

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Ar rokraksta tiesībām

RASMA VĪGANTE

**BĒRNU VALODAS TRAUCĒJUMU DIAGNOSTICĒŠANA  
UN VALODAS ATTĪSTĪBAS SEKMĒŠANA**

(SKOLAS PEDAGOĢIJA)



Promocijas darbs pedagoģijas doktora  
zinātniskā grāda iegūšanai

Zinātniskā vadītāja

Dr. habil. paed., prof. A. Špona

Rīga 1999

## Saturs

levads .....	3
1. Bērna valodas traucējumu un to izpētes rezultāti filoloģijā, pedagoģijā un psiholoģijā .....	11
1.1. Valodas un runas būtība, to raksturojums vēsturiskajā aspektā .....	11
1.2. Zinātniskās atziņas par valodu, to traucējumu ietekmi bērna attīstībā ....	18
1.3. Izglītības apguves iespējas un bērnu ar valodas traucējumiem reālā pedagoģiskā situācija skolās Latvijā .....	25
1.4. Bērnu valodas traucējumu cēloņi un to diagnosticēšana .....	32
2. Primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas pamatnoteikumi.....	40
2.1. Vādzirdīgu bērnu valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības .....	48
2.2. Vājredzīgu bērnu valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības .....	56
2.3. Bērnu ar psihiskās attīstības aizturi valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības .....	60
2.4. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem valodas diagnosticēšanas īpatnības .....	64
2.5. Bērnu primārā un sekundārā traucējuma veida diferencēšana .....	67
2.6. Netradicionālu paņēmienu izmantošana bērnu valodas traucējumu diagnosticēšanā un valodas attīstībā .....	86
Nobeigums .....	98
Izmantotā literatūra .....	104
Pielikumi .....	114

## levads

Latvijā notiek izglītības modeļu maiņa - no padomju pragmatiskās izglītības koncepcijas uz izglītības humāno koncepciju (modeli, ideālu). 1995. gada 4. jūlija Ministru kabineta sēdē apstiprinātajā "Latvijas izglītības koncepcijā" teikts, ka izglītība ir mērķtiecīgs personības attīstības process un rezultāts un ka izglītības saturu veido audzēkņa personībai, sabiedrībai un laikmetam atbilstoši konkretizēta cilvēces pieredze [ 55., 5., 8.].

Katrai tautai ir sava laipa, kas vienu paaudzi saista ar nākamo. Šī laipa ir valoda. Paaudžu paaudzēs veidojies, dzīves ritumu raksturojošais vārdu kopums izstaro garīgu enerģiju, liecina par dzīves nenobeigtību, atvērtību rītdienai. Valoda ir mūsu pagātnes praktiskais, garīgais un filozofiski apcerošais mantojums.

Laipu liek citi, lai vieglāk un drīzāk var iet, bet jālaipo katram pašam. Mūsu laipot prasmi visprecīzāk novērtējis A. Caune: "Valodai ir lidošanas spējas. Neveikla klūpeņo kā aizšauts briedis pa celmiem, gludi vīta - slīd kā vanags virs mežiem. Atkarībā no paustā satura valoda var plūst liegi kā vēsma, svinīgi kā svētku mūzika, aumaļaini kā palu straume, aprauti kā sāpju kliedziens".

Tīra, bagāta valoda ir katra cilvēka personības iezīme. Valodā ir uzkrātas iepriekšējo paaudžu radītās milzīgās dzīves vērtības, tādēļ, apgūstot valodu, bērns paplašina savu izziņas darbību. Cilvēkam raksturīgs verbāli abstraktais domāšanas līmenis. Vārds un tajā ietvertā pieredze ir būtisks īstenības izziņas un psihiskās darbības regulators, kas izmaina visu cilvēka psihisko procesu norisi un struktūru, piešķirot tai apzināti mērķtiecīgu raksturu. Attīstīt un bagātināt bērnu valodu ir viens no Latvijas izglītības uzdevumiem.

Skaidras, saprotamas valodas apguve būtiski ietekmē cilvēka, īpaši bērna, visu psihisko darbību kopumu, jo valoda ir pirmā nepieciešamība, tā ir viena no svarīgākajām sociālajām parādībām.

Neprasmei veikt fātiskās operācijas, t.i., nodibināt valodisku kontaktu ar citiem cilvēkiem, ir tālejošas un grūti prognozējamas sekas. Savukārt ikdienas spriedze, kas rodas no pretrunas starp nepieciešamību iesaistīties saskarsmē un nespēju to veikt, var būtiski ietekmēt psihes attīstību.

Latvijā izglītības iestādēs arvien palielinās to bērnu skaits, kuriem ir dažādi valodas traucējumi. Skolā gandrīz visi mācību priekšmeti prasa vienlaicīgu, paralēlu

dažādu psihisko darbību veikšanu, prasmi brīvi un tekoši runāt. Bieži pedagogi savu skolēnu un viņu intelektu vērtē pēc mākas veikli un plūstoši stāstīt.

Diemžēl, pēc statistikas datiem sākumskolas posmā (1.-4. klasēs) 43% bērnu ir dažādi valodas traucējumi. Savlaicīgas un precīzas valodas traucējumu diagnostikas pilnveidošanas nepieciešamība un līdz ar to skolēna valodas attīstības veicināšana noteica pētījuma **praktisko aktualitāti**.

Minēto problēmu izzināšana valsts mērogā, ilggadīgā logopēda prakse, piedalīšanās Valsts pedagogiski medicīniskajā komisijā rosināja veikt pētījumus, lai palīdzētu vispārīzglītojošo un speciālo skolu, kā arī pedagogiski medicīnisko komisiju logopēdiem pārbaudīt un diagnosticēt valodas traucējumus tiem skolēniem, kuriem vienlaikus var būt vēl kāds papildus traucējums (piemēram, pavājināta redze, dzirde u.t.t.).

Valodas traucējumu veidus, cēloņus un korekcijas iespējas pētītas jau sen. Tos aprakstījuši Hipokrāts (460. - 370.g.p.m.ē.), Aristotelis (384. - 322.g.p.m.ē.), vēlāk N.Hutzmanns, K.R. Veckers, L.C.Volkova, M.Sovaks, K.P. Bekkers, J.F. Rau, F.F.Rau, O. V. Pravdina, A.R. Lurija, M.J. Hvatcevs, R.J. Levina, N.A. Vlasova, A.V.Jastrebova u.c.

Arī Latvijā, kā liecina folkloras materiāli, jau seno baltu un lībiešu cilšu vidū novēroti cilvēki ar valodas traucējumiem. Par to liecina folkloras materiāli:

Nesmējos nevienam,	Es, māsiņ, tev piesaku,
Kādu kuru dzirdēdama:	Nevij apšu vainadziņa:
Kādu Laima izlaidusi	Trīsēs tava valodiņa,
Tādu māte auklējusi.	Ar tautām runājot.

Tomēr līdz 1935. gadam Latvijā nebija izvērsts darbs ar bērniem, kuriem ir valodas traucējumi. Par pirmo logopēdi uzskatāma E.Lauva, kura 1937. gadā apguva zināšanas logopēdijā Vīnē profesora Freseļa vadībā. Lielu ieguldījumu logopēdijas attīstībā veikušas logopēdes N.Ģērmāne, A.Jaunbērziņa, L.Grietiņa, L.Ķeire, A.Baumane, J.Lūse, M.Kreicberga, G.Gricis, I.Bauska, H.Pietiņš u.c. Minētie logopēdi praktiķi daudz tulkojuši, pielāgojuši tulkojumus Latvijas reālajām iespējām, dalījušies sava darba pieredzē, izstrādājuši metodiku valodas traucējumu novēršanā un korekcijā.

Latvijā nav izstrādāts primāru un sekundāru valodas traucējumu diferencēšanas un diagnosticēšanas metožu modelis. Tas noteica problēmas **teorētisko aktualitāti**.

**Pētījuma objekts:** valodas apguves process.

**Pētījuma priekšmets:** valodas traucējumu diagnosticēšana.

**Pētījuma mērķis:** izpētīt jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu īpatnības, izstrādāt diagnosticēšanas metodes un atklāt paņēmienus valodas attīstībai.

**Pētījuma hipotēze.** Jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšana ir sekmīga, ja

- ir zināma traucējuma veida primāra vai sekundāra ietekme uz valodas attīstību,
- tā ir atbilstoša skolēna vispusīgas attīstības un vecuma īpatnībām,
- diagnosticēšanā izmanto paņēmienu kompleksu un tās efektivitāti pārbauda ar valodas attīstību.

**Pētījuma uzdevumi:**

- 1) analizēt teorētiskās atziņas par valodu, tās traucējumu cēloņiem un valodas attīstību;
- 2) noteikt skolēnu ar valodas traucējumiem reālo pedagoģisko situāciju vispārējās un speciālās izglītības iestādēs;
- 3) izpētīt un salīdzināt primāru un sekundāru skolēnu valodas traucējumu cēloņus un diagnosticēšanas metodiku;
- 4) izstrādāt un pamatot valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas turpmākās attīstības sakarības.

**Pētījuma metodes:**

- 1) pedagoģiskās, psiholoģiskās un medicīniskās literatūras analīze;
- 2) pedagoģisko situāciju veidošana un analīze;
- 3) aptaujas: mutiskas (pārrunas, intervijas) un rakstiskas (anketēšana, testi) ar skolēniem, pedagogiem, t.sk. logopēdiem, skolu direktoriem un psihologiem, mediķiem;
- 4) dokumentu pētīšana;
- 5) vecāko klašu skolēnu retrospektīvā pašanalīze;
- 6) novērojumi, lai iepazītu pedagogu, t.sk. logopēdu, un skolēnu darbības procesu un rezultātus;

7) aprobētās metodikas "Ceturtais - liekais", "Segena dēji", "Sagrieztie attēli", "Piktogrammas", "Aplamie attēli", "Metaforas", "Algoritmi", lai diferencētu primārus un sekundārus valodas traucējumus;

8) Koosa metode un Rosojīma metode, lai iepazītu skolēna vispusīgas attīstības līmeni;

9) Zankova metode, lai precizētu skolēnu aktīvo un pasīvo vārdu krājumu, vārdu nozīmes jēdziena izpratni;

10) nepabeigto teikumu metode, lai precizētu skolēnu valodas krājuma apjomu;

11) Meixner metodika "Kikako", lai aktivizētu skolēnu valodas attīstību;

12) D.Stotta novērojumu kartes metode, lai vispusīgi iepazītu skolēnu un noteiktu veselības un attīstības stāvokli;

13) "Tepping - test" metodika, lai novērtētu kustību analizatora un centrālās nervu sistēmas funkcionālo stāvokli;

14) Šultes metodika, lai pētītu skolēnu uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanās spēju;

15) Pjerona - Ruzera metode, lai noteiktu skolēnu uzmanības koncentrēšanas un noturības spēju.

### **Pētījuma novitāte un teorētiskā nozīme**

Par to liecina pētījuma rezultātu analīzē gūtie secinājumi:

1. Precīzi, vispusīgi veikta skolēna valodas primāro un sekundāro traucējumu diagnosticēšana nodrošina sekmīgu valodas traucējumu korekciju un valodas attīstību.

2. Skolēna valodas traucējumu diagnosticēšana un skolēna valodas turpmākā attīstība ir nepārtrauktā mijsakarībā.

3. Izstrādāts jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanas metožu kompleksa modelis un saturs.

4. Izstrādātas un pamatotas valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstības sakarības.

5. Apkopota valodas traucējumu visbiežāk konstatēto cēloņu analīze (cēlonis, tā rašanās laiks, veicinātājfaktori).

6. Sistematizēta valodas traucējumu struktūra.

7. Izstrādāts metožu un metodiku modeļa variatīvs pielietojums diferenciāldiagnosticēšanā.

8. Apkopots un aprobēts 11 netradicionālu valodas attīstīšanas paņēmieni saturs un metodika.

### **Pētījuma praktiskā nozīme**

1. Mijiedarbība valodas traucējumu diagnosticēšanā sekmīgi realizējas, ja pedagogs:

- a) ievēro skolēna vispusīgas attīstības un vecuma īpatnības;
- b) atzīst un pieņem skolēnu kā individualitāti;
- c) izmanto un pārdomāti variē daudzveidīgas metodes un paņēmienus;
- d) sadarbojas ar speciālistiem, lai novērojumi un secinājumi būtu objektīvāki.

2. Veikta jaunāko klašu skolēnu ar valodas traucējumiem reālā stāvokļa konstatēšana un analīze.

3. Pētījuma materiāls ir izmantojams un jau tiek izmantots:

a) lekciju kursā pedagoģijas augstskolu studentiem (topošajiem pedagogiem), semināros speciālās izglītības iestāžu pedagogiem, logopēdiem;

b) skolu logopēdu praksē;

c) Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas darbā.

**Pētījuma bāze:** Rīgas 3. vidusskola 1991. - 1999.g. (315 skolēni);

Rīgas 3. speciālā skola 1991. - 1999.g. (284 skolēni);

Rīgas, Rēzeknes un Daugavpils logopēdiskās skolas 1991. - 1998.g., to 43 logopēdi (strādā ar 1714 skolēniem);

Latvijas vispārējās izglītības iestādes 1991. - 1998.g., to 32 logopēdi (strādā ar 2360 skolēniem);

Latvijas 54 speciālās izglītības iestādes 1991. - 1999.g., to 1253 pedagogi, t.sk. logopēdi, direktori (strādā ar apmēram 8500 skolēniem);

Valsts pedagoģiski medicīniskā komisija 1992. - 1999.g. (gadā apmēram 1500 skolēnu).

## **Pētījuma laiks, rezultātu aprobācija un ieviešana.**

Pētījuma pirmajā posmā (1991.-1993.) literatūras un dokumentu teorētiskā analīze, logopēdu darba prakses un teorijas izpēte, skolēnu primāro valodas traucējumu diagnosticēšanas paņēmieni analīze. Šai posmā izstrādāts un ar Izglītības ministrijas 1992.gada 15. decembra pavēli nr. 655 apstiprināts "LR Logopēdiskās internātskolas nolikums".

Pētījuma otrajā posmā (1993. - 1996.) pētījuma priekšmeta un pētījuma objekta precizēšana, pētījuma teorētiskās un praktiskās nozīmes konstatēšana. Veikta vecāko klašu skolēnu retrospektīvā pašanalīze, tās rezultāti apkopoti un analizēti. Skolēnu sekundāro valodas traucējumu statistikas apkopošana un analīze. Sākts un turpināts pamatpētījums. Šai laikā izstrādāti un ar Izglītības ministrijas 1993. gada 1. jūnija pavēli nr. 297 apstiprināts "Vispārizglītojošo skolu logopēdisko punktu nolikums" un ar 1994.gada 19. janvāra pavēli nr. 22 "Nolikums par speciālo skolu logopēdu darbu".

Pētījuma trešajā posmā (1996.-1999.) turpināts pētījums, iegūto datu apstrāde un teorētiskā analīze. Diagnosticēšanas komplekso paņēmieni atlase un aprobācija. Diagnosticēšanas precizitātes un skolēna valodas turpmākās attīstības mīļsakarību pētīšana.

Šai posmā iepazīta ārzemju speciālās izglītības sistēma, t.sk. logopēdu darbs, kā arī piedalīšanās starptautiskajās konferencēs: Austrijā (07.-17.06.1991.) un (01.-27.01.1995.), Vācijā (1.-18.05.1996.), (10.-16.11.1996.), Dānijā (29.11.-11.12.1997.), Zviedrijā (1.-8.05.1998.) un (02.-05.03.1999.). Laikā no 1997. gada līdz 1999. gadam aprobēti pētījuma rezultāti Zviedrijas Linčepingas (Linkopings) universitātes organizētajos 2-gadīgajosursos, kur izstrādāts un aizstāvēts projekts "Skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstīšanas pilnveide Latvijā".

Pētījumā izklāstītās idejas popularizētas šādās publikācijās:

1. R.Vīgante. Speciālo skolu C- līmeņa klašu skolēnu raksturojums un attīstība. - R.: Mācību apgāds NT, 1998, 47 lpp.
2. R.Vīgante. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sākumskolā // Skolēna attīstība pedagoģiskajā procesā sākumskolā. - R.: Mācību apgāds NT, 1998, 61. - 71. lpp.



3. R.Vīgante. Der Sozialpädagoge und die Sonderschulen oder Korrektionsmöglichkeiten der Sprachfehler der Schüler in den Schulen Lettlands // ATEE SPRING UNIVERSITY 1999 CHANGIGN EDUCATION IN A CHANGING SOCIETY. - Klaipeda Lithuania, 1999, 301. - 304. lpp.

4. R.Vīgante. Jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšana. - R: <<Rubuls & Co>>, 1999, 31 lpp.

Sagatavots iespiešanai:

5. R.Vīgante. Pedagoģiski medicīniskās komisijas loma korekcijas darbā // Personības attīstība ģimenē, skolā un augstskolā. - R.: Mācību apgāds NT, 1999, 38. - 43.lpp.

6. R.Vīgante. Diagnostics of language disorders and promoting of language development in children. (Skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstīšanas pilnveide Latvijā). Rakstu krājums. - Zviedrija, Linčepingas (Linköpings) Universitāte, 1999.

**Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes:**

Valodas un runas jēdzienu izpratne, valodas traucējumu diagnostikas un korekcijas iespēju apzināšana sekmē primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanu.

1. Skolēna primāru un sekundāru valodas traucējumu precīzas diagnosticēšanas pamatnoteikumi ir:

- skolēnu valodas traucējuma klīniski psihopatoloģisko struktūru diferencēšana,
- primārā attīstības traucējuma savlaicīga konstatēšana,
- veseluma un bērna individuāli tipoloģisko īpašību respektēšana.

2. Skolēna valodas traucējumu vispusīgas diagnosticēšanas precizitāti nodrošina primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanas metožu kompleksa modelis, kā arī pedagogu, t.sk. logopēdu, psihologu, medicīnas darbinieku un vecāku sadarbība.

3. Sākumskolas skolēna precīza valodas traucējumu diferenciāldiagnosticēšana ir tiešā sakarībā ar korekcijas darba efektivitāti un skolēna valodas sekmīgu turpmāko attīstību, kuru maksimāli veicina netradicionālu paņēmienu izmantošana.

## **1. Bērna valodas traucējumi un to izpētes rezultāti filoloģijā, pedagoģijā un psiholoģijā**

Nodaļas mērķis konstatēt valodas un runas būtību, to raksturojumu vēsturiskajā aspektā, atklāt teorētiskajā literatūrā valodas un to traucējumu ietekmi bērna attīstībā. Apkopot valodas traucējumu cēloņu atspoguļojumu dažādās pedagoģiskajās teorijās un apzināt bērnu ar valodas traucējumiem izglītības apguves iespējas Latvijas skolās.

Valodas traucējumus, to rašanās cēloņus un valodas traucējumu novēršanu ar speciāliem apmācības un audzināšanas līdzekļiem un paņēmieniem pēta logopēdija. Logopēdija ir speciālās pedagoģijas (defektoloģijas) sastāvdaļa. Jēdziens logopēdija svešvārdu vārdnīcā definēts kā "valodas audzināšana, mācīšana". Termins cēlies no grieķu valodas vārdiem: "logos"- vārds, runa un "paideia"- audzināšana, mācīšana.

Vācu autori K.P.Bekkers un M.Sovaks logopēdiju uzskata par medicīniski pedagoģisku zinātņu, kura efektīvi var attīstīties tikai logopēdu un ārstu sadarbībā [138.]. Pareizāks ir uzskats, ka logopēdijas zinātne cieši saistīta ar medicīnu, pedagoģiju, psiholoģiju, runas fizioloģiju, lingvistiku, psiholingvistiku.

### **1.1. Valodas un runas būtība, to raksturojums vēsturiskajā aspektā**

Interese par valodu cilvēkiem bijusi vienmēr un visur, bet visdziļāk ietekmēja Senās Indijas un Senās Grieķijas filoloģija. Valodas problēmas sengrieķu filozofi aplūkoja ciešā saistībā ar mācību par izziņu.

Heraklīts (dz. ap 544. - 540.g. pirms mūsu ēras) apgalvoja, ka vārdi ir dabas veidojumi. Pretēju, pareizāku uzskatu sengrieķu filozofijā aizstāvēja Dēmokrits (dz. 460. - 370.g.p.m.ē.), pierādot, ka vārdi tiek lietoti pēc paraduma.

Sokrāts (5. - 4. gs.p.m.ē.) par vārdu, valodas rašanās cēloni atzina skaņu atdarināšanu un iekšējos pārdzīvojumus. Piemēram, Sokrāts uzskatīja, ka skaņu kopa reò nozīmē "tecēt", jo ir izrunāšanas laikā mēle īpaši kustās.

1660. gadā tika izdota franču zinātnieku A.Arno un valodnieka K.Lanslo "Vispārīgā racionālā gramatika", kas veidota uz sengrieķu, senebreju, latīņu un franču valodas pamata. Gramatikas uzdevums ir konstatēt, racionālos pamatus un galvenās atšķirības valodās, jo "Valoda pastāv tādēļ, lai cilvēks varētu izteikt savas domas ar zīmēm - skaņām, burtiem (grafiskajām zīmēm, kas izgudrotas, lai varētu skaņas

saglabāt laikā un telpā) un vārdiem. Vārdu nozīme veido zīmes iekšējo pusi, bet skaņas (un burti) - ārējo” [64., 16.].

Viduslaikos humanitārās zinātnes tika pieskaitītas pie trim brīvajām mākslām (trivium): gramatika - māksla rakstīt, didaktika - māksla diskutēt un pierādīt, retorika - māksla runāt. Zīmīgs ir viduslaikos radīts Gramatikas attēlojums citu brīvo mākslu vidū: labajā rokā tai ir nazis kļūdu labošanai, bet kreisajā - žagari nevērīgo sodīšanai.

Gāja gadu simti, valoda attīstījās un pilnveidojās, tāpat arī interese par to un dažādie uzskati. V.Humbolts (1767 - 1835) - zinātnieks un Berlīnes universitātes dibinātājs daudz laika veltīja valodas pētīšanai. V.Humbolta nozīmi valodniecībā var salīdzināt ar I.Kanta un G.V.F.Hēgeļa nozīmi filozofijas attīstībā. Atšķirībā no I.Kanta Humbolts runāja par verbāli loģisko (nevis tīri loģisko) domāšanu. Viņš uzskatīja “Valoda pati nav produkts, bet ir darbība. Valoda ir gara darbība, kura mūžīgi atkārtojas un kuras mērķis ir izteikt domu ar artikulētām skaņām” [34., 94.]. Humbolts atzina, ka runas darbība un valoda ir savstarpēji saistītas, bet ne identas parādības.

Līdzīgus secinājumus izdarīja Šveices valodnieks F. de Sosīrs (1857-1913). Viņš atzina, ka valoda no runas atšķiras ar 5 pazīmēm:

valoda ir:

- sociāla
- sistēmiska
- potenciāla
- sinhroniska
- būtība

runa ir:

- individuāla
- asistēmiska
- reāla
- diahroniska
- parādība

F.de Sosīrs izšķir valodu (langue), runu (parole) un runas darbību (langage) [41., 75.]. Par pēdējo F.de Sosīra koncepcijas komentētāji un interpretētāji parasti aizrāda, ka “Vispārīgās lingvistikas kursā” runas darbības (langage) raksturojums nav visai konkrēts un, galvenais, nav plašāk izvērst. Tā tas tiešām ir, jo galveno uzmanību savā koncepcijā F.de Sosīrs pievērsis pretstatījumam valoda - runa. Tomēr no F. de Sosīra darba redzams, ka, pirmkārt, ar runas darbību viņš saprot ko plašāku nekā valoda un, otrkārt, ka runas darbību viņš iedomājas kā tādu, kas it kā apvieno, saista valodu un runu.

No teiktā redzam, ka valodai kā sociālai un psihiskai parādībai F. de Sosīrs pretstata runu kā individuālu un psihofizisku parādību.

F. de Sosīrs vairākkārt gan pasvītro arī valodas un runas ciešo saistību: “abi šie priekšmeti cieši viens ar otru saistīti un prasa viens otru; valoda nepieciešama, lai runa

būtu saprotama un pilnīgi veiktu savu darbību; runa savukārt nepieciešama, lai izveidotos valoda; runas vēsturiskais fakts vienmēr nāk pa priekšu valodai”, “valoda vienlaikus ir runas ierocis un arī produkts” [8., 73.].

Tomēr F. de Sosīrs prasa krasi nošķirt valodas un runas pētīšanu: “valodas darbības pētīšana sadalāma divās daļās: vienai no tām, galvenajai, priekšmets ir valoda, t.i., kaut kas sociāls pēc būtības un neatkarīgs no indivīda; tā ir tīri psihiska zinātne; otrai, otršķirīgai, par priekšmetu ir runas darbības individuālā puse, t.i., runa, ietverot runāšanu; tā ir psihofiziska” [27., 9.]. Tātad pēc būtības valoda un runa F. de Sosīra koncepcijā ir dažādi priekšmeti, kas pētījami dažādām zinātnēm.

Līdz ar to F. de Sosīrs pretstatīja valodu un runu, akceptējot valodu kā sociālu abstraktu parādību. Tomēr šis pieņēmums bija vienpusīgs.

Vēlāk ukraiņu valodnieks Ļ.Ščerba (1880. - 1944.) risinot valodas un runas kā saskarsmes līdzekļu būtību, nonāca pie secinājuma, ka valodas parādībām ir 3 aspekti:

- |   |  |   |
|---|--|---|
| 1. Runas darbība (t.i. runāšanas un saprašanas mehānisms) | 2. Valodas materiāls (t.i. visa runājamā un saprotamā kopums noteiktā konkrētā situācijā. Piem., teksti) | 3. Valodas sistēma (t.i. leksika un gramatika, kas ietver arī skaņu un izrunas likumus) |
|---|--|---|

Ļ.Ščerbas ieguldījums valodniecībā ir veiktie pētījumi fonēmu izrunas likumību noteikšanai dažādos fonētiskos apstākļos [167., 76.]. Ļ.Ščerbas vārdā nosaukta toreizējā Ļeņingradas universitātes fonētikas laboratorija.

Tādējādi var secināt, ka neatkarīgi no tautības un laika, valodnieki un valodas zinātnieki konstatē valodas un runas savstarpēju mijiedarbību saikni. Vēlākā laika posmā šīm problēmām pievēršas J.Kačala:

“Kā valoda ir cieši saistīta ar runu, tā arī valodas pilnīgošanās ir cieši saistīta ar runas aktu līmeņa celšanos, jo meistariska valodas prakse ir gan attīstītas, izstrādātas valodas, gan kulturāla valodas lietotāja atspoguļojums” [27., 12.].

Valodas un runas attieksmju problēmas tāds vai citāds traktējums un risinājums ir viena no ļoti raksturīgām mūsdienu valodniecības iezīmēm.

Valodas un runas norobežojuma jautājumā valodniekus var iedalīt četrās galvenajās grupās.

Pirmkārt, ir valodnieki, kas vienkārši seko minētajam F. de Sosīra norobežojumam.

Otrkārt, ir arī valodnieki, kas šo norobežojumu uzskata par nevajadzīgu vai pat par nepieņemamu, tādēļ ar dažādu argumentāciju pret to iebilst.

Treškārt, citi valodnieki, neuzstājoties pret valodas un runas norobežojumu, faktiski to arī neizlieto.

Ceturtkārt, vēl citi valodnieki, atzīstot norobežošanas svarīgumu, cenšas attīstīt, pārveidot un pilnveidot tās tēzes, ko valodas un runas attieksmju jautājumā izteicis F. de Sosīrs.

Padomju valodniecībā ļoti skaidri F. de Sosīra koncepcijas pretrunu formulējis A.I.Smirņickis: "Pretruna de Sosīram ir tiešas sekas no tā, ka viņš, nošķīris valodu un runu, visu materiālo, reāli skanisko, objektīvi doto attiecinājis uz runu un padarījis valodu par tīri psihisku, bet reizē ar to atzinis arī valodas sabiedrisko dabu" [165., 57.]. F. de Sosīra psiholoģisma sekas bez tam ir tās, ka viņš valodniecību (un vispār semioloģiju) uzskata par sociālās psiholoģijas sastāvdaļu.

Valoda un runa, protams, ir pētījamas arī no psiholoģijas (gan individuālās, gan sociālās) viedokļa, taču valoda un runa kā īpašas sabiedriskas parādības ar tām raksturīgo materiālu skatāmas arī no to likumību viedokļa, ko noteic šo parādību specifika. Tādēļ nevar pievienoties F. de Sosīram, ka valodniecība ir tikai sociālās psiholoģijas daļa.

Noliedzot valodas kā abstraktas sistēmas pastāvēšanu, G.V.Kolšanskis noliedz arī vajadzību nošķirt valodu un runu. Viņa uztverē ir tikai viens vienīgs reāls objekts - valoda. Pēc G.V.Kolšanska domām, nav vispārteorētisku un konkrētu lingvistisku faktu, kas apstiprinātu īpašas valodas sistēmas un individuālas runas kā šīs sistēmas izmantošanas līdzekļa reālu eksistēšanu [148., 56.].

Valodnieks J.Loja uzskata, ka valoda (franc. langue) ir zināma potence, iespējamība, runas parādību būtība - valodas sistēma, gramatiskās kategorijas utt. Runa (franc. parole) ir valodas realizācija runas plūsmā - konkrēts runāts vai rakstīts teksts [64., 12.]. Viņaprāt, valoda un runa viena bez otras nav iedomājama. J.Loja valodai piešķir 8 nozīmes:

1. valoda ir viena no svarīgākajām cilvēka pazīmēm,
2. valoda ir viena no svarīgākajām tautas un nācijas pazīmēm,
3. valoda ir sazināšanās līdzeklis,
4. valoda ir ietekmēšanas līdzeklis,
5. valoda ir domāšanas līdzeklis,
6. valoda ir cilvēka apziņas izpausmes līdzeklis,

7. valoda ir kultūras līdzeklis,

8. valoda ir izzināšanas līdzeklis.

Aizrobežu un arī padomju valodniecībā bija ne mazums lingvistu, kas atzīst valodas un runas nošķiruma lietderīgumu.

No aizrobežu valodniekiem, kas īpatnā aspektā attīstījuši F. de Sosīra koncepciju par valodu un runu, minams, piemēram, Alans Gārdiners (Gardiner A.). Viņa darbā "Runas un valodas atšķirība" ir vairāki interesanti novērojumi par valodas un runas sastatījumu sintakses līmenī [123.]. No valodniecības teorijas viedokļa ne mazums interesanta ir arī Lui Hjelmsleva darbā "Valoda un runa". Valodu un runu viņi atšķir arī kā nostabilizētu un procesu. Valodu šajā sakarā raksturo kā sazināšanās līdzekli un runu kā sazināšanās procesu ar valodas palīdzību [123., 49.].

Runa var būt skaļa un klusa, ātra un lēna, gara un īsa. Runa var būt monoloģiska, ja sarunas biedrs tikai klausās vai zināmā situācijā tās nav nemaz, vai dialogiska, ja saziņā piedalās arī sarunas biedrs. Valoda turpretim nevar būt ne ātra, ne lēna, ne gara, ne īsa, ne monoloģiska, ne dialogiska. Visas minētās pazīmes raksturo runu kā procesu.

Šķiet, arī tādas pazīmes kā mutvārdu, rakstveida un domas forma vispirms attiecas uz runu un nevis uz valodu. Šai sakarā, šķiet, svarīga ir tā valodas un runas atšķirība, uz ko norādījusi V.B.Hļebņikova. Valodas un runas funkcionālās vienības, pēc viņas domām, ir analogas. Tās atšķiras ar to, ka runas vienības realizējas spēcīgā virknē runas plūsmā, turpretim valodā šīs pašas vienības parādās kā subordinēta sistēma [27., 18.].

Ļ.Vigotskis izstrādājis teoriju par domas un valodas attiecībām ar iekšējo runu: "Vārds bez nozīmes ir tukša skaņa, tā tad vārdam, lai kļūtu par vārdu, vajag iegūt nozīmi. Taču nozīme nes domu, vispārinājumu, jēdzienu. Tādējādi nozīme atklāj valodisku domu jeb apjēgtu vārdu, tā ir domas un vārda vienotība" [170., 135.].

M.Kūle raksta: "Saprašana balstās uz valodu. Valoda ir bagāta, grūti pakļaujama, tā mūs māca, izrīko, liek skatīties uz pasauli caur esošajiem vārdiem un domāt saskaņā ar valodu" [48., 75.].

Latviešu valodniecībā valodas kultūras un runas kultūras savstarpējais šķīrums terminoloģijā neparādās. It kā pēc tradīcijas tiek lietots termins valodas kultūra abās iepriekš minētajās nozīmēs. Kā galvenos iemeslus Inta Freimane norāda:

1) valodas un runas parādības valodas praksē ir ciešā savstarpējā saistījumā;

2) termins runa mūsu apziņā dažkārt asociējas ar konkrētu runas aktu, ar runāšanu, tāpēc termins - runas kultūra ir pārprotams un nav ieteicams.

Līdz ar to arī valodas galvenā funkcija, kā atzīst I.Freimane, ir vērtējama filozofiskā aspektā [27., 5.]. Tātad valoda tiek lietota galvenokārt divās sociālās sfērās.

1. tabula

Valodas lietošanas iedalījums

1) individuālās organizēšanas sfērā	2) sociālās organizēšanas sfērā
<p>Valoda kā domāšanas un domu atspoguļošanas (formulēšanas) līdzeklis.</p> <p>Tā ir valodas reprezentatīvā funkcija.</p> <p>Tās uzdevums - veidot valodas materiālo formu, lai izzinātu objektīvu īstenību un patiesību.</p> <p>Šī procesa subjekts - valodas producētājs.</p> <p>Šī procesa objekts - īstenība, objektīvā realitāte.</p>	<p>Valodas pamatfunkcijas ir saziņas jeb komunikatīvā funkcija. Tā ir svarīgākā valodas funkcija sabiedrībā.</p> <p>Tās uzdevums - nodrošināt sociālās attiecības, panākt vēlamo rezultātu.</p> <p>Šī procesa subjekts - tas, kas producē valodu.</p> <p>Šī procesa objekts - tas, par ko ir runa.</p> <p>Šī procesa adresāts - tas, uz ko valoda vērsta.</p>

Visas minētās valodas funkcijas ir attīstījušās reizē ar valodu. I.Freimane izdala arī valodas pakārtotas funkcijas:

\* emotīvā, t.i. ekspresīvi emocionālā funkcija, kur tiek pausta attieksme pret raksturu;

\* apelatīvā funkcija, kas vērsta uz adresātu, lai to ietekmētu un rosinātu darboties;

\* estētiskā jeb poētiskā funkcija, kas veltīta adresāta estētisko jūtu ietekmēšanai;

\* maģiskā funkcija, ar kuras palīdzību cenšas pakļaut adresātu savai gribai [27., 29.].

Studējot Humbolta, de Sosīra, Bekkera, Sovaka, Ščerbas, Kačala, Smirņicka u.c. atziņas un iepazīstoties ar valodas attīstības un pētīšanas vēsturisko skatījumu, var secināt:

- valoda ir vienreizēja darbība un šīs darbības produkts, kā vairākkārt uzsvēruši V.Humbolts u.c.

- valoda ir dabisks sazināšanās, domu, jūtu un gribas izteikšanas līdzeklis;



- galvenais valodas vēsturiskās attīstības cēlonis ir valodas kā sazināšanās līdzekļa dinamiskums, spēja atrast arvien jaunas domu izteikšanas formas;
- valoda un domāšana, runa un doma ir tik ļoti savstarpēji saistītas, ka daudzi valodnieki un filozofi uzskata par iespējamu runāt par valodu - runu - domāšanu kā sinkrētisku parādību;
- valoda ir vienots veselums, dinamiska sistēma;
- latviešu valodniecībā nešķir terminus valoda un runa, praksē lietojot terminus valoda, līdz ar to šai darbā runāts par valodas traucējumiem.

Valodniecībā var būt aktuāls sistēmas un struktūras jautājums. Šādā aspektā būtiskās parādības ir valoda un runa, bet visas citas parādības (runas akts, runas darbība, runas spēja) sekundāras parādības. Citādas šīs attiecsmes var būt citās zinātnes nozarēs, kuru pētīšanas objekts arī ir valoda. Tādēļ, šķiet, veltīgi ir lauzt šķēpus par to, vai pareiza ir tikai dihotomija valoda - runa, vai arī kādu trīs, četru vai pat vairāku parādību sastatījums. Visām šīm parādībām, ir sava vieta attiecīgā izpētes sistēmā un attiecīgā izpētes aspektā, jo visas minētās parādības ir objektīva realitāte.

Filozofijas vārdnīcā sniegts valodas un runas skaidrojums. "Valoda ir jebkura fiziskas dabas zīmju sistēma, kas izpilda izziņas un komunikatīvu funkciju cilvēka darbības procesā" [24., 492.]. "Runa - cilvēka darbība, kas pastāv satiksmē ar citiem cilvēkiem un savu domu izteiksmē un tālāknodošanā ar kādas valodas palīdzību. Runa ir valodas lietošanas process" [24., 415.].

Valodas un runas attiecsmju problēma savu aktualitāti nav zaudējusi arī mūsdienās. Tās pārdomāts risinājums var būt auglīgs gan valodniecībai kopumā, gan arī atsevišķās tās nozarēs.

Jau 18. gs. sākumā Garlībs Merķelis, nosodot sholastisko skolu ar tās iekalšanu un bargo disciplīnu, prasīja cieņu pret bērnu, kā arī mācību metodes pakļaut skolēna garīgās aktivitātes (tai skaitā arī valodas) izkopšanai. Juris Alunāns, viens no pirmajiem jaunlatviešiem rakstīja: "Valoda ir brīnišķīga lieta. Kā kāds neredzams spēks viņa pārvalda cilvēku domas, prātu un sirdi...". Caur valodu cilvēki nāk pie atzīšanas, caur valodu savu prātu vairo, caur valodu cilvēks ar cilvēku sabiedrojas" [2., 228.]. Valodnieks un latviešu nacionālās pedagogijas pamatlicējs Atis Kronvalds norādīja: "Tautas valoda tik dziļi skolēniem jā māca, ka 1) lai tie, skolā būdami un pēc skolas gadiem, spētu skaidri saprast citu cilvēku domas vai nu rakstos, vai runā, cik tiem pēc visa sava apgaismošanas stāvokļa pieietams..." [44., 405.]. Auseklis atzina: "Tautas valoda ir tautas gara auglis, un katrai valodai arī ir savs valodas gars, kas bērniem

skolās jāmāca saģist” [80., 183.]. 19. gs. sākumā skolotājs un mācību grāmatu autors Antons Laimiņš bērna valodas attīstību skaidroja: “Bērna miesas un gara spēkiem attīstoties, drīz vien viņa mēle top svabadāka, un viņš mēģina izrunāt kādus vieglus vārdus ... Bet skolotājam, bērnu tālāk mācot, tomēr lielas pūles: skolā bērna valoda stipri jāpapildina, jānoslīpē...” [81., 223.]. Valodas un runas saistījumu, valodas kultūras jautājumus pētījuši A.Rubīna, P.Šmits, J.Endzelīns, K.Mīlenbahs u.c.

## 1.2. Zinātniskas atziņas par valodu, to traucējumu ietekmi bērna attīstībā

R.Šteiners uzskata, ka “Nav labākas palīdzības normālu bērnu audzināšanā, kā novērojot bērnus ar kādu novirzi. Normālu bērnu grūti studēt, jo viņā visas rakstura īpašības saliedētas vienā veselumā, un nav viegli izdalīt kādu atsevišķu nozīmi, pētīt tās sevišķo dabu, tās saistību ar citām iezīmēm. Bērnam, kuram ir novirzes, kāds viens komplekss dominē, un ir vieglāk atrast līdzekli, kā iedarboties uz šo kompleksu atsevišķi. Tādā veidā iegūtā pieredze var noderēt darbā ar normāliem bērniem” [169., 94.].

