

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
PEDAGOĢIJAS NODAĻA

**SKOLĒNU AR VIEGLIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS
TRAUCĒJUMIEM VERBĀLĀS KOMUNIKĀCIJAS
PRASMJU VEICINĀŠANA**

MAĢISTRA DARBS

Autore: Jautrīte Kokina

Stud. apliec. jk09001

Darba vadītāja: Dr.paed., asoc.prof. Sarmīte Tūbele

RĪGA

2011

ANOTĀCIJA

Šobrīd aktuāla ir prasme komunicēt, jo no tās atkarīga cilvēka dzīves kvalitāte, spēja atrast vietu darbā un sabiedrībā. Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir apgrūtināta komunikācijas veidošanās, jo šiem bērniem ir vāji attīstīta uztvere, domāšana un valoda, kā arī citas funkcijas, bet, lai pēc skolas beigšanas šie skolēni sekmīgi integrētos sabiedrībā, viņiem nepieciešams apgūt komunikācijas prasmes – prasmi uzklaut, sazināties ar citiem, skaidri izklāstīt savu viedokli, tāpēc tika izvēlēta maģistra darba tēma – „**Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālās komunikācijas prasmju veicināšana**”.

Darba mērķis ir teorētiski un praktiski pārbaudīt verbālās komunikācijas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem un veidot ieteikumus prasmju pilnveidošanai. Maģistra darbā izvirzītie uzdevumi ir veikt zinātniskās literatūras pedagoģijā un psiholoģijā izpēti par verbālo komunikāciju un garīgās attīstības traucējumiem, raksturot pamatskolas skolēnus un skolēnus ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, izpētīt komunikācijas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem konkrētā izglītības iestādē, analizēt iegūtos datus un rezultātus.

Galvenās problēmas, kas traucē veiksmīgi komunicēt, ir vāji attīstīta runāšanas un klausīšanās prasme, tāpēc tām mācību procesā ir jāpievērš pastiprināta uzmanība. Maģistra darbā apskatītas un analizētas psihologu R.Kreiga, A.Milta, S.Omārovas, V.Reņģes, M.Pļavenieces, D.Škuškovnikas, I.Ezeras, Dž.Edeira, E.Kramiņa, R.Verderbera, K.Verderberas, A.Samohvalovas teorijas par komunikācijas jēdzienu un verbālās komunikācijas prasmju veidošanos. Garīgās attīstības traucējumu būtība, skolēnu vecumposmu raksturojums un izmantojamās metodes mācību procesā, balstās uz psihologu un pedagogu S.Rubinšteinas, S.Rubinšteina, A.Osipovas, D.Isajeva, A.Vorobjova, G.Svences, A.Ļubļinskas, S.Liepiņas, S.Tūbeles, A.Šteinbergas, A.Bakas, K.Grunevalda, Z.Anspokas, A.Karules, Ā.Ptičkinas pētījumiem.

Maģistra darbs sastāv no 2 daļām – teorētiskās un praktiskās. Teorētiskajā daļā iekļauts pedagoģiskās un psiholoģiskās literatūras apskats par pētāmo problēmu, praktiskajā daļā veikta skolēnu sākotnējā izpēte, izzinātas skolēnu individuālās prasmes pētāmajā aspektā, un apkopoti un izvērtēti pētījumā iegūtie dati.

Atslēgas vārdi: viegli garīgās attīstības traucējumi, verbālā komunikācija, komunikācija.

ANNOTATION

Nowadays communication skills are to be or not to be question. The quality of life depends on quality of communication; partnership, networks, social activity and collaboration are core assets. The pupils with mild mental disability must integrate in society, they are forced to communicate – to listen, to speak, to offer an opinion, to clarify, etc. even if they have problems with perceptivity. Problems of communication can influence their lives more than any other difficulties, so the master thesis is „**The promotion of verbal communication skills for pupils with mild mental disability**”.

The aim of the master thesis is to examine theory and practice of verbal communication skills of pupils with mild mental disability and to suggest exercises for the promotion of verbal communication skills. The tasks are to carry out literature and sources of verbal communication and mild mental disability, to characterize pupils with mild mental disability and pupils from elementary school system, to explore communication skills of pupils with mild mental disability in defined education institution, to analyze results and data.

The main problems of communication are poor speaking skills and listening skills. The research proved that teachers have to focus on communication skills – speaking and listening during learning process and take verbal communication for strong consideration, because it is one of the core questions for the development of pupils with mild mental disability.

The master thesis is based on works by experts in pedagogy and psychology, for instance, R.T. Creig, A.Milts, S.Omārova, V.Reņģe, M.Pļaveniece, D.Škuškovnika, I.Ezera, Dž.Edeirs, E.Kramiņš, R.Verderber, K.Verderber, A.Samohvalova, S.Rubinšteina, S.Rubinšteins, A.Osipova, D.Isajevs, A.Vorobjovs, G.Svence, A.Ļubļinska, S.Liepiņa, S.Tūbele, A.Šteinberga, A.Baka, K.Grunevalds, Z.Anspoka, A.Karule, Ā.Ptičkina. Literature and sources gave a look at theories of communication and verbal communication, showed quiddity of mild mental disability, looked at characteristics of pupils at different ages and provided with information concerning methodology of learning process.

The first part is based on the source analysis concerning verbal communication skills and theory of pupils with mild mental disability and the second part is a practical study, where are summarized analyze and the results of the research.

Key words: mild mental disability, verbal communication, communication.

SATURS

Ievads.....	5
1. Komunikācijas vispārējs raksturojums	8
1.1. Komunikācija kā saskarsmes struktūrvienība	8
1.2. Komunikācijas process.....	17
1.2.1. Komunikācijas procesu veicinošie faktori.....	23
1.2.2. Komunikācijas barjeras	24
1.2.3. Verbālā komunikācija.....	27
1.2.3.1. Verbālās komunikācijas vispārīgs raksturojums	27
1.2.3.2. Verbālā komunikācija mācību procesā.....	32
2. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem komunikācijas grūtības	36
2.1. Garīgās attīstības traucējumu būtība un pakāpes	36
2.2. Jaunākā un vidējā skolas vecuma bērnu raksturojums.....	42
2.2.1. Skolēnu ar vecumposmam atbilstošu attīstību vispārīgs raksturojums	42
2.2.2. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīgs raksturojums.....	45
2.2.3. Skolēnu vispārīgo raksturojumu salīdzinājums.....	47
3. Runas un klausīšanās prasmju izpēte.....	52
3.1. Pētījumā izmantotās metodes.....	52
3.2. Pētījumā iesaistīto skolēnu sākotnējā izpēte un vispārīgs raksturojums.....	54
3.3. Pētījumā izmantotās darbības runāšanas un klausīšanās prasmju veicināšanā.	58
3.4. Pētījumā iegūto datu analīze un interpretācija	65
Nobeigums.....	85
Izmantotā literatūra un avoti.....	88
Pielikumi.....	92
1. pielikums Anketas	93
2. pielikums Attēli	105
3. pielikums Vingrinājumi un darba lapas.....	115

IEVADS

Cilvēkam kā sabiedrības būtnei ir iedzimta vajadzība – sazināties citam ar citu. Mūsdienu sabiedrība nav iedomājama bez cilvēkiem, kuri mums ir blakus darbā, uz ielas, mācībās, atpūtā, sportā, mājās, ceļojumā un citās vietās. Savstarpēja komunikācija caurauž visu mūsu dzīvi. No cilvēku prasmes komunicēt ir atkarīga viņu dzīves kvalitāte, it īpaši aktuāli tas ir šobrīd, kad daudzi cilvēki ir palikuši bez darba un daļa jauniešu pēc augstskolu beigšanas nevar atrast darba vietu. Komunikācijas prasmju trūkums nav tikai atsevišķu iedzīvotāju grupu problēma.

Komunikācijas prasmes bieži vien trūkst gan cilvēkiem, kuriem ir pastāvīgs darbs, gan tiem, kas mācās dažādās mācību iestādēs. Cilvēka iespējas atrast sev apmierinošu vietu darba tirgū nenosaka viņa profesionālās zināšanas un prasmes vien. Prasme uzklaut, sazināties ar citiem, prezentēt sevi, argumentēti un skaidri izklāstīt savu viedokli, ātri orientēties informācijas gūzmā, pieņemt nestandarta lēmumus – tas viss, kopā ar svešvalodu un datorlietošanas iemaņām kļūst par būtisku prasību lielākajai daļai šobrīd strādājošo un darba meklētāju (Deidulis, 2001).

Attīstoties informāciju tehnoloģijām, aizvien mazāk laika cilvēki velta sarunām. R.Denijs atsauca uz Kembridžas universitātes profesora Stīvena Hokinsa izteikumu kādā TV reklāmas sižetā „globālās problēmas varētu atrisināt, ja vien mēs nepārtrauktu sarunāties” (Denijs, 2002). Labi attīstītas komunikācijas iemaņas ir obligāts un nozīmīgs veiksmes priekšnoteikums, jo labāk spēsim veidot saziņu, jo labāk veiksies.

Izvēlētā darba tēma saistīta ar maģistra darba autores profesionālo darbību. Autore ilgus gadus strādā ar skolēniem, kuriem ir viegli garīgās attīstības traucējumi. Komunikācijas prasmju pilnveidošana šobrīd ir aktuāls jautājums mūsu sabiedrībā, bet cilvēkiem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tas ir vēl aktuālāks, jo arī viņi ir mūsu sabiedrības daļa, kuriem jāatrod sava vieta, lai justos vajadzīgi, noderīgi, ar dzīvi apmierināti, bet šiem cilvēkiem komunikācijas prasmes ir samērā vāji attīstītas. Pēdējos divdesmit gados Latvijā tiek pievērsta uzmanība bērnu ar attīstības traucējumiem veiksmīgai integrācijai sabiedrībā, tāpēc nepieciešams izpētīt, kādas ir šo skolēnu verbālās komunikācijas prasmes, lai varētu veicināt to attīstību, jo veiksmīga integrācija sabiedrībā nav iespējama bez komunikācijas prasmēm.

Maģistra darba **tēma** – „Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālās komunikācijas prasmju veicināšana ”.

Pētījuma **objekts** – komunikācijas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem.

Pētījuma **priekšmets** – verbālo komunikācijas prasmju veicināšana skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem.

Maģistra **darba mērķis** ir teorētiski un praktiski pārbaudīt verbālās komunikācijas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem un veidot ieteikumus prasmju pilnveidošanai.

Uzdevumi.

1. Veikt zinātniskās literatūras pedagogijā un psiholoģijā izpēti par verbālo komunikāciju un garīgās attīstības traucējumiem.
2. Raksturot pamatskolas skolēnus un skolēnus ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem.
3. Izpētīt komunikācijas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem konkrētā izglītības iestādē.
4. Analizēt iegūtos datus un rezultātus.

Pētījuma **hipotēze** – skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālās komunikācijas prasmes tiks veicinātas, ja

- ņems vērā bērna vecuma un individuālās attīstības īpatnības;
- lietos daudzveidīgus mācību paņēmienus un metodes;
- radīs emocionāli drošu vidi;
- veidos skolēna pārliecību par savām spējām.

Pētījumā izmantotās **pētišanas metodes**. Teorētiskā – literatūras apkopošana un analīze.

Empīriskās:

- pedagogiskā novērošana;
- dokumentu izpēte;
- aptauja ar anketēšanu;
- pētījuma rezultātu apstrāde un analīze.

Pētījuma **teorētiskā bāze** balstās uz teorētiskās pētījuma daļas, kuru veido divas nodaļas. Pirmajā nodaļā autore apskatījusi komunikācijas jēdzienu un verbālās komunikācijas prasmju veidošanos psihologu R.Kreiga (2007), A.Milta (2004), S.Omārovas (2002, 2003), V.Reņģes (1999, 2004, 2007), M.Pļavenieces, D.Škuškovnikas (2002), I.Ezeras (2007), Dž.Edeira (1999), E.Kramiņa (2005), R.Verderbera, K.Verderberas (2003), A.Samohvalovas (2011) u. c. skatījumā. Darba otrajā nodaļā autore analizēja garīgās attīstības traucējumu būtību, skolēnu vecumposmu attīstības raksturojumus un izmantojamās metodes mācību procesā, balstoties uz psihologu un pedagogu S.Rubinšteinas (1999), S.Rubinšteina (2009),

A.Osipovas (2007), D.Isajeva (2003), A.Vorobjova (2002), G.Svences(1999), A.Ļubļinskas (1979), S.Liepiņas (2008), S.Tūbeles, A.Šteinbergas (2004), A.Bakas, K.Grunevalda (1998), Z.Anspokas (2003, 2008), A.Karules (1997), Ā.Ptičkinas (1997) u. c. pētījumiem.

Pētījuma **praktiskā bāze**: x internātskolas 10 skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kuri mācās pēc individuālas programmas integrēti no 1. līdz 6.klasei. Atsevišķas nodarbības skolēniem ir latviešu valodā un matemātikā. Darba autore strādā ar šo bērnu grupu. Darba autore veica anketēšanu x internātskolā pedagogiem, kuri strādā ar pētāmās grupas skolēniem. Anketēšanā piedalījās 25 pedagogi – skolēnu audzinātāji, skolas logopēds, bibliotekāre, mācību priekšmetu skolotāji. Pētījuma norises laiks no 2009. oktobra līdz 2011. gada aprīlim.

Maģistra darbs sastāv no divām daļām – teorētiskās un praktiskās. Rakstot teorētisko pamatojumu darba pirmajā daļā autore iekļāvusi pedagoģisko un psiholoģisko literatūru par pētāmo problēmu, bet praktiskajā daļā izvērtējusi un apkopojusi praktiskajā pētījumā novēroto.

1. KOMUNIKĀCIJAS VISPĀRĒJS RAKSTUROJUMS

Ir tikai viena patiesa greznība –
cilvēciskas attiecības starp cilvēkiem.

A.de Sent – Ekziperī

1.1. Komunikācija kā saskarsmes struktūrvienība

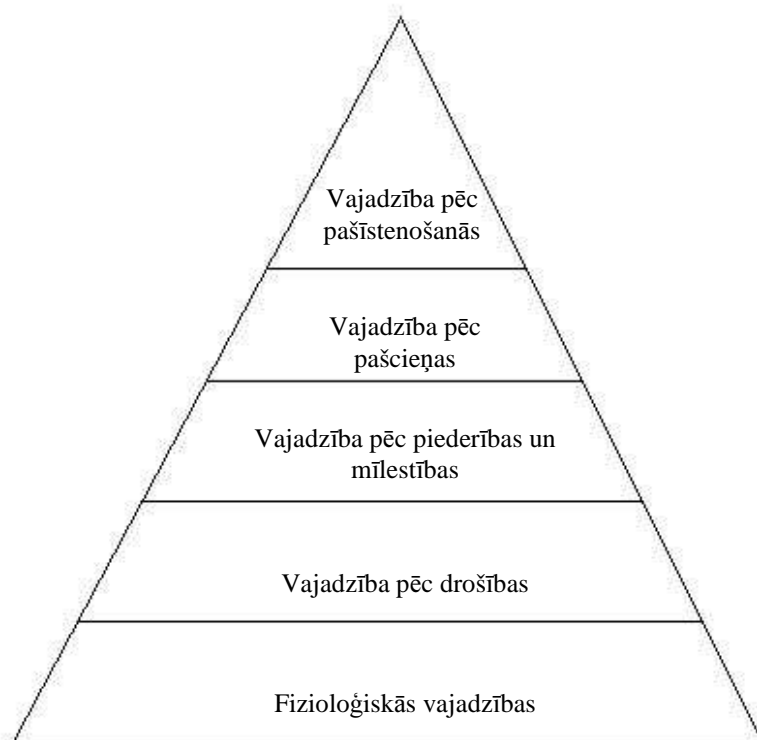
Dzīve ir nepārtraukts saskarsmes process un personības attīstība un socializācija norisinās saskarsmē ar citiem cilvēkiem. No tā, kā noris saskarsme un kā veidojas cilvēku savstarpējās attiecības, ir atkarīgi panākumi darbā un dzīvē, satiecība un laime ģimenē, saprašanās ar citiem cilvēkiem, noskaņojums un garastāvoklis, darba spējas, veselība, dzīvesprieks, mūža ilgums (Veics, 1997).

Jau 5. gadsimta otrajā pusē pirms mūsu ēras sofistī – sengrieķu filosofi galveno vērību pievērsa cilvēku un sabiedrības problēmām – valodai, izziņai, ētikai. Šajā laikā tika likti pamati oratoru mākslai. Jau tajos tālajos laikos cilvēkiem nozīmīga bija prasme sazināties, paust savas domas, uzskatus, spēt pārliecināt. Oratora mākslu kā spēju atrast vēlamos pārliecināšanas paņēmienus attīstīja Aristotelis 384. – 322. p.m.ē. (Žukovs, 1999).

Visos laikos cilvēkiem kā sabiedrības būtnēm ir bijusi nozīmīga spēja saprasties, sazināties, ietekmēt citus, tādēļ par cilvēku savstarpējo sadarbību veikti pētījumi un rakstīti zinātniskie darbi jau no senajiem laikiem pirms mūsu ēras līdz mūsdienām.

Psihologs Ē.Fromms vairumā savu darbu ir pievērsies sadarbības attiecībām starp cilvēkiem – „vajadzība pēc savstarpējiem sakariem” (Karpova, 1998, 99).

Nepieciešamību pēc savstarpējiem sakariem attīsta arī amerikāņu psihologs A.Maslovs, kurš izveidoja personības vajadzību hierarhijas piramīdu. Saskaņā ar A.Maslova teoriju cilvēka vajadzības ir hierarhiski sakārtotas piecos līmeņos (sk. 1.att.).



1.1.1.attēls **Maslova vajadzību hierarhija** Avots: V.Reņģe (2007, 31)

A.Maslovs uzskata, ka pamatvajadzības ir fizioloģiskās vajadzības, kas jāapmierina, lai cilvēks varētu attīstīties tālāk. Otra svarīgākā vajadzība jau no dzimšanas brīža ir vajadzība pēc drošības – gan fiziskā drošība, gan psiholoģiskā drošība. Attieksmi pret citiem cilvēkiem ietekmē vajadzība pēc drošības. Lai cilvēks justos droši, viņam ir jāsaņem nepieciešamā informācija, jo tā palīdz veidot labas attiecības darbā, mācībās, vidē, kur cilvēks dzīvo. Tāpat savstarpējā saskarsme visiem cilvēkiem ir ļoti nepieciešama un vajadzīga kā viena no nozīmīgākajām cilvēka pamatvajadzībām (Reņģe, 2007, 2004).

Attīstot A.Maslova vajadzību hierarhijas teoriju, amerikāņu psihologs D.Makklelands akcentē, ka cilvēka dzīvē visas svarīgākās vajadzības ir saistītas ar savstarpējo saskarsmi starp cilvēkiem. Tās veidojas dzīves gaitā un ir atkarīgas no vides, kurā cilvēks dzīvo. D.Makklelands uzskata, ka vajadzība pēc attiecībām, piederības izjūta, citu cilvēku atzinība un vēlēšanās sadarboties, ir raksturīgas katram cilvēkam, un šīs vajadzības sāk veidoties jau agrā bērnībā (Reņģe, 2007).

Profesore Dz.Meikšāne (1998) komunikatīvo jeb sazināšanās vajadzību aplūko kā vispārcilvēcisku vajadzību, kas pieder pie sociālo vajadzību grupas un tiek apmierināta rotaļās, mācībās, darbā, sadzīvē. Šī vajadzība nepieciešama informācijas ieguvei un tā palīdz veidoties emocionālajiem kontaktiem ar apkārtējiem cilvēkiem.

Filozofijas doktors A.Milts saskarsmi definē kā cilvēku attiecības, kas veido visu mūsu dzīvi. „Saskarsme ir domu, jūtu, pārdzīvojumu, gribas un vērtību apmaiņas process, savstarpējas sapratnes, garīgas vienotības un kopīgas jēgas meklējumi, kuros veidojas, attīstās un saglabājas cilvēka individualitāte” (Milts, 2004, 4).

Praktiskāku skatījumu sniedz autores M.Pļaveniece, D.Škuškovnika (2002) saskarsmi novērtējot kā kontaktu nodibināšanas, uzturēšanas un attīstības procesu, ko rada vajadzība mijiedarboties.

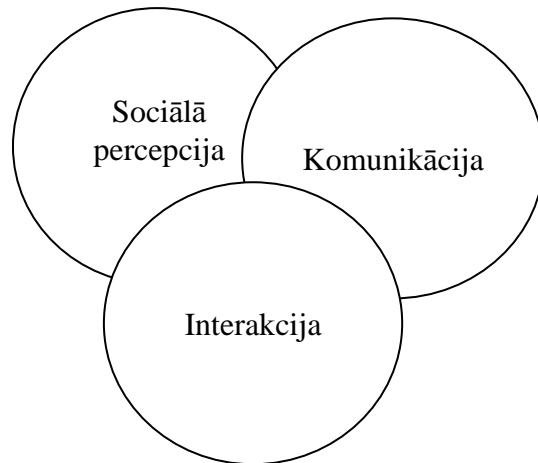
S.Omārova (2003) saskarsmes jēdzienu skaidro kā cilvēka sociālās dabas izpausmi un realizāciju. S.Omārova saskarsmi atzīst par tiešu vai netiešu kontaktēšanās procesu, kura mērķis ir ietekmēt partnera uzvedību, emocijas, dispozīcijas (nostādnes un attieksmes), aktivitātes pakāpi un darbību.

Krievijas zinātnieks A.Egidess (2002) darbā „Saskarsmes labirinti” atzīst, ka kopīga darba, kopīgas darbības procesā veidojas cilvēku saskarsme. A.Egidess saskarsmi iedala lietišķajā (sadzīves jautājumu risināšana, mācību un darba problēmu risināšana, brīvā laika plānošana u. tml.) un afillatīvajā (nelietišķajā) saskarsmē. Tā ir saskarsme saskarsmes dēļ (satiekas, lai papļāpātu).

S.Geikina (2003) saskarsmi definē kā mijiedarbību, kura saistīta ar informācijas apmaiņu, un informācija var būt ietverta jebkurā formā – vārdos, skatienos, roku kustībās, balss intonācijā un citos veidos. S.Geikina pauž uzskatu, ka termins „komunikācija” latviski tiek lietots kā termins „saskarsme”.

