

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PIEAUGUŠO PEDAGOĢISKĀS IZGLĪTĪBAS CENTRS

**KRĀSU IZMANTOŠANA SKOLĒNU AR VIDĒJI SMAGIEM UN
SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM
LASĪTPRASMES APGUVĒ**

DIPLOMDARBS

Autore: **Indra Timofejeva**

Studenta apliecības Nr.: it17026

Darba vadītāja: docente Dr. paed. **Rasma Vīgante**

RĪGA 2019

Anotācija

Diplomdarbā „Krāsu izmantošana skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem lasītprasmes apgūvē” veikts teorētiskais pētījums par vidēji smagas un smagas garīgās attīstības traucējumiem, intelektuālās, fiziskās un emocionālās attīstības īpatnībām, par lasītprasmes apguves ietekmes faktoriem, par lasīšanas traucējumiem.

Diplomdarba izstrādes laikā tika veikts praktiskais pētījums par krāsu izmantošanu lasītprasmes attīstīšanā.

Pētījuma mērķis bija izpētīt lasītprasmes apguvi, izmantojot krāsas, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Pētījumā piedalījās pieci speciālās internatpamatskolas sestās klases skolēni.

Diplomdarbs sastāv no ievada, trim nodaļām, deviņām apakšnodaļām, nobeiguma, literatūras avotu saraksta, pielikuma.

Atslēgvārdi: lasītprasme, skolēns, vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi, krāsa, lasītprasmes iemaņas.

Annotation

In the diploma paper “Use of Colors for the Learning of Pupils with Moderate and Severe Mental Impairment in Reading” a theoretical study was carried out on moderate and severe mental development disorders, intellectual, physical and emotional development peculiarities, reading literacy impact factors, reading disabilities.

During the elaboration of the diploma paper, a practical study was carried out on the use of color in the development of reading literacy.

The aim of the study was to study the acquisition of reading skills using colors, pupils with moderate and severe mental disabilities.

The study was attended by five pupils of the sixth grade of the special boarding school.

The diploma paper consists of an introduction, three chapters, nine subdivisions, a list of final, literature sources, an appendix.

Keywords: literacy, pupil, moderate and severe mental disability, color, reading skills.

SATURS

Ievads	5
1. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem pedagoģiski psiholoģiskais raksturojums	7
1.1. Intelektuālās attīstības īpatnības	7
1.2. Fiziskā attīstība un roku pirkstu muskulatūras attīstība	12
1.3. Emocionālās attīstības īpatnības	15
2. Lasītprasmes apguves īpatnības skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem	18
2.1. Lasītprasmes apguves ietekmes faktori.....	18
2.2. Uztveres un uzmanības traucējumi	22
2.3. Lasīšanas traucējumi	26
3. Lasītprasmes veidošana ar krāsu palīdzību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem	30
3.1. Pētījumā izmantoto metožu un pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums	30
3.2. Sākotnējais pētījums un krāsu izmantošana lasītprasmes apguvē	36
3.3. Noslēguma pētījums un rezultātu analīze.....	44
Nobeigums.....	51
Izmantotā literatūra un avoti.....	53
Pielikums	55
1. pielikums Pedagoģiskās novērošanas protokols.....	56
2. pielikums Nodarbību plānošana	57

IEVADS

Cilvēki informāciju pēdējos gados galvenokārt iegūst klausoties un skatoties medijus. Savukārt prasmes un iemaņas apgūst savā tuvākajā vidē – ģimenē. Mūsdienu tehnoloģiju gadsimtā visbiežāk no mazotnes jau tiek izmantoti i-phone, planšetes un planšetdatori, kas neveido un neattīsta ikdienas prasmes un iemaņas. Tehnoloģiju izmantošana tiek pielietota informācijas iegūšanai, bet ne lasītprasmes attīstīšanai. Tas neveicina konkrēto uztveri un koncentrēšanos, kas nepieciešama lasītprasmes veicināšanai. Lai veicinātu lasītprasmi nepieciešams izmantot bērna praktisko darbību, tas nozīmē, pielietojot burtu kubikus, sīkās motorikas darbību uz dažādām virsmām. Sajūtu veidošanās pirkstos un skaņas saklausīšana, burzot papīru, veicina bērnam interesi turpmākai darbībai ar preses izdevumiem un grāmatām.

Arī skolēnus izglīto, izmantojot televīziju, jaunās tehnoloģijas, preses izdevumus un grāmatas. Bet ir skolēni, kuri nevar un nav apguvuši lasītprasmi vai lasa ļoti slikti. Daļa skolēnu neatpazīst burtus. „Lai to spētu, nepieciešamas dziļas un ļoti specifiskas zināšanas, ko var sniegt tikai ilgstošas saskarsmes pieredze un galvenais – zinātniski pamatotas speciālās psiholoģijas un pedagoģijas zināšanas par bērniem ar garīgas attīstības traucējumiem. Visas mūsu darbības centrā ir un paliek skolēns ar savām kognitīvās attīstības un personības īpašībām” (Liepiņa, 2007, 7).

Mūsdienās ir pieejamas dažādas lasītprasmes attīstīšanas metodes, kuras ne vienmēr palīdz skolēniem ar vidēji smagas un smagas garīgas attīstības traucējumiem apgūt lasītprasmi. Bet katrs skolēns ir indivīds, katram ir nepieciešama sava pieeja, savas metodes. Vārda lasīšanas izpratne notiek vārda redzes attiecināšanā ar lasītā vārda dzirdes uztveri.

Skolēnus, kuriem nepieciešamas speciālās izglītības programmas iekļauj arī vispārizglītojošās skolās. Bet lielākā daļa šo skolēnu apmeklē speciālās skolas. Šie skolēni tiek mācīti atbilstoši viņu spējām, prasmēm un iemaņām.

Strādājot ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, 16 gadus, izvirzījās jautājums par labāku, saprotamāku, pieejamāku lasītprasmes apguvi šādiem skolēniem. Līdz ar to aktuāla ir **darba tēma** „*Krāsu izmantošana skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem lasītprasmes apguvē.*”

Pētījuma mērķis: izpētīt lasītprasmes apguvi, izmantojot krāsas, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Pētījuma objekts: krāsu izmantošana skolēnu lasītprasmes attīstīšanā.

Pētījuma subjekts: skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem lasītprasme.

Pētījuma uzdevumi:

1. Izpētīt un analizēt teorētisko literatūru.
2. Raksturot pētījumā izmantotās metodes un iesaistītos skolēnus.
3. Izpētīt un aprobēt pedagoģisko izmēģinājuma darbību.
4. Apkopot un analizēt pētījumā iegūtos rezultātus.

Pētījuma jautājums: kā sekmīgi izmantot krāsas lasītprasmes apgūšanā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem?

Pētījuma metodes: teorētiskās literatūras analīze,
dokumentu izpēte,
pedagoģiskā novērošana,
pedagoģiskais eksperiments,
matemātiskās metodes,
datu apstrādes statistiskā metode.

Pētījuma bāze: internātpamatskolas pieci 6. klases skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Darbs sastāv no trīs nodaļām, deviņām apakšnodaļām, nobeiguma, 37 izmantoto informācijas avotu saraksta un 2 pielikumiem. Darbā ir 24 attēli, 3 tabulas.

Darba tēma ir ļoti specifiska un šaura, bet tai pašā laikā, šo metodi varētu pielietot arī citās mācību programmās, kur izkristalizējas dotā darba **atslēgas vārdi:** *lasītprasme, skolēns, vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi, krāsa, lasītprasmes iemaņas.*

1. SKOLĒNU AR VIDĒJI SMAGIEM UN SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM PEDAGOĢISKI PSIHOLOĢISKAIS RAKSTUROJUMS.

1.1. Intelektuālās attīstības īpatnības

Bērna personība attīstās, apgūstot citu cilvēku pieredzi saskarsmē un sadarbībā ar pieaugušo. Iegūtā pieredze veido jūtu un emociju, prasmju un iemaņu, paradumu un zināšanu dinamisku sistēmu (Kaņepēja, Lieģeniece, Mangule, Ukstiņa, Dzintere, Stangaine, Miķelsone, Millere, Platpers, Gaugere, 2012, 167).

Intelektuālā attīstība – attīstības veids, kam cilvēks ir pakļauts no dzimšanas līdz pat mūža galam. Bērna attīstībā iedala fizisko, sociālo, emocionālo, valodas un intelektuālo attīstību. To raksturo bērna spēja sākt saprast savu apkārtējo pasauli, vidi un apgūt zināšanas (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 140).

Bērniem, ar garīgās attīstības traucējumiem, psiholoģiskajā raksturojumā, pēc S. Liepiņas uzskatiem, īpaša nozīme ir domāšanas spēju, loģiskās atmiņas, uzmanības, iztēles un citu izziņas procesu veidošanā. „Garīgās attīstības traucējumi aptver visu psihi kopumā” (Liepiņa, 2008, 61).

Analizējot autore S. Liepiņas grāmatu, skolēni ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem (Moderate) iekļaujas „apmācāmo” kategorijā. Savukārt pieaugušie indivīdi sasniedz līmeni, kas atbilst 4 – 7 gadu veca bērna attīstības līmenim. „Dažus var iemācīt nedaudz lasīt un rakstīt, daži var sasniegt labu runas attīstības līmeni, viņu mācību temps ir lēns, sapratnes līmenis ievērojami ierobežots” (Liepiņa, 2008, 71).

Tie, kam ir smagi garīgās attīstības traucējumi (Severe), tiek saukti par apgādājamajiem vai atkarīgajiem „atpalikušajiem”. Šiem indivīdiem ir smagi aizkavēta runas un motorā attīstība, ir sensorie un motorie traucējumi. Labi, ja viņi var sasniegt ierobežotas pašaprūpes iemaņas. Šie indivīdi var dzīvot tikai un vienīgi kopā ar aprūpētāju (Liepiņa, 2008, 72).

Grāmatas autoru L. Barjaeva, I. Bgažnokova, D. Boikovs, A. Zarins, S. Komorova, E. Loginova (*Л. Баряева, И. Бгажнокова, Д. Боиков, А. Зарин, С. Комарова, Е. Логинова*), pieredze rāda, ka bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ir spējīgi adaptēties tuvākajā apkārtņē, kas ir rādītājs viņu kopējai attīstībai, kā arī intelektuālajai attīstībai (*Баряева, Бгажнокова, Боиков, Зарин, Комарова, Логинова*, 2010).

G. Svence uzsver, ka pusaudžu psihisko attīstību raksturo hormonu vētras, komformisms, morālais relatīvisms, autoritāšu maiņa, emancipācija. Opozīcija, kritika,

pašapliecināšanās, sensitivitāte, pašcieņa, pretenziju līmeņa paaugstināšanās, infantilisms, rakstura akcentuācija, emocionālās kompensācijas reakcijas (Svence, 1999, 121).

“Audzināšanas procesā notiekošā intelektuālā attīstība ir attieksmju pozīcijas veidošana pret zināšanām, izziņas darbību un prāta (intelekta) attīstību” (Zelmenis, 2000, 213).

Attīstību iekļauj audzināšanā kā radošu iespēju veicināšanu, lai, attīstītu ko jaunu un radītu nebijušu. Attīstība ir cilvēka fiziskās, intelektuālās un tikumiskās izaugsmes process. Kā arī pēc I. Jurgenas uzskatiem, aptver kvantitatīvās un kvalitatīvās iedzimto un iegūto īpašību pārmaiņas (Jurgena, 2001, 23).

Intelektuālās spējas ir prāta attīstības pakāpe, kas dara cilvēku spējīgu abstrakti domāt; izpildīt domāšanas galvenās operācijas; izprast darbības paņēmienus, kuri ir kopīgi dažādiem darba veidiem un mācību priekšmetiem, un izmantot tos jaunu uzdevumu risināšanai, pieņemot lēmumu, paredzēt iespējamās darbības rezultātus vai arī noteikt parādību vai notikumu likumsakarīgu iestāšanos (Iļjina, 1971).

R. Fišers uzskata, ka intelekts visumā ir galvas smadzeņu bioloģisko īpašību izpausme un tas lielākoties tiek pārmantots. To aktivizē sociālā pieredze, ģimene un kultūras vide (Fišers, 2005).

Savukārt Ž. Piažē savā grāmatā raksta par somotoro intelektu un praktisko intelektu. Tā bērns veido savu pasauli. Ž. Piažē secina, ka pasaules izveidošana ar somotoro intelektu nebūt nebeidzas. Pasaules veidošana turpinās domāšanas attīstības periodos (Piažē, 2002, 313).

Intelektuālās audzināšanas uzdevumi, pēc V. Zelmeņa, ir attīstīt bērnu zinātkāri un izziņas interesi (Zelmenis, 1991).

Pamatojoties uz minēto autoru darbiem, diplomdarba autore raksta par atmiņu, domāšanu, uztveri, uzmanību un iztēli kā galvenajām intelekta īpašībām, kas nepieciešamas lasītprasmes apgūšanā.

Pēc S. Liepiņas grāmatas, atmiņa ir uztveres un pagātnes pieredzes rezultāta organizēšanas un saglabāšanas process, kas protams ir atkarīgs no augstākās nervu sistēmas darbības īpatnībām. Katra skolēna ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem atmiņai ir lielas individuālas atšķirības. Ar vārdisko materiālu skolēni iepazīstas klausoties, vēlāk, iespējams, lasot balsī vai klusu pie sevis (Liepiņa, 2008, 179).

Atmiņa ir psihisks process, kurā bērns iegaumē, saglabā atmiņā, reproducē un aizmirst domas, kustības, tēlus. Ar atmiņas palīdzību bērns uzkrāj zināšanas un tās var izmantot pēc vajadzības. Atmiņas funkcijas – iegaumēšana, saglabāšana, reproducēšana un aizmiršana (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 42).

Analizējot L. Nīlsena un L. Šunksa grāmatu, ir īslaicīgā atmiņa, kura spēj noturēt 6 – 7 informācijas dažu sekunžu laikā, bet ja cilvēks neko neuzsāk, lai tās informācijas paturētu, tās pazūd. Un ir ilgstošā atmiņa, kur informācija nogulst tā, ka to var atsaukt prātā (Nīlsens, Šunks, 2002).

Domāšana – cilvēka psihiskās darbības augstākā forma, vispārināta īstenības atspoguļošana smadzenēs, atklāj pašas būtiskākās attiecības starp priekšmetiem un parādībām (Galvenā enciklopēdiju redakcija, 1984, 129).

Domāšana – cilvēka objektīvās īstenības izziņas augstākā pakāpe, kas ļauj iegūt zināšanas par pasaules objektiem, to īpašībām un attiecībām, ko nevar uztvert ar jutekļu palīdzību. Domāšana ir psihisks izziņas process, kurā ar runas palīdzību notiek netieša īstenības atspoguļošana (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 84).

Domāšana, pēc A. Vorobjova domām, ir cieši saistīta ar tiešo izziņu. Domāšana cieši saistīta ar jūtām un uztveri. Ar domāšanas palīdzību cilvēks atspoguļo parādību un priekšmetu būtiskās iezīmes. Arī S. Liepiņa un Ž. Piažē uzskata, ka tikai domāšanas rezultātā bērnam var veidoties izpratne starp dažādiem priekšmetiem un parādībām (Liepiņa, 2008; Piažē, 2002).

E. Strebeļeva (*E. Стребелева*) uzskata, ka darbības ar priekšmetiem rada bērnam stimilējošu motivāciju izteikt savas veiktās darbības. Runāšana par savām veiktajām darbībām veicina domāšanu. Un domāšanas attīstība rada lielu ietekmi uz bērna runas attīstību (Стребелева, 2004).

Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, analizējot Ž. Piažē un S. Liepiņas grāmatas, raksturīga darbīgā domāšana, kura cieši saistīta ar praktisko darbību.

Verbāli loģiskā domāšana bērniem, ar garīgās attīstības traucējumiem, attīstās tikai pakāpeniski. Bieži ar lielu novēlošanos un tās dziļie traucējumi, pēc S. Liepiņas domām, saglabājas uz visu mūžu un ir viens no teorētisko zināšanu apgūšanas šķēršļiem.

Analizējot S. Liepiņas un A. Vorobjova grāmatas, diplomdarba autore secina, ka domāšanas procesā katrs bērns veic vairākas domāšanas operācijas: analīzi un sintēzi, klasifikāciju un sistematizāciju, salīdzināšanu, vispārināšanu, abstrahēšanu un konkretizēšanu (Liepiņa, 2008; Vorobjovs, 1996).

Domāšanas operācijās, pēc I. Freimaņa, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem, vairāk balstās uz ārējām pazīmēm, kuras lielākoties ir nebūtiskas (Freimanis, 2007), un mazsvarīgas.

Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem izdala tikai spilgtāk izteiktos, atšķirīgos komponentus. Analīzē parasti visas daļas, detaļas šķiet viennozīmīgas. Šie bērni ļoti vienkāršo salīdzināšanu, novirzās no uzdevuma. Pēc S. Liepiņas domām, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir grūti saskatīt atšķirības starp līdzīgiem objektiem (burtiem). Biežāk izdala

vizuāli uztveramas īpašības – lielumu, krāsu. Valodas un domāšanas izkopšanas un attīstīšanas rezultātā, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem pamazām apgūst elementārās vispārināšanas, abstrahēšanas, konkretizēšanas un klasificēšanas spējas (Liepiņa, 2008, 213-216).

Iztēle ir ļoti cieši saistīta ar atmiņu, pēc A. Vorobjova domām, tās pamatmateriāls ir priekšstati, to pārveidošana. Atmiņas priekšstati papildinās ar iztēles tēliem. „Iztēlei piemīt neaizvietoama loma cilvēka praktiskajā darbībā” (Vorobjovs, 1995, 96).

Iztēle – psihisks process, kura izpratne ir jaunu tēlu veidošanās, radoši pārveidojot uztverto. Iedala pasīvajā, aktīvajā, reproduktīvajā, radošajā iztēlē (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 146).

Arī S. Liepiņa uzskata, ka iztēle ieņem svarīgu un īpatnēju vietu apkārtējās pasaules priekšmetu un parādību izzināšanā, zināšanu apgūvē, izprašanā, gan apkārtējās pasaules pārveidošanā (Liepiņa, 2008). Viņa atzīst, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, dominē netīšā iztēle, kas vairumā saistīta ar organisko, primāro vajadzību apmierināšanu. Šie netīšās iztēles priekšstati var radīt neapreķināmu, neadekvātu un pat bīstamu bērnu rīcību. Tādēļ skolās tiek biežāk un ilgāk lietoti dažādi uzskates varianti.