Lasot un iedziļinoties XX gadsimta psihologa A.Adlera darbā “Psiholoģija un dzīve” vairākas idejas šķiet tuvas un saprotamas. Viena no tām : “Ārsta prakse izveidoja to teoloģisko viedokli, kas nepieciešams, lai izprastu psiholoģiskus faktus. Medicīnā redzams, ka visi orgāni noteikti tiecas attīstīties zināmam mērķim. Ja kāds orgāns ir defektīvs, daba noteikti pūlas šo defektu labot vai arī izlīdzināt, attīstot kādu citu, aizvietojošu orgānu, kam jāuzņemas defektīvā orgāna funkcijas”. [1., 17.]

Pedagoģiskajā praksē tiešām daudzkārt nācies novērot šī apgalvojuma pareizību. Gan neredzīgo bērnu apbrīnojamo spēju orientēties pēc dzirdes, pastiprinātā taustes jūtība u.t.t. Gan nedzirdīga bērna vērīgais skatiens, labāka redzes atmiņa. Gan bērna ar smagiem valodas traucējumiem (piem., alālīja - nespēja runāt organisku vai psihisku traucējumu dēļ) apdāvinātība zīmēšanā. Tie ir gadījumi, kad dažādas analizatoru sistēmas daļēji kompensē kādu traucējumu. Tai pat laikā jāpiebilst, ka ne vienmēr un ne visu daba spēj izlīdzināt. Bieži viens traucējums rada citu, blakus ietekmi. Piemēram, bērniem ar primāriem cerebrālās izcelsmes atbalsta un kustību aparāta bojājumiem bieži izraisīti intelektuālās attīstības traucējumi, līdz ar to valodas traucējumi. Sakarā ar tiem savdabīga ir arī šo bērnu emocionālās sfēras attīstība.

Otra doma: “Pieņemsim, ka individuālie defekti ir iedzimti. Visiem zināms, ka valoda ir sabiedrības produkts, bet maz ir to, kas saprot, ka valodas sākums meklējams

kādā individuālā defektā. Šo faktu labi ilustrē maza bērna izturēšanās. Kad viņa vēlēšanos neapmierina, viņš mēģina pievērst sev uzmanību ar īpatnējas valodas palīdzību. Ja bērnam nevajadzētu pievērst sev pieaugušo uzmanību, viņš nemaz nemēģinātu runāt". [1., 19.]

Arī šai domai var gan piekrist, gan apstrīdēt. Iebilstams, ka:

1) "Valodas sākums meklējams kādā individuālā defektā". Valoda - ir saskarsmes līdzeklis, tās sākums ir kā objektīva nepieciešamība reālai mijiedarbībai. Jau paleolīta cilvēkiem eksistence nebija iespējama bez saskarsmes. Tā radās vajadzība pēc savstarpējās sazināšanās, valodas.

2) "Ja bērnam nevajadzētu pievērst sev uzmanību, viņš nemaz nemēģinātu runāt". Atklāts, ka agrās bērnības periods ir optimālais periods valodas attīstībai. To veicina emocionālais kontakts ar vecākiem un ir pamats bērna valodas attīstībai. Valodas attīstība notiek pieaugušo runas atdarināšanas un imitācijas ceļā. Bērns iemācās runāt klausoties. Ne velti tagad daudzas ārzemju latviešu ģimenes vēlas saviem bērniem latviešu auklīti. Kā pretstats A.Adlera domai ir M.Montesori atziņa: "Sensitīvais periods darbojas kā dievišķa pavēle; bērns atdarina un nezina, kāpēc to dara; vārdi iespiežas viņā kā slēpta magnēta pievilkti. Tie sarindojas noteiktā kārtībā. Viss šķiet tik skaidrs un vienkāršs, un viss notiek, prātam nepiedaloties, viss notiek bez prātošanas, spriešanas, bez apzinātas piepūles" [134., 163.].

Saprotama doma, ka "bērns mēģina sev pievērst uzmanību, ja viņa vēlēšanos neapmierina." Protams, mazam bērnam ir vajadzība pēc emocionālās saskarsmes. Apkārtējo cilvēku maigums un fiziskais tuvums dod drošības sajūtu un enerģiju aktīvai darbībai. Mazuļa prātam un jūtām nav vēl nosvērta rakstura, tās ir impulsīvas dabas: smaidu pēkšņi nomaina asaras, labsajūtu - dusmas. Mazulim ir nepieciešama emocionālā saskarsme, tā ir pamats nākamam attīstības periodam, arī valodas attīstības pirmsākums.

Trešā doma: "Sarežģījumi parasti rada nepilnīgu orgānu problēmas. Mazvērtības sajūtas sakne meklējama nepilnīgos orgānos, bet tos izsauc nevis orgānu nepilnība pati par sevi, bet gan tās sekas - nespēja pielāgoties apkārtnē. Šai faktā arī slēpjas pedagoģiskās iespējas. Iemāciet cilvēku piemēroties sabiedrībai, un orgānu trūkumi kļūst par dzenuli progresam. Viss atkarīgs no tā, cik lielā mērā organiskais trūkums spēj iekļauties indivīda attiecībās ar līdzcilvēkiem" [1., 89.].

Šī doma ir ļoti aktuāla arī šodien. Tagad, kad brīvi varam iepazīt ārzemju pieredzi, pārsteidz tur dzīvojošo cilvēku, kuriem ir attīstības traucējumi, dzīves veids.

Viņos tiešām nav mazvērtības sajūtas, viņi ir piemēroti sabiedrībai un, galvenais, sabiedrība ir piemērota, saprotoša viņiem. Piemēram, Zviedrijā, Austrijā cilvēks ar smagiem valodas traucējumiem vai nerunājošs var apmeklēt sabiedriskas iestādes, izmantojot piktogrammas. Un apkārtējie cenšas viņu saprast. Diemžēl mums tas vēl tālu. Mūsu sabiedrība sirgst ar žēlsirdības, cilvēciskuma un iecietības trūkumu. Mēs neprotam bērnu pieņemt un mīlēt tādu - kāds viņš ir. Un tā pagaidām ir mūsu visu: vecāku, pedagogu, sabiedrības nelaime.

Minētie A.Adlera vārdi atgādina tikpat pravietisku R.Šteintera sacīto: "Bērns - tas nav eksemplārs ar numuru, kuru vajag noteiktā kārtā "izveidot", - tas ir noteiktu vecāku bērns un noteikts sociālā slāņa produkts. Ja jūs gribēsiet audzināt bērnu stingri atbilstoši savam personīgajam ideālam, jūs varbūt izveidosiet no viņa paraugindividu. Bet jūs riskējat ar to, ka viņš neatradīs savu vietu dzīvē un jutīsies kā peldētājs atklātā jūrā" [168., 47.].

Iepazīstoties un pārlasot Austrijas ārsta un psihoanalītiķa Z.Freida darbu "Psihoanalīzes nozīme un vēsture", vērību saista divas tur izteiktās domas.

Viena no tām: "Ļoti pārsteidzošs atklājums ir tas, ka pieaugušajiem, neraugoties uz visu vēlāko attīstību, no infantilajām dvēsliskajām formācijām nekas nepazūd. Visas bērna vēlmes, instinktīvie impulsi, reakciju veidi, ievirzes ir pierādāmas arī nobriedušā cilvēkā. Tās ir nevis sagrautas, bet gan tikai pārvietotas" [29., 76.].

Šie vārdi vēlreiz apstiprina, ka bērnības iespaidiem, jo īpaši pirmo bērnības gadu iespaidiem ir liela nozīme cilvēka turpmākajā dzīvē. To apliecina arī Antuāna de Sent-Ekziperī vārdi: "Visi pieaugušie reiz ir bijuši bērni". Tas liek gan vecākiem, gan pedagogiem pārdomāt, īpaši pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērnu, audzināšanas īpatnības. Bērna attīstība norit pakāpeniski. Katrs turpmākās attīstības līmenis balstās uz iepriekšējo, kā arī satur iepriekšējā līmeņa pazīmes, uzkrājot vajadzīgo pieredzi. Piemēram, bērns ir pieradis savu darbību pavadīt runājot līdzī, ko dara. Skolas vecumā, turpinoties domāšanas attīstībai, atgriešanās iepriekšējā domāšanas līmenī kļūst retāka, bet pavisam neizzūd. Grūtākas darbības veicot, atkal, pats nemanot, runā līdzī. Sarežģītākās, jaunās situācijās pie tā atgriežas pat pieaudzis cilvēks. Un šādu gadījumu dzīvē ir daudz, tie apliecina Freida pieņēmuma atbilstību.

Otra doma: "Pedagoģijas nozīmīgā interese par psihoanalīzi balstās uz tēzi, kas izstrādāta līdz pilnīgai skaidrībai. Par audzinātāju var būt tikai tas, kas var iejusties bērna dvēseles dzīvē, un mēs, pieaugušie nesaprotam bērnus, jo nesaprotam vairs paši savu bērnību. Ja audzinātāji ir apguvuši psihoanalīzes rezultātus, viņi vardarbīgi

neapspiedīs bērna nevēlamās tieksmes, jo zinās, ka šāda ietekmēšana biežāk izraisa nevēlamas sekas nekā bērna sliktās darbības (īpašību) atstāšana savā ziņā (no tā audzināšana baidās)” [29., 80.].

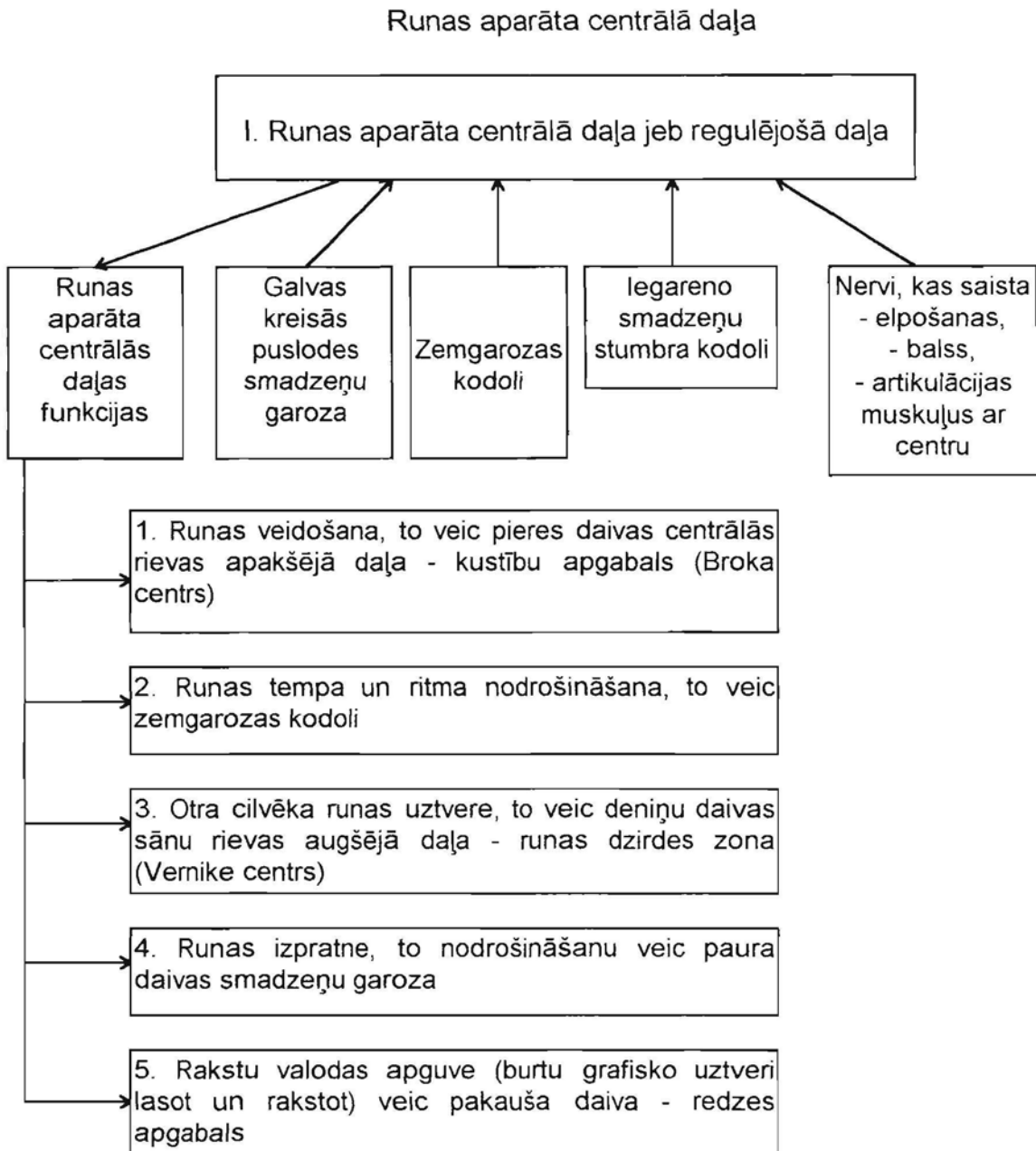
Nav noliedzams, ka bērna psihe, personības attīstība ir pārsteidzoša. Bērns nav mazs pieaugušais cilvēks, nav mehāniski samazināta viņa kopija. Bērniem ir kvalitatīvi pavisam cita, savdabīga iekšējā pasaule. Un ļoti svarīgi kādas savstarpējās attiecības rodas starp bērnu un pieaugušo. Svarīgi, lai pedagogs izprastu bērna attīstības fāzes, to īpatnības. Diemžēl, bet arī šodien nereti pedagogi cenšas nelabvēlīgās dziņas apspiest ar stingrību, aizliegt, nevis meklē iespējas novērst tās citā ceļā. Cik piemēroti būtu R.Šteineru vārdi Latvijas Izglītības likumā: “Attiecības starp skolotāju un skolēnu - tā ir lasīšana cilvēka būtībā. Nezinot burtus, nevar uzzināt saturu. Diemžēl, cilvēki vairs neprot lasīt dabā, it sevišķi cilvēka dabā. Mūsu zinības - tā nav lasīšana, bet burtu uzskaitījums. Un kamēr to pilnībā neapzināsies, nevarēs attīstīt īstu pedagoģijas mākslu, īstu didaktiku” [105., 65.].

Par valodas traucējumu ietekmi bērna attīstībā kā pedagoģisku problēmu tiek diskutēts arī Rietumeiropas pedagoģiskajā literatūrā [126., 127., 128., 130., 132.], kā arī piedāvāti varianti valodas attīstīšanai. Tā, piemēram, Geilas Elis (Gail Ellis) un Džīnas Brevsteres (Jean Brewster) darbā “Stāstīšanas rokasgrāmata sākumskolas skolotājiem” aprakstītas metodes, paņēmieni, kas noder stāstīšanas stundas organizēšanai jaunākajās klasēs.

Valodas attīstīšana un bagātināšana veicama visā mācību procesā, tā uzskata M.Judite (M.Judith), L.Aidarova, V.Seliverstovs, S.Zabramnaja, Volkova u.c. norādot, ka bērniem jāveido prasmes ar dažādiem valodas līdzekļiem izteikt savas idejas [130.], jo bērna valodas attīstība ir viens no galvenajiem vispusīgas attīstības rādītājiem [172.].

Valodas traucējumu ietekmi bērna vispusīgā attīstībā nevar analizēt, nepamatojot normāli attīstītas valodas uztveres un realizācijas veidošanos.

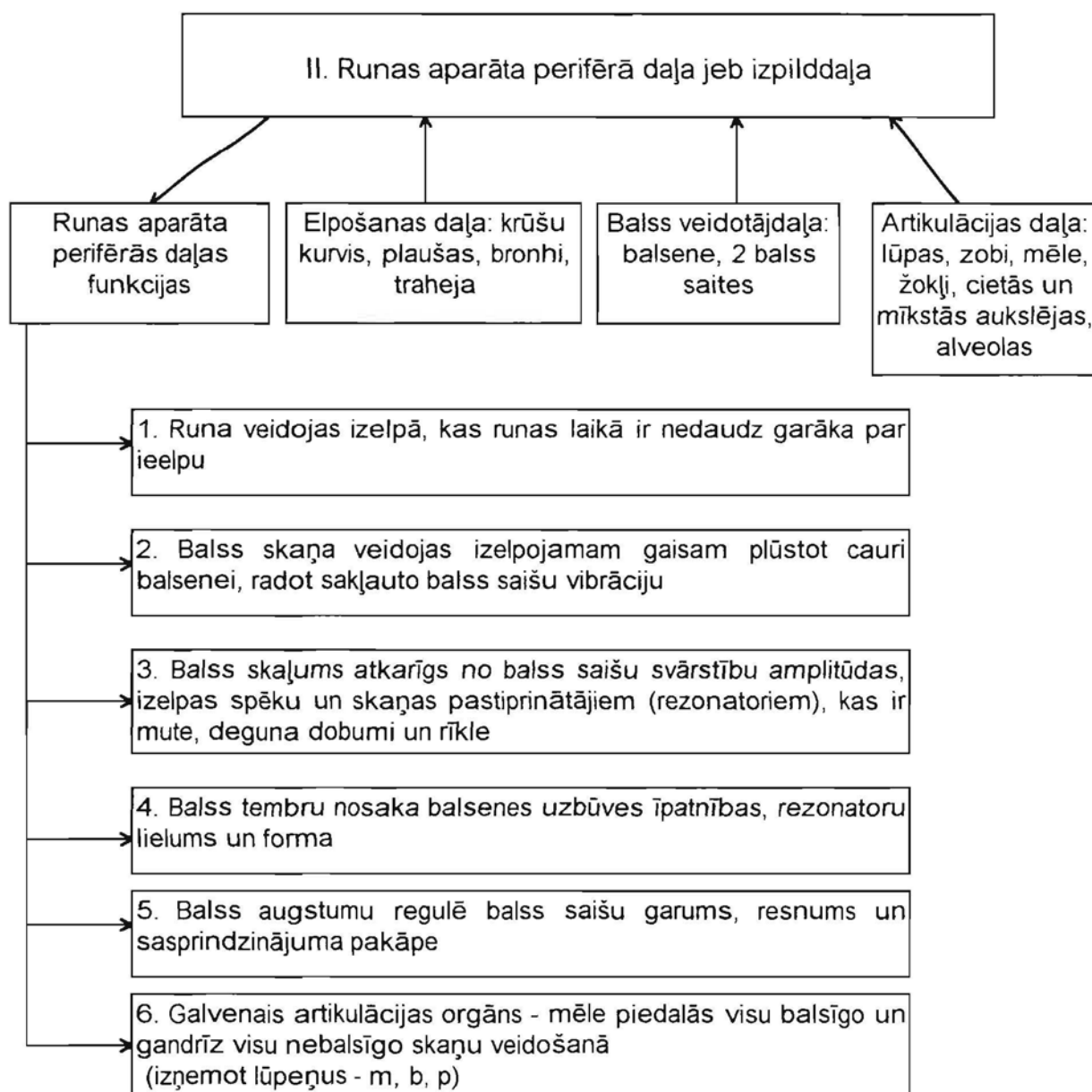
L.S.Vigotskis, A.R.Lurija, M.J.Hvatcevs, R.J.Levina, A.A.Leontjeva, L.S.Volkova, L.Ķeire u.c. uzsver valodas attīstības atkarību no anatomiski fizioloģiskā runas aparāta 2 savstarpēji saistītām daļām. Pirmā ir runas aparāta centrālā daļa, kurā ietilpst galvas smadzeņu garoza, zemgarozas kodoli, iegareno smadzeņu kodoli un nervi.



Tātad centrālā runas aparāta daļa saistīta ar galvas smadzenēm, savukārt galvas smadzeņu garozas saikni ar perifēriem runas orgāniem nodrošina centrālās un centrālās nervi.

Otrā runas aparāta daļa ir perifērā daļa, kuru veido elpošanas, artikulācijas un balss veidotāja daļas.

## Runas aparāta perifērā daļa



Traucējums jebkurā runas aparāta daļā negatīvi ietekmē bērna valodas attīstību.

Valodas attīstībai ir svarīga loma bērna psiholoģiskajā attīstībā, jo valoda pilda noteiktas funkcijas: komunikatīvo, regulējošo un vispārinošo [131., 39.]. Valodas traucējumu gadījumā ir apgrūtināta bērna saskarsme ar apkārtējiem, traucēts intelektuālās (prāta), emocionālās (jūtu) un voluntārās (gribas) attīstības līdzsvars. Bērns ar valodas attīstības traucējumiem jau izsenis pievērsis sev uzmanību. Tā 1769. gadā Burtnieku draudzes mācītājs Guleke savā ziņojumā raksta, ka "par 14 bērniem varbūt varot rēķināt vienu, kas neprotot lasīt vai vispār esot vājš runā un nespējot mācīties, pat dažreiz tad, ja visas pūles tiekot pieliktas" [80., 120.]. Arī 1839. gadā

Vilhelms Kristiāns Pantēnijs (Pantenius) māca Jelgavas draudzes tautskolām skolotājus "...ja bērns ko neizprot, savā galvā to nevar ieņemt vai laukā dabūt, tad nesit viņu ... skolmeistars ir pārskatījies, ka viņš domā: gudrību un saprašanu varot kā kādu naglu ar āmuru iedzīt" [80., 70.]. Arī vēlāk daudzi speciālisti runā par valodas traucējumu ietekmi bērna attīstībā. Psihologs V.Avotiņš pamato abstrakti loģiskās domāšanas saistību ar valodu, norādot valodas attīstības apguves līmeņa konstatācijas un bērnu runas iemaņu pilnveidošanas nozīmi. Valoda kalpo kā domāšanas un īstenības izziņas līdzeklis. Vārdi un to apzīmētie jēdzieni veido sarežģītu, savstarpēji saistītu sistēmu, kad viens dzirdēts vai izlasīts vārds cilvēka apziņā atdzīvina pārējos šīs asociāciju sistēmas līdzekļus, tās ir verbālās asociācijas. "Ja verbālās asociācijas atbilst lietu un parādību objektīvajiem sakariem, tad bērna domāšana ir produktīva (pat tad, ja viņš pats šos sakarus neapzinās). Savukārt, izanalizējot verbāli asociatīvās darbības īpatnības, var spriest par bērna domāšanas līmeni [14., 28.]. Tātad, lai sekmētu bērna domāšanas attīstību, svarīgi veidot viņa vārdu krājumu.

Neattīstīta valoda, kā arī valodas traucējumi liedz skolēnam veikt runas galveno funkciju - informācijas nodošanu un vispārināšanu, jo kā uzskata psihologs A.Vorobjovs "sarunai ir divi procesi: ekspresija (domas ietērpšana valodā un tās novadīšana līdz sarunu biedram) un impresija (saņemtās informācijas uztvere un analīze). Iekšējās runas vārdu subjektīvā jēga ir divkārtšs abstrakcijas rezultāts, kurā tiek fiksēta:

1) daļa no cilvēku saziņā lietoto valodas zīmju (vārdu, simbolu un to saistījuma) objektīvās nozīmes (tās nozīmes, ko valodas vārdi, simboli un to saistījuma formas ir ieguvušas cilvēces attīstības vēsturē),

2) daļa no tās cilvēka priekšstatu un asociāciju formā atmiņā fiksētās pieredzes, kas atbilst ar attiecīgajiem valodas vārdiem (simboliem un to saistījuma formām) apzīmētajiem īstenības objektiem.

Šāda otrreizēja divu primāro abstrakcijas rezultātu abstrakcija un to sintēze iekšējās runas vārdu un simbolu subjektīvajā jēgā ļauj cilvēkam ar vārdiem apzīmēt savas sajūtas, priekšstatus, pārdzīvojumus, savas psihiskās norises [118., 62.].

Valodas traucējumu negatīvo ietekmi bērna vispusīgā attīstībā konstatējuši A.R.Lurija, O.V.Pravdina, R.J.Levina, N.A.Vlasova, M.J.Hvatcevs, L.S.Volkova un daudzi citi, līdztekus meklējot optimālākos korekcijas darba paņēmienus [155., 162., 152., 154., 145., 171.].



Latviešu filozofi M.Kūle un R.Kūlis atklājuši valodā neformalizēto, neracionalizējamo specifiku: "Valoda dod iespēju sazināties, taču tā nav tikai sazināšanās līdzeklis. Valoda ir kultūras, cilvēciskās esamības mītne" [47., 50.].

S.Liepiņa savus darbus [60., 61., 62., 63.] veltījusi galvenokārt bērnu un garīgās attīstības traucējumiem mācīšanai un audzināšanai, bet metodiskie ieteikumi plaši izmantoti skolu logopēdu un visu speciālo pedagogu darbā. Savu aktualitāti nezaudē atziņas par valodas un domāšanas īpatnību ievērošanu kā vienu no svarīgākajiem nosacījumiem. Par problēmām, kad domāšanas traucējumi neļauj bērniem analizēt vārdisko materiālu, saistīt to ar esošajām zināšanām, izdalīt galveno un no otras puses nespēja aktualizēt atmiņā esošās vārdiskās zināšanas traucē salīdzināt, analizēt, veidot spriedumus. Pastāv atgriezeniskā saite: bērnu valodas attīstības traucējumi kavē arī vārdiskās atmiņas procesus un sliktā atmiņa savukārt kavē valodas attīstību, vārdu krājuma apguvi [62., 17.]. L.Ķeires lekciju kurss studentiem logopēdijā atklāj valodas traucējumu ietekmi bērna attīstībā [10., 49., 50.]. Logopēde Baumanē pamato logopēdijas teorijas un prakses vienotību, valodas traucējumu precīzas diagnosticēšanas un to savlaicīgas metodiski efektīvas novēršanas iespējas [10., 11.].

Tā kā valoda ir mūsu uztvere un atmiņa, domāšana un rīcība, mūsu iekšējā pasaule, tad katrs valodas traucējums ietekmē bērna vispusīgu attīstību.

### **1.3. Izglītības apguves iespējas un bērnu ar valodas traucējumiem reālā pedagoģiskā situācija skolās Latvijā**

Valoda ir pirmā nepieciešamība - tāpat kā maize, ūdens un gaiss. Valoda pastāv tādēļ, lai cilvēks varētu izteikt savas domas ar zīmēm - skaņām, burtiem (grafiskajām zīmēm, kas izgudrotas, lai varētu skaņas saglabāt laikā un telpā) un vārdiem. Valoda ir tautas dvēsele. Diemžēl Latvijā nesamazinās skolēnu ar valodas traucējumiem skaits: vispārējās izglītības iestāžu 1.-4. klasēs 30-35% skolēnu konstatēti valodas traucējumi, bet speciālās izglītības iestādēs 60-65% skolēnu. Ar jēdzienu "valodas traucējumi" saprot daļēju vai pilnīgu nespēju cilvēkam sazināties runas vai rakstu valodas veidā.

Populārāko Rietumu un krievu autoru viedokļu analīze, Latvijas, Vācijas, Zviedrijas un Austrijas logopēdu prakses pētīšana un vecāko klašu skolēnu, kuriem jaunākajās klasēs bijuši valodas traucējumi, retrospektīvā analīze pierāda, ka:

1) svarīga nozīme valodas traucējumu pārvarēšanā ir savlaicīgai to diagnostikai un logopēdiskās palīdzības sniegšanai [129., 132., 133.]. Ja valodas traucējumi

nostiprinājušies skolēna runas praksē, tad tos ir grūti novērst pat gadījumos, kad traucējumam nav izteikti organiska pamata. Divu Latvijas logopēdisko skolu praksē (1992. - 1997.) no 108 skolēniem, kuriem izteikti smagi valodas traucējumi atklāti ar novēlošanos, pedagogu un logopēdu ciešā sadarbībā gūti šādi rezultāti.

2. tabula

## Novēlota valodas traucējumu korekcija

	Traucējumi novērsti	Dalēji novērsti	Korekcija niecīga
Skolēnu skaits 108	28	67	13
Skolēnu skaits %	26	62	12

Savukārt, rezultāti šo skolu 54 skolēniem ar smagiem valodas traucējumiem, kuri savlaicīgi, sākot ar 6 - 7 gadu vecumu, apmeklēja logopēdisko skolu.

3. tabula

## Savlaicīga valodas traucējumu korekcija

	Traucējumi novērsti	Dalēji novērsti	Korekcija niecīga
Skolēnu skaits 54	31	18	5
Skolēnu skaits %	58	33	9

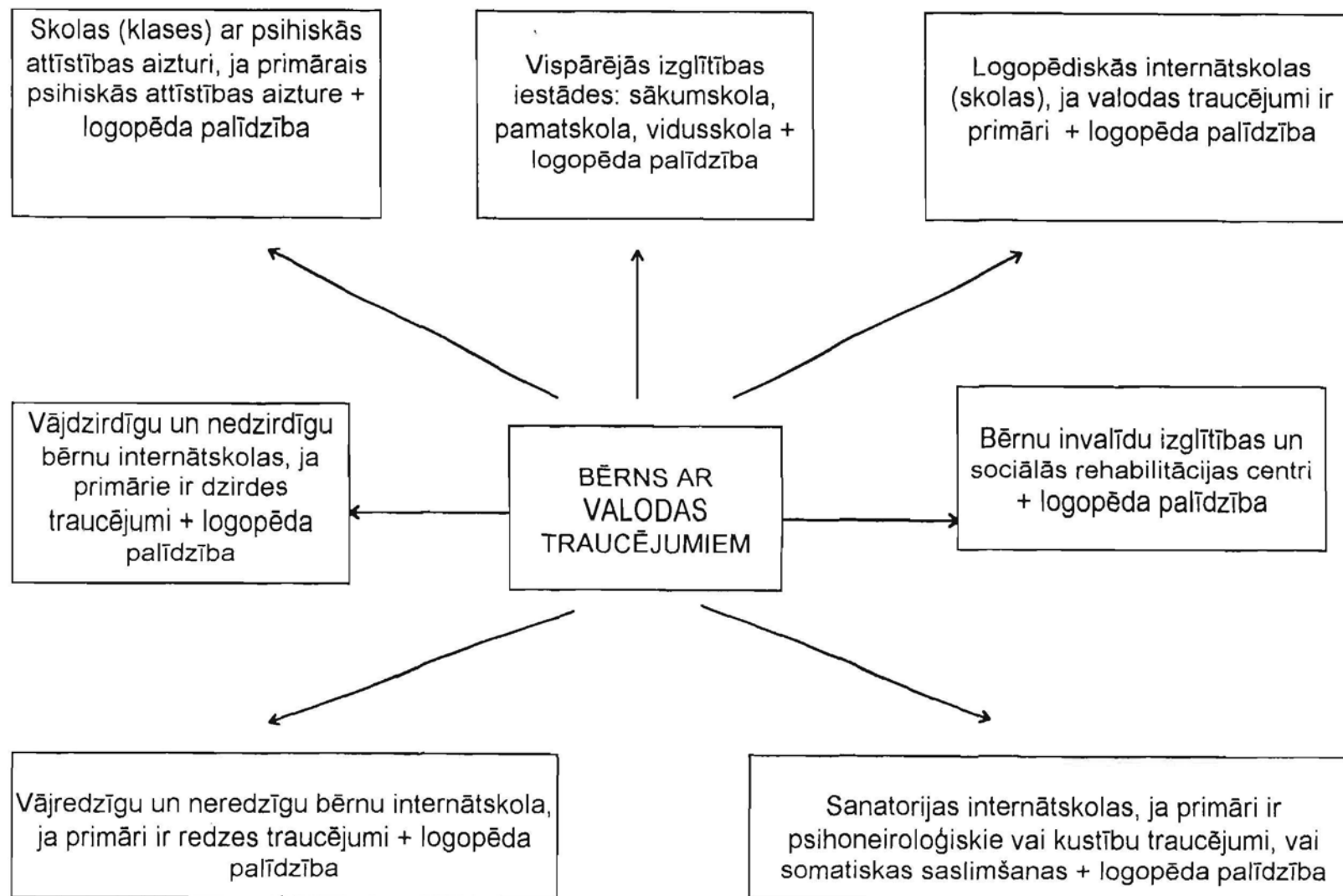
Minētie dati vēlreiz apliecina to, cik liela nozīme ir savlaicīgai valodas traucējumu diagnosticēšanai un korekcijai.

2) valodas traucējumi negatīvi ietekmē jaunāko klašu skolēna saskarsmi ar apkārtējiem (psiholoģes N.Kuhtinas atzinums - saskarsme ar citiem skolēniem vecumā no 7 līdz 11 gadiem ir viens no priekšnoteikumiem sekmīgam mācību procesam), izziņas darbību, gribas attīstību un emociju pilnveidošanos.

Vispārējās izglītības iestādēs un speciālās izglītības iestādēs pētījuma laikā veiktās 5 - 7 klašu 483 skolēnu retrospektīvās analīzes (sīkāk par to 69. lpp.) rezultāti sasaucas ar psihologu un pedagogu (M.J.Hvatceva, L.R.Levinas, K.Veckera, R.Veckera, A.V.Jastrebovas, V.Avotiņa, S.Liepiņas) domām par valodu kā saskarsmes un vispusīgas attīstības veicinātāju, jo ar valodas palīdzību cilvēki sazinās, apmainās domām, izsaka jūtas, ietekmē citu cilvēku rīcību. Labi attīstīta valoda skolēnam kalpo par sekmīgu mācību apguves līdzekli. Savukārt neprasmei veikt fātiskas operācijas (nodibināt valodisku kontaktu ar citiem) var būt grūti prognozējamas sekas. Latvijā radīta iespēja bērniem ar valodas traucējumiem iegūt izglītību sev vispiemērotākajā izglītības iestādē, vienlaikus saņemot arī logopēdisko palīdzību.

Skolēnu ar primāriem vai sekundāriem valodas traucējumiem izglītības apguves iespējas Latvijā.

## Bērnu ar valodas traucējumiem izglītības iespējas



Ja bērnam valodas traucējumi ir primāri un smagi, tad vispiemērotākā ir logopēdiskā internātskola (skola), kuras uzdevums ir novērst valodas traucējumu radītos trūkumus, sniedzot bērniem praktisku valodas sagatavotību. Skolas darba pamatā ir logopēdu veiktais korekcijas darbs atbilstoši skolēnu veselības stāvoklim un spējām. Latviešu literārās valodas vārdnīcā korekcijas jēdziens definēts šādi: "Korekcija- labošana, precizēšana, arī regulēšana, labojumi" [53., 374.]. Tāpat arī Svešvārdu vārdnīcā: "Korekcija - med. Labošana, precizēšana, labojums, precizējums" [99., 408.].

Jau vairākus gadu desmitus darbojas Rīgas un Rēzeknes logopēdiskās skolas, bet desmito mācību gadu atvērta arī Daugavpils logopēdiskā internātskola. Logopēdiskās skolas ir izglītības sistēmas sastāvdaļas, kuras mācību procesa laikā, maksimāli novēršot valodas traucējumus, dod iespēju apgūt zināšanas atbilstoši vispārizglītojošās skolas mācību plāniem, vadlīnijām [95., 36.] un standartiem [112.]. Darbs pamatojas uz vispusīgu pedagogu, logopēdu, audzinātāju, medicīnisko darbinieku un bērnu vecāku sadarbību skolēna izpētē. Vadoties pēc izpētes materiāliem, nosaka katra bērna apmācības, korekcijas un ārstēšanas uzdevumus noteiktam laika posmam. Logopēdiskās skolas īsteno savu darbību atbilstoši Izglītības likumam un savas skolas nolikumam [35.].

Saskaņā ar pastāvošo likumdošanu šo skolu audzēkņi atrodas daļējā vai pilnā valsts apgādībā, saņem bezmaksas ēdināšanu un ārstēšanu. Logopēdiskajās skolās uzņem skolēnus ar Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzieni, ja konstatēta:

- 1) Valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA) I un II līmenī
- 2) Alālīja
- 3) Afāzija
- 4) Dizartrija
- 5) Rinolālīja
- 6) Smaga dislālījas pakāpe
- 7) Disleksija un disgrafija
- 8) Logoneirozes

Ik dienas tiek organizētas sistemātiskas nodarbības logopēdijā, skolēniem precizē un attīsta skaņu izrunu, morfoloģiskos un sintaktiskos vispārinājumus. Uz šī pamata pakāpeniski veido saistītu (konteksta) valodu, gan tās mutisko, gan rakstveida formu. Korekcijas darbs saistās ar valodas līdzekļu gramatisko jēdzienu precizēšanu,

kuru apguvei nepieciešama prasme analizēt vārda skaņu un morfoloģisko sastāvu, noteikt vārdu saistījumu teikumā. Korekcijas darbs obligāti saistāms arī ar atsevišķu mācību darba prasmju attīstīšanu, īpašu vērību veltot valodas pamatprasmju: **runāt - klausīties - lasīt - rakstīt** izkopšanai. Tāda logopēdiskās palīdzības organizēšana dod iespēju veiksmīgi realizēt gan bērnu valodas traucējumu korekciju, gan arī normalizēt viņu mācību darbu, gan "mācīt sadarboties, ievērot citu viedokli un vienlaicīgi bagātināt savu pieredzi" [124., 7.].

1996./97. mācību gadā, apkopojot ziņas par logopēdisko skolu pamatkontingentu, konstatēti visbiežāk sastopamie valodas traucējumi.

4. tabula

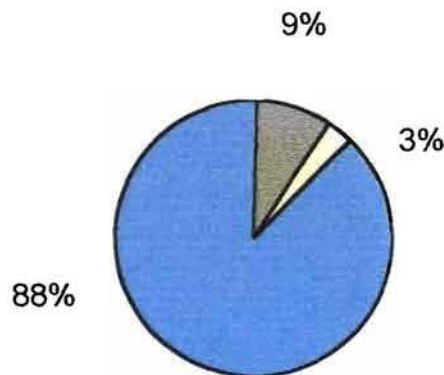
Valodas traucējumu veidi logopēdiskajās skolās

Valodas traucējumi	Rīgas logopēdiskās skolas skolēnu skaits %	Rēzeknes logopēdiskas internātskolas skolēnu skaits %	Daugavpils logopēdiskās internātskolas skolēnu skaits %
1. Valodas sistēmas nepietiekama attīstība			
I līmenī	16	14	17
II līmenī	18	21	20
II - III līmenī	31	28	26
2. Logoneirozes	8	11	6
3. Rinolālīja	5	9	7
4. Dizartrijs	3	5	2
5. Alālīja	12	9	11

Analizējot logopēdisko skolu veiktās aptaujas, konstatēts, ka no 114 skolēnu vecākiem, kuri atbildēja uz anketas jautājumiem, 88% augsti vērtē bērna valodas attīstīšanas darbu logopēdiskajās skolās. 9% vecāku negatīvi vērtē bērna atrautību no ģimenes, jo bērns mācās internātskolā. 3% vecāku ir vienalga, kāda ir bērna valodas attīstība.

1. diagramma

## Logopēdisko skolu darba vērtējums vecāku skatījumā



Visvairāk satrauc tie 3%, kuriem ir vienaldzīga bērna valodas un līdz ar to cieši saistītā vispusīgā attīstība. Diemžēl pēc skolu datiem speciālās izglītības iestādēs apmēram 50 - 60 % skolēnu ir no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm.

Ja bērna valodas traucējumi nav pārāk smagi (piemēram, valodas sistēmas nepietiekama attīstība III līmenī, fonētiski - fonemātiski traucējumi, lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz VSNA pamata u.c.), tad skolēns var mācīties vispārizglītojošā skolā un izmantot skolas logopēda palīdzību. Diemžēl logopēdu skaits vispārizglītojošajās skolās nav pietiekams. Galvenais iemesls tam ir zemais atalgojums, kas neatbilst logopēdu kvalifikācijai, darba saturam un sabiedriskajai nozīmībai, un nepilnīgās sociālās garantijas.

Atbilstoši 1993. gadā izstrādātajam "Vispārizglītojošo skolu logopēdisko punktu nolikumam", logopēda galvenais uzdevums ir veikt skolēnu runas un rakstu valodas profilaksi un korekciju, regulāri organizējot grupu un individuālās nodarbības. Viss darbs pamatojas uz vispusīgu skolēnu traucējumu izpēti, kuras rezultāti nosaka katra bērna apmācības saturu valodas traucējumu novēršanā. Tas notiek mācību un audzināšanas procesā, kur ir "abpusēja darbība, kurā mācību subjekti ir aktīvi un viens otru ietekmē, t.i., notiek mijiedarbība, kurā savstarpēji ietekmējoties, notiek informācijas, ideju un izturēšanās manieru maiņa" [102., 27.].

