

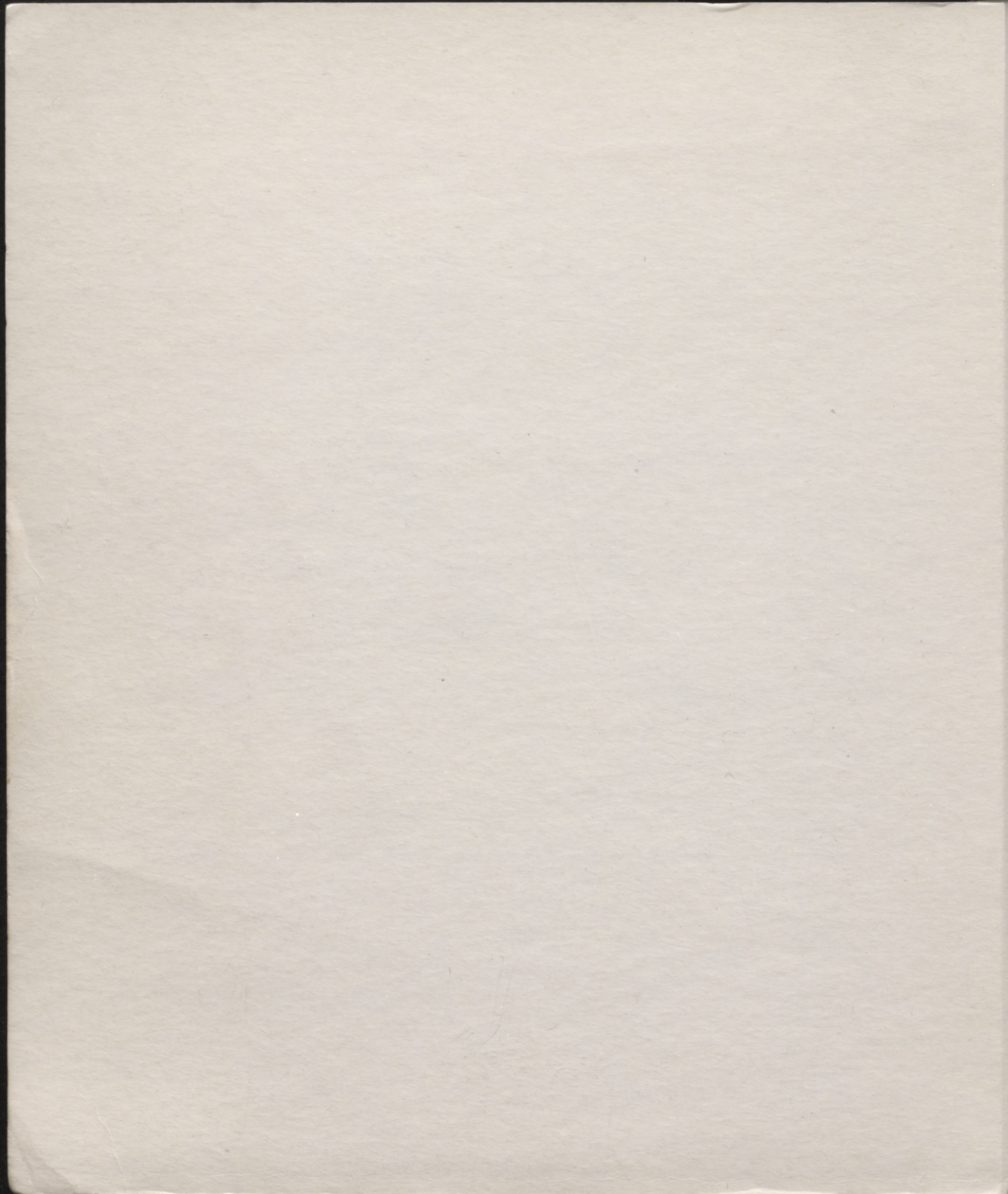
Jāpasasti mani tādu, kāds es esmu,
nevis tādu, kā tu redzējies
Redzi mani tādu, kāds es esmu,
nevis tādu, kādu tu gribētu manu redzēt.
Cītāds es nevaru būt, tādēļ, pusiņu
mani tādu, kāds es esmu
Prasi no manis to, ko es spēju, nevis to,
ko tu gribētu sagaidīt no manis
Arī man tāpat kā tev ir jābūt

SKAIDRĪTE LIEPIŅA

SPECIĀLĀ PSIHOLOĢIJA

savai vietai zem saules

Jenili mani pelīku, laltu mani mēlētu rīsi
Esi pret mani iecītīgs un es kļūdu labāks
Patīcīai man, un tu pats kļūsi labāks
Nekamnes par mani, es esmu tavi
Nedusmojoies uz mani, es tevi tācu mīlu
Es neesmu vainīgs par to, ka
esmu savādāks nekā citi
Sargi mani, es esmu tavi bērniņš
Es esmu laimīgs, kad tu man uzsmaidi
Man sāp, kad tu dusmojies uz mī anī
Es gribu, lai esam būtu daudz draugu
Es laidos palīkt rīsi



2003-3
514

Latvijas Nacionālā
bibliotēka

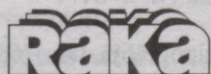
L
15

030042303

SKAIDRĪTE LIEPIŅA

SPECIĀLĀ PSIHOLOĢIJA

(BĒRNI AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM)



Latvijas Nacionālā
bibliotēka

0303045309

Recenzenti: Dr. paed. Rasma Vigante
Mag. paed. Ilgvars Freimanis

Redaktore Rita Cimdiņa
Korektore Lonija Duka
Datorgrafīķis Erlands Rubīns

ISBN 9984-15-463-7

© S. Liepiņa
© "Izdevniecība RaKa", 2003

SIA "Izdevniecība RaKa", Zvaigžņu ielā 26, Rīgā, LV-1009, tālr. 7312668
Izdevējdarbības reģistrācijas apliecība Nr. 2-0471
Realizācijas daļa – tālr. 7291875
Iespēsts SIA "Izdevniecība RaKa" tipogrāfijā, tālr. 7602049

Saturs

Levads	6
1. Ieskats garīgās attīstības traucējumu izpētes vēsturē	9
2. Speciālās izglītības realizācijas iespējas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Integrācijas problēmas	31
2.1. Latvijas speciālās izglītības pamatnostādnes	31
2.2. Speciālās skolas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	32
2.3. Integratīvās skolas	37
3. Speciālās psiholoģijas priekšmets	45
3.1. Garīgās attīstības traucējumi (pamatjēdzieni)	48
3.1.1. Garīgā atpalcība	49
3.1.2. 20. gadsimtā lietotais populārais garīgās atpalcības pakāpju traktējums	53
3.1.3. Mūsdienu garīgās attīstības traucējumu raksturojums	55
3.1.4. Garīgās attīstības traucējumu līmeņi	56
3.2. Garīgās attīstības traucējumu kliniskās formas	60
3.2.1. Oligofrēnija	61
3.2.2. Demence	72
3.3. Smadzeņu bojājumi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	80
3.4. Bērni, kas nošķirami no garīgai atpalcībai līdzīgiem stāvokļiem	91
3.4.1. Bērni ar izturēšanās traucējumiem	91
3.4.2. Bērni ar primāriem runas attīstības traucējumiem	93
3.4.3. Bērni ar dzirdes traucējumiem	94
3.4.4. Bērni ar psihiskās attīstības aizturi	94

4. Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem psiholoģiskais raksturojums	100
5. Psihiskās attīstības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā	109
6. Izziņas procesu īpatnības	123
6.1. Primāro izziņas procesu īpatnību raksturojums.....	123
6.1.1. Sajūtu īpatnības	123
6.1.2. Uztveres īpatnības	126
6.2. Atmiņas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	133
6.2.1. Atmiņas pamatprocesu traucējumi	135
6.2.2. Vārdiski loģiskās atmiņas īpatnības	141
6.2.3. Daži ieteikumi verbāli loģiskās atmiņas sekmēšanai	145
6.3. Domāšanas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	154
6.3.1. Domāšanas procesa norises īpatnības	155
6.3.2. Domāšanas procesa norises veidi	159
6.3.3. Domāšanas operāciju īpatnības	162
6.3.4. Domāšanas formu īpatnības	172
6.3.5. Domāšanas individuālās atšķirības	174
6.3.6. Domāšanas traucējumi	177
6.4. Iztēles īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	180
6.5. Uzmanības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	183
6.5.1. Uzmanības veidi	183
6.5.2. Uzmanības deficīta sindroms	186
6.5.3. Uzmanības īpašību raksturojums	189
6.5.4. Ieteikumi uzmanības traucējumu korekcijai	193
6.5.5. Uzmanības veidošanā izmantojamās rotaļas un vingrinājumi	196
7. Valodas apguves īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	201
7.1. Vārdu krājuma īpatnības	203
7.2. Valodas gramatiskā struktūra	205
7.3. Sarunu valoda	205
7.4. Stāstījums, patstāvīga monoloģiskā runa	206
7.5. Valodas izteiksmība	207
7.6. Lasīšanas mākas apguves grūtības	208

7.7. Rakstīmākas apguves īpatnības	210
8. Personības veidošanās īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	213
8.1. Personības virzības traucējumi	216
8.2. Vērtējuma un pašvērtējuma īpatnības	218
8.3. Personības emocionālās sfēras raksturojums	221
8.3.1. Emociju īpatnības	221
8.3.2. Jūtu veidi, to īpatnības	225
8.4. Gribas īpatnības	227
8.5. Rakstura īpašības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	232
8.6. Darbības īpatnību raksturojums	243
8.7. Saskarsmes īpatnības	248
8.8. Uzvedības problēmas pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem	254
9. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpēte un viņu pedagoģiski psiholoģiskie raksturojumi	261
9.1. Nozīmīgākie bērna izpētes nosacījumi	262
9.2. Ieteicamās pētīšanas metodes un paņēmieni	265
9.3. Galvenās prasības raksturojumam	269
9.4. Pedagoģiski psiholoģiskā raksturojuma shēma	270
10. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem ģimenes psiholoģiskās reakcijas	274
11. Speciālais pedagogs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem	281
Pēcvārda vietā	292
Tekstā sastopamo terminu skaidrojošā vārdnīca	294
Izmantotā literatūra	300
Grāmatas autores vadītie maģistru pētījumi par bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā	311

Ievads

Pēdējo desmit gadu laikā arvien aktuālāka kļuvusi problēma par bērnu ar speciālām vajadzībām audzināšanu un mācīšanu. Mūsu valstī vairums šo bērnu mācās speciālajās skolās. Vispārējās izglītības iestādēs šos bērnus sāka integrēt pēdējos gadu desmitos. Mēs nedrīkstam neko sasteigt, nedrīkstam likvidēt pastāvošās skolas, kas sniedz izglītību un patvērumu daudziem rūpju bērniem. Valsts un sabiedrība rūpējas par šo skolu pārveidošanu, par jaunu speciālās izglītības modeļu veidošanu, balstoties uz mūsu pašu un ārzemju pozitīvo pieredzi un nopietniem pētījumiem. Par to liecina kaut vai vairāk nekā 30 autores, kā arī daudzu citu psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku vadītie maģistru darbi Latvijas augstskolās, tāpat arī vairākas aizstāvētās doktora disertācijas (sk. sarakstu grāmatas beigās) dažādās speciālās pedagoģijas un psiholoģijas jomās.

Bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanas process vispārējās izglītības iestādēs, kā arī viņu mācīšana speciālajās skolās, privātskolās, sadarbība ar šiem bērniem visdažādākajos speciālās palīdzības un metodiskajos centros izvirza prasību pēc atbilstoši kvalificētiem speciālajiem pedagogiem un viņu asistentiem, tāpat arī psihologiem un sociālajiem darbiniekiem, kam ir dziļas zināšanas speciālajā psiholoģijā, īpaši dažādos psiholoģiskos jautājumos par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Bez šīm zināšanām nevar veiksmīgi notikt arī audzināšana ģimenē un pieaugušo ar speciālām vajadzībām adaptācija sabiedrībā. Diemžēl mēs bieži kļūdāmies, aprakstot bērna ar garīgās attīstības traucējumiem personību, diagnosticējot viņa attīstību. Parasti priekšstats par cilvēku, it īpaši bērnu, veidojas pēc viņa ārējā veidola, bet pirmie iespaidi var būt maldīgi, vai arī mēs tos "tulkojam" aplami. Kā pareizi, adekvāti izprast bērnu ar speciālajām vajadzībām, viņa izturēšanos, reakcijas, mimiku, kā palīdzēt viņam? Lai to spētu,

nepieciešamas dziļas, plašas un ļoti specifiskas zināšanas, ko var sniegt tikai ilgstošas saskarsmes pieredze un – galvenais – zinātniski pamatotas speciālās psiholoģijas zināšanas par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem.

Jāņem vērā tas, ka šāda bērna intelekts funkcionē citādāk, mazāk produktīvi kā normālam bērnam, pie tam ciešā funkcionālo daudzveidību mijiedarbībā, mijsakarībās. Vienas funkcijas traucējumi var izraisīt novirzes daudzās citās funkcijās. Lai izprastu šāda bērna psihi un veiktu korekcijas darbu, svarīgi noskaidrot, kuri ir primārie, kuri – sekundārie traucējumi, nozīmīga savlaicīga diferencāldiagnostika.

Diemžēl garīgās attīstības traucējumu cēloņi skaitāmi vairākos simtos (iedzimtība, alkoholisms, slimības, traumas, ekoloģija, u. c.), katrs no tiem rada specifisku traucējumu struktūru. To zināšana var sekmēt psihodiagnostikas objektivitāti un palīdzēt izvēlēties korekcijas kompleksus.

Pēdējā laikā palielinās sabiedrības interese par speciālo psiholoģiju, kas pēta bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem, jo tas ir arī nopietns profilakses jautājums. Kulturālā sabiedrībā mūsdienās izmantojama gan savlaicīga diagnostika, gan dažādu slimību profilakse, gan dzemdniecības sasniegumu optimāla izmantošana dzemdību traumu novēršanā un daudzi citi kliniskās medicīnas pasākumi gan pirms, gan pēc dzemdībām, kas var mazināt garīgās attīstības traucējumu rašanās iespējas un līdz ar to novērst neremdināmas sāpes, kas piemeklē daudzus nelaimīgus vecākus uz visu mūžu. Speciālās psiholoģijas zināšanas nepieciešamas ģimenēm gan profilaktiskos nolūkos, gan lai palīdzētu pārvarēt pesimismu un pareizi audzināt bērnu ar attīstības traucējumiem, samierināties ar viņu, pieņemt kā pilntiesīgu ģimenes locekli.

Diemžēl daudzu rūpju bērnu nākšana pasaulē ir pašu vecāku (alkoholiķu, narkomānu u. c.) izlaidības, nesavaldības kļūdu rezultāts. Viņiem parasti neinteresē arī psiholoģijas zināšanas, bet tomēr šādas sievietes nereti dzemdē daudz bērnu, un bieži viņi visi mācās speciālajās skolās un vēlāk – atkārtο vecāku kļūdas. Lielas rūpes ar šiem vacākiem ir sociālajiem darbiniekiem, psihologiem un pedagogiem. Taču bērni nav vainīgi. Viņiem jānodrošina optimālas audzināšanas un korekcijas iespējas un apstākļi.

Speciālā psiholoģija radusies un turpina attīstīties uz psiholoģisko, medicīnisko un pedagoģisko zinātņu saskares robežas. Bieži speciālistam grūti noteikt, kurai no šīm zinātnēm ir noteicošais vārds, nosakot bērna tālāko likteni. Īpaši tas attiecas uz bērniem, kas vienlaicīgi cieš no diviem, trim un vairāk attīstības traucējumiem. Ikvienam speciālistam, kas nodarbojas ar bērniem ar speciālām vajadzībām, jāorientējas dažādās

speciālās psiholoģijas nozarēs, lai atklātu traucējuma cēloņus un to korekcijas iespējas.

Grāmatā aprakstītas bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģiskās īpatnības, t. i., to bērnu psiholoģija, kuru intelektuālās darbības traucējumu pamatā ir oligofrēnija un demence, un aplūkotas garīgās attīstības atpalicības pakāpes un to biežāk sastopamie cēloņi.

Darba galvenā daļa veltīta bērnu ar garīgas attīstības traucējumiem izziņas procesu, kā arī personības pamatīpašību psiholoģiskajam raksturojumam. Varētu atzīmēt darba psiholoģiski pedagoģisko raksturu, jo autore centusies psihisko procesu un personības raksturojumam pievienot ieteikumus, rekomendācijas traucējumu korekcijai. Aplūkotas arī šo bērnu darbības, runas uzmanības īpatnības. Neliels ieskats sniegts par ģimenes audzināšanas, bērnu izglītošanas integrācijas problēmām vispārējās izglītības iestādēs. Ieskicētas galvenās prasības speciālajam pedagogam. Kā arī aplūkoti skolēna pedagoģiski psiholoģiskā raksturojuma pamatjautājumi.

Grāmata domāta visiem pedagogiem, kam jā māca un jāaudzina bērni ar garīgās attīstības traucējumiem; pedagoģisko nodaļu, īpaši – psiholoģijas un speciālās pedagoģijas – studentiem; bērnu vecākiem un visiem, kas ir ieinteresēti darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi.

Izsaku pateicību saviem bijušajiem Liepājas Pedagoģijas augstskolas, Latvijas Universitātes, Starptautiskā Praktiskās psiholoģijas institūta studentiem un maģistrantiem, speciālo skolu skolotājiem, kuru pētījumos un praksē gūtās atziņas esmu izmantojusi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģisko īpatnību raksturojumā (sk. sarakstu grāmatas beigās). Īpaši pateicos savai bijušajai maģistrantei Sarmītei Tūbelei par viņas atsaucību un līdzdalību grāmatas tapšanā.

Norādes par izmantoto darbu autoriem un nosaukumiem, kā arī svešvārdu skaidrojumu lasītājs atradīs grāmatas beigās.

1. Ieskats garīgās attīstības traucējumu izpētes vēsturē

Dažādos vēstures posmos attieksme pret cilvēkiem ar garīgās vai fiziskās attīstības traucējumiem ir bijusi atšķirīga. To noteica gan civilizācijas attīstības pakāpe, gan sabiedrības morālie, reliģiskie un filozofiskie uzskati.

Var domāt, ka pirmatnējā sabiedrībā, kad cilvēki nevarēja iegūt vairāk pārtikas, nekā viņi patērēja, anomālie tās locekļi vienkārši aizgāja bojā, nespēdami par sevi parūpēties, vai arī viņus jau agrā bērnībā iznīcināja. Vēsturē saglabājušās ziņas pat par dažādu tradīciju veidošanos šai jomā: kroplos iemeta aizās, atdeva plēšīgiem zvēriem vai putniem, atstāja viņus mežā u. tml.

Vēsture liecina par dažādu tradīciju un pat attaisnojošu filozofisku uzskatu veidošanos šajā jomā, piemēram, Senajā Grieķijā, lai saglabātu harmonisku, fiziski un garīgi spēcīgu nākamo augstmaņu paaudzi, "kroplo jaundzimušo" iznīcināšanu praktizēja līdz pat 4.–5. gadsimtam. Pie tam to centušies pamatot, attaisnot tādi filozofi kā Aristotelis, Platons u. c. Arī Romas filozofs Seneka rakstīja, ka "kropļu" iznīcināšana jāveic ne aiz dūsmām un naida pret viņiem, bet gan vadoties no prāta slēdzieniem: nošķirt nederīgo no veselā, derīgā.

Vienlaicīgi jāatzīmē, ka līdz pat mūsu dienām gan psiholoģijas, pedagoģijas, gan medicīnas, filozofijas u. c. zinātņu terminoloģijā ir saglabājušies dažādi apzīmējumi par garīgo atpalicību, par garīgajiem traucējumiem, to dziļumu un raksturu, kas lietoti sengrieķu un latīņu valodās. Tas liecina par interesi un uzmanību, kāda jau sirmā senatnē pievērsta garīgās attīstības traucējumiem, piemēram, vārds "idiots" ir cēlies no sengrieķu termina, kas apzīmēja jēdzienu "privāta persona", bet pēc gadu simtiem ieguva pavisam citādu nozīmi: "persona ar dziļiem garīgiem traucējumiem". Mūsdienās ar šo vārdu apzīmējam cilvēku, ko piemeklējusi

visdziļākā, smagākā garīgās attīstības traucējumu pakāpe. Turpmāk grāmatā bieži vien tiks lietoti daudzi termini, kuru izcelsme meklējama sengrieķu vai latīņu valodā.

Sabiedrības attieksme pret mazspējīgajiem un kroplajiem bērniem un arī pieaugušajiem dažādos gadsimtos un valstīs ar atšķirīgu kultūras limeni vienmēr ir bijusi savdabīga: no naidīguma un neiecietības līdz dziļām rūpēm par "likteņa piemeklētajiem".

Minēsim tikai atsevišķus piemērus. Jau Senajā Romā, bet vēlāk arī Anglijā, Spānijā, Francijā u. c. zemēs plānprātīgos sākā izmantot par neriem, galma ākstiem, par kuru naivumu, muļķību, nespēju apvainoties vai aizstāvēties pārtikušie pilsoņi varēja uzjautrināties. Kaut gan daļa no šiem nelaimīgajiem, nonākot labvēlīgos apstākļos, dažkārt pārspēja atjautībā pat savus saimniekus. Par to liecina arī šādu cilvēku prototipi literārajos darbos.

Savukārt Indijā, Āfrikā u. c. zemēs līdz pat 19. gadsimtam gan garīgi, gan fiziski kropļos bērnus bieži atstāja džungļos likteņa varā. Tā radušies diezgan ticami nostāsti un leģendas par mežā uzaugušajiem cilvēkiem, kas divainā kārtā izdzīvojuši dzīvnieku vidū. Šādus piemērus savos darbos min psihiatrs V. Airlends.

Interesantas ziņas saglabājušās par to, ka Indijā Pendžabas štatā savukārt plānprātīgiem bērniem šahs Dauls Darjans uzcēlis templi, kurā viņus uzturēja, apgērba un apmācīja, kā lūgt no iedzīvotājiem ziedojumus. Tādā kārtā šie bērni palīdz uzturēt templi. Iedzīvotāji labprāt sniedza ziedojumus, jo valdija uzskats, ka tos, kas nepalīdz šādiem bērniem, pašus var piemeklēt tāda pati sodība.

Reliģiskie uzskati par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vēsturiskā skatījumā ir bijuši ļoti atšķirīgi. Par garīgu un fizisku nelaimju piemeklētiem cilvēkiem ir rakstīts gan Bibelē, gan Korānā, gan Talmudā. Viena reliģija slimos uzskatīja par Dieva izredzētajiem, piedēvējot viņiem pat pravietiskas spējas. Vienlaicīgi drūmās inkvizīcijas aizspriedumu rezultātā agrajos viduslaikos radās uzskati par ļauno garu, dēmonu sadarbību ar anomālajiem cilvēkiem. Lai izdzītu ļaunos garus, šos cilvēkus ieslodzīja krātiņos, uzlika viņiem roku dzelžus, spīdzināja. Liesmoja raganu sārta, kuros bieži vien tika sadedzināti arī cilvēki ar garīgās attīstības traucējumiem. 14.–15. gadsimtā daudzos cietumos un arī klosteros tika ievietoti cilvēki ar garīgās attīstības traucējumiem.

Garīgās attīstības traucējumu problēmas, sākot ar 16. gadsimtu, nonāca medicīnu interešu lokā. Sāka publicēt garīgi slimo novērojumus, raksturojumus. Tā Bāzeles medicīnas profesora Feliksa Plattera grāmatā "Novērošana" (1614. gadā) un 1625. gadā viņa pēcnāves publikācijā "Medicīniskā prakse" atklājas nopietna pieeja garīgās attīstības traucējumu problēmām. **Feliks Platters** (1537–1614) apmeklēja klosterus, cietumus,

slimnīcas, pansionātus, kur novēroja cilvēkus ar garīgās attīstības traucējumiem. Platters bija viens no pirmajiem psihietriem, kas starp psihisko slimību formām atsevišķi izdalīja intelekta traucējumus. Viņa grāmatā "Medicīniskā prakse" sniegta faktiski pirmā garīgās attīstības traucējumu klasifikācija. Izdalītas četras grupas. Klasifikācijas pamatā autors licis **intelekta, emociju un fiziskos** traucējumus. Garīgās attīstības traucējumu raksturojums saistīts ar iedzimtību, galvas traumām, asinsrites traucējumiem un (lai cik savādi tas arī nebūtu) narkotiku lietošanu. Iezīmējas arī garīgās attīstības traucējumu pakāpju raksturojums. Plānprātību pēc Plattera gandrīz visi psihiatri un vēlāk arī psihologi sāka aplūkot kā īpašu garīgu slimību.

18. gadsimtā humānistu idejas pozitīvi ietekmēja sabiedrības attieksmi pret cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Populāras kļuva franču psihiatra **Filipa Pinela** (1745–1826) humānās idejas. Viņš aicināja noņemt roku dzelžus cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem slimnīcās, veidot labestīgas attiecības ar slimajiem.

Filips Pinels devis savu garīgo slimību klasifikāciju: plānprātību un idiotiju nodalīja kā divus garīgo slimību variantus. Idiotiju viņš uzskata kā neatgriezenisku stāvokli, kas izpaužas prāta un jūtu sfēras traucējumos. Pinels paplašina idiotijas jēdzienu, raksturojot četrus idiotijas veidus, sākot ar pilnīgu mežonību un beidzot ar "imbecilismu", kura gadījumā vērojamas "bijušo prāta spēju" paliekas. Pinela traktējumos iezīmējas iedzimtās un iegūtās plānprātības dažādo pakāpju raksturojums.

Pinela skolnieks **Žans Etjens Dominiks Eskirols** (1772–1840) viens no pirmajiem uzskatīja, ka idiotija nav slimība, bet stāvoklis. Garīgo spēju šādam cilvēkam nekad nav bijis. Eskirols nodala iedzimtos garīgās attīstības traucējumus no iegūtiem, ko apzīmē par demenci ("Idiots ir nabags no dzimšanas, demence raksturo izputējušu bagātnieku"). Viegļāku garīgās attīstības traucējumu apzīmēšanai lieto terminu "imbecilisms", kā arī "garīgā atpalicība". Jāatzīmē, ka Eskirols ir vairāku plānprātības klasifikāciju autors, un daudzi defektoloģijas speciālisti uzskata, ka tieši viņš ir uzsācis garīgās attīstības traucējumu dziļāku klinisko un arī psiholoģisko izpēti.

Raugoties no mūsdienu skatījuma, šo divu speciālistu atziņām ir ļoti liela teorētiska un praktiska nozīme. Būtu nepieciešami dziļāki viņu darbu pētījumi.

Pinela un Eskirola atziņas mudināja speciālistus cilvēkus ar garīgās attīstības traucējumiem saskatīt subjektus ar dažādām iespējām, neraudzīties uz viņiem bezcerīgi, pievērst uzmanību gan garīgās attīstības traucējumu profilaksei, gan to kompensācijai un korekcijai. Izvirzījās jautājums par to, vai bērns ar garīgās attīstības traucējumu ir apmācāms un audzināms.

Šai aspektā nozīmīgs bija franču psihiatra **Žana Itarda** (1775–1838) pētījums, ko viņš veica ar zēnu, kam Pinels bija atzinis garīgās attīstības traucējumus. Viņu nosauca par Viktoru. Šo zēnu (ap 11–12 gadus vecu) 1801. gadā Aveironas mežos Dienvidfrancijā bija notvēruši mednieki. Viņš kails skraidījis apkārt, veikli kāpelējis pa kokiem kā pērtiķis. Pinels, apsekojot zēnu, pārliecinājās, ka viņam ir dziļi garīgās attīstības traucējumi (idiots) un izteica šaubas par viņa attīstības iespējām. Itards gribēja pierādīt, ka ar audzināšanu un mācīšanu iespējams Viktoru padarīt par normālu. Saglabājusies detalizēta Itarda izstrādātā programma, kurā ietverti prāta, pašapkalpošanās, personīgās higiēnas treniņi katrai dienai un katrai nomoda stundai. Pamazām tika civilizēti zēna dzīves apstākļi. Ar lielu pacietību, rūpību un labestību šo programmu realizēja speciāla audzinātāja. Rezultātus sistemātiski fiksēja. Pēc piecu gadu darba Itards analizēja tos un secināja, ka Viktoram patiesi ir dziļi garīgās attīstības traucējumi (idiots). Speciālistu apraksti, paša Itarda ziņojumi konferencēs izraisīja dziļu interesi, un tos joprojām piemin gan speciālās psiholoģijas, gan citu nozaru vēsturē. Lai gan pats Itards uzskatīja, ka viņam eksperiments nav veicies, tomēr atzīmējams liels progress zēna attīstībā: Viktors prata apgērbties, patstāvīgi cilvēciski paēst, piedalīties dažās nodarbībās. Joprojām viņš nespēja runāt, viņam bija dziļi garīgās attīstības traucējumi. Tomēr tika pierādīts, ka arī "idiotus" iespējams trenēt, gūstot zināmus panākumus, padarot cilvēcisku viņu dzīvi.

Jāmin **Eduarda Segena** (1812–1880) nopelni "lēni attīstošos" bērnu izpētē, viņu raksturojumu, klasifikācijas un galvenais – audzināšanas un izglītošanas metožu izstrādē. Segena darbi 19. gadsimtā un arī vēlāk kļuva populāri gan Eiropā, gan ASV, uz kuriem zinātnieks emigrēja 1848. gadā. Populāras ir t. s. Segena plāksnes (jeb dēļi), kuru modificēti varianti joprojām tiek papildināti un pielietoti psihodiagnostikā, kā arī bērnu attīstības rotaļu veidošanā.

Segena, Itarda u. c. speciālistu atziņas mudināja daudzus ārstus izmantot šo pieredzi garīgās attīstības traucējumu diagnosticēšanā, kā arī bērnu ārstēšanā. Pastāv uzskats, ka jau no 19. gadsimta vidus nosacīti veidojās divas, pat **trīs garīgās attīstības traucējumu būtības izpētes tendences jeb virzieni: kliniskais (medicīniskais), psiholoģiskais (pedagoģiskais) un anatomiski morfoloģiski etioloģiskais virziens**. Katram no tiem raksturīgas gan savas konceptuālās pamatatziņas, gan diagnostikas pamatkritēriji, gan metodes un uzskati par šo bērnu audzināšanu un attīstības iespējām. Vienlaicīgi jāatzīmē arī šo virzienu mijiedarbība.

❖ **Kliniskā garīgās attīstības traucējumu izpētes virziena** pārstāvji (galvenokārt mediķi) vienmēr ir pievērsuši galveno uzmanību garīgās attīstības traucējumu cēloņu

noskaidrošanai, materiālistisko, bioloģisko pamatu pētījumiem. Garīgās attīstības traucējumi tiek uzskatīti par atipisku attīstību, kas sākusies dažādos posmos kaitīgu ietekmju, faktoru rezultātā. Vairāku gadsimtu laikā joprojām tiek atklāti jauni garīgās attīstības traucējumu cēloņi, kas var parādīties visatšķirīgākajos indivīda attīstības posmos. Šo virzienu ir pārstāvējuši tādi ievērojami speciālisti kā V. Grizingers, V. Airlends, B. Morels, D. Burnevils, E. Krepelins, V. Serbskis, A. Bernšteins, S. Korsakovs, G. Rosolimo, G. Trošins un daudzi citi.

Līdz 19. gadsimta vidum garīgās attīstības traucējumu noteikšana un šādu bērnu aprūpe pārsvarā bija medicīniska problēma. Daudzās valstīs sāka dibināt speciālas iestādes bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem galvenokārt pie klīnikām.

Tā jau 1828. gadā franču ārsti Ferju un Lere atvēra nodaļu idiotiem psihiatriskajā dziedinātavā **Bisetrē**.

1833. gadā ārsts F. Vuazens nodibināja speciālu iestādi garīgi slimajiem **Parizē**.

Pirmo lielāko un vispārzināmo speciālo iestādi cilvēkiem "ar kūtēm gara spējām" 1841. gadā **Šveicē** atvēra ārsts J. Hugenbuls. Viņš uzskatīja, ka kretinismu izraisa karstums un nekustīgās gaisa masas kalnu ielejās. Pēc viņa domām, cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem jādzīvo augstu kalnos.

1846. gadā tika atvērta pirmā patversme garīgi slimajiem **Anglijā** ar labdarības mērķiem.

1848. gadā **ASV** atvēra pirmo medicīnisko iestādi garīgi slimiem cilvēkiem.

Tas bija indivīdu ar garīgās attīstības traucējumiem aprūpes un audzināšanas sākums specializētās iestādēs, kur ievietoja galvenokārt bērnus ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

❖ **Psiholoģiski pedagoģiskais virziens** galveno uzmanību velta bērnu kvantitatīva rakstura garīgās attīstības traucējumiem atšķirībā no normāla bērna attīstības, cenšas noteikt psihiskās attīstības līmeņus, mazāk interesē cēloņi. Šo virzienu pārstāv A. Binē, T. Simons, Sante de Sanktis u. c.

◆ **Alfreds Binē** (1857–1911) un **Teodors Simons** (1879–1961) izstrādāja savu koncepciju – diagnosticēja garīgās attīstības traucējumus galvenokārt ar verbālām pārbaudes metodēm (idioti, imbecili, debili). Diagnozes pamatā – **valodas komunikatīvās spējas**:

- ◆ **idiots** – nespēj verbāli sazināties ar citiem;
- ◆ **imbecils** – nespēj rakstiski sazināties, lasīt;
- ◆ **debils** – var sazināties, rakstīt, bet atpaliek attīstībā par 2–3 gadiem no normāliem bērniem.

Binē pievieno klasifikācijai iedvešamības pakāpi (4 pazīmes):

- ◆ pasīvie;
- ◆ jūtīgie;
- ◆ bērni ar individuālām īpatnībām, neirozēm;
- ◆ bērni ar garīgās attīstības traucējumiem.

Binē–Simona testos ietilpst dažādi paņēmieni zināšanu pārbaudei, kuru modificēti varianti bieži sastopami mūsdienu izpētes metodēs:

- ◆ lasīšanas ātrums;
- ◆ cēloņsakarību izpratne.

Daži jautājumu piemēri.

7 gadu vecumā:

- kas jādara, ja tu kavē skolu? (jāpasteidzas);
- kas jādara, ja tu nokavē vilcienu? (jābrauc ar nākamo);
- kas notiek, ja tevi pārņem slinkums? (paliec neizglītots).

11 gadu vecumā:

- kāpēc vairāk soda par pārkāpumu, kas izdarīts ar nolūku, nekā par to, kas izdarīts bez nolūka? (jo negribēja);
- ko darīt, ja tev jautā par kādu nepazīstamu cilvēku? (nesaki neko);
- kāpēc par cilvēku jāspriež pēc viņa darbiem, nevis vārdiem? (tāpēc, ka ar vārdiem var teikt nepatiesību, apmānīt).

Faktiski Binē–Simona testi tīri statistiski ļāva spriest par bērnu intelektuālajām spējām dažādos vecumos. Vēl daži piemēri.

3 gadu vecumā:

- parādi degunu, acis, muti;
- nosauc priekšmetus, kas ir attēlā;
- nosauc savu uzvārdu.

4 gadu vecumā:

- nosauc savu dzimumu;
- nosauc atslēgu, monētu, nazi (rāda priekšmetus);

7 gadu vecumā:

- kā trūkst dotajā zīmējumā (nepilnīgs zīmējums);
- saskaiti savus pirkstus u. tml.

12 gadu vecumā:

- atkārto 7 ciparus;
- izvēlies 3 ritmus (no demonstrētajiem);
- atkārto frāzi ar 2–8 vārdiem.

Šos testus parasti atrisina 75% normālo bērnu.

◆ **Sante de Sanktis** (1862–1954) deva citāda rakstura testus un uzdevumus:

- dod 5 krāsainas bumbiņas, jāizvēlas viena no tām un jānosauc vārdā krāsa;
- jāizvēlas kādas noteiktas krāsas bumbiņa;
- ģeometrisku figūru izvēle pēc parauga;
- kura figūra ir vislielākā, kura vismazākā, kura vistālākā.

Jā šos uzdevumus bērns nespēj veikt, tad diagnozē – dziļš garīgās attīstības traucējums.

❖ **Anatomiski morfoloģiski etioloģiskais izpētes virziens**, kurā lielākie nopelni bija V. Airlendam, B. Morelam, D. Burnevilam, E. Krepelinam u.c. Izdalīja galvenokārt 3 garīgās attīstības traucējumu grupas pēc to cēloņiem.

1. grupas cēloņi iedarbojas jau pirms dzimšanas (iedzimtība, apaugļošanās laikā, vecāku fiziskais stāvoklis, vecums u. c.).
2. grupas cēloņi – pēc dzimšanas – priekšlaicīgas, aizkavējušās dzemdības u. c.
3. grupas cēloņi – individa dzīves laika slimības.

Sākot ar vispārējās sākumskolas ieviešanu, radās praktiska nepieciešamība noteikt bērnus, kas nav spējīgi mācīties parastajās skolās. **19. gadsimta vidū garīgās attīstības traucējumu noteikšana kļuva par medicīnisku, psiholoģisku un pedagoģisku problēmu.**

Daudzās Eiropas valstīs (Anglijā, Šveicē, Francijā, Dānijā, Vācijā, Holandē u. c.) sāka atvērt speciālas skolas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Itālijā speciālā izglītība saistās ar mūsdienās populārās pedagoģes un psiholoģes **Marijas Montesori** (1870–1952) un pazīstamā psihologa Sante de Sanktis darbību. Romā Montesori nodibināja skolu bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kurā izmantoja Ž. Itarda un E. Segena idejas. Marijas Montesori teorētiskās atziņas un viņas izstrādātie metodiskie materiāli par darbu ar bērniem, kam ir garīgās attīstības problēmas, ir plaši pazīstamas visā pasaulē. Viņas darbi ir tulkoti un to atziņas ar panākumiem tiek pielietotas arī Latvijā, īpaši pirmsskolas iestādēs.

ASV pirmie mēģinājumi mācīt bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem bija jau 19. gadsimta sākumā.

Jāatzīmē, ka arī Latvijā jau 1854. gadā surdopedagogs no Kēnigsbergas Fridrihs Placs Rīgā nodibināja "Iestādi idiotiem".

Tā kā palielinājās speciālo skolu skaits bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, radās nepieciešamība sakārtot, pilnveidot un sistematizēt metodes, ko pielieto garīgās attīstības traucējumu pakāpes, tās struktūras noteikšanai.

Ārstiem un pedagogiem talkā nāca psihologi, kuru metodiku arsenālā tajos gados (19. gs. beigas un 20. gs. sākums) jau bija parādījušās **eksperimentālas metodes**. Tika meklēti pēc iespējas objektīvāki, kompaktāki un universālāki bērnu apsekošanas ceļi, kas jāatzīmē kā pozitīva parādība šajā psiholoģijas attīstības periodā.

Bērnu izpētes eksperimentālās metodes sāka izmantot spēju līmeņa noteikšanai.

Viens no pirmajiem, kas sāka pielietot **testēšanu**, bija angļu biologs Frensis Galtons (1822–1911). Par galvenajiem prāta spēju rādītājiem viņš uzskatīja cilvēka **sensoro funkciju stāvokļus**: redzes un dzirdes asumu, psihisko reakciju ātrumu utt. F. Galtons vēl nelietoja terminu "tests" tajā nozīmē, kādu tam piešķīra Alfreds Binē.

Psiholoģisko pētījumu nozīme gan garīgās attīstības traucējumu cēloņu noteikšanā, gan bērna attīstības iespēju diagnosticēšanā, gan pedagoģisko ietekmes līdzekļu izvēlē un to efektivitātes sekmēšanā arvien pieaug.

20. gadsimtā ideja par fizisko un prāta spēju pētīšanu ar testu metodi rada savu risinājumu amerikāņu psihologa **Džeimsa Kettella** (1860–1944) darbos. Ar viņa vārdu saistīta termina "**intelektuālais tests**" parādīšanās psiholoģiskajā literatūrā. Dž. Kettells radīja testu sēriju, lai noteiktu vienkāršu funkciju stāvokļus, psihisko reakciju ātrumu un individuālās īpatnības.

Jau vācu psihologa **Emila Krēpelina** (1856–1926) radīto testu pamatā ir sarežģītāku psihisko procesu (uztvere, atmiņa utt.) mērišana. Raksturojot periodu līdz 20. gadsimta sākumam, zinātnieki atzīmē, ka "tas ir sagatavošanās un pārejas periods ceļā uz personisko psiholoģisko testēšanu".

Tālāk sekojošā testu izstrāde saistīta ar franču psihologa A. Binē darbību, kurš jau 1897. gadā izteica domu par "saprāta metriskās skalas" izstrādāšanu (bērna izpētes sistēma, kam par pamatu tiek ņemta viņa "prāta vecuma" noteikšana). A. Binē izvirzīja uzdevumu radīt testus, ar kuriem pētītu augstākos psihiskos procesus – domāšanu, atmiņu, iztēli. A. Binē kopā ar T. Simonu pirmie sakārtoja testus noteiktā sistēmā, ko nosauca par "**Prāta spēju metrisko skalu**".

Pirmais "metriskās skalas" variants tika izdots 1905. gadā un sastāvēja no 30 pieaugošu grūtību pakāpes testiem. Šajā variantā nebija vecuma rādītāju. 1908. gadā

iznāca pārstrādāts variants, kurā testi bija sagrupēti vecuma pakāpēm no 3 līdz 13 gadiem – katram vecumam 3–8 testi. Trešais variants parādījās 1911. gadā un piedāvāja testus 3–16 gadus vecu bērnu apsekošanai. Taču arī šajā variantā testu izvēle ne vienmēr bija psiholoģiski pamatota. Kaut arī A. Binē un T. Simons centās izpētīt “tiro” prāta spriešanas spēju, viņi to nespēja.

Metriskās skalas trūkums bija arī tas, ka 80% testu bija vārdiski – verbālie testi. Tas ietekmēja dažādu sociālo slāņu bērnu apsekošanas rezultātus: sliktākā stāvokli nonāca nabadzīgie bērni, neapmierinoši rezultāti bija bērniem ar runas traucējumiem. Kļūdaini bija arī autoru priekšstats, ka jāfiksē tikai tas, ko bērns zina un prot dotajā momentā. Viņi neņēma vērā attīstības dialektikas un psihes kvalitatīvās izmaiņas, kas parādās dažādos bērna attīstības posmos. Fiksējot tikai testa gala rezultātu, mehāniski saskaitot plusus un minusus, nebija iespējams izsekot bērnu darbības raksturam. Tas viss noveda pie kļūdām un grūtībām, diagnosticējot garīgās attīstības traucējumus.

Šajā periodā Romas universitātes psiholoģijas profesors Sante de Sanktis piedāvāja savu uzdevumu sēriju garīgās attīstības traucējumu pakāpes noteikšanai. Uzdevumi bija virzīti uz uzmanības, gribas spēju, krāsas un formas atmiņas, lieluma un attāluma noteikšanas izpēti. S. de Sanktis uzskatīja, ka šie uzdevumi pielietojami no septiņu gadu vecuma. Sanktis metodes analīze atklāj arī tās apšaubāmību. Psihiskie procesi par diagnostiskajiem kritērijiem bija izvēlēti nepamatoti, arī pati garīgās attīstības traucējumu pakāpju robeža bija nosacīta.

Lielākā popularitāte ārzemēs tomēr bija A. Binē un T. Simona testiem. Ap 60 autoru nodarbojušies ar Binē–Simona skalas modernizāciju, pielāgojot to vietējiem apstākļiem. Binē sistēmā izmaiņas ieviesa O. Dekroli un Degans (Beļģijā), V. Šterns un E. Heimans (Vācijā), H. Goddars un L. Termens (ASV). Binē–Simona skalas variants, ko izstrādāja L. Termens Stenfordas universitātē ASV 1916. gadā, pēc psihologu domām, izrādījās “dzīvotspējīgāks”. Viena no sistēmas modernizācijas tendencēm bija vārdisko testu skaita samazināšanās un darbības (neverbālo) testu skaita palielināšanās.

Taču nekādi Binē–Simona skalas uzlabojumi neatbrīvoja no tāda trūkuma kā tikai gala rezultāta vērtējums. Netika atklātas grūtības, ar kurām saskārās pētāmais. Pilnīgi netika ņemta vērā palīdzības loma un vides ietekme. Šveices psihologs **Žans Piažē** (1896–1980) kritizēja šos testus uzdevumu pārāk daudzveidīgā rakstura dēļ. Negatīvi galarezultātu ietekmēja arī laika ierobežojums testa risināšanai, kā arī tas, ka vērtējuma kritērijs nebija zinātniski pamatots. Viens no iemesliem bija tas, ka nebija vienota priekšstats par intelektu un arī par to, kas tieši jāmēra intelekta testiem.

0303045309

Jāatzīmē, ka 20. gs. sākumā notika arī pirmie ilgstošas bērnu pētīšanas mēģinājumi. Beļģijā pēc **Ovida Dekrolli** (1871–1932) priekšlikuma palīgskolās sāka veidot speciālas “novērošanas” – diagnostikas klases. Šīs klases tika organizētas ar mērķi precizēt diagnozi dažiem audzēkņiem, kā arī izstrādāt rekomendācijas tālākajam darbam ar viņiem. “Novērošanas” klases bija viens no palīgskolas struktūras elementiem. Tomēr tās netika plaši ieviestas. Acīmredzot tas bija saistīts ar aizvien lielāku standartizēto izpētes testu pielietojšanu. Tiekšanās pēc testiem atslābināja interesi par bērnu ilgstošu izpēti.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpēte Krievijā

Nepieciešamība, izstrādāt garīgās attīstības traucējumu noteikšanas metodes Krievijā radās 20. gs. sākumā, kad sāka atvērt pirmās palīgskolas un palīgklases. Pedagogu un ārstu entuziastu grupa (E. Gerje, V. Kaščenko, M. Postovskaja, N. Postovskijs, G. Rossolimo, O. Felcmans, N. Čehovs u. c.) veica masveida Maskavas skolu nesekmīgo audzēkņu apsekošanu, lai noteiktu bērnus, kuru nesekmības iemesls ir intelektuālās attīstības nepietiekamība. Tika vāktas anketu ziņas, pētīti pedagogiskie raksturojumi, mājas audzināšanas apstākļi un ārstu apskates rezultāti. Šajā laikā pētniekiem lielas grūtības sagādāja tas, ka trūka zinātnisku, medicīnisku un psiholoģisku datu par garīgās attīstības traucējumiem. Tomēr šie speciālisti strādāja ārkārtīgi rūpīgi un centās izslēgt kļūdu iespējamību, nosakot garīgās attīstības traucējumus.

Vairākums pētnieku uzskatīja, ka, psiholoģiski pētot bērnus, tāpat kā Rietumeiropas valstīs, ir lietderīgi izmantot testu metodi, kā arī uzsvēra novērošanas nozīmīgumu.

Interesanta ir bērnu izpētes metode, ko izstrādāja ievērojamais krievu neiropatologs **Grigorijss Rossolimo** (1860–1928). G. Rossolimo bija eksperimentālo pētījumu piekritējs psiholoģijā un aizstāvēja nepieciešamību izmantot testu metodes. G. Rossolimo mēģināja izveidot tādu oriģinālu pārbaudījumu sistēmu, ar kuras palīdzību varētu izpētīt pēc iespējas vairākus atsevišķus psihiskos procesus. G. Rossolimo pētīja uzmanību un gribu, redzes uztveres precizitāti un noturību, asociatīvos procesus. Rezultāts tika zīmēts kā grafisks profils, no kā arī radies metodes nosaukums – “psiholoģiskie profili”.

Taču arī G. Rossolimo metodei bija virkne trūkumu. Pirmkārt, šie trūkumi attiecas uz psihisko procesu izvēli. Rossolimo nepētīja bērnu vārdiski loģisko domāšanu, nepiedāvāja uzdevumus bērnu mācīšanās spēju noteikšanai.

Levs Vigotskis (1896–1934), kam bija lieli nopelni daudzu defektoloģijas problēmu risināšanā, atzīmēja, ka, sadalot cilvēka personības sarežģīto darbību atsevišķu vienkāršu

funkciju virknē un mērot katru no tām tīri kvantitatīvi, G. Rossolimo centies summēt nesaskaitāmus saskaitāmos. Galarezultātā, kas nosaka attīstību – uzmanības vienības tiek saskaitītas ar atmiņas vienībām, apmēram tāpat kā naivs skolēns saskaita kilometrus ar kilogramiem vienā summā. Raksturojot testu metodes kopumā, Ļ. Vigotskis norādīja, ka tie sniedz vienīgi negatīvu bērna raksturojumu un palīdz nošķiršanai no masu skolas, taču atklāt bērna kvalitatīvās īpatnības šīs metodes nav spējīgas.

Jāatzīmē, ka, lietojot testus, vairākums padomju psihologu neuzskatīja tos par vienīgo universālo līdzekli bērna personības pētišanā. Tā, piemēram, A. Šuberta, kas pārtulkoja Binē-Simona testus krievu valodā, rakstīja, ka prāta apdāvinātības pētišana ar šo metodi nekādā gadījumā neizslēdz psiholoģiski pareizu, sistemātisku bērna **novērošanu**, tā tikai papildina. Jau daudz agrāk, raksturojot dažādas testu sistēmas, viņa norādīja uz to, ka noskaidrot galveno psihiķa defektu un raksturot katru gadījumu var tikai, veicot ilgstošu un plānveidīgu novērošanu.

Daudzi krievu pētnieki, kas nodarbojās ar garīgās attīstības traucējumu problēmām (V. Kaščenko, O. Felcmans, G. Trošins u. c.), norādīja, ka nepieciešama bērnu novērošana. Īpaši svarīgi ir G. Trošina “normālo un nenormālo” bērnu psiholoģisko un klinisko pētījumu salīdzinājumi. Viņa iegūtie dati ne tikai bagātina speciālo bērnu psiholoģiju, bet arī palīdz diferenciālās psihodiagnostikas jautājumu risināšanā. G. Trošins uzsvēra arī bērna novērošanas nozīmību dabīgos apstākļos.

Mērķtiecīgu novērošanas veikšanas metodiku pirmais izveidoja **Aleksandrs Lazurskis** (1874–1917). Kaut arī A. Lazurska metodei bija trūkumi, viņa darbos ir daudz noderīgu rekomendāciju. Liels A. Lazurska nopelns ir tas, ka viņš pētīja bērnus darbībā dabiskos apstākļos ar objektīvās novērošanas metodi un izstrādāja tā saucamo **dabisko eksperimentu**, kas ietver sevī mērķtiecīgas novērošanas elementus un speciālus uzdevumus. Dabiskā eksperimenta priekšrocība salīdzinājumā ar laboratorisko novērošanu ir tā, ka pētnieks ar speciālas nodarbību sistēmas palīdzību var stimulēt bērna rīcību, tai pat laikā viss norisinās pierastos apstākļos, kur nav nekā mākslīga, un bērns pat nenojauš, ka tiek novērots. Eksperimentālās nodarbības bija nozīmīgs zinātnisks sasniegums skolēnu izpētē.

Īpaša loma diferenciālās diagnostikas zinātnisko pamatu izstrādē bērniem ar atkāpēm attīstībā ir Ļ. Vigotskim, kas bērna personību skatīja attīstībā un nesaraucamā saistībā ar audzināšanas, mācību un vides ietekmi. Atšķirībā no testologiem, kas statistiski konstatēja tikai bērna attīstības pakāpi izpētes momentā, Ļ. Vigotskis aizstāvēja dinamisko pieeju bērnu izpētē. Viņš uzskatīja, ka obligāti jāņem vērā tas, ko bērns jau ir sasniedzis

iepriekšējos dzīves ciklos, un galvenokārt jānosaka bērna tuvākās attīstības iespējas.

◆ Ļoti svarīga ir Ļ. Vigotska prasība pētīt bērnu intelektuālo un emocionālo attīstību un to savstarpējās saistības. Viņš piedāvāja bērnu izpētes shēmu, kas ietver:

- ◆ rūpīgu vecāku, paša bērna un audzināšanas iestādes "sūdzību" ievākšanu;
- ◆ bērna attīstības vēsturi;
- ◆ attīstības simptomatoloģiju (zinātniska simptomu konstatēšana, apraksts un noteikšana);
- ◆ pedagoģisko diagnozi (simptomu kompleksa rašanās iemeslu un mehānismu atklāšana);
- ◆ bērna attīstības rakstura prognozi;
- ◆ pedagoģiskās un ārstnieciski psiholoģiskās rekomendācijas.

Iztirzājot katru no pētīšanas posmiem, Ļ. Vigotskis norādīja uz svarīgākajiem momentiem. Viņš uzsvēra, ka nepieciešams ne tikai vienkārši sistematizēt radušos simptomus, bet iedziļināties attīstības procesu būtībā. Diferenciālā diagnostika jāveido uz salīdzinošo pētījumu pamata, nevis aprobežojoties ar intelekta mērišanu, bet gan ņemot vērā visus personības nobriešanas faktus un izpausmes.

20.–30. gadu sarežģītajā valsts sociāli ekonomiskajā situācijā pedagogi, psihologi un ārsti daudz uzmanības veltīja bērnu izpētes problēmām un diagnostikas metožu izstrādāšanai. Šim laika periodam raksturīga ļoti liela **pedologu** aktivitāte. Par savu galveno uzdevumu viņi uzskatīja palīdzību skolām bērnu izpētē. Taču šīs pūles noveda pie masveida testēšanas skolās. Tā kā ne visas pielietotās testu metodikas bija pilnīgas un ne vienmēr tās lietoja speciālisti, rezultāti daudzos gadījumos nebija patiesi. Uz palīgskolām tika nosūtīti pedagoģiski un sociāli atpalikuši bērni.

1936. gadā speciālā valdības lēmumā "Par pedoloģiskajiem izkropļojumiem skolu darbā" tika nosodītas izstrādātās pedologu metodes un uz daudziem gadu desmitiem apturēta gan ārzemju pieredzes izmantošana, gan arī pedologu darbos atklātās pozitīvās bērnu izpētes tendences.

Vēlākajos gados par spīti grūtībām defektologi un ārsti meklēja jaunas psihisko noviržu diagnostikas metodes. Palīgskolu komplektēšanu veica mediķu un pedagogu komisijas (MPK), kas pārsvarā savu darbu veica mācību gada beigās. Tika apsekoti bērni, kas 1–2 gadus bez panākumiem mācījušies vispārīzglītojošajās skolās. Tikai spilgti izteiktu garīgās attīstības traucējumu gadījumos tika pieļauta MPK izmeklēšana bez mēģinājuma mācīt bērnu skolā. MPK speciālisti centās nepieļaut kļūdainu bērna

ievietošanu speciālajā mācību iestādē. Taču nepietiekami izstrādātās metodes un psihodiagnostikas kritēriji, zemais MPK darba organizācijas līmenis negatīvi ietekmēja bērnu izmeklēšanas kvalitāti.

50.–70. gados pastiprinājās zinātnieku interese par speciālo mācību iestāžu komplektēšanu. Šajā periodā **Blumas Zeigarnikas** (1900–1988) vadībā tika veikti intensīvi pētījumi patopsiholoģijas jomā. **Aleksandra Lurija** (1902–1977) vadībā tika veikta bērnu pētīšanas neiro psiholoģisko metožu izstrādāšana. **Marija Pevznere** (1901–1991) sniegusi dziļu, zinātniski pamatotu oligofrēno bērnu pedagoģiski psiholoģisko un klinisko raksturojumu. Šo zinātnieku pētījumi ievērojami papildināja eksperimentāli psiholoģisko pētīšanas teoriju un praksi par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

80.–90. gados aizvien aktīvāki kļūst speciālistu pūliņi izstrādāt un pilnveidot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpētes metodes. Ievērojami nopelni izpētes metožu izstrādē Krievijā ir V. Petrovai, S. Zabramnajai, Ž. Šifai, S. Rubinšteinau u. c.

Daudzas Krievijā pielietotās metodes joprojām tiek izmantotas arī Latvijā, ko pēdējos gados psihologi un speciālie pedagogi papildina ar Eiropā, Skandināvijā un ASV izstrādātajām metodēm.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpēte mūsdienās

Pēdējo gadu desmitu laikā iezīmējušās jaunas tendences gan garīgās attīstības traucējumu būtības izpratnē, gan arī tās noteikšanas metožu izmantošanā. Pirmkārt, tas saistīts ar to zinātņu panākumiem, kas nodarbojas ar minētajām problēmām. Etioloģijas, anatomiski fizioloģisko garīgās attīstības traucējumu mehānismu pētījumi, jaunākie tehniskie diagnosticēšanas līdzekļi, determinisma principu apstiprināšana medicīnā un psiholoģijā palīdz izstrādāt racionālākus ceļus un metodes bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpētei. Tagad speciālisti cenšas panākt vispusīgāku un dziļāku bērnu izpēti, kā arī garīgās attīstības traucējumu **agrīnu diagnosticēšanu**. Arvien lielāka nozīme tiek piešķirta mācību procesam, sociālajai videi. Svarīgi atzīmēt, ka šīs izpētes mērķis ir cits: nevis veikt speciālo skolu komplektēšanu, bet gan noteikt katra bērna spējas, tam atbilstošu izglītības programmu, integrācijas iespējas un variantus vispārējās izglītības iestādēs un sabiedrībā.

Vairākumā valstu izpētes jautājumus risina nevis vienpersoniski (tikai skolotāji, ārsti vai psihologi), bet gan speciālistu grupas: gandrīz visās civilizētās valstīs bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpēti veic komisijas, kuru sastāvā ir ārsti, skolu psihologi, skolotāji – speciālie

pedagogi, skolu medmāsas, dzirdes un runas speciālisti, skolu administrācijas pārstāvji. Komisijas veic gan intelekta, gan psiholoģisko izpēti, kas ietver gan bērna runas attīstības izpēti, gan arī emocionālās sfēras izpēti un personības kvalitāšu pētīšanu. Tiek izmantoti dažādi testi un projektīvās metodikas. Neuroloģiskajā apsekošanā tiek noskaidroti bērna attīstības traucējumu iemesli un noteikta ārstēšanas metode. Komisijas apkopo izpētes rezultātus un izstrādā vienotus pedagoģiski koriģējošo nodarbību modeļus. Par garīgās attīstības traucējumu galveno rādītāju uzskata **intelektuālā koeficienta (IQ) un sociālā koeficienta (SQ)** lielumus. Ar **SQ** saprot bērna komunikabilitātes pakāpi, spēju orientēties. Pētot **IQ**, t. i., spējas mācīties, tiek ņemts vērā skaitīšanas un lasīšanas prasmes līmenis, mākslinieciskā attīstība. Šī mērķa īstenošanai tiek izmantoti testi, kuru pamatā bieži vien ir Binē–Simona testu dažādas modernizācijas, īpaši izplatīta Stenforda–Binē skala un Vekslera bērnu skala. ASV psihologs un psihiatrs **Deivids Vekslers** (1896–1981) ietvēra savās pārbaudēs verbālā un praktiskā intelekta testus. Šie testi ir populāri daudzās valstīs, tie tiek adaptēti un lietoti gan bērnu, gan pieaugušo intelektuālo spēju noteikšanai.

Vecākiem ir tiesības izvēlēties, kādā skolā bērns mācīsies. Liela uzmanība pievērsta šo bērnu integrācijai parastajās vispārīgajās skolās.

Norvēģijā jautājums par bērnu pārceļšanu uz speciālo skolu tiek risināts pēc ilgstošas un pamatīgas izpētes, kurā piedalās ārsti, pedagogi un psihologi. Gadījumos, kad bērna mācīšanās vispārējas izglītības iestādē izrādās neiespējama un rodas šaubas par bērna prāta spējām, viņš uz 3–4 nedēļām tiek ievietots diagnostiskajā grupā speciālajā skolā un mērķtiecīgi novērots. Psihologs veic psihometriskos testus, novērošanu un eksperimentālos uztveres, domāšanas procesu, emociju pētījumus, apseko mājas apstākļus. Tālāk šie materiāli nonāk pie bērnu psihoneirologa, un pēc bērna apsekošanas komisija pieņem galīgo lēmumu.

Ari **Francijā** skolas izvēli bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem veic mediķu un pedagogu komisijas, kuru darbu organizē vecākais skolas inspektors. Komisijas sastāvā ietilpst arī speciālās skolas direktors, audzinātājs, ārsts, psihologs. Apsekošanai tiek izmantoti Binē–Simona u. c. testi.

Anglijā visi bērni no piecu gadu vecuma tiek nosūtīti uz parastajām skolām. Ja 1,5–2 gadus viņi nespēj apgūt programmu, tad ar siku skolotāja raksturojumu tiek nosūtīti pie psihoneirologa, kā arī viņus pēta psihologs. Par nesekmības rādītāju tiek uzskatīts tas, ka septiņu gadu vecumā bērns nav iemācījies skaitīt. Psihologi bērnus

pēta ar testu palīdzību. Ja sešu gadu vecumā bērnam tiek atklātas garīgās attīstības traucējumu pazīmes, tad viņš tiek nosūtīts uz speciālo skolu vai arī mācās pēc speciālām programmām masu skolā. Tādējādi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācību process sākas no 6–7 gadu vecumu.

Anglijā tāpat kā ASV pats garīgās attīstības traucējumu jēdziens ir plašāks. Tajā tiek iekļauti arī pedagoģiski ielaisti, mazattīstīti bērni, bērni ar palēninātu psihofizisko attīstību u. c.

Garīgās attīstības traucējumu pamatrādītājs ir **IQ** lielums. Ja bērns atpaliek no vienaudžiem par 20%, tiek pieļauta viņa mācīšanās speciālajā skolā vai speciālajā klasē masu skolā.

Daudzi progresīvi Anglijas speciālie pedagogi un psihologi uzstājas pret testēšanu, lai noteiktu skolas tipu, uzskatot, ka testi pārbauda ne tik daudz prāta spējas, cik vispārējo attīstību, kas ir saistīta ar bērna audzināšanas apstākļiem un to sociālo vidi un kultūru, kurā viņš audzis.

Jāatzīmē, ka Anglijā bērnu izpēte noris ne tikai skolā, bet dažos gadījumos arī speciālos diagnostikas centros. Centrā var būt 1–2 grupas (15–30 bērnu), ar kuriem nodarbojas, sākot no 6 mēnešiem līdz 2 gadiem. Ar grupu strādā skolotājs un asistents, kas ļauj veikt dziļi individuālu bērnu izpētes darbu. Bērni pavada grupā 6 stundas dienā. Laikā, kamēr bērni atrodas diagnostikas centrā, tiek noteikts, kādas skolas vai audzināšanas iestādes viņi varēs turpināt apmeklēt. Pēdējos gados vērojama tendence agrīnai garīgās attīstības traucējumu noteikšanai un savlaicīgai pāriešanai uz speciālo mācību iestādi.

Daudzās valstīs agrīno diagnostiku un palīdzību kopš dzimšanas veic attīstības un orientācijas centri. Reģionālo psihologu, mediķu un sociālo centru (**PMSC**) galvenais uzdevums ir konsultatīvais darbs ar bērnu vecākiem. Šajos centros vecāki saņem rekomendācijas, kur bērnam labāk mācīties, vajadzības gadījumā PMSC nosūta bērnu uz komisiju, lai pārceļtu uz speciālo iestādi. Komisijas sastāvā ir ārsti, psihologi, skolotāji, vecāki. PMSC štatu sarakstā bez norādītajiem speciālistiem ir fizioterapeits, logopēds, sociālais darbinieks, testologs, asistents, sekretārs.

Visās minētajās un arī citās valstīs vērojama pakāpeniska **atteikšanās no intelektuālo testu kā vienīgās metodes** lietošanas, nosakot bērnu garīgās attīstības traucējumu dziļumu un raksturu. Arvien biežāk rodas jautājums par testēšanas teorētisko pamatu pārskatīšanu, par vajadzību **balstīties uz cilvēka garīgās attīstības psiholoģisko teoriju**. Pastiprinājusies tendence īstenot bērnu ilgstošu pētīšanu. Intensīvi tiek meklēti veidi, kā nodrošināt daudz dziļāku izpēti. Nozīmīga loma tiek piešķirta bērna psiholoģiskajai izpētei un katra apsekojamā bērna attīstības prognozes noteikšanai.

Jāatzīmē, ka gandrīz visās nosauktajās valstīs tiek veikts bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem integrēts mācību process, neizslēdzot arī speciālo skolu un klašu darbību. Minētais nosaka prasību izmaiņas pedagogiem. Katram skolotājam un audzinātājam līdztekus vispārējām bērnu psiholoģijas zināšanām jāapgūst dziļas speciālās psiholoģijas un pedagogijas zināšanas, lai varētu palīdzēt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pārvarēt grūtības mācībās un sekmēt viņu integrāciju normālo vienaudžu vidū.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģijas attīstība Latvijā

Latvijā bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem problēmas jau kopš 19. gadsimta tika risinātas gan Rietumeiropas, gan Krievijas speciālistu, galvenokārt mediķu, vēlāk pedagogu un psihologu, teorētisko un praktisko atziņu ietekmē.

1854. gadā šīs problēmas kļuva populāras, kad **Fridrihs Placs** atvēra medicīniski pedagoģisku iestādi kurlmēmiem bērniem un vienu nodaļu "Iestādi idiotiem", slimiem ar epilepsiju, mazspējīgiem un plānprātīgiem bērniem. Tā bija privāta un maksas iestāde, sākumā tur apkalpoja tikai dažus cilvēkus. 1868. gadā pēc vīra nāves iestādes vadību līdz 1901. gadam veica viņa sieva **Terēze Placs**, kas par saviem līdzekļiem iegādājās ēku Rīgā, Kuldīgas ielā. Iestāde paplašinājās un pārveidojās par pansionātu epileptiķiem un garīgi atpalikušajiem. Mācību procesa pamatā bija E. Segena sistēma, pēc kuras veica audzēkņu izpēti, noteica viņu spējas, izstrādāja ieteikumus pedagoģiskajai korekcijai. Arhīvos ir saglabājušies iestādes darba plāni, nodarbību apraksti un citi dokumenti.

Terēze Placs saraksta vairākus darbus:

- ♦ 1876. gadā "Ārstnieciski pedagoģiskās iestādes pieredze";
- ♦ 1894. gadā "Atskats uz manas ārstnieciskās pedagoģijas iestādes Lasenhofā pie Rīgas pastāvēšanas 40 gadiem 1854–1894".

Latvijā, līdzīgi kā citās Rietumeiropas valstīs, pirmās iestādes bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atvēra ārsti psihiatri, līdz ar to populārs bija kliniski pedagoģiskais garīgās attīstības traucējumu traktējums (aspekts).

Tikai pēc neatkarīgās Latvijas valsts nodibināšanas sāka atvērt speciālās skolas, kas bija Izglītības ministrijas pārziņā. Līdz ar to aktuālāki kļuva speciālās psiholoģijas un pedagoģijas jautājumi. Pirmās Latvijas brīvvalsts laikā pastāvēja deviņas palīgskolas, kas atradās dažādās valsts daļās. Rīgā bija piecas šādas skolas; atsevišķi latviešu, vācu, krievu un ebreju bērniem. Pārējās atradās Reņģē, Liepājā, Jelgavā un Ilūkstes apriņķī – Ilgas

valsts palīgskola. Lai iekārtotu bērnus šajās skolās, Latvijā lielu vērību veltīja skolēnu pētišanas metožu apguvei.

20. gadsimta pirmajos gadu desmitos plašu popularitāti arī Latvijā ieguva A. Binē, T. Simona, G. Rossolimo, L. Ternera, E. Torndaika testi garīgās attīstības pētišanai. Plaši pielieto A. Binē un T. Simona izstrādāto, pēc bērnu dzīves gadiem sakārtoto testu sēriju (no 3 līdz 16 gadiem). Šie testi palīdzēja gūt ieskatu par bērnu izziņas spēju attīstību, taču nedeļa atbildi, kādēļ viņi atpaliiek savā attīstībā. Netika ņemta vērā palīdzības sniegšana testu izpildes laikā, kā arī vides ietekme uz viņu sekmēm.

20. gadsimta gados bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem pētījumos sāka noteikt normālā attīstības vecuma un garīgās attīstības pakāpes inteliģences koeficientu – **IQ**. Daudzi psihologi garīgās attīstības traucējumu klasifikācijā sāka lietot šo terminoloģiju, kurā noteikts IQ atbilst idiotijai, imbecilitātei un debilitātei.

Latvijā 1921. gadā izglītības un medicīnas darbinieki izvirzīja jautājumu par ārstnieciskās audzināšanas, veselības, izglītības iestāžu tīkla organizēšanu, balstoties uz zinātniskajām atziņām.

1923. gadā darbu uzsāka **“Skolēnu nervu sistēmas izpētes ambulance”**. Bija ļoti daudz apmeklētāju, tādēļ darbu paplašināja un iestādi pārveidoja par **“Psihotehnikas un arodizvēles institūtu”**, kura speciālisti nodarbojās ar bērnu spēju izpēti, sniedza rekomendācijas un konsultācijas. Kvalificētu ārstu, psihologu un pedagogu vadībā izstrādātās vai adaptētās diagnostikas metodikas ļāva veikt bērnu atlasī palīgskolām un citām ārstnieciski audziņošām iestādēm. Institūtā strādāja ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, sniedza palīdzību skolotājiem, vecākiem, risināja aroda izvēles jautājumus. Nostiprinājās sadarbība ar pasaules zinātnes centriem, un Latvijas zinātnieki, psihologi, pedagogi veica kopīgus starptautiskus pētījumus. 1926. gadā Psihotehnikas un arodizvēles institūtu reģistrēja starptautisko organizāciju sarakstā. Starptautiskais psihologu un psihotehnikas savienības centrs atradās Rīgā, to vadīja M. Mellers.

Latvijā eksperimentālās psiholoģijas sasniegumus un pētišanas metodes apguva un popularizēja K. Ašmanis, P. Dreimanis, R. Jirgens, A. Krumbergs, P. Dāle, E. Lauva, R. Drillis, J. Students, M. Mellers u. c.

Latviski tika tulkoti A. Ādlera, G. Čelpanova, Z. Freida un citu autoru darbi; G. Rossolimo, H. Roršaha u. c. testu varianti.

1932. gadā Latvijas skolotāju kooperācija izdeva G. Rossolimo darbu **“Bērnu dvēseles pētišanas plāns”**. Salīdzinot ar A. Binē un T. Simona testiem, kas nedeļa atbildi, kādēļ bērns atpaliiek garīgajā attīstībā, psihologs G. Rossolimo ieteica pārbaudīt katru

psihisko elementu atsevišķi, nosakot katram audzēknim savu attīstības likni. Tādā veidā viņš ieteica izziņāt un noteikt stiprāk un vājāk attīstītās garīgās īpašības un personības iezīmes. Tomēr G. Rossolimo metodikai piemita trūkumi:

- ◆ ar to nepētīja bērnu vārdiski loģisko domāšanu,
- ◆ nebija uzdevumu, lai noteiktu bērnu mācīšanās spēju līmeni, u. tml.

Latvijas speciālisti secināja, ka ar testiem vien nevar pārbaudīt un izvērtēt bērnu garīgo attīstību pietiekami vispusīgi. Līdzās testu metodēm sāka pielietot novērošanu, sarunas, darbības produktu analīzi, dzīves apstākļu, ģimenes situācijas izvērtējumu u. c.

Latvijas brīvvalsts laikā tika sarakstīti darbi par to, kas īsti ir garīgās attīstības traucējumi, izstrādāta izpētes metodika un ieteikumi, kā palīdzēt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem apgūt zināšanas, darba prasmes.

1924. gadā izdotajā **Kārļa Dēķena** (1866–1942) darbā “Skola, tās veidi un iekārta” viena nodaļa veltīta defektīvo bērnu attīstīšanas un mācīšanas jautājumiem. Viņš uzsver, ka jāievēro individualizācija, ka bērns jāizpēta. K. Dēķens pētījis defektoloģijas vēsturi, izmantojis tā laika zinātnes sasniegumus par anomālo bērnu attīstības un mācīšanās iespējām. Aplūkojis cēloņus, kas var izraisīt anomāliju, noteicis primāros defektus, kas izraisa sekundāros traucējumus, kurus daļēji var kompensēt. Viņš uzsver ģimenes lomu un iespējas bērnu attīstībā.

1933. gadā **Augusts Rudītis** izdod darbu “Rūpju bērni mājā un skolā./Bērnu gara dzīves traucējumu konkrēti tēli”, kurā

- ◆ raksturotas garīgās attīstības traucējumu pakāpes (debilitāte, imbecilitāte, idiotija);
- ◆ aprakstīti runas defekti;
- ◆ doti padomi skolotājiem;
- ◆ uzsvēta lielā vecāku loma visā audzināšanas procesā;
- ◆ raksturoti riska grupas bērni;
- ◆ sniegti ieteikumi, kā rīkoties, piemēram, epilepsijas lēkmes laikā, kā rīkoties ar histērisku bērnu u. tml.

A. Rudītis minētajā darbā iepazīstina sava laika lasītājus ar Rietumeiropas speciālistu teorētiskajām atziņām par garīgās attīstības traucējumu etioloģiju, to smaguma pakāpēm.

1936. gadā **Miķelis Štāls** izdod apjomīgu darbu “Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana”. Šajā darbā autors ļoti vispusīgi un pamatīgi atklājis tā laika zinātnes sasniegumus anomālo bērnu izpētē. Viņš apraksta visas anomālo bērnu grupas, arī novirzes uzvedībā, meklē noviržu cēloņus, dod metodiskus norādījumus, kā strādāt

ar šādiem bērniem, kritiski aplūko dažādas pasaulē pazīstamas palīdzības sniegšanas metodes. M. Štāla darbs ir tā laika pamatīgākais un apjomīgākais latviešu autora darbs, kas veltīts garīgās attīstības un psihisko traucējumu izpētes problēmām. Mūsdienīgi skan M. Štāla 1936. gadā rakstītais:

“Ja valsts un sabiedrība pie laika nerūpēsies par anormāliem bērniem nepieciešamām skolām, tad tā būs spiesta tiem celt slimnīcas, cietumus un uzturēt dārgās tiesas.”

1932. gadā **I. Stūritis** darbā “Palīgskola (mazspējīgo bērnu skola)” apkopojis pedagogu un psihologu uzskatus par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem skolotāju un vecāku ciešās sadarbības, savstarpējās sapratnes nozīmi, cīnoties ar “plānprātības slimību”. Galvenais sauklis arī skan diezgan mūsdienīgi: “Svarīgi ir izkļaidēt aizspriedumus par palīgskolu kā mācīšanas un audzināšanas iestādi.”

Latvijas brīvvalsts laikā tās zinātniekiem bija sakari ar speciālistiem visā Eiropā. Savstarpēji apmainījās domām, līdz ar to zinātne attīstījās.

Pēc 1945. gada pedoloģija un ģenētika bija aizliegta. Tika pārtraukti arī sakari ar aizrobežu zinātniekiem, kas spēcīgi ietekmēja defektoloģijas kā zinātnes attīstību. Vairāk pievērsās Krievijas speciālistu atziņām. Pedagogiem netika dotas zināšanas vispusīgai bērnu izpētei. Par primāro tika izvirzīta bērnu mācīšana un zināšanu apguve. Netika risināti jautājumi par bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem audzināšanu, maz pievērsa uzmanību agrīnai garīgās attīstības traucējumu diagnostikai. Mēs esam tālu atpalikuši šīs kategorijas bērnu integrācijā u. c. jautājumos.

Neraugoties uz iepriekšminēto, Latvijā arī padomju varas gados turpinājās bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģijas un pedagoģijas zinātņu attīstība, kas pozitīvi ietekmēja arī speciālo skolu praksi.

Latvijas Izglītības ministrijas Skolu zinātniski pētnieciskā institūta Psiholoģijas laboratorijas vadītājs **Kārlis Velmers** 1965. gadā izdotajā rakstu krājumā “Palīgskolu darba jautājumi” norāda, ka palīgskola (tā toreiz sauca speciālās skolas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem) veic svarīgu uzdevumu vispārējās obligātās izglītības realizēšanā. Rakstu krājumā sniegta informācija par šīs skolas darba īpatnībām. Tajā apkopota vairāku autoru pieredze atsevišķos mācību un audzināšanas jautājumos. Krājuma mērķis bija mobilizēt, paturēt redzes lokā speciālās pedagoģijas nozari par to bērnu mācībām, kam ir garīgās attīstības traucējumi, kā arī radošos meklējumos palīdzēt pilnveidot palīgskolu darbu. Grāmatā ietverti vairāku ievērojamu 60.–70. gadu pedagogu (J. Kravalis, Ē. Vērdiņa, E. Lauva, V. Vitiņš, I. Vanaga) raksti gan par runas traucējumu

korekciju, gan bērnu darba prasmju izkopšanu, gan muzikālo audzināšanu u. c. jautājumiem.

Jauniem meklējumiem veltīts arī K. Velmera redakcijā 1967. gadā izdots rakstu krājums "Jauni meklējumi pamatskolu darbā". Latvijas defektoloģijas zinātnieki ar savu pētījumu rezultātiem piedalījās (uzstājās) Vissavienības zinātniskajās konferencēs, bet skolotāji – Vissavienības pedagoģiskajos lasījumos. Var atzīmēt to, ka defektoloģijas problēmu risināšana nebija pārāk "politizēta". Kāda gan politika darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi? Vairāki Latvijas speciālisti Maskavā PZPI Defektoloģijas institūtā aizstāvēja zinātņu kandidāta disertācijas (M. Valce, B. Teivišs, S. Liepiņa, V. Avotiņš, I. Tiltiņa u. c.) un ieguva psiholoģijas vai pedagoģijas zinātņu kandidāta grādu. Šie darbi pēc neatkarības atjaunošanas tika nostrificēti un autoriem piešķirti atbilstoši doktora grādi Latvijas Universitātē.

Protams, padomju varas gados bija jāsaskaras ar daudziem ierobežojumiem. Nevarēja brīvi operēt ar pētījumu rezultātiem, statistiskajiem datiem. Mazākas bija publikāciju iespējas, jo pastāvēja absurda tendence neizpaust bērnu ar speciālām vajadzībām skaitu, viņu slimību cēloņus. Dominēja tendence dzīvi mākslīgi izskaistināt. Īpaši tas izpaudās attieksmē pret smagiem garīgās attīstības traucējumiem, pret fiziskiem invalīdiem. Viņi bija ierobežoti pansionātos vai dzīvokļu četrās sienās.

Tomēr jāatzīmē arī pozitīvās tendences.

Pētījumi turpinājās dažādos virzienos. Īpaši atzīmējams pētniecības darbs ar bērniem, kuriem ir aiztures, ko veica Latvijas Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūta Pedagoģiskās psiholoģijas laboratorijas darbinieki zinātņu kandidāta K. Velmera ideju turpinātāja **Valda Avotiņa** vadībā. V. Avotiņš ir daudzu zinātnisko rakstu krājumu galvenais redaktors, zinātniskais vadītājs, un šie darbi ir pazīstami speciālistu aprindās arī aiz mūsu valsts robežām. Tie galvenokārt veltīti bērnu attīstības dinamikas, psihodiagnostikas jautājumiem un izceļas ar ļoti korektiem pētījumiem, zinātniski pamatotiem secinājumiem. Laboratorijā speciālista rūdījumu ir ieguvušas republikā pazīstamas psiholoģes **I. Tiltiņa**, **M. Raščevska**, **M. Dūka** u. c., kas turpina darboties psihodiagnostikas un citu psiholoģijas problēmu jomā Latvijas Universitātē. M. Raščevska, I. Tiltiņa aizstāvējušas doktora disertācijas par garīgās attīstības traucējumu psiholoģiskajām problēmām.

1994. gadā izdota **E. Teivāna** grāmata "Ievads speciālajā pedagoģijā". Par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vairākas **R. Vigantes** publikācijas. Aizstāvēta doktora

disertācija par bērnu valodas traucējumu diagnostikas problēmām. Vairāki **I. Freimaņa** pētījumi veltīti garīgi atpalikušo bērnu domāšanas aktivizēšanai lasitmācīšanās un rēķināšanā.

Daudzās **S. Liepiņas** publikācijās par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem apkopotas gan autores personīgajos pētījumos gūtās atziņas par šo bērnu izziņas procesu īpatnībām, gan arī izmantoti daudzu speciālistu uzskati par aplūkojamās kategorijas bērnu psihiskajām īpatnībām. Var atzīmēt, ka darbiem ir speciālās pedagoģiskās psiholoģijas raksturs, jo autore līdzās teorētiskajam to vai citu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psihisko procesu, personības īpašību, darbības īpatnību raksturojumam allaž centusies pievienot pedagoģiskus ieteikumus par traucējumu korekcijas iespējām (sk. literatūras sarakstu).

Pēdējos gados **S. Liepiņa**, tāpat kā citi speciālisti, vadījusi daudzu studentu un maģistrantu pētījumus par bērnu ar speciālām vajadzībām psihiskajām īpatnībām, garīgās attīstības traucējumiem, to cēloņiem, korekcijas iespējām. Dziļāka zinātniski praktiska nozīme ir autores vadītajiem maģistru darbiem (maģistra darbu sarakstu par garīgās attīstības traucējumiem sk. aiz literatūras saraksta).

Šeit akcentēsim tikai **S. Liepiņas** vadīto maģistru pētītās problēmas.

S. Daņilovas maģistra darbs izstrādāts par didaktisko modeļu pielietošanas iespējām speciālajās skolās. Garīgās atpalicības sociālās profilakses problēmas apskatītas **I. Kondrātes** diplomdarbā. **M. Rozenfelde** maģistra darbā atklāj sociāli sadzīvisko normu apguves iespējas speciālajā internātskolā ārpusstundu laikā.

Īpaši atzīmējams **K. Žimantes** dziļais pētījums – izstrādāta smagi garīgi atpalikušo bērnu integrēšanas sistēma speciālajā skolā. Ļoti interesanti un citiem speciālistiem noderīgi ir **A. Krauces** atklājumi par oriģināla materiāla – bērza tāss – pielietošanu bērnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem korekcijas darbā, kā arī **V. Pavlovskas** pētījums par piktogrammu izmantošanas iespējām smagi garīgi atpalikušu bērnu dienas režīma momentu izpratnes attīstīšanā. **L. Varkale** pētījusi agrīnas sociālās adaptācijas iespējas smagu garīgās attīstības traucējumu korekcijā.

Ņemot vērā valodas traucējumu daudzveidību un to negatīvo ietekmi uz jebkura bērna garīgās attīstības ainu, par valodas traucējumu korekciju izstrādāti daudzi vērtīgi maģistru darbi. **S. Tūbele** izstrādājusi runas attīstības pedagoģiski logopēdiskās vērtēšanas sistēmu; **J. Lemba** pētījusi bieži sastopamo problēmu par patskaņu kvantitātes kļūdām, to novēršanas iespējām; **J. Lūse** pievērsusies fonemātiskās dzirdes un rakstīšanas traucējumu korekcijai; **J. Prohore** izstrādājusi disgrafijas korekcijas oriģinālu

sistēmu krievu valodā; **Z. Zagurilo**, **A. Neimane** un **V. Sika** pētījušas nedzirdīgo bērnu runas apguvi. **I. Melkina** un **I. Marcinovska** pievērsušās pirmsskolas vecuma bērnu savlaicīgai runas traucējumu atklāšanai un korekcijai.

S. Henriņa pētījusi logopēdijas vēsturi Latvijā.

Interesanti un ļoti nepieciešami ir pētījumi par bērniem ar kompleksiem traucējumiem. Pie tādiem pieder **L. Golubevas**, **V. Selgas**, **Dz. Stores**, **A. Karlsones**, **I. Strautas** un arī daudzi citi pētījumi.

Patikami atzīmēt, ka ir turpināti pētījumi atsevišķās speciālās psiholoģijas jomās, piemēram, **I. Upeniece** pētījusi salīdzināšanas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, **G. Ausmane** pievērsusies pašvērtējuma īpatnībām. Diemžēl maz ir pētījumu par ģimenēm, kurās aug bērns ar speciālām vajadzībām (**Z. Žagate**).

Mūsdienīgi un nozīmīgi ir pētījumi par mākslinieciskās darbības lielo korigējošo nozīmi darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi. Piemēram, **I. Baueres** un **I. Zaharčukas** pētījumos atklātas vizuālās darbības jaunas iespējas telpas uztveres traucējumu korekcijā. Interesants ir **S. Hofmanes** pētījums par mākslinieciskās darbības korigējošo lomu; **S. Siliņas** pētījums par valodas un kustību koordinācijas (arī ritmikas) traucējumiem un korekciju mūzikas stundās un nodarbībās.

Dziļāka iepazīšanās ar minētajiem pētījumiem sniegtu jaunas ierosmes jebkuram speciālajam pedagogam. Nepieņemami ir atsevišķu nekompetentu speciālistu apgalvojumi, ka Latvijā vairāk nekā 50 gadu nekas nav darīts aplūkojamās problēmas jomā.

Priecē tas, ka patlaban darbam ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, savos pētījumos pievēršas daudzi Latvijas pedagogijas augstskolu docētāji, maģistranti, studenti. Top jaunas doktora disertācijas, kas vieš cerību, ka arī mūsu valstī tuvākajā laikā varēs normalizēt bērnu ar speciālām vajadzībām, īpaši ar attīstības traucējumiem, veiksmīgāku integrāciju mūsdienu sabiedrībā, kā arī izvairīties no mehāniskas citu valstu pieredzes pārņemšanas mūsu specifiskajos apstākļos.

2. Speciālās izglītības realizācijas iespējas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Integrācijas problēmas

2.1. Latvijas speciālās izglītības pamatnostādnes

Latvijā pastāv divi speciālās palīdzības sniegšanas veidi – speciālās izglītības iestādes un speciālā palīdzība bērniem vispārējās izglītības iestādēs.

Balstoties uz psiholoģiski pedagoģisko izpēti, katram bērnam ar speciālām vajadzībām jānodrošina iespēja izglīties tieši viņam vispiemērotākajā izglītības iestādē, nodrošinot kvalificētu speciālu palīdzību un iespēju sagatavoties dzīvei.

Speciālās izglītības pamatnostādnes Latvijā ir noteiktas Speciālās izglītības attīstības koncepcijā, ko apstiprinājusi IZM ar 1997. 30. 05. rīkojumu nr. 388. Speciālās izglītības attīstības koncepcijas realizēšanai ir izstrādāti noteikumi (Latvijas Republikas Ministru kabineta noteikumi nr. 490, 2001. 20. 11.) par izglītojamo uzņemšanu speciālajā izglītības iestādē un atskaitīšanu no tās, kā arī apstiprinātas īstenojamās programmas, atbilstoši programmu kodi, diagnozes un prasības to realizācijas nodrošināšanai.

Speciālās izglītības uzdevums ir dot iespēju personām ar speciālām vajadzībām iegūt zināšanas vispārīzglītojošajos mācību priekšmetos, sadzīves un darba prasmes, akcentējot izglītošanas praktisko ievirzi,

Speciālās izglītības iestādes galvenais uzdevums ir radīt iespējas un apstākļus bērnam ar attīstības traucējumiem iegūt viņa veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību, sagatavot viņu dzīvei un integrācijai sabiedrībā.

Visas speciālās izglītības iestādes Latvijā strādā pie savas skolas darba funkciju paplašināšanas un sadarbības veicināšanas ar vispārējās un profesionālās izglītības iestādēm (turpmāk sk. "Integratīvās skolas"), kurās mācās bērni ar skolas specifikai atbilstošu attīstības traucējumu.

Speciālās izglītības iestāžu tīkls valsti pamatā atbilst pieprasījumam. Tiek veicināta speciālās izglītības klašu atvēršana vispārējās izglītības iestādēs bērna dzīves vietas tuvumā un integratīvo skolu tīkla izveide.

2.2. Speciālās skolas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Speciālā internātskola vai speciālā skola piedāvā izglītību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, pamatojoties uz Izglītības likumu, Vispārējās izglītības likumu, Bērnu tiesību aizsardzības likumu un Speciālās izglītības attīstības koncepciju.

Pamatojoties uz Paraugnolikumu, skola veido savu Nolikumu, ko apstiprina dibinātājs, saskaņojot ar Izglītības un zinātnes ministriju.

Pozitīvi vērtējams fakts, ka šīs skolas skolēni saskaņā ar spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem:

- ◆ atrodas pilnā vai daļējā valsts apgādībā;
- ◆ saņem bezmaksas ēdināšanu un ārstēšanu;
- ◆ tiek apgādāti ar medicīniski tehniskajiem līdzekļiem un internāta miksto inventāru;
- ◆ tiek nodrošināti ar bezmaksas mācību grāmatām un mācību līdzekļiem.

Skolēni, kas atrodas pilnā valsts apgādībā, papildus saņem arī nepieciešamo apģērbu un apavus. Skolēnu bāreņu un bez vecāku gādības palikušo bērnu uzturēšana tiek organizēta atbilstoši spēkā esošajiem normatīvajiem aktiem.

◆ Skolas darbības mērķi:

- ◆ veicināt katra skolēna harmoniskas personības veidošanos;
- ◆ nodrošināt sabiedriskai un patstāvīgai individuālai dzīvei nepieciešamo prasmju, zināšanu un iemaņu apguvi;

- ♦ sagatavot skolēnus darbam un dzīvei sabiedrībā, kā arī veidot pamatu tālākai izglītībai;
- ♦ sekmēt skolēna atbildīgu attieksmi pret sevi, ģimeni, līdzcilvēkiem, savu tautu, Tēvzemi.

♦ **Skolas galvenie uzdevumi:**

- ♦ nodrošināt valsts speciālās izglītības mērķu un uzdevumu izpildi, īstenojot Speciālās izglītības attīstības koncepciju;
- ♦ **radīt iespējas un apstākļus bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem iegūt viņa veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību;**
- ♦ sekmēt katra bērna vispusīgu attīstību, vienlaikus **nodrošinot pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju un ārstēšanu;**
- ♦ organizēt izglītošanas procesu skolā atbilstoši Izglītības likumam, Vispārējās izglītības likumam, izstrādātajam skolas nolikumam un iekšējās kārtības noteikumiem;
- ♦ izvēlēties izglītošanas darba metodes un formas atbilstoši skolas specifikai, skolēnu veselības stāvoklim un attīstības līmenim;
- ♦ veikt vispusīgu pedagogu, psihologu, medicīnas darbinieku, bērnu vecāku un personu, kas realizē vecāku varu, sadarbību skolēnu **izpētē, noteikt katra bērna izglītošanas, ārstēšanas un korekcijas darba mērķus un uzdevumus**, nodrošinot savlaicīgu bērnu rehabilitāciju un integrāciju vispārējās izglītības iestādēs;
- ♦ sadarboties ar tām vispārējās un profesionālās izglītības iestādēm, kurās mācās bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, un pēc attiecīgo skolu pieprasījuma konsultēt bērnus, pedagogus un bērnu vecākus.

Skolēnu uzņemšana un atskaitīšana no skolas

- ♦ Skolā pamatā uzņem pašvaldības teritorijā dzīvojošus bērnus, kas ir sasnieguši 7 gadu vecumu, ja ir **pašvaldības vai Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens**, vecāku vai personu, kas realizē vecāku varu, iesniegums skolas direktoram.
 - ♦ Diagnozes un izglītošanas veida vai vietas precizēšanai ar pašvaldības vai Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzienu atļauts skolā bērnu uzņemt uz pārbaudes laiku.
 - ♦ Ja nepieciešams, skolā var atvērt sagatavošanas klasi, kurā bērnus uzņem ar pašvaldības vai Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzienu.

- ◆ Skolā uzņem bērnus visa mācību gada laikā:
 - ◆ sākumskolā (1.–4. klasē) – tos skolēnus, kam ir pašvaldības vai Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens;
 - ◆ pamatskolā (5.–9. klasē) – tos skolēnus, kam ir Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens;
 - ◆ maksimālais skolēnu skaits klasē (grupā) ir ne mazāk kā 6 bērni un ne vairāk kā 12 bērni;
 - ◆ C līmeņa klasēs – tos bērnus, kam ir Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens, ja bērnam jau ir noteikta atbilstoša invaliditātes grupa (kods F...). Skolēnu skaits šajās klasēs ir ne vairāk kā 6 bērni.

Skolā uzņem bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem, **ja izglītojamais atbilst speciālās izglītības programmu kritērijiem (pamatdiagnozēm).**

◆ **Izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem (AB līmenis):**

- ◆ viegla garīgā atpalicība (F 70), iekļaujot vieglu psihisko atpalicību, vieglu psihisko subnormalitāti;
- ◆ neprecizēta garīgā atpalicība (F 79);
- ◆ pervazīvi attīstības traucējumi (F 84), traucējumu grupa, kam raksturīga kvalitatīva patoloģija;
- ◆ šizofrēnija bērnu vecumā ar izteiktiem specifiskiem intelekta traucējumiem (F 20);
- ◆ epilepsijas izraisīta demence (F 02.8 + G 40);
- ◆ epilepsijas izraisīti organiski personības, uzvedības un intelekta traucējumi (F 07.0 + G 40);
- ◆ uzvedības un intelekta traucējumi smadzeņu slimību, bojājumu vai disfunkcijas dēļ (F 07.0, 1, 2, 8, 9 + G 40).

◆ **Izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis):**

- ◆ vidēji smaga garīgā atpalicība (F 71), iekļaujot vidēji smagu psihisko subnormalitāti;
- ◆ smaga garīgā atpalicība (F 72), iekļaujot smagu psihisku subnormalitāti;
- ◆ autisms, atipisks autisms;
- ◆ neprecizēta garīgā atpalicība (F 79);
- ◆ pervazīvi attīstības traucējumi (F 84), traucējumu grupa, kam raksturīga kvalitatīva patoloģija;

- ◆ šizofrēnija bērna vecumā ar izteiktiem intelekta traucējumiem (F 20);
- ◆ epilepsijas izraisīta demence (F 02.8 + G 40);
- ◆ epilepsijas izraisīti organiski personības, uzvedības un intelekta traucējumi (F 07.0 + G 40);
- ◆ uzvedības un intelekta traucējumi smadzeņu slimību, bojājumu vai disfunkcijas dēļ (F 07.0, 1, 2, 8, 9 + G 40).
- ◆ Skola nodrošina bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem šādu izglītību:
 - ◆ speciālās sākumskolas izglītību (1.–4. klase);
 - ◆ speciālās pamatskolas izglītību (5.–9. klase);
 - ◆ speciālo pamatizglītību, kas ir piemērota bērniem ar vidēji smagu, smagu garīgo atpalicību vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem (1.–9. klase);
 - ◆ arodapmācību (ja ir nodrošināta atbilstoša materiālā bāze un pedagogi) (10.–12. klase).
- ◆ Skolai ir tiesības, saskaņojot ar Izglītības un zinātnes ministriju, izstrādāt savas speciālās izglītības programmas atbilstoši Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātajiem dokumentiem.
- ◆ Pamatskolas (1.–4. klase) klasēs kopā mācās bērni ar dažādiem garīgās attīstības traucējuma līmeņiem. Ja nepieciešams un ja to prasa bērnu intereses, var veidot atsevišķu C līmeņa klasi.
- ◆ Skolas pedagogiskā padome dod slēdzieni par turpmāko mācību līmeni katram skolēnam, kas ir pabeidzis 4. klasi un mācīsies 5. klasē.
- ◆ Skolas 5.–9. klasēs mācības tiek organizētas trīs mācību līmeņos: A līmeni, B līmeni un C līmeni. Katram mācību līmenim ir noteikta atbilstoša grūtību pakāpe izglītības satura apguvei.
- ◆ Skolas C līmeņa klasēs bērnu izglītošana notiek atbilstoši katra bērna attīstības līmenim, viņa veselības stāvoklim un individuālajām iespējām, apgūstot atvieglotu speciālās pamatizglītības mācību programmu.
- ◆ Mācību sasniegumu vērtēšana atbilst valsts vienotai vērtēšanas sistēmai:
 - ◆ 1.–4. klašu un C līmeņa klašu skolēnu zināšanas, intereses, spējas, darba iemaņas, panākumi, attīstības dinamika, veselības stāvoklis tiek vērtēti aprakstoši;
 - ◆ sākot ar piekto klasi, skolēnu zināšanas tiek vērtētas atbilstoši vienotai vērtēšanas sistēmai.
- ◆ Skolā arodapmācība 10.–12. klasēs notiek, ņemot vērā skolēnu veselības stāvokli, intereses, izvēles iespējas un darba tirgu.

- ◆ Beidzot skolas arodklases, skolēni kārto kvalifikācijas raksturojumam atbilstošu kvalifikācijas eksāmenu.
- ◆ Kvalifikācijas eksāmena saturu un pārbaudes veidu nosaka skolas direktors, saskaņojot ar Izglītības un zinātnes ministriju. Skolēniem, kas beiguši skolas arodklases un nokārtojuši kvalifikācijas eksāmenu, izsniedz Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātu noteikta parauga dokumentu par piešķirto kvalifikāciju.
- ◆ C līmeņa klašu skolēniem, kas beiguši darba iemaņu veidošanas klasi, izsniedz skolas apstiprinātu noteikta parauga dokumentu.
- ◆ Skolēnu pārceļšana nākamajā klasē vai atstāšana uz otru gadu tajā pašā klasē notiek atbilstoši Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrijas instrukcijai.
- ◆ Mācību stundas ilgums ir 40 minūtes, bet sagatavošanas klasē, 1. klasē un visās klasēs bērniem ar smagu garīgo atpalicību vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem – 30 minūtes.
- ◆ Katrai klasei ir noteikta atbilstoša mācību stundu slodze.

Ārstnieciski profilaktiskais un korekcijas darbs skolā

Ārstnieciski profilaktisko darbu skolā veic medicīnas darbinieki saskaņā ar tiesību aktiem. Skolas medicīnas darbinieku galvenais uzdevums ir maksimāla skolēnu garīgās attīstības traucējumu korekcija, vispārējā veselības stāvokļa uzlabošana un sanitāri higiēniskā darba organizācija.

- ◆ Skolas medicīnas darbinieki un psihologi ir skolas pedagoģiskās padomes locekļi, sadarbibā ar pedagoģiskajiem darbiniekiem un skolēnu vecākiem:
 - ◆ veic skolēnu izpēti un diagnostiku;
 - ◆ sniedz konsultācijas pedagogiem un vecākiem par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem veselības stāvokli;
 - ◆ rekomendē pedagogiem metodiskus norādījumus, ieteikumus ārpusklases pasākumu un arodapmācības darba organizēšanai, profesijas izvēlei;
 - ◆ ja nepieciešams, nodrošina skolēnu ārstēšanu un nosūtīšanu uz ārstniecības iestādēm un konsultāciju centriem pie speciālistiem.
- ◆ Mācību, audzināšanas un ārstnieciskais process garīgās attīstības traucējumu korekcijai ietver:
 - ◆ medicīnisko korekciju – tās uzdevums ir nodrošināt katra skolēna veselības stāvoklim atbilstošu vispārstimulējošu un speciālo korekciju;

- ◆ pedagoģiski psiholoģisko korekciju – tās uzdevums ir veikt visus nepieciešamos mācību un audzināšanas pasākumus, lai pārvarētu bērnu garīgās attīstības nevienmērību, nodrošinātu psihisko darbību koordinējošā mehānisma izveidi un savai attīstībai atbilstošu nepieciešamo zināšanu minimuma apguvi.
- ◆ Skolas darbā tiek izmantoti pedagoģiski psiholoģiskās korekcijas vispārīgie principi.
 - ◆ Konsekventa pedagoģiski psiholoģiskās korekcijas ievērošana mācību un audzināšanas procesa laikā, ņemot vērā noteiktos uzdevumus katra skolā esošā bērna attīstības veicināšanā.
 - ◆ Īpašu rotaļu izmantošana bērnu uzmanības, atmiņas un citu psihisko procesu attīstībai.
 - ◆ Mācību slodzes maiņas nodrošināšana atbilstoši bērna darba spēju maiņai.
 - ◆ Dažādu pasākumu organizēšana bērnu veselības nostiprināšanai, organisma norūdišanai, kustību koordinācijas veicināšanai.
 - ◆ Optimāla un bērnu psihiskās attīstības īpatnībām atbilstoša darba un atpūtas organizēšana.
 - ◆ Labvēlīgas skolas sociālās vides nodrošināšana, vienlaikus veidojot lietišķu attieksmi pret skolēniem, intelektuālo un emocionālo procesu norises līdzsvarošana.
 - ◆ Stingra un konsekventa medicīnas darbinieku un psihologu prasību izpilde, sekojot katra bērna maksimālās garīgās piepūles atbilstībai viņa spējām.
 - ◆ Individuāla pieeja katram bērnam, lai sekmētu un veicinātu viņa intelektuālajai darbībai nepieciešamo psihisko procesu koordinējošā mehānisma attīstību.
 - ◆ Pastāvīga sadarbība ar skolas pedagogiem, medicīnas darbiniekiem, logopēdu, psihologu.

2.3. Integratīvās skolas

Bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanai vispārējās izglītības iestādēs ir nepieciešama tāda izglītības iestāde, kas varētu nodrošināt diferencētu izglītošanas darbu visiem bērniem atbilstoši viņu spējām un veselības stāvoklim vienotas izglītības programmas ietvaros.

Integratīvās skolas ir mācību iestādes, kurās līdztekus parastajiem bērniem tiek izglītoti arī bērni ar speciālām vajadzībām.

◆ Integratīvās skolas **darbības principi**.

- ◆ **Humanitātes princips.** Tiek akceptēta un pieņemta vadošā pamatnostādne pasaulē, ka katrs cilvēks ir unikāla parādība, ka visi cilvēki ir vienlīdz vērtīgi un tiem ir vienādas tiesības pilnvērtīgi attīstīties, dzīvot, mācīties un strādāt.
- ◆ **Mērķtiecīguma princips.** Mērķi tiek izvirzīti, pieņemti un realizēti, orientējoties uz tādas personības veidošanu, kas būtu sagatavota patstāvīgai vai daļēji patstāvīgai dzīvei sabiedrībā.
- ◆ **Pēctecīguma un sistemātiskuma princips.** Izglītošanas darbs balstās uz padziļinātu iepriekšēju skolēna izpēti un diagnostikas darbu, ievērojot bērna pašreizējo veselības stāvokli, viņa attīstības īpatnības un dinamiku, pakāpeniski paaugstinot mācību satura grūtības pakāpi.
- ◆ **Teorijas un prakses vienotības princips.** Balstoties uz tradicionālām demokrātisku valstu pedagoģiskajām teorijām, izglītošanas saturs tiek veidots tā, lai akcentētu izglītības praktisku ievirzi un sagatavotu skolēnu viņa veselībai un spējām piemērotā darba veikšanai.
- ◆ **Individualizācijas un diferenciacijas princips.** Tiek ievērots katra bērna individuālais iespēju un esošās pieredzes līmenis. Katram skolēnam sadarbībā ar vecākiem un medicīnas darbiniekiem tiek izstrādāts tuvākās un tālākās attīstības plāns, kas balstās uz pedagoģiski psiholoģiskās korekcijas vispārīgiem principiem.
- ◆ **Sociālo attieksmju veicināšanas princips.** Pozitīva mikroklimata izveide skolā, kas balstās uz skolas darbinieku un bērnu vecāku sadarbību, uz vecāku izpratni par skolas darbības mērķiem, izglītošanas darba saturu un iespējamiem rezultātiem, par sava bērna attīstības īpatnībām. Sabiedrības informēšana un sadarbības veicināšana.

◆ **Vispārīgie jautājumi.**

Tiek izstrādāti noteikumi par bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu. Noteikumi nosaka, kāds ir vispārējās pamatzglītības un vidējās izglītības iestādes nodrošinājums, istenojot bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu tajās.

◆ Bērņus integrē izglītības iestādē, ja tās nodrošinājums atbilst licencētas speciālās programmas apguves prasībām. Bērņus var integrēt izglītības iestādē:

- ◆ iekļaujot vispārējās izglītības klasē:

- vispārējās izglītības klasē var integrēt bērnus, ja pedagogiem, kas strādā ar šo klasi, ir atbilstoša izglītība un izglītojamo kopskaits šajā klasē nav lielāks par 20;
- vienā vispārējās izglītības klasē integrē ne vairāk par 5 bērniem ar viegliem psihiskās attīstības traucējumiem un grūtībām mācībās un ne vairāk par 4 bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem;
- ◆ atverot atsevišķu klasi (speciālās izglītības klasi), piedāvā:
 - nodrošinājumu;
 - licencētas speciālās izglītības programmas apguvi pedagogu, kam ir atbilstoša profesionālā kvalifikācija, vadībā;
 - aprūpi, ko sniedz sertificēts medicīniskais personāls vai ārstniecības iestāde, pamatojoties uz noslēgtu līgumu ar izglītības iestādes dibinātāju;
- ◆ vispārējās izglītības klasē vai atsevišķā klasē (speciālās izglītības klasē) īstenojamas Izglītības un zinātnes ministrijas vispārējās izglītības programmu reģistrā noteiktās speciālās izglītības programmas, tām atbilstošās diagnozes un nodrošinājums;
- ◆ izglītības iestādē, kur integrē bērnus, ne retāk kā reizi gadā tiek analizēts atbilstošais mācību darbs un pedagoģiskā darbība, precizētas individuālās mācību un attīstības programmas. Par dažāda veida rezultātiem darbā ar bērniem pastāvīgi tiek informēti vecāki.

Integratīvās skolas galvenie uzdevumi

- ◆ Nodrošināt mācību un audzināšanas darbu atbilstoši katra bērna speciālajām vajadzībām, īstenojot individuālās izglītības programmas.
- ◆ Organizēt izglītošanu atbilstoši attiecīgās speciālās izglītības programmas un iestādes nolikuma prasībām, ievērojot šādus galvenos darbības principus:
 - ◆ izglītības satura praktiskā ievirze;
 - ◆ vispusīgs skolēna izpētes un rehabilitācijas darbs;
 - ◆ pedagogu, audzinātāju un bērnu vecāku sadarbība individuālo izglītības programmu izstrādē, labestīga, bērnu veselību saudzējoša mikroklimata radišana, kā arī pārdomāts darbs attīstības traucējuma kompensācijā nolūkā dot iespējami pilnvērtīgākas personības eksistences un attīstības iespējas, ļaut strādāt un iesaistīties sabiedrības dzīvē;
 - ◆ aroda iemaņu un darba prasmju veidošana, lai nodrošinātu iespēju konkurēt darba tirgū pēc skolas beigšanas.

- ◆ Veidot datu bāzi un apkopot informāciju par bērnu attīstību un veselības stāvokli.
- ◆ Pedagoģisko un medicīnisko darbinieku, bērnu vecāku un parasto klašu audzēkņu sagatavošana bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanai skolas dzīvē.
- ◆ Skolas inženiertehniskā piemērošana darbam ar bērniem, kam ir smagi fiziskās attīstības traucējumi.
- ◆ Sadarbība ar speciālās izglītības iestādēm un attīstības centriem.

Lai realizētu šos uzdevumus, ir nepieciešams:

- ◆ dot iespēju jebkuram audzēknim apgūt pamatzglītības mācību priekšmetus, ievērojot pedagoģiski medicīnisko komisiju ieteikumus;
- ◆ organizēt skolas mācību un audzināšanas darbu tā, lai bērniem ar speciālām vajadzībām, kuri ir integrēti vispārējās izglītības iestādē, dotu iespēju samazināt vai kompensēt attīstības traucējumu un pēc iespējas pilnvērtīgāk un daudzpusīgāk iekļauties skolas dzīvē;
- ◆ nodrošināt mācību procesu ar visiem nepieciešamajiem palīgīdzekļiem bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanai un apmācīt pedagogus to izmantošanā;
- ◆ piemērot skolas telpas bērniem ar dažādām speciālām vajadzībām;
- ◆ dot skolotājiem pedagoģiski pamatotu rīcības brīvību izdarīt izmaiņas mācību plānos un saturā atbilstoši bērna iespējām un veselības stāvoklim;
- ◆ skolas pedagogiem un medicīniskajiem darbiniekiem:
 - iepazīt bērna traucējuma raksturu un rašanās iemeslu;
 - novērtēt iespējamo tā turpmāko attīstību un nozīmi bērna turpmākajā dzīvē;
 - mērķtiecīgi veidot atbilstošas mācību darba un sadzīves situācijas, lai veicinātu integrētā bērna pašapziņas veidošanos, savas vērtības apziņu un dotu iespēju iepazīt savu individuālo spēju robežas;
 - iepazīstināt bērnus ar sadzīves problēmām, kas rodas, ja kopā dzīvo un strādā cilvēki ar atšķirīgu veselības stāvokli un spējām, un ar šo problēmu risināšanas iespējām;
 - rast iespēju veidot pareizas sociālas attiecības starp veselīgiem bērniem un bērniem ar speciālām vajadzībām, kā arī starp viņu vecākiem.

Veidojot integratīvo skolu, jāņem vērā:

- ◆ nepieciešamās palīdzības veids un apjoms;
- ◆ vecāku viedoklis un nostāja;
- ◆ speciālās palīdzības iespējas pašreizējā skolā, kurā bērns mācās;

- ♦ vai skolas vadības rīcībā ir nepieciešamie speciālie pedagogi;
- ♦ vai skolā ir piemērotas telpas un nepieciešamie mācību līdzekļi un tehniskie palīg līdzekļi;
- ♦ vai skolas skolēnu, vecāku, pedagogu, medicīnisko un tehnisko darbinieku kolektīvs ir sagatavots integrācijas procesam;
- ♦ vai skolā bērnam ir iespējams saņemt nepieciešamo psiholoģisko un medicīnisko korekciju un sagatavošanu darba dzīvei.

Attīstības centri

♦ Atbilstoši katram attīstības traucējuma veidam valstī ir izveidoti Attīstības centri, kas sekmē integrēšanas procesu.

♦ Izveidotās integratīvās skolas sadarbojas ar speciālās izglītības iestādēm – attīstības centriem kā pieredzes bāzi, kas sniedz praktisku un metodisku palīdzību tām vispārējās izglītības iestādēm, kas vēlas integrēt bērnus ar speciālām vajadzībām.

♦ Balstoties uz ārvalstu un mūsu valsts pieredzi, sistemātiski tiek paaugstināta pedagogu un mediķu kvalifikācija darbam ar bērniem, kam ir speciālas vajadzības.

♦ Integratīvo skolu tikls palielinās ar katru mācību gadu, un izstrādātajā eksperimentālajā programmā katru gadu tiek papildus iekļautas 1–3 vispārējās izglītības iestādes.

♦ Bērniem ar viegliem garīgās un fiziskās attīstības, dzirdes, redzes un logopēdiskajiem traucējumiem tiek radīta iespēja sekmīgi izglītoties jebkurā vispārējās izglītības iestādē. Integrācijas process norit lēni, bet steiga var nodarīt ļaunumu.

Speciālās izglītības attīstības centru darbība ir reāls solis šī procesa veicināšanā. Izveidota sistēma, kas sekmē speciālās izglītības attīstības centra sadarbību ar citām institūcijām un bērnu vecākiem, informē vecākus par bērnu attīstības traucējumu smagumu, konsultē par nepieciešamajiem pasākumiem, atbild par individuālu mācību programmu izstrādi, ieviešanu un sekmē kopīgi izstrādāto programmu realizāciju kā speciālajās, tā vispārējās izglītības iestādēs.

Svarīgi psiholoģiski mazināt sabiedrības vienaldzību pret integrēšanas procesu kā tādu. Integrācija veicama **pakāpeniski**, jo vispārējās izglītības iestādēs bieži:

- ♦ ir negatīva attieksme pret bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem gan no skolotāju, gan bērnu un vecāku puses;
- ♦ nav atbilstošu pedagogu profesionālās sagatavošanas iestāžu;
- ♦ nav atbilstošu mācību līdzekļu;

- ♦ nav darbnīcu, speciālistu un materiālās bāzes darbuzzināšanas nodrošināšanai;
- ♦ nav speciālistu, kā arī materiālās bāzes nepieciešamās medicīniskās palīdzības nodrošināšanai;
- ♦ ir nepietiekama sociālā aprūpe šiem bērniem, jo daudzi nāk no sociāli nenodrošinātām un nelabvēlīgām ģimenēm.