Atmiņas un domāšanas traucējumi īpaši negatīvi ietekmē radošo iztēli, jo tā noris savdabīgi, ar lielām grūtībām. S. Liepiņa piemin savā grāmatā, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem rodas arī nereāli iztēles varianti, bet ir arī bērni, kuriem atklājas radošas spējas kādā mākslas nozarē (Liepiņa, 2008).

Atmiņa – psihisks process, kurā cilvēks iegaumē un saglabā atmiņā, reproducē un aizmirst domas, tēlus, kustības, to pieredzi. Atmiņā cilvēks uzkrā zināšanas, var tās izmantot pēc vajadzības (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 42).

Atmiņas procesā piedalās visa centrālā nervu sistēma. ir īslaicīgā un ilglaicīgā atmiņa. Katru no tām nodrošina atšķirīgi fizioloģiski mehānismi (Dūka, 2003, 69).

Uzmanība ir viens no galvenajiem nosacījumiem, kas cilvēkam nodrošina sekmīgu zināšanu un prasmju apguvi, un veido kontaktu ar pieaugušo, tā uzskata E. Strebeļeva un A. Kataeva (*E. Стребелева, А. Катаева*). Ja bērnam ir uzmanības trūkums, tad viņš nespēj imitēt pieaugušā rīcību, nespēj veikt darbības pēc parauga un nespēj izpildīt mutiskas instrukcijas. Bērniem uzmanību piesaista spilgti priekšmeti, kustības un skaņa (Стребелева, Катаева, 2001). Interesantas, neredzētas lietas.

Uzmanība ir cilvēka patvaļīga vai nepatvaļīga virzība un koncentrēšanās uz ārējās vai iekšējās pasaules atspoguļošanu. Tā ir visu cilvēka psihisko izziņas procesu pamats. Iedala – netīšā, tīšā, pēctīšā, jutekliskā, pastarpinātā, kustību un dabiskā uzmanība. Apjoms,

noturīgums, koncentrēšana, sadalīšana, pārslēgšana un svārstīšanās ir uzmanības īpašības (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 340 – 341).

Savukārt M. Dūka uzskata, ka uzmanība ir psihes izvēlēta virzība un koncentrēšanās attiecīgā laika sprīdī uz fiziski reālu vai ideālu objektu. Tā pilda nozīmīgas izziņas aktivitātes funkciju informācijas atlasē un pārstrādē. Uzmanību nevar atdalīt kā atsevišķu reakciju no uztveres, atmiņas, motivācijas u.c., jo organisms darbojas kā vienots veselums (Dūka, 2003).

Arī S. Liepiņa savā darbā raksta, ka liela nozīme darbā ar bērniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, ir kontrastiem, kā arī priekšmetiem un parādībām, kas rada emocionālus pārdzīvojumus, jo tīšā uzmanība attīstās lēni. Tieši tāpēc svarīgi ir nodrošināt skolēnam atbilstošus darba apstākļus, kas veicina tīšās uzmanības noturību (Liepiņa, 2008).

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem dominē netiešā uzmanība – pievēršas objektam, parādībai bez iepriekšēja nodoma. Liela nozīme ir kontrastiem, uzmanību piesaista priekšmeti, kas atšķiras no citiem. Bērns pievēršs uzmanību zilajam vai sarkanajam burtam, kur pārējie būs melni. Netīši uzmanība pievēršas arī jaunajam, nebijušajam. To nosaka arī bērna veselības stāvoklis (Liepiņa, 2008, 233).

Netīšo uzmanību izraisa priekšmets vai parādība ar spilgtumu, interesantumu. Skolēns veicot interesantus darbus, kam uzmanība piesaistās nejauši, netīši, neizkopj gribu, spēju pārvarēt grūtības (Meikšāne, 1998, 113).

Tīšā uzmanība, pēc Dūkas uzskatiem, ir cieši saistīta ar gribas procesiem. Bet netīšā uzmanība – ar motivāciju, tāpēc tieši motīvi bieži nosaka uzmanības virzību (Dūka, 2003, 67).

Tīšā uzmanība, pēc S. Liepiņas uzskatiem, attīstās lēni. Tā veidojas ar lielu novēlošanos. To raksturo bērna apzināti regulēta koncentrēšanās noteiktam objektam vai darbībai, saistās ar mērķa izvēli, gribas piepūli. Tīšās uzmanības regulācijā liela nozīme ir runai, paškontrolei. Bērnam ar garīgās attīstības traucējumiem īpaši apgrūtināta, saistās ar sasprindzinājumu (Liepiņa, 2008, 235).

Pēctīšā uzmanība veidojas uz tīšās uzmanības pamata. S. Liepiņa to raksturo kā dziļu koncentrāciju, emocionālu pacēlumu, augstāko darba produktivitāti, kad bērns vairs nepiepūlas, lai turpinātu darbu (Liepiņa, 2008). Līdzīgas atziņas atklāj arī I. Freimanis „Intelektuālajai darbībai raksturīga palēnināta orientēšanās, inertums, sprieduma dziļuma un konkrētības trūkums” (Freimanis, 2007, 44).

Bērnu priekšstatu un zināšanu daudzums par apkārtējo pasauli ir ļoti nabadzīgs un virspusējs.

1.2. Fiziskā attīstība un roku pirkstu muskulatūra

Katra bērna pilnvērtīgai augšanai ir nepieciešamas kustības. Organisma attīstību veicina arī fizisks darbs. Pēc I. Puškareva un A. Golubevas domām, kustību aktivitāte veicina pilnvērtīgu un savlaicīgu balsta un kustību aparāta attīstību (Puškarevs, Golubeva, 1999).

Arī R. Jansone uzskata, ka cilvēka attīstība, personības tapšanas un veidošanās process notiek ārējo un iekšējo, vadāmo un nevadāmo faktoru ietekmē. Cilvēka fiziskās, intelektuālās un tikumiskās izaugsmes process aptver visas kvantitatīvās un kvalitatīvās iedzimto un iegūto īpašību pārmaiņas (Jansone, 1999).

Organisma morfoloģisko un funkcionālo īpašību izmainīšanās procesu tā individuālās attīstības gaitā sauc par fizisko attīstību (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 100).

Fiziskā attīstība ir kvalitatīvas pārmaiņas organismā un cilvēka psihē. Svarīgākais veselības nostiprināšanas priekšnoteikums, pēc R. Jansones, ir fiziskā audzināšana. Pilnvērtīga, laimīga dzīve, radošā darba prieks, savu spēju pilnīga attīstība nav iespējama bez fiziskās audzināšanas.

Analizējot R. Jansones grāmatu, fiziskā audzināšana ir ļoti saistīta ar intelektuālo audzināšanu. Cilvēka veselības stāvoklis nosaka cilvēka intelektuālo attīstību, garīgo stiprumu, izziņas spēku un spēju attīstību.

Fiziskās audzināšanas mērķis – nodrošināt cilvēka pareizu fizisku attīstību un stiprināt veselību. Fiziskā audzināšana sekmē personības vispusīgu attīstību tikai integrējot ar intelektuālo, tikumisko, estētisko, ekoloģisko un darbaudzināšanu (Jansone, 1999).

I. Puškarevs uzskata, ka fiziskā attīstība ir cieši saistīta ar psihisko attīstību. Fiziski labi attīstītam bērnam ir lielākas garīgā darba iespējas (Puškarevs, 2001, 12).

Daudzi bērni lielāko daļu sava brīvā laika pavada mazkustīgi. Daži skatās televizoru, citi planšetdatorus, viedtālrunus, tā rezultātā var novērot lielākas vai mazākas novirzes fiziskajā attīstībā un veselības stāvoklī.

Skolēniem ieteicams papildināt kustību apjomu. Lasot I. Puškareva un A. Golubevas grāmatu, vajadzētu organizēt rīta rosmes mājās, ģimenes pārgājienus, dažādas kustību spēles, lai veidotu ieradumu un vajadzību nodarboties ar sportu. Radīt pārlicību par fiziskās aktivitātes kā veselīga dzīvesveida obligātu sastāvdaļu.

Sports jeb fiziskās aktivitātes:

- stiprina un norūda organisma visus orgānus un sistēmas,
- stiprina un attīsta skolēna raksturu,
- veido uzņēmību, izturību, drosmi, gribu,
- audzina pienākuma un goda jūtas,

- uztur mundru noskaņojumu un darba prieku,
- sekmē skaistākas stājas veidošanos - muskulatūras attīstību, kustības, ritmu, tempu (Freimanis, 2007, 240).

Kustības zīdaiņa vecumā un agrīnajā bērnībā, pēc I. Puškareva un A. Golubevas domām, attīsta kustību un balsta aparātu un veicina visu nervu sistēmas daļu morfoloģiski funkcionālu nobriešanu (Puškarevs, Golubeva, 1999, 57).

I. Puškarevs uzsver, ka pusaudžiem ir nepieciešama fiziskā aktivitāte, vairāk jāvingro, lai izkoptu koordināciju, veiklību, lokanību un izturību (Puškarevs, 2001, 73).

Sports, pēc I. Freimaņa domām, sekmē bērna darba spēju pilnveidošanos skolas gados un sagatavo viņus pilnvērtīgākai dzīvei. Skolēniem ir jāpalīdz apgūt pareizas iešanas, skriešanas kustības, kāpšanas, pārkāpšanas, pārlēkšanas iemaņas, rāpšanās, līšanas iemaņas, līdzsvara ieturēšanas paņēmienus. Protams, jā māca dažādas manipulācijas ar visdažādākajiem priekšmetiem (Freimanis, 2007, 240). Kā arī jā māca stāvēt uz vienas kājas, staigāt zeķītēs, staigāt pa līniju, ar palīdzību lēkt pa pakāpieniem, mest bumbu ar vienu un abām rokām, iet atmuguriski (Королева, Янн, 2011, 196).

Katra cilvēka fizisko aktivitāti, pēc Jansones, raksturo zināšanas, iemaņas, prasmes, uztvere, atmiņa, uzmanība, noturība, morfoloģiskās, psihiskās un fizioloģiskās īpatnības.

Neirobioloģijas un psiholoģijas zinātnieki, kas nodarbojās ar galvas smadzeņu un bērnu psiholoģiskās attīstības pētīšanu, jau sen ir pierādījuši sīkās motorikas saistību ar runas attīstību. Bērniem, kuriem labāk attīstās roku kustības, ir labāk attīstītas smadzenes.

Sīkās muskulatūras attīstības nozīme:

- aktivizē galvas smadzeņu garozas tonusu,
- attīsta un stimulē bērnam runas centrus galvas smadzeņu garozā,
- runas sapratnes un kustību darbības centru saskaņotība,
- veicina artikulācijas motorikas attīstību,
- attīsta ritma izjūtu un kustību koordināciju,
- sagatavo roku rakstībai,
- uzlabo bērna noskaņojumu.

Sīkā pirkstu motorika – tās ir dažādas pirkstu un plaukstu kustības.

Lielo kustību motorika – visas rokas un ķermeņa kustība.

Sīkā motorika – sīkās pirkstu muskulatūras attīstība, spējas izpildīt ar tiem smalkas, koordinētas manipulācijas mazā amplitudā (Моторика и речь).

Bērniem jā māca attaisīt un aiztaisīt burkas (traukus), ņemt sīkus priekšmetus ielikt tos atbilstošās atverēs, aizvilkt un atvilkt rāvējslēdzējus, aizpogāt un atpogāt pogas, aizsiet un

atsiet šņores, vērt krelles, vilkt pa kontūru, zīmēt ar zīmuli, flomāsteru, griezt ar šķērēm, spēlēt pirkstiņspēles (Королева, Янн, 2011).

Roku sīkās muskulatūras attīstīšana ir mērķtiecīga darbība, kas veicina sīkās motorikas veiklības, koordinācijas attīstību. Tas savukārt pozitīvi ietekmē runas attīstību. Pirkstu sīko muskuļu kustības veicina skaņu, zilbju, artikulācijas parādīšanos. No pirkstu trenētības ir atkarīgas runas reakcijas (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 279 – 280).

Daudzās interneta vietnēs tiek uzsvērts, ka rokas attīstība palīdz bērna runas un domāšanas attīstībai (Развитие мелкой моторики).

Runas attīstība ir ļoti cieši saistīta ar sīkās muskulatūras attīstību. Bērnā sīkā motorika attīstās dabīgi jau no zīdaiņa vecuma. No sākuma bērns tver lietas, priekšmetus, tad savu roku, pincettvērienu, vēlāk tur karoti, otiņu, pildspalvu un sāk zīmēt. Ar laiku darbības kļūst sarežģītākas, darbības notiek ar abām rokām (Мелкая моторика).

Bērni ar vidēji smagas garīgās attīstības traucējumiem fiziski parasti ir lempīgi un neveikli. Bieži cieš no ķermeņa deformācijas un sliktas motorās koordinācijas. Daudziem ir kustību koordinācijas traucējumi, jo īpaši sīkās muskulatūras traucējumi.

Bērnā dažādu prasmju un spēju veidošanās ir cieši saistītas. Tas, kā bērns mācīsies saprast runu un runāt, ir atkarīgs no viņa uzmanības, atmiņas, domāšanas, prasmes darboties ar priekšmetiem, kontrolēt savas emocijas, sasniegt rezultātus.

Sīkās muskulatūras treniņi – ļoti svarīga lieta. No tā ir atkarīga dzīves kvalitāte un runas attīstība, arī talanti (Мелкая моторика и речь развенчивает мифы). No tā, cik labi attīstīta roku pirkstu muskulatūra, atkarīga cilvēka intelektuālā attīstība.

Bērniem, darbībās ar priekšmetiem, attīstās roku pirkstu muskulatūra. Tā cieši saistīta ar bērna fizioloģisko un psiholoģisko attīstību. Kā arī lielu lomu, bērna roku pirkstu muskulatūras attīstībā, spēlē darbības, kur nepieciešams savienot divas lietas vai divas daļas (Стребелева, Катаева, 2001).

Bērnu līdzsvara traucējumi ietekmē kopējo motorikas attīstību un koordinācijas spējas. Kustību koordinācijas un īpaši smalkās motorikas attīstības traucējumi ir cieši saistīti ar runu (Королева, Янн, 2011).

Kustību apvienošana ar attiecīgā intonācijā izrunātiem vārdiem, mīmiku, pēc I. Puškareva un A. Golubevas, veicina bērnu emocionālo un vispārpsihisko attīstību, paātrina valodas arguvi, stimulē psihiskos procesus un īpašības – domāšanu, uzmanību, atmiņu, gribu un citus (Puškarevs, Golubeva, 1999).

1.3. Emocionālās attīstības īpatnības

„Emocijas ir psihi regulācijas procesi” (Dūka, 2003, 58).

Emocijas ir cilvēka subjektīva pasaules vērtēšana, tās aktualizēšanas process, kad notiek jūtu pārdzīvošana. Tie ir pārdzīvojumi, apzinātas un neapzinātas cilvēka subjektīvās reakcijas uz ārējo un iekšējo kairinātāju iedarbību, kas izpaužas samērā īslaicīgā pārdzīvojumā un atspoguļojas mīmikā, žestos un valodā (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 94).

Pusaudžu psihisko attīstību raksturo hormonu vētras, autoritāšu maiņa, emancipācija, kritika, opozīcija, pašapliecināšanās, sensitivitāte, pašcieņa, pretenziju līmeņa paaugstināšanās, infantilisms, emocionālās kompensācijas reakcijas, rakstura akcentuācija (Svence, 1999, 121).

„Emocijās un jūtās izpaužas cilvēka iekšējā personiskā attieksme pret izziņas saturu, pret priekšmetiem un parādībām, pret citiem cilvēkiem, pret sevi pašu” (Liepiņa, 2008, 279).

Emocijām ir individuāla loma cilvēka dzīvē, organismā notiek atšķirīgas izmaiņas, kas sagatavo dažādas atbildes reakcijai (Dūka, 2003, 62).

Prieks, skumjas, bailes, sajūsma, īgnums, pēc A. Vorobjova, ir daudzveidīgas jūtas un emocijas (Vorobjovs, 1995). Pēc I. Freimaņa, jūtas un emocijas izpaužas arī kā izbrīns, vienaldzība, dusmas. Šīs izpausmes parasti ir īslaicīgas, emocionāli vāji diferencētas. Tajās izpaužas arī bērna apmierinātība, neapmierinātība ar savu uzvedību. Emocijas un jūtas ir personības attieksme pret sevi pašu un arī pret apkārtējo īstenību. Jūtas un emocijas rodas darbības gaitā un ietekmē darbības norisi (Freimanis, 2007). Ja skolēns ir emocionāli labā garastāvoklī, daudzi darbi rit raitā solī un ir viegli strādāt.

Emocijām, pēc M. Āboltiņas domām, liela nozīme ir bērnu un pusaudžu mācībās un audzināšanā. Spilgtu un emocijām bagātu informāciju bērni vieglāk uztver un bieži šī informācija saglabājas visu mūžu (Āboltiņa, 1998).

Savukārt M. Dūka uzsver, ka cilvēka dzīvē emocijas palīdz pārvarēt dzīvības briesmas, sasniegt mērķi, pieņemt dažādus lēmumus. Emocijas sevī ietver kustību un darbību. Visas emocijas ir nervu impulsi, kas mudina cilvēku rīkoties. Emocijas ir nervu sistēmas darbības īpatnības, kas saistās ar organisma spēju adaptēties un orientēties ārējās vides daudzveidīgajos apstākļos (Dūka, 2003, 58).

Emocijas, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, ietekmē intelektuālo un praktisko darbību. Viena no nozīmīgākajām pozitīvajām emocijām ir interese. Tai ir liela nozīme zināšanu un iemaņu apgūvē, apkārtējās pasaules izzināšanā. Interese, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, parādās vēlākā attīstības posmā un izpaužas kā vienkārša ziņkārība.

Neapzināta emocionālā spriedze un iespaidi, pēc Dūkas uzskatiem, var ietekmēt cilvēka atmiņu. Cilvēka emocijas sevī ietver pārdzīvojuma dziļumu, stiprumu, ilgumu. Emocijas rada dažādas izmaiņas visā organismā (Dūka, 2003, 61).