Vispārizglītojošo skolu logopēdiskos punktus pamatā apmeklē skolēni, kuriem ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība II - III līmenī, kuriem ir izrunas traucējumi (pārsvarā skaņu neizrunāšana, jaukšana vai aizstāšana pēc akustiski artikulārām pazīmēm) un nepietiekami attīstīti fonemātiskie procesi [94., 144., 172.], kas ietver sevī

fonemātisko uztveri, dzirdi, vārda skaņu analīzi u.c. Pēc logopēdu aptaujām var secināt, ka arvien pieaug bērnu ar valodas traucējumiem skaits. Deviņdesmitajos gados to jūtami ietekmējis pirmsskolas iestāžu masveida slēgšana, jo bērnudārzu logopēdi daudz darīja valodas attīstīšanā, korekcijā. Kā otru iemeslu min valsts Valodas likumu, jo daudzi citās valodās runājoši vecāki savu bērnu sūta mācīties skolās ar latviešu mācībvalodu. Šiem bērniem lielas grūtības sagādā garo patskaņu un divskaņu izruna, diferencēšana un rakstība.

Ja bērnam valodas traucējumi ir sekundāri, bet primāri ir garīgās attīstības traucējumi (debilitāte - pēc Starptautiskā slimību klasifikatora, kas Latvijā ir spēkā no 1997. gada, viegla garīgā atpalcība, kods F 70), tad ieteicama speciālā skola. Katrā šāda tipa skolā strādā logopēds, jo bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem pirmsskolas vecumā ir ļoti maza aktīvas runas prakse. Tādēļ atnākot uz skolu, viņiem ir ierobežots aktīvais un pasīvais vārdu krājums, gramatisko līdzekļu neprecīzs pielietojums, neattīstīta dialogiskā runa. Pat tad, ja šis bērns runā it kā gramatiski pareizi un vārdu krājums ir samērā plašs (piemēram, oligofrēnijas "pieres daivu" formas, kā arī hidrocefālijas gadījumos), tomēr nopietni traucēta ir vārdu jēdzieniskās nozīmes pareiza lietošana un sapratne [150., 157., 162., 164.]. Šķietami labā runa ir pieaugušo valodas atdarinājums, bez loģiskas izpratnes, frāzes ir stereotipas, pat sava runa paliek līdz galam nesaprasta [7., 13., 139., 146., 166.]. Kā rāda statistikas dati, speciālajās skolās pieaug to skolēnu skaits, kuriem bez pamatdiagnozes ir vēl viena vai vairākas blakus diagnozes, traucējumi. Un ievērojamu vietu te ieņem valodas traucējumi.

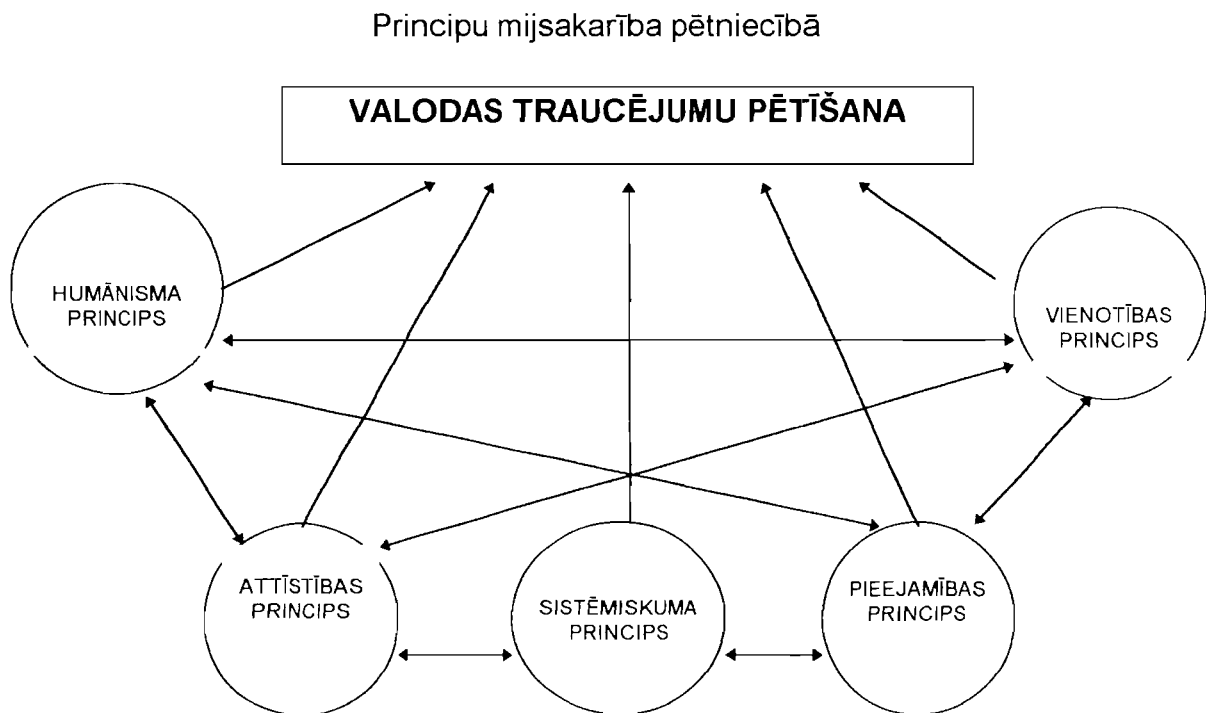
UNESCO Starptautiskās komisijas izstrādātajās rekomendācijās izglītības nodrošināšanai 21. gadsimtā uzsvērta sākumizglītības loma. Īpašu vērību ieteikts veltīt lasīšanas, rakstīšanas un valodas prasmju veidošanai "lai indivīds spētu izteikt sevi valodā daudzveidīgās saziņas situācijās" [76., 87.].

Kopumā analizējot izglītības apguves iespējas un bērnu ar valodas traucējumiem esošo stāvokli Latvijas skolās, secinām, ka atbilstoši Latvijas Izglītības likumam un reālajai nepieciešamībai, skolēnam ar valodas traucējumiem dotas iespējas izvēlēties piemērotu skolu. Arī 1998. gada 29. oktobrī Saeimā pieņemtajā Izglītības likuma 42. pantā noteikts, ka personas ar speciālām vajadzībām var iegūt izglītību jebkurā izglītības iestādē, ja izglītojamajam tajā ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību.

## 1.4. Bērnu valodas traucējumu cēloņi un to diagnosticēšana

Logopēdijā diferencē runas un rakstu valodas traucējumus. Logopēdija ir speciālās pedagoģijas (defektoloģijas) nozare par valodas traucējumiem, to izcelsmes cēloņiem, veidiem un to novēršanas iespējām [131., 154., 162.]. Darbā atklāti valodas traucējumu cēloņi un klasifikācija. Pētot valodas patoloģijas bērniem, logopēdija vadās pēc šādiem pētījumu pamatprincipiem:

### 4. zīmējums



- humānisma princips prasa - atzīt katru bērnu kā universālu personību;
- attīstības princips prasa - analizēt valodas traucējuma rašanās laiku, cēloņu un seku sakarības;
- sistēmiskuma princips prasa - pētīt valodu kā veselumu vai atsevišķu valodas traucējumu komponentu (fonētiskie, fonemātiskie, leksiskie un gramatiskie) traucējumus vai komponentu kopas traucējumus;
- pieejamības princips prasa - ievērot bērna reālās iespējas, vecuma un attīstības īpatnības;
- vienotības princips prasa - saistīt valodas attīstības traucējumus ar bērna psihofizioloģisko attīstību, prasmīgi ietekmējot bērna fizioloģiskos un psihiskos procesus.



Tādēļ arī logopēdijai ir cieša saikne ar psiholoģiju, pedagogiju, medicīnas nozarēm, lingvistiku, psiholingvistiku un runas fizioloģiju.

Valodas traucējumu izpētē, to cēloņu analīzē izmantoti R.J.Levinas, N.A.Vlasovas, M.J.Hvatceva, A.R.Lurija, O.V.Pravdinas, R.I.Lalajevs, G.V.Čirkinas, E.F.Rau, F.A.Rau pētījumi un atziņas [152., 145., 155., 162., 149., 141., 163.].

Valodas attīstība noris kopīgā bērna un pieaugušo praktiskās darbības un saziņas procesā. Šajā procesā ārējo ietekmju un nervu sistēmas analītiski sintezējošās darbības rezultātā bērna smadzeņu garozas fonemātiskās dzirdes un runas kustību zonās, kā arī starp šīm nervu šūnu struktūrām veidojas sarežģīti un dinamiski nervu pagaidu sakari, radot sarežģītu funkcionālo sistēmu [160., 234.]. Traucējumi jebkurā šīs funkcionālās sistēmas posmā vai līmenī var radīt valodas attīstības traucējumus. Atklāto un izpētīto valodas traucējumu cēloņu analīze pierāda visbiežāk konstatētos cēloņus.

5. tabula

Valodas traucējumu cēloņi

Cēlonis	Rašanās laiks	Veicinātājfaktori
1. Intrauterīnā pataloģija	Grūtniecības 4. nedēļa - 4. mēnesim	Grūtniecības toksikozes, vīrusa infekcijas, traumas, rēzus faktora nesaderība, medikamentu iedarbība (pārlietu lietotas antibiotikas var izsaukt bērniņa vājdzirdību vai kurlumu), nelabvēlīgas vides iedarbība uz grūtnieci, psihiski pārdzīvojumi.
2. Dzemdību traumas, jaundzimušo asfiksija	Dzemdību laikā	Dažādas intoksikācijas, stimulācija, bērna iznēsātības pakāpe, dzemdību traumas, nabas saites apžņaugšanās ap kaklu, skābekļa trūkums vai asinsizplūdums smadzenēs, bērnu cerebrālā paralīze.

3. Slimības un saslimšanas	0 - 3 gadiem	Komplikācijas pēc infekcijas slimībām, deguna, deguna dobuma, vidusauss slimības, veidojumi aizdegunē - polipi, aizdegunes mandeļu iekaisumi, rīkles mandeļu iekaisumi, balsenes slimības. Ausu slimības, vidusauss iekaisumi. Infekcijas slimību sekas, dažādas saindēšanās.
4. Galvas traumas	0 - 6 gadiem un vēlāk	Galvas traumas (krišanas, sišanas u.c. traumu rezultātā) pirmsskolas vecumā, traucējumi centrālajā nervu sistēmā vai perifērajā nervu sistēmā izraisa dažādu pakāpju valodas traucējumus, bieži zemmēles saitīte var būt pieaugusi līdz pat zobiem. Ja šis defekts netiek laikus atklāts, bērns var nerunāt līdz pat 4 gadu vecumam.
5. Iedzimtība, pārmantotība	0 - 6 gadiem	Atkarībā no organiskā bojājuma pakāpes un lokalizācijas centrālajā vai perifērajā runas aparāta daļā. Funkcionālie traucējumi - arī uz atdarināšanas pamata, ja traucējums ir kādam no vecākiem.

Valodiskā sazināšanās ir saskarsmes veids. Daudziem jaunāko klašu skolēniem ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība, kas jūtami ietekmē sekmes un saskarsmi. Valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ietekmē vairākas sociāla rakstura parādības.

## Valodas attīstības kavētāji

Kavētājfaktori	Izpausmes
1. Biosfēras ķīmizācija	Elpojam netīru gaisu (tvana gāze, slāpekļa oksīdu, kancerogēnās vielas), ēdam diezgan ķīmisku barību (pēc literatūras datiem 1989. gadā uz katru iedzīvotāju, ieskaitot zīdaiņus, saražoti 1,5 kg lauksaimniecības ķīmijas preparātu).
2. Masu informācijas līdzekļu ietekmes pieaugums	Pašlaik bērns no aktīva saskarsmes dalībnieka kļūst par pasīvu uztvērēju. Dzīvē ienāk dažādas televīzijas programmas, datorspēles, pie kurām bērni aizrāvušies nosēž vairākas stundas.
3. Saskarsmes aktu skaitliskais pieaugums	Dažus bērnus, īpaši tos, kas ir flegmatiski un mīl mieru, klusumu, nomāc lielas skolas kņada, nemiers. Tas viņos izraisa vēlēšanos norobežoties, lai saglabātu savu es, savu iekšējo pasauli. Viņi kļūst mazrunīgi, bet dažkārt vispār pārstāj sazināties ar citiem (autisms - slimīga noslēgšanās sevī, atrašanās no ārpasaules).
4. Sociālās vides izraisīts stresa faktors	Tas īpaši ietekmē endokrīno sistēmu, radot neatgriezeniskas organisma izmaiņas. Biežāk rodas ļaundabīgi audzēji. Normālu dzemdību skaits Latvijā ir tikai 46%, kas nozīmē, ka katra otrā sieviete Latvijā dzemdē patoloģiski.
5. Alkoholisma un narkomānijas izplatība	Sabiedrībā ievērojami pavairojas psihiski nepilnvērtīgu cilvēku skaits, jo 86% slimnieku ir personības neatgriezeniska psihopatizācija, bet 5 - 6% personības degradācija. Dzērāju ģimenēs palielinās bērnu dzimstība ar garīgās attīstības traucējumiem. Alkoholīķu ģimenēs novērota augsta bērnu atkarība ar alkohola. Otrās paaudzes alkoholisma sekas ir daudz smagākas nekā viņu vecākiem.
6. Izmaiņas ģimenes sastāvā: 6.1. pieaudzis nepilno ģimeņu skaits,	Kad pārsvarā bērnus aprūpē tikai māte. Nežēlīga statistika apgalvo: 1993.g. Latvijā bija 108844 invalīdi, no tiem 4379 bērni invalīdi (t.i. bērni līdz 16 gadu vecumam). 9,5 tūkstoši ir invalīdi no bērnības. 85% ģimenēs, kur ir bērns ar smagiem traucējumiem, tēvs ir aizgājis un ģimeni pametis.

6.2. relatīvi liels ir vienbērnu ģimeņu skaits;	Šo problēmu trāpīgi raksturojis A.Ādlers: "Arī vienīgajam bērnam ir sava traģēdija, jo bērnībā viņš bijis ģimenes centrs, un viņa mērķis - arvien būt centrā. Viņš neprāto pēc loģikas likumiem, bet pēc savas dzīves stila likumiem". Vienīgajam bērnam dažkārt trūkst vienaudža rotaļu biedra, bet vēl sliktāk - trūkst sarunbiedra.
6.3. jauktās ģimenes;	Par tām ir divi pretēji uzskati. Viens: jo agrāk, jo vieglāk bērns apgūst valodas. Otrs: ko pārsvarā pauž logopēdi - lielākajai daļai bērnu, kas dzīvo dažādu tautību ģimenē, ir valodas traucējumi.
6.4. bērnu vecāki lielāko daļu ir aizņēmti ārpus ģimenes.	Parasti arī pedagogi ir tie, kas maz var būt kopā ar savu bērnu, uzticoties tā sauktajai "audzināšanai pa tālruni".

Visu bērniem izlietoto laiku var iedalīt divās daļās:

- a) laiks, kas veltīts bērnu audzināšanai,
- b) laiks, kas izmantots bērnu aprūpēšanai.

Abas šīs daļas ir kvalitatīvi atšķirīgas. Bērnu aprūpēšana galvenokārt saistīta ar mājsaimniecības darbu veikšanu un bērnu fizioloģisko, sadzīves un citu vajadzību apmierināšanu. Bērnu audzināšanā ietilpst pārrunas ar bērniem, pasaku stāstīšana, lasīšana, darba iemaņu veidošana, kopīgas rotaļas un pastaigas, jo atbilstoši A.Komenska didaktikas "zelta likumam": "visu, kas vien iespējams, jāļauj uztvert ar maņām: redzamo ar redzi, dzirdamo ar dzirdi, ožamo ar ožu, garšojamo ar garšu, taustāmo ar tausti. Ja kādi objekti uztverami ar vairākām maņām reizē, tad tie arī jāuztver ar vairākām maņām uzreiz" [42., 112.]. Tas viss veicina bērna valodas attīstību. Bērnu audzināšanai un aprūpēšanai izlietotā laika daudzumu būtiski ietekmē bērna vecums. Visvairāk laika veltī zīdainim, to lielākā daļa vecāku arī nepaguruši dara, bet tieši tad, kad bērns paaudzies un viņam būtu vajadzīgs padoms, emocionālā saskarsme, tās pietrūkst.

Valodas rašanās un attīstības sākumā bieži vien bērns ir spējīgs ar dzirdes palīdzību uztvert un izšķirt valodas akustiskās pazīmes. Taču runas kustību analizators (kinestēziskais, kinētiskais) savā attīstībā dažreiz ievērojami atpaliek no dzirdes analizatora (kustību analizatora attīstībai un nobriešanai vajadzīgi 3-4 gadi). Dzirdot pieaugušo runu, bērns pats sāk runāt, taču viņa nenobriedušais runas kustību aparāts nespēj izteikt artikulāri sarežģītākās valodas skaņas. Tās tiek aizvietotas ar vienkār-

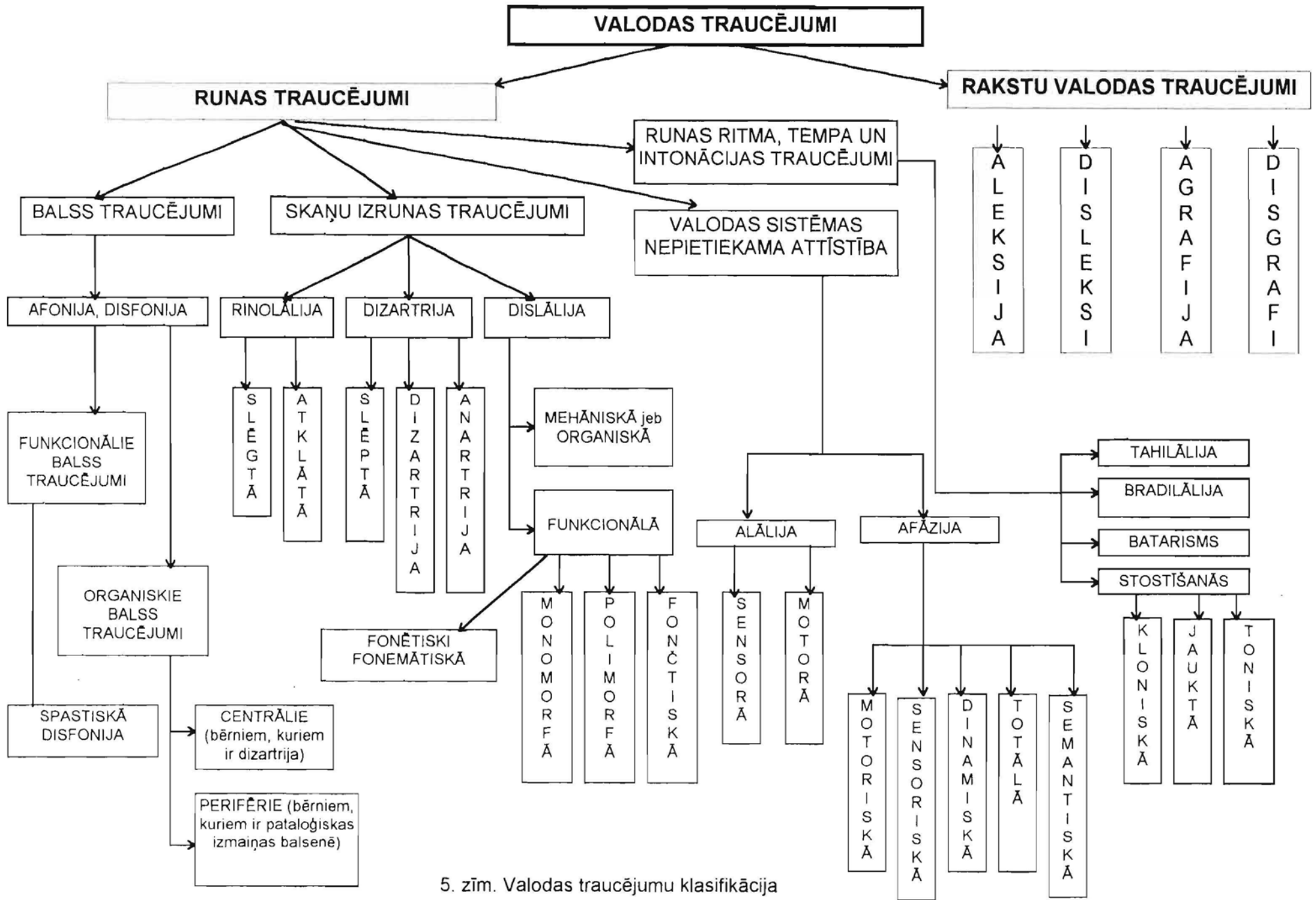
šākām skaņām vai vienkārši izlaistas. Šajā gadījumā kinestēzisko tēlu neatbilstība to dzirdes tēliem rodas valodas attīstībai norisinoties normāli, lai gan minētā neatbilstība kavē dzirdes analizatora diferenciālās spējas [162., 163., 174.]. Taču valodas attīstības gaitā šo nepilnību pārvarēšana nesagādā bērniem īpašas grūtības, vēl jo vairāk tajos gadījumos, kad bērns izkropļoti izrunājis kādu skaņu, vai aizvietojis 1-2 skaņas.

Kā atzīst A.R.Lurija, S. Beins, M.K.Burlakova, A.V.Jastrebova, I.N.Sadovņikova, L.F.Spirova, S.F. Ivaņenko, V.Galkina, L.Ķeire, I.Bauska, A.Baumane u.c., sekmīgu valodas attīstību nodrošina dažādu galvas smadzeņu zonu un analizatoru savstarpējā sadarbība.

Valodas apgūšanas un attīstības procesā rodas sakari starp skaņu dzirdes tēlu un skaņu izrunas tēlu. Ja dzirdes analizators kaut kādu iemeslu dēļ nespēj pietiekami labi veikt savu funkciju, tam palīdz runas kustību analizators - attiecīgā skaņa tiek izrunāta un tādējādi tiek noskaidrota un precizēta skaņu dzirdes uztvere. Tātad valodas skaņu kustību tēli apstiprina uztverto skaņu pareizību un reizē ar to arī pastiprina dzirdes analizatora diferenciālās spējas. Taču tad, kad runas kustību darbība gan centrāli, gan perifēri traucēta un skaņu kustību tēli izkropļoti, tā bremsējoši iedarbojas uz attiecīgās skaņu sistēmas uztveri un skaņu diferences spējām [166., 43.]. Pieredze rāda, ka ne tikai valodas skaņu kustību analizatora centrālie (motorā alālīja, motorā afāzija) traucējumi, bet arī traucējumi, kuri rodas nepilnvērtīgas runas aparāta inervācijas dēļ (dizartrija), kā arī perifērie traucējumi (rinolālīja) - var atstāt negatīvu ietekmi uz dzirdes analizatora darbību, uz skaņu uztveres un diferences spējām. Jo plašāks, dziļāks ir kinētiskais traucējums (gan perifērais, gan centrālais), jo lielāku skaitu skaņu pāru neizšķir bērns. Turpretī šī paša vecuma bērni ar normālu dzirdi un izrunu veic skaņu analīzi, sintēzi un diferencēšanu bez jebkādam grūtībām.

Dzirdes analizatoram valodas attīstībā ir vadoša loma. Bez dzirdes analizatora līdzdalības neveidojas arī valoda (vārdi). Nedzirdīgs bērns paliek mēms, kaut viņa runas kustību aparāts ir pietiekoši attīstīts. Vājdzirdīgiem bērniem neveidojas pietiekoši diferencēti valodas skaņu kustību tēli - rodas akustiski līdzīgu skaņu neizšķiršana, aizvietošana.

Līdztekus valodas traucējumu cēloņu izzināšanai teorētiski un praktiski (T.B.Filičeva, B.M.Grīņšpuns, R.I.Lalajeva, J.M.Mastjukova, G.A.Volkova, V.I.Seliverstovs, R.J.Levina u.c.) veikusi valodas traucējumu klasificēšanu. Klīniski pedagoģiskā valodas traucējumu klasifikācija balstās uz etioloģijas (mācības par cēloņiem) un patoģenēzes (patoloģijas nozari, kas pēta slimību rašanos un attīstību) pamatiem.

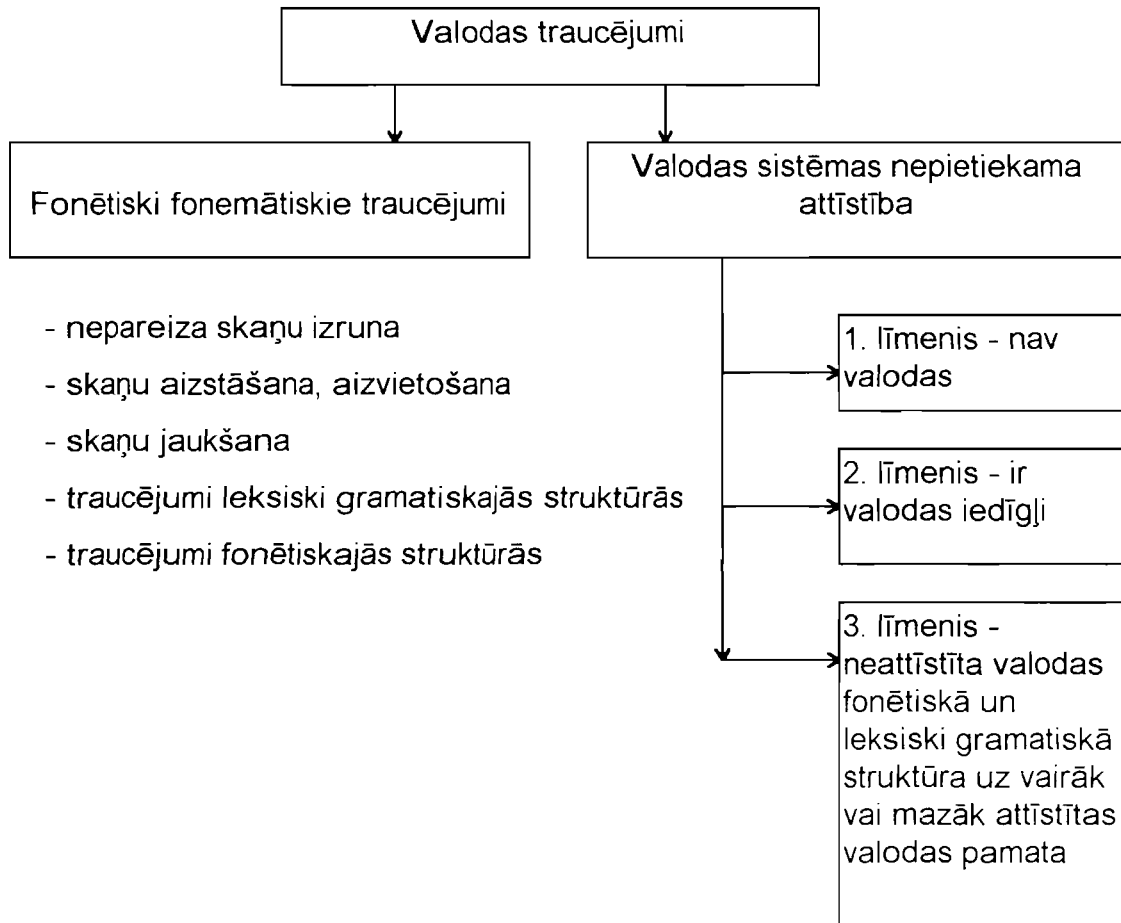


5. zīm. Valodas traucējumu klasifikācija

Savukārt A.V.Jastrebova, L.N.Jefimenkova, L.F.Spirova, A. Smirnova, T.P.Bessonova ir psiholoģiski pedagoģiskās valodas traucējumu klasifikācijas piekritēji.

## 6. zīmējums

## Psiholoģiski pedagoģiskā valodas traucējumu klasifikācija



Apkopojot dažādas teorētiskas un praktiskas atziņas par bērnu valodas traucējumu cēloņiem, to diagnosticēšanu un klasificēšanu, secinām, ka valodas traucējumu cēloņi var būt ļoti plašās variācijās, un arī viena veida cēloņi var izpausties dažāda veida un mēra valodas traucējumos. Iemesls tam skaidrots pedagogu un psihologu (D.Elkoņins, Ž.Piažē, J.A.Students, R.Šteiners, V.Avotiņš, A.Špona, Dz.Meikšāne, Ē.Zimule, I.Krūmiņa, S.Liepiņa u.c.) teorijās par katra bērna personības struktūru, individualitāti, par katra iedzimtajām psihofizioloģiskajām īpatnībām, jo "indivīds ir bioloģiska būtne ar iedzimtības ceļā pārmantotu anatomiski fizioloģisku uzbūvi, nervu tipu u.c." [13., 77.].

## **2. Primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas pamatnoteikumi**

Nodaļā atklāta atbilstoši ievadā izvirzītajai hipotēzei veiktā pētījuma gaita un rezultāti.

Apkopojot un analizējot jaunāko klašu skolēnu ar valodas traucējumiem izglītības apguves iespējas Latvijā, konstatēti fakti, ka skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšana dažkārt veikta neprofesionāli, pavirši, noturot sekundāru valodas traucējumu par primāru. Šajos gadījumos valodas traucējuma veids noteikts intuitīvi, nebalstoties uz etioloģijas un patoģenēzes pamatiem, skolēna psihofizisko attīstību. Savukārt precīza un diferenciāla diagnosticēšana ļauj atrast optimālākos korekcijas darba paņēmienus un sekmēt skolēna turpmāko valodas attīstību.

Izstrādājot primāro un sekundāro skolēnu valodas traucējumu diferencēšanas modeli, tika analizēta republikas pieredze un reālais stāvoklis praksē, literatūras avoti [10., 49., 92., 114., 116., 142., 158.] un dokumenti, tika veikta skolotāju (t.sk. logopēdu), skolēnu un bērnu vecāku anketēšana, intervijas, pedagoģisko situāciju veidošana un analīze, vecāko klašu skolēnu retrospektīvā pašanalīze, novērojumi, skolas medicīnisko darbinieku, psihologu un pedagogu veiktā skolēnu izpētes materiālu analīze, aprobētas dažādas metodikas un izmantotās metodes.

Apstrādājot iegūto informāciju, tika izmantotas matemātiskās metodes (reģistrēšana, skalu veidošana, diagrammu pielietošana, ranžēšana u.c.).

Skolēnu, vecāku un skolotāju aptaujām izmantotas pētījuma autores un speciālās izglītības iestāžu vadības veidotās anketas.

Aptaujās piedalījās 247 skolotāji (t.sk. 84 logopēdi) no 95 skolām un 980 skolēni, no tiem 184 sākumskolas skolēni un 114 skolēnu vecāki (skat. 1., 2., 3. un 4. pielik.).

Pedagoģiskais vērojums sadarbībā ar pedagogiem un logopēdiem tika veikts Rīgas, Rēzeknes un Daugavpils logopēdiskajās skolās, skolu logopēdiskajos punktos, bet pedagoģisko situāciju veidošana - Rīgas 3. speciālajā skolā un Rīgas 3. vidusskolas jaunākajās klasēs, Rīgas 5. speciālajā internātskolā, Tukuma speciālajā internātskolā, Valkas rajona Palsmanes speciālajā internātskolā u.c.

Pētījuma norises laiks: 1991.g. - 1999.g.

Pētījuma pirmajā posmā (1991. - 1993.) tika veikta literatūras un dokumentu teorētiskā analīze, logopēdu darba prakses un teorijas izpēte, skolēnu primāro valodas traucējumu diagnosticēšanas paņēmieni analīze. Šai posmā izstrādāts un ar Izglītības



ministrijas 1992. gada 15. decembra pavēli nr.655 apstiprināts "LR Logopēdiskās internātskolas nolikums", kas pamatots uz veiktās skolu logopēdu darba prakses un teorijas izpētes materiāliem, atzinumiem. Tika noskaidrots, ka samērā sekmīgi noris skolēnu valodas traucējumu korekcijas darbs, bet grūtības ir valodas traucējumu diagnosticēšanā.

No 53 aptaujātajiem logopēdiem ar stāžu no 1 līdz 10 gadiem 38 respondenti atzīst, ka vislielākās grūtības sagādā valodas traucējuma veida diagnosticēšana. Kā raksturīgākās atbildes minamas: "Ja bērns neko nevar pateikt, kā lai zin, kas viņam ir?", "Tie, kas runā nepareizi runā tik līdzīgi slikti, ka nevar atšķirt traucējuma veidu", "Skaidri saprast var tikai pareizu runu, bet tādi jau pie logopēda nenāk, citus grūti noteikt", "bieži valodas traucējums nav vienīgais bērna attīstības traucējums".

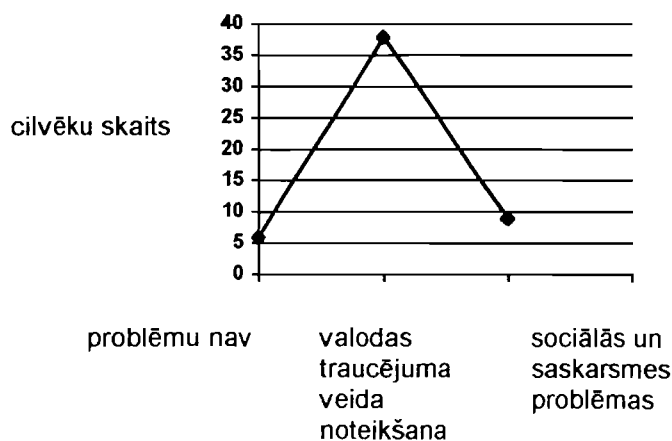
Vērtību pelna 2 logopēdu atzinumi: "Veselu pusgadu nomocījos ar bērnu, tad izrādījās, ka viņš nedzird labi", "izolētā skaņu izrunā bija panākumi, bet lasīšanā, rakstīšanā vāji, līdz noskaidrojās, ka vainīga sliktā redze". Tas nozīmē, ka diagnosticējot valodas traucējumus netika konstatēts primārais bērna attīstības traucējums - vāja dzirde un redze. Šajos gadījumos valodas traucējumi bija sekundāri.

9 logopēdi uzskata, ka ir daudz grūtību, nevar noteikt, kura no tām ir lielāka. Aptaujās izskan visdažādākie iemesli: "Skolā logopēds ir vientuļš, nav ar ko apspriesties", "Skolotājiem liekas, ka tikai viņi strādā, logopēds spēlējas ar dažiem bērniem", "Nav iekārtota kabineta", "Skolotājiem liekas, ka valodu jāvar izlabot ļoti ātri".

Tikai 6 jaunajiem logopēdiem šķiet, ka grūtību nav. Pārsvarā gan (5 logopēdi) secinājumi izdarīti pirmajā darba gadā.

2. diagramma

Logopēdu darba pamatproblēmas



Veiktās aptaujas analīze liecina, ka lielākā daļa logopēdu kā pamatproblēmu atzīst valodas traucējumu diagnosticēšanas precizitāti, t.sk. primārā vai sekundārā valodas traucējuma noteikšanu.

Pētījuma otrajā posmā (1993. - 1996.) veikta vecāko klašu skolēnu retrospektīvā pašanalīze, tās rezultāti apkopoti un analizēti. Skolēnu sekundāro valodas traucējumu statistika apkopota un analizēta autores organizētajā 1994. gada Republikas logopēdu metodiskā darba skatē. Apzināti arī skolēnu primāro valodas traucējumu veidi logopēdiskajās skolās un skolu logopēdiskajos punktos. Izmantojot iegūto informāciju pārstrādāti un ar Izglītības ministrijas 1993. gada 1. jūnija pavēli nr. 297 apstiprināts "Vispārizglītojošo skolu logopēdisko punktu nolikums" un ar 1994.gada 19. janvāra pavēli nr. 22 "Nolikums par speciālo skolu logopēdu darbu", ieviešot jau primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas apzināšanu.

Pētījuma trešajā posmā (1996. - 1999.) turpināts pētījums, iegūto datu apstrāde un teorētiskā analīze. Veikta diagnosticēšanas komplekso paņēmieni atlase un aprobācija, diagnosticēšanas precizitātes un skolēna valodas turpmākās attīstības mīļsakarību pētīšana. Šai posmā iepazīta ārvalstu speciālās izglītības sistēma, t.sk. logopēdu darbs, kā arī piedalīšanās semināros un starptautiskajās konferencēs: Austrijā (01. - 27.01. 1995.), Vācijā (1. - 18.05. 1996., 10. - 16.11. 1996.), Dānijā (29.11. - 11.12. 1997.), Zviedrijā (1. - 8.05.1998.) un 1999. gadā.

Pētījuma laikā no 1991. līdz 1999. gadam popularizētas pētījumā izklāstītās idejas, apsvērumi un secinājumi, kuru pamatā primāro un sekundāro attīstības traucējumu diagnosticēšana:

1. R.Vīgante. Speciālo skolu C- līmeņa klašu skolēnu raksturojums un attīstība. - R.: Mācību apgāds NT, 1998, 47 lpp.

2. R.Vīgante. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sākumskolā // Skolēna attīstība pedagogiskajā procesā sākumskolā. - R.: Mācību apgāds NT, 1998, 61. - 71. lpp.

3. R.Vīgante. Der Sozialpädagoge und die Sonderschulen oder Korrektionsmöglichkeiten der Sprachfehler der Schüler in den Schulen Lettlands // ATEE SPRING UNIVERSITY 1999 CHANGIGN EDUCATION IN A CHANGING SOCIETY. - Klaipeda Lithuania, 1999, 301. - 304. lpp.

4. R.Vīgante. Jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšana. - R: <<Rubuls & Co>>, 1999, 31 lpp.

Sagatavots iespiešanai:

5. R.Vīgante. Pedagoģiski medicīniskās komisijas loma korekcijas darbā // Personības attīstība ģimenē, skolā un augstskolā. - R.: Mācību apgāds NT, 1999, 38. - 43.lpp.

6. R.Vīgante. Diagnostics of language disorders and promoting of language development in children. (Skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstīšanas pilnveide Latvijā). Rakstu krājums. - Zviedrija, Linčepingas (Linköpings) Universitāte, 1999.

- Sagatavots un Zviedrijas Linkopingas universitātē iesniegts izdošanai projekta darbs "Skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstīšanas pilnveide Latvijā", 1999.

- Uzsākta speciālās izglītības paraugprogrammas izveide skolām, kurās mācās bērni ar valodas traucējumiem.

Precīzas diagnosticēšanas pamatnoteikumu izstrāde tiek uzskatīta par sākuma punktu tālākiem pētījumiem.

Katrs bērns ir individualitāte. Šī atziņa spēkā arī katram valodas traucējumu tipam, jo to veido sava klīniski psihopatoloģiska struktūra. Struktūru veido savdabīgs emocionālās, kā arī gribas un motivācijas sfēras attīstības noviržu un izziņas darbības traucējumu kopums, kas bieži saistīts ar vienu vai vairāku somatisku, encefalopātisku un neiroloģisku slimību pazīmēm. Turklāt daudzos gadījumos minētās slimības nevar uzskatīt tikai par komplikācijām, jo tām ir būtiska loma valodas traucējumu veidošanās procesā. Valodas traucējumu diagnostika ir ļoti darbietilpīga un ilgstoša. Tā ietver teorētisko zināšanu kompleksu par valodu, tās attīstības likumsakarībām un to izmantošanu konkrētā skolēna valodas traucējumu noteikšanā.

Diagnostikas process ir lēmuma pieņemšana par vienu vai otru valodas traucējuma aspektu korelācijā ar vispārējo valodas attīstības līmeni konkrētos apstākļos, noteiktā situācijā. Šo lēmumu pieņem, pamatojoties uz atsevišķiem kritērijiem. Ja izvēlētā kritēriju sistēma ir atbilstoša diagnostikas objektam, tad iegūtie rezultāti parādīs attīstības virzību, cēloņu un sekas sakarības un valodas traucējuma veidu. Pamatojoties uz to, iespējams variēt valodas traucējumu korekciju.