Jā parastajā skolā iekļauj bērnu ar speciālām vajadzībām, viņam tiek pievērsta īpaša uzmanība. **Skolā** vide jāiekārto tā, lai apmierinātu visu bērnu vajadzības, neatkarīgi no bērna veselības stāvokļa. Skolotājiem jāņem vērā visu bērnu vajadzības. Kā jau norādīts ievadā, ideālais modelis būtu tādas skolas, kurās iekļauti visi bērni neatkarīgi no viņu vajadzībām. Bet tas ir ideāls, kas šobrīd nav sasniegts nevienā valstī, un arī mēs esam tālu no tā.

Gribas akcentēt domu, ka neatkarīgi no tā, kādā skolā mācās bērns ar garīgās attīstības traucējumiem, viņam jānodrošina atbilstoša, zinātniski pamatota un praktiski pārbaudīta, adaptēta mācīšanas un audzināšanas darba sistēma. Mēs nevaram un nedrīkstam mehāniski pārņemt (kaut arī pozitīvu) pieredzi no tām valstīm, kurās šīs integrācijas problēmas risina jau gadu desmitiem, jo mēs dzīvojam citos apstākļos un mums ir citāda pieredze. Tā, protams, nav ideāla, un tomēr arī mūsu zemē tā ir krājusies visa pagājušā gadsimta garumā. Pateicoties tai, daudzi speciālo skolu audzēkņi ir kļuvuši par krietniem darba darītājiem un nav nonākuši ielas bērnu un likumpārkāpēju statusā.

Iepazīstoties ar aizrobežu speciālistu teorētiskajām atziņām, pārliecināties, ka visās zemēs ir veikti dziļi pētījumi par bērnu garīgās attīstības traucējumiem, izstrādātas precīzākas psihodiagnostikas metodes, kā arī pedagoģiskās korekcijas metodes un paņēmieni, kuru adaptācija mūsu apstākļiem ir jāveic gan psihologiem, gan pedagogiem, jo bez teorētiskiem pamatiem nav iespējams ne ar kādiem rīkojumiem vai pavēlēm lietiski realizēt Speciālās izglītības attīstības koncepciju visā mūsu valstī, jo bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ir un paliek bērns ar speciālām vajadzībām.

Speciālās izglītības koncepcijā izteiktas atziņas, ka Latvijā jāpastāv abiem speciālās palīdzības sniegšanas veidiem – speciālajām skolām un speciālajai palīdzībai bērnam vispārējās izglītības iestādēs. Šobrīd speciālajā skolā bērns tiek labāk sagatavots dzīvei, viņam ir labākas iespējas iegūt darba prasmes un iemaņas, medicīnisko palīdzību un attīstības traucējumu korekciju. Tomēr daļa bērnu ar speciālām vajadzībām var ļoti sekmīgi izglītoties dzīvei arī vispārējās izglītības iestādēs.

Speciālās izglītības iestādēm ir vairākas priekšrocības:

- ♦ konkrēta pedagoģiskā pieredze darbā ar šiem bērniem;

- ♦ piemērotas izglītības programmas, plāni;
- ♦ atbilstošas ēkas un palīgsaimniecības, materiāli, tehniskais nodrošinājums;
- ♦ profesionālās izglītošanas un medicīniskās palīdzības iespējas;
- ♦ saikne ar uzņēmumiem darbavietu nodrošināšanā;
- ♦ pedagogu un mediķu sadarbības iespējas.

Tādēļ ir nepieciešams izmantot speciālo skolu pieredzi un veicināt speciālo skolu sadarbību ar vispārējās izglītības iestādēm. Speciālās izglītības attīstības rezultātā nākotnē speciālās izglītības skolai būtiski jāatšķiras no pašreizējās. **Speciālās izglītības iestādēm jāpilda konsultatīvo attīstības centru funkcijas**, jāizstrādā speciālās izglītības programmas, jāpiedalās pedagogu sagatavošanā darbam ar personām, kam ir speciālas vajadzības.

Lai veiktu bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs, ir nepieciešama skola, kas varētu norošināt diferencētu izglītošanas darbu visiem bērniem atbilstoši viņu spējām un veselības stāvoklim vienotas izglītības programmas ietvaros.

Ir nepieciešama izglītības filozofijas analīze un apspriešana. Pašreizējā skolu sistēma jāpārskatī un jānodrošina visu skolēnu dažādu un kopīgu vajadzību, centienu un interešu papildījums. Svarīgi, lai izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām tiktu plānota vispārējās izglītības kontekstā, bet nevis kā atsevišķa problēma. **Speciālās izglītības nodrošināšanai jāklūst par daļu no programmas "Skola visiem"** un tai jābūt cieši saistītai ar sabiedriskajām un profesionālajām problēmām, ar jautājumu par finanšu un resursu sadali, par mācību programmu pārveidošanu, metodoloģiju, atbilstošu pedagogu sagatavošanu, ar skolu darba organizāciju.

Speciālās izglītības iestāžu funkciju maiņa ir cieši saistīta ar vispārējās izglītības iestāžu darba būtisku pārskatīšanu. Valsti, kurā likumdošana nosaka personu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs, ir nepieciešama saskaņota darbība, kam jāistenojas trīs virzienos:

- ♦ darba zinātniskā organizācija un skolu nodrošināšana ar nepieciešamajām izglītības programmām;
- ♦ pedagoģiskā un medicīniskā personāla sagatavošana šim darbam;
- ♦ nepieciešamo finanšu resursu un atbilstošas likumdošanas nodrošināšana.

Skolu darba pārskatīšanas gaitā ir jāmainās sabiedrības, arī pedagogu, attieksmei un rīcībai.

Veicinot skolēnu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs, nepieciešams pilnveidot speciālās izglītības iestāžu darbu, veidojot tādu speciālās izglītības sistēmu, kas radītu plašākas un daudzveidīgākas bērnu, jauniešu un pieaugušo izglītības iespējas, palīdzētu arī personām ar smagiem attīstības traucējumiem atrast savu vietu sabiedrībā, mainoties tirgus apstākļiem un sociālajam pasūtījumam.

3. Speciālās psiholoģijas priekšmets

Speciālās psiholoģijas priekšmets ir bērnu ar speciālajām vajadzībām (neredzīgo, vājredzīgo, nedzirdīgo, vājdzirdīgo, garīgi atpalikušo u. c.) psihiskās attīstības likumības, viņu personības veidošanās īpatnības.

Visās speciālās psiholoģijas nozarēs, arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģijā, saglabājas tie principi un teorētiskās pamatatziņas, kas veido vispārīgās un bērnu attīstības psiholoģijas metodoloģiskos pamatus. Tomēr bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psihisko attīstību ietekmē arī daudzi tādi faktori, kas nosaka aplūkojamo bērnu kategorijas attīstības savdabības.

Metodoloģiskie pamati

◆ Pirmkārt, zinātniskā psiholoģija psihi uzlūko kā apkārtējās istenības savdabīgu subjektīvu atspoguļojumu. Šis atspoguļojums likumsakarīgi ir atkarīgs no subjekta īpatnībām. Tātad mūsu uzdevums ir atklāt aplūkojamās kategorijas bērnu atspoguļošanas funkcijas īpatnības.

◆ Otrkārt, cilvēka apziņa uzlūkojama kā sabiedrības attīstības produkts. Svarīgi izprast tos faktoros, kas nosaka vai ietekmē bērna ar garīgās attīstības traucējumiem veidošanos par sabiedrības locekli.

◆ Treškārt, ļoti nozīmīga atziņa, ka psihe pamatā ir augstākās nervu sistēmas darbība. Pētījumi par aplūkojamās kategorijas bērnu augstākās nervu darbības traucējumiem un īpatnībām ļauj zinātniski pamatot daudzas kardinālas speciālās psiholoģijas problēmas.

◆ Ceturtkārt, nozīmīga ir pamattēze par visu psihisko parādību savstarpējo sakarību, cēlonisko nosacītību. Šāda pieeja pētāmajam jautājumam nosaka visu to faktoru un apstākļu kopumu un analīzes nepieciešamību, kas ietekmē katra bērna attīstību, piemēram, nepieciešams izziņāt tādus faktorus kā iedzimtība, bērna aktivitāte, viņa darbības raksturs, pieaugušo ietekme uz bērnu, jo viņa attīstība ir atkarīga arī no sociālajiem apstākļiem, mācišanas un audzināšanas rakstura.

Pamatprincipi

Atbilstoši iepriekš minētajiem metodoloģiskajiem pamatiem minami daži bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģijas pamatprincipi.

◆ **Determinisma princips** norāda, ka psihi attīstību nosaka dzīvesveids. Arī bērns ar garīgās attīstības traucējumiem attīstās apkārtējo apstākļu ietekmē. Iepazīstot viņa psihiskās īpatnības, jāņem vērā, kādā ģimenē viņš ir audzis, kāda ir bijusi viņa apkārtējā sabiedrība, audzināšana.

◆ Psiholoģijā vispārpieņemtais **princips par apziņas un darbības vienotību** ir ļoti nozīmīgs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Apziņa veido darbības iekšējo plānu. Tikai pateicoties darbības programmai, ko bērns jau pirms darbības spēj veidot prātā, viņš var orientēties apkārtējā vidē, var veikt mērķtiecīgas darbības vai atturēties no tām. Tieši šī **iekšējā darbības plāna veidošanas grūtības** un īpatnības spilgti atklāj garīgās attīstības traucējumu būtību. Pie tam apziņas un darbības vienotības princips ļauj speciālistiem, pētot šāda bērna uzvedību, darbību, noskaidrot tos iekšējos psihiskos mehānismus, kas kavē vai veicina viņa panākumus.

Princips par apziņas un darbības vienotību norāda, ka bērna psihe pareizi izprotama un adekvāti izskaidrojama tikai tad, ja to aplūkojam kā darbības un attīstības rezultātu. Izpratne par psihi attīstības atkarību no bērna darbības gan rotaļā, gan mācībās, gan praktiskajā darbā atklāj visu šo darbības veidu nozīmi psihisko defektu korekcijā un kompensācijā. Izmantojot psiholoģijas atziņas praksē, gan pedagogi, gan vecāki mērķtiecīgāk var meklēt racionālākos paņēmienus šo bērnu mācīšanai un audzināšanai.

Tā kā bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģija ir robežzinātne, kas stingri balstās uz vispārējās un bērnu psiholoģijas pamatprincipiem un likumībām, autore neizvirza uzdevumu grāmatā dziļāk aplūkot minēto zinātņu pamatatziņas, ar kurām lasītājs var iepazīties atbilstošajos zinātniskajos un mācību izdevumos.

Saiknes ar robežzinātnēm

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģija cieši saistīta ar daudzām citām robežzinātnēm, kā, piemēram, vispārējo, bērnu un pedagoģisko psiholoģiju. Normāla bērna psihiskās attīstības likumību zināšanas palīdz labāk izprast tās īpatnības, kas radušās bērna ar speciālām vajadzībām attīstībā.

Salīdzinot datus par bērna attīstību, ko sniedz vispārējā, bērnu un pedagoģiskā psiholoģija, ar psiholoģijas atziņām par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, varam apgalvot, ka šo bērnu attīstība norit pēc tām pašām likumbām kā normāla bērna attīstība.

Vienlaicīgi speciālajā psiholoģijā jāņem vērā oligofrēnijas (garīgās atpalcības) klinikas, neiropatoloģijas un fizioloģijas atziņas. Oligofrēnijas klinika dod iespējas noteikt garīgās attīstības traucējumu etioloģiju; neiropatoloģija – centrālās nervu sistēmas (CNS) anatomiskās, organiskās novirzes; fizioloģija – centrālās nervu sistēmas funkcionālās izmaiņas. Tas viss palīdz atklāt bērna ar garīgās attīstības traucējumiem psihes savdabības. Atziņas par CNS* plastiskumu norāda uz psihisko noviržu korekcijas un kompensācijas iespējām.

Arī bērnu psihiatrijai ir liela nozīme bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem CNS traucējumu etioloģijas un patoģenēzes noteikšanā. Šī zinātne palīdz noteikt centrālās nervu sistēmas ārstēšanas iespējas: bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kliniski pedagoģiskā klasifikācija atklāj šo bērnu individuālās psihiskās īpatnības un palīdz diagnosticēt viņu attīstības iespējas.

Tikai psihiatru, pedagogu un psihologu kopīgo pūļu rezultātā iespējams noteikt garīgās attīstības traucējumu objektīvo diagnozi un ieteikt katram bērnam atbilstošu mācību un audzināšanas variantu.

Aplūkojamās kategorijas bērnu psiholoģija ir cieši saistīta ar korigējošo pedagoģiju. Lai noteiktu mācību saturu, izvēlētos atbilstošas mācīšanas un audzināšanas metodes un paņēmienus, nodrošinātu diferencētu mācīšanu un individuālu pieeju katram bērnam, gan speciālo, gan vispārējās izglītības iestāžu skolotājiem, gan arī speciālo pirmsskolas iestāžu darbiniekiem jāizprot katra sava audzēkņa iekšējā pasaule, viņa psihes īpatnības, jāzina šo bērnu psiholoģija, jāmāk pielietot zināšanas praktiskajā darbībā.

Tātad jāsecina, ka šai bērnu psiholoģijas nozarei ir gan teorētiska, gan praktiska nozīme daudzu citu zinātņu kontekstā.

* CNS – šeit un turpmāk lietots "centrālā nervu sistēma" apzīmēšanai.

3.1. Garīgās attīstības traucējumi (pamatjēdzieni)

Terminoloģija

Terminoloģija garīgās attīstības traucējumu apzīmēšanai Latvijā pagājušā gadsimta laikā ir daudzkārt mainījusies, un diemžēl precizitātes šai jomā nav vēl mūsdienās.

Lai apzīmētu bērnus ar dažādām attīstības novirzēm, pagājušajā gadsimtā tika lietoti tādi plašāki apzīmējumi kā *defektīvie bērni, anomālie bērni, dzīves pabērni, rūpju bērni, bērni ar speciālām vajadzībām, bērni ar īpašām vajadzībām u. c.*

Šaurākam garīgās attīstības traucējumu apzīmējumam tika lietoti tādi termini kā *garīgā mazvērtība, garīgi atpalikušie bērni, garā vājie bērni, plānprātīgie bērni, bērni ar psihiskās attīstības novirzēm, bērni ar psihisko funkciju traucējumiem, bērni ar psihiskās attīstības traucējumiem, bērni ar intelekta attīstības traucējumiem, retardētie bērni, oligofrēnie bērni, debilie bērni, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem.*

Patlaban pieņemtais termins ir **“bērni ar garīgās attīstības traucējumiem”**, bet vēl joprojām speciālajā literatūrā ir sastopams termins – **“garīgā atpalicība”**. Diskusijas valodnieku un arī speciālistu starpā turpinās. Uzskatām, ka, pirmkārt, galvenā nav terminoloģija, bet svarīgākais ir aplūkojamās kategorijas bērnu izpratne. Otrkārt, nevienam no šiem bērniem nekad mēs neesam uzrunājuši minētajā terminoloģijā. Tā tiek lietota speciālistu saziņā.

Var atzīmēt, ka arī angļu un citās valodās nav vienotas, precizas, vienoizmīgas terminoloģijas bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem apzīmēšanai. Tā kā pēdējā laikā Latvijā biežāk ienāk speciālā literatūra angļu valodā, minēsim dažus terminoloģijas variantus (kuru jēdzieniskās izpratnes starpība bieži nav liela un būtiska): *mental subnormality, mental retardation, mental deficiency, feeble-mindedness, amentia (absence of mind), small mind, oligophrenia, handicapped children, exceptional children u. c.*

3.1.1. Garīgā atpalcība

Latvijā par garīgi atpalikušu uzskatām bērnu, kam psihiskās darbības ainā centrālo raksturojumu ieņem stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā. Garīgās attīstības traucējumi nav kādu atsevišķu smadzeņu šūnu vai zonu traucējumu sekas. Tie aptver visu psihi kopumā: raksturīga visu neiropsihisko funkciju nepietiekamība un intelektuālo traucējumu hierarhija.

◆ Domāšanas traucējumi izpaužas visos psihiskajos procesos – uztverē, atmiņā, iztēlē, kā arī emocionālajā un gribas sfērā, valodā, visos darbības veidos un personībā.

◆ Garīgās atpalcības noteikšanā jāpievērš uzmanībam, vai atklājas abas definējumā minētās pazīmes:

◆ spilgti izteikti intelektuālās attīstības traucējumi;

◆ vispārēji un stabili centrālās nervu sistēmas organiski traucējumi.

◆ Garīgās attīstības traucējumu psiholoģiskajā raksturojumā īpaši nozīmīgi ir domāšanas spēju (vispārināšanas, abstrakcijas), loģiskās atmiņas, uzmanības, iztēles u. c. izziņas procesu traucējumi. Raksturīgas tādas parādības kā emocionālā nelīdzsvarotība, gribas vājums, visu psihisko procesu norises tempa un dinamikas traucējumi, valodas attīstības aizture un savdabība.

◆ Svarīgi pievērst uzmanību tam, ka tikai ilgstoši un noturīgi izziņas darbības attīstības traucējumi liecina par garīgo atpalcību. Var būt gadījumi, kad šādi traucējumi īslaicīgi rodas pēc smadzeņu traumām, slimības, dziļu psihisko pārdzīvojumu, bada u. c. apstākļu ietekmē. Normālos apstākļos un medicīniskās palīdzības rezultātā šie bērni atgūst darbspējas, apgūst nokavēto un virzās normāli uz priekšu savā attīstībā.

Garīgā atpalcība ir viens no smagākajiem cilvēka attīstības traucējumiem, raugoties no sociālā aspekta.

Jēdziens **garīgā atpalcība** ietver sevī ļoti daudz patoloģiju veidu, kas galvenokārt izpaužas izziņas sfēras nepietiekamā attīstībā. Dažādas garīgās atpalcības formas savstarpēji atšķiras pēc vairākām pazīmēm:

◆ etioloģijas,

◆ patoģenēzes,

◆ kliniskās ainas,

◆ rašanās laika,

◆ pastāvīguma vai mainīguma (mainīguma un attīstības ātruma).

Bez izziņas sfēras nepietiekamas attīstības garīgo atpalicību raksturo arī citi psihiskās darbības attīstības traucējumi, piemēram, emociju un gribas, runas, motorās un arī personības attīstības traucējumi. Vairumam garīgi atpalikušo attīstības traucējumu pakāpe atbilst intelekta defekta pakāpei, tātad liecina par totālu un vienmērīgu CNS attīstības traucējumu.

Terminam "garīgā atpalicība" iespējamās vairākas nozīmes. Dažām no tām ir daudz kopīga, tomēr pilnīgi vienādas tās nav. Aplūkosim divas galvenās garīgās atpalicības definīcijas:

- ♦ psihometrijas definīcija;
- ♦ Pasaules Veselības Organizācijas (PVO vai WHO) definīcija.

❖ **Psihometrijas definīcija.** Psihometrija ir psiholoģijas nozare, kas cilvēka psiholoģiskās īpašības mēģina raksturot ar kvantitatīviem lielumiem.

Tā kā garīgās atpalicības raksturojumā tiek runāts par totālu un vienmērīgu CNS attīstības traucējumu, šīs nozares piekritēji mēra garīgo atpalicību atkarībā no intelektuālās sfēras traucējumiem. Šajā nolūkā tiek izmantoti intelekta testi.

Intelekta testēšanas rezultāts parasti tiek izteikts ar intelekta koeficientu (IQ). Vidējais IQ lielums statistiski reprezentatīvai ļaužu grupai ir 100. Apmēram 95% cilvēku IQ atrodas robežās starp 70 un 130.

Pasaules Veselības Organizācija rekomendē garīgās atpalicības iedalījumu pēc IQ četrās pakāpēs.

IQ 70–50	viegla garīgā atpalicība	} Mēdz apvienot
IQ 50–35	vidēja garīgā atpalicība	
IQ 35–20	stipra garīgā atpalicība	
IQ zem 20	smaga garīgā atpalicība	

Tas šķietami būtu vienkāršs un objektīvs veids, kā noteikt, kuriem cilvēkiem ir garīgās attīstības traucējumi. Taču psihometrijas attīstības gaitā līdz mūsdienām ir noskaidrojies, ka šī mērīšanas metode ietver tik daudz problēmu, ka kļūst neiespējama, apšaubāma.

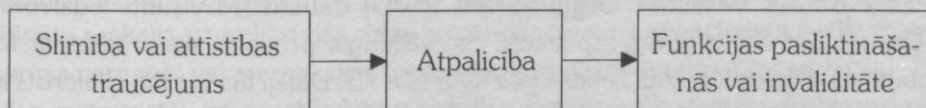
Ir daudz cilvēku, kam šis IQ ir zemāks par 70 un viņi lieliski tiek galā ar dzīvi sabiedrībā. Šiem cilvēkiem nav nepieciešama arī papildu aprūpe. Un sastopams gluži pretējs fe-

nomens – ir daudz cilvēku ar IQ virs 70, kam ir nepieciešama palīdzība un kuri to saņem.

Intelektu testu rezultāts var būt svarīgs atbalsts atpalcības noteikšanā, bet nekad tas nedrīkst būt vienīgais kritērijs.

Intelektu tests zināmā mērā var arī palīdzēt veicināt garīgi atpalikušā individa attīstību. Stipri un vidēji garīgi atpalikušiem testēšana it kā nebūtu nepieciešama, jo garīgās atpalcības pazīmes ir acīmredzami novērojamas. Tomēr testēšana var noderēt, lai noteiktu, kuras intelektu sastāvdaļas funkcionē labāk, kuras – sliktāk.

❖ **Pasaules Veselības Organizācijas definīcija.** Pasaules Veselības Organizācija ierosinājusi šādu garīgās atpalcības definīciju:



Attīstības traucējums – nozīmē, ka ķermenī vai psihē kaut kā trūkst vai tas funkcionē slikti. Tas var būt ievainojums vai ķermeņa daļas zaudējums, iedzimts vai iegūts smadzeņu bojājums u. tml., tas ir neatgriezenisks un statisks.

Funkcijas pasliktināšanās attīstības traucējuma rezultātā nozīmē, ka ir kaut kas, ko nevar izdarīt tādā veidā vai tik daudz, cik tiek uzskatīts par normālu. Tā var būt invaliditāte, sliktā dzirde vai pazemināts intelekts. Pasliktināta funkcija ir arī nemainīga.

Cilvēka atpalcība rodas, pasliktinoties noteiktai funkcijai, tā ir šķērslis viņa darbībai sabiedrībā. Atpalcība parādās, indivīdam nonākot kontaktā ar vidi.

Garīgi atpalikuša cilvēka ierobežotā intelektu attīstība rada funkciju pasliktināšanos, kas kļūst par atpalcību.

Garīgi atpalikušiem bērniem, lai viņi vēlāk varētu veiksmīgi pielāgoties sociālajai dzīvei un būt patstāvīgi, jau no mazotnes ir nepieciešama ne tikai medicīniska palīdzība, bet arī speciāli apstākļi, audzināšanas un mācību metodes. Šeit nepieciešams daudzu speciālistu – ārstu, pedagogu, psihologu – kopdarbs.

Garīgā atpalcība ir attīstības slimība, tātad tā var rasties tikai, ievainojot attīstošos organismu, t. i., grūtniecības vai dzemdību laikā, vai bērnam līdz 3 gadu vecumam.

Morfoloģiski un funkcionāli CNS ir visaugstāk organizētā un sarežģītākā cilvēka organisma sistēma. Šīs sistēmas veidošanās norit ne tikai grūtniecības laikā, attīstoties

embrijam, bet arī pirmajos trijos mūža gados. Attīstības traucējumi var rasties visdažādākajās organisma veidošanās stadijās:

- ◆ periodā, kad no olšūnas digļlapām specializējas šūnu un audu veidi;
- ◆ embrija periodā, otrajā un trešajā grūtniecības trimestrī, t. i., augļa stadijā;
- ◆ dzemdībās;
- ◆ pirmajās mūža nedēļās, mēnešos un gados.

Pēc traucējumu rašanās laika garīgo atpalicību iedala:

- ◆ prenatalajā (iedzimtajā) 70%;
- ◆ perinatālajā 15%;
- ◆ postnatālajā 15%.

Pēc Pasaules Veselības Organizācijas (PVO) datiem no visiem iedzīvotājiem apmēram 1 līdz 3% ir garīgi atpalikuši. Šie atšķirīgie procenti skaidrojami ar to, ka starptautiski visbiežāk lietotā robeža pēc IQ ir 65–75. Daļēji tas var būt skaidrots arī ar reālo biežumu atšķirību dažādās valstīs.

Garīgās attīstības traucējumi pēc to dziļuma 20. gadsimtā bija sastopami:

- ◆ debilitātes pakāpē 70–80% gadījumos;
- ◆ imbecilitātes pakāpē 20–25% gadījumos;
- ◆ idiotijas pakāpē ~ 5% gadījumos.

Garīgās attīstības traucējumus biežāk novēro zēniem nekā meitenēm.

Garīgās atpalicības iemesli prenatalajā periodā parasti ir pārmantota atpalicība, iedzimtais sifiliss, citomegālija, iedzimta toksoplazmoze vai arī hromosomu (Dauna sindroms, Pradera–Villija sindroms, Lorensa, Muna un Badre sindromi) un gēnu mutācijas.

Pēdējos 20 gados ir atklātas daudz vairāk garīgo atpalicību izraisīto slimību un sindromu nekā iepriekšējo 100 gadu laikā, taču visi garīgās atpalicības iemesli vēl nav noskaidroti.

Postnatālajā periodā kā garīgo atpalicību izraisītie faktori vai arī riska grupa ir – epilepsija, endokrīnās sistēmas traucējumi, redzes, dzirdes u. c. traucējumi.

Garīgās atpalicības raksturs, kā jau tika minēts, ir atkarīgs no bērna organisma ontogēnēzē, kad notiek CNS “trauma”. Ja attīstības traucējumi rodas agrāk, tad tiek skartas plašākas un vispārīgākas CNS zonas un bojājums ir vienmērīgs, bet, ja traucējumi rodas vēlāk, tad veidojas demence. Iezīmējas dažu funkciju traucējumi un pārējo daļēja saglabāšanās.

3.1.2. 20. gadsimtā lietotais populārais garīgās atpalicības pakāpju traktējums

Bērnu un arī pieaugušo klasifikācija pēc garīgās attīstības līmeņiem jeb pakāpēm jau no seniem laikiem ir interesējusi speciālistus – gan mediķus, gan filozofus, gan psihologus un sociologus. Ne velti līdz pat 20. gadsimta beigām šo pakāpju apzīmēšanā tika lietota terminoloģija, kuras pirmsākumi sastopami seno grieķu vai latīņu valodās. Vēl pagājušā gadsimta nogalē izšķīra trīs garīgās atpalicības pakāpes: debilitāti, imbecilitāti un idiotiju.

❖ **Idiotija** (no grieķu val. *idiōteia* – nezināšana, izglītības trūkums; *idiōtēs* – nejēga, nemācīts, nezinošs cilvēks) ir smagākā garīgās atpalicības pakāpe. Bērnam stipri pavājināta reakcija uz apkārtējās vides kairinājumiem; uz apkārtējiem notikumiem vai nu nemaz nereaģē, vai arī reakcijas ir nemērķtiecīgas un neadekvātas situācijai. Trūkst valodas, runa sastāv no neartikulētām skaņām, bet atsevišķu lietoto vārdu nozīmi paši neizprot, no apkārtējo cilvēku runas uztver nevis tās saturu, bet tikai balss intonāciju. Vienatnē bērni ir vai nu nekustīgi, vai izdara nemērķtiecīgas, bieži stereotipiskas kustības. Emocijas ir vāji attīstītas un saistītas galvenokārt ar vispārējo fizisko pašsajūtu, fizisko vajadzību apmierināšanu. Labvēlīgs somatiskais stāvoklis, siltums, ēdiens rada apmierinātību, prieku, un otrādi – aukstums, nepietiekams uzturs rada nepatiku un dusmas. Emociju izpausme primitīva. Visraksturīgākais ir ļaunuma un dusmu afekts. Var būt bailes, kas rodas kā atbildes reakcija uz maz pazīstamiem, jauniem un neparastiem kairinājumiem. Iespējami dziņu traucējumi (onānisms); daži indivīdi visu, kas gadās pa rokai, bāž mutē un zelē, neatkarīgi no garšas.

Vienlaicīgi vērojami fiziskie defekti: nepareiza kaulu sistēmas attīstība, kustību traucējumi, neiroloģiski bojājumi (paralīzes, parēzes, krampju lēkmes). Vieglākos gadījumos šie traucējumi ir mazāk intensīvi, bērni iemācās staigāt un saprast dažus vārdus, sevi elementāri apkopt. Audzināšanai parasti nav jūtamu panākumu. Atsevišķos gadījumos 7–8 gadu vecumā psihiskā attīstība var uzlaboties. Nespēj eksistēt bez uzraudzības un aprūpes. Nepieciešama pacietība, lai šo bērnu dzīvi (eksistenci) padarītu iespējami cilvēcīgu.

❖ **Imbecilitāte** (no latīņu val. *imbecillitas*, *imbecillus* – nespējīgs, vājš, nevarīgs) ir garīgās atpalicības vidējā forma. Bērni nespēj analizēt un sintezēt, tādēļ viņu rīcība ir neapdomāta un atšķirīgās situācijās nediferencēta. Imbecilam bērnam ir mazs

vārdu krājums, neskaidra runa. Emocionālās reakcijas attīstītas labāk nekā idiotijas gadījumā.

Dzīves laikā bērniem pieredze veidojas lēni. Imbecilie spēj apgūt pašapkalpošanās prasmes, vienkāršāku fizisku darbu, tomēr viņu praktiskā darbība ir automātiska, šabloniska, piemēram, kāda slimniece ar oligofrēniju imbecilitātes pakāpē centusies nomazgāt bērnu verdošā ūdenī, jo nav sapratusi ūdens temperatūras nozīmi. Ja mainās dzīves un darba apstākļi, rodas apjukums un nedrošība. Grūtības pierast pie pārmaiņām. Pieaugušie nav spējīgi dzīvot patstāvīgi, viņi ir viegli ietekmējami, sevišķi ātri pakļaujas citu padomiem.

Agrāk tikai retos gadījumos šādiem bērniem tika organizētas nodarbības skolā. Bērni, kam atpalicība bija vieglas imbecilitātes pakāpē, iemācījās zīmēt, rakstīt burtus, savu vārdu, risināt uzdevumus 5 vai 10 apjomā, veikt pašaprūpi. Patlaban šādiem bērniem tiek atvērtas klases speciālajās skolās. Klasē mācās 5–6 bērni, un ar viņiem strādā divi pedagogi. Rūpīga darba rezultātā šo bērnu attīstībā vērojams progress. Galvenā uzmanība tiek pievērsta viņu sociālajai rehabilitācijai, lai vecāki ar viņiem bez bažām varētu piedalīties sabiedriskos pasākumos, lai bērni varētu turpināt pilnvērtīgu dzīvi un integrēties vienaudžu un arī pieaugušo sabiedrībā.

❖ **Debilitāte** (no latīņu val. *debilitas, debilitatis* – vājums, nevarība; *debilis* – vājš, nespēcīgs, gaudens) ir visvieglākā garīgās atpalicības forma. Bērni labi piemērojas ikdienas dzīves prasībām, dažos debilitātes gadījumos intelekta defekts ir tik niecīgs, ka viņa domāšanu grūti diferencēt no psihiski pilnvērtīga bērna domāšanas. Raksturīgākie ir spriešanas traucējumi, kas izpaužas grūtībās produktīvi, radoši domāt. Abstraktie jēdzieni paliek neizprasti. Darbā manāms zinātkāres, iniciatīvas, patstāvības, radošas pieejas trūkums, grūti savaldīties, apspiest savas elementārās tieksmes, emocijas. Ricība netiek apdomāta. Bērni viegli ietekmējami, nereti impulsīvi.

Ja bērnam laba atmiņa, viņš var apgūt pietiekami daudz materiāla, lai pabeigtu skolu un patstāvīgi dzīvotu un strādātu. Bērnus, kam ir garīgās attīstības traucējumi debilitātes pakāpē, māca pēc īpašām programmām. Šo bērnu dziļāks raksturojums sniegts mūsu grāmatā, tādēļ šeit nepievērsīsimies plašākam viņu psihisko īpašību izklāstam.

Garīgās attīstības defekta veidošanās ir atkarīga no patogēnā faktora pirmējās lokalizācijas un iedarbības mehānisma rakstura, intensitātes, iedarbības plašuma un lielā mērā arī no patogēnā faktora darbības laika.

3.1.3. Mūsdienu garīgās attīstības traucējumu raksturojums

Vienā no garīgās attīstības traucējumiem veltītajiem kapitālajiem darbiem tā autors Rolands Komers sniedz dažādu autoru jaunākās atziņas par garīgās atpalicības būtību. Aplūkosim tajā analizēto garīgās atpalicības definējumu, kā arī garīgās atpalicības līmeņu klasifikāciju un to raksturojumu.

Amerikas Garīgo traucējumu asociācija (*AAMD – The American Association of Mental Deficiency*) ir definējusi **garīgās attīstības traucējumus** kā “**nozīmīgu, ievērojamu, neparastu, vispārēju intelektuālo funkcionēšanu, kas pastāv vienlaicīgi ar adaptīvās uzvedības nepietiekamību, kas parādījusies attīstības laikā**”. Garīgās attīstības traucējumi tādējādi ir definēti terminos, kas nosaka uzvedības (uzvešanās) līmeni; definīcija nepasaka neko par cēloņiem, kas var būt primāri bioloģiski, psiholoģiski vai sociokulturāli vai arī šo faktoru kombinācijas.

Līdzīgu pieeju garīgās atpalicības definējumiem izsaka arī Pasaules Veselības Organizācija, Amerikas Psihiatru asociācija u. c.

Kopvērtējumā garīgo atpalicību raksturo trīs faktori:

- ♦ intelektuālo funkciju traucējumi;
- ♦ adaptācijas traucējumi apkārtējā vidē;
- ♦ attīstības periodu nobides un atpalicība vecuma raksturojumam pieaugušā gados.

Jau kopš **E. Segena** (1812–1880) laikiem garīgās attīstības izpētē iezīmējas divi virzieni:

1. virziens – akurāta psihodiagnostikas metožu izstrāde:

- ♦ intelekta testu izstrāde;
- ♦ ģenētiskā izpēte;
- ♦ sociālās kompetences izpēte;
- ♦ dažādu psihisko funkciju izpēte;
- ♦ medicīniskā aspekta analīzes.

2. virziens vairāk pievēršas pedagoģiskās korekcijas iespēju meklējumiem:

- ♦ patstāvīgas eksistences iespējas;
- ♦ adaptācijas problēmas;
- ♦ saskarsmes īpatnības;
- ♦ audzināšanas un arī mācīšanas iespējas.

Garīgā atpalicība ir specifiski attīstības traucējumi, bet tie var rasties kombinācijā ar citiem traucējumiem. Patiesībā **citi psihiskie traucējumi sastopami ievērojami lielākā skaitā indivīdiem ar garīgās attīstības traucējumiem nekā iedzīvotājiem kopumā.**

Garīgās attīstības traucējumi rodas bērniem visā pasaulē; smagākajā formā tie ir gan lielu rūpju avots vecākiem, gan ekonomiska un sociāla nasta sabiedrībai.

Garīgās attīstības traucējumu biežums statistikā ievērojami pieaug 5–6 gadu vecumā, sasniedzot kulmināciju 15 gadu vecumā un krasi samazinoties pēc tam. Lielākoties šīs izmaiņas sastopamības ziņā atspoguļo izmaiņas prasībās, ko bērnam izvirza dzīve. Agrīnās bērnības laikā indivīdi ar vieglu garīgās attīstības traucējumu pakāpi, kas veido lielāko garīgi atpalikušo skaitu, bieži tiek uzskatīti par relatīvi normāliem. Viņu neparastā, nepietiekamā intelektuālā darbība parādās tikai grūtībās skolas darbā, kas tad arī noved pie diagnostiskas izvērtēšanas. Tad, kad ir pieejamas atbilstošas mācību iespējas, šajā grupā bērni parasti var apgūt galvenās skolas prasmes un iemaņas un sasniegt apmierinošu sociālās uzvedības līmeni. Turpmākajos skolas gados vairums iekļaujas sabiedrībā un tādējādi zaudē personas ar garīgās attīstības traucējumiem statusu.

3.1.4. Garīgās attīstības traucējumu līmeņi

Ir svarīgi vēlreiz atgādināt, ka jebkura klasifikācijas sistēma izturēšanās jomā daudzējādā ziņā ir ļoti īpatnēja. Garīgās attīstības traucējumu jomā mēģinājumi definēt bojājuma dažādos līmeņus ir bijuši tendēti atspoguļot mērījumus – pārsvarā mērījumus ar IQ (inteliģences koeficienta) testu palīdzību. AAMD (*The American Association of Mental Deficiency*) noteiktajā definīcijā, piemēram, frāze “ievērojama, neparasta vispārējā intelektuālā funkcionēšana” tiek tulkota tieši un oficiāli IQ testa skaitļos. Tas ir aptuveni 2,5%, tā ir atzīme, zem kuras ir tikai 2 līdz 3% no iedzīvotāju skaita. Tas nozīmē, ka IQ caurmērā ir ap 70, tas attiecas uz plašāk pielietotajiem IQ testiem, kuru varianti ir vairākkārt pārstrādāti.

Nav nepareizi tādējādi definēt garīgās attīstības traucējumus, tomēr mums jāpatur prātā definīcijas netiešās norādes. Oriģinālie IQ testi tika izstrādāti precīzi formulētiem mērķiem – noteikt skolēnu akadēmiskos sasniegumus. Citi IQ testi attīstījās vēlāk, un tie atšķirās, pamatojoties uz to, cik labi tie varētu pareģot oriģinālo testu rezultātus. Tādējādi kopumā tas, ko mēra IQ testi, ir indivīda vēlamais veiksmes līmenis. Kad

runājam par garīgās attīstības traucējumu atšķirīgajiem līmeņiem, lielā mērā akcentējam spēju līmeņus veiksmīgi tikt galā ar skolas uzdevumiem.

Protams, šī balstīšanās uz IQ rezultātiem kaut kādā veidā tiek ierobežota ar otru definīcijas daļu – uz vienlaicīgi esošo “pieņemamas uzvedības deficītu”. Tas nozīmē, ka garīgās attīstības traucējumu diagnoze tiek noteikta indivīdiem, kuru IQ testa rezultāti ir zemi un kas demonstrē arī adaptācijas trūkumus, tieši personīgās patstāvības un sociālās atbildības jomā. Tādi paši divējādie kritēriji ir ietverti oficiāli atzītajos garīgās atpalicības “līmeņos”, kaut arī praksē bieži IQ rezultāti tiek uzskatīti par galvenajiem. Tas ir pieņemami skalas zemākajā līmenī, jo indivīds ar IQ 50 un mazāk noteikti tāpat demonstrēs arī lielus trūkumus adaptīvajā uzvedībā. Augstākā “atpalikušo” IQ līmenī tomēr uzvedības pieņemamība un IQ rezultāti, izrādās, daļēji ir neatkarīgi viens no otra.

Gan Amerikas Psihiatru asociācijas, gan Garīgās atpalicības asociācijas klasifikācijā izšķir četrus garīgās attīstības traucējumu līmeņus.

1. Viegli garīgās attīstības traucējumi (*mild*) (IQ 52–67). Tā ir lielākā grupa, kam ir diagnoze – garīgās attīstības traucējumi. Šīs grupas bērni var mācīties, pieaugušajiem intelekta attīstības ziņā līmenis atbilst 8 līdz 11 gadus vecam bērnam. Tomēr šis apgalvojums nav jāuztver burtiski. Indivīds ar garīgās attīstības traucējumiem un intelektuālo vecumu, teiksim, 10 gadi (tas nozīmē, ka IQ testa veikums ir kā vidusmēra desmitgadīgam bērnam) patiesībā nav pielīdzināms normālam desmitgadīgam bērnam informācijas uztveres un apstrādes ziņā. Sociālā pielāgotība šādai personai bieži tuvojas pieaugušajam, kaut arī viņiem nav normālas pieaugušā iztēles, jaunrades un vērtēšanas spēju. Parasti viņiem nav smadzeņu patoloģijas pazīmju vai citu fizisku anomāliju, tomēr tiem bieži nepieciešama uzraudzība, jo viņiem ir ierobežotas spējas paredzēt savas rīcības sekas. Ja diagnoze ir laicīgi noteikta, ir vecāku līdzdalība, speciālas, īpašas mācību programmas, lielākā daļa no viņiem var sociāli pielāgoties, var apgūt vienkāršas akadēmiskas un praktiskas iemaņas un var kļūt par pilsoņiem, kas gādā paši par sevi.

2. Vidēji smagi vai mēreni garīgās attīstības traucējumi (*moderate*) (IQ 36–51). Šīs grupas indivīdi lielākoties iekļaujas “apmācāmo” kategorijā. Indivīdi, kas klasificēti ar vidējas pakāpes garīgās attīstības traucējumiem, pieauguši sasniedz 4 līdz 7 gadus veca bērna attīstības līmeni. Kamēr dažus gudrākos var iemācīt nedaudz lasīt un rakstīt, daži var sasniegt labu runas attīstības līmeni; viņu mācīšanās temps ir lēns, viņu sapratnes līmenis ievērojami ierobežots. Fiziski viņi parasti ir neveikli un lempīgi, viņi cieš no ķermeņa deformācijām un sliktas motorās koordinācijas. Neliela daļa šo bērnu ir naidīgi

un agresīvi; daudz tipiskāka ir laipnība un kaut kādā ziņā personības neizteiksmība, tukšums. Ar agrīnu diagnozi, vecāku palīdzību un piemērotām mācību iespējām lielākā daļa personu ar vidējas pakāpes garīgās attīstības traucējumiem var sasniegt daļēju neatkarību ikdienas pašaprūpē, pieņemamu uzvedību un ekonomisku lietderību ģimenē vai citā vidē, kur viņi atrodas. Tas, vai viņiem nepieciešama aprūpe pansionātā vai citā iestādē, ir atkarīgs no invalida vispārējā adaptīvās uzvedības līmeņa, rakstura (dabas) un mājas apstākļiem.

3. Smagi garīgās attīstības traucējumi (severe) (IQ 20–35). Šīs grupas indivīdi reizēm tiek saukti par apgādājamiem vai atkarīgajiem “atpalikušajiem”. Tiem ir smagi aizkavēta runas un motorā attīstība, parasti ir sensorie defekti un motorie traucējumi. Viņi var sasniegt ierobežotu personīgās higiēnas līmeni un pašaprūpes iemaņas, kas zināmā mērā mazina viņu atkarību no citu rūpēm. Tomēr daudzi iegūst kādu labumu no audzināšanas un var veikt vienkāršas nodarbes uzdevumus kāda uzraudzībā. Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem plašāku psiholoģisko raksturojumu skatīt atsevišķā nodaļā.

4. Dziļi garīgās attīstības traucējumi (profound) (IQ zem 20). Šīs kategorijas indivīdiem reizēm piemēro terminu *atpalicība ar mūža atbalstu*. Lielākā daļa šīs grupas indivīdu ir ar smagiem trūkumiem adaptīvajā uzvedībā un nav spējīgi veikt neko, izņemot pašus vienkāršākos uzdevumus. Lietojamā runa, ja tā vispār attīstās, ir rudimentāra. Tipiskas ir smagas fiziskās deformācijas, CNS patoloģija un aizkavēta augšana; parastas ir arī konvulsīvas lēkmes, mutisms, kurlums (nezirdība) un citas fiziskas anomālijas. Šiem indivīdiem ir jāpaliek uzraudzībā un aprūpē visu mūžu. Tomēr viņiem ir sliktā veselība un zemas pretestības spējas slimībām, tādējādi samazinās viņu dzīves ilgums.

Smagi un dziļi garīgās attīstības traucējumi parasti nekļūdami tiek diagnosticēti jau agrā bērnībā, jo pastāv fiziskas kroplības, spēcīgi aizkavēta ieradumu veidošanās un citi acīmredzami nenormāli simptomi. Tomēr, kaut arī šiem indivīdiem ir ievērojami bojājumi vispārējā intelektuālajā darbībā, viņiem dažās jomās var būt salīdzinoši lielākas spējas nekā citiem. Dažos īpašos gadījumos personas ar nopietniem garīgās attīstības traucējumiem var parādīt augstu prasmju līmeni dažos specifiskos uzvedības aspektos, kas nav atkarīgi no abstraktiem cēloņiem. Kāds indivīds ar nopietniem garīgās attīstības traucējumiem bija spējīgs atcerēties katras viņam parādītās vai kādreiz redzētās dolāru banknotes sērijas numuru. Citos izņēmuma gadījumos personai ar garīgās attīstības traucējumiem var būt vērā ņemams talants mākslā vai mūzikā. Ir pētījumi par “muzikālu zinātnieku idiotu”, par indivīdu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kura IQ bija

diagnosticēts 54, kas varēja spēlēt 11 dažādus mūzikas instrumentus pēc dzirdes un parādīja izcilas spējas, atceroties datumus. Tomēr šādas spējas garīgi atpalikušo vidū ir retas.

Ari Latvijā garīgās atpalicības pakāpes tiek konvencionāli noteiktas, izmantojot standartizētus intelekta testus. Biežāk tiek lietoti Vekslera, Stanfora-Binē u. c. testu varianti. Papildus tiek lietotas dažādas citas psihodiagnostikas metodes, kas nosaka bērna sociālo adaptāciju konkrētajā vidē. Šie mērījumi aptuveni izsaka garīgās atpalicības pakāpi. Diagnoze atkarīga no vispārējā intelekta funkciju novērtējuma, ko veic pieredzējuši speciālisti.

Latvijā saskaņā ar Starptautisko slimību klasifikāciju noteiktas vairākas garīgās atpalicības pakāpes. Attiecīgais apakšiedalījums, izmantojot ceturto koda zīmi, lietojams ar kodiem **F 70** līdz **F 79**, precizējot uzvedības pārmaiņu apjomu.

,0 Uzvedības pārmaiņu nav vai tās ir minimālas.

,1 Būtiskas uzvedības pārmaiņas, kas prasa uzmanību vai ārstēšanu.

,8 Citas uzvedības pārmaiņas.

,9 Bez norādes par uzvedības pārmaiņām.

Var lietot papildkodu, ja vēlas, lai precizētu ar to saistītos stāvokļus, piemēram, autismu, citus attīstības traucējumus, epilepsiju, uzvedības traucējumus vai smagu fizisku defektu.

Garīgās atpalicības līmeņi (pēc starptautiskās slimību klasifikācijas *Levels of Mental Retardation*)

F 70 Viegla garīgā atpalicība (Mild)

IQ aptuveni starp 50 un 69 (pieaugušā garīgais vecums ir starp 9 un 12 gadiem). Iespējams, ka ir mācīšanās grūtības skolā.

Daudzi pieaugušie spēj strādāt un iekļauties sabiedrībā.

Jāiekļauj: viegla psihiska atpalicība.

F 71 Vidēji smaga garīgā atpalicība (Moderate)

IQ aptuveni starp 35 un 49 (pieaugušā garīgais vecums starp 6 un 9 gadiem). Iespējama krasa attīstības atpalicība bērnībā, bet pacientu vairākums spēj mācīties, lai rastos dažas sevīs aprūpes

ieņemšanas, adekvāti kontaktēt un gūt sekmes skolas mācībās.

Pieaugušiem būs vajadzīgs dažādas pakāpes atbalsts, lai spētu dzīvot un strādāt sabiedrībā.

Jāiekļauj: vidēji smaga psihiska subnormalitāte.

F 72 Smaga garīgā atpalicība (Severe)

IQ aptuveni starp 24 un 34 (pieaugušā garīgais vecums ir starp 3 un 6 gadiem). Nepieciešams nepārtraukts atbalsts.

Jāiekļauj: smaga psihiska subnormalitāte.

F 73 Dziļa garīga atpalicība (Profound)

IQ zem 20 (pieaugušā garīgais vecums ir mazāks par 3 gadiem).

Ir lielas grūtības ar sevis apkopšanu, tīrību, kontaktiem un kustībām.

Jāiekļauj: dziļa psihiska subnormalitāte.

F 78 Cita veida garīga atpalicība.

F 79 Neprecizēta garīga atpalicība.

Intelektuālās spējas un sociālā adaptācija laika gaitā var mainīties un, pat būdamas niecīgas, var uzlaboties mācīšanas un rehabilitācijas rezultātā. Tātad neviena diagnoze nav nemainīga un uz mūžu noteikta.

3.2. Garīgās attīstības traucējumu klīniskās formas: oligofrēnija un demence

Galvas smadzeņu darbības traucējumus bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem var radīt, pirmkārt, vispārēji un totāli smadzeņu jaunāko nodalījumu bojājumi, kas iegūti bērnu embrionālās attīstības vai agrīnās attīstības posmā (1–3 gadu vecumā), vai arī šajā periodā iemantots nepietiekams minēto galvas smadzeņu struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums (oligofrēnija), un, otrkārt, smadzeņu garozas bojājumi un ar tiem saistītie funkcionālie traucējumi, ko radījušas pēc agrīnās attīstības posma iegūtās galvas traumas vai izraisījušas neiropātiska rakstura slimības (demence).

Pirmajā gadījumā gan nervu sistēmas bojājumu ainā, gan psihiska traucējuma struktūrā dominē **nepietiekamas attīstības sindroms** un ir jārūnā par **oligofrēnijas** variantiem, otrajā gadījumā gan morfoloģiskajā, gan nervu sistēmas bojājuma ainā un psihiskā traucējuma struktūrā dominē **smadzeņu garozas bojājuma sindroms**. Tas ir raksturīgs dažādām **demences** formām.

Tātad izšķir divas garīgās attīstības traucējumu klīniskās formas: oligofrēniju un demenci.

3.2.1. Oligofrēnija

Ar terminu **oligofrēnija** (no grieķu val. *oligos* – mazs, nedaudz + *phrēn* – prāts) apzīmē nevis kādu vienu noteiktu slimību, bet gan slimību grupu ar kopīgām pazīmēm – iedzimtu vai pārmantotu galvas smadzeņu (dažreiz visa organisma) attīstības atpalicību.

Kā liecina apzīmējums, slimniekiem garīgās attīstības traucējumi var būt gan iedzimti, gan radušies agrīnā bērnībā (līdz trīs gadu vecumam), atšķirībā no t. s. iegūtiem garīgās attīstības traucējumiem (demences), kas rodas dzīves laikā. Oligofrēnija parasti ir saistīta ar fiziskās attīstības traucējumiem. Oligofrēnijas problēma ir aktuāla gan medicīniskā, gan psiholoģiskā, gan pedagoģiskā un sociālā ziņā. Tā saistās gan ar oligofrēnijas izplatību (statistikā reģistrēti ap 3% oligofrēnijas gadījumu populācijā), gan arī nepieciešamību realizēt plašus rehabilitācijas, korekcijas un ārstēšanas pasākumus.

Oligofrēnijas **izcelsmē** noteicoši ir vairāki faktori, kas nelabvēlīgi iedarbojas uz individu pat jau pirms embrionālā perioda (uz vecāku dzimumšūnām), embrionālajā periodā, kā arī 1–3 gadu laikā pēc piedzimšanas. Svarīgākie no tiem ir šādi:

- ◆ infekcijas slimības, ko slimnieka māte pārcietusi grūtniecības laikā, piemēram, gripa, masaliņas, meningokoku infekcija, toksoplazmoze, sifiliss;
- ◆ intoksikācija grūtniecības laikā ar alkoholu, narkotikām, toksiskām vielām, hormonāliem preparātiem, ķīmiskām vielām, kas nesekmīgi izmantotas grūtniecības pārtraukšanai, kā arī aknu un nieru patoloģija;
- ◆ radiācija un rentgena starojums;
- ◆ rēzus faktora un asins grupu nesaderība vecākiem;
- ◆ barošanās traucējumi embrionālās attīstības laikā – vitamīnu deficīts, barības vielu un īpaši skābekļa trūkums;
- ◆ mehāniskās traumas, galvenokārt dzemdību traumas; mazāknozīmīgas ir mātes traumas grūtniecības laikā;
- ◆ iedzimta patoloģija, ko bērns manto no vecākiem (ir ģimenes, kurās tiek “atražoti” šādi bērni – daudz bērnu ģimenes (12–15), kur visi ir oligofrēni);
- ◆ iedzimta vielmaiņas patoloģija, kas saistās ar fermentu sistēmas bojājumu vai hromosomu slimību, piemēram, ar XXY vai XYY hromosomu aberāciju.

Patanatomiskajā izmeklēšanā atrod smadzeņu struktūras anomālijas – samazinātu smadzeņu masu un neattīstītu smadzeņu šūnu struktūru, hidrocefāliju.

Bērniem jau agri novēro garīgās attīstības atpalicību, galvenokārt intelekta attīstības defektu. Nereti viņiem atrod arī somatisku un neiroloģisku patoloģiju, piemēram, iedzimtus fiziskus traucējumus.

Bērniem parasti konstatē difūzu atpalicību visās garīgās dzīves sfērās. Sevišķi izteikti ir domāšanas traucējumi, pavājināta spēja spriest, analizēt un sintezēt; tas visspilgtāk izpaužas un visvieglāk pamanāms apgrūtinātā spējā atšķirt svarīgo no mazsvarīgā un piemēroties neparastiem apstākļiem. Atmiņa parasti ir pavājināta. Uztvere (redze, dzirde, tauste) fizioloģiski bieži vien neatšķiras no vesela cilvēka uztveres, bet vērtēšanas spēju trūkuma dēļ šie slimnieki neprot diferencēt nozīmīgo no nenozīmīgā un tāpēc iegūst mazāk informācijas nekā veseli bērni. Runas attīstība aizkavēta – skaidra skaņu izruna attīstās vēlu, vārdu krājums mazs. Emocionālajā dzīvē trūkst augstāk un vairāk diferencēto ētisko un estētisko jūtu: skaistuma izpratnes, gaumes izjūtas, takta, pienākuma un atbildības izjūtas, rīcību vairāk nosaka patika vai nepatika, apmierinātība vai neapmierinātība. Gribas sfērā, izlemšanā trūkst motīvu ciņas, rīcību nosaka acumirklīgais noskaņojums.

Oligofrēnijas slimnieki viegli ietekmējami un drīz var nonākt negatīvā ietekmē, iesaistīties antisociālā darbībā. Var būt arī fiziski traucējumi:

- ◆ kustību traucējumi (trūkst kustību plastikas un precīzas kustību koordinācijas);
- ◆ traucējumi dažu maņu orgānu attīstībā (pavājināta redze, dzirde);
- ◆ ķermeņa nepareiza attīstība;
- ◆ neiroloģiski traucējumi;
- ◆ iekšējo orgānu attīstības anomālijas.
- ◆ Reizēm oligofrēnija var apvienoties ar kādas psihiskās funkcijas pārmērīgu attīstību (piemēram, labu mehānisku atmiņu – viņi spēj atcerēties, kādā nedēļas dienā ir bijis noteikts datums dažādos gados – kalendārā atmiņa).

Vienota, vispārpieņemta oligofrēnijas **klasifikācija** nepastāv. Savulaik izplatītākā bija **G. Suharevas ieteiktā klasifikācija atbilstoši divām pazīmēm:**

- ◆ patoloģiskā faktora iedarbība konkrētā individa attīstības periodā;
- ◆ patoloģiskā faktora īpatnības.

Pēc G. Suharevas klasifikācijas izdala trīs **oligofrēnijas grupas:**

- ◆ **endogēnās izcelsmes oligofrēnija** vecāku ģeneratīvo šūnu bojājuma rezultātā. Raksturīgākās formas ir Dauna slimība, istā mikrocefālija, oligofrēnija vielmaiņas patoloģijas dēļ;

- ♦ **oligofrēnija, kas rodas embrionālajā periodā** pārciestas infekcijas vai intoksikācijas dēļ;
- ♦ **oligofrēnija, kas dzemdību laikā rodas kaitīgo faktoru iedarbības dēļ** un agrinā (līdz 3 gadu vecumam) bērna attīstības periodā – dzemdību traumas vai asfiksijas, agrīnas infekcijas, it īpaši meningīta vai meningoencefalīta dēļ, kā arī vēlākas intoksikācijas un traumas rezultātā.

❖ Viens no endogēnās izcelsmes oligofrēnijas veidiem ir **Dauna slimība**. Slimību 1864. gadā aprakstījis angļu ārsts **Džons Lengdons Dauns** (*John L. Down*, 1828–1896). Pēc statistikas datiem Eiropā ar to slimo 1 bērns no 600 līdz 700 jaundzimušajiem. Slimības etioloģiju saista ar hromosomu patoloģiju. Par iespējamajiem cēloņiem uzskata vēlas dzemdības (ar Dauna slimību biežāk slimo bērni, kuru mātes dzemdību laikā ir vecākas par 35 gadiem), kā arī jonizējošās radiācijas ietekmi. Sieviešu vecuma grupā no 40 līdz 45 gadiem risks ir lielāks – 1,5% gadījumu.

Dauna sindroma gadījumā katrā ķermeņa šūnā 47 hromosomu vietā ir 46. Dažiem procentiem bērnu ar Dauna sindromu ir vecāki, kuru šūnās sastop tikai 45 hromosomas. Tikai šajos gadījumos var runāt par iedzimtību. Dauna sindroma iemesls nav zināms, kaut arī tas daudz tiek pētīts. Pierādījies, ka olšūnas, kas tika apaugļotas Černobiļas atomreaktora katastrofas laikā, zināmos Eiropas reģionos devušas lielāku Dauna sindroma skaitu nekā parasti.

Gandrīz vienmēr Dauna sindromu var konstatēt jau pirms vai tūlīt pēc bērna piedzimšanas, bet, lai diagnozi apstiprinātu, jāizdara hromosomu analīze.

Slimniekiem ir raksturīgs ārējais izskats – plata seja, šauras acu spraugas ar ieliekumu uz iekšu un leju (agrāk šādus bērnus sauca par mongoloīdiem viņu ārējā izskata dēļ), kā arī ādas kroka iekšējā acs kaktiņā, kas ar laiku samazinās. Deguns ir īss un plats, augšžoklis neattīstīts, bet apakšžoklis nedaudz izvirzīts uz priekšu. Apakšlūpa ir bieza, mēle liela un plata, ausis mazas un nereti deformētas. Bērnam ir mazs galvaskauss, reti un sausi mati. Raksturīga arī displāzija, mazs augums un īsas ekstremitātes, īpaši rokas, plakanā pēda un liela atstarpe starp pirmo un otro pirkstu. Muskulatūras tonuss ir pavājināts, kustības neveiklas.

Daudziem bērniem ir runas attīstības traucējumi – vēla valodas attīstība, nabadzīgs vārdu krājums, kropļota skaņu izruna. Traucējums emocionālā un gribas sfērā izpaužas iniciatīvas trūkumā, tomēr emocionālā dzīve salīdzinājumā ar intelektuālo ir labāk attīstīta. Temperamenta ziņā, tāpat kā citos oligofrēnijas gadījumos, var būt gan torpidie, gan

erētiskie bērni, bet labvēlīgos apstākļos viņi var sekmīgi iekļauties vienaudžu grupās.

Bērniem ar Dauna sindromu biežāk nekā citiem bērniem sastopamas dažādas patoloģiskas novirzes, piemēram, sirds slimības. Tās parādās ap 40% gadījumu. Parasti ir arī patoloģiski veidojumi kuņģa un zarnu traktā. Tāpat dzirdes un redzes traucējumi ir biežāk sastopami nekā citiem bērniem. Novēro arī pārlietu locītavu kustīgumu.

Pazemināta muskuļu spriedze (hipotonuss) aizkavē motoro attīstību. Nereti, piemēram, bērna mēle izbidās no mutes, reizēm tā ir arī palielināta. Galējos gadījumos nepieciešama operācija. Šī paša iemesla – muskuļu vājuma – dēļ bieži rodas stipri zarnu aizcietējumi.

Galvenā medicīniskā problēma šiem bērniem ir atkārtotas un ilgstošas infekciju slimības, sevišķi augšējo elpošanas ceļu un ausu. To nosaka sliktā imunitāte.

Pieaugušie, kam ir Dauna sindroms, noveco straujāk nekā citi cilvēki, un viņi ir pakļauti lielam pilnīgas novecošanās riskam.

Psihisko stāvokli nosaka garīgās attīstības traucējumi, parasti vidējā vai dziļā pakāpē. Slimniekam ir lēna domāšana, viņi nespēj vispārināt, ar grūtībām pievēršas jaunām nodarbībām, tomēr var iemācīties rakstīt un lasīt. Šādus bērnus māca īpašās grupās vai integrē speciālajās skolās, psihiskajai attīstībai paredzot speciālas metodes. Latvijā populāra ir Portidžas metode.

Dauna slimības pētniece Latvijā, pedagoģijas maģistre **Ineta Kursiete** ir nodibinājusi un **vada Latvijas Portidžas asociāciju (LaPA)**, kurā apvienojušies gan pedagogi, gan arī vecāki, kas pēc šīs metodes veiksmīgi strādā ar bērniem, kam ir Dauna slimība.

❖ **Klainfeltera sindroms.** Pēc statistikas datiem vīriešu populācijā tiek konstatēts 0,18% gadījumu, bet starp oligofrēniem – 1% gadījumu. Tāpat kā Dauna slimība, Klainfeltera sindroms pieder pie hromosomu anomālijām. Ar to slimo tikai zēni, raksturīgs liels augums, einuhoīdas proporcijas, izmaiņas iekšējos un ārējos dzimumorgānos, kā arī psihiskās attīstības atpalicība.

❖ **Mikrocefālija** rodas vielmaiņas patoloģijas rezultātā un nav saistāma ar pārciestu organisku procesu. Bērniem raksturīgs mazs galvaskaus, izvirzīti uzacu loki, zema piere, disproporcija starp nelielo galvaskausu un normālo augumu, kā arī starp neattīstīto galvaskausa smadzeņu daļu un labāk attīstīto sejas daļu. Citu displāziju vai kustību anomāliju nav.

Intelektuālās attīstības atpalicība ir dziļā vai vidējā pakāpē. Traucējums galvenokārt izpaužas nespējā veidot spriedumus, niecīgā vārdu krājumā un nespējā saprast pieaugušā un sveša runu. Salīdzinājumā ar intelektuālās attīstības traucējumiem emocionālā ziņā bērni ir relatīvi labāk attīstīti.

❖ **Fenilpirovīnogskābes oligofrēnija** ir raksturīga ar **fenilketonūriju**. To konstatē, urīnam pievienojot dzelzs hlorīdu (FeCl_3). Ja reakcija ir pozitīva, urīns nokrāsojas tumši zilajā krāsā. Vielmaiņas traucējumu dēļ ir apgrūtināta aminoskābes fenilalanīna pārveidošanās tirozīnā, tā rezultātā fenilalanīns un tā noārdīšanās starpprodukti uzkrājas organismā un izraisa autointoksikāciju. Fenilalanīns no organisma tiek izvadīts caur nierēm, tādēļ slimības gadījumā urīnā to var konstatēt 30–50 reizes lielākā koncentrācijā nekā veseliem bērniem, bet fenilalanīna daudzums asinīs pārsniedz normu. Bērns var izaugt pilnvērtīgs garīgās attīstības ziņā, ja viņam nodrošina īpašu diētu, pie tam tā nepieciešama ne tikai pirmajos dzīvības gados. Ja šo slimību nepamana, psihiskie traucējumi izpaužas smagā garīgajā atpalicībā, novēro arī epileptiskas lēkmes. Neārstēti bērni atgādina psihotiskus slimniekus ar šizofrēnijai līdzīgu simptomātiku – viņi ir autiski, ar mazu psihisko aktivitāti un neizteiktām emocijām. Novēro arī katoniskus traucējumus, manierīgumu, grimasēšanu.

❖ **Oligofrēnija pēc toksoplazmozes embrionālajā periodā.** Ar toksoplazmozi slimai grūtniecei var rasties augļa bojājumi. Viena no patoloģijas izpausmēm var būt smaga oligofrēnija, kas kombinējas ar somatiskiem traucējumiem. Slimniekam var būt hiperkinēzes, arī epileptiskas lēkmes. Diagnozi palīdz noteikt pozitīva seroloģiskā reakcija uz toksoplazmozi (kas gan nav specifiska), rentgenoloģiski atrodami kalcifikāti galvas smadzenēs, kā arī izmaiņas acs dibenā (horioretinīts, redzes nerva atrofija). Parasti konstatē arī nieru, aknu, liesas un plaušu patoloģiju. Toksoplazmoze var būt ne tikai iedzimta, bet arī agrīnā bērnībā iegūta, kas tāpat rada psihiskās attīstības dažādas pakāpes atpalicību.

❖ **Rubeolārā oligofrēnija** var rasties, ja grūtniece pārcieš masaliņas. Bīstamākais periods ir pirmie divi grūtniecības mēneši, t. i., augļa visagrīnākā embrionālās attīstības stadija, kas kombinējas ar fiziskās attīstības traucējumiem. Bērnam ir iedzimta mikrocefālija, kā arī citu orgānu bojājumi – katarakta, izmaiņas acs dibenā, iedzimta sirdskaite, dzirdes aparāta bojājumi. Bieži ir dziļi garīgās attīstības un kustību traucējumi.

❖ **Rēzus faktora nesaderības izraisītā oligofrēnija** var rasties tad, ja māte ir rēzus negatīva, bet bērns (tāpat kā bērna tēvs) – rēzus pozitīvs. Tad mātes organismā rodas antivielas, kas ietekmē augli. Parasti pirmajā grūtniecībā rēzus nesaderība izpaužas mazāk, bet nākamajās – vairāk. Sieviete svarīgi savlaicīgi griezties pie ginekologa. Ja ir saņemta medicīniskā palīdzība, var attīstīties normāls bērns. Ja medicīniskā palīdzība nav sniegta, bērnam var rasties nopietnas problēmas – arī oligofrēnija, kā arī neiroloģiski traucējumi – epileptiskas lēkmes, dzirdes un redzes traucējumi.

❖ **Smadzeņu sifilisa izraisītā oligofrēnija.** Bērniem novēro **Hačinsona triādi** (parenhimatozo keratītu, labirintāro kurlumu un augšējo pastāvīgo priekšzobu sirpjveida iedobumu apakšmalā un sašaurinājumu uz leju), un citus iedzimta sifilisa simptomus – sedlveida degunu, radiāli novietotas depigmentētas rētas ap mutes kaktiņiem, redzes nerva atrofiju, galvaskausa formas defektus, kā arī iekšējo orgānu bojājumus. Bērniem raksturīgi dažādas pakāpes garīgās attīstības traucējumi. Diagnostikā palīdz neiroloģiskā atrade – trūkst acu zilišu reakcijas uz gaismu un ir galvas smadzeņu nervu parēzes un paralizes, kā arī pozitīva Vasermana reakcija asinīs un likvorā. Arī šai variantā ļoti svarīgi saņemt savlaicīgu medicīnisko palīdzību.

❖ **Dzemdību patoloģijas izraisītā oligofrēnija** saistās ar traumām vai asfiksiju dzemdību laikā, piemēram, dzemdību norises traucējumi, mehāniski galvas smadzeņu bojājumi ar intrakraniāliem asinsizplūdumiem, smadzeņu apvalku un smadzeņu vielas bojājumi. Bērnā var būt garīgās attīstības traucējumi dažādās pakāpēs, kā arī organiski CNS bojājumi.

❖ **Agri pārceistu meningītu un meningoencefalītu izraisītā oligofrēnija.** Tā rodas nespecifisku infekcijas slimību (gripas, masalu, garā klepus u. c.) komplikāciju rezultātā. Retāk oligofrēnija rodas pēc specifiskas meningokoku infekcijas. Atrod dažādas pakāpes garīgās attīstības traucējumus un lokālus organiskus CNS bojājumu simptomus. Iespējama hidrocefālija.

❖ **Endokrīno traucējumu izraisītā oligofrēnija.** Vairāk pazīstams ir **kretinisms**, kad psihiskās un fiziskās attīstības traucējumi rodas vairogdziedzera hipofunkcijas rezultātā. Ikdienas praksē reti novēro endēmiska rakstura (joda deficīta) kretinismu, biežāk sastop kretinismu kā vairogdziedzera slimības sekas. Slimība izpaužas ar miksedēmas klīnisko ainu. Bērniem raksturīga ķermeņa uzbūve – mazs augums (punduriši), īsas kājas un neproporcionāli garš ķermenis, apaļa galva, uzblidusi seja, pusparvēta mute, bieza mēle un reti zobi. Audi ir pastozī, ar miklveida konsistenci. Slimnieki ir glēvi, apātiski, gausi, ar lēnām kustībām un lēnu domāšanu. Var būt dažādas pakāpes oligofrēnija. Tomēr var būt bērni arī ar normāli attīstītu intelektu, vairumā gan vājām domāšanas un loģiskās atmiņas spējām.

Zināmu ieguldījumu oligofrēnijas klasifikācijā sniegusi Marija Pevznere. Viņas vadībā Padomju Savienībā, balstoties uz plašiem zinātniskajiem pētījumiem, tika izveidota **oligofrēnijas klīniski pedagoģiskā klasifikācija**, kurā līdzās intelekta defekta struktūras raksturojumam tika atklāti neirodinamiskie, patopsiholoģiskie un citi traucējumi, kas paver iespējas un palīdz izvēlēties zinātniski pamatotas defektu korekcijas

metodes un paņēmienus. M. Pevznere izdala **piecas oligofrēno bērnu pamatgrupas.**

♦ **Vienkāršajai oligofrēnijai** raksturīgi galvas smadzeņu garozas vispārēji, difūzi traucējumi, tā nav saistīta ar dziļākiem atsevišķu analizatoru, kā arī runas vai kustību koordinācijas traucējumiem. Šiem bērniem nav dziļāku neirodinamikas noviržu, ierosas un aiztures procesiem raksturīga zināma līdzsvarotība. Šie audzēkņi pakļaujas skolotāja prasībām, ir klausīgi, centīgi, pietiekami organizēti. Viņiem parasti ir viegli garīgās attīstības traucējumi, samērā normāli saglabājusies emocionālā un gribas sfēra, kas izpaužas saskarsmē ar vienaudžiem, labi orientējas sadzīvē. Attieksmē ar pieaugušajiem parasti pieklājīgi, sirsni, pieķeras tuviniekiem, skolotājiem, draugiem, vēlas izpalīdzēt tiem, kurus ciena. Diezgan adekvāti pārdzīvo gan prieku, gan kauna u. c. jūtas. Bieži vien pārdzīvo, ka viņiem jāmacās pēc speciālām programmām.

Garīgās attīstības traucējumi izpaužas galvenokārt domāšanas, loģiskās iegaumēšanas, radošās iztēles traucējumos, kas nedod iespēju apgūt masu skolas programmu. Šie bērni veiksmīgi apgūst speciālās skolas mācību saturu. Grūtības sagādā tie uzdevumi, kuru risināšanā nepieciešama vispārināšana, abstrahēšana, piemēram, matemātikā grūtāk veicas teksta uzdevumu risināšana, latviešu valodā – gramatiskās vielas apguve, vēsturē – abstrakto jēdzienu izpratne un apguve.

Bērniem, kam piemīt vienkāršā oligofrēnija, darbaspējas attīstās atbilstoši traucējuma dziļumam. Viņi mīl darbu un labprāt to strādā, bet tikai tad, ja viņiem tas patīk. Arī mācību darbā sekmes ievērojamā mērā ir atkarīgas no attieksmes pret mācību priekšmetu, no izziņas interesēm un mācīšanās motīviem.

Korekcijas darbā jāizmanto visas iespējas, lai attīstītu aplūkojamās grupas bērnu vispārināšanas spējas, bagātinātu viņu zināšanu, prasmju un iemaņu apjomu. Savlaicīgi jāveic pareizs profesionālās orientācijas darbs, lai šie bērni gatavotos savām iespējām atbilstoši profesijai.

♦ **Oligofrēnijai ar neirodinamikas traucējumu izraisītām komplikācijām** raksturīgs tas, ka līdzās vispārējiem izziņas procesu traucējumiem šīs grupas bērniem ir paaugstināta vai pazemināta uzbudināmība, tātad spilgti izpaužas ierosas un aiztures nelīdzsvarotība. Bez vispārējiem difūziem galvas smadzeņu garozas traucējumiem parasti atklājas hidrocefālijas sekas. Visbiežāk šo komplikāciju pamatā ir dzemdību traumas, asfiksija, agri pārslimotas infekcijas slimības. Hidrocefālija izraisa papildkomplikācijas, epizodiskas galvas sāpes, reiboņus, sliktu dūšu. Traucējums spilgti izpaužas uzvedības izmaiņās un pazeminātās darbaspējās.

Aplūkojamās grupas bērnus pēc neirodinamikas traucējuma rakstura un arī pēc psiholoģiskā raksturojuma iedala divās spilgti atšķirīgās apakšgrupās.

Bērniem ar izteiktu uzbudināmību raksturīgs ierosas pārsvars pār aizturi, psihomotorais nemiers, impulsivitāte, tādēļ šos bērnus sauc arī par **viegli uzbudināmiem oligofrēniem**. Viņu lielā fiziskā un arī psihiskā aktivitāte ir mānīga, tai raksturīgs iekšējais nemiers, nelīdzsvarotība, neregulēta pārslēgšanās no viena darbības veida uz otru, no viena objekta uz citu, izteikts mērķtieksmes trūkums, kas mazina darbaspējas.

Vispārējie izziņas procesu traucējumi viegli uzbudināmiem oligofrēniem padziļinās iekšējās aiztures trūkuma dēļ. Lai gan šie bērni aktīvi un ātri reaģē uz visu notiekošo, tomēr viņi rikojas neapdomīgi, darbībā nav secības, bieži izlaiž būtisko, neparedz savas darbības rezultātus. Domāšanas traucējumus padziļina koncentrēšanās, noturības trūkums. Šo bērnu domas haotiski pārslēdzas, zaudē sakarības, secību, piemēram, stundā viņi parasti pirmie paceļ roku un grib atbildēt uz skolotāja jautājumiem, bet bieži šis atbildes nav pareizas. Šie bērni samērā ātri iegaumē, bet zināšanas atmiņā strauji pārveidojas, rodas pilnīgi jaunas asociācijas, papildinājumi. Uzmanība šiem bērniem ir nenoturīga, nepatvaļīgi pārslēdzas no viena objekta uz otru, nespēj sadalīt uzmanību starp diviem vai vairākiem darbības veidiem. Uzmanības apjoms un līdz ar to arī uztveres apjoms šiem bērniem ir samērā plašs, bet lielās nelīdzsvarotības dēļ tas neuzlabo orientāciju apkārtējā vidē. Noturības traucējumu dēļ šie bērni ar lielām grūtībām apgūst lasīšanas un rakstīšanas māku. Viņi lasot vai rakstot izlaiž burtus, zilbes vai pat vārdus. Rakstot gramatiskos vingrinājumus, šie bērni nevar paturēt prātā uzdevuma nosacījumus. Šādas kļūdas nelīdzsvarotiem oligofrēniem saglabājas līdz pat skolas beigām.

Lielās uzbudināmības dēļ aplūkojamās kategorijas oligofrēniem raksturīgi uzvedības traucējumi, viņi nespēj mierīgi nosēdēt, visu dara lielā steigā un nekārtīgi, traucē klases biedrus, slikti iekļaujas kolektīvā. Lēni attīstās paškontroles spējas, šie skolēni nesaskata savas kļūdas, ir kaprīzi, vēlas saņemt pozitīvus vērtējumus.

Viegli uzbudināmo bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem valoda ir savdabīga. Salīdzinājumā ar oligofrēniem bērniem, viņiem parasti ir samērā plašs vārdu krājums, valoda izteiksmīga. Viņi runā daudz, tiecas piedalīties jebkurās sarunās. Ja klasē skolotājs šādu bērnu neizsauc atbildēt tad, kad viņš ceļ roku, pēdējais ir neapmierināts, dusmojas, kaut gan viņa atbilde nemaz nav pārdomāta. Stāstījums parasti ir haotisks, nav secības. Šo bērnu runā daudz atkārtojumu, kas izklausās pēc stostišanās. Šie bērni var lietot vārdus, kuru jēgu paši neizprot.

Jāatzīmē, ka viegli uzbudināmo bērnu intelektuālo spēju attīstībā progress salīdzinoši ar citiem oligofrēniem bērniem ir ievērojami mazāks. To nosaka galvenokārt dziļie darbaspēju traucējumi, kas negatīvi ietekmē visu mācību procesu.

Korekcijas darbā ar šiem bērniem nepieciešama liela pacietība un neatlaidība. Jāizprot tas, ka bērna savdabīgo uzvedību nosaka viņa traucējuma struktūra. Jācenšas balstīties uz pozitīvajām iezīmēm, tādām kā aktivitāte, vēlēšanās darboties. Svarīgi šīs tendences ievirzīt vajadzīgajā darbības virzienā, pie tam nodrošinot pastāvīgu darbības veidu, uzdevumu maiņu. Jebkuras darbības laikā ar šiem bērniem jācenšas novērst blakus kairēkļus, piemēram, pildot mācību uzdevumu, uz bērna galda nedrīkst būt nekas lieks, jo katrs priekšmets novērš viņa uzmanību.

Jāpievērš uzmanība iekšējās aiztures izkopšanai. Šai nolūkā noderīgas ir ritmiskas un ārstnieciskās fizikultūras nodarbības. Darbmācības un citu priekšmetu stundās ieteicami skolotāja instrukciju sadalīt vairākos posmos. Lietderīga ir arī bērna uzdevumu izpildes posmsecīga organizēšana. Jāmāca bērns domāt līdzī tam, ko viņš dara. Šai nolūkā pielietojams tāds paņēmieni kā personīgās darbības vārdiska komentēšana. Uzvedības audzināšanas jomā pievēršama uzmanība tam, lai bērni paši vēlas kļūt savaldīgāki un cenšas izkopt paškontroles spējas. Svarīgi nodrošināt mierīgus apstākļus, nomierinošu mikroklimatu.

Neirodinamikas traucējumu izraisīto komplikāciju otram variantam raksturīgs tas, ka nepietiekamu intelektuālo attīstību padziļina pastiprināta aizture jeb kavēšana, kas spilgti izpaužas šīs grupas bērnu visās darbības jomās. Šos bērnus mēdz saukt par **oligofrēniem ar pastiprinātu aizturi**. Visu izziņas procesu norisi raksturo gausums. Palēnināts ir gan uztveres, gan iegaumēšanas, gan domāšanas temps, raksturīgs domāšanas inertums. Šos bērnus grūti ierosināt jebkura intelektuālā uzdevuma veikšanai, intelektuālās darbības produktivitāte ātri izsīkst.

Gausums atklājas jebkurā darbības veidā: rotaļās, mācībās, praktiskajā darbā. Rotaļās viņi bieži vien nepiedalās, paliek vērotājos vai arī izpilda citu bērnu rīkojumus. Jāpiezīmē, ka lielā kūtuma, nekustīguma dēļ vienaudži viņus nevēlas iekļaut rotaļās, it īpaši sacensību rotaļās.

Pastiprinātā aizture rada grūtības mācībās. Skolēni ļoti lēni apgūst lasīšanas, vēl grūtāk – rakstīšanas prasmes. Rakstu darbos viņi izlaiž vai samaina burtus, zilbes. Tas pats sakāms arī par matemātiku: jauc darbības, zaudē uzdevuma elementus, aizmirst nosacījumus. Mācībās grūtības rada tas, ka šīs grupas bērni netiek līdzī pārējiem, ir pastāvīgi pamudināmi. Viņiem jāuzdod uzdevumi pirmajiem, jāizvēlas mazāks darba apjoms, jāpalīdz uzsākt darbu kopīgi.

Aiztures savdabīgi ietekmē šo bērnu emocionālo un gribas sfēru. Jaunākajās klasēs viņi bieži vien šķiet bezpalīdzīgi, bailīgi, nevarīgi, lai mācītos skolā, jo maz runā, atbild klusi, viena, divu vārdu teikumiem. Valoda neizteiksmīga, nenoteikta. Uzdevumi jāatbild uzreiz, neizprot, neuztver un nespēj izmantot skolotāja vārdisko palīdzību. Uzdevumi vairākkārt jāatkārto, pie tam – lēni, skaidri. Visai klasei izteiktos rīkojumus neattiecinā uz sevi. Ja šos bērnus nerosina runāt, viņi klusē. Ja uzdots jautājums, diezgan ilgi jāgaida bērna atbilde, bet bieži jāpamudina bērns runāt, pat jāpasaka atbildes pirmie vārdi priekšā. Līdzīgi tas jā dara, arī rosinot bērnus dažādiem praktiskās darbības veidiem. Ieteicams bērnam ne tikai parādīt, kā veicama darbība, bet arī satvert viņa rociņu un kopīgi aizsākt darbu, un bērns to tālāk turpinās patstāvīgi.

Mācību un audzināšanas darba rezultātā šo bērnu attīstībā parasti notiek ievērojams progress, jo viņi savā būtībā ir centīgi, disciplinēti, klausīgi. Diezgan neadekvāti pārdzīvo skolotāja izteiktos vērtējumus par savu darbu, sliktu atzīmi. Pieķeras tuviniekiem, skolotājiem, labi jūtas ikdienišķos, mierīgos apstākļos. Neparasta vide vai sveši cilvēki šos bērnus satrauc, un viņu aizture vēl vairāk padziļinās.

Korekcijas darbā jāpielieto aktivizējoši paņēmieni: jāpamudina, jāstimulē, jāuzslavē. Darba apjoms šiem bērniem jānosaka atbilstoši viņu iespējām. Tā kā šīs grupas bērni ir diezgan kautrīgi, noslēgti, jāpalīdz viņiem iekļauties kolektīvā, jāuztic sabiedriskie pienākumi. Nedrīkst atstāt bērnus pašplūsmei, jāpatur viņi redzeslokā, jārosina darboties. Pareizi organizēts darbs stimulē šo bērnu attīstību, palīdz viņiem iekļauties skolas dzīvē.

♦ **Oligofrēnija ar atsevišķu analizatoru darbības traucējumu izraisītām komplikācijām.** Ja oligofrēnijai pievienojas dziļāki sensorie vai somotorie traucējumi, šādi bērni atbilstoši bojājuma raksturam ir jāievieto speciālās skolās, kas paredzētas audzēkņiem ar redzes, dzirdes, kustību un balsta aparāta darbības traucējumiem, kur viņiem jā mācās palīgklasēs pēc speciālām programmām.

Bieži oligofrēniem bērniem līdztekus vispārējiem galvas smadzeņu traucējumiem konstatē dziļākus perēkļveida bojājumus runas centros, kā arī runas aparāta darbības traucējumus. Ņemot vērā to, ka starp speciālo skolu bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir daudz bērnu ar runas traucējumiem, šajās skolās strādā logopēdi, kas nodrošina kvalificētu runas un valodas traucējumu korekciju. Šajā darbā jāiekļaujas arī citiem skolotājiem, audzinātājiem un vecākiem.

♦ **Oligofrēnija ar psihopātijai līdzīgām uzvedības komplikācijām.** Starp oligofrēniem bērniem sastopami savdabīgi indivīdi, kuriem bez izziņas traucējumiem ir

pastiprināta nosliece uz afektīviem stāvokļiem, paaugstināta uzbudināmība ar ekscentriskām tendencēm. Parasti šāds komplikāciju tips veidojas pēc meningoencefalīta, meningīta, galvas smadzeņu traumām. Papildtraucējumi izpaužas galvenokārt uzvedībā, bērns pastāvīgi ir it kā neapmierināts ar visu notiekošo, tiecas ar visiem strīdēties, visu kritizēt. Bieži vien šiem audzēkņiem prevalē organiskās vajadzības (ēstgriba, pusaudžu vecumā – seksuālās tieksmes), bet vēlāk veidojas izteiktas savtīgas materiālās intereses, kas izpaužas vēlmēs visu saņemt pirmajam, iegūt citu mantas. Tātad dominē egocentriskas tieksmes, ar grūtībām veidojas iecietība pret biedriem un pieaugušajiem. Ja savlaicīgi nav nodrošināta pareiza audzināšana, šie bērni nepieņem aizrādījumus, ir uzbāzīgi, nav paklausīgi, viņi neiekļaujas kolektīvā, bieži ir izolētie vai noraidītie, ko viņi paši pat nepārdzīvo.

Šiem bērniem diezgan spilgti izpaužas negatīvas gribas īpašības, tādas kā ietiepība, spītība, negativisms. Vienlaicīgi šie skolēni var būt ļoti neatlaidīgi, uzbāzīgi, kad grib iegūt sev kādu labumu. Tiklīdz ir apmierinājuši savas iegribas, griba it kā izsīkst.

Domāšanas īpatnības cieši saistītas ar īpatnējām personības iezīmēm. Galvenās grūtības objektīvu vispārīgumu veidošanā, spriedumi ir vienpusīgi, nepamatoti. Valoda var būt diezgan attīstīta, lieto sarežģītas gramatiskās struktūras, tomēr paši bieži vien neizprot lietoto izteicienu jēgu, tie ir kaut kur noklausīti. Bez tam stipri pazemināta ir valodas regulējošā funkcija.

Iekšējie pārdzīvojumi, kā jau minēts, vairāk saistīti ar negācijām un kritiku, ko parasti bērns izsaka balsī, turklāt atkārtoti vienus un tos pašus izteicienus.

Intelekta attīstība šiem bērniem parasti ir samērā laba, viņi sēj apgūt speciālo programmu. Galvenie traucējumi vērojami personības attīstībā, bet tie ļoti traucē gan paša individa, gan līdzbiedru mācību darbību.

Korekcijas darbā ar šiem bērniem jācenšas saglabāt mierīgus darba apstākļus, izvairīties no konfliktiem, nodrošināt uzdevumus, kas atbilst bērna iespējām, lai viņi varētu gūt panākumus un līdz ar to saņemt uzslavas, pamudinājumus. Pievēršama uzmanība paškritikas veidošanai, audzēkņa iekļaušanai kolektīvā darbībā. Korekcijas darbā liela uzmanība pievēršama sociālajai rehabilitācijai, lai pēc skolas beigšanas šie audzēkņi spētu iekļauties darba kolektīvos.

♦ **Oligofrēnija ar personības destrukciju** atšķiras no iepriekš aplūkotajām oligofrēnu grupām. Bez vispārējiem galvas smadzeņu garozas traucējumiem šīs grupas bērniem raksturīgi izteikti smadzeņu pieres daļas funkciju traucējumi. Tie rada komplikācijas personības saskarsmē un darbības mērķtieksmē. Raksturīga savdabīga uzvedības motivācija. Šie bērni nespēj diferencēt izturēšanos atbilstoši situācijai.

Domāšanas un citu izziņas procesu dziļie traucējumi cieši saistīti ar mērķtieksmes, paškontroles, pašvērtējuma novirzēm, emocionālo nelīdzsvarotību un uzmanības svārstībām. Bērns var lasīt teikumu vairākas reizes, bet nevar paskaidrot tā saturu, neizprot tajā izteikto domu.

Traucējumi galvas smadzeņu garozas pieres daļā bieži vien negatīvi ietekmē arī zemgarozas slāņus, kur atrodas kustību koordinācijas centri. Tādēļ šiem bērniem vērojamas grūtības kustību iemaņu apguvē. Viņi diezgan bieži izpilda dažādas spontānas kustības vai kustības pēc pašu ierosmes. Grūtības sagādā darbības, kas jāveic pēc pieaugušo norādījuma vai instrukcijas. Šo uzdevumu izpildi ievērojami atvieglo paraugdemonstrējumi, jo bērniem ir atdarināšanas tendence.

Valoda, līdzīgi iepriekšējās grupas oligofrēniem, raksturīga ar samērā bagātu vārdu krājumu, tomēr šie bērni mēdz lietot kaut kur dzirdētus izteicienus, runai ir stereotipisks raksturs. Bieži atkārto vienas un tās pašas frāzes. Valoda var būt diezgan izteiksmīga, bet vienlaicīgi – neskaidra, nesakarīga, bezjēdzīga. Raksturīgi valodas regulējošās funkcijas traucējumi, šie bērni nevar pakļaut uzvedību savai iekšējai runai.

Nemot vērā to, ka galvas smadzeņu pieres daļas galvenās funkcijas saistītas ar personības īpašību veidošanos, šīs grupas oligofrēniem īpaši traucēta uzvedības motivācija. Daži automātiski pakļaujas situācijai, ir mazkustīgi, kūtri. Citi – impulsīvi, rosīgi, ar tendenci uz eiforiju. Iespējamās afekta lēkmes. Attīstības raksturojumā atpaliek pašvērtējums, paškritikas veidošanās. Bērni ar padziļinātiem personības traucējumiem nespēj orientēties sadzīvē, nevar noteikt savu vietu grupā.

3.2.2. Demence

Demence (no latīņu val. *dementia* – neprāts, ārprāts) ir garīgās attīstības traucējumu forma, ko raksturo noturīgi izziņas darbības traucējumi, kurus izraisa galvas smadzeņu bojājumi, kas atšķirībā no oligofrēnijas radušies bērna vēlākā attīstības posmā, pēc 2–3 gadu vecuma, kad smadzeņu attīstība jau sasniegusi zināmu briedumu. Oligofrēniju, kā jau norādīts, rada galvas smadzeņu jaunāko nodalījumu nepietiekama attīstība. Demences gadījumā, kas iestājas pēc bērna slimības vai galvas smadzeņu traumām, daļēji saglabājas bērna intelektuālās attīstības līmenis. Tātad organiskās demences un oligofrēnijas cēloņi var būt līdzīgi. Atšķirība starp abiem garīgās attīstības traucējumu

veidiem ir kaitīgo faktoru iedarbības laikā, kas nosaka arī atšķirības kliniskajā ainā un intelektuālā defekta struktūrā, ko nosaka traumas vai slimības raksturs.

Izšķir divus demences pamatveidus: organisko demenci un demenci, ko izraisa dažādi akūti slimību procesi.

Organisko demenci var izraisīt galvas smadzeņu traumas vai infekcijas slimības (encefalīts, meningoencefalīts u. c.), kuras bērns pārslimo pirmsskolas vai jaunākajā skolas vecumā. Patogēnais faktors rada traucējumus jau izveidotajā CNS struktūrā un tās funkcijās. Demencei raksturīgi savdabīgi psihiskās attīstības traucējumi, kas ir atkarīgi no galvas smadzeņu bojājuma rakstura un lokalizācijas. Turklāt šiem traucējumiem ir reziduāls, neprogredients raksturs. Aplūkojamās grupas bērni ir praktiski veseli.

Otru demences veidu izraisa **akūti patogēni procesi galvas smadzenēs**. Tā ir progresējoša garīgās attīstības atpalicība, kas var noritēt strauji vai arī lēni. Demences straujas padziļināšanās gadījumi ir ļoti traģiski, un bērns jāaudzina ģimenē vai jāievieto speciālajā pansionātā. Svarīgi kļiedēt šādu bērnu skumjas, radīt prieka brīžus, nozīmīga palīdzība vecākiem. Ja demences progress ir lēns, bērns var rotaļāties, piedalīties mācībās, apgūt zināšanas un parasti var mācīties pēc speciālas, individuālas programmas.

Tie ir bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, kas slimo ar epilepsiju, hidrocefāliju, šizofrēniju, CNS reimatiskiem traucējumiem, galvas smadzeņu sifilisu. Šim demences veidam ir progredients raksturs, un aplūkojamās grupas bērniem pastāvīgi jāsaņem atbilstoša medicīniski pedagoģiska palīdzība.

Jāatzīmē, ka minētie slimību veidi paši par sevi neizraisa un neliecina par garīgās attīstības traucējumiem, gluži otrādi, piemēram, šizofrēnijas vai epilepsijas slimnieki var būt spējīgi, apdāvināti cilvēki, lai gan viņiem parasti piemīt savdabīgas personības iezīmes. Tātad mēs šeit aplūkojam tikai šizofrēniskās vai epileptiskās demences variantus.

Progresējošās demences veidi

◆ **Traumatiskā demence** iestājas pēc galvas smadzeņu traumas, kas pārceista pēc divu, triju gadu vecuma. Psihisko procesu traucējumi šiem bērniem ir stipri individuāli, atšķirīgi. Tie atkarīgi gan no traumas rakstura, gan tās dziļuma un lokalizācijas, gan no bērna vecuma, kādā trauma pārceista. Šādiem bērniem turpinās slimības procesi, bieži ir galvassāpes, reiboņi, slikta dūša, kas pazemina darbaspējas, negatīvi ietekmē noskaņojumu, aktivitāti. Psihisko procesu novirzes izpaužas galvenokārt dziļos atmiņas un uzmanības traucējumos. Domāšanas novirzes parasti saistās ar mērķtieksmes,

sistemātiskuma un paškritikas trūkumu. Raksturīgas ir novirzes personības attīstībā. Šie bērni neizprot savu stāvokli, viņi parasti ir diezgan vienaldzīgi pret mācībām, nepārdzīvo nopēlumus, nekritiski vērtē sava darba rezultātus.

Traumatīkiem ir sliekšme uz ietiepību, spītību, kaprizēm, kuru cēloņi dažkārt saistās ar slikto pašsajūtu. Tā kā parasti pēc traumām vecāki ļoti pārdzīvo izmaiņas bērna attīstībā, žēlo un lutina, tad viņos var veidoties egoisms, patmīlība, slinkums un citas negatīvas rakstura iezīmes.

Bērniem, kas pārcietuši galvas smadzeņu traumas, nepieciešams saudzējošs dienas režims: mācībām jāmiļas ar darbu un, galvenais, pietiekamu atpūtu. Praktiskajos darbos jāvairās no tādām situācijām, kas izraisa organisma vibrāciju, kā arī darbiem, kuros nepieciešama strauja ķermeņa stāvokļa maiņa, piemēram, noliekšanās. Nav ieteicams piedalīties tālās ekskursijās ar autobusu vai vilcienu, toties ieteicami ir tūrisma pārgājieni, kurus veic kājām. Kaitīgas ir temperatūras svārstības, trokšņi, satricinājumi.

Mācību un audzināšanas darbā jānodrošina individuāla pieeja katram bērnam, atbilstoša slodze. Nevajag pieļaut, lai bērni jūt, ka viņus žēlo. Prasībās pret viņiem jābūt labestīgiem un vienlaicīgi pietiekami prasīgiem un stingriem.

♦ **Demence pēc meningīta vai meningoencefalīta.** Bērniem, kas pēc valodas apguves un normālas attīstības mazbērna vecumā slimo ar meningītu vai meningoencefalītu, var saglabāties normāls intelekts un viņi var apgūt parasto programmu. Tomēr bieži vien minētās slimības atstāj nopietnas sekas: rodas galvas smadzeņu darbības vispārēji traucējumi, kam pievienojas dziļāki atsevišķu centru vai zonu traucējumi. Līdz ar to vispārējai intelektuālās darbības traucējumu struktūrai pievienojas valodas traucējumi, optiskās, dzirdes analīzes un sintēzes izmaiņas vai pat dažāda rakstura paralīzes.

Bērniem pēc pārciestajām smagajām slimībām parasti rodas novirzes personības attīstībā: viņi ir nelidzsvāroti, viegli uzbudināmi, ar sliekšmi uz afektiem, vai arī gluži pretēji – pasīvi, inerti, mazkustīgi, apātiski. Daudziem parādās kustību koordinācijas traucējumi, stostīšanās.

Ārēji šie bērni var izskatīties ļoti aprobežoti, trūli. Bet pēc ārējā izskata nedrīkst spriest par viņu intelektuālajām spējām. Šīs kategorijas bērnu valoda bieži vien ir neskaidra, tomēr samērā bagāta, jo saglabājas apgūtais vārdu krājums, spriedumi ir diezgan saprātīgi. Bērni apzinās savu stāvokli, pārdzīvo neveiksmes, atmiņas traucējumus. Cenšas mācīties, bet sekmes parasti ir stipri viduvējas domāšanas traucējumu, kā arī vājās atmiņas dēļ.

Korekcijas darbā pret aplūkojamās grupas bērniem jāizturas saudzīgi. Tā kā parasti viņi savu stāvokli apzinās, jācenšas viņus mierināt, iedrošināt. Jāizmanto viņu pozitīvās

iezīmes: gan centība, gan saglabātais vārdu krājums. Nepieciešama pietiekama atpūta, mierīgs režīms, iespējām atbilstošas prasības. Daudziem šīs grupas bērniem vajadzīgas logopēdiskās un ārstnieciskās vingrošanas nodarbības.

◆ **Šizofrēniskā demence.** Speciālajās vai arī integratīvajās skolās mācās bērni, kam vispārējiem izziņas procesu traucējumiem pievienojas psihiska slimība – šizofrēnija, kas turpinās visu mūžu. Tā var sākties agrā bērnībā vai arī atklāties vēlākos gados, īpaši pusaudžu vecumā. Pēc mediķu atzinumiem – šizofrēnija var izpausties ļoti daudzveidīgi. Jāatzīmē, ka saslimšana ar šizofrēniju nebūt neliecina par cilvēka intelektuālo spēju samazināšanos. Mēs aplūkojam tikai šizofrēniskās demences variantus.

Pēc norises veida izšķir dažādus šizofrēnijas veidus, kas ietekmē bērna psihiskās struktūras raksturojumu, piemēram, nepārtraukti, progredienti ritošai šizofrēnijai raksturīgs tas, ka parasti negatīvas slimības parādības dažādos tempos progresē. Ja slimība ir sākusies agrīnā bērna attīstības stadijā, negatīvās novirzes var novest pie dziļas šizofrēniskas plānprātības. Ja nepārtraukta šizofrēnija norit glēvi un progresē lēni, bērns spēj apgūt speciālās skolas programmu vai arī mācīties vispārējās izglītības iestādē.

Jauktās norises šizofrēnijai raksturīgs tas, ka samērā mierīgiem starplēkmju periodiem seko asas psihiskas novirzes. Šādu lēkmju laikā bērni jāievieto slimnīcā, pēc ārstnieciskās palīdzības saņemšanas viņi var turpināt mācības.

Garīgās attīstības traucējuma struktūru šizofrēniskās demences gadījumā papildina dažādi simptomi. Pie tādiem pieder, piemēram, savdabīgi domāšanas traucējumi, koncentrēšanās grūtības vajadzīgajā virzienā, tieksme visu sarežģīt, pārspilēt, stereotipiskums. Tas izpaužas arī valodā. Lai gan vārdu krājums šiem bērniem var būt šķietami bagāts, tomēr valodā izpaužas tieksme bezgalīgi spriedelēt, lietot samākslotas frāzes, atkārtot uzmācīgi vienus un tos pašus jautājumus, uz kuriem atbildi pat negaida, lietot vārdus, kuru jēgu paši neizprot. Bērnu spriedumi ir nepamatoti, nereāli, vispārīgi. Vienlaicīgi šie skolēni nespēj orientēties tīri vienkāršos uzdevumos, praktiskās situācijās. Valodas un domāšanas traucējumu dēļ mācībās šizofrēnijas slimnieki bieži neizprot skolotāja jautājumus, neizmanto viņu vārdisko palīdzību. Uzmanība ir nelīdzsvarota, dominē netišā uzmanība vai savdabīga, vienpusīga koncentrācija kādam iedomu objektam.

Negatīvajiem simptomiem pieskaitāmas arī emocionālās un gribas sfēras izmaiņas. Raksturīgs inertums, emociju izsīkums, neiejūtība, vienaldzība pret tuviniekiem, klases biedriem. Dažreiz šie bērni tomēr emocionāli pieķeras draugiem, kādam no

tuviniekiem. Parādās arī emocionālās svārstības, pastiprinātas uzbudināmības, satraukuma periodi, nereāla fantazēšana, pat afekti vai murgi, kas liecina par lēkmes iestāšanos. Par šizofrēniskās lēkmes tuvošanos var liecināt arī pretēja rakstura emocionālās parādības, tādas kā noslēgšanās sevī, izvairīšanās no kontaktiem, pat pilnīgs autisms. Atsevišķos gadījumos šizofrēnijas slimniekiem vispār it kā nav nepieciešamības pēc saskarsmes ne ģimenē, ne klases kolektīvā. Reizēm parādās neadekvāti pārdzīvojumi, mazsvarīgs notikums var izraisīt vētrainas emocionālas reakcijas, bet īstu bēdu vai briesmu brīžos bērni paliek vienaldzīgi, mierīgi. Šizofrēnijas slimniekiem raksturīgais inertums vai arī pārliedzīga uzbudināmība gandrīz vienmēr izpaužas gribas vājumā. Bērns it kā neko negrib un nevar izdarīt, kaut gan tīri praktiskas iespējas šiem bērniem ir gan fiziskās, gan intelektuālās darbības jomā, tādēļ svarīgi ir spēt rosināt vēlēšanos darboties, ieinteresēt, radīt pozitīvu darbības motivāciju. Raksturīgi, ka šī motivācija šizofrēnijas slimniekam var veidoties pašā darbības gaitā, tādēļ bieži noder vienkārši rīkojumi, lai bērns sākt strādāt, un darba gaitā viņš pats pārslēdzas uz vajadzīgo darbības veidu. Gari skaidrojumi izsauc viņos tendenci iebilst, runāt savu. Īpatnēji tas, ka bērniem, kas slimo ar šizofrēnisko demenci, var parādīties liela neatlaidība kādā vienā darbības virzienā. Piemēram, kāds audzēknis, kurš nespēja klasē atrisināt vienkāršus matemātikas uzdevumus, regulāri reģistrēja, cik lopbarības māte izbaro cūku fermā, kāds ir cūku svara pieaugums.

Mācību darbībā bērniem ar šizofrēniju ir raksturīgas ļoti lielas svārstības. Dažreiz viņi mācās centīgi, gūst labus panākumus, bet tad pēkšņi nevar veikt vienkāršus uzdevumus.

Bērniem ar šizofrēnisko demenci var atklāties savdabīgas dotības, kas izpaužas gan atmiņas oriģinalitātē, gan mākslinieciskajās spējās, piemēram, ir bērni, kas sacer interesantas pasakas, zīmē, muzicē, kas spēj saglabāt atmiņā skaitļus. Šīs oriģinālās dotības vienkārši jācenšas izkopt, lai bagātinātu aplūkojamās grupas bērnu garīgo pasauli.

Kā jau norādīts, šizofrēnija var noritēt dažādi, tādēļ pedagogiem pastāvīgi jātur šie bērni uzmanības lokā, lai pamanītu izmaiņas viņu psihiskajā stāvoklī, uzvedībā, lai sniegtu nepieciešamo medicīnisko palīdzību, jo dažkārt viņi var kļūt bīstami pārējiem.

Audzināšanas jomā jācenšas iekļaut aplūkojamās grupas bērnus kolektīva dzīvē, veidot viņu sabiedrisko orientāciju, izraut no savdabīgās noslēgtības, izolācijas. Zināšanu apguve ievērojamā mērā sekmē šo bērnu defektu korekciju, tomēr jāreķinās ar to, ka slimība ietekmē viņu personības veidošanās īpatnības.

◆ **Epileptiskā demence.** Starp skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem sastopami bērni, kam kā komplikācija parādās epilepsijas sindroms. Epileptiskā demence novērojama tikai epileptiskās slimības gadījumos. Ja epilepsija nav saistīta ar garīgās attīstības traucējumiem, bērnam jābūt vispārējās izglītības iestādē. Šī slimība var būt iegūta vai pārmantota. To raksturo vairāki savdabīgi simptomi. Viens no šīs slimības raksturīgākajiem simptomiem ir epileptiskās lēkmes. Ja lēkmes bērnam uzņāk bieži un tās ir dziļas un biežas, viņš skolā mācīties nevar. Bērni ar retām un mazāk izteiktām lēkmēm apmeklē speciālās skolas vai klases. Šie bērni var sagādāt lielas rūpes un nepatīkamus brīžus kā vecākiem un skolotājiem, tā arī bērnu kolektīvam. Dziļākām lēkmēm ir vairākas fāzes.

Pirmā fāze – pirmslēkmes posms, ko raksturo izjūtas, kas katram individam var būt atšķirīgas: savādas sajūtas locekļos, nenoteiktas gaismas vai vēja pūsmas sajūtas, baiļu izūta, vēlēšanās kaut kur skriet. Dažreiz bērniem rodas dzirdes vai redzes halucinācijas. Normālam bērnam var iemācīt savlaicīgi reaģēt uz šīm parādībām, lai izvairītos no kritieniem un traumām, novietotos sēdus vai guļus stāvokli. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem parasti nespēj apgūt šo izjūtu izpratni, tādēļ pedagogiem viņi ļoti jāuzmana, jo lēkme var uzņākt jebkurā negaidītā situācijā – gan ejot pa kāpnēm, gan peldoties, gan atrodoties transporta līdzekļos.

Otrā fāze – samaņas zaudēšana, muskulatūras atslābums, kā rezultātā bērns krit. Svarīgi viņu šai brīdī uztvert un novietot guļus, protams, izolējot slimnieku no pārējiem bērniem. Jāpieaicina medicīnas darbinieki.

Trešā fāze ir ļoti nepatīkama: bērnam rodas liels sasprindzinājums, viņš var kļūt zilgans, paātrinās pulss, parādās krampji rokās, kājās, žokli. Tādēļ būtu jāpasteidzas starp zobiem ievietot kādu cietu priekšmetu, lai bērns neiekož sev mēlē. Acu zilītes paplašinās, nereaģē uz gaismu, bērns izdveš mežonīgas skaņas.

Ceturtajā fāzē iestājas muskulatūras atslābums, bērns atgūst samaņu. Viņam ir liels nogurums, nepieciešama atpūta. Jānorāda, ka bērns pats par lēkmes norisi no samaņas zaudēšanas brīža neko neatceras, bet katra lēkme ietekmē viņa psihisko stāvokli. Bērnam šķiet, ka nekādas zāles viņam nav vajadzīgas.

Epileptiskajām lēkmēm var būt dažāds raksturs. Sikāk aplūkojām dziļas krampjveida lēkmes norisi, bet var būt arī isas bezkrampju lēkmes, kā arī citi apziņas aptumšošanās gadījumi. Tā saukto mazo lēkmju gadījumos novērojama tikai īslaicīga samaņas zaudēšana bez krampjveida sastingumiem. Dažkārt lēkmes izpaužas kustību traucējumos, spontānās kustībās, smieklos, raudās. Naktīs šiem bērniem lēkmes var pāriet tā, ka

pieaugušie tās pat nepamana. Bet dažiem bērniem uznāk bailes, un viņi miegā staigā.

Svarīgs epileptiskās demences simptoms ir specifiskas domāšanas īpatnības. Epileptiķiem savdabīgajā intelekta traucējuma struktūrā nozīmīga vieta ir domāšanas inertumam, viņi lēni domā, grūti veicas vispārināšana, klasificēšana u. c. operācijas. Palēnināts visu garīgās darbības procesu temps: palēnināti runā, lasa, raksta; lēni uztver, iegaumē, pārslēdzas no viena darbības veida uz otru. Šiem bērniem ir tieksme uz pedantiskumu, viņu domas ilgstoši kavējas pie kādām mazsvarīgām detaļām. Minētās izziņas procesu īpatnības izpaužas darbībā: epileptiķi strādā lēni, pievērš uzmanību detaļām, sikumiem, ir diezgan centīgi. Bieži vien lēnā tempa dēļ nespēj vienlaicīgi ar klases biedriem pabeigt darbu, bet ir ļoti neapmierināti, ja viņu darbību pārtrauc. Ar lielu neapmierinātību pārslēdzas uz citu darba veidu.

Savdabīgas ir aplūkojamās kategorijas bērnu emocionālās un gribas sfēras īpatnības. Dominē drūms noskaņojums, nepamatota garastāvokļa maiņa, iekšējs sasprindzinājums, tendence uz konfliktiem. Vērojama emociju polaritāte: bērni ar epilepsiju var būt ļoti maigi, iztapīgi (parasti pret skolotājiem vai kādu no vecākiem), bet vienlaicīgi – despotiski, atriebīgi, smagākos slimības gadījumos pat – sadistiski pret vājākiem, nespēcīgākiem biedriem. Viņi ātri un pat nepamatoti apvainojas un ilgi atceras aizvainojumu, cenšas "atdarīt". Gribas īpašību raksturojumā minamas gan pozitīvas, gan negatīvas tendences. No vienas puses, piemēram, pozitīvi izmantojamas tādas īpašības kā neatlaidība, mērķtieksme, bet, no otras puses, šīs īpašības var būt saistītas ar ieteipību, spītību, tieksmi parādīt sevi vai atriebties citam. Epileptiķu raksturā iezīmējas kaprīzes, afektīvi uzliesmojumi. Viņi grūti iekļaujas kolektīvā.

Korekcijas darbā ar bērniem, kam ir epileptiskā demence, jāņem vērā, ka viņu psihiskās īpatnības saistītas ar slimības procesu, kas turpinās. Jānodrošina zāļu lietošana, individuāla pieeja ikdienas darbā, piemēram, ņemot vērā lēno darba tempu, viņiem jāuzdod pirmajiem, pie tam jāierāda mazāks darba apjoms. Šie bērni ir jāsaudzē, jāizvirza viņiem stingras prasības, saglabājot labestīgu toni. Liela uzmanība pievēršama pareizu attieksmju veidošanai ar kolektīvu, jāpalīdz iedraudzēties ar klases biedriem, jācenšas ierobežot viņu egoismu, despotismu. Nav ieteicams izvirzīt šos bērnus atbildīgos posteņos klasē, vairāk jāuztīc individuālie uzdevumi, kas veicami kolektīva labā.

◆ **Dementie bērni, kas slimo ar CNS reimatismu.** Reimatiski nervu sistēmas traucējumi ir ilgstoša slimība, kas norit ļoti dažādi: atsevišķos gadījumos slimība turpinās vienmērīgi, dažreiz parādās periodiski slimības paasināšanās posmi, bet dažkārt – **horejas lēkmju**

veidā. Normālie bērni, kas slimo ar nervu sistēmas reimatismu, ārstējas sanatorijās vai stacionāros un var starplaikos apmeklēt masu skolu. Tas pats attiecināms arī uz bērniem ar demenci. Arī viņiem vajadzīga savlaicīga medicīniskā palīdzība, par kuras nepieciešamību visātrāk var signalizēt skolotāji, kas regulāri kontaktējas ar bērnu.

Bez vispārējiem izziņas procesu traucējumiem aplūkojamās grupas bērniem raksturīgas pazeminātas gan fiziskā, gan intelektuālā darba spējas, paaugstināta uzbudināmība, nenoturīga uzmanība, vāja atmiņa, kustību koordinācijas traucējumi, nemiers. Šie audzēkņi ir neorganizēti, nemierīgi, kustīgi. Satraukumi padziļina viņu iekšējo nemieru. Šiem bērniem nepieciešams maigums, labestība. Stingriba, skaļāks rikojums, aizrādījums var novest pie nevēlamām reakcijām, nemiera pastiprināšanās. Skolotājiem rūpīgi jāseko šo bērnu psihiskā stāvokļa izmaiņām. Ja pastiprinās uzbudināmība, pasliktinās pašsajūta, pavājinās redze, nekavējoties jāgriežas pie ārsta, lai sniegtu bērnam nepieciešamo palīdzību, jo bērns pats var neizjust un neizprast savu stāvokli.

