



REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGIES
Faculty of Education, Languages and Design
Research Institute for Regional Studies

**IZGLĪTĪBAS REFORMA:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS
2019 (2)**

**EDUCATION REFORM:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS
2019 (2)**

Rēzekne
2019

Izglītības reforma: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas, 2019 (2). – 196 lpp.
Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, 2019 (2). –
p 196.

Autori/ Authors: Ingrida Baranauskienė, Evita Barkane, Rita Burceva, Gunta Graznova, Ina Gruzdiņa, Eriks Kalvans, Inga Kaļva-Miņina, Indra Kraģe, Antra Krauce, Jurgita Latakienė, Sandra Murinska, Marita Mutule, Rita Orska, Daina Petrova, Anna Polaka, Ilga Prudnikova, Svetlana Usca, Aija Vindece, Astrīda Zahare, Ingrīda Zeļenkova

Redaktors/ Edited by PhD Svetlana Usca

Zinātniskā redaklēģija/ Scientific committee:

PhD **Carl Chr. Bachke**, Agder University, Norway

PhD **Līga Danilane**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Janis Dzerviniks**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Margherita Chang Ting Fa**, University of Udine, Italy

PhD **Eriks Kalvans**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Aivars Kaupuzs**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Olga Koriakovtseva**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russian Federation

PhD **Inta Rimsane**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Marite Rozenfelde**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Aina Strode**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Gunars Strods**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Svetlana Usca**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Maria Marta Urlińska**, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

PhD **Zenija Truskovska**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Irena Zogla**, University of Latvia, Latvia

Žurnāls sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā. Žurnālā ievietoti RTA doktorantu, studentu, pētnieku un sadarbības partneru pētījumi par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā, sniegta informācija par īstenotajiem projektiem skolu izglītības jomā. Raksti tiks piedāvāti iekļaušanai EBSCO, Google Scholar, CrossRef datu bāzēs. Elektroniski izdevums pieejams <http://journals.rta.lv/index.php/index>

The journal has been prepared at Research Institute for Regional Studies of Rezekne Academy of Technologies. The journal's articles include reports on the current situation, problems in education that are prepared by students, researchers, and collaborators, and provide information on the projects implemented in the field of school education. The articles appearing in this scientific collection will be offered for including in EBSCO, Google Scholar, CrossRef. The publication is available in electronic forms at <http://journals.rta.lv/index.php/index>

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Zinātnes padome 2019. gada 20. novembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of Rezekne Academy of Technologies on November 20, 2019.

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2019

© Autoru kolektīvs, 2019

print ISSN 2661-5258

online ISSN 2661-5266

SKAŅAS L KOREKCIJA 5 - 6 GADU VECIEM BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU

Sound “L” Correction For 5 – 6 Years Old Children with Insufficient Language System Development

Evita Barkane

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Work aim theoretical research of cognitions about sound “L” correction for 5 – 6 years old children, collect, make and recognise methodological material of sound “L” correction for children with insufficient language system development at III level. Was Selected and analyzed literature about sound “L” correction among 5 – 6 years old children, about speech therapist work, about child’s language and speech development, was found out sound “L” pronunciation correction options for children with insufficient language system development at III level. Part was made questionnaire for speech therapists, to justify master’s work relevance. Author made situation research, made correction work, handle mathematically gained research data. Work author designed and recognised speech therapist methodical material about sound “L” correction for children with insufficient language system development at III level. Based on theoretical and research part scientific cognitions, was made speech therapist methodical material “Sound “L” pronunciation correction for 5 – 6 years old children with insufficient language system development at III level”. Methods used in the study: analysis of scientific literature; analysis of documents; questionnaire; observation; operational study; processing of statistical data; method of expert opinion.*

Keywords: *children, development, language, language system insufficient development.*

Ievads

Introduction

Jau pirmsskolas izglītības iestādē svarīgi veikt bērna runas un valodas traucējumu korekciju. Logopēdiem jāveic agrīnā diagnostika un, ja nepieciešams, valodas korekcija. Korekcijas etapi logopēdiem jāveic sistemātiski un pakāpeniski: pirmais etaps izrunas mācīšana, otrais etaps izrunas automatizēšana un trešais etaps diferencēšana. Bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir grūtības saprast un pareizi izrunāt konkrēto skaņu, noteikt skaņas vietu vārdā, lai varētu to pareizi izrunāt vārdā. Autores vērtējums logopēdu aptaujā liecina, ka ir grūtības iegādāties vai saņemt iespiestus, publicētus metodiskos materiālus L skaņas korekcijai, jo parasti logopēdi tos izstrādā katrs sev individuāli. Pētniecība tika veikta balsoties uz šādām metodēm: zinātniskās literatūras analīze; dokumentu analīze; anketēšana; novērošana; darbības pētījums; statistisko datu

apstrāde; ekspertu atdzinumu metode. Autorei aktuāli ir izstrādāt metodisko materiālu skaņas L korekcijai, kas varētu tikt izmantoti autores un citu logopēdu profesionālajā darbībā.

Ieskats teorētiskā pētījuma zinātniskās nostādņēs *Insights in the theoretical framework of scientific research*

Logopēdes S. Tūbele un J. Lūse (2012) raksta, ka bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību (turpmāk tekstā VSNA) ir kustību koordinācijas traucējumi, atpaliek veiklība un ātrums. Var novērot koordinācijas traucējumus, šiem bērniem bieži vien ir grūtības izpildīt kustības pēc vārdiskām instrukcijām.

Logopēde I. Miltiņa (2005) skaidro, ka bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību valoda attīstās vēlāk, vārdu krājums ir neliels un runa ir agramatiska. Runa tiek fonētiski nepareizi noformulēta, tiek nepareizi izrunātas skaņas vai jauc tās. Bērniem ir ekspersīvās runas trūkums, nepareizi izrunā vārdus - izlaiž zilbes, skaņas vai vispār vārdus neizrunā, kā arī ir lasīšanas un rakstīšanas grūtības. Atkarībā no traucējuma galvas smadzeņu zonā, valodas sistēmas nepietiekama attīstība tiek kvalificēta trīs līmeņos. Bērniem, kuriem ir valodas sistēmas nepietiekamas attīstības traucējumi nepieciešams tos novērst un labot. Skaņas L izrunas traucējumi jānovērš pirmsskolas vecumā. Pirmais, ko logopēdi dara, attīsta artikulācijas aparāta muskulatūru.

A. Buivide (2012) uzsver, ka logopēdam ir svarīgi veikt secīgu, korektu darbu. Sākumā notiek izrunas mācīšana, tad automatizēšana, tad diferencēšana. Pirms skaņu automatizēšanas logopēds pārlicinās un korekti pārbauda, vai bērns ir apguvis konkrēto skaņu izrunu pareizību. Bērnam ir jāizprot, jāsaprot pareiza mēles pozīcija.

Logopēdes I. Miltiņa (2005) un Z. Opincāne (2007) raksta, ka bērniem sākumā notiek izolētu skaņu mācīšana, to var veikt, izmantojot skaņu atkārtošānu.

Logopēde A. Baumanē (1993) ir rakstījusi, lai bērns varētu veiksmīgi automatizēt un diferencēt skaņu, nepieciešams šo skaņu sadzirdēt un atšķirt pareizu skaņu no nepareizas. Logopēds dod uzdevumus, kur nepieciešams bērnam saprast skaņas atrašanās vietu zilbēs, vārdā, vārdu savienojumā, teikumos. Bērni mācās skaņu izrunāt vaļējās zilbēs, kopā ar līdzskani.

Ļoti svarīgi, automatizējot skaņu L, pieturēties pie secīguma principa, uzdevumiem. Jābūt vispirms vieglākam, tad jāpāriet uz sarežģītāku pakāpi. Uzdevumiem jābūt secīgi saplānotiem. Zinātnieku kopa A. Buivide (2012), I. Miltiņa (2005), A. Baumanē (1993) min, ka automatizēt skaņu L jāsāk ar zilbēm un vēlāk pakāpeniski aiziet līdz vārdiem, vārdu frāzēm, teikumiem.

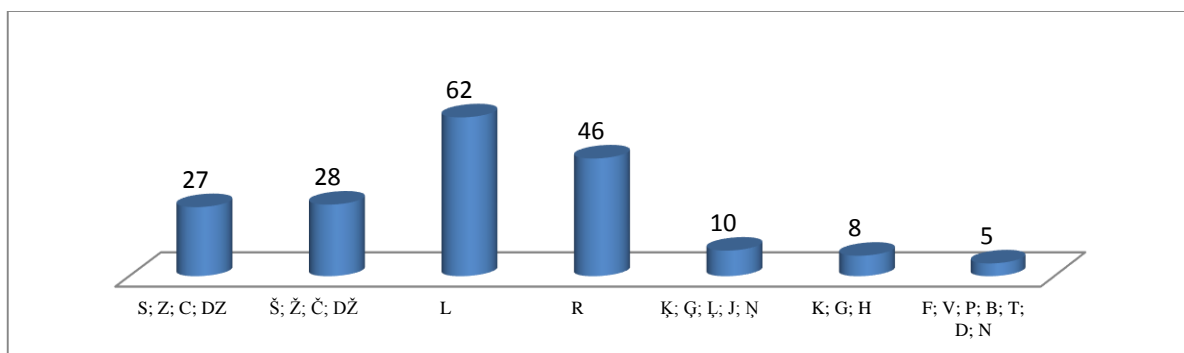
Logopēdes A. Buivide (2012), I. Miltiņa (2005), A. Baumanē (1993) raksta, ja skaņas L izruna ir iemācīta un automatizēta, tad nākamais posms ir skaņu diferencēšana. Skaņu diferencēšanas posms ir nepieciešams, ja bērns skaņu aizstāj

vai jauc ar citu skaņu. Šajā posmā bērnam ir jā māca salīdzināt un atšķirt iemācīto skaņu no nepareizi artikulētās skaņas.

Ieskats praktiskajā pētījumā *Insights in the practical research*

Pētījums notika vienā no Rēzeknes speciālajām pirmsskolas izglītības iestādēm. Pētījumā piedalījās 68 respondenti: 5 bērni un 63 logopēdi no visas Latvijas. Logopēdiem anketa tika sagatavota elektroniskā veidā. Visa pētījuma norises laiks no 2018. gada jūlijam līdz 2019. gada maijam. Iegūtie dati tika apstrādāti pirms metodiskā materiāla aprobācijas un pēc metodiskā materiāla aprobācijas.

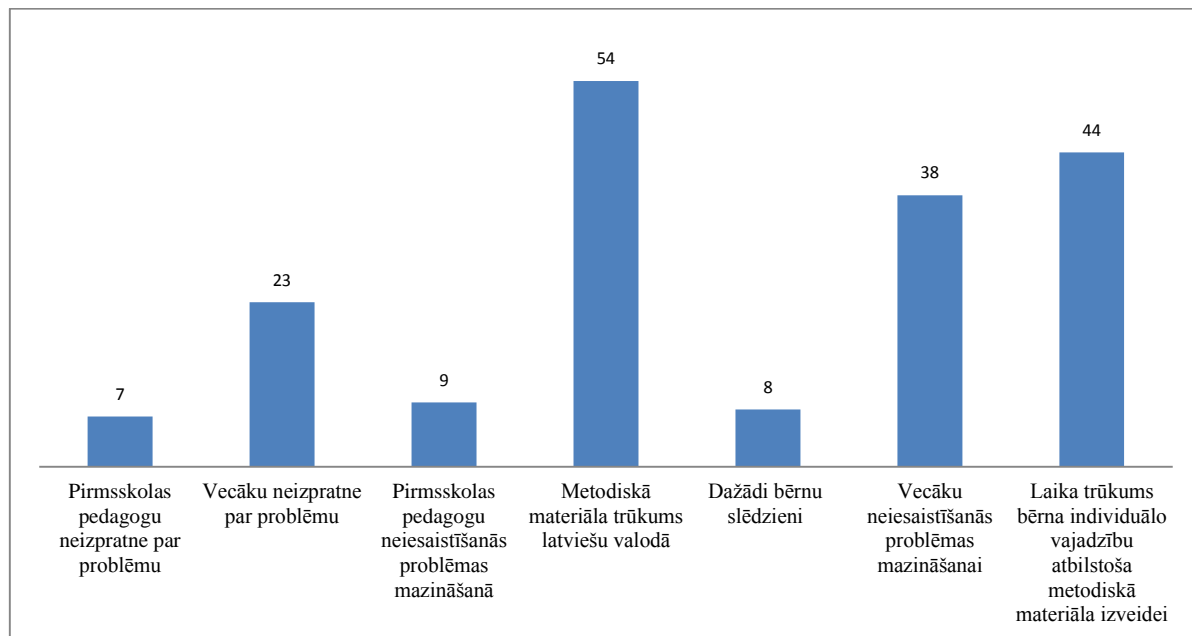
Autore noskaidroja, kādi skaņu izrunas traucējumi biežāk ir sastopami logopēda darbā (skat. 1.att.). Respondentiem bija iespēja atzīmēt vairākus atbilžu variantus.



1.attēls. *Biežāk sastopamie skaņu izrunas traucējumi*
Figure 1 *The most common sounds disorders*

Anketas rezultāti liecina, ka skaņas L izrunas traucējumi ir visbiežāk sastopami, tā atbildēja 62 respondenti, skaņas R izrunas traucējumus atzīmēja 46 respondenti, gandrīz vienādi novērtēti ir Š; Ž; Č; Dž skaņu izrunas traucējumi - 28 respondenti un S; Z; C; Dz skaņu izrunas traucējumi - 27 respondenti, un mazāk atzīmēti ir K; Ģ; Ļ; J; Ņ skaņu izrunas traucējumi - 10 respondenti, K; G; H skaņu izrunas traucējumi - 8 respondenti, vismazāk ir atzīmēti F; V; P; B; T; D; N skaņu izrunas traucējumi - 5 respondenti. Iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka logopēdi visbiežāk saskaras ar skaņas L izrunas traucējumiem, tāpēc ir svarīgi veikt korekcijas darbu skaņas L izrunai, šim darbam jābūt sistemātiskam un secīgam. Redzam, ka logopēdu vidū ļoti aktuāla ir skaņas L izrunas problēma. Logopēde S. Tūbele (2002) uzsver: ja bērnam būs labi attīstīta valoda, tad arī mācībās viņam veiksies, jo visi valodas komponenti ir savstarpēji saistīti. Ir svarīgi attīstīt skaņas L izrunu tiem bērniem, kuriem tas nepieciešams.

Darba autore noskaidroja ar kādām problēmām saskaras logopēdi, uzsākot korekcijas darbu skaņas L izrunā (skat. 2.att.).

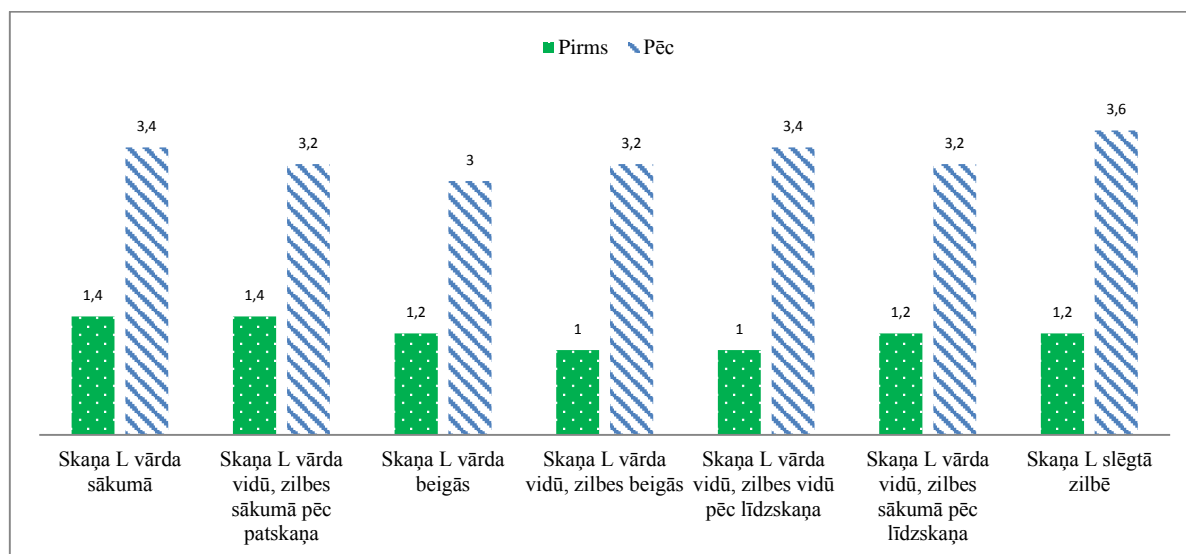


2.attēls. *Biežāk sastopamās skaņas L izrunas korekcijas problēmas*
Figure 2 *The most common correction problems of sound L pronunciation*

Noskaidrojām, ka biežākās problēmas ir metodiskā materiāla trūkums – šādi atbildēja 54 respondenti, laika trūkums bērna individuālo vajadzību atbilstoša metodiskā materiāla izveidei – šādi atbildēja 44 respondenti, vecāku neiesaistīšanās problēmas mazināšanā – atbildēja 38 respondenti, pārējās atbildes ir mazāk atzīmētas (skat. 2.att.). Apstiprinās tas, ka logopēdi uzskata, ka nav pietiekami daudz metodiskā materiāla skaņas L korekcijai.

Logopēdi arī uzskata, ka aktuāla problēma ir bērnu vecāku neiesaistīšanās problēmas mazināšanā. Lai bērns ātrāk iemācītos pareizi izrunāt vārdus nepieciešama arī vecāku iesaistīšanās, piemēram, ja vecāks ar bērnu mājās veiku artikulācijas aparāta vingrinājumus, tad logopēda darbs būtu efektīvāks un ātrāks. Psihologi J. Ū. Roge un B. Mēlere (2003) akcentu liek uz logopēda un bērna vecāku sadarbību, lai novērstu bērna valodas traucējumus, ir nepieciešams sistemātisks darbs gan no logopēdu, gan no vecāku puses.

Lai novērtētu skaņas L izrunas attīstības dinamiku, pētāmajā grupā tika salīdzinātas arī vidējās vērtības atbilstoši izvirzītajiem kritērijiem pēc SPSS programmas (skatīties 3.attēlu). Bērni tika vērtēti pirms metodiskā materiāla aprobācijas un pēc metodiskā materiāla aprobācijas.



3.attēls. skaņas L izrunas dinamikas vidējais vērtējums
Figure 3 The dynamics' mean evaluation of sound L pronunciation

Iegūtie dati liecina, ka pozitīva dinamika ir notikusi visos rādītājos pēc metodiskā materiāla aprobācijas. Iegūtie dati apstiprina metodiskā materiāla nepieciešamību un svarīgumu. No iegūtajiem datiem var redzēt, pie kuras pozīcijas nepieciešams vēl piestrādāt. Šajās pozīcijās skaņas L izrunu ietekmē skaņas iedalījums pēc rezonanses virsotņu skaita īpatnībām un attiecībām, ko ietekmē gaisa padeves spēcīgums un plūsmas virziens. Pozīcijās, kur ir zemāki rādītāji, vairāk jāpiestrādā pie artikulācijas aparāta vingrinājumiem un pie skaņas L izrunas automatizēšanas.

Pedagogs E. Kramiņš (2005) uzsver, kad bērns izrunā konkrētu skaņu, ir jāreķinās ar pareizu gaisa plūsmu, ko regulē artikulācijas aparāta muskulatūra, jo katras skaņas izrunai savādāka gaisa plūsma, tāpēc no iegūtajiem datiem varam spriest, ka ir vārdi, kur L skaņas izruna atrodas tādā pozīcijā, ka bērniem ir grūti izrunāt un ir nepieciešama papildus piepūle, ilgāks korekcijas laiks.

Izmantojot Vilkoksona testu, tika noskaidrots, vai notikušās izmaiņas skaņas L izrunā ir statistiski būtiskas izmaiņas (skatīties 1.tabulu).

1.tabula. Skaņas L izrunas mērījumi pēc metodiskā materiāla aprobācijas
Table 1 The measurement of sound L after the approbation of methodological material

Skaņas L izrunas pozīcija	p
Skaņa L vārda sākumā	0.025
Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc patskaņa	0.034
Skaņa L vārda beigās	0.034
Skaņa L vārda vidū, zilbes beigās	0.034
Skaņa L vārda vidū, zilbes vidū pēc līdzskaņa	0.038
Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc līdzskaņa	0.039
Skaņa L slēgtā zilbē	0.038

1.tabulā varam redzēt, ka visos gadījumos $p < 0.05$, kas norāda, ka notikušas statistiski būtiskas izmaiņas skaņas L izrunā. Šādi rezultāti ļauj pieņemt, ka piedāvātais metodiskais materiāls sekmē skaņas L izrunas uzlabojumus, metodiskais materiāls veiksmīgi izstrādāts, ir efektīvs un lietderīgs praktiskajā darbā logopēdiem, pedagogiem. Iegūtajos datos pēc metodiskā materiāla pielietojamības ir vērojama pozitīva dinamika.

Darba autore apkopoja datus par bērna artikulācijas aparāta stāvokli pēc metodiskā materiāla aprobācijas (skatīties 2.tabulu).

2.tabula. Bērna artikulācijas aparāta mērījumi pēc metodiskā materiāla aprobācijas
Table 2 The measurements of the child articulation apparatus after the approbation of methodological material

Artikulācijas aparāts	p
Paceļ mēli uz augšu	0.157
Nolaiž mēli uz leju	1.000
Ar mēli pieskaras abiem lūpu kaktiņiem	1.000
Nolaiza augšlūpu	0.046
Nolaiza apakšlūpu	1.000
Klakšķināšana	0.083
Mēles gala „motora” vibrēšana	0.083
Mēles piesūcināšana pie aukslējām	0.046
Parādīt platu mēli un noturēt 1-5 sek.	0.025
Aukslēju tīrīšana	0.083
Paslēpj augšējo lūpu	1.000
Paslēpj apakšējo lūpu	1.000
Lūpas taurītē izstieptas uz priekšu	1.000
Lūpu vibrēšana	1.000
Smaida ar pavērtām lūpām (redz zobus)	1.000
Smaida ar sakļautām lūpām (neredz zobus)	1.000

Iegūtajos datos ir vērojama statistiski būtiska pozitīva dinamika: nolaiza augšlūpu, mēles piesūcināšana pie aukslējām, parādīt platu mēli un noturēt 1-5 sek.

Ir arī dati, kur Vilkoksona testa rezultātā netika konstatēta statistiski būtiska pozitīva dinamika ($p > 0.05$), tomēr detalizēta rezultātu analīze liecina par pozitīvas dinamikas tendenci, piemēram, kaut arī darbība paceļ mēli uz augšu nav statistiski būtisku atšķirību un $p = 0,157$, dati liecina, ka 2 gadījumos notikušas pozitīvas izmaiņas, 3 gadījumos situācija palikusi nemainīga, negatīva dinamika netika konstatēta. Logopēde S. Tūbele (2006) min, ka korekcijas darbs valodas attīstībai ir laikietilpīgs, lai tiktu sasniegts vēlamais rezultāts. Šajā gadījumā pēc iegūtajiem datiem varam redzēt, ka darbības posms vēl jāpagarina.

Atkārtoti mērījumi tika veikti pēc metodiskā materiāla aprobācijas, bērniem pārbaudījām skaņas L izrunu (skat. 4.att.). Iegūtie dati tika mērīti četros līmeņos

gan pirms metodiskā materiāla aprobācijas, gan pēc. Līmeņu apzīmējumi: *Skaņu automātiski izrunā pats bez atgādinājuma – 4; *Pamatā izrunā, dažreiz kļūdās – 3; *Izrunā atsevišķos gadījumos pēc atgādinājuma – 2; *Neizrunā vispār – 1. Bērniem pēc metodiskā materiāla aprobācijas tika apskatīts arī artikulācijas aparāta stāvoklis. Rezultāti ir apskatāmi 4.att. Darba autore iegūtos datus gan pirms metodiskā materiāla aprobācijas, gan pēc mērīja divos līmeņos Jā (prot)-2; Nē (neprot)-1.

Darba autore izveidoja gadījuma analīzi pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas (skat. 3.tab.).

3.tabula. Skaņas L izrunas un mēles stāvokļa salīdzināšana pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas

Table 3 The comparison of sound L pronunciation and tongue state before and after the approbation of methodological material

Skaņas L izrunas pārbaude		Mēles stāvoklis	
Bērns			
1	Pirms - Skaņa L vārda sākumā	1	
2	Pēc - Skaņa L vārda sākumā	2	
3	Pirms - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc patskaņa	3	
4	Pēc - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc patskaņa	4	
5	Pirms - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc patskaņa	5	
1	Pēc - Skaņa L vārda beigās	1	
2	Pirms - Skaņa L vārda beigās	2	
3	Pēc - Skaņa L vārda beigās	3	
1	Pirms - Skaņa L vārda vidū, zilbes vidū pēc līdzskaņa	1	
2	Pēc - Skaņa L vārda vidū, zilbes vidū pēc līdzskaņa	2	
3	Pirms - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc līdzskaņa	3	
4	Pēc - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc līdzskaņa	4	
5	Pirms - Skaņa L vārda vidū, zilbes sākumā pēc līdzskaņa	5	
1	Pēc - Skaņa L alēģtā, zilbē	1	
2	Pirms - Pēcēj mēli uz augšu	2	
3	Pēc - Pēcēj mēli uz augšu	3	
4	Pirms - Nolaiz mēli uz leju	4	
5	Pēc - Nolaiz mēli uz leju	5	
1	Pirms - Ar mēli pieskaras ab iem lūpu kaklīšiem	1	
2	Pēc - Ar mēli pieskaras ab iem lūpu kaklīšiem	2	
3	Pirms - Nolaiza augšlūpu	3	
4	Pēc - Nolaiza augšlūpu	4	
5	Pirms - Nolaiza apakšlūpu	5	
1	Pēc - Nolaiza apakšlūpu	1	
2	Pirms - Klakšķinātara	2	
3	Pēc - Klakšķinātara	3	
4	Pirms - Mēles gala „moloza vib rēšana”	4	
5	Pēc - Mēles gala „moloza vib rēšana”	5	
1	Pirms - Mēles piescināšana pie auklējām	1	
2	Pēc - Mēles piescināšana pie auklējām	2	
3	Pirms - Parādīt platu mēli un noņemt 1-5 sek.	3	
4	Pēc - Parādīt platu mēli un noņemt 1-5 sek.	4	
5	Pirms - Aukslēja trīstāra	5	
1	Pēc - Aukslēja trīstāra	1	
2	Pirms - Paslēpj angāļoju lūpu	2	
3	Pēc - Paslēpj angāļoju lūpu	3	
4	Pirms - Paslēpj apakšējo lūpu	4	
5	Pēc - Paslēpj apakšējo lūpu	5	
1	Pirms - La pas taurnē izstieptas uz priekšu	1	
2	Pēc - La pas taurnē izstieptas uz priekšu	2	
3	Pirms - La pu vib rēšana	3	
4	Pēc - La pu vib rēšana	4	
5	Pirms - Smaida ar pavērtām lūpām	5	
1	Pēc - Smaida ar pavērtām lūpām	1	
2	Pirms - Smaida ar sakļautām lūpām	2	
3	Pēc - Smaida ar sakļautām lūpām	3	

3.tabulā varam redzēt, kādi rādītāji bērniem bija pirms metodiskā materiāla aprobācijas un pēc metodiskā materiāla aprobācijas katrā pozīcijā. Secinām, ja bērnam artikulācijas aparāts ir normā, tad arī skaņas L izruna uzlabojas un varam spriest, ka korekcija notikusi veiksmīgi. No iegūtās informācijas logopēds redz, pie kuras pozīcijas katram bērnam vēl jāpiestrādā un jāpievērš uzmanība. Katrs bērns ir individuāls, tāpēc attīstības temps un līmenis atšķiras (Miltiņa, 2005).

Balstoties uz literatūras analīzi un autores veikto pētījumu, varam secināt, ka ikvienam bērnam ar VSNA ir nepieciešams korekcijas darbs, kas jāveic sistemātiski un pakāpeniski. Veicot korekcijas darbu skaņas L izrunai, jāņem vērā bērna valodas sistēmas nepietiekams attīstības līmenis, jāņem vērā bērna individuālās attīstības īpatnības, uzmanības noturība, darba temps, emocionālais stāvoklis, pēc iespējas vairāk individualizēts korekcijas darbs bērna spējām. Veiktais pētījums pierāda, ka aprobētais metodiskais materiāls ir veiksmīgs. Izveidotais un aprobētais metodiskais materiāls sekmē skaņas L izrunas attīstību, par ko liecina pētījumā iegūtie dati.

Secinājumi **Conclusions**

1. Pēc pētījuma rezultātiem noskaidrojām, varam spriest, ka logopēdi sastopas ar metodiskā materiāla trūkumu skaņas L izrunas korekcijas darbam 5 – 6 gadu vecumā bērniem ar VSNA III līmenī. No 63 logopēdiem 51 logopēds atbildēja, ka ir grūti atrast metodisko materiālu skaņas L korekcijai, tāpēc iegūtie dati pamato maģistra darba aktualitāti. Anketas iegūtie dati apstiprina metodiskā materiāla nepieciešamību.
2. No pētījuma iegūtajiem datiem secinām, ka logopēdi saskaras visbiežāk ar skaņas L izrunas traucējumiem, skaņas L izrunas traucējumus atzīmēja 62 logopēdi.
3. Pirms un pēc metodiskā materiāla aprobācijas apstiprinājās, ka ir svarīgi ievērot secīguma principu. Sākumā bērniem jāattīsta artikulācijas aparāts un tikai pēc tam jāsāk mācīt izrunāt, automatizēt un diferencēt skaņu L. Kā arī korekcijas beigās jābūt noslēguma nodarbībai.
4. Apstiprinājās izveidotā metodiskā materiāla efektivitāte, jo pēc metodiskā materiāla aprobācijas visiem bērniem ir redzami pozitīvi rādītāji visās pozīcijās. Salīdzinot pirms metodiskā materiāla aprobācijas iegūtos rezultātus un pēc metodiskā materiāla aprobācijas iegūtos rezultātus, varam secināt, ka bērniem ir uzlabojusies skaņas L izruna.
5. Darba autores izstrādāto metodisko materiālu var pielietot gan logopēdi, gan pedagogi, gan vecāki, kuri vēlas attīstīt bērnam L skaņas izrunu.

Summary

In the theoretical part was made overview of the language development characteristics for 5 – 6 years old children, about language and speech disorders for 5 – 6 years old children with language system insufficient development at III level and of sound “L” adjustments stages, of sound “L” speech disturbance causes and types, and of sound “L” speech disturbance prevention of the child speak.

Educator V. Zelmenis (2000) believes that the language is human tool, which can be used to communicate with other people in accordance with standard. To gain knowledges and result

for child– need to teach them through the operational processes, because only in that way will be possible to understand, and gain necessary skills. It is important to train children, to create a development. With assistance from these trainings child can learn very much. Whilst, when is developed motoric, only then can start to build a speech. Parents and educators should create such environment, create a games for child, for developing small finger motorick skills.

Disorders of pronunciation of sounds may be different, there can be included, both not pronouncing the sounds, both crippling of sounds, both replacement of sound and blending of sounds. At start a speech therapist is developing articulation apparatus for child- are made different exercises, such as, like blowing, breathing, tongue, lips etc. Speech therapist I. Miltiņa (2005) highlights, it is important to learn sound “L” true pronunciation, because if more correctly will learn sound pronunciation, then child will faster pronounce it correctly. At start is learned sound pronunciation, then automation and then differentiation. It is important to keep at consecutive principle, at first tasks should be easy, then need to switch on more difficult stage. Tasks need to be consecutive planned. Before learning sound “L” pronunciation need to start with syllables and after gradually move to words, words phrases, sentences.

Work aim: theoretical research of cognitions about sound “L” correction for 5 – 6 years old children, collect, make and recognise methodological material of sound “L” correction for children with insufficient language system development at III level. Methodology: theoretical research and analyze of literature, research of documents, speech therapeuticaly research, observation, questionnairing, pedagogic test action, mathematical data handling, expert opinion method.

The most important work results:

- Speech therapist should customize tasks for child’s ability, development level, so, tasks to be interesting and linked for him, which will rise interest and curiosity for child. For Children, to be interesting to operate should use visual materials.
- Correction work should be sistematic and consecutive. Exercises, tasks, games, play are specially selected.
- Also was made researching group research stage, work author assessed and slect children, to make research part sucessfully. Was made children description during observing lessons and document researches. As well as was made sound “L” pronunciation checkup and tongue condition check before methodical material.
- Later work author made result research for sound “L” pronunciation dynamic development analyze. Was researched sound “L” pronunciation dynamic development for each child individually after filled checking form. From children individually collected data can diagnose, at which sound “L” pronunciation position speech therapist require to pay more attention during the work with child. In research group was compared also average values according to nominated criterias after SPSS program, positive dynamic is observed in all positions.
- Methodical material can be used not only by speech therapists, but also pre-school education educators, primary school educators, teachers and parents, who want to assist their children to develop sound “L” pronunciation.

At work practical part, based on theoretical research cognitions and research results was modeled recognised methodical material for sound “L” correction. Created correction methodical material is effective and improves child sound “L” pronunciation.

Literatūra
References

- Baumane, A. (1993). *Izrunā pareizi*. Zvaigzne ABC.
- Buivide, A. (2012). *Mācīsimies kopā*. Rīga: RaKa.
- Kramiņš, E. (2005). *Runas prasme saziņā*. Rīga: Biznesa augstskola Turība.
- Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
- Opincāne, Z. (2007). *Izrunā un ieklausies*. Izdevējs: VieTa.
- Roge, J. Ū., & Mēlere, B. (2003). *Citādi bērni*. Rīga: Jumprava.
- Salīte, I., Makarevičs, V., Černova, E., Krastiņa, E., Pipere, A., Guseva, V., Zdanovska, E., Sidoroviča, I., Milaša, I., Volāne, E., Valdemane, I., Ignatjeva, S., Drelinga, E., Iliško, Dz., Ūzuliņa, S., Plociņa, D., & Felce, B. (2008). *Metodisko materiālu "Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas" izstrāde. Datu analīze*. Daugavpils: Ilgtspējīgas izglītības institūts.
- Skaista, U., & Bārda, E. (2011). *Valodas (runas un rakstu) attīstības veicināšana bērniem vecumā no 5 – 8 gadiem*. Valsts Izglītības Satura Centrs. Rīga: Apgāds Mansards.
- Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.
- Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. (Promocijas darbs). Rīga.
- Tūbele, S., & Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi. (Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību)*. (2. izdevums). Rīga: RaKa.
- Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa.

SPĒĻU IZMANTOJUMS LITERĀRO DARBU ĒTISKO VĒRTĪBU APGUVĒ SĀKUMSKOLĀ

Usage of Games in the Acquisition of Ethical Values of Literary Narratives in Primary School

Rita Burceva

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Gunta Graznova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The aim of the article is to study and analyze the using of games in learning the ethical values of literary narratives in primary school. Methods of the research: study of theoretical literature, questionnaire for primary school teachers, processing and interpretation of the data obtained. The main conclusions are following: games can produce very good results in learning process, the game creates learning motivation and pleasure, and pupils are interested in learning more; an important aspect is to learn ethical values when reading literature in primary school. Didactic games improve pupils' knowledge, help in the sense of important concepts (friendship, beautiful, helpful). The teacher must follow the latest improvements in education, the development of the theory of didactic games, and develop himself in all areas in order to provide a high-quality education for pupils in the context of the competence approach.*

Keywords: *competence approach, ethical values, games, primary school*

Ievads

Introduction

Mūsdienās tiek izmēģinātas jaunas mācību pieejas, meklēti paņēmieni, lai palīdzētu skolēniem attīstīt caurviju prasmes un rosinātu iepazīt dzīvei nepieciešamās zināšanas, sekmējot prasmes skolēnam pašam iemācīties un iegūtās zināšanas spēt praktiski pielietot. Ir būtiski skolēniem mācīt literatūru, valodu, vēsturi un citus humanitāros mācību priekšmetus, kuri sekmē pilsoniskās apziņas veidošanos un veicina patriotisku jūtu nostiprināšanos. Aktualizējot mūsdienīgākos akcentus valodas un literatūras mācīšanas pieejā, A. Zariņa norāda: “Lasīšanas un rakstīšanas prasmju attīstība vienmēr ir bijusi nozīmīgs sākumskolas uzdevums, jo tā ir atslēga satura apguvei un sasniegumiem mācībās. [...] Domājot par prasmīgiem lasītājiem un rakstītājiem nākotnē, kā nozīmīgs

lasītprasmes un rakstītprasmes kvalitātes kritērijs tiek uzsvērts arī pozitīvas attieksmes veidošanās” (Zariņa, 2018, 116-117).

Mācoties un apgūstot valodu un literatūru, bērni uzlabo prasmi runāt, izteikt savas domas, analizēt, kritizēt un nekautrēties par savām idejām. Literatūra izkopj indivīda runas kultūru un attīsta tēlaino domāšanu. Savukārt latviešu valodas stundās tiek veikti tādi uzdevumi, kuri:

- veicina zinīgas un aktīvas personības izaugsmi;
- veicina neatkarīgas un atbildīgas personības veidošanos;
- veicina tādas personības veidošanos, kas radoši apgūst un bagātina nacionālās un cilvēces kultūras vērtības;
- nodrošina personības sagatavotību dzīvei reālos apstākļos (Laiveniece, 2000).

Literāro darbu integrētā apgūvē sākumskolā didaktiskās spēles ir viens no nozīmīgiem satura apguves paņēmieniem, kas uztur skolēnu motivāciju un vēlmi iesaistīties aktīvā un jēgpilnā izglītības procesā. Spēļu izmantošana attīsta bērna personību, viņa komunikācijas prasmes, domāšanu, radošumu u.c., kā arī tiek veicināta jaunu zināšanu, pieredzes ieguve. Vienlaikus ir sekmējama dažādu tikumu un ētisko kategoriju apguve jau sākumskolas izglītības posmā.

Raksta mērķis - pētīt un analizēt didaktisko spēļu izmantošanu literāro darbu ētisko vērtību apgūvē 4.klasē. Metodes: teorētiskās literatūras izpēte, sākumskolas skolotāju anketēšana, iegūto datu apstrāde un interpretācija.

Spēļu teorētiskie aspekti literatūras mācīšanā sākumskolā *Theoretical aspects of games in teaching literature in primary school*

Pētnieces I. Aryabkina un A. Spiridonova norāda, ka pedagogam jāveltī daudz laika, enerģijas un pūļu, lai sekmētu bērna iejušanos skolas vidē un palīdzētu veidot pozitīvu sākotnējo pieredzi mācību procesā (Aryabkina & Spiridonova, 2016).

Psihologes Y. Yakovleva un N. Goltsova ir veikušas pētījumu, kurā parādīts, ka sākumskolas vecuma bērni nav ieinteresēti reproducēt zināšanas, bet gan labprāt tās radoši atklāj, izmantojot dažādas mācību metodes un paņēmienus. Jaunākajā skolas vecumā skolēniem ļoti patīk spēlēt spēles gan realitātē, gan e-vidē, zīmēt un dažādi citādi radoši izpausties. Tiek uzskatīts, ka šajā vecumposmā bērniem ir augsta mācīšanās motivācija, tāpēc skolotājam tā pēc iespējas ilgāku laiku ir jāsaģlabā un jāveicina (Yakovleva & Goltsova, 2016).

Literatūrai kā mācību priekšmetam viens no svarīgākajiem mērķiem ir sekmēt skolēna emocionālo, radošo un intelektuālo spēju attīstību, izpratni par tās daudzveidību, folkloru un izzināt literatūras mantojumu.

Lai spētu mācīt literatūru, skolotājam ir labi jāpārzina priekšmets, jo, mācot literāros darbus, ir jāpievēršas to saturam, formai, mākslas tēla idejas atklāšanai,

darba būtībai. E. Stikute uzskata, ka literatūrā ir jāakcentē ētiskās un estētiskās vērtības, kuras tiek atklātas pārdzīvojuma radītajās lomās. Šis mācību priekšmets jāizprot un jā māca kā mākslas veids, kurš sevī nes dažādas vēsturiskas un pamācošas atziņas (Stikute, 2011).

Literatūras apguve sākumskolā tiek tendēta uz estētisko vērtību apguvi, bet vēl vairāk uz mākslas vērtību atklāsmi. Literatūra aktīvas darbības un sadarbības rezultātā veido personību. Bieži pēc daiļdarba izlasīšanas rodas jautājums “Ko no šī daiļdarba var mācīties?”, bet ir jāatceras, ka daiļdarbs nav pamācība, bet veido garīgo ievirzi lasītājam, lai tas spētu pietuvināties varonim un viņa rīcībai. Mācoties ir vērtīgi gūt vajadzību pēc pašaktualizācijas, jo, izlasot jebkuru daiļdarbu, skolēnam ir jāveido saistība ar mūsdienu un viņa personīgo dzīvi. Dzīve ir jāizjūt kā vērtība, ticība labajam, skaistajam un mākslai. Mācoties literatūru, ir jāapgūst ar to saistītās zināšanas: kultūrvēsturiskā situācija, kurā radušies konkrētie daiļdarbi, daiļdarbu rakstnieki un to personības, zināšanas par daiļdarbu, tā struktūru (Skalberga, Rudzītis, Stikute, & Sprinģe, 2004).

Dialogs ir dzīvā vārda jeb pārrunu metode, kurā iesaistās vairāki cilvēki. Dialogu kā mācību metodi ir pētījuši E. Calcagni un L. Lago. Pēc viņu domām, dialogs skolas sienās ir ne tikai vienkāršas bezjēdzīgas sarunas, bet gan tās ir sarunas, kuru jēgpilnas iezīmes vērstas uz izglītību, kaut kā jauna izzināšanu. Tiek uzskatīts, ka skolotāja un klases kopīgs dialogs veicina mācīšanos. Tas ļauj pedagogam analizēt, kādas iepriekšējās zināšanas bērni jau pārvalda un ko jaunu apguva pēc notikušās stundas. Skolēnu dialogs savā starpā nodrošina zināšanu apmaiņu, vienīgi skolotājam jāseko līdzi, lai tā nav bezmērķīga saruna, bet gan diskusija, kura vērsta uz kāda konkrēta mērķa sasniegšanu. (Calcagni & Lago, 2018)

Dialogs starp skolotāju un klasi ir vērtīgs un nozīmīgs, jo, pārrunājot izlasīto darbu, dialoga veidā ir iespējams noskaidrot skolēnu emocionālo stāvokli, pārrunāt un izprast, cik daudz skolēni ir uztvēruši tekstā esošo informāciju vai vēstījumu, kā arī, izmantojot šo metodi, skolotājs skolēniem izstāsta un kopā ar viņiem komunicējot analizē literārajā darbā atklātās ētiskās un estētiskās vērtības. Piemēram, Valda literārajā darbā “Staburaga bērni” skolotāja ar jautājumu palīdzību var vadināt skolēnus pašus izsecināt, kādas noteiktajā fragmentā ētiskās vai estētiskās vērtības autors ir vēlējis akcentēt lasītājam. Šī metode veiksmīgi spēj skolēniem radīt vidi, kurā viņi paši ir zināšanu atklājēji, bet skolotājs ir atbildīgs par skolēnu virzību zināšanu apguves procesā. Dialoga formā pedagogs iedrošina skolēnus formulēt un izteikt savas domas. K. Ruthven un R. Hofmann uzskata, ka skolēniem ir būtiski ne tikai iemācīties sarunāties, bet gan arī prast analizēt cita teikto. Jāprot klausīties, ieklausīties, īsi, kodolīgi un saprotami izteikt arī savas domas. Jābūt saprotamai dialoga situācijai, kad runāt un kad uzklausīt. Tieši dialogs ir tas paņēmiens, kurš skolotājam norāda uz skolēna runas kvalitāti

un kultūru, kas ir būtisks aspekts literatūras un valodas apgūvē (Ruthven & Hofmann, 2016).

Darbs pāros un grupās veicina skolēnu savstarpējo sadarbību. Lai šī metode būtu interesanta un sasniegtu izvirzītos izglītības mērķus, skolotājam ir jāspēj prasmīgi plānot darbs, lai visi bērni būtu iesaistīti, neskatoties uz dažādo attīstības un spēju līmeni, kā arī darba tempu. Pirms šīs metodes izmantošanas skolotājam ir mērķtiecīgi jāsaprot, savukārt mācību stundas laikā, kad skolēni jau darbojas, skolotājs ir tikai novērotājs un konsultants tad, ja grupa pašu spēkiem nevar tikt galā. Grupu darbs ir izdevies tad, kad skolēni ir iesaistījuši un palīdzējuši saviem grupas biedriem veikt vienotu uzdevumu arī kompleksās situācijās.

Sākumskolas vecumposma didaktikas kontekstā grupu un pāru darbos tiek aprakstīts, lielā mērā balstoties uz spēļu elementu izmantojumu. Didaktiskā spēle ir viena no izplatītām un tradicionālām metodēm, kas veicina mācību procesa kvalitāti. Pētnieki uzskata, ka lomu spēlēs atmosfēra ir brīvāka un skolēni spēj daudz labāk uztvert, saprast, bet skolotājiem ir vieglāk paskaidrot spēles noteikumus. Spēles izvirzītie mērķi tiek pilnīgāk sasniegti, kā arī paši skolēni izsakās, ka tas rada interesi, ir aktīvs un nav vienmuļš process, un arī dod jaunus iespaidus un zināšanas (Selby, Walker, & Divarkar, 2007).

Svarīgs aspekts spēļu izvēles procesā ir ieguldījums attiecībā uz mācību programmu un mācību mērķiem, jo ne visas spēles ir pielāgotas sākumskolas mācību procesa vajadzībām. Mūsdienās ir arī daudz izklaidējošu spēļu, kas novirza no realitātes, bet ir arī speciālistu atzītas didaktiskās spēles, kuras ir paredzētas mācību procesa organizācijas uzlabošanai un skolēnu motivēšanai (Meij, Albers, & Leemkuil, 2011).

Spēles būtiska nozīme ir apstākļi, ka tā iespaido tās spēlētājus, līdz ar to arī atklājas spēļu loma bērna attīstībā - gan fiziskajā, gan garīgajā (Rauch, 2003).

4. klases skolēni jau ir pietiekami nobrieduši, lai stundas laikā spētu koncentrēties noteiktam uzdevumam. Taču arī šajā vecumā reizēm zūd koncentrācijas spējas, dienas slodze ir nevienmērīga, un to izturēt monotonā darbībā bērnam ir apgrūtināši, tādēļ skolotājiem savā darbībā jāiesaista dažādas metodes. Viena no efektīvākajām ir didaktisko spēļu un to elementu izmantošana stundas laikā, jo tā rada prieka sajūtu un rada pozitīvas emocijas. Būtiska loma didaktiskajām spēlēm ir bērnu valodas un mutvārdu runas attīstībā. Izmantojot didaktiskās spēles, ir iespēja skolēnos attīstīt patiešām nozīmīgas valodas prasmes. Lai tas notiktu, ir nepieciešams gribasspēks no pedagoga puses, jo šāda tipa spēles nav plaši izplatītas. (Puntaka & Badjanova, 2014)

Pētot didaktiskās spēles, to daudzveidību un izmantošanas iespējas literatūras stundās sākumskolā, var secināt, ka ar tām ir iespējams pilnveidot dažādas prasmes, tādas kā lasīšana, runāšana, klausīšanas, saprašana un arī rakstīšana. Lasot kādu literāru darbu, literatūras stundās skolēni var "spēlēties" ar

tekstu, tādējādi izprotot tā nozīmi un būtību dziļāk. Bērni var apgūt jaunus vārdus, izprast teksta struktūru, veidot teatralizētus uzvedumus, kuros pats skolēns iejūtas galvenā varoņa lomā, raksturot tēlus un viņu rīcību, vienlaikus apgūstot daudzveidīgas ētiskās un estētiskās kategorijas. Šādi var mācīties raksturot tēlus ar spēles palīdzību, kas vēlāk, pamatskolas klasēs, skolēniem vieglāk ļauj to darīt, izmantojot arī teorētiskās zināšanas literatūras jomā.

Literāro darbu apguves kontekstā ir vairākas mācību metodes un paņēmieni, kā šo procesu padarīt aizraujošāku. Jebkurš literārais darbs tā lasītājam raisa pārdomas, parāda noteiktas vērtības un sniedz zināšanas. Literārā darba autors to ir uzrakstījis, lai dalītos savā redzējumā, jūtās, emocijās un izpratnē par apkārt notiekošo. Piemēram, arī Voldemārs Zālītis savā darbā “Staburaga bērni” ir atspoguļojis humānās vērtības, kuras ir būtiski izprast un pieņemt dažādu paaudžu viedokļu labākas izpratnes nolūkā. Ētika - tas ir modelis, pēc kura principiem cilvēkam ir jāuzvedas dažādās situācijās. Ētika bērnu izpratnes līmenī akcentē noteiktas vērtības, tādas kā draudzība, godīgums, cieņa, taisnīgums, uzticība u.c. Analizējot ētiskās un estētiskās vērtības literārajos darbos, veidojas izpratne, kā pareizi rīkoties dažādās situācijās un kāda ir morālā atbildība par pieņemtajiem lēmumiem. E. Stikute raksta, ka literārajā darbā ir iespējams saskatīt raksturīgas vietas, kurās izceļas spilgtākie pārdzīvojumi, tēli, ainas, emocijas uz kurām ir vērts pievērst skolēnu uzmanību (Stikute, 2011).

Literārajā darbā “Staburaga bērni” autors ir aprakstījis bērnu ikdienas dzīvi, no kuras mūsdienu bērni varētu daudz ko mācīties un aizgūt: atbalsts un uzmundrinājums, kad viens no draugiem baidās iziet no savas komforta zonas, izpratne par to, kas ir vai nav īstas draudzības pamats, palīdzība pārvarēt bailes, grūtības un šķēršļus, dalīšanās ar savām zināšanām, draudzības iegūšana un uzturēšana, saudzīga attieksme pret dzīvo dabu, zēnu savstarpējā pieķeršanās un uzticēšanās.

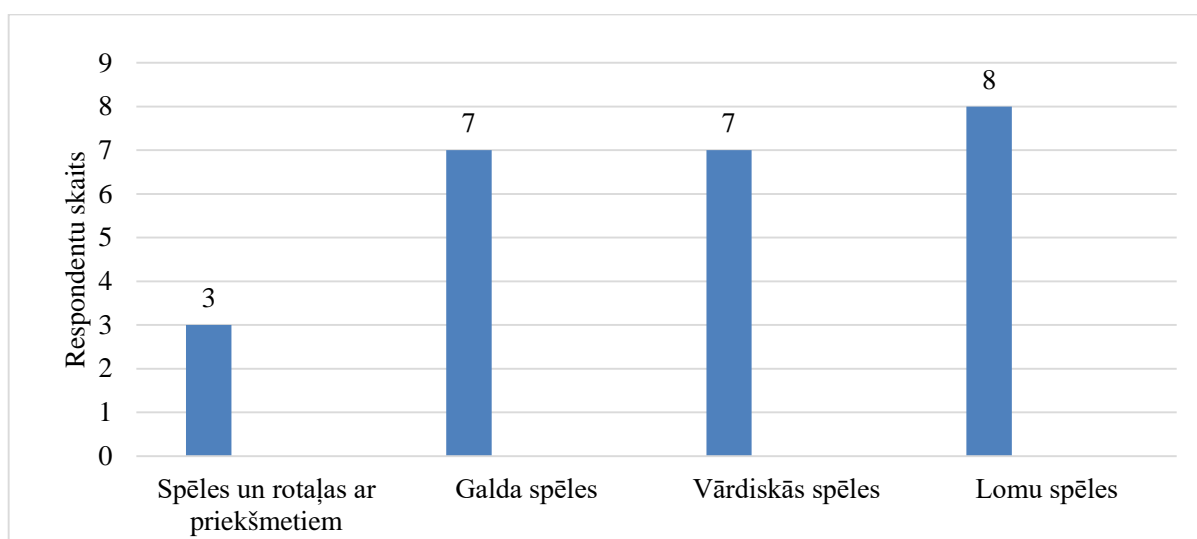
Empīriskais pētījums par didaktisko spēļu izmantošanu *Empirical research on the use of didactic games*

Veicot empīrisko pētījumu pēc literatūras un informācijas avotu izpētes un analīzes, tika organizēta skolotāju anketēšana, lai vērtētu spēļu izmantojamību ētisko vērtību apgūvē, mācot literatūru sākumskolā. Skolotāju anketēšana tika veikta trīs Latvijas skolās Rēzeknes pilsētā, Rēzeknes novadā un Balvos 2019.gada martā. Anketēšanā piedalījās 25 sākumskolas skolotājas.

Pētījuma jautājumā par didaktisko spēļu izmantošanu latviešu valodas stundās ētisko vērtību mācīšanas procesā visi 25 aptaujātie respondenti ir atbildējuši apstipriņoši. Pēc iegūtajiem datiem var secināt, ka didaktiskās spēles stundās ir bieža parādība skolās un skolotāji šo metodi piekopj un izmanto.

Analizējot atbildes uz jautājumu par didaktiskās spēles kā mācību metodes lietojumu tieši literāro darbu apgūvē, var konstatēt, ka arī šajā gadījumā visi respondenti ir vienprātīgi un atbild pozitīvi. Tātad skolotāji spēj piemeklēt attiecīgo didaktisko spēli, kura veicinātu mācību procesu, apgūstot kādu literāro darbu, un pedagogi tās arī sekmīgi izmanto.

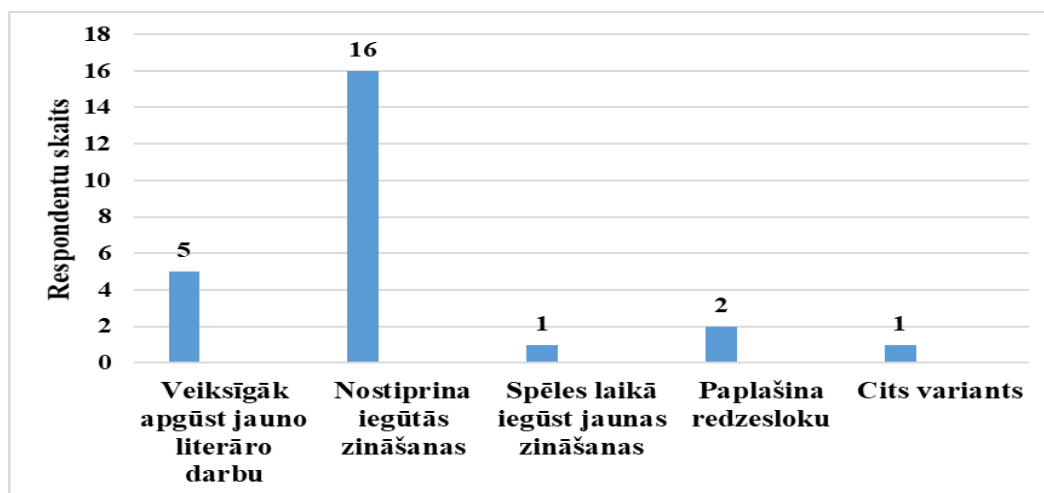
Nākamais jautājums formulēts ar mērķi uzzināt, kurus no didaktisko spēļu veidiem skolotāji izmanto literāro darbu apgūvei. Šoreiz respondentu atbildes dalījās (skatīt 1.attēlu).



1.attēls. Spēļu veidi literatūras apgūves stundās
Figure 1 Types of games on literature acquisition lessons

Vislielāko popularitāti skolotāju vidū ir ieguvušas lomu spēles, jo tajās dalībnieki veiksmīgāk spēj izteikt literāro varoņu raksturus, rīcību un skolēniem var caur sevi izjust literārā darba jēgu. Lomu spēlēs skolēns spēj vairāk atraisīties, caur atveidoto lomu izrādīt vairāk emociju un atvērties. Bet šis spēles veids ir efektīvs tikai tajā gadījumā, ja klasē valda pozitīvas savstarpējās attiecības un skolēnu vidū nav saspīlējuma. Aptaujas rezultāti rāda, ka vienāds skaits pedagogu ir izvēlējušies gan galda spēles, gan vārdiskās spēles. Galda spēļu pozitīvais efekts ir tas, ka šīs spēles disciplinē, mobilizē un kontrolē, bet ir arī pārdomu vērts aspekts, ka šāda veida spēles mazākā mērā nodrošina aktivitāti un attīsta radošumu un rosina skolēnu pašizpausmi, kas bieži vien, apgūstot literāros darbus, ir nepieciešams.

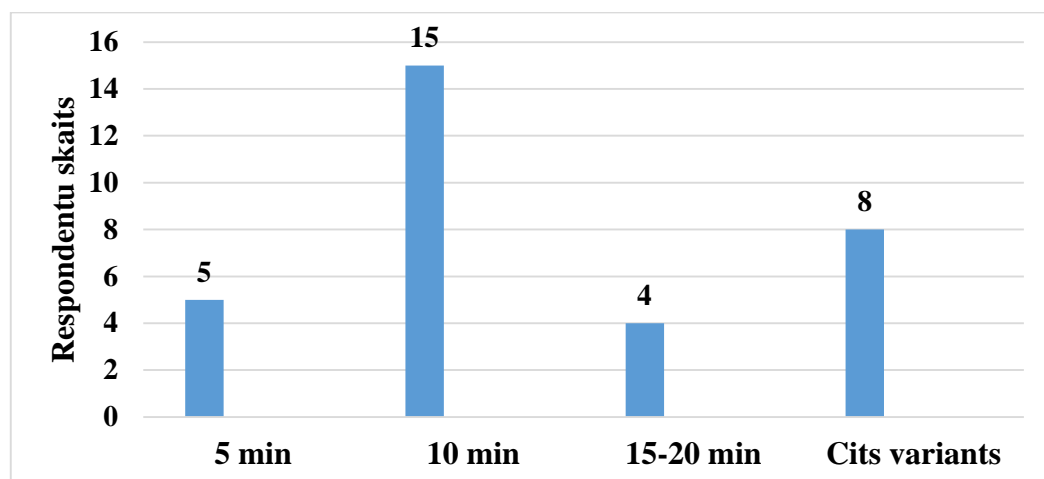
Ir apkopotas atbildes arī uz jautājumu par spēļu izmantošanas ieguvumiem literatūras stundās (skatīt 2.attēlu).



2.attēls. Spēļu izmantošanas ieguvumi literatūras apguves stundās
Figure 2 Benefits of using games on literature acquisition lessons

Vairākums aptaujāto skolotāju uzskata, ka didaktiskās spēles palīdz nostiprināt jau iegūtās zināšanas, jo arī to aktualizācija ir nepieciešama. Atbildēs skolotāji norāda, ka spēle palīdz veiksmīgāk apgūt jauno literāro darbu, jo procesā tiek akcentēti tādi aspekti, kurus tikai izlasot un pārrunājot skolēniem būtu grūtāk saprast. Divi skolotāji uzskata, ka didaktiskās spēles paplašina skolēnu redzesloku. Spēles gaitā izglītojamie apgūst prasmi individuāli strādāt, komandas garu, sadarbības iemaņas, komunikāciju.

Analizējot atbildes uz jautājumu par spēlēm atvēlēto laiku literāro darbu apguves stundā, var konstatēt, ka didaktiskajām spēlēm pedagogi velta vidēji 10 minūtes (skatīt 3.attēlu).



3.attēls. Spēlēm izmantotais laiks
Figure 3 Time used for games

10 minūtes, iespējams, nav pietiekams laiks, lai vispārīgi iejustos spēlē un izanalizētu spēles gaitu, bet tas noteikti ir pietiekams, lai spēle tiktu izprasta un to vēlāk varētu turpināt darīt brīvajā laikā. Laiks, ko skolēni patērē spēlēšanai, ir atkarīgs no konkrētās mācību tēmas, spēles mērķiem, uzbūves un uzdevumiem. Ja literārajā darbā ietvertais virsmērķis un ētisko vērtību komplicētība prasa vairāk uzmanības un laika jautājumu pienācīgai, dziļākai izpratnei, konkrētai spēlei izmantojamais laiks var pagarināties.

Secinājumi *Conclusions*

Analizējot pedagoģisko, psiholoģisko, vēsturisko literatūru, tika atrastas atziņas, kuras ļauj secināt, ka didaktiskās spēles literāro darbu apgūvē ir nozīmīgas un ar tām var panākt labus rezultātus mācībās arī kompetenču pieejas kontekstā. Spēle rada mācību motivāciju un prieku, kas ieinteresē skolēnus pašiem uzzināt vairāk.

1) Skolotājam jāseko līdzi aktualitātēm pedagoģijā, didaktisko spēļu teorētisko aspektu pētījumiem, kā arī profesionāli jāpilnveidojas, lai kompetenču pieejas kontekstā nodrošinātu kvalitatīvu izglītību skolēniem.

2) Sākumskolas posmā viena no piemērotākajām mācību metodēm ir didaktiskās spēles. Spēle ir nepiespiesta, neitrāla, dabiska darbība, kura nerada skolēnu pretestību, bet piesaista uzmanību un rada interesi par notiekošo.

3) Didaktiskās spēles iespējams pielāgot vajadzīgajam tematam un izmantot dažādos stundas posmos atkarībā no izglītības satura un attiecīgā vecumposma īpatnībām. Lai veicinātu skolēnu interesi un mācību motivāciju par literatūras apguvi sākumskolas klasēs, svarīga ir skolotāju prasme organizēt bērnam saistošu mācību procesu, veidojot to, izmantot dažādas metodes un paņēmienus, lai skolēni, apgūstot arī latviešu klasiskos literāros darbus, to darītu ar prieku un gūtu pozitīvas emocijas.

4) Didaktiskās spēles to praktiskajā pielietojumā sniedz nozīmīgu ieguldījumu skolēnu zināšanu padziļināšanā, kā arī būtisku ētikas jēdzienu (draudzība, skaistais, izpalīdzība) izpratnē.

5) Literāro darbu mācīšanas procesā vēlams ne tikai tos izlasīt, bet arī pārrunāt ar skolēniem, ko izlasītais darbs sniedz - kādas vērtības, zināšanas, attieksmes tas atklāj.

6) Literatūras stundā, izmantojot spēļu elementus, ir būtiski akcentēt ētiskās un estētiskās vērtības, kas ir nozīmīgas bērna personības un rakstura īpašību izveidē.

Summary

The aim of the article is to study and analyze the using of games in learning the ethical values of literary narratives in primary school. Methods of the research: study of theoretical literature, questionnaire for primary school teachers, processing and interpretation of the data obtained.

For literature, one of the main objectives is to promote the development of the emotional, creative and intellectual capabilities of a pupil, understanding of its diversity, exploring the heritage of literature. Learning is valuable to the need for self-actualization, because the pupil must be connected to modern and personal life. The game method is still up-to-date for this purpose. Diverse games help students understand the meaning of life, important values.

The main conclusions are following: games can produce very good results in learning process, the game creates learning motivation and pleasure, and pupils are interested in learning more; an important aspect is to learn ethical values when reading literature in primary school. Didactic games improve pupils' knowledge, help in the sense of important concepts (friendship, beautiful, helpful). The teacher must follow the latest improvements in education, the development of the theory of didactic games, and develop himself in all areas in order to provide a high-quality education for pupils in the context of the competence approach.

Literatūra References

- Aryabkina, I., & Spiridonova, A. (2016). A Poly-Artistic Approach as a Mechanism of Primary School Children Emotional Generosity Development in Artistic- and Aesthetic Behaviour. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 237*, 1277-1283. Retrieved from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042817302100>
- Calcagni, E., & Lago, L. (2018). The Three Domains for Dialogue: A framework for analysing dialogic approaches to teaching and learning. *Learning, Culture and Social Interaction, Volume 18*, 1-12. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2210656117302611>
- Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktiskie jautājumi*. Rīga: Raka.
- Meij, H., Albers, E. & Leemkuil, H. (2011). Learning from games. *British Journal of Educational Technology, Volume 42*, 15.-18. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=cbc23076-3f01-4bc4-89fc-502a98a3631f%40sessionmgr106&hid=118>
- Puntaka, Ž., & Badjanova, J. (2014). *Didactic games during school lessons to facilitate reading literacy development among first-formers*. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=9&sid=cbc23076-3f01-4bc4-89fc-502a98a3631f%40sessionmgr106&hid=118&bdata=Jmxhbmc9cnUmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=101460100&db=a9h>
- Rauch, E. (2003). *Interviewing a didactic game*. Retrieved from <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=cbc23076-3f01-4bc4-89fc-502a98a3631f%40sessionmgr106&hid=118>
- Ruthven, K., & Hofmann, R. (2016). A research-informed dialogic-teaching approach to early secondary school mathematics and science: the pedagogical design and field trial of the ePiSTEMe. intervention. *Research Papers in Education 32*(1), 1-23.
- Selby, G., Walker, V., & Diwakar, V. (2007). A comparison of teaching methods: interactive lecture versus game playing. *Medical Teacher 29*(9), 972-4. Retrieved from

- https://www.researchgate.net/publication/5690092_A_comparison_of_teaching_methods_Interactive_lecture_versus_game_playing
- Stikute, E. (2011). *Latviešu literatūras didaktika*. Rīga: Raka.
- Skalberga, A., Rudzītis, J., Stikute, E., & Sprinģe, A. (2004). *Mācību priekšmetu programmas paraugs literatūrā 4.-9.klasei. 1. variants*. Pieejams http://visc.gov.lv/pedagogiem/program/pamskol/prog.shtml?lit4_91
- Yakovleva, Y.V., & Goltsova, N.V. (2016). Information and Communication Technologies as a Means of Developing Pupils' Learning Motivation in Elementary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 233(17), 428-432. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816314124>
- Zariņa, S. (2018). Ceļā uz prasmīgu lasītāju un rakstītāju. *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. Rīga: LVA, 115-125.

SOCIĀLO PRASMJU ATTĪSTĪBA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR VIDĒJI SMAGIEM UN SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM SPECIĀLAJĀ INTERNĀTPAMATSKOLĀ

Social Skills Development for Primary School Students with Moderate and Severe Mental Disability at Special Boarding School

Ina Gruzdiņa

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Primary school pupils with moderate and severe mental disabilities characterized by slow and peculiar development of cognitive processes, lack of will, interest and motivation, which makes it difficult to acquire social skills. Often, pupils with mental disabilities also experience autism spectrum disorders characterized by stereotypical behavior, lack of language communication and socialization. Considering the peculiarities of the development of pupils with moderate and severe mental disability and autism spectrum disorders, communication and socialization skills, as well as traffic accident statistics, the social skills of primary school pupils to adhere to the rules of safe behavior on the street and in public transport are becoming more important. There is a question - how to stimulate, interest students with moderate and severe mental disability and autism spectrum disorders in a more effective way in promoting the development of this social skill in a special boarding school environment based on the individual needs of students. The aim of the research is theoretically explore the possibilities of developing social skills for primary school pupils with moderate and severe mental disorders and autism spectrum disorders, to develop and test the importance of using interactive social photo stories in promoting social skills - safe behavior on the street.*

Keywords: *moderate and severe mental disorders, autism spectrum disorders, social skills, safe behavior on the street, social stories, special boarding school.*

Ievads

Introduction

Izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk tekstā GAT) un ar autiskā spektra traucējumiem (turpmāk tekstā AST) sociālo prasmju apgūšana un to regulāra izmantošana ikdienas situācijās nozīmē iespēju būt patstāvīgākiem, neatkarīgākiem, iespēju pilnvērtīgāk iekļauties sabiedrības dzīvē. Un jo agrāk šīs sociālās prasmes un iemaņas tiek attīstītas un pielietotas, jo lielāka iespēja šiem bērniem iekļauties mūsdienu sabiedrībā arī kā pieaugušajiem. Tāpēc ir būtiski veicināt sociālo uzvedības normu un prasmju attīstību bērniem ar vidēji

smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem gan mājās ģimenes ietvaros, gan pirmsskolā un skolā ar skolotāju un atbalsta komandas palīdzību.