Latvijas izglītības koncepcijā izglītības mērķis ir nodrošināt ikvienam cilvēkam iespējas veidoties par garīgi un fiziski attīstītu, brīvu un atbildīgu kultūras personību [55., 3.]. Arī prognozējot 21. gadsimta prioritātes visbiežāk tiek minēta izglītība un izglītota sabiedrība. Lai to panāktu, bērnam jāveido "es" apziņa, kas balstīta uz savas

rīcības, jūtu, vēlmju un interešu apzināšanu, uz savu spēju izpausmi aktīvā darbībā [76., 19.]. Viena no aktīvās darbības izpausmēm ir valoda. Tomēr, kā liecina Latvijas Labklājības ministrijas 1995. gada bērnu profilaktiskās apskates rezultāti, valodas traucējumi ir vieni no biežāk sastopamiem bērnu (no pirmsskolas līdz 18 gadu vecumam) vispārējās attīstības traucējumi.

7. tabula

#### Bērnu profilaktisko apskašu rezultātu kopsavilkums

	Apskatīti	Apskašu rezultāti				
		pazemināta		Valodas traucējumi	Skolioze	Stājas traucējumi
		dzirde	redze			
Bērnu skaits	478721	998	34834	15434	2830	43326
t.sk.						
pirmsskolas vecuma	191498	289	6614	8018	327	8490
iestājušies 1. klasē	37722	112	2867	2559	230	3975
2. - 9. klašu skolēni	247388	552	25019	4598	2211	30414
veselības stāvokļa dēļ neapmeklē skolu	1723	42	180	261	55	344
pusaudži, 15 - 18 g.	65253	149	7227	367	731	4972

Diemžēl bērnu profilaktisko apskašu rezultātu kopsavilkumā pa visu Latvijas teritoriju, kā arī katra rajona, pilsētu bērnu profilaktisko apskašu rezultātu apkopojumā nav veikti pētījumi, cik bērniem ir vairāki attīstības traucējumi, dažādas citas saslimšanas. Speciālās izglītības iestādēs 75% skolēnu ir divas vai vairākas papildus diagnozes. Šādos gadījumos, lai pedagoģiskais darbs būtu sekmīgs jādiferencē, kurš attīstības traucējums ir primārs, kurš sekundārs. Pētījuma otrajā posmā tika veikta skolēnu primāro un sekundāro attīstības traucējumu apzināšana.

Salīdzināšanai izvēlētas 3 speciālās izglītības iestādes no dažādiem Latvijas novadiem.

## Biežāk konstatētie papildtraucējumi

Biežāk konstatētās blakus saslimšanas	Valmieras vājdzirdīgo bērnu internātskola 150 skolēni	Daugavpils rajona Medumu speciālā internātskola 110 skolēni	Jelgavas speciālā skola 204 skolēni
	%	%	%
Dzirdes traucējumi	100	12	14
Stājas traucējumi	25.3	18.6	27.3
Tbc inficēti	38.6	26.9	19.6
Valodas traucējumi	100	46.3	41.5
Redzes traucējumi	10.6	18.4	15.3
Sirds, asinsvadu slimības	4.6	2.8	3.1
Neirozes	30.6	21.6	19.8
Parēzes	2.3	1.5	1.9

Datu materiāls par papildus attīstības traucējumiem, saslimšanām ļauj secināt, ka skolēnu valodas traucējumi bieži sastopami gan kā primāri, gan sekundāri traucējumi.

Savukārt arī logopēdiskās skolās, tāpat kā citās speciālās izglītības iestādēs, pieaug to bērnu skaits, kuriem bez pamatdiagnozes ir vēl citi papildus traucējumi. Tā, piemēram, Rēzeknes logopēdiskajā internātskolā 1995. gadā konstatētais.

## Logopēdiskajā skolā konstatētie skolēnu sekundārie traucējumi

Papildus saslimšanas	Skolēnu skaits	%
Kopējais skolēnu skaits	154	
t.sk.		
logopēdiskajās klasēs	133	
nedzirdīgo bērnu klasēs	21	
Psihiskās attīstības aizture	26	16.8
Stājas traucējumi	24	15.6
Skolioze	15	9.7
Redzes traucējumi	23	14.9
Enurēzes	12	7.8
Ādas iekaisumi	1	0.6
Bronhu - plaušu slimības	4	2.5
LOR slimības	10	6.5
TBC inficēti	39	25.3
Bērnu cerebrālā trieka	1	0.6
Fiziskās attīstības aizture	3	1.9
Dzirdes traucējumi	4	2.6
Epilepsija	2	1.2
Psihofiziskais infantīlisms	1	0.6
CNS organisks bojājums	4	2.6
Gremošanas trakta slimības	3	1.9
Sirds - asinsvadu slimības	5	3.2
Cerebroastēnija	2	1.3
Neiroze	10	6.5
Nieru - urīnpūšļu slimības	1	0.6

Konstatētie primārie un sekundārie attīstības un veselības traucējumi ievērojami apgrūtina īstenot rietumu pedagogu L.Ansvorta (L.Unsworth), M.Saksbi (M.Saxby), M.Judites (M.Judith) ieteikumus, kā mācību procesā veidojamas skolēnu prasmes

“savas idejas izteikt ar dažādiem valodas līdzekļiem” [126., 76.], un logopēdu pamatuzdevumu - attīstīt valodas pamatprasmes (runāt, klausīties, lasīt un rakstīt). Lai valoda varētu attīstīties normāli, nepieciešama visu analizatoru (redzes, dzirdes, kinestēziskā, kinētiskā) saistība un funkciju precīza izpilde. Viena analizatora nepilnvērtība izraisa izmaiņas kopējā darba ķēdē.

Viens no logopēda galvenajiem uzdevumiem ir izprast un noteikt skolēna valodas patoloģiju, izvērtēt tos faktorus, kas ir valodas traucējuma pamatā. Precīza diagnosticēšana ļauj atrast optimālākos korekcijas darba paņēmienus. Diferenciālā diagnostika valodas patoloģijā ir ļoti darbietilpīga, jo jānovērtē katra skolēna valodas traucējumi, jānosaka, cik attīstīti ir valodas sistēmas komponenti. Jānoskaidro, vai traucējums skar tikai skaņu izrunu un fonemātiskos procesus (valodas nepietiekama fonētiski fonemātiska attīstība), vai arī traucētas visas valodas sistēmas jomas:

- a) skaņu joma (skaņu izruna un fonemātiskie procesi),
- b) leksiski gramatiskā joma (valodas sistēmas nepietiekama attīstība - VSNA).

Tradicionāli logopēdiskā pārbaudē darbību akcentē 3 virzienos:

- 1) apseko artikulējošu orgānu uzbūvi un kustīgumu;
- 2) pārbauda skaņu izrunu;
- 3) noskaidro fonētiski fonemātiskās uztveres pilnīgumu.

Detalizēto pārbaudi veic ļoti mierīgos, bērnam labvēlīgos apstākļos. Ja iespējams, atsevišķā telpā, lai nesadalītu un nenovērstu bērna uzmanību no kopdarbības ar logopēdu.

I. Apsekojot artikulācijas aparātu, logopēds raksturo katru orgānu atsevišķi:

lūpas - parētiskas, mazkustīgas, īsa augšlūpas saitīte, norma;

zobi - reti, līki, trūkst apakšējo vai augšējo priekšzobu, diastēma, norma;

sakodiens - priekšējais vaļējais, sānu vaļējais, seklais, dziļais, norma;

žokļi - prognātija, progēnija, norma;

mēle - saspringta, glēva, masīva, liela, maza, īsa, saīsināta zemmeses saitīte, notur vai notur mēli noteiktā pozīcijā;

aukslējas - cietās aukslējas - “gotiskas”, zemas, plakanas, operācijas rētas, norma;

mīkstās aukslējas - glēvas, mazkustīgas, saspringtas, norma.

Pēc tam bērns, sekojot logopēdam, atdarina artikulācijas orgānu dažādas kustības. Piemēram, bērnam jāaplaiza augšlūpa, apakšlūpa, jāizstiepj gara mēle, sasniedzot zodu u.c.

Logopēds atzīmē artikulējošo orgānu kustību ātrumu, plastiskumu pārejā no vienas kustības otrā.

II. Lai izpētītu skaņu izrunas pareizību, izmanto logopēdisko albūmu vai priekšmetisko attēlu komplektu. Katrā attēlā ir priekšmets (dzīva būtne), kura nosaukumā ietverta pārbaudāmā skaņa vārda sākumā, vidū, beigās un savienojumā ar citu līdzskani, kā arī vārdos, kuros noteiktā skaņa atkārtojas vairākkārtīgi. Piemēram:

“S” - sile, Jānis, saulespuķe, suns, sveces,

“Z” - ziepes, aiz, vāze, zvaigzne, Zuze.

Ja bērnam neizdodas skaņu izrunāt vārdā vai attiecīgā zilbē, logopēds lūdz kopīgi atkārtot vārdu. Skaņu izrunu vēlreiz pārbauda saistītā runā.

Uzskatei bez priekšmetiskiem attēliem nepieciešami arī sižetiskie attēli. Bērns veido teikumus, kuros ietverti vārdi ar pārbaudāmo skaņu. Kad pārbaudīta izruna, vēl jānoskaidro, kā bērns šo skaņu spēj atšķirt pēc dzirdes no citām. It īpaši tas attiecas uz tām skaņām, kuras ir līdzīgas pēc artikulācijas vai tuvas pēc skanējuma. Fonemātisko uztveri apseko skaņām no svelpeņu un ņāceņu grupām: sa-ša, za-ža, ša-ža, sa-ža. Logopēds nosauc atsevišķas zilbes, bērns tās atkārt. Līdzīgi pārbauda balsīgo - nebalsīgo (ta-da, pa-ba), cieto - mīksto (ķa-ka, ņa-na) līdzskaņu un skaneņu (ra-la, ma-la) diferencēšanas spējas.

Pētījuma laikā tika veikts liels darbs, izzinot bērnu (ar redzes, dzirdes, psihiskās attīstības aizturi un garīgās attīstības traucējumiem) valodas attīstības īpatnības. Tas bija nepieciešams, lai logopēdiem vieglāk un precīzāk būtu iespējams diagnosticēt bērna primāros un sekundāros valodas traucējumus.

## **2.1. Vājdzirdīgu bērnu valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības**

Nereti gadās, ka vecāki un skolotāji jaunāko klašu skolēna vājās sekmes mācībās izskaidro ar neuzmanību, izklaidību, nemācīšanos, lai gan īstais iemesls ir bērna pavājinātā dzirde. Vājdzirdīgo grupai atbilst tie, kuru dzirdes sliekšnis (sajūtīgums) ir 10 - 15 decibelu. Šādi bērni normālā skaļumā teikto uztver apmēram 2 m attālumā. Normālai valodas attīstībai nepieciešams tāds dzirdes sajūtīgums, kas uztver sacīto 5 un vairāk metru attālumā no skaņas avota. Tas nozīmē, ka pat neliels dzirdes uztveres pazeminājums rada sekundārus valodas attīstības traucējumus. Pavājināta dzirde var būt iedzimta, kā arī iegūta pēc dzimšanas. Dzīves laikā iegūto vājdzirdību



visbiežāk izraisa dažādas infekcijas slimības (gripa, masalas, difterija, meningīts u.c.), galvaskausa traumas, kā arī adenoīdi.

Dzirdes zona atrodas deniņu daivas augšdaļā kreisajā (dominantajā) puslodē.

Dzirdes zonas 1. slānis uztver impulsus, kuri nāk no perifērā dzirdes analizatora- ausīm. Ja bojāts šis dzirdes zonas 1. slānis abās puslodēs, iestājas centrālās dabas nedzirdība.

Dzirdes impulsi no garozas 1. slāņa tālāk nonāk dzirdes garozas 2. slānī, kur šie dzirdes uztvērumi tiek analizēti, sintezēti, pārstrādāti un saglabāti. Dzirdes zonas 2. slāņa traucējumi kreisajā (dominantajā) puslodē izsauc sensoro alāliju, ja bērns ir piedzimis ar šī slāņa nepietiekamu attīstību vai traucējums iegūts līdz 2 gadu vecumam traumu vai slimību rezultātā; sensoro afāziju, ja traucējums radies vēlākajā dzīves posmā [131., 38.].

Spēja uztvert un analizēt skaņas ir sarežģīts process, ko veic dzirde jeb dzirdes analizators. Nosacīti dzirdes analizatoru iedala 3 daļās:

1) ārējā jeb receptorā daļa, kur ietilpst ārējā auss, vidusauss un iekšējā auss. Šī daļa veic skaņas kairinājuma uztveršanu un pārveidošanu nervu impulsā;

2) vidējā jeb pārvadošā daļa, kas receptorā daļā saņemto nervu impulsu novada līdz centrālajai daļai galvas smadzeņu garozas deniņu daivā. Vājdzirdības patoģenēzē liela nozīme ir skaņu vadīšanas ceļu funkcijai;

3) centrālā daļa, kur saņemto dzirdes nerva impulsu analizē un veic atbildes reakcijas mehānisma darbību.

Dzirdes traucējumu cēloņi var būt:

1) iedzimtie

- radušies antinatālās attīstības posmā,
- augļa infekcijas,
- dzemdību traumas,

(iedzimta vājdzirdība vienmēr ir nepareizas dīgļa attīstības rezultāts).

2) iegūtie

- postnatālās galvaskausa traumas,
- infekcijas slimības (meningīts, skarlatīna, masalas, diftērija, gripa u.c.),
- ārējās auss iekaisums,
- adenoīdi,
- hronisks rinīts (deguna gļotādas iekaisums).

Vājdzirdīga bērna valodas attīstībā svarīga ir dzirdes sajūtīguma pazemināšanās pakāpe. Tās amplitūda var būt dažāda - no nelieliem dzirdes traucējumiem, kad bērns nedzird čukstus izrunātus vārdus, līdz krasi ierobežotai spējai uztvert normāla skaļuma

runu. Neskatoties uz dzirdes zuduma pakāpi, pazemināts dzirdes sajūtīgums vienmēr rada sekundārus valodas attīstības traucējumus [140., 159., 163.]. Valodas traucējumu raksturu nosaka vairāki savstarpēji saistīti faktori:

**dzirdes analizatora bojājuma laiks ↔ dzirdes zuduma pakāpe ↔ bērna attīstības apstākļi pēc dzirdes traucējuma iegūšanas.**

Pēc V.Lapšina, L.V.Neimana, F.F.Rau, R.M.Boska, E.Teivāna u.c. uzskatiem valodas attīstības traucējumus, to raksturu un pakāpi ietekmē:

1. Laiks, kad radies dzirdes analizatora bojājums,

<u>No 0 - 3 gadu vecuma</u>	<u>No 3 - 7 gadu vecumam</u>	<u>No 7 g. un vēlāk</u>
- neskaidra skaņu izruna	- skaņu izruna daļēji neskaidra	- skaņu izruna samērā pareiza, jo agrāk bija
- savdabīgi veidoti vārdi, izkropļoti vārdi	- neuzsvērto zilbju izlaišana vārdos	apgūta
- nepareiza vārdu saskaņošana teikumā	- balsīgo - nebalsīgo līdzskaņu, cieto - mīkstināto līdzskaņu	- situatīvi tuvu vārdu jaukšana
- balss monotona, bez modulācijas	jaukšana	- vārdu saskaņošanas kļūdas
- neatšķir fonētiski līdzīgas skaņas, vārdus	- grūtības lasīšanas iemaņu apgūvē	- jo pilnīgāk apgūta valoda, jo mazāk to ietekmē vēlāk iegūtais dzirdes traucējums
- darbības vārdus lieto lietvārdu vietā	- balss klusa, monotona	

2. Dzirdes zuduma pakāpe

Tā var būt dažāda - sākot no čukstus izrunātu vārdu nedzirdēšanu, beidzot ar nespēju uztvert parastā skaļumā sacīto. Atkarībā no šīs pakāpes parādās arī izrunas (artikulēšanas) kļūdas. Ja vājdzirdība ir izteikta - bērns izrunā tikai uzsvērtas zilbes un līdz nepazīšanai izkropļo vārdus.

3. Bērna attīstības apstākļi pēc dzirdes traucējuma iegūšanas

Atkarībā no dzīves apstākļiem (dzīvo labvēlīgā vai nelabvēlīgā ģimenē, dzīvo bērnu namā vai internātskolā) un audzināšanas atkarīga bērna turpmākā valodas attīstība.

Skaņa kā viens no ārējās pasaules kairinātājiem tiek raksturota ar fizikāliem lielumiem - intensitāti jeb stiprumu, skaņas augstumu un tembru. Skaņas intensitāti jeb stiprumu subjektīvi uztver kā skaļumu. Skaņas augstumu nosaka skaņas avota radīto

vides svārstību frekvence. Skaņas ar lielāku frekvenci cilvēks uztver kā augstākas skaņas, ar mazāku frekvenci - kā zemākas. Tembrs ir pieskaņu esamība, ko nosaka dažādi blakus faktori.

Šāds skaņas raksturojums, runājot par dzirdes analizatora darbību, ir nepietiekošs, jo skaņa vienlaicīgi var būt arī informācijas nesēja, kura tiek saņemta no runātā vārda. Šai gadījumā skaņai ir vēl arī satura nesējas funkcijas, tā satura, ko izsaka ar valodas palīdzību [129., 43.]. Ja bērnam ārējās pasaules skaņu uztveres aparāts ir bojāts, tad viņam rodas grūtības ne tikai orientēties skaņu pasaulē, bet ir arī grūtības valodas vārdiskās formas apgūšanā un lietošanā. Tas savukārt iespaido viņa garīgo attīstību [107., 15.]. Izmantojot logopēdes A.Sļusares pašas tulkotās teorētiskās literatūras un praktiskās pieredzes materiālus, iespējams raksturot dzirdes zonas traucējumu izpausmes valodā.

Lai saprastu valodu, jābūt spējām izšķirt valodas skaņas, jāprot atšķirt tās no sadzīves trokšņiem, jāsaprot, kādu informāciju satur katra skaņu kopa - vārds.

Ja dzirdes zonas 2. slānis ir cietis totāli, tāds cilvēks apkārtējo cilvēku runu uztvers, kā mēs uztveram strautiņa čalošanu.

Afāzīķim skaņu kopas (vārdi) ir zaudējuši savu jēdzienisko nozīmi. Alāliķim neveidojas (vai veidojas ar lielām grūtībām) sakari starp skaņu kopu un attiecīgo objektu. Viegļākos dzirdes zonas 2. slāņa traucējumu gadījumos abas šīs kategorijas nespēj izšķirt akustiski tuvas skaņas b-p, v-f, d-t, g-k, z-s, ž-š, ģ-ķ u.c.

Smagākos gadījumos jauc arī tālu stāvošās skaņas: bjudeklis ... dudeklis (gludeklis).

Nediferencē īsos un garos patskaņus.

Nediferencē cietos un mīkstos līdzskaņus.

Nediferencē vārdu jēdzieniskās un skaniskās atšķirības vārdos, piemēram, gāja - kāja, radi - rati, bumbas - pumpas, vēdināt - vedināt, kalu - kaļu, dalu - daļu u.c.

Neadekvāta, nepareiza ir ne tikai šo vārdu uztvere, saprašana. Valodas izpratnes traucējumi izpaužas gan kā vārdu neadekvāta izpratne, gan kā grūtības atkārtot vārdus, balstoties tikai uz dzirdi. Bērnu vārdu krājumā uzkrājas vārdi ar skaņu aizvietojumiem (literālās parafāzijas): tlufa (druva), siti (citi), kalti (galdi), dlāze (glāze).

Gadās arī tā, ka bērns sāk aizvietot vārdus ar fonētiski tuviem vai pēc nozīmes līdzīgiem, vai situatīvi tuviem vārdiem, t.i., bērna vārdu krājumā vērojamas verbālās parafāzijas: ecēs - tecēs, čurkst - čukst, precēs - priecēs, ragavas - rati, dobe - dārzs, žagata - dzenis, zvirbulis (žirafe), gliemezis (bruņurupucis).

Var būt arī akustiski agnostiski traucējumi, kuri izpaužas kā vārda atcerēšanās grūtības. Cenšoties atcerēties, vajadzīgā vārda vietā uzpeld radniecīgas skaniskās struktūras vai pēc vārda nozīmes, vai situācijas, radniecīgi vārdi:

... šitais, kur graudus... (dzirnavas);

... šitais ... ods (spārīte); čūska .... ķirbe (ķirzaka).

Dzirdes zonas 2. slāņa traucējumi izsauc arī rakstu valodas apguves grūtības vai nespēju alāliķiem un rakstu valodas kļūdas afāziķiem tajos gadījumos, kad rakstība balstīta uz dzirdes analizatora darbību. Tie ir tādi rakstu darbu veidi kā diktāti, atstāstījumi, patstāvīgs raksts par attēliem, sacerējumi. Sensorie alāliķi un afāziķi salīdzinoši veiksmīgi pārraksta tekstu, jo pārrakstot pārsvarā parasti balstās uz redzes analizatora darbību. Šajā gadījumā redzes analizators nav cietis.

Svarīgi ir diferencēt gadījuma rakstura kļūdas no patoloģijas. Patoloģijas gadījumā bērns kļūdīsies vienmēr, piemēram, neizšķirot b - p visos vārdos, kur ir šīs skaņas. Tātad rakstībā pēc dzirdes un patstāvīgajā radošajā rakstībā vērojamas šādas noturīga rakstura kļūdas.

1. Akustiski tuvu skaņu aizvietoējumi: b-p, v-f, d-t, g-k, ģ-ķ, z-s, ž-š u.c.

2. Mīksto un cieto līdzskaņu neizšķiršana: n-ņ, l-ļ, g-ģ, k-ķ.

3. Nespēja diferencēt īsos un garos patskaņus, piemēram, māla - mala, sāla - sala, kāzas - kazas, pili - pīli.

4. Lai vārdu pareizi uzrakstītu, jāzin, jāizšķir ne tikai šī vārda katra skaņa, bet arī pareizi un precīzi jānosaka šo skaņu secība vārdā. Citiem vārdiem, pilnvērtīgi jāveic rakstāmā vārda skaņu analīze. Ja vārda skaņu analīzes nav, tad patstāvīga rakstība un rakstība pēc dzirdes nav iespējama. Skolnieks vai nu vispār atsakās rakstīt, vai raksta gadījuma burtu sakopojumus. Šādu tekstu nevar ne saprast, ne atšifrēt. Piemēram, raksta tikai atsevišķus burtus:

žkc kul šna usk

(Žagaru kaudzē šņāc čūska.)

Rngui

(Brunis bungas rībina.)

5. Parasti vārdu analīzes nespēja saistās ar nepietiekamu vārda zilbiskās struktūras uztveri. Daudzzilbju vārdi tiek vienkāršoti. Vienkāršo gan skanisko, gan zilbisko struktūru:

svēss (sveces), skres (šķēres), maltu (maltīte), gudeks (gludeklis), vavje (vāvere).

Šie vārdu zilbiskās struktūras traucējumi spilgti redzami tad, kad skolēnam ir jau izstrādāta vārda skaņu analīze. Viņš ir spējīgs atsevišķi uzrakstīt zilbes vā, ve, re, bet bez speciālas vārda zilbiskās struktūras izstrādnes paņēmieniem neuzrakstīs kopā vārdu vāvere. Vēl lielākas grūtības uzrakstīt skaniski un zilbiski sarežģītu vārdu, piemēram, paškritiski.

Vārdu zilbiskās struktūras analīzes grūtības izraisa ne tikai skaniskās un zilbiskās struktūras vienkāršošanu, bet arī skaņu un zilbju pārstatīšanu vārdos: tikano (notika), kutlūra (kultūra), akrpes (kurpes), guldināt (gludināt), urja (jūra).

6. Lai vārdu spētu izlasīt, nepietiek ar to, ka skolēns zina visus burtus. Jābūt spējām atsevišķus burtus apvienot (sasintezēt) zilbēs, bet zilbes sintezēt vārdos. Šos procesus nodrošina dzirdes garozas 2. slānis. Ja traucējums skāris minētā slāņa to daļu, kura atbild par skaņu sintēzi zilbēs un vārdos, tad skolēns nav spējīgs izlasīt pat divus labi zināmus burtus.

Tāpat dzirdes garozas 2. slāņa bojājumi vai nepietiekoša attīstība izsauc fonētiskās uztveres, fonemātiskās dzirdes zudumu vai nepietiekamu attīstību. Tas izpaužas kā:

- pilnīga nespēja uztvert un saprast apkārtējo cilvēku valodu,
- ierobežota spēja saprast valodu, jo cilvēks neuztver vārda nozīmes atšķirības vārdos, kuri tuvi pēc sava fonētiskā skanējuma, vai atšķiras tikai ar kādu skaņu. Piemēram, gari - kari, māla - mala, degumi - deguni, dīvāns - dīvains, bezdelīga - bezgalīga.

Šīs valodas uztveres nepilnības izpaužas arī paša afāziķa un alāliķa runā.

Saglabājot vārdu melodisko struktūru,

- izkropļo vārda skaņu sastāvu - literālās parafāzijas,
- vārdu aizvieto ar fonētiski līdzīgu, pēc nozīmes līdzīgu vai situatīvi tuvu vārdu - verbālās parafāzijas.

Parasti fonemātiskās dzirdes traucējumi, vārdu izrunas traucējumi izsauc arī atmiņas traucējumus - nespēj iegaumēt vārdus vai iegaumē ar lielām grūtībām.

Smagos gadījumos valoda ir neskaidra, maz saprotama, vieglākos - aktīvās runas traucējums izpaužas kā grūtības atrast attiecīgo vārdu un kā dažas kļūdas šo vārdu izrunājot.

Sensorās alālījas gadījumā ar lielām grūtībām veidojas vārda artikulācijas orgānu kustību kompleksi, jo galvas smadzeņu garozas 2. slāņa līmenī dzirdes un motorais analizators ir saistīti.

Nepietiekoši attīstītā fonētiskā uztvere, fonemātiskā dzirde izsauc akustisko disgrafiju - rakstības vai rakstības apguves iemaņu traucējumus (ja rakstība balstās tikai uz dzirdes analizatora darbību).

Patstāvīgi rakstot vai rakstot diktētu tekstu, tiek uztvertas tikai dažas skaņas (vai neviena), vai arī akustiski līdzīgas skaņas netiek diferencētas.

Zilbju un vārdu sintēzes grūtības izraisa lasīšanas apguves grūtības - disleksiju.

Vājdzirdīgam bērnam kā atzīst R.M.Boskis, E.S.Beins, M.K.Burlakova ir vērojamas psihe īpatnības (atkarībā no garozas traucējuma dziļuma un plašuma, tās var būt vairāk vai mazāk izteiktas):

- pazeminātas novērošanas spējas,
- nenoturīga uzmanība (pārsvarā nepatvaļīgā),
- pazeminātas darba spējas un interese,
- apgrūtināta spēja lietās un parādībās saskatīt būtisko,
- vāja griba, ļoti bieži vāja atmiņa (it sevišķi dzirdes),
- nav valodas izjūtas (valodas intuīcijas),
- tendence mācību vielu apgūt mehāniski (necenšas izprast, ja nav radīti īpaši apstākļi, kas padara neiespējamu vielas mehānisku apguvi),
- vārdu krājums nabadzīgs, neprecīzs,
- stāstā pēc sižeta nav secības, cēloņseku sakarības.

Izanalizējot vājdzirdīga bērna valodas traucējumu pazīmes un tās īpatnības, kas vērojamas valodas traucējumu diagnosticēšanas laikā, varam secināt, ka *lai logopēds precīzi atšķirtu bērna sekundāros valodas traucējumus no primārā - pavājinātas dzirdes:*

- \* obligāti jāpārbauda skolēna dzirdes sajūtīgums (normāla skaļuma un čukstus teiktā izpratne);
- \* vājdzirdīgi bērni labi veic praktiskas darbības, orientējas visās praktiskās dzīves situācijās, kas nav tieši saistītas ar valodu un valodas uztveri;
- \* rakstu darbos ir tāda paša rakstura kļūdas, kā izrunā;
- \* lasīšanas iemaņu apguve rada grūtības, jo nepietiekamā vārdu fonētiskās uzbūves analīzes un sintēzes spēja traucē tekstā atpazīt un saprast pat zināmus vārdus;
- \* var būt traucējumi personības attīstībā, atkarībā no bērna rakstura var rasties paaugstināta aizskaramība, pārmērīga noslēgtība; negativisms;
- \* pavājināta dzirde rada bērnam sekundārus valodas traucējumus.

Lai precīzi atšķirtu skolēnu ar primāriem valodas traucējumiem no skolēna ar dzirdes traucējumiem, obligāti jāpārbauda skolēna dzirde. To veic pārliedzinoties, vai normālā sarunvalodas skaļumā un čukstus teiktā saturu skolēns saprot. Vājdzirdīgs ir skolēns, kura dzirdes sajūtīgums ir 10 - 15 decibelu. Šādi skolēni parastā skaļumā runu uztver apmēram 2 metru attālumā no skaņas avota. Normālai valodas attīstībai raksturīgs tāds dzirdes sajūtīgums, kas parasta skaļuma runu uztver piecu un vairāk metru attālumā [12., 31.]. Svarīga pazīme ir tā, ka vājdzirdīgi skolēni pastiprināti izmanto redzi, t.i. skatās uz runātāja lūpām .

Pazīmes, kas norāda, ka bērnam iespējami dzirdes traucējumi.

1. Runas problēmas:

- nepareiza skaņu izruna,
- balss kvalitāte (pārāk skaļa, monotona),
- artikulācijas problēmas- neizrunā augstu frekvenču skaņas (s; k; t; f; p; š; č; z),
- intonācijas nepareiza lietošana.

2. Valodas apguves problēmas:

- mazs vārdu krājums (bērns atbild ar vienu vārdu),
- daļēja jēdziena izpratne (fonētiski līdzīgus vārdus daļēji izprot vai jauca),
- vērojami traucējumi vārdu saskaņošanā (dzimtē, skaitlī, locījumos, ar prievārdiem, darbības vārdu laikos),
- nepareiza teikumu struktūra - t.s. telegrāfa stils.

3. Personības un emocionālās problēmas:

- palielināta psihomotorā aktivitāte vai depresija,
- emocionālā labilitāte,
- iespējama attīstības aizture.

4. Sociālā izolācija:

- bērns pastaigājas vienatnē,
- nespēj nodibināt kontaktus, nav draugu.

Minētās raksturīgākās pazīmes palīdzēs diferencēt vājdzirdīga bērna valodas īpatnības no primāriem valodas attīstības traucējumiem.

## 2.2. Vājredzīgu bērnu valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības

Redzei cilvēka dzīvē ir svarīga nozīme. Apmēram 90% no visas informācijas iegūst ar redzi - priekšmetu formu, krāsu, lielumu, attālumu u.c. Redze dod iespēju pareizi orientēties mainīgajos ārējās vides apstākļos. Viena no acu funkcijām ir spēja atšķirt krāsas. Krāsu redze attīstās paralēli redzes asumam. Bērna pirmā adekvātā reakcija uz spilgtām krāsām (sarkanu, dzeltenu, zaļu) rodas 6 mēnešu vecumā. Vājredzību (ambliopiju) izraisa tādas acu slimības kā iedzimta tuvredzība, redzes nervu atrofija, asinsvadu trakta vai tīklenes slimības. Kā vienmēr, ja kāds no sajūtu orgāniem nedarbojas vai darbojas vāji, rodas negatīva ietekme uz psihisko procesu, tai skaitā - valodas veidošanos [147., 162.]. Bērniem ar pavājinātu redzi rodas saskarsmes grūtības, jo redzēto uztver nepilnīgi vai savādāk kā citi.

Redzes problēmas risina M.I.Zemcova, A.G.Litvaks, V.I.Jermakovs, G.A.Jakuņins, K.Erikssona (Eriksson), A.Huovinen (Huovinen), P.Kellner (Kallner) u.c. Tā kā vājredzīgu bērnu valodas īpatnības jāskata cēloņsakarībās, tad aplūkosim redzes traucējumu etioloģiju un izpausmes.

Redze ļauj objektīvi orientēties jebkuros apkārtējās vides apstākļos. Redzes sajūta rodas redzes analizatoram uztverot un transformējot redzes tēlos apkārtni. Redzes analizatoru veido 3 daļas:

1) perifērā jeb uztverošā daļa, ko veido tīklene ar esošajiem fotoreceptoriem un nervu šūnām. Tīklenes centrā ir dzeltenais plankums ar centrālo bedrīti (makula). Tā ir visjūtīgākā vieta tīklenē un nodrošina centrālās redzes asumu. Centrālā redze nosaka priekšmetu formas, krāsas, spilgtuma uztveri. Perifērā redze nosaka cilvēka orientēšanos telpā, kā arī redzi krēslā un naktī. Abas šīs funkcijas papildina viena otru;

2) vadītājceļi, ko veido redzes nervs, redzes trakti un nervu šūnu sakopojumi vidussmadzenēs un starpsmadzenēs;

3) kortikālā daļa, ko veido redzes centra šūnas lielo pusložu garozas pakaušu daivā.

Redzes analizatora galvenās funkcijas ir:

- \* centrālā redze - redzes asums un krāsu redze;
- \* perifērā redze - redzes lauks un gaismas uztvere;
- \* binokulārā redze, kad katrā acī radušās redzes sajūtas redzes analizatora kortikālajā daļā saplūst vienotā attēlā, pie tam palielinās redzes asums, paplašinās redzes lauks un redze kļūst stereoskopiska;



\* stereoskopiskā redze - attāluma noteikšana starp priekšmetiem, precīzs acumērs. Stereoskopiskai redzei nepieciešama visu 12 acu kustību muskuļu saskaņota darbība, skaidrs un vienots apskatāmo priekšmetu attēls un tīklenes, redzes ceļu un centru normāla darbība;

\* refrakcija - acs optiskās sistēmas spēja lauzt acī ienākušos gaismas starus;

\* akomodācija - pielāgošanās redzei dažādos attālumos.

Binokulārā redze attīstās pakāpeniski, ilgstoša redzes analizatora treniņa rezultātā. Jaunpiedzimušiem nav binokulārās redzes. Attīstoties binokulārai redzei, veidojas priekšstati par to, kurš priekšmets vai objekts atrodas tuvāk no mums, kurš - tālāk, kā arī priekšstats par dziļumu, augstumu [174., 73.].

Redzes traucējumu biežāk izraisošie cēloņi ir: antinatālās infekcijas, priekšlaicīgas dzemdības, dzemdību traumas un postnatālās infekcijas. Tomēr galvenokārt redzes traucējumi ir iedzimti, tos ietekmē gēnu mutācijas, retāk - hromosomu patoloģija [175., 96.].

Redzes asumu nosaka pēc Landolta redzes tabulas no 5 metru attāluma. Ar šo tabulu var noteikt redzes asumu 0,1 (augšējā rinda) līdz 2,0 (apakšējā rinda). Bērniem izmanto speciālās tabulas, kurās zīmes aizstātas ar pazīstamu priekšmetu attēliem. Bērnus ar redzes traucējumiem grupē pēc redzes asuma:

1) neredzīgie un praktiski neredzīgie bērni (atlieku redze) 0 - 0,04 ar korekciju labāk redzošajā acī;

2) vājredzīgie bērni (augstas pakāpes vājredzība) 0,05 - 0,09 ar korekciju labāk redzošajā acī;

3) vājredzīgie bērni (vieglas pakāpes vai vājredzība) 0,1 - 0,4 ar korekciju labāk redzošajā acī.

Bērniem ar redzes traucējumiem bieži ir traucējumi centrālajā nervu sistēmā, valodas traucējumi un koordinācijas traucējumi [119., 9.].

Vājredzīgiem skolēniem neveidojas pilnīgs redzes tēls kopumā, redze var būt neskaidra, miglaina. Grūtības atšķirt detaļas no galvenā, uztvert priekšmetus telpiskumā. Īslaicīgi apskatot attēlu, skolēns vai nu neredz neko, vai arī tikai atsevišķus kontūru posmus.

Ļoti svarīgs ir objekta apskates laiks. Aprūtināta ir priekšmeta fiksācija un paturēšana atmiņā, kā arī priekšmetu pazīmju iegaumēšana. Atsaucot atmiņā, agrāk redzēto, skolēni bieži kļūdās, uztver fragmentāri, tādēļ nepieciešams vārdisks

paskaidrojums priekšmeta vērojuma laikā. Vāji uztver zaļo un zilo krāsu, citas krāsas nosaka, ja ir spilgti toņi un labs apgaismojums.

Bieži vājredzīgiem skolēniem ir traucējumi skaņu r, l, t, d izrunā un nepareiza svelpeņu un šņāceņu izruna. Ietekmē tas, ka bērni nevar atdarināt pieaugušā artikulāciju pēc redzes.

Vārdu krājums nabadzīgs. Neizprot sakarības starp uzzīmētajiem priekšmetiem. Grūtības sagādā stāstīšana par attēlā vēroto, nepieciešama palīdzība, lai izprastu attēlā pausto galveno domu un cēloņsakarības.

Traucējumi sajūtu un uztveres mehānisma darbībā var izpausties nepareizā priekšmetu formas un savstarpējā izvietojuma uztverē, bet tas savukārt ietekmē domāšanas norises.

Skolēniem grūtības lasīšanas un rakstīšanas iemaņu apguvē (nepareizi uztver burtus, jauc to rakstību, ātri aizmirst) un matemātikā (nepareiza ģeometrisku formu novērtēšana un ar tām saistīto uzdevumu risināšana). Grūtības sagādā apjomīgo priekšmetu uztveršana, attāluma novērtēšana un priekšmetu izvietojuma noteikšana. Vājredzīgam skolēnam ir ļoti nozīmīga saskarsme ar pedagogu. Svarīga ir pieaugušo attieksme pret skolēnu ar redzes traucējumiem. Galvenās pamatprasības ir:

- \* labvēlīga, skolēna pašapziņu rosinoša emocionālā mikroklimate nodrošināšana;

- \* intereses un darba prieka izraisīšana par veicamā darba raksturu;

- \* pēc iespējas vairāk analizatoru iesaistīšana (dzirde, tauste, oža utt.) izzināšanas procesā.

Pēc iepriekš teiktā secinām, *ka lai diferencētu primāro bērna attīstības traucējumu - vājredzību un sekundāro - valodas traucējumus, jāievēro:*

- grūtības sagādā stāstīšana par attēlu, jo parasti neizprot sakarību starp uzzīmētajiem priekšmetiem. Neveidojas pilnīgs redzes tēls kopumā, bērni redz atsevišķas detaļas, nespēj atšķirt detaļas no galvenā. Vāji uztver priekšmetus perspektīvā. Ir apgrūtināta priekšmeta fiksācija un paturēšana atmiņā, priekšmeta pazīmju iegaumēšana;

- neprecīzi vai nepareizi uztver krāsas, parasti sarunvalodā nelieto krāsu apzīmējumus, bērni vājāk uztver zaļo un zilo krāsu, kā arī bālākus toņus. Labāk nosaka krāsu spilgtā apgaismojumā;

- ar grūtībām orientējas telpā, līdz ar to nepilnīgi risina ar telpisko orientāciju saistītos uzdevumus;

- veicot uzdoto, spēj izmantot palīdzību, apgūto uzdevuma veikšanas paņēmienu pielieto jaunā situācijā;

- iespējami traucējumi personības attīstībā (dažādi uzvedības traucējumi; neirotiskas reakcijas);

- lasīšanas temps palēnināts, raksturīga atkārtotā lasīšana, zilbju un vārdu pārstatīšana, kā arī vārdu un rindiņu pazaudēšana;

- bērnu valoda neizteismīga, gurdena;

- paša lasītā teksta izpratne kļūdaina, apgrūtināta, bet labi uztver priekšā lasītā teksta jēgu un var atstāstīt saturu;

- jauc optiski līdzīgus burtus, spoguļraksts, rakstu darbos raksturīga līniju sajaukšana, rindiņu nepabeigšana, burtu, zilbju izlaidumi vai pārstatījumi;

- vārdu krājums nabadzīgs, ļoti maz priekšstatu, ko iegūst vizuālās uztveres procesā.