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem emociju, jūtu un gribas jomas īpatnības ir ļoti savdabīgas. Ietekmi uz šīm jomām atstāj arī vājās analītiskās un novērošanas spējas, primitīvā, asociatīvā darbība. Ļoti nepilnīgi vai vispār nav radošo elementu. Šie bērni neprot fantazēt vai dara to ar grūtībām.

Pēc I. Freimaņa, ir zemākās un augstākās jūtas. Zemākās jūtas saistītas ar, piemēram, sāpju, izsalkuma apmierināšanu. Savukārt, augstākās jūtas saistītas ar tikumisko, intelektuālo un ētisko jēdzienu izpratni. Tās veido bērna, ar garīgās attīstības traucējumiem, garīgo pasauli. Augstākās jūtas bērniem pārsvarā veidojas ar lielu novēlošanos, ļoti lēni, bieži neatbilstoši vecumam, ir neadekvātas, bieži mainīgas (Freimanis, 2007, 241).

Savukārt M. Āboltiņa uzsver, ka emocijas var iedalīt pozitīvajās un negatīvajās emocijās. Pozitīvās emocijas ir bērna darbības stimuls. Savukārt negatīvās emocijas ziņo par organisma iekšējās vai ārējās vides diskomfortu. Iekšējās un ārējās vides nelabvēlīgo apstākļu novēršanu pavada pozitīvās emocijas, kas rada baudu un komfortu (Āboltiņa, 1998).

Un pēc M. Dūkas uzskatiem, pozitīvo emociju iespaidā cilvēks kļūst mierīgs, apmierināts, viņam atslābst muskuļi, pazeminās asinsspiediens, atslābst sejas muskuļi. Bet negatīvās emocijas paātrina sirds darbību, asinsriti, paaugstina hormonu līmeni asinīs, paaugstinās asins apgāde ekstremitāšu muskuļiem, bet samazinās sejas muskuļiem (Dūka, 2003, 62).

Pēkšņi, negaidīti un afektīvi var rasties arī negatīvās jūtas, kam var būt noturīgs raksturs, pat bēdīgas sekas – agresivitāte. Reizēm negatīvās iezīmes ir ietiepība, negatīvisms, spītība.

Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem augstu vērtē patikšanu, labsajūtu, bet vāji regulē savas emocijas. Nevar nomierināties pēc apvainojuma. I. Freimanis secina, ka jūtu pašregulācijas traucējumi var būt par pamatu bērna garīgā brieduma kavējumiem un nepilnībām (Freimanis, 2007).

Emocijas var izsaukt informācijas trūkums vai tās pārpilnība. Emocijas, pēc M. Āboltiņas, vienmēr izsauc pārmaiņas dažādu orgānu veģetatīvajās funkcijās, kustību sfērā, nervu sistēmā, iekšējos orgānos (Āboltiņa, 1998).

Emocijas rada visu rezervju koncentrāciju, lai, pēc Āboltiņas domām, sasniegtu vajadzīgo efektu. Šāda koncentrācija palīdz organismam pārvarēt dažādas grūtības, sevišķi stresa situācijās.

„Bērniem būtiska nozīme emociju attīstībā ir sensorai un orientēšanās darbībai saskarē ar pieaugušajiem” (Āboltiņa, 1998, 84).

Saskarsmes traucējumi, pēc S. Liepiņas, ir saistīti ar emocionālās un gribas sfēras īpatnībām. Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem raksturīgas krasas emocionālās svārstības. Būdami emocionāli nelīdzsvaroti un neadekvāti savas emocionālajās reakcijās, viņi var būt apbrīnojami jūtīgi pret pieaugušo vai vienaudžu attieksmi pret viņiem (Liepiņa, 2008).

Jūtu, emociju veidošanās galvenā nozīme, pēc I. Freimaņa, ir skolotājam, viņa valodai, stājai, attieksmei pret visu (Freimanis, 2007).

Analizējot teorētiskās atziņas, diplomdarba autore secina:

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem savdabīgi noris intelektuālā, fiziskā un emocionālā attīstība;

Teorētiski un praktiski akcentē, garīgās attīstības traucējumi galvenokārt izpaužas domāšanā un loģiskās izpratnes ierobežojumā.

Nākamajā nodaļā tiks analizētas atziņas par lasītprasmes apguves īpatnībām un traucējumiem.

2. LASĪTPRASMES APGUVES ĪPATNĪBAS SKOLĒNIEM AR VIDĒJI SMAGIEM UN SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

2.1. Lasītprasmes apguves ietekmes faktori

Lasītprasme ir ļoti būtiska prasme, taču spēja lasīt un rakstīt bieži tiek uztverta kā pašsaprotama. Cilvēki, kas nespēj pietiekami labi lasīt un rakstīt, mēdz par to kaunēties, bet bērni, dažkārt, mēģina to slēpt no saviem skolotājiem un klasesbiedriem, tādējādi papildinot mācību spriedzi. Labas lasītprasmes iemaņas var celt pašapziņu, uzlabot veselību un labklājību, kā arī veicināt pilsonisko un sociālo iesaisti.

Slikti lasošo proporcija kopš 2000. gada ir pieaugusi un zēnu lasītprasme atpaliek vairāk nekā meiteņu (Pool on literacy, 2017).

Bērniem, ar vidēji smagiem attīstības traucējumiem, lasīšanas iemaņu izveidē ir lielas grūtības, jo nav skaidras vārdu fonemātiskās un morfoloģiskās iztēles. Lasa nepārlicinoši, burto, min vārdus. I. Freimanis uzskata, ka specifiskās kļūdas ir:

- vārdu apmaiņa,
- vārdu elementu jaukšana,
- viena burta nomainīšana ar citu,
- neizprot izlasīto tekstu (Freimanis, 2007, 44).

Burtus var apgūt speciālu nodarbību rezultātā 7 – 9 gadu vecumā. Vislielākās grūtības sagādā burtu apvienošana zilbēs. Pēc I. Freimaņa, bērniem ar vidēji smagas garīgās attīstības traucējumiem raksturīga burtošana vai lēna lasīšana pa zilbēm. Galvenā lasīšanas īpatnība ir lasītā nepietiekama izpratne. Šiem bērniem grūti atstāstīt izlasīto, nav secības notikumu izklāstā (Freimanis, 2007, 45).

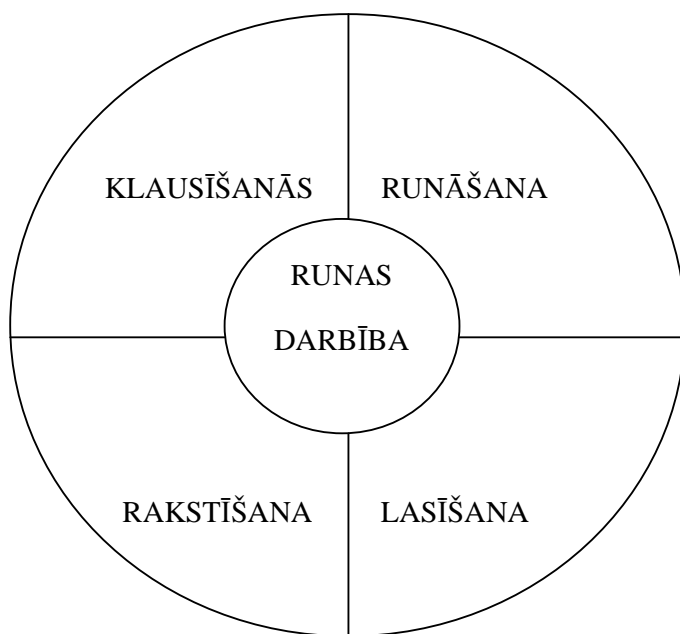
Bērniem, ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem, lasīšanas iemaņu nav, pazīst tikai atsevišķus burtus, bet nespēj tos apvienot zilbēs (Freimanis, 2007). Diemžēl šiem bērniem bieži nav izziņas aktivitātes, intereses, vajadzības un spējas noskaidrot vārda jēgu (Liepiņa, 2008). Vāji attīstīta valoda, ierobežots vārdu krājums. Sastopami izrunas traucējumi, bieži traucētas redzes un dzirdes analizatoru sintētiskā darbība. Ir grūtības grafisko attēlu uztveršanā vai akustiski līdzīgu skaņu diferencēšanā, tas traucē skaņu saistīšanu zilbēs un zilbju apvienošanu vārdos. Daži bērni var iemācīties elementārās rakstīšanas un lasīšanas prasmes un iemaņas, un spēs tās pielietot savā dzīvē. Ja apgūst lasītprasmi, tad tai ir

mehānisks raksturs, jo bērns nespēj uztvert un izprast izlasīto tekstu, tā galveno jēgu (Vīgante, 1998).

Lasīšana – grūts psihofizisks process, kuru nodrošina koordinēta domāšanas darbība un īpašā veidā organizēta redzes analizatora funkcija. Uzstādītā saikne starp vārdu simboliem un to nozīmi atkarīga no cilvēka attīstības līmeņa. Svarīgi atzīmēt, ka lasot smadzenes veic būtiskā un nebūtiskā diferenciaciju (Садовникова, 2011, 19).

„Lasīšana ir īpašs runas darbības veids, kas saistīts ar prasmi uztvert noteiktu redzes kompleksu, izprast lasītā jēgu un reproducēt šī kompleksa skanējumu – lasīt – tā ir runas reakcija” (Tūbele, Lūse, 2012, 37). Arī M. Bluķe, M. Celmiņa un R. Kleismete (2008) uzskata, ka lasīšana ir sarežģīts process, kuru ietekmē dzirde, redze, pareiza skaņu izruna.

Lasīšana – viens no runas veidiem. Kopā ar lasīšanu jāattīsta arī citi runas darbības veidi un atbilstošas prasmes – klausīšanās, atstāstīšana, kas nepieciešamas komunikācijā (skat. 2.1. att.).



2.1. att. Runas darbības veidi (Bluķe, Celmiņa, Kleismete, 2008, 87)

Paralēli attīstot runas veidus, ātrāk veidojas lasītprasmes iemaņas. Ar izrunas vingrināju-miem, bērns gūst spēju pārvaldīt runas aparāta muskulatūras darbību, koordinēt dzirdes sajūtas un runas kustību. Šī spēja nosaka lasīšanas dinamiku. Izruna un tās kvalitāte ietekmē pareizrakstības apguvi. Kad bērns rakstot čukst, runas kustību sajūtas palīdz noteikt vārdā esošās skaņas un to secību (Bluķe, Celmiņa, Kleismete, 2008, 87).

Darbojoties bērns apgūst apkārtējo pasauli, burtu un skaņu pasauli. Bērna patstāvīgā darbošanās ir pasaules izzināšanas veids. Lasīšanas izpausmes sākas ar grāmatas turēšanu rokās, šķirstīšanu, runāšanu par to. Tā ir svarīga un nopietna bērna darbība (Kaņepēja, Lieģeniece, Mangule, Ukstiņa, Dzintere, Stangaine, Miķelsone, Millere, Platpers, Gaugere, 2012, 167).

Lasītprasmes pamatus bērns sāk apgūt jau no mazotnes, bet tikai vēlākajos lasīt apguves posmos veic apzinātas lasīšanas darbības. Pēc A. Kauliņas un S. Tūbeles uzskatiem, pirmā lasīšanas pieredze tiek apgūta sākumskolas posmā. Līdz ceturtajam mācību gadam izveidojas lasīšanas pamatprasmes un attieksme pret to. Lasītprasmes apguves nosacījums ir izglītota vide, pareiza sarunvaloda (Kauliņa, Tūbele, 2012, 14).

Lasīšana sākas ar skaņu pasauli. Bērna interese par skaņām rodas agri, to novēro bērnam, reaģējot uz apkārtnē esošajām skaņām. Pēc R. Kaņepējas, D. Lieģenieces, I. Mangules, R. Ukstiņas, D. Dzinteres, I. Stangaines, I. Miķelsones, I. Milleres, A. Platpera un Z. Gaugeres uzskatiem, pieaugušajam jārada situācijas un jānodrošina ar aktivitātēm, kuras saistītas ar lasītprasmi un rakstītprasmi, kurās bērns varētu iesaistīties un attīstīt savas prasmes un iemaņas (Kaņepēja, Lieģeniece, Mangule, Ukstiņa, Dzintere, Stangaine, Miķelsone, Millere, Platpers, Gaugere, 2012, 168).

Pirmszīlbu lasīšana – burtu apgūšana, kas notiek ābece periodā. Sāk ar skaņu grafiskajiem apzīmējumiem – burtiem. Lai tos pareizi apgūtu ir nepieciešams pareizi izrunāt skaņas, jābūt izveidotām prasmēm skaņas diferencēt pēc dzirdes, jābūt priekšstatam par fonēmu – mazāko skaņas valodas vienību, kas šķir vārdu un morfēmu skanējumu. Jāprot vārdu sadalīt zilbēs, zilbes atsevišķās skaņās. Jāprot atšķirt burtu redzes tēlus, noteikt grafiskos attēlus (Tūbele, 2008).

Lasīšana nav tikai burtu un vārdu pazīšana, tā aptver vārdu nozīmes saprašanu un izpratni. Lasīšana ir darbs ar tekstu, kur nepieciešama spēja saprast informāciju, iegaumēt un apkopot to. Lasīšana ir lasīt mācīšanās un lasīšana, lai mācītos. Lasītā teksta izpratne ir svarīga ikvienā dzīvos jomā un ikvienā vecumā (Kauliņa, Tūbele, 2012).

Lasīt mācīšanās pieprasa virkni prasmju, no kurām daudzas tiek uzskatītas par pamata prasmēm pirms lasīt apguves – burtu pazīšana, segmentācija, sapludināšana zilbēs, fonemātiskā uztvere, analogija, stratēģijas, fonēmu attiecības un vārdu pazīšanas prasmes vārdu paraugu pazīšana un vizuālā atmiņa, dažas veidojas kā lasīšanas rezultāts (Tūbele, 2008, 25 – 26). Svarīgi ir ne tikai pazīt burtus, bet prast arī lasīt.

Atkarībā no lasītprasmes līmeņa, vārdu var uzzināt pēc izlasīšanas, lasīšanas laikā vai pirms izlasīšanas – uzminot. Lasīšanā kā psihofizioloģiskā procesā izšķir domāšanas un

tehnisko pusi. Procesa mērķis ir sapratne – saikne starp lasāmā saturu un iepriekšējām zināšanām un cilvēka pieredzi (Садовникова, 2011, 246).

Bērniem, ar garīgās attīstības traucējumiem, grūtības sagādā lasīšanas prasmju apguve. To apgūst lēni, daudziem lasīšana sagādā grūtības visu mūžu. Lasīšanas tehnika – temps, paužu ievērošana, pareiza drukāta teksta lasīšana (Liepiņa, 2008, 263). Daudziem skolēniem lasīšanas iemaņas veidojas mērķtiecīgā, sarežģītā un ilgstošā mācību procesā.

Lasīšanas tehnikas operācijas:

- burtu atpazīšana, attiecināšana uz noteiktu skaņu,
- burtu saliedēšana zilbēs,
- zilbju saliedēšana vārdos,
- vārda vai rindas ietveršana skatienā (Bluķe, Celmiņa, Kleismete, 2008, 88).

Lai lasītu, ir jāiemācās atšifrēt, salasīt iespiesto tekstu – pārvērst secīgos burtus pazīstamos vārdos. Tas ir interaktīvs process. Lasīšanas pamata vienība ir zilbe, bet vispirms burti (Tūbele, 2008).

Lasīšanas tehnikas apguves grūtības nosaka vairāki faktori:

- vispārēji garīgās attīstības traucējumi – uztveres, atmiņas, iztēles un domāšanas traucējumi,
- palēnināta runas attīstība,
- fonemātiskās dzirdes traucējumi – ietekmē spēju veikt skaņu analīzi, spēju atveidot precīzu vārda skaņu sastāvu,
- grūti iegaumēt grafiskos skaņu attēlus – burtus, līdz ar to grūtības pagaidu sakaru veidošanā starp redzes, dzirdes un kustību uztveres priekšstatiem (Садовникова, 2011, 20),
- vārdu izlasīšana šaurā uztveres apjoma dēļ,
- emocionālas un gribas jomas traucējumi – nespēj koncentrēt uzmanību,
- uzmanības un vispārējo garīgā darba spēju traucējumi,
- grūtības ar atsevišķu skaņu sintēzi zilbēs, zilbju apvienošanu vārdos.

Lasīšanas tehniku bērni ar garīgās attīstības traucējumiem apgūst ļoti lēni, grūti padodas pāreja no skaļas lasīšanas uz kluso lasīšanu (Liepiņa, 2008, 264).

Ir trīs lasīšanas apguves tehnikas posmi (skat. 2.1. tabulu).

2.1. tabula

Lasīšanas tehnikas apguves posmi (Bluķe, Celmiņa, Kleismete, 2008, 88 - 89)

Posma nosaukums	Raksturojums
Sensori analītiskais	burtu iegaumēšana un saliedēšana zilbēs;

posms	sapratne skaņa ↔ burts; divu vai vairāk skaņu saliedēšana zilbēs, vārdā; izlasītā sapratne aizkavējas; lasot atgriežas pie vārda sākuma, jo nevar aptvert vārdu kopumā; svarīga acu virzīšana atpakaļ.
Sintēzes posms	Burtu saliedēšana zilbēs, vārdos; lasīšanas vienība - vārds; lasot vārdu, ir vienotas sapratnes un lasīšanas tehnikas; galvenā nozīme acu kustībai atpakaļ.
Brīvās lasīšanas posms	Ir apgūta lasīšanas tehnika; bez problēmām pāriet no vārda uz vārdu; lasa vārdus kā veselu vienību.

Lasītā teksta izpratni ietekmē pieredze – pieredze noteiktam dzimumam, etniskajai grupai, seksuālajai orientācijai, fiziskajai veselībai un citiem faktoriem (Kauliņa, Tūbele, 2012, 15).

2.2. Uztveres un uzmanības traucējumi

Uztvere – priekšmetu vai parādību atspoguļojums veselumā, kas rodas to iedarbības laikā uz sajūtu orgāniem. Uztvere un sajūtas ir vienoti jutekliskās izziņas posmi. Tie ir nesaraujami saistīti, bet atšķirīgi. Ar sajūtām gūst zināšanas par priekšmeta īpašībām, bet ar uztveri gūst vienotu priekšmeta tēlu (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 343).