Speciālās pamatizglītības programmas paraugā skolēniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem sociālo zinību mērķis ir *sagatavot izglītojamo praktiskajai dzīvei un sekmēt skolēnu adaptāciju sabiedrībā*. Viens no sociālo zinību mācību priekšmeta uzdevumiem ir apgūt sabiedrības sociālās normas, uzvedības, izturēšanās prasmes, *apgūt drošas uzvedības noteikumus, kā arī pielietot tos sociālās situācijās, tai skaitā arī uz ielas* (Plostniece, Roste-Plostniece, & Stegmane, b.g.).

Ceļu satiksmes drošības direkcijas (CSDD) dati par bērnu ceļu satiksmes negadījumu statistiku pierāda, cik būtiska un nozīmīga ir skolēnu sociālā prasme ievērot drošas uzvedības noteikumus uz ielas, kā arī sabiedriskajā transportā (CSDD, 2018). Ņemot vērā skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST komunikācijas un socializācijas prasmju attīstības īpatnības, sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ielas apgūšana ir vēl aktuālāka un nozīmīgāka. Tomēr pastāv jautājums, kādā veidā efektīvāk rosināt, ieinteresēt skolēnus ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST mācību procesā, kā veicināt šīs sociālās prasmes attīstību speciālās internātskolas vidē, balstoties uz skolēnu individuālajām vajadzībām.

Pētījuma mērķis – teorētiski izpētīt sociālo prasmju attīstības iespējas sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem un autiskā spektra traucējumiem, izstrādāt un pārbaudīt interaktīva sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas nozīmi sociālās prasmes – drošas uzvedības ievērošana uz ielas – attīstības veicināšanā.

Pētījuma teorētiskā bāze *The research theoretical base*

Sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST vispārējā attīstība un sociālo prasmju attīstības īpatnības. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīga palēnināta un savdabīga izziņas procesu attīstība, vērojams gribas, intereses un motivācijas trūkums, kas ievērojami apgrūtina sociālo prasmju apgūšanu (Liepiņa, 2003; Tereško, Kondratova, Rozenfelde, & Želve, 2013; Prudņikova, 2012; Vīgante, 1998; Isaev, 2003). Skolēniem ar AST piemīt specifiskas intereses, stereotipiska uzvedība, viņi neizjūt vajadzību socializēties un komunikācijā izmantot valodu (Baka & Grunevalds, 1998; Bethere, Līdaka, Platniece, Ponomarjova, & Striguna, 2013; Bauze, 2014; Landrāte & Tūbele, 2011; Westwood, 2011). Sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem, smagiem GAT un AST vairums gadījumos vērojams visu iepriekš minēto attīstības un komunikācijas īpatnību kopums (Ingersoll & Schreibman, 2006; Westwood, 2011). Apzinot psihologu un pedagogu teorētiskās atziņas un autores pedagoģisko pieredzi, skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT un

AST tiek raksturoti kā skolēni, kuriem ir intelektuālās darbības, psihisko funkciju, emociju un gribas jomas, valodas un personības attīstības traucējumi, kā arī vērojamas ierobežotas komunikācijas, sociālās mijiedarbības un stereotipiskas uzvedības pazīmes.

Drošības vajadzības nozīme sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST sociālo prasmju attīstības veicināšanā. Vācu psihoanalītiķe K. Horneja drošības vajadzībai piešķir vadošo lomu personības attīstībā, drošības vajadzību veido vēlme būt mīlētam, gribētam pasargātam (Kalvāns, 2017). Latviešu pedagoģe un zinātniece D. Lieģeniece runā par bērna vajadzību respektēšanu un kā vienu no svarīgākajām izdala drošības vajadzību. Tas nozīmē, ka bērns izjūt sevī prasību, vajadzību pēc drošas un stabilas apkārtnes, no kuras nav jābaidās (Lieģeniece, 1999). Lai skolēniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem attīstītu un pilnveidotu sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ielas, nepieciešami vizuālie plāni, jo redzamais rada drošības izjūtu. Lai izskaidrotu notikumu secību vai sociālo situāciju, noder zīmējumi, fotogrāfijas, sociālie stāsti, jo šie bērni labāk uztver vizuālu informāciju (Vaclava, Aldenrūda, & Ilsteds, 2012). Kāda formāta un veida vizuālo informāciju bērni ar garīgās attīstības traucējumiem uztver vislabāk, atkarīgs no bērnu individuālajām spējām, tie var būt priekšmeti, attēli, video, fotogrāfijas, simboli u.c. Ar sociālo stāstu un fotogrāfiju palīdzību var izskaidrot, kā rīkoties sociālajās situācijās, lai skolēni ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem justos droši uz ielas, sabiedriskajā transportā vai tā pieturā.

Sociālo prasmju attīstības iespējas sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST speciālās internātpamatskolas vidē. Saistībā ar skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST raksturojošām iezīmēm, sociālo prasmju apguve un to attīstības veicināšana kļūst vēl nozīmīgāka un aktuālāka. Labvēlīgas mācību vides apstākļu nodrošināšana skolas vidē var veicināt un sekmēt skolēnu izziņas procesu un personības attīstības gaitu. Šobrīd, kad vispārīzglītojošās skolas vēl ir pārmaiņu procesā uz iekļaušanas realizēšanu, tieši speciālā skola, speciālās skolas vide spēj skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem nodrošināt īpaši pielāgotu mācību procesu, balstoties uz skolēna individuālajām spējām un vajadzībām. Pēc M. Raščevskas, D. Nīmantas, S. Umbraško, I. Šūmanes, B. Martinsones un I. Žukovskas veiktā pētījuma rezultātiem, 72% no 211 aptaujātajiem pedagogiem, kā arī lielākā daļa vecāku, 64% no 44 aptaujātajiem vecākiem, uzskata, ka skolēniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem jāmacās speciālās skolās (Raščevska, u.c. 2017). Speciālajā skolā ir iespēja pielāgot vides apstākļus katra skolēna individuālajām vajadzībām. Skolēnu un skolotāju skaita attiecība c līmeņa klasē ļauj radīt labvēlīgu vidi skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT sociālo prasmju attīstībai. Skolotāja uzdevums ir veidot drošu un atbalstošu vidi skolā, skolotāja loma ir pati nozīmīgākā sociālo

prasmju apguves procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST speciālajā internātskolā (Rozenfelde, 2018).

ASV skolotājas Kerolas Grejas sociālo stāstu metode. Sociālie stāsti (Social Stories) ir metode, kuru 1991.gadā izveidoja ASV skolotāja Kerola Greja (Carol Gray), lai palīdzētu skolēniem ar autiska spektra traucējumiem pieņemt un izprast dažādas sociālās situācijas. Sociālie stāsti noder arī bērniem un jauniešiem ar garīgās attīstības traucējumiem, lai izskaidrotu dažādas sociālās dzīves situācijas. Sociālie stāsti attīsta komunikācijas un saziņas iemaņas, tātad palīdz iekļauties sabiedrībā. Sociālo stāstu mērķis ir sniegt bērniem precīzu, drošu, patiesu un iedrošinošu informāciju par nerakstītajiem sociālajiem likumiem un palīdzētu saskatīt loģiku, kas ir mūsu sociālās kārtības pamatā (Grey & White, 2002; Gray, 2010).

Pētījuma novitāte – Latvijā tiek izmantota sociālo stāstu metode teksta, attēlu vai video formātā skolēnu ar AST sociālo prasmju attīstībai (Projekts “Sper soli pasaulē”, 2017). Autores pētījumā, balstoties uz sociālo stāstu metodi (Grey, 2010), tika izstrādāts un aprobēts interaktīvs, ar maināmām fotogrāfijām un vārdiem, sociālo fotostāstu krājums sākumskolas skolēnu ar GAT un AST sociālās prasmes par drošu uzvedības ievērošanu uz ielas attīstības veicināšanai. Autores radītais sociālo fotostāstu krājums iekļauj sevī novitāti, apvienojot sociālos stāstus ar reālām fotogrāfijām, pievienojot interaktivitātes un darbošanās iespējas, tādējādi veicinot skolēnu interesi par metodisko materiālu un nodrošinot dažādus grūtības līmeņus, pielāgošanos katra skolēna individuālajām spējām.

Empīriskā pētījuma rezultāti *The results of empirical research*

Pētījums tika veikts Rīgas x speciālajā internātpamatskolā no 2018.gada septembra līdz 2019.gada aprīlim. Pētījumā piedalījās pieci sākumskolas apvienotās 1.-3. c līmeņa klases skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, trim no tiem vērojami arī AST. Viens no pētījuma dalībniekiem ir 1. klases skolēns, četri pētījumā iesaistītie ir 3. klases skolēni. No 5 skolēniem trīs ir zēni un divas meitenes.

Pētījuma mērķis ir izstrādāt interaktīvu sociālo fotostāstu krājumu un pārbaudīt tā izmantošanas nozīmi sociālās prasmes – drošas uzvedības ievērošana uz ielas – attīstības veicināšanā.

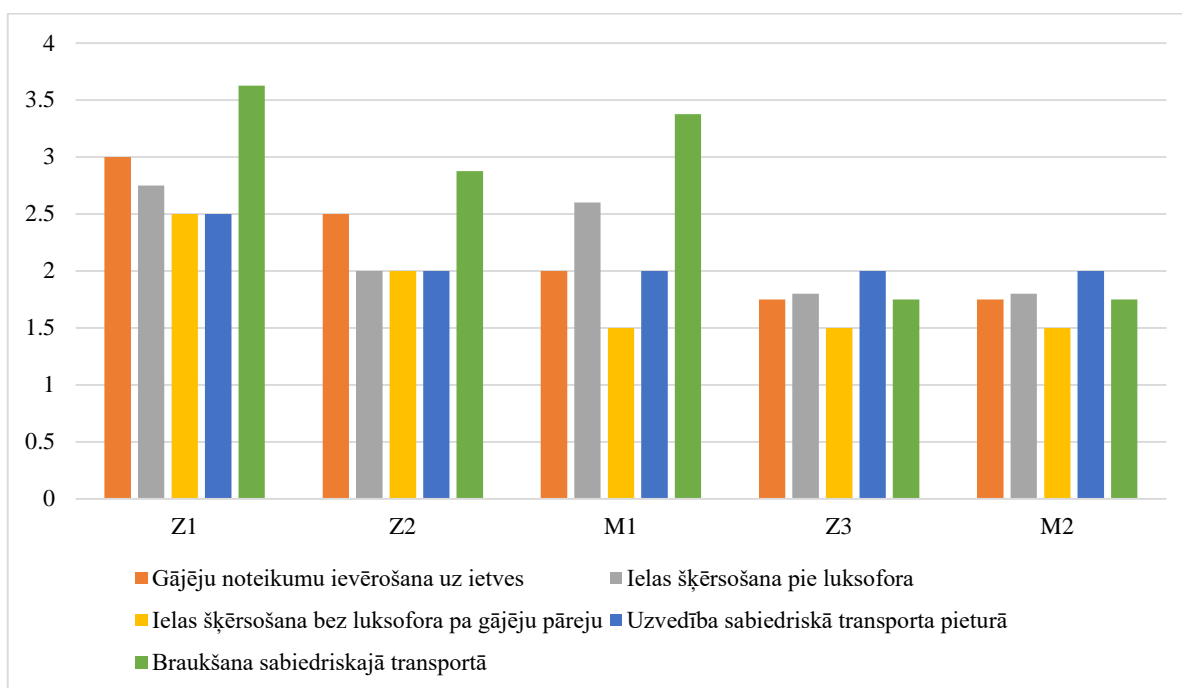
Balstoties uz izpētītajām teorētiskajām atziņām par sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST, par mācību procesa īpatnībām un piemērotām mācību procesa formām un metodēm, tika izveidots interaktīvs sociālo fotostāstu krājums “Droša uzvedība uz ielas” sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Metodiskajā materiālā iekļauti 14 sociālie fotostāsti drukāta teksta formātā, 14 laminētas

sociālo fotostāstu pamatnes un ar velcro lentas palīdzību maināmi ielaminēti fotoattēli un vārdi. Krāsainās un melnbaltās fotogrāfijās redzami zēns un meitene, kuri rāda vēlamo uzvedību, drošas uzvedības iespējas uz ielas un sabiedriskajā transportā.

Darba autores izveidotā interaktīvā metodiskā krājuma aprobācija notika trīs līmeņos, izdalot divas grūtības pakāpes. Individuālā darba vai pāru darba forma telpās, atbilstoši skolēnu individuālajām spējām, ar vienu vai vairākiem sociāliem fotostāstiem tika izmantota sociālo zinību stundās. Savukārt ekskursijās un pastaigās tika izmantota individuālā darba forma reālajā vidē, kā arī telpās apgūto zināšanu praktizēšana un pielietošana reālajās situācijās.

Balstoties uz darba autores izstrādātajiem rādītājiem par drošības noteikumu ievērošanu uz ielas un sabiedriskajā transportā, tika veikta skolēnu sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" sākotnējā un noslēguma vērtēšana četros līmeņos.

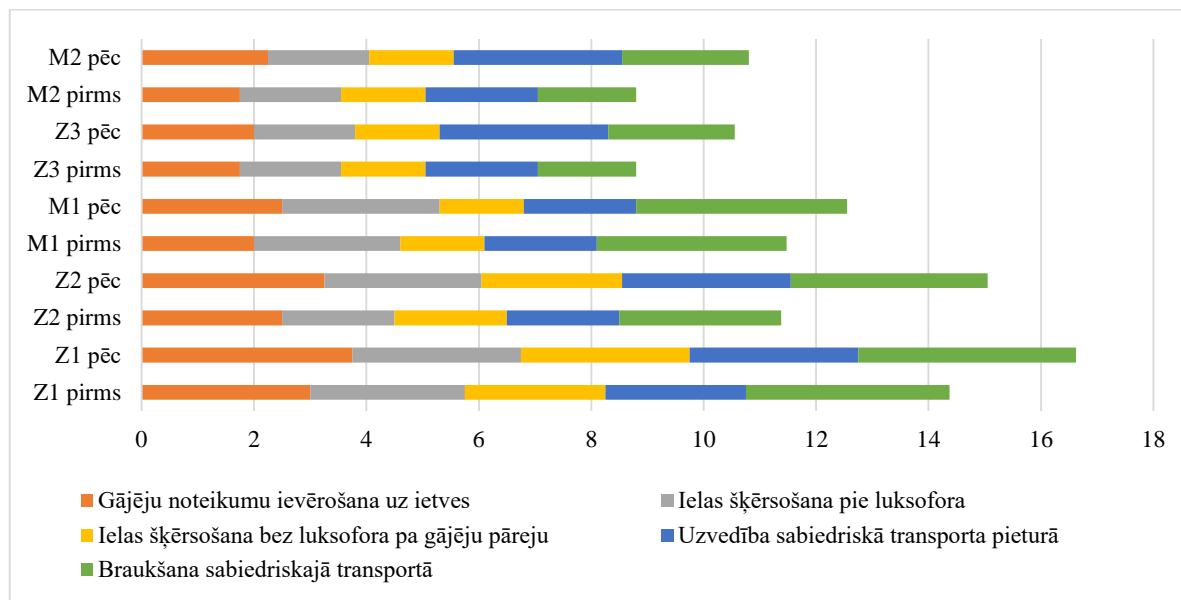
Visu skolēnu sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāji pētījuma sākuma posmā pirms sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas mācību procesā attēloti 1.attēlā.



*1.attēls. Visu skolēnu sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāji novembrī
Figure 1 Indicators of all pupils' social skills "Safe behavior on the street" in November*

Izvērtējot sākotnējos skolēnu sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ielas rādītājus novembra mēnesī, atklājas katra skolēna individuālās spējas un dažādie sociālās prasmes attīstības līmeņi.

Visu skolēnu sociālās prasmes rādītāju izmaiņas pirms un pēc autores veidotā sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas sociālo zinību stundās un reālajā vidē redzamas 2.attēlā.

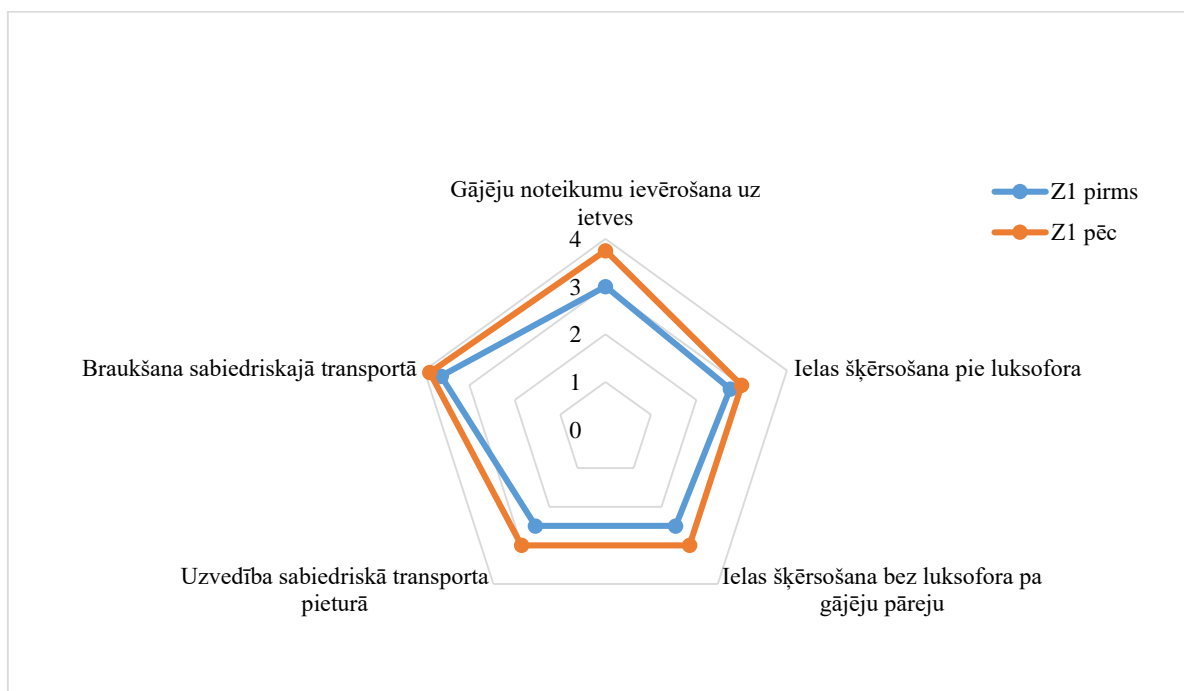


2.attēls. Visu skolēnu sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāju izmaiņas
Figure 2 Changes in the indicators of all pupils' social skills "Safe behavior on the street"

Analizējot iegūtos datus, izteikta dinamika vērojama skolēnam Z2, skolēniem Z1, Z3 un M2 vērojams neliels progress, savukārt minimāla dinamika atklājas skolnieces M1 rādītāju izmaiņās. Skolēniem Z3 un M2 vērojama izaugsme, pilnveidojot prasmi droši uzvesties sabiedriskā transporta pieturā. Kopsummā skolniekiem Z1, Z2 un M1 vērojami augstāki sociālās prasmes droši uzvesties uz ielas rādītāji nekā skolniekiem Z3 un M2. Šo datu attiecība sakrīt ar skolēnu sākotnējā vērtējuma datu attiecību. Var secināt, ka katrs no skolēniem attīstījis savu individuālo spēju robežas.

Pētījuma laikā skolēnam Z1, darbojoties ar sociālo fotostāstu krājumu, vērojama izteikta interese par fotogrāfijām, tajās redzamajiem cilvēkiem un notiekošo procesu. Zēns aktīvi iesaistījās mācību procesā, darbojoties individuāli, kā arī pārī ar vienu un vairākiem sociāliem fotostāstiem II grūtības pakāpē. Ekskursijas, pastaigas un darbošanās reālajā vidē skolēnam Z1 sagādāja pozitīvas emocijas.

Skolēna Z1 sociālās prasmes rādītāju izmaiņas redzamas 3.attēlā.

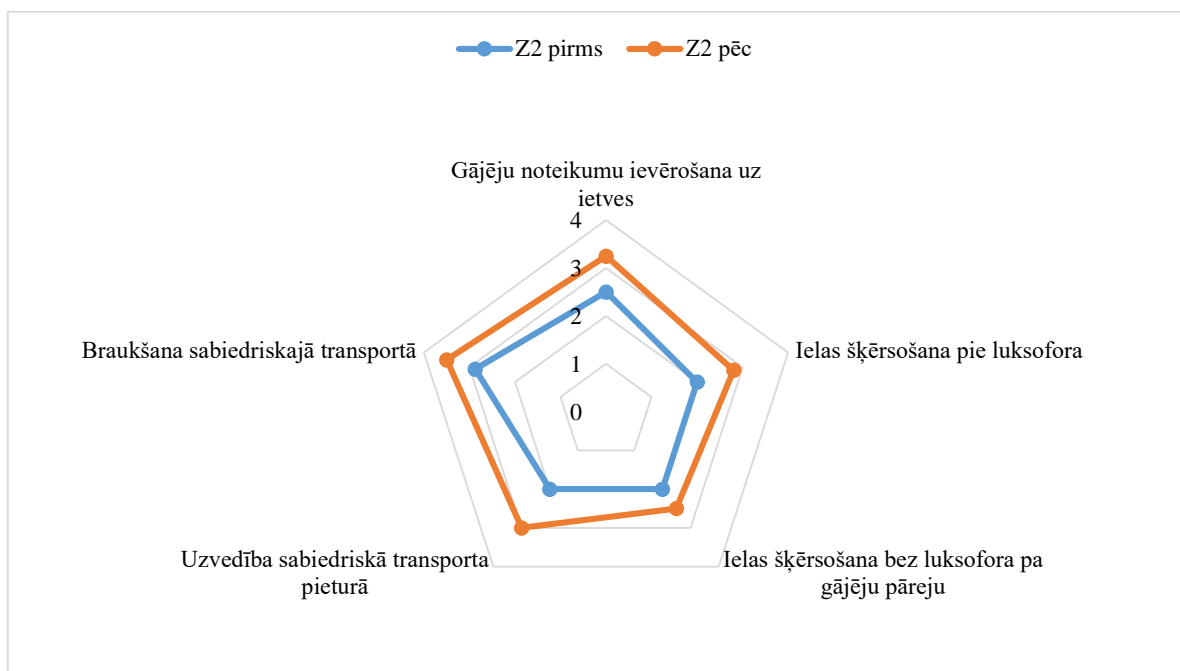


*3.attēls. Skolēna Z1 sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāju izmaiņas
Figure 3 Changes in the indicators of pupil Z1 social skills "Safe behavior on the street"*

Analizējot skolēna Z1 sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāju izmaiņas pēc sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas, vērojama neliela, pozitīva dinamika visos rādītājos. Viszemākais pieaugums vērojams sociālās prasmes rādītājam par braukšanu sabiedriskajā transportā. Iemesli – jau sākotnējās vērtēšanas laikā skolēna Z1 šī rādītāja vidējais rezultāts sasniedz 3.625 no 4 punktiem un ikdienā apmeklējot skolu, zēns kopā ar vecākiem izmanto sabiedrisko transportu. Visaugstākais pieaugums redzams sociālās prasmes rādītājam par gājēju noteikumu ievērošanu uz ietves, no 3 līdz 3.75, tas izskaidrojams ar sociālo fotostāstu palīdzību apgūto zināšanu pielietošanu regulārās pastaigās un ekskursijās pētījuma laikā.

Skolēnam Z2 darbojoties ar sociālo fotostāstu krājumu, vērojama daļēja interese par fotogrāfijām, tajās redzamiem dzīvās un nedzīvās dabas objektiem, kā arī par notiekošo ekskursiju un pastaigu laikā. Zēns iesaistījās mācību procesā, darbojoties gan individuāli, gan pārī ar vienu un vairākiem sociāliem fotostāstiem II grūtības pakāpē.

Skolēna Z2 sociālās prasmes rādītāju izmaiņas redzamas 4.attēlā.



*4.attēls. Skolēna Z2 sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" rādītāju izmaiņas
Figure 4 Changes in the indicators of pupil Z2 social skills "Safe behavior on the street"*

Skolēna Z2 sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" visu rādītāju izmaiņas liecina par stabilu, pozitīvu dinamiku. Visaugstākais pieaugums vērojams sociālās prasmes rādītājam par uzvedību sabiedriskā transporta pieturā no 2 līdz 3 punktiem. Tas pierāda sociālo fotostāstu izmantošanas un praktisko braucienu ar sabiedrisko transportu nozīmi sociālās prasmes "Droša uzvedība uz ielas" attīstības veicināšanā.

Tika veikta iegūto skolēnu sociālās prasmes rādītāju datu analīze un salīdzināti katra skolēna dati pirms un pēc autores radītā sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas mācību procesā SPSS programmā, izmantojot Vilksoksona testu. Testa rezultātu koeficients skolēnam Z1 un skolēnam Z2 nepārsniedz 0,05, tātad notikušās izmaiņas ir būtiski nozīmīgas. Ar Vilksoksona testa palīdzību tika analizēti arī visu skolēnu sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ielas rādītāji. Divās sociālās prasmes rādītāju grupās, gājēju noteikumu ievērošana uz ietves un braukšana sabiedriskajā transportā, testa koeficients ir zemāks par 0,05.

Rezultātā var secināt, ka pēc sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas mācību procesā, notikušās pozitīvas izmaiņas skolēnu sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ielas attīstības rādītājos. Būtiski nozīmīgas izmaiņas vērojamas skolēnu Z1 un Z2 sociālo prasmju attīstībā, kā arī visu skolēnu sociālās prasmes divos rādītājos - ievērot gājēju noteikumus uz ietves un drošas uzvedības noteikumus sabiedriskā transporta pieturā - vērojamas būtiski nozīmīgas izmaiņas.

Secinājumi **Conclusions**

1. Teorētiskās literatūras izpētes procesā gūtās atziņas par sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST sociālo prasmju attīstības īpatnībām ļāva darba autoriem izstrādāt skolēnu sociālās prasmes par drošu uzvedību uz ceļa rādītājus. Izstrādātie sociālās prasmes rādītāji palīdzēja izvērtēt skolēnu sociālās prasmes līmeni pētījuma sākuma un beigu posmā.
2. Veiktā pētījuma ietvaros atklājās nozīmīgā drošības vajadzības loma sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST sociālo prasmju attīstības veicināšanā. Ievērojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST mācību procesa īpatnības speciālās internātpamatskolas pedagoģiskajā vidē, kā arī drošības vajadzības nozīmi, tika izstrādāts interaktīvs sociālo fotostāstu krājums sociālās prasmes – droša uzvedība uz ielas un sabiedriskajā transportā – attīstības veicināšanai. Sociālo fotostāstu izstrādes teorētiskā bāze ir K. Grejas sociālo stāstu metode (Grey & White, 2002).
3. Autoriem, papildinot K. Grejas sociālos stāstus ar maināmām reālām fotogrāfijām un vārdiem, izmantojot velcro materiālu, pielāgojot sociālo fotostāstu krājumu dažādiem grūtības līmeņiem, izdevies ieviest novitāti metodisko materiālu izstrādē sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST.
4. Interaktīvais sociālo fotostāstu krājums ļauj pielāgoties skolēna individuālajām spējām, rosina skolēnu interesi par fotogrāfijām un velcro materiālu, veicina sociālo prasmju attīstību par drošas uzvedības ievērošanu uz ielas sākumskolas skolēniem ar GAT un AST.
5. Darba autores izstrādātā interaktīvā sociālo fotostāstu krājuma aprobēšanas rezultāti Rīgas x internātpamatskolas apvienotās 1.-3.klases pieciem skolēniem uzrāda nelielu pozitīvu vai neitrālu dinamiku. Pētījumā iegūto skolēnu sociālās prasmes rādītāju analīze liecina par atsevišķu rādītāju būtiskām izmaiņām pirms un pēc autores izstrādātā metodiskā materiāla izmantošanas skolēnu mācību procesā. Rezultāti pierāda sociālo fotostāstu krājuma izmantošanas efektivitāti sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST sociālo prasmju attīstīšanas veicināšanā.
6. Pētījuma procesā sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT un AST sociālās prasmes izaugsmes dinamika ir veicinājusi skolēnu sociālo prasmju attīstību, tuvinot skolēnu iespēju socializēties un iekļauties sabiedrībā.
7. Iegūtie rezultāti attiecināmi uz konkrētiem pētījuma dalībniekiem konkrētajā pētījuma vidē.

Summary

Primary school pupils with moderate and severe mental disabilities characterized by slow and peculiar development of cognitive processes, lack of will, interest and motivation, which makes it difficult to acquire social skills. Often, pupils with mental disabilities also experience autism spectrum disorders characterized by stereotypical behavior, lack of language communication and socialization. Considering the peculiarities of the development of pupils with moderate and severe GAT and AST communication and socialization skills, as well as traffic accident statistics, the social skills of primary school pupils to adhere to the rules of safe behavior on the street and in public transport are becoming more important. There is a question of how to stimulate, interest students with moderate and severe GAT and AST in a more effective way in promoting the development of this social skill in a special boarding school environment based on the individual needs of students.

The author's study, based on the method of social stories (C. Gray), developed and approved an interactive collection of interchangeable photographs and words of social photographic stories about safe behavior on the street for primary school students with mental development disorders and autism spectrum disorders.

Analyzing the results of the study, the author concludes that the use of a collection of social photostories in the learning process for pupils with moderate and severe mental development disorders and autism spectrum disorders is an effective way, how to promote social skill about safe behavior on the street. The results of the study show a positive or stable, constant dynamics of the pupils' social skills indicators before and after the use of the collection of social photos. The obtained data show a significant change in the individual indicators of social skills for safe behavior on the street.

Literatūra References

- Baka, A., & Grunevalds, K. (1998). *Grāmata par aprūpi*. Rīga: Preses nams.
- Bauze, D. (2014). *Autiskā spektra traucējumu ģenētiskie aspekti*. (Promocijas darbs). Rīga.
- Bethere, D., Līdaka, A., Platniece, A., Ponomarjova, J., & Striguna, S. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir autisms*. Rīga: VISC.
- CSDD. (2018). *Ceļu satiksmes negadījumu skaits*. Pieejams <https://www.csdd.lv/celu-satiksmes-negadijumi/celu-satiksmes-negadijumu-skaits>
- Gray, C. (2010). *The New Social Story Book*. US: Future Horizons Incorporated.
- Gray, C., & White A. L. (2002). *My Social Stories Book*. US: Jessica Kingsley Publishers.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: effects on languagepretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 673-683.
- Isaev, D. N. (2003). *Umstvennaja otstalost' u detej i podrostkov*. M: Rech'.
- Kalvāns, Ē. (2017). *Mūsdienu personības teorijas. Mācību līdzeklis*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
- Landrāte, E., & Tūbele, S. (2011). *Autisms un saskarsme*. Rīga: RaKa.
- Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
- Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Plostniece, A., Roste-Plostniece, I., & Stegmane, A. (b.g.). *Sociālās zinības 1.-9.klasēm*. Mācību priekšmeta programmas paraugs speciālās pamatizglītības programmu

Social Skills Development for Primary School Students with Moderate and Severe Mental Disability at Special Boarding School

- īstenošanai izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem. (1.var.). Rīga: VISC.
- Projekta “Sper soli pasaulē” prezentācija NVO namā. (2017). Raksts RD IKSD mājaslapā. Pieejams <http://old.iksd.riga.lv/public/89242.html>
- Prudņikova, I. (2012). *Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā*. (Promocijas darbs). Rēzekne.
- Raščevska, M., Nīmante, D., Umbraško, S., Šūmane, I., Martinsone, B., & Žukovska, I. (2017). *Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošas izglītības īstenošanas kontekstā*. Rīga.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. (Promocijas darbs). Rīga.
- Tereško, A., Kondratova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmi, uzvedības un mācību sasniegumu izvērtēšanai*. Rīga: VISC.
- Vaclava, V., Aldenrūda, U., & Ilsteds, S. (2012). *Bērni, kuriem ir autisms un Asperģera sindroms*. Madonas poligrāfists.
- Vīgante, R. (1998). *Speciālo skolu „C” līmeņa skolēnu raksturojums un attīstība*. Rīga: Mācību apgāds NT.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs* (6th ed.). London: Taylor & Francis.

RĒZEKNES VISPĀRIZGLĪTOJOŠO SKOLU JAUNIEŠU PSIHOĻOGISKĀS LABKLĀJĪBAS ĪPATNĪBAS

Peculiarities of Psychological Well – Being Young People of Rezekne Comprehensive Schools

Eriks Kalvans

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The problem of psychological well-being is particularly acute in the age group of young people, because during this time a person's identity is formed and the next profession is chosen. High psychological well-being implies the sense of purpose of life, optimism, the ability to establish positive attitudes with others, which creates preconditions for positive personality development. For this reason, young people from comprehensive schools were selected for the study.*

The significance of the research is justified by the fact that similar studies on psychological well-being in the youth age were not carried out in Latgale region.

The aim of the study was to investigate the peculiarities of psychological well-being of young people in Rezekne comprehensive schools.

Keywords: *psychological well-being, comprehensive school, youth, personal growth, autonomy, environmental mastery, positive relationships with others, self acceptance, sense of purpose of life.*

Ievads

Introduction

Psiholoģiskās labklājības problēma īpaši aktualizējas jauniešu vecumposmā, jo šajā laikā veidojas cilvēka identitāte, kā arī tiek izvēlēta nākamā profesija. Līdz ar tehnoloģiju straujo attīstību, būtiski mainās mūsdienu darba tirgus, kas paredz jaunu profesiju rašanos un noteiktu profesiju izzušanu. Tas izvirza paaugstinātas prasības pret jauniešu zināšanām un prasmēm, izvēloties nākamo profesiju. Augsta psiholoģiskā labklājība, kas paredz savas dzīves mērķa izjūtu, optimismu, spēju nodibināt pozitīvas attiecības ar citiem, rada priekšnoteikumus pozitīvai personības attīstībai un sekmīgai profesionālai orientācijai (Kail & Cavanaugh, 2010). Šī iemesla dēļ pētījumam tika izvēlēti vispārīzglītojošo skolu jaunieši.

Veiktā pētījuma nozīmību pamato tas, ka analogiski pētījumi par psiholoģisko labklājību jauniešu vecumposmā iepriekš Latgales reģionā netika veikti.

Pētījumam tika izvirzīts mērķis: izpētīt jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnības Rēzeknes vispārizglītojošās skolās.

Iegūtie rezultāti tika izmantoti Interreg Lat-Lit projektā “Sociāli psiholoģiskā atbalsta sistēmas attīstība, īstenojot pozitīvās pārvarēšanas stratēģijas metodi, un sociālās iekļaušanas uzlabošana cilvēkiem no mazāk aizsargātajām iedzīvotāju grupām”.

Pētījumā izmantotās metodes detalizēti raksturotas nodaļā „Jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnību izpētes rezultāti”.

Problemātikas teorētiskais pamatojums *Theoretical background to the problem*

Pētījuma problemātikas teorētiskais pamatojums balstās uz šī raksta autora izstrādāto promocijas darbu „Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūra un psiholoģiskās labklājības saturs” (Kalvāns, 2013), kurā psiholoģiskās labklājības fenomens traktēts eidemonisma tradīcijā, saskaņā ar K. Rifas psiholoģiskās labklājības modeli. Šajā modelī indivīda psiholoģiskās labklājības saturu veido 6 faktori: „Pozitīvas attiecības ar apkārtējiem”, „Autonomija”, „Prasme īstenot ikdienas vajadzības”, „Personiskā izaugsme”, „Dzīves mērķa izjūta”, „Sevis akceptēšana” (Ryff & Keyes, 1995).

Noteikts, ka indivīda psiholoģiskā labklājība dažādos vecumposmos ir saturiski mainīga. Noteikti psiholoģiskās labklājības komponenti pieaug, bet citi – samazinās. Tādi komponenti kā „Autonomija” un „Prasme īstenot ikdienas vajadzības” palielinās, palielinoties vecumam, bet komponenti „Personiskā izaugsme” un „Mērķtiecība” ar vecumu samazinās (Ryff, 2014).

Pētījuma gaitā tika salīdzināta vīriešu un sieviešu psiholoģiskā labklājība. Analizējot zinātnisko literatūru, iespējams konstatēt, ka sievietēm, salīdzinājumā ar vīriešiem komponents „Pozitīvas attiecības ar apkārtējiem” sievietēm vienmēr ir augstāks. Vīriešiem un sievietēm visi psiholoģiskās labklājības rādītāji ir līdzīgi tajā ziņā, ka līdz ar vecumu pastiprinās prasme īstenot ikdienas vajadzības, turklāt vīriešiem, pat vairāk nekā sievietēm, pieaug pozitīvu attiecību nozīmīgums, paaugstinās autonomijas un sevis akceptēšanas rādītāji. Gan vīriešiem, gan sievietēm ar gadiem samazinās personiskās izaugsmes izjūta un dzīves mērķu izjūta (Springer et al., 2011).

Jauniešu vecumposmā, sakarā ar nākamās profesijas izvēli, aktualizējas tāds psiholoģiskās labklājības faktors kā „Dzīves mērķa izjūta”. Tādēļ psiholoģiskās labklājības sasniegšanā svarīgi ir darboties savu personisko mērķu virzienā. Jaunietim jābūt pārliecinātam par savu mērķu svarīgumu un šiem mērķiem jābūt tādiem, kas rada apmierinājumu un baudu, nevis uzspiesti, un tādiem, kuru sasniegšana palīdz izvairīties no vainas izjūtas un trauksmes (Anic & Tončić, 2013; Viejo et al., 2018).

Izglītība ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem, kas ietekmē indivīda psiholoģisko labklājību. Tika konstatēta, ka augstāks izglītības līmenis korelē ar augstāku psiholoģisko labklājību. Turklāt izglītība ir viens no personības potenciāla realizācijas nosacījumiem, kas nosaka augstu psiholoģisko labklājību (Farrell, 2010).

Jauniešu vecumposmā notiek strauja identitātes un pašapziņas attīstība. Jaunība raksturīga ar savu neatkarotām un individualitātes izjūtas rašanos, apziņu, ka neesi tāds kā citi. Negatīvajā variantā veidojas izplūdis „Es” tēls, lomu un personības apzināšanās nenoteiktība. Jauniešu vecumposmā būtiskākais uzdevums ir patības jeb identitātes meklēšana un atrašana (Geldhof et al., 2013).

Jauniešu identitātes veidošanās procesā īpašu aktualitāti iegūst sociālo attiecību esamība un ar to saistītais sociālais atbalsts. Šajā vecumposmā piederība vienaudžu grupām saistīta ar psiholoģisko labklājību, turklāt būtiska ir sociālo grupu daudzveidība un to skaits. Sociālās attiecības ir ļoti svarīgs psiholoģisko labklājību ietekmējošs faktors. Ir izpētīts, ka pilnvērtīgas sociālās attiecības pozitīvi ietekmē psiholoģisko labklājību, bet sociālā izolācija un nepietiekams sabiedrības atbalsts saistīts ar dažādām saslimšanām un pat mūža ilguma samazināšanos (Demir, 2010; Lerkkanen et al., 2018).

Jauniešu psiholoģiskā labklājība būtiski ietekmē arī viņu izziņas procesu attīstību. Par svarīgiem jauniešu vecumposma jaunveidojumiem uzskatāmi patstāvīgas loģiskas domāšanas, tēlainās atmiņas, individuālā prāta darbības stila un zinātniskās izpētes interešu attīstība (Newman & Newman, 2011).

Tādējādi šo vecumu raksturo kognitīvās aktivitātes paaugstināšanās, kura izpaužas jauniešu mācību darbībā. Šī darbība izvirza augstas prasības viņu aktivitātei un patstāvībai. Lai varētu pietiekami dziļi apgūt programmu, ir nepieciešams attīstīt teorētisko domāšanu. Mācīšanās grūtības, kādas dažkārt izjūt jaunieši, bieži vien ir saistītas ar zemu psiholoģisko labklājību, kuru būtiski ietekmē sliktas attiecības ar vienaudžiem un nespēja atrast savu identitāti (Newman & Newman, 2011).

Jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnību izpētes rezultāti ***Results of the study of the peculiarities of psychological well-being of young people***

Pētījums tika veikts laika periodā no 2018. gada oktobra līdz decembrim Rēzeknes pilsētā, iekļaujot respondentus (n=120) no vispārizglītojošām skolām vecumā no 16 līdz 18 gadiem. Veiktā pētījuma mērķis formulēts šī raksta ievadā.

Pētījumam tika izmantotas speciālas anketas: „Sociāli demogrāfiskās stratifikācijas anketa” (Kalvāne, 2018) un K. Rifas „Psiholoģiskās labklājības skalas” (Ryff & Keyes, 1995). Anketu aizpildīšanai respondentiem tika sniegtas precīzas instrukcijas mutiskā un rakstiskā veidā. Tika apliecināts iegūtās

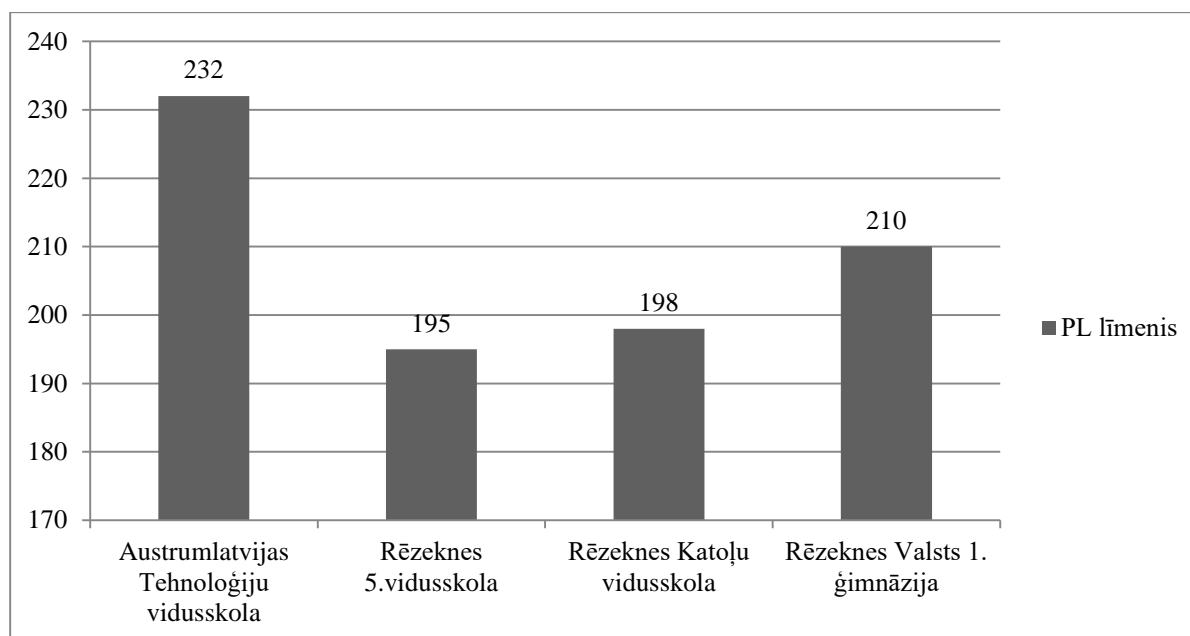
informācijas neizpaušanas jautājums. Kopējais anketu aizpildīšanas laiks variēja 30 minūšu robežās.

Rēzeknes vispārizglītojošo skolu jauniešu psiholoģiskās labklājības pētījums iekļāva vairākus etapus:

- jauniešu psiholoģiskās labklājības līmeņa salīdzināšana Rēzeknes vispārizglītojošās skolās;
- jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūras analīze;
- jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūras analīze dažādu dzimumu grupās.

Jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnību interpretācija pamatojas uz metodikas „Psiholoģiskās labklājības skalas” rezultātu vidējo vērtību analīzi.

Jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis dažādās Rēzeknes pilsētas skolās ilustrēts 1.attēlā.



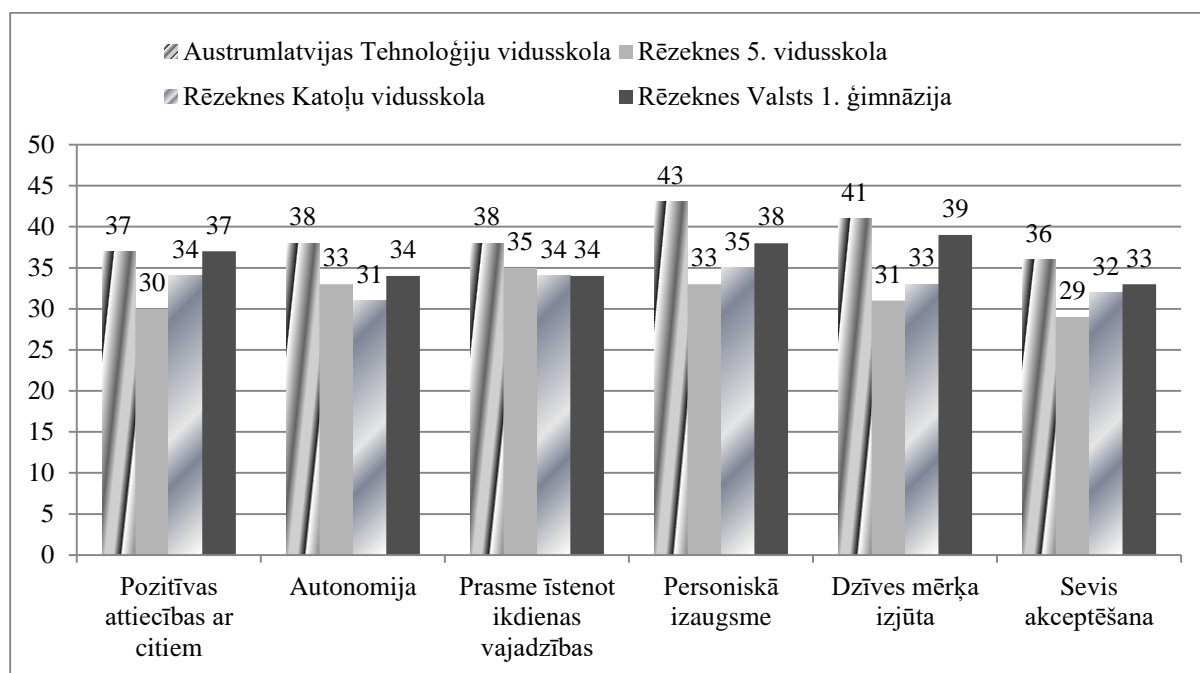
1.attēls. Kopējais jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis Rēzeknes vispārizglītojošās skolās

Figure1 The overall level of psychological well-being of young people in comprehensive schools in Rezekne

Kā redzams, augstākais psiholoģiskās labklājības līmenis raksturo Austrumlatvijas Tehnoloģiju vidusskolas jauniešus. Saskaņā ar K. Rifas metodikas instrukciju, tas vērtējams kā augsts. Nākamā seko Rēzeknes Valsts 1. ģimnāzija, kuras respondentu psiholoģiskā labklājība vērtējama kā vidēja. Tālāk seko Rēzeknes Katoļu vidusskola, kuras jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis ir vidējs. Zemākais psiholoģiskās labklājības līmenis raksturo Rēzeknes 5. vidusskolu. Jāatzīmē, ka Rēzeknes 5. vidusskolas jauniešus arī raksturo vidējs kopējais psiholoģiskās labklājības līmenis.

Detalizētai jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnību izpētei tika analizēta jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūra dažādās Rēzeknes pilsētas skolās (skat. 2. attēlu).

Austrumlatvijas Tehnoloģiju vidusskolas jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūru raksturo vidējs visu psiholoģiskās labklājības faktoru līmenis, izņemot faktoru „Personiskā izaugsme”, kurš ir augstā līmenī. Zemākajā līmenī atrodas faktors „Sevis akceptēšana”. Nedaudz augstākā līmenī atrodas faktors „Pozitīvas attiecības ar citiem”. Šo secinājumu pamato pētījumā iegūtie rezultāti, kas ilustrēti 2.attēlā.



2.attēls. Jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūra dažādās Rēzeknes vispārīgglābjošās skolās

Figure 2 Structure of youth psychological well-being in various comprehensive schools in Rēzekne

Tātad iespējams izteikt pieņēmumu, ka jauniešiem ir zināmas grūtības pieņemt sevi, kas var būt saistīts ar pārāk augstu savas personības ideālo tēlu. Tāpat daži jaunieši var būt neapmierināti ar savām attiecībām ar vienaudžiem, kas saistīts ar zemām saskarsmes iemaņām, zemu pašvērtējumu vai arī paaugstinātu prasību līmeni pret saviem vienaudžiem.

Rēzeknes 5. vidusskolas jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūru raksturo labi attīstīta prasme realizēt ikdienas vajadzības. Kā nākamie seko faktori „Autonomija” un „Personiskā izaugsme”, kuru līmenis ir vienāds. Zemākais līmenis raksturo faktoru „Sevis akceptēšana”, nedaudz augstākā līmenī atrodas faktors „Pozitīvas attiecības ar citiem”.

Arī šīs skolas jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis, vērtējot pēc atsevišķiem faktoriem, ir vidējs.

Rēzeknes Katoļu vidusskolas jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūrā augstāk attīstītais faktors ir „Personiskā izaugsme”, kā nākamie seko „Pozitīvas attiecības ar citiem” un „Prasme īstenot ikdienas vajadzības”, kuri izteikti vienādā līmenī. Šīs skolas jauniešiem zemākajā līmenī atrodas faktors „Autonomija”. Tas var liecināt, ka jauniešiem trūkst patstāvības, kā arī viņiem svarīgs citu cilvēku novērtējums.

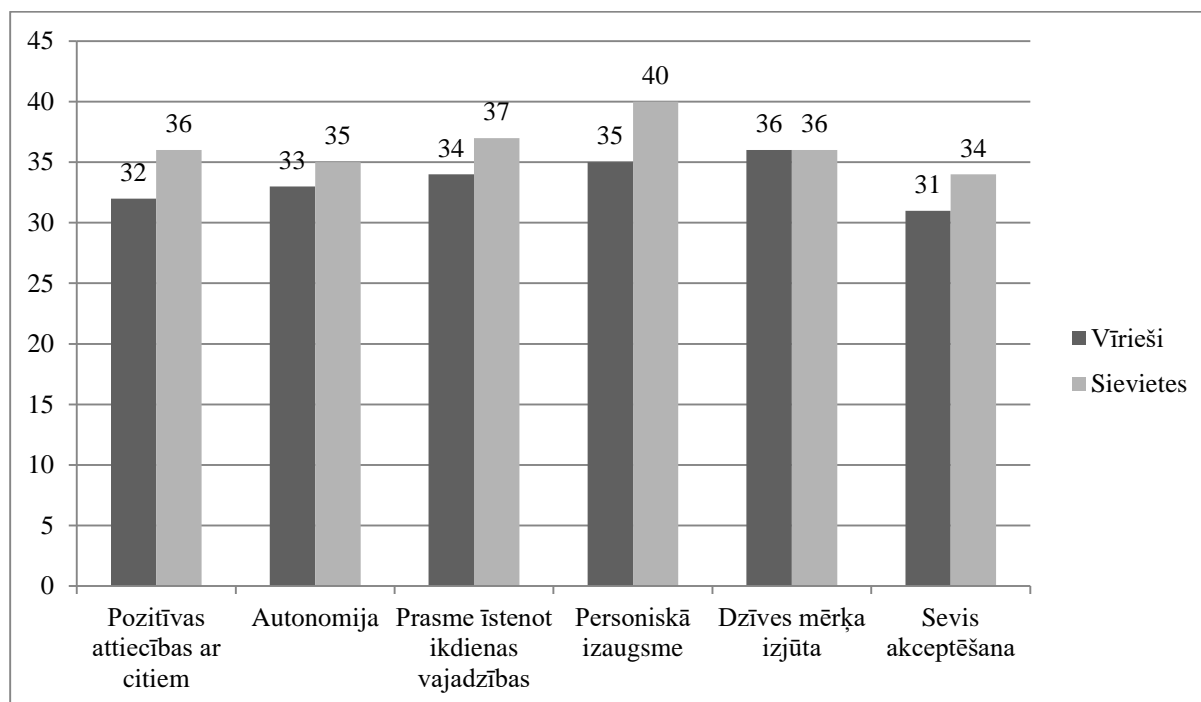
Rēzeknes Valsts 1. ģimnāzijas jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūrā dominē faktors „Dzīves mērķa izjūta”, kā nākamais seko „Personiskā izaugsme”. Tāpat pietiekami labi izteikts faktors „Pozitīvas attiecības ar citiem”. Zemākajā līmenī atrodas faktors „Sevis akceptēšana”, nedaudz augstāk izteikti faktori „Autonomija” un „Prasme īstenot ikdienas vajadzības.” Šīs vidusskolas jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūru raksturo atsevišķu faktoru nevienmērība (liela vērtību starpība starp augstāk un zemāk izteiktajiem faktoriem). Tādejādi atsevišķiem šīs skolas jauniešiem var būt grūtības pieņemt sevi, zema patstāvība un prasme veikt ikdienas uzdevumus.

Turpmāk tiek veikta iegūto statistisko datu psiholoģiskā interpretācija, salīdzinot rezultātus dažādās skolās.

Aptaujātos Rēzeknes vispārīzglītojošo skolu jauniešus raksturo personiskās attīstības un sava potenciāla realizācijas izjūta, savas izaugsmes saskatīšana, atvērtība jaunai pieredzei, sevis pilnveidošana un savas uzvedības uzlabošana laika gaitā, dziļāka sevis iepazīšana, kā arī dzīves mērķa esamība un dzīves virzības izjūta, spēja apzināties sevi tagadnē un pagātnē, pārliecības esamība, kura piešķir dzīvei mērķi.

Savukārt jauniešu problemātiskās jomas saistītas ar nepietiekamu sevis pieņemšanu, kas izpaužas kā neapmierinātība ar sevi, vilšanās savā pagātnē, rūpju par noteiktām savas personības īpašībām esamība, negribēšana būt tādām, kādas ir īstenībā, kā arī ar nepietiekamu autonomiju, kuru raksturo nepietiekama patstāvība, apkārtējo novērtējuma svarīgums, šāda novērtējuma gaidīšana no citiem, orientēšanās uz apkārtējo viedokļiem, pieņemot svarīgus lēmumus, domāšanas un uzvedības pakļaušana apkārtējo spiedienam.

Turpmāk tiek salīdzināts Rēzeknes vispārīzglītojošo skolu jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis dažādu dzimumu grupās (skat. 3.attēlu). Pētāmās izlases respondentu sadalījums pēc dzimuma bija pietiekami proporcionāls (51% vīrieši un 49% sievietes), lai būtu iespējams veikt jauniešu psiholoģiskās labklājības salīdzināšanu dažādu dzimumu grupās.



3.attēls. Jauniešu psiholoģiskās labklājības saturs vīriešu un sieviešu respondentu grupās
Figure 3 The structure of psychological well-being of young people in the groups of male and female respondents

Tika noteikts, ka sievietes raksturo augstāks visu psiholoģiskās labklājības struktūras faktoru līmenis, izņemot faktoru „Dzīves mērķa izjūta”, kura līmenis abās grupās ir vienāds. Vīriešiem augstāk attīstītais faktors ir „Dzīves mērķa izjūta”, bet sievietēm – „Personiskā izaugsme”.

Zemākais līmenis raksturo faktoru „Sevis akceptēšana” gan vīriešu, gan sieviešu grupās.

Vienīgais psiholoģiskās labklājības struktūras faktors, kas ir izteiks vienādā līmenī gan vīriešiem, gan sievietēm ir „Dzīves mērķa izjūta”.

Būtiskākās atšķirības starp vīriešiem un sievietēm vērojamas faktora „Personiskā izaugsme” līmenī.

Interpretējot iegūtos datus par vīriešu un sieviešu psiholoģiskās labklājības saturu, iespējams secināt, ka vīriešus raksturo dzīves mērķa esamības un dzīves virzības izjūta, bet sievietes - personiskās attīstības un sava potenciāla realizācijas izjūta, atvērtība jaunai pieredzei, aizvien lielāka sevis pilnveidošana.

Tomēr daudziem vispārīzglītojošo skolu jauniešiem raksturīga neapmierinātība ar sevi, vilšanās sevī, negribēšana būt tādām, kāds ir īstenībā.

Jāatzīmē, ka sievietes raksturo augstāka savas personības attīstības izjūta nekā vīriešus.

Noteiktais faktora „Dzīves mērķa izjūta” līmenis ir vērtējams pozitīvi, jo šī faktora pietiekama attīstība palīdz jauniešiem izvēlēties nākamo profesiju.

Secinājumi Conclusions

Jauniešu psiholoģiskās labklājības īpatnību izpētes gaitā darba autors nonāca pie šādiem secinājumiem:

1. Aptaujāto vidusskolu vidū Austrumlatvijas Tehnoloģiju vidusskolas jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis ir augsts, bet pārējās vidusskolās tas ir vidējs;
2. Augstākais kopējais psiholoģiskās labklājības līmenis raksturo Austrumlatvijas Tehnoloģiju vidusskolas jauniešus, nākamā pēc psiholoģiskās labklājības līmeņa seko Rēzeknes Valsts 1. ģimnāzija, aiz kuras seko Rēzeknes Katoļu vidusskola. Zemākais psiholoģiskās labklājības līmenis pētāmajā izlasē raksturo Rēzeknes 5. vidusskolas jauniešus;
3. Rēzeknes vispārīzglītojošo skolu jauniešu psiholoģiskās labklājības struktūrā dominē faktori „Dzīves mērķa izjūta” un „Personiskā izaugsme”, bet zemākajā līmenī atrodas „Sevis akceptēšana” un „Autonomija”. Psiholoģiskās labklājības struktūras faktori „Prasme īstenot ikdienas vajadzības” un „Pozitīvas attiecības ar citiem” attīstīti pietiekamā līmenī;
4. Pētījuma rezultātā noteikts, ka sievietes raksturo augstāks psiholoģiskās labklājības līmenis nekā vīriešus. Kopējais sieviešu psiholoģiskās labklājības līmenis ir augsts, bet vīriešu psiholoģiskās labklājības līmenis – vidējs;
5. Vīriešu psiholoģiskās labklājības struktūrā dominē „Dzīves mērķa izjūta”, bet sievietēm – „Personiskā izaugsme”. Gan vīriešiem, gan sievietēm faktors „Dzīves mērķa izjūta” attīstīts vienādā līmenī.
6. Gan vīriešu, gan sieviešu grupās zemākajā līmenī atrodas faktors „Sevis akceptēšana”. Šī faktora līmenis vīriešiem ir zemāks nekā sievietēm;
7. Sievietes raksturo augstāka savas personības attīstības izjūta nekā vīriešus. Vīriešu un sieviešu psiholoģiskās labklājības struktūrā būtiski atšķiras arī faktors „Pozitīvas attiecības ar citiem”, kurš sievietēm ir augstākā līmenī nekā vīriešiem.

Summary

In the period from October to December 2018, a study was carried out in the comprehensive schools of Rēzekne to determine the peculiarities of psychological well-being of young people. 120 respondents aged 15 to 18 participated in the study. Respondents' survey was conducted using special questionnaires: “Socio-demographic stratification questionnaire” (Kalvane, 2018) and K. Rif's “Psychological Well - being Scale” (Ryff & Keyes, 1995).

In the course of studying the peculiarities of the psychological well-being of young people, the author came to the following conclusions:

- 1) Among the surveyed, the level of psychological well-being of young people in Eastern Latvia's Technology High School is high, but in the other comprehensive schools it is average;
- 2) The highest overall level of psychological well-being characterizes the young people of the East Latvian Technology High School, followed by the Rezekne State First Gymnasium, followed by the Rezekne Catholic Secondary School. The lowest level of psychological well-being in the survey sample characterizes the young people of Rezekne Secondary School No. 5;
- 3) The psychological well-being structure of the youth of Rezekne comprehensive schools is dominated by the factors "Feeling of the purpose of life" and "Personal growth", while at the lowest level there are "Self acceptance" and "Autonomy". Psychological well – being structure factors "Environmental mastery" and "Positive relationships with others" have been developed at a sufficient level;
- 4) Research has shown that women are characterized by a higher level of psychological well-being than men. The overall level of psychological well-being of women is high, but the level of male psychological well-being is moderate;
- 5) The psychological well-being of men is dominated by the "Sense of purpose of life", but of women "Personal growth". For both men and women, the factor "Sense of purpose of life" is developed at the same level.
- 6) In the groups of men and women, there is a factor "Self acceptance" at the lowest level. The level of this factor is lower for men than for women;
- 7) Women are characterized by a higher sense of personal development than men. The "Positive relationship with others", which is higher for women than men, also has a significant difference in the psychological well-being of men and women.

Literatūra References

- Anic, P., & Tončić, M. (2013). Orientations to Happiness, Subjective Well-being and Life Goals. *Psihologijske Teme*, 22(1), 135–153.
- Demir, M. (2010). Close relationships and happiness among emerging adults. *Journal of Happiness Studies*, 11, 293–313.
- Farrell, P. (2010). School psychology: Learning lessons from history and moving forward. *School Psychology International*, 31(6), 581-598.
- Geldhof, G.J., Bowers, E.P., & Lerner, R.M. (2013). Special section introduction: thriving in context: findings from the 4-h study of positive youth development. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 1–5
- Kail, R.V., & Cavanaugh, J.C. (2010). *Human Development: A Lifespan View (5th ed.)*. Cengage Learning.
- Kalvāns, Ē. (2013). *Latgales iedzīvotāju laimes izjūtas struktūra un psiholoģiskās labklājības saturs. Promocijas darbs*. Daugavpils Universitāte
- Kalvāne, J. (2019). *Rēzeknes vispārizglītojošo skolu jauniešu psiholoģiskā labklājība. Zinātniski pētnieciskais darbs*.
- Lerkkanen, M., Nurmi, J., Vasalampi, K., Virtanen, T., & Torppa, M. (2018). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower

- secondary school: a person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138–149.
- Newman, B.M., & Newman, P.R. (2011). *Development Through Life: A Psychosocial Approach*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Ryff, C.D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28.
- Ryff, C.D., & Keyes, C.L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719 - 27.
- Springer, K.W., Pudrovskaya, T., & Hauser, R.M. (2011). Does psychological well-being change with age? Longitudinal tests of age variations and further exploration of the multidimensionality of Ryff's model of psychological well-being. *Social Science Research*, 40, 392–398.
- Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: a multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 2325.

MEDIJPRATĪBAS NOZĪME UN VEICINĀŠANAS METODES LATGALES VIDUSSKOLĀS

The Importance of Media Literacy and Teaching Methods in Secondary Schools of Latgale

Inga Kaļva-Miņina

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Sandra Murinska

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The article analyzes how students and teachers value media literacy and its activities, and which are the most appropriate methods and study subjects for implementing media literacy in schools. Based on the results of a survey of secondary school students and teachers, the role of media literacy in education is evaluated and solutions for media literacy activities introduced in schools are provided.*

The results of the survey show that students and teachers seem to be interested in the topic of media literacy, and although there is enough information, there are certain topics on which they would like to talk / learn more. Respondents also emphasize the essential role of practical activities in mastering the topic of media literacy.

Keywords: *education, critical thinking, media literacy, methods, students, teachers.*

Ievads

Introduction

Medijpratības jēdziens ir cieši saistīts ar informāciju. Jo vairāk informācijas cilvēks saņem, jo prasmīgāk būtu jādarbojas ar to. Var apgalvot, ka medijpratība risina sekas, ko radījušas jaunās informācijas tehnoloģijas, piemēram, ātri nosūtīt informāciju, izveidot viltus fotogrāfijas u.tml., kas rada nepatiesas informācijas izplatīšanu. Pētnieki arvien akcentē informācijas un komunikācijas tehnoloģiju nozīmi: mūsdienu informācijas sabiedrībā ir būtiski, ka cilvēkam ir pieeja jauniem medijiem un tie zina, kā tos tehniski lietot. Ja šādu prasmju nav, tad bez piekļuves tīmeklim un attiekami jeb vēlmi lietot jaunās informācijas tehnoloģijas nav iespējams elektroniski informēt sevi un citus, piemēram, no organizāciju puses (Brandtweiner, Donat, & Kerschbaum, 2009). Šāds viedoklis tikai apstiprina nepieciešamību informēt sabiedrību par to, kā lietot jaunās tehnoloģijas tehniski un kā vērtēt jauno mediju saturu. Protams, medijpratības kontekstā ir jārunā arī par tradicionālajiem medijiem (televīziju, radio, presi), tomēr, kā rāda mediju

patēriņa tendences, tad globālā tīmekļa un televīzijas saturs ir dominējošais. Jāpiebilst, ka mūsdienās televīzijas saturu var patērēt arī tīmeklī. Jau 2011. gada dati par mediju patēriņu apliecina iepriekš minēto: 7.–12. klašu skolēnu mērķa grupā visbiežāk lietotie mediji ir internets un televīzija, ko katru dienu lieto attiecīgi 86% un 66% skolēnu. Visretāk skolēni lasa avīzes – 41% avīzes nelasa nemaz vai lasa ļoti reti (Baltic Institute of Social Sciences, 2011).

Medijpratības ieviešana un sabiedrības izglītošanā Latvijā notiek gan valsts, gan nevalstiskajā sektorā, piemēram, viens no Latvijas Mediju politikas pamatnostādņu rīcības virzieniem ir medijpratības veicināšana. Medijpratības jautājumi ir iekļauti arī jaunajā mācību saturā (ESF projekts “Kompetenču pieeja mācību saturā”).

Lai noteiktu to, cik medijpratīga ir Latvijas sabiedrība, ir veikti arī vairāki pētījumi, kas demonstrē to, ka Latvijas iedzīvotāju vidē tā vēl ir jāpilnveido: runājot par savu pieredzi mediju izmantošanā, 40% aptaujāto Latvijas iedzīvotāju apgalvoja, ka viņi parasti spēj atpazīt, kura informācija medijos ir uzticama un kura tendencioza vai safabricēta. Kā liecina aptaujas rezultātu analīze respondentu grupās, kas izveidotas pēc dažādām sociāli demogrāfiskajām pazīmēm, tad augstāks pašvērtējums spējai atpazīt uzticamu informāciju no maldinošas, ir iedzīvotājiem ar augstu vai vidējiaugstu ienākumu līmeni uz vienu ģimenes locekli mēnesī, aptaujas dalībniekiem ar augstāko izglītību, kā arī respondentiem vecumā no 25 līdz 34 gadiem. Negatīvu pieredzi mediju izmantošanā (ir gadījies noticēt tendenciozai vai safabricētai informācijai medijos, to saprotot tikai vēlāk) atzina 22% aptaujas dalībnieku. Dažādās respondentu sociāli demogrāfiskajās grupās iegūtie rezultāti neatklāj kādas būtiskas rezultātu atšķirības (Latvijas Fakti, 2017).

Raksta mērķis ir noskaidrot, kā skolēni un skolotāji Latgales vidusskolās vērtē medijpratību un kādas ir atbilstošākās metodes un mācību stundas tās ieviešanai un izmantošanai skolās.

Pētījums tika veikts, balstoties uz skolēnu un skolotāju viedokli, kas iegūts anketēšanā, kura tika veikta 2019.gada augustā medijpratības vasaras nometnes „Eksperts medijpratībā jeb jauniešiem par medijpratību” laikā Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā. Tajā piedalījās 11. un 12. klašu skolēni un skolotāji no astoņām Latgales vidusskolām: Aglonas vidusskolas, Rēzeknes Valsts 1.ģimnāzijas, Austrumlatvijas Tehnoloģiju vidusskolas, Baltinavas vidusskolas, Kārsavas vidusskolas, Zilupes vidusskolas, Ludzas pilsētas ģimnāzijas un Krāslavas Valsts ģimnāzijas. Nometnē skolēni un skolotāji apguva gan teorētiskas, gan praktiskas zināšanas medijpratības veicināšanai, lai pēc tam spētu noorganizēt izglītojošu pasākumu savā skolā.