Norādītā vājredzīgā bērna pazīmju kopa palīdzēs logopēdam diagnosticēt redzes analizatora traucējuma izraisītos sekundāros valodas traucējumus.

Apkopojot Latvijā vienīgās vājredzīgo un neredzīgo bērnu internātskolas pieredzi, noteikti iespējamie redzes problēmu simptomi:

#### Bērnu acu izskats:

- acis neskatās taisni;
- acis neizskatās simetriskas (dažāda forma, izmēri);
- apsarkušas acis vai plaksti;
- ūdeņainas acis, pastiprināta asarošana;
- noslīdējuši acu plakstiņi;
- apduļķotas zīlītes vai radzene;
- vērojama nekontrolējama acu "raustīšanās".

#### Uzvedība, kas var paust redzes problēmas:

- acu bakstīšana vai tīrīšana;
- nav acu kontakta ar runātāju;
- pārmērīga mirkšķināšana vai acu samiegšana skatoties;
- īss uzmanības koncentrēšanas laiks, strādājot ar redzi (ātri nogurst);
- slikta acs - rokas kustību koordinācija;
- aplūkojot priekšmetus, tura tos ļoti tuvu acīm, vai cenšas pēc iespējas pietuvoties apskatāmajam objektam;

- pārvietojas, aizķeras aiz priekšmetiem, "zaudē" zem kājām ietvju malas, pakāpienus;
- uzgrūžas cilvēkiem vai priekšmetiem, kas atrodas sāņus;
- vērojams uztraukums, atrodoties nepazīstamā apkārtnē;
- pārvietojoties, vērojama svārstīšanās, izmainoties apgaismojumam;
- izvairās no rotaļām un fiziskām aktivitātēm.

#### Distantu priekšmetu aplūkošanā:

- saspringta poza;
- stiepj galvu uz priekšu vai griež sāņus;
- pārlietu samiedz acis;
- nav ieinteresēts aktivitātēs, kas saistītas ar skatīšanos tālumā (sports, spēles, TV no tāluma);
- neuzmanīgs stundā, kad ir darbs uz tāfeles, ar tabulām, kartēm.

Pedagoģiskās korekcijas uzdevums ir nodrošināt vājredzīgu bērnu iespējami augstāku rehabilitācijas pakāpi, izmantojot šim nolūkam tādu mācību saturu, uzdevumus un metodes, kas maksimāli kompensētu redzes objektu un veicinātu šo bērnu integrēšanu sabiedrībā [119., 16.].

### **2.3. Bērnu ar psihiskās attīstības aizturi valodas diagnosticēšanas īpatnības**

Gandrīz katrā vispārizglītojošās skolas klasē ir viens vai vairāki skolēni ar palēninātu attīstības tempu. Tā ir psihiskās aiztures būtiska pazīme, kas izpaužas kā palēnināta emocionālās sfēras un gribas izveidošanās, kā intelektuālā nepietiekamība, jo bērna garīgā attīstība neatbilst viņa vecumam.

Padomju defektologi Pedagoģijas zinātņu akadēmijas Defektoloģijas zinātniskās pētniecības institūtā, pamatojoties uz T.Vlasovas un M.Pevzneres vadītajiem pētījumiem [154., 127.], izdalīja divas psihiskās attīstības aiztures (PAA) rašanās pamatformas:

1. Psihiskais un psihofiziskais infantilismsTo izraisa -

infekcijas, vielu maiņas un agrā bērnībā pārciestu toksisku audu un šūnu barošanās traucējumi, kavēta attīstība.

Izpaužas:

- a) nepietiekami attīstīta gribas, interešu un motivāciju joma (nespēj koncentrēties darbam),
- b) mērķtiecības trūkums.

Rezultāts -

dominē nevis mācību, bet rotaļu intereses, domāšanā mazāk loģikas vairāk iztēle un emocijas.

2. Neirodinamikas traucējumiTo izraisa -

nepietiekams nervu sistēmas funkcionālais briedums, kas rada paaugstinātu nogurdināmību.

Izpaužas -

psihofizisko norišu garumā (aizturē) vai pretēji - hiperdinamiskā (uzbudinātībā).

Rezultāts -

mazinās intelektuālās darba spējas, organisms ātri izsmeļ savas enerģētiskās rezerves.

Latvijā vislielāko ieguldījumu bērnu ar psihiskās attīstības aizturi (PAA) attīstības diagnostikā un korekcijā veica LPSR Izglītības ministrijas Pedagoģijas zinātniskās pētniecības institūta Pedagoģiskās psiholoģijas laboratorijas zinātnisko līdzstrādnieku kolektīvs - V.Avotiņš, Z.Upmane, B.Ceplīte, A.Dubinska, S.Laizāne, I.Tiltiņa u.c. Tā kā šajā jomā Latvijā ir samērā daudz pētījumu un attiecīgu publikāciju [7., 12., 13., 14.], apkoposim tikai galvenās atziņas. Klīniskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās izpētes rezultāti liecina, ka:

- \* PAA sastopamas biežāk kā citas daudz izteiktākas bērnu psihiskās attīstības novirzes;

- \* PAA ir daudzveidīgas, gan pēc to etiopatogēnēzes, gan pēc to klīniskajām izpausmēm.

Pēc V.Avotiņa izstrādātās sistematizācijas PAA var iedalīt 4 grupās [14., 7.-9.].

## Psihiskās attīstības aiztures iedalījums



Strādājot ar bērnu, kuram ir psihiskās attīstības aizture, jāievēro, ka katram PAA tipam ir sava klīniski psihopatoloģiska struktūra, t.i., savdabīgs emocionālās, kā arī gribas un motivācijas sfēras attīstības noviržu un izziņas darbības traucējumu kopums, kas bieži saistīts ar vairāku somatisku, encefalopātisku un neiroloģisku slimību pazīmēm [161., 48.].

Ļoti liela nozīme ir sociālai situācijai ģimenē un skolā. Vēlama adekvāta, bērna psihiskās attīstības īpatnības saprotoša attieksme. Pretēja nostāja savukārt aizturi padziļina un ievērojami apgrūtina turpmāko pedagoģiski psiholoģiskās un medicīniskās korekcijas darbu. Tieši šī iemesla dēļ nelabvēlīgās ģimenēs bērnu psihiskās attīstības aizture vērojama biežāk. Tas jāzin logopēdam, lai diferencētu aiztures rezultātā radušos valodas traucējumus no primāriem valodas attīstības traucējumiem. Bērna ar psihiskās attīstības aizturi raksturīgākās pazīmes:

- darba spēju un uzmanības pazemināšanās,

- palēnināta orientēšanās jaunā materiālā, lēns darba temps,
- pazemināta uzmanība, darba laikā varbūt uzmanības svārstības,
- paaugstināta nogurdināmība, neticība savām spējām,
- savu darbību, rīcību nevar paskaidrot, nevar pamatot savu atbildi pat tad, ja viss veikts pareizi,
- viegli izpilda dažādas mutiskas instrukcijas,
- ar palīdzību izprot loģiski gramatiskas konstrukcijas, kurās ir prievārdi: pie, uz, zem, no, bet gramatisko saistījumu ar apstākļa vārdiem: starp, priekšā, aizmugurē izpratne ir apgrūtināta.

Jaunāko klašu skolēniem ar PAA īpašu prieku sagādā paradoksāli zīmējumi, kuros jānosaka, kas uzzīmēts nepareizi. Šādi attēli viņos rada dzīvu, emocionālu reakciju. Tomēr visa uzmanība tiek veltīta tikai smieklīgajiem un dīvainākajiem fragmentiem, detaļām, bet pārējo ignorē. Bērniem grūti vienlaicīgi sadalīt uzmanību uz vairākiem objektiem. Raksturīgi arī tas, ka bērni vāji izprot teikumus ar tiešo runu.

Apkopojot iepriekš teikto, secinām, ka *vieglāk atšķirt bērna primāro attīstības traucējumu - psihiskās attīstības aizturi, ievērojot:*

\* aktīvais vārdu krājums ierobežots (praktiski nelieto prievārdus, apstākļa vārdus, apzīmētājus, papildinātājus), pasīvais vārdu krājums - plašāks.

\* lasīšanas tehnika parasti vāja, daudz kļūdu, sarežģītākus vārdus lasa pa zilbēm. Raksturīgi minēt, ne izlasīt vārdus.

\* grūtības izveidot paplašinātu, sakarīgu stāstījumu, bet uz jautājumiem atbild labprāt. Jēdzienu izpratne nepareiza, neskaidra.

\* rakstītprasme parasti traucēta: neievēro līnijas, burtu izmērus. Raksturīgi burtu izlaidumi vai to pārstatījumi, burtu elementu nepierakstīšana.

\* jauc optiski līdzīgus burtus, dažreiz tos atveido spoguļrakstā, nereti grūti norakstīt tekstu.

\* burtnīcā daudz paša bērna labojumu.

\* bērni var būt:

a) eiforiski noskaņoti, psihomotoriskais nemiers, tieksme uz afektīvām uzvedības formām,

b) nedroši, pazemināta aktivitāte, izteikts fiziskās un intelektuālās darbības gausums. Dažkārt raksturīga tieksme spriedelēt, dažādu iemācītu teicienu neatbilstoša lietošana.

Minētās raksturīgākās pazīmes ļaus atšķirt sekundāros valodas traucējumus no primārā traucējuma. Ja rodas aizdomas par psihiskās attīstības aiztures iespējamību, nepieciešams konsultēties ar bērnu psihiatru. Tikai ārsts diferencēs PAA atsevišķās formas no garīgās atpalcības un progresējošām psihiskām slimībām, noskaidros CNS bojājuma struktūru, PAA dinamiku, iespējamo prognozi un kompensācijas iespējas.

#### **2.4. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem valodas diagnosticēšanas īpatnības**

Termins "garīgās attīstības traucējumi" jeb agrāk dēvētā "garīgā atpalcība" nozīmē stabili un neatgriezeniski psihiskās, galvenokārt, intelektuālās attīstības traucējumi. Tiem raksturīgi spilgti izteikti izziņas darbības traucējumi, kas saistās ar vāju domāšanas spēju (īpaši zems vispārīgās, abstrahēšanas līmenis), kavēta uzmanības un citu smadzeņu garozas augstāko funkciju attīstība. Tas viss negatīvi ietekmē bērna valodas attīstību. Dziļi izteiktus garīgās attīstības traucējumus var konstatēt samērā viegli, tādēļ pievēršīsimies vieglākai un visizplatītākai oligofrēnijas formai - debilitātei. Termins "oligofrēnija" apzīmē oliga - mazs, phrēn - prāts. Debilitāte ir pamatdiagnoze, ar kādu skolēni apmeklē speciālo skolu. Sākot ar 1997. gadu Latvija pieņēma Starptautisko slimību klasifikāciju, līdz ar to agrākie termini vairs netiek lietoti. Tagad diagnozes apzīmē ar koda zīmēm:

F 70 - viegla garīga atpalcība (IQ  $\approx$  50 - 69), tur iekļauta arī viegla psihiska atpalcība un viegla psihiska subnormalitāte

F 71 - vidēji smaga garīga atpalcība (IQ  $\approx$  35 - 49), tur iekļauta arī vidēji smaga psihiska subnormalitāte

F 72 - smaga garīgā atpalcība (IQ  $\approx$  24 - 30), tur iekļauta arī smaga psihiska subnormalitāte

F 73 - dziļa garīgā atpalcība (IQ zem 20), tur iekļauta dziļa psihiska subnormalitāte,

Lai precizētu ar garīgās attīstības traucējumu saistītos stāvokļus (piemēram, uzvedības traucējumus), izmantojama ceturtā koda zīme:

- .0 Uzvedības pārmaiņu nav, vai tās ir minimālas,
- . 1 Būtiskas uzvedības pārmaiņas, kas prasa uzmanīšanu un ārstēšanu,
- . 8 Citas uzvedības pārmaiņas,
- . 9 Bez norādes par uzvedības pārmaiņām.



Diagnožu apzīmēšana ar koda zīmēm ir ne vien lietderīga, bet arī humāna, jo dokumentos norādītais kods ne visiem ir saprotams, līdz ar to mazāk iespējama informācijas noplūde.

Garīgās attīstības traucējumu pazīmes [161., 164., 173., 174.] var saskatīt jau pirmajos dzīvības mēnešos - kavēta perceptīvā funkcija, t.i., vēlāk veidojas reflekss uz gaismu, skaņu. Arī motoriskās iemaņas atpaliek, vēlāk spēj pacelt galvu un to noturēt, vēlāk sāk staigāt. Aizkavēti pirmsverbālās komunikācijas galvenie veidi - ja normāli attīstīts bērns pirmās skaņas veido 2 - 3 mēnešu vecumā, tad šāds mazulis - 6-8 mēnešu vecumā. Arī emocionālais kontakts vēlāks (smaids parādās vēlu, skatiens neizteiksmīgs, sejā nav izteiktas mīmikas). Jau 2-3 gadu vecumā jaušamas grūtības elementāro pašapkalpošanās iemaņu apgūvē, parādās valodas attīstības traucējumi. Pirmsskolas vecumā netiek apgūta rotaļu darbība, prasme izmantot rotaļlietas ir tikai vienkāršas manipulēšanas līmenī. Trūkst bērniem tik raksturīgā interese par apkārtni, visu jauno, trūkst ziņkārības. Tie bērni, ar kuriem ģimenē daudz nodarbojas, atdarināšanas ceļā apgūst darbības stereotipus. Tie skolēni, kuriem ir samērā laba mehāniskā atmiņa, savā valodā lieto, atkārtoti pat diezgan sarežģītās frāzes, kuru nozīmi bieži vien nesaprot. Skolas vecumā intelektuālās darbības traucējumi kļūst jūtamāki.

Pedagogu un psihologu E.Segena, Ž.Demora, T.Hallera, G.J.Trošina, A.N.Graborova, L.V.Zankova, A.R. Lurija, S.J.Rubinšteina, Ž.I.Šifa, B.V.Zeigarnika, T.V.Jegorovas u.c.atziņas par garīgi atpalikušu bērnu paliekošiem psihiskās darbības un izziņas darbības traucējumiem, kurus izraisa organisks CNS bojājums vai nepietiekams tās struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums, izmantotas pētījumā un speciālo skolu praksē [12., 33., 43., 60., 115., 132., 151., 172.].

Latvijā speciālajā pedagoģijā visvairāk pētījumu, publikāciju, metodisku, teorētisku un praktisku ieteikumu izstrādājusi S.Liepiņa. Tādēļ, vadoties pēc minēto praktiķu un teorētiķu atklājumiem un secinājumiem, noteiktas bērna ar garīgās attīstības traucējumiem (F70) raksturīgākās valodas iezīmes un vispārējās attīstības līmenis:

- domāšana galvenokārt konkrēta, bet arī tā vāji attīstīta;
- traucēta precīzi koordinējamu kustību norise;
- mīmika neizteiksmīga;
- izziņas darbībā trūkst spriedumu, uzskatu un rīcības patstāvības;
- izprot vienkāršus mutvārdu norādījumus, lēna uztvere;

- izprot vienkārša attēla saturu, var veidot par to elementāru stāstījumu, bet attēla abstraktās domas izpratne sagādā grūtības. Dažkārt palīdz ierosinoši jautājumi;
- paradoksālus attēlus paši neizprot, apjēdz kādu fragmentu pēc izskaidrošanas. Tiešas reakcijas, smieklus parasti trūkst;
- domāšana, vispārināšana konkrēta, grūtības kopīgā un atšķirīgā diferencēšanā. Pat apgūstot vispārināšanas, klasificēšanas iemaņas, neprot tās adekvāti pielietot citā situācijā;
- neizprot pārnestā nozīmē izteiktus vārdus, tāpat arī sakāmvārdus un parunas. Tās izskaidro konkrēti un primitīvi, tieši konkrētās situācijas ietvaros;
- zin pamatkrāsas, bet krāsu nianšu uztvere ir apgrūtināta;
- spēj izanalizēt konkrētu praktisku situāciju, bet neievēro laika, telpiskās un cēloņu seku attiecības;
- vāji orientējas burtnīcā, neievēro un pazaudē līnijas, rūtīgas, burti izkropļoti;
- valoda primitīva, nereti agramatiski, daži labās mehāniskās atmiņas dēļ var lietot diezgan sarežģītās frāzes, tās neizprotot.

Viena no raksturīgākajām vieglas garīgās attīstības traucējuma pazīmēm ir paaugstināts psihisko norišu inertums (domāšanas gausums, patvaļīgās uzmanības vājums, grūtības pārslēgties no vienas darbības veida uz citu utt.). Tātad "traucējumi domāšanas attīstībā ir obligāta un kardināla garīgās attīstības traucējumu pazīme" [12., 11.].

Apkopojot iepriekš teikto, secinām, ka *vieglāk diagnosticēt bērna primāro - garīgās attīstības traucējumu un sekundāro valodas traucējumu, ievērojot:*

\* vārdu krājums nabadzīgs, daudzus vārdus lieto ar aptuvenu nozīmi, trūkst vispārinātu jēdzienu, esošie ir nediferencēti, primitīvi.

\* intelektuālajā darbībā palēnināta orientēšanās, inertums, sprieduma konkrētības trūkums.

\* sarežģītas mutvārdu un rakstiskas instrukcijas, kas satur vairākas secīgas darbības, izprot vāji.

\* pazeminātas spējas artikulācijas atdarināšanā, grūti veikt vārda fonētisko analīzi (izdalīt pirmo un tai sekojošas skaņas). Ne vienmēr var secīgi noteikt vārdu kārtību teikumā.

\* rakstītprasme praktiski vienmēr traucēta, jauc patskaņu garumu, līdzskaņu balsīgumu, neraksta vārdu galotnes, izlaiž zilbes, burtus utt.

\* valoda monotona, neizteiksmīga, vienveidīga un neprecīza.

Esam aplūkojuši un pamatojuši valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības gan tiem bērniem, kuriem valodas traucējumi ir primāri, gan bērniem, kuriem tie ir sekundāri, kas radušies sakarā ar vājdzirdību, vājredzību, psihiskās attīstības aizturi vai garīgās attīstības traucējumiem.

Šie ir bērnu attīstības traucējumu veidi, kuru izpausmes ir samērā līdzīgas un tādēļ rodas grūtības diagnosticējot primāros un sekundāros valodas traucējumus. Problēmu vēl saasina tas, ka valodas traucējumu diagnosticēšanā izmantoti standartveida paņēmieni - artikulācijas aparāta pārbaude, skaņu izrunas precizēšana, pasīvā un aktīvā valodas krājuma apjoma konstatēšana, valodas traucējuma veida noteikšana utt.

Rezultātā tika konstatētas kļūdas primāro un sekundāro valodas traucējumu diferencēšanā.

## **2.5. Bērnu primārā un sekundārā traucējuma veida diferencēšana**

Jebkuram skolēnam viņa personībai piemītošās raksturīgākās iezīmes, arī dažādie attīstības traucējumi, t.sk. valodas, visspilgtāk izpaužas rīcībā. Dažādās situācijās un darbības veidos tie atklājas atšķirīgi. Pētījumi liecina, ka, dažādojot paņēmienus un metodes, izdodas ieinteresēt jebkuru skolēnu, viņu labāk novērot, izprast, iepazīt psihiskās attīstības līmeni, atklāt individuālās īpatnības. Pamatojoties uz Ļ.Vigotska atziņu "Pedagoģijai jāorientējas nevis uz bērna attīstības vakardienu, bet gan uz tās rītdienu" [56., 39.], noteikt skolēna turpmākās attīstības potences. Balstoties uz to un skolu logopēdu darba analīzi un pieredzi, kā arī meklējot rezultatīvākus un racionālākus paņēmienus, tika izvēlētas trīs kontrolgrupas. Tajās tika organizētas skolēnu tradicionālās valodas attīstības pārbaudes un atkarībā no izdarītā slēdziena komplektētas logopēdiskās grupas skolu logopēdiskajos punktos un klases logopēdiskajās skolās. Laikā no 1995. līdz 1996. gadam kontrolgrupās tika iesaistīti 184 skolēni un 9 logopēdi. Līdztekus tika veiktas pārrunas, intervijas ar citu skolu logopēdiem, dokumentu pētīšana, veikti novērojumi, lai iepazītu un analizētu pedagogu, t.sk. logopēdu un skolēnu valodas attīstības procesu un rezultātus, tika apkopoti arī faktu materiāli, kas iegūti, strādājot Valsts pedagoģiski medicīniskajā komisijā un risinot aktuālas problēmas autores organizēto republikas skolu logopēdu semināros.

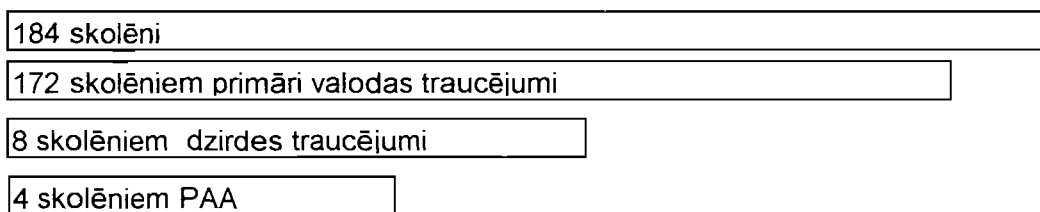
Apkopojot pētījuma **1.posmā** trīs kontrolgrupas, kurās, diagnosticējot skolēnu valodas traucējumus pēc visbiežāk izmantojamām metodēm (pārrunas, novērošanas, darbs ar attēlu u.c.), tika konstatēts, ka no pārbaudītajiem 184 skolēniem ir:

1) primāri valodas traucējumi - 172 skolēniem (dislālija - 84 skolēniem, dizartrijs - 28 skolēniem, rinolālija - 16 skolēniem, logoneiroze - 8 skolēniem, alālija - 29 skolēniem, afāzija - 7 skolēniem);

2) sekundāri valodas traucējumi - 12 skolēniem, no kuriem primārais ir dzirdes traucējumi - 8 skolēniem, psihiskās attīstības aizture (PAA) - 4 skolēniem.

### 3. diagramma

Pētījuma 1.posma diagnosticēšanas rezultāti



Izanalizējot detalizēti šai posmā veikto un praksē konstatēto, apstiprinājās jau agrāk konstatētās problēmas:

1) grūtības skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diferencēšanā, īpaši vājredzības, vājdzirdības, psihiskās attīstības aiztures un garīgās attīstības traucējumu (F70) gadījumos;

2) grūtības rast kontaktu ar bērnu, ieinteresēt to, ļaut viņam "atvērties", lai labāk iepazītu un izzinātu skolēnu;

3) tradicionālās valodas pārbaudes metodes un paņēmieni neveicina un nepalīdz citu attīstības traucējumu konstatēšanā, piemēram, PAA.

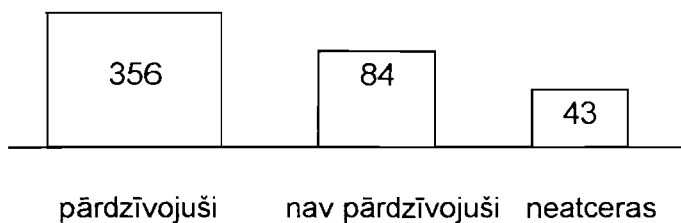
Lai rastu šo problēmu risinājumu, atkārtoti tika veikta literatūras analīze [3., 4., 15., 31., 37., 57., 83., 91.], logopēdu darba prakses un teorijas izpēte. Tika veikta 5. - 7. klašu skolēnu retrospektīvā pašanalīze (skat. 3.pielik.).

Pamatojoties uz psiholoģes N.Kuhtinas atzinumu, ka saskarsme ar citiem skolēniem vecumā no 7 līdz 11 gadiem ir viens no priekšnoteikumiem sekmīgam mācību procesam, un praksē gūtajām atziņām, veikta 796 skolēnu aptauja, no kuriem 483 atzina, ka jaunākajās klasēs bijuši valodas traucējumi. Anketas tālākā izpildes daļa attiecās tikai uz tiem 483 respondentiem. 203 no viņiem bija vispārējās izglītības iestāžu 5. - 7. klašu skolēni vecumā no 12 līdz 14 gadiem un 280 speciālās izglītības

iestāžu (logopēdisko skolu, speciālo skolu bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem) 5. - 7. klašu skolēnu vecumā no 12 - 16 gadiem. Veiktā retrospektīvā analīze liecina, ka no 483 respondentiem - 356 atzīst, ka jaunākajās klasēs ļoti pārdzīvojuši savus valodas traucējumus, no tiem 93 uzskata, ka valodas traucējumi kavējuši mācību apguvi, 84 - nav pārdzīvojuši savus valodas traucējumus, 43 - neatceras.

## 4. diagramma

Retrospektīvās pašanalīzes vispārējie rezultāti



Interesants un likumsakarīgs fakts, ka no 84 skolēniem, kuri atzīst, ka nav pārdzīvojuši savu valodas traucējumu, 78 ir speciālo skolu (bērni ar F70) skolēni. Atbilstoši V.Avotiņa, S.Liepiņas u.c. secinājumiem bērns ar garīgās attīstības traucējumiem nespēj adekvāti un paškritiski novērtēt sevi un salīdzināt sevi ar citiem. Arī no tiem, kas neatceras, 37 ir speciālo skolu skolēni. Savukārt, apkopojot to 356 skolēnu atbildes, kuri atceras savus pārdzīvojumus valodas traucējuma dēļ, secinām:

93 no viņiem pārdzīvojums saistās ar grūtībām mācību apgūvē,

108 pārdzīvojuši apkārtējo attieksmi ("apsaukāja", "smējās, kad runāju", "izsmēja, atkārtojot manus vārdus"),

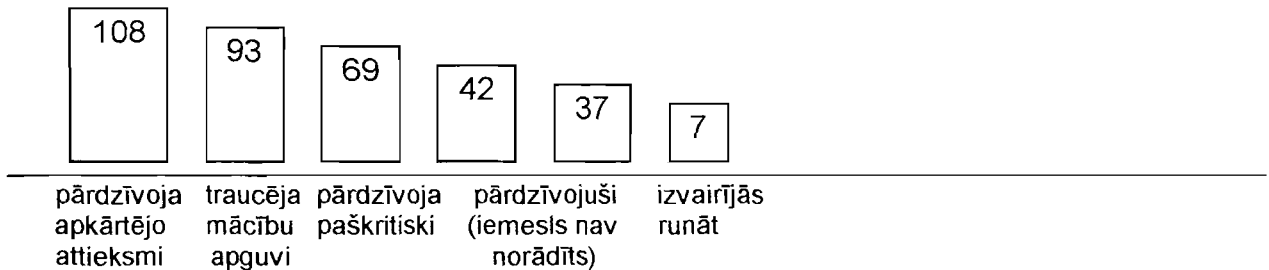
37 pārdzīvojuši, lai gan apkārtējie "baidījās apsmiet" (jo "pats biju stiprs", "man bija spēcīgs draugs"),

69 pārdzīvojuši, jo paši sapratuši, ka runā "sliktāk", "nepareizi", "nesaprotami un kļūdaini", apkārtējie nav apsmējuši,

7 pārdzīvojuši, tādēļ runājuši pēc iespējas mazāk,

42 pārdzīvojuši (sīkāk nav norādīts).

## Retrospektīvās pašanalīzes detalizēti rezultāti



Veiktā retrospektīvā analīze vēlreiz apliecina, ka valodas traucējumi iespaido skolēnu pārdzīvojumus dziļi un ilgstoši. Tas savukārt pierāda savlaicīgas un precīzas valodas traucējumu diagnosticēšanas nepieciešamību.

Pirms pētījuma un turpmākajā pētījuma darba gaitā tika secināts, ka nereti pedagogam neizdodas rast kontaktu ar bērnu. Šo problēmu var atrisināt, veidojot pedagogos citu attieksmi pret bērnu, konsekventi ievērojot viņa vispusīgas attīstības, vecuma īpatnības un atzīstot katra bērna personību un individualitāti.

Tas nav jauns atklājums, it kā visi to zin, bet, diemžēl, reālajā dzīvē to ne vienmēr ievēro. Tādēļ uzskatījām par nepieciešamu to vēlreiz akcentēt ar dziļu pārliecību, ka tas darīts tikai un vienīgi bērna labā.

Katra skolēna individualitātes respektēšana sekmē skolēna un pieaugušā mijiedarbību. Kā pierādīja pedagogu anketēšana, intervijas un sarunas, šī prasība atzīta par visaktuālāko. No 180 respondentu - sākumskolas pedagogu, t.sk. logopēdu, sniegtajām atbildēm atklājas, ka:

a) savā ikdienas darbā skolēna attīstības un vecuma īpatnības regulāri ievēro-80% jeb 145 pedagogu;

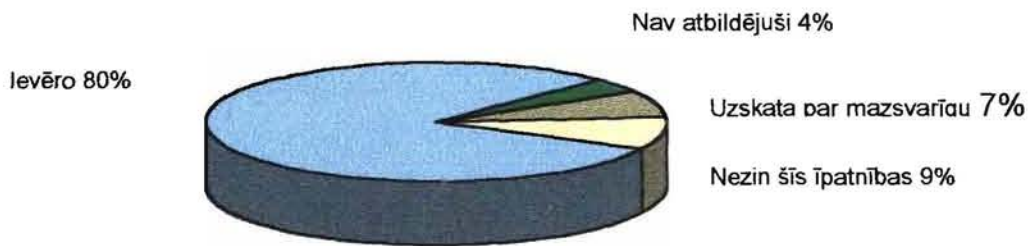
b) neievēro - 16% jeb 28 pedagogi, no tiem:

\* uzskata par mazsvarīgu - 7%, jeb 12 pedagogu,

\* nezina šīs īpatnības - 9% jeb 16 pedagogu;

c) nav atbildējuši 4% jeb 7 pedagogi.

## Skolēnu attīstības un vecuma īpatnību ievērošana

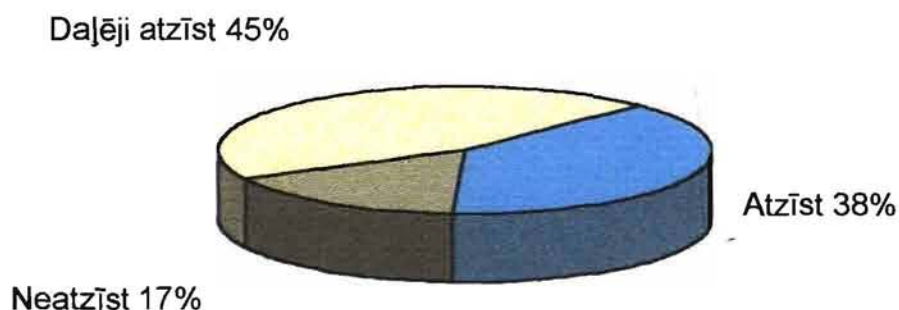


Bērnu fizisko un psihisko īpatnību pētījums pamatots uz Ž.Piažē, A.Ļubļinskas, K.Rodžersa, Dz.Albrehtas, A.Arķina, Ā. Karpovas, I.Krūmiņas, V.Krutceva, D.Elkoņina, A.Valtnera, K.Frīdmaņa un K.Volkova, J.A.Studenta, I.Žoglas u.c. secinājumiem par attiecīgo vecumposmu īpatnību ievērošanu. Pārbaudīts arī R.Šteinera atzinums "Ieskatoties cilvēka dabas būtībā, mēs varam atklāt cilvēka dvēseles un ķermeņa kopsakarības: dvēseles domāšanas funkcija tiek izteikta nervu sistēmas darbībā, dvēseles emocionālā darbība - ritma procesos (elpošanā un asinsritē), bet griba - vielu maiņā (gremošanas un motoriskā sistēmā)" [168., 55.].

Pētījumi liecina, ka savukārt skolēnu kā individualitāti pieņem vai nepieņem:

- atzīst skolēnu kā individualitāti - 38% jeb 69 pedagogi;
- neatzīst skolēnu kā individualitāti - 17% jeb 30 pedagogi;
- daļēji atzīst kā individualitāti - 45% jeb 81 pedagogs.

## Skolēnu kā individualitātes atzīšana



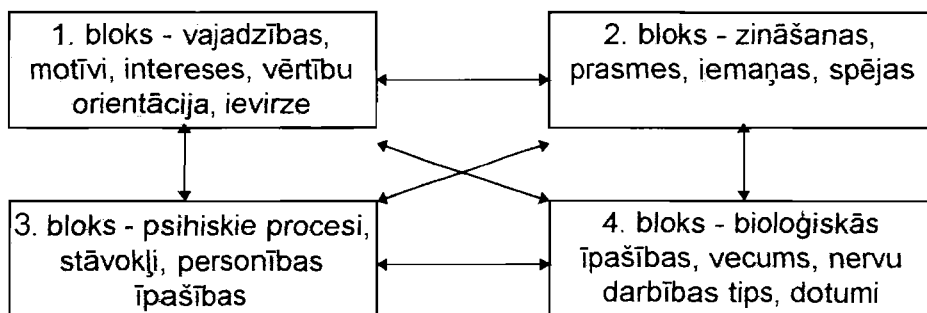
Apkopotās ziņas ļauj spriest, ka reālajā praksē nereti skolēns saskarsmē ar pedagogu gūst negatīvu emocionālo pārdzīvojumu. Netiek apmierināta viena no svarīgākajām cilvēka sociālajām vajadzībām - apliecināt sevi noteiktā pozitīvā, citu

atzītā darbībā. Skolēnam ilgstoša emocionālā diskomforta situācijā rodas viņa neiropsihiskās aizsardzības mehānisma darbības rezultāts - dažādas protesta reakcijas: negatīvisms, agresivitāte, noslēgšanās sevī. Bieži parādās dažādas neirostiskas reakcijas (stostīšanās, mutisms u.c.), kā arī padziļinās jau esošie valodas traucējumi.

Pedagogu darba izpētes dati pierādīja, ka daļa pedagogu tomēr apzinās nepieciešamību pedagoģiskās mijiedarbības procesā respektēt bērnu kā individualitāti, bet pietrūcis pieredzes un zināšanu, lai to īstenotu. Tas liecina, ka joprojām savu aktualitāti nav zaudējusi A.Platonova izstrādātā personības struktūras shēma un tādēļ lietderīgi atcerēties personības struktūras shēmā (A.Platonovs) izdalītos, savstarpēji saistītos blokus.

## 8. zīmējums

Personības struktūras shēma



Apkopojot visu iepriekš sacīto, varam secināt - tikai ievērojot katra skolēna individuāli tipoloģiskās īpatnības, bērna personības attīstību kopumā, sekmīgi īstenosies pedagoģiskās mijiedarbības process. Mūsu gadījumā rezultatīvāka kļūs gan jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšana, gan sekmēsies valodas traucējumu korekcija un turpmākā valodas attīstība. Spēkā gan ir nosacījums, ka veicams liels pedagogu tālākizglītošanas darbs, lai to pilnībā īstenotu.

Visgrūtākais pētījumā bija skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanā izmantoto vienuspusīgo, standartveidīgo paņēmienu papildināšana ar attiecīgu bērnu izziņas darbībai, interesēm, spējām atbilstošu metožu un paņēmienu kompleksu, kas vienlaicīgi palīdzētu logopēdiem precizēt un diferencēt skolēnu valodas primāros un sekundāros traucējumus.

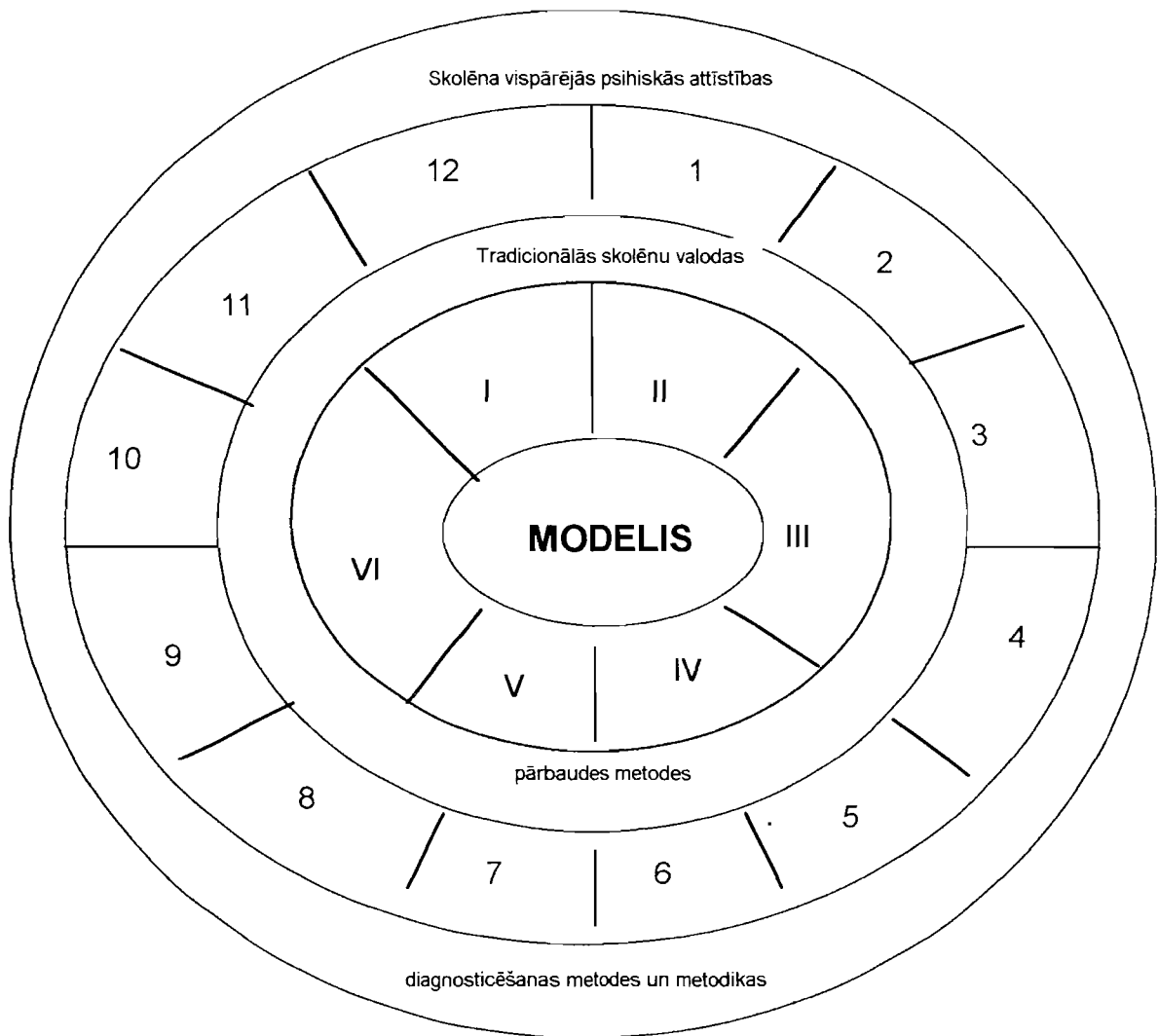
Pakāpeniski tika izveidots, praksē aprobēts un pilnveidots modelis, kur tradicionālās valodas pārbaudes metodes (skolēna anamnēzes datu izpēte, artikulācijas aparāta un tā darbības pārbaude, skaņu izrunas pārbaude, fonemātiskās



uztveres pārbaude, impresīvās runas izpratnes, ekspresīvās runas, vārdu krājuma noskaidrošana) papildinātas ar skolēna vispārējās psihiskās attīstības diagnosticēšanas metodēm un metodikām (Kooša metode, Segena metode, Rosoljima metode, Zankova metode, Stotta novērojumu kartes metode, Pjerona - Ruzera metode, Šultes metodika un "Tepping - test" metodika), kā arī aprobētām metodikām (Ceturtais - liekais, Piktogrammas, Sagrieztie attēli un sēriju attēli, Aplamie attēli, Metaforas, algoritmi).