Uztvere ir sapratne, viengabalaina sajūtu sintēze tēla veidā, kas iegūta no apkārtējiem elementiem tieši iedarbojoties uz sajūtu orgāniem. Bez sajūtu daudzveidības uztvere nav iespējama. Uztverot cilvēks redz, vēro, skatās, dzird un klausās. Uztverei ir saistība ar atmiņu, domāšanu un izpratni (Liepiņa, 2008, 159). Savukārt, A. Vorobjovs uzskata, ka uztvere ir psihisks izziņas process, kurā atainojas priekšmetu un parādību īpašību kopums, kuri iedarbojas uz visiem maņu orgāniem (Vorobjovs, 2000, 79). L. Nīlsens un L. Šunks uzskata, ka tad, kad cilvēks kaut ko sajūt ar savu maņu orgānu palīdzību, uz smadzenēm tiek raidīti signāli, kurus tur apstrādā un pārvērš uztvērumos – tas ir uztveres process. Tajā īpaša nozīme ir cilvēka cerībām, attieksmei, personiskajam attīstības līmenim, fiziskajam un psihiskajam stāvoklim (Nīlsens, Šunks, 2002, 309).

Uztveri bieži vien dala divās daļās: sajūtās – saistītas ar vienkāršu kairinājumu uztveršanu un pārvaldīšanu un uztverē – augstākie procesi, sajūtu integrācija, klasifikācija un sajūtu modeļu interpretācija (Dūka, 2003, 73).

Pēc A. Vorobjova uzskatiem, uztvere iedalās galveno maņu orgānu darbībā – oža, redze, tauste, dzirde, garša un matērijas eksistences formās – kustība, telpa, laiks (Vorobjovs, 2000, 85). Atsevišķi vēl runā par runas – fonemātisko – uztveri (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 343).

Pirmā darbojas redzes uztvere, ar kuras palīdzību bērns tēlu salīdzina ar mutvārdu runu, tikai tad izprot jēgu (Tūbele, 2008).

Apkojot A. Vorobjova, J. Lūses, I. Miltiņas un S. Tūbeles atziņas, uztverei raksturīgas sešas likumsakarības (skat. 2.2. att.).



2.2.att. Uztveres likumsakarības

Veselums – atspoguļo priekšmetu kopumā, pat ja tas sastāv no atsevišķiem elementiem (vārds – burti);

Strukturālais raksturs – bērna spēja uztvert atsevišķus elementus, izdalīt no veseluma;

Apjēgšana – atspoguļo tikai atsevišķas īpašības (krāsas). Tas nosaka uztveres saistību ar domāšanu un runu, bagātinot uztveri; spēja uztverto ievietot noteiktā parādību vai priekšmetu grupā un apzīmēt ar vārdu;

Apercepcija – pieredzes ietekme uz uztveri, neesot tiešai ietekmei uz sajūtu orgāniem. Ir pastāvīgā – galvenokārt cilvēku profesionālā darbība un nepastāvīgā – bērna emociju stāvoklis konkrētajā momentā vai iepriekšējās uztveres pārnešana uz turomāko uztveri;

Atlase – objekta vai tā daļu uztveres priekšrocības; bieži to ietekmē apercepcija;

Konstantums – pastāvīga un noturīga lietu uztvere. Tas veidojas dzīves procesā (Vorobjovs, 2000, 85 – 88, Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 344).

Saistībā ar bērna vēlmi darboties ar priekšmetiem, rotaļlietām, viņam var piedāvāt kā tam piederošu arī konkrētu burtu. Divu līdz trīs gadu vecums ir laiks, kad bērnam rodas interese par burtiem. Svarīgi, lai burts būtu kā zīme, kas bērnam kaut ko norāda vai izsaka, kas patiesībā darbojas kā piktogrammas. Šajā pašā laikā bērns sāk arī rakstīt. Savukārt, pieaugušajam jāprot novērtēt bērna sniegumu – darbu (Kaņepēja, Lieģeniece, Mangule, Ukstiņa, Dzintere, Stangaine, Miķelsone, Millere, Platpers, Gaugere, 2012, 168).

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži izdala vizuāli uztveramās īpašības – lielumu, formu, krāsu (Liepiņa, 2008, 213).

Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem uztvere ir nenoturīga, bieži ietekmējas no ārējiem apstākļiem (Vīgante, 1998, 9).

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgas uztveres īpatnības. Uztveres pasivitāte kavē bērna orientāciju vidē, palēnina iepazīšanos ar apkārtējo pasauli. Kā arī uztverei trūkst virzības, nav mērķtieksmes. Bērniem neinteresē objekti, kas nonākuši uztveres zonā. Uzmanības pasivitāte, tās virzības un mērķtieksmes trūkums nosaka nepieciešamību pievērst uzmanību bērnu īpaši aktivizēšanai. Uzmanības apjoms ir daudz šaurāks. Uztvere bieži neprecīza, izlaiž pašu svarīgāko, uztver nebūtisko. Uztveres traucējumi katram bērnam ir ļoti savdabīgi un atšķirīgi. Lasa ļoti lēni, bieži kļūdās, līdz ar to svarīgs ir darba temps un uzdevumu apjoms (Liepiņa, 2008, 160 – 161).

Krāsas – no psihofizioloģijas viedokļa tiek raksturotas kā redzes sajūta.

Krāsu dzirde – papildu sajūta, kas izpaužas kā zināmu skaņu saistīšana ar noteiktām krāsām. Tās veidi ir – katrai skaņai atbilst sava krāsa un krāsas priekšstatu rada tikai vesela skaņu grupa utt.

Katrs cilvēks dzird skaņu un redz krāsu vienlaicīgi. Gan apzināti, gan arī neapzināti cilvēka pieredzē paliek krāsu, formu, skaņu, smaržu saistījumi, kas kļūst par materiālu atmiņai, iztēlei, domāšanai un arī komunikācijai. Šie nospiedumi nes līdzīgas emocijas, jūtas, apceri un jēgu. Apzināts sintēzes process vienmēr prasa uztveres, emocionālo un prāta piepūli. Krāsu un skaņu sintēzes kā metodes būtība izpaužas indivīda apzinātas, noteiktas uztveres un domāšanas aktivitātes veicināšanā (Druvaskalne – Urdze, 2004).

Krāsu redze – to raksturo spēja atšķirt objektu krāsas, ārkārtīgi sarežģīts psiholoģisks process (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 162).

Liela nozīme ir tam, kādu tekstu bērni lasa, cik ļoti tas atbilst viņu uztveres iespējām. Bērniem, ar garīgās attīstības traucējumiem, sevišķi grūti uztverami teksti, kuros tēloti iekšēji

pārdzīvojumi, vieglāk uztverami vēstījuma rakstura teksti, mazāk – apraksti, jo bērnam grūti priekšstatīt dabas ainavas pēc vārdiska apraksta (Liepiņa, 2008, 265).

Dažkārt bērniem novērojami uztveres traucējumi – agnozija, halucinācijas, ilūzijas (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 344).

Agnozija – parādību un priekšmetu atpazīšanas un uztveres traucējumi (sajūtu orgānu funkcijas un apziņa ir saglabātas. Nespēj atpazīt sataustīto, sagaršoto, saosto, redzēto, dzirdēto.

Halucinācijas – uztveres traucējumi sajūtu un tēlu veidā.

Ilūzijas – konkrētā brīdī reāli eksistējoša objekta kļūdaina uztvere, maņu maldi (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012).

Uzmanības kvalitāti, pēc A. Vorobjova uzskatiem, nosaka tās apjoms, svārstīšanās, pārslēgšanās, koncentrācija, noturīgums un sadalīšana. Uzmanības apjomu nosaka objektu daudzums, ko aptver bērna apziņa īsā laika sprīdī. Tās apjoms lielā mērā atkarīgs no uztveramo objektu izvietojuma un no konkrētā cilvēka uzmanības individuālajām īpatnībām. Cilvēka uzmanības apjoms var mainīties no viņa darbības rakstura.

Uzmanības noturību nosaka apziņas stiprums un stabilitāte uz priekšmetiem ilgā laika posmā. Tas attīstās visu cilvēka dzīves ciklu (Vorobjovs, 2000, 119). Spēja ilgstoši un stabili koncentrēt uzmanību uz kādu objektu vai darbību, nenovēršoties un nesamazinot to (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 342). Uzmanības noturība ir aktīvs, darbīgs stāvoklis. Tās noturēšanu atvieglo pietiekami straujš darba temps (Meikšāne, 1998, 117).

Uzmanības koncentrāciju nosaka apziņas iedziļināšanās objektā un novēršanās no citiem kairinātājiem. Tā ir cilvēka psihi noturīguma raksturojums pret dažādiem traucējošiem faktoriem (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 342) Ir tādi darbības veidi dzīvē, kas prasa no cilvēka lielu uzmanības koncentrāciju, prasmi novērsties no visa cita. Uzmanības koncentrāciju var paaugstināt ar dažādu specifisku vingrinājumu palīdzību (Vorobjovs, 2000). Pēc Dz. Meikšānes uzskatiem, radoša darba psiholoģiskais priekšnosacījums ir dziļa koncentrēšanās (Meikšāne, 1998, 118).

Uzmanības sadalīšana – spēja vienlaicīgi virzīt un sadalīt apziņu uz dažādiem objektiem, paralēli veicot dažādas darbības veidus. Attīstās visā cilvēka dzīves laikā (Vorobjovs, 2000; Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 342). Uzmanības sadalīšana notiek vieglāk, ja cilvēks veic labi zināmu darbu, kurā jau izveidojušās noteiktas prasmes un iemaņas (Meikšāne, 1998).

Uzmanības pārslēgšanu nosaka laiks, kas cilvēkam nepieciešams apzinātai uzmanības virzīšanai no viena objekta uz citu – tas atkarīgs no cilvēka individuālajām īpašībām (Vorobjovs, 2000). Lēna uzmanības pārslēgšana var būt iemesls domas „pavediena

zaudēšanai” (Meikšāne, 1998, 118). Un uzmanības svārstīšanās – neapzināts apziņas pārņemšanas process no viena objekta uz citu.

Raksturīgi uzmanības traucējumi, tiem ir patoloģiskas izmaiņas psihiskās darbības virzībā, atlasē. Izdala – uzmanības apjoma sašaurināšanās – bērns vienlaicīgi var uztvert tikai nedaudz objektu, uzmanības novirzīšanās – traucēta uzmanības koncentrēšana un blakus esošie kairinātāji to var viegli novirzīt. Uzmanības traucējumus novēro, kad cilvēks ir noguris vai smadzeņu organiska bojājuma rezultātā (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 342).

Diplomdarba autore pedagoģiskajā darbā arī novērojusi bērniem uzmanības traucējumus, kas dažām ir vairāk izteikti, bet citam bērnam mazāk.

2.3. Lasīšanas traucējumi

Lasīšana un rakstīšana ir nozīmīgākās lietas, kas skolēnam ir jāapgūst skolā. Valodas izpratne, valodas zināšanas un valodas lietošana ietekmē jebkura cilvēka komunikatīvo, sociālo un kultūras dzīvi. Grūtības, ko rada ierobežojumi lasīšanā un rakstīšanā, eksistē visu dzīvi, radot problēmas rakstītās informācijas uztverē. Dzīves kvalitāte ir augstāka, ja prot lasīt, rakstīt un izprast rakstīto tekstu (Kauliņa, Tūbele, 2012, 5). Lasītprasmes apguve ir ilgstošs process, kas pakāpeniski pilnveidojas. Pajet vairāki gadi, līdz šī prasme ir attīstījusies un ir noturīga. Skolēniem ar lasīšanas traucējumiem nepieciešams papildus laiks, lai varētu izveidot šo prasmi (Kauliņa, Tūbele, 2012, 30).

Lasīšana – rakstu zīmju, tekstu, simbolu uztveršana. Tas ir sarežģīts psihofizioloģisks process. Lai īstenotu šo procesu, nepieciešama uzmanība, atmiņa, sensorā saikne ar asociatīvo, fonoloģiskā uztvere, ātra atkodēšana. Lasīšana ir atpazīt ar burtiem apzīmētās runas skaņas (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 168 - 169).

Lasīšanu kā darbības veidu var uztvert kā vārda grafiskā modeļa dekodēšanu mutvārdu formā un kā rakstiska ziņojuma sapratnes procesu (Tūbele, 2008, 5).

Lasīšanas traucējumi ir daļējs, specifisks lasīšanas procesa traucējums. Tā pamatā ir nepietiekami attīstītas, traucētas augstākās psihiskās funkcijas un nepietiekami attīstīta mutvārdu runa – izpaužas kā noturīgas atkārtotās kļūdas. Lasīšanas procesā piedalās redzes, runas kustību un runas dzirdes analizatori. Lasīšanas traucējumu izpausmes klasificē pēc raksturīgām pazīmēm (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 170).

Specifiskus lasīšanas traucējumus, pēc A. Kauliņas un S. Tūbeles, raksturo vizuālās uztveres grūtības, vizuāli motorās koordinācijas nesaskaņotība, audio vizuālās darbības grūtības, fonoloģiskās izpratnes grūtības vai nepilnības izziņas jomā (Kauliņa, Tūbele, 2012, 39). Lasīšanas traucējumu cēloņus var iedalīt endogēnos cēloņos – ģenētiski, smadzeņu

darbības aktivitāte, veselības stāvoklis, psihosomatiskās saslimšanas un eksogēnie – ģimene, audzināšanas stils, sociāli ekonomiskie apstākļi, skolas situācija, laiks un sabiedrības iekārta (Kauliņa, Tūbele, 2012, 40).

Lasīšanas traucējumus raksturo specifiskas un noturīgas grūtības pareizi lasīt un izprast izlasīto tekstu, neņemot vērā vecuma grupai atbilstošo intelekta līmeni, adekvātu lasītmācīšanās kvalitāti, apgūtās automatiskās lasīšanas iemaņas. Šo traucējumu pamatā ir specifiski cerebrālo procesu traucējumi, emocionālie un gribas sfēras traucējumi, psihosociālie riska faktori. Tie visi veido lasītprasmes apguves funkcionālo bāzi.

Lasīšanas traucējumu cēloņi var būt ļoti dažādi. Tie ir:

- iedzimtība un ģenētiskie faktori – ietekmē vizuālo un audiālo uztveri, kas izpaužas kā lasīšanas un rakstīšanas traucējumi;
- valodas uztvere – nosaka lasītprasmes apguvi un izlasītā teksta izpratni, cieši saistīta ar centrālās dzirdes un valodas stimulu uztveri;
- runas uztveres un fonoloģiskās informācijas apstrādes traucējumi – atklājas jau pirmajos bērna dzīves gados;
- valodas pieredzes veidošanās – bērnam paaugstina smadzeņu funkcionālo struktūru attīstību un efektivitāti, kas vēlāk nodrošina lasītā teksta uztveri un izpratni;
- centrālās vizuālās uztveres traucējumi – ietekmē telpisko labilitāti un orientēšanos telpā. Traucēta redzes funkcija, selektīvā uzmanība, pastāv traucējumi kairinājumu apstrādē, funkcionāli traucēta smadzeņu asimetrija, atmiņas disfunkcija;
- agrīnais deficīts saistīts ar informācijas apstrādes traucējumiem – neverbālās informācijas uztveršanā un apstrādāšanā;
- centrālās auditīvās uztveres un fonoloģiskās dzirdes atmiņas traucējumi – ļoti ietekmē valodas izpratnes un stimulu uztveri. Grūtības atšķirt un piešķirt katram burtam atbilstīgo skaņu (Kauliņa, Tūbele, 2012, 39 – 49).

Atkarībā no traucējuma mehānismiem izdala fonemātiskos, optiskos, optiski telpiskos, semantiskos un mnestiskos lasīšanas traucējumus (Kauliņa, Tūbele, 2012, 54).

Cēloņi var būt arī blakusfaktori – laterālā dominānce, agrīnas smadzeņu traumas, vecāku atbalsts un sadarbība, ģimenes lielums, dzimšanas svārs, mācību situācija, ģimenes konflikti, vecāku neirostiski konflikti, zems sociāli ekonomiskais statuss.

Analizējot A. Kauliņas un S. Tūbeles grāmatu, autore izdala divas noteicošas lasīšanas traucējumu un disleksijas faktoru grupas – valodas funkciju traucējumus, kas izpaužas fonemātiskā uztverē, fonemātiskā analizē un sintēzē, leksikā, runas gramatiskās

jomas traucējumos, un neverbālos funkciju traucējumus – redzes uztveres un telpisko priekšmetu traucējumus (Kauliņa, Tūbele, 2012, 41).

Pēc A. Kroņeva uzskatiem, lasīšanas traucējumu klasifikāciju var iedalīt:

- etiopatogēnētiskā klasifikācijā, kur ir primārie un sekundārie lasīšanas traucējumi, kurus izraisa organiska smadzeņu patoloģija, sensorie traucējumi, garīgās attīstības traucējumi, neirotikie traucējumi vai bērns netiek atbilstoši mācīts, daudzvalodības ietekme;
- simptomātiskā klasifikācija – pamatā ir kļūdu tipoloģija – kinētiskā (verbālā) disleksija un statiskā (literālā) disleksija;
- psiholoģiskā vai psiholoģiski pedagoģiskā klasifikācija – pamata ir iespējami lasīšanas traucējumu mehānismi – fonemātiskā, optiskā vai optiski gnostiskā, telpiski apraksiskā, mnestiskā, agaramatiskā un semantiskā disleksija;
- klīniski patoģenētiskā klasifikācija – apkopo vairākas grupas – hereditārā, encefalopātiskā, jauktā, neirotikā un neprecizētā disleksija.

Disleksija – specifiski lasīšanas traucējumi ar neiroloģisku izcelsmi un var būt saistīts ar smadzeņu bojājumiem (Korņevs, 2003).