Arī S.Omārova (2002) raksta, ka sociālā interakcija tiek saprasta kā komunikācija starp cilvēkiem, kuras laikā indivīdi apmainās ar simboliem (valoda, žesti, mākslas tēli, shēmas, formulas u. c.).

A.Milts (2004) norāda, ka saskarsmes jēdzienu dažkārt cenšas aizstāt ar saziņas (komunikācijas) jēdzienu, bet saziņa ir viens no saskarsmes komponentiem, tās nepieciešama sastāvdaļa. Saskarsme ir vairāku savstarpēji saistītu procesu kopums. Saskarsme ir plašāks jēdziens par komunikāciju. Profesoram A.Miltam pievienojas S.Omārova (2003), J.Kupčs (1997), M.Pļavniece, D.Škuškovnika (2002), A.Egidess (2002), G.Andrejeva (Андреева, 1999) norādot, ka saskarsmes struktūru veido trīs komponenti. (sk. 1.1.2.att.).



1.1.2.att. **Saskarsmes struktūra** Avots: M.Pļavniece, Škuškovnika (2002, 72)

M.Pļavniece, D.Škuškovnika (2002) sniedz šādu skaidrojumu. Sociālā percepcija jeb sociālā uztvere sākas ar savstarpēju uztveri, un no tās ir atkarīgs, kā saskarsme veidosies tālāk. Sociālā uztvere ne vienmēr ir objektīva, jo tā lielā mērā ir atkarīga no cilvēka subjektīvās attieksmes, stereotipiem, aizspriedumiem.

Komunikācija – informācijas apmaiņas process. Tajā cilvēki nodod informāciju cits citam dažādos veidos.

Interakcija – mijiedarbība, vērsta uz rīcības regulāciju. Saskarsmes procesā, veicot kādu kopīgu darbību, cilvēki cits citu ietekmē. Mijiedarbība saskarsmē var izpausties kā sadarbība vai konkurence.

Šie komponenti – sociālā percepcija, komunikācija, interakcija – saskarsmes procesā darbojas kā vienota sistēma, atzīst M.Pļavniece, D.Škuškovnika (2002).

Maģistra darba autore tālāk aplūko vienu no saskarsmes struktūrvienībām – komunikāciju.

Komunikāciju teorijā ir daudz definīciju un skaidrojumu. Angļu un vācu valodā publicētajā psiholoģiskajā literatūrā tiek lietots jēdziens „komunikācija” – communication, Kommunikation, bet literatūrā krievu valodā – общение. Vairāki autori (Ezera, 2007, Geikina, 2003 u. c.) terminu „komunikācija” skaidro kā latīņu darbības vārdu *communicare* (aprunāties, dalīties domās, sazināties).

Profesora A.Milta (2004) skaidrojumā komunikācija ir sazināšanās, informācijas pārraide, domu apmaiņa, sakari, sakaru sistēma, sabiedriskās saziņas līdzekļi. Šo viedokli papildina A.Vorobjovs (2002), uzsverot, ka komunikācijas pamatā ir informācijas nodošana no cilvēka cilvēkam ar dažādu zīmju sistēmas palīdzību: valoda, zīmes (piemēram, Morzes ābece) u. c.

M. Pļavniece un D. Škuškoviņa (2002) komunikāciju definē kā informācijas apmaiņas procesu.

G. Predvečņijs un J. Šerkovins (1978) komunikāciju skaidro ar vārdu sazināšanās (общение), norādot, ka tā ir viena no cilvēku mijiedarbības formām viņu darbības procesā. „Sazināšanās ir cilvēku sociālās esamības neatņemama sastāvdaļa un viņu apziņas (individuālās un sabiedriskās) veidošanās un funkcionēšanas līdzeklis. Ar sazināšanās starpniecību kopīgās darbības gaitā noris mērķtiecīgas cilvēku mijiedarbības organizēšana, darba un sadzīves iemaņu, pieredzes nodošana, garīgo vajadzību rašanās un apmierināšana” (Predvečņijs, Šerkovins, 1978, 147).

Dž. Edeirs (1999) komunikāciju aplūko kā procesu, kur ar vispārēju simbolu palīdzību tiek veikta domu apmaiņa starp cilvēkiem vai domas nodošana citam.

I. Ezeras (2002) pamatatziņas:

- komunikācija ir saskarsme, kas tiek definēta kā tiešs vai netiešs sazināšanās process, kura mērķis ir ietekmēt partnera uzvedību, emocijas, nostādni un attieksmi, aktivitātes pakāpi un darbību;
- komunikācija ir process – secīga darbību virkne kādu rezultātu sasniegšanai;
- komunikācija ir informācijas apmaiņas process;
- komunikācijā ir iesaistītas vismaz divas personas;
- komunikācija ir orientēta uz savstarpēju saprašanos.

G. Andrejevas (Андреева, 1999) skaidrojums – komunikācija ir informācijas apmaiņas process. Komunikācijas laikā informācija tiek ne tikai nodota, bet arī radīta, precizēta, attīstīta. Informācijas apmaiņa notiek subjektu attiecību sistēmā, balstoties uz partnera un saskarsmes situācijas uztveri. Komunikācijas procesā partneri cenšas realizēt savus mērķus, vajadzības un intereses, savstarpēji ietekmējot viens otru.

Psihologi R. Verderbers un K. Verderbera (P. Вердербер, К. Вердербер, 2003) komunikāciju definē kā nozīmīgas, būtiskas informācijas apmaiņas veidošanas un nodošanas procesu neformālās sarunās, grupu sadarbībā vai publiskā uzstāšanās vietā.

Valodniece D. Markus sniedz šādu komunikācijas skaidrojumu:

„Komunikācija nav tikai apgūtas informācijas nodošana, tā ir psihes un lietu pasaules saskare, kurā rodas jauna kvalitāte un kurā noteikti attīstās jaunrade” (Markus, 2003, 14).

Dž. Djuī (Джон Дьюи, 2009) komunikāciju aizstāj ar vārdu saziņa. Saziņu skaidro kā kopīgas darbības procesu, kurā cilvēki dalās pieredzē, un šī pieredze pārveido visu dalībnieku nostāju.

Arī L. Ondzule (2001) atzīst, ka komunikācija ir saziņa un saziņu skaidro kā savstarpēju mijiedarbību, kurā tiek pārraidīta informācija.

Terminu „komunikācija” aizstāj ar terminu „saziņa” arī I.Ezera (2007) un E.Kramiņš (2005). I.Ezera saziņas nozīmi skaidro kā informācijas, kas kodēta ar vārdu palīdzību, nodošanu un saņemšanu, vienlaikus arī enerģijas nodošanas un saņemšanas procesu, kā rezultātā veidojas pozitīvs vai negatīvs enerģētiskais uzkrājums. Ezera citē Pītera Ustinova definīciju: „Komunikācija ir māksla būt saprastam” (Ezera, Graudiņa, Dreiberģa, 2002, 16).

E.Kramiņš (2005) veiksmīgu saziņu atzīst par procesu, kurā veidojas savstarpēja sadarbība informācijas veidošanā un tās apmaiņā, bet terminu „komunikācija” atzīst par tiešu pārnese no angļu valodas, kuram citās valodās ir trīs patstāvīgas nozīmes vārdi (sk. 1.1.1.tabulu).

Angļu vārda *communication* tulkojums latviešu, vācu un krievu valodā

1.1.1.tabula

Latviešu valodā	Vācu valodā	Krievu valodā
Saskarsme	Interaktion	общение.
Saziņa	Verständigung	общение.
Sakari	Beziehungen	связь

Avots: E.Kramiņš (2005, 16)

Iepazīstoties ar dažādām komunikācijas definīcijām, darba autore secina, ka daudzi zinātnieki, piemēram, G.Andrejeva (Андреева,1999), G.Predvečnijs, J.Šerkovins (1978), I.Ezera (2007), A.Milts (2004), E.Kramiņš (2005), D.Markus (2003), L.Ondzule (2001) komunikāciju skaidro kā saziņu plašākā jēdzienā, kā cilvēku mijiedarbības formu informācijas radīšanas, nodošanas un apmaiņas procesā.

M.Pļavniece, D.Škuškoviņa (2002) un Dž.Edeirs (1999) komunikāciju skaidro kā informācijas apmaiņas procesu. Psihologi R.Verderbers un K.Verderbera (Р.Вердербер, К.Вердербер, 2003) komunikācijas skaidrojumu papildina ar informācijas veidošanas procesu.

Darba autore par pamatu ņem komunikācijas definīciju kā saziņas skaidrojumu. Turpmāk darbā tiek lietots vārds komunikācija, kuru izprot kā savstarpējā mijiedarbībā radītas, precizētas, attīstītas informācijas nodošanas un apmaiņas procesu.

ASV zinātnieki R.Verderbers un K.Verderbera (Р.Вердербер, К.Вердербер, 2003) norāda uz nozīmīgākajiem komunikācijas principiem.

1. Komunikācija ir mērķtiecīga.
2. Starppersonu komunikācija ir nepārtraukta.
3. Komunikācijas ziņojumi mainās atkarībā no apzinātā informācijas kodēšanas līmeņa.

4. Starppersonu komunikācija ir relatīva, tā nosaka varu un savstarpējās cilvēku attiecības.
5. Komunikācijai ir kultūru robežas.
6. Komunikācijai ir ētisks aspekts.
7. Komunikāciju var iemācīties.

ASV zinātnieks profesors komunikācijas teorētiķis Roberts Kreigs (Craig, 2007) komunikācijas teoriju apskatījis kā vienotu veselumu un uzskata komunikācijas teoriju par praktisku disciplīnu. R.Kreiga darbs „Readings Across Traditions” balstās uz septiņām komunikācijas teorijām (tradīcijām).

1. Retoriskā – apskata komunikāciju kā praktisku sarunas mākslu.
2. Semiotiskā – apskata komunikāciju kā sarunu ar zīmju starpniecību.
3. Fenomenoloģiskā – apskata komunikāciju kā saziņas līdzekli ar dialoga starpniecību.
4. Kibernētiskā – apskata komunikāciju kā informācijas plūsmu.
5. Sociāli psiholoģiskā – apskata komunikāciju kā indivīdu jeb atsevišķu personu savstarpēju mijiedarbību.
6. Kultūrsociālā – apskata komunikāciju kā sabiedriskās iekārtas atspulgu.
7. Kritiskā – apskata komunikāciju kā procesu, kurā var tikt apstrīdēti visi pieņēmumi (Craig, 2007).

Komunikācijā tiek veiktas dažādas funkcijas un psihologi Verderberi (P.Вердербер, К.Вердербер, 2003) izdala sešas komunikācijas funkcijas:

- 1) apmierināt vajadzību pēc saskarsmes;
- 2) pilnveidot un uzturēt priekšstatu par sevi, uzzinot citu domas un attieksmi;
- 3) izpildīt sociālus pienākumus;
- 4) veidot savstarpējās attiecības;
- 5) apmainīties ar informāciju;
- 6) ietekmēt citus.

I.Ezera (2007) atzīst, ka vispārējais komunikācijas mērķis ir sekmēt savstarpēju saprašanos, lai radītu optimālus apstākļus darbībai, bet konkrētais mērķis izriet no komunikācijas dalībnieku interesēm un vajadzībām noteiktā situācijā. Komunikācija tiek aplūkota kā būtiska saskarsmes struktūrvienība. Atsaucoties uz dienviņslāvu psihologa A.Dubroviča saskarsmes līmeņu klasifikāciju I.Ezera piedāvā šādus līmeņus.

- Primitīvais līmenis – komunikācijas nolūks ir iegūt informāciju, kas nepieciešama kāda lēmuma pieņemšanai (izziņas komunikācija).

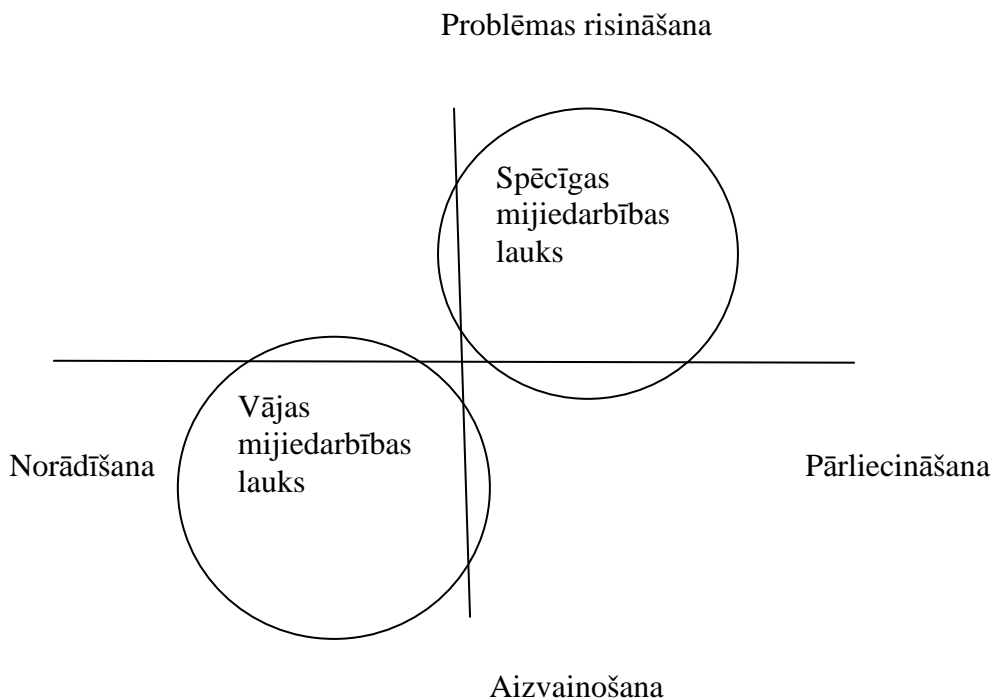
- Standartizētais līmenis – īslaicīga piespiedu sadarbība, ko nosaka izveidojušies apstākļi. Komunikācijas partneriem nav savstarpējas ieinteresētības, un saziņai ir izteikti formāls raksturs (sociāli rituālā komunikācija).
- Konvenciālais līmenis – īslaicīga sadarbība, kas orientēta uz labu savstarpējo attiecību saglabāšanu – mērķis uzturēt partnerattiecības, parādīt uzmanību, apliecināt cieņu (sociāli rituālā komunikācija).
- Rotaļīgais līmenis – komunikācijas nolūks saistīts ar pašregulācijas vajadzību apmierināšanu. Svarīgs ir pats komunikācijas process, kura laikā indivīdi atbrīvojas no iekšējās spriedzes un izmanto iespēju apmierināt piederības vajadzības. Raksturīga emociju un jūtu izpausme (ekspresīvā komunikācija).
- Manipulatīvais līmenis – būtiskākā iezīme ir vienpusēja labuma maksimalizēšana, izmantojot visus sev zināmos līdzekļus (pārliecinošā komunikācija).
- Lietišķais līmenis – galvenā iezīme ir komunikācijas partneru mērķtiecīgums un ieinteresētība sadarbībā, kas paver savstarpēja labuma iegūšanas iespējas. Partneri cenšas kopīgi atrast labākos paņēmienus problēmu risināšanai, saskaņo savu darbību un daļa atbildību (izzīņas, pārliecinošā un konfliktregulējošā komunikācija).
- Garīgais līmenis – informācijas apmaiņa balstās uz ekstrasensoro uztveri, kuras iespējamību nosaka komunikācijas partneru savstarpējās saites.

Saskarsmes līmeņu klasifikācija parāda dažādas saskarsmes situācijas un saziņas dalībnieku interešu daudzveidību (Ezera, 2007, 6).

I.Ezeras (2007) piedāvātos saskarsmes līmeņus darba autore saista ar pedagoģisko darbību skolā, kur tiek izmantoti visi saskarsmes līmeņi, mācību procesā vairāk akcentējot rotaļīgo un lietišķo saskarsmes līmeni.

Iedarbība uz saziņas partneri var būt gan stimulējoša, panākot vēlamo efektu, gan destimulējoša, kad palielinās distance, saziņas partnera reakcija ir pretēja gaidītajam. Tas atkarīgs no cilvēkiem un situācijas, tāpēc komunikācijā uzmanība tiek pievērsta komunikāciju stiliem.

I.Ezera (2007) iepazīstina ar šādiem komunikācijas stiliem (sk. 1.1.3. att.).



1.1.3.att. Komunikāciju stili

(J.M.Lahiff,J.M.Penrose, Business Communication. Strategies and Skills.1997)

Avots: I.Ezera (2007, 11)

Aizvainojošais stils izraisa vainas apziņu, veidojas spēcīgs negatīvais lauks. Saziņā iesaistītās personas cenšas atrast kļūdas vai vainīgās personas, parādās vairāki negatīvā toņa elementi – sarkasms, dusmas u. tml.

Norādošais stils neparedz aktīvu informācijas apmaiņu. Individīds dod vienpersoniskus norādījumus par to, kas ir jādara, kad un kā jādara. Nav paredzēta norādījumu apspriešana.

Būtiskākās norādošā stila negācijas:

- var palielināties distance starp komunikācijas partneriem;
- norādīšana var tikt uztverta kā varas demonstrēšana, izraisot pretvaras demonstrēšanu;
- norādīšana vairāk sekmē formālu uzdevumu izpildi.

Pārliecinošais stils balstās uz mijiedarbību, kad informācijas nosūtītājs, izskaidrojot, uzklausa un argumentējot panāk otras puses aktīvu darbību.

Problēmu risināšanas stils saistīts ar abpusēji izdevīga vienošanās varianta meklēšanu. Komunikācijai ir izteikti divpusējs raksturs, notiek ideju apspriešana, kas parasti noved pie vislabākā rīcības plāna un nodrošina savstarpēju cieņu.

Darba autore atzīst I.Ezeras (2007) piedāvātos komunikācijas stilus kā nozīmīgus un nepieciešamus, jo to ievērošana un attiecīgo komunikācijas stilu pielietošana ietekmē savstarpējās komunikācijas prasmes ne tikai mācību procesā, bet ikvienā ikdienas situācijā.

Iepazīstoties ar dažādu psihologu, pedagogu un valodnieku darbiem, maģistra darba autore secina, ka komunikācija tiek atšķirīgi definēta, bet tās pamatbūtība ir informācijas radīšanas, precizēšanas, nodošanas un apmaiņas process starp cilvēkiem. Lai komunikācijas process veidotos veiksmīgi, nepieciešams ievērot D.Makklelanda teoriju par cilvēka vajadzību pēc piederības, vajadzības pēc attiecībām un atzinības, psihologu Verderberu piedāvātās komunikācijas funkcijas un I.Ezeras ieteikumus par komunikācijas līmeņiem un komunikācijas stiliem.

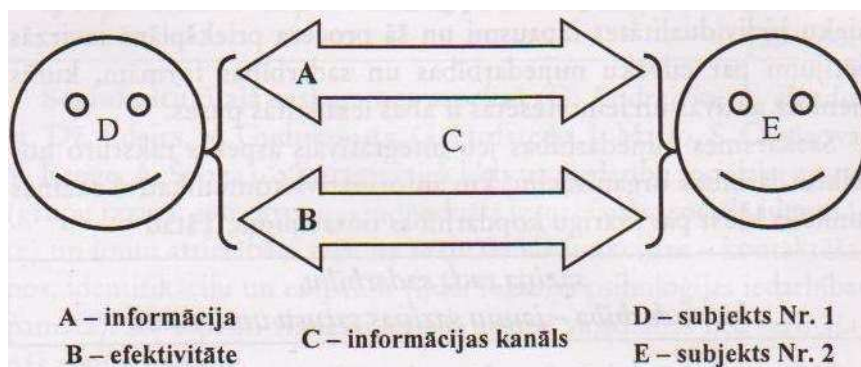
1.2. Komunikācijas process

Komunikācijas process veidojas no vairākiem savstarpēji cieši saistītiem elementiem jeb komponentiem.

S.Omārova (2003), J.Kupčs (1997), M.Ļavniece, D.Škuškovnika (2002) atsaucas uz ASV psihologa R.Jakobsona izstrādātajiem informācijas apmaiņas jeb komunikācijas procesu veidojošiem sešiem elementiem:

- 1) sūtītājs (kodētājs) – cilvēks, kas nodod informāciju;
- 2) saņēmējs (dekodētājs) – cilvēks, kas saņem informāciju;
- 3) kontakts – informācijas nodošanas veids (mutiski, rakstiski);
- 4) paziņojums – informācijas saturs;
- 5) kods – valoda un tās likumi, ar kuru palīdzību nodod informāciju;
- 6) konteksts – reālā saskarsmes situācija, kurā informācijas saturs atklājas pilnībā.

E.Kramiņš (2005) saziņas procesu vērtē kā cilvēku darbības veidu, kas virzīts uz savstarpējas sadarbības veidošanos, un par veiksmīgu saziņu uzskata procesu, kurā informācija (A) tiek nodota ar efektivitāti (B) pa kādu noteiktu informācijas kanālu (C) subjekta ↔ subjekta (D/E) attiecībās (sk. 1.2.1.att.)



1.2.1.att.**Saziņas būtība.** Avots: E.Kramiņš (2005, 22)



E.Kramiņš (2005) saziņas struktūrā izceļ šādus vairākus komponentus:

- adresants – persona, kura nodod noteiktu informāciju;
- informācija – ar zīmju palīdzību izteikti fakti, domas, jūtas, uzskati, kas ietver to saturisku atlati, formulēšanu un kodēšanu;
- saziņas kanāls – informācijas nodošanas veids – kontakta paņēmiens, kas nodrošina sociālo kontaktu esamību;
- adresāts – persona vai auditorija, kurai saziņas brīdī tiek nodota informācija un kura cenšas to interpretēt (dekodēt);
- efektivitāte – adresanta nodotās informācijas rezultativitāte, kas akcentē savstarpēju izpratni, mijiedarbību un informācijas apmaiņu.