◆ **Dementie bērni, kam ir progresējoša hidrocefālija.** Kā jau norādīts, dažādo demences formu patoģenēzē redzamu vietu ieņem likvora dinamikas traucējumi un hidrocefālija. Hidrocefālija izpaužas kā šķidrums daudzuma palielināšanās smadzeņu ventrikulos vai subarahnoidālajā telpā. Ļoti bieži bērniem ar hidrocefāliju un pazeminātu intelektu vērojama šī šķidrums daudzuma palielināšanās galvaskausā, stāvokļa pasliktināšanās. Pēdējos gados veiktie pētījumi apstiprinājuši ka iedzimta hidrocefālija bieži ir saistīta ar garīgās attīstības traucējumiem un tai ir progredients raksturs. Tādēļ bērni ar garīgās attīstības traucējumiem un šādu hidrocefālijas variantu aplūkojami kā savdabīga speciālās skolas audzēkņu grupa, kam raksturīgas noritošas vai progresējošas slimības pazīmes. Šiem bērniem jāatrodas pastāvīgā pedagogu un ārstu uzraudzībā, lai vajadzības gadījumā (palielinoties šķidrums daudzumam galvaskausā) sniegtu viņiem medicīnisko palīdzību.

Bērniem ar hidrocefāliju veidojas savdabīga galvaskausa forma – tas ir palielināts, apaļš, ar izvirzītu pieres daļu. Šiem bērniem ir izteikti kustību koordinācijas traucējumi, pat paralizes, muskuļu tonusa, veģetatīvās un endokrīnās sistēmas darbības traucējumi.

Šķidrums izmaiņu galvaskausā dēļ notiek krasas pašsajūtas maiņas: bērnam sāp galva, rodas nelabuma sajūta, nogurums, zūd darbaspējas.

Līdzās grūtībām, kas rodas mācībās garīgo attīstības traucējumu dēļ, šiem bērniem raksturīgi uzmanības traucējumi, paaugstināta vai pazemināta uzbudināmība. Galvas smadzeņu pieres daļas padziļinātu traucējumu dēļ, šo bērnu uzvedība ir savdabīga: viņi

ir nesavaldīgi, neapzinās savu slimīgo stāvokli. Emocionālajā sfērā raksturīgs pacilāts, eiforisks noskaņojums. Pazemināta paškritika, bērni nespēj novērtēt situāciju.

Valoda šiem bērniem parasti izteiksmīga, ar tendenci uz liekvārdību. Bieži atkārtot pieaugušo runu, kuras saturu paši pat nesaprot.

Jāatzīmē, ka šīs grupas psiholoģiskais raksturojums ir stipri daudzveidīgs, atšķirīgs. Daži no viņiem ir ļoti kustīgi, rosigi, bezmērķīgi aktīvi, citi – noslēgti, mazkustīgi, nerunīgi.

Darbā ar šiem bērniem jānodrošina saudzējošs režīms. Viņi ļoti uzmanīgi jāiesaista fiziskās audzināšanas un darbmācības nodarbībās. Nav ieteicama skriešana, lēkšana, kustības ar strauju noliekšanos uz leju. Jāizsargājas no augstas temperatūras, nav ieteicama peldēšana dziļos ūdeņos. Kā jau norādīts, nepieciešama pastāvīga ārsta un pedagoga sadarbība, lai sniegtu bērnam nepieciešamo medicīnisko palīdzību.

3.3. Smadzeņu bojājumi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Smadzeņu bojājumu cēloņi

Bērnu garīgās attīstības traucējumi saistīti ar centrālās nervu sistēmas (CNS) bojājumiem vai tās attīstības traucējumiem, kā cēlonis vienmēr ir CNS attīstības traucējumi, kas var būt kā iedzimti, tā arī iegūti, vai arī CNS (visbiežāk galvas smadzeņu vai to vadītājceļu bojājumi), kas parasti ir iegūti un var rasties attīstības gaitā. Līdz ar to var izdalīt divas galveno cēloņu grupas: vienu, kas saistīta ar iedzimtību, un otru, kas rodas attīstības gaitā.

Ar iedzimtību saistītie bērna garīgās attīstības traucējumi

Iedzimtas autosomu patoloģijas vienmēr vairāk vai mazāk ir saistītas ar garīgo atpalicību un sastopamas apmēram 1% no populācijas. Visbiežāk tās izraisa smagus CNS attīstības traucējumus.

1. **Autosomu patoloģijas** var būt saistītas ar autosomu skaita izmaiņām, kā arī ar autosomu strukturālām izmaiņām. Tās vienmēr rada patoloģijas ne tikai CNS, bet arī dažāda smaguma patoloģijas iekšējo orgānu sistēmās. Līdz ar to tās saistītas ar

indivīda izdzīvošanas iespējām, turklāt autosomu strukturālās izmaiņas parasti rada smagākas iekšējo orgānu patoloģijas.

Viena no vislabāk izpētītajām un zināmajām autosomu skaitlisko izmaiņu patoloģijām ir **Dauna sindroms** (visbiežāk sastopamā ģenētiskā forma ir 21. hromosomas trisomija). Dauna sindroms, kā jau minēts, veido apmēram 10–12% garīgās atpalicības populācijā, un tas vienādi skar abus dzimumus. Visbiežāk ģenētiski sastopamās Dauna sindroma formas ir saistītas ar patoloģiskām izmaiņām dzimumšūnās. Šīs izmaiņas var būt iedzimtas (piemēram, Dauna sindroma nēsātāji) vai iegūtas (piemēram, ķīmisku vielu vai starojuma iedarbība dzimumšūnu attīstības laikā).

Daudz smagākus garīgās attīstības traucējumus rada tādas autosomu patoloģijas kā Edvardsa sindroms (18. hromosomas trisomija), Patau sindroms (13. hromosomas trisomija), “kaķa kļedziena” sindroms (5. hromosomas strukturālās izmaiņas) un citas autosomu patoloģijas.

2. **Dzimumhromosomu patoloģijas** sastopamas apmēram 1% no populācijas un ir specifiskas katram dzimumam. Tās parasti rada vieglākus attīstības traucējumus CNS. Līdz ar to garīgā atpalicība neizpaužas tik smagās formās kā autosomu patoloģiju gadījumā. Arī šo hromosomu patoloģijas var būt saistītas ar dzimumhromosomu skaita vai strukturālām izmaiņām.

Dzimumšūnu patoloģijas, kas skar **sievīško dzimumu**.

Visbiežāk sastopams **Šereševska–Ternera sindroms** (X hromosomas monosomija). Vidēji 50% meiteņu ar šādu sindromu novēro garīgo atpalicību.

Vēl samērā bieži sastopama arī **X hromosomas trisomija**, kuras gadījumā meitenēm bieži vērojams pazemināts intelekts, bet nosacīti saglabāta emocionālā sfēra, kas atvieglo adaptāciju sociālajā vidē. Ja X hromosomu skaits ir lielāks – četras, piecas vai vairāk – tad garīgā atpalicība padziļinās.

No dzimumšūnu patoloģijām, kas skar **vīriško dzimumu**, visbiežāk sastopams ir **Klainertera sindroms** (ir vismaz 2 X hromosomas, normāli vīrietim ir tikai viena). Arī šī patoloģija saistīta ar garīgās attīstības traucējumiem.

Garīgās attīstības traucējumi autosomu patoloģiju gadījumā parādās, jau bērnam piedzimstot, bet dzimumhromosomu patoloģijas visspilgtāk manifestējas dzimumnobriešanas laikā. Līdz ar to garīgās atpalicības diagnostika agrīnā vecumā var būt apgrūtināta.

3. **Nelielas strukturālās izmaiņas hromosomās** arī var būt par iemeslu CNS attīstības traucējumiem. Strukturālās izmaiņas var būt saistītas ar **samazinātu kāda**

fermenta daudzumu vai tā trūkumu. Fermenti ir aktīvas vielas, kas piedalās šūnu vielu maiņā. Ja tā ir traucēta, tad organisms nevar pilnībā izmantot kādu vielu vai arī organismā uzkrājas kaitīgas vielas. Visjutīgākās pret jebkurām izmaiņām organismā ir nervu šūnas, līdz ar to rodas to funkciju traucējumi vai pat bojāeja. Kā piemēru var minēt fenilpirogvīnogskābes oligofrēniju – kad organisms nespēj pilnvērtīgi izmantot fenilamīnu, kas ir svarīga olbaltumvielu sastāvdaļa.

Iegūtie bērnu garīgās attīstības traucējumi

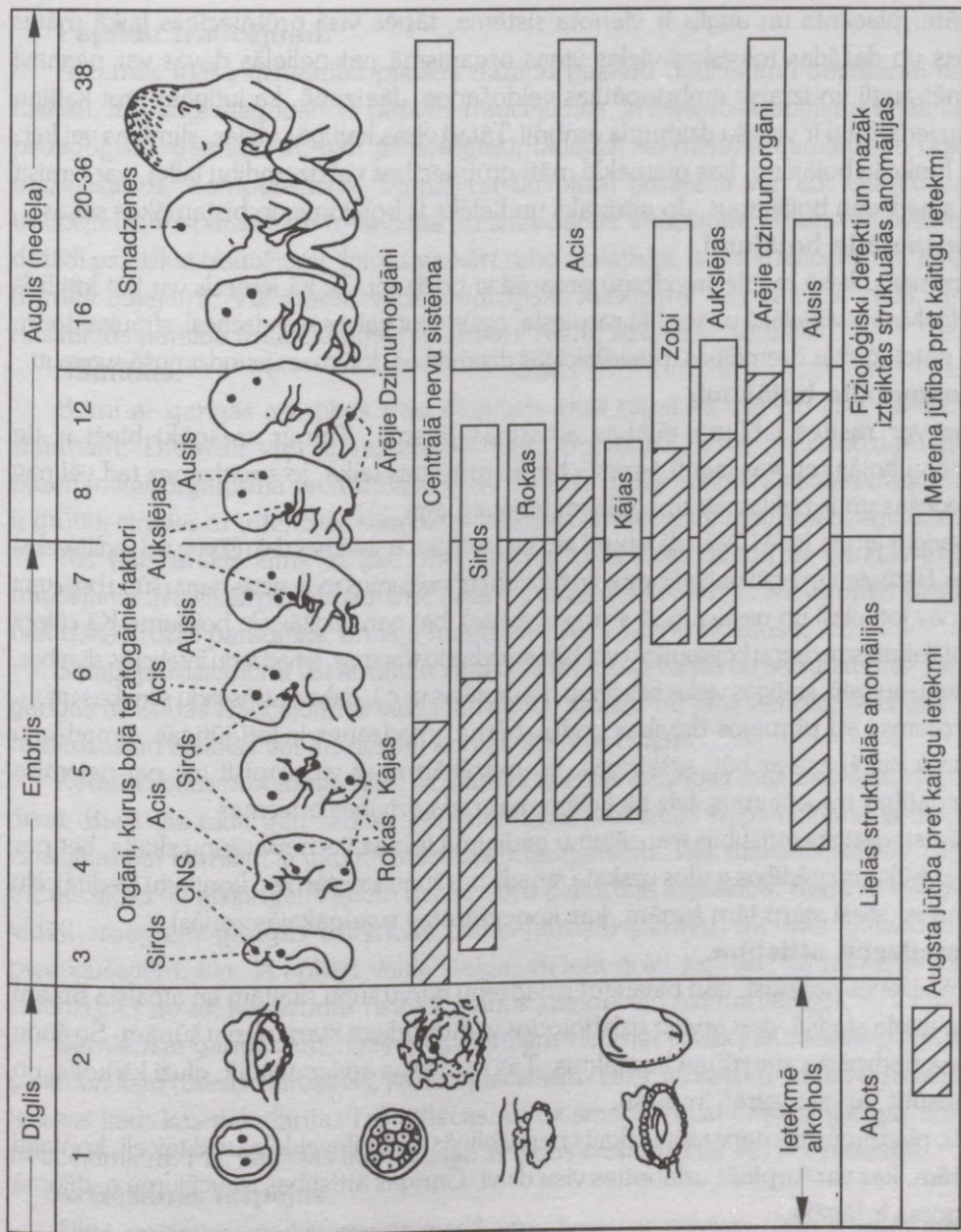
Tie var būt ļoti dažādi un iegūti dažādos dzīves posmos.

Prenatālie bojājumi rodas intrauterīnās vai prenatalās (pirms dzimšanas) attīstības laikā un var būt ļoti dažādi – nepietiekams un nekvalitatīvs mātes uzturs, dažādas indes (alkohols, nikotīns, narkotikas u. c.), smagi emocionāli pārdzīvojumi, nelabvēlīgi ārējās vides apstākļi (starojums, mātes organisma pārkaršana u. tml.), asins grupu nesaderība, rēzus konflikts utt. Radīto traucējumu raksturs un sekas var būt ļoti dažādas. Tas atkarīgs no tā, kādā attīstības periodā kaitīgie faktori ir iedarbojušies uz bērnu. Visjutīgākās ir tās nervu vai orgānu sistēmas, kas attīstās nelabvēlīgo faktoru iedarbības laikā. Tātad viens un tas pats faktors var radīt dažāda rakstura un smaguma pakāpes attīstības traucējumus.

Agrīnajā augļa attīstības stadijā jebkurš bojājuma veids bieži rada plašus, vispārējus gan organiskus, gan funkcionālus smadzeņu darbības traucējumus. Nav iespējams noteikt garīgās attīstības traucējumu tiešos iemeslus, jo sastopamas vairāk nekā 500 slimību, kas var izraisīt attīstības traucējumus. Dažas no tām sastopamas ļoti reti, bet tomēr ir!

Īpaši jutīgas smadzenes ir augļa stadijā, it īpaši pirmajos prenatalās attīstības mēnešos (1. attēls). Embriogēnēzes pētījumos atklāts, ka pastāv t. s. kritiskie grūtniecības periodi, kuros topošā organisma jutība pret nelabvēlīgiem apstākļiem ir lielāka. Pirmais periods atbilst 5. līdz 8. dienai pēc apaugļošanās – vēl pirms digļa ieligzdošanās dzemdes gļotādā. Kaitīgie ieradumi (alkohola, narkotiku, medikamentu lietošana u. c.), kā arī nelabvēlīgas vides faktori un vecāku attiecības var būt par cēloni jau digļa vai vēlāk – embrija vai augļa bojāejai (aborts).

Nākamais kritiskais periods, kas ilgst līdz pat 3.–4. grūtniecības mēnesim, saistīts ar orgānu aizmetņu rašanos (3.–7. nedēļa) un placentas veidošanos (8.–2. nedēļa). Šai periodā nelabvēlīgie faktori skar to sistēmu vai orgānu, kuru aizmetņi attīcīgajā laikā veidojas, un izraisa attiecīgu anomāliju. Augļa elpošanu, barošanu, izvadfunkcijas un aizsargfunkcijas nodrošina placenta.



Māte, placenta un auglis ir vienota sistēma, tāpēc visā grūtniecības laikā mātes slimības un dažādas toksiskas vielas viņas organismā pat nelielās devās var negatīvi ietekmēt augli un izraisīt embriopātijas veidošanos. Jāatzīmē, ka jutīgāki pret kaitīgo faktoru iedarbību ir viriešu dzimuma embriji. Tātad visas kaitīgās vielas, slimības vai ķermeņa funkciju bojājumi, kas piemeklē māti grūtniecības vai dzemdību laikā, var izraisīt augļa smadzeņu bojājumus. Jo agrināks un lielāks ir bojājums, jo bīstamākas sekas.

Perinatālie bojājumi.

Dzemdību laikā radītie smadzeņu organiskie bojājumi. Te kā iemesls var būt ļoti liels bērns (galviņa ir vislielākā un var tikt saspiesta, traumējot galvas smadzenes), straujas dzemdības, patoloģiskas dzemdības, priekšlaicīgas dzemdības, ļoti mazs jaundzimušā svars utt.

Postnatālie bojājumi.

Tie var rasties jebkurā tālākās attīstības posmā. Tomēr smagāki bieži ir tie smadzeņu bojājumi, kas iegūti agrinās bērna attīstības laikā, jo smadzenes tad vēl nav nobriedušas un ir pakļautas smagākiem bojājumiem.

Svarīgi ir arī tas, kurā CNS daļā ir bojājums un kuru nervu sistēmas daļu (šūnas vai vadītājceļus) tas skar. Bieži vien smagākus bojājumus un funkciju traucējumus rada nevis nervu šūnu bojājumi (ja tie nav ļoti plaši un neskar īpaši svarīgas zonas), bet gan vadītājceļu bojājumi. Kā cēloņi postnatālajiem smadzeņu bojājumiem var būt: smadzeņu traumas, smadzeņu infekcijas slimības, smadzeņu audzēji, kaitīgas vielas (alkohols, narkotikas u. c.), galvas asinsvadu slimības utt.

Protams, arī pirmajos dzīvības gados bērna smadzenes ir ļoti jutīgas. Smadzeņu bojājumu pakāpes var būt atšķirīgas: no mazākām, kas var izraisīt vai pat neizraisa apdāvinātības traucējumus, līdz tik lielām, kas rada dzīvības briesmas.

Parasti garīgās attīstības traucējumu gadījumā ir mazāks nervu šūnu skaits, bet par galveno trūkumu pēdējos gados uzskata smadzeņu šūnu savstarpējo kontaktu (vadītājceļu bojājumus, īpaši starp tām šūnām, kas koncentrētas svarīgākajās zonās).

Smadzeņu attīstība.

Smadzenes nobriest, gan pieaugot smadzeņu nervu šūnu skaitam un atbalsta šūnām ap tām augļa stadijā, gan arvien uzlabojoties vadītājceļiem starp nervu šūnām. Šo šūnu augšana nodrošina starpšūnu kontaktus. Tās sazarojas arvien vairāk, gluži kā koks, un var "nosūtīt" arvien vairāk impulsu.

Pēc piedzimšanas nervu šūnu skaits nepalielinās, bet pilnveidojas vadītājceļi, kontakti starp tām, kas var turpināt uzlaboties visu dzīvi. Garīgās attīstības traucējumu gadījumā šis process ir lēnāks.

Papildu traucējumi.

Ārzemēs īpašu uzmanību pievērš dažādu papildu traucējumu atklāšanai un profilaksei. Ir svarīgi diagnosticēt papildu traucējumus, jo bieži tos iespējams ietekmēt gan pedagoģiski, gan sociāli, gan psiholoģiski, tādējādi sekmējot arī smadzeņu bojājumu mazināšanos, kompensāciju. Vienai un tai pašai personai var būt vairāki papildu traucējumi. Visparastākie ir valodas un izteikšanās traucējumi. Tiem var pievienoties dažādi psihiskie traucējumi, kam savukārt seko epilepsija, kustību traucējumi, redzes un dzirdes bojājumi. Vēl jāņem vērā patoloģiski veidojumi, kas var dot citus, ne tikai nosauktos papildu traucējumus, piemēram, nieru, sirds u. c. slimības.

Slimības.

Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem gluži tāpat kā visi citi cieš no dažādām slimībām. Diemžēl viņi slimo biežāk nekā normālie bērni, jo daudziem novēro pazeminātas organisma pretestības spējas. Daļai bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem ir grūtāk cīnīties ar infekcijas slimībām, kas negatīvi ietekmē viņu smadzeņu darbību.

Tas pats attiecināms uz psiholoģiskajām attiecībām. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem savstarpējā saskarsmē bieži ir jutīgāki nekā pārējie. Ne vienmēr pietiekami tiek izskaidrotas parādības, un viņi nereti pārprot apkārt notiekošo.

Smagi pārdzīvojumi vai konflikti viņos viegli izraisa bailes un satraukumu. Tie, kuru garīgās attīstības traucējumi ir vidēji smagi vai smagi, no jūtu viedokļa sevi ātri izolē, noslēdzas un atsakās vai arī nespēj kontaktēties ar citiem.

Reizēm rodas problēmas, kad bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem jāapmeklē ārsts. Bieži tās rada gan skolas, gan slimnīcas personāla nepietiekamā pieredze un zināšanas par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Tiek uzskatīts, ka viņu uzvedība ir traucējoša un atšķirīga. Viņiem neizskaidro palīdzības vajadzību. Bērni ar viegļiem un vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem parasti var labi sadarboties ar pieaugušajiem, bet, ja apkārt valda steiga, viņiem grūti saprast, ko no viņiem gaida. Daudzi cieš no tā, ka sarunas risinās, "viņus apejot" vai pat nonievājot.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vienmēr līdzās jābūt kādam, ko viņi labi pazīst un kam uzticas. Jārēķinās, ka ir nepieciešams laiks, lai lietas parādītu un izskaidrotu, iekams kaut kas tiek darīts. Tas attiecas arī uz smagiem vai dziļiem garīgās attīstības traucējumiem. Pēc iespējas būtu jāizvairās viņus cieši sasaitēt vai pat piesaitēt.

Ārstēšanas iespējas.

Tikai izņēmuma gadījumos ar medikamentiem var novērst pašu garīgās attīstības

traucējumu cēloni, bet var darīt daudz, lai ierobežotu smadzeņu bojājuma sekas. Pastāv dažādas metodes, kā ārstēt cerebrālo paralīzi, pieejami medikamenti pret epilepsiju un dažāda veida psihiskām komplikācijām. Ir tehniski palīglīdzekļi redzes un dzirdes traucējumu gadījumos u. tml. Un, protams, treniņi, stimuli, individuāla un draudzīga aprūpe.

Tieši tāpēc, ka bērniem ar smadzeņu bojājumiem ir ierobežoti arī fiziskie resursi, svarīgi darīt visu, lai palīdzētu viņam fiziski darboties tik labi, cik vien iespējams.

Bērns ar vairākiem traucējumu veidiem viegli var kļūt par "robežgadījumu". Visa uzmanība var koncentrēties uz vienu traucējumu, un pārējie tādējādi pat pasliktinās. Piemēram, bērns, kam ir stipri kustību traucējumi un kas no apdāvinātības viedokļa atrodas uz robežas ar garīgās attīstības traucējumiem, iespējams, nesaņem nepieciešamos pedagoģiskos stimulus, kas viņam būtu bijuši vajadzīgi tieši pirmsskolas laikā. Vai arī bērns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kam ir valodas un izteikšanās grūtības, nesaņem vajadzīgo logopēda palīdzību, jo tiek uzskatīts, ka viņa runas traucējumi pieskaitāmi garīgās attīstības traucējumiem.

Turklāt mūsu zināšanas par to, kādas sekas iespējamas no dažādu traucējumu kombinācijām, joprojām ir nepietiekamas.

Profilakses iespējas.

Profilaktiskos pasākumus, kas var novērst zināmus bojājumus, var saukt par sākotnējiem preventīviem pasākumiem. Visa kopējā bojājumu skaitā dominē prenatālie bojājumi. To vidū savukārt tagad var profilaktiski vērsties pret augļa saindēšanos ar alkoholu, narkotikām. Pārējos profilakses pasākumus nosaka vakcinēšana, zinātnisko pētījumu rezultāti u. c.

Prenatālie bojājumi skābekļa trūkuma dēļ veido mazāku grupu. Šo bojājumu skaits stipri samazinās, uzlabojoties un pilnveidojoties dzemdniecības praksei.

Izdzīvo arvien lielāks daudzums jaundzimušo ar dažādiem traucējumiem, īpaši ar ļoti lielu vai mazu svaru. Tādējādi pieaug smadzeņu bojājumu risks. Tas ir jo lielāks, jo mazāks ir jaundzimušā svars. Daudzās valstīs ir palielinājies bērnu skaits ar cerebrālo paralīzi.

Postnatālie bojājumi, ko nosaka smadzeņu infekcijas vai galvaskausa traumas, ir salīdzinoši mazāka grupa. Tie, liekas, samazināsies arī turpmāk. Ir pamats uzskatīt, ka agrāk bērni daudz biežāk nekā tagad guva smadzeņu bojājumus, jo tika pakļauti vardarbībai. Bet diemžēl mūsdienās galvaskausa traumas sekmē dažādi modernie sporta un izklaides veidi.

Ar sekundāriem preventīviem pasākumiem saprot agrīnus, aktīvus un sistemātiskus ieguldījumus to bērnu labā, kam ir smadzeņu funkciju traucējumi. Šo pasākumu rezultātā bērna traucējumi samazinās vai viņa stāvoklis uzlabojas, kas nebūtu iespējams, ja šo rūpju nebūtu.

Labākais piemērs šiem gadījumiem ir grūtnieču izmeklēšana un asins analīzes jaundzimušajiem, lai noteiktu varbūtējās slimības, utt. Ja bērni, kam ir pozitīvas atbildes, nesaņemtu agrīnu ārstēšanu, viņiem būtu smagi vai dziļi garīgās attīstības traucējumi. Cits piemērs ir bērni ar hidrocefāliju, kas iegūst ļoti smagu smadzeņu bojājumu, ja viņus laikus neoperē.

Smadzeņu funkcionālo spēju paaugstināšanas iespējas.

Kas ir tie faktori, kas ietekmē smadzeņu nobriešanu, vai tas notiek automātiski? Visiem bērniem smadzenes nobriest pašas no sevis, bet ar papildu stimuliem var paātrināt smadzeņu nobriešanu un funkcijas, to skaitā var attīstīt kompensējošās funkcijas tām šūnām vai šūnu grupām, kas bērniem ar smadzeņu bojājumiem nedarbojas.

Jāapzinās, ka smadzenes ir attīstāmas un veidojamas visā dzīves laikā. Tajās notiek gan kavējoši procesi (piemēram, smadzeņu šūnu pakāpeniska bojāeja), gan arī progresējoši procesi (t. i., var veidoties jaunas nervu šūnu kombinācijas un zināmā mērā kompensēt to šūnu darbību, kas zudušas skābekļa trūkuma vai traumas rezultātā).

Bojātās šūnas ne vienmēr ir mirušas. Tām pietiek ar nelielu skābekļa daudzumu vairāku mēnešu laikā. Var veidoties jauni nervu procesori, un kāda atveseļota zona smadzenēs zināmā laikā var tikt "uztrenēta" jauniem uzdevumiem.

Tas līdz šim nebija zināms! Tāpēc arī valdija pesimistisks uzskats par attīstības iespējām bērniem ar smadzeņu bojājumiem. Tas "neatmaksājas", teica, kad kāds gribēja stimulēt un trenēt bērnu.

Kas var palielināt smadzeņu funkciju spēju?

Viss tas pats, kas ir labs un attīstošs normālam bērnam:

- ♦ vispusīga fiziskā aprūpe, tajā skaitā pareizs uzturs ar pietiekamu daudzumu vitamīnu un minerālvielu;
- ♦ drošības izjūta un vecāku tuvums;
- ♦ bērna vajadzību uzklaušāšana, lai attiecības veidotos, cik vien iespējams, harmoniski;
- ♦ visa veida stimuli un pārdzīvojumi, ko sniedz redze, dzirde, tauste, motorika, bet tikai atbilstošās devās un tādā veidā, ko bērns uzņem un kas viņam patīk.

Svarīgi ir uzmanīgi novērot bērnu un iepazīt viņu. Nevēlēšanās, brēcieni un saspringums ir pazīmes, kas rāda, ka stimulu ir par maz vai tie ir pārāk aktīvi, vai pieļauta kāda cita kļūda. Patika, prieks un labs kontakts, protams, ir labi rādītāji.

Visu kavētas attīstības stimulu un vingrinājumu priekšnosacījums ir zināšanas par

normāla bērna attīstības stadijām. Citādi grūti noteikt, kurš ir nākamais solis attīstībā. Vajadzīga programma, ko izstrādājuši speciālisti.

Kādā vecumā bērnus ir vērts stimulēt un trenēt? Visu dzīvi! Ja arī jaunus rezultātus neizdodas tik viegli sasniegt, ir svarīgi saglabāt tās prasmes un spējas, kas iegūtas viņa attīstībā.

Pateicoties agrīniem un sistemātiskiem stimuliem, bērns var attīstīties un darboties labāk par spīti saviem traucējumiem. Tagad neredzīgi bērni un bērni ar epilepsiju daudz retāk nekā senāk ir ar garīgās attīstības traucējumiem. Viegli garīgās attīstības traucējumi, kas atklāti jau mazbērna vecumā, ar agrīnu stimulu un treniņu palīdzību daudzos gadījumos mazinās tik veiksmīgi un labi, ka bērni var apmeklēt parasto skolu vai klasi, kurā saņem atbalstu, nevis mācās īpašā speciālajā skolā.

Raugoties no traucējuma korekcijas iespēju viedokļa, iepriecinoši ir to faktoru meklējumi, kas varētu paātrināt smadzeņu nobriešanu un attīstīt kompensējošās funkcijas tām šūnu grupām, kas vāji darbojas bērniem ar smadzeņu darbības traucējumiem.

Diemžēl nav iespējams pilnīgi likvidēt bojājumus centrālajā nervu sistēmā. Tāpēc joprojām ir pamatoti uzskatīt garīgās attīstības traucējumus par ilgstošiem un (visu mūžu) neatgriezeniskiem.

Tālāk centisimies ielūkoties galvas smadzeņu darbības īpatnību raksturojumā, kā arī to izpausmēs, kas rada psihisko noviržu bioloģisko pamatu.

Galvas smadzeņu darbības īpatnību raksturojums bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Izšķir divus nozīmīgākos galvas smadzeņu darbības bojājumu veidus. Ja galvas smadzeņu, galvenokārt to garozas, veidošanās traucēta agrīnās attīstības laikā, tad CNS traucējumu struktūrā dominējošais ir **nepietiekamas attīstības sindroms**. Ja kaitīgie faktori ir iedarbojušies uz bērna nervu sistēmu jau pēc mazbērna vecuma (t. i., pēc 2 līdz 3 gadu vecuma), kad smadzeņu garoza jau sasniegusi samērā augstu brieduma pakāpi, CNS novirzes raksturo smadzeņu **bojājuma sindroms**.

◆ Pirmajā gadījumā (nepietiekamas attīstības sindroms) konstatētas tādas patoloģiskas izmaiņas kā nepietiekami izveidojušās smadzeņu daivas, mazāks galvas smadzeņu garozas slāņu skaits, nepareizs nervu šķiedru izvietojums, mazāks šūnu skaits u. c.

◆ Galvas smadzeņu bojājuma sindroma gadījumā vērojamas tādas pazīmes kā smadzeņu apvalka palielināšanās, plastiskā smadzeņu apvalka saaugumi ar smadzeņu

audiem, rētu, sklerotisku perēkļu veidošanās, perēkļveidīga vai izkliedēta nervu šūnu atrofija, patoloģisku šūnu veidošanās u. c.

◆ Smadzeņu darbības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **ierosas un aiztures procesu neirodinamikas traucējumi**. Viens no raksturīgākajiem neirodinamikas traucējumiem ir t. s. galvas smadzeņu garozas saslēgšanās funkcijas vājums, kas palēnina un apgrūtina nosacījumu refleksu un starpzonu saikņu veidošanos. Neirodinamikas patoloģija izpaužas ļoti plašā kairinātāju ģeneralizācijā. Šie bērni bieži vienādi reaģē uz vairākiem kairinātājiem. Ģeneralizācija ietekmē gan uztveri, gan atmiņu, gan domāšanu. Kairinātāju ģeneralizācijas cēloņi meklējami nervu procesu koncentrācijas traucējumos, iekšējās aiztures nepietiekamībā, to pārāk plašajā iradiācijā. Ierosa, ko rada kairinātājs, nekoncentrējas, bet izplatās pa citiem galvas smadzeņu centriem, piemēram, skaņu signāls var izsaukt reakciju ne tikai dzirdes centrā, bet arī citās zonās.

◆ Neirodinamikas traucējumus nosaka **CNS spēka, kustīguma un līdzsvarotības īpatnības**. Nervu sistēmas spēks ir pazemināts, traucēts ir nervu procesu kustīgums, un bieži trūkst līdzsvarotības. Dažiem bērniem spilgti dominē ierosa, bet citiem savukārt – aizture. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir pavājināts ierosas un it īpaši aiztures spēks, lēni veidojas šo procesu elastīgums.

◆ Daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem spilgti izpaužas **nervu procesu inertums**, mazkustīgums, pazemināta spēja reaģēt uz dažādiem ārējās vides kairinājumiem. Šiem bērniem ļoti lēni un ar novēlošanos veidojas pat visvienkāršākie refleksi, tādi kā barības, orientācijas u. c. refleksi. Normālam zidainim jau otrajā dzīvības mēnesī var izveidot pirmos nosacījuma refleksus. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem šādu refleksu veidošana rada lielas grūtības pat piecu līdz septiņu mēnešu vecumā. Pie tam daudz vēlāk nekā normāli attīstītiem bērniem viņiem izzūd tādi primitīvie refleksi kā zišanas un pirmatnējais tveršanas reflekss.

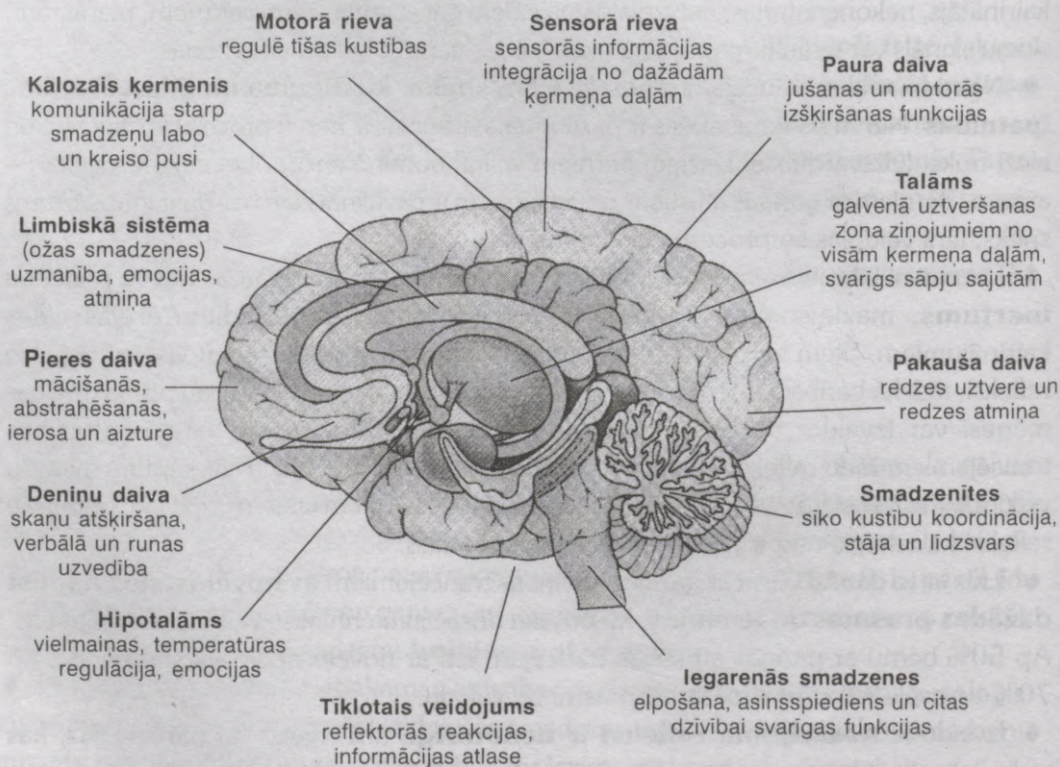
◆ Līdz ar to daudzi bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **ar novēlošanos apgūst dažādas prasmes un iemaņas**, ko nosaka nosacījuma refleksu veidošanās īpatnības. Ap 50% bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem ar novēlošanos sāk staigāt, bet ap 70% – novēloti apgūst runāšanas prasmi un valodu.

◆ Izveidotie **nosacījuma refleksi ir nenoturīgi**, ātri izgaist vai pārveidojas, kas rada lielas grūtības gan teorētisko zināšanu apgūvē, gan darba prasmju un iemaņu izkopšanā. Šiem bērniem visā viņu attīstības laikā saglabājas grūtības aiztures veidošanā, kas ietekmē gan mācību darbību, gan uzvedību.

◆ Vērojama **paātrināta nervu sistēmas nogurdināmība**, kas spīgtāk izpaužas bērniem ar pastiprinātu aizruri. Jāatzīmē t. s. "nervu procesu fāžu stāvokļi", piemēram, paradoksālās fāzes stāvokli spēcīgs kairinātājs izsauc vāju reakciju, bet neliels kairinātājs – spēcīgu reakciju.

◆ Daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ātri, pat pie vidējas slodzes, iestājas **aizsargājošā aizture**, kuras laikā viņiem nepieciešama pilnīga nervu sistēmas atpūta, lai varētu atsākt darbību.

◆ Ar elektroencefalogrāfijas palīdzību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atklātas galvas smadzeņu **biostrāvu īpatnības**. To analīze speciālistiem atsevišķos gadījumos palīdz atklāt traucējuma plašumu, vietu un dziļumu.



2. attēls
Smadzeņu zonas, to funkcijas

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vērojamas **dziļas novirzes pirmās un otrās signālsistēmas mijiedarbībā**. Vispirms jau jāatceras tas, ka šiem bērniem aizkavēti veidojas orientācija apkārtējā vidē, ir aizkavēta pieredzes veidošanās pirmās signālsistēmas līmenī. Sajūtu, uztveres, priekšstatu novirzes nosaka arī valodas un domāšanas traucējumus. No otras puses, valodas un domāšanas aiztures atklājas uztveres priekšstatu apjēgšanā un vispārināšanā. Spilgti šiem bērniem atklājas **valodas regulējošās un kontrolējošās funkcijas nepilnības**. Tas attiecas gan uz verbālo signālu uztveri un norādījumu izpildi, gan uz paša bērna iekšējo runu kā paškontroles un pašregulācijas līdzekli.

◆ Aplūkotās CNS darbības īpatnības lielākā vai mazākā mērā raksturīgas visiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Tomēr nedrīkstam aizmirst, ka katram no šiem bērniem ir vērojamas lielas individuālās īpatnības. Piemēram, atsevišķiem bērniem bez vispārējiem galvas smadzeņu garozas traucējumiem ir dziļāki lokāli zemgarozas traucējumu perēkļi: vieniem spilgti izpaužas ierosa, viņi ir viegli uzbudināmi, otriem dominē aiztures procesi. Sastopami bērni ar padziļinātiem galvas smadzeņu pieres daļas traucējumiem. Šo dažādo traucējumu rezultātā būtiski mainās atbilstošā bērna attīstības raksturojums.

◆ Svarīga nervu sistēmas īpašība ir tās **plastiskums**, kas, kā jau minēts, atklāj sekundāro defektu korekcijas un smadzeņu bojājumu kompensācijas iespējas.

3.4. Bērni, kas nošķirami no garīgai atpalcībai līdzīgiem stāvokļiem

3.4.1. Bērni ar izturēšanās traucējumiem

Svarīgi garīgās attīstības traucējumus nošķirt no citām līdzīgām problēmām.

Praksē bieži vien rada šaubas **pedagoģiski ielaistie** bērni un **nedisciplinētie** bērni, kuru noviržu cēloņi ir nelabvēlīgie sociālie apstākļi. Šos bērnus sauc arī par bērniem ar izturēšanās vai uzvedības traucējumiem.

Pedagoģiskā ielaistība vai novārts parasti rodas tad, kad ģimenē bērnam nav nodrošināts normāls režīms, pareiza audzināšana, kad te valda dažādi psihi traumējoši apstākļi.

Pedagoģiski ielaistie bērni tiri labi orientējas ierastās situācijās, ir aktīvi, patstāvīgi un mērķtiecīgi personīgo vajadzību un interešu apmierināšanā. Bet vairumam no viņiem nav intereses par mācībām, maz attīstītas intelektuālās spējas, šaurs zināšanu loks, trūcīgs vārdu krājums. Viņi nav sagatavoti mācību darbam skolā, nespēj apgūt mācību vielu, traucē disciplīnu klasē. Vispārējās izglītības iestāžu skolotāji cenšas šos bērnus ievietot speciālās klasēs vai skolās. Pedagoģiski ielaisto bērnu raksturojums neatbilst garīgās attīstības traucējumu kritērijiem: viņiem nav intelektuālās darbības traucējumu organiska rakstura cēloņu, pie tam garīgās attīstības traucējumi viņiem ir novēršami. Protams, ar lielām grūtībām un lielāku piepūli, bet viņiem ir pa spēkam apgūt masu skolas programmu. Svarīgi šos bērnus savlaicīgi izolēt no ģimenes kaitīgās ietekmes un nodrošināt pareizu dzīves režīmu.

Bērnu ar izturēšanās traucējumiem raksturīgākās pazīmes:

- ◆ izturēšanās kritēriji ir stabili laikā;
- ◆ to totālas izpausmes visās dzīves situācijās;
- ◆ sociālā dezadaptācija.

Primārais traucējums ir iedzimts vai iegūts psihes darbības vai tās bioloģiskā mehānisma traucējums. To var radīt kā iedzimtie faktori, tā arī ilgstoša atrašanās kaitīgā (bioloģiskā, sociālā) vidē.

Bērni ar izturēšanās traucējumiem iedalāmi apakšgrupās.

◆ Bērni, kuru izturēšanos ietekmē **psihopātijas**. Psihopātija rada disharmonisku gribas un emocionālās sfēras attīstību (rakstura anomālijas, akcentuācijas). Šiem bērniem ir tipiska psihopātija kā disharmoniskas attīstības rezultāts un **nav** vērojama psihopātija kā slimības gaita. Psihopātiju pamatā var būt konstitucionālas vai organiskas izcelsmes traucējumi ar dažādām izpausmēm (šizoidās, epileptoidās, cikloidās, histēriskās, psihastēniskās u. c.).

◆ Bērni, kuru izturēšanos ietekmē to **patoloģiskā personības veidošanās**. Primārais traucējums – personības (kopumā), emocionālās, gribas sfēru neatgriezeniskas pārmaiņas ilgstošu psihotraumējošu faktoru iedarbībā uz viņu CNS. Psihotraumējošo faktoru iedarbība atkarīga un balstās uz bērna iedzimtā temperamenta pamata (neirodinamisko procesu spēka, līdzsvara un kustīguma kombinācijām).

Personības pārmaiņas var rasties kā

- ◆ atbildes reakciju nostiprināšanās uz psihotraumām – hiperkompensācija (nesošu īpašību pārspilēta piedēvēšana), imitācija (grupas vadoņa neadekvāta atdarināšana) u. c. Atteikšanās, opozīcija, protests var būt vai nu aktīvs, vai pa-

sivs (mutisms, suicidās tieksmes, bēgšana no mājām, vemšana, enurēze u. c.);

- ♦ tiešs patoloģisko rakstura iezīmju pastiprinājums ar negatīvām sociāla (t. sk. pedagoģiska) rakstura iedarbibām – uzbudinājuma izraisīšana, novešana līdz histērijai u. c.

Bērnu **patoloģiskās personības veidošanās varianti:**

- ♦ **afektīvi uzbudināmais** variants. To rada ilgstoša atrašanās tuvinieku konfliktsituācijās, agresijās. Rezultātā bērnam, atdarinot pieaugušos vai paša protesta rezultātā, rodas tieksme uz uzliesmojošu izlādēšanos. Šādai situācijai ilgstoši turpinoties, atkarībā no iedzimtā temperamenta uzliesmojošā izlādēšanās var veidoties par bērna personības īpašību;
- ♦ **histēriskais variants**. Biežāk vērojams meitenēm. To rada pārlieta vecāku aizbildnība, pārspilēts slavinājums par neesošām īpašībām, konfliktsituācijas tuvu cilvēku starpā. Šādi nosacītas histērijas lēkmes ir atbildes reakcijas, kas var nostiprināties kā personības īpašības;
- ♦ **kavētais variants**. To rada ilgstoša atrašanās despotiskā, pārspilēti autoritārā aizbildnībā. Visbiežāk tas notiek ar bērniem, kam psihotraumējošo faktoru iedarbibā vai, atrodoties hroniskas somatiskās slimības varā, veidojas neirozes. Rezultātā bērns kļūst bailīgs, viegli aizvainojams, bez iniciatīvas, turpmākā dzīvē pasīvs.

Visos trijos variantos var parādīties arī dzimumnobriešanas novirzes (paātrinātas, aizkavētas). Pie nelabvēlīgiem citiem apstākļiem tas var kļūt par patoloģiskas personības veicinošu faktoru.

♦ Bēmi ar **autisma** tieksmēm (slimīga iegremdēšanās sevī). Autisms ir īpašs psihozes paveids, respektīvi, šizofrēniska traucējuma sastāvdaļa. Primārais traucējums ir CNS nepietiekamība. Tā var būt iedzimta, kā arī iegūta. Sekas ir ļoti daudzveidīgas. Tipisks ir emocionālais vēsums un vienaldzība pret tuviniekiem. Baiļu sajūtas, izvairīšanās no cilvēku skatieniem (cilvēku sejas bieži kļūst par uzbudinājuma cēloni). Traucēta motorika (neveiklas kustības, grūtības saģādā skriešana). Traucēta valodas darbība, smaģākos gadījumos tā izpaliek pilnībā.

3.4.2. Bērni ar primāriem runas attīstības traucējumiem

Līdzīgi kļūdainas domas dažkārt rodas arī par bērniem ar **primāriem runas attīstības traucējumiem**, ko dziļāk pēta logopēdi. Runas attīstības novirzes var radīt gan

organiskas dabas centrāli bojājumi (galvas smadzeņu runas centru, fonemātiskās dzirdes centru primāri bojājumi), gan funkcionāli nervu darbības traucējumi (logoneiroze), gan perifēras izcelsmes organiska rakstura (mēles, žokļu, zobu, cieto un miksto aukslēju), gan citi funkcionāli traucējumi. Runas traucējumu smagums un izpausmes pakāpes var būt ļoti dažādas – no mazāk nozīmīgiem izrunas traucējumiem līdz smagiem valodas sistēmas attīstības traucējumiem. Jo runas traucējums ir smagāks, jo būtiskāk tas ietekmē visu bērna izziņas darbību, viņa stāvokli sabiedrībā un it īpaši – panākumus mācībās, kas liek domāt, ka bērnam ir arī garīgās attīstības traucējumi. Nepietiekamas runas attīstības gadījumus, kas saistīti ar lokāliem traucējumiem, nedrīkst jaukt ar vispārējiem runas un valodas sistēmas attīstības traucējumiem, kas radušies totālu smadzeņu bojājumu rezultātā.

Audzēkņi ar lokāliem runas traucējumiem un normālu intelektu mācās vispārējās izglītības vai speciālās izglītības iestādē bērniem ar smagiem runas un valodas traucējumiem. Viņiem nepieciešama logopēda palīdzība, jo ir noturīgas mācišanās grūtības (specifiskas kļūdas rakstīšanā, lasīšanā, matemātikā – teksta uzdevumu risināšanā u. c.), ko izraisījuši runas un valodas attīstības traucējumi.

Runas attīstības traucējumu izpausmes bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir atšķirīgas, un tās aplūkotās atsevišķā nodaļā.

3.4.3. Bērni ar dzirdes traucējumiem

Var būt arī bērni, kam nav savlaicīgi atklāta **vājdzirdība vai nedzirdība** (retāk), kuras dēļ bērns nav iemācījies runāt, nesaprot pieaugušo runu. Esmu sastapusi šādu bērnu speciālajā skolā pie vienaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Zēns allaž sēdēja pirmajā solā un centīgi lūkojās skolotājā. Veikli risināja matemātikas uzdevumus. Veicot atkārtotu bērna veselības pārbaudi, atklājās, ka viņam daudz izdevīgāk apgūt vispārizglītojošās skolas programmu Valmieras vājdzirdīgo skolā, jo intelektuālajiem traucējumiem bija sekundārs raksturs.

3.4.4. Bērni ar psihiskās attīstības aizturi

No garīgās attīstības traucējumiem grūtāk nošķirama ir **psihiskās attīstības aizture**, kuras pētījumi mūsu republikā veikti Pedagoģijas zinātniski pētnieciskā institūta

Psiholoģijas laboratorijā Valda Avotiņa vadībā. Atgādināsim, ka garīgās attīstības traucējumus raksturo neatgriezeniskums, totalitāte, kas radusies organisku CNS darbības bojājumu rezultātā, bet psihiskās attīstības aiztures gadījumā smadzeņu traucējumiem ir reziduāls raksturs. Korekcijas rezultātā bērna attīstība var sasniegt normu.

Literatūrā psihiskās attīstības aiztures apzīmēšanai tiek lietots arī termins **retardācija** (angļu val. *retardation* – aizkavēšana, aizture). Jēdzienu “psihiskās attīstības aizture” lieto Krievijā un bijušajās savienības republikās, arī pie mums; Eiropā un Amerikā ir izplatīts apzīmējums – bērni ar mācību aizturēm, bērni ar minimālu smadzeņu disfunkciju vai arī retardētie bērni, Latvijā – bērni ar psihiskās attīstības aizturi un grūtībām mācībās.

Bērni ar psihiskās attīstības aizturi arī pieder kategorijai, kas tiek dēvēta par “bērniem ar īpašām jeb speciālām vajadzībām”. Šis termins attiecas uz individa vajadzību pēc īpašas plānošanas mācību jomā, ko rada noteikti attīstības apstākļi un novēlota attīstība.

Bērnu ar psihiskās attīstības aizturi primārais cēlonis ir kaitīgo faktoru iedarbība uz CNS, kas izraisa ne tikai psihiskās darbības traucējumus, bet rada arī attiecīgas novirzes no normālas attīstības gaitas. Bērna psihiskās attīstības traucējumu veids un smaguma pakāpe ir atkarīga gan no kaitīgā faktora rakstura un iedarbības ilguma, gan no encefalopātiskā procesa izraisītā bojājuma lokalizācijas un plašuma, gan arī no bērna vecuma.

Psihiskās attīstības aizture, īpaši tās smagākās pakāpes, ir grūti nošķiramas no garīgās attīstības traucējumiem. Viegļāko veidu pamatā ir palēnināts psihiskās attīstības temps, bieži vien dominē t. s. psihiskais vai psihofiziskais infantilisms, kā arī cerebrastēniskie vai astēniskie stāvokļi, kas radusies dažādu ilgstošu slimību rezultātā, turpretī garīgās attīstības traucējumus raksturo traucējuma neatgriezeniskums, totalitāte, kas radusies organisku CNS darbības bojājumu rezultātā. **Abu variantu cēloņi var būt līdzīgi, bet sekas ir atšķirīgas.**

Psihiskās attīstības aizture izpaužas kā palēnināta gribas un emocionālās sfēras nobriešana, intelektuālā nepietiekamība (bērna intelektuālās spējas neatbilst viņa vecumam).

Pamatskolas klasēs bērna pašsajūtu un panākumus arvien vairāk iespaido draudzība ar klases biedriem. Šo bērnu iekļaušanos klases kolektīvā apgrūtina tas, ka bieži vien viņiem dominē t. s. psihiskais vai psihofiziskais infantilisms. Viņi bieži ir sociāli neuztverīgi: nespēj uztvert norādes, viņiem grūti apjaust, ka viņu uzvedība iespaido apkārtējos. Šiem bērniem bieži vien problēmas sagādā tas, ka viņi nezina vai arī neprot pareizi izmantot pastāvošos sociālos noteikumus. Vienaudžu nelabvēlību var izraisīt arī šo bērnu nesaticīgums un vēlme visu darīt pēc saviem ieskatiem vai arī emocionālā brieduma trūkums.

Pamazām vienaudži sāk izvairīties vai pat atstumt šos bērnus. Nespēja nodibināt labas attiecības ar biedriem rada izmisuma pilnu vilšanos un grauj bērna pašcieņu. Lai slēptu savas nepiemērotības sajūtu, bērni bieži vien sāk izturēties naidīgi.

Daudziem bērniem, kam ir mācīšanās traucējumi, izveidojas emocionālas grūtības. Mēģinot panākt to, ko viņi nespēj, šie skolēni nonāk tādā izmisumā, ka bezcerībā atmet mācībām ar roku un sāk gudrot, kā no tām izvairīties. Viņi apšaubā savas prāta spējas un paši sāk sevi uzskatīt par bezcerīgiem, citiem rodas trauksme un depresija. Šiem bērniem rodas tendence sociāli izolēties, un viņi bieži cieš no vientulības un zemas pašcieņas. Ar mācīšanās traucējumiem saistītās sekundārās problēmas mēdz būt spilgtāk izteiktas vai pat smagākas nekā pats traucējums. Statistika liecina, ka pusaudži, kam ir mācīšanās traucējumi, ne vien biežāk pamet skolu, bet viņiem ir arī lielāks narkomānijas, noziedzīgas rīcības un pat pašnāvības risks.

Psihiatri A. Dubinska un V. Plūme min šādus psihiskās attīstības aiztures cēloņus:

- ◆ nelabvēlīga grūtniecības norise;
- ◆ sarežģījumi dzemdībās;
- ◆ galvas traumas un CNS saslimšanas agrīnajā bērna attīstības periodā (lidz trešajam dzīves gadam);
- ◆ cita veida slimības agrīnajā attīstības periodā;
- ◆ biežas slimības pirmsskolas vecumā;
- ◆ galvas traumas un CNS slimības pirmsskolas vecumā.

Speciālajā psiholoģijā ir pieņemta šo bērnu **klasifikācija pēc to primārā traucējuma:**

- ◆ bērni ar konstitucionālas izcelsmes psihiskās attīstības aizturi;
- ◆ bērni ar somatogēnas izcelsmes psihiskās attīstības aizturi;
- ◆ bērni ar psihogēnas izcelsmes psihiskās attīstības aizturi;
- ◆ bērni ar cerebrāli organiskas izcelsmes psihiskās attīstības aizturi.

◆ **Konstitucionālas izcelsmes** psihiskās attīstības aizturi raksturo harmoniskais jeb psihofiziskais infantilisms. Bērns ar šāda tipa psihiskās attīstības aizturi ir harmoniski attīstīts, tikai viņa psihiskā un fiziskā attīstība ir aizkavējusies par vienu vai diviem gadiem. Šāda tipa bērnam vēl nav nobriedušas izziņas vajadzības un motīvi. Viņš grib nevis mācīties, bet rotaļāties. Bērna emocijas ir tiešas, ārēji spilgti izteiktas, bet vēl nepietiekami diferencētas un arī nenoturīgas. Bērni ar šo psihiskās attīstības aiztures formu ir viegli iedvesmojami. Viņu ķermeņa uzbūve ir smalka, kustības graciozas, zēni nereti savā izskatā ir līdzīgi

meitenēm. Ģimenes anamnēzes izpētes rezultāti bieži liecina, ka šai formai ir ģenētiska izcelsme. Turklāt nelabvēlīgu iedzimtību var pastiprināt viegli augļa barošanas traucējumi, ko rada grūtniecības toksikoze, kā arī neliela distrofija un gremošanas traucējumi zīdaiņa un mazbērna vecumā. Bērniem ar konstitucionālas izcelsmes psihiskās attīstības aizturi grūtības mācībās rada nepietiekams personības sociālais briedums. Ja vecāki un pedagogi to savlaicīgi pamana un organizē bērna mācīšanu un audzināšanu tā, lai tiktu sekmēta straujāka viņa emocionālās, gribas un motivācijas sfēras attīstība, tad bērns bieži vien jau pirmajā skolas gadā panāk savus vienaudžus.

◆ **Somatogēnas izcelsmes** psihiskās attīstības aizture ir saistīta ar ilgstošu somatisku nepietiekamību. Bērna organismu visbiežāk novājina hroniskas infekcijas, slimības, alerģiskie stāvokļi, iedzimtas sirdskaites, kā arī citu orgānu iedzimti un iegūti defekti. Somatiskas nepietiekamības rezultātā rodas stabila astēnija, kas pazemina ne tikai organisma vispārējo tonusu, bet sevišķi psihisko tonusu. Tādēļ bērna psihiskās attīstības temps palēninās. Astēniskie bērni jau kopš mazotnes ir vai nu pārlietu kustīgi, vai arī ļoti gausi, mazkustīgi, bet galvenais – visiem šiem bērniem ir vāja uzmanība un slikta mehāniskā atmiņa. Somatiskais infantilisms saistās ar dažādām neirotikām parādībām – nedrošību, bailīgumu, kaprīzumu. Šis neirotikās reakcijas rada savas fiziskās nepilnvērtības apzināšanās vai arī ar slimībām saistītais ierobežojumu un aizliegumu režīms. Mācību un audzināšanas procesā šiem bērniem jānodrošina sevišķi saudzējošs režīms, kurā obligāti jāieplāno dienas miegs, kā arī jānovērš pamatcēlonis – jārstē slimība, kas novājina bērna organismu.

◆ **Psihogēnas izcelsmes** psihiskās attīstības aizture jeb psihofiziskais infantilisms rodas galvenokārt nepareizas audzināšanas rezultātā. Par vienu no nepareizas audzināšanas veidiem tiek uzskatīta nepietiekama bērna uzraudzība un vecāku gādība. Šādos apstākļos netiek nodrošināta, pirmkārt, pareiza izziņas darbības vadība un līdz ar to arī bērna pilnvērtīga intelektuālā attīstība, otrkārt, vecāki bērnam neieaudzina sociālā pienākuma un atbildības jūtas, neveido pareizus tikumiskos uzskatus un nevingrina viņus tādās uzvedības formās, kur nepieciešama savaldišanās. Pretēja tikko aplūkotajam audzināšanas veidam ir pārlicīga aizbildniecība un gādība jeb lutināšana, kad vecāki visu cenšas izdarīt bērna vietā. Lutināšanas rezultātā veidojas egocentrisks raksturs ar vāju gribu. Ilgstoša bezdarbība rosina izziņas darbības un intelektuālo interešu attīstību, kavē pašapkalpošanās iemaņu attīstību.

Neirotikas iezīmes bērna personībā var veidoties, augot ģimenē, kurā attiecībās ar

bērniem, arī starp pārējiem ģimenes locekļiem valda cietsirdība, despotisms, rupjība un agresivitāte. Psihogēnais infantilisms, kas rodas šādos apstākļos, izpaužas pazeminātā bērna aktivitātē, nepietiekamā patstāvībā un iniciatīvas trūkumā, nospiestībā, nereti arī agresivitātē un cietsirdībā pret saviem vienaudžiem. Ja bērna augšanas apstākļi savlaicīgi netiek uzlaboti, viņa personības attīstībā var rasties neatgriezeniskas, patoloģiska rakstura izmaiņas, kuru dēļ korigējošais mācību un audzināšanas darbs vairs nedod vēlamos rezultātus.

Minēto tipu audzināšana darbojas kā traumējošs faktors un izraisa vairāk vai mazāk stabilus neiropsihiskus traucējumus. Sākumā parādās novirzes, kas saistītas ar veģetatīvajām funkcijām, piemēram, periodiski pasliktinās miegs, apetīte, ir vērojamas epizodiskas caurejas u. c. Šādi bērni ir viegli uzbudināmi. Viņi bieži raud, apjūk, sarkst, bālē, svīst. Šīm neirotikajām reakcijām pakāpeniski pievienojas nevēlamas izmaiņas bērna personībā, pat patoloģiskas rakstura iezīmes. Biežāk sastopami emocionāli un voluntāri nelīdzsvaroti, impulsīvi un neirotikiski raksturi.

◆ **Cerebrāli organiskas izcelsmes** psihiskās attīstības aizture ir pati izplatītākā attīstības anomālija. Tā ir vissmagākā aiztures forma, tai raksturīgais organiskais infantilisms un intelektuālā nepietiekamība ir stabili un spilgti izteikti. Cerebrāli organiskas izcelsmes psihiskās attīstības aiztures pamatā ir nepietiekama nervu sistēmas funkcionālā attīstība, kuras cēlonis visbiežāk ir agrīns galvas smadzeņu bojājums. Par minimālo cerebrāli organisko nepietiekamību liecina anamnēzes dati, kas atspoguļo bērna balsta, kustību un runas funkciju aizkavētu attīstību. Šādi bērni ir novājināti. Viņiem raksturīgs pazemināts muskulatūras un asinsvadu tonuss, pavājināts barojums vai imunoloģisko funkciju veģetatīvās regulācijas traucējumi.

Cerebrāli organiskās nepietiekamības rezultātā emociju un gribas darbības, kā arī izziņas darbības traucējumu raksturs ir citāds nekā iepriekš aplūkotajās aiztures formās. Bērniem ar organisko infantilismu, atšķirībā no iepriekš minētajiem tipiem, emocijas ir nepietiekami diferencētas, tām nav bērniem raksturīgās vitalitātes un spilgtuma. Tādēļ šīs grupas bērnus daudz neinteresē viņu darba novērtējums, atzīmes, viņi netiko pēc uzslavas. Šiem bērniem raksturīgs pazemināts pretenziju limenis. Viņi ir nekritiski, tāpēc viegli ietekmējami. Bērniem ar organisko infantilismu raksturīgs arī pārliets kustīgums un agresivitāte. Vēlēšanās rotaļāties izpaužas nevis kā iekšēja nepieciešamība sevi apliecināt, bet gan kā paņēmiens, lai izvairītos no grūtībām, kas saistītas ar mācību nodarbībām. Šie bērni patstāvīgi nespēj pārvarēt pat visniecīgākās grūtības mācībās, neseko nodarbību gaitai, ātri kļūst satraukti, raud, dusmojas.

Atkarībā no emocionālā fona un psihisko norišu ierosināmības līmeņa izšķir divus organiskā infantilisma veidus. Vienā gadījumā bērni ar šo aiztures formu ir pārlietu uzbudināti, kustīgi, otrā – ļoti inerti. Bērniem ar organisko infantilismu nepietiekamā emocionālā brieduma rezultātā tiek kavēta izziņas darbības attīstība. Šiem bērniem ir nepietiekami attīstīti sociālie rīcības motīvi, bērna uztverē dominē bērnišķīgas intereses, viņu darbība nav pietiekami mērķtiecīga un tajā trūkst paškontroles. Līdztekus organiskā infantilisma izpausmēm gandrīz vienmēr ir vērojami arī izziņas darbības traucējumi, kas saistīti vai nu ar nepietiekami attīstītu atmiņu visos tās pamatprocesos un veidos, vai arī ar domāšanas operāciju nepietiekamu attīstību, to norises gausumu un vājo pārlēgšanās spēju. Šiem bērniem bieži ir konstatējami traucējumi arī fonemātiskās dzirdes attīstībā, redzes un taktīlajā uztverē, priekšmetu telpisko īpašību uztverē un runas attīstībā. Viņiem ir apgrūtināta kustību koordinācija un kustību iemaņu veidošanās. Šiem bērniem pārsvarā ir uzskatāmi tēlainā domāšana. Atšķirībā no bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem viņi spēj pieņemt pieaugušo palīdzību vai papildinformāciju, ko iepriekšminētie audzēkņi, saskaroties ar grūtībām mācībās, nespēj.

Kopvērtējumā bērni ar psihiskās attīstības aizturēm:

- ♦ var apgūt tādu pašu materiālu kā normāli attīstīti bērni, tikai tas prasa lielāku piepūli, tam nepieciešama īpaša vadība un palīdzība;
- ♦ bez speciāla koriģējošās mācīšanas darba viņi nespēj apgūt mācību vielu, un līdz ar to zūd interese par mācībām, pazeminās izziņas aktivitāte;
- ♦ viņiem ir grūtības atšķirt priekšmetu un parādību būtiskās un nebūtiskās pazīmes, cenšas tās mehāniski iegaumēt, tiek pārslogota atmiņa;
- ♦ iegūtie jēdzieni bieži ir neprecīzi, loģiski nesaistās ar citiem priekšstatiem, tāpēc mehāniski iegaumētais tiek ātri aizmirsts;
- ♦ apzinās savas grūtības un problēmas, cenšas tās pārvarēt, viņiem ir diezgan adekvāts pašvērtējums.

Pēc speciāli organizēta korekcijas darba aiztures radītie psihiskās attīstības traucējumi tiek pārvarēti vai kompensēti un rodas iespējas šo bērnu sociālajai rehabilitācijai, turklāt daudz augstākā līmenī, nekā tas ir iespējams stabilu garīgās attīstības traucējumu gadījumos.

4. Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem psiholoģiskais raksturojums

Pirms terminoloģijas izmaiņām bērnus ar vidēji smagu un smagu garīgo atpalicību sauca par **imbeciliem bērniem**. Viņus uzskatīja par neapmācāmiem un tikai atsevišķās palīgskolās bija t. s. imbecilo bērnu klases, kurās strādāja pēc īpašām programmām un režīma. Šo nedaudzo skolu pieredze tagad lieti noder. Kopš deviņdesmito gadu vidus daudzās speciālajās skolās ir atvērtas "C" līmeņa klases šiem bērniem, kurās mācās ne vairāk kā 6 audzēkņi ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Šo bērnu pamatdiagnozes saskaņā ar starptautisko slimību klasifikāciju (F 71 un F 72) ir daudzveidīgas, un katrs bērns ir ļoti atšķirīgs un vienreizējs. Tā kā grāmatā raksturoti galvenokārt bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, atsevišķi centisimies aplūkot raksturīgākās psiholoģiskās īpatnības bērniem ar smagiem un vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Vidēji smaga garīga atpalicība (IQ aptuveni starp 35 un 49, un pieaugušā garīgais vecums starp 6 un 9 gadiem). Iespējama krasa attīstības atpalicība bērnībā, bet bērnu vairākums spēj mācīties, lai iemācītos dažas sevis aprūpes iemaņas, adekvāti kontaktētu un gūtu sekmes skolas mācībās. Pieaugušiem būs vajadzīgs dažādas pakāpes atbalsts, lai spētu dzīvot un strādāt sabiedrībā.

Smaga garīgā atpalicība (IQ aptuveni starp 24 un 34, un pieaugušā garīgais vecums ir starp 3 un 6 gadiem). Nepieciešams nepārtraukts atbalsts.

Bērni, kam raksturīga vidēji smaga un smaga garīgā atpalicība, apgūst nelielu vārdu krājumu. Saskarsmē izmanto nedaudzus apgūtos vārdus. Grūti veidot uzmanības un gribas

īpašības, jo viņi it kā negrib darīt to, kas viņiem nepatīk. Labprāt manipulē ar rotaļlietām, bet mērķtiecīgas darbības parasti nav.

Šie bērni var apgūt uzvedības normas, pašapkalpošanās iemaņas un arī vienkāršas darba prasmes. Jācenšas veikt iespējamo korekcijas un defektu kompensācijas darbu, galvenokārt pašapkalpes, sadzīves prasmju, kā arī uzvedības iemaņu veidošanā un valodas attīstībā.

Šo bērnu attīstība norit lēni, ar lielu novēlošanos un traucējumiem. Jau **zīdaiņa un mazbērna** vecumā viņiem izteikti neveidojas, kavējas saskarsmes vajadzība ar pieaugušajiem, aizkavējas tveršanas un manipulācijas kustību attīstība, dziļas novirzes vērojamas fonemātiskās dzirdes un artikulācijas attīstībā. Bieži nav gugināšanas un lalināšanas perioda.

Mazbērna attīstības posmā novirzes vērojamas rāpošanas, piecelšanās, iešanas, priekšmetiskās darbībās un valodas attīstībā. Kustībām nav mērķtieksmes, tās ir neveiklas, neprecīzas, impulsīvas. Viņiem nav šim vecumam raksturīgās ziņkārības. Svarīgi radīt bērnam vēlēšanos sadarboties ar pieaugušo, atdarināt viņa demonstrētos darbības paraugus, vārdiski komentēt savu darbību un priecāties par tās rezultātiem.

Visātrāk ievērojami valodas attīstības traucējumi, jo ir nepietiekami attīstījusies fonemātiskā dzirde, skaņu artikulācijas aparāts, nav emocionālās saskarsmes vajadzības ar pieaugušajiem.

Lēni veidojas priekšmetiskā darbība. Nav arī atdarināšanas tendenču. Vairāk attīstās t. s. pasīvā (impresīvā) runa.

Pētījumos konstatēts, ka, pareizi organizējot bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem audzināšanu vecumā no 1 līdz 3 gadiem, arī viņiem iespējams gūt nelielus panākumus priekšmetiskās darbības izkopšanā, runas un izziņas procesu attīstīšanā. Jāatzīmē, ka panākumiem mazbērna vecumā ir liela nozīme visā tālākajā psihisko traucējumu korekcijā.

Pirmsskolas vecumā, kas ir raksturīgs kā rotaļu periods, bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem **rotaļas ir bezmērķīgas**. Viņi ir jārosina, jāmača rotaļāties. Viņi nesaprot, ko darīt ar rotaļlietām, ir jādod darbības paraugi.

Šiem bērniem var būt **paaugstināts vai pazemināts sajutīgums** atsevišķās jomās. Ir bērni, kam pastāvīgi gribas ēst un dzert, citiem turpretī – nav ēstgribas. Traucējumi ir arī sāpju, temperatūras u. c. analizatoru darbībā. Ilgi saglabājas grūtības atšķirt krāsas. Vēl lielākas novirzes ir formas **uztveres** spēju attīstībā. Dziļi traucējumi vērojami arī lieluma un perspektīvas uztverē. Bez tam bērni nemāk un netiecas mērķtiecīgi

uztvert apkārtējos priekšmetus, t. i., novērot to, kas atrodas un notiek ap viņiem. Bērna uztveres darbības korekcija nopietni jāveic jau pirmsskolas vecumā.

Piektais dzīves gads arī šiem bērniem bieži raksturīgs kā lūzuma posms, kad notiek pozitīvas izmaiņas gan uztveres, gan novērošanas spēju, gan atmiņas un uzmanības izkopšanā. Mazinās bērna inertums, viņš labāk spēj uztvert un ievērot vienkāršas vārdiskās instrukcijas.

Skolas vecumā daļa šo bērnu, kā jau minēts, var apmeklēt "C" līmeņa klases. Katram bērnam jāizstrādā detalizēta mācīšanas un darbības programma.

Grūtības sagādā **atmiņas traucējumi**, kas saglabājas ilgstoši; ļoti lēni notiek iegaumēšana, bet strauji – aizmiršana, tādēļ vajadzīgi daudzkārtēji atkārtojumi, daudzveidīgi vingrinājumi, lai bērns iegaumētu pat visvienkāršāko informāciju. Dominē mehāniskais iegaumēšanas veids.

Iztēlei trūkst spilgtuma, atklājas atveidojošās iztēles pārsvars.

Intelektā traucējuma struktūrā izteikta ir **domāšanas nepietiekama attīstība**. Ilgi, pat uz visu mūžu, saglabājas vispārināšanas spēju trūkums. Grūti veikt priekšmetu klasifikāciju, salīdzināšanu. Šie bērni nespēj salikt piramīdu vai mozaiku pēc parauga, nevar veikt ne analīzi, ne sintēzi.

Tas ir cieši saistīts arī ar **runas un valodas attīstības traucējumiem**. Bērns nespēj "pieņemt" pieaugušā vārdisko palīdzību vai pat nesaprot jautājumu. Drīzāk viņš sāk atkārtot praktiski demonstrētos paraugus. Vārdus var atkārtot mehāniski.

Savukārt valodas traucējumi kavē saskarsmes veidošanos, mazina adekvātas saziņas iespējas gan ar pieaugušiem, gan ar vienaudžiem.

Raksturīgi arī **dziļi uzmanības traucējumi**, dominē netišā uzmanība, nespējot mērķtiecīgi darboties pat dažas minūtes. Uz neilgu laiku piesaista viss spilgtais, jaunais, kustīgais.

Nespēj arī sadalīt, koncentrēt un noturēt uzmanību. Tādēļ šiem bērniem tiek gatavotas īpaši spilgtas un rosinošas rotaļlietas, kas piesaista gan ar krāsu, gan skaņu, gan mobilitāti (kustību).

Saskarsmes traucējumi ir saistīti galvenokārt ar emocionālās un gribas sfēras traucējumiem. Parasti šie bērni sadarbojas ar vienu ļoti tuvu cilvēku, viņi cenšas darīt to, kas viņiem patīk. Ārēji tas izpaužas kā nepaklausība, uzbāzība, pieglaimība, lišķība, liels maigums vai raudulība, kautrējas no svešiem, mēdz būt nepamatotas bailes. Raksturīgas krasas emocionālās svārstības.

Jāatzīmē tādas bieži vien grūti izskaidrojamas emocionālās reakcijas, ko varētu saistīt

ar savdabīgu šo bērnu intuīciju. Būdami gan emocionāli nelīdzsvaroti, gan neadekvāti savās emocionālajās reakcijās, gan afektīvi, gan eiforiski, viņi var būt apbrīnojami jūtīgi pret pieaugušo vai arī vienaudžu attieksmi pret viņiem. Viņi izjūt to, ka pieaugušais pret viņiem "nav īsts", ka viņus nemil vai pat ironizē, un reakcijas var būt negaidītas, neatbilstošas situācijai. Dažkārt bērns noslēdzas sevī, nav izprotama viņa klusēšana, dusmas, atriebība u. tml. Šie bērni izjūt īstu labestību un var atšķirt to no liekulīgas laipnības.

Reizēm parādās tādas negatīvas iezīmes kā ietiepība, negativisms, spītība, sevišķi tad, ja vecāki vai pedagogi izdabā viņu iegribām. Neadekvāti reaģē uz pieaugušo aizrādījumiem, nepietiekami attīstās pašvērtējuma spējas, negrib un neprot labot savas kļūdas. Paša darbs vienmēr šķiet vislabākais.

Šie bērni attīstās tikai darbībā, bez tam noteiktā pedagoģiskā vadībā, īpašu uzmanību pievēršot pozitīvu rakstura iezīmju veidošanai. Ja tiek veikts mērķtiecīgs, speciāls audzināšanas un korekcijas darbs, arī viņu intelektuālajā attīstībā un personības veidošanās procesā notiek pozitīvas kvantitatīvas un kvalitatīvas pārmaiņas. Audzināšanai darbā ar šiem bērniem ir daudz lielāka nozīme nekā centieniem iemācīt teorētiskās zināšanas.

Audzinošās korekcijas darbs bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

Šie bērni nav spējīgi dzīvē būt pietiekami patstāvīgi. Viņiem ir nepieciešama aprūpe, audzināšanā – pēc iespējas jāgatavo dzīvei. Noteiktos labvēlīgos apstākļos viņi var kļūt daļēji strādātspējīgi, pieaugušo vadībā viņi var sociāli adaptēties sabiedrībā. Smagas sekas ir tad, ja viņiem liegta vajadzīgā palīdzība.

- ◆ Šiem bērniem audzināšana ir vairāk vajadzīga nekā bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, jo tikai tā viņi var kļūt par sabiedrības locekļiem
- ◆ Šī audzināšana ir ļoti specifiska, to varam nosaukt par **koriģējošo audzināšanu**, jo viņiem ir jāmaņa tik parastas lietas, iemaņas un prasmes, ko citi bērni apgūst paši par sevi.
- ◆ Audzināšanu apgrūtina bērna šaurās zināšanas un priekšstatu loks.
- ◆ Lietot zināšanas izmainītās situācijās, patstāvīgi analizēt situācijas, izlemt, kā risināt vieglus dzīves uzdevumus – tās ir lielas grūtības šiem bērniem, ko viņi nevar pārvarēt bez palīdzības.
- ◆ Nepietiek ar nelielām, elementārām zināšanām, ir speciāli jāmaņa tās pielietot un **patstāvīgi** izmantot.

- ♦ Svarīgāk ir nevis sniegt zināmu daudzumu teorētisku zināšanu, bet – izstrādāt adekvātas **uzvedības prasmes**, jā māca darboties dzīves situācijās, piemēroties tām.
- ♦ Audzināšanas procesam maksimāli jānotiek **konkrētās situācijās**. Ir par maz, ja bērns zina noteikumus un formulējumus. Mācības beidzas tikai tad, kad prasmes un iemaņas kļūst par **paradumu**, kas ir spēja darboties daļēji automatizēti.
- ♦ Mācību procesu šiem bērniem virza uz vispārējo attīstību, jo, lai viņi būtu gatavi dzīvei, ir jāattīsta gan viņu kustību sfēra, pašaprūpe, gan jāsniedz zināšanas un elementāras prasmes. Bērnu mācību galarezultāts nav tikai zināšanas. **Zināšanu loks var būt ļoti šaurs, bet galvenais mērķis – sociālā adaptācija, darbaspējas, piemērošanās praktiskai dzīvei – būt spējīgam pašapkalpoties, integrēties vidē.**
- ♦ Daļa šo bērnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem varētu veikt vienkāršus darbus dažādās iestādēs, kur viņus ievirza un konsultē darbaudzinātāji. Ārzemēs diezgan populāra ir šādu cilvēku piedalīšanās apkalpojošajā sfērā, kā arī atsevišķos gadījumos viņi dzīvo pansionātos ar māksliniecisku ievirzi (noformēšanas darbi, muzikālie pakalpojumi).

Ieteikumi darbam ar bērniem, kam ir vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi

- ♦ **Maksimāli attīstīt visas psihiskās funkcijas** un apzināto darbību, galvenā uzmanība veltāma domāšanas attīstībai. Svarīgi pēc iespējas agrāk sākt korekcijas darbu, nozīmīga adekvāta ģimenes atmosfēra sadarbībā ar speciālās iestādes speciālistiem, izmantojot bērnam individuālo pieeju. Tā jāvirza uz runas attīstību, priekšmetiskām darbībām, spēlēm, pašapkalpošanās iemaņu veidošanu, mērķtiecīgu darbību un kontaktēšanās prasmju attīstību. Tikai audzināšana agrā bērnībā var veicināt bērna attīstību un līdz ar to noteikt viņa likteni.
- ♦ Veidot pareizu uzvedību visā bērna attīstības laikā – galvenā ir **tikumiskā un morālā audzināšana**. Ļoti svarīga ir audzināšana ģimenē – šiem bērniem nepieciešama regulāra palīdzība, liela pacietība, izpratne, iejūtība un fantāzija, lai no mazas, bezspēcīgas būtnes izaugtu cilvēks, kurš savu spēju robežās varētu vēlāk iekļauties dzīvē.
- ♦ Šo bērnu smagā intelektuālā nepietiekamība, personības brieduma traucējumi ir saistīti ar viņu neirotizmu, ietekmējamību, pakļaušanos vai paļaušanos uz citu

palīdzību. Nelabvēlīgos apstākļos tas var novest pie ļoti smagām sekām. Viņiem bieži vērojams negativisms, stūrgalvība, ietiepība, ļaunums, ja nepilda viņu iegribas, bieži psihisks satraukums. Tās dažkārt ir bērna organisko īpatnību sekas, vai arī ir vainīga apkārtējā vide – nenoteikts režīms, slikts piemērs u. tml.

- ♦ **Režīmam** jābūt stingram, ierastam; jāievēro sanitāri higiēniskās normas un prasības; jābūt maksimālai skaidrībai, mierīgumam, labestībai, jo tie ir vienīgie noteikumi, ko bērns var atdarināt, sekot kā paraugam, lai rastos pozitīvi ieradumi, kas būtībā ir šo bērnu “glābējs”, jo ieradums ir “otra daba”. Viņiem jā māca izteikt savas prasības, taktiski un adekvāti reaģēt uz citu prasībām, vienlaicīgi aizsargāt sevi.
- ♦ Īpaši jāattīsta **emocionālā sfēra**, svarīgas tādas emocijas kā žēlsirdība, labestība, izpalīdzība, arī pateicība, gandarījums, prieks. No jūtu sfēras lielā mērā ir atkarīga šo bērnu dzīve. Pozitīvo emociju nekad nevar būt par daudz, tikai jāraugās, kādi faktori tās izraisa.
- ♦ **Darbam ir liela loma gandrīz jebkura traucējuma korekcijā.** Darbapmācība, fiziskā audzināšana, pašapkalpošanās prasmju veidošana ir svarīga gan ģimenēs, gan pirmsskolas iestādēs un skolās. Galvenā uzmanība jāpievērš motorikas attīstībai, sākot ar roku un pirkstu vingrinājumiem, tad visa ķermeņa kustību koordinācijai. Svarīga ir prasme uztvert pieaugušo valodu, rīkojumus un spēja izpildīt vienkāršas praktiskas instrukcijas; prasme redzēt, saskatīt un atšķirt apkārtējos priekšmetus, izmantojot tos praktiski un atbilstoši to nozīmei. Attīstot elementāras darba prasmes, pozitīvu attieksmi pret pašaprūpes darbu, apgūstot kulturālas uzvedības ieradumus, bērni integrējas apkārtējā vidē. Viņiem ir **nepieciešama nevis bezrobežu aprūpe, bet mierīga, labvēlīga, prasīga audzināšana**, galvenais, lai bērns savu darbību apjēgtu, lai arī tā būtu primitīva. Šo bērnu apmācība pamatojas uz konkrētām praktiskām nodarbībām. Šim nolūkam noder “C” līmeņa klašu mācību plānā ietvertie priekšmeti – **rokdarbi, dzīves mācība, mājturība, amatu mācība, arī vizuālā māksla, ritmika** u. c. Priekšmetiski praktiskā darbība, darbmācība caurvij visu bērna dzīvi istabā, klasē, virtuvē, dārzā u. c. Tikai šajās nodarbībās var efektīvi attīstīt runu, spēju domāt, veikt mērķtiecīgas kustības un veidot emocionālās un gribas īpašības. Nemītīgi jāievēro, lai gūtās prasmes un zināšanas tiktu atkārtoti pielietotas dažādās situācijās. Mācot bērnus kādai noteiktai darbībai, iegūstot stingrus

paradumus, mācot darboties kopā ar citiem – mēs dodam bērnam iespēju adaptēties citu vidū un apliecināt sevi.

- ♦ **Sociālā adaptācija vidē** ir visa koriģējošās audzināšanas darba galamērķis "C" līmeņa klasēs. Tādēļ ir ietverti tādi mācību priekšmeti kā apkārtnes mācība, dzimtā valoda, aritmētika, mūzika, pašapkalpošanās iemaņas u. c. zināšanas par apkārtējo vidi – zināt, kur atrodas mājas, veikals u. tml., kā tur nokļūt, kas tur darāms u. tml. Svarīgi, lai šie bērni pareizi un adekvāti prastu orientēties un spētu izmantot apkārtējo sociālo vidi; varētu izlasīt elementāru tekstu; pazīt pēc dizaina veikalu, aptieku; varētu aprēķināt izdevumus, pasta pakalpojumu cenas u. tml. Liela daļa "C" līmeņa bērnu var bez vecāku pavadības vidējās un vecākās klasēs apmeklēt skolu, doties pēc stundām patstāvīgi uz mājām, vēlāk var arī nopirkt veikalā ikdienišķos produktus, un tas jau ir ievērojams atvieglojums vecākiem un gandarījums pašiem bērniem. Bet diemžēl ir daudzi tādi audzēkņi (bērni ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem), kas bez palīdzības nespēj orientēties apkārtējā vidē arī pat pēc skolas beigšanas.

Kopsavilkums par darbu "C" līmeņa klasēs

- ♦ Nemitīgi darbā ar bērniem attīstīt runu. Sākumā to veic, apvienojot instrukciju ar praktisko demonstrējumu, turpinot ar isām, skaidrām frāzēm. Vēlāk izmanto shēmas, paraugus. Bērns var neprast nosaukt priekšmetus, bet var to parādīt zīmējumā vai realitātē.
- ♦ Nepieciešama materiālu, zināšanu daudzkārtēja atkārtošana, izmantošana jaunās situācijās.
- ♦ Individuālais darbs ar katru bērnu. Bērnam ir nepieciešams pamudinājums, pozitīvas emocijas par paveikto darbu un novērtējums. Svarīga ir saruna, informācijas apmaiņa katrā sīkumā, katrā situācijā.
- ♦ Iesaistīt katru bērnu pāru darbībā vai grupas darbā. Šim nolūkam noder kolektīvie veidojumi, tematiskās kolāžas, kopīgais darbs, savstarpējā palīdzība.
- ♦ Mācīt klausīties un sadzirdēt, skatīties un ieraudzīt, vērot un ievērot, salīdzināt, novērtēt, kontrolēt, veikt paškontroli u. tml.
- ♦ Izmantojamas **vairākas metodes**.
 - Dominējošā ir **spēle, rotaļa; tā nav izklaide, šiem bērniem tas ir visnopietnākais darbs**.

- **Priekšmetiski praktiskā darbība**, priekšmetiski darbīgā mācīšana gandrīz visos mācību priekšmetos, pie tam ar dziļi izstrādātu projektu, perspektīvu metodiku, plānojumu visos darbības posmos. Piemēram, lai apgūtu, kā pāriet ielu krustojumā, ietverti 15 posmi ar atbilstošām galda spēlēm, praktiskiem vingrinājumiem telpā un konkrētā ielu krustojumā; kā paēst pusdienas – 20 posmi u. tml.
- **Atdarināšanas metodes** (kas ļoti labi atbilst šo bērnu atdarināšanas tieksmēm) pielietošana visdažādākajos mācību priekšmetos ar visdažādākajiem paraugdemonstrējumiem; pie tam vadošais var būt gan skolotājs, gan tētis, gan policists, gan veikala pārdevējs, gan kāds no vienaudžiem.
- **Posmsecīgās mācīšanas metode** lieti noder tad, ja jāapgūst kāds plašāks vai sarežģītāks uzdevums. Strādāsim pa posmiem. Interessants variants, kurā arī pedagogs var pārbaudīt savas jaunrades spējas – aprakstām katru posmu (elementu), tad – visu kopā.
- **Integratīvā metode** ir ļoti interesanta. Tā, piemēram, tēmā “Par Ziemassvētku vecīti” mūzikā – mācās atbilstošu dziesmu, vizuālajā mākslā – zīmē apsveikumu u. tml. Šo metodi veiksmīgi lieto daudzās speciālajās skolās.
- **Piktogrammu pielietošana** “C” līmeņa bērnu integrēšanai skolas vidē uzskatāma par īpaši nozīmīgu bērniem ar komunikācijas grūtībām, autismu, bērniem ar mutismu. Laba pieredze šai jomā ir Liepājas speciālajā skolā.
- **Emocionālās iedvesmošanas metodes** prioritātes saistītas ar to, ka bērniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem emocionalitātei ir ļoti liela nozīme. Pie tam viņu dzīvē, kā jau minēts, pozitīvu emociju nekad nevar būt par daudz, tādēļ emocionālās iedvesmošanas metodes var izpausties visdažādākajos variantos. Piemēram, bērnus emocionāli var ietekmēt un iedvesmot **nodarbības ar ūdeni, nodarbības uz batuta, nodarbības pļavā, dārzā vai mežā** u. tml. To gaitā ir panākts, ka sāk runāt bērns, kas nekādi iepriekš nebija rosināms kaut ko teikt.
- Pie iedvesmošanas pieder arī **pārsteiguma radišana**. Neaizmirstama, piemēram, palikusi prātā logopēdijas nodarbība kādā lauku skolā, kurā piedalījās dzīvs, omulīgs, pūkains trusis. Malā stāvētāju nebija, katrs centās kaut ko pateikt, cik vien bija viņa spēkos.

Citā stundā, kad bija jāapgūst ūdens agregātstāvokļi, skolotāja bija izgatavojusi ledus

skulptūru – baltu lāci, kas sagaidīja bērnus klasē, uz liela trauka, pie tam – sveces gaismā. Katram bērnam gribējās aptaustīt lācīti, pateikt, kāds tas ir. Stundas gaitā bija arī skumji brīži, jo lācītis pamazām izkusa. Toties ūdens agregātstāvokļi bija izprasti un to tik drīz nevarēs aizmirst.

Rīgas 1. speciālajā skolā "C" limeņa bērni veido brīnišķīgus "mākslas darbus" ar trafaretu palīdzību no bērza tāsīm, kas palīdz gūt apbrīnojamus panākumus šo audzēkņu attīstībā. Te darbojas līdzī ikviens – arī pats neveiklākais izveido bērza tās zvaigznīti ar trafareta palīdzību.

Tā ir pieredze, ko darba ierobežotā apjoma dēļ nav iespējams sīkāk aprakstīt, bet derētu...

Tikai ar radošu neatlaidīgu pedagoģiskās korekcijas darbu iespējams aplūkojamās kategorijas rūpju bērniem padarīt dzīvi patīkamāku, priecīgāku un cilvēciskāku.

5. Psihiskās attīstības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā

Pirmsskolas vecumā bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti dažādi. Grūti diagnosticējama, bet ļoti nozīmīga ir šo bērnu turpmākā attīstība, nevar noteikt, cik dziļš būs katra bērna garīgās attīstības traucējums.

Jau pirmsskolas vecumā bērniem, kam ir dziļi garīgās attīstības traucējumi, raksturīgi tas, ka viņu **psihiskajā attīstībā parasti nav progressa,** traucējuma korekcijas un kompensācijas iespējas diemžēl ir ļoti ierobežotas. Šie bērni pat neapgūst valodu, pašapkalpošanās iemaņas, neprot rotaļāties, rotaļietas ātri vien saplēš. Pirmsskolas vecumā viņi aug mājās vai ievietojami speciālajos pansionātos. Šajā pakāpē ir guļoši, rāpojoši, staigājoši bērni.

Bērniem ar smagiem vai vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem attīstībā vērojams progress. (Plašāku ieskatu par šiem bērniem sk. iepriekšējā nodaļā). Viņi apgūst nelielu vārdu krājumu. Saskarsmē ar pieaugušajiem vai vienaudžiem izmanto nedaudzos apgūtos vārdus, taču ir grūtības saprast pieaugušo valodu, bieži ir valodas traucējumi. Ar lielām grūtībām jāsastopas šo bērnu uzmanības un gribas īpašību veidošanā, jo viņi parasti negrib darīt to, kas viņiem nepatīk. Viņiem bieži ir sensorie traucējumi. Šie bērni labprāt manipulē ar rotaļietām, bet mērķtiecīgu darbību parasti nav, tās jāattīsta pakāpeniski. Sižetiskajās rotaļās var piedalīties tajos gadījumos, kad radīta emocionāla situācija un vēlēšanās atdarināt demonstrētos paraugus.

Pirmsskolas vecumā šie bērni nonāk parastajās pirmsskolas bērnu iestādēs, taču, ņemot vērā dziļās novirzes šo bērnu attīstībā, viņiem vairāk piemēroti speciālie bērnodārzi vai speciālu grupu nodarbibas. Ar šiem bērniem jāstrādā speciālajiem pedagogiem, viņiem

savlaicīgi jācenšas veikt iespējamais integrācijas, korekcijas un defektu kompensācijas darbs, galvenokārt pašapkalpes, sadzīves prasmju un iemaņu veidošanā, kā arī uzvedības veidošanā un valodas attīstībā, lai, nonākot skolā, viņi varētu mācīties "C" līmeņa klasēs.

Pirmsskolas vecuma bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem

Vairāk pakavēsimies pie pirmsskolas vecuma bērniem, kam ir viegli garīgās attīstības traucējumi. Viņiem ir lielākas attīstības iespējas, tomēr viņi ļoti nopietni jāgatavo mācībām skolā. No viņu attīstības sekmēm pirmsskolas vecumā ir atkarīgas integrācijas iespējas vispārējās izglītības iestādēs, speciālajās skolās vai klasēs.

◆ **Jau zīdaiņa vecumā** (līdz 1 gada vecumam) šo bērnu attīstība norit savdabīgi. Bieži vien šie bērni ar novēlošanos sāk turēt galviņu, sēdēt, stāvēt. Minētās aiztures var turpināties arī otrajā dzīves gadā. Savdabīgi notiek sensorā un intelektuālā attīstība. Zīdaiņiem vērojams patoloģisks inertums. Neveidojas saskarsmes vajadzība ar pieaugušajiem, šie bērni nereaģē vai neizteiksmīgi reaģē pieaugušo uzrunai ar smaidu, roku un kāju kustībām; kavējas vai izpaliek gugināšana. Vēlāk viņi sāk sekot ar skatu grabulišiem u. c. priekšmetiem, aizkavējas arī tendence satvert šos priekšmetus un manipulēt ar tiem. Bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem zīdaiņa vecumā var būt gan inertī, mazkustīgi, klusi, gan arī ļoti nemierīgi, viegli uzbudināmi, raudulīgi.

Dziļas novirzes vērojamas šo zīdaiņu fonemātiskās dzirdes un artikulācijas attīstībā. Normālie bērni jau pašos pirmajos mēnešos sāk gugināt, pie tam neatkarīgi no pieaugušo ietekmes. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem gugināšana sākas daudz vēlāk, līdz ar to aizkavējas arī lalināšana. No korekcijas un kompensācijas viedokļa ļoti svarīgi ir savlaicīgi atklāt bērna traucējumus, lai sniegtu viņiem nepieciešamo palīdzību jau no zīdaiņa vecuma.

◆ **Mazbērna attīstības posmā** (1–3 gadi) bērna garīgās attīstības traucējumus vieglāk atklāt un novērot. Šī posma nozīmīgākie attīstības rādītāji ir iešanas, priekšmetiskās darbības un valodas attīstība. Normāls bērns patstāvīgi sāk iet gada, gada un divu mēnešu vecumā. Daļa bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem šo māku arī apgūst minētajā laikā, tomēr daudzi no viņiem ar novēlošanos sāk gan sēdēt, gan stāvēt, gan arī staigāt. Pie tam viņu kustības kvalitatīvi atšķiras no normāliem vienaudžiem: tām nav mērķtieksmes, tās ir neveiklas, nestabilas, neprecīzas, impulsīvas. Parasti iešanas mākas apguve rada izmaiņas visā bērna attīstībā: bērnam rodas iespēja patstāvīgi pārvietoties, iepazīt apkārtējo pasauli, paplašinās viņa redzesloks. Daudzi bērni ir pasīvi, mazkustīgi

un neizmanto šīs iespējas. Citi savukārt ir nemierīgi, bezmērķīgi kustīgi, bet lielais nemiers kavē novērošanas spēju attīstību.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **palēnināti attīstās roku motorika**. Šī atpalcība, kā jau minēts, sākas jau zīdaiņa vecumā. Normālo mazbērna posmu raksturo strauja pāreja no manipulācijām uz priekšmetiskās darbības veidošanos, kas cieši saistās ar domāšanu un runu.

◆ Par **priekšmetisko darbību** bērnu psiholoģijā mēdz apzīmēt tikai tādu darbību, kurā priekšmetu pielieto atbilstoši tā funkcionālajiem mērķiem, piemēram, karoti – ēšanai. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem mazbērna vecumā vēl ļoti bieži turpina **manipulēt** ar priekšmetiem vai veic neadekvātas, neatbilstošas darbības, tām nav nekādu noteiktu mērķu, nav noteiktas darbības satura. Bērni jāiepazīstina ar priekšmetu pasauli. Raksturīgas ir vienvēidīgas, bezmērķīgas, atkārtotas kustības, piemēram, galvas grozīšana, miņāšanās no vienas kājas uz otru, vai arī atkārtota bumbiņas nomešana un pacelšana. Viņi, piemēram, nelieto karoti ēšanai, bet vienkārši dauza ar to pa galda malu, vicina pa gaisu. Nemāk arī izmantot šim vecumam atbilstošas rotaļlietas.

Normālajiem bērniem raksturīga ieinteresētība par priekšmetiem, viņi tos aplūko ilgstoši, jautā, kas tas ir, ko ar to dara. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem parasti šādi jautājumi nerodas. Te atklājas sociālās vides, pieaugušo pedagoģiskās vadības loma aplūkojamā vecuma posma bērnu priekšmetiskās darbības apgūvē. Ja pats bērns nejautā, vecākiem vai audzinātājiem jārosina jautājumi, jāsniedz atbildes, jādemonstrē darbības paraugi, jāiepazīstina ar priekšmetiem, dabas parādībām, dzīvnieku pasauli u. tml., tātad jāattīsta bērnu priekšmetiskā darbība. Svarīgi radīt bērnam vēlēšanos sadarboties ar pieaugušo, atdarināt viņa demonstrētos darbības paraugus, vārdiski komentēt savu darbību un priedēties par tās rezultātiem. Neatsverama nozīme priekšmetu un parādību izpratnē ir zīmējumu, attēlu aplūkošanai.

◆ Normālam bērnam aplūkojamā periodā strauji paplašinās **vārdu krājums** (parasti no 1 līdz 16 vārdiem viena gada vecumā līdz vairāk nekā 500 vārdiem triju gadu vecumā). No viena vārda teikumiem (“ēst”, “ārā”) bērni pāriet uz divu un vēlāk – uz daudzu vārdu teikumiem, pie tam, neapgūstot nekādus valodas likumus, viņi vairumā gadījumu lieto vārdus pareizos locījumos, veidojas t. s. valodas izjūta.

Pavisam citādi **valodas attīstība** norit bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem:

- ◆ mazbērna vecuma posmā viņiem vēl nav izveidojušies valodas attīstības priekšnoteikumi;

- ◆ nepietiekami ir attīstīta fonemātiskā dzirde un artikulārais aparāts;
- ◆ nav emocionālās saskarsmes ar pieaugušajiem;
- ◆ aizkavējusies priekšmetiskā darbība;
- ◆ nav izziņas aktivitātes;
- ◆ nav arī atdarināšanas tendenču.

Pirmais traucējums, ko parasti ievēro vecāki, ir atpalcība bērna valodas attīstībā:

- ◆ viņu vārdu krājums ir šaurs;
- ◆ dominē lietvārdi;
- ◆ mazāk ir darbības vārdu, tikpat kā nav īpašības vārdu;
- ◆ lieto viena līdz divu vārdu teikumus.

Bieži vien vecāki cenšas šo atpalcību likvidēt, liekot bērniem atkārtot pieaugušo izrunātos vārdus, teikumus. Tādā veidā bērni gan iemācās frāzes, bet dažkārt pat nesaprot to saturu. **Vairums šo bērnu līdz divu, triju gadu vecumam faktiski neapgūst sarunu valodu, viņi lieto atsevišķus vārdus vai iegaumētas frāzes.** Valoda nekļūst par sazināšanās līdzekli, kaut gan vairums šo bērnu sāk uztvert viņiem domāto pieaugušo runu un orientējas vienkāršās sadzīves situācijās. Attīstās t. s. **pasīvā runa**. Tomēr sastopami arī tādi bērni, kas jau triju gadu vecumā daudz runā, tomēr tas neliecina par augstu intelekta attīstību, jo viņi lieto frāzes, ko paši pārsvarā neizprot.

Praksē pierādīties, ka, pareizi organizējot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem audzināšanu vecumā no viena līdz trim gadiem, ir iespējams gūt panākumus priekšmetiskās darbības izkopšanā, valodas un izziņas procesu attīstīšanā, kam liela nozīme tālākajā psihisko traucējumu korekcijā.

◆ **Pirmsskolas vecumā** (4–6 gadi) bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem līdzīgi normāliem bērniem vadošais darbības veids ir **rotaļa**. Tomēr rotaļā spilgti izpaužas šo bērnu psihiskās attīstības atšķirības. Atšķirība parādās jau attieksmē pret rotaļlietām. Īpatnība ir tā, ka rotaļlietas bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem nerosina darbībai. Turklāt pat piecu, sešu gadu vecumā viņi labprāt darbojas ar mazbērnu rotaļlietām. Skolas pirmajās klasēs vēl nemāk piedalīties sižetiskajās rotaļās, nespēj iztēloties rotaļas situāciju, nav mērķtiecības. Vienaudžu grupās viņi gandrīz nekad neko neierosina, vairumā ir izpildītāji vai malā stāvētāji, bet dažreiz – citu bērnu rotaļu traucētāji.

◆ No korekcijas viedokļa ļoti svarīgi, lai bērni ar garīgās attīstības traucējumiem iekļautos vienaudžu nodarbībās, lai viņi mācītos pildīt kaut nelielu lomu kolektīvajās rotaļās. Vecākiem vai bērnudārzu audzinātājiem iejūtīgi jāievirza arī šie bērni rotaļās, jo tām ir liela

audzinoša un attīstoša nozīme. Šie bērni vairāk nekā normālie ir jārosina, jāapmāca rotaļāties, jāsniedz viņiem paraugdarbības.

◆ Pirmsskolas vecumā ļoti svarīgi ir veidot **novērošanas** spējas. Par novērošanu saucam mērķtiecīgu uztveri, un tai ir liela nozīme, lai attīstītu tādu īpašību kā vērigumu. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā vēl nemāk novērot. Viņi nepievērš uzmanību pat kustīgiem objektiem. Viņiem nav intereses virzības.

◆ Šiem bērniem var būt **paaugstināts vai pazemināts sajutīgums** atsevišķās jomās, piemēram, ir bērni, kam traucētas garšas sajūtas, sāpju, temperatūras u. c. sajūtas, kas jāņem vērā audzināšanas darbā it īpaši jau tāpēc, ka viņi paši tās neizprot un nevar nosaukt vārdos, pastāstīt par savu stāvokli.

◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem lēnāk nekā normālie bērni iemācās atšķirt dažādas **krāsas**. Daudzi no viņiem pat skolas pirmajās klasēs vēl jauc zilo krāsu ar zaļo, oranžo ar violeto vai sarkano. Krāsu uztveres un diferencēšanas spēju izkopšanā liela nozīme ir praktiskajai darbībai, vingrinājumiem un rotaļām, gan speciālām zīmēšanas, aplicēšanas nodarbībām, gan ikdienas sadzīvei.

◆ Vēl lielākas novirzes šiem bērniem ir **formas uztveres** spēju attīstībā, piemēram, četru, piecu gadu vecumā bērni nespēj izvēlēties ģeometriskās figūras atbilstoši paraugam, ja viņi to nav speciāli vingrinājušies. Šie bērni nevar izvietot dažādas figūras (zvaigzne, mēness, trisstūris, aplis u. c.) kārbā, kuras vākā ir atbilstoši izgriezumi. Bieži viņi pielieto mēģinājumu – kļūdu metodi, t. i., cenšas ievietot figūru jebkurā izgriezumā (reizēm pat ar spēku), neveikuši iepriekšēju salīdzināšanu ar redzes palīdzību starp doto figūru un izgriezumiem. Diezgan bezpalīdzīgi ir bērni, kad viņiem jāsaliek attēls no vairākās daļās sagrieztām detaļām. Dažreiz viņi nevar salikt attēlu (gaili, zirgu) pat no divām, trim daļām, ja tās ir attālinātas uz galda viena no otras vai viena no tām pagriezta otrādi.

◆ Dziļi traucējumi vērojami arī **lieluma un perspektīvas** uztverē. Pat piramīdu no četriem dažāda lieluma apliem daudzi bērni saliek nenoteiktā kārtībā, bet no septiņiem gredzeniem piramīdu spēj salikt tikai daži pirmsskolas vecuma bērni ar garīgās attīstības traucējumiem. Normāliem bērniem šāds uzdevums nesagādā grūtības jau triju, pat divu gadu vecumā. Īpatnēji arī tas, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem šis grūtības nepalīdz pārvarēt vārdiska instrukcija, kaut arī viņi zina vārdu “lielāks”, “mazāks” nozīmi. Ja norādes par katra nākamā apla izvēli atkārto, figūras salikšana veicas labāk.

◆ Kā liecina pētījumi, piektais dzīves gads bieži ir lūzuma posms aplūkojamās

kategorijas bērnu attīstībā. Notiek pozitīvas izmaiņas gan uztveres un novērošanas spēju, gan atmiņas un uzmanības jomā. Parasti šai posmā mazinās bērnu inertums, viņi labāk spēj uztvert un ievērot vienkāršas vārdiskās instrukcijas.

◆ Tomēr šo bērnu **atmiņai** vēl joprojām raksturīgi dziļi traucējumi. Ļoti lēni notiek iegaumēšana, bet strauji – aizmiršana, tādēļ nepieciešami vairākkārtēji atkārtojumi, atgādinājumi, daudzveidīgi vingrinājumi, lai bērns iegaumētu pat visvienkāršākos uzdevumus. Pie tam dominējošais ir mehāniskās iegaumēšanas veids, kā rezultātā bērns nesaglabā atmiņā būtisko, jēgsakarības. Atmiņas priekšstati ļoti pārveidojas, apvienojas, vienādojas un bieži pilnīgi izzūd.

◆ Iegaumēšanu un saglabāšanu atmiņā apgrūtina arī tas, ka bērns nesaista reālās zināšanas ar praktisko priekšmetu vai darbību, iekšējā runa nepalīdz šo procesu regulēt. Bērniem ļoti lēni veidojas tišās iegaumēšanas spējas. Tādēļ nepieciešamas dažādas rotaļas, praktiskās nodarbības, paraugdemonstrējumi, lai, balstoties uz netišo iegau- mēšanu, pamazām attīstītu arī tišās iegaumēšanas procesus.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atšķirībā no normāliem vienaudžiem **iztēlei** trūkst spilgtuma, oriģinalitātes. Šie bērni it kā nespēj atrauties no realitātes, bet, no otras puses – neizprot to. Tādēļ bērni ar garīgās attīstības traucējumiem bieži vien citādi nekā normālie izprot attēlus, sižetiskās rotaļas, pasakas, zīmējumus. Viņu pašu zīmējumos atklājas **neproduktīvās, atveidojošās iztēles** pārsvars. Minētais neizslēdz variantus, ka kādam bērnam jau pirmsskolas vecumā atklājas dotības un iztēle kādā atsevišķā virzienā un viņš veido interesantus zīmējumus, pats sacer pasakas u. tml. Šādas dotības nebūt neliecina par bērna vispārējās intelektuālās attīstības iespējām, tomēr tās katrā ziņā ir attīstāmas un izkopjamas.

◆ Garīgās attīstības raksturojuma struktūrā dominē **domāšanas** traucējumi. Piemēram, šie bērni bieži vien nespēj veikt priekšmetu grupēšanu pēc formas un krāsas, kas liecina par **vienkāršākās vispārināšanas spēju trūkumu**. Dziļi traucējumi vērojami visās domāšanas operācijās. Grūti veicas ar priekšmetu **klasifikāciju**. Sešu gadu vecumā bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nevar izdalīt un ievērot pazīmes (forma, priekšmeta pielietojamība, to saderība), pēc kurām jāveic klasifikācija.

◆ Kaut gan liela daļa šo bērnu jau normāli prot skaitīt līdz pieci vai desmit, tomēr nespēj izdalīt kategorijas – “**vairāk**”, “**mazāk**”, noteikt, kurš skaitlis ir **lielāks**, kurš **mazāks**. Ar grūtībām veicas tādas operācijas kā salīdzināšana, analīze, sintēze, vispārināšana. Domāšanas nepietiekamība cieši saistīta ar valodas attīstības defektiem, pie

tam apgūto vārdu izpratne bieži neatbilst īstenībai, vārdus lieto pārāk plašā vai arī ļoti šaurā nozīmē, piemēram, ūdens bērnam ir tikai tas, kas tek no krāna, bet upē, pēc bērna domām, ir “upe”, nevis “ūdens”.

◆ Valodas un domāšanas traucējumi bieži vien kavē **saskarsmes veidošanos**. Daudzi bērni ar garīgās attīstības traucējumiem neizprot pieaugušo valodu, tādēļ, ar šiem audzēkņiem runājot, jālieto īsi teikumi, jārunā pietiekami lēni, atbilstoši uztveres tempam. Pretējā gadījumā klausītājs izbrīnījies skatās runātājā un nesaprot, ko viņam saka.

◆ Normālam bērnam pirmsskolas vecumā veidojas t. s. valodas izjūta, un viņš lieto pareizas **gramatiskās formas**. Turpreti bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā bieži nav šīs izjūtas, viņi, piemēram, var lietot lietvārdus tikai nominatīvā: “ēdu maize, gaļa”, vai arī darbības vārdus lieto tikai nenoteiksmē: “mēs iet gulēt”. Ar vienu vārdu “ārā” bērns izsaka veselu frāzi: “Es gribu iet ārā.”

◆ Starp bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir arī tādi, kas jau pirmsskolas vecumā ir daudzrunīgi, lieto samērā plašu vārdu krājumu. Viņu garīgās attīstības atpalicība izpaužas galvenokārt domāšanā un personības ipašību novirzēs.

◆ Bērniem pirmsskolas vecumā ir dziļi **uzmanības traucējumi**, kas ļoti kavē viņu iekļaušanos kolektīvās nodarbībās, iedziļināšanos kādā noteiktā darbībā. Dominējošā ir **netišā uzmanība**. Bērni nespēj mērķtiecīgi darboties ar rotaļlietām, noklausīties pieaugušā stāstījumu, viņi pastāvīgi spontāni maina darbības veidus. Viņu uzmanību pievērš viss spilgtais, kustīgais, atšķirīgais, jaunais, pie tam – uz ļoti neilgu laiku. Dažiem parādās **uzmanības deficīta sindroms**, kura novēršanai un profilaksei šajā vecumā ir īpaša nozīme. Šo bērnu **tišo uzmanību** raksturo koncentrācijas un noturības traucējumi, nespēja sadalīt uzmanību un vienlaicīgi pievērsties diviem vai vairākiem darbības veidiem, koordinēt savu roku un kāju kustības, veikt redzes kontroli un izpildīt kādu darbību. Uzmanības audzināšanā liela nozīme ir dažādām speciālām rotaļām un vingrinājumiem.

◆ **Personības ipašības** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā sāk veidoties savdabīgāk traucējuma struktūras un audzinošās iedarbības ietekmē. Parasti šie bērni neizprot situāciju attiecībās ar tuviniekiem un svešiem, vienaudžiem un pieaugušajiem. Viņu galvenie trūkumi saistīti ar **emocionālās un gribas sfēras traucējumiem**, kas izpaužas gan kā nepaklausība, uzbāzība, agresivitāte, gan pieglaimošanās, lišķība vai maigums, gan arī kā raudulība, pārlieka kautrība, bailes.

◆ Viņiem raksturīgas **emocionālas svārstības**: te raud, te dusmojas, te smejas.

Emocionālo polaritāti parasti rada nogurums, satraukumi, neierastas situācijas. Tieši svešu cilvēku klātbūtnē bērns vairāk "izrāda" savas negatīvās īpašības.

- ◆ Ir bērni, kam raksturīgas **eiforijas, disforijas, afekti**.
- ◆ Biežāk nekā normāliem bērniem viņiem parādās tādas **negatīvas gribas iezīmes** kā ietiepība, negativisms, spītība. Viņi neadekvāti reaģē uz pieaugušo aizrādījumiem, mīmiku, žestiem.
- ◆ Daudzi bērni ir vienaldzīgi pret uzslavām, citi savukārt vēlas, lai katru viņa darbību vērtētu pozitīvi, kaut arī nekādu panākumu nav.
- ◆ Zems ir viņu **pašvērtējums**, negrib un bieži nespēj labot savas kļūdas. Pieaugušajiem jāsaprot, kad bērns ir uzbudināts vai noguris, kad izpaužas viņa nepaklausība vai slimīgs stāvoklis, lai nodrošinātu pareizu individuālo pieeju audzināšanā.

Allaž jāatceras, ka arī šie bērni attīstās tikai darbībā. Tādēļ nedrīkst pieļaut ne mazkustīgo, inerto, ne viegli uzbudināmo bērnu bezdarbību, jo tās rezultātā veidojas tādas negatīvas īpašības kā slinkums, egoisms, patērētāja psiholoģija.

Vadošais darbības veids šai posmā ir rotaļa; kā jau norādīts, atšķirībā no normāliem bērniem, šiem bērniem nepieciešama prasmīga pedagoģiska vadība.

Personības īpašību veidošanās bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmskolas vecumā norit savdabīgi. Ar lielu novēlošanos, apmēram četrus, piecus gadus vecumā, šiem bērniem sāk rasties interese par apkārtējiem priekšmetiem un parādībām, citiem cilvēkiem.

◆ Veidojas arī pirmās **pašapziņas** izpausmes. Bērni sāk atklāt savu "es", negatīvi reaģējot uz piezīmēm, negatīvajiem vērtējumiem, nosodījumiem. Atkārtotas neveiksmes viņi pārdzīvo impulsīvi, un tas var veicināt tādu negatīvu personības īpašību veidošanos kā nepamatota iedomība, niknums, noslēgtība vai arī lišķība, pārspilēta pazemība, bailīgums.

◆ Gan valodas traucējumu, gan neveiklības, gan situāciju izpratnes traucējumu rezultātā šie bērni bieži vien pagalmā vai bērnudārzā nonāk **noraidīto, atstumto** skaitā. Vēlēšanās sevi apliecināt šādās situācijās var novest pie nerunāšanas, agresivitātes, "demonstrēšanās" un citām negācijām.