Medijpratības loma sabiedrībā *The role of media literacy in society*

Medijpratību nereti mēdz dēvēt arī par mediju izglītību. Kā skaidro definīcija, tad mediju izglītība ir process, kurā tiek mācīts par medijiem, savukārt medijpratība ir tās rezultāts (Lee, 2016). Medijpratība kā pētniecības joma ir attīstījusies kopš masu informācijas līdzekļu parādīšanās un ietver kritisku domāšanu (Martin & Grudziecki, 2006). Tika uzskatīts, ka masu informācijas līdzekļu ziņojumi var kaitēt tā lietotājam. Līdz ar to mediju lietošanas prasmei bija jābūt kā aizsardzībai pret mediju ziņojumu negatīvo ietekmi.

Plašsaziņas līdzekļu lietošanas prasmes jeb medijpratības jēdziens attiecas ne tikai uz tradicionālākiem masu informācijas līdzekļiem, piemēram, avīzēm, radio un televīziju, bet arvien vairāk tas tiek attiecināts uz tā sauktajiem jaunajiem medijiem, piemēram, sociālajiem medijiem.

Profesore, mediju pētniece Sonja Livingstone apraksta medijpratības plašo kontekstu – tā ir spēja piekļūt, analizēt, novērtēt un veidot ziņojumus dažādos kontekstos. Šis četru komponentu modelis var tikt vienlīdz labi pielietots gan drukātajiem, gan elektroniskajiem medijiem. Medijpratība ir arī politikas iniciatīvu un izglītības programmu tēma. Protams, ietverot arī globālo tīmekli (Livingstone, 2004). Šajā definīcijā ir atklāti būtiskākie medijpratības aspekti, kas saistīti gan ar kritisku masu mediju satura patērēšanu, gan ar tā radīšanu. Vēstījuma veidošana ir sarežģītāka nekā tikai satura interpretācija un novērtēšana, savukārt analīze ir tā, kas ietver kritiskās domāšanas aspektu. Kritiskās domāšanas nozīme tiek akcentēta arī citos sabiedrības līmeņos – kritiskā domāšana ir nepieciešama, lai izprastu sociālpolitiskos un ekonomiskos sarežģījumus, kas raksturo vietējo, nacionālo un globālo kultūru. Turklāt mediju tehnoloģiju attīstība, kas *uzbrūk milzīgā ātrumā* un dažādībā, var novērst mūs no būtiskiem jautājumiem, ja mēs neizmantojam rakstpratību, kas pārsniedz tehniskās prasmes, kas nepieciešamas, lai izmantotu jaunus mediju veidus (Hammer, 2011).

Nedaudz citu pieeju medijpratības definīcijai piedāvā informācijas un komunikācijas tehnoloģiju patēriņa pētnieki, piedāvājot divu soļu plānu, lai kļūtu par apmierinātu tīmekļa lietotāju. Pirmkārt, cilvēkiem ir nepieciešamas elektroniskās prasmes vai “pamata” tehniskās iemaņas, lai strādātu ar datoru, piemēram, prasme rakstīt un lietot peli. Bez šīm “pamatprasmēm” cilvēkiem ir nepieciešamas arī augstākā līmeņa kompetences, lai piedalītos tīmekļa vidē, ko sauc par mediju kompetenci (Brandtweiner & Kerschbaum, 2010). Pētnieki izdala četrus būtiskus mediju kompetences jeb medijpratības aspektus – atbilstošo masu mediju un tā satura atlasi (zināšanas par mediju, lietojumu un piedalīšanos); satura izvērtēšana (analīze un izvērtēšana); satura ietekmes atpazīšana un reaģēšana uz to (pašrefleksija); izpratne par masu mediju satura veidošanu, to apstākļiem (ietekme un uzticamība). Otrais solis – mediju kompetenču attīstība

atbilst kritiskajai pieejai. Lai uzlabotu mediju lietotprasmi, ir nepieciešama satura kritiska interpretācija un novērtēšana, kā arī kritiskas pārdomas par šo procesu. Kā redzams, autoru piedāvātā definīcija galvenokārt ir vērsta uz tīmekļa lietošanu.

Masu mediju lietošanas kognitīvais aspekts ir akcentēts arī šajā definīcijā: mediju lietotprasme ir perspektīvu kopums, no kuras mēs redzam un interpretējam vēstījumu nozīmi. Mēs veidojam savas perspektīvas no zināšanu struktūrām. Zināšanu struktūras ir kā platformas, no kurām mēs redzam masu mediju daudzšķautņaino dabu: to uzņēmējdarbību, saturu un ietekmi uz indivīdiem un iestādēm. Jo vairāk cilvēku izmantos šīs zināšanu struktūras, jo vairāk būs spējīgi izmantot masu medijus tā, lai sasniegtu savus mērķus un izvairītos no negatīvā efekta (Poter, 2004). Tas nozīmē, jo vairāk ir zināšanu par masu mediju struktūru, piemēram, funkcijām un žanriem, jo sabiedrībā ir medijpratīgāka.

Kā norāda Ziemeļvalstu pētnieki, lai skolēniem iemācītu medijpratību, tās apguvei ir jābūt kopīgam skolas un ģimenes darbam. Kā viens no galvenajiem aspektiem, kādēļ skolās nereti medijpratības apmācības mēdz būt zemā līmenī, ir pašu skolotāju zināšanu trūkums un zemais medijpratības līmenis, kas arī ir vēl viens arguments par labu tam, lai vecāki aktīvāk iesaistītos šī jautājuma risināšanā. Pētnieki uzsver, ka Baltijas valstīs, pretēji Skandināvijā ierastajam, vecāku iesaiste apmācībās ir daudz zemākā līmenī (Sigurjónsdóttir, 2017). Līdz ar to ir jāizglīto ne tikai bērni, bet arī viņu vecāki, kas ir sarežģīti sasniedzama auditorija, jo pārstāv dažādas jomas, piemēram, darba vide katram ir citādāka, līdz ar to arī pieredze, konteksta izpratne un vajadzības ir atšķirīgas.

Metodoloģija *Methodology*

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika izmantota anketēšana. Kopumā tika saņemtas 16 anketas – tās aizpildīja Latgales vidusskolēni, kuri mācās 11. un 12. klasēs vecumā no 16 līdz 18 gadiem, un deviņas skolotājas, kuri piedalījās RTA organizētajā medijpratības nometnē un kuriem tādējādi jau bija radies priekšstats par to, kas ir medijpratība, lai varētu komentēt un sniegt savu viedokli par tās nepieciešamību un nozīmi skolās. Skolēnu jeb dalībnieku izlases veidošanā tika ņemts vērā medijpratības nometnes „Eksperts medijpratībā jeb jaunieši jauniešiem par medijpratību” auditorijas loks – skolēni, kuri mācās Latgales vidusskolās, vismaz trim no skolām ir jāpārstāv pierobeža.

Anketā skolēniem tika uzdoti jautājumi par dažādiem medijpratības pilnveidošana aspektiem un iespējām:

- a) kādus masu medijus ikdienā patērē;
- b) vai ikdienas gaitās esat saskāries/-usies ar viltus ziņām? Vai esat izjutis/-usi nepieciešamību attīstīt kritisko domāšanu sabiedrībā;
- c) cik liela loma, Jūsaprāt, izglītības saturā būtu jāatvēl medijpratībai? Kuros mācību priekšmetos būtu jāēgpilni integrēt medijpratības tēmu;
- d) par kuriem medijpratības tematiem/ jautājumiem būtu vēl jārunā;

- e) ar kurām metodēm/ darba formām/ uzdevumiem, Jūsaprāt, skolēnu vidū var veiksmīgāk veicināt medijpratības izpratni?

Noslēdzošais jautājums par efektīvākajām metodēm atainoja to, vai paši skolēni dara to, ko saka. Pēc nometnes skolēniem bija jāorganizē citus skolēnus informējošs pasākums jeb aktivitāte viņu skolā. Pēc pasākuma organizēšanas tika iegūtas atbildes no astoņām vidusskolām, kāda veida aktivitāte jeb metode medijpratības apgūšanai tika izmantota konkrētajā skolā.

Anketēšanas rezultātu analīze *Analysis of the survey*

Atbildot uz jautājumu, kādus masu medijus ikdienā patērē, skolēni lielākoties nosauc dažādus sociālos tīklus, no kuriem populārākie ir „Facebook” (12 respondenti), „Instagram” (11 respondenti), „Snapchat” (astoņi respondenti) (vēl minēti tika arī „Reddit”, „Twitter”, „Whatsapp”, „Pinterest”, „YouTube”, „Messenger”, „Draugiem.lv”). Drukātos medijus (žurnālus) ikdienas patēriņā izmanto tikai divi respondenti, bet ziņu portālus (delfi.lv, lsm.lv, skaties.lv), radio un TV – seši respondenti. Aptaujas dati apliecina mūsdienu tendenci, proti, jaunieši savā ikdienā lielākoties izmanto globālā tīmekļa piedāvāto saturu, savukārt tradicionālos medijus (televīziju, radio, presi) izmanto arvien mazāk vai arī nemaz.

Gandrīz visi aptaujātie – 13 respondenti – atzīst, ka ikdienas gaitās ir saskārušies ar viltus ziņām, uzsverot, ka tās visbiežāk parādās internetā, no sociālajiem tīkliem – tieši „Facebook” platformā kā maldinošu reklāmu vai nepatiesas informācijas, kas ir šokējoša, formā. Visi respondenti ir vienisprātis par to, ka izjūt nepieciešamību attīstīt kritisko domāšanu sabiedrībā, pirmkārt, jau savu draugu lokā („Esmu izjutusi nepieciešamību attīstīt kritisko domāšanu, jo informācija, kādu mēs patērējam, definē mūs kā personības”; „Dažas reizes manīju pilnīgi aplamas ziņas, ar kurām draugi dalījās sociālajos tīklos”). Tā kā jaunieši ikdienā lielākoties lieto tieši sociālos medijus, tad tie ir laba platforma viltus ziņu radītājiem. Lai manipulētu ar jauniešu prātiem, nepatiesas ziņas tiek izvietotas dažādos sociālajos tīklos, turklāt atšķirībā no drukātajiem medijiem, digitālo mediju saturs netiek kontrolēts, informācijas apjoms ir neierobežots un tādējādi ir viegli iegūt jaunieša uzticību. Pēc anketas datiem var secināt, ka tie jaunieši, kuri piedalījās aptaujā, spēj atšķirt viltus ziņas un apzinās, ka viņu draugi, daloties ar informāciju sociālajos tīklos, bieži vien ir noticējuši nepatiesai informācijai.

Aptaujātie skolēni uzsver, ka medijpratībai mūsdienās ir būtiska nozīme un tai izglītības saturā jāatvēr liela loma. Viņi uzskata, ka medijpratību būtu lietderīgi apgūt tādos mācību priekšmetos kā sociālās zinības (deviņi respondenti), informātika (seši respondenti), klases stundās/ audzināšanā (seši respondenti), vēl tiek minēta arī politika, ekonomika, vēsture, angļu valoda, literatūra. Viens

respondents uzskata, ka medijpratībai ir jābūt visos mācību priekšmetos, visās jomās, un viens respondents – ka, iespējams, skolās vajadzēt ieviest atsevišķu mācību priekšmetu vai fakultatīvas papildu nodarbības. Iegūtie dati liecina, ka medijpratība, jauniešuprāt, ir aktuāla tēma. Viņi uzskata, ka medijpratību vairāk varētu mācīt tieši tādos mācību priekšmetos, kas vairāk saistīti ar medijpratības jomu, proti, ar informāciju tehnoloģijām un sociālajām zinātnēm.

Jaunieši atklāj, ka nekad nevar būt par daudz informācijas saistībā ar medijpratību, un, atbildot uz jautājumu, par kuriem medijpratības tematiem/ jautājumiem būtu vēl jārunā, viņi visbiežāk min tādas tēmas kā sociālie tīkli un to negatīvā ietekme uz pusaudžiem, viltus ziņas un to atpazīšana internetā, kibernoziģumi un drošība internetā, kritiskās domāšanas pilnveidošana. Līdz ar to var secināt, ka jaunieši apzinās, kuri ir viņu „vājie punkti” medijpratības apguvē un vēlas pilnveidot savas zināšanas, lai nenonāktu viltus ziņu ietekmē.

Aptaujas dati liecina, ka medijpratību jaunieši gribētu apgūt, darbojoties praktiski, – ar interesantu uzdevumu, dialogu, simulācijas spēļu, grupu darbu palīdzību. Tāpat būtiska loma ir dažādiem vizuāliem materiāliem – video, attēliem – un reāliem piemēriem no dzīves. Atbilžu rezultāti liecina par to, ka mūsdienu jauniešiem vieglāk uztvert informāciju, kas ir pasniegta interaktīvi, papildināta ar vizuāliem materiāliem, turklāt būtiski ir ļaut pašam jauniešim līdzdarboties.

Salīdzinot aptaujāto skolotāju atbildes, jāsecina, ka viņi, sociālos tīklos patērē krietni mazāk nekā skolēni (visbiežāk minēti ir „Facebook”, „draugiem.lv”), toties viņu ikdienā būtiska loma ir atvēlēta dažādiem ziņu portāliem, drukātajiem medijiem – laikrakstiem un žurnāliem (reģionālie vai nacionālas nozīmes laikraksti, piemēram, „Rēzeknes Vēstis” vai „Latvijas Avīze”, dažādi sieviešu žurnāli, piemēram, „Pērle”, „Ieva” u.c.), kā arī radio un TV (minot visus LTV un Latvijas Radio kanālus). Iegūtie rezultāti norāda uz to, ka skolotāji (atbilstoši savam vecumam un mediju izmantošanas pieredzei) joprojām izvēlas tradicionālos drukātos medijus, digitālos medijus atstājot otrajā vietā.

Arī skolotāji, gluži tāpat kā skolēni ikdienā ir saskārušies ar viltus ziņām (no deviņiem respondentiem tikai viens nebija saskāries ar nepatiesu informāciju), kas lielākoties ir dažādas maldinošas reklāmas, sensacionālas ziņas. Skolotāji uzsver, ka ikdienā māca skolēnus izvairīties no viltus ziņām („Mācu skolēniem padomāt, pirms spiest „like”, jo ar šo „like” jūs apstiprināt informācijas patiesumu”). Skolotāji spēj atšķirt viltus ziņas no patiesības, tāpat arī spēj nošķirt, kad mediju saturā tiek piedāvāta slēpta reklāma vai ziņa, kuras patiesums būtu jāpārbauda.

Atbildot uz jautājumu, kuros mācību priekšmetos būtu jāpilnveido integrēt medijpratības tēmu, pieci respondenti uzskata, ka to būtu jāpilnveido darīt visos mācību priekšmetos, jo „izglītības procesā svarīga starppriekšmetu saikne”, tomēr visbiežāk tiek minēti konkrēti piemēri – vēsture, literatūra, politika, sociālās

zinības, klases stundas, jo „strādājot ar informācijas avotiem, šajos priekšmetos bez kritiskās domāšanas neiztikt”

Skolotāji uzskata, ka, runājot ar skolēniem par medijpratības tematiem/ jautājumiem, būtu jāstāsta par drošību internetā, par viltus ziņu izplatību un to identificēšanu, lielu vērību pievēršot praktiskām aktivitātēm. Savukārt lūgti nosaukt metodes vai darba formas, ar kādām, viņuprāt, skolēnu vidū var veiksmīgāk veicināt medijpratības izpratni, skolotāji visbiežāk minēja praktiskās nodarbības – simulāciju spēles, kā arī grupu darbu un diskusijas, dažādus uzdevumus. Tāpat skolēnu izpratnes veicināšanai, skolotāju prāt, ir būtiski, lai par šo jautājumu stāsta viņu vienaudži, minot dažādus piemērus no dzīves. Arī skolotāji apzinās, ka jaunieši labāk apgūst jauno mācību vielu tad, kad paši darbojas praktiski, turklāt jauniešiem svarīga ir citu vienaudžu pieredze.

Noslēdzoties medijpratības vasaras nometnei „Eksperts medijpratībā jeb jaunieši jauniešiem par medijpratību”, tās dalībniekiem – 24 respondentiem – tika lūgts aizpildīt anketas, kurās tika uzdoti jautājumi saistībā par to, kā viņi vērtē nometnes norisi, piedāvāto saturu.

Lūgti novērtēt savu apmierinātību ar nometnes saturu, aptaujas dalībnieki teju visās anketās atzīmēja augstākos vērtējumus „4” vai „5”, t.i., „apmierināts” vai „ļoti apmierināts”. Atzīmējot savus ieguvumus no dalības nometnē, atbildēs dominēja varianti „Ieguvu sev noderīgas praktiskas iemaņas” un „Ieguvu idejas, ko pielietot ikdienā”. Tāpat daudzi atzīmēja savu gatavību pastāstīt citiem par pasākumā pieredzēto, kā arī vēlmi piedalīties līdzīgos pasākumos. Iegūtie dati liecina par to, ka gan skolēniem, gan skolotājiem patīk apgūt informāciju, kas saistīta ar mūsdienās tik aktuālo medijpratības tēmu. Iegūtās teorētiskās zināšanas ir būtiskas, tomēr gan skolēni, gan skolotāji atzīmē, ka praktiskās iemaņas, kas tika nostiprinātas medijpratības nometnes laikā, ir nozīmīgākas.

Savukārt lūgti novērtēt nometnes laikā rīkoto nodarbību tēmas, dalībnieki kopumā bija apmierināti vai ļoti apmierināti ar visām tēmām, taču visvairāk pozitīvo vērtējumu ieguva tēmas „Simulācijas spēles un rīcības plāna izstrāde izglītojošu aktivitāšu īstenošanai vidusskolās” un „Pieredzes stāsts: sociālo mediju satura veidošana”, kārtējo reizi apliecinot, ka jauniešiem patīk nodarbības, kurās vairāk akcentēta praktiskā ievirze.

Anketas noslēgumā sniedzot ieteikumus/ komentārus, astoņi respondenti uzsvēra, ka vēlētos, lai ir vairāk praktisku aktivitāšu, uzdevumu, lai jaunieši var paši darboties, turklāt – komandās. Tas apliecina to, ka skolēniem patīk mācīties, iegūt jaunas zināšanas, tomēr standarta lekcijas, kurās tikai jāklausās lektora stāstījumā, nav viņiem saistošas. Mūsdienu jaunieši vēlas paši „uz savas ādas” pārbaudīt jauniegūtās zināšanas un prasmes, darboties praktiski un radoši.

Skolēnu izmantotās metodes medijpratības apgūšanai

Pēc pasākuma organizēšanas tika iegūtas atbildes no astoņām vidusskolām par to, kāda veida aktivitāte jeb metode medijpratības apgūšanai tika izmantota konkrētajā skolā.

Medijpratības apgūšanai tika izmantotas vairākas metodes: diskusijas, testi, praktiskie uzdevumi, piemēram, ziņu sagatavošana. Kā darba forma tika izmantots gan darbs grupā, gan darbs individuāli. Ievadā tika sniegta teorētiska informācija, kas ir medijpratība, pēc tam tika organizēti vairāki praktiskie uzdevumi. Iegūtie dati liecina, ka medijpratības apgūšanai tiek izmantota aktivitāte, kas atbilst medijpratības definīcijai – prasme veidot mediju saturu.

Teorētiskās daļas izklāstam skolēni bija veidojuši prezentācijas. Līdztekus minētajām darba formām tika rādīti video, kuri aicina domāt par medijpratības aspektiem, piemēram, <https://www.youtube.com/watch?v=FQps4UWALc4>, kā arī viltus ziņu piemēri, par kuriem jaunieši tika informēti nometnē Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā augustā. Izvērtējot pasākumu saturu, ir redzams, ka skolēni tā sagatavošanā izmantoja nometnē dzirdēto informāciju un materiālus, par kuriem tika vēstīts nometnē, piemēram, „*tika demonstrētas medijpratību veicinošas kampaņas, kuras veidojusi www.drossinternets.lv mājaslapa*” (citāts no pašvērtējuma par Kārsavas vidusskolā īstenoto pasākumu). Tika izmantoti arī satura veidošanas paņēmieni – skolēni veidoja ziņu vai ziņas virsrakstu, tādējādi aplūkojot mediju saturu ne tikai no patērētāja puses, bet arī no satura veidotāju skatupunkta.

PASĀKUMA NOSAUKUMS/ TĒMA	anonimitāte internetā
MĒRKAUDITORIJA	10-12. kl., 9. kl.
AKTIVITĀTES/PASĀKUMA METODES (piemēram, simulācijas spēle)	Sauna, izmantotā digitālā ziņojuma; individuālo darbu lapu aprakstīšana, puslīdzīga inf.; Anonīmi komentāri; Testi, kopā tu no foto izveidi internetā? Video, Nav smiecināt, ja citam vaj?
PAŠVĒRĒJUMS	Atdevas labi, skolēni interesatob; Man vajag portālu.

*1.attēls. Zilupes vidusskolā izmantotās metodes medijpratības veicināšanai,
S. Murinskas foto*

*Figure 1 Methods used to promote media literacy at Zilupe Secondary School,
photo by S. Murinska*

Līdz ar to, ja skolēni tiek iesaistīti satura veidošanā, viņi labāk izprot mediju teksta veidošanas likumsakarības, teksta funkcijas, kā arī valodas ietekmi un spēj atpazīt informāciju, kas ir apzināti ir veidota maldinoši.

Kopumā var secināt, ka darbībā tika izmantotas dažādas metodes. To daudzveidību precīzi atspoguļo Krāslavas valsts ģimnāzijas anketā norādītās aktivitātes:

1. *Prezentācija “Kas ir medijpratība”*
2. *Prezentācija “Kāpēc nepieciešama medijpratība, kas ir kritiskā domāšana medijpratībā”*
3. *Tests no portāla “Drošs internets”*
4. *Video no portāla “Drošs internets” par jauniešu paradumiem sociālo tīklu lietošanā*
5. *Diskusija grupās “Komunikācija sociālajos tīklos- iespējamie draudi” – katra grupa raksturo vienu*
6. *Prezentācija “Kas ir influenceri”*
7. *Diskusija grupās “Vai jaunieši spēj kritiski izvērtēt influenceru piedāvato dzīvesstilu?” – katra grupa komentē savus secinājumus.*

Šāda pašu skolēnu darbība un iniciatīva parāda, kuri ir tie materiāli, par kuriem ir dzirdēts un kuri visbiežāk tiek izmantoti. Šajā gadījumā visbiežāk tikuši izmantoti “Drošs interneta centrs” materiāli. Būtiski, ka galvenokārt medijpratība tika aplūkota jauno mediju darbībā, piemēram, sociālajos tīklos, kas vēlreiz apliecina jauniešu mediju lietošanas tendences.

Secinājumi Conclusions

Kā redzams pēc apkopotajiem anketēšanas rezultātiem, skolēnu un skolotāju vidū interese par medijpratību pastāv. Viņi ar interesi iesaistās dažādos konkursos, projektos, semināros, lai iegūtu jaunas zināšanas, nostiprinātu jau esošās. Būtiski, ka jauniešiem medijpratība saistās ar tās kognitīvo aspektu, nevis lietotprasmi jeb tehniskajām zināšanām par informācijas tehnoloģijām. Tas nozīmē, ka skolēni ir zinoši, kā izmantot informācijas līdzekļus, taču ir jāpilnveido satura izmantošanas prasmes.

Kā tika uzsvērts anketās, tad medijpratība ir tā tēma, kuras saturs nepārtraukti mainās un visu laiku ir jāseko jaunākajām aktualitātēm par informācijas veidiem, to lietošanu un izplatīšanu. Skolēni galvenokārt medijpratību saista ar jaunajiem medijiem jeb globālā tīmekļa radītajiem mediju veidiem, proti, tajā sastopamo dezinformāciju, meliem u.tml. Par īpašu ietekmīgu, kā arī saistošu informācijas nodošanas līdzekli skolēni uzskata video, tamdēļ tas dominēja, izvēlēties veidu, kā vēstīt saviem skolas biedriem par medijpratības nozīmi.

Gan skolēni, gan skolotāji uzskata, ka medijpratību ir iespējams integrēt daudzos mācību priekšmetos, jo īpaši tajos, kuros tiek strādāts ar dažādiem

informācijas, to skaitā vizuāliem, avotiem, kā arī noteikti informātikā, jo šis mācību priekšmets ir saistīts ar interneta vidi, tajā esošās informācijas meklēšanu, analizēšanu u.tml. Ir daudz tēmu saistībā ar medijpratību, kuras labprāt apgūtu gan skolēni, gan skolotāji, tomēr akcentam jābūt uz praktiskajām nodarbībām, lai jaunieši labāk izprastu katras tēmas nozīmi, galvenokārt medijpratība tiek asociēta ar informācijas tehnoloģiju un sociālo zinību mācību stundām. Līdztekus minētajām stundām, autoruprāt, medijpratības jautājumi būtu jāaktualizē arī latviešu mācību stundās, jo šajās stundās tiek strādāts ar tekstu, to analīzi un radīšanu. Tādējādi tiktu pilnveidots būtisks medijpratības aspekts – mediju satura veidošana, kā arī caurviju prasmes, ko paredz jaunā kompetencēs balstītā izglītības reforma Latvijā.

Būtiski, ka medijpratībā ir jāizglīto ne tikai skolēni un skolotāji, bet arī viņu vecāki, jo medijpratība ir ne tikai kritiska mediju, bet informācijas kopumā patērēšana. Medijpratība ir prasme izvērtēt informāciju attiecīgajā kontekstā. Tādēļ ļoti svarīgs ir tieši konteksts jeb situācija. Ja cilvēks pārzina kontekstu, ir iespējams saskatīt procesu būtību un izveidot objektīvu priekšstatu par konkrēto situāciju vai notikumu.

Summary

Media literacy and public education activities in media literacy are conducted both by the state and by non-governmental sectors, it is one of the directions of the Guidelines of the Latvian Mass Media Policy. Media literacy issues also included in the new education reform in competency-based curriculum project in Latvia (Skola2030).

The article analyzes how students and teachers value media literacy and its activities, and which are the most appropriate methods for implementing media literacy in schools.

The study was conducted based on the answers of students and teachers in a questionnaire conducted in August 2019 during the Media Literacy Summer Camp “An Expert in Media Literacy or Youth for Media Literacy” at the Rezekne Academy of Technology. 11th and 12th grade students and teachers attended it. They were students from eight Latgale secondary schools: Aglona Secondary School, Rezekne State Gymnasium No. 1, Eastern Latvia Technology High School, Baltinava Secondary School, Karsava Secondary School, Zilupe Secondary School, Ludza City Gymnasium and Kraslava City Gymnasium. At the camp, students and teachers acquired both theoretical and practical knowledge to promote media literacy so that they could then organize an educational event at their school.

In order to achieve the aim of the study, questionnaires were used. A total number of 16 questionnaires were received from students at age 16 to 18 and nine teachers.

The questionnaire raised questions about various aspects and opportunities of media literacy development:

- a) Which mass media are consumed on a daily basis;
- b) Have you encountered fake news in your daily life? Have you felt the need to develop critical thinking in society;
- c) In your opinion, what role should media literacy play in educational content? Which subjects would make sense to integrate media literacy?
- d) Which topics/issues of media literacy still need to be addressed;
- e) Which methods/forms/tasks do you think can help to raise media literacy awareness among students?

As can be seen from the survey results, there is an interest amongst pupils and teachers in media literacy. They take interest in various competitions, projects, seminars to gain new knowledge and strengthen existing ones. As highlighted in the questionnaires, media literacy is a topic that can never be too much information. Both students and teachers believe that media literacy can be integrated into many subjects, especially those that deal with a variety of sources of information, including visuals, and certainly computer science, as this subject is related to the Internet environment, the information search, analysis, etc. The social sciences subjects as identity, state, language, nature etc. were mentioned too. There are many topics related to media literacy that both students and teachers are keen to learn, but the emphasis should be on hands-on activities to help young people better understand the importance of each topic.

Along with mentioned lessons, authors suggest, that media literacy issues that must be included in the lessons of Latvian language lessons, as text analysis and creation are made in these lessons. This would improve the essential aspect of media literacy – the development of media content, as well creative, collaboration and critical thinking skills which are important in competency-based curriculum education reform in Latvia.

Literatūra References

- Baltic Institute of Social Sciences. (2011). Pētījums „Mediju lietošanas kompetence skolēnu un skolotāju mērķa grupā”. Pieejams <https://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/06.pdf>
- Brandtweiner, R., Donat, E., & Kerschbaum, J. (2010). How to become a sophisticated user: A two dimensional approach to e-literacy. *New Media and Society*, 12, 813-833.
- Hammer, R. (2011). Critical Media Literacy as Engaged Pedagogy. *E- Learning and Digital Media*, 8(4), 358.
- Latvijas Fakti. (2017). *Latvijas iedzīvotāju medijpratība*. Pieejams https://www.km.gov.lv/uploads/ckeditor/files/mediju_politika/petijumi/Medijpratiba_petijuma%20rezultati_Latvijas%20Fakti_18_07_2017.pdf
- Lee, A.Y.L. (2016). Media education in the School 2.0 era: Teaching media literacy through laptop computers and iPads. *Global Media and China*, 1(4), 435 –449, 437.
- Livingstone, S. (2004). What is media literacy? *Intermedia*, 32(3), 18-20.
- Potter, W.J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sigurjónsdóttir, H. (2017). Media and Information Literacy for Children and Parents. In Wadbring, I., Pekkala, L. (Eds). *Citizens in a Mediated World. A Nordic-Baltic Perspective on Media and Information Literacy* (pp. 71-72). Nordicom.

SOCIĀLĀ PEDAGOGA DARBĪBA PUSAUDŽU SOCIĀLO PRASMJU PILNVEIDEI SKOLAS VIDĒ

Work of Social Pedagogue in School Environment to Develop Social Skills of Teenagers

Indra Kraģe

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *In the research “Work of social pedagogue in school environment to develop social skills of teenagers”, the author focuses on the need for the development of teenagers' social skills in the modern era of digitalization and information technology. Social skills of teenagers today are underdeveloped. The aim of the thesis is to explore different authors' research on teenagers' biopsychosocial development – physical development, the nature and the social psyche, and analyse socialization of teenagers in the school environment. Theoretical and practical methods such as team work, group work and social pedagogical observation are used. Teamwork model and a programme for development of teenagers' social skills has been described.*

Keywords: *socialization, social skills, work of social pedagogue, team work at school, T-group training.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu digitalizācijas un informācijas tehnoloģiju laikmetā sabiedrība kopumā un bērni un pusaudži daudz laika pavada sociālajos tīklos, mobilajās ierīcēs. IT spēcīgi ietekmē pusaudžu dzīvi, tādēļ viņu sociālās prasmes bieži netiek attīstītas pietiekami. Saskarsmes un komunikācijas prasmes, savstarpēja sadarbība, cieņa vienam pret otru un pret pieaugušajiem ir jomas, kurās pusaudžiem sociālās prasmes ir nepieciešams pilnveidot.

Latvijā pamatizglītība ir obligāta, un izglītības virsmērķis 2020. gadam ir kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai Valsts izaugsmei, tāpēc izglītības iestādē jācenšas nodrošināt sociālo vidi, kas mudinātu pusaudžus mācīties ar prieku, būt motivētiem, mācīties individualizētā vidē, izmantojot elektroniskos mācību līdzekļus. Katram skolēnam jārada iespējas kļūt par garīgi un fiziski attīstītu, radošu un brīvu personību. Izglītības iestādes viens no galvenajiem uzdevumiem ir palīdzēt skolēniem attīstīties kvalitatīvi, sasaistot vērtības, normas un zināšanas. (Izglītības attīstības pamatnostādnes, 2013).

Sociālo prasmju apguve skolas vidē ir aktuāls jautājums, jo pusaudžu vecumposmā skolēni lielāko daļu laika pavada skolā, klases kolektīvā un skolas vidē. Sociālās prasmes nodrošina sociālo attīstību, palīdzot sasniegt konkrētus sociālos mērķus – cilvēka iekļaušanos sabiedrībā un pareizu orientēšanos savā sociālajā apkārtnē (Jurčenko et al., 2008).

Skolas vidē pedagogu, tai skaitā sociālā pedagoga, uzdevums ietver sociālpedagoģisko darbu ar skolēniem, lai palīdzētu pusaudžiem apgūt un pilnveidot dažādas sociālās prasmes un veiksmīgi iekļautos sabiedrībā. Taču ir novērots, ka, lai arī preventīvais darbs notiek, skolā tas reizēm netiek īstenots mērķtiecīgi un efektīvi, līdz ar to netiek sasniegti vēlamie rezultāti, trūkst vienotas pieejas darbam – t.s. komandas darba pieeja. Tāpēc šī pētījuma mērķis ir sociālā pedagoga preventīvā darba modeļa izstrāde pusaudžu sociālo prasmju pilnveidei, fokusējoties uz pusaudžu socializācijas procesu skolā.

Pētījumā izmantotās metodes ir: literatūras analīze, pedagoģiskā novērošana, dokumentu analīze, anketēšana, intervijas un datu matemātiskā apstrāde.

Socializācija un sociālās prasmes pusaudžu vecumā *Socialization and social skills in adolescence*

Sociālās prasmes tiek skaidrotas kā prasmju veids, kas nodrošina sociālo attiecību izveidi ar citiem cilvēkiem, lai sasniegtu konkrētus sociālos mērķus. Sociālās prasmes ir paņēmieni apguves pakāpe, kas ļauj izprast sociālās dzīves būtību, sekmē cilvēka iekļaušanos sabiedrībā un pareizu orientēšanos savā sociālajā apkārtnē (SDTV, 2000, 208). Sociālās prasmes var definēt kā sarežģītu prasmju kopumu, kas veicina veiksmīgu mijiedarbību ar vienaudžiem, vecākiem, skolotājiem un citiem pieaugušajiem (Širina, 2016).

Eiropas Komisijas baltajā grāmatā ir teikts, ka sociālās prasmes nozīmē savstarpējās kontaktēšanās prasmi, t.i., uzvedību darbā, kā arī attiecīgās spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, tādās kā prasme sadarboties un strādāt komandā, radoša pieeja darbam un tiekšanās pēc kvalitātes (Plaude I., 2001).

Sociālās prasmes ir ļoti svarīgas – tās ir nepieciešamas katram cilvēkam sociālajā mijiedarbībā. Socializācijā svarīga ir saskarsme, bez tās nav paša socializācijas procesa. Saskarsmes laikā iedarbojas vides un audzināšanas procesi, kā arī notiek sociālo lomu apguve, notiek cilvēka uzvedības izmaiņas, atbilstoši lomai, nostiprinās vēlme veidot savu uzvedību atbilstoši sociālajai lomai. R. Andersone (2004) uzsver, ka, veidojoties bērna attiecībām ar citiem cilvēkiem, tiek apgūtas sociālās prasmes un vide, kurā viņš dzīvo.

Sociālās prasmes dod:

- 1) iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra;
- 2) pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos;

- 3) interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu;
- 4) humānas un emocionālas savstarpējas attiecības ar citiem;
- 5) prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Andersone, 2004, 29).

Pētnieki H. Gudjons (1998) un S. Omārova (1996) uzsver, ka skola un ģimene kā socializācijas institūti būtiski ietekmē bērna un pusaudža socializāciju jeb iekļaušanos sabiedrībā. S. Omārova (1996) pie socializācijas aģentiem pieskaita arī vienaudžus un masu medijus, kam ir liela ietekme uz pusaudžu sociālās uzvedības veidošanos. Mūsdienās pusaudžus ļoti lielā mēra ietekmē sociālie tīkli, internets un darbošanās mobilajās ierīcēs. IT lietošana un digitālā vide ir pusaudžu sociālā vide, kurā viņi reizēm pat biežāk nekā reālajā dzīvē savstarpēji sazinās un komunicē, atstājot novārtā t.s. “dzīvo saziņu”.

H. Gudjons (Gudjons, 1998) uzsver, ka pēdējos gadu desmitos viedoklis par ģimeni kā vienu no svarīgākajām socializācijas institūtiem ir ievērojami mainījies. Līdzīgi arī S. Omārova uzskata, ka mūsdienās skola vairāk nekā ģimene uzsver to vērtību un normu, uzvedības etalonu un spēju nozīmi, kas būs vajadzīgas jaunajiem cilvēkiem nākotnē – darba vietā un attiecībās ar citiem (Omārova, 1996).

Komandas darbs skolas vidē *Team work in the school environment*

Saskaņā ar sociālā darba speciālistes R. A. Skidmore (ASV) definīciju, komandas darbs ir kopīga cilvēku grupas darbība, kurā katra persona savas intereses un uzskatus pakļauj vienībai un grupas darbības efektivitātei (Skidmore, 1994). Pēc citu speciālistu, piemēram, N. Brilla (Brill, N.), pētījumiem, komanda ir cilvēku grupa, kuriem ir kopīgs mērķis un kas kalpo vienai un tai pašai sabiedrībai, strādājot kopā, nevis atsevišķi (Brill, 1976).

Skolas vidē parasti darbojas atbalsta komanda, kurā ietilpst skolas vadības pārstāvis, sociālais pedagogs, psihologs, skolas medmāsa, logopēds (ja ir), karjeras konsultants (ja ir). Atbalsta komandas galvenais mērķis ir sniegt vispusīgu atbalstu skolēniem, viņu vecākiem un skolas darbiniekiem. Komandas darbam ir daudzas priekšrocības salīdzinājumā ar individuālo darbu, piemēram, komandas izveide novērš t.s. „ierūsēšanu” tradicionālajās metodēs. Komanda veicina savstarpēju atbalstu un rada labvēlīgu klimatu problēmas risināšanai.

Sociālā pedagoga darbība skolā nav iedomājama bez veiksmīga komandas darba. Tas palīdz gūt pilnīgāku informāciju par klientu, apzināt problēmu loku, efektīvāk risināt tās un sasniegt ātrākus un labākus rezultātus. Tā rezultātā izglītības iestādē var notikt veiksmīga sociālpedagoģiskā darbība – preventīvais darbs ar skolēniem un nepieciešamības gadījumā - uzvedības korekcija.

Skolas vidē katrs no pedagoģiskā personāla nav tikai indivīds, savas jomas speciālists, – ir nepieciešama savstarpēja sadarbība vienota mērķa sasniegšanai, tāpēc, lai palīdzētu skolēniem risināt sociālās problēmas un attīstītu pusaudžu sociālās prasmes, skolā vēlams izveidot komandas darba modeli, kas apvienotu gan mācību priekšmetu skolotājus, gan klases audzinātājus, gan atbalsta personālu (sk. 1.att.).



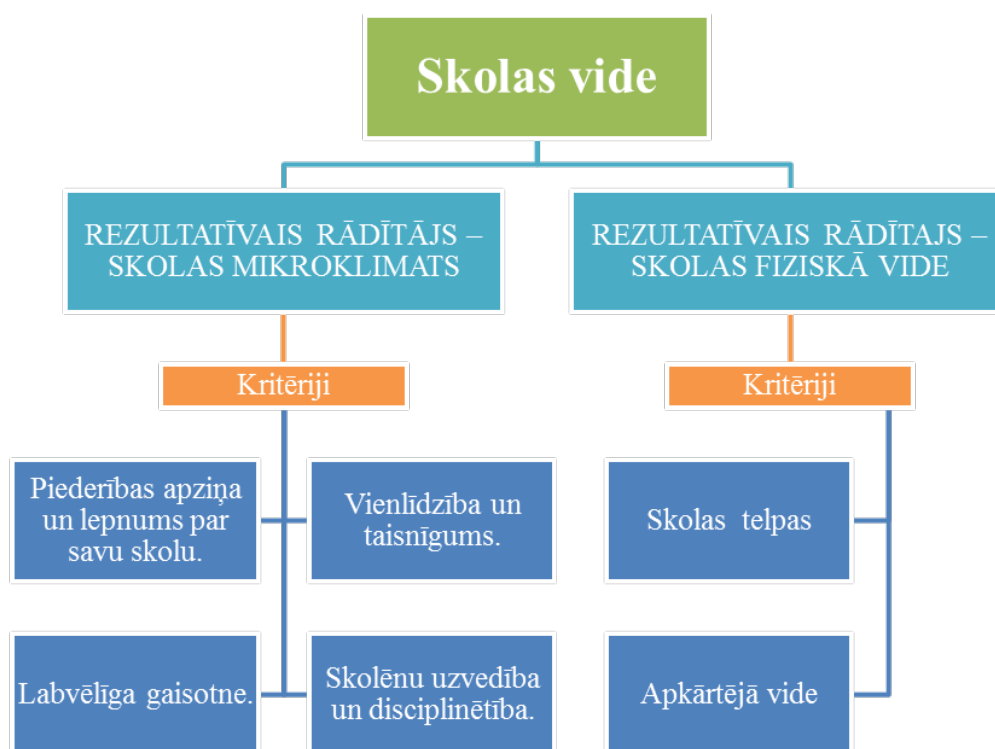
1.attēls. Atbalsta komanda skolā – iesaistītie profesionāļi
Figure 1 Support team at school - professionals involved

Sociālā pedagoga vadībā notiek sadarbība ar klašu audzinātājiem, mācību priekšmetu skolotājiem, tiek organizēti izglītojoši un informatīvi pasākumi skolēnu vecākiem. Sociālajam pedagogam, risinot skolēnu problēmas, ir jāsadarbojas arī ar citiem speciālistiem, piemēram, izglītības psihologu, skolas medmāsu, jābūt sadarbībai ar citām institūcijām – pašvaldības sociālo dienestu, bāriņtiesu, pašvaldības un valsts policiju. Jāsadarbojas ar skolēna ģimeni un draugiem (Vilciņa, 1995). Veiksmīgu un kvalitatīvu pakalpojumu nodrošina komandas darba pieeja.

Pētījuma rezultāti **Results of the study**

Lai izpētītu pusaudžu socializācijas procesu skolā un likumsakarības starp sociālā pedagoga darbu skolā un pusaudžu sociālo prasmju pilnveidei, 2018./2019. m.g. tika veikts pētījums Republikas mēroga pilsētas Valsts ģimnāzijas trīs 7. klasēs; pētījumā bija iesaistītas 74 personas: 69 respondenti – 7. klašu skolēni, viens sociālais pedagogs, viens izglītības psihologs, kā arī trīs 7. klašu audzinātāji.

Izmantojot sociālpedagoģisko novērošanas metodi, tika izpētīta skolas vide – fiziskā vide un skolas mikroklimats (sk. 2.att.). Skolas fiziskā vide ir droša, skolēnu vajadzībām atbilstoša, taču ir nepieciešamas laikmetam atbilstošas pārmaiņas, kuras tiks nodrošinātas, veicot skolas renovāciju turpmākajos gados. Skolas mikroklimats ir pozitīvs – skolēniem ir piederības apziņa un lepnums par savu skolu. Skolēni ar labām sekmēm un panākumiem mācībās ir lepnī pārstāvēt savu skolu pilsētas un valsts mēroga mācību priekšmetu olimpiādēs. Par skolēnu panākumiem var lasīt skolas mājas lapā. Savstarpējās attiecībās kopumā valda līdztiesības princips – savāda un atšķirīgais tiek pieņemts. Klasēs nav novēroti atklāti mobinga draudi, tomēr šim jautājumam preventīvā līmenī ir jāpievērš kā skolēnu, tā arī skolotāju uzmanība. Sociālā vide skolā ir būtisks skolēnu socializāciju ietekmējošs faktors, jo skolā bērni un jaunieši pavada lielāko daļu laika, mācoties un socializējoties ar vienaudžiem un pieaugušajiem.

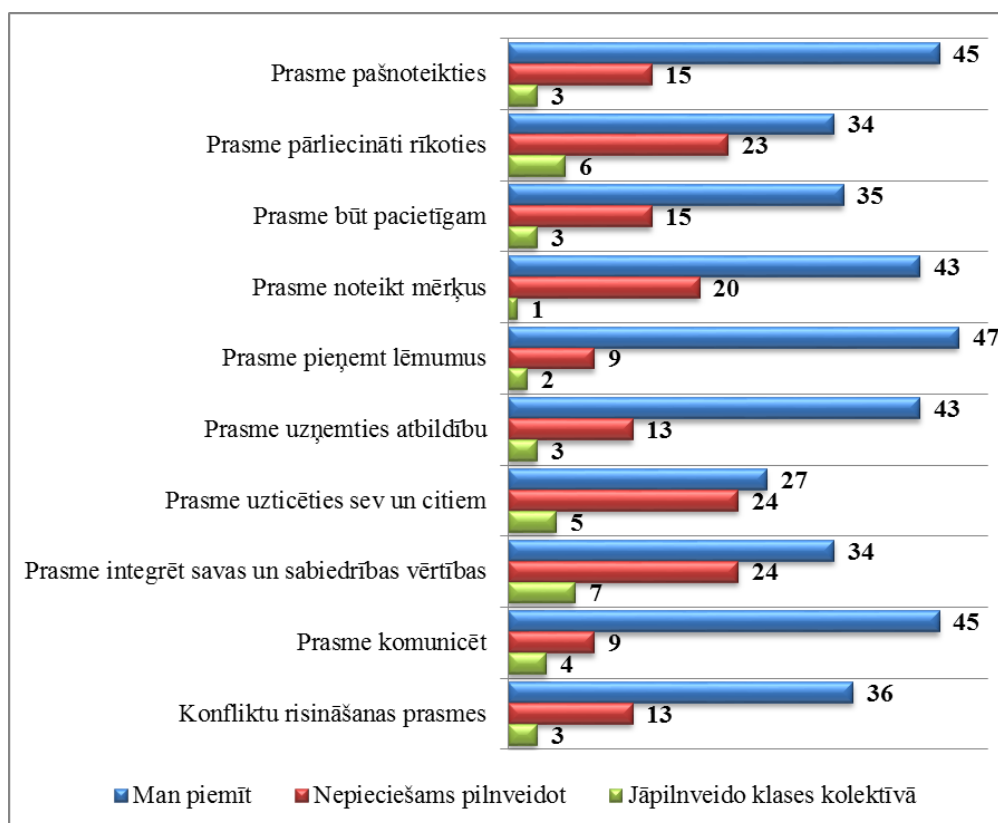


2.attēls. *Skolas vides rezultatīvie rādītāji*
Figure 2 *Resultative indicators of the school environment*

Skolā stundu starpbrīžos ir novērots, ka pusaudži daudz laika pavada, skatoties savas viedierīces (garajos starpbrīžos tas reizēm var būt līdz pat 30 min), līdz ar to tiek kavēta komunikācija ar līdzcilvēkiem. Reizēm ir novērots, ka atsevišķi pusaudži var būt tik ļoti iegrimuši video spēlēs vai darbībās sociālajos tīklos, ka pat nepamana, kas notiek apkārt. Lai labotu šo situāciju, kā alternatīvu garajos starpbrīžos varētu organizēt spēles, dejas un izkustēšanos mūzikas pavadībā vai kādas citas aktivitātes, kuras varētu organizēt, piemēram, skolēnu

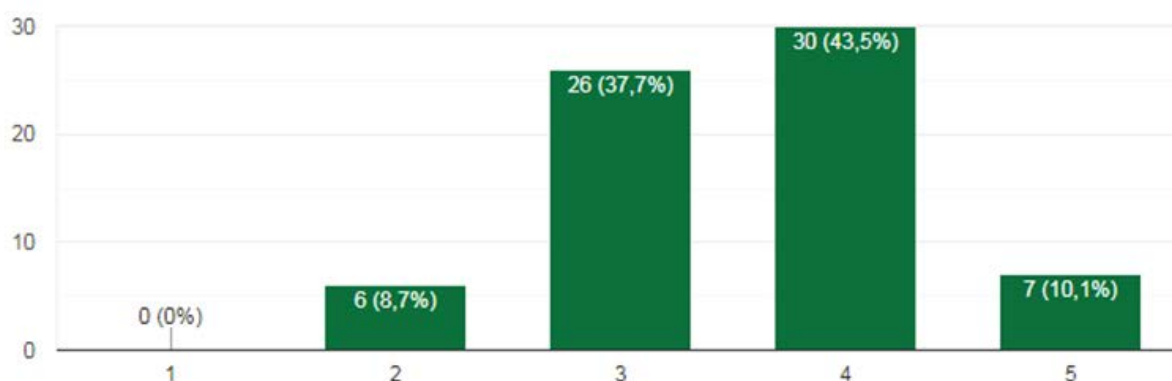
pašpārvaldes aktīvākie skolēni pedagogu uzraudzībā. Viens šāds pasākums profesionāļu vadībā no „Smaidu darbnīcas” (Tukums) tika organizēts šajā mācību gadā 7. klašu skolēniem. Pusaudži garajā starpbrīdī varēja izkustēties un gūt pozitīvas emocijas, kā arī varēja iepazīties ar alternatīvām brīvā laika pavadīšanai.

Analizējot klašu mikroklīmatu, tika secināts, ka ir nepieciešams organizēt grupu nodarbības, lai pilnveidotu skolēnu sociālās prasmes: uzlabotu saskarsmes, komunikācijas un sadarbības prasmes. Jāpilnveido savstarpēja cieņa un empātija. Pusaudžiem jāmacās cieņpilna attieksme citam pret citu, jāmacās ieklausīties otra viedoklī, jāmacās ar cieņu izturēties pret skolotājiem.



3.attēls. Skolēnu pašvērtējums par viņiem piemītošajām sociālajām prasmēm
 Figure 3 Pupils' self-esteem for their social skills

3. attēlā redzams, ka skolēni prot veikt pašanalīzi pēc noteiktiem kritērijiem – skolēniem noteiktas sociālās prasmes jau zināmā mērā piemīt. Piemēram, prasme komunicēt (atzīmējuši 45 skolēni no 69), prasme pieņemt lēmumus (47), prasme noteikt mērķus (43), prasme uzņemties atbildību (43) un prasme pašnoteikties (45). Tomēr sociālās prasmes pusaudžiem ir nepieciešams pilnveidot, īpaši prasmi komunicēt, ieklausīties citos un pieņemt lēmumus konflikta situācijās (sk. 4.att.).

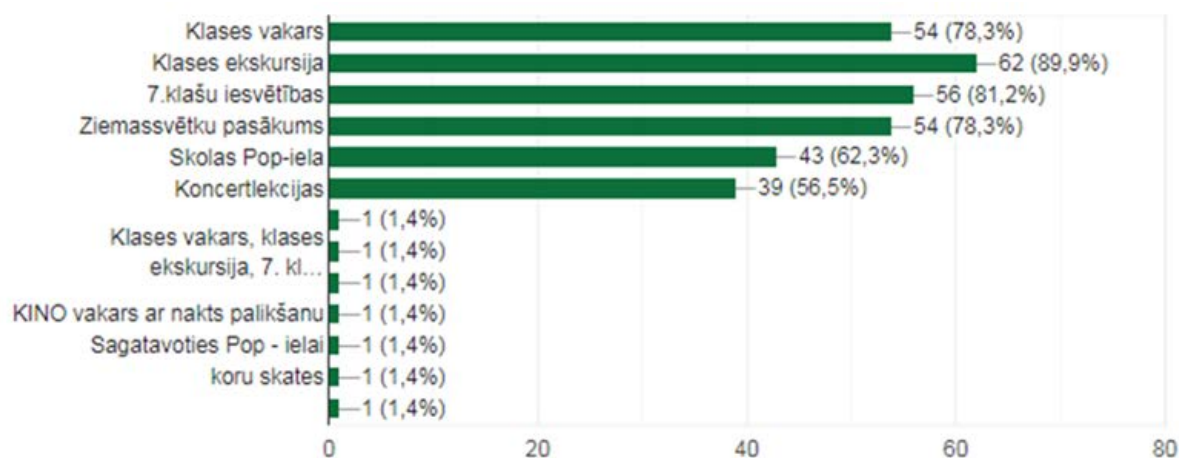


4.attēls. *Skolēniem piemītošā prasme komunicēt un pieņemt lēmumus sarežģītās situācijās*
 Figure 4 *Pupils' ability to communicate and make decisions in difficult situations*

Skolēniem jāmacās ievērot skolā pastāvoša kārtība, jāmacās uzvedība, atbilstoši katrai konkrētai vietai un situācijai.

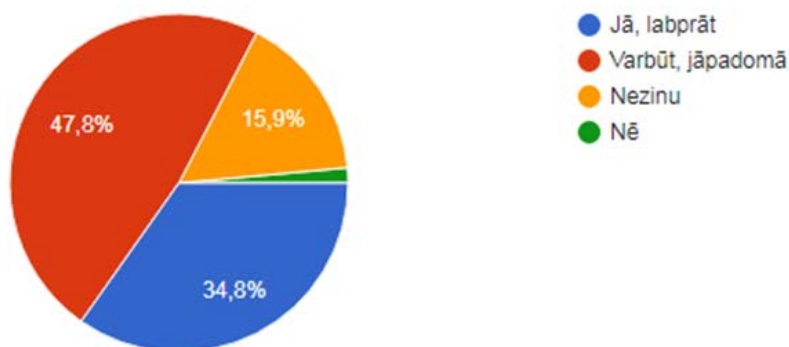
Lai veicinātu un pastiprinātu pozitīvu uzvedību, skolotāji ģimnāzijā cenšas strādāt ar APU (atbalsts pozitīvai uzvedībai) metodi.

Skolas vidē ir daudz ārpusstundu aktivitāšu (5.att.), kas kopumā skolēniem dod iespēju pilnveidot savas sociālās prasmes. Ir dažādi skolas rīkoti pasākumi, klases vakari, klases ekskursijas, viena no 7. klasēm 4 reizes gadā apmeklē koncertlekcijas Rīgā. Visvairāk (62 skolēni) ir apmeklējuši klases ekskursijas, 56 skolēni ir apmeklējuši 7. klašu iesvētības, kas ir skolas rīkots pasākums. Trešajā vietā ierindojas divi pasākumi – skolas Ziemassvētku pasākums un klases vakars (54 skolēni). Skolas rīkotajā atdarināšanas konkursā Pop-iela ir piedalījušies tikai 43 skolēni no visu aptaujāto kopskaita (69). Novērojumi rāda, ka pasākumos nereti vairāk piedalās tieši aktīvākie skolēni. Pasīvākie bieži vien paliek tikai kā novērotāji, līdz ar to viņu sociālās prasmes netiek pietiekami trenētas.



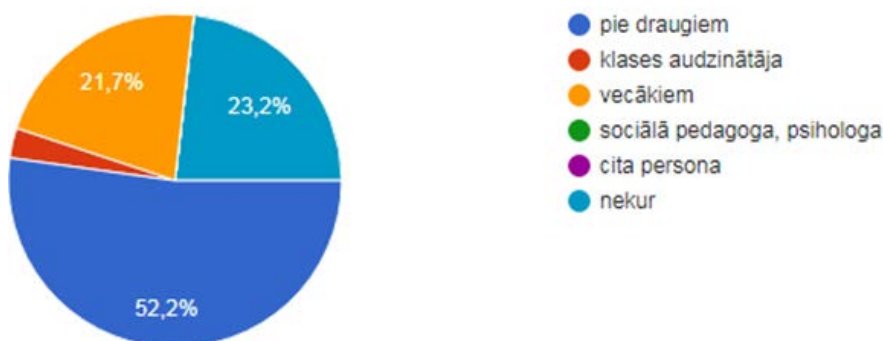
5.attēls. *Pasākumi, kuros skolēni ir iesaistījušies mācību gada laikā*
 Figure 5 *Activities and events in which pupils have engaged during the school year*

Aptauja atklāja, ka skolēni būtu gatavi iesaistīties sociālā pedagoga rīkotās grupu nodarbībās, lai pilnveidotu sociālās prasmes (6.att.). Grupu nodarbības jeb sociālo prasmju treniņnodarbības skolas vidē pusaudžiem būtu kaut kas jauns, tāpēc būtu vajadzīgs laiks, lai spriestu par šādu nodarbību efektivitāti un panāktu pārmaiņas pusaudžu saskarsmē, attieksmēs un uzvedībā. Īpaša uzmanība skolas vidē, sadarbībā ar klašu audzinātājiem, jāpievērš skolēniem ar zemām sociālajām prasmēm ar mērķi tās pilnveidot.



6.attēls. *Skolēnu atsaucība un gatavība piedalīties prasmju treniņgrupās*
 Figure 6 *Students' responsiveness and readiness to participate in skills training groups*

Aptaujas rezultātā tika secināts, ka skolas vidē, klasēs jāveic izglītojošais un skaidrojošais darbs par to, ko tieši skolā dara atbalsta personāls – sociālais pedagogs un psihologs –, jo skolēni šobrīd vairāk uzticas saviem vienaudžiem, pēc tam – vecākiem un klases audzinātājam, taču nemeklē palīdzību pie speciālistiem (7.att.). Iespējams, pusaudžiem līdz šim nav izveidojusies pozitīva pieredze, kā tieši viņiem skolā var palīdzēt sociālais pedagogs un izglītības psihologs. Tāpēc, organizējot grupu nodarbības, skolēniem varētu sniegt praktisku palīdzību. Savukārt klases audzinātāji varētu vairāk sadarboties ar atbalsta personālu, gan uzticot sarežģītas situācijas, gan kopīgi meklējot risinājumus. Mērķtiecīgs preventīvais un izglītojošais darbs ar laiku varētu raisīt uzticību speciālistiem.



7.attēls. *Cilvēki, pie kuriem pusaudži meklē palīdzību sarežģītā situācijā*
 Figure 7 *People with whom teens seek help in difficult situations*

Interviju ar klašu audzinātājiem analīzes rezultātā tika secināts, ka klasēs ir jāpilnveido pusaudžu sadarbības prasmes: pozitīva saskarsme un prasme komunicēt, jāmācās cieņa citam pret citu un pret pieaugušajiem. Pusaudžiem jāpilnveido prasme uz klausīt citam citu un pieņemt atšķirīgos viedokļus, jāmācās apliecināt sevi pozitīvā veidā, jāmācās pieņemt atšķirīgo un jāveido pozitīvs pašvērtējums.

Arī izglītības psihologa novērojumi apstiprina, ka 7. klasēs saskarsme un komunikācija kopumā norit veiksmīgi. Lielākā daļa skolēnu ir veiksmīgi iekļāvušies jaunajos klašu kolektīvos. Taču ir konstatēts, ka skolēniem joprojām ir jāpilnveido runāt vienam ar otru, uz klausīt vienam otru, sadzirdēt otru, jāpilnveido uzticēšanās un sadarbības prasmes. Pusaudžiem jāpilnveido savstarpēja cieņa un cieņa pret pedagogiem.

Secinājumi **Conclusions**

1. Skolēniem pusaudžu vecumposmā ir svarīgi mācīties sociālajai videi atbilstošu uzvedību – cieņu citam pret citu un pret pieaugušajiem. Jāmācās efektīva saskarsme un komunikācija.
2. Dokumentu izpēte liecina par to, ka skolā notiek dažādi pasākumi, kuros pusaudži attīsta sociālās prasmes, taču realitātē pasākumos vairāk iesaistās un līdzdarbojas aktīvākie pusaudži, savukārt pasīvākie vairāk ir novērotāji, līdz ar to viņu sociālās prasmes netiek trenētas.
3. Pusaudžu pašvērtējums un sociālā pedagoga novērojumi apstiprina, ka pusaudžu vecumposmā skolēniem sociālās prasmes jau zināmā mērā piemīt, bet tās ir jāturpina pilnveidot, analizējot un modelējot dažādas dzīves situācijas.
4. Sociālais pedagogs un izglītības psihologs veic mērķtiecīgu preventīvo darbu klasēs un nepieciešamības gadījumā – korekcijas darbu, izglīto par atbalsta personāla lomām skolā.
5. Skolā svarīgs ir mērķtiecīgs komandas darbs – sadarbība starp klašu audzinātājiem un atbalsta personālu, lai palīdzētu pusaudžiem pilnveidot sociālās prasmes un nodrošinātu sekmīgu izglītības procesu.
6. Mērķtiecīgai sociālo prasmju pilnveidei skolā sociālais pedagogs piedāvās izglītojamiem sociālo prasmju pilnveides treniņnodarbības, kas ilgtermiņā palīdzēs attīstīt noteiktas prasmes.

Atbalsta komandas speciālisti – sociālais pedagogs un psihologs – ir atvērti sadarbībai ar skolotājiem un klašu audzinātājiem. Ir ļoti svarīgi, lai pedagogi un atbalsta komanda skolā strādātu kā vienots mehānisms, kura centrā ir skolēns, vienotu mērķu sasniegšanai un tiektos uz galveno mērķi – nodrošināt kvalitatīvu izglītības procesu un sniegt nepieciešamo atbalstu izglītojamiem, lai tie iegūtu

vispārējo Valstī obligāti noteikto pamatizglītību un pēc tam turpinātu iegūt vidējo izglītību.

Summary

In research – “Work of social pedagogue in school environment to develop social skills of teenagers” – the author has highlighted the topic of the necessity to improve the social skills of adolescents because nowadays, according to the observations of a social pedagogue and educational psychologist, many teenagers spend a large part of their free time using mobile devices, playing computer games and spending time on social networks. Sometimes they are so involved that they don't see and hear what's going on. In the school environment it has been observed that teenagers' social skills are underdeveloped and need to be improved.

Empirical research is based on literature analysis on the biopsychosocial peculiarities of adolescence – physical attitudes, puberty, psychic peculiarities and socialization with peers. The author has also studied the activities of the social pedagogue in the school environment, emphasizing that the two main areas of his/her activity are the socialist and the educator. The activities of the social pedagogue in the school environment are related to the promotion of social pedagogical work and socialization of teenagers as pupils spend most of their time in the school environment, learning and socializing with peers and adults – teachers and other school staff. An important task of the social pedagogue is to promote the process of individual socialization and to ensure social education activities.

The work of a social pedagogue at school is unthinkable without a successful teamwork. Teamwork allows specialists to get more complete information about customers, identify problems and solve them more effectively. Teamwork is based on having a pupil in the centre and a school support team working for him.

Thesis study was carried in one of the State gymnasiums in Latvia's cities, teenagers of three classes No.7 were involved. The aim of the study is to analyse the process of socialization of teenagers and to find out their current social skills and need to develop certain social skills. The need to develop skills such as the ability to act with confidence, the ability to be patient, the ability to integrate their own and society's values was clarified. Almost 50% of all respondents consider these skills necessary to improve. Thesis study contains observations of class teachers, social pedagogue and educational psychologist. It was found that a purposeful teamwork is important in the school environment – collaboration between class teachers, subject teachers and support staff, social pedagogue and educational psychologists to help teenagers improve their social skills and ensure a successful educational process. A teamwork model and a skill development program need to be developed in order to begin the skills development in the 7th grade of the prenatal school and to continue successfully social skills development until the completion of the secondary school.

Literatūra References

- Andersone, R. (2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa.
Brill, N.I. (1976). *Teamwork: Working Together in the Human Services*. Philadelphia: JB Lippincott.
Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.

- Jurčenko, A., Mežāre, M., Orska, R., & Truskovska, Ž. (2008). *Sociālā pedagoga aktivitātes darbā ar jauniešiem ar zemām un nepietiekamām sociālajām prasmēm*. Rēzekne: Latgales druka.
- Omārova, S. (2001). *Cilvēks dzīvo grupā. Sociālā psiholoģija*. Rīga: Kamene.
- Plaude, I. (2003). *Sociālā pedagogija*. Rīga: RaKa.
- Skidmore, R.A. (1994). *Social Case Work Administration: Dynamic Management on Human Relationship*. USA: Allyn&Bacon.
- Sociālā darba terminoloģijas vārdnīca*. (2000). Rīga: SDSPA Attīstība.
- Širina, A. (2016). *Grupu darba metodes izmantošana skolā*. Rīga: Aisma.

MULTISENSORĀS METODES NUMICON PIELIETOJUMS MATEMĀTIKAS PAMATPRASMJU APGUVEI IZGLĪTOJAMIEM AR VIDĒJI SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

*The Use of the Multisensory Method Numicon in Learning Basic
Mathematical Skills by Students with Moderate Mental Disabilities*

Antra Krauce

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The article “The use of the multisensory method Numicon in learning basic mathematical skills by students with moderate mental disabilities” briefly analyses basic math learning skills of the student with moderate mental disabilities and gather the teaching methods that can be used by teachers. The multisensory method Numicon is described in detail how it can be used in work with the students with moderate mental disabilities. The description of the author’s methodological material “Mathematics with Numicon” is also provided. The results of the research are summarized about the basic mathematical skills for the students with moderate mental disabilities by using the multisensory method and the Numicon materials, and authors methodological material “Mathematics with Numicon”.*

Keywords: *basic skills in mathematics, mental disabilities, multisensory methods Numicon, special education.*

Ievads

Introduction

Katram cilvēkam ir nepieciešamība apgūt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas. Matemātikas zināšanu apgūšanai ir liela nozīme katra izglītojamā attīstībā, jo tās ir cieši saistītas ar attīstībai nozīmīgiem psihiskās izzīņas procesiem: uztveri, domāšanu, atmiņu, sajūtām un priekšstatiem, kuru savstarpējā mijiedarbība attīsta sensorās spējas. Šāds apgalvojums attiecas arī uz cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem dažādās smaguma pakāpēs.

Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem dažādās smaguma pakāpēs veiksmīgi var apgūt matemātikas pamatprasmes un priekšstatus par skaitu, skaitli, formām un lielumiem, ja mācību procesā tiek izmantotas dažādas darba formas un metodes. Tomēr pedagogiem jāņem vērā, ka matemātikas mācīšana un mācīšanās aktivitātes notiek daudzpusīgā mijiedarbībā, kurā pedagogs sadarbojas un nepārtraukti vēro savu skolēnu, lai virzītu mācību procesu atbilstoši mērķim un uzdevumiem. Lai varētu kaut ko iemācīt, ir jāapzinās, ka katrs cilvēks pasauli

uztver citādi, katrs dzīves pieredzi apgūst tikai ar viņam vien raksturīgu mācīšanās stilu (Lapiņa & Rudiņa, 1997).

Matemātikas pamatprasmju apguve izglītojamiem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem ir organizējama ņemot vērā viņu iepriekšējās zināšanas, viņu spējas, intereses, kā arī vecuma īpatnības un vajadzības. Svarīgs nosacījums mācību procesā ir pozitīvs līdzpārdzīvojums.

Vispusīgai attīstībai svarīga nozīme ir tām zināšanām, prasmēm un iemaņām, kuras var apgūt un attīstīt ne tikai teorētiski, bet arī praktiski, jo izglītojamais savas pamatprasmes un iemaņas jēgpilni var apgūt tikai praktiski darbojoties pozitīvā vidē (Putnam & Borko, 2000). Tāpēc pedagogiem ir svarīgi izvēlēties dažādas praktiskas metodes, jo caur praktisku darbošanos izglītojamais veiksmīgāk spēs apgūt tās prasmes, kuras noderēs reālajā dzīvē.

Pedagogam ir jāuzņemas atbildība, jo iemācīt matemātiku var tikai tad, ja skolēns ar pedagogu mācās kopā un kopā praktiski darbojas. Mācīšanās balstās uz esošajām zināšanām un prasmēm un katra skolēna iepriekšējā pieredze ir atšķirīga. Svarīgi ir radīt tādu mācību vidi, kura iedrošina un atbalsta gan sociālo, gan komunikatīvo mijiedarbību un pedagogam ir jāizzina katra izglītojamā stiprās puses un mācīšanās stils, lai, vadot mācību procesu, to varētu sasaistīt ar reālo dzīvi. Atbilstoši spējām, sākot no vienkāršās aritmētikas, izglītojamiem ir jāapgūst matemātiskās pamatprasmes un tikpat nozīmīga ir svarīgāko pamatjēdzienu izpratne katrā matemātikas jomā, centrā izvirzot spēju attīstīšanai apgūtās zināšanas un prasmes pielietot reālajā dzīvē (Ozoliņa, 2013).

Problēmas teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Matemātikas zināšanu apguve izglītojamiem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem balstās uz praktiskām darbībām ar reāliem priekšmetiem un priekšmetu grupām, vienlaicīgi apgūstot skaitļus un darbības ar tiem. Tas arī nosaka vadošo mācību darbības veidu – darbības ar praktiskiem un reāliem priekšmetiem, izmantojot rotaļu un spēļu metodes.

