

**RĒZEKNES AUGSTSKOLA
PERSONĪBAS SOCIALIZĀCIJAS PĒTĪJUMU
INSTITŪTS**

Svetlana Ušča

**PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM
KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBA
INTERNĀTPAMATSKOLĀ**

Promocijas darbs
Pedagoģijas zinātnes nozaru (speciālā) pedagoģijas apakšnozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja
profesore, Dr.paed. Velta Ļubkina

Konsultants:
Dr.paed. Rasma Vīgante

Rēzekne 2012



EIROPAS SAVIENĪBA



IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

Šis darbs izstrādāts ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu projektā „Atbalsts doktora studijām Rēzeknes Augstskolā” (Nr.2009/0161/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/007)

Saturs

IEVADS	4
1. PUSAUDŽU VALODAS TRAUCĒJUMU UN KOMUNIKATĪVĀS KOMPENCES BŪTĪBA	16
1.1. Valodas traucējumu ietekme uz pusaudža attīstību	16
1.1.1. Valodas traucējumi to izplatība un sekas.....	16
1.1.2. Pusaudžu ar valodas traucējumiem izglītības nodrošinājums Latvijā	21
1.1.3. Pusaudžu attīstības riska faktoru analīze.....	33
1.2. Komunikatīvās kompetences definīcija	39
1.3. Efektīvas komunikācijas modeļu analīze	43
1.4. Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība internātpamatskolā	49
2. DIDAKTISKAIS MODELIS PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBAI	61
2.1. Komunikatīvās kompetences modeļa būtība un vispārējā struktūra.....	61
2.2. Didaktiskā pieeja modeļa ieviešanai.....	64
2.3. Komunikatīvās kompetences attīstības vērtēšanas kritēriji un rādītāji	83
3. PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBAS MODEĻA EFEKTIVITĀTE	98
3.1. Empīriskā pētījuma metodoloģija: pētījuma veids, bāze, izlase, metodes un norise	98
3.2. Informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās mijiedarbība pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstības procesā	110
3.3. Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstības dinamika komunikatīvās kompetences attīstības modeļa aprobācijas laikā ..	119
3.4. Pusaudžu ar valodas traucējumiem radošo darbu analīze AQUAD 6 vidē ...	124
NOBEIGUMS	138
PATEICĪBAS	144
BIBLIOGRĀFIJA	145
Teorētiskā literatūra	145
Dokumenti, vārdnīcas, uzzīņu un mācību literatūra	160
PIELIKUMU SARAĶSTS	169

IEVADS

Dzīvei 21.gadsimta zināšanu sabiedrībā nepieciešami izglītoti, kompetenti cilvēki, kuri spējīgi izmantot esošās zināšanas un gatavi tālākai attīstībai, kas ietver sevī ideju par pilnveidi un progresīvām pārmaiņām. Līdz ar to pieaug izglītības sistēmas loma. Mūžizglītības memorandā (2005) norādīts, ka skolai nepieciešams nodrošināt kvalitatīvu pamatizglītību, kas sniegtu jauniešiem zināšanas, prasmes un kompetences dzīvei mainīgajā pasaulē, veidotu viņu privātās un profesionālās dzīves pamatus un kas nepieciešamas pašrealizācijai uz zināšanām balstītām ekonomikā.

Ievērojamas pārmaiņas skārušas Latvijas izglītības sistēmu. Pēc neatkarības atgūšanas un iekļaušanās Eiropas Savienībā notikusi pedagoģisko paradigmu maiņa, parādījušās jaunas pieejas pedagoģisko problēmu risinājumiem, jauni pedagoģiskās darbības modeļi (*Laiveniece, 2003, Maslo, 2002, Tiļļa 2003*). Mūsdienu sabiedrībā skola ne tikai sniedz zināšanas, tā veic ar audzināšanas (kā personības attīstības), kompensācijas (kā sociālās uzvedības deficīta izlīdzināšanas) un aizsargājošo funkciju (*Gudjons, 1998*). Tās uzdevums, balstoties uz humānās pedagoģijas idejām (*Maslovs, 1970, Rodžers, 1995*), ir nodrošināt katram skolēnam, t.sk. skolēnam ar valodas traucējumiem, viņa vajadzībām atbilstošu kvalitatīvu izglītību, kas sekmē sagatavošanos patstāvīgai dzīvei, iekļaušanos multikulturālā vidē, sagatavo sevis apkalpošanai un iespēju robežās līdzdalībai sabiedrības attīstības, demokrātijas, pilsoniskajos un ekonomiskajos procesos.

Šai kontekstā Latvijā tiek aktualizēts jautājums par izglītības nodrošinājumu skolēniem ar speciālām vajadzībām: vai visi šie skolēni un kādā veidā iekļaujami vispārējās izglītības iestādē, vai skola gatava nodrošināt labvēlīgus apstākļus šiem skolēniem kvalitatīvas izglītības ieguvei, kādi un kādā veidā risināmi pedagoģiskie uzdevumi, lai skolēni ar speciālām vajadzībām socializētos mūsdienu sabiedrībā, kļūtu par patstāvīgiem, aktīviem, lemtspējīgiem sabiedrības locekļiem.

Speciālo izglītības vajadzību nodrošinājumu garantē Latvijas likumdošana un Ministru Kabineta noteikumi: „Izglītības likums” (29.10.1998.), „Vispārējās izglītības likums” (10.06.1999.), „Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības nodrošinājumu atbilstoši speciālajām vajadzībām” (21.10.2003.), „Noteikumi par Latvijas Nacionālo plānu 2007.-2013.gadam” (04.07.2006.), „Noteikumi par Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas un pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci”

(03.12.2009.), „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” (06.04.2010.) u.c. Balstoties uz tiem, tiek meklēti risinājumi, kā veiksmīgāk organizēt pedagoģisko procesu. Centrā izvirzās skolēna sociālo prasmju attīstība un pilnveide, kurām mūsdienu sociālekonomiskajā situācijā, kad sabiedrības integrācijas iespējas skatāmas ne tikai valsts, bet visas Eiropas un pasaules kontekstā, ir arvien lielāka nozīme un kuras nosaka skolēna socializācijas kvalitāti nākotnē.

Izglītība ir ne tikai kultūras fenomens, bet arī sociāls institūts, viena no sabiedrības sociālajām apakšstrukturām, tās saturs atspoguļo sabiedrības stāvokli, pāreju no viena tās stāvokļa uz citu. Tās attīstību un veidošanos nosaka visi sabiedrības pastāvēšanas faktori un apstākļi: ekonomiskie, politiskie, sociālie, kultūras u.c. Izglītības mērķis ir cilvēka attīstība, kas atbilst tās sabiedrības prasībām, kurā viņš dzīvo (*Nikiforovs, 2009*). Šai kontekstā īpaša nozīme jāpievērš skolēniem, kuru sociālo prasmju līmenis ir zems, kuriem draud sociālā atstumtība, pat segregācija. Šo skolēnu grupā iekļaujami arī pusaudži ar valodas traucējumiem.

Lai sasniegtu šo mērķi, arvien biežāk runā par skolēnu kompetencēm, kas iegūstamas izglītības procesā. Eiropas pamatprincipu kopumā (*2006*) noteiktas astoņas pamatprasmes, ko sauc arī par tranvesālajām caurviju kompetencēm. Kompetences būtība ir gatavība dzīvesdarbībai (*Tiļļa, 2003*), tās pamatā ir zināšanas un prasmes šīs zināšanas izmantot (*Alijevs & Kaže, 2001*). Atšķirībā no prasmes kompetence liecina par psiholoģisku gatavību sadarboties problēmu risināšanas procesā.

Vairākas no Eiropas pamatprincipu kopumā (*2006*) minētajām kompetencēm, piemēram, saziņa dzimtajā valodā, digitālā prasme, sociālās un pilsoniskās prasmes nav iedomājamas bez komunikatīvās kompetences. Tās definējumu snieguši daudzi autori: N.Čomskis (*Chomsky, 1987*), Dž.Edeirs (*1997*), N.Ignatjeva (*Игнатъева, 1999*), M.Kenels un M. Sveins (*Canale & Swain, 1980*), S.Omārova (*2009*), I.Maslo un I.Tiļļa (*2005*) u.c.. Bez komunikatīvās kompetences nav iedomājama veiksmīga socializācija, tādēļ pedagoģiskajā procesā nepieciešams pievērst īpašu vērību komunikatīvās kompetences attīstībai.

Pētījumā uzmanība veltīta pusaudžiem, kuriem valodas traucējumi ir primāri. Sabiedrībā bieži pastāv maldīgs uzskats, ka tie ir bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, kuriem arī ir valodas traucējumi, bet tie ir sekundāri. Ja valodas traucējums ir primārs un to savlaicīgi diagnosticē un uzsāk kompleksu korekcijas darbu, intelektuālā attīstība netiek traucēta.

Nepietiekami attīstītā valoda kavē komunikatīvās kompetences attīstību. Valodas traucējumu dēļ radušies sekundārie traucējumi izziņas, uzvedības un komunikatīvajā sfērā (*Tūbele, 2006, Варнке, 2001, Игнатъева, 2005, Корнев, 2001* u.c.). Pusaudžu vecuma posmam raksturīgo attīstības īpatnību un traucējumu sintēze palielina riska faktoru ietekmi, apdraud pusaudžu ar valodas traucējumiem socializāciju. Daudzveidīgie problēmas aspekti analizēti

A.Freidas (2010), S.Ignatjevas (Игнатъева, 2005), R.Jessora (Jessor, 1992), K.Kraiga un D.Bokuma (Craig & Baucum, 2008), I.Miltiņas (2005), N.Nazarovas (Назарова, 2001), Ž.Piažē (2002), G.Svences (1999), N.Trofimovas (Трофимова, 2006), S.Tūbeles (2008, 2004, 2002, A.Varnkes (Варнке, 2001) u.c. autoru darbos.

Eiropas pamatnostādņēs (Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei, 2006) norādīts, ka komunikatīvā kompetence iekļauj sevī lingvistisko kompetenci (zināšanas par valodas vienībām un prasme tās lietot), sociolingvistisko kompetenci (valodas lietošanas sociokulturālos noteikumus) un pragmatisko kompetenci (diskursa meistarība efektīvi izmantot lingvistiskos resursus) un šīs kompetences tiek attīstītas vai pārveidotas arī mācību procesa laikā. Tātad komunikatīvo traucējumu korekcijā pamatskolā liela nozīme ir valodas prasmju attīstībai, jo komunikatīvā kompetence kā kādas valodas apguves rādītājs un komunikatīvā kompetence kā sociālā prasme ir cieši saistītas, abām raksturīga prasme atbilstoši adresātam un ievērojot valodas normas runā un rakstos izteikt savu viedokli un dalīties pieredzē, uzstāšanās prasme, prasme iegūt un uztvert informāciju no dažādiem avotiem (ietver sevī klausīšanās un lasīšanas prasmi), prasme veidot dialogu (Edeirs, 1997, Kudrjašova, 2007, Игнатъева, 1999, u.c.).

Ļ. Vigotskis (1999) domāšanas un valodas vienotības teorijā norāda, ka cilvēka attīstībā pastāv dabiskās un sociālās attīstības vienotība, apgūtās kultūrvērtības, īpaši valoda, attīsta cilvēka domāšanu un ļauj apzināti pārvaldīt savu rīcību. D.Korsons (Corson, 2001) uzsver, ka valoda ir centrālais mācību elements visā mācību procesā, ar tās starpniecību tiek apgūtas zināšanas un prasmes. Nepietiekami attīstīta valoda un ar to saistītā komunikatīvā kompetence ietekmē domāšanu, rīcību, uzvedību, komunikāciju, kas ir sociālās mijiedarbības forma ar mērķi nodibināt kontaktu, pārliecināt vai apstrīdēt kādu (Canale & Swain, 1980, Edeirs, 1997, Omarova, 2009, u.c.). Tas rada draudus pamatkompetenču apguvei. Līdz ar to nākotnē tiek apdraudēta pusaudža ar valodas traucējumiem kā kādas nozares speciālista kvalifikācija un iespēja līdzvērtīgi funkcionēt 21.gadsimta zināšanu sabiedrībā.

Pētījuma problēma

Latvijā ir pētījumi (Baumane, 1994, Miltiņa, 2005, Tūbele, 2002, 2006, 2008 u.c.) par valodas attīstības un korekcijas problēmām pirmsskolas un sākumskolas bērniem. Citu valstu pedagogu pētījumi (Novak, 2002, Reed, 2004, Варнке, 2001, Назарова, 2001, Трофимова, 2006 u.c.) un autores pieredze liecina, ka ne vienmēr valodas traucējumi tiek novērsti pirmsskolas un sākumskolas periodā. Tā kā valodas traucējumi ierobežo indivīda personisko, profesionālo un ekonomisko pašrealizāciju, tā no personiskas problēmas kļūst par sabiedrisku, jo tiek izšķērdēti potenciālie cilvēkresursi (Novak, 2002, Reed, 2004). Nepieciešams rast veidus, kā sniegt atbalstu pusaudžiem ar valodas traucējumiem, sekmēt viņu komunikatīvās kompetences attīstību, kas palīdzētu viņiem pašrealizēties mūsdienu sabiedrībā. Līdz ar to izvēlēta promocijas

darba tēma – **Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība internātpamatskolā.**

Pētījuma objekts – komunikatīvā darbība daudzveidīgās situācijās internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā.

Pētījuma priekšmets – pusaudžu ar valodas traucējumiem (turpmāk tekstā PVT) komunikatīvās kompetences attīstība.

Pētījuma mērķis – apzināt PVT komunikatīvās kompetences veidošanās likumības, izpētīt nepieciešamos komponentus PVT komunikatīvajai darbībai, iespējas tos pilnveidot, izstrādāt un pārbaudīt didaktisko modeli PVT komunikatīvās kompetences attīstībai internātpamatskolas apstākļos.

Pētījuma jautājums – vai komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis, kurš paplašina internātpamatskolas skolēnu komunikatīvo darbību mācību procesā, ārpusstundu laikā un ārpus skolas situācijās, veicina PVT komunikatīvās kompetences attīstību.

Darba uzdevumi:

1. Analizēt konceptuālās pieejas un teorētiskās atziņas par pusaudžu attīstības dažādo aspektu mijiedarbību un valodas traucējumu un riska faktoru ietekmi uz PVT komunikatīvās kompetences attīstību.
2. Analizējot dažādus komunikācijas modeļus, apzināt priekšnosacījumus veiksmīgai PVT komunikācijai.
3. Analizēt PVT komunikatīvās kompetences veidošanos pedagoģiskajā procesā internātpamatskolā.
4. Izstrādāt daudzveidīgā komunikatīvajā darbībā balstītu PVT didaktisko modeli komunikatīvās kompetences attīstībai internātpamatskolā, komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritērijus un rādītājus.

Pētījuma **metodoloģiskos pamatus veido** šādas atziņas par:

- valodas traucējumiem un to ietekme uz personības attīstību (*Cirrin & Gillam, 2008, Dodwell & Bavin, 2008, Miltiņa, 2005, Novak, 2002, Reed, 2004, Sharp & Hillenbrand, 2008, Smita & Strika, 1998, Stromswold, 2001, Thompson et al., 2001, Tūbele, 2008, 2006, 2002, Бородулина, 2004, Варнке, 2001, Игнатъева, 2005, Корнев, 2001, Назарова, 2001, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006, Чуешева, 2002, Шилова, 2005, u.c.*);
- pusaudžu attīstības dažādo aspektu mijiedarbību un riska faktoriem (*Craig & Baucum, 2008, Freida, 2010, Guttmannova et al., 2008, Henderson et al., 2006, Jessor, 1992, Piažē, 2008, Rice & Dolgin, 2010, Youngblade & Theokas, 2006, Бандура, 2000, u.c.*);

- kompetenci un komunikatīvo kompetenci (*Alijevs & Kaže, 2001, Canale & Swain, 1980, Candwell, 2004, Edeirs, 1997, Maslo, 2003, Rickheit et al., 2008, Tiļļa, 2003, Wiseman, 2001, Бастрикова, 2004, Вацлавик et al., 2000, Кудрьяшова, 2007, Хомский, 1972, u.c.*);
- veiksmīgas komunikācijas modeļiem (*Agejevs, 2005, Berlo, 1960, Foulger, 2004, Garleja, 2003, Ho, 2008, Lintz, 2008, Mortensen, 2008 Mambeeva et al., 2000, Поченцов, 2011*);
- mācīšanos kā pieredzes veidošanos un komunikatīvās kompetences attīstības pamatu (*Andersone, 2007, Dewey, 1998/1938, Jarvis & Holford & Griffin, 2003, Montagnes, 2001, Piažē, 1994, Zimmerman, 2002, Žogla, 2001, Williams, 1995, 1989, Брунер, 1977, Виготский, 1999, Леонтьев, 1975, Рубинштейн, 1999, u.c.*);
- atbilstošu mācību metožu un paņēmieni nozīmību izvirzīto mācīšanās un attīstības mērķu sasniegšanā (*Andersone, 2007, Ivarsson – Jansson & Cooper, 2009, Malouff & Rooke, 2008, Novak, 2002, Гладченкова, 2002 u.c.*),
- sinerģiju starp mācību procesu stundās un ārpusstundu aktivitātēm (*Caldwell & Smith 2005, Carrol & Purdie, 2007, Kaufman & Gabler, 2004, Mahoney, 2000, Moriana et all, 2006, Novak, 2002, Pimapunsri et all, 2010*).

Promocijas darba pamatā humānās pedagoģijas (*Amonašvili, 2001, Maslovs, 1970, Rodžers, 1995, 1061, Špona, 2001, Vigotskis, 1999, Žogla, 2001, u.c.*) idejas, kas balstītas uz šādiem **metodoloģiskiem principiem**:

- kauzalitātes princips (cēloņu un seku analīze) atspoguļojas valodas traucējumu un to radīto seku analīzē; tika analizēta valodas traucējumu un to radīto seku un pusaudžu vecumam raksturīgo īpatnību sintēzes ietekmes uz PVT izziņas darbību un komunikatīvās kompetences;
- vēsturiskuma princips. Komunikācijas modeļu salīdzinošā analīze, kuras rezultātā izdalīti pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikācijai nepieciešamie komunikatīvās darbības komponenti;
- attīstības princips atspoguļojas komunikatīvās kompetences kā vienas no galvenajiem priekšnosacījumiem socializācijai attīstības analīzē;
- skolēna personības darbības princips. Atziņas par mācīšanos kā individuāli specifisku zināšanu konstruēšanas veidu, balstoties uz savu personīgo pieredzi un konkrētā brīža intelektuālajām iespējām; darbības norisi kā organizētu procesu, kas sasaista uzdevumus un rezultātus ; atziņas par mācīšanos kā mijiedarbību starp pašu mācīšanās procesu un darbībām, skolēniem, viņu pieredzi.

Pēc pētījuma veida tas ir **darbības pētījums** (Coghlan & Brannick, 2005, Eliot, 1991, Ferrance, 2000, Geske & Grīnfelds, 2006, Kemmis & Wilkinson, 1998, Stringer, 1996, Waters - Adams, 2006). Komunikatīvās kompetences attīstības modelis darbības pētījumā atspoguļo teorētiskajā pētījumā gūtās atziņas par valodas traucējumu un pusaudžu vecumposma īpatnību ietekmi uz komunikatīvās kompetences attīstību un pedagoģiskā procesa organizāciju, kad, paplašinot komunikācijas partneru loku PVT iegūst jaunu pieredzi un pilnīgo savu komunikatīvo kompetenci. Pētījumam raksturīgs cikliskums, kas ietver priekšnosacījumus, saturu, metodes, līdzekļus un rezultātu. Notiek virzība uz augstāku pakāpi, ko raksturo komunikatīvās kompetences līmeņa paaugstināšanās. Pētījumā izmantota **līdzdalības darbības pētījuma metode** (Baum et al., 2006, Elden & Levin, 1991, Karlsen, 1991, Ozane & Saatcioglu, 2008, Reason & Bradbury, 2001, Whyte, 1991).

Tā kā pētījuma autore analizē savu pieredzi, kas gūta, strādājot X internātpamatskolā par latviešu valodas un literatūras skolotāju un aprobējot KKA modeli darbā ar PVT internātpamatskolas apstākļos, pēc pētnieciskā jautājuma tas ir empīriski aprakstošs pētījums (Špona & Čehlova, 2004, Key, 1997).

Pētījumā izmantotās metodes:

Teorētiskās analīzes metodes:

- zinātniskās literatūras analīze (pedagoģijā, psiholoģijā, metodikā) un strukturēšana, lai apkopotu un vispārinātu atziņas par pētījuma pamatjautājumiem (pusaudzis ar valodas traucējumiem, socializācija, komunikatīvā kompetence, mūsdienu pedagoģijas tendences, iekļaušana u.c.),
- normatīvo aktu analīze, lai apzinātu iespējas, ko paredz likumdošana, un realitāti Latvijā;
- veiksmīgas PVT komunikatīvās kompetences internātskolas apstākļos modelēšana.

Empīriskās metodes:

- dokumentu – PVT personu lietu, valodas karšu, veselības stāvokļa– izpēte;
- KKA modeļa aprobācija;
- pedagoģiskā procesa novērošanas metode, lai vērotu skolēnus darbībā, izmaiņas viņu komunikācijā;
- vecāku aptauja,
- anketēšana, lai noteiktu PVT pašvērtējumu un ekspertu vērtējumu komunikatīvajai kompetencei;
- intervija ar latviešu valodas skolotājiem, kas strādā vispārējās izglītības iestādē, lai noteiktu šķēršļus sekmīgai PVT iekļaušanai vispārējā izglītības iestādē.

Datu statistiskās apstrādes un analīzes metodes:

- kvalitatīvās (intervijās iegūto datu kodēšana, grupēšana, kontentanalīze; PVT radošo darbu kodēšana, biežuma un mijsakarību noteikšana AQUAD 6 vidē);
- kvantitatīvās (Kendela korelācija, Kruskal – Valisa H tests un Manna - Vitnija tests atšķirību noteikšanai, Frīdmana un Vilkoksona tests attīstības dinamikas noteikšana SPSS 17.0 vidē).
- kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija.

Pētījuma bāze:

X internātpamatskolas 137 skolēni ar valodas traucējumiem, no tiem 61 PVT (5.-9.klase), CJD (*Jugenddorf Christophorusschule Dortmund*) arodskolas (Vācija) 15 audzēkņi ar valodas traucējumiem, 31 PVT, kuri mācās X internātpamatskolā, vecāks, 8 PVT (viena klase), kuri piedalījās KKA modeļa aprobācijā, 3 eksperti (2 eksperti – X internātpamatskolas latviešu valodas un literatūras skolotājs un psihologs – piedalījās PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanā, 1 eksperts – citas skolas latviešu valodas un literatūras skolotājs, piedalījās PVT valodas kvalitātes novērtēšanā), 3 latviešu valodas un literatūras skolotāji citās Latvijas skolās.

Promocijas darba izstrādes posmi

Pētījuma sagatavošanas posms 2008.g.augusts – 2009.g.janvāris	
Teorētiskās studijas	Rezultāts
<ul style="list-style-type: none"> • esošās situācijas analīze, problēmu apzināšana, pētījuma objekta, priekšmeta, temata izvēle, hipotēzes izveide; • X internātpamatskolas vides izpēte, dokumentu analīze 	<ul style="list-style-type: none"> • izvēlēts promocijas darba temats, noteikts objekts, priekšmets, izveidota hipotēze; • izvērtēts X internātpamatskolas sniegtais atbalsts PVT, vides atbilstība sekmīgai komunikatīvās kompetences attīstībai; • PVT personu lietu, valodas karšu un veselības stāvokļa izpētes rezultātā iezīmēti komunikatīvās kompetences attīstību ietekmējošie faktori – kompleksas palīdzības uzsākšanas laiks, logopēdiskais slēdziens, blakusdiagnozes un ģimenes statuss
1.posms 2009. g. janvāris – 2010.gada janvāris	
<ul style="list-style-type: none"> • teorētiskās literatūras par valodas traucējumiem un to radīto seku ietekmi uz PVT komunikatīvās kompetences attīstību atlase un analīze; • PVT izglītības iespēju 	<ul style="list-style-type: none"> • noteikti PVT riska faktori un noteikta nepieciešamība pēc pedagoģiskā atbalsta • veikta divu izglītības iespēju SVID analīze, noteikti šķēršļi PVT iekļaušanai vispārējā izglītības iestādē; • definēta komunikatīvā kompetence un noteikti PVT veiksmīgai komunikācijai nepieciešamie komponenti un priekšnosacījumi tās attīstībai

<p>izpēte un analīze;</p> <ul style="list-style-type: none"> • teorētiskās literatūras par komunikācijas būtību, veiksmīgu komunikāciju, komunikācijas modeļu izpēte un analīze; • anketas komunikatīvās kompetences vērtējumam izstrāde 	<p>pamatskolā;</p> <ul style="list-style-type: none"> • izstrādāts modelis PVT komunikatīvās kompetences attīstībai; • uzsākta PVT komunikatīvās kompetences attīstības modeļa aprobācija Rēzeknes logopēdiskajā internātpamatskolā; • noteikti komunikatīvās kompetences attīstības līmeņa novērtēšanas kritēriji un rādītāji, • izstrādāta anketa PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanai, • respondentu anketēšana, • datu apstrāde - mijsakarību un atšķirību noteikšana SPSS 17.0 vidē (Kendela korelācija, Kruskal – Valisa H-tests, Manna – Vitnija tests) • PVT radošo darbu analīze AQUAD 6 vidē – kodu lietošanas biežuma un mijsakarību noteikšana
2.posms. 2010.gada janvāris - 2011. gada janvāris	
<ul style="list-style-type: none"> • teorētiskās literatūras par valodas traucējumiem un to radīto seku ietekmi uz PVT komunikatīvās kompetences attīstību analīzes sistematizēšana; • teorētiskās literatūras par komunikācijas būtību, veiksmīgu komunikāciju, komunikācijas modeļu analīze un strukturēšana; • PVT komunikatīvās kompetences attīstības modeļa teorētiskā pamatojuma izstrāde; • PVT komunikatīvās kompetences attīstības modeļa vispārējās struktūras raksturojums. 	<ul style="list-style-type: none"> • precizēts promocijas darba temats, objekts, priekšmets; • RLI respondentu anketēšana (2.reize); • respondentu anketēšana CJD Dortmund (Vācijā) • anketēšanā iegūto datu apstrāde SPSS 17.0 vidē (Kendela korelācija, Kruskal – Valisa H-tests, Manna – Vitnija tests) • PVT 2.posma radošo darbu analīze AQUAD 6 vidē; • pētījuma 1. un 2.posma rezultātu salīdzināšana
3.posms 2011. janvāris – 2012.gada jūnijs	
<ul style="list-style-type: none"> • pētījuma rezultātu apkopojums, analīze, interpretācija • KKA modeļa pilnveide • tēzes aizstāvēšanai 	<ul style="list-style-type: none"> • hipotēze aizstāta ar pētījuma jautājumu; • RLI respondentu anketēšana 3.reizi; • anketu datu apstrāde SPSS 17.0 vidē (Kendela korelācija, Kruskal – Valisa H-tests, Manna – Vitnija tests, Frīdmana tests, Vilksona tests) • PVT 3.posma radošo darbu analīze AQUAD 6

	<p>vidē;</p> <ul style="list-style-type: none"> • kvantitatīvo un kvalitatīvo datu triangulācija; • atsevišķu gadījumu analīze pētījuma rezultātu padziļinātai izpētei; • eksperta pieaicināšana PVT radošo darbu valodas kvalitātes novērtējumam
--	--

Pētījuma novitāte

Zinātniskā:

- apzinātas un formulētas PVT komunikatīvās kompetences attīstības likumības – un teorētiski pamatoti efektīvas komunikatīvās darbības komponenti,
- noteikti kritēriji un rādītāji PVT komunikatīvās kompetences attīstības novērtēšanai;
- izstrādāts modelis PVT komunikatīvās kompetences attīstībai.

Praktiskā

- aprobēts didaktiskais modelis PVT komunikatīvās kompetences attīstībai internātpamatskolā;
- izstrādāti metodiskie materiāli darbam ar PVT latviešu valodās stundās un ārpusstundu aktivitātēs;
- izstrādātie komunikatīvās kompetences kritēriji, rādītāji un līmeņi dod skolotājam iespēju noteikt PVT komunikatīvās kompetences līmeni un analizēt pedagoģiskajā procesā izmantoto metožu un līdzekļu efektivitāti;
- pilnveidota vērtēšanas sistēma, ieviešot jaunu vērtēšanas formu – ilgtermiņa ieskaite.
- modeļa aprakstā iestrādāti ieteikumu latviešu valodas skolotājiem darbam ar PVT.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Par pētījuma rezultātiem ziņots konferencēs

1. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība, izglītība, integrācija” , Rēzeknes Augstskola, 2012.gada 25.-26.maijs. Referāts „Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences kritēriji un rādītāji”.
2. The International Conference on Special Education ICOSE 2010. Kyrenia on the Island of Cyprus, 2010.g. 16.-18.aprīlis. Referāts “Computer as medium for the development of language and social skills of the pupils of special needs”
3. 5.starptautiskā zinātniskajā konferencē „Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā”. Rīga, PRIVA, 2010.g. 25.-27.marts. Referāts „Priekšnosacījumi pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvo prasmju pilnveidei pamatskolā”.

4. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība, izglītība, integrācija” , Rēzeknes Augstskola, 2010.gada 19.-20.februāris. Referāts „Atbalsta sniegšana pusaudžiem ar valodas traucējumiem dzimtās valodas stundās ”
5. Starptautiskā zinātniskajā konferencē „Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts” Liepājas Universitātē 2009.gada 4.decembris. Referāts „Komunikatīvo prasmju pilnveide – priekšnosacījums pusaudžu ar valodas traucējumiem socializācijai”
6. Starptautiskajā zinātniskajā konferencē „Sabiedrība, izglītība, integrācija” , Rēzeknes Augstskola, 2009.gada 27.-28.februāris. Referāts „Pusaudži ar valodas traucējumiem pamatskolā”
7. Starptautiskais zinātniskais seminārs «Образование и охрана здоровья», I.Kanta Baltijas Federālā Universitāte, Kaļiņingrada, 2011.gada 23.-24.septembris. Referāts „Ученики с функциональными нарушениями в образовательной системе Латвии.”

Pētījuma laikā gūtās atziņas un rezultāti publicēti:

- vispārārtzītos zinātniskajos recenzējamajos izdevumos

Ušča S. (2012). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritēriji un rādītāji. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2012.gada 25.-26.maijs*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 234.-243.lpp. ISSN 1691 - 5887. **Iekļauts Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē <http://www.isiwebofknowledge.com/>**

Usca, S., Prudnikova, I., Lubkina, V. (2012). Pupils of special education needs within appropriate environment. *Izglītības reforma vispārīzglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2011.gada zinātnisko rakstu krājums*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 76.-87.lpp. ISSN 1691 - 5895 **Iekļauts EBSCO: Education Research Complete index <http://www.ebscohost.com/>**

Usca S., Korniljevs I., Lubkina V. (2011). Health and Education Problems of Children and Youth with Disabilities in Latvia. *Social Welfare. Interdisciplinary Approach, Volume 1(2)*. Shauliai University, Lithuania & Open International University, Ukraine, 93.-105. pp. **Included in EBSCO Academic Search Complete database. <http://www.ebscohost.com/>**

Prudnikova I., Ušča S., Patapova I. (2011). Rendering of help to pupils of special and particular needs at Latvia education system. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 12, pp. 383-392*. ISSN 1877-0428. **Included in SCOPUS database <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428>**

Ušča S., Vīgante, R. (2010). Atbalsta sniegšana pusaudžiem ar valodas traucējumiem dzimtās valodas stundās. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās*

konferences materiāli. 2010.gada 19.-20.februāris. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 374.-381.lpp. ISSN 1691 - 5887. **Iekļauts Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē** <http://www.isiwebofknowledge.com/>

Prudņikova I., Ušča S., Patapova I. (2010). Rendering of Help to Pupils of Special and Particular Needs at Latvia Education System. *International Conference on Education and Educational Psychology ICEEPSY. Abstracts*. The International Centre for the Registration of Serial publications, in Paris. pp.45 - 46. ISSN 1986 - 3020 *Pieejams:* <http://www.iceepsy.org/admin/files/iceepsy%20abstract%20book%202010.pdf>

Prudņikova I., Ušča S., Vīgante R. (2010). Latvijas esošās pieredzes izvērtēšana no iekļaujošās izglītības pausto vērtību viedokļa. *Izglītības reforma vispārizglītojošā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2009.gada zinātnisko rakstu krājums*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 63.-74.lpp. ISSN 1691 - 5895 **Iekļauts EBSCO: Education Research Complete index** <http://www.ebscohost.com/>

Ušča S., Tūbele S. (2009). Pusaudži ar valodas traucējumiem pamatskolā. //Sabiedrība, integrācija, Izglītība. *Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2009.gada 27.-28.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 517.-523.lpp. ISSN 1691 - 5887. **Iekļauts Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē** <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

Ušča S. (2007). Valodas nozīme speciālo skolu audzēkņu pašrealizācijā. *Sabiedrība, integrācija, Izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. 2007.gada 23.-24.februāris*. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola, 517.-523.lpp. ISSN 1691 - 5887. **Iekļauts Thomson Reuters Web of Knowledge ISI Conference Proceedings datu bāzē** <http://www.isiwebofknowledge.com/>.

pārējās publikācijas

Ļubkina, V., Danilāne, L., Ušča, S. (2012). The experience of Latvia in integration of consumer education issues into native language curriculum. *Beyond Consumption Pathways to Responsible Living. 2nd PERL International Conference. Book of Abstracts*. Pieejams http://www.aloenk.tu-berlin.de/fileadmin/fg165/Book_of_Abstracts_2012_-_master_IV.pdf

Prudņikova I., Ušča S. (2011). Informācijas Tehnoloģiju loma skolēnu ar speciālām vajadzībām valodas un sociālo prasmju pilnveidē iekļaujošās skolas apstākļos. Tēzes. *Daugavpils Universitātes 52.starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*. Daugavpils, DU akadēmiskais apgāds „Saule”, 671. – 678. lpp. ISBN 978 – 9984 – 14 – 521 - 1

Ušča S., Patapova I., Ļubkina V. (2010). Computer Usage for Successful Organizing of Self-realisation of Social Risk Group Pupils. *Active Learning Methods and New Technology in*

Adult Education. Poland, University of Economic and Administration in Bytom, pp. 94 – 103. ISBN 978-83-88587-38-2.

Usca S., Lubkina V. (2010). Adolescent with Language Impairment Socialization Problems in Latvia. *Pedagogical Technologies in Socialization and Resocialization of Society*. Rezekne Higher Education institution, Volume 1, 2010, 94 – 106 p. ISSN 1691 – 5909

Usca S., Prudnikova I., Lubkina V. (2010). Computer as medium for the development of language and social skills of the pupils of special needs. *The International Conference on Special Education ICOSE 2010 Kyrenia on the Island of Cyprus. Abstract Book*.

Ušča S. (2010). Priekšnosacījumi pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvo prasmju pilnveidei pamatskolā. *Teorija praksei mūsdienų sabiedrības izglītībā. 5.starptautiskā zinātniskā konference*. R., PRIVA, 348.-354.lpp. ISBN 978 – 9934 – 8060 – 5 – 6 *Pieejams http://www.rpiva.lv/pdf/5_starpt_zin_konf.pdf*

Prudņikova I., Ušča S. (2010). Informācijas Tehnoloģiju loma skolēnu ar speciālām vajadzībām valodas un sociālo prasmju pilnveidē iekļaujošās skolas apstākļos. *Daugavpils Universitātes 52.starptautiskās zinātniskās konferences tēzes (disks)*. Daugavpils, Daugavpils Universitāte, 236.lpp.

Sagatavoti metodiskie līdzekļi:

Skaties. Domā. Dari. Metodisks līdzeklis. Rēzekne, RA, 2008., ISBN 978-9984-779-93-5

Ziņojumi u.c. aktivitātes:

Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūta Zinātniskās padomes sēdē (04.06.2010.).

Rēzeknes Augstskolas doktora studiju programmas „Pedagoģija” atestācijas komisijai (09.01.2010., 12.06.2010. 15.01.2011.).

Rēzeknes Augstskolas doktora studiju programmas „Pedagoģija” metodiskajos kolokvijos (27.03.2010., 25.09.2010., 18.12.2010., 05.03.2011., 16.04.2011.).

Rēzeknes pilsētas latviešu valodas un literatūras skolotāju metodiskajā apvienībā (28.03.2011.)

Rēzeknes logopēdiskajā internātpamatskolā:

- mācību stundu un ārpusstundas aktivitāšu organizēšana PVT;
- uzstāšanās X skolas pedagoģiskās padomes sēdē (30.08.2010.) un MA sēdē (22.03.2011., 15.12.2010.);
- skolas literārā žurnāla „Rūķis” veidošana (Latvijas Latviešu valodas un literatūras skolotāju rīkotajā skolu literāro žurnālu skatā – Atzinība (2011., 2009., 2006.) ;
- PVT iesaistīšana ārpusskolas aktivitātēs (skolu teātru skates, literārie konkursi).

Rēzeknes Augstskolas Personības socializācijas pētījumu institūtā, veicot zinātniskā asistenta pienākumus, iesaistoties FLPP finansējuma tematisko pētījumu projekta „Inovācijas (starpdisciplinārs pētījums) valodas, komunikatīvo prasmju attīstībai skolēniem ar speciālām vajadzībām iekļaujošā vidē” izstrādē.

Metodisko izstrādņu skatēs (2011.g., 2008.g. – I pakāpes diploms Rēzeknes pilsētas metodisko izstrādņu skatē, 2006.g. – I pakāpes diploms Valsts jaunatnes iniciatīvu centra metodisko izstrādņu interešu izglītībā skatē).

Piedaloties Workshop „Adults Learn with Fun”, kas notika 2010.gada 8.-12.februārī Villa Montesca, Citta di Castello Perugia, Italy.

Darba struktūra:

Darba apjoms 167 lappuses. Tas sastāv no ievada, trīs daļām ar apakšnodaļām, nobeiguma, literatūras saraksta ar 284 avotiem, kā arī 40 pielikumiem. Darbā ietverts 31 attēls un 25 tabulas.

1. PUSAUDŽU VALODAS TRAUCĒJUMI UN KOMUNIKATĪVĀ KOMPETENCE

1.1. Valodas traucējumu ietekme uz pusaudža attīstību

1.1.1. Valodas traucējumi, to izplatība un sekas

Cilvēks ir saistīts ar citiem sabiedrības locekļiem daudzveidīgās attiecībās, kas īstenojas galvenokārt ar valodas palīdzību, kas ir svarīgs kognitīvo funkciju un personības attīstību kopumā ietekmējošs faktors. Tā ir objektīvi pastāvošu zīmju sistēma, ko cilvēks izmanto komunikatīvajā darbībā, tādēļ aplūkojama kā līdzeklis, bet runa kā paņēmiens, lai cilvēks varētu paust savas domas, viedokli (*Зимняя, 2001*). Attīstīta valoda ir priekšnosacījums domāšanas attīstībai un pasaules izzināšanai, komunikācijai un personības sociālajai darbībai, pašizpaušmei un pozitīva pārdzīvojuma vajadzībai, katarsei.

Nepietiekami attīstītas valodas gadījumā apgrūtināta visu iepriekš minēto procesu attīstība, tādēļ pedagogi pievērš uzmanību valodas traucējumiem, meklē risinājumus, kā veiksmīgāk veikt korekcijas darbu un novērst valodas traucējumu radītās sekas.

Pētījumā uzmanība veltīta skolēniem, kuriem valodas traucējumi ir primāri. Praksē viņus bieži jauc ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, kuru rezultātā sekundāri veidojušies arī valodas attīstības traucējumi. Skolēniem ar primāriem valodas traucējumiem nav garīgās attīstības traucējumu, tomēr uz nepietiekami attīstītās valodas bāzes kā sekundāri var veidoties izziņas darbības traucējumi, sevišķi gadījumos, kad korekcijas darbs netiek savlaicīgi uzsākts.

Latvijā ir pētījumi (*Baumane, 1994, Miltiņa, 2005, Tūbele, 2002, 2006, 2008, u.c.*) un pieredzes apkopojumi (*Baumane, 1976, Skromule, 1998, 1997, Tūbele & Lūse, 2004, , u.c.*) par valodas attīstības un korekcijas problēmām pirmsskolas un sākumskolas bērniem. Citu valstu pedagogu pētījumi (*Reed, 2004, Варнке, 2001, Назарова, 2001, Трофимова, 2006, u.c.*) un autores pieredze liecina, ka ne vienmēr valodas traucējumi tiek novērsti pirmsskolas un sākumskolas periodā. To secina arī Valsts pedagoģiski medicīniskā komisija – lielam skaitam skolēnu traucējumi tiek konstatēti 11 – 15 gadu vecumā. Šajā vecumā to var uzskatīt par novēlotu (*Valsts speciālās izglītības 2009.gada publiskais pārskats*).

Valodas traucējumi vai to sekas izpaužas arī pusaudžu vecumā, to izpētei nav pievērsta pietiekama uzmanība (*Cirrin & Gillam, 2008, Reed, 2004*). Nepieciešams noteikt, kādi uzdevumi un kādā veidā risināmi skolai un ģimenei, kā jāorganizē šo institūciju sadarbība, lai veicinātu efektīvu pusaudžu ar valodas traucējumiem attīstību, jo valodas traucējumi ierobežo indivīda personisko, profesionālo un ekonomisko pašrealizāciju. Līdz ar to tā vairs nav tikai paša indivīda, bet arī sabiedrības problēma, jo, nepievēršot pietiekamu uzmanību atbalsta sniegšanai

pusaudžiem ar valodas traucējumiem (turpmāk tekstā PVT), nelietderīgi tiek izšķērdēti potenciāli vērtīgi cilvēkresursi (Novak, 2002, Reed, 2004).

Literatūrā nav vienotības uzskatos par valodas traucējumu biežumu. Pastāv uzskats, ka tie skar no 2 līdz 8 procentiem bērnu (Baker, 2002, Sharp & Hillenbrand, 2008, Villanueva et. al, 2010, Weindrich et. al, 1998). ASV uzskata, ka valodas traucējumi raksturīgāki zēniem, pirmskolas vecumā tie ir 8% zēnu un 6 % meiteņu (Sharp & Hillenbrand, 2008).

Latvijas vispārējās izglītības iestādēs bērnu ar valodas traucējumiem skaitam ir tendence pieaugt (Tūbele, 2002). Par to liecina arī profilaktisko apskašu rezultāti (skat. 1.1.tabulu)

1.1. tabula

Profilaktisko apskašu laikā konstatēto valodas traucējumu skaits procentos

(Bērnu veselība, 2011)

Gads	Skolēni līdz 14 gadiem	Pusaudži (15-17 gadi)
2006.	3,9	0,6
2008.	4,3	0,8
2010.	4,6	0,9

Kopā 2010.gadā profilaktisko apskašu laikā valodas traucējumi konstatēti 10 395 bērniem no 3 līdz 14 gadiem, t.s., iestājoties 1.klasē, 1277 skolēniem, līdz 14 gadu vecumam 2438 skolēniem un 564 pusaudžiem vecumā no 15 līdz 17 gadiem (Bērnu veselība, 2011).

IZM sniegtā npublicētā informācija (IZM vecākā referente A.Rudmane, privātā sarakste, 2011.gada 15.jūlijs) liecina, ka 2010./2011.m.g. Latvijā speciālo izglītības programmu skolēniem ar valodas traucējumiem apguva 498 jeb 0,2 % no visiem skolēniem. Valstī darbojās 2 internātpamatskolas skolēniem ar valodas traucējumiem, kurās šo programmu apguva 217 skolēni. Pārējie skolēni integrēti vispārējās izglītības iestādēs, kuras licenzējušas programmas skolēniem ar valodas traucējumiem. Profilaktisko apskašu dati liecina par lielāku skolēnu ar valodas traucējumiem skaitu. Tas nozīmē, ka daudzi skolēni ar valodas traucējumiem savu iespēju robežās apgūst vispārējās izglītības programmu. Pastāv iespēja, ka skolā netiek identificētas viņu speciālās vajadzības un viņi nesaņem atbilstošu pedagoģisko atbalstu.

Latvijā valodas traucējumu diagnosticēšanas un korekcijas tradīcijas cieši saistītas ar Krievijas pedagogu pieredzi, jo šis speciālās izglītības virziens veidojies un attīstījies laika posmā, kad mūsu valsts bija Padomju Savienības sastāvā. Tādēļ arī šo traucējumu cēloņu analīzē izmantoti abu valstu speciālās izglītības pedagogu (Tūbele, 2006, Назарова, 2001, Трофимова, 2006, u.c.) viedokļi.

Par valodas traucējumu cēloņiem tiek uzskatīti:

- bioloģiskie (ietekme uz augli prenatalajā periodā);

- dzemdību traumas;
- nelabvēlīgi sociālie apstākļi;
- bērna veselības stāvokļa pasliktināšanās un galvas traumas;
- sociāli psiholoģiskie, saistīti ar bērnu deprivāciju, akcentēta nepietiekama bērna emocionālā un valodas saskarsme ar pieaugušajiem (*Reed, 2004, Tūbele, 2006, Hazarova, 2001, Трофимова, 2006, Чышлева, 2002*).

Rietumos pēdējās desmitgades pētījumos (*Blakemore & Frith, 2005, Sharp & Hillenbrand, 2008, Stromswold, 2001, Thompson et al., 2001*) tiek runāts arī par valodas traucējumu ģenētisko izcelsmi. Pastāv uzskats, ka ģenētiskie faktori ietekmē valodas centru darbības individuālo atšķirību veidošanos (*Thompson et al., 2001*); disleksija, kas skar apmēram 5 % iedzīvotāju, ir ģenētiski iekodēta (*Blakemore & Frith, 2005*). Pētījuma par pirmskolas vecuma bērniem ar valodas traucējumiem (*Sharp & Hillenbrand, 2008*) dati liecina, ka 29 % gadījumu šo bērnu vecākiem pašiem bija valodas vai mācīšanās traucējumi. K.Stromsvolda (*Stromswold, 2001*) norāda uz ģenētisko faktoru un vides sinerģijas nozīmību, sevišķi pret to jūtīgi bērni, kuriem iekodēta nosliece uz valodas traucējumiem. Ja bērnam valodas attīstībai nozīmīga ir vide ģimenē, tad pusaudža vecumposmā akcents pāriet uz apkārtējo vidi ārpus ģimenes.

Analizējot viedokļus par valodas traucējumu cēloņiem, tiek secināts, ka ekonomiskās krīzes rezultātā, palielinoties sociālā riska grupai, iespējams skolēnu ar valodas traucējumiem skaita pieaugums. To cēloņi var būt ne tikai minētie, bet arī:

- vecāku zemais nodarbinātības līmenis un ar to saistītā depresija;
- medicīnisko pakalpojumu nepieejamība tuvu dzīves vietai;
- vecāku došanās peļņā uz ārzemēm, atstājot bērnus vecvecāku vai paziņu, kaimiņu uzraudzībā;
- investīciju trūkums izglītībai un sociālajam nodrošinājumam.

Speciālajā pedagoģijā sastopamas vairākas valodas traucējumu klasifikācijas. Biežāk tiek runāts par runas traucējumiem. Pētnieku dažādās pieejas klasifikācijas kritēriju atlasē, kā arī runas traucējumu strukturālā sarežģītība un daudzveidība apgrūtina sistematizēšanu.

Tiek raksturotas šādas klasifikācijas:

- klīniskā (klīniski pedagoģiskā) klasifikācija;
- pedagoģiski psiholoģiskā jeb pedagoģiskā klasifikācija;
- runas traucējumu lingvistiskais iedalījums (*Miltiņa, 2005*).

Latvijas speciālajā pedagoģijā runas un valodas traucējumus, klasifikāciju un to korekcijas iespējas analizējuši S.Tūbele (*2002, 2004, 2008*), J.Lūse (*1994*), A.Baumane (*1976, 1994*) u.c.

Tiek lietota gan klīniskā, gan pedagoģiskā klasifikācija. Minētie autori uzskata, ka tās abas kalpo vienam mērķim – realizēt sistēmisku, diferencētu korekcijas darbu, kura rezultātā bērns varētu sekmīgi iekļauties mācību procesā. Pretējā gadījumā gan pedagogu, gan paša skolēna ar valodas traucējumiem centieni var ciest neveiksmi.

Klasifikācija (*sīkāk skat. 1.pielikumā*) liecina par traucējumu, kas var izpausties runā un rakstos, daudzveidību, sarežģītību un diagnosticēšanas problēmām. Tā arī norāda uz daudzveidīgiem šķēršļiem, ar kuriem nākas saskarties PVT komunikatīvās kompetences attīstībā, un nepieciešamību diferencēti un individualizēti risināt ar to saistītos pedagoģiskos uzdevumus.

Komunikācijas rezultātu lielā mērā nosaka valodas attīstības līmenis, spēja ne vien kodēt un atkodēt informāciju, bet arī izprast partnera pasaules uztveri, komunikācijas kontekstu (*Candwell, 2004*). Pedagoģiskā klasifikācija tieši norāda uz komunikācijas traucējumiem mutvārdos, savukārt klīniskā klasifikācija liecina, ka tiek ietekmēta arī komunikācija rakstos. Tas norāda uz PVT grūtībām komunicēt mutvārdos un rakstos, savukārt valodas traucējumu ietekme uz emocionālo un voluntāro sfēru, raksturu norāda arī uz šķēršļiem izprast komunikācijas kontekstu.

Traucējuma noteikšana ir logopēda kompetence. To nosakot, tiek iezīmēti korigējoši attīstošās darbības virzieni, lai novērstu vai vismaz mazinātu traucējumus (*Tūbele & Lūse, 2004*). Rezultātu efektivitāti lielā mērā nosaka logopēda zināšanas par pusaudžu attīstību lingvistikas, fiziskā, sociālā un izziņas sfērā (*Novak, 2002*). Arī skolotājam nepieciešamas zināšanas par valodas traucējumu veidiem un pusaudža attīstību dažādos aspektos un, organizējot pedagoģisko procesu, jābalstās uz speciālistu ieteikumiem (*Tūbele & Kauliņa, 2009, Tūbele, 2006*).

Viens no skolas uzdevumiem ir nodrošināt, lai skolēna valoda mutvārdos un rakstos kļūtu par zināšanu nodošanas un domas palīglīdzekli (*Дьюи, 1997*). PVT tas var būt problemātiski, jo jebkurš, pat visniecīgākais valodas traucējums ietekmē skolēna attīstību, rada grūtības mācību procesā, kavē nepieciešamo zināšanu un prasmju apguvi (*Tūbele, 2006*). D.Korsons (*Corson, 2001*) norāda, ka valoda ir centrālais mācību elements visā mācību procesā, ar tās starpniecību tiek apgūtas zināšanas un prasmes, katra priekšmeta apguve tikai vairo valodas zināšanas. Skolēnam ar nepietiekami attīstītu valodu grūtības sagādā arī citu mācību priekšmetu apguve. Grūtības var saistīties ar ikvienu valodas aspektu (ar vārdu saklausīšanu, to nozīmes izprašanu, verbālā materiāla atcerēšanos, pārliecinošu sazināšanos). Valodas signālu apstrādes traucējumi rada ne vien lasīšanas un rakstīšanas traucējumus, bet ietekmē arī domāšanu, atmiņu. Jo labāka valodas prasme, jo labāk skolēns atceras informāciju, organizē domas, veido asociācijas starp faktiem un jēdzieniem, apgūst abstraktus jēdzienus. Valodas traucējumu dēļ šie skolēni informāciju apstrādā lēnāk. Pat ja skolēni zina atbildi, viņi bieži nespēj atbildēt uzreiz, jo nepieciešams laiks sakarīgas atbildes veidošanai (*Cirrin & Gillam, 2008, Dodwell & Bavin,*

2008, Fey et all., 2004, Gillam & Johnston, 1992, Reed, 2004, , Smita & Strika, 1998, Tūbele, 2006, u.c.).

Valodas traucējumi apdraud pusaudža daudzpusīgu attīstību un tālākizglītību. Eiropas Savienības paziņojumā „Padomes secinājumi par pamatiemaņu līmeņa uzlabošanu saistībā ar Eiropas sadarbību attiecībā uz skolām 21. gadsimtā” (2010) norādīts, ka lasītprasme ir pamatelements prasmē „mācīties, kā iemācīties”. Tātad, ja ir logopēdiskais slēdziens „lasīšanas traucējumi”, skolēnam apgrūtināta piekļuve jaunām zināšanām un prasmēm, viņš nevar kļūt par neatkarīgu zināšanu apguvēju, apdraudēta viņa mūžizglītība, sekmīga iekļaušanās sabiedriskās aktivitātēs.

Valodas traucējumi apgrūtina arī komunikāciju ar apkārtējiem, ietekmē emocionālo un voluntāro sfēru, rakstura veidošanos (Reed, 2004, Игнатъева & Блинков, 2004). Tas iespaido sociālo attīstību. Atšķirībā no vienaudžiem PVT nav spējīgi pielāgot savu komunikācijas veidu klausītāju vajadzībām. Tas rada grūtības pārrunās, interpretācijā, nonākot jaunās sociālās situācijās (Novak, 2002). PVT bieži raksturīga agresivitāte, specifiska ķermeniska uzvedība, reakcijas, rokraksta īpatnības, psiholoģiskas un fizioloģiskas īpatnības, kas var izpausties kā neirozes, konflikti, pašapziņas un pašvērtējuma problēmas utt., ietekmēt ne tikai mācību procesu, bet arī turpmākos profesionālos panākumus un līdzdalību kultūras, politiskajā un sabiedriskajā dzīvē (Kauliņa & Tūbele, 2011, Reed, 2004). Nepietiekami attīstītās komunikatīvās kompetences dēļ PVT bieži piedzīvo sociālo atstumtību (Novak, 2002).

Krievu zinātnieks A.Korņevs (Корнев, 2001) uzskata, ka pat tajos gadījumos, kad bērns ar valodas traucējumiem saņem savlaicīgu kompleksu palīdzību, valodas traucējumus ne vienmēr iespējams pilnībā novērst, minot J.Schiffman datus – ja disleksija tiek konstatēta 1. – 2.klasē un bērns savlaicīgi saņem kvalificētu palīdzību, tad normu sasniedz 82% bērnu. Ja šāda diagnoze tiek noteikta 3.klasē, normu sasniedz tikai 46% bērnu, bet, ja diagnoze noteikta 5.-7.klasē – tikai 10 – 15 % bērnu spēj sasniegt normu. A.Korņevs, atsaucoties uz čehu pētnieku L.Cerny un Z.Zlab pētījumu rezultātiem, norāda, ka disleksijas korekcijas rezultātā ievērojami uzlabojumi sasniegti tikai 55% gadījumu. A.Varnke (Варнке, 2001) uzskata, ka smagi lasīšanas un rakstīšanas traucējumi reti tiek pilnībā novērsti - tikai 25% skolēnu sasniedz vecumam atbilstošu līmeni. Dažādu valstu pētnieki (Felsenfeld et al., 1994, Reed, 2004, Бородулина, 2004, Шилова, 2005, u.c.) brīdina, ka cilvēkiem, kuriem bērnībā konstatēti valodas traucējumi, ilgtermiņā iespējami uzvedības traucējumi, attiecību problēmas, palielinās bezdarba un psihisko traucējumu risks. Kolorado Universitātes profesores V.Rīdas (Reed, 2004) pētījumi, analizējot pusaudžu vecuma posmu, liecina, ka PVT ir grūtības uzturēt pozitīvas starppersonu attiecības. Tas ietekmē identitātes meklējumus, noved pie nopietniem uzvedības traucējumiem. 71 % pusaudžu vecumā no 8 līdz 13 gadiem, kuriem konstatēti uzvedības traucējumi, primārie bija valodas traucējumi.

PVT raksturīgie psihosociālie un emocionāla rakstura traucējumi, zemās sociālās prasmes, dažkārt depresija rada problēmu risināšanas un mācīšanās grūtības, kas korelē ar impulsīvu uzvedību, kaitīgo vielu lietošanu un bezdarbu nākotnē. Ja šāds PVT nesaņem atbilstošu speciālo izglītību, viņš bieži mācības nepabeidz, palielinās likumpārkāpumu risks.

K.Smita un L.Strika (1998) uzskata, ka bērniem, kuru traucējumi ir ļoti smagi, sekmes lasīšanā un rakstīšanā, iespējams, nekad nepārsniegs „izdzīvošanas līmeni”. Svarīgi atrast alternatīvus mācīšanās un saskarsmes veidus, lai viņi varētu attīstīt savas stiprās puses un spējas. Nepieciešama izpratne un iedrošinājums, lai viņi saglabātu pašpārliecinātību un vēlmi mācīties.

Analizējot dažādu autoru (Cirrin & Gillam, 2008, Dodwell & Bavin, 2008, Fey et al., 2004, Miltiņa, 2005, Reed, 2004, Tūbele, 2008, 2004, 2002, Варнке, 2001, Назарова, 2000, Трофимова, 2006, u.c.) atziņas par valodas traucējumiem un to korekciju, tiek secināts, ka valodas traucējumu gadījumā nepieciešams pēc iespējas agrāk uzsākt korekcijas darbu, tomēr arī tad ne vienmēr iespējams traucējumus un to radītās sekas novērst. Nepilnīgi attīstīta valoda ietekmē visu mācību procesu, skolēnam var rasties domāšanas, iegaumēšanas, informācijas izpratnes u.c. problēmas, kas rada nepieciešamību nodrošināt labvēlīgus apstākļus šo skolēnu izglītībai.

1.1.2. Pusaudžu ar valodas traucējumiem izglītības nodrošinājums Latvijā

Izglītības nodrošinājuma aspektā valodas traucējumi skatāmi kā attīstības ierobežojums. Tas ir klasificējošs jēdziens, kā kontekstā tiek grupētas ķermeņa fizisko funkciju problēmas vai ķermeņa struktūras pārmaiņas, aktivitāšu ierobežojums un problēmas ar iesaistīšanos kādā no dzīves sfērām. Šis komplekss izraisa negatīvu mijiedarbību starp indivīdu un individuālajiem vides faktoriem (profesionālajiem un personības faktoriem). Šo problēmu pārvarēšanai nepieciešams uzlabot minēto mijiedarbību, pilnveidojot tieši vides atbilstību individuālajām personas vajadzībām (WHO World Report on Disability, 2011), promocijas darba aspektā – PVT komunikatīvās kompetences attīstības vajadzībām. Tādēļ apakšnodaļā uzmanība veltīta PVT izglītības nodrošinājumam Latvijā. Tas analizēts Eiropas kontekstā, kur centrā ir iekļaušanas pamatprincipu īstenošana, pielāgojot izglītības vidi skolēnu vajadzībām un sekmējot katra skolēna līdzdalību.

Iekļaujošā izglītība ir process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesā. Pastāv uzskats, ka dažādības akomodācija vislabāk var notikt iekļaujošā izglītībā: personai atrodoties savā grupā, dabiskā vidē, organizējot izglītības procesu atbilstoši skolēnu izglītības

vajadzībām, piemērojot nepieciešamās adaptācijas, nodrošinot nepieciešamo speciālistu un profesionāļu atbalstu (*Maslo & Gento & Nīmante, 2011*).

Latvijā bērnu ar attīstības traucējumiem, t.s. ar valodas traucējumiem iespējas iegūt izglītību atbilstoši viņu vajadzībām nodrošina „Izglītības likums” (1998), „Bērnu tiesību aizstāvības likums” (1998), „Vispārējās izglītības likums” (1999) un citi likumdošanas akti (*sīkāk skat. 2. pielikumā*).

Normatīvo dokumentu analīzes rezultātā tika secināts, ka jēdziens „iekļaujoša izglītība” likumdevēja aktos un normatīvajos dokumentos nav skaidrots. Pirmo reizi tas tiek minēts Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2007. - 2013. gadam, kur iekļaujoša izglītība attiecināma uz bērniem no sociālā riska grupām. Likumdošanā, runājot par bērniem ar speciālām vajadzībām, galvenais darbības virziens ir vērsts integrācijas politikas īstenošanā. Uzmanība pievērsta šo skolēnu integrācijai vispārizglītojošajās skolās.

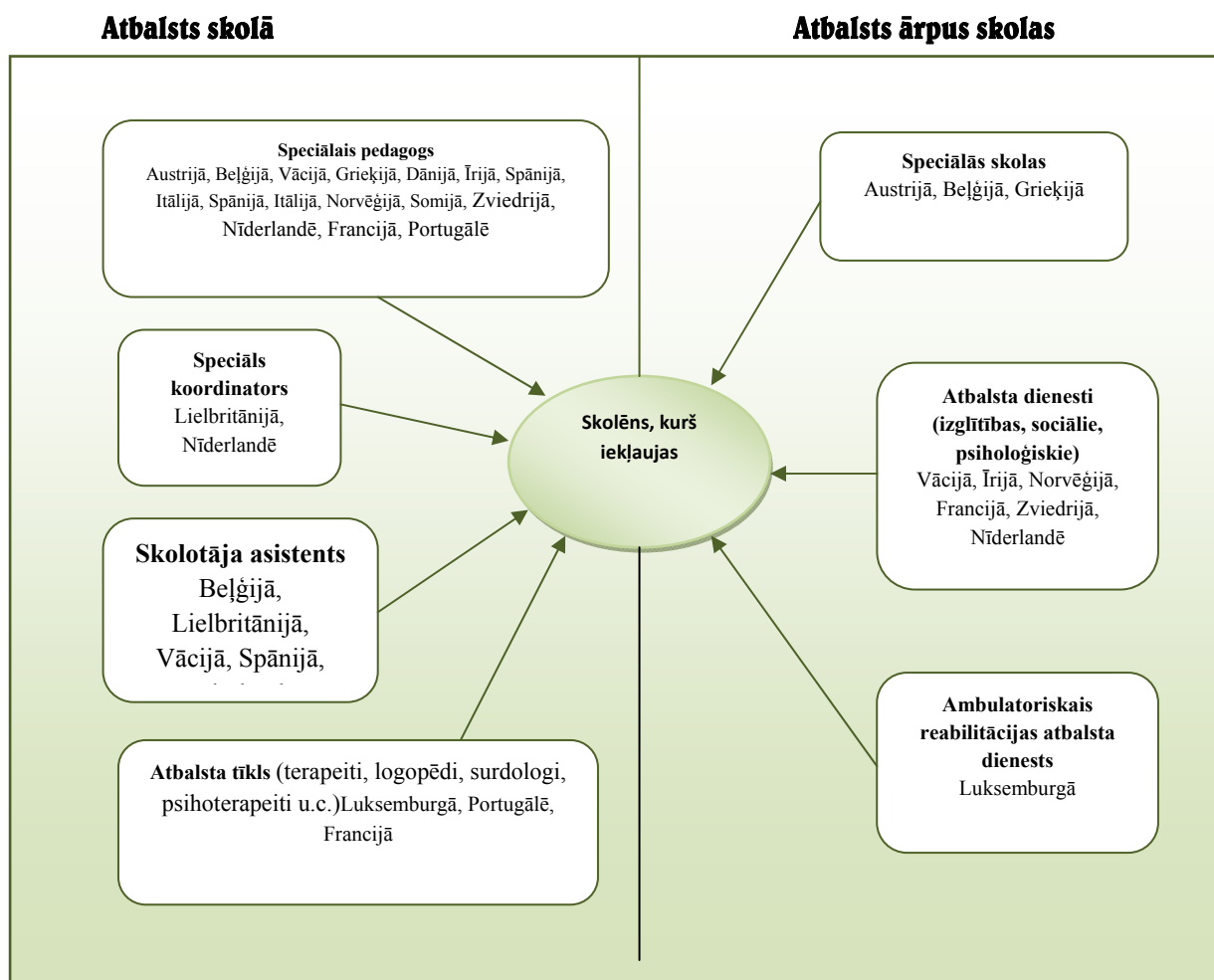
Atšķirībā no likumdošanas, praksē tiek runāts gan par bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu, gan integrāciju. Promocijas darba autore uzskata, ka Latvijā izglītības politiku daļēji ietekmē tirgus attiecības: nelielo ģimenes ienākumu dēļ daudziem pilnvērtīga izglītība kļūst ierobežota, īpašas problēmas ir gadījumos, kad dažādu traucējumu dēļ bērna attīstībai vajadzīgi papildus līdzekļi. Valsts finansējums izglītībai ir nepietiekams, lai optimāli sakārtotu mācību vidi atbilstoši šo skolēnu vajadzībām, organizētu skolotāju un vecāku izglītošanu darbam ar šiem skolēniem un sniegtu daudzveidīgu un kvalitatīvu atbalstu.