◆ Aplūkojamā vecuma bērnu **darbības motīvi ir primitīvi**, tie saistīti ar interesi par kādas rotaļlietas vai citu priekšmetu ārējo noformējumu, ar vēlēšanos apmierināt savas vajadzības – piemēram, iegūt kādus saldumus u. tml.

Viņiem grūti nākas ievērot sadzīves kultūru, sabiedriskās uzvedības normas.

Pirmsskolas vecuma bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem savdabīgas uzvedības un saskarsmes īpatnības

Jebkuras bērna aktivitātes pamatā ir noteikti motīvi, kas rosina veikt to vai citu darbību. Uz noteiktas darbības veikšanu var rosināt vēlme gūt kādu personisku labumu (egoistiskie motīvi), vēlme iepriecināt kādu sev tuvu cilvēku vai vēlme darboties kolektīva labā (morālie un tikumiskie motīvi) u. tml.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem darbība bērnudārzā vai citu bērnu grupā ir impulsīva un neapdomāta, to diktē vēlme iegūt savā īpašumā to vai citu priekšmetu, rotaļlietu, nerēķinoties ar pārējiem bērniem. Virsroku pārliedzinoši ņem egoistiskie motīvi. Garīgās attīstības traucējumi nereti saistās ar emocionālās sfēras traucējumiem, runas attīstības īpatnībām, šiem bērniem rodas grūtības saprast un izvērtēt notiekošo, ir pamatotas grūtības iedomāties sevi cita vietā un līdz ar to arī just līdzīgu otram. Pirmsskolas vecuma bērni ar garīgās attīstības traucējumiem neievēro pārējo bērnu grūtības, necenšas tiem palīdzēt un arī neprot palīdzēt, ja viņi tam nav sagatavoti.

Šo bērnu audzināšanā īpaša uzmanība jāpievērš bērnu spējai domāt par citiem, rēķinoties ar otru un spējai just līdzīgu (empātijai), noteikti bērniem ir jā māca palīdzēt, jo bieži vien viņi praktiski neprot to darīt (nezina, kas ir jādara, lai palīdzētu citam).

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, integrējoties bērnudārzā, jāveido attiecības gan ar pieaugušajiem cilvēkiem, gan ar vienaudžiem.

Pamatojoties uz pētījumiem, bērnus varētu nosacīti iedalīt trijās grupās, kas atšķiras ar savdabīgu attiecību tipu.

♦ **Pirmā grupa** – salīdzinoši šo bērnu attieksme pret apkārtējiem ir vislabvēlīgākā. Lielākoties tie ir mierīgi, maigi bērni, viņi izturas draudzīgi pret pārējiem bērniem. Viņus nav viegli satraukt, taču, ja tas ir noticis, tad ar laipnu audzinātājas attieksmes palīdzību viņi ātri nomierinās. Nodarbības šie bērni dažkārt "aizsapņojas", taču ar saistošu un interesantu vingrinājumu palīdzību viņus var viegli iesaistīt uzdevumu veikšanā. Nonākot jaunā situācijā, vidē, pēc īsa brīža viņi kļūst disciplinēti un pakļaujas pieaugušo prasībām.

♦ **Otrā grupa** – attieksme pret apkārtējiem ir mazāk labvēlīga. Šie bērni ir afektīvi, viegli uzbudināmi, viņi bieži konfliktē ar vienaudžiem un pieaugušajiem, dažkārt kļūst agresīvi, kaujas. Ne vienmēr pakļaujas pieaugušo prasībām. Pēc medicīniskas iejaukšanās un pedagoģiskas korekcijas bērnu uzvedība ievērojami uzlabojas, tomēr samērā ilgi ir vērojama afektīva uzvedība, neapmierinātības uzplūdi kā reakcija uz agrāk saņemtajiem

aizrādījumiem vai apvainojumiem, kurus bērns neapzinās un līdz ar to neprot arī izskaidrot. Tāpēc dažkārt ir grūti izskaidrot viņu rīcības iemeslus.

♦ **Trešā grupa** – šie bērni ir pasīvi, lēnīgi. Viņi maz kontaktējas ar citiem bērniem. Viņiem grūtāk nekā citiem ir pierast pie bērnudārza, viņi ilgi raud, sauc mammu, taču pakāpeniski pierod un pieķeras audzinātājam. Nodarbības bērniem ir grūtības ar uzmanības koncentrēšanu, viņi ātri nogurst. Lai bērni aktivāk iesaistītos bērnudārza dzīvē, audzinātājam jābūt īpaši uzmanīgām pret viņiem.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem attiecības ar audzinātāju un vienaudžiem ir savdabīgas

Viens no pirmajiem sarežģītākajiem brīžiem bērna dzīvē ir ielešana bērnudārzā. Daži bērni pirmajās bērnudārza apmeklēšanas dienās ir uzsvērti negatīvi noskaņoti: viņi ir drūmi, skumst pēc mājām, raud. Savukārt citi bērni cenšas visu laiku būt audzinātājas tuvumā, mēģina ierāpties klēpī, apskauj viņu.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem sākotnējās uzvedības pamatā ir pozitīva vai negatīva emocionāla attieksme pret pieaugušo cilvēku, viņa prasībām. Šī sākotnējā attieksme var būt gan uzticības pilna, atsaucīga uz laipnību, gan ļoti noraidoša, gan pasīva. Audzinātājas pats pirmais un svarīgākais uzdevums – ar uzmanības, rūpju, sapratnes palīdzību iegūt bērna uzticību. Pieredzējusi un uzmanīga audzinātāja, novērojot bērnu, prot atrast negatīvās attieksmes un afektīvas darbības cēloņus un virzīt bērnu uz pozitīvas, labvēlīgākas attieksmes ceļu.

Ja otrās grupas bērniem nepieciešams biežāk un stingrākā balss tonī, taču ar lielu labvēlības pieskaņu atgādināt prasības, kas jāievēro konkrētā situācijā, un pēc to izpildīšanas jāseko atzinīgam vērtējumam no audzinātājas puses, tad trešās grupas bērni pastāvīgi ir jāuzmundrina, jāatbalsta, dažkārt ir jāatvieglo viņiem dotais uzdevums un, protams, jāpaslavē, lai tādējādi palīdzētu viņiem pierast pie jaunajiem apstākļiem un ļautu pārvarēt inertumu.

Ar katru gadu arvien spēcīgāka kļūst bērnu vēlme tikt uzslavētam. Tāpēc arī viņi cenšas pildīt audzinātājas dotos uzdevumus un gaidīt gaida uzslavu. Šī vajadzība audzinātājai noteikti būtu jāapmierina.

Jaunākā un vidējā vecuma bērniem saskarsme ar pieaugušajiem ir samērā ierobežota, līdz ar to audzinātājai ir jāizmanto katra iespēja būt kontaktā ar bērnu. Visbiežāk šī izdevība rodas situācijās, kad bērns lūdz pēc palīdzības (piemēram, ģērbjoties), kad viņam

ir vajadzīga audzinātājas līdzjūtība, aizsardzība vai arī audzinātājas aizstāvība kādā strīdā.

Vecākajā grupiņā bērnu saskarsme ar audzinātājām neapšaubāmi paplašinās. Bērni šajā vecumā mazāk piemilinās audzinātājām, bet gan vēršas pie viņām. Viņi dalās priekā, rāda paveikto uzdevumu un gaida uzslavu. Liela nozīme arī runas attīstībai. Bērni mācās pārstāstīt interesantus notikumus, atgadījumus. Līdz ar to svarīgu vietu bērnu un audzinātājas saskarsmē ieņem pasakas. Bērni mīl klausīties, un audzinātājām pasakas var būt labs palīgs, lai attīstītu bērnu emocionālo pasauli, vērtības.

Daži pedagogi izvairās no bērnu kritizēšanas, jo baidās viņus apvainot un izsaukt afektīvu reakciju. Taču, ja audzinātāja iesākumā piemin un paslavē bērnu par padarītā darba labajām iezīmēm un tikai pēc tam norāda uz kļūdām, pastāstot, kā tās labojamas, izsakot cerību, ka nākamreiz bērns varēs savu darbu paveikt ļoti labi, tad kritika tiek pieņemta adekvāti.

Vecākās grupas bērni parasti ir pieķērušies savām audzinātājām. Viņi skumst, ja audzinātāja nav kopā ar viņiem (ir saslimusi) un priecājas par viņas atgriešanos, apvaicājoties par iemesliem, kāpēc viņa nav bijusi bērnudārzā. Viņi cenšas daudz palīdzēt ikdienas situācijās pieaugušajiem (atnes krēslu, palīdz aiznest dažādus materiālus). Labprāt izpilda audzinātājas lūgumus, it īpaši, ja tie tiek pateikti laipnā tonī un tos pavada vārdiņš "lūdzu".

Tomēr ne vienmēr visiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tik labi izdodas ielāgot uzvedības noteikumus. Tāpēc vajadzētu atgādināt, kā jāuzvedas dažādās situācijās. Audzinātāja var kopīgi ar bērniem izstrādāt kādu noteiktu kustību, žestu vai vārdu kopu, kas palīdzētu bērniem savlaicīgi atgādināt, kā jāuzvedas konkrētā situācijā. Dažkārt pietiek ar vienu zīmīgu skatienu, lai bērni saprastu un atcerētos par norunāto.

Īpaši ir jārūnā un jāpievērš uzmanība bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem attiecībām ar vienaudžiem un viņu pašu savstarpējām attiecībām. Bērna rakstura īpatnības un uzvedības iezīmes pirmsskolas vecumā vispilgtāk parādās attiecībās ar vienaudžiem. Iesākumā šīs attiecības regulē pieaugušais, vēlāk tās veidojas pašu bērnu pastāvīgā saskarsmes procesā, kopīgi spēlējoties un strādājot.

Nemot vērā iepriekš minēto bērnu iedalījumu pēc uzvedības pazīmēm, var raksturot arī bērnu sākotnējo attieksmi pret vienaudžiem un attiecības ar viņiem. Bērni, kuru uzvedība ir raksturīga pirmajai grupai, jau, ienākot bērnudārzā, pret vienaudžiem izturas draudzīgi, bet tas aprobežojas vienīgi ar ārējo saskarsmi: vēlēšanos apskaut, būt miļam. Tā kā pārsvarā šie bērni vēl neprot runāt, tad verbālā saskarsme ir apgrūtināta, tomēr bērnu vēlme kontaktēties ir pietiekami spēcīga.

Otrās grupas bērni uz vienaudžu izrādīto vēlmi kontaktēties atbild ar asu reakciju, viņi atgrūž bērnus, kas nākuši "aprunāties", un nodara viņiem pāri. Audzinātājai tādā situācijā vajadzētu nomierināt abus bērnus, apskaut bērnu, kam nodarīts pāri, un censties viņus samierināt, izsakot līdzjūtību cietējam un mudinot pāridarītāju nomierināt apvainoto. Ne uzreiz, bet pamazām var pāridarītājā iedvest līdzjūtību pret draugu. Tātad pats svarīgākais – iemācīt izjust bērnam otra sāpes un prasmi viņam just līdzī, palīdzēt. Pēc šādiem strīdiem un samierināšanās procesa var piedāvāt bērniem kaut ko kopīgi paveikt, tādējādi pamazām iemācot viņiem darboties kopā.

Trešās grupas bērniem ir jāpievērš īpaša uzmanība, jo viņi parasti spēlējas vieni un maz kontaktējas ar bērniem. Šajā situācijā audzinātāja var organizēt rotaļas pa pāriem, īpašu uzmanību veltot tiem pāriem, kuros viens bērns ir no "vienpatņu" grupas.

Bērniem ir jāmaņa iemaņas, kas nepieciešamas, lai palīdzētu citiem bērniem, kas ļoti svarīgi ir tieši jaunākajā grupā. Vidējā grupā, kad bērni vairāk var strādāt pāros, audzinātājai jāpievērš uzmanība strīdiem, kas rodas, darbojoties grupā. Katrs strīds ir prasmīgi jābeidz. Ir jāpaskaidro un jāpārlicina bērni, ka viņiem vajadzētu atvainoties un palīdzēt otram likvidēt strīda cēloni.

Attiecības starp vecākās grupas bērniem ir ievērojami labākas, tomēr bērni ar garīgās attīstības traucējumiem joprojām neprot un necenšas palīdzēt viens otram grūtībās. Lai gan ir manāma vēlēšanās palīdzēt biedram nelaimē, ja viņš ir nokritis, iekaustīts u. tml. (šādās situācijās bērni sauc audzinātāju). Pēc audzinātājas lūguma vecākās grupas bērni palīdz viens otram apģērbties pirms pastaigas (it īpaši pirmās grupas bērni).

Pasmīgi organizējot rotaļas, audzinātāja iesaista bērnus darboties kopā ne tikai pa pāriem, bet arī trijātā un pat četrtātā, taču vismaz iesākumā šādām rotaļām ir jānotiek audzinātājas klātbūtnē, lai palīdzētu atrisināt radušās domstarpības. Vecākajā grupā nereti izveidojas jau nemainīgas bērnu grupas, kurās esošie bērni parasti spēlējas kopā. Bērni jāmaņa sadarboties, vienoties par kādu jautājumu un arī piekāpties.

Kopīgi darbojoties un vairāk saskaroties ar pieaugušiem cilvēkiem, attīstās arī bērnu valoda. Valoda nav bagāta, pārsvarā bērni runā ļoti īsi. Viņi vēl neprot uzmanīgi klausīties cita cilvēka runā. Tāpēc audzinātājai bieži ir jānāk palīgā bērniem un ar uzvedinošiem jautājumiem jāpaplašina saruna.

Vēl viena joma, kurā audzinātāja var lieliski virzīties uz mērķi – vēlmi ieaudzināt bērnos vēlēšanos un vajadzību pēc savstarpējas palīdzības – ir vecākās grupas sadarbība ar jaunākās grupas bērniem. Rotaļas, kurās vecākajiem ir jāpalīdz jaunākajiem, dos atkal jaunu attiecību

pieredzi un nostiprinās vēlmi palīdzēt jaunākiem, vājākiem, citiem bērniem. Audzinātāja var parūpēties arī par to, lai mazākie bērni mācās teikt "paldies" par palīdzību.

Īesākumā, lai padarītu kādu labu darbu, bērni tiek motivēti ar uzslavu, kuru viņi saņems pēc tam, ar labām savstarpējām attiecībām ar pieaugušo, bet vēlāk – ar to prieku, ko viņi gūs, dzirdot drauga "paldies". Tā visa pirmsākums ir audzinātājas emocionālais paraugs, kas ir jāatkārto vēl un vēl, līdz bērni paši uztvers un sapratīs, ka prieku var gūt, izrādot citam laipnību, līdzjūtību un draudzību.

Svarīgākie ieteikumi, kas varētu palīdzēt veidot bērnos pozitīvas savstarpējās attiecības un uzvedības formas:

- ◆ ar uzmanības un mīļas attieksmes palīdzību modināt bērnos uzticību pret pieaugušajiem, pret audzinātāju;
- ◆ ar bērniem ir daudz jārūnā un galvenais – jārada situācijas, kurās katrs no viņiem piedalās sarunās;
- ◆ svarīga ir labi noorganizēta ikdiena, precīza dienas kārtība, sistemātiskas un nelokāmas, bet labvēlīgas prasības;
- ◆ ja bērns ir satraucies, piedāvāt brīdi pasēdēt malā, prom no citiem bērniem vai arī aiziet uz citu grupu;
- ◆ atkarībā no situācijas vai uzvedības dažkārt pietiek ar maigu vai stingru skatienu vai ar atbalstu sniedzošu smaidu, uzslavu vai jautājumu, kā tad ir jāuzvedas, kāda ir laba vai slikta rīcība u. tml.;
- ◆ pedagogs ir paraugs bērniem, tāpēc ir svarīgi, lai viņš ar emocionālu, taisnīgu attieksmi, ar savu piemēru rada bērnos empātiskas jūtas pret draugiem;
- ◆ ļoti svarīgas ir uzslavas, atbalsts pēc padarīta darba, aizliegums ir vājš audzināšanas līdzeklis, nepieciešams emocionāls izskaidrojums par neadekvātas rīcības sekām, slikti veiktu uzdevumu;
- ◆ svarīgi ir attīstīt bērnos spēju just līdz draugam, vienaudzim, jebkuram cilvēkam, bērnam ir jāizskaidro, kāpēc jāpateicas ne tikai par iegūtu mantu, bet arī par sniegtu palīdzību;
- ◆ bērni ir jāmudina ne tikai atlīdzināt materiālos zaudējumus (salabot saplēstu mantu, uzcelt sajaukto pili u. tml.), bet arī sniegt morālo palīdzību – atvainoties par pārdarījumu, mierināt, aicināt uz kopīgu rotaļu, spēli u. tml.;
- ◆ ļoti svarīgi ir izcelt kautrīgo, nedrošo bērnu stiprās puses, laicīgi sniegt viņiem palīdzību, kad tas ir nepieciešams – uzmundrināt viņus;

- ♦ tikai pastāvīgi vērojot bērnus, izzinot viņu īpatnības, darbības motivus, tās vai citas rīcības iemeslus, audzinātājs var nodrošināt bērnam atbilstošu attieksmi un audzināšanas ievirzi un līdz ar to gūt panākumus pedagoģiskajā darbībā, lai sagatavotu viņu mācībām un adekvātai uzvedībai skolā.

Lai to panāktu, ir nepieciešams izzināt bērna agrīno attīstību, viņa aktuālo fizisko un garīgo stāvokli un, balstoties uz to, plānot koriģējošās pedagoģiskās darbības.

6. Izziņas procesu īpatnības

6.1. Primāro izziņas procesu īpatnību raksturojums

Ikviens bērns jau no dzimšanas saņem ļoti daudz informācijas par apkārtējo vidi. Cilvēka ķermenis ir veidojies tā, lai tas spētu orientēties apkārtējā vidē, pie tam šis orientācijas līmenis ir dinamisks un atkarīgs gan no apstākļiem (ārējiem stimuliem), kādos attīstās un dzīvo katrs indivīds, gan no viņa paša iekšējiem faktoriem – no viņa spējām sajūst, uztvert un saprast apkārtējo pasauli.

Garīgās attīstības traucējumus raksturo tas, ka ir deformēta visu to psihisko procesu norise, kas ir pamatā izziņas darbībai: raksturīgas dziļas novirzes gan sajūtu un uztveres, gan arī atmiņas, iztēles un domāšanas attīstībā.

Sajūtas un uztvere veido reālās īstenības jutekliskās atspoguļošanas un izpratnes pirmo pakāpi un ir bērna izziņas darbības sākotnējā forma. Saskaņā ar apkārtējo vidi viņš par to iegūst juteklisko pieredzi, zināšanas.

6.1.1. Sajūtu īpatnības

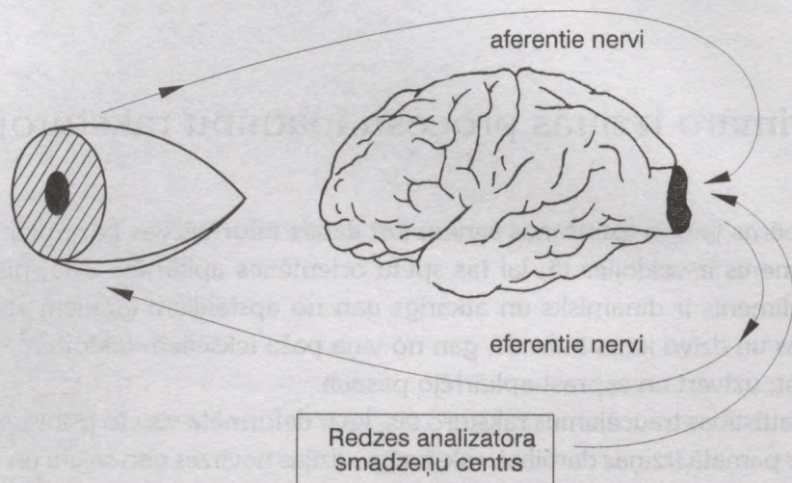
Sajūtas ir vienkāršākais psihiskais process.

Sajūta ir ārējai vai iekšējai pasaulei piemītošu īpašību atspoguļojums, tām tieši iedarbojoties uz sajūtu orgāniem.

Bērns sajūt siltumu, gaismu, pieskārienus, smaržu. Ir arī specifiskas sajūtas, tādas kā bada, slāpju, sāpju u. c. Kā jau minēts, sajūtas un uztvere ir pirmavots bērna zināšanām

par apkārtējo pasauli un par savu ķermeni, tādēļ ikvienam, kas nodarbojas ar bērnu, kam ir garīgās attīstības traucējumi, audzināšanu, vai arī sazinās ar šādu pieaugušu cilvēku, jāizprot aplūkojamo izziņas procesu rašanās un norises mehānismi un ipatnības, kas nosaka viņa izturēšanos, reakciju, orientāciju.

Lai rastos sajūta, nepieciešama fiziska kairinātāja iedarbība: tā var būt skaņa, gaismas viļņi, pieskāriens, kustība u. tml. Sajūtas nodrošina specifisku atbilstošu sajūtu analizatoru normāla darbība (sk. 3. attēlu).



3. attēls
Sajūtu analizatora vispārīgā uzbūve

Analizators sastāv no uztverošā orgāna, kas izvietots ķermeņa perifērijā (aci, ausi, ādā u. c.) vai iekšējos orgānos, un katrs ir specializēts tikai atbilstošu kairinātāju iedarbības uztverei. Katrā sajūtu orgānā ir izvietoti jutīgo nervu gali, ko sauc par **receptoriem**. Kairinājuma ietekmē receptoros rodas nervu impulsi, ko pa vadītājceļiem – **afērentiem** jeb **jušanas nerviem** – novada uz atbilstošām zonām galvas smadzeņu garozā, analizatora centrā, kur tiek pārstrādāta saņemtā informācija un rodas atbilstoša sajūta. Analizatoram jābūt anatomiskā un funkcionālā gatavībā, lai sajūtu kādu kairinājumu. Galvas smadzeņu garoza ir ļoti sarežģīts analizatoru centrs, kura dažādās zonas ir specializētas noteiktu īpašību atspoguļošanai. Sajūta gandrīz vienmēr ir saistīta ar atbildes reakciju, ko “organizē” nervu impulsi, kas tiek vadīti pa **efērentiem nerviem** uz kādu orgānu perifērijā.

Atbilstoši cilvēka sajūtu orgāniem izšķir redzes, dzirdes, taustes, garšas, ožas sajūtas, ir arī iekšējās t. s. organiskās (bada, slāpju, sāpju) sajūtas.

Ja sajūtu orgāni nesniegtu vajadzīgo informāciju par pasauli, apzināta dzīve praktiski nebūtu iespējama.

Bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem sajūtu rašanos, to diferencēšanu un atbildes reakciju apgrūtina tas, ka viņam ir traucējumi centrālās nervu sistēmas darbībā, it īpaši analizatora smadzeņu garozas daļā, t. i., tajos analizatoru smadzeņu centros, kur no atbilstošo perifēro sajūtu orgānu receptoriem nonāk uzbudinājums.

Garīgās attīstības traucējumi saistīti tieši ar šī analizatora smadzeņu centra bojājumiem. Kā zināms, cilvēkam var būt iedzimti vai iegūti bojājumi receptoros (acis, ausis) un viņš būs vājredzīgs, neredzīgs, vājdzirdīgs, nedzirdīgs, bet, viņam palīdzot gan ar atbilstošu aparatūru, gan specifiskām mācīšanas metodēm, iespējama šī traucējuma kompensācija vai korekcija un viņš nebūt nebūs ar garīgās attīstības traucējumiem, ja normāli darbosies augstākā nervu sistēma. Piemēram, krievu zinātniece **Olga Skorhodova**, būdama neredzīga un nedzirdīga, lieliski orientējās apkārtējā vidē, ir daudzu zinātnisku darbu autore, rakstīja dzeju. Līdzīgs piemērs ir **Helēna Kellera** ASV. Viņa 19 mēnešu vecumā zaudēja redzi un dzirdi. Taču viņa apguva angļu, vācu, franču un latīņu valodas, kļuva par tiesību un literatūras zinātņu doktori, medicīnas zinātņu goda doktori, arī mākslas zinātņu bakalauri. H. Kellers piemērs liecina, cik cilvēks par spīti dziļiem atsevišķu analizatoru traucējumiem var dzīvē sasniegt, ja viņš ir neatkarīgs, ja viņš to vēlas un viņa smadzeņu darbojas normāli.

Vienlaicīgi jāatzīmē, ka starp neredzīgiem vai nedzirdīgiem bērniem mācās arī bērni ar kompleksiem, sarežģītiem garīgās attīstības traucējumiem. Dažkārt grūti diagnosticēt šo bērnu tālāko attīstību, jo svarīgi izvēlēties adekvātu mācību variantu.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sajūtu veidošanās notiek savdabīgi un šīs īpatnības saistītas ar vispārējās garīgās attīstības iespējām, garīgās attīstības traucējumu līmeni.

❖ **Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem sajūtu īpatnību raksturojums.**

◆ Ārējo kairinājumu enerģijas pārvēršanās nervu impulsos, to novadišana uz galvas smadzeņu garozas attiecīgo centru un atbilstošas sajūtas rašanās – tas viss aizņem zināmu laika posmu, ko psiholoģijā sauc par **latento** sajūtu veidošanās periodu. Ir zinātniski pierādīts, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem šis **latents periods ir daudz ilgāks** nekā bērniem, kuru attīstība noris normāli. Tas savukārt negatīvi ietekmē visus pārējos izzīņas procesus. Šī parādība jārespektē, organizējot bērna darbību, nosakot tās tempu, uzdevuma apjomus.

◆ Bez tam šiem bērniem piemīt **pazemināts sajūtīgums**, t. i., pavājināta spēja sajūst, kas bieži vien saglabājas visu mūžu. Turklāt sajūtīgums var būt atšķirīgs dažādos sajūtu veidos. Ir arī bērni, kam ir paaugstinātas, piemēram, bada vai slāpju sajūtas, viņiem pastāvīgi gribas ēst vai dzert, vienlaicīgi viņi var būt ļoti jutīgi pret pieskaršanos un pie maiga pieskāriena var sākt brēkt. Šī īpatnība rada nepieciešamību pastiprināt (vai pavājināt) kairekļu intensitāti, lietot bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem spilgtākus uzskates līdzekļus, efektīvākas rotaļlietas u. tml.

◆ Būtiska īpatnība bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **vāja sajūtu diferenciacija** jeb **pazemināts izšķirības sajūtīgums**. Viņi ilgāk par vienaudziem neatšķir dažādas krāsas, neorientējas garšas, ožas, dzirdes, kustību sajūtās, kas skolā rada dažādas problēmas mācībās, bet pieaugušiem cilvēkiem tās saglabājas atbilstoši viņu spēju līmenim un ietekmē gan pašaprūpi, gan profesionālo darbību. Arī sajūtu diferenciacijas traucējumu problēmas katram indivīdam ir ļoti atšķirīgas. Piemēram, ir bērni, kam ir izteiktas spējas krāsu atšķiršanā, ir mākslinieki, kas ir ar garīgās attīstības traucējumiem, neorientējas sadzīvē, bet veido brīnišķīgus, oriģinālus mākslas darbus. Ņemot vērā vides, apstākļu ietekmi uz katra bērna attīstību, pedagogiem un vecākiem ir būtiski svarīgi atklāt katra bērna iespējas jau primāro izziņas procesu – sajūtu līmeni, lai audzināšanā akcentētu iespējas, nevis tikai tos vai citus trūkumus.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **sajūtīgums nav nemainīgs**. Tas var pazemināties vai paaugstināties atkarībā no adaptācijas nepieciešamības. **Sajūtu adaptācija** ir sajūtīguma maiņa, pielāgojoties stimula intensīvitātei. Tā var izpausties gan kā pilnīgs sajūtu zudums, gan kā sajūtu notrulinājums, gan kā sajūtīguma palielinājums. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vērojamas savdabības: piemēram, viņiem spilgtāk izpaužas paātrināta vai palēnināta adaptācija uz dažādām smaržām, smakām, temperatūras izmaiņām, piemēram, viņi nesajūt, ka telpā ir dūmu smaka vai ka ir nosaluši aukstā ūdenī. Retāk izpaužas sajūtīguma palielinājums, piemēram, viņi ļoti lēni adaptējas, baidās ieiet tumšā guļamistabā. Vienlaicīgi ir tādi “dabas bērni”, kas ātri sāk orientēties dažādās dabas skaņās, nonākot mežā. Vienam bērnam dažādos sajūtu veidos traucējumi var būt ļoti atšķirīgi.

6.1.2. Uztveres īpatnības

Cieši saistīta ar sajūtām ir cita īstenības atspoguļojuma forma – uztvere.

Uztvere ir apjēgta, viengabalaina dažādu sajūtu sintēze tēla veidā, kas iegūts, apkārtējās pasaules elementiem tieši iedarbojoties uz sajūtu orgāniem.

Uztveres rezultāts nav mehāniska sajūtu summa, lai gan tā pieskaitāma jutekliskās atspoguļošanas sākotnējai formai. Uztvere ir jau augstāka apkārtējās pasaules atspoguļojuma forma. Bez sajūtām nav iespējama uztvere, bet uztveres priekšnosacījums ir sajūtu daudzveidība. Tā rodas tikai sajūtu mijiedarbības un apvienojuma rezultātā. Uztverot cilvēks ne tikai redz, bet arī skatās, vēro; ne tikai dzird, bet arī klausās. Lai rastos uztveres tēls, sajūtu orgāni darbojas sarežģītās kompleksās sistēmās. Grūti pat uzskaitīt, kādi sajūtu un uztveres varianti darbojas, dejojot mūzikas pavadījumā. Uztvere ietver jau pagātnes pieredzi un prasmes, tai raksturīgs vispārinājums, orientācija. Tātad te sākas saistība ar atmiņu un domāšanu, izpratni. Bērns uztver māmiņu, grabulīti, pieaugušais uztver attēlus, arī laiku, telpu, kustības.

Uztveres priekšstatu veidošanās procesa un rezultāta apzīmēšanai psihologi lieto dažādus, diezgan atšķirīgus apzīmējumus – shēmas, modeļi, prototipi (galda shēma vai mājas modelis). Atceroties, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jau katras sajūtas rašanās procesā galvenie, noteicošie traucējumi ir analizatora centrā – galvas smadzenēs, kļūst saprotamāks tas, ka uztveres procesā šie traucējumi ir daudzkārt lielāki, jo uztveres tēla veidošana atkarīga no smadzeņu garozas analītiski sintezējošās darbības. Atkarībā no tā, kādi sajūtu orgāni indivīdam piegādā informāciju, psiholoģijā izšķir redzes, dzirdes, taktilo u. c. uztveres veidus.

Uztveres raksturīgākās īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

◆ **Uztveres pasivitāte** ir viena no raksturīgākajām bērna ar garīgās attīstības traucējumiem uztveres īpatnībām, ko var ievērot jau zīdaiņa vecumā. Šie bērni vēlāk par saviem vienaudžiem sāk ievērot un tiekties pēc grabulišiem un citiem priekšmetiem. Šī īpatnība kavē viņu orientāciju apkārtējā vidē, palēnina iepazīšanos ar apkārtējo pasauli.

◆ Šo bērnu uztverei **trūkst virzības, nav mērķtieksmes**. Viņiem it kā nav intereses par objektu, kas nonācis uztveres sfērā, viņi necenšas to satvert, novērot, nosaukt. Bieži vien viņiem neizteikti vai novēloti parādās t. s. "kāpēcīšu" posms: nav jautājumu vai arī negaida uz tiem atbildes. Attīstās ziņkārība bez zinātkāres, līdz ar to novēloti veidojas sapratne par priekšmetiem. Skolas vecumā šīs īpatnības var kļūt par cēloni grūtībām zināšanu apgūvē. Uztveres pasivitāte, tās virzības un mērķtieksmes trūkums

nosaka nepieciešamību pievērst uzmanību šo bērnu aktivizēšanai: jāpiedāvā spilgti, daudzveidīgi, intriģējoši uztveres objekti, jārunā par tiem, jārosina saskatīt to īpašības, detaļas, darboties ar tiem, tos novērot, nosaukt u. tml.

◆ **Uztveres apjoms** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **daudz šaurāks** nekā citiem vienaudžiem. Pat pirmajā, otrajā klasē viņi bieži vien nespēj vienlaicīgi uztvert vairāk par vienu objektu vai arī aprobežojas ar kādas tā detaļas uztveri, nesaskatot visu priekšmetu kopumā. Piemēram, nepārvaramas grūtības bērnam var radīt tādas zilbes vai vārda uztvere, kurā ir vairāk par diviem burtiem, pie tam ar šīm grūtībām viņš sastopas ne tādēļ, ka nepazīst burtus, bet gan šaurā uztveres apjoma dēļ. Arī matemātikā šāds bērns nespēj uztvert daudzciparu skaitļus. Šī īpatnība jāņem vērā, gan izvēloties uzdevumus, gan mācot bērnus lasīt: ja bērnam ir grūtības, "jāatkāpjas", jāveido viņa spējām atbilstoša shēma – sākot ar vienu burtiņu pāriet pie visas zilbes un tālāk – visa vārda, vai, sākot no viena cipara – pāriet pie visa daudzciparu skaitļa. Bet var būt arī varianti, kad mācām uztvert objektu (priekšmetu), vārdu, skaitli tā kopumā, atkārtojot uztveres aktu vairākkārt, u. tml.

◆ Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem **uztvere bieži ir neprecīza**. Viņš neuztver visas objekta daļas, izlaiž pašu svarīgāko, uztver nebūtisko. Daudziem raksturīga izkropļota uztvere. No tā var rasties neadekvāti priekšstati par apkārtējiem priekšmetiem, parādībām, par sevi pašu. Tāpēc, atkārtoti uztverot, bērns var nepazīt pazīstamus priekšmetus, ja tiek mainīts uztveres objekta rakurss, novietojums vai kādas detaļas. Te atkal atklājas vingrinājumu nozīme uztveres precizitātes traucējumu korekcijā atbilstoši katra bērna individuālajām iespējām.

◆ **Ar lielu novēlošanos** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **veidojas uztveres konstantums**. Konstantuma likums parasti izpaužas tā, ka lietas un parādības tiek uztvertas konstanti, neraugoties uz to, ka objektu izskats mainās, mainoties uztveres apstākļiem, formas, krāsas, lieluma uztvere paliek samērā stabila, piemēram, priekšmets tuvumā izskatās lielāks nekā tālumā, galdu uztveram kā mēbeli ar četrām kājām, kaut gan redzamas ir tikai divas vai trīs. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vēlāk sāk orientēties perspektīvā, triju dimensiju sistēmā. Priekšmetus šie bērni parasti uztver un arī zīmē plaknē. Tālumā esošie priekšmeti viņiem šķiet mazāki nekā tādi paši tuvumā. Pat vienā telpā dažādos attālumos novietotos vienādos klučus pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērni uztver kā dažādus: tālumā – mazāki. Šo uztveres traucējumu mazināšanā var līdzēt galvenokārt pastāvīgi atkārtoti vingrinājumi, bērnam jāpārlicinās

personīgi, nepieciešama praktiskā darbība, kas palīdz veidot uztveres konstantumu. Turklāt liela nozīme ir pedagoģiskajai vadībai.

♦ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **ļoti savdabīgi uztver attēlus**. Viņu uztveres īpatnības nosaka gan uztveres konstantuma un mērķtieksmes traucējumi, gan tās pasivitāte un šaurais apjoms, gan arī domāšanas un iztēles traucējumi, par kuriem šeit sīkāk nerunāsim. Bērni parasti attēla objektus uztver pa vienam vai nelielās kopās. Mērķtieksmes traucējumi un pasivitāte kavē bērniem saskatīt attēla sižetu. Viņi tikai nosauc attēla objektus, pie tam – neloģiskā secībā. Šīs īpatnības nosaka prasību ļoti rūpīgi izvēlēties attēlus un citus uzskates līdzekļus mācību nodarbībām. Pedagogam ar jautājumiem, komentāriem jāmača bērni ielūkoties attēlā, jāvirza viņu uztvere, jāmača apzināti uztvert attēla sižetu. Attēliem jābūt vienkāršiem, atbilstoši bērnu uztveres iespējām. Speciālajā pedagoģijā liela uzmanība pievērsta jaunāko audiovizuālo tehnisko līdzekļu lietošanas metodiku izstrādei, pētījumi liecina, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem salīdzinoši ātri sāk orientēties videospēlēs, ka viņus var iemācīt salikt diezgan sarežģītus pužļu attēlus, kas liecina par personīgās aktivitātes un ieinteresētības lomu viņu uztveres spēju attīstīšanā.

♦ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **savadabīgi uztver citu cilvēku runu**, īpaši svešu, nepazīstamu cilvēku teikto. Grūtības ir radio, televīzijas pārraižu, kino satura uztverē un izpratnē. Galvenās grūtības rada lēnais uztveres temps, mērķtieksmes un izpratnes traucējumi. Izstrādāti speciāli metodiski ieteikumi, kā organizēt bērnu filmu, teātra izrāžu skatīšanos.

Pedagoģiskajā procesā īpaša nozīme skolotāja runas tempam, valodas vienkāršībai, izteiksmīgam, labestīgam tonim, noskaņojumam. Ja bērns skatās neizpratnē, jābūt pietiekami pacietīgam, lai teikto atkārtotu, mainītu vārdu secību u. tml. Jālieto vārdi, par kuru sapratni skolotājs ir pārliecināts, sarežģītākie vārdi jāaizvieto ar vienkāršākiem. Jaunākajās klasēs vairāk lietojami īsi, vienkārši paplašināti teikumi. Vienlaicīgi jāpaplašina bērnu vārdu krājums. Mācību stundās īpaša vieta ierādāma jauno, svešo vārdu analīzei, skaidrojumam.

♦ **Uztveres traucējumi** katram bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem ir **ļoti savdabīgi un atšķirīgi**, piemēram, bērniem ar pavājinātu uzbudināmību uztveres temps ir ļoti lēns, uztveres apjoms ir īpaši šaurs. Viņi lasa ļoti lēni, bieži kļūdās. Tāpēc darbā ar šādiem bērniem ir svarīgs lēns darba temps, neliels uzdevumu apjoms, pastāvīga aktivitātes rosināšana. Savukārt viegli uzbudināmiem bērniem uztveres apjoms ir plašāks, temps ātrāks, bet spilgtāk izpaužas uztveres neprecizitāte, mērķtieksmes trūkums.

❖ Atkarībā no uztveramo objektu un parādību īpatnībām, to savstarpējām sakarībām **psiholoģijā izšķir laika, telpas un kustību uztveri**.

◆ Kā jau minēts, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži ir apgrūtināta spēja orientēties telpā jeb **telpas uztveres traucējumi**, kas rada grūtības priekšmetu (augstuma, platuma, garuma), attēlu, filmu u. c. uztverē. Galvenās grūtības rodas viņu telpiskajā orientācijā apkārtējā vidē: viņiem grūti "atrast" savu klasi, savu vietu klasē, ēdnīcā, ceļu uz mājām; orientāciju ielu krustojumos u. tml. Viņi sāk pareizi uztvert tikai daudzkārtēju atkārtojumu gaitā. Viņi bieži apmaldās pazīstamās vietās. Grūtības ir ne tikai objektu telpiskajos raksturojumos, bet arī pašu objekta daļu savstarpējās proporcijās. Tas spilgti atspoguļojas šo bērnu zīmējumos vēl skolas vidējās klasēs un ir atkarīgs no garīgās attīstības traucējuma pakāpes, kā arī tā struktūras. Ir arī tādi bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, kam nav telpas uztveres traucējumu sadzīves situācijās, bet vienlaicīgi šo traucējumu dēļ viņi grūti orientējas mācībās tādos priekšmetos kā ģeometrija, rasēšana. Viņu rakstu darbos parādās kļūdas, kas saistītas ar šiem traucējumiem – ačgārni raksta tādus burtus kā **z**, **s**, jauc ciparus **6** un **9**. Daudzi bērni līdz pat skolas beigām vēl nespēj ievērot noteiktas prasības burtņicas iekārtojumā.

◆ Spilgti izteikti un sarežģīti bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **laika uztveres traucējumi**. Laika uztverē atspoguļojas notikumu ilgums, ātrums un secība. Šis uztveres variants cieši saistīts gan ar atmiņas, gan iztēles un domāšanas procesiem, kā arī ar runas apguvi, kuru nozīmību patlaban neakcentēsim. Bet katrs bērns ar otro, trešo dzīves gadu sāk uztvert dažādas dzīves ritma parādības – rīts, vakars, diena, nakts; sākums, beigas; ātrums, ilgums. Nosacīti varam iedalīt trīs laika uztveres veidošanās variantus – sadzīvisko, matemātisko un vēsturisko.

◆ **Sadzīviskā laika uztvere.**

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ar novēlošanos veidojas sadzīviskā laika uztvere: normāls pirmsskolēns 5–6 gadu vecumā daudz labāk orientējas laikā nekā 8–9 gadus vecs bērns ar garīgās attīstības traucējumiem, piemēram, viņam grūti uztvert sadzīves laiku un saprast laika terminoloģiju – nedēļas dienas (pirmdiena, otrdiena utt.), šodien, vakar, rīt, parīt. Pozitīvi ir tas, ka pēc viena, diviem mācību gadiem skolā arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sāk orientēties šajos jēdzienos vārdiski, bet ne vienmēr uztver tos praksē. Pielietojami dažādi palīgīdzekļi, kas palīdz vairāk nodrošināt tiešo uztveri, piemēram, šodien ir trešdiena, kad būs svētdiena? Kalendārā šī diena ir sarkanā krāsā.

Man piektdien uz skolu jāņem sporta tērps. Kad būs piektdiena?

Iekrāsosim kalendārā šo dienu zilā krāsā. Tad tu to ievērosi.

Līdzīgi tas notiek arī ar gadalaikiem – rudens, ziema, pavasaris, vasara; ar mēnešu

uztveri un to secības izpratni. Liela nozīme mācībām. Te skolotāji parasti pielieto dažādu dabas parādību elementus: rudenī – zeltainas lapas, ziemā sniegu. Ne velti ik dienas daudzi skolotāji liek bērniem burtnīcās ierakstīt datumus, pievērš uzmanību dienasgrāmatu aizpildīšanai un pie viena noskaidro, kāda šodien diena, datums. Pamazām bērns sāk dzīvot noteiktā laikā un telpā.

◆ **Matemātiskā laika uztvere** un izpratne bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ne tikai jaunākajās klasēs, bet arī vēlāk rada lielas problēmas.

Jaunākajās klasēs matemātikā viņi ievingrinās un pamazām izprot, ka desmit vieninieki veido vienu desmitu utt. Bet laika vienību uztverē jāsaskaras ar pilnīgi citu sistēmu: 60 sekundes veido vienu minūti, 60 minūtes – 1 stundu. Un tālāk atkal pavisam citas laika vienību attiecības: diennakts, nedēļa, mēnesis, gads. Pat bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem priekšstati par dažādām laika vienībām, to savstarpējām attiecībām sagādā lielas grūtības, piemēram, 12 gadus vecs zēns, izkārtējot kartītes ar laika mēriem, kā lielāko vienību pareizi izvēlas gadsimtu, bet tālāk liek stundu, gadu, sekundi, nedēļu, mēnesi, minūti.

◆ Mācību procesā un arī sadzīvē svarīgi ik dienas akcentēt **personīgās dzīves dažādu laika sprižu uztveri**, pārdzīvojumu.

Svarīga ir pulksteņa iepazīšana, patstāvīgi vingrinājumi ar to. Ir jāiemāca pašiem bērniem ikdienā lietot pulksteni. Ko var izdarīt vienā sekundē, minūtē, stundā utt.? Bērnu pieredze jāsaista ar konkrētā laika spriža uztveri. Jo lielāka laika vienība, jo grūtāk to uztvert, konkretizēt, izjust.

Personīgās dzīves datumu un notikumu apzināšanās arī cieši saistīta ar laika uztveri un izpratni.

Tikai 5.–6. klasē vairums speciālās skolas audzēkņu zina savu vecumu, mazāk – dzimšanas gadu, vairāk – dzimšanas datumu, jo “tad ir dzimšanas diena un saņem dāvanas”. Ne vienmēr viņiem ir skaidras šīs sakarības – ka dzimšanas diena ir arī laiks, datums, kurā esmu dzimis.

◆ **Orientācija** personīgajā **dienas režīmā** veidojas ar lielu novēlošanos: ne visi bērni 5.–6. klasē orientējas režīma momentu secībā, to ilgumā, piemēram, 11 gadu vecs speciālās skolas skolēns par savu dienas režīmu stāsta šādi: ceļos, mazgājos, apģērbjos, paēdu, eju uz skolu utt. Pie tam laika posmu ilgumu šis skolēns neuztver un nespēj priekšstatīt. Viņš orientējas pēc vecāku ieteikuma vai tā, “ko rāda pulkstenis”. “Ceļos, kad nozvana pulkstenis”, “Izeju no mājas, kad pulksteņa rādītāji ir noteiktā

stāvoklī". Arī par mācību stundas vai starpbrīža garumu viņš orientējas pēc zvana vai skolotāju rīkojumiem. Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem pats nespēj iegūt no vides viņam nepieciešamās ziņas, kā to dara bērni ar normāli attīstītu intelektu. Taču viņa uztveres spējas un priekšstati par laiku, mācoties skolā, paplašinās, kas rosina cerīgi raudzīties uz grūtību pārvarēšanas iespējām.

◆ **Vēsturiskā laikā** uztvere, izpratne, apguve balstās uz sadzīviskā un matemātiskā laika priekšstatu pamata, ko bērni daļēji apgūst jaunākajās (jau 1.–6.) klasēs.

Grūtības ar priekšstatu veidošanos par vēsturisko laiku speciālajās skolās iegūst īpašu asumu vēstures, literatūras u. c. mācību priekšmetu zināšanu apgūvē. Šiem bērniem bieži līdz pat skolas mācību beigām ir grūtības laika attiecību uztverē un izpratnē, grūtības sasaistīt notikumus ar laika posmiem, kad tie notikuši (notikumu lokalizācija laikā). Ar lielām grūtībām tomēr vecākajās klasēs arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas priekšstats par vēsturisko laiku, par notikumiem mūsdienās un tālā pagātnē. Bērniem ir sarežģīti gūt priekšstatus par notikumu attālinātību pagātnē. Piemēram, viņi jūtas vilušies, ka tētis nav piedalījies Pirmajā vai Otrajā pasaules karā, ka vecmāmiņa nav tikusies ar Rūdolfu Blaumani, u. tml.

Skolotājiem jāvelta lielas pūles vēstures, literatūras un arī citu priekšmetu mācīšanas speciālo metodiku apguvei, jo darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, īpaša nozīme ir grafisko attēlu, tabulu, t. s. "laika lentes" u. c. uzskates līdzekļu pielietošanai un bērnu tiešās (nepastarpinātās) uztveres aktivizēšanai. Bieži vien pats mācību priekšmetu saturs ir jāvienkāršo, lai to padarītu "pieejamāku" bērnu uztveres iespējām. Laika priekšstati ir svarīgi, lai arī bērns ar garīgās attīstības traucējumiem varētu iekļauties mūsdienu sabiedrībā kā pilntiesīgs tās loceklis.

◆ Salīdzinot lietu un notikumu daudzumus, veidojam t. s. **kvantitātes uztveri, kvantitātes izjūtu**, kas ciešā sakarā ar aplūkotajiem laika un telpas uztveres traucējumiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Lidzīgi, kā rast atbildi jautājumam "kad?", "cik ilgi?", viņam ir grūtības noskaidrot "cik garš?", "cik smags?", "cik ātri?", "cik maksā?". Jāatceras, ka šī kvantitātes uztvere un izjūta veidojas, salīdzinot divus vai vairākus daudzumus. Bet te jādarbojas ne tikai uztveres, bet jau domāšanas procesam, kuras traucējumus apskatīsim tālāk.

Kopsavilkums

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem primāro izziņas procesu izmaiņas galvenokārt

ir saistītas ar traucējumiem centrālās nervu sistēmas darbībā, īpaši tajos analizatoru smadzeņu centros, kur no atbilstošajiem perifērajiem sajūtu orgānu receptoriem nonāk uzbudinājums.

Primāro izziņas procesu traucējumos ir lielas individuālas atšķirības.

Aplūkojamā kontingenta bērnu sajūtu un uztveres traucējumi viņu attīstības gaitā mērķtiecīgā mācību un audzināšanas procesā mainās. Darbā ar šiem bērniem nepieciešams sistemātisks, vispusīgs sensorās audzināšanas darbs, kam pievērsta uzmanību jau Montesori pedagoģiskajā sistēmā. Latvijā pēdējos gados īpašu uzmanību bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem korekcijai pievērsusi pedagoģijas maģistre Ineta Kursiete, kas vada Latvijas Portidžas asociāciju. Adaptētajā Portidžas metodē akcentē bērnu sensoro traucējumu korekciju.

Diemžēl vairumā gadījumu mums jāsamierinās ar faktu, ka sajūtu un uztveres traucējumi vairumam bērnu nav pilnībā likvidējami, bet to korekcija sekmē viņu iekļaušanos sabiedrībā.

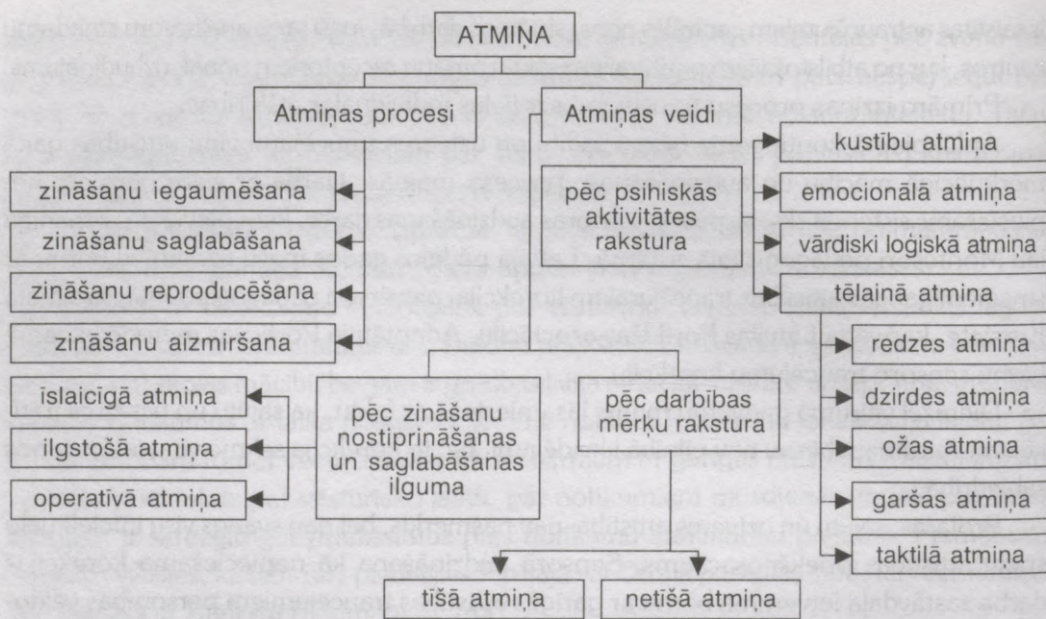
Protams, sajūtu un uztveres attīstība nav pašmērķis, bet gan svarīgs visu intelektuālo spēju attīstības priekšnosacījums. Sensorā audzināšana kā nepieciešama korekcijas darba sastāvdaļa ietverama bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem personības veidošanas sistēmā.

6.2. Atmiņas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Atmiņa ir viens no nozīmīgākajiem un sarežģītākajiem psihiskajiem procesiem. Raksturojot bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem, bieži sakām, ka viņiem ir vāja atmiņa un tāpēc viņi nevar apgūt skolā nepieciešamās zināšanas. Vai tas tiešām ir tā? Jaunākie atmiņas pētījumi liecina, ka atmiņas mehānismi ir ļoti sarežģīti.

Atmiņa ir uztveres un pagātnes pieredzes rezultātu organizēšanas un saglabāšanas process, kas ievērojamā mērā ir atkarīgs no augstākās nervu sistēmas darbības īpatnībām. Tādēļ visi aplūkojamās kategorijas bērnu atmiņas pamatprocesi – **iegaumēšana, saglabāšana, reproducēšana** un arī **aizmiršana** – norit savdabīgi.

Lai atvieglinātu orientāciju atmiņas teorijas pamatjautājumos, sniedzam atmiņas pamatprocesu un tās pamatveidu shematisku attēlojumu



4. attēls
Atmiņas procesi un pamatveidi

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atmiņas pamatprocesiem – iegaumēšanai, saglabāšanai un reproducēšanai – ir spilgti izteiktas īpatnības, raksturīgi daudzveidīgi traucējumi.

Aplūkojot dažādu atmiņas veidu īpatnības, jāpievērš uzmanība šādiem trim svarīgiem kritērijiem:

- ◆ iegaumēšanas mērķiem;
- ◆ zināšanu iegaumēšanas un saglabāšanas ilgumam;
- ◆ psihiskās aktivitātes raksturam atmiņas procesā.

Pēc **atmiņas darbības mērķiem** to daļa divos veidos: **tišajā** un **netišajā**. Šo abu atmiņas veidu raksturojums bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti atšķirīgs no normālajiem vienaudžiem. Tišo atmiņu raksturō mērķis iegaumēt un saglabāt zināšanas, bet netišā iegaumēšana notiek bez iepriekšēja nodoma to darīt.

Pēc **iegaumēšanas un saglabāšanas ilguma** izšķir **islaicīgo, ilgstošo** un **operatīvo** atmiņu. Islaicīgā atmiņa izpaužas tūlīt, pēc vienreizējas uztveršanas. Nekas

nevar nonākt ilgstošajā atmiņā, kas nav iepriekš bijis īslaicīgajā. Bet daudzi elementi no īslaicīgās atmiņas ar laiku izzūd un pārveidojas. Operatīvo atmiņu raksturo spēja atcerēties (gan no īslaicīgās, gan ilgstošās atmiņas “krājumiem”) kādai aktuālai darbībai vajadzīgo informāciju. Tas prasa zināmu piepūli un sagādā īpašas grūtības mācību procesā.

Pēc **psihiskās aktivitātes rakstura** izšķir:

- ◆ **kustību** jeb motoro atmiņu, kas izpaužas kustību iegaumēšanā un reproducēšanā un kurai liela nozīme, piemēram, rakstīšanas, dažādu darba veidu prasmi un iemaņu izkopšanā;
- ◆ **emocionālo** atmiņu, kas izpaužas jūtu, pārdzīvojumu iegaumēšanā un reproducēšanā;
- ◆ **vārdiski loģisko** atmiņu, kas izpaužas vārdu un domu iegaumēšanā un cieši saistīta ar bērna valodas un domāšanas īpatnībām;
- ◆ **tēlaino** atmiņu, kas balstās uz dažādiem uztveres veidiem, tādiem kā redze, dzirde, oža, garša, pieskare.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **dziļi traucējumi visos atmiņas veidos**. Vienlaicīgi jāatzīmē, ka katra bērna atmiņai ir lielas individuālās atšķirības. Vienam var būt dziļāki traucējumi redzes, otram kustību vai kādā citā atmiņas veidā.

6.2.1. Atmiņas pamatprocesu traucējumi

❖ **Zināšanu iegaumēšana.**

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem lielas grūtības sagādā **iegaumēšanas mērķtieksmes traucējumi**. Viņi nespēj sev izvirzīt mērķi – iegaumēt, nemāk pielietot dažādus paņēmienus, koncentrēt uzmanību, atkārtoti uztvert, saistīt ar jau pazīstamo, veidot asociācijas. Šiem bērniem trūkst gribasspēka, viņi bieži vien ir neuzmanīgi un tāpēc nespēj iegaumēt vajadzīgo. Ja bērniem ar normālu attīstību tišā iegaumēšana ir daudz produktīvāka par netišo, tad bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tišās iegaumēšanas priekšrocības ir ļoti vāji izteiktas, tās attīstās daudz vēlāk.

Minētās iegaumēšanas īpatnības izraisa nepieciešamību pievērst sevišķu uzmanību mācīšanās prasmju un iemaņu veidošanai. Daudz ilgāk jāizmanto netišās iegaumēšanas dažādie varianti: rotaļu elementi, inscenējumi, ekskursijas, spilgta uzskate, praktiskā darbošanās ar objektiem u. tml.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **palēnināts iegaumēšanas temps** un

paātrināta aizmiršana. Iegaumēšanas grūtības nosaka augstākās nervu sistēmas darbības īpatnības, tādas kā palēninātais nervu procesu temps, saslēgšanās funkcijas vājums, pagaidu sakaru nenoturība u. tml. Šīs īpatnības ir ievērotas jau, nosakot mazāku mācību apjomu speciālajās mācību programmās, taču tās jāņem vērā arī, gatavojoties katrai mācību stundai: jāizvēlas atbilstošs zināšanu apjoms, jāierobežo mājas uzdevumu daudzums, jāparedz lielāks atkārtojumu un vingrinājumu skaits, jāpievērš uzmanība atkārtotās vadībai.

◆ **Visdziļākie traucējumi** šiem bērniem atklājas **vārdiski loģiskajā iegaumēšanā**, kas cieši saistīta gan ar domāšanu, gan ar valodas attīstības traucējumiem. Līdz ar to verbālais darbs ar mācību vielu neveido bērniem pareizus priekšstatus par priekšmetiem un parādībām. Tādēļ ar vārdiskās uztveres palīdzību gūtos priekšstatus jācenšas precizēt un konkretizēt ar tādiem paņēmieniem un līdzekļiem, kas iedarbojas gan uz tēlainās, gan emocionālās atmiņas dažādajiem veidiem.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga **tendence iegaumēt materiālu mehāniski**, neapzinoties loģisko sakarību starp tā daļām. Šādas iegaumēšanas pamatā ir saskares asociācijas, kas rodas vairākkārtējas atkārtotās rezultātā, bieži vien neapzinoties atsevišķu jautājumu loģiskās sakarības. Pievēršama liela uzmanība apjēgto loģiski vārdisko iegaumēšanas spēju izkopšanai. Šis iegaumēšanas veids vienmēr attīstās vienotībā ar domāšanas procesiem.

◆ Jāņem vērā arī tas, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **labāk iegaumē priekšmetu un parādību ārējās, spilgtākās pazīmes**, bet **grūtāk – to iekšējās sakarības, likumības, vispārinājumus**. Iegaumējot viņi pievērš uzmanību atsevišķiem vārdiem, frāzēm, nevis zināšanu saturam, būtībai. Tas arī nosaka nepieciešamību pievērst uzmanību zināšanu saturam, jēgas izpratnei un apguvei. Daudzu speciālistu pētījumos pierādījis, ka loģiskā iegaumēšana nav atdalāma no mehāniskās, ka tās faktiski ir viena procesa divas pakāpes, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem apgūstamas mācību procesā. Nav iespējams, piemēram, bez mehāniskās iegaumēšanas iemācīties dzejoli. Bet vienlaicīgi būtu bezjēdzīgi “iekalt” šo dzejoli, neizprotot tā saturu, dziļāku jēgu.

◆ **Tēlainā atmiņa** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti savdabīga. Viņiem veidojas priekšstati, ko raksturo **fragmentārisms, neprecizitāte, bālums, rodas priekšstatu sajaukšanās, neatbilstība oriģinālam**. Viens no būtiskiem pareizas tēlainās iegaumēšanas nodrošināšanas nosacījumiem ir tās apvienošana ar vārdisko iegaumēšanu. Svarīgi, kā skolotājs interpretē iegaumējamo priekšmetu vai parādību, kā bērns pats iemācās to nosaukt vārdā, komentēt, paskaidrot. Tas, kas uztverts ar

redzes, dzirdes, garšas palīdzību un nosaukts, izteikts vārdos, tiek precizāk iegaumēts, mazāk sajaucas ar līdzīgo, labāk saglabājas atmiņā.

♦ Bieži atklājas šo bērnu **kustību atmiņas traucējumi**. Šī atmiņa izpaužas kustību iegaumēšanā un reproducēšanā, tā ir dažādu prasmju un iemaņu veidošanās pamats. Katram bērnam raksturīgi savdabīgi, īpatnēji paņēmieni, ar kādiem viņš veic vienu vai otru darbību. Tā kā daudziem bērniem sastopami **papildtraucējumi tieši kustību koordinācijā**, viņiem rodas lielas grūtības rakstīšanas, zīmēšanas, dažādu darba prasmju un iemaņu apgūvē. Kustību atmiņas traucējumi bieži vien sakņojas kinētisko sajūtu, kā arī iekšējo organisko izjūtu traucējumos. Tā, piemēram, izrunas traucējumus dažkārt ir grūti novērst jau tāpēc vien, ka bērns nespēj orientēties, kā un kur virzāma mēle vai kāds stāvoklis jāieņem citiem runas orgāniem. Kustību atmiņas traucējumu korekcijai pievēršama liela uzmanība gan rotaļās, gan mācību stundās, gan sporta nodarbībās, gan praktiskajā darbā. Ļoti svarīgi, lai bērns iemācās apzināti kontrolēt un mērķtiecīgi iegaumēt savas kustības. Pretējā gadījumā neprecīzi vai nepareizi kustību atkārtojumi tikai nostiprina kļūdainās prasmes un iemaņas.

♦ Grūtības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem padziļinās tāpēc, ka dažādie atmiņas veidi ir cieši savstarpēji saistīti un neeksistē neatkarīgi viens no otra. Kad bērns apgūst, piemēram, kādu darbības veidu, viņam jābalstās ne vien uz kustību atmiņu, bet arī uz daudziem citiem atmiņas veidiem. Līdzīgi arī, mācoties dzejoli, nepieciešama ne tikai verbāli loģiskā atmiņa, bet daudzi citi atmiņas veidi: bērnam jāiegaumē runas kustības, jāizmanto redzes vai dzirdes priekšstati, emocionālie pārdzīvojumi, kas saistās ar dzejoļa saturu.

♦ **Iegaumēšanas rezultāti** ievērojamā mērā ir **atkarīgi no iegaumējamās mācību vielas rakstura**, tās sarežģītības pakāpes, no pašu bērnu traucējuma struktūras. Šo bērnu iegaumēšanas rezultāti ir atkarīgi no viņu ievirzes, attieksmes pret mācāmās vielas saturu, pret pašu iegaumēšanas procesu. Tādēļ pedagogiem jāprot vienmēr izraisīt interesi par mācāmo tematu un radīt vēlēšanos to iemācīties, jāpanāk, lai bērni gribētu mācīties un apgūt mācīšanās prasmi.

❖ **Zināšanu saglabāšana.**

Zināšanu saglabāšana ir ļoti svarīgs atmiņas process, par kura norisi varam spriest tikai pēc reproducēšanas. Laikā starp iegaumēšanu un reproducēšanu zināšanas būtiski pārveidojas.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **atmiņas priekšstatu izmaiņas** ir ļoti **savdabīgas**.

- ◆ Priekšmetiem atmiņas tēlos bieži **trūkst svarīgu detaļu**.
- ◆ Tie izvietoti **citādā kārtībā un secībā**.
- ◆ **Mainījies** priekšmeta daļu **izvietojums telpā**.
- ◆ **Mainījušies priekšmetu izmēri**, piemēram, to zīmējumi parasti ir ļoti pamazināti, bet atsevišķos gadījumos – palielināti.
- ◆ **Izzūd** vai mazinās **raksturīgākās priekšmetu īpatnības**, bieži vien labāk saglabājas atmiņā nebūtiskas, bet spilgtas īpašības.
- ◆ Priekšmeti atmiņā kļūst **vienveidīgi, shematiski**.
- ◆ Vienam priekšmetam pievienotas **citu priekšmetu daļas vai īpašības**.
- ◆ **Izmaiņas** atmiņas priekšstatos **sākas tūlīt pēc iegaumēšanas**, un ar laiku tās pieaug.
- ◆ Atmiņas priekšstati atkarīgi no tā, kā organizēta iegaumēšana.
- ◆ Atmiņas priekšstati bērniem ar dažādu traucējuma struktūru ir atšķirīgi.
- ◆ Skolotāja komentāri, vārdiskie paskaidrojumi, ievirzes jautājumi mazina kļūdas bērnu atbildēs.
- ◆ **Labāk** saglabājas priekšstati par **tieši uztvertiem** priekšmetiem, sliktāk – par priekšmetiem, kas uztverti attēlā.
- ◆ **Vissliktāk** saglabājas priekšstati, kas veidojušies **tikai ar vārdiskās uztveres** palīdzību.
- ◆ No priekšstatiem, kas gūti ar vārdiskās uztveres palīdzību, **vislabāk saglabājas skolotāja stāstījuma** rezultātā veidojušies priekšstati, **sliktāk – paša bērna balsi lasītais**, bet **vēl sliktāk – klusi lasītais** materiāls.
- ❖ **Zināšanu reproducēšana.**

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem zināšanu reproducēšanai arī raksturīgas vairākas īpatnības.

Reproducēšana ir apgūto zināšanu, prasmju, domu, pārdzīvojumu aktualizēšana, izteikšana un pielietošana. Skolā tā parasti notiek zināšanu nostiprināšanas vai pārbaudes laikā. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **raksturīgi gan netišās, nepatvaļīgās, gan arī tišās reproducēšanas traucējumi.**

◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem bieži nespēj atpazīt pazīstamas lietas, īpaši dziļāku traucējumu gadījumos. Viņi pat neatpazīst savus tuviniekus. Šiem bērniem dažādas asociācijas izraisa netīšo reproducēšanu, kā rezultātā, atbildot mācību vielu, viņi pāriet no viena jautājuma pie cita, nepabeiguši iepriekšējo domu. Nejauša parādība izraisa viņos atkal jaunas asociācijas.

◆ Dažkārt šiem bērniem raksturīgas uzmācīgas domas par kādu vienu priekšmetu vai spilgtu parādību, kas novirza viņus no vajadzīgajām atbildēm. Šādu parādību psiholoģijā sauc par **perseverāciju**, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sastopama biežāk un norit intensīvi.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir dziļāki **traucējumi tišajā reproducēšanā**, kas izpaužas ļoti īpatnēji un ir atkarīga no dažādiem faktoriem: no iegaumēšanas pamatīguma, iegaumēšanas veida, no reproducējamās mācību vielas satura, tās grūtību pakāpes.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem daudz biežāk nekā normālajiem vienaužiem arī labi apgūta teksta satura reproducēšanā ir grūtības.

Nozīmīgākie vispārējie **reproducēšanas grūtību cēloņi**:

- ◆ **Domāšanas traucējumi.** Bērni ar normālu intelektu parasti reproducējot veic dažādas domāšanas operācijas (salīdzina, klasificē u. tml.). Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jāpalīdz apgūt šo reproducēšanas māku.
- ◆ **Gribas vājums.** Reproducēšana tāpat kā iegaumēšana prasa zināmu gribas piepūli, neatlaidību, dažādu iekšēju šķēršļu pārvarēšanu, bet šiem bērniem raksturīgs gribasspēka trūkums.
- ◆ **Stiprs uztraukums,** kura rezultātā spēcīga ierosas ligzda izraisa aizturi apkārtējos smadzeņu garozas iecirkņos un traucē koncentrēties. Daži bērni nespēj atbildēt zināmas lietas svešam cilvēkam vai norunāt dzejoli klases priekšā u. tml.
- ◆ **Afekts,** kura fizioloģiskais stāvoklis līdzīgs iepriekšējam. Šajā dziļāka satraukuma situācijā zināšanu pārbaude ir jāpārtrauc.
- ◆ **Slimība vai tās sekas.** Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži paasinās dažādu slimību procesi (epilepsijas lēkmes, šizofrēnijas iezīmes, hidrocefālija u. c.), kas pazemina viņu reproducēšanas spējas. Šādu bērnu zināšanu pārbaudei jābūt stipri individualizētai, jāregulē viņu slodze, slimību paasināšanās laikā atceļama zināšanu pārbaude.
- ◆ **Nogurums.** Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nogurst ātrāk nekā normālie, it īpaši garīgās darba slodzes rezultātā. Viņiem iestājas t. s. **aizsargājošā aizture**, kuras laikā bērni nespēj atbildēt labi zināmus jautājumus. Pēc atpūtas viņi atkal var atcerēties iemācīto mācību materiālu. Lai novērstu aizsargājošās aiztures iestāšanos, īpaši jā rūpējas par šo bērnu atpūtu, jācenšas novērst liekus satraukumus, bet vajadzības gadījumā nepieciešama pat medicīniska palīdzība.

❖ **Aizmiršana.**

Darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, jāvēršas pret **paātrināto aizmiršanu**, kas, kā jau minēts, šiem bērniem sākas tūlīt pēc iegaumēšanas, pie tam ar laiku arvien pieaug.

Paātrinātā aizmiršana izpaužas kā

- ◆ nespēja atcerēties, sameklēt atmiņā vajadzīgo informāciju, reproducēt;
- ◆ nepareiza atcerēšanās;
- ◆ aizmiršana uz kādu laiku posmu.

Tas rosina pedagogus vairāk domāt par biežākas atkārtošanos un zināšanu nostiprināšanas pareizu organizāciju un vadību.

Informācijas aizmiršanu bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bez iepriekš aplūkotojiem atmiņas traucējumiem nosaka arī vairāki citi faktori.

◆ Aizmiršanas procesus izraisa un bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem ietekmē centrālās nervu sistēmas veselības stāvoklis, bioķīmiskie procesi nervu šūnās, asinsvadu stāvoklis utt. Daudziem bērniem raksturīgas mainīgas spējas zināšanu apgūvē. “Gaišie posmi” mijas ar atmiņas pasliktināšanos, “aptumsumu”. Tomēr svarīgi nezaudēt cerības.

◆ Kā viens no galvenajiem aizmiršanas faktoriem jāmin slikti strukturētā atmiņa, kurā zināšanām nav sistēmas, daudzu bērnu atmiņā valda liels haoss, **nav t. s. atmiņas semantiskās organizācijas, kas nodrošinātu sistemātiskas, strukturētas zināšanas**. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pat vecākajās klasēs par spīti pedagogu, vecāku un arī pašu bērnu pūlēm zināšanas nav organizētas pa grupām, piemēram, putni vienā grupā, augi otrā grupā u. tml. Notikumi nav “sakārtoti” noteiktā secībā. Līdz ar to liela daļa no mācītā, redzētā, uztvertā ir aizmirsusies.

◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem bieži neizmanto savas zināšanas, ja tās netiek atkārtotas, informācija strauji zūd.

◆ Šiem bērniem **spilgtāk izpaužas retrointerference un prointerference**. Retrointerferences būtība ir tā, ka katra jauna informācija apgrūtina vecās informācijas reproducēšanu. Prointerferences būtība ir pretēja – vecā informācija sekmē jaunās informācijas aizmiršanu. Šim faktoram pievēršama uzmanība, organizējot iegaumēšanu, piemēram, svarīgi pirms gulētiešanas atkārtot kādus nozīmīgus faktus, jo tad tie labāk “nogulsies” atmiņā un novērsīs aizmiršanu (jeb šai gadījumā nedarbosies prointerference).

◆ Psihologi spilgtās aizmiršanas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem skaidro arī ar t. s. **izstumšanu**. Cilvēka psihē atrodas arī neapzināta daļa, kurā uzkrājas

informācija, ar kuru viņš sastopas dzīves laikā. Bērns ar savu gribu nevar piekļūt šai informācijai. Bet tā var "uzpeldēt" pati no sevis, tātad – ir bijusi izstumta uz šo neapzināto psihi daļu. Iespējams, ka dziļāki un plašāki zemapziņas pētījumi varētu atklāt daudz interesanta par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem atmiņu un palīdzēt noskaidrot šo bērnu atmiņas neordinārās, neparastās parādības. Piemēram, sastopami bērni ar garīgās attīstības traucējumiem un neparastām "spējām" kādā vienā šaurā zināšanu jomā, kuru esamība grūti skaidrojama.

◆ Ne vienmēr aizmiršana jāuzskata par negatīvu atmiņas parādību. Gluži otrādi – ir gadījumi, kad bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem kāds notikums ilgu laiku tik spilgti saglabājas atmiņā, ka tas kavē jebkādu jaunu zināšanu apguvi. Šajā gadījumā aizmiršana paver ceļu jaunas informācijas apguvei.

6.2.2. Vārdiski loģiskās atmiņas īpatnības

Vārdiski loģiskā atmiņa ir daudz sarežģītāks un specifiskāks cilvēciskās atmiņas veids. Tā kā šim atmiņas veidam ir noteicoša loma sistemātisku zināšanu apgūvē, tam pievēršam īpašu uzmanību.

Ar vārdisko materiālu bērni iepazīstas dažādos veidos: klausoties pieaugušā stāstījumu vai lasījumu, vēlāk lasot tekstu balsi vai klusi pie sevis. Šo iegaumēšanas veidu efektivitāte dažādos vecuma posmos ir atšķirīga. Pirmsskolas vecumā un jaunākajās klasēs galvenais ir pedagoga vai cita pieaugušā stāstījums, piemēram, visizvērstākos stāstījumus pat speciālās skolas trešo klašu skolēni vēl sniedz pēc skolotāja stāstījuma noklausīšanās. Viņi daudz vairāk vārdu iegaumē no dzirdētā teksta nekā no patstāvīgi lasītā.

Piektajā klasē jau daļa šo skolēnu labāk iegaumē tekstu, patstāvīgi balsi lasot, kaut gan lielai daļai bērnu tomēr iegaumēšanas panākumi vēl ir augstāki, klausoties mācību materiālu skolotāja lasījumā vai stāstījumā. Bērniem, kas nav pietiekami apguvuši skaļo lasīšanu, grūti un nav arī paraduma veikt klusu lasīšanu. Tas traucē iegaumēšanu.

Septītajā klasē visefektīvākais iegaumēšanas veids ir – patstāvīga lasīšana balsi, bet liela daļa šīs klases skolēnu jau veiksmīgi spēj iegaumēt mācību materiālu, to lasot klusi. Tomēr, ja materiāls ir grūts, sarežģīts, tad arī septīto klašu skolēni vēl cenšas lasīt balsi, un šādos gadījumos panākumi ir labāki. Tādā veidā viņi ne tikai iegaumē tekstu ar

redzes palīdzību, bet arī dzird savu lasījumu, un te darbojas gan redzes, gan dzirdes atmiņa. Bez tam zināma nozīme ir artikulācijas kustībām lasīšanas laikā, kas labāk palīdz domās atveidot vārda skaņu tēlu. Kad notiek klusa lasīšana, bērnam jāatveido dzirdes tēls bez atbalsta uz dzirdes un artikulācijas kustību aparātu. Šai gadījumā nepieciešama pietiekama lasīšanas pieredze, lai domās it kā dzirdētu un apjēgtu lasāmā materiāla jēgu.

Zināšanu apguve ievērojamā mērā ir atkarīga no iegaumēšanas veida. Svarīgi, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **labāk spēj iegaumēt vārdisko mācību materiālu ar dzirdes, redzes un kustību atmiņas palīdzību**. Katram bērnam viens vai otrs no tiem ir dominējošais. Kā jau minēts, vienam bērnam vieglāk iegaumēt dzirdētos vārdus, otram – lasītos, bet trešajam – paša skaļi izrunātos vai arī uzrakstītos vārdus. Jāievēro arī atbilstošajam vecuma posmam raksturīgākās īpatnības. Tātad pirmsskolas iestādēs un speciālo skolu jaunākajās klasēs, mācot vārdisko tekstu, svarīgākais ir pieaugušā stāstījums vai teksta lasīšana, vidējās klasēs arvien lielāka vieta jāierāda pašu bērnu lasījumam, arvien biežāk jāliek viņiem lasīt klusi (pie sevis), lai vecākajās klasēs pārietu uz šādu iegaumēšanu kā pamatveidu. Tomēr atsevišķiem bērniem jāatļauj arī vecākajās klasēs vēl lasīt balsi vai čukstus, jo, klusi lasot, viņi nespēj vajadzīgo tekstu pareizi iegaumēt.

Speciāli pētījumi liecina, ka ar vingrinājumu un dažādu mācību darba paņēmieni palīdzību iespējams uzlabot vārdisko iegaumēšanu, kā rezultātā jau trešās klases skolēni spēj patstāvīgi apgūt dažādus tekstus, lasot gan skaļi, gan arī klusi. Tātad jebkurā vecumā jāpielieto visi vārdiskās iegaumēšanas veidi, un, jo ātrāk bērns apgūs prasmi iegaumēt patstāvīgi, klusi lasot, jo labāki būs viņa panākumi.

Vārdiski loģiskās iegaumēšanas sekmes nosaka arī **atmiņas apjoma īpatnības**. Nozīmīgi ir tas, cik vārdu katrs bērns spēj saglabāt islaicīgajā un ilgstošajā atmiņā, kas nepieciešami, lai veiktu teksta analīzi, noskaidrotu tā jēgu, atcerētos uzdevuma no- teikumus.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem **islaicīgajai atmiņai raksturīgs ļoti mazs apjoms**. Tas īpaši attiecas uz vārdisko iegaumēšanu: pirmsskolas vecuma bērni islaicīgajā atmiņā iegaumē 1–2 vārdus, bet pirmo klašu skolēni islaicīgajā atmiņā spēj vidēji iegaumēt 2–3 vārdus, trešo klašu bērni 2–4 vārdus, piekto klašu audzēkņi 3–5 vārdus un septīto devīto klašu skolēni 4–7 vārdus. No tā izriet nepieciešamība diferencēt uzdevumu apjomu un raksturu. Ja mācību materiāls jāiegaumē ātri un labi, tas jākonstruē

tā, lai vārdu skaits teikumā, kā arī pašu teikumu un jēgsakarīgo vienību skaits tekstā nepārsniedz īslaicīgās atmiņas robežas. Zinot, piemēram, ka jaunāko klašu skolēni var paturēt atmiņā 2–3 jēgsakarīgas vienības, teksta materiāls nedrīkst pārsniegt šo apjomu, jo bērni nespēs tekstu iegaumēt, nerunājot par tā analīzi, jēgas izpratni un pareizu pielietojumu. Ja teksts nav piemērots, jāizlemj, kā rīkoties šādā situācijā: īsināt tekstu, sadalīt to loģiskās vienībās, lūgt iegaumēt pa daļām, analizēt tekstu u. tml. Vecākajās klasēs teksta teikumi var būt garāki (4–7 vārdi), tomēr šādu teikumu skaitam jābūt ierobežotam (3–4 teikumi). Ja teikumi ir īsi (3–4 vārdi), tad to skaits var būt lielāks (5–7 teikumi). Ļoti vēlams akcentēt uzmanību arī uz rindkopām, kas parasti katra ietver 1–3 jēgsakarīgas vienības. Jaunākajās klasēs jābūt mazākam rindkopu skaitam (1–3 rindkopas), vecākajās klasēs tas var pieaugt līdz 4–5 rindkopām.

Pieaugušajiem savā runā arī jāievēro bērnu iegaumēšanas apjoma īpatnības. Pirmsskolas iestādēs un speciālo skolu jaunākajās klasēs pedagoga valodai jābūt ne tikai skaidrai, vienkāršai, bet jāpievērš uzmanība arī vārdu skaitam teikumā, jālieto īsi teikumi. Stāstījums nedrīkst būt garš, jēgsakarīgām vienībām arī jāatbilst bērnu atmiņas apjoma īpatnībām. Tikai pamazām, vecākajās klasēs, skolotāja valodai stundās jātuvojas parastajai sarunu valodai.

Jāatzīmē arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem **grūtības**, ar kurām viņi sastopas **vārdiskā materiāla strukturēšanā**. Iegaumējot mācību materiālu gan ilgstošajā, gan īslaicīgajā atmiņā, nākas to grupēt (apzināti vai neapzināti) pēc dažādām pazīmēm atkarībā no tā, kāds ir izvirzītais uzdevums vai arī – kā tas šķiet izdevīgāk iegaumēšanas brīdī.

Pirmsskolas iestādēs un jaunākajās klasēs mācību materiāla strukturēšana jāveic pašam pedagogam, lai bērni to varētu iegaumēt. Šajā nolūkā jācenšas samazināt vārdu skaitu, saglabājot pašus nozīmīgākos, jāvienkāršo teksts atbilstoši bērnu vecumam, viņu atmiņas iespējām, jāsadala teksts loģiskās vienībās u. tml.

Runas un domāšanas īpatnību ievērošana ir viens no svarīgākajiem nosacījumiem pareizas iegaumēšanas vadībā. **Domāšanas dziļie traucējumi neļauj** šiem bērniem **analizēt vārdisko materiālu, saistīt to ar esošajām zināšanām, izdalīt galveno, nozīmīgāko**. Šie bērni bieži vien iegaumē nebūtisko, zināšanas kļūst fragmentāras, tās neiekļaujas veco zināšanu sistēmā. No otras puses – nespēja aktualizēt atmiņā esošās vārdiskās zināšanas traucē salīdzināt, analizēt, veidot spriedumus, slēdzienus u. tml. **Valodas attīstības traucējumi kavē arī vārdiskās atmiņas procesus**.

Šeit pastāv atgriezeniskā saikne – sliktā atmiņa savukārt kavē valodas attīstību, vārdu krājuma apguvi. Tādējādi, rūpējoties par atmiņas izkopšanu, vienlaicīgi veicināsim arī domāšanas un valodas attīstību.

Vārdiskās iegaumēšanas procesā un zināšanu saglabāšanā ļoti liela nozīme ir zināšanu **paškontroles un pašanalīzes** spēju attīstīšanai. Pirmsskolēni un pirmo klašu skolēni gandrīz nemaz nespēj kontrolēt, vai ir pareizi iegaumējuši, noteikt iegaumētā materiāla apjomu, tā atbilstību oriģinālam. Tikai tad, ja skolotājs pastāvīgi rūpējas par paškontroles spēju izkopšanu, vidējo klašu skolēni, iegaumējot definīcijas, dzejoļus, dažāda satura tekstus, sāk apzināties to grūtības un iegaumēšanas pakāpi. Viņi jau var pateikt, kuru tekstu vieglāk iegaumēt, spēj ievērot kļūdas savās atbildēs, var arī paši tās izlabot. Skolotājam pozitīvi jāvērtē tāda parādība kā paša bērna **šaubas par iegaumēšanas pareizību**, ja ir pieļautas kļūdas. Tās arī liecina par pašanalīzes un paškontroles spēju veidošanos. Pirmsskolēni un jaunāko klašu audzēkņi parasti nešaubās par savu zināšanu pareizību, ir apmierināti ar tām, kaut gan ir pieļāvuši rupjas kļūdas. Pozitīvās iezīmes, kas liecina par paškontroles spēju veidošanos, vecākajās klasēs vairāk izpaužas darbā ar vārdisko materiālu tad, ja tas uztverts ar dzirdi patstāvīgās skaļās lasīšanas rezultātā. Lasot klusi, paškontrole mazinās.

Zināšanu iegaumēšanā un saglabāšanā liela nozīme ir **pirmreizējai reproducēšanai**. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem pirmreizējā reproducēšana ir ļoti kļūdaina, kas liecina par daudzām iepriekšminētajām atmiņas īpatnībām. Tipiska šo bērnu vārdiskās reproducēšanas kļūda ir t. s. **papildinājumi**. Bērnu atbildēs parādās lieki vārdi, informācija, kādas nemaz nav mācību materiālā. Pie tam vairāk šāda "liekvārdība" sastopama viegli uzbudināmo bērnu atbildēs, mazāk – citu oligofrēnijas klinisko grupu bērnu atbildēs.

Raksturīgi, ka kļūdas vai liekie vārdi, ko bērni izsaka pirmreizējās reproducēšanas laikā, ir ļoti noturīgi un tie saglabājas ilgstošajā atmiņā, grūti no tiem atbrīvoties. Tādēļ īpaši jārūpējas par pirmās reproducēšanas pareizību, precizitāti. Iespējamās kļūdas jācenšas paredzēt, lai tās vispār novērstu. Piemēram, zinot, ka bērnam kādu vārdu atstāstījumā būs grūti pareizi izrunāt, pedagogs to izrunā pats, tādējādi sniedzot pareizu paraugu. Pozitīva nozīme ir iepriekš izstrādātiem atbilžu paraugiem, noteiktam atbildes plānam, kas var sastāvēt no viena, diviem vārdiem. Sākumā tos veido skolotāja vadībā, vecākajās klasēs – patstāvīgi.

Vārdiski loģiskā atmiņā iegaumēto un reproducēto zināšanu atšķirības ļoti raksturīgas

bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Šie bērni **iegaumē vairāk** informācijas, **nekā** savā stāstījumā **reproducē**. Ja uzdod papildjautājumus, liek atstāstīt pēc attēla, atveidot stāstāmās situācijas ar rotaļlietām, tad bērni atceras daudz vairāk, nekā reproducējuši vienkāršā atstāstījumā.

Tas liecina, ka jā māca šiem bērniem ne tikai iegaumēt materiālu, bet arī vajadzīgajā brīdī to atcerēties, "sameklēt" informāciju atmiņā.

6.2.3. Daži ieteikumi verbāli loģiskās atmiņas attīstības sekmēšanai

♦ **Vārdu un teikumu iegaumēšanas un reproducēšanas vingrinājumi.**

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem atmiņai raksturīgas daudzas novirzes no normas, tāpēc ļoti svarīgi jaunāko klašu mācību stundās ietvert vingrinājumus, kas veicina šo traucējumu korekciju. Šīm nodarbībām jābūt īsām (2–3 min), pie tam tās var atkārtot vairākas reizes mācību stundas laikā. Ja nodarbības organizē interesanti, rotaļu, sacensību veidā, tās noder kā atpūta. Par iegaumēšanas materiālu var izvēlēties apkārtējo priekšmetu nosaukumus, pazīstamus vārdus, mācību stundā lietotos vārdus un teikumus u. c. Iegaumēšana var būt individuāla, grupveida vai kolektīva ("kurš labāk iegaumēs", "kuras solu rindas bērni labāk iegaumēs"). Jāsāk ar vieglākiem uzdevumiem. Labi, ja bērni nekļūdisies, tas viņus iedrošinās, rosinās aktīvāk piedalīties rotaļā vai sacensībā (iegaumēšanā un reproducēšanā).

- ♦ Sākumā vingrinājumiem izmantojami **atsevišķi vārdi**, piemēram:
 - papīrs, burtnīca, grāmata;
 - durvis, logs, griesti, grīda.
- ♦ Tam seko **teikumi**, kas sastāv no 2 līdz 5 vārdiem, piemēram:
 - es lasu;
 - Andris mācās labi;
 - mūsu klasē ir četri logi;
 - vasarā bērniem patīk peldēties upē.
- ♦ Bez tam izmantojami **nelieli teksti**, kuros pieaug grūtību pakāpe – pirmajos tekstos ietverti divu vārdu teikumi, tam seko teikumi, kuros ir 3, 4 un vairāki vārdi. Pieaug arī teikumu skaits tekstā.

- Sākumā viena, divu vārdu teikumi.

<p>a) Vakars. Pazūd mēness.</p> <p>c) Ceļ māju. Brauc mašīnas. Celtnieki strādā. Darbojas ceļamkrāni.</p>	<p>b) Agrs rīts. Iedegas ugunis.</p> <p>d) Pienāk pavasaris. Saulīte silda. Kūst sniegs. Pil lāstekas. Plaukst pūpoli.</p>
---	--

- Seko teikumi, kuros ir trīs vārdi.

<p>a) Es gribu peldēties. Man patik mācīties.</p> <p>c) Tā mūsu ābece. Grāmatā daudz bilžu. Skolotāja lasa interesanti. Man patik klausīties.</p>	<p>b) Ceļa malā diķis. Māris sēž laivā. Zēns makšķerē zivis.</p>
---	---

Tālāk skolotājiem ieteicams pēc līdzīgiem principiem izvēlēties teikumus ar 4 un 5 vārdiem. Skolotājs vārdisko materiālu var lasīt pats, var to pavairot, var rakstīt uz tāfeles un likt lasīt bērniem balsi vai klusi. Var uzdot atbildēt dažādi: mutiski vai rakstiski. Šādi vingrinājumi attīsta skolēnu atmiņu, rosina pievērst uzmanību pašam iegaumēšanas procesam, palīdz veidot paškontroles spējas.

◆ **Vārdiskā materiāla grupēšana pēc dažādām pazīmēm.**

Pedagogam iepriekš jā sagatavo vārdu saraksts: pirmajai klasei 5–10, trešajai klasei 10–15 vārdi. Bērnu uzdevums, klausoties vai lasot (balsi vai klusi), iegaumēt tikai tos vārdus, kas atbilst uzdevumam, piemēram, jāiegaumē dzīvnieku nosaukumi, darbāriki vai arī vārdi, kuros ir atbilstoša skaņa vai burts, u. tml. Tātad bērniem jāiegaumē tikai daļa no dzirdamajiem vai lasāmajiem vārdiem saskaņā ar noteikumiem. Jāsāk no mazāka vārdu skaita, to pakāpeniski paplašinot. Uzdevumiem sākumā jābūt vienkāršākiem, tad sarežģītākiem. Arī te atbildes var būt gan mutiskas, gan rakstiskas. Šādi uzdevumi rosina bērnus labāk ieklausīties tekstā, tajos nepieciešama domāšanas aktivizācija, kas veicina arī labāku iegaumēšanu.

◆ **Vārdiskā materiāla pārveidošana atbilstoši uzdevumam.**

Skolotājiem jāņem vērā, ka arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem labāk iegaumē vārdisko materiālu tad, ja viņi to uztver ar noteiktu uzdevumu. Tādēļ nepieciešami vin-

grinājumi. Minēsim dažus piemērus, pēc kuriem skolotāji paši varēs veidot uzdevumus atbilstoši bērnu vecuma īpatnībām un zināšanu līmenim.

- ◆ Mācot par teikumu veidošanu, var izmantot šādu uzdevumu: no 5–15 vārdiem bērniem jāgrupē vārdu kopas, no kurām var izveidot teikumus, kuros katrā ir 2–3 vārdi. Uzdevums ir arī iegaumēt šos pašu veidotos teikumus. Piemēram, skolotājs otrajā klasē lasa vārdus: *skolēni, lidmašīna, mācās, rūc*. Skolēniem būtu jāieklausās un jāveido divas vārdu kopas, respektīvi, divi teikumi: “*Skolēni mācās*” un “*Lidmašīna rūc*”. Vingrinājumu rezultātā skolotāji varēs pārliecināties, ka tie veicina labāku iegaumēšanu, jo uztveres laikā aktivizējas domāšana.
- ◆ Izveidot rakstiski no diviem pēc jēgas atšķirīgiem tekstiem vienu, mainot rindkopas: vienu no pirmā, otru no otrā, trešo no pirmā, ceturto no otrā teksta utt., pie tam katru tekstu var rakstīt ar atšķirīgas krāsas pildspalvu. Censties iegaumēt abus tekstus.
- ◆ Lidzīgu uzdevumu var veikt ar attēlu sērijām, no kurām daļa attiecas uz vienu, bet otra daļa – uz otru tekstu. Svarīgi, lai pēc teksta noklausīšanās bērni parādītu tos attēlus, kas attiecas uz vienu un otru tekstu. Šādi uzdevumi rosina koncentrēt uzmanību, kā arī veikt dažādas domāšanas operācijas iegaumēšanas laikā. Bet, kā jau minēts, tam ir liela nozīme atmiņas spēju izkopšanā.

◆ **Iegaumēšanas uzdevumu izpratnes veidošana** ir viens no svarīgākajiem atmiņas izkopšanas priekšnosacījumiem speciālajā skolā. Skolēniem grūti paturēt atmiņā mācību darbības mērķus, ko ikdienā nosaka diferencētie iegaumēšanas uzdevumi. Dažkārt skolotāji liek bērniem vienkārši izlasīt tekstu, nepievēršot uzmanību iegaumēšanas procesam. Ar šādu pieeju skolotāji tikai stimulē netišās iegaumēšanas pārsvara saglabāšanos pār tišo iegaumēšanu, jo bērna uzmanība netiek pievērsta pašam iegaumēšanas procesam. Lai gan vairāki iepriekšminētie ieteikumi arī daļēji rosina pedagogus vairāk pievērsties iegaumēšanas uzdevumu apzināšanai, tomēr jāakcentē uzmanība šo uzdevumu formulēšanai, novadišanai līdz bērna apziņai. Var būt šādi iegaumēšanas uzdevumi:

- ◆ precīza iegaumēšana (vārds vārdā);
- ◆ galvenā satura iegaumēšana;
- ◆ atlases iegaumēšana atbilstoši uzdevumam;
- ◆ iegaumēšana pēc noteikta plāna;
- ◆ iegaumēšana kā noteikta uzdevuma izpildes priekšnosacījums u. tml.

Jācenšas panākt, lai bērni jau sākumā, pirms mācīšanās, izprastu, noskaidrotu darbības

gaitu: cik reizes stāstīs vai lasīs uzdevumu vai tekstu, kas jādara lasīšanas vai klausīšanās laikā. Dažkārt nepieciešami speciāli vingrinājumi, lai panāktu pareizu uzdevuma izpildi.

◆ Iegaumēšanas procesa paškontroles spēju izkopšana.

Jautājums par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem zināšanu paškontroles spēju traucējumiem aplūkots iepriekš. Svarīgi ir iemācīt bērniem pašiem kontrolēt savu iegaumēšanas procesa gaitu. Tas ir ļoti grūts uzdevums, kura izpilde prasa ilgstošus vingrinājumus. Te ieteicams sākumā likt bērniem patstāvīgi apvienot iegaumēšanas gaitu ar skolotāja izvirzīto uzdevumu, atkārtoti atgriezties pie izpildāmā uzdevuma atsevišķiem posmiem – salīdzinot, vai pareizi tiek iegaumēts materiāls. Kontrolē ieteicams veikt pēc skolotāja ierosinājuma un uzskatāmām paškontroles shēmām vai pakāpeniski, veicot paškontroli domās (augstākā pakāpe).

Paškontroles spēju izkopšanai izmantojami dažādi metodiskie paņēmieni. Šim nolūkam var sagatavot **kļūdainu tekstu**. Skolēnu uzdevumi var būt dažādi:

- ◆ klausoties (vai lasot) tekstu, atrast kļūdaini, nepareizi izteiktās domas;
- ◆ labot atrastās kļūdas mutiski;
- ◆ labot atrastās kļūdas rakstiski.

Šāds paņemiens ir efektīvs un interesants tādēļ, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vieglāk saklausa vai saskata citu kļūdas nekā savējās. Tas turpmāk rada interesi arī par savām kļūdām, pārliecību par kļūdu iespējamību, kā arī veido māku tās saskatīt.

Attīstot paškontroles spējas, jāpievērš uzmanība mācāmā materiāla analīzei – tā struktūrai, sarežģītības pakāpei; jāpārbauda atrast grūtākās vietas. Ja teksts ir plašs, jāizskaidro bērniem, ka to precīzi, vārds vārdā, nav iespējams iegaumēt, tāpēc svarīgi atrast galveno, svarīgāko.

◆ Mācību uzdevuma ievērošana, izvēloties iegaumēšanas paņēmieni.

Skolotājam ikvienā situācijā ir jābūt skaidrībā par to, kādi ir svarīgākie mācību uzdevumi. Atkarībā no tā nozīmīgāks būs viens vai otrs iegaumēšanas variants. Strādājot ar vārdisko materiālu, skolotājam parasti **jāizvēlas viens no trim galvenajiem iegaumēšanas uzdevumu variantiem.**

I variants

Iemācīties tekstu tā, lai to varētu pielietot turpmākajā mācību procesā un praktiskajā darbībā, t. i. – iegaumēt precīzi un uz ilgu laiku (ilgstošajā atmiņā).

II variants

Iegaumēt tekstu, lai varētu izpildīt noteiktu darbību, t. i., iegaumēt galveno un uz neilgu laiku (operatīvajā atmiņā).

III variants

Iegaumēt tekstu uz īsu laiku, lai veiktu pirmreizēju materiāla analīzi pirms tā tālākas izmantošanas (īslaicīgajā atmiņā).

Lai veiktu minētos uzdevumus, skolotājam jāizvēlas un jāiesaka bērniem iegaumēšanas paņēmieni:

- ◆ dažādi atkārtošanas veidi;
- ◆ dažādi loģiskās iegaumēšanas paņēmieni: mācību materiāla grupēšana, analīze, sintēze, salīdzināšana, tā pārstrukturēšana atbilstoši darbības uzdevumam, mācību vārdiskā materiāla pārveidošana citā sistēmā – shematiskā, grafiskā u. c.;
- ◆ kombinētie paņēmieni, t. i., atkārtošana, saistīta ar loģiskās iegaumēšanas paņēmieniem.

Izvēloties **pirmo iegaumēšanas uzdevumu variantu**, skolotājiem jāievēro tas, ka kā galveno paņēmieni bērni parasti cenšas pielietot atkārtošanu, kas ne vienmēr ir vēlama. Tā kā jaunākajās un arī vēl vidējās klasēs bērni labāk iegaumē to, kas uztverts ar dzirdi, tad skolotājam ieteicams tekstu nolasīt; tas palīdzēs novērst pirmreizējās uztveres kļūdas. Tālāk ieteicami dažādi iegaumēšanas kombinētie paņēmieni, kas saistāmi ar redzes un dzirdes uztveri.

Ja teksts ir plašs, tā iegaumēšana un pārbaude jāveic pa posmiem. Svarīgi pārbaudīt pirmreizējo reproducēšanu. Ja pirmo reizi reproducē nepareizi, tad atkārtojot bērns nostiprina nepareizi uztverto mācību materiālu, tādēļ svarīgi novērst kļūdas pašā sākumā.

Otrais iegaumēšanas uzdevumu variants nosaka citas pieejas nepieciešamību mācīšanās gaitai. Te svarīga precizitāte, tādēļ īpaša uzmanība pievēršama materiāla analīzei, būtiski nozīmīgākās, galvenās informācijas izdalīšanai un iegaumēšanai. Skolotājam vispirms jānoskaidro uzdevuma raksturs, mērķis, lai pareizi virzītu analīzes un iegaumēšanas procesu.

Piemēram, ja jāiegaumē mācību materiāls, kas būs vajadzīgs tālākai uztveršanai un izpratnei, tad svarīgi ievērot cēloņsakarības, hronoloģisko secību. Jācenšas izdalīt un saglabāt atmiņā galveno salīdzinātā vai pat shematiskā veidā: jāizmanto dažādi plāna

nelieto liekus vārdus, kas maina mācāmā materiāla saturu, tā jēgu. To var panākt, stingri plānojot un prognozējot arī pirmo reproducēšanu: sadalot tekstu nelielās devās, pārejot pakāpeniski no vienas domas pie nākamās, saskaņā ar plānu, konspektu u. c. Patstāvīgā radošā darbība ieteicama bērnu tālākajā darbā ar tekstu.

Skolotājam jācenšas pārvarēt skolēniem t. s. "baiļu barjeru" no teksta reproducēšanas. Viņi bieži vien kautrējas vai baidās no tā, ka jauno tekstu pirmo reizi reproducēs nepareizi, pieļaus kļūdas. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem šī iemesla dēļ dažkārt ļoti cenšas saisināt savu mācāmās vielas izklāstu. Lai iedrošinātu skolēnus pareizi un pilnīgi reproducēt iegaumēto, skolotājs var norādīt, ka atbildes netiks vērtētas ar atzīmi, vai arī – atzīme tiks likta tikai tad, kad šīs atbildes būs pareizas. Skolotājam vajadzētu arī norādīt, ko vērtēs – izklāsta secību, satura izpratni vai plāna ievērošanu. Kļūdas šādā darbībā ir neizbēgamas, bet skolotājam svarīgi iedrošināt bērnus un veicināt radošo pieeju iegaumēšanas un reproducēšanas procesam.

Nevajag ierobežot vārdu vairākkārtīgos atkārtojumus atbildēs. Šo atkārtojumu laikā bērni it kā cenšas atcerēties vajadzīgo, un tiem parasti seko pareizi iegaumēts mācību materiāls.

Vecākajās klasēs apgūstamie teksti ir arvien garāki un sarežģītāki. Arī šajās klasēs iegaumēšanas process vēl jāvada skolotājam, sistemātiski jāturpina mācīt bērnus patstāvīgāk izprast mācību materiālu, to iegaumēt, atstāstīt, lietot praktiskās situācijās.

Pedagogam jānorāda, kāds būs iegaumēšanas uzdevums, kādai jābūt darbību secībai, piemēram, noklausīties skolotāja stāstījumu, izlasīt pašiem atbilstošu tekstu, labi iegaumēt to, atbildēt uz jautājumiem. Lai stimulētu iegaumēšanu, var arī norādīt, kādi pamudinājumi sagaidāmi.

Vecākajās klasēs mācību un audzināšanas darba rezultātā iegaumēšanas spējas ievērojami uzlabojas. Atstāstījumi kļūst plašāki, plānveidīgāki, precīzāki, mainās atbilžu gramatiskā struktūra, pieaug aktīvo vārdu skaits, piemēram, septīto, astoto klašu skolēni spēj iegaumēt tekstu, kurā ir ap 150 vārdu un kas sastāv no 3–4 rindkopām.

Arī vecākajās klasēs joprojām nozīmīgs zināšanu iegaumēšanā ir skolotāja stāstījums, jaunās vielas izklāsts, kas bērniem bez garīgās attīstības traucējumiem bieži nav vajadzīgs, tomēr arvien biežāk jāliek skolēniem tekstu iegaumēt patstāvīgi, vairāk akcentējot kluso lasīšanu. Arī patstāvīgi iegaumējot un reproducējot, vēlams veidot un izmantot plānu, teksta shēmu vai citus palīglīdzekļu variantus. Tas aktualizē atmiņā mazliet pagaisušās zināšanas, veicina satura pilnīgāku un secīgāku reproducēšanu.

Lai sekmētu teksta jēgas iegaumēšanu un mācīšanās prasmju izkopšanu, skolotājam jācenšas mācīt bērnus vienu un to pašu domu izteikt ar dažādiem vārdiem vai teikumiem.

Tas palīdz novērst mehānisko iegaumēšanu un sekmē aktīvā vārdu krājuma palielināšanos. Šāds darbs novērš vārdu stereotipiskumu, rada interesi par uzdevuma izpildes semantisko jēgu.

◆ **Dažādu grūtības pakāpju mācību tekstu iegaumēšana.**

Skolotājiem svarīgi zināt, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem grūtāk iegaumēt aprakstošus, nekā vēstošus tekstus. Aprakstošā rakstura tekstā norādīts uz dažādiem notikumiem, parādībām. Šāda teksta iegaumēšanā nav tik nozīmīga domas izklāsta secība. Vēstījuma rakstura tekstos savukārt atklājas noteikts sižets, te fakti jāiegaumē un jāreproducē noteiktā secībā, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem rada lielākas grūtības. Tādēļ skolotājiem lielāka uzmanība jāpievērš tieši šāda rakstura tekstu mācīšanai, izmantojot iepriekš aplūkotos paņēmienus.

Tekstu apguves grūtības pakāpe ir atkarīga no to struktūras. Ja, piemēram, teksta sākumā dota ievirze, kas sagatavo bērnus tālākajai uztverei, un beigās doti izvērsti secinājumi, tad šādu tekstu arī vieglāk iegaumēt.

Sevišķa uzmanība skolotājiem jāpievērš arī tam, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ar grūtībām izprot un iegaumē zemtekstus, domu izklāstus pārnestā nozīmē.

Grūti iegaumējami arī teksti ar sarežģītu konstrukciju, kuros

- ◆ daudzi maz zināmi vai sveši vārdi;
- ◆ gari, sarežģīti teikumi;
- ◆ nav iedalījuma rindkopās pēc satura jēgas;
- ◆ garas rindkopas;
- ◆ daudz rindkopu u. tml.

Ar šādiem tekstiem iepriekš jāveic nopietns sagatavošanās darbs, pretējā gadījumā bērniem var rasties nepārvaramas grūtības to iegaumēšanā. Skolēni jāgatavo dažādām dzīves situācijām, kurās būs jāstopas ar dažādiem, ļoti atšķirīgiem tekstiem, arī tādiem kā informatīvais, instruktīvais teksts, lietišķie raksti.

Skolotājiem jācenšas panākt, lai vārdiskās informācijas uztveres un iegaumēšanas laikā bērniem rastos arī adekvāti pārdzīvojumi. Lai gan, kā liecina pētījumi, speciālo skolu pēdējo klašu audzēkņi un šo skolu absolventi salīdzinoši mazāk lasa daiļliteratūru, tomēr svarīgi atzīmēt, ka vienkārši, interesanti literārie darbi arī cilvēkam ar garīgās attīstības traucējumiem var radīt adekvātus pārdzīvojumus. Svarīgi, lai pedagogi jau skolas gados viņus sagatavotu šādu darbu izvēlei un uztverei.

◆ **Kā mācīt iegaumēt dzejoļus vai dziesmu tekstus.**

Dzejoļu iegaumēšana speciālo skolu un klašu audzēkņiem ir sevišķi grūts un sarežģīts

uzdevums; labāk viņiem patik mācīties dziesmas, īpaši, ja tās vēl saista ar kustībām. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem nav ritma izjūtas, viņi nevar ilgstoši koncentrēt uzmanību, neprot ievērot savas kļūdas, nespēj salīdzināt savas zināšanas ar oriģinālu. Tādēļ mācīt iegaumēt dzejoļus vai dziesmas prasa no skolotāja īpašu māku un specifisku darbu ar audzēkņiem.

Svarīgs ir skolotāja iepriekšējais bērnu sagatavošanas posms dzejoļa vai dziesmas iegaumēšanai:

- ◆ darbs ar vārdu krājumu;
- ◆ satura noskaidrošana;
- ◆ loģisko akcentu izvietojums;
- ◆ izteiksmes līdzekļi, melodiskums u. tml.

Ievērojot pirmreizējās uztveres nozīmi, visu dzejoli vai dziesmu katrā ziņā pirmo reizi (un pat vairākas reizes) jādemonstrē pašam skolotājam, pat tajos gadījumos, kad ir atbilstoši ieraksti kompaktdiskā vai kasetē, jo svarīgi, lai bērni redz skolotāja sejas izteiksmi, lai tiktu nodrošināts tiešs, emocionāls kontakts. Efektīvs ir tieši kombinētais dzejoļa vai dziesmas iegaumēšanas veids, kad skolotāja lasījumam seko pašu bērnu lasījums vai dziesmas atkārtošana balsī.

Lietderīgi ar šiem bērniem ir frontāli atkārtoti iegaumēšanas vingrinājumi, ko parastajās klasēs nepraktizē. Dzejoli vai dziesmu ir ieteicams sadalīt pa loģiskām daļām: katru daļu nodemonstrē skolotājs, pēc tam vienu vai divas reizes atkārtoti bērni. Tad bērni mēģina katru daļu atkārtot no galvas. Skolotājam tā rodas iespēja vadīt un koriģēt iegaumēšanu:

- ◆ demonstrēt pareizu lasījumu, dziedājumu;
- ◆ izdalīt loģiskas daļas;
- ◆ parādīt iegaumēšanas veidus;
- ◆ sākt iegaumēšanas procesu;
- ◆ novērst mehānisko iegaumēšanu bez izpratnes;
- ◆ panākt emocionālo pārdzīvojumu u. tml.

Mērķtiecīga mācību un audzināšanas darba procesā, pielietojot arī mūzikas elementus, iespējams ievērojamā mērā pārvarēt bērnu atmiņas traucējumus. Protams, atmiņas izkopšana nedrīkstētu kļūt par pašmērķi. Ikvienam jāizprot, ka, rūpējoties par atmiņas izkopšanu, tiek veikts nopietns bērna traucējumu korekcijas darbs, kam liela nozīme šo bērnu personības īpašību pilnveidošanā.

6.3. Domāšanas īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

“**Domāšana** ir cilvēka psihiskās darbības augstākā forma, vispārināta īstenības atspoguļošana smadzenēs; atklāj pašas būtiskākās attiecības starp priekšmetiem un parādībām. Domāšana ļauj pārbaudīt uztveres priekšstatu, jēdzienu, spriedumu un slēdzienu atbilstību īstenībai, piešķir rīcībai apzinātu mērķtiecību un novērtē tās sociālo nozīmību. Tā ir sabiedrības vēsturiskās attīstības produkts un nesaraujami saistīta ar valodu,” tā domāšana definēta 1985. gadā Rīgā izdotajā “Populārajā medicīnas enciklopēdijā”.

Domāšana noris spriedumu un slēdzienu formā, operējot ar jēdzieniem. Jēdzieni ir spriedumu sistēmas, kas atspoguļo priekšmetu un parādību konkrētās, vispārējās, būtiskās īpašības, kas tiem raksturīgas. Tie var apzīmēt gan konkrētus priekšmetus, gan abstraktas parādības, kas nav uztveramas ar juteklisko uztveri, piemēram, cerība, pienākums, uzvara.

Psihologijā domāšanu definē kā izziņas procesu, kas ir vērsts uz kopīgu un būtisku lietu vai parādību īpašību un to savstarpējo sakarību atklāsmi.*

Domāšana dod iespējas iegūt informāciju par lietām un parādībām vai to īpašībām netieši, pastarpināti, secinājumu rezultātā, balstoties uz savu vai citu cilvēku pieredzi.

Viens no spilgtāk izteiktajiem būtiskākajiem intelekta traucējumiem šādiem bērniem ir viņu abstraktās domāšanas savdabība. Domāšanas traucējumi – tā ir obligāta un kardināla garīgās atpalicības pazīme.

Ne apkārtējās pasaules izziņa, ne teorētisku zināšanu apguve nav iespējama bez atbilstoša domāšanas attīstības līmeņa. Tikai domāšanas rezultātā bērnam var rasties secinājumi, veidoties izpratne par sakarībām starp dažādiem priekšmetiem un parādībām. Lai bērns izprastu, ka suns, gov, zirgs ir mājdzīvnieki, viņam jāveic sarežģītas domāšanas operācijas. Minētais atzinums attiecas uz visiem un visādiem mājdzīvniekiem. Šāda vispārināšana ir iespējama tikai atbilstošā domāšanas attīstības līmenī un pateicoties valodas attīstībai. Tātad domāšana ir vispārināta atspoguļošana, augstākas pakāpes atspoguļošana nekā uztvere, pie tam, kā jau norādīts, tieši šajā izziņas procesā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vērojami visdziļākie traucējumi. Tomēr psihologu un pedagogu atzinumi liecina, ka šo bērnu domāšanas attīstīšanā sasniedzami pozitīvi rezultāti.

* Psihologija vidusskolai / M. Raščevskas un M. Pļavenieces red. R.: Zvaigzne, 1999, 65. lpp.

Raksturojot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem domāšanas īpatnības un aplūkojot to korekcijas iespējas, jābalstās uz zinātniski metodoloģiskajiem pamatiem un jāievēro, ka tā vienmēr ir cieši saistīta ar visām skolēna personības īpašībām, viņa praktisko darbību un sociālo orientāciju.

Atzīmējama domāšanas traucējumu hierarhija.

◆ **Domāšanas traucējumi izpaužas visos psihiskajos procesos:** uztveres, atmiņas, iztēles, emocionālajos, gribas procesos un caur tiem arī bērna orientācijā, visā viņa personības struktūrā, piemēram, sadzīves situācijā bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem ir grūti atšķirt svarīgāko no otršķirīgā, ārējās izpausmes no to cēloņiem u. tml., tādēļ viņu izturēšanās vai emocionālie pārdzīvojumi, simpātijas vai antipātijas bieži vien nav adekvātas notikumiem. Tikai iedziļinoties psihisko procesu norisē, var atklāt, ka šo parādību pamatā ir dziļas novirzes bērnu analītiski sintezējošā darbībā (t. i., domāšanā).

◆ **Domāšanas traucējumi spilgti izpaužas arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem valodas attīstības novirzēs.** Šie bērni ar grūtībām apgūst vārdu jēdzienisko nozīmi, it īpaši, ja šie vārdi apzīmē parādības, kas nav tieši uztveramas. Pie tam dažkārt šie bērni var iemācīties vārdus, frāzes vai pat definējumus, neapjēdzot to būtisko saturu vai nozīmi. Bieži traucēta valodas vispārinošā funkcija, tādēļ šie bērni neizprot pieaugušo runu, nespēj izmantot vārdisko informāciju praktiskās situācijās.