Rotaļās un matemātiskajās spēlēs izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas domāšanas pamats. Pedagoģa modelētās sadzīves situācijās caur rotaļu un spēli ir vieglāk apgūt jaunas zināšanas un prasmes, kā arī gūt pieredzi. Mācību procesu var organizēt gan klasei kopā, gan nelielai grupai vai individuāli, pētot priekšmetus, tos salīdzinot, skaitot, eksperimentējot ar tiem, izmantojot kļūdu un mēģinājumu metodi.

Lai īstenotu izvirzītos mērķus, pedagogam jābūt godīgam un atvērtam, iekšēji brīvam un spējīgam improvizēt. Pedagoģam jāprot sekmīgi vadīt mācību procesu un reizē vērot savus izglītojamos, piedāvājot jaunus uzdevumus ar lielāku grūtību pakāpi, ja apgūstamās prasmes ir nostiprinātas (krāsu, formu

diferencēšana, ciparu atpazīšana, u.c.). Pedagogiem ir jārespektē izglītojamā patstāvība, pašattīstība un arī pašmācība, jo jaunu zināšanu apgūšana ir iespējama tikai tad, kad ir nostiprinātas apgūtās prasmes, iemaņas un uzkrāta pietiekama pieredze.

Izcilais matemātiķis J. Mencis (2014) uzskata, ka matemātikas mācīšanās darbs jāveda tā, lai izglītojamā prasmes veidotos uz izpratnes bāzes. Tikai tā pedagogs var panākt izglītojamā attīstību un noturīgu zināšanu un prasmju veidošanos.

Matemātikas pamatprasmju apguvei mācību stundās svarīgi realizēt praktiskās darba metodes, jo tas bagātina mācību priekšmetu saturu un formu. Katrs pedagogs var izvēlēties mācību metodes, kuras ir atbilstošas izglītojamā prasmju un zināšanu apguvei, tomēr pirms katras mācību stundas ir jāpārdomā, kādas mācību metodes un kurus mācību līdzekļus izvēlēties, lai izglītojamie sasniegtu izvirzītos mērķus.

Mūsdienās ļoti strauji viss mainās, strauji attīstās tehnoloģijas un dzīve ir nepārtraukta kustība. Izglītojamo motivācija mācīties un zināšanas, prasmes un iemaņas ir ļoti atšķirīgas, tāpēc svarīgi saprast: kā motivēt, kā ieinteresēt izglītojamos apgūt jaunas zināšanas, kā izvēlēties atbilstošas mācību metodes un paņēmienus, lai mācību process būtu interesants, aizraujošs un jaunu zināšanu apgūšana radītu pozitīvas emocijas. Tie ir jautājumi, uz kuriem nav konkrētas atbildes, tāpēc jāmeklē dažādi risinājumi.

Pedagogiem jāsaprot, ka mācību metode ir veids, kā palīdzēt iegūt zināšanas, tas ir veids, kā paskaidrot mācību saturu, kā padarīt mācību procesu interesantu, lai tas izglītojamiem liek praktiski darboties, domāt, secināt un analizēt.

Izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem ir diezgan grūti koncentrēties, tāpēc mācību saturs var sagādāt lielas grūtības, ja tas nav interesants. Abstrakta apgūstamā tēma nestimulē domāšanu un izglītojamais nesaskata jēgu risināt dotos uzdevumus, kurus piedāvā pedagogs un gaidītais rezultāts nesniedz vēlamu (Cooper, 1998). Šādā situācijā izglītojamais jutīsies vīlies un viņam var rasties stress vai iekšēja trauksme, kam bieži seko norobežošanās, protests un nevēlēšanas mācīties un praktiski darboties matemātikas stundās (Abramova, 2003; Sousa, 2001).

Pedagogiem, strādājot ar izglītojamiem, kuriem ir smagi garīgās attīstības traucējumi, jāatceras, ka izziņas sākumā ir jutekliskā uztvere (redze, tauste, dzirde, garša, smarža). Tie labāk uztver priekšmetus caur sajūtām. Arī izcilais pedagogs J.A. Komenskis (1992) jau 17.gadsimtā uzsvēra, ka prātā nav nekā tāda, kas vispirms nebūtu bijis sajūtās. Viss sajustais tiek fiksēts apziņā, uzkrājot sajūtu pieredzi. Visas zināšanas un prasmes izglītojamo apziņā veidojas ļoti pakāpeniski un lēnām, izmantojot dažādas mācību metodes.

Mācību metožu izvēle var ietekmēt mācību procesa rezultātus, izglītojamo mācību sasniegumus un arī attieksmes veidošanos pret konkrētu mācību

priekšmetu. Ir izglītojamie, kuri izdzirdot vien vārdu “matemātika” jau ir tik ļoti satraukti un atsakās pildīt jebkādu uzdevumu. Tāpēc svarīgi izvēlēties atbilstošas mācību metodes, lai motivētu izglītojamos iesaistīties mācību procesā ar prieku un pozitīvām emocijām.

Autore uzskata, ka izvēloties mācību metodes, pedagogam jāņem vērā:

- izglītojamā vecums;
- izglītojamā veselības stāvoklis (gan fiziskais, gan garīgais);
- spēja strādāt grupā un veidot kontaktus;
- spēja mācīties un strādāt patstāvīgi;
- izglītojamā intereses;
- uzvedības īpatnības.

Sekmīga mācību procesa nodrošināšanai nepietiek tikai ar atbilstošu mācību metožu izvēli. Svarīgi ir veidot un nodrošināt izglītojamiem atbalstošu un drošu vidi, kas veicina mācīšanos pozitīvā un labvēlīgā atmosfērā.

Izglītības programmās matemātika ir tas mācību priekšmets, kuru māca, attīstot bērniem loģisko domāšanu jeb kreiso smadzeņu puslodi. Tomēr matemātika kā zinātne savā būtībā nav tik sausa. Kompānijas “*BrainWare Learning*” prezidente B. Hilla uzskata, “lai bērni gūtu panākumus matemātikā, tad vairākām smadzeņu funkcijām ir jāstrādā kopā. Bērniem ir jāspēj izmantot uztvere un atmiņa, lai atcerētos noteikumus un jēdzienus, jāizmanto valoda, lai izprastu instrukcijas un izskaidrotu uzdevuma darbību, jāizmanto telpiskā uztvere, lai atpazītu simbolus un ģeometriskās figūras un formas. Parasti matemātikas apguvē vairākām smadzeņu funkcijām (domāšanai, uztverei, valodai, emocijām, atmiņai) ir jādarbojas vienlaicīgi.” (Hill, 2019) Pasaulē ir radītas dažādas metodes, kā apgūt skaitļu pasauli radoši, metodes, kuras attīsta gan visus kognitīvos procesus, gan labo, gan kreiso smadzeņu puslodi. Viena no šādām metodēm ir Oksfordas Universitātē izstrādātā multisensorā metode Numicon.

Numicon ir metode matemātikas pamatprasmju apguvei un aprēķiniem, kas palīdz saprast skaitļus un aritmētiskas darbības, izmantojot multisensoras sajūtas – tausti, redzi, dzirdi.

Izstrādātie materiāli nodrošina visu nepieciešamo, lai pedagogs radoši varētu mācīt matemātiku.



1.attēls. Numicon materiāli (A. Krauce)
Figure 1 Numicon materials (A. Krauce)

Metodes pamatā ir figūru kopums, kurā katra figūra atbilst konkrētam skaitlim. Interesantās un jautrās spēlēs izglītojamie var iegaumēt un atcerēties katra skaitļa figūru un ciparus. Figūras ir dažādu krāsu plastmasas plāksnes, kurām katram skaitlim no 1 līdz 10 ir ekvivalents.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2.attēls. Numicon skaitļu figūras (A. Krauce)
Figure 2 Numicon number shapes (A. Krauce)

Vispirms bērni mācās atpazīt, kāda veida cipars ir konkrēta figūra. Pēc tam pakāpeniski mācās salīdzināt, saskaitīt un atņemt, reizināt un dalīt. Spēlējot jautras un aizraujošas spēles, bērni apgūst aritmētiku, ģeometrijas pamatus, mērvienības un statistiku.

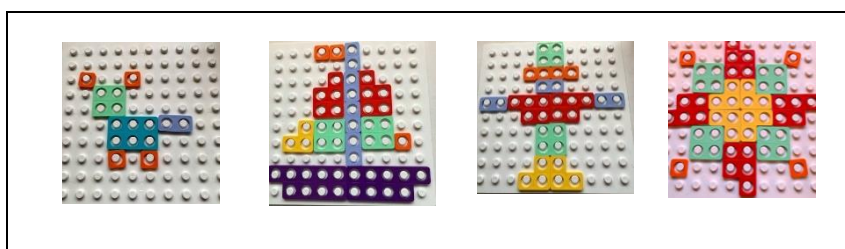
Numicon metode izstrādāta Oksfordas Universitātē laika posmā no 1996. līdz 1998.gadam. Šīs metodes autori ir matemātikas zinātni profesori T. Vings, R. Atkinsons un R. Takona (Atkinson et al., 2013). Numicon metodes izstrādes sākumā autori veica aptauju un noskaidroja, kāpēc tik daudziem izglītojamiem ir grūtības matemātikā un kāpēc tie ir veiksmīgi visās pārējās

mācību programmu jomās (Gower, 2013). Minētie autori veica nopietnu pētījumu un noskaidroja, ka, izmantojot vizuāli strukturētus attēlus un modeļus vai formas, tiek atbalstīta izglītojamo aritmētiskā izpratne. Izmantojot visus šos pētījumus, tika izstrādāta īpaša pedagoģisko darbību programma, kuras pamatā bija multisensorā metode Numicon un īpaši veidotie skaitļu modeļi. Numicon metodes mērķis ir veicināt ikviena izglītojamā pamatprasmju apguvi un izpratni par matemātiku. (Tacon, 2013)

Šī metode ir ieguvusi popularitāti daudzās pasaules valstīs. Lielbritānijā un Īrijā (Wing & Tacon, 2015), Austrālijā un Jaunzēlandē (Taylor, 2014; New Zealand Government, 2014). ASV un Kanādā šo metodi plaši izmanto bērnu ar Dauna sindromu apmācībai (Nye, Buckley, & Bird, 2010). Dalība Eiropas savienības “Erasmus +” programmas projektos un gūtā pieredze apmaiņas braucienos ļauj apgalvot, ka šo metodi mācību procesā izmanto arī Spānijas, Portugāles, Vācijas un Lietuvas izglītības iestādēs. Latvijā šo metodi izmanto interešu izglītības centrā “Menar Latvia” (<http://www.menar.lv/>), kurā piedāvā nodarbības atmiņas un intelektuālajai attīstībai.

Multisensorā metode Numicon ir sistēma, kas palīdz efektīvi apgūt pamatprasmes matemātikā, piešķirot cipariem un skaitļiem vizuālu un taustāmu nozīmi (Jones, 2013).

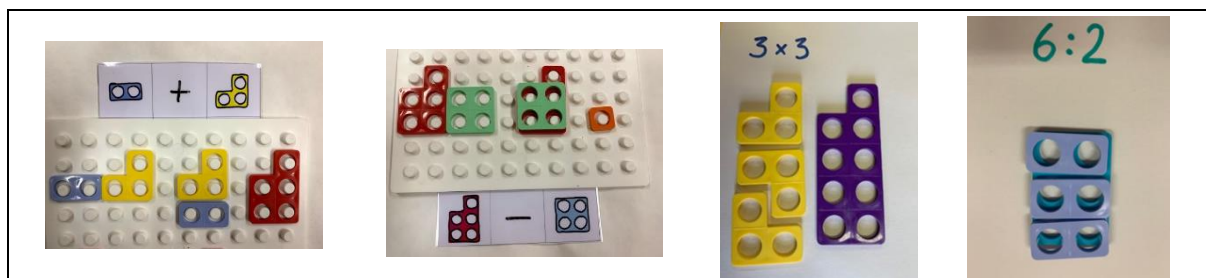
Metode balstās uz matemātikas pamatprasmju apguvi radošā veidā, izmantojot dažādas spēles un rotaļas. Skaitļa atbilstošās figūras izglītojamie var paņemt rokās un aptaustīt. Izmantojot Numicon skaitļu figūras, izglītojamais var veidot dažādus attēlus vai mozaīkas.



3.attēls. *Numicon skaitļu figūru attēli* (A. Krauce)

Figure 3 Numicon picture (A. Krauce)

Numicon skaitļu figūras izglītojamais var kombinēt un saprast, kā veidojas rezultāts, ja divas vai vairākas figūras savieno. Visas skaitļu figūras izveidotas tā, lai gūtu skaidru priekšstatu izglītojamam, kā īsti notiek saskaitīšanas un atņemšanas darbības, reizināšanas un dalīšanas darbības.



4.attēls. *Matemātiskās darbības ar Numicon* (A. Krauce)
Figure 4 Numicon Math (A. Krauce)

Oksfordas Universitātes profesors T. Vings (Wing, Atkinson, & Tacon, 2004) uzskata, “ja skolēns nemācās tā, kā jūs viņu mācat, jums ir jā māca tā, kā mācās skolēns”.

Multisensorā metode Numicon ir aizraujoša un interesanta, jo mācību process notiek caur spēli un rotaļām, praktiski darbojoties ar skaitļu figūrām, kas palīdz pedagogam motivēt darboties praktiski un veidot pozitīvu pieredzi. Izglītojamiem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem jaunu zināšanu apguvei vispiemērotākās ir praktiskās un spēļu/rotaļu metodes. Multisensorā metode Numicon ir stabils pamats, lai ikviens izglītojamais, neskatoties uz viņa attīstības traucējumu īpatnībām, vieglāk saprastu un ar prieku apgūtu pamatprasmes matemātikā. Slavenais fiziķis A. Einšteins savulaik ir teicis, ka “izglītība nav tikai faktu iemācīšanās no galvas, bet tā ir domāšanas apmācība un prāta treniņš” (Einstein, b.g.).

Katram pedagogam svarīgi ir izprast izglītojamā domāšanas veidu un mācīšanās prasmes un Oksfordas Universitātē izstrādātā multisensorā metode Numicon ir lielisks palīgs pedagogiem radoši un interesanti organizēt mācību procesu matemātikas stundās.

Apkopojot pieejamo informāciju par multisensorās metodes Numicon pielietojumu, var secināt, ka metode balstās uz izpratni

- par skaitu un skaitli;
- par skaita un skaitļa attiecībām;
- par matemātiskām darbībām (saskaitīšanu, atņemšanu, reizināšanu, dalīšanu).

2018.gadā tika izstrādāts mācību metodiskais līdzeklis “Matemātika ar Numicon”, lai izglītojamie ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem apgūtu matemātikas pamatprasmes. Materiāls veidots tā, lai palīdzētu apgūt skaita un skaitļa sakarības, izprast matemātiskās darbības (saskaitīšanu un atņemšanu) praktiski darbojoties ar multisensorās metodes Numicon materiāliem.

Mācību metodiskais līdzeklis “Matemātika ar Numicon” izstrādāts, ievērojot sekojošus pamatprincipus:

- sistemātiskuma principu;

- pakāpeniskuma un pieejamības principu;
- audzināšanas un izglītošanas darba vienotības principu (pasaku izmantošana);
- pēctecības principu.

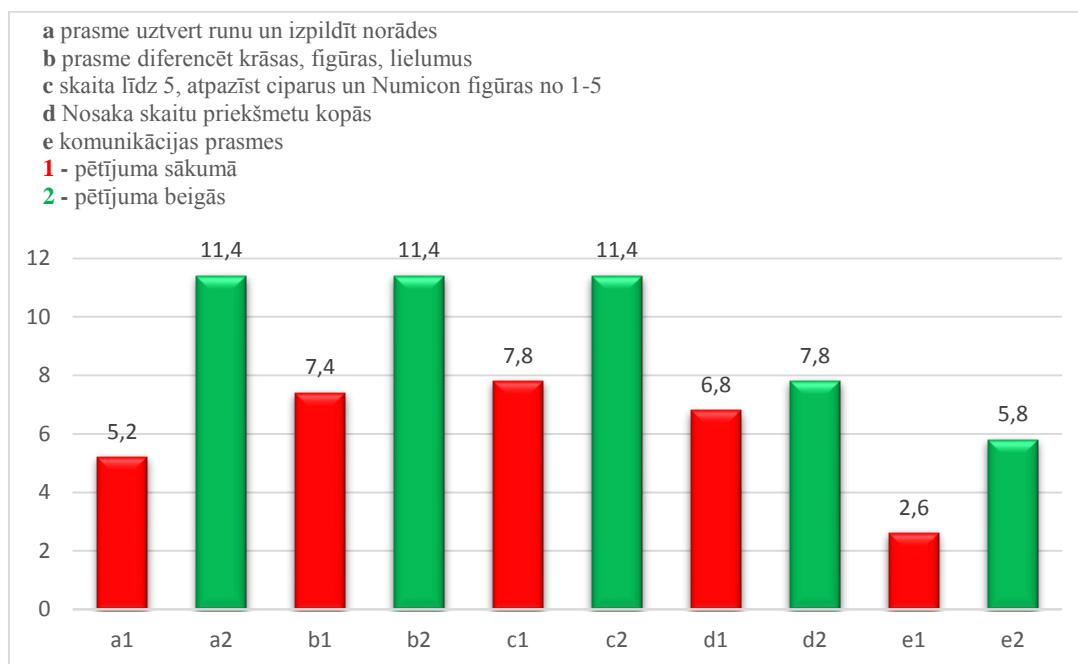
Mācību metodiskajā līdzeklī piedāvāti dažādi uzdevumi un vingrinājumi sekmīgai matemātisko priekšstatu apguvei, izmantojot Numicon materiālus:

1. darba lapas ar skaitļa nosaukumu, skaitļa vizuālo attēlu, skaitļa Numicon modeli, skaitli zīmju valodā un vingrinājumiem dotā skaitļa rakstībā;
2. katram skaitlim ir piemeklēta pasaka, kura veidota simbolu valodā Widgit;
3. darba lapas ar uzdevumiem, kuros jāatrod skaitlis un attiecīgā skaitļa modelis;
4. darba lapas skaitļa un skaitļa izpratnei, skaitļu rindas izpratnei (skaitļu kaimiņi);
5. darba lapas ar skaitļu un Numicon skaitļu modeļu salīdzināšanu ($<$, $>$, $=$);
6. darba lapas ar matemātisko darbību (saskaitīšanas un atņemšanas) uzdevumiem (tai skaitā skaitļu tabulas un skaitļu mājiņas).

Katras darba lapas apakšējā daļā ir skaitļu rindas vizuālais attēls ar Numicon modeļiem un skaitļiem, ko izglītojamais var izmantot kā atgādni

Pētījuma rezultāti *The research results*

Pētījumā par multisensorās metodes Numicon pielietojumu matemātikas pamatprasmju apguvei, izmantojot izstrādāto mācību metodisko līdzekli “Matemātika ar Numicon” izglītojamiem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem tika izstrādāti kritēriji ar konkrētiem apguves rādītājiem un noteiktu apguves pakāpi ar konkrētu punktu skaitu. Pētījums tika veikts laika posmā no 2018.gada septembra līdz 2019.gada martam. Analizējot un apkopojot iegūtos rezultātus, pozitīva dinamika bija visiem izglītojamiem. Lai objektīvi novērtētu izglītojamo dinamiku tika izmantota datu apstrādes programma SPSS 20.0, kurā tika aprēķinātas vidējās vērtības visiem kritērijiem pētījuma sākumā un pētījuma beigās, kā arī skatīts, vai notikušas statistiski nozīmīgas izmaiņas. Vidējo vērtību salīdzinājums grupai skatāms attēlā



5.attēls. Vidējo vērtību salīdzinājums grupai
Figure 5 Comparison of average values for a group

Iegūtie rezultāti datu apstrādes programmā SPSS un vidējo vērtību salīdzinājums apstiprina, ka vērojama pozitīva dinamika. Izmantojot Vilksona testu attīstības dinamikas noteikšanai, tika noskaidrots, vai pozitīva dinamika un izmaiņas ir statistiski nozīmīgas.

Secinājumi **Conclusions**

1. Matemātikas pamatprasmju apguve un komunikācijas prasmes ietekmē garīgās attīstības traucējumu smaguma pakāpe, tāpēc svarīgi izvēlēties mācību metodes, kuras ir piemērotas izglītojamo vecumam, attīstības traucējumiem un individuālajām īpatnībām. Mācību metožu un paņēmienu daudzveidība veicina matemātikas pamatprasmju veidošanos un apguvi.
2. Pedagogiem ir jāņem vērā ne tikai izziņas procesu īpatnības, bet jāzina matemātikas mācīšanas metodika. Uzdevumiem jābūt viegli uztveramiem, saprotamiem un izpildāmiem. Svarīga ir skolēna sadarbība un komunikācija gan ar pedagogu, gan ar vienaudžiem, kā arī droša vide, kurā izglītojamais darbojas.
3. Mācību procesā pedagogam ir jāveic sistemātisks korekcijas darbs, balstoties uz izglītojamo interesēm, individuālajām vajadzībām un spējām, jo caur spēli un rotaļu praktiskā darbībā veiksmīgāk tiek apgūtas pamatprasmes matemātikā.

4. Pētījuma laikā izglītojamie ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem apguva pamatprasmes matemātikā un praktiskās darbības pieredzi. Praktiski darbojoties ar multisensorās metodes Numicon materiāliem, izglītojamiem tika attīstītas un nostiprinātas prasmes uztvert runu, izpildīt norādes, diferencēt krāsas, formas, lielumus. Caur pozitīvām emocijām, spēlēm un rotaļām tika attīstītas komunikācijas un pozitīvas uzvedības prasmes, domāšana, atmiņa un sadarbības prasmes.
5. Apkopojot veiktā pētījuma rezultātus par multisensorās metodes Numicon izmantošanu mācību procesā matemātikas pamatprasmju apguvei, ir gūts apstiprinājums šīs metodes efektivitātei, jo pozitīvi attīstības dinamikas rezultāti bija visiem pētāmās grupas izglītojamiem. Tas nozīmē, ka multisensorās metodes Numicon mācību materiālus un izstrādāto mācību metodisko līdzekli “Matemātika ar Numicon” veiksmīgi var izmantot mācību procesā, lai apgūtu pamatprasmes matemātikā.

Summary

The selected theme “The use of the multisensory method *Numicon* in learning basic mathematical skills by students with moderate mental disabilities” is actual because of its importance for the students with moderate mental disabilities in acquiring basic skills in mathematics; therefore it is important for teachers to use different methods in the learning process.

Students with moderate mental disabilities successfully acquired the basic mathematical, cooperation and communication skills with the help of the materials of the multisensory method Numicon and the methodological material “Mathematics with Numicon”. The discussions among teachers and parents also confirmed the success.

Evaluating the developed methodological material, the experts of the field admit that using Numicon is possible to implement the pedagogical approach “from simple to complicated” and realise the competence approach in education – think, know, act. The method can be successfully used in education of students with hearing and visual impairments. The methodological material can be used in the learning process for students in the general education institutions: both at the preschool and the elementary school level with the aim to learn mathematics with pleasure.

Conclusion

1. The basic mathematic and communication skills are affected by the level of the mental disability, and therefore it is very important to choose the correct teaching methods;
2. The teachers should know the methodology of teaching mathematics. Exercises have to be easy-to understand, comprehensible and feasible. Very important is students' ability to cooperate, communication and the safe environment;
3. Learning process is a systematic and corrective work based on the learners' interests;
4. Throughout the research learners with moderate mental disability acquired basic knowledge in math and experience of practical work through games

5. Summarizing the results of the research carried out, it is possible to confirm the effectiveness of this method as all learners of the research had positive dynamics of development.

Multisensory method Numicon study materials and the developed methodological material "Mathematics with Numicon" can be used successfully in the learning process to acquire the basic mathematics skills.

Literatūra References

- Abramova, G. (2003). *Vozrastnaja psihologija*. Moskva: Akademicheskij proekt.
- Atkinson, R. (2013). *What is Numicon?* Retrieved from https://www.numicon.co.nz/files/About_Numicon.pdf
- Cooper, D. (1998). Reading, writing and reflections. *New directions for teaching and learning*, 73, 47-56.
- Einstein, A. (n.d.). *Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think*. Retrieved from <https://i.redd.it/66wzseipxus01.jpg>
- Government, N. Z. (2014). *Mathematics and statistics*. Retrieved from <http://nzcurriculum.tki.org.nz/The-New-Zealand-Curriculum/Mathematics-and-statistics>
- Gower, E. (2013). *Numicon*. Retrieved from http://fdslive.oup.com/www.oup.com/oxed/primary/maths/numicon/Numicon_2010_cat.pdf?region=uk
- Hill, B. (2018). *Cognitive Skills and Math*. Retrieved from <https://www.edcircuit.com/cognitive-skills-math/>
- Jones, P. (2013). *Who is the Numicon Approach for?* Retrieved from http://fdslive.oup.com/www.oup.com/oxed/primary/maths/numicon/Numicon_2010_cat.pdf?region=uk
- Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
- Lapiņa, L. R. (1997). *Apgūsim demokrātiju: Interaktīvās mācīšanas metodes. Eksperimentāls metodisks līdzeklis*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Mencis, J. M. (2014). *Matemātika 1.klasē. Metodiskais līdzeklis*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Nye, J. B. (2010). *Evaluating the Numicon system*. Retrieved from <https://library.down-syndrome.org/en-us/news-update/05/1/evaluating-numicon-system-tool-teaching-number-skills-down-syndrome/>
- Ozoliņa, A. (2013). *Interaktīvi mācību materiāli matemātikas prasmju veidošanai un attīstīšanai skolēniem ar speciālām vajadzībām. Metodiskais materiāls*, Rīga: SIA "McĀbols poligrāfija".
- Putnam, R. T. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.
- Sousa, A. (2001). *How Brain Learn* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corvin.
- Tacon, R. (2013). *Building a secure future in mathematics for every child*. Retrieved from http://fdslive.oup.com/www.oup.com/oxed/primary/maths/numicon/Numicon_2010_cat.pdf?region=uk
- Taylor, E. (2007). *Numicon math*. Retrieved from <https://www.numicon.co.nz/>
- Wing, T. A. (2004). *Numicon*. Retrieved from https://www.numicon.co.nz/files/Learning_about_numbers_with_patterns.pdf

MUSIC THERAPY FOR PEOPLE IN A DISABILITY SITUATION: METHODOLOGY AND PROCESS

Jurgita Latakiienė

Klaipėda University, Lithuania

Ingrida Baranauskienė

Klaipėda University, Lithuania

Abstract. *The research was constructed on the ground of the ideas of postpositivism, when the research data based on personal experience is of not lesser importance than “clinical” evidence. Our research aimed at answering the following questions: At what extent is music theory useful to people with mental disability? At what extent are the authorial methods of application of music theory designed by the investigators useful? At what extent are the participants able to express their feelings and evaluate the process of music therapy? The initial research results suggest that the authorial methods based on the ecological systems theory are effective and useful to the practice of social work in the Occupational Day Centre while providing services to individuals with mental disabilities. The obtained research data allows stating that the way chosen by the investigators to assess effectiveness of music therapy (filling in small books and conversations while filling them in) enables participants reveal their condition, feelings as well as evaluate the process of music therapy.*

Keywords: *ethnographic interaction, music therapy, people with disability.*

Introduction

The article presents the research which, as a means of students’ scientific summer practice, was funded by the Research Council of Lithuania. The research reveals both possibilities of an individual who occurs in a situation of disability to receive service of music therapy and the benefit of this process, because each person wants to feel healthy and happy, to meet own emotional, psychological needs, to learn to react to surrounding environment more flexibly. Images on a television screen, incidents on the street or even a shop can be the triggers for a person with disability; such a person suffers much because of a quarrel at home with family or even neighbours. Our society seeks integrating individuals with disabilities: they attend kindergartens, institutions of education; however, after graduating from special centres or other institutions of education and not being able to enter the labour market, they spend their time at home or institutions providing social services. Staff of an institution providing various social, rehabilitation, medical services often suppose that if a person has a psychic, physical or complex disability, receives income because of their disability,

therefore, he/ she does not experience any psychological, social or other problems in surrounding community. Usually, while providing care, occupational, treatment services, institutions do not provide any opportunity for people with disabilities to use the needed psychological support. Frequently, all services to clients of institutions are usually provided by one psychologist who, even highly willing, has no chance to allocate time for consultations to all receivers of the services: “Health is one of the most precious values of a man. Only a healthy person feels being happy, able to enrich the world and society with one’s work, ideas, achievements. A healthy person feels being needed to oneself and others. Not only harmonious performance of internal organs is important. Equally, internal harmony (emotions, feelings, thoughts) is of great importance, too. Only when the body and soul are in harmony, a person feels being strong and sane.” (Kriukeliene, 2008, 7).

The research was constructed on the ground of positivist ideas emphasising that personal experience-based data is of not lesser importance than “clinical” evidence. The investigation aimed at answering the following questions: At what extent is music theory useful to people with mental disability? At what extent are the authorial methods of application of music theory designed by the investigators useful? At what extent are the participants able to express their feelings and evaluate the process of music therapy? These and similar questions reflect the problem of the article.

In order to answer the said questions, a research was conducted as an alternative to currently existing practice of treatment of individuals with disabilities, which is usually based on pharmaceutical treatment, including psychotropic medicine. Social workers do not know, are not able and usually do not apply alternative methods, such as fine art or music therapy. The services provided by Lithuanian occupational day centres are not updated, instead they repeat every year. The researchers hold an opinion that people in a disability situation could be assisted by alternative methods, including music therapy. This method is increasingly promoted worldwide as a supplementing opportunity for treatment, education and elimination of daily routine in general. These methods help in cases of various mental, physical, complex disabilities, autism spectrum disorder, releasing accumulated emotions. Music therapy can be estimated as one of the opportunities to provide new, alternative services to people with disabilities, since they meet their diverse needs.

Deeper investigation of set research questions was grounded on the ecological systems theory which underlines that when changing the person’s microsystem, in this case applying music therapy, all systems surrounding that person change, too. Major authors of the theory referred to by the investigators were Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Lithuanian authors J. Ruškus (Ruškus, 2010) and T. N. Liobikienė (Liobikienė, 2016). The basis of

data collection and interpretation of music therapy consists of the interactional methodology approach whose choice was mostly influenced by Susan Bridges and Monaliza Maximo Chian's seminar on the method of interactional ethnography (Bridges & Maximo Chian, 2019). Moreover, the training on M. Bakhtin's ideas in relation to the impact of environments was referred to (Baranauskienė, 2018). M. Bakhtin influenced the investigators' attitudes towards application of creative sessions of music therapy based on improvisation intended for people with disabilities.

The meaning of art therapy in a disability situation

The developed countries worldwide pay much attention to improvement of the people's with disabilities quality of life, i.e. provision of material, physical, emotional, psychological support. Various programmes and methods helping individuals to maintain easier living being impacted by a disease as well as family members and entire society are being constantly updated and developed. Thanks to contribution of various social programmes, projects, organisations, individuals with disabilities are immediately included into the social life.

Scientists have it that music can be used for changing the awareness about the condition which would help revealing hidden emotions and stimulate creativity (Aleksienė & Lesinskienė, 2017; Vilkelienė, 2015, Virbalienė et al., 2016; Wigram, 2004). Individuals with disabilities visiting social institutions exclusively undergo various negative psychological conditions being impacted by surrounding environment, also due to progressing effects of their disease. Usually, they are ill with severe or mild forms of depression, have low self-value and excessively sensitively react even to smallest problems. Simulation of positive emotions as well as occupational activities helping them to concentrate on a target and dissociate themselves from a negative emotional load are needed for people with disabilities. T. N. Liobilienė has it: "personal characteristics, lifestyle, relationships with environment are influenced by culture, social environment and their structures; on the other hand, under favourable conditions, a person may change and influence the changes of the microsystem" (Liobikienė, 2016, 37).

"It is believed that creation, especially artistic one, stimulates the pineal gland in person's brain, this way activating the entire endocrine system. Through creativity, the accumulated anxiety is being released, the "self" is being revealed at a greater extent (Torravice, 1978). Heath has it that "the ability to express in words, numbers, images, sounds of music, gestures improves adaptation because the past, the present moment can be grasped, consequences of the future activity can be predicted", as cited from L. Kriukelienė (Kriukelienė, 2008, 11). Throughout the world, the investigations on and benefit of music therapy for people with disabilities are being more intensively promoted; it is being applied from infancy to old age, from single-time to long-lasting activities being applied

both individually and in groups, improving common condition, reducing the progress of diseases, including people with disabilities into society. Art therapy, including music therapy, aims at rendering the sense of completeness and as many positive emotions as possible to people with disabilities.

As J. Ruškus holds it, “[t]he power of music on human’s emotions, the functioning of the entire organism is large. Contemporary science and medicine help understand that the language of music can reach the depth of brain. Music is being successfully applied to reduce blood pressure and pain, to relax. Both slow, calm and fast music make a remedial effect.” (Ruškus, 2010, 40). “Music is endowed with remedial, developing and spiritual features”, as stated by a music therapist Dono Campbello, cited from Ruškus (Ruškus, 2010, 40). Various investigations of music reveal the effect of music on treatment of various diseases in people with various disabilities (Kamioka et al., 2014; Aleksienė & Lesinskienė, 2017). As scientists hold it, management of emotions and stimulation of positive emotions are necessary for people with moderate and severe disabilities (Vilkėlienė, 2015; Wigram, 2004). The earlier expressed statements are also proven by a research on the effect of music therapy conducted by Japanese scientists in 2014, concluding that “MT [music therapy] treatment has positive effects for the following: schizophrenia and/or serious mental disorders for global and social functioning, Parkinson’s disease for gait and related activities, depressive symptoms, and sleep quality. We assume that the direct effects of MT are generally improvement of mental health and sense of rhythm, and reduction of pain. In addition, we assume that communication with other people improves through music, the sense of isolation disappears, and QoL [quality of life] rises.” (Kamioka et al., 2014). People in a situation of disability more often have a possibility to feel the effect of music therapy applied to them to ensure comprehensive integration into society. “A person with disability in his/her achievements may be equal to a healthy one; however, to achieve his/her goal, one is forced to allocate much more endeavours, willingness, patience and time.” (Kriukėlienė, 2008, 7).

In Lithuania, the methods of music therapy are also being applied; nevertheless, there are not many specialists working in this field: “According to the Official Statistics Portal data in 2017, the resident population in Lithuania was 2812.713. Presently there are 15 professionally trained music therapists and 22 pioneers in music therapy recognized by the Lithuanian Music Therapy Association, who have gained experience in their many years of practice. That shows that the ratio is 0.001 therapist to 100,000 inhabitants. However, the number of music therapists is still small and the need for qualified specialists is increasing because of the wide possibilities of applying music therapy, both in work with children as well as with adults, in various medical, educational, and social spheres.” (Aleksienė & Lesinskienė, 2017, 28).

Music therapy and our project

Usually, occupational music activities at the institutions of social services to people with disabilities are provided by the staff who have their educational background in social work but not music, arranging music activities according to their designed model of work, applying only those personal competences they have. Any descriptors of the procedures of the state or municipal level are not designed for a social worker providing occupational music activities to people with disabilities, even though music therapy could be an inseparable part of music activities; naturally, in such a situation, music therapy activities are not included into a descriptor of social worker's, as an occupational therapist's for music, position and because of the attitude, unawareness, inability of staff members providing social services at the discussed institutions the method of music therapy is not applied at all or, if applied, it happens very seldom.

This investigation was relevant to us personally because one of the investigators works in an institution providing social services to people with disabilities and, while providing occupational music therapy service in practice, she noticed that a specialist must create the work methods himself/ herself, since there are no guidelines to be applied by occupational specialists regulated by state institutions. Over eight years of work, the investigator observed the impact of music therapy and understood that it was not enough for the clients to listen to the music or take part while primitively singing. Moreover, it was observed that clients' emotional conditions when they enter an institution or occupational activities room make effect not only on themselves but also on other visitors and specialists. Usually, emotions of people with disabilities are very stormy, negative, full of aggression or sadness. The specialists have a difficult task to listen to the visitors and achieve the goals set jointly with them. The aim set by us as researchers was to understand the effect of music therapy on people with disabilities as an alternative to management of emotions and creation of positive environment.

As mentioned in the earlier sub-section, the construction of the research was based on the ecological systems theory. J. Ruškus has it that “[w]hen applying the ecological systems theory in social work, a precondition emphasising that people are systems themselves and depend on various systems existing in the environment which meet/ do not meet each individual's needs is maintained. An individual is a part of a larger system, for instance, a family, a small group, a community, various institutions (school, hospital, social institution), society, nation, state and other.” (Ruškus, 2010, 73). Adults with disabilities usually spend their time in institutions providing social services funded by municipalities, where in most cases they are provided with various occupational, physical therapy activities; nevertheless, the instruments to solve emotional, psychological problems of people with disabilities are too mean. When allocating insufficient

funding to institutions providing social services, psychologists, social workers-occupational specialists working here face high responsibility for improvement of psychological and emotional climate for people with disabilities, which impacts not only an individual himself/ herself but also the entire surrounding external and internal environments, one's relationships with family and relatives, various other institutions. A person with disability becomes an active participant of the system: "A system is an organised structure made of interrelated and interacting parts coordinating their actions to achieve the goal." (Liobilienė, 2016, 37).

Ch. Zastrow has it that "the object of the ecological systems theory is the relationship between individual and environment emphasising its disfunctionality (disorder). It is supposed that people develop and adjust to environment while interacting. The attention is focused on both internal and external factors", as cited from J. Ruškus (Ruškus, 2010). Referring to the hypotheses of likely investigations, application of music therapy to people with disabilities could be not only an instrument for improvement of institution's clients' emotional condition but also perfection of the emotional climate of an entire institution, including clients and staff. Citing J. Ruškus "from the point of view of the ecological systems theory, it is aimed at recovery of a balance between individual's needs and environmental conditions." (Ruškus, 2010, 75). As further J. Ruškus has it, the process of solution of the process employing the systems theory model comprises steps which in general could be divided as follows: definition of a client; definition of a target system; definition of an action system; intervention and testing; assessment and completion (Ruškus, 2010, 75, 76).

Grounding on practice and investigations of music therapist throughout the world (Swedberg Yinger, 2018; Letulė & Esa Ala-Ruona, 2016; Wheeler, 2015; Wigram, 2004), the methods were used to perform music therapy grounded on methodological provisions of mentioned authors and methods applied by an organisation "Dissmilis" employing music therapy for people with disabilities in Norway. The following methods have been used in music therapy: reflection, imitation, copying, match, empathic improvisation, method of a music dialogue, reflexion. While preparing for investigation of music therapy, researchers of the project used various percussion, keyboard, string instruments which were freely chosen and changed by participants of the project in the course of music therapy in compliance with performed activities or moods.

The aim of the project funded by the Research Council of Lithuania ("Development of Researchers', Other Researchers', Students' Scientific Competence through Practical Scientific Activities") is to provide higher quality music therapy services to people with disabilities while meeting needs. The objective of the research is to perform assessment of the effect of music therapy on people with disabilities while employing the method of interactional ethnographical data analysis.

5 adults with mild, moderate and severe mental disorders attending a subdivision of social care of the social services centre took part in the investigation. After receiving consent from the research participants, music therapy was being applied for 2 weeks. The research participants had 8 group music therapy sessions. Each activity of music therapy lasted for 45 minutes. Structured characteristics of the research participants are provided below:

- Individuals with severe mental disorder, atypical autism, epilepsy, moderate mental disorder, moderate mental disorder with severely pronounced behavioural disorders and mild mental disorder.
- The age of the research participants varied from 24 to 41 years. The average age was 32 years.
- The participants live in urban territories.
- The sample comprising daily visitors of the institution was a major criterion in selection of the participants because implementation of the investigation focused on continuous application of music therapy sessions lasting for 2 weeks.

Aiming to assess the effect of music therapy, the method of interactional ethnography was employed. The method of interactional ethnography is widely applied in foreign countries to carry out various scientific investigations; however, the form of this scientific research is innovative in Lithuania and meets the goals set by researchers; moreover, there is no data application of scientific investigation employing interactional ethnography to people with disabilities, therefore not only individuals with disabilities but also their parents and heads of institutions where the investigation proceeded were not aware of the form of this scientific investigation. “Interactional ethnography can be called an approach to social reality from a postpositivist stance.” (Baranauskienė, 2018, 179). Before deciding about the research methodology, the investigators took part in academic seminars delivered by Susan Bridges and Monaliza Maximo Chian on the approaches of interactional ethnography. This seminar gave many insights and provided needed information to form the research framework. Interdisciplinarity became the goal of the investigators: on the one hand, what the investigators thought they knew, on the other hand, what the surveyed knew. Each of the participants of the project became a linking chain merging theory and practice in application of interactional ethnography. Investigators’ focus on a person is also emphasised by M. Bakhtin. “Bakhtin makes emphasis on a human. Everything concentrates on a particular person: “Architectonics as visually necessary, purposeful dislocation of specific singular parts and aspects as well as relation in the complete whole are possible only when focusing on a particular person, a hero.” (Baranauskienė, 2018, 180). I. Bairašauskienė supports the said ideas of the researcher: “Still, as Castanheira, Crawford, Dixon and Green have it, a major thing which is common to all sides is to investigate and reveal individuals, i.e.

insiders, comprising a social group, which, as they state, is cultural knowledge, or insider meanings. Therefore, when performing ethnographical research, first of all, this major principle should be followed when investigating both society, family, social group or class of school students and social processes or single individuals.” (Bairašauskienė, 2019, 209). Grounding on theoretical approaches of interactional ethnography, 2 video recorders filmed 8 activities of applied music therapy. Duration of each was 1 academic hour.

After each activity of music therapy, the research participants took part in a survey prepared in compliance with the authorial books designed by the project researchers (Latakienė & Baranauskienė, 2019). They were created with regard to participants’ disability; therefore, the survey of them was based on a drawing, colour expression etc. The method of assessment of the effect of music based on such survey was chosen because of disability of the participants and their inability to read and write. Chosen colours and forms made it easy for the participants to render their emotions on paper and, being asked, they could express them in words. Books of the participants that were being filled out in the course of the survey were based on interpretational methods of fine art therapy (Kriukelienė, 2008; Lebedeva, 2013). The content of these books consisted of the following: emoticons expressing various moods, visual diagrams, selection of performed activities and enjoyed instruments, picture on a freely chosen topic depicting one’s condition during music therapy. Each filling of the book was video recorded and lasted for 1 academic hour. The investigators sought to find out the selection of answers; therefore, after filling out the books, a verbal discussion (prepared in advance by the investigator) proceeded.

After application of all eight activities of music therapy, the results were detailed by using a structured oral group survey asking the participants open-ended questions. This survey aimed at finding out how participants assessed application of music therapy they experienced. Grounding on operationalization of the research object, a structured questionnaire was prepared reflecting five topics in its content the investigators were interested in: condition of participants; benefit of music therapy; topic of learning; discussion on what was not enjoyed and recommendations for the investigators. Such form of the investigation was chosen because of inability of the participants to read and answer presented questions in written. The entire survey was video recorded to provide conditions for the investigators to regard not only words but also emotional condition, non-verbal language while providing answers.

Initial results

The results were obtained in 3 ways: video recording, analysis of books and group survey.

The analysis of video recorded music therapy activities is time consuming; therefore, this article limits itself with presenting initial results obtained after analysis of the books and conversations that proceeded while filling them in. Individuals with disabilities who took part in the music therapy activities could express their moods and emotions through the answers provided in the books; moreover, the methods of colours allowed them to openly talk about their feelings and images displayed in their drawings. The analysis of the books allows drawing assumptions that continued activities of music therapy led to more complex drawings of project participants, the images seen and drawn in the books during music therapy became clearer, brighter and related to experienced good emotions or still unfulfilled dreams. The participants drew more different elements, symbols which were important to them and applied different colourful combinations motivating interpretation of their drawings by the images they saw during music therapy activities. Assumptions of the investigators are based on responses of the participants: “here I drew a submarine, a transparent one, where the bed of the sea is seen. You can go by this boat and see everything what is happening under the water. Here, diverse fish swim (...) I haven’t been in a submarine, but I would like to” (respondent no. 2).

Grounding on the surveys, filled in authorial books, completed music therapy activities, the following tendencies are pointed out:

- The participants had changing moods at the beginning of music therapy activities: from apathetical to “good” (in words of the participants) to “excellent”, “fantastic”, “very good” emotions as assessed at the end of the activities. The research participants felt an improved emotional condition.
- The participants felt more focused, did not think of negative things that earlier depressed them. They felt like being more able to concentrate their attention and were ready for other activities of the day.
- The participants of the project would say that they would like to have continuous music therapy activities after implementation the project ended. The participants supposed they wanted to take part in group activities of music therapy “every day” or “several times per week”, all individuals with disabilities who took part in the survey would like to participate in music therapy activities.
- While assessing the data of the books, the investigators draw an assumption that those individuals who had moderate and severe mental disorder felt greater effect of music therapy, since the initial

examination of them demonstrated higher retardation, lack of emotions and unpredicted changes of moods.

In the course of the research, the investigators faced several unplanned difficulties which could alter the proceeding of the investigation: the time of investigation coincided with the period of summer holidays and clients attending an institution were on holiday. In the constructed research, the investigators determined to apply music therapy to people with severe mental disability; however, in the period of summer holidays, the investigators could not include a group of planned composition and they had to improvise and proceed with projected activities with those clients who attended the institution, which resulted in selecting research participants who had disabilities of different degree. The research sample and application of interactional ethnography require much more time than planned by the investigators; therefore, in order to not diminish reliability of the research, the materials collected throughout the investigation cannot be presently published because they are still under analysis.

Success of the research: application of music therapy to a group of people with disabilities helped the investigators to reveal groups of instruments and activities which were enjoyed by the participants the most; after application of music therapy was completed by the investigators, the individuals who took part in the music therapy investigation ask to continue application of music therapy in the course of music activities, which could be the cause for them to attend the institution even more often.

Conclusions

The research has proven the data of the scientific study holding it that music therapy brings obvious benefit to people with disabilities.

Initial results of the investigation allow stating that the authorial methods based on the ecological systems theory are effective and useful to social work practice of the Occupational Day Centre while working with people having mental disability.

The obtained research data allow us stating that the way chosen by the investigators to assess effectiveness of music therapy (filling in of books and conversations while filling them in) allow the participants to reveal their condition, feelings and evaluate the process of music therapy.

It is likely that the following analysis of the video recorded data will deepen the conclusions, reveal the benefit to the participants and allow enriching the process of music therapy.

Acknowledgment

This research is funded by the European Social Fund according to the activity “Development of Students’ Abilities through Participation in Scientific Summer Practices”, Measure No. 09.3.3-LMT-K712-15-0310.

References

- Aleksiene, V., & Lesinskiene, S. (2017). Exploration of the Implementation of Music Therapy into the Health Services: Lithuanian Experience. *Journal of Human Health Research*. Retrieved from <https://openaccesspub.org/jhhr/article/6407>
- Bairauskienė, I. (2019). Interakcinė etnografija : metodologija ar epistemologija? *LOGOS* 98. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=788598>
- Baranauskienė, I. (2018). Bachtino idėjos interakcinio etnografinio tyrimo architektonikai. *LOGOS* 179. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=788319>
- Bridges, S., Chian, M., Rupšienė, L., & Baranauskienė, I. (2019). *Mokymai taikyti etnografinį stebėjimą ir vaizdo įrašus moksliniame tyrime*. Klaipėdos universitetas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Kamioka, H., Tsutani, K., Yamada, M. et al. (2014). Effectiveness of music therapy: a summary of systematic reviews based on randomized controlled trials of music interventions, *Patient Preference Adherence*, 8, 727–754. DOI:10.2147/PPA.S61340
- Kriukelienė, L. (2008). *Dailės terapija mokomoji knyga*, 7–11.
- Latakienė, J., & Baranauskienė, I. (2019). *Muzikos terapija ir aš. autorinė muzikos terapijos poveikio tyrimo tyrėjų kurta knygelė*.
- Liobikienė, T. N. (2016). Krizių intervencija socialinio darbo praktikoje. *Vadovėlis*. 37
- Lebedeva, L. (2013). *Dailės terapija: teorija ir praktika*.
- Letulė, N., & Ala-Ruona, E. (2016). Muzikos terapijos profesinio pripažinimo Europos sąjungoje apžvalga. *Suomija*, 1(34), 121-131, 133-144. Retrieved from <https://etalpykla.lituanistikadb.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2016~1480850801460/J.04~2016~1480850801460.pdf>
- Ruškus, J. (2010). Socialinis darbas profesinė veikla, metodai ir klientai. *Vadovėlis*, 73-76.
- Swedberg, Y.O. (2018). *Music therapy: Research and Evidence – based practice*. University of Kentucky, Lexington, KY, USA.
- Vilkelienė, A. (2015). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių meninis ugdymas: tikslai ir principai. *Pedagogika*, 118(2), 239–253
- Virbalienė, A., Račkauskienė, S., Kasnauskienė, S., & Šumskienė, A. (2016). The effects of music therapy on oncological patients. *De gruyter open, Vocational training: research and realities*, 27(1). Retrieved from <https://content.sciendo.com/view/journals/vtrr/27/1/article-p14.xml>
- Wigram, T. (2004). *Improvisation: Methods and techniques for music therapy clinicians, educators, and students*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wheeler, L. B. (2015). *Music Therapy Handbook*. New York: The Guilford Press.

MĒRĶTIECĪGAS UZVEDĪBAS VEICINĀŠANA SKOLĒNIEM AR UZVEDĪBAS TRAUCĒJUMIEM SĀKUMSKOLAS IEKĻAUJOŠAJĀ VIDĒ

Promotion of purposeful behavior for pupils with behavioral disorders in inclusive environment of primary school

Marita Mutule

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Every school year adaptation becomes harder for more and more pupils. Latest scientific research has found that inability to adapt is based on behavioral disorders which have raised the authors' focus on behavioral problems and manifestations in the educational process and their correction in inclusive settings. Children with behavioral disorders have difficulty in self-regulation and social interaction with peers or adults. It is difficult for the pupil to manage, observe, identify and evaluate his / her behavior in different circumstances, environments. For teachers, it becomes harder to teach these pupils. This is why, the aim of the study was to develop a program of purposeful behavior's promotion that is theory and practice-based.*

In the theoretical part of the study, the literature of behavioral disorders in primary school and their peculiarities were researched, the problems of behavioral disorders and their ways of expression during the educational process were analyzed and options of purposeful behavior's promotion in inclusive environment were offered.

In the empirical part of the study, a research of the options of purposeful behavior's promotion for pupils with behavioral disorders in inclusive environment of primary school was made by using the program of purposeful behavior's promotion created by the author.

As a result of the study a learning tool that contains 12 lessons and 43 activities called "Program of purposeful behavior's promotion for pupils with behavioral disorders in inclusive environment of primary school" was created.

The hypothesis of study confirmed - it was found that the indicators of the pupils' behavior improved if in the inclusive environment the program of purposeful behavior's promotion was being used.

Keywords: *behavioral disorders, behavioral problems, programs for prevention of behavioral disorders, types of behavioral disorders.*

Ievads

Introduction

Visā pasaulē tiek likts uzsvars, ka izglītībai jābūt pieejamai visiem. Mūsdienās bērni ar speciālajām vajadzībām arvien biežāk ienāk arī vispārīgajās skolās. Skolotāji ne vienmēr gatavi strādāt ar šiem bērniem,

jo pilsētās klašu piepildījums ir liels un izglītojamajam ar speciālajām vajadzībām netiek pievērsta tik nepieciešamā uzmanība. Arī šis bērns meklē savu vietu un nozīmi pasaulē. Ikvienam cilvēkam jābūt novērtētam un atbalstītam sabiedrībā.

Izglītības iestāde ir vieta, kur ne tikai bērnus sagatavo nākamajām darba gaitām, bet arī iespēja bērniem novērtēt cilvēku daudzveidību un veidot pozitīvas rakstura iezīmes un sociālās vērtības (Cardona, 2011).

Jau kopš mazotnes bērna dabiskā vēlēšanās ir mācīties, bet mūsdienās skolotāji biežāk pamana, ka, ierodoties skolā, izglītojamais ļoti ātri zaudē interesi par mācībām. Šiem bērniem rodas nepatika pret mācībām, viņiem nav piederības sajūtas skolai. Līdz ar to stundās bērni sāk radīt nekārtības, daļai bērnu parādās problēmas mācībās, bet daļai bērnu - gan mācībās, gan uzvedībā. Skolās galvenais uzsvars tiek likts uz akadēmisko mācīšanos, bet izglītojamie neprot sadarboties. Viņi nekontrolē savas emocijas, nav prognozējami saskarsmē. Izglītojamajiem nav vajadzīgās pašregulācijas un sociāli emocionālo prasmju. Skolotāju uzdevums šajās klasēs būtu iemācīt bērniem empātiju, dusmu vadību, prasmi pozitīvi risināt konfliktus un impulsu kontroli.

Lielākā daļa pētījumu par uzvedības traucējumiem ir saistīti ar pusaudžu vecumu, tāpēc autore pievērsās uzvedības traucējumu izpētei jaunākajam skolas vecumam, sākumskolas 1.-4. klasei, jo pirmās skolēnu dezadaptācijas pazīmes parādās jau šajā vecumā.

Ir zināms, ka pirmie skolas gadi ir sarežģīts pielāgošanās posms, jo bērniem jāpielāgojas jaunai videi, jākoncentrējas uz sadarbību ar skolotājiem un skolēniem, jāseko līdzi skolas noteikumiem (Harrison & Murray, 2015).

Pētījumi liecina, ka pašapziņa, emocionālā labsajūta un mīlestība pret skolu būtiski ietekmē bērnu akadēmiskos panākumus, iesaistīšanos, motivāciju, skolas piederības izjūtu un dzīves kvalitāti (Harrison et al., 2007; Zee et al., 2013). Tāpēc izglītojamajiem saskarsmē ar pedagogiem un vienaudžiem būtu jājūtas emocionāli droši, lai nebaidītos kļūdīties un lūgt palīdzību grūtā brīdī.

2017./2018. mācību gada pavasarī *Cevdet Samikoglu* pamatskolā Kevņetenā, Stambulas provinces apgabalā tika veikts pētījums, kurā piedalījās 2., 3. un 4. klases skolēni, tika konstatēts, ka sešsimt četriem no septiņsimt astoņdesmit deviņiem pamatskolas skolēniem - gandrīz 77% - ir uzvedības problēmas. Šis eksperimentālais pētījums apstiprināja, ka šajā jomā joprojām trūkst zināšanu, lai pilnībā izprastu skolēnu uzvedības problēmu cēloņus un iemeslus (Alver et al., 2018).

J. Tomlinsons (1972) savos pētījumos ir nonācis pie slēdziena, ka ir jāatrod pareizā pieeja, lai mainītu nevēlamo negatīvo klases vai bērna uzvedību. Te būtu jāizmanto uzvedības pārveidošanas metodes, tostarp jāpieraksta dati par sliktās uzvedības biežumu, jānosaka robežas un kritēriji, kā arī uzvedības principu mācīšana (Tomlinson, 1972).

Pētījumi ir pierādījuši (Quay et al., 1972), ka uz uzvedību orientētas programmas bērniem, kuriem piemīt problemātiska uzvedība, rada pozitīvas pārmaiņas gan sociālā, gan lasīšanas un aritmētikas jomā.

Pētījuma mērķis - izpētīt mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas iespējas, pielietojot autores izstrādāto mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas programmu.

Problēmas teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Ar katru gadu skolās pieaug skolēnu dezadaptācija. Zinātniskajos pētījumos ir konstatēts, ka dezadaptācijas pamatā ir uzvedības traucējumi, kas aktualizēja autori pievērstiem uzvedības traucējumu problēmām un izpausmēm izglītības procesā un to korekcijai iekļaujošā vidē.

Skolas vidē novērojami dažādi uzvedības traucējumi un problēmas, kuras ne vienmēr tiek diagnosticētas un ievērotas, kā arī pedagogiem nav skaidrības, kā šādās situācijās rīkoties. Bieži darbojas vesels komplekss iemeslu, kāpēc bērnam ir uzvedības traucējumi. Tie ir gan ārēji (vide: ekonomiskā, sociālā, kultūras u.c.), gan iekšēji faktori (medicīniska rakstura).

Bērniem ar uzvedības traucējumiem ir grūtības pašregulācijā un sociālajā mijiedarbībā ar vienaudžiem vai pieaugušajiem. Skolēnam ir grūti vadīt, novērot, apzināt un izvērtēt savu uzvedību dažādos apstākļos, vidēs. Pašregulācija kavē automātisku atbildes reakciju, tā liek izvērtēt savu rīcību, pirms atbildes reakcijas sniegšanas (Reid et al., 2005). Cilvēkiem ar pašregulācijas spēju trūkumu šī funkcija nedarbojas, liekot reaģēt un tikai pēc tam izvērtēt rīcības sekas.

Literatūrā ir atrodami dažādi uzvedības traucējumu un emocionālo traucējumu iedalījumi, atkarībā no pētnieka pārstāvētās nozares. Psihologijā uzvedības un emocionālos traucējumus visbiežāk iedala divās lielās grupās. Pirmā grupa ietver traucējumus, kuri ir vērsti uz āru – agresija, antisociāla uzvedība, hiperaktivitāte, impulsivitāte, izaicinoša uzvedība, otra grupa ietver traucējumus, kuri iekšēji noris pašā bērņā – trauksme, depresija, zems pašvērtējums, obsesīva un kompulsīva uzvedība, nevēlēšanās iesaistīties komunikācijā (Achenbach et al., 1978).

Pedagoģijā ar uzvedības problēmām tiek saistīti uzvedības normu pārkāpumi, uzvedības noteikumu neievērošana – nepaklausība, sīkas zādzības un melošana, pašregulācijas grūtības, trokšņošana, kaušanās, apsūkšanās (Bethere u.c., 2013).

Uzvedības traucējumi bērņībā palielina garīgās veselības problēmu risku turpmākajā dzīvē (Jones et al., 1994, Ancāne u.c., 2011), tāpēc svarīga ir savlaicīga diagnostika un pareizais terapijas veids. Arī pedagogiem jāpiedalās terapijā, viņiem ir jāņem vērā uzvedību ietekmējošie faktori un jāizvēlas piemērotākie paņēmieni, lai mazinātu nepiemēroto uzvedību stundās un ārpusklases pasākumos.

Viens no 21.gadsimta izaicinājumiem ir vadīt klasi, kurā ir skolēni ar dažādām dzīves pieredzēm, dažādām mācīšanās spējām un atšķirīgu mācību motivāciju. Skolotāji arvien biežāk novēro sociāli emocionālo prasmju trūkumu skolēnos. Šiem skolēniem ir novērojama tendence gūt mazāk panākumus, jau sākot no sākumskolas klasēm līdz pat vidusskolai, kas tieši ietekmē skolēnu akadēmisko sniegumu un uzvedību (Blair & Diamond, 2008).

Pētījumi liecina, ka bērnu emocionālās problēmas (piemēram, vientulība, skumjas, depresija un trauksme), zema pašcieņa, negatīvs sociālais un akadēmiskais pašvērtējums, nepatika pret skolu, izvairīšanās no skolas, antisociāla uzvedība ir saistīta ar negatīvu pieredzi ar vienaudžiem, piemēram, vienaudžu apsmiešana, noraidīšana un nolaidība, kā arī slikta vienaudžu pieņemšana un draugu trūkums skolas laikā (Buhs, 2005; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Mercer & DeRoiser, 2008; Mesman et al., 2001; Rudolph et al., 2011).

Autores personīgās pieredzes analīze ļauj secināt, ka bērnu ar uzvedības traucējumiem iekļaušana vispārīzglītojošā skolā, ir ļoti sarežģīts un ilgs process, kurš ne vienmēr beidzas ar pozitīvu iznākumu, kas pamato nepieciešamību veidot programmu uzvedības korekcijai bērniem ar uzvedības traucējumiem.

Pētījuma rezultāti *The research results*

2018. un 2019.gadā autore veica darbības pētījumu, lai varētu uzlabot mācību procesu un atvieglotu skolotāju ikdienas darbu (Geske & Grīnfelds, 2006). Tika diagnosticēta situācija un izstrādāts situācijas uzlabošanas plāns (*Mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas programma skolēniem ar uzvedības traucējumiem sākumskolas iekļaujošā vidē*), tas īstenots un novērtēts iegūtais rezultāts.

Pētījuma norises laiks: 2018. gada septembra līdz 2019. gada maijam. Tajā tika iesaistīti Rīgas X privātskolas vienpadsmit 3.klases skolēni no tiem padziļināti tika pētīti seši skolēni (divi zēni un četras meitenes), kuriem bija vērojamas izteiktas uzvedības problēmas un uzvedības traucējumi: diviem bērniem bija diagnosticēts Aspergera sindroms, vienam UDHS, vienam bērnam uzvedības problēmas radušās mācību grūtību rezultātā, diviem bērniem ir nesocializēti uzvedības traucējumi, jaukti uzvedības un emocionāli traucējumi, kuru rezultātā ir traucēts darbs klasē.

Pētījuma gaitā svarīgi bija izsekot katra bērna uzvedības, sociāli emocionālajām pārmaiņām skolā, klasē, ārpusskolas pasākumos pielietojot *Mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas programmu skolēniem ar uzvedības traucējumiem sākumskolas iekļaujošā vidē*.

Datu ieguves metodes:

- darbības pētījums;

- novērošana;
- anketēšana;
- ekspertu atzinumu metode.

Pēc klases novērošanas tika apkopota informācija par šī brīža klases uzvedības traucējumu problēmām un izpausmēm iekļaujošās izglītības procesā (situācijas konstatācija). Datu apkošanai tika izmantoti L. Danielas izveidotie uzvedības kritēriji (Daniela, 2009).

Kritērijus noteica pēc piecu ballu skalas vērtējuma: 0 - vienmēr dara, 1 - bieži dara, 2 - dažreiz dara, 3 - reti dara, 4 - nekad nedara.

Pēc datu apstrādes autore izvirzīja kritērijus uzvedības maiņai. Uzvedības kritēriji tika sastādīti pēc uzvedību veidojošām kompetencēm, kuras nepieciešamas, lai uzlabotu vai mainītu uzvedību:

1. Prasme atpazīt dažādu emociju veidus.
2. Prasme pārvaldīt savas emocijas.
3. Prasme atšķirt vārdiskas un neverbālas norādes un ziņas.
4. Prasme kontrolēt impulsus.
5. Prasme komunicēt nepaaugstinot balsi.
6. Prasme klausīties runātāju.
7. Prasme ievērot izvirzītos noteikumus.
8. Prasme izprast savas rīcības sekas situācijas kontekstā.
9. Prasme būt pacietīgam.
10. Prasme koncentrēties.
11. Prasme būt empātiskam.
12. Prasme lūgt palīdzību.
13. Prasme demonstrēt veidus, kā tikt galā ar nepatīkamām emocijām, situācijām.
14. Prasme analizēt, kas skolā (klasē) ir personiski izaicinoši.
15. Prasme identificēt soļus, kas nepieciešami ikdienas uzdevumu veikšanai (piemēram, mājas darbu izpildei, personiskās telpas/materiālu organizēšana u.c.).
16. Prasme iesaistīties lomu spēlēs.
17. Prasme analizēt savas emocijas un citu jūtas pēc nodarbības.
18. Prasme izteikt komplimentus.
19. Prasme atrast piemērotu brīdi komplimentu izteikšanai ārpus nodarbības.
20. Prasme atpazīt veidus, kā veidot pozitīvas attiecības ar vienaudžiem un citiem.

Kritērijus noteica pēc piecu ballu skalas vērtējuma: 0 - vienmēr dara, 1 - bieži dara, 2 - dažreiz dara, 3 - reti dara, 4 - nekad nedara.

Izvēloties uzlabojamās prasmes programmas izveidei, autore ņēma vērā tās prasmes, kuras atzīmētas, kā veiktas nekad un reti, kā arī speciālistu B. Hejlskova-

Elvēna (2017), N. Bezborodova (2015), G. Trimdas (2010), J. Moņinas, G. Ļutovas (Ljutova & Monina, 2002) ieteiktās prasmes, kuras jāattīsta bērniem ar Asperģera sindromu, UDHS un trauksmi.

Pēc iegūtajiem rezultātiem varēja konstatēt, ka izglītojamajiem jāapgūst visas prasmes, bet īpaši jāpiestrādā pie 13 prasmēm. Izglītojamajiem jāamācās sagatavoties mācību darbībai, jo pēc rādītājiem 45% skolēnu nav šo prasmju, bet 18% skolēnu reti izrāda šīs prasmes. Situāciju var uzlabot attīstot prasmi identificējot soļus, kuri nepieciešami ikdienas uzdevumu veikšanai. Attīstot šo prasmi, uzlabosies arī citas no programmas apgūstamajām prasmēm.

Pēc autores domām, otra no svarīgākajām prasmēm, kura jāattīsta programmas laikā ir prasme ievērot izvirzītos noteikumus (nekad nepielieto šīs prasmes 9% skolēnu, reti uzrāda 36% skolēnu), lai to panāktu jāattīsta prasmes: klausīties runātāju (63% skolēnu reti uzrāda šo prasmi), būt pacietīgam, koncentrēties (9% skolēnu nekad uzrāda šīs prasmes, bet 45% reti uzrāda šīs prasmes), lūgt palīdzību, atšķirt vārdiskas un neverbālas norādes un ziņas.

Trešā svarīgākā prasme, lai mērķtiecīgi veicinātu uzvedības maiņu, ir prasme pārvaldīt savas emocijas (27% audzēkņu nekad neuzrāda šīs prasmes, 36% audzēkņu reti). Šo prasmi papildina vairākas citas prasmes: prasme atpazīt dažādu emociju veidus, prasme demonstrēt veidus kā tikt galā ar nepatīkamām emocijām, situācijām.

Ceturrtā prasme, lai bērns iemācītos rēķināties ar citiem (18% skolēnu nekad neuzrāda šīs prasmes, 27% reti), prastu dalīties (27% skolēnu nekad neuzrāda, 9% reti), varētu bez strīdiem nosēdēt vienā solā ar klasesbiedru (36% skolēnu nekad neuzrāda šo prasmi, 27% reti) un strādāt grupu vai komandas darbā, viņam ir nepieciešama prasme atpazīt veidus, kā veidot pozitīvas attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem.

Vēl viena svarīga prasme ir prasme komunicēt. Bērniem ar uzvedības traucējumiem jāamācās lūgt palīdzību, jāamācās analizēt un pastāstīt, kas skolā (klasē) ir personiski nepieņemams, izaicinošs, jāamācās analizēt un pastāstīt par savām jūtām un emocijām, citu jūtām un emocijām.

Pamatojoties uz dotajiem rezultātiem, tika veidota *Mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas programma skolēniem ar uzvedības traucējumiem sākumskolas iekļaujošā vidē*, kura sastāv no 12 nodarbībām un 43 aktivitātēm.

Pirms programmas pielietošanas tika veikts ievadvērtējums un pēc – kontrolvērtējums. Lai noskaidrotu, vai starp ievadvērtējumu un kontrolvērtējumu iegūtās atšķirības ir statistiski ticamas vai nejaušības, pielietots Vilkoksona rangu zīmju tests. Šī ir neparametriskā metode vienam mērījumam, kas veikts dažādos laikos. Šajā gadījumā pirms un pēc mērķtiecīgas uzvedību veicinošas programmas veikšanas. Veicot šo testu iegūtas statistiski ticamas atšķirības, jo kritiskā vērtība ir mazāka vai vienāda ar 0,05. Kā arī visas atšķirības starp mērījumiem ir negatīvas vai palikušas nemainīgas, kas norāda uz to, ka otrajā mērījumā

atzīmētas mazākas skaitliskās vērtības – konkrētā prasme skolēnu uzvedībā parādās biežāk kā pirmā mērījuma laikā. Kopīgais rezultāts, pieņemot, ka tas ir punktu skaits pirmajā mērījumā vidējais iegūtais punktu skaits, ir par 18,5 (M=58; SD=9,5) lielāks, kā otrajā mērījumā (M=39,5; SD=11,6).