Līdzīgi komunikācijas procesa posmus izdala I.Ezera (2007, 17):

- informācijas atlase – nolemt, kura informācija kļūs par komunikācijas priekšmetu, atrast tieši to, kas ir vajadzīgs konkrētajam saņēmējam konkrētajā situācijā;
- informācijas kodēšana – informācijas pasniegšana adresātam saprotamā formā ar nolūku radīt noteiktu pozitīvu efektu. Informācijas kodēšanai tiek izvēlēti simboli, kas informācijas saņēmējam ir saprotami un ļauj nepārprotami uztvert izteikto domu;
- informācijas pārsūtīšana – pa izvēlēto saziņas kanālu, izmantojot attiecīgus informācijas nesējus, ziņa tiek nodota adresātam;
- informācijas uztveršana un dekodēšana – saņemtās informācijas interpretēšana. Informācijas saņēmējs cenšas atjaunot informācijas nosūtītāja ideju, piešķirot jēgu saņemtajiem simboliem.

Iepazīstoties ar S.Omārovas (2003), J.Kupča (1997), M.Pļavnieces, D.Škuškovnikas (2002), E.Kramiņa (2005), I.Ezera (2002, 2007) atzinumiem, darba autore secina, ka komunikācijas procesa posmi jeb elementi dažādu pētnieku darbos atšķiras pēc formulējuma, bet procesa skaidrojums ir vienāds. Ir skaidrs, ka informācijas apmaiņas process sastāv no

vairākiem elementiem, kuri savā starpā ir cieši saistīti un, mainot kaut vai vienu no elementiem, tiek ietekmēts viss komunikācijas process kopumā. Komunikācijas procesa nozīmīgākie posmi ir informācijas sagatavošana, nosūtīšana, saņemtās informācijas dekodēšana un atgriezeniskā saite. Tās efektivitāti paaugstina ne tikai precizitāte informācijas atlasē un kodēšanā, bet arī informācijas pārsūtīšanas veids – komunikācijas kanāls.

Ir dažādi veidi, kā nodrošināt informācijas apmaiņas procesu, tomēr visizplatītākais komunikācijas kanālu iedalījums ir: plašsaziņas līdzekļi (radio, TV, prese, internets) un starppersonu komunikācija (sarunas, semināri, sapulces u. c.).

K.Kovale, L.Konstante, A.Lindemanis (2004) komunikācijas procesā izdala vairākus soļus.

- Piesaistīt saņēmēja uzmanību.
- Panākt, lai ziņojums tiktu pieņemts.
- Nodrošināt, lai saņēmējs izprastu ziņojumu tā, kā to vēlas sūtītājs.
- Panākt, lai ziņojums tiktu saglabāts turpmākai lietošanai.
- Panākt, lai saņēmējs aktīvi apgūst ziņojuma saturu un stimulēt praktisku pielietojumu.
- Panākt pārmaiņu pieņemšanu, lai saņēmējs piekristu sūtītāja viedoklim.

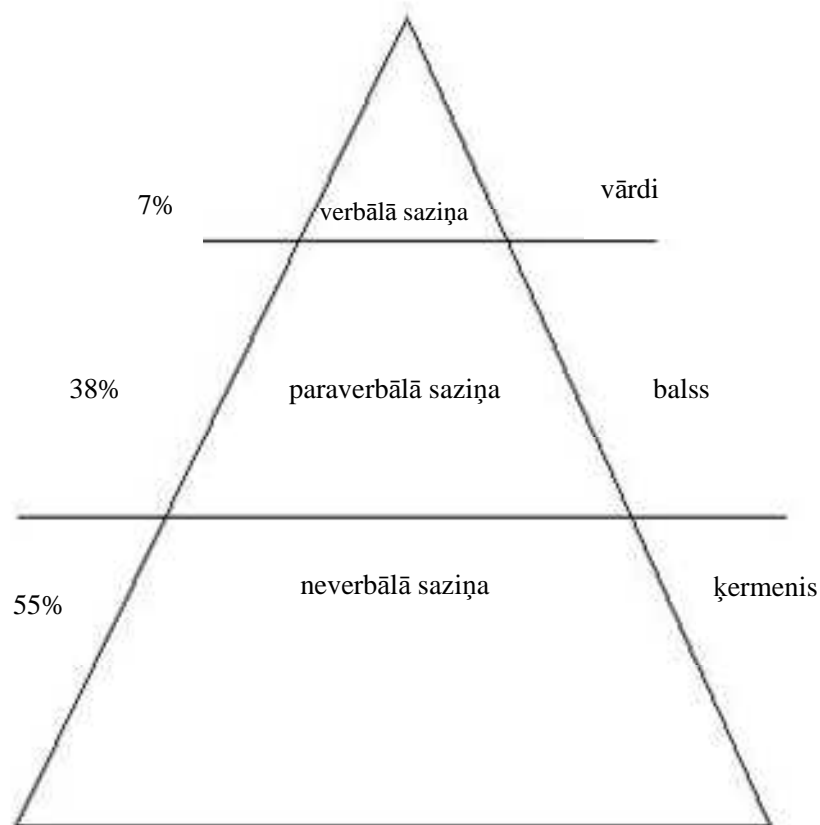
I.Ezera (2007) atzīst, ka komunikācijas efektivitāti paaugstina ne tikai precizitāte informācijas atlasē un kodēšanā, bet arī informācijas nosūtīšanas veids – komunikācijas kanāls. **Komunikācijas kanālus iedala** pēc komunikācijas veida, pēc informācijas pārsūtīšanas virziena un ārējās formas.

Pēc komunikācijas veida S.Omārova (2003), M.Pļavniece, D.Škuškovnika (2002), I.Ezera (2007), R.Verderbers, K.Verderbera (2003) komunikācijas kanālus iedala:

- verbālie komunikācijas kanāli – informācijas pārsūtīšana notiek ar vārdu palīdzību (rakstiski, mutiski);
- neverbālie – informācijas kodēšanai izmanto jebkurus izteiksmes līdzekļus, izņemot vārdus.

E.Kramiņš (2005) pamatojoties uz Freida, Adlera, Vigotska, Andrejevas, Gorelova, Plotnieka, Reņģes u. c. zinātnieku pētījumiem saziņas izteiksmes līdzekļu sistēmu strukturē trīs grupās:

- verbālā;
- paraverbālā;
- neverbālā (sk.1.2.2. att.).



1.2.2.att. **Saziņas izteiksmes līdzekļu sistēma** Avots: E.Kramiņš (2005, 33)

Informācija saziņas procesā tiek nodota trīs patstāvīgos līmeņos:

- apziņas līmenī ar verbāliem izteiksmes līdzekļiem (vārdiem) – 7% gadījumu;
- priekšapziņas līmenī ar paraverbāliem izteiksmes līdzekļiem – skaņu (balss augstumu, tembru, skaļumu, spēku, intonāciju, runas tempu) – 38% gadījumu;
- neapziņas līmenī ar neverbāliem izteiksmes līdzekļiem (ķermeņa motoriku: gaita, stāja, žesti, pozas, sejas mīmika un acu kontakts) – 55% gadījumu.

Pie verbālās (vārdiskās) izteiksmes līdzekļiem pieder konkrētās valodas vārdi un vārdu grupas, kas izpaužas rakstu un mutvārdu formās.

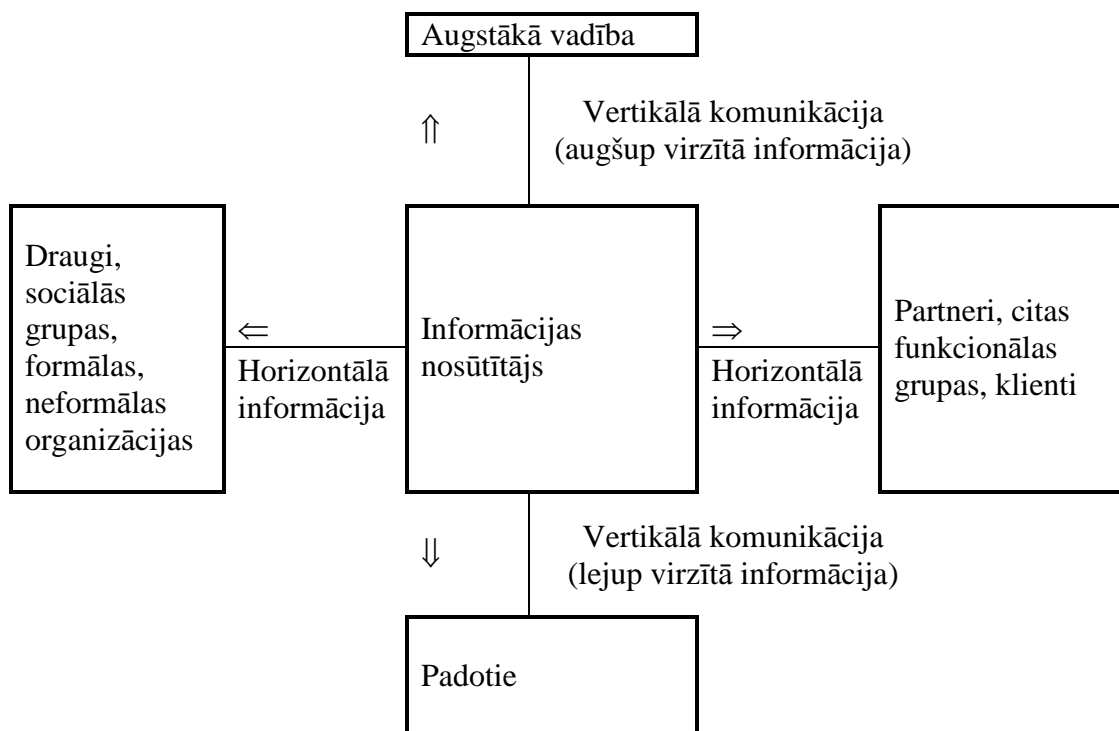
Pie paraverbālās (balss) izteiksmes līdzekļiem pieder dažādas skaņas, kas atspoguļo saziņas partneru iekšējos psihes stāvokļus, jūtas un vērtības.

Pamatojoties uz I.Plotnieka atziņām, saziņa nav iespējama bez informācijas emocionālā izteiksmīguma. Tieši balss tonalitāte parasti pavada verbālo saskarsmi un visspilgtāk atspoguļo emocionālās izpausmes (Plotnieks, 1990).

Pie neverbālās (ķermeņa) izteiksmes līdzekļiem pieder acu skatiens, mīmika, ārējais izskats, dažādu ķermeņa daļu motorika, manieres un tehnisko līdzekļu izmantošana laikā un

telpā. Neverbālie līdzekļi saziņā izpaužas vairāku simtu tūkstošu zīmju un signālu veidā un ir patiesāki par verbālajiem (Kramiņš, 2005).

Pēc informācijas pārsūtīšanas virziena I.Ezera (2007) izdala vertikālos un horizontālos komunikācijas kanālus (sk. 1.2.3. att.).



1.2.3.attēls. Vertikālā un horizontālā informācijas apmaiņa organizācijā

Avots: I.Ezera (2007, 23)

Vertikālie kanāli ietver divas informācijas plūsmas: lejupvirzīto un augšupvirzīto. Pirmo izmanto, lai nodotu informāciju darbiniekiem, kas atrodas zemākos organizācijas hierarhijas līmeņos. Netiek piedāvāta informācijas apspriešana un līdz ar to informācijas nosūtītājam nav zināms, kāda būs adresāta attieksme.

Augšupejošā informācija nodrošina organizācijas darbības pārraudzīšanu un ir nepieciešama savlaicīgu negāciju novēršanai vai iespēju izmantošanai.

Horizontālo komunikāciju nolūks ir sekmēt atsevišķu grupu vai indivīdu, kuri atrodas vienā hierarhijas līmenī, mijiedarbību, nodrošināt darbību koordināciju, dot iespēju atsevišķām struktūrvienībām un interešu grupām sadarboties ar citām.

Darba autore uzskata, ka šāda komunikācijas kanālu sistēma darbojas arī skolā, kur vertikālā komunikācija veidojas starp skolas vadību un pedagogiem, un reizēm arī starp pedagogu un audzēkni. Horizontālā komunikācija veidojas savstarpējā sadarbībā starp skolēniem – skolēniem, skolēniem – pedagogiem, pedagogiem – pedagogiem.

I.Ezera (2007) **pēc kontakta ar komunikācijas partneri** izdala tiešos un netiešos komunikācijas kanālus. Tiešais komunikācijas kanāls veidojas tad, ja ir audiāls un/vai vizuāls kontakts ar informācijas saņēmēju (tikšanās, sarunas pa tālruni, publiskas uzstāšanās). Netiešais komunikācijas kanāls, ja informācijas pārsūtīšanā nav komunikācijas partnera klātesamības.

Pēc ārējās formas I.Ezera (2007) iedala formālos un neformālos komunikācijas kanālus.

- Formālie kanāli – pamatā iedibinātā reglamentētā kārtība. Formālos kanālus nosaka organizācijas vadība, un tie ir atrunāti nolikumos, amatu aprakstos, instrukcijās u. c.
- Neformālie kanāli – paredz brīvu informācijas plūsmu virzīšanu. Neformālai komunikācijai ir raksturīgs informācijas apjoma plašums un ātrums.

S.Omārova (2003) atzīst, ka komunikatīvie procesi var būt aksiāli, kad informācija virzīta uz atsevišķiem adresātiem, un retiāli, kad informācija domāta daudziem iespējamajiem saņēmējiem (radio, televīzija).

K.Kovale, L.Konstante, A.Lindemanis (2004) norāda uz trim galvenajiem komunikācijas mērķiem: informēt, izglītēt un pārliecināt.

Informējot tiek pievērsta saņēmēja uzmanība. Informācija pasniegta tā, lai tā būtu saprotama, nepieciešama un lietojama, līdz ar to veidojas attieksme.

Izglītojot tiek pievērsta uzmanība attieksmei un vēlamajai rīcībai /uzvedībai. Svarīgi panākt praktisku rezultātu.

Pārliecinot – tiek panākta ne tikai reāla vienreizēja rīcība, tā tiek nostiprināta un saņēmējs pats atbalsta ziņas sūtītāja viedokli.

Darba autore teorētiskajā pētījumā izvēlējās aprakstīt I.Ezeras komunikācijas kanālu iedalījumu, jo tas ir cieši saistīts ar autores maģistra darba pētījuma vidi, komunikācijas kanāli kā informācijas nodošanas veids skolā starp skolēniem – skolēniem, skolēniem – pedagogiem. Pēc kontakta skolā tiek pielietots tiešais komunikācijas kanāls, bet pēc ārējās formas – gan formālais, gan neformālais komunikācijas kanāls.

Darba autore pievienojas pētnieku atziņām, ka komunikācijas process veidojas no savstarpēji saistītiem posmiem un būtiskākie no tiem ir informācijas atlase, informācijas kodēšana, informācijas pārsūtīšanas līdzekļu un kanālu izvēle, informācijas uztveršana un dekodēšana. Komunikācijas procesa izpratne ir saistīta ar procesiem skolā, jo ne vienmēr pedagogi atlasa informāciju un veic informācijas kodēšanu tā, lai informācijas saņēmējs spētu to atkodēt, rezultātā komunikācija nesasniedz vēlamo rezultātu.

1.2.1. Komunikācijas procesu veicinošie faktori

Tā kā komunikācijas process sastāv no vairākiem savstarpēji saistītiem posmiem, tad ir ļoti svarīgi, lai katrs posms būtu precīzi izpildīts, jo rodoties izmaiņām vienā posmā, mainās viss komunikācijas process.

S.Omārova (2003), J.Kupčs (1997), G.Andrejeva (1999) u. c. autori. norāda, ka komunikācijas laikā informācija tiek ne tikai nodota, bet arī radīta, precizēta un attīstīta. Komunikācijas procesā partneri cenšas realizēt savus mērķus, vajadzības un intereses, savstarpēji ietekmējot viens otru. Komunikācija ir iespējama, ja partneriem ir vienāda vai līdzīga informācijas kodifikācijas un dekodifikācijas sistēma. Lai darītu savas domas zināmas partnerim, cilvēks tās kodē – ietērpj materiālu zīmju sistēmā: vārdos, rakstu zīmēs. Partneris veic dekodāciju – „izloba” no šīm zīmēm domu saturu. Informācijas apmaiņa ir iespējama tikai tajā gadījumā, ja pastāv zīmju intersubjektivitāte, ja šīs zīmes un to nozīmes ir pazīstamas komunikācijas dalībniekiem.

S.Omārova (2003) atsaucas uz poļu psihologa J.Melibruda trim ieteiktajiem faktoriem veiksmīgai komunikācijai:

- runātājam jāatstāj uzticama cilvēka iespaids;
- viņam jāizsakās saprotami partnerim;
- vienmēr jāņem vērā atgriezeniskā saite par to, cik pareizi viņš ir saprasts.

Bieži vien cilvēki maldās, domādami, ka tad, ja kāda lieta viņiem ir skaidra, pastāstīta tā kļūst skaidra arī sarunu partnerim, tādēļ ir nepieciešams pārliecināties, kā sarunu biedrs teikto ir sapratis. S.Omārova (2003) atsaucas uz poļu psihologa ieteikumiem, ka uzticama cilvēka iespaidu palīdz radīt tādas komunikatīvās prasmes kā atklāta savu nodomu demonstrācija partnerim, siltas un labvēlīgas attieksmes paušana, savas kompetences demonstrācija apspriežamajā jautājumā, prasme pārliecināti izteikt savu viedokli, takta izjūta, labas manieres, prasme nezaudēt pašcieņu.

Prasme sniegt informāciju atkarīga no iepriekšējās sagatavošanās. Vienmēr ieteicams sagatavoties sarunai: atzīmēt galvenos faktus un idejas, ko pastāstīt partnerim, sameklēt ilustratīvo materiālu, pārdomāt sarunas gaitu, izklāstīt loģiku.

Atgriezeniskā saite kā atbildes reakcija parāda saņēmēja izpratnes vai piekrišanas līmeni. Tā ļauj noteikt ziņojuma efektivitāti.

S.Omārova (2003) iesaka izmantot paņēmienus partnera uzmanības piesaistīšanai un uzturēšanai:

- izvairīties no ārējiem sarunas traucēkļiem;
- izcelt informācijas aktualitāti, nozīmīgumu partnerim;

- akcentēt svarīgākās informācijas daļas ar intonācijas un speciālu ievadvārdu palīdzību;
- runāt skaidri, nelietot svešvārdus un speciālus terminus tur, kur bez tiem var iztikt.

Dž.Edeirs (1999) akcentē sešus jautājumus, uz kuriem ir nepieciešams sagatavot atbildes jebkurā komunikācijas situācijā. Šie galvenie jautājumi ir šādi.

Kas? Kas ir tie, ar ko esat nolēmis komunicēties? Vai saruna būs individuāla, ar vairākiem cilvēkiem vai auditorijas priekšā? Kādas ir viņu intereses, priekšnosacījumi un cik tie nozīmīgi?

Ko? Par ko vēlaties komunicēt? Kad un kādā veidā pasniegt to, ko esat sagatavojis.

Kā? Kā vislabāk pasniegt savu ziņojumu? Izdomājiet jau iepriekš savu runu. Liela nozīme jāpiešķir valodai. Lietojiet audiovizuālos uzskates līdzekļus.

Cik (ilgi)? Komunikācijā viens no svarīgākajiem ir laika jautājums. Attīstiet savu laika izjūtu, lai uzstāšanās būtu veikla, saistoša un pateikts tiktu vissvarīgākais.

Kur? Kā paredzētais darbības plāns realizēsies konkrētā vidē?

Kāpēc? Ir skaidri jāzina, kāpēc citus ieinteresēs jūsu stāstījums, un, ja nepieciešams, tas arī jāpaskaidro. Kas saistīs viņu uzmanību?

D.Kārnegī (1992) ieteikumi veiksmīgai komunikācijai.

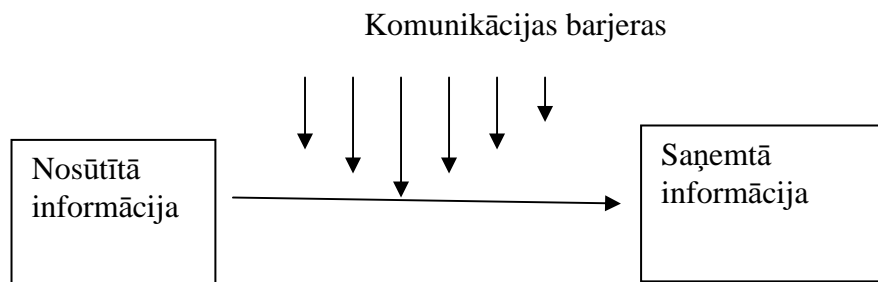
- Nodrošināt sev klausītāju ieinteresētu uzmanību.
- Iegūt uzticēšanos.
- Izklāstīt rīcībā esošos faktus, izskaidrot klausītājiem sava ierosinājuma vērtīgumu.
- Minēt pārliecinošus motīvus, lai rosinātu cilvēkus darbībai.

D.Kārnegī meita Donna Deila Kārnegija iesaka izrādīt neviltotu interesi un uzklaut sarunu biedru, jo tikai tā var iegūt jaunas zināšanas un arī jaunus draugus. „Sākuši uzmanīgāk klausīties, mēs ne tikai iemācāmies labāk saprasties ar citiem, bet varam arī atrast draudzību un padomdevējus tur, kur vismazāk ceram tos ieraudzīt” (2006, 86).

Lai komunikācijas process veiksmīgi veidotos, komunikācijas partneriem jācenšas sagatavot un sniegt saprotamu, precīzu informāciju, jāpārliecinās vai viņu sniegtā informācija ir pareizi saprasta un jāpauž labvēlīga attieksme pret komunikācijas partneri.

1.2.2. Komunikācijas barjeras

Komunikācijas procesa laikā var rasties informācijas sagrozīšana vai tās zudumi, kā rezultātā veidojas komunikācijas barjeras. Barjeras rada situāciju, kad nosūtītā informācija gan pēc apjoma, gan pēc formas ir atšķirīga salīdzinājumā ar to, kādai tai vajadzēja nonākt informācijas saņēmēja apziņā (sk. 1.2.2.1.att.).



1.2.2.1.att. Komunikācijas barjeru ietekme uz saņemto informāciju

Avots: I.Ezera (2007, 34)

I.Ezera (2007), I.Graudiņa, S.Dreiberga (2002) savos darbos iepazīstina ar komunikācijas mikro barjerām un makro barjerām.

Komunikācijas mikrobarjeras ir saistītas ar indivīdu komunikācijas prasmēm – prasmi atlasīt vajadzīgo informāciju, kodēt to, izvēlēties situācijai atbilstošu informācijas pārsūtīšanas veidu, uztvert informāciju, ievērot tās kontekstu u. c. Mikrobarjeras veidojas dažādās ietekmēs.