◆ **Garīgās attīstības traucējumu hierarhija atklājas arī šo bērnu darbības sfērā:** no vienas puses – viņiem bieži sastopami traucējumi pašā darbībā kustību koordinācijas u. c. traucējumu dēļ, no otras – grūtības rodas gan darbības mērķu noteikšanā, gan plānošanā, gan pašanalīzē un pašvērtējumā domāšanas traucējumu dēļ. Tādēļ jācenšas izmantot visdažādākos darba veidus domāšanas traucējumu korekcijai, bet, organizējot un vadot bērnu darbu, savukārt jāņem vērā viņu domāšanas procesa norises traucējumu hierarhiskums.

6.3.1. Domāšanas procesa norises īpatnības

◆ Viena no būtiskākajām domāšanas iezīmēm ir tās **vispārīguma traucējumi**. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ievērojami aizkavējas prasme saskatīt atsevišķajā vispārīgo vai vispārīgajā izdalīt atsevišķo. Līdz ar to viņiem grūtības rodas

vispārīgo likumību vai noteikumu izmantošanā konkrētās situācijās, piemēram, pareizrakstības likumus – gramatikā, reizrēķina kārtulas – aritmētikā u. tml. Domāšanas vispārinājuma traucējumi saistīti ar iekšējo runu un rada grūtības orientācijas uzdevumos. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ilgstoši saglabājas grūtības darbības rezultātu paredzēšanā, zināšanu praktiskajā pielietojumā. Viņiem grūti pašiem izdarīt secinājumus.

◆ Domāšanai piemīt **pastarpināts raksturs, kura traucējumos spilgti izpaužas bērnu vispārējie garīgās attīstības traucējumi**. Te atklājas ciešā mijiedarbība starp traucējumiem šo bērnu valodā un domāšanā. Jebkurš vārds pastarpināti, netieši atspoguļo īstenību. Runā tiek vispārināti fakti, sakarības, likumības utt. Daļu no tām ir iespējams skolā pārbaudīt mācību procesā, citas jāsniēdz bērniem “gatavā veidā”, jāpanāk, lai viņi tās iemācās, izprot, saglabā atmiņā un spēj ievērot vai pielietot praktiskajā dzīvē. Te ir būtiska atšķirība no mācību darba uzdevumiem vispārējās izglītības iestādēs.

◆ Viena no svarīgākajām domāšanas iezīmēm ir tās **problēmiskuma traucējumi**. Bieži vien sastopamies ar skolotāju aplamu pārliecību – “Kur nu bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem radīsies problēmas?” Bet tieši te sākas cēloņi tālākajām negatīvajām sekām. Tiesa gan – šiem bērniem problēmas, jautājumi “kāpēc?”, “kādā veidā?” u. c. nerodas tā, kā tas notiek normālajiem vienaudžiem. Viņiem raksturīga pasivitāte, trūkst izziņas vajadzības. Bērns var iemācīties no galvas to, ko viņam liek audzinātāja, vecāki vai skolotājs, bet ko viņš pats nemaz neizprot un neapjēdz. Ja pieaugušie apmierinās ar vienkāršu “iekalšanu” un reproducēšanu, tad bērnu domāšanas problēmiskuma veidošanās tiešām netiek rosināta. Ja skolēns zina to, par ko viņam jautā, tad domāšana nav vajadzīga, viņš tikai reproducē atmiņā uzkrātās zināšanas. Šajā gadījumā mācībām nav koriģējošas nozīmes. Jau Ļ. Vigotskis norādījis uz šo bērnu domāšanas atkarību no vajadzībām un emocijām. No domāšanas izkopšanas viedokļa ļoti svarīgi:

- ◆ ierosināt bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem vajadzību domāt;
- ◆ rosināt viņu kaut ko uzzināt;
- ◆ stimulēt kaut ko atklāt;
- ◆ mācīt kaut ko jaunu izprast.

Domāšana ir virzīšanās no zināmā uz nezināmo, no saprotamā uz nesaprotamo vai arī otrādi, un tā var sākties tikai tad, kad ir radusies problēma, uzdevums. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem bieži neadekvāti apzinās uzdevumu, vienkāršo to vai pat izkropļo. Tādā kārtā zūd domāšanas mērķtieksme, domāšana zaudē savu regulējošo lomu. Jāmeklē dažādi paņēmieni, kas jau pašā domāšanas akta sākumā palīdz nodrošināt pareizu

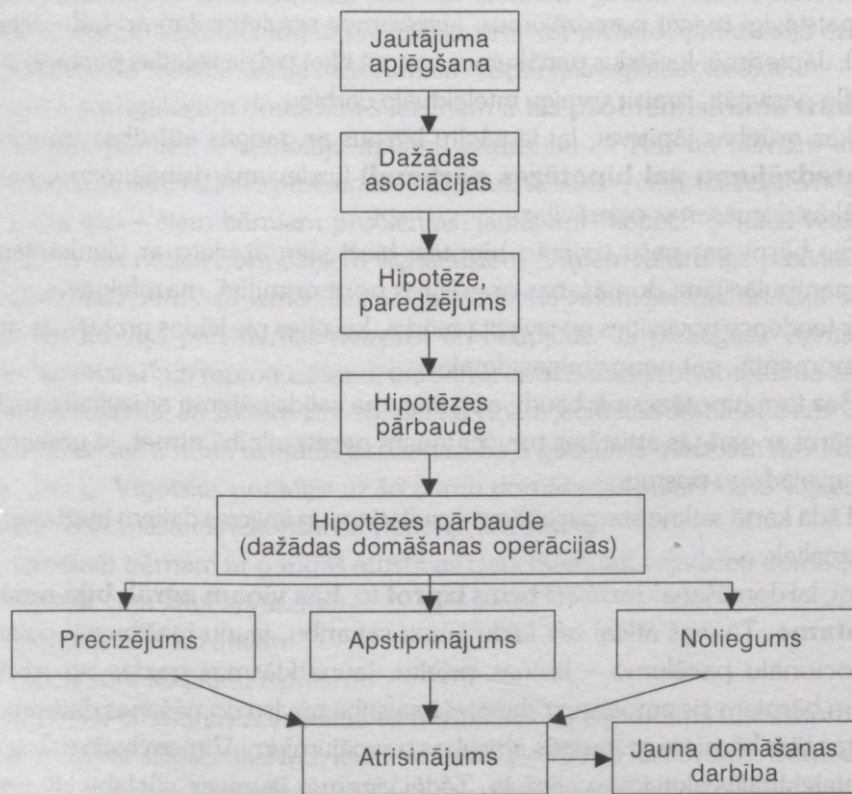
uzdevumu vai problēmas izpratni un rosina izziņas intereses. Piemēram, bērnam jāiemāca vienmēr formulēt problēmu vārdos (parasti jautājumu veidā), jāemāca, kā tālāk turpināma doma, kādai jābūt tās gaitai. Kad bērns ir apzinājies, **ko viņš zina** un **kas** viņam **jānoskaidro**, "jāmeklē" (salīdzināšana, asociācijas), parasti **jāizvirza paredzējums, pieņēmums, iespējamais rezultāts, hipotēze**. Var pievienoties uzskatiem, ka tieši šis moments jebkurā domāšanas operācijā bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem ir vissarežģītākais, ka šajā posmā visspilgtāk izpaužas domāšanas darbības procesa novirzes un traucējumi. Bērns vieglāk iemācās izvirzīt jautājumu, noskaidrot zināmo, nezināmo, bet hipotēzes izvirzīšana viņam sākumā sagādā pat nepārvaramas grūtības. Tikai ilgstošu, neatlaidīgu puļu rezultātā trešajā, ceturtajā klasē arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem jau spēj patstāvīgi izvirzīt paredzējumus, iespējamus rezultātus (un arī tad – vienkāršās situācijās). Jāpiezīmē, ka šādus panākumus var gūt tikai tad, ja izdodas pārvarēt šo bērnu intelektuālo pasivitāti, izraisīt spraigu intelektuālo darbību.

◆ Lielākas grūtības jāpārvar, lai iemācītu bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem **veikt paredzējumu vai hipotēzes pārbaudi** (uzdevuma risinājumam), pielietojot visdažādākās domāšanas operācijas.

- ◆ Šie bērni pat pašu izvirzīto hipotēzi bieži vien aizvieto ar vienkāršām faktu manipulācijām, domāšanas operācijas norit primitīvi, mazefektīvi.
- ◆ Ir tendence novirzīties no izvirzītā mērķa, kavēties pie kādas problēmas atsevišķa momenta, pat nenozīmīgas detaļas.
- ◆ Bez tam hipotēzes pārbaudi, atrisinājuma salīdzinājumu ar izvirzīto uzdevumu bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nereti pilnībā atmet, jo uzskata to par nevajadzīgu posmu.
- ◆ Tādā kārtā saikne starp iegūtiem rezultātiem un ievirzes datiem bieži vien pilnībā izpaliek.
- ◆ Svarīgi, lai domāšanas rezultātā bērns **izprot** to, **kas viņam agrāk bija neskaidrs, nesaprotams**. Tā viņš atklāj sev kādu jaunu sakarību, jaunu īpašību vai pazīmi, kas rada emocionālu pacēlumu – izziņas prieku, jaunatklāsmes gaidas un izbrīnu. Ja normāliem bērniem šīs emocijas rodas ciešā saistībā ar visu domāšanas darbību, tad ne vienmēr tas tā ir bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Viņiem bieži nav šī svarīgā tālākās intelektuālās aktivitātes stimula. Tādēļ vienmēr jāuzsver, cik labi, cik patīkami, ka tu pats esi kaut ko jaunu varējis atklāt, uzzināt.
- ◆ Jācenšas izkopt **domāšanas kritiskumu** visos domāšanas darbības posmos.

◆ Svarīgi, lai arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem domāšanas darbībā mācītos ievērot šādus **svarīgākos posmus**:

- ◆ jautājuma apjēgšana, kas saistīta ar dažādām asociācijām, zināmā, nezināmā noskaidrošana, gadījumu variēšana;
- ◆ hipotēzes jeb paredzējuma izvirzīšana;
- ◆ hipotēzes pārbaude, kas izpaužas visdažādākajās domāšanas operācijās, kuru norises gaitā hipotēze var apstiprināties, precizēties vai arī tikt noraidīta (rodas vajadzība sākt jaunu domāšanas darbību);
- ◆ domāšanas darbības noslēguma posms, t. i., – atrisinājums, slēdziens, secinājumi.



5. attēls
Domāšanas darbības posmi

◆ Lai varētu objektīvi vērtēt audzēkņu domāšanas kā izziņas procesa norisi, ieteicams izvēlēties šādus **vērtējuma kritērijus**:

- ◆ vai skolēns varēja vai nevarēja izprast uzdevumu;
- ◆ vai skolēns spēja patstāvīgi izvirzīt hipotēzi vai uzdevumu;
- ◆ vai skolēns mācēja vārdiski formulēt uzdevumu;
- ◆ vai, risinot uzdevumu, skolēns pielietoja atbilstošas domāšanas operācijas;
- ◆ vai uzdevuma risinājums noritēja mērķtiecīgi, secīgi, vai skolēns nenovērsās no izvirzītās hipotēzes;
- ◆ vai skolēns apguva jaunu jēdzienu, nonāca pie secinājuma, sprieduma, vai ieguva jaunas zināšanas;
- ◆ vai skolēns spēja salīdzināt rezultātus ar izvirzīto uzdevumu vai hipotēzi.

Aiz šiem ārējiem faktiem jāaskata iekšējā domāšanas procesa būtība, īpatnības, jābalstās uz determinisma principu: ārējie cēloņi vienmēr savdabīgi iedarbojas caur "iekšējo prizmu", katra indivīda iekšējiem apstākļiem, kas ir savdabīgi izteikti bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

6.3.2. Domāšanas procesa norises veidi

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem domāšanas procesa norises veidi var būt dažādi (daži psihologi tos sauc arī par domāšanas līmeņiem).

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga **uzskatāmi darbīgā domāšana** (jeb priekšmetiski praktiskā domāšana), kam raksturīga cieša saistība ar praktisko darbību. Šiem bērniem jaunākajās klasēs atšķirībā no normālajiem vienaudžiem uzskatāmi darbīgajā domāšanā aktīvāk ir iesaistītas roku manipulācijas un uztvere; uzdevumu risināšanas stratēģija ir kļūdu un meklējumu metode. Piemēram, viņi biežāk izmanto praktiskās darbības dažādu uzdevumu risināšanā: saskaitīšanas un atņemšanas uzdevumu risināšanai pielieto gan roku pirkstus, gan skaitāmos kociņus, kā to parasti dara pirmsskolas vecuma bērni. Pievienojot noteiktam kociņu skaitam vienu vai divus kociņus vai attiecīgi samazinot to skaitu, bērni iepazīst sakarības starp skaitļiem un iemācās domāt jēdzienos "lielāks", "mazāks", "vairāk", "mazāk", "saskaitīt", "atņemt" utt. Praktiskie darbības akti tiek izmantoti intelektuālo darbību izkopšanai. Pakāpeniski šiem bērniem jāemācās risināt uzdevumus bez praktiskās darbības – ar redzes palīdzību,

tad pamazām to darīt domās, t. i. – intelektuālā veidā, un tikai nepieciešamības gadījumā atgriezties pie materializētiem darbības aktiem.

Praktiskie darbības akti šiem audzēkņiem tomēr paliek par nozīmīgu izziņas līdzekli līdz pat vecākajām klasēm un arī turpmākajā dzīvē. Viņi nespēj “uztvert ar prātu”, viņiem nepietiek tikai dzirdēt un redzēt, bet ir nepieciešams lietot arī praktiskās darbības paņēmienus.

◆ Uzskatāmi darbīgās domāšanas paņēmieni pamazām tiek pakļauti **runā noformulētam uzdevumam**, noteiktai organizācijai, kas balstās nevis uz praktisko darbību, bet gan uz iztēli. **Tēlainajai domāšanai** raksturīgs tas, ka skolēns jau izmanto priekšstatus, atmiņas vai uztveres tēlus, lai atrisinātu kādu uzdevumu. Praktiskās manipulācijas ar objektiem vairs netiek veiktas. Uzskatāmi darbīgās domāšanas līmenī bērns izmanto kļūdu un mēģinājumu metodi, bet tēlainās domāšanas līmeni dominē t. s. insaita risinājumi. Domās tiek veikta, piemēram, salīdzināšana, pazīmju izdališana, jaunu tēlu veidošana. Ja atklāsme notiek ātri, tad to sauc par insaitu (risinājums notiek neapzinātā veidā). Parasti bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir nepieciešams ilgāks “inkubācijas” periods; lai tēlainās domāšanas līmeni atrastu pareizo risinājumu, viņiem jāatgriežas pie praktiskām darbībām. Tomēr atsevišķiem bērniem var būt sekmīgi un oriģināli risinājumi tieši tēlainās domāšanas līmenī.

Vairumam bērnu līdz pat vecākajām klasēm spilgti izpaužas domāšanas konkrētība, tēlainība. Operēšana ar atsevišķiem priekšmetiem un grūtības pārejā uz vingrinājumiem ievērojamā mērā nosaka visa mācību procesa īpatnības speciālajās programmās. Dažādu uztverto priekšmetu un parādību tēli bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vēl ilgi paliek nediferencēti un saglabā savu konkrētību. Pie tam šie bērni neprot saglabātajos tēlos vai priekšmetos izdalīt galvenās, būtiskās pazīmes, bet saglabā tās pazīmes, kas viņu pieredzē guvušas spēcīgāku, dziļāku pastiprinājumu. Piemēram, mācoties par trīsstūri, skolēni parasti šo ģeometrisku figūru priekšstata tikai tajā stāvoklī, kādā tā attēlota uz tāfeles vai grāmatā: ar virsotni uz augšu, ar taisno leņķi kreisajā pusē u. tml. Grūtības pāriet uz vispārīgumu šiem bērniem atklājas alegoriju, metaforu, sakāmvārdu, parunu, arī pasaku un fabulu izpratnē. Jau, aplūkojot atmiņas īpatnības, norādīts, ka domāšanas konkrētība bieži rada grūtības gan sadzīves situāciju, gan mācību uzdevumu risināšanā. Bērni neizdala visus uzdevuma nosacījumus vai datus un nesaskata saiknes starp tiem. Viņi operē ar vienu no nosacījumiem vai ievēro tikai vienu jautājumu, piemēram, teksta uzdevumos mēģina operēt ar dotajiem skaitļiem, nemaz neuztraucoties par to, ka viņi saskaita burtnicas ar santīmiem, ābolus ar latiem u. tml.

♦ Nākamais domāšanas veids ir **verbāli loģiskā jeb verbālā domāšana**. Tas ir viskomplicētākais domāšanas veids, jo operē ar jēdzieniem. Tas virzīts uz sakarību atklāšanu starp tiem. Jēdzieni tiek izteikti vārdos, katrs vārds izsaka attiecīgās lietas vai parādības būtību. Domāt jēdzienos nozīmē iedziļināties katra vārda jēgā. Diemžēl bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži nav šīs izziņas aktivitātes, intereses, vajadzības un spējas noskaidrot vārda jēgu. Viņi var "iekalt", iemācīties tekstu, dzejoli, neaptverot spriedumu būtību, vārdos izteikto jēgu. Viegļāk bērni ar garīgās attīstības traucējumiem apgūst **konkrēto jēdzienu** izpratni, tomēr arī šie jēdzieni bieži vien ir visai nepilnīgi, neadekvāti parādībai (piemēram, pilsēta, varavīksne, ezers, mākonis). **Abstrakto jēdzienu apguve bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sagādā ļoti lielas grūtības**, jo tie ir vispārinājumi, kas prasa augstas prāta spējas, lielāku dzīves pieredzi un īstenības izpratni. Šie jēdzieni atšķirībā no konkrētajiem neeksistē kā konkrētas lietas vai parādības, tie ir cilvēku vēsturiskās pieredzes radīti vispārinājumi (piemēram, laikmets, draudzība).

Lai apgūtu zināšanas vismaz pamatskolas līmenī, arī šiem bērniem jāattīsta **teorētiskā domāšana**, kad viņiem jāsāk operēt ar abstraktiem jēdzieniem. Šo domāšanas veidu mēdz apzīmēt arī par **jēdzienisko**. Dažkārt speciālisti šaubās, vai bērns ar garīgās attīstības traucējumiem var sasniegt šādu domāšanas līmeni. Tomēr speciālos pētījumos atklāts, ka arī šiem bērniem ir iespējams izkopt loģiski verbālo domāšanu, ka viņu domāšanas konkrētība un tēlainība neizslēdz zināmu jēdzienu (it īpaši konkrēto jēdzienu), spriedumu un slēdzienu veidošanas iespējas jau no pirmās līdz piektajai klasei. Ja uzdevumam ir teorētisks raksturs, tā risināšanā ir jāizmanto loģiski sakarīgas, teorētiska rakstura zināšanas, kas parasti ir izteiktas vārdiskos formulējumos, tādēļ šādu domāšanu sauc arī par verbāli loģisko, un te atklājas valodas un domāšanas sakarības. Bērni iemācās priekšmetos izdalīt tās pazīmes, pēc kurām tos var iedalīt noteiktā kategorijā vai grupā, piemēram, "**a, e, i, u** ir patskaņi, **b, c, d, g** ir līdzskaņi" u. tml.

Lai atklātu jēdziena apguves pakāpi un noskaidrotu vispārināšanas līmeni, ieteicams novērot, kā bērni veic priekšmetu un attēlu **klasifikāciju** (dzīvnieki, dārzeņi, mēbeles utt.), kā viņi spēj pamatot un vārdiski apzīmēt klasifikācijas grupas. Protams, vispārinājumu veidošanā un priekšmetu un parādību grupēšanā liela nozīme ir katra bērna praktiskajai pieredzei, un tikai pamazām vispārinājumus, kas veidojušies personiskajā praktiskajā darbībā, sāk nomainīt vispārinājumi pēc vienas izdalītas funkcijas, pēc materiāla, pēc ģints parādību līdzpakārtējuma.

Skolā tiek attīstīta verbāli loģiskā domāšana, jo jāapgūst daudz jaunu jēdzienu, jārisina

dažādas problēmsituācijas. Tomēr, domājot verbāli, bērns vienlaikus izmanto arī savu iztēles pasauli, jo aiz vārdiem ir atbilstoši tēli. Tāpēc nevar noteikt stingru robežšķirtni starp uzskatāmi darbīgo, tēlaino un verbāli loģisko domāšanu. Visbiežāk bērni domā visos domāšanas veidos un viņu izteiktās domas arvien precīzāk atbilst īstenībai.

Nenoliedzami verbāli loģiskā domāšana bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem attīstās tikai pakāpeniski, ar lielu novēlošanos un tās dziļie traucējumi kā viens no galvenajiem garīgās attīstības traucējumu simptomiem saglabājas visu mūžu.

6.3.3. Domāšanas operāciju īpatnības

Domāšanas procesā katrs cilvēks veic noteiktas domāšanas operācijas:

- ◆ analīzi un sintēzi;
- ◆ salīdzināšanu;
- ◆ vispārināšanu;
- ◆ abstrahēšanu un konkrētizēšanu;
- ◆ klasificēšanu un sistematizēšanu.

Speciālajā psiholoģijā pievērsta liela uzmanība visu minēto domāšanas operāciju īpatnību izpētei.

❖ **Analīzes un sintēzes īpatnības.**

◆ **Analizēt** nozīmē domās izdalīt objekta atsevišķās daļas, puses, elementus, īpašības. **Sintezēt** nozīmē iegūt veselumu no daļām. Bez analīzes nav iespējams izkopt prasmi izdalīt galveno. Tā, piemēram, lai izdalītu galveno mācību grāmatas tekstā, tas vispirms jāizanalizē, t. i., domās jāsadala elementos un jāaplūko katrs elements atsevišķi kā veselā daļa. Sintēze savukārt ir pretējā darbība: tā ir domās izdarīta priekšmetu vai parādību daļu, pušu, komponentu, īpašību apvienojums vienā veselā.

Tātad domāšanas priekšmeta kā vienota vesela izziņāšana iespējama tikai tad, ja bērns ir iemācījies veikt analītiski sintezējošo darbību. Analīze un sintēze ir visu pārējo domāšanas operāciju pamats, bez tām nevar notikt pārējās domāšanas operācijas, tādas kā vispārināšana, abstrakcija, konkrētizācija, klasifikācija, sistematizācija. Analītiski sintezējošā darbība nodrošina dziļāku, pilnīgāku priekšmetu un parādību izziņāšanu. Jāatceras, ka analīze un sintēze var noritēt (kā jau iepriekš norādīts) dažādos līmeņos: uzskatāmi darbīgās domāšanas, tēlainās vai arī loģiski verbālās domāšanas līmenī. Kā

jau noskaidrojām, pirmsskolas vecuma bērni un jaunāko klašu skolēni galvenokārt domāšanas operācijas veic uzskatāmi darbīgās vai tēlainās domāšanas līmeņos.

Ari šajos līmeņos bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem analīzes un sintēzes operācijas norit savdabīgi, atšķirīgi no normālajiem vienaudžiem.

◆ Veicot priekšmetu analīzi, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem izdala **mazāk komponentu** nekā viņu normālie vienaudži, piemēram, aplūkojot māju, nosauc durvis, skursteni, antenu.

◆ Izdala tikai tās daļas objektā, kas ir **spilgtāk izteiktas, atšķirīgākas** no pārējām, piemēram, aplūkojot stārķa attēlu, nosauc knābi un kājas.

◆ Retāk nosauc tās objekta daļas, kas ir gan ļoti **nozīmīgas, bet nav viegli uztveramas** vai arī kurām trūkst noteiktu kontūru. Tā, piemēram, raksturojot dzīvnieku ķermeņa daļas, netiek nosaukta galva, ķermenis, toties ūsas, ausis, acis nosauc.

◆ Grūtības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem rodas **savstarpēji līdzīgu jeb mazatšķirīgu daļu vai pazīmju izdalīšanā**. Parasti, analizējot priekšmetus vai parādības, normālie bērni tās domās sadala vairākās galvenajās pazīmēs, daļās, kam seko sīkāka katras daļas detalizācija. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem analīzē parasti nav daudzpakāpju sadalījuma, visas daļas, detaļas vai pazīmes šķiet viennozīmīgas un viņi līdzās svarīgākajām izdala pat pavisam maznozīmīgas.

◆ Bez tam jāatzīmē noteiktas **secības, sistēmas trūkums** analītiskajā darbībā. Piemēram, analizējot attēlu, bērns ar garīgās attīstības traucējumiem izdala priekšmetus, kas novietoti gan labajā, gan kreisajā, gan augšējā, gan apakšējā attēla daļā, līdz ar to vienu priekšmetu nosauc vairākkārtīgi, bet citus pilnīgi izlaiž, neievēro. Šādas analīzes rezultātā nav iespējams veikt pilnvērtīgi arī sintēzi. Līdz ar to sintēzē bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atklājas vēl lielākas grūtības nekā analīzē. Veicot konstruktīvu uzdevumu, parasti daudzas detaļas netiek izmantotas, "paliek pāri".

◆ Raksturīgi, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem analīzē parasti izdala vai nu **tikai līdzības, vai biežāk – tikai atšķirības**. Sadalīt uzmanību un vienlaicīgi saskatīt abas pazīmju grupas viņi vēl nespēj. Ja arī cenšas to darīt, tad tiek zaudēta jebkura sistēma. Neliela daļa vecāko klašu skolēnu jau spēj vienlaicīgi norādīt abas pazīmju grupas.

◆ Pedagoģiskajā procesā grūtības rada tas, ka speciālo skolu jaunāko klašu skolēni, veicot analīzi, **nemāk izdalīt** priekšmetu un parādību **īpašības**: gan funkcionālās īpašības, kas raksturo, piemēram, priekšmetu **darbību** vai to **pielietojamību**, gan **ārējās īpašības**, kas atklāj priekšmetu lielumu, formu, krāsu, materiālu, no kā tas ir pagatavots, smaržu, garšu utt. Pie tam šie bērni vairāk izdala īpašības, kas uztveramas

ar redzi, grūtāk tās, ko uztver ar tausti, ožu, garšu. Savdabīgi arī tas, ka šie bērni biežāk min īpašības, kas piemīt daudziem priekšmetiem, bet maz norāda uz tām priekšmetu īpašībām, ar kurām šis objekts atšķiras no citiem. Te atklājas gan domāšanas, gan uztveres traucējumi un to savstarpējā nosacītība.

◆ Analīzes un sintēzes spēju izkopšanu apgrūtina arī **nepietiekamais īpašības vārdu krājums**.

Par sintezējošo domāšanu visuzskatāmāk var spriest, vērojot bērnu darbību:

- ◆ sintezējot bērni ar garīgās attīstības traucējumiem bieži novirzās no uzdevuma, aizmirstot to;
- ◆ neievēro sintēzē noteiktu secību;
- ◆ neaptver visas objekta daļas; veicot pat konstruktīvi praktisku uzdevumu pēc parauga, viņiem “paliek pāri” liekas detaļas, pie tam viņiem par to nerodas nemiers, šķiet, ka viss ir kārtībā;
- ◆ īpašas grūtības sintēzē rodas, ja uzdevums jāveic verbāli.

Ieteikumi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem analītiski sintezējošās domāšanas spēju izkopšanai:

- ◆ jāmāca veikt analīzi:
 - izdalīt objekta galvenās daļas, tad tās analizēt sīkāk;
 - izdalot daļas, pazīmes, īpašības, ievērot noteiktu secību, sistēmu;
 - aptvert visas objekta daļas;
 - atšķirt dažādas pazīmes, īpašības utt. pēc noteikta principa, rakstura;
- ◆ jāmāca veikt sintēzi pēc dotā parauga, ievērojot secību konstruktīvā darbībā, aptverot visas objekta daļas;
- ◆ jāradina bērni novērot priekšmetus un parādības un nosaukt to īpašības, pazīmes, sastāvdaļas vārdos;
- ◆ jāmāca skolēni veikt analīzi un it īpaši – sintēzi dažādos līmeņos:
 - darbojoties ar pašiem priekšmetiem;
 - izmantojot iztēles priekšstatus;
 - arī balstoties uz teorētiskajām zināšanām;
- ◆ ļoti nopietni jāpārdomā jautājumi, ko uzdod audzēkņiem par analīzes objektu, tiem jārosina bērnu analītiski sintezējošā domāšana.

❖ **Salīdzināšanas īpatnības.**

Salīdzināšana bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti sarežģīta

domāšanas operācija. Salīdzināšana izpaužas līdzīgu vai atšķirīgu pazīmju konstatēšanā starp diviem vai vairākiem priekšmetiem vai parādībām. Tā, pēc psihologu domām, ir viena no vienkāršākajām darbīgās domāšanas operācijām, bet bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir šaurs uztveres apjoms, tādēļ viņiem grūti vienlaicīgi domāt par diviem vai vairākiem objektiem, pie tam balstoties uz kādu noteiktu pazīmi, salīdzināšanas viedokli. Piemēram, šiem bērniem grūti salīdzināt ziedus no dažādiem viedokļiem: pēc to uzbūves, pēc krāsas, pēc smaržas, pēc ziedēšanas laika utt. Tādā kārtā salīdzināšana ir svarīga domāšanas operācija, kas plaši tiek lietota mācību procesā, jo tā palīdz izveidot precīzus priekšstatus par daudziem priekšmetiem un parādībām, noteikt izmaiņas vienā un tai pašā parādībā, salīdzinot to ar "sevi pašu" dažādos laika posmos. Salīdzināšana ir pamatā jebkurai priekšmetu, parādību, notikumu grupēšanai domāšanas procesā.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem salīdzināšanas operācijā rodas lielas grūtības tāpēc, ka viņi bieži vien **nespēj vienlaicīgi izdalīt** vienu un to pašu **pazīmi vai īpašību divos priekšmetos** vai parādībās.

◆ Viņiem ir **tendence salīdzināt neatbilstošas, neadekvātas pazīmes**, salīdzinot, piemēram, divu bērnu attēlus, viņi norāda, ka šie zēni nav līdzīgi tāpēc, ka vienam ir zaļš krekls, bet otram – brūnas bikses. Šis īpatnības izskaidrojamas ar to, ka bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem uztveres apjoms, it īpaši pirmsskolas vecumā un jaunākajās klasēs, vēl ir ļoti šaurs un viņiem divus objektus vienlaicīgi uztvert ir grūti: viņi tos aplūko pa vienam un katrā no tiem izdala citu pazīmi.

◆ Bez tam salīdzināšanas gaitā bieži jāstopas ar vēl vienu interesantu parādību: t. s. "**novirzīšanos no uzdevuma**". Pēc uzdevumu saņemšanas skolēni divus priekšmetus sāk salīdzināt pēc atbilstošām pazīmēm, nosauc divas, trīs no tām pareizi, bet tad pāriet pie viena priekšmeta analīzes jeb apraksta.

◆ Atzīmējama arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem **tendence vienkāršot salīdzināšanu**: viņi nosauc divus priekšmetus par līdzīgiem, balstoties tikai uz kādu vienu līdzības pazīmi. "Šie priekšmeti (grieznes un lineāls) ir līdzīgi tāpēc, ka ir garenī."

◆ Šiem bērniem **grūti saskatīt atšķirību starp līdzīgiem objektiem**, kuru dažādības ir nelielas, maz izteiktas. Vieglāk viņiem izdodas salīdzināt stipri atšķirīgus objektus, nekā līdzīgus. Tā rezultātā šiem bērniem daudzi priekšmeti šķiet līdzīgi, vienveidīgi. Tikai radot salīdzināšanai atbilstošus apstākļus, ietverot salīdzināšanā gan pilnīgi vienveidīgus, gan spilgtāk atšķirīgus objektus, arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sāk labāk saskatīt to līdzības un atšķirības.

◆ Salīdzināšanas operācijās spilgti izpaužas šo bērnu **vārdu krājuma īpatnības**. Mazais īpašības vārdu krājums izpaužas saistībā ar nelielo priekšmeta īpašību skaitu, kuras min skolēni. Biežāk no tiem lietotie: liels – mazs, labs – slikts, piemēram, “liela māja”, “liela upe”, “liela grāmata” u. tml.

◆ Mazā vārdu krājuma dēļ bieži vien skolēni aprobežojas ar t. s. **atgriezenisko skaidrojumu** pat tad, kad viņi ir saskatījuši atšķirības vai līdzību. “Tie ir līdzīgi tāpēc, ka viņi ir tādi paši”, vai “Tie nav līdzīgi tāpēc, ka viņi ir citādi”.

◆ Salīdzinot objektus, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem biežāk **izdala vizuāli uztveramas priekšmetu īpašības** – lielumu, krāsu – un tikai retos gadījumos norāda uz to funkcionālajām īpašībām.

◆ Kā jau iepriekš norādīts, jaunāko klašu skolēniem priekšmetu un parādību salīdzināšanā ir lielas grūtības, jau tieši uztverot šos objektus vai to attēlus, vēl lielākas **grūtības** rodas, **salīdzinot objektus pēc to atmiņas vai iztēles priekšstatiem**, bet **salīdzināšana verbāli loģiskās domāšanas līmenī** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **attīstās tikai pakāpeniski** un nesasniedz augstu līmeni.

◆ Mācību un audzināšanas darba rezultātā bērnu salīdzināšanas spējas attīstās. Aplūkojamās domāšanas operācijas raksturojumā **notiek būtiskas izmaiņas**:

◆ Attīstoties salīdzināšanas prasmēm, bērni ceturtajā un piektajā klasē iemācās **labāk atšķirt priekšmetu un parādību būtiskās un nebūtiskās pazīmes**, kas pozitīvi ietekmē arī mācību vielas uztveri un izpratni.

Mainās arī salīdzināšanā izdalāmo pazīmju raksturs, iezīmējas pāreja no ārējām uz priekšmetu vai parādību iekšējām būtiskām pazīmēm, uz funkcionālām īpašībām, no atsevišķām detaļām – uz pazīmēm, kas raksturo visu priekšmetu vai parādību kopumu.

◆ **Pieaug prasme izdalīt** ne tikai tieši uztveramās vai priekšstatāmās **pazīmes**, bet arī tās, **kas veidojas uz skolā apgūstamo zināšanu pamata**.

◆ Lidz ar to pieaug potenciālās iespējas **veikt salīdzināšanas operācijas augstākā domāšanas līmenī**, aktualizējot priekšstatus, zināšanas, prasmes un iemaņas.

◆ Attīstās spēja izdalīt ne tikai spilgti izteiktas līdzības vai atšķirības, bet arī **saskatīt to nelielas nianšes**.

◆ Jāatzīmē arī tas, ka pamazām pieaug spēja **vienlaicīgi izdalīt gan līdzības, gan arī atšķirības** salīdzināmajos objektos.

Daži ieteikumi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem salīdzināšanas prasmju izkopšanai.

◆ Pedagogiem un vecākiem bieži jāveic dažādi salīdzinājumi, **jāsniedz bērniem paraugs**, kā to dara, protams, jālieto gan praktiskā darbība, gan uzskate, gan vārdiskie skaidrojumi. Nopietni jāpārdomā, kāda palīdzība jāsniedz bērniem salīdzināšanas laikā, jārosina viņi domāt.

◆ Jāmāca skolēniem **apzināti veikt salīdzināšanas operācijas**. Jāpievērš uzmanība salīdzināšanas būtības izpratnei. Bērniem jāsaprot, ka, izdarot salīdzināšanu, jāizvēlas nozīmīgākās, būtiskākās pazīmes, ka salīdzināt var tikai viennozīmīgas, atbilstošas pazīmes, ka starp šīm pazīmēm var būt lielāka, mazāka līdzība, lielāka vai mazāka atšķirība vai arī vienveidība.

◆ Jāiemāca salīdzināšanas operācijā **ievērot noteiktu domas secību**: vispirms jāanalizē viens, tad otrs objekts un jānosaka katra objekta pazīmes, tad jānosaka būtiskāko abu objektu pazīmju līdzības un atšķirības. Ieteicami prasīt, lai bērni minētajos salīdzināšanas operācijas posmos komentē vārdiski savu domu gaitu.

◆ Salīdzināšanas operācijas **jālieto dažādās situācijās**, dažādos domāšanas darbības līmeņos – sākot ar uzskatāmi darbīgo un beidzot ar loģiski verbālo. Svarīgi iemācīt bērnus patstāvīgi pielietot šo domāšanas operāciju pilnīgi jaunās situācijās.

◆ Lietderīgi mācīt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem salīdzināt tādas priekšmetus, ar kuriem viņi pirms tam ir veikuši dažādas praktiskas darbības.

◆ Ieteicami attīstīt bērnos tieksmi **atrast līdzības un atšķirības starp ļoti atšķirīgām dzīves parādībām**, aktivizēt viņu iztēli, emocionālo domāšanu. Šim nolūkam noder miklas, sakāmvārdi, pasakas, kā arī literārie darbi.

◆ Ieteicams **izmantot arī ārpusklases nodarbības**, dažādas rotaļas, lai padziļinātu bērnu interesi par salīdzināšanu. Jo biežāk pieaugušie izteiks bērniem jautājumus par kopīgo un atšķirīgo, jo spraigāk noritēs viņu domāšana.

❖ **Vispārināšanas, abstrakcijas, konkretizācijas un klasifikācijas īpatnības.**

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem grūtības zināšanu apgūvē parasti cieši saistītas ar dziļiem vispārināšanas, abstrahēšanas, klasificēšanas un sistematizēšanas spēju traucējumiem.

Vispārināšana notiek, kad domās no visa pazīmju kopuma tiek atdalītas jeb abstrahētas vairāku priekšmetu līdzīgās pazīmes, kas kļūst par vispārinājuma pamatu. Tādā veidā vispārināšanas operācijas balstās uz analīzi, sintēzi un salīdzināšanu. Tāad vispārināšana ir daudz sarežģītāka domāšanas operācija nekā iepriekšminētās, ar ko arī izskaidrojamas bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem grūtības šīs domāšanas

operācijas apgūvē. **Daudzi speciālisti vājas vispārināšanas un abstrahēšanas spējas uzskata par vienu no galvenajiem garīgās attīstības traucējumu simptomiem.**

Pirmsskolas vecumā un skolu jaunākajās klasēs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem rodas nepārvaramas grūtības gan vispārināšanā, gan abstrahēšanā, gan klasificēšanā, gan arī konkretizācijā.

◆ Kā jau iepriekš skaidrots, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nevar vienlaicīgi izdalīt vairākos priekšmetos vai parādībās to kopīgās atbilstošās pazīmes, kas līdz ar to padziļina vispārināšanas grūtības, jo nevar domās apvienot parādības, ja nav skaidra priekšstata par to, kas šīm parādībām ir kopīgs, līdzīgs.

◆ Grūtības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sagādā arī vispārīgo zināšanu attiecināšana uz atsevišķiem gadījumiem jeb **konkretizēšana**, kā arī priekšmetu un parādību grupēšana, **klasificēšana**.

◆ Vēl svarīgāka nozīme vispārināšanā ir tam, cik šīs izdalītās kopīgās pazīmes ir būtiskas. Jāatceras, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ļoti bieži **nespēj atšķirt būtiskās pazīmes no nebūtiskajām**. Tas vēl vairāk apgrūtina vispārināšanas iespējas. Minēto apstākļu dēļ šo bērnu vispārināšanas operācijas norit ļoti savdabīgi, viņu vispārinājumi bieži vien neatbilst īstenībai. Daudziem **vispārinājumiem ir situatīvs raksturs**, kas izpaužas tādu objektu apvienošanā, kas sastopami kopā gadījuma rakstura situācijās.

◆ Bieži sastopams tāds bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārināšanas variants kā **ģeneralizācija**. Šie bērni apvieno priekšmetus pēc atsevišķām, lielākoties nebūtiskām, parastī ārējām pazīmēm, piemēram, pirmās klases audzētāji par “mīcīti” nosauc kaķi, zaķi, lapsas apkakli. Visos šajos objektos tiek izdalītas tādas pazīmes kā “pūkains”, “miksts”. Šādam apvienojumam trūkst dziļākas katra priekšmeta analīzes; priekšmets nav aplūkots vispusīgi, nav domās izdalītas būtiskās pazīmes.

◆ Līdzīgas kļūdas bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pieļauj arī, klasificējot objektus pēc to krāsas. Viņi jauca krāsu ar krāsas piesātinātu toni. Klasificējot objektus pēc to krāsas, jaunāko klašu skolēni vienā grupā apvieno gan sarkanas, gan oranžas, gan violetas krāsas plāksnītes. Bet vienlaicīgi nepievieno šai grupai to pašu krāsu gaišos toņus. Tātad viņu vispārinājums, no vienas puses, ir pārāk plašs, “izplūdis” – jo nediferencē krāsas, bet, no otras puses – pārāk šaurs, jo neietver vispārinājumā vienas krāsas gaišākus vai tumšākus toņus. Normālie pirmās klases bērni šai pašā variantā, piemēram, sarkanām plāksnītēm pievieno šīs pašas krāsas gaišākos un tumšākos toņus.

Līdzīgu vispārinājumu viņi veic arī ar citām krāsām. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem krāsu tonis, piesātinājums vēl ilgi nekļūst par vispārinājuma objektu vai kritēriju. Šo vispārinājuma variantu palīdz izkopt vingrinājumi, atkārtota paraugu maiņa un tiem pievienoto nosaukumu “gaišs”, “tumšs” maiņa.

◆ Lidzīgas grūtības bērniem ilgi saglabājas, diferencējot divus jēdzienus – “augstums” un “lielums”. Grūtības rodas arī, klasificējot figūras pēc divām pazīmēm – lieluma un augstuma. Audzētņi tiecas klasificēt galvenokārt pēc krāsas, retāk pēc formas un lieluma. Vispārinājumi ir noturīgi, pastāvīgi viena pazīme nomaina otru.

◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nevar izprast to, ka par vispārināšanas objektu atkarībā no vispārinājuma mērķa var kļūt gan dažādas **īpašības**, gan **pazīmes**, gan **procesi**, gan **parādības**, gan **fakti**.

◆ Sevišķas grūtības rodas tad, ja par salīdzināšanas objektu jāizvēlas **attiecības**, **procesi**, **sakari**, piemēram, tādi abstrakti jēdzieni kā ātrums, lielums, laikmets, laiks u. c. Tādā veidā atklājas abstraktās domāšanas traucējumi, kas ir spilgtā un kardināla garīgās atpalicības pazīme.

◆ Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem **vispārināšanas un abstrahēšanas grūtības spilgti izpaužas klasificēšanā**, ko bieži vien pielieto kā garīgās attīstības traucējumu noteikšanas paņēmieni.

Ja vispārināšanas gaitā sadala priekšmetus grupās, klasēs, dzimtās, sugās utt. – tiek veikta klasifikācija, kas ir ļoti nozīmīga domāšanas operācija visā mācību procesā. Grūtībām, kas šiem bērniem rodas katra priekšmeta būtisko pazīmju izdalīšanā, pievienojas vēl viens ļoti sarežģīts moments, proti, jāatrod attiecīgā klase vai dzimta, kam raksturīgas šīs pazīmes. Šī uzdevuma veikšanu vēl apgrūtina gan atmiņas, gan iztēles, gan arī uzmanības traucējumi.

Pirmsskolas vecuma bērni un speciālo skolu pirmo klašu skolēni, klasificējot priekšmetu attēlus, bieži vien tos cilā bez jebkādas sistēmas, daļa bērnu grupē šos attēlus nelielās situatīvās kopās: galdu liek kopā ar krēslu, kurpes ar zeķēm u. tml. Šāda **situatīva klasifikācija** turpinās arī otrajā klasē, pieaug tikai vienā grupā apvienoto priekšmetu skaits (3–4). Vērojama arī vispārināšanas spēju attīstība: arvien vairāk ir to bērnu, kas jau klasificē vienuviet mēbeles, apavus, traukus u. tml.

◆ Klasificēšanas grūtības pastiprina bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas traucējumi, vārdu krājuma nepilnības, piemēram, bērni bieži nezina vai jauc vārdus, ar kuriem apzīmējamās atbilstošās parādību grupas. Neizprot precīzi, ko apzīmē viņiem zināmi vārdi, tādi kā “summa”, “starpība”, “teikuma priekšmets”, “transports”, “gadalaiki”, “nokrišņi”, “rotāļlietas” u. tml., pat tad, ja šie vārdi ir viņu aktīvajā vārdu

krājumā. Līdz ar to vārdu subjektīvā jēga nevar kļūt par efektīvu īstenības objektu apzinātas atpazīšanas, grupēšanas un kategorizācijas pamatu. Te atklājas loģiski verbālās domāšanas dziļie traucējumi, kuru pārvarēšanai pat speciālo skolu vecākajās klasēs jāatgriežas pie uzskatāmi tēlainās vai uzskatāmi darbīgās domāšanas variantiem.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži grūti izprast to, ka vienus un tos pašus priekšmetus vai parādības var klasificēt dažādi atkarībā no tā, kāda pazīme tiek izvirzīta klasifikācijas pamatā, piemēram, viens un tas pats vārds valodas stundās vienā gadījumā tiek aplūkots kā lietvārds (kā vārdu šķira), citā – kā teikuma priekšmets (teikuma locekļi) u. tml.

◆ Jaunākajās klasēs vēl grūti panākt, lai bērni lietotu tādus vispārinājumus kā “mēbeles”, “apgērbs”, “darbariki”, “dzīvnieki”, “kukaiņi” u. tml. Ja mācību un audzināšanas procesā pedagogi lieto dažādus klasifikācijas variantus, tad trešo, ceturto klašu skolēni arvien labāk sāk apjēgt šādus vispārinājumus, pie tam arī tad, ja tie izteikti verbālā formā. Normālie bērni šādus vispārinājumus veic jau pirmajā klasē.

◆ Ļoti grūti izkopjamas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **konkretizēšanas spējas**. Empīriski apgūtos vispārinājumus, definējumus, kārtulas viņiem grūti attiecināt uz konkrētiem uzdevumiem, viņi it kā nespēj atrast atbilstošo likumību. Pirmajās klasēs galvenokārt skolēni spēj pielietot tikai iemācītos konkretizēšanas variantus pazīstamās situācijās. Pie tam bērni tos lieto tikai klasē, kabinetā, t. i., mācību situācijā, bet ikdienā – aizmirst tos. No minētā izriet pedagogiski secinājumi: skolotājiem jā rūpējas par tādu vingrinājumu organizēšanu, kas paplašinātu aplūkojamo domāšanas operāciju pielietošanas iespējas.

Gan sensorās audzināšanas, gan valodas un domāšanas izkopšanas rezultātā arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem tomēr pamazām apgūst elementāras vispārināšanas, abstrahēšanas, konkretizēšanas un klasificēšanas spējas, kas tik nepieciešamas gan mācībās, gan praktiskajās nodarbībās vecākajās klasēs.

No teiktā izriet **pedagoģiskie secinājumi**.

- ◆ Vispārināšanas spēju izkopšanu ieteicams sākt ar uztveres objektu ārējo, tieši uztveramo pazīmju salīdzināšanu, lai izdalītu vispārīgo, kopīgo pazīmi un apvienotu konkrētos jēdzienus plašākā sugas vai ģints jēdzienā, piemēram, apgūstot jēdzienus “rotaļlietas”, “darbariki”, “mašīnas”, “dzīvnieki”, “dzīvas būtnes” u. tml.
- ◆ Atsevišķos gadījumos ieteicams veidot bērniem t. s. teorētiskās vispārināšanas spējas, ko veic, virzoties no abstraktā uz konkrēto, no definējuma, kārtulas uz izvirzīto konkrēto situāciju vai gadījumu. Tomēr jāatzīmē, ka jaunākajās un vidējās

klasēs vēl pārsvarā izmantojamas empīriskās vispārināšanas variants, pie tam arī tā apguve vēl rada lielas grūtības.

- ◆ Ņemot vērā bērnu domāšanas inertumu, kas rada tendenci “piesaistīt” domu vienam variantam, vispārināšanas spēju izkopšanā jācenšas vienu un to pašu vispārinājumu atklāt visdažādākajos variantos, piemēram, lietojami ļoti dažādi priekšmeti, to daudzveidīgi attēli, tiem pievienojot vārdiskus apzīmējumus, bet vārdiskajiem apzīmējumiem savukārt – izvēlēties atbilstošus attēlus.
- ◆ Veidojot vispārinājumus, ieteicams bērniem likt praktiski darboties ar dažādiem priekšmetiem, lai labāk atklātu to būtiskās kopīgās pazīmes un uz to pamata izdarītu vispārinājumus.
- ◆ Pamazām jāpāriet uz verbāli loģisko vispārināšanas limeni. Šim nolūkam noder pastāvīga tiešās uztveres apvienošana ar vārdiskiem vispārinājumiem.
- ◆ Censties iemācīt bērnus izprast to, ka par vispārinājuma objektu var būt ne tikai tieši uztveramas vai tēlaini priekšstatāmas parādības, bet arī tādas, kas tikai domās priekšstatāmas, vārdos nosaucamas. Mēģināt panākt, lai bērni izprot, ka par vispārināšanas un abstrakcijas objektu var kļūt ne tikai īpašības, parādības, fakti un notikumi, bet arī attiecības starp tiem, saiknes, dažādi procesi, kas prasa sistemātisku, ilgstošāku novērošanu un vispārinājumu: jāmāca izmantot visdažādākos vispārināšanas, klasificēšanas un sistematizēšanas variantus, lai izvairītos no formālas vai vienpusīgas vispārēju, abstraktu jēdzienu apguves.
- ◆ Lai gan, veidojot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārināšanas spējas, galvenokārt jābalstās uz empīrisku domāšanu, tomēr jau jaunākajās klasēs jāsāk veidot arī dažādas abstrahēšanas pakāpes vispārinājums, jo arī šiem bērniem jāapgūst tādi abstrakti jēdzieni kā labestība, drosme, varonība; mācību procesā nākas lietot abstraktus jēdzienus, tādus kā ātrums, laiks, laikmets u. c.
- ◆ Lietot dažāda veida vispārināšanas variantus: daļējos, tematiskos, rezumējošos, starppriekšmetu vispārinājumus. Jāvīrza bērni no empīriskās vispārināšanas uz teorētisko, verbāli loģisko vispārināšanu, jāorganizē heuristiskas pārrunas, jāmāca veidot domu vispāriņošu plānu ar dažādu uzskates līdzekļu palīdzību, izmantot dažādas mērķtiecīgi organizētas situācijas. Tikai tā bērns var nonākt pie atbilstošā vispārinājuma.
- ◆ Īpaša uzmanība veltāma konkretizēšanas spēju izkopšanai. Jāmāca bērni saskaņot vispārējās zināšanas, informāciju ar praktisko situāciju, konkrēto faktu.

Pielietojami dažādi **konkretizēšanas paņēmieni**:

- konkretizācija ar piemēru, pēc dotā parauga;
- konkretizācija, risinot uzdevumu;
- konkretizācija personīgi sameklētā vai sastādītā piemērā vai paraugā.

Jācenšas bērņus iemācīt, kā veicama konkretizēšanas operācija dažādās situācijās, lai viņi apgūtu noteiktu domāšanas operāciju secību:

- iepazīšanās ar uzdevumu, faktu, parādību;
- zināmā un nezināmā noskaidrošana; atbilstošo likumu, kārtulu, vispārinājumu atcerēšanās;
- ja nevar atbilstošo kārtulu, definējumu, likumu atcerēties, sameklēt to;
- risināt uzdevumu, pielietojot zināšanas;
- pārbaudīt, vai atrisinājums pareizs.

Jau no agras bērņības sistemātiski jāsāk veidot bērņu ar garīgās attīstības traucējumiem jēdzieniskā domāšana, jāpāriet no konkrētās darbības un uztveres uz verbāli loģisko vispārināšanas līmeni. Kā jau minēts, šim nolūkam kalpo pastāvīga tiešās uztveres priekšstatu apvienošana ar vārdiski veidojamiem vispārinājumiem. Arī te izmantojami visdažādākie varianti – gan skolotāja, gan paša bērņa balsi izrunātie vārdi, gan pie sevis klusi izrunātie, gan domās atkārtotie, gan burtnīcā, gan uz tāfeles uzrakstītie vispārinājumi u. tml. Tomēr vajadzības gadījumos, kad skolotājs jūt, ka vispārinājumam “nav seguma”, ka bērņš to neizprot, ka viņš ir “iemācījies no galvas”, atkal jāatgriežas pie tiešās uztveres vai pat praktiskās darbības. Tas nedrīkst mazināt optimismu, ticību tam, ka arī bērņiem ar garīgās attīstības traucējumiem iespējams attīstīt viņu domāšanas spējas, protams, atbilstoši katra bērņa iespēju līmenim, ko nosaka viņa traucējumu dziļums, struktūra un raksturs.

6.3.4. Domāšanas formu īpatnības

◆ Viena no domāšanas pamatformām ir **spriedums**, kas **izpaužas sakarību konstatēšanā starp priekšmetiem, parādībām, to īpašībām**. Bērņu ar garīgās attīstības traucējumiem spriedumiem raksturīgas šādas būtiskas īpatnības:

- ◆ spriedumiem bieži vien nav objektīva pamatojuma, tiem ir gadījuma raksturs;
- ◆ tie neatspoguļo reālās īstenības būtiskās parādības, pazīmes un to sakarības;

- ◆ šie spriedumi bieži ir vienpusīgi, neaptver parādību vispusīgi, kaut gan vārdiskās izteiksmes forma it kā attiecas uz visu parādību kopumā;
- ◆ bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izteikto spriedumu verbālā forma bieži neatbilst loģikas kārtulām, jo viņi neprot izteikt savus spriedumus, ievērojot subjekta un predikāta savstarpējās sakarības;
- ◆ viņiem grūti saskatīt atšķirību starp vispārīgajiem, daļējiem un atsevišķiem spriedumiem, viņi nemāk ierobežot spriedumus ar kādiem nosacījumiem;
- ◆ iepriekšminēto īpatnību rezultātā šo bērnu spriedumiem parasti raksturīgs nepamatots kategorisms, viņi gandrīz nekad nelieto tādus vārdus kā "varbūt", "droši vien", "iespējams" u. c.;
- ◆ spriedumi bieži vien nav patstāvīgi veidoti, tie ir kaut kur dzirdēti, noklausīti, te izpaužas atdarināšanas tendences, kuras mācību procesā var izmantot, lai iemācītu veidot bērniem pašiem šādus spriedumus, sākumā kaut vai pēc parauga, analogijas;
- ◆ jāatzīmē arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem spriedumu nekritiskums, to impulsīvais raksturs; bērni izsaka neapdomātus spriedumus, kas var rasties pēkšņi kāda spilgta vai pat maznozīmīga notikuma ietekmē.

◆ Daudz sarežģītāka domāšanas forma ir **slēdziens**.

Slēdziens ir divu vai vairāku spriedumu secinājums, kas iegūts, analizējot spriedumu jēdzienus un sakarības starp tiem.

Mācību teksti patiesībā ir spriedumu un slēdzienu savirknējumi. Tāpēc, lasot mācību tekstus, bērnam ir vairāk vai mazāk jānopūlas, lai izprastu tajos ietvertās domas. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga tendence izteikt, lietot **analoģiskus slēdzienus**, kad, balstoties uz kādu vienu spriedumu, tiek izdarīts analoģisks slēdziens pavisam citā neadekvātā gadījumā.

Psihologijā izšķir trīs slēdzienu pamatveidus – **induktīvos**, **deduktīvos** un **analoģiskos** slēdzienus.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem skolā māca pielietot **induktīvos slēdzienus**, kad tiek aplūkoti vairāki atsevišķi gadījumi un tad veidots kopīgais secinājums, rodas arī jauns jēdziens. Tikai ilgstošu vingrinājumu, praktiskās darbības rezultātā šie bērni iemācās izdarīt šādus induktīvos slēdzienus, t. i., nonākt pie jauna sprieduma un būtībā – apgūt jaunas zināšanas. Indukcija radina bērnus patstāvīgi domāt, attīsta vispārināšanas, abstrakcijas spējas.

◆ Lai nodrošinātu zināšanu sistēmas veidošanos un iemācītu bērnus apgūtās zināšanas pielietot praktiskās situācijās, konkretizēt un padziļināt jēdzienu izpratni, svarīgi ir

deduktīvie slēdzieni. Šādu slēdzienu apguve bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sagādā lielākas grūtības nekā indukcija. Jāatceras, ka abu veidu slēdzieni ir cieši saistīti viens ar otru. Vienu ar otra palīdzību pārbauda. Sarežģītākā spriešanas procesā jāpielieto spriedumu un slēdzienu sistēma, kas nodrošina atbilstošu jēdzienu veidošanos.

Ņemot vērā bērnu visai ierobežotās vispārināšanas, abstrahēšanas un konkretizēšanas spējas, viņu **slēdzieniem raksturīgas šādas īpatnības:**

- ♦ visbiežāk viņiem ir tendence izteikt t. s. **analoģiskos slēdzienus**, kas veidojas no atsevišķiem gadījuma rakstura spriedumiem, kas raksturīgi normāliem bērniem pirmskolas vecumā;
- ♦ bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem slēdzieni tāpat kā spriedumi (uz kuriem tie balstās) bieži ir **neobjektīvi**, neatspoguļo jēdziena būtiskās pazīmes, kuras viņi nespēj saskatīt;
- ♦ šiem slēdzieniem **trūkst pietiekama pamatojuma**;
- ♦ tiem raksturīgs nepamatots **kategoriskums, nekritiskums**, bērni reti ievēro savas kļūdas;
- ♦ bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir tendence nepabeigt aizsākto domu, atteikties no slēdzienu darināšanas, viņi it kā zaudē aizsākto domu gaitu, aizmirst iepriekš izteiktos spriedumus.

Spriedumu, slēdzienu un jēdzienu veidošana cieši saistīta ar bērna emocionālo stāvokli, ieinteresētības trūkumu, uzmanības nelīdzsvarotību, vāju koncentrāciju. Tāpēc, rūpējoties par šo bērnu spriešanas spēju attīstību, mācību darbu jācenšas organizēt tā, lai rastos vēlēšanās domāt, lai tiktu rosināta viņu intelektuālās darbības aktivitāte. Taču nav izslēgti varianti, kad šāds bērns ir aktīvs, strādā no sirds, bet visaktīvākās domāšanas darbības posmā tomēr izsaka pilnīgi absurdus spriedumus vai slēdzienus.

Pilnveidojot spriedumus bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem un mācot veidot slēdzienus, tiek pilnveidota arī viņu jēdzienu sistēma, tātad tiek sekmēta domāšanas traucējumu korekcija.

6.3.5. Domāšanas individuālās atšķirības

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem domāšana ir pakļauta vispārējām likumsakarībām, taču katram no viņiem tā atkarīga gan no iedzimtajām nervu sistēmas īpašībām,

gan no sajūtu orgānu īpatnībām, gan visiem mācību un audzināšanas apstākļiem u. c. faktoriem. Visas domāšanas likumsakarības kopumā nosaka šo bērnu prāta spējas, to kvalitāti. Galvenie prāta kvalitatīvie raksturojumi ir prāta plašums, dziļums, patstāvība, kritiskums, elastība, ātrums, un tie atklājas visā viņu intelektuālajā darbībā.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jau pirmsskolas vecumā atklājas **zinātkāres trūkums**. Normāliem bērniem zinātkāre parādās kā vajadzība izzināt jau t. s. "kāpēcīšu" periodā. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem attīstībā šāda "kāpēcīšu" perioda bieži vien vispār nav. Arī skolu jaunāko klašu bērniem vairumā nav šīs tieksmes izzināt visu jauno, ar ko viņi sastopas. Viņi daudz pasivāk, it kā vienaldzīgāk izturas pret apkārtējām parādībām, arī pret mācībām. No zinātkāres jāšķir t. s. **ziņkārība**, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem izpaužas zināmā situatīvā interesē pret dažādiem ārēji spilgtiem notikumiem, pret neredzētu, neapjaustu parādību. Bērni jaunā vidē bieži vien grib visu aplūkot, visu paņemt rokās. Viņi pat uzdod jautājumus, bet, nenoklausījušies atbildes, jau pievēršas kādam citam objektam vai uzdod jaunu jautājumu. Pedagogiem šī ziņkārība jāizmanto kā iesākums, ievirze, lai sekmētu bērna izziņas intereses. Sekmīga mācību darba rezultātā pamazām veidojas arī šo bērnu zinātkāre kā pozitīva personības īpašība.

◆ **Prāta dziļums** cieši saistīts ar zinātkāri. Tas izpaužas tieksmē izvīrīt uzdevumu, noskaidrot parādību cēloņus, atšķirt galveno no mazsvarīgākā. Jau iepriekš norādīts, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir lielas grūtības izziņas darbības uzdevuma un problēmas noteikšanā. Šīs parādības cieši saistītas ar to, ka viņiem raksturīga **pasivitāte, prāta darbības virspusējība, seklums**. Viņi parasti saskata parādības ārējās, nebūtiskās, gadījuma rakstura pazīmes, piemēram, šo skolēnu stāstījums par attēlu vai notikumu ir ļoti īss, tajā trūkst galveno detaļu vai pazīmju raksturojuma.

◆ **Prāta elastības trūkums** izpaužas bērna ar garīgās attīstības traucējumiem nespējā izmantot agrāko pieredzi vai iegūtās zināšanas jaunās situācijās. Viņiem ir **tendence uz šablonisku, trafaretu domāšanu**. Šie bērni ar grūtībām pārlēdzas no vienas darbības sistēmas uz otru, no viena uzdevuma risināšanas varianta uz citu. Viņi bieži nespēj mainīt uzdevuma risināšanas paņēmienus. **Prāta inertums** izpaužas, piemēram, tendencē atkārtot vienus un tos pašus piemērus, teikumus. **Prāta elastības trūkums spilgti atklājas sakāmvārdu un parunu izpratnē un skaidrojumā**. "Zelta rokas", jo nēsā zelta gredzenu; "Cāļus skaita rudeni", jo pa vasaru viņi izaug utt. Savdabīga un ierobežota ir arī šo bērnu humora izjūta.

◆ Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem spriedumos un slēdzienos bieži **trūkst**

loģikas. Domāšanas loģisko secību traucē analīzes un sintēzes īpatnības, viņi pārsviežas no vienas domas uz otru, zaudē secību, nespēj paredzēt domas gaitu. Spilgti loģikas trūkums izpaužas paredzēšanas spēju traucējumos, nespējā izvirzīt hipotēzi, kas saglabājas pat pēc skolas beigšanas.

◆ **Domāšanas temps** vairumam šo bērnu ir **ļoti lēns**, bet brīžiem ātrs un haotisks.

◆ Cieši saistīta ar iepriekš aplūkoto prāta īpašību ir **argumentēšanas spēja un prāta kritiskums**. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga **nekritiska pieeja** gan apkārtējām parādībām, gan arī nespēja analizēt savas prāta spējas, piemēram, skolēns bieži vien nespēj paskaidrot, kā viņš risinājis uzdevumu, pat tad, ja tas atrisināts pareizi, nespēj pamatot, kāpēc viņš veicis to vai citu darbību; nevar pateikt, uz kādām kārtulām vai likumiem balstījies, risinot uzdevumu. Īpaša uzmanība veltāma šo bērnu paškritikas un pašanalīzes spēju izkopšanai.

◆ Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem prāta darbību raksturo **patstāvības trūkums, viegla ietekmējamība**, viņiem raksturīga **atdarināšanas tendence**. Tādēļ allaž jādomā par tādu metožu un paņēmienienu izvēli, kas rada iespēju bērniem pārliecināties par to, ka vienu parādību var aplūkot no dažādiem viedokļiem, aspektiem, ka viens un tas pats priekšmets, parādība, vārds, jēdziens var piederēt dažādām vispārinātām kategorijām, klasēm, grupām atkarībā no tā, kāda pazīme, īpašība vai aspekts tiek izvirzīts uzmanības centrā.

◆ Nedrīkst aizmirst speciālās psiholoģijas atziņu, ka, neraugoties uz bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem prāta spēju aprobežotību un īpatnībām, mācību un audzināšanas darba ietekmē **ir iespējams ievērojami paaugstināt viņu intelekta potences**. Pie tam jāapšaubā specifisku domāšanas izkopšanas vingrinājumu nepieciešamība, lai gan tiem arī var būt zināma pozitīva ietekme uz šo bērnu domāšanas spēju attīstību. Viņu intelektuālo spēju attīstību var veicināt mērķtiecīgs mācību darbs, kas organizēts atbilstoši speciālās pedagoģijas un mācību priekšmetu metodiku atziņām.

Daži ieteikumi prāta spēju attīstības sekmēšanai:

- ◆ jārada vienkāršas problēmsituācijas, kuru risināšanā bērni ir spiesti pieņemt noteiktus lēmumus, patstāvīgi risināt dažādas grūtību pakāpes uzdevumus;
- ◆ biežāk jāuzdod jautājumi, kas rosina noskaidrot un izprast parādību būtību, saskatīt cēloņus, sakarības, atkarības; ieteicami jautājumi, kas sākas ar vārdiem “kāpēc”, “kādēļ tu tā domā” u. tml.;
- ◆ svarīgi uzdot tādus jautājumus, kuru risināšanā iespējami vairāki varianti, ieteicams variēt uzdevuma noteikumus;

- ♦ biežāk mācībās uzdot vienkāršus atjautības uzdevumus, jā māca bērni izprast tekstā zemtekstu, ironiju, satīru, humoru;
- ♦ jā māca paskaidrot, kā un kāpēc lietoti tieši tādi risināšanas paņēmieni, kā varētu citādi nonākt pie atbilstoša sprieduma vai slēdziena;
- ♦ jā cenšas panākt, lai bērni mācās kontrolēt savu prāta darbību un paškritiski to vērtēt.

Jā atceras, ka bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem prāta spējas ir un paliek aprobežotas un tieši atkarīgas no viņu izziņas darbības traucējuma struktūras, no personības vispārīgā attīstības līmeņa, no viņu personīgās pieredzes, no tā, cik liela uzmanība pievērsta viņu izziņas interešu, intelektuālo, jūtu un gribas izkopšanai.

Tomēr arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem var gūt katrs savām iespējām atbilstošus panākumus priekšmetu un parādību īpašību, to savstarpējo sakarību un likumību atklāsmē.

6.3.6. Domāšanas traucējumi

Dažādu psihisku saslimšanu gadījumos domāšanas procesā var rasties traucējumi, kuru izpausme ir ļoti daudzveidīga. Sniedzam nelielu ieskatu par dažādiem domāšanas traucējumu veidiem, lai pievērstu uzmanību tam, ka šo pazīmju un īpatnību gadījumā nepieciešama īpaša speciālista konsultācija un palīdzība. Par domāšanas traucējumiem runā tad, ja patoloģija izpaužas domu saturā un rodas nepareizi, patiesībai neatbilstoši spriedumi, piemēram, uzmācības, murgi, pārspilēšanas idejas u. c., kas var rasties arī normālam bērnam. **Šie traucējumi nebūt nav garīgās atpalicības simptoms, bet tie rada sarežģījumus visā garīgās atpalicības struktūrā.**

♦ **Formālie domāšanas traucējumi.**

- ♦ **Paātrinātā domāšana** ir tad, kad individam pacīlātais garastāvoklis kļūst patoloģiski intensīvs, secinājumi kļūst vieglprātīgi, pavirši, nepamatoti. Domāšana nav produktīva, nepārtraukti mainās domu temats, cilvēks nepabeidz iesākto domu. Ja slimības sākumā "pārlēkšana" no viena temata uz otru notiek ik pēc dažiem teikumiem, tad vēlāk jau vienu teikumu ir grūti sakarīgi pabeigt. Šādai paātrinātai domāšanai raksturīga ļoti ātra runa, kad slimnieks nepagūst izrunāt visus vārdus vai arī pasaka tos neskaidri, reizēm runa ir "konspektīva" – izlaižot

vārdus, pat teikumus, rodas t. s. "telegrāfa stils". Pavājinātā aiztures procesa un kritikas trūkuma dēļ savā runā viņi bieži ir netaktiski, vulgāri, aizskaroši, izsaka nepamatotus vērtējumus.

- ◆ **Palēninātā domāšana** rodas slimniekiem ar nomāktu garastāvokli. Reizēm domas rit tik ļoti lēni un gausi, ka atbild tikai tad, ja jautājumi ir formulēti lēni, precīzi un vienkārši. Ja nevar atbildēt ar vienu vārdu, dažreiz pat neatbild. Šādā stāvoklī var rasties kļūdaini priekšstats par garīgās attīstības līmeni, jo asociāciju gausuma dēļ indivīds nespēj pastāstīt šķietami elementārus faktus.

- ◆ **Patoloģiski pamatīgā domāšana.** Tā raksturīga epilepsijas slimniekiem, rodas arī aterosklerozes un organisku CNS slimību gadījumos, arī personām ar garīgās attīstības traucējumiem. Atmiņa šajos gadījumos bieži ir laba, bērns sniedz pārāk detalizētu stāstījumu par atsevišķiem notikumiem.

- ◆ **Paraloģiskā domāšana** ir raksturīga šizofrēnijas slimniekiem. Ir traucēta ne tikai loģisku spriedumu veidošana, bet veidojas t. s. "greizā loģika", kad tiek izdarīti aplami, nepareizi secinājumi.

- ◆ **Saraustītā domāšana** visraksturīgākā ir šizofrēnijas gadījumos, kad rodas veseram bērnam nesaprotamas asociācijas. Viegļākos gadījumos slimnieka runā ir negaidītas un neparastas pārejas no viena temata uz otru un tikai ar grūtībām var saprast sakarības starp teikumiem vai vārdiem. Tomēr gramatiski teikumi veidoti pareizi. Tā kā slimnieks runā lēnām un mierīgi, nav nekāda uzbudinājuma, nomāktības pazīmju, klausītājiem liekas, ka bērns runā ļoti prātīgas un gudras lietas, tomēr jau pēc neilga laika apjūk, jo neko nevar saprast. Šādi veidotu stāstījumu pēc tam nevar atstāstīt, nevar pateikt, par ko tika runāts.

- ◆ **Nesakarīgā domāšana** no saraustītās domāšanas atšķiras ar to, ka ir traucēta, pat sabrukusi arī teikumu gramatiskā struktūra. Šādi traucējumi raksturīgi aptumšotas apziņas stāvoklī.

- ◆ **Domās pārtrūkšana** arī raksturīga šizofrēnijas slimniekiem, kad pēkšņi apraujas asociācijas, domu gaita pilnīgi apstājas, bet pēc kāda laika atkal atjaunojas bez jebkādas ārējas iejaukšanās. Apziņa nav traucēta.

- ◆ **Autiskās domāšanas** gadījumā bērni savu domu gaitu veido pēc iekšējiem motīviem, kas pārējiem nav saprotami; viņi nerēķinās ar apkārtējo situāciju. Šie bērni izklāsta vecāku ģimenes dzīves sīkumus vai savus pārdzīvojumus svešam cilvēkam.

- ◆ **Simboliskās domāšanas** gadījumā mainās jēdzienu tēlaino apzīmējumu parastais saturs. Ikdienas dzīvē mēs ik uz soļa sastopamies ar simboliem – ceļazīmes, apzīmējumi

stacijā, lidostā, veikalos u. tml. Parasti visi šos simbolus pazist un saprot vienādi. Patoloģijas gadījumos simbolika kļūst neparasta, neatšifrējama. Tā parādās runā, zīmējumos u. c. Reizēm sastopami neoloģismi – jaunvārdi, kas radušies psihiskās patoloģijas stāvokli un tās rezultātā, runā, neievērojot valodas likumus; tos saprot vai arī nesaprot tikai pats bērns.

♦ **Perseverācija**, kad bērns pabeigta stāstījuma elementus vēl un vēlreiz iesprauž no jauna iesāktajā tēmā. Atsevišķos gadījumos viņš pret to izturas kritiski, bet koriģēt to nespēj un sarunāties ir grūti, jo visu laiku atskan viens un tas pats vārds vai frāze. Reizēm atbildes uz atšķirīgiem jautājumiem ir atšķirīgas pēc formas, bet vienādas pēc satura. To novēro organisku CNS slimību gadījumos, īpaši, ja bojāts runas centrs deniņu vai pieres daivā.

♦ **Rezonēšana** ir tukša un neauglīga spriedelēšana par tēmām, par kurām nemaz nebūtu vērts runāt. Izteicieni tiek veidoti nepamatoti “augstā stilā”, tajos nav skaidra, konkrēta satura, garā runāšana ir neproduktīva. Teikumi tiek veidoti gramatiski pareizi, bet atbildes ir tik garas un sarežģītas, ka kļūst nesaprotamas.

♦ **Domāšanas traucējumi pēc satura.**

♦ **Uzmācības** (obsesijas). Tās ir patoloģiskas domas, atmiņas, bailes, šaubas, kas rodas pretēji bērna gribai. To pamatā ir augstākās nervu sistēmas darbības traucējumi. Atšķirībā no murgiem, saslimušais bērns vienmēr apzinās uzmācību satura nepareizību un nevajadzīgumu, tomēr viņam no tām grūti atbrīvoties. Uzmācību saturs var būt ļoti dažāds, tās var būt neparastas un divainas, var rasties uzmācīgas šaubas par savas rīcības pareizību. Uzmācības var būt arī abstrakta rakstura, kad bērns skaita mašīnu numurus, baltus zirgus. Uzmācībāmnereti pievienojas rituāli – kustības un darbības, kam tiek piešķirta maģiska nozīme, piemēram, neatbild, kamēr nav trīs reizes piesitis pie galda, u. tml. Uzmācības sastopamas psihastēnijas, neurožu, maniakāli depresīvās psihozes u. c. CNS slimību gadījumos. Veseliem cilvēkiem pārguruma rezultātā arī var rasties uzmācības, bet pēc atpūtas tās pāriet.

♦ **Murgi** (*delirium*). Tiem nav nekāda sakara ar miegu un miega traucējumiem, bet gan ar domāšanas patoloģiju. Murgi ir vieni no visbiežāk sastopamajiem un raksturīgākajiem psihisko slimību simptomiem. Tos veido atsevišķas murgu idejas – aplamas, istenībai neatbilstošas domas vai prāta slēdzieni, kas nepadodas koriģēšanai. Ja vesels cilvēks savas aplamās domas var pārskatīt, koriģēt, uzklaust citu viedokli, tad slimnieks nav pārliecināms par savu domu aplamību, viņš nepiekrīt nekādiem loģiskiem pierādījumiem. Arī

bērni rikojas atbilstoši savām murgu idejām, un to sauc par murgainu uzvedību. Atsevišķos gadījumos murgu ietekmē viņi var rīkoties agresīvi vai pat izdarīt pašnāvību. Reizēm rīcība murgu ietekmē ir atklāta, bet reizēm domas tiek slēptas, arī iztaujājot neatklājas istie nodomi. Murgi var būt vairāku veidu – interpretatīvie murgi (gan izgudrošanas, gan iemilēšanās, gan greizsirdības, gan apsēstības murgi); tēlainie murgi (gan attiecību, gan īpaša nozīmīguma, gan antagonistiskie, gan ekspansīvie murgi); afektīvie murgi (gan pašapsūdzības, gan apsūdzības, gan noliegšanas murgi); psihogēnas izcelsmes murgi; reziduālie murgi; reaktīvie murgi un vēl vairāki citi murgu veidi. Šādos gadījumos nepieciešams meklēt psihiatra konsultāciju.

◆ **Arī pārspilēšanas idejas** ir pieskaitāmas domāšanas traucējumiem. Šādos gadījumos reāliem faktiem tiek piešķirta nesamērīgi liela, neatbilstoša nozīme. Sīks fakts bērna vērtējumā kļūst pārspilēts un reizē nepamatoti nozīmīgs. Pretēji murgiem, pārspilēšanas idejas ir uz laiku korigējamas, ja slimnieku izdodas pārliecināt ar ticamiem pierādījumiem. Šādas idejas parasti ir psihiskas slimības sastāvdaļa, maniakālā stāvokli tiek pārspilētas gan fiziskās, gan garīgās spējas. Depresīvā garastāvokli sikiem un nenozīmīgiem pagātnes notikumiem tiek piešķirta pārspilēti negatīva nozīme, var būt nepamatotas bažas par savu veselību.

Visi iepriekšminētie domāšanas traucējumi pārsvarā ir dažādu psihisku saslimšanu simptomi, kas liecina, ka bērniem vai pieaugušajiem bez garīgās attīstības traucējumiem var būt arī kāda cita psihiska slimība. Tas ļauj pedagogam vai psihologam pamatoti aicināt vecākus meklēt konsultatīvu palīdzību pie attiecīgajiem speciālistiem, lai varētu ārstēt pamatslimību, vienlaikus veicot garīgās attīstības traucējumu korekcijas darbu.

6.4. Iztēles īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Iztēle ieņem svarīgu un īpatnēju vietu gan apkārtējās pasaules priekšmetu un parādību izziņāšanā, gan zināšanu apguvē un izprašanā, gan arī apkārtējās pasaules pārveidošanā. Iztēle ir cieši saistīta ar visiem pārējiem izziņas procesiem, it īpaši ar uztveri, atmiņu un domāšanu. Iztēle operē ar tēliem, kas rodas sajūtās, uztverē un nostiprinās atmiņas

priekšstatos. Priekšstati ir pamatmateriāls iztēlei. Iztēles rezultātā rodas jauni, subjektīvi tēli, kas, no vienas puses, balstās uz iepriekš uztverto pasauli, bet, no otras – iztēles priekšstati ir abstraktāki veidojumi, kuros akcentētas kādas individam vien nozīmīgas vai arī iztēles objektam būtiskas pazīmes. Ar iztēles palīdzību cilvēks var pārcelties citā telpā, citā laikmetā, var iztēloties savu nākotni, savas darbības galarezultātu.

Aplūkotais ieskats par iztēli kā otru cilvēka izziņas realitāti liecina par tās sarežģīto raksturu. Lai izprastu iztēles darbību, jāizprot domāšana, bet, lai saprastu domāšanas procesus, jābūt priekšstatam par iztēli.

Iztēle ir psihisks izziņas process, kurā uz veco tēlu pārstrādes pamata veidojas jauns tēls. Tas ir process, kas sākas tad, kad ir radusies problēma.

◆ Nosacīti iztēli iedalā vairākos veidos. Atkarībā no iztēles rašanās apstākļiem tā var būt netīša un tīša.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem dominē netīšā iztēle, kam raksturīgas vairākas īpatnības:

- ◆ šis iztēles veids bērniem ir raksturīgs daudz ilgāk nekā normāliem vienaudžiem, dažiem pat līdz 9. klasei;
- ◆ iztēles priekšstati ir vairumā saistīti ar organisko, primāro vajadzību apmierināšanu;
- ◆ tie pārsvarā ir nenoturīgi un mainās līdz ar tieši uztveramo objektu vai situācijas maiņu;
- ◆ šie iztēles priekšstati var radīt neadekvātu, neapprēķināmu vai pat bīstamu bērna rīcību;
- ◆ pats bērns bieži vien nespēj raksturot, paskaidrot, sniegt vārdisku iztēles priekšstata aprakstu vai uzzīmēt to;
- ◆ jo bērnam intelekta traucējums ir dziļāks, jo viņam spilgtāk izteikta netīšā iztēle, kas biežāk saistīta ar organiskām vajadzībām.

◆ **Tīšā iztēle** atkarībā no tās norises īpatnībām iedalās **reproduktīvajā** un **radošajā**. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **dominējošā ir reproduktīvā iztēle,** kam liela nozīme ir gan mācību procesā, gan arī jebkurā darba norisē.

◆ Šiem bērniem ir **dziļi traucējumi reproduktīvajā iztēlē, veidojot jaunus tēlus, jaunus priekšstatus pēc vārdiskā apraksta,** kas ir viens no galvenajiem zināšanu apguves variantiem skolā. Visā mācību laikā līdz pat vecākajām klasēm bērniem ar grūtībām veidojas priekšstati, piemēram, par vēsturiskiem notikumiem, ģeogrāfiskiem faktiem. Tieši iztēles traucējumu dēļ rodas grūtības teksta uzdevumu risināšanā, kā arī ģeometrijas u. c. uzdevumos.

◆ Skolās, kur mācās bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, daudz biežāk un arī ilgāk tiek lietoti dažādi uzskates varianti, lai, balstoties uz vizuāliem attēliem, veidotu viņiem adekvātus jaunus iztēles tēlus, jaunus iztēles priekšstatus. Arī šiem priekšstatiem bieži trūkst atsevišķu elementu.

◆ **Atveidojošās iztēles priekšstati ir shematiski** un bieži nepietiekami diferencēti.

◆ Darbmācībā iztēles traucējumu dēļ rodas lielas grūtības darba zīmējumu, piegrieztnu u. c. iepriekšēju izstrādņu praktiskajā realizēšanā. Bērni nespēj izvēlēties pareizu darba operāciju secību bieži vien tādēļ, ka nespēj iztēlē priekšstatīt, kādas būs viņu darbības sekas, kāds būs rezultāts.

◆ Tomēr bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem reproduktīvā iztēle mācību procesā attīstās, lasot ģeogrāfiskus, vēsturiskus u. c. aprakstus, skatoties atbilstošas filmas, piedaloties pārgājienos, ekskursijās, tādējādi apgūstot vajadzīgās zināšanas.

◆ **Radošā iztēle** ir patstāvīgs jaunu oriģinālu tēlu veidošanas process. Radošā iztēle bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem diemžēl ir **ļoti aprobežota un savdabīga**. Tas ir tišās iztēles veids, kas saistīts ar iepriekšēju nodomu, ar jauna mērķa izvirzīšanu, balstoties uz tēlainās atmiņas priekšstatiem. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži **trūkst mērķtieksmes**.

◆ Atmiņas un domāšanas traucējumi īpaši negatīvi ietekmē radošo iztēli.

◆ Radošās iztēles traucējumus, aprobežotību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem īpaši nosaka tas, ka iztēle noris uz analītiski sintezējošās darbības pamata: iztēles procesa operācijas ir analīze, sintēze, tēlu un detaļu salīdzināšana, kas noris savdabīgi un ar lielām grūtībām.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **iztēles īpatnības rada problēmas mācību procesā**, jo viņiem, kā jau minēts, grūti radīt jaunus iztēles priekšstatus jebkurā mācību priekšmeta stundā. Atšķirībā no vispārējās izglītības iestādēm, strādājot ar aplūkojamās kategorijas bērniem, skolotājiem jāpievērš īpaša uzmanība kā šo bērnu reproduktīvās, tā arī radošās iztēles veicināšanai, izkopšanai. Varbūt paradoksāli skan tēze par radošās iztēles pedagoģiskās vadības īpašo nozīmi darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi. Jāpalīdz bērniem saskatīt un vismaz elementāri izprast jaunrades darbības stadijas:

- ◆ pirmajā jaunrades stadijā iztēlē jārada vispārināts priekšstata, priekšmeta tēls;
- ◆ otrajā konkretizē tā detaļas;
- ◆ trešajā jākombinē, jāatlasa vajadzīgais, lai radošo ieceru īstenotu reālajā darbībā, vienlaigā, vai tas būtu rokdarbs vai zīmējums, vai domraksts.

◆ **Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pedagoģiskajā procesā var veiksmīgi sekmēt dažādus iztēles sintēzes veidus.** Noderīgi ir tādi iztēles veidi kā **shematizācija, aglutinācija, hiperbolizācija, tipizācija** u. c. Iesaka dažādus darba veidus – pabeigt zīmējumu, atrast, kur paslēpies, u. tml. Nozīmīgas ir zīmēšanas, veidošanas, rokdarbu un citas stundas.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (biežāk nekā normālajiem) sastopami tā dēvētie **sapņojumi**. Tas ir pasīvs iztēles veids, īpatnējs vājas gribas izpausmes variants. Tie ir tukši, nereāli iztēles varianti, pie tam parasti neizraisa aktīvu darbību.

◆ Vienlaicīgi arī starp bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži ir tādi, kam atklājas radošas spējas kādā mākslas nozarē, piemēram, ir bērni, kas ar lielu iedvesmu nododas zīmēšanai, veidošanai, mūzikai, dažādām praktiskām nodarbībām. Ir bērni, kas sacer pasakas, raksta dzejoļus. Tomēr parasti panākumu atslēga ir skolotāju vai vecāku rokās. Svarīgi radīt pozitīvu, pacilātu emocionālu noskaņojumu. Te atklājas pedagoģiskās vadības loma iztēles spēju izkopšanā. Jāatklāj katra bērna iztēles īpatnības, lai sekmētu viņa spēju attīstību.

6.5. Uzmanības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Uz cilvēku pastāvīgi iedarbojas milzīgs informācijas daudzums. Uzmanība praktiski ir visu psihisko izziņas procesu pamats, tā atlasa svarīgāko, nozīmīgāko informāciju.

Uzmanība ir cilvēka apziņas stāvoklis, kas izpaužas spējā koncentrēties uz kaut ko gan ārējā, gan iekšējā pasaulē.

6.5.1. Uzmanības veidi

Uzmanība var būt:

- ◆ tiša;
- ◆ netiša;
- ◆ pēctiša.

◆ **Netišā uzmanība** rodas kairinātāja īpatnību ietekmē, un tā dominē visiem bērniem agrīnās attīstības posmā. Bet vairumam no viņiem jau četrū, piecu gadu vecumā strauji sāk attīstīties tišā un pat pēctišā uzmanība, kas nodrošina mērķtiecīgas rotaļu darbības, kā arī iegaumēšanas un pašaprūpes iespējas.

Diemžēl bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem gan pirmsskolas vecumā, gan arī skolas jaunākajās klasēs **dominē netišā uzmanība**. To raksturo pievēršanās objektam, parādībai bez iepriekšēja nodoma. Netišo uzmanību izraisa spēcīgi kairinātāji, spilgta gaisma, spēcīga skaņa vai troksnis, īpatnēja smarža u. tml.

◆ Liela nozīme darbā ar garīgi atpalikušiem bērniem ir **kontrastiem**, uzmanību izraisa priekšmets, kas atšķiras no pārējiem. Bērni pievērš uzmanību zilajam vai sarkanajam burtam vai ciparam tabulā, kur pārējie burti ir melni. Šī likumība atklājas arī attieksmē pret citām priekšmetu vai parādību īpašībām, piemēram, formu, lielumu, tempu u. tml. Tādēļ skolotājs, mainot stāstījuma tempu, skaļumu, izteiksmīgumu, labāk varēs izraisīt uzmanību. Netiši uzmanība pievēršas arī jaunajam, nebijušajam. Lūk, kādēļ svarīgi katrā stundā vai nodarbībā atklāt kaut ko jaunu. Netišās uzmanības spilgta izpausme ir bērnu pulcēšanās pie neredzēta cilvēka, jauna stenda, kāda dzīvnieka. No šī viedokļa vērtīgas ir mainīgās tematiskās izstādes. Parastais skolas noformējums, lai cik tas būtu vērtīgs, neizraisīs bērnu uzmanību.

◆ Netišo uzmanību izraisa parasti kādas darbības sākums vai nobeigums: skolēni ar izbrīnu skatās skolotājā, kurš pēkšņi pārtraucis stāstījumu, viņi reaģē uz skolas zvanu, īpaši stundas beigās.

◆ Netiši bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pievērš uzmanību priekšmetiem un parādībām, kas rada **emocionālus pārdzīvojumus**. Audzēkņi uzmanīgi aplūko interesantus, skaistus attēlus, klausās iemiļotu dziesmu. Objekts, kas izsauc izbrīnu, sajūsmu, interesi, diezgan ilgstoši notur arī šo bērnu netišo uzmanību. Sevišķa nozīme ir bērna aktuālo interešu un vajadzību lokam. Nodarbibā ar rotaļas raksturu bērna uzmanība nenovēršas daudz ilgstošāk nekā vienveidīgā praktiskā darbā.

◆ Netišo uzmanību lielā mērā nosaka bērna **veselības stāvoklis, noskaņojums**. Možā garastāvoklī vieglāk izraisīt uzmanību. Nogurums, slikts noskaņojums īpaši negatīvi ietekmē šo bērnu uzmanību.

❖ **Tišā uzmanība** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **attīstās lēni**, tādēļ pedagogiem un vecākiem maksimāli jāizmanto visas iespējas netišās uzmanības izraisīšanai, tās izmantošanai rotaļās, praktiskajā un mācību darbā. Tomēr vienlaicīgi jāstimulē arī tišās uzmanības attīstība. Kā jau norādīts, tišā uzmanība šiem bērniem

veidojas ar lielu novēlošanos un tās attīstīšanai jāizmanto visas iespējas. Tišās jeb patvaļīgās uzmanības nosaukums jau liecina par paša subjekta lomu tās uzturēšanā.

◆ Tišo uzmanību raksturo bērna **apzināti regulēta koncentrēšanās** noteiktam objektam vai darbībai.

◆ Tā saistās ar **mērķa izvēli, gribas piepūli**. Psihologs Ļ. Vigotskis tišo uzmanību definēja kā cilvēka sociālās attīstības rezultātu.

◆ Te atklājas arī **otrās signālu sistēmas – runas – lielā nozīme** tišās uzmanības regulācijā. Ar iekšējās runas palīdzību bērnam pamazām jāiemācās “piespiest sevi uzmanīties”. Sākumā mātei, vēlāk pedagogam un beidzot arī pašam bērnam jāizdala galvenie objekti, kam attiecīgajā situācijā pievēršama uzmanība.

◆ Psihologi sevišķi izceļ iekšējās paškontroles nozīmi tišās uzmanības izkopšanā, izdalot vairākus posmus. Bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem šī **paškontrolē ipaši apgrūtināta**: sākumā bērnam bāls jākomentē sava darbība, jāizsaka vārdos tas, kas padarīts, ko dara, kādi rezultāti, vēlāk viņam tas jāveic ar iekšējās runas palīdzību pēc paveiktā darba, beidzot – šai paškontrolei jānorit vienlaicīgi ar pašu darbību (to veikt ir ļoti grūti).

◆ Ja netišo uzmanību izsāuc kairinātāja intensitāte, tad tišā uzmanība bieži vien jāpievērš pavisam vājam kairinātājam. Bērnam nākas cīnīties ar dažādiem blakuskairinātājiem, kas piesaista netišo uzmanību. Tišā uzmanība saistās ar zināmu **sasprindzinājumu**, tendenci piespiest sevi koncentrēties vajadzīgajā virzienā. Tomēr tas nebūt nenozīmē, ka šis uzmanības veids pilnībā atkarīgs no iekšējiem stimuliem, no bērna “patvaļas”, arī te svarīga ir apkārtējās vides iedarbība un organisma mijiedarbība ar to.

◆ Liela nozīme ir uzdevumam, mērķim, kas pamudina bērnu koncentrēt uzmanību tai vai citai darbībai. No fizioloģiskā viedokļa tišā uzmanība atšķiras ar to, ka šis ierosinājums nāk no otrās signālu sistēmas. Ierosai, kas radusies cita cilvēka vai arī paša objekta iekšējās domas, rīkojuma rezultātā, jāķļūst par vadošo kairinātāju. Kā jau minēts, šie otrās signālu sistēmas ierosinošie kairinājumi nerodas paši no sevis, bet gan ārējās vides un bērna pieredzes mijiedarbības rezultātā. Paša bērna prasmei piespiest sevi ar gribas palīdzību koncentrēt uzmanību ir milzīga nozīme viņa darbaspēju veidošanā, un te rodas lielas grūtības.

◆ Vara pār savu uzmanību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem cieši **saistīta ar nervu sistēmas stāvokli**. Mērķtieksmes traucējumi, pārmērīgi uzbudināts psihiskais stāvoklis ir viens no lielākajiem tišās uzmanības traucēkļiem. Faktori, kas nostiprina nervu sistēmu, veicina arī gribas un uzmanības veidošanos.

◆ Tišās uzmanības veidošanos nosaka vairāki svarīgi faktori. Viens no tiem ir **griba**,

ar kuras palīdzību bērns piespiež sevi darīt vajadzīgo. Otrs faktors ir **otrās signālu sistēmas** svarīgā nozīme uzmanības stimulēšanā.

◆ Netieša un tomēr svarīga nozīme tišās uzmanības izraisīšanā un uzturēšanā ir bērna **interesēm** gan par pašu darbību, gan tās rezultātiem. Speciālistu pētījumi liecina, ka vecākajās klasēs arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir iespējams izkopt tišo uzmanību. Šis uzdevums veicams, intensīvi rūpējoties gan par bērnu interešu, gan gribas un pašregulācijas spēju veidošanu.

◆ Svarīgi ir nodrošināt bērniem atbilstošus darba apstākļus, kas veicina tišās uzmanības noturību. No šī viedokļa viņiem vieglāk strādāt ierastos apstākļos, kur nekas nenovērš uzmanību. Tomēr arī pārāk "izlutināta" uzmanība nav vēlama, jo dzīvē vienmēr būs jāsastopas ar dažādiem blakuskairinājumiem.

❖ **Pēctišā uzmanība** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas uz tišās uzmanības pamata un ar vēl lielākām grūtībām. To raksturo dziļa koncentrācija, emocionāls pacēlums, augstāka darba produktivitāte, kad bērnam vairs nav nepieciešama piespiešanās, gribas piepūle, lai turpinātu darbu.

◆ Tomēr mācību un audzināšanas darba rezultātā speciālās skolas vecāko klašu skolēni jau spēj vismaz neilgu laiku strādāt pēctišās uzmanības līmenī. Vienlaicīgi atsevišķi bērni jau agri spēj ilgstoši nodoties kādam darbības veidam. Taču vienmēr ir svarīgi, cik šis darbs viņus aizrauj, rada apmierinājumu.

◆ Nevajadzētu jaukt ar pēctišo uzmanību atsevišķo bērnu tendenci jeb spēju ilgstoši veikt kādu vienveidīgu darbību, kas bieži vien neprasa ne domāšanas aktivitāti, ne īpašu koncentrāciju. Šajos gadījumos izpaužas bērna nervu procesu inertums, tendence uz vienveidīgām, trafaretām kustībām, kas var liecināt par dziļiem garīgās attīstības traucējumiem.

◆ Bērnu uzmanības attīstība cieši saistīta ar uzvedības organizētības veidošanos.

6.5.2. Uzmanības deficīta sindroms

Psihisko traucējumu diagnostikā ieviests termins – **uzmanības deficīta sindroms (UDS)**. To iedala divos veidos:

- ◆ UDS ar hiperaktivitāti;
- ◆ UDS bez hiperaktivitātes.

Hiperaktivitāte mūsdienu psiholoģijā un pedagoģijā tiek aplūkota kā īpašs uzmanības traucējumu veids, kas sastopams bērniem ar normālu attīstību, bet īpašas grūtības rada bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Bērnu hiperaktivitāte ir uzvedības traucējumu veids, kam raksturīga pārmērīga aktivitāte, uzmanības impulsivitāte, uzbudināmība un vāja kustību koordinācija, kas neatbilst bērna vecuma psihiskajai attīstībai.

Šo izpausmju pamatā ir ģenētiska un neiroloģiska rakstura izcelsme, ko rada psihiski bioloģiskie un psihosociālie vides cēloņi. Hiperaktīvajiem bērniem rodas īpašas grūtības mācībās, agresīva uzvedība, antisociāla uzvedība, zema pašcieņa, zema pašapziņa. Viņiem ir grūtības saskarsmē ar vienaudžiem, vecākiem, skolotājiem. Neveltot šādiem bērniem nepieciešamo uzmanību, viņiem veidojas izolētības izjūta. Viņi tiek atraidīti (jo traucē citus), viņus neizvēlas par rotaļu vai darba partneriem. Vienlaicīgi šo bērnu intelekta traucējumi var nebūt dziļi. Šie bērni kompensē savu stāvokli ar demonstratīvi nepieņemamu uzvedību un asociālu rīcību. Bieži nepieciešama medicīniska palīdzība, jo minētais ietekmē gan intelektuālo, gan emocionālo un gribas sfēru un līdz ar to arī visu personības attīstību.

◆ Uzmanības veidošanās cieši saistīta arī ar traucējumiem valodas attīstībā. Sākumā uzmanību stimulē pieaugušo, vēlāk – paša individa valoda un iekšējā runa. Bet šiem bērniem agrūtīnāta gan valodas uztvere, gan pāreja uz iekšējo runu.

◆ Uzmanības traucējumi bieži izpaužas arī bērnu tendencē izvairīties no grūtībām, nevis tieksmē tās pārvarēt. Viņi pievērš uzmanību te vienam, te otram objektam, veselajam un daļai, saturam un formai, tā zaudējot mērķtieksmi.

◆ Šiem bērniem biežāk nekā normālajiem iestājas pagurums, un tas ir ilgstošāks. Viņiem ir pavājināta uzmanības koncentrācija.

◆ Pie tam viņi bieži imitē uzmanību gan ar mīmiku, gan ar pozu. Dažkārt šķiet, ka bērns ir uzmanīgs, pārdomā uzdevumu, bet faktiski viņš to nemaz nedara.

◆ **Neuzmanības cēloņi** var būt ļoti dažādi:

- ◆ neprasme koncentrēt uzmanību;
- ◆ īslaicīga neuzmanība kā attīstības perioda īpatnība;
- ◆ slimības vai nervu sistēmas patoloģijas sekas;
- ◆ emocionālās sfēras traucējumi;
- ◆ nogurums.

◆ Uzmanības nenoturība ietekmē arī bērna kustības un runu, tādēļ bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ilgāk novērojams **kustību haotisms** un **valodas traucējumi**.

◆ Nogurums, sevišķi pirmsskolas vecumā un jaunākajās klasēs, īpatnēji ietekmē šo bērnu uzmanību, viņi zaudē darba spējas uz ilgāku laiku, un tās atjaunojas tikai pilnīgā atpūtā.

◆ Jāakcentē propedeutisko nodarbību nozīme, sagatavojot bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem skolai. Viens no svarīgākajiem šo nodarbību uzdevumiem – attīstīt bērnu vērīgumu, vingrināt viņu atmiņu un uzmanību, psihomotoriku. Tie ir nepieciešami priekšnoteikumi, bez kuriem nevar sākt mācīt bērnus rakstīt, lasīt un rēķināt.

◆ Uzmanības novirzes rada lielas grūtības speciālo skolu audzēkņu mācīšanās. Ir tādi skolēni, kas vāji uztver vārdiskās instrukcijas, nespēj patvaļīgi koncentrēt uzmanību, katrs troksnis gaiteni vai putns aiz loga novērš viņus no aizsāktā darba. Tātad bērniem dominējošā ir netišā uzmanība, ko izraisa dažādi apkārtējās vides objekti vai parādības. Tikai pieredzējušiem pedagogiem ar lielām grūtībām izdodas pievērst šo audzēkņu uzmanību darbam stundā.

◆ Daļai šo bērnu savukārt raksturīga liela nogurdināmība. Viņi pēc 10–15 minūtēm tā nogurst, ka nespēj uztvert skolotāja jautājumus, sekot darbam. Pēc tam vieni kļūst nemierīgi, kustīgi, nevaldāmi, otri – gluži pretēji – kūtri, inerti, miegaini.

◆ Uzmanības traucējumi ir viens no svarīgākajiem smadzeņu patoloģiskā stāvokļa simptomiem. Ievērojot to, ka bērna darba spēju noteikšanā svarīga nozīme ir uzmanības funkcijai, vairākos pētījumos iegūti arī interesanti dati par uzmanības problēmām. Konstatētas trīs darba spēju izmaiņas fāzes mācību stundā:

- ◆ pirmajai fāzei (15–25 minūtes) raksturīga darba spēju paaugstināšanās;
- ◆ otrajā (starp mācību stundas 20. un 30. minūti) ir visaugstākā darba produktivitāte;
- ◆ trešajā fāzē, kas sākas bieži vien jau ar 20.–30. minūti, darba spējas pazeminās.

◆ Ir lielas individuālas atšķirības: daļai bērnu darba spējas nemainās visas stundas laikā, citiem tās paaugstinās nodarbības sākumā, bet daļai – pat tās otrajā pusē. Darba spēju dinamika mainās, ja bērni veic dažādus mācību uzdevumus, piemēram, norakstidami no grāmatas, bērni diezgan ilgi saglabā vidējas darba spējas, turpretī, risinot aritmētikas uzdevumus, daļa audzēkņu sāk nogurt jau pēc 10 minūtēm. No tā izriet secinājums, ka patstāvīgajai uzdevumu risināšanai nav ieteicams veltīt vairāk par 10–15 minūtēm. Darba spēju svārstības cieši saistītas ar uzmanības koncentrācijas,

noturības un citu īpašību mainīgumu, un to izpētei svarīga nozīme gan mācību slodzes noteikšanā, gan metožu un paņēmienu izvēlē.

6.5.3. Uzmanības īpašību raksturojums

Uzmanību raksturo vairākas īpašības: **apjoms, koncentrācija, noturība, sadalīšana un pārslēgšanās**. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem visu **uzmanības īpašību veidošanās ievērojami atpaliek no normāliem vienaudžiem. Pie tam savdabīgs ir atsevišķo īpašību raksturs.**

♦ **Uzmanības apjomu** nosaka skaits, ko bērns spēj ietvert uzmanības lokā pavisam nelielā laika sprīdī (parasti – $\frac{1}{10}$ sekundes). Pirmo klašu skolēniem atklāts ļoti šaurs uzmanības apjoms: tas aprobežojas ar vienu, diviem objektiem, bet dažkārt – tikai ar viena objekta atsevišķu detaļu.

Ja bērniem, kam ir normāls intelekts, demonstrē burtus, kas veido vienu vai pat vairākus vārdus, tad parasti viņi uztver vairāk burtu, jo šie skolēni vairs neskata katru burtu atsevišķi, bet gan – vārdu kopumā (tu, es, tas, tad, ņem). Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmajās klasēs uzmanības apjoms, uztverot vārdus, nemainās. Tas liecina, ka speciālajās skolās bērni pirmajās klasēs vēl nav apguvuši lasīšanu, viņi neuztver veselus vārdus, bet gan tikai atsevišķus burtus, tādējādi viņiem neapšaubāmi sašaurinās uzmanības apjoms. No otras puses, ierobežotais uzmanības apjoms palēnina lasīt mākas apguvi, jo šie bērni tiešām vēl nespēj reizē uztvert vairāk par diviem objektiem (šajā gadījumā – burtiem).

Iepriecinoši, ka trešajā klasē šo bērnu uzmanības apjoms, uztverot burtus, kas veido vārdus, ir ievērojami plašāks nekā pirmajā klasē. Pie tam šai variantā uzmanības apjoms pārsniedz visu pārējo variantu (attēli, figūras) atbilstošos uzmanības apjoma rādītājus. Tas liecina, ka lasīšanas mākas apguve, daudzie vingrinājumi pozitīvi ietekmējuši uzmanības apjoma paplašināšanos.

Mācību darba ietekmē jau trešajā klasē bērni ar garīgās attīstības traucējumiem spēj vienlaicīgi uzmanības lokā ietvert vidēji divus – trīs objektus. Tātad notikusi uzmanības apjoma paplašināšanās, tomēr tas joprojām ir ievērojami šaurāks nekā bērniem ar normālu intelektu.

Jāatzīmē arī kvalitatīvas izmaiņas trešo klašu skolēnu uzmanības apjomā: viņi spēj jau grupēt uztveramos objektus pēc to loģiskām sakarībām, veidojas ciešākas saiknes starp uzmanību un domāšanas procesiem, kā arī loģisko atmiņu un iztēli. Piemēram,

plašāks ir uzmanības apjoms, ja starp attēlā uztveramiem objektiem saskatāmas priekšmetu dažādas savstarpējas sakarības (priekšmeti, kas noder vienam darba veidam, priekšmeti, kas dzīvē bieži sastopami kopā; priekšmeti, kas veido sakarīgu dabas ainavu u. tml.). Pirmajās klasēs šādi grupējumi uzmanības apjomu neietekmē, jo tas ir tik šaurs, ka viņi uztver objektus pa vienam.

Uzmanības apjomu ietekmē arī pedagoga instrukcijas veids. Aktivizējoša instrukcija veicina uzmanības apjoma paplašināšanos. Īpaši jāatzīmē skolēnu personīgās aktivitātes loma uzmanības apjoma paplašināšanā. Ja audzēkņi iepriekš veic atbilstošo priekšmetu grupēšanu, zīmē vai atveido tos no plastilīna, tad pēc tam, uztverot šo priekšmetu attēlus, uzmanības apjoms ir plašāks.

Tātad vairāku objektu iepriekšēja aktīva uztvere un iepazīšana var sekmēt uzmanības apjoma paplašināšanos, un tā pedagogiskajā procesā ir vēlama. Tomēr nevar cerēt, ka objekti, kas neatbilst bērnu uztveres iespējām, iekļūs viņu uzmanības apjomā.

Uzmanības apjoms ir atkarīgs no demonstrējamo objektu skaita. Ja pirmās klases bērniem demonstrē daudzus objektus (7–10), tad viņu uzmanības apjoms pat sašaurinās, nevis paplašinās. Gatavojot uzskates līdzekļus nodarbībām, jāņem vērā bērnu uzmanības apjoms: pirmajās klasēs ieteicams vienā attēlā ietvert ne vairāk kā 3–4 objektus, trešajā klasē – 6–7 objektus. Kā jau norādīts, nozīmīgi arī tas, cik labi bērni jau pazīst attēlotos priekšmetus vai parādības. Ja pedagogs vēlas, lai kādi atsevišķi objekti (priekšmeti, burti, cipari) noteikti tiktu ietverti uzmanības lokā, bērna iepriekšēja aktīva darbība ar tiem ir obligāta.

Raksturojot uzmanības apjomu, jāatzīmē, ka dažādu klinisko grupu bērniem tas ir atšķirīgs. Lai gan visaugstākie uzmanības apjoma rādītāji ir t. s. līdzsvaroto bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem grupās, tomēr tie atpalielē no atbilstošajiem parastās skolas audzēkņa uzmanības apjoma rādītājiem. Bērni ar pastiprinātu ierosu ārēji ir ļoti aktīvi, viņi cenšas nosaukt daudzus priekšmetus pēc to demonstrēšanas. Tomēr faktiski šī aktivitāte neveicina uzmanības apjoma paplašināšanos. Augstā uzbudināmība un lielā izklaidība acīmredzot traucē uzmanības virzību. Bērni bieži vien ir pamanījuši, ka demonstrētajā attēlā bijis vairāk objektu, nekā viņi var nosaukt, tādēļ min tādus objektus, kas attēlā nemaz nav parādīti, nosauc vienus un tos pašus objektus pēc vairākiem nākamajiem demonstrējumiem. Šīs grupas audzēkņi ir ļoti apmierināti, ja viņiem izdevies nosaukt daudz objektu, kaut arī tie neatbilst demonstrētajiem. Minētie fakti liecina, ka šo bērnu uzmanības apjoms ir nenoteikts, ka ap skaidrāk uztveramo objekta zonu vēl ir t. s. neskaidrā uzmanības apjoma zona, kurai dažkārt ir pat izklaidējoša nozīme. Bērni jau it kā kaut ko ir redzējuši, bet – neprecīzi, neskaidri.

Sevišķi jārunā par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kam ir pastiprināta aizture. Uzmanības apjoms viņiem pirmajā klasē ir visšaurākais (0–1 objekts). Šie audzēkņi nemaz nav neapmierināti ar to, ka viņi var nosaukt pēc demonstrējuma tikai vienu vai divus objektus, un necenšas saskatīt kaut ko vairāk. Tas liecina, ka šo audzēkņu uzmanības apjoms ir ļoti šaurs un tuvākās zonas objekti nemaz netiek uztverti. Pie tam bieži vien viņi nevar nosaukt pat vienu objektu. Acīmredzot augstākās nervu sistēmas darbības aizture ir par cēloni šaurajam uzmanības apjomam. Jānorāda, ka uzmanības apjoms trešajā klasē šiem bērniem, salīdzinot ar pirmo klasi, ievērojami paplašinās (2–3 objekti), un šī dinamika izpaužas spilgtāk nekā pārējiem. Tomēr šo bērnu uzmanības apjoms joprojām ir visšaurākais.

Lai gan uzmanības apjoms mācību un korekcijas darba ietekmē bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pamazām paplašinās un kvalitatīvi izmainās, tomēr arī vidējās un vecākajās klasēs šo bērnu uzmanības apjoms joprojām ir ievērojami šaurāks nekā bērniem ar normālu intelektu un uzmanības kvalitatīvo izmaiņu dinamika neatbilst normai.

◆ **Uzmanības koncentrāciju** raksturo intensitāte, spēja pievērsties vienam objektam, bet uzmanības noturība izpaužas tās ilgstošā koncentrācijā uz objektu vai darbību. Uzmanības koncentrācija un noturība ievērojamā mērā nosaka darba spējas, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti zemas. Pirmajā klasē šie bērni pat vienkāršu darbību uzmanīgi izpilda tikai 5 līdz 10 minūtes. Darbu turpināt viņi gan spēj, bet tam nav vajadzīgās kvalitātes.

◆ Vienlaicīgi starp dažādo klinisko grupu bērniem ir lielas atšķirības **uzmanības noturības** raksturojumā. Vairākums šo bērnu saglabā uzmanības noturību līdz pat 10 minūtēm. Audzēkņi ar pastiprinātu ierosu gandrīz visu laiku ir ļoti neuzmanīgi. Uzmanības nenoturību apliecina lielā steiga, vēlēšanās bieži uzdot dažādus jautājumus, viņiem nepieciešams pamudinājums, lai turpinātu iesākto. Darba temps ir straujš, bet kļūdu daudz. Bērni, kam ir izteikta aizture, savukārt uzdevumus veic ļoti lēni, biežāk kļūdās darba sākumā, kamēr nav "ieistrādājušies". Uzmanības produktivitāte un kvalitāte šiem bērniem visaugstākā ir no sestās līdz desmitajai minūtei.

Lai gan mācību un korekcijas darba rezultātā bērnu uzmanības koncentrācija un noturība uzlabojas un šie bērni spēj jau 15–20 minūtes veikt vienu darba veidu, tomēr atšķirības no normas aplūkojamo uzmanības īpašību raksturojumā nevis samazinās, bet gan pieaug. Palielinās darba temps, bet parasti pieaug arī kļūdu skaits, kas saglabājas arī vecākajās klasēs.

Minētie fakti palīdz izprast grūtības, kas rodas skolotājiem, vadot mācību darbu. Pedagoģiem jācenšas noskaidrot bērnu uzmanības īpatnības, lai veiktu atbilstošu traucējumu korekciju.

◆ **Uzmanības sadalīšanu** raksturo kā cilvēka spēju vienlaicīgi pievērst uzmanību diviem vai vairākiem darbības veidiem. Pirmo klašu bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nespēj vienlaicīgi veikt divus vienkāršus uzdevumus, piemēram, ja viņi raksta, tad nedzird, ko saka skolotājs. Šie bērni faktiski pārslēdz uzmanību – vai nu raksta, vai klausās.

Trešajā klasē vērojams progress bērnu uzmanības sadalīšanas spēju attīstībā, un tad jau puse audzēkņu var veikt abus uzdevumus vienlaicīgi. Tomēr arī trešajā klasē uzmanības sadalīšanas spējas ievērojami atpaliek no normas.

Uzmanības sadalīšanas spējas dažādo klinisko grupu bērniem ir atšķirīgas. Bērniem, kam ir pastiprināta aizture, visgrūtāk sadalīt uzmanību, viņu darba temps palēninās un dubultuzdevumi pirmajās klasēs viņiem sagādā gandrīz nepārvaramas grūtības. Tikai neliela daļa viegli uzbudināmo bērnu spēj sadalīt uzmanību. Bez tam pie dubultuzdevumiem viņu darba temps pieaug, bet ļoti palielinās kļūdu skaits.