9. zīmējums

Valodas attīstības diagnosticēšanas modelis



Tradicionālās valodas pārbaudes metodes:

- I - skolēna anamnēzes dati
- II - artikulācijas aparāta pārbaude, tā darbības pārbaude
- III - skaņu izrunas pārbaude
- IV - fonemātiskās uztveres pārbaude
- V - impresīvās runas izpratne un ekspresīvā runa, vārdu krājums

Skolēna vispārējās psihiskās attīstības diagnosticēšanas metodes un metodikas:

1. Koosa metode
  2. Segena metode
  3. Rosojīma metode
  4. Zankova metode
  5. Stotta novērojumu kartes metode
  6. Pjersona - Ruzera metode
  7. Šultes metodika un Tepping - test metodika
- Aprobētās metodikas:
8. Ceturtais - liekais
  9. Piktogrammas
  10. Sagrieztie attēli un sēriju attēli
  11. Aplamie attēli
  12. Metaforas, algoritmi

Praksē secinājām, ka šādi dažādojot paņēmienus un metodes, izdodas katru skolēnu labāk izprast, novērot, iepazīt psihiskās attīstības līmeni, atklāt viņa individuālās īpatnības un tā rezultātā tika novērstas kļūdas primāro un sekundāro valodas traucējumu diferencēšanā. Mūsu secinājumi sasaucas ar J.Arāja domām un J.Grestes atziņu "Meklēšanas, pētīšanas kāre liekama visas mācīšanās pamatā" [32., 260.]. Izmantojot izstrādāto modeli, vieglāk noteikt bērna attīstības primāros un sekundāros traucējumus, jo ar metožu daudzveidību:

- ir pamatota izraudzītā materiāla atbilstība noteiktajai pedagoģiskajai situācijai un vispusīgas attīstības līmeņa izzināšanai;
- līdzsvarota izziņas loģisko un emocionālo komponentu darbība;
- ir panākta jaunāko klašu skolēna sabalansēta reproduktīvā un radošā darbība;
- var aptuveni noteikt katra bērna individuālo attīstības tempu un viņa attīstības dinamikai apgūstamo garīgo potenciālu.

Raksturojot izstrādātā modeļa praktisko lietderību, izmantojami I.Freidenfelda un E.Zimules vārdi "jāuzlūko par tādu noteiktā laikā pastāvošu saistītu ciklu (loku) sistēmu, kas veidota, lai sasniegtu mērķim atbilstošu plānojumu, optimālu īstenojumu un vēlamu rezultātu" [25., 23.].

*Īss minētā modeļa metožu un metodiku apskats*

**Koosa metode** izmantojama, lai noskaidrotu skolēna uzmanību, loģisko sapratni, telpisko orientāciju un konstruktīvās spējas.

Izpildes gaita: Bērnam pēc dotā zīmējuma parauga jāsaliek tāds pats zīmējums no 4 klucīšiem. Izpildes laikā paraugs ir bērnam redzams. Pakāpeniski dod sarežģītākus zīmējumu paraugus. Uzdevuma izpildes gaitā bērnam var sniegt dažāda veida palīdzību (precizēta instrukcija, skaidrojums, zīmējuma sadalīšana sastāvdaļās, demonstrējums, palīdzība darbā).

**Segena metode** - "Segena dēļi" izmantojama, lai precizētu kustību koordināciju, telpisko orientāciju, domāšanas īpatnības (salīdzināšanas spējas), sajūtu un uztveres spējas, vārdiskas instrukcijas izpratni.

Izpildes gaita: Bērnam parāda dēli ar saliktām figūrām, uzsverot, ka katra figūra atrodas attiecīga izmēra, formas iedobumā. Tad figūras izber un bērnam tās jāsaliek atpakaļ. Grūtību pakāpes palielināšanai izmantojami trīs dažādi varianti.

Abas minētās metodes izmantojamas diagnosticēšanas procesa sākumā, jo tās atgādina rotaļu, rada interesi, veicina kontaktu, uzlabo bērna pašsajūtu, zūd sasprindzinājums, nedrošība.

**Rosolīma metode** - izmantojama loģiskās domāšanas, situācijas jēgas izpratnes izziņāšanai, iepriekšējās pieredzes izmantošanas prasmes noteikšanai.

Izpildes gaita: Bērns saņem attēlu ar noteiktu situāciju, bet kurā trūkst kāds no būtiskiem elementiem. (Jāatzīmē, ka ieteicams papildināt šo uzdevumu ar mūsdienīgiem situāciju attēliem.) Ja bērnam atbilde rada grūtības kā palīg līdzekli var izmantot, papildattēlu, kurā attēloti dažādi - gan šajā situācijā vajadzīgi, gan lieki priekšmeti.

**Zankova metode** - izmantojama valodas domāšanas īpatnību noteikšanai, atmiņas apjoma un noturības noskaidrošanai, vārdu jēdzienu izpratnei, pastarpinātās iegaumēšanas, reproducēšanas spēju izziņāšanai. Uzskatām, ka izmantojams tikai A variants.

Izpildes gaita: Bērnam nosauc 5 vārdus (piem., gaisma, mežs, skola utt.), parādot katram vārdam attiecīgu, jēdzieniski saistītu attēlu (svece, sēne, grāmata utt.). Dodot bērnam attēlu jānoskaidro vai viņš izprot sakarību starp vārdu un attēlu. Tad attēlus saliek kopā, uzmanības novēršanai var bērnam uzdot 2 - 3 neitrālus jautājumus (Vai patika uzdevums? Vai uzdevums likās grūts?). Pakāpeniski bērnam dod attēlu kartīti, bērnam jānosauc sākumā pasacītais, šai kartītei atbilstošais vārds.

**Stotta novērojuma kartes metode** - izmantojama atsevišķos gadījumos, ja sākumskolas skolēnam grūtības adaptēties skolā. Adaptācija (lat. "adopto"- pielāgoju, piemēroju) nozīmē organisma bioloģiska un sociālpsiholoģiska pielāgošanās ārējās un iekšējās vides izmaiņām. Ja adaptācija nenorisinās veiksmīgi, bērns tiek pakļauts dezadaptācijai, tā savukārt apgrūtina sociālo adaptāciju mācību procesā, saskarsmē un var radīt valodas traucējumus (mutismu, stostīšanos u.c.) vai neiropsihiskas saslimšanas. D.Stotta novērojumu kartes (skat. 5.pielik.) metode pamatojas uz dezadaptācijas uzvedības faktu par slikto pielāgošanos skolai fiksēšanu. Novērojumu kartes analīze ļauj noskaidrot dominējošos iemeslus, noteikt iespējamās, savlaicīgas korekcijas paņēmienus. Šo metodi logopēds lieto sadarbībā ar skolotāju, bet bieži klasēs, kur liels skolēnu skaits, tieši logopēdam ir tuvāks kontakts, iespējas individuālam darbam ar skolēnu.

**Pjerona - Ruzera metode** - izmantojama uzmanības noturīguma, uzmanības pārslēgšanas spēju, koncentrēšanās ilguma noteikšanai.

Izpildes gaita: bērniem dod pildīt jau lapā iezīmētas 10 dažādus ģeometriskas figūras katrā rindā. Bērnam pasaka uzdevumu - kvadrātiņos likt punktus, aplīšos - krustiņu utt. Var izmantot šīs metodes vairākus variantus.

**Šultes metodika un "Tepping - test" metodika** - izmantojamas pagaidām atsevišķos gadījumos, jo tās īstenojamas datorprogrammās. SIA "Baltic Instruments" izveidojis īpašu tehnisku iekārtu (plati), kuru ievieto datorā un pieslēdz datora maģistrālei. Atbilstoši Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātajai "Izglītības attīstības stratēģiskā programma 1998. - 2003." 12.apakšprogrammas motto: "Tiek veidota Izglītības informatizācijas sistēma, kas nodrošinās visas Latvijas skolas (mācību iestādes) ar modernu datortehniku..." [35., 212.] šo metodiku izmantošana var realizēties tuvākajā nākotnē.

**Tepping tests** - izmantojams, lai novērtētu skolēnu centrālās nervu sistēmas (CNS) funkcionālo stāvokli, motorās darbības ātrumu un noturību, tā pamatojas uz tiešiem sakariem starp kustību aparāta funkcionālo kustīgumu un neirodinamikas kustīgumu, t.i., maksimālā kustības tempa palielināšanās vai pamazināšanās saistīta ar noteiktu uzbudinājuma līmeni CNS.

Izpildes gaita: skolēnam 30 sekundes maksimāli daudz reižu ar abām rokām jānospiež un jāatlaiž atbildes taustiņš. Automātiski fiksē nospiedienu skaitu un taustiņa nospiešanas ilgumu katrā sekundē. Pēc tam tiek aprēķinātas vidējās vērtības katrai rokai atsevišķi. No vidējām vērtībām aprēķināts asimetrijas koeficients.

**Šultes metodika** "Ciparu meklēšana ar pārslēgšanos"- izmantojama uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanas spēju pētīšanai.

Izpildes gaita: datora ekrānā ir 2 krāsu tabula, kura sastāv no 64 kvadrātiem. Katrā kvadrātā atrodas 2 skaitļi - liels skaitlis melnā krāsā un mazāks (kā indekss) sarkanā krāsā. Sākumā ekrānā parādās pirmais skaitlis, kas jāatrod starp melnajiem cipariem. Kad vajadzīgais melnais skaitlis atrasts, jānospiež atbildes podziņa, jāiegaumē kvadrāta sarkanais skaitlis un jāmeklē tas starp melnajiem skaitļiem, atrodot to, jānospiež atbildes podziņa. Tādā veidā meklē 20 skaitļus.

Darbu ar datoru bērni veic ar prieku un interesi.

**Ceturkā - liekā metodika** - izmantojama loģiskās domāšanas, loģiska pamatojuma un formulējuma precizitātes noteikšanai, vispārinātu priekšstatu veidošanas un izpildes aktivitātes precizēšanai. Ir vairākas grūtību pakāpes.

Izpildes gaita: Bērnam rāda kartīti ar 4 priekšmetu attēliem un liek nosaukt lieko attēlu, to, kas nesader ar pārējiem (3 ziedi un kaķis), ja bērns nosauc pareizi, viņam vēl jāpamato - kāpēc tas ir lieks? Ja sarunā bērns nelieto vispārinājumus, vājas elementāras zināšanas un prasmes, tad jāsāk ar vienkāršāko variantu, lai bērns nezaudētu prieku un ticību sev.

**Piktogrammu metodika** - tās izmantojamas pārsvarā darbā ar bērniem, kuri smagu valodas traucējumu dēļ, autisma vai citu iemeslu dēļ nevēlas vai nevar runāt. Ieteicama Č.Falkas "Piktogrammas" [2., 23.], kas no zviedru valodas lokalizētas un aprobētas Latvijā. Piktogrammas ir grafisku simbolu valoda. Simboli ir ļoti līdzīgi priekšmetiem, tie ir balti uz melna pamata, bez tam augšējā malā ir arī drukāts šī simbola vārds. Piktogrammas izmantojamas arī logopēdijā, jo, piemēram, piktogrammu simboli labi izskaidro priekšstatus par prievārdu (virs, zem, uz, aiz u.c.) lietošanu.

**Sagriezto attēlu un sēriju attēlu metodika** - izmantojama izziņas interešu, telpiskās uztveres telpisko priekšstatu noskaidrošanai, uzmanības noturības, cēloņsakarības izpratnes noteikšanai.

“Sagriezto attēlu” izpildes gaita: bērnam jāsaliek attēls, kurš sagriezts 2-4 daļās gan horizontāli, gan vertikāli, gan citā variantā pa diaognāli. Sākumā bērnam parāda veselu attēlu, tad izjauc un bērnam tas atkal jāsaliek. Svarīgi novērot darbības raksturu, mērķtiecīgumu, paškontroles iemaņas.

“Sēriju attēlu” izpildes gaita: bērnam piedāvā vairākus 3 - 6 attēlu sēriju ar noteiktu sižetu. Bērnam jāsaliek attēli pareizā secībā (piemēram, piepūš balonu - iziet ar balonu pastaigā - balons aizlido). Ja sēriju attēlus saliek nepareizi, pārrunā (Kā balons var aizlidot, pirms tas vēl ir piepūsts?). Ja saliek pareizi, tad bērnam jāpastāsta attēlu sižets.

Kā varianti izmantojami: sižeta attēls ar apslēptu domu, 3 attēlu sērija ar nepabeigtu domu.

**“Aplamo attēlu” metodika** - pielietojama kontakta nodibināšanai, telpisko un cēloņsakarību izpratnes noskaidrošanai, valodas krājuma izzināšanai, humora izjūtas un loģiskuma izpratnes konstatēšanai.

Izpildes gaita: bērnam rāda attēlu, kur tīšuprāt attēlotas smieklīgas, nereālas, aplamas lietas (govs kokā). Sākumā ļauj apskatīt attēlu, tad pārrunā, noskaidro bērna attieksmi pret redzēto. Ja bērns neizprot aplamo situāciju attēlā, palīdz ar jautājumiem: Vai tā var būt īstenība? Vai tas ir smieklīgi? u.c.

**Metaforas, algoritmi** - ieteicami loģiskās domāšanas attīstības un novērošanas spēju noteikšanai.

Metaforas - izmantojamas pārnestas nozīmes, apslēptas domas izpratnes noskaidrošanai, vārdu krājuma, loģiskās domāšanas noteikšanai.

Izpildes gaita: bērnam pasaka metaforu (zelta sirds) vai parunu (vilku piemin, vilks klāt) un lūdz paskaidrot tās domu.

Algoritmi - ieteicami apgūto zināšanu praktiskas pielietošanas spēju noteikšanai.

Izpildes gaita: algoritmi ir viens no reproduktīvo vingrinājumu veidiem. Pamatojoties uz jau iegūtajām zināšanām, tiek veikta reālu darbību izpilde noteiktā secībā pēc dotajiem noteikumiem (algoritma). Tie var būt matemātikas skaitlisko

uzdevumu izpilde, pareizrakstības un pareizrunas vingrinājumi, kā arī dažādi praktiski uzdevumi, kas jāveic pēc norādītās vārdiskās vai rakstiskās instrukcijas.

Tāpat, iespēju robežās, ieteicams bērnu primāro un sekundāro traucējumu diagnosticēšanā izmantot:

Lušēra krāsu testu (bērna emocionālā stāvokļa noteikšanai),

Burdonu testu (uzmanības īpatnību noteikšanai),

Meixner metodi "Kikako" (valodas krājuma bagātināšanai, skaņu analīzes un sintēzes iemaņu veidošanai),

Lovenfelda testu (konstruktīvo spēju - veselā veidošana no daļām noteikšanai),

Aditīvos testus - frāžu, teikumu, stāstu pabeigšanai (interpretācijas un situācijas uztveres, izpratnes, valodas attīstības līmeņa noteikšanai) u.c.

*Pielietojamo metožu un paņēmienu daudzveidība, kā rāda pētījums, veicina kontakta nodibināšanu ar bērnu, primāro un sekundāro skolēna valodas traucējumu vispusīgu diagnosticēšanu, jo šo radošo uzdevumu veikšanā atklājas ne vien skolēna prāts, bet arī attieksmes un emocijas.*

Pamatojoties uz pētījuma rezultātu analīzi, izstrādātais un praktiskā darbā pārbaudītais jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanā ieteicamais metožu un metodiku modelis pierādījis savu lietderību un reāli palīdz diferencēt primāros un sekundāros valodas traucējumus. Ieskatam piedāvājam biežāk lietoto modeļa variantu.

## Modeļa variatīvais pielietojums diferenciāldiagnosticēšanā

Metožu, metodiku varianti	Uzdevumu izpildes gaita				
	bērniem ar valodas traucējumiem	vājdzirdīgiem bērniem	vājredzīgiem bērniem	bērniem ar PAA	bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem
Sagriezta attēla salikšana	Labi veic uzdevumu pēc mutvārdu instrukcijas. Patstāvīgi saliek 2,4 vai 6 daļīgu attēlu.	Var būt grūtības pēc vārdiskas instrukcijas, bet vizuāli redzot, kas jādara, paveic labi. Vājdzirdīgi bērni pastiprināti izmanto redzi, t.i., skatās uz runātāja lūpām.	Labi uztver mutisku informāciju, nepieciešams ilgāks laiks katras daļas aplūkošanai. Attēlā daļas nesaliek precīzi, jo grūti uztvert vienā tēlā. Vāji uztver zaļo un zilo krāsu.	Uzdevumu izpilde parasti nesagādā grūtības, izprot arī norādījumus. Grūtāk salikt 4 daļās sagrieztu attēlu.	Patstāvīgi var salikt 2 daļās sagrieztu attēlu. Četrdaļīgu attēlu saliek pēc 2-3 reižu parādīšanas un palīdzības
Ceturtdā liekā noteikšana	Ja smagi valodas traucējumi var neizprast vārdiskos norādījumus. Pēc parauga saprot uzdevuma jēgu, pamatošanu un vispārināšanu apgrūtina valodas traucējums.	Neizprot mutvārdu instrukciju, bet pēc praktiska liekā attēla noņemšanas, var izpildīt. Savu spēju robežās, pamato arī kāpēc lieks. Vispārināt var, bet bieži samaina situatīvi tuvas vai ārēji līdzīgus priekšmetu nosaukumus.	Neizjūt īpašas grūtības, jo izprot vārdiskos norādījumus. Dažkārt kļūdās vispārinot, jo nepietiekami skaidri uztver uzskates materiālu.	Vieglākos gadījumos atbild pareizi. Grūtākos - adekvāti izdala lieko, ja palīdz ar ierosinātiem jautājumiem. Grūtības vispārinošā vārda atrašanās un loģiski pamatot.	Lēna uztvere, vieglākos gadījumos norāda lieko, bet nevar vispārināt. Grūtības kopīgā un atšķirīgā diferencēšanā. Bieži cenšas minēt. Pamatot, kādēļ lieks, nevar vai dod aplamus paskaidrojumus.
Segena metode	Izprot arī bez vārdiskas instrukcijas, saliek patstāvīgi.	Var nesaprast vārdisko instrukciju, bet pēc praktiskas parādīšanas saliek patstāvīgi.	Labi izprot vārdisko instrukciju, patstāvīgi spēj salikt, dažkārt kļūdās optiski līdzīgu figūru izvēlē, jauc zaļo un zilo krāsu, gaišus toņus.	Var būt vajadzīga pamudināšana, vieglāko variantu izpildei vajadzīga organizatoriski stimulējoša palīdzība.	Var sākt darbu, nenogaidot norādījumus, vai arī gaida pamudinājumu. Otrajā un 3. grūtības variantā bieži kļūdās, kaut arī praktiski piemēro figūru katram iedobumam.



Metožu, metodiku varianti		Uzdevumu izpildes gaita			
	bērniem ar valodas traucējumiem	vājdzirdīgiem bērniem	vājredzīgiem bērniem	bērniem ar PAA	bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem
Rosoļima metode	Var patstāvīgi veikt uzdevumu, grūtāk pamatot, kādēļ vajadzīgs neuzzīmētais objekts.	Uzdevumu veic patstāvīgi, jo tas maz saistās ar dzirdes izmantošanu. Dažkārt var pārprast instrukciju un dara ko citu (piem., nosauc krāsas).	Instrukciju izprot. Ja meklējama objekts vizuāli neizteismīgs - grūtības. Palielinātā attēlā orientējas labi.	Norādījumus izprot, vieglākus uzdevumus veic patstāvīgi, grūtākus ilgāk domā, sāk minēt vai apņķ.	Grūtības, kaut situācija pazīstama no agrākās pieredzes. Bieži pievērš uzmanību citam, nevis meklējamam objektam.
Koosa metode	Var pēc parauga salikt atbilstošu rakstu, tas nesagādā grūtības. Uzdevumu saliek, grūtākajos variantos nepieciešams pamudinājums, iedrošināšana.	Uzdevumu saliek, grūtākajos variantos nepieciešams pamudinājums un iedrošināšana.	Parasti piedāvāto uzdevumu atraida, dažkārt liek, var kļūdīties precizitātes ziņā.	Ja bērnam nav telpiskas orientācijas traucējumi - var salikt. Grūtākā variantā jāpalīdz, sadalot zīmējumu daļās.	Grūtības likt klucīšus pēc parauga, cenšas likt klucīšus uz parauga. Kļūdās, vāji orientējas rakstos, nav paškontroles.
Zankova metode	Ja viegli valodas traucējumi - veic, smagākos gadījumos jāpārliecinās, ka bērns spēj atkārtot nosauktos vārdus, izprot to jēdzienisko nozīmi.	Var neizprast vārda saistību ar attēlu, jāpārliecinās, ka vārds dzirdēts (lai atkārtot), jāiedrošina.	Grūtības, ja attēls mazs, neskaidrs. Palielinātā attēlā uzdevumu veic patstāvīgi.	Var izdarīt bet jāpalīdz, jāatgādina attēla saistība ar vārdu. Jāpamudina, ja vāja uzmanība. Dažkārt aizmirst kādu no nosauktajiem vārdiem, tad nosauc citu nozīmes ziņā līdzīgu.	Nepieciešami ierosinoši jautājumi, sīki jāizskaidro sakarība starp attēlu un vārdu tomēr bieži aizmirst dotos 5 vārdus, aizstāj kādu no tiem ar izdomātu, neatbilstošu vārdu.

Metožu, metodiku varianti		Uzdevumu izpildes gaita			
	bērniem ar valodas traucējumiem	vājdzirdīgiem bērniem	vājredzīgiem bērniem	bērniem ar PAA	bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem
Metaforas, parunas	Var izprast, var paskaidrot valodas traucējuma iespaida robežās.	Izprot samērā vāji, jo mazs priekšstatu un vārdu krājums. Citi izprot pareizi, bet pastāstīt var fragmentāli.	Izprot vienkāršākās, pat ja dzird pirmo reizi. Sarežģītākas, kas saistītas ar optiskiem priekšstatiem, sagādā grūtības.	Labi izskaidro pazīstamas, dzirdētas. Jaunām - var pateikt konkrēto nozīmi, tad noliegt to. Palīdzēt var ar iedrošinošiem jautājumiem.	Var paskaidrot bieži lietotu, jau izskaidrotu un pārrunātu, jaunu - izprot konkrēti, primitīvi.

Šajā kopsavilkumā atspoguļots, kā precīzāk diagnosticēt primāros un sekundāros valodas traucējumus, un izdalītas raksturīgākās pazīmes, kas raksturo vājdzirdīga, vājredzīga bērna, bērna ar psihiskās attīstības aizturi un bērna ar garīgās attīstības traucējumiem valodas īpatnības un atbilstošā attīstības traucējuma raksturīgākās pazīmes.

Uzdodot skolēniem šāda veida uzdevumus jāievēro, ka svarīgs personības un jebkuras darbības komponents ir motivācija. Bērni ar pazeminātu zemgarozas aktivitāti un vāju interesi par apkārtni prasa no logopēda lielāku vērību. Atkarībā no tā, kāds ir bērna spēju kopums, jāvariē gan mācību metodes, uzskate, gan emocionālā attieksme pret bērnu, viņa individualitātes ievērošana valodas traucējumu diagnosticēšanas procesā.

Līdztekus skolēna darba spēju un rezultātu novērošanai, logopēds gūst ieskatu bērna attieksmē pret mācībām viņa reālajā darbībā, uzmanībā, mērķtiecībā, spējā pārslēgties no viena darbības veida uz citu, valodas attīstībā un tās aktīvā izmantošanā.

Valodas traucējuma cēloņu un rakstura rūpīga izpēte nepieciešama tādēļ, lai nepieļautu diagnostikā kļūdas. Bērniem ar izteiktiem atsevišķu analizatoru traucējumiem parasti grūti izprast instrukcijas.

Tādēļ tiem, kuriem ir iespējami dzirdes vai smagi valodas traucējumi, kas kavē vārdisko norādījumu uztveršanu, ieteicams parādīt praktiski - kas un kā jāveic.

Bērniem, kam ir redzes traucējumi vai psihiskās attīstības aizture, noskaidrojot uzdevumu, var izmantot mutiskus ieteikumus.

Izdarot logopēdisko slēdzienu, noteicošais faktors ir intelekta stāvoklis, tas ļauj noteikt primāro traucējumu. Atklāt primāro un sekundāro traucējumu var, analizējot valodas traucējumus, nosakot to cēloņsakarības, saiknes atsevišķiem traucējumiem.

Apkopotās raksturīgākās primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas īpatnības var atvieglot logopēda reālo ikdienas darbu.

Šajā modelī metodes savstarpēji saistās, viena otru papildinot, tādēļ praksē tās izmantojamas vienotā kompleksā, kur atsevišķas metodes var iekļauties cita citā kā paņēmieni.

#### **Minēto kompleksu kā relatīvi optimālu pierāda iespējas:**

- 1) precīzāk diferencēt primāros un sekundāros valodas traucējumus;
- 2) efektīvāk un vispusīgāk iepazīt skolēnu, viņa attīstības līmeni un īpatnības;
- 3) noteikt reālo mācīšanās spēju dominējošās, perspektīvās un vājās puses;
- 4) personības īpašības aplūkot to mijšakarībā un savstarpējā atkarībā;
- 5) vienus un tos pašus parametrus noskaidrot variatīvā savstarpējā atkarībā;
- 6) iegūt informāciju no maksimāli iespējamā informācijas avotu daudzuma.

Pēdējie divi apgalvojumi (4. un 5.) ir spēkā, tad, kad diagnosticēšanā iesaistās vairāki speciālisti (pedagogi, psihologi, medicīnas darbinieki). Izdarot secinājumus, ļoti svarīgi ir salīdzināt un analizēt visu attiecīgo speciālistu iegūtos izpētes materiālus, kas apkopoti, novērojot konkrētu skolēnu. Sadarbības rezultātā iegūtie novērojumi un secinājumi gūst lielāku objektivitāti.

Variējot, kombinējot un papildinot līdzšinējās atsevišķi lietotās metodes racionālā metožu kompleksā, tā efektivitāte tika aprobēta atkārtotā minēto trīs kontrolgrupu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanā. Iegūtie rezultāti pierādīja, ka ir atšķirība no pētījuma 1. posmā gūtajiem rezultātiem ( skat. 68. lpp.).

Pētījuma 1.posma valodas traucējumu diagnosticēšanas rezultāti bija šādi:

184 skolēni
172 skolēniem primāri valodas traucējumi
8 skolēniem dzirdes traucējumi
4 skolēniem PAA

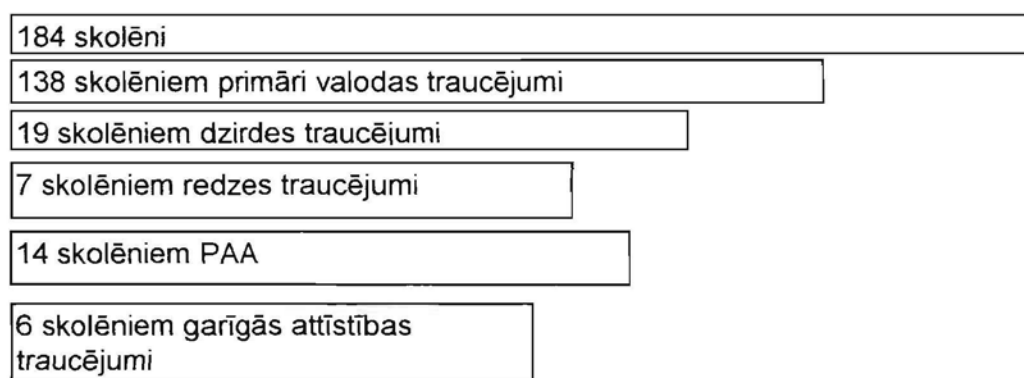
Turpretī pētījuma 2.posmā iegūti precīzāki diagnosticēšanas rezultāti, jo izmantojot metožu kompleksu, kļuva iespējams vispusīgāk iepazīt skolēnus un precīzāk veikt diagnosticēšanu, kas atklāja pārbaudītajiem skolēniem:

\* primārus valodas traucējumus - 138 skolēniem,

\* cita veida primāros attīstības traucējumus: vārdzirdība - 19 skolēniem, vājrudzība - 7 skolēniem, psihiskās attīstības aizture - 14 skolēniem un garīgās attīstības traucējumi - 6 skolēniem.

#### 8. diagramma

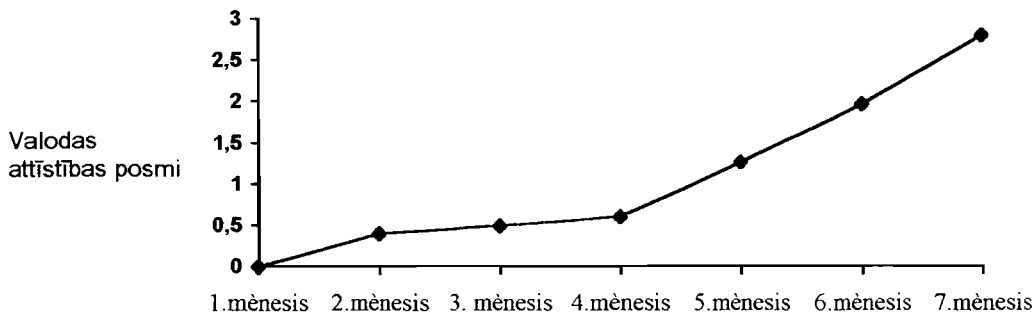
Pētījuma 2.posma diagnosticēšanas rezultāti



Otrreizējās diagnosticēšanas pareizību pierādīja logopēdu darba rezultāti. Skolēniem, kuriem pirmajā pārbaudē nebija noteikts primārais attīstības traucējuma veids, korekcijas darba sākumposmā nebija vērojams progress. Attiecīgi precizējot primāro attīstības traucējumu, pēc iespējas mazinot un kompensējot tā ietekmi, progresēja skolēnu valodas attīstība.

Piemēram, I.R. - 7 gadi, uzņemot sagatavošanas klasē, pirmajā pārbaudē konstatēta alālīja. Meitenei raksturīgs runas sapratnes (impresīvās spējas) traucējums. Neatšķir skaņas un neuztver vārdus. Neveidojas saikne starp vārdu un priekšmetu, vārdu un darbību. Dažos gadījumos I.R. saprot atsevišķus vārdus (lelle, soma), bet kontekstā neizprot to nozīmi. Viss liecināja par sensoro alālīju, kuras korekcijas darba pamatnoteikums - radīt bērnam interesi par skaņām un vēlēšanos tās atkārtot. Tomēr pirmo četrus mēnešus laikā logopēdiskajās nodarbībās rezultātu praktiski nebija.

## I.R. valodas attīstības rezultāti



0 - valodas traucējumu korekcijas darba sākums

1. - 4. - pēc pirmās valodas traucējumu diagnostikas

4. - 7. - pēc atkārtotas valodas traucējumu diagnostikas

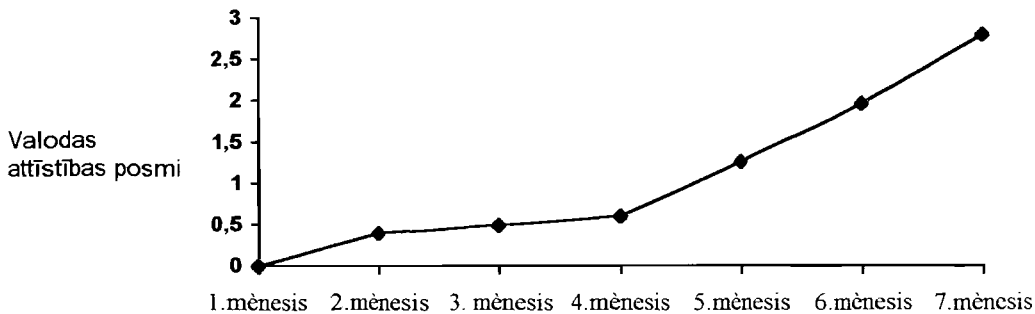
Veicot atkārtotu valodas traucējumu diagnosticēšanu, izmantojot metožu kompleksu un iesaistot citus speciālistus (psihologu, medicīniskos darbiniekus), kā primārā tika konstatēta vārdzirdība. Meiteni audzina tikai māte, kura pat nebija ievērojusi dzirdes traucējumu. Operatīvi veicot iespējamo dzirdes traucējuma kompensēšanā (dzirdes aparāts, regulāra dzirdes pārbaude un konsultācijas), I.R. valodas attīstība progresēja.

Otrs piemērs: K.V. - 8.5 gadi, kad ieradās pie logopēda. Agrāk nebija mācījusies, vecāki šķīrušies, audzina tēvs un vecmāmiņa. Viņi sūdzas, ka meitene maz ko saprot un nerunā. Mājās tiek runāts vienkāršās frāzēs, īsos teikumos, pārsvarā pavēles formā: "Atnes maizi! Dod karoti!" Pirmajā valodas attīstības pārbaudē konstatēts, ka vāji meitene saprot sacīto, ir nabadzīgs vārdu krājums (pārsvarā : jā, nē, sadzīvē biežāk lietotie lietvārdi). Radās aizdomas, ka meitenei ir garīgās attīstības traucējumi. Pie ārsta vecmāmiņa vest atteicās.

Veicot atkārtotu pārbaudi, izmantojot jaunajā modelī iekļautās variatīvās metodes un paņēmienus, atklājās, ka K.V. pārsvarā uztver vārdu leksisko nozīmi, neievēro morfoloģiskās un gramatiskās struktūras (nediferencē priedēkļus, prievārdus, vārdu galotnes), ir vispārēja motorā neveiklība, īpaši delnu un pirkstu kustības, skandējoša runa (starp zilbēm vienāda garuma pauzes). Konstatēta - motorā alālīja.

Arī šajā gadījumā, pateicoties kompleksai primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanai, notika savlaicīgs, atbilstošs valodas korekcijas darbs un līdz ar to arī V.K. valodas pakāpeniska attīstība.

## V.K. valodas attīstības rezultāti



0 - valodas traucējumu korekcijas darba sākums

1 - 2,5 - pēc pirmās valodas traucējumu diagnostikas

2,5 - 7 - pēc atkārtotas valodas traucējumu diagnostikas

Minētie piemēri un daudzas citas logopēdu praksē konstatētās sakarības apliecina:

*jo daudzveidīgākus paņēmienus izmanto, jo vispusīgāk atklājas skolēna individuālās īpatnības, īpaši tad, ja pieaugušais spēj pieņemt katru bērnu kā unikālu individualitāti, kā arī respektēt skolēna attīstības līmeni un vecuma īpatnības. Tas pierāda,*

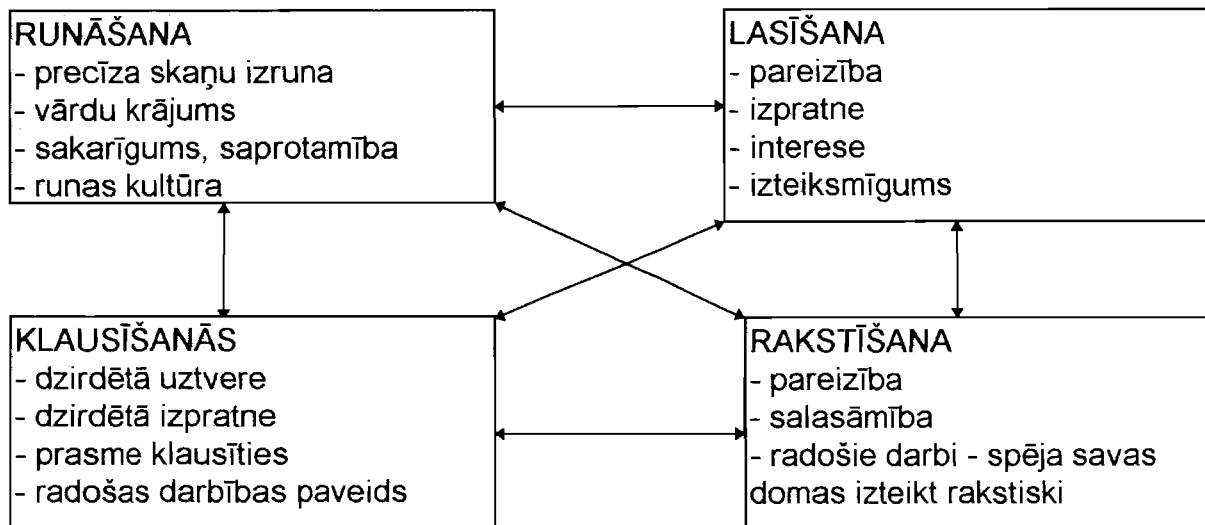
*ka rezultatīvāka kļūst gan jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšana, gan sekmējas valodas traucējumu korekcija un turpmākā valodas attīstība, līdz ar to īstenojas pedagoģiskās mijiedarbības process.*

## 2.6. Netradicionālu paņēmienu izmantošana bērnu valodas traucējumu korekcijā un valodas attīstībā

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras atziņām [17., 20., 26., 33., 38., 51., 52., 62., 68., 120., 143., 153.], praktiķu pieredzi un pētījumā konstatētā, varam secināt, ka skolēnu valodas traucējumu diagnostikas rezultativitāti pierāda korekcijas darba gaitā progresējošais skolēna valodas attīstības līmenis.

Skolēna valodas attīstības līmenis atkarīgs no tā, cik labi apgūtas valodas pamatprasmes - runāt, klausīties, lasīt un rakstīt. Tādēļ katrā nodarbībā logopēdam jāveicina minēto, savstarpēji saistīto pamatprasmju izkopšana.

## Valodas pamatprasmju apguve logopēdiskajās nodarbībās



Valodas pamatprasmju attīstīšana jaunāko klašu skolēniem palīdz īstenot rakstnieka Kārļa Štrāla novēlējumu: "Vārds ir domu spārni. Tāpēc izkopiet valodu, lai augstāk paceltos domas".

Ikdienas steigā dažkārt aizmirstas, ka katrs bērns meklē ceļu uz pasauli un sevi, mēģina izprast sevi un ap sevi notiekošo. Šīs izpratnes veidošanās saistās ar sarežģītiem psihiskiem procesiem - gan dažādu zināšanu integrēšanu, gan pieredzes uzkrāšanos, gan valodas bagātināšanos. Visā pasaulē konstatēts, ka arvien vairāk pieaug skolēnu garīgās attīstības tempa atšķirības. Tādēļ vēl aktuālāka kļūst personības radošo spēju un iespēju diagnostika un izkopšana, optimālu apstākļu radīšana skolēnu vispārējās psihiskās attīstības virzībai un zināšanu, prasmju, iemaņu apguvei.

Lai to nodrošinātu, katram logopēdam jāizvēlas piemērotākās mācību metodes. Prakse liecina, ka visbiežāk lietotajām metodēm ir gan pozitīvas, gan nevēlamas iezīmes. Mācību metodes ir pedagoga un skolēnu savstarpēji saistītas darbības veidi, kas virzīti uz izglītības, audzināšanas un attīstīšanas uzdevumu realizēšanu.

## Mācību metožu iezīmju raksturojums

Mācību metodes	Pozitīvās iezīmes	Nevēlamās iezīmes
Verbālā	Dot iespēju īsākā laikā sniegt apjomā plašāku informāciju, sekmē skolēnu abstraktās domāšanas attīstību.	Grūtības tiem skolēniem, kuriem raksturīga uzskatāmi tēlainā un motoriskā atmiņa, tēlainā domāšana.
Uzskatāmā	Palielina interesi par mācībām, paaugstina darba spējas.	Pārmērīga šīs metodes pielietošana kavē abstraktās domāšanas attīstību, iztēli, mazina valodas aktivitāti, neveido prasmi saistīti izklāstīt savas domas.
Praktiskā	Veicina teorijas un prakses saikni, stimulē praktisko prasmju un iemaņu veidošanos.	Nenodrošina sistemātiskumu un teorētisko zināšanu dziļu apguvi. Neveicina loģiskās valodas, kā arī abstraktās domāšanas attīstību.
Reproduktīvā	Ieteicama tad, ja skolēni vēl nav pieraduši patstāvīgi risināt problēmuzdevumus. Nodrošina mācību paātrinātu apguvi, ļauj tieši vadīt zināšanu, prasmju un iemaņu apguvi, ļauj atklāt tipiskākās kļūdas.	Ar šo metodi vien nav iespējams realizēt skolēnu radošas pastāvības veidošanos. Vāji sekmē analītiskās domāšanas attīstību.