Disleksijas sindromā ietilpst nenoturīga burtu, vārdu atmiņa, tendence izlaist vai pārstatīt burtus, vārdus, teikumus, lasa lēni, pieļauj daudz kļūdu, lasot rindu fiksē ar pirkstu, jauc pēc izskata līdzīgus burtu, apgriezti rakstītus vārdus, vārdi vai burti dubultojas, kustas, lasot sāp, reibst galva, slikta dūša, nekārtīgs, neglīts rokraksts ar dažāda lieluma burtiem, atstarpju un burtu secīguma kļūdām, neatceras, jauc pareizrakstības noteikumus, grūtības atcerēties alfabētu, nedēļas dienas, gadu, mēnešus utt., grūtības atcerēties virzienus, jauc labo un kreiso pusi, var būt arī dažāda veida runas traucējumi un lēnāka runas uztvere, grūtības laika izpratnē, koncentrēšanās un uzmanības noturīguma grūtības, dažādas fobijas, emocionāli traucējumi, garastāvokļa maiņas u.c. (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 81 - 82).

Lasīšanas traucējumiem un disleksijai ir cieša saikne ar mutvārdu runu. Uztverot valodu ka komplicētu sistēmu novirzes jebkurā tās attīstības virzībā radīs iespēju veidoties lasītprasmes traucējumam (Tūbele, 2008, 39).

3. LASĪTPRASMES VEIDOŠANA AR KRĀSU PALĪDZĪBU SKOLĒNIEM AR VIDĒJI SMAGIEM UN SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

3.1. Pētījumā izmantoto metožu un pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums

Rakstot diplomdarbu, tā autore izmantoja dažādas metodes. Viena no metodēm ir teorētiskās literatūras analīze. Literatūras analīze tiek veikta, lai atzīmētu kādas teorētiskas atziņas, kuras var izmantot rakstot diplomdarbu. Ar literatūras palīdzību noskaidro situāciju attiecīgajā jomā (Geske, Grīnfelds, 2001, 20 – 21).

Katrs pētnieciskais darbs sākas ar literatūras avotu izpēti. Lai pētījums būtu sekmīgs, nepieciešams pārzināt literatūru par pētāmo problēmu. Pētot literatūru, cilvēks uzkrāj materiālu, kas sastāv no pierakstiem. Empīriskās metodes ir novērošana, skolēnu dokumentācijas izpēte, eksperiments, aptauja, pašnovērtēšana u.c. Diplomdarba autore izmanto novērošanas metodi. Ņemot vērā pētījuma uzdevumu var izvēlēties atsevišķu rādītāju novērošanu (Jurgena, 2001, 45).

Novērošana – mērķtiecīga psihisko izpausmju norise ierastos apstākļos (Vorobjovs, 2000, 70).

Dokumentu izpēti izmanto, lai noskaidrotu mācību un audzināšanas procesus. Dokumenti – personu lietas, sekmju izraksti, medicīniskās kartes u. c. (Jurgena, 2001, 49).

Kā viena no zinātniskās izziņas metodēm ir pedagoģiskais eksperiments – mēģinājums, pārbaude. Pedagoģiskais eksperiments ir organizēta darba paņēmiena pārbaude, lai noteiktu tā iedarbīgumu un efektivitāti. Tā iegūst svarīgu atzinumu. Izmantojot šo metodi, svarīga ir iegūto datu analīze (Jurgena, 2001, 56). Mūsdienās tiek lietots termins – pedagoģiskā izmēģinājumdarbība.

Pedagoģiskajos pētījumos tiek izmantotas arī matemātiskās metodes. Reģistrēšanas metode ir tā, kuru izmanto diplomdarba autore. Tā ir metode, ar kuras palīdzību noskaidro noteiktu pazīmi katram pētījuma bāzes dalībniekam. Pēc tam saskaita kopā tos, kam tā ir un kam tās nav.

Analizējot iegūtos datus un matemātiski apstrādājot materiālus, izmanto statistiskās metodes, veidojot diagrammas (Jurgena, 2001, 57).

Pētījumā tika iesaistīti pieci speciālās internātpamatskolas sestās klases skolēni.

6. klases skolnieces P īss raksturojums

Vecums: 14 gadi

Ģimene: četri cilvēki – mamma, tētis un divi bērni. P ir otrais bērns. Viņa dzīvo kopā ar vecākiem, bet brālis ir pieaudzis. Brālis mācījās vispārizglītojošā skolā. Ģimenes sadzīves apstākļi ir labi, tiek nodrošināta ar visu mācību darbam nepieciešamo. Abi vecāki strādā.

P mācās pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Mācības skolā uzsāka 2012. gadā, jau no pirmās klases. Pirmajā klasē mācījās divus gadus – programma ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Pēdējo reizi pedagoģiski medicīnisko komisiju apmeklēja 2017. gadā. Komisija atzina, ka meitenei ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi.

Meitene skolu apmeklē regulāri. Savu klases audzinātāju uztver kā savu īpašumu. Ja kāds tuvojas skolotājam, tad meitene izrāda savu nepatiku, murminot kaut ko zem deguna vai ar žestiem.

P runā, bet klusu. Ar bērniem vienatnē komunicē ļoti labi, bet tiklīdz ir kāds pieaugušais, meitene sakautrējas. Vārdu krājums ir pietiekošs un izruna ir skaidra.

Stundas darbs atkarīgs no meitenes noskaņojuma. Pildot uzdevumus, ir ļoti strauja, nenoklausās uzdevumus. Bieži izpilda uzdoto darbu pēc savas patikas. P ir grūti ilgstoši koncentrēt uzmanību, tāpēc darbi ir sasteigti un pavirši.

Meitenei ir muzikālas dotības. Laba ritma izjūta. Ļoti labi iegaumē tekstu un melodiju – dziedot. Tekstu īsti neizprot. Viņai ļoti patīk dziedāt, bet nepatīk publiski uzstāties. Tas meitenei ir liels pārbaudījums. Viņa sāk uztraukties un nerunā.

Uz uzdodu jautājumu reizēm ir vismaz piecas minūtes jāgaida atbilde. Un atbilde izskan tik klusu, ka to var dzirdēt, tikai esot P blakus. Bet, ja ir labs noskaņojums, tad meitene pusi no atbildes pasaka skaļāk, bet otru pusi klusu.

Meitene pareizi pilda uzdevumu nosacījumus, ja visu laiku blakus ir skolotājs. Tiklīdz skolotājs novēršas, P uzdoto izpilda pēc savas iniciatīvas. Raksta nesaprotami. Rakstot izmanto gan drukātos, gan rakstītos burtus. Ļoti bieži uzraksta tikai līdzskaņus – izlaižot patskaņus. Tekstu noraksta ar nelielām kļūdām – izlaiž kādus burtus.

Darbus krāso bieži vien pāri malām. Bet darbi ir krāsaini, neatbilstoši īstenībai. P ļoti patīk izvēlēties vairākas krāsas. Reti novērojama vienkrāsainība.

Meitene fiziski attīstīta. Labprāt darbojas sporta stundās. Dažreiz ir emocionāli nestabila.

6. klases skolnieces M īss raksturojums

Vecums: 12 gadi

Ģimene: četri cilvēki – mamma, tētis un divi bērni. M ir otrais bērns. Ģimenē ir vecāka māsa, mācās vispārīgglītojošā skolā. Vecāki ir šķīrušies. Meitene dzīvo gan pie tēva, gan pie mātes. Ģimenes sadzīves apstākļi ir labi. Meitene tiek nodrošināta ar visu mācību darbam nepieciešamo. Abi vecāki strādā.

M mācās pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. 2012. gadā piešķirta invaliditāte, jo meitenei ir izteikti jaunu iemaņu un zināšanu apguves traucējumi, pašaprūpes un iekļaušanās sabiedrībā traucējumi. Mācības skolā uzsāka 2013. gadā, jau no pirmās klases. Komisija atzina, ka meitenei ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi.

Meitene skolu apmeklē regulāri. M runā, bet izruna ir nazāla. Ar bērniem komunicē labi, bet ar pieaugušajiem, kā kuro reizi. Jā kāds no pieaugušajiem meitenei aizrāda, viņa kļūst dusmīga un reizēm arī agresīva (sit tam, kurš aizrāda vai tam kurš nepatīk). Vārdu krājums ir pietiekošs.

Stundas darbs atkarīgs no meitenes noskaņojuma. Pildot uzdevumus ir ļoti lēna, sapņaina. Uzdoto darbu pilda ar vairākkārtēju pamudinājumu. Uzdoto pila akurāti, bet ļoti lēnu. M ir grūti ilgstoši koncentrēt uzmanību, tāpēc darbi bieži vien ir nepabeigti.

Meitenei ir muzikālas dotības. Laba ritma izjūta. Ļoti labi iegaumē tekstu un melodiju – dziedot. Tekstu īsti neizprot. Viņai ļoti patīk dziedāt, patīk publiski uzstāties, protams, ja neko neaizrāda.

Uz uzdotu jautājumu reizēm ir jāgaida atbilde. Un atbilde izskan klusu. Lielākoties reakcija uz jautājumu ir galvas noliekšana uz leju. Bet, ja ir labs noskaņojums, tad meitene atbild bez lielas aizkavēšanās.

Meitene pareizi pilda uzdevumu nosacījumus, ja visu laiku blakus ir skolotājs. Raksta nesaprotami. Rakstot izmanto gan drukātos, gan rakstītos burtus. Pārsvārā izmanto drukātos burtus. Tekstu noraksta ar nelielām kļūdām – izlaiž kādus burtus.

Darbus krāso bieži vien pāri malām. Bet darbi ir nepabeigti. M ļoti patīk izvēlēties vairākas krāsas. Reti novērojama vienkrāsainība.

Meitene fiziski vāji attīstīta, liela augumā un arī svars ir liels. Labprāt darbojas sporta stundās.

6. klases skolnieka J īss raksturojums

Vecums: 13 gadi

Ģimene: četri cilvēki – mamma, tētis un divi bērni. J ir otrais bērns. Viņš dzīvo kopā ar vecākiem, bet māsa ir mirusi. Ģimenes sadzīves apstākļi ir labi. Pūsis tiek nodrošināts ar visu mācību darbam nepieciešamo. Abi vecāki strādā.

J mācās pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Mācības skolā uzsāka 2013. gadā, jau no pirmās klases. Komisija norāda, ka pūsim ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi.

Pūsis skolu apmeklē regulāri.

J runā daudz. Stundu laikā nepārtraukti ir komentāri. Ar bērniem komunicē ļoti labi. Vārdu krājums ir pietiekošs, un izruna ir skaidra.

Stundas darbs atkarīgs no zēna noskaņojuma. Pildot uzdevumus ir ļoti steidzīgs, reizēm nenoklausās uzdevumus. Bieži izpilda uzdoto darbu pēc savas patikas, bet aizrādot un norādot uz kļūdām, pūsis spēj izpildīt uzdoto pareizi. J ir slinks, vienmēr runā pretī skolotājam.

Pūsi dažreiz dzied un uzstājas. Bet mācīties dziesmu vai lomu nevēlas, vienmēr kaut ko murmuna zem deguna.

Uz jautājumiem atbild bez aizkavēšanās. Kad nezina atbildi, tad vienkārši neatbild.

Pūsis pareizi pilda uzdevumu nosacījumus, ja skolotājs ik pa laikam pārbauda. Rokraksts ir nesaprotams. Rakstot izmanto gan drukātos, gan rakstītos burtus. Rakstot vārdu diktātus, ļoti bieži uzraksta tikai līdzskaņus – izlaižot patskaņus. Tekstu noraksta ar nelielām kļūdām – izlaiž kādus burtus.

Darbus krāso diezgan pavirši, pēc iespējās ātrāk vēlas pabeigt. Bet darbi ir krāsaini, atbilstoši īstenībai. J ļoti patīk izvēlēties vairākas krāsas. Reti novērojama vienkrāsainība.

Pūsis fiziski vāji attīstīts, bet nav slaidis. Labprāt darbojas sporta stundās. Dažreiz ir emocionāli nestabils.

6. klases skolnieka A īss raksturojums

Vecums: 13 gadi

Ģimene: pieci cilvēki – mamma, tētis un trīs bērni. A ir pirmais bērns, ir jaunāka māsa un brālis – normas bērni. Viņš dzīvo kopā ar vecākiem. Ģimenes sadzīves apstākļi ir labi. Pūsis tiek nodrošināts ar visu mācību darbam nepieciešamo. Abi vecāki strādā.

A mācās pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Mācības skolā uzsāka 2012. gadā, jau no pirmās klases. Pirmajā klasē mācījās divus gadus. Komisija atzina, ka pūsim ir smagi garīgās attīstības traucējumi.

Pūsis skolu apmeklē regulāri.

A. runā neskaidra. Bieži vien runa nav saprotama. Ilgstoši strādājot, var saprast skolēna izteikto domu. Ar bērniem komunicē labi. Vārdu krājums ir pietiekošs.

Stundas darbs atkarīgs no zēna noskaņojuma. Pildot uzdevumus ir lēns, tos pilda pēc vairākkārtēja norādījuma. Bieži zēns nemaz nevēlas strādāt, labprātāk liek puzzles.

Pūsim ir muzikālas dotības. Ļoti labi iegaumē tekstu un melodiju – dziedot. Tekstu īsti neizprot. Viņam ļoti patīk dziedāt. Dziesmas var atpazīt pēc melodijas un dažreiz pēc noteiktiem vārdiem.

Ja pūsim uzdod jautājumu, viņš atkārto pēdējo vārdu.

Zēns pareizi pilda uzdevumu nosacījumus, ja visu laiku blakus ir skolotājs. Uzdevumus pilda lēnu, bet rūpīgi atbilstoši prasmēm un iemaņām. Burtus nezina, bet var norakstīt tekstu tikai ar drukātiem lieliem burtiem. Savu vārdu noraksta pēc parauga. Sapratnes par tekstu nav.

Darbus krāso rūpīgi, dažreiz pāri malām. Bet darbi ir krāsaini, atbilstoši īstenībai. A ļoti patīk izvēlēties vairākas krāsas. Reti novērojama vienkrāsainība.

Pūsis ir fiziski vāji attīstīts. Piedalīšanās sporta stundās ir atkarīga no zēna noskaņojuma.. Dažreiz ir emocionāli nestabils.

6. klases skolnieces R īss raksturojums

Vecums: 14 gadi

Ģimene: četri cilvēki – mamma un trīs bērni. R ir pirmais bērns. Māsa un brālis apgūst programmu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Viņš dzīvo gan pie mammas un māsas ar brāli, gan pie vecvecmamma un vecvectēva. Ģimenes sadzīves apstākļi ir pieņemami. Iespēju robežās zēns tiek nodrošināts ar mācību darbam nepieciešamo.

R mācās pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Mācības skolā uzsāka 2012. gadā, jau no pirmās klases.

Zēns skolu apmeklē regulāri.

R runā ļoti daudz. Viņa pārmērīgā runāšana nogurdina gan skolēnus, gan skolotājus. Ar bērniem komunicē ļoti labi, bieži runā visādas muļķības un nepieklājīgas lietas, tāpēc bērni nevēlas ar viņu draudzēties. Vārdu krājums ir pietiekošs un izruna ir skaidra.

Stundas darbs atkarīgs no zēna noskaņojuma. Stundās nepārtraukti runā, piesaistot skolotāja uzmanību. Uzdevumus izpilda ātri, bet ne vienmēr akurāti.

Uzstājoties publikas klātbūtnē ir ļoti satraukts, runa klusa un nedaudz samulst.

Uz uzdotu jautājumu atbild uzreiz, bet bieži pilnīgi aplami. R ļoti patīk ākstīties gan stundu laikā, gan arī ārpusstundu laikā.

Puisis pareizi pilda uzdevumu nosacījumus un nepārtraukti aicina skolotāju pārliecināties, ka ir izpildījis pareizi. Raksta nesaprotami. Rakstot izmanto gan drukātos, gan rakstītos burtus. Pārsvārā raksta ar rakstītajiem burtiem, bet grūti salasāmi. Tekstu noraksta ar nelielām kļūdām – izlaiž kādus burtus.

Darbus krāso bieži vien pāri malām. Darbi ir krāsaini, atbilstoši īstenībai. Krāsojamus darbus bieži vien sasteidz un izpilda pavirši.

Puisis fiziski vāji attīstīts. Labprāt darbojas sporta stundās. Dažreiz ir emocionāli nestabils.

3.2. Sākotnējais pētījums un krāsu izmantošana lasītprasmes apguvē

Sākotnējā pētījumā tika veikta skolēnu pārbaude. Diplomdarba autore pārbaudīja vai skolēni zina burtus, vai lasa un cik garus vārdus lasa, vai izprot tekstu un vai pazīst krāsas utt. (skat. 3.1. tabulu).

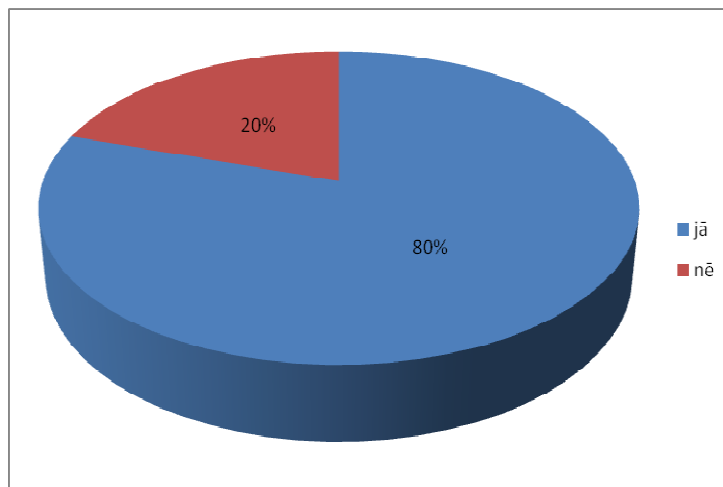
3.1. tabula

Skolēnu zināšanu kopvērtējums

Skolēni	Zina burtus	Lasa burtus	Lasa zilbes	Lasa vienzilbju vārdus	Lasa divzilbju vārdus	Lasa trīszilbju vārdus	Lasa teikumus	Lasa raiti	Izprot lasīto	Pazīst krāsas
P.	Jā	Jā	Jā	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
M.	Jā	Jā	Jā	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
J.	Jā	Jā	Jā	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
A.	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
R.	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Jā	Jā

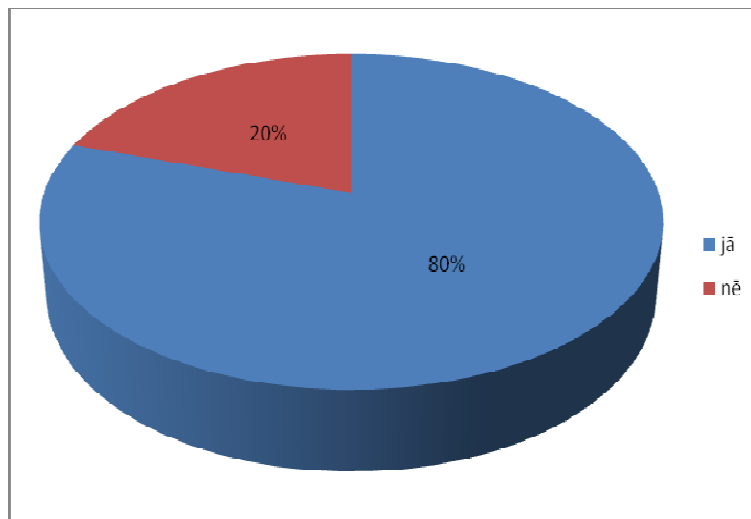
Skolēniem tika pārbaudītas viņu zināšanas, atpazīstot burtus, lasot burtus, lasot zilbes, lasot īsus vārdus un garus vārdus, lasot teikums. Pārbaudot skolēnus, tika izmantoti melni burti uz balta fona. Tika vērots, vai skolēni lasa tekoši, vai izprot lasītā teksta jēgu, kā arī, vai pazīst krāsas. Aplūkojot 3.1. tabulu, var redzēt skolēnu zināšanas un lasītprasmes iemaņu atspoguļojumu.