Pielietojot Manna-Vitnija kritēriju, noteikts iegūto rezultātu rangu sadalījums. Izmantojot šo kritēriju noskaidrots, ka vidēji visos jautājumos rādījumi starp pirmo un otro mērījumu samazinājušies par vienu punktu – no reti uz dažreiz. Šīs ir statistiski ticamas atšķirības ($p \leq 0.05$) visos, atskaitot divus kritērijus – prasme valdīt savas emocijas un prasme atšķirt vārdiskas un neverbālas norādes un ziņas.

Salīdzinot ievadvērtējumu un kontrolvērtējumu, var secināt, ka ir uzlabojušies gandrīz visi uzvedības rādītāji, pielietojot autores izstrādāto programmu „*Mērķtiecīgas uzvedības veicināšanas programmu skolēniem ar uzvedības traucējumiem*”. Rādītāji vidēji ir pārvietājušies par vienu aili no „nekad” uz „reti” vai no „reti” uz „dažreiz”. Vislielākais rādījumu pieaugums ir ailē „dažreiz”, tas nozīmē, ka izglītojamie pielieto prasmi, kas uzrāda pozitīvu dinamiku.

Secinājumi **Conclusions**

1. Sociāli emocionālās prasmes ir prasmes, kuras šobrīd bērniem pamazām izzūd. Mūsu tehniskais laikmets samazina bērnu vēlmi komunicēt, runāt, saklausīt, ieraudzīt.
2. Palielinās bērnu skaits, kuriem ir savādāka pasaules uztvere, bērni ar Aspergera sindromu, kuriem jāmāca atpazīt emocijas, lai viņi uz tām adekvāti reaģētu. Pētījumi ir pierādījuši, ka arī bērni ar UDHS neatpazīst dusmas otrā cilvēkā.
3. Lai veicinātu mērķtiecīgu uzvedību klasē, svarīgākais ir saglabāt disciplīnu un izveidot skaidras robežas gan skolēniem, gan pašiem pedagogiem, kuras neviens nepārkāpj.
4. Lai sociālā un emocionālā mācīšanās dotu rezultātus, nepieciešams darbs klasē, skolā, ģimenē un kopienā.
5. 12 nodarbību laikā, mērķtiecīgi strādājot ar izglītojamiem, ir iespējams attīstīt sadarbības prasmes, uzmanības koncentrēšanu, gribas piedalīšanos uzvedības regulācijā, ķermeņa koordināciju, savu emociju atpazīšanu, nosaukšanu un pārvaldīšanu, kā arī uzmanību un empātiju pret citiem cilvēkiem, vadīšanu, pakļaušanos norādēm, palīdzības lūgšanu un uzticēšanos citiem cilvēkiem. Vingrinājumi attīsta prasmi izzināt un novērtēt pašam sevi, reflektēt un izvēlēties piemērotāko rīcību noteiktā situācijā.

6. Programmas rezultātu noturība būs atkarīga no vides, kurā bērni uzturas ikdienā, kā arī no tā vai arī turpmākajā darbā pedagogi strādās ar šīm prasmēm, jo uzvedības maiņa ir laikietilpīgs process, kurš var ilgt gadiem.

Summary

By studying and analyzing theoretical literature, one can conclude that there are very few original literatures about behavioral disorders, problems and their correction in Latvian. Translations into Latvian are also available in small numbers. There are more and more websites and blogs that discuss these issues. There is a great deal of attention to this problem in the world, so there is a wide range of literature available in English, Russian, especially in various scientific workshops that already have research available.

The study researched the applicability of the program in the inclusive environment of primary school. The developed Targeted Behavioral Promotion Program for pupils with behavioral disorders in primary school inclusive environments has proven its effectiveness. Comparing the measurements before and after the application of the program, almost all the behavioral indicators have improved.

After conducting the research and gathering the expert opinions it can be concluded that the hypothesis of the work has been confirmed - behavioral indicators for pupils with behavioral disorders are improved if the Targeted Behavioral Promotion Program for pupils with behavioral disorders in the inclusive environment of primary school is applied. The goal of the study is therefore achieved.

Further research on relaxation opportunities for children with behavioral disorders in a school inclusive environment would be necessary, as nervousness, impulsivity, anxiety reduce the ability of children to learn entirely.

Literatūra References

- Achenbach, T. M., & Evelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301.
- Ancāne, G., Meistere, L., Užāns, A., Vasiļevska, M., Rateniece, I., Sestule, I. u.c. (2011). *Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās iestādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem. Metodiskais materiāls.* Retrieved from <http://www.arstipsihoterapeiti.lv/uploads/Rokasgramata.pdf>
- Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomorjova, J., & Striguna S. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir uzvedības traucējumi.* Rīga: VISCS.
- Bezborodovs, N. (2015). *Skābekļa bads dzemdē vai smagu dzemdību laikā – viens no bērnu uzmanības deficīta sindroma cēloņiem.* Retrieved from <https://www.delfi.lv/calis/enciklopedija/skabekla-bads-dzemde-vai-smagu-dzemdibu-laika-viens-no-berna-uzmanibas-deficita-sindroma-celoniem.d?id=46548355>
- Blair, C., & Diamond, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 899-911.
- Buhs, E. S. (2005). Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology*, 43, 407-424. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.001>

- Cardona, G. (2011). Inclusive education: a special right? *Commonwealth Education Partnerships*. Retrieved from <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/Gordon-Cardona-article.pdf>
- Daniela, L. (2009). *Skolēni un mācību disciplīna*. Rīga: „Izdevniecība RaKa”.
- Geske, A., & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība. Mācību grāmata augstskolu izglītības un pedagoģijas profesionālo un akadēmisko studiju programmu studentiem*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Harrison, L. J., & Murray, E. (2015). Stress, coping and wellbeing in kindergarten: Children's perspectives on personal, interpersonal and institutional challenges of school. *International Journal of Early Childhood*, 47, 79–103.
- Harrison, L., Clarke, L., & Ungerer, J. (2007). Children's drawings provide a new perspective on linkages between teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55–71. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>.
- Hejlskovs-Elvēns, B. (2017). *Bez kļiedzieniem, kodienu sitieniem. Kā pozitīvi ietekmēt uzvedību? Ceļvedis darbam ar cilvēkiem, kuriem ir autisms, uzvedības un citi funkcionālie traucējumi*. Jelgava: Velku biedrība, Jelgavas tipogrāfija.
- Jones, P., Rodgers, B., Murray, R., & Marmot, M. (1994). Child development risk factors for adult schizophrenia in the British 1946 birth cohort. *Lancet*, 344, 1398-1402.
- Ladd, G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74, 1344–1367. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00611>
- Ljutova, E. K., & Monina, G. B. (2002). *Shpargalka dlja roditelej: Psihokorrekcionnaja rabota s giperaktivnymi, agresivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi*. SPb.: Rech'.
- Mercer, S. H., & DeRoiser, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661–685. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.006>
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 679–690. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00763>
- Quay, H. C., Glavin, J. P., Annesley, F. R., & Werry, J. S. (1972). The modification of problem behavior and academic achievement in a resource room. *Journal of School Psychology*, 10(2), 187-198.
- Reid, R., Trout, A. L., & Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71, 361-377.
- Rudolph, K. D., Gordon, W. T., Hessel, E. T., & Schmidt, J. D. (2011). A latent growth curve analysis of early and increasing peer victimization as predictors of mental health across elementary school. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 111–122. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2011.533413>
- Tomlinson, J. R. (1972). Implementing behavior modification programs with limited consultation time. *Journal of School Psychology*, 10(4), 379-386.
- Trimda, G. (2010). *Uzmanības deficīta un hiperaktivitātes sindroms*. Retrieved from <https://medicine.lv/raksti/uzmanibas-deficita-un-hiperaktivitates-sindroms>
- Zee, M., Koomen, H. M., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51, 517–533. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.003>

KIBERMOBINGS SKOLĀ: MAZINĀŠANAS IESPĒJAS

Cyber-mobbing in School: Mitigation Options

Rita Orska

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Relationship building is always a complicated process. Pupils develop this skill by trial and error, experiencing conflicts, the escalation of which is rapid and high. By reaching the stage when the other conflict party becomes an enemy, inadequate actions take place. One of such actions is mobbing, while using the latest information technologies it becomes cyber-mobbing. Cyber-mobbing is hidden mobbing. Its aim is to cause the most harm to the victim without being caught and/or punished for such an action. Informative efforts on cyber-mobbing, its harm, detection possibilities, both in schools and in the society in general (mass media) are being made, yet it is only one of the preventive work forms. In order for preventive work on mitigation of cyber-mobbing to become more efficient, more diverse preventive work forms and methods shall be used. Currently, animation and mediation methods are applied in worldwide pedagogical practice. The use of such methods shows significant positive results in mitigation of cyber-mobbing.*

Keywords: *mobbing, cyber-mobbing, pupils, teachers, preventive work, animation methods, mediation*

Ievads

Introduction

Mūsu sadzīvē ienāk jaunas tehnoloģijas, kas uzlabo dzīves kvalitāti. Mēs savu ikdienu nevaram vairāk iedomāties bez interneta sakariem un iespējām, ko tas piedāvā. Centrālās statistikas pārvaldes dati (2019) liecina, ka 98% Latvijas mājsaimniecību ar bērniem ir pieejams internets. Sociālo tīklu lietošana, e-pasta izmantošana un video skatīšanās ir populārākās aktivitātes interneta vidē jauniešiem no 16 gadiem līdz 24 gadiem (Centrālā statistikas pārvalde, 2019). Saskarsmē ar citiem mums ir atbildība par to, kā mēs komunicējam, izrādām cieņu viens otram, sadarbojamies. Arī saziņa sociālajos tīklos paredz šo atbildību. Saskarsmē cilvēkiem var rasties arī konflikti, kas norāda uz atšķirīgiem viedokļiem kādā jautājumā. Mēs nevaram vienādi domāt par kādu jautājumu, tas ir normāli. Konflikti paver iespēju uzzināt jaunu informāciju, izpētīt dziļāk skatāmo jautājumu, radoši risināt radušos problēmu. Taču konfliktu var arī neprasmīgi risināt un tas var pārāugt mobingā.

Mūsdienu skolēni savas savstarpējās attiecības nenoskaidro skolas koridoros. Interneta vidē to var izdarīt ātrāk, nav jāskatās tieši sejā otram, ja ir

konflikts, ko nevar atrisināt, tad ar sociālo tīklu palīdzību var panākt spēcīgāku ietekmi uz konfliktā iesaistīto otro pusi, jo publisks emocionālais pazemojums aizskars daudz spēcīgāk (Drošs internets, 2019). Visbiežāk skolēnu kibermobinga upuri un varmākas pazīst viens otru reālajā pasaulē. Upuriem parasti ir aizdomas par to, kurš veic šos pazemojošos uzbrukumus.

Skolēna, kurš saskaries ar kibermobingu jeb emocionālo pazemošanu internetā, uzvedība mainās. Viņu visu laiku pavada bailes, trauksme, satraucas vienmēr, kad mobilā ierīce dod signālu par pienākušo ziņu. Skolēns noslēdzas sevī, izvairās no saskarsmes ar draugiem, klasesbiedriem. Pieaugušie bieži vien nenojauš par to, kas notiek ar skolēnu, viņi uzskata, ka šāda uzvedība ir saistīta ar vecumposma īpatnībām. Līdz ar to palīdzība netiek sniegta laicīgi.

Statistikas dati liecina, ka kibermobinga gadījumu skaits pieaug. 2018.gadā Valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcija saņēma apmēram 200 ziņojumus par vardarbības gadījumiem internetā. Latvijas Drošāka interneta centrs ik dienas saņem 1-2 šādus ziņojumus. Īstenībā kibermobinga gadījumu skaits bērnu un pusaudžu vidū ir daudz lielāks, diemžēl ne par visām situācijām tiek ziņots. Lai situācija mainītos un šīs situācijas laicīgi tiktu atklātas un atrisinātas, svarīga ir vecāku un bērnu savstarpējo attiecību kvalitāte, kā arī sabiedrības zināšanas par kibermobingu (Kristiņa, 2018). Līdz ar to tā ir aktuāla problēma, kam nepieciešams meklēt sociālpedagoģiskus risinājumus. Raksta mērķis: apskatīt kibermobinga skolā mazināšanas iespējas- veidus, metodes, izmantojot diskusijās ar skolotājiem iegūto informāciju.

Teorētiskās atziņas *Theoretical knowledge*

Mobings ir parādība, kas sastopama ikvienā cilvēku sabiedrībā un arī dzīvnieku pasaulē. Gan cilvēku, gan dzīvnieku pasaulē mobings ir līdzeklis, lai iegūtu pārkumu par kādu vai lai pakļautu indivīdu saviem noteikumiem. Agresors izmanto vardarbību kā līdzekli, lai paaugstinātu savu statusu.

Ne vienmēr ir novērojamas draudzīgas attiecības starp cilvēkiem, Saskaismē rodas nesaprašanās, atšķirīgu uzskatu, vērtējumu dēļ. Konfliktsituācijās skolēni viens otru apvaino, apsūkā, izsmej un aprunā atšķirīgo uzskatu, izskata, kā arī sekmju dēļ, kas rada cietušajiem skolēniem spēcīgu emocionālu pārdzīvojumu. Tā rezultātā skolēni distancējas, jūtas atstumti, mazāk kontaktējas ar citiem (Andersone u.c., 2005).

Mobings ir psiholoģiskās vardarbības veids, kur upuris ilglaicīgi, atkārtoti tiek pakļauts verbālai agresīvai rīcībai un negatīvai attieksmei no vardarbības veicēja vai veicēju puses. Mobingu raksturo: agresīva uzvedība, tā atkārtotā ilgākā laika periodā, un šī darbība ir vērsta pret indivīdu, kurš nespēj sevi aizsargāt. Mobingu nevar uzskatīt vienkārši par konfliktu vai naidu starp klases vai grupas biedriem, tas ietver sevī varas disbalansu (agresoram ir nozīmīgāks

status grupā nekā upurim), agresija notiek ilgu laiku un regulāri atkārtojas, agresoram ir vēlme nodarīt pāri, tāpēc šī darbība bieži vien ir izplānota (Olweus, 1999).

Parasti mobingu iedala šādi:

- Fiziskais mobings: tā ir spēka izmantošana pret otru cilvēku – fiziska iespaidošana, sišana, iekautišana, kniebšana, grūstīšana, personīgo mantu bojāšana un iznīcināšana.
- Verbālais mobings: vārdi, kas tiek izteikti ar mērķi pazemot, apsmiet, ļauni izjokot, aprunāt, iebiedēt. Tas var būt izteikts arī neverbāli ar žestiem un mīmiku.
- Izstumšanas jeb klusuma mobings. Tās ir darbības, kad ar kādu no grupas neviens nerunā, ignorē, izolē, atstumj. Ar izstumto nekontaktējas, nedraudzējas, izturas tā, it kā viņa nebūtu. Šis mobinga veids ir sastopams biežāk starp meitenēm nekā zēniem. Klusuma mobingu ir grūtāk atklāt nekā fizisko vai verbālo, jo viss izskatās, it kā būtu kārtībā, taču, iedziļinoties skolēnu attiecībās, var novērot, ka kāds/-a neiesaistās klases aktivitātēs, tiek atstumts/-a un neizjūt piederību kolektīvam (Andersone u.c., 2005., 6.)
- Virtuālais mobings jeb kibermobings – lai kādu iebaidītu, pavinātu, pazemotu, indivīds vai indivīdu grupa kā līdzekli izmanto virtuālās vides iespējas.

Vienas no populārākajām pusaudžu vidū lietotajām interneta vietnēm, kur tiek īstenots kibermobings, ir Facebook, Whatsap un Facebook Messenger (Drošs internets, 2019). Pastāv dažādas iespējas, kā agresors var nodarīt kaitējumu savam upurim, lietojot interneta vietnes. Var izveidot speciālas lapas sociālajos portālos, kas veltītas kāda indivīda nonicināšanai, naida kurināšanai pret indivīdu (tā sauktās hate-page). Var arī ievietot videomateriālus, piemēram, YouTube, kuros upuris redzams apkaunojošā situācijā (tā var mūt arī videomontāža). Var terorizēt upuri privātajā čatā, caur e-pastu, vai arī upura personīgajā interneta vietnes profilā, publicējot attēlus vai komentārus, kas aizskar indivīda cieņu. Būtībā, jo vairāk interneta vietņu, kurās indivīds ir aktīvs, jo vairāk iespēju kibervarmākām veikt uzbrukumus. Attīstoties tehnoloģijām un palielinoties to pieejamībai jauniešu vidū, agresoriem iespējams terorizēt upurus jebkurā diennakts laikā, kas kibermobingu kā vardarbības metodi padara kaitīgāku nekā klasisko mobingu. Gadījumu analīze apliecina, ka kibermobinga upuriem, īpaši tiem, kas cietuši no īsziņu un videomateriālu mobinga mobīlajos tālruņos, ir smagākas psiholoģiskās sekas nekā klasiskā face-to-face mobinga upuriem (Smith et al., 2008). Kibermobings ir slēptā mobinga veids. Slēptā mobinga mērķis ir nodarīt vislielāko kaitējumu upurim, netiekot pieķertam un/vai sodītam par izdarīto. Slēptā mobinga destruktīvās darbības ietver gan baumu izplatīšanu, izslēgšanu no

grupas, kaitināšanu, draudēšanu, izmantojot arī mobilo tālrunu un interneta iespējas (Barnes et al., 2012).

Kibermobinga upuri salīdzinājumā ar tiešā mobinga upuriem ir pakļauti ilgstošām sekām. Kibermobinga sekas izpaužas, kā pastāvīgs stress, trauksme, bailes, fobijas. Tas ietekmē personības pašcieņu, pašapziņu, pašvērtējumu un personības uzvedību, būtībā ietekmē indivīda turpmāko dzīvi. Kibermobinga sekas rada grūtības uzticēties citiem cilvēkiem vai pat pilnīgu neuzticēšanos. Gadījumos, kad upuris vairs neredz citu ceļu kā pasargāt sevi, viņš sāk nodarboties ar pašdestrukciju vai izdara pašnāvību. ASV veiktais pētījums parādīja, ka skolēni, kuri cieš no mobinga un/vai kibermobinga, vai arī ir citādākā veidā iesaistīti mobinga procesos (piemēram, novērotāji vai atbalstītāji), ir pakļauti lielākam pašnāvības riskam (Espelage & Holt, 2013).

Skolēniem vēl arvien ir nepietiekama izpratne par interneta vidē iespējamajiem apdraudējumiem, par e – vides drošības jautājumiem. No juridiskā viedokļa atbildība par pārkāpumiem ir vienāda, neatkarīgi no tā, vai nodarījums izdarīts interneta vai reālajā vidē (Asociācijas Net – Safe Latvia Drošāka interneta centrs, 2011). Diemžēl pastāv vēl daudz iespēju, kad kibervarmāka netiek atpazīts un sodīts, tāpēc sevišķi pusaudžu vidū ir uzskats - „varu darīt, mani nepieķers”.

Katru gadu 10. februārī Latvijā tiek atzīmēta Vispasaules drošāka interneta diena. Latvijas Interneta asociācijas "Net-Safe Latvia" Drošāka interneta centrs un sadarbības partneri organizē dažādus izglītojošus un informatīvus pasākumus. Centra mājas lapā drossinternets.lv ir izstrādāti materiāli bērniem, jauniešiem un vecākiem par riskiem e-vidē, par drošību internetvidē un medijpratību.

Drošāka interneta centrs ir izstrādājis spēli ar komiksiem par 10 bieži novērojamām situācijām internetā un 20 uzdevumus, kā uz tām paskatīties, lai pilnveidotu skolēnu prasmes saskatīt cēloņus un sekas, iejusties cita ādā, prognozēt, kā situācijas var attīstīties, rast situāciju risinājumu un kritiski domāt. Spēle rosina skolēnus domāt – analizēt piedāvātās situācijas, meklēt risinājumus tām. Šīs situācijas ir par savstarpējo komunikāciju internetā, kibermobingu, plaģiātismu, interneta atkarību, viltus ziņām, iepirkšanos internetā u.c. (drossinternets.lv mājas lapa).

„Tā kā mobings izglītības iestādēs ir apzināts kā būtiska problēma visā pasaulē, ir izstrādātas vairākas mobinga prevencijas un novēršanas programmas (piemēram, Turku Universitātē (Somijā) izstrādātā antimobinga programma KiVa), kas balstās uz sistēmisku pieeju mobinga mazināšanai izglītības iestādē. Šī pieeja sevī ietver trīs svarīgus aspektus– (1) mobinga prevenciju, (2) mobinga atpazīšanu un noteikšanu, (3) darbu ar esošo mobingu. Izglītojamo vecāku iesaistīšana ir svarīga jebkurā no trim minētajiem aspektiem” (Andersone u.c. 2018, 18).

Preventīvais darbs visbiežāk tiek organizēts dažādos veidos: informēšana, sociālo prasmju apguves organizācija, deviantai uzvedībai alternatīvas darbības

organizācija, veselīga dzīvesveida organizācija, personības resursu aktivizēšana un deviantas uzvedības negatīvo seku minimizēšana.

Ieskats praktiskajā pētījumā *Insights in the practical research*

2019.gada janvāra – oktobra periodā, tiekoties ar skolotājiem kvalifikācijas celšanas kursu nodarbībās, organizētas 15 diskusiju grupas ar skolotājiem Latgalē, Vidzemē un Rīgā. Katrā no diskusijām piedalījās 15 – 20 dalībnieki, kopā 260 respondenti. Pētījuma dalībnieki brīvprātīgi piekrita diskusijai. Katrai diskusijai tika atvēlētas 40 min.

Fokusgrupas diskusija ir viena no kvalitatīvo pētījumu metodēm, kur par kādu tēmu vai jautājumu tiek intervēti vairāki cilvēki, kas brīvprātīgā kārtā piekrituši dalībai diskusijā par attiecīgu pētījuma tēmu. Diskusijas laikā mijiedarbība ir gan starp vadītāju un grupas dalībniekiem, gan pašiem diskusijas grupas dalībniekiem. Fokusgrupas diskusijai izvirza noteiktu tēmu loku, par ko diskutēs, un tādā veidā noskaidro viedokļus par katru tēmu (Korpa, Aizsila, & Pridāne, 2012).

Fokuskusiju laikā tika noskaidroti skolotāju viedokļi par sekojošiem jautājumiem:

- Vai Jūsu skolas skolēnu vidū pastāv kibermobings?
- Kā Jūs domājat, vai kibermobings ir sastopams vairāk nekā tradicionālais mobings?
- Vai ir bijušas situācijas, kad skolēni lūdz palīdzību kibermobinga gadījumā?
- Kādi simptomi liecina, ka pusaudži saskaras ar kibermobingu?
- Kādu prasmju trūkuma dēļ pusaudžu vidū rodas kibermobings?
- Kādas preventīvā darba formas un metodes tiek izmantotas kibermobinga mazināšanā?

Diskusiju laikā tika veiktas īsas piezīmes, bet diskusiju protokoli tika sastādīti pēc diskusijas. Protokoli rakstīti ar roku un glabājas pie autores. Pētījuma laikā iegūtā informācija tiek atspoguļota kā diskusiju apkopojums, parādot galvenās atziņas. Tas ir aprakstošs šķērgriezuma pētījums, kurā, pētāmā jautājuma aprakstam, mērījumi respondentu izlasē tiek veikti tikai vienu reizi (Mārtinsons, Pipere, & Kamerāde, 2016). Veicot pētījumu, ievēroti pētniecības un ētikas principi – dalībnieku aizsardzība, konfidencialitāte, godīgums, uzticības un atsauksmju princips. Saskaņā ar pētniecības ētiku visi pētījuma respondenti ir anonīmi, labprātīgi ir devuši savu piekrišanu piedalīties pētījumā.

Galvenās atziņas no diskusijām:

- Skolotāji zina par kibermobingu skolēnu vidū. Gandrīz visa skolēnu sociālā dzīve un savstarpējā saskarsme notiek internetā. Tā ne vienmēr ir pozitīva. Interneta vidē var viegli kļūt agresīvam, vardarbīgam pat

netīšām, jo skolēniem ir grūti izjust robežu starp joku un aizskarošu, pazemojošu repliku, tekstu, ko uzskata par joku. Ir arī apzināta neadekvāta rīcība. Kibermobings ir plaši izplatīta problēma it sevišķi pusaudžu vidū.

- Gandrīz visi diskusiju dalībnieki uzskata, ka šobrīd kibermobings ir izplatītāks nekā tradicionālais mobings. Starpbrīžos skolēni savstarpēji vairāk komunicē ar viedierīču palīdzību, nevis tieši, līdz ar to arī saskarsmes problēmas un konflikti notiek interneta vidē. Interneta vides nosacītā anonimitāte paver iespējas izlikties par kādu citu cilvēku, izteikties šī „kāda” vārdā, būt par nezināmo agresoru. Sākumskolas klašu skolēnu vidū, sevišķi lauku skolās, biežāk sastopams fiziskais un verbālais mobings.
- Skolēni, pret kuriem ir vērsts kibermobings, meklē palīdzību gan pie skolotājiem, gan vecākiem. Bieži vecāki griežas pēc palīdzības pie skolotājiem, lai risinātu radušos situāciju kopīgiem spēkiem. Šajos gadījumos visbiežāk ir aizskarošas vēstules ar izsmejošu tekstu, kā arī dažādu fotogrāfiju komentēšana, izķēmošana un ievietošana klases grupu sarakstēs.
- Skolotāji atzīst, ka, novērojot pēc ārējām pazīmēm, ir diezgan grūti noteikt, kuri skolēni cieš no kibermobinga. Satraukums, nemiers, aizkaitināmība var būt arī saistībā ar citiem notikumiem pusaudža dzīvē. Tikai pārrunās ar skolēnu par viņa satraukumu var uzzināt, vai tas ir saistīts ar kibermobingu. Šādām sarunām skolā ir maz laika un vietas, vienīgi pēc stundām, bet skolēniem ir jau citas nodarbības ārpusskolas. No sarunām skolotāji ir konstatējuši, ka bieži skolēni saņēmuši kādu negatīvu ziņu, atbild ar kādu līdzīgu aizskarošu tekstu, gaida reakciju uz to, dalās ar šīm ziņām ar citiem, rāda šīs sarakstes saviem draugiem. Tas rada paaugstinātu stresa līmeni, viņiem grūti koncentrēties mācību darbam.
- Pusaudžu vecumā sevis apzināšanās, izpratne par sevi norit sarežģīti. Skolēniem ir neadekvāts pašvērtējums, kas izpaužas galvenokārt kā nepārliecinātība, nedrošība par sevi, ko pusaudži vēlas kompensēt. Viena daļa pusaudžu mēģina iegūt varu, pārākumu pār citiem ar neadekvātiem paņēmieniem: apzināti ņirgājas, apsūkājas, rupji komentē publicētās fotogrāfijas, citu izteikumus. Kopumā varētu sacīt, ka skolēniem ir nepietiekami attīstītas problēmrisināšanas un konfliktrisināšanas prasmes. Nepietiekams tiešās saskarsmes un attiecību veidošanas prasmju attīstības līmenis.
- Skolotāji zina par kibermobinga aktualitāti pusaudžu vidū un veic preventīvos pasākumus kibermobinga mazināšanā. Populārākā preventīvā darba forma ir informēšana. Tiek sniegta izglītojoša

informācija par mobilo telefonu un interneta lietošanas drošības jautājumiem un iespējamām problēmām, bet gan šī sniegtā informācija, gan skolas ierobežojumi mobilo telefonu lietošanā palīdz diezgan maz. Tiek organizēti pasākumi tolerances attīstības veicināšanai. Biežāk izmantotās metodes ir saruna, situāciju analīze un modelēšana, lomu spēles, grupu darba formas.

Diskusiju gaitā, runājot par preventīvā darba formām un metodēm, netika pieminētas animācijas metodes, kas nav svešas skolotājiem, jo mācību procesā daudzi tās izmanto. Respondenti stāstīja par klases kolektīva saliedēšanas pasākumiem, kur katram no skolēniem ir savi uzdevumi pasākuma sagatavošanas gaitā, taču šos uzdevumus biežāk nosaka skolotājs ne skolēni paši. Animācijas metožu mērķis ir veicināt savas identitātes apzināšanos, attīstīt sociālās prasmes, piederības sajūtu grupai, iedrošināt līdzdarboties. Animāciju veiksmīgi izmanto socializācijas un sociālās integrācijas procesu veicināšanai. Vadoties pēc Dr.soc.zin. I.Plaudes (2001) animācijas metožu iedalījuma, preventīvajā darbā kibermobinga mazināšanā efektīvas būtu personālās animācijas metodes, ar kurām var veicināt cilvēka autonomiju un atbildību, un mediālās animācijas metodes, kur savukārt uzsvars tiek likts uz mēdiju klāsta pielietojumu. Ar animācijas metodēm var iedvesmot pusaudžus uz pozitīvo. Pusaudža vecums ir aktīvas radošuma izpaušanas un eksperimentu laiks. Šīs vecumposma īpatnības var izmantot kreativitātes, pašizteikšanās, fantāzijas un gatavības inovācijām attīstīšanai (Poiša & Matula, 2005). Ar radošās darbības formu starpniecību apstiprinās un apzināsies e-vides drošības nozīmi, sadarbojoties ar citiem, meklējot veiksmīgākos risinājumus idejai, pilnveidos sociālās prasmes un veicinās personības identitātes veidošanos.

Vardarbības prevencē labus rezultātus uzrāda mediācijas metodes ieviešana skolā efektīvai konfliktu risināšanai. Galvenais mediācijas (starpniecības) mērķis nav atrisināt konfliktu starp pusēm, bet mērķis ir organizēt diskusiju, kuras laikā puses var atrisināt lielākās problēmas viņu dzīvē. Ir skaidrs, ka mediācija, atšķirībā no citiem konfliktu risināšanas veidiem, nav lēmums, ko pieņemusi trešā persona - šajā gadījumā starpnieks -, bet pašas konfliktējošās puses, un starpnieks palīdz viņiem atrast savu personīgo lēmumu. Starpniecības procesā, kas sadalīts piecās fāzēs, starpnieks ne tikai stāsta viņiem, kā apmainīties ar pozīcijām konfliktā, bet arī to, kā analizēt un identificēt konflikta iekšējos cēloņus, t.i., jūtas un vajadzības. Starpniecība dod abām konflikta pusēm vienādu psiholoģisko telpu, lai viņi justos droši un izteiktos šajos starpniecības procesos. Kad konfliktējošās puses iepazīstas ar konflikta iekšējiem cēloņiem, kas noveda pie konkrētām darbībām vai bezdarbības pret konflikta otru pusi, viņu stingrās pozīcijas kļūst maigākas. Rezultātā visa sarunas atmosfēra kļūst mazāk saspringta un mediējamie ierauga viens otru no citas puses. Tas ir mediācijas brīnuma moments, kurš paver iespēju konstruktīvam un radošam risinājuma meklējumam

un gala rezultātā arī pareiza risinājuma meklējumam. Nav uzvarētāja un zaudētāja, ir divi uzvarētāji. Mediējamie pieņem kopīgu lēmumu, jo lēmumā ir ņemtas vērā abu pušu intereses, un šis lēmums kļūst saistošs un ilgstošs; atšķirībā no trešās personas pieņemtā lēmuma, kur konflikts var tikt atrisināts, taču konflikta pušu konflikts netiks atrisināts drīz. Turklāt mediējamie vēl uzvar arī tāpēc, ka, iegūstot pieredzi konfliktu risināšanā, viņi varēs tikt galā ar tiem nākotnē konflikta gadījumā. Tas ir vienīgais veids, kā detalizēti atrisināt konfliktus, sniegt mediējamajiem pieeju pareizai un strukturētai risināšanai.

No pieejamo mediācijas efektivitātes pētījumu rezultātiem var secināt, ka starpniecības izmantošana nav kaitīga nevienam. Gluži pretēji, daudzi pētījumi ir parādījuši, ka starpniecības konfliktējošās puses tikai uzvar. Starpniecības izmantošana skolā ir tās jaunās kultūras, tradīciju, vērtību veidošana un vienlaicīgi palīdzot radīt jaunu tēlu gan skolas vidē, gan ārpus tās, t.i., mūsdienu sabiedrībā (Loodle, 2017).

Diskusiju dalībnieku vidū bija skolotāji, kas zināja par šādu metodi, bet paši nebija apguvuši to. Rīgas, Olaines un Daugavpils skolu skolotāji zināja par šīs metodes pielietojumu skolā, jo skolas ir piedalījušās pirmajā projektā par mediācijas ieviešanu skolā 2007.gadā. Taču šī metode nav iedzīvojusies skolā, šobrīd to izmanto sociālie pedagogi un atsevišķi skolotāji, kuri ir mācījušies šo metodi. Mediācija skolā kā konfliktu risināšanas sistēma (ir skolotāji mediatori un skolēni mediatori, skolotāji uzticas skolēniem mediatoriem) respondentu skolās nav ieviesta. Iemesli tam ir – skolas sistēmā ir grūti atrast laiku un telpu tam, nav atbalsta no administrācijas un kolēģu puses, veikt mediatora darbu nav viegli, balstīties tikai uz entuziasmu un volontierismu ir par maz. Vēl jāveic informatīvi izskaidrojošais darbs par mediācijas ieviešanu skolā.

Kibermobinga mazināšanas iespējas skolā ir ļoti saistītas arī ar pedagoģiskā kolektīva, skolas atbalsta personāla un citu ieinteresēto pušu sadarbības norises. Tādus komplicētus jautājumus, kā emocionālās vardarbības mazināšana e- vidē, efektīvāk var risināt strādājot komandā. Nepastāv viens pareizais sadarbības un komandas darba veids. Katra starpprofesionālā komanda būs unikāla un tās īpatnības noteiks skolas ekoloģiskais konteksts, komandas sastāvs. Izveidojot komandu, kurā darbosies dažādas personības ar atšķirīgām prasmēm un uzdevumiem, tiks veidota bāze gan komandas tālākai attīstībai, gan risināmā jautājuma virzīšanai uz pozitīvu rezultātu, gan skolas psiholoģiskās vides sakārtotībai.

Secinājumi **Conclusions**

1. Skolēnu vidū kibermobings kā slēptā mobinga veids pastāv. Eksistē neskaitāmi daudzas sociālās interneta platformas, kur var izvietot materiālus

- indivīda nonicināšanai un naida kurināšanai pret indivīdu, un kas līdz ar to ir apgrūtināošs faktors kibermobinga novēršanai.
2. Kibermobinga mazināšanā galvenā preventīvā darba forma ir informēšana. Skolās notiek informatīvi izglītojoša rakstura pasākumi, kuros skolēniem tiek skaidroti drošības jautājumi e-vidē.
 3. Kibermobinga cēloņu pamatā ir neprasme konstruktīvi risināt konfliktus, neprasme prezentēt sevi, ilgstoši neapmierinātas vajadzības pēc atzīšanas, uzmanības, nozīmīguma u.c., tas nozīmē, ka nepieciešams izmantot daudzveidīgākas preventīvā darba formas un metodes.
 4. Skolēni, pret kuriem ir vērsts kibermobings, meklē palīdzību gan pie skolotājiem, gan vecākiem. Vecāki un skolotāji sadarbojas šo jautājumu risināšanā. Svarīga ir atbalsta personāla iesaistīšanās sadarbībā. Parasti šādos gadījumos tiek veikts individuālais darbs atbalsta sniegšanā vardarbībā cietušajam. Vēl ir daudz pasākumu klases kolektīva saliedēšanā.
 5. Preventīvā darba organizēšanā maz tiek izmantotas animācijas metodes. Šīs metodes rosina iesaistīties un līdzdarboties, attīstīt prasmes: sadarboties, sarunāties, vienoties. Skolēns var apmierināt savas vajadzības pēc uzmanības, atzīšanas.
 6. Mediācijas metodi izmanto konfliktsituāciju konstruktīvai risināšanai un vardarbības mazināšanai skolā. Diskusiju dalībnieku skolās šī metode nav ieviesta kā konfliktu risināšanas sistēma. Tam ir savi iemesli. Mediācija skolā nepalīdz visos gadījumos, rezultāti ir atkarīgi no iesaistīto personu (skolas vadība, skolotāji, skolēni, vecāki) mediācijas izpratnes un akceptēšanas, metodes apguves pakāpes.
 7. Kibermobinga mazināšanas iespējas skolā ir daudzveidīgas. Šis darbs prasa laiku, pacietību, radošu pieeju.

Summary

Mobbing can be found in every human society, as well as in the animal world. In both human and animal world mobbing is a tool for acquiring superiority over someone, subject to your rules. Violence is a mean for increasing social status and self-esteem.

Cyber-mobbing is considered hidden mobbing. The aim of cyber-mobbing is to cause the most harm to the victim, without being caught and/or punished for such an action. The studies on cyber-mobbing state that there are various options how the aggressor can cause harm to his victim using modern communication technologies. Nowadays there are a myriad of social platforms on the Internet, where materials for stigmatization of an individual and incitement to hatred against an individual can be published, therefore it is a complicating factor for preventing cyber-mobbing and cybercrime.

The consequences of cyber-mobbing may take the form of a constant stress, anxiety, fear, and as a result, there might be changes in behaviour and/or personality of an individual and it can affect an individual's future life causing difficulties to trust others, disbelief in oneself, or even suicide.

Preventive work on mitigation of cyber-mobbing is being carried out. The key form of preventive work is information dissemination. Events of informative character are organised in schools, where pupils are advised on safety issues in an e-environment. Net-Safe Latvia – Safer Internet Centre of Latvian Internet Association, has developed several handbooks on safety issues in an e-environment for teachers and parents. Materials of various types appear increasingly in mass media reminding and encouraging thinking about safety issues in an e-environment.

Since mobbing and cyber-mobbing causes are embedded in a poor skill to resolve conflicts constructively and present oneself, in lasting unmet needs for recognition, attention, importance etc., more diverse preventive work forms and methods are required.

Teachers are aware of animation methods and use them in the learning process. A common feature of these methods is that the main focus is put on a daily life, revealing various perspectives of it, as well as encouraging engagement and participation. However, these methods are hardly used in organization of preventive work (the results of the study).

The mediation method for constructive resolution of conflict situations and prevention of violence is being promoted in Latvia since 2007. Unfortunately, this method has not been used in schools engaged in the study. There are certain obstacles to the introduction of mediation in schools. Mediation in school does not help in all the cases, the results depend on the involved persons' (school administration, teachers, pupils, parents) awareness, acceptance and acquisition level of this method. Currently, schools are only getting acquainted with mediation, so there is a place for doubt, and as the education reform is in process requiring considerable efforts, mediation remains in the shadow.

Literatūra References

- Andersone, I., Ausekle, I., & Beināre, D. (2005). *Skolas loma darbā ar mobingu*. Rīga.: Rīgas domes izglītības, jaunatnes un sporta departaments.
- Andersone, I., Plaude, A., Rutka, L., & Stikute, E. (2018). *Rekomendācijas darbam ar vecākiem. Metodiskā atbalsta līdzekļa informatīvs materiāls*. Pieejams <http://www.pumpurs.lv/sites/default>
- Asociācijas Net – Safe Latvia Drošāka interneta centrs. (2011). *Drošība internetā*. Rīga: Asociācijas Net – Safe Latvia Drošāka interneta centrs.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The Invisibility of Covert Bullying Among Students: Challenges for School Intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(2), 206–226.
- Drošs internets. (2019). *Emocionāla pazemošana*. Pieejams <https://drossinternets.lv/lv/info/emocionala-pazemosana>
- Drošs internets. (2019). *Iekod pirkstā pirms heito online*. Pieejams <https://drossinternets.lv/lv/materials/download/buklets-iekod-pirksta-pirms-heito-online>
- Espelage, D.L., & Holt, M.K. (2013). Suicidal Ideation and School Bullying Experiences After Controlling for Depression and Delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53, 27–31.
- Korpa, V., Aizsila, A., & Pridāne A. [b.g.]. *Zpd izmantojamās pētījumu metodes. Lekciju materiāls*. Pieejams <http://www.majoruskola.lv/wp-content/uploads/2012/02/metodes.pdf>
- Kristiņa, E. (2018). *Kibermobings*. Pieejams <http://www.eliesma.lv/kibermobings>

- Loodle, S. (2017). *PACSIA Mediation Training Manual*. Peace and conflict studies institute Australia. Retrieved from <http://pacsia.com.au/wordpress/wp-content/uploads/2017/05/PaCSIA-Mediation-Training-Manual.pdf>
- Mārtinsons, K., Pipere, A., & Kamerāde, D. (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Rīga: Raka.
- Olweus, D. (1999). Sweden. In P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R.Catalano, & P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying* (pp.7-27). London: Routledge.
- Plaude, I. (2001). *Sociālā pedagogija*. Rīga: Raka.
- Poiša, S., & Matula, L. (2005). Animācijas metodes – instruments radošai darbībai profesionālu ikdienas praksē. *Sociālais darbinieks*, 14(1), 26-29.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49, 376–385.

LASĪTMĀCĪŠANA AR SKAŅU ŽESTU PALĪDZĪBU SĀKUMSKOLAS VECUMA BĒRNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

Reading Teaching with the Help of Sound Gestures for Primary School Children with Mental Development Disorders

Daina Petrova

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *The native language, its skills, understanding and sense are important to every member of society, it puts thinking, communicating, and text creating into order, and it indicates to educatedness. Literacy as a key skill in everyday life is essential for acquiring and implementing the nowadays' life skills.*

There are situations where pupils have not yet acquired reading skills for several years, and the issue becomes topical on how to teach to read in their age and form group, and at different levels of psychological development. One of the options is to start intensive reading learning with the help of sound gestures, where each sound or letter is represented by a gesture. This approach allows pupils starting to read and understand what they read.

The purpose of the study is to research the literature on reading learning possibilities and to develop didactic materials for reading teaching with the help of sound gestures for the primary school children with mental development disorders.

Study methods: literature analysis, document study, observations, questionnaire, data collection and statistical processing.

Based on theoretical knowledge and analysis of literature, the author of the paper has developed didactic materials for reading teaching with the help of the sound gestures for the primary school children with mental development disabilities. Taking into account the principles of special pedagogy and speech therapy, the process of reading teaching with the help of sound gestures focuses on the difficulty levels during reading, deliberate avoidance of difficulties.

The research includes the seven primary school children with mental development disorders and three teachers from the mentioned school, 30 respondents from different educational institutions.

At the conclusion of the research, evaluating the effectiveness of the didactic material developed, it was concluded that it is possible to contribute to reading teaching through sound gestures for the primary school age children with mental development disorders.

Keywords: *intensive reading teaching, reading skills, sound gestures, primary school age, children with mental development disorders.*

Ievads *Introduction*

Dzimtā valoda, tās prasme, izpratne un izjūta ir svarīga katram sabiedrības loceklim, tā sakārto domāšanu, saziņu un tekstveidi, tā norāda uz mūsu izglītību, kā noteiktu zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu. Lasītprasme kā pamatprasme, kā viens no noteicošajiem elementiem izglītības sistēmā, tā ikdienas dzīvē ir svarīga aktuālo dzīves prasmju ieguvei un īstenošanai (Broks, 2000, 149).

Dzīves globalizācija, straujais temps un daudzveidība mūs pavada ik uz soļa, tā nepārprotami ietekmē arī valodas attīstību. Rodas jautājums, ko darīt tiem, kuriem pašos izziņas procesu pirmsākumos rodas grūtības tam visam tikt līdzī? Pievēršoties vācu „zinātnieka un sabiedrības spīdekļa” M. Vēbera teiktajam, jāpiekrīt, ka zināšanas ir jāprot pasniegt tā, lai tās saprastu arī neskolota „galva”. Ne jau visiem ir šīs uztvert spējīgās galvas, bet zināšanu sniegšana ir izšķirošais un viens no grūtākajiem pedagoģiskajiem uzdevumiem, pat sava veida “māksla, tikt ar izvirzīto uzdevumu galā” (Vēbers, 2002, 105).

Ikkatram bērnam mūsdienu sabiedrībā ir vienlīdzīgas tiesības iegūt izglītību, neatkarīgi no garīgā un fiziskā potenciāla, tiesības veidoties par patstāvīgu un attīstītu personību (Izglītības likums, 2., 3. pants). Lasītprasme, tās līmenis būtiski ietekmē bērna dzīves kvalitāti, vispārējo attīstību, kā arī spēju iekļauties sabiedrībā.

Izzinot pedagoģisko un psiholoģisko literatūru, veicot pētījumu par lasītmācīšanu ar skaņu žestu palīdzību sākumskolas vecuma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, pamatojoties uz darba pieredzi un pilnveidojot pedagoģisko lietpratību, darba autore plāno ar skaņu žestu palīdzību sekmēt lasītmācīšanu, nodrošinot izglītojamo attīstību, veicinot iekļaušanos sabiedriskajās norisēs. Runājot par valodas metodikas didaktiskajiem jautājumiem, valodniece D. Laiveniece uzskata, ja “izvēlētā metode ir ierosinājusi bērna interesi, tad puse no mācību darba grūtuma jau ir pievarēta” (Laiveniece, 2000, 57).

Bērnu individuālās attīstības līmenis un īpatnības nosaka viņu potenciālu, kuru ir nozīmīgi paplašināt. Pirmsskolas un sākumskolas vecumā, kad rotaļa kā vadošais darbības veids pakāpeniski nomainās uz mācību darbību, būtiski pievērsties agrīnai lasītmācīšanai, veicinot biežas un intensīvas lasīšanas iespējas (Snow et al., 1998). No autores pedagoģiskā darba pieredzes, praktiskajiem vērojumiem zināms, ka pirmsskolas un jaunāko klašu skolēni labprāt izmanto rotaļspēles formu. Tātad rodas multisensorā iespēja, attīstot maņu atmiņu, pielietot skaņu žestu motoriski kinestētisko sistēmu, kur katrai skaņai tiek piešķirts kāds noteikts žests (Jansone, Šuha, & Beitāne, 1996). Lasītmācīšana ar skaņu žestu, jeb kā vācu zinātniece K. Manske dēvē „darbības”

palīdzību, pēc autores domām ir perspektīva un ilgtspējīga ne tikai franču, vācu, angļu, krievu, bet arī latviešu skaņu un burtu apgūšanas metode (Махске, 2008; Терентьева, 2008), kura veicina arī lasītā izpratni.

Teorētiskās pamatnostādnes *Theoretical guidelines*

Lasītmācīšanai mūsdienās, moderno tehnoloģiju attīstības laikmetā, pievēršama īpaša uzmanība, gan kā bērnu turpmākās dzīves kvalitātes būtiskai virzītājai un attīstītājai, gan kā socializācijas priekšnoteikumam. Sākumskolas vecumposms ir nozīmīgākais laiks zinātkārajam bērnam radīt interesi, palīdzēt apgūt rakstīto vārdu, veidot un izkopt pamatprasmes, lai ilgtermiņā tās kalpotu individualitātes vispārējai attīstībai. Izvēloties piemērotākās lasītmācīšanas metodes, domājot par lasītprasmes ātrāku, vieglāku apgūšanu, nepārprotami ir jāņem vērā bērnu individuālās attīstības līmenis, vispārējās veselības stāvoklis.

Mūsdienās skolās īstenojot iekļaujošās izglītības modeli, skolotājiem nākas sastapties ar bērniem, kuriem lasītprasmes apguve sagādā lielas grūtības. Skolotājam jāapzinās, jo labāk attīstītu lasītprasmi bērni ar garīgās attīstības traucējumiem iegūs sākumskolas vecumposmā, jo sekmīgākas būs viņu mācības turpmākajos skolas gados. Tāpēc, pamatojoties uz bērnu psihofizioloģisko īpašību un intelektuālo spēju attīstīšanu, ik nodarbībā skolotājam ieteicams organizēt lasītprasmes pilnveides iespēju treniņus.

Pēc logopēdu S. Tūbeles un I. Vilkas pētījumiem, spēle ir kā bērniņas pavadoņi un prieka avots, bērna attīstības svarīgākā sastāvdaļa. Tā veicina smadzeņu šūnu attīstību, nodrošina bērna fizisko, intelektuālo, emocionālo un sociālo attīstību, atkārtojamību (Tūbele & Vilka, 2016). E. Langovskas pētījumu rezultāti ir kā pierādījums par spēles elementu, kustību aktivitāšu veicinošo ietekmi uz kognitīvo, emocionālo, sociālo un vispārējo attīstību, kas ir tik nepieciešama bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (Langovska, 2016).

Sākumskolas vecumposmā, diagnosticējot agrīnos specifiskos rakstīšanas un lasīšanas traucējumus, plānojot koriģējoši attīstošo darbību, ļoti bieži jāuzsāk darbs pie lasīšanas un rakstīšanas traucējumu novēršanas, lai mazinātu grūtības pamatizglītības programmas apgūšanā.

Ir situācijas, kad skolēni vairāku gadu laikā vēl nav apguvuši lasītprasmi un kļūst aktuāls jautājums, kā iemācīt lasīt viņu vecumā un klašu grupā, bet dažādos psiholoģiskās attīstības līmeņos. Viena no iespējām ir uzsākt intensīvu lasītmācīšanu ar skaņu žestu palīdzību, kur katrs burts tiek attēlots ar žestu. Šī pieeja ļauj sasniegt to, ka skolēni sāk lasīt un izlasīto saprot.

Ilggadējā pieredze darbā ar bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kuriem grūtības sagādā lasīšanas apguve, īstenojot apmācību ar skaņu žestu palīdzību, devusi atbildi uz jautājumu „Kāpēc to vajag?” un radies secinājums,

ka tā ir progresīva metode, kura dod negaidīti pozitīvus rezultātus darbā ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem un vairākiem smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Arī gandrīz nerunājoši bērni apgūst skaņu žestus, iemācās burtus un pat spēj lasīt, kas sākotnēji ļoti pārsteidz bērnu vecākus. Sākumskolas klasēs bērni skaņu žestus pieņem viegli un ar prieku kā spēles elementus.

Pamatojoties uz teorētisko atziņu, literatūras analīzi, darba autore izstrādājusi didaktisko materiālu lasītmācīšanai ar skaņu žestus palīdzību sākumskolas vecuma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Lasītmācīšanas process ar skaņu žestu palīdzību vērsts uz grūtību pakāpēm lasīšanas gaitā (Jansone, Šuha, & Beitāne, 1996). Ievērojot speciālās pedagogijas un logopēdijas principus par apzinātu izvairīšanos no grūtībām, darbā ar slikti lasošajiem bērniem un lasītiesācējiem tas tiek īpaši ievērots.

Izstrādātais didaktiskais materiāls ietver:

1. Lietošanas metodiskos ieteikumus:

- skaņu žestiem, to ieviešanas secībai;
- zilbju sapludināšanai/lasīšanai;
- lasīšanas vingrinājumiem un darba materiālam:
 - zilbju paklājiem;
 - vārdu un spēļu kartēm;
 - vārdu slejām;
- lasīšanas vingrinājumu tekstiem un veidiem;
- darbam ar tekstu.

2. Lasītmācīšanas tematiskos plānojumus;

3. Nodarbību konspektus:

- patskaņu, divskaņu, līdzskaņu mācīšana ar skaņu žestiem;
- zilbju sapludināšana/lasīšana;
- vārdu lasīšana;
- vingrinājumi ar dažādiem lasīšanas materiāliem (zilbju paklājs, vārdu un spēļu kartes, vārdu slejas, vingrinājumu teksti);
- lasīšanas vingrinājumu veidi (partnervingrinājumi, diktāti, pāru karšu spēle, bingo, atbildes uz jautājumiem, rakstiskie norādījumi);
- darbs ar tekstu.

Didaktiskā materiāla izklāstīti metodiskie ieteikumi lasītmācīšanai ar skaņu žestu palīdzību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Piedāvāti lasītmācīšanas tematisko plānojumu trīs varianti, nozīmējot grupu un individuālās nodarbības. Didaktiskajā materiālā vērojami 50 nodarbību konspekti, kuros lasītmācīšanas gaitā, attīstot fonemātiskos procesus, sensomotoriku, sasniedzama klausīšanās, runāšanas, lasīšanas, rakstīšanas prasmju pilnveide.

Skaņu žestu sistēmas pamatā piedāvāti 33 alfabēta burtu žesti, pieci divskaņu žesti, un divi līdzskaņu savienojumu [dz], [dž] žesti. Nodarbību gaitā skolēniem paredzēts apgūt 40 skaņu žestus. Didaktiskajā materiālā piedāvāti skaņu žesti, to skaidrojums un foto (no personīgā arhīva).

Metodoloģija *Methods*

Pedagoģiskais pētījums veikts laika posmā no 2018.gada oktobra līdz 2019.gada aprīlim.

Pētījuma mērķa grupu veido septiņi internātpamatskolas sākumskolas vecuma skolēni, no tiem pieci apgūst speciālās pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem (kods 21015811), un viens apgūst speciālās pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem (kods 21015911).

Īstenojot pedagoģisko pētījumu, organizatoriskajā daļā veikta pētījuma metožu izvēle, noskaidrota tēmas aktualitāte, gūstot didaktiskā materiāla nepieciešamības pamatojumu. Empīriskā pētījuma otrajā posmā, noteikta pētījuma mērķa grupa, atlasīts un apkopots materiāls, veikta tā aprobācija. Pētnieciskā darba īstenošanas posmā veikta skolēnu lasītprasmes izvērtēšana, veicot atkārtotu izvērtēšanu un gūstot vairāku gadījumu mērījumus. Pētījuma analītiskajā posmā veikta aprobētā didaktiskā materiāla izvērtējums, efektivitātes noteikšana, apkopoti secinājumi un priekšlikumi.

Pētījumā izmantotas teorētiskās un empīriskās pētīšanas metodes. Teorētiskās metodes: literatūras analīze, dokumentu pētījums. Eksperimentālās metodes: novērošana, anketēšana, darbības pētījums, ekspertu atzinumu metode, datu statistiskā apstrāde.

Pētījumā iegūtie rezultāti *Results of the reserch*

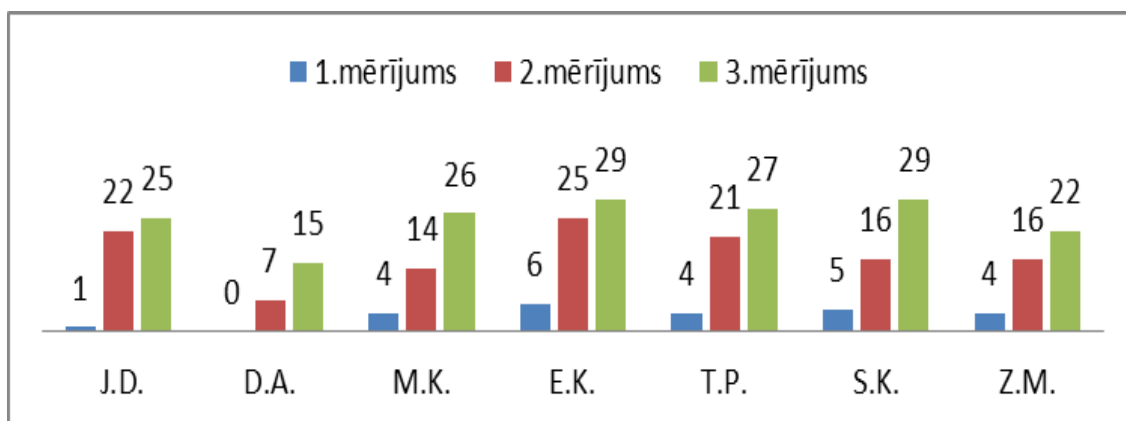
Tēmas aktualitātes noskaidrošanai tika veikta anketēšana ar mērķi uzzināt pedagogu domas par skolēnu lasītprasmes līmeni un piedāvāto iespēju to pilnveidot jeb apgūt ar skaņu žestu palīdzību. Aptaujas rezultāti apstiprināja vajadzību pievērst uzmanību sākotnējai lasītmācīšanai un ļāva secināt, ka lasītmācīšana ar skaņu žestu palīdzību vēl ir pētāms, izzināms un skolās iedzīvināms process. Kā viena no iespējām ir autores izstrādātais didaktiskais materiāls un lietošanas metodika lasītmācīšanai ar skaņu žestu palīdzību sākumskolas vecuma bērniem ar GAT.

Pētījuma mērķa grupas noteikšanai tika izmantota anketēšana, vispopulārākā apsekošanas metode kvantitatīvu un kvalitatīvu rezultātu ieguvei. Veiktās pētīšanas metodes datu apkopojums ļāva secināt, ka nepietiekoša lasītprasme bērniem ar GAT sākumskolas vecumposmā ir aktuāla problēma.

Īstenojot izstrādāto didaktisko materiālu, veicot atbilstošu mācību un korekcijas darbu, regulāri darbojoties, ievērojot speciālās vajadzības, tika nozīmētas grupu un individuālās nodarbības, sagatavoti lasītmācīšanas tematiskie plānojumi un veikta bērnu intelektuālo spēju individuāla attīstība. Nodarbību gaitā skolēni apguva 40 skaņu žestus un lasīšanu ar to palīdzību.

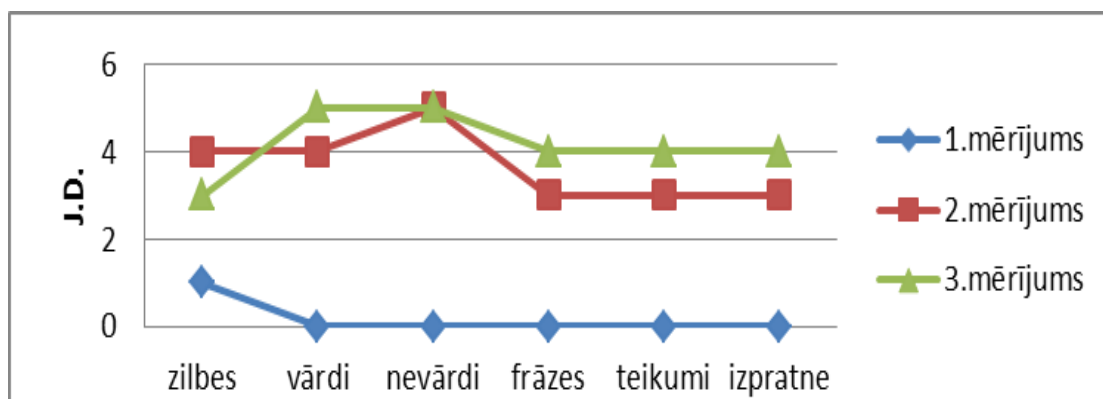
Lasītprasmes pareizības izvērtēšana tika veikta, lai īstenotu pētījumā ietvertu skolēnu lasīšanas sīkāku un salīdzinošu izvērtējumu, saskatītu attīstības dinamiku. Izvērtējot lasītprasmes pareizību, mērījumi gūti atkārtoti. Minētajā pārbaudē vērtēšanas kritēriji noteica izlasīt zilbes, vārdus, nevārdus, frāzes, teikumus un uzrādīt lasītā izpratni, parādot atbilstošu attēlu.

Skolēnu lasītprasmes izvērtējums, tā salīdzinājums visos trīs mērījumos un attīstības dinamika vērojama kopējā diagrammā.



1.attēls. *Lasītprasmes izvērtēšana*
Figure 1 *Assessment of reading literacy*

Īstenojot darbības pētījuma metodi, atkārtotā lasītprasmes izvērtēšana atspoguļota diagrammās katram skolēnam atsevišķi, veicot gadījuma analīzi.



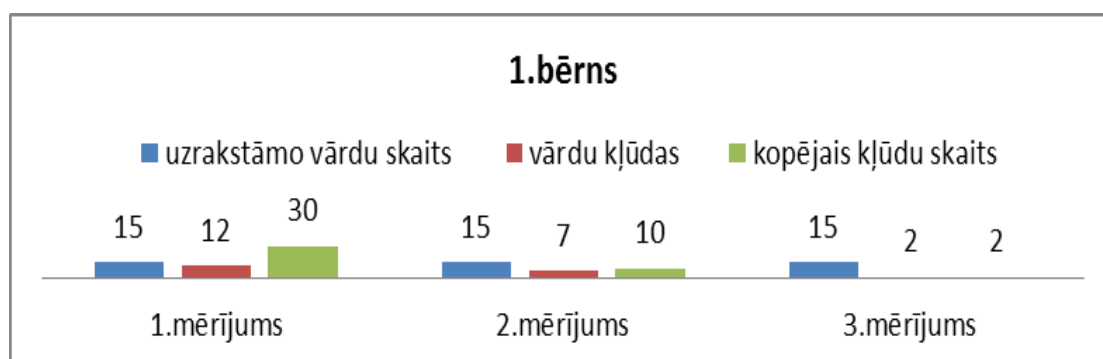
2.attēls. Lasītprasmes izvērtējums 1.skolēnam
Figure 2 Assessment of reading literacy for pupil 1

Diagrammā vērojams pirmā skolēna lasītprasmes pareizības izvērtējums uzrādīja lasītprasmes dinamiku. Pirmā mērījuma laikā skolēns spēja pareizi izlasīt tikai vienu no piedāvātajām zilbēm, bet nespēja izlasīt vārdus, nevārdus, frāzes, teikumus. Otrais un trešais mērījums uzrādīja pozitīvus rezultātus un lasītā izpratni, iezīmēja raksturīgākās kļūdas.

Apkopojot salīdzinošo lasītprasmes izvērtējumu pētījumā iekļautajiem skolēniem, tiek secināts, ka lasītprasmes mācīšana ar skaņu žestu palīdzību ir uzrādījusi pozitīvus rezultātus. Sīkāka gadījumu analīze uzrādījusi arī turpmāk īstenojamo individuālo darbu.

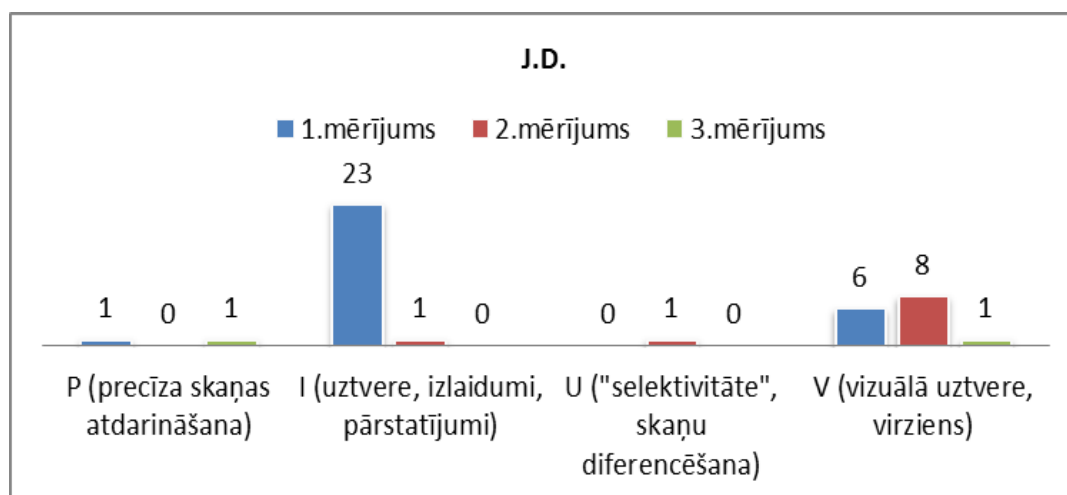
Īstenojot skolēnu valodas un runas izpēti, lasītprasmes līmeņa noteikšanu, veikta lasītprasmes izvērtēšana ar attēlu karšu palīdzību. Noskaidrojot, vai bērns prot uzrakstīt vārdus par attēliem, atbilstoši izrunātajām vai dzirdētajām skaņām, var secināt, ka viņš ir spējīgs arī izlasīt vārdus.

Veicot darbības pētījuma metodi, īstenojot gadījumu analīzi, skolēnu atkārtotā lasītprasmes izvērtēšana uzskatāmi parādīta diagrammās. Kļūdu kvalitatīvajā analīzē atspoguļotas skolēnu raksturīgākās kļūdas trīs mērījumos.



3.attēls. Kvantitatīvais vērtējums uzrādot kļūdu skaitu
Figure 3 Quantitative assessment of the number of errors

Diagrammā redzams, ka pie nemainīga uzrakstāmo vārdu skaita, ir ievērojami samazinājies ar kļūdām uzrakstīto vārdu un kopējo kļūdu skaits, kas liecina par lasītprasmes pilnveidi. Kļūdu kvalitatīvā analīze atspoguļo raksturīgākās kļūdas visos trīs mērījumos.



4.attēls. *Kvalitatīvā kļūdu analīze*
Figure 4 *Qualitative error analysis*

Apkopojot lasītprasmes izvērtēšanu ar attēlu karšu palīdzību, noskaidrots, ka skolēni prot uzrakstīt vārdus par attēliem, atbilstoši izrunātajām skaņām, pieļauj minimālu kļūdu skaitu, tātad ir spējīgi arī izlasīt vārdus. Diagrammās redzamā, atkārtoti veiktā lasītprasmes izvērtēšana, tās kvalitatīvā un kvantitatīvā analīze ļauj secināt par skolēnu lasītprasmes izaugsmi.

Didaktiskā materiāla aprobācijas nobeigumā tika veikta pētījumā iekļautās mērķgrupas lasītprasmes novērtēšana, iesaistot sākumskolas vecumposma priekšmetu skolotājus. Kritēriju vērtējums apstiprināja, ka skolēnu lasītprasme, salīdzinoši ar mācību gada sākumu, ir uzlabojusies visiem skolēniem.

Lai novērtētu didaktiskā materiāla efektivitāti, lasītprasmes izvērtēšanas dati tika apstrādāti SPSS 22.0 programmā, izmantojot biežuma testu vidējo vērtību salīdzināšanai un Vilkoksona testu statistiski būtisko atšķirību noteikšanai.

Datu statistiskā analīze liecina, ka ir notikušas būtiskas izmaiņas, jo $p < ,05$ un izstrādātais didaktiskais materiāls sekmē skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem lasītprasmes attīstību.

Izvērtējot pētījumā aprobēto didaktisko materiālu, gūta atbilde uz izvirzīto jautājumu vai un kā sākumskolas vecuma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem var veicināt lasītmācīšanu. Pētījuma rezultāti uzrādīja lasītprasmes pozitīvu dinamiku un apliecināja, ka sākumskolas vecumposmā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem var veicināt lasītmācīšanu ar skaņu žestu palīdzību.

Secinājumi **Conclusions**

Izstrādājot pētījumu par tēmu “Lasītmācīšana ar skaņu žestu palīdzību sākumskolas vecuma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem”, izzinot dažādu autoru teorētiskās atziņas un pedagoģisko pieredzi, izanalizējot un apkopojot pētījumā gūtos rezultātus, darba autore izvirzījusi secinājumus, ka:

1. Sākumskolas vecumposms ir piemērotākais laiks mērķtiecīgai bērnu lasītprasmes apguves veicināšanai, kuru jāvada zinošiem pedagogiem un jāatbalsta vecākiem.
2. Lasītprasmes kā vienas no pamatprasmju attīstīšana bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, prasa efektīvu metožu pielietojumu un ievērojamus laika resursus.
3. Intensīvā lasītmācīšana ar skaņu žestu palīdzību paver bērnam iespēju priecāties par procesu, būt ieinteresētam tajā, ko viņš dara, ļauj sajust, uztvert, domāt un atcerēties, īstenojot nozīmīgus kognitīvos procesus.
4. Skaņu žestu kustības attīsta bērnam saikni starp abām smadzeņu puslodēm, veicina to sadarbību, noņem sasprindzinājumu rokās, atslābina visu ķermeņa muskulatūru.
5. Izstrādātais didaktiskais materiāls lasītmācīšanai ar skaņu žestu palīdzību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir lasītprasmi veicinošs.

Summary

The theme of the research is “Reading Teaching with the Help of Sound Gestures for Primary School Children with Mental Development Disorders”.