Lai gan šo skolēnu uzmanības sadalīšanas spējas ar gadiem uzlabojas, tomēr grūtības saglabājas arī vecākajās klasēs. Tādēļ, liekot audzēkņiem vienlaicīgi veikt divus uzdevumus, jāizvēlas viņiem labi zināmi darbības veidi, kurus bērni var veikt jau daļēji automatizēti, pretējā gadījumā viņi nespēs vienu vai otru no tiem izpildīt.

Jāievēro arī tas, ka, veicot vienlaicīgi divus uzdevumus, audzēkņu rezultāti var pasliktināties – lēnāks kļūst temps, palielinās kļūdu skaits – nekā tad, ja katru uzdevumu izpildīs atsevišķi.

No teiktā var arī secināt, ka, izvēloties uzdevumus, kuros nepieciešama uzmanības sadalīšana, jāparedz mazāks darba apjoms.

Bez tam bērnu darbu vērtējumā jāņem vērā, vai to izpilde prasījusi tikai uzmanības koncentrāciju un noturību, vai bijusi nepieciešama arī sadalīt uzmanību, kādēļ varēja pasliktināties rezultāti.

Jāņem vērā arī tas, ka, piemēram, diktātos, komentētajos pierakstos, lasīšanā ar uzdevumu, teksta uzdevumu risināšanā un citos darba veidos bērniem var rasties nepārvaramas grūtības tāpēc vien, ka viņi nespēj sadalīt uzmanību. Audzēkņi dažkārt nevar vienlaikus klausīties un rakstīt, domāt par nosacījumiem un rakstīt tekstu u. tml. Ar šiem bērniem jāveic neatlaidīgs darbs. Sākumā viņi jā māca tikai īsu brīdi izpildīt vienlaicīgi ļoti labi zināmus darba veidus, un tikai pamazām iespējams ievingrināt šos bērnus sadalīt uzmanību ilgāku laiku diviem darbības veidiem.

◆ **Uzmanības pārslēgšana** ir apzināta uzmanības pārorientēšana no viena darbības veida uz otru, no vienām lietām vai parādībām uz citām. Pārslēdzot uzmanību, bērns apzināti novēršas no viena objekta un pievēršas citam. Aiztures procesu vājuma dēļ bērniem

ar garīgās attīstības traucējumiem ar novēlošanos veidojas spēja kavēt ierosu kādā vienā smadzeņu centrā, lai to mērķtiecīgi, pakļaujoties gribai, rosinātu citā. Uzmanības pārslēgšanu traucē arī nervu procesu (ierosas un aiztures) inertums. Šo bērnu uzmanības pārorientāciju no viena objekta uz otru vairāk nosaka ārējie, nevis iekšējie faktori. Proti – to vairāk raksturo nenoturība, nepatvaļīga uzmanības pārslēgšanās, kas robežojas ar **uzmanības izklaidību**. Šādu uzmanības pārslēgšanos viecina spilgti priekšmeti, negaidīti trokšņi, pēkšņas asociācijas.

Tikai pamazām veidojamas uzmanības pārslēgšanas spējas. Sākumā pedagogam jāizmanto visi iespējamie ārējie stimuli (skolotāja valoda, attēli, rotaļu elementi), lai pārslēgtu bērnu uzmanību no starpbrīža uz mācību stundu, no lasīšanas uz rakstīšanu u. tml. Liela nozīme ir noteiktai, atkārtotai darbību secībai, kas palīdz veidot paradumu pārslēgt uzmanību pēc noteikta laika vai atbilstošiem signāliem (skolotāja ierašanās, viņa rīkojumi, skolas zvans u. c.). Tikai pamazām veidojas arī bērna uzmanības pašregulācijas spējas.

6.5.4. Ieteikumi uzmanības traucējumu korekcijai

◆ Bērnu uzmanības veidošana jāsāk jau no pirmsskolas vecuma, sniedzot audzēkņiem **zināšanas, izskaidrojot uzvedības noteikumus, izvirzot viņiem noteiktas prasības**. Svarīgi veicināt gan netišās, gan arī tišās uzmanības attīstību. Šai ziņā sevišķi svarīga nozīme stingrām, noteiktām, bērniem izprotamām prasībām. Arvien jāievēro samērs starp abiem uzmanības veidiem, starp interesanto, saistošo un nepieciešamo. Krievu psihologs K. Ušinskis rakstīja, ka, padarījis savu stundu saistošu, skolotājs bērniem neapniks, tomēr nedrīkst aizmirst, ka mācībās ne viss var būt saistošs, ka ir arī garlaicīgas lietas. Tāpēc jāpieradina bērnu darīt arī to, kas viņu nesaista.

◆ Lai piespiestu sevi uzmanīgi veikt arī neinteresantu darbu, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem nepieciešams attīstīt **gribas neatlaidību**. Tā kā viņiem raksturīgs gribas vājums, tad ļoti svarīgi pamazām veidot viņiem tādas īpašības kā neatlaidību, pacietību, izturību. Uzmanības attīstīšana cieši saistīta ar **atbildības un pienākuma jūtu** veidošanu. Audzēkņu uzmanības kvalitatīvās izmaiņas nevar nodrošināt bez viņu domāšanas un loģiskās atmiņas izkopšanas. Bērnam jāiemācās pašam regulēt un kontrolēt savu darbību, piespiest sevi sākt vienmēr pabeigt.

◆ Skolēnu uzmanība ievērojamā mērā ir atkarīga no **mācību satura**, no tā, cik tas atbilst bērnu vecumam, interesēm, cik tas ir saprotams un piemērots viņu uztveres spējām.

Uzmanība būs noturīgāka, ja skolēns veiks intelektuālu darbu, kurā vajadzīga zināma piepūle, bet kas nepārsniegs viņa iespējas, kas vienas klases audzēkņiem ir stipri atšķirīgas.

◆ Uzmanības aktivizēšanā liela nozīme **darba formu daudzveidībai**. Vienmuļība, ilgstošāka vienveidība izkliedē uzmanību. Jāpānāk, lai bērni pēc iespējas vairāk paši aktīvi darbotos, nevis klausītos skolotājā, lai viņi tiktu rosināti domāt, atbildēt, būtu ieinteresēti kāda uzdevuma veikšanā.

◆ Patstāvīgā darba prasmju un iemaņu veidošana nesaraucjami saistīta ar uzmanības noturības un koncentrēšanas spēju veidošanu.

◆ Uzmanības attīstīšanā izvirzās svarīga prasība – ievērot katra bērna ar garīgās attīstības traucējumiem **individuālās īpatnības**, tādēļ pirmām kārtām pedagogam tās dziļi jāiepazīst. Jāņem vērā bērnu dažādu klinisko grupu uzmanības īpatnības.

Ņemot vērā uzmanības noturības un koncentrācijas novirzi no normas un to īpatnības dažādās bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem kliniskajās grupās, mācību procesa organizācijā realizējamas vairākas prasības.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem **pamatgrupās**:

- ◆ jānosaka šaurāks darba apjoms nekā parasto skolu audzēkņiem, tomēr tam jābūt lielākam nekā pārējiem bērniem;
- ◆ biežāk izmantojami dažādi patstāvīgā darba veidi;
- ◆ sevišķa uzmanība veltāma paškontroles spēju attīstībai.

Bērnu grupā, kam ir **pastiprināta ierosa**:

- ◆ stingri reglamentējami mācību darba posmi ar noteiktu izpildāmo uzdevumu apjomu;
- ◆ to apjoms var būt tāds pats kā bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem pamatgrupai;
- ◆ nepieciešama biežāka nodarbību veidu maiņa;
- ◆ vairāk vajadzīgi pedagoga atgādinājumi un norādījumi;
- ◆ jācenšas pieradināt šos bērnus strādāt lēnāk;
- ◆ jāveido viņiem paškontroles spējas un iekšējā aizture.

Bērnu grupā, kam ir **pastiprināta aizture**:

- ◆ jādod neliela apjoma darbs;
- ◆ ņemot vērā audzēkņu ātro nogurdināmību, reglamentējams to izpildes laiks;
- ◆ nepieciešami pedagoga pamudinājumi palēninātā darba tempa dēļ vai pat darba pārtraukšana;

- ♦ jācenšas nostiprināt audzēkņiem paradumu strādāt ātrāk;
- ♦ jāveido bērniem paškontrolē.
- ♦ Daudziem audzēkņiem grūtības rodas tāpēc, ka viņi **nespēj strādāt kolektīvā**, īpaši bērniem ar uzmanības deficīta sindromu. Apkārtējo darbība novērš viņu uzmanību, viņiem gribas salīdzināt savu un pārējo bērnu darbu, visai grupai vai klasei izteiktos aizrādījumus neattiecinā uz sevi u. tml. Pedagogiem rodas lielas grūtības, lai mobilizētu visus audzēkņus mērķtiecīgam darbam, lai ikviens no viņiem strādātu uzmanīgi, ar pilnu atdevi, nemierīgajiem bērniem paredzot īpašus papilduzdevumus.
- ♦ Audzēkņu uzmanības noturēšanā un aktivizēšanā daudzu pedagogu personības psihisko īpašību nozīme ir ārkārtīgi liela, piemēram, emocionalitāte, viņa izteiksmes spējas tieši ietekmē bērnu uzmanību. Svarīga ir pedagoga attieksme pret audzēkņiem, viņa pacietība, izturība, neatlaidība, prasme saskatīt katras izmaiņas bērna uzmanības attīstībā.
- ♦ Mācību stundās un nodarbībās bērnu uzmanību palīdz izraisīt un uzturēt **daudzveidīga uzskate**, kam jāatbilst iepriekš aplūkoto uzmanības īpatnību raksturam un iespējām. Pie tam arvien jāatceras, ka uzmanības attīstīšana nav pašmērķis, ka tai nepieciešama pareiza virzība, tāpēc uzskate nedrīkst novērst no galvenās domas, no darbības mērķa.
- ♦ Uzmanības veidošanu sekmē bērnu literatūra, īpaši **pasakas**. Svarīgs ne tikai to saturs, bet arī priekšnesuma veids un arī pati klausīšanās. Tā pieradina bērnus koncentrēt uzmanību svarīgākajiem notikumiem, to secībai. Klausoties stāstus, pasakas, audzēkņiem veidojas arī uzmanības noturība, prasme ieklausīties.
- ♦ Skolā jāizmanto visas **ārpusklases darba iespējas**, lai mērķtiecīgi virzītu bērna uzmanības attīstību. Tā, piemēram, pastaigu, ekskursiju laikā audzēkņi jāpieradina uzmanīgi ielūkoties apkārtņē, uztvert dažādas pārmaiņas uz ielas, dabā. Vērojot, kā izturas putni, kā plaukst vai nobirst kokiem lapas, kā noformēti skatlogi u. tml., bērni paplašina uzmanības apjomu un tās koncentrēšanas, sadalīšanas un pārslēgšanas spējas. Pozitīva nozīme uzmanības attīstīšanā ir atbilstošām rotaļām (sk. 7.5.5.).
- ♦ Tā kā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga uzmanības izklaidība, ko vēl var pastiprināt apkārtējie apstākļi, liela nozīme ir **mācību telpas dizainam**. Svarīgi bērnus jau pašā nodarbību sākumā iepazīstināt ar nodarbību telpām, ar tajās novietotajiem priekšmetiem, ar dažādajiem tehniskajiem līdzekļiem u. tml., lai pasākumos mācību laikā tas viss nenovērstu bērnu uzmanību. Sevišķi svarīgi panākt, lai audzēkņi varētu strādāt pierastajos apstākļos, lai uz mācību galda vai sola nebūtu **nekā lieka**.

Noformējot telpas, jāraugās, lai priekšplānā atrastos tikai paši nepieciešamākie objekti, pārējie novietojami aizmugurē, tur, kur tie nevar novērst bērna uzmanību.

Vienmēr jāatceras, ka uzmanības veidošanos nevar nodrošināt atsevišķi pasākumi. Te svarīga visa mācīšanas un audzināšanas sistēma, kuras ietekmē pamazām attīstās un nostiprinās uzmanība arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

6.5.5. Uzmanības veidošanā izmantojamās rotaļas un vingrinājumi

Rotaļas – svarīgs uzmanības veidošanas līdzeklis. Tās prasmīgi izmantojot, speciālo skolu pedagogi var mērķtiecīgi iepazīstināt bērnus ar viņu uzmanības īpatnībām un veicināt tās noviržu korekciju un uzmanības straujāku attīstību. Rekomendējamo rotaļu kompleksu nevar uzskatīt par pilnīgu, daļa vēl jāpārbauda praksē. Kompleksā ietveramas rotaļas un vingrinājumi, kas var veicināt uzmanības svarīgāko īpašību – koncentrācijas, noturības, sadalīšanas un pārslēgšanas spēju – veidošanos, kā arī uzmanības apjoma paplašināšanos. Ievērojot uzmanības organisko saistību ar visiem izziņas procesiem un personības īpašībām, daudzas rotaļas palīdz attīstīt bērnu novērošanas un uztveres spējas, orientēšanos telpā, uzlabot kustību koordināciju, sekmēt vispārējo darba spēju, atjautības un veiklības uzlabošanu.

Rotaļas domātas galvenokārt pirmo līdz trešo klašu skolēniem, tomēr, tās izvēloties, jāievēro katra bērna un bērnu kolektīva īpatnības, viņu intereses, zināšanas, prasmes un iemaņas. Rotaļas iespējams pārveidot atbilstoši minētajiem faktoriem.

◆ **ATTĒLO MŪS!** Viens no bērniem nostājas ar muguru pret pārējiem. Katrs no vienā līnijā stāvošajiem (3–5 audzēkņi) ieņem kādu īpatnēju pozu, piemēram, pieliek pirkstu pie deguna, satver savu ausi, paceļ rokas sānis, pietupstas u. tml. Pēc signāla bērni ieņem pamatstāju, bet vērotājs attēlo pēc kārtas katra rotaļas dalībnieka pozu.

◆ **IEVIETO KATRU SAVĀ MĀJIŅĀ!** Uz papīra loksnes četrstūris, kas savukārt sadalīts četrās (vai astoņās) daļās. Jebkurā kvadrātā pēc izvēles izvieta 2–3 rotaļlietas vai nelielus attēlus (zaķis, kaķis u. tml.). Bērnam jāpaskatās, kurā “mājiņā” katra rotaļlieta atrodas, tad jāpagriež mugura. Rotaļas vadītājs tikmēr noņem objektus no kvadrātiem. Bērnam atkal jāpagriežas pret rotaļlietām un jāievieto tās savās bijušajās mājiņās.

◆ **IEVĒRO VISU!** Uz galda novietoti 3–7 dažādi priekšmeti vai to attēli un aplāti

ar papīru vai audeklu. Bērnam jānostājas pie galda. Uz mirkli (1–2 sekundes) priekšmetus atklāj un atkal pārklāj. Bērnam jānosauc tie priekšmeti, ko viņš ir ievērojis.

◆ **KURI MAINĪJĀS VIETĀM?** Bērns paskatās uz priekšmetiem (3–7), kas novietoti uz galda. Viņam jācenšas ievērot, kur novietots katrs no tiem. Tad jāaizver acis vai jāpagriež mugura. Skolotājs samaina divus vai vairākus priekšmetus vietām. Bērnam atkārtoti jāaplūko priekšmeti un jāpasaka, kuri mainīti vietām.

◆ **IEVĒRO SECĪBU!** Uz galda viens uz otra salikti dažāda lieluma priekšmeti (3–7). Bērnam jāpaskatās uz tiem, jāpagriež mugura un jāpasaka, kādā secībā bija salikti priekšmeti (tie var atrasties arī viens otram blakus).

◆ **MEKLĒ LĪDZĪBAS!** Visus bērnus uzaicina ievērot, kuri priekšmeti telpā ir vienādā krāsā (vai no vienādā materiāla, līdzīgas formas u. tml.). Pēc signāla rotaļnieki katrs pēc kārtas nosauc vienu no ievērotajiem priekšmetiem, tad otru, utt.

◆ **APRĒĶINI SUMMU!** Uz galda vairākas monētas, kas pārklātas ar drānu (to skaits atkarīgs no bērnu zināšanām). Tās atklāj uz īsu brīdi (2–3 sekundes) un atkal pārklāj. Bērnai jāpasaka, kādas monētas bija uz galda, un jāaprēķina summa.

◆ **SASKAITI!** Linijā nostājas 2–5 bērni, kam rokās kartītes ar viencipara skaitļiem (atbilstoši zināšanām). Viens bērns nostājas pret pārējiem. Pēc signāla visi uz īsu brīdi (15 sekundes) parāda kartītes. Skolēnam jāpasaka cipari un to summa (vai tikai summa).

◆ **APSKATI PRIEKŠMETU (PRIEKŠMETUS)!** Bērniem izdala dažādus priekšmetus vai to attēlus. Katram uzmanīgi jāapskata savs priekšmets, par kuru pēc tam tiks uzdoti dažādi jautājumi. (Var minēt arī pašus jautājumus.) Kad bērniem šķiet, ka viņi priekšmetus ir aplūkojuši, tos noliek neredzamā vietā. Rotaļas vadītājs uzdod dažādus jautājumus par aplūkotajiem priekšmetiem (kāda krāsa, materiāls, forma, kur to lieto u. tml.). Bērniem jāatbild uz jautājumiem.

◆ **NOVĒROJIET SAVU BIEDRU!** Viens iziet no telpas. Šo bērnu ieteicams īpatnēji pārģērbt, piemēram, uzsiet lakatiņu, uzvilkt dažādas krāsas cimdus, apaut dažādus apavus, piespraust spilgtu nozīmīti u. tml. Ienācis klasē, šis skolēns ļauj sevi aplūkot pārējiem bērniem, tad iziet no telpas. Pārējiem bērniem jāatbild uz skolotāja jautājumiem (kādi apavi, kādi cimdi utt. bija biedram).

◆ **VĒRO APKĀRTNI!** Pastaigas laikā pagalmā, parkā, mežā vai laukā bērniem liek nostāties vienā linijā un ievērot pēc iespējas vairāk priekšmetu, kas atrodas linijas priekšplānā. Tad uzaicina visus pagriezties apkārt un nosaukt visu, ko ir ievērojuši. Šo rotaļu var atkārtot, mainot virzienu.

◆ **KO TU IEVĒROJI UZ CEĻA?** Laukā vai lielākā telpā rotaļniekiem nosaka pārvietošanās virzienu (15–20 m). Šajā ceļā iepriekš nolikti zemē dažādi siki priekšmeti (kastīte, saspraude, monētas u. tml.), kuru daudzums atkarīgs no skolēnu vecuma. Bērniem, ejot pa noteikto “ceļu”, jānovēro, cik un kādi priekšmeti uz tā novietoti. Pēc tam atbild uz jautājumu: “Ko tu ievēroji uz ceļa?”

◆ **UZMINI, KAS MAISIŅĀ!** Maisiņā dažādi bērniem pazīstami priekšmeti. Pēc taustes katrs bērns nosaka vienu priekšmetu. Ja tas noteikts pareizi, skolēnam tiesības to izņemt no maisiņa. Rotaļu turpina nākamais.

◆ **PRECĪZĀS KUSTĪBAS.** Uz galda novietoti 3–5 priekšmeti apmēram 10–15 cm attālumā viens no otra. Bērnam jāaplūko priekšmeti un to izvietojums. Tad aizsien acis, un bērnam jāpaņem pēc norādījuma atbilstošais priekšmets, nepieskaroties pārējiem.

◆ **UZZĪMĒ NESKATĪDAMIES!** Bērnam ar aizsietām acīm uz tāfeles vai papīra jāuzzīmē norādītais priekšmets, piemēram, bumba, karodziņš, māja u. tml. Var atļaut iepriekš to darīt vaļējām acīm, lai bērns ievingrinās.

◆ **NORĀDI VIRZIENU!** Dažādos virzienos no centra novietoti 3–5 cipari vai rotaļlietas. Bērnam jānostājas centrā un, neizkustoties no vietas, jāaplūko, kur novietots katrs cipars vai priekšmets. Pēc tam viņam aizsietām acīm jānorāda ar roku nosauktā cipara vai objekta virziens.

◆ **PĀRLEJ ŪDENI!** Bērnam uzmanīgi no vienas krūzītes jāpārlej otrā ūdens tā, lai nenopilētu ne lāsīte. To pašu var likt veikt aizsietām acīm.

◆ **TRĀPI SNIEGAVĪRAM UZ DEGUNA!** Uzzīmēts sniegavīrs ar izteiksmīgu, apaļu degungalu. No cietāka papīra pagatavota piramīda, ko bērni var labi satvert rokā. Bērnu uzdevums aizsietām acīm mēģināt piramīdas pamatu pielikt pie sniegavīra deguna. Noteikumus var variēt: sākumā bērni stāv pie paša sniegavīra, vēlāk – vairākus soļus no tā.

◆ **IEGĀDĀJIES KONFEKTI!** Pie garākas auklas (2–3 m), kas abos galos nostiprināta apmēram 0,5 m augstumā no grīdas, ar diegiem piestiprinātas konfektes (vai kartītes, vai arī dažādi priekšmeti). Bērnam jānostājas apmēram 2–3 soļu attālumā no auklas, jāaplūko, kur kādi priekšmeti karājas uz tās. Tad viņam iedod grieznes (neasiem galiem) un aizsien acis. Bērns cenšas nogriezt vēlamo priekšmetu (ar vienu vai abām rokām), jo vairāk šo priekšmetu, jo bērnam lielākas iespējas tos “iegādāties”.

◆ **SADALI VIENĀDĀS DAĻĀS!** Katram bērnam vairākas papīra sloksnītes (burtņicas lapas garumā). Skolotājs parāda, kā pārdalīt vienu sloksnīti uz pusēm. Bērni to

izmēģina. Tad šis pats uzdevums jāveic aizsietām acīm. Uzdevums var būt sarežģītāks, piemēram, sadalīt sloksnīti 3, 4 utt. daļās.

◆ **AIZLIEGTĀ KUSTĪBA.** Skolotājs iepriekš norāda, ka viņš izpildis dažādas kustības, bet bērnam tās būs jāatkārto. Tomēr viena vai vairākas kustības (skolotājs nodemonstrē tās) būs aizliegtas, tās bērni nedrīkst atkārtot. Bērni, kas kļūdās, no rotaļas izstājas.

◆ **NOSAKI PĒC GARŠAS!** Bērniem aizvērtām (vai aizsietām) acīm pēc garšas liek noteikt dažādas ēdamas vielas; šim nolūkam, protams, ievērojot higiēnas prasības, izmantojamas gan dažādu šķirņu konfektes, gan augļi, maize, saknes vai citas ēdamas lietas.

◆ **NOSAKI PĒC SMARŽAS!** Bērniem aizvērtām acīm liek noteikt pēc smaržas gan dažādus ziedus, gan mākslīgās smaržas, gan ēdamas lietas (ķiploks, sipols, gurķis u. c.), gan arī piparmētras, kumelītes u. c.

◆ **VAI TŪ MANI PAZĪSTI?** Vienam bērnam, kas nostājas apļa vidū, aizsien acis. Pārējie skolēni nenoteiktā secībā jautā: "Vai tu mani pazīsti?" Vidū stāvošajam pēc balsis jānosaka jautātāja vārds. Bērni, protams, nedrīkst mānīties, nedrīkst mainīt savu balsi tembru.

◆ **IEKLAUSIES UN IZPILDI!** Skolotāja iepriekš nosauc divas vai vairākas kustības. Bērniem jā klausās un jāizpilda tās. Lidzīgi skolotāja var šīs kustības nosaukt un demonstrēt un tikai tad uzaicināt bērnus tās izpildīt.

◆ **"MORZES ĀBECE".** Sākumā skolotāja pastāsta bērniem, kā ir iespējams saziņāties ar skaņas signālu palīdzību. Tad uzaicina viņus ieklausīties piesitienu ritmā. Skolēniem jāatkārto šo piesitienu ritms ar zīmuļa otru galu vai skaitāmo kociņu, vai uz klavierēm, bungām. Ritmu dažādi maina. Šis paņēmiens māca bērnus uzmanīgāk ieklausīties.

◆ **ATKĀRTO TEIKUMU!** Skolotāja pasaka teikumu, skolēniem tas jāatkārto. Teikuma garums un saturs jāpiemēro bērnu vecuma īpatnībām. Pie tam to var izteikt skaļi vai čukstus, lēni vai ātri. Teikumus pakāpeniski pagarina, izmanto dzejoļus, dziesmu tekstus.

◆ **AIZLIEGTAIS VĀRDS.** Rotaļa līdzīga iepriekšējai, tikai pievienojas noteikums, ka daži vārdi bērniem būs aizliegti un viņi tos neatkārtos, piemēram, vārdus "melns", "balts". Ja skolotājs, piemēram, teiks: "Man mājās ir balts kaķītis", tad bērnam jāsaka: "Man mājās ir kaķītis", izlaižot aizliegto vārdu "balts".

◆ **SASKAITI VISUS!** Uz galda novietoti divi dažādi augļi (vai konfektes, vai citi

lēniem vēl grūti orientēties. Vienkāršus labirintus ieteicams uzzīmēt uz ietves vai smiltis. Tad skolēnu uzdevums ir tos izstaigāt, nevis tikai izsekot ar skatu.

◆ **KUR PASLĒPIES?** Uzmanības attīstīšanai noder arī zīmējumi ar uzdevumu – atrast tajos ietvertos objektus, kas pirmajā brīdī nav pamanāmi. Arī šim nolūkam izmantojami gan bērnu žurnālos, gan laikrakstos ievietotie atbilstošie zīmējumi. Bieži vien ir nepieciešams tos vienkāršot un piemērot speciālās skolas vajadzībām.

◆ **“UZBĀZĪGAIS”**. Viens raksta uz tāfeles vārdus vai teikumus. Otrs pēc kāda laika tos tūlīt nodzēš. Bērniem pa šo laiku jāpaspēj izlasīt uzrakstītais. Temps un teksts jāpiemēro bērnu iespējām.

◆ **IZSVĪTRO NORĀDĪTOS BURTUS**. Izmantojami tekstu izgriezumi vai arī speciālas lapas ar burtu rindām. Bērniem jāizskata katra rindiņa pēc kārtas un jāizsvītro 1–3 norādītie burti. Uzvar tas, kas pirmais veic uzdevumu un pieļāvis vismazāk kļūdu.

◆ **KLAUSIES MANOS VĀRDOS, NESKATIES UZ MANIEM DARBIEM!** Uz galda vairāki dažādu krāsu apli. Rotaļnieki (5–6) nostājas ap galdu. Viņiem jāklausa, kādu krāsu nosauks skolotājs, un jāpieliek labās rokas rādāmais pirksts pie atbilstošā apļa. Skolotājs nosauc dažādas krāsas un pats arī norāda uz atbilstošiem apliem, bet reizēm viņš “kļūdās” un, nosaucis, piemēram, sarkano krāsu, norāda uz zaļo apli. Bērniem jāuzmanās, lai arī viņi nesekotu šajā gadījumā skolotāja nepareizajai darbībai.

◆ **VISI SKAITĪSIM DZEJOLI!** Jāizvēlas bērniem zināms dzejolis. Katrs bērns skaita tikai vienu rindiņu, skolotājs norāda, kam jāturpina dzejoļa skaitīšana. Šai rotaļai izmantojama arī teksta lasīšana un uzdevumu risināšana.

◆ **KURŠ ĀTRĀK ATRADĪS SKAITĻUS**. Tabulās nenoteiktā kārtībā izvietoti skaitļi no viena līdz desmit (vai 20). Skolēniem pēc iespējas ātrāk jāatrod un jāparāda pēc kārtas visi skaitļi. Ja reizē skaitļus divās tabulās meklē divi audzēkņi, veidojas sacensību rotaļa. Tabulām var būt dažāda grūtību pakāpe, piemēram, cipariem var būt dažāds lielums vai forma. Bez tam vienā tabulā var ietvert divas skaitļu rindas, proti, melnos un baltos vai sarkanos un zilos. Tad uzdevums: vienlaicīgi sameklēt un norādīt kā baltos, tā melnos ciparus, kas prasa gan lielu koncentrāciju, gan arī attīsta uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanas spējas.

7. Valodas apguves īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Aplūkojot bērnu valodas attīstības īpatnības, jāvadās no atziņām par valodas un apziņas vienotību. Bērna valodas veidošanās ir dzimtās valodas apguves process, kurā viņš iemācās lietot valodu kā saziņas un apkārtējās pasaules izziņas līdzekli. Tātad valoda ir pastarpināta īstenības izziņas forma. Ar tās palīdzību bērns spēj pārņemt iepriekšējo paaudžu pieredzi. Tā ir gan cilvēku saskarsmes, izziņas, gan arī pašizzināšanas līdzeklis, cilvēciskās domāšanas pamats. Bērna analīzes, sintēzes, salīdzināšanas, vispārināšanas spējas veidojas vienlaicīgi ar valodas apguvi. Ar iekšējās runas palīdzību cilvēks regulē savu darbību, tādēļ tai ir ciešs sakars ar emocionālo un gribas sfēru.

Speciālajās vai integratīvajās skolās parasti nonāk bērni **ar vispārēju nepietiekamu runas un valodas attīstību**, kas ir viena no garīgās attīstības traucējumu svarīgām pazīmēm. Vispārējos valodas attīstības traucējumus rada totālie smadzeņu bojājumi vai nepietiekama galvas smadzeņu jaunāko nodaļumu attīstība. Audzēkņi ar dažādiem runas traucējumiem un normālu intelektu aprūklē speciālās skolas bērniem ar runas attīstības novirzēm (logopēdiskās skolas) vai visbiežāk viņiem tiek sniegta logopēdiskā palīdzība vispārējo izglītības iestāžu logopēdiskajos centros un viņi sekmīgi integrējas šajās skolās.

Tātad valodas attīstības traucējumi nebūt nav ne vienīgā, ne arī galvenā garīgās attīstības traucējumu pazīme. Pie tam daudziem šiem bērniem nemaz nav runas traucējumu un viņu runa ir raita un izteiksmīga.

Aplūkosim raksturīgākās valodas attīstības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, jo to izpratne dod iespēju labāk apjaust šo audzēkņu intelekta traucējuma

būtību un noteikt psiholoģiski pedagoģiskās palīdzības iespējas. Šo bērnu valodas dziļākam raksturojumam nepieciešams speciāls izdevums.

Aizkavēta runas un valodas attīstība bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atklājas jau pirmajos dzīvības gados. Bieži vien jau pirmajā dzīvības gadā šiem bērniem nav t. s. gugināšanas un lalināšanas posma. Šiem mazuļiem neparādās zidaiņiem raksturīgā **saskarsmes aktivitāte** pieaugušo vai kādu košu priekšmetu klātbūtnē, šim vecumam vien raksturīgā "pļāpāšana", "līdzdalība" sarunās, piemērošanās pieaugušā runas noskaņai un dažādām skaņām, roku un kāju kustībām u. tml. Normāls bērns jau ļoti agri, līdz viena gada vecumam, iekams viņš ir iemācījies izrunāt vārdus, sāk apjēgt, izprast to nozīmi. Dzirdot vārdu "mamma", viņš jau piecu, sešu mēnešu vecumā ar skatu meklē māmiņas atrašanās vietu. Tātad jau notiek skaņu kompleksu (vārdu) uztveršana, izdališana, to attiecināšana uz noteiktu objektu. Jau 8–12 mēnešu vecumā normāls bērns sāk izrunāt pirmos vārdus, attiecināt tos uz konkrētu objektu.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **runas un valodas apguves posms sākas daudz vēlāk**. Paiet ilgstošs laiks, kamēr šie bērni sāk izdalīt vārdu kā īpašu signālu un saista to ar atbilstošu objektu. Daudzi bērni pirmos vārdus izrunā tikai otrajā, trešajā dzīvības gadā.

◆ **Ar lielu novēlošanos** aplūkojamās grupas bērni **sāk izprast pieaugušo runu** un pareizi reaģē uz to.

◆ Daudz **lēnāk** kā normāliem bērniem viņiem **veidojas vārda vispārinošās nozīmes izpratne**, piemēram, vārds "lampa" viņiem apzīmē tikai vienu istabā redzamo gaismas ķermeni, bet uz citas formas vai krāsas lampām bērni šo vārdu neattiecina.

◆ Lai apgūtu aktīvo runu jeb sarunu valodu, nepieciešama īpaša dzirdes, runas un kustību asociāciju apguve, ko bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem apgrūtina galvas smadzeņu garozas darbības dziļie traucējumi. Nervu procesus **inertuma dēļ šie bērni neizjūt vajadzību nosaukt priekšmetus vārdos**. Normālie bērni var desmitiem reižu atkārtot vienas un tās pašas skaņu kopas vai vārdus, un tas viņiem it kā sagādā prieku. Rotaļu laikā viņi parasti runā.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **nav tendences atdarināt** pieaugušo runu, **nav arī vēlēšanās komentēt savu darbību**, kas mazina izrunas vingrinājumu apjomu un vēl vairāk kavē valodas attīstību.

◆ Biežāk kā normālajiem šiem bērniem sastopama t. s. **autonomā runa**, kas izprotama tikai nedaudziem tuviniekiem, kas pastāvīgi kontaktējas ar bērnu. Pie tam šī autonomā runa, atšķirībā no normālajiem bērniem, kam tā četru piecu gadu vecumā parasti

izzūd, aplūkojamās kategorijas bērniem saglabājas daudz ilgāk, pat līdz pieaugušo vecumam.

◆ Runas un valodas apguves tempu var kavēt arī dažādi citi faktori, piemēram, **kustību koordinācijas, motorikas traucējumi**, kas var būt saistīti ar runas orgānu darbības traucējumiem.

◆ Daudzi bērni ir mazkustīgi, pasīvi, tādēļ **gausāk iepazīst apkārtni**, līdz ar to **mazāk apgūst vārdus** un jēdzienus. Bez tam var būt arī tieši runas orgānu kustību koordinācijas novirzes, kas rada izrunas traucējumus, traucē artikulētas valodas apguvi. Tādi bērni izvairās runāt vai arī runā ļoti nepareizi, bet paši to neapzinās.

◆ Dziļi valodas apguves traucējumi rodas arī bērniem, kam kā papildīpatnības ir **fonētiski fonemātiskie traucējumi**. Starp speciālo skolu audzēkņiem biežāk nekā parastajās skolās sastopami bērni ar **stostišanos**. Valodas traucējumu spektrs speciālajās skolās ir plašs. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tāpat kā normālajiem bērniem sastopami visi runas traucējumu veidi, kādus mēs lietojam kliniski pedagoģiskajā klasifikācijā – **dislālija, dizartrijs, disfonija, rinolālija, alālija, afāzija, disleksija, disgrāfija** u. c. Vadošais runas un valodas traucējumu struktūrā ir semantiskais traucējums.

◆ Visu minēto valodas traucējumu novēršanā liela loma ir **logopēdiskajām nodarbībām**, kas uzsākas pēc iespējas agrāk, vēlams jau pirmsskolas vecumā. Tomēr valodas traucējumi šiem bērniem ir noturīgi, novēršami ar lielām grūtībām un saglabājas līdz pat skolas vecākajām klasēm.

◆ Svarīgi arī panākt, lai šiem bērniem **neizveidojas psiholoģiskas barjeras pret runu** vispār, lai viņiem neizveidojas noslēgtība, pārāk liela kautrība, neticība saviem spēkiem. Jāpanāk pozitīvs emocionālais noskaņojums, vienlaicīgi arī spēja saklausīt un vēlēšanās pašiem labot savas runas un valodas kļūdas. Kā liecina pieredze, jau līdz trešajai, ceturtajai klasei iespējams novērst lielāko daļu izrunas traucējumu, kam ir liela pozitīva nozīme mācību procesā un visā tālākajā bērnu intelektuālajā attīstībā.

7.1. Vārdu krājuma īpatnības

◆ Saskarsmē ar pieaugušajiem, sākot ar otro dzīvības gadu, strauji bagātinās normālo bērnu vārdu krājums, kas trešajā dzīvības gadā, pēc zinātnieku atzinumiem, jau pārsniedz

1000 vienības. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **šaus vārdu krājums**, tas šajā vecumā bieži aprobežojas ar 200–400 vienībām. Bērni ar dziļiem garīgās attīstības traucējumiem zina tikai dažus vārdus. Mērķtiecīgs audzināšanas darbs var paātrināt arī šo bērnu vārdu krājuma apguvi agrā bērnībā, jo tas ir vissensitivākais valodas apguves posms. Tomēr pirmajās klasēs bieži ierodas bērni, kam vārdu krājums ir ļoti niecīgs (400–500 vārdu), audzētāji nevar pat nosaukt priekšmetus, parādības, ar ko saskaras ikdienas dzīvē.

◆ Savdabīga vārdu krājuma īpatnība ir tā, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vārdu krājumā ir vairāk lietvārdu, bet ļoti **maz darbības vārdu**. Pie tam šie bērni nemāk veidot darbības vārdus ar priedēkļu palīdzību, piemēram, pievienot vārdam “likt” priedēkļus ie-, uz-, aiz-, pa-, iz-, sa-, no-, at- u. c.

◆ Pavisam **reti** bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pirmajās klasēs sarunās **lieto īpašības vārdus**. Viņiem ir tendence dažādas īpašības apzīmēt ar vienu vārdu, piemēram, vārds “liels” nodēvē tādu īpašību kā “milzīgs”, “plats”, “resns”, “garš”, “augsts” u. c. apzīmēšanai. Pat vecāko klašu skolēniem rodas lielas grūtības, lai nosauktu apzīmējumus diametrāli pretējām īpašībām (atrast antonīmus), un viņi saka: augsts–neaugsts, gaišs–negaišs, sauss–nesauss, labs–nelabs, dusmīgs–nedusmīgs.

◆ Dziļie domāšanas traucējumi rada grūtības **ģinīs un sugas vārdu izpratnē** un izvēlē (trauki, apģērbs, mēbeles, koki, dzīvnieki utt.). Tikai ilgstošu vingrinājumu rezultātā viņi iemācās vispārināt un ieviest šos vārdus sarunu valodā.

◆ Īpatnēji arī tas, ka daļa bērnu, īpaši tie, kam garīgās attīstības traucējumi (demence) ir iestājušies pēc valodas apguves (tris, četrus gadu vecumā), lieto sarunās diezgan plašu vārdu krājumu, bet šie vārdi bieži neatbilst situācijai, nav adekvāti, piemēram, “aromātisks laiks”, “pilnīga grāmata” u. tml. Tie ir iegaumēti un tiek lietoti daļēji neapzināti.

Atšķirīgs ir bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem aktīvā un pasīvā vārdu krājuma samērs.

Normāliem bērniem vairums zināmo vārdu ietilpst aktīvajā vārdu krājumā, t. i., viņi tos lieto ikdienas sarunās, turpretī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pasīvais vārdu krājums pārsniedz aktīvo, un viņi ikdienas sarunās parasti iztiek ar nelielu zināmo vārdu daļu, īpaši izvairoties no īpašības vārdiem vai “iztiekot” ar vieniem un tiem pašiem vārdiem, tādiem kā “liels”, “mazs”, “labs”, “slikts” u. c., kaut gan tīri labi zina arī citus apzīmētājus.

7.2. Valodas gramatiskā struktūra

Bērni ar normāli attīstītu intelektu jau agrā bērnībā empiriski apgūst atbilstošās valodas gramatiskās formas. Arī īpašas didaktiskās rotaļas un runas nodarbības pirmskolas iestādēs sekmē dzimtās valodas gramatiskās uzbūves pamatu apguvi.

◆ Diemžēl bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **valodas gramatiskā struktūra** ir **ļoti trūcīga** vēl sešu, septiņu gadu vecumā un arī vēlāk. Viņu izteikumi veidojas galvenokārt no vienkāršiem nepaplašinātiem vai pat viena vārda teikumiem. Savas vēlmes viņi izsaka vienkārši: “Ārā!”, “Ēst!”, “Dod!”

◆ Sarunās bērni bieži atkārto sarunu biedra teikto automātiski, nemainot vārdu locījumus, piemēram: “Ko tu darīsi? – Es darīsi – lasīsi...” u. tml. Ilgstoši sevi identificē ar trešo personu: “Ivars ies ārā”, “Dacīte zīmēs” u. tml.

◆ Valodas gramatikas apguvi vēl vairāk nekā vārdu krājuma paplašināšanos negatīvi ietekmē garīgās attīstības traucējumi. **Gramatikas kārtulas, definējumus šie bērni var iemācīties no galvas, darot to mehāniski, bez jēgas, izpratnes**, tādēļ nemāk rast tiem pielietojumu konkrētās, it īpaši jaunās situācijās. Īpaša uzmanība pievēršama saturīgām un daudzveidīgām nodarbībām, kas bagātina vārdu krājumu un pareizu gramatisko formu apguvi. Mācību un audzināšanas darba ietekmē speciālo skolu ceturto, piekto klašu audzēkņi jau māk lietot garākus teikumus, biežāk parādās sarežģītākas gramatiskās struktūras. Tomēr arī vecāko klašu skolēni bieži vien nespēj pielietot vai ievērot praksē gramatikas kārtulas, pieļauj daudz kļūdu, veidojot teikumus, piemēram, “lauž bez nažu; liek zem galdu”.

7.3. Sarunu valoda

Sarunu valodas attīstība bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem norit savdabīgi. Tā ir dialogiskā runa, kas prasa uzmanības sadalīšanu starp savām domām un sarunu biedra teikto, kas šiem bērniem grūti padodas. Viņi vai nu pakļaujas otra teiktajam, neiebilst un zaudē savas domas, vai arī personīgās domas traucē otra teiktā uztveri. Tas ir dialogiskās runas veids, kurā bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **parasti paliek**

klausītāja vai atbildētāja lomā. Viņi retāk jautā vai arī iekļaujas sarunās ar pieaugušajiem. Normāls bērns jau pirmajos dzīvības gados aktīvi sazinās ar saviem tuviniekiem konkrētās situācijās. Tas dod viņam iespēju izteikt savas vajadzības sākumā vienā vārdā. Bet pamazām paplašinās viņa kontakti, un četru piecu gadu vecumā viņš jau var sniegt atbildi izteiksmīgās frāzēs, izteikt savus spriedumus, attieksmi, jautājumus.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir īpatnējs, ierobežots un **šaurš interešu loks**, raksturīgs inertums, pasivitāte – viss minētais noved pie tā, ka viņus maz interesē apkārtējie notikumi, parādības, viņiem **nav jautājumu, nav arī vēlēšanās izteikties**, viņi retāk vēršas pie pieaugušā ar jautājumiem.

◆ Lēnās pārslēgšanās no klausīšanās uz runu dēļ bērni ar garīgās attīstības traucējumiem kavējas, it kā negrib atbildēt pieaugušo jautājumiem. Sarunās vienmēr jāseko biedru izteiktām domām un sarunas tematam, kas šiem bērniem nebūt nav viegli.

◆ Vecākajās klasēs gan bērni grib runāt, bet it kā nav par ko. Viņi nemāk formulēt un uzdot jautājumus, un pieaugušajiem jāvada saruna, pretējā gadījumā tā pārtrūkst.

◆ Jaunākajās klasēs šie bērni pat rotaļājoties savā starpā gandrīz nerunā, sarunājas viena vārda teikumos vai ar galvas mājieniem un žestiem.

◆ Sarunu valodas aprobežotība savukārt kavē visu bērna intelektuālo attīstību. Tāpēc **jāmāca sarunāties:**

- ◆ jāmāca jautāt, jāsniedz arī paraugi, kā uzsākami jautājumi;
 - ◆ jāmāca uzklaušīt atbildes, norādījumus;
 - ◆ jāmāca uztvert padomus;
 - ◆ nepārtraukt sarunu biedru;
 - ◆ saglabāt savu domu un beigās izteikties.
- ◆ Turklāt ne tikai jā māca sarunāties, bet jāattīsta secīga saistītā valoda.

7.4. Stāstījums, patstāvīga monoloģiskā runa

Bieži dzīvē nepieciešams stāstījums, izklāsts, atstāstījums, t. s. **monoloģiskā runa**, kam parasti ir kāds mērķis, noteikts saturs, secība, pat apjoms. Tā cieši saistīta gan ar atmiņu, gan domāšanu un pārējiem izziņas procesiem. Normāliem bērniem

parasti ļoti patīk stāstīt par visu redzēto, piedzīvoto, dzirdēto, vajadzīgs tikai uzmanīgs klausītājs.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem parasti ir **jārada vēlēšanās stāstīt**. To var panākt gan ar jautājumiem, gan notikumu atgādinājumiem, ar attēlu palīdzību. Var rosināt uzzīmēt redzēto un tad komentēt uzzīmēto vārdos.

◆ Skolas jaunākajās klasēs bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vēl **nav spējīgi patstāvīgi pastāstīt** par notikumu. Viegļāk atstāstījumu veidot, ja viņiem ir priekšā attēlu sērija vai viens attēls, kas dod pieturas punktus. Liela nozīme ir arī bērnu emocionālajam noskaņojumam, svarīgi, lai bērni ir ieinteresēti stāstīt. Te nozīmīgs ir skolotāja pozitīvais vērtējums, māka klausīties. Jāizvairās no pastāvīgas valodas labošanas, izsmejošām piezīmēm, kas var būt ļoti kaitīgas, sevišķi izrunas traucējumu gadījumos. Stāstījumam par redzēto ir liela nozīme valodas attīstībā. Jāļauj bērnam pastāstīt par redzēto filmu, par ekskursijā vai pa ceļam redzēto putnu, kaķi, koku. **Runas kļūdas jālabo beigās**, pēc stāstījuma. Skolā īpaši jā māca atstāstīt, reproducēt iegaumētās zināšanas. Te liela nozīme ir metodiskajiem ieteikumiem, ko sniedz dažādo mācību priekšmetu metodikas, lai iegaumētās zināšanas bērni ne tikai mehāniski atstāstītu, bet arī tās izprastu un varētu praktiski pielietot dzīves situācijās. Tādēļ svarīgi ir skolotāja jautājumi – kāpēc, pierādi u. tml.

7.5. Valodas izteiksmība

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vairumā raksturīgs **valodas izteiksmības trūkums**:

- ◆ šo bērnu valoda ir neizteiksmīga, sevišķi pirmsskolas vecumā un jaunākajās klasēs;
 - ◆ tā ir vienvēidīga, monotona, bez intonācijas;
 - ◆ nav vajadzīgās pauzes;
 - ◆ nav loģiskā akcenta.
- ◆ Šis īpatnības rodas domāšanas procesa traucējumu dēļ: bērns nevar frāzi sadalīt daļās, katrā no tām nesaskata un nevar noteikt domu, pie tam to nemāk darīt ar balsis toņa, tembra, stipruma dažādām variācijām un pauzēm.

- ◆ Neizsaka arī jūtas un savu attieksmi, kas dažkārt vispār nerodas.
- ◆ Šo bērnu runas izteiksmības traucējumi saistīti arī ar garīgās atpalicības struktūras ipatnībām. Bērniem ar pastiprinātu aizturi runa ir klusa, neizteiksmīga; bērniem ar pastiprinātu ierosu runa ir uzbudināta, paātrināta, tajā daudz atkārtojumu, tomēr tā ir emocionālāka un izteiksmīgāka.

Speciālajos bērnudārzos un speciālajās skolās jāveic sistemātisks darbs, lai bērna runa kļūtu izteiksmīgāka. Jāņem vērā parauga nozīme, jo bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sevišķi mil atdarināt pieaugušo un pedagoģu valodu un runas veidu. Svarīgi, lai pedagoga valoda būtu izteiksmīga un mudinātu arī bērnus runāt pareizi un izteiksmīgi.

7.6. Lasišanas mākas apguves grūtības

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem lielas **grūtības sagādā lasīšanas prasmju apguve**, viņi to apgūst lēni, un vairumam lasīšana sagādā problēmas visu mūžu. Ar lasīšanas tehniku izprotams – temps, paužu ievērošana un pareiza drukātā teksta lasīšana.

Grūtības lasīšanas tehnikas apgūvē nosaka vairāki faktori:

- ◆ vispirms tie ir vispārēji garīgās attīstības traucējumi, tie ir uztveres, atmiņas, iztēles un domāšanas traucējumi, kas rada grūtības lasīšanas procesā;
- ◆ tā ir palēninātā runas attīstība;
- ◆ tie ir fonemātiskās dzirdes traucējumi, kuru ietekmē bērni nespēj veikt skaņu analīzi, nespēj atveidot precīzu vārda skaņu sastāvu. Ar to cieši saistītas grūtības vārda sastāva un nozīmes uztverē, dažkārt viņi nespēj saklausīt līdzīgas skaņas, rodas situācija, kad bērns vairākas skaņas attiecina uz vienu burtu, un vienu burtu lasa gan tā, gan citādi;
- ◆ bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem grūti iegaumēt grafiskos skaņu attēlus – burtus. Sevišķi tas izpaužas bērniem, kam ir telpiskās uztveres traucējumi. Ir bērni, kas divu, trīs gadu laikā nevar iemācīties burtus. Šiem bērniem ir grūtības pagaidu sakaru veidošanā starp redzes, dzirdes un kustību uztveres priekšstatiem. Šādos gadījumos vajadzīga īpaša pieeja, dažādi vingrinājumi. Ja traucējumi ir redzes un dzirdes centros, vajag bērnam skaņu nosaukt un izskaidrot tās grafisko

attēlu, likt aptaustīt burta figūru, likt apvilkt burta trafaretu, zīmēt to uz papīra vai smiltis, t. i., izmantot dažādus uztveres veidus, lai panāktu burta formas iegaumēšanu. Korekcijas uzdevums – radīt pēc iespējas daudzveidīgākus un stingrākus pagaidu sakarus starp fonēmu, tās grafisko attēlu un artikulāciju;

- ♦ grūtības lasīšanas tehnikas apgūvē rada emocionālās un gribas sfēras traucējumi. Bērni nav ieinteresēti lasīšanā, viņi nevar piespieties, nespēj koncentrēt uzmanību;
- ♦ kopumā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem spilgti izpaužas vispārējo garīgā darba spēju traucējumi. Bērni bieži vien noskatās, ko skolotājs rāda, nepadomājuši nosauc pirmo skaņu, kas ienāk prātā. Tādēļ ļoti svarīgi lasitmācīšanā lietot rotaļu elementus, organizēt bērnu darbību, mācīt aplūkot burtus no kreisās uz labo pusi;
- ♦ grūti bērniem veicas ar atsevišķu skaņu sintēzi zilbēs, ar zilbju apvienošanu vārdos. Sevišķi grūti tad, ja līdzskaņus iemāca izrunāt ar pieskaņu (**tē+ā=tā**). Grūtības bieži rodas arī tāpēc, ka faktiski atsevišķās skaņas patstāvīgi neeksistē, bet vārdā tās iegūst citu skanējumu, sevišķi tas attiecas uz līdzskaņiem, platā un šaurā **e** izrunu.

Lasīšanas tehniku bērni ar garīgās attīstības traucējumiem **apgūst ļoti lēni**.

Viņiem grūti padodas pāreja no lasīšanas balsī uz kluso lasīšanu pie sevis.

Audzēkņi sākumā vai nu lasa ļoti lēni, vai arī pārāk steidzas, neievēro pieturzīmes, bieži kļūdās, pārsakās, izlaiž skaņas.

Līdz ar to viņi, kā jau norādīts, **ar grūtībām izprot tekstu**. Lasīšanas tempa ziņā starp šiem audzēkņiem lielākas individuālās atšķirības nekā starp normāliem vienaudžiem. Vēl piektajās septītajās klasēs šie audzēkņi turpina lasīšanu pa zilbēm, izlaiž zilbes, “norauj” galotnes, pieļauj kļūdas, pie tam gan tādas, kas neizmaina saturu, gan arī tādas, kas izkropļo lasāmā teksta loģisko domu. Te jāmin **vārda lasīšana bez jēgas, izpratnes**. Normālie bērni tā lasa svešvārdus, bet skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, piemēram, nebūs nekāds pārsteigums, ja viņš vārdu kopas “salasītās ogas” vietā lasīs “saslatītās olas”.

Pēdējo klašu skolēni iemācās pietiekami tekoši lasīt vienkāršus tekstus un arī izprot to saturu, var pastāstīt galvenās domas.

Vislielākās grūtības šiem bērniem tomēr saglabājas lasītā teksta izpratnē. Viens uzdevums ir – iemācīt lasīt tekstu. Bet, kā temata sākumā atzīmēts, analītiski sintezējošās lasīšanas posmā ļoti svarīgi ir izprast lasāmā teksta saturu, iegaumēt to un prast pastāstīt teksta saturu. To traucē zemais domāšanas un valodas attīstības līmenis, vājā atmiņa,

pieredzes trūkums, šaurais interešu loks. Bērnus parsti it kā neinteresē tas, ko viņi lasa. Jaunākajās klasēs bērniem grūti izprast pat viena vārda vai teikuma jēgu.

Teksta analīze bērniem lasīt mācīšanas sākuma posmā ir ļoti grūts uzdevums. **Ieteikumi lasītā teksta izpratnes sekmēšanai:**

- ◆ jautājumi par izlasīto jāuzdod teksta secībā, lai, skatoties grāmatā, bērni var atbildēt;
- ◆ vēlāk jāliek atbildēt bez tieša atbalsta tekstā;
- ◆ tālāk var pāriet jau tikai pie svarīgāko jautājumu analīzes;
- ◆ beidzot – aicināt bērnu pateikt galveno domu;
- ◆ svarīgs lasīšanas posms ir plāna veidošana par noteiktu teksta daļu;
- ◆ virsrakstu sadomāšana (ceturtajās klasēs) atsevišķiem teksta posmiem;
- ◆ veiksmīgi lietojamas attēlu sērijas, pašu bērnu zīmējumi – ilustrācijas, dramatizējumi.

Liela nozīme ir tam, kādu tekstu bērni lasa, kā tas atbilst viņu uztveres iespējām. Sevišķi grūti šiem bērniem izprotami teksti, kuros tēloti iekšējie pārdzīvojumi, vieglāk uztverami vēstījuma rakstura teksti, mazāk – apraksti, jo bērniem grūti priekšstatīt dabas ainavu pēc vārdiskā apraksta.

Gandrīz visi speciālo skolu vecāko klašu skolēni apgūst gan lasīšanas tehniku, gan arī iemācās izprast vienkāršus tekstus, analizēt, iegaumēt un arī atstāstīt tos.

Lielas grūtības sagādā lietišķo tekstu lasīšana un izpratne, bet tam ir ļoti liela praktiskā nozīme tālākajā dzīvē.

7.7. Rakstīt mākas apguves īpatnības

Grūtības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **sagādā rakstīšanas prasmes apguve**. Rakstot jāveic ļoti sarežģīti intelektuālās darbības akti, jāizdara vārdu fonemātiskā analīze, jāsaklāusa atbilstošās skaņas, jāpriekšstata, kā tās rakstāmas (burti), un jāuzraksta burti noteiktā secībā. Visus šos aktus grūti veikt fonemātiskās analīzes traucējumu dēļ, kas parādās jau lasīšanas prasmju apgūvē. Bērni bieži vien vārdā neizdala visas skaņas, piemēram, patskaņus, pievieno tos līdzskaņiem. Bērniem grūti noteikt fonēmu secību, tādēļ rakstot tās bieži tiek pārstatītas. Telpisko uztveres traucējumu dēļ diezgan grūti apgūstama burtu rakstība. Vēl ilgi jauc burtus un ciparus, kam līdzīga

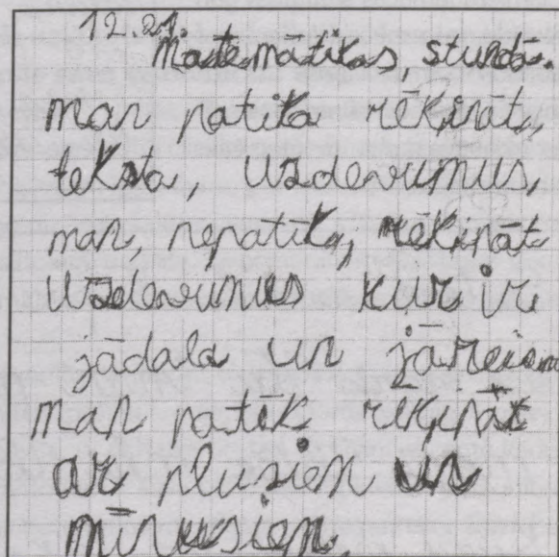
rakstība, bet dažāds izvietojums telpā (p, b, d; m, n, u; 9, 6; 3, 8). Dažreiz novērojams t. s. spoģuraksts (R = Я u. c.), lielas grūtības patskaņu kvantitātes un garumzīmju lietošanā.

Grūtības rada arī pats rakstīšanas process. Daudziem bērniem ir kustību koordinācijas traucējumi, sevišķi – sikās muskulatūras darbības traucējumi. Grūti iemācīt rakstīt viegli uzbudināmos bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem, jo viņu impulsivitāte, aiztures procesu vājums neļauj ilgstoši pievērsties rakstīšanai, raksts iznāk nevienmērīgs: nav ievērotas līnijas, burtu slipums, atstarpes. Daži pat neievēro, ka jāraksta no kreisās uz labo pusi, ka jāsāk rakstīt no malas.

Korekcijas darbā ieteicams izmantot kontūras, šablonus, lai šiem bērniem iemācītu rakstīt burtus vienādā lielumā uz līnijām. Nedrīkst steigties, jo citādi šie bērni zaudē jau tā vājās rakstīšanas iemaņas.

Pirmajās klasēs liela uzmanība pievēršama fonemātiskās dzirdes attīstīšanai, skaņu analīzei, burtu rakstībai. Vecākajās klasēs, lai pareizi uzrakstītu vārdus un teikumus, jau svarīgi zināt pareizrakstības likumus. Šeit speciālās skolas audzēkņiem rodas lielas grūtības. Intelektuālās darbības līmenis apgrūtina pareizrakstības kārtulu izpratni, katra likuma iegaumēšanu apgrūtina atmiņas traucējumi. Vēl lielākas grūtības – iemācīties patstāvīgi lietot šos likumus praksē, parasti bērni doto kārtulu pielieto tikai nedaudzu vārdu rakstībā, kas minēti kā piemēri grāmatā vai rakstīti burtniecā. Viņi vienkārši nevar saistīt vārda rakstību ar vajadzīgo likumu, aizvieto vienu kārtulu ar citu. Grūtības sagādā patskaņu kvantitāte, garumzīmju lietošana.

Rakstu darbu kļūdas ievērojamā mērā atkarīgas no pareizrakstības kārtulas un konkrētā rakstu darba grūtības pakāpes (vingrinājums, diktāts, sacerējums, atstāstījums) un no mācību darba organizācijas, piemēram, liela nozīme ir gramatikas vingrinājumiem, liela piemēru skaitam gan pirms, gan pēc gramatikas likumu apguves.



Mācības skolā dziļi ietekmē bērnu valodas attīstību. Ja pirmās klases bērns nevar domu izteikt vairāk nekā vienā vai divos vārdos, ja viņa runā ir daudz jau agrāk minēto trūkumu, ja viņš nemaz nevar rakstīt, tad, beidzot 9. klasi pēc speciālām programmām, audzēkņi jau spējīgi izteikt savas domas gan rakstos, gan vārdos. Pie tam šie pusaudži dažkārt rakstiski sniedz pat bagātākus aprakstus, sacerējumus nekā vārdos, jo rakstot viņi var pauzēt, pārdomāt, meklēt pareizos izteicienus. Teikumi kļūst garāki nekā sarunu valodā, bet palielinās pareizrakstības kļūdu skaits.

Īpaša uzmanība veltāma dažādu lietišķo rakstu aizpildīšanas prasmēm, iesniegumu, vēstuļu, apsveikumu rakstīšanas vingrinājumiem.

Lai gan bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem valodas attīstībā mācību laikā ir ievērojams progress, arī pieaugušiem viņiem joprojām saglabājas valodas regulējošās funkcijas traucējumi. Tomēr šie bērni ar garīgās attīstības traucējumiem iemācās sazināties gan rakstiski, gan mutiski (orientēties dažādos saziņas veidos). Valodas apguve skolā nodrošina viņu iespējas iekļauties darbā un integrēties sabiedriskajā dzīvē.

2 x x x ^{vi} paliekām
 Es bijot tāls skolotājs, bet
 kadheia nautkaas notiek tad
 jās praliekat dusmīks. Es
 tomēr sava vecumā mācējot
 veikināt, tik labi.

Es tevī nemīlu Kapec tu skatis
 uz manis Vai tmani patīci
 mani Vaine mli Vaine
 Kuvu meteri uz luksi Dejot
 Vai Jūdētes Vai Solvitar

8. Personības veidošanās īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Cilvēkam kā personībai pievērsušās daudzas zinātnes, piemēram, antropoloģija, socioloģija, filozofija, pedagoģija, psiholoģija u. c. Katrā no tām šis jēdziens tiek aplūkots un lietots atšķirīgā aspektā.

Psiholoģijā par personību tiek uzlūkots jebkurš cilvēks, kas ieņem noteiktu vietu sabiedrībā, kas apzinās savu esamību un spēj kontrolēt, vadīt savu rīcību. Personība nenozīmē sevišķas spējas. **Personība ir arī cilvēks ar garīgās attīstības traucējumiem.** Par personību cilvēks nepiedzimst, viņš piedzimst kā indivīds ar savām fiziskajām un psihiskajām īpatnībām, par personību viņš veidojas mijiedarbībā ar citiem cilvēkiem iekšējo un ārējo faktoru ietekmē. Cilvēks vienlaikus ir bioloģiska un sociāla būtne. Vairums psihologu uzskata, ka personības veidošanās sākas jau agrā bērnībā (2 līdz 4 gadu vecumā) un ir nesaraujami saistīta ar bērna apziņas attīstību, ar viņa pašapziņas veidošanos.

Psiholoģijā pašlaik ir vairāki simti personības definīciju, desmitos skaitāmas psiholoģijā pastāvošās personības teorijas: personības īpašību teorija, biheiviorāli kognitīvā pieeja, psihodinamiskā pieeja, humānistiskā pieeja, u. c. Katra no šīm teorijām akcentē kādus noteiktus personības aspektus, un katrā no tām ir sava patiesība. Aplūkojot personības īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, mums pieņemamāka šķiet humānistiskā pieeja personības raksturojumam, vienlaicīgi nenoliedzot, piemēram, psihoanalīzes lomu psihoterapijā vai biheivioristu nopelnus mācību teoriju izstrādē, vai arī personības īpašību teoriju pārstāvju sniegtos personības struktūru modeļus ("personības profilus"), vai izveidotos personības pētīšanas testu (Aizenka, Kettella u. c.) variantus.

Raksturojot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem personības veidošanās īpatnības, akcentējam tos personības aspektus, kuros, mūsaprāt, spilgtāk atklājas šo bērnu personības veidošanās problēmas atšķirībā no normālajiem vienaudžiem.

◆ Bieži vien jautā, vai varam runāt par personības veidošanos bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Speciālie pedagogi un psihologi šim jautājumam sniedz pozitīvu atbildi, jo ir pierādījis, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem var apgūt atbilstošas profesijas, spēj pildīt noteiktas sabiedriskās funkcijas, sasniegt zināmu atbildības un patstāvības pakāpi un spēj arī regulēt savu darbību sabiedrībā. Minētais dod pamatu secinājumam, ka arī bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ir personība, kas veidojas apkārtējās vides un audzināšanas ietekmē.

◆ Šiem bērniem raksturīgas tās pašas personības veidošanās likumības kā normālajiem vienaudžiem. Uz abām minētajām individu grupām attiecināmas koncepcijas par personības veidošanās faktoriem:

- ◆ par aktivitātes, darbības virzības ietekmi uz personības attīstību;
- ◆ par vadošās darbības veidiem un to nozīmi personības attīstībā dažādos vecumposmos;
- ◆ par personības un vides mijiedarbības īpatnībām dažādos vecuma posmos;
- ◆ par dotību un spēju nozīmi personības veidošanās procesā u. tml.

Jebkura bērna personības veidošanos ietekmē ģimene, bērnudārzs, skola. Pusaudžu un jauniešu personība turpina veidoties darba kolektīvos.

◆ Speciālisti atzīst, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tie pastarpināti, netieši atspoguļojas viņu personības veidošanās procesā un nosaka tās īpatnības. Uz primāro anomāliju un arī augstāko psihisko funkciju pamata veidojas loģiskās domāšanas, atmiņas, valodas, radošās iztēles, gribas, pašapziņas un rakstura savdabība un nepietiekamība. Šīs atziņas ir nozīmīgas, risinot bērnu personības veidošanās problēmas.

◆ Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem personības attīstību kavē tas, ka viņiem jau no agras bērnības veidojas savdabīga personības virzība, viņiem nav **vajadzības pēc jauniem iesaistītiem**. Šis tieksmes var uzskatīt par citu sociālo vajadzību veidošanās pamatu. Galvas smadzeņu garozas difūzie traucējumi kavē minēto vajadzību rašanos pat tad, ja bērns aug normālā ģimenē, kur cenšas attīstīt vēlmes pēc jauniem iesaistītiem. Daudz grūtāk tas veicams, ja bērns aug nelabvēlīgā ģimenē.

◆ Personības veidošanās īpatnības skaidrojamas arī ar savdabīgo, **pasīvo saskarsmi**, bērna īpatnējām attiecībām ar apkārtējiem cilvēkiem. Šai problēmai tālāk pievērsisimies

atsevišķi. Pie tam šīs attiecības lielākoties ir nelabvēlīgas, jo vienlīdz kaitīga ir gan bērna ignorēšana, gan pārāk liela aizbildniecība, lutināšana. Tieši vajadzības trūkums pēc jauniem iespaidiem, sociālais neadekvātums jau pirmsskolas vecumā izraisa pieaugušo nepareizu attieksmi pret bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kas ietekmē personības veidošanās savdabīgās īpatnības jau pirms iestāšanās skolā.

◆ Sevišķi negatīvi bērna ar garīgās attīstības traucējumiem personības veidošanos ietekmē viņa attīstība **nepiemērotā vidē**, uzturēšanās vispārējās izglītības iestādē, ja tur nav nodrošināts integrācijas process. Atpaliecība mācībās, uzvedības traucējumi izraisa normālo vienaudžu negatīvu attieksmi pret šo bērnu un veido negatīvas rakstura iezīmes – vienos – patoloģisku kautribu, noslēgtību, vāju gribu, citos – dusmas, naidu, tieksmi uz konfliktiem. Labvēlīga vide jebkura bērna personības attīstībai nodrošināta, ja mācību un audzināšanas process atbilst viņa garīgajām spējām, ja tas rada gandarījumu, izziņas prieku, vēlēšanos apgūt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas. To var izdarīt gan integratīvajās, gan speciālajās skolās. Ņemot vērā vides lielo ietekmi, jā rūpējas, lai bērnam būtu ārpusskolas attiecības, lai valdītu labestība gan ģimenē, gan uz ielas, gan sabiedriskajās vietās.

◆ Bērnu personības veidošanās īpatnības atkarīgas arī no laika, kad iestājušies psihiatrijas traucējumi. Ja tas noticis pirms dzimšanas vai dzemdību laikā, tad bērna mijattiecības ar apkārtējo vidi ir traucētas jau ļoti agri. Ja tas noticis pēc divu līdz trīs gadu vecuma, tad pirmās mijattiecības ar apkārtējo vidi jau ir veidojušās uz normālas emocionālas saskarsmes pamata. Bērnam ir izveidojušās vajadzības pēc saskarsmes ar citiem cilvēkiem, attīstījusies emocionāla attieksme pret viņiem, kā arī vajadzība pēc rotaļlietām u. c. priekšmetiem, tieksme darboties ar tiem. Tātad izveidojies zināms darbības un aktivitātes fons, uz kura pamata veidojas personības īpašības.

Speciālajās skolās un klasēs mācās arī bērni, kam garīgās attīstības traucējumi iestājušies pirmsskolas vai skolas vecumā. Šo bērnu personība veidojas uz agrāk apgūtu prasmju, iemaņu un paradumu pamata, uz agrāk apgūtajām zināšanām, kas nav pilnībā zaudējušas savu nozīmi. Jaunu uzvedības un darbības formu, kā arī zināšanu apguve viņiem ir apgrūtināta, bet jau izveidojušās pozitīvās personības iezīmes vairumā gadījumu saglabājas.

◆ Visos gadījumos bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem personības attīstības aiztures atklājas rotaļās jau pirmsskolas vecumā. Šie bērni rotaļās ir pasīvi. Tās viņiem nekļūst par sociālās pieredzes apgušanas modeli, kā tas ir normālajiem bērniem pirms-

skolas vecumā. Ne velti neprasmi aktīvi rotaļāties uzskata par vienu no svarīgākajiem garīgās attīstības traucējumu simptomiem. Piecu, sešu gadu vecumā normālam bērnam jau rotaļās atklājas izziņas intereses, kas liecina par gatavību skolai, kur mācības kļūst par vadošo darbības veidu. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem reti vērojamas izziņas intereses, garīgās vajadzības šajā posmā.

8.1. Personības virzības traucējumi

Personībai raksturīga individuāla attieksme pret citiem cilvēkiem, pret dzīves apstākļiem, pret darbu, pret sevi pašu. Katra individa, arī bērna ar garīgās attīstības traucējumiem, personības struktūra ir ļoti sarežģīta. Viens no nozīmīgākajiem komponentiem ir personības virzība. **Virzība iekļauj sevī motīvus, vajadzības, intereses un izpaužas personības aktivitātē**, tā savukārt saistīta ar izvēli, ievirzi.

◆ **Motīvu īpatnības.** Katrā darbībā var izdalīt vadošos un sekundāros motīvus. Normāliem bērniem jau pirmsskolas vecumā vērojama darbības motīvu saistība ar apzināti izvirzītiem mērķiem, notiek vienu mērķu pakļaušana citiem.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ne tikai pirmsskolas vecumā, bet arī skolas gados raksturīgs ļoti **zems darbības motīvu apzinātības līmenis**. Speciālās skolas skolēns bieži vien nevar pateikt, kāpēc viņš rīkojas tā vai citādi.

◆ Bez tam ātri notiek **motīvu maiņa** atkarībā no situācijas, nav vadošo motīvu noturības. Bērni nespēj vai nemāk izvirzīt galveno mērķi un pakļaut tam savu darbību.

◆ Šo audzēkņu motīvi parasti ir aprobežoti, ar grūtībām un ļoti lēni veidojas plašāki sociāli nozīmīgi darbības motīvi, jo te nepieciešams augsts vispārīnāšanas un abstrahēšanas līmenis.

◆ Motīva veidošanās īpatnības ietekmē bērnu vajadzību un interešu raksturu: viņiem nav zinātkāres, līdz ar to nav vēlēšanās apgūt zināšanas, darboties atbilstošā virzienā, lai kaut ko jaunu izzinātu, atklātu. **Bieži dominē ziņkārība un primārās vajadzības**, kas ar gadiem nebūt nesamazinās, ja netiek veikts sistemātisks, mērķtiecīgs garīgo vajadzību veidošanas darbs. Dažiem bērniem saglabājas pastiprināta apetīte, agri rodas seksuālās tieksmes. Šo elementāro tieksmju pārsvars kavē garīgo vajadzību izkopšanu, līdz ar to rada grūtības daudzu nozīmīgu personības īpašību veidošanā.

◆ **Lēni veidojas garīgās intereses**, kas vēlāk normāliem bērniem kļūst par mācīšanās motīviem, pie tam tās nesasniedz to līmeni, kādu iespējams veidot bērniem ar normāli attīstītu intelektu.

◆ **Izziņas intereses**, kam liela nozīme zināšanu apgūvē, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **situatīvas, nenoturīgas**. Lai veidotu noturīgas izziņas intereses, nepieciešams ilgstošs, neatlaidīgs un specifisks mācību un audzināšanas darbs. **Ieteicama posmsecīga bērnu izziņas interešu veidošana.**

◆ **Pirmajā posmā** jāieinteresē bērni par mācāmo vielu, izmantojot gan rotaļu elementus, gan krāsainu, spilgtu uzskati, gan aizraujošu skolotāja stāstījumu. Šai posmā dominējošā ir ziņkārība, tomēr arī tā rosina pozitīvu attieksmi pret mācībām.

◆ **Otrajā posmā** veidojama interese par dažādiem mācīšanās darbības veidiem: zīmēšanu, rakstīšanu, lasīšanu u. c. Te vēl dominē ārējie faktori – pedagoga meistarība, darbības veidi u. c. Tomēr dažādie darbības veidi palīdz uzturēt interesi.

◆ **Trešajā posmā** interese jāsaista jau ar mācību saturu. Arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem rodas vēlēšanās pielietot apgūtās zināšanas praktiskajā darbībā, risinot mācību uzdevumus. Skolotājam ir vadošā loma šo bērnu interešu veidošanā, tomēr paši bērni jau ir aktīvi.

◆ **Ceturtajā** interešu veidošanas **posmā** jāstimulē radošā darbība, kas tikai pamazām veidojas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Šo audzēkņu interešu pat vecākajās klasēs neiegūst tādu patstāvības līmeni kā masu skolā un neveidojas par tādu personības īpašību kā izziņas vajadzība.

◆ **Sociālās vajadzības** šiem bērniem veidojas ar novēlošanos, tās parādās kā tieksme pēc tuvības ar vecākiem, draugiem, sabiedrību.

◆ **Pēc aktivizēšanas līmeņa** izšķir aktīvās un pasīvās intereses. Aplūkojamās kategorijas bērniem **dominē dažādi pasīvo, vērojošo interešu varianti**, piemēram, šie audzēkņi bieži vien aprobežojas ar interesējošā objekta pasīvu vērošanu, uztveri, necenšas to iepazīt tuvāk, dziļāk, pamatīgāk.

◆ Bērnu **intereses ir šauras, vienpusīgas, virspusējas un trūcīgas**. Daļai šo bērnu veidojas arī **sabiedriskās intereses**. Viņi priecājas vai ir sarūgtināti par sabiedriskās dzīves notikumiem, labprāt piedalās Valsts svētkos, koncertos, talkās u. c. pasākumos.

Personības virzībā normāliem cilvēkiem vadošā nozīme ir ideāliem un pasaules

uzskatam. Speciālajā psiholoģijā šīs problēmas ir nepietiekami izpētītas un aplūkotas. Jāatzīmē, ka pasaules uzskata veidošana ir ļoti sarežģīts uzdevums, kas cieši saistās ar grūtībām vispārēju jēdzienu un priekšstatu apguvē par dabas un sabiedriskajām parādībām. Daudzi speciālo skolu un kristīgo skolu audzēkņi ar garīgās attīstības traucējumiem pievēršas reliģijai. Diemžēl viņu ticībai biežāk ir utilitārs raksturs, piemēram, kādā skolā bērni rosina skolotāju kopīgi lūgt Dieviņu, lai Pēterītim palīdzētu pārvarēt dusmas, savaldīties. Bet arī tas nav slikti. Speciālo skolu bērni ar lielu novēlošanos sāk izprast jautājumus par sabiedrisko iekārtu, par morāli. Tomēr šo abstrakto jēdzienu veidošana aizsākama, piemēram, ar tādiem jautājumiem kā tiesības un pienākumi, atbildība, labestība, noziedzība.

◆ **Tikumiskajā audzināšanā** liela nozīme ir pieaugušo pozitīvajam piemēram un aktīviem vingrinājumiem, aktīvai pozitīvai darbībai. Bērnu tikumiskajā audzināšanā liela nozīme ir gan speciālajām pirmsskolas iestādēm un speciālajām skolām, gan arī integratīvajām iestādēm, kas palīdz nodrošināt aplūkojamo bērnu personības veidošanos atbilstoši viņu intelektuālajām iespējām. Arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem iespējams veidot pozitīvus ideālus. Tomēr dziļo domāšanas traucējumu dēļ tiem bieži vien ir savdabīgs, konkretizēts, sadzīvīks raksturs. Grūti izvēlēties reālus, sasniedzamus mērķus un ideālus tiem bērniem, kam ir pārāk augsts pašvērtējums, kas neapzinās savas iespējas. Mērķi paliek nesasnēgti. Vēl jo grūtāk audzināt ticību saviem spēkiem, veidot nākotnes ideālus tiem bērniem, kam ir zems pašvērtējums, zems spēju līmenis.

8.2. Vērtējuma un pašvērtējuma ipatnības

Vērtējums izpaužas pareizā, adekvātā apkārtējās pasaules, priekšmetu, parādību, cilvēku rīcības izpratnē. Pašvērtējums ir savas personīgās rīcības, darbības rezultātu, savu īpašību un iespēju vērtējums. Uz pašvērtējuma pamata veidojas pretenziju līmenis.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atklājas dziļi traucējumi gan vērtējuma, gan pašvērtējuma spēju attīstībā. Viņiem raksturīgs **pašapziņas trūkums, nekritiska attieksme pret savu rīcību, darbību**. Šo bērnu pašvērtējuma veidošanos bez intelekta attīstības traucējumiem dziļi ietekmē arī vairāki citi faktori.

◆ Liela nozīme ir audzināšanai ģimenē, jau sākot ar pirmsskolas vecumu. Kad atklājas novirzes bērna intelektuālajā attīstībā, vecāki ir satraukti, un bieži vien sākas mazuļa žēlošana, lutināšana. Vecāki priecājas, izrāda sajūsma par katru mazāko bērna panākumu, kā rezultātā viņam veidojas **nesamērīgi augsts pretenziju limenis**. Nonākot bērnudārzā vai skolā, vienaudžu grupā, šādam bērnam var rasties negatīvi pārdzīvojumi, jo viņš ir pieradis ģimenē pie paaugstināta savas darbības vērtējuma, bet te, salīdzinājumā ar citiem bērniem, viņa panākumi un arī rezultātu vērtējumi ir zemāki.

◆ Dziļas garīgās traumas pārdzīvo tie bērni, kas savlaicīgi netiek nosūtīti uz pirmsskolas iestādēm vai skolām un pirmajā klasē nonāk kā pāraudži, pie tam bez atbilstošām zināšanām. Panākumu trūkums stimulē negatīvu personības iezīmju – **skaudības, mazvērtības kompleksa, spītības, noslēgtības** u. c. – veidošanos.

◆ Savdabīgi bērnu personība veidojas ģimenēs, kur pašiem vecākiem ir garīgās attīstības traucējumi, jo viņi nespēj adekvāti novērtēt savu bērnu spējas. Viņu personīgā rīcība bieži nevar noderēt bērniem par paraugu. Nepieciešama ir sociālo darbinieku, psihologu līdzdarbība bērnu audzināšanā šādā ģimenē.

◆ Kļūdas tiek pieļautas arī normālās ģimenēs, kur līdzās bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem aug normāli bērni. Ja vecāki nepiesardzīgi bērna ar garīgās attīstības traucējumiem klātbūtnē runā par viņa trūkumiem, aprobežotību, tas rada negatīvus pārdzīvojumus. Svarīgi, lai brāļi un māsas ar iejūtību un sirsnību izturas pret bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, jo viņš ir tāds pats ģimenes loceklis kā visi, viņam ir tādas pašas tiesības kā visiem pārējiem.

◆ Speciālās psiholoģijas pētījumos pierādījis, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir **paaugstināts pašvērtējums**, viņi bieži uzskata sevi par gudrākajiem, veiklākajiem, kaut gan parasti tas tā nebūt nav. Šo parādību skaidro kā šo bērnu pašvērtējuma saistību ar emocionālo nelīdzsvarotību un tendenci vērtēt sevi augstāk, paužot it kā protestu pret bieži sastopamo zemo vērtējumu. Te atklājas savdabīgs neapzināts paradokss – bieža sastapšanās ar zemu vērtējumu, mazvērtības kompleksu izraisa pārspilētu, nepamatotu, paaugstinātu pašvērtējumu.

◆ Daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, it īpaši tiem, kam ir dažādi papildtraucējumi – neirotiskas, šizofrēniskas iezīmes u. c., spilgtāk izpaužas paaugstināts, nepamatots, **neobjektīvs kritiskums pret citiem** vienaudžiem, pieaugušajiem, viņu darbību, darba rezultātiem un nekritiska attieksme pret sevi. Pusaudzis saka: "Kad es būšu direktors, man būs pavisam cita disciplīna skolā." Šķiet, ka šie bērni ir iedomīgi vai

noraidoši noskaņoti, bet faktiski tā ir viņu traucējuma struktūras savdabīga izpausme.

◆ Psihologu pētījumos atklāts arī tas, ka šo bērnu pašvērtējums dažādos vecuma periodos ir atšķirīgs: pirmsskolas vecumā tas parasti vairumam ir paaugstināts, jaunākajā skolas vecumā – vai nu paaugstināts, vai pazemināts, vidējā posmā tas ir visatbilstošākais realitātei, bet pusaudžu vecumā atkal pārsvarā paaugstināts. Pusaudžu vecumā šis pašvērtējums saistīts ar īpašu tendenci kompensēt savus trūkumus.

◆ Visos vecuma posmos bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nespēj objektīvi salīdzināt sava un biedru darba rezultātus, nesaskata arī sava darba un parauga atšķirības.

Vienlaicīgi, kā jau minēts, nav izslēgti varianti, ka šiem bērniem ir **pazemināts pašvērtējums**. Tas saistīts parasti ar viņu gribas vājumu, lielo iedvešamību, pakļaušanos citu ietekmei: ja pieaugušie vai normālie bērni bieži norāda, ka bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ir mazspējīgs, viņam veidojas mazvērtības kompleksi. Viņš neko negrib un neko nevar. Šie bērni baidās mācību stundā iet klases priekšā un atbildēt, viņi neko nespēj atbildēt svešam cilvēkam. Viņu darba rezultāti pazeminās sacensību vai vērtējuma situācijās, jo viņi baidās zaudēt, kļūdīties, saņemt zemu vērtējumu.

◆ Pašvērtējums ir atkarīgs arī no bērna traucējuma rakstura un dziļuma. Jo tas ir dziļāks, jo pašvērtējums ir neobjektīvāks. Liela nozīme ir arī traucējuma struktūrai, piemēram, līdzsvarotiem bērniem mācību un audzināšanas darba gaitā var izveidot situācijai un iespējām atbilstošu pašvērtējumu. Viegli uzbudināmiem bērniem, bērniem ar UDS, šizofrēniju, epilepsiju parasti ir paaugstināts pretenziju līmenis, viņi nespēj attiecināt savus panākumus, rezultātus ar darbā patērēto piepūli. Viņiem šķiet, ja ir bijusi piepūle, tad jābūt labam vērtējumam, bet nesaskata darba kvalitāti.

Pretenziju objektivitātes traucējumi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži skaidrojami ar savu iespēju izpratnes trūkumu, ar nespēju izplānot savu darbību, paredzēt tās rezultātus. Ja ir dota iespēja izvēlēties dažādas grūtību pakāpes uzdevumus, šie bērni ķeras pie visgrūtākā vai arī vieglākā darba bez pārdomām, bez jebkāda iekšēja pamatojuma.

◆ Neveiksmes darbā savdabīgi ietekmē šo bērnu tālāko darbības gaitu. Parasti viņi cenšas apiet grūtības vai ķeras pie vieglāka darba, vai arī pie pirmās izdevības atsakās turpināt darbu.

◆ Spilgti izpaužas iekšējās darbības analīzes traucējumi un pašvērtējuma trūkums.

◆ Kā liecina prakse, ilgstošu vingrinājumu rezultātā arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem iespējams veidot objektivāku savas darbības pašvērtējumu un adekvātu pretenziju līmeni.

8.3. Personības emocionālās sfēras raksturojums

Emocijās un jūtās izpaužas cilvēka iekšējā personiskā attieksme pret izziņas saturu, pret priekšmetiem un parādībām, pret citiem cilvēkiem, pret sevi pašu.

Sadzīvē abus šos jēdzienus bieži lieto kā sinonimus, taču tie apzīmē atšķirīgas, lai gan cieši saistītas psihiskās parādības.

Jūtas un emocijas arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ietekmē viņu psihisko darbību, īpaši izziņas procesu norisi. Vienlaicīgi šie traucējumi nosaka viņu personības emocionālās sfēras īpatnības.

Ja izziņas procesu pamatfunkcijas ir atspoguļot ārējās pasaules objektīvo īstenību, tad emocionālie procesi atspoguļo cilvēka iekšējos, subjektīvos vērtējumus. Emocijas faktiski palīdz nodrošināt atspoguļošanas izvēli, tās ietekmē objektīvās, ārējās īstenības iekšējā subjektīvā tēla, tā subjektīvā vērtējuma veidošanos. Te atklājas šo procesu ciešā vienotība, mijiedarbība un savstarpējā nosacītība arī sakarā ar bērnu garīgās attīstības traucējumiem.

8.3.1. Emociju īpatnības

Emocijas izpaužas tiešā situācijas pārdzīvojumā, kas galvenokārt saistās ar subjekta vajadzību apmierināšanu vai neapmierināšanu.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem daudz ilgāk nekā normālajiem vienaudžiem saglabājas **šaurš emociju diapazons** un spilgtāk izpaužas tikai nedaudzas fundamentālās emocijas – prieks, dusmas, bēdas, bailes. Ar lielu novēlošanos veidojas plašāks emociju spektrs, parādās tādas emocijas kā pārsteigums, izziņas prieks, kauna un vainas izjūta u. c.

◆ Emocijas ir **elementārākas**, tās vairāk nekā normāliem vienaudžiem izraisa elementāru, galvenokārt organisko vajadzību, apmierināšana vai neapmierināšana.

◆ Emocijas šiem bērniem **mazāk rosina uzmanību**, uztveres procesus, arī atmiņu un domāšanu.

◆ Emociju **intensitāte** var būt divējāda. Vai nu bērns ir ekspansīvs un nekādi nav

nomierināms, "pārslēdzams" uz citu darbības veidu vai interešu objektu, vai arī ir grūti vispār izraisīt viņā emocijas.

◆ Raksturīga **emociju polaritāte**, t. i., pāreja no vienām emocijām uz galēji pretējām – te bērns smejas, ir priecīgs, te raud, ir neapmierināts, izmisis.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži vērojamas **nepamatotas emocionālās svārstības**. Bet ir arī tādi bērni, kam ilgstoši saglabājas vienvēidīgi emocionālie stāvokļi, no kuriem viņus nekādi nevar "atbrīvot". Īpaši šādas parādības vērojamas bērniem ar epileptisko demenci vai šizofrēnisko demenci. Ilgstoši nomākts emocionālais noskaņojums var liecināt par kādas slimības paasināšanos.

◆ Bērnu emocionālie pārdzīvojumi bieži vien **nav adekvāti**, tie neatbilst situācijai vai ārējo faktoru iedarbības spēkam. Kāds sikums var būt par cēloni dziļām, vētrainām emocionālām izpausmēm. Bērns var histēriski raudāt tāpēc, ka negrib ģērbt mēteli vai cepuri. Daļa bērnu savukārt maz pārdzīvo smagus, pat traģiskus dzīves notikumus, piemēram, tuvinieka nāvi.

◆ Uz bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vairāk iedarbojas **tuvā motivācija**, tādēļ viņu emociju raksturu parasti nosaka primāro iegribu apmierinājums. Jāveic rūpīgs audzināšanas darbs, lai šiem bērniem veidotos emocijas, kas saistītas ar tālāku – perspektīvu motivāciju.

◆ Jūtu intelektuālās regulācijas trūkums var izpausties **situāciju neizpratnē** un līdz ar to **neatbilstošās emocionālās izpausmēs**, piemēram, bērns var iesist pilnīgi svešam cilvēkam, jo viņš vienkārši nepatīk. Vājā intelektuālā regulācija var izpausties pat afektos. Pēc tam var būt gan prieka, gan dusmu, gan baiļu u. c. afekti. Dažkārt bērns neizprot kādas rotaļas ("Nakts un diena") noteikumus vai Ziemassvētku vecīša būtību, tādēļ baidās, sāk histēriski raudāt, to ieraugot, nepiedalās rotaļā.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem emociju ietekme uz intelektuālo un arī praktisko darbību ir ļoti liela, bet vienlaicīgi atšķirīga no tā, kā tās sekmē vai kavē visu izziņas procesu norisi bērniem ar normāli attīstītu intelektu.

To nosaka vairāku fundamentālo emociju atšķirības, to mijiedarbības un attīstības savdabīgā dinamika.

Interese, kas ir viena no nozīmīgākajām pozitīvajām emocijām, kam ir liela nozīme apkārtējās pasaules izziņāšanā, iemaņu, zināšanu apguvē, normālam bērnam parādās, jau sākot ar pirmo dzīvības gadu, daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tā parādās daudz vēlākā attīstības posmā un izpaužas kā vienkārša ziņkārība, nevis kā

vēlēšanās kaut ko uztvert, iepazīt. Līdz ar to šis emociju variants skolā nekļūst par izziņas motivācijas avotu. Lai sekmētu šīs pozitīvās emocijas attīstību, jau no agras bērnības vairāk jā rūpējas par tādu rotaļlietu, mācību līdzekļu, sadzīves priekšmetu izvēli, kas sekmētu šo pozitīvo emociju attīstību arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Prieks arī aplūkojamās kategorijas bērniem **palīdz pārvarēt pasivitāti**, negatīvās emocijas, sekmē viņu kontaktēšanos gan ar vecākiem, gan vienaudžiem un skolotājiem. Prieka avoti bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vairāk nekā normāliem vienaudžiem saistās ar personīgo iegribu, primāro vajadzību apmierināšanu. Daudz retāk šie bērni izjūt izziņas prieku, jaunatklāsmes prieku, panākumu prieku, kas var sekmēt daudzu pozitīvu personības īpašību veidošanos. Diemžēl gan ģimenēs, gan skolās mēs vairāk rūpējamies par to, lai bērniem nodrošinātu izpriecas, **pārmērīgi lielas intensitātes "prieka devas", kas drīzāk bremzē, nevis stimulē fiziskās un garīgās darbības aktivitāti**. Prātā nāk kādas pirmās klases skolotājas prakse – gandrīz katru mācību stundu nobeigt ar bērnu atbildēm uz jautājumiem: "Ko tu šajā stundā iemācījies?", "Ko tu jaunu uzzināji?", "Kas tevi iepriecināja?" Bērnu acis mirdzēja priekā, atbildot: "Es uzzināju, ka lapsa ir viltīga", "Es iemācījos saskaitīt trīs ābolus un trīs putniņus", "Es priecīgs, ka zinu dzejolīti!"

Daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem spilgtāk izpaužas **dusmas**, īpaši tad, ja viņiem neizdodas iegūt to, ko viņi gribētu. Viņu dusmas raksturo sasprindzinājums, nesavaldība (saistīta ar gribas vājumu) līdz pat dusmu afektam, agresivitātei. Ir bērni, kuru rīcība ir neprognozējama. Ar šādiem bērniem īpaši jā sadarbojas psihologam, audzināšanā jāiesaistās ne tikai skolotājiem, bet arī vecākiem. Šie bērni bieži nāk no nelabvēlīgām ģimenēm, kas ievērojami apgrūtina sekmes viņu audzināšanā. Jāatzīmē, ka bērni var kļūt agresīvi un pārējiem bīstami. Bet panākumi vairāk gūstami ar labestību, pārliecināšanu un arī stingrību. Svarīgi, lai pats bērns sāk izprast sevi, savas emocijas un rīcību.

Bailes ir viena no nelabvēlīgākajām emocijām bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, jo baiļu ietekmē viņiem rodas vēl dziļāki traucējumi gan domāšanā, gan atmiņā, gan citos izziņas procesos. Ņemot vērā viņu vājo gribu, **bailes kļūst par iekšēju šķērslī mērķtiecīgai darbībai**, piemēram, baiļu dēļ bērns, uzstājoties sarīkojumā, aizmirst labi zināmu dzejoli. Vienlaicīgi daži bērni neizjūt bailes bīstamās situācijās. **Bailes veic brīdinājuma funkcijas, un šai ziņā tās ir arī vienas no vajadzīgākajām emocijām, kas var palīdzēt bērnam izvairīties no briesmām.**

Kauns un vainas izjūta bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas daudz

vēlāk nekā vienaudžiem ar normāli attīstītu intelektu. Dažkārt **kauna izjūtas trūkums** padara bērnu neatsaucīgu, neiejūtīgu pret saviem vienaudžiem, nekautrīgu, uzbāzīgu attiecībās ar citiem cilvēkiem. Bieži šie bērni neizprot situāciju, tādēļ rikojas neadekvāti, pie tam viņiem nerodas vainas apziņa par to, ka, piemēram, apēduši visus gardumus un neko nav atstājuši citiem, ka ir kādu klases biedru nepatiesi aizvainojuši, viņš raud. Dažiem bērniem savukārt ir atšķirīgi "kauna sliekšņi" un vainas izjūtas. Par ko vieni kaunas, citiem ir vienaldzīga attieksme. Šo emociju attīstībā liela nozīme ir pastāvīgai bērnu rīcības analīzei, viņu pašanalīzes, pašvērtējuma spēju veidošanai, jo šīs emocijas bieži saistās ar rīcību, nodarījumiem, ko citi nav redzējuši, ko zina un var pārdzīvot tikai bērns pats. Vainas noteicējs ir sirdsapziņa. Vainas izjūta vai kauns saistīts ar atbildību sev pašam. Tās ir sarežģītas emocijas, kas veidojas ar lielu novēlošanos.

Daudzu emociju – pārsteiguma, sajūsmas, nicināšanas, riebuma u. c. – veidošanās bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir maz pētītas, bet emociju daudzveidībai nenoliedzami ir liela nozīme šo bērnu personības attīstībā.

◆ Dažkārt šiem bērniem ir **slimīgas emocionālās norises**, piemēram, ir bērni, kas ļoti bieži raud, viņu organisms parasti ir novājināts un viņiem ir pastiprināts jutīgums. Svarīgi, lai šos bērnus netraumētu, lai ar viņiem runātu mierīgi, lai viņiem nodrošinātu saudzējošu režīmu.

◆ Ir arī bērni, kam epizodiski parādās pastiprinātas neapmierinātības, uzbudināmības periodi – t. s. **disforijas**. Bērns pakāpeniski kļūst dusmīgs, drūms, neapmierināts, runā pretī, slimīgi reaģē uz aizrādījumiem. Pēc dažām dienām šī uzvedība pāriet, pie tam tai nav bijis nekāda nopietna iemesla. Ja skolotājs nezina, ka šādas parādības ir iespējamās, viņš sāk skolēnu iztaujāt vai bārt, kas var izraisīt asus konfliktus. Labāk šādās reizēs nepievērst bērnam uzmanību, neizsaukt viņu atbildēt stundā, iesaistīt kādā patīkamā darbībā, mainīt nodarbību veidu.

◆ Var būt arī pretēja parādība, t. s. **eiforija** – it kā paaugstināts dzīvesprieks, liela enerģija, bērns šķiet laimīgs, smejas, priecājas, pie tam neatbilstoši situācijai. Ja šīs parādības ilgāk nepāriet – jāgriežas pie ārsta. Tas var būt arī nopietnas saslimšanas signāls.

◆ Ar slimīgām emocionālām norisēm bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem robežojas un bieži parādās tādi emocionāli stāvokļi kā **afekts, stress un frustrācija**, kas var novest pie bīstamām reakcijām. Nepieciešama medicīniska konsultācija.

◆ Saslimšanas vēstnesis var būt arī **apātija, vienaldzība**, nevēlēšanās neko darīt, interešu trūkums, kas parasti nav raksturīgs bērniem. Apātija jāuzskata par slimības pazīmi un jāgriežas pie ārsta.

◆ Īpatnējas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir emociju un arī **jūtu ārējās izpausmes**, ko saucam arī par emocionālo stāvokļu ekspresiju, kas izpaužas mīmikā, ķermeņa kustībās, runas, balss izmaiņās, darbības izmaiņās u. c.

Daļa no aplūkojamās kategorijas bērniem ārēji izskatās truli, šķiet, ka viņi neko neuztver un neko nepārdzīvo. Viņu skatiens vērsts ārpus saziņas loka, grūti panākt, lai viņi skatītos sarunu biedram acīs. Bet bieži vien šādas ārējās izpausmes ir mānīgas: bērns gan dzird, gan arī savdabīgi pārdzīvo to, ko viņam vai par viņu saka. Jābūt iejūtīgiem pret šādiem bērniem. Nedrīkst bērnu klātbūtnē runāt par viņu īpatnībām, spēju trūkumu u. tml.

Citi bērni savukārt emocijas pauž ekspansīvi gan uzvedībā, gan mīmikā, runā, žestos. Bērnu mīmika var sniegt pietiekami plašu informāciju par viņu emocionālo stāvokli sarunu vai novērojumu laikā, piemēram, izbrīnā bērnam mutīte ir pavērta, acis ieplestas, augums saspringts; rūpīga darba gaitā viņš var īpatnēji šņākt, šmaukstināt, košļāt lūpas vai iekost mēli starp zobiem; sajūsmā bērns lēkā, smejas, kliedz, sit plaukstas u. tml. Mūsdienu sabiedrībā šāda brīva, atbrīvota reakcija ir populāra un pieņemama arī bērniem un jauniešiem ar normāli attīstītu intelektu, tomēr tas parasti notiek atbilstošās situācijās – deju, koncertu, sporta u. c. pasākumu laikā. Tomēr ne visur tas ir pieņemami, un bērniem **jāmāca kulturāli paust savas emocijas**. Liela nozīme ir tam, kādā vidē bērns aug. Svarīgi ir vingrinājumi, praktiskas nodarbības, kā izturēties mācību nodarbībās, uz ielas, tramvajā, muzejā, teātrī, kino vai sēru gadījumā. Jāmāca uzvesties sabiedrībā, nepievēršot sev uzmanību un netraucējot citiem cilvēkiem.

8.3.2. Jūtu veidi, to īpatnības

Psihologijā cilvēka subjektīvo pasaules vērtēšanas sistēmu sauc par jūtām, un tām ir svarīga nozīme personības struktūrā. Cilvēka subjektīvos vērtējumus psihologi klasificē, izdalot zemākās un augstākās jūtas.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **dominējošās ir zemākās jūtas**, kas veidojas uz elementāro emociju bāzes un ir saistītas ar dabisko vajadzību apmierināšanu, kā arī veselības stāvokļa izmaiņām.

◆ **Ar lielu novēlošanos veidojas augstākās** (morālās, intelektuālās, estētiskās, praktiskās u. c.) **jūtas**, jo tās cieši saistītas ar domāšanas procesiem, sabiedriski politisko, estētisko u. c. jēdzienu izpratni.

◆ Vispārināšanas, abstrahēšanas operāciju traucējumi nedod iespēju bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem dziļāk izprast un apzināties cilvēku savstarpējās saistības, attiecības. Tomēr arī viņiem rūpīga audzināšanas darba rezultātā **lēni veidojas pienākuma, atbildības, draudzības, mīlestības u. c. morālās jūtas**. Šo jūtu audzināšanā nepieciešama liela pacietība un neatlaidība. Jāsāk no elementārākajām attiecībām un prasībām sadzīvē (no tā, kas ir labi un kas ir slikti). Protams, izšķiroša nozīme var būt vecāku pozitīvajam piemēram ģimenē. Vecāko klašu skolēni jau ir spējīgi organizēt savu uzvedību saskaņā ar morāles normām. Viņi var būt sirsnīgi, pieķerties tuviniekiem, draugiem, skolotājiem.

Piemēram, kāda sieviete ar garīgās attīstības traucējumiem līdz 50 gadu vecumam regulāri rakstīja vēstules un apsveikumus savai mīļotajai skolotājai. Uzzinājusi, ka skolotāja ir ļoti slimā, bijusi audzēkne steidza rakstīt savai "mūža skolotājai". Dažas rindiņas no pēdējās vēstules: "*Dārgā skolotāja. Es Jūs ļoti mīlu. Jūs esat man vienīgā. Es braukšu pie Jums, es mazgāšu Jūsu kājas, tikai nemirstiet.*" Vēstule pienāca pēc skolotājas nāves. Bijušajai skolniecei sēru vēsts tika nosūtīta kopā ar visskaistāko skolotājas 70 gadu jubilejas fotogrāfiju – lai tā paliek viņai atmiņā.

Lūk, kāda var būt šādu audzēkņu draudzība un mīlestība. Tādēļ mums nav tiesību domāt, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem neveidojas dziļas jūtas. Tās ir savādākas kā citiem cilvēkiem, tas tiesa!

Gribas vājums, akla pieķeršanās, atdarināšanas tieksmes, nonākot negatīvu sabiedrības slāņu ietekmē, var kavēt šo bērnu pozitīvo morālo jūtu veidošanos.

◆ **Daudz vēlāk un ar lielāku piepūli mācību procesā veidojas arī intelektuālās jūtas**. Tās rodas izziņas darbībā un saistītas ar interesi kā emociju variantu. Skolotājiem pastāvīgi jā rūpējas, lai bērni ar garīgās attīstības traucējumiem mācītos ne tikai tādēļ, ka skolotājs vai vecāki to spiež, liek darīt, bet – lai viņi paši izjustu gandarījumu, prieku par to, ko ir iemācījušies.

◆ **Praksiskās jūtas** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir daudz nozīmīgākas nekā citiem bērniem, jo tās saistītas ar darbības procesu, kam ir liela nozīme intelekta traucējumu korekcijā. Strādājot fizisku darbu, rotaļājoties, sportojot un arī pildot mācību uzdevumus, bērnam rodas aktivitāte, sasprindzinājums un arī veiksmes un prieka izjūtas. Izzūd pasivitāte, garlaicība. Pie tam šiem bērniem ir nozīmīgi tas, ka darbības rezultāti ir vairāk saskatāmi, uztverami, novērtējami un arī praktiski nozīmīgi.

◆ Darbības veiksmes arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ievērojamā mērā nosaka **emocionālie efekti**, bet atšķirīga ir emociju un jūtu iedarbība gan uz intelektuālo, gan praktisko darbību.

◆ **Estētiskās jūtas** saistās ar skaistuma uztveri apkārtējā vidē, šo jūtu avots var būt dažādi mākslas darbi (mūzika, gleznas, skulptūras u. c.), kā arī dabas parādības. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jāpalīdz vairāk nekā viņu normālajiem vienaudžiem uztvert, saskatīt un pārdzīvot skaisto. Ir nozīmīgi, kādas ir skolas telpas, kādos apstākļos bērni dzīvo. Vēl lielāka nozīme estētisko jūtu veidošanā ir pašu bērnu aktīvai darbībai un prasmei ne tikai uztvert, bet arī radīt skaisto, pievēršot uzmanību katra bērna individuālo spēju izkopšanai. Starp bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir tādi, kam vairāk padodas zīmēšana, dejošana, veidošana vai citi mākslinieciskās un praktiskās darbības veidi.

Jāpriecājas par to, ko šie bērni spēj, un jāstimulē viņu jūtu kultūras veidošanās atbilstoši katra individuālajām iespējām.

◆ Jūtu kultūras izkopšana šiem bērniem jāsaista gan ar māksliniecisko, gan intelektuālo, gan tikumisko, gan darbaudzināšanu. Daudzās skolās populāras ir bērnu darbu izstādes, deju konkursi, pašdarināto tērpu skates u. tml. Šādi pasākumi ir populāri visā Latvijā.

◆ Ikdienā jāpievērš uzmanība līdzjūtības, izpalīdzības, labestības, žēlsirdības, sirsnības u. c. jūtu izkopšanai.

Arvien jāpaplašina darbības motīvi: jāieaudzina vēlēšanās darīt labu citiem, vēlēšanās radīt skaisto.

◆ Tikumiskie jēdzieni bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem it kā nav piepildīti ar saturu, jēgu, tāpēc augstāko jūtu audzināšana jāveic vienkāršotākā, konkrētā veidā, tomēr tā, lai vienmēr konkrētais saistītos ar vispārīgo, ar augstākām garīgām vērtībām. Neatļaidīga darba rezultātā arī šie bērni ir spējīgi viņiem pieejamā līmenī apgūt sadzīviskās uzvedības normas, sadzīves kultūru un iekļauties sabiedriskajā dzīvē un darbā, izjūtot par to prieku un gandarījumu.

8.4. Gribas īpatnības

Griba ir cieši saistīta ar personības virzību, tā ietekmē rakstura voluntāro īpašību veidošanos.

❖ **Par gribu psiholoģijā sauc virsaktivitāti, kas virzīta uz mērķa sasniegšanas ceļā esošo šķēršļu pārvarēšanu.**

Griba izpaužas spējā piespiest sevi izdarīt to, kas ir nepieciešams, tā ir vara pār

sevi. Gribas darbība ir cieši saistīta ar emocijām, interesēm, domāšanu. Tā izpaužas darbībā vai arī tās aizturēšanā, kādu iekšēju vai ārēju grūtību pārvarēšanā.

◆ **Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgas gribas struktūras īpatnības.**

Lai pārvarētu grūtības, cilvēkam jāzina mērķis, jābūt pārliecinātam par to, kāpēc viņš kaut ko dara. Tādēļ ļoti svarīga nozīme ir **gribas struktūrai**. Gribas struktūra kā šķēršļu pārvarēšanas virsdarbība sastāv no sešām apakšstruktūrām:

- ◆ mērķa apzināšanās un izvirzīšana;
- ◆ motīvu cīņa;
- ◆ lēmuma pieņemšana;
- ◆ darbības plānošana;
- ◆ darbības realizēšana;
- ◆ pašanalīze un pašvērtējums.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sastopamas atšķirības, novirzes no normas visās gribas akta apakšstruktūrās.

◆ Viena no raksturīgām šo bērnu gribas darbības īpatnībām ir **mērķtieksmes trūkums**. Šī īpatnība cieši saistīta ar gribas novirzēm. Jau ievērojamais 19. gs. speciālists E. Segens uzskatīja, ka gribas trūkums ir viens no galvenajiem bērna palēninātās garīgās attīstības cēloņiem. Būtībā vāja griba ir bērna vispārējās garīgās attīstības atpalicības sekas.

Garīgās attīstības traucējumi nosaka gribas īpatnības. No otras puses, kā jau minēts, griba cieši saistīta ar mērķtieksmi, apkārtējās pasaules izpratni. Tāpēc bērns ar garīgās attīstības traucējumiem nevar rīkoties, darboties saskaņā ar saviem tālākiem mērķiem – jo viņam bieži tādu nemaz nav, līdz ar to grūti runāt par šo bērnu gribas struktūru, raksturojumu tā pilnā izpratnē. Patvaļīgai, mērķtiecīgai darbībai bērns ar garīgās attīstības traucējumiem nav gatavs, jo viņš patstāvīgi nav spējīgs izvirzīt mērķi (domās), nevar izvēlēties darbības paņēmienus, kārtību, veidot domās plānu.

◆ Gribas aktā svarīga loma **domāšanai un iekšējai runai**, kas ir vāji attīstīta, tāpēc bērns **nevar veikt plānošanu un paredzēt rezultātus**. Darbībai vairāk ir situatīvs raksturs.

◆ Vairāk šie bērni **rikojas pēc vārdiskas un konkrētas situatīvas instrukcijas** nekā paši pēc savas izdomas, ierosmes. Tas tomēr nenozīmē, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vispār sev neizvirza nekādus mērķus. Viņiem **dominē tuvākie**

mērķi, viņi var darboties pēc **iekšējiem motīviem**. Arī motīvi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir īpatnēji: tie ir **atkarīgi no ārējiem stimuliem**. Viņi parasti izvirza samērā ierobežotus, konkrētus mērķus, kas galvenokārt **saistīti ar primāro, organisko vajadzību, viņu šauru interešu apmierināšanu**. Bet arī šos mērķus viņi bieži vien nespēj precizēt, plānot darbību un nespēj mērķtiecīgi darboties.

◆ Šos bērnus raksturo **neatlaidības trūkums mērķa sasniegšanā**, viņiem it kā nav vēlēšanās aktīvi, neatlaidīgi darboties. Gribas vājums ir saistīts ar galvas smadzeņu vājo funkcionālo aktivitāti un arī ar emocionālās aktivitātes, pašiedvesmas trūkumu. Bērni bieži nepaveic līdz galam uzsākto darbu vai darbību, it kā aizmirst par to, viņiem pietrūkst enerģijas.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgs **patstāvības trūkums**. Viņi viegli pakļaujas (akli) apkārtējo cilvēku norādījumiem, viņiem var daudz ko iestāstīt (iedvešamība). Nav patstāvības, izlēmības.

◆ Novērojama mehāniskā atdarināšana. Šis īpašības jāizmanto pedagogiem, lai iedvešamību, atdarināšanas tendenci u. c. izmantotu pozitīvos nolūkos.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgas gribas piepūles īpatnības. Kā jau minēts, raksturīgs gribas vājums, t. i., **zema gribas piepūles pakāpe**. Gribas piepūle atšķiras pēc pārvaramo grūtību rakstura. Grūtības nosacīti iedala objektīvās un subjektīvās.

Objektīvās grūtības nosaka darbības raksturs. **Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vieglāk padodas fiziskais darbs, kas prasa lielāku muskuļu piepūli, nekā garīgais, kurā nepieciešama intelektuālā spriedze**. Minētais nosaka darbaudzināšanas lielo nozīmi šo bērnu attīstībā. Pētījumos pierādījis, ka pieradināšanās pie fiziskā darba prasa no bērna mazāku gribas piepūli. Šo darbību viņi veic psiholoģiski "vieglāk". Protams, iesācējam vai pie darba nepieradušam bērnam ir grūti veikt jebkuru darbu, un viņi iesākto var pamest nepabeigtu, jo viņiem zems gribas piepūles līmenis, pārvarot jebkuras objektīvās grūtības.

Subjektīvās grūtības bieži nosaka bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem pašapziņas īpatnības:

- ◆ ieradums "apiet" grūtības, aizstāt uzsākto darbu ar ko vienkāršāku,
- ◆ ieradums atstāt darbu nepabeigtu,
- ◆ ieradums prasīt citu palīdzību,
- ◆ ieradums paļauties, ka kāds pabeigs darbu viņa vietā,
- ◆ bailīgums, neticība saviem spēkiem,
- ◆ slinkums, kūtrums, iekšēja pasivitāte.

Gribas piepūle, ko izsauc subjektīvās grūtības, atkarīga no pienākuma un atbildības izjūtas, tādēļ šīm īpašībām audzināšanā pievēršama īpaša uzmanība.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži veidojas arī **dažādas** citāda rakstura **negatīvas gribas īpašības**, kas nelabvēlīgu apstākļu, nepareizas audzināšanas, personīgo veiksmju trūkuma dēļ u. c. faktoru ietekmē var kļūt par negatīvām rakstura īpašībām. Aplūkosim dažas no negatīvajām gribas īpašībām:

- ◆ **impulsivitāte** izpaužas kā izturības trūkums, nesavaldīga, neapbrīcināma rīcība;
- ◆ **negatīvisms**, kas izpaužas rīcībā, kas ir pretēja tam, ko iesaka vai prasa pieaugušie vai vienaudži;
- ◆ **ietiepība** – infantila vēlēšanās rīkoties saskaņā ar savām impulsīvajām iedomām, ko dažkārt var aplami izprast kā neatlaidību;
- ◆ **neizlēmība** izpaužas pastāvīgās šaubās, nogaidīšanā, nespējā pieņemt lēmumu; tā ir ietilpusi motīvu ciņa, argumentāciju trūkums domāšanas traucējumu dēļ;
- ◆ **spītība** izpaužas pretējā tieksmē – par katru cenu rīkoties tā, kā bērnam patlaban liekas pareizi, šī īpašība saistīta ar kritiskās domāšanas attīstības traucējumiem;
- ◆ **infantilisms** saistīts ar to, ka bērna apziņā un uzvedībā ilgāk saglabājas agrīnam vecumam raksturīgas iezīmes – kaprīzes, situācijas izpratnes, pašsavaldīšanās trūkums u. tml.

Jāatceras, ka visas šīs īpašības ir savstarpēji saistītas, mainīgas un atkarīgas gan no bērna veselības stāvokļa, gan situācijas un pedagoģiskās saskarsmes rakstura.