Diplomdarba autore analizē tabulu pēc izvirzītajiem kritērijiem. Burtu pazīšana bija kā pirmais kritērijs (skat. 3.1. att.). Aplūkojot attēlu var secināt, ka 80 procenti no pētāmajiem skolēniem zina visus burtus. Tas ir labs priekšnosacījums, lai varētu sākt lasītprasmes attīstīšanu. Diemžēl 20 procenti no skolēniem burtus nezina un neatpazīst.



3.1. att. Burtu pazīšana

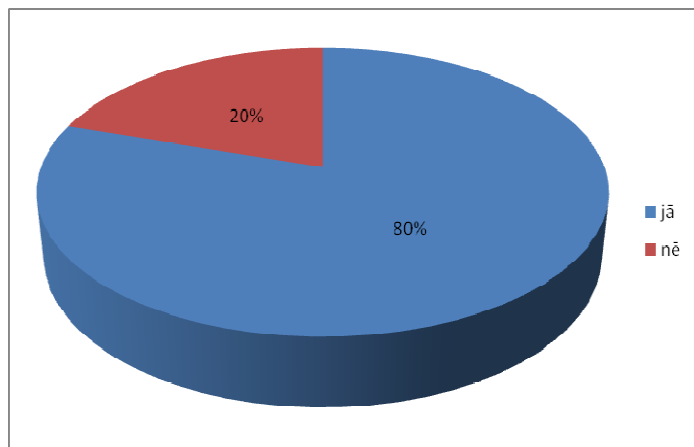
Ļoti svarīgi ir, vai skolēns prot izlasīt uzrakstīto burtu. Tāpēc kā otrais kritērijs tika izvirzīta tieši burtu lasīšana. Arī tas ir svarīgi, lai skolēnam varētu atbilstoši attīstīt lasītprasmi. Skolēnam var sākt mācīt lasītprasmi, ja viņš zina un prot lasīt burtus. Veicot novērojumus, diplomdarba autore secina, ka vairākums pētāmo skolēnu prot lasīt burtus (skat. 3.2. att.).



3.2. att. Burtu lasīšana

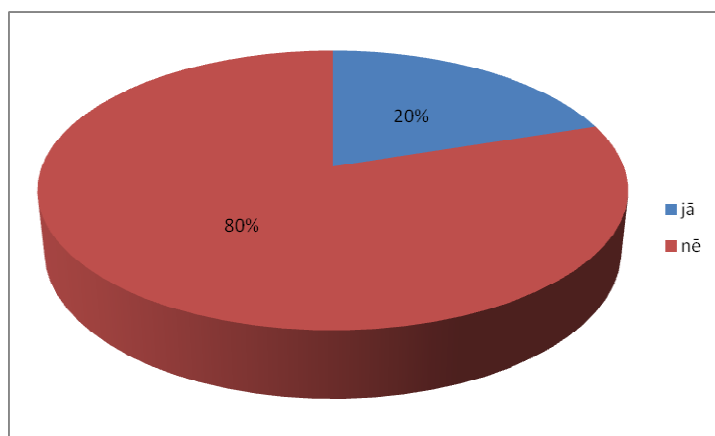
Kā nākamo svarīgo kritēriju diplomdarba autore izvirza burtu salasīšanu zilbēs. Tā gūst priekšstatu vai skolēns spēj salasīt kopā divus vai vairāk burtus. Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem mēdz būt tā, ka viņi zina burtus, spēj tos izlasīt, bet izlasīt zilbi tomēr nespēj. Ikdienas darbā, diplomdarba autore secina, ka lielākā daļa

pētāmo skolēnu tomēr var izlasīt zilbes. Tas ir liels prieks, jo daudzi skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem tā arī neiemācās lasīt burtus un zilbes (skat. 3.3. att).



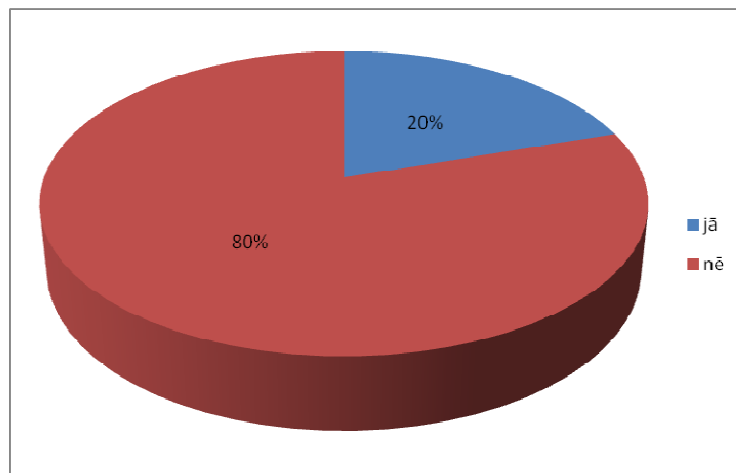
3.3. att. Zilbju lasīšana

Tas, ka skolēns lasa zilbes, vēl nenozīmē, ka spēs lasīt tekstu un izprast to. Tāpēc kā nākamo kritēriju diplomdarba autore izvirza vienzilbju vārdu lasīšanu. Var teikt, ka zilbju lasīšana un vienzilbju vārdi ir līdzīgi kritēriji, bet darba autore uzskata, ka tie tomēr ir jāizdala. Vienzilbju vārdos var būt divi vai vairāk burti. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem var rasties baiļu sajūta ieraugot vārdu no vairāk kā diviem burtiem. Līdz ar to, skolēns izjūt nedrošību par savu lasītprasmi. Iespējams nemaz nepamēģina, bet uzreiz kategoriski atsakās lasīt. Lielākā daļā pētāmo skolēnu vienzilbju vārdus nelasa (skat. 3.4. attēlu). Tātad, lai attīstītu lasītprasmi, ir jāsāk darbs ar zilbju lasīšanas attīstīšanu.



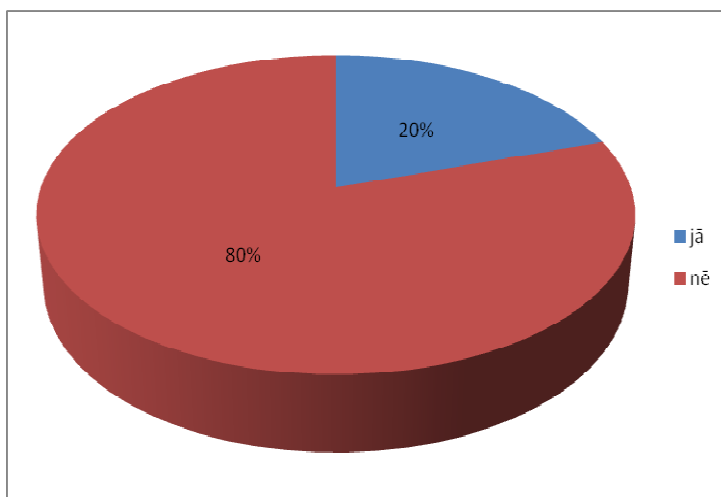
3.4. att. Vienzilbju vārdu lasīšana

Tā kā viens no pētāmajiem skolēniem (R) lasa vienzilbju vārdus, izvirzījās jauns kritērijs – divzilbju vārdu lasīšana. Diplomdarba pirmajā nodaļā tika aplūkoti bērni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem intelektuālā attīstība, tur tika rakstīts, ka katra no šiem bērniem ir atšķirīgs, ka katram ir savas spējas, prasmes un iemaņas. Līdz ar to tika pārbaudīta spēja izlasīt vārdus ar divām zilbēm (skat. 3.5. att). Aplūkojot attēlu ir redzams, ka 20 procenti skolēnu var izlasīt arī divzilbju vārdus. Tas ir viens skolēns (R). Tas ir labs rādītājs skolēna novērtējumā.



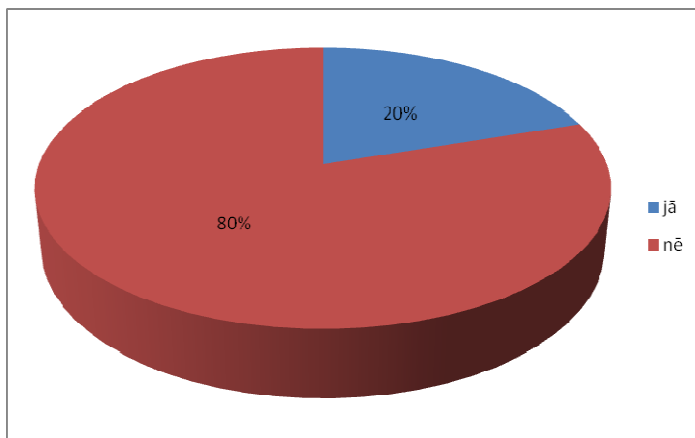
3.5. att. Divzilbju vārdu lasīšana

Secinot, ka skolēns R var izlasīt divzilbju vārdus, izvirzās nākamais kritērijs – trīszilbju vārdu lasīšana. Šie vārdi jau ir sarežģītāks lasīšanas uzdevums. Ir vienkāršāki trīszilbju vārdi un ir arī diezgan sarežģīti vārdi (piemēram, pasaka vai pārsteigums). Ir ļoti interesanti vērot un secināt, cik ļoti daudz skolēns ar vidēji smagas vai smagas garīgās attīstības traucējumiem var izlasīt (skat. 3.6. att.). Ikdienas darbā, diplomdarba autore, saskaras ar skolēniem, kuri tā arī nekad nevarēs iemācīties lasīt dažādu veselības un iedzimtības faktoru rezultātā.



3.6. att. **Trīs zilbju vārdu lasīšana**

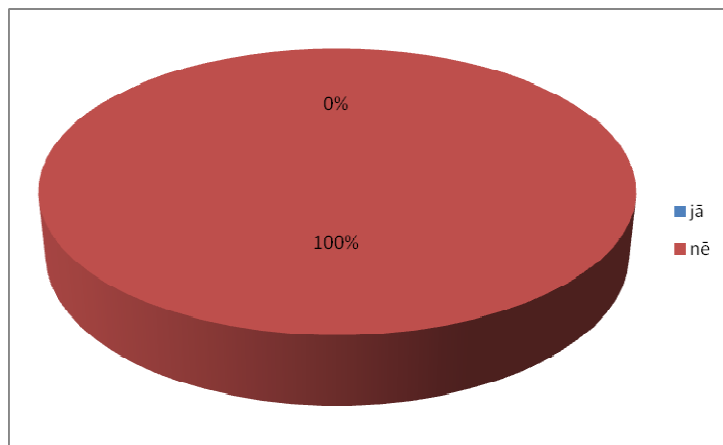
Diplomdarba autore novēroja, ka skolēns R var izlasīt arī trīs zilbju vārdus. Tātad ir nepieciešams vēl kāds kritērijs, lai varētu secināt, cik labi lasa konkrētais skolēns. Līdz ar to, nākamais kritērijs ir teikumu lasīšana. Novērojumu diplomdarba autore sāka ar vienkāršiem teikumiem, kuri sastāvēja no trim līdz četriem vārdiem. Redzot, ka vienkāršus teikumus skolēns var izlasīt, piedāvāja izlasīt jau sarežģītākus teikumus, kuri sastāvēja no pieciem un vairāk vārdiem. Kā jau tabulā varēja redzēt, tikai viens skolēns spēj lasīt burtus, zilbes, vārdus un teikumus (skat. 3.7. att.).



3.7. att. **Teikumu lasīšana**

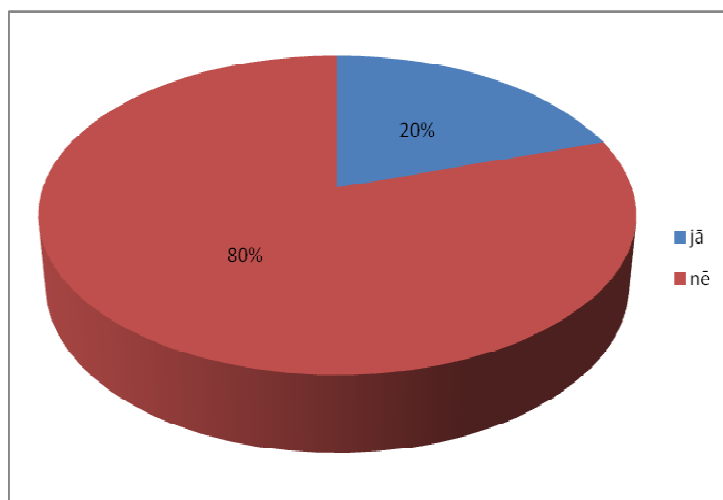
Secinot, ka skolēns R var izlasīt teikumus, kā svarīgs kritērijs ir, vai skolēns lasa raiti. Tāpēc tika izvirzīts kritērijs par raitu teksta lasīšanu. Kā jau iepriekš minēts, skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem var lasīt dažādos tempos. Kāds lasa raiti, kāds lasa lēni. Bet svarīgi ir

tas, ka skolēns spēj izlasīt doto tekstu. Analizējot rezultātus, tika secināts, ka skolēni tomēr nelasa raiti. Tātad ir zināmas aizķeršanās teksta lasīšanā (skat. 3.8. att.).



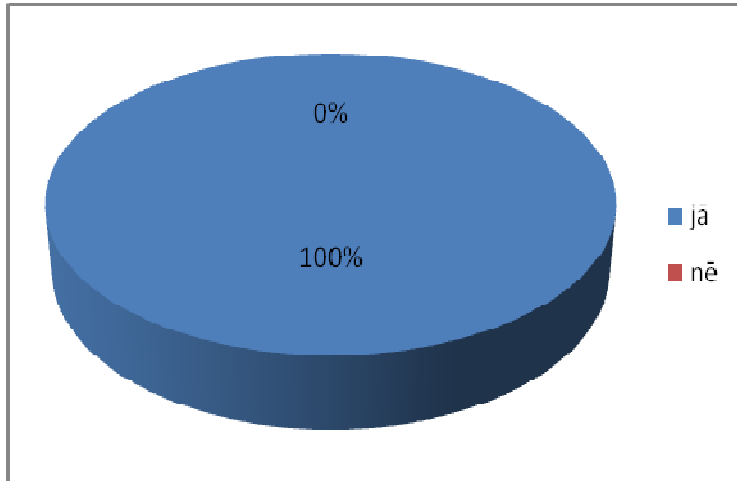
3.8. att. **Raita lasīšana**

Protams, svarīgi ir tas, ka skolēns prot lasīt. Bet ļoti svarīgi ir, vai skolēns izprot izlasīto vārdu, teikumu vai tekstu kopumā. Tāpēc izvirzījās kritērijs par teksta izpratni. Pārbaudot bērnu spēju lasīt, tika novērota viņu prasme izprast tekstu. Diemžēl tikai viens skolēns izprot lasītā vārda, teikuma, teksta jēgu, domu (skat. 3.9. att.).



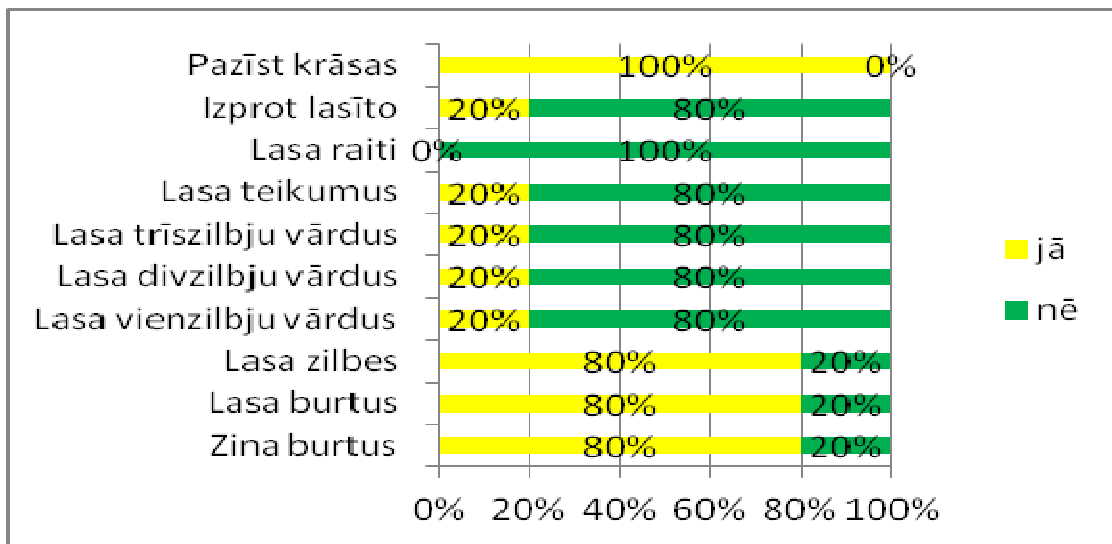
3.9. att. **Lasītā izpratne**

Diplomdarba tēma ir lasītprasmes attīstīšana izmantojot krāsas, tāpēc ir jānoskaidro, vai skolēni atšķir un pazīst krāsas. Bērni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem bieži nemaz nepazīst krāsas. Analizējot 3.1. tabulu, var redzēt, ka krāsas pazīst visi pētāmie skolēni (skat. 3.10. att.).