Eiropas valstis atšķirīgi risina atbalsta nodrošināšanas problēmas, izmantojot iespējamus resursus un ievērojot iekļaujamo skolēnu vajadzības. Sniegtā atbalsta daudzveidība skatāma 1.1. attēlā.

Savukārt Japānā kopš 1970.gada pie Izglītības ministrijas darbojas Nacionālais speciālās izglītības institūts (NISE), kas atbild par Japānas speciālās izglītības sistēmas zinātniski metodisko nodrošinājumu. Bērniem ar dažādiem attīstības traucējumiem atbilstoši likumdošanai pastāv vairākas izglītības iespējas: speciālās skolās; speciālās klasēs, kas atrodas vispārējās izglītības iestādēs; parastajā klasē, saņemot atbalstu „resursu istabā”, ar nosacījumu, ka ir tikai viens traucējums, kas nav smags. Neskatoties uz milzīgajiem līdzekļiem, kas tiek tērēti integrētās izglītības organizēšanai, Japānā nesteidzas slēgt speciālās skolas un klases. Tieši pretēji – savā ziņā speciālā izglītība pat paplašinās, jo tiek atvērtas speciālās klases skolēniem, kuri vecāki par 15 gadiem (agrāk speciālā izglītība beidzās 15 gadu vecumā). Netiek integrēti skolēni ar smagiem attīstības traucējumiem (*Малофеев, 2005b*).

Analīzes rezultātā secināts, ka katra valsts izvēlējusies sev atbilstošāko ceļu, kādā sniedzams atbalsts skolēnam, kurš iekļaujas vispārējā izglītības iestādē. To nosaka valsts ekonomiskā situācija, pedagoģiskās tradīcijas, pieredze. Latvijai, balstoties uz citu valstu

pieredzi un ievērojot valsts izglītības sistēmas īpatnības, jāveido sava šim laikam un iespējām atbilstošākā atbalsta sistēma, aptverot skolēnus ar īpašām vajadzībām.



1.1. att. Pedagoģiskais atbalsts skolēnam ES valstīs (pēc Малофеев, 2005a) (Prudņikova, Ušča, Vīgante, 2010)

Krievijas pedagogi N.Malofejevs un N.Šmatko (Малофеев & Шматко, 2008) atbilstoši bērnu traucējumam un ar to saistītajām vajadzībām un iespējām apraksta četrus integrācijas veidus: pastāvīga un pilna integrācija, pastāvīga, bet nepilna integrācija, daļēja, bet pastāvīga integrācija, daļēja integrācija un uz laiku (*skat. 3.pielikumu*).

Analizējot piedāvātos integrācijas veidus un personīgo pieredzi, secināts, ka Latvijā būtu vēlams lielāku uzmanību veltīt daļējas, bet pastāvīgas integrācijas modelim. Speciālās izglītības iestādēm, organizējot mācību un audzināšanas darbu, atbilstoši skolēnu vajadzībām, interesēm un iespējām jāpiedāvā aktivitātes, kas sekmētu viņu audzēkņu integrāciju sabiedrībā. Tomēr pusaudžiem ar valodas traucējumiem, kuri ir visvieglāk integrējamā grupa, atbilstoša būtu arī pastāvīga, bet nepilna integrācija, kura paplašinātos, piesaistot jaunus sadarbības partnerus

dažādās interešu jomās: sportā, mākslā, iesaistoties skolēnu organizācijās (skauti, gaidas, jaunsargi u.c.), realizējot kopprojektus ar citu skolu skolēniem.

Autorei doktora studiju programmas ietvaros bija iespēja iziet praksi Dortmundes Universitātē, Vācijā, iepazīties ar atbalsta pasākumiem, kas tiek piedāvāti personām ar attīstības traucējumiem šai reģionā.

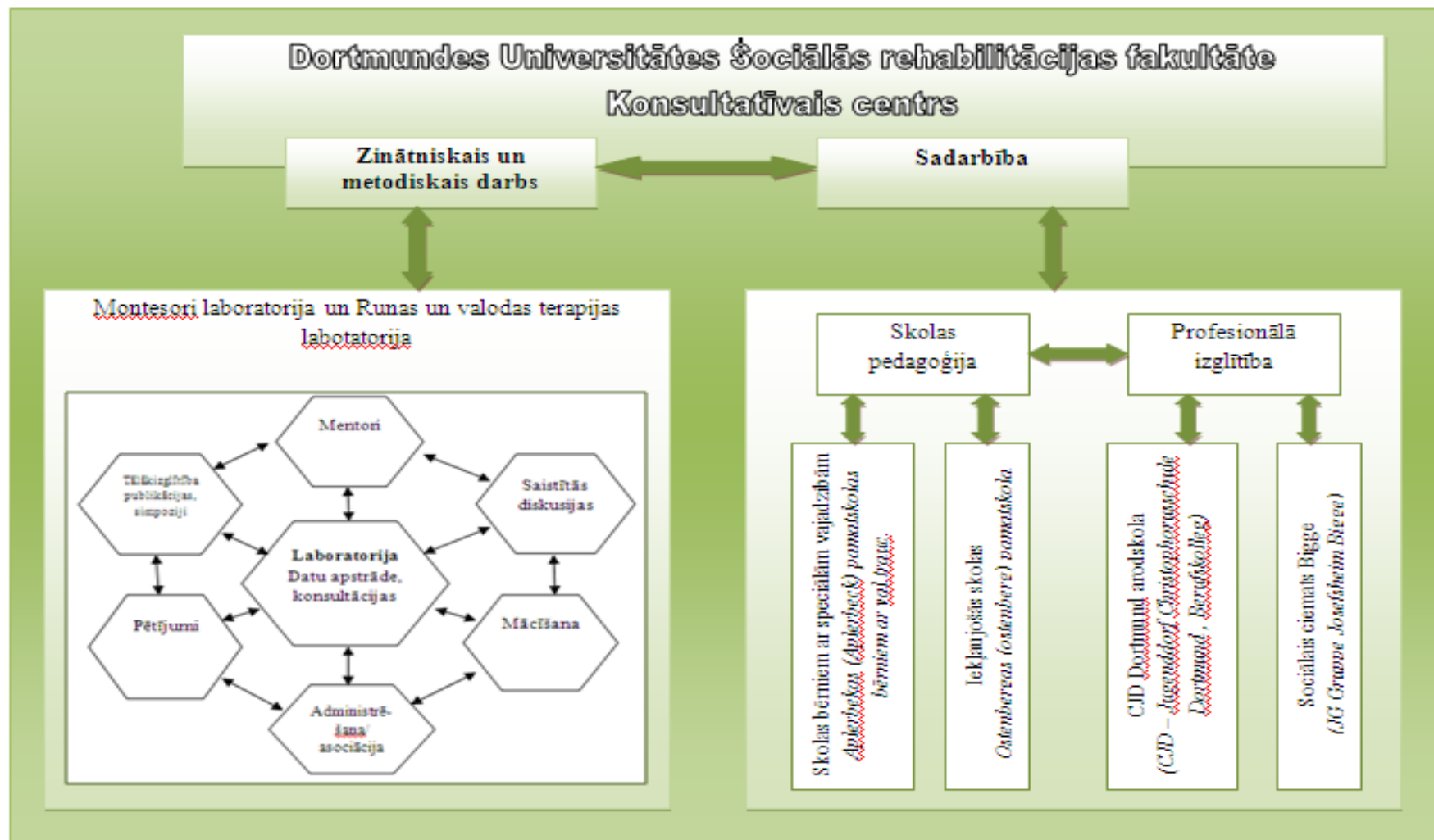
Vācijā dažādo iestāžu esamība ļauj katrai personai izvēlēties piemērotāko izglītības un sabiedriskās aktivitātes formu atbilstoši traucējumiem, vajadzībām un iespējām. Centrā ir cilvēka ar speciālām vajadzībām intereses, labsajūta. Autores uzmanību saistīja personām ar valodas traucējumiem pieejamais atbalsts.

1.2.attēlā redzams, ka Vācijā uzmanību velta savlaicīgai un precīzai traucējuma diagnostikai, ko veic Dortmundes Universitātes konsultatīvais centrs, kas darbojas jau 20 gadus. Šai laikā izstrādātas un aprobētas daudzas teorijas un pieejas. Runas un valodas terapijas darbnīca darbojas kopš 1984.gada, šai laikā izstrādāts un reāli darbojas laboratorijas galveno darbības principu modelis.

Sadarbojoties ar Dortmundes Universitātes Sociālās rehabilitācijas fakultāti un tur esošajām laboratorijām, izglītības un profesionālās sagatavošanas iestādes organizē mācību darbu un socializēšanās procesu veicinošus pasākumus atbilstoši skolēna valodas traucējumu smaguma pakāpei un viņa individuālajām attīstības iezīmēm (*1.2.tab.*).

Praksē gūtās pieredzes analīzes rezultātā tiek secināts, ka Vācijas izglītības sistēma nodrošina personām ar attīstības traucējumiem sistēmisku atbalstu dažādās formās un personai ar attīstības traucējumiem vai viņas vecākiem ir tiesības izvēlēties, kāda veida atbalstu kādā formā saņemt.

Latvijā mācās aptuveni 300 tūkstoši skolēnu. No tiem aptuveni 60 tūkstoši bērnu izglītību iegūst minoritāšu skolās – krievu, baltkrievu, ukraiņu, lietuviešu un citu tautību, mācoties gan savā dzimtajā, gan arī latviešu valodā. Mūsu valstī aptuveni 9 tūkstoši skolēnu ir nepieciešama speciāla izglītība un atbalsts. Tie ir bērni ar garīgiem vai fiziskiem traucējumiem, kuru dēļ mācības parastajās skolās nav pieejamas. Pedagoģiskās un sociālās korekcijas programmās mācās aptuveni 3 tūkstoši bērnu, kuriem nepieciešama īpaša uzraudzība, tie lielākoties nāk no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm (*Koķe, 2009*).



1.2. Atbalsts personām ar valodas traucējumiem Dortmundē, Vācija (Ušča)

**Atbalsta sniegšana personām ar valodas traucējumiem
Dortmundes skolās un profesionālās sagatavošanas iestādēs (Ušča)**

Iestādes nosaukums	Darbības raksturojums
Ostbergas pamatskola (<i>Ostberg Grundschule</i>)	Darbojas pēc iekļaujošās skolas principiem. Skola ir aprīkota skolēnu ar kustību traucējumiem vajadzībām. Skolā: <ul style="list-style-type: none"> • skolotāja asistenti, kas palīdz bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļauties mācību procesā, sniedz atbalstu skolēniem ar mācību grūtībām; • skolēni ar valodas traucējumiem regulāri saņem logopēda palīdzību; • izstrādāta sistēma, kā sniegt atbalstu skolēniem mācību un komunikatīvo grūtību gadījumā; • darbojas individuālizācija un diferenciacija; • skola iesaistījies projektā, kurā tiek izstrādi un aprobēti mācību līdzekļi iekļaujošās skolas vajadzībām; • skolas vide ir draudzīga skolēnu vecumposma īpatnībām.
Aplerbekas pamatskola (<i>Aplerbeck Grundschule</i>)	Skola darbojas kā pamatskola skolēniem ar valodas traucējumiem; <ul style="list-style-type: none"> • tiek sniegts logopēda atbalsts; • 4 dienas nedēļā klasē ir palīgskolotājs; • vienā klasē mācās ne vairāk kā 14 skolēni; • skolēni apgūst tikai vienu svešvalodu – angļu valodu; • skolai nav speciālās skolas statusa. Skolas pedagogu atzinums – mācības šāda veida skolā ļauj skolēniem sasniegt augstākus rezultātus nekā mācības kopējā plūsmā.
CJD Dortmundes arodskola (<i>CJD – Jugenddorf Christophorusschule Dortmund, Berufskolleg</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • laba materiālā bāze profesijas apgūšanai – mācības un prakse uz vietas; • profesiju apgūst jaunieši, kuriem pamatskolā bijušas mācību grūtības; • tiek sniegts individuāls atbalsts.
Sociālais ciemats Bigge (<i>JG Gruppe Josefsheim Bigge</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • ļoti labs nodrošinājums tehniskajā, materiālajā, medicīniskās un rehabilitācijas pakalpojumu ziņā; • plānveidīgi tiek organizēti pasākumi cilvēku ar smagiem un vidēji smagiem traucējumiem socializācijai – darbs pēc katra spējām, komunikācijas iespējas, kultūras un sadzīves apstākļi.

Latvija, salīdzinot ar Vāciju, nesēn uzsākusi ceļu uz iekļaušanu un integrāciju, tomēr statistikas dati rāda, ka šis process iet plašumā: 2009. / 2010. mācību gadā 461 skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām bija integrēti vispārējās izglītības iestādēs un apguva speciālās programmas; 2010./2011.m.g. integrēti bija 1470 skolēni ar speciālām vajadzībām (*Tūbele, 2011*).

Tas ir labs rādītājs, ņemot vērā, ka Latvijas izglītības sistēmā jaunais termins „iekļaujoša izglītība” tika ieviests 1997. gadā. Tā izpratne nav viennozīmīga. „Pētījums par Iekļaujošās izglītības izpratni Latvijā” liecina, ka iekļaujošās izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs pieejām:

1. iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība,
2. iekļaujoša izglītība kā integrācija,

3. iekļaujošas izglītības pieeja, kur iekļaujošas izglītības subjekts ir jebkurš bērns, iekļaujošas izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde, iekļaujošas izglītības rādītāji: pieejamība, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām un iesaistīšanās (*Nimante, 2006*).

Autores pieredze liecina, ka praksē visbiežāk nākas saskarties ar iekļaujošo izglītību kā integrāciju.

Analizējot skolēnu ar attīstības traucējumiem integrācijas pieredzi Latvijā, S.Tūbele (*2011*) secina, ka lielākas rūpes veltītas skolēniem ar kustību traucējumiem, kam pieejamību kvalitatīvai izglītībai liedz tieši vides nepiemērotība un ar to saistītie ierobežojumi. Skolēniem ar kustību traucējumiem pilnībā ir pielāgotas septiņas vispārējās izglītības iestādes, divas augstākās izglītības iestādes un trīs profesionālās izglītības iestādes, bet daļēji – 16 izglītības iestādes.

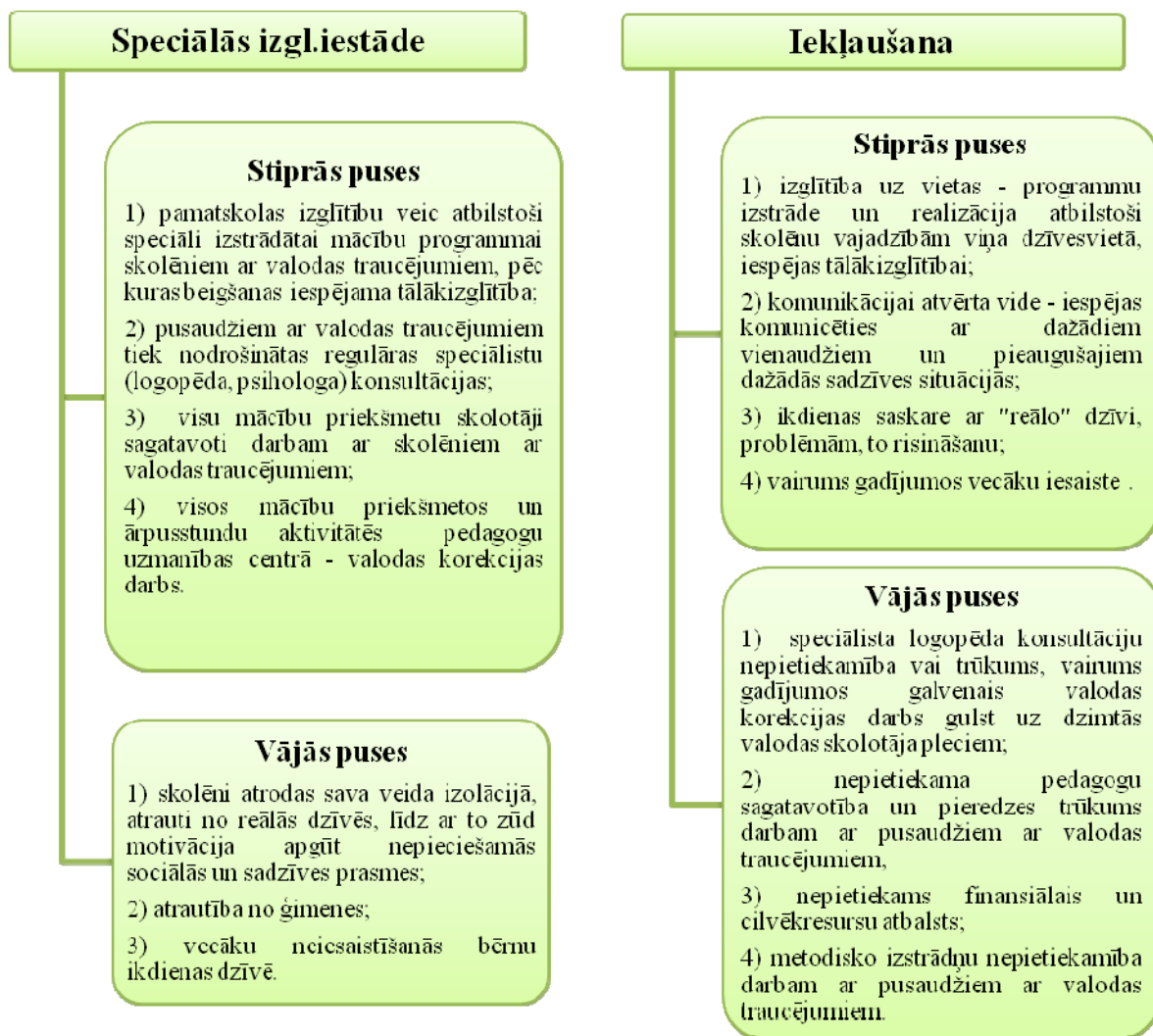
Skolēnu ar speciālām vajadzībām atbalsta sistēmas sakārtošanā cerību vieš Eiropas Sociālā fonda projekta „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” uzsākšana. Tā mērķis ir veidot atbalsta sistēmu izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai, sekmējot viņu iekļaušanos sabiedrībā (*www.isec.gov.lv*).

Valsts līmenī tiek uzsvērts, ka speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē Latvijā ir viens no izglītības politikas prioritāriem virzieniem. Konkrētu uzdevumu veidā tas iekļauts „Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.-2013. gadam”. Tas ir svarīgs jautājums, jo visiem bērniem ir tiesības uz izglītību, neatkarīgi no tā, vai ir nepieciešams ilglaicīgs vai īslaicīgs atbalsts (*Koķe, 2009*).

Latvijas likumdošanas akti PVT paredz divas pamatizglītības ieguves iespējas: speciālās izglītības iestādēs un iekļaujošās skolas apstākļos. Vecākiem ir tiesības izvēlēties izglītības iestādi, tomēr ne vienmēr par izvēles galveno kritēriju tiek izvirzīta bērna labsajūta un izglītības iestādes atbilstība bērna vajadzībām. Bieži noteicošais ir skolas atrašanās vieta, izglītības izmaksas, sabiedrībā izveidojušies mīti, ka speciālajās skolās mācās tikai „*muļķi*”.

Promocijas pētījuma ietvaros tika veikta PVT piedāvāto izglītības iespēju SVID analīze, kura atspoguļota 1.3. attēlā.

Analīze atklāj, ka katrai no piedāvātajām izglītības iespējām ir savas stiprās un vājās puses, tātad arī iespējas un draudi. Nebūtu pareizi kādu noliegt vai lobēt, rūpīgi jāizvērtē katrs konkrētais piedāvājums, kā tas atbilst bērna speciālām vajadzībām, kāda ir konkrētā gadījuma sarežģītība un kādi ir skolai līdzekļi, lai nodrošinātu piemērotu vidi un atbilstošu korekcijas darbu. Izglītības iestādei nevajadzētu uzņemties atbildību par apstākļiem, ko tā nespēj nodrošināt.



1.3.att. PVT divu pamatzglītības iegūšanas iespēju SVID analīze (Ušča, 2010)

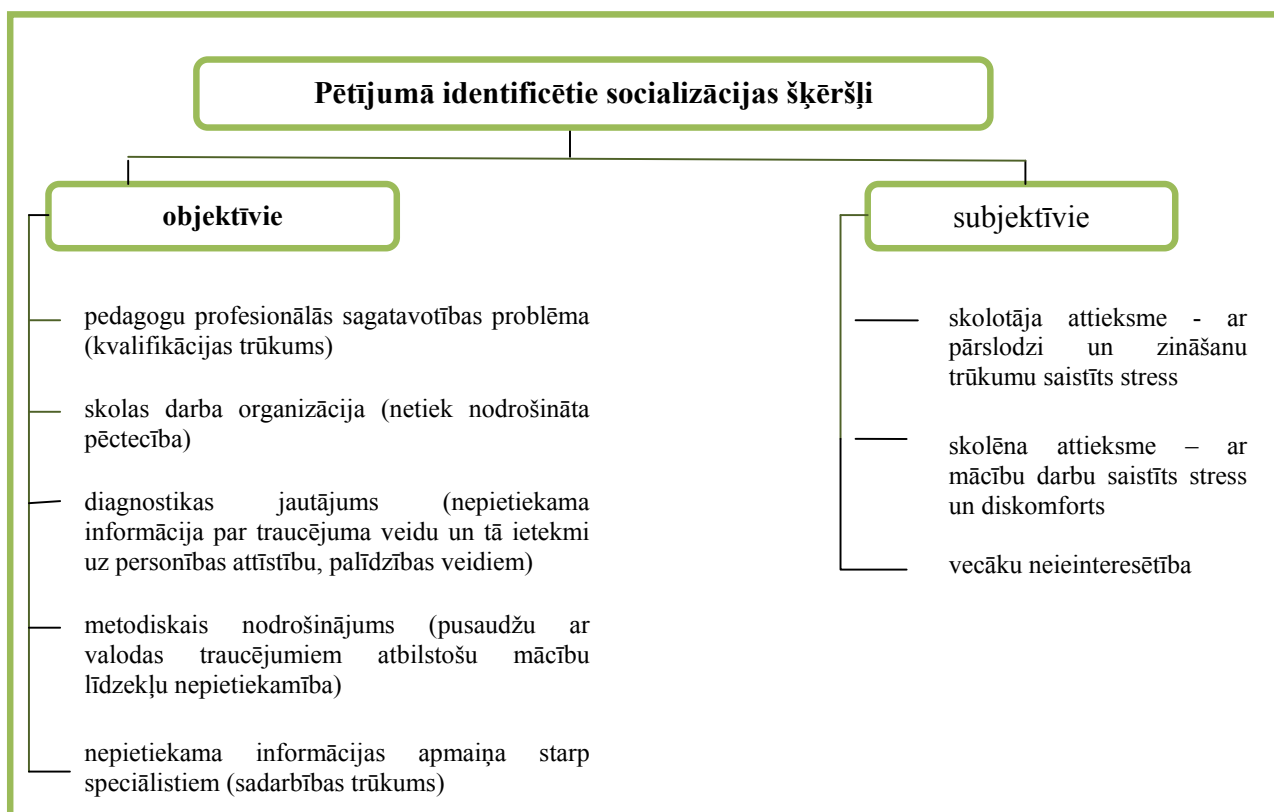
Tiek secināts, ka esošajā sociālekonomiskajā situācijā Latvijā jā saglabā abu veidu izglītības iespējas, jo speciālās izglītības iestādēs mācās pusaudži ar smagiem vai vidēji smagiem valodas traucējumiem. Autores pieredze liecina, speciālās izglītības iestādē bieži nonāk PVT, kuri nāk no sociālā riska grupām un kuriem dažādu iemeslu dēļ izglītība un valodas korekcija dzīves vietā netiek nodrošināta vecāku nolaidības dēļ. Tas raksturīgs ne tikai Latvijai. Eiropas Savienības Padomes secinājumos par pamatiemaņu līmeņa uzlabošanu (2010) akcentēts, ka skolēnu pamatiemaņu rādītājus ietekmē viņu sociāli ekonomiskais stāvoklis – jo mazāk labvēlīgs tas ir, jo daudz biežāk ir zemi rādītāji.

Skolēni, kuriem primāri ir valodas attīstības traucējumi, ir visvieglāk iekļaujamo skolēnu grupa, jo viņi vismazāk atšķiras no vienaudžiem un viņu iekļaušanai nepieciešams vismazākais resursu ieguldījums.

Latvijā darbojas divas logopēdiskās internātpamatskolas (abas vienā reģionā – Latgalē), kurās mācās bērni ar smagiem valodas traucējumiem no visas Latvijas, un logopēdiskā sākumskola Rīgā. Šajās skolās mācās tikai daļa skolēnu ar valodas traucējumiem, pārējie integrēti vispārīgizglītojošajās skolās.

Lai noteiktu reālo Latvijas pieredzi iekļaujošās izglītības jomā un noteiktu pastāvošos šķēršļus, promocijas pētījuma ietvaros kā metode tika izmantota intervija ar vispārējās izglītības iestādes dzimtās valodas skolotājiem, jo viņi visprecīzāk var raksturot problēmas, ar kurām saskaras ne tikai skolēns, bet arī pedagogs, integrējot pusaudzi ar valodas traucējumiem vispārīgizglītojošā skolā (*skat. 4.pielikumu*).

Analizējot intervijas, autore identificēja problēmas jeb šķēršļus, kas traucē pusaudžiem ar valodas traucējumiem sekmīgi iekļauties un socializēties vispārīgizglītojošajā skolā un kuri atspoguļoti 1.4. attēlā.



1.4. att. Identificētie šķēršļi veiksmīgai socializācijai (Ušča, 2010)

Veiktās intervijas ļauj secināt, ka reāli skolas vide ne vienmēr ir iekļaujoša, jo netiek realizēti iekļaujošās vides priekšnosacījumi: trūkst pretimnākošas attieksmes, skolēns izjūt bailes, diskomfortu; skolas speciālisti nedarbojas kā komanda, trūkst savstarpējas sadarbības; skolotājam klasē trūkst nepieciešamā atbalsta (palīgskolotāja); nepieciešamo metodisko līdzekļu trūkums.

2008.gada 25.-28.novembrī Ženēvā notika Starptautiskās Izglītības konferences 48.sesija, veltīta iekļaujošās izglītības jautājumiem. Analizējot tās secinājumus un ieteikumus (www.visc.gov.lv) un ekonomiskās krīzes radītās sekas izglītības sistēmā, tika identificēti jauni šķēršļi sekmīgai iekļaujošās izglītības ieviešanai (*skat. 1.3. tab*).

1.3. tabula

Ekonomiskās krīzes radītie šķēršļi sekmīgai iekļaujošās izglītības ieviešanai

(S.Ušča, 2010)

48.sesijas ieteikumi un secinājumi	Šķēršļi Latvijā
Galvenais šķērslis sekmīgai iekļaušanai ir sociālā nevienlīdzība un nabadzība (2.punkts)	Iedzīvotāju nabadzība Sociālās nevienlīdzības palielināšanās
Valsts līmenī jāizstrādā politika, kas nodrošina atbalstu dažādu grupu skolēniem, sekmē viņu mācības un attīstību vispārējās izglītības iestādē (7.punkts)	Atbalsta personāla trūkums Mazs finansējums mācību procesam nepieciešamajām precēm, pakalpojumiem. Interesešu izglītības iespēju samazināšanās.
Paaugstināt skolotāju statusu, uzlabot viņu darba apstākļus, izstrādāt sistēmu kvalificētu pedagoģisko kadru piesaistei (16.punkts).	Zemās skolotāju algas, skolotāja statusa pazemināšanās

Promocijas darbam veiktie pētījumi un gūtie dati liecina par problēmas aktualitāti Latvijā, sevišķi attālākos novados, ne visiem sākumskolas, nemaz jau nerunājot par pamatskolas skolēniem ar valodas traucējumiem, pietiekamā daudzumā pieejama kvalificēta kompleksa speciālistu palīdzība. Analizējot 31 Latgales reģiona sākumskolas skolotāju aptaujas par atbalsta grupas (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs) sniegto palīdzību skolēniem ar valodas traucējumiem (*skat. 5. pielikumu*), ko autore veica 2009.gada septembrī, rezultātus, tiek secināts, ka sākumskolas periodā skolēni ar valodas traucējumiem bieži nesaņem kvalificētu speciālistu palīdzību. Aptaujāto pedagogu atbildes liecina, ka 42% gadījumu logopēda palīdzība nepietiekama (iemesls – nepietiekams darba laiks), 23% gadījumu logopēda skolā vispār nav. Līdzīgi arī ar psihologa (48% gadījumu nepietiekams atbalsts, 13% gadījumu psihologa nav) un sociālā pedagoga (29% gadījumu nepietiekams, 19% gadījumu – nav) atbalstu. Pamatskolas klasēs šiem skolēniem jau būs vērojamas

problēmas ne tikai dzimtās valodas apgūvē, bet arī citos mācību priekšmetos, jo ar valodu saistīti visi domāšanas procesi. Turklāt, jo vēlāk tiek uzsākts korekcijas darbs, jo tas ir sarežģītāks, radušos mācīšanās traucējumus ne vienmēr varēs novērst, bet sistemātiskā un mērķtiecīgā darbā varēs mazināt.

Autore uzskata, ka ekonomiskās krīzes rezultātā, samazinoties izglītībai piešķirtā finansējuma apjomam, situācija pasliktinājusies, skolēni ar valodas traucējumiem saņem mazāku atbalstu vai nesaņem to vispār. Tiek apdraudētas skolēnu ar valodas traucējumiem tiesības iegūt savām spējām un valodas attīstības līmenim atbilstošu izglītību, maznodrošinātās un sociālās atstumtības riska ģimenes nespēj apmaksāt speciālistu privāti sniegtos pakalpojumus. Daudziem bērniem vispār netiek noteikta diagnoze. Skolēna valodas traucējumu korekcijas darba smagums gulstas uz dzimtās valodas skolotāja pleciem, līdz ar to palielinājusies viņa atbildība par skolēna valodas attīstību un socializēšanās iespējām nākotnē. Pastāv mehāniskas iekļaušanas draudi. N.Malofejevs brīdina: „Mehāniska skolēna ar problēmām pārvietošana no speciālās skolas, kurā ir viss nepieciešamais aprīkojums un, galvenais, kvalificēti speciālisti, uz nepielāgotu vispārizglītojošo skolu tikai pasliktina viņa stāvokli” (Malofeev, 2008, 139).

To, ka skolu sistēmā ir problēmas, liecina arī pēdējo gadu skolēnu mācību sasniegumu apkopjošā statistika, kā arī pētījums par skolēnu sasniegumiem lasītprasme Latvijā un pasaulē. Statistikas dati par vērtējumiem 9.klases noslēguma eksāmenā latviešu valodā liecina, ka katru gadu virs 40 % skolēnu uzrāda vidēju vai zemāku par vidējo zināšanu līmeni (skat. 1.4. tab.).

1.4. tabula

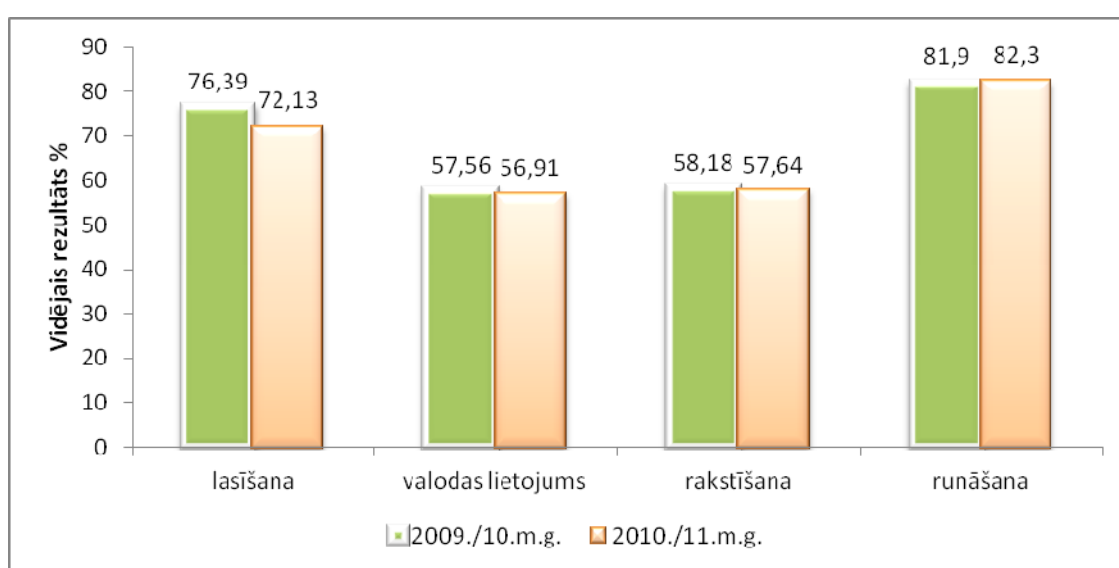
Skolēnu sasniegumi latviešu valodas eksāmenā 9.klasei 2006. - 2009.gadā (%)* (Ušča)

Gads	5 balles un zemāk	6 balles	7 balles	8 balles	9 balles	10 balles
2006.	42,52	25,49	18,8	9,19	3,55	0,45
2007.	34,27	25,35	21,58	11,74	6,14	0,92
2008.	46,14	25,00	16,13	8,7	2,55	0,41
2009.	45,26	25,29	16,49	9,51	2,87	0,58

* VISC dati (www.isec.gov.lv)

Kopš 2009./10.m.g. Valsts izglītības satura centra mājaslapā valsts pārbaudes darbu analīzē netiek runāts par iegūtajām ballēm, bet notiek vidējo sasniegumu analīze, kurā tiek izmantots katra skolēna iegūtais vērtējums pret maksimāli iespējamo attiecīgajā daļā (eksāmens sastāv no četrām daļām – lasīšanas, valodas lietojuma, rakstīšanas un runāšanas pārbaudes). Salīdzinot latviešu

valodas eksāmena 9.klasei daļu vidējos rezultātus, secināts, ka tikai runāšanas daļā skolēnu vidējais rezultāts 2010./11.m.g. ir nedaudz augstāks nekā 2009./10.m.g. Autore uzskata, ka šādu rezultātu ietekmē apstākļi, ka jau mācību gada sākumā skolēni zina, kas jāgatavo eksāmena runāšanas daļai. Turklāt, kaut arī ir izstrādāti runāšanas daļas vērtēšanas kritēriji, to interpretācija skolās var atšķirties. Runas daļas vērtējumam piemīt arī subjektivitāte. Autores pieredze liecina, ka dažkārt runāšanas daļas vērtējums dod iespēju uzlabot skolēnu vidējo sasniegumu kopumā. Pārējo daļu vidējais vērtējums, kurš ir objektīvāks, 2010./11. m.g., salīdzinot ar iepriekšējā gada vērtējumiem, ir nedaudz pazeminājies (*skat. 1.5. att.*).



1.5. Eksāmens latviešu valodā 9.klasei 2009./10. un 2010./11.m.g. Daļu salīdzinājums
(Ušča, 2011)*

*VISC dati (www.isec.gov.lv)

Par skolēnu valodas prasmju salīdzinoši zemiem vidējiem rādītājiem ilgtermiņā liecina arī Starptautiskais lasītprasmes pētījuma PIRLS 2006 (Progress in International Readings Literacy Study, 2006) un Latvijas Universitātes pētījuma „Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas” (2007) dati (*sīkāk skat.6.pielikumā*).

Eiropas pamatprincipu kopumā (2006) norādīts, ka katram indivīdam nepieciešams prast sazināties mutiski un rakstiski dažādās saziņas situācijās, noteikt dažādu veidu tekstu atšķirības un lietot tos, meklēt un apstrādāt informāciju, izmantot palīg līdzekļus, pārliecinoši un atbilstīgi kontekstam formulēt un izteikt savus mutiskos un rakstiskos argumentus. Pedagogiem jāmeklē

risinājumi, kā iemācīt šo prasmi visiem skolēniem, turklāt tā, lai tās pilnveide kļūtu par iekšēju nepieciešamību, lai skolēns būtu gatavs kvalitatīvai komunikācijai.

Autore uzskata, ka lielāka uzmanība jāpievērš pusaudžiem, kuriem mācību process sagādā grūtības, t.sk. PVT, viņu vajadzībām piemērotu metožu izvēlei un mācību procesa dažādošanai, tas nozīmē, jārada mācību modelis, kas sekmētu PVT vispārējās izglītības standartos noteiktās vielas apguvi un personības attīstību. Sevišķa uzmanība jāpievērš komunikatīvās kompetences pilnveidei.

Izvērtējot skolēnu ar attīstības traucējumiem izglītības iespējas Latvijā, tiek secināts, ka mūsdienu apstākļos, kad vispārīzglītojošās skolas ne vienmēr spēj nodrošināt visu nepieciešamo palīdzību skolēniem ar dažādiem traucējumiem un sociālā riska grupas skolēniem, kad vecāku un sabiedrības kopumā attieksme ir nogaidoša, uzveļot visus audzināšanas un izglītošanas pasākumus uz skolas pleciem, jāpastāv divu veidu izglītības iespējām – speciālās izglītības iestādēm un skolām, kas reāli īsteno iekļaujošu politiku, lai, izvērtējot katru konkrēto gadījumu, pieņemtu bērna interesēm un vajadzībām atbilstošāku lēmumu par mācībām konkrētā izglītības iestādē.

1.1.3.Pusaudžu attīstības riska faktoru analīze

Mūsdienu izglītības pamatnostādņēs pedagoga darbība vērsta uz skolēnu, promocijas pētījuma aspektā – PVT orientēta mācību procesa organizāciju. Tā rezultātā skolēna zināšanām, prasmēm un iemaņām jāattīstās un jāpilnveidojas. PVT pamatskolā saskaras ar dažāda rakstura grūtībām, kuru pārvarēšanai viņam nepieciešams kompetents palīgs un atbalsts. Lai pedagogs izprastu PVT grūtību cēloņus un spētu sniegt palīdzību, nepieciešamas zināšanas par pusaudžu vecumposma īpatnībām un izpratne par valodas traucējumu veidiem un to ietekmi gan uz pusaudža personības attīstību, gan uz mācību procesa organizāciju, norisi un rezultātu.

Literatūrā atšķiras viedokļi par pusaudža vecumposma ilgumu: V.Gurjeva (*Гурьева, 2001*) to saista ar laika periodu no 12 līdz 18 gadiem, A.Vorobjovs (*1996*) min divus dalījuma – pēc fiziskā vecuma tas ir 11 – 14 gados, pēc kognitīvās attīstības – 11 – 16 gados, H.Gudjons (*1995*) raksta, ka pusaudžu vecumposms beidzas 17. – 18. dzīves gadā, G.Svence (*1999*) šo vecumposmu saista ar laiku no 11 līdz 15 gadiem, F.Raiss un K.Doldžins (*Rice & Dolgin, 2010*) - ar laika posmu no 11 līdz 17 gadiem, dalot to trīs periodos – jaunākais, vidējais un vecākais pusaudža periods. V.Borgens un N.Amundsons (*Borgen & Amundson, 2011*) - ar vecumu no 13 līdz 18 gadiem.

ASV psihologi bieži atsevišķi neizdala pusaudžu periodu, viņi runā par agrīnās jaunības periodu jeb adolescence (vārds radies no latīņu vārda *adolescere*, kas nozīmē „augt”, vārda pagātnes

divdabja forma *adultus* nozīmē „pieaudzis”). ASV interneta vārdnīcās, definējot pusaudža vecumposmu, tiek runāts par attīstības posmu starp pubertātes sākumu un pieaugušo no 11 līdz 20 gadiem (<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence>) vai kā beigu posmu norādot pat 24 gadus (<http://www.wordiq.com/definition/Adolescent>).

Perioda raksturojumam izmantoti dažādi apzīmējumi: hormonu vētras, autoritāšu maiņa, konformisms, morālais relatīvisms, opozīcija, kritika, pašapliecināšanās, sensitivitāte, pašcieņa, pretenziju līmeņa paaugstināšanās, infantilisms, emocionālās kompensācijas reakcijas, rakstura akcentuācija. Tas tiek skatīts bioloģiskajā, psihoanalīzes un psihosociālā aspektā, kognitīvās psiholoģijas un sociāli kognitīvā aspektā (*sīkāk skat. 7. pielikumā*).

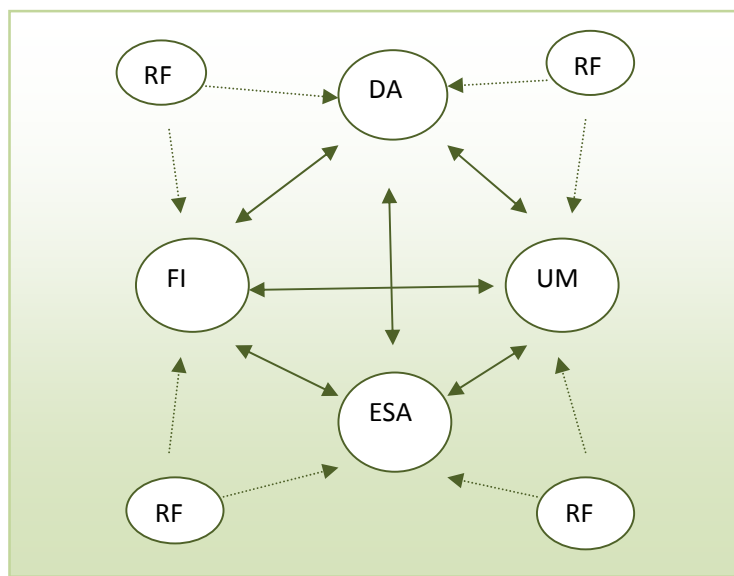
Veiktais pētījums dod iespēju secināt, ka nav vienota pusaudžu vecumposma definējuma. To nosaka aspekts, kādā tiek skatīta vecumposmam raksturīgā attīstība. N.Kobbs (*Cobb, 2010*) uzskata, ka pusaudža vecuma definīcijā jāņem vērā bioloģiskās, psiholoģiskās un socioloģiskās izmaiņas. Bioloģiski uzmanība tiek pievērsta pubertātei, seksuālai nobriešanai. Psiholoģiski uzsvars tiek likts uz attīstības uzdevumiem, kas nodrošina galvenā uzdevuma jeb mērķa – apzināt savu identitāti - sasniegšanu. Sociālā aspektā tiek akcentēts pārejas periods starp bērnību un briedumu, līdz ar to arī atbilstošs statuss sabiedrībā.

Darba autorei pieņemams ir H.Gudjona (*1998*) piedāvātais perioda raksturojums, kas bāzējas uz Baacke definējumu. Tas ir periods, kurā noslēdzas bērnības pašsprotamā pasaules uztvere un tiek veidota jauna struktūra, kuras pamatā ir fizisku un psihisku pārdzīvojumu un sevis izzināšanas pieredze, kas rosina personīgo izjūtu apzinātu attīstību. Tiek pieļauta norobežošanās no citām personām, tādējādi radot pamatu veidot paša izvēlētas attiecības.

Centienos kļūt par patstāvīgu, spilgtu personību pusaudži daudz eksperimentē, diezgan bieži viņu uzvedība saistās ar dažādiem riskiem, iezīmējas pusaudžu perioda „tumšā puse”. Ģenētiskie, sociālie, apkārtējās vides, personības un uzvedības radītie riska faktori ietekmē pusaudža dzīves stilu un uzvedību. Palielinās emocionālās grūtības un uzvedības problēmas, kas ir nozīmīgs turpmākās personības funkcionēšanas prognozētājs. Tās prognozē nesekmību mācībās, grūtības starppersonu attiecībās, atkarību izraisīšu vielu lietošanu, sociālu izolāciju, neadekvātu Es koncepciju, depresiju, ierobežotas darba prasmes, motivācijas trūkumu, adaptācijas grūtības pieaugušo vecumā, kriminālo aktivitāti u.tml. (*Craig & Baucum, 2008, Guttmanova et al., 2008, Henderson et al., 2006, Jessor, 1992, Youngblade & Theokas, 2006*).

Analizējot dažādu autoru darbus (*Craig & Baucum, 2008, Guttmanova et al., 2008, Freida, 2010, Jessor, 1992, Piažē, 2008, Rice & Dolgin, 2010, Usmani & Danilik, 1977, Youngblade &*

Theokas, 2006, u.c.), secināts, ka pusaudžu periods ir ārkārtīgi sarežģīts. Tikai skatot to dažādos aspektos, iespējams radīt kopainu būtiskajām izmaiņām un ar tām saistītajām problēmām. Savstarpējā dažādo aspektu mijiedarbība redzama 1.6. attēlā, kur DA – domāšanas attīstība, abstrahēšana, UM – uzvedības modelēšana, ESA – sava ES apzināšanās, FI – fizioloģiskās izmaiņas, RF – riska faktori.



1.6. att. Pusaudžu periodam raksturīgo attīstības dažādo aspektu saistība (Ušča)

Ja kādā no attīstības jomām notiek izmaiņas, tā ietekmē attīstību citos aspektos, piemēram, ja pusaudzis nav apmierināts ar savu ārējo izskatu, tas ietekmē viņa ES izpausmi, domāšanu, uzvedību, var sākt darboties aizsardzības mehānismi. Dažādie riska faktori var ietekmēt vai neietekmēt pusaudža attīstību. Tas atkarīgs no daudziem faktoriem, t.sk. no citu attīstības jomu īpatnībām, stabilitātes. Autore uzskata, ka pusaudžu vecumposmā valodas attīstības problēmas nav racionāli aplūkot kā atsevišķu problēmu. Pētījumā valodas attīstības traucējumi tiek skatīti komunikatīvās kompetences attīstības aspektā. Kvalitatīva komunikācija ir saistīta ar domāšanas attīstību, uzvedības modelēšanu, sava Es apzināšanos, tās attīstība sekmē arī riska faktoru mazināšanos, pusaudža socializēšanos un pašrealizēšanos sabiedrībā.

PVT paralēli vecumposmam raksturīgajām iezīmēm vērojamas arī specifiskas attīstības īpatnības, kuras nosaka valodas traucējuma veids un smaguma pakāpe. Lai šo specifisko īpatnību, kuras ietekmē gan pusaudžu personības attīstību, gan mācību procesa gaitu, īpatsvars būtu mazāks, svarīga ir savlaicīga valodas traucējumu diagnosticēšana un korekcijas darbs atbilstoši traucējuma

smaguma pakāpei un to izmaiņām, jo ir pētījumi, kas liecina, ka valodas traucējumu izpausmes mainās: parasti sarunvalodas attīstības aizture, kas raksturīga pirmskolas vecuma bērnam, pāriet, bet to nomaina specifiski lasīšanas traucējumi, kuri mazinās pusaudžu vecumā, kad dominē smagi ortogrāfijas traucējumi (*World Health Organisation, 1996*).

Valodas traucējumi ir cēlonis sekundāriem traucējumiem (*Бородулина, 2004, Варнке, 2001, Игнатъева, 2005, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006*), kuri var izpausties dažādos veidos. Jo smagāks valodas traucējums, jo izteiktāki ir sekundārie traucējumi, jo būtiskāk tiek ietekmēti pusaudža mācību sasniegumi un socializēšanās. Tiek runāts arī par komunikācijas traucējumiem (*skat. 1.5. tab.*)

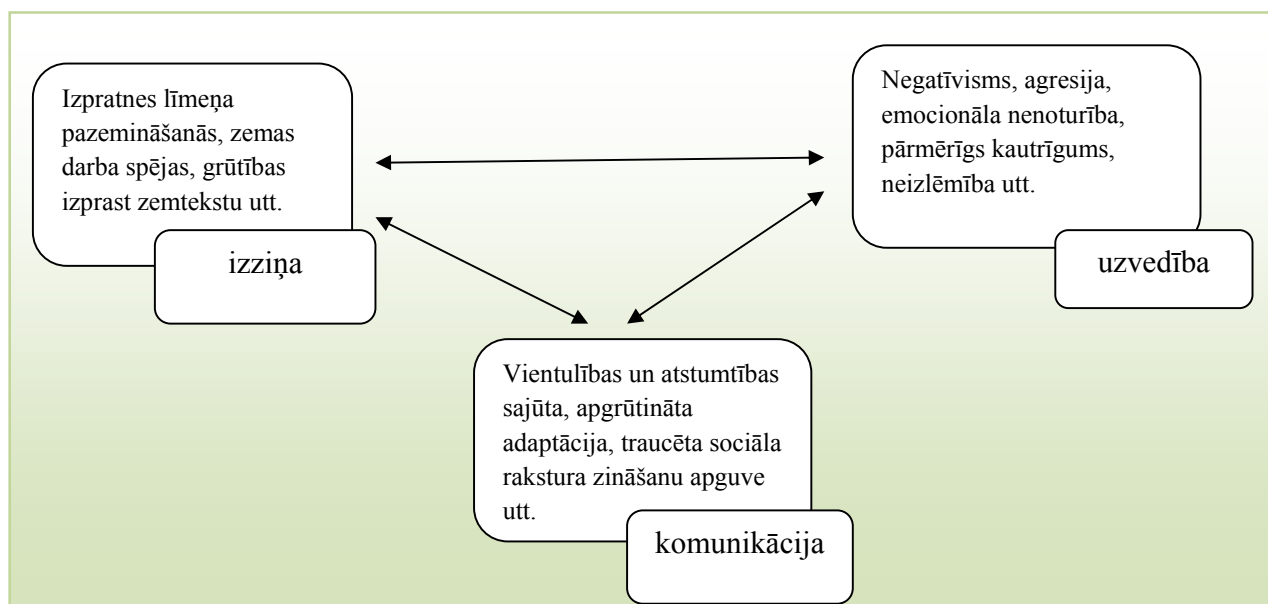
1.5 .tabula

Valodas traucējumu radītie sekundārie traucējumi (Ušča)

Sekundārais traucējums	Zinātnieku atziņas
Izziņas darbības traucējumi	Primāri nepilnīgi attīstīta valodas sistēma rada sekundārus traucējumus, kas ietekmē izziņas darbību - mazattīstītas visas valodas puses; ierobežoti laika un telpiskie priekšstati; nepietiekama uzmanības mērķtiecība un koncentrēšanās; saziņas līmeņa pazemināšanās; nepietiekama prasme izdarīt secinājumus, noteikt cēloņu un seku savstarpējo saistību. Salīdzinot ar vienaudžiem, vērojama izziņas darbības un tās struktūrā iekļauto procesu pazemināšanās: mazāks iegaumēšanas un reproducējamā materiāla apjoms, nenoturīga uzmanība, psihisko procesu izsīkums, saziņas un izpratnes par realitāti līmeņa pazemināšanās, grūtības rada vispārināšana un izvērsta saistītā runa (<i>Трофимова, 2006</i>).
	Mācību procesā izpaužas: grūtības sagādā verbālo instrukciju uztvere; zems paškontroles līmenis; zemas garīgā darba spējas, ātri nogurst, ir viegli uzbudināmi, emocionāli nenoturīgi, viņiem ir zemas darba spējas un vāja uzmanība (<i>Бородулина, 2004</i>).
	Grūtības sagādā lasīšana, rakstīšana, materiāla secīgs izklāsts, dotā teksta pamatdomas, zemteksta izpratne, atslēgas vārdu noteikšana (<i>Сивкова, 2008</i>).
Uzvedības traucējumi	Emocionāli reaktīvi, bieži vērojamas neirotikas reakcijas, uzvedību raksturo negatīvisms, paaugstināta uzbudināmība, agresija vai, tieši pretēji, pārmērīgs kautrīgums, neizlēmība (<i>Бородулина, 2004</i>).
	Skolēniem ar lasīšanas un rakstīšanas traucējumiem 8, 13 un 18 gadu vecumā vērojamas izteiktas attīstības novirzes (epidemioloģisko pētījumu rezultāti liecina, ka 8 gadu vecumā tādas ir 43,2% gadījumos, 18 gados – 34,4%) Ja šie bērni aug nelabvēlīgā sociāli ekonomiskajā vidē, pusaudžu vecumā palielinās risks, ka viņi kļūs likumpārkāpēji (<i>Warnke, 2001</i>).
Komunikācijas traucējumi	Valodas traucējumi rada grūtības komunicēties ar apkārtējiem, traucē sociālo saikni ar apkārtējo pasauli, rada atstumtības un vientulības sajūtu (<i>Трофимова, 2006</i>).
	Viņiem grūti kontaktēties ar mazpazīstamiem vai nepazīstamiem cilvēkiem, tas traucē apgūt sociāla un sadzīves rakstura zināšanas, apgrūtina adaptāciju, sagatavošanos patstāvīgai dzīvei sabiedrībā (<i>Разуван, 1987</i>).

Veicot pētījumu par pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvo kompetenci, iegūtie rezultāti liecina, ka zems komunikatīvo prasmju līmenis ir 17,4% pusaudžu, zemāks par vidējo – 35%, vidējs – 30,7% un virs vidējā tikai 16,9% pusaudžu. Savukārt organizatorisko prasmju līmenis 27,9% pusaudžu ar valodas traucējumiem ir zems, 33,3% - zemāks par vidējo, 26,3% vidējs, 12,5 % virs vidējā (Игнатьева, 2005).

Uz primāro un sekundāro traucējumu pamata PVT veidojas personības iezīmes, kas traucē adaptēties skolā un apdraud veiksmīgas socializācijas procesu. Autore uzskata, ka visi sekundārie traucējumi savstarpēji ir cieši saistīti: veidojoties kādam no sekundārajiem traucējumiem, tiek radīti labvēlīgi apstākļi cita traucējuma attīstībai, un otrādi, mazinot vai novēršot kādu no minētajiem traucējumiem, tiek ierobežotas cita traucējuma attīstības iespējas. Savstarpējā traucējumu saistība atspoguļota 1.7. attēlā.



1.7. att. Valodas traucējumu radīto sekundāro traucējumu savstarpējā saistība (Ušča)

Sekundāro traucējumu rezultātā nedarbojas mācīšanās motivāciju veicinošie faktori, ir pazeminātas mācību spējas, kas var iegūt pastāvīgu raksturu, jo apvienojas atsevišķas domāšanas nepilnības, praktiskā un selektīvā attieksme pret mācību materiālu, izveidojas un nostiprinās neracionāli mācību darbības paņēmieni. PVT raksturīgas mācīšanās grūtības, kas ir neatbilstība starp skolēna varēšanu, vēlēšanos un aktuāli apgūstamo mācību saturu piedāvātajā veidā un savstarpējās attiecībās. Tām raksturīgs regresijas dinamisms: vispirms epizodiskas grūtības, tad zināšanu fragmentārisms, nesekmības stabilizācija (Žogla, 2001). Valodas traucējumu dēļ pastāvīgā saskare ar grūtībām mācību vielas apgūvē viņu ir nogurdinājusi, „nogalinājusi” iniciatīvu un vēlēšanos

darboties. Šāds pusaudzis stundā ir pasīvs, iestājusies t.s. intelektuālā pasivitāte. Tā rodas, ja savlaicīgi netiek novērsti traucējumi un skolēns nesaņem nepieciešamo atbalstu. Intelektuālā pasivitāte nav vienkāršs aktivitātes trūkums. Tai piemīt savas saturiskās iezīmes, un daļēji tā izpaužas nosliecē uz reproduktīvo darbību, „ārējo” vispārinājumu, apkārtceļu izmantojumu, mēģinājumiem kompensēt loģiskās grūtības, pārlietu pašātvību uz atmiņu. Daudzi šie tipa pārstāvji ir akurāti, centīgi un rūpīgi, daudziem patīk zīmēt, veidot, konstruēt (*Шилова, 2005*).

Izšķir divus intelektuālās pasivitātes tipus:

- „operāciju - tehniskā” intelektuālā pasivitāte (*skat. 8.pielikumu*), kas attiecināma uz PVT: pusaudžiem bieži ir grūtības izmantot apgūtās zināšanas jaunā situācijā, grūtības rada sava darba plānošana un neracionālu paņēmieni izvēle, pastāvīgās grūtības gūt panākumus mācību darbā un neticība saviem spēkiem rada vienaldzību pret garīgo darbību;
- „motivācijas” intelektuālā pasivitāte, kurai raksturīga salīdzinošu vieglu ceļu, lai sasniegtu mērķi, izvēle, ieinteresētība darbā, tieksme gūt labus rezultātus bez pietiekamas apjausmas, ja ir intelektuālā spriedze, izjūt emocionālo diskomfortu. Viens no šī veida intelektuālās pasivitātes cēloņiem ir milzīgais virspusējas un izklaides informācijas daudzums un bērna subjektīvi pasīvā loma tās iegūšanā.

Analizējot intelektuālās pasivitātes izplatību, var izdalīt divas apakšgrupas. Skolēni ar „daļēju” intelektuālo pasivitāti (izpaužas selektīvi noteiktās situācijās). Atsevišķos gadījumos skolēni var izrādīt intelektuālo iniciatīvu, atjautību, gūt panākumus, citos gadījumos viņi ir pasīvi, meklē apkārtceļus, saņem sliktus vērtējumus. Viņu darbībā daudz kas atkarīgs no personīgās attieksmes pret konkrēto priekšmetu, skolotāju, dažkārt pat no noskaņojuma; skolotāja uzslava, atbalsts ļoti labvēlīgi iespaido šo skolēnu garīgo darbu. Skolēniem ar „plašu” intelektuālo pasivitāti visos priekšmetos vērojama negatīva attieksme pret mācību darbu; tikai dažiem no viņiem ir mācību priekšmeti, kas patīk (sports, vizuālā māksla, mūzika), šajos priekšmetos neizpaužas viņu intelektuālā pasivitāte. Slikta atzīme parasti maz ietekmē vispārējo dzīves tonusu; galvenā problēma, kas jārisina skolotājam attiekmē pret šiem skolēniem – veidot mācību intereses (*Шилова, 2005*).

Neveiksmju un intelektuālās pasivitātes dēļ PVT rodas vēlme pierādīt, apliecināt sevi citiem līdzekļiem. Nespēja intelektuāli pašrealizēties vienaudžu vidū sagrauj jau tā vājo motivāciju. Neveiksmes pazemina pašvērtējumu, pusaudzis meklē citus veidus, kā izcelties, tādēļ nereti PVT ir tie, kuriem raksturīgas uzvedības problēmas, ko bieži vien nosaka zemais pašvērtējums. G.Svence (*1999*) to sauc par kompensācijas reakciju, kad, nespējot realizēt kādas savas vēlmes, cilvēks realizē tās, kuras ļauj paaugstināt savu pašvērtējumu.

Tiek secināts, uz PVT vajadzībām orientētā mācību procesā skolotājam nepieciešams ievērot gan vecumposma īpatnības, gan valodas traucējumu un to seku radītās īpatnības. Pretējā gadījumā pedagoģiskā darbība nedos cerētos rezultātus.

1.2. Komunikatīvās kompetences definīcija

Mūsdienu sabiedrības attīstības stadiju D.Bells to sauc par postindustriālo fāzi, J.Masuda par informatīvo pasauli, F.Machlups par zināšanu sabiedrību, A.Etzioni par postmoderno sabiedrību. Šādā sabiedrībā sevišķi svarīga kļūst komunikatīvā kompetence (*Počebuts & Meižis, 2010*).

Interese par valodas lomu saziņā parādījās jau 20.gs. sākumā, kad F.de Sosīrs (*1999*) rakstīja, ka valodas darbība ir daudzveidīga un specifiska, tā attiecināma gan uz individuālo, gan sociālo sfēru.

Terminu „kompetence” ieviesa N.Čomskis (*Хомский, 1972*), kurš kompetenci definē kā intelektuālo spēju, zināšanu un pārlicēbas sistēmu, kas nosaka cilvēka uzvedību. Tā sāk attīstīties jau agrā bērnībā, un tās attīstību ietekmē dažādi faktori. N.Čomskis uzskatīja, ka kompetentam runātājam/klausītājam nepieciešams prast veidot/saprast neierobežotu skaitu teikumu un paust savu viedokli par izteikumiem. Valoda pati par sevi jau paredz secīgu semantisko, gramatisko un pragmatisko likumu secīgu realizāciju, ko valodas lietotājs apgūst, pateicoties iedzimtām kognitīvām struktūrām (*Хомский, 1972*).

Šo ideju tālāk attīstīja A.Lurijs (*Лурья, 2002*). Viņš akcentēja divus verbālās darbības aspektus – informācijas kodēšanu un dekodēšanu.

I.Maslo (*2003*), izsekojot kompetences izpratnes attīstībai, atzīst, ka saskatāmas jēdziena atšķirības raksturīgākajās mācību teoriju pamatnostādņēs: biheivioristiskajā to raksturo darbības apgūšana simulētā mācību procesā, kognitīvajās teorijās - informācijas apguve, konstruktīvajās – zināmā un nezināmā saikņu meklēšana, humānisma teorijās – pašrealizācijas iespēju nodrošināšana.

I.Tiļļa (*2003*) uzskata, ka kompetences būtība ir gatavība dzīvesdarbībai, tā atklājas gan procesuāli (spēju un iespēju potenciāls darbībai), gan rezultatīvi (darbības kvalitāte un pieredze). A.Špona (*2001*) kompetenci saista ar cilvēka pieredzi, ko nevar uztvert standartizēti, jo mainīga ir pati sabiedrība. Pieredzes bagātināšanās veicina kompetenču attīstību. Dzimtās valodas lingvokomunikatīvā mācīšanas modeļa autore D.Laiveniece kompetenci definē kā kvalitatīvu prasmju izmantojuma līmeni, kurš nepārtraukti tiek pilnveidots un kuru iespējams sasniegt, aktīvi

darbojoties, sistemātiski vingrinoties, izmantojot savas spējas, zināšanas, pieredzi (*Laiveniece, 2003*).

Kompetences pamatā ir zināšanas un prasmes šīs zināšanas izmantot (*Alijevs & Kaže, 2001*). Tā veidojas kā dažādu kognitīvu un praktisku spēju, zināšanu, motivāciju, vērtīborientācijas, attieksmju, emociju un citu sociālu un uzvedības komponentu kombinācija (*Rychen & Tiana, 2004*).

Kompetences definējumos vērojama uz prasībām orientēta (spēja veiksmīgi8 reagēt uz individuālām vai sociālām prasībām) vai funkcionāla (spēja veikt darbību un uzdevumu) pieeja, kas priekšplānā izvirza personiskās vai funkcionālās prasības, ar kurām sastopas indivīdi, tādējādi veidojot komplementaritāti ar iekšējām mentālām struktūrām (*Kokare, 2011*).

Atšķirībā no prasmēm izmantot zināšanas kompetence liecina par psiholoģisku gatavību sadarboties problēmu risināšanas procesā. O.Kudrjašova (*Кудряшова, 2007*) uzskata, ka komunikatīvā kompetence ir visu citu kompetenču pamatā.

Komunikatīvā kompetence ir sarežģīts konstrukts. Eiropas kopīgajās pamatnostādņēs valodu apguvei (*2006*) uzsvērts, ka komunikatīvā kompetence sastāv no vairākiem komponentiem: lingvistiskā, sociolingvistiskā un pragmatiskā. Katrs no tiem ietver sevī zināšanas, prasmes un iemaņas.