The native language, its skills, understanding and sense are important to every member of society, it puts thinking, communicating, and text creating into order, and it indicates to educatedness. Literacy as a key skill in everyday life is essential for acquiring and implementing the nowadays' life skills.

There are situations where pupils have not yet acquired reading skills for several years, and the issue becomes topical on how to teach to read in their age and form group, and at different levels of psychological development. One of the options is to start intensive reading learning with the help of sound gestures, where each sound or letter is represented by a gesture. This approach allows pupils starting to read and understand what they read.

The primary school age is the most appropriate time for purposeful development the children's reading skills, which should be managed by knowledgeable teachers, supported by parents and the most effective teaching methods.

The purpose of the research theme was: to research the literature on reading learning possibilities and to develop didactic materials for reading teaching with the help of sound gestures for the primary school children with mental development disorders.

The theoretical part of the paper consists of literature research on reading teaching possibilities for the primary school children, reading teaching topicalities and methods, mental development disorders, their manifestations, children with mental development

disorders in the primary school, and possibilities of acquiring reading skills. Literature and international experience of intensive reading teaching with the help of sound gestures have been researched, revealing the essence of sound gestures (Manske, 2016; Terentyeva, 2015; Ivanova, 2011; Lloyd, 1992; Jansones, Šuha, & Beitāne, 1996). The didactic materials for reading teaching with the help of sound gestures for the primary school children with mental development disorders have been developed.

The practical part of the paper consists of the research on reading skills among the primary school children. Examining the effectiveness of the developed didactic materials, the author was conducting a research in the Y boarding school of the Balvi District from October 2018 to April 2019. Seven primary school children were involved in the approbation of the didactic materials, for which initial reading teaching was implemented.

Summarizing and analyzing the findings of the research, the results showed positive dynamics of reading skill acquiring and confirmed that the primary school children with mental development disorders can be encouraged to acquire the reading skills through sound gestures.

The developed didactic materials and methodological recommendations can be used by speech therapists, primary schools, teachers of preschool educational establishments, parents and other interested persons. The effectiveness of the didactic materials will contribute to the development of reading skills for both the pupils with the general primary educational programs (education code 21015811) and for the specialized primary educational programs designed for the pupils with the mental development disorders or multiple severe development disorders (education code 21015911).

Literatūra References

- Anspoka, Z. (2003). *Veseluma metode lasītmācībā un rakstītmācībā*. Rīga: Lielvārds.
- Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1.–4. klase*. Rīga: SIA „Izdevniecība RaKa”.
- Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem izglītības procesā (2008). *RA Pedagoģijas un psiholoģijas katedras studiju programmas “Speciālās izglītības skolotājs” zinātniski metodisko materiālu krājums*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
- Broks, A. (2000). *Izglītības sistemoloģija*. R.: RaKa.
- Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa.
- Geske, A., & Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasme Latvijā un pasaulē*. Rīga: Latvijas Universitātes Akadēmiskais Apgāds.
- Jansone, I., Šuha, R., & Beitāne, A. (1996). *Intensīvā lasītmācīšana*. Rīga: Mācību grāmata.
- Laganovska, E. (2016). Kustību koordinācijas grūtības bērniem ar mācīšanās traucējumiem. *Society. Integration. Education Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III*, 86-95.
- Laiveniece, D. (2000). *Valodas metodikas didaktikas jautājumi*. Rīga, RaKa.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Lloyd, S. (1992). *Jolly Phonics*. Retrieved from www.jollylearning.co.uk
- Manske, C. (2016). *Inklusive LeseFibel: für Kinder mit Down-Syndrom, Leseratten und Legastheniker*. Lehmanns Media (Verlag).
- Snow, C. E., Burns, S. M., & Griffin, P. (1998). *What Are the Skills for Reading? Preventing Reading Difficulties in Young Children, Executive Summary*. National Research Council, National Academy of Sciences. Courtesy of National Academy Press. Reprinted with

Reading Teaching with the Help of Sound Gestures for Primary School Children with Mental Development Disorders

- permission. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/what-are-skills-reading>
- Tūbele, S., & Vilka, I. (2016). Spēle – pirmsskolas vecuma bērnu fonemātiskās uztveres sekmētāja. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume III, 191-200*. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol3.1432>
- Vēbers, M. (2002). *Politika kā profesija: Zinātne kā profesija*. R.:AGB.
- Ivanova, M. M. (2011). *Kristel' Manske Uchimsja chitat' do shkoly*. Retrieved from http://psyjournals.ru/files/50378/DS_XXI_2011_n7_Manske.pdf
- Terent'eva, K. (2015). *Ispol'zovanie zhestov pri izuchenii bukv i zvukov russkogo jazyka*. Retrieved from <https://downsideup.org/ru/catalog/article/ispolzovanie-zhestov-pri-izuchenii-bukv-i-zvukov-russkogo-yazyka>
- Terent'eva, K. Ju. (2008). *Ispol'zovanie zhestov pri izuchenii bukv i zvukov russkogo jazyka Adaptacija metodiki Kristel' Manske*. Retrieved from <http://docplayer.ru/28165079-Ispolzovanie-zhestov-pri-izuchenii-bukv-i-zvukov-russkogo-yazyka-adaptaciya-metodiki-kristel-manske.html>

SVEŠVALODAS APGUVE SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM PAMATSKOLĀ

The Acquisition of Foreign Language by Students with Intellectual Disability in an Elementary School

Anna Polaka

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The aim of the research: to investigate development opportunities of the acquisition English by the students with intellectual disability of class 6 and 9 and to analyze results of research and work out conclusions. It was analyzed information from literature sources about the organization of the learning process for students with intellectual disability and the feature of teaching English to students with intellectual disability in the theoretical part of the research. The empirical part of this paper was conducted during a year (from May 2018 to May 2019). The participants in this study are nine males and females with mild retardation.*

Keywords: *teaching English, students with intellectual disability.*

Ievads

Introduction

Mūsdienās svešvalodu zināšanas paplašina iespēju iegūt jaunu informāciju dažādās jomās. Apgūstot angļu valodu, kura bieži tiek izmantota kā starptautiska saziņas valoda, paveras iespēja sazināties ar dažādu tautību cilvēkiem. Spēja apgūt svešvalodu veicina domāšanas, prāta un intelekta attīstību, ceļ cilvēka pašapziņu (Rimšāne, Usča, & Ežmale, 2014). Pēdējā laikā arvien vairāk tiek pievērsta uzmanība integrācijas un iekļaušanas jautājumam izglītības procesā un sabiedrībā kopumā. Galvenais izglītības iestādes uzdevums, mācot skolēnus ar speciālajām vajadzībām, ir sagatavot šos skolēnus patstāvīgai dzīvei atbilstoši viņu individuālajām attīstības iespējām (Rozenfelde, 2016). Daudzi speciālo izglītības iestāžu absolventi izmanto iespēju ceļot un strādāt Eiropas Savienības valstīs, tāpēc viņi ir ieinteresēti apgūt svešvalodu pamatprasmes. Svešvalodas mācīšanās, piemēram, angļu valoda, var būt būtiska iekļaušanās sastāvdaļa personai ar garīgās attīstības traucējumiem, ņemot vērā, ka svešvalodu zināšanai mūsdienās ir būtiska loma sabiedrībā.

Ieskats teorētiskā pētījuma zinātniskās nostādnes *Insights in the theoretical framework of scientific research*

Ir veikti daudzi pētījumi, lai pārbaudītu skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās spējas vispār, cik labi viņi var apgūt savu dzimto valodu, tomēr nav pievērsta īpaša uzmanība šo skolēnu spējai apgūt svešvalodu kā otro valodu, tāpēc vēl nav atklāti un atzīti vienoti efektīvi veidi, metodes, paņēmieni, kā viņiem mācīt svešvalodu. Zinātniskajā literatūrā gan pasaulē, gan arī Latvijā vairāk pievērsta uzmanība svešvalodas mācīšanai skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, tika pētīti paņēmieni, kā veicināt šo skolēnu efektīvu mācīšanu, tāpēc arī tie nedaudzie autori, kas pievērsās jautājumam par skolēnu ar garīgās attīstības traucējumu mācīšanu svešvalodā, atzīst, ka daudzi paņēmieni izmantojami arī saistībā ar svešvalodas mācīšanu skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem (Mohammadian, 2016; Krapez, 2010).

Lai veiksmīgi organizētu mācību procesu skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk tekstā GAT), ievērojot pedagoģiskās likumsakarības, vispārīgos mācību mērķus, principus, katra skolēna veselības stāvokli un viņa reālās mācīšanās iespējas, kā arī skolotāja iespējas, katrai mācību stundai vai stundu kopumam jāizvirza konkrētos mācību uzdevumus, atbilstoši tiem jānosaka mācību saturs, jāizvēlas piemēroti mācību paņēmieni, formas, metodes. Tas viss kopumā rada iespēju panākt sasniedzamo rezultātu realizāciju.

Svešvalodu skolotājam, kā arī visu mācību priekšmetu pedagogiem, kas māca skolēnus ar GAT, būtu jāievēro un jābalstās uz humānās izglītības filozofijas principiem, kuru pamatā ir izglītojamo ar GAT vajadzību sapratne un apmierināšana. Pedagogam svarīgi zināt, ko viņš māca, un kāpēc viņš to dara (Liepiņa, 2008). Skolotājiem jābūt atbilstoši izglītībai, lai viņi būtu spējīgi izvērtēt un prasmīgi pielietot mācību metodes, strādājot ar skolēniem ar GAT, kā arī jābūt labām sava priekšmeta zināšanām, elastīgumam, radošumam, lai kopā ar skolēniem spētu sasniegt vēlamos rezultātus savā mācību priekšmetā (Tereško et al., 2013).

Ņemot vērā bērnu ar GAT īpatnības, atbilstoši jāorganizē mācību process. Mācību procesa nozīmīgākie elementi ir mācīšana, mācīšanās un izglītības saturs. Mācību procesu veidojošie komponenti ir cieši saistīti savā starpā. Lai arī mācību procesā sadarbības partneri ir skolēns un skolotājs, tomēr par procesa kvalitāti atbildīgs ir skolotājs. Speciālajā izglītībā skolotājam ir vadoša loma. Jādomā par piemērotākiem darba veidiem, metodēm, jānodrošina koriģējošo darbību (Geidžs & Berliners, 1998; Vīgante, 2012; Algozzine & Ysseldyke, 2006; Hupercs & Šincers, 2006).

Svešvalodas apgūšana sagādā grūtības daudziem cilvēkiem, vēl jo vairāk tas šķiet sarežģītāks, ja mācību procesu apgrūtina veselības stāvoklis. Skolēniem var rasties priekšstats, ka svešvalodai nav nekādas līdzības ar dzimto valodu, jāmācās ļoti lielu skaitu nepazīstamu leksisko un gramatisko formu, bet apziņā nav

struktūras, kā tās visas apvienot. Skolotājam svarīgi zināt savu skolēnu veselības īpatnības, viņu spējas, kā arī pēc iespējas vairāk mācīšanas metožu, darba paņēmieni, lai šis process noritētu veiksmīgi.

Valda uzskats, ka skolēni ar GAT spēj mācīties tāpat kā bērni, kas mācās pēc vispārīzglītojošām programmām, kā arī spēj strādāt ar tādām pašām mācību metodēm, lai gan rezultātu sasniegšana var aizņemt daudz vairāk laika. Parasti tiem ir nepieciešamas īpašas instrukcijas, atgādes un papildu vingrināšanās, lai vispārinātu to, ko viņi ir iemācījušies. Dažreiz viņiem vienkārši jāmaca, kā strādāt ar akadēmiskiem uzdevumiem (jāsniedz instrukcijas). Līdztekus viņiem biežāk jāattīsta prasmes, ko tradicionālās darba lapas neattīsta. Skolotājam būtu jāorganizē mācību darbs tā, lai mācītās prasmes, zināšanas būtu pielietojamas ikdienas dzīvē, tostarp mājās un sabiedrībā (Algozzine & Ysseldyke, 2006; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Pirmā un visvairāk izpētītā pieeja ir Orton-Gillinghemas (Orton-Gillingham) pieeja svešvalodas mācīšanā (Hughes, 2014). Tā tika izstrādāta 20. gadsimta sākumā. Pieveja ir uz valodu orientēta, multisensora, strukturēta, secīga, kumulatīva, kognitīva un elastīga. Orton-Gillingham pieeja balstās uz valodas mācīšanas un mācīšanās tehniku, valodas rakstura izpratni, indivīdu valodu apguves procesa īpatnībām. Pieveja vienmēr ir vērsta uz katra skolēna mācību vajadzībām. Orton-Gillinghemas mācīšanas nodarbības ir orientētas uz darbību, ietver pastāvīgu mijiedarbību starp skolotāju un skolēnu, vienlaicīgi izmantojot dzirdes, vizuālos un kinestētiskos elementus. Mācītās valodas prasmes tiek pastiprinātas, klausoties, runājot, lasot un rakstot. Tas atbilst arī amerikāņu pedagoga G. Fleminga teiktajam, ka dažādu maņu iesaistīšana angļu valodas mācību procesā skolēnam atvieglo, dzirdētā, redzētā, lasītā nostiprināšanos atmiņā. Tomēr jāņem vērā, ka skolēniem sensorās sistēmas attīstība ir atšķirīga. Ir skolēni, kuri informāciju labāk uztvert redzot, citi - dzirdot, bet vēl citam jādarbojas ar rokām vai visu ķermeni (Fleming, 2018). Šī metode svešvalodas apgūvē paredz to, ka skolēniem sākumā iemāca sapratni par dzimtās valodas skaņu sistēmu (prast izrunāt burtu skaņas, iemācīties tos lasīt un rakstīt) ar dažādu sajūtu vingrināšanas palīdzību, tikai vēlāk sāk mācīt svešvalodu.

Otrā pieeja (nav noteikta nosaukuma), kas uzskatīta par efektīvu valodu apmācībai, iesaka pielāgot svešvalodu stundas atbilstoši apmācības principiem, kas pielietoti bērniem ar mācīšanās traucējumiem. Tas ir, samazinot mācību programmu līdz būtiskajam un dzīvē pielietojamam (tēmām, prasmēm), ievērojami samazinot mācību gaitas tempu, mācāmo vārdu apjomu, nodrošinot uzskatāmību, nodrošināt materiālu pielāgojumu un atvieglojumus, pielietot kompensācijas stratēģijas (Schwarz, 1997; Demidova, 2008).

Analizējot zinātnisko literatūru, tika konstatēts, ka daudzi autori piedāvā valodas apgūvē izmantot fiziskās reaģēšanas metodes (turpmāk tekstā FRM) (Asher, 1969; Richard, Rodger, 2010; Mohammadian, 2016). Fiziskās reaģēšanas

metode ir valodas mācīšanas metode, ko izstrādājis Sanhosē Valsts universitātes psiholoģijas profesors Dž. Ašers (J. Asher) (Asher, 1969). Tās pamatā ir valodas un fiziskās kustības saskaņošana. Skolotājs dod komandas skolēniem svešvalodā ar atbilstošām ķermeņa kustībām, un skolēni reaģē, veicot noteiktas darbības.

Šī metode ir balstīta uz valodas izpratni. Klausīšanās un atbildēšana (ar darbībām) kalpo diviem mērķiem: tas ir līdzeklis, ar kuru var ātri atpazīt vārdu nozīmi apgūstamajā valodā, un līdzeklis, lai pasīvi mācītos pašas valodas struktūru. Gramatika netiek mācīta tieši, bet to var apgūt, lietojot noteiktos izteicienus. FRM ir vērtīgs veids, kā apgūt vārdu krājumu, īpaši darbības vārdus un idiomātiskos terminus, piemēram, frazēlos darbības vārdus (frazēoloģismi).

Šīs metodes priekšrocības:

- skolotājs ir apmācāmo uzvedības-darbības vadītājs, vienlaikus skolēns attīsta savas klausīšanās, runāšanas prasmes, paplašina vārdu krājumu;
- skolēns sākumā cenšas saprast un reaģēt uz valodu fiziski darbojoties, bet runāt sāk, kad pats jūtas gatavs, mācību process tādā veidā skolēniem ir interesants un aizraujošs, tas samazina trauksmi;
- šī metode neprasa sarežģītas domāšanas operācijas (Asher, 1969).

Ņemot vērā iepriekš teikto, ka, mācot skolēniem ar GAT, jāizvēlas viņu spējām atbilstošas metodes, fiziskās reaģēšanas metode var būt piemērota svešvalodas mācīšanai skolēniem ar GAT, pateicoties tās vienkāršai pielietošanai un efektivitātei. Līdztekus fiziskās reaģēšanas metodei mācību nodarbībās būtu jāizmanto citas metodes un pieejas skolēniem ar GAT svešvalodas labākai apguvei.

Spēles un rotaļas svešvalodu mācīšanos padara aizraujošāku, interesantāku un līdz ar to atvieglina mācīšanos. Spēles iesaista skolēnus darbībā, kas ir pamatnosacījums sekmīgai valodas apgūšanai. Spēles palīdz radīt valodas vidi, komunikatīvās mācību situācijas, tādēļ valoda kļūst saprotamāka, vieglāk uztverama. Spēles var izmantot visas mācīšanās stadijās: mācību vielas atkārtošana, jaunas mācību vielas mācīšana, apgūtās mācību vielas nostiprināšana, noteiktu prasmju un iemaņu veidošana, apgūto zināšanu izmantošana jaunā situācijā, kā arī vienlaicīgi vairāku valodas prasmju veidošanai (klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana). Spēles var izmantot gan individuālā darbā, gan strādājot pāros un komandās (Blūma et al., 1993).

Skolēniem patīk video, animācijas filmas, dažādi attēli (zīmējumi stāstu veidošanai, prezentācijām, attēlu vārdnīcas, attēlu valodas spēles), stāstiņi un skaitāmpantiņi - jebkurš vizuāli uztverams materiāls. Spilgti attēli, izteiksmīgi priekšmeti, īsfilma kopā ar tekstu palīdz labāk atcerēties vārdus un pat veselus izteicienus (Seligson, 2011; Stakanova & Tolstikhina, 2014; Anspoka & Tūbele, 2015).

Valodas apgūšanā svarīga ir vārdu krājumu veidošana (Linse, 2005; Thornbury, 2002; Smits, 2000). Valodas apguves sākumā skolēniem jāmacās

saprast, ka vārdiem ir svarīgas pazīmes - skanējums un to nozīme. Ir svarīgi radīt skolēnu apziņā tēla un vārda atbilstību. Pirmo reizi dzirdot jauno vārdu, skolēniem nav priekšstata par tā jēgu, tāpēc viņi nespēj iekļaut to savā leksikā. Tikai pēc kāda domāšanas laika skolēns var saprast, kā jaunais vārds var ierindoties iepriekš mācīto vārdu sistēmā un kā to var pielietot kopā ar citiem (Beikers, 2002; Garcia, 2009).

Mācot vārdu skolēniem ar GAT, svarīgi ievērot vairākus ieteikumus:

1. Nemācīt daudz jauno frāžu, vārdu vienā stundā.
2. Nesasteigt un nedot lielu informācijas daudzumu vienā reizē.
3. Pastiprināt akcentu uz jaunajiem vārdiem, frāzēm ar vizualizāciju, kustībām.
4. Vingrināties, vairākkārt atkārtojot vārdus, frāzes, gramatikas struktūras, izmantot gatavos modeļus valodas apguvei. Lai nebūtu garlaicīgi un apnicīgi "drillēt" vienu un to pašu frāzi, izdomāt dažādas situācijas, kur to var izmantot.
5. Turpmāk šiem vārdiem jāparādās, mācot jauno vielu, lai nostiprinātu šo vārdu apguvi, kā arī labāk saprast (uzminēt), jauno vārdu, frāžu nozīmi, neizmantojot tulkošanu (Seligson, 2011).

Tā kā mēs labāk iegaumējam, ja jauno asociējam ar iepriekš mācīto, būtu lietderīgi salīdzināt jauno vārdu rakstību ar jau zināmajiem vārdiem. Iegaumēšanu sekmē skolēna paša veidotie video, meklētās un zīmētas ilustrācijas, shēmas, nevis iepriekš skolotāja sagatavotās. Tās var izmantot, lai skolēni paši veidotu savas atgādes. Skolēniem ar GAT, iespējams, tas sagādās grūtības, bet var dot gatavus dažādus variantus, skolēns izvēlas un veido savu pēc parauga (Lapp, 2016; Anspoka & Tūbele, 2016).

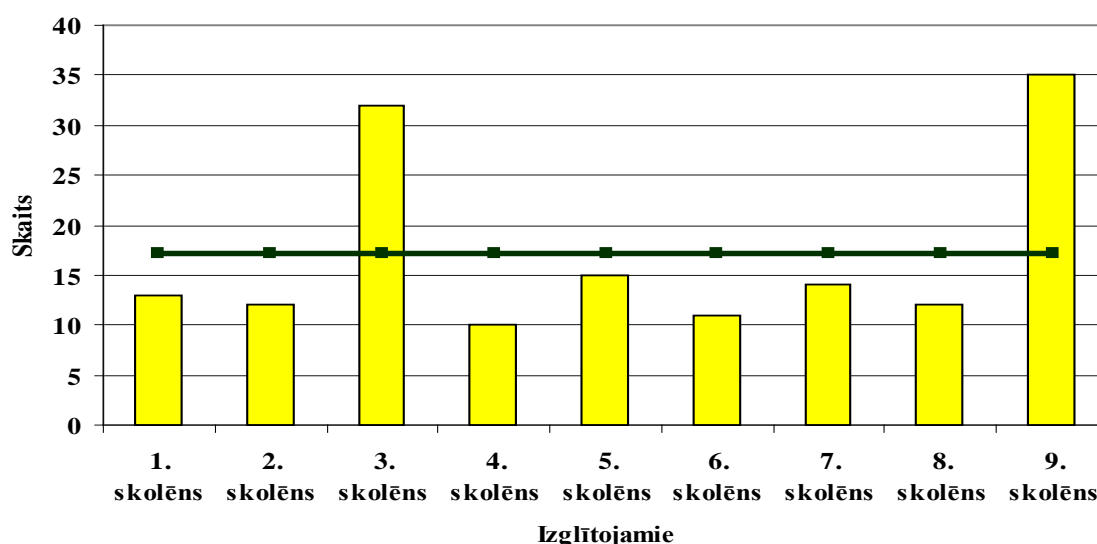
Svarīgi runāt par dzimtās valodas izmantošanu svešvalodas stundās. Joprojām valda dažādi viedokļi par šo jautājumu. Strādājot ar skolēniem ar GAT viedoklis ir viennozīmīgs – skolotājs, runājot tikai svešvalodā, mācību procesā nenesīs pozitīvus rezultātus, dzimto valodu ir jāizmanto. Pretējā gadījumā skolēni vienkārši nesapratīs norādījumus, komentārus, var rasties nedrošības, izolētības sajūta un pilnīgs apjukums.

Iespējams, skolēni ar GAT nespēs pilnībā apgūt svešvalodu mācību programmu kā vispārīglītojošās skolas skolēni, bet varēs iegaumēt pamata vārdu krājumu, atdarinot, vingrinoties un atkārtojot. Skolotāju prasmei un viņu pedagoģiskajai pieejai ir izšķiroša nozīme, lai skolēni ar GAT spētu sasniegt noteiktas svešvalodu zināšanas (Evarrs & Knotek, 2006; Krapez, 2010).

Ieskats praktiskajā pētījumā *Insights in the practical research*

Visi skolēni, kas piedalījās pētījumā, mācās pēc izglītības programmas ar kodu 21015811 (speciālās pamatizglītības programma izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem). Visiem ir konstatēti rakstīšanas, lasīšanas, runas traucējumi uz VSNA (valodas sistēmas nepietiekamas attīstības) pamata.

Teorētiskajā daļā tika pieņemts, ka fiziskās reaģēšanas metodes (FRM) izmantošana veicina svešvalodas apguvi skolēniem ar GAT. Lai pārbaudītu šo hipotēzi, tika veikti mērījumi dažādos laikos, veikti novērojumi uzdevumu izpildes laikā. Tā kā FRM tika pielietota darbības vārdu krājuma papildināšanai angļu valodā, tad arī tika pārbaudīts skolēnu apgūto darbības vārdu krājuma apjoms. Tika izveidota pārbaudes lapa skolēniem no angļu valodā biežāk izmantojamiem darbības vārdiem (The First 100 Most Commonly Used English Words, 2014) un vārdiņiem, kas tika apgūti jau iepriekšējos gados. 1.attēlā redzams skolēnu apgūto vārdu skaits pēc skolotāja veiktās pirmās pārbaudes.



1.attēls. Izglītojamo apgūtais darbības vārdu skaits septembrī salīdzinājumā ar grupas vidējo 2018./2019. m.g.

Figure 1 The number of verbs learned by students in September compared to the group average in school year 2018/2019

Mērījuma rezultāti parāda, ka septembrī tikai diviem skolēniem apgūtais darbības vārdu skaits pārsniedza grupas aritmētisko vidējo rādītāju $17,11 \pm 3,15$ (skat. 1.att. un 1.tab.). Iegūtos rādītājus var izskaidrot ar to, ka skolēni vasaras brīvdienā laikā neizmanto angļu valodu ikdienā, tāpēc bez vielas atkārtotā aizmirst iepriekš mācīto. Vērojama arī diezgan liela amplitūda starp minimāliem un maksimāliem rādītājiem vārdu skaitā. Tas norāda uz skolēnu dažādu apgūto vārdu apjomu un/vai spēju tos iegaumēt ilgākā laikā periodā. Pārbaudes laikā tika

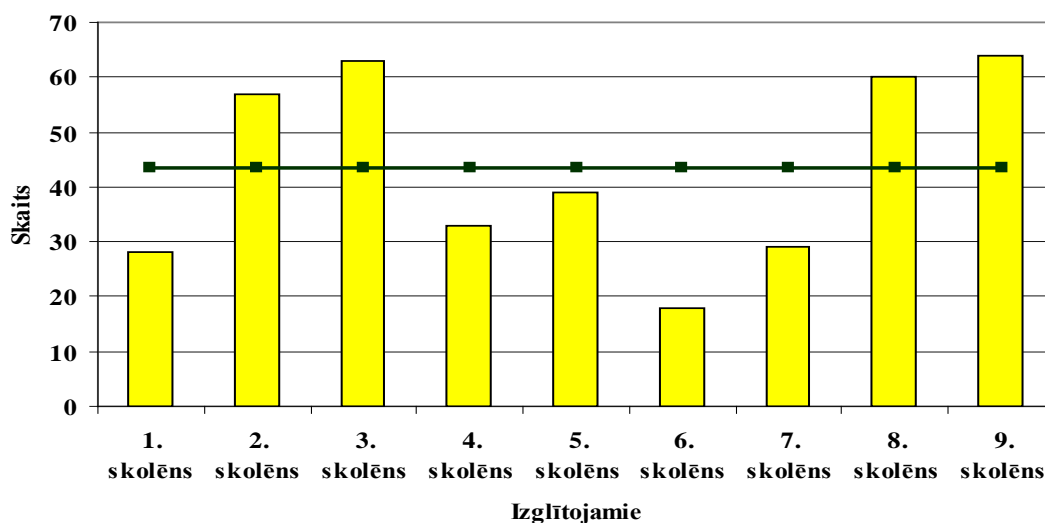
konstatēts, ka visi skolēnu nosauktie vārdi, tika mācīti iepriekšējā mācību gadā (2017./2018. m.g.) un atkārtoti pirmajās stundās jaunajā 2018./2019. mācību gada sākumā. Tika pieņemts, ka mērījumus ietekmēja šis fakts

1.tabula. Salīdzinošā skolēnu diagnostikas rezultātu analīze par darbības vārdu krājuma apjomu dažādos laika periodos

Table 1 Comparative analysis of pupil diagnostic results on the amount of vocabulary in different periods

Rādītāji	Mērījumu veikšanas laiks 2018./ 2019. m.g.		
	Septembris	Decembris	Aprīlis
Aritmētiskais vidējais	17,11	27,11	43.44
Standartklūda	3,15	4,11	5.88
Mediāna	13	23	39
Moda	12	-	-
Amplitūda	25	31	46
Minimums	10	14	18
Maksimums	35	45	64
Absolūtais lielums	154	244	391
Novērojumu skaits	9	9	9

Pēdējais mērījums notika 2019. gada aprīlī (skat. 2.att. un 1.tabula).



2.attēls. Izglītojamo apgūtais darbības vārdu skaits aprīlī salīdzinājumā ar grupas vidējo 2018./2019. m.g.

Figure 2 The number of verbs learned by students in April compared to the group average in school year 2018/2019

2.attēlā redzams, ka skolēnu apgūto darbības vārdu skaits ir pieaudzis. Skolēniem ar GAT šāds rezultāts ir augsts, jo pārbaude apliecināja, ka skolēni ne tikai atcerējās mācību gada sākumā mācītos darbības vārdus, bet iemācījās un spēja atpazīt daudz jaunu vārdu.

Lai noskaidrotu, vai izvēlētās pazīmes (skolēnu spējas un darbības vārdu apjoma diagnostikas laiks) ir statistiski būtiskas un ar matemātiskiem aprēķiniem argumentētu secinājumus, tika izmantota dispersijas analīze jeb ANOVA (Analysis of Variance) (skat. 2.tab).

2.tabula. *Vārdu apjoma skaita atkarība faktoriem A un B*
Table 2 *Dependence of word volume on factors A and B*

Variācijas avots	Noviržu kvadrātu summa	Brīvības pakāpju skaits	Dispersija	Faktiskā Fišera vērtība, F	P-vērtība	Kritiskā Fišera vērtība, F_{crit}	Faktoru ietekmes īpatsvars, η^2 , %
Izklīde starp faktoru A*	3550.667	8	443.8333	8.187548	0.000205	2.591096	46.7
Izklīde starp faktoru B**	3180.667	2	1590.333	29.33743	$4.44 \cdot 10^{-6}$	3.633723	41.9
Kļūdas izklīde	867.3333	16	54.20833	-	-	-	11.4
Kopējā izklīde	7598.667	26	-	-	-	-	-

* Faktors A – 9 skolēni

** Faktors B - diagnostikas laiks (septembris, decembris, aprīlis 2018./2019. m.g.)

Lai noskaidrotu faktora ietekmes būtiskumu, jāsalīdzina F un F_{crit} . Tā kā skolēnu spēju (faktora A) faktiskā Fišera attiecība $F=8.19 > F_{crit}=2.59$, tad ar 95% varbūtību pieņemam, ka skolēnu darbības vārdu apjoms ir atkarīgs no katra skolēna spējām (skat. 2.tabulu).

Tā kā diagnostikas laika (faktora B) faktiskā Fišera attiecība $F=29.34 > F_{crit}=3.63$, tad ar 95% varbūtību pieņemam, ka skolēnu apgūto darbības vārdu apjoms ir atkarīgs no diagnostikas laika (septembra, decembra, aprīļa). (skat. 2.3. tabulu).

Abu faktoru (A un B) ietekmes īpatsvars ir līdzīgs $\eta^2_A=46.7\%$ un $\eta^2_B=41.9\%$. Tas nozīmē, ka skolēna spējas un diagnostikas laiks būtiski ($P<0.05$) ietekmē skolēnu apgūto darbības vārdu skaitu.

Viena no statistiskās datu apstrādes metodēm, kas tika izmantota, lai izvērtētu skolēnu uzdevumu izpildes kvalitāti, kā arī izmantoto metožu efektivitāti, bija rangu vērtējums vai rangu piešķiršanas metode. Šī metode noder, mērot skolēnu mācību panākumus, kad rezultātu kvalitāte variē no vājas līdz izcilai (Geske & Grīnfelds, 2006). Iegūtie rezultāti rāda, ka vislabāk, skolēniem veicās izpildīt uzdevumus, kur jāpielieto fiziskās reaģēšanas metode. Tas arī apstiprina to faktu, ka pateicoties fiziskās reaģēšanas metodes pielietošanai, skolēnu darbības vārdu krājuma apjoms ir strauji palielinājies. Otrā vietā ir uzdevumi, kurus skolēni pildīja pēc parauga. Tas norāda, ka skolēni ar GAT labi tiek galā ar uzdevumiem, kuriem ir dots paraugs, šablons. Trešajā vietā ierindojās

uzdevumi pildāmi ar atgādņēm un lasīšanas uzdevumi. Jāsecina, ka atgādnes ir nepieciešamas, lai skolēni ar GAT sekmīgāk apgūtu vielu, tās palīdz arī veiksmīgāk tikt galā ar gramatikas uzdevumiem. Lai izpildītu lasīšanas uzdevumus, skolēniem bija nepieciešama skolotāja palīdzība. Tam par iemeslu ir skolēnu vāji attīstīta lasīšanas prasme dzimtajā valodā, angļu valodā tas ir vēl sarežģītāk, jo jāiegaumē vārda izruna un vārda grafiskais attēls. Rangu skalā ar vienādu punktu skaitu ceturto vietu ieguva gramatikas uzdevumi, kurus skolēniem bija jāpilda bez parauga un atgādnes, problēmu uzdevumi, kā arī runāšanas prasmes attīstīšanas uzdevumi, pāru darbs. Piektā vieta – spēles un rotaļas. Tāds rezultāts pārsteidz, jo skolēni aktīvi darbojās didaktisko spēļu laikā. Rezultātus ietekmēja dažu skolēnu pasīvā piedalīšanās kopējā spēlē (piemēram, skolēni ar autiskā spektra traucējumiem). Pēdējo, sesto vietu, ieņēma klausīšanās prasmes attīstīšanas uzdevumi. Tas var norādīt uz skolēnu vāji attīstītām klausīšanas spējām angļu valodā.

Secinājumi **Conclusions**

Raksta galveno atziņu izvērsums apkopots šādos secinājumos.

1. Katram skolotājam, kas strādā ar skolēniem ar GAT, jāzina šo skolēnu veselības stāvokļa īpatnības, spējas, lai zinātu, ko šie skolēni ir spējīgi sasniegt, un netiktu izniekots laiks to zināšanu mācīšanai, ko viņi nespēj izprast un, iespējams, nekad savā dzīvē nepielietos.
2. Skolēnu spēju un vajadzību pārzināšana nodrošina produktīvu mācību procesa organizēšanu svešvalodas stundās, kad tiek izvēlētas atbilstošas mācību metodes un paņēmieni, izvērtēta apgūstamā viela un tās lietderīgums, stundā pilnvērtīgi darbojas kopīgi skolotājs un skolēns.
3. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem svešvalodas apguves iespējas un kvalitāti ietekmē skolēnu dzimtās valodas attīstības līmenis.
4. Svešvalodas sekmīgā apgūvē nozīmīgs faktors ir skolēnu iegūtās prasmes un zināšanas citos mācību priekšmetos.
5. Svešvaloda ir apgūstama ar vairāku daudzveidīgu aktivitāšu palīdzību, vienlaicīgi apgūstot visas valodas prasmes: lasīšanu, klausīšanos, rakstīšanu un runāšanu.
6. Fiziskās reaģēšanas metode un Orton-Gillinghemmas pieeja valodas mācīšanā ir pielietojamas darbā ar skolēniem ar GAT un ir efektīvas tieši darbības vārda apgūvē svešvalodā.
7. Skolēni ar GAT veiksmīgi un ar labākiem rezultātiem tiek galā ar vingrinājumiem, kad tiek pielietota fiziskās reaģēšanas metode, uzdevumi, kuri pildāmi pēc parauga un ar atgādņu palīdzību, bet vairāk laika jāvelta klausīšanas un runas prasmju attīstīšanai, jo šo prasmju

attīstības vingrinājumu izpilde norādīja uz skolēnu klausīšanas un runas grūtībām.

Summary

This article aimed to investigate development opportunities of the acquisition of English by the students with intellectual disability, analyze results of research and work out conclusions.

It was analyzed information about the organization of the learning process for students with intellectual disability and the feature of teaching English to the mentally disabled students in the theoretical part of the research. It was concluded that not much had been done to investigate teaching English as a second language to mentally disabled persons. The data support the view that foreign language learning success depends on students native language skills. The teachers' pedagogical approach plays a certain role in the process of language acquisition.

The main conclusions of the article are summarized in the following findings.

1. Every teacher, who works with students with mild retardation, has to know the peculiarities and abilities of their pupils' health and what these pupils can achieve, to avoid wasting time by teaching the knowledge what they are unable to understand and won't use in their life.
2. The understanding abilities and needs of pupils ensure the organization of a productive learning process in foreign language lessons when appropriate teaching methods and techniques are selected, the material and its usefulness are evaluated, a teacher and pupils work together in lessons.
3. The level of development of the native language of pupils influences the opportunities and quality of learning a foreign language of the pupils with mental disabilities.
4. An essential factor for the successful acquisition of foreign language is the pupils' skills and knowledge what was acquired in other subjects.
5. The foreign language is obtained through a variety of activities while learning all the language skills: reading, listening, writing, speaking.
6. The Physical Response Method and the Orton-Gillingham approach to language teaching apply to work with pupils with intellectual disability and are useful in learning verbs in a foreign language.
7. Pupils with mild retardation deal with exercises successfully and with better results when The Physical Response Method is used and tasks that are performed by the sample and with the help of reminders. More time should be devoted to the development of listening and speaking skills, as the exercise that develops these skills pointed to the difficulty of listening and speaking to the pupils.

Literatūra References

- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching Students With Mental Retardation. A Practical Guide for Every Teacher*. Corwin Press.
- Anspoka, Z., & Tūbele, S. (2015). *Lingvo-didaktika. Latviešu valoda 1.-6.klasei. Monogrāfija*. SIA PNB Print.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.

- Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordika.
- Blūma, D., Kivrāne, I., Meija, E., & Ozoliņa, O. (1993). *Spēles un rotaļas svešvalodu mācīšanā*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press. Retrieved from https://www.desu.edu/sites/flagship/files/document/16/how_people_learn_book.pdf
- Demidova, G. (2008). *Mācīšanās traucējumu noteikšana un palīdzības iespējas. Metodiskais materiāls*. Rīga: RD Izglītības, jaunatnes un sporta departaments.
- Evarrs, S., & Knotek, S. E. (2006). Foreign Language and Special Education. In Hening-Boyton (Ed.), *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All* (pp. 117-133). Upper Saddle River, NJ: Pearson Hall.
- Fleming, G. (2018). *Adapt Your Studying Techniques to Your Learning Style. Know and Use Your Personal Style*. Thought Co.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Willey-Blackwell.
- Geidžs, N. L., & Berliners, D. C. (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
- Hughes, S. (2014). *The Orton-Gillingham Language Approach - A Research Review*. Retrieved from http://www.nessy.com/us/files/2014/06/Orton-Gillingham_Report-Final-Version.pdf
- Hupercs, N., & Šinclers, E. (2006). *Pedagoģijas pamatjautājumi. Ievads sociālās pedagoģijas profesijām 10. izlaidums*. Stam Ķelne un Minhene.
- Krapez, S. (2010). *Second Language Comprehension and Acquisition in Mentally Disable Children-Illusion or Reality*. IBS Newsletter Porocevalec.
- Lapp, D. (2016). *Améliorez votre mémoire à tout âge - 4e éd.* Punod.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RAKA.
- Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill.
- Mohammadian, A., & Mohammadian Dolatabadi, S. (2016). The Effect of Affection on English Language Learning of Children With Intellectual Disability Based on Total Physical Response Method of Language Teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103. Retrieved from [http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5\(2\)-92-103.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5(2)-92-103.pdf)
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Rimšāne, I., Ušča, S., & Ežmale, S. (2014). Towards the language awareness activities in the school curriculum of eastern Latvia. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, (Vol. I)*, pp. 478-488. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola,
- Robin, L., & Schwarz, M. (1997). M. Sp.Ed. *Learning Disabilities Language Specialist Learning Skills*. Program Coordinator The English Language Institute, American University Washington, DC October.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. (Promocijas darbs). Retrieved from http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/32003/298-55964Rozenfelde_Marite_mr16007.pdf?sequence=1
- Seligson, P. (2011). *Helping Students to Speak*. Richmond publishing.

- Smits, E. (2000). *Paātrināta mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis.
- Stakanova, E., & Tolstina, E. (2014). Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Third Annual International Conference „Early hildhood Care and Education”*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.154>
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmju, uzvedības un mācību sasniegumu izvērtēšanai*. Rīga: VISC.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman Essex.
- The First 100 Most Commonly Used English Words. (2014). DuBois Learning center. Retrieved from <http://www.duboislc.org/ED-Watch/wordlist.html>
- Vīgante, R. (2008). Speciālās izglītības programmu līmeņu diferenciacija. *Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*, 313.-323. Rēzekne: RA Izdevniecība.

ATBALSTA SNIEGŠANA IZGLĪTOJAMIEM AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM: REFLEKSIJA PAR PIEREDZI

The Provision of Support in Students with Special Needs: Teacher Reflection on Their Practice

Ilga Prudnikova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. Latvia is currently moving towards a competency-based approach to the curriculum, with the resultant need to update teacher professional competencies. A survey conducted by the project School 2030 in the second half of 2018 highlights the need for more personalised support to teaching/learning for each and every student. The teacher's capacity, therefore, to plan, prepare and lead the learning process is important.

The question then arises: how to best support learning and effectively increase achievement for those learners with special needs. For the realisation of an inclusive approach to education, the teacher needs knowledge and understanding of the diverse needs of students, which need to be considered as part of the educational process.

The aim of the study: to provide insight into diverse effective approaches to the education of students with special needs in inclusive settings.

The research methods selected reflect the purpose of the study: analysis of regulatory documents, analysis of the scientific literature and teacher reflection on their practice.

The main conclusion is that the provision of day-to-day support by competent teachers, as well as support at the educational institution level, results in students with special needs participating, being engaged, collaborating and achieving equally with the peers.

This can only be achieved through the purposeful investment of hard and persistent work, utilising flexible learning opportunities and collaboration.

Keywords: inclusive approach, provision of support, students with special needs, teacher professional competencies

Ievads

Introduction

Latvijā šobrīd tiek uzsākta kompetenču pieejas īstenošana mācību saturā, kur tiek aktualizētas skolotāja profesionālās kompetences, jo skolotāja darbība ietekmē skolēnu darbību, kas savukārt ir viņu topošās kompetences pamatā. Tiek atzīts, ka svarīga ir skolotāja gatavība plānot, sagatavot un vadīt mācību procesu (Namsone, Volkinšteine, & Lāce, 2018). Īpaši svarīgi tas ir darbā ar izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām, kuri tiek uzticēti skolotājam. Tas

nozīmē, ka skolotājam ir nepieciešamas zināšanas un izpratne par daudzveidīgām vajadzībām, kādas varētu izpausties izglītības procesā (Bethere et al., 2016).

Vispārējās izglītības likuma 53. panta 2.punkts nosaka, ka atbilstošu atbalsta pasākumu pieejamību izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām, kuri uzņemti vispārējās izglītības programmā, nodrošina izglītības iestāde. Izglītības iestāde katram uzņemtam izglītojamajam ar speciālām vajadzībām izstrādā individuālu izglītības programmas apguves plānu (Vispārējās izglītības likums, 1999).

Spēkā esošie 2018. gada 21. augusta Ministru kabineta noteikumi Nr. 543 "Prasības izglītojamo ar speciālām vajadzībām uzņemšanai vispārējās izglītības iestāžu īstenotajās vispārējās izglītības programmās" nosaka prasības, kādas izvirzāmas vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās vispārējās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām. Nodrošinājumā, kas nepieciešams speciālās izglītības programmas īstenošanai speciālās izglītības klasē un vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības klasē uzņemtajiem izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, noteikts mācību un citu izglītības iestādes telpu (teritorijas) aprīkojums, atbalsta pasākumi un papildu pedagoģiskais un atbalsta personāls atbilstoši traucējumu veidam (Ministru kabineta noteikumi Nr. 543, 2018), bet tas neveido atbalsta pasākumu kopumu, kas vērsts uz to, lai palīdzētu izglītojamiem pārvarēt veselības vai funkcionālo traucējumu radītos ierobežojumus un mācību grūtības, tai skaitā nenosaka nepieciešamību integrētajiem izglītojamiem izstrādāt un īstenot individuālo izglītības programmas apguves plānu, kā paredzēts Vispārējās izglītības likumā.

Prakse rāda, ka skolā tiek uzņemts bērns ar speciālām vajadzībām, ir likvidēti fiziskie šķēršļi, bet tiek aizmirsts par izglītības satura nozīmi, tā pieejamību konkrētajam izglītojamajam. Skolotājs nespēj izvirzīt skolēnam aktuālus mācību mērķus, izvēlēties un prasmīgi lietot mācību paņēmienus, metodes, mācīt jēgpilni izmantot IKT rīkus, jo nav apzinājies, ar kādām mācību problēmām saskaras izglītojamais.

Pētījuma mērķis: izpētīt pielāgojumu, pārveidojumu daudzveidību mācību procesā bērniem ar speciālām vajadzībām.

Atbilstoši mērķim noteiktas pētījuma metodes: normatīvo dokumentu, zinātniskās literatūras analīze, refleksija par pieredzi.

Ieskats teorētiskajos aspektos *Insight in to the Theoretical Aspects*

Pasaulē šobrīd norit diskusija par skolotāju profesionālo kompetenci, tāpēc nav vienota redzējuma par to, kādam ir jābūt ideālam skolotājam un kādai ir jābūt skolotāja izglītībai, bet ir vienprātība par to, ka skolotāja kompetences rezultējas darbībā. Līdz ar to aktualizējas skolotāja prasmes vadīt atbilstošu mācīšanos,

analizēt un reflektēt, sadarboties, lai skolēnu mācīšanās rezultāts būtu kompetence (Namsone, Volkinšteine, & Lāce, 2018).

Kompetences tiek skaidrotas kā zināšanu, prasmju, izpratnes, vērtību, attieksmju un vēlmju kombinācija, kas ir cilvēka darbības pamatā (Hoskins & Crick, 2010). Noteiktai attieksmei vai pārlicēbai ir nepieciešamas noteiktas zināšanas vai izpratnes līmenis un tad ir nepieciešamas prasmes, lai šīs zināšanas īstenotu praktiskā situācijā. Katrai noteiktajai kompetences jomai tiek prezentētas būtiskās attieksmes, zināšanas un prasmes, kuras ir tai pamatā (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2012).

Būtisks priekšnoteikums, lai veicinātu integrāciju, ir skolotājs, kurš spēj iesaistīt skolēnu jēgpilnā mācību darbībā, uzņemties atbildību par visiem skolēniem. Skolotājam ir jāsaprot, ka iekļaujoša sabiedrība rūpējas par to, lai nodrošinātu skolēnu iekļaušanu, nemainot viņus (Stubbs, 2008).

Integrācijas veicināšana nozīmē diskusiju stimulēšanu, pozitīvas attieksmes veicināšanu un izglītības un sociālās sistēmas uzlabošanu, lai tiktu galā ar jaunām prasībām izglītības struktūrās un pārvaldībā. Tas ietver ieguldījumu, procesu un vides uzlabošanu, lai veicinātu mācīšanos gan izglītojamā līmenī viņa mācību vidē, gan sistēmas līmenī, lai atbalstītu visu mācību pieredzi. Tās sasniegumu pamatā ir valdību vēlme un spējas pieņemt nabadzīgas politikas, risinot jautājumus par vienlīdzīgumu valsts izdevumu jomā izglītības jomā, attīstot starpnozaru saiknes un tuvinot iekļaujošu izglītību kā mūžizglītības sastāvdaļu (UNESCO, 2009).

Politikas veidotājiem Starptautiskās Izglītības konferencē ir izvirzīts nozīmīgs ieteikums: atzīt, ka iekļaujoša izglītība ir nepārtraukts process, kura mērķis ir piedāvāt kvalitatīvu izglītību visiem (UNESCO, 2008).

Izglītība par iekļaušanu ietver zināšanas un prasmes arī par diferenciaciju un daudzveidīgu vajadzību nodrošināšanu, kas ļauj skolotājam klasē atbalstīt individuālu mācību darbu, par atbalstu visiem izglītojamajiem, kuriem nepieciešama spēju un dotumu attīstīšanas stimulēšana. Iekļaujošas izglītības procesu īstenošana ir atkarīga no sadarbības, kas ir būtisks skolotāju darbības nosacījums, no prasmes ievērot pedagoģisko ētiku un veidot labvēlīgu mikroklimatu klasē sadarbībai ar skolēniem un kolēģiem, no personīgās profesionālās pilnveides (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2009; 2012; North & McKeown, 2005).

Starptautiskā līmenī pirmais dokuments, kur uzmanības centrā nonāca izglītojamo ar speciālām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības iestādēs bija Izglītības Ministru Padomes rezolūcija par Bērnu un jauniešu ar speciālām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības sistēmās, kas tika pieņemta 1990.gadā (European Union, 1990). Kopš tā laika gan starptautiskā, gan Eiropas līmenī ir virkne konvenciju, deklarāciju, paziņojumu un rezolūciju par funkcionāliem traucējumiem, iekļaušanu un speciālo izglītību, kas apstiprina visu

valstu, tai skaitā Latvijas, pamatnostādnes (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2009).

Jāatzīst, ka Latvijas izglītības sistēmā iekļaujošas izglītības īstenošanu nosaka virkne normatīvo dokumentu, tomēr trūkst vienota skaidrojuma par atbalsta sistēmas būtību. Turklāt atbalsta pasākumu nodrošinājums galvenokārt ir paredzēts tiem gadījumiem, kuros speciālās vajadzības tiek noteiktas balstoties uz medicīnisku diagnozi (Bethere et al., 2016).

Latvijā 2018. gada otrajā pusē veiktajā aptaujā, kur piedalījās 737 vecāki, kuru bērni mācās vairāk nekā 300 Latvijas skolās (1.-12. klasē), un 3304 skolēni no 327 Latvijas skolu pamatskolas (7.-9. kl., 64,2%) un vidusskolas (10.-12. kl., 35,8%) klašu grupām, skolēni un viņu vecāki aktualizēja lielāku personalizēta atbalsta nepieciešamību, uzsverot, ka mācību pieejā svarīgi pēc iespējas sniegt atbalstu katram skolēnam. Atbildes liecina, ka spējīgākie skolēni skolā bieži vien garlaikojas, bet tie, kam vajadzīgs ilgāks laiks, netiek mācībām līdzīgi, tiek steidzināti. Arī vecāki savās atbildēs pauž rūpes par to, ka viņu bērni nespēj pietiekami labi apgūt zināšanas un prasmes, jo nesaņem pietiekošu atbalstu. Ar to vecāki saprot skolotāja iedziļināšanos konkrēta skolēna izaugsmē un atbilstošas palīdzības sniegšanu konkrētajā mācību posmā. Reizēm atgriezeniskā saite, ko saņem skolēns, nav pietiekama, lai vecāki skaidri saprastu, kas darāms, lai uzlabotu bērnu sniegumu un apgūtu iekavēto (Edurio aptaujas, 2019).

Lai palīdzētu izglītojamiem pārvarēt veselības vai funkcionālo traucējumu radītos ierobežojumus un mācību grūtības, ir nepieciešams izziņāt un prast nodrošināt katra izglītojamā izglītošanās vajadzības un attīstību, tāpēc līdzdalības paplašināšanā ir vērā ņemams tāds aspekts kā kvalitatīva individuālā izglītības programmas apguves izstrādāšana un īstenošana.

Šāds plāns ir izglītojamā spējām pielāgota izglītības procesa organizēšana, ievērojot viņa pieredzi, prasmes, izziņas procesu īpatnības un izglītības standartā un mācību priekšmetu programmās izvirzītos mērķus un uzdevumus (VISC, 2017).

Refleksija par pieredzi *Reflection on practice*

Skolotāja kā reflektējoša praktiķa kompetences jomā tiek ietverta sistemātiska paša skolotāja darba izvērtēšana, efektīva kolēģu iesaistīšana refleksijā par mācīšanu un mācīšanos, piedalīšanās skolas kā mācību kolektīva veidošanā (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2012).

Autorei ir uzkrāta zināma pieredze speciālās izglītības jomā. Rakstā piedāvātais materiāls ir prezentēts 2018.gada augusts – novembris Rīgas 1.speciālā internātpamatskola-attīstības centrā vadītajos pedagogu profesionālās

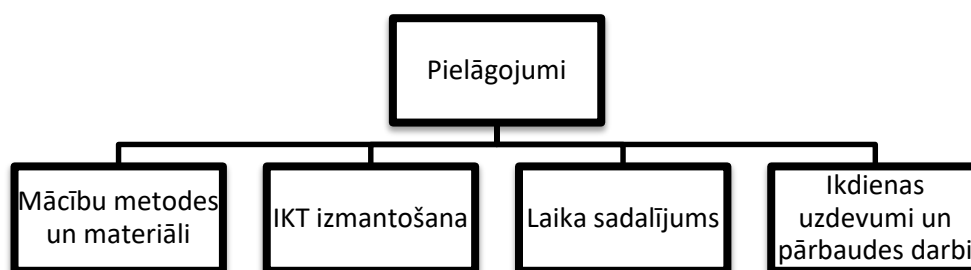
kompetences pilnveidesursos “Izglītojamā intelektuālās attīstības psiholoģiski pedagoģiskā izvērtēšana periodā no 7 līdz 12 gadu vecumam”.

Balstoties uz zinātniskajām nostādnēm un profesionālo darba pieredzi, kompetences pilnveides kursu ietvaros skolotāji tiek mudināti reflektēt par atbalsta pasākumu nodrošināšanu skolēniem ar speciālām vajadzībām iekļaujošā vidē. Reflektējoša prakse veicina skolotāju efektīvu darbu ar vecākiem, kā arī darbu komandās ar citiem skolotājiem un speciālistiem, kas strādā gan skolā, gan ārpus tās (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2012).

Skolotāji daloties savā pieredzē, apliecināja, ka ir nepieciešamas atbilstošas kompetences, lai efektīvi varētu strādāt iekļaujošā mācību vidē, tāpēc būtisks faktors ir skolotāju izglītošana. Lai atbalstītu izmaiņas izglītības vidē un sekmētu visu izglītojamo iekļaušanu, mācību procesā atbalsta sniegšanā nav jāpiešķir attīstības traucējumu kategorijas bērniem ar speciālām vajadzībām, bet ir nepieciešama daudz personalizētāka pieeja ikdienas darbā. Līdzdalības paplašināšanā ir nepieciešama diferenciacija un papildu atbalsta nodrošināšana tiem izglītojamiem, kuriem tas ir nepieciešams, un tas ir jāapraksta individuālajā izglītības programmas apguves plānā. Svarīga ir skolēnu sākotnējā snieguma līmeņa noteikšana, lai lemtu, kāda veida pielāgojumi vai pārveidojumi veido atbalsta pasākumu kopumu, lai viņi varētu pārvarēt veselības problēmu vai attīstības traucējumu radītos ierobežojumus mācību procesā. Ir skolēni, kuriem mācību vai vērtēšanas procesā efektīvi palīdz mācību pielāgojumi, bet ir skolēni, kuriem savukārt nepieciešami mācību pārveidojumi, kas atspoguļojas sagaidāmajos mācību rezultātos, kas jāsasniedz skolēnam.

Lai izlemtu, kādi pielāgojumi vai pārveidojumi ir nepieciešami izglītojamam mācību procesā, vispirms ir jāsaprot, ar kādām mācību problēmām izglītojamais saskaras. Atbilstoši pielāgojumi vai pārveidojumi var palīdzēt pārvarēt mācību un uzvedības problēmas (Bee, 2003).

Efektīvi un rezultatīvi pedagoģiskajā procesā var ieviest pielāgojumus, kuri apkopoti 1.attēlā.



1.attēls. Pielāgojumi
Figure 1 Accommodations

Savukārt mācību pārveidojumi, kuri apkopoti 2.attēlā, parasti ir nepieciešami izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem vai smagiem un vairākiem smagiem attīstības traucējumiem.



2.attēls. *Pārveidojumi*
Figure 1 *Modifications*

Izvērtējot savu ikdienas darbu, skolotāji apliecināja, ka, apzinot mācību problēmu, nodrošinot atbilstošu pielāgojumu, var sniegt reālu atbalstu skolēnam mācību grūtību pārvarēšanai. Iespējams dažreiz skolotājam ir jāmaina tikai mācīšanas veids, vai jāveic izmaiņas mācību vidē, vai jāpilnveido mācību materiāli. Varbūt ir nepieciešamība mācību procesā izmantot IKT (skat. 1.tabulu).

1.tabula. *Pielāgojumu piemēri*
Table 1 *Examples of Accommodations*

Veids	Mācību problēma	Iespējamie pielāgojumi
Mācību metodes un materiāli	Klausīšanās: skolēns nespēj sekot līdzī stāstījumam	Var iesaistīt skolēnu uzdodot jautājumus vai pārtraucot stāstījumu ar nelielām grupu aktivitātēm vai diskusijām; uzrakstīt galvenās idejas uz tāfeles; izmantot krāsainu pierakstu u.c.
	Lasīšana: skolēns nespēj noteikt tekstā galveno domu vai atrast tekstā balsta vārdus	Var ļaut izmantot tekstus, kas uzrakstīti vieglākā valodā; var pasvītrot galveno domu un likt to izlasīt vispirms; var sagatavot skolēnam plānu, kas jāievēro patstāvīgās lasīšanas uzdevumos u.c.
IKT izmantošana	Skolēnam ir nepieciešams atbalsts norādījumu izprašanai	Var izmantot specializētas datorprogrammas vizuālā atbalsta sagatavošanai; var izmantot balss sintezatoru pēc nepieciešamības; var ieplānot datora izmantošanu bez teksta redaktora iespējām rakstiskas atbildes sniegšanai u.c.
Laika sadalījums	Skolēnam ir palēnināts darba temps, vai viņš nespēj	Var ieplānot papildu laiku, lai skolēnam ir iespēja pabeigt darbu; var sadalīt darbu mazākās daļās un ļaut tās pildīt ilgākā laika posmā (piem., dažādās dienās); var ļaut

	koncentrēties ilgu laika periodu.	izmantot īsus pārtraukumus; var ļaut pildīt darbu noteiktā dienas laikā; var sagatavot darbu ar mazāku skaitu uzdevumu vai jautājumu, bet pārlicinoties, lai tiktu ietverts nepieciešamais saturs un prasmes u.c.
Ikdienas uzdevumi un pārbaudes darbi	Rakstīšana: skolēnam ir grūti salasāms rokraksts	Var ļaut skolēnam izmantot pielāgotus rakstāmrīkus vai burtņīcas (papīru) ar lielākām rūtiņām vai platākām līnijām; ļaut rakstīt ar zīmuli; izmantot datoru; var diktēt uzdevumu skolotāja palīgam vai klasesbiedram, kurš pierakstīs atbildi u.c.
	Skolēnam ir grūtības pāriet no viena veida uzdevuma uz citu.	Var sargrupēt līdzīgus uzdevumus (forma un saturs) kopā; ļaut pildīt sākot ar vieglāko jautājumu vai uzdevumu; var līdzīgus jautājumus grupēt kopā, bet ne vairāk par četriem pieciem jautājumiem u.c.

Avots: Reigase & Prudņikova, 2017.

Īstenojot atbilstošus pielāgojumus ir nepieciešama:

- elastīga pieeja, kas apmierinātu skolēnu individuālās izglītības vajadzības;
- atbilstība skolēnu reālajām dzīves vajadzībām un ne tikai akadēmiskām izglītības vajadzībām.

Secinājumi **Conclusions**

- Valsts politisko mērķu īstenošanā Latvijas izglītības sistēmai ir nozīmīgs izaicinājums nodrošināt kvalitatīvu izglītību visiem izglītojamiem.
- Latvijas izglītības sistēmā iekļaujošas izglītības īstenošanu nosaka virkne normatīvo dokumentu, tomēr trūkst vienota skaidrojuma par atbalsta sistēmas būtību.
- Lai veiktos izglītības procesā, un skola varētu nodrošināt atbilstošu un laicīgu atbalstu izglītojamiem, tai efektīvi jākomunicē ar speciālās izglītības vidi (piemēram, jāmeklē inovatīvi veidi kā saņemt atbalstu no speciālām skolām – attīstības centriem u.c.).
- Iekļaujošas izglītības īstenošanā procesā galvenā vērība jāpievērš personalizēta atbalsta nodrošināšanai skolēniem ar speciālajām vajadzībām neatkarīgi no viņu vecuma un individuālajām vajadzībām.
- Mērķtiecīgi saņemot atbalstu ikdienā no pedagogu puses un atbalstu skolas līmenī skolēni līdzvērtīgi var līdzdarboties, iesaistīties, sadarboties un gūt sasniegumus.

Summary

That there is currently on-going discussion in the world about the professional competence of teachers, is attested by the analysis of scientific literature and regulatory documents. There is no consensus on the definition of an ideal teacher nor, how teachers should be educated, but there is consensus that the improving teacher competency has a positive result.

As a result, what is becoming important are the skills of the teacher in meeting learning needs appropriately, to analyse and reflect, to collaborate with others so that the learning outcomes of students result in the students' improved competence.

The knowledge and skills to be able to apply differentiated teaching/learning tasks to address the diverse needs of learners, enables teachers to be able to support individualised learning. This ensures support for all students including those who require additional support with their learning.

The author of the study has reflected on her experience of working with children with special needs. The content of this article was presented as professional development during August – November, 2018, at the Riga Special Elementary Boarding School and Development Centre. The professional development course was entitled "Psychological-pedagogical evaluation of learner intellectual development in the age range 7-12 years".

Using scientific knowledge and professional experience, the author emphasises in the article, that there is no need to allocate disability categories to children with special needs as part of the learning process, but rather a more focused approach to everyday learning is required.

In order to facilitate student participation, emphasis needs to be given to the development of quality, individualised, educational programmes and their implementation. It is important to determine the initial level of performance of students to decide what type of accommodations and modifications are needed to overcome the limitations of the learning process resulting from health problems or developmental disabilities. Learning adaptations are the changes that help a learner to learn, or changes can also be made in the way a learner's performance is assessed. These modifications are changes in the expected learning outcomes to be achieved by the learner. The author recommends that adjustments be made to teaching methods and materials, routine tasks and tests, the learning environment, time allocations and the use of ICT (vai IKT?). Modification of learning tasks is usually required by students with intellectual disabilities or severe and multiple severe learning disabilities. Modifications may include partial acquisition of the curriculum, academic requirements which are different from the normal requirements for that age group, different (alternative) learning objectives and different forms of assessment.

This study finds:

- When implementing national political goals, the Latvian education system has a significant challenge in ensuring the quality of education for all students;
- The implementation of inclusive education in the Latvian education system is governed by a number of regulatory documents, but there is a lack of a unified explanation of the nature of the support to be provided by the system in this process;
- In order to be successful in the provision of effective education and to provide adequate and timely support to learners, schools must have effective communication with special needs providers: (e.g. looking for innovative ways to collaborate with special schools - development centres, etc.);
- The process of inclusive education should focus on providing personalised support to students with special needs, regardless of their age and individual needs.

Through the provision of purposeful day-to-day support by teachers and at a school level, all students can be helped to participate, engage, collaborate and achieve results.

Literatūra References

- Bee, M. (2003). *Accommodations and Modifications: What Parents Need to know*. Florida Developmental Disabilities Council, Inc. Retrieved from https://www.rehabworks.org/docs/Accommodations_Modifications.pdf
- Bethere, D., Cupere, I., Kaupužs, A., Laganovska, E., Ļubkina, V., Marzano, G., Prudņikova, I., Reigase, M., Rozenfelde, M., Rubene, Z., Rutka, L., Strods, R., Tūbele, S., Ušča, S., & Žogla, I. (2016). *Pusaudžu fiziskā, emocionālā un sociālā līdzsvara attīstība iekļaujošajā izglītībā*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. Pieejams: www.telerehabilitation.lv
- Edurio aptaujas. (2019). Pieejams: <https://home.edurio.com/aptaujas>
- Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra. (2009). *Galvenie principi kvalitātes veicināšana iekļaujošā izglītībā– Rekomendācijas politikas veidotājiem*. Odense, Dānija: Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra. Pieejams: https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LV.pdf
- Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra. (2012). *Skolotāju izglītība iekļaušanai. Iekļaujošu skolotāju profils*. Odense, Dānija: Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra. Pieejams: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LV.pdf
- European Union. (1990). Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting with the Council of 31 May 1990 concerning Integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education, *Official Journal C 162*, 03/07/1990
- Hoskins, B., & Crick, D.R. (March, 2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), pp. 121-137. Knowledge, Globalisation and Curriculum.
- Ministru kabineta noteikumi Nr. 543 "Prasības izglītojamo ar speciālām vajadzībām uzņemšanai vispārējās izglītības iestāžu īstenotajās vispārējās izglītības programmās" (2018). Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/301251>
- Namsone, D., Volkinšteine, J., & Lāce, G. (2018). Skolotājam nepieciešamās kompetences. No Oliņa, Z., Namsone, D., France, I., Čakāne, L., Pestovs, P., Bērtule, D., Volkinšteine, J., Lāce, G., Dudareva, I., Logins, J., & Butkēviča, A. *Mācīšanās lietpratībai* (146-158). Rīga: Latvijas Universitāte.
- North, M., & McKeown, S. (2005). *Meeting SEN in the Curriculum: ICT.D*. Fulton Publishers
- Reigase, M., & Prudņikova, I. (2017). *Ieteikumi iekļaujošas izglītības īstenošanai*. Pieejams: https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_iek_l_izgl_ist.pdf
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Retrieved from <http://119.82.251.165:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/28/InclusiveEducationResources2008Stubbs.pdf?sequence=1>
- UNESCO. (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future, International Conference on Education, 48th session, Final Report*. Geneva: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Ilga Prudnikova

VISC. (2017). *Metodiskie ieteikumi individuālā izglītības programmas apguves plāna sastādīšanai un īstenošanai*. Pieejams: https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_ind_plana_sastadisanai_2015.pdf

Vispārējās izglītības likums. (1999). Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=20243>

VALODAS ATTĪSTĪBA UN LOGOPĒDISKAIS ATBALSTS: LITERATŪRAS ANALĪZE

Language Development and Speech Therapy Support: Literature Analysis

Aija Vindece

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Svetlana Usca

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Language disorders, including speech sound disorder, need to be diagnosed at the preschool age as they may jeopardize successful learning and socialization in the long term. Nowadays, there is a growing number of "late talkers", who need to provide speech therapy support at a preschool. The pedagogical tools available do not always meet the needs of today's children.*

The paper analyzes theoretical insights on the development of language as a complex system, correctional work, and the need to organize a transformative pedagogical and correctional work process that aims at developing the language system and reinforcing articulation of sound, using audiovisual stimulation as a unified system.

Keywords: *language development, late talkers, correction, digital technologies.*

Ievads

Introduction

21. gadsimtā sabiedrībai ir nepieciešami zinoši, gudri cilvēki, kuri būs kompetenti, spēs risināt dažādas problēmas un spēs savas zināšanas virzīt tālākai sabiedrības attīstībai (Ušča & Ļubkina, 2013). Jau pirmsskolas izglītības iestādē nepieciešams attīstīt bērnus par vispusīgiem sabiedrības locekļiem, kas spēs veiksmīgi iekļauties sabiedrībā. Mūsdienās aizvien biežāk vērojama situācija, ka bērns nesāk runāt atbilstošā vecumā vai runā "savā valodā", viņa runas attīstība kavējas. Tas ietekmē visu psihisko procesu attīstību, komunikācijas un socializācijas sfēras attīstību, arī bērna vecākos rodas trauksme, neizpratne, kā situāciju risināt.

Latvijā nav valodas traucējumu diagnostikas pārbaudes. Bērni var uzsākt mācības pirmsskolas izglītības iestādē ar ļoti dažādu valodas attīstības pakāpi (Madalāne, 2013). Tieši pirmsskolas izglītības iestādē šiem bērniem nepieciešamības gadījumā tiek organizēts logopēdiskais atbalsts.