3.11. att. Krāsu pazišana

Novērojot skolēnus, diplomdarba autore izprata skolēnu dažādību, viņu prasmju līmeņu dažādību. Un apkopoja vienā shēmā (skat. 3.11. att.).



3.11. att. Tabulas 3.1. kopvērtējums

Visas skaņas latviešu valodā tiek klasificētas. Pēc balsis līdzdalības, skaņas iedala patskaņos, skaneņos, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņos (Miltiņa, Pastare, 1997, 9). Lai sāktu pētījumu, tika uztaisīti burti dažādās krāsās. Diplomdarba autore izvēlējās četras krāsas: sarkanu, dzeltenu, zilu un zaļu. Krāsas tika izmantotas kā burtu fons, paši burti visi ir melnā krāsā. Sarkanās krāsas fons ir patskaņiem (A, a, Ā, ā, E, e, Ē, ē, I, i, Ī, ī, U, u, Ū, ū, O, o). Zilās krāsās fons tika izveidots balsīgajiem līdzskaņiem (D, d, G, g, Ģ, ģ, V, v, Z, z, Ž, ž, B, b, DZ, dz, DŽ, dž). Savukārt, zaļās krāsas fons tika izveidots nebalsīgajiem līdzskaņiem (T, t, H,

h, P, p, F, f, S, s, Š, š, C, c, Č, č, K, k, Ķ, ķ). Dzeltēnās krāsās fons tika izveidots skaneņiem (M, m, R, r, N, n, Ņ, ņ, L, l, Ļ, ļ, J, j).

Skolēnos interesi radīja tas, ka burti bija uz dažādu krāsu fona. Līdz ar to bija interesanti vērot viņu vēlmi darboties ar krāsainajiem burtiņiem. Tā kā skolēniem tika novēroti dažādi attīstības līmeņi, arī uzdevumi tika veidoti atbilstoši katra skolēna prasmēm un iemaņām. Sākumā skolēni iepazīna dažādās burtu krāsas un tad jau sāka veidot no burtiem zilbes, vārdus (vieglākus, pēc tam jau sarežģītākus). Savukārt skolēnam, kurš jau lasīja, bija iespēja veidot teikumus no krāsainajiem burtiņiem. Skolēniem patika vērot, ka izliekot vārdus no šiem burtiņiem, tie nemaz nav vienādi. Katram vārdam ir savas krāsas un dažāds krāsu izvietojums. Darbojoties ar burtiem vairākas stundas, skolēni jau ievēroja kādās krāsās ir katrs burts (varbūt ne gluži visus burtus, bet lielāko daļu).

Tad kad skolēni bija izlikuši vārdus, viņi tos centās izlasīt. Stundas konspektā ir izlasāms, kā notiek darbošanās ar burtiem (skat. pielikumu nr.2). Visa apmācība sākās no burtu aplūkošanas, iepazīstot to krāsa. Tad skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem veidoja vārdus no krāsainajiem burtiem. Ar katru soli darbs tika pakāpeniski sarežģīts – tika veidoti teikumi. No sākuma lasīja pa burtiem, tad jau pa zilbēm. Līdz kāds arī sāka lasīt īsus vārdus. Skolēnu uzdevums bija atrast burtus specifiskiem vārdiem, tas bija atkarīgs no mācību nedēļas tēmas. Ja tēma bija par dzīvniekiem, tad lika dzīvnieku nosaukumus, mājvietas, veidoja teikumus.

3.3. Noslēguma pētījums un rezultātu analīze

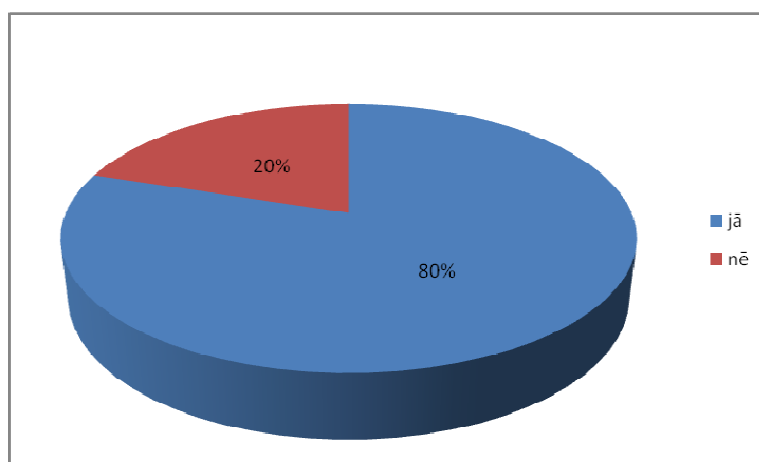
Pēc pāris nedēļu ilga pētījuma, tika veikts skolēnu novērojums jau zināmajos kritērijos, tikai šoreiz tika izmantoti burti ar krāsaino fonu (skat 3.13. tabulu).

3.13. tabula

Skolēnu zināšanu kopvērtējums

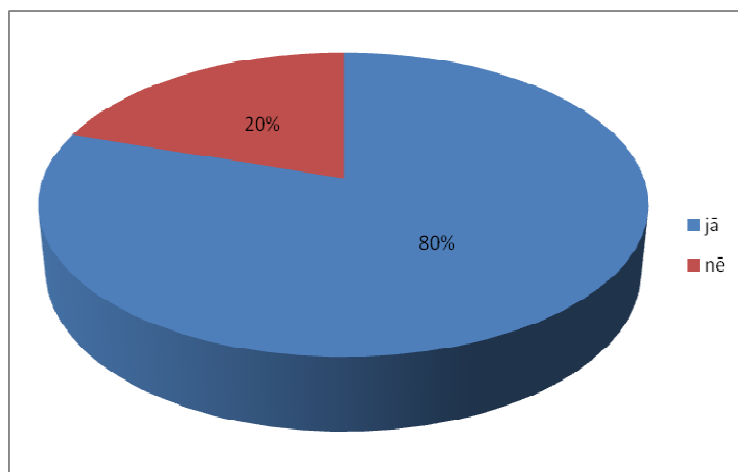
Skolēni	Zina burtus	Lasa burtus	Lasa zilbes	Lasa vienzilbju vārdus	Lasa divzilbju vārdus	Lasa trīszilbju vārdus	Lasa teikumus	Lasa raiti	Izprot lasīto	Zina krāsas
P.	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
M.	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
J.	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Jā	Nē	Nē	Jā
A.	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Nē	Jā
R.	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Jā	Nē	Jā	Jā

Aplūkojot 3.13. tabulu, diplomdarba autore secina, ka lielākā daļa skolēnu zina burtus. Tas ir ļoti labi. Lai skolēns lasītu, viņam ir jāzina visi burti. Un zinot visus burtus arī pats skolēns jūtas gandarīts, ka tos zina (skat. 3.14. att.).



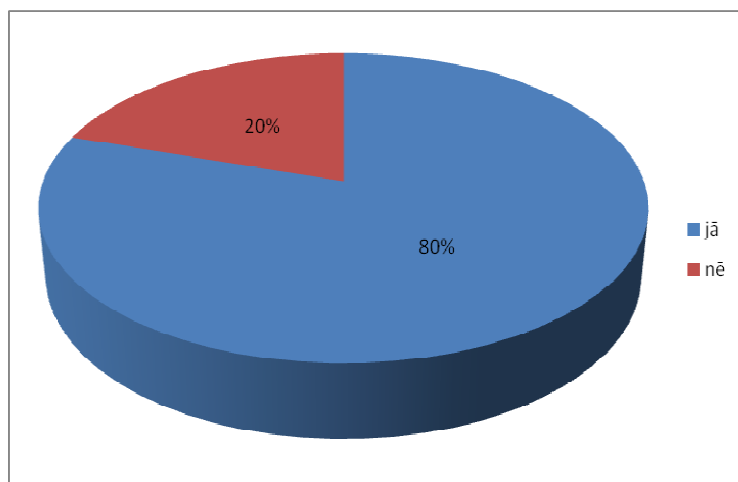
3.14. att. **Burtu pazīšana**

Secinot, ka 80 procenti skolēnu zina burtus, jānoskaidro vai viņi lasa burtus. Tas tika novērots arī pirms pētījuma, tāpēc ir svarīgi novērot arī pēc pētījuma. Diplomdarba autore novērojot konstatē, ka lielākā daļa skolēnu prot arī izlasīt burtus (skat. 3.15. att.).



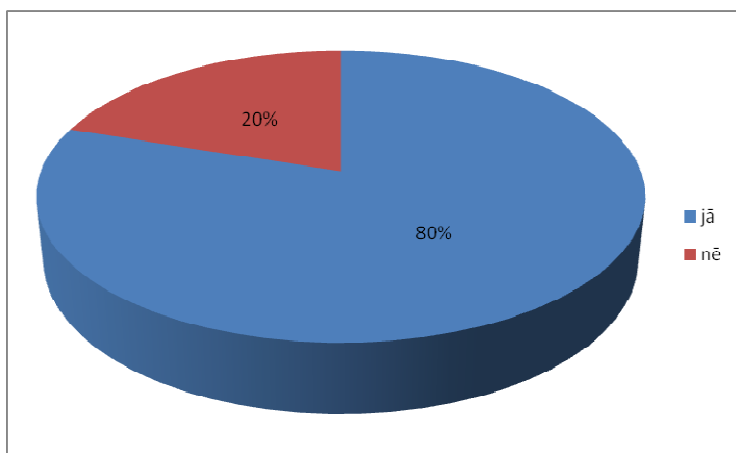
3.15. att. **Burtu lasīšana**

Iepriekš novērojot zilbju lasīšanu, tika konstatēts, ka tās lasa vairums pētāmo skolēnu. Pēc pētījuma ir interesanti aplūkot vai krāsu izmantošana lasītprasmes apgūvē dod kādu labumu vai nē. Tas ir svarīgi, ja vēlas, lai skolēnam ir kāds guvums lasītprasmes attīstīšanā. Novērojot zilbju lasīšanas prasmi, diplomdarba autore secināja, ka skolēns A vienīgais nelasa zilbes (skat. 3.16. att.).



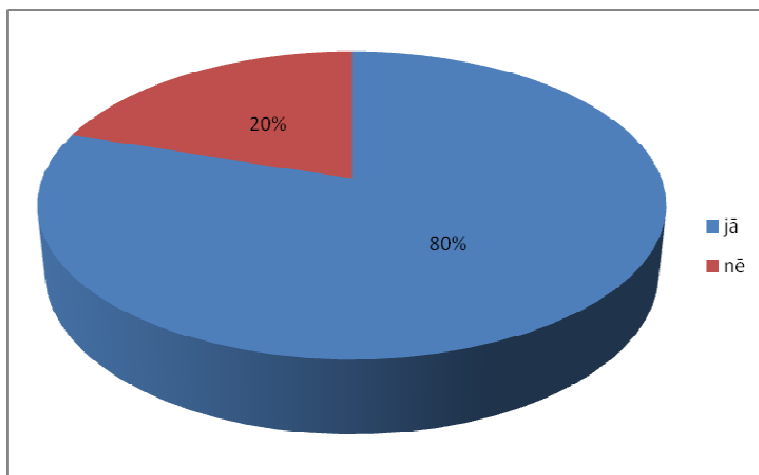
3.16. att. **Zilbju lasīšana**

Pašsaprotami liekas, ka ja skolēns lasa zilbes, tad var izlasīt arī vārdus. Bet praksē ne jau vienmēr tā ir. Bērni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem bieži vien lasa automātiski savienojot burtus. Un tā pēc pētījuma tika noskaidrots vai skolēni lasa vienzilbju vārdus (skat. 3.17. att.).



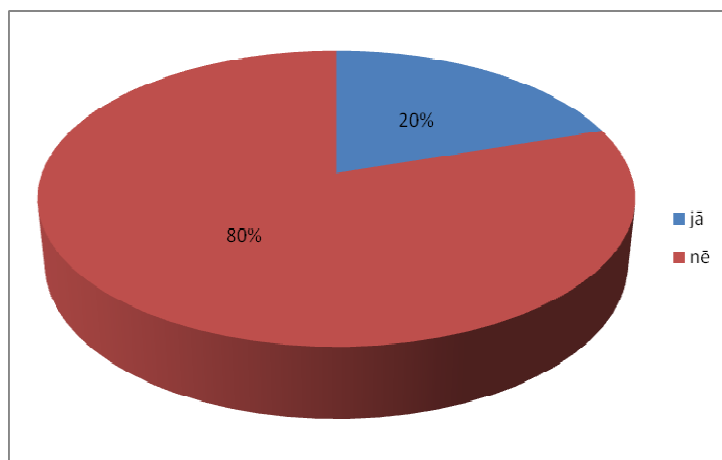
3.17. att. Vienzilbju vārdu lasīšana

Ja skolēns lasa vienzilbju vārdus, tas nenozīmē, ka ir pilnībā apgūta lasītprasme. Tāpēc turpinot novērojumus, aplūko divzilbju vārdu lasīšanas prasmi. Divzilbju vārdi tika piemeklēti ne pārāk grūti, ņemot vērā pētāmos skolēnus un to prasmes un iemaņas (skat. 3.18. attēlu).



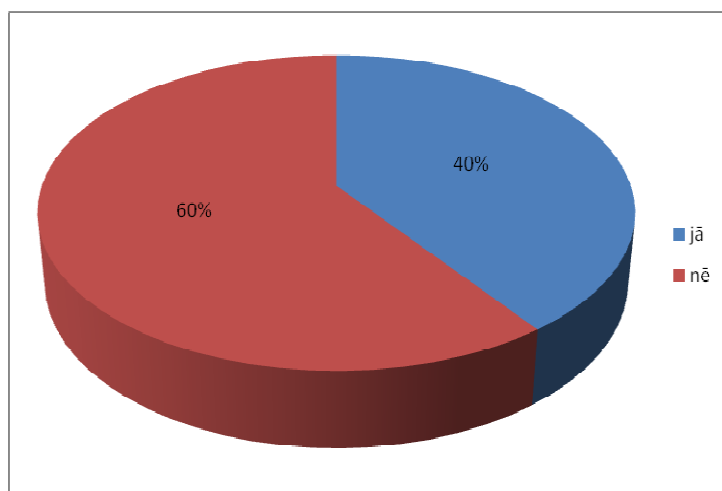
3.18. att. Divzilbju vārdu lasīšana

Dažreiz divzilbju vārdi var būt pavisam vienkārši, bet reizēm ļoti sarežģīti. Tāpat arī ir ar trīszilbju vārdiem, tie var būt vieglāk izlasāmi nu grūtāk izlasāmi (piemēram, pasaule vai pastmarka). Ir skolēni, kuri var izlasīt vienkāršākus vārdus, bet ir, kuri var izlasīt sarežģītākus vārdus. Un tā tika aplūkots kritērijs trīszilbju vārdu lasīšana (skat. 3.19. attēlu).



3.19. att. Trīs zilbju vārdu lasīšana

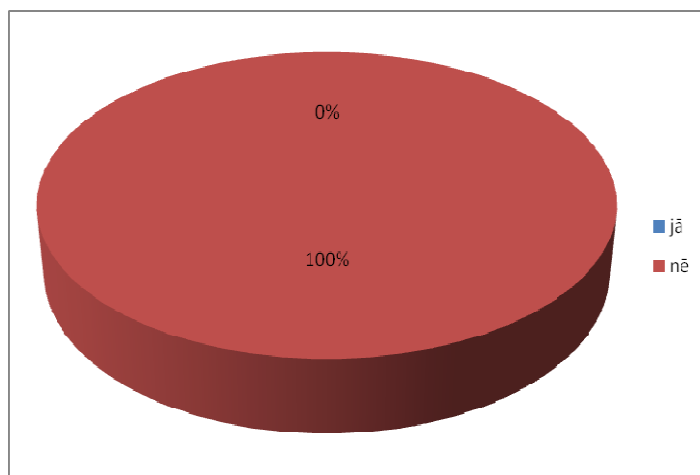
Izrādās, ka tie trīs zilbju vārdi tomēr ir par grūtu. Un tieši tāpat ir ar teikumiem. Ir sarežģītāki teikumi nu vienkāršāki teikumi. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem ir grūtības noturēt uzmanību ilgstošai lasīšanai. Tāpēc šiem skolēniem tika doti salīdzinoši vienkārši teikumi, kuri sastāvēja no četriem līdz pieciem vārdiem. Nākamais kritērijs ir teikumu lasīšanas prasme (skat. 3.20. attēlu).



3.20. att. Teikumu lasīšana

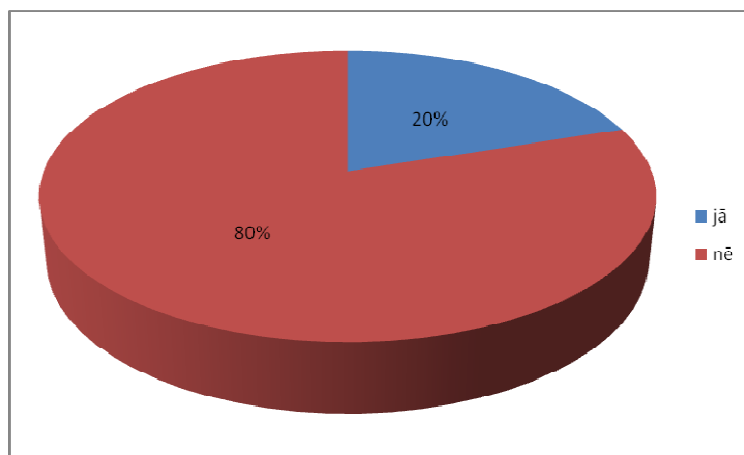
Pēc pētījuma ir jānoskaidro visi tie paši kritēriji, kurus diplomdarba autore noskaidroja pirms pētījuma. Kā nākamais kritērijs ir lasīšanas raitums. Tas ir svarīgs kritērijs mācību vielas apguvē. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, tas nav pats svarīgākais kritērijs. Pats svarīgākais ir vai skolēns lasa. Bet diplomdarba autore izvēlējās šo kritēriju, lai pārliecinātos, vai krāsas palīdz attīstīt lasītprasmes raitumu vai

nepalīdz. Aplūkojot attēlu redzams, ka raiti nelasa neviens no pētāmajiem skolēniem (skat. 3.21. attēlu).