R.Denijs (*2002*) uzskata, ka pat izcilām zināšanām nav nekāda labuma, ja cilvēks neprot iesaistīties domu un informācijas apmaiņā. Labi attīstītas komunikācijas iemaņas ir obligāts un ārkārtīgi nozīmīgs veiksmes priekšnoteikums. J.Bastrikova (*Бастрикова, 2004*) uzsver, ka veiksmīga komunikācija atkarīga ne tikai no vēlmes veidot kontaktus, bet arī no prasmes realizēt verbālos mērķus. Šī prasme atkarīga no zināšanu līmeņa par valodas vienībām un prasmes šīs zināšanas izmantot konkrētās komunikatīvajās situācijās. Par komunikācijas efektivitāti liecina indivīda spēja sasniegt vēlamo personīgo galarezultātu apstākļos, kad iesaistītas vismaz divas informācijas apstrādes sistēmas, kas tīši apmainās ziņojumiem ar mērķi ietekmēt komunikācijas partneri (*Rickheit et al., 2008*). Lai sasniegtu mērķi, nepieciešams novērtēt sociālo vidi, identificēt komunikācijas mērķi, novērtēt tā sasniegšanai nepieciešamos resursus, prognozēt komunikācijas partneru iespējamo reakciju, izvēlēties stratēģiju un precīzi izvērtēt mijiedarbības rezultātu (*Wiseman, 2001*).

Autores pieredze liecina, ka latviešu valodas skolotāju vidū komunikatīvās kompetences vērtējums bieži ir virspusējs, ar to saprotot „parunāšanu par tēmu”. Tomēr jēdzieni „komunikācija” un „komunikatīvā kompetence” skatāmi plašāk (*skat. 1.6. tabula*).

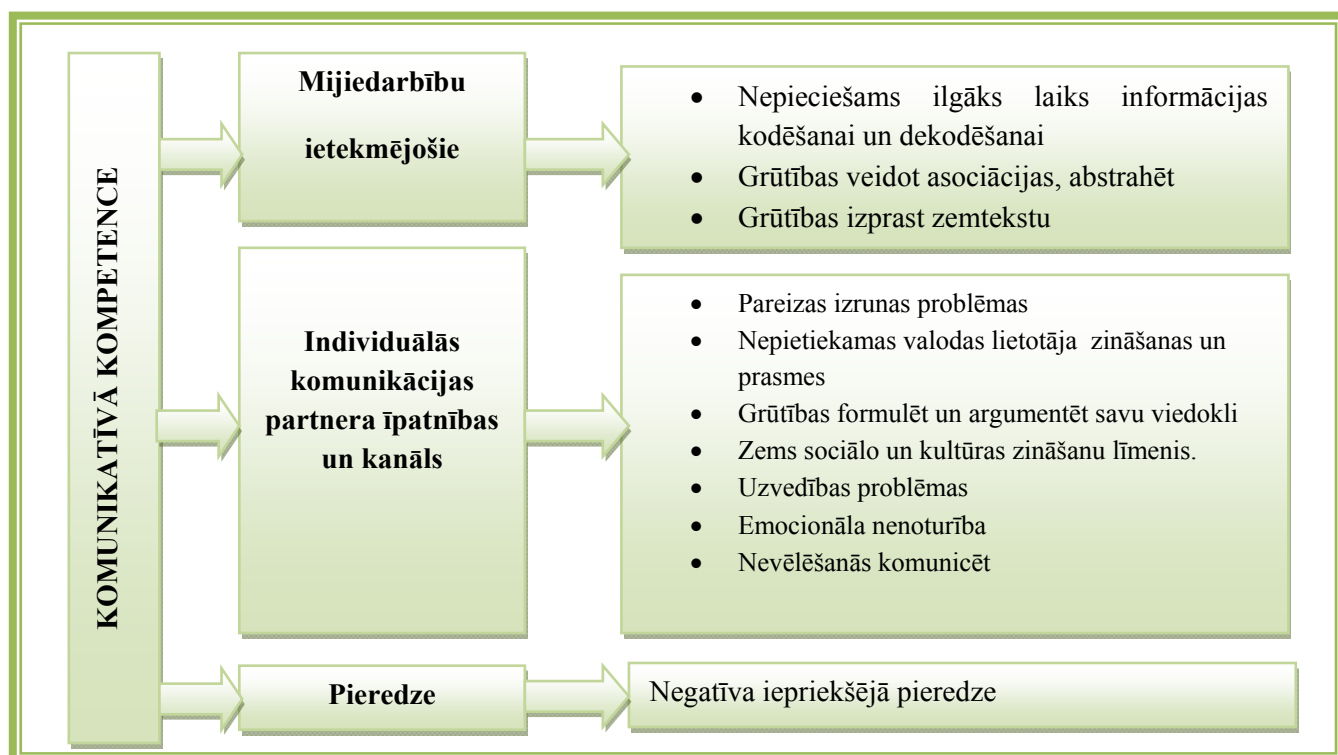
Vairāku autoru atziņas par komunikāciju un komunikatīvo kompetenci (Ušča)

Autors	Atziņas
N.Čomskis	Komunikatīvā kompetence – daudzkomponentu kategorija, lai izskaidrotu valodas dabiskās likumības, kas saistītas ar cilvēka spēju veidot no ierobežotiem pamatelementiem teikumus. Tās rezultāts izpaužas noteiktā darbības situācijā (<i>Chomsky, 1987</i>).
M.Kenels, M.Sveins	Komunikatīvā kompetence ietver sevī: lingvistisko kompetenci – verbālo vienību zināšanu un noteiktu likumu pārvaldīšanu, ar kuru palīdzību šīs vienības pārveidojas par jēgpilniem izteicieniem; sociolingvistisko kompetenci – spēju izmantot un pārveidot valodas formas atbilstoši situācijai (konteksts – kas ar ko sazinās? par ko sazinās? kur? ar kādu nolūku?); diskursa kompetenci – spēju uztvert un panākt atsevišķu izteicienu saistību sazināšanās modeļos; stratēģisko kompetenci – spēju izmantot verbālās un neverbālās stratēģijas, kā arī spēju nodot un saņemt informāciju (<i>Canale & Swain, 1980</i>).
D.Edeirs	Komunikācija ir process, kuru raksturo četri būtiski elementi: sociālie kontakti (personām jābūt tiešā saskarsmē vienai ar otru), kopējie sazināšanās līdzekļi (jābūt kopējai valodai un vienotai sadarbības idejai), domas un idejas pārraide jeb transmisija (informācijai jābūt skaidri un saprotami izklāstītai), savstarpējā saprašanās (informācijai jābūt skaidri uztvertai un pienācīgi izskaidrotai) (<i>Edeirs, 1997</i>).
M.Kūle, R.Kūlis	Komunikācija var notikt vismaz starp diviem subjektiem, kas ir nošķirti, taču komunikācijas rezultātā spēj veidot kopību. Komunikācijā svarīgi, kā cilvēks kā individuāla, laiciska, garīga un vēsturiska būtne spēj izprast cita cilvēka domas, jūtas, rīcības motīvus un darboties kopā ar daudzām citām personām (<i>Kūle & Kūlis, 1996</i>).
N.Ignatjeva	Komunikatīvās kompetences kā personības īpašības pamatā ir saziņas pieredze, kultūras un komunikatīvās vērtības, runas pašvērtējums un paškontrolē, motivācija apgūt lingvistiskās un nelingvistiskās zināšanas, prasmes un iemaņas (<i>Игнатьева, 1999</i>).
I.Maslo, I.Tiļļa	Komunikatīvā kompetence ir pamatota spēju un pieredzes individuāla kombinācija, kas nepārtraukti pilnīgojas, jo spējas attīstās mūžīgi, pilnveidojas pieredze un rodas arvien jaunas pieredzes gūšanas iespējas. Kompetence kā analītiska kategorija lietojama darbības situācijas kvalitātes līmeņa noteikšanai un vērsta uz šī līmeņa uzlabošanu (<i>Maslo & Tiļļa, 2005</i>).
O.Kudrja- šova	Komunikatīvā kompetence apvieno sevī valodas, runas un sociālkultūras sastāvdaļas. Jāapzinās, ka tās attīstīšana mutvārdos un rakstos ir līdzeklis zināšanu un prasmju apguvei jebkurā jomā un ir galvenais mērķis, mācot dzimto valodu vai svešvalodu (<i>Кудряшова, 2007</i>).
J.Bastrikova	Komunikatīvā kompetence ir lingvistiski, psiholoģiski un metodiski organizēta sistēma, kas ir individuāla un dinamiska un saistīta ar indivīda intelektuālajām spējām (<i>Бастрикова, 2004</i>).
R. Alijevs, N. Kaže	Komunikācija paredz zināmu kodēšanu informācijas nodošanā un saņemšanā, izmantojot zīmju (tai skaitā valodas) sistēmu. Komunikatīvā kompetence – spēja atpazīt un pareizi lietot valodu, izmantojot dažādās dzīves situācijās. Te iekļautas gramatiskā kompetence, sociāli lingvistiskā kompetence, spēja izdarīt secinājumus, kā arī stratēģiskā (kā mutiskā, tā rakstiskā) kompetence (<i>Alijevs & Kaže, 2001</i>).
P.Vaclaviks	Komunikācija ne tikai nodod informāciju, bet arī nosaka uzvedību. Tādā veidā tā tiek izmantota kā stratēģisks līdzeklis (<i>Вацлавик et al., 2000</i>).

Minēto autoru atziņu analīzes rezultātā darba autore secina, ka komunikācija ir process, ko raksturo apzināta mērķu izvirzīšana, to realizācijas plāna un uzvedības programmas izpilde komunikatīvajā darbībā vismaz starp diviem subjektiem, izmantojot noteiktu kodēšanas sistēmu informācijas nodošanai un saņemšanai ar mērķi ietekmēt komunikācijas partnerus. Nozīmīgs ir katrs komunikācijas partneris (viņa gatavība uzsākt un uzturēt komunikāciju un spēja pieņemt un izprast otru partneri), mutvārdos vai rakstos sniegtās informācijas kvalitāte.

Komunikatīvā kompetence ir lingvistiski, psiholoģiski un metodiski organizēta sistēma, ko raksturo subjekta pieredze izmantot lingvistiskās, sociolingvistiskās, diskursa un stratēģiskās zināšanas un prasmes daudzveidīgās komunikatīvās darbības situācijās, pašnovērtējums, paškontrolē un motivācija tālāk pilnīgoties. Tā ir analītiska kategorija. Tās līmenis atkarīgs no subjekta individuālajām personības iezīmēm, zināšanām un prasmēm, gatavības darbībai atbilstoši pašrealizācijas nolūkam un iepriekšējās pieredzes, un to iespējams noteikt, praktiski iesaistoties dažāda veida komunikatīvajās darbībās un veicot racionālu un emocionālu satura un cerību vadību. Cēloniski spriedumi par personīgo komunikatīvo kompetenci un panākumu vai neveiksmju faktoriem ietekmē reālistiskos mērķus (*Rickheit et al., 2008*).

Speciālās literatūras (*skat. 1.1.1. nod.*), interviju ar vispārējo izglītības iestāžu latviešu valodas skolotājiem (*skat. 4. piel.*) un autores personīgās pieredzes (18 gadi) analīzes rezultātā tika identificēti šķēršļi, kas kavē PVT komunikatīvās kompetences attīstību (*skat. 1.8. att.*).



1.8. att. Identificētie PVT komunikatīvās kompetences attīstības šķēršļi

Tā kā komunikācijas kompetence realizējas dažādos darbības veidos, izmantojot uztveri, producēšanu, mijiedarbību un starpniecību (*Eiropas kopīgās pamatnostādnes, 2006*), autore secina, ka nepieciešams rast veidu, izveidot modeli, kas palīdzētu PVT attīstīt komunikatīvo kompetenci, novērstu šķēršļus un mazinātu komunikatīvo barjeru rašanās iespējamību, sekmētu viņu iesaistīšanos sabiedriskajos procesos. Šai nolūkā uzmanība tiek pievērsta veiksmīgas komunikācijas modeļu izpētei.

1.3. Efektīvas komunikācijas modeļu analīze

Runājot par komunikāciju sabiedrībā (intrapersonālo komunikāciju, grupu vai masu komunikāciju), priekšplānā izvirzās jautājums par informācijas nodošanas līdzekļiem un veidiem. Galveno uzmanību pētnieki pievērš informācijas apmaiņas mehānismam. Lai izveidotu modeli, kas sekmētu PVT komunikatīvās kompetences attīstību, nepieciešams noteikt galvenos tā komponentus. Tika analizēti dažādu autoru (*Foulger, 2004, Ho, 2008, Lintz, 2008, Mamеева @ Анникеева @ Мочалова, 2000, u.c.*) izstrādātie komunikācijas modeļi (*uzskatāmi skat. 9.pielikumā*).

Šenona – Vīvera (*Shannon - Weaver*) 1949.gadā izstrādātajā modelī (*Foulger, 2004, Ho, 2008, Поченов, 2001*) ir pieci galvenie komponenti – informācijas avots, informācijas raidīšana, informācijas uztveršana, informācijas apstrādāšana un trokšņa avots jeb traucēklis.

Šenons – Vīvers (*Shannon - Weaver*) izšķīra trīs komunikācijas līmeņus:

- tehniskais līmenis saistīts ar informācijas nodošanas precizitāti,
- semantiskais līmenis raksturo, kā informācijas saņēmējs interpretē informācijas saturu, salīdzinot ar informācijas avota nolūku,
- efektivitātes līmenis atspoguļo saņemtās informācijas rezultātā notikušo uzvedības maiņu (*Foulger, 2004, Ho, 2008, Mortensen, 2008, Поченов, 2001*).

1955.gadā Vilburs Šramms (*Wilbur Schramm*) piedāvā sarežģītāku komunikācijas modeli (*Ho, 2008, Mortensen, 2008*). Komunikācija tiek skatīta kā pastāvīga mijiedarbība starp komunikācijas dalībniekiem, tā ir divpusēja, un tās kvalitāti ietekmē atgriezeniskā saite, kas var būt tieša (atbild runātājam), vidēji tieša (ķermeņa pozas, grimases maiņa) vai netieša (balsojums par politiķi vēlēšanās). Uzmanība pievērsta informācijas kodifikācijas un dekodifikācijas sistēmām. Lai cilvēks informāciju nodotu komunikācijas partnerim, viņš to kodē, izmantojot vārdus, rakstu zīmes (kodifikācija). Partneris, lai saprastu informācijas saturu, šo informāciju dekodē (dekodifikācija).

D.K.Berlo (*1960*) piedāvātajā komunikācijas modelī tiek skatīta saistība starp tādiem komunikācijas komponentiem kā informācijas avots, pati informācija jeb ziņa, informācijas

kanāls un informācijas saņēmējs. Komunikācijas kvalitāti ietekmē informācijas avota un saņēmēja komunikācijas prasmes, attieksme, zināšanas, sociālās un kultūras tradīcijas. Nozīme ir arī pašas informācijas jeb ziņas un kanāla struktūrai.

Balstoties uz esošo komunikācijas modeļu analīzi, Hua-Kuo Ho (2008) piedāvā integrētās komunikācijas modeli, kurā ietverti 6 nozīmīgākie komunikācijas komponenti, kas komunikācijas procesā ir mainīgi, un vide, kas ietekmē visus pārējos komunikācijas komponentus.

Pirmais komunikācijas komponents ir komunikators jeb komunikācijas dalībnieks, kas var būt gan informācijas nosūtītājs, gan saņēmējs, komunikācijas kvalitāti ietekmē viņa pašattieksme, vajadzības, pasaules uzskats, kultūras tradīcijas, zināšanas, pieredze, komunikācijas prasmes, stereotipi u.tml. Komunikācija ir psiholoģisks process, tāpēc nozīme arī komunikatora uzmanībai, sajūtām, izpratnei, atmiņām. Otrais komponents – informācija, to ietekmē verbālie un neverbālie stimuli, kas var būt tīši un netīši. Trešo komponentu - kanālu – ietekmē mūsu dzirdes, redzes un taustes sajūtas, individuālās vēlmes un kultūras tradīcijas. Komunikācijas konteksts – situācijā, kādā notiek komunikācija, ir vai nav traucējumi. Piektais nozīmīgais komunikācijas komponents ir laiks, kas ietekmē komunikācijas intensivitāti (piem., cik ilgi cilvēks ir kādā grupā), veidu (piem., bērnam augot, mainās mātes un bērna komunikācija), stilu (piem., pavirša iepazīšanās pāraug tuvās attiecībās). Kā pēdējais komunikācijas komponents tiek minētas attiecības, jo nozīmīgs ir apstākļi, vai mijiedarbība notiek starp svešiem vai pazīstamiem komunikācijas partneriem (Ho, 2008).

E.Lintza (Lintz, 2008), runājot par veiksmīgu komunikāciju, uzsver, ka informāciju iespējams saņemt pa dažādiem kanāliem un katra persona var atšķirīgi reaģēt uz saņemto informāciju. Lai cilvēks komunikācijā sasniegtu savu mērķi, nepieciešams ņemt vērā vairākus komponentus (informācijas saturs, sadarbības iespējas, komunikācijas prasmes), kas savstarpēji pārklājas. Komunikācijas norisi nosaka vajadzības, izvēlētais stratēģijas un situācijas izvērtējums.

Interesantu komunikācijas modeli piedāvā Krievijas autoru kolektīvs (Мамвеева @ Аникеева @ Мочалова, 2000): informācijas apmaiņā galvenie komponenti ir komunikācijas partneri (to Es tēls un kā to uztver partneris), informācija (tās raidīšana un uztveršana) un emocionālie un manipulējošie signāli.

Cits krievu pētnieks G.Поцепцов (Почепцов, 2011) piedāvā vienkāršotu komunikācijas modeli, akcentējot tikai trīs komponentus: informācijas raidītājs, informācijas saņēmējs un informācija. Autors akcentē atziņu, ka ne vienmēr informācija, ko vēlas nodot, sakrīt ar rezultātu, arī komunikācijas partneris, saņemot informāciju, to var dažādi izprast. Tātad akcents uz informācijas kodēšanu un dekodēšanu. Tomēr šim modelim ir trūkums – komunikācija vērsta vienā virzienā, nav atgriezeniskās saites, tādēļ tas vairāk attiecināms uz mediju komunikāciju.

R.Garleja (2003) raksturo komunikāciju kā procesu, kura mērķis ir ietekmēt partnera uzvedību, emocijas, dispozīcijas (nostādnes, attieksmes, aktivitātes, darbību), kas veido mijattiecības. Nozīme ir personības struktūrai, jo mijattiecībās cilvēks uzvedas atbilstoši savam rakstura tipam, intelektam, sociālai pozīcijai un nostādnei. Šai procesā notiek ne tikai kontaktpersonas ietekmēšana, bet cilvēks iepazīst arī pats sevi.

Visi aplūkoto modeļu atspoguļo komunikatīvo procesu, t.i., informācijas apmaiņu starp komunikācijā iesaistītajām pusēm, un savā būtībā sakrīt ar V.Agejeva (2005) izdalītajām informācijas apmaiņas būtiskākajām iezīmēm:

- informācija ne tikai virzās no viena komunikācijas partnera pie otra, bet arī, ņemot vērā orientēšanos uz partneri, veidojas, precizējas un attīstās, turklāt tiek saņemts atgriezeniskās saites signāls,
- informācijas apmaiņas procesā notiek komunikatīva iedarbība uz partneri, šī iedarbība nosaka, cik efektīva ir komunikācija,
- komunikatīvā iedarbība kā informācijas apmaiņas rezultāts izpaužas tikai tad, ja komunikācijas partneriem ir viena un tā pati vai līdzīga ziņojumu kodēšanas un atkodēšanas sistēma.

V.Agejevs, analizējot informācijas apmaiņu, uzsver vēl kādu būtisku iezīmi, kas neparādās aplūkotajos modeļos – komunikācijas partneriem nepietiek tikai ar vienādu vai līdzīgu kodēšanas un atkodēšanas sistēmu, svarīgi, lai viņi arī vienādi vai līdzīgi izprastu komunikācijas situāciju, un tas iespējams tikai tad, ja partneri piedalās kādā kopīgā darbībā.

Komunikācijas modeļu analīze liecina, ka komunikācijas kvalitāti nosaka:

- mijiedarbība starp komunikācijas partneriem, kas balstīta uz vienādu vai līdzīgu kodu sistēmu un konteksta izpratni;
- komunikācijas partnera individuālās iezīmes: sadarbības prasmes, zināšanas par informācijas struktūru un pārraidīšanas stratēģiju, sociālām un kultūras tradīcijām;
- informācijas kanāla kvalitāte, to nosaka empātija, tolerance, individuālā attieksme un vēlmes, cieši saistīts ar individuālajām iezīmēm;
- pieredzes apjoms;
- komunikācijas rezultāts – jaunas informācijas iegūšana, iespēja iedarboties uz otru komunikācijas partneri un pašapliecināties.

Komunikācijas modeļu salīdzinošā analīze liecina, ka autori (Berlo, 1960, Garleja, 2003, Ho, 2008, Lintz, 2008, u.c.) veiksmīgas komunikācijas norisei akcentē dažādus komponentus. Identificētie šķēršļi (skat. 1.8.att.) norāda uz tiem komponentiem, kas iekļaujami PVT veiksmīgas komunikācijas modelī. Tiem jābūt saistītiem ar mijiedarbības paplašināšanu,

informācijas un kanāla kvalitātes uzlabošanu, pozitīvas pieredzes iegūšanu. Rezultātā PVT kā komunikācijas partneris būs gatavs interakcijā iegūt un nodot informāciju, iedarbotos uz savu komunikācijas partneri, un pašapliecināties.

Analizējot atšķirības komunikācijas modeļos un balstoties uz identificētajiem šķēršļiem, tika noteikti PVT komunikatīvās kompetences attīstībai svarīgākie komponenti (*skat.1.7. tab.*).

1.7. tabula

Atšķirības veiksmīgas komunikācijas modeļos (Ušča)

Modeļa autors	Atšķirīgais	PVT nepieciešamais
Shannon-Weaver (<i>Foulger, 2004, Ho, 2000</i>)	Komunikācija attēlota kā vienvirziena process, aktualizēts trokšņa avots jeb traucēklis, kas ietekmē kanālu starp raidītāju un uztvērēju, kā rezultātā iespējams pārprast vai sagrozīt informāciju.	Traucējumi tehniskajā un semantiskajā līmenī, grūtības kodēt un dekodēt informāciju atbilstoši saviem mērķiem vai avota nolūkam.
V. Schramm (<i>Ho, 2008, Mortensen, 2008</i>)	Aktualizēta mijiedarbība starp komunikācijas partneriem. Veiksmīga komunikācija realizējas, ja komunikācijas partneriem līdzīga kodifikācijas un dekodifikācijas sistēma un pastāv atgriezeniskā saikne.	Nepilnīgi attīstīta kodifikācijas un dekodifikācijas sistēma valodas traucējumu un mazās vai/un negatīvās pieredzes dēļ.
D.K.Berlo (<i>Berlo, 1960</i>)	Tikai četri komponenti, bet aktualizētas to iezīmes, struktūra. Komunikācijas partneriem (avots un uztvērējs) nozīmīgas piemītošās personīgās iezīmes (komunikācijas prasme, attieksme, zināšanas, sociokultūras kompetence). Uzskaitīti ziņu un kanālu ietekmējošie faktori.	Daudzpusīga PVT personības, sevišķi lingvistisko, sociokultūras, sadarbības prasmju, empātijas un tolerances attīstība.
Hua – Kuo Ho (<i>2000</i>)	6 komponenti. Blakus kopīgajam minēti: konteksts, laiks, attiecības starp komunikācijas partneriem. Komunikācijas modelis kļūst mainīgāks, mainoties kādam no komponentiem.	Pieredzes bagātināšana, piedāvājot dažādu komunikatīvo kontekstu ar dažādiem komunikatīvajiem partneriem.
E.Lintza (<i>2008</i>)	Komunikācija tiek modelēta kā sarežģīts process, informācijas, sadarbības iespēju un komunikācijas prasmju veiksmīga sintēze, to ietekmē komunikācijas partneru vajadzības, prasme izvērtēt situāciju un izvēlēties stratēģiju.	Komunikatīvās situācijas izvērtēšana un atbilstošu līdzekļu un stratēģijas izvēle. Empātija, tolerance.
Matveja, Anikejeva, Močalova (<i>Матвеева @ Аникеева @ Мочалова,</i>	3 komponenti – komunikācijas partneris, informācija un signāls. Uzsvērts paša un partnera Es tēls un signālu emocionālais un manipulējošais aspekts	Empātijas un tolerances attīstība.

2000)		
R.Garleja (2003)	Nozīme tiek pievērsta informācijas avota un saņēmēja iekšējai struktūrai, jo no tās atkarīga informācija un kanāla izvēle. Modelī informācija identificējas ar avota un saņēmēja personību. Svarīga mijiedarbība, reakcija uz saņemto informāciju.	Prasme izvēlēties atbilstošus verbālos un neverbālos līdzekļus atbilstoši komunikācijas partnerim un situācijai, empātija, tolerance.

**skkpa – sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās*

Analīze ļauj secināt, ka PVT būs attīstīta komunikatīvā kompetence, ja:

- PVT identificēs sevi kā līdzvērtīgu komunikācijas partneri, būs psiholoģiski gatavs sadarboties un iegūs pieredzi daudzveidīgās komunikatīvajās situācijās;
- PVT būs zināšanas un prasmes kodēt un dekodēt informāciju atbilstoši komunikācijas mērķim, kontekstam un partnera īpatnībām;
- PVT būs motivēts apzināti pilnveidot savu komunikatīvo kompetenci (verbālo un neverbālo līdzekļu izmantošana, jaunu informācijas avotu apgūšana, spēja pašapliecināties);
- tiks piedāvātas iespējas komunikācijai dažādos kontekstos.

Dažādu autoru (*Agejevs, 2005, Berlo, 1960, Garleja, 2003, Ho, 2008, Lintz, 2008, Матвеева @ Аникеева @ Мочалова, 2000*) teoriju un modeļu analīzes rezultātā par PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošiem galvenajiem komponentiem tiek izvirzīti komunikācijas partneri, konteksts un pieredze, to raksturojums un iezīmes PVT sniegtas 1.8. tabulā.

1.8. tabula

Raksturīgākie PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošie komponenti (Ušča)

Komponents	Raksturojums	Komponenta iezīmes PVT
Komunikācijas partneris (<i>Garleja, 2003, Ho, 2008, Lintz, 2008, u.c.</i>)	Komunikācijas procesam nepieciešama mijiedarbība vismaz starp diviem subjektiem, kurus raksturo attieksme pret komunikācijas partneri, zināšanas, komunikācijas pieredze, prasme novērtēt komunikācijas situāciju un izvēlēties komunikācijas mērķim atbilstošu stratēģiju	PVT kā komunikācijas partnerim bieži ir nevēlēšanās uzsākt komunikāciju ar nepazīstamiem partneriem, nepietiekamas lingvistiskās, diskursa, stratēģiskās un sociolingvistiskās zināšanas un prasmes. Nepietiekami attīstītas sadarbības prasmes, arī tolerance un empātija, līdz ar to grūtības adekvāti novērtēt otru partneri, novērtēt situāciju.
Informācija (<i>Ho, 2008, Матвеева @ Аникеева @ Мочалова, 2000, Agejevs,</i>	Informācijas kodēšana un dekodēšana atbilstoši komunikācijas mērķim. Informācijas kvalitāte atkarīga no lingvistiskajām, diskursa, stratēģiskajām un	Pusaudzim ar valodas traucējumiem runā un rakstos ir daudz agramatizmu, grūtības rada plānveidīga stāstījuma veidošana, viņš bieži nepamatoti centrējas uz sīkām detaļām, nespēdams izdalīt būtisko, ierobežotais valodas vārdu krājums traucē mazāk

2005 u.c.)	sociolingvistiskajām zināšanām un prasmēm.	pazīstamu vai svešu komunikācijas partneru sniegtās informācijas atkodēšanu u.tml.. Informācija bieži ir nepareizi strukturēta, saturiski nepilnīga, haotiska, neskaidri verbāli izrunāta. Kodifikācijas un dekodifikācijas grūtības.
Konteksts (Ho, 2008, Lintz, 2008)	Komunikācijas vide un tajā pieņemtās normas, stereotipi.	Nepietiekamā vai negatīvā pieredze rada grūtības adekvāti izvērtēt komunikācijas kontekstu. Tas apgrūtina atbilstošas stratēģija un līdzekļu izvēli, uzvedības modelēšanu.
Pieredze (V. Schramm modelis pēc Foulger, 2004, Lintz, 2008)	Pieredze ļauj atbilstoši komunikācijas partnera individuālajām īpašībām un komunikācijas kontekstam nodot kvalitatīvu informāciju, izvēlēties vēlamā mērķa sasniegšanai atbilstošu stratēģiju.	Negatīvā pieredze radījusi komunikācijas barjeras. Internātskolas audzēkņiem bieži ir šaurs komunikācijas partneru loks.

Komponentu raksturojumā parādās veiksmīgai komunikācijai nepieciešamās vairākas prasmes, kuras nepieciešamas attīstīt, pilnveidot. G.V.F.Hēgelis (1981) uzskatīja, ka cilvēka dzīves galvenais saturs ir savas un līdzcilvēku individualitātes veidošana un rūpes par to, kā izteikt sevi. Autore uzskata, ka PVT svarīgi apzināties sevi kā komunikācijas partneri un attīstīt komunikācijai nepieciešamās prasmes, sevišķi verbālos un neverbālos valodas izteiksmes līdzekļus, tā, lai tiktu nodrošināta komunikācijas procesa satura kvalitāte un tiktu sasniegts interakcijai izvirzītais mērķis.

Balstoties uz modeļu analīzi, tiek formulēta PVT komunikatīvās kompetences definīcija.

PVT komunikatīvā kompetence ir sevis kā līdzvērtīga komunikācijas partnera apzināšanās un motivēta valodas prasmju (lingvistisko, sociokultūras, diskursa, stratēģisko) izmantošana un apzināta pieredzes bagātināšana daudzveidīgos kontekstos savu mērķu un vēlmju īstenošanai.

Autore uzskata, ka PVT komunikatīvā kompetence attīstīsies sekmīgāk, ja pedagoģiskajā procesā tiks radīti apstākļi mijiedarbībai jeb interakcijai un PVT, apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, motivēti pilnveidos informācijas kvalitāti un dažādos kontekstos gūs pieredzi, izvirzot personīgos komunikācijas mērķus, izstrādājot realizācijas stratēģiju un novērtējot rezultātus.

1.4. Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība internātpamatskolā

Pedagoģiskais process ir organizēta personu mijiedarbība, kurā atbilstoši pedagoģijas teorētiskajiem principiem tiek īstenoti mācību un audzināšanas uzdevumi, veidojot attīstītu, izglītotu personību un liekot pamatus tā socializācijai un aktīvai darbībai. Mūsdienās tas balstās uz humānās pedagoģijas principiem, kad „bērna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties, t. i., dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem. Izglītojošie līdzekļi tiek atlasīti atbilstoši mērķiem, iespējām un bērna spējām un ir atbilstoši tiem imperatīviem, uz kuriem balstās pedagogs” (*Čehlovs, 2008, 18*). Ievērojot šos principus, pedagoģiskā procesa organizēšanā darbam ar PVT jāņem vērā katra primārā un sekundārā traucējuma ietekme uz pusaudža personības attīstību, viņa izziņas darbību. Nepieciešams radīt mācību vidi, kurā divu subjektu (skolēna un skolotāja) sadarbības laikā PVT pats daudzveidīgos veidos darbotos pie savas attīstības, bet skolotājs būtu atbalsts, palīgs, padomdevējs un kuras rezultātā tiktu ne vien apgūtas mācību priekšmetu standartos noteiktās zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī koriģēta PVT valoda, attīstīta viņu komunikatīvā kompetence. Līdz ar to nepietiek, ka plānošana notiek tikai viena mācību priekšmeta vai jomas ietvaros. Mācīšanas, mācīšanās un korekcijas mērķi tiks sasniegti tikai tad, ja korekcijas darbs tiks veikts nepārtraukti visā pedagoģiskajā procesā.

G. Kornetovs (1994) izdalīja galvenās humānās pieejas pozīcijas:

- emocionāli stimulējošas mācību vides radīšana, uzmanības centā - skolēna pašiniciatīva;
- skolotāja kā konsultanta, kas ir vienmēr gatavs nākt palīgā un sniegt zināšanas, loma;
- reālas izzinošas alternatīvas atbilstoši katra skolēna vajadzībām radīšana;
- mudinājums pašrealizēties;
- izglītojošo programmu maksimālai skolēnu radošo spēju attīstīšanai izmantošana;
- atteikšanās no atzīmju izmantošanas.

Autore uzskata, ka pedagogam šo pieeju realizācijā, strādājot ar PVT, nākas saskarties ar primāri risināmiem uzdevumiem:

- PVT izpaužas „operāciju - tehniskā” intelektuālā pasivitāte (*Шилова, 2005*), kad novērojama vienaldzība pret garīgo darbu, priekšroka tiek dota šabloniem, reproduktīvai darbībai. No tā izriet primārais uzdevums – radīt stimulējošu vidi garīgās aktivitātes „atmodināšanai”, uz kuras bāzes veicināt pašiniciatīvas attīstību;

- emocionālā nenoturība, psihisko procesu izsīkums, nepietiekamā mērķtiecība (*Бородулина, 2004, Трофимова, 2006*) ietekmē skolēnu paškontroli, PVT nespēj ilgākā posmā bez kontroles mērķtiecīgi mācīties. No tā izriet nākamais uzdevums - nepieciešams rast elastīgus, skolēnus nenomācošus pārbaudes veidus, kas veicinātu paškontroles attīstību un vienlaikus veiktu kontroles funkciju, kas palīdzētu pedagogam diagnosticēt, kad un kāda veida palīdzība skolēnam nepieciešama.

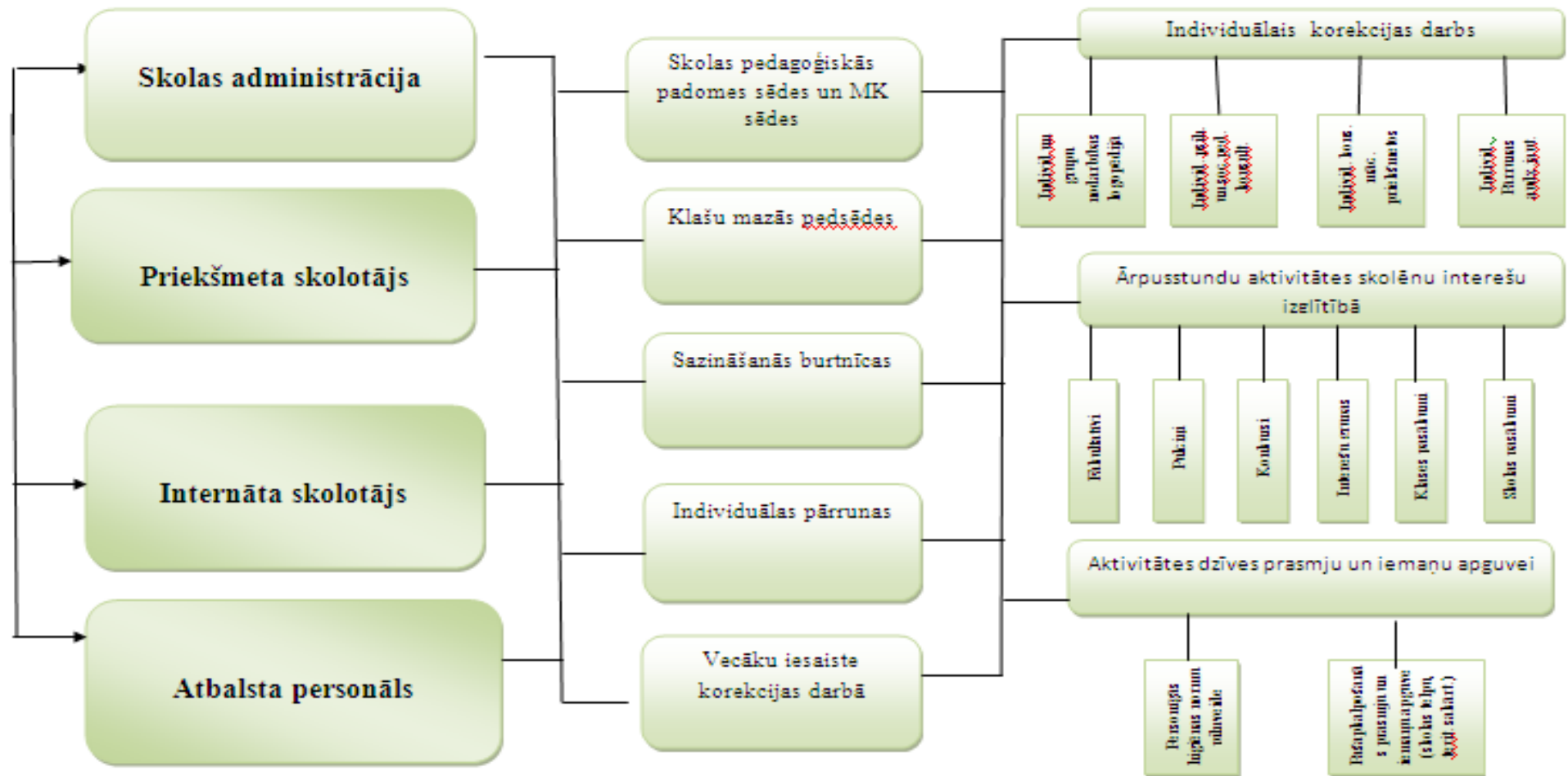
Lai noskaidrotu, vai vienmēr skolas pedagoģiskā procesa organizācija ir komunikatīvās kompetences attīstību veicinoša, tika analizēts darbs X internātpamatskolā, balstoties uz skolas pašvērtējumu 2009./10.m.g. (*Skolas pašvērtējums, 2010*) un autores 16 gadu pieredzi.

2010./11.m.g. mācās 137 skolēni ar valodas traucējumiem. Skolas pamatmērķis - nodrošināt pamatizglītības ieguves iespējas skolēniem atbilstoši viņu spējām, veselības stāvoklim un attīstības līmenim, veicot traucējumu maksimālu korekciju un veicinot veiksmīgas socializācijas iespējas sabiedrībā. Analizējot X internātpamatskolas pedagoģisko procesu un realizēto pedagogu sadarbību atbalsta sniegšanai skolēnam, tika izveidots shematisks attēls, kurš tika prezentēts internātpamatskolas pedagoģiskās padomes sēdē (30.08.2010.) un ir pamats tālākai pētījuma veikšanai (*skat. 1.9. att.*).

Internātpamatskolas pedagoģiskā procesa analīzes rezultātā tika secināts, ka pedagoģiskā sadarbība atbalsta sniegšanā orientēta uz korekcijas darbu un mācību sasniegumiem, interešu izglītību un dzīves prasmju un iemaņu apguvi. Procesu var raksturot ar atslēgas vārdiem „korekcija”, „atbalsts”, „kontrolē”, „personības attīstība”. Skolā nodrošināts pedagoģiskais atbalsts, lai PVT sekmīgi apgūtu mācību saturu, pilnveidotu zināšanas, prasmes un iemaņas interešu izglītībā, tiktu veikta valodas korekcija. Pedagoģiskais process tiek diferencēts un individualizēts. Tomēr iezīmējas didaktiska pretruna – humānā pedagoģija paredz radīt vidi, kas stimulē pašiniciatīvu, pašrealizāciju. Pastiprināta kontrole, piemēram, sazināšanās burtnīcas, kurās tiek fiksēti uzdotie mājas darbi, kavējumi, neizpildītie uzdevumi, piezīmes par skolēnu uzvedību un attieksmi stundās, pašiniciatīvu ierobežo, neveidojas atbildība par savu pienākumu, šai gadījumā mācību darbu izpildi, neveidojas paškontrolē. Šādu kontroli var attaisnot ar PVT raksturīgo „operāciju - tehniskā” intelektuālo pasivitāti (*Шилова, 2005*), emocionālo nenoturību un nepietiekamo mērķtiecību (*Трофимова, 2006, Бородулина, 2004*), tomēr pedagogiem jābūt kritiskiem, izmantojot šādu savstarpējās saziņas un kontroles veidu, jo tas var ietekmēt arī PVT pašvērtējumu.

Skolas pedagoģiskais personāls *Sadarbības veidi*

Sadarbības formas

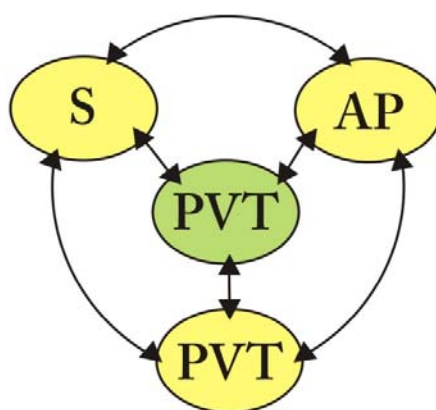


1.9. att. Pedagogu sadarbība atbalsta sniegšanā pusaudžiem ar valodas traucējumiem X internātpamatskolā 2009./2010.m.g. (Ušča)

R.Andersone (2004) uzsver, ka pusaudžu vecumposmā kā jaunveidojums tiek uzsvērtā pašapziņa, kurā viena no nozīmīgām sastāvdaļām pašvērtība, kas atkarīga no pašvērtējuma. Tā var būt pozitīva (mijattiecību raksturs ar apkārtējiem ir pozitīvi orientēts), neitrāla (saskarsmē ar pārējiem pusaudzis ir rezervēts, bet ar kopīgām vērtībām pozitīvi orientētu iekšējo jūtu un darbības pasauli) vai negatīva (ir iekšējs vai ārējs konflikts ar apkārtējo pasauli, savstarpēja vai vienpusēja neapmierinātība ar esošo mijattiecību vai rīcību). Pašvērtējums ir subjektīvs, personisks psihes veidojums. K.Mārtinsons (1998) uzsver, ka cilvēka darbība vienmēr korelē ar priekšstatiem par sevi. Ja pašvērtējums adekvāts, cilvēks neizjūt iekšēju spriedzi. Sevis nenovērtēšana pazemina aktivitāti, iniciatīvu. Zema pašcieņa sasauca ar noraidošu attieksmi pret citiem. V.Reņģe (2002) uzskata, ka būtiska nozīme ir pretenziju līmenim un panākumiem šo pretenziju apmierināšanai. PVT pretenziju līmenis bieži ir neadekvāts, līdz ar to „darbības rezultāti to neietekmē vai pat ir vērojams pretējs efekts – šis līmenis var pazemināties pat sekmīgas darbības rezultātā vai arī – gluži otrādi – paaugstināties pēc neveiksmes” (Reņģe, 2002, 26).

Pazemināta pašvērtējuma, neadekvāta pretenziju līmeņa gadījumā cilvēkam raksturīga paaugstināta trauksmes izjūta, bailes no negatīva vērtējuma, paaugstināts jūtīgums, tieksme sašaurināt saziņas areālu. Autore uzskata, ka, nekritiski izmantojot sazināšanās burtņīcas, uzsvērot negatīvo, tiek grauts PVT pašvērtējums, pazeminās pašiniciatīva, palielinās disciplīnas pārkāpumi.

Internātpamatskolas pedagogiskais process tiek organizēts nosacīti slēgtā vidē, t.s. mikrovidē. Komunikatīvās kompetences attīstības aspektā notiek mijiedarbības starp PVT – skolotāju (attēlā S), PVT – atbalsta personālu (attēlā AP), PVT – citu PVT (skat. 1.10. att.).



1.10. att. PVT komunikācija pedagogiskajā procesā mikrovidē (Ušča)

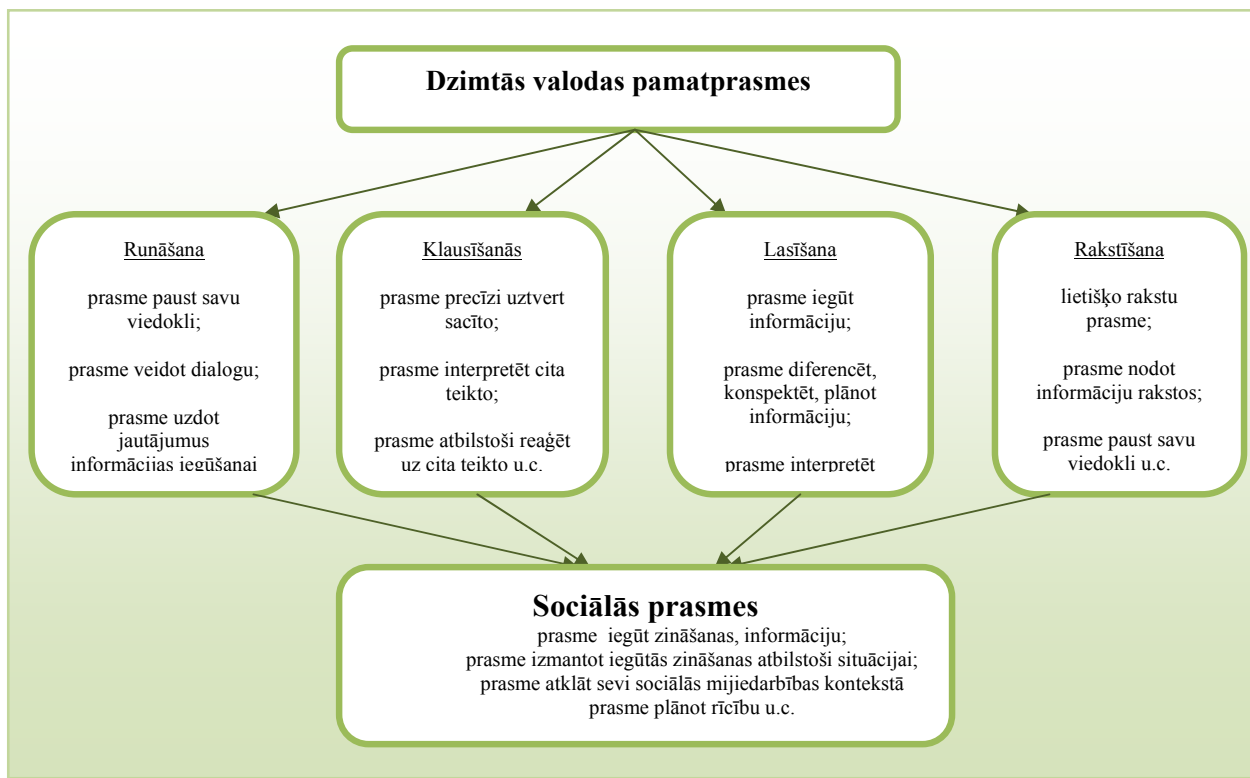
Šāda sadarbība nodrošina mācību satura apguvi, valodas korekciju, atbalstu PVT, savstarpējo mijiedarbību skolas vidē, tomēr no komunikatīvās kompetences attīstības viedokļa pedagoģiskā procesa organizācija ir attīstību ierobežojoša. Pat dažādojot komunikatīvās situācijas, komunikācijā tiek iesaistīti vieni un tie paši komunikācijas partneri. PVT, tāpat kā ikviens cilvēks, ir sociāla būtne, un viens no galvenajiem priekšnosacījums, lai viņš spētu attīstīties kā personība, ir saskarsme ar citiem cilvēkiem dažādās darbībās. L.Vigotskis (*Виготский, 1999*) norādīja, ka saskarsme, būdama mijiedarbības paveids, ir ne tikai informācijas, bet arī darbību apmaiņas process, kas var izvērsties par zināmu rīcību, lai sasniegtu izvirzītos mērķus. L.Počebutis un L.Meizis (*Почебут & Меижис, 2010*) uzsver, ka šajās darbībās notiek socializācija, kas ir sarežģīts indivīda un sabiedrības savstarpējo attiecību veidošanās process, ko nosaka, no vienas puses, iedzimtie nervu sistēmas mehānismi un to īpatnības, un, no otras puses, cilvēka dzīves laikā gūtā pieredze. Notiek savstarpēja komunikācija, tāpēc svarīga ir katra cilvēka komunikatīvā kompetence.

Tiek secināts, ka skolas videi jābūt atvērtākai, nepieciešams, sadarbojoties ar citām izglītības iestādēm, sabiedriskajām organizācijām u.tml. un iesaistot jaunus komunikācijas partnerus, sākotnēji realizēt daļēju, bet pastāvīgu, vēlāk pastāvīgu, bet nepilnu (*Малофеев & Шматко, 2008*) iekļaušanas modeli, kas nākotnē varētu pārvērsties par pastāvīgu un pilnu iekļaušanu.

Autoru (*Druvieta, 2003, Edeirs, 1997, Игнатъева, 1999, Кудряшова, 2007, u.c.*) atziņu par komunikāciju un komunikatīvo kompetenci un latviešu valodas mācību priekšmeta standartu un programmas (*Valsts standarts, 1998, Standarts, 2002, Programma, 2002*) analīzes rezultātā tika secināts, ka komunikatīvā kompetence tiek raksturota divos variantos - kā kādas valodas apguves rādītājs un kā sociālā prasme. Tās ir cieši saistītas, jo abām raksturīga:

- prasme atbilstoši komunikācijas partnerim un kontekstam, ievērojot valodas normas runā un rakstos, izteikt savu viedokli un dalīties pieredzē,
- uzstāšanās prasme,
- prasme iegūt un uztvert informāciju no dažādiem avotiem (ietver sevī klausīšanās un lasīšanas prasmi),
- prasme veidot dialogu.

Valodas apgūstamo pamatprasmju saistība ar sociālajām prasmēm atspoguļota 1.11. attēlā.



1.11 .att. Dzimtās valodas pamatprasmes un sociālās prasmes (Ušča, 2010)

Analizējot dažādu autoru (*Bernsteins, 2003, Garleja & Vidnere, 2000, Gudjons, 1998, Lekrojs & Deilija & Miligens, 2001, Почебум & Меїжис, 2010, u.c.*) atziņas par socializācijas mērķiem un saturu, skolas nozīmi socializācijas procesā, sociālajām prasmēm (*skat. 10. pielikumu*), tika secināts, ka personības attīstība pusaudžu gados, šai vecumposmā apgūtās sociālās (komunikatīvās un organizatoriskās) prasmes lielā mērā nosaka socializēšanās kvalitāti nākotnē.

Pusaudžiem sociālo prasmju apguvi sarežģī apstākļi, ka vienlaikus norit „ES” tēla veidošanās. Personisko īpašību izmaiņas, līdz ar to arī sevis paša uztveri un vērtēšanu. No tā, kā pusaudzis sevi vērtē, atkarīga viņa uzvedība maiņa (*Vorobjovs, 1996*).

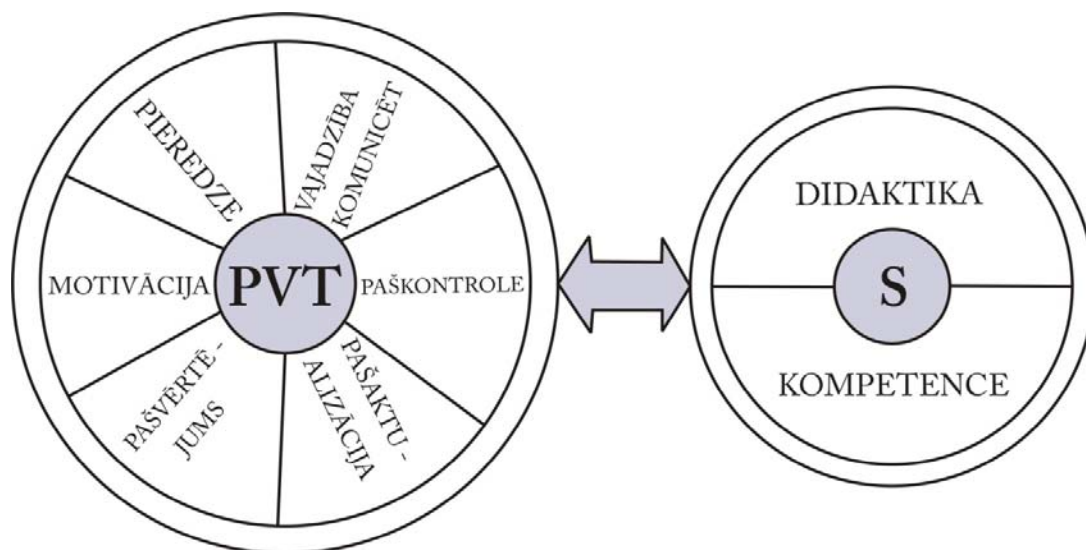
Tā kā pusaudžiem ļoti svarīga ir draudzība un sabiedrības viedoklis par viņiem, PVT bieži vien cenšas slēpt savus trūkumus: vieni kļūst kautrīgi un ieraujas sevī, citi kļūst nekaunīgi. Abos gadījumos tiek traumēts pusaudža sociālais statuss (*Čepele, 2008*). Parādās aktuāla problēma – pusaudži ar socializācijas grūtībām; tie, kas „lec ārā no rāmjiem”, par kuriem sabiedrībā valda uzskats, ka viņus nevar koriģēt, jo lielākā daļa nemainīs uzvedību un tā ir neprognozējama. K.Reitere (*2008*) uzskata, ka tieši sabiedrības attieksme un neizpratne pusaudža attīstības jautājumos bieži vien ir iemesls tam, ka pusaudžim tiek uzliks šis negatīvais „zīmogs”.

Lai novērstu minēto problēmu un sekmētu PVT komunikatīvās kompetences attīstību un socializāciju, nepieciešams pilnveidot pedagoģisko procesu, nodrošinot PVT komunikatīvās kompetences attīstībai nepieciešamos priekšnosacījumus – kompetentu, labvēlīgu pedagoga attieksmi un atbilstošu mācību saturu, līdzekļus un metodes, kas nodrošina daudzveidīgas komunikatīvās situācijas.

Svarīga ir PVT un skolotāja komunikācijas kvalitāte. R.Andersone (2004) norāda, ka skolotājam un skolēnam ir sava „sociālā biogrāfija”, kura nosaka specifiskas sociālās attiecības. Tās jāievēro, organizējot mērķtiecīgu pedagoģisko darbību, kas veicina konfliktu un traucējumu novēršanu, kontaktus un kompromisus. Z.Čehlova (2002) uzskata, ka darbības kā pedagoģiskas parādības specifika izpaužas tādējādi, ka pedagoģiskajā procesā ir divi subjekti (skolēns un skolotājs) un divas savstarpēji saistītas un nosacītas darbības – skolotāja darbība un skolēna darbība.

Komunikācijas kompetences attīstības aspektā darba autore vērš uzmanību komunikācijas PVT – skolotājs ietekmējošiem faktoriem, kas nosaka pedagoģiskā procesa un nepieciešamās korekcijas rezultātu.

PVT kā komunikācijas partnerim darba autore akcentē šādas iezīmes: paškontrolē, vajadzība komunicēt, komunikācijas pieredze, pašvērtējums, motivācija, pašaktualizācija (*skat. 1.12.att.*).



1.12.. att. PVT – skolotājs komunikācija (Ušča)

Vajadzību komunicēt nosaka fakts, ka cilvēks ir sociāla būtne. To var apmierināt tikai darbībā un saskarsmē, tiecoties pēc piederības kādai grupai, pašnovērtējuma un vērtējuma, pašrealizējoties (Леонтьев, 1975). Šīs vajadzības apmierināšana liecina par sociālo pieņemšanu, kas

ir viena no galvenajām cilvēka pamatvajadzībām (*Baumeister & Vohs, 2007*). Komunicējot notiek informācijas apmaiņa dažādos veidos (verbāli, neverbāli, ar masu informācijas līdzekļu palīdzību). Vajadzība ir būtisks instruments panākumu sasniegšanā, tā ir motivācijas pamatā. (*Deci & Ryan, 2008*).

N.L.Geidžs un D.C.Berliners (*1998*) motivāciju definē kā hipotētisku iekšēju procesu, kas dod enerģiju un virza darbību. H.Gudjons (*1998*) motivāciju uzskata par vienu no izšķirošajiem nosacījumiem, lai mācītos. Tātad PVT vajadzība pēc komunikācijas rada motivāciju komunicēt, kas jau ir priekšnosacījums komunikatīvās kompetences attīstībai. Tā ir procesuāla motivācija, jo komunikācijas mērķis nosaka darbību. Tā kā cilvēka uzvedība ir personības individuālo īpašību, situācijas un tās uztveres mijiedarbības rezultāts un personībai raksturīga tieksme uz sekmju sasniegšanu (*Atkinson, 1964*), motivējot PVT komunikatīvai darbībai, jāizvirza mērķi, kurus PVT var sasniegt un kuri viņiem konkrētajā brīdī ir svarīgi. Z.Čehlova (*2002*) norāda, ka tikai darbības pamats ir personīgi nozīmīgs motīvs, bet tās raksturu nosaka motīva atbilstība izvirzītajam mērķim. Nepieciešams rosināt PVT apgūt darbības, kuru apguvei viņš ir gatavs gan psiholoģiski, gan valodas attīstības ziņā. Darbības jēga mainās līdz ar motīva maiņu: viena un tā pati darbība, iegūstot citu motīvu, psiholoģiski ir jau cita (*Baumeister & Vohs, 2007, Леонтьев, 1975*).

Motivācija ir visciešākā saistībā ar paškontroli (*Baumeister & Vohs, 2007*), kas ir uz piepūli balstīta apzināta spēja kontrolēt savu uzvedību, domas un emocijas (*Tangney et al., 2004, Muraven & Baumeister, 2000*). Autore uzskata, ka pedagoģiskajā procesā, pievēršot uzmanību PVT komunikatīvās kompetences attīstībai, paškontrole jāskata gan plašākā, gan šaurākā nozīmē. Plašākā zems paškontroles līmenis prognozē riska uzvedību, agresivitāti nākotnē (*Kemp et al. 2009*), kas pazemina PVT kā komunikācijas partnera kvalitāti.

Šaurākā nozīmē valodas traucējumu dēļ PVT pat gadījumos, kad ir pietiekamas zināšanas, trūks savas valodas paškontroles, ko raksturo grūtības:

- novērtēt, cik korekti un atbilstoši komunikācijas situācijai tiek lietoti valodas verbālie un neverbālie līdzekļi;
- variēt verbālo un neverbālo uzvedību, mainoties komunikācijas partnerim un kontekstam;
- sekot savai izrunai un teksta struktūrai, saistībai gan runā, gan rakstos.

Pieredze īstenojas uzkrāšanas formā, kad tiek uzkrātas zināšanas, iemaņas, prasmes attieksmes (*Мясущев, 1995*). Nozīmīgas zināšanu struktūras, kas ir radniecīgu ideju, jēdzienu, faktu u.c. kopas, kuru sakarībās jāietilpina jauna informācija (*Geidžs & Berliners, 1998*). Valodas

traucējumu ietekme uz domāšanas procesiem, iegaušanās un reproducējamā materiāla apjomu, vispārināšanu un diferencēšanu, atslēgas vārdu noteikšanu utt. (*Tūbele, 2006, Smita & Strika, 1998, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006, u.c.*) ietekmējusi PVT zināšanu struktūras, viņiem grūtības rada sakarību noteikšana, līdz ar to arī grūtības jaunas informācijas uztverē, dekodēšanā.

Dž. Djuī (*Dewey, 1998/1938*) uzsver, ka aktivitāte pati par sevi pieredzi neveido, tai jābūt saistītai ar slēdzieniem, kas izraisa pārdzīvojumu un izmaiņas pašā darbības veicējā. Nodaļā 1.1. aprakstīto valodas traucējumu, to radīto sekundāro traucējumu dēļ PVT bieži ir negatīva iepriekšēja komunikācijas pieredze, kas palielina komunikatīvās barjeras, rodas pretruna starp vajadzību un vēlmi, kas ietekmē PVT pašvērtējumu.

Pašvērtējums - cilvēka paša spriedums par savām īpašībām un vērtību kopumā un konkrētā kontekstā (*Geidžs & Berliners, 1998*). Šo jēdzienu ieviesa V.Džeims, raksturojot to kā cilvēka apmierinātību vai neapmierinātību ar sevi (*Reņģe, 2002*).

Promocijas darba autores pieredze darbā ar PVT ļauj secināt, ka PVT pašvērtējums bieži ir neadekvāts. To ietekmē ārējais izskats (sevišķi PVT, kuriem ir rinolālīja, ko radījuši cieto un mīksto aukslēju defekti vai mīksto aukslēju paralīze, ar to saistītās ķirurģiskās manipulācijas, rētas). F.Raiss un K.Doldžins (*Rice & Dolgin, 2010*) norāda, ka pašvērtējumu lielā mērā ietekmē arī pusaudža ģimenes sociāli ekonomiskais statuss – jo zemāks šis statuss ģimenei, jo zemāks pusaudža pašvērtējums, turklāt ekonomiskās grūtības mazina vecāku emocionālo atbalstu, kas sekmē negatīva pašnovērtējuma veidošanos. Šāda negatīva vecāku novērtējuma dēļ pusaudžu pašvērtējums pazeminās. Mūsdienu ekonomiskajā situācijā tas aktualizējas, jo vecāku finansiālais stāvoklis ietekmē pusaudžu ģērbšanās stilu, iespējas iesaistīties interešu izglītībā un dažādos pasākumos (koncertos, klubos utt.).

F.Raiss un K.Doldžins (*2010*), analizējot skolēnus no ģimenēm ar zemu sociāli ekonomisko statusu, min vairākus cēloņus, kas ietekmē viņu motivāciju un pašvērtējumu:

- negatīvs piemērs ģimenē, vecākiem zems izglītības līmenis, un viņi bieži neatbalsta bērna centienus izglītības jomā;
- skolotājiem bieži ir aizspriedumi pret skolēniem no ģimenēm ar zemu sociāli ekonomisko statusu, tādēļ viņi atbildīgus pienākumus uztic skolēniem no ģimenēm ar augstāku sociālo statusu;
- retāk saņem atzinību par sasniegumiem nekā citi bērni.

Rezultātā skolēni no ģimenēm ar zemāku sociālo statusu tiek izstumti no aktīvas iesaistīšanās klases un skolas aktivitātēs, notiek segregācija.

Promocijas pētījuma ietvaros veiktās X internātpamatskolas audzēkņu personu lietu izpētes rezultātā secināts, ka no 138 audzēkņiem 103 jeb 74,6 % nāk no ģimenēm ar zemu sociālo statusu, tas nenoliedzami ietekmē viņu pašvērtējumu.

Pedagoģiskā procesa organizācijā PTV pašvērtējumam, pašcieņai jāvelta īpaša uzmanība, jo „pašapziņa un pašcieņa ir neaizvietojamais pamats, no kura sākt savu attīstību” (Ness, 2002, 26). Zems pašvērtējums pazemina indivīda dzīves kvalitāti, ierobežo attīstību (Swann et al., 2007).

Katrā cilvēkā mājā spēcīga tendence realizēt savas spējas, pašaktualizēties (Karpova, 1998). Zemais pašvērtējums ietekmē pašaktualizācijas paņēmieni izvēli. Pašaktualizācija ir motivējošas attīstības fāze, kurā indivīds realizē savu personisko sasniegumu potenciālu (Geidžs & Berliners, 1998). Ar pašaktualizāciju saistīto mērķu īstenošana atkarīga no sociālā konteksta, vecuma, dzimuma, institūciju darbības un citiem faktoriem. Pusaudžu vecumposma sākumā un beigās mērķu saturs un to īstenošanas stratēģija mainās (Massey et al., 2008). Ja tas netiek ņemts vērā, rodas neatbilstība starp pusaudža centieniem un konteksta faktoriem, sāk darboties kompensācijas mehānismi, palielinās riska faktoru ietekme.

Lai pašaktualizētos, pusaudžu vecumā svarīgi sasniegt kolektīvos mērķus. Tas ir priekšnosacījums sociālai pieņemšanai vienaudžu grupā (Massey et al., 2008). PVT tas var izrādīties problemātiski, jo nepietiekami attīstītā valoda, ierobežotā komunikācijas pieredze apgrūtina iekļaušanos vienaudžu vidū.

Pedagoģiskajā procesā skolotāju kā PVT komunikācijas partneri raksturo kompetence un didaktika (mācāmais saturs, līdzekļi, metodes), jo viņa „personībai un profesionalitātei ir cieša sakarība ar audzēkņa personības attīstību” (Svence, 1999, 23). Skolotājs ir tas, kas primāri veido atmosfēru klasē, nodrošina piemērotu mācību procesu, atrodas visciešākā saskarē ar PVT, risina problēmas. D.Nīmante (2006) uzskata, ka spēja atpazīt un risināt problēmu, uztverot to kā iespēju palīdzēt skolēnam, ir būtiska iekļaujošas izglītības sastāvdaļa. Veidojoties veiksmīgai sadarbībai PVT – skolotājs, paveras iespējas veiksmīgāk risināt valodas korekcijas, valodas prasmju pilnveides problēmu, savukārt skolēns, sadarbojoties ar pedagogu, pilnveido ne tikai valodas un mācību priekšmeta zināšanas, bet arī attīsta komunikatīvo kompetenci. I.Žogla (2001) uzskata, ka mijiedarbības skolēns – skolotājs raksturu ietekmē skolotāja izglītība, apgūtās teorijas un prakses attiecības viņa kompetencē, saskarsmes ar skolēniem profesionālā pārliecība un attieksme pret skolēnu.