Zinātnieki (Rescorla, 2013; Perry & Kucker, 2019; Patrucco-Nanchen, 2019) pievērš uzmanību „vēlajiem runātājiem” (*latetalkers*), norādot uz šādu bērnu skaita pieaugumu. Jau 20.gs deviņdesmitajos gados pētnieki (Paul, 1991; Rescorla 1989) vienojušies, ka šai grupā ietilpst bērni, kuru lietošanā ir mazāk par 50 vārdiem un kuri nespēj veidot jēgpilnus vārdu savienojumus. L.Rescorla (2013) uzsver, ka gandrīz puse no „vēlajiem runātājiem” nespēj savā attīstībā panākt vienaudžus līdz 3 gadu vecumam, jo pirmie vārdi pie relatīvi saglabātas valodas sapratnes parādās 3 - 4 gadu, dažreiz pat 5 gadu vecumā.

Valodas traucējumus nepieciešams diagnosticēt jau pirmsskolas periodā, jo tad korekcijas darbu var veikt laicīgi, novēršot un mazinot runas un valodas traucējumus (Trinīte, 2013). Runas attīstībā mijiedarbojas bērna vispārējā attīstība un vide, kurā bērns aug un attīstās. Jau pirmsskolas vecumposmā bērna runa ir tuvu pieaugušo runai, bet joprojām pilnveidojas fonētiski, fonemātiski, leksiski, gramatiski. Šajā vecumposmā bērniem tiek likti valodas pamati, kas būtiski var ietekmēt bērna nākotni (Miltiņa, 2005). Arī Krievijas logopēdu lietotajā jēdzienā „runas attīstība” (*речевое развитие*) ir ietverta ne tikai runas, bet visas valodas sistēmas attīstība kopumā (Волкова, Лалаева, & Мاستюкова, 1989; Жукова, Мاستюкова, & Филичева, 2005).

Raksta mērķis – apzināt, kāds logopēdiskā darba atbalsts nepieciešams “vēlajiem runātājiem” pirmsskolas izglītības iestādē.

Metode – zinātnisko atziņu par valodas attīstību un problēmām, ar kurām saskaras “vēlie runātāji”, analīze.

Atziņas par valodas attīstības procesu *Insights on the language development process*

Valoda un runa ir savstarpēji saistītas, bet ne identiskas. Tiek uzskatīts, ka valoda ir sarežģīts kopums, kas ļauj paust savas domas un pieredzi, izmantojot vārdus, kas apvienoti hierarhiskās struktūrās, ko sauc par teikumiem. Vārdi tiek iemācīti, līdz ar to tiek izplatīti kopienās, bet atšķiras dažādās valodās. Cilvēki ir dzimuši ar spēju apgūt savu vietējo valodu vārdus un gramatiku – „instinkts mācīties valodu” (Fitch, 2011; Marler, 1991). Valodas sistēmā runa ir vispārpieņemta objektīvi pastāvoša daļa, vispārīga visiem valodas nesējiem un tas ir dabisks komunikācijas līdzeklis visai valodai jeb tieši runas izpausmēs darbojas valodas sistēma (Pesina, 2006).

Filozofiskā aspektā tiek minētas trīs valodas funkcijas:

- 1) domu materilizācijas funkcija – valoda kā domāšanas un izziņas līdzeklis;
- 2) komunikatīvā funkcija – saziņas līdzeklis, kurš nodrošina sociālās attiecības starp runas subjektu, objektu);

- 3) pragmatisko funkciju – sociālās prakses organizēšana un objekta ietekmēšana (Freimane, 2014).

L.Gediņa, analizējot M.Haidegera darbus, akcentē atziņu, ka runa ir saprotamības artikulācija, artikulējamais – jēga, kad artikulācijā iedalītais ir nozīmju veselums. Atbilstoši apkārtnei valoda uztur runu, resp., būt-pasaulē saprotamība izpaužas kā valoda (Gediņa, 2018, 42).

Vārdiski nosauktie jēdzieni cilvēka apziņā veido noteiktu sistēmu. Tās izveidi nosaka:

- 1) objektīvais faktors - valodā neatkarīgi pastāvošas vienības, kurām piemīt spēja mainīties;
- 2) subjektīvais faktors jeb runātāja valodas līdzekļu izvēle, attieksme pret tiem, attīstīties (Freimane, 2014).

Valodas attīstība tiek skatīta trīs dimensijās: 1) sistēmiskums, kas aptver visas valodas puses - fonoloģiju, morfoloģiju, sintaksi, semantiku, leksiku; 2) process, kurā notiek valodas sapratne, informācijas kodēšana un dekodēšana; 3) darbība, kas izpaužas kā valodas nozīmes sapratne un informācijas nodošana (Braun, 2006).

Ilgākā laika posmā izveidojušās vairākas teorijas, kas raksturo bērna valodas attīstības procesu:

- natīvisms – uzskata, ka ir iedzimtas zināšanas par valodas sistēmu, uz to pamata valoda attīstās, šai procesā nav nepieciešamas citas spējas (Chomsky, 1973);
- kognitīvisms – uzskata, ka valoda attīstās pakāpeniski, balstoties uz iepriekšējām zināšanām (Piažē, 2002);
- interakcionisms - uzskata, ka valoda veidojas uz pirmsvalodas komunikācijas bāzes – mātes un bērna saskarsmes, kopīgas darbības pirmsvalodas periodā (Bruner, 1987);
- biheiviorisms – uzskata, ka bērna valoda sākotnēji attīstās, imitējot pieaugušā runu, valodas apguves process notiek kompleksi, neatraujami no priekšmeta pielietojuma, darbības apguves (Macnamara, 1972);
- neirolingvistika – pamato centrālās nervu sistēmas (CNS) struktūras un neirālo procesu nozīmi valodas apgūvē un uzskata, ka valodas attīstību nosaka neirālie procesi un atbilstošo smadzeņu reģionu attīstība noteiktā laika periodā (Ahutina, 2014).

Neviena no minētajām teorijām nav pilnīga, tās atbilstība atkarīga no konteksta un valodas attīstības stadijas. Pirmajā valodas attīstības stadijā noteicošās ir interakcionisma, otrajā - kognitīvisma, bet trešajā – natīvisma teorijas izvirzītās hipotēzes (Tomele, 2015; Wirth, 2000).

Jēdzienu „runa” un „valoda” nozīme no semantiskās puses atšķiras. Runa ir sarežģīta funkcionāla sistēma un sazināšanās procesā tiek izmantotas valodas

zīmes (Tūbele & Šteinberga, 2004). Tā ir īstenības izziņas forma, kā cilvēks izzina priekšmetus, parādības, līdzeklis cilvēku saskarsmei prasmju attīstīšanai, to atainojums ar dzimtās valodas starpniecību (Majore, 2008). Lai gan runa un valoda ir atšķirīgas parādības, tās atrodas vienā plaknē un atšķiras galvenokārt kvantitatīvi: runa ir vienību kopums dažādās variatīvās kombinācijās, bet valoda ir atvērta, patstāvīgi papildināma sistēma, kas neieslēdz cilvēku savās robežās un nesaista saskarsmes procesu ar galīgā vienību salikuma izmantošanas tehnoloģisko procesu (Pesina, 2006).

Vārdu krājums tiek iedalīts aktīvajā un pasīvajā, kam pēc runas un valodas attīstības pamatprincipiem jāatrodas vienā attīstības līmenī (Lodochnikova, 2019). Gan pasīvā, gan aktīvā vārdu krājuma uzkrāšana, pilnveidošana ir svarīgs priekšnoteikums verbālās runas darbības uzsākšanai. Sākotnējā posmā liela loma ir žestiem mīmikai jeb neverbālajai komunikācijai, jo bērns var apvienot abus komunikācijas veidus, izmantot katru atsevišķi (Iverson & Goldin-Meadow 2005). Pieaugušajam vienlaicīgi jānosauc priekšmets, lai bērns dzird vārda skanējumu, apgūst nosaukumu. Pieaugušais, verbalizējot bērna žestus, dot bērnam ziņu, ka ir saprasts. Tiek stimulēta vajadzība atkārtot zināmos žestus, un tas ir veiksmīgas runas attīstības priekšnoteikums (Capone & McGregor, 2004). Tiek uzskatīts (Ahutina, Zasyrkina, & Romanova, 2013), ka bērnu un pieaugušo motīvi sakrīt, jo tiek balstīti uz sadarbību un ir iekļauti kopīgu nodomu īstenošanas procesā, un ka šos motīvus var iedalīt trīs grupās:

- 1) ilgums (bērni no citiem grib saņemt palīdzību savu mērķu sasniegšanai);
- 2) atdalīšana – pieņemšana (bērni izrāda vēlmi dalīties /nedalīties savās izjūtās ar citiem)
- 3) informēšana (bērni grib palīdzēt citiem, paziņojot par interesantām un noderīgām lietām).

Izmantojot gan verbālo, gan žestu komunikācijas veidu, bērnam rodas labāka izpratne par verbālās darbības pielietojumu noteiktās situācijās. Izmantojot žestus komunikācijā, bērns signalizē, ka šo sazināšanās veidu ir apguvis un gatavs uzsākt verbālo runas darbību (Özçaliskan & Dimitrova 2013).

Runas sapratne bērniem attīstās saskarsmes procesā ar apkārtējo pasauli. Pusotra gada vecumā aktīvā vārdu krājuma pilnveidošanās notiek paātrinātā tempā, otrajā dzīves gadā vārdu krājumā ir aptuveni 210-340 vārdu, bet trešajā dzīves gadā vārdu skaits sasniedz 1500 vārdu. Tik straujš vārdu krājuma pieaugums notiek uz bērna vārddarināšanas prasmju attīstības pamata. Aktīvajā vārdu krājumā bērns apgūst vārdus, kuri apzīmē priekšmetus, darbības ar tiem, parādības, to pazīmes. Ceturtajā un piektajā dzīves gadā bērna vārdu krājuma pieauguma temps nedaudz palēninās, un piecu gadu vecumā bērnam aktīvajā vārdu krājumā ir ap 4500-5000 vārdu (Aleksieva, 2000). Pieaugušajiem jārāda

runas paraugs, uzsverot un skaidri izrunājot katru vārdu, ievērojot pauzes, tā stimulējot vārdu uztveri un smadzeņu darbības attīstību (Iverson & Goldin-Meadow, 2005). Lai bērnam rastos izpratne par nosaukto priekšmetu, viņam sākumā ir jāsadzird vārds kā atsevišķa vienība. Pieaugušā uzdevums ir jauno vārdu „izcelt” ar balsts tembra maiņu, uzsvaru, jo tā bērns vieglāk varēs saklausīt jauno vārdu un ātrāk veidosies izpratne par to (Hoff & Tian, 2005).

Runas attīstībā svarīga loma ir fonoloģiskajai atmiņai. Tās funkcijas ir atcerēties nepazīstamu skaņu secību, uztvert vārdu, kas veidojas no šīm skaņām, saprast tā nozīmi. Mūsdienu psihofizioloģiskie un neurofizioloģiskie pētījumi liecina, ka bērnu runa ir vairāku galvas smadzeņu centru savstarpēji saistīta darbība. Sensorais runas centrs tiek saistīts ar runas uztveri, izpratni, motorais runas centrs ar runas darbības muskuļu, artikulācijas aparāta orgāniem, kuri producē runu ar elpošanas sistēmas un roku kustību tiešu līdzdalību (Kalmykova, 2009). Labās puslodes funkcijas saistās ar agrīno ontogēzi, orientētas uz vārda skanējuma sasaisti ar priekšmetu, uz vārda identifikāciju, balstoties uz tā perceptīvajām pazīmēm, uztveri un izteikšanās spēju, konkrētā satura producēšanu (juteklisku iespaidu, personīgās pieredzes verbalizēšana). Labā puslode atbild par visvienkāršākajām valodas operācijām – uztvert un saglabāt saikni ar uztverto skanējumu, frāzes intonācijas uztveršanu, melodiju. Tā ir valodas dzirdes sajūta. Kreisās smadzeņu puslodes funkcijas saistītas ar vecākā pirmsskolas vecuma bērnu runas attīstību – tā ir vārdu atpazīšana un klasificēšana, izteikšanās, spriešanas un stāstītprasmes veidošanās (vārdu aizstāšana, vārddarināšana, sintaktiskā strukturēšana, sarežģītu sintaktisko konstrukciju veidošanās), valodas gramatisko struktūru izveide. Tā ir atbildīga arī par ātru runas signālu maiņu- kodēšanu (Ahutina, 2014; Kalmykova, 2009).

Lai apgūtu skaņas analīzes un sintēzes prasmes, bērnam ir jābūt anatomiski veselai dzirdei, kura ļauj bērnam saklausīt, diferencēt un apzināt precīzu skaņu izrunu un tās uztveri (Blūmentāle u.c., 2014). Spēju uztvert audiālu informāciju (dažādas skaņas, trokšņus) sauc par audiālu apstrādi. Apstrādes process sastāv no dažādiem komponentiem, un viens no tiem ir fonētiskā kodēšana jeb spēja uztvert fonēmas vārdos. Vienkāršākais kodēšanas veids ir saklausīt skaņas, grūtākais saklausīt skaņas vārdos. Valodas skaņu audiālu uztveri un atšķiršanu nodrošina fonoloģiskās spējas (Kirby, Cornish, & Smith, 2008). Traucējumi skaņu analīzes procesā ietekmē vajadzīgo vārdu izvēli un verbalizāciju, vajadzīgo skaņu izvēli un artikulāciju (Ahutina, 2014). Taču vārdu uztverē un apgūvē svarīga ir ne tikai dzirdes analizatora darbības norma. Pirmais runas uztveres dekodēšanas nosacījums ir fonēmu izdalīšana no runas plūduma, noteicošā loma ir kreisās galvas smadzeņu puslodes garozas deniņu zonām. Traucējums šajā zonā izraisa nespēju atšķirt, strukturēt fonēmas, izraisot runas – dzirdes neattīstību, mazattīstību (Lurija, 2006).

Literatūras analīze ļauj secināt, ka valodas sistēma ir sarežģīta, satur vairākus komponentus, valodas sistēmas attīstībai atbilstošas vairākas pieejas, katrā valodas attīstības stadijā prevalē viena vai otra valodas apguves teorija. Ja kāda no valodas attīstības stadijām noris lēnāk, traucēta pāreja nākamajā valodas attīstības stadijā. Sniedzot atbalstu “vēlajiem runātājiem”, nepieciešams apzināties, kāda ir bērna konkrētā brīža valodas attīstības stadija un kura pieeja ir atbilstošāka. Tas ļauj apzināt bērna izglītības vajadzības un izvēlēties atbilstošas logopēdiskās palīdzības metodes un paņēmienus.

Logopēdiskā atbalsta nodrošinājums “vēlajiem runātājiem” *Provision of speech therapy support for "late talkers"*

E. Hoffa (2003) raksturojusi nosacījumus, kuri ir būtiski bērna valodas attīstībā: atsevišķu vārdu saklausīšana runas plūdumā, valodas skaņu uztvere, atsevišķu skaņu izdalīšana jeb fonoloģisko spēju attīstība. Bērniem ar fonoloģisko spēju nepietiekamu attīstību kavējas valodas prasmju attīstība, tiek novērota nepareiza skaņu izruna vai skaņu jaukšana.

Bērniem, kuriem ir valodas attīstības aizkavēšanās un kuri nerunā trīs, četru un pat piecu gadu vecumā, visaktīvākais runas attīstīšanās periods ir izpalicis. Šiem bērniem runas un valodas gramatisko kategoriju apgūšana, vārdu savienojumu, teikumu ieviešana valodā notiek atbilstoši vispārpieņemtajām normām un principiem, tikai daudz lēnākā tempā.

Pasaulē ir pētījumi par fonoloģisko spēju attīstīšanu, īpašu uzmanību pievēršot to specifiskajai ietekmei uz skaņu izrunas traucējumu korekciju bērniem pirmsskolā un lasītprasmes apguvi turpmākajā periodā (Bishop, 1999; Asmolova, Zavadenko, Kozlova, Medvedevs, & Rogatkins (2014). Dažādu bērnu runas skaņu apguves tempi var atšķirties plašās robežās: no visu skaņu grupu traucējumiem līdz pietuvinātai normas robežai (tas sastopams reti).

Vecumā, kad bērniem jau var veidot patvaļīgas skaņas atdarināšanas reakcijas (aptuveni 3 gados), tiek atklāta strauja disociācija starp izolēto skaņu atkārtošanās kvalitāti (tuvojoties normai) un to izmantošanā spontānā runā vai atkārtojot vārdus (tiek aizstātas, jauktas vairāku skaņu grupu skaņas). Tik strauji izteiktas grūtības vārdu struktūras apgūvē bērniem ar kavētu valodas attīstību ir likumsakarīgas. Pētot literatūru, var secināt, ka cēlonis ir disfunkcija – sintagmatisko operāciju mazattīstība fonoloģiskā līmenī (Menn, 1983; Nettelbladt, 1983; Vihman & Miller, 1988). Tas izskaidro, kāpēc bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir traucēta vārdu fonoloģiskā struktūra. Šāda veida grūtības traucē trīszilbju vārdu struktūras apgūšanu un saglabājas ļoti ilgi.

Skaņu izrunas traucējumu korekcijas procesā vērojama vēl viena disociācija – starp izolētās skaņas artikulāciju un skaņas artikulāciju vārdos, līdz ar to būtiski pagarinot skaņas izrunas nostiprināšanu vārdos un vārdu

savienojumos. Fonoloģiskās vārdu matricas ilgi neautomatizējas, tāpēc vārds katru reizi tiek veidots no jauna. Daļai bērnu ir arī motorās artikulācijas grūtības, viņi nevar ātri pārslēgties no vienas artikulācijas darbības uz citu.

”Vēlajiem runātājiem” jeb bērniem ar kavētu runas un valodas sistēmas attīstību var novērot disharmoniju visos valodas sistēmas komponentos un valodas traucējumam piemīt sistēmisks raksturs – traucēta valodas funkcija kopumā, nevis katrs komponents atsevišķi.

Organizējot darbu ar ”vēlajiem runātājiem” jeb bērniem ar kavētu runas un valodas sistēmas attīstību būtisks ir:

- 1) pieaugušo runas paraugs uzsver valodas apguves vitāli svarīgo sastāvdaļu jeb mātes kvalitatīvu runu, kas vērsta uz bērnu, nevis tikai skaidras runas izteikumus (Golinkoff, 2019);
- 2) uzskates metodes pielietojums – svarīgi mācīt bērnu ieskatīties, vērot priekšmetus, parādības – klausīties pieauguša apzīmējumus, atkārtot, izmantojot rotallietas vai priekšmetus – tā papildinot vārdu krājumu. Liela nozīme ir grāmatas attēla uztveršanai un sasaistei ar pieaugušā lasīto saturu;
- 3) verbālo un praktisko metožu apvienojums – verbālā metode virzīta uz to, lai bērns spētu runā izvēlēties atbilstošu leksiku, praktiskās metodes bērnam ļauj labāk iegaumēt vārdus, to pielietojumu, gramatiskās kategorijas (Lodochnikova, 2019).

Straujā telekomunikāciju attīstība un digitālo tehnoloģiju nodarbinātība pēdējo desmitgažu laikā ir mainījušas to kā dzīvo mūsdienu sabiedrība (Gillard, Bailey, & Nolan, 2008). Tikai dažus mēnešus veci mazuļi pavada stundu dienā, skatoties televīziju, un ap diviem gadiem vecākiem izlūdzas viedtālrunus un planšetdatorus, lai spēlētu tajos (Genc, 2014). Šie bērni pārstāv paaudzi, kas izaug ar šīm tehnoloģijām (Toki & Pange, 2019).

Digitālā kultūra radījusi pārmaiņas bērnu uztverē un mācīšanās paradumos, bērns, kurš neprot runāt, rakstīt un lasīt, jau izmanto internetu (Rubene, 2016), tāpēc, salīdzinot ar citām metodēm, valodas mācīšana, izmantojot e- vidi, izraisa lielāku bērnu interesi, vērojama izaugsmes dinamika, kura pārsniedz vidējos radījumus, atbilst mūsdienu bērnu vajadzībām, kas ietver tehnoloģiju attīstību un mūsdienu sabiedrības pašreizējās vajadzības (Tokki & Pange, 2010). Pētījumos (Plowman, McPake, & Stephen, 2008) arī secināts, ka bērna mijiedarbība ar tehnoloģiju veicina četras mācību jomas: darbības prasmju apgūšanu, izpratnes un zināšanu par pasauli veidošanos, izpratni par tehnoloģijām ikdienas dzīvē.

Latvijā nav mērķtiecīgi izstrādātu digitālu materiālu runas procesu attīstīšanai spēļu un rotaļu veidā. Bērnu runas darbības aktivizācija un korekcija visbiežāk notiek tikai darbībā ar rotallietām un priekšmetiem, izmantojot attēlus. Bērniem ar runas un valodas sistēmas nepietiekamu attīstību bieži no pieaugušā atšķiras attēlos redzamā uztvere un izpratne, uzmanība ir nenoturīga un īslaicīga.

Darbs ar attēlu nespēj bērnus ieinteresēt, izsaukt pozitīvas emocijas, šķiet monotons. Darbojoties ar digitāliem materiāliem, bērnu interse ir daudz lielāka.

Bērni ar lielāku interesi iesaistās fonēmu uzdevumu veikšanā, ja tiek izmantoti elektroniski uzdevumi, nevis papīra formāts (Zīriņa, 2017). Tiek norādīts, ka izglītības sistēmā mācīšanas un mācību metodes nepieciešams uzlabot ar jaunām pieejām, kas ietver digitālo tehnoloģiju mācību pastiprināšanai.

Digitalās ierīces pirmsskolas mācību procesā ieteicams izmantot gan kā sadarbības līdzekli starp bērnu un pieaugušo, gan kā bērna motivācijas, paškontroles attīstītājas. Ja bērns darbojas pieaugušā vadībā, digitālās ierīces kalpo bērna runas attīstībai (Zīriņa, 2017).

Logopēdiem pieejamie skaņu izrunas traucējumu korekcijas materiāli neatbilst digitālās paaudzes bērnu attīstības vajadzībām, līdz ar to pirmsskolas vecuma bērnus ieinteresēt, motivēt skaņu izrunas korekcijas procesam ir grūti, bērni nespēj paši bez pieaugušā palīdzības kontrolēt skaņu izrunas pareizību. Izmantojot informatīvās tehnoloģijas, bērniem var piedāvāt dažādus audiovizuālās stimulācijas materiālus skaņu izrunas korekcijas dažādiem posmiem, kuri rada bērniem interesi, attīsta paškontroli. Nepieciešams organizēt transformējošu pedagoģiskā un korekcijas darba procesu, kas vērsts uz valodas sistēmas attīstību un skaņu artikulācijas nostiprināšanu, izmantojot audiovizuālo stimulāciju kā vienotu sistēmu, sadarbojoties logopēdam, bērna vecākiem un bērnam.

Secinājumi *Conclusions*

1. Runas un valodas attīstība ir sarežģīts un individuāls process, kurā iesaistīta vairāku galvas smadzeņu centru savstarpēji saistīta darbība, kura noris atbilstoši bērna attīstības individuālajām īpatnībām.
2. Bērniem, kuriem ir valodas attīstības aizkavēšanās un kuri nerunā trīs, četrus un pat piecus gadus vecumā, visaktīvākais runas attīstīšanās periods ir izpalicis un valodas traucējumam piemīt sistēmisks raksturs – traucēta valodas funkcija kopumā, nevis katrs komponents atsevišķi.
3. Fonoloģisko spēju nepietiekamas attīstības dēļ tiek kavēta valodas prasmju attīstība, novērota nepareiza skaņu izruna vai skaņu jaukšana.
4. Bērni ir radikāli mainījušies, izglītības sistēmā mācīšanas un mācīšanās metodes nepieciešams uzlabot ar jaunām pieejām, kas ietver digitālo tehnoloģiju, bērnu ieinteresēšanai, mācību atbalsta pastiprināšanai, paškontroles attīstīšanai.
5. Logopēdiem pieejamie skaņu izrunas traucējumu korekcijas materiāli neatbilst digitālās paaudzes bērnu attīstības vajadzībām, līdz ar to

pirmskolas vecuma bērnus ieinteresēt, motivēt skaņu izrunas korekcijas procesam ir grūti, bērni nespēj paši bez pieaugušā palīdzības kontrolēt skaņu izrunas pareizību.

6. Nepieciešams organizēt transformējošu pedagoģiskā un korekcijas darba procesu, kas vērsts uz valodas sistēmas attīstību un skaņu artikulācijas nostiprināšanu, izmantojot audiovizuālo stimulāciju kā vienotu sistēmu, sadarbojoties logopēdam, bērna vecākiem un bērnam.

Summary

The paper analyzes theoretical findings on language development, disorders, late talkers, and the lack of digital correction materials for work with late talkers in Latvia.

It is concluded that:

- Speech and language development is a complex and individual process that involves the interconnected activity of several centers of the brain, according to the individual characteristics of the child's development.
- Children with language delay, who do not speak at the age of three, four and even five, have missed the most active period of speech development, and the language disorder is systemic in nature - the linguistic function is impaired in general, rather than each component separately.
- Insufficient development of phonological abilities impedes the development of language skills, incorrect pronunciation or mixing of sounds is observed.
- Children have changed radically, and teaching and learning methods in the education system need to be improved with new approaches that include digital technology for engaging children, reinforcing learning support, and developing self-control.
- The correction materials of speech sound disorders available for speech therapists do not meet the needs of children of the digital generation, therefore it is difficult to rouse interest and motivate preschool children to the speech sound correction process; children cannot control correctness of the sound pronunciation without adult assistance.
- It is necessary to organize a transformative process of pedagogical and corrective work, aimed at developing the language system and reinforcing the articulation of sound, using audiovisual stimulation as a unified system, in which the speech therapist, the child's parents and the child work together.

Literatūra References

- Ahutina, T. (2014). *Nejrolingvisticheskiy analiz leksiki, semantiki i pragmatiki*, Moskva: Jazyki slavjanskoj kul'tury.
- Ahutina, T., Zasyapkina, K., & Romanova, A. (2013). Predposylki I rannie jetapy razvitija rechi: novye dannye. *Voprosy psiholingvistiki*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/predposylki-i-rannie-etapy-razvitiya-rechi-novye-dannye>
- Alekseeva, M. M. (2000). *Metodika razvitija rechi i obuchenija rodnomu jazyku doskol'nikov*. Moskva: Akademija.

- Asmolova, G.A., Zavadenko, A.N., Zavadenko, N.N., Kozlova, E.V., Medvedevs, M.I., & Rogatkins, S.O (2014). *Ranjaja diagnostic narusenij reci. Osobennosti recevovo razvitija detei s podsledstvijami perinata'noj patologii nervnoj sistemi*. Retrieved from http://www.raspm.ru/files/Diagnostika_razvitia_rechi.pdf
- Bishop, D.V.M., Carlyon, R.P., Deeks, J.M., & Bishop, S.J. (1999). Auditory temporal processing impairment: Neither necessary nor sufficient for causing language impairment in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(6), 1295-310. DOI: <https://doi.org/10.1044/jslhr.4206.1295>
- Braun, O. (2006). *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik – Therapie – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Capone, N.C., & McGregor, K.K. (2004). Gesture development: a review for clinical and research practices. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 173-86. DOI: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/015\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/015))
- Chomsky, N. (1973). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Freimane, I. (2014). Valoda semantiski funkcionālā aspektā. *Valoda: nozīme un forma*, 5, 33-61.
- Golinkoff, R.M., Hoff, E., Rowe, M.L., Tamis-LeMonda, C.S., & Hirsh-Pasek, K. (2019). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. *Child development*, 90(3), 985-992. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271–278. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2005.02.003>
- Gediņa, L. (2018). *Valodas struktūra Martina Heidegera eksistenciālajā analītiskā un tās poētiskie aspekti*. Promocijas darbs. Retrieved from https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/48854/298-69090-Gedina_Linda_Dokt020365.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Genc, Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-66. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.086>
- Gillard, S., Bailey, D., & Nolan, E. (2008). Ten Reasons for IT Educators to be Early Adopters of IT Innovations. *Journal of Information Technology Education*, 7, 21-33.
- Iverson, J.M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Psychological Science*, 16(5), 367-71. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01542.x>
- Kalmykova, L. (2009). *Detskaja rech' kak mnogomernyj fenomen*. Retrieved from <http://www.ontolingva.ru/onto.pdf#page=34>
- Kirby, S., Cornish, H., & Smith, K. (2008). Cumulative cultural evolution in the laboratory: An experimental approach to the origins of structure in human language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(31), 10681-10686. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.0707835105>
- Lodochnikova, L. (2019). *Logopedicheskaja rabota po formirovaniju aktivnogo slovarja u detej s obshhim nedorazvitiem rechi III urovnja v starshij doshkol'nyj period*. Retrieved from <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/11135>
- Lurija, A.R. (2006). *Osnovy nejropsihologii*. Moskva:i :Akademija.
- Madalāne, V. (2013). *Bērns runā savā valodiņā vai nerunā vispār. Ko darīt?* Retrieved from <http://veselam.la.lv/ko-tu-teici>

- MacNamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79(1), 1 – 13. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0031901>
- Majore, V. (2008). *Pāru darbs runas prasmju attīstīšanai angļu valodas stundās sākumskolā*. Retrieved from <http://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/9832>
- Menn, L. (1983). Development of Articulatory, Phonetic, and Phonological Capabilities. *Language Production*, 2, 3-50.
- Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: Raka.
- Nettelbladt, U. (1883). *Developmental studies of dysphonology in children*. Retrieved from <https://lup.lub.lu.se/search/publication/528904>
- Özçaliskan, S., & Dimitrova, N. (2013). How gesture input provides a helping hand to language development. In *Seminars in speech and language* (Vol. 34, No. 04, pp. 227-236). Thieme Medical Publishers. DOI: <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353447>
- Patrucco-Nanchena, T., Friend, M., Poulin-Dubois, D., & Zesiger, P. (2019). Do early lexical skills predict language outcome at 3 years? A longitudinal study of French-speaking. *Infant Behavior and Development*, 57. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2019.101379>
- Perry, L.K., & Kucker S.C. (2019). The Heterogeneity of Word Learning Biases in Late-Talking Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. DOI: https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-ASTM-18-0234
- Pesina, S. (2006). Razgranichenie jazyka i rechi v svete prototipicheskoy semantiki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/razgranichenie-yazyka-i-rechi-v-svete-prototipicheskoy-semantiki>
- Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303–319.
- Rescorla, L. (2013). Late Talkers: Do Good Predictors of Outcome Exist? *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17(2). DOI: <https://doi.org/10.1002/ddrr.1108>
- Rubene, Z. (2016). Digitālā bērniņa. *Tagad: zinātniski metodisks žurnāls*, 1(10), 9-19.
- Toki, E.I., & Pange, J. (2010). E-learning activities for articulation in speech language therapy and learning for preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4274-4278. DOI <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.678>
- Tomele, G. (2015). The Multi-Structural Model of Speech and Language Development in the Aspect of Holistic Approach. *Sabiedrība. Integrācija. Izglītība*, 222 – 232. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol3.392>
- Trinīte, B. (2013). Bērna valodas attīstība un tās traucējumi: problēmas un risinājumi. *LLA 1.starptautiskā zinātniskā konference*. Latvijas logopēdu asociācija. Konferencs tēžu krājums. Rīga.
- Tūbele, S., & Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga: Raka.
- Ušča, S., & Ļubkina, V. (2013). *Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola. DOI:10.13140/2.1.4994.7202
- Vihman, M.M., & Miller, R. (1988). Words and babble at the threshold of language: Acquisition. In M.D. Smith & J.L. Locke (Eds.), *Developmental psychology series. The emergent lexicon: The child's development of a linguistic vocabulary* (pp. 151-183). San Diego, CA, US: Academic Press. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1988-97524-006>

Wirth, G. (2000). *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen. 5.Auflage überarbeitet von M.Ptok & R.Schönweiler*. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

Zīriņa, T. (2017). *Bērnu valoda Latvijā 21.gadsimtā - digitālā tehnoloģija un bērna valodas attīstība*. Rīga: Zinātne.

NVA PASĀKUMA “MOTIVĀCIJAS PROGRAMMA DARBA MEKLĒŠANAI UN SOCIĀLĀ MENTORA PAKALPOJUMI” EKSPERTU INTERVIJU ANALĪZE

Expert Interview Analysis within the State Employment Agency's Measure “Motivation Program for Job Seeking and Social Mentor Services”

Astrīda Zahare

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *Currently long-term unemployment is a significant problem in Latvian labour market, therefore a topical issue is the integration of the long-term unemployed into the labour market, as well as low motivation of the target population.*

From December 2015 till 31 December 2021 an ESF project “Support for the Long-term Unemployed” is being implemented, this project includes the implementation of a measure “Motivation Program for Job Seeking and Social Mentor Services” which aims to motivate and to preventively support the long-term unemployed, as well as to facilitate their placement in appropriate permanent workplaces.

Aim of the expert interviews was to find out whether the motivation of the long-term unemployed was changed during the State Employment Agency's measure “Motivation Program for Job Seeking and Social Mentor Services”, and in case of affirmative result to observe what were these changes. In addition, the data from expert interviews were compared with the data from the questionnaires that were completed by the participants in the measure.

Keywords: *Employment, job seeking skills, motivation, unemployment.*

Ievads

Introduction

Globalizācijas un tehnoloģijas progresa dēļ mainās pieprasījums darba tirgū, tādēļ gan darba devējiem, gan darba meklētājiem jāpielāgojas nemitīgām pārmaiņām. Darba automatizācija samazina nepieciešamību pēc mazkvalificēta darbaspēka, savukārt darba ņēmēju prasmes noveco, ir nepietiekamas vai arī neatbilst mūsdienu digitalizētā darba tirgus prasībām, līdz ar to ir nepieciešama pārkvalifikācija – jaunu prasmju un iemaņu apgūšana. Likumsakarīgi nepietiekama vai darba tirgus prasībām neatbilstoša izglītība un profesionālo prasmju trūkums ir viens no galvenajiem ilgstošo bezdarbnieku nodarbinātības šķēršļiem. Būtiskas problēmas rada arī mērķauditorijas zemā motivācija ne tikai integrēties darba tirgū, bet arī atbalsta pasākumos, kas uzlabotu konkurētspēju, meklējot darbu, un mazinātu sociālo atstumtību. Bez tam ir arī vesela virkne gan

individuālu (veselības stāvoklis, ģimenes apstākļi, atkarība u.c.), gan ārēju faktoru (transporta pieejamība, sezonālas tirgus izmaiņas, darbinieku skaita samazināšana u.c.), kas ierobežo vai kavē ilgstošo bezdarbnieku līdzdarbības aktivizēšanu. Tāpēc nozīmīgs ir karjeras attīstības atbalsts, kas sekmē indivīda izaugsmi, izglītošanos un profesionālo darbību atbilstoši interesēm, zināšanām, prasmēm un iespējām.

Viens no Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020.gadam iekļautajiem uzdevumiem ir sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju un bezdarbnieku konkurētspējas un piekļuves darba tirgum veicināšana, nodrošinot aktuālu motivācijas, prasmju uzlabošanas un kompetenču celšanas, izglītības un sociālā atbalsta (t.sk. pagaidu darba iespēju) pakalpojumu pieejamību (MK rīkojums Nr.244, 2015). Līdzīgi arī NVA darbības stratēģijā 2017.–2019.gadam viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir uzlabot ilgstošo bezdarbnieku iesaistīšanu nodarbinātībā un pasākumos (NVA, 2018).

Izmantojot ESF līdzekļus, no 2015.gada decembra līdz 2021.gada 31.decembrim NVA tiek īstenots projekts “Atbalsts ilgstošajiem bezdarbniekiem”, kura galvenais mērķis ir veicināt ilgstošo bezdarbnieku iekļaušanos sabiedrībā un iekārtošanos piemērotā pastāvīgā darbā vai piemērotā izglītībā/apmācībā, mazinot sociālās atstumtības riskus (NVA, 2015). Projekta ietvaros, lai motivētu, preventīvi atbalstītu un veicinātu ilgstošo bezdarbnieku iekārtošanos piemērotā pastāvīgā darbā vai iesaistīšanos pašnodarbinātībā, tādējādi samazinot ilgstošo bezdarbnieku skaitu, tiek īstenots pasākums “Motivācijas programma darba meklēšanai un sociālā mentora pakalpojumi” (turpmāk – Pasākums).

Laikā no 2018.gada 27.marta līdz 8.maijam autores maģistra darba “Karjeras atbalsts ilgstošajiem bezdarbniekiem NVA pasākumā “Motivācijas programma darba meklēšanai un sociālā mentora pakalpojumi”” ietvaros tika veikta to ilgstošo bezdarbnieku aptauja, kas bija iesaistīti Pasākumā, un ekspertu (nodarbību vadītāju) intervijas. Pētījuma mērķis bija identificēt nozīmīgākās problēmas, kas sekmē ilgstošo bezdarbnieku zemo motivāciju meklēt piemērotu darbu, un izpētīt, kā Pasākums maina ilgstošo bezdarbnieku iespējas un vēlmi integrēties darba tirgū, kā arī izstrādāt ieteikumus izmaiņām, kas būtu nepieciešamas NVA piedāvāto pasākumu īstenošanas kārtībā ilgstošo bezdarbnieku motivācijas uzlabošanai. Izmantojot kvantitatīvās pētīšanas metodi, t.i., anketēšanu, tika aptaujāti 58 dalībnieki jeb piecas ilgstošo bezdarbnieku grupas (pasākuma kārtība nosaka, ka katrā grupā ir 12 dalībnieki, viens bezdarbnieks neuzsāka apmācības, un viens atteicās aizpildīt aptaujas anketas).

Ieskats Pasākuma dalībnieku aptaujas anketu analīzē tika sniegts autores publikācijā “Ilgstošo bezdarbnieku motivācijas izmaiņas NVA pasākumā “Motivācijas programma darba meklēšanai un sociālā mentora pakalpojumi”” (RTA izdevums “Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura

pētījumi un ieviešanas problēmas"). Savukārt šajā rakstā, sīkāk apskatot pētījuma problēmu, sniegta ekspertu interviju rezultātu analīze. Apkopojot šos rezultātus, sniegts viedoklis par visiem 59 Pasākuma dalībniekiem.

Pētījumā izmantotās metodes ir zinātniskās literatūras analīze, ekspertu intervijas (kvalitatīvo datu ieguvei). Iegūtie dati sistematizēti un apkopoti SPSS programmā, tālāka to analīze veikta, izmantojot aprakstošo statistiku.

Pētījuma metodoloģija ***Research methodology***

Lai pilnīgāk izpētītu pētījuma problēmu, tika izmantota intervija, kas ir kvalitatīvo datu vākšanas metode.

Intervija ir mērķtiecīga saruna, kas piemērota nelielam respondentu skaitam, tās gaitā intervētājs uzdod jautājumus vienam vai vairākiem intervējamajiem (Martinsone, 2011), tādējādi noskaidrojot papildu informāciju par pētāmo jautājumu (Boyce & Neale, 2006). Intervija nav "neitrāla" datu vākšanas metode – to izmantojot, notiek intervijas dalībnieku savstarpēja mijiedarbība (Kvale & Brinkmann, 2009).

A. Burns (1999) izdala trīs interviju veidus: strukturētā, daļēji strukturētā un nestrukturētā intervija. Pētniecībā visieteicamākā un viselastīgākā datu ieguvē ir daļēji strukturētā intervija (Zohrabi, 2013). Daļēji strukturētās intervijās ir sagatavoti vispārīgi jautājumi, kuru secību var mainīt atbilstoši vajadzībai. Jautājumi ir plašāki par strukturētās intervijas jautājumiem, un, reaģējot uz sniegtajām atbildēm, intervētājs var uzdot papildu jautājumus (Bryman & Bell, 2003). Tā kā daļēji strukturētās intervijas raksturo līdzsvars starp elastīgu struktūru un atvērtību, šīs intervijas ir visbiežāk izmantotais interviju veids kvalitatīvajos pētījumos (Martinsone, 2011).

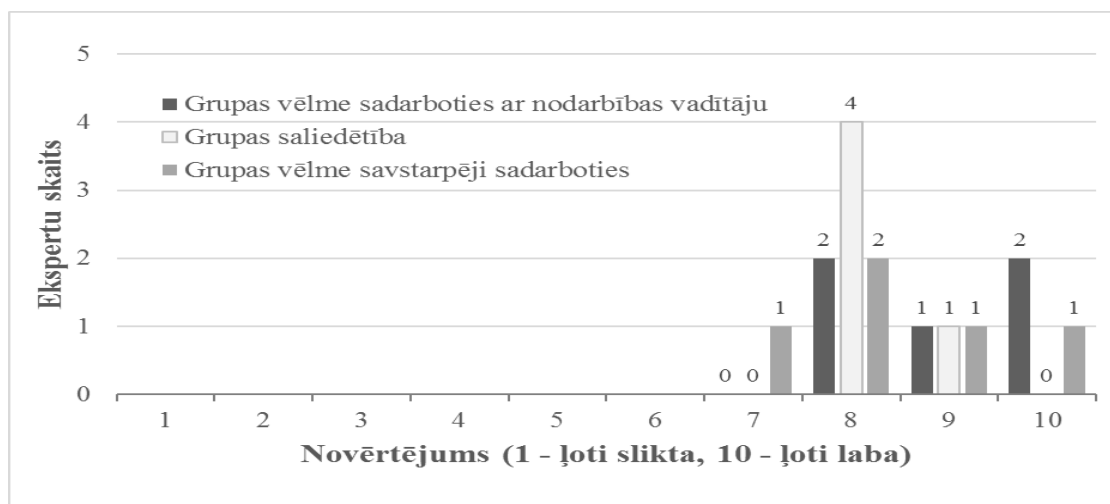
Nedēļas laikā pēc katras Pasākuma grupas nodarbību noslēguma tika intervēti eksperti – Pasākuma nodarbību vadītāji. Kopā notika piecas intervijas – četras no tām bija tiešās intervijas, kas notika klātienē, ar ekspertu tiekoties individuāli, un viena telefonintervija. Izmantojot daļēji strukturētās intervijas, tika noskaidrots ekspertu viedoklis un novērojumi, iegūta pilnīgāka informācija par ilgstošo bezdarbnieku uzvedību Pasākuma laikā un viņu motivāciju integrēties darba tirgū pēc dalības Pasākumā, kā arī apkopoti ekspertu ieteikumi par Pasākuma norises pilnveidi un nepieciešamajām izmaiņām.

Interviju vidējais ilgums bija 60 minūtes. Intervijām bija trīs daļas – jautājumi par grupu kopumā, jautājumi par katru dalībnieku atsevišķi un noslēgumā viedoklis par Pasākuma organizēšanas kārtību. Intervijās iegūtie dati tika fiksēti rakstiski un pēc tam ievadīti SPSS programmā tālākai apstrādei. Šo datu analīzē izmantota Pīrsona korelācijas metode un ekspertu viedokļu apkopojums, analīzes aprakstā ietverti atbilžu citāti.

Ekspertu interviju analīze *Expert interview analysis*

Interviju sākumā ekspertiem tika lūgts paust viedokli par viņu vadīto Pasākuma grupu kopumā: “Disciplinēta, pozitīvi noskaņota grupa, draudzīga. Divi ar atkarībām.”, “Inteliģenta, saliedēta grupa.”, “Ļoti saliedēta, atsaucīga grupa. Viens par otru pārdzīvoja, atbalstīja, sazvaniņās un informēja viens otru.”, “Pasīva grupa, pesimistiskāki uzskatos, krasu pārmaiņu nebija.”, “Pozitīvi noskaņota, aktīvi darbojās, bet svarīga bija 150 *euro* stipendija, arī pusdienas.”

Eksperti tika aicināti vērtību skalā ar atzīmi no 1 līdz 10 (kur 1 – ļoti slikti, 10 – ļoti labi) izteikt novērtējumu par grupas vēlmi sadarboties ar nodarbības vadītāju, grupas saliedētību un grupas vēlmi savstarpēji sadarboties (skatīt 1.attēlu).



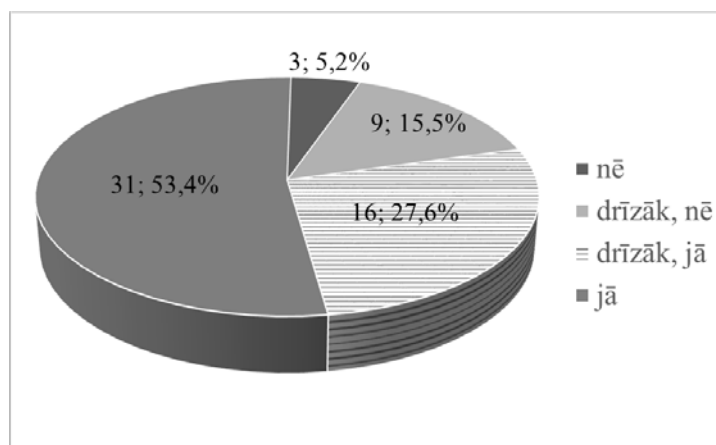
1.attēls. Ekspertu novērtējums par grupu kopumā
Figure 1 Experts' evaluation of the whole group

Apkopojot rezultātus, tiek secināts, ka katrs eksperts savu vadīto grupu novērtēja atzinīgi. Jāņem vērā, ka Pasākuma grupu komplektēšanā vienīgais atlases kritērijs ir rindas kārtība, t.i., pieteikuma reģistrēšanas datums dalībai Pasākumā, līdz ar to grupas sastāvs ir ļoti daudzveidīgs. V. Reņģe šādas grupas apzīmē kā neviendabīgās (heterogēnās) grupas. Tajās ietilpst dažādu vecumu, profesiju, etniskās piederības un izglītības līmeņu cilvēki. Pozitīvais šāda tipa grupās ir lielāks elastīgums, dažādāki uzskati, vairāk jaunu ideju un ātrāka attiecību veidošana, bet negatīvais ir lielāka konfliktu iespējamība, iespējama psiholoģiskā nesaderība un mazāka saliedētība (Reņģe, 1999). To, kāda būs grupas dinamika, vai grupas mērķi sakrītīs ar Pasākuma mērķiem, ir grūti prognozēt, tāpēc būtiskas ir nodarbību vadītāja jeb eksperta prasmes un pieredze. Lielākajai daļai ekspertu ir diezgan liela pieredze Pasākuma nodarbību vadīšanā – trijiem šī bija septītā vadītā grupa, bet diviem – trešā. Jāatzīmē, ka visiem

ekspertiem Pasākumā ir arī pieredze ilgstošo bezdarbnieku konsultēšanā kā sociālajiem mentoriem.

Tālākās intervijas laikā tika noskaidrots viedoklis par katru grupas dalībnieku atsevišķi, proti, katrs eksperts raksturoja savas grupas 12 dalībniekus.

Atbildot uz jautājumu par to, vai dalībnieks iekļāvās grupā, eksperti norādīja, ka lielākā daļa grupā iekļāvās veiksmīgi, tikai 3 (5,2%) no 59 dalībniekiem neizdevās iekļauties (skatīt 2.attēlu).



*2.attēls. Ekspertu atbilde uz jautājumu "Vai dalībnieks iekļāvās grupā?"
Figure 2 Experts' response to question "Did a participant fit in the group?"*

Lai dalībnieki veiksmīgi iekļautos grupā, nozīmīgs ir psiholoģiskais klimats, proti, cilvēku vispārējais emocionālais noskaņojums grupā, kas var būt labvēlīgs vai nelabvēlīgs. Labvēlīgam psiholoģiskam klimatam ir raksturīga cilvēku savstarpējā uzticēšanās, atvērtība, gatavība sadarboties, apmierinātība ar piederību grupai. Nelabvēlīga psiholoģiskā klimata gadījumā attiecībās grupā valda sasprindzinātība, noslēgtība, piesardzība, izvairīšanās no savstarpējiem kontaktiem, neapmierinātība ar piederību grupai. Psiholoģiskais klimats ir atkarīgs no organizatoriskiem un psiholoģiskiem faktoriem (Reņģe, 1999).

Analizējot aptaujas datus ar Pīrsona korelācijas metodi, tika konstatēta vidēji cieša pozitīva korelācija ($r=0,346^{**}$, $p<0,01$) starp ekspertu viedokli par dalībnieku iekļaušanos grupā un dalībnieku pašnovērtējumu, atbildot uz jautājumu "Cik svarīgi šī pasākuma laikā ir uzlabot darba meklēšanas prasmes? Līdz ar to var secināt, ka grupā veiksmīgāk iekļāvās tie Pasākuma dalībnieki, kuriem bija svarīgi uzlabot darba meklēšanas prasmes, attiecīgi arī šo dalībnieku motivācija integrēties darba tirgū ir augstāka.

Ekspertiem tika lūgts pamatot novērojumus par dalībnieku veiksmīgu integrāciju grupā, citu starpā tika sniegti šādi paskaidrojumi: "iekļāvās grupā uzreiz, aktīvi līdzdarbojās, atsaucīgs", "komunikabls, zinošs, pozitīvs", "laba humora izjūta", "aktīvi iesaistījās uzdevumu veikšanā", "izpalīdzīgs, apsviedīgs", "izglītots, jūsmoja, ka ir iespēja iziet no mājām, ka viņu gaida, ir vajadzīgs, grupā

ar visiem atrada kopēju valodu”. Novadā organizētajām grupām bija raksturīgi, ka dalībnieki savstarpēji vairāk vai mazāk bija pazīstami, līdz ar to saliedēšanās tajās notika ātrāk nekā pilsētas grupās.

Apkopoti arī ekspertu izteikumi par dalībniekiem, kuriem iekļaušanās grupā nenoritēja tik veiksmīgi, piemēram: “grūti gāja, bijis Černobiļā, visu uztvēra negatīvi”, “iejutās ļoti grūti, kategorisks, veselības problēmas – ja kaut kas sāpēja, tad neinteresēja nekas, dzīvo viens, grūti pielāgoties grupai”, “kašķīgs, darbojās bez intereses, svarīga stipendija”, “kluss, rezervēts, kontaktu nodibināja tikai ar blakussēdētāju”, “slikti iejutās, neiesaistījās, ja darbojās, tad nelabprāt, atturīgs”.

Dalībnieki, kas iesaistījās Pasākumā bez konkrēta mērķa arī neiekļāvās grupā, šo apgalvojumu apliecina vidēji cieša negatīva korelācija ($r=-0,359^{**}$, $p<0,01$) starp ekspertu viedokli par dalībnieku iekļaušanos grupā un dalībnieku atbildi “Nezinu” uz jautājumu par to, kāpēc piedalās Pasākumā (skatīt 1.tabulu).

1.tabula. Pīrsona korelācijas analīze starp ekspertu viedokli par dalībnieku iekļaušanos grupā un dalībnieku atbildi “Nezinu” uz jautājumu par to, kāpēc piedalās Pasākumā
Table 1 Pearson correlation analysis between experts' opinion on participants' fitting in the group and participants' answer “I do not know” in response to why they are participating in the measure

		Vai dalībnieks iekļāvās grupā?	Nezina, kāpēc piedalās Pasākumā
Vai dalībnieks iekļāvās grupā?	Pīrsona korelācijas koeficients	1	-0,359**
	Abpusējās alternatīvas p vērtība		0,007
	N	59	59
Nezina, kāpēc piedalās Pasākumā	Pīrsona korelācijas koeficients	-0,359**	1
	Abpusējās alternatīvas p vērtība	0,007	
	N	59	59
**korelācija ir būtiska pie p vērtības 0,01 (abpusējās alternatīvas p vērtība)			

Pētījuma ietvaros, līdzīgi kā jautājumos pašiem Pasākuma dalībniekiem, tika noskaidrots ekspertu viedoklis arī par Pasākumā sniegtajiem atbalsta veidiem, kas, viņuprāt, bija nozīmīgi dalībniekiem. Eksperti norādīja, ka 45 (76,3%), tātad lielākajai daļai dalībnieku, svarīgs bija psiholoģiskais atbalsts, jo daļa dalībnieku ir vientuļi un vajadzība pēc saskarsmes ikdienā netiek apmierināta, daļai atklājās ar ģimeni vai finansēm saistītas problēmas. Pēc ekspertu domām, sadzīves prasmes pilnveidot bija aktuāli 14 (23,7%) dalībniekiem, savukārt ar darba meklēšanu saistītie jautājumi interesēja tikai 7 (11,9%) Pasākuma dalībniekus.

Pasākuma ietvaros tika nodrošinātas arī individuālās konsultācijas, ko izmantoja tikai seši dalībnieki. Kā norādīja eksperti, šajās konsultācijās tika apskatīti problēmjautājumi, kas skāra dalībnieku ģimenes locekļus.

Ekspertiem tika jautāts, vai viņi novēroja pārmaiņas dalībniekos Pasākuma laikā. Vairumā, tātad 27 (45,8%) dalībniekos, tās tika novērotas, 12 (20,3%) – drīzāk jā, savukārt 13 (22%) – drīzāk nē, un 7 (11,9%) dalībniekos eksperti nenovēroja nekādas pārmaiņas. Tas, ka lielāko daļu dalībnieku dalība Pasākumā tomēr ietekmēja, ir vērtējams atzinīgi.

Analizējot aptaujas datus ar Pīrsona korelācijas metodi, tika konstatēta vāja pozitīva korelācija ($r=0,289^*$, $p<0,05$) starp ekspertu viedokli, atbildot uz jautājumu "Vai mainījās dalībnieks Pasākuma laikā?", un dalībnieku atbildēm uz jautājumu "Vai nākamajos 3 gados vairāk veltīsiet uzmanību karjerai?" (skatīt 2.tabulu). Tātad Pasākuma laikā mainījās tie dalībnieki, kas nākamajos trīs gados vairāk uzmanības plāno veltīt karjerai – attīstīties profesionāli, pilnveidot sevi, tādējādi uzlabojot konkurētspēju darba tirgū.

2.tabula. Pīrsona korelācijas analīze starp ekspertu atbildi uz jautājumu "Vai mainījās dalībnieks Pasākuma laikā?" un dalībnieku atbildēm uz jautājumu "Vai nākamajos 3 gados vairāk veltīsiet uzmanību karjerai?"

Table 2 Pearson correlation analysis between experts' response to question "Did participants undergo changes during the measure?" and participants' response to question "Will you focus more on your carrier within next 3 years?"

		Vai dalībnieks mainījās Pasākuma laikā?	Vai nākamajos 3 gados vairāk veltīsiet uzmanību karjerai?
Vai dalībnieks mainījās Pasākuma laikā?	Pīrsona korelācijas koeficients	1	0,289*
	Abpusējās alternatīvas p vērtība		0,029
	N	59	59
Vai nākamajos 3 gados vairāk veltīsiet uzmanību karjerai?	Pīrsona korelācijas koeficients	0,289*	1
	Abpusējās alternatīvas p vērtība	0,029	
	N	59	59
*korelācija ir būtiska pie p vērtības 0,05 (abpusējās alternatīvas p vērtība)			

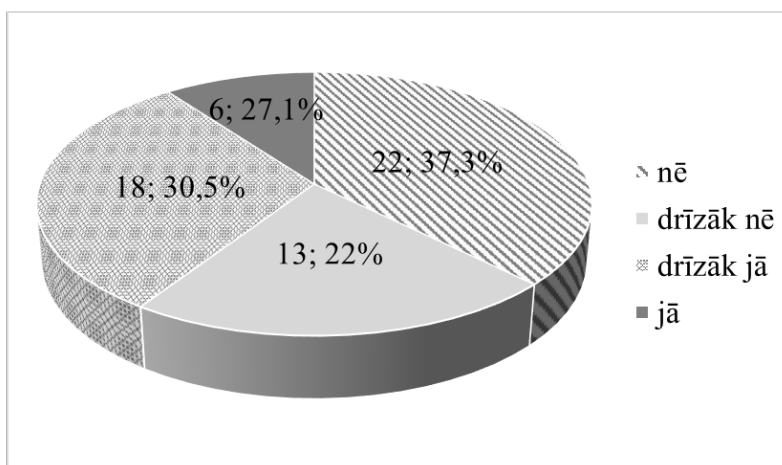
Eksperti tika aicināti pamatot viedokli. Galvenokārt kā pozitīvas pārmaiņas, kas tika novērotas dalībniekos, tika minēts tas, ka viņi "palika atvērtāki". Lielākajai daļai Pasākuma dalībnieku ir svarīgi kontaktēties ar līdzcilvēkiem, kas tika norādīts aptaujas anketā, atzīmējot ieguvumus Pasākuma laikā, bet saskaņā ar ekspertu teikto saskarsmes prasmes lielai daļai dalībnieku bija zemā līmenī.

Pozitīvi vērtējams tas, ka Pasākuma laikā dalībnieki “iemācījās respektēt citus, sākumā, ko domāja, to runāja”, “sāka ieklausīties citos, ļāva izteikties citiem, sākotnēji runāja tikai viņš”. Tāpat arī dalībniekiem “paplašinājās redzesloks, uzzināja par pagasta kultūras dzīvi (pasākumi, bibliotēka)”, “pilnveidoja plānošanas prasmes”, “izmainījās vizuāli, sakoptāki palika”.

Savukārt par tiem dalībniekiem, kurus dalība Pasākuma neizmainīja (vismaz ārēji par to nekas neliecināja), eksperti norādīja: “nāca ar mērķi atpūsties, kas tika arī sasniegts”, “svarīgi saņemt stipendiju, neiesaistījās nodarbībās”, “bez pārmaiņām, kāds bija sākumā, tāds arī beigās”, “nepalika sliktāks”.

Kā viens no pārmaiņas kavējošajiem faktoriem Pasākuma laikā ir sadzīves problēmas, kuras paši dalībnieki norādīja kā apgrūtinājumu arī darba meklējumos. To apliecina vāja negatīva korelācija ($r=-0,265^*$, $p<0,05$) starp ekspertu viedokli, atbildot uz jautājumu “Vai dalībnieks mainījās Pasākuma laikā?”, un dalībnieku atbildi “sadzīves problēmas”, pabeidzot apgalvojumu “Darba meklēšanu apgrūtina...”. Līdz ar to tiek secināts, ka Pasākuma laikā dalībnieks nevar mainīties vai arī tas sagādā grūtības, ja viņu nomāc dažādas sadzīves problēmas.

Lai izprastu, vai dalība Pasākumā maina dalībnieku motivāciju integrēties darba tirgū, ekspertiem tika lūgts dalīties novērojumos. Apkopojot ekspertu sniegtās atbildes uz jautājumu “Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?” (skatīt 3.attēlu), tiek secināts, ka daļai dalībnieku (24; 40,7% – atbildes “jā”, “drīzāk jā”) motivācija meklēt darbu mainījās Pasākuma laikā. Ekspertu novērotais apliecina, ka motivācija uzlabojās: “gatavs braukt uz pilsētu darbu meklēt, arī piedalīties NVA pasākumos”, “hobijs – galdniecība, domā par pašnodarbinātības uzsākšanu”, “sāka apsvērt iespēju vasarā doties uz ārzemēm, sāka ievākt informāciju”, “aizdomājās par savu situāciju – nav redzamu šķēršļu, lai nemeklētu darbu”, “atvērts darbam, izmanto jebkuru iespēju, pārsvarā tie ir gadījuma darbi”, “ir izstrādāts biznesa plāns, bet ir finansiālas grūtības”.



3.attēls. Ekspertu atbilde uz jautājumu “Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?”

Figure 3 Experts' response to question “Did the participants' motivation change during the measure?”

Analizējot ekspertu sniegtās atbildes ar Pīrsona korelācijas metodi, tika konstatēta vāja pozitīva korelācija ($r=0,264^*$, $p<0,05$) starp ekspertu viedokli, atbildot uz jautājumu "Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?", un dalībnieku atbildi "lai uzlabotu darba meklēšanas prasmes", pabeidzot apgalvojumu "Piedalās Pasākumā...". Līdz ar to tiek secināts, ka motivācija uzlabojās tiem dalībniekiem, kas piedalījās Pasākumā, lai uzlabotu darba meklēšanas prasmes.

Savukārt 13 (22,0%) dalībniekiem, saskaņā ar ekspertu domām, motivācija meklēt darbu drīzāk nemainījās, jo ir daudz ārēju apstākļu, kas viņiem kavē darba meklēšanu (piemēram: "ģimenes problēmu dēļ – mazi bērni", "nedzīvo centrā, grūtības izbraukāt", "traucē veselības problēmas, vecums"), kā arī daļa dalībnieku jau sākotnēji esošo darba tirgus situāciju lauku reģionos vērtēja kā diezgan bezcerīgu ("aktīvi iesaistījās, bet nesaskatīja jēgu, jo nav jēgas censties, tāpat darba nebūs", "neredz iespējas"). Samērā liels (22; 37,3%) ir to dalībnieku skaits, kuru motivācijā meklēt darbu eksperti nenovēroja nekādas izmaiņas ("bez pārmaiņām", "nav gatavs neko mainīt, nevar ilgstoši iet uz darbu (atkarības)", "nav vajadzības, materiāli nodrošināta", "svarīga stipendija, pusdienas, tikai atsēdēt").

Tā kā vairums Pasākuma dalībnieku (37; 63,8%) ir vecāki par 50 gadiem, viens no faktoriem, kas traucēja mainīties dalībnieku motivācijai Pasākuma laikā ir vecums. To apliecina vidēji cieša negatīva korelācija ($r=-0,392^{**}$, $p<0,01$) starp ekspertu viedokli, atbildot uz jautājumu "Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?", un dalībnieku vecumu (skatīt 3.tabulu). Tātad – jo lielāks vecums, jo zemāka motivācija iesaistīties darba tirgū. Tas skaidrojams ar virkni motivāciju pazeminošu iemeslu: veselības problēmas, kas ar gadiem tikai saasinās; intensitātes samazināšanās, kas raksturīga vecumā virs 50 gadiem; nespēja pielāgoties mainīgajām tirgus prasībām; pārliecības trūkums; darba devēju vidū un sabiedrībā valdošie stereotipi.

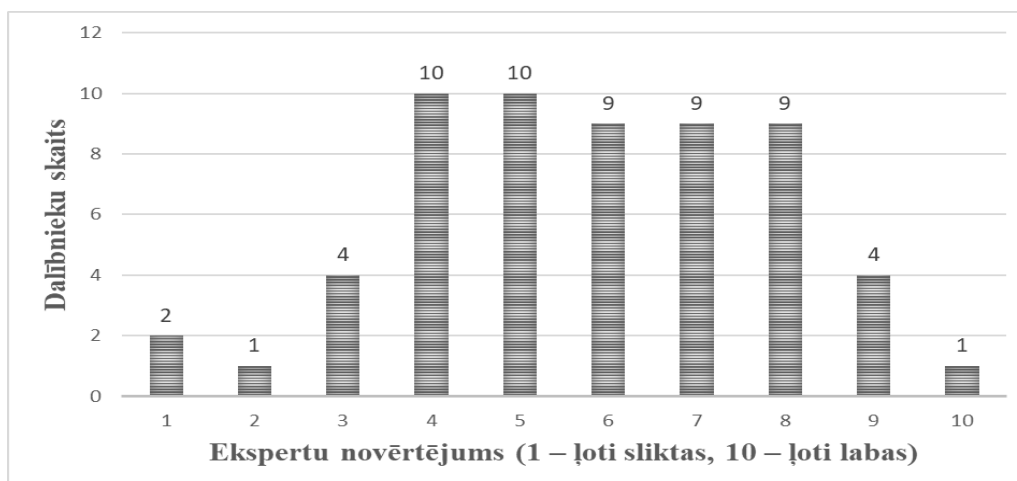
3.tabula. Pīrsona korelācijas analīze starp ekspertu viedokli, atbildot uz jautājumu "Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?", un dalībnieku vecumu
Table 3 Pearson correlation analysis between experts' response to question "Did the participants' motivation change during the measure?" and the age of participants

		Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?	Vecums
Vai mainījās dalībnieka motivācija Pasākuma laikā?	Pīrsona korelācijas koeficients	1	-0,392**
	Abpusējās alternatīvas p vērtība		0,003
	N	59	59
Vecums	Pīrsona korelācijas koeficients	-0,392**	1
	Abpusējās alternatīvas p vērtība	0,003	
	N	59	59

**korelācija ir būtiska pie p vērtības 0,01 (abpusējās alternatīvas p vērtība)

Atbildot uz jautājumu “Vai dalībnieks apzinās situāciju, kādā atrodas?”, eksperti ir vienisprātis, ka visi 59 (100%) dalībnieki apzinās savu situāciju. Vienlaikus eksperti arī norādīja, ka lielākā daļa (36; 61%) nav gatavi pārmaiņām, ka viņus apmierina esošā situācija, šo viedokli pamatojot šādi: “gaida pensiju”, “nav gatavs kaut ko mainīt, dzīvo vienai dienai”, “negrasās uzsākt darba meklējumus, nav intereses, pat haltūru nav”, “nav gatavs ko mainīt, apmierināts ar to, kas ir”.

Ekspertiem tika lūgts novērtēt, kā viņi kopumā vērtē dalībnieku izredzes integrēties darba tirgū, kā arī pamatot viedokli. Rezultāti apkopoti 4.attēlā. Diezgan liels ir to dalībnieku skaits (27; 45,8%), kuru izredzes eksperti ir novērtējuši ar vērtībām no 1 līdz 5 (vērtību skalā no 1 līdz 10), attiecīgi – kā “ļoti sliktas” līdz “vidējas”. Kā galvenos iemeslus minot: “veselības stāvokli”, “vecumu”, “atkarības problēmas”, “ģimenes problēmas (jāpieskata bērni)”, “valsts valodas zināšanu trūkumu”, arī “slinkumu”.



4.attēls. *Ekspertu novērtējums par dalībnieku izredzēm integrēties darba tirgū*
 Figure 4 *Experts' evaluation of participants' prospects to integrate into the labour market*

Pārējiem 32 (54,2%) dalībniekiem eksperti prognozē diezgan labas izredzes iekļauties darba tirgū, tās novērtējot ar vērtībām no 6 līdz 10, attiecīgi – kā “gandrīz labas” līdz “ļoti labas”, jo “redzamu šķēršļu nav”, “krievu tautības, bet labi runā latviski, ir B kategorija, savs auto”, “aktīvi darbojas, lai uzsāktu savu individuālo darbību, bet pagaidām maz klientu”, “izglītots, darītājs, plānotājs”.

Intervijas noslēgumā eksperti tika aicināti izteikt priekšlikumus par to, kā būtu jāpilnveido Pasākuma norises kārtība un vai tajā nepieciešamas kādas izmaiņas. Četri no pieciem ekspertiem ieteica samazināt nodarbību ilgumu no 8 h līdz 6 h dienā, jo dalībniekiem ir grūtības noturēt uzmanību, sekot līdzi nodarbību saturam un uztvert informāciju visas 8 stundas. Viens eksperts norādīja, ka, komplektējot Pasākuma grupas, “būtu jāņem vērā dalībnieku vecums”, jo dažādos vecumos ir atšķirīgas intereses, vajadzības, dzīves pieredze un darbošanās

intensitāte. Pēc ekspertu domām, svarīgi būtu pārrunāt darba gaitu un problēmsituācijas, dodot padomus. Tāpat arī nozīmīga būtu "ideju, materiālu apmaiņa nodarbību vadītāju starpā".