- Komunikācijas mērķa neizpratne – barjera rodas, ja informācijas saņēmējam nav saprotama saņemtās vai pieprasītās informācijas jēga.
- Loģiskā barjera – rodas, ja informācijas saņēmēja iegūtā pieredze nesakrīt vai ir pretrunā ar saņemto informāciju.
- Ignorances barjera – izveidojies negatīvs spriedums par komunikācijas partneri.
- Valodas barjera – barjeras rašanās cēlonis ir runas defekti, dialekts, runas akcents, svešvaloda.
- Semantiskā barjera – vārdu, vārdu savienojumu, vārdu saīsinājumu un citu simbolu atšķirīga izpratne, informācija tiek pārprasta.
- Neverbālā barjera – rodas, ja saņemtā neverbālā informācija ir pretrunā ar saņemto verbālo informāciju vai ir traucējoša.
- Tehniskā barjera – jebkuri tehniski traucējumi komunikācijas procesā.
- Stilistiskā barjera – informācijas satura neatbilstība formai, sarežģīts domu formulējums, gramatikas likumu neievērošana, tonis, kādā izteikta doma.
- Individuālā barjera – tādas indivīdu raksturojošās iezīmes kā uzmanības noturība, prasme koncentrēties, psiholoģiskais stāvoklis, intereses.

Darba autore uzskata, ka ar visām mikrobarjerām komunikācijas partneriem reizēm nākas sastapties arī skolas darba procesā, tāpēc ir svarīgi pievērst uzmanību šīm barjerām, lai veidojot komunikācijas procesu, no tām izvairītos vai tās mazinātu.

Komunikācijas makrobarjeru pamatā ir komunikācijas procesu ietekmējošie situatīvie faktori, izveidojušās komunikāciju situācijas raksturojums.

- Kultūras barjera - pamatā komunikācijas partneru uztveres, domāšanas un attieksmes specifika, kas izriet no tās kultūrvides, kuru indivīds labi apguvis.
- Informācijas pārslodzes barjera – saistīta ar apgūstamās informācijas daudzumu. Informācijas pārpilnība samazina koncentrēšanās spējas.
- Laika barjera – informācijas apmaiņai paredzētais ierobežotais laiks un/vai komunikācijas partneru dažāda attieksme pret laiku.
- Segmentācijas barjera – koncentrēšanās tikai uz savu vai savas struktūrdaļas problēmu risināšanu, neievērojot kontekstu, respektīvi, citu indivīdu, struktūrdaļu vai visas organizācijas problēmas.
- Varas nosargāšanas barjera – saistīta ar informācijas vai kādas tās daļas neizpaušanu nolūkā paaugstināt vai aizsargāt savu statusu.
- Organizatoriskā barjera – barjeras parādīšanos var izraisīt dažādi faktori, piemēram, komunikācijas partneru atšķirīgais statuss, augsta darba specializācijas pakāpe, dažāds pilnvaru apjoms (Ezera, 2007).

Aplūkojot I.Ezeras (2007) aprakstītās makrobarjeras, darba autore kā būtiskākās saistībā ar mācību procesu atzīst informācijas pārslodzes barjeru un laika barjeru.

S.Omārova (2003) atsaucas uz krievu vēsturnieka un psihologa B.Poršņeva izvirzītām trim komunikatīvajām barjerām: izvairīšanās, nesapratne un autoritāte.

Izvairīšanās barjera – ja cilvēks partneri novērtējis kā bīstamu, nelabvēli, ienaidnieku, tad aizsargāšanās līdzeklis ir izvairīšanās no kontaktiem.

Autoritāte kā komunikatīvā barjera. Cilvēki uzticas autoritatīviem partneriem un ne sevišķi ieklausās tajos, kuri nav autoritātes. Katram cilvēkam ir savas autoritātes, un uzticēšanās vai neuzticēšanās ir atkarīga nevis no pašas informācijas, bet no tā, kas runā.

Nesapratne kā komunikatīvā barjera iedalās četros variantos: fonētiskā, semantiskā, stilistiskā un loģiskā nesapratne.

Fonētiskā nesapratne rodas situācijās, kad partneris runā svešvalodā, kuru cilvēks nezina. Nepilnīga sapratne veidojas arī tad, ja partneris runā ar stipru akcentu, dialektā, pārāk ātri, neizrunājot noteiktas skaņas.

Semantiskā nesapratne veidojas, ja nav izprotams informācijas saturs (nesaskan vārdu nozīmes, žargons).

Stilistiskā barjera – grūti saprast runu, ja cilvēks neievēro gramatikas likumus, stila pārlika sarežģīšana zinātniskajā literatūrā.

Loģiskā barjera iedarbojas tad, ja viens no partneriem nepieņem otra loģiku un argumentus.

J.Kupčs (1997) izdala trīs komunikācijas barjeru veidus:

- lingvistiskā barjera – rodas, ja saskarsmes partneris runā kādā svešvalodā, ar stipru akcentu, ar runas defektiem, dialektā;
- loģiskā barjera – rodas, ja netiek pieņemti saskarsmes partnera argumenti, domu gaita;
- ignorances barjera – izpaužas visās iespējamās darbībās, kuras nosaka tieksmi izvairīties vai nu no saskarsmes ar nepatīkamu partneri, vai vismaz no viņa sniegtās informācijas un tās ietekmes. Bieži izpaužas kā neuzmanība, tieksme iespējami ātri pārtraukt kontaktu (Kupčs, 1997).

A.Vorobjovs (2002) aplūko divus galvenos iemeslus, kas var radīt komunikācijas barjeras:

- partneru individuāli tipoloģiskās īpatnības (temperaments, rakstura, emocionālā stāvokļa īpatnības);
- uztveres un izpratnes nostādņu atšķirības.

Iepazīstoties ar izziņas avotos aprakstītajiem barjeru veidiem, autore secina, ka ir daudz un dažādi barjeru veidi, kuri var ietekmēt informācijas kodēšanu un dekodēšanu. Attiecībā uz veikto pētījumu kā nozīmīgākās mikrobarjeras darba autore izvirza valodas barjeru, loģisko barjeru un individuālo barjeru. Reizēm varētu veidoties arī stilistiskā barjera, ja skolotājs mācību vielu skaidro bērnam neizprotami un sarežģīti. Zinot iespējamās barjeru veidus, procesa dalībniekiem jābūt ļoti uzmanīgiem, saprotošiem, zinošiem, lai pēc iespējas veiksmīgāk veidotu komunikācijas procesu.

1.2.3. Verbālā komunikācija

1.2.3.1. Verbālās komunikācijas vispārīgs raksturojums

I.Ezera, I.Graudiņa, S.Dreiberga (2002) norāda, ka verbālajā komunikācijā informācijas nosūtīšana notiek ar vārdu palīdzību un līdz ar to izšķir divus verbālās komunikācijas veidus – rakstisko un mutisko komunikāciju, kas ietver prasmi runāt, klausīties, rakstīt un lasīt. Pastāv divi būtiski verbālās komunikācijas aspekti:

- prasme nodot informāciju – runāt, rakstīt;
- prasme uztvert, saprast informāciju – klausīties, lasīt.

Rakstiskās komunikācijas priekšrocības ir tādas, ka iespējami mazāki informācijas zudumi, informācija tiek saglabāta nemainīgā veidā un parasti tā ir rūpīgi atlasīta. Trūkumi: tā nesekmē ātru informācijas apmaiņu un informācijas sagatavošanas process ir darbietilpīgs.

Mutiskā komunikācija sekmē informācijas atdevi. Komunikācijas procesā ir iespējams precizēt komunikācijas partnera domas, viņa attieksmi, ir iespēja izvairīties no pārpratumiem vai informācijas sagrozījumiem tās pārsūtīšanas laikā. Mutiskās informācijas trūkums – informācija ne vienmēr ir rūpīgi atlasīta, pārdomāta, apkopota un precīza, ir iespējami lielāki informācijas zudumi, kas saistīti ar cilvēku prasmi klausīties.

Verbālajā komunikācijā kā visuniversālāko komunikācijas līdzekli izmanto runu, jo nododot informāciju ar runu vismazāk izmainās ziņojuma jēga. Ar runu notiek informācijas kodēšana un dekodēšana.

V.Koduhovs (1987) runas darbību nosauc par cilvēku savstarpējās sazināšanās jeb komunikācijas aktu, kurš ietver ne tikai runātāju savstarpējās attieksmes, bet arī runas situācijas, valodas un izsakāmās informācijas uztveri. Komunikācijas aktam parasti ir mutiska vai rakstiska dialoga forma.

Kā atzīst M.Ļavniece, D.Škuškovnika (2002) un J.Kupčs (1997) verbālā komunikācija ir verbālās saskarsmes komponents, un to grūti atdalīt no sociālās percepcijas un interakcijas, tādēļ to aplūko plašāka jēdziena – saskarsme – kontekstā.

Psihologi R.Verderbers, K.Verderbera (P.Вердербер, K.Вердербер, 2003) verbālo komunikāciju skaidro kā prasmi lietot valodu saziņā. Valodas lietojums:

- lai noteiktu, apzīmētu, raksturotu un ierobežotu;
- valoda kā novērtējums;
- lai apspriestu lietas, kuras atrodas ārpus mūsu pieredzes;
- lai pilnveidotu valodas prasmes, precizētu dažādus izteicienus;
- lai parunātu par valodu.

M.Ļavniece, D.Škuškovnika (2002), J.Kupčs (1997), L.Dubkevičs (2006), A.Vorobjovs (2002), G.Andrejeva (Андреева,1999), K.Verderbers, K.Verderbera (P.Вердербер, K.Вердербер, 2003) pēc funkcijām izdala šādas verbālās komunikācijas formas:

- monologs – viena cilvēka runa;
- dialogs – divpusēja saruna, kurā partneri apmainās ar informāciju, uzskatiem par kaut ko;
- diskusija – daudzpusēja saruna, kurā vairāki sarunu partneri apmainās viedokļiem par vienu un to pašu tēmu.

Minētie autori norāda, ka pastāv divi komunikācijas modeļi – vienvirziena un divvirzietu. Monologs pieder pie vienvirziena komunikācijas modeļa, tas nozīmē, ka viens partneris runā un otrs tikai klusējot klausās. Komunikācijas laikā runātājs nesaņem atgriezenisko saiti no klausītāja, līdz ar to runātājs nevar būt pārliecināts par to, vai klausītāji ir viņu pareizi sapratuši. Monologs var realizēties arī referāta veidā, kad notiek publiska uzstāšanās ar kādas tēmas analīzi.

Dialogs ir divvirzietu komunikācijas modelis – sarunas partneri ieņem runātāja un klausītāja lomas, klausītājs var uzdot jautājumus, komentēt teikto, izteikt savu viedokli. Runātājs, balstoties uz atgriezenisko saiti, var pārformulēt teikto, paskaidrot vai precizēt nesaprasto. Klausītājs, uzdodot precizējošus jautājumus, var justies pārliecināts par savu sapratni. Divvirzietu komunikācija ir efektīvāka un ļauj daudz precīzāk nonākt pie vienotas izpratnes.

Ikdienā dialogu biežāk apzīmē ar vārdu *saruna*. Saruna ir vārdiskas saskarsmes partneru darbības forma. Sarunas galvenās sastāvdaļas ir: runāšana, klausīšanās, jautāšana. Lai apgūtu māku sarunāties, ir jāiemācās pareizi runāt, klausīties un jautāt. Ikviens cilvēks prot runāt, tomēr ne katrs prot pareizi sarunāties. Bieži vien cilvēki nedomā, ko runā, un neprot izteikt to, ko grib (Dubkevičs, 2006).

T.Teobalds, K.Kūpers (2008) pauž atziņu, ka komunikācija ir divpusējs process, un, lai tā kļūtu efektīvāka, nosūtot ziņas otrai pusei, jājūt, kā otra puse šīs ziņas uztver. Tas, ko cilvēki saka, ne vienmēr saskan ar to, kā viņi jūtas

J.Kolominskis un S.Igumnovs (Я.Коломинский, С.Игумнов, 2004), V.Kalniņa un Dz.Skrube (1983), Z.Anspoka (2008) norāda, ka runa ir viena no svarīgākajām komunikācijas funkcijām. Jau no mazotnes bērns runu izmanto kā komunikācijas līdzekli saziņai ar pieaugušajiem.

Runas mērķis ir saziņa. Runājot, cilvēki vēlas pastāstīt kaut ko vai sasniegt kādu noteiktu mērķi. Uzmanība ir pievērsta noteiktam saturam. Ar runas palīdzību cilvēki rada un ietur sociālās lomas, nodibina kontaktus ar citiem cilvēkiem, kā arī saglabā zināmu distanci. Zināmos gadījumos sarunas saturs var būt relatīvi mazsvarīgs, svarīga ir runātāju spēja nodibināt un uzturēt savstarpēju kontaktu (Burkevica, Grigule, Holms u. c. 1999).

S.Rubinšteins (2009) runu definē kā komunikācijas darbību – tā ir izteikšanās, iedarbība, informācijas apmaiņa, izmantojot valodu. Runa ir valoda darbībā.

Lai arī runa ir tikai viens no saziņas veidiem, E.Kramiņš (2005) to akcentē par vienu no vissvarīgākajiem, jo apmierināt un īstenot savas fizioloģiskās, drošības, mīlestības un piederības, atziņas, izziņas, estētiskās, pašaktualizācijas un citas vajadzības cilvēks kā sociāla būtne vispildvērtīgāk var tieši ar runas palīdzību. Līdz ar to izvirzās nepieciešamība

apgūt veiksmīgas un kulturālas runas spējas, kas nodrošina valodas veiksmīgu lietojumu efektīvai saziņai.

Dz.Mendziņa (2004) pauž viedokli, ka runas komunikatīvās funkcijas realizējas konkrētā vārdiskā darbībā un to nosaka atbildes uz diviem jautājumiem.

- Ko es īstenībā gribu pateikt?
- Kādu atbildes reakciju es gaidu no partnera?

V.Korels (2007) iesaka izmantot četrus runas principus:

- 1) prasība runāt uzskatāmi;
- 2) nepieciešamība pēc atkārtojuma;
- 3) runā izmantot pretstatus, lai izteiktā doma iegūst īpašu nozīmi;
- 4) prasība pēc retorisku jautājumu izmantošanas.

O.Ļesterovs (1979) atzīst, ka runas attīstības jomā vispirms jāattīsta prasme klausīties un saprast dzirdēto runu. Runa ir tiešas sazināšanās līdzeklis konkrētā dzīves situācijā.

Prasme klausīties ir viena no pamatprasmēm, kas attīsta komunikatīvās spējas. Šī prasme ir ļoti svarīga ikdienas dzīvē. S.Mickeviča un A.Visocka (2008) atsaucas uz zinātnieku pētījumiem, ka cilvēks vidēji 29,5% laika klausās, 21,5% – runā, 10% – raksta. Lietišķās sarunās klausīšanās laika īpatsvars palielinās līdz 45%. Pilnvērtīga komunikācija nav iespējama bez prasmes klausīties un būt uzklusītam.

Klausīšanās procesā ir būtiski divi aspekti:

- dzirdes fizioloģiskās īpatnības (laba, slikta dzirde);
- klausīšanās kā apzināta izziņas darbība, kas nodrošina dzirdētā interpretāciju un saprašanu.

S.Omārova (2003) atzīst, ka prasme klausīties pieder pie vissvarīgākajām cilvēka komunikatīvajām iemaņām. Ar prasmīgu klausīšanos cilvēks rada par sevi labu iespaidu partnerim, labāk izzina partnera vajadzības un intereses, saņem daudz jaunas informācijas.

S.Omārova (2003), J.Kupčs (1997), L.Dubkevičs (2006), N.Vasiļjevs (Васильев,2007) norāda, ka verbālajā komunikācijā tiek izmantoti divi klausīšanās veidi – nerefleksīvā un refleksīvā vai aktīvā klausīšanās. Svarīgi ir apgūt abus šos paņēmienus, jo katru no tiem lieto tikai noteiktā gadījumā. Nerefleksīvo klausīšanos parasti izmanto tikai tādos gadījumos, kad partneris ir emocionāli nelīdzsvarots vai atrodas dziļā pārdzīvojuma varā. Refleksīvā klausīšanās nozīmē aktīvu līdzdalību sarunā, izmantojot pēc iespējas vairāk jautājumu un verbāli parādot savu interesi par partnera teikto. Refleksīvā klausīšanās dod iespēju paust visdažādāko attieksmi pret partnera domām – no labvēlīgas līdz asai kritikai.

N.Vasiļjevs (Васильев, 2007) atzīmē četrus klausīšanās neizprašanas iemeslus.

1. Vārdu daudznozīmība – vārdiem var būt vairākas nozīmes un katrs to izprot savādāk. Vārdu nozīme var mainīties arī atkarībā no konteksta.
2. Runātājs apzināti izmaina ziņojuma jēgu – lieto daudznozīmīgus izteicienus, pārspīlējumus, noniecinājumus.
3. Grūtības atklāti izteikt galveno domu. Runātājs nav pārliecināts par sevi un runā par nenozīmīgām lietām, līdz sajūt, ka viņu saprot un spēj izteikt vajadzīgo informāciju.
4. Klausītāja subjektīvās domas.

Var būt atsevišķi vārdi, kuri klausītājā izraisa negatīvas atmiņas, kaut gan runātājs nav izteicis vārdus negatīvā nozīmē.

Refleksīvā klausīšanās ļauj precizēt un izprast sarunu biedra teikto un dod iespēju runātājam saprast, ka klausītājam ir svarīgi tas, ko viņš saka.

G.Andrejeva (Андреева, 1999) norāda, ka terminus „runāšana” un „klausīšanās” ieviesusi A.Zimņaja (Зимняя, 1973) kā verbālās komunikācijas komponentus.

Pēc E.Grīna (2008) klausīšanās tiek definēta kā citu cilvēku verbālās un auditorās saziņas laikā sniegtās informācijas iegūšana, apstrāde un saglabāšana. Klausīšanās prasa lielāku piepūli nekā runāšana. Grīns iesaka klausītājam paust savu atbalstu ar neverbāliem saziņas līdzekļiem (acu kontakts, žesti) un uzdot jautājumus par neskaidri izteiktām domām, kad runātājs būs beidzis savu runu.

V.Latiševs (1994) atzīt, ka māka klausīties ir cilvēku savstarpējo attiecību dominante, kuru izmanto visu dzīvi. Prasme klausīties ir panākumu pamats ģimenē, sabiedrībā, valdībā, starptautiskajos jautājumos.

Iepazīstoties ar dažādu autoru definējumiem par verbālo komunikāciju, darba autore pievienojas psihologu Verderberu (2003) atzinumam, kuri verbālo komunikāciju skaidro kā prasmi lietot valodu saziņā jeb komunikācijā. E.Kramiņš (2005), J.Kolominskis un S.Igumnovs (2004), V.Kalniņa un Dz.Skrube (1983), Z.Anspoka (2008) akcentē runu kā vienu no svarīgākajām komunikācijas funkcijām. Tikpat nozīmīgas ir S.Omārovas (2003), J.Kupča (1997), L.Dubkeviča (2006), N.Vasiļjeva (Васильев, 2007), E.Grīna (2008), V.Latiševa (1994) izteiktās atziņas par klausīšanās prasmes nozīmi verbālajā komunikācijā. Darba autore uzskata, ka verbālā komunikācija ir prasme lietot valodu sarunās. Sarunas galvenās sastāvdaļas ir: runāšana, klausīšanās, jautāšana, tādēļ ļoti nozīmīga ir prasme klausīties un prasme runāt.

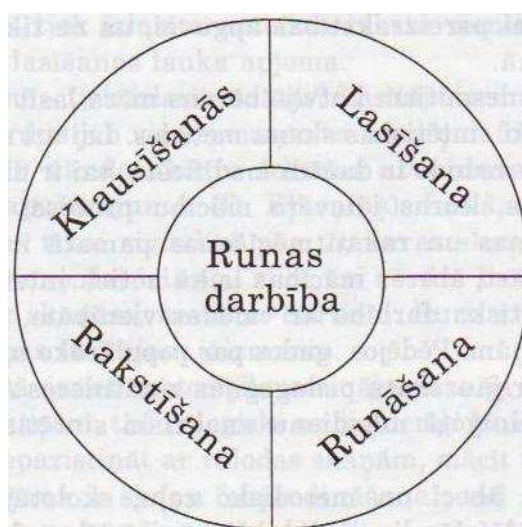
1.2.3.2. Verbālā komunikācija mācību procesā

R.Nikolss un L.Stīvenss (2006) atzīst, ka tai komunikācijas daļai, kurā piedalās dzirde, skolās tiek veltīts maz uzmanības, līdz ar to tipisks skolas absolvents, kļuvis par labu lasītāju, bet diezgan nevērīgu klausītāju, uzsāk dzīvi sabiedrībā, kurā visticamāk jāklausās būs trīsreiz vairāk nekā jālasa. R.Nikolss un L.Stīvens apgalvo, ka „vārdu iedarbīgums lielā mērā atkarīgs nevis no tā, kā cilvēki izsakās, bet no tā, kā viņi klausās” (2006, 6).

R.Nikolss un L.Stīvenss atsaucas uz Floridas un Mičiganas universitātēs veiktiem pētījumiem, kuri apliecināja, ka pirmo astoņu stundu laikā tiek aizmirsta trešdaļa līdz puse no visas dzirdētās informācijas. R.Nikolss un L.Stīvens vērš uzmanību uz nepieciešamību skolās mācīt klausīšanās mākslu. Viņi norāda, ka skolās maz uzmanības tiek pievērsts skolēnu runāšanas prasmei, bet vēl mazāk vērības tiek pievērsts klausīšanās prasmei, lielākā uzmanība tiek veltīta lasīt un rakstītprasmiju apguvei.

Arī V.Latiševs (1994) atzīst, ka diemžēl skolu programmās nav tāda mācību priekšmeta „Prasme klausīties”. Šāds mācību priekšmets ieviests ASV 70.gadu beigās un klausīšanās prasmes uzlabojušās, jo prasme klausīties reti kuram cilvēkam ir dota kā dabas dāvana, bet prasmi klausīties var apgūt un trenēt. S.Mickeviča un A.Visocka (2008) norāda, ka svarīgākais iemesls, kāpēc skolēni bieži nedzird vai neklausās, ko stāsta skolotājs vai klasesbiedri, ir skolēnu neattīstītā klausīšanās prasme.