◆ Vienlaicīgi jāatzīmē arī **pozitīvās gribas īpašības**, kas atklājas daudziem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem galvenokārt audzināšanas darba rezultātā, bet dažkārt tās saistītas ar traucējuma raksturu:

- ◆ vieglās iedvešamības dēļ šie bērni var būt ļoti **klausīgi** un pietiekami **neatlaidīgi** dotā uzdevuma izpildē;
- ◆ īpaši bērni ar pastiprinātu aizturi spēj pildīt **vienveidīgu, monotonu darbu**, pie tam neizjūtot garlaicību vai citas negatīvas emocijas, protams, nepieciešams iepriekš precīzi apgūt šī darba prasmes un iemaņas; varbūt to var uzskatīt par **izturību**;
- ◆ daudzi bijušie speciālo skolu audzēkņi ar lielu **atbildību** pilda ļoti vienkāršus apkalpojošās sfēras darbus, piemēram, strādā par sanitāriem, sētniekiem, izpalīgiem u. c.;
- ◆ svarīgi, lai pusaudzis ar garīgās attīstības traucējumiem nonāktu labestīgu, pacietīgu darbuzzinātāju un speciālistu rokās, kas viņam ieaudzina darba tikumu.

Gribas audzināšanas iespējas

- ◆ Apkopojot iepriekš teikto, varam secināt, ka arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tāpat kā normālajiem vienaudžiem griba izpaužas viņu darbībā un uzvedībā un tā veidojama mācību un audzināšanas procesā.
- ◆ Arī šiem bērniem veidojas personības gribas īpašības, tām raksturīgas īpatnības, kas atkarīgas no vairākiem faktoriem, starp kuriem īpaša nozīme ir garīgās attīstības traucējumu dziļumam, to raksturam un bērna attīstības apstākļiem: kaitīga ir pārliela pieaugušo aizbildniecība, lutināšana, tāpat arī pārlielu liela stingriba un bardzība.
- ◆ Mācību un audzināšanas darbā pozitīvu personības gribas īpašību veidošanas aspektā liela nozīme ir praktiskajam darbam, t. i., darbaudzināšanai, noteiktam dienas režīmam un stingrām, bērna īpatnībām un spējām atbilstošām prasībām, kas sekmētu pozitīvu personības īpašību (mērķtiecības, neatlaidības, patstāvības, pašsavaldīšanās u. c.) un uzvedības paradumu veidošanos.
- ◆ Arī šiem bērniem gribas attīstību pozitīvi var ietekmēt intelektuālā sfēra: ir svarīgi, lai viņi iemācās apzināties darbības motīvus, noteikt darbības mērķus un visu konkrētās darbības procesu.
- ◆ Tā kā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir pastiprinātas atdarināšanas tendences, lietderīgi viņiem radīt situācijas, kurās iespējams novērot citu bērnu vai pieaugušo darba procesu, aplūkot viņu darba rezultātus, lai sekotu viņu piemēram.
- ◆ Ļoti nozīmīgi ir darba rezultāti, to izmantošana pozitīvu emociju radīšanai, piemēram, svarīgi, kam bērns dāvinās izgatavoto rokdarbu, t. i., radis prieku saņēmējam un gandarījumu pats sev. Bet varbūt tā būs dāvana sev pašam, vai darbu varēs aplūkot izstādē?
- ◆ Svarīgs gribas audzināšanas faktors ir nodarbošanās ar fizisko kultūru un sportu.
- ◆ Daudzas no minētajām gribas īpatnībām ietekmē šo bērnu rakstura veidošanos.
- ◆ Gribas audzināšanā izmantojama tautas daiļrade, sakāmvārdi, parunas, tautasdziesmas, literatūra.

*Kad gars tev ir kūtrs un saīdzis,
Kad pats sev par nastu tu palicis,
Viens vienīgs tad ir līdzeklis –
Tas darbs.*

(Rainis.)

8.5. Rakstura īpašības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Psihologi definē raksturu kā personības individuālo īpatnību kopumu, kas nosaka cilvēka tipisku uzvedību tipiskās situācijās attiecībā pret citiem cilvēkiem, apkārtējo pasauli un sevi pašu.

Raksturs ir cilvēka paradumu kopums, kas ievērojamā mērā nosaka viņa rīcību noteiktās situācijās. Raksturu galvenokārt nosaka audzināšana, apstākļi, kuros bērns aug, tomēr tā veidošanos stipri ietekmē katra indivīda dabiskie, fizioloģiskie faktori.

◆ Nav iespējams novilkt krasu robežu starp dabīgām rakstura izpausmēm un tā patoloģiskām iezīmēm bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Grūtības atšķirt normālu raksturu no slimīgi deformēta ir tāpēc, ka līdz šim nav noteikta t. s. personības norma, jo par jēdzienu "rakstura cilvēciskā norma" tiek pieņemts vidējais, biežāk sastopamais. Bet arī šis vidējais var mainīties atkarībā no sociālajiem, ekonomiskajiem u. c. apstākļiem. Pastāv vairākas būtiskas vispārējās atšķirības.

- ◆ Negatīvas rakstura izpausmes (piemēram, naida lēkmes) var novērot pilnīgi normāliem bērniem, bet tām parasti ir kādi objektivi cēloņi. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem var pēkšņi "uzliesmot" bez jebkāda pamatojuma.
- ◆ Otra būtiska atšķirība ir tā, ka normāla bērna psihopātiskām izpausmēm ir gadījuma raksturs, bet bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem tās parādās diezgan regulāri.
- ◆ Treškārt, normāls bērns no savdabīgām rakstura izpausmēm, kurām ir gadījuma raksturs, atbrīvosies, ja gribēs, bet bērns ar garīgās attīstības traucējumiem to nevar izdarīt, jo viņam ir vāja griba un zems pašapziņas limenis, grūti apzināties, izprast sevi.
- ◆ Ceturtkārt, normāls bērns vieglāk padodas audzināšanai, viņš mācās gan no pieaugušajiem, gan no vienaudžiem, gan arī no savām kļūdām, no savas pieredzes.
- ◆ Piektkārt, vieglā ietekmējamība savukārt var noderēt arī pozitīvu rakstura iezīmju veidošanā.

Tālāk pievērsīsimies atsevišķām, biežāk sastopamām patoloģiskām rakstura iezīmēm bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, jo grūti dot izsmelšu šo bērnu raksturu grupējumu un izklāstu. **Šie bērni ir neatkārtojami un vienreizēji no viņu trau-**

cējumu daudzveidības viedokļa un līdz ar to oriģināli arī ar savām rakstura nepilnībām. Centisimies apbežoties ar atsevišķu šo bērnu rakstura noviržu empīrisku aprakstu.

◆ **Emocionāli noteiktas rakstura īpatnības** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vienas no tām, kas spilgtāk izpaužas uzvedībā un līdz ar to uzskatāmāk atklāj katra indivīda īpatnības:

- ◆ nepastāvība, pretrunīgums;
- ◆ paaugstināta (afektīva) uzbudināmība;
- ◆ spilgti izteiktas simpātijas vai antipātijas;
- ◆ darbības impulsivitāte;
- ◆ neadekvātas dusmas, naidis;
- ◆ nepietiekami pamatotas bailes, fobijas;
- ◆ pesimisms vai pārmērīga jautrība;
- ◆ vienaldzība, interešu trūkums;
- ◆ netīrīgums, nolaidība vai pārspilēts tīrīgums, pedantisms.

◆ **Nepastāvība un pretrunīgums** izpaužas biežās emocionālās pārmaiņās, bez redzama iemesla prieku nomaina bēdas, aktivitāti – vienaldzība, darbību – slinkums. Garastāvoklis var mainīties pēkšņi vai pēc vairākām dienām vai nedēļām.

◆ **Paaugstināta (afektīva) uzbudināmība.** Visi patīkamie un nepatīkamie pār dzīvojamie, emocionālās reakcijas parādās neapvaldāmi un neatturami, smieklīgi un raudas arī ir neapturami. Smejas par sīkāko iemeslu, it kā tas būtu kas asprātīgs un neparasts. Raud arī par niekiem, it kā būtu izraisītas lielas sāpes. Tādi bērni gan raud, gan smejas ilgi un nevar pārstāt. Pat gribas piepūle nav šķērslis uzbudinātībai. Rodas t. s. bērnu kaprīzes. Bērns sper ar kāju, krit gar zemi, sitas ar galvu pret sienu vai metas sist savus tuviniekus. Parasti tas notiek tad, kad bērns nav pietiekami nodarbināts atbilstoši savam vecumam un bieži garlaikojas vai arī netiek pildītas viņa iegribas.

Kad sākas tāda lēkme, vispirms ir jāparūpējas, lai bērns sev vai citiem nenodarītu ļaunumu. Bērnam jāļauj pašam nomierināties. Šāda afektīva uzbudinātība ir saistīta ar rakstura nepilnībām. To nosaka kāds kairinājums, kas grūti atklājams, bet garastāvokļa maiņa var notikt arī bez kāda ārēja stimula.

◆ **Spilgti izteiktas simpātijas vai antipātijas** bieži raksturīgas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Stiprā uzbudinātība, patīkamās un nepatīkamās sajūtas parādās arī spilgti izteiktās simpātijās vai antipātijās. Ir tādi bērni, kurus nevar pierunāt sniegt roku

pieaugušajiem vai bērniem, kas viņiem nepatīk, bet citi savukārt apskauj svešus cilvēkus.

◆ **Darbības impulsivitāte** ir cita uzbudinātības puse. Visu, kas sagādā apmierinājumu, šādi bērni vēlas saņemt tūlīt, grūti apturēt viņu rīcību.

◆ **Neadekvātas dusmas, naida.** Naida lēkmes un dusmu uzliesmojumi ir izdalīti speciāli kā atsevišķi rakstura traucējumi. Tie sākas no afektīva uzbudinājuma, bet izpaužas dažādi un rada daudz rūpju pedagoģiskajā procesā. Konflikta situācijās, neparastos apstākļos dusmas var pāriet mežonīga naida lēkmēs. Parādās nevaldāma dusmu lēkme, un bērns var mesties otram virsū ar nazi. Īpaši šādas lēkmes parādās dzimumbriedumā. To sekmē daudzi apstākļi, vai nu tā ir slimība, vai pāridarījums. Naida afekts noved pie tā, ka pusaudzim rodas nosliece uz vardarbību, agresiju, noziedzību, nežēlojot pat tos, kas viņam ir mīļi un dārgi. Pēc tam var iestāties nožēlas brīži un pat sapratne, ka tās ir bijušas slimīgas izpausmes. Kāds zēns dusmu lēkmē iedūra ar pildspalvu savam draugam acī. Pēc tam apkampa viņu un kļiedza: "Es tā negribēju! Nosit mani!" Bet, pat pielietojot savu gribasspēku, tāds bērns ar garīgās attīstības traucējumiem nevar sevi atturēt un dažkārt pats meklē palīdzību speciālās iestādēs. Arī sociālajā aspektā pusaudžu uzbudinātībai ir ļoti liela nozīme. Viņu ģimenes, nereti ļoti ilgi un pacietīgi paciešot šādas "trakuma lēkmes", beigu beigās atsakās no viņiem. Skolu darbinieki ir vēl mazāk iecietīgi, rezultātā notiek skolu maiņa, un tas galu galā noved pie nozieguma un ārstēšanās medicīniskajās iestādēs.

◆ **Nepamatotas bailes, fobijas.** Ir sastopami bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, kas stipri satrūkstas, iekliedzas un baidās no mazākā trokšņa. Dažs baidās no mājdzīvniekiem, cits – braukt ar vilcienu, cits – no tekoša ūdens u. tml. Bailes no tumsas bērnam liek slēpties, viņš negrib palikt viens. Naktī, bailēs no paša balss, bērns baidās pasaukt kādu, skola netiek apmeklēta tāpēc, ka bērns vienkārši baidās. Arī telpas fobija ir bieža parādība šiem bērniem, īpaši psihopātiem. Bez grūtībām tāds bērns var veikt attālumu līdz skolai, bet viens to izdarīt nevar bailu dēļ. Viņu ilgi uz skolu pavada vecāki.

◆ **Pesimisms vai pārmērīga jautriība.** Var teikt, ka bērns, kas nemāk smieties, priecāties un skaļi uzvesties, kam raksturīga vienaldzība vai idzīga sakaitināmība, nav īsti normāls. Pesimisms, īpaši bērībā, ir anomāla rakstura īpašība, tāpat kā pārmērīga jautriība. Tādi pusaudži redz tikai dzīves sliktās puses, viņi nododas vientulībai un stundām ilgi nodarbojas ar pašanalīzi, kas nebūt nav raksturīgi bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem. Darbos viņi ir neveikli, nekad nav apmierināti ar padarīto, sāk visu no jauna, nemitīgi labo un tā noved sevi un citus līdz izmisumam. Viss, kas saistīts ar skolu, rada viņos ciešanas. Šādiem pusaudžiem reti ir draugi, vienīgi tādi, kas līdzīgi viņiem. Veselie, dzīvespriecīgie

novēršas no viņiem vai arī liek izjust savu pārākumu. Pedagogiem daudz jānopūlas, lai šos īpatnējos bērnus pievērstu skolas darbiem un koriģētu viņu rakstura patoloģijas.

◆ **Vienaldzība un interešu trūkums.** Uzbudinātībai un impulsivitātei pretējs ir interešu trūkums un vienaldzība. Daži bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ir vienaldzīgi pret to, kas notiek ap viņiem. Apkārtējo runa aizplūst gar viņu ausīm, tēli acu priekšā pazūd, neatstājot pēdas apziņā. Vārdi un notikumi "neaižķeras" atmiņā. Ikdienas dzīvē viņi ir pasīvi, truli, ar nepietiekamu enerģiju, dziļu aigturi, viņiem trūkst iniciatīvas, un skolā tie ir nesekmīgi. Viņiem nepieciešamas īpašas rūpes, individuālā pieeja.

◆ **Netirīgums, nolaidība vai pārspilēts pedantisms.** Daudzi bērni ar grūtu raksturu ir netirīgi. Dažkārt tas ir ļoti izteikti: nosmērējas ar netirumiem, spēlējas tajos, ēd ļoti nekārtīgi. Viņiem parasti ir smagi garīgās attīstības traucējumi, un skolu viņi nevar apmeklēt, jo visu mūžu ir kopjami. Ir arī otra galējība – pārlieta tīrība. Tāds bērns var stundām mazgāt rokas un baidās kaut kam pieskarties, nelieto citu traukus u. tml. Arī šiem bērniem nepieciešama individuāla aprūpe un īpašas pūles normālu pašapkalpošanās paradumu un prasmju izkopšanā.

◆ **Gribas un uzmanības īpatnības** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem arī nosaka vairākas rakstura īpašības:

- ◆ hiperaktivitāte;
- ◆ intensīva runība, pļāpība;
- ◆ pastāvīga vēlme pēc apmierinājuma, baudas;
- ◆ mērķtieksmes trūkums;
- ◆ nesavaldība;
- ◆ izklaidība;
- ◆ bezmērķīga melošana;
- ◆ bezjēdzīga zagšana;
- ◆ dzīvnieku mocīšana, sadisms;
- ◆ ļauns prieks un ņirgāšanās par biedriem un apkārtējiem cilvēkiem;
- ◆ negativisms, ietiepība, spītība, despotisms;
- ◆ paviršība, noslēgtība.

◆ **Hiperaktivitāte.** Hiperaktivitāte sastopama arī bērniem ar normāli attīstītu intelektu, bet biežāk bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Šis jautājums aplūkots, runājot par uzmanības traucējumiem, bet nelabvēlīgos apstākļos hiperaktivitāte var veidoties par rakstura īpašību. Katram bērnam piemīt kustīgums – gan psihisks, gan ķermenisks –, un

tas ir normāli. Bet pārlietu liela tieksme kustēties un darboties (slimīgi izteikta aktivitāte), kā arī tas, ka bērns nepārtraukti atrodas kustībā, visu laiku plāpā, nereaģē uz aizrādījumiem, norāda uz nenormālu uzbudinātību, nespēju koncentrēties. Skolā šāds bērns ir neuzmanīgs, daudzās, skaļi runā, smejas par niekiem, uzdod īpatnējus jautājumus, reizēm runā saprātīgi, bet reizēm nē, ir izklaidīgs, nevar pabeigt iesākto. Šādam bērnam nav paškontroles. Šī psihomotorā paaugstinātā aktivitāte vēlāk var izpausties slimībā.

◆ **Intensīva runība, plāpība.** Slimīgā aktivitāte var radīt arī šādu bērnu rakstura īpašību. Šī plāpāšana nereti ir tik intensīvi izteikta, ka bērns aizmirst par visu citu un gūst apmierinājumu no tās. Īpaši šāda plāpība ir izteikta histēriskiem bērniem un arī tādiem, kas stostās. Šiem bērniem tad pastiprinās stostīšanās, un tas vēl vairāk apgrūtina viņu psihisko stāvokli.

◆ **Pastāvīgas vēlmes pēc apmierinājuma, baudas.** Viena no vājas gribas izpausmēm ir stipras vēlmes gūt kaut kādu apmierinājumu. Tas attiecas uz ēšanu, tieksmi pēc gardumiem, vēlāk pēc alkohola, seksa, arī azartspēlēm, kolekcionēšanas. Nelīdzsvarotiem bezrakstura pusaudžiem šī kaisle var pāriet noziegumos, cenšoties iegūt sev vēlamo priekšmetu. Tas var būt sākumposms alkoholismam, narkomānijai vai zagšanai.

◆ **Mērķtieksmes trūkums.** Īpašu nokrāsu nepilnīgam raksturam piedod tas, ka bērnam nav noteikta mērķa, ja arī mērķis parādās, tad tas nav uz ilgu laiku. Bieži šie mērķi ir mainīgi. Mērķtieksmes trūkums bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži ir viena no galvenajām rakstura īpašībām, kas kavē viņu traucējumu korekciju visās jomās – gan mācībās, gan darbā.

◆ **Nesavaldība.** Te izpaužas gribas vājums galvenokārt iekšēju šķēršļu pārvarēšanā. Šādiem bērniem par katru cenu ir jārealizē tā doma, kas ir radusies, un, jo vairāk tiek norādīts, ka tas nav iespējams, jo vairāk palielinās viņu nesavaldība.

◆ **Izklaidība.** Īpaša rakstura īpašība bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir izklaidība, kuras pamatā ir neuzmanība, nespēja koncentrēties, iedziļināties, ieklausīties, ieskatīties. Ja šos bērnus novēro, piemēram, kad viņi dzied korī, var redzēt, ka tas viņus nemaz neinteresē, liekas, ka mute kustas automātiski. Tas pats ir attiecināms arī uz spēlēm un sportu. Viņi labprāt piedalās, bet neatdodas šim nodarbēm ar visu spēku un būtību. Viņiem bieži ir tukšs, neko neizsakošs skatiens, kas vērstas tālumā, garām cilvēkiem un priekšmetiem.

◆ **Bezmērķīga melošana.** Diezgan izplatīta rakstura nepilnība ir bezmērķīga melošana, pie tam satriecoša ir šo melu atkārtošanās. Jebkurš bērns jeb pieaugušais melo, kad cenšas ar saviem meliem kaut ko panākt, bet bērniem ar garīgās attīstības

traucējumiem šo melu mērķi nevar saskatīt. Varbūt te izpaužas viņu domāšanas haotisms vai iztēles, konkrētības u. tml. trūkums. Viņi vienkārši nevar nemelot. Melošana notiek bieži un bez jebkāda mērķa un nozīmes. Ir traģiski, ja tā kļūst par rakstura iezīmi visam mūžam. Ar šādu cilvēku nevar rēķināties ne sadzīvē, ne darbā.

◆ **Bezjēdzīga zagšana.** Viena no antisociālām uzvedības pazīmēm ir bezmērķīga zagšana, kas ir sākums kleptomānijai kā slimīgai rakstura iezīmei. Arī šeit novērojams mērķa trūkums. Tā kāda meitene slēpa zobu sukas, kad tas kļuva zināms, tad viņa izturējās tā, it kā tas uz viņu nemaz neattiektos.

◆ **Dzīvnieku mocīšana, sadisms.** Ļoti nepatīkama rakstura īpatnība ir dzīvnieku mocīšana. Kādam zēnam radīja prieku varžu "preparēšana", viņš ar baudu norāva spārnus spārēm vai dunduriem. Ja, neraugoties uz visiem lūgumiem un aizrādījumiem, bērns turpina mocīt dzīvniekus un gūst baudu, tad tas jau norāda uz šī bērna emociju nenormālību. No šādas sadistiskas rīcības bērnu ir ļoti grūti atradināt.

◆ **Ļauns prieks un ņirgāšanās par biedriem un apkārtējiem cilvēkiem.** Tā ir slimīga tieksme, kas izpaužas pret apkārtējiem cilvēkiem. Sākumā – vienaudžiem, bet vēlāk pret vecmāmiņu kā neaizsargātāko, tad māti, tēvu un beigās arī citiem pieaugušajiem. Šādi bērni parasti izved no pacietības pedagogus, pie tam tas notiek ilgstoši un sistemātiski. Nepieciešama nopietna psihologu, sociālo darbinieku, mediķu iejaukšanās, svarīgi noskaidrot šo rakstura anomāliju cēloņus, lai varētu veikt korekcijas darbu. Šādu indivīdu rakstura attīstība no agras bērnības līdz pat vecumam iet vienā virzienā. Daži indivīdi jau mazbērna vecumā izrāda naidīgumu un bērnībā kļūst par biedu apkārtējiem vienaudžiem.

◆ **Negativisms, ietiepība, spītība.** Faktiski tās ir vājas gribas izpausmes. Bērns var saprast, ka viņam nav taisnība, bet viņš nevar piespiest sevi pārvarēt šo spītību. Ietiepība opozīcijas formā parādās visiem bērniem, bet augstākā pakāpē tā jau ir slimīga rakstura nepilnība, kas piemīt neiropsihopātiskiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Un tad tas ir negativisms, kas bieži parādās šādu bērnu darbībā, vēlmēs un domās. Viņi pat slepus var izdarīt kaut ko pretēju tam, ko prasa skolotājs vai vecāki.

◆ **Despotisms.** Tā ir negatīva rakstura iezīme, kas korelē ar vairākām iepriekšminētajām rakstura īpašībām. Šādam bērnam ir pārmērīgi attīstīts gribas impulss, visu laiku tāds bērns atkārtoti "es gribu", un pieaugušie nezina, kā šādu bērnu nomierināt. Šāds mazais egoists, despotiņš moca gan sevi, gan citus. Ietiepība rada arī viņa paša ciešanas. Skolā tāds bērns nevar nosēdēt, traucē citus vai nododas savām iegribām.

◆ **Paviršība.** Bērna paviršība un nerūpīga attieksme, izšķērdība arī ir rakstura īpatnība. Šādam bērnam bieži "salūst" pildspalva, viņš sabojā mācību līdzekļus, pavirši pilda jebkuru darbu.

◆ **Noslēgtība.** Kā rakstura iezīme noslēgtība var veidoties gan emocionālās, gan gribas sfēras traucējumu rezultātā. Sevī noslēgti bērni nelabprāt draudzējas ar citiem. Viņus nodarbina pašu sapņi, ilgas. Noslēgtība rada kautribu, mazrunību, atturību. Ja šādas noslieces nekoriģē, tad vēlāk tās traucēs bērnam pielāgoties kolektīvam, apkārtējai videi. Lidz galējībai novesta noslēgtība var kļūt par psihopātisku noslieci. Šizofrēnija bieži veidojas tādiem indivīdiem, kas bērnībā ir bijuši noslēgti.

◆ **Klaiņošana** – tas ir slimīgi paaugstināts, savdabīgs instinkts. Tas dažkārt attīstās jau agrā bērnībā un kļūst par rakstura iezīmi. Sākumā bērns neatgriežas laicīgi no skolas, vēlāk jau līdz naktij paliek ārpus mājas, pēc tam sāk klaiņot. Tā, piemēram, meitene iestājās kādā speciālajā skolā, četrus mēnešus viņa izskatījās visai apmierināta un laimīga, neizrādīja nekādas tieksmes klaiņot, bet tad pēkšņi vienā dienā pazuda. Viņu aizturēja policija, klistot pilsētas tirgū. Šādiem bērniem intelektuālās attīstības traucējumi var nebūt dziļi, jo viņiem ir diezgan attīstīta iztēle, orientācija apkārtējā vidē. Ir jāatšķir psihopātiskā tieksme klaiņot no tieksmes klejot, kas piemīt epileptiskiem un histēriskiem bērniem, viņi neapzinās savu klejošanu. Bez tam ir arī tādi pusaudži, kas ir veseli un vienkārši klaiņo, jo agri ir iepazinušies ar dzīvi uz ielas, un viņiem tikama ir brīvības un neatkarības izjūta.

Varam secināt, ka rakstura veidošanās bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sākas jau pirmsskolas vecumā un turpinās skolā un šis process ir ievērojamā mērā atkarīgs no traucējuma īpatnībām, pie tam rezultāti katram bērnam ir ļoti atšķirīgi. **Raksturs, tas ir personībai piemērots, individuāli svadabīgs, šai personībai nozīmīgu īpašību kopums, kas atklāj šo bērnu kā sabiedrības locekli, tas izsaka viņa attieksmi pret realitāti un izpaužas uzvedībā un rīcībā.**

Speciālajiem pedagogiem un audzinātājiem vienmēr jā rūpējas ne tikai par bērnu mācīšanu, bet arī par viņu audzināšanu. Jācenšas veidot bērnos pozitīvas rakstura īpašības. Ļoti svarīgi ir audzināt bērniem tās rakstura iezīmes, kas atbilst mūsdienu sabiedrības tikumiskajām normām. Bet **pozitīvu rakstura īpašību ieaudzināšana bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir daudz grūtāka nekā veselīem bērniem.**

Raksturīgi, ka bērniem, kas pārslimojuši vienu un to pašu galvas smadzeņu slimību,

parasti veidojas līdzīgas rakstura iezīmes. Tā bērniem, kas slimo ar epilepsiju, bieži novērojamas tādas rakstura iezīmes kā akurātība, kas robežojas ar pedantismu, skopumu. Viņi bieži ilgi tur ļaunu prātu.

Dažiem bērniem, kas pārslimojuši encefalitu, savukārt parādās vieglprātība, bezatbildība, impulsivitāte, viņi ir viegli iespaidojami, citi ir uzmācīgi, un viņiem veidojas kūtrums. Bērniem, kam bijusi galvas smadzeņu trauma, novērojama slimīga patmilība, impulsivitāte.

Slimība veicina to, ka veidojas līdzīga rakstura šabloni, īpatnēji rakstura "standarti". Dažkārt sastopami skaidrojumi, ka bērna rakstura iezīmes nosaka kāda slimība, ka rakstura īpašības pašas par sevi jau ir viņa slimības izpausmes.

Rodas jautājums, vai slimības var būt par iemeslu tam, ka veidojas noteikta veida raksturs un ka audzināšana un slimība ietekmē bērna rakstura veidošanos?

Pieņemama ir Ļ. Vigotska doma, ka **bērna raksturu nosaka viņa audzināšana**, dzīves apstākļi konkrētā vēsturiskā iekārtā. Slimība nerada rakstura veidojumu, bet tā ietekmē bērna nervu procesu dinamikas noteiktas īpatnības un ir pati par sevi svarīgs nosacījums bērna dzīvē, kam viņš kaut kā pielāgojas, piemēram, bērnam, kas ir saslimis ar epilepsiju, ir jāpielāgojas šai slimībai. Tāds bērns ievēro, ka viņam ir bijušas lēkmes, ka viņš kļūst aizmāršīgs, uzbudināms, un kaut kā reaģē uz to. Iespējams, ka slimīgais epileptiska bērna pedantisms rodas kā kompensācija tam, ka viņš kļuvis citādāks. Uzbudinājums noved pie tā, ka bērns, kas slimo ar epilepsiju, konfliktē ar skolotājiem vai fiziski stiprākiem vienaudžiem. Pēc tam tāds bērns mēģina savu rupjību, naidu kompensēt ar iztapšanu, pielīšanu stiprākiem. Viņš lieto savā "saldajā runā" pamazināmos vārdus. Uzbudinājuma process bērnam, kas slimo ar epilepsiju, parasti notiek reti, tāpēc pārdzīvojums ilgi fiksējas viņa apziņā. Viņš ilgi nevar aizmirst pāri nodarījumu un sakrājušos naidu izgāž pār jaunākiem, fiziski vājākiem, kļūstot despotisks un cietsirdīgs. Skolotāja klātbūtnē tādi bērni ir pieklājīgi, izpalīdzīgi. Tādam bērnam vajadzīga īpaša audzināšana, kas virzīta uz viņa nepilnību korekciju, lai kompensētu slimīgās parādības. Ja bērns attīstās normālos apstākļos, bet šāda koriģējoša audzināšana nenotiek, viņam var rasties savu nepilnību kompensējošas, negatīvas rakstura īpašības.

Zināms, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, kas pārcietuši galvas smadzeņu traumu, nepacieš troksni un ļoti ātri nogurst pie tādas slodzes, kas ir parasta veselam skolēnam. Ļoti pārdzīvojot šo nespēju, tādi bērni reizēm piekopt kādu viltību, izvairīšanos, viņiem rodas slikti paradumi, bet vēlāk tādas sliktas rakstura īpašības kā melīgums, cenšanās izvairīties no grūtībām. Viņi kļūst slimīgi patmilīgi, ātri apvainojas un kompensē

savas nepilnības ar lieliem un kādu savu īpašību izcelšanu. Bet tas nenozīmē, ka pati par sevi galvas smadzeņu trauma rada šādas rakstura īpašības. Ja tāds bērns saņemtu audzināšanu, kas nepieļautu vai kompensētu viņa nogurdināmību, tad viņam varētu veidoties normāls raksturs.

Arī audzināšana ģimenē ietekmē šo slimu bērnu rakstura veidošanos, jo vecāki nevar pareizi noteikt stingrības mēru un nav prasīgi attiecībā pret slimu bērnu. No vecāku stingrības un prasīguma, no darba apjoma un bērna režīma organizēšanas ir atkarīgas tādas viņa rakstura iezīmes kā neatlaidība, pienākuma izjūta, darba mīlestība. Ir novērots, ka ģimenēs, kurās ir bērns ar garīgās attīstības traucējumiem, izpaužas vai nu pārmēru žēlums pret slimu bērnu un "siltumnīcas" apstākļu veidošanās, kas rada priekšnoteikumus bezatbildībai, vai arī vecāki bieži dusmojas, aizrāda, pazemo bērna pašcieņu, ir vienaldzīgi. Abas galējības – gan žēlošana, gan vienaldzība – vienādi stipri bojā bērna raksturu, un tikai skolā tad var koriģēt šīs sliktās ietekmes uz bērna ar garīgās attīstības traucējumiem rakstura veidošanos.

Pedagoģi ar lielu pacietību mācību un praktiskā darba procesā labo vai veido bērna raksturu. Speciālās pedagoģijas kursā šim nolūkam ieteiktas metodes un to pielietojuma paraugi.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psiholoģija tikai apraksta, kā veidojas dažādas šo bērnu personības īpašības, bet šai nozarē ir vēl maz pētījumu, un tie jāturpina.

Noteikta dzīvesveida rezultātā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem kā personības tendenču kompensācija veidojas gan labi, gan slikti **ieradumi**.

Tā E. Segens uzskatīja, ka **labi ieradumi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem var glābt, bet slikti – pazudināt**. Šādam bērnam ir daudz grūtāk pielāgoties apkārtējai videi, ieņemt noturīgu dzīves pozīciju starp vienaudžiem, ģimenē, skolā, lai adaptētos, viņam nepārtraukti jāizmanto kompensācijas metodes.

Šo zaudēto vai neattīstīto funkciju kompensāciju pētījuši daudzi psihologi, tomēr šajā jomā vēl daudz neizpētīta. Tā mazizpētīts ir jautājums par negatīviem, spontāniem, kaitīgiem kompensācijas variantiem. Bērnu negatīvo ieradumu pamatā nereti ir tieši šie negatīvie kompensācijas līdzekļi. Lai saņemtu apkārtējo uzmanību, lai tiktu pieņemts kopīgajās bērnu rotaļās un spēlēs, lai saņemtu iekāroto rotaļlietu, viņš var pievērst sev uzmanību ar nejēdzīgiem izlēcieniem, šķoboties, māžojoties. Tāds bērns var izraut otram no rokām sev kāroto rotaļlietu, var censties sasniegt sev vēlamu ar nepārtrauktu raudāšanu vai apnicīgiem lūgumiem.

Ļoti reti bērns ar garīgās attīstības traucējumiem pats var atrast pozitīvās kompensācijas ceļu, lai ar laipnību, pieklājību, māku spēlēties izsauktu vienaudžu simpātijas, piemēram, motori neveiklais bērns, trenējoties audzinātāja uzraudzībā, var iegūt staltu stāju, labu gaitu, apgūt iemaņas sportā. Bet, ja tas tā nenotiek, tad slikto līdzsvaru viņš kompensē ar ļodzīgu gaitu, grūstoties, uzkrāto enerģiju izlādējot kautiņā.

Šādā veidā neveiksmīgie kompensācijas varianti veicina slikto ieradumu veidošanos, bet viens ieradums veicina nākamā analogiskā ieraduma rašanos. Tā ieradums smēķēt, lietot alkoholu un narkotikas veicina tāda negatīva ieraduma veidošanos kā zagšana, jo ir vajadzīga nauda. Bet ieradums slēpot var veicināt pozitīvu tieksmi – pētīt dabu un apkārtni. Pozitīva ieraduma audzināšana veicina kopīgu pozitīvu kompensācijas virzienu, bet stihiski formējušās negatīvās iezīmes mudina viņu stāties uz negatīvās, melīgās kompensācijas ceļa. Vesels bērns parastos audzināšanas apstākļos attīstās veiksmīgi, bet bērnam, kam ir bijušas galvas smadzeņu saslimšanas, tā ir par maz. Piemēram, veselam bērnam pietiek izteikt dažus aizrādījumus un paskaidrojumus, lai viņu atturētu no kļūdainas darbības, bet bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem ar šādu aizrādījumu ir par maz, jo viņam ir raksturīga vāja galvas smadzeņu garozas regulējošā funkcija un verbālā uzvedības regulācija. Piezīmju skaita palielināšana un vairākkārtīga izskaidrošana nav pietiekama, lai tādu bērnu atturētu no kļūdas. Nejaušs, stiprs, kaitīgs iespaids var izsaukt impulsīvu rīcību, kas tālāk var fiksēties kā pierasts reaģēšanas veids. Dažiem bērniem, kam raksturīgs nervu procesu inertums, šādu epizodisku kļūdu ietekme ir ļoti liela, un tas var kļūt par pamatu, ka veidojas kaitīgi ieradumi un līdz ar to negatīvas rakstura iezīmes.

Bieži pat normāli audzināšanas apstākļi var veicināt kaitīgus ieradumus slimam bērnam. Šādam bērnam ir **vajadzīga īpaša koriģējoša audzināšana**, kas ir ne mazāk svarīga kā viņa mācīšana un prasa īpašu programmu un metodes. Taču šādas metodes ir maz izstrādātas pat veseliem bērniem. Vispirms jau speciālajā psiholoģijā maz izpētīts ir jautājums par vecuma posmiem, kad būtu jāieaudzina tādas vai citādas rakstura iezīmes. Līdz šim nav atbilžu pat tādiem vienkāršiem jautājumiem kā – kādā vecumā bērnam ir jāapgūst pašapkalpošanās prasmes: patstāvīgi apģērbties un noģērbties, no kāda vecuma bērnam jā māca fiziskie vingrinājumi, no kāda vecuma bērnam ir jāprot apkalpot citus pie galda.

Ieradumu veidošanās process notiek neatkarīgi no audzinātāja iedarbības tad, kad rodas jauni apstākļi, jaunas darbības formas, jaunas saskarsmes formas, un, ja šajā laikā nav nodrošināta audzinātāja un vecāku saprātīga iedarbība, tad ļoti bieži pozitīva

ieraduma vietā stihiski veidojas negatīvais. Tā, piemēram, ja bērnu no trim, četriem gadiem neiemāca akurāti salikt savas mantiņas, tad viņam izveidosies paradums savas mantas izmētāt, attīstīsies slinkums kā personības īpašība. Ja speciāli bērnu nemāca apmainīties ar savām rotaļlietām un dalīties ar saldumiem ar citiem bērniem, tad izveidojas kaitīgs ieradums – šis “īpašuma tiesības” atrisināt kautiņā. Veidojas personības iezīme – agresivitāte, alkātība, egoisms. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem audzināšanas programmai ir daudz lielāka nozīme, jo ģimenēs, kur aug šie bērni, parasti nav pareizās pieejas. Visbiežāk tas ir žēlums, pārlieta gādība, kaitīgais “saudzējošais” režīms vai otra galējība – nepietiekama uzmanība, nepacietīga attieksme pret bērna ierobežotajām iespējām. Vecākiem nepietiek ne pacietības, ne vēlēšanās mācīt bērnu pašaprūpes darbam mājās, tā visa rezultātā izveidojas daudz kaitīgu paradumu un tieksmju.

Ari bērnudārzā un skolā šie bērni iegūst daudz kaitīgu paradumu, ja viņiem nenodrošina atbilstošu pieeju. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ieradums patstāvīgi organizēt brīvo laiku veidojas 11–13 gados. Viņiem bieži ir nosliece uz bezdarbību, bezsaturīgu laika pavadīšanu, jo ir ierobežotas viņu intereses un vēlmes, iztēles spējas. Ļoti svarīgi šos kaitīgos ieradumus laicīgi novērst. Īpaša uzmanība jāvelta bērnu spēļu analīzei, jo viņi visu laiku var klausīties vienu un to pašu dziesmu vai kaseti, bet citi – pāršķirt grāmatas, tās nelasot vai pat neaplūkojot to attēlus. Viņiem nav izdomas – kā lietderīgāk pavadīt brīvo laiku.

Bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem neatkarīgi no tā, vai viņiem ir muzikālā dzirde vai nav, var iemācīt klausīties un vēlāk iemilēt mūziku. Lietderīgi ieteikumi par mūzikas izmantošanu aplūkojamās kategorijas bērnu audzināšanā sniegti grāmatā “Muzikālā terapija bērniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem” (autore A. Apsalone un I. Apsalone, 1993), kā arī vairākos maģistru (S. Hofmanes, S. Siliņas u. c.) darbos. M. Rozenfeldes maģistra darbā atklātas sociāli sadzīvīsko normu apguves iespējas ārpusstundu laikā speciālajā internātskolā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Šos bērnus var iemācīt lasīt grāmatas, žurnālus, piedalīties sporta nodarbibās. Ja šos ieradumus noteiktā laikā neieaudzina, tad bērns iemācās aizpildīt savu brīvo laiku ar tukšu pļāpāšanu, kaušanos, vēlāk jau ar bezmērķīgu klaiņošanu, azartspēlēm, dzeršanu, narkotiku lietošanu. Programma, kas noteiktu, kādos vecumposmos ir jāieaudzina konkrēti paradumi, ir ļoti nepieciešama. Tas ir svarīgi, lai pareizi veidotos bērna personība un raksturs, lai apsteigtu negatīvos kompensācijas ceļus un novērstu kaitīgo ieradumu izveidi.

Ja speciālajās skolās vai vispārējās izglītības iestādēs speciālie pedagogi veido

nepieciešamās uzvedības paradumus un bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pierod aizpildīt dienu ar mācībām, bet brīvo laiku ar sportu, spēlēm, pastaigām un lasīšanu, rūpēties par apkārtējiem cilvēkiem, ievērot viņu intereses, sekot kārtībai savā mācību un darba vietā, klausīties radio, skatīties televīzijas pārraides un interesēties par sabiedriskās dzīves notikumiem, tad, pamatojoties uz šiem paradumiem, viņi var vieglāk un stabilāk apgūt arī sarežģītākas tikumiskās normas. No šiem pierastajiem motīviem un darbībām veidojas vajadzība strādāt, saņemt sabiedrības novērtējumu, ieņemt noteiktu vietu starp citiem. Veidojas daudzas pozitīvas rakstura iezīmes, tādas kā darba mīlestība, atbildība, čaklums u. c.

Nepareiza audzināšana, nelabvēlīgie apstākļi, dažos gadījumos bezatbildīga pieauguša iedarbība noved pie tā, ka bērna ar garīgās attīstības traucējumiem personības attīstība noris nelabvēlīgā virzienā. Un tās nav slimības, bet gan – audzināšanas sekas.

8.6. Darbības īpatnību raksturojums

Speciālajā psiholoģijā populāras ir atziņas par bērnu darbības psiholoģijas lielo nozīmi visu traucējumu korekcijā. Īpaši šī tēze tiek attiecināta uz bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Šo bērnu personības attīstībā un viņu intelektuālo traucējumu korekcijā liela nozīme ir darbam. **Kur nav darbības, tur nevar notikt attīstība.** Šis konceptuālās atziņas skatījumā jautājums par darbaudzināšanas psiholoģiskajiem aspektiem tiek skatīts ciešā saistībā ar aplūkojamās kategorijas bērnu personības veidošanās jautājumiem.

Jau no jaunākajām speciālās un integratīvās skolas klasēm skolēna dzīvē svarīga vieta tiek ierādīta darbam. Atšķirībā no normālajiem vienaudžiem, kas šādā darbībā iekļaujas tikai pamazām, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem jau, sākot ar piekto klasi, tiek orientēti nākamajai profesijai. Bērnu darbam vajadzētu veicināt tādu sociāli nozīmīgu personības īpašību kā atbildība, neatlaidība, darba mīlestība veidošanos.

Viena no speciālās psiholoģijas zinātnes pamatkoncepcijām ir atziņa par cilvēka apziņas un darbības vienotību, kas īpaši nozīmīga, risinot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem personības veidošanās problēmas.

Speciālajā pedagoģijā un psiholoģijā valda uzskats, ka darbībai ir liela, pat vadoša loma šo bērnu psihisko traucējumu korekcijā, jo personība veidojas tikai darbībā. No otras puses – bērnu garīgās attīstības traucējumi ietekmē darbību.

Raksturīgākās šo bērnu darbības īpatnības

◆ Ļoti raksturīgi šiem bērniem ir **darbības mērķtiecības traucējumi**. Viņi vāji orientējas uzdevumos. Ja pedagogs dod bērniem kādu uzdevumu, viņi to sāk veikt, nepārdomājot, kā tas būtu darāms, ar ko vajadzētu sākt, piemēram, ja liek uzcelt māju no klucīšiem pēc parauga, normāls bērns vispirms ņem paraugu, izpēta to, tad sāk celt, arvien atgriežoties pie parauga. Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem tūlīt ķeras pie klucīšiem un sāk pats celt māju, pat aizmirsdams paraugu.

◆ Visspilgtāk orientēšanās trūkums parādās darbmācības stundās, kā arī visā mācību procesā, piemēram, risinot aritmētikas uzdevumus, bērni steidzas vai nu dalīt, vai reizināt, neiepazīstoties ar uzdevuma nosacījumiem. Tātad **orientēšanās trūkums parādās neprasēmē:**

- ◆ analizēt uzdevumu;
- ◆ plānot darbību;
- ◆ paredzēt rezultātu;
- ◆ izvēlēties darbību secību;
- ◆ izvēlēties darbības līdzekļus;
- ◆ analizēt tās rezultātus.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīga **neticība saviem spēkiem** vai arī **paaugstināts pašvērtējums**.

- ◆ Īpatnēja ir viņu attieksme pret grūtībām. Te izpaužas gribas vājums. Darbībā sastopoties ar grūtībām, audzēkņi cenšas tās apiet, izvēlas vieglāko ceļu, atsakās no izvīzītā mērķa (it kā aizmirst to), nomaina mērķi ar citu vienkāršāku uzdevumu.
- ◆ Bieži šī novirzīšanās no mērķa saistīta ar asociācijām – ar nesen veiktu darbību. Dažreiz šis novirzes saistītas ar uzmanības trūkumu, ar tās svārstībām vai arī ar vājo atmiņu.

◆ **Nekritiska attieksme pret darbības rezultātiem** arī ļoti raksturīga šiem bērniem. Viņi nemāk attiecināt izvīzīto mērķi (pirms darbības) ar tās rezultātiem pēc darbības. Viņu uzmanība vairāk koncentrēta uz pašu darbības procesu, un līdz ar to galvas smadzeņu

garozas regulējošās darbības trūkums neļauj paturēt prātā – kāds tad bija mērķis – un salīdzināt ar to rezultātus. Šāda attieksme pret darbības rezultātiem ļoti svarīga vēlāk praktiskajā dzīvē.

Lai audzēkņiem veidotos prasme kritiski vērtēt sava darba rezultātus, ļoti svarīgi likt viņiem pēc iespējas vairāk praktiski darboties, lai praksē pierastu salīdzināt darbības rezultātus ar izvirzīto uzdevumu.

◆ **Īpatnēji šie bērni izmanto iepriekšējo pieredzi.** Bieži bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vispār **nespēj izmantot iepriekšējās zināšanas, prasmes.** Bet vēl biežāk **tās izmanto nekritiski**, t. i., mehāniski cenšas tās pielietot pavisam citās situācijās, neapzinoties to specifiku un īpatnības. Jāatceras, ka šiem bērniem traucēti analīzes, sintēzes, vispārināšanas procesi.

Tādēļ svarīgi ir ne tikai dot instrukcijas darba sākumā, bet arī koriģēt darbības gaitā, lai viņi mācās salīdzināt, analizēt, sintezēt pagātnes pieredzi ar jaunajām zināšanām.

◆ **Darbības motivācija** bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti atšķirīga no normāliem vienaudžiem. Šiem bērniem **raksturīga tuvā un personiskā motivācija.** Šaurās intereses, pieredzes trūkums un tās izmantojamības traucējumi, domāšanas un atmiņas procesa trūkumi novirza audzēkni no tālākiem mērķiem, un viņš turpina darboties, vadoties no motīva, kas saistīts ar konkrēto vajadzību apmierināšanu.

◆ Ļoti bieži šie motīvi saistīti ar citu personu izvirzītām prasībām – skolotājs tā liek, vai vecāki to pieprasa. Jācenšas vairāk veidot **sabiedrisko motivāciju.**

◆ Mācību procesā visā skolas laikā jācenšas **paplašināt bērnu intereses.** Sistemātiski jācenšas izvirzīt viņiem perspektīvas, lai būtu tālāki sabiedriskās darbības mērķi. No šī viedokļa ļoti **svarīgi darbmācībā ražot vajadzīgus priekšmetus**, kas noderīgi skolai, bērnudārzam, veco ļaužu pansionātam, bet dažreiz arī pašiem, vecākiem. Tas rada bērniem prieku par sava darba rezultātiem un lietderību, vairo ticību saviem spēkiem un veido atbilstošu darbības motivāciju.

◆ Liela **ietekme uz darbības motīviem ir** pieaugušo cilvēku, vecāku, audzinātāju, skolotāju vai arī biedru **skolēna darba vērtējumam.** Pozitīvs vērtējums ir patīkams, tas uzlabo darba rezultātus. Tomēr dažkārt cenšanās pēc uzslavas kļūst par pašmērķi, par šo bērnu negatīvu īpašību. Viņi zaudē savus motīvus un cenšas tikai uzslavas dēļ. **B. Pinskis** savos pētījumos konstatējis, ka sacensībās šie bērni pieļauj vairāk kļūdu nekā parastajos apstākļos. To rada satraukums, sasprindzinājums. Tāpēc šādas situācijas nevajadzētu radīt bieži.

◆ **Pozitīvam darbības vērtējumam ir arī audzinoša nozīme.** Bērnu, kas netic

saviem spēkiem, jācenšas stimulēt, paslavēt pie vismazākā progressa. Turpretim, ja audzēknis jau pats ik mirkli "prasās", lai viņu slavē, jācenšas novirzīt viņa uzmanību uz darba rezultātiem, ko tie dos citiem, lai bērns negaidītu tikai uzslavas. Noder darbu skates, izstādes, dāvinājumi, kas ceļ bērna pašapziņu.

◆ **Nozīmīga ir darba loma bērnu traucējumu korekcijā. Darbaudzināšana ir viena no aktuālākajām mūsdienu koriģējošās pedagoģijas problēmām.**

Tikai darbā var veidoties vispusīgi attīstīta personība. No otras puses, tikai darbā veidojas bērnu pašvērtējums, kārtīgums un paradums strādāt. Darbam šo bērnu attīstībā ir koriģējoša nozīme, tādēļ dažādiem praktiskā darba veidiem jāklūst par neatņemamu bērna dzīves sastāvdaļu jau no pirmsskolas vecuma.

◆ **Speciālās mācību programmās, sākot ar jaunākajām klasēm, ietverts lielāks praktiskā darba stundu skaits nekā vispārējo izglītības iestāžu bērniem, kam savukārt ir daudz lielāka teorētisko zināšanu apguves slodze.**

◆ Nekad pedagogi nedrīkst aizmirst, ka galvenais uzdevums darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, ir **psihisko un fizisko traucējumu korekcija**, nevis darba utilitārie rezultāti, realizācijas iespējas tirgū, tā apjoms. Darba uzdevums ir veidot bērna personību, integrēt viņu sabiedrībā. Darbam ir īpaši liela audzinoša nozīme, jo šiem bērniem ir psihiski pieejamāki, izprotamāki praktiskās darbības mērķi, konkrētāki, uztveramāki darba rezultāti. Reālās iespējas pagatavot konkrētus priekšmetus, kas noderīgi gan pašam, gan citiem cilvēkiem, palīdz izprast darba lietderību, nepieciešamību, līdz ar to izraisa bērna un pusaudža iniciatīvu, ieinteresētību.

◆ **Līdz ar to darbs**

- ◆ rosina intelektuālo aktivitāti;
- ◆ veicina uzmanības veidošanos;
- ◆ sekmē gribas nostiprināšanos;
- ◆ attīsta darba prasmi un paradumu strādāt.

Tikai darbā veidojas daudzas personības īpašības, vienlaicīgi darba procesā izpaužas bērnu garīgās attīstības aiztures un traucējumi. Izziņas procesu traucējumi stipri ietekmē bērnu darba prasmju veidošanos. Tā palēninātā, šaurā uztvere, vājās diferencēšanas spējas apgrūtina orientāciju darba procesā. Telpiskās uztveres īpatnības dažkārt traucē rast pareizus samērus starp detaļām. Apzinīgs darbs nav iespējams bez iegaumēšanas, bez pagātnes pieredzes izmantošanas.

◆ **Atmiņas traucējumi** cieši saistīti ar mērķtieksmes novirzēm darbā. Darba procesā

izpaužas atmiņas procesa īpatnības: bērniem grūti iegaumēt galveno mērķi, atcerēties instrukciju, darbību kārtību un secību u. tml.

◆ **Iztēles, domāšanas, jaunrades spēju traucējumi** nosaka arī darbošanās īpatnības.

◆ Minētie **intelektuālo spēju traucējumi** nosaka un ietekmē ne tikai darba īpatnības skolā, bet arī šo skolēnu **profesionālo orientāciju**, kavē pievēršanos profesijām, kas prasa augstu intelekta līmeni, radošo iztēli.

◆ Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem **grūtāk** kā normālajiem vienaudžiem **veidojas darba prasmes un iemaņas**. Veidojot jaunas prasmes, nepieciešams daudz lielāks vingrinājumu skaits, atkārtojumu daudzums. Šiem bērniem rodas grūtības izmantot apgūtās prasmes jaunās situācijās, variēt tās atbilstoši apstākļiem. Bez tam prasmju un iemaņu veidošanos apgrūtina valodas uztveres traucējumi. Bērns nesaklausā pieaugušā instrukcijas. Vēl grūtāk viņam uztverama rakstiskā vai grafiskā instrukcija.

◆ **Grūtības** šiem bērniem **rada arī motorikas, kustību koordinācijas traucējumi**. Bērniem grūti atkārtot instruktora kustības, demonstrējumus, raksturīgs t. s. spoguļveidīgais kustību atkārtojums. Starp bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem biežāk sastopami kreīļi. Kreiliba pati par sevi nebūt neietekmē garīgās atpalicības veidošanos, bet tieši šīs grupas bērniem tā biežāk apgrūtina atbilstošu darba prasmju apguvi, padziļina kustību koordinācijas traucējumus.

◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem vairāk jāorientē uz profesijām, kas prasa noteiktu, iespējami vienkāršāku darbību atkārtotu izpildi. Protams, nav izslēgti varianti, kad arī šie bērni var apgūt prasmes un iemaņas un sagatavoties diezgan sarežģītām profesijām. Jāņem vērā bērnu garīgās attīstības traucējuma dziļums un struktūra. Nepieciešams daudz lielāks vingrinājumu skaits.

◆ Īpaši darbmācības skolotājiem un meistariem ir svarīgi zināt šo bērnu garīgās attīstības īpatnības, ievērot tās un stimulēt viņu vispusīgu attīstību darba procesā. Šiem speciālistiem svarīgi iemācīt bērnus gatavot sabiedrībai derīgu produkciju, izvirzīt precīzus uzdevumus, atbilstošus viņu iespējām. Instrukcijām jābūt konkrētām, vienkāršām. Nozīmīga ir tā dēvētā "posmsecīgo mācību metode", kuras noderību pētījis B. Teivišs. Pētījumu rezultāti apkopoti viņa doktora disertācijā.

◆ Jāveido audzēkņiem prasmes pašiem sevi kontrolēt, salīdzināt rezultātus ar plānu, ar paraugu vai biedru darbiem. Tātad darba procesā veidojas praktiskā darba iemaņas, nostiprinās un padziļinās zināšanas, bet, galvenais, tiek veikta gan fizisko, gan garīgo defektu korekcija.

◆ Svarīgi nodrošināt darbmācības un darbaudzināšanas sistēmu bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem speciālajās un integratīvajās skolās, ieskaitot arī mācību bāzi un pedagoģisko vadību – tas ir viens no aktuālākajiem šo bērnu integrācijas problēmas risinājumu aspektiem ne tikai skolās, bet arī visā sabiedrībā, jo daudzi speciālo skolu audzēkņi ir kļuvuši par darba meistariem katrs savā specialitātē (gan galdniecībā, gan metālapstrādē, gan šūšanā, gan celtniecībā un daudzās citās darba nozarēs), saglabājot viņiem arī tālākajā dzīvē labestīgu darbaudzinātāju – padomdevēju un menedžeru palīdzību, jo diemžēl daudzi no viņiem mūsu sarežģītajā darba tirgū nevar būt pilnīgi patstāvīgi.

8.7. Saskarsmes īpatnības

Saskarsme ir verbālās un neverbālās mijiedarbības process, kas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem norit savdabīgi. Saskarsmi ar runas palīdzību saucam par **verbālo saskarsmi jeb komunikāciju**. Nodaļā par aplūkojamās kategorijas bērnu runas un valodas attīstību atklātas tās īpatnības, kas dziļi ietekmē visu bērna saskarsmi visdažādākajos aspektos. Te atklājas saskarsmes un runas ciešā mijiedarbība un savstarpējā nosacītība.

Liela nozīme ir arī **neverbālajai saskarsmei**, kas padziļina, bet dažkārt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem arī aizstāj runu, tās saturu ar mīmiku, žestiem, pantomīmu, attēliem, priekšmetiem. Neverbālajai saskarsmei daudz lielāka nozīme ir šo bērnu agrinās attīstības posmā, kas daudziem no viņiem ieilgst salīdzinājumā ar normālajiem vienaudžiem, kā arī saziņas procesā ar bērniem, kam ir dziļi garīgās attīstības traucējumi un valodas apguve krietni ieilgst un nesasniedz normas līmeni arī skolas gados.

Neverbālās saskarsmes paņēmienus daļa bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem apgūst agrāk nekā verbālos. Pie tam viņiem labāk uztverami ir izteikti žesti, otra cilvēka kustības. Arī savā izteiksmē viņi to veiksmīgāk pielieto. Kā otru svarīgu neverbālās saskarsmes variantu var minēt balss intonācijas. Protams, tām jābūt spilgti izteiktām, lai bērns uz tām reaģētu. Grūtāk šie bērni uztver mīmiku. Viņi bieži vien neizprot pieaugušā sejas izteiksmi. Pat skolas gados (ceturtajā, piektajā klasē) šie bērni nespēj attēlos saskatīt un nosaukt, kādas emocijas ir paustas – prieks, bēdas vai dusmas.

Savukārt bērni ar garīgās attīstības traucējumiem diezgan ekspansīvi un primitīvi pauž savas emocijas, kas, protams, izpaužas arī viņu saskarsmē. Vienlaicīgi ir arī tādi bērni, kuru emocionālās izpausmes nav izteiksmīgas, šie bērni izskatās trūli, bet faktiski tas tā nebūt nav, izskats ir mānīgs. Minētais rosina pedagogus un vecākus pievērst uzmanību tam, lai saskarsmē bērni mācītos kulturāli paust savu attieksmi gan verbālajā, gan neverbālajā saskarsmē.

Ļoti ieteicams ar bērniem veikt konkrētus, praktiskus **ekspresijas vingrinājumus**, jo arī bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ir spējīgi iemācīties ar sejas izteiksmi kulturāli paust dažādas emocijas, gan ievingrināties lietot komunikatīvos, aprakstošos, vērtējošos u. c. žestus, gan arī izprast sarunu biedra mimikas un žestu nozīmi. Minētais attiecināms arī uz saskarsmes distances, ieņemamās pozas u. c. faktoru izvēli saskarsmē.

Verbālā saskarsme ietver gan runu, gan arī klausīšanos. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bez tiešiem runas un valodas attīstības traucējumiem verbālajā saskarsmē bieži sastopamas psiholoģiska rakstura savdabības. Šiem bērniem vāji attīstītas empātijas spējas. Viņi bieži neizprot partneri, domā savu domu un nespēj iedomāties sevi otra vietā, pārtrauc otru, viņu argumentiem bieži nav pamatojuma, viņi nepamatoti apvainojas vai aizvaino citus, dažkārt pieļauj rupjības, bet bieži arī piekrit sarunu biedram, padodas viņa ietekmei, uzskatam, atbalsta viņu bez personīgās pārliecības. Tas notiek vieglās ietekmējamības, vājās gribas, patstāvības trūkuma dēļ.

Saskarsmes būtība neaprobežojas tikai ar ārējo, verbālo un neverbālo mijiedarbību starp cilvēkiem. Tās būtība atklājas dziļākos viņu savstarpējās saprašanās mehānismos.

Kādas ir savstarpējās attiecības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kā šīs mijattiecības regulējamas un virzāmas, lai tās pozitīvi ietekmētu katra bērna personības veidošanos? Šīm problēmām ir svarīga nozīme daudzu personības īpašību attīstībā. No dzimšanas bērns nonāk noteiktā attiecību sfērā, kurā viņš apgūst, pārmanto sociālo pieredzi. Bērns no dzimšanas kļūst par mazās grupas – ģimenes – locekli. Vēlāk viņš iekļaujas jau vairākās grupās – pagalmā, bērnudārzā, skolā. Attieksmēs ar cilvēkiem veidojas personības īpašības, viņa tikumiskās īpašības, uzvedības normas, rakstura iezīmes un īpatnības.

Vienaudžu grupa ir svarīgs bērna personības veidošanās faktors, jo no saskarsmes ar apkārtējiem bērniem, no sociālās pieredzes veidojas viņa intelektuālās darbības augstākās funkcijas, t. i., abstraktā domāšana, valoda, loģiskā atmiņa.

Aktuālas ir Ļ. Vigotska izvirzītās domas, ka visur un vienmēr personības veidošanās

atklājas kā bērnu kolektīvās uzvedības funkcija un notiek uzvedības sociālo formu pārvēršanās individuālajā pieredzē.

Bērnam ir lietderīgi darboties garīgā ziņā atšķirīgu vienaudžu vidū, vieniem viņi var kaut ko dot, no citiem – daudz ko saņemt. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (it īpaši smagiem) nevajadzētu atrasties tikai savā vidē, izolēties no normāliem vienaudžiem. Personības veidošanos ietekmē ne tikai oficiālās, bet arī neoficiālās, lietišķās un personiskās mijattiecības, kas raksturo izvēli, simpātijas vai antipātijas.

Speciālo vai integratīvo skolu audzēkņu attieksmju pētījumos atklāts, ka šo skolēnu klašu kolektīvos darbojas tās pašas likumības kā vispārējās izglītības iestādēs. Līdzīga ir starppersonu attieksmju struktūra, kas sastāv no divām apakšstruktūrām: lietišķo un personisko attiecību struktūras. Kopīgs ir arī tas, ka personisko attieksmju sistēmā abos variantos konstatēta audzēkņu diferencēšanās – populārajos jeb izredzētajos un neieredzētajos jeb izolētajos.

Īpatnības, kas raksturo starppersonu mijattiecības grupā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, ir atkarīgas no vairākiem faktoriem:

- ◆ no vecuma;
- ◆ garīgās attīstības līmeņa;
- ◆ traucējuma struktūras īpatnībām.

Personiskās attiecības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem jaunākajās klasēs veidojas citādāk nekā masu skolā. Vispārējās izglītības iestādēs sākumā personīgajās attieksmēs ir mazāka savstarpējā izvēle, šī diferencēšana attīstās pamazām. Turpretī speciālajā skolā jau pirmajā klasē parādās lielāka diferenciācija. Tas izskaidrojams ar šo bērnu lielāku pakļaušanos skolotāja ietekmei, viņu izteicieniem (labs, slikts skolēns), kā arī viņu pašu nekritiskumu. Tāpēc pirmsskolas iestādēs un skolu jaunākajās klasēs **audzēkņu vietu kolektīvā nosaka skolotāja vērtējums.**

Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem daudz ilgāk nekā normālie vienaudži **nespēj atšķirt personiskās no lietišķajām attieksmēm.** Daudzi bērni neizprot attieksmju atšķirību pret vienaudžiem un pieaugušajiem, vēlu iemācās atšķirt, kuri cilvēki jāuzrunā ar "jūs".

Daudzi bērni **neizprot** un arī nepārdzīvo **savu stāvokli kolektīvā.** Viņiem bieži vien ir vienaldzīgi tas, kā pret viņiem izturas klases biedri, daļai raksturīga tendence izvīrīties vadībā. Tas spilgtāk atklājas viegli uzbudināmiem bērniem, bērniem ar galvas smadzeņu pieres daļas padziļinātiem traucējumiem (personības traucējumi), bērniem,

kas slimo ar epilepsiju, u. c. klinisko grupu audzēkņiem, bet tieši šos bērnus nav vēlams izvirzīt par formālajiem lideriem grupā. Otra īpatnēja grupa ir – pārāk kautrīgie, bailīgie bērni, kuru pašvērtējums ir pazemināts: “Es neko nevaru!” Viņi necenšas izvirzīties grupā.

Savdabīgi ir šo bērnu grupas biedru vērtējumu motīvi. Pirmsskolas vecuma un jaunāko klašu bērni, ņemot vērā viņu vieglo iedvešamību, kā jau norādīts, parasti biedrus vērtē atbilstoši pedagoga attieksmei un izteiktajām domām. Tādēļ pedagogiem ir, no vienas puses, lielas iespējas veicināt jebkura bērna iekļaušanu kolektīvā, viņa prestiža nodrošināšanu. Bet, no otras puses, audzinātājam jābūt ļoti uzmanīgam, kritizējot vai rājot audzēkņus, lai šie bērni nenonāktu izolēto vai atraidīto stāvoklī. Pedagogam atklājas iespējas palīdzēt bērnam iedraudzēties, biedroties. Ja skolotājs, piemēram, teiks: “Dace, man šķiet, ka Ilga ļoti vēlas ar tevi draudzēties”, tad abas meitenes tiešām diezgan viegli var pakļauties šim domām.

Biedra un drauga izvēles pamatā var būt dažādi kritēriji, piemēram, ārējā pievilcība, apģērbs, palīdzība mācībās, atsevišķas rakstura iezīmes. Dažkārt izvēles pamatā ir dažādas situācijas – sēž vienā solā, piedalās viena pulciņa nodarbībās, dzīvo vienā mājā u. tml.

Vecākajās klasēs arvien lielāku nozīmi iegūst morālie un arī materiālie izvēles kritēriji, piemēram, skolēni labprāt draudzējas ar biedru tāpēc, ka viņš ir jautrs, taisnīgs, izpalīdzīgs, labi mācās, pilda sabiedriskos uzdevumus. Tomēr daži bērni pret minētajiem izturās negatīvi, jo viņiem ir skaudība, viņi pārvērtē savus spēkus, jūtas nenovērtēti. Noturīgākas ir attiecības, ko izraisa kopējas intereses un darbs. Mazās grupās ir tieksme saņemt palīdzību, retāk – palīdzēt otram. Te bieži ir pakļautības un valdīšanas attiecības, uzbāzība, aizbildniecība un nonievāšana, pat rupjība; retāk – atsaucība, iejūtība, pieķeršanās. Skolotājiem un vecākiem jāraugās, lai draugu izvēlē par galvenajām nekļūst negatīvi materiālie izvēles kritēriji: draudzējas tādēļ, ka šim pusaudzim vienmēr ir nauda un viņš izmaksā saldējumu, pērk konfektes.

Diemžēl vecākajās klasēs draudzība dažkārt pamatojas uz negatīvu kopīgu darbību – smēķēšanu, iedzeršanu, pat klaiņošanu, zagšanu. Aktuāli kļūst dzimumattiecību jautājumi, piemēram, sarikojumos vecāko klašu skolēni lūdz dejot meitenes, kas nav morāli līdzsvarotas, ir izlaidīgas, vai tāpēc, ka citi viņas “dancina”. Nozīmīgs zēnu vidū ir tāds kritērijs kā fiziskais spēks, to dažkārt izpauž negatīvi – kaujas, spīdzina vājākos, bet par citi viņus respektē, pat ciena.

Tikumiskā audzināšana skolā ir ļoti nozīmīga, jo bērni ar garīgās attīstības traucējumiem saskarsmē var viegli pakļauties dažādām negatīvām ietekmēm.

Liela uzmanība veltāma tikumisko uzvedības paradumu ieaudzinašanai savstarpējās attiecībās. Lidzās pārliecināšanai, skaidrojumiem nepieciešami pastāvīgi saskarsmes vingrinājumi visdažādākajās sadzīves situācijās. Jāatceras, ka šie bērni, apguvuši prasmes rīkoties, uzvesties kādā vienā dzīves situācijā, var nespēt patstāvīgi rīkoties citā līdzīgā situācijā, teorētiskās zināšanas viņiem grūti "pārnest" praktiskajā darbībā. Pētījumos atklāts, ka atsevišķiem šo skolu beidzējiem turpmākajā dzīvē rodas grūtības tieši saskarsmes jomā: viņi neiekļaujas darba kolektīvā, bieži maina darbavietas, viņiem ir daudz konfliktu ģimenē.

❖ **Daži ieteikumi bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem socializācijas sekmēšanai.**

Socializācija ir daudzpusīgs bērna sabiedriskās dzīves pieredzes apguves process, kas veido viņu par sabiedrisku būtni. Socializācijas rezultātā bērns apgūst sociālu pieredzi, kas realizējas saskarsmē un darbībā. Socializācijas procesā bērns iemācās, kā

- ◆ izturēties sabiedrībā;
- ◆ emocionāli reaģēt dažādās situācijās;
- ◆ pārdzīvot un izrādīt dažādas jūtas;
- ◆ izzināt apkārtējo dabas un sociālo vidi;
- ◆ piemēroties sabiedriskajai videi un tās nosacījumiem;
- ◆ organizēt savu sadzīvi;
- ◆ efektīvi piedalīties starppersonu saskarsmē un kopīgajā darbībā.

Socializācijas faktori ir mijattiecības ģimenē, bērnudārzā, skolā un citās sociālajās grupās, kā arī pazīstami un mazpazīstami cilvēki, grāmatas, kinofilmas u. tml.

Pastāv vairāki sociāli psiholoģiskie socializācijas mehānismi.

Identifikācija – bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ļoti lēni apgūst daudzveidīgas normas, attieksmes, vecāku, kā arī savu personīgo uzvedību, ievirzes un vērtības. Viņi ar novēlošanos sāk apgūt savu ego.

Imitācija vai atdarināšana – ir apzināta vai neapzināta bērna tieksme atdarināt (kopēt) konkrētu izturēšanās modeli, t. sk. kustības, rīcību, žestus, mīmiku, intonāciju, citu cilvēku pieredzi. Aplūkojamās kategorijas bērniem ir diezgan spilgti izteiktas šīs atdarināšanas tieksmes.

Iedvesma, suģestija – ir neapzināts un diezgan spilgti izteikts to cilvēku, ar kuriem bērns ir saskarsmē, iekšējās pieredzes, domu, jūtu un psihisko stāvokļu reproducēšanas process.

Konformisms – atšķirību apzināšanās apkārtējo cilvēku domās un ārēja piekrišana viņiem.

Kauns, kauna pārdzīvojums, kas ir saistīts ar citu cilvēku reakciju, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem parasti ir retāk sastopams. Tomēr atsevišķiem bērniem var būt arī slimīgi izteikta kautrība un kaunēšanās.

Vainas izjūta – ir atmaskošanas un kauna pārdzīvojums, kas saistīts ar sevis paša nosodījumu. Šiem bērniem kauns un vainas izjūta ir mehānismi, kas parasti var būt neadekvāti un liedz, apspiež vai izraisa noteiktu, pat neadekvātu uzvedību.

Visintensīvāk socializācija notiek bērnībā un jaunībā, taču tā turpinās arī vidējā un brieduma periodā. Bērnu socializācija notiek audzināšanas procesā.

Tātd audzināt bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, nozīmē nostiprināt viņā:

- ♦ noteiktas sociālās orientācijas;
- ♦ nepieciešamās vērtīborientācijas;
- ♦ sabiedriski nozīmīgās prasmes un iemaņas – saskarsmes, darba, domāšanas, darbības prasmes un iemaņas.

Arī bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ir sociāls pēc savas dabas, līdz ar to viņam ir nepieciešamas sociālās vajadzības pēc

- ♦ kontaktiem, cilvēciskiem sakariem, pieķeršanās;
- ♦ pašapliecināšanās – zināmas vietas ieņemšanas grupā, kas daudziem bērniem ir mazizteikta;
- ♦ pašapziņas – savas patības izjūta un atšķirība no citiem, kas veidojas ar lielu novēlošanos.

Pastāv trīs sociālo orientāciju veidi – sadzīviskā, radošā un pilsoniskā.

Sadzīviski sociālajai orientācijai, kas ir vistuvākā aplūkojamās kategorijas bērniem, raksturīgs tas, ka bērns tiek audzināts sabiedriskuma garā, atklātības atmosfērā, izpalīdzībā. Viņš mācās apmierināt vajadzību pēc kontaktiem, piedaloties darbībā un rūpēs savā vidē. Bērns savu pašapliecināšanās vajadzību apmierina tad, kad apkārtējie atzīst viņa nozīmību un labās rakstura īpašības.

Radošajai sociālajai orientācijai raksturīgs tas, ka bērns pierod apmierināt savas vajadzības pēc kontaktiem ar tiem cilvēkiem, kas atbalsta viņa intereses un ir gatavi sadarboties ar bērnu. Pašapliecināšanās vajadzību apmierina ar saviem sasniegumiem un to, ka apkārtējie tuvie cilvēki par bērnu ir sajūsmā un priecīgi. Diemžēl daudz retāki šādi gadījumi ir bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Pilsoniski sociālajai orientācijai raksturīgs tas, ka bērns apmierina savu vajadzību pēc kontaktiem praktiskā darbībā, kam ir sabiedriska nozīme. Bērns uzskatīs savu pašapliecināšanos par nepilnīgu, **ja viņš nebūs autoritāte** citiem vienaudžiem, skolotājiem, vecākiem, neņemot vērā savas spējas un rezultātus. Arī šie bērni bieži ir gatavi palīdzēt, grib būt taisnīgi, labestīgi.

Ja skolā un ģimenē ir veikts rūpīgs tikumiskās audzināšanas darbs, arī bērniem un jauniešiem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas normāla saskarsme, notiek sekmīgi viņu socializācijas procesi: viņi apgūst sociālo pieredzi un spēj veiksmīgi integrēties mūsdienu sabiedrībā.

8.8. Uzvedības problēmas pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem

Tāpat kā jebkurai bērnam pubertātes periods ir kritisks periods arī pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Bērniībā viņiem ir bijušas neskaitāmas problēmas, bet pubertātes laikā tām pievienojas jaunas, šim vecumam raksturīgas parādības. Daudzi pētījumi atklāj to, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem šo posmu pārdzīvo tikpat dziļi kā viņu vienaudži ar normālu intelekta attīstību. **Der atcerēties, ka parastam bērnam pubertātes vecums ir “vētru” un “stresu” laiks, bet bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem tas ir “taifūnu” un “kataklizmu” laiks.** Tomēr salīdzinoši maz ir datu par to, kā norit aplūkojamās kategorijas pusaudžu “otreizējā dzimšana”, viņu sociālā un garīgā adaptācija, viņu piemērošanās jaunajai dzīves pozīcijai, kas diemžēl diezgan būtiski atšķiras no pārējiem vienaudžiem. Pusaudžu vecuma izpausmes vairumam šo bērnu iestājas apmēram divus gadus vēlāk nekā normāliem vienaudžiem. Rodas daudzi jautājumi: kāpēc starp pusaudžiem ar asociālu uzvedību sastopami ap 12% bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem? Kādi ir viņu delinkventās uzvedības cēloņi un raksturs? Bieži nepilngadīgo lietu inspekcija aiztur šādus pusaudžus, kas zaguši gan maciņus satiksmes līdzekļos, gan mobilos tālrunus no mašīnām, somām, gan aizbraukuši atstātus velosipēdus, gan piedalījušies dzīvokļu apzagšanā, retāk – izvarošanā, cilvēku piekaušanā

un pat slepkavībās. **Šo likumpārkāpēju vidū biežāk sastopami pusaudži ar vieglu vai vidēji smagu garīgo atpalcību vecumā no 12 līdz 17 gadiem.** Bet ir gadījumi, kad noziegumus izdarījuši daudz jaunāki bērni, kā arī bērni ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Var pabrīnīties, kā pusaudzis, kura garīgās attīstības traucējumi ir tik smagi, ka viņš nevar apgūt pirmās klases mācību vielu, ļoti veikli orientējas pašapkalpošanās veikalā un nozog izvēlēto preci tā, ka to nepamana ne modrā veikala darbiniece, ne policists. Jādomā, ka tās ir prasmes, kas apgūtas pieaugušo vadībā jau agrā bērnībā.

Biežāk grupveida zādzībās vai citos noziegumos pusaudži ar garīgās attīstības traucējumiem ir uzdevumu **izpildītāji**, gandrīz nekad viņi nav "pasākuma" vadītāji, rosinātāji. Te atklājas viņu emocionālās un gribas sfēras traucējumi. Viņiem ir vāja griba, viegla ietekmējamība, raksturīga pakļaušanās. Dažiem ir bailes nepaklausīt "bandas" vadonim. Viņi neapzinās savas rīcības tālākās sekas, viņiem svarīgs ir tas, ko paveic un iegūst šodien, tūlīt.

Raksturīgi izpaužas viņu **materiālo vajadzību hierarhija**: pirmajā vietā izvirzās kaut kas garšīgs, tāpat arī cigaretes, alkohols. Kā jau minēts – transporta līdzekļu, veikalu vai dzīvokļu zādzībās viņi ir tikai "komandas" locekļi un no saviem līderiem saņem tikai atalgojumu. Ir arī gadījumi, kad delinkventās rīcības vadītājs ir pat tēvs, māte, brāļi, un pusaudzis ir tikai izpildītājs.

Raksturīgi, ka vairumam pusaudžu ar garīgās attīstības traucējumiem **trūkst līdzpārdzīvotāja, nav žēlsirdības, līdzjūtības**. Viņi var sīki izstāstīt par izdarīto noziegumu, piemēram, kāds pusaudzis, kurš pēc izvarošanas bija nogalinājis meitenīti, nopratināšanā detalizēti stāstīja par savu rīcību, kā pabāzis meiteni zem zaru kaudzes, kā noslaucījis dunci, ko iepriekš bija paņēmis līdz, u. tml. Kad viņam nopratināšanā jautāja, ko viņš tagad par to domā, vai kaut ko pārdzīvo, viņš atbildēja, ka nezinot. Vajadzējis meiteni labāk apglabāt, lai neatrod. Nekādas nožēlas, nekādu sirdsapziņas pārmetumu.

Aplūkotais piemērs saistīts ar pubertātes posma savdabīgajām izpausmēm pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Viņiem šai posmā bieži raksturīga pastiprināta **seksuālā uzbudināmība** (kā zēniem, tā meitenēm), kas izraisa neparastas, līdz šim nesajustas grūtības. Viņi nonāk konfliktā ar sevi, konfliktā ar uzvedības normām. Viņu saskarsmes īpatnības kavē viņus normāli sadarboties ar pretēja dzimuma pusaudzi, piedalīties sabiedriskajos pasākumos, sportā, dzīvot normālu dzīvi. Dažkārt seksuālās dziņas viņus tā pārņem, ka ir grūti tikt galā ar savu "ego", viņu domāšana, kuras regulējošās funkcijas

jau tā ir pavājinātas, tagad virzīta tikai uz vienu mērķi – apmierināt savas seksuālās vajadzības. Diemžēl ne pedagogi, ne psihologi, ne mediķi nepievērš šai problēmai pietiekamu uzmanību, nepalīdz viņiem tikt galā ar sevi. Ka šie jautājumi viņiem ir aktuāli, liecina gan aptaujas, gan zīmējumu testi. Pusaudžu vecumā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem šī ir viena no sociālās adaptācijas aktuālākajām problēmām.

Ja neviens nepalīdz risināt šīs problēmas, meitenes var kļūt par prostitutām. Pie tam parasti sievietes, kas to dara, apzinās savu rīcību, viņas spēj vairāk sevi aizstāvēt. Pusaudzes ar garīgās attīstības traucējumiem kļūst par upuri, bieži vien tiek ļoti nežēlīgi izmantotas, ir spiestas dzemdēt bērnus vai taisīt abortus. Tomēr viņas savu rīcību vērtē kā patikamu un ienesīgu nodarbošanos, lepojas, ka viņām ir piekrišana.

Pusaudži zēni šādās situācijās kļūst agresīvi, rikojas vardarbīgi, izvaro pat mazas meitenes. Dažkārt uz visu mūžu viņi zaudē cilvēcisko attiecību intimitāti, maigumu intīmajās attiecībās ar sievieti.

Raksturīgi, ka pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži neveidojas draudzīgas attiecības ar pretējā dzimuma pārstāvēm, kas palīdzētu regulēt abu dzimumu attiecības un pamazām radītu savstarpējas atbildības un mīlestības jūtas.

Atsevišķi indivīdi dažādus likumpārkāpumus un noziegumus mēdz izdarīt vienatnē. Tie parasti ir pusaudži ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kam ir vēl citi papildtraucējumi: šizofrēnija, neirozes, dažkārt epilepsija u. c. slimības. Šie pusaudži parasti savai rīcībai gatavojas savlaicīgi, ir noslēpumaini, mazrunīgi, nepiedalās kolektīva dzīvē. Viņi jātur uzmanības lokā, jo var kļūt bīstami.

Atšķirībā no iepriekš minētajiem, var būt arī grūti audzināmie pusaudži (galvenokārt ar slimīgām domāšanas novirzēm, personības destrukciju, šizofrēniju u. c.), kam ir kādas **uzmācīgas domas**, par kurām viņi tik bieži runā, ka skolotāji vai citi pieaugušie tās “neņem galvā”, jo uzskata to par tukšu pļāpāšanu. Var minēt gadījumu, kad šāds skolēns izdarīja pašnāvību. Neviens viņu nekavēja, jo zēns ar izteiktu mazvērtības kompleksu (“No manis tik un tā neiznāks cilvēks”) bija ar klases biedriem “apspriedis” variantus, kā vieglāk nogalināties, jo dzīvot nav vērts (9. klase).

Savdabīgs un ļoti nepatīkams ir jau minētais **sadisms**, kas bērnam var parādīties jau agrāk, bet tieši pusaudža vecumā nervu sistēmas uzbudināmības paaugstināšanās dēļ šī rakstura īpašība var izpausties spilgtāk un parasti tas notiek negaidīti. Pie tam sadisms var izpausties nežēlīgā rīcībā pret kukaiņiem, vardēm un pat vienaudžiem – parasti vājākajiem, kas nevar pretoties. Kāds zēns ar auklām bija sasējis kaķi un ar to spēlējis futbolu. Tā kā

bērni, arī pusaudži, dzīvniekus parasti mīl, šāda rīcība šķiet pret dabisku un ļoti nežēlīga. Šajā spēlē piedalījušies arī citi bērni. Dažkārt šādas izdarības veic "kompānijas" dēļ.

Zagšana, kā jau minēts, biežāk notiek tad, kad pusaudži grib iegūt līdzekļus savām izklaidēm. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pusaudžu vecumā spilgtāk izpaužas **piromānija, kleptomānija**, kas ir slimības, no kurām grūti bērnus "atbrīvot". Viņi ņem vai nu visu, ko ierauga, vai arī viņiem ir kāda "kolekcionēšanas" tieksme. Tad to ir vieglāk atklāt. Kādā speciālajā skolā 7. klases zēns bija rūpīgi "savācis" ap 50 pildspalvu un zīmuļu un glabāja tos zem kāpņu dēļa. Viņš pats nezināja, kāpēc tā rīkojies. Cits skolēns piromāns nodedzināja skolas internātu.

◆ Grūti audzināmo pusaudžu ar garīgās attīstības traucējumiem personības spilgtākās īpatnības.

◆ Psihologi ir mēģinājuši izveidot grūti audzināmo pusaudžu psiholoģisko portretu, atklājot viņu spilgtākās personības iezīmes. Lai gan tās būtiski neatšķiras no parasto grūti audzināmo pusaudžu īpašībām, nosauksim dažas no tām.

- ◆ Neētiska, vulgāra, nesavaldīga uzvedība.
- ◆ Paaugstināta, afektīva uzbudināmība, izaicinoša izturēšanās.
- ◆ Psihomotors nemiers, stūrainas, nekoordinētas kustības.
- ◆ Viegla aizvainojamība, vāja emocionālā kontrole, dusmu lēkmes.
- ◆ Kritikas un paškritikas trūkums.
- ◆ Zems pašapzināšanās līmenis.
- ◆ Agresivitāte, īpaši pret vājākajiem.
- ◆ Pārprasta, neadekvāta izpratne par to, ko nozīmē būt pieaugušam, vīrišķīgam vai sievišķīgam.
- ◆ Bēgšana no skolas, klaiņošana.
- ◆ Salīdzinoši labi orientējas gan tuvākā, gan tālākā apkārtnē.
- ◆ Ticami melo, kaut gan neizceļas ar izcilām prāta spējām.
- ◆ Var būt naivi atklāti.
- ◆ Daļēji apzinās savu stāvokli: "Mani nevar sodīt, es esmu muļķis."
- ◆ Paranoīda domāšana.
- ◆ Mazohisma iezīmes.
- ◆ Seksuālās perversijas.

Delinkventās uzvedības biežāk sastopamie cēloņi.

Par šo jautājumu ir dažādas koncepcijas. Dažkārt, īpaši nespēcialistu aprindās,

uzskata, ka garīgās attīstības traucējumi nosaka vai izraisa noziedzīgās rīcības cēloņus vai arī tie ir iedzimti. Tomēr gan statistiskie dati, gan psihologu un sociālo darbinieku pētījumi liecina, ka nepilngadīgo likumpārkāpēju un noziedznieku vidū indivīdu skaits ar garīgās attīstības traucējumiem nav liels, tas nav dominējošais (statistiskie dati dažādās valstīs un dažādos pētījumos ir atšķirīgi, tādēļ atturēsimies tos norādīt konkrēti).

Garīgās attīstības traucējumi paši par sevi, kā jau iepriekš norādīts, **nenosaka delinkventās uzvedības veidošanos**, tomēr garīgās attīstības atšķirības no parastiem vienaudžiem un negatīva apkārtējās vides ietekme var lielākā mērā sekmēt uzvedības noviržu veidošanos šiem bērniem, kas spilgtāk atklājas pusaudžu vecumā.

Kā liecina prakse, pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem biežāk sastopami **divi uzvedības traucējumu varianti**.

◆ **Neirotiska tipa** uzvedības traucējumi, kas biežāk izpaužas kā psihopātiska uzvedība, trauksmainība, kustību traucējumi, nesavaldība vai arī sastingums. Ārēji uzvedība liekas asociāla tendence uz autismu, vientulību. Te var līdzēt medikamentozā ārstēšana, rūpīga attieksme. Pretējā gadījumā bērns var sākt klaiņot, zagt un izdarīt galvenokārt individuālus likumpārkāpumus.

◆ Otram variantam raksturīga **psihopātijai līdzīga uzvedība**. Pie tam šī tipa uzvedības traucējumiem ir vairāki varianti.

- ◆ **Pusaudži ar emocionālās un gribas sfēras traucējumiem, nelīdzsvarotību.** Viņiem raksturīgs jūtu brieduma trūkums, nespēj apvaldīt savas tieksmes, pakļauties skolas prasībām. Izteikts infantilisms. Tieksme pēc gardumiem, rotaļām, atdarināšanas. Viegla pakļaušanās. Svarīga ir prasīgas audzināšanas sistēma. Pretējā gadījumā veidojas pilnīgi neorganizētie pusaudži – ielu bērni.
- ◆ **Pusaudži ar afektīvas uzbudināmības pārsvaru.** Tendence uz agresīvu rīcību, histērisku kliegšanu, raudāšanu, demonstratīvu uzvedību. Ir neapbrēķināmi, var būt bīstami sev un apkārtējiem. Spilgti izpaužas pusaudžu vecumam raksturīgas īpašības: patmīlība, necieš kritiku. Neveiksmes vai kritika mācībās izraisa vētrains reakcijas. Var būt arī citas reakcijas – pastiprināti svīst, daudz ēd, ir galvassāpes.
- ◆ **Pusaudži ar dažādu tieksmju dominantēm – nesavaldību.** Uzvedības traucējumi parādās 16–17 gadu vecumā. Patoloģiskās tieksmes vairāk saistās ar seksuālo, dzimumsfēru. Meitenes bieži kļūst par gadījuma sakaru upuriem, dažas pašas atzīst, ka ir tādas tieksmes, un to pārdzīvo, citas to uzskata par

dabīgu parādību. Visa dzīve ir pakļauta šim tieksmēm. Daudzas pievienojas asociālām grupām. Uzvedas izaicinoši, klaiņo, bieži nonāk zagļu kompānijās. Zēnu seksuālās tieksmes parādās vēlāk nekā meitenēm. Tās var izpausties brutālā uzbāzībā, izvarošanās; mil rupji runāt, lielities par saviem sakariem ar sievietēm. Kādas skolas 9. klases skolēns reibumā izvaroja savu vecmāmiņu un ļāva to darīt arī saviem draugiem, kā rezultātā vecmāmiņa nomira. Zēniem šī nonākšana tieksmju varā atšķiras ar to, ka viņiem biežāk ir vēlēšanās klaiņot. Biežāk tas saistīts ar nelabvēlīgiem apstākļiem ģimenē. Bet dažreiz tas notiek bez jebkāda ārēja iemesla. Parasti šīs tieksmes saasinās pavasaros. Speciālajās skolās ir zēni, kas "apceļojuši" visu Latviju un arī ārzemes. Apbrīnojama, neatbilstoša garīgās attīstības traucējumiem ir viņu spēja "ceļot" bez naudas, bez kartes, bez sevišķa mērķa. Izceļojies šāds pusaudzis atgriežas mājās vai biežāk viņu atved policija vai arī skolas darbinieki. Kādu laiku viņš mierīgi turpina mācīties, līdz atkal sākas nemiers. Ir arī citas tieksmes – pēc alkohola, narkotikām. Īpaši pēdējās šos pusaudžus bieži noved pie letāla iznākuma, jo viņu centrālās nervu sistēmas darbība jau tā ir traucēta.

Viens no galvenajiem delinkventās uzvedības veidošanās faktoriem ir tas, ka vairums pusaudžu ar garīgās attīstības traucējumiem nāk no **nelabvēlīgas vides**.

Vairums vecāku maz pelna vai ir bezdarbnieki. Reizēm viņi pat sūta šos bērnus ubagot vai zagt. Pusaudzis, kas sāk justies pieaudzis, vēlas uzlabot ģimenes finansiālo stāvokli vai vismaz sagādāt pats sev gardumus, iztiku u. c. Tā kā darbu viņš dabūt nevar, iesaistās kompānijās, kas iet pa vieglāko ceļu – zog.

Apkārtējā vide parasti sniedz negatīvu paraugu, jo gan ģimenē, gan apkārtējos kaimiņos dzīve bieži rit antisociālos apstākļos: dzeršana, izvirtība, zagšana, netīrība un nekārtība – tas viss kalpo kā paraugs atdarināšanai. Vairumam šo pusaudžu tēvi ir pametuši ģimenes, un bērni ir izauguši bez uzraudzības un ģimenes siltuma. Daudzus audzina tikai vecmāmiņas. Tādējādi sociālais faktors kļūst par galveno delinkventās uzvedības provocējošo faktoru.

Dominējošās vajadzības pusaudžiem ar garīgās attīstības traucējumiem tātad ir saistītas ar primāro, organisko vajadzību apmierināšanu. Tas nosaka viņu motivāciju, interešu ierobežotību domās par nākotni. Dominē tuvākā motivācija, jo vairums šo pusaudžu necer uz kādām sociālām veiksēm nākotnē. Viņiem ir zems pašapzināšanās līmenis. Tā kā vairumam no viņiem ir viegli garīgās attīstības traucējumi, viņi apzinās, ka nevarēs

apgūt nekādas prestižas profesijas. Viņi arī nebaidās sevi "sakompromitēt" un nemāk izvēlēties savām spējām atbilstošas profesijas.

Mūsdienu sabiedrībā pārāk maz uzmanības veltīts pusaudžu lietderīgajām brīvā laika nodarbībām. Maz ir to iestāžu, klubu, sporta laukumu u. c. institūciju, kur šāds pusaudzis bez maksas (jo naudas viņiem nav) var lietderīgi pavadīt laiku, un viņš ātri nonāk ielas bērnu statusā.

Daudzos speciālistu pētījumos apliecinājies, ka garīgās attīstības traucējumi vai citas intelektuālās darbības novirzes var kļūt par pretsabiedriskas, amorālas uzvedības cēloni tikai atsevišķos gadījumos. Parasti šādas uzvedības cēlonis ir nelabvēlīga sociālā vide. Raksturīga konkrētās situācijas nepietiekama izpratne, nespēja pārvarēt tās grūtības, nespēja meklēt resursus un ceļus pozitīvai izejai no šiem antisociālajiem apstākļiem.

Jāatceras, ka jebkura bērna un pusaudža tikumisko pārliecību un morālo normu veidošanos ietekmē vide, kurā viņš aug. Tādēļ nozīmīga ir vecāku, skolotāju un citu pusaudzīm tuvu cilvēku uzvedība, personīgais paraugs un audzinošā ietekme.

Daži ieteicamie uzvedības problēmu risināšanas pamatvirzieni:

- ◆ uzvedības problēmu risināšana uzsākama jau pirmsskolas vecumā;
- ◆ uzvedības problēmu risināšanā jāpiedalās visiem – vecākiem, pedagogiem, sabiedrībai;
- ◆ jārūpējas par katra bērna pašapziņas veidošanos;
- ◆ jāizvēlas metodes ar labestības dominanti – lūgums, ieteikums, pamudinājums, morāls pamudinājums, uzticēšanās u. c.;
- ◆ jāiepazīstina ar tiesībām, pienākumiem, atbildību;
- ◆ jāiekļauj interesantās nodarbībās, kas atbilst pusaudžu interesēm;
- ◆ jāveic tikumiskās uzvedības vingrinājumi, jūtu kultūras veidošana;
- ◆ jāiepazīstina ar sevi pašu ("Pusaudzis – kāds es esmu?");
- ◆ gribas, rakstura audzināšana;
- ◆ tikšanās ar psihologiem, sociālajiem, policijas, medicīnas darbiniekiem.

9. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpēte un pedagoģiski psiholoģiskie raksturojumi

Saskaņā ar Speciālās izglītības attīstības koncepcijas realizēšanai izstrādātajiem dokumentiem (noteikumiem) visās speciālajās izglītības iestādēs jāveic:

- ♦ sistemātiska izglītojamo pedagoģiski psiholoģiska un medicīniska izpēte, rezultātu analīze. Jāizstrādā individuālas programmas katram izglītojamajam "C" līmeņa klasēs.

Arī integratīvajās skolās un klasēs, kur mācās bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, ir jāveic:

- ♦ sistemātiska izglītojamo pedagoģiski psiholoģiska un medicīniska izpēte, rezultātu analīze un apspriešana, lai rastu optimālu variantu katra izglītošanai, korekcijas darbam un vispusīgai attīstībai. Palīgskolotājs (speciālais pedagogs) individuāli palīdz klasē vai citā telpā dzimtajā valodas, matemātikas, svešvalodas, vēstures, ģeogrāfijas un bioloģijas stundās. Ķīmijas, fizikas stundas aizstāj amatu mācības/mājturības, arodizglītības un dzīves mācības stundas.

Tāpat visiem, kas piedalās bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās un audzināšanās, jācenšas pēc iespējas dziļāk izziņāt katra audzēkņa garīgo attīstību un viņa personības īpatnības, lai mērķtiecīgi un zinātniski pareizi sagatavotu arī šos skolēnus patstāvīgai dzīvei un darbam sabiedrībā. Tas iespējams tikai tad, ja viņus labi pazīstam, ja tiek noskaidrots katra individa grūtību un spēju diapazons, viņa mijattiecības ar apkārtējo vidi.

Katra bērna personības veidošanās īpatnības dziļi ietekmē viņa garīgie un bieži vien arī fiziskie traucējumi, kas ņemami vērā, lai noteiktu mācību līmeni, nodrošinātu

individuālo pieeju, realizētu vienotas prasības, izvēlētos piemērotākās mācību un audzināšanas darba formas, metodes un saturu un sekmīgi veiktu traucējumu korekcijas un kompensācijas uzdevumus. Kā jau norādīts, mūsdienās vecāki var brīvi izvēlēties savam bērnam skolu un viņš var mācīties gan speciālajā skolā, gan integrēties vispārējās izglītības iestādē, gan pāriet no vienas skolas uz otru. **Raksturojumam ir īpaši liela nozīme, jo tas palīdz nodrošināt pēctecību dažādās mācību un audzināšanas iestādēs un atvieglo pedagogu darbu.**

9.1. Nozīmīgākie bērna izpētes nosacījumi

- ◆ Jebkura bērna izpētei jābūt **zinātniski pamatotai un sistemātiskai**.
 - ◆ Psihologam un pedagogam jebkura pētāmā parādība jāvērtē ne izolēti, bet kopsakarībās ar apkārtējo vidi, konkrētajiem apstākļiem. Tikai tad, ja atsegti kāda traucējuma cēloņi, var noteikt, kā veicama tā korekcija. Tādēļ, uzkrājot datus par speciālās skolas audzēkņiem, sevišķa uzmanība jāvelta ne tikai viņu iedzimtajiem vai iegūtajiem traucējumiem, viņu veselības stāvoklim un personības īpašībām, vienlaicīgi jāzina, kā viņu īpatnību veidošanos ietekmējuši visi iepriekšējās attīstības apstākļi, viņu personīgā pieredze. Analizējot konkrētos faktus, jāievēro gan bērna attīstības iespējas, gan apstākļi, kādos norisinājusies šī attīstība.
 - ◆ Psihologam un pedagogam ikviena pedagoģiskā parādība jāaplūko attīstībā. Arvien jāatceras atziņa, ka arī šis bērns pastāvīgi attīstās. Kļūdās tie, kas cenšas piedēvēt audzēkņiem kādas stabilas, nemainīgas īpašības.
 - ◆ Psihologa un skolotāja uzdevums – gūt **objektīvu priekšstatu par katru bērnu** ar garīgās attīstības traucējumiem, lai pēc iespējas mērķtiecīgāk, ievērojot viņa attīstības īpatnības, veiktu mācīšanas un audzināšanas darbu, veicinātu ātrāku psihisko traucējuma korekciju. Lai to veiktu:
 - ◆ nepārtraukti jāvāc dati par katru audzēkni;
 - ◆ jāpielieto dažādi pētišanas paņēmieni un metodes;
 - ◆ jāanalizē iegūtie fakti un jāizdara secinājumi, kas ietverami pedagoģiski psiholoģiskajos raksturojumos.

◆ Pedagogam un psihologam, orientējoties uz vispārējiem personības izpētes nosacījumiem, tomēr **jāievēro specifiska pieeja bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.**

◆ Sevišķi svarīga ir t. s. **stadiālā pieeja** šo bērnu personības izpētē. Jāievēro trīs galvenās stadijas: sagatavošanas, precizēšanas un noslēguma stadija. Ja, piemēram, jāiegūst informācija par bērna personības tikumisko attīstību, tad pedagogs nedrīkst apmierināties tikai ar audzēkņu uzvedības vai viņa spriedumu uzskaiti (sagatavošanas stadija), tālāk noteikti jānoskaidro viņa rīcības motīvi, cēloņi, visi apstākļi, kas ietekmējuši šādu rīcību (precizēšanas stadija). Tikai pēc tam skolotājs drīkst izdarīt secinājumus (noslēguma stadija), veicot dziļu visu rādītāju strukturālo analīzi. Te nozīmīgas būs bērna individuālās, sociāli psiholoģiskās īpašības, kuru veidošanos būs ietekmējuši gan bioloģiskie (CNS darbības īpatnības), gan sociālie (ģimenes, vides ietekme), gan pedagoģiski psiholoģiskie (vērtību orientāciju līmenis, vajadzības, intereses, pašvērtējums, mijattiecības bērnu kolektīvā u. tml.) faktori. Diemžēl bieži vien skolotāji cenšas apmierināties tikai ar pirmo stadiju, t. i., konstatē faktus un labākajā gadījumā uz to pamata izdara secinājumus.

◆ **Invertēta pieeja** šo bērnu izpētei ir sevišķi nepieciešama. Tā izvirza prasību – pamatojoties uz zināšanām speciālajā psiholoģijā, ielūkoties katra indivīda izziņas procesā, kā arī emocionālās, gribas sfēras u. c. īpatnībās. Katrs audzēkņa darbības akts vērtējams caur minēto bērna iekšējās psihiskās darbības izpratnes spektru.

◆ **Mērķtiecīgi prognozējošās pieejas** prasība atspoguļo galveno bērnu ar speciālām vajadzībām izpētes jēgu: uz izpētes rezultātā gūto atzinumu pamata pedagogam jāizdara secinājumi par tālākām bērna attīstības tendencēm, iespējām un vēlamu pedagoģiski psiholoģisko iedarbību. Tātad izpētei jānoslēdzas katrā posmā ar secinājumiem par korekcijas darba uzdevumiem nākamajā posmā.

◆ Svarīgākie **bērnu izpētes noteikumi.**

◆ Izpētei jāaptver **visi audzēkņi.** Praksē vērojami gadījumi, kad pedagogi lielāku uzmanību velta tiem bērniem, kam ir dziļāki garīgās attīstības traucējumi, valodas vai personības traucējumi, kas sliktāk mācās, neievēro disciplīnas noteikumus u. tml. Mācību un audzināšanas darbu skolā organizē, labi iepazīstot katru audzēkni.

◆ Izpētē **jāpiedalās psihologam, speciālajam pedagogam, visiem skolotājiem, audzinātājiem un arī skolu medicīnas darbiniekiem.**

- ♦ Izpētei jābūt **vispusīgai un kompleksai**. Jāpēta nevis atsevišķas personības iezīmes, bet personība kopumā. Bērni pētāmi visdažādākajās situācijās: skolā un mājās, mācībās, darbā un atpūtā, rotaļās – vienatnē un kolektīvā, panākumu un neveiksmju laikā.
- ♦ Izpētei jābūt **sistemātiskai, plānveidīgai un dinamiskai**. Kā jau minēts iepriekš, nopietniem secinājumiem par pamatu nevar noderēt atsevišķi fakti. Nedrīkst aizmirst, ka pētišanas objekts ir augošs bērns, kas nepārtraukti mainās un kura attīstības īpatnības ietekmē daudzi faktori. Tādēļ psihologa un audzinātāja uzdevums – iepazīties ar to, kā noritējusi bērna dzimšana un attīstība līdz skolas vecumam. Šis darbs turpināms visus skolas gadus, un katram audzinātajam šai jomā jāizveido noteikta, mērķtiecīga darba sistēma.
- ♦ Izpētei jābūt **diferencētai**. Tā kā katrā gadījumā pedagogs sastopas ar ļoti savdabīgu attīstības struktūru, tad, novērojot atsevišķa bērna īpatnības, svarīgi tās diferencēt:
 - vecuma īpatnībās;
 - dotās kategorijas anomālo bērnu īpatnībās, kuru cēloņi var būt saistīti ar noteikta traucējuma veidu;
 - individuālās īpatnībās, kas piemīt tieši tikai pētāmajam objektam. Tieši pēdējo īpatnību atklāšana palīdzēs skolotājiem noteikt individuālās pieejas optimālos variantus.
- ♦ Izpētē ievērojama **objektivitāte**, nepieļaujot subjektīvus vērtējumus, vienmēr pēc iespējas jācenšas ievērot pozitīvo bērna attīstībā, viņa iespējas.
- ♦ Izpētei jā**balstās uz dziļām speciālās pedagoģijas un psiholoģijas zināšanām**.
- ♦ Izpētē pielietojamas **dažādas pētišanas metodes un paņēmieni**. Jāatceras, ka neviena metode nav universāla. Prasību pielietot daudzveidīgas metodes nosaka arī nepieciešamība vienmēr noskaidrot ārējo izpausmju iekšējos cēloņus un noteikt ceļus negatīvo īpašību pārvarēšanai. Izvēloties ārzemju testus vai citas metodes, jāpārbauda to piemērotība mūsu apstākļiem.
- ♦ Izpētes materiāli jā**fiksē audzēkņu novērojumu dienasgrāmatās**. Skolā ieteicams iekārtot katram skolēnam atsevišķu novērojumu dienasgrāmatu jeb t. s. novērojumu burtnīcu, lai saglabātu izpētes materiālus un varētu konstatēt attīstības dinamiku, kā arī nodrošināt pēctecību mācību un audzināšanas darbā

tajos gadījumos, kad skolēns nonāk pie citiem pedagogiem. Ieraksti novērojumu dienasgrāmatās jāizdara audzinātājiem, mācību priekšmetu skolotājiem, kā arī medicīniskajiem darbiniekiem. Ieraksti nav uzskatāmi par gatavu materiālu, kas pilnībā iekļaujams pedagoģiski psiholoģiskajā raksturojumā. Fakti mācību gada nobeigumā rūpīgi jāanalizē, jāapkopo un raksturojumā jāietver pats būtiskākais un nozīmīgākais.

9.2. Ieteicamās pētīšanas metodes un paņēmieni

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpētei pielietojamas šādas metodes: iepriekšēja iepazīšanās ar bērna attīstības vēsturi līdz skolas vecumam (anamnēze), novērošana, aptauja (pārrunas, anketēšana), pedagoģiskais eksperiments, testi, situāciju analīze, audzētāju darbības rezultātu analīze.

◆ Iepazīšanās ar bērna attīstības vēsturi.

- ◆ Iepazīšanās ar medicīnisko slēdzienu (diagnozi) u. c. medicīniskajiem datiem par bērnu, kas glabājas katra skolēna personīgajā lietā. Speciālās skolas pedagogiem jāorientējas psiholoģiskajā un medicīniskajā terminoloģijā, jāzina bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgākās slimības, to ārējās izpausmes, seku pazīmes, ietekme uz intelektuālo attīstību. Šai nolūkā pedagogiem būs nepieciešamas gan medicīnu un psihologu konsultācijas, gan iepazīšanās ar atbilstošu medicīnisko un psiholoģisko literatūru.
- ◆ Iepazīšanās ar anamnēzes datiem par bērnu, t. i., ziņas par viņa attīstību līdz skolas vecumam. Jācenšas noskaidrot, kā noritējusi mātes grūtniecība, kādas bijušas dzemdības, ar kādām slimībām bērns slimojis agrīnā vecumā, kā noritējusi fiziskā un intelektuālā attīstība, kad ievērotas novirzes no normas. Svarīgi uzzināt arī to, kādos apstākļos bērns audzis pirmajos dzīves gados, vai apmeklējis bērnudārzu, kā veidojušās attieksmes ar vienaudžiem un pieaugušajiem. Derīgi zināt, vai vecāki un ģimenes locekļi pareizi izprot bērna stāvokli, kādi ir viņi paši, kā viņi spēj nodrošināt pareizu audzināšanu ģimenē.
- ◆ Ja audzinātājs no jauna sāk strādāt ar bērnu kādā no vecākajām klasēm, viņam

jāiepazīstas ar novērojuma dienasgrāmatām un raksturojumiem, kas izveidoti iepriekšējos gados. Sevišķi rūpīgi jāiepazīstas ar ziņām par tiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kam turpinās dažādi slimības procesi vai kam bez vispārējiem garīgās attīstības traucējumiem konstatēti dziļāki personības traucējumi, neirodinamiskie vai dažādi lokāli traucējumi.

◆ **Novērošanas metode.** Viena no populārākajām skolu praksē ir novērošanas metode, tikai diemžēl pedagogi bieži parastus vērojumus jauc ar novērošanu kā skolēnu izpētes metodi. Novērošanas metodei jāizpaužas pētāmo parādību mērķtiecīgā uztverē. Novērošana kā izpētes metode atšķiras no ikdienišķās novērošanas ar mērķtiecību, plānveidību, faktu atlasīšanu un to fiksāciju. Šīs metodes priekšrocības ir tās, ka pētāmos objektus novēro dabīgos apstākļos, dažādās nodarbībās un pats novērojamais nezina, ka viņš tiek pētīts, kam ir būtiska nozīme darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, jo viņi ir ļoti jūtīgi, viegli ietekmējami.

Novērošanai jāizvirza noteikts mērķis. Tam skolā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem būs cieša saistība ar stundu korekcijas mērķiem, piemēram, novērojot audzēkņu intelektuālā darba spējas stundās, skolotājs ir konstatējis, ka vieni skolēni uzdoto veic ļoti steidzīgi, jucekļīgi, nekārtīgi, citi – ļoti lēni, toties daudz rūpīgāk. To zinot, biežāk stundu korekcijas darba mērķis saistīsies ar skolēnu organizētības audzināšanu, tīšās uzmanības izkopšanu.

Novērošanu var veikt gan savu, gan citu pedagogu vadīto nodarbību laikā. Lietderīgāks ir pēdējais variants, jo tad iespējams labāk novērot un arī fiksēt novērojumus. Audzinātājam radīsies izdevība saskatīt saistību starp audzēkņa uzvedību un pedagoga rīcību, novērot, kā skolēni reaģē uz skolotāja uzslavu vai nopelumu, kā spēj izmantot viņa palīdzību, vai viņu pašvērtējums ir adekvāts skolotāja vērtējumam u. tml. Pētītājs reģistrē visus faktus, kam ir sakars ar izvirzīto jautājumu, atzīmējot arī izmaiņas bērna attīstībā.

Lai gan novērošanu kā izpētes metodi lieto bieži, tomēr jāatzīmē šīs metodes nepilnības – novērot iespējams tikai bērna personības psihiskās darbības ārējās izpausmes; grūti atšķirt darbības iekšējo struktūru, ārējo izpausmju iekšējos motīvus, intelektuālo sasprindzinājumu; grūti atlasīt nozīmīgākos faktus, atbrīvoties no liekas informācijas. Tādēļ novērošanas gaitā gūtie fakti vēl ir jāpārbauda ar citu metožu palīdzību.

◆ **Aptaujas metode.**

- ◆ Viens no aptaujas variantiem ir **pārruna**. Pārrunas ir psihisko parādību izziņas veids sarunas procesā dabiskos apstākļos. Pārrunas ļauj labāk ielūkoties bērnu psihiskajā darbībā, kas novērošanas laikā var palikt apslēpta, te labāk noskaid-

rojami darbības motīvi. Nedrīkst jebkuru sarunu ar bērniem uzlūkot par pētišanas metodi. Gatavojoties pārrunai, iepriekš jāizvirza mērķis, jāpārdomā tās gaita, lai ar dažādu jautājumu palīdzību noskaidrotu tieši to, kas interesē skolotāju. Sarunai izvirzāmas šādas prasības:

- mērķtiecība;
- plānveidība;
- rūpīga vielas atlase;
- jautājumu precizitāte, saprotamība, piemērotība;
- individuāla pieeja;
- taktiska attieksme pret bērnu.

Pārrunām jānotiek iejūtīgi, dabiski. Tās nedrīkst pārvērst par nopratināšanu, to laikā jānodibina draudzīga, labvēlīga attieksme pret bērnu. Gatavojoties pārrunai, jāpārdomā aptuvenie jautājumi, jāizvēlas vieta un laiks, akcentējot dabisko apstākļu labvēlīgo ietekmi. Pārrunu var organizēt ar vienu skolēnu vai audzēkņu grupu. Jāņem vērā audzēkņu valodas traucējumi.

Lai iegūtu daudzveidīgāku un pilnīgāku ieskatu par pētāmo objektu, audzinātājam noder arī pārrunas ar vecākiem, citiem pedagogiem, medicīnas darbiniekiem, logopēdiem, bet dažkārt – arī skolas biedriem.

♦ **Anketēšana** ir grupveida un rakstveida aptaujas metode, kas pielietojama, tikai sākot ar ceturto, piekto klasi. Iepriekš sagatavojamas speciālas anketas katram bērnam ar atbilstošiem jautājumiem, atstājot brīvu vietu audzēkņa vārda un atbilžu ierakstīšanai. Var izmantot t. s. **slēgtā tipa anketas**, kurās uz jautājumiem jāatbild ar “jā”, “nē” vai “nezinu”. **Atklātā tipa anketās** katram jautājumam jau ierakstīti vairāki atbilžu varianti. Jāpasvītro viens no tiem vai arī jāieraksta sava atbilde atstātajā brīvajā vietā. Izmantojama arī t. s. **nepabeigto teikumu metode**. Jautājumiem jābūt īsiem, saprotamiem, mērķtiecīgiem un konkrētiem. Var izmantot psiholoģijas praksē iestrādātas anketas. Anketu var izveidot skolotājs, kas labi pazīst audzēkņus un pārzina speciālo psiholoģiju. Ar anketēšanas palīdzību iespējami īsākā laikā var iegūt zināšanas par visiem klases audzēkņiem. Anketēšana var noderēt kā palīgmetode, piemēram, dažādu interešu, skolēna pašvērtējuma, tikumisko jēdzienu izpratnes u. tml. jautājumu noskaidrošanai.

♦ **Pedagoģiskais eksperiments** ir viena no nozīmīgākajām audzēkņu izpētes metodēm, jo tā dod iespēju pedagogam daudz dziļāk atklāt savu audzēkņu psihiskās

īpatnības un uz zinātniskiem pamatiem organizēt korekcijas darbu. Eksperimentā jārada īpaši apstākļi, kuros spilgti atklājas tieši tās īpašības, kas skolotāju visvairāk interesē. Šis pētišanas metodes sniedz pedagogam dziļāku ieskatu par audzēkņu zināšanu, prasmju, iemaņu, domāšanas, atmiņas, interešu u. c. attīstības procesa stāvokli atbilstošajā posmā. Organizējot pedagoģiskos eksperimentus ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, sevišķa nozīme ir pedagoga palīdzībai eksperimenta laikā. Šīs palīdzības formas var būt ļoti dažādas:

- ◆ vienkārša jautājuma atkārtošana, t. i., lūgums atkārtot kādu vārdu, jo tas pievērsīs bērna uzmanību izteiktajam vai paveiktajam;
- ◆ tālākās darbības stimulēšana, pamudinājums, piemēram, “labi”, “malacis”, “tālāk”;
- ◆ jautājumi par to, kāpēc bērns veicis uzdevumu tieši tā;
- ◆ uzvedinoši jautājumi vai kritiskas piezīmes;
- ◆ padoms vai ieteikums;
- ◆ darbības demonstrējums, kam seko lūgums – atkārtot darbību;
- ◆ pamācība, vingrinājumi uzdevuma veikšanā.