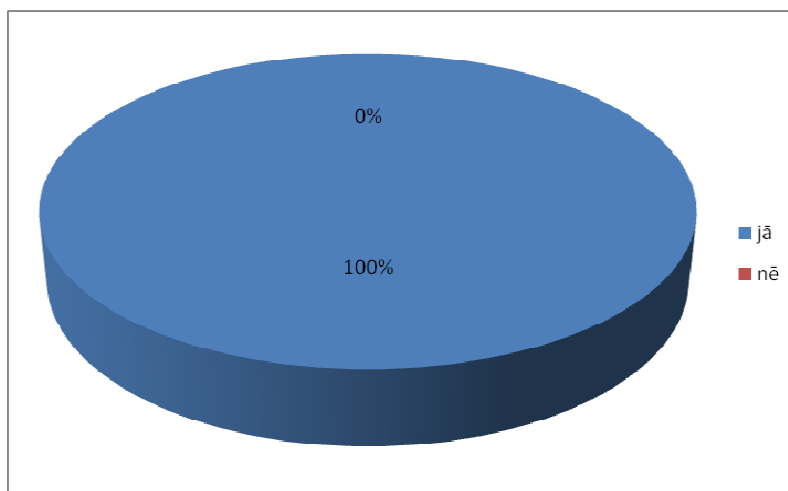
3.21. att. Raita lasīšana

Vai krāsu izmantošana lasītprasmes apgūšanā ietekmē arī teksta izpratni? Aplūkojot 3.22. attēlu var redzēt, ka tomēr nē. Teksta izpratne nav saistīta ar krāsu izmantošanu. Teksta izpratne ir vairāk saistīta ar intelektuālo attīstību – domāšanu, analīzi, sintēzi u.c. (skat. 3.22. attēlu).



3.22. att. Lasītā izpratne

Izmantojot krāsas lasītprasmes apgūvē tikai veicināja krāsu nosaukumu nostiprināšanu un atšķiršanu. Līdz ar to visi skolēni, kurus diplomdarba autore novēroja, pazīst krāsas. To var redzēt 3.23. attēlā (skat. 3.23. attēlu).

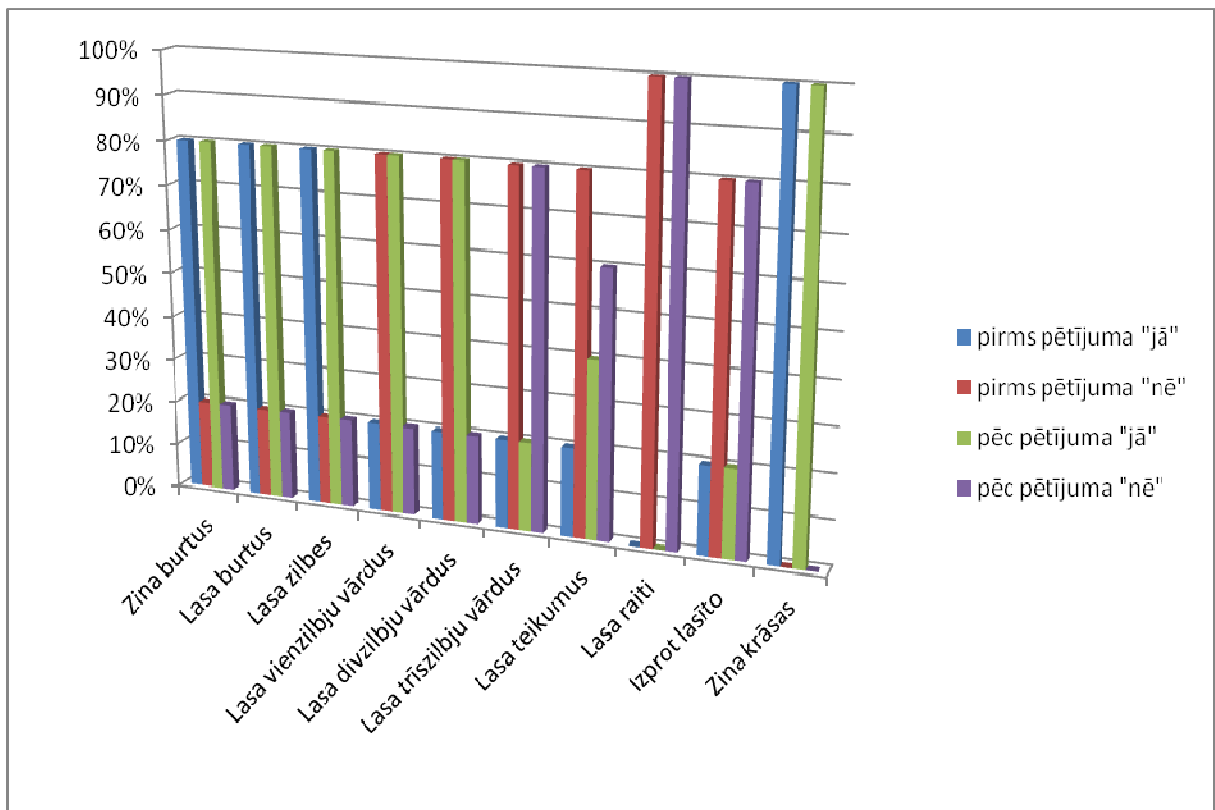


3.23. att. Krāsu pazišana

Salīdzinot pirms un pēc pētījuma rezultātus, diplomdarba autore secina, ka krāsu izmantošana lasītprasmes attīstīšanā veicina skolēnu lasītprasmi. Diplomdarba autore secina, ka vairāki skolēni ir sākuši jau lasīt vienzilbju vārdus un divzilbju vārdus. Ņemot vērā īso pētījuma laiku un skolēnu attīstības īpatnības, tas ir labs progress. Ja pirms pētījuma vienzilbju vārdus lasīja viens skolēns jeb 20 procenti, tad pēc pētījuma vienzilbju vārdus jau lasīja četri pētāmie skolēni jeb 80 procenti. Tieši tāpat ir ar divzilbju vārdiem. Arī te ir redzams progress. Ļoti patīkami redzēt, salīdzinot pirms pētījuma un pēc pētījuma rezultātus, ka vēl viens pētāmais skolēns var izlasīt teikumus. Saprota, ka teikumi nav gari un sarežģīti, jo skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, ir zināmi traucējumi apgūstot lasītprasmi.

Diplomdarba autore secina, ka trīszilbju vārdu lasīšanas apgūšanai nepieciešams ilgāks laiks. Trīszilbju vārdu lasīšana protams ir grūtāka, tai vairāk jākoncentrē uzmanība. Tāpat, diplomdarba autore secina, ka krāsu izmantošana lasītprasmes apgūvē, neietekmē lasīšanas raitumu. Lasīšanas raitums ir katra skolēna individuāla attīstības īpatnība. Arī izlasītā teksta izpratni, krāsu izmantošana lasītprasmes attīstīšanā, neko nav mainījusi. Izlasītā teksta izpratne ir katra skolēna ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem intelektuālās attīstības īpatnība.

Svarīgi ir secināt, ka krāsu izmantošana lasītprasmes attīstīšanā nav devusi kritēriju kritumu. Tas liecina, ka ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi, der arī krāsu izmantošana lasītprasmes apmācībā (skat. 3.24. attēlu).



3.24. att. Pirms un pēc pētījuma kopsavilkums

Turpmākais pētījums tiks saistīts ar padziļinātu rakstītprasmes apguves nosacījumu izpēti skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Nobeigums

Diplomdarba mērķis bija izpētīt lasītprasmes apguvi, izmantojot krāsas, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Līdz ar to tika veikta teorētiskās literatūras izpēte un analīze. Izpētot un analizējot literatūru, tika apskatīta skolēnu intelektuālā, fiziskā un arī emocionālā attīstība, kas ir ļoti svarīgi veicot pētījumu. Katrs skolēns ir savādāks, katram ir vairāk vai mazāk attīstījušās prasmes un iemaņas. Ņemot vērā diplomdarba tēmu, tika analizēta literatūra arī par lasītprasmi, tās apguves faktoriem un traucējumiem. Lasītprasme skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem var arī nebūt. Šie bērni, iespējams, nekad nezinās burtus un nekad nelasīs. Tādos gadījumos arī krāsas nepalīdz.

Tika raksturotas pētījumā izmantotās metodes. Darbā ir raksturots katrs no pētījumā iesaistītajiem dalībniekiem, tie ir pieci skolēni, kuri mācās sestajā klasē pēc izglītības programmas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Diplomdarba autore izmēģināja aktualizēt lasītprasmi, izmantojot krāsas. Krāsaini bija nevis burti, bet gan fons, uz kura ir uzrakstīts burts. Skolēniem bija interese par jauno, neparasto burtu izmantošanu savā darbībā. Tas pierāda diplomdarba aktualitāti, jo skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem jārada iespējami daudzveidīgāki pagaidu sakari starp burtu, tā grafisko attēlu, artikulāciju un lasītprasmi.

Visi pētījumā iegūtie dati tika apkopoti tabulās un attēlos. Tika izvirzīti desmit kritēriji, lai varētu novērot, vai ir izmaiņas lasītprasmē, izmantojot krāsas, vai tomēr nekas nav mainījies. Kritēriji tika pārbaudīti pētījuma sākumā un arī pētījuma noslēguma daļā, lai varētu salīdzināt iegūtos rezultātus.

Līdz ar to pētījuma uzdevumi tika veikti, pētījuma mērķis ir īstenots. Gūta atbilde uz pētījuma jautājumu: Kā sekmīgi izmantot krāsas lasītprasmes apgūšanā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem? Tika izveidoti melni burti uz krāsainiem foniem. Fona krāsas: sarkana, dzeltena, zila un zaļa. Sarkanā krāsa ir patskaņu krāsa (A, a, Ā, ā, E, e, Ē, ē, I, i, Ī, ī, U, u, Ū, ū, O, o). Zilā krāsā tika izveidoti balsīgie līdzskaņi (D, d, G, g, Ģ, ģ, V, v, Z, z, Ž, ž, B, b, DZ, dz, DŽ, dž). Savukārt zaļā krāsā tika izveidoti nebalsīgie līdzskaņi (T, t, H, h, P, p, F, f, S, s, Š, š, C, c, Č, č, K, k, Ķ, ķ). Dzeltenā krāsā tika izveidoti skaneņi (M, m, R, r, N, n, Ņ, ņ, L, l, Ļ, ļ, J, j).

Pateicoties novērojumiem un datu analīzei, diplomdarba autore secina:

- lasītprasmes apguve skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem noris lēni, ar grūtībām un ļoti individuāli;
- lasītprasmes attīstīšana, izmantojot krāsas, veicina skolēnu lasītprasmes attīstību, protams, gūtie rezultāti ir nelieli, atbilstīgi skolēnu individuālām atšķirībām un spējām;
- lasīšana, izmantojot krāsas, neveicina lasīšanas raitumu, jo daļēji to ietekmē palēninātā skolēnu runas attīstība un lasītā teksta vājā izpratne;
- lasītprasmes attīstīšanu, izmantojot krāsas, vajadzētu pielietot tikai tad, ja skolēns zina burtus, bet tos nesavieno zilbēs, vārdos:
- lasītprasmes attīstīšanai, izmantojot krāsas, ir nepieciešams pietiekoši ilgs laiks, lai jauno informāciju skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem izmantotu praktiskā situācijā.

Turpmākais pētījums tiks saistīts ar padziļinātu rakstītprasmes apguves nosacījumu izpēti skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem.

Izmantotās literatūras un avotu saraksts

1. Āboltiņa, M. (1998). *Kā aug mūsus bērns*. Rīga: Datorzinību Centrs. 200 lpp.
2. Bluķe, M., Celmiņa, M., Kliesmete, R. (2008). *Bērna ar garīgās attīstības traucējumiem izglītības procesā*. Rēzekne: RA Izdevniecība. 132 lpp.
3. Druvaskalne – Urdze, A. (2004). *Krāsas un skaņas sintēze kā metode*. Rīga: RaKa. 114 lpp.
4. Dūka, M. (2003). *Psihes bioloģiskie pamati*. Rīga: RaKa. 80 lpp.
5. Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa. 235 lpp.
6. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa. 272 lpp.
7. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģijas un metodes*. Rīga: RaKa. 108 lpp.
8. Iljina, T. (1971). *Pedagoģija*. Rīga: Zvaigzne. ??? lpp.
9. Jansone, R. (1999). *Sporta izglītība skolā*. Rīga: RaKa, 290 lpp.
10. Jurgena, I. (2001). *Vispārīgā pedagoģija*. Rīga: SIA Izglītības solī. 131 lpp.
11. Kaņepēja, R., Lieģeniece, D., Mangule, I., Ukstiņa, R., Dzintere, D., Stangaine, I., Miķelsone, I., Millere, I., Platpers, A., Gaugere, Z. (2012). *Ceļā uz skolu*. Rīga: Zvaigzne. 271 lpp.
12. Kauliņa, A., Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa. 113 lpp.
13. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā pedagoģija*. Rīga: RaKa. 397 lpp.
14. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012) *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa. 527 lpp.
15. Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: RaKa. 166 lpp.
16. Miltiņa, I., Pastare, S. (1997). *Pirmie solī logopēdijā*. Rīga: Izglītības attīstības centrs. 68 lpp.
17. Nīlsens, L., Šunks, L., (2002). *Praktiskā pedagoģija*. Rīga: Preses nams. 309 lpp.
18. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis. 319 lpp.
19. Pool on literacy. (2017). www.schooleducationgateway.eu/lv/pub/viewpoints/polls/poll-on-literacy.htm
20. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa. 88 lpp.
21. Puškarevs, I., Golubeva, A. (1999). *Bērna attīstība*. Lielvārde: Lielvārds. 119 lpp.
22. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC. 159 lpp.
23. Tūbele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa. 161 lpp.
24. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi ...* Rīga: RaKa. 132 lpp.
25. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgads. 323 lpp.
26. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: Izglītības solī. 212 lpp.

27. Zelmenis, V. (1991). *Īss pedagogijas kurss*. Rīga: Zvaigzne. 213 lpp.
28. Баряева Л., Бгажанкова И., Бойков Д., Зарин А., Комарова С., Логинова Е (2010). *Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта* Москва: Владос. 181 с.
29. Катаева, А., Стребелева, Е. (2001). *Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии*. Москва: Владос. 224 с.
30. Корнев, А., (2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь. 330 с.
31. Королева, И., Янн. П. (2011). *Дети с нарушениями слуха*. Санкт-Петербург: Каро. 240 с.
32. Мелкая моторика. www.ru.wikipedia.org/wiki/Мелкая_моторика [skat. 20.03.2019]
33. Мелкая моторика. www.maam.ru/detskijsad/melkaja-motorika-i-rech-razvenchivaem-mify.html. [skat. 20.03.2019]
34. Моторика и речь. www.малой125.рф./parents/stat/ot-pedagoga-psihologa/motorika-i-rech-2-razvitie-melkoj-motoriki [skat. 20.03.2019]
35. Развитие мелкой моторики. www.rodnaya-tropinka.ru/razvitie-melkoj-motoriki [skat. 20.03.2019]
36. Садовникова, И., (2011). *Дисграфия дислексия технология преодоления*. Москва: Парадигма. 280 с.
37. Стребелева, Е. (2004). *Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии*. Москва: Владос. 184 с.

Pielikumi

Pedagoģiskās novērošanas protokols.

Datums: _____

Pētāmā vārds uzvārds: _____

Klase: _____

Programma: _____

—

Kritēriji	Novērojumi	Ieteikumi

Secinājumi:

Protokolēja: _____ _____
Paraksts paraksta atšifrējums

Nodarbību plānošanaLatviešu valda 6.^a klase**Tēma** Putni**Mērķis** Veicināt skolēnus iepazīt Latvijā biežāk sastopamos putnus.**Uzdevumi** • Iepazīt mājputnus, savvaļas putnus.

- Nosaukt putnus, atrast attiecīgos burtus.
- Izlasīt saliktos vārdus, ierakstīt burtnīcā.

Nepieciešamie resursi Putnu attēli.

Krāsaini burti.

Rakstāmpiederumi.

Putnu dzīvesvietu attēli.

Darba burtnīcas.

<i>Skolotāja darbība</i>	<i>Skolēna darbība</i>	<i>Metode, organizācijas forma</i>	<i>Plānotais laiks</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Pirms nodarbības pie tāfeles ir izlikti dažādu putnu attēli. • Sasveicinās ar klasi. • Aicina aplūkot dažādos attēlus. • Veicina skolēnus izdomāt šīs dienas darba tēmu (stundas tēmu). • Noskaidro, kurus putnus skolēni zina. • Nosauc stundas mērķi un uzdevumus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sasveicinās ar skolotāju. • Aplūko attēlus. • Nosauc putnus. 	Demonstrējums Saruna Pārrunas	≈5 min.
<ul style="list-style-type: none"> • Aicina katram skolēnam izvēlēties vienu attēlu. • Aicina nosaukt, kas tas ir un norādīt, kur dzīvo. • Aicina skolēnus no burtiem veidot attiecīgā putna nosaukumu. • Seko skolēnu darbībai. • Aicina skolēnus ierakstīt putna nosaukumu burtnīcā. 	<ul style="list-style-type: none"> • Katrs izvēlas sev vienu attēlu. • Parāda klasei izvēlēto attēlu. • Nosauc, kas attēlā attēlots, kur dzīvo (mājās vai savvaļā). • No krāsainiem burtiem izliek attēlā redzamā putna nosaukumu un mēģina 	Demonstrējums Saruna	≈20 min.

	izlasīt. <ul style="list-style-type: none"> Ieraksta putna nosaukumu savā darba burtnīcā. 		
<ul style="list-style-type: none"> Noslēgumā vēlreiz pārrunājam, kā sauc attēlā redzamos putnus. Aicina nolikt putna attēlu mājvietā. Noskaidro, kas skolēniem patika. 	<ul style="list-style-type: none"> Nosauc putnu nosaukumus. Noliek pie tāfeles sava putna attēlu pareizajā mājvietā. Izsaka savas domas, kas stundā patika. 	Saruna	≈5 min.

Paraksts:

Datums: 05.03.2019.