Šī problēma skar arī Latvijas izglītības sistēmu, jo ilgu laiku galvenā uzmanība tika veltīta lasītprasmei un rakstītprasmei, tikai no 1994. gada. latviešu valodas mācību priekšmetā tika iekļautas četras valodas darbības prasmes (sk. 1.2.3.1.att.).



1.2.3.1.att. Runas darbības veidi Avots: Ā.Ptičkina (1997,8)

Ar Ministru kabineta noteikumiem par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem latviešu valodā pamatskolai mācību priekšmeta obligātajā saturā iekļauta komunikatīvā kompetence – saziņas situācija, saziņas veidi un līdzekļi, saziņas kultūra un valodas darbības veidi – klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana (2006. g. 19. decembrī).

Viens no svarīgākajiem latviešu valodas mācību uzdevumiem ir palīdzēt apgūt daudzveidīgas klausīšanās, runāšanas, lasīšanas un rakstīšanas prasmes, lai tālākā izglītošanās procesā skolēni spētu tās izmantot kā līdzekli atbilstoši saziņas situācijai.

Psiholoģe A.Samohvalova (2011) norāda, ka, nonākot skolā, bērnam par nozīmīgāko komunikācijas līdzeklis kļūst runa, kura ļauj nodot un saņemt saturīgu informāciju, tādēļ ir ļoti svarīgi apgūt labu runāšanas un klausīšanās prasmi.

Z.Anspoka (2003) uzsver, ka jau 1. klasē ir būtiski, lai skolēns pēc iespējas vairāk klausās un runā, jo klausīšanās un runas prasmju kvalitāte sekmē arī lasītprasmju un rakstītprasmju veidošanos. Klausīšanās prasme ir prasme klausīties ar izpratni. Tieši šī prasme ir saziņas pamatā, tāpēc nozīmīgi ir uzdevumi: „Noklausies dzejoli (stāstu)! Klausies un izkrāso! Klausies un atbilde!” u. c., lai skolēni uztvertu informāciju, saprastu to un atbilstoši reaģētu. Lai klausīšanās prasme attīstītos mērķtiecīgi un pakāpeniski, skolotājs var modulēt balsi, mainīt intonāciju, balss skaļumu, ievērot runas ekspresivitāti.

Konkrēta temata ietvaros skolēniem tiek dota iespēja aktivizēt savu pieredzi, runājot, atbildot uz jautājumiem, savā starpā sadarbojoties, noskaidrojot viedokļus u. tml. Tas veicina skolēna iesaistīšanos dabiskās saziņas situācijās, kurās sava nozīme ir runas nolūkam, valodas strukturēšanai atbilstoši nolūkam, saskarsmei saziņā. Skolēni mācās izprast konkrētu saziņas situāciju un atbilstoši tai veidot sarunu (lomu spēles, dialogi), risināt problēmsituācijas, stāstīt par savu pieredzi attiecīgās situācijās (Anspoka, 2003).

Jaunākajā skolas vecumā pasaku klausīšanās kā atzīst O.Ļesterovs (1979), Ā.Ptičkina (1999) ir ļoti piemērota un vajadzīga klausīšanās un runāšanas prasmju attīstīšanai, jo pasaku valoda ir dzīva un tēlaina. Pasakas saista bērnu uzmanību ar interesantiem, aizraujošiem notikumiem. Ā.Ptičkina atsaucas uz V.Suhomļinska vārdiem: „Pasaka palīdz bērnam iepazīt pasauli ne tikai ar prātu, bet arī ar sirdi” (Ptičkina, 1999, 75).

Ā.Ptičkina (1999), Z.Lubāniete, A.Bērze, L.Birģele (1957) norāda, ka lasīšana lomās sekmē izteismīgas runas veidošanos, jo skolēni iedzīvojas personāžu lomās un konkrētās saskarsmes situācijās.

Maģistra darbā no valodas darbības četriem veidiem autore aplūko klausīšanās un runāšanas prasmes, kuras savā starpā cieši saistītas un ir pamats komunikācijas prasmēm.

Autoru kolektīvs Z.Anspoka, A.Lanka, E.Papule u. c.(2000) aplūko klausīšanos kā informācijas uztveres procesu, kurā informācija tiek saņemta, dekodēta, apjēgta un interpretēta. Klausīšanās veido svarīgu cilvēka komunikācijas daļu, tādēļ skolēnos jāattīsta aktīva izpratne par to, ka jāsaprot tas, ko dzird. Klausīšanās ar izpratni ir saziņas pamats, bet prasme klausīties ar izpratni veidojas pakāpeniski. Viens no klausīšanās pamatnosacījumiem ir tās mērķtiecība, tāpēc svarīgi ir skaidri izvirzīt klausīšanās uzdevumu. Klausoties tekstu, tā izpratne bērniem noris vienlaikus dažādos līmeņos, taču atbilstoši katra skolēna individuālajām spējām:

- atpazīšana – saprot vārdus, redz vārda tēlus;
- saprašana – uztver teksta jēgu, svarīgākās detaļas, noteiktu informācijas daudzumu;
- analītiskā sapratne – uztver domu, kas iziet ārpus tiešā teksta satura, pārnes informāciju uz līdzīgām situācijām;
- izvērtēšana – skolēnam ir sava emocionāli vērtējoša attieksme, vēlme diskutēt, paust savu viedokli.

Arī S.Tūbele un J.Lūse (2004) atzīst, ka klausīšanās prasme ir nozīmīga kā informācijas uztveres un saziņas pamats. Ar dzirdes palīdzību skolēni uztver apkārtējo runu, ieklausās tās skanējumā un mēģina atdarināt.

Z.Anspoka, A.Lanka, E.Papule u. c. (2000) uzskata, ka vajadzība ir runāšanas motivācijas pamats un runāšana ir aktīvs process, kurā izpaužas runātāja attieksme pret īstenību, arī pret runas partneri (lūgt, aicināt, pārņemt utt.).

Vācu speciālisti H.Šolers un A.Vellings (2007) akcentē kustības nozīmi runas attīstībā. Viņi atzīst, ka kustība un runāšana ir cieši saistītas. Kustībās un spēlēs bērns sāk iepazīt pasauli un izteikt emocijas skaņās, vārdos. „Jo mazāk iepazīstam pasauli ar kustībām, jo mazāks pamats runāšanai” (Scholer, Welling, 2007, 1049).

A.Karule (1997) norāda, ka viens no ābece mācības pamatuzdevumiem ir mācīt bērniem skaidri, sakarīgi un izteiksmīgi runāt, rosināt pašizteikšanās vēlmi un attīstīt runas ētikas prasmes, kā arī māku klausīties un saprast cita runu, iesaistīties sarunās. Viens no svarīgākajiem runas attīstīšanas uzdevumiem ir pašizteikšanās vēlmes radīšana bērniem, lai viņi stāstītu par to, ko redz, dzird un jūt, kas viņiem rada prieku un izbrīnu, kas – nepatiku un satraukumu.

Runas attīstīšanai jārada tādi apstākļi, kuros bērnam rodas vajadzība izteikties. Pēc Vigotska atziņām mutvārdu runas attīstības vēsture liecina, ka nepieciešamība sazināties ar runas palīdzību attīstās visā mazbērna vecuma laikā un ir viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem tam, lai rastos pirmais apzinātais vārds. „Ja šī vajadzība nav nobriedusi, tad vērojama runas attīstības aizture” (Vigotskis, 2002, 244).

Runāšana, tāpat kā citas psihiskās funkcijas, var būt pakļauta dažādiem bioloģiska un sociāla rakstura traucējumiem, kas ne tikai ierobežo bērna saikni ar ārpusauli, bet var arī negatīvi ietekmēt visu bērna psihisko attīstību un izziņas darbības veidošanos, kas balstās uz domāšanas un runāšanas ciešo saistību. Runāšana saistās ar diviem procesiem – ar valodu kā līdzekli (skaņu izruna, vārdu krājums, gramatika) un prasmi to izmantot. Runāšanai nepieciešama ne tikai prāta, bet arī emocionāla piepūle. Ļoti liela nozīme ir uzmanībai, pārslēgšanās elastīgumam, vērīgumam (I.Hadaņonoka, L.Hadaņonoka, L.Staļģe u. c., 1999).

Psiholoģe A.Samohvalova (A.Самохвалова, 2011) ir izstrādājusi dažādas metodes komunikācijas prasmju noteikšanā, jo, lai bērnam varētu palīdzēt, ir jāzina, kurās jomās palīdzība vairāk vajadzīga, tātad jāveic izpēte. Darba autore praktiskajā pētījuma daļā izmanto vienu no A.Samohvalovas (2011, 92 – 95) izstrādātajām metodēm, komunikācijas attīstības līmeņa noteikšanai, kur par pamatu tiek izmantoti šādi rādītāji: viegli kontaktējas, atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu, darbojas kopā – dzied, runā dzejoļus, dalās iespaidos, prot lūgt palīdzību, piedāvā savu palīdzību, izsaka līdzjūtību, mierinājumu, rīkojas adekvāti situācijai, izrāda iniciatīvu, kontrolē savu uzvedību, izvairās no agresīvām izpausmēm, prot pārliecināt, izmanto daudzveidīgus verbālās un neverbālās komunikācijas līdzekļus, analizē komunikācijas rezultātus, ievēro un atzīst savas kļūdas, nākamā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas (sk. anketas 1.pielikumā un attēlus 2.pielikumā).

Aplūkojot verbālās komunikācijas prasmes – runāšanu un klausīšanos pētnieku un zinātnieku darbos, darba autore secina, ka šīs prasmes skolēniem ir jā māca un jāveido jau no 1. klases, lietojot pēc iespējas daudzveidīgākus darba paņēmienus un metodes, atbilstoši katra bērna attīstības līmenim un viņa spējām. Pastiprināta uzmanība jāpievērš klausīšanās prasmju izkopšanai, jo kā norāda S.Mickeviča un A.Visocka svarīgākais iemesls, kāpēc skolēni bieži nedzird vai neklausās, ko stāsta, ir skolēnu neprasme klausīties. Autore piekrīt A.Karules un Ā.Ptičkinas uzskatiem, ka skolēniem nepieciešams rosināt pašizteikšanās vēlmi, radīt apstākļus, kuros rodas vajadzība izteikties.

2. SKOLĒNU AR VIEGLIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM KOMUNIKĀCIJAS GRŪTĪBAS

Komunikācijas grūtības ir saistītas ar katra bērna personības īpatnībām. Apgrūtināta ir komunikācijas veidošanās bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, jo šiem bērniem ir vāji attīstīta uztvere, domāšana un valoda, kā arī citas funkcijas. Džons Grejs norāda, ka „visi bērni piedzimst nevainīgi un labi. Šajā ziņā viņi ir no debesīm. Ikviens bērns jau ir unikāls un īpašs, viņi ierodas pasaulē ar savu sevišķo būtību” (Dž.Grejs, 2001, 33). Tāpēc ir jāpalīdz šiem bērniem veidot prasmi komunicēt – sazināties, saprasties, lai viņi varētu justies novērtēti, vajadzīgi un piederīgi mūsu sabiedrībā.

2.1. Garīgās attīstības traucējumu būtība un pakāpes

Iepazīstoties ar dažādu autoru darbiem, nākas sastapties ar atšķirīgiem garīgās attīstības traucējumu formulējumiem. Kā norāda psiholoģe S.Liepiņa, terminoloģija garīgās attīstības traucējumu apzīmēšanai pagājušā gadsimta laikā ir daudzkārt mainījusies, un diemžēl precizitātes šajā jomā nav vēl mūsdienās.

Lai apzīmētu bērnus ar dažādām attīstības novirzēm, pagājušajā gadsimtā tika lietoti tādi apzīmējumi kā garā vājie bērni, plānprātīgie bērni, defektīvie bērni, anomālie bērni, dzīves pabērni, rūpju bērni, retardētie bērni, oligofrēnie bērni, debilie bērni, bērni ar garīgās attīstības traucējumiem u. c. Pēdējais ir patlaban pieņemtais termins: „bērni ar garīgās attīstības traucējumiem”.

S.Liepiņa speciālajā psiholoģijā norāda, ka Latvijā par garīgi atpalikušu uzskata bērnu, kam psihiskās darbības ainā centrālo raksturojumu ieņem stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā (Liepiņa, 2008).

Ilggadējs speciālās izglītības pedagogs I.Freimanis apkopojis savu personīgo pieredzi un citu valstu speciālistu pieredzi grāmatā „Ieskats speciālās skolas darbā”. I.Freimanis atzīst, ka katrā valstī ir atšķirīgi garīgās attīstības traucējumu definējumi. Viņš pievienojas Krievijas psiholoģes S.Rubinšteinas definējumam par garīgās attīstības traucējumiem.

S.Rubinšteina (1979) norāda, ka par garīgi atpalikušu uzskatāms tāds bērns, kuram galvas smadzeņu organiska bojājuma (iedzimta vai iegūta) dēļ noturīgi traucēta izziņas darbība.

I.Freimanis piedāvā ASV speciālista G.Rozena definējumu: „Garīga atpalicība attiecināma uz pazeminātām intelektuālām vispārīnāšanas (domāšanas) funkcijām, kas

radušās attīstības periodā un ir saistītas ar pazeminātām uzvedības un pielāgošanās spējām” (Freimanis, 2007, 11).

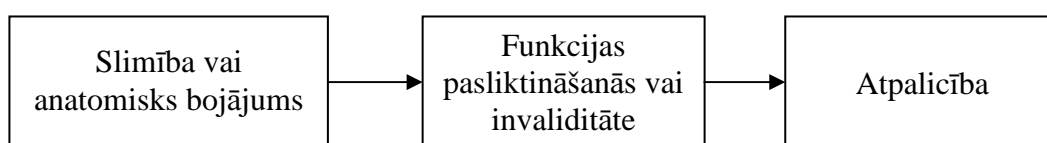
Zviedru speciālisti psihoterapeite A.Baka un profesors K.Grunevalds definē, ka garīgās attīstības traucējumi veidojas, ja bērns agrīnā attīstības fāzē ir guvis ievērojamus un ilgstošus apdāvinātības funkciju kavējumus (Baka, Grunevalds, 1998).

Pēc H.Zamska pētījumiem speciālās pedagoģijas vēsturē 20. gs. ASV zinātnieki J.Tregolds, K.Bends, A.Benua, E.A.Dolls un R.F.Heders par galveno garīgās attīstības traucējumu pazīmi uzskatīja sociālo nepilnvērtību, prāta attīstības aizturi, kas rodas bērna attīstības procesa dažādās stadijās un ir saistīta ar pazeminātu uzvedības adaptāciju un pielāgošanos (Zamskis, 2007).

Viens no pirmajiem latviešu speciālistiem defektoloģijā K.Dēķens darbā „Rokas grāmata pedagoģijā” atzīst, ka izglītība ir nepieciešama visiem bērniem. Arī bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir nepieciešama apmācība, lai spētu saprasties un sazināties. K.Dēķens norāda, ka visiem ir tiesības uz tik lielu izglītību, kādu viņu spējas pieļauj (Dēķens, 1919).

Pedagogs M.Štāls apraksta anomālo bērnu izpēti un norāda, ka katram bērna attīstības posmam ir savas īpatnējās fiziskās un garīgās iezīmes, kuras skolotājiem un vecākiem vajadzētu labi pārzināt, lai izprastu bērnu. „Tos bērnus, kuri savā psihiskās attīstības gaitā atpaliek vai arī uzrāda zināmus trūkumus un atšķiras no normāliem bērniem nosauc par anormāliem vai savā attīstībā aizkavētiem. Šiem bērniem nepieciešama īpaša audzināšana un mācīšana īpašās iestādēs, ar īpašām metodēm un līdzekļiem” (Štāls, 1936, 8).

S.Tūbele, A.Šteinberga (2004), Freimanis (2007), E.Teivāns (1994) atzīst, ka bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir paliekoši psihiskās darbības un izziņas darbības traucējumi, kurus izraisa organisks centrālās nervu sistēmas bojājums vai nepietiekams tās struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums. Centrālās nervu sistēmas bojājumi var būt dažādās smaguma pakāpēs, dažādās vietās lokalizēti un dažādos laikos iestājušies. Šie trīs faktori arī nosaka garīgi atpalikušā bērna fizioloģiskās, gribas un emocionālās darbības īpatnības un intelektuālā līmeņa attīstību (sk. 2.1.1.attēlu).



2.1.1.att. **Garīgās attīstības traucējumi** Avots: Liepiņa (2008, 64)

S.Liepiņa (2008) piedāvā Pasaules Veselības organizācijas definīciju – garīgā atpalcība rodas no slimības vai anatomiska bojājuma (iedzimts vai iegūts smadzeņu bojājums u. tml.) un tas ir neatgriezenisks un statisks. Anatomiskā bojājuma rezultātā pasliktinātā funkcija ir nemainīga. un tā ir šķērslis cilvēka darbībai sabiedrībā. Atpalcība parādās, indivīdam nonākot kontaktā ar vidi.

D.Isajevs (Д.Исаев, 2003) pauž Amerikas Intelektuālo un attīstības traucējumu asociācijas uzskatus, ka garīgā atpalcība tiek noteikta ar nespēju sociāli adaptēties.

S.Liepiņa (2008) ir plašāk skaidrojusi Amerikas Intelektuālo un attīstības traucējumu asociācijas sniegto definīciju. Viņa ir definējusi garīgās attīstības traucējumus kā „nozīmīgu, ievērojamu, neparastu, vispārēju intelektuālo funkcionēšanu, kas pastāv vienlaicīgi ar adaptīvās uzvedības nepietiekamību, kas parādījusies attīstības laikā” (Liepiņa, 2008, 68).

Līdzīgu pieeju garīgās atpalcības definējumiem izsaka arī Pasaules Veselības organizācija, Amerikas Psihiatru asociācija u. c. S.Liepiņa (2008) norāda, ka kopvērtējumā garīgo atpalcību, pēc visu šo organizāciju, kā arī individuālo pētnieku sniegtajiem aprakstiem, raksturo trīs faktori:

- intelektuālo funkciju traucējumi;
- adaptācijas traucējumi apkārtējā vidē;
- attīstības periodu nobīdes un atpalcība no vecuma raksturojuma pieaugušā gados.

S.Liepiņa (2008), H.Zamskis (2007), D.Isajevs (Исаев, 2003) atsaucas uz Pasaules Veselības organizācijas rekomendēto garīgās atpalcības iedalījumu pēc intelekta koeficienta IQ četrās pakāpēs:

- 1) IQ =70-50 viegla garīga atpalcība;
- 2) IQ =50-35 vidēji smaga garīga atpalcība;
- 3) IQ =35-20 smaga garīga atpalcība;
- 4) IQ zem 20 dziļa garīga atpalcība (mēdz apvienot smagā garīgā atpalcībā).

S.Liepiņa (2008) uzsver, ka intelekta testu rezultāts var būt svarīgs atbalsts atpalcības noteikšanā, bet nekad tas nedrīkst būt vienīgais kritērijs.

S.Liepiņa (2008), I.Hadaņonoka (2002) u. c. apskata divas garīgās attīstības klīniskās formas. Atkarībā no tā, vai centrālās nervu sistēmas bojājumi ir jau no dzimšanas vai radušies vēlāk, bērna dzīves laikā izšķir divas garīgās attīstības traucējumu klīniskās formas: oligofrēniju un demenci.

„Par oligofrēniju (no grieķu oligos – mazs, phrēn – prāts) runā, ja ir vispārēji un totāli galvas smadzeņu jaunāko nodalījumu bojājumi, kas iegūti bērnu embrionālās attīstības vai agrīnās attīstības posmā (1 – 2 gadu vecumā), vai arī iemantots (gēnos) nepietiekams minēto galvas smadzeņu struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums.

Par demenci (no lat. dementia – plānprātība; saka arī – „nost no prāta”) runā, ja ir smadzeņu garozas bojājumi un ar tiem saistītie funkcionālie traucējumi, kurus radījuši pēc agrīnas attīstības posma iegūtās galvas traumas vai izraisījušas neiropātiska rakstura slimības” (Auziņš, Hadaņonoka, Liepiņa, 2002, 196).

Bieži vien bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem kā blakus parādības ir daudzi funkciju traucējumi– kustību traucējumi, epilepsija, redzes traucējumi, dzirdes traucējumi, runas un valodas traucējumi.

A.Baka, K.Grunevalds (2002), S.Liepiņa (2008), D.Isajevs (Исаев, 2003) atzīst, ka smadzeņu bojājumi auglim un jaundzimušajam var rasties trīs dažādos periodos:

- 1) tie var būt prenatālie bojājumi, ko novēro pirms bērna piedzimšanas: iedzimtas slimības, hromosomu bojājumi, infekcijas slimības, dažādas saindēšanās grūtniecības periodā;
- 2) perinatālie bojājumi, ko sastop dzemdību procesā, visbiežāk tie ir bojājumi skābekļa trūkuma dēļ;
- 3) postnatālie bojājumi, kas rodas pēc dzemdībām.

Neatkarīgi no tā kāds ir bojājuma veids, vairumā gadījumu rezultātā ir plašs un visaptverošs smadzeņu bojājums. Kā norāda vairāki autori S.Liepiņa (2008), A.Baka, K.Grunevalds (2002), T.Vlasova, M.Pevzners (Власова, Певзнер1973), S.Rubinšteina (Рубинштейн, 1979), D.Isajevs (Исаев, 2003) u. c., visizplatītākie cēloņi ir smadzeņu iekaisumi. Var būt daudz un dažādi ārējie faktori, kas nelabvēlīgi ietekmē augļa attīstību – infekcijas slimības, traumas, alkoholisms, asins nesaderība u. c.

D.Isajevs (Исаев, 2003) atzīmē trīs gadījumus, kad var rasties attīstības traucējumi:

- pārmantotie faktori, kas ietekmējuši topošo vecāku dzimumšūnas;
- kaitīgo faktoru ietekme uz augli;
- nelabvēlīga ietekme bērna pirmo trīs gadu attīstības periodā.