Adekvāta palīdzības veida izvēle ir viens no grūtākajiem uzdevumiem eksperimentālās izpētes laikā. Lai to pareizi veiktu, pedagogam vispirms jāpārbauda, vai bērnam nebūs pietiekami vienkāršākie palīdzības veidi, un tikai nepieciešamības gadījumā jālieto demonstrējumi, pamācības, vingrinājumi. Katra iejaukšanās, t. i., palīdzības gadījums ir jāatzīmē protokolā kā nozīmīgs fakts. Pedagogam eksperimentālajos jautājumos gūtie fakti jāanalizē ļoti uzmanīgi un rūpīgi. Jācenšas norobežot vispārējās psihiskās darbības patoloģijas izpausmes no individuālajām psihiskajām īpatnībām, kas raksturīgas tieši šim bērnam. Jāatzīmē, ka atsevišķi eksperimentālajā pētījumā iegūtie fakti jāpārbauda atkārtoti līdzīgās situācijās vai arī jāapstiprina ar citu metožu palīdzību. Svarīgi arī atzīmēt, kādas grūtības radās audzēkņiem eksperimentālo uzdevumu izpildes gaitā un kā viņi tās pārvarēja, piemēram, uzmanības izklaidība, uzdevuma nosacījumu aizmiršana, vispārināšanas grūtības, valodas un runas traucējumi, atsevišķu analizatoru darbības traucējumi u. tml.

◆ **Testu metode** ir īpašs eksperimenta veids, kas pēdējos gados diezgan populārs arī pie mums. Testi ir īsi, standartizēti uzdevumi, kas palīdz noskaidrot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem psihisko procesu norisi to izpildes laikā, piemēram, ir izstrādāti testi uzmanības, iegaumēšanas, iztēles, domāšanas īpatnību izpētei. Ir arī testi, kas palīdz gūt ieskatu par audzēkņu personības īpašībām, dažādām prasmēm un iemaņām,

viņu intelektu kopumā. Sikāk par dažādiem psiholoģisko testu un eksperimentu veidiem un to pielietošanu bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izpētē pedagogi var izlasīt literatūras sarakstā norādītajās grāmatās. Jāpievērš uzmanība, ka standartizētie testi, ko saņemam no ārzemēm, ir jāpiemēro mūsu apstākļiem un ar tiem drīkst rīkoties tikai kvalificēti psihologi. Jāšķir psihodiagnostiskie testi no tiem, ko lieto ikdienas praksē.

◆ Pēdējos gados arvien biežāk bērnu personības izpētē lieto **situāciju analīzes metodi**. Pedagoģs sniedz situācijas vārdisku aprakstu vai arī tēlaini atveidotu situāciju. Audzēknim jānovērtē citu rīcība vai uzvedība konkrētajā situācijā vai arī jāpasaka, kā viņš rīkotos šajā situācijā. Rezultāti norādis uz pētāmā attieksmi pret dažādiem tikumiski morāliem jautājumiem, viņa atjautību, orientēšanās spējas. Sadzīves situāciju analīze ir ne vien nozīmīga izpētes, bet arī bērnu traucējumu korekcijas metode.

◆ Audzēkņu **darbības rezultātu izpētes metode** palīdz atklāt tādas psihiskas īpatnības kā prasmes, iemaņas, attieksmi pret darbu, gribas īpatnības. Šim nolūkam izmantojami dažādi darbmācības un profesionālās apmācības stundās izgatavotie priekšmeti, modeļi. Skolēnu rakstu darbu, zīmējumu analīze sniedz ieskatu par mācību darba prasmēm, par domāšanas, uzmanības īpašībām. Audzēkņu darbības rezultātu analīzi ieteicams apvienot ar iepriekš aplūkotajām novērošanas un pārrunu metodēm, jo, piemēram, svarīgi hronometrēt laiku, kas veltīts uzdevuma izpildei, novērot skolēna piepūles, patstāvības, ieinteresētības pakāpi darba laikā, viņa attieksmi pret rezultātiem un vērtējumu. Sevišķi nozīmīgi iesaistīt darbības rezultātu analīzē arī pašus audzēkņus, kas atklās viņu pašvērtējuma, pašanalīzes un paškritikas līmeni.

9.3. Galvenās prasības raksturojumam

◆ Katra mācību gada beigās audzinātājiem jāuzraksta visu savas audzināmās klases skolēnu pedagoģiski psiholoģiskie raksturojumi, pamatojoties uz sistemātiskas izpētes materiāliem. Ja pedagogs turpina audzināt vienu klasi vairākus gadus, viņš var tikai papildināt iepriekšējo gadu raksturojumus, atzīmējot svarīgākās izmaiņas bērna attīstībā. Nav, piemēram, nekādas vajadzības rakstīt atkārtoti anamnēzes datus vai vispārējās ziņas par bērna attīstību pirmsskolas vecumā vai iepriekšējās klasēs.

◆ Raksturojumos jāatspoguļo mācību un audzināšanas darba rezultāti, tādēļ ieteicams, lai tie tiktu apspriesti mācību gada beigās mazajos pedagoģiskajos kolektīvos. Raksturojumi par tiem bērniem, kuru audzināšanā un traucējumu korekcijā rodas sevišķas grūtības, apspriežami pedagoģiskajā padomē, kur jāpiedalās arī skolas medicīniskajam personālam un psihologam.

◆ Pedagoģiski psiholoģiskajiem raksturojumiem jābūt konkrētiem. Tos rakstot, jāizanalizē novērojumu dienasgrāmatās uzkrātie fakti, jāizdara secinājumi un jāatzīmē pats būtiskākais un nozīmīgākais bērna attīstībā.

◆ Raksturojumam jāatspoguļo bērna attīstības dinamika. Aprakstot jebkuru bērna personības īpatnību, svarīgi salīdzināt pašreizējo stāvokli ar to, kāds tas ir bijis pirms gada vai ilgāka laika posma.

◆ Raksturojumā jānorāda svarīgākie pedagoģiskie paņēmieni un metodes, kas visefektīvāk palīdzējušas pārvarēt grūtības, gūt panākumus traucējumu korekcijā.

◆ Raksturojumā jāizvirza uzdevumi pedagoģiskajam korekcijas darbam ar bērnu, kam ir garīgās attīstības traucējumi, pie tam vēlams norādīt, kādi ir ieteicamākie pedagoģiskie paņēmieni un metodes.

◆ Sevišķi rūpīgi jāsapatavo raksturojumi tiem bērniem, kas pāriet uz citu skolu, citu klasi, pie citiem pedagogiem. Raksturojumiem jābūt tā izveidotiem, lai tie palīdzētu nodrošināt pēctecību bērna personības veidošanā.

◆ Raksturojumu vēlams rakstīt pēc ieteicamas shēmas. Tas jāapstiprina skolas direktora vietniekam mācību un audzināšanas darbā.

9.4. Pedagoģiski psiholoģiskā raksturojuma shēma

1. Vispārējas ziņas par skolēnu.
 - Skolas nosaukums un adrese.
 - Klase.
 - Skolēna vārds, uzvārds, dzimšanas gads.
 - No kura gada mācās pēc speciālās programmas ("A", "B" vai "C" līmenī).
2. Ziņas par skolēna vecākiem u. c. ģimenes locekļiem.

- Tēva un mātes vārds, uzvārds, dzimšanas gads.
- Vecāku izglītība un nodarbošanās.
- Vecāku veselības stāvoklis, vai ir kādas novirzes attīstībā no normas.
- Cik audzēknim ir brāļu, māsu, kāds ir viņu veselības stāvoklis, nodarbošanās, sekmes.
- Ģimenes locekļu savstarpējās attiecības, attieksme pret bērnu.

3. Ziņas par mātes grūtniecības periodu.

- Kuras dzemdības pēc kārtas.
- Mātes veselības stāvoklis grūtniecības periodā (pašsajūta, slimības, toksikozes, traumas u. c.).
- Dzemdību norise.
- Jaundzimušā bērna veselības stāvoklis (vai nav bijuši asinsizplūdumi smadzenēs, asfiksija u. c. negatīvas parādības). Bērna attīstība pirmajā dzīvības gadā – kad sācis smaidīt; pievērst uzmanību košiem priekšmetiem, trokšņiem, skaņām; kad sācis gugināt, lalināt; kā reaģējis uz mātes vai citu tuvinieku balsi; kad sācis turēt galviņu; apgriezties uz vēdera, rāpot, celties kājās.

4. Ziņas par bērnu līdz trīs gadu vecumam.

- Ar kādām slimībām slimojis, vai pārcietis kādas traumas.
- Kad sācis staigāt, runāt.
- Kā attīstījusies kustību koordinācija, rotaļas.

5. Ziņas par bērna attīstību pirmsskolas vecumā.

- Bērna fiziskā attīstība, ar kādām slimībām slimojis.
- Bērna garīgā attīstība, rotaļu raksturs, vai ir bijis “kāpēcīša” periods, vai vecāki ievērojuši garīgās attīstības atpālicību.
- Valodas attīstības raksturojums.
- Kādi bijuši dzīves apstākļi pirmsskolas vecumā. Vai apmeklējis bērnudārzu. Kādas intereses. Kā gatavots skolai.

6. Skolēna fiziskā attīstība un veselības stāvoklis pašreizējā posmā.

- Augums, svars, kustību koordinācija. Piedalīšanās korigējošās vingrošanas nodarbībās.
- Nervu sistēmas darbības īpatnības (psihologa un neiropatologa slēdziens).
- Veselības stāvoklis.
- Pedagoģiski medicīniskās komisijas diagnoze un atzinums, uz kuru pamata bērns mācās pēc speciālās programmas.

7. Skolēna intelektuālās attīstības raksturojums.
 - Sajūtu un uztveres (laika, telpas u. c.) īpatnības. Novērošanas spējas, virzība, attēlu uztvere. Prasme atveidot uztverto, novēroto.
 - Uzmanības īpatnības. Tišā, netišā uzmanība, uzmanības koncentrācija, noturība, virzība, sadalīšanas, pārslēgšanās spējas. Uzmanības apjoms.
 - Atmiņas īpatnības. Vadošais atmiņas veids (redzes, dzirdes, kustību, jauktais). Mehāniskā vai loģiskā iegaumēšana, iegaumēšanas temps. Zināšanu noturība, reproducēšanas spējas.
 - Valodas īpatnības. Vārdu krājums, valodas gramatiskā struktūra, izteiksmība. Kā izprot pieaugušā runu, kā uztver tekstu, kā piedalās sarunās. Kādi ir valodas un runas attīstības traucējumi, kā cenšas tos novērst, piedalīšanās logopēdiskajās nodarbībās.
 - Domāšanas īpatnības (analīzes, sintēzes, salīdzināšanas, vispārināšanas, klasificēšanas, abstrahēšanas spējas). Kā veido spriedumus, slēdzienus. Jēdzienu veidošanas īpatnības. Prāta spēju raksturojums.
 - Iztēles īpatnības. Jaunrades spēju raksturojums.
8. Bērnu personības veidošanās īpatnības.
 - Intereses un bērna sabiedrisko centienu pamatievirze (motivācija, mērķtieksme, noturība u. tml.). Apzinības pakāpe attieksmē pret mācībām, darbu. Interese par literatūru, dažādiem mākslas veidiem. Kādas profesijas interesē. Kādi ir nākotnes nodomi, kā izturas pret profesiju, kurai gatavo audzēkņus skolā.
 - Emocionālās sfēras raksturojums (pārdzīvojumu raksturs, līdzsvarotība, noskaņojums, vai novēroti afekti, eiforijas, disforijas). Morālo un estētisko jūtu raksturojums.
 - Gribas īpatnības – mērķtieksme, neatlaidība, pacietība, aktivitāte, paškontrolē u. c. Negatīvās gribas iezīmes un to novēršamība (negativisms, iedomība, ietiepība, kaprīzes, nenoturība, iedvešamība, pakļaušanās, nedrošība u. c.). Rakstura īpatnības.
 - Saskarsme ar vienaudžiem un pieaugušajiem, aktivitātes sadzīvē. Vai ir draugi, kādi tie ir. Kādu vietu ieņem klases kolektīvā un kā ar to apmierināts. Vai ir draudzīgs, biedrīgs, vai iedomīgs, nežēlīgs pret biedriem. Kā izturas pret kolektīva sabiedrisko domu, kā uzņem vienaudžu un pieaugušo kritiku.

- Attieksme pret darbu. Darba motīvi. Vai izprot darba nozīmi. Kādi darba motīvi dominē (personīgie vai sabiedriskie). Vai parasti cenšas pabeigt uzsākto darbu, kā to veic (rūpīgi, pavisā). Vai ciena citu darbu un darba darītāju. Kā izturas pret sava darba rezultātiem.
- Attieksme pašam pret sevi, pašvērtējums. Vai ir apmierināts ar sevi, vai nē. Vai ieinteresēts sava rakstura iezīmju izmaiņā; vai ir iedomīgs, vai kautrīgs, vai vēlas atbrīvoties no negatīvām īpašībām.

9. Mācību un audzināšanas darba īpatnības.

- Sekmes dažādos priekšmetos, kādas galvenās grūtības, to cēloņi. (Šis jautājums izvērsams plašāk atkarībā no skolēna vecuma, klases.)
- Attieksme pret mācībām. Uzcītība. Intereses.
- Mācīšanās prasmes, vai mācību vielu apgūst patstāvīgi, cik nepieciešama pieaugušo palīdzība, vadība. Vai mācās apzinīgi, vai iegaumē mehāniski. Kādus paņēmienus izmanto mācīšanās procesā.
- Darbaspējas. Nogurdināmība.
- Lasišanas prasmes, attieksme pret literatūru. Kādas grāmatas izlasījis šajā gadā.
- Aktivitāte un iniciatīva darbā.
- Disciplinētība. Uzvedība mācību stundās, ārpusklases nodarbībās. Dienas režīma un iekšējo kārtības noteikumu izpilde.
- Audzēkņa izturēšanās pret skolotājiem, vecākiem u. c. pieaugušajiem. Piekļājība.
- Audzēkņa izturēšanās internētā. Sadzīves, pašapkalpošanās un personīgās higiēnas iemaņas. (Kādas pārmaiņas notikušas bērna attīstībā, salīdzinot ar iepriekšējo gadu.)

10. Svarīgākie uzdevumi, kas turpmāk veicami mācību, audzināšanas un korekcijas darbā.

10. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem ģimenes psiholoģiskās reakcijas

Tā kā pēdējos desmit gados pieaug bērnu ar speciālām vajadzībām skaits, arvien svarīgāka kļūst šo bērnu sociālā adaptācija, bet jāuzsver, ka ne tikai, jo bērns aug ģimenē, kurai arī nepieciešama šī adaptācija.

Grūtības, ar kādām sastopas slimo bērnu vecāki, daudzējādā ziņā atšķiras no parasto ģimeņu ikdienas rūpēm. Jau šāda bērna piedzimšana rada milzīgu psiholoģisko slodzi visiem ģimenes locekļiem – tas it kā deformē ģimeni, tās struktūru. Daudzi vecāki šādā stresa situācijā izrādās pilnīgi bezspēcīgi. Viņu stāvokli var raksturot kā iekšējo (psiholoģisko) un ārējo (sociālo) strupceļu.

Viena no visnepatīkamākajām diagnozēm, ko vecāki var saņemt par savu bērnu, ir tā, ka viņam ir konstatēti viegli, vidēji smagi vai smagi garīgās attīstības traucējumi. Vecāku reakcijas ir ļoti atšķirīgas, un tās izpaužas dažādos aspektos.

◆ **Psiholoģiskais aspekts.** Vecāki bērna ar garīgās attīstības traucējumiem piedzimšanu uzskata par lielu traģēdiju. Fakts, ka tavš bērns “nav tāds kā citi”, rada milzīgu stresu vecākiem, pirmkārt jau mātei. Tas ir ilgstošs un pastāvīgs satraukums, kas deformējoši ietekmē vecāku psihi, traumējoši ietekmē jau ģimenē izveidotos dzīves stereotipus. Visas cerības, kas saistītas ar bērniņa piedzimšanu, sagraust vienā mirkli. Bet jaunu dzīves vērtību iegūšana saistīta ar ilgu laika periodu, biežāk – visu mūžu. Tas, protams, ir atkarīgs no pašu vecāku garīgā spēka, viņu psiholoģiskajām īpatnībām, no bērna traumas dziļuma, no psihologa palīdzības, no apkārtējo attieksmes.

◆ **Sociālais aspekts.** Šīs kategorijas ģimenes bieži kļūst noslēgtas, maz kontaktējas, ir izvēlīgas savā saskarsmē. Samazinās paziņu loks, pat saskarsme ar pārējiem radiem. Ticīgai mātei baznīca vienmēr būs tā vieta, kur viņa var griezties savās bēdās. Tā kā bērnam nepieciešama īpaša kopšana, māte bieži ir spiesta aiziet no darba vai mainīt to. Tādā veidā sabiedrība zaudē labu speciālistu uz laiku vai pavisam, bet māte – darbu, darbabiedrus. Daļa šādu ģimeņu pat izirst, jo slima bērna piedzimšana izmaina arī vecāku savstarpējās attiecības. Parasti māte tā rūpējas par slimo bērnu, ka neatliek laika ne vīram, ne citiem bērniem. Tas, protams, negatīvi ietekmē bērna personības veidošanos, arī pārējo bērnu attīstību un sevišķi – pašu māti. Ļoti svarīgi, lai abi vecāki un visi ģimenes locekļi kopīgi censtos pārvarēt radušās grūtības.

◆ **Somatiskais aspekts.** Pārdzīvojumi, kas uzgūlušies parasti mātes pleciem, bieži pārsniedz pieļaujamo slodzi. No tā rodas dažādas somatiskas slimības, astēniski un veģetatīvi traucējumi, kas ietekmē gan pašu māti, gan bērnus un pārējos tuviniekus.

Ir novērots, ka reliģiskās jūtas pozitīvi ietekmē mātes psiholoģisko veselību. Reliģiozitāte vairo mātes pacietību, samierināšanos ar notikušo un ticību bērna attīstības iespējām.

Lai reāli atrisinātu šo ģimeņu problēmas, nepieciešams rehabilitācijas darbs ar ģimenēm. Taču vispirms jāveic vecāku personības izmaiņu kvalitatīva izpēte – raksturojums:

- ◆ jāveic psiholoģiski diagnosticējoša ģimenes locekļu apsekošana;
- ◆ jāizstrādā galvenie virzieni psihokorekcijas darbam ar vecākiem;
- ◆ jāorganizē psihoterapeitiskas nodarbības, pamatojoties uz diagnosticēšanas rezultātiem;
- ◆ jāizstrādā metodes (pedagoģiskas, psihokorekcijas, psihoterapijas) sociālajai adaptācijai tām ģimenēm, kas audzina bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem.

Tas ir jauns, nozīmīgs ģimenes atbalsta centru darba virziens. Diemžēl mūsu valstī šai problēmai nav pievērsta nepieciešamā uzmanība, un katra ģimene to risina, kā mācēdama.

Lai gan katra ģimene reaģē atšķirīgi uz bērna ar īpašām vajadzībām ienākšanu tajā, tomēr nosacīti var izdalīt vairākas šādu ģimeņu grupas.

◆ **Subjektīva paškontrolē.** Raksturīga savas uzvedības augsta kontrole, tiek turpināta pakļaušanās sabiedrībā pieņemtām normām un likumiem. Problēma, kas vecākus uztrauc, izņemot bērna veselību, ir saistīta ar viņu pašsajūtu un savstarpējām attiecībām. Šie vecāki uzskata, ka pārdzīvojumu rezultātā, kas saistīti ar bērna slimību, mainījusies viņu veselība. Daļa vecāku savu personīgo pasivitāti (arī aiziešanu no darba, aktīvās

dzīves) izskaidro ar to, ka rūpes un ciņa par bērna veselību viņiem atņem visus spēkus. Daļa šīs grupas vecāku saista savu likteni ne tikai ar slimā bērna likteni, bet arī ar citiem šādu slimu bērnu likteņiem, kļūstot par audzinātājiem, skolotājiem iestādēs, kur mācās bērni ar garīgās attīstības traucējumiem.

◆ **Pesimisms.** Galvenais pārdzīvojums šīs grupas vecākiem saistīts ar neatrisināto problēmu apzināšanos – kā personīgo, tā ar bērniem saistīto. Jebkura situācija viņu apziņā bieži tiek interpretēta kā bezizejas vai mūžīgo ciešanu stāvoklis. Depresīvais noskaņojums var būt ilgstošs un praktiski nepārejošs. Paaugstinātā **vainas apziņa** pret savu bērnu bieži kavē vai pat paralizē mātes aktivitāti un nedod iespēju rīkoties, pārstrukturēt deformētās attiecības. Rodas komunikatīva barjera starp slimā bērna māti, citiem ģimenes locekļiem un sabiedrību.

◆ **Emocionāla labilitāte.** Šīs grupas vecāki atšķiras ar izteiktu demonstratīvīti uzvedībā un spriedumos, artistiskumu un vēlmi pievērst sev uzmanību. Viņiem piemīt mākslinieciska tipa domāšana, vēlme sagaidīt citu atzinību, apbrīnu, tieksme uz afektīvām reakcijām stresa situācijās.

◆ **Impulsivitāte.** Tā ir vislielākā grupa, un tās raksturojumam ir neliela līdzība ar iepriekšējo. Raksturīga nepacietība pozitīvu rezultātu gaidīšanā, nosliece uz risku, impulsivitāte. Stresa situācijās šie vecāki rīkojas aktīvi un uzstājīgi. Pozitīvi ir tas, ka viņi atsakās pieņemt slimā bērna piedzimšanu kā traģēdiju. Viņi aktīvi protestē pret neatrisināto situāciju. Šie vecāki meklē netradicionālus ceļus, lai atrisinātu bērna un savas problēmas. Viņi, īpaši pirmajos bērna dzīves gados, izmēģina dažādas ārstniecības metodes un velta tam daudz laika. Ar gadiem viņu enerģija neizsīkst, viņi meklē labākos skolotājus, logopēdus, ārstus, bet bieži ir neapmierināti ar viņu darbu. Šīs mātes un dažkārt arī tēvi aktīvi iesaistās pedagoģiskās korekcijas procesā, demonstrē sava bērna panākumus. Tomēr šī bērna ierobežoto spēju noliegšana un pašu impulsivitāte bieži kļūst par iemeslu neadekvātām vecāku uzvedības formām, arī attieksmē pret bērniem. Ir vecāki, kas, vēlēdamies sasniegt vairāk, nekā bērns spēj, pat pielieto nepiemērotus sodus, paši nodarbojas ar bērna vingrināšanu, "dresūru", jo viņus kaitina bērna fiziskie traucējumi, nespēja ievērot uzvedības normas u. tml. Var nonākt pat līdz nepamatotai cietsirdībai, un tad bērns no šādas ģimenes jāizolē.

◆ **Rigiditāte.** Šo grupu raksturo pozīcijas stabilitāte, interese, patiess dzīves apstākļu novērtējums, neatlaidība, saprātīga mērķtieksme, pacietība un, salīdzinot ar citām grupām, vislielākā izturība stresa situācijās. Arī šos vecākus var pārņemt ideja, ka bērns pilnīgi izveseļosies, viņi nonāk dominējošās idejas varā. Bieži vien vieglākos gadījumos

panākumi neizpaliek. Citas mātes savukārt tiecas meklēt "patiesību", lai atrastu istos vaininiekus notikušajā, pedagoģiskajās kļūdās u. tml.

◆ **Trauksmainība** atklājas kā konstanta mātes un tēva rakstura īpašība, ko pastiprina neveiksmes ar bērnu. Vērojams augsts jutīgums, pakļaušanās apkārtējo ietekmei, paaugstināts jutīgums pret bīstamību. Īpaši mātēm raksturīga ļoti cieša, emocionāla saikne ar bērnu – pat līdz pārmērīgai aprūpei, kas var kaitēt bērna patstāvības attīstībai, sekmēt spītības, kaprižu, slinkuma veidošanos. Vienlaicīgi mātei var būt pastāvīga iekšēja emocionāla spriedze, pazemināts pašvērtējums, nepilnvērtības izjūta. Tas savukārt rada nelabvēlīgu fonu, uz kā var attīstīties dažādas neirotikas reakcijas gan mātei, gan arī bērnam.

◆ **Individuālisms**, noslēgtība, kontaktēšanās trūkums pat ar bērnu, emocionāls vēsums starppersonu attiecībās.

◆ **Optimisms**, kam var trūkt objektīva pamatojuma. Raksturīga liela dzīves mīlestība, ticība, pārliecinātība par sevi un par bērnu. Taču viņi vairāk runā, nekā reāli var izdarīt. Dažām mātēm raksturīga nenobriedusi emocionālītāte, negatīva pieredze, egocentrisms, bravūrīga neatkarības izrādīšana. Tādas uzvedības sekas var būt grūti paredzamas un ir neprognozējamā. Pie tam bērna traucējumu korekcijā šāda māte maz var līdzēt. Pozitīvi vienīgi tas, ka viņa uztur bērnam un arī sev labu noskaņojumu.

◆ **Līdzsvarotība**, stabilitāte savstarpējās attiecībās, samierināšanās, objektīvs bērna spēju vērtējums, kopīgas rūpes gan par slimo bērnu, gan par pārējiem bērniem.

Pēc minēto variantu apkopošanas un novērtēšanas izrādās, ka ap 60% bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem vecāku ir viegla uzbudinātība (impulsīvie, pesimistiskie, trauksmainie, optimistiskie) kā personības raksturīga īpatnība, bet nelielai daļai raksturīgs inertums, labilitāte. Tātad liels izrādās to vecāku skaits, kas pakļauti riskam – patoloģiskai ģimenes tālākajai attīstībai.

Visi šie rezultāti pierāda, ka ģimenes locekļiem, kas audzina bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, var veidoties personības traucējumi. Šādai ģimenei ir nepieciešama speciāla palīdzība, kas virzīta ne tikai uz bērniem, bet arī uz viņu vecākiem.

Šis darbs jāveic psihologiem, sociālajiem darbiniekiem un dažos gadījumos arī ārstiem psihietriem.

Nav liels to līdzsvaroto, "stipro" vecāku skaits (25–30%), kuru prieku ģimenē aptumšojusi bērna ar garīgās attīstības traucējumiem piedzimšana. Protams, ka viņu raizes nav mazākas, tomēr viņu pozitīvās rakstura iezīmes, saprātīgā mīlestība, stiprā, līdzsvarotā nervu sistēma, savstarpējā satiecība un rūpes par bērnu dod iespēju pārvarēt bēdas,

palīdzēt bērnam un priecāties par katru viņa panākumu. Kopā ar speciālajiem pedagogiem šie vecāki palīdz bērnam attīstīties viņa iespēju robežās, integrēties gan ģimenē, gan sabiedrībā un būt laimīgam. Šādas mātes un arī tēvi mēdz sacīt, ka nevar iedomāties savu dzīvi bez šī bērna, jo rūpes par viņu palīdzējušas pat nostiprināt ģimeni.

Brāļi un māsas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ieņem īpašu vietu ģimenē.

Ir skaidrs, ka garīgās attīstības traucējumi nav tikai atsevišķa indivīda problēma, bet gan notikums, kas skar visu ģimeni – gan vecākus, gan pārējos bērnus, gan arī tuvākos radniekus.

Tāpēc ir ļoti svarīgi palīdzēt visai ģimenei kopumā: kā rīkoties, kā reaģēt uz to, ka kādam no bērniem ir garīgās attīstības traucējumi. Biežāk tas ir smags un negaidīts stress, kam ģimene var būt absolūti nesagatavota. Šādā situācijā ir nepieciešams:

- ♦ sniegt informāciju par to, kas ir garīgās attīstības traucējumi un cik daudz ģimene var dot un palīdzēt savam bērnam;
- ♦ mācīt tīri praktiski, kā darboties ar šādu bērnu.

Ir ļoti svarīgi, lai ģimenes locekļi saprastu, ka šis brālītis vai māsiņa nav zudis pasaulei, ka ir lietas, ko viņš tomēr varēs darīt, kā arī – lai ģimene to neuzvertu kā “krustu” vai “sodu par grēkiem”, lai neatstumtu sevi no sabiedrības, lai uzskatītu sevi par tikpat pilnvērtīgu kā citas ģimenes.

Sadarbība ar ģimeni attiecas ne tikai uz vecākiem, bet arī uz citiem bērniem, kas ir šajā ģimenē un kas ir attīstījušies normāli. Bieži bērnu attieksme un iespējamā līdzdalība tiek ignorēta, un līdz ar to var rasties dažādas problēmas, piemēram:

- ♦ nepieņem slimo brāli vai māsu, izvairās, kaunas vai pat izturas neiecietīgi, naidīgi, izsmej;
- ♦ normālie bērni var arī justies atstumti, ignorēti, ja vecāki visu uzmanību velta bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem.

Vissmagākajā situācijā var atrasties tie bērni, kas ir jaunāki par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem. Tad visas rūpes tiek veltītas slimajam bērnam, bet viņš dara pāri mazākajam, kuram nav iespēju sevi aizstāvēt.

Ir arī tādas situācijas, kad vecākiem ir bailes laist pasaulē vēl kādu bērnu, ja pirmais ir ar garīgās attīstības traucējumiem – ja nu otrs arī būs tāds pats? Ja vecāki tomēr izlemj par vēl kādu bērnu ģimenē, šīs bailes tomēr var nonākt mazuļa zemapziņā. Tas ļoti spēcīgi var ietekmēt bērna attīstību: ja viņš ir normāls, tad paaudzies, mēģinot izpatikt

vecākiem, sāk uzvesties tā, kā to dara vecākais brālis vai māsa. Tā rezultātā var rasties smagi psihiski traucējumi arī veselajam bērnam.

Pētījumos pierādīts, cik svarīgi mediķiem, psihologiem un sociālajiem darbiniekiem ir mācīt vecākus un nodarboties ar visu ģimeni kopumā, sniedzot psiholoģisku atbalstu.

Jācenšas rast atbildes uz šādiem jautājumiem:

- ◆ kas vispār notiek ar citiem bērniem ģimenē;
- ◆ ar kādām grūtībām viņi saskaras;
- ◆ ko šie bērni domā par problēmām un grūtībām, kas ir bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem;
- ◆ vai viņi baidās kļūt par šīs nesaprotamās "slimības" līdzvaininiekiem;
- ◆ vai viņiem ir kāda informācija par to, kas ir garīgās attīstības traucējumi, vai tas ir ģimenes noslēpums, par ko nedrīkst ne runāt, ne vaicāt.

Svarīgi – kā palīdzēt visiem bērniem tikt galā ar šo problēmu.

Apkopojot informāciju par minētajām grūtībām, var secināt, ka normālie bērni bieži ģimenēs tiek nelabvēlīgi ietekmēti.

Svarīgi palīdzēt normālajam bērnam iemācīties saprast to, kā brāļa vai māsas ar garīgās attīstības traucējumiem esamība ietekmē viņa dzīvi, pieņemt to kā normālu dzīves parādību, dalīties savās domās un izjūtās ar citiem, kas ir līdzīgā situācijā.

Svarīgi neidentificēties ar brāli vai māsu ar garīgās attīstības traucējumiem, jo viņi ir citādi, ir tā noticis, ka ģimenē viens bērns ir slimis, otrs – vesels. Jāuzsver, ka vieniem vecākiem var būt ļoti atšķirīgi bērni.

Jāinformē arī par to, cik lielā mērā bērni ar garīgās attīstības traucējumiem izprot un uztver savu stāvokli, kā viņi sajūt un izprot pasauli vispār, vai viņi atšķir labo no ļaunā. Svarīgi, lai viņi nenodara pāri jaunākajam brālītim vai māsiņai, iemil to, nav greizsirdīgi. Cik lielā mērā šo bērnu destruktīvā uzvedība ir tiša, cik netiša, un vai viņus drikst sodīt.

Veselajiem brāļiem un māsām jāstāsta, ka slimais arī ir tavs brālis, ka viņš nav vainīgs, ka ir citādāks; viņš ir jāpieņem tāds, kādi viņš ir. Viņam jāpalīdz viņa problēmās, jo viņš nevar būt tāds, kā tu gribētu; viņš ir citāds un būs tāds visu mūžu. Tomēr tā ir daļa no tavas dzimtas.

Jānoskaidro arī ģimenes attiecības ar sabiedrību. Kāda ir apkārtējo cilvēku attieksme pret personu ar garīgās attīstības traucējumiem? Ja tā ir negatīva, vai brālis un māsa spēs aizstāvēt vai izliksies, ka neko neredz. Ko teikt saviem draugiem? Vai iziet kaut kur

kopā ārpus mājas? Tāpat svarīga ir arī pārējo ģimenes locekļu attieksme, kā viņi reaģē un tiek galā ar šo problēmu.

Šie un daudzi citi jautājumi skar visu ģimeni, un ir svarīgi vairāki aspekti:

- ◆ ģimenes vienotā nostādne;
- ◆ kā ģimene runā par garīgās attīstības traucējumiem un šo bērnu problēmām;
- ◆ kā ģimene tiek galā ar ironiju, agresiju, kas vērsta pret bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem;
- ◆ kā viņi audzina savus normālos bērnus;
- ◆ kā vecāki palīdz normālajam bērnam saprast un izskaidrot šo situāciju.

Jāpiebilst, ka ir zināmas daudzas ģimenes, kas saliedējas un nostiprinās, par spīti vai pateicoties bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem. Tas liecina, ka ir iespējams tikt galā ar šo problēmu vienoti, pozitīvā veidā. Šī fakta apzināšanās ļauj palīdzēt ikvienai ģimenei meklēt šos gaišos ceļus.

Katrs bērns jāpieņem tāds, kāds viņš ir, un visa ģimene viņam var palīdzēt gan viņa defektu korekcijā, gan viņa sociālās integrācijas procesā.

11. Speciālais pedagogs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem

Šī nodaļa veltīta skolotājiem, kas māca bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem gan speciālajās skolās, gan integratīvajās skolās, gan citās izglītības un audzināšanas iestādēs. Saskaņā ar Vispārējās izglītības likumu visās speciālajās skolās, kā arī skolās, kurās integrē bērnu ar speciālām vajadzībām, jābūt speciālajiem pedagogiem un palīgskolotājiem atkarībā no izglītojamo veselības stāvokļa un attīstības līmeņa visās vai atsevišķās stundās.

Šeit nav sniegta informācija par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem – to lasītājs atradis citās grāmatas nodaļās. Nodaļas mērķis nav arī izklāstīt teorētiskās atziņas par vispārīgajām pedagoga personības psiholoģiski pedagoģiskajām problēmām, kas aplūkotas daudzos pedagoģiskās psiholoģijas darbos. Grāmatas ierobežotā apjoma dēļ uzmanība akcentēta speciālā pedagoga personībai pedagoģiskās sadarbības procesā ar bērnu, kam ir garīgās attīstības traucējumi.

Speciālais pedagogs saskaņā ar Speciālās izglītības attīstības koncepciju (apstiprināta ar Izglītības un zinātnes ministrijas 1997. gada 30. maija rīkojumu nr. 338), **ir speciālās izglītības pedagogs, kas ieguvis attiecīgo profesionālo kvalifikāciju pedagoģiskajam darbam ar personām, kam ir garīgās attīstības traucējumi.**

♦ Speciālie pedagogi, veicot šo bērnu izglītošanas darbu, ievēro trīs garīgās attīstības traucējumu līmeņus:

- ♦ “A” un “B” līmenis – viegli garīgās attīstības traucējumi;
- ♦ “C” līmenis – vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi.

Speciālajiem pedagogiem jānodrošina speciālās izglītības satura un programmu realizācija atbilstoši minētās koncepcijas prasībām.

◆ **Speciālās izglītības satura** organizācijas vienība ir speciālās izglītības **programmas**, ko savukārt veido **mācību priekšmetu, kursu un stundu paraugplāni**, kas ir izstrādāti atbilstoši katrai klasifikācijas grupai. Speciālās izglītības saturs ir veidots tā, lai personas atbilstoši savam veselības stāvoklim un spējām:

- ◆ apgūtu tādu vispārējās izglītības saturu, kurā īpaši akcentēta izglītības praktiskā ievirze;
- ◆ apgūtu tādu profesionālās izglītības saturu, kurā akcentētas sadzīves un darba iemaņas;
- ◆ sagatavotos dzīvei sabiedrībā un piemērota darba veikšanai, lai pilnībā vai daļēji nodrošinātu savu eksistenci.

◆ **Speciālās izglītības programmām** atbilstošu izglītību var iegūt skolās, un tās īsteno izglītības iestādes speciālie pedagogi. Speciālās izglītības iestādes programmu izveidi nodrošina:

- ◆ mācību priekšmetu satura pilnveide, strādājot ar personām, kam ir speciālas vajadzības;
- ◆ speciālās izglītības programmas veidošana atbilstoši attīstības traucējuma vai saslimšanas raksturam un audzēkņu veselības stāvoklim, viņu spējām iegūt izglītību, veicinot alternatīvās pedagoģijas modeļu ieviešanu;
- ◆ pedagogu, medicīnas darbinieku un bērnu vecāku efektīvāka sadarbība skolēnu izpētē, izstrādājot ieteikumus un rekomendācijas darbam ar katru bērnu;
- ◆ mācību satura praktiskā ievirze, veidojot nepieciešamās mācību darba un sadzīves iemaņas, organizējot pedagogu radošu darbu mācību materiālu atlasē, darbā ar mācību grāmatām un citiem mācību līdzekļiem;
- ◆ bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem izglītošana, par darba centru uzskatot pašaktivitātes un "Es" apziņas veidošanu, apkārtējās pasaules izzināšanu, lai veiksmīgāk veidotu elementāras spējas adaptēties sabiedrībā un apgūt praktiskās darbības pieredzi.

Speciālo pedagogu uzdevumos ietilpst **izglītības satura piemērošana katra skolēna attīstības līmenim**, veidojot labestīgu, bērna veselību saudzējošu mikroklīmatu.

Vispārējs speciālā pedagoga darbības lokā ietvertu uzdevumu un pienākumu uzskaitījums atklāj, cik augstas prasības šī darba joma izvirza attiecīgā speciālista per-

sonībai, viņa radošajām spējām un kompetencei, it īpaši ņemot vērā audzēkņu kontingenta daudzveidību un īpatnības.

◆ Pedagoģiskā darba specifika īpaši izpaužas, strādājot ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi. Tā ir neatkārtojama, vienreizēja darbība; tā ir koriģējoša darbība. Atšķirībā no dažādām citām profesijām speciālā pedagoga darba rezultāti nav saskatāmi darba laikā, tie atklājas pēc vairākiem vai pat daudziem gadiem. Lidz ar to pedagoģiskais darbs ne vienmēr sniedz tūlītēju gandarījumu. Īpaši tas attiecināms uz darbu ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi. Te sekmes un darba rezultāti var atklāties ļoti lēni un gandarījums var nebūt kā galvenais pedagoģiskā darba stimul.

◆ Pedagoģiskā darbība ir kolektīva darbība, tā ir sadarbība.

◆ Īpaši nozīmīgas, strādājot ar rūpju bērniem, ir dažas pedagoģiskās darbības tikumiskās pamatkategorijas:

- ◆ profesionālais pienākums;
- ◆ pedagoģiskais taisnīgums;
- ◆ pedagoģiskā sirdsapziņa;
- ◆ pedagoģiskā autoritāte u. c.

◆ Svarīgi ir tādi pedagoģiskā darba principi kā

- ◆ pedagoģiskais humānisms un taisnīgums;
- ◆ profesionālā pašaieliedzība;
- ◆ pedagoģiskais optimisms;
- ◆ pedagoģiskā koleģialitāte u. c.

◆ Speciālā pedagoga darbs faktiski ir **pētniecisks darbs**, sākot ar bērna uzņemšanu skolā, diagnostiku, korekcijas darbu – līdz pat skolas beigām, viņa sagatavošanai dzīvei. Skolotājam jāizprot katrs bērns un savā darbībā jārikojas demokrātiski: jāspēj uz klausīt citu redzes viedokļus, jāpieņem bērni tādi, kādi viņi ir.

◆ **Pedagoģiskās spējas ir tādas personības īpašības, kas nosaka skolotāja darba panākumus, jo sevišķi – audzinot bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem.** Pie tam parasti šīs spējas veidojas ilgstošā darbībā, pieredzes rezultātā. Domāju, ka ne katrs var kļūt par labu speciālo pedagogu. Tā ir sūtība.

◆ **Didaktiskās spējas** raksturo skolotāja māka skaidri, isi, atpalikušam bērnam saprotami un interesanti izklāstīt mācāmo tematu. Mērķtiecīgi jāatlasa piemēri, fakti, uzskate, jāplāno katra stunda tā, lai aktivizētu bērnu kūtro domāšanu, lai viņi uztvertu, saprastu, spētu iegaumēt, lai rosinātu viņu interesi, aktivitāti.

◆ **Perceptīvās spējas** raksturo pedagoga prasme ielūkoties skolēna iekšējā, garīgajā pasaulē. Tās varētu nosaukt arī par pedagoģisko vērīgumu. Lai izkoptu šīs spējas, ieteicams vienmēr censties ievērot vismazākās pārmaiņas audzēkņa uzvedībā, mēģināt “pēc acīm” spriest, vai bērns saprot vai nesaprot; vai domā līdzīgu pedagoģa stāstījumam, vai ir aizsapņojies; vai saka patiesību, vai melo. Lai veidotu perceptīvās spējas, skolotājiem jāanalizē arī savas uzmanības īpatnības, jācenšas lietot vingrinājumus, kas izkopj uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanās spējas, paplašina uzmanības apjomu. Pedagoga personības raksturojumā daudzi psihologi tieši perceptīvās spējas uzskata par svarīgākajām, jo tās palīdz skolotājam pareizi novērtēt bērnus, pareizi vadīt mācību un audzināšanas procesu, izprast bērnu intereses, veidot ar viņiem pedagoģiski pareizas mijattiecības.

◆ Ciešā saistībā ar perceptīvajām spējām ir arī **empātija** – spēja iejusties skolēna emocionālajā stāvoklī, izjust viņa pārdzīvojumus kā savus.

◆ Skolotāja **ekspresīvo spēju** raksturojumā ir lielas individuālas atšķirības. Ekspresīvās spējas ir skolotāja prasme skaidri, visiem sadzirdami, saprotami un emocionāli sniegt vajadzīgo informāciju, pie tam tā, lai audzēkņiem veidotos ne tikai zināšanas, bet arī lai mācību viela izraisītu viņos pārdzīvojumus. Atšķirības atklājas starp speciālistiem ar dažādām temperamenta īpatnībām. Skolotājam daļēji jābūt arī aktierim, jādomā ne tikai par vielas izklāsta saturu, bet arī par tā izteiksmību.

◆ Speciālo skolu skolotājiem bieži vien nav pietiekami izkoptas t. s. **akadēmiskās spējas**, tas ir – spējas attiecīgajā zinātnes vai mākslas nozarē (matemātikā, literatūrā, mūzikā, tēlotājā mākslā u. tml.). Varētu likties, ka strādājot ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, šīm spējām nav lielas nozīmes. Taču tieši īpaši nozīmīgi atklāt sarežģītus faktus, jēdzienus vienkārši un pieejami, atbilstoši šo bērnu uztveres spējām. Speciālā pedagoga akadēmiskās spējas raksturo viņa zināšanas speciālajā psiholoģijā un – galvenais – prasme tās praktiski izmantot, jo katrs bērns ir īpašs, vienreizējs. Ikvienam pedagogam jācenšas aizraut savus audzēkņus, radot viņos interesi par mācību priekšmetu. Akadēmiskās spējas ievērojamā mērā nosaka skolotāja autoritāti, it īpaši vecākajās klasēs.

◆ Sevišķas grūtības speciālajā vai integratīvajā skolā skolotājam rada **konstruktīvo spēju** trūkums. Skolotāja konstruktīvās spējas ir bērna personības veidošanas svarīgs nosacījums. Pedagogs nedrīkst aizrauties tikai ar attīstības traucējuma korekciju, ar kaut ko vienu, viņam jāseko skolēna vispusīgai attīstībai. Skolotāji bieži vien velta visas pūles, lai bērni ar garīgās attīstības traucējumiem apgūtu zināšanas, tādēļ paliek novārtā citi bērnu personības veidošanas aspekti. Daudz svarīgāk varbūt ir tas, kādu sociālo briedumu

bērns sasniegs nākotnē. Jāvērš uzmanību uz to, ka pedagogam vienlaicīgi jāseko gan audzēkņu intelektuālajai, gan tikumiskajai, gan estētiskajai un fiziskajai attīstībai, viņu veselības stāvoklim, gan arī tam, kā viņi apgūst darba prasmes un iemaņas. Konstruktīvās spējas izpaužas arī skolotāja prasmē paredzēt, diagnosticēt savas darbības rezultātus. Skolotāja profesionalitāte tiek pārbaudīta viņa spējā saredzēt bērnam pieaugušo nākotnē.

◆ **Organizatoriskās spējas** izpaužas prasmē racionāli izmantot laiku gan stundās, gan ārpusstundu pasākumos un atpūtas brīžos, gan vadot praktiskas nodarbības, veicinot skolēnu piedalīšanos dažādos darbos u. tml. Jāvingrinās ātri, bez liekas steigas organizēt audzēkņu kolektīvu jebkuros pasākumos, radīt labu darba atmosfēru, emocionālu pacēlumu; jācenšas racionāli sadalīt pienākumus. Organizatoriskajām spējām pieder arī skolotāja paškontroles un kontroles spējas, tādēļ allaž jāparedz, kāda būs jebkura darba rezultātu uzskaitē un analīzē, ievērojot sākumā noteiktos pienākumus.

◆ Ja skolotājam nav **komunikatīvo spēju**, viņš nespēj rast kontaktu ar audzēkņiem, daži izturas augstprātīgi, citi – vienaldzīgi vai neiejūtīgi. Lai izkoptu pedagogiskās spējas, skolotājam sīki jāanalizē sava izturēšanās gan pret audzēkņiem, gan pret kolēģiem.

◆ Daudzu pedagogu **autoritārās spējas** ir ļoti savdabīgas un atšķirīgas, jo tās veidojas uz katra personības emocionālo un gribas īpašību pamata. Tās izpaužas gan prasmē panākt izvirzīto prasību izpildi, gan arī pašregulācijas, pašsavaldīšanās spējās. Svarīgas ir tādas skolotāja gribas īpašības kā pacietība, izturība, neatlaidība, mērķtiecība, patstāvība, prasīgums pret sevi un citiem. Šīs īpašības cieši saistītas ar pedagoga atbildību par katra skolēna mācīšanu un audzināšanu, ar dziļu pienākuma apziņu; ar skolotāja sirdsapziņu. Daudzi skolotāji prasības izvirza tā, ka audzēkņi pilda tās nepiespiesti, bez sevišķiem pamudinājumiem, draudiem vai sodiem. Šiem skolotājiem skolēni pakļaujas labprāt, jo izjūt, ka prasības ir nepieciešamas, pareizas. Pedagoga darbs vienmēr prasa **gribas piepūli**, jo tajā nav vienvērdības, atkarojuma. Jācenšas savaldīties, jāizvairās no konfliktiem, sevišķi pusaudžu klasēs. Īpaši bīstams speciālā pedagoga darbā ir despotisms, neiejūtība, skarbums.

◆ Īpaša nozīme spēju raksturojumā ir skolotāja **jūtu kultūrai**. Vairums speciālo pedagogu ir emocionāli, viņi nav vienaldzīgi nevienā sīkumā, bet tai pašā laikā viņiem grūti saskatīt sarūgtinājumu vai bēdas audzēkņu acīs. Vairāk jāmācās gan priecāties par skolēnu panākumiem, gan just līdzīgu viņiem neveiksmēs, jācenšas radīt viņos ticību saviem spēkiem. Plašai un daudzveidīgai jābūt skolotāja jūtu gammai, bet vienlaicīgi tām jāpakļaujas viņa gribai. Sevišķa uzmanība veltāma **pašsavaldīšanās spēju** izkopšanai, jāvalda

pār savām jūtām un noskaņojumu. Diemžēl gadās, ka vienas klases audzēkņi skolotāju ir nokaitinājuši, bet savas dusmas viņš "izgāz" nākamajā klasē, kas nebūt nav vainīga. Ar pašiedvesmas palīdzību pedagogam jācenšas pārslēgties, mainīt noskaņojumu. Svarīgi, lai mācību stundās valdītu labvēlīga darba noskaņa.

◆ Skolotājiem allaž lietderīgi atcerēties, ka bērniem patik **jautri, atjautīgi, optimistiski noskaņoti** pedagogi, bet necieš drūmos, īgnos, pārāk nopietnos. Pedagogam jābūt dabiskam, tādām, kas neslēpj savas cilvēciskās jūtas un pārdzīvojumus. Skolotājam nav jāvainās vajadzības gadījumā izrādīt savas dusmas, prieku vai bēdas, neapmierinātību, tikai viņš nekad nedrīkst zaudēt paškontroles un pašvaldišanās spējas.

◆ **Uzmanībai** speciālā skolotāja profesijā izvirzāmas sevišķi augstas prasības. Svarīgi, lai katram pedagogam būtu labi attīstītas visas uzmanības īpašības, proti, lai viņam būtu plašs uzmanības apjoms, labas uzmanības koncentrācijas, noturības, pārslēgšanās spējas.

◆ Diemžēl skolotāja darbā bieži vērojams **pedagoģiskā takta trūkums**. Ir sastopama gan pārmērīga bardzība, netaktiskums (izsmieklis, ironizēšana, rupjība), gan arī tiek sme "izpelnīties" audzēkņu mīlestību ar pārlieku liberālismu vai liekulību. Bieži vien nav patiesas cieņas pret bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem. Tieši šo iemeslu dēļ pedagogiem rodas konflikti ar skolēniem un vecākiem. Šādos gadījumos vispirms paškritiski jāanalizē sava rīcība, sava izturēšanās pret audzēkņiem, jāatceras, ka visus audzēkņus nevar "mērot ar vienu mērauklu", ka ne vienmēr visi ir vainīgi. Tādēļ teiciens "jūs visi..." var būt ļoti aizvainojošs tiem skolēniem, uz kuriem tas nav attiecināms. Ir nācies sastapt skolotājus, kas lepojas ar to, ka bērni viņus uzskata par nejaukiem, toties klausā. Tā viņi cenšas uzsvērt savu prasīgumu un principialitāti. Bet takta izjūta nebūt nenozīmē prasību pazemināšanu un nonākšanu līdz familiaritātei, tā nav savienojama arī ar t. s. "uzpirkšanas" autoritāti. Skolotājam ir jābūt uzmanīgam, lai starp audzēkņiem viņam nerastos "miluļi" un "neieredzētie". Vēl vairāk ļaunuma nodara skolotāja izmantotie sodi, kas pazemo bērna personību. Tas skolēnos izraisa necieņu, protestu, dažkārt gan ārēju pakļaušanos, bet iekšēju naidu vai arī bailes, lišķību, liekulību un citas negatīvas personības īpašības.

◆ Atzīmēsim svarīgākos **pedagoģiskā takta komponentus**:

- ◆ morāli ētiska izturēšanās pret bērniem;
- ◆ saprātīga mīlestība pret audzēkņiem;
- ◆ augstas prasības un cieņa pret bērna personību;
- ◆ lietišķo un personisko kontaktu vienība;

- ◆ uzticēšanās un kontroles vienība;
- ◆ gribas un emocionalitātes līdzsvarotība;
- ◆ vienkāršība, dabiskums, iejūtība un sirsnība;
- ◆ prasme rast katram individuālu pieeju;
- ◆ mēra izjūta, lietojot gan pamudinājumus, gan arī dažādus sodus.

◆ **Pedagoģiskās diagnosticēšanas** spējas veidojas tikai ilgstošas pieredzes rezultātā. Šīs spējas var definēt kā spēju paredzēt, priekšstatīt gan savas, gan audzēkņu darbības rezultātus, balstoties uz bērnu novērošanu, izpēti un psiholoģijas zināšanām. Speciālajā skolā šīm spējām jāsaistās ar pedagoģisko optimismu. Nekādas islaicīgas neveiksmes nedrīkst sagraut ticību labajam katrā audzēknī.

Speciālā pedagoga darba specifika

Darbā ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, īpaša nozīme ir skolotājam un audzinātājam.

◆ Skolotājam ir jāiegūst specifiskas zināšanas par šo bērnu psiholoģisko, socioloģisko un ar mācībām saistīto raksturojumu, lai viņš spētu izprast bērnu vajadzības un apgūt tos paņēmienus, kas jālieto darbā.

◆ Skolotājam jāvadās no tādas izglītības filozofijas, kas balstīta uz bērna ar garīgās attīstības traucējumiem vajadzību sapratni, kā arī tiem principiem, kas jāievēro šo vajadzību apmierināšanai.

◆ Viņam jābūt spējīgam novērtēt dažādas metodes un izvēlēties tās, kas visticamāk dos vēlamos rezultātus. Pedagogam ir jāzina, kāpēc un ko viņš māca.

◆ Var izdalīt vairākas bērna ar garīgās attīstības traucējumiem **speciālā pedagoga rakstura iezīmes**, kas būtu nepieciešamas viņa darbā.

◆ **Gatavība darbam ar bērniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi**, arī atbilstošs **briedums un stabilitāte**. Speciālajam pedagogam jāuzņemas pilna atbildība par savu lēmumu pieņemšanu, un tas prasa briedumu.

◆ **Stipra garīgā un fiziskā veselība un enerģija**. Skolotāja pienākumi ir daudzpusīgi. Atšķirībā no parastās klases šeit nepieciešams organizēt daudzus papildu pasākumus, darbības veidus, kas aktivizētu un ieviestu dzīvīgu mācīšanas procesā. Skolotājam nevajadzētu būt arī tik nogurdinātam ar profesionālajām aktivitātēm, ka viņam vairs nav personīgās dzīves, personīgo interešu.

- ◆ **Pacietība un tolerance.** Pacietība nepieciešama, lai mācītu bērnus, kas vāji uztver, lēni mācās un ātri aizmirst. Lielākajai daļai šo bērnu ir arī citādāks fiziskais izskats, kavēta vai apgrūtināta kustību koordinācija. Lai kā skolotājs slēptu savu nepatiku, neiecietību pret bērna fiziskajām īpatnībām, viņi to tāpat izjutīs.
- ◆ **Jautriība, mundrums.** Tā ir svarīga īpašība darbā ar šādiem bērniem, jo viņi labi uztver un cenšas pat pārspēt skolotāja garastāvokli.
- ◆ **Mierīgums un līdzsvarotība.** Viegli uzbudināms, pārāk demonstratīvs skolotājs var radīt bērniem uzvedības problēmas. Ja skolotājs nevar savaldīties, labāk darīt citu darbu.
- ◆ **Pielāgošanās spējas, elastīgums.** Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem skolotājam nākas darboties ar atšķirīgām personībām, kam ir dažādas vajadzības. Viņam jādarbojas dažādās un nepastāvīgās situācijās. Mācīšanas panākumi ir ļoti atšķirīgi no spējas pielāgoties tiem mācīšanas veidiem, ko norāda skolēna vajadzības un situācijas.
- ◆ **Atjautība, izdoma.** Speciālajam skolotājam bieži nākas meklēt tādas instrukcijas un materiālus, ko skola nenodrošina. Viņš var izmantot dažādus padomus un palīdzību. Skolotājam jāspēj atrast un izmantot visdažādākos resursus mācību un audzināšanas procesā.
- ◆ **Orģinalitāte.** Kad samazinās bērnu interese, skolotājam jāprot rast jaunus un atšķirīgus veidus, kā pasniegt materiālu tā, lai zaudētā interese atjaunotos. Te var gan mainīt pozu (sēdus, stāvus, guļus), gan telpu, gan mācību līdzekļus.
- ◆ **Sadarbības attieksme.** Speciālajam pedagogam jāsadarbojas ar tiem cilvēkiem, kas var sniegt psiholoģisku, medicīnisku, socioloģisku u. c. veida informāciju par skolēniem, jauniem darba paņēmieniem un metodēm. Jo lielāka viņam būs vēlme sadarboties, jo lielāku palīdzību viņš var sagaidīt no komandas kopīga darba.
- ◆ **Vēlme pēc zināšanām.** Lai labāk saprastu savus skolēnus un spētu interpretēt speciālistu padomus, skolotājam jāseko līdzi jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem, eksperimentiem un atklājumiem speciālās pedagoģijas un psiholoģijas jomā.
- ◆ Var izdalīt vairākas **prasības**, kas skolotājam jāievēro bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem izglītošanas un audzināšanas darbā.
 - ◆ Vispirms jau tā ir bērnu sagatavošana patstāvīgai, iespējami labai, laimīgai, aktīvai, mērķtiecīgai dzīvei, ņemot vērā viņu iespējas un potenciālus. Svarīga ir

atklātība un reāla pieeja dzīvei nākotnē, jo tā tomēr zināmā mērā atšķirsies no citu vienaudžu dzīves iespējām.

- ◆ Skolotājam jāspēj katrā bērnā saskatīt cilvēku. Labi apzinoties bērna ierobežojumus, vēl vairāk jāapzinās bērna iespējas, jāizceļ, jāakcentē tās un iespējami jāattīsta. Skolotājam jābūt zināšanām par to, kā atklāt bērnā slēptās spējas, potences.
- ◆ Vislabāk bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem iekļaut vienaudžu grupā, kuru intereses un dotības mācīties ir līdzīgas. (Diskutējama prasība.) Jo homogēnāka grupa pēc mentālā vecuma, pēc hronoloģiskā vecuma un sociālajiem sasniegumiem, jo labākas ir mācīšanas iespējas individuāli un kolektīvā.
- ◆ Mācību plānam un programmām ir jāsakā ar bērna intelektuālajām dotībām – tam jābūt citādākam, vieglākam nekā normāli attīstītiem bērniem. Mācību plānā jāietver arī paradumu un attieksmju kopums. Bērna ar garīgās attīstības traucējumiem spēja apgūt labas izturēšanās paradumus ir mazāk ierobežota nekā viņa spēja mācīties vispārējās izglītības iestādes mācību priekšmetus. Labu uzvedību var ieaudzināt procentuāli lielam šo bērnu skaitam. Panākumus dzīvē biežāk un vairāk ietekmē viņu prasmes, ieradumi un attieksmes nekā informācijas un zināšanu trūkums.
- ◆ Jāņem vērā arī tas, ka šiem bērniem ir nepieciešama pieredze no “pirmavota”. No attēliem viņi reizēm uztver nevis tur redzamo, bet pavisam ko citu, piemēram, kamēr bērns nav redzējis dzīvu lauvu un dzirdējis viņa rūkšanu zooloģiskajā dārzā, viņa priekšstati par lauvu ir izkropļoti.
- ◆ Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ir **jāmāca funkcionāli**. Šie bērni ierauga attiecības starp lietām. Viņi lēni mācās pielāgot zināšanas dažādās situācijās, lēni veido vispārīnājumus. Ir svarīgi, lai tas, kas tiek mācīts skolā, tiktu iemācīts reālās situācijās, tādās, kas līdzīgas dzīves situācijām, ar kurām bērniem būs jāsaskaras.
- ◆ Mācīšanai jābūt skolēnam atbilstošā vecumā un līmenī. Pamācības, instrukcijas nevajadzētu dot pārāk agri, nevar apsteigt bērna attīstības līmeni. Var iemācīt tikai tad, kad viņš ir gatavs kaut ko iemācīties. Skolotājam jābūt ar to līmeni, kādu bērns ir sasniedzis gan pieredzes, zināšanu, prasmju, gan arī emociju ziņā.
- ◆ Ir nepieciešami daudzi atkārtojumi. Atkal un atkal jāvērs bērna uzmanība uz faktiem, darbības veidiem, lai bērns tos pieņemtu kā savus.

- ◆ Jāizmanto visas iespējamās sensorās pieejas, mācot bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, tādējādi attīstot viņu kompensatorās iespējas.
- ◆ Tā kā šiem bērniem ir grūtības saprast abstraktās informācijas nozīmi, viņi vairāk domā konkrēti, tad arī viņu mācīšana ir jāveic iespējami konkrētāk un uzskatāmāk. Pirms abstrakto vārdu nozīmes mācīšanas jāiemāca konkrētas lietas, kas ir saistītas ar šo vārdu. Tā, piemēram, vārda "godīgums" nozīmi bērns sapratis tikai ar specifisku situāciju palīdzību. Tikai pēc tam jāmēģina sniegt izpratni ārpus konkrētās situācijas, abstrakti.
- ◆ Jāizvairās no nepareizu ideju, uzskatu, zināšanu nostiprināšanās, piemēram, kāda meitene bija ļoti apjukusi, kad vajadzēja nosaukt atsevišķus burtus. Mājās viņa bija apguvusi visu ābeci, un burti viņai asociējās ar konkrētiem vārdiem. Lasot vārdā "Anna" burtu "A", to izrunāja kā "adata". Lai nepareizie priekšstati un idejas nenostiprinātos, nepieciešama vairāk nekā viena situācija, kur mācāmās zināšanas vai prasmes pielietot.
- ◆ Bērniem dodamajiem uzdevumiem jābūt pietiekami grūtiem, lai būtu neliela piepūle; tai pat laikā tiem jābūt pietiekami viegliem, lai bērni nezaudētu risināšanas prieku un drosmi.
- ◆ Augstā līmenī jāuztur bērnu interese. Ja tā zūd, jāmeklē un jāatrod jaunas mācīšanas metodes un paņēmieni, lai interesi atjaunotu.

Ieteikumi, kā palīdzēt bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem

- ◆ Izturies pret bērnu tik normāli, cik vien iespējams, bet negaidi, ka viņš reaģēs kā normāli attīstīts bērns. Spēj novērtēt arī nelielus panākumus.
- ◆ Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem iemācās tikai to, ko viņš nepārtraukti atkārto. Atsevišķās lietās jāvingrinās katru dienu – katru reizi tikai īsu laiku.
- ◆ Dod bērnam iespēju veikt darbības lēnā tempā. Kad bērns iemācījies kādu darbību, var pāriet pie nākamās. Iemācītā darbība ir jāatkārto.
- ◆ Dod bērnam laiku izpētīt apkārtējo vidi. Ļauj viņam darboties ar priekšmetiem.
- ◆ Ja bērns ir uzsācis kādu darbību, palidzi viņam to pabeigt.
- ◆ Parādi bērnam, kā jāveic darbība, pēc tam izpildiet to kopā.
- ◆ Palidzi bērnam, ja tas ir nepieciešams, bet ļauj viņam rīkoties pašam, kā viņš to iecerējis.
- ◆ Esi pacietīgs.

- ◆ Bērns var iemācīties tikai to, kam viņš ir gatavs. Tādēļ centies sasniegt mērķus, kas ir bērna spēju robežās. Nekriti izmisumā, ja tas neizdodas. Izmēģini citu mērķi.
- ◆ Uzmani, lai bērns nepiedzīvotu pārāk daudz neveiksmju. Ja bērnam izvirza pārāk augstas prasības un mērķus, viņš kļūst noraidošs.
- ◆ Māci bērnam katrā reizē tikai vienu jaunu lietu. Atkārtoti lietas, ko bērns prot. Neaizmirsti piemēru vērtību.
- ◆ Centies īsi, skaidri un saprotami izteikties. Pārliecinies, ka bērns tiešām tevi ir sapratis.
- ◆ Izrādi apmierinājumu, ja bērns rikojas pareizi.
- ◆ Nebaries, ja bērns rikojas nepareizi. Parādi viņam, kā ir jārikojas pareizi.
- ◆ Nekad nezaudē cerību.

Pēcvārda vietā

Psiholoģijas atziņas par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem sniegtas sistemātiskā izklāstā, kas ietver visas tēmas, ko šajā priekšmetā apgūst pedagoģisko augstskolu studenti, īpaši tie, kas gatavojas speciālā pedagoga darbam, kā arī darbam pirmsskolas iestādēs un integratīvajās vispārējās izglītības un citās iestādēs vai klasēs, kur būs jāstrādā ar atbilstošās kategorijas bērniem.

Autore populārā formā iepazīstina lasītāju gan ar austrumu, gan ar rietumu zinātnieku un praktiķu atziņām, nepretendējot uz visaptverošu izklāstu par pasaulē ievērojamāko speciālās psiholoģijas un koriģējošās pedagoģijas speciālistu pētījumiem kādā no bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem konkrētā jomā. Minēto apsvērumu dēļ, sniedzot šo bērnu izziņas procesu vai personības īpašību traucējumu raksturojumu, grāmatā nav norāžu par autoru konkrētajiem pētījumiem, taču visu darbā izmantoto autoru zinātnisko darbu norādes lasītājs atradis literatūras sarakstā grāmatas beigās, kas dos iespēju dziļāk iepazīties ar šīs kategorijas bērnu psihisko īpatnību raksturojumu.

Aplūkojamā speciālās psiholoģijas nozare autore uzskatīja par savādu, īpatnēju pētījuma priekšmetu. No vienas puses, tā atklāj dziļas, daudzveidīgas un no citām psiholoģijas nozarēm atšķirīgas zināšanas, kas nepieciešamas tad, kad mēs saskaramies ar kaut ko neparastu, atšķirīgu, citādāku. Rodas šaubas, vai šīs zināšanas, kaut arī tās ir objektīvas, balstītas uz dziļiem pētījumiem, konkrētajā gadījumā ir adekvātas, identiskas dotajam oriģinālam, vai otrādi – vai oriģināls atbilst teorētiskajai atziņai? To mēs nevaram apgalvot. Un, autore sprāt, tas varbūt nemaz nav tas svarīgākais. Daudz nozīmīgāk, vai, iepazīties ar grāmatā izteiktajām atziņām, lasītājs var pietuvojties noslēpumainajai, neparastajai īstenībai, īpašajam bērnam, vai ir kļuvis “mazliet psihologs” šajā jomā.

Autorei svarīgākais šķiet tas, vai šis “visai sausās”, trafaretās speciālās psiholoģijas

zināšanas un pedagoģiskie ieteikumi ir mazliet rosinājuši lasītāja prātu un jūtas, viesuši cerību, radījuši vēlēšanos, spēju izprast šo bērnu, kas kā liels jautājums nostājies jūsu priekšā. Vai viņš ir kļuvis par jūsu izpētes objektu, vai sākat labāk saprast viņa rīcību, pārdzīvojumus, vai spējat nostāties viņa pozīcijās, vai saskatāt bērnu tādu, kāds viņš ir, nevis tādu, kādu jūs viņu vēlētos redzēt. Ja sākat saskatīt to labo, kas katrā bērņā ir, ne tikai to, kā viņā nav, tad šī grāmata nav lasīta veltīgi. Pareizais ceļš uz bērna dvēseli jāatrod katram pašam, jo

“Mūžīgās gaismas stars

Ir katrā dvēselē.

Kaut neredzam un nejūtam,

bet tomēr ir.”

(Antra Grizāne.)

Tekstā sastopamo terminu skaidrojošā vārdnīca

Aberācija – novirze no normas izskata, formas vai funkciju ziņā; strukturālas pārmaiņas hromosomās.

Adaptācija – dzīva organisma vai orgāna pielāgošanās videi, mainīgiem apstākļiem.

Adekvāts – atbilstošs; līdzvērtīgs.

Afekts – īslaicīgs, ļoti stipri izteikts emocionāls stāvoklis; var būt fizioloģisks un patoloģisks. Fizioloģiskā afekta stāvokli cilvēks saglabā kontroli pār sevi, tāpēc rīcība nekļūst aplama. Patoloģiskā afekta stāvokli apziņa sašaurinās, rīcību neietekmē domas par sekām, valda tikai viena spilgti emocionāla ideja – dusmas, bailes, pārestības izjūta vai prieks, kas arī nosaka darbību.

Agnozija – uztveres spējas zudums, nespēja pazīt lietas vai personas, var būt optiska, akustiska, taustes, garšas u. c.

Anamnēze – ziņas par slimības priekšvēsturi, par slimības sākumu, norisi, kā arī apstākļiem, kas sekmējuši saslimšanu.

Anomālija – novirze no normas, no vispārējās likumības, neregularitāte.

Apraksija – mērķtiecīgu kustību un darbību traucējumi, ko izraisa galvas smadzeņu garozas augstāko nodalījumu bojājumi.

Arahnoidīts – galvas vai muguras smadzeņu plivurapvalka iekaisums.

Asfiksija – patoloģisks skābekļa trūkums organismā, slāpšana.

Astēnija – fizisks un psihisks nespēks, vājums.

Astēnisks – bezspēcīgs, vājš, ar pazeminātu darbības tonusu.

Attīstības traucējumi – kāda procesa vai funkcijas nepietiekama attīstība.

Aura – lēkmes (piemēram, epilepsijas) priekšsajūtas, nemiers, satraukums u. c.

Autisms – slimīga noslēgšanās sevī, norobežošanās no ār pasaules.

Bērns ar īpašām, speciālām vajadzībām – bērns, kam ir traucējumi redzes, dzirdes, runas, fiziskajā vai intelektuālajā attīstībā.

Cerebrāls – saistīts ar galvas smadzeņu lielajām puslodēm.

Cerebrastēnija – galvas smadzeņu funkcionāls vājums, nespēja koncentrēties, emocionāla labilitāte. Cēloņi – garīgā pārpūle, psihiska trauma, smadzeņu satricinājums, hroniskas infekcijas, intoksikācijas.

Debilitāte – visvieglākā iedzimta vai agrā bērnībā iegūta garīgās atpalicības forma.

Defekts – fizisks vai psihisks bojājums, kas rada novirzes normālā attīstībā.

Delinkventa uzvedība – noziedzīga, pretlikumīga rīcība.

Demence – plānprātība, kas iestājusies dzīves laikā (pēc 4 gadu vecuma) slimības vai traumas rezultātā.

Diagnostika – cilvēka stāvokļa īpašību noteikšana un atpazīšana, nosakot novirzes no vidējiem normas rādītājiem.

Diferencēta pieeja – pieeja, kas paredz nepieciešamību un iespējamību mācību procesu pielāgot skolēna interesēm, spējām, vajadzībām.

Diferenciāldiagnostika – dažādu līdzīgu stāvokļu atšķiršana pēc specifiskām diagnostiskām pazīmēm.

Disforija – psihisks stāvoklis, ko raksturo nomāktība, nepacietība, nemiers, mainīgs garastāvoklis.

Dislālīja – skaņu izrunas traucējums, pastāvot pilnvērtīgai anatomiskai dzirdei un saglabātai runas aparāta inervācijai.

Disleksija – daļējs specifisks lasīšanas traucējums.

Distonija – muskuļu tonusa traucējums.

Distrofija – audu vai šūnu barošanās traucējumi; kavēta vai nenormāla attīstība; deģenerācija.

Dizartrijs – runas traucējums, pastāvot nepilnīgai runas aparāta inervācijai, ko radījuši CNS saslimšana (bērnu cerebrālās paralīzes gadījumā).

Egocentrisms – priekšstats par sevi kā visa centru, individuālisma un egoisma savdabīgs veids; arī subjekta nespēja izprast, ka pastāv citi viedokļi.

Eiforija – nepamatoti pacīlāts, liksms garastāvoklis, bezrūpība; smagas centrālās nervu sistēmas slimības simptoms.

Eksogēns – ārējo cēloņu radīts.

Ekspresīvā valoda – izteikums, izteikšanās (mutvārdos – izrunājot vārdus, teikumus; rakstos – uzrakstot burtus, savienojot tos vārdos, teikumos).

Elektroencefalogrāfija – īpaša galvas smadzeņu bioelektrisko potenciālu reģistrēšana ar elektroencefalogrāfu.

- Embriogēnēze** – embrija attīstība mātes organismā.
- Embrionāls** – tāds, kas ir digļa stāvoklī.
- Embriopātija** – augļa saslimšana ar sekojošu kroplības attīstīšanos vai bez tās.
- Empātija** – spēja iejusties otra cilvēka pārdzīvojumos līdzpārdzīvojot.
- Encefalīts** – galvas smadzeņu iekaisums.
- Endogēns** – organisma iekšējo cēloņu radīts.
- Enurēze** – urīna nesaturēšana.
- Epilepsija** – kritamā kaite; hroniska slimība ar krampju lēkmēm un samaņas zaudēšanu; to pavada patoloģiskas izmaiņas domāšanā, emocionālajā un gribas sfērā.
- Erētisks bērns** – bērns ar ierosas dominanti.
- Etioloģija** – mācība par slimību cēloņiem; slimību izcelsme.
- Etiopatogēnēze** – patoloģijas nozare, kas pēti patoloģisko procesu iekšējo mehānismu rašanās cēloņus un attīstību, kas ir slimības pamatā.
- Fenilketonūrija** – pārmantota vielmaiņas slimība, kam raksturīga fenilpirovīnogskābes klātbūtne urīnā.
- Fonemātiskā dzirde** – smalki diferencēta dzirde, kas spēj atšķirt un pazīt vārda skanējumu veidojošās fonēmas.
- Galaktosēmija** – ogļhidrātu vielmaiņas traucējums, kas parasti novērojams zīdaiņu vecumā un izpaužas kā gremošanas traucējumi ar vemšanu un caureju.
- Grūtniecības toksikozes** – slimības, kas dažkārt rodas grūtniecības laikā un kam ir raksturīgi vielmaiņas, asinsrites u. c. traucējumi.
- Ģeneratīvs** – pēcnācējus radošs (ģeneratīvās šūnas – dzimumšūnas).
- Ģenētika** – zinātne, kas pēti organismu iedzimtību un mainību.
- Hidrocefālija** – smadzeņu šķidrums daudzuma palielināšanās galvaskausa dobumā; “ūdensgalva”.
- Hierarhija** – secīgs kādu parādību sakārtojums to pakļautības kārtībā, kādā sistēmā.
- Hiperaktivitāte** – bērnu uzvedības traucējumu veids, kam raksturīga aktivitāte, neuzmanība, impulsivitāte, uzbudināmība un vāja kustību koordinācija neatbilstoši bērna vecuma psihiskajai attīstībai.
- Hiperdinamija** – pārmērīgs spēks; nervu un muskuļu pārspilēta funkcija.
- Hiperhidroze** – pastiprināta svišana.
- Hipomīmija** – neizteiksmīga, mazkustīga mimika.
- Hipotireoze** – pavājināta vairogdziedzera darbība.

- Hipotonija** – pazemināts asins spiediens un orgānu spraigums; pazemināts arteriālais spiediens.
- Horeja** – nervu slimība, ko raksturo neregulāras kustības, nekoordinētas ritmiskas locekļu un sejas muskuļu kontrakcijas.
- Hromosoma** – šūnas kodola struktūrelements, kas ir galvenās iedzimtības nesējas; sastāv no DNS (dezoksiribonukleīnskābes) un olbaltumvielām.
- Idiotija** – dziļākā garīgās atpalicības pakāpe, parasti iedzimta vai radusies agrā bērnībā.
- Iekļaujotā skola** – vispārīgā skola ārvalstīs, kas paredzēta visiem, akcents pārvietots uz skolu, lai samazinātu bērnu ar īpašām vajadzībām diskrimināciju; tas ir ideāls skolas modelis, kas šobrīd nav īstenots vēl nevienā valstī.
- Imbecilitāte** – iedzimta vai agrā bērnībā iegūta vidēji smaga vai smaga garīgās atpalicības forma.
- Impulsivitāte** – bērns bieži iejaucas citu nodarbībās, nevar sagaidīt savu kārtu, sāk atbildēt, nenoklausīties jautājumu, nevar savaldīties.
- Imunitāte** – organisma neuzņēmība pret kādu iedarbību, slimību.
- Individualitāte** – cilvēks ar raksturīgām individuālām, savdabīgām personības iezīmēm.
- Infantilisms** – somatiska vai psihiska atpalicība bērna attīstībā; bērnišķība.
- Integratīvā skola** – vispārējās izglītības iestāde, kurā līdztekus parastajiem bērniem tiek izglītoti arī bērni ar īpašām vajadzībām, akcents tiek likts uz bērnu, kam ir kādas īpašas vajadzības, un viņa integrēšanu skolā.
- Intelekts** – intelektuālo spēju struktūra, attīstītas izziņas spējas, kas izpaužas prāta darbībā, spējā atrast cēloņsakarības un izprast jēgu.
- Interiorizācija** – psihes iekšējo struktūru veidošanās, apgūstot un organiski pieņemot ārējos iespaidus un darbības.
- Intuīcija** – nojauta, kas pamatojas uz pieredzi gan apziņas, gan zemapziņas līmenī.
- Katamnēze** – ziņas par indivīda attīstību pēc skolas beigšanas.
- Katatonija** – neiropsihiski traucējumi, galvenās pārmaiņas notiek kustību sfērā. Izpaužas katatoniskā uzbudinājuma vai supora (sastinguma) laikā.
- Kompensācija** – (psih.) kādas psihiskas parādības aizstāšana ar citu; sarežģīts, daudzveidīgs organisma funkciju pārveidošanas un pielāgošanas process to traucējumu gadījumos.
- Korekcija** – labošana, regulēšana, precizēšana.
- Likvors** – muguras smadzeņu šķidrums, ar ko pildīti cilvēka galvas un muguras smadzeņu dobumi.
- Makrocefālija** – galvaskausa apkārtmēra palielināšanās, lielgalvainība.
- Meningīts** – smadzeņu apvalku iekaisums, ko ierosina vīrusi vai baktērijas.
- Mikrocefālija** – galvaskausa, galvenokārt tā smadzeņu daļas, samazināšanās.

- Miksedēma** – sejas tūska, kas rodas pavājinātas vairogdziedzera darbības dēļ.
- Motivācija** – motīvu kopums, kas rosina un pamato skolēna darbību, rīcību, uzvedību, vajadzības, intereses u. tml.
- Mutisms** – mēmums; apzināta nerunāšana depresīvajā stuporā; mēmuma cēloņi var būt gan mēles nerva traucējumi, gan kurlums, gan izbailes vai niknums.
- Neiropātija** – nervu sistēmas saslimšana.
- Oligofrēnija** – iedzimti vai agrā bērnībā iegūti garīgās attīstības traucējumi ar organiskām izmaiņām galvas smadzeņu garozā.
- Ontoģenēze** – organisma individuālā attīstība no apaugļošanās brīža līdz nāvei.
- Paralīze** – muskuļu nespēja aktīvi kustēties nervu sistēmas bojājumu dēļ; trieka.
- Parēze** – muskuļu vājums, daļēja paralīze, kustību ierobežotība.
- Pastozs** – mīklveidīgs, uzblidis (par organisma audiem).
- Patogēns** – tāds, kas ierosina slimību, fiziskās vai psihiskās attīstības novirzes.
- Patogēnēze** – patoloģijas nozare, kas pēti slimības rašanos un attīstību organismā.
- Pedoloģija** – bērna attīstības psiholoģisko, anatomiski fizioloģisko un socioloģisko koncepciju nezinātnisks, mehānisks kopums, kas balstās uz metafiziskiem priekšstatiem par bērnu un neņem vērā viņa attīstības iespējas.
- Perseverācija** – vārdu vai kustību bezjēdzīga, neatvairāma (nepatvaļīga) atkārtošana.
- Pervazīvi attīstības traucējumi** – jebkurš no bērnības vecumā iegūtiem traucējumiem, ko raksturo smagas uzvedības novirzes, kas agrāk tika sauktas par bērnu psihozēm; šajā traucējumu grupā ietilpst bērnu autisms, bērnu vecumā šizofrēnija u. c. līdztekus norītošās psihozes.
- Postnatāls** – pēcdzemdību; tāds, kas attiecas uz periodu pēc dzimšanas.
- Prenatāls** – tāds, kas attiecas uz periodu pirms bērna piedzimšanas.
- Primārie traucējumi** – sākotnējie traucējumi, kas ir attīstības noviržu pamatā.
- Progredients** – pieaugošs, progresējošs.
- Psihopātija** – personības patoloģiska attīstība, kas rodas nelabvēlīgu vides apstākļu ietekmē uz iedzimtu faktoru pamata.
- Rehabilitācija** – (psih. un med.) zaudēto psihisko vai fizioloģisko funkciju atjaunošana, pasākumu komplekss, kura mērķis ir pasargāt no iespējamās invaliditātes, atgūt darbaspējas.
- Retardācija** – psihiskās attīstības aizture; atpalicība fiziskajā vai psihiskajā attīstībā.
- Reziduāls** – atlieku.
- Runa** – sarežģīta funkcionāla sistēma, vēsturiski izveidojies cilvēku sazināšanās veids ar valodas zīmju palīdzību.

Sadisms – seksuāla novirze, kas izpaužas dzimumapmierinājuma (orgasma) sasniegšanā vardarbīgas un nežēlīgas rīcības rezultātā; nenormāla tieksme uz cietsirdību; tiksmi nāšanās par citu ciešanām.

Sekundārie traucējumi – otršķirīgie traucējumi, kas rodas kā sekas primārajiem traucējumiem.

Simptoms – kādas slimības vai procesa raksturīga pazīme.

Sindroms – simptomu (pazīmju) kopums, kas saistīts ar noteiktu patoloģisku procesu un veido noteiktu klinisko ainu (piemēram, Klainfeltera sindroms u. c.).

Sociālā adaptācija – individa vai sociālas grupas mijiedarbība ar sociālo vidi, tās gaitā tiek saskaņotas dalībnieku vajadzības.

Somatogēns – ar organisku izcelsmi, saistīts ar ķermeni.

Somnambulisms – mēnessērdzība; īpatnēji apziņas traucējumi, kam raksturīga automātiska sarežģītu darbību izpilde miegā (staigāšana, kāpelēšana u. tml.).

Speciālā izglītība – vispārīgā un profesionālā izglītība personām ar īpašām vajadzībām.

Subarahnoidāls – tāds, kas atrodas zem plīvurapvalka, virs smadzeņu mikstā apvalka.

Šizofrēnija – psihiska slimība, kas skar psihisko funkciju augstākās formas un nivelē personības individuālās īpašības. Tai raksturīgs negativisms, nepamatotas aizdomas, spaidu idejas, halucinācijas, murgi, patoloģiska noslēgtība, emocionāls trulums. Zināma nozīme iedzimtībai.

Taktīls – taustes; taktilās sajūtas – pieskāriena sajūtas.

Tests – standartizētu uzdevumu kopums, kas izstrādāts, lai pārbaudītu un novērtētu cilvēku dažādas spējas, zināšanas, iemaņas, īpašības, īpatnības.

Toksoplazmoze – invāzijas slimība, ko izraisa toksoplazma – parazitisks viēnšūnas organisms. Cilvēks inficējas, lietojot uzturā nevāritus dzīvnieku produktus.

Torpidis – kavēts, sastindzis, nejutīgs; glēvs, neaktīvs (par slimības norisi).

Uzmanības deficīta sindroms (UDS) – izdala trīs paveidus: bērni izrāda galvenokārt neuzmanības simptomus; bērni izrāda galvenokārt hiperaktīvu, impulsīvu uzvedību; bērni izrāda gan neuzmanības, gan hiperaktivitātes simptomus.

Valoda – zīmju sistēma, sabiedrības ilgas vēsturiskās attīstības rezultāts, ko bērns apgūst samērā īsā laikā.

Ventrikuls – dobums, smadzeņu sprauga.

Vērtīborientācija – vērtību kopums, pēc kā cilvēks vai grupa tiecas, uz ko orientējas.

Voluntārs – no gribas atkarīgs; voluntāras īpašības – gribas īpašības; patvaļīgs.

Izmantotā literatūra

1. Apmācību kurss personālam garīgi atplikušo bērnu un jauniešu iestādēs / K. Grunevalda red. – R.: Zvaigzne, 1994.
2. Apsalone A., Apsalone I. Muzikālā terapija bērniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem. – R.: Izglītības attīstības institūts, 1993.
3. Attīstītājmācīšana pamatskolā / K. Velmera red. – R.: Zvaigzne, 1970.
4. Avotiņš V., Upmane U. Metodiski norādījumi darba organizācijai izlidzinātājklasēs. – R.: LPSR Tautas izglītības ministrija, 1976.
5. Avotiņš V., Prindule L., Upmane Z. Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā. – R.: Zvaigzne, 1981.
6. Avotiņš V. Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā. – R.: Zvaigzne, 1981.
7. Baka A., Grunevalds K. Grāmata par aprūpi. – R.: Preses nams, 1998.
8. Bērnu attīstības diagnostika un korekcija. Pirmsskolas vecums / V. Avotiņa red. – R.: Zvaigzne, 1987.
9. Bērnu atlase palīgskolai: Metodiskās rekomendācijas medicīniski pedagoģisko komisiju locekļiem / T. Vlasovas un V. Mačihinas red. – 1982. – I, II daļa.
10. Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide / V. Avotiņa red. – R.: Zvaigzne, 1989. – 98 lpp.
11. Bugrimenko E., Vengers A. Bērnu gatavība skolai. Psihiskās attīstības diagnostika un šīs attīstības nelabvēlīgo variantu korekcija. – R.: Pedagoģiskais centrs Eksperiments, 1999.
12. Buivide A. Valodas traucējumu izpēte un to novēršana bērniem ar psihiskās attīstības aizturēm pirmsskolas vecumā. – R.: Mācību apgāds, 1997.
13. Danielsa E., Steforda K. Iekļaujošās klases rādīšana. Latvija – Sorosa fonds, 1999.
14. Daudzpusīgā intelekta teorija skolā / aut. kol. sast., S. Barsineviča. – R.: Skolu atbalsta centrs, 2000.
15. Dreimane A. Speciālā izglītība Latvijā // Skolotājs. – 1999., nr. 4.

16. Elnebiņa I. Pakāpieni bērna attīstībā. – R.: Pētergailis, 1990.
17. Eglītis I. Vispārējā psihopatoloģija. – R.: Zvaigzne, 1982.
18. Filozofijas vārdnīca / M. Rozentāla red. – R.: Liesma, 1974.
19. Flēmīga I. Zidaiņa attīstība un attīstības traucējumi. – R.: Zvaigzne, 1987.
20. Geidžs N., Berliners D. Pedagoģiskā psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1999.
21. Goransone K. Kā attīstās sapratne par realitāti. – R.: Rasa ABC, 2001.
22. Gricis G. Valodas sistēmas traucējumu diferenciālā diagnostika garīgi atpalikušiem skolēniem: Metodiski norādījumi palīgskolu logopēdiem. – R.: Latvijas PSR IM RSKCI rotaprinta izdevums, 1985.
23. Grīnpauks Z. Par bērnu tiesību stāvokli un vardarbības gadījumiem speciālajās un vispārīzglītojošajās internātskolās. Pētījums // Izglītība un Kultūra. – 2001. 01. 03.
24. Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998.–2003. Rīga, 1998.
25. Kilens G. Cilvēki ar attīstības traucējumiem un sapratne. – R.: Rasa ABC, 2001.
26. Konvencija par bērnu tiesībām. ANO ģenerālā asambleja. – Rīga, 1989.
27. Kravalis J. Latvijas speciālās skolas. – R.: Mācību grāmata, 1997.
28. Kulbergs J. Dinamiskā psihiatrija. – R.: Jumava, 2001.
29. Ņeire L. Elementāro darba iemaņu veidošanas īpatnības speciālo skolu jaunāko klašu skolēniem. – R.: LU, 1997.
30. Latvijas izglītības koncepcija. – R.: IZM, 1995.
31. Lieģeniece D. Kopveseluma pieeja audzināšanā. – R.: RaKa, 1999.
32. Liepiņa S. Defektoloģijas problēmas Ļ. Vigotska darbos / Konferences materiālu krājums "Ž. Piažē un Ļ. Vigotska mantojums un mūsdienu psiholoģiskās prakses". – R.: RaKa, 1998.
33. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu domāšanas īpatnības un to ievērošana mācību un audzināšanas procesā. – R.: Latvijas PSR IM RSKCI rotaprinta izdevums, 1985.
34. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu primāro izziņas procesu īpatnības un to ievērošana mācību un audzināšanas darbā. – R.: Latvijas PSR IM RSKCI rotaprinta izdevums, 1982.
35. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija. – R.: Latvijas PSR IM, 1985.
36. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1991.
37. Liepiņa S. Palīgskolu 1.–3. klašu audzēkņu uzmanības tipoloģiskās īpatnības un to ievērošana mācību un audzināšanas procesā. – R.: Latvijas PSR IM RSKCI rotaprinta izdevums, 1976.

38. Liepiņa S. Palīgskolu skolēnu atmiņas īpatnības un to ievērošana mācību procesā. – R.: Latvijas PSR IM RSKCI rotaprinta izdevums, 1983.
39. Liepiņa S. Speciālo skolu skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem pedagoģiski psiholoģiskie raksturojumi. – R.: IAI, 1994.
40. Liepiņa T. Hiperaktīvo bērnu uzmanības attīstības īpatnības. – R.: Vārti, 1998.
41. Liepiņa T. Hiperaktīvo bērnu uzmanības attīstība un uzvedības korekcija. – R.: Vārti, 1998.
42. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. – R.: RaKa, 1995.
43. Nimante D. Integrācijai – jā! // Izglītība un Kultūra. – 1998. 16. 04., 3. lpp.
44. Palīgskolu darba jautājumi / K. Velmera red. – R.: Zvaigzne, 1965.
45. Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca // aut. kol. V. Skujiņas vad. – R.: Zvaigzne ABC, 2000.
46. Poļakova A. Pedagoģiskās klases // Skolotājs. – 1999., nr. 4., 8. lpp.
47. Populārā medicīnas enciklopēdija / atb. red. A. Šmits. – R.: Zinātne, 1975. – 435. lpp.
48. Psihiatrija ārstiem nepsihietriem / I. Eglītis, R. Andrēziņa, V. Jansone. – R.: Zvaigzne, 1985.
49. Psiholoģijas vārdnīca / G. Breslava red. – R.: Mācību grāmata, 1999.
50. Psiholoģija vidusskolai / atb. red. M. Raščevska un M. Pļavniece. – R.: Zvaigzne, 1999.
51. Raščevska M. Telpiskās uztveres īpatnības bērniem ar psihiskās attīstības aizturēm. Kopsavilkums psiholoģijas doktora disertācijai. – Rīga, 1993.
52. Smita K., Strika L. Mācīšanās traucējumi no A līdz Z. – R.: RaKa, 1998.
53. Speciālās izglītības attīstības koncepcija (Latvijas speciālās izglītības pamatnostādnes) // Izglītība un Kultūra. – 1997. 19. 06., 11.–13. lpp.
54. Svence G. Attīstības psiholoģija. – R.: Zvaigzne, 1999.
55. Svešvārdu vārdnīca / J. Baldunčika red. – R.: Jumava, 1999.
56. Svešvārdu vārdnīca / red. D. Guļevska. – R.: Norden, 1996.
57. Štāls M. Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana. – Rīga, 1936.
58. Teivāns E. Ievads speciālajā pedagoģijā. – R.: Zvaigzne, 1994.
59. Upmane Z. Metodisks palīglīdzeklis skolēnu intelektuālās attīstības korekcijai. – Rīga, 1977.

60. Upmane Z., Veilande M. Materiāli skolēnu retardācijas korekcijai. – R.: Latvijas PSR IM, 1978.
61. Vadone I. Speciālā izglītība – integrācija vai iekļaušana // Skolotājs. – 1999., nr. 4.
62. Vengers A., Cukermane G. Jaunāko skolas vecuma bērnu individuālās apsekošanas shēma. – R.: Pedagoģiskais centrs Eksperiments, 1994.
63. Viģante R. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sākumskolā // Skolēna attīstība pedagoģiskajā procesā sākumskolā: Rakstu krājums. – Rīga, 1998., 61.–71. lpp.
64. Viģante R. Speciālo skolu "C" līmeņa skolēnu raksturojums un attīstība. – R.: NIMS, 1998.
65. Vilciņa A. Klases audzinātājs, vecāki, bērns. – R.: Zvaigzne, 1991.
66. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. – R.: Mācību apgāds, 1996.
67. Zēlerte V. Psihiskās attīstības aiztures. – Liepāja, 1997.
68. Abnormal Psychology and Modern Life / Sames C. Coleman. – USA: University of California at L. A. – 494–561 p.
69. Abnormal Psychology, An Integrative Approach / David H. Barlow. – New York: University of Albany, State University of New York, International Thomson Publishing Company, 2002.
70. Ainscow M. Effective Schools for All. – London: Fulton: Baltimore: Paul H. Brookes, 1991.
71. Ainscow M. Teacher Education as a Strategy for Developing Inclusive Schools: Is there a Desk with My Name on it. The Politics of Integration. – London: Falmer, 1993.
72. Anderson G.R., Heru K. Studying Your Own School. – California: Thousand Oaks, 1994.
73. Chess S., Thomas A., Birch H. Your Child is a Person. A Psychological Approach to Parenthood without Guilt.
74. Commer R. Fundamentals of Abnormal Psychology. 3-rd edition. – New York: Princetown Publishers, 2002.
75. Dictionary of Communication Disorders / David W. H. Morris. – UK: Whurr Publishers Ltd, 1992.
76. Donald F. Shellin D. Mental Retardation. Nature, Needs and Advocacy. – U.S.A.: Western Michigan University, 1979.
77. Evans D. W. Development of the Self Concept in Children with Mental Retardation. Handbook of Mental Retardation. – 1998.

78. Ferguson D. L., Ginevra R. *Designing Personalized Learning for Every Student.* – U.S.A.: Aleksandria, Virginia, 2001.
79. Freed J., Parsons L. *Right-Brained Children in a Left-Brained World.* – U.S.A.: Fireside Edition, 1998.
80. Johnsen B. H., Skjorten M. D. *Education – Special Needs Education.* – Oslo: Unipub Forlag, 2001.
81. Leland H., Smith D. *Mental Retardation: Present and Future Perspectives.* – U.S.A.: Belmont, California, 1974.
82. *Maternal Reactions to Children with Mental Retardation* / E. Shapiro, E. Blacher, S. Lopez. *Handbook of Mental Retardation.* – 1998.
83. *Mental Retardation. Reading and Resources* / Rothstein Jerome H. – New York: 1971.
84. *Mosby's Medical, Nursing & Allied Health Dictionary. Fifth Edition.* – U.S.A.: Mosby – Year Book, Inc., 1998.
85. Norman R. *Handbook of Mental Deficiency.* – U.S.A.: New York, 1963.
86. Payne J. S., Patton R. *Mental Retardation.* – Columbus: London: Toronto: Sydney: Charles E. Merrill Publishing Company, 1981.
87. *Psychology* / Kagan J., Haremann E. – U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1980.
88. Ross A. *Psychological Disorders of Children.* – New York: McGraw Hill Book Company, 1980.
89. Shipe D. *The Retarded Child and his Family.* – Ontario: Institute for Studies in Education, 1989.
90. Stanhope L., Bell R. *Handbook of Special Education.* – U.S.A.: University of Virginia, 1981.
91. *The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded* / Barbel Inhelder. Prefaces by Jean Piaget. – New York: London: 1968.
92. *The New Oxford Dictionary of English* / edited by Judy Pearsall. – U.S.A.: Oxford University Press, Inc., 1999.
93. Tomlison C. A., Allan S. D. *Leadership for Differentiating Schools Classrooms.* – U.S.A.: Aleksandria, Virginia, 2000.
94. Winzer M. *Children with Exceptionalities.* – Canada: 1990.
95. Reichelt Monika. *Die verletzte Seele. Über die Bedeutung des Selbstwertgefühls für unsere Persönlichkeitsentwicklung.* – München: Wilhelm Heyne Verlag, 1991.

96. Анастаси А. Психологическое тестирование. – Москва, 1983.
97. Астапов В. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии. – М.: Международная Педагогическая академия, 1994.
98. Бадалян Л. Детская неврология (микроцефалия). – М.: Медицина, 1984.
99. Балтийский сборник по специальной педагогике сост. А. Алишаускас, К. Карлеп, Л. Кейре. – Тарту, 1995.
100. Блажкова И. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1987.
101. Блейхер В., Крук И. Патопсихологическая диагностика олигофрении. – Киев: Здоровье, 1986.
102. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития: Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. – М.: Гном-Пресс, 2000.
103. Бреслав Г. М. Пограничные варианты нормы в онтогенезе личности // Методологические проблемы исследования функции мозга. – Рига, 1988.
104. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – Киев, 1989.
105. Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. – М.: Педагогика, 1976.
106. Венгер А. А., Выготская Г. А., Леонгард Э. И. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения. – М.: Просвещение, 1972.
107. Власова Т. А., Певзнер М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973.
108. Воронкова В. Актуальные проблемы олигофренопедагогики. – Москва, 1998.
109. Выготский Л. Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 1995.
110. Гонеев А. Д., Лифинцева Н. И., Ялпаева Н. В. Основы коррекционной педагогики. – М.: Academia, 1999.
111. Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. – Москва, 1996.
112. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Ципиной. – М.: Педагогика, 1984.
113. Детский аутизм : Хрестоматия / сост. Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001.
114. Детьянов Ю. Диагностика психических нарушений (Аутизм детей). – Санкт-Петербург, 1999.
115. Дефектологический словарь. – М.: Педагогика, 1970.

116. Диагностика и коррекция нарушений поведения у подростков, страдающих олигофренией / сост. К. С. Лебединская. – Москва, 1981.
117. Диагностика интеллектуального развития учащихся / научный ред. В. А. Аво-тиньш. – Р.: Авотс, 1980.
118. Диагностика познавательной сферы ребёнка / сост. Т. Богданова, Т. Корни-лова. – М.: Роспедагенство, 1994.
119. Дифференциальный подход к учащимся младших классов вспомогательной школы в процессе обучения: Сборник научных трудов / отв. ред. В. В. Воронкова. – М.: Изд. АПН СССР, 1984.
120. Ерёменко И. Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. – Киев, 1972.
121. Забрамная С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. – М.: Педаго-гика, 1993.
122. Забрамная С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследо-вания детей в медико-педагогических комиссиях. – М.: Просвещение, 1981.
123. Забрамная С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. – М.: Просвещение, 1988.
124. Забрамная С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М.: Просвещение, Владос, 1995.
125. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Развитие ребёнка – в ваших руках. – М.: Новая школа, 2000.
126. Забрамная С. Д., Костенкова Ю. А. Развивающие занятия с детьми. – М.: РОН, 2001.
127. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. – М.: Владос, 2000.
128. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. – М.: Просвещение, 1980.
129. Зейгарник Б. В. Очерки по психологии аномального развития личности. – Москва, 1980.
130. Зейгарник Б. В. Патопсихология. – М.: МГУ, 1986.
131. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов: Сборник научных трудов / ред. В. Г. Петрова, В. В. Воронкова, Г. Г. Запрягаев. – М.: НИИОП АПН СССР, 1987.
132. Катаева А. А. Развитие наглядного мышления у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха и интеллекта. – М.: Педагогика, 1984.

133. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М.: Бук-Мастер, 1993.
134. Катаева А. А., Стребелева Е. А. Дошкольная олигофренопедагогика. – М.: Просвещение, 1988.
135. Кащенко В. Педагогическая коррекция. – М.: Педагогика, 1992.
136. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / под ред. Лебединской К. С., Явкина В. М., Петровой В. Г. – М.: НИИ Дефектологии АПН СССР, 1976
137. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. – Киев, 1978.
138. Краткий дефектологический словарь. – М.: Просвещение, 1964.
139. Краткий психологический словарь / ред. Петровский А., Ярошевский М. – Ростов на Дону: Феникс, 1998.
140. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. – М.: Владос, 1999.
141. Лапшин В., Пузанов Б. Основы дефектологии. – М.: Просвещение, 1999.
142. Лиепинь С. Организация усовершенствования учителей специальных школ Латвийской ССР // Дефектология. – 1973 – № 3 – с. 85–88.
143. Лиепинь С. Особенности внимания умственно отсталых младших школьников. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата психологических наук. – Москва, 1977.
144. Лиепинь С. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ // Дефектология. – 1977 – № 5 – с. 20.
145. Лиепинь С. Развитие внимания учащихся младших классов вспомогательной школы / В сборнике “Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе” / под ред. Ж. Шиф, В. Петровой, Т. Головиной. – М.: Педагогика, 1980 – с. 63–71.
146. Лиепинь С. Развитие устойчивости внимания младшего умственно отстающего школьника / В сборнике “Пути и методы формирования умений и навыков в школе и в вузе”: Материалы межвузовской научно-методической конференции. – Лиепая, 1977 – с. 182.
147. Лиепинь С. Сравнительное исследование объёма внимания учащихся 1–3 классов вспомогательных и массовых школ / В сборнике “Клиническое и психологическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью”. Москва, 1976 – с. 114–130.

148. Лубовский В. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. – М.: Педагогика, 1989.
149. Ляпидевский С. С., Шостак Б. И. Клиника олигофрении. – М.: Просвещение, 1973.
150. Маринчева Г. С., Гаврилов В. И. Умственная отсталость при наследственных болезнях. – М.: Медицина, 1988.
151. Марковская И. Ф. Задержка психического развития (клиниконейропсихологическая диагностика). – М.: НО Кампенс-центр, 1993.
152. Морозова Н. Г. Об особенностях развития личности и её формировании у аномальных детей дошкольного возраста. – Москва, 1977.
153. Наманзон Э. Психологический анализ поступков учащихся и коррекционные приёмы педагогического воздействия. – Москва, 1982.
154. Обучение детей с задержкой психического развития. Пособие для учителей. – Смоленск, 1994.
155. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы / под ред. Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1965.
156. Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. – М.: Педагогика, 1986.
157. Певзнер М. С. Дети – олигофрены. – Москва, 1954.
158. Певзнер М. С., Лубовский В. И. Динамика развития детей-олигофренов. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1963.
159. Певзнер М. С., Ростягайлова Л. И., Мاستьюкова Е. М. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности (гидроцефалия). – М.: Педагогика, 1982.
160. Переселени Л., Мاستьюкова Е. М., Чупров Л. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников. – Абакан, 1990.
161. Петрова В. Г. Исследование познавательных процессов детей-олигофренов. – М.: АПН СССР, 1987.
162. Петрова В. Г. Проблема дифференцированного подхода при обучении умственно отсталых учащихся. – М.: Просвещение, 1986.
163. Петрова В. Г., И. В. Белякова. Психология умственно отсталых школьников. М.: Academia, 2002.
164. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1977.

165. Пинский Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. – М.: Просвещение, 1969.
166. Практикум по психологии умственно отсталого ребёнка / сост. Виноградова А. Д. – М.: Просвещение, 1985.
167. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Дульнева Г. М. и Лурия А. Р. – М.: Просвещение, 1973.
168. Психические расстройства у детей : Речевые нарушения у детей / Окунева Г. Ю., Белошеева А. А., Гольшева В. А., Неволлина Л. Г. – Пермь: Здравствуй, 1999.
169. Психокоррекция: теория и практика / под ред. Усановой О. Н., Шевченко Ю. С., Добриденя В. П. – Москва, 1995.
170. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе / под ред. Шиф Ж. И., Петровой В. Г., Головиной Т. Н. – М.: Педагогика, 1980.
171. Психологический словарь. – М.: Педагогика-Пресс, 1996.
172. Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. Астапова В. М., Микадзе Ю. В. – Санкт-Петербург: Питер, 2001.
173. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М.: Вече. АСТ, 2000 – том 1 и том 2.
174. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1979.
175. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986.
176. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001.
177. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – Москва, 1989.
178. Соловёв И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1966.
179. Специальная дошкольная педагогика и психология / под ред. Селиверстова В. И. – М.: Владос, 2001.
180. Специальная педагогика / под ред. Назаровой Н. М. – М.: Academia, 2001.
181. Сравнительная динамика развития детей / под ред. Авотыньша В. А. – Рига: МП Латвийской ССР, 1986.
182. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. – М.: Медгиз, 1974.

183. Усанова О. Н. Дети с проблемами психического развития. – М.: НПЦ Коррекция, 1995.
184. Учащиеся вспомогательной школы: Клинико психологическое изучение / под ред. Певзнер М. С., Лебединской К. С. – М.: Педагогика, 1979.
185. Эмоционально-волевые процессы и познавательная деятельность умственно отсталых детей. – М.: НО Компенс-центр, 1993.
186. Явкин В. М. Семейные формы олигофрении. – Ташкент, 1984.

Grāmatas autores vadītie maģistru pētījumi par bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā 1990–2002

1. **Ausmane Gundega.** Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem pašvērtējums. Maģistra darbs speciālajā pedagoģijā. – LU, 2002.
2. **Bauere Ineta.** Vizuālās darbības izmantošanas iespējas telpas uztveres defektu korekcijā bērniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – RPIVA, 1999.
3. **Brice Baiba.** Rotaļas un vingrinājumi bērniem ar VSNA. Maģistra darbs pedagoģijā. – RPIVA, 1999.
4. **Daņilova Sarmīte.** Didaktisko modeļu pielietošanas iespējas speciālās skolas skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – RPIVA, 1999.
5. **Depša Solvita.** Kompleksā logopēdiskā darba nepieciešamība speciālo skolu jaunāko klašu skolēniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem un VSNA. Maģistra darbs pedagoģijā. – Konsultante Anna Baumanē. – LU, 1999.
6. **Freimanis Ilgvars.** Retardēto bērnu aktivizēšana lasītmācīšanā un rēķināšanā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1996.
7. **Golubeva Ligita.** Psiholoģiskās korekcijas iespējas individuālajā darbībā bērniem, kam ir kompleksi valodas, dzirdes un neiropatoloģiski traucējumi. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1996.
8. **Henīņa Santa.** Latvijas logopēdijas vēsture un tās attīstības tendences mūsdienās. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1996.
9. **Hofmane Sandra.** Mākslinieciskās darbības koriģējošā loma bērniem ar intelektuālās darbības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – Liepājas Pedagoģijas augstskola, Speciālās pedagoģijas katedra, 2000.
10. **Kampusa Zane.** Uzmanības traucējumi un to korekcijas iespējas jaunākā skolas vecuma bērniem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 2000.

11. **Karlsone Antonija.** Ģeogrāfisko priekšstatu veidošana nedzirdīgo bērnu skolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
12. **Kondrāte Irēna.** Oligofrēnijas sociālā profilakse. Diplomdarbs. Liepājas Pedagoģijas augstskola, Speciālās pedagoģijas katedra, 1993.
13. **Krauce Antra.** Individuālās pieejas nozīme praktisko darbu stundās bērniem ar vidēji smagu garīgo atpalicību. Maģistra darbs speciālajā pedagoģijā. – LU, 2001.
14. **Lemba Jolanta.** Patskaņu kvalitātes kļūdas rakstībā un to novēršana garīgi atpalikušiem bērniem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1996.
15. **Lūse Judite.** Bērnu fonemātiskās dzirdes un rakstības traucējumu korekcijas iespējas logopēdijas nodarbībās vispārizglītojošajā skolā. Maģistra darbs speciālajā pedagoģijā. – LU, 1996.
16. **Macinska Iveta.** Pedagoģiskā rehabilitācija pirmsskolas vecuma bērniem ar logoneirozi un izteiktiem runas komunikatīvās funkcijas traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1997.
17. **Mauriņa Anda.** Logopātu pedagoģiskā korekcija neirologopēdiskā dienas stacionārā. Maģistra darbs pedagoģijā. – Konsultante Anna Baumanē. – LU, 1995.
18. **Melkina Ina.** Logopēdiskās ritmikas izmantošana pirmsskolas vecumā bērnu runas defektu korekcijā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 2001.
19. **Neimane Anita.** Mācību darba formu un metožu daudzveidība valodas apguves stundās nedzirdīgo bērnu skolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
20. **Pavlovska Valda.** Piktogrammu izmantošana smagi garīgi atpalikušu bērnu dienas režīma izpratnes veidošanā. Kvalifikācijas darbs pedagoģijā. – LU, 1999.
21. **Prohore Jeļena.** Disgrafijas korekcijas optimizācija 1. klašu bērniem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
22. **Rozenfelde Mārite.** Sociāli sadzīvīgo normu apguves iespējas ārpusstundu laikā speciālajā internātskolā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1998.
23. **Selga Valērija.** Pedagoģiskā rehabilitācija pirmsskolas vecuma bērniem ar logoneirozi un izteiktiem runas komunikatīvās funkcijas darbības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1997.
24. **Siliņa Sandra.** Valodas un kustību koordinācijas defektu korekcija bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem mūzikas stundās 1. klasē. Maģistra darbs speciālajā pedagoģijā. – LU, 2001.

25. **Store Dzintra.** Intelektuālo defektu korekcijas iespējas priekšmetdarbības stundās nedzirdīgo bērnu skolas speciālajās klasēs. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
26. **Strauta Ināra.** Darba metožu specifika nedzirdīgiem bērniem ar dažādiem intelektuālās attīstības traucējumiem sagatavošanā adaptācijai dzīvei. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
27. **Šika Vija.** Mācību darba formu un metožu daudzveidība valodas apguves stundās nedzirdīgo bērnu skolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
28. **Tūbele Sarmīte.** Skolēna runas attīstības pedagoģiski logopēdiskās vērtēšanas sistēmas izveide un tās pielietojums sākumskolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 2001.
29. **Upeniece Ilze.** Salīdzināšanas īpatnības bērniem ar intelektuālās attīstības traucējumiem. Kvalifikācijas darbs. – Liepājas Pedagoģijas augstskola, Speciālās pedagoģijas katedra, 1999.
30. **Varkale Lāsma.** Agrīnas sociālās adaptācijas loma smagu garīgās attīstības traucējumu korekcijā. Maģistra darbs pedagoģijā. Zinātniskās vadītājas Kaiva Žimante, Skaidrite Liepiņa. – LU, 1999.
31. **Zagurilo Zigrīda.** Izrunas mācīšanas problēmas bērniem ar dzirdes traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.
32. **Zaharčuka Inita.** Mērķtiecīgas vizuālās darbības organizēšanas nozīme telpiskās uztveres defektu korekcijā speciālajā skolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1998.
33. **Žagata Zaiga.** Pozitīvas saskarsmes veidošana ģimenēs, kurās aug bērni ar fiziskās un intelektuālās attīstības traucējumiem. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1999.
34. **Žimante Kaiva.** Dziļi garīgi atpalikušo bērnu integrēšana speciālajā skolā. Maģistra darbs pedagoģijā. – LU, 1995.

- 25. **Степанов Д.И.** Интегральные уравнения в теории упругости. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 26. **Степанов Д.И.** Динамика упругих тел. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 27. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 28. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 29. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 30. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 31. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 32. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 33. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.
- 34. **Степанов Д.И.** Устойчивость упругих систем. М.: Наука, 1997. 112 с.

1997

LATVIJAS NACIONĀLA BIBLIOTEKA



0303045309

OB
EKSEMPĻĀRS

3.5°

2003-3
514



Grāmatā ietvertas speciālās psiholoģijas atziņas, kas var palīdzēt psihologiem, pedagogiem, ģimenēm un visiem tiem, kas rūpējas par bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, risināt audzināšanas un mācīšanas uzdevumus.

Darbā aplūkoti gan psiholoģijas un pedagoģijas zinātnieku un praktiķu, gan pašas autore uzskati par šo bērnu garīgās attīstības traucējumu dziļumu, cēloņiem un raksturu. Sniegts viņu izziņas procesu, sajūtu, uztveres, atmiņas, domāšanas, iztēles, emocionālās, gribas sfēras, valodas un personības veidošanās īpatnības. Atsevišķās nodaļās skartas vecāku, brāļu un māsu, kā arī speciālo pedagogu psiholoģiskās problēmas, kas rodas saskarsmē ar šiem rūpju bērniem.

Īpašā nodaļā izklāstītas Izglītības un zinātnes ministrijas nozīmīgākās prasības speciālajām un integratīvajām skolām, kurās mācās bērni ar garīgās attīstības traucējumiem.

ISBN 9984-15-463-7



9 789984 154633