Skolotājam jāpievērš uzmanība savai attieksmei pret PVT, jāatbalsta katru, pat sīkāka panākums. F.Raiss un K.Doldžins (Rice & Dolgin, 2010) uzsver, ka skolēni sasniedz augstākus

mācību rezultātus, ja jūt skolotāja labvēlību, skolotāju rūpes par viņiem un ticību viņu spēkiem. Tā tiek demonstrēta, izvirzot augstas prasības, pieprasot kvalitatīvu darbu, izrādot pacietību, neveiksmes gadījumā piedāvājot iespēju pārstrādāt darbu atbilstoši izvirzītajām prasībām. Prasību pazemināšana demonstrē skolotāja slikto attieksmi pret skolēnu un viņa neticību skolēna varēšanai. Promocijas darba autore uzskata, ka tas jāņem vērā darbā ar PVT. Pieredze internātpamatskolā ļauj secināt, ka dažkārt skolotāji, redzot, ar kādām grūtībām mācību procesā saskaras PVT, pazemina prasības, attaisnojot to ar „viņš jau nevar”, „viņam grūti”. Autore uzskata, ka prasības nedrīkst pazemināt, ir jānodrošina atbalsta pasākumi un jāizmanto atbilstoši līdzekļi un metodes. Šādos apstākļos PVT var sasniegt labus rezultātus, viņi notic savām spējām, necieš viņu pašvērtējums, ir iespēja pašaktualizēties.

Didaktika „aptver mācīšanas un mācīšanās savstarpējās nepieciešamības, atkarības un nosacītības attiecības divu vai vairāku cilvēku specifiski mērķtiecīgā mijiedarbībā” (*Žogla, 2002, 5*). Sīkāk tā tiks apskatīta darba 2.1. nodaļā.

Didaktika, kas ir nozīmīgs darbības veids, izvēloties atbilstošus līdzekļus un metodes satura apguvei, palīdz veidot tādu mācību vidi, kurā tiek ievērotas PVT vajadzības un veicināta komunikatīvās kompetences attīstība, kā rezultātā palielinās PVT iespējas pilnvērtīgi iesaistīties visās dzīves norisēs, attīstīt spēju būt radošam, veiksmīgam un laimīgam cilvēkam, sekmējot viņa socializāciju, liecina par skolotāja profesionālo kompetenci.

Paralēli komunikācijai PVT – skolotājs, PVT – atbalsta personāls, PVT – PVT (*skat. iepriekš 2.2. att.*) nepieciešams radīt atvērtāku vidi, kurā tiktu iesaistīti jauni komunikācijas partneri un PVT iegūtu jaunu komunikācijas pieredzi. Akcents uz sociālo un emocionālo spēju, empātijas attīstības stratēģisko nozīmību, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos, pārveidotu skolu par vietu, kur pedagoģiskais process nav uzspiests, ir pozitīvi aktīvs un mācīšanās notiek caur pieredzi, no mazākā uz lielāko (*Boldrini, 2009*). Tiek apgūtas jaunas sociālās lomas.

Sociālā loma ir tā uzvedība, kuru gaida apkārtējie, ņemot vērā mūsu statusu un izpildāmās funkcijas konkrētā vietā un apstākļos. Ikvienam ir daudzas sociālās lomas (dēls, meita, draugs, patērētājs, sportists, vīrietis, sieviete u.c.). Jo vairāk lomu, jo efektīvāka ir partneru saskarsme. Tas atbilst struktūrfunkcionālās teorijas atziņai, ka socializācijas process ir skaita ziņā arvien pieaugoša un diferencētāka lomu pārņemšana, ar kuru cilvēks sevī uzņem apkārtējās vides vērtību kritērijus un normas, līdz tās kļūst par viņa paša darbības mērķiem un motivējošo spēku (*Gudjons, 1998*). Tas sakrīt ar H.Blumera (*1986*) atziņu, ka konkrētajā situācijā cilvēks ir tas, par ko viņš kļuvis citu cilvēku iedarbības rezultātā. Viņa uzvedībā noteicošā ir pieņemtā sociālā loma, nevis viņam

piemītošās īpašības. Priekšstats par sevi, pieņemtā loma nosaka sociālo identitāti. Neviena sociālā sistēma nav monolīta. Lomas ir regulējums, lai konkrētos sociālajos procesos cilvēks spētu sadarboties ar citiem šai situācijā iesaistītajiem partneriem atbilstoši viņu pieņemtajām lomām.

Literatūras analīze par valodas traucējumu veidiem un to radītajiem sekundārajiem traucējumiem, pusaudžu vecuma attīstības īpatnībām (*skat. 1.1.1. – 1.1.3.nodaļu,*) veiksmīgu komunikāciju ļauj secināt, ka PVT komunikatīvā kompetence attīstīsies un modeļa darbība internātpamatskolā būs sekmīga, ja tiks ievērotas šādas likumības:

- tiks nodrošināta mijiedarbība un aktīvas darbības process pozitīvas pieredzes bagātināšanai atbilstoši pusaudžu vecumposma interesēm, vajadzībām un dažādajiem attīstības aspektiem (*Andersone, 2004, Dewey, 1998/1938, Geidžs & Berliners, 1999, Jessor, 1992, Reņģe, 2002, Rickheit et al., 2008, Tomasello, 2003, Визотский, 1999, Крайг & Бокум, 2008, Леонтьев, 1997, u.c.);*
- informācijas kvalitātes paaugstināšanai mācību procesā un ārpusstundu nodarbībās PVT saņems pedagoģisko atbalstu atbilstoši valodas traucējuma veida un radīto seku mazināšanai un novēršanai (*Bara et al., 2001, Cirrin & Gillam, 2008, Dodwell & Bavin, 2008, Miltiņa, 2005, Reed, 2004, Rickheit et al., 2008, Tūbele, 2008, 2004, 2002, Бородулина, 2004, Варнке, 2001, Игнатъева, 2005, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006, u.c.);*
- netiks pazeminātas skolēniem izvirzītās prasības, tās atbildīs PVT valodas attīstības līmenim un būs vērstas uz tuvāko attīstības zonu (*Визотский, 1999, Шилова, 2005*).

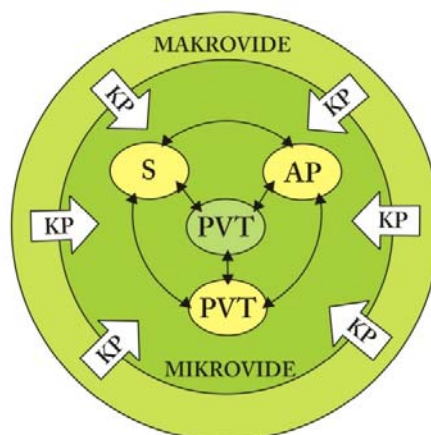
Ņemot vērā PVT attīstības īpatnības, dzimtās valodas satura apguvē nepieciešams pānest akcentus no ligvistikās vai lingvokomunikatīvās valodas apguves pieejas uz komunikatīvo pieeju un internātskolā mazināt komunikatīvās kompetences attīstībai pastāvošo vides ierobežojumu, piedāvājot PVT dažādas komunikatīvās situācijas daudzveidīgos kontekstos un radot iespējas gan reālajā, gan virtuālajā vidē paplašināt komunikācijas loku.

2. DIDAKTISKAIS MODELIS PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES ATTĪSTĪBAI

2.1 Komunikatīvās kompetences modeļa būtība un vispārējā struktūra

Mācīšanās ir līdzdalības pieļaušana sociālās situācijās, kurās katrs tiek akceptēts kā dalībnieks, tiek apgūtas zināšanas un prasmes un vērojams kompetences augšanas process (Pawlowsky, 2003). Tas ir ciklisks process, tā rezultāts rada pamatu tālākai attīstībai (Zimmerman, 2002). Tā kā mācības jau pašas par sevi ir komunikatīva darbība, apzināts, atklāts dialogs, diskusija starp skolotāju un skolēniem par mācību mērķiem, līdzekļu izvēli, sadarbības raksturu atbilstoši individuālajām interesēm, vajadzībām, iespējām (Žogla, 2001), svarīgi rast veidu, kā pedagoģiskajā procesā (vienotā mācību un audzināšanas darbā) attīstīt PVT komunikatīvo kompetenci, ievērojot viņu vecuma īpatnības un individuālās vajadzības. Nepieciešams radīt apstākļus, kuros pusaudzis ne tikai apgūst mācību saturu, bet arī tiek piedāvātas dažādas komunikatīvās situācijas un tiek iesaistīti jauni komunikatīvie partneri.

Autore piedāvā shēmu PVT atvērtai komunikācijai makrovidē (skat. 2.1.att.), kur S – skolotājs, AP – atbalsta personāls, KP – komunikācijas partneri.



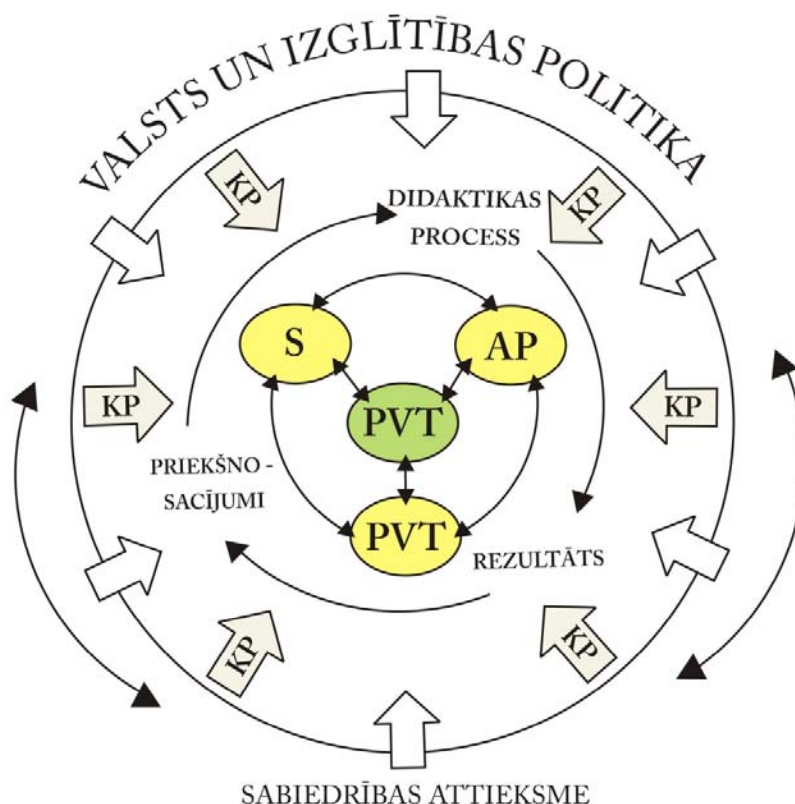
2.1.att. PVT komunikācija pedagoģiskajā procesā makrovidē (Ušča)

Makrovidē tiek iesaistīti jauni komunikācijas partneri: vienaudži (citu skolu audzēkņi), sociālo tīklu dalībnieki (draugiem.lv, facebook.com u.c.), sabiedriskās organizācijas (skolēnu interešu centrs, sporta sekcijas, „Vanadzēni”, skauti u.c.), nejausie komunikācijas partneri (dažādu

pakalpojumu sniedzēji – ārsts, šoferis, bibliotekārs u.c.), mijiedarbība ar kuriem notiek gan mācību satura apguves procesā, gan ārpusstundu aktivitātēs.

Komunikatīvās kompetences attīstību mikrovidē būtiski ietekmē izglītības politika, bet makrovidē sabiedrības attieksme pret PVT, kas liek viņiem saskarties gan ar pozitīviem, gan negatīviem stereotipiem.

Balstoties uz atziņām par pusaudžu vecumposmu (*Gudjons, 1998, Jessor, 1992, Piažē, 2002, Rice & Dolgin, 2010, Svence, 1999, Вуготский, 1999, u.c.*), valodas traucējumiem un to radītajiem sekundārajiem traucējumiem (*Miltiņa, 2005, Smita & Strika, 1998, Tūbele, 2008, 2006, 2004, 2002, Бородулина, 2004, Варнке, 2001, Корнев, 2001, Трофимова, 2006, Шилова, 2005, u.c.*) veiksmīgu komunikāciju (*Agejevs, 2005, Garleja, 2003, Ho, 2008, Lintz, 2008, u.c.*), analizējot X X internātpamatskolas pedagogu sadarbību atbalsta sniegšanā PVT un personīgo pieredzi, promocijas pētījumam tiek piedāvāts komunikatīvās kompetences attīstības (KKA) modelis PVT vajadzībām, kurā kā galvenie komponenti tiek noteikti **komunikācijas partneri, informācija, konteksts** un **pieredze** (*skat 2.2.att.*).



2.2.att. PVT komunikatīvās kompetences attīstības (KKA) modelis (Ušča)

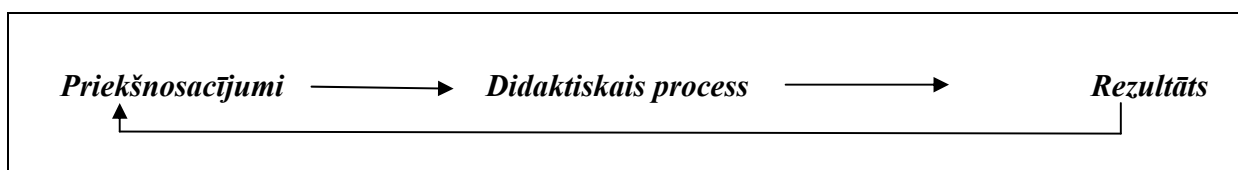
Komunikācijas partneris (modelī gan PVT, gan KP) vienlaikus nodod un saņem informāciju, ir informācijas apmaiņas iniciators un vadītājs saziņā.

Piedāvātajā modelī komunikācija notiek divos līmeņos: šaurā lokā jeb mikrovidē un plašākā lokā jeb makrovidē. PVT apgūst komunikatīvo pieredzi, kas skatāma divos aspektos – subjektīvā, kas attiecas uz PVT iekšējo stāvokli, un objektīvā, kas veidojas vides ietekmē. Turpmākā attīstība tiek fokusēta uz mijiedarbību starp iekšējiem un ārējiem nosacījumiem.

Promocijas darba aspektā kā mikrovide tiek skatīta internātpamatskola, kur komunikācijas partneris ir otrs skolēns ar PVT, skolotājs, atbalsta personāla darbinieks (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs). Tā ir vide, kurā tiek organizēts plānveidīgs pedagoģiskais darbs PVT valodas korekcijai, komunikatīvās, lingvistiskās un sociokultūras pieredzes pilnveidošanai un personības daudzpusīgai attīstībai. Šī vide nodrošina komunikācijas pamatprasmju un iemaņu apguvi, jo reālais komunikācijas partneru loks ir ierobežots. Komunikatīvās kompetences apguvei nepieciešams piesaistīt jaunus komunikācijas partnerus. Jārada apstākļi komunikācijai makrovidē.

Makrovidē ārpusstundu aktivitātēs tiek iesaistīti jauni komunikācijas partneri. PVT pilnveido mikrovidē apgūtās komunikācijas prasmes un iemaņas. Nozīmīga ir jaunā pieredze – komunikācijas partnera un konteksta novērtēšana, informācijas strukturēšana, stratēģijas un kanāla izvēle atbilstoši komunikācijas mērķim un partnerim.

Komunikatīvās kompetences attīstība notiek nepārtraukti, tai piemīt cikliskums, kas raksturo darbības pāreju augstākā līmenī. Z.Čehlova (2002) darbības attīstību no reproduktīva līdz produktīvam līmenim uzskata par pedagoģiskā procesa attīstības galveno tendenci. Autore iezīmē šī cikliskuma nozīmīgākos posmus (*skat. 2.3.att.*).



2.3.att. Komunikatīvās kompetences cikliskums (Ušča)

Komunikatīvās kompetences attīstībā nozīmīgi ir priekšnosacījumi. Tie var būt subjektīvi un objektīvi. Subjektīvie priekšnosacījumi: PVT pašcieņa, motivācija, paškontrolē, vajadzība komunicēt, pašvērtējums, vajadzība pašaktualizēties, iepriekšējā komunikatīvā pieredze, lingvistiskā un sociokultūras kompetence. Objektīvie priekšnosacījumi: skolotāja attieksme, klases biedru

attieksme, mācību vide. Pedagoģiskajā procesā tiek sasniegts rezultāts, ar ko tiek saprastas pārmaiņas pašā PVT, līdz ar to pedagoģiskās darbības process komunikatīvās kompetences attīstībai ir uz subjektu orientēta darbība.

KKA modeli:

- komunikatīvā kompetences apguves process ir aktīvas darbības process, kad par darbību dēvē uz kaut ko virzītu cilvēka aktivitāti, kuru rosina kāds motīvs. Ar darbību vienmēr saistīti noteikti emocionāli pārdzīvojumi, kurus nosaka vajadzības, kas ierosinājusi darbību, apmierināšana.
- latviešu valodas mācību saturā iestrādāto elementu – lingvistiskā, diskursa, pragmatiskā, stratēģiskā un sociokultūras – apguve sekmē komunikācijā ietvertā informācijas kvalitātes pilnveidi un ceļ PVT kā komunikācijas partnera pašapziņu;
- komunikatīvās kompetences attīstība realizējas dažādos darbības veidos, turklāt tajā iekļauto elementu attīstība iespējama gan mutvārdu, gan rakstveida formā, īpašu uzmanību ierādot mijiedarbībai jeb interakcijai;
- skolotāja atbalsts komunikatīvās kompetences attīstībā tiek sniegts atkarībā no PVT pieredzes;
- komunikatīvo barjeru pārvarēšanai un pieredzes bagātināšanai tiek drošinātas apgūto zināšanu, prasmju un iemaņu pielietojama iespējas makrovidē;
- komunikatīvās kompetences attīstības dinamika atkarīga no logopēdiskā slēdziena, kompleksas korekcijas uzsākšanas laika, blakusdiagnozēm un PVT ģimenes statusa.

Autore uzskata, ka plānveidīgi organizēts pedagoģiskais process, kura darbības noris gan mikro, gan makrovidē un kurā tiek apgūtas jaunas sociālās lomas, atbilst PVT vajadzībai pēc saskarsmes dažādās situācijās un sekmē komunikatīvās kompetences attīstību.

2.2. Didaktiskā pieeja modeļa ieviešanai

Mācību mērķu un uzdevumu sasniegšana balstās uz noteiktiem principiem, kurus nosaka didaktika, kas ir vērsta uz speciālu uzdevumu, problēmu risināšanu un zināšanu bagātināšanu plānveidīgas, institucionētas mācīšanas un mācīšanās procesā (*Gudjons, 1998*). Tā nemitīgi pilnveido, efektīvizē pedagoģisko procesu, lai sasniegtu izglītojošo, attīstošo, audzinošo mērķi. Promocijas darba aspektā tiek runāts par PVT mācīšanas un mācīšanās, kas orientētas uz komunikatīvās kompetences attīstību, vienotību, kas veido pedagoģiskās darbības būtību. Tā ir uz kompetenci un mācību rezultātiem balstīta pieeja (*O'Dwyer, 2006, Richards, 2001*), kad:

- nodrošināti apstākļi valodas lietojumam daudzveidīgās reālās komunikācijas situācijās;
- skolotājs organizē pedagoģisko procesu uz PVT darbību un vajadzībām vērstās aktivitātēs, kurās tiek apgūtas zināšanas, prasmes un veidota attieksme;
- skolotājs sniedz atbalstu PVT, tomēr nevis risinot viņa problēmas, bet nodrošinot iespējas tās atrisināt pašam;
- tiek radīta nepieciešamība PVT pašam apgūt prasmi vadīt mācīšanās procesu un aktīvi iesaistīties grupu darbā.

Mācīšanas gaitā, kas ir mērķtiecīga skolotāja darbība (*Vedins, 2011, Žogla, 2002, u.c.*) ar mērķi sniegt skolēnam zināšanas, palīdzēt pilnveidot prasmes, sasniegt efektivitāti viņa attīstībā, svarīgi ņemt vērā vairākus faktorus:

- kam jā māca (promocijas darba ietvaros - PVT);
- kas jā māca (saturs un komunikatīvā kompetence);
- kāpēc jā māca (pamatojums, motivētība);
- kā jā māca (metodes, līdzekļi, saskarsme).

Zināšanas un prasmes tiek apgūtas mācīšanās procesā, kas ir skolēna darbība. Tā mērķtiecīgi organizēta un ietver sevī relatīvi pastāvīgas, ar pieredzi saistītas izmaiņas, vērsta uz sevis attīstību, pilnveidošanu (*Žogla, 2002*). Savukārt, runājot par mācīšanos, S.Rubinšteins (*Рубинштейн, 1999*) pauž atziņu, ka mācīšanās mērķis tiek sasniegts, realizējot divus tās veidus: pirmo, kas vērsts uz noteiktu zināšanu un prasmju apguvi, un otro, kas noved pie šo zināšanu un prasmju apguves, īstenojot citus, netiešos mērķus. Šai procesā iesaistīts gan skolēns, gan skolotājs, tas ir divpusējs, sociāls process. E.Maslo (*2003*) atzīst, ka mācīšanās ir cilvēka dzīvesdarbības forma, kas nodrošina mūžizglītības pamatu viņa kā personības potenciāla attīstībai.

A.Bandura (*Бандура, 2000*) uzsver, ka mācīšanās ir indivīdu radošās komunikācijas dinamisks process, kas notiek, novērojot citus darbībā, bet iegūtā pieredze un informācija ietekmē personības darbības veidu. Iegūtās prasmes un stratēģijas nodrošina iespēju indivīdam attīstīties visa mūža garumā. Ž. Piažē (*2002*) uzskata, ka mācīšanās raksturīga konstruktīvā daba; cilvēks pieredzes rezultātā visas dzīves garumā veido savu individuālo pasaules izpratnes modeli (konstrukt), tādēļ pedagoga uzdevums ir individualizēt mācību procesu, lai mudinātu mācīties, jo no visa, kas tiek mācīts, skolēns apgūst tikai to, kas viņam der. Mijiedarbībā nozīme ir adaptācijai (jaunie iespaidi papildina esošās struktūras, jaunais iekļaujas vecajā) un akomodācijai (jaunas informācijas iekļaušana jau esošajās kognitīvajās shēmās, tās pielāgošana).

Pastāv arī uzskats, ka mācīšanās var pastāvēt tikai kā mācīšanās no pieredzes, jo mācīšanās procesā indivīdi apzinās situāciju un reaģē uz to, ko pieredz, mēģinot to reproducēt vai transformēt. Līdz ar to mācīšanās rezultāts ir vairāk pieredzējis indivīds (*Jarvis & Holford & Griffin, 2003*).

Ļ.Vigotskis (*Выготский, 1999*) uzsver, ka mācīšanās un mācīšanās procesā jābūt virzībai uz tuvāko attīstības zonu, uz vēl nenobriedušām funkcijām, jo iemācīt var tikai to, uz ko bērns konkrētā brīdī spējīgs.

Balstoties uz kognitīvistu (A.Banduras, Ž.Piažē, Ļ.Vigotska) atziņām, promocijas darba aspektā didaktiskā pieeja KKA modeļa ieviešanai ietver sevī:

- mācību programmu, kas atbilst standartos un mācību priekšmeta programmā noteiktajam saturam un kura promocijas darba ietvaros pilnveidota atbilstoši PVT vajadzībām (dinamika, pēctecība, atbilstība);
- pedagoģiskās aktivitātes, kas orientētas uz komunikatīvās kompetences attīstību mikro un makro vidē (pieredze, modelēšana, sava konstrukta veidošana);
- mācību metodes un līdzekļus, kas sekmē satura apguvi un veicina komunikatīvās kompetences attīstību (individualizācija, pielāgošana).

Apgūstamais mācību saturs tieši un netieši nosaka, kura konkrētā komunikācijas komponenta un tajā ietvertu elementu attīstība būs dominējošā (*skat. 1.2.nod.*). Mācību saturu nosaka priekšmeta standarts un programma, atbilstoši saturam un konkrētās pedagoģiskās darbības mērķim un komunikatīvās kompetences attīstības uzdevumam tiek izvēlēti līdzekļi (grāmatas, audio un video materiāli, internets u.c.) un metodes. Priekšnosacījumi, kuri aprakstīti 2.1.nodaļā, un PVT izvirzītie mērķi un uzdevumi, vēlāmais paredzamais rezultāts nosaka mācīšanas un mācīšanās stratēģijas izvēli.

Komunikatīvās kompetences attīstības aspektā autore priekšroku dod aktīvās mācīšanās pieejai - mācīšanās darot, kas izpaužas kā praktiskā darbošanās, kur veiksmē un kļūdīšanās ir jaunu zināšanu un praktisko iemaņu un prasmju pamatā. Mācīšanās ir sociāla savā būtība. Tā ir interpersonāla darbība, kurai raksturīga komunikācija un sadarbība (*Illeris, 1999/2007*). V.Klafki (*1998*) to sauc par pašdarbību, kad skolēns mācoties kļūst par savas mācīšanās subjektu, nevis skolotāja mācīšanas objektu. Konstruktīvisma teorijas pārstāvji (*Piažē, 2002, Выготский 1999 u.c.*) atzīst, ka mācīšanās ir konstruēšanas process, kura pamatā ir pieredze un sociālā vide, un attīstība notiek mijiedarbībā, ka tas, kurš mācās, konstruē un attīsta jaunas zināšanas, tās pakāpeniski balstot un attīstot uz jau esošajām zināšanām.

Autore piekrīt I.Rubanas (2004) atziņai, ka mācīšanās process ir tikpat nozīmīgs kā apgūstamais saturs. No mācīšanās procesa kvalitātes atkarīgs, vai PVT iegūtās zināšanas izmantos jaunā situācijā un cik lielā mērā tas notiks. Skolotājam jārada apstākļi, kuros skolēnam ir iespēja pašam meklēt risinājumus, kļūdīties, labot kļūdas, ir iespēja izvēlēties mācīšanās stilu, kas pašam ir piemērotākais, pilnveidot mācīšanās stratēģiju.

C.Vatkins (*Watkins, 2005*), izdala trīs veidu stundas, kuras var sekot instrukcijām, konstruēt zināšanas vai arī realizēt mācīšanos kā līdzkonstruēšanu. Nenoliedzami, darbā ar PVT tiek organizētas visu veidu stundas. To nosaka apgūstamā materiāla saturs, tomēr komunikatīvās kompetences apgūvē dominējošā ir mācīšanās kā līdzkonstruēšana, jo fokusa centrā ir gan zināšanu konstruēšana, gan kritēriju noteikšana to novērtēšanai. Tiek veidota daudzveidīga sadarbība starp PVT. Skolotājs iesaistās kā mācīšanās dalībnieks.

Ar mācīšanās stratēģiju saprot norišu veidus, kā iegūt, saglabāt un izmantot informāciju konkrētu mērķu un rezultātu sasniegšanai (*Bruners, 1977*) un kas skolēnam palīdz uzlabot savu mācību satura izpratni (*Geidzs @ Berliners, 1999*). B.Cimmermans (*Zimmerman, 1989*) aprakstījis 14 mācīšanās stratēģijas veidus, uzsverot, ka attīstības gaitā rodas nepieciešamība pēc to maiņas, atbilstoši izvirzītajiem mērķiem. KKA modeļa darbības aspektā no B.Cimmermana izdalītajām stratēģijām autore akcentē trīs, kuras būtiskas ne tikai kā mācīšanās stratēģijas, bet arī lai PVT bagātinātu komunikācijai nepieciešamo pieredzi:

- pašnovērtējuma stratēģija, jo PVT nepieciešams apgūt prasmi adekvāti vērtēt savas iespējas, sasniegto rezultātu, saskatīt stiprās puses un trūkumus u.tml.;
- mērķa izvirzīšanas un plānošanas stratēģija. Ja PVT var nebūt problēmu izvirzīt mērķi, tad tā sasniegšana bieži sagādā grūtības – tā ir neprasmē izvēlēties racionālākos darbības veidus, ievērot pēctecību, saskatīt cēloņu un sekas saistību, izplānot savu rīcību atbilstoši konkrētajiem apstākļiem;
- informācijas meklējuma stratēģija. Komunikatīvā kompetence nav iedomājama bez jaunas informācijas iegūšanas. PVT trūkst iemaņu vairāku avotu izmantošanā, informācijas grupēšanā utt.

PVT var būt iesaistīti formālā un neformālā mācīšanās procesā. Formālā mācīšanās ir jebkura organizēta un sistemātiska izglītība, ko organizē skolas vai citas izglītības iestādes un kuras programmas apgūvi apliecina valsts atzīts izglītības dokuments. Neformālā ir organizēta un sistemātiska izglītojoša aktivitāte, kas noris ārpus formālās sistēmas (*Izglītības likums, 1998*).

D.Lieģeniece (2002) min arī informālo (neoficiālo, nepiespiesto) mācīšanos, ar to saprotot mācīšanās procesu no pieredzes visa mūža garumā.

Promocijas darba ietvaros tiek runāts par formālo un neformālo izglītību, kas veicina PVT mācību priekšmeta satura apguvi un komunikatīvās kompetences attīstību. Autore uzskata, ka KKA modelī komunikatīvās kompetences attīstība jāaplūko ne vien kā mērķis, bet arī kā līdzeklis, lai apgūtu jebkura mācību priekšmeta saturā vai ārpusstundu aktivitātē ietvertās zināšanas un prasmes. Turpmāk komunikatīvās kompetences sastāvā ietilpstošās kompetences un to attīstību promocijas darba autore skata latviešu valodas mācību priekšmeta apguves un ar to saistīto ārpusstundu aktivitāšu aspektā.

Latviešu valodas mācību priekšmeta saturu nosaka mācību priekšmeta standarts (*Valsts standarts, 1998, Standarts, 2002*) un programma (*Programma, 2002*). Skolotājs var interpretēt minētajos dokumentos noteikto mācību saturu atbilstoši izvirzītajiem mācību mērķiem un konkrētās klases skolēnu vajadzībām. Ar jēdzienu *interpretācija* apzīmējama mācību satura pārveide mācību vielā, izmantojot visu to darbību kompleksu, ko skolotājs ieplāno un īsteno mijiedarbībā ar skolēniem, lai tiktu radīti optimālie priekšnosacījumi mācību vielas uztverei, izpratnei un apguvei, kā arī attiecīgo prasmju, iemaņu attīstībai (*Laiveniece, 2003*).

Latviešu valodas mācību priekšmeta programmā, tāpat kā standartā, mācību saturs un sasniežamie rezultāti tiek atspoguļoti 4 kompetencēs – valodas, komunikatīvajā, sociokultūras un mācīšanās kompetencē. Dzimtās valodas ligvokomunikatīvās pieejas autore D.Laiveniece (2003) atzīst, ka programmā minētajās četrās kompetencēs, tiek ietverts obligātais mācību saturs, kas skolēnam jāapgūst, lai kompetences izveide kļūtu iespējama, taču iegūstamo valodisko zināšanu un prasmju kvintesence tiek ietverta komunikatīvajā un valodas kompetencē.

Promocijas darbā komunikatīvās kompetences jēdziens tiek skatīts plašāk un ietver sevī arī latviešu valodas priekšmeta programmā ietvērto valodas (verbālo vienību zināšana, likumu izmantošana jēgpilna informācijas satura izveidē), sociokultūras (sociālo un kultūras normu ievērošana, tolerance utt.) un mācīšanās kompetences (citos priekšmetos iegūto zināšanu izmantošana, informācijas analīze un pilnveidošana utt.) elementus. Mācību priekšmeta programmā tās tiek skatītas kā atsevišķas kompetences.

S.Krashens (*Krashen, 2009*) uzskata, ka primārais valodas mācīšanās mērķis ir komunikatīvā kompetence. H.D.Brovns (*Brown, 1987*), M.Canale un M.Svains (*Canale & Swain, 1980*), O.Kudrjašova (*Кудряшева, 2007*), A.Ļitvinko (*Литвинко, 2009*), N.Norris (*1991*), un citu autoru darbos komunikatīvā kompetence raksturota kā daudzkomponentu vienība, kurā ietilpst

lingvistiskie, diskursa, pragmatiskie, stratēģiskie un sociokultūras elementi. To apguve iespējama praktiskā darbībā vecumam atbilstošās sfērās un situācijās. Autore uzskata, ka tāda tā uzlūkojama arī latviešu valodas priekšmeta apguves aspektā. Tiek secināts, ka katrs no komunikatīvās kompetences elementiem ietekmē PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošo komponentu kvalitāti, sevišķi informācijas kvalitāti. Lingvistiskais valodas aspekts nodrošina leksisko adekvātumu, gramatisko pareizību, ietekmē precīzu savas domas izteikšanu un komunikācijas partnera sniegtās informācijas izpratni (skat. 2.1.tab.)

2.1. tabula

Komunikatīvās kompetences elementi saistībā ar latviešu valodas mācību priekšmeta programmā ietvertajām tēmām (Ušča)

Elements	Raksturojums (pēc Brown, 1987, Canale & Swain, 1980, Douglas, 2000, Norris, 1991, Кудряшова, 2007, Наролуна, 2010 u.c.)	Tēmas, kurās elements akcentēts
Lingvistiskais (valodas)	Zināšanas dažādos valodas aspektos. Nodrošina leksisko un gramatisko korektumu. Nepieciešama, lai atbilstoši pieņemtajām kādas valodas normām kodētu informāciju un dekodētu saņemto informāciju.	Visos 5.-9.klasē apgūstamajos tematos
Diskursa	Pamatā spēja saistīt vienu izteikumu ar otru, loģiski paust viedokli, zināšanas par dažādiem funkcionālajiem stiliem, teksta struktūru, prasmes izmantot valodas līdzekļus atbilstoši teksta stilam, teksta plānošanas prasmes, prasme strukturēt tekstu atbilstoši stilam un žanram, regulēt teksta modalitāti (neitrāls vai emocionāls), prasme loģiski salīdzināt, pretstatīt, īsi nodot galveno informāciju, izdarīt secinājumus.	5.klase – „Saziņa”, „Tekstveide”, „Leksikoloģija” 6.klase – „Tekstveide un saziņa”, „Stilistika” 7.klase – „Saziņa”, „Sintakse” 8.klase – „Saziņa un tekstveide” 9.klase – „Saziņa un tekstveide”, „Fonētika”, „Stilistika”
Pragmatiskais	Izpaužas kā spēja korekti nodot noteiktu jēdzienisko saturu, tā ir optimāla valodas līdzekļu izmantošana komunikācijas mērķa sasniegšanai. Izpaužas kā pragmatiski orientētu tekstu izveides prasmes. Piemēram, iesniegums, motivācijas vēstule, lai iestātos darbā	5.klase – „Tekstveide”, „Sintakse” 6.klase – „Tekstveide un saziņa”, „Stilistika” 7.klase – „Saziņa”, „Morfoloģija”, „Sintakse” 8.klase – „Saziņa un tekstveide”, „Sintakse”, „Vispārīgā valodniecība” 9.klase – „Saziņa un tekstveide”, „Leksikoloģija”, „Tekstveide”
Stratēģiskais	Iekļauj sevī iepriekšēju sagatavošanos, komunikatīvās situācijas izpratni, motivāciju, iespēju koriģēt komunikācijas	5.klase – „Leksikoloģija” 6.klase – „Tekstveide un saziņa”, „Sintakse”

	situāciju. Komunikatīvās kompetences attīstībai nepieciešama paškontrolē, spēja koncentrēt uzmanību, lai sekotu teksta pareizībai.	7.klase – „Saziņa”, „Morfoloģija” 8.klase – „Sintakse” 9.klase – „Saziņa un tekstveide”, „Leksikoloģija”, „Stilistika”
Sociokultūras	Pamatā zināšanas par komunikatīvās situācijas etnisko un kultūras fonu, komunikācijas partnera kā konkrētas etnokultūras pārstāvja vērtību sistēmu, uzvedības, pieklājības normām. Tā nosaka komunikācijas tēmas izvēli, tajā iekļauta tolerance un empātija.	5.klase – „Saziņa”, „Sintakse” 6.klase – „Saziņa un tekstveide” 7.klase – „Saziņa” 8.klase – „Saziņa un tekstveide”

Analizējot latviešu valodas mācību priekšmeta programmā ietvertos tematus un apgūstamās kompetences un PVT vajadzības, tiek secināts, ka, paralēli apgūstot katru kompetenci, atsevišķos tematos, piemēram, 5.klasē „Fonētika un ortogrāfija” un „Morfoloģija” (kopā 45 stundas), komunikatīvā kompetence vispār netiek skatīta sasniedzamā rezultāta aspektā. Analizējot programmā dotos formulējumus, secināts, ka pedagogu izpratne par sasniedzamo rezultātu komunikatīvās kompetences attīstībā var atšķirties, jo programmā nav vērtēšanas kritēriju, rezultāta formulējumi ir neskaidri un strīdīgi. Piemēram, 5.klases programmā ir formulējums, ka skolēns „prot veidot konkrētai saziņas situācijai atbilstošus izteikumus, izteikt savu viedokli, pamatot to”. 7.klasē - „prot valodas līdzekļiem izteikt savu attieksmi un vērtējumu”, 8.klasē - „mācās lietot iespraudumus, izsakot savu viedokli”. Cits piemērs – 6.klasē skolēns „prot intervēt”, bet 7.klasē – „spēj uztvert sarunas partnera emocionālo attieksmi, teksta slēpto saturu”. Autore uzskata, ka abos gadījumos formulējumos nav ievērots pakāpeniskums: skolēns nav spējīgs veikt interviju, ja nespēj uztvert tekstā slēpto saturu, attieksmi; vārds „prot” norāda uz augstāku līmeni nekā vārds „mācās”. Ja 5.klasē skolēns jau prot izteikt viedokli un 7.klasē izsaka savu attieksmi un vērtējumu, viņš nevar iztikt bez iespraudumiem, kuriem vēl nezina nosaukumus, bet kurus lieto, tāpēc 8.klasē formulējums „mācās” lietojums ir neveiksmīgs.

Mācību procesā kā divu subjektu - skolēns un skolotājs- savstarpējā sadarbībā nevar nerēķināties arī ar skolotāja nolūkiem, jo tieši viņš ir atbildīgs par konkrētas mācību programmas īstenošanu. Skolotājs nepārtraukti vēro, kā skolēns viņa vadībā pakāpeniski apgūt dažādas darbības, prasmi tikt pie faktiem, ko zina un ko prot (*Montagnes, 2001*).

Skolotājs, izvirzot mērķi attīstīt PVT komunikatīvo kompetenci, individualizē programmu, ņemot vērā visu komunikācijas komponentu un komunikatīvajā kompetencē ietverto komponentu mērķtiecīgu attīstību un PVT īpatnības.

Darbā ar PVT latviešu valodas skolotājam pedagoģiskā procesa konstruēšanai un vadīšanai veicamas vairākas pedagoģiskās darbības:

- izglītojošā, lai PVT sasniegtu mācību programmā noteiktos rezultātus atbilstoši savām spējām;
- komunikatīvo kompetenci attīstošā, lai PVT iespēju robežās attīstītu visus veiksmīgai komunikācijai nepieciešamos komponentus un komunikatīvajā kompetencē ietvertos elementus;
- audzinošā, lai PVT bagātinātu motīvus, uzskatus, veidotu vērtīborientāciju;
- korekcijas, lai PVT pilnveidotu vārdu krājumu, novērstu traucējumam raksturīgās kļūdas, apgūtu savas valodas paškontroli.

Autore uzskata, ka mācīšanās procesa organizācijā par pamatu jāņem Ļ.Vigotska (*Выготский, 1999*) izstrādātā personības „tuvākās attīstības zonas” teorija, kad aktuālā zona ir zināšanas, prasmes un iemaņas konkrētajā brīdī, bet tuvākās attīstības zonu raksturo to uzdevumu grūtības pakāpe, ko cilvēks var sekmīgi risināt ar cita cilvēka palīdzību. Tomēr šai teorijā atbilstoši mūsdienu apstākļiem un PVT īpatnībām jāievieš nelielas korekcijas.

Autore novērojusi, ka dažkārt, kad darbs tiek organizēts uz tuvāko attīstības zonu, PVT vērojams inertums un pašapmierinātība, kas kavē attīstību. PVT neadekvāti novērtē savas zināšanas, prasmes un iemaņas, saņemto palīdzību. Nepieciešams novērst šo inertumu un pašapmierinātību. Autore iesaka ietot „attīstības terapiju” – piedāvāt sarežģītu, bet PVT interesantu uzdevumu, kura izpilde, pat saņemot palīdzību, PVT sagādā grūtības. Nelielās devās šāda „terapija” palīdz skolēnam apzināties, ka viņam vēl daudz jāapgūst, neļauj ieslīgt pašapmierinātībā. Autore uzskata, ka tas saskan ar R.Fišera (*2005*) atziņu, ka vislabākie apstākļi mācīšanās norisei ir tad, kad tiek piedāvāts uzdevums, kura grūtības pakāpe ir augstāka par skolēna kognitīvo spēju diapazonu. Skolotāja uzdevums ir mudināt PVT pārvarēt šīs grūtības, sniegt padomus risinājumu meklēšanā, attīstīt PVT izpratni par savām attīstības iespējām. Šāda pieeja audzina arī turpmākajai dzīvei, kurā reti kas notiek pakāpeniski; lai kaut ko sasniegtu, jāpārvar grūtības.

Rezultāta sasniegšanu sekmē dažādu metožu, paņēmieni un līdzekļu izmantošana atbilstoši konkrētās mācību tēmas saturam un skolēna vajadzībām. I.Maslo (*1998*) to raksturo kā skolotāju un skolēnu mācīšanas un mācīšanās metodisko paņēmieni sistēmu. Turklāt vieni un tie paši paņēmieni var iekļauties vairākās metodēs, bet dažkārt tie var būt arī patstāvīgi. Kritērijs metodes atbilstībai ir sasniegtais rezultāts.

Pastāv dažādas mācību metožu un paņēmieni klasifikācijas un struktūras (*Andersone, 2007, Ivarsson - Jansson & Cooper, 2009, Malouff & Rooke, 2008, Rubana, 2000, Žukovs, 1997, Гладченкова, 2002*), savā būtībā tās balstās uz mācību materiāla raksturu un mācību darba galvenajiem uzdevumiem.

Autore uzskata, ka darbā ar PVT izmanto tās pašas mācību metodes, kas tiek izmantotas darbā ar viņu vienaudžiem, bet mainās to izmantošanas īpatsvars. Metožu izvēlē autore balstās uz kognitīvistu (*Piažē, 1994, Вузомский, 1999*) atziņām par mācīšanos kā individuāli specifisku zināšanu konstruēšanas veidu, balstoties uz personīgo pieredzi un konkrētā brīža intelektuālām spējām.

Paralēli biežāk lietojamām mācību metodēm – sistēmisks izklāsts, darbs ar grāmatu, vingrinājumi utt. (*Žukovs, 1997*) – darbā ar PVT nepieciešams iekļaut metodes, kas ļauj dažādos veidos pilnveidot komunikatīvajā kompetencē ietvertos elementus (lingvisko, pragmatisko, stratēģisko, sociokultūras un diskursa) un gūt pieredzi, kas „ir gan mācīšanās līdzeklis, gan mērķis, gan rezultāts” (*Žogla, 2001, 193*) un kas veicina PVT aktivitātes pieaugumu, pašrealizācijas un socializācijas iespējas. Uzsvārs ir uz mācīšanos, kas ir mijiedarbība starp pašu mācīšanās procesu un darbībām, starp skolēniem un viņu uzkrāto pieredzi, mijiedarbība ar mācību vidi (*Williams, 1995*). ASV pētnieki (*Novak, 2002*) iesaka darbā ar PVT izmantot dialoga mentoringu (mācīties sadarboties, veidojot dialogus un tos prezentējot) un savstarpējas mācīšanās metodi (dialogs starp PVT – skolotāju, PVT – PVT, lai pārrunātu tēmu, sastāv no četrām daļām: kopsavilkums par tēmu, jautājumu ģenerēšana, neskaidrību noskaidrošana un hipotēžu formulēšana).

I.Maslo (*1998*) izstrādājusi ieteikumus mācību metožu izvēlei pamatskolā, ņemot vērā vecumposma izziņas darbības īpatnības. Komunikatīvās kompetences attīstības aspektā no I.Maslo ieteikumiem autore par nozīmīgākajiem uzskata ieteikumus izvēlēties mācību metodes, kas sekmē skolēnu sadarbības pieredzi, attīsta informācijas uztveri un mācību darbības pieredzi dažādās sociālajās formās.

Grupējot metodes un paņēmienus, kurus izmanto, organizējot mācību procesu latviešu valodas un literatūras stundās un ar valodas un komunikatīvās kompetences attīstību saistītās ārpusstundu aktivitātēs internātpamatskolā, autore izmanto R.Andersones (*2007*) raksturoto mācību metožu iedalījumu pēc mācību uzdevuma (*skat. 2.2.tab.*).

Mācību metožu iedalījums pēc mācību uzdevumiem (Ušča)

Mācību uzdevums (Andersone, 2007)	Mācību metodes un paņēmieni	Dominējošie attīstāmie komponents	Dominējošie attīstāmie elements
Skolēnu darbības aktivizēšana	Vingrinājumi, grupu darbs, radošie vingrinājumi, taktēšana, projekti.	Informācija – verbālo zināšanu izmantošana informācijas kodēšanai un dekodēšanai	Lingvistiskais – zināšanu pilnveide dažādos aspektos, vārdu krājuma paplašināšana
Ieinteresēšana	Lomu spēles, stāstījums, vizualizēšana, kolāža, krāsu palette, asociāciju aplis, prāta vētra, radošie vingrinājumi, situāciju analīze, literārie uzvedumi	Kanāls – sajūtu (redze, tauste) un kustību pilnveide, izpratne par atbilstību situācijai. Informācija – kodēšana un dekodēšana, izmantojot krāsu, skaņu, piktogrammu, attēlu, žestu, mīmiku.	Stratēģiskais – situācijas izpratne Sociokultūras – komunikatīvās situācijas fona izpratne, pieklājības normas utt.
Domāšanas procesu attīstīšana	Vingrinājumi, vizualizēšana, asociāciju aplis, projekti, situāciju analīze, radošie vingrinājumi, pasaku/stāstu sacerēšana	Konteksts – izpratne par komunikācijas vidi, uzdevumiem, pieņemtajām normām, stereotipiem. Informācija – satura un struktūras izveide atbilstoši komunikācijas partnerim un kontekstam.	Diskursa – prasme salīdzināt, pretstāstīt, izteikt savu viedokli, teksta plānošana, verbālo un neverbālo līdzekļu izvēle atbilstoši komunikācijas partnera īpatnībām utt. Stratēģiskais – iekšēja sagatavošanās atbilstoši komunikācijas uzdevumam un situācijai.
Zināšana lietošana praksē	Vingrinājumi, pasaku/stāstu sacerēšana, avīzes veidošana	Pieredze – mācās izmantot zināšanas informācijas kodēšanai un dekodēšanai atbilstoši komunikācijas partnerim un kontekstam Komunikācijas partneris – prasme lietot zināšanas, novērtēt situāciju, darboties atbilstoši komunikācijas partnera īpatnībām.	Lingvistiskais sintēzē ar visos pārējos elementos ietvertajām prasmēm – informācijas kodēšana un dekodēšana atbilstoši konkrētajai situācijai un pieņemtajām normām. Sociokultūras - empātija, toleranta izturēšanās, sevis kā konkrētas etnokultūras pārstāvja apziņa.
Paškontroles veicināšana	Projekti, individuālie uzdevumi, referāti, domraksti, pasaku/stāstu sacerēšana, ilgtermiņa ieskaites, avīzes veidošana	Informācija – seko informācijas kvalitātei, atbilstībai mērķim. Kanāls – seko mīmikai un žestiem	Stratēģiskais – spēja koncentrēt uzmanību, paškontrole. Sociokultūras – seko uzvedības, pieklājības normu ievērošanai, savai attieksmei pret komunikācijas partneri
Meklējumu darbības rosināšana	Projekti, avīzes veidošana	Pieredze – mācās izvēlēties atbilstošu verbālos un neverbālos līdzekļus un stratēģiju komunikācijas mērķa sasniegšanai	Sociokultūras – tēmas izvēle, tolerances un empātijas attīstība
Līdzatbildības par rezultātu veicināšana	Grupū darbs, projekti, literārie uzvedumi, avīzes veidošana	Komunikācijas partneris	Lingvistiskais – pilnveido savas zināšanas augstāka rezultāta sasniegšanai. Stratēģiskais – paškontrole, atbildība

Komunikatīvās kompetences attīstības aspektā tiek uzsvērti dominējošie attīstāmie komunikācijas komponenti un komunikatīvās kompetences elementi, kas nepieciešami veiksmīgai KKA modeļa darbībai. Autore nenoliedz, ka katrā konkrētā situācijā skolotājs atbilstoši stundas mērķiem, uzdevumiem, plānotajai darbībai un savai un skolēna personībai piedāvātās metodes var piemērot darbībām, kad dominējošie attīstāmie komponenti un elementi var būt citi.

Pedagogu (*Baltušiņa, 2006, Correll, 2010, u.c.*) atziņu analīzes rezultātā autore akcentē norādījumus, kas pedagogam jāņem vērā, strādājot ar PVT un izmantojot dažādas mācību metodes (*skat. 11.piel.*). Paralēli šiem ieteikumiem komunikatīvās kompetences attīstības aspektā latviešu valodas stundās nepieciešams nodrošināt sadarbību (vingrinājumu veikšana pāros, radošo darbu rakstīšana pāros, mazās grupās, projekti u.c.). Ļ. Vigotskis (*Виготский, 1999*) uzsvēris sadarbības ar spējīgākiem vienaudžiem nozīmi, jo līdzīga vecuma skolēni, visticamāk, sadarbojas savas nākamās attīstības zonās, izmantojot progresīvākas pieejas problēmu risināšanā nekā būtu izmantojuši, darbojoties individuāli.

Tā kā PVT verbālas darbības sagādā grūtības un pusaudžu vecumposmā raksturīga vēlme modelēt citu uzvedību, paralēli sadarbībai ieteicams izmantot darbības veidu, ko autore nosaukusi par kopdarbību. Šāds darbības veids tiek izmantots, kad PVT apgūst jaunu verbālu aktivitāti un nepieciešams paraugs, pēc kura darboties. Piemēram, rosinot PVT darboties radoši, autore veic visus uzdevumus kopā ar skolēniem, t.i., ja PVT jāveido teksts, iesaistot sinonīmus vai homonīmus, skolotājs dara to pašu, ja skolēni raksta akrostihu vai pasaku, autore raksta savu akrostihu, ja skolēns veido kolāžu, skolotājs arī to veido. Skolotājs darbojas nevis kā konsultants vai padomdevējs, bet kā līdzvērtīgs partneris, kas ne tikai rāda, kā darbs veicams, bet var arī kļūdīties un atzīt savas kļūdas. Notiek netieša mācīšana un mācīšanās. Novērtēšanas posmā skolotājs un skolēni veic pašnovērtēšanu un savstarpējo vērtēšanu (arī skolotāja darba vērtēšanu). Izmantojot šādu pieeju, PVT ir iespēja modelēt savu darbību, balstoties uz praktisku piemēru, tas nav ņemts no grāmatas, bet reālās dzīves.

Darbā ar PVT jāņem vērā apstākļi, ka viņiem nepieciešams ilgāks laiks, lai iemācītos zināšanas izmantot praksē. Turklāt 2010.gada MK noteikumi Nr.335 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” (06.04.2010.) nosaka, ka skolēniem ar valodas traucējumiem atļauts izmantot likumu atgādnes. Līdz ar to autore uzskata, ka būtiski ir iemācīt PVT atrast nepieciešamo informāciju (šai gadījumā – likumu) un prast to lietot konkrētajā situācijā. Balstoties uz dažādu autoru (*Ambote, 2004, Andžāne, 2005, Zīda, 1999, u.c.*) piedāvātajiem metodiskajām izstrādātnēm un personīgo pieredzi, autore izveidojusi metodisko atgādņu komplektu PVT

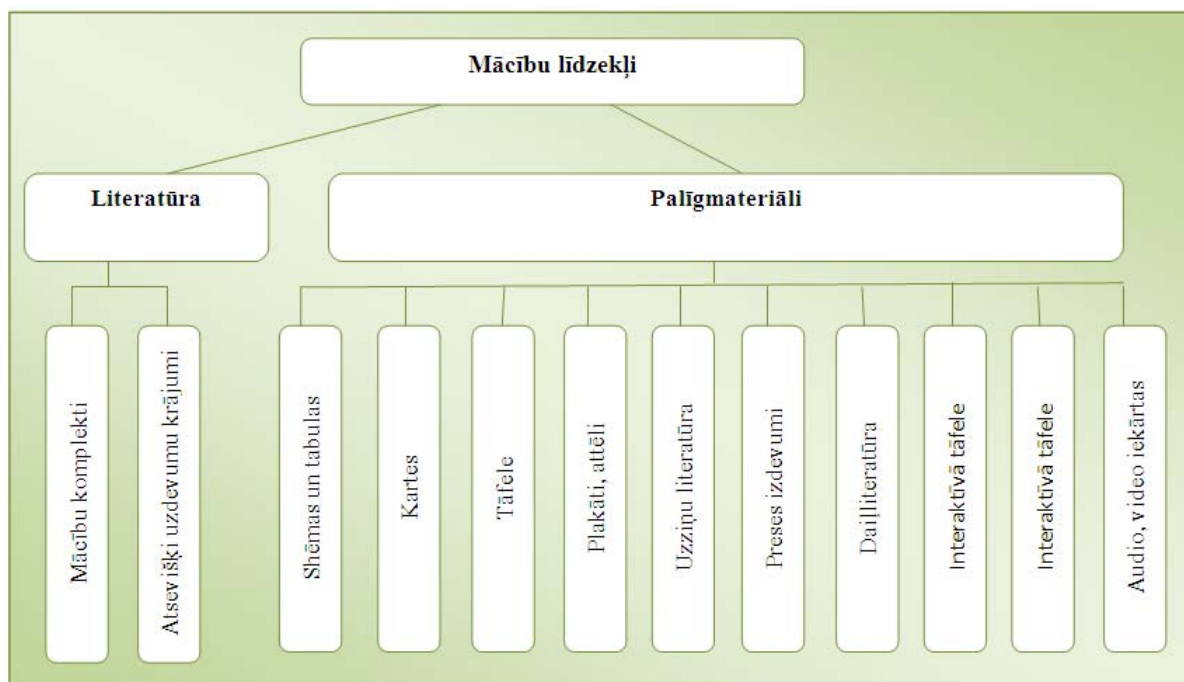
vajadzībām, ko skolēni izmanto gan ikdienas mācību darbā, gan valsts pārbaudes darbos (*skat. 12. pielikumu*). Skolotājam jāseko, kā PVT jaunā situācijā izmanto piedāvāto atbalstu. No tā izriet nākamā īpatnība – PVT nepieciešams biežāk veikt nelielas kontroles, lai pedagogs pārlicinātos, vai skolēni vielu vai kādu tās posmu ir sapratuši, vai prot atrast un izmantot atbilstošo likumu, un tikai tad pāriet pie nākamās vielas. Pretējā gadījumā pārbaudes darbs tēmas noslēgumā var radīt nepatīkamus brīžus gan PVT, gan skolotājam.

Balstoties uz autoru (*Baltušīte, 2006, Correll, 2010, u.c.*) ieteikumiem un personīgo pieredzi darbā ar PVT X internātpamatskolā, autore izstrādājusi metodiskos materiālus PVT valodas un komunikatīvās kompetences attīstībai, ar kuru var iepazīties 12. pielikumā. Piedāvāto metožu un paņēmieni izmantošanā autore atkarībā no apgūstamā satura un mācību situācijas izmanto divas pieejas:

- skolotājs organizē uz PVT darbību un vajadzībām vērstu pedagoģisko procesu, kurā ir procesa vadītājs; tā ir uz zināšanām, kompetencēm un mācību rezultātiem vērsta pieeja;
- skolotājs organizē uz PVT aktivitāti vērstu darbību, piedāvā PVT problēmu uzdevumus un rada apstākļus tos atrisināt pašiem, skolotājs aktīvi līdzdarbojas kopā ar PVT, nepieciešamības gadījumā netieši sniedzot pareizo paraugu; tā ir uz kompetencēm kā studiju rezultātiem balstīta pieeja.

Atbilstoši mācību saturam, izvirzītajam mērķim un mācību metodei vai paņēmienam skolēnu vajadzībām tiek izvēlēti mācību līdzekļi, kas lielā mērā nosaka rezultātu. Izglītības likuma 1. panta 12.1 punktā (www.vsic.lv) un Vispārējās izglītības likuma 1. panta 4. punktā (www.vsic.lv) ir noteikts, ka mācību līdzekļi ir izglītības programmu īstenošanai nepieciešamā literatūra, uzskates un tehniskie līdzekļi, materiāli un iekārtas. Mācību līdzekļu daudzveidība atspoguļota 2.4. attēlā.

Latviešu valodas apguvei šobrīd ir pieejami daudzveidīgi mācību komplekti un uzdevumu krājumi latviešu valodas mācību priekšmeta standartā noteiktā satura apguvei (*skat. 13.pielikumu*). Diemžēl skolotāja izvēli bieži nosaka nevis skolēna vajadzības, bet skolas finansiālās iespējas, tādēļ nozīmīga ir skolotāja kreativitāte, inovatīvā darbība, veidojot personīgos mācību līdzekļus, kas var būt daudzveidīgi – darba lapas, kolāžas, shēmas, tabulas u.c.



2.4.att. Mācību līdzekļu veidi (Ušča)

J. Montagnes (*Montagnes, 2000*) norāda, ka skolēna mācīšanās var veicināt tāds mācību līdzeklis, kurā ciešā mijiedarbībā tiek nodrošināta izglītojošā funkcija (zināšanas par dabas, sabiedrības un indivīda garīgo darbību un prasmes tās radoši izmantot), audzinošā funkcija (kultūrvērtību apguve un analītiski vērtējošā attieksme pret sevi un apkārtējo pasauli, savas darbības paškontrolē un pašvērtējums), sociālā funkcija (komunikācija ar mācību tekstu un citiem mācību procesa dalībniekiem). Iepriekš sagatavots mācību līdzeklis nevar nodrošināt visas vajadzības, jo neviens mācību līdzekļa autors nevar paredzēt visas pedagoģiskās situācijas un to cilvēku, kuri ar to strādās, vajadzības. Tāpēc, kā norāda Z. Anspoka (*2011*), svarīga arī skolotāja profesionālā darbība, palīdzot skolēnam apgūt prasmi pašam izvēlēties mācīšanās līdzekļus atbilstoši individuālajām vajadzībām.

Apgūstot saturu, stundās izmanto IZM apstiprinātos mācību komplektus, dažādus uzdevumu krājumus, kurus skolotājam ir tiesības izvēlēties. To piedāvājums ir samērā plašs (*skat. 13. pielikumu*).

Mūsdienīgai mācību literatūrai jāatbilst humānās pedagoģijas pamatidejām: palīdzēt skolēnam mācīties pašam, mācoties vispusīgi un harmoniski attīstīt savas spējas – kļūt aizvien patstāvīgākam darbos un domās, atbildīgam par sevi un savu darbību, veidot individuālo kultūru un partnerattiecības (*Andersone u.c., 2010*). Promocijas pētījuma aspektā tika analizēta mācību

komplektu piedāvājuma atbilstība PVT vajadzībām. Analīzes rezultātā tika konstatētas problēmas, kas apgrūtina PVT apgūt mācību saturu un attīstīt komunikatīvo kompetenci:

- dažbrīd informācijas izklāsts sarežģīts, PVT grūtības sagādā bez skolotāja palīdzības saprast, iegaumēt, lietot grāmatā esošo informāciju;
- grāmatās izmantotie simboli, attēli bieži nav viennozīmīgi saprotami, novērš jau tā nenoturīgo PVT uzmanību;
- vienam tekstam vairāki uzdevumi, pat apakšuzdevumi, PVT parasti veic pirmo, ja netiek atgādināts, pārējie paliek neizpildīti;
- bieži uzdevumos daudz sarežģītu un PVT nezināmu vārdu, kuru dēļ nav saprotams teksta saturs un apgrūtināta uzdevuma izpilde;
- uzdevumi pamatā orientēti uz vidējo zināšanu līmeni, trūkst diferencētu uzdevumu;
- uzdevumi orientēti uz lingvistiskā elementa attīstību, pārējo elementu attīstībai uzdevumu klāsts bieži ir nepietiekams.

Izglītības un zinātnes ministrijas Izglītības satura un eksaminācijas centrs, Valsts valodas aģentūras 2005.gadā veiktajā pētījumā „Mācību grāmatu lasāmība – satura izteiksmes formas atbilstība skolēnu vecumposmu attīstības un uztveres īpatnībām, interesēm, pieredzei un vajadzībām” (www.isec.gov.lv) secināts, ka nav vienotas izpratnes par mācību grāmatu saturu. Saturs lielā mērā nosaka, cik sarežģīta būs tā reprezentācija. Pat mācību komplektu autori atzīst, ka raksta mācību grāmatu skolotājam, kura vadībā skolēni ar to strādās, nevis skolēnam.

Autore uzskata, ka piedāvātais mācību komplektu klāsts rada iespēju skolotājam izvēlēties mācību grāmatu tuvāk atbilstoši personīgi izstrādātai priekšmeta mācīšanas sistēmai un konkrētās skolēnu grupas vajadzībām. Skolotājs biežāk par pamatu izvēlas vienu mācību komplektu, bet satura apgūvē izmanto materiālus no vairākiem komplektiem, veidojot savu mācību komplektu konkrētajai skolēnu grupai un mācību situācijai.

No piedāvājumu klāsta darbā ar PVT par pamatu tika izvēlēta V. Veckāganas izstrādātā mācību grāmata latviešu valodā 5. klasei (2004.), atbilstošā Z.Anspokas, E.Birzgales, Z.Matesovičas, S.Mežvēveres izstrādātā „Skolotāja grāmatas” (2004) un daļēji uzdevumi no E.Birzgales un Z.Matesovičas darba burtnīcas (2004).. Mācību komplekta izvēli noteica šādi faktori:

- 1) izvēlētais saturs un metodika atbilst lingvokomunikatīvajai pieejai, kas paredz gan komunikatīvās, gan lingvistiskās kompetences veidošanu, kas „sekmē pilnvērtīgu dzimtās valodas mācību kvalitāti ar tālejošu mērķi – iemācīties valodu dzīvei” (Laivīniece, 2000, 68);

- 2) mācību komplektā tiek piedāvāts plašs klāsts uzdevumu, kas sekmē domāšanas un domu formulēšanas prasmes un verbālo un neverbālo saziņas izmantošanas pieredzes attīstību;
- 3) mācību uzdevumi orientēti uz visu valodas prasmju attīstību, tiek piedāvātas daudzveidīgas saziņas situācijas, kurās skolēns var izmantot apgūstamās zināšanas un prasmes. Tādējādi PVT apzinās to nepieciešamību reālajā dzīvē, bet mācību satura apgūvē tiek ievērots veseluma, konteksta, situatīvā principa;
- 4) mācību komplekts virzīts uz skolēnorientētu darbību;
- 5) komunikatīvās kompetences aspektā mācību komplektā tiek piedāvāti uzdevumi, kas veicina ne tikai komunikatīvajā kompetencē iekļautā lingvistiskā elementa, bet arī diskursa (analizēt, salīdzināt, vērtēt, nodot tālāk), pragmatiskā (izvēlēties, veidot) , stratēģiskā (izprast, plānot, koriģēt, kontrolēt) un sociokultūras (pieņemt, izprast, līdzjust) elementi;
- 6) piedāvāti daudzveidīgi teksti, kas atbilst dažādajām PVT interesēm.