Noteikt patiesos garīgās attīstības traucējumu cēloņus ir ļoti grūti, jo ir sastopamas vairāk nekā 500 slimības, kas var izraisīt attīstības traucējumus. Zviedru ārsts profesors K.Grunevalds min deviņus galvenos medicīniskos iemeslus, kuru dēļ rodas garīgās attīstības traucējumi:

- 1) infekcijas un saindēšanās grūtniecības laikā vai jaundzimušā vecumā;
- 2) skābekļa trūkums vai fizisks bojājums;
- 3) traucējumi vielmaiņā vai barības vielu piegādē;
- 4) smagas smadzeņu saslimšanas;
- 5) nezināmas izcelsmes augļa kroplības vai slimības;
- 6) hromosomu anomālijas;

- 7) pārgras dzemdības (svars zem 2 500 g), pārnēsāts bērns (vairāk nekā 42 nedēļas);
 - 8) autisms vai smaga psihiska saslimšana bērnībā;
 - 9) sajūtu (redzes, dzirdes) traucējumi
- (Auziņš, Hadaņonoka, Liepiņa u. c., 2002, 201).

Vadoties pēc Starptautiskās slimību klasifikācijas, Latvijā kopš 1997. gada garīgās attīstības traucējumu diagnozes apzīmē ar kodu un garīgās attīstības traucējumus iedala četros līmeņos:

- 1) F 70 – viegli garīgās attīstības traucējumi;
- 2) F 71 – vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi;
- 3) F 72 – smagi garīgās attīstības traucējumi;
- 4) F 73 – dziļi garīgās attīstības traucējumi.

Maģistra darba autore apskata skolēnus ar 1. grupas traucējumiem, jo viegli garīgās attīstības traucējumi veido vislielāko grupu no garīgās attīstības traucējumiem, un ar šīs grupas bērniem darba autore strādā skolā.

Pēc S.Tūbeles un A.Šteinbergas (2004), Freimaņa (2007), E.Teivāna (1994) atziņām bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem raksturīga nepietiekama intelekta attīstība, viņu emocionālās un gribas īpatnības apgrūtina mācīšanos vispārizglītojošā skolā. Mācību materiāla apguvei šiem bērniem nepieciešamas atšķirīgas metodes, uzsverot uzskatāmo un praktisko metožu pārsvaru. Viņi apgūst lasīšanas un rakstīšanas iemaņas, iemācās vienkāršas aritmētiskās darbības, iegūst priekšstatus par dzīvo dabu, apkārtni un apgūst praktiskas iemaņas, kas vēlāk bieži noder viņu patstāvīgajā dzīvē. Neizpratni šiem bērniem rada abstrakti jēdzieni. Saprātne var sasniegt 12 līdz 13 gadus veca bērna līmeni, tomēr nav atbilstošas iztēles, jaunrades un vērtēšanas spēju. Var dzīvot patstāvīgu dzīvi.

ASV psihologi N.Geidžs un D.Berliners (1998) atzīst, ka skolēnam, kuram konstatēti viegli garīgās attīstības traucējumi nepieciešams periodisks atbalsts. Daļu dienas šāds skolēns mācās parastajā klasē, bet pedagogam sadarbojoties ar citiem skolas speciālistiem jānosaka paredzamie rezultāti un panākumi, jāizstrādā plāns, pēc kura skolēns varētu mācīties un gūt sekmes.

Zviedru speciālisti A.Baka, K.Grunevalds (1998) raksturo bērnus ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem šādi – motoriskā ziņā viņi ir gausāki, arī valoda attīstās lēnāk. Šiem bērniem rodas grūtības spēlēs un rotaļās tāpēc, ka viņi nespēj iztēloties, kā domā pārējie, nespēj savu uzvedību piemērot prasībām, kas izvirzās spēles, rotaļas gaitā.

M.Seligmans un R.Bendžamina Darlinga (Селигман, Бенджамин Дарлинг, 2007) atsaucas uz ASV zinātnieka Fewell definējumu – viegli garīgās attīstības traucējumi ir tad, ja

bērnu veselības stāvoklim nepieciešama speciāla aprūpe un/vai ārstēšana, bet ir nozīmīgas iespējas normālai funkcionēšanai.

S.Liepiņa (2008) atzīst, ka bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem var mācīties pēc speciālām mācību programmām. Pieaugušajiem intelekta attīstības līmenis atbilst 11 gadus vecam bērnam, bet sociālā pielāgotība šādai personai bieži tuvojas pieaugušajam, kaut arī viņiem nav normālas pieaugušā iztēles, jaunrades un vērtēšanas spēju. Parasti šiem cilvēkiem nav smadzeņu patoloģijas pazīmju vai citu fizisku anomāliju, tomēr viņiem bieži nepieciešama uzraudzība, jo ir ierobežotas spējas paredzēt savas rīcības sekas. Parasti lielākā daļa no šīs grupas bērniem var sociāli pielāgoties, apgūt vienkāršas akadēmiskas un praktiskas iemaņas un kļūt par cilvēkiem, kuri paši spēj gādāt par sevi un veiksmīgi integrēties sabiedrībā.

A.Osipova (Осипова, 2007) atzīst, ka bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, sasniedzot 16 – 18 gadu vecumu, uzlabojas verbālās saskarsmes prasmes, bet joprojām nav attīstīta empātija, bieži vien ir neadaptīva reakcija un uzvedības forma.

Salīdzinot dažādu laiku un valstu speciālistu atzinumus par garīgās attīstības traucējumiem, darba autore secina, ka 20.gadsimta ASV pētnieki garīgās attīstības traucējumus aplūko kā atpalcību intelektuālajā attīstībā no tā paša vecuma normāla bērna. Par garīgās attīstības traucējumu cēloņiem uzskatīja iedzimtību, infekcijas slimības, traumas un sociālos apstākļus. Mūsdienās krievu un latviešu speciālisti pedagogi, psihologi S.Liepiņa (2008), D.Isajevs (2003) A.Osipova (2007), S.Tūbele, A.Šteinberga (2004) u.c. atzīst, ka garīgās attīstības traucējumi ir stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā.

A.Bakas, K.Grunevalda (2002), T.Vlasovas, M.Pevznera (1973), S.Liepiņas (2008), D.Isajeva (2003) u. c. zinātnieku pētījumi liecina par attīstības traucējumu rašanās iespējām trīs dažādos periodos: prenatālajā, perinatālajā vai postnatālajā periodā. Kā norādījis zviedru ārsts profesors K.Grunevalds ir grūti noteikt patiesos garīgās attīstības traucējumu cēloņus, jo ir sastopamas vairāk nekā 500 slimības, kas var izraisīt attīstības traucējumus.

Speciālā pedagoģija ir jauna zinātne, tādēļ vēl aizvien nav vienotas terminoloģijas un definīciju, bet ne jau tas ir galvenais, kādā vārdā šos cilvēkus nosauc, bet kā valsts un sabiedrība izturas pret šiem cilvēkiem. Darba autore uzskata, ka nav tik svarīgi, cik daudz šāds bērns spēs iemācīties skolā, bet daudz nozīmīgāk ir apgūt prasmi rūpēties par sevi, nodrošināt savu eksistenci un apgūt prasmi komunicēt, lai veiksmīgāk iekļautos sabiedrībā.

2.2. Jaunākā un vidējā skolas vecuma bērnu raksturojums

2.2.1. Skolēnu ar vecumposmam atbilstošu attīstību vispārīgs raksturojums

Atbilstoši bērna attīstības periodiem psihologi V.Avotiņš, L.Prindule, Z.Upmane (1981) izdala bērna vadošās darbības tipus.

Mācību darbība – jaunākais skolas vecums no 7 līdz 11 gadiem.

Intīmi personiskā sazināšanās – vidējais skolas vecums no 11 līdz 15 gadiem

Psihologs A.Vorobjovs (Воробьев, 1996) atsaucas uz Kolberga trīs izstrādātajiem psihiskās attīstības līmeņiem.

Pirmais līmenis – pirmsmorāles līmenis. Bērni savā uzvedībā neorientējas pēc morāles normām un principiem, bet no pieaugušo uzslavām vai nosodījuma.

Otrais līmenis – „konvencionālās morāles”, kad bērns savā uzvedībā orientējas uz to, ko gaida un atzīst apkārtējie. Šis līmenis izteikts vecumā no 10 līdz 13 gadiem.

Trešais līmenis – „autonomās morāles”, kad bērna uzvedība atbilst patstāvīgi izstrādātajām morāles normām un principiem. Šo līmeni sasniedz 13 – 16 gadu vecumā.

Pēc Šveices psihologa Ž.Piažē izstrādātajām stadijām jaunāko klašu skolēni (7 – 11 gadi) atbilst konkrēto operāciju stadijai. Šajā laikā bērni kļūst spējīgi veikt dažādas loģiskas operācijas, bet tikai ar konkrētiem priekšmetiem. Bērniem labi padodas priekšmetiskā darbība, tāpēc to ir lietderīgi izmantot mācību darbā. Bērnu domāšana ir ļoti praktiska, saistīta ar ikdienu un acu priekšā sastopamo realitāti. Taču viņi sāk izmantot darbības – manipulācijas ar objektiem vai tēliem. Operāciju stadijā vairs nevajag iet mēģinājumu un kļūdu ceļu, jo bērns spēj domās iztēloties dažādus rīcību veidus un paredzēt to iznākumus. Spēj risināt klasifikācijas, grupēšanas un sakārtošanas problēmas. Viņi vairs nekoncentrē uzmanību uz spilgti uztveramām pazīmēm un spēj domās izsekot problēmām neatkarīgi no to uztveramības dimensijām (Geidžs, Berliners, 1998), (Puškarevs, Golubeva, 1999).

I.Puškarevs (2001) atsaucas uz vairāku psihologu – E.Eriksona, Ž.Piažē un Z.Freida atziņām par bērna personības attīstības stadiju raksturojumu. Jaunākā skolas vecuma bērni ir no 7 – 11 (12) gadiem. Šiem bērniem vadošā darbība ir mācības un nozīmīgākās vajadzības – zināšanas, prasmes, spēju attīstīšana, saskarsme, būt mīlētām, apliecināties.

Vācu izcelsmes psihologs E.Eriksons ir izveidojis cilvēka psihiskās attīstības periodizācijas modeli, kurš sastāv no astoņām attīstības stadijām. Jaunāko klašu skolēni atbilst ceturtai stadijai, kura nosaukta – skolas vecums jeb latentā stadija (6 – 12 gadu vecums). Šajā stadijā bērniem rodas liela interese par apkārtni, priekšmetiem. Interese vērsta uz to, lai

izzinātu priekšmetu pazīmes: kāda ir to uzbūve, kā tie veidoti, kam noderīgi. Attīstās bērna centība. Ja bērna interese un darbības tiek atbalstītas, viņā attīstās gan tehniskās, gan jaunrades spējas. Tiek attīstīts intelekts, iemaņas un prasmes, veidojas personības īpašības, kas nepieciešamas darba pieredzes apgūšanai. Ja bērna intereses šajā stadijā netiek apmierinātas, atbalstītas vai tiek traucētas, viņš sāk justies nevarīgs, nepilnvērtīgs, veidojas mazvērtības izjūta (Golubina, 2007).

Arī psihologi L.Prindule (1995), A.Ļubļinska (1979), V.Kruteckis (1978) atzīst, ka jaunākā skolas vecuma bērni parasti domā konkrētās kategorijās, balstoties uz priekšmetu vai parādību uzskatāmām īpatnībām un īpašībām. Līdz ar to skolēni metaforas un alegorijas izprot tiešā nozīmē. Mācību iespaidā notiek pakāpeniska pāreja no parādību ārējo iezīmju izzināšanas uz to būtības izzināšanu, uz būtisko īpašību un pazīmju atspoguļošanu domāšanā. Krievu psihologi L.Frīdmanis un K.Volkovs (1988) atzīst, ka atmiņa jaunāko klašu skolēniem attīstās, pastiprinoties gribētai, apzinātai tās vadībai un palielinoties jēdzieniskās, vārdiski loģiskās atmiņas apjomam. Pakāpeniski attīstās un pilnveidojas reproduktīvā iztēle, attīstās arī radošā iztēle, uz pagātnes pieredzes pārstrādes pamata veidojas jauni tēli.

A.Ļubļinska (1979), L.Prindule (1995), V.Kruteckis (1978), L.Frīdmanis un K.Volkovs (1988) pirmklasnieka uzmanību raksturo šādi: uzmanības apjoms ir šaurs, nespēj vienlaicīgi aplūkot ilustrāciju un uzklaut skolotāja stāstījumu. 1. – 2. klases skolēni vēl neprot pievērst uzmanību tam, kas ir galvenais, būtiskākais stāstījumā, ilustrācijā vai teikumā. Uzsākot skolas gaitas, bērniem vēl samērā vāji attīstīta tīša uzmanība. Viņi pievērš uzmanību tam, kas viņiem ir interesants, neparasts, spilgts. Pirmo triju mācību gadu laikā bērni iemācās pārvaldīt tīšo uzmanību, mērķtiecīgi virzīt to uz vienu vai otru mācību uzdevumu. Uzsākot mācības skolā, bērniem ir ļoti dzīva, spilgta iztēle ar raksturīgām neapvaldītām fantāzijas iezīmēm, vairāk attīstīta uzskatāmi tēlainā atmiņa, labi attīstīta mehāniskā atmiņa. Bērniem raksturīgs uztveres asums un svaigums, dzīva ziņkāre par apkārtējo. Viņi bieži ievēro mazsvarīgas detaļas, bet neuztver būtisko un svarīgo. Mācību procesā uztvere kļūst komplicētāka, padziļinās, kļūst analītiskāka, diferencētāka, iegūst organizētas novērošanas raksturu.

G.Svence (1999) atzīst, ka šī vecuma bērniem vairāk patīk runāt nekā rakstīt. Pieaugušajiem nav problēmu izraisīt sarunas ar bērnu. Bērni aktīvi iesaistās sarunās, jo šai vecumā ir ļoti atvērti un empātiski. Bērni strauji apgūst jaunus vārdus, jēdzienus, viņiem patīk eksperimentēt ar nedzirdētiem vārdiem. Šajā periodā skolotājs kļūst par galveno autoritāti, bet sākumskolas perioda beigās pieaug vienaudžu nozīme. Sākumskolā sāk dominēt vajadzība iegūt sev draugu, izveidot grupiņu vai iekļauties pašam kādā grupiņā un atrast tajā savu vietu.

Pēc psihologa Ž.Piažē ceturtā bērnu kognitīvās attīstības stadija sākas no 11 gadu vecuma un tā nosaukta par formālo operāciju stadiju. Pusaudžu domāšanas veids tuvinās

pieaugušo abstraktajai domāšanai. Tā ir analītiski sintētiska darbība nevis ar priekšmetiem vai to attēliem, bet ar jēdzieniem un vārdiem, kas šos priekšmetus, būtnes vai parādības apzīmē (Puškarevs, Golubeva, 1999).

Vecumam no 12 līdz 18 gadiem pēc E. Eriksona atbilst piektā psihiskās attīstības stadija – agrās jaunības stadija. Šajā stadijā pusaudzis sāk analizēt un apvienot vienā visu to, ko viņš apzinās vai zina par sevi, savu būtību. Pusaudzim jāpārdomā un jāizvēlas savs dzīves ceļš un profesija, stabilizējas uzskati, veidojas jauna „Es” apziņa (Golubeva, 2007).

L.Prindule (1995) uzsver, ka sajūtām un uztverei pusaudzis pats sāk izvirzīt noteiktu uzdevumu, līdz ar to spēcīgi sāk attīstīties tāda uztveres loma kā novērošana. Skolēnu uztvere kļūst saturīgāka. Uztveres procesos sāk piedalīties arī tā pieredze, ko skolēns ir uzkrājis spriedumu un loģisku secinājumu ceļā. Pieaug netīšās iegaumēšanas produktivitāte. Pusaudžu domāšanas attīstība ir sasniegusi augstāku pakāpi. Zināšanas, kuras saņem pusaudži, izvirza nepieciešamību pēc abstraktas domāšanas. Skolēna domāšana sāk iegūt abstraktāku raksturu – ar katru gadu pieaug spēja abstrakti domāt. Svarīgs domāšanas procesa rādītājs ir domāšanas vispārinājuma pakāpe. Pusaudzis jau spēj veikt intelektuālus eksperimentus, uz zināma pieņēmuma pamata domās risināt uzdevumus. Pusaudža vecumā ir raksturīga manāma domāšanas kritiskuma attīstība. Atšķirībā no jaunāko klašu skolēna pusaudzis akli nepaļaujas tikai uz skolotāja vai mācību grāmatas autoritāti, viņš cenšas izveidot pats savu viedokli, savus uzskatus un spriedumus. Uzmanības attīstība iezīmējas ar zināmu pretrunību – no vienas puses, pusaudža vecumā veidojas noturīga tīša uzmanība, no otras puses, iespaidu, pārdzīvojumu pārbagātība, pusaudža aktivitāte un impulsivitāte bieži vien noved pie uzmanības nepastāvības, tās ātrām novirzēm. Viss atkarīgs no darba apstākļiem, vielas satura, paša skolēna garastāvokļa un psihiskā stāvokļa, no viņa attieksmes pret darbu. Pusaudzim ir ļoti spilgti izteikta selektivitāte, t. i., uzmanība ir dažāda atkarībā no tā, kas ir intereses objekts un kāda par to ir intereses pakāpe. Pusaudža vecumā manāmi palielinās uzmanības apjoms, kā arī spēja pārslēgt uzmanību no viena darbības veida uz citu.

G.Svence (1999) pusaudžu vecumposmu raksturo šādi. Pusaudzis vēlas būt pieaudzis, vēlas pats izlemt un darīt, vēlas būt līdzvērtīgs pieaugušajiem, lai viņu neuztver kā bērnu. Pusaudžu vecumā mainās autoritātes – no pieaugušā kā etalona, kā autoritātes līdz vienaudžiem kā etalonam un autoritātēm. Pusaudži saskarsmē var vadīties nevis pēc kādas morāles normas vai vispārējās pieklājības noteikumiem, bet pēc tā, ko saka vienaudžu grupa. Pusaudžus ļoti interesē, ko par viņiem domā citi. Šajā vecumā bērni intensīvāk meklē draugus, domubiedrus, pieaug labāko draugu kā uzticības personu loma. Vēlas būt „kā visi”. Vecāku nozīme samazinās.

2.2.2. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīgs raksturojums

Psiholoģe S.Liepiņa raksta: „Šie bērni ir neatkārtojami un vienreizēji no viņu traucējumu daudzveidības viedokļa un līdz ar to oriģināli arī ar savām rakstura nepilnībām” (Liepiņa, 2008, 232).

Krievu psihologi S.Rubinšteina (Рубинштейн, 1979), S.Zabramnaja (Забрамная, 1990), D.Isajevs (Исаев, 2003), T.Vlasova, M.Pevzners (Власова, Певзнер, 1973), A.Osipova (Осипова, 2007) un psiholoģe S.Liepiņa sniedz šādu bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem raksturojumu.

Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem personības attīstību traucē tas, ka viņiem jau no agras bērnības veidojas savdabīga personības virzība, viņiem nav vajadzības pēc jauniem iesaistītiem un ir pasīva, savdabīga saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem.

Šiem bērniem dominējošās ir zemākās jūtas, kas veidojas uz elementāro emociju bāzes un ir saistītas ar dabisko vajadzību apmierināšanu, kā arī veselības stāvokļa izmaiņām. Ar lielu novēlošanos veidojas augstākās (morālās, intelektuālās, estētiskās u. c.) jūtas, jo tās cieši saistītas ar domāšanas procesiem. Tā kā gribas darbība ir cieši saistīta ar emocijām, interesēm, domāšanu, tad skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem raksturīgs mērķtiecības trūkums. Viņi patstāvīgi nav spējīgi izvirzīt mērķi (domās), nevar izvēlēties darbības paņēmienus, kārtību, veidot domās plānu. Šiem bērniem dominē tuvākie mērķi, viņi var darboties pēc iekšējiem motīviem.

Emocionāli noteiktas rakstura īpatnības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir vienas no tām, kas visspilgtāk izpaužas uzvedībā un līdz ar to uzskatāmāk atklāj katra indivīda īpatnības:

- nepastāvīgums, pretrunīgums;
- paaugstināta uzbudināmība;
- spilgti izteiktas simpātijas vai antipātijas;
- darbības impulsivitāte;
- neadekvātas dusmas, naids;
- pesimisms vai pārmērīga jautrība;
- vienaldzība, interešu trūkums;
- netīrīgums, nolaidība vai pārspīlēts tīrīgums, pedantisms.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem gan pirmskolas vecumā, gan skolas jaunākajās klasēs, bet daudziem arī vecākajās klasēs dominē netīšā uzmanība. Uzmanības koncentrācija un noturība, kas nosaka skolēnu darbaspējas, ir ļoti zemas.

Uztveres pasivitāte ir viena no raksturīgākajām bērna ar garīgās attīstības traucējumiem uztveres īpatnībām. Šo bērnu uztverei trūkst virzības, nav mērķtiecības. Viņiem nav intereses par objektu, kas nonācis uztveres sfērā, viņi necenšas to satvert, novērot, nosaukt. Uztveres apjoms ir daudz šaurāks nekā citiem vienaudžiem. Bieži vien nespēj vienlaicīgi uztvert vairāk par vienu objektu vai arī aprobežojas ar kādas tā detaļas uztveri, nesaskatot visu priekšmetu kopumā. Bieži vien uztvere ir neprecīza – izlaiž pašu svarīgāko, uztver nebūtisko. Ar lielu novēlošanos veidojas uztveres konstantums. Apgrūtināta spēja orientēties telpā, kas rada grūtības priekšmetu, attēlu un filmu uztverē. Spilgti izteikti ir laika uztveres traucējumi.

Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nespēj sev izvirzīt mērķi – iegaumēt, nemāk lietot dažādus paņēmienus, koncentrēt uzmanību, atkārtoti uztvert, saistīt ar jau pazīstamo, veidot asociācijas. Viņiem trūkst gribasspēka, viņi bieži ir neuzmanīgi un tāpēc nespēj iegaumēt vajadzīgo. Šiem bērniem ir palēnināts iegaumēšanas temps un paātrināta aizmirstāšana.

Visdziļākie traucējumi šiem bērniem atklājas vārdiski loģiskajā iegaumēšanā, kas cieši saistīta gan ar domāšanu, gan ar valodas attīstības traucējumiem. Līdz ar to verbālais darbs ar mācību vielu neveido bērniem pareizus priekšstatus par priekšmetiem un parādībām.

Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir tendence iegaumēt materiālu mehāniski. Labāk iegaumē priekšmetu un parādību ārējās, spilgtākās pazīmes, bet grūtāk – to iekšējās sakarības, likumības, vispārīgumus. Vārdiski loģiskās iegaumēšanas sekmes nosaka arī atmiņas apjoma īpatnības. Nozīmīgi ir tas, cik vārdu katrs bērns spēj saglabāt īslaicīgajā un ilgstošajā atmiņā, kas nepieciešami, lai veiktu teksta analīzi, noskaidrotu tā jēgu, atcerētos uzdevuma noteikumus. Bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem īslaicīgās atmiņas apjoms ir ļoti mazs.

Domāšanas traucējumi spilgti izpaužas valodas attīstības novirzēs. Šie bērni ar grūtībām uztver vārdu jēdzienisko nozīmi, it īpaši, ja šie vārdi apzīmē parādības, kas nav tieši uztveramas. Dažkārt var iemācīties vārdus, frāzes vai pat definējumus, neapjēdzot to būtisko saturu vai nozīmi.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem dominē netīšā iztēle. Šis iztēles veids sastopams daudz ilgāk nekā normāliem vienaudžiem, dažiem pat līdz 9. klasei vai pat visu mūžu.

Daudz lēnāk nekā vienaudžiem skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem veidojas vārda vispārinošās nozīmes izpratne. Nervu procesa inertuma dēļ šie bērni neizjūt vajadzību nosaukt priekšmetus vārdos. Viņiem nav tendences atdarināt pieaugušo runu, nav arī vēlēšanās komentēt savu darbību, kas mazina vingrinājumu apjomu un vēl vairāk kavē valodas attīstību. Runas un valodas apguves tempu var kavēt arī kustību koordinācijas un motorikas traucējumi, kas var būt saistīti ar runas orgānu darbības traucējumiem.

Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir ierobežots un šaurs interešu loks, raksturīgs inertums, pasivitāte, Viņus maz interesē apkārtējie notikumi, parādības, viņiem nav jautājumu, nav arī vēlēšanās izteikties, viņi retāk griežas pie pieaugušā ar jautājumiem. Vecākajās klasēs bērni gan grib runāt, bet nemāk formulēt un uzdot jautājumus. Pieaugušajam jāvada saruna.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ieradums patstāvīgi organizēt savu brīvo laiku veidojas 11 – 13 gados. Viņiem bieži ir nosliece uz bezdarbību, bezsaturīgu laika pavadīšanu, jo ir ierobežotas viņu intereses un vēlmes, iztēles spējas. Šiem bērniem nepieciešams veidot uzvedības paradumus, lai viņi pierod aizpildīt dienu ar mācībām, bet brīvo laiku ar sportu, spēlēm, pastaigām u. tml.

Psiholoģe A.Osipova (Осипова, 2007) norāda, ka tikai 6,7% bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem 7 – 9 gadu vecumā no 10 vārdiem īslaicīgā atmiņā spēj saglabāt 9 – 10 vārdus, bet 11 – 14 gadu vecumā jau 30% bērnu.

A.Osipova (Осипова, 2007) atsaucas uz krievu zinātnieku veiktiem pētījumiem, kas liecina, ka bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vērojama attīstības dinamika pusaudžu vecumā, t. i., 16 – 18 gadu vecumā ir palielinājušās verbālās un neverbālās komunikācijas prasmes, uzlabojušās redzes un motorās koordinācijas un operatīvā atmiņa. Attīstība ir atkarīga no katra indivīda personības, jo dziļāks traucējums, jo mazākas attīstības iespējas. Pēc pētījumiem tikai 7% bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tika novērota psihiskās attīstības apstāšanās vai regresija.

Darba autore, pamatojoties uz zinātnieku pētījumiem par jaunākā un vidējā skolas vecuma bērnu, un bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīgu raksturojumu veica skolēnu raksturojumu salīdzinājumu (sk. 2.2.3.1.tabulu).

2.2.3. Skolēnu vispārīgo raksturojumu salīdzinājums

Jaunāko klašu skolēni (bērni ar vecumposmam atbilstošu attīstību) mācās sākumskolas klasēs no 1. – 4. klasei, sākot no 7 gadiem līdz 10, 11gadiem, bet jaunāko klašu skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tajā pašā klašu grupā no 1. – 4. klasei ir vecumā no 8 līdz 12, 13 gadiem. Šis vecuma atšķirības skaidrojamas ar to, ka bieži vien bērni, mācoties pēc vispārīgzglītojošās programmas atkārtoti ir mācījušies vienā klasē, bet tā arī nav spējuši apgūt pamatzināšanas vai arī bieži slimojuši, vai kādu citu iemeslu dēļ nav apmeklējuši skolu. Pēc pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziena bērniem tiek ieteiktas mācības pēc speciālās izglītības programmas bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Tā viņi nokļūst 1.

klasē astoņos, reizēm pat deviņos gados un sāk mācīties burtus, tādēļ bērni ar garīgās attīstības traucējumiem attiecīgajā klašu grupā ir vecāki nekā bērni ar vecumposmam atbilstošu attīstību. Pamatojoties uz gūtajām atziņām (sk. 2.2.1. un 2.2.2.nodaļas) par pamatskolas vecuma bērnu un bērnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem raksturojumu darba autore atspoguļo skolēnu raksturojumu salīdzinājumu (sk. 2.2.3.1.tabulu).

2.2.3.1.tabula.

Sākumskolas skolēnu raksturojumu salīdzinājums

Skolēni ar vecumposmam atbilstošu attīstību	Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem
Jaunāko klašu skolēni (7 – 11 gadi)	Jaunāko klašu skolēni (8 -13 gadi)
Bērniem ir izteikti paaugstināta kustību aktivitāte, tāpēc ir grūtības ilgu laiku nosēdēt mierīgi solā. Lielie muskuļi ir labāk attīstīti nekā sīkā muskulatūra, tāpēc bērni ātri nogurst, ja ilgi jāraksta.	Ja bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem nav vēl citu traucējumu, kas ierobežo viņu kustības, tad arī šiem bērniem piemīt kustību aktivitāte un ir lielas grūtības mierīgi sēdēt solā. Vāji attīstīta roku sīkā muskulatūra.
Izrāda interesi par apkārtni, priekšmetiem. Interese vērsta uz to, lai izzinātu priekšmetu pazīmes: kāda ir to uzbūve, kā tie veidoti, kam noderīgi.	Nav vajadzības pēc jauniem iespaidiem. Viņiem nav intereses par objektu, kas nonācis uztveres sfērā, viņi necenšas to iepazīt, novērot, nosaukt.
Var izvirzīt sev tālākus mērķus un censties tos sasniegt, parādās pienākuma un atbildības jūtas, sāk izvērtēt savu rīcību.	Nespēj izvirzīt sev mērķi, analizēt savu rīcību.
Domā konkrētās kategorijās, balstoties uz priekšmetu vai parādību uzskatāmām īpatnībām un īpašībām (7 – 8 gadu vecumā). Notiek pakāpeniska pāreja no parādību ārējo pazīmju izzināšanas uz to būtības izzināšanu, uz būtisko pazīmju un īpašību atspoguļošanu domāšanā, kas dod iespēju izdarīt vispārinājumus, secinājumus.	Domā konkrētās kategorijās, balstoties uz priekšmetu vai parādību uzskatāmām īpatnībām un īpašībām. Raksturīga uzskatāmi darbīgā domāšana. Uzdevumu risināšanā izmanto praktiskas darbības (pirkstus, skaitāmos kociņus u. c.).
Uzmanības apjoms ir šaurs. Samērā vāji attīstīta tīšā uzmanība. Pārsvarā dominē netīšā uzmanība. Pievērš uzmanību tam, kas viņiem ir interesants, neparasts, spilgts (1. – 2. kl.). Darba daudzveidība stimulē skolēnu uzmanības noturību. Mācību procesā attīstās tīšā, noturīgā uzmanība.	Jaunākajās klasēs, bet daudziem arī vecākajās klasēs dominē netīšā uzmanība. Uzmanības koncentrācija un noturība ir ļoti zemas. Uzmanības apjoms ir šaurs. Pievērš uzmanību kontrastiem, visam, kas interesants, neparasts, spilgts.
Ļoti dzīva, spilgta iztēle ar raksturīgām neapvaldītas fantāzijas iezīmēm, vairāk attīstīta uzskatāmi tēlainā atmiņa, labi attīstīta mehāniskā atmiņa. Pakāpeniski attīstās un pilnīgojas reprodutīvā iztēle.	Iztēles priekšmeti galvenokārt saistīti ar organisko, primāro vajadzību apmierināšanu. Traucējumi reprodutīvajā iztēlē.

Skolēni ar vecumposmam atbilstošu attīstību	Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem
Jaunāko klašu skolēni (7 – 11 gadi)	Jaunāko klašu skolēni (8 -13 gadi)
Attīstās arī radošā iztēle, uz pagātnes pieredzes pārstrādes pamata veidojas jauni tēli.	Radošā iztēle ir ļoti aprobežota un savdabīga.
Raksturīgs uztveres asums un svaigums, zinātkāre. Pirmo klašu skolēni bieži ievēro mazsvarīgas detaļas, bet neuztver būtisko un svarīgo. Skolēnu uztvere ir cieši saistīta ar darbošanos, ar praktisku darbību. 1. – 2. klašu skolēnu uztverei raksturīga spilgti izteikta emocionalitāte. Mācību procesā notiek uztveres pārkārtošanās augstākā attīstības pakāpē.	Uztverei trūkst virzības, nav mērķtiecības. Uztveres apjoms daudz šaurāks nekā citiem vienaudžiem. Bieži vien nespēj vienlaicīgi uztvert vairāk par vienu objektu vai arī aprobežojas ar kādas tā detaļas uztveri, nesaskatot visu priekšmetu kopumā. Bieži vien uztvere ir neprecīza- izlaiž pašu svarīgāko, uztver nebūtisko.
Bērniem vairāk patīk runāt nekā rakstīt. Bērni aktīvi iesaistās sarunās, jo šai vecumā ir ļoti atvērti, empātiski pret morāli, pret ētiskiem jautājumiem. Bērni strauji apgūst jaunus vārdus, jēdzienus. Vairākums zināmo vārdu ietilpst aktīvajā vārdu krājumā.	Šiem bērniem nav tendences atdarināt pieaugušo runu, nav arī vēlēšanās komentēt savu darbību, kas mazina vingrinājumu apjomu un vēl vairāk kavē valodas attīstību. Ir pasīvi, necenšas runāt. Pasīvais vārdu krājums pārsniedz aktīvo, un ikdienas sarunās parasti iztiek ar nelielu zināmo vārdu daļu, izvairoties no īpašības vārdiem vai pārsvarā lietojot vienus un tos pašus, tādus kā „ liels, mazs, labs, slikts.” Bieži vien ir izrunas traucējumi.
Skolotājs kļūst par galveno autoritāti. Sāk dominēt vajadzība iegūt sev draugus, izveidot grupiņu vai iekļauties pašam kādā grupiņā un atrast tajā savu vietu.	Arī šiem bērniem skolotājs kļūst par galveno autoritāti. Sāk dominēt vajadzība iegūt sev draugus, klasesbiedrus vērtē atbilstoši skolotāja attieksmei un izteiktajām domām.
Pastiprinās verbāli loģiskās, jēdzieniskās iegaumēšanas loma un īpatsvars, un bērni apgūst spēju apzināti vadīt savu atmiņu un regulēt tās izpausmes (iegaumēšana, reproducēšana, atcerēšanās).	Nespēj sev izvirzīt mērķi – iegaumēt, nemāk lietot dažādus paņēmienus, koncentrēt uzmanību, atkārtoti uztvert, saistīt ar jau pazīstamo, veidot asociācijas, trūkst gribasspēka, bieži ir neuzmanīgi un tāpēc nespēj iegaumēt vajadzīgo. Šiem bērniem ir palēnināts iegaumēšanas temps un paātrināta aizmiršana.

Darba autore secina, ka jaunākajā skolas vecumā, it īpaši pirmajā klasē atšķirības starp bērniem ar vecumposmam atbilstošu attīstību un viegliem garīgās attīstības traucējumiem nav spilgti izteiktas. Abu grupu bērniem dominē netīšā uzmanība un domāšana konkrētos tēlos, balstoties uz pieredzi. Bērni ir fiziski kustīgi un aktīvi, labprāt piedalās rotaļās. Lielākā atšķirība ir verbālajās izpausmēs. Atšķirīgs ir skolēnu vārdu krājums un spēja izteikties. Bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ar grūtībām veido stāstījumu. Uz jautājumiem bieži vien atbild ar vienu vārdu vai vienkāršu nepaplašinātu teikumu. Skolēniem ar viegliem

garīgās attīstības traucējumiem bieži vien ir vāji attīstīta roku sīkā muskulatūra un ir kustību koordinācijas traucējumi, tāpēc grūtāk padodas rakstu darbi, rokdarbi un pašapkalpe.

Bērni ar vecumposmam atbilstošu attīstību mācību procesā strauji virzās uz priekšu, apgūstot arvien jaunas zināšanas un prasmes, bet bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem savas prasmes pilnveido lēnām un pakāpeniski soli pa solītim.

Tā kā skolēnu vecuma atšķirības parādās jau sākumskolas klasēs, tad tās turpinās arī nākamajā posmā vidējā vecuma skolēniem. Ja bērns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem 4. klasi pabeidz 13 gados, tad 9. klasi beigs 18 gados. Vidējā vecumposma skolēnu salīdzinošais raksturojums (sk. 2.2.3.2.tabulu).

2.2.3.2.tabula

Vidējā skolas vecuma skolēnu raksturojumu salīdzinājums

Skolēni ar vecumposmam atbilstošu attīstību	Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem
Vidējā skolas vecuma skolēni 5. – 9. kl. (11 -15 gadi)	Vidējā skolas vecuma skolēni 5. – 9. kl. (13 – 18 gadi)
Šajā posmā notiek straujas izmaiņas fiziskajā un fizioloģiskajā attīstībā Pusaudžiem raksturīga nevienmērīga dažādu organisma sistēmu attīstība.	Šiem skolēniem fizioloģiskās izmaiņas ir sākušās jau 3. – 4.klasē, ja skolēna vecums ir 12, 13 gadi. Izmaiņas fiziskajā un fizioloģiskajā attīstībā turpinās.
Pusaudzīm mainās mācību darbības motīvi. Izteikta vajadzība pēc piemērota stāvokļa savu vienaudžu vidū, pieaugušo atdarināšana.	Vecākajās klasēs arvien lielāku nozīmi iegūst morālie un materiālie izvēles kritēriji (draudzējas tādēļ, ka ir jautrs, ir nauda, ir fiziski spēcīgs utt.)
Pusaudžu intereses salīdzinājumā ar jaunāko klašu skolēnu interesēm ir daudz noturīgākas. Pusaudžu gados pamodusies interese bieži vien turpinās arī jauniešu vecumā un kļūst par pamatu profesionālai ievirzei.	Intereses šauras, vienpusīgas, virspusējas. Nav zinātkāres, nav vēlēšanās apgūt zināšanas, darboties atbilstošā virzienā, lai kaut ko jaunu izzinātu, atklātu. Dominē ziņkārība un primārās vajadzības, kas ar gadiem nesamazinās, ja netiek veikts sistemātisks, mērķtiecīgs garīgo vajadzību veidošanas darbs.
Pusaudzis jau pilnīgi patstāvīgi var organizēt savu uzmanību. Pusaudža vecumā manāmi palielinās uzmanības apjoms, kā arī spēja pārslēgt uzmanību no viena darbības veida uz citu.	Joprojām dominē netīša uzmanība. Tīšā uzmanība attīstās lēni, jo cieši saistīta ar nervu sistēmas stāvokli. Vecākajās klasēs ir iespējams izkopt tīšo uzmanību, bet šis uzdevums veicams, intensīvi rūpējoties par bērnu interešu, gribas un pašregulācijas spēju veidošanu. Mācību un audzināšanas darba rezultātā uz neilgu laiku skolēni spēj strādāt arī pēctīšās uzmanības līmenī.
Skolēniem attīstās tādas rakstura īpašības kā uzstājīgums, neatlaidība mērķa sasniegšanai, prasme pārvarēt šķēršļus, veidojas apziņas kritiskums.	Raksturīgs patstāvības trūkums, viegli pakļaujas citu ietekmei.

Skolēni ar vecumposmam atbilstošu attīstību	Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem
Vidējā skolas vecuma skolēni 5. – 9. kl. (11 -15 gadi)	Vidējā skolas vecuma skolēni 5. – 9. kl. (13 – 18 gadi)
Pusaudžu domāšanas attīstība ir sasniegusi augstāku pakāpi, iegaumēšanas produktivitāte ir augstāka. Skolēna domāšana sāk iegūt abstraktāku raksturu. Pusaudzis jau spēj veikt intelektuālus eksperimentus, uz zināma pieņēmuma pamata domās risināt uzdevumus. Pusaudža vecumā ir raksturīga manāma domāšanas kritiskuma attīstība. Atšķirībā no jaunāko klašu skolēna pusaudzis akli nepaļaujas tikai uz skolotāja vai mācību grāmatas autoritāti, viņš cenšas izveidot pats savu viedokli, savus uzskatus un spriedumus.	Nespēj sev izvirzīt mērķi – iegaumēt, nemāk lietot dažādus paņēmienus, koncentrēt uzmanību, atkārtoti uztvert, saistīt ar jau pazīstamo, veidot asociācijas, trūkst gribasspēka, bieži ir neuzmanīgi un tāpēc nespēj iegaumēt vajadzīgo. Šiem bērniem ir palēnināts iegaumēšanas temps un paātrināta aizmiršana.
Savam vecumam atbilstoši intelektuāli un fiziski attīstīti.	Vieglāk padodas fiziskais darbs, kas prasa lielāku muskuļu piepūli, nekā garīgais, kurā nepieciešamas intelektuālās zināšanas. Fiziski nobriedušāki un spēcīgāki, jo ir vecāki nekā viņu vienaudži 5. – 9. klases skolēni.
Pusaudzis vēlas būt pieaudzis, vēlas pats izlemt un darīt, vēlas būt līdzvērtīgs pieaugušajiem, lai viņu neuztver kā bērnu. Pusaudžu vecumā mainās autoritātes – no pieaugušā kā etalona, kā autoritātes līdz vienaudžiem kā etalonam un autoritātēm. Vēlas būt „kā visi”.	Viena no vājas gribas izpausmēm ir stipras vēlmes gūt kaut kādu apmierinājumu. Tas attiecas uz tieksmi pēc nikotīna, alkohola, seksa, azartspēlēm, īpaši vecāko klašu skolēniem, kuru fizioloģiskā attīstība tuvojas pieauguša cilvēka līmenim. Grūtības izmantot apgūtās prasmes jaunās situācijās. Vēlme būt pieaugušam.

Darba autore secina, ka vidējā skolas vecuma posmā atšķirības ir stipri izteiktākas. Ja bērni ar vecumposmam atbilstošu attīstību mācību procesā strauji attīstās un virzās uz priekšu, tad bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem šis process norit ļoti lēni un vecāko klašu skolēnu zināšanu līmenis atbilst sākumskolas skolēnu līmenim. Psiholoģe A.Osipova atsaucoties uz pētījumiem, sniedz skaidrojumu, ka 11 gadus veci bērni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem intelektuālajā attīstībā sasniedz 7 gadu vecu bērnu ar vecumposmam atbilstošu attīstību intelektuālo līmeni, bet 14 gadus veci pusaudži ar garīgās attīstības traucējumiem – 9 gadus vecu bērnu intelektuālo attīstības līmeni. Tātad intelektuālā attīstība šiem skolēniem norit lēni, bet fiziskā attīstība pat straujāk kā vidējā skolas vecuma vienaudžiem no 5. līdz 9. klasei. Intelektuālā attīstība spēcīgi ietekmē bērna komunikācijas spējas. Verbālās komunikācijas pamatā ir aktīvā runa, lai to apgūtu nepieciešama īpaša dzirdes, runas un kustību asociāciju veidošanās, ko bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem apgrūtina galvas smadzeņu garozas darbības dziļi bojājumi.

3. RUNAS UN KLAUSĪŠANĀS PRASMJU IZPĒTE

3.1. Pētījumā izmantotās metodes

Kvalitatīvās pētījumu metodes ietver nestrukturizētus pētījumus, kuros izmanto nelielas izlases ar mērķi gūt ieskatu un izpratni. Kvalitatīvais pētījums var tikt veidots kā izpētes stratēģija, kas lielākoties uzsver vārdisko nozīmi, nevis iegūto datu kvantitāti. Tātad, kvalitatīvās metodes sniedz dziļāku ieskatu rīcības motivācijā, attieksmē vai izjūtās attiecībā pret kādu objektu. Tomēr šādi iegūtos datus nav iespējams vispārināt, tie noder kā norādes iespējamām tendencēm par kādu tēmu, jo izmantotās izlases ir pārāk mazas, taču kvalitatīvais pētījums ir piemērotāks iespējamo tendenču atklāšanai un hipotēžu izvirzīšanai. Pētījums var tikt uzskatīts par kvalitatīvu, ja tas atbilst šādiem nosacījumiem:

1) pētījums tiek orientēts uz atklājumu un hipotēžu izvirzīšanu, nevis uz to apstiprināšanu, notiek dabiskos apstākļos, uzmanība tiek pievērsta tipiskām situācijām un notikumiem, galvenās metodes: novērošana, strukturētas un daļēji strukturētas intervijas, tekstu un dokumentu ievākšana, audio un video ieraksti;

2) datu apkopošanā skaitļu vietā galvenokārt tiek izmantota valoda: dienasgrāmatas, novērojumu un interviju pieraksti, dokumenti, teksti radio un televīzijā, raksti presē. Kvalitatīvais pētījums ir objekta pētīšana tā dabiskajā vidē, interpretācija, balstoties uz jēgu, ko tam piešķir cilvēki (Reņģe, Austers, 2004).