Secinājumi **Conclusions**

1. Eksperti uzskata, ka darba meklēšanā nozīmīgās saskarsmes prasmes lielai daļai dalībnieku sākotnēji bija zemā līmenī, bet Pasākuma laikā tās uzlabojās.
2. Pēc ekspertu domām, lielākajai daļai jeb 45 (76,3%) dalībniekiem svarīgs bija psiholoģiskais atbalsts. Sadzīves prasmes pilnveidot aktuāli bija 14 (23,7%) dalībniekiem, savukārt ar darba meklēšanu saistītie jautājumi interesēja tikai 7 (11,9%) Pasākuma dalībniekus.
3. Ekspertu novērojumi liecina, ka tie dalībnieki, kuriem bija svarīgi uzlabot darba meklēšanas prasmes, grupā iekļāvās veiksmīgāk, un attiecīgi arī šo dalībnieku motivācija integrēties darba tirgū ir augstāka (Pīrsona korelācijas koeficienta vērtība $r=0,346^{**}$, $p<0,01$).
4. Gandrīz pusei dalībnieku (45,8%) eksperti novēroja pārmaiņas Pasākuma laikā. Mainījās tie dalībnieki, kas nākamās trīs gadus plāno vairāk uzmanības veltīt karjerai (Pīrsona korelācijas koeficienta vērtība $r=0,289^*$, $p<0,05$). Savukārt 11,9% dalībnieku dalība Pasākumā nerisināja nekādas izmaiņas, galvenais kavējošais faktors ir dažādas sadzīves problēmas, kuras arī paši dalībnieki norādīja kā apgrūtinājumu darba meklēšanā (Pīrsona korelācijas koeficienta vērtība $r=-0,265^*$, $p<0,05$).
5. Lielākajai daļai dalībnieku (35; 59,3%) saskaņā ar ekspertu domām motivācija meklēt darbu Pasākuma laikā nemainījās, jo pastāv vesela virkne darba meklēšanu apgrūtināšu objektīvu apstākļu, kurus dalība Pasākumā nevar ne ietekmēt, ne izmainīt. Savukārt 24 (40,7%) dalībniekiem motivācija meklēt darbu uzlabojās, jo viņi piedalījās Pasākumā, lai uzlabotu darba meklēšanas prasmes (Pīrsona korelācijas koeficienta vērtība $r=0,264^*$, $p<0,05$).

Summary

The research included the analysis of experts' opinions and observations which resulted in obtaining a more complete information about the motivation of the long-term unemployed to integrate into the labour market after the participation in the measure, and the experts' recommendations on how to improve the organisation of the measure and what changes are necessary were summed up.

Results of the expert interviews lead to the conclusion that the communication possibilities and psychological support was important for most of the participants in the measure. Experts observed an improvement in motivation to seek job for 24 (40,7%) participants. However, experts admitted that, unfortunately, the majority of participants are not ready for changes, that they are satisfied with the current situation as part of the participants are older than 50, therefore their motivation to integrate into the labour market is lower.

The present research has practical value, because considering experts' opinions the recommendations on how to perfect the State Employment Agency's measure "Motivation Program for Job Seeking and Social Mentor Services" were developed, thus improving the carrier support that is provided to the long-term unemployed.

Literatūra References

- Boyce, C., & Neale, P. (2006). *Conducting in depth interviews: A Guide for Designing and Conducting In Depth Interviews for Evaluation Input*. United States: Pathfinder International.
- Bryman, A., & Bell, E. (2003). *Business Research Methods*. Oxford: OUP.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: learning the craft of qualitative research interviewing*. California: SAGE Publications, Inc.
- Martinsone, K. (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa.
- MK rīkojums Nr.244. (2015). *Iekļaujošas nodarbinātības pamatnostādņem 2015.–2020.gadam*. Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/273969-par-ieklausosas-nodarbinatibas-pamatnostadnem-2015-2020-gadam>
- NVA. (2015). *KRG process 4.2.31. Atbalsta pasākumi ilgstošajiem bezdarbniekiem*.
- NVA. (2018). *NVA darbības stratēģija 2017.–2019.gadam*. Pieejams <http://www.nva.gov.lv/index.php?cid=1&mid=611>
- Reņģe, V. (1999). *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Kamene.
- Zohrabi, M. (2013). *Mixed Method Research: Instruments, Validity, Reliability and Reporting Findings*. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/73b8/e61a377d101165b56f120ae5501674743ac7.pdf>

PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU KOMPETENCES PILNVEIDE DARBĀ AR BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU IEKĻAUJOŠAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Pre-School Education Teachers' Competence Development in the Work with Children with Speech Disorders in Inclusive Education

Ingrīda Zeļenkova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *From generation to generation, there are still very topical issues affecting the education system, the quality of its performance, the methods used and the forms of organization. In the 20th century inclusive education problems were studied in Europe and the United States. Several laws have been developed that increase the ability of children with special needs to receive quality education according to their needs and abilities.*

There are countries where inclusive education is seen as an approach to care for disabled children. But at international level, it is seen as a reform that supports diversity among all students (UNESCO, 2001).

The aim of this study is to investigate the competence of pre-school education teachers in working with children with insufficient development of the language system, to develop and approve a program for teacher competence development.

The study summarizes the questionnaire data of pre-school teachers.

Quantitative and qualitative research methods were used.

The research results suggest that there is a need for regular improvement of teachers' competence in working with children with insufficient development of the language system.

Keywords: *inclusive education, teachers' competence, children with speech disorders, teachers' competence development programme*

Ievads

Introduction

Iekļaujošās izglītības iestādes pamatprincips ir tas, ka visiem bērniem, pēc iespējas, ir jāmacās kopā neatkarīgi no vajadzībām un atšķirībām. Iekļaujošās izglītības iestādēm ir jāatzīst dažādības un jāapmierina ikviena bērna tiesības uz kvalitatīvu izglītību, izmantojot dažādas izglītības programmas un atbalsta pasākumus (UNESCO, 1994).

Centrāleiropas un Austrumeiropas valstīs tika minētas dažādas problēmas mācību programmu īstenošanā, kā atzīmē Mančesteres Universitātes profesors M. Ainskovs (Ainscow), galvenokārt tās ir finanšu problēmas, lai atbalstītu šādas

programmas, turklāt arī ētiskie un sociālie jautājumi, piemēram, sabiedrības attieksme pret cilvēkiem ar īpašām vai speciālām vajadzībām (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999).

Lielbritānijas psihologs P. Mitlers (Mittler) konstatē, ka pēdējo desmit gadu laikā vairākās valstīs notiek pārmaiņas izglītības sistēmās, kas liek pievērst lielāku uzmanību izglītības politikai, izglītības satura pilnveidei un praksei kopskatījumā (Mittler, 2000).

Asociētā profesore M. Rozenfelde savā promocijas darbā norāda uz to, ka Latvijā bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vairākās pašvaldībās un izglītības iestādēs notiek dažādi. Joprojām pastāv vairākas problēmas gan valsts, gan pašvaldību, gan izglītības iestāžu līmenī. Šīs problēmas rada grūtības iekļaut bērnu vispārizglītojošajā iestādē. Nepieciešamā apjomā nav pieejamie metodiskie un materiālie resursi. Skolotājiem trūkst informācijas un zināšanu par bērnam nepieciešamajiem atbalsta pasākumiem, to organizēšanas iespējām (Rozenfelde, 2016).

Problēmas teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Pasaulē ir atzīts, ka dzīves pirmie septiņi gadi ir pats svarīgākais cilvēka attīstības periods, kurš veido pamatu turpmākās dzīves kvalitātei un socializācijai (European Commission, 2001, 2014; OECD, 2015). Vairāki ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas publicētie materiāli (OECD, 2001, 2006, 2011, 2015) deva iespēju un motivēja daudzās valstīs izveidot, optimizēt vai pārveidot pirmsskolas izglītības un audzināšanas sistēmu. Pēdējo desmit gadu laikā Eiropas politika ir mainījusies. Pamatā ir pozitīva pieeja bērna personības attīstībai, iekļaušanai sabiedrībā, ilgtspējīgai izglītībai (Council of the European Union, 2011). Tomēr Eiropas Savienības Padome akcentē nepieciešamību vairāk uzmanības pievērst individuālajai pieejai un integrācijas jautājumiem izglītības sfērā, pēc iespējas agrāk sniegt nepieciešamo palīdzību un atbalstu bērniem ar speciālajām vajadzībām (Council of the European Union, 2009).

ANO Konvencija par bērna tiesībām (United Nations, 1990) un ANO Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām (United Nations, 2006) uzsver, ka bērniem ar speciālajām vajadzībām, kuri bieži vien ir pakļauti segregācijai, ir tādas pašas tiesības uz kvalitatīvu izglītību, kā citiem.

Turklāt Pasaules veselības organizācija un UNICEF (World Health Organization and UNICEF, 2012) atzīmē, ka daudzās valstīs izglītības sistēmas un programmas ignorē bērnus, kuriem ir nepieciešama īpaša uzmanība. Ļoti bieži ir pārkāptas šo bērnu tiesības un viņi nesaņem nepieciešamo palīdzību. Tāpēc valstīs ir jāveido tāda izglītības politika, kura ļautu bērniem nejust atstumtību, savlaicīgi saņemt atbalstu kognitīvai, sociālai un emocionālai attīstībai. Bērniem

ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību viennozīmīgi nepieciešams atbalsts, un viņiem ir jāapmierina speciālās izglītības vajadzības.

Iekļaujošās izglītības filosofijas pamatā, kā uzskata profesori C. Forline (Forlin) un D. Mitčels (Mitchell), ir iespēja bērniem ar speciālām vajadzībām, kā līdzvērtīgiem dalībniekiem, apmeklēt vispārīzglītojošās grupas un aktīvi, tāpat kā citiem bērniem, darboties tajās. Runa ir tieši par bērniem ar speciālajām izglītības vajadzībām (Forlin, 2008; Mitchell, 2008).

Savukārt UNESCO ziņojumā (UNESCO, 2012) minēts, ka segregācijas problēmas risinājums nav tikai lēmums piedāvāt bērnam izglītības iestādi. Tas ietver dažādu šķēršļu, kuri traucē ikvienam iegūt kvalitatīvu izglītību, noteikšanu un dziļu izvērtēšanu, kā arī šo šķēršļu, atstumtības un izolācijas iemeslu likvidēšanu.

Ļoti liela nozīme ir nacionālajai izglītības programmai, kuras pamatā ir katra bērna kognitīvā, emocionālā un sociālā attīstība. Šīs programmas kopveseluma pieejas mērķim jābūt virzītam uz to, lai dotu iespēju ikvienam bērnam mācīties atbilstoši savām interesēm un spējām, attīstīties, būt piederīgam, pēc viņa uzskatiem un vēlmēm piedalīties dažādās aktivitātēs telpās un ārā, patstāvīgi vai kopā ar citiem bērniem (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a).

ASV zinātņu doktors S. Šeffers (Schaeffer) ir pārliecināts, ka visaptverošo iekļaujošo sistēmu var nodrošināt tikai tad, ja tā balstās uz normatīvu bāzes, kura paredz cilvēktiesību ievērošanu, kvalitatīvās izglītības nodrošināšanu visiem. Kur pamatā ir izstrādātas atbilstošas izglītības programmas, mācību līdzekļi un metodoloģija, kas ļauj ievērot demokrātijas principus (Schaeffer, 2008).

ASV diplomāte un politiķe A. Armstronga (Armstrong) u.c. savā ziņojumā atzīmē, ka integrētas vai iekļautas plašā sabiedrībā var būt vairākas cilvēku grupas:

- etnisko un reliģisko grupu pārstāvji;
- bēgļi;
- bērni ar speciālajām vajadzībām;
- talantīgi un apdāvināti bērni;
- slimi bērni;
- bērni no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm;
- vecāki pusaudžu vecumā;
- transseksuāli, biseksuāli utt.

Bieži vien šīs grupas ir pakļautas segregācijai un atstumtībai. Skolotājiem jāmeklē ceļi, resursi un iespējas, kā šīs dažādās cilvēku grupas, kuras vienmēr uzskata par problemātiskām, iekļautu sabiedrībā (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

Sakarā ar šo var minēt Amerikāņu pedagoģes C. Tomlisones (Tomlinson) skatījumu uz diferencēto pieeju. Diferencēto pieeju mācību procesam var realizēt dažos virzienos. Tie var būt:

- mācīšanas un mācīšanās process;
- bērnu darbības rezultāts jeb produkts;
- individuāli pielāgota mācību vide un bērnu interešu un spēju ievērošana (Tomlinson, 2001).

Tāpat viņa piedāvā likt akcentu uz konkrētu mērķu izvirzīšanu, regulāru šo mērķu sasniegšanas izvērtēšanu un korekcijas veikšanu atkarībā no rezultāta (Tomlinson, 2013).

Runājot par iekļaujošo izglītību, Mančesteres Universitātes profesors M. Ainskovs un zinātnieki A. Buts (Booth), P. Daisons (Dyson), J. Farells (Farrell) u.c. parāda atšķirību starp šauru un plašu iekļaušanu. Šaurā iekļaušana paredz konkrētas bērnu grupas ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārīglītojošajā grupā. Turklāt plašā iekļaušana nav fokusēta uz konkrētu bērnu grupu ar veselības problēmām, bet uz to, kā iestāde respektē visu bērnu un darbinieku daudzveidību (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, & Howes, 2006). Tāpat viņi atzīst, ka iekļaujošās izglītības ieviešana būtu taisnīga rīcība attiecībā pret visiem bērniem.

Amerikāņu profesors T. Loremans (Loreman) piedāvā indikatorus jeb rādītājus, pēc kuriem var spriest par iekļaujošo izglītību:

- visi apkārt dzīvojošie bērni apmeklē vienu iestādi;
- neviens bērns nesaņem atteikumu būt uzņemtam šajā iestādē;
- visi bērni apmeklē grupas atbilstoši savam vecumam, neskatoties uz speciālajām vajadzībām;
- visi mācās pēc vienotas programmas, kura pēc nepieciešamības var būt pielāgota;
- pedagogs savā darbā izmanto vairākas metodes, ņemot vērā katra vajadzības;
- visi bērni, atbilstoši savām spējām, piedalās kopējos iestādes un grupas pasākumos;
- bērni atbalsta un sniedz palīdzību viens otram;
- iestādes darbiniekiem ir nodrošināts nepieciešamais metodiskais atbalsts, kurš dod iespēju īstenot kvalitatīvu iekļaujošo izglītību (Loreman, 2009, 43).

Psihologi E. Vintere (Winter) un P. Orovs (O'Raw) definēja nosacījumus, pie kuriem var spriest par kvalitatīvu un efektīvu iekļaujošo izglītību:

- pārlicība, ka iekļaušana nav statiska parādība, bet process, kurš attīstās;
- radīti apstākļi sociālai, emocionālai un kognitīvai attīstībai;

- tiek īstenota programma, kura ir pielāgota visu grupas bērnu vajadzībām;
- bērnu vecāki un apkārtējā sabiedrība ir iesaistīti grupas un iestādes dzīvē;
- notiek sadarbība ar agrīnās diagnostikas noteikšanas institūcijām;
- notiek sabiedrības izglītošana iekļaujošās izglītības jautājumos;
- ir nodrošināta skolotāju un iestādes personāla kompetences pilnveidošana;
- visām bērna audzināšanas un izglītošanas piederīgajām personām ir pieejama plaša informācija, un ir nodrošināta šīs informācijas apmaiņa (Winter & O'Raw, 2010, 24).

Balstoties uz atzinumiem, kādus ir snieguši Latvijas zinātnieki un pedagogi D. Nīmante, Ž. Berziņa, V. Guseva, M. Rozenfelde, kuri ir pētījuši jautājumus, kas skar iekļaujošo izglītību, tās ieviešanu un reālo situāciju mūsu valstī, var konstatēt, ka Latvijā līdz šīm brīdim dokumentos un normatīvajos aktos rakstītais bieži vien ir pretrunā ar reālo dzīves situāciju. Izglītības sistēmā nav izstrādāts konkrēts rīcības plāns, kurš veicinātu iekļaujošās izglītības ieviešanu gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan skolās. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem valsts izglītības politikā ir izstrādāt normatīvo bāzi, kur būtu skaidri definēti gan finansiāli jautājumi, gan organizatoriski un metodiski jautājumi (Nīmante, 2008; Bērziņa, 2010; Guseva, 2012; Rozenfelde, 2016).

Runājot par bērnu ar speciālajām vajadzībām, Latvijā joprojām, organizējot mācību procesu, pedagogi ņem vērā to, ko bērns nespēj vai nevar, ar ko viņš atšķiras no pārējiem, kā viņam trūkst. Pareizi būtu ņemt vērā viņa spējas, iespējas, iekšējos un ārējos resursus (Orska & Olutnika, 2005).

Pedagogu kompetences definīciju ļoti precīzi noformulē Splita Universitātes pedagogs M. Ljubetika (Ljubetić) un V. Kostovik Vranješ (Kostović Vranješ). Kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju savienojums, kurš balstās uz vērtībām un motivācijām. Tas ir process, kura pamatā ir nepārtraukta refleksija un atgriezeniskā saite caur sadarbību ar kolēģiem un bērnu vecākiem (Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008).

Pētnieku grupa U. Šarma (Sharma), T. Loremans un C. Forline ir izstrādājuši attieksmes un skolotāju iekļaujošā procesa darba efektivitātes mērījumu skalu. Pētījumā bija iesaistīti seši simti septiņi pedagogi no tādām valstīm kā Honkonga, Indija, Kanāda un Austrālija. Kā rezultātā tika izvirzīti un aktualizēti trīs faktori:

- iekļaujošā procesa rezultativitāte;
- augsta līmeņa sadarbības prasme;
- prasme novērst destruktīvo uzvedību (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

C. Forlīne norāda uz to, ka vairākas valstis, kuras mēģina atbalstīt iekļaujošās izglītības ieviešanu, visos izglītības sistēmas līmeņos satopas ar kvalificētu un zinošu pedagogu praktiķu trūkumu (Forlin, 2010).

Zinātņu kandidāte M. Rouzs (Rouse) un profesore L. Florian (Florian) iekļaujošo izglītību traktē, kā pedagogu domāšanas maiņu, kas ietekmē daudzveidīgas un pieejamas mācību vides veidošanu un nodrošināšanu, lai visi bērni varētu aktīvi piedalīties grupas dzīvē un dažādās aktivitātēs (Rouse & Florian, 2012).

M. Rouzs raksta, ka veiksmīgas iekļaujošās izglītības pamatā nav tikai skolotāju profesionālās pilnveides apmācības kursi, bet arī citas profesionālās kompetences pilnveidošanas iespējas, kuras var veicināt skolotāju attieksmes maiņu un veidošanu. Viņa apraksta skolotāju kompetenci, kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu (Rouse, 2008).

Līdzīgu atzinumu pauž Itāļu zinātnieki D. Di Digenaro (Di Gennaro), E. Peise (Pace), D. Iolanda (Iolanda) un C. Aiello (Aiello). Viņi, pētot skolotāju attieksmi pret iekļaušanu, secināja, ka veiksmīgs iekļaujošās izglītības process ir iespējams tikai tad, ja paralēli ar skolotāju kompetences pilnveidošanu notiks arī vērtību veidošana un pieņemšana, kā arī cilvēku tiesību apzināšana. Bez šaubām skolotājiem jābūt plašām zināšanām, lai iekļautu visus bērnus mācību procesā savā grupā. Neskatoties uz to, ka skolotājiem būs šīs zināšanas un attiecīgās prasmes, process nebūs veiksmīgs, ja skolotājiem trūks vēlmes vai pārliecības, ka viņi spēs sniegt atbalstu visiem bērniem. Kā atzīmē D. Di Digenaro u.c., svarīgi ir tas, lai skolotāji pieņemtu, respektētu dažādību un arī spētu atrast optimālāko ceļu, kā šo dažādību izmantot mācību un audzināšanas procesā. Turklāt ļoti svarīgi ir informēt pedagogus par iespēju saņemt atbalstu dažādu problēmu risināšanā. Piedāvāt viņiem dažādas refleksijas iespējas, piemēram, pašvērtējumu, portfolio izveidošanu, vizualizācijas paņēmienus, „prāta vētru”, lomu rotaļas un video analīzi. Pētnieki norāda uz to, ka pedagogu kompetences pilnveidošanas mācību programmām jābūt orientētām uz mācību metožu izvēli, ņemot vērā iekļaušanas vērtības un atbalsta nodrošināšanu skolotājiem (Di Gennaro, Pace, Iolanda, & Aiello, 2014).

Līdz šim tika apskatīti dažādi pētījumi un atziņas, kuri ir fokusēti tikai uz skolotāju kompetences līmeni, tās pilnveidošanas virzieniem. Profesore K. Urton (Urton) ar kolēģiem pievērsa uzmanību iestādes efektivitātei speciālās izglītības īstenošanā. Pētījumā piedalījās 276 skolotāji un 35 skolu direktori no Vācijas. Rezultātā tika atklāta korelācija starp skolotāju efektivitāti un kolektīva, ieskaitot administrāciju, atbalstu (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Čapmanes Universitātes speciālās izglītības nozares asociētā profesore T. Nišimure (Nishimura) savos pētījumos rādīja veiksmīgas iekļaujošās izglītības trīs svarīgākos nosacījumus:

- skolotāju sadarbība;

- pašanalīze un pašvērtējums;
- nepārtraukta profesionālas kvalifikācijas celšana.

Pamatojoties uz viņas pētījumiem, tika izstrādātas un aprobētas skolotāju profesionālās pilnveides programmas. Nodarbības notika katru dienu, izmantojot izdales materiālus un praktiskās darbības. Novadītas reālas stundas iekļaujošajā klasē. Rezultāti parādīja, ka ir mainījusies skolotāju attieksme attiecībā uz iekļaušanas procesu. Lielākā skolotāju daļa atzīmēja, ka krietni ir paplašinājušās zināšanas un ir pilnveidojusies prasme strādāt iekļaujošajā klasē (Nishimura, 2014).

Turpinot izskatīt prasības pedagogu profesionālās apmācības programmai, European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) savā ziņojumā piedāvāja iekļaut programmas saturā informāciju par cilvēku dažādību, šīs dažādības pieņemšanas stratēģijām. Šajā ziņojumā minētas noteiktas pedagogu prasmes:

- izstrādāt bērniem atbilstošu mācību saturu;
- precīzi definēt uzdevumus;
- nodrošināt bērniem iespēju mācīties atbilstoši savām spējām;
- nodrošināt bērnu līdzdalību mērķu izvirzīšanā;
- nodrošināt produktīvu atgriezenisko saiti (European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2012).

Birmingamas Universitātes profesore J. Allena ir pārliecināta, ka profesionālās kompetences pilnveides pamatā ir pedagogu savas praktiskās darbības izpēte, analīze un vīzija, kā šo pieredzi uzlabot. Šīs darbības nevar būt pilnvērtīgi īstenotas bez iestāžu administrācijas atbalsta (Allen, 2003).

Iekļaujošās izglītības veiksmīga īstenošana balstās uz pozitīvām attiecībām ar bērniem, emocionāli labvēlīgas atmosfēras veidošanas. Šo mērķu veiksmīgas sasniegšanas ceļš sākas no iestādes vadītāja, kurš turpina strādāt ar pedagogiem, iestādes personālu un bērnu vecākiem (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Pētījumos Latvijā skolotāji norāda uz to, ka veiksmīga pedagoģiskā procesa nodrošināšanā administrācijas vadošā loma ir nenoliedzama. Svarīgi atbalstīt pedagogu savstarpējo sadarbību dažādu situāciju risināšanā. Un nenoliedzams ir fakts, ka skolotāju kompetenču pilnveidošana ir daudz efektīvāka, ja to atbalsta administrācija (Namšone, Čakāne, & Sarceviča-Kalviške, 2016, 219)

Pēdējos gados arī Daugavpils pilsētā ir novērojama tendence iekļaut bērnus ar vieglajiem runas traucējumiem vispārīgizglītojošajās pirmsskolas izglītības iestādēs. Aktuāli tas ir bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, jo viņiem nav vajadzīga asistenta vai skolotāja palīga palīdzība, bet galvenokārt ir nepieciešamas regulāras nodarbības ar logopēdu. Lai šīs nodarbības būtu rezultatīvas, nozīmīgs ir vecāku un citu pirmsskolas izglītības skolotāju atbalsts.

Runa ir vēsturiski izveidota cilvēku saziņas forma ar citiem cilvēkiem, izmantojot valodu. Krievijas psihologs V. Kruteckis norāda uz to, ka runa ir

vispiemērotākais saziņas līdzeklis. Valoda darbojas kā sociāli nepieciešama, sociāli fiksēta un vēsturiski kondicionēta sistēma: nevienlīdzīgi sociālie apstākļi, dažādi attīstības ceļi rada atšķirīgu valodas vārdu krājumu un struktūru. Runa un valoda ir sarežģīta dialektiska vienotība. Attīstoties un sazinoties ar pieaugušajiem, bērns apgūst savu dzimto valodu un mācās to lietot savā runā. Valoda ir zīmju sistēma, kas kalpo kā līdzeklis cilvēku saziņai un garīgajai darbībai, kā arī informācijas nodošanas metode no paaudzes paaudzē.

Viņš definēja šādas runas funkcijas:

- 1) apzīmējuma funkcija - subjekta nosaukuma piešķiršana (objektu un parādību noteikšanas vienotība veicina savstarpējo sapratni starp tiem, kas runā).
- 2) vispārināšanas funkcija - vārds apzīmē līdzīgu objektu grupu.
- 3) sakaru funkcija - informācijas nodošana (Kruteckij, 1980).

Runas kā komunikācijas līdzekļa apguve pirmajos septiņos dzīves gados (no dzimšanas līdz skolai) bērniem veidojas trīs galvenajos posmos:

- pirmajā posmā bērns joprojām nesaprot apkārtējo pieaugušo runu un neprot runāt pats, bet šeit pakāpeniski rodas apstākļi, kas nodrošina runas apguvi nākotnē. Tas ir pirms verbālais periods;
- otrajā posmā notiek pāreja no pilnīgas runas trūkuma uz tās veidošanos. Bērns sāk saprast vienkāršākos pieaugušo teikumus un izrunā savus pirmos aktīvos vārdus;
- trešais posms aptver visu turpmāko laiku līdz septiņiem gadiem, kad bērnam veidojas runa un viņš arvien vairāk un vairāk izmanto to, lai sazinātos ar citiem. Tas ir runas komunikācijas attīstības posms (Jel'konin, 2005).

Pēc L. Vigotska uzskatiem, bērna runa ir cieši saistīta ar domāšanas procesiem. Zem tā viņš saprot priekšstatu veidošanos, loģiku un vārdu nozīmes diferencēšanu. Runa, pēc viņa domām, pārvēršas par domāšanas instrumentu. Runas attīstīšana virzās no vārdiem uz vārdu savienojumiem, kas savukārt veido teikumus. Runas veidošanās notiek kā darbības veidošanās. Līdz ar to, tāpat kā jebkurā darbībā, svarīgākais nosacījums mutiskās runas veidošanai ir runas aktivitātes motivējošās puses attīstība. Ir konstatēts, ka runas attīstībai ir nepieciešams veidot komunikācijas nepieciešamību ar apkārtējās pasaules objektiem. Ir atzīts, ka bērna garīgā attīstība notiek, balstoties uz kultūras un vēstures pieredzi, kuras nesējs ir pieaugušais. Šis process ir sarežģīts, tajā liela nozīme ir bērna prasmīgai saziņai ar pieaugušo (Vygotskij, 1997).

Runas attīstība ir cieši saistīta ar personības attīstību. Tā uzskata Krievijas pedagoģe un pirmsskolas izglītības speciāliste J. Tiheeva. Viņa uzsver to, ka runas attīstībai jābūt visas audzināšanas sistēmas pamatā. Nav tādas pedagoģiskā procesa sastāvdaļas, kura būtu atdalīta no runas.

Runa attīstās saskarsmē un ar uzskates palīdzību. Tikai priekšmetu pasaulē bērnam veidojas saikne starp objektu un priekšstatu.

Bērna runa attīstās, pateicoties pieaugušā runas atdarināšanai. No praktiskās darbības un saskarsmē ar apkārtējo pasauli veidojas runas attīstības fundamenti. Turklāt runa pati par sevi jau ir praktiskās, izziņas darbības, saskarsmes, domāšanas un pašregulācijas līdzeklis un instruments (Tiheeva, 1972).

Veiksmīgas runas attīstības nosacījumus aprakstīja ASV Mičiganas Universitātes profesore, psiholoģe E. Hofa (Hoff). Viņa ir pārliecināta, ka galvenie veiksmīgas runas attīstības nosacījumi ir:

- bērnu saskarsme ar vecākiem un tuviem cilvēkiem, kuri izmanto visus iespējamus līdzekļus, lai bērna runa attīstītos dabiski, normālā tempā;
- savlaicīgs un regulārs visā pirmsskolas vecumā bērna runas attīstības monitorings, lai varētu savlaicīgi ieraudzīt un saprast runas attīstības traucējumus, to cēloņus un sekas, speciālisti varētu sniegt kvalitatīvu palīdzību. Svarīgi ir izstrādāt šī monitoringa kritērijus un metodes;
- monitoringa metodēm jābūt cieši saistītā ar teorētisko bāzi, kuras pamatā ir aprakstīti speciālistu korekcijas darba pamati, profesionāļu sagatavošanas veidi un virzieni (Hoff, 2006).

Valodas sistēmas nepietiekamo attīstību (VSNA) pētīja vairāki zinātnieki, pedagogi un logopēdi R. Levina (2005), J. Tiheeva (1972), J. Brumfelds (Broomfield, 2004), M. Vinogradova (Виноградова), S. Tūbele (Tūbele, 2002, 2004) u.c.

Ja bērnam ir normāla dzirde, normāli attīstīts intelekts, nav redzes traucējumi, bet ir fonētiski–fonemātiski traucējumi, nabadzīga leksika, grūtības veidot pareizas gramatiskās konstrukcijas un veidot stāstījumu, var secināt, ka bērnam ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība (Tūbele, 2002). Protams, lielākā mērā tas skar saistīto runu. Bērni neprot veidot stāsta plānu, loģiski noformulēt savu domu. No tā cieš visi komunikācijas dalībnieki, jo bērna runu grūti saprast. Un, tikai laikus uzsākts mērķtiecīgs korekcijas darbs tieši pirmsskolas vecumā, var šo problēmu novērst.

Arī Dievidfloridas Universitātes profesore T. Spensere (Spencer) ir pārliecināta, ka laikus uzsāktais efektīvs un vispusīgs korekcijas darbs līdz bērna septiņu gadu vecumam novērš runas traucējumus. Visi runas parametri: fonētika, fonemātika, leksika, gramatika var būt attīstīti diezgan labā līmenī. T. Spensere un T. Slokums (Spencer & Slocum, 2010), veicot pētījumu ar pirmsskolas vecuma bērniem, pierādīja, ka, mērķtiecīgi izmantojot dažādas metodes un paņēmienus, piemēram, dažāda veida attēlus, shēmas, saistītā runa attīstās diezgan strauji. Jo smagāka runas attīstības traucējuma pakāpe, jo agrāk jā sāk korekcijas darbs. Ja ir ievēroti šie nosacījumi, bērns līdz 7 gadiem apgūst saistītu runu pilnībā.

Tikai tāpēc, ka bērniem ar VSNA intelekta attīstība ir normas robežās, tieši šos bērnus ir vieglāk iekļaut vispārizglītojošā programmā. Tomēr viņiem ir

jānodrošina nepieciešamais atbalsts un korekcijas darbs. Korekcijas darbam jābūt sistematizētam un rūpīgi izplānotam. Vadošā loma, protams, pieder logopēdam, bet tikai ar grupas skolotāju atbalstu, aktīvu līdzdalību un iesaistīšanos, tas būs efektīvs un kvalitatīvs.

Pētījuma rezultāti *The research results*

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju kompetenci darbā ar bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, izstrādāt un aprobēt programmu skolotāju kompetences pilnveidei.

Pētījumā ir izmantotas jauktās metodes. Jaukto pētījuma metožu, kā atzīmē Britu psihologs, pedagogs un profesors A. Onuegbazi (Onwuegbuzie) un profesore N. Līča (Leech), pielietojuma pirmsākumi ir atrodamī pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados, kad pētījumos tika izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes vienlaicīgi (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Pētījumā piedalījās 100 Daugavpils pilsētas pirmsskolas izglītības skolotājas.

Lai noskaidrotu skolotāju vajadzības un kompetences līmeni, tika izveidota anketa, kurā ir 32 jautājumi.

Atbildes uz anketas jautājumiem tika apvienotas un analizētas pa blokiem:

- zināšanas un izpratne par iekļaujošo izglītību;
- zināšanas un izpratne par runas traucējumiem pirmsskolas vecuma bērniem;
- zināšanas un izpratne par valodas sistēmas nepietiekamo attīstību (VSNA) pirmsskolas vecuma bērniem;
- spējas un prasmes;
- pozitīva attieksme.

Veiktais pētījums liecina, ka:

- lielākajai daļai skolotāju, kuri īsteno vispārīzglītojošo pirmsskolas izglītības programmu, trūkst zināšanu par iekļaujošo izglītību, tās būtību, nozīmi un iespējām;
- neskatoties uz skolotāju lielu pieredzi, daudzi atzīst, ka zināšanas par valodas sistēmas nepietiekamu attīstību pirmsskolas vecumā ir nepilnīgas un fragmentāras;
- daudziem trūkst praktiskas pieredzes korekcijas darbā ar bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību;
- tomēr lielākajam skolotāju skaitam ir izveidojusies pozitīva attieksme pret bērnu ar VSNA iekļaušanu vispārīzglītojošajā programmā;

Balstoties uz zinātnieku atzinumiem, tika izstrādāta skolotāju kompetences pilnveides programma.

Programmas nosaukums: *Pirmsskolas izglītības skolotāju kompetenču pilnveide darbā ar bērniem ar VSNA.*

Programma ir paredzēta pirmsskolas skolotājiem, kuri īsteno vispārizglītojošo programmu, kurā ir iekļauti bērni ar VSNA.

Programmas mērķis: pilnveidot pirmsskolas izglītības skolotāju kompetences darbā ar bērniem ar VSNA.

Sasniedzamie rezultāti:

- skolotāji izprot mūsdienu speciālās izglītības tendences;
- ir pilnveidojuši savas zināšanas iekļaujošās izglītības jomā;
- zina par bērnu runas traucējumiem, to veidiem, cēloņiem un pazīmēm;
- prot izmantot mācīšanas stratēģijas, atbalsta pasākumus, diferencēt un individualizēt mācīšanas procesu;
- ir guvuši jaunas idejas darbā ar bērniem ar VSNA un viņu vecākiem;
- ir motivēti personiskai un profesionālai izaugsmei;
- ir izveidojusies pozitīva attieksme pret bērnu ar VSNA iekļaušanu vispārizglītojošā grupā.

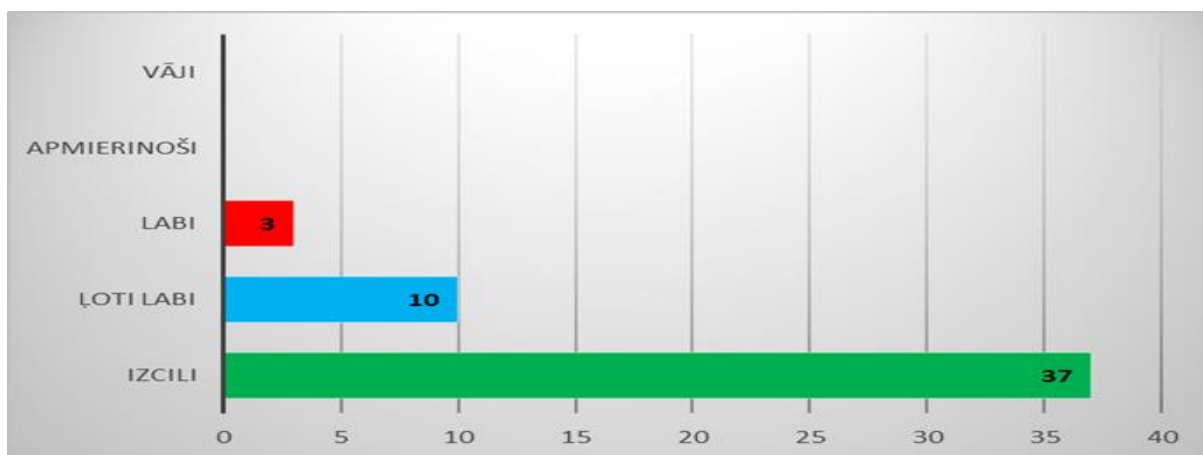
Programmā ir 9 tēmas:

1. Iekļaujošā izglītība pasaulē un Latvijā.
2. Universālā dizaina nozīme.
3. Runas attīstīšanas posmi pirmsskolas vecumā.
4. Runas traucējumu cēloņi un veidi.
5. Bērnu ar VSNA raksturojums.
6. Korekcijas iespējas, darba formas un metodes iekļaujošajā vidē.
7. Atbalsta pasākumi bērniem ar VSNA. Sadarbība ar atbalsta personālu.
8. Iespējamie mācību līdzekļi darbā ar bērniem ar VSNA.
9. Sadarbība ar vecākiem, tās nozīme.

Laika posmā no 2018.gada novembra līdz 2019.gada janvārim notika izstrādātās skolotāju kompetences pilnveides programmas aprobācija.

Programmu īstenoja programmas autore. Programmas apjoms ir 20 akadēmiskās stundas.

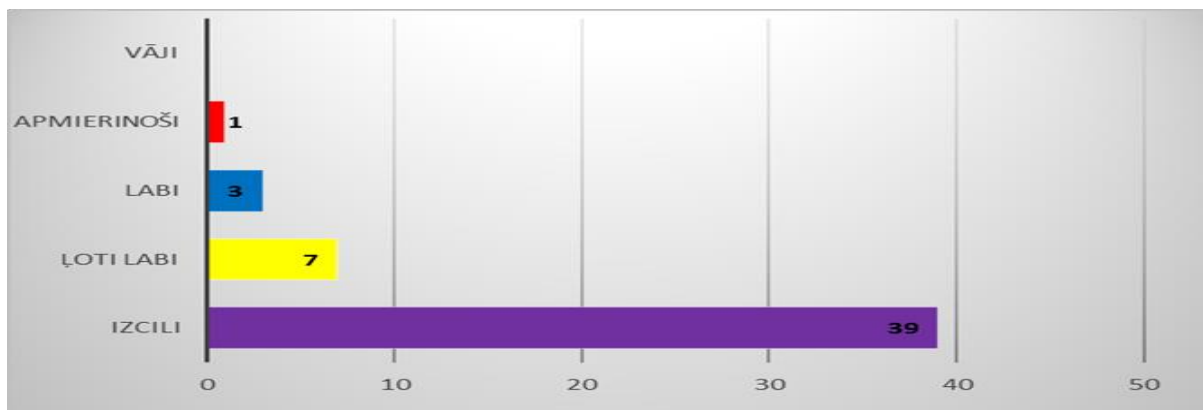
Programmas īstenošanas un aprobācijas noslēgumā visām 50 skolotājām, kuras piedalījās aprobācijā, tika piedāvāta anketa ar nolūku izvērtēt tēmas aktualitāti, nodarbību organizācijas kvalitāti, izdales materiālu kvalitāti, sniegto prezentāciju kvalitāti.



1.attēls. *Vērtējums par tēmas aktualitāti*
Figure 1 *Evaluation of the themes relevance*

Programmas tēmu aktualitāti kā izcilu atzīmēja 37 respondenti no 50. Tas liecina par to, ka skolotājiem ir svarīgi pilnveidot savu kompetenci darbā ar bērniem ar VSNA, kuri jau ir iekļauti vispārīzglītojošajā programmā, jo kompetences pilnveides programmas saturs ietver gan teoriju, gan praktiskas iemaņas. Dati ir atspoguļoti 1.attēlā.

Svarīgi bija noskaidrot, vai nodarbību organizācijas kvalitāte atbilst skolotāju mācīšanas un mācīšanās stratēģijām, optimālai slodzei, vai izvēlētās metodes ir efektīvas? 39 respondenti novērtēja nodarbību organizācijas kvalitāti kā izcilu. Rezultāti ir redzami 2.attēlā.



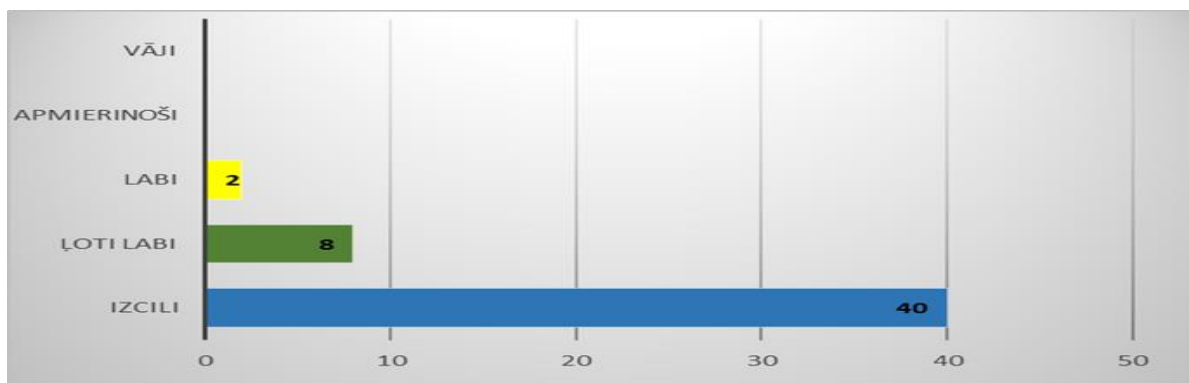
2.attēls. *Vērtējums par nodarbību organizācijas kvalitāti*
Figure 2 *Evaluation of the quality of class organization*

Nodarbību laikā tika izmantoti dažādi izdales materiāli: dažādas darba lapas individuālai un grupu darbībai, izdales materiāli aktivitāšu norisei.

Šo materiālu kvalitāti kā izcili un ļoti labi novērtēja 46 skolotājas.

Satura vizualizācijai programmas īstenošanas laikā tika izmantotas programmas autores izstrādātās prezentācijas. 9 tēmām ir izstrādātas 10

prezentācijas, kurās ir teorētiskie atzinumi, informācija un dažādi praktiski piemēri. Prezentāciju kvalitātes skolotāju vērtējumā rezultāti ir redzami 3. attēlā.



3.attēls. Vērtējums par prezentāciju kvalitāti
Figure 3 Evaluation of presentation quality

Lai noskaidrotu pieredzējušo skolotāju - tālākizglītotāju galvenos uzskatus un atzinumus par izstrādāto skolotāju kompetences pilnveides programmu pētījumā tika izmantota ekspertu vērtējuma metode.

Analizējot ekspertu atsauksmes, var secināt, ka:

- programmas saturs ir pārdomāts, loģiski strukturēts un atbilst izvirzītajiem mērķiem un definētajiem sasniedzamajiem rezultātiem;
- apgūstamo tematu ietvaros pedagogiem ir iespēja pilnveidot savas zināšanas, attīstīt praktiskās darbības prasmes, kritiski analizēt un izvērtēt esošo pieredzi, dalīties pieredzē ar kolēģiem;
- nodarbībās pedagogu pieredzes aktualizēšanai, apjēgšanai un lietošanai tiek izmantotas daudzveidīgas produktīvās metodes;
- nodarbību saturs ir rūpīgi izstrādāts;
- programmā ir aptverti visi būtiskākie teorētiskie un praktiskie aspekti, kas ir nozīmīgi pirmsskolas izglītības iestāžu skolotājiem, lai integrētu vispārīzglītojošajās programmās bērnus ar VSNA.

Secinājumi

Conclusions

1. Visā pasaulē joprojām aktuāls ir jautājums par iekļaujošās izglītības īstenošanu, tās priekšrocībām, tendencēm un problēmām.
2. Vairākās valstīs regulāri ir pētīts jautājums par skolotāju kompetenci iekļaujošajā izglītībā.
3. Ir pētītas augstskolu piedāvātās programmas, skolotāju tālākizglītības programmas, to efektivitāte un kvalitāte.

4. Vairāki pētnieki atzīst, ka skolotāju sagatavotības līmenis, īstenot iekļaujošu izglītību, vairākos gadījumos ir zems.
5. Daudzi zinātnieki uzsver, ka ir nepieciešamība pārskatīt un pilnveidot augstskolu programmas, iekļaujot tajās praktiskās nodarbības iekļaujošajā grupā pietiekošā apjomā.
6. Zinātnieki atzīst, ka vadošo lomu spēlē skolotāju attieksme pret bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārizglītojošā programmā.
7. Liela nozīme ir iestāžu vadības un administrācijas spējai atbalstīt skolotājas, veidot savā iestādē bērnam nepieciešamo atbalsta sistēmu.
8. Nenoliedzama ir arī bērnu vecāku loma, spēja aktīvi iesaistīties bērna attīstīšanas procesā.
9. Pastāv nepieciešamība regulāri pilnveidot skolotāju kompetenci darbā ar bērniem ar VSNA, par ko liecina skolotāju anketēšanas rezultāti.
10. Iestāžu administrācijai būtu ieteicams sekot gūto zināšanu un prasmju izmantošanai darbā ar iekļautiem bērniem, kā arī veikt skolotāju vajadzību nu vēlmju regulāru monitoringu.

Summary

The aim of this paper is to study pre-school education teachers' competence in the work with children with speech disorders, to work out and approbate the teachers' competence development programme.

Taking into consideration the work aim and objectives scientific sources and international normative acts which influence inclusive education and its teachers' competence have been researched (Ainscow, Booth, Dyson, & Farrell, 2006; Loreman, 2009; Rouse, 2012; Forlin, 2008; Urton, 2014; Sharma, 2013; Rozenfelde, 2016; Nīmante, 2008; Bērzina, 2010; Guseva, 2012; etc.). The scientific sources analysis, where children's speech disorders are characterised, speech disorders characteristics and correction possibilities are given, has been carried out (Tiheeva, 1972, Jel'konin, 2005; Tūbele, 2002, 2004; etc.).

The author worked out and approbated teachers' competence development programme. 50 teachers took part in the approbation.

There are 9 topics in the content of the programme. They are connected with inclusive education, characteristics of children with speech disorders, correction possibilities and support assurance. The distribution of themes, the lesson plans with the planned achieved result, the intended time, the resources necessary for the lessons have been worked out.

Conclusions:

1. The necessity of regular teachers' competence development in the work with children with speech disorders exists. It is proved by the results of teachers' survey.
2. The teachers' competence development programme worked out by the author is topical, effective, qualitative. It complies with modern education tendencies and there is a considerable contribution into pre-school teachers' professional development advancement.
3. It is recommended to anticipate additional hours to practical work in children's group for programme realization.

4. In general, the worked out programme can be used by teacher-trainers and speech therapists. In case of necessity they can use programme themes as separate consultations.

Literatūra References

- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorised as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education, 14*(2), 103-121.
- Ainscow, M. T., Booth, A., Dyson, P., Farrell, J., Frankham, F., Gallannaugh, A., & Howes, R. S. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allen, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education, 3*(4), 175-179.
- Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29-39.
- Bērziņa, Ž. (2010). *Mentoring sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā*. (Promocijas darbs). Daugavpils: DU.
- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). Children with speech and language disability: caseload characteristics. *Journal of Language & Communication Disorders, 39*(3), 303-324.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. 2009/C 119/02. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdl>
- Council of the European Union. (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. 2011/C 175/03. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdk>
- Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Iolanda, D., & Aiello, C. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century, 60*, 54-65.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: EADSNE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education*. F. Bellour, P. Bartolo, & M. Kyriazopoulou (Eds.). Odense, Denmark.
- European Commission. (2001). Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: *Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdm>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdn>
- Forlin, C. (2008). Education reform to include all learners in the Asia-Pacific Region. In C. Forlin (Ed.), *Catering for learners with diverse needs: An Asia-Pacific focus "Marden Professional Development Program"* (pp. 1-10). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 649-54. doi: 10.1080/13603111003778353

- Guseva, V. (2012). *Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā*. (Promocijas darba kopsavilkums). Daugavpils: DU.
- Hoff, E. (2006). 'How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Jel'konin, D. B. (2005). *Psihologicheskoe razvitie v detskikh vozrastah*. Voronezh.
- Kruteckij, V. A. (1980). *Psihologija. Uchebnik dlja uchavijhsja ped. uchiliv*. M.: Prosvewenie.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265–275.
- Levina, R. E. (2005). *Narusheniya rechi i pis'ma u detej.*: izbr. tr. / red. sost. G.V. Chirkina, P.B. Shoshin. M.
- Ljubetić, M., & Kostović Vranješ, V. (2008). *Pedagogical (in) competence of teachers*. *Educational science*, 10(1), 209-230.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. CASS Connections, Spring.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London–New York: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton.
- Namsone, D., Čakāne, L., & Sarceviča-Kalviške, D. (2016). Teacher Teams and Schools Become Leaders to Disseminate Innovative Practice. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2016. Volume II*, 208–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016 vol2.1393>
- Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 214-230.
- Nīmante, D. (2008). *Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība Latvijā: vēsturiskais un mūsdienu konteksts. Sociālā pedagoģija*. (Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai). Rīga: Latvijas Universitāte.
- Orska, R., & Olutnika, A. (2005). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 1(16), 1-20.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: Final report*.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. (Promocijas darbs). LU PPMF. Sk. (01.10.2018). Pieejams <http://ejuz.lv/ouw>,
- Schaeffer, S. (2008). *Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education*. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session, Geneva, 25-28 November 2008.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. DOI:10.1111/j.14713802.2011.01200.x
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RAKA.
- Tūbele, S. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi...* . Rīga: RaKa.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO (UNESCO 1994) World conference on special needs education: access and quality.

*Pre-School Education Teachers' Competence Development in the Work with Children with
Speech Disorders in Inclusive Education*

- UNESCO. (2012). *Education: Addressing exclusion*. Retrieved from: <http://ejuz.lv/oux>
- United Nations. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdr>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdp>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vygotskij, L. S. (1997). *Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Spb., Sojuz.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- World Health Organization and UNICEF. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper*. Geneva: World Health Organization. Retrieved July 08, 2018, from <http://ejuz.lv/pdq>

**DOKTORANTU UN DOCĒTĀJU ZINĀTNISKO,
AKADĒMISKO UN PRAKTISKO SPĒJU ATTĪSTĪBA
TRANSFORMATĪVAS DIGITĀLĀS MĀCĪŠANĀS JOMĀ**

Latvijas Zinātnes padomes fundamentālo un lietišķo pētījumu projekts “Transformatīvas digitālās mācīšanās ieviešana pedagoģijas zinātnes doktora programmā Latvijā” (DocTDLL) lzp-2018/2-0180

***The Development of Scientific, Academic and Practical Capacity of
Researchers and Educators in the Field of Transformative Digital
Learning***

Implementation of Transformative Digital Learning in Doctoral Program of Pedagogical Science in Latvia (DocTDLL) lzp-2018/2-0180

Ilga Prudnikova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Transformative Digital Learning (TDL) is a progressive form of fully online, problem-based, constructivist learning, developed by research associates of the Educational Informatics Lab (EILAB), University of Ontario Institute of Technology, Canada. TDL transforms higher educational practices from: authoritarian instruction to democratized learning, individualistic learning to socially distributed and tool-mediated, knowledge building, a mechanism of the status quo to a catalyst for social progress, offer a truly novel approach to the theory of teaching and education, introduce new methodology and practical techniques to learners of all ages. Moving from lecture- and book-based, classroom learning to TDL proved to be a significant adjustment requiring a good level of participant readiness. The main aim of the project “Implementation of Transformative Digital Learning in Doctoral Program of Pedagogical Science in Latvia” is to create new pedagogical knowledge and technological know-how in the field of transformative digital learning (TDL) in higher education in Latvia based on Canadian experience and to ensure transfer of knowledge and skills in the further development of the doctoral study program "Pedagogy", as well as the development of scientific, academic and practical capacity of researchers and educators. The specific objectives of the research meet the main challenges and priorities of the project, originality and novelty in the field of research:
Implementation of interdisciplinary research, capacity building and the creation of a new knowledge base by studying the situation and transferring innovation to implement TDL in doctoral studies;
Development of new prototypes: e-platform, innovative methodologies (approaches, methods, techniques) for completing experiments, approbation, implementation and provision of new services in the context of higher education, which will provide world-wide recognized knowledge transfer in the development of innovative and advanced didactic materials which meet the most topical priorities of the Smart Specialization Strategy set out in Latvia:*

Productive innovation system; modern ICT; Modern education; Knowledge base; Information and Communication Technologies for Education and Economics.

Keywords: *higher education, transformative digital learning, teacher professional competencies.*

Ievads ***Introduction***

Tradicionālajā mācīšanās pieejā uzmanība ir vērsta uz satura apguvi, izpratni, lietošanu, bet transformatīvā digitālā mācīšanās pieeja, pirmkārt, ļauj daudz operatīvāk komunicēt, apmainīties ar informāciju, secināt un vienlaicīgi arī apzināties notiekošo transformāciju jeb pārmaiņas personības izaugsmē vairākos aspektos, ne tikai zināšanu (jauna satura) ieguvē (Žogla et al., 2019; Mykhailenko et al., 2019).

Mācīšanās nav tikai vienvirziena process, svarīga ir sadarbība un abpusēja informācijas apmaiņa, secināšana. Tā ir jēgpilna tehnoloģiju lietošana mācību/studiju procesā, uzdevumu veikšana un problēmu risināšana. Ļoti nozīmīgi ir docētājam attīstīt savas digitālās prasmes un justies droši, izmantojot digitālās tehnoloģijas.

Transformatīvā mācīšanās nozīmē apzinātas pārmaiņas un attīstību. Veicot uzdevumus, analizējot, students secina, kāds ir viņa zināšanu līmenis un kādas zināšanas, prasmes viņam vēl nepieciešamas (Žogla et al., 2019; Mykhailenko et al., 2019).

Latvijas Zinātnes padomes fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta "Transformatīvas digitālās mācīšanās ieviešana pedagogijas zinātnes doktora programmā Latvijā" (DocTDLL) lzp-2018/2-0180 mērķis ir radīt jaunas zināšanas un tehnoloģiskās prasmes transformatīvās digitālās mācīšanās (TDL) jomā augstākajā izglītībā Latvijā, balstoties uz Kanādas pieredzi, un nodrošināt zināšanu un prasmju pārnesi doktorantūras studiju programmas "Pedagoģija" turpmākajā attīstībā, kā arī zinātnisko un akadēmisko spēju attīstīšana. Projekta galvenie plānotie rezultāti ir: Latvijas apstākļiem un kultūrvidei pielāgoti instrumenti "Personiskās un kultūras orientācijas skala" un "Digitālās kompetences profilētājs", veikta datu apstrāde doktora studiju programmā "Pedagoģija" Latvijā un sagatavota statistiskā atskaite ar mērķi radīt jaunas zināšanas digitālās izglītības jomā, izstrādāti divi 10 kredītpunktu vai 15 ECTS moduļi doktora studiju programmai "Pedagoģija"- didaktikas teorijas un pētījumi digitālās mācībās, tai skaitā prakse, pētījumu un prakses sinerģija.

Projekta aktivitātes *Activities of the project*

Pieredzes apguves vizīte transformatīvās digitālās mācīšanās jomā Kanādā. Fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta “Transformatīvās digitālās mācīšanās ieviešana pedagoģijas zinātnes doktora programmā Latvijā” (DocTDLL) plānotās projekta darbības mērķu nostādņēs ietilpst Kanādas pieredzes teorētiskā izpēte un labākās pieredzes apguve transformatīvās digitālās mācīšanās jomā. No 2019. gada 10. februāra līdz 2019. gada 16. februārim DocTDLL ietvaros notika docētāju un doktorantu grupas pieredzes apmaiņas vizīte transformatīvās mācīšanās jomā Kanādā. Vizītes mērķis Kanādā bija iepazīt Toronto Universitātes, Ontario Universitātes, W. Galen Weston Centra, Niagāras Lietišķās mākslas un tehnoloģiju koledžas pieredzi transformatīvās digitālās mācīšanās jomā turpmākai ieviešanai doktora studiju programmas Pedagoģija modulī “Speciālā izglītība un sociālais darbs” Latvijā, kā arī zinātnisko un akadēmisko spēju attīstīšana. Pētījuma bāze: Toronto Universitāte, Ontario Universitātes Tehnoloģiju institūts (EILAB), W. Galen Weston Centrs, Niagāras Lietišķās mākslas un tehnoloģiju koledža. Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras, Kanādas izglītības sistēmas normatīvās dokumentācijas un pētījuma tēmai relevantu informācijas avotu analīze, atvērtā novērošana un komunikācija, pārrunas ar vizītes programmā iekļauto iestāžu personāla pārstāvjiem, semināri, vizītes dalībnieku savstarpējās diskusijas. Dokumentācija: pieredzes apmaiņas vizītes semināru protokoli, un fotodokumentācija. Vizītes laikā tās dalībnieki papildināja zināšanas par transformatīvās digitālās mācīšanās jomu, rada izpratni par transformatīvās digitālās mācīšanās izmantošanas iespējām pedagogu izglītības nodrošināšanā. Tika iepazīti labās pieredzes piemēri, kas nodrošina pamatu mērķtiecīgam transformatīvās digitālās mācīšanās nodrošinājuma izvērtējumam un tā pilnveides iespēju formulējumam Latvijas izglītības sistēmā. Tika pārrunātas perspektīvas iespējas potenciālu kontaktu veidošanai starp EILAB vadošajiem speciālistiem un RTA zinātnisko struktūrvienību speciālistiem. Kanādas pieredzes teorētiskā izpēte un labākās pieredzes apguve transformatīvās digitālās mācīšanās jomā parāda, ka arī pedagoģiskajā darbībā norit inovatīvi procesi, īpaši tie saistīti ar pedagoģiskajiem līdzekļiem (saturu, programmām, metodēm, paņēmieniem), kas norāda uz Fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta DocTDLL darbības novitāti un nozīmīgumu.

Profesionālās kompetences pilnveides programma „Transformatīvā digitālā mācīšanās: teorija un prakse”. Programma tiek īstenota no 2019. gada 23. maija līdz 20. jūnijam DocTDLL ietvaros, kas tiek īstenots sadarbībā ar Ontario universitātes, Kanāda EILAB. Programmas mērķis – veicināt doktorantu, maģistrantu un docētāju izpratni par transformatīvās digitālās mācīšanās teorētiskajām nostādņēm, to izmantošanu pētījumos un praksē digitāla mācību

procesa organizēšanai vai pētījumu veikšanai digitālās mācīšanās jomā. Vienlaicīgi kursa mērķis bija pārbaudīt docētāju un doktorantu gatavību e-platformā organizēt studiju procesu doktora/maģistra studijās, piedāvājot studentiem iespējas mācīties attālināti digitālā vidē.

Programmas apguve notika četrās *Skype* sesijās un RTA video web auditorijā, nodrošinot materiālu pieejamību un sekmējot programmas apguvi transformatīvās digitālās mācīšanās procesā. Diskusijas *Skype* sesijās bija orientētas uz dalībnieku iespēju aprobēt savu prasmi diskutēt tālmācības režīmā, strādāt grupās, izmantojot pilnveidotās *Skype* sistēmas iespējas. Dalībnieku aktivitāte apliecināja viņu izpratni par transformatīvās digitālās mācīšanās teorētiskajām nostādnēm, to izmantošanu pētījumos un praksē digitāla mācību procesa organizēšanai vai pētījumu veikšanai digitālās mācīšanās jomā.

Kursos tika apskatītas transformatīvās digitālās mācīšanās teorētiskās nostādnes, to izmantošana pētījumos un praksē digitāla mācību procesa organizēšanai vai pētījumu veikšanai digitālās mācīšanās jomā. Kursu laikā tika pilnveidotas dalībnieku iemaņas darbā ar digitālajiem rīkiem, piemēram "Adobe Connect", kas ļauj piedalīties mācību procesā attālināti. Tika uzlabotas komunikāciju prasmes, tajā skaitā arī komunikācija tiešsaistē. Vienlaicīgi šīs sesijas pārbaudīja docētāju un doktorantu gatavību e-platformā organizēt studiju procesu doktora/maģistra studijās, piedāvājot studentiem iespējas mācīties attālināti digitālā vidē. Nodarbībās pozitīvi izveidojās pieredzes apmaiņa starp dažādu valstu dalībniekiem, tas sniedza iespēju paskatīties no cita skatupunkta uz dažādiem problēmjaucieniem.

Vasaras skolas laikā gūta pieredze turpmāko pētījumu veikšanai.

Laikā no 2019. gada 18. jūnija līdz 20. jūnijam DocTDLL ietvaros tika īstenotas vasaras skolas aktivitātes.

Šajā laikā tika gūta pieredzes apmaiņa un aprobācija turpmāko pētījumu veikšanai projektos iesaistītajiem pētniekiem, doktorantiem, maģistrantiem sadarbībā ar IZM pārstāvjiem, VISC pārstāvjiem, ārvalstu dalībniekiem no Ukrainas un Kanādas. Vasaras skolas laikā notika arī programmas "Transformatīvā digitālā mācīšanās: teorija un prakse" pašnovērtēšana un aprobācijas programmas novērtēšana.

13. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība". DocTDLL ietvaros zinātniskie darbinieki varēja piedalīties 13.starptautiskā zinātniskā konferencē „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība”, kura notika 2019. gada 24. – 25. maijā Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā. Konferences mērķis bija veicināt zinātnisko pētījumu izglītībā, psiholoģijā un sabiedrības vadībā attīstību un pielietošanu, nodrošinot bezmaksas piekļuvi pētījumu informācijai tiešsaistē bez finansiāliem, juridiskiem vai tehniskiem šķēršļiem. 13.starptautiskā zinātniskā konferencē „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība” tika prezentēts un publicēts raksts: Irēna Žogla, Ilga Prudnikova, Olena Mykhailenko

ar publikāciju "Pedagogical assumptions of transformative digital model for social change" raksts, kas iekļauts Thomson Reuters WoS datubāzēs.

12. starptautiskajā zinātniski praktiskajā konferencē "Vide. Tehnoloģija. Resursi". DocTDLL ietvaros zinātniskie darbinieki varēja piedalīties 12. starptautiskajā zinātniski praktiskajā konferencē "Vide. Tehnoloģija. Resursi", kas notika no 2019. gada 20. jūnija līdz 2019. gada 22. jūnijam Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā, kur tika prezentēts un publicēts raksts: Mykhailenko O., Blayone T., Žogla I., Ļubkina V. "Using Activity Theory for Modelling Transformative Digital Learning", kas iekļauts Thomson Reuters WoS datubāzēs.

Secinājumi **Conclusions**

Kanādas pieredzes teorētiskā izpēte un labākās pieredzes apguve transformatīvās digitālās mācīšanās jomā:

- parāda, ka arī pedagoģiskajā darbībā norit inovatīvi procesi, īpaši tie saistīti ar pedagoģiskajiem līdzekļiem (saturu, programmām, metodēm, paņēmieniem), kas norāda uz Fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta DocTDLL darbības novitāti un nozīmīgumu;
- pedagoģu izglītībā arvien vairāk tiek pielietotas jaunās tehnoloģijas, on-line kursi, tiešsaistes mācību vide, kas nodrošina studiju procesa pilnveidošanu;
- nodrošinot doktora studiju programmas Pedagoģija moduļa "Speciālā izglītība un sociālais darbs" īstenošanu, būtiski integrēt studiju procesā Fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta DocTDLL rezultātus, iesaistot PhD studentus zinātniski pētnieciskā darbībā;
- EILAB un koledžu apmeklējumos iegūtā pieredze un personīgie kontakti ir ilglaicīgi aktīva vērtība, pētnieku atvērtība sadarbībai ir mūsdienīgs komponents efektīvam augstskolas darbam. RTA Institūts ir ieguvis kvalificētus sadarbības kolēģus turpmākiem pētījumiem un akadēmiskajam darbam;
- iegūtais rezultāts detalizēti tiks izmantots projekta izpildē – publikācijās, doktora studiju programmas izstrādē, doktorantu pētījumos.

Profesionālās kompetences pilnveides programmas „Transformatīvā digitālā mācīšanās: teorija un prakse” dalībnieki pilnveidoja:

- zināšanas un kompetentu izpratni par transformatīvās digitālās mācīšanās teorētiskajām nostādnēm un iespējām efektīvi izmantot e-vidi akadēmiskajā un pētnieciskajā darbā;
- kompetenci analizēt, sintezēt un izvērtēt transformatīvās digitālās mācīšanās teorētiskās nostādnes akadēmiskā un pētnieciskā darba

pilnveidei – tā analīzei un iespējamo digitālā mācību procesa organizēšanas problēmu risināšanai;

- kompetenci zināšanas izmantot transformatīvās digitālās mācīšanās pašorganizēšanai, kā arī doktorantu/maģistrantu digitālās mācīšanās prioritāšu izmantošanai;
- komunikatīvo kompetenci, aprobējot digitālajā vidē komunikēšanu par transformatīvās digitālās mācīšanās būtību, organizēšanu, efektivitātes nodrošinājumu, kā arī šī mācību formāta novērtēšanu.

Vasaras skolas laikā gūta pieredze turpmāko pētījumu veikšanai.

Programmas “Transformatīvā digitālā mācīšanās: teorija un prakse” pašnovērtēšana un aprobācijas programmas novērtēšanas secinājumi:

- transformatīvā mācīšanās nozīmē apzinātas pārmaiņas un attīstību;
- veicot uzdevumus, analizējot, students secina, kāds ir viņa zināšanu līmenis un kādas zināšanas, prasmes viņam vēl nepieciešamas;
- piedāvājot studentiem uz problēmrisināšanu vērstus uzdevumus, ir iespējami dažādi risinājumu veidi;
- diskusijā notiek viedokļu apmaiņa un jaunas pieredzes un informācijas integrēšana;
- kulturālās atšķirības paplašina redzes loku, mazina stereotipus, veicina informācijas apmaiņu;
- iegūta jauna pieredze, kā izmantot digitālos saziņas rīkus, pievienot prezentācijas diskusijas laikā, komentēt;
- noderīga komunikācija, viedokļu apmaiņa. Pārvarēta sākotnējā nedrošība;
- ir jauna izpratne, kā var izmantot tehnoloģijas gan lai mācītu citus, gan lai pati mācītos;
- paaugstinājās pašvērtējums un pieauga pārliecība par sevi, ka arī es varu un protu darboties, mācīties, diskutēt digitālajā vidē.

13. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība" publikācija: Žogla I., Prudnikova I., Mykhailenko O. (2019). *Pedagogical assumptions of transformative digital model for social change*, DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol1.3881>. Pieejams: <https://conferences.rta.lv/index.php/SIE/> [indeksētsWoS].

12. starptautiskās zinātniski praktiskās konferences "Vide. Tehnoloģija. Resursi" publikācija: Mykhailenko O., Blayone T., Žogla I., Ļubkina V. (2019). *Using Activity Theory for Modelling Transformative Digital Learning*. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/etr2019vol2.4044>. Pieejams: <http://journals.rta.lv/index.php/ETR/article/view/4044/4044> [indeksēts SCOPUS].

Summary

The paper analyzes Implementation of Transformative Digital Learning in Doctoral Program of Pedagogical Science in Latvia.

Research questions address the following:

- the understanding of Latvian educators and doctoral students about inquiry-based transformative digital learning and practicing this type of learning in the formal education system in Latvia and continuous lifelong learning, their role and cooperation, as well as the value and processing of significant amounts of data which is generated by technologies and function as a key driver for the uptake of these technologies;
- transformative digital learning informed by exploration of the experience in digital learning and maintaining research at the University of Ontario, Institute of Technology, Canada (EILAB) which is appropriate for implementation in higher education of Latvia and help to develop theoretical basis and practices of tertiary pedagogy;
- ways of designing appropriate settings of teaching-learning and of transferring traditional teaching methods into collaboratively organized transformative digital learning towards synergies and doctor students' research and academic achievements;
- educator conceptual understanding how the technologies change doctoral study and research process, their role and cooperation with learners, as well as the value and processing of significant amounts of data which is generated by technologies in their functioning as a key driver for the uptake of these technologies;
- usage of digital technology tools as a means of transforming learners' understanding of transformative inquiry-based digital learning and tendencies of educational developments in general.

Literatūra References

- Mykhailenko, O., Blayone, T., Žogla, I., & Ļubkina, V. (2019). Using Activity Theory for Modelling Transformative Digital Learning. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference „Environment. Technology. Resources”* DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/etr2019vol2.4044>.
- Žogla, I., Prudņikova, I., & Mykhailenko, O. (2019). Pedagogical assumptions of transformative digital model for social change. *Proceedings of the International Scientific Conference „Society. Integration. Education” Volume I*, 645-656, DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol1.3881>.

Iespiests SIA RA Drukātava
Kr.Valdemāra iela 8a, Rēzekne
www.radrukatava.lv