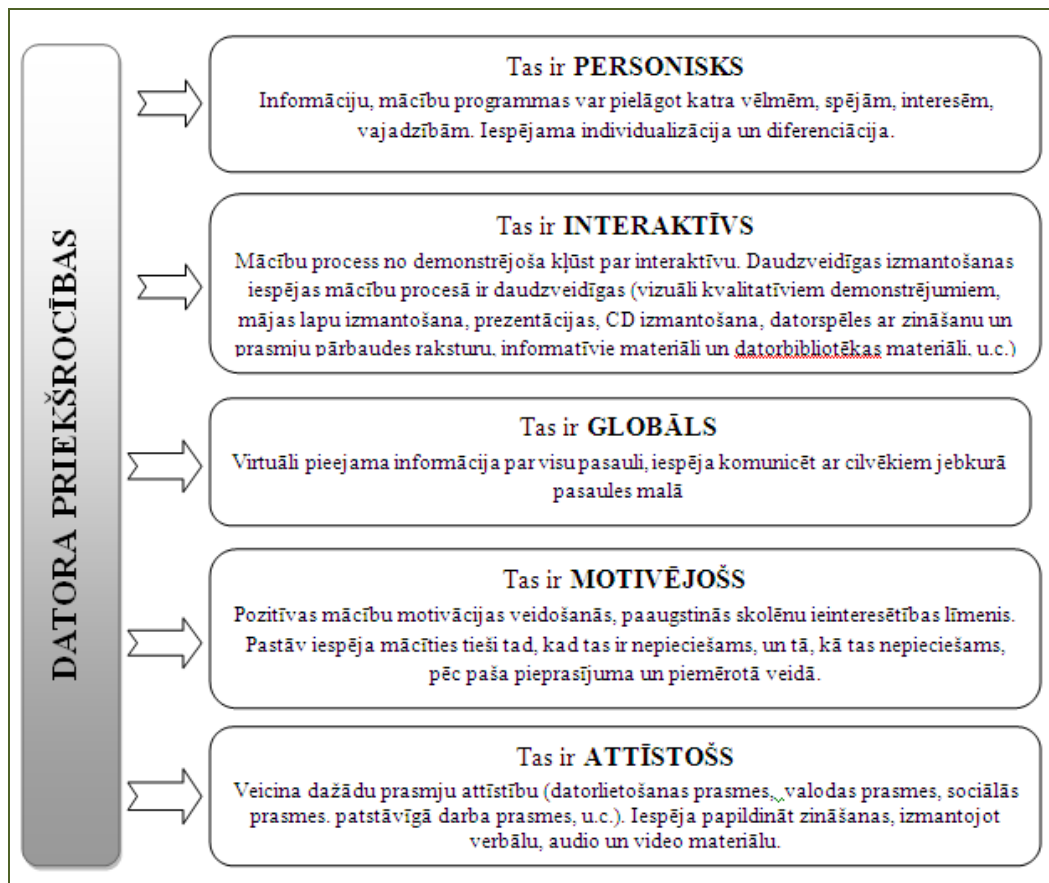
Arvien vairāk satura apgūvē tiek izmantotas informācijas tehnoloģijas. Agrāk plaši izmantotos audio un video ierakstus arvien vairāk nomaina datori, interneta resursi, interaktīvās tāfeles. Ierobežoti finansiālo resursu dēļ skolās pieejamāki ir datori, nevis interaktīvās tāfeles.

Analizējot autoru atziņas (*Burleson, 2005, Dryden & Vos, 2008, Vanaga & Zariņš, 2009, Vronski & Vronskis, 2009, Кукушкина, 2006, u.c.*) un personīgo pieredzi, tika noteiktas datora priekšrocības pedagoģiskajā procesā (*skat.2.5. att.*).

Promocijas pētījuma ietvaros, balstoties uz dažādu autoru atziņām par jaunām iezīmēm mūsdienu skolēnu uztverē, kas radušās televīzijas un datoru ietekmē un datora izmantošanas iespējām pedagoģiskajā procesā (*Burleson, 2005, Kincāns, 2004, Mazina, 2010, Sataki, 1998, Virilio, 1989*), autore konkretizēja dažādus datora izmantošanas veidus un ar tiem saistītos ieguvumus, lai PVT sekmīgāk apgūtu latviešu valodas programmā iestrādāto saturu (*skat. 14.pielikums*).

Autore piekrīt Z.Anspokas (*2011 b*) atziņai, ka speciāli sagatavoti digitālie mācību līdzekļi, ja tos mērķtiecīgi izmanto, ļauj mācību procesā izmantot sajūtas (redzi, dzirdi, tausti, kustības) un, uz tām balstoties, radīt asociācijas ar jau iepriekš apgūto pieredzi. Skolēnam ir iespēja salīdzināt objektus, vārdus, tos grupēt pēc dažādām pazīmēm, savienot, atdalīt, iekrāsot, rakstīt, labot, pārbaudīt rezultātu, vērtēt, klausīties ierakstus un ierakstīt savu runu u.tml. Turklāt skolēniem patīk darbs ar datoru. Par to liecina veiktā aptauja 2009.gada maijā veiktā aptauja X internātpamatskolā par PVT attieksmi pret datora izmantošanu latviešu valodas satura apgūvē: darbs ar teksta redaktoru

savu tekstu noformēšanā ļoti patīk 50% PVT, uzdevumi datu bāzē www.ailab.lv ļoti patīk 65%, bet Power Point izmantošana 85% PVT (skat. 15.pielikums).



2.5. att. Datora izmantošanas priekšrocības pedagoģiskajā procesā (Ušča)

Satura apgūvē izmantojamo mācību komplektu un palīg līdzekļu analīzes rezultātā tiek secināts, ka skolotājam jābūt kritiskam, izvērtējot mācību komplektu un uzdevumu krājumu piedāvājumu. Skolotājam, izprotot PVT īpatnības un vajadzības, jābūt kreatīvam, jāizvēlas mācību komplekti, metodes un līdzekļi atbilstoši personīgi izstrādātai priekšmeta mācīšanas sistēmai, kas nodrošina satura uztveri un izpratni un veicina KKA modeļa komponentu attīstību, sekmējot veiksmīgu PVT komunikāciju gan mikro, gan makro vidē, līdz ar to viņu socializāciju nākotnē.

Mācību stundu ietvaros ļoti sarežģīti, gandrīz neiespējami panākt visu mācību programmā noteikto prasmju attīstību, tādēļ svarīgi to turpināt arī ārpusstundu nodarbībās (Carrol & Purdie, 2007). Arvien vairāk tiek runāts par sinerģiju starp mācību procesu stundās un ārpusstundu aktivitātēm (Caldwell & Smith 2005, Carrol & Purdie, 2007, Kaufman & Gabler, 2004, Mahoney, 2000, Moriana et al, 2006, Pimapunsri et al, 2010). Uzsvērts, ka pedagoģiski organizētas

ārpusstundu aktivitātes ir ļoti strukturētas darbības, kas rosina apgūt nepieciešamās prasmes ilgspējībai (*Caldwell & Smith 2005*).

Analizējot ārpusstundu aktivitāšu nozīmi uz personības attīstību, tiek akcentēts, ka tās:

- sekmē mācību sasniegumu un starppersonu kompetences līmeņa paaugstināšanos (*Carrol & Purdie, 2007, Mahoney, 2000, Mahoney et al., 2003, Moriana et al., 2006, Spronk, 1999*);
- sekmē kritiskās domāšanas veidošanos un personīgā un sociālā brieduma attīstību, socializāciju (*Kaufman & Gabler, 2004, Moriana et al., 2006, Pimpunsi et al., 2010*);
- paaugstina mācīšanās motivāciju (*Moriana et al., 2006*);
- veicina pašregulācijas attīstību, kas ietver sevī arī paškontroli, īstenojot dažādas stratēģijas mērķu noteikšanai un sasniegšanai (*Carrol & Purdie, 2007*);
- mazina plaisu starp skolā apgūstamajām zināšanām un reālo dzīvi (*Caldwell & Smith 2005, Moriana et al., 2006, Spronk, 1999*).

Ārpusstundu aktivitātes sekmē PVT komunikatīvās kompetences attīstību un veido pāreju no formālās uz neformālo izglītību, kuras nozīmība personības attīstībā bieži netiek pienācīgi novērtēta (*Lieģeniece, 2002*). B.Spronka (*Spronk, 1999*) akcentē, ka neformālā izglītība orientēta uz katra iesaistītā dalībnieka līdzdalību, atbilst viņa vajadzībām un interesēm, vērsta uz reālajā dzīvē risināmām problēmām un veicina izglītības procesā iesaistīto personu neatkarību.

PVT komunikatīvās kompetences attīstība mācību procesā orientēta uz līdzdalību, vajadzībām un interesēm, neatkarības veidošanu. Tāda tā ir arī ārpusstundu aktivitātēs. Mainās izmantojamo metožu īpatsvars. Akcents uz mutiskām metodēm, IT tehnoloģiju izmantošanu un sadarbību.

Ārpusstundu aktivitāšu organizācijas komunikatīvās kompetences attīstībai teorētiskajā pamatā Džeinas M.Novakas (Sanhosē Universitāte) (*Novak, 2002*) atziņas par prasmēm, kuras nepieciešams uzlabot pusaudžiem ar valodas traucējumiem. Tās ir:

- pozitīvās domāšanas prasme (jāizmanto uzskatāmi piemēri, ka arī citi saskaras ar grūtībām, ka tās iespējams pārvarēt);
- problēmu risināšanas prasme (problēmas identificēšana, iespējamo risinājumu meklēšana, pozitīvo un negatīvo faktu apsvēršana, lēmuma pieņemšana un izvēlēta risinājuma paskaidrošana, izvēlēta risinājuma novērtēšana);

- perspektīvas pieņemšana jeb lomu spēle (iejūtoties cita lomā, attiecīgi uzvesties un pēc tam pārrunāt, kāpēc izvēlētas tieši tās un ne citas kustības vai izteicieni, tiek sekmēta empātijas attīstība);
- emociju paušana (palīdzēt izprast emocijas, runāt par tām);
- pašnovērošana un novērošana (PVT jābūt spējīgam paskatīties uz sevi no malas un piefiksēt, kad tiek sasniegts rezultāts; saņemot maldīgu pašnovērtējumu, jāpaskaidro, kāpēc ir iebildumi, tas sekmēs pusaudzīm labāk sevi novērtēt turpmāk).

Ārpusstundu aktivitātēs jāpalīdz PVT noticēt saviem spēkiem, jāsekmē apziņas „es varu” veidošanās, tādējādi sagatavojot viņus pieaugušo dzīvei, veicinot kompetences un atbildīguma veidošanos. Nepieciešams piedāvāt aktivitātes, kurās PVT atbilstoši savam valodas attīstības līmenim varētu pilnveidot un nostiprināt mācību saturā apgūstamās prasmes, attīstīt savu komunikatīvo kompetenci dažādās situācijās un pašrealizēties kā komunikācijas partneris.

Tāpat kā latviešu valodas mācību priekšmeta apgūvē, ārpusstundu aktivitātēs, tiek akcentēta komunikatīvajā kompetencē iekļauto elementu attīstību. Atšķirībā no mācību stundām, kur dominējošais ir lingvistiskais elements, ārpusstundu aktivitātēs uzsvars uz diskursa un sociokultūras elementiem.

X internātpamatskolā ārpusstundu aktivitātēs darbā ar PVT izmantotās darba formas, metodes reālā komunikācijas loka paplašināšana dažādos kontekstos redzama 2.3. tabulā.

2.3. tabula

Darba formas ārpusstundu aktivitātēs (Ušča)

Formas	Metodes	Komunikācijas partneru loka paplašināšana
Diskusiju klubiņš	Pārrunas, diskusijas, spēles, kolāža, prāta vētra, domu karte u.c.	-
Literārās jaunrades pulciņš	Radošie vingrinājumi, mīklu, dzejoļu, pasaku, stāstu sacerēšana, intervija, aptauja, sienasavīzes veidošana, literārā žurnāla veidošana	Sadarbība ar Rēzeknes novada laikraksta „Rēzeknes Vēstis” pielikuma „Kurkulēns” veidotājiem, piedalīšanās dažādos literārajos konkursos un pasākumos ārpus skolas, tikšanās ar dažādu profesiju pārstāvjiem u.c.
Teātra pulciņš	Publiskā runa, lomu spēles, pantomīma, uzvedumi	Piedalīšanās pilsētas skatēs, uzstāšanās citās skolās (Rēzeknes 1.vsk., 5.vsk., Rēzeknes Poļu ģimnāzija, Tiskādu internātpamatskola, Gaujienas internātpamatskola u.c.), citās iestādēs (Rēzeknes pansionāts, Rēzeknes pilsētas bērnu bibliotēka, SIC u.c.)
Projekti	Individuālie projekti, grupu projekti	Piedalīšanās konkursos (piem. Braku muzejā), kopprojekti ar citu skolu skolēniem, dažādu iestāžu apmeklēšana u.c.

Diskusiju klubiņā un projektos paveras iespējas sagatavot PVT dažādām sociālām situācijām, veidot PVT kā komunikācijas partnera pilsonisko nostāju. Uzmanība pievērsta sociālo priekšstatu veidošanai. Psiholoģijas zinātņu doktore J.Romanova (*Романова, 2010*) uzsver, ka sociālo priekšstatu veidošanās ir viens no svarīgākiem jaunās paaudzes audzināšanas rezultātiem, kas sekmē socializāciju. Tas ir personības attīstības rādītājs, kas liecina par cilvēka integrāciju sabiedrībā, atspoguļo socializācijas procesa saturu, kurā nozīmīga katra indivīda personīgā pozīcija.

Sociālo priekšstatu novērtēšanā svarīgi:

- PVT prasme izmantot dažādās valodas prasmes savu uzskatu paušanā (prasme mutiski un rakstos izteikt savas domas, argumentēt savu viedokli);
- informācijas avots (prasme atrast informāciju dažādos avotos, grupēt to un izvērtēt validumu) ;
- pilsoniskā un komunikācijas kultūra (akcents uz toleranci un empātiju);
- interešu loks.

Pedagoģiskajā procesā, organizējot pārrunas un diskusijas, dominē attieksme „nav pareizu vai nepareizu domu, svarīgi, kā tās pamato”. Ja arī PVT savu vecumposma īpatnību vai nepareizi izveidojušos priekšstatu dēļ pauž domas pretēji vispārpieņemtajām, pedagogs tās nepārtrauc, nenoliedz, bet, respektējot skolēna viedokli, piedāvā uz apspriežamo jautājumu paskatīties citā aspektā. Tikai tādā veidā PVT kļūst atvērtāks, bet pedagogs pakāpeniski un mērķtiecīgi var veikt korekcijas darbu gan patstāvīgi, gan nepieciešamas gadījumā piesaistot atbalsta komandas speciālistus. Diskusijas var risināties gan par iepriekš zināmām tēmām, kurām PVT sagatavojas, gan risinot ar skolas vai sabiedrības dzīves aktivitātēm saistītas problēmas, par kurām PVT ir interese, gan piedāvājot meklēt risinājumus nestandarta situācijām.

Ārpusstundu aktivitātēs realizējas dažādi saskarsmes veidi: komunikatīvā saskarsme (verbāla un neverbāla informācijas apmaiņa), interaktīvā saskarsme (savstarpēja kooperācija, konkurence un sacensība mijiedarbībā) un aperseptīvā saskarsme (identifikācija, empātija, tolerance, refleksija) (*Garleja, 2003*). Tie visi sekmē komunikatīvās kompetences attīstību.

Izmantojot dažādos saskarsmes veidus, ārpusstundu darba formas un metodes, nepieciešams radīt apstākļus, lai PVT noticētu saviem spēkiem, radītu viņos „es varu” apziņu. Tādēļ arī šīs aktivitātes tiek vērstas uz tuvāko attīstības zonu. Piemēram, PVT nevar uzreiz spēlēt literārā uzvedumā, tādēļ skolēniem tiek piedāvāti trīspakāpju literārie uzvedumi, kuros teksti tiek veidoti atbilstoši PVT vajadzībām (*skat. 16. pielikumu*).

Komunikatīvās kompetences attīstības aspektā ieteicams atbilstoši PVT interesēm realizēt dažādus projektus. Projektu galvenais mērķis - rosināt PVT iegūtās zināšanas un prasmes izmantot praktiskajā darbībā.

Projekta laikā uzmanība tiek veltīta komunikatīvajā kompetencē iekļauto elementu attīstībai:

- lingvistiskais elements – apgūst prasmi ortogrāfiski, leksiski gramatiski un sintaktiski noformēt tekstu, izteikt pamudinājumu, noformēt tekstu atbilstoši tā funkcijai, precīzi kodēt un dekodēt informāciju;
- diskursa elements – apgūst prasmi plānot mutisko un rakstisko tekstu, izvēlēties komunikācijai atbilstošākos līdzekļus, loģiski, secīgi izteikt galveno domu (salīdzināt, pretstatīt, konkrēti, koncentrētā veidā sniegt informāciju), izdarīt secinājumus;
- pragmatiskais elements – apgūst prasmi optimāli izmantot verbālos un neverbālos valodas līdzekļus komunikācijas mērķa sasniegšanai;
- stratēģiskais elements – apgūst prasmi pārfrāzēt tekstu, variēt verbālo uzvedību atbilstoši konkrētajai komunikatīvajai situācijai; attīsta paškontroli, spēju sekot teksta un runas pareizībai;
- sociokultūras elements – apgūst prasmi izvēlēties komunikācijai verbālo noformējumu atbilstoši saziņas partnera īpatnībām (vecums, dzimums, vērtības u.c.), empātijas pilnveide, pieklājības normu ievērošana.

Tikai vienotā pedagoģiskajā procesā, kad mācību stundu un ārpusstundu darbam tiek izvirzīti līdzīgi mērķi un uzdevumi, nodrošina optimālus apstākļus PVT komunikatīvās kompetences attīstībai internātpamatskolā, sekmē viņa sagatavošanos komunikācijai citos kontekstos ar dažādiem komunikācijas partneriem.

2.3. Komunikatīvās kompetences attīstības vērtēšanas kritēriji un rādītāji

KKA modeļa aprobācijas sagatavošanas posmā tika analizētas teorijas par mācīšanos kā pieredzes veidošanos un komunikatīvās kompetences attīstības pamatu (*Anderson, 2007, Jarvis & Holford & Griffin, 2003, Montagnes, 2001, Zimmerman, 2002, Žogla, 2001, Williams, 1995, 1989, Брунер, 1977, Виготский, 1999, Леонтьев, 1975, Рубинштейн, 1999, u.c.*), ārpusstundu aktivitāšu nozīmi pusaudzņa personības attīstībā (*Caldwell & Smith, 2005, Carrol & Purdie, 2007, Kaufman & Gabler, 2004, Mahoney, 2000, Moriana et al., 2006, Novak, 2002, Pimapunsri et al., 2010, Spronk, 1999*) un par komunikatīvās kompetences novērtēšanu (*Lee, 1979, Rickheit et al.,*

2008, Ruben & Kealey, 1979, Spitzberg, 2000, Wiserman, 2001). Tā kā katras novitātes ieviešana saistās ar tās efektivitātes novērtēšanu, ieviešot KKA modeli, rodas nepieciešamība noteikt, kā mainās PVT komunikatīvās kompetences līmenis. Balstoties uz minētajām teorijām, tika noteikti PVT komunikatīvās kompetences kritēriji un tos raksturojošie rādītāji un skaidri formulētas īpašības, kas raksturo pāreju no viena līmeņa kvalitatīvi augstākā līmenī.

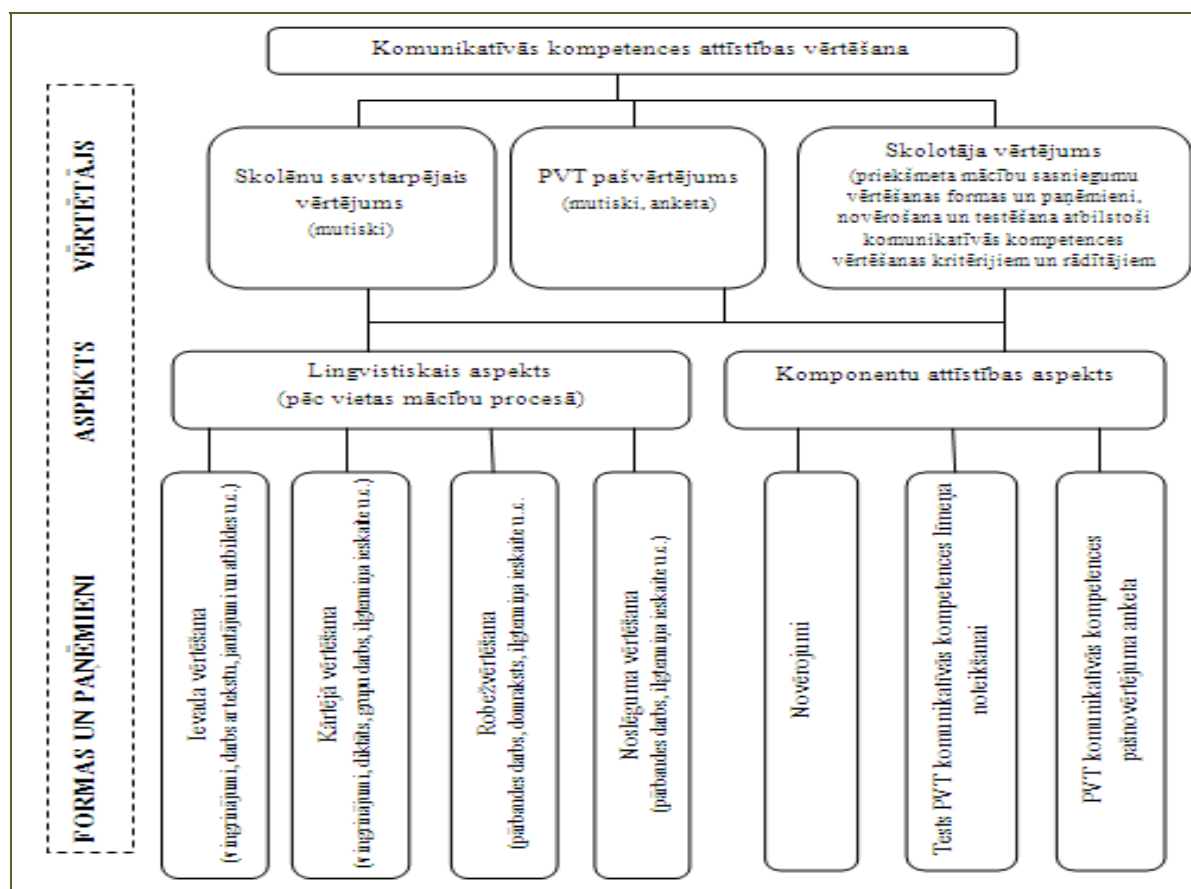
Vērtēšana ir process, kurā, izmantojot kritērijus, kaut kam piešķiram zināmu vērtību – novērtējumu (*Geidžs & Berliners, 1999*). Vērtēšanas funkcijas ir sarežģītas un daudzpusīgas, tās sekmē mācīšanās motīvu veidošanos. Zinot, ka darbs tiks novērtēts, skolēniem veidojas atbildība par veicamo pienākumu, prasme veikt darbu, precīzi ievērojot izvirzītās prasības (*Ozoliņa, 2003*).

Latvijas izglītības koncepcijā norādīts, ka pedagogs, vērtējot mācību rezultātus, nosaka satura apguves apjomu un līmeni, kā arī individuālo mācību gaitu. Latviešu valodas mācību priekšmeta programmā norādīti galvenie vērtēšanas principi : atklātības un skaidrības princips, pozitīvo sasniegumu summēšanas princips, atbilstības princips, dažādības princips, regularitātes princips un obligātuma princips.

Pedagoģiskajā procesā ir vairāki vērtējuma veidi: skolēna pašvērtējums, skolēnu savstarpējais vērtējums, skolotāja vērtējums par skolēna veikto. I.Žogla (*2001*) norāda, ka pašnovērtēšanas metode iekļaujas mācīšanās prasmju struktūrā un skolotāja vērtējums ir līdzeklis šīs pieredzes apgūšanai, objektīvs rādītājs pašnovērtējuma salīdzināšanai. Autore uzskata, ka ikdienā maz tiek izmantots skolēnu savstarpējais vērtējums. Pusaudžu vecumā tas ir nozīmīgs. D.Laiveniece (*2003*) uzsver, ka pašnovērtējums un savstarpējais vērtējums ir ne tikai nozīmīgs sociālās vides komponents, bet lieliska iespēja valodas prasmju attīstībai, jo ikvienu vērtējumu var izteikt ne vien ar simbolu, bet arī vārdos.

2003. gadā veikts starptautisks pētījums „Self – Evaluation in the Global Classroom”, kurā piedalījās Lielbritānijas, Čehijas, Vācijas, Zviedrijas, Japānas, Dienvidāfrikas un Dienvidkorejas skolēni (vecumā no 13 līdz 15 gadiem) un skolotāji. Pētījumā tika analizēti novērtēšanas, pašnovērtēšanas un motivācijas jautājumi skolās. Autori (*MacBeath, Sugimine*) uz jautājumu skolēniem, vai tie ir veikuši pašnovērtēšanu mācībās, 75% gadījumu saņēma atbildi, ka skolēni nav par to pat domājuši. Pētījumā tiek secināts, ka mācību procesa veiksmīgā organizācijā uzmanība jāvelta jautājumiem par mācīšanās un skolēnu sasniegto rezultātu novērtēšanu. Vērtēšana ir process, kura pamatjautājumiem jābūt šādiem: kas man (gan skolēnam, gan arī skolotājam) izdodas? kas vēl neizdodas? ko darīt tālāk?

Komunikatīvās kompetences attīstības vērtēšanā nozīmīgi ir vērtētāji, vērtēšanas aspekts un ar to saistītās formas un paņēmieni (skat. 2.6. att.).



2.6. att. Komunikatīvās kompetences attīstības vērtēšana (Ušča)

Komunikatīvās kompetences attīstības vērtēšanā piedalās skolotājs, PVT un klasesbiedri – citi PVT. Vērtēšana notiek divos aspektos – lingvistiskajā, kas ietver sevī zināšanu un prasmju novērtējumu atbilstoši mācību saturā iekļautajām tēmām, un komunikatīvās kompetences komponentu attīstības aspektā, kad PVT tiek vērtēts kā komunikācijas partneris, tiek novērtēta informācijas, kanāla kvalitāte, PVT izpratne par komunikācijas kontekstu un pieredze.

Satura apgūvē, kas pamatā orientēts uz ziņas kvalitātes paaugstināšanu, tiek izmantotas tradicionālās vērtēšanas metodes, kas tiek iedalītas pēc mērķa (diagnosticējošā, formatīvā, summātīvā) vai pēc vietas mācību procesā (ievadvērtēšana, kārtējā vērtēšana, robežvērtēšana, nobeiguma vērtēšana). Autore uzskata, ka darbā ar PVT atbilstošāka ir vērtēšana pēc vietas mācību procesā. Ņemot vērā iespējamās PVT izziņas darbības traucējumus (Бородулина, 2004, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006), vairāk uzmanības un īsākos laika posmos jāvelta kārtējai vērtēšanai. Skolotājam regulāri jāpārlicinās, vai PVT ir sapratis iepriekšējo materiālu, vai ir izveidojušās

pamatprasmes. Tā kā MK noteikumi Nr.335 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” (06.04.2010.) nosaka iespēju izmantot likumu atgādnēs, jāpārliecinās, ka skolēns zina, kur un kāpēc jāmeklē konkrētais likums un kā tas jāizmanto.

Tā kā PVT ļoti bieži vērojami arī mācību motivācijas traucējumi, nepieciešams rast veidu, kā viņus ieinteresēt veikt kārtējos uzdevumus, kuri paredzēti apgūstamo zināšanu un prasmju nostiprināšanai. Autore piekrīt R.Fišera (2005) atzinumam, ka prasību uzturēšanai nepieciešama pastāvīga kontrole un pastiprinājums, atbilstoši izmantojot atzinības izpausmes. Tomēr visiem skolēniem nav iespējams izvirzīt vienādas prasības. Risinājums – īsākos laika posmos pielāgot prasības skolēniem tā, lai motivētu viņus pašus vislabāk paveikt darbu. Autores novitāte – ilgtermiņa ieskaite, kurām ir gan kontroles (skolotājs nosaka zināšanu un prasmju līmeni) , gan paškontroles (skolēns ilgā laikā kontrolē savus sasniegumus un var tos uzlabot) funkcijas. Apgūstot noteiktu tēmu, skolotājs jau iepriekš izvēlas uzdevumus, par kuriem skolēniem būs iespēja nopelnīt konkrētu punktu skaitu. Tie var būt uzdevumi gan no mācību grāmatas, gan no izdales, gan paša skolotāja veidoti. Uzdevumus skolēns var veikt stundā, daži no tiem var būt mājas darbi. Tēmas noslēgumā punkti tiek summēti un skolēns saņem vērtējumu. Lai skolēns gūtu augstāku vērtējumu, tiek piedāvāti arī uzdevumi, kas dod iespēju nopelnīt papildpunktus, bet nav obligāti.

Ilgtermiņa ieskaite darba priekšrocības:

- lai iegūtu vērtējumu, skolēnam sistemātiski jāveic virkne uzdevumu. Regulāra šo uzdevumu izpilde nostiprina apgūstamās zināšanas un prasmes.
- tā kā PVT bieži vien ir vāja griba un grūtības ilgstoši koncentrēties, regulāra neliela apjoma darbu veikšana nerada pārslodzi un radina pie regulāra darba.
- pusaudzīm ar valodas traucējumiem palielinās iespēja būt sekmīgam (t.i., gūt panākumus) viņam tik sarežģītā mācību priekšmetā kā latviešu valoda. Tas palielina ticību saviem spēkiem, ceļ pašvērtējumu, motivāciju.
- skolotājam ir iespēja sistemātiski sekot, kā skolēns izprot apgūstamo vielu, kuras apakštēmas sagādā grūtības, kam būtu jāpievērš uzmanība, gatavojoties tēmas noslēguma kontroldarbam, turpmākajās stundās vai konsultācijās;

Darba autores pieredze liecina, ka ilgtermiņa ieskaite uztur nepieciešamību sistemātiski palīdzēt pusaudzīm ar valodas traucējumiem, variējot metodes un paņēmienus, paredz vielas sadali nelielās apjoma vienībās, kas ļauj sasniegt vēlamo mācību rezultātu.

Mācību stundās vērtējums pamatā tiek iegūts par mācību satura apguvi un tas vairāk saistīts ar informācijas kvalitātes vērtējumu. Tā kā komunikatīvā kompetence attīstās daudzveidīgās

situācijās un paralēli informācijas svarīgi arī citi komunikatīvās darbības komponenti, nepieciešams izvirzīt kritērijus un rādītājus PVT komunikatīvās kompetences novērtēšanai.

Literatūrā (*Lee, 1979, Rickheit et al., 2008, Ruben & Kealey, 1979, Spitzberg, 2000, Wiserman, 2001*) nav vienotības par komunikatīvās kompetences novērtēšanas kritērijiem un rādītājiem.

B.Špicbergs (*Spitzberg, 2000*) un R.Visermans (*Wiserman, 2001*) izvirza divus kritērijus: efektivitāte un piemērotība. Citiem vārdiem, kompetentu komunikāciju veido uzvedības modeļi, kurus uzskata par efektīviem un atbilstoši. Efektīva komunikācija liecina, ka cilvēki spēj sasniegt vēlamos personīgos rezultātus. Lai to izdarītu, kompetentiem komunikatoriem jābūt spējīgiem kontrolēt un manipulēt ar savu sociālo vidi - spēt noteikt savus mērķus, novērtēt mērķu sasniegšanai nepieciešamos resursus, precīzi prognozēt citu komunikatora atbildes, izvēlēties komunikācijas stratēģijas, ieviest šīs komunikācijas stratēģijas dzīvē un, visbeidzot, precīzi novērtēt mijiedarbības rezultātus.

Atbilstoši efektivitātes un lietderības kritēriju līmenim iespējami četri komunikācijas stili, kuri var veidoties no divu kritēriju galējību kombinācijas:

1) komunikācijas līmeņa samazināšanās ir nepiemērota un neefektīva, un acīmredzot norāda uz zemu komunikācijas kvalitāti;

2) pietiekama komunikācija ir lietderīga, bet neefektīva. Tā nav nosodāma, bet nepalīdz arī sasniegt personīgo mērķi. Pietiekamais stils ir pietiekams, lai apmierinātu pamata prasības, bet neveic neko vairāk;

3) komunikācijas līmeņa paaugstināšanās rodas, ja indivīds efektīvi sasniedz personīgos mērķus, bet kontekstuāli ļoti nepiemērotā situācijā. Šis stils var ietvert verbālu agresiju, makiavellisku uzvedību, maldināšanu, citu cilvēku tiesību pārkāpumu vai cita veida degradāciju;

4) pilnveidota komunikācija notiek tad, kad saziņas dalībnieki vienlaicīgi sasniedz savus personīgos mērķus un izpilda normatīvās konteksta cerības (*Spitzberg, 2000*).

B.Rubens un D.Kīlijs (*Ruben & Kealey, 1979*) par kritēriju izvirza tikai efektivitāti, norādot uz to raksturojošiem rādītājiem: savstarpējas cieņas izrādīšana, attieksme pret mijiedarbību, spēja vadīt šo mijiedarbību, zināšanas, uzvedība atbilstoši sociālajai lomai, empātija un tolerance. L.Lī (*Lee, 1979*) uzsvaru liek uz konkrētajam kontekstam atbilstošas informācijas kvalitāti un darbībām, kuras attaisno cerības un situācijas prasības, resp., uzvedībai uzliktos ierobežojumus.

G.Richheits (*Rickheit et al., 2008*) uzskata, ka komunikācija skatāma vairākās dimensijās: kā informācijas apmaiņa, kā izpratne par komunikācijas partnera garīgo stāvokli un tā ietekmēšana, kā mijiedarbība un kā situācijas pārvaldīšana.

PVT komunikatīvās kompetences aspektā, balstoties uz dažādu autoru (*Canale & Swain, 1980, Maslo & Tiļļa, 2005, Кудряшова, 2007, u.c.*) atziņām par komunikatīvo kompetenci, PVT efektīvai komunikācijai nepieciešamajiem komponentiem, par PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanas kritērijiem tiek izvirzīti:

- **sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās** (*ietver sevī personīgās iezīmes, pašnovērtējumu, paškontroli, empātiju, toleranci, vēlmi uzsākt komunikāciju, sadarbību*). PVT jābūt gatavam uzsākt sadarbību, apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, jo komunikatīvā kompetence attīstās tikai kopīgā darbībā, kurā svarīga ir prasme izprast citu cilvēku kā komunikācijas partneri, bet tas iespējams tikai uzkrājot pieredzi (*Tomasello, 2003*). Dekodēšana ietver sevī modeļus, kas veido saikni starp mijiedarbību un situāciju, ietverot sevī citu cilvēku jūtu atpazīšanu, pamatojoties uz empātiju, toleranci, pieredzi un secinājumiem (*Rickheit et al., 2008*),
- **informācijas apmaiņa** (*ietver sevī prasmi kodēt un dekodēt informāciju dažādās situācijās mutvārdos un rakstos un prasmi iegūt informāciju no dažādiem avotiem, šo prasmju līmenis paaugstinās, pieaugot pieredzei*). Informācijas apstrāde ir katras komunikācijas pamatsastāvdaļa (*Rickheit et al., 2008*), ietver sevī dažādas darbības, kas ir apzinātas (ietver sevī mērķus, to realizācijas plānus un uzvedību) un vērstas uz komunikācijas partnera ietekmēšanu (*Bara et al., 2001*)

No šejienes izriet PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošo kritēriju rādītāji. Kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītāji ir pašizjūta, sadarbība, atbildība, tolerance, empātija. Kritērija „informācijas apmaiņa” rādītāji ir prasme izteikties mutvārdos, prasme izteikties rakstos, prasme lietot datoru, prasme iegūt informāciju, prasme izteikt viedokli .

Apzinot PVT vajadzības, KKA modelis realizējas mērķtiecīgā darbībā, cikliski un dinamiski. Pamatā ir skolēnu aktivitāte pēc informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās. Aktivitāte ir darbības intensitāte, ko raksturo būtiskas aktivitātes pazīmes: noraidoša, pasīva klātbūtne, situatīva aktivitāte, aktivitāte pazīstamā vidē, stabila aktivitāte. Aktivitāte norāda uz komunikatīvās kompetences līmeni – jo augstāka darbības intensitāte, jo augstāks komunikatīvās kompetences līmenis (*skat. 2.4. un 2.5.tab.*).

Kritērija „ Sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītāji PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanai

Rādītājs	Aktivitātes līmenis	Raksturojums
Pašizjūta	Noraidoša	Labāk jūtas vienatnē, no citu cilvēku sabiedrības cenšas izvairīties. Pats sarunu pat pēc uzmundrinājuma nekad neuzsāk. Vienmēr izvairās no acu kontakta, uz jautājumiem atbild reti, parasti ar vienu, diviem vārdiem. Vai tieši pretēji - cenšas pievērst sev uzmanību, uzvedoties uzbāzīgi, nepieklājīgi, pat rupji. Uzsvērti ignorē citu teikto, neļauj viņiem izteikties, trokšņo, ir agresīvs. Specifiska ķermeniska uzvedība – kasīšanās, gorīšanās utt.
	Pasīva klātbūtne	Labāk jūtas vienatnē vai ar tuviem cilvēkiem, citu cilvēku sabiedrībā jūtas neērti. Pats sarunu uzsāk reti, pēc uzmundrinājuma. Bieži izvairās no acu kontakta, ja tiek uzdots jautājums, atbild ļoti īsi. Vai tieši pretēji – cenšoties pievērst uzmanību, bieži uzvedas neadekvāti situācijai, kļūstot skaļš, izaicinošs. Dažreiz var kļūt rupjš un agresīvs. Vērojama specifiska ķermeniska uzvedība – kasīšanās, gorīšanās utt.
	Situatīva aktivitāte	Labi jūtas pazīstamu cilvēku sabiedrībā, svešu vai mazpazīstamu cilvēku sabiedrībā jūtas neērti. Dažreiz pats uzsāk sarunu. Ja tiek uzdoti jautājumi, atbildes veids atkarīgs no tā, vai pazīst komunikācijas partneri. Ja pazīst, atbild izvērsti un cenšas sarunu turpināt, ja nepazīst – atbilde ir īsa un konkrēta. Nepazīstamu cilvēku sabiedrībā var parādīties specifiska ķermeniska uzvedība – kasīšanās, gorīšanās utt.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Labi jūtas pazīstamu cilvēku sabiedrībā, svešu cilvēku klātbūtnē sākumā mulst, tad kļūst drošāks un atveras komunikācijai. Bieži pats uzsāk sarunu. Labprāt atbild aicinājumam uzsākt komunikāciju, izvērsti atbild uz jautājumiem un cenšas uzturēt sarunu.
	Stabila aktivitāte	Vienlīdz labi jūtas gan pazīstamu, gan nepazīstamu cilvēku sabiedrībā. Labprāt pats uzsāk sarunu.
Sadarbība	Noraidoša	Atsakās no grupu vai pāru darba. Parasti strādā individuāli. Neieklās citu viedokli. Bieži konfliktē.
	Pasīva klātbūtne	Labprāt veic uzdevumus individuāli vai strādā pāri ar saviem draugiem, ar citiem nē. Cenšas izvairīties no darba grupā pat ar pazīstamiem cilvēkiem. Reti respektē citu viedokli, tādēļ sadarbība bieži tiek pārtraukta konflikta dēļ. Apvainojas, ja kāds kaut ko aizrāda vai iebilst, var kļūt rupjš un agresīvs.
	Situatīva aktivitāte	Pāru vai grupu darbā iesaistās, ja sadarbības partneri liekas simpātiski un ir labi pazīstami. Ar mazpazīstamiem vai nepazīstamiem sadarbojas tikai nepieciešamības gadījumā. Uzticēto uzdevumu bieži veic pēc saviem ieskatiem, nevis respektējot grupā pieņemto lēmumu. Dažreiz izraisa konfliktu. Reti izrāda iniciatīvu.

	Aktivitāte pazīstamā vidē	Gatavs sadarboties pazīstamās situācijās. Sadarbībai svešās situācijās nepieciešams uzmuntrinājums. Cenšas respektēt grupā pieņemtos lēmumus, izvairīties no konfliktiem, organizēt savu darbību atbilstoši izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem
	Stabila aktivitāte	Atvērts sadarbībai dažādās situācijās ar dažādiem komunikācijas partneriem. Uzņemas iniciatīvu, ir elastīgs lēmumu pieņemšanā un realizācijā, spēj savu darbību organizēt atbilstoši izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem. Nekonfliktē, spēj samierināt citus.
Atbildība	Noraidoša	Dotos solījumus nepilda. Neuzņemas atbildību ne par vārdiem, ne darbiem. Nespēj kritiski izvērtēt notiekošo un saskatīt saistību starp cēloņiem un sekām. Ja ir kļūdījies, savu vainu neatzīst. Savās neveiksmēs vienmēr vaino citus. Nekad neatvainojas. Nesniedz palīdzību citiem, pat ja lūdz.
	Pasīva klātbūtne	Uzticētos uzdevumus un solījumus izpilda reti. Neuzņemas atbildību par saviem vārdiem. Reti, tikai pēc aizrādījumiem, kritiski izvērtē notiekošo un saskata saistību starp cēloņiem un sekām. Neveiksmēs bieži vaino citus. Atvainojas reti. Palīdzību sniedz citiem tikai tad, ja tie ir pazīstami cilvēki un viņi lūdz.
	Situatīva aktivitāte	Atbildība atkarīga no situācijas: ja uzdevums interesants vai dots solījums cilvēkam, ko respektē, cenšas visu paveikt atbildīgi. Citos gadījumos uzņemas daudz, bet izdara maz. Bieži nespēj kontrolēt savu runu un neuzņemas atbildību par teikto, tādējādi aizskarot citus. Dažreiz cenšas savu vainu novelt uz citiem. Pēc aizrādījumiem vairums gadījumos spēj kritiski izvērtēt notiekošo un saskatīt saistību starp cēloņiem un sekām. Palīdzību svešiem sniedz reti, pat ja tā tiek lūgta. Pazīstamajiem labprāt palīdz, ja viņi lūdz, pats iniciatīvu neizrāda.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Cenšas atbildīgi izturēties gan pret saviem vārdiem, gan darbiem, bet dažreiz dotos solījumus vai uzdevumus aizmirst.
	Stabila aktivitāte	Jūtas atbildīgs par grupā uzticēto uzdevumu, kopīgi pieņemto lēmumu izpildi, doto solījumu. Kopīgo uzdevumu izpildē seko arī biedru darbam, rūpējas par mērķa sasniegšanu.
Tolerance	Noraidoša	Neiecietīgs pret citiem. Nepieņem citādo, mēdz apsaukāties, izsmiet. Bieži ir nepieklājīgs, pat rupjš. Vai tieši pretēji – klusējot ignorē, novēršas. Neievēro pieklājības normas.
	Pasīva klātbūtne	Trūkst iecietības pret citādo, attieksmi nosaka stereotipi – no nemotivētas sajūsmas līdz ignorancei. Pieklājības normu ievērošana atkarīga no garastāvokļa.
	Situatīva aktivitāte	Vārdos pieņem, ka cilvēki var atšķirties, tomēr praksē bieži vadās pēc stereotipiem. Dažkārt pārkāpj pieklājības normas, rīkojas aizskaroši, tomēr vairums gadījumos adekvāti reaģē uz aizrādījumiem.

	Aktivitāte pazīstamā vidē	Vairums gadījumos pieņem citādo, respektē atšķirīgu viedokli, tomēr dažkārt noteicošais ir grupas viedoklis. Ievēro aizrādījumus.
	Stabila aktivitāte	Respektē cilvēku uzskatu dažādību, pieņem citādo. Ievēro pieklājības normas, izrāda cieņu pret līdzcilvēkiem.
Empātija	Noraidoša	Neizprot citu cilvēku jūtas, ar savu izturēšanos bieži aizskar apkārtējos. Lūgumus pēc palīdzības ignorē. Nespēj kontrolēt savas emocijas.
	Pasīva klātbūtne	Reti izjūt apkārtējo noskaņojumu, ar savu izturēšanos bieži tos aizskar, palīdzību sniedz nelabprāt un tikai draugiem, ja viņi lūdz. Reti spēj kontrolēt savas emocijas.
	Situatīva aktivitāte	Citu cilvēku jūtas izprot daļēji. Izprot pazīstamo cilvēku noskaņojumu. Svešā vidē bieži neuztver apkārtējo noskaņojumu. Palīdz draugiem, nepieciešamības gadījumā arī citiem cilvēkiem, ja viņi lūdz. Daļēji spēj kontrolēt emocijas.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Vairums gadījumos adekvāti izprot citu emocionālo stāvokli, nepieciešamības gadījumā sniedz palīdzību. Vairums gadījumos kontrolē savas emocijas.
	Stabila aktivitāte	Ir taktisks, saprotošs, izjūt citu cilvēku noskaņojumu, labprāt palīdz visiem apkārtējiem. Spēj kontrolēt savas emocijas.

2.5. tabula

Kritērija „ Informācijas apmaiņa” rādītāji PVT komunikatīvās kompetences vērtēšanai

Rādītājs	Aktivitātes līmenis	Raksturojums
Prasme izteikties mutvārdos	Noraidoša	Nepietiekamas prasmes, informāciju nodod haotiski, nav saprotama pamatdoma, koncentrējas uz nebūtiskām detaļām. Monotona runa, neprecīza vārdu un skaņu (garo - īso patskaņu, balsīgo – nebalsīgo līdzskaņu, r skaņas, mīkststināto – nemīkststināto līdzskaņu u.c.) izruna, teiktais citiem bieži nav saprotams. Nav personīgās attieksmes pret sniegto informāciju. Nabadzīgs vārdu krājums (pamatā darbības vārdi un lietvārdi), lieto dialektu, apvidvārdus, barbarismus, aktivitāte zema. Bieži dažādus priekšmetus un reālijas nosauc nepareizi. Neveido dialogu. Runā grūti uztverama teikumu struktūra. Bieži izsakās, lietojot tikai vārdu savienojumus, kuriem

	<p>raksturīgi agramatismi.</p> <p>Reti runā klasē, pat no vietas ne. Bieži uzdoto atbild rakstiski. Ar grūtībām uztver citu teikto, neizprot vārdus pārnestā nozīmē, zemtekstu. Lai sniegtu atbildi, nepieciešams ilgāks laiks formulējuma izveidei.</p>
Pasīva klātbūtne	<p>Nepietiekamas prasmes, bieži informācija tiek nodota haotiski, pamatdoma uztverama daļēji.</p> <p>Monotona runa. Intonāciju lieto ļoti reti, kļūdaini. Atsevišķu skaņu (garo - īso patskaņu, balsīgo – nebalsīgo līdzskaņu, r skaņas, mīkstināto – nemīkstināto līdzskaņu u.c.) neskaidra izruna. Dažkārt teiktais citiem nav saprotams neskaidrās izrunas dēļ. Stabili kļūdās garāku vārdu un mazpazīstamu vārdu izrunā, bieži tos lieto neatbilstoši nozīmei. Reti vērojama personīgā attieksme pret teikto.</p> <p>Ikdienas vārdu krājums. Zema aktivitāte. Runā pamatā izmanto vienkāršos teikumus vai vienas divu struktūru palīgteikumus. Kļūdās vārdu saskaņojumā, dzimtēs, skaitļos.</p> <p>Dialogu veido reti.</p> <p>Skaidrāk un precīzāk izsakās pazīstamas auditorijas priekšā. Klasē atbild no vietas. Dažkārt citu teiktā izpratne sagādā grūtības, bieži neizprot zemtekstu. Uz jautājumu nespēj atbildēt uzreiz, nepieciešams laiks formulējuma izveidei.</p>
Situatīva aktivitāte	<p>Nestabilas prasmes, cenšas informāciju izklāstīt secīgi, bet ir neprecizitātes. Bieži neskaidra attieksme pret sniegto informāciju.</p> <p>Runa pamatā monotona. Cenšas lietot intonācijas, bieži to dara neadekvāti.</p> <p>Ikdienas sarunvalodas vārdu krājums, dažreiz ir neprecizitātes vārdu, sevišķi garāku, izrunā, žestu lietojumā. Dažkārt lieto neliterārus vārdus, kļūdās saskaņojumā, dzimtēs. Cenšas lietot dažādus teikumus pēc attieksmes pret īstenību un uzbūves, tomēr dominē vienkāršie stāstījuma teikumi.</p> <p>Veido dialogu, cenšas uzturēt sarunu, bet tas bieži sagādā grūtības.</p> <p>Grūtības rada jaunas informācijas nodošana un runa klases priekšā. Uz jautājumiem spēj atbildēt pēc nelielas pauzes.</p> <p>Aktivitāte atkarīga no situācijas - pazīstamā situācijā runa ir precīzāka, daudzveidīgāka.</p>
Aktivitāte pazīstamā vidē	<p>Pietiekamas prasmes. Cenšas informāciju izklāstīt īsi, bet precīzi, tomēr dažkārt ir kļūdas notikumu secīgumā vai būtiskumā. Dažreiz trūkst attieksmes pret teikto.</p> <p>Runā cenšas ievērot runas normas, izmantot intonācijas, bet dažreiz kļūdās. Cenšas veidot acu kontaktu ar komunikācijas partneri, izmanto žestus.</p> <p>Vairums gadījumos izruna precīza, dažreiz kļūdās garos vai mazpazīstamos vārdos. Runas uzbūvē cenšas</p>

		<p>ievērot plānojumu, leksikas atbilstību kontekstam.</p> <p>Vairums gadījumos spēj veiksmīgi uzturēt sarunu.</p> <p>Vairums gadījumos adekvāti verbāli reaģē uz citu teikto, spēj loģiski atbildēt uz jautājumiem.</p> <p>Svešas auditorijas priekšā nepieciešams uzmundrinājums.</p>
	Stabila aktivitāte	<p>Prasmes attīstītas, situācijai atbilstoša, skaidri un precīzi, plānveidīgi veidota informācija. Pauž savu attieksmi pret sniegto informāciju.</p> <p>Skaidra izruna, teiktā akcentēšanai izmanto atbilstošu intonāciju, žestus. Veido acu kontaktu.</p> <p>Runā izmanto dažādas konstrukcijas teikumus, bagāta leksika, atbilstīga kontekstam.</p> <p>Veiksmīgi uztur dialogu, labprāt uzņemas sarunu vadību.</p> <p>Ievēro runas kultūras normas. Adekvāti verbāli reaģē uz citu sniegto informāciju, precīzi izsaka komentārus.</p> <p>Prasmes izpaužas dažādās situācijās, aktivitāte stabila.</p>
Prasme izteikties rakstos	Noraidoša	<p>Nepietiekamas prasmes, informācija pasniegta haotiski, grūti saprotama pamatdoma. Nav personīgās attieksmes pret paša veidoto tekstu.</p> <p>Nabadzīgs vārdu krājums, lieto dialektu, apvidvārdus, barbarismus. Bieži dažādus priekšmetus un reālijas nosauc nepareizi. Liekvārdība.</p> <p>Daudz ortogrāfijas kļūdu (jauc garos īsos patskaņus, balsīgos nebalsīgos līdzskaņus, burtu iespraudumi, burtu izlaidumi u.c.) un interpunkcijas kļūdu. Reti ievēro teikuma robežu. Teksts netiek dalīts rindkopās.</p> <p>Rokraksta īpatnības (nepareizi veidoti burti, neprecīzs burtu savienojums, ļoti sīks rokraksts, nesalāms).</p> <p>Vienkāršas struktūras teikumi, nepabeigti teikumi, daudz agramatismu.</p> <p>Netiek ievērota rakstu kultūra.</p>
	Pasīva klātbūtne	<p>Plānojuma ievērošanai nepieciešama palīdzība, novirzes no tēmas. Pamatdoma saprotama daļēji, daudz liekvārdības. Pret paša veidoto tekstu personīgā attieksme jūtama reti.</p> <p>Ikdienas vārdu krājums.</p> <p>Daudz ortogrāfijas kļūdu (jauc garos īsos patskaņus, balsīgos nebalsīgos līdzskaņus, burtu iespraudumi, burtu izlaidumi u.c.) un interpunkcijas kļūdu. Teikuma robežas ievēro. Reti dala tekstu rindkopās.</p> <p>Rokraksts grūti salasāms, vērojamas rokraksta īpatnības (nepareizi veidoti burti, neprecīzs burtu savienojums, ļoti sīks rokraksts).</p> <p>Dominē vienkāršas struktūras teikumi. Bieži kļūdās palīgteikumu izkārtojumā.</p>

		Daļēji ievēro rakstu kultūru.
	Situatīva aktivitāte	Prasmes nestabilas, neprecizitātes informācijas saturā, plānojuma, bet informācijas pamatdoma tiek nodota. Neskaidra attieksme pret sniegto informāciju. Ikdienas vārdu krājums, dažkārt parādās tēlainība. Daļēji dala tekstu rindkopās, dažkārt ir agramatismi, ir ortogrāfijas un interpunkcijas kļūdas, to skaits palielinās proporcionāli teksta apjomam. Daļēji ievēro rakstu kultūru, rokraksts neskaidrs. Rokraksts salasāms, dažreiz vērojamas rokraksta īpatnības (nepareizi veidoti burti, neprecīzs burtu savienojums, ļoti sāks rokraksts), tomēr tās nav izteiktas. Cenšas ievērot rakstu kultūru.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Pietiekamas prasmes. Cenšas precīzi paust pamatdomu un savu attieksmi pret paša veidoto tekstu. Vārdu krājums pārsniedz ikdienas sarunā lietoto. Cenšas lietot tēlainās izteiksmes līdzekļus, cenšas dalīt tekstu rindkopās, kļūdās reti. Rokraksts salasāms, reti vērojamas specifiskās rokraksta īpatnības. Izmanto dažādas konstrukcijas teikumus, gadās 3-5 ortogrāfijas vai interpunkcijas kļūdas. Ievēro rakstu kultūru.
	Stabila aktivitāte	Prasmes attīstītas, loģiski un plānveidīgi veidots teksts, ievērojot mērķim atbilstošu stilu un literārās valodas normas, izmanto dažādas konstrukcijas teikumus, gadās 1 – 2 ortogrāfijas vai interpunkcijas kļūdas, darbi kārtīgi, ievērota rakstu kultūra. Skaidra attieksme pret sniegto informāciju.
Prasme lietot datoru	Noraidoša	Datoru lieto tikai gatavas informācijas lasīšanai. Tekstus nedrukā un nerediģē. E - pastu nelieto.
	Pasīva klātbūtne	Izmanto teksta redaktoru. Drukā ļoti lēni. Nepietiekamas prasmes tekstu rediģēšanā. E - pastu lieto reti. Informācijas meklēšanā nepieciešama palīdzība.
	Situatīva aktivitāte	Izmanto teksta redaktoru, dažreiz nepieciešama palīdzība tekstu rediģēšanā. Izmanto e-pastu saziņai. Power Point prezentāciju veidošanā nepieciešama palīdzība. Daļēji spēj izmantot meklētājus.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Prot rediģēt savus tekstus, brīvi izmanto e-pastus, Power Point programmu, Spēj atrast, lejupielādēt, pārsūtīt nepieciešamo informāciju
	Stabila aktivitāte	Brīvi pārvalda vairākas programmas, labi rediģē tekstus.
	Noraidoša	Neskaidrību gadījumos jautājumus uzdod reti, grūtības tos noformulēt. Informācijas ieguvei izmanto vienu zināmu avotu (ja ir norādes mācību grāmatā, izdalē u.tml.).

Prasme iegūt informāciju		Nav kritiskas pieejas informācijas izvērtēšanai, nespēj izdalīt galveno. Informāciju nespēj sagrupēt, izprot tikai ar skolotāja palīdzību (uzvedinoši jautājumi u.tml.)
	Pasīva klātbūtne	Dažreiz patstāvīgi uzdot jautājumus, tie bieži ir neprecīzi. Informāciju iegūst no viena vai diviem norādītajiem avotiem (mācību grāmatā, izdalē u.tml.). Dažreiz grūtības izdalīt galveno. Iegūtos faktus spēj sagrupēt ar skolotāja palīdzību. Informācijas izvērtēšanā nepieciešama palīdzība.
	Situatīva aktivitāte	Patstāvīgi uzdod jautājumus. Cenšas izmantot vairākus avotus, kuru atlasē nepieciešama palīdzība. Informāciju sakārto atbilstoši prasībām pēc paskaidrojuma vai parauga. Trūkst kritiskuma informācijas izvērtēšanā.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Spēj patstāvīgi iegūt informāciju no vairākiem avotiem. Tās apkopojumā ir kļūdas (atkārtošanās, secīgums, ticamība utt.). Informācijas izvērtēšanai dažreiz nepieciešama palīdzība
	Stabila aktivitāte	Informāciju meklē patstāvīgi, izmanto daudzveidīgus avotus. Patstāvīgi spēj analizēt iegūto informāciju, izdalīt galveno, izdarīt secinājumus. Patstāvīgi sakārto informāciju atbilstoši izvirzītajām prasībām, apgūst jaunus informācijas apkopošanas un sakārtošanas paņēmienus.
Prasme izteikt viedokli	Noraidoša	Personīgais viedoklis netiek pausts. Parasti izmanto standartfrāzes. Diskusijās neiesaistās, ja jautā, atbild ar vienu teikumu vai vārdu savienojumu.
	Pasīva klātbūtne	Viedokli pauž pazīstamā situācijā, to dara haotiski, trūkst argumentācijas. Bieži izmanto stereotipus, standartfrāzes.
	Situatīva aktivitāte	Viedokli nelabprāt pauž svešu cilvēku sabiedrībā, dažkārt trūkst argumentu pamatojumam.
	Aktivitāte pazīstamā vidē	Viedokļa izteikšanai nepieciešams uzmundrinājums. Cenšas to darīt pārliecinoši, argumentēti. Izvairās no standartfrāzēm. Jūtama personīgā attieksme un pārliecība.
	Stabila aktivitāte	Brīvi, pārliecinoši izsaka savu viedokli.

Autore izdala divus galvenos kritērijus, katru no tiem raksturo vairāki rādītāji, par galvenajiem veiksmīgas komunikācijas komponentiem uzskata komunikācijas partneri un informāciju. Tie tiek akcentēti kā vērtēšanas kritēriji. Tādi komponenti kā kanāls, konteksts un pieredze netiek atsevišķi izdalīti kā kritēriji. Autore uzskata, ka šie trīs komponenti pakārtoti PVT kā komunikācijas partnera un informācijas apmaiņas kvalitātes raksturojumam, jo, piemēram, izpratnes līmenis par komunikācijas vidi nosaka gan komunikācijas partnera, gan informācijas apmaiņas kvalitāti, tāpat kā, pieaugot komunikācijas pieredzei, mainās komunikācijas partnera un informācijas apmaiņas kvalitāte u.tml. Tādēļ šie komponenti ir ietverti rādītājos.

Jaunas komunikatīvās pieredzes apgūšana un izvērtēšana rada tālākas tās bagātināšanas iespējas, modificē priekšnosacījumus, sevišķi subjektīvos, jo notikušas izmaiņas motivācijā, attieksmē, zināšanās utt. Cikls sākas no jauna. Tas ir nebeidzams process, kompetence pilnveidojas visa mūža garumā. Tā ir attīstība didaktiskā izpratnē, kur tā tiek definēta kā „pamatotības (reālās iespējas), līdzekļa (attīstītas īpašības ir aktuāls līdzeklis mērķa sasniegšanai), mērķa (sasniežamā didaktiskajā procesā) un rezultāta (reāli sasniegtā) kategorija” (Žogla, 2001, 102).

Literatūras analīze par mācīšanos kā pieredzes veidošanos un attīstības pamatu (Andersone, 2007, Dewey, 1998/1938, Jarvis & Holford & Griffin, 2003, Montagnes, 2001, Piažē, 1994, Zimmerman, 2002, Žogla, 2001, Williams, 1997, Брунер, 1977, Виготский, 1999, Леонтьев, 1975, Рубинштейн, 1999, u.c.), atbilstošu mācību metožu un paņēmieni nozīmību izvirzīto mācīšanās un attīstības mērķu sasniegšanā (Andersone, 2007, Ivarsson – Jansson & Cooper, 2009, Malouff & Rooke, 2008, Novak, 2002, Гладченкова, 2002 u.c.), sinerģiju starp mācību procesu stundās un ārpusstundu aktivitātēm (Caldwell & Smith 2005, Carrol & Purdie, 2007, Kaufman & Gabler, 2004, Mahoney, 2000, Moriana et all, 2006, Pimapunsri et all, 2010), par komunikatīvās kompetences novērtēšanu (Lee, 1979, Rickheit et al., 2008, Ruben & Kealey, 1979, Spitzberg, 2000, Wiserman, 2001) ļauj secināt, ka KKA modeļa ieviešanas efektivitāti nodrošinās:

- vienots, plānveidīgi un mērķtiecīgi organizēts pedagoģiskais process, kurā nodrošināti apstākļi, lai PVT izjustu nepieciešamību patstāvīgi pilnveidot savu komunikatīvo kompetenci, gūt valodas zināšanu un prasmju pielietojuma pieredzi daudzveidīgās komunikatīvajās situācijās, palielinot komunikācijas partneru skaitu gan reālajā, gan virtuālajā vidē;
- atbilstoši PVT vajadzībām izstrādāta vērtēšanas sistēma, kurā pēc vērtēšanas kritērijiem un tos rasturojošiem rādītājiem noteikta PVT aktivitāte pēc informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās. Būtiskas aktivitātes pazīmes: noraidoša,

pasīva klātbūtne, situatīva aktivitāte, aktivitāte pazīstamā vidē, stabila aktivitāte. Par piedāvātā KKA modeļa efektivitāti liecina PVT darbības intensitātes palielināšanās;

- kompleksa un nepārtraukta palīdzība sasniegtajā komunikatīvās kompetences attīstības līmenī un mērķtiecīga palīdzība veidot atbilstošas kvalitatīvi jauna aktivitātes līmeņa īpašības, sistemātiska apstākļu uzturēšana aktīvai komunikatīvajai darbībai un pieredzes bagātināšana mikro un makro vidē.

3. PUSAUDŽU AR VALODAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKATĪVĀS KOMPETENCES MODEĻA EFEKTIVITĀTE

3.1. Empīriskā pētījuma metodoloģija: pētījuma veids, bāze, izlase, metodes un norise

Pētījums ietver teoriju izpēti par pētījuma priekšmetu un pedagoģiskā procesa organizācijas analīzi, KKA modeļa izveidi, PVT komunikatīvās kompetences attīstības dinamikas izpēti, balstoties uz izstrādātajiem kritērijiem un rādītājiem.

Pēc pētījuma veida tas ir darbības pētījums (*action research*). To raksturo:

- uz kopienu orientēta pētījuma forma (*Stringer, 1996*),
- problēmas risinājums noteiktā kontekstā – konkrētos apstākļos esošās prakses analīze un attīstāmo elementu noteikšana (*Coghlan & Brannick, 2005, Waters - Adams, 2006*);
- padziļināta praksē identificēto problēmu izpratne, situāciju novērtēšana un darbības korekcija, kam seko prakses pilnveidošana un inovācija, mazinot plaisu starp teoriju un praksi (*Geske & Grīnfelds, 2006, Waters - Adams, 2006*);
- cikliskums - mijiedarbība starp pētījumu, darbību un tās izvērtēšanu, t.i., vienlaicīgi tiek veikts pētījums, kura mērķis ir uzlabot darbību un iesaistīt pētījuma dalībniekus darbības izpētē un izmaiņās, un praktiski risināta problēma (*Geske & Grīnfelds, 2006, Pipere, 2011*);
- pētījumā tiek iesaisti visi darbības subjekti, lai realizētu kopīgos un individuālos uzdevumus. Individualizācija nav iespējama bez socializācijas, un socializācija nav iespējama bez individualizācijas, tas nosaka līdzdalības darbības pētījuma sociālo aktivitāti (*Kemmis & Wilkinson, 1998*);
- ieguldījums gan teorijā, gan praksē (*Coghlan & Brannick, 2005, Eliot, 1991, Suter, 2005*);
- pieejamība citiem pedagogiem (*Eliot, 1991*).

Tā kā pētījuma autore apraksta savu pieredzi, kas gūta, strādājot X internātpamatskolā par latviešu valodas un literatūras skolotāju un aprobējot KKA modeli darbā ar PVT internātpamatskolas apstākļos, pēc pētnieciskā jautājuma tas ir empīriski aprakstošs pētījums (*Špona & Čehlova, 2004*).

Pētījumā tika izmantota līdzdalības darbības pētījuma metode. Līdzdalība izpaužas kā sistēmiska pieeja praktisku iemaņu attīstīšanai. Līdzdalības darbības pētījumā piedalās pētnieki un dalībnieki,

lai kopīgi meklētu atšķirības un veiktu uzlabojumus. Līdz ar to tiek pievērsta uzmanība sabalansētām attiecībām starp pētnieku un pētījuma objektu, nojaucot robežas tā, ka pētniecības objekts kļūst par partneri visā pētniecības procesā, kura mērķis ir piedāvāt dalībniekiem rīcības brīvību, lai viņi varētu palielināt kontroli pār savu dzīvi. (*Baum et al., 2006, Elden & Levin, 1991, Karlsen, 1991, Ozane & Saatcioglu, 2008, Reason & Bradbury, 2001*). Līdz ar to pētījumam raksturīgi, ka:

- process attīstās spirālveidīgi, cikliski;
- pēc pašnovērtēšanas un novērtēšanas cikls atsākas jaunā augstākā pakāpē;
- katra posma beigās darbība tiek pilnīgota, tas nebija iespējams iepriekšējā posmā, jo neatbilda tuvākās attīstības zonai;
- pētījuma veicējs un dalībnieki sadarbojas, kopīgi veicot izvirzītos uzdevumus un virzoties uz augstāku pakāpi (galamērķis - PVT apzināta patstāvīga komunikatīvās kompetences pilnveidošana).

Pētījuma sākumā darbam tika izvirzīta šāda hipotēze: Latviešu valodas stundās pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās prasmes pilnveidosies, ja:

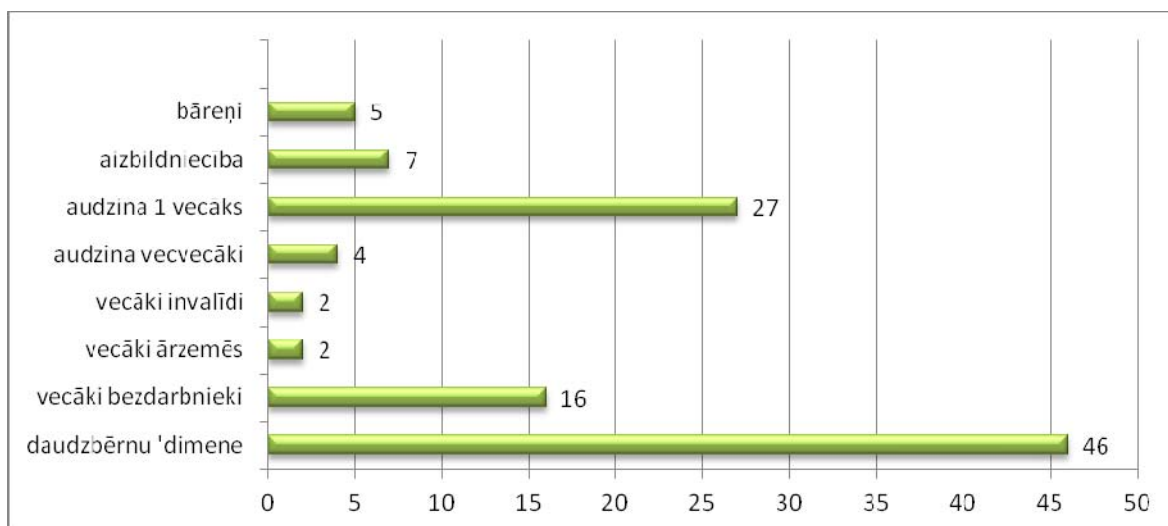
- nodrošina pusaudžu ar valodas traucējumiem vajadzību pēc pedagoģiskā atbalsta, sekmējot jaunu komunikācijas partneru iesaisti;
- didaktiskais modelis komunikatīvo prasmju pilnveidei mērķtiecīgi apvieno plānotu mācību procesu un ārpusstundu aktivitātes mācību priekšmetā;
- sadarbība latviešu valodas skolotājs – skolēns ar valodas traucējumiem – skolēni sekmē valodas un sociālo prasmju veidošanos daudzveidīgās situācijās.

Pētījuma laikā izpētes priekšmeta teorētiskā analīzes rezultātā hipotēze tika aizstāta ar pētījuma jautājumu: kā didaktiskais modelis, kurš paplašina logopēdiskās internātpamatskolas skolēnu komunikatīvo darbību mācību procesā, ārpusstundu laikā un ārpus skolas situācijās, veicina PVT komunikatīvās kompetences attīstību.

Tā kā promocijas darbs paredz izveidot un aprobēt KKA attīstības modeli un piedāvāt jaunas idejas, kuras ieviešamas praksē, pētniecībai izvēlēta reālas X internātpamatskolas prakse. Būtisks bija arī subjektīvais aspekts – fakts, ka promocijas darba autore 18 gadus strādājusi X internātpamatskolā par latviešu valodas skolotāju, izstrādājusi metodiskas izstrādnes. Šis apstāklis nosaka arī brīvu pieeju informācijai, kas, veicot pētījumu citā skolā, varētu būt problemātiski.

Internātskolas skolēnu piederību sociālā riska grupām pierāda promocijas darba ietvaros veiktais pētījums par skolēnu ar valodas traucējumiem ģimenēm. 2009./2010.m.g. tika izpētīti 137 X

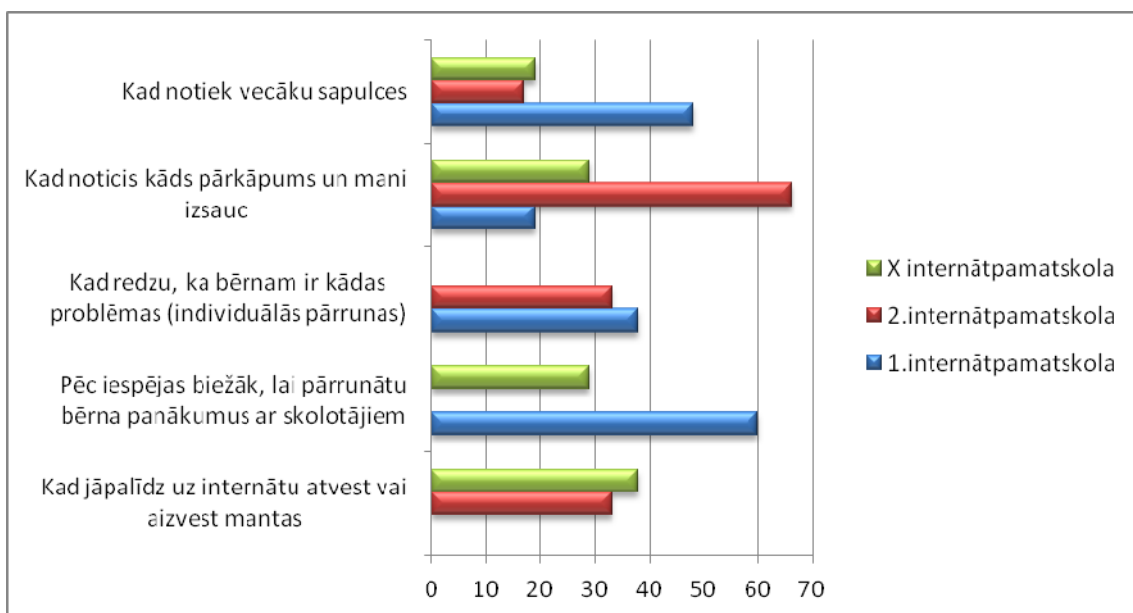
internātpamatskolas skolēnu personu lietās esošie dati par skolēnu vecākiem un ģimenes sastāvu (skat. 3.1. att.).



3.1. att. Logopēdiskās internātpamatskolas skolēnu ģimeņu raksturojums (%) (Ušča)

PVT personu lietu un raksturojumu analīzes rezultāti liecina, ka skolēni nāk no ģimenēm ar dažādu sociālo statusu. To apstiprina arī sadarbībā ar Rēzeknes augstskolas doktorantūras studentēm I.Prudņikovu un I.Patapovu veiktais pētījums par vecāku attieksmi pret skolu un sava bērna sasniegumiem. Anкета (*skat. 17. pielikumu*) tika piedāvāta vecākiem, kuru bērni mācās trīs dažādās internātpamatskolās. Kopā tika intervēti 141 vecāks. Konkrētajā X internātpamatskolā tika izdalītas 37 anketas, atpakaļ saņemta 31 anketa. Rezultāti tika apkopoti, analizēti un publicēti rakstā „Rendering of help to pupils of special and particular needs at Latvia education system” (*Prudnikova & Usca & Patapova, 2011*).

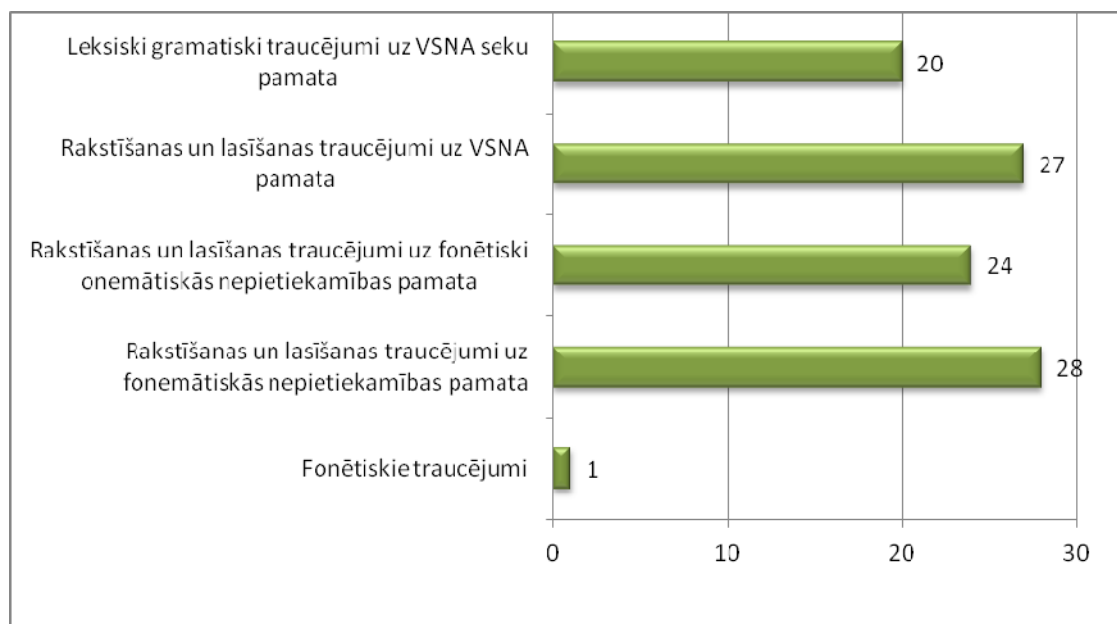
Komunikatīvās kompetences aspektā uzmanība pievērsta diviem jautājumiem, kas raksturo vecāku attieksmi pret bērnu ar valodas traucējumiem pašsajūtu un mācību sasniegumiem. Tā kā skola diezgan neveiksmīgi centusies iesaistīt vecākus skolas ikdienas darbā, autore uzmanību saistīja atbildes uz jautājumu par vecāku skolas apmeklējumu biežumu un iemesliem. 3.2. attēlā redzam, ka mazāk par 30% vecāku ierodas uz vecāku sapulcēm, neviens vecāks neatzīmēja variantu, ka pats ierodas uz individuālām pārrunām skolā, ja konstatē, ka bērnam ir kādas problēmas.



3.2. att. Vecāku ieinteresētība par bērna skolas gaitām (%) (Ušča)

Anketas rezultāti liecina, ka daudzos gadījumos skolēnu vecāku attieksme pret bērnu mācību sasniegumiem raksturojama kā vienaldzīga: 34% vecāku atbildēja, ka tie viņus neinteresē, jo par bērna sekmēm atbildīga skola.

X internātpamatskolā tika izpētītas 61 PVT (5.-9.klase) valodas kartes un apkopota informācija par logopēdiskajiem slēdzieniem (*skat. 3.3. att.*), kas, ņemot vērā populācijas lielumu, varētu tikt uzskatīta par raksturojošu rādītāju.



3.3. att. X internātpamatskolas PVT logopēdiskie slēdzieni (%) (Ušča)

PVT komunikatīvās kompetences attīstības pamatskolā izpētei tika izvēlēta 5.klase. Izvēli noteica fakts, ka skolēni tikko uzsāk mācības pamatskolā, klases kolektīvs nav viendabīgs, turklāt pastāv atšķirības atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa, kas varētu ietekmēt PVT komunikatīvās kompetences attīstību (*skat. 3.1.tabulu*).

3.1.tabula

Respondentu izlases (PVT) raksturojums (5.klase)

PVT	Ve-cums	Iestāšanās Internātpatsk.	Logopēdiskais Slēdziens (<i>ieraksts PVT valodas kartē</i>)	Blakusdiagnozes (<i>ieraksts PVT medicīnas kartē</i>)	Ģimenes statuss
1.	13 g.	1.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata komp. ar rinolāliju	Iedzimta augslēju šķeltne (operēta, koriģēta), miopija. skolioze	aizbild-niecība
2.	11 g.	4.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata	Plakanā pēda	riska
3.	11 g.	4.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompl. ar alāliju	Organisma emocionāla labilitāte Adenoidrs	riska
4.	12 g.	5.kl.	VSNA II līm.	Hronisks gastrīts. Sakodiena defekts. Viegli kognitīvi traucējumi, emocionāla labilitāte	riska
5.	12 g.	2.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata	Miopija. Stājas vājums ar rahītiski izmainītu krūšu kurvi. Viegli kognitīvi traucējumi	aizbild-niecība
6.	13 g.	3.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata	NCD (neiro-cirkulatora distonija). Skolioze. Hiperkinētiski uzvedības traucējumi.	riska
7.	10 g.	1.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata	Kardiomiopātija	labvēlīga
8.	11 g.	1.kl.	Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompl. ar motoro afāziju, ekspresīvās valodas trūkums	Kreisās puses hemisindroms, motora afāzija. Kustību koordināciju traucējumi pēc encefālīta	labvēlīga

Pētāmās grupas, uzsākot mācības 5.klasē, sīkāks apraksts skatāms 18. pielikumā.

Pētījuma gaitā, balstoties uz zinātniskās literatūras studijām par PVT attīstības īpatnībām un ar to saistītajiem riska faktoriem (*skat. 1.1.nodaļu*), komunikatīvo kompetenci un komunikācijas modeļiem, analizējot atziņas par pedagoģisko procesu un personīgo pieredzi (*skat. 2.nodaļu*), tika

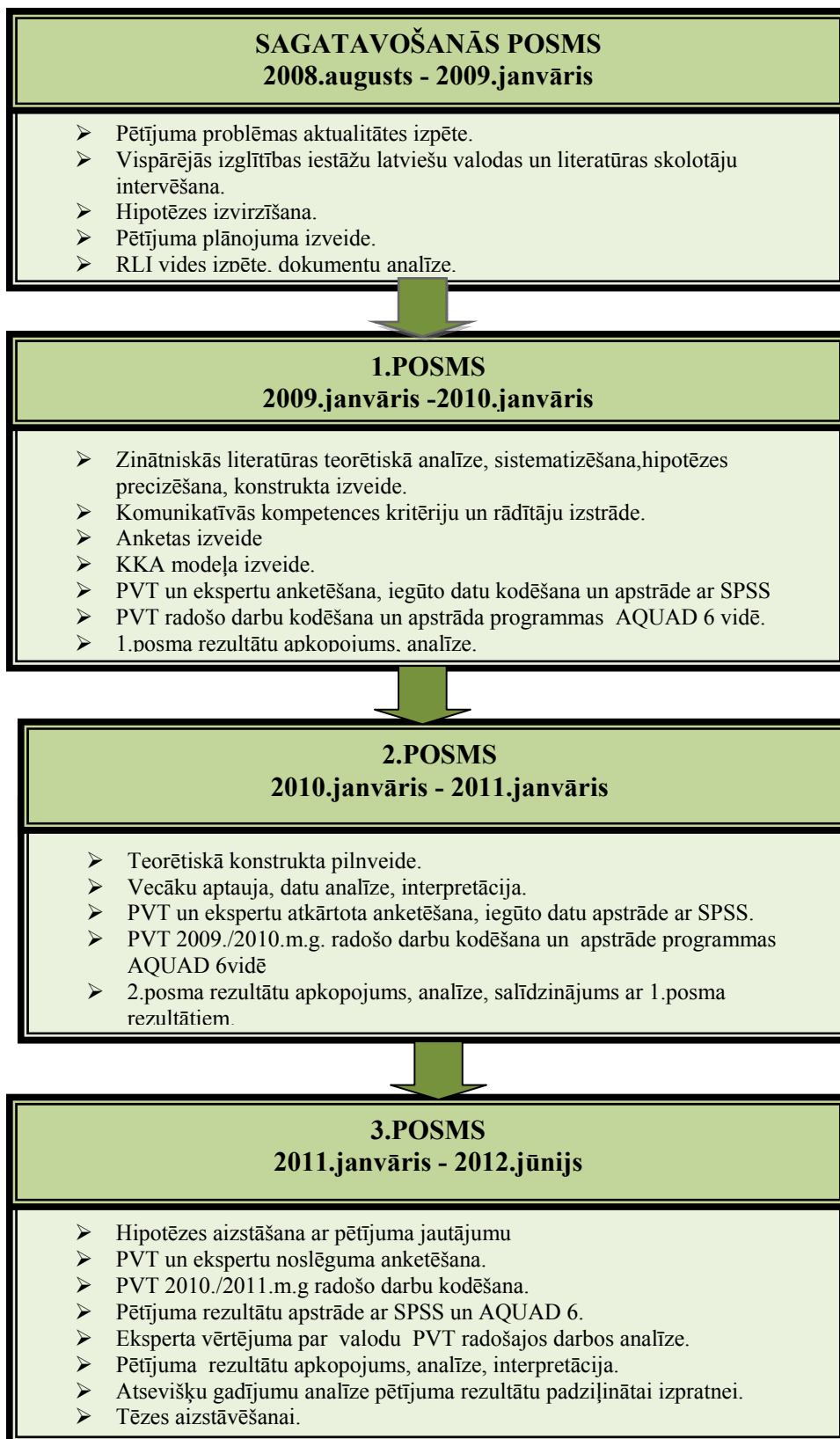
konstatētas komunikatīvās kompetences attīstību ietekmējošās likumsakarības, apzināta nepieciešamība sekot komunikatīvās kompetences attīstības dinamikai un izvēlēto metožu un līdzekļu efektivitātei un tika secināts, ka komunikatīvās kompetences attīstības aspektā internātskolas vide ir ierobežojoša. Nepieciešams radīt apstākļus jaunu komunikācijas partneru iesaistei, lai PVT varētu gūt pieredzi dažādās komunikatīvajās situācijās, apzināties informācijas kvalitātes nozīmību un izjustu sevi kā līdzvērtīgu komunikācijas partneri. Sākotnējā hipotēze tika aizstāta ar pētījuma jautājumu (*skat. ievadu*).

Lai nodrošinātu pētījuma drošību un validitāti, PVT komunikatīvās kompetences attīstības līmeņa izmaiņas, attīstības dinamika tika aplūkota no dažādām perspektīvām, izmantojot triangulāciju – rezultāti tika iegūti dažādos veidos un savstarpēji salīdzināti. Tika salīdzināts PVT pašnovērtējums un ekspertu novērtējums.

Pētījuma organizācija notika hronoloģiskā secībā vairākos posmos (*skat. 3.4. att.*).

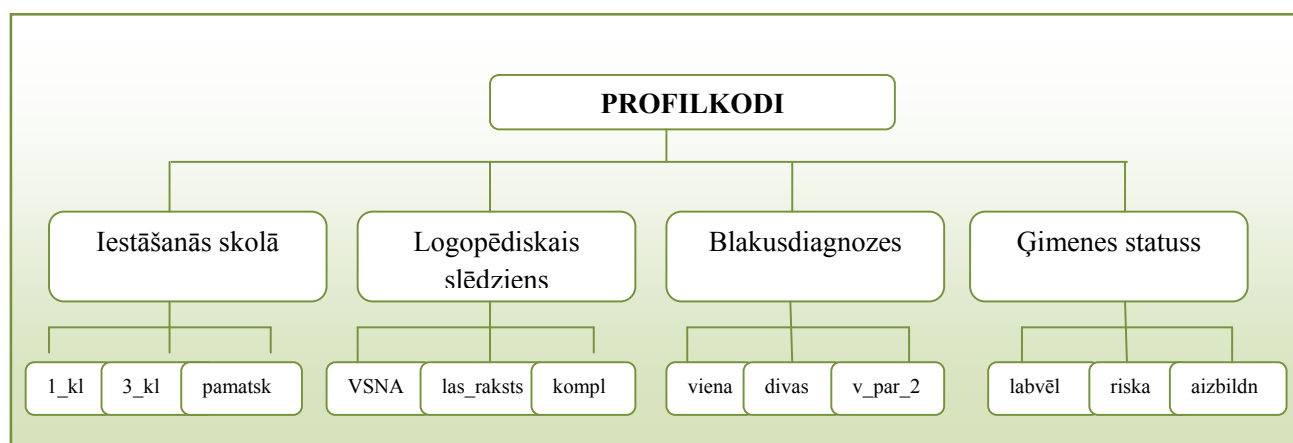
Pētījuma sākumā, 2008./2009.m.g., PVT uzsākot mācības pamatskolā, atbilstoši viņu vajadzībām tika izvēlēta V.Veckagānas (2004) sastādītā mācību grāmata „Latviešu valoda 5.klasei” (*skat.2.2.1.nod.*) un „Skolotāja grāmatā” (2004) piedāvātā programma. Paralēli konkrētajām tēmām papildus veidotas darba lapas, izmantoti radošie uzdevumi utt., ar kuru paraugiem var iepazīties 12. pielikumā. Lai programma atbilstu skolēnu valodas, uztveres un izpratnes līmenim, attīstītu visus veiksmīgai komunikācijai nepieciešamos komponentus, pētījuma laikā tā tika papildināta vai koriģēta atbilstoši PVT vajadzībām. Tās mērķis – PVT personības un komunikatīvās kompetences attīstība, izmantojot latviešu valodas mācību saturu un ar to saistītās ārpusstundas aktivitātes kā līdzekli.

Pētījuma laikā ārpusstundu aktivitātēs PVT pilnveidoja komunikatīvo kompetenci. Tika organizētas nodarbības radošas domāšanas attīstībai, izmantojot E.Bono (2007, 2009) un R.Fišera (2005) atziņas. Skolēni apguva prasmi veidot sienasavīzi, tika iesaistīti daiļrunāšanas konkursā, tika organizētas valodas pēcpusdienas, ekskursijas uz Latgales novadpētniecības muzeju, Braku muzeju, maizes ceptuvi „Lāči”, ādas apstrādes darbnīcu „Apkalnmājas” u.c. PVT piedalījās uzvedumos „Ziemassvētku gaidās” un „Zvirbuļa lidojums” (*skat. 16. pielikums*). PVT iesaistījās dažādu projektu, kas saistīti ar valodas attīstību, izstrādē.



3.4. att. Pētījuma plānojums

Lai varētu novērtēt PVT komunikatīvās kompetences attīstību un noteikt atšķirības PVT pašnovērtējumā un ekspertu vērtējumā, balstoties uz atziņām par savlaicīga kompleksa korekcijas darba uzsākšanas nepieciešamību (Корнев, 2001, Тубеле, 2008, 2006 u.c.), par pusaudžu vecumposmam raksturīgajiem aspektiem un riska faktoriem (Rice & Dolgin, 2010, Craig & Baucum, 2008, Jessor, 1992 u.c.), pēc dokumentācijas (skolēnu personu lietas, medicīniskās kartes, valodas kartes) un PVT raksturojumu analīzes tika veidoti profilkodi (skat. 3.5. att.).



3.5. att. Profilkodi

Tika ņemts vērā, kad PVT uzsākts komplekss valodas korekcijas darbs X internātpamatskolā. Atkarībā no iestāšanās skolā tika veidoti šādi kodi:

- PVT, kuri mācās X internātpamatskolā no 1.klases, apzīmējošais kods „1_kl” ,
- PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši sākumskolas vidū, apzīmējošais kods „3_kl”,
- PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši pamatskolā, apzīmējošais kods „pamatsk”.

Skolēnu valodas karšu analīzes rezultātā tika secināts, ka logopēdiskie slēdzieni, uzsākot mācības 5.klasē, ir atšķirīgi. Atkarībā no logopēdiskā slēdziena tika veidoti kodi:

- VSNA II līmeni raksturojošais kods „VSNA”;
- lasīšanas un rakstīšanas traucējumu uz VSNA pamata raksturojošais kods „las_rakst”;
- lasīšanas un rakstīšanas traucējumu uz VSNA pamata kompleksā ar citu valodas traucējumu raksturojošais kods „kompl”.

Pārrunu ar skolas ārsti un PVT medicīnisko karšu izpētes rezultātā tika secināts, ka visiem pētāmās klases skolēniem paralēli valodas traucējumiem noteiktas blakusdiagnozes, dažiem tās ir

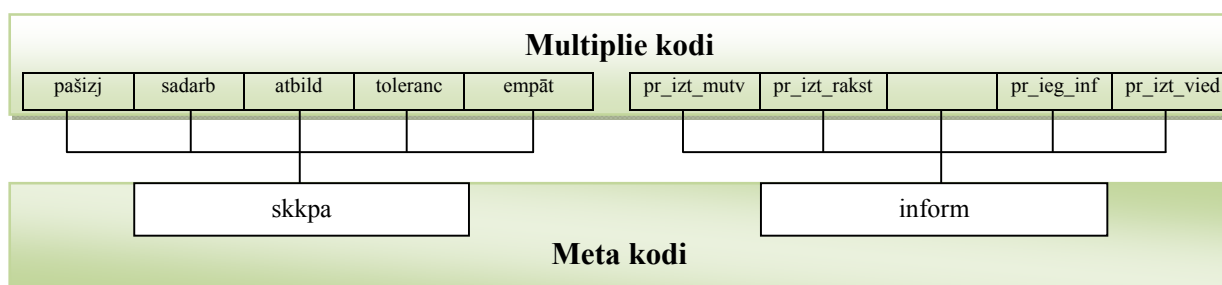
vairākas. Tā kā dažādas saslīmšanas varētu ietekmēt komunikatīvās kompetences attīstību, atkarībā no blakusdiagnožu skaita tika veidoti šādi kodi:

- PVT, kuriem noteikta viena blakusdiagnoze, raksturojošais kods „viena”,
- PVT, kuriem noteiktas divas blakusdiagnozes, raksturojošais kods „divas”,
- PVT, kuriem noteiktas vairāk kā divas blakusdiagnozes, raksturojošais kods „v_par_2”.

Balstoties uz datiem, kas iegūti dokumentu un vecāku anketas analīzes rezultātā (*skat.1.2.1.nod.*), atkarībā no ģimenes tika veidoti šādi kodi:

- labvēlīgu ģimēni raksturojošais kods „labvēl”,
- riska ģimēni raksturojošais kods „riska”,
- PVT, kuri atrodas aizbildniecībā, raksturojošais kods „aizbildn”.

Atbilstoši teorētiskajām nostādnēm (*skat. 2.2.2. nod.*) par PVT komunikatīvo kompetenci raksturojošiem kritērijiem un rādītājiem datu apstrādei tika veidoti kritērijus raksturojošie metakodi un rādītājus raksturojošie multiplie kodi (*skat. 3.6. att.*).



3.6. att. Multiplie un metakodi

Analīzei tika izveidoti divi metakodi: sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos apzīmējošais kods „skkpa” un informācijas apmaiņu apzīmējošais kods „inform”.

Atbilstoši metakoda „skkpa” raksturojošajiem rādītājiem tika izveidoti šādi multiplie kodi: pašizjūtu apzīmējošais kods „pašizj”, sadarbību apzīmējošais kods „sadarb”, atbildību apzīmējošais kods „atbild”, toleranci apzīmējošais kods „toleranc”, empātiju apzīmējošais kods „empāt”.

Atbilstoši metakodu „infor” raksturojošajiem rādītājiem tika izveidoti šādi multiplie kodi: prasmi izteikties mutvārdos apzīmējošais kods „pr_izt_mutv”, prasmi izteikties rakstos apzīmējošais kods „pr_izt_rakst”, prasmi lietot datoru apzīmējošais kods „pr_liet_d”, prasmi iegūt informāciju apzīmējošais kods „pr_ieg_inf”, prasmi izteikt viedokli apzīmējošais kods „pr_izt_vied”.

KKA modeļa aprobācijas laikā, analizējot kvalitatīvo un kvantitatīvo datu apstrādes rezultātus, savstarpēji tos triangulējot, tika vērtēti PVT komunikatīvās kompetences attīstības rezultāti.

Komunikatīvās kompetences attīstības noteikšanai kā viena no metodēm izmantota novērošana, kas ilgstošā laika posmā sniedz materiālu par PVT komunikatīvo kompetenci, sekmē kritisku novērojumu izvērtēšanu un nepieciešamo pedagoģisko darbību plānošanu. Tā rezultātā aktualizēta uzmanība uz to, kā PVT apzinās sevi kā komunikācijas partneri un kāda ir informācijas apmaiņas kvalitāte.

Tika izmantoti pētāmo PVT radošie darbi, kas pētījuma laikā tika apkopoti skolas literārajā žurnālā „Rūķis”, publicēti skolas avīzē vai vietējā presē. Darbi tika kodēti atbilstoši izstrādātajai kodu sistēmai. Katrā pētījuma posmā tika noteiktas mījsakarības starp meta kodiem un multipliem kodiem un meta kodu un multiplo kodu lietošanas biežums atkarībā no profilkodiem.

Lai objektīvāk izanalizētu PVT komunikatīvās kompetences attīstības dinamiku, tika izveidotas anketas (*skat. 19. un 20. piel.*). Anketēšana notika katrā pētījuma posmā. Tika izmantota triangulācija – informācijas iegūšana no trim dažādiem avotiem – respondenta pašnovērtējums un divu ekspertu – latviešu valodas skolotāja un skolas psihologa – vērtējums. Latviešu valodas skolotājs kā eksperts vislabāk spēj novērtēt PVT komunikatīvo kompetenci atbilstoši Standarta prasībām, psihologs spēj labāk novērtēt PVT kā komunikācijas partnera emocionālo komfortu vai diskomfortu, spēju iejusties dažādās komunikatīvajās situācijās, izmantojot apgūtās prasmes un iemaņas. Būtiska ir pieaicināto ekspertu kvalifikācija. Pirmajam ekspertam ir maģistra grāds pedagoģijā, speciālās izglītības pedagoga sertifikāts un 18 gadu pieredze darbā ar PVT, 2. ekspertam – bakalaura grāds psiholoģijā, maģistra grāds pedagoģijā, speciālās izglītības pedagoga sertifikāts, 11 gadu pieredze darbā ar PVT, pieredze Latvijas – Norvēģijas kopprojektā „School of All”.

Anketēšana notika vienai un tai pašai PVT izlasei un ekspertu grupai trīs reizes: 2008./09.m.g., 2009./10.m.g. un 2010./11.m.g. Katrā pētījuma posmā iegūtie dati tika kodēti dati tika sagatavotii apstrādei programmā SPSS 17.0 (*skat. 3.2.tab.*).

3.2.tabula

Kodu sistēma anketas datu apstrādei programmā SPSS 17.0

Kritērijs	Koda apzīmējums			Radītājs	Raksturojums	Koda apz.		
	1.mēr.	2.mēr.	3.mēr.			1.mēr	2.mēr	3.mēr
Sevis kā komunikā-	skkpa_1	skkpa_2	skkpa_3	pašizjūta	Labi jūtas sabiedrībā, ir interesants sarunu biedrs	a1_1	b1_1	c1_1
				sadarbība	Labprāt sadarbojas ar citiem cilvēkiem	a1_2	b1_2	c1_2

cijas partnera apzināšanās				atbildība	Uzņemas atbildību par saviem vārdiem un darbību.	a1_3	b1_3	c1_3
				tolerance	Prot savaldīt savas emocijas, ir pieklājīgs.	a1_4	b1_4	c1_4
				empātija	Jūt citu cilvēku emocionālo noskaņojumu, labprāt palīdz citiem.	a1_5	b1_5	c1_5
Informācija	inf_1	inf_2	inf_2	prasme izteikties mutvārdos	Skaidra izruna, precīzi nodod informāciju	a2_1	b2_1	c2_1
				prasme izteikties rakstos	Rakstu skaidri un bez kļūdām, citiem saprotams, ko esmu gribējis pastāstīt.	a2_2	b2_2	c2_2
				prasme lietot datoru	Izmanto datoru savu tekstu rediģēšanai, informācijas ieguvei un saziņai	a2_3	b2_3	c2_3
				prasme iegūt informāciju	Vajadzīgo informāciju spēj iegūt no dažādiem avotiem	a2_4	b2_4	c2_4
				prasme izteikt viedokli	Prot dažādās situācijās prezentēt sevi un savu viedokli	a2_5	b2_5	c2_5

Tā kā visu pētījuma mainīgo lielumu empīriskais sadalījums neatbilst normālajam sadalījumam, tika izmantotas neparametriskās statistikas (*nonparametris statistics*) metodes. Tika salīdzinātas gan atkarīgas izlases, kas sastāv no saistītiem novērojumiem, gan neatkarīgas izlases, kas tiek veidotas no savstarpēji neatkarīgiem novērojumiem.

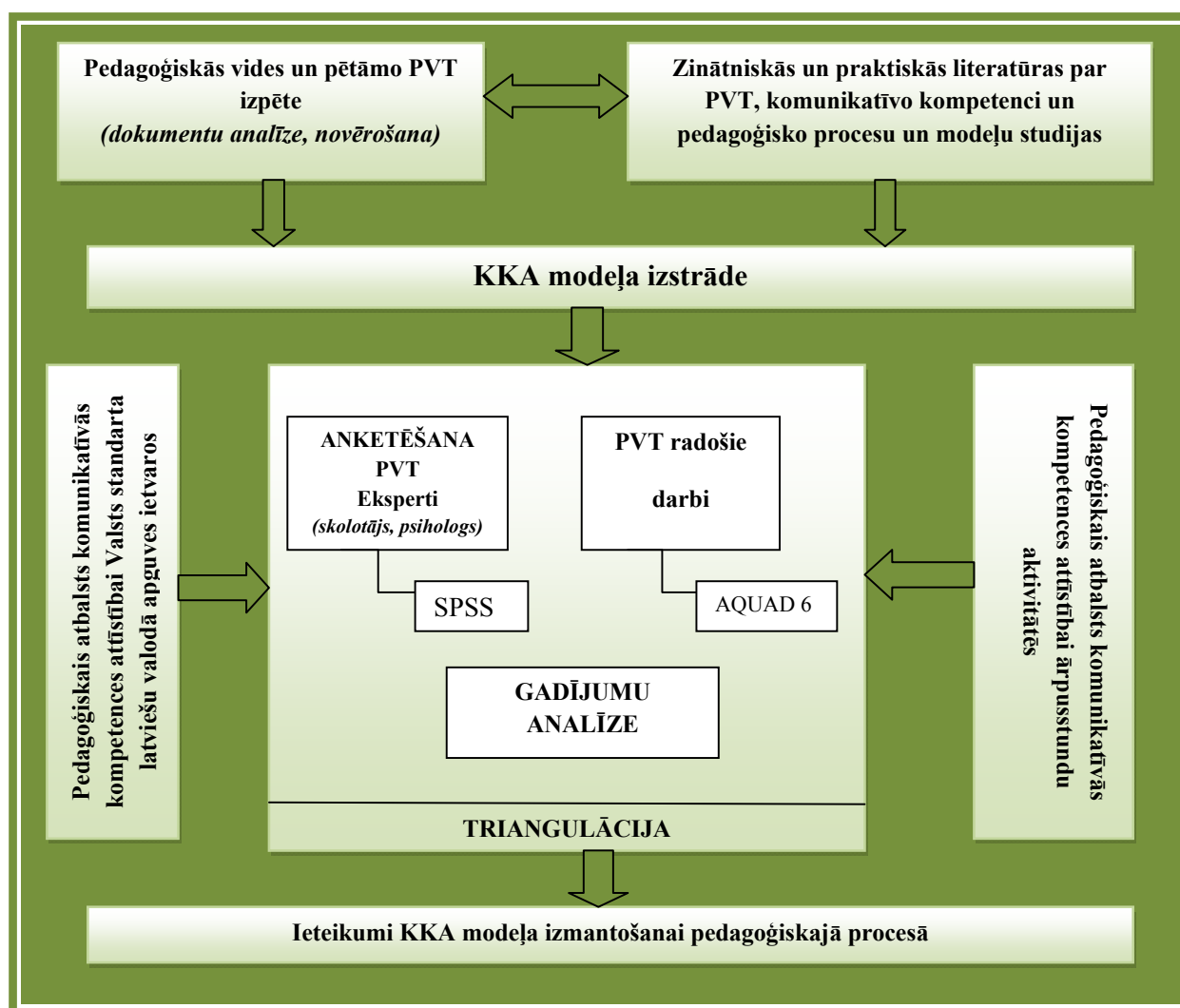
Empīriskā pētījuma gaitā izmantotās datu ieguves un apstrādes metodes redzamas 3.7. attēlā.

Pētījuma laikā iegūto datu apstrādei un analīzei SPSS vidē tika izmantotas šādas metodes:

- Frīdmana tests („*K related Samples...*”; *Friedman*), kas ir neparametriska metode vairāk kā divu atkarīgu izlašu salīdzināšanai. Tas tika izmantots atšķirību noteikšanai starp rādītājiem PVT izlasei (3 neatkarīgas izlases), atšķirību noteikšanai starp rādītājiem ekspertu izlasei (3 neatkarīgas izlases), atšķirību noteikšanai starp rādītājiem visiem X internātpamatskolas respondentiem (3 neatkarīgas izlases), atšķirību noteikšanai pēc kritērijiem PVT (3 neatkarīgas izlases), atšķirību noteikšanai pēc kritērijiem ekspertu izlasei (3 neatkarīgas izlases) un atšķirību noteikšanai pēc kritērijiem visiem X internātpamatskolas respondentiem (3 neatkarīgas izlases)
- Manna – Vitnija U – tests (*Mann – Whitney U*), kas ir neparametriska metode divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai pētāmo pazīmju līmenī. Pētījumā metode tika izmantota atšķirību noteikšanai starp rādītājiem un starp kritērijiem Latvijas

PVT un Vācijas PVT (2 neatkarīgas izlases) un atšķirību noteikšanai starp rādītājiem un starp kritērijiem ekspertu – latviešu valodas skolotāja un psihologa – atbildēs.

- Kruskal – Valisa H – tests („*K Independent Samples...*”; *Kruskal – Walis H*), kas ir Manna – Vitnija U – testa modifikācija un derīga kā neparametriskā metode vairāk kā divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai pētāmās pazīmes līmenī. Atšķirību noteikšanai starp kritērijiem un atšķirību noteikšanai starp rādītājiem atkarībā no profilkodiem (iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozes, ģimenes statusa) tika salīdzināti trīs neatkarīgu grupu (PVT, eksperta – skolotāja un eksperta – psihologa) vērtējumi: PVT pašvērtējums, eksperta vērtējums un eksperta vērtējums katrā pētījuma posmā.



3.7. att. Pētījumā izmantotās datu ieguves un apstrādes metodes

- Kendella korelācija (*Kendall's tau – b*), kas ir neparametriska metode sakarību noteikšanai, ja mainīgais lielums satur vienādas rangu nozīmes jeb tā saucamos saistītos rangus (*tied ranks*). Pētījumā tika noteiktas statistiski būtiskas mijsakarības starp metakodiem un starp multipliem kodiem.
- Vilksoksona Tests (W) – izmantots pētāmās pazīmes salīdzināšanai 2 mērījumos, kas veikti vienai un tai pašai izlasei. Lai analizētu attīstības dinamiku, tika salīdzināti pētījuma 1.posmā iegūtie rezultāti ar pētījuma 3.posmā iegūtajiem rezultātiem, nosakot pozitīvo, negatīvo un nulles starpību skaitu.

Lai labāk izprastu iegūtos rezultātus, tikta veikta gadījumu analīze.

Kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu izmantošana deva iespēju paaugstināt pētījuma validitāti (*Kropļijs & Raševska, 2004*). Konkrētajam pētījumam raksturīga kvalitatīvo un kvantitatīvo datu vākšana un to analīze, tāpēc tam ir jauktais secīgais kvalitatīvi kvantitatīvais pētnieciskais dizains (*Geske & Gribfelds, 2006*).

3.2. Informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās mijiedarbība pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstības procesā

Izmantojot Kendella korelācijas analīzi, katrā pētījuma posmā tika noteiktas mijsakarības starp komunikatīvās kompetences kritērijiem un rādītājiem (*skat.22. un 22. piel.*).

Iegūto rezultātu analīze (*skat.3.3.tab.*) liecina, ka respondentu atbildēs starp informācijas apmaiņu (turpmāk – informāciju) un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos pastāv statistiski maksimāli būtiskas sakarības. Tas atspoguļojas ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu atbildēs. Analizējot PVT atbilžu rezultātus, statistiski maksimāls būtiskums konstatēts 2.mērījumā ($p=0,000$, $r=0,587$).

3.3. tabula

Būtiskās korelācijas starp kritērijiem. Kendella korelācijas koeficients

Mērījums		PVT	Eksperti	Visi respond.
1.mērījums	r	0,206	0,353**	0,434**
	p	0.105	0,001	0,000
2.mērījums	r	0,587**	0,367**	0,484**
	p	0,000	0,000	0,000
	r	0,152	0,435**	0,352**

3.mērījums	p	0,247	0,000	0,000
------------	---	-------	-------	-------

Salīdzinot korelējošos rādītājus, PVT un ekspertu atbilžu analīze liecina par atšķirībām. Tā kā PVT un ekspertu atbildēm raksturīgs subjektīvisms, objektivitātes nolūkos rezultātu analīzē uzmanība tiek pievērsta visu X internārpamatskolas respondentu atbilžu rezultātiem.

Analīze liecina, ka katram komunikatīvās kompetences rādītājam ir statistiski būtiska saistība ar kādu citu rādītāju.

1.mērījumā visbiežāk korelējošais rādītājs ir „prasme izteikt viedokli”, „sadarbība”, „atbildība” un „prasme izteikties rakstos”, 2.mērījumā - „sadarbība” un „atbildība”, 3.mērījumā - „empātija”. Korelāciju biežums norāda, kura rādītāja attīstībai katrā pētījuma posmā vēlams pievērst lielāku uzmanību, lai pēc iespējas veiksmīgāk noritētu komunikatīvās kompetences attīstība konkrētās grupas PVT. Korelāciju biežuma izmaiņas norāda arī uz katra rādītāja attīstības aktualitāti.

Lai noskaidrotu neatkarīgo izlašu atšķirības atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa, tika izmantots Kruskal – Valisa H-tests (*skat. 23. un 24. piel.*). Tika izvirzīta statistiskā nulles hipotēze, ka nepastāv būtiskas statistiskās atšķirības. Pārbaudot atšķirību statistisko būtiskumu, nulles hipotēze tika apstiprināta vai noliegta. SPSS programmā nulles hipotēze tiek noraidīta, ja būtiskuma līmenis (Asymp.Sig.) $p \leq 0,05$ (*Lasmanis, 2002, Исследов, 2006*). Rezultāti tika tabulēti (*skat. 25. un 26. piel.*)

Kruskal – Valisa H-testa rezultāti (*skat. 23. un 25.piel.*) liecina, ka nulles hipotēze apstiprinās, kad kritērijs „sevis kā komunikācijas apzināšanās” tiek skatīts atkarībā no logopēdiskā slēdziena. Visos gadījumos $p > 0,05$, būtiskas atšķirības netiek konstatētas. Tas ir pretrunā ar teorijā pausto atziņu par valodas traucējumu ietekmi uz PVT kā komunikācijas partneri.

Salīdzinot rezultātus atkarībā no ģimenes stāvokļa, redzam, ka sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās PVT pašnovērtējumos būtiskas atšķirības parādās 2.mērījumā ($p=0,012$): visaugstāk sevi vērtē PVT no labvēlīgām ģimenēm (ranga vidējā vērtība 26,40), bet viszemāk PVT no riska ģimenēm (ranga vidējā vērtība 16,00). Tas liecina, ka konkrētajā attīstības posmā PVT ļoti svarīgi, kāds statuss ir ģimenei, tas ietekmē kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” attīstību.

3.mērījumā statistiski ļoti būtiskas atšķirības ir atkarībā no blakusdiagnozes ($p=0,002$): augstāks pašnovērtējums ir PVT, kuriem konstatēta viena blakusdiagnoze (ranga vidējā vērtība 30,10), zemāk pašnovērtējums, salīdzinot ar klasesbiedriem, ir PVT, kuriem konstatētas divas

blakusdiagnozes (ranga vidējā vērtība 14,10). Lai labāk izprastu rezultātus, tika veikta gadījumu analīze. Tās rezultātā secināts, ka skolēniem, kuriem konstatētas divas blakusdiagnozes, to specifika radījusi neatgriezeniskus runas orgānu traucējumus. Šī iemesla dēļ arī atšķirību noteikšanā atkarībā no blakusdiagnozēm kritērijā „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” viņiem ir zemākā ranga vidējā vērtība.

Ekspertu vērtējumā atšķirību ir vairāk: atkarībā no iestāšanās skolā statistiski ļoti būtiskas atšķirības ir 2.mērījumā ($p=0,002$): visaugstāk sevi vērtē skolēni, kuri mācībasX internātpamatskolā uzsākuši jau 1.klasē (ranga vidējā vērtība 48,55), viszemāk – PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši tikai pamatskolā (ranga vidējā vērtība 29,50). Tas liecina, ka ekspertu vērtējumā pedagoģiskā korekcija devusi pozitīvus rezultātus, jo kritēriju atšķirības atkarībā no iestāšanās skolā kļuvušas nebūtiskas.

Atkarībā no blakusdiagnozes statistiski maksimāli būtiskas atšķirības ir 1.mērījumā ($p=0,001$) un 2.mērījumā ($p=0,000$). Interesanti, ka atšķirībā no PVT pašnovērtējuma, kur zemākā ranga vērtība ir PVT ar divām blakusdiagnozēm, ekspertu novērtējumos šiem skolēniem ir augstākā ranga vērtība (skat. tab. un ...piel.), kas norāda uz vērtējumu subjektīvismu. 3.mērījumā būtiskas atšķirības kritērija vērtējumā netiek konstatētas.

Atkarībā no ģimenes statusa 1. mērījumā konstatētas maksimāli būtiskas atšķirības ($p=001$), viszemāk tiek vērtēti PVT, kuri ir aizbildniecībā (ranga vidējā vērtība 34,73), visaugstāk PVT no labvēlīgām ģimenēm (ranga vidējā vērtība 55,75). Arī 2.mērījumā konstatētas maksimāli būtiskas atšķirības ($p=0,000$) un joprojām visaugstāk tiek vērtēti PVT no labvēlīgām ģimenēm (ranga vidējā vērtība 60,00), taču viszemāk PVT no riska ģimenēm (ranga vidējā vērtība 32,60). 3.mērījumā būtiskas atšķirības kritērija vērtējumā netiek konstatētas, tomēr uzmanību saista fakts, ka zemākā ranga vērtība atkal ir PVT, kuri atrodas aizbildniecībā. Tas liek domāt, ka šiem skolēniem nepieciešama pastiprināta psihologa palīdzība, jo, atrodoties aizbildniecībā, viņiem saglabājas iekšējs diskomforts, neatrisinātas problēmas, kas traucē pilnvērtīgi apzināties sevi kā līdzvērtīgu komunikācijas partneri, līdz ar to ietekmē izturēšanās veidu un komunikācijas kvalitāti kopumā.

Tā kā PVT novērtējumu veica divi eksperti, izmantojot Manna – Vitnija U – testu (skat. 27. piel.), tika noteiktas atšķirības kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” skolotāja un psihologa vērtējumos. Ja pētījuma sākumā vērtējumos būtiskas atšķirības netika konstatētas, tad ar 2.mērījumu tās kļūst statistiski būtiskas, turklāt būtiskumam vērojama tendence pieaugt (2.mēr. $p=0,022$, 3.mēr. $p=0,015$). Visos mērījumos ranga vidējā vērtība zemāka psihologa vērtējumam. Tas liecina, ka skolotājs ne vienmēr spēj novērtēt, kā PVT izjūt sevi kā komunikācijas partneri, jo

lielāku vērtību pievērš informācijas kodēšanas un dekodēšanas kvalitātei – ja tā ir augstāka, skolotājs arī augstāk vērtē PVT sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos. Savukārt psihologa uzmanības centrā ir PVT izturēšanās komunikācijas laikā.

Analizējot visu X internātpamatskolas respondentu atbildes, redzam, ka augsta signifikance visos mērījumos saglabājas atkarībā no blakusdiagnozes. Tas liecina, ka medicīniskās diagnozes ietekmē sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās attīstību lielākā mērā nekā valodas traucējumi un laiks, kad uzsākts korekcijas darbs. To ietekmi nespēj mazināt arī plānveidīgs pedagoģiskais un korekcijas darbs un nepieciešams pievērst lielāku uzmanību rehabilitācijas pasākumu organizācijai. Nozīmīgs ir arī ģimenes faktors, tomēr pedagoģiskās iedarbības rezultātā 3.mērījumā atšķirības vairs nav būtiskas.

Kruskal – Valisa H-tests atšķirību noteikšanai kritērijam „informācijas apmaiņa” (*skat. 23. un 26. piel.*) liecina, ka nulles hipotēze apstiprinās PVT pašvērtējumos atkarībā no iestāšanās skolā un logopēdiskā slēdziena, visu X internātpamatskolas respondentu vērtējumos atkarībā no logopēdiskā slēdziena. Pārējos gadījumos vērojamas būtiskas atšķirības.

Atšķirību atkarībā no iestāšanās skolā analīze ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu atbildēs liecina, ka statistiskajam būtiskumam ir tendence pieaugt. Visos gadījumos augstāka ranga vidējā vērtība ir tiem PVT, kuri X internātpamatskolā mācās no 1.klases, bet viszemākā vidējā ranga vērtība ir tiem, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši sākumskolas vidū.

Tā kā sākotnēji tika prognozēts, ka zemākā ranga vērtība varētu būt tiem skolēniem, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši tikai pamatskolas posmā, rezultātu labākai izpratnei tika izmantota gadījumu analīze. Tika secināts, ka abos gadījumos PVT nāk no riska ģimenēm (viens no skolēniem pēc vardarbības ģimenē ilgstoši uzturējies krīzes centrā „Skalbes”) un skolēniem ir vairāk kā divas blakusdiagnozes. Turklāt viens no skolēniem pirms mācībām X internātskolā logopēda konsultācijas nav apmeklējis vispār.

Analizējot atšķirības kritērijam „informācijas apmaiņa” atkarībā no blakusdiagnozes un ģimenes, pedagoģiskās korekcijas rezultātā vērojama neliela statistiskā būtiskuma mazināšanās. Tomēr, tā kā $p \leq 0,05$, nulles hipotēze tiek noraidīta.

Atšķirību analīze starp kritērijiem, izmantojot Kruskal – Valisa H-testu, ļauj secināt, ka apstiprinās Kendela korelāciju analīzē konstatētās sakarības starp informācijas apmaiņu un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos. Piemēram, pedagoģiskās darbības rezultātā, pilnveidojot

informācijas kvalitāti, mazinās atšķirtības sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās novērtējumos atkarībā no ģimenes statusa.

Latvijas PVT pašnovērtējums 3.mērījumā tika salīdzināts ar Vācijas PVT pašnovērtējumu. PVT Vācijā atbilst vecuma ziņā PVT Latvijā 3.mērījuma laikā. Manna – Vitnija U – testa rezultāti (*skat. 29. piel.*) liecina, ka nepastāv statistiski būtisku atšķirību starp informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās pašnovērtējumiem. Rangu vidējā vērtība liecina, ka PVT Latvijā pašnovērtējums ir nedaudz augstāks nekā viņu vienaudžiem Vācijā.

Kruskal Valisa H-testa atšķirību noteikšanai starp rādītājiem atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena un ģimenes statusa blakusdiagnozēm PVT atbilžu rezultātos (*skat.24. piel.*) būtiskas atšķirības netika konstatētas.

Salīdzinot Latvijas un Vācijas skolēnu atbildes, Manna – Vitnija U – testa rezultāti (*skat. 30. piel.*) liecina, ka PVT pašnovērtējumos nav statistiski būtisku atšķirību. Salīdzinot rangu vidējās vērtības, tiek secināts, ka PVT Vācijā nedaudz augstāk nekā skolēni Latvijā vērtē savu prasmi lietot datoru un prasmi izteikt viedokli. Visos pārējos rādītājos Latvijas PVT pašnovērtējums nedaudz augstāks.

Tā kā saskaņā ar Kruskal – Valisa H-testa rezultātiem (*skat. 24. pielikumu*) atšķirību noteikšanai starp rādītājiem atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena un ģimenes statusa blakusdiagnozēm, PVT pašnovērtējumos būtiskas atšķirības netiek konstatētas, turpmākā atšķirību analīze atkarībā no iestāšanās skolā balstīsies uz ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu vērtējumos konstatētajām atšķirībām.

Ekspertu vērtējumā pētījuma sākumā statistiski būtiskas atšķirības tiek konstatētas atkarībā no iestāšanās skolā rādītājiem „sadarbība” ($p=0,048$) un „empātija” ($p=0,012$). Visaugstāk tiek vērtēti PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši jau no 1.klases. Šo kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītāju atšķirību būtiskumam vērojama tendence mazināties. 2. un 3. mērījumā pastāv statistiski būtiskas atšķirības rādītājam „atbildība” (2.mērījumā $p=0,014$, 3.mērījumā $p=0,047$). Atkarībā no iestāšanās skolā rādītājos „pašizjūta”, „tolerance” un „empātija” atšķirības ekspertu vērtējumos netiek konstatētas.

Analizējot visu respondentu atbildes (*skat. 3.4. tab. un 24. piel.*), redzam, ka statistiski būtiskas atšķirības 3. mērījumā ir rādītājam „tolerance” ($p=0,021$).

Atšķirīga situācija ir kritērija „informācijas apmaiņa” rādītāju vērtējumos - atšķirību būtiskumam ir tendence palielināties. Ja 1.mērījumā ekspertu atbildēs būtiskas atšķirības netika konstatētas, tad 2.mērījumā konstatētas statistiski būtiskas atšķirības konstatētas divos rādītājos –

„prasme izteikties rakstos” ($p=0,021$) un „prasme lietot datoru” ($p=0,020$). 3.mērījumā konstatētas statistiski ļoti būtiskas atšķirības rādītājā „prasme izteikties rakstos” un statistiski būtiskas atšķirības rādītājos „prasme lietot datoru” ($p=0,033$) un „prasme iegūt informāciju” ($p=0,013$).

Visu X internātpamatskolas respondentu atbildēs statistiski maksimāli būtiskas atšķirības konstatētas prasmē izteikties rakstos ($p=0,001$), statistiski ļoti būtiskas prasmē lietot datoru ($p=0,004$) un prasmē iegūt informāciju ($p=0,007$). Visos gadījumos visaugstāk tiek novērtēti skolēni, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši no 1.klases. Prasmei izteikties rakstos un prasmei lietot datoru zemākā vidējā ranga vērtība ir PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši pamatskolas posmā, bet PVT, kuri mācības uzsākuši sākumskolas vidū, ir zemākā ranga vidējā vērtība ir rādītājam „prasmei iegūt informāciju”.

3.4.tabula

Rādītāju dinamika atkarībā no iestāšanās skolā

		Eksperti						Visi respondenti					
		1.m.ēr.		2.mēr.		3.mēr.		1.m.ēr.		2.mēr.		3.mēr.	
		p	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang	P	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang
Sadarbība	A1	0,048	9,81	0,237	10,13	0,263	8,69	0,348	13,29	0,232	14,63	0,228	11,75
	A2		4,38		7,75		10,75		9,33		11,25		16,25
	A3		10,00		6,00		5,88		14,08		9,50		10,25
Atbildība	A1	0,012	11,63	0,014	11,75	0,047	11,13	0,117	15,25	0,027	16,00	0,051	15,46
	A2		5,38		5,25		5,88		9,00		8,17		8,00
	A3		5,38		5,25		5,88		10,50		9,83		11,08
Tolerance	A1	0,325	10,06	0,087	10,88	0,123	10,69	0,264	14,50	0,013	16,25	0,021	15,96
	A2		6,25		6,50		5,75		9,08		9,83		7,08
	A3		7,25		5,75		6,88		11,92		7,67		11,00
Prasme izteikties rakstos	A1	0,108	10,31	0,021	11,13	0,003	12,25	0,141	15,00	0,003	16,42	0,001	17,50
	A2		7,50		7,75		5,50		10,00		11,67		8,75
	A3		5,88		4,00		4,00		10,00		5,50		6,25
Prasme lietot datoru	A1	0,540	9,50	0,020	11,38	0,033	11,38	0,540	13,88	0,015	16,38	0,004	16,83
	A2		7,50		4,00		5,38		11,25		7,75		9,17
	A3		7,50		7,25		5,88		11,00		9,50		7,17
Prasme iegūt inform..	A1	0,223	9,50	0,549	9,63	0,013	1,56	0,177	13,92	0,219	14,75	0,007	16,33
	A2		5,50		6,75		4,50		8,33		9,50		6,83
	A3		9,50		8,00		6,38		13,83		11,00		10,50

Paskaidrojumi

A1 – no 1.klases, A2 - sākumskolas vidū, A3 – pamatskolā

Kruskal – Valisa H – tests atšķirību noteikšanai atkarībā no iestāšanās skolā liecina, ka savlaicīgi uzsākts kompleksas korekcijas darbs sekmē komunikatīvās kompetences attīstību. Vēlāka korekcijas darba uzsākšanas rezultātā skolēniem ir zemāks līmenis prasmē izteikties rakstos, lietot datoru un iegūt informāciju.

Kendella korelācija (*skat. 22. piel.*) liecina, ka rādītāji, kuros konstatētas atšķirības, korelē ar citiem rādītājiem. Tas ļauj secināt, ka pastāv draudi, ka turpmākajā komunikatīvās kompetences attīstībā PVT, kuriem konstatēta zemākā vidējā ranga vērtība, tiks kavēta arī korelējošo rādītāju attīstība un parādīsies būtiskas atšķirības to novērtējumos. Visos gadījumos augstāka ranga vidējā vērtība ir skolēniem, kuri X internātpamatskolā mācās no 1.klases. Apstiprinās teorijas daļā paustā atziņa, ka svarīgi savlaicīgi diagnosticēt valodas traucējumu un uzsākt korekcijas darbu. Jo ātrāk tiek uzsākts korekcijas darbs, jo augstākā līmenī ir PVT informācijas kvalitāte. Tas sekmē sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos un komunikatīvās kompetences attīstību kopumā.

Atkarībā no logopēdiskā slēdziena Kruskal – Valisa H – testa rezultātā ekspertu un visu respondentu atbilžu analīzē konstatētas būtiskas atšķirības vienā rādītājā – „prasme izteikties mutvārdos” (*skat. 24. piel.*).

Ekspertu vērtējumos atkarībā no logopēdiskā slēdziena statistiski ļoti būtiskas atšķirības konstatētas 1.mērījumā ($p=0,022$) un 2.mērījumā ($p=0,029$). Abos gadījumos ranga zemākā vērtība ir PVT, kuriem logopēdiskais slēdziens ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompleksā ar citu valodas traucējumu (1.mērījumā ranga vidējā vērtība 5,75, 2.mērījumā - 5,50). 3.mērījumā būtiskas atšķirības netiek konstatētas. Savukārt visu X internātpamatskolas respondentu atbilžu analīze liecina, ka atšķirības prasmē izteikties mutvārdos pastāv visos mērījumos: statistiski būtiskas atšķirības 1.mērījumā ($p=0,018$), statistiski ļoti būtiskas atšķirības 2. un 3.mērījumā (abos mērījumos $p=0,007$). Visos gadījumos zemākā ranga vērtība ir PVT, kuriem konstatēti lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompleksā ar citu valodas traucējumu (1.mērījumā ranga vidējā vērtība 8,83, 2.mērījumā 8,08, 3.mērījumā – 8,13).

Valodas karšu analīze liecina, ka šāds logopēdiskais slēdziens ir divos gadījumos: pirmajā minēta rinolālīja, otrajā – motorā afāzija kā encefalīta sekas, ekspresīvās valodas trūkums. Slēdzienu specifika liecina, ka šiem skolēniem fizioloģisku īpatnību dēļ traucēta skaņu izruna vai tādas vispār nav. Tas norāda uz atšķirību cēloni un, balstoties uz Kendella korelācijas analīzes rezultātiem (*skat. 22. piel.*), ļauj secināt, ka šiem skolēniem varētu būt lēnāka tādu komunikatīvās kompetences rādītāju kā „pašizjūta” ($r=0,400$, $p=0,025$), „atbildība” ($r=0,376$, $p=0,035$), „prasme izteikties rakstos” ($r=0,493$, $p=0,009$) un „prasme iegūt informāciju” ($p=0,382$, $p=0,037$).

Kruskal – Valisa H-testa rezultāti atšķirību noteikšanai atkarībā no logopēdiskā slēdziena (*skat. 24. piel.*) analīze liecina, ka mērķtiecīga pedagoģiskā un korekcijas darba procesā iespējams novērst atšķirības komunikatīvās kompetences rādītāju attīstībā, izņemot gadījumus, kad neatgriezeniski traucēta kāda no runas orgāniem attīstība. Tas ietekmē prasmi izteikties mutvārdos. Par to liecina fakts, ka citos rādītājos būtiskas atšķirības netiek konstatētas.

Kruskal – Valisa H-testa rezultāti atšķirību noteikšanai atkarībā no blakusdiagnozēm (*skat. 3.5. tab. un 24. piel.*) liecina, ka tikai vienā rādītājā - „tolerance” netiek konstatētas būtiskas atšķirības ne ekspertu, ne visu X internātpamatskolas respondentu vērtējumos. Pārējos rādītājos atšķirības tiek konstatētas.