Ar **literatūras avotu izpēti** sākas jebkurš pētnieciskais darbs, norāda Dz.Albrehta (1998). Vispusīga un sistemātiska literatūras pārzināšana par pētāmo problēmu ir viens no priekšnosacījumiem pētījuma sekmīgai risināšanai. Literatūras apstrādes procesā uzkrājas zināms zinātniskais materiāls, kurš sastāv no pierakstiem par izlasīto: personīgie pieņēmumi un apgalvojumi, jaunas domas un jautājumi, iebildumi un kritiskas piezīmes, pētījumu plānu uzmetumi. Pierakstu analīzes un sistematizācijas gaitā pētnieks gūst skaidru priekšstatu par izvēlēto problēmu no visdažādākajiem avotiem, dažādu koncepciju, teoriju, pieeju un metožu skatījumā. No dažādiem literatūras avotiem iegūto informāciju pētniekam nepieciešams analizēt, salīdzināt, sistematizēt.

Jebkura no pedagoģiskā pētījuma metodēm (novērošana, eksperiments, pedagoģiskās pieredzes pētīšana u. c.) ir saistīta ar literatūras izpēti. Šajā procesā gūtās atziņas palīdz metožu izvēlē, novērošanas organizēšanā, izmēģinājuma un citā darbā. Pētniekam var rasties nepieciešamība pētīt jau zināmo literatūru jaunā skatījumā, var mainīties esošo publikāciju sākotnējais novērtējums. Tādā veidā darbs ar literatūru turpinās arī izvērstā pētījuma procesā, bet jau augstākā līmenī. Literatūras izpētei nepieciešams pievērsties arī zinātnisko meklējumu nobeiguma etapā, kad veidojas visa materiāla apkopojums un tiek iegūti galīgie secinājumi.

Darbs ar literatūru caurauž visas pētniecības darba stadijas. Literatūras apskatā ir svarīgi apkopot izlasīto un apstrādāto materiālu, izvirzīt galvenās idejas, atzinumus un virzienus. Ļoti svarīgi noskaidrot, kā pētāmā problēma radusies un kā tā risināta dažādos laikos, dažādos apstākļos. Iepazīstoties ar literatūru, pētniekam rodas teorētisks priekšstats par pētāmo problēmu. Tālāk nepieciešams iepazīt pētāmā jautājuma risinājumu praksē, kas veicams ar speciālo pētīšanas metožu palīdzību.

Pētniecības darbā tika izmantotas kvalitatīvās metodes – novērošanas metode, dokumentācijas izpēte (skolēnu personas lietu izpēte), aptaujas metodes un anketēšana pedagogiem skolēnu komunikācijas prasmju izvērtēšanai.

Dz.Albrehta (1998) **novērošanu** atzīst, kā vienu no visizplatītākajām pedagoģisko pētījumu metodēm. Tā palīdz pedagogam iepazīt audzēkņus tiešas uztveres ceļā dabiskos apstākļos. A.Špona (Špona, Čehlova, 2004) novērojumu pedagoģijā atzīst par nozīmīgu tādēļ, ka šī metode ļauj precīzāk izprast cilvēka rīcības nianses un jēgu, īpaši augoša skolēna uzvedību. Pedagoģijas doktore uzsver, ka novērošanas centrā ir cilvēks ar savu gribu, sajūtām un izjūtām.

Vadoties pēc pētnieka saiknes ar pētāmo objektu, Dz.Albrehta (1998) izdala tiešo, netiešo, atklāto un slēpto novērošanu. Tiešā novērošanā starp objektu un viņa pētnieku ir tiešas attiecības, kad uzmanības lokā fokusējas dzīvais process un kad izpētes materiālu gūst no pirmavota. Atkarībā no novērotāja pozīcijas izdala trīs pozīciju tipus:

- pētnieks – liecinieks;
- pētnieks – procesa līdzdalībnieks;
- pētnieks – procesa vadītājs (Albrehta, 1998, 32).

Darba autore novērošanas metodi izvēlējās tāpēc, ka, ikdienā strādājot ar bērniem, mācību procesā, starpbrīžos un skolas pasākumos, vērojumi tika veikti dabiskos apstākļos.

Pēc Albrehtas (1998) izvirzītajām novērošanas pozīcijām darba autore atbilst pozīcijai: pētnieks – procesa vadītājs, jo ir tieši saistīta ar mācību procesu, vadot stundas. Līdz ar to ir iespēja veikt novērojumus dabiskos apstākļos.

Dokumentu izpēte – skolas dokumentācijas – skolēnu personīgo lietu, veselības lapu, klases žurnālu, sapulču un sēžu protokolu, darba plānu, ziņojumu un atskaišu izpēte arī ir viena no metodēm, kas var sniegt pētniekam dažādas objektīvas ziņas, atzīst Dz.Albrehta (1998). Šo izpētes metodi parasti lieto kompleksā ar citām pētīšanas metodēm.

Darba autore izvēlējās dokumentu izpētes metodi, lai vispusīgāk raksturotu pētāmās grupas skolēnus un izprastu skolēnu problēmas, kuras radušās veselības stāvokļa dēļ, izvērtētu skolēnu vājās un stiprās puses. Darba autore veica bērnu personas lietu un pedagoģisko

konsiliju apspriežu materiālu izpēti, pārrunas ar skolas mediķiem, logopēdu un skolēnu klases un internāta audzinātājiem.

Dz.Albrehta (1998) atzīst, ka **aptaujas metodes** ir kļuvušas par visizplatītākajām pētīšanas metodēm pedagoģijā. Aptaujas var būt gan rakstiskas (anketēšana), gan mutiskas (intervēšana). Aptaujas metodes priekšrocība ir tā, ka pētnieks var aptaujāt lielu skaitu cilvēku, kuri dzīvo pat dažādos reģionos, un iegūt salīdzināmus un viegli analizējamus datus. Tomēr nedrīkst aizmirst, ka aptaujā tiek iegūti nevis objektīvi dati, bet gan tikai cilvēku domas par pētāmajiem jautājumiem, tāpēc nevienu pētīšanas metodi nevar izmantot izolēti, nesaistot to ar citām pētīšanas metodēm. Dz.Albrehta (1998) norāda, ka aptauju jautājumus var iedalīt atvērtajos, slēgtajos un pusslēgtajos.

Atvērtais jautājums nereglamentē atbildētāju. Atbilžu raksturs, daudzums, forma un veids nav iepriekš paredzēts. Atbildētājs var atbildēt, cik un ko grib.

Slēgtais jautājums piedāvā atbildētājam iespējamus atbilžu variantus, un viņam jāizvēlas tas variants, kuram viņš piekrīt.

Pusslēgtais jautājums dod iespēju respondentam izvēlēties vienu no piedāvātajiem atbilžu variantiem, vai arī izteikt savas domas par jautājumu, sniedzot papildinājumus. Pētnieki bieži lieto pusslēgto jautājumu veidu, jo tie veiksmīgi apvieno slēgto jautājumu priekšrocības (viegli apstrādāt, respondentam vieglāk atbildēt) un atvērtu jautājumu plusus (zināma atbildētāja patstāvība, iespēja dot oriģinālus izteikumus).

Darba autore izmantoja slēgtos jautājumus anketās runāšanas un klausīšanās prasmju noteikšanai un skolēnu vispārējo komunikācijas prasmju noteikšanai. Pusslēgtie jautājumi tika izmantoti anketās par skolēnu komunikācijas prasmēm.

Anketēšanā iesaistījās visi skolas pedagogi, kuriem ir saskare ar pētāmās grupas bērniem. Klausīšanās un runāšanas prasmes katram skolēnam noteica seši līdz septiņi pedagogi, bet ikdienas komunikācijas prasmes raksturoja katra skolēna divas audzinātājas, kurām ir ciešs kontakts ar bērnu visas dienas garumā.

3.2. Pētījumā iesaistīto skolēnu sākotnējā izpēte un vispārīgs raksturojums

Pētāmā skolēnu grupa ir x skolas 10 audzēkņi, kuri mācās integrēti no 1. klases līdz 6. klasei pēc speciālās izglītības programmas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Pēc dokumentu izpētes, novērojumiem, pārrunām ar skolas medicīnas personālu, logopēdi un skolēnu audzinātājam tika aprakstīti visi pētījumā iesaistītie bērni un sniegta skolēnu sākotnējā izpēte aprakstošā veidā (sk. 3.4.1. tabulu 65. lpp., kur uzskatāmības dēļ parādīta

kopā ar datiem pēc korigējošās attīstības darbībām). Bērnu sākotnējās izpētes dati ir obligāts priekšnoteikums, lai izvērtētu katra bērna stiprās un vājās puses. Balstoties uz bērna stiprajām pusēm darba autore veidoja nodarbības un materiālus komunikācijas prasmju (klausīšanās, runāšana) pilnveidošanai. Sākotnējā izpēte jāveic arī tādēļ, lai uzzinātu, kāds ir bērna veselības stāvoklis un izvēlētos atbilstošus darba paņēmienus katram bērnam pēc viņa attīstības līmeņa un spējām. Darba autore sniedz aprakstošu pētāmās grupas skolēnu raksturojumu.

KR ir 8 gadi. Pirmajā klasē mācās pirmo gadu, atkārtoti apguvis sagatavošanas programmu pirmsskolas izglītības iestādē. Apmeklējis rehabilitācijas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. Zēnam ir fonemātiski valodas traucējumi. Burtus pazīst, bet nelasa pa zīlēm. Pēc rakstura draudzīgs, labprāt ar visiem runājas. Prot pastāstīt par savu ģimeni un dažādiem notikumiem. Ātri nogurst, zemas darba spējas. Skolas pasākumos nepiedalās, jo tūlīt pēc stundām vecāki zēnu ved uz mājām. Zēnam ir sirds slimība, divu gadu vecumā bijusi sirds operācija, „mazs augums.” Tagad gatavojas kāju operācijai, jo kājas ir deformējušās – pēdas izgrieztas uz sāniem.

DA ir 9 gadi un viņš mācās 2. klasē. Zēna uzmanība ir nenoturīga, uzmanības apjoms šaurš, koncentrēšanās spējas zemas, ar grūtībām pārslēdzas no viena darbības veida uz citu. Veselības stāvokļa dēļ māte bērnu pavadīja uz stundām (pēc katras stundas aizveda uz nākamo kabinetu) un pēc stundām veda mājās, līdz ar to zēnam bija maz iespēju komunicēt ar vienaudžiem, bet zēns ir atklāts, smaidīgs, labprāt runā ar pieaugušiem, stāsta gan patiesus, gan izdomātus notikumus.

Dg. obstruktīva¹ hidrocefālija² ar šuntēšanu³. Ambliopija⁴. Dislālija⁵.

VO ir 10gadi, mācās 3. klasē. Dzimtā valoda krievu valoda. Zēna māte bija hroniska alkoholiķe, kura par bērnu nerūpējās. Aizbildniecību uzņēmās kaimiņu ģimene. Pēc audžumātes stāstītā zēna veselības stāvoklis bijis tik smags, ka ārsti neieteica bērnu adoptēt, tomēr šī ģimene turpināja par zēnu rūpēties. Uzsākot mācības 1. klasē zēns nerunāja ne krieviski, ne latviski, prata pateikt atsevišķus vārdus, pazina lielo drukāto burtu A, nespēja pats saģērbties. Zēna priekšstatu un vārdu krājums neatbilstošs vecumam, neveido teikumus, bet runā atsevišķiem vārdiem. Ļoti vāji attīstīta roku sīkā muskulatūra, darbojās tikai ar palīdzību.

¹ obstrukcija – aizsprostojums

² hidrocefālija – ūdensgalva, šķidrums daudzuma palielināšanās smadzeņu ventrikulos un subarahnoidālajā telpā

³ šunts – kanāls vai anastomoze starp asinsvadiem

⁴ ambliopija – vājredzība bez pataloģiskām pārmaiņām

⁵ dislālija – izrunas traucējumi, ja ir saglabāta dzirde un runas aparāta muskuļu inervācija (šļupstēšana, fonētiski traucējumi).

Dg. BCT ⁶ ar spastisku paraparēzi, stāvoklis pēc muskuļu pagarināšanas operācijām. Valodas attīstības aizture.

KA ir 13 gadi un mācās 3. klasē. Meitenei dzimtā valoda krievu valoda, ģimenē runā tikai krieviski. Apmeklējusi rehabilitācijas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. Meitene divus gadus mācījās 1. klasē pēc vispārizglītojošās programmas, bet trešo gadu jau pēc speciālās izglītības programmas izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Meitenei vērojami kustību koordinācijas traucējumi. Uzmanība ir nenoturīga, grūtības pārslēgties no viena darbības veida uz citu. Telpiskā orientācija vāji attīstīta. Burtus pazīst, grūtības sagādā zilbju sasaukšana. Saskaita un atņem skaitļus 20 apjomā. Prot pastāstīt par sevi, savu ģimeni, norisēm dabā. Rakstīt un zīmēt nespēj, velk tikai apļus un līnijas. Meitenei ir laba balss un patīk dziedāt.

Dg BCT Spastiska apakšējā paraparēze.⁷ Ezotropija⁸. Hipermetropija⁹. Ambliopija. Meitenei ir VSNA (valodas sistēmas nepietiekama attīstība), vāji attīstīta fonemātiskā dzirde un neskaidra skaņu izruna.

AR ir 10 gadi. Meitene mācās 3. klasē. Pirms skolas apmeklējusi rehabilitācijas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. 1.klasē sāka mācīties no 8 gadiem, jo atkārtoti apmeklēja sagatavošanas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. Meitenei vāji attīstīta sīkā motorika, vāji sadala un pārslēdz uzmanību. Darba temps ļoti lēns. Meitene prot lasīt, rakstīt, rēķināt, izmantojot palīgmateriālus, bet visu dara ļoti, ļoti lēni.

Dg. Išēmisks¹⁰ smadzeņu bojājums, BCT bojājuma sekas ar aptaukošanos. Psihomotorās attīstības aizture, bezcukura diabēts¹¹, adipozitāte¹², iniciāla skolioze¹³.

KS ir 12 gadi. Zēns mācās 4. klasē. Divus gadus atkārtoti mācījies 1. klasē.

Liela grūtības sagādā lasīšana un rakstīšana. Bez skolotāja palīdzības nespēj izlasīt uzdevuma noteikumus tā, lai tos varētu izprast. Labi uztver stāstīto, var atbildēt uz jautājumiem, pastāstīt dzirdētu pasaku vai stāstu. Emocionāli nestabils, pārmērīgi jūtīgs pret kritiku, aizrādījumiem. Grūtāku uzdevumu izpilde rada trauksmi, neapmierinātību. Darba temps nevienmērīgs, svārstīgs. Rēķina 100 apjomā, izmantojot palīgīdzekļus. Labi izprot dabas norises. Aktīvi iesaistās dažādos pasākumos. Patīk parunāties par dažādām tēmām, bet runā nekonkrēti, daudz liekvārdības, neprot izteikt galveno domu.

⁶ BCT – bērnu cerebrālā trieka apzīmē smadzeņu darbības traucējumu (asins izplūdums smadzenēs), kuru ietekmē tiek ierobežotas bērna kustību spējas

⁷ parēze – motorisks nespēks

⁸ ezotropija – šķielēšana uz iekšu

⁹ hipermetropija – tālredzība. Gaismas stari fokusējas aiz tīklenes, nevis tieši uz tās

¹⁰ išēmija – vietēja anēmija arteriālo asiņu pieplūduma kavējuma dēļ

¹¹ bezcukura diabēts – vielmaiņas slimība, kam cēlonis ir hipotolāma slimība

¹² adipozs – aptaukojies, tukls

¹³ skolioze – mugurkaula izliekums uz sāniem

Dg. BCT Spastiska tetraparēze. Zēnam ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība un displāija.

LA ir 12 gadi un mācās 4. klasē. Dzīvo kopā ar vecmāmiņu, kura par meiteni rūpējas jau no viņas dzimšanas. Pirms skolas meitene apmeklējusi rehabilitācijas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. Meitene ir atbrīvota no sporta un peldēšanas nodarbībām. Viņai ir vāja kustību koordinācija. Meitenei ir ļoti konkrēta domāšana, visu dzirdēto uztver burtiski, nespēj izprast abstraktus jēdzienus. Meitene ir jūtīga attiecībā uz pārmaiņām, apkārtējai videi jābūt drošai, stabilai, nemainīgai.

Vecmāmiņa ļoti rūpējas par meiteni un LA precīzi izpilda vecmāmiņas norādījumus (nesēdēt pie atvērta loga, uzlikt kapuci, ja klasē ir vēsi, pārrakstīt jaunā burtnīcā, ja gadījies svītrojums utt.) Rūpēs par meitenes veselību vecmāmiņa viņu ved mājās tūlīt pēc stundām, līdz ar to meitene maz piedalās skolas pasākumos, arī ekskursijās nebrauc. Draugu skolā nav, bet pēc rakstura ir klusa, mierīga, pieklājīga. Prot lasīt, rakstīt, matemātika sagādā grūtības.

Dg. BCT spastiska tetraparēze, abpusēja vājdzirdība, vājredzība, valodas sistēmas nepietiekama attīstība.

PA ir 13 gadi un mācās 5. klasē. Zēnam dzimtajā valoda ir krievu valoda, ģimenē runā krieviski. Pirms skolas apmeklējis rehabilitācijas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. Skolā sācis mācīties no 8 gadiem, jo atkārtoti apmeklējis sagatavošanas grupu pirmsskolas izglītības iestādē. 1. klasē mācījies atkārtoti. Skolēns raksta ar kreiso roku. Viņam ir vāji attīstīta pirkstu sīkā muskulatūra, trīc rokas, tāpēc grūti padodas burtu un ciparu rakstība.

Pēc rakstura mierīgs, kluss, draudzīgs un izpalīdzīgs. Zēnam ir ļoti mazs vārdu krājums gan dzimtajā valodā, gan arī latviešu valodā, tāpēc sarunās iesaistās reti, runā maz, bet piedalās kopā ar klasi skolas pasākumos un ekskursijās. Klases kolektīvā pieņemts un jūtas labi, jo paliek arī pa nakti internātā, kaut gan dzīvo netālu no skolas.

Dg. BCT kustību traucējumi, valodas attīstības traucējumi. Zēnam ir artikulācijas aparāta mazkustīgums, polimorfi¹⁴ skaņu izrunas traucējumi, ierobežots vārdu krājums, nepilnības gramatisko formu un teikumu uzbūves pareizā veidošanā.

KI ir 15 gadi, meitene mācās 6. klasē. 1. klasē mācījās atkārtoti divus gadus.

Meitene ātri uztraucas un tad ir grūti izteikt domas, jo sāk stostīties. Darba spējas ierobežotas, ātri nogurst, tad kļūst agresīva. Apmeklē skolas bibliotēku un lasa grāmatas, ja neuztraucas var pastāstīt izlasīto. Attiecības ar klasesbiedriem labas, jo kopā ir jau sesto gadu. Labprāt piedalās skolas pasākumos, daudz ir redzējusi, jo kopā ar vecākiem brauc ārzemju ceļojumos.

¹⁴ polimorfs – daudzveidīgs, tāds, kas izpaužas dažādās formās

Dg. logoneiroze¹⁵, dislālīja, VSNA (valodas sistēmas nepietiekama attīstība), emocionāla labilitāte, attīstības akulkulija (aritmētisko prasmju aizture).

LU ir 13 gadi un viņa mācās 6. klasē. Meitene pirmo gadu mācās šai skolā. Piecas klases ir pabeigusi, katru gadu mainot skolu. 3. klasē atkārtoti mācījies divus gadus. Meitenei ir vājas zināšanas matemātikā un latviešu valodā, bez skolotājas palīdzības uzdevumus nespēj veikt. Ļoti noslēgta, neizrāda vēlmi sarunāties, bieži vien neatbild uz jautājumiem. Meitene skolas pasākumos piedalās, bet iniciatīvu neizrāda. Attiecībās ar klasesbiedriem ieņem novērotāja pozīciju, runā ļoti maz, kaut gan labi lasa un prot uzrakstīt paplašinātus teikumus ar salīdzinājumiem.

Pēc dokumentācijas izpētes darba autore skolēnu raksturojumos atspoguļo katra bērna individuālās spējas un īpatnības, jo visiem bērniem bez garīgās attīstības traucējumiem ir dažādi citi traucējumi, kas apgrūtina spēju apgūt mācību procesu, tādēļ ļoti nozīmīgas ir izvēlētās darba metodes un paņēmieni.

3.3. Pētījumā izmantotās darbības runāšanas un klausīšanās prasmju veicināšanā.

Balstoties uz teorētiskajā pētījumā iegūtajām atziņām (sk. 1.2.3.2. nod.) un atsaucoties uz pieredzējušu pedagogu ieteikumiem valodas attīstīšanā, darba autore apraksta izmantotās metodes.

Pamatojoties uz skolēnu sākotnējo izpēti, metožu aprakstā tiek norādīta katra pētījumā iesaistītā bērna darbība atbilstoši viņa spējām.

Lai pilnveidotu klausīšanās un runāšanas prasmes, un bērni spētu verbāli komunicēt, kā pamatmetode tiek izmantota sarunu metode. Arī I.Jerāte, I.Mantromoviča (2008) iesaka pievērst īpašu uzmanību prasmei sarunāties: jautāt un uzklaut atbildes, nepārtraucot sarunu biedru, uzklaut norādījumus, uztvert padomus, kā arī pašam izteikties.

Visbiežāk runāprasmes izkopšanai tiek izmantota **saruna** par noteiktu tēmu, izlasītu tekstu, noskatīto filmu utt. Darba autore šo metodi pielieto ikdienas darbā, jo jaunākā skolas vecuma bērni latviešu valodas stundās iepazīstas ar tekstiem saistībā ar gadalaikiem, latviešu gadskārtu svētkiem. Tēmas bērniem ir tuvas un saprotamas, līdz ar to vieglāk iesaistīties sarunās par redzēto, dzirdēto, piedzīvoto. Sarunas ir ļoti rosinošas valodas attīstībai. Skolotājam nepieciešams radīt tādus apstākļus, lai bērni, kuriem ir valodas attīstības traucējumi, varētu izteikties droši un nekautrējoties, tā pilnveidojot un attīstot runāšanas

¹⁵ logo – salikteņos norāda uz vārdiem, runu, neuroze – funkcionāls augstākās nervu darbības traucējums, kas radies no psihiskiem pārdzīvojumiem

prasmī. Ar sarunu iesākas katra jauna diena un mācību stunda. Dienas nosaukumu un datumu autore klasē uz tāfeles raksta tikai tad, kad bērni kopā ir izdomājuši un to pateikuši. Tā kā