Starp aplūkotajām metodēm pastāv mijiedarbība, tās cita citu it kā caurvij, tā apliecinot metožu jēdziena dialektiku, nevis katras metodes atšķirtību. Tas nozīmē, ka visas minētās un vēl citas mācību metodes, ja tās mērķtiecīgi un prasmīgi izmanto, var virzīt un stimulēt skolēnu mācību izziņas darbību, palīdzēt precīzākai valodas traucējumu diagnosticēšanai. "Metode nav mācību un audzināšanas stratēģija, bet mērķtiecīgs atbalsts dažādām konceptuālajām mācību metodēm, kas tiek elastīgi un



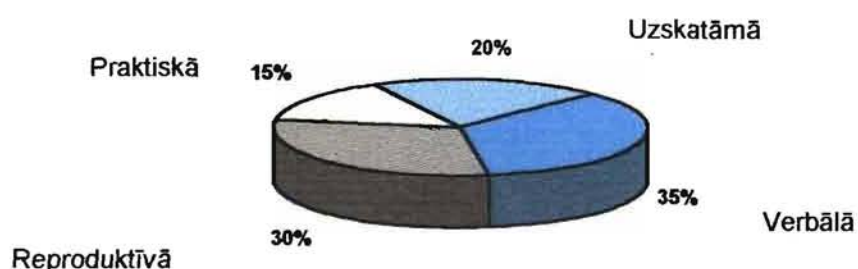
variātvī plānotas vai pielietotas, piemēram, darbošanās un spēles mācīšanās procesā atbilstoši izvirzītajiem mērķiem un uzdevumiem" [ 71., 79.].

Logopēdisko nodarbību struktūras un metožu daudzveidība nepieciešama, lai iegūtu optimālus rezultātus valodas traucējumu korekcijā. Jāatzīst, ka stundas gaitā radušies apstākļi, skolēnu noskaņojums var gan sekmēt, gan vājināt plānoto ieceru īstenošanu.

Izanalizējot viena temata 16 logopēdiskās nodarbības dažādās vispārīgglītojošo skolu otrajās klasēs, konstatēts, ka pārsvarā pielietota verbālā metode, lai gan grūti krasi atdalīt kādu metožu veidu no otra.

11. diagramma.

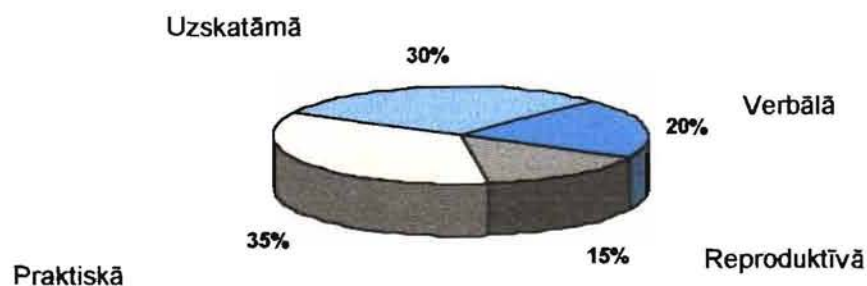
#### Mācību metožu pielietojums vispārējās izglītības iestādēs



Tāds pat vērojums tika veikts 6 speciālās izglītības iestādēs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Analizējot vērotās 6 logopēdiskās nodarbības, konstatēts, ka šajās skolās vairāk pielietota praktiskā metode.

12. diagramma.

#### Mācību metožu pielietojums speciālās skolās



Atšķirības abu tipu izglītības iestādēs nosaka audzēkņu kontingenta izglītības un attīstības līmeņa īpatnības:

- speciālo skolu jaunāko klašu skolēniem raksturīga praktiskā jeb darbīgā domāšana, kas cieši saistās ar praktisko darbību. Tādēļ arī praktiskā mācību metode atbilst vairāk-35%;
- speciālo skolu audzēkņiem raksturīga konkrēti tēlainā domāšana, te vairāk kā vispārizglītojošās skolas jaunākajās klasēs izmantojama uzskatāmā metode - 30%;
- nodarbību satura saistība ar dzīvi iekļauj zināšanu apgūvē, valodas traucējumu diagnosticēšanā apercepcijas psiholoģisko efektu - balstīšanos uz skolēnu iepriekšējo dzīves pieredzi. Speciālo skolu 2. klases skolēniem, lai gan gados vecāki par vispārizglītojošās skolas 2.klases bērniem, dzīves pieredze ļoti maza, nenoteikta.

Apkopotās ziņas apstiprina jau pieminēto atziņu [69., 72., 79., 82., 156.], ka mācību procesā samērā grūti nodalīt atsevišķus metožu veidus, bieži tās it kā saplūst viena ar otru.

Logopēds savās nodarbībās saskaņo frontālās, grupālās un individuālās mācību formas, īpašu uzmanību vēršot uzdevumiem, kas attīsta skolēna intelektuālās operācijas - analīzi, sintēzi, salīdzināšanu, vispārināšanu, klasificēšanu. Lai tas izdotos, jāievēro, ka:

- skolēns ir līdztiesīgs mācību procesa dalībnieks,
- sākumskolā, kad skolēnu izziņas prasmes tikai veidojas, jāizmanto un jāpilnveido izziņas interese,
- sekmīgam darbam svarīga nozīme ir bērna aktīvai darbībai un rotaļai.

Jāatceras, ka priecīgi pārdzīvojumi palīdz raisīties bērna valodai. Valodas izpratnes un attīstības vingrinājumus ieteicams saistīt ar rotaļu elementiem, kas spēj izraisīt bērnos labvēlīgu interesi. "Interese ir emocionāli bagāta personības pamatīpašība, kas ļauj apbrīnot apkārtējos priekšmetus, parādības. Interese aplūkojama kā spēcīgs emocijas un izziņas motīvs, kas būtiski atvieglo mācības, izmaina attieksmi. Attieksmi, ko iespaido interese, raksturo skolēna īpaša labvēlība pret to, emocionāla aizrautība" [122., 16.].

Logopēdiskajās nodarbībās ik dienas izmantojamas skolēnu mācīšanās stimulēšanas un motivācijas metodes un paņēmieni, kas veicina interesi.

Pētījuma laikā gūtie rezultāti apliecināja, ka precīzi noteikts valodas primārais vai sekundārais traucējums ietekmē turpmāko valodas attīstību, un savukārt sekmīgu valodas traucējumu diagnosticēšanas efektivitāti pierāda ar valodas attīstību.

Sekmīgai valodas attīstībai ieteicami netradicionāli paņēmieni, rotaļas, jo tās izraisa lielu bērnu interesi. To atzīst arī krievu psihologs V.Kruteckis, norādot, ka "jāizvairās no vingrinājumu vienvēidības" [45., 145.]. Netradicionālie paņēmieni kā bērnu mācīšanas līdzeklis ir pozitīvi vērtējams, jo "izziņas uzdevumi ietverti rotaļas uzdevumā, saturā, darbībā un noteikumos" [109., 43.], tādējādi bērns mācās rotaļājoties. Tomēr tā ir bērna apjēgta, apzinīga un aktīva darbība, kuras rezultātā bērns gūst jaunu pieredzi. Par bērna radošās iniciatīvas attīstību liecina prasme apgūto pieredzi izmantot jaunās situācijās un praktiskajā darbībā. Samērā maz lietotas, tomēr ļoti iedarbīgas ir pirkstu rotaļspēles jeb "Pirkstiņspēles".

M.Koļcovas pētījumi pierāda, ka pirmsskolnieku pirkstu sīko kustību vingrinājumi veicina ne tikai šo bērnu runas attīstības intensitāti, bet arī tās kvalitāti. Ja bērna pirkstu kustības atbilst noteiktam vecumposma standartam, tad runas attīstība arī ietilpst normas robežās [75., 93.].

Japānā pirkstu trenēšana bērnodārzā notiek jau 2 gadu vecumā, jo speciālisti domā, ka tā stimulē bērna garīgo attīstību, bet ģimenē tā sākas jau pirmajā dzīves gadā.

Runājot par pirkstu rotaļspēles nozīmību, atzīmējama doma, kas norāda, ka roku pirkstu kustības veicina bērna intelekta attīstību. (G.Kaše, M.Ibuka). M.Ibuka uzskata, ka papīrs un māls bērnam jādod vēl nepilna gada vecumā [75., 93.].

Pēc M.Koļcovas domām (pētījums par kustību aktivitāti un bērna smadzeņu attīstību), delna un pirkstu kustības filoģenētiski un ontogēnētiski ir tik cieši saistītas ar balss veidotājaparāta kustībām, ka pastāv visas iespējas tos uzskatīt kā papildus runas orgānu. Šie vārdi skaidri apliecina, cik svarīga un dabiska ir runas korelācija (Korelācija - lat. correlatio - attieksme, sakritība) saistībā ar roku pirkstu kustībām.

Pat valodas attīstības aptuvenu līmeni logopēds var noteikt, nedzirdot un neizvērtējot bērna runu. Protī, ja bērna pirksti ir saspringti, saliecas un atliecas visi reizē (lūdzot parādīt 1,2,3, pirkstus atsevišķi) vai otrādi - tie nespēj veikt kustības pilnā apjomā, jādomā par bērnu kā par logopātu. Kamēr visu pirkstu kustības nekļūst brīvas, atraisītas, pareizas runas attīstība ir ierobežota. Tātad pirkstu kustības logopēdiskajā praksē var pamatoti noderēt kā viena no diagnostikas metodēm.

Roku, ķermeņa, mīmikas kustības izteikti un ar panākumiem lieto stostīšanās novēršanā. Tā, piemēram, N.Žinkins rekomendē lietot žestus, lai logopāts atslābinātos un nepievērstu uzmanību runas aktam [154., 201.]. Līdzīgam nolūkam delnu kustības iesaka A.Bogomolova, A.Čembels un S.Ļapiģevskis.

Interesantas atziņas par roku pirkstu sīkās muskulatūras attīstīšanu bērniem ar dažādiem valodas traucējumiem izsaka skolotāja logopēde M.Aksenova (Gorkija). Viņa pārveido O.S.Bota (Maskavas Valsts pedagoģiskais institūts) ieteiktos materiālus pirkstu kustību attīstībai bērniem ar valodas nepietiekamu attīstību (1983) statistiskos variantus pilnasinīgā sižetiskā veidolā [136., 93.]. Tiek radīti pirkstu tēli, kuri apvienojas noteiktā saturiskā stāstījumā un darbojas dinamiski (gliemzis lien, tauriņš lido, zālīte vējā šūpojas u.c.) Tieši tēli ir tie, kas savā daudzveidīgajā darbībā saista bērnu uzmanību.

*Ilgadīgā logopēda prakse liecina, ka skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanā un turpmākajā valodas attīstīšanas un pilnveidošanas darbā radoši izmantojamas:*

### **1. Pirkstiņspēles**

Nodarbības parasti uzsāk ar vienkāršākiem pirkstu vingrinājumiem. Te lieti noder pirkstu vingrinājumi, kuri ieteikti grāmatās "Pirmie soļi logopēdijā" [75.] nodaļā "Vingrinājumi un rotaļas pirkstu muskulatūras attīstībai bērniem ar valodas traucējumiem" (1.-15. variants). Piemēram, visi pirksti pakāpeniski sasveicinās ar Puisīti, t.i., visi pirksti pēc kārtas piespiežas Īkšķim; var arī abu roku vienādie pirksti saskaras u.c.

Var izplēst no papīra dažādas figūras, izlikt priekšmetu attēlus no sērkociņkociņiem vai salmiņiem utt. Var izmantot logoritmikas elementus - runāt dzejoli, pavadot to ar pirkstu kustībām.

### **2. Komunikatīvās tāfeles un piktogrammas**

To izmantošana ir viens no valodas apguves palīg līdzekļiem. Pie šīs tāfeles piestiprina jaunā, mācāmā vārda priekšmeta attēlu. Autiskiem bērniem pie tāfeles liek arī ikdienā lietojamo vārdu apzīmējumus - piktogrammas. Bērns, kurš nerunā vai runā citiem nesaprotami, savu teikto pavada ar žestu uz attiecīgo piktogrammu. Tādējādi pieaugušais var pareizi atkārtot bērna sacīto un bērns ir apmierināts, ka ir saprasts, līdz ar to aug viņa pašapziņa.

### **3. Vārdu rotaļas**

#### **3.1. Izveido vārdus:**

- kam 3. skaņa (burts) ir - l - (teliņš, vilks, galva, celms), ir - k (lakats, pika, roka),
- no sajauktajiem "burtiem" (iprske = prieks),
- ar doto skaņu (burtu) skaitu (3 - ala, 5 - ābele, 6 - valoda, 7 - grāmata, 8 - skatiens),
- pēc iespējas vairāk vārdu no dotā vārda (ābols = bāls, solā, lāso, olās, bālo),
- uzraksti nosaukto vārdu no otra gala (māja = ajām, strops = sports).

#### **3.2. Izdomā pēc iespējas garākus teikumus:**

- ar norādīto skaņu (a - atkal apaļīgais Arnis asaku apēda, s - sila sausajā sūnā saspiedušās sildās sīkas sēnītes, k - kāds kurmītis kreisās kājas kurpi kratīja, kamēr kurpe klausīja, z - zili ziedu zvaniņi zvana zibenim zibot, c - cūciņa ciema centrā cilāja cietu celmu). Piemēros izmantoti 3. vidusskolas 2. un 3. klašu skolēnu sacerētie teikumi.

#### **3.3. Skaņu secības noteikšana:**

- raksti vārda 1. burtu (papīrs - egle - lietus - ezis = pele),
- raksti vārda 2. burtu (adata - ēze - piliens - seja - asteres - amats - līpa - eņģes- pasaka = dziesmiņa),
- raksti vārda 3. burtu (laka - krava - pūķis - spēle - asni - kaste = kaķēns),
- raksti vārda 4. burtu (tīkli-pelīte - dārdēšana - rasa - riekšava - runas = līdaka),
- raksti vārda 5. burtu (pirksti - slimas - rabarbers - gaismiņa - lauvas = sarma),
- raksti vārda pēdējo burtu (laiks - soļo - ejam - lapsa = soma).

Ja bērns pareizi noteicis un uzrakstījis norādīto skaņu (burtu) pēc kārtas, tā rezultātā veidojas jauns vārds, piemēram pele, dziesma, kaķēns, līdaka utt.).

#### **3.4. Attiecīgās skaņas noteikšana:**

- uzraksti līdzskaņus atbilstoši shēmai:
- e-e (pele, zeme, mele, zeķe, tele, lete, rene),
- e-e-e (zemene, ledene, vecene),
- a-a (aka, ala, ara, asa)
- a-a- (sala, paka, lapa, laka, gara, gana, kala... )
- a-a-a- (asaka, asara, adata, apaļa, apara),
- a-a-a (pasaka, vasara, ragana, kabata, palasa).

#### **4. Atskaņu dzejošana - logoritmika**

Latvijā 20. - 30. gados šo paņēmienu radoši pielietoja un ieteica "dzejošanu" bērnudārzu pedagoģe Antonija Āre, kura 4 gadus strādāja arī Rīgas 5. īpatnējā skolā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Sākumskolas skolēniem "dzejošana" sagādā prieku un veicina valodas attīstību [8., 3.].

Piemēram, Rīgas 3. vidusskolas sākumklašu skolēnu jaunrade:

Ceļ puisītis smiltīs pili.	Rudenī jau lapas krīt,
Ēd sivēns pilno sili.	Mežā sēnes izaugs rīt.
Mēs redzam dīķī pīli,	Steidzas Maija bizi pīt,
Bet koka zarā sīli.	Drīz sāks rudens lietus līt.
(2.klase)	(3.klase)

Saule silti silda,	Ja ziemā sūkāji tu ledu,
Bērzs sulas spainī pilda.	Tad jādzer tēja Tev ar medu.
Pienāk lielais Ainis,	Un slimība Tev garām ies,
Skatās pilns jau spainis.	Bet veselība priekā smies.
(3.klase)	(4.klase)

### **5. Šifrētais teksts**

Darbs ar šifrēto tekstu aizrauj skolēnus no 1. - 4. klasei. Atbilstoši vecumam var šifrēt īsākus un garākus vārdus, gan arī teikumus. Var katra burta apzīmēšanai izvēlēties atbilstošu ciparu, var burtus apzīmēt ar dažādām zīmēm, figūrām. Skolēni var šifrēt vai atšifrēt doto tekstu, var viens otram rakstīt šifrētas vēstulītes. Grūtāki varianti ir, ja ar vienu zīmi, ciparu apzīmēti divi burti, piemēram + nozīmē A vai Ā, \* nozīmē K vai Ķ.

### **6. "Ēnu rotaļas"**

Skolēnam jāatpazīst ēnas atveidojumā pazīstami priekšmeti. Viegglākais variants- atpazīt attēlā parādītā priekšmeta ēnu. "Ēnu rotaļas" attīsta bērnu uztveri, priekšstatus, iztēli, atmiņu un domāšanu. Rotaļas laikā ir iespēja atkārtot, nostiprināt un papildināt jau apgūtās zināšanas. Tā kā šis uzdevums īstenojas rotaļas situācijā, tas veicina intelektuālo aktivitāti, rada emocionāli pozitīvu attieksmi. Rotaļā uzskatāmi tēlainā domāšana saistīta ar ēnas vārdā ietvertā jēdziena izpratni, priekšmeta nosaukuma atcerēšanos un nosaukšanu, tātad ar abstrakti verbālo domāšanu.

## **7. "Traipu rotalas"**

- a) atrast vienādos traipus,
- b) saskatīt traipos kāda priekšmeta, būtnes atveidu un pastāstīt par to.

"Traipu rotaļas" bērniem ļoti patīk un tām ir liela nozīme ne vien viņu uztveres, iztēles, bet jo sevišķi - domāšanas attīstībā. Ar šo rotaļu var atklāt bērna apzināto un neapzināto pasaules uztveri, domas, emocijas, attieksmes, garastāvokli, pašvērtējumu. Skaļi izrunājot savas līdz tam slēptās domas, bērnam mazinās negatīvās izpausmes, attīstās pozitīva pašizjūta, veidojas pārliecība pašam par sevi, ticība sev.

## **8. Meixner "Kikako"**

Dažādi didaktisko spēļu varianti, kas veicina skaņu analīzes - sintēzes iemaņas, vārdu krājuma paplašināšanu, uzmanību, domāšanu.

Piemēram, rotaļa "Dažādas zeķes". Spēlē 2-4 spēlētāji. Ir spēles laukums, kur uzzīmētas dažāda raksta un izmēra zeķes, krāsaini žetoni un metamais kauliņš. Ja metamā kauliņa norādītajā aplī ir zeķe, tai spēlētājs uzliek savas izvēlētas krāsas žetonu un stāsta, sīki aprakstot, kādu zeķi ir atradis. Spēles beigās apkopo, cik zeķu pāru un cik nepāra zeķes katrs atradis. Bērniem šīs spēles ļoti patīk, un gaidot tās labprāt veic visus uzdevumus.

## **9. "Rakstu deja"**

Ir zviedru pedagogu izstrādāts mācību materiāls, kurš piemērots un aprobēts arī Latvijā, ieteicams speciālo skolu skolēniem un logopēdiskajām nodarbībām.

Rakstu deja ietver sevī darbību, veicinot plūstošas rakstīšanas kustības, stimulē ķermeņa apzināšanu, roku - acu - ausu koordināciju, stimulē "es" apzināšanos un atbildības sajūtu, veicina prasmi atbrīvot ķermeni, attīsta loģisko domāšanu.

Bērni zīmē uz lielām lapām ar abām rokām, dažreiz ar aizvērtām acīm, komunicējoties ar pretimsēdošo. Kustības, arī zīmēšanu veic piemērotas mūzikas pavadījumā.

Rakstu deja guvusi labu novērtējumu pedagogu vidū, ieinteresēja bērnus. Redzami uzlabojas rokraksts, vispārējā attīstība, telpiskā orientācija, uzmanība, sevis un sava ķermeņa apzināšana.

## **10. "Dzīvais vārds"**

Izmantojami vairāki varianti, kas veicina skaņu analīzes - sintēzes iemaņas, nostiprina priekšstatu par vārdu saistījumu, saskaņojumu teikumā utt.

### **10.1. "Izveidosim vārdu vai teikumu!"**

Katrs bērns izvēlas lapu ar uzrakstītu burtu vai vārdu. Bērniem jāizdomā, kādu vārdu vai teikumu var izveidot un jānostājas tādā secībā, lai tas būtu izlasāms. Grūtāks variants - logopēds izvēlas tādus burtus, no kuriem var izveidot vairākus vārdus (piemēram, m z e a l = maize, mazie, ziema), vai arī izvēlas tādu teikumu, kur nepieciešama arī otra pieturzīme (piemēram, dārzā aug ābeles, ķirši un plūmes.)

### **10.2. "Dzīvā nedēļa, gads vai tautasdziesma"**

Lai nostiprinātu mācīto vielu, var izmantot šo variantu. Šoreiz bērni izvēlas lapiņas, kur uzrakstītas nedēļas dienas, mēneši vai kāda dzejoļa, dziesmas vārdi. Atkal jānostājas ar lapām pareizajā secībā. Grūtāks variants, kas prasa uzmanības koncentrēšanu ir: logopēds nosauc vienu vārdu, bērns ar atbilstošo lapu iznāk, tūdaļ blakus jānostājas sakarīgajiem vārdiem, kas ir pirms un pēc nosauktā vārda. Piemēram, nosauktais vārds jūlijs, tad vienā pusē nostājas bērns ar uzrakstu jūnijs, otrā - augusts utt.

## **11. "Rotallietu izvietojums"**

Sekmē telpiskās uztveres un telpisko priekšstatu attīstīšanu. Spēlē 2 - 3 dalībnieki. Katram ir liela lapa, kura sadalīta 9 kvadrātos. Katrā kvadrātā noteikts 3 ģeometrisku figūru izvietojums. Logopēds rāda mazo kartīti, kur dažādi izvietoti priekšmetu - rotallietu attēli. Kurš bērns pirmais savā lapā atrod atbilstošo izvietojuma kvadrātu, saņem kartīti un ar to aizklāj kvadrātu.

Otrs variants var būt, ja priekšmetu attēlu un ģeometrisku figūru vietā ir tikai punkti. Tad jāorientējas pēc punktu izvietojuma. Grūtāks variants - lielajā kartē iezīmēta vārda zilbju shēma vai vārda skaņu modelis un bērnam jāatrod logopēda nosauktā vārda atbilstošais vārda modelis.

Jau minēto un vēl daudz citu netradicionālu materiālu, līdzekļu un paņēmienu izmantošana valodas traucējumu diagnosticēšanā un korekcijas darbā palīdz ieinteresēt gan vispārīzglītojošo, gan speciālo izglītības iestāžu jaunāko klašu skolēnus. Izmantojot mācību procesā - valodas attīstīšanā netradicionālus paņēmienus un rotaļu elementus, jāievēro šādi priekšnosacījumi:

- bērnam spēlēs ir jābūt centrā, aktīvi jādarbojas un jāsadarbojas, prasmīgi apvienojot prāta, jūtu, gribas un praktisko darbošanos;



- bērnam jāgūst emocionāls un garīgs gandarījums;
- bērnam jābūt iespējai izteikt sevi darbībā un vārdos, apjaust savas intelektuālās iespējas.

Skolēna pozitīvas attīstības rezultāts ir viņa zinātkāre, aktivitāte, patstāvība, iniciatīva, ticība sev, prasme domāt un vēlēšanās runāt. Tas pierāda psihologa J.Studenta uzskatu, ka valoda ir svarīgs apstāklis pašapziņas veidošanā, jo "valoda saistīta ar bērna domāšanu, tā palīdz bērnam ietekmēt citus, kļūt par savas darbības subjektu" [98., 96.]. To apliecina arī ASV pētnieki R.Tivans, C.Dveka, E.Eliots u.c., konstatējot ka "skolēnu sasniegumiem ir emocionāls pamats, ja sasniegumi saistās ar pozitīviem pārdzīvojumiem. Labs noskaņojums iespaido domāšanu, iekrāso mūsu uztveri dzīvespriecīgus toņos [78., 168.].

## Nobeigums

No 1991. gada līdz 1999. gadam tika veikts pētījums, kura mērķis - izpētīt jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu īpatnības, izstrādāt primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas metodes un atklāt paņēmienus valodas attīstībai. Iemesls šī pētījuma veikšanai bija logopēdu darba praksē konstatētās problēmas.

**1. problēma** - skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diferencēšana.

Pamatatziņa, ka runa kā viena no nozīmīgākajām cilvēka psihiskās darbības formām veido pamatu ne tikai domāšanai, bet visam zināšanu apguves, plašākā nozīmē - izziņas procesam, akcentē valodas traucējumu savlaicīgas korekcijas nepieciešamību. Korekcijas darba priekšnoteikums ir precīza valodas traucējumu diagnostika. Šai jomā Latvijas skolu logopēdu prakses analizē ir konstatētas kļūdas: ir noteikts skolēnu valodas traucējumu veids un uzsākta tā korekcija, bet rezultātu nav vai arī tie ir niecīgi. Šajos gadījumos nav izpētīts valodas traucējuma cēlonis. Precizējot to, noskaidrojas, ka valodas traucējumi ir sekundāri, bet primārais ir kāds cits attīstības traucējums, piemēram, vārdzirdība.

**2. problēma** - valodas traucējumu diagnosticēšanas atbilstība skolēna vispusīgai attīstībai un vecumam.

Prakses analīze atklāja, ka valodas traucējumu diagnosticēšanas laikā ar skolēnu dažkārt neizdodas rast kontaktu vai arī tas ir formāls. Šādos gadījumos nav iespējams precīzi un vispusīgi noteikt skolēna valodas traucējumus, formāla kontakta gadījumā izdarītie secinājumi var būt fragmentāri un nepilnīgi. Šīs problēmas pamatā ir pieaugušā nespēja pieņemt bērnu kā unikālu individualitāti, kā arī skolēna attīstības līmeņa un vecuma īpatnību neievērošana.

**3. problēma** - vispusīga sadarbība un daudzveidīgu metožu kompleksa izmantošana skolēnu valodas traucējumu pedagoģiski psiholoģiskā un medicīniskā diagnosticēšanā.

Praksē atklājās, ka diagnostikas rezultāti atkarīgi no diagnosticēšanas metožu un paņēmieni izvēles. Jo daudzveidīgākus paņēmienus izmanto, jo vispusīgāk atklājas skolēna individuālās īpatnības. Visprecīzāk valodas traucējumu veidu un cēloņus var noteikt sadarbojoties dažāda profila speciālistiem - pedagogiem, logopēdiem, psihologiem un mediķiem. Savukārt diagnostikas rezultativitāti pierāda korekcijas darba gaitā progresējošais skolēna valodas attīstības līmenis.

Lai izvirzīto mērķi sasniegtu, izmantojot teorētiskās un empīriskās pētīšanas metodes, tika veikti šādi pētījuma uzdevumi:

- izpētītas un analizētas teorētiskās atziņas par valodu, tās traucējumu cēloņiem un attīstību filoloģijā, pedagoģijā un psiholoģijā;
- konstatēts skolēnu ar valodas traucējumiem reālā pedagoģiskā situācija vispārējās un speciālās izglītības iestādēs;
- apkopota valodas traucējumu visbiežāk konstatēto cēloņu analīze (cēlonis, tā rašanās laiks, veicinātājfaktori);
- sistematizēta valodas traucējumu struktūra;
- izstrādāts jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanas metožu kompleksa modelis un saturs;
- konstatētas un pamatotas savlaicīgas un precīzas primāru un sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšanas un sekmīgas valodas attīstības sakarības.

Teorētiskās literatūras studiju gaitā tika konstatēts, ka valoda ir vienreizēja darbība un šās darbības produkts, kā vairākkārt uzsvēruši V.Humbolts, Ļ.Ščerba, J.Kačala, P.Šmits, I.Freimane u.c. Tā ir dabisks sazināšanās, domu, jūtu un gribas izteikšanas līdzeklis, tādēļ arī galvenais valodas vēsturiskās attīstības cēlonis ir valodas kā sazināšanās līdzekļa dinamiskums, spēja atrast arvien jaunas domu izteikšanas formas.

Valoda un domāšana, runa un doma ir tik ļoti savstarpēji saistītas, ka daudzi valodnieki un filozofi uzskata par iespējamu runāt par

### **valodu - runu - domāšanu**

kā sinkrētisku parādību, kā vienotu veselumu, dinamisku sistēmu.

Pētot dažādas pamatnostādnes par valodas traucējumiem kā pedagoģisku problēmu, latviešu un ārzemju pedagogu un psihologu (E.Lauva, H.Pietiņš, L.Ķeire, A.Baumane, S.Liepiņa, Dz. Albrehta, N.Hutzmanns, K.-R. Veckers, M.Sovaks, K.P. Bekker, J.F. Rau, F.F.Rau, O. V. Pravdina, A.R. Lurija, M.J. Hvatcevs, R.J. Levina, N.A. Vlasova, u.c.) atzinumus, secinām, ka precīzas diagnosticēšanas pamatnoteikumu izstrāde tiek uzskatīta par sākuma punktu tālākam darbam, jo katru valodas traucējumu veido sava klīniski psihopatoloģiska struktūra - savdabīgs emocionālās, kā arī gribas un motivācijas sfēras attīstības noviržu un izziņas darbības traucējumu kopums, kas bieži saistīts ar vienu vai vairāku somatisku, encefalopātisku un neiroloģisku slimību pazīmēm. Turklāt daudzos gadījumos minētās slimības nevar uzskatīt tikai par

komplikācijām, jo tām ir būtiska loma valodas traucējumu veidošanās procesā. Valodas apguves pakāpe ir uzskatāma par būtisku cilvēka personības izpausmes un attīstības raksturotāju. Ja bērnam nav atbilstoša vārdu krājuma un attīstītas valodas, tiek kavēta viņa asociatīvās un uzskatāmi tēlainās domāšanas pāreja uz augstāka līmeņa - vārdisko un jēdzienisko domāšanu. Un otrādi - ja bērnam vāji attīstīta domāšana (domāšanas pamatoperācijas - analīze, sintēze, vispārināšana, salīdzināšana, klasificēšana ir kvalitatīvi un kvantitatīvi zemā līmenī), tad tā kavē valodas attīstību un, protams, vispusīgu bērna attīstību.

Tādēļ visprecīzāk valodas traucējumu veidu un cēloņus var noteikt sadarbojoties dažāda profila speciālistiem - pedagogiem, logopēdiem, psihologiem un mediķiem, balstoties uz etioloģijas un patoģenēzes pamatiem, skolēna psihofizisko attīstību. Pētot un analizējot A.R.Lurija, R.I.Lalajevs, J.M.Mastjukovas, L.S.Volkovas u.c. atziņas, pārliecinājāmies, ka valodas traucējumu korekcijas darba priekšnoteikums ir precīza valodas traucējumu diagnostika, jo valodas traucējumu gadījumā ir apgrūtināta bērna saskarsme ar apkārtējiem, traucēts intelektuālās (prāta), emocionālās (jūtu) un voluntārās (gribas) attīstības līdzsvars. Šai jomā Latvijas skolu logopēdu praksē ir konstatētas kļūdas: nav savlaicīgi izpētīts un precīzi noskaidrots, vai valodas traucējumi ir primāri, vai primārais ir kāds cits attīstības traucējums. Prakse ir pierādījusi, ka maza efektivitāte ir sekundāru valodas traucējumu korekcijai, kamēr nav atklāts primārais bērna attīstības traucējums un netiek veikta tā korekcija vai kompensēšana, jo atsevišķi cilvēka orgāni un to sistēmas funkcionē un attīstās tikai savstarpējā mijiedarbībā gan normas, gan patoloģijas gadījumos. Tādēļ pētījumā tik liela nozīme veltīta bērnu ar primāru valodas traucējumu un bērnu ar primāriem dzirdes, redzes, psihiskās attīstības aizturi vai vieglu garīgās attīstības traucējumu diferenciāldiagnostikai.

Pamatojoties uz teorētiskās literatūras studijās grūtajām atziņām par valodas attīstības noteicošo lomu bērna vispusīgā attīstībā [6., 9., 16., 19., 40., 58., 67., 77.], par valodas traucējumu negatīvo ietekmi uz bērna psihi [30., 45., 46., 66., 73.], attīstību un saskarsmes iespējām [70., 74., 78., 86., 90.], pētījuma gaitā tiek izvirzīta hipotēze: jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšana ir sekmīga, ja

- ir zināma traucējuma veida primāra vai sekundāra ietekme uz valodas attīstību,
- tā ir atbilstoša skolēna vispusīgas attīstības un vecuma īpatnībām,
- diagnosticēšanā izmanto paņēmienu kompleksu un tās efektivitāti pārbauda ar valodas attīstību.

Lai pārbaudītu izvirzītās hipotēzes patiesumu,

- tiek izstrādāts jaunāko klašu skolēnu primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanas metožu kompleksa modelis un saturs;

- izstrādāts metožu un metodiku modeļa variatīvs pielietojums diferenciāl-diagnosticēšanā bērniem ar valodas, redzes, dzirdes, garīgās attīstības traucējumiem un bērniem ar psihiskās attīstības aizturi;

- apkopots un aprobēts 11 netradicionālu valodas attīstīšanas paņēmienu saturs un metodika;

- kā arī izstrādātas un pamatotas valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstības sakarības.

Tie tika aprobēti Latvijas vispārējās un speciālās izglītības iestādēs, kā arī rajonu un Valsts pedagoģiski medicīnisko komisiju darbā.

Praksē pārlicinājāties, ka skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanas un valodas attīstīšanas process ir atgriezenisks. Pedagoģi sistemātiski pārbauda, kā skolēns uztver, apjēdz un iegaumē sniegtās zināšanas, kā veidojas viņa prasmes un iemaņas, galvenokārt, valodas pamatprasmes: runāt, klausīties, lasīt un rakstīt. Atkarībā no pārbaudes rezultāta var secināt, kādas korekcijas un papildinājumi nepieciešami turpmākajā darbā ar skolēnu. Labojot valodas traucējumus, svarīgi regulāri noskaidrot un vērtēt skolēna apgūto prasmju un iemaņu apzinātības līmeni, kvalitāti un to praktisko izmantošanu jaunās situācijās. Kā liecina pētījums, konstatēta un pierādīta sakarība:

**starp skolēna valodas traucējumu diagnosticēšanas precizitāti un skolēna valodas sekmīgu turpmāko attīstību.**

Valodas traucējumu diagnosticēšana ir primāra vai sekundāra valodas traucējuma veida un struktūras noteikšana un lēmuma pieņemšana par katra valodas traucējuma aspektu korelācijā ar vispārējo valodas attīstības līmeni noteiktā situācijā un konkrētos apstākļos. Šī lēmuma pieņemšana pamatojas uz īpaši izvēlētu kritēriju sistēmu, kas ir atbilstoša diagnostikas objektam, tādēļ iegūtais rezultāts - ir noteikts primārais vai sekundārais valodas traucējuma veids un paredzamas optimālākās bērna valodas attīstīšanas iespējas.

Pareiza un savlaicīga skolēna valodas traucējumu diagnosticēšana sekmē skolēna valodas traucējumu korekciju vai kompensēšanu, un savukārt valodas

traucējumu diagnostikas efektivitāti pierāda skolēna valodas turpmākā attīstība. Valodas attīstības gaitā bērna iekšējās runas vārdu subjektīvā informatīvā jēga arvien vairāk tuvojas cilvēces attīstības vēsturē veidotās valodas vārdu objektīvajai nozīmei.

Skolēna valodas attīstīšanā nenoliedzama loma ir netradicionālu rotaļelementu un paņēmienu izmantošanai, jo kā atzīst N.Picka "Tikai ar ieinteresētību uzņemtas zināšanas atstās pēdas atmiņā, lai vajadzības gadījumā tās varētu aktualizēt" [84., 42.]. Prakse pierāda, ka bērnam, strādājot ar prieku, pieaug viņa intelektuālā un garīgā aktivitāte, kur dabīgi saistās un raisās runa, domāšana un iztēle.

Pētījumā hipotēze pilnībā apstiprinājās.

Pētījums apstiprināja, ka savstarpējā mijsakarībā ir jaunāko klašu skolēna valodas primāro un sekundāro traucējumu diagnosticēšana, valodas traucējumu korekcija, kompensēšana un skolēna turpmākā valodas attīstība. Lai par to pārliecinātos, tika analizēta republikas pieredze un reālā situācija vispārējās un speciālajās izglītības iestādēs. Pētījuma rezultāti pierādīja pieņēmumu, ka jaunāko klašu skolēna valodas traucējuma diagnostika ir sekmīga, ja precīzi noteikts valodas primārais vai sekundārais traucējums.

Ir teorētiski izstrādāti un pētījumos pārbaudīti:

- a) primāro un sekundāro valodas traucējumu diagnosticēšanas metožu kompleksa modelis;
- b) minētā metožu kompleksa saturs.

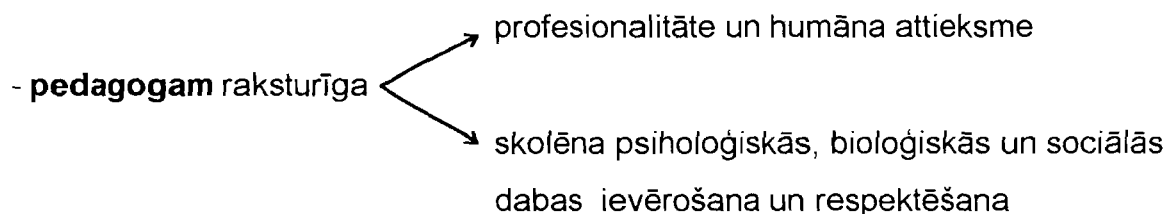
Pētījuma rezultāti pierādīja hipotēzes otro pieņēmumu, ka jaunāko klašu skolēnu valodas traucējumu diagnosticēšanā nepieciešams ievērot skolēnu vispusīgas attīstības, personības un vecuma tipoloģiskās īpatnības, jeb katra "bērna inteliģences attīstošos faktoros - spēju izvērtēt pienesumus, kurus dod maņu orgāni, psihiskās enerģijas daudzumu, atmiņas organizāciju, verbalizācijas pakāpi, loģiskās domāšanas un paškritikas līmeni, jūtu daudzveidības pakāpi ikdienā un valodā..." [84., 98.].

Pētījuma rezultāti pierādīja arī hipotēzes trešo pieņēmumu, ka sekmīgu valodas traucējumu diagnosticēšanas efektivitāti pārbauda ar valodas attīstību.

Kā atzinuši A.Špona, J.Students, I.Maslo, I.Žogla u.c. skolas pedagoģiskā procesa centrā ir skolēns, diemžēl, ne visi pedagogi atbalsta humānās pedagoģijas ideju - bērns ir vērtība, "dabas daļa (ar to saprot bērna bioloģisko, psiholoģisko un sociālo dabu) un sabiedrības daļa (bērns socializējas makro un mikrovidē un veido savas vērtības)" [59., 8.]. Pedagoģiskais process ir pedagoga mijiedarbība ar bērnu, "kad atbilstoši skolēnu psihofizioloģiskajām īpatnībām un reālajām mācīšanās iespējām

konkrētā attīstības posmā tiek radīti optimāli apstākļi ikviena audzēkņa zināšanu, prasmju un iemaņu apguvei, viņa vispārīgai attīstībai” [39., 8.]. Tikai šādas sekmīgas mijiedarbības ceļā attīstīsies un bagātināsies jaunāko klašu skolēna valoda.

Mūsu pētījuma pamatā ir pedagoga un jaunākās klases skolēna mijiedarbība, kur



- **bērns**, atbilstoši humānās pedagoģijas idejai, **ir vērtība sev un sabiedrībai**.