3.5.tabula

Rādītāju dinamika atkarībā no blakusdiagnozēm

		Eksperti						Visi respondenti					
		1.m.ēr.		2.mēr.		3.mēr.		1.m.ēr.		2.mēr.		3.mēr.	
		p	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang	p	Mean rang
Pašizjūta	C1	0,350	11,25	0,561	10,00	0,054	11,00	0,159	17,00	0,325	15,92	0,009	16,00
	C2		8,50		10,00		3,00		11,00		11,50		4,00
	C3		7,40		7,60		8,60		11,00		11,33		12,80
Sadarbība	C1	0,168	11,50	0,561	11,00	0,101	11,00	0,036	17,25	0,232	15,00	0,095	13,25
	C2		10,00		11,00		4,00		15,67		16,00		5,00
	C3		7,00		7,00		7,75		9,97		10,80		13,70
Atbildība	C1	0,300	10,38	0,104	9,63	0,564	7,25	0,481	14,67	0,120	14,17	0,050	17,25
	C2		11,00		14,00		7,75		14,50		18,50		15,00
	C3		7,25		6,95		9,63		11,23		10,63		10,10
Empātija	C1	0,188	8,63	0,040	8,00	0,228	10,50	0,437	13,17	0,084	10,83	0,127	15,67
	C2		13,25		15,00		10,50		16,67		20,00		14,00
	C3		7,50		7,40		7,30		11,40		11,67		10,93
Prasme izteikties mutvārdos	C1	0,001	14,50	0,005	13,88	0,008	13,38	0,001	20,42	0,001	19,75	0,001	19,50
	C2		2,00		1,50		1,50		2,50		2,00		2,00
	C3		7,40		7,75		7,95		11,33		11,97		11,80
Prasme izteikties rakstos	C1	0,061	11,25	0,954	8,88	0,152	7,50	0,029	16,83	0,820	12,83	0,613	13,75
	C2		11,25		7,75		4,00		16,83		14,50		15,00
	C3		6,85		8,50		10,38		9,90		11,97		11,50
Prasme lietot datoru	C1	0,012	9,38	0,008	11,63	0,052	11,38	0,007	14,50	0,003	16,50	0,065	15,17
	C2		15,00		15,00		13,00		21,50		21,50		18,50
	C3		6,85		5,95		6,45		9,90		9,10		10,23
Prasme iegūt inform..	C1	0,001	13,50	0,012	13,75	0,101	11,13	0,001	18,50	0,011	18,50	0,170	15,42
	C2		13,50		10,00		12,00		19,50		15,50		16,00

	C3		5,50		6,10		6,75		8,70		9,50		10,63
Prasme izteikt viedokli	C1	0,003	12,00	0,067	11,50	0,114	12,13	0,022	17,25	0,136	16,83	0,015	18,58
	C2		14,00		11,50		6,50		17,00		11,83		9,00
	C3		6,00		6,70		7,45		9,70		10,90		10,77

Paskaidrojumi

C1 – viena blakusdiagnoze, C2 – divas blakusdiagnozes, C3 – vairāk kā divas blakusdiagnozes

Izņemot rādītāju „prasme izteikties mutiski”, kur zemākā ranga vērtība ir PVT ar divām blakusdiagnozēm, pārējos gadījumos zemākā ranga vērtība ir skolēniem, kuriem ir vairāk kā divas blakusdiagnozes. Gadījumu analīze liecina, ka PVT, kuriem noteiktas divas blakusdiagnozes, ir tie paši, kuriem konstatēti lasīšanas un rakstīšanas traucējumi kompleksā ar citu valodas traucējumu un kuriem šīs prasmes attīstība kavēta neatgriezenisku runas orgānu traucējumu dēļ. Šī iemesla dēļ arī atšķirību noteikšanā atkarībā no blakusdiagnozēm rādītājā „prasme izteikties mutiski” viņiem ir zemākā ranga vidējā vērtība.

Kruskal – Valisa H testa rezultātu analīze liecina, ka pedagoģiskā un korekcijas darba rezultātā iespējams samazināt vai pat novērst atšķirības atkarībā no blakusdiagnozēm, kas sākotnēji tika konstatētas kritērija „informācijas apmaiņa” rādītājos. Savukārt kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītājos atšķirības saglabājas vai parādās tikai 3.mērījumā. Vispārējais veselības stāvoklis ir svarīgs, jo tas ietekmē gan pusaudžu vecumposmam raksturīgās fizioloģiskās izmaiņas, gan sava Es apzināšanos, gan citus savstarpēji saistītos attīstības aspektus (*skat.1.1.3 .nod.*). Pusaudzis var izjust diskomfortu, izvairīties no vienaudžiem. Tas ietekmē arī pusaudža komunikāciju un to, kā viņš sevi izjūt kā komunikācijas partneri. Tādēļ 3.mērījumā ir statistiski ļoti būtiskas atšķirības rādītājam „pašizjūta” ($p=0,009$) un būtiskas atšķirības rādītājam „sadarbība” ($p=0,050$). Kendella korelācijas analīze (*skat. 22. piel.*) liecina, ka abi šie rādītāji korelē ar rādītāju „prasme izteikt viedokli”, ar ko var pamatot statistiski būtiskās atšķirības šai rādītājā ($p=0,015$).

Atkarībā no ģimenes statusa atšķirības konstatētas vairākos rādītājos (*skat. 3.6. tab. un 24. piel.*).

3.6. tabula..

Rādītāju dinamika atkarībā no ģimenes statusa

		Eksperti						Visi respondenti					
		1.mēr.		2.mēr.		3.mēr.		1.m.ēr.		2.mēr.		3.mēr.	
		p	<i>Mean rang</i>	p	<i>Mean rang</i>	p	<i>Mean rang</i>	p	<i>Mean rang</i>	p	<i>Mean rang</i>	p	<i>Mean rang</i>
Sadarbība	C1	0,187	11,50	0,053	12,75	0,810	7,75	0,075	17,25	0,014	18,50	0,543	11,50
	C2		7,19		6,75		8,31		10,13		9,25		11,75

	C3		8,13		7,75		9,63		12,50		13,00		15,00
Atbildība	C1	0,064	12,25	0,013	14,00	0,075	12,63	0,232	16,00	0,026	18,50	0,066	17,67
	C2		6,31		6,00		6,81		10,42		9,83		10,42
	C3		9,13		8,00		7,75		13,17		11,83		11,50
Prasme izteikties rakstos	C1	0,012	13,13	0,263	10,75	0,064	12,25	0,008	18,67	0,019	17,33	0,017	17,50
	C2		6,69		7,25		6,06		9,08		8,83		8,75
	C3		7,50		8,00		9,63		13,17		15,83		15,00
Prasme lietot datoru	C1	0,012	13,13	0,018	13,88	0,020	13,00	0,001	19,75	0,002	20,25	0,003	18,50
	C2		6,69		6,81		5,63		8,75		8,75		8,17
	C3		7,50		9,63		9,75		12,75		12,25		15,17
Prasme iegūt inform..	C1	0,011	13,50	0,059	12,50	0,047	13,00	0,008	19,75	0,030	18,50	0,094	17,25
	C2		7,50		8,19		7,31		10,17		11,00		10,50
	C3		5,50		5,13		6,38		10,17		9,50		11,75
Prasme izteikt viedokli	C1	0,004	14,00	0,011	11,50	0,523	10,25	0,052	18,00	0,300	15,00	0,565	14,75
	C2		7,00		9,50		8,38		10,50		12,75		11,88
	C3		6,00		3,50		7,00		11,00		9,50		11,50

Paskaidrojumi

C1 – labvēlīga ģimene, C2 – riska ģimene, C3 – aizbildniecība

Rezultāti liecina, ka ģimene lielā mērā nosaka, kā PVT attīstīsies nepieciešamās komunikācijas prasmes un iemaņas, kādu komunikācijas veidu izvēlēsies, kā apzināsies sevi kā komunikācijas partneri. Augstāka ranga vidējā vērtība visos rādītājos ir PVT no labvēlīgām ģimenēm. Rādītājos „prasme izteikt viedokli” un „prasme iegūt informācija” zemākā ranga vidējā vērtība ir PVT, kuri ir aizbildniecībā. Pedagoģiskās korekcijas rezultātā atšķirības mazinās vai pat izzūd. Pārējos rādītājos zemākā ranga vērtība ir PVT no riska ģimenēm. Turklāt rādītājos „prasme izteikties rakstos” un „prasme lietot datoru” visu respondentu atbildēs atšķirības atkarībā no ģimenes saglabājas kā statistiski ļoti būtiskas visos mērījumos.

3.3. Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstības dinamika komunikatīvās kompetences attīstības modeļa aprobācijas laikā

Atšķirību un dinamikas noteikšanai starp trim neatkarīgām izlasēm tika izmantots Frīdmana tests.

Tika analizēti visu respondentu vērtējumi. Rezultāti (*skat. 31. un 32. piel.*) liecina, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības ($p \leq 0,001$) starp ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu vērtējumiem pētījuma sākumā un beigās. Savukārt PVT pašnovērtējumos kritērijam „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” būtiskas atšķirības ($p > 0,05$) netiek konstatētas.

Lai labāk izprastu rezultātus, tika noteiktas atšķirības starp rādītājiem PVT pašnovērtējumā trīs mērījumos (*skat. 33. piel.*).

PVT pašnovērtējumos pozitīva dinamika konstatēta visos rādītājos, izņemot pašizjūtu, ko varētu skaidrot ar apstākli, ka izlase neliela un pat viena respondenta atbildes ietekmē kopējo dinamiku. Tā kā 3.pētījuma posmā vienam no PVT tika veikta smaga galvas operācija, kas turklāt nedeva gaidītos rezultātus (slikta emocionālā pašsajūta, arī fiziskais veselības stāvoklis pasliktinājies – parādījušās epilepsijas lēkmes), tas atstāj iespaidu uz viņa kā komunikācijas partnera pašizjūtu.

Statistiski būtiska atšķirība un pozitīva dinamika konstatēta rādītājam „prasme izteikties rakstos” ($p=0,016$), statistiski ļoti nozīmīga atšķirība un pozitīva dinamika konstatēta rādītājam „prasme iegūt informāciju” ($p=0,006$) un rādītājam „prasme lietot datoru” ($p=0,002$).

Salīdzinot pētījuma pirmajā posmā iegūtos rezultātus ar rezultātiem trešajā posmā, uzmanība tika pievērta attīstības dinamikai.

Frīdmana testa rezultāti liecina, ka PVT atbildēs atsevišķos rādītājos (tolerance, empātija, prasme izteikties mutvārdos, prasme izteikt savu viedokli) 1.mērījumā pašnovērtējums ir augstāks nekā 2.mērījumā. To var izskaidrot ar PVT neprasmi sevi adekvāti novērtēt 1.mērījuma laikā, neizpratni, piemēram, par to, ko nozīmē izteikt savu viedokli, ka tā ir nevis parunāšana par kaut ko, bet spēja argumentēti izklāstīt savus uzskatus.

Frīdmana tests tika izmantots ekspertu atbilžu analīzē (*skat. 20.27. un 24.piel.*).

Izņemot rādītāju „pašizjūta”, kur vērojamas statistiski ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,005$), signifikance norāda uz maksimāli būtiskām atšķirībām ($p\leq 0,001$) starp visu rādītāju vērtējumiem pētījuma sākumā un beigās. Ranga vidējā vērtība liecina, ka komunikatīvās kompetences rādītāju attīstības dinamika novērojamajai PVT kopai ir pozitīva, resp., ekspertu vērtējumā KKA modeļa aprobācija veicinājusi PVT komunikatīvās kompetences attīstību.

Visu X internātpamatskolas respondentu atbilžu analīze, izmantojot Frīdmana testu (*skat. 3.7. tab. un 32. piel.*), arī norāda uz komunikatīvās kompetences rādītāju pozitīvu attīstības dinamiku.

3.7. tabula

**Rādītāju atšķirības un dinamika visu X internātpamatskolasrespondentu izlasei
(Friedman Test)**

Rādītājs	p	Ranga vidējā vērtība (<i>Mean Rang</i>)		
		1.mērījums	2.mērījums	3.mērījums
pašizjūta	0,004	1,65	2,00	2,35

sadarbība	0,000	1,52	1,98	2,50
atbildība	0,000	1,52	1,90	2,58
tolerance	0,004	1,73	1,85	2,42
empātija	0,000	1,69	1,77	2,54
prasme izteikties mutvārdos	0,000	1,63	1,92	2,46
prasme izteikties rakstos	0,000	1,44	2,13	2,44
prasme lietot datoru	0,000	1,23	2,13	2,65
prasme iegūt informāciju	0,000	1,35	1,88	2,77
prasme izteikt viedokli	0,000	1,65	1,81	2,54

Rādītājos „pašizjūta” un „tolerance” novērotas statistiski ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,004$), pārējos rādītājos signifikance norāda uz maksimāli būtiskām atšķirībām ($p\leq 0,001$). Signifikances lielums un rangu vidējā vērtība katrā mērījumā norāda uz pozitīvu attīstības dinamiku, kas apstiprina iepriekš izteikto secinājumu par KKA modeļa lietderību PVT komunikatīvās kompetences attīstībai.

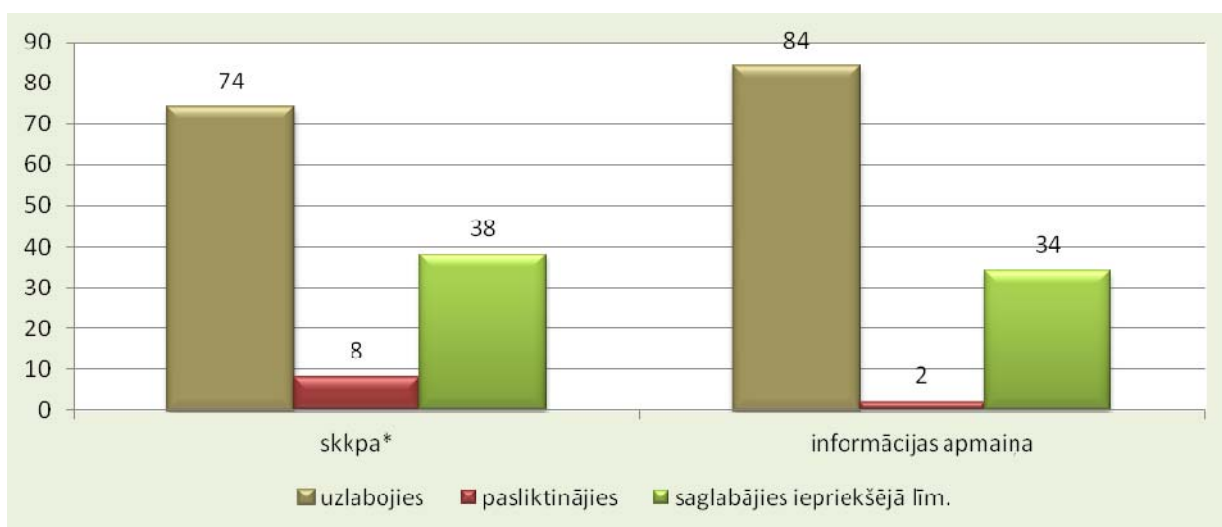
Atšķirību noteikšanai divām atkarīgām izlasēm tika izmantots Vilkoksona tests.

Ekspertu un visuX internātpamatskolas respondentu atbilžu analīze (*skat. 33. piel.*) liecina, ka komunikatīvās kompetences kritēriju vērtējumos pastāv statistiski maksimāli būtiskas atšķirības ($p\leq 0,001$).

PVT atbildēs kritērijam „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” pašvērtējumos statistiski būtiskas atšķirības netiek konstatētas ($p=0,061$), kritērijam „informācijas apmaiņa” tās ir statistiski maksimāli būtiskas ($p=0,000$).

Par informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās attīstības tendencēm liecina izmaiņu analīze, kas uzskatāmi redzams 3.8. attēlā.

Redzams, ka vairums gadījumos informācijas ($n=84$) un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās ($n=74$) novērtējumi uzlabojušies. Tas liecina, ka komunikatīvās kompetences attīstībai ir pozitīva dinamika. Gadījumu analīzē konstatēts, ka pasliktināšanās iemesls ir smaga operācija, kuras rezultātā PVT veselības stāvoklis vēl vairāk pasliktinājies, kas atstājis iespaidu arī uz komunikatīvās kompetences attīstību.



*skkpa – sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās
n=120

3.8. Informācijas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās izmaiņas (Vilkoksona tests)

Lai labāk izprastu rezultātus, tika analizētas izmaiņas katru kritēriju raksturojošos rādītājos (skat. 3.8. tab. un 20.20. – 20.22. piel.).

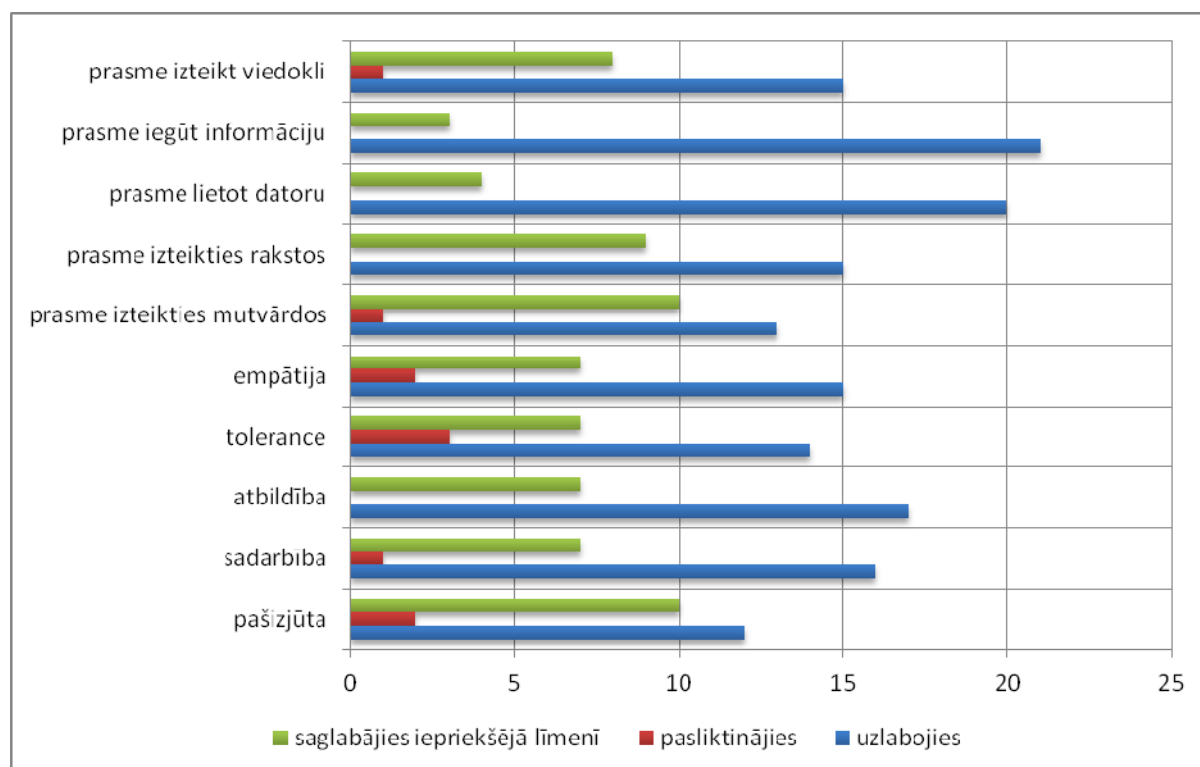
3.8. tabula

Rādītāju atšķirības PVT, ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu izlasei (Vilkoksona tests)

Rādītājs	PVT	Eksperti	Visi respondenti
	p	p	p
pašizjūta	0,257	0,013	0,006
sadarbība	0,059	0,003	0,000
atbildība	0,157	0,000	0,000
tolerance	0,655	0,001	0,007
empātija	1,000	0,001	0,002
prasme izteikties mutvārdos	0,564	0,002	0,002
prasme izteikties rakstos	0,020	0,005	0,000
prasme lietot datoru	0,016	0,001	0,000
prasme iegūt informāciju	0,023	0,000	0,000
prasme izteikt viedokli	0,564	0,001	0,001

Vilkoksona testa rezultāti liecina, ka PVT pašnovērtējumos, salīdzinot ar pētījuma sākumu, statistiski būtiskas izmaiņas notikušas prasmē izteikties rakstos ($p=0,20$), prasmē lietot datoru ($p=0,16$) un prasmē iegūt informāciju ($p=0,023$). Visi šie rādītāji raksturo kritēriju „informācijas apmaiņa”. Kendela korelācijas analīzē (*skat. 22. piel.*) konstatētā šo rādītāju korelācija ar citiem rādītājiem ļauj secināt, ka notikusi arī korelējošo rādītāju attīstība, kuru, iespējams, PVT nav novērtējuši. Līdz ar to šaubas izraisa rezultāts, ka nav vērojamas atšķirības kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” rādītājos. Tas ir arī pretrunā ar ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu atbilžu rezultātiem, kuri liecina, ka visos rādītājos pastāv būtiskas atšķirības. Tas norāda arī uz PVT paaugstināto pašnovērtējumu pētījuma sākumā.

Par izmaiņām komunikatīvās kompetences rādītājos liecina rangu analīze, kas uzskatāmi redzama 3.9.attēlā.



3.9.att. Rādītāju izmaiņas (Vilkoksona tests)

3.9. attēlā redzam, ka vairums gadījumos vērojamas pozitīvas izmaiņas. Gadījuma analīze liecina, ka rādītāju vērtējuma pazemināšanās saistīta ar skolēna veselības stāvokļa pasliktināšanos.

Par pozitīvu attīstības dinamiku liecina arī PVT mācību sasniegumi latviešu valodas mācību satura apgūvē (*skat. 35. piel.*). Mācību rezultāti liecina par PVT prasmēm kodēt un dekodēt

informāciju, spēt sevi prezentēt, paust personīgo viedokli utt.. Pieciem no astoņiem skolēniem vērojams stabila sekmju paaugstināšanās. Autore uzskata, ka pat tajos gadījumos, kad sekmju līmenis nav paaugstinājies, bet saglabājies iepriekšējā līmenī, attīstības dinamika tomēr ir pozitīva, jo PVT tiek novērtēts atbilstoši augstākas klases prasībām.

Anketēšanā iegūto rezultātu analīze, to triangulācija (PVT pašnovērtējums, ekspertu – latviešu valodas skolotāja un psihologa novērtējums) liecina, ka KKA modelis sekmējis PVT komunikatīvās kompetences attīstību, tomēr nepieciešams to pilnveidot, ņemot vērā blakusdiagnožu un ģimenes statusa ietekmes būtiskumu uz komunikatīvās kompetences kritēriju un rādītāju attīstību.

3.4. Pusaudžu ar valodas traucējumiem radošo darbu analīze AQUAD 6 vidē

Atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes sociālā statusa, izmantojot AQUAD 6, tika analizēti PVT radošie darbi un noteikts metakodu biežums 2008./09.m.g. (skat. 3.9.tabulu).

3.9.tabula

Informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos apzīmējošo metakodu lietošanas biežums PVT literārajos darbos 2008./09.m.g.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
inform	12	1	5	1	9	6	4	4	6	8	8	4
skkpa	13	8	3	1	7	10	3	3	11	12	11	14

A: /\$1_kl
 B: /\$3_kl
 C: /\$ai zbi l dn
 D: /\$di vas
 E: /\$kompl
 F: /\$l abvel
 G: /\$l as_rakst
 H: /\$pamatsk
 I: /\$ri ska
 J: /\$v_par_2
 K: /\$vi ena
 L: /\$VSNA

Table analysis (Project: radosi e_1) Frequencies

PVT izteikumos sevis kā komunikācijas partneri apzīmējošais kods „skkpa” visbiežāk figurē PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata, apzīmējošais kods „VSNA”

(fiksēts 14 reizes) un PVT, kuri mācās X internātpamatskolā no 1.klases, apzīmējošais kods „1_kl” (fiksēts 13 reizes), bet tikai vienu reizi fikss divas blakusdiagnozes apzīmējošais kods „divas”.

Savukārt informācijas apmaiņu apzīmējošais kods „inform” aspektā biežāk fikss PVT, kuri mācās X internātpamatskolā no 1.klases, apzīmējošais kods „1_kl” (12 reizes), bet visretāk (1 reizi) kodi „3_kl” un „divas”.

Metakodu biežums tika analizēts arī 2009./10.m.g. (skat. 3.10. tab.).

3.10. tabula

Informācijas apmaiņu un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos apzīmējošo metakodu lietošanas biežums atkarībā no profilkodiem PVT literārajos darbos 2009./10.m.g.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
inform	24	4	8	3	15	14	4	6	12	14	17	13
skkpa	48	7	15	6	34	27	6	10	23	28	27	29

A: /\$1_kl
 B: /\$3_kl
 C: /\$ai zbi l dn
 D: /\$di vas
 E: /\$kompl
 F: /\$l abvel
 G: /\$l as_rakst
 H: /\$pamatsk
 I: /\$ri ska
 J: /\$v_par_2
 K: /\$vi ena
 L: /\$VSNA

Table analysis (Project: radosi_e_2) Frequencies

Analīzes rezultāti liecina, ka kritēriju „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” apzīmējošais metakods „skkpa” (skat. 3.10. tab.) minēts visbiežāk (48 reizes) to PVT radošajos darbos, kuri mācās X internātpamatskolā no 1.klases. Tas sakrīt ar Kruskal – Valisa H – testa rezultātiem, kas uzrāda, ka šiem skolēniem atkarībā no iestāšanās skolā ir augstāks pašvērtējums nekā viņu klases biedriem. Visretāk (6 reizes) „skkpa” minēts PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata komplektā ar citu valodas traucējumu un kuriem ir divas blakusdiagnozes. Arī Kruskal – Valisa H-tests šais pozīcijās uzrādīja zemu pašvērtējumu. Tas liecina par rezultātu ticamību.

Salīdzinot ar 1.mērījumu, metakods „skkpa” minēts biežāk, kas liecina, ka PVT biežāk identificē sevi kā komunikācijas partneri. Tā kā Kendella korelācijas analīzē (skat. 22. piel.) tika konstatēta augsta signifikance ($p=0,000$, $r=0,464$) starp metakodiem „skkpa” un „inform”, šāda sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās paaugstina motivāciju pilnveidot veiksmīgai

komunikācijai nepieciešamās prasmes un iemaņas, t.s. informācijas kvalitāti. AQUAD 6 analīzes rezultāti to apstiprina: palielinājies metakoda „inform” biežums: visbiežāk (24 reizes) tas minēts PVT, kuri mācās X internātpamatskolā no 1.klases, radošajos darbos, bet visretāk (3 reizes) PVT, kuriem divas blakusdiagnozes, darbos. Uz ticamību norāda Kruskal – Valisa H-testa rezultāti (*skat. 23. piel.*), jo atkarībā no profilkoda tieši šo grupu PVT atbildēs konstatētas lielākās atšķirības atkarībā no blakusdiagnozes.

Radošo darbu analīze liecina, ka „skkpa” un „inform” savstarpēji cieši saistītas – attīstoties vienam no kritērijiem, tiek sekmēta arī otra kritērija attīstība. Apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, attīstot vēlmi sadarboties, empātiju, toleranci utt., bagātinājusies arī PVT valoda: parādījusies tēlainība, prasme izteikties savdabīgi, oriģināli, prasme saskatīt interesanto un skaisto apkārt. Piemēram:

„Vējš ir dusmas par to, ka cilvēks bojā dabu. Vējam patīk daba. Viņš lidinās un priecājas par tās skaistumu.

Vasarā koki zied, vējš paliek priecīgs. Ziemā vējš ir dusmīgs un izmisis par to, ka vairs nav zaļuma, uz ko skatīties. Ziemā vējam paliek vientuļi. Viņš ir nelaimīgs un neziņā par zaļo dabu. Vējš sāk celt kupenas, viņš meklē sev draugu, ar ko spēlēties, bet nevar atrast. Viņš pielido pie cilvēka, bet cilvēks ieskrien mājā. Vējam nav ar ko spēlēties, un viņš lido tālāk, uz citu vietu.” (uzrāda mijasakarības gan starp „toleranc” un „pr_izt_mutv”, gan starp „skkpa ” un „inform”).

„Mājdzīvniekiem piemīt mūsu īpašības, jo mēs, paši to neapzinādamies, meklējam sev līdzīgos.

Dzīvnieki ir tādi paši kā cilvēki: viņiem ir jūtas, viņi priecājas, skumst, viņiem sāp...

Vai jums nav gadījies, ka esat noskumis, varbūt pat raudat, apsēžaties krēslā, un tūlīt klāt jūsu mājas draugs – dzīvnieks. Skatās uz jums, it kā visu saprastu. Liekas, ka kļūst vieglāk.

Protams, var visu apstrīdēt, bet viens gan ir skaidrs – mūsu mājdzīvnieks ir mūsu spogulis. Ja cilvēks ir nevīžīgs, netīrs, arī viņa dzīvnieks tāds pats, ja cilvēks ir tīrs un kārtīgs – viņa mīlulis tāds pats.” (uzrāda mijasakarības starp „sadarb” un „pr_izt_vied”, starp „pašizj” un „sadarb” un starp „skkpa ” un „inform”).

Analizējot PVT radošos darbus ar AQUAD 6 (*skat. 3.11. tabulu*), 2010./11.m.g. metakods „skkpa” visbiežāk (44 reizes) lietots PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi kompleksā ar citu valodas traucējumu, visretāk (10 reizes) PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši sākumskolas vidū.

Metakodu lietošanas biežums atkarībā no profilkodiem PVT radošajos darbos 2010./11.m.g.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
inform	35	6	13	10	28	19	8	9	18	22	17	15
skkpa	39	10	20	12	44	19	12	20	30	30	19	21

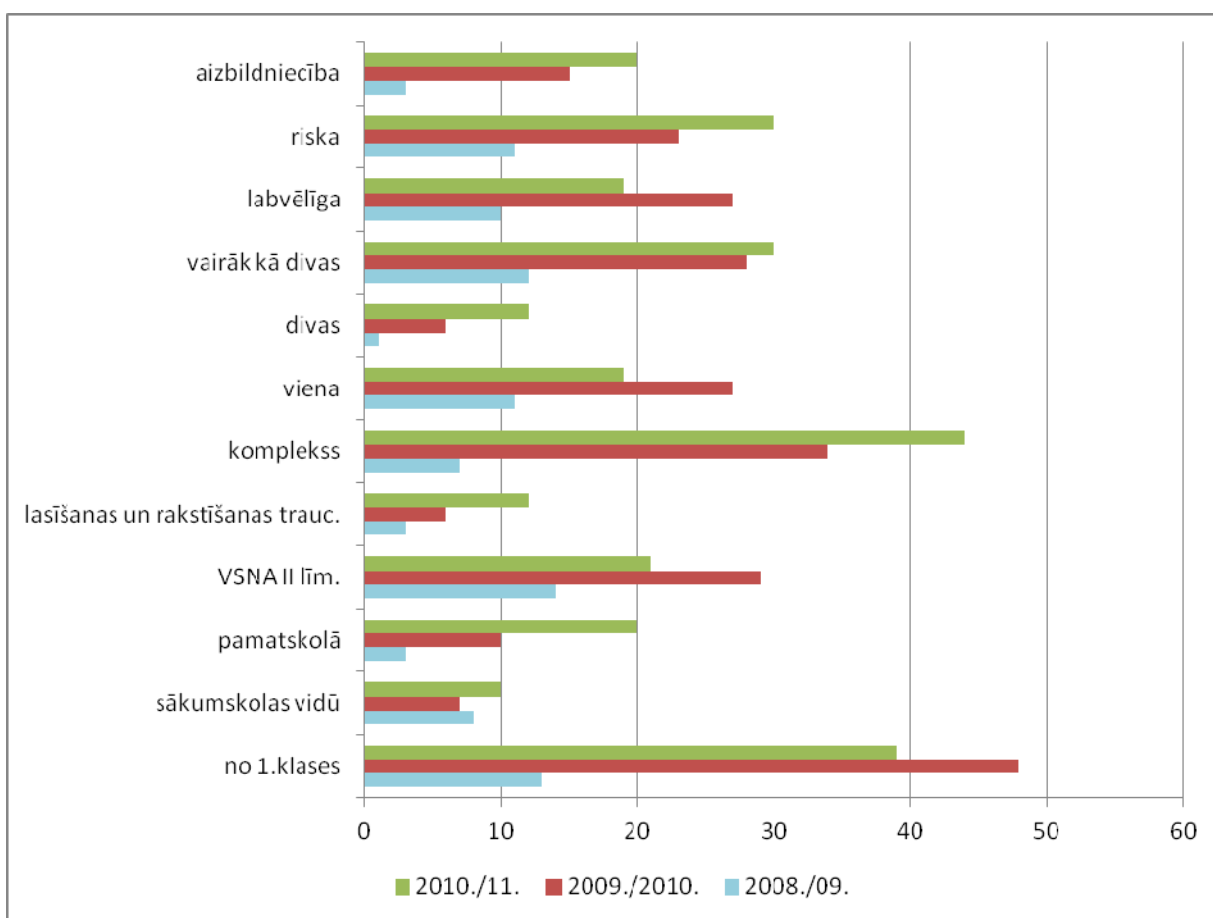
A: /\$1_kl
 B: /\$3_kl
 C: /\$ai zbi l dn
 D: /\$di vas
 E: /\$kompl
 F: /\$l abvel
 G: /\$l as_rakst
 H: /\$pamatsk
 I: /\$ri ska
 J: /\$v_par_2
 K: /\$vi ena
 L: /\$VSNA

Table analysis (Project: radosi e_3) Frequencies

AQUAD 6 analīzes dati apstiprina Kruskal – Valisa H-testa atšķirību atkarībā no logopēdiskā slēdziena 3.mērījuma rezultātus: PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata, salīdzinot ar klases biedriem, ir augstāks pašnovērtējums, savukārt atkarībā no iestāšanās skolā viszemākais pašnovērtējums ir PVT, kuri mācībasX internātpamatskolā uzsākuši sākumskolas vidū (20.7. – 20.9. piel.). Tas liecina, ka pētījuma rezultāti patiesi atspoguļo pētāmo parādību un ir ticami.

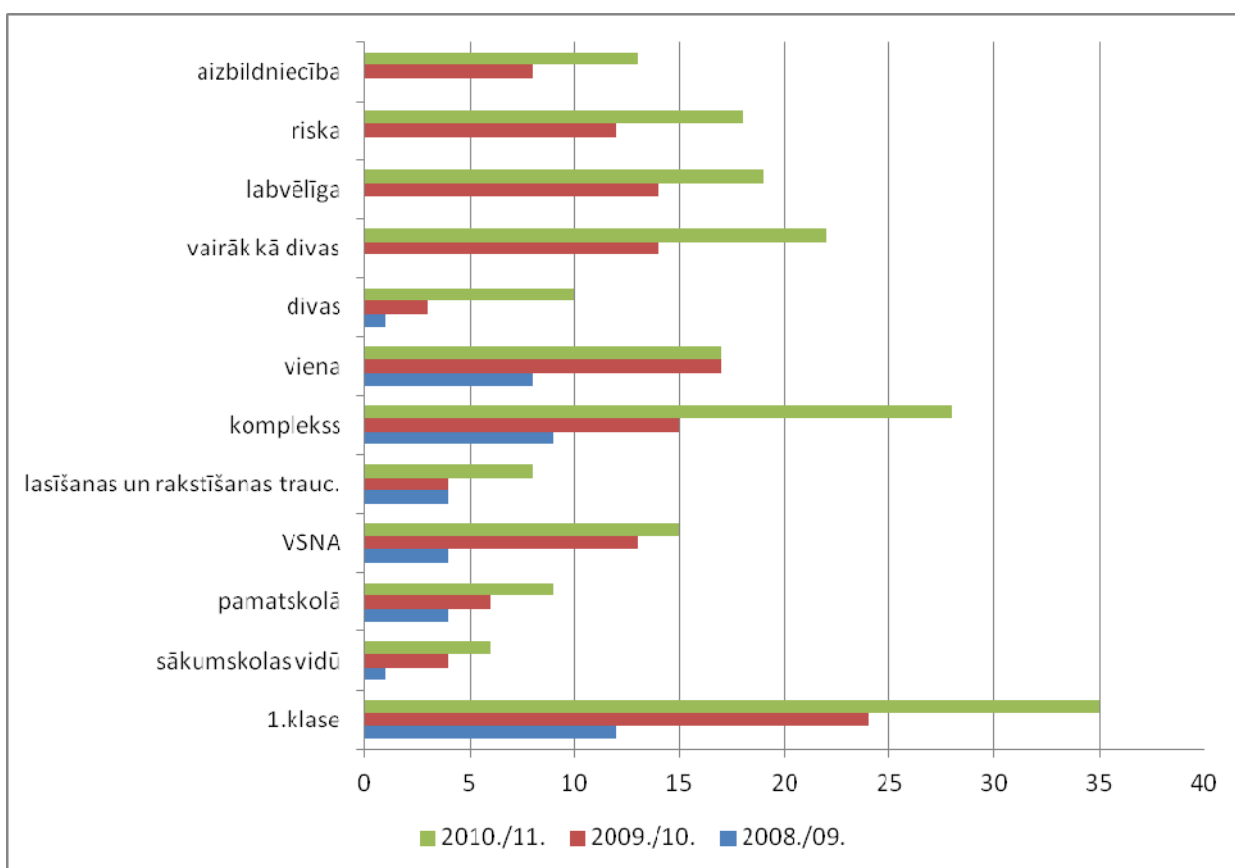
Tika salīdzināts sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos apzīmējošā metakoda „skkpa” lietošanas biežums (skat. 3.10. attēlu).

3.10. attēlā redzams, ka visbiežāk kods „skkpa” atkarībā no profilkodiem tiek minēts to PVT literārajos darbos, kuriem komunikācija sagādā lielākas grūtības: viņi mācāsX internātpamatskolā no 1.klases un daļēji ierobežotā vide kavējusi komunikācijas pieredzes veidošanos; viņiem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi un rinolālīja vai motorā afāzija, viņu veselības stāvoklis ir sliktāks kā vienaudžiem – ir vairāk kā divas blakusdiagnozes, viņi nāk no riska ģimenēm. PVT izteikumi liecina, ka viņu pašizjūtu ietekmē apkārtējo attieksme pret viņu kā personu ar valodas traucējumiem, kas ne vienmēr ir labvēlīga un tāpēc liek PVT justies mazvērtīgam, atstumtam. PVT, piemēram, raksta: „...mani apsmēja un sačukstējās par mani...”, „...es paliku un vairs nezināju, ko darīt, lai tā pats par sevi izceltos...”



3.10. att. Sevis kā komunikācijas partnera apzīmējošā metakoda „skkpa” lietošanas biežums

Arī informācijas apmaiņu apzīmējošā metakoda „inform” lietošanas biežums tika analizēts atkarībā no profilkodiem. Tā lietošanas biežums palielinājies (skat. 3.11. attēlu). Palielinājies informāciju apzīmējošā metakoda „inform” lietošanas biežums atkarībā no profilkodiem. Visos mērījumos atkarībā no iestāšanās skolā tas visbiežāk tika konstatēts PVT darbos, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši no 1.klases (pētījuma beigās - 35 reizes). Tas liecina, ka komplekss korekcijas darbs ietekmē PVT informācijas kvalitāti - jo agrāk tiek konstatēts valodas traucējums un uzsākta tā korekcija, jo augstāka ir PVT sniegtās informācijas kvalitāte (bagātāks valodas vārdu krājums, skaidrāka izruna, augstāks līmenis prasmei iegūt informāciju, izteikt savu viedokli utt.). Tas apstiprina arī kvalitatīvajā analizē iegūtos datus.



3.11. att. Informācijas apmaiņu apzīmējošā metakoda „inform” lietošanas biežums

Atkarībā no logopēdiskā slēdziena informācijas apmaiņu apzīmējošais metakods „inform” visbiežāk (3.mērījumā - 28 reizes) lietots PVT darbos, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompleksā ar citu valodas traucējumu. Tā kā gadījuma analīzē tika secināts, ka šie citi valodas traucējumi saistīti ar precīzu skaņu izrunu, acīmredzot tas ietekmējis prasmi izteikties mutvārdos un izjust sevi kā komunikācijas partneri, bet nav traucējis attīstīties informācijas kvalitātei rakstos.

Informācijas apmaiņu apzīmējošais metakods „inform” atkarībā no blakusdiagnozes visbiežāk (22 reizes) minēts PVT darbos, kuriem vairāk kā divas blakusdiagnozes, tas apstiprina kvantitatīvās analīzes secinājumu, ka blakusdiagnozēm ir ietekme uz komunikatīvās kompetences attīstību.

Atkarībā no ģimenes informācijas apmaiņu apzīmējošais metakods „inform” visbiežāk (19 reizes) lietots PVT darbos, kuri nāk no labvēlīgām ģimenēm.

PVT literārajos darbos konstatēto mijsakarību noteikšanai starp metakodiem „inform” un „skkpa” analīze (skat. 36. piel.) liecina, ka ar katru mācību gadu mijsakarību skaits pieaug. 2008./09.m.g. konstatētas 6 mijsakarības, 2009./10.m.g. 24, bet 2010./11.m.g. jau 31 mijasakarības. Tas sakrīt ar Kendella korelācijas analīzes rezultātiem (skat. 22. piel.), līdz ar to liecina par pētījuma validitāti.

Programmas AQUAD 6 vidē tika konstatētas mijsakarības starp sevis kā komunikācijas partnera apzināšanos un informācijas apmaiņu – arvien vairāk apzinoties sevi kā komunikācijas partneri, PVT pievērš lielāku uzmanību informācijai, kā rezultātā uzlabojas tās kvalitāte (skat. ...pielikumu): 1.mērījumā mijsakarības starp „skkpa” un „inform” konstatētas 6 gadījumos, 2.mērījumā – 24 gadījumos, 3.mērījumā - 31 gadījumā. PVT, piemēram, raksta:

„...ierīpo ziedoju manu kastītē mani melnie santīmi. Tas nav daudz, bet tomēr...

Un nevajag apsaukt cilvēkus, kuri sēž uz ielas.”

„Gribat zināt, kāpēc pavasarī sniegs kūst? Ne jau saules dēļ. Viņš ilgu laiku mūs pacieta, ļaudams mums kāpt un kāpt virsū, līdz viņam tas apnika. Un sniegs izkūst asarās, atstādams aiz sevis lielas peļķes un dubļus. Bet pēc gada sniegs mums jau ir piedēvis. Un atkal uzkrīt balts un mūs pacieš.”

„Naktī, kad pamostas itin viss,

Var dzirdēt, kā lellei pukst sirds,

Kā stallī sarunājas zirgs,

Kā mēbeles dzied no sirds.

Šai naktī, kad dzīvs ir viss,

Es dzirdu, cik ātri lellei pukst sirds...” u.tml.

Šie darbu fragmenti liecina, ka PVT kā komunikācijas partneriem ir attīstījusies empātija, tolerance, viņi ir gatavi sadarbībai. Šo sevis kā komunikācijas partnera raksturojošo rādītāju attīstība mainījusi PVT attieksmi pret informāciju. Uzmanības pievēršana tam, ko un kā saka, uzlabojusi informācijas kvalitāti. PVT sākuši precīzāk izteikt savu domu, domas atklāsmei izmantot dažādu konstrukciju teikumus, personīgās attieksmes atklāsmei izmantot tēlainās izteiksmes līdzekļus.

Situācijas labākai izpratnei AQUAD 6 vidē tika analizēti arī multiplie kodi.

PVT 2008./2009.gada radošo darbu analīze starp rādītājus apzīmējošiem multipliem kodiem atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes sociālā statusa programmas AQUAD 6 vidē (skat. 38. piel.) liecina, ka PVT izteikumos visbiežāk lietotais ir prasmī izteikties rakstos apzīmējošais multiplais kods ”pr_izt_rakst”: 11 reizes PVT, kuri X

internātpamatskolā mācās no 1.klases, izteikumos, 8 reizes PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata komplektā ar citu valodas traucējumu, un PVT ar vienu blakusdiagnozi izteikumos. Visretāk lietotie multiplie kodi ir toleranci apzīmējošais „toleranc” un prasmi izteikt viedokli apzīmējošais kods „pr_izt_vied”.

PVT radošo darbu, kas tapuši 2.pētījuma posmā, analīze AQUAD 6 (*skat. 38. piel.*) vidē liecina, ka biežuma ziņā dominējošais ir prasmi izteikties rakstos apzīmējošais multiplais kods „pr_izt_rakst” (kopā 28 reizes): visbiežāk (21 reizi) tas minēts PVT, kuri X internātpamatskolā mācās no 1.klases, radošajos darbos, visretāk (3 reizes) PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsāka sākumskolas vidū, un PVT, kuriem ir divas blakusdiagnozes, darbos. Bieži tiek minēti arī empātiju apzīmējošais kods „empāt” (kopā 22 reizes) un sadarbību apzīmējošais kods „sadarb” (kopā 21 reizi). Visretāk minēts toleranci apzīmējošais kods ir „toleranc” (kopā 2 reizes).

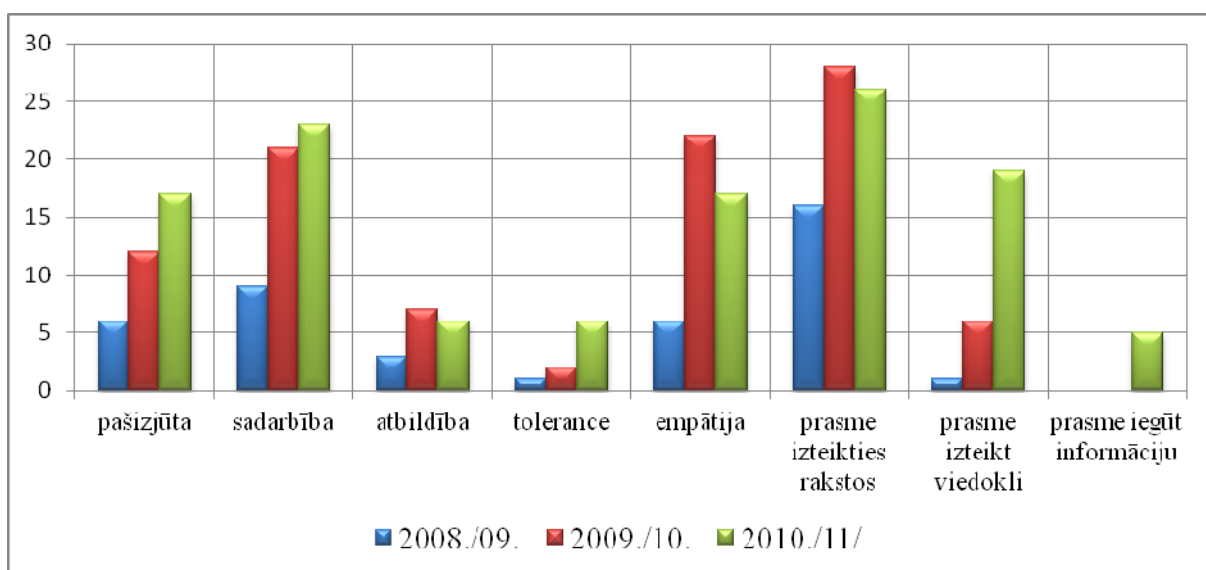
PVT 3.pētījumā posmā uzrakstīto radošo darbu analīze programmas AQUAD 6 vidē (*skat. 38. piel.*) liecina, ka multiplie kodi visbiežāk figurē skolēnu, kuri mācības uzsākuši X internātpamatskolā no 1.klases, darbos: šo PVT darbos multiplie kodi konstatēti 74 no 134 reizēm, turklāt atsevišķos gadījumos kods lietots visbiežāk. Šie PVT biežāk par saviem klasesbiedriem lietojuši prasmi izteikties rakstos multiplo kodu, „pr_izt_rakst” (20 reizes), sadarbību apzīmējošo kodu „sadarb” (17 reizes), prasmi izteikt viedokli apzīmējošo kodu „pr_izt_vied” (12 reizes), empātiju apzīmējošo kodu „empat” (10 reizes) un toleranci apzīmējošo kodu „toleranc” (4 reizes). Tā kā Kruskal – Valisa H testa rezultāti (*skat. 24. piel.*) liecina, ka šiem skolēniem ir viszemākais pašnovērtējums, autore uzskata, ka radošie darbi liecina par to, kas nodarbina PVT prātus. Viņiem svarīgs ir komunikācijas process. Piedzīvotās neveiksmes, nepietiekamā pieredze aktualizējusi vēlmi apzināties sevi kā līdzvērtīgu komunikācijas partneri.

Visretāk kodi fiksēti PVT, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši pamatskolas vidū vai kuriem ir divas blakusdiagnozes, darbos, divi no tiem – atbildību apzīmējošais kods „atbild” un prasmi iegūt informāciju apzīmējošais kods „pr_ieg_inf” nav konstatēti vispār.

PVT izteikumos visbiežāk konstatētais ir prasmi izteikties rakstos apzīmējošais kods „pr_izt_rakst”, kopā tas konstatēts 26 reizes, visbiežāk to lieto PVT, kas mācības X internātpamatskolā sākuši no 1.klases (20 reizes), visretāk (3 reizes) skolēni, kas mācības X internātpamatskolā uzsākuši sākumskolas vidū. Bieži figurē kodi „empat” un „pašizj” (katrs 17 reizes). Empātiju apzīmējošais kods „empāt” visbiežāk (12 reizes) konstatēts PVT, kuriem ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata kompleksā ar citu valodas traucējumu, radošajos darbos. Kods nav fiksēts PVT, kuri mācības uzsākuši sākumskolas vidū, darbos. Savukārt pašizjūtu

apzīmējošo multiplo kodu „pašizj” visbiežāk (11 reizes) lieto PVT ar vairāk kā divām blakusdiagnozēm.

Salīdzinot kodu biežumu trīs mērījumos (skat. 3.12. attēlu), tiek secināts, ka visu kodu biežums palielinājies, kas norāda uz komunikatīvās kompetences līmeņa paaugstināšanos. Turklāt 3.mērījumā parādījies prasmi iegūt informāciju apzīmējušais kods”pr_ieg_inf” (5 reizes), kas iepriekšējos mērījumos netika fiksēts.



3.12. att. Multiplo kodu biežums PVT radošajos darbos

Kendella korelācijas analīzes rezultātus (skat. 22. piel.) apstiprina mīļsakarības starp rādītājiem, kas, analizējot skolēnu literāros darbus, tika konstatētas programmas AQUAD 6 vidē (skat. 3.12. tab. un 37. piel.).

3.12. tabula

Mīļsakarības starp rādītājiem AQUAD 6 vidē

	1.mēr.	2.mēr.	3.mēr.	Piemērs
„pašizj” - „pr_izt_rakst”	0	4	5	„...ieskrienu mājāskur ir tik silti. Atnesu pie loga uzkožamos un karstu tēju, apsēžos un vēroju, kā dejo koki un lapas, klausos, kā perkons sit bingas un vējš spēlē ģitāru.”
„pašizj” - „pr_izt_vied”	1	0	4	„Tagad man ir daudz draugu, es piedalos dažādos pasākumos, esmu jautra, un galvenais – es ticu, kas es varu daudz ko izdarīt, un es esmu sapratusi, ka draugi nepievērš uzmanību tavai ārienei, bet novērtē, kāds cilvēks tu esi”
„pašizj” - „tempāt”	1	1	3	„Es esmu mājas žurciņa, kurai gribas nedaudz prieka,

				<i>žurciņa, kurai apnicis sēdēt būrī un gaidīt, kad kāds iedos paēst vai padzert. Es apskaužu pelītes un žurkas, kuras tikušas dzīvot lauku mājās. Viņas ir brīvas, viņas skraida, taisa savu midzeni, dzīvo ar prieku.”</i>
„pašizj” – „sadarb”	1	3	4	<i>„...es biju vēl maza un nobijusies. Biju pieradusi, ka citi mani atstumj, nevēlas ar mani spēlēties, runāties. Ieejot klasē, skolotāja mani laipni sagaidīja, samīļoja un pieveda pie kādas meitenes. Nu jau vairākus gadus šī meitene ir mana labākā draudzene.”</i>
„atbil” – „pr_izt_rakst”	1	4	1	<i>„Nevienam navajadzētu lūgt maizes gabaliņu no svešiniekiem. Bet, ja tā tomēr notiek, tad varbūt Dievs mums, kuri neieš badu, dod iespēju kļūt labākiem un palīdzēt tiem, kuriem ir smagāk par mums.”</i>
„sadarb” – „pr_izt_vied”	0	2	5	<i>„Vai jums nav gadījies, ka esat noskumis, varbūt pat raudat, apsēžaties krēslā, un tūlīt kļāt jūsu mājas draugs – dzīvnieks. Skatās uz jums, it kā visu saprastu. Liekas, kļūst vieglāk. Protams, var visu apstrīdēt, bet viens gan ir skaidrs – mūsu mājdzīvnieks ir mūsu spogulis. Ja cilvēks ir nevīžs, netīrs, arī viņa mājdzīvnieks ir tāds pats, ja cilvēks ir tīrs un kārtīgs – viņa mīlulis tāds pats.”</i>
„sadarb” – „tempāt”	1	3	2	<i>„Kad ir nakts, šaha figūriņas atdzīvojas. Tās pastaigājas pa šaha galda virsmu un spēlē pašas savu spēli. Torņi pārvēršas par pilīm. Šaha karaļi, dāmas pārvēršas par cilvēkiem. Zirgi – par īstiem zirgiem. Viss notiek kā īstā dzīvē, jo šaha figūras jūt un domā kā cilvēki.”</i>
„sadarb” – „pr_izt_rakst”	3	4	8	<i>„...mēs neapzinoties meklējam sev līdzīgos. Ne velti saka: „Kādi draugi, tāds arī pats.” Tāpat arī ar priekšmetiem. Tie ir tādi paši kā tu.”</i>
„pr_izt_rakst” – „pr_izt_vied”	0	0	3	<i>„Šaha galdiņam stāstu ir daudz, bet tos nekad neuzzinās cilvēki, jo viņi neprot klausīties. Šie stāsti ir par cerību, mīlestību, draudzību un bēdām. Par visu, kas tik cilvēcisks, jo ikvienam ir dvēsele.”</i>

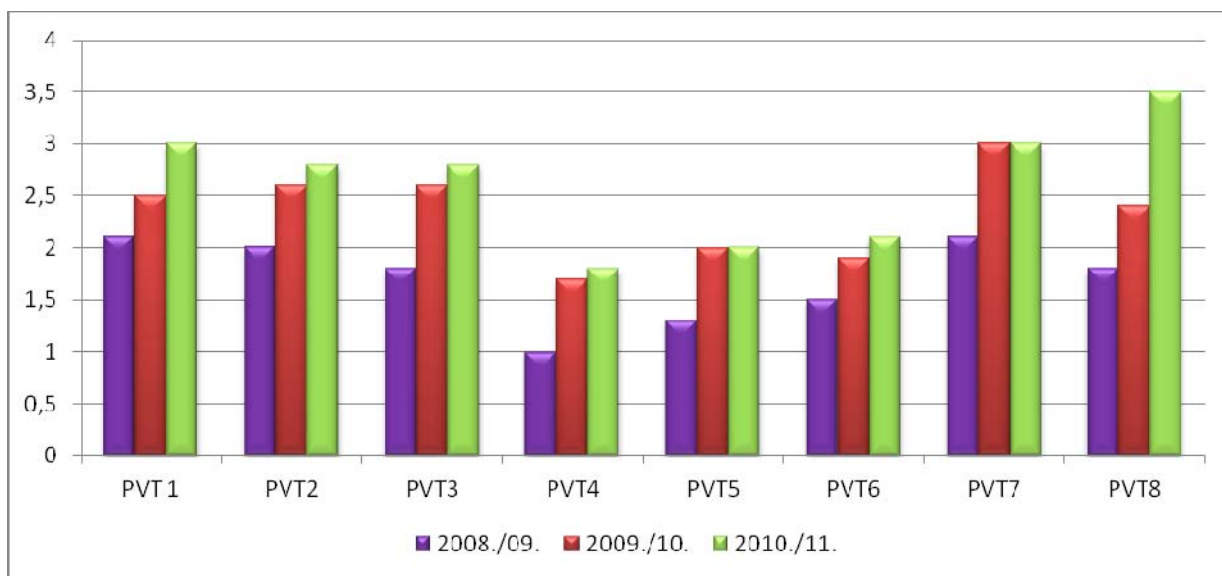
Lai iegūtos kvalitatīvās analīzes rezultātus AQUAD 6 vidē varētu vispārināt, tie tika apstrādāti programmā SPSS 17.0 (*skat. 39. piel.*).

Izmantojot Frīdmana testu, tika secināts, ka pastāv statistiski maksimāli būtiskas atšķirības ($p \leq 0,001$) starp metakodiem pētījuma sākumā un beigās.

Statistiski būtiskas atšķirības vērojamas trīs rādītājiem: tolerancei ($p=0,022$), prasmei izteikties rakstos ($p=0,019$) un prasmei izteikt viedokli ($p=0,021$).

Lai nodrošinātu pētījuma validitāti, radošo darbu valodas novērtēšanai tika pieaicināts eksperts – vispārējās izglītības iestādes latviešu valodas un literatūras skolotājs, kurš strādā ar skolēniem, kuriem nav valodas attīstības problēmu, t.sk. ar talantīgajiem skolēniem un piedalās ne vien ikdienas mācību procesa organizēšanā, bet arī priekšmeta olimpiāžu uzdevumu sastādīšanā, darbu vērtēšanā.

Ekspertam tika piedāvāts iepazīties ar skolēnu radošajiem darbiem un novērtēt teikumu struktūras daudzveidību, vārdu krājuma bagātību, tēlaino izteiksmes līdzekļu lietošanas biežumu un cik oriģināls ir tēmas risinājums, izmantojot, skatot lietojuma biežumu, izmanto gradāciju no 1 līdz 5, kur 1 nozīmē reti, 2 – dažreiz, 3 – kā kuro reizi, 4 – bieži, 5 – vienmēr. Katras pozīcijas vērtējums dots 40. pielikumā, bet vidējā vērtējuma izmaiņas redzamas 3.13. attēlā.



3.13. att. PVT radošo darbu valodas vidējais vērtējums eksperta skatījumā

3.13. attēlā var redzēt, ka PVT valodas vidējais vērtējums ir paaugstinājies. Eksperta vērtējumā 7.klases beigās trīs PVT sasnieguši vidēju prasmes izteikties rakstos līmeni, divi PVT tam tuvojas. Diviem PVT nav izmaiņu starp vidējo vērtējumu otrajā un trešajā pētījuma gadā. Autore uzskata, ka tam ir objektīvi iemesli: vienam skolēnam krasi pasliktinājās situācija ģimenē, otram mācību gada laikā bija smaga operācija. Šie apstākļi ietekmē attīstību, autore uzskata, ka šajos apstākļos valodas vidējā vērtējuma saglabāšanās arī ir panākums.

Rezultātu analīzes rezultātā tika identificēti šķēršļi KKA modeļa optimālai darbībai – PVT noteiktās blakusdiagnozes un ģimenes statuss. No tā izriet nepieciešamība pilnveidot modeli, iekļaujot rehabilitācijas pasākumus, kas saistīti ar PVT vispārējā veselības stāvokļa uzlabošanu un pasākumus, kas veicina lielāku vecāku līdzdalību internātskolas dzīvē. Tomēr pašreizējos sociāli ekonomiskajos apstākļos reāla šāda modeļa darbība ir apšaubāma. Tam ir divi objektīvi iemesli.

Pirmkārt, nepietiekamais finansējums skolām. Arī normatīvajos dokumentus norādīta tikai konkrētā, ar internātskolas specifiku saistītā traucējuma, promocijas darba aspektā valodas

traucējuma, korekcija. Citi ar rehabilitāciju saistītie pasākumi nav paredzēti. Skolai nav arī pietiekamas sadarbības ar skolēnu ģimenes ārstiem.

Otrkārt, analizējot pētījuma rezultātus, tiek secināts - izglītības iestāde finansiālo un intelektuālo resursu ietvaros var palīdzēt skolēnam, bet gandrīz neiespējami ir mainīt vecāku attieksmi. Latvijas normatīvajos dokumentos uzsvērta vecāku fiziskā atbildība par patvērumu, mantu utt. Nav norādes par atbildību par bērna izglītošanu un rehabilitāciju, ja tāda nepieciešama. Piemēram, 1998.gadā "Bērnu tiesību aizsardzības likuma" 24.pantā noteikti vecāku pienākumi - vecāku pienākums ir rūpēties par bērnu un viņa mantu un sagatavot bērnu patstāvīgai dzīvei sabiedrībā, pēc iespējas respektējot viņa individualitāti, ievērojot spējas un tieksmes. Arī Eiropas Komisijas mājas lapā uzsvērts, ka vecāku atbildības jēdziens aptver pienākumus un tiesības rūpēties par bērnu un viņa īpašumu. Tas iekļauj pienākumu nodrošināt, lai bērnam būtu patvērums, pārtika un apģērbs, kā arī atbildību par bērna audzināšanu. Tajā ietilpst atbildība rūpēties par bērna īpašumu, ja tāds ir. Tāpat tas aptver tiesības bērnu juridiski pārstāvēt. Autore uzskata, ka pašreizējos apstākļos Latvijā nepieciešams runāt ne tikai par demogrāfisko jautājumu risinājumu, kad centrā ir valsts finansiāls atbalsts vecākiem, bet konkretizēt likumdošanā arī vecāku atbildības jautājumu. Viens no punktiem varētu būt vecāku pienākums sadarboties ar izglītības un veselības iestādēm, lai sekmētu vispusīgu bērna attīstību. Atkarībā no vecāku līdzdalības varētu risināt jautājumu par diferencēta pabalsta izmaksu.

Autore uzskata, ka tālākai modeļa pilnveidei nepieciešami starpdisciplināri pētījumi (pedagoģiskie, psiholoģiskie, sociālie, medicīniskie), kas ļautu precīzāk izprast blakusdiagnožu un vecāku attieksmes ietekmi uz komunikatīvās kompetences attīstību un, balstoties uz kuriem, tiktu izstrādāti kompensējošie mehānismi, lai veicinātu PVT komunikatīvās kompetences attīstību.

KKA modeļa aprobācijas laikā X internātpamatskolā iegūto datu analīze un triangulācija ļauj secināt:

1. Komunikatīvās kompetences attīstībai PVT nepieciešams apzināties sevi kā komunikācijas partnera un pilnveidot informācijas kvalitāti. Šai procesā būtiska ir pieredzes apgūšana dažādās komunikatīvajās situācijās ar dažādiem komunikācijas partneriem.
2. Pedagoģiskajā procesā komunikatīvās kompetences attīstība realizējas dažādos darbības veidos. Komunikatīvajā kompetencē iekļauto elementu (lingvistiskais, diskursa, pragmatiskais, stratēģiskais, sociokultūras) attīstība iespējama gan mutvārdu, gan

rakstveida formā, īpašu uzmanību ierādot mijiedarbībai jeb interakcijai gan pašu skolēnu starpā, gan paplašinot komunikācijas partneru loku.

3. PVT komunikatīvās kompetences attīstību ietekmē tādi faktori kā kompleksa korekcijas darba uzsākšanas laiks, logopēdiskais slēdziens, blakusdiagnozes un ģimenes statuss.
4. Kruskal – Valisa H – tests atšķirību noteikšanai atkarībā no iestāšanās skolā liecina, ka savlaicīgi uzsākts kompleksa korekcijas darbs sekmē komunikatīvās kompetences attīstību. Vēlāka korekcijas darba uzsākšanas rezultātā skolēniem ir zemāks līmenis prasmē izteikties rakstos, lietot datoru un iegūt informāciju. 3.mērījumā statistiski maksimāli būtiskas atšķirības konstatētas prasmē izteikties rakstos ($p=0,001$), statistiski ļoti būtiskas prasmē lietot datoru ($p=0,004$) un prasmē iegūt informāciju ($p=0,007$). Visos gadījumos visaugstāk tiek novērtēti skolēni, kuri mācības X internātpamatskolā uzsākuši no 1.klases.
5. Kruskal – Valisa H-testa rezultāti atšķirību noteikšanai atkarībā no logopēdiskā slēdziena analīze liecina, ka mērķtiecīga pedagoģiskā un korekcijas darba procesā iespējams novērst atšķirības komunikatīvās kompetences rādītāju attīstībā, izņemot gadījumus, kad neatgriezeniski traucēta kāda no runas orgāniem attīstība. Tas ietekmē prasmi izteikties mutvārdos. Par to liecina fakts, ka citos rādītājos būtiskas atšķirības netiek konstatētas.
6. Atkarībā no logopēdiskā slēdziena PVT pašnovērtējumos saglabājas statistiski ļoti būtiskas atšķirības atkarībā no blakusdiagnozes ($p=0,002$), ekspertu un visu X internātpamatskolas respondentu atbilžu analīzē konstatētas būtiskas atšķirības vienā rādītājā – „prasme izteikties mutvārdos”.
7. Vispārējais veselības stāvoklis ir svarīgs, jo tas ietekmē gan pusaudžu vecumposmam raksturīgās fizioloģiskās izmaiņas, gan sava Es apzināšanos, gan citus savstarpēji saistītos attīstības aspektus. Pusaudzis var izjust diskomfortu, izvairīties no vienaudžiem. Tas ietekmē arī pusaudža komunikāciju un to, kā viņš sevi izjūt kā komunikācijas partneri. Kruskal – Valisa H testa atšķirību noteikšanai atkarībā no blakusdiagnozēm rezultāti liecina, ka 3.mērījumā ir statistiski ļoti būtiskas atšķirības pašizjūtai ($p=0,009$) un būtiskas atšķirības sadarbībai ($p=0,050$). Kendela korelācijas analīze liecina, ka abi šie rādītāji korelē ar rādītāju „prasme izteikt viedokli”, ar ko var pamatot statistiski būtiskās atšķirības šai rādītājā ($p=0,015$). Statistiski maksimāli būtiskas atšķirības konstatētas arī prasmei izteikties mutvārdos ($p=0,001$). Šo atšķirību iemesls – neatgriezeniski runas orgānu traucējumi.

8. PVT komunikatīvās kompetences attīstību lielā mērā nosaka ģimenes statuss. Augstāka ranga vidējā vērtība visos rādītājos ir PVT no labvēlīgām ģimenēm. KKA modeļa aprobācijas gaitā atšķirības mazinās vai izzūd, izņemot prasmē izteikties rakstos un prasmē lietot datoru. Visu X internātpamatskolas respondentu atbildēs saglabājas statistiski ļoti būtiskas atšķirības, zemākā ranga vidējā vērtība ir PVT, kuri nāk no riska ģimenēm.
9. Frīdmana testa rezultāti liecina, ka pastāv statistiski būtiskas atšķirības starp kritērijiem „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” un „informācija” ($p=0,000$). Visu X internātpamatskolas respondentu vērtējumos rādītājiem „pašizjūta” un „tolerance” konstatētas statistiski ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,004$), pārējos rādītājos signifikance norāda uz maksimāli būtiskām atšķirībām ($p\leq 0,001$). Signifikances lielums un rangu vidējā vērtība katrā mērījumā norāda uz pozitīvu attīstības dinamiku.
10. Vilksoksona testa rezultāti liecina, ka visu X internātpamatskolas respondentu atbildēs pastāv maksimāli būtiskas atšķirības rādītājos „sadarbība”, „atbildība”, „prasmē izteikties rakstos”, „prasmē lietot datoru”, „prasmē iegūt informāciju”, „prasmē izteikt viedokli”, pārējos rādītājos konstatētas statistiski ļoti būtiskas atšķirības, kas liecina par PVT komunikatīvās kompetences līmeņa paaugstināšanos.
11. PVT radošo darbu analīze programmas AQUAD 6 vidē liecina par metakodu un multiplo kodu lietošanas biežuma palielināšanos pētījuma laikā. Vispārināšanai veiktā iegūto rezultātu apstrāde programmā SPSS 17.0 liecina, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības ($p\leq 0,001$) starp metakodiem pētījuma sākumā un beigās. Būtiskas atšķirības vērojamas trīs rādītājiem: „tolerancei” ($p=0,022$), „prasmei izteikties rakstos” ($p=0,019$) un „prasmei izteikt viedokli” ($p=0,021$).
12. Nepieciešams pilnveidot KKA modeli, paredzot tā darbībā aktīvu vecāku līdzdalību un rehabilitācijas pasākumus PVT noteikto blakusdiagnožu seku mazināšanai, tomēr konkrētajos ekonomiskajos apstākļos un atbilstoši Latvijas likumdošanai piedāvātā pilnveidotā modeļa aprobācija ir problemātiska un tas ir pamats tālākiem starpdisciplināriem pētījumiem

NOBEIGUMS

Atbilstoši promocijas darba mērķim un uzdevumiem pētījuma gaitā tika izanalizēta pedagoģiskā un psiholoģiskā literatūra un dokumenti par valodas traucējumiem un to radītajiem sekundārajiem traucējumiem un to ietekmi uz pusaudžu attīstību (*Baker, 2002, Craig & Baucum, 2008, Jessor, 1992, Miltiņa, 2005, Rice & Dolgin, 2010, Smita & Strika, 1998, Svence, 1999, Tūbele, 2008, 2006, 2004, 2002, Бородулина, 2004, Игнатьева, 2005, Корнев, 2001, Назарова, 2001, Сивкова, 2008, Трофимова, 2006, Шилова, 2005, u.c.*), komunikatīvo kompetenci un komunikācijas modeļiem (*Agejevs, 2005, Andersone, 2004, Berlo, 1960, Brown, 1987, Canale & Swain, 1980, Chomsky, 1965, Garleja, 2003, Ho, 2008, Kagal & Filin, 2004, Lintz, 2008, Матвеева & Анিকেева & Мочалова, 2000, Почебут & Мейжис, 2010, u.c.*), pedagoģiskā procesa organizāciju un mācīšanos kā individuāli specifisku zināšanu konstruēšanas veidu (*Andersone, 2007, Boldrini, 2009, Maslo, 1998, Piažē, 1994, Rubana, 2004, Žogla, 2001, Williams, 1995, Визомский, 1999, Леонтьев, 1975, u.c.*).

Teorētiskā pētījuma rezultātā tika secināts, ka:

- valodas traucējumi un to radītās sekas ietekmē komunikatīvās kompetences attīstību. Tas rada apdraudējumu pusaudžu ar valodas traucējumiem sekmīgai socializācijai nākotnē. Nepieciešams pēc iespējas agrāk uzsākt korekcijas darbu, tomēr arī tad ne vienmēr iespējams traucējumus un to radītās sekas novērst. Nepilnīgi attīstīta valoda ietekmē visu mācību procesu, skolēnam var rasties informācijas izpratnes, domāšanas, iegaumēšanas un citas attīstības problēmas, kas rada nepieciešamību nodrošināt labvēlīgus apstākļus šo skolēnu izglītībai;
- mūsdienu ekonomiskajā situācijā jāpastāv divu veidu izglītības iespējām – speciālās izglītības iestādēm un skolām, kas reāli īsteno iekļaujošu politiku, lai, izvērtējot katru konkrēto gadījumu, pieņemtu bērna interesēm un vajadzībām visatbilstošāko lēmumu par mācībām konkrētā izglītības iestādē;
- komunikatīvā kompetences apguves process ir aktīvas darbības process, tas notiek nepārtraukti, tam piemīt cikliskums, kas raksturo darbības pāreju augstākā līmenī;
- komunikatīvās kompetences attīstībā nozīmīgi ir priekšnosacījumi. Tie var būt subjektīvi un objektīvi. Subjektīvie priekšnosacījumi: pusaudža ar valodas traucējumiem pašcieņa, motivācija, paškontrolē, vajadzība komunicēt, pašvērtējums, vajadzība pašaktualizēties,

iepriekšējā komunikatīvā pieredze, lingvistiskā un sociokultūras kompetence. Objektīvie priekšnosacījumi: skolotāja attieksme, klases biedru attieksme, mācību vide un mērķtiecīga, nepārtraukta un sistemātiska palīdzība jaunu kompetencē iekļauto prasmju apguvē, nostiprināšanā un uzturēšanā, līdz tās kļūst noturīgas;

- pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstībai nepieciešams didaktiskais modelis, kas ietver sevī galvenos veiksmīgas komunikācijas komponentus un priekšnosacījumus un aktīvu darbību mikro un makro vidē;
- didaktiskā pieeja komunikatīvās kompetences attīstības modeļa ieviešanai ietver sevī:
 - mācību programmu, kas atbilst standartos un mācību priekšmeta programmā noteiktajam saturam un kura promocijas darba ietvaros pilnveidota atbilstoši pusaudžu ar valodas traucējumiem vajadzībām (dinamika, pēctecība, atbilstība);
 - pedagoģiskās aktivitātes, kas orientētas uz komunikatīvās kompetences attīstību mikro un makro vidē (pieredze, modelēšana, sava konstrukta veidošana);
 - mācību metodes un līdzekļus, kas sekmē satura apguvi un veicina komunikatīvās kompetences attīstību (individualizācija, pielāgošana).
- darbā ar pusaudžiem ar valodas traucējumiem latviešu valodas skolotājam pedagoģiskā procesa konstruēšanai un vadīšanai veicamas vairākas pedagoģiskās darbības:
 - izglītojošā, lai pusaudzis ar valodas traucējumiem sasniegtu mācību programmā noteiktos rezultātus atbilstoši savām spējām;
 - komunikatīvo kompetenci attīstošā, lai pusaudzis ar valodas traucējumiem iespēju robežās attīstītu visus veiksmīgai komunikācijai nepieciešamos komponentus un komunikatīvajā kompetencē ietvertos elementus;
 - audzinošā, lai pusaudzis ar valodas traucējumiem bagātinātu motīvus, uzskatus, veidotu vērtīborientāciju;
 - korekcijas, lai, izmantojot specifiskas metodes atbilstoši valodas traucējuma veidam, pusaudzis ar valodas traucējumiem pilnveidotu vārdu krājumu, novērstu raksturīgās kļūdas, veiktu savas valodas paškontroli.

Promocijas darbā veiktā teorētiskās literatūras un dokumentu analīze un veiktais empīriskais pētījums ļāva izveidot un pamatot :

- pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences definīciju : *pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvā kompetence ir sevis kā līdzvērtīga komunikācijas partnera apzināšanās un motivēta valodas prasmju (lingvistisko, sociokultūras, diskursa,*

stratēģisko) izmantošana un apzināta pieredzes bagātināšana daudzveidīgos kontekstos savu mērķu un vēlmju īstenošanai.

- komunikatīvās kompetences kritērijus un rādītājus :
 - kritērijs sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās (rādītāji: pašizjūta, sadarbība, atbildība, empātija, tolerance) ;
 - kritērijs informācijas apmaiņa (rādītāji: prasme izteikties mutvārdos, prasme izteikties rakstos, prasme lietot datoru, prasme iegūt informāciju, prasme izteikt viedokli) ;
- pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences līmeņu aprakstus, ko raksturo būtiskas aktivitātes pazīmes: noraidoša, pasīva klātbūtne, situatīva aktivitāte, aktivitāte pazīstamā vidē, stabila aktivitāte. Aktivitāte norāda uz komunikatīvās kompetences līmeni – jo augstāka darbības intensitāte, jo augstāks komunikatīvās kompetences līmenis.
- pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstības modeļi, kurā kā galvenie komponenti izraudzīti pusaudzis ar valodas traucējumiem un dažādi komunikācijas partneri, konteksts un pieredze. Modelis darbojas mikro un makro vidē;
- jaunu darbības veidu – kopdarbību, kas no sadarbības atšķiras ar to, ka skolotājs darbojas nevis kā konsultants un padomdevējs, bet kā līdzvērtīgs partneris visas darbības un tās novērtēšanas laikā;
- jaunu vērtēšanas metodi - ilgtermiņa ieskaite, kas uztur nepieciešamību sistemātiski palīdzēt pusaudzīm ar valodas traucējumiem, variējot metodes un paņēmienus, paredz vielas sadali nelielās apjoma vienībās, kas ļauj sasniegt vēlamo mācību rezultātu.

Komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskā modeļa aprobācija un iegūtie empīriskā pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka:

- pedagoģiskajā procesā komunikatīvās kompetences attīstība realizējas dažādos darbības veidos. Komunikatīvajā kompetencē iekļauto elementu (lingvistiskais, diskursa, pragmatiskais, stratēģiskais, sociokultūras) attīstība iespējama gan mutvārdu, gan rakstveida formā, īpašu uzmanību ierādot mijiedarbībai jeb interakcijai gan pašu skolēnu starpā, gan paplašinot komunikācijas partneru loku;
- pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību ietekmē tādi faktori kā kompleksa korekcijas darba uzsākšanas laiks, logopēdiskais slēdziens, blakusdiagnozes, ģimenes statuss (par ko liecina Kruskal – Valisa H testa rezultāti), nepārtraukta palīdzība, ko

sistematizē maza apjoma uzdevumi, kas vērsti uz tuvāko attīstības zonu un kas sekmē jaunu veiksmīgai komunikācijai nepieciešamo īpašību veidošanos un to stabilizāciju;

- izstrādātais komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis sekmē pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību. Par to liecina datu analīze SPSS 17.0 un AQUAD 6 vidē:
 - Frīdmana testa rezultāti liecina, ka pastāv statistiski būtiskas atšķirības starp kritērijiem „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” un „informācijas apmaiņa” ($p=0,000$). Rādītājiem „pašizjūta” un „tolerance” konstatētas statistiski ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,004$), pārējos rādītājos signifikance norāda uz maksimāli būtiskām atšķirībām ($p\leq 0,001$);
 - Vilkoksona testa rezultāti liecina, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības rādītājos: „sadarbība”, „atbildība”, „prasme izteikties rakstos”, „prasme lietot datoru”, „prasme iegūt informāciju”, „prasme izteikt viedokli”, pārējos rādītājos konstatētas statistiski ļoti būtiskas atšķirības;
 - pusaudžu ar valodas traucējumiem radošo darbu analīze programmas AQUAD 6 vidē liecina par metakodu un multiplo kodu lietošanas biežuma palielināšanos. Vispārīnāšanai veiktā iegūto rezu apstrāde programmā SPSS 17.0 liecina, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības ($p\leq 0,001$) starp metakodiem pētījuma sākumā un beigās. Būtiskas atšķirības vērojamas trīs rādītājiem: tolerancei ($p=0,022$), prasmei izteikties rakstos ($p=0,019$) un prasmei izteikt viedokli ($p=0,021$).

Empīriskajā daļā iegūto mērījumu validitāti un ticamību nodrošina kvalitatīvo un kvantitatīvo pētījuma metožu izmantošana, kas aptver ilgāku laika posmu, un iegūto rezultātu triangulācija.

Balstoties uz empīriskajā pētījumā iegūtajiem datiem un to analīzi, uz promocija darbā izvirzīto pētījuma jautājumu - vai komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis, kurš paplašina logopēdiskās internātpamatskolas skolēnu komunikatīvo darbību mācību procesā, ārpusstundu laikā un ārpus skolas situācijās, veicina pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību – var atbildēt apstiprinoši: izstrādātais komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis veicina pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību, tomēr pilnīgai tās efektivitātes nodrošināšanai nepieciešams vecāku atbalsts un kvalitatīva medicīniskā rehabilitācija smagāku blakusdiagnožu gadījumos.

Aizstāvēšanai tiek izvirzītas šādas tēzes:

1. Mērķtiecīgi organizētā pedagoģiskā darbībā, apzinot pusaudzību ar valodas traucējumiem vajadzības, komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis realizējas cikliski un dinamiski, kā pamatā ir pusaudzību ar valodas traucējumiem aktivitāte pēc informācijas apmaiņas un sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās. Būtiskas aktivitātes pazīmes: noraidošā, pasīva klātbūtne, situatīva aktivitāte, aktivitāte pazīstamā vidē, stabila aktivitāte.
2. Kompleksa palīdzība sasniegtajā komunikatīvās kompetences attīstības līmenī un mērķtiecīga palīdzība veidot atbilstošas kvalitatīvi jauna aktivitātes līmeņa īpašības, sistemātiska apstākļu uzturēšana aktīvai komunikatīvajai darbībai un pieredzes bagātināšana mikro un makro vidē sagatavo pusaudzības ar valodas traucējumiem veiksmīgai komunikācijai nepazīstamos kontekstos.
3. Pusaudzības ar valodas traucējumiem sniegtajam atbalstam raksturīgs sistemātiskums un nepātrauktība, metožu maiņa skolēna slimības laikā. Tas nodrošina vienmērīgas palīdzības uzturēšanu noturīgas komunikatīvās kompetences veidošanai.

Rekomendācijas un ieteikumi turpmākiem pētījumiem.

Iespējami pilnīgākai izpratībai, ar kādām grūtībām mācību procesā un komunikatīvajā darbībā saskaras pusaudzības ar valodas traucējumiem, promocijas darba autore aicina skolotājus arī pamatskolas periodā cieši sadarboties ar logopēdu un, organizējot pedagoģisko procesu, traucējumu dēļ nepazemināt šiem pusaudzības izvirzītās prasības, bet piedāvāt ilgāku laiku uzdevumu izpildei, sadalīt plašāka apjoma materiālu sīkākās vienībās, palīdzēt pusaudzības ar valodas traucējumiem apgūt viņiem atbilstošus mācīšanās paņēmienus (līmlapiņu izmantošana, galvenās domas pasvīturošana u.tml.).

Pētījuma gaitā izstrādātais un pārbaudītais komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskais modelis, didaktiskā pieeja tā ieviešanai var tikt izmantots darbā ar pusaudzības ar valodas traucējumiem ne tikai internātpamatskolas, bet arī vispārējās izglītības iestādes apstākļos. To iespējams piemērot arī darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vai īpašās vajadzības, uz kuru pamata sekundāri veidojušies komunikācijas traucējumi.

Promocijas darbā izpētīta komunikatīvās kompetences attīstība pusaudzības ar valodas traucējumiem, īstenojot komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskā modeļa principus internātpamatskolas apstākļos. Tā kā empīriskajā pētījumā iegūtie dati programmā SPSS 17.0 uzrādīja būtiskas atšķirības atkarībā no blakusdiagnozēm un ģimenes gan kritēriju, gan rādītāju vērtējumos norāda uz to, ka nepieciešams modeli pilnveidot. Tas rada nepieciešamību veikt starpdisciplinārus pētījumus (pedagoģiskie, psiholoģiskie, sociālie, medicīniskie), kas ļautu precīzāk

izprast blakusdiagnožu un vecāku attieksmes ietekmi uz komunikatīvās kompetences attīstību un balstoties uz kuriem tiktu izstrādāti kompensējošie mehānismi, lai veicinātu pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību.

Vēl viens turpmāko pētījumu virziens varētu būt saistīts ar komunikatīvās kompetences novērtēšanu, izmantojot noteiktos kritērijus un rādītājus, vispārējo izglītības iestāžu audzēkņiem, kuriem dažādu iemeslu dēļ (nāk no riska ģimenes, ir vienaudžu atstumts, nāk no minoritāšu ģimenes un ārpus skolas komunicē citā valodā u.c.) varētu būt komunikācijas traucējumi. Komunikatīvās kompetences attīstības didaktiskā modeļa aprobācija darbā ar šiem skolēniem ļautu paplašināt pētījuma robežas, pilnveidot modeli un vispārināt izmantošanai daudzveidīgās pedagoģiskajās situācijās.

PATEICĪBAS

Izsaku pateicību promocijas darba vadītājai Dr.paed., profesorei V.Ļubkinai par nesavtīgu atbalstu, konstruktīviem padomiem, iedvesmu un atbalstu promocijas darba tapšanā.

Pateicos darba priekšizstrādēšanas recenzentiem Dr.habil.paed., prof. I.Žoglai un Dr.soc. psihol. L. Brokānei par promocijas darba recenzēšanu un vērtīgiem ieteikumiem darba kvalitātes uzlabošanai.

Izsaku pateicību Rēzeknes augstskolas ESF projekta „Atbalsts doktora studiju programmu īstenošanai Rēzeknes Augstskolā” (Vienošanās par projekta īstenošanu Nr. 2009/0161/1DP/1.1.2.1.2/09/IPIA/VIAA/007) personālam par iespēju saņemt finansiālu atbalstu pētnieciskajām aktivitātēm promocijas izstrādes laikā.

Pateicos Dr.paed., asoc. profesorei Sarmītei Tūbelei un Dr.paed. Rasmai Vīgantei par iedrošinājumu un vērtīgiem padomiem promocijas darba izstrādes sākumposmā.

Par iespējām iepazīt Vācijas pieredzi darbā ar personām ar speciālām vajadzībām, saturīgām diskusijām pateicos Dortmundes Universitātes profesoram PhD H. Biermann.

Par sapratni un pretimnākšanu pateicos Rēzeknes logopēdiskās internātpamatskolas direktorei Ritai Zommerei un psiholoģei Irinai Krustei.

Par lieliskām idejām promocijas darba tapšanas laikā pateicos Dr.paed.T.Pīgoznei, par palīdzību darba vizualizācijā - L.Priedeslaipai, par atbalstu – A.Štikānei.

Paldies manai ģimenei par sapratni, izturību un līdzīgu jušanu visā promocijas darba tapšanas gaitā!

BIBLIOGRĀFIJA

Literatūra un avoti

1. Agejevs, V. (2005). *Semiotika*. Rīga: Jumava.
2. Alijevs, R, Kaže N. (2001). *Bilingvālā izglītība. Teorija un dzīve*. Rīga: Retorika A.
3. Alijevs, R. (1999). *Vidusskolēnu jaunrade mācībās*. - Rīga: RaKa.
4. Andersone, R. (2007). *Izglītības un mācību priekšmetu programmas*. Rīga: RaKa.
5. Andersone, R. (2004). *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa.
6. Anspoka, Z. (2011a). Mācību līdzeklis un skolēna mācīšanās kompetence. *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*, CD formātā, izdots ar IZM finansiālu atbalstu.
7. Anspoka, Z. (2011b). Rakstītprātība pirmskolā un skolā: dažas pēctecības problēmas un risinājumi. *Sabiedrība, Integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011.gada 27.-28.maijs. II daļa*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola, 21.-30.lpp.
8. Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. New York. Toronto. London: D. van Nostrand Co. Ltd.
9. Baker, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Downloaded from www.atvertaskola.iac.edu.lv (access 17.12.2009.).
10. Baltušīte, R. (2006). *Skolotāja loma mācīšanās motivācijā*. Rīga: RaKa.
11. Bara, B. G., Cutica, I., Tirassa, M. (2001). Neuropragmatics: Extralinguistic communication after closed head injury. *Brain and Language, Volume 77*, 72–94.
12. Baum, Fr., MacDougall, C, Smith, D. (2006). *Participatory action research*. Downloaded from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2566051/> (access 07.01.2012.).
13. Baumanē, A. (1976). *Skaņu izrunas traucējumu novēršana bērniem*. Rīga: Zvaigzne.
14. Baumanē, A. , Ķeire, L. (1994). *Valodas traucējumu veidi : displālija, alālīja, dizartrijs, afāzija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
15. Baumeister, R.F., Vohs, K.D. (2007). *Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation*. Downloaded from http://www.blackwellpublishing.com/pdf/compass/spco_001.pdf (access 16.01.2012.).
16. Berlo, D. K. (1960). *The process of communication : An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
17. Bernsteins, B. (2003). Sociālais slānis, valoda un socializācija. *Kentaurs XXI Nr.30*, 85.-

101.lpp.

18. Blakemore, S. - J., Frith U. (2005). *The learning brain: lessons for education*. United Kingdom : Blackwell Publishing.
19. Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism*. University California Press.
20. Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.
21. Borgen, W., Amundson, N. *Adolescent Stages of Development*. Downloaded from http://www.childdevelopmentinfo.com/development/teens_stages.shtml (access 06.01.2011.).
22. Boldrini, F. (2009). *Learning Through Emotions. A practical guide for using emotions as learning tools in secondary schools*. Cita de Costello: Montesca papers.
23. Brown, H.G. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, New Jersey.
24. Burleson, W. (2005). Developing creativity, motivation, and self-actualization with learning systems. *International Journal of Human-Computer Studies, Volume 63, Issue 4-5*, 436 – 451.
25. Caldwell, L.L., Smith, R., (2005). Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment Nancy Darling. *Journal of Leisure Research, Volume 37*, 51-76.
26. Caldwell, Ph. (2004). *Du weist nich, wie das ist! Wirkungswolle Interaktion mith Menschen mit Storungen im Autistischen Spectrum SaS un scwerwn Lernbehindrungen*. Deutschland, Juventa verlag Weinheim un Munchen, 134 s.
27. Canale, M, Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1-47.
28. Carroll, A., Purdie, N. (2007). Extra-curricular involvement and self-regulation in children. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, Volume 24*, 19 – 35.
29. Carter, R., McCarrthy, M. (1980). *Exploring Spoken English*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Cirrin, F.M., Gillam, R.B. (2008). Language Intervention Practices for School – Age Children With Spoken Language Disorders: A Systematic Review. *Language, Speech and Hearing Services in School. Volume 39*, 110 – 137.
31. Chomsky N. (1965). *Aspect of the Theory of Syntax*. Cambridge: Massachussts, MIT Press

32. Cobb, N. J. (2010). *Adolescence: Continuity, Change, and Diversity, Seventh Edition*. Downloaded from <http://sites.sinauer.com/cobb/chapter01.html> (access 07.01.2011.).
33. Coghlan, D., Brannick, T. (2005). *Doing Action Research in Your Own Organization*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapoure: Sage Publications.
34. Corson, D. (2001). *Language Diversity and Education Lawrence Erlbaum Associates*. Mahwah, New Jersey.
35. Curtain, H., Dahlberg, C.A. (2004). *Languages and Children – Making the Match*. Pearson Education, Inc.
36. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
37. Čehlovs, M. (2008). Izglītības humanitārā modeļa teorētiskais pamats. *LU zinātniskie raksti.741.sēj.* Rīga: Latvijas Universitāte, 15.-24.lpp.
38. Čepele, V. (2008). *Nepietiekoši mācību sasniegumi pamatskolā*. Rēzekne: RA Izdevniecība.
39. Deci, E.L., Ryan, R.M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology, Voume. 49, No. 3*, 182–185.
40. Denijs, R. (2002). *Prasme sazināties un uzstāties*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
41. Dewey, J. (1998/1938). *Expierence & Education..* kappa Delta PI.
http://books.google.lv/books?id=UE2EusaU53IC&printsec=frontcover&hl=lv&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
42. Dodwell, K., & Bavin, E. L. (2008). Children with specific language impairment: An investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language and Communication Disorders, Volume 43(2)*, 201–218.
43. Douglas, D. (2000). *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge University Press.
44. Dryden, G., Vos, J. (2008). *Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai*. Pieejams <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf> (skatīts 06.01.2011).
45. Druviete, I. (2003). Dells Haimzs un komunikatīvās kompetences teorija. *Kentaurs XXI, Nr.30*, 28.-30.lpp.
46. Edeirs, Dž. (1997). *Efektīva komunikācija*. R., SIA „Asja”.
47. Eggertsdottir, R., Marinossou, G.L. (2005). *Pathways to Inslusion. A Guide to Staff Development*. Hasskolautgafan: University of Iceland Press.

48. Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Buckingham. Open University Press.
49. Felsenfeld, S., Broen, P. A., McGue, M. (1994). A 28-year follow-up of adults with a history of moderate phonological disorder: Educational and occupational results. *Journal of Speech and Hearing Research, Volume 37*, 1341-1353.
50. Ferrance, E. (2000). *Action Research*. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University.
51. Fey, M. E., Catts, H.W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, Volume 47*, 1301–1318.
52. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. R., Raka.
53. Foulger, D. (2004). *Models of the Communication Process*. Downloaded from <http://www.scribd.com/doc/62621354/Models-of-the-Communication-Process> (access 03.10.2010.).
54. Freida, A.(2010). *Ievads bērnu psihoanalīzē*. Rīga: Zvaigzne ABC.
55. Garleja, R. (2006). *Cilvēkpotenciāls sociālā vidē*. Rīga: RaKa.
56. Garleja, R. (2003). *Darbs, organizācija un psiholoģija*. Rīga; RaKa.
57. Garleja, R. Vidnere, M. (2000). *Psiholoģijas un sociālās uzvedības aspekti ekonomikā*. Rīga: RaKa.
58. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
59. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*, Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
60. Geske, A., Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
61. Gillam, R. B., Johnston, J. R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning impaired and normal achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research, Volume 35*, 1303–1315.
62. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
63. Guttmannova, K., Szanyi, J. M. Cali, P. W. (2008). Internalizing and Externalizing Behavior Problem Scores: Cross-Ethnic and Longitudinal Measurement Invariance of the Behavior Problem Index. *Educational & Psychological Measurement, Volume 68 (4)*, 676–694.
64. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirandre, R. (2001). *Sociālais pedagogs un*

- bērns ar valodas sistēmas traucējumiem*. Rīga: Apgāds „Rasa ABC”.
65. Hēgelis, G. V. F. (1981). *Filozofijas zinātņu enciklopēdija*. Rīga: Zvaigzne.
 66. Henderson, C. E., Dakof, G. A., Schwartz, S. J. & Liddle, H. A. (2006). Family Functioning, Self-Concept, and Severity of Adolescent Externalizing Problems. *Journal of Child and Family Studies, Volume 15*, 721–731.
 67. Ho, Hua-Kuo (2008). *Development of the Integrated Communication Model*. Downloaded from http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED502682&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED502682 (access 06.01.2011.).
 68. Illeris, K. (1999/2007). *How We Learn: learning and non-learning in school and beyond*. USA, Canada: Routledge.
 69. Ivarsson - Jansson, E, Cooper, K, Augusén, H, Frykland, M. (2009). *More like real life— Motivational methods of teaching in upper secondary school*. Downloaded from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511180.pdf> (access 02.02.2011.).
 70. Jarvis P., Holford, J., Griffin, C. (2003). *The Theory and Practice of Learning*. London & Sterling: Kogan Page.
 71. Jessor, R. (1992). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Developmental Review, Volume 12*, 374-390.
 72. Jurgena I. (2002). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: Izglītības sōļi.
 73. Jurgena I. (2000). Topošo skolotāju profesionālās kompetences veidošanās iespējas studiju procesā RPIVA. *Baltijas reģiona valstu integrācijas problēmas ceļā uz Eiropas Savienību*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
 74. Kafki, W. (1998). *Selbsttätigkeit als Grundprinzip des Lernens in der Schule - Wiederaufnahme und Weiterentwicklung einer reformpädagogischen Idee und ihre Verwirklichung in der Schule*. Downloaded from <http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k08.html> (access 18.03.2011.).
 75. Karlsen, J. I. (1991). Action Research as Method. In: Whyte W. F. (editor) *Participatory Action Research*. USA: SAGE Publications, 143-159.
 76. Karpova, Ā. (1998) . *Personība. Teorijas un to rādītāji*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 77. Kaufman, J., Gabler, J. (2004). *Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process*. Downloaded from

- <http://digilib.bc.edu/reserves/sc001/milm/sc00105.pdf> (access 03.01.2012.).
78. Kauliņa, A., Tūbele, S. (2011). Specifisku lasīšanas traucējumu simptomi pedagoģiskajā procesā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011.gada 27.-28.maijs. I daļa.* 383. – 393.lpp.
 79. Kemmis, S., Wilkinson, M. (1998). Participatory action research and the study of practice. *Action Research in Practice: Partnerships for Social Justice in Education.* London and New York: Routledge. 559-603.
 80. Kemp, R.A.T., Ad, A., Vermulst, A.A., Finkenauer, C., Scholte, R.H.J., Overbeek, G., Rommes, E.W.M., Engels, R.C.M. (2009). Self-Control and Early Adolescent Antisocial Behavior A Longitudinal Analysis. *Journal of Early Adolescence*, Volume 29, Number 4, 497 – 517.
 81. Key, J. P. (1997). *Module R13 Experimental Research and Design.* Oklahoma State. Downloaded from University, Research Design in Occupational Education web site <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage2.htm> (access 07.11.2011.).
 82. Kincāns, V. (2005). Televīzija un bērni. *Latvijas Universitātes raksti. 678.sēj. Pedagoģija.* Rīga: Latvijas Universitāte.
 83. Kokare, M. (2011). *Mācīšanās organizācijā kā pedagoģiskā procesa perspektīva. Promocijas darba kopsavilkums.* R., Latvijas Universitāte
 84. Komenskis, J.A. (1992). *Lielā didaktika.* Rīga: Zvaigzne.
 85. Korels, V. (2010). *Kā izprast cilvēkus un pareizi izturēties pret tiem : psiholoģija darbā un ģimenē.* Rīga: Madris.
 86. Krashen, S.D. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* Downloaded from http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html (access 20.05.2010.).
 87. Kroplis, A., Raševska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs.* Rīga: RaKa.
 88. Kūle, M., Kūlis, R. (1996). *Filosofija.* Rīga: Burtnieks.
 89. Kupčs, J. (1997). *Saskarsmes būtība.* Rīga: Zvaigzne ABC.
 90. Laiveniece, D. (2003). *Valodas mācības pusaudzīm.* Rīga: RaKa.
 91. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos. SPSS. 2.grāmata.* Rīga: Izglītības soļi.

92. Lee, L. (1979). Is social competence independent of cultural context? *American Psychologist, Volume 34*, 795-796.
93. Lekrojs, K.V., Deilija, Dz.M., Miligena, K.B. (2001). *Sociālās prasmes 21.gadsimtam*. Rīga: Jumava.
94. Lieģeniece, D. (2002). *Ievads androloģijā jeb mācīšanās „Būt”pieaugušo vecumā*. Rīga: RaKa.
95. Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
96. Lintz, E. M. A (2008). *Conceptual Framework for the Future of Successful Research Administration*. Downloaded from http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ888527&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ888527 (access 21.12.2010.).
97. Lūse, J. (1994). *Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību*. Rīga: IAI.
98. Mahoney, J.L., Cairos, B.D., Farwer, T.W. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through extra – curricular activity participation. *Journal of Educational Psychology, Volume 95*, 409 – 418.
100. Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child Development, Volume 71*, 502-516.
101. Malouff, J.M., Rooke, S.E., Schutte, N.S., Foster, R.M., Bhullar, N. (2008). *Methods of Motivational Teaching*. Downloaded from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED499496.pdf> (access 07.12.2010.).
102. Markova, A. (1986). *Mācīšanās motivācijas veidošana skolēniem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
103. Maslo, I. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. Rīga: RaKa.
104. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga: RaKa.
105. Maslo, I., Gento, S., Nīmante, D. (2011). Pedagoģu attieksme pret dažādību un tās pedagoģiskajiem risinājumiem Spānijas un Latvijas salīdzinošā aspektā. *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*. CD formātā, izdots ar IZM finansiālu atbalstu.
106. Massey, E.K., Gebhardt, W.A., Garnefski, N. (2008). *Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years*. Downloaded from https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/13750/pages%2021-72_Ch%202.pdf?sequence=11 (access 16.01.2012.).

107. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
108. Monta, S. B. (2006). *User's Guide to the Composition Pyramid*. Department of English, University of Wisconsin. Downloaded from <http://www.belmont.edu/english/pdf/compppyramid.pdf> (access 22.10.2009.).
109. Montagnes, I. (2001). *Textbooks & learning materials 1990–1999: a global survey*. Downloaded from http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok170-eng-UNESCO_textbook_global_survey.pdf (access 26.10.2011.).
110. Moriana, J.A., Alos. Fr., Alcalá, R., Pino, M.J., Herruzo, J., Ruiz, R. (2006). Extra – curricular activities and academic performance in secondary students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. Volume 4, 35 – 46. Downloaded from http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/8/english/Art_8_82.pdf (access 02.01.2012.).
111. Mortensen, D.C. (2008). *Communication Theory. Second Editions*. Transaction Publishers, New Brunswick, New Jersey.
112. Muraven, M., Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and Depletion of Limited Resources: Does Self-control Resemble a Muscle? *Psychological Bulletin*, 247–259.
113. Ness, Ā. (2001). *Dzīves filozofija: personiskas pārdomas par jūtām un prātu*. Rīga: apgāds „Norden AB”.
114. Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, Volume 21(3), 331-342.
115. Novak, J.M. (2002). Improving Communication in Adolescents With Language/Learning Disorders: Clinician Considerations and Adolescent Skills. *Contemporary in Communication Science and Disorders*, Volume 29, 79–90.
116. Ņikiforovs, O. (2009). *Psiholoģija pedagogam. II*. Rīga: SIA Izglītības solī.
117. O'Dwyer, S. (2006). The English Teacher as Facilitator and Authority. *TESL EJ*, 9 (2) (March)
118. Omārova, S. (2002). *Cilvēks dzīvo grupā : sociālā psiholoģija*. Rīga: Kamene.
119. Ozanne, J. L., Saatcioglu, B. (2008). Participatory Action Research. *Journal of Consumer Research*, Volume 35(3), 423-39.
120. Pasquier, P., Chaib-draa, B. (2003). *Integrating Social Commitment-Based Communication in Cognitive Agent Modeling*. Downloaded from www.springerlink.com/content/68630ht47056k224/ (access 25.11.10.).
121. Pawlowsky P. (2003). The treatment of Organizational Learning in Management Science.

- Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. New York: Oxford, 61-88.
122. Pimapunsri, P., Thongdeelert, C., Provenzale, J., Chewwasung, K., Waren, M., Thepmungkorn, S., Limparungpatanakit, T. Bartfield, T., Ratanachikul, T. (2010). Investigation of Extracurricular Activities on Students' Socialization and Academic Performance. *Journal of Science, Technology, and Humanities, Volume 8 (1)*, 55-61.
 123. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
 124. Pipere, A. (2011). Kvalitatīvs pētījums. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa.
 125. Pļaveniece, M., Škuškovnika D. (2002). *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa.
 126. Reason, P., Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. *Handbook of Action Research*,. Thousand Oaks, CA: Sage, 1–14.
 127. Reed, V.A. (2004). *Introduction to Children with Language Disorders*. Allyn & Bacon, Inc.
 128. Reitere, K. (2008). Sociālā pedagoga darbs ar problemātiskiem pusaudžiem socializācijas procesā vidējā skolas posmā. *Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts*. Liepāja: LiePA, 116.-133.lpp.
 129. Reņģe, V.(2002). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 130. Richards, J., Rodgers.T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
 131. Rickheit, G., Strohner, H., Vorweg, C. (2008). The concept of communicative competence. *Handbook of Communication competence*. Berlin: Division of Walter de Gruyter GmbH & Co. KG, pp.: 36 – 85.
 132. Rubana, I. M. (2004). *Mācīties darot : interaktīvās mācības* . Rīga: RaKa.
 133. Ruben, B. D., Kealey, D. J. (1979). Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. *International Journal of Intercultural Relations, Volume 3*, 15–47.
 134. Rychen, D. S., Tiana, A. (2004). *Developing key competences in education: some lessons from the international and national experience*. UNESCO Publishing, Promotion and Sales Division, 1, rue Miollis, 75732 Paris Cedex 15, France.
 135. Sharp, H., Hillenbrand, K. (2008). Speech and Language Development and Disorders in Children. *Pediatric Clinics of North America, Volume 55*, 91-106.

136. Smita, K., Strika, L. (1998), *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: RaKa.
137. Spitzberg, B. H. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration, Volume 29*, 103–119.
138. Spronk, B. (1999). *Non Formal Education at a Distance: a Framework for Discussion*. Downloaded from www.col.org/forum/pcfpapers/spronk.pdf (access 18.12.2011.).
139. Stringer, E.T. (1996.) *Action Research – A Handbook for Practitioners*. London: Sage Publications.
140. Stromswold, K. (2001). The Heritability of Language: A Review and Metaanalysis of Twin, Adoption, and Linkage studies. *Language, Volume 77*, 647 – 723.
141. Suter, W. N. (2005). *Introduction to educational research: A critical thinking approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
142. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
143. Swann, Jr. W. B., Chang-Schneider, C., McClarty, K.L. (2007). Do People's Self-Views Matter? Self-Concept and Self-Esteem in Everyday Life. *American Psychologist Volume 62 (2)*, 84–94.
144. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
145. Špona, A., Čehlova Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa.
146. Tangney, J. P., Baumeister, R. F., Boone, A. L. (2004). High Self-control Predicts Good Adjustment, Less Pathology, Better Grades, and Interpersonal Success. *Journal of Personality, Volume 72*, 271–324.
147. Thompson, P.M, Cannon, T.D., Narr, K.L., van Erp. T., Poutanen, V.P., Huttunen, M., Lönngqvist, J., Standertskjöld-Nordenstam, C.G., Kaprio, J., Khaledy, M., Dail, R., Zoumalan C., Toga, A.W. (2001). Genetic Influences on Brain Structure. *Nature Neuroscience, Volume 4*, 1253 – 1258.
148. Tihomirova, I. (2010). Bērni ar īpašām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā. *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. 5.starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga: RPIVA.
149. Tiļļa, I. (2005). *Sociokultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: RaKa.
150. Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
151. Tūbele, S. (2011). Speciālā izglītība Latvijā pēc neatkarības atgūšanas. *Izglītība izaugsmei: pagātne, tagadne un nākotne*. CD formātā, izdots ar IZM finansiālu atbalstu.
152. Tūbele, S., Kauliņa A. (2009). Logopēda un psihologa sadarbība specifisko lasīšanas

- traucējumu diagnosticēšanā. *LU Raksti. 747.sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: Latvijas Universitāte.
153. Tūbele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
 154. Tūbele, S. (2007). Lasīšanas traucējumi vai disleksija? *LU Raksti. 715.sējums. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: Latvijas Universitāte.
 155. Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas. Promocijas darbs*. Pieejams www3.acadlib.lv/greydoc/Tubeles_disertacija/Tubele_lat.pdf (skatīts 18.02.2009).
 156. Tūbele, S., Lūse, J. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga: RaKa.
 157. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.
 158. Usmiani, S., Daniluk, J. (1997). Mothers and their adolescent daughters: Relationship between self-esteem, gender role identity, and body image. *Journal of Youth and Adolescence, Volume 26*, 45-62.
 159. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 160. Vīgante, R. (2008). Speciālās izglītības programmu līmeņu diferenciacija un integrācija. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās konferences materiāli*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
 161. Vilciņa, A. (2007). Pusaudžu delinkventa uzvedība un tās korekcija. *Dzīves jautājumi XII*. Rīga: Sociāla darba un sociālās pedagoģijas augstskola „Attīstība”.
 162. Villanueva, P., Jara, L., Palomino, H. (2010). Association of D16S515 Microsatellite with Specific Language Impairment on Robinson Crusoe Island, an Isolated Chilean Population: A Possible Key to Understanding Language Development. *Human Biology, Volume 82 (4)*, 395-408.
 163. Virilio, P. (1989). *Die Sehmaschine Media*. N.Y.
 164. Zimmerman, B. J. (2002). *Becoming a Self - Regulated Learner*. Downloaded from <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf> (access 06.12.2011.).
 165. Zimmerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self – Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology, Volume 81(3)*, 329-339.
 166. Zvirbule, A. (2004). *Kultūrvides izglītība*. Rīga: RaKa.
 167. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa.

168. Žukovs, L. (1997). *Ievads pedagogijā (pamatkurss)*. Rīga: RaKa.
169. Waters – Adams, St. (2006). *Action Research in Education*. Downloaded from <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm> (access 14.08.2011.).
170. Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities*. London and New York: Routledge.
171. Weindrich, D, Jennen-Steinmetz, Ch., M Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M.H. (1998). At risk for language disorders? Correlates and course of language disorders in preschool children born at risk. *Acta Pædiatr, Volume 87*, 1288–1294.
172. Widowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
173. Williams, M., Burden, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
174. Wiseman, R. L. (2001). *Intercultural Communication Competence*. Pieejams <http://commfaculty.fullerton.edu/rwiseman/ICCCpaper.htm> (skatīts 07.01.2012.).
175. Youngblade, L. M., Theokas, C. (2006). The Multiple Contexts of Youth Development: Implications for Theory, Research, and Practice. *Applied Developmental Science, Volume 10 (2)*, 58–60.
176. Бандура, А. (2000). *Теория социального научения*. Санкт – Петербург: издательство «Евразия».
177. Бастрикова, Е.М. (2004). Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. *Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект*. Казань: Казан. гос. ун-т. Pieejams <http://www.ksu.ru/fl0/publications/2004/articles.php?id=6&num=11000000> (skatīts 20.10.2011.).
178. Бородулина, С. Ю. (2004). *Коррекционная педагогика: психолого – педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников*. Ростов на Дону: издательство «Феникс».
179. Брунер, Дж. (1977). *Психология познания. За пределами непосредственной информации*. Москва: издательство «Прогресс».
180. Варнке, А. (Warnke A). (2001). Специфические нарушения развития (парциальные расстройства развития). *Детская и подростковая психиатрия*. Москва: ЗАО издательство «ЭКМО – Пресс».

181. Вацлавик, П., Бивии, Д., Джексон, Д. (2000). *Прагматика человеческих коммуникаций: Изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия*. Москва: ЗАО издательство «ЭКСМО – Пресс».
182. Выготский, Л. С. (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика – Пресс.
183. Гладченкова, Н. Н. (2002). Методологические основы нравственного воспитания личности современного школьника. *Известия Южного отделения Российской академии образования*. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 175-179 стр.
184. Дьюи, Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. Москва: издательство «Совершенство».
185. Зимняя, И. А. (2001). *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: издательство НПО "МОДЭК".
186. Игнатъева, Н. (1999). *Развитие коммуникативной компетенции старшеклассника в процессе обучения риторике*. Рига: ЛУ Институт педагогики и психологии.
187. Игнатъева, С. А. (2005). Коммуникативная деятельность старшеклассников с тяжелыми нарушениями речи. *Дефектология*, № 6, 21 – 27 стр.
188. Игнатъева, С. А., Блинков, Ю.А. (2004). *Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии*. Москва: издательство «Владос».
189. Корнев, А. И. (2001). Вопросы лечебной педагогики и профилактики дислексии и дисграфии. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития*. Санкт - Петербург: издательство «Питер».
190. Корнетов, Г.Б. (1997). Всемирная история педагогики: антропологический подход. *Magister*, № 6, 13-22 стр.
191. Крайг, Г., Бокум Д. (2008). *Психология развития*. Москва: издательство «ПИТЕР».
192. Кудряшова, О. В. (2007). Компоненты коммуникативной компетенции при обучении письменной речи. *Вестник Южно – Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Том 87, № 15*. 66 – 70 стр.
193. Кукушкина, О. И. (2003). *Текстовые редакторы – новое средство развития письменной речи детей*. Москва: Полиграф сервис.
194. Леонтьев, А.А. (1997). *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: издательство «Просвещение».
195. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
196. Литвинко, Ф.М. (2009). Коммуникативная компетенция как методическое понятие.

- Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования.* Белорус. гос. ун-т. *Pieejams* <http://www.bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf> (skafits 20.10.2011.).
197. Лурия, А. Р. (2002). Основные проблемы нейролингвистики. *Письмо и речь. Нейролингвистические исследования.* Москва: издательский центр «Академия», 78 - 344 стр.
198. Ляудис, В. Я., Негуре, И. П. (1994). *Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников.* Москва: издательство МПА.
199. Малофеев, Н. Н., Шматко Н.Д. (2008). Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен. *Дефектология, № 2*, 86 – 94 стр.
200. Малофеев, Н. Н. (2005а). Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегративного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования). *Дефектология, № 5*, 3 – 18 стр.
201. Малофеев, Н. Н. (2005b). Система специального образования Японии. *Дефектология, № 3*, 73. – 81. стр.
202. Малофеев, Н.Н. (2003). *Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии.* Москва: издательство «Экзамен».
203. Мясищев, В. (1995). *Психология отношений.* Москва – Воронеж.
204. Назарова, Н. М. (2001). *Причины речевых нарушений.* Москва: Издательский центр «Академия».
205. Наролина, В. И. (2010). Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения специалиста. *Психологическая наука и образование. № 2.* *Pieejams* <http://www.psyedu.ru/journal/2010/2/Narolina.phtml>.
206. Наследов, А. Д. (2005). *SPSS компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках.* Москва: издательство ПИТЕР.
207. Наследов, А. Д. (2004). *Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных.* Санкт-Петербург: издательство «Речь».
208. Пиаже, Ж. (2008). *Психология интеллекта.* Москва: издательство «Директ-Медиа».
209. Почебут, Л. Г., Мейжис, И. А. (2010). *Социальная психология.* Санкт-Петербург: издательство «Питер».

210. Райс, Ф., Долджин, К. (2010). *Психология подросткового и юношеского возраста*. Санкт-Петербург: издательство «Питер».
211. Разуван, Е.И. (1997). Некоторые особенности умственно отсталых школьников. *Дефектология*, № 4, 32-38 стр.
212. Ремшмидт, Х. (2001). *Детская и подростковая психиатрия*. Москва: издательство: «ЭКСМО – Пресс».
213. Роджерс, К. (1995). Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. Москва: Международная Педагогическая Академия.
214. Роджерс, К.. (1961). *О становлении личности. Психотерапия глазами психотерапевта*. Pisejams http://www.koob.ru/rodjers_karl/ (skafits 18.04.2011.).
215. Романова, Е. С. (2010). *Развитие социальных представлений как одна из задач гражданского и профессионального становления школьников*. Pisejams http://psyjournals.ru/files/34617/vestnik_psyobr_2010_n2_Romanova.pdf (skafits 05.01.2012.).
216. Рубинштейн, С.Л. (1999.) *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: издательство «Питер».
217. Сивкова, Н. И. (2008). Формирование коммуникативной компетентности учащихся старших классов с тяжелыми нарушениями речи на уроках коррекционного лингвистического цикла. *Специальное образование. Уральский ГПУ*, № 9, 61 – 62 стр.
218. Соссюр, Ф. де. (1999). *Курс общей лингвистики*. Екатеринбург: издательство Уральского университета.
219. Сурнина, М. В. (2002). Условия формирования предпосылок учебной деятельности у детей с нарушениями речи. *Актуальные проблемы специальной психологии в образовании. Межрегиональная научно – практическая конференция. Сборник докладов. Часть 2*. Новосибирск. 160 – 166 стр.
220. Трофимова, Н.М., Дубанова, С.П., Трофимова, Н.Б., Пушкина, Т.Ф. (2006). *Основы специальной педагогики и психологии*. Санкт-Петербург: издательство «Питер».
221. Хомский, Н. (1972). *Язык и мышление*. Москва: издательство Московского университета.
222. Шилова, Т. А. (2005). *Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении*. Москва: издательство «Айрис Пресс».

223. Чуешева, Н. А. (2002). Реализация комплексного подхода при коррекции речевых нарушений. *Актуальные проблемы специальной психологии в образовании. Межрегиональная научно – практическая конференция. Сборник докладов. Часть 2.* Новосибирск. 216 – 200 стр.
224. Эльконин, Д. К. (1971). Проблемы периодизации психологического развития в детском возрасте. *Вопросы психологии, № 4*, 6-8 стр.
225. Эриксон, Э. Г. (2000). *Детство и общество* Санкт-Петербург: издательство «Речь».

Dokumenti, vārdnīcas, izziņu un mācību literatūra

226. *Adolescent – Definition.* <http://www.wordiq.com/definition/Adolescent> (skatīts 05.01.2011.).
227. Albrehta, Dz. (2001). *Didaktika*. Rīga: RaKa.
228. Albrehta, Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: Mācību grāmata.
229. Andersone, R., Maslo, I., Krūze, A., Rutka, I., Žogla, I. (2010). *Valsts izglītības standartiem atbilstošas mācību literatūras satura izstrāde un izvērtēšana. Metodiski ieteikumi*. Pieejams http://www.visc.gov.lv/saturs/vispizgl/metmat/mac_lit_izstrade_20100202.pdf (skatīts 20.05.2010.).
230. *Augstāko un profesionālo mācību iestāžu absolventu profesionālā darbība pēc mācību beigšanas* (2007). Pieejams http://sf.lm.gov.lv/CMS/modules/EReditor/jscripts/tiny_mce/plugins/filemanager/files/esf/Petijumi/DTP_lielie/prof_darbina_pec_macibam.pdf (skatīts 01.11.2009.).
231. Barone I. (2007). Skolēni adaptācijas procesā. *Skolotājs, Nr. 1*, 94.-97.lpp.
232. Bērenfelde, M. (2001). Skola personības harmoniskai attīstībai. *Skolotājs, Nr.2*.
233. *Bērnu tiesību aizsardzības likums*. Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096> (skatīts 24.10.2009.).
234. *Bērnu veselība. Statistikas dati par bērnu saslimstību pirmajā dzīves gadā, profilaktisko apskāšu rezultātiem, sadalījumu pa veselības grupām no 2007.gada līdz 2010.gadam*. Pieejams <http://vec.gov.lv/lv/33-statistika/statistikas-dati-par-2010gadu-ieklauts-arisalidzinajums-ar-ieprieksejiem-gadiem> (skatīts 22.07.2011.).
235. *Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE*. Pieejams

- www.ibe.unesco.org. (skatīts 30.09.2010.).
236. Eiropas Komisija. *Baltā grāmata. Mācīšana un mācīšanās - ceļš uz izglītotu sabiedrību*. Latvijas-Somijas SIA „Madonas poligrāfists”, 1998.
237. *Eiropas kopīgās pamatnostādnes valodu apguvei: mācīšanās, mācīšana, vērtēšana* (2006). Pieejams www.valoda.lv/downloadDoc_419/mid_534 (skatīts 16.07.2011.).
238. *Eiropas pamatprincipu kopums* (2006.) Pieejams http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_lv.pdf (skatīts 28.06.2011.).
239. *Eiropas Savienības struktūru un iestāžu sniegta informācija. Padomes secinājumi (2010. gada 11. maijā) par izglītības un apmācības sociālo dimensiju (2010/C 135/02)*. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:LV:PDF> (skatīts 06.07.2011.).
240. *Eiropas Savienības struktūru un iestāžu sniegta informācija. Padomes secinājumi (2009. gada 12. maijā) par stratēģisku sistēmu Eiropas sadarbībai izglītības un apmācības jomā (“ET 2020”)*. Pieejams: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LV:PDF> (skatīts 06.07.2011.).
241. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices, Summary Report, Brussels*: EADSNE. http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_en.pdf
242. *Evaluation of the UNESCO International Bureau of Education (IBE)*. Pieejams http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/IBE-evaluation_2006.pdf (skatīts 20.10.2011.).
243. *Faktu lapa: Vispārējā izglītība*. Pieejams http://izm.izm.gov.lv/upload_file/faktu_lapas/IZM%20faktu%20lapas_vispareja-izglitiba.pdf (skatīts 06.07.2011.).
244. *Iekļaujošā izglītība un darbs klasē vidējās izglītības posmā. Noslēguma ziņojums*. Dānija.: Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2005.
245. *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls*. Rīga: IAC, 2006.

246. *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam*. Pieejams <http://www.izm.gov.lv> (skatīts 16.11.2009.).
247. *Izglītības likums (1998)*. Pieejams <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759> (skatīts 12.11.2009.).
248. *Izglītības un Zinātnes ministrija. 2009.gada publiskais pārskats*. Pieejams http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Ministrija/GP_2009.pdf (skatīts 06.07.2011.).
249. *Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide*. Pieejams http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/esf_projekts.shtml (skatīts 17.10.2011.).
250. Kārklīņa, I. (2007). Iekļaujošā izglītība. *Informatīvi izglītojošais materiāls „Atbalstošas vides izveide jauniešu ar speciālām vajadzībām integrācijai izglītības sistēmā”, 3.daļa*, Rīga: Apeirons.
251. Koķe, T. *Iekļaujošā izglītība – atslēga ilspējīgai attīstībai*. Pieejams <http://www.unesco.lv/lat/index/programmes/education/efa.html> (skatīts 14.12.2009.).
252. *Konvencija par bērnu tiesībām*. Pieejams <http://www.humanrights.lv/doc/vispaar/bernkonv.htm> (skatīts 04.02.2010.).
253. *Latvijas kopējais sociālās iekļaušanas memorands*. Pieejams www.likumi.lv/wwwraksti/.../SOC_IEKL_MEMORANDS_LV.DOC (skatīts 15.11.2009.).
254. Lūse, A. (2007). *No sociāli atstumjošas uz sociāli iekļaujošu attieksmi. Runa SIF Vienotības balvas pasniegšanas ceremonijā 2007.gada 30.maijā*. Pieejams lsif.lv/files/pics/sif_runaagitaluse.pdf (skatīts 09.09.2011.).
255. *Mācību priekšmetu programma pamatskolai. Latviešu valoda 1.-9.klasei. Mācību priekšmeta programmas paraugs (2.variants)*. Pieejams www.isec.gov.lv (skatīts 09.10.2009.).
254. Mailza, S. *Iekļaujošā izglītība kā mācīšanās un attīstības sociālais process: Indekss iekļaujošai izglītībai*. Pieejams www.iac.edu.lv (skatīts 16.10.2009.).
255. Mārtinsone, K. (1998). Adekvāts pašvērtējums – optimālas pašizjūtas un savas identitātes apzināšanās garants. // *Personības pašizjūta un identitāte*. Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 27. – 39.lpp.
256. Maslo, I. (1998). Mācību metodes izglītības iestādē. *Skolotājs, Nr.6, 5.-7.lpp.*
257. Maslo, I., Tiļļa, I. (2005). Kompetence kā audzināšanas ideāls un analītiska kategorija. *Skolotājs, Nr.3, 5.-9.lpp.*

258. Mazina, L. *Digitālu mācību materiālu pieejamība un pielietojums izglītībā. Problēmas un risinājumi. Pētījums.* Pieejams <http://open.lv/uploads/openmind/l.mazina.pdf> (skatīts 20.04.2010.).
259. *Medical - dictionary.* Pieejams <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/adolescence> (skatīts 06.01.2011.).
260. *MK noteikumi Nr.335 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību”.* Pieejams www.likumi.lv (skatīts 29.04.2010.).
261. *MK noteikumi Nr.564 „Noteikumi par Latvijas Nacionālo plānu 2007.-2013.gadam”* Pieejams www.likumi.lv (skatīts 18.07.2009.).
262. *MK noteikumi Nr.1027 „Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem”* Pieejams www.isec.gov.lv (skatīts 09.10.2009.).
263. *MK noteikumi Nr.579 „Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām” Latvijas Republikas Ministru kabineta 2003.gada 21.oktobra noteikumi Nr.579* Pieejams www.humanrights.lv (skatīts 09.10.2009.).
264. *Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā (1998). UNESCO Starptautiskā komisija "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam.* Rīga : Vārti.
265. Nīmante, D. (2006). *Kas ir iekļaujoša izglītība? Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls.* Rīga: IAC, 10.-12.lpp.
266. Nobela, R. (2002). *Mācīšanās traucējumi. Skola visiem. Palīgs pedagogiem, psihologiem un vecākiem.* Rīga: Skolu atbalsta centrs.
267. *Padomes secinājumi par pamatiemaņu līmeņa uzlabošanu saistībā ar Eiropas sadarbību attiecībā uz skolām 21. gadsimtā* Pieejams <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:323:0011:0014:LV:PDF> (skatīts 30.11.2010.).
268. *Par atbalsta pasākumu izmantošanu valsts pārbaudes darbos 2009./2010.mācību gadā.* Pieejams <http://visc.gov.lv/eksameni/vispizgl/info.shtml> (skatīts 12.05.2011.).
269. *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca.* Rīga: Zvaigznes ABC, 2000.
270. Rouzs, M. (2006). *Skola visiem : kāpēc un kā? Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū”*

- pieredzes materiāls*. Rīga: IAC, 2006., 6.-9.lpp.
271. Sataki, K. (1998). Datori un izglītība. *Datorpasaule, Nr.9*, 27.-28.lpp.
272. *Sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu un iekļaujošas izglītības atbalsta sistēmas izveides nostādnes*. Pieejams efondi.izm.gov.lv/upload_file/nostadnes_soc.20.10.09.pdf (skatīts 06.09.2011.).
273. *Skolotāja logopēda darba paraugnoteikumi vispārējās izglītības iestādē (IZM 09.03.2004. rīkojums Nr.146* Pieejams www.humanrights.lv (skatīts 16.06.2009.).
274. *Starptautiskās izglītības konferences 48. sesijas secinājumi un rekomendācijas*. Pieejams http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/metmat/starpt_pieredze/geneva.pdf (skatīts 20.10.2010.).
275. *Valsts speciālās izglītības 2008.gada publiskais pārskats*. Pieejams vsic.gov.lv (skatīts 16.10.2009.).
276. *Valsts speciālās izglītības 2009. gada publiskais pārskats*. Pieejams <http://visc.gov.lv/visc/planiparskati/gadp2009.pdf> (skatīts 01.07.2011.).
277. Vanaga, A., Zariņš, A. (2009). *Latviešu valoda un literatūra elektroniskajā vidē. Ieteikumi latviešu valodas skolotājiem. Izglītības inovāciju fonda projekts „Latviešu valodas labirinti elektroniskajā vidē”*. Pieejams foto.avg.lv (skatīts 14.11.2009.).
278. *WHO World Report on Disability*. (2011). Available at: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf (03.10.2011.).
279. *Vecāku atbildība Eiropas tiesiskās sadarbības tīkls civillietās un komercietās*. http://ec.europa.eu/civiljustice/parental_resp/parental_resp_gen_lv.htm (skatīts 02.11.2011.).
280. *Vispārējās izglītības likums*. Pieejams www.vsic.lv (skatīts 16.06.2008.).
281. Vorobjovs A. (2002). *Sociālā psiholoģija : teorētiskie pamati : mācību līdzeklis*. Rīga: Izglītības soli.
282. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds.
283. Рагутин, А. А., Рагутин, К. А.(1994). *Социология: курс лекций*. Воронеж.
284. – (1996) *Multiaxial Classification of Child and Adolescent Psychiatric Disorders. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders in Children and Adolescents*. Corporate Author World Health Organisation. Introduction by Sir Michael Rutter. Cambridge: Cambridge University Press.

PIELIKUMU SARAKSTS

(skatīt diskā)

1. Runas traucējumu klasifikācija (*Miltiņa, 2005*)
2. Nozīmīgākie Latvijas likumdošanas akti saistībā ar skolēnu ar attīstības traucējumiem izglītības ieviešanas iespējām (*Ušča, 2010*)
3. Integrācijas veidi (*pēc Malofejevs, Šmatko, 2008*)
4. Intervijas ar latviešu valodas skolotājiem un to kontentanalīze
5. Aptauja Latgales sākumskolas skolotājiem
6. Pētījumu par skolēnu valodas prasmēm analīze
7. Pusaudžu attīstības dažādie aspekti
8. „Operāciju - tehniskās” intelektuālās pasivitātes izpausmes (*pēc Шилова, 2005*)
9. Komunikācijas modeļi
10. Dažādu autoru atziņas par socializāciju
11. Ieteikumi mācību darba organizēšanai ar PVT (*pēc Correll, 2010, Baltušīte, 2006, Maslo, 1998 u.c.*)
12. Metodisko materiālu paraugi
13. Mācību komplekti un uzdevumu krājumi latviešu valodas mācību priekšmeta standartā un programmā noteiktā satura apguvei pamatskolā
14. Datora izmantošanas iespējas latviešu valodas mācību priekšmeta standartā un programmā noteiktā satura apguvei
15. PVT attieksme pret dažādiem darbības veidiem, izmantojot datoru, latviešu valodas mācību priekšmeta standartā un programmā noteiktā satura apguvei
16. Literāro uzvedumu veidi un tekstu paraugi
17. Anketa vecākiem
18. Dati par pētāmo skolēnu grupu pētījuma sākumā (*informācijai izmantotas skolēnu personu lietas, valodas kartes, medicīniskās kartes, sākumskolas skolotāju raksturojumi*)
19. Anketa skolēniem
20. Anketa ekspertiem
21. Kendella korelācija mijsakarību noteikšanai starp kritērijiem
22. Kendella korelācija mijsakarību noteikšanai starp rādītājiem
23. Kruskal – Valisa H – tests atšķirību noteikšanai starp kritērijiem atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa

24. Kruskal – Valisa H – tests atšķirību noteikšanai starp rādītājiem atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa
25. Anketēšanas rezultāti: kritērija „sevis kā komunikācijas partnera apzināšanās” dinamika atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa
26. Anketēšanas rezultāti: kritērija „informācijas apmaiņa” dinamika atkarībā no iestāšanās skolā, logopēdiskā slēdziena, blakusdiagnozēm un ģimenes statusa
27. Manna – Vitnija U – tests atšķirību noteikšanai starp kritērijiem ekspertiem
28. Manna - Vitnija U – tests atšķirību noteikšanai starp rādītājiem ekspertiem
29. Manna – Vitnija U – tests atšķirību noteikšanai starp kritērijiem PVT Latvijā un Vācijā
30. Manna – Vitnija U – tests atšķirību noteikšanai starp rādītājiem PVT Latvijā un Vācijā
31. Frīdmana testa rezultāti atšķirību noteikšanai starp kritērijiem
32. Frīdmana testa rezultāti atšķirību noteikšanai starp rādītājiem
33. Vilksoksona testa rezultāti atšķirību noteikšanai starp kritērijiem
34. Vilksoksona testa rezultāti atšķirību noteikšanai starp rādītājiem
35. PVT mācību sasniegumu dinamika
36. Mijšakarības starp metakodiem AQUAD 6 vidē
37. Mijšakarības starp multipliem kodiem AQUAD 6 vidē
38. Multiplo kodu lietošanas biežums PVT radošajos darbos
39. Kvalitatīvās analīzes AQUAD 6 vidē rezultātu vispārinājums programmā SPSS 17.0