Tikai īstenojot šo mijiedarbību, iespējama kvalitatīva un radoša sākumklašu skolēnu primāru vai sekundāru valodas traucējumu diagnosticēšana, valodas traucējumu korekcija un turpmākā bērna valodas sekmīga attīstīšana, izmantojot un optimāli saskaņojot dažādas metodes. Ikvienā mācību darbībā apvienojas vairākas metodes, kas it kā savstarpēji caurvij cita citu, tādējādi no dažādiem aspektiem atklājot skolotāja un skolēna mijiedarbību. Pozitīva skolēna un skolotāja saskarsme rada nosacījumus mācīšanās motivācijas un mācību darbības radoša rakstura attīstībai, nodrošina bērna valodas attīstībai labvēlīgu vidi un mikroklimatu, brīvas darbības atmosfēru un iespēju bagātināt savu valodu, darbojoties bērnam interesantos darba veidos.

Promocijas darba “Bērnu valodas traucējumu diagnosticēšana un valodas attīstības sekmēšana” rezultāti atbilst Latvijas izglītības koncepcijā noteiktajam izglītības uzdevumam “sekmēt zinīgas, prasmīgas un audzinātas, tikumiski un estētiski attīstītas darbīgas personības veidošanos, kurai raksturīga jūtu, intelekta un gribas harmonija, veicināt tās garīgo un fizisko spēju un varējuma izkopšanu” [55., 6.].

### Izmantotā literatūra

1. Adlers A. Psiholoģija un dzīve. - R.: 1992, 179 lpp.
2. Alunāns J. Kopotie raksti. - R., 1931 - 2. sēj., 273 lpp.
3. Albrehta Dz. Pētīšanas metodes pedagogijā. - R.: Mācību grāmata, 1998, 10 lpp.
4. Alijevs R. Skola radošajiem. Pieredze. Teorija. Prakse. R.: RAKA, 1998, 78 lpp.
5. Arājs J. Intereses un to veidošana skolā. - R.: Zvaigzne, 1976, 109 lpp.
6. Arkins A. Skolas vecuma bērnu īpatnības. - R.: Latvijas Valsts izd., 1947, 37 lpp.
7. Avotiņš V., Prindule L., Upmane Z. Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā. - R.: Zvaigzne, 1981, 138 lpp.
8. Āre A., Āris K. Ābece mājai un skolai. - R.: 1924, 83 lpp.
9. Babanskis I., Pobedonosovs G. Kompleksā pieeja skolēnu audzināšanas procesā. - R.: Zvaigzne, 1988, 156 lpp.
10. Baumane A., Ķeire L. Valodas traucējumu veidi. - R.: Zvaigzne ABC, 1994, 94 lpp.
11. Baumane A. Skaņu izrunas traucējumu novēršana bērniem. - R.: Zvaigzne, 1976, 87 lpp.
12. Bērnu atlase palīgskolai I. un II. daļa. V. Avotiņa red. - R.: IM, 1982, 114 lpp.
13. Bērnu izziņas darbības pilnveide. V. Avotiņa red. - R.: Zvaigzne, 1989, 97 lpp.
14. Bērnu attīstības diagnostika un korekcija. V. Avotiņa red. - R.: Zvaigzne, 1987, 116 lpp.
15. Božoviča L. Personība un tās veidošanās skolas gados. - R.: Zvaigzne, 1975.
16. Broka J. Latviešu valodas metodika. Manas skolas grāmatas I un II klases kursam. - R.: Gulbja apgādībā, 1930, 73 lpp.
17. Cukura A., Cukura D. Vingrinājumi logoritmikā. - R.: IAI, 1994, 38 lpp.
18. Druvieta I. Kārlis Mīlenbahs. - R.: Zinātne, 1990, 283 lpp.
19. Dēķens K. Ievadījums latviešu valodas mācībā. - R.: 1924, 76 lpp.
20. Dēķens K. Rokasgrāmata pedagogijā. - R.: Izglītības kooperatīva "Kultūras Balss" apgād., 1919, 143 lpp.



21. Endzelīns J. Dažādas valodas kļūdas. - R.: 1928, 157 lpp.
22. Falka Č. Piktogrammas. - Zviedrija, Umeo, 1998, 63 lpp.
23. Falka Č. Norādījumu grāmata. Piktogrammas. - Zviedrija, Umeo, 1998, 66 lpp.
24. Filozofijas vārdnīca. - R.: Liesma, 1974, 534 lpp.
25. Freidenfelds I., Zimule Ē. Vērtībizglītība un izglītības saturs nacionālais komponents. // Domas. - 1996, nr.3, 4. - 27. lpp.
26. Freidenfelds I., Ūsiņš V. Mācību pilnveide skolā. - R.: Zvaigzne, 1985, 150 lpp.
27. Freimane I. Valodas kultūras teorētiskā skatījumā. - R.: Zvaigzne, 1993, 470 lpp.
28. Frīdmanis K., Volkovs K. Psiholoģijas zinātne skolotājiem. - R.: Zvaigzne, 1998, 216 lpp.
29. Freids Z. Psihoanalīzes nozīme un vēsture. - Lielvārde. Lielvārds, 1994, 197 lpp.
30. Galkina V. Alālīja un tās novēršana. - R.: RSKJC, 1979, 63 lpp.
31. Galviņš J. Matemātisko metožu pielietojums pedagoģiskajos pētījumos. - R.: LVU, 1973, 36 lpp.
32. Greste J. R.: Zvaigzne, 1990, 304 lpp.
33. Gricis G. Valodas sistēmas traucējumu diferenciālā diagnostika garīgi atpalikušiem skolēniem. - R.: Izglītības ministrija, 1985, 54 lpp.
34. Humbolts V. Izlase. - R.: Zvaigzne, 1995, 123 lpp.
35. Izglītība 1998 - 2003 (Izglītības attīstības stratēģiskā programma). - R.: IZM, 1998, 269 lpp.
36. Izglītības kvalitātes vērtēšana pamatskolā. E. Liepiņa red. - R.: ISEC, 136 lpp.
37. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. - R.: LU, 1994, 290 lpp.
38. Karule A. Skolēnu runas attīstīšana latviešu valodas stundās 1. klasē. - R.: Latvijas Izgl. min., 1984, 69 lpp.
39. Karule A. Ābeces mācīšanas metodika. - R.: Zvaigzne ABC, 1997, 111 lpp.
40. Karule A. Mācīšanas individualizācija un tās didaktiskie pamatnosacījumi. - R.: Zvaigzne, 1997, 104 lpp.
41. Koduhovs V. Vispārīgā valodniecība. - R.: Zvaigzne, 1987, 244 lpp.

42. Komenskis J. A. Lielā didaktika. - R. Zvaigzne, 1992, 229 lpp.
43. Kreicberga M. Bērnu valodas traucējumi un to novēršana. - R.: IM, 1975, 51 lpp.
44. Kronvalds A. Vēstules latviešu tautas skolotājiem un audzinātājiem.// Kopoti raksti, 1. sējums. - R.: 1937, 134 lpp.
45. Kruteckis V. Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1978, 272 lpp.
46. Krūmiņa I. Galvenie skolēnu psihiskās attīstības posmi. - R.: LVU, 1973, 43 lpp.
47. Kūle M., Kūlis R. Filozofija. - R.: Burtnieks, 1997, 653 lpp.
48. Kūle M. Ceļš saprašanas labirintos. - R.: Zvaigzne, 1989, 108 lpp.
49. Ķeire L. Lekcijas dizartrijā. - R.: LPI, 1983, 58 lpp.
50. Ķeire L. Logopēdija. Dizartrijs, afāzija: Māc. līdz. - R.: LU, 1987, 56 lpp.
51. Lapiņa L., Rudiņa V. Interaktīvās mācīšanas metodes. - R.: Zvaigzne ABC, 1997, 136 lpp.
52. Lasmanis A. Pedagoģiska pētījuma plānošana un norise. - R.: 1998, 44 lpp.
53. Latviešu literārās valodas vārdnīca. 4. sēj., R. 1980, 758 lpp.
54. Latviešu valodas struktūras jautājumi / Zinātniskie raksti XCVIII sējums. R.: LVU, 1970, 289 lpp.
55. Latvijas izglītības koncepcija. - 1996, 32 lpp.
56. Latviešu konversācijas vārdnīca. 20. sējums. - R.: 1927. - 1940.
57. Leja J., Pevznere E. Speciālā klīniskā patoloģiskā fizioloģija. - R.: 1988, 76 lpp.
58. Lieģeniece D. Bērns pasaulē, pasaule bērnam. - R.: Zvaigzne, 1992., 130 lpp.
59. Lieģeniece D. Veseluma pieeja 5 - 7 gadus veca bērna audzināšanā. - Liepāja, 1997, 88 lpp.
60. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija. - R., 1991, 93 lpp.
61. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu psiholoģija. - R.: IM, 1979, 29 lpp.
62. Liepiņa S. Garīgi atpalikušo bērnu domāšanas īpatnības un to ievērošana mācību un audzināšanas darbā - R.: IM, 1985, 381 lpp.
63. Liepiņa S. Palīgskolu 1. - 3. klašu audzēkņu uzmanības tipoloģiskās īpatnības. - R.: IM, 1976, 27 lpp.

64. Loja J. Valodniecības pamatjautājumi. - R.: Zvaigzne, 1968, 313 lpp.
65. Loja J. Valodniecības vēsture. - R., 1961, 193 lpp.
66. Lūse J. Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību. - R.: IAI, 1994, 59 lpp.
67. Lubāniete Z., Bērze A., Birģele L. Latviešu valodas mācīšanas metodika. - R.: Latvijas Valsts izd., 1957, 573 lpp.
68. Ļubļinska A. Bērnu psiholoģija. - R.: Zvaigzne, 1979, 377 lpp.
69. Mahmutovs M. Mācību stunda mūsdienās. - R.: Zvaigzne, 1979, 377 lpp.
70. Markova A. Mācīšanās motivācijas veidošanās skolēniem. - R.: Zvaigzne, 1986, 89 lpp.
71. Maslo I. Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. - R.: RAKA, 1995, 172 lpp.
72. Mācību pilnveide 1. klasē. A. Karules red. - R.: Zvaigzne, 1990, 127 lpp.
73. Mācības un audzināšana 2. klasē. A. Karules red. - R.: Zvaigzne, 1987, 138 lpp.
74. Meikšāne Dz. Personība sociālpsiholoģijā. - R.: Zinību biedrība, 1979, 28 lpp.
75. Miltiņa I., Pastare S. Pirmie soļi logopēdijā (I un II daļa). - R.: PIAC, 1997., 175 lpp.
76. Nākotnes izglītības meti UNESCO Starptautiskās komisijas "Izglītība divdesmit pirmajam gadsimtam" ziņojumā. - R.: Vārti, 1998, 51 lpp.
77. Ņesterovs O. Latviešu valodas mācīšanas metodika 1. - 3. klasei. - R.: Zvaigzne, 1979, 225 lpp.
78. Omārova S. Cilvēks runā ar cilvēku. - R.: 1994, 110 lpp.
79. Personības integrēšanās ģimenē, skolā un sabiedrībā: skolotāja loma. Starptautiskas konferences materiāli. - RPIVA: Vārti, 1996, 144 lpp.
80. Pedagoģiskā doma Latvijā līdz 1890. gadam. Antoloģija. - R.: Zvaigzne, 1991, 194 lpp.
81. Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. gada līdz 1940. gadam. Antoloģija. - R.: Zvaigzne, 1994, 237 lpp.

82. Pedagoģija. Babanska J. red. - R.: Zvaigzne, 1987, 157 lpp.
83. Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā. // Gehtmanes red. - R.: Zvaigzne, 1991, 96 lpp.
84. Picka N. Paidegoģiskā psiholoģija. - R.: Selgas apgāds, 1990, 160 lpp.
85. Plotnieks I. Personība un pedagoģiskā saskarsme. - R.: LU, 1993.
86. Ptičkina Ā. Latviešu valoda. Metodiski ieteikumi sākumskolai. - R.: Latv. Rep. Izgl. min. ISEC, 1997, 28 lpp.
87. Ptičkina Ā. Kā mācīsim bērnus lasīt un rakstīt. - R.: Zvaigzne ABC, 1997, 72 lpp.
88. Rakēviča I. Mācību satura integrācija sākumskolā.// Baltijas valstu konference "Sākam mācīties: pieredze, problēmas, risinājumi". - DPU, izd. "Saule", 1998, 7. - 8. lpp.
89. Rubīna A. Latviešu valodas kultūras jautājumi. - R.: Avots, 1989, 219 lpp.
90. Reņģe V., Lūsis R. Personības psiholoģiskā struktūra. - R.: Zvaigzne, 1988, 70 lpp.
91. Rudzītis J. Izziņas darbības pedagoģiskā vadība. - R.: Zvaigzne, 1986, 84 lpp.
92. Rudzītis J. Pedagoģijas sasniegumu ieviešana skolu darbā. - R.: Zvaigzne, 1986, 80 lpp.
93. Rudzītis J. Metodiski materiāli latviešu literatūras skolotājiem. - R.: Izglītība, 1994, 67 lpp.
94. Sadovņikova I. Jaunāko klašu skolēnu rakstu valodas traucējumi. - R.: TIM, 1991, 52 lpp.
95. Sākumskolas mācību priekšmetu vadlīnijas. - R.: ISEC, 1997, 59 lpp.
96. Sešgadīgo bērnu sistemātiskas mācības. A. Karules red. - R.: Zvaigzne, 1988, 126 lpp.
97. Students J. Dzīve un darbi. Rakstu krājums. - R.: RAKA, 1998, 103 lpp.
98. Students J. A. Vispārīgā paidegoģija. - R.: Fr. Baumaņa apgādībā, 1933, 652 lpp.
99. Svešvārdu vārdnīca. R.: Norden, 1996, 799 lpp.

100. Šmits P. Ievads valodniecībā. - R., 1934, 193 lpp.
101. Špona A., Tomsons V. Vērtē studenti. - R.: Ogres tipogr., 1996, 22 lpp.
102. Špona A., Maslo I. Skolas pedagoģiskais process. - R.: Latvijas Pedagogu biedrība, 1991.
103. Špona A. Audzināšanas teorija un metodika. - R.: LU, 1996, 18 lpp.
104. Špona A. Pedagoģisko vērtību būtība.// krāj. Pedagoģiskās vērtības studiju procesā. - R.: LU, 1995.
105. Šteiners R. Bērna audzināšana. - R.: RAKA, 1995, 80 lpp.
106. Svešvārdu vārdnīca. - R.: Apgāds Norden, 1996, 799 lpp.
107. Teivāns E. Ievads speciālajā pedagoģijā. - R. Zvaigzne ABC, 1994, 23 lpp.
108. Timofejevs L., Vengrovs N. Mazā literatūrzinātnes terminu vārdnīca. - R.: Liesma, 1965, 310 lpp.
109. Udaļcova J. Didaktiskās spēles un rotaļas pirmsskolas vecuma bērnu mācīšanā un audzināšanā. - R.: Zvaigzne, 1983.
110. Ūsiņš V., Dēķens K., Dauge A. par skolēna izziņas darbību.// Skolotājs. - 1997, nr.3, 22. - 25. lpp.
111. Valodas rotaļas - nozīmīga stundu un ārpusstundu darba sastāvdaļa. - R., 1981, 18 lpp.
112. Valsts pamatizglītības standarts. - R.: IZM ISEC, 1998, 32 lpp.
113. Valtners A. Cilvēka fizioloģija. - R.: 1995, 136 lpp.
114. Vengers L., Cukermane G. Jaunākā skolas vecuma bērnu individuālās apsekošanas shēma. - R.: 1994, 94 lpp.
115. Vīgante R. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem sākumskolā. - R.: LU, 1996.
116. Vīgante R. Pedagoģiski medicīniskās komisijas loma korekcijas darbā. - R.: LU, 1997.

117. Vīgante R. Speciālo skolu C-līmeņa klašu skolēnu klīniskais un psiholoģiskais raksturojums un attīstība. - R.: 1998, 47 lpp.
118. Vorobjovs A. Psiholoģijas pamati. - R.: Mācību apgāds, 1996, 323 lpp.
119. Ziemele L. Īss ieskats tiflopedagoģijā. - R.: LU, 1994, 19 lpp.
120. Žogla I. Skolēniem par izziņas aktivitāti. - R.: Zvaigzne, 1985, 130 lpp.
121. Žogla I. Vispārīgā didaktika. - R.: 1997, 15 lpp.
122. Žogla I. Skolēnu izziņas attieksme un tās veidošanās. - R.: LU, 1994, 228 lpp.
123. Gardiner A. The theory of speech and language. Oxford, 1932, 103 lpp.
124. Changen in the English language. Learning enviroment and teaching methods. - R.: TEMPUS, 1996.
125. Commission of European Communities Brussels, 29.11.1995.
126. Dupuis G. und Kerkhoff W. Enzyklopadie der Sonderpadagogik und ihrer Nachbargebiete. - 1992, 74 S.
127. Ellis G., Brewster I. The storytelling handbook for primary teachers. - London, 1991, 58 lpp.
128. Kristina Eriksson and Michael Tobin. What you see and what you do not see. Sweden. 1995, 82 lpp.
129. The Dialog Project. Special Needs Education in Denmark. 1993, 78 lpp.
130. Whole language. Theory in use. Edited by Judith M. Newman - USA, 1985, 31 lpp.
131. Haas I. Volksschule. Sonderpadagogig. Schubi. - Salzburg, 1993, 159 S.
132. Klauer K. Grundris der Sonderpadagogik. - 1992, 43 S.
133. Schleswig - Holsteinisches Schulgesetz. - Kiel, 1990, 134 S.
134. Zukunfts Forum III. Bildung in neuen Strukturen - Autonomie der Schule. - Wien, 1992, 339 s.

135. Айдарова Л. Маленькие школьники и родной язык. - Москва, 1988., 120 стр.
136. Аксенова М. Формирования тонких движений пальцев рук у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.-Таллин., 1989, 76 стр.
137. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. (в 2 томах) - Москва, 1980 - Т.1-209 стр.; Т.2-286 стр.
138. Беккер К. П., Совак М. Логопедия.- Москва, 1981, 491 стр.
139. Бейн Э.С., Бурлакова М.К. Восстановление речи у больных с афазией, - Москва, 1982, 94 стр.
140. Боскис Р.М. Глухие и слабослышащие дети.- Москва, 1963, 194 стр.
141. Чиркина Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата.- Москва, 1969, 214 стр.
142. Элконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. - Москва: Знание; 1874
143. Элконин Д.Б. Психология игры.- Москва; 1978-304 стр.
144. Филичева Т., Чирвина Т. Основы логопедии.- Москва, 1989, 238 стр.
145. Хватцев М.Е. Логопедия.- Москва, 1959, 345 стр.
146. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы.- Москва, 1998, 306 стр.
147. Ермаков В.И. , Якунин Г.А. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения.- Москва, 1986, 204 стр.
148. Колшанский Г.В. Логика и структура языка.- Москва, 1965, 173 стр.
149. Лалаева Р.И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. Москва: Просвещение, 1988, 143 стр.

150. Леонтев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения.// Хрестоматия по педагогической психологии.- Москва:1995.
151. Леонгард К. Акцентуированные личности- Киев, 1981,390 стр.
152. Левина Р.Е. Нарушения письма у детей с недоразвитием речи.- Москва, 1961, 249 стр.
153. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. Москва: Педагогика, 189 стр.
154. Логопедия (под редакцией Л.С.Волковой). - Москва: 1989, 528 стр.
155. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Л. : ЛГУ,1973, 157 стр.
156. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.- Москва : Просвещение, 1983, 63 стр.
157. Мастюкова Е.М. Нарушение речи у детей церебральным параличом.- Москва, 1985, 373 стр.
158. Младший школьник как субъект педагогического воздействия.- Ленинград, 1989, 131 стр.
159. Нейман Л.В. Слуховая функция у тугоухих детей.- Москва, 1961, 132 стр.
160. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи\ Ред. В.И.Селивесртов, Б.М.Гриншпун и др.-М. ,1982, 394 стр.
161. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. \Под.ред. Ж.И.Шиф.- Москва, 1965, 165 стр.
162. Правдина О.В. Логопедия.- Москва, 1973, 230 стр.
163. Рау Ф.Ф., Нейман Л.В. Развитие слухового восприятия у тугоухих учащихся.- М., 1981, 168 стр.



164. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка.- Москва, 1979, 235 стр.
165. Смирницкий А.И. Объективность существования языка.- Москва, 1954, 85 стр.
166. Спирова Л.Ф. ,Ястребова А.В. Учителю о детях с нарушениями речи.- Москва, 1976, 173 стр.
167. Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. I . Л., 1958, 140 стр.
168. Штейнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания.- Москва : Парсифаль, 1994
169. Штейнер Р.Духовые основы воспитания.- Оксфор, 1922, 117 стр.
170. Выгодский Л.С. Собрание сочинений. Детская психология, том 4,- Москва: 1984, 283 стр.
171. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания.- Москва, 1983, 30 стр.
172. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. Москва: Просвещение, 1995, 112 стр.
173. Забрамная С.Д. Вам ребенок учится во вспомогательной школе.- Москва: Педагогика, 1993, 46 стр.
174. Замский Х.С. История олигофренопедагогики. - Москва: Просвещение, 1980, 132 стр.
175. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения.-Москва, 1990, 132 стр.

## 1.pielikums

**ANKETA VECĀKIEM*****Mīļie vecāki,***

Jūsu bērns mācās logopēdiskajā skolā, tādēļ lūdzam atbildēt uz anketas jautājumiem.

**1.** Vai, Jūs apmierina pedagogu un logopēdu veiktais darbs bērna valodas attīstīšanā (*atbilstošo atzīmēt*)

- jā

- nē

- daļēji

Lūdzam īsi pamatot savu atbildi .....

.....

**2.** Vai, jūsuprāt, logopēdiskās skolas ir nepieciešamas

- jā

- nē

- nevaru pateikt

Lūdzam īsi pamatot savu atbildi .....

.....

**3.** Kas, jūsuprāt, ir logopēdiskās skolas pozitīvās un negatīvās iezīmes

.....

.....

.....

.....

***Paldies par atsaucību !***

## 2.pielikums

**Aptauja logopēdiem**

*“Tiklīdz bērns piedzīvo, ka ko var, tad sāk augt pašapziņa un arī dziņa uz darbu”*

*/K.Dēķens/*

1. Jūsu logopēda darba stāžs

0 - 1 gads

1 - 5 gadi

5 -10 gadi

2. Vai logopēda darbā Jums ir grūtības?

- jā

- nē

Ja Jūsu atbilde ir pozitīva, lūdzu raksturojiet, kādas ir lielākās grūtības .....

.....

.....

.....

.....

***Paldies par atsaucību!***  
***Jūsu atbildes palīdzēs plānot turpmāko***  
***logopēdu semināru saturu.***

## 3.pielikums

**DRAUDZIŅ!**

Tu esi pabeidzis sākumskolu un mācies "vecākajās klasēs", bet tagad atceries skolai gaitu sākumu .....

Lūdzu dalies savās atmiņās:

1. Vai Tev 1.-4.klasē bija valodas traucējumi?

- jā

- nē

- neatceros

2. Vai Tu apmeklēji logopēdiskās nodarbības?

- jā

- nē

- daļēji

3. Vai Tu pārdzīvoji to, ka Tev ir valodas traucējumi

- jā

- nē

- neatceros

Kādēļ Tu pārdzīvoji .....

.....

4. Kas Tevi visvairāk uztrauca, nepatika? .....

.....

.....

***Paldies par atsaucību, tas paliks mūsu noslēpums !***

## 4.pielikums

**Cienījamā kolēģe!**

*Kompetenta, labvēlīga saskarsme - patiesi, ir vienīgā, īstenā cilvēku dzīves greznība*

*/ A.de Sent-Ekziperī/*

**1.** Vai ikdienas darbā regulāri ievērojat skolēna attīstības un vecuma īpatnības ?

- jā
- nē
- daļēji
- nezinu šīs īpatnības

Jūsu domas šajā jautājumā .....

.....

**2.** Vai uzskatāt 1.-4.klašu skolēnus par individualitātēm?

- jā
- nē
- daļēji
- nezinu

Jūsu domas šajā jautājumā .....

.....

**3.** Vai, Jūsaprāt, 1.un 2.jautājums ir aktuāls arī Jūsu skolā?

- jā
- nē
- daļēji
- nezinu

***Paldies par atbildēm !***

## 5.pielikums

## D.Stotta skolas dezadaptācijas novērojumu karte

## I Neuzticība.

Neuzticība pret nepazīstamiem cilvēkiem, lietām un situācijām.

Bērnam jāpieliek lielas pūles veiksmes iegūšanai.

1 – 11 – maz izteikti.

12 – 17 – smagas novirzes.

1. Runā ar skolotāju tikai tad, kad atrodas vienatnē ar viņu.
2. Raud, kad saņem aizrādījumu.
3. Nekad, nevienam nepiedāvā palīdzību, bet labprāt palīdz, ja viņam to lūdz.
4. "Pakļautais" bērns (uzņemas "neizdevīgas" lomas, piem., spēles laikā skrien pēc bumbas, kamēr pārējie mierīgi nolūkojas).
5. Pārāk uzbudināts, lai būtu paklausīgs.
6. No bailēm melo.
7. Mīl, ja viņam simpatizē (bet pats to neprasa).
8. Nekad neatnes skolotājam ziedus.
9. Nekad nenēs un nerāda skolotājam atrastās mantas.
10. Viņam tikai viens labs draugs, pārējos zēnus un meitenes ignorē.
11. Ar skolotājiem sveicinās tikai tad, ja skolotājs pievērsīs viņam uzmanību.
12. Pie skolotāja pēc paša iniciatīvas nekad nepienāk.
13. Pārāk kautrīgs, lai ko prasītu (piem. palīdzību).
14. Ātri kļūst "nervozs", raud, sarkst, ja uzdod jautājumu.
15. Rotaļās un spēlēs aktīvi nepiedalās.
16. Neskaidri runā, murmina, sevišķi tajos gadījumos, ja ar viņu sveicinās.

## II Depresija

1 – 6 liecina par depresiju vieglā formā.

Vērojama garastāvokļa un aktivitātes maiņa,

7 – 8 norāda uz ātru uzbudināmību,

9 – 20 norāda uz asām depresijas formām.

1. Atbildot stundā dažreiz izrāda centību, dažreiz ne par ko neinteresējas.
2. Atkarībā no pašsajūtas lūdz vai nelūdz palīdzību uzdevumu veikšanā.

3. Izturas dažādi. Centība mācībās mainās gandrīz katru dienu.
4. Rotaļās gan aktīvs, gan apātisks.
5. Brīvajā laikā dažreiz vērojams pilnīgs intereses trūkums.
6. Veicot darbu centīgs, dažreiz nē.
7. Nepacietīgs. Zaudē interesi par paveikto darbu.
8. Sadusmots, reaģē ļoti asi.
9. Spēj strādāt vienatnē, bet ātri nogurst.
10. Darba veikšanai pietrūkst fizisks spēks.
11. Neizrāda iniciatīvu klasē.
12. Apātisks, pasīvs, neuzmanīgs.
13. Bieži var novērot pēkšņas enerģijas svārstības.
14. Kustības palēninātas.
15. Pārāk apātisks, lai par kaut ko uztrauktos.
16. Skats "truls" un vienaldzīgs.
17. Rotaļās vienmēr slinks un apātisks.
18. "Sapņo vaļējām acīm".
19. Neskaidri runā, murmina.
20. Izsauc apkārtējo līdzjūtību (nomākts, nelaimīgs), reti smejas.

### III Noslēgts sevī.

Izvairās no savstarpējās saskarsmes ar citiem.

Izrāda nepatiku pret mīlestības jūtām, ko citi tam izrāda.

1. Nekad nevienu nesveicina.
2. Nereaģē uz sveicināšanos.
3. Neizrāda draudzību un labestību pret citiem.
4. Izvairās no sarunām.
5. Sapņo un nodarbojas ar kaut ko citu ("dzīvo savā pasaulē").
6. Neizrāda nekādu interesi pret darbu.
7. Neizrāda interesi pret kolektīvām rotaļām.
8. Izvairās no citiem.
9. Turas tālāk no pieaugušajiem.
10. Pilnīgi izolējas no citiem bērniem.
11. Rada iespaidu it kā citus neredz.
12. Sarunā tramīgs, novīrās no sarunu tēmas.

## 13. Izturas kā “tramīgs dzīvnieks”.

## IV Uztraukums attiecībā pret pieaugušajiem.

Izrāda bažas un pārliecības trūkumu. Viņu uztrauc – vai pieaugušie interesē par viņu, vai mīl.

1 – 6 - cenšas pārliecināties vai pieaugušie viņu mīl.

7 – 10 - pievērš sev uzmanību un cenšas panākt pieaugušo mīlestību.

11 – 16 – izrāda lielu uztraukumu vai pieaugušie viņu “uzņem”.

1. Labprāt veic savus pienākumus.
2. Pārāk izteikti sveicinās ar skolotāju.
3. Apnicīgi runā.
4. Cenšas skolotājam nest ziedus.
5. Bieži nes skolotājam parādīt atrastās mantas, zīmējumus utt.
6. Pārāk draudzīgs attieksmē pret skolotāju.
7. Pārspīlēti stāsta skolotājam par savu nodarbošanos ģimenē.
8. “Lišķīgs”, cenšas patikt skolotājam.
9. Vienmēr atradīs iemeslu, lai pievērstu skolotāja uzmanību.
10. Vienmēr nepieciešama skolotāja palīdzība un kontrole.
11. Cenšas iegūt skolotāja simpātijas. Nāk pie skolotāja stāstīt dažādus sīkumus sūdzas par klases biedriem.
12. Cenšas “monopolizēt” skolotāju.
13. Stāsta fantastiskas, izdomātas situācijas.
14. Cenšas pievērst sev pieaugušo uzmanību.
15. Pārāk norūpējies par to, lai pievērstu pieaugušo uzmanību.
16. Atkāpjas, ja pūles nevainago panākumi.

## V Naidis pret pieaugušiem

1 – 4 – nepatika pret pieaugušajiem, kura var būt par cēloni depresijai.

5 – 9 – attieksme pret pieaugušajiem gan naidīga, gan labvēlīga.

10 – 17 – atklāts naidis.

18 – 24 – pilnīgs, nekontrolējams naidis.

1. Novērojamas krasas izmaiņas garastāvoklī.
2. Izteikti neiecietīgs, izņemot tos gadījumus, kad atrodas “labā” garastāvoklī.



3. Izrāda centību darbā.
4. Bieži sliktā garastāvoklī.
5. Atkarībā no garastāvokļa piedāvā savu palīdzību.
6. Ja kaut ko lūdz skolotājam, mēdz būt sirsnīgs, dažreiz vienaldzīgs.
7. Gan sveicinās, gan izvairās sveicināties ar skolotāju.
8. Atbildot uz sveicienu var izpaust niknumu vai aizdomīgumu.
9. Dažreiz draudzīgs, dažreiz sliktā garastāvoklī.
10. Ļoti mainīga uzvedība. Dažreiz liekas, ka viņš tīšuprāt slikti veic darbu.
11. Bojā sabiedrisko un personisko īpašumu (mājās, skolā, transportā u.c.).
12. Vulgāra valoda, zīmējumi.
13. Nepatīkams, sevišķi, ja cenšas aizsargāties no viņam izvirzītajiem aizrādījumiem.
14. “Burkšķ zem deguna”, ja par kaut ko ir neapmierināts.
15. Negatīvi izturas pret aizrādījumiem.
16. Dažreiz bez iemesla melo.
17. Vienu vai divas reizes tika pieķerts zogot naudu, saldumus, vērtīgus priekšmetus.
18. Vienmēr uz kaut ko pretendē, uzskata, ka nepatiesi nosodīts.
19. “Mežonīgs” skats. Skatās no “pies apakšas”.
20. Ļoti nepaklausīgs, neievēro disciplīnu.
21. Agresīvs (k dzied, draud, pielieto spēku).
22. Labprāt draudzējas ar “aizdomīgiem tipiem”.
23. Bieži zog naudu, saldumus, vērtīgus priekšmetus.
24. Nepiedienīga uzvedība.

## VI Uztraukums pret bērniem.

Uztraucās par to, kā pret viņu izturēsies bērni.

Dažreiz tas izpaužas atklātā naidā.

1. “Tēlo varoni”, sevišķi, ja saņem aizrādījumus.
2. Nevar noturēties “netēlot” pārējo klātbūtnē.
3. Cenšas izlikties par “muļķīti”.
4. Pārāk drošs (riskē bez vajadzības).
5. Rūpējas par to, lai vienmēr atrastos labākās attiecībās ar vairākumu, viņu viegli vadī
6. Mīl būt uzmanības centrā.
7. Rotaļājas tikai ar vecākiem bērniem.
8. Cenšas veikt atbildīgu pienākumu, vienaldzīgi izturoties, vai spēš to padarīt.

9. Lielīgs citu bērnu klātbūtnē.
10. Izturas kā āksts, izrāda sevi.
11. Skaļi uzvedas, kad skolotāja nav klasē.
12. Izaicinošs apģērbs (bikses, frizūra – zēniem, kosmētika – meitenēm).
13. Ar lielu entuziasmu bojā sabiedrisko īpašumu.
14. Muļķīgi izlēcieni vienaudžu vidū.
15. Atdarina citu huligāniskos izlēcienus.

## VII Sociālās normativitātes trūkums.

Nedrošība pieaugušo atbalstam, kura negatīvi izpaužas:

1 – 5 – cenšas patikt pieaugušajiem.

6 – 9 – vecākiem bērniem norāda uz vēlēšanos būt patstāvīgiem.

10 – 16 – liecina par nesmalkjūtību sīkumos.

16 – uzskata, ka pieaugušie nav tiesīgi traucēt.

1. Nav ieinteresēts mācīties.
2. Strādā skolā tikai tad, ja kāds “stāv līdzās” vai kad piespiež to darīt.
3. Ārpus skolas strādā tikai tad, ja viņu kontrolē.
4. Nav kautrīgs, bet izrāda vienaldzību atbildot skolotājam.
5. Nav kautrīgs, bet nekad nelūdz palīdzību.
6. Labprāt nekad neuzņemas darbu.
7. Nav ieinteresēts pieaugušo atbalstā vai nosodījumā.
8. Noved līdz minimumam attiecības ar skolotāju, pret citiem izturas normāli.
9. Izvairās no skolotāja, bet ar citiem sarunājas.
10. Ņem svešas grāmatas bez atļaujas.
11. Noraksta mājas darbus.
12. Egoistisks, mīl intrigas, traucē citiem rotaļāties.
13. Rotaļās ar citiem izrāda viltību un negodīgumu.
14. “Negodīgs spēlmanis” rotaļās.
15. Nespēj skatīties otram acīs.
16. Noslēpumains un neuzticīgs.

## VIII Naidis pret bērniem.

1. Traucē citiem rotaļāties, izsmej baida citus.

2. Nelabvēlīgs pret tiem bērniem, kuri “ārpus viņa draugu loka”.
3. Apnīk citiem.
4. Strīdās, apvairo citus.
5. Ar saviem aizrādījumiem cenšas panākt grūtības citiem.
6. Slēpj vai iznīcina svešus priekšmetus.
7. Sliktas attiecības ar pārējiem bērniem.
8. Traucē vājākiem.
9. Citi bērni nemīl un nevar ciest viņu.
10. Kaujoties izmanto nepiedienīgus paņēmienus (kož, skrāpē).

### IX Neiecietība

Neiecietīgs, nespēj strādāt, koncentrēt uzmanību.

Patīk īslaicīgi, viegli panākumi. Izvairās no grūtībām.

1. Nekārtīgs.
2. Atsakās no kontakta ar citiem( tā, ka aizvaino otru).
3. Viegli samierinās ar neveiksmēm.
4. Rotaļās nesavaldīgs.
5. Nepunktuāls. Bieži zaudē vai aizmirst grāmatas, zīmuļus u.c..
6. Bezatbildīgi veic darbu.
7. Neizrāda centību skolas uzdevumu veikšanā.
8. Nespēj strādāt viens.
9. Klasē neuzmanīgs.
10. Nezina ko darīt ar sevi.
11. Pārāk nemierīgs, lai atcerētos pieaugušo aizrādījumus.

### X Emocionālā spriedze.

1 – 5 – liecina, ka emocionāli nav nobriedis.

6 – 7 – piemīt nopietnas bailes.

8 – 10 – liecina par pastaigām un nepunktualitāti.

1. Rotaļas ar rotaļlietām, kuras viņa vecumam vairs neatbilst.
2. Mīl rotaļas, bet arī ātri zaudē interesi par tām.
3. Pārāk infantīls sarunā.
4. Pārāk “nenobriedis”, lai izpildītu norādījumus.

5. Rotaļājas tikai ar jaunākā vecuma bērniem.
6. Pārāk uztraukts, lai kaut ko izlemtu.
7. Citi bērni traucē viņam ("grēkāzis").
8. Viņu bieži tur aizdomās par neattaisnoti kavētām stundām, kaut gan īstenībā to izdarījis.
9. Bieži kavē.
10. Aiziet no dažām stundām.
11. Neorganizēts, nesavākts.
12. Klasē izturas kā atvairītais.

### XI Neirotiskie simptomi.

1. Stostās. "Grūti izdabūt no viņa vārdus".
2. "Runā bez satura".
3. Bieži mirkšķina.
4. Nepārdomātas roku kustības. Dažādi "triki".
5. Grauž nagus.
6. Iet palecoties.
7. Sūkā pirkstu (vecāki par 10 gadiem).

### XII Nelabvēlīgi vides apstākļi.

1. Bieži neapmeklē skolu.
2. Nav skolā dažas dienas.
3. Vecāki apzināti melo, lai attaisnotu kavējumus.
4. Spiests palikt mājās, lai palīdzētu vecākiem.
5. Nekārtīgs un netīrīgs.
6. Izskatās tā, it kā slikti barots.
7. Izteikti neglītāks par pārējiem.

### XIII Seksuālā attīstība.

1. Ļoti agra attīstība, jūtīgs pret pretējo dzimumu.
2. Dzimumattīstības traucējumi.
3. Izvirtīgas noslieces.

#### XIV Garīgā atpalcība.

1. Atpaliek mācībās.
2. “Dumjš” priekš sava vecuma.
3. Neprot lasīt.
4. Nesaprot elementāro matemātiku.
5. Pilnīgi nesaprot matemātiku.
6. Citi bērni pret viņu izturas kā pret “muļķīti”.
7. Vienkārši dumjš.

#### XV Slimības, traucējumi organismā.

1. Nepareizi elpo.
2. Bieži saaukstējas.
3. Bieži asiņo deguns.
4. Elpo caur muti.
5. Nosliece uz ausu slimību.
6. Nosliece uz ādas slimībām.
7. Sūdzas par sāpēm kuņģī un sliktu dūšu.
8. Biežas galvassāpes.
9. Nosliece uz bālumu vai pārmērīgu sarkšanu.
10. Slimīgi, apsarkuši plaksti.
11. Ļoti aukstas rokas.
12. Šķībacainība.
13. Slikta kustību koordinācija.
14. Nedabīgas ķermeņa pozas.

#### XVI Fiziski defekti.

1. Slikta redze.
2. Vāja dzirde.
3. Pārāk mazs augums.
4. Pārmērīgs resnums.
5. Citas novirzes ķermeņa uzbūvē.

Novērojumu karte.

Vārds, uzvārds \_\_\_\_\_ Vecums \_\_\_\_\_ Datums \_\_\_\_\_ Klase \_\_\_\_\_.

I	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
	II		1	2	3	4	5	6	7	9	10	8	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
		III			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13								
IV	1	2	3	4	5	6	7	9	11	13	15	8	10	12	14	16									
	V		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
		VI		2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	11	12	13	14	15							
VII		1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	7	12	13	14	15	16								
VIII		1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	2													
		IX				1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
		X		1	2	3	4	5	9	10	6	7	8	11	12										
		XI				2	3	4	1	5	6	7													
		XII		1	2	3	4	5	6	7															
		XIII				1	2	3																	
		XIV		1	2	3	4	5	6	7															
XV	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14											
	XVI				1	2	4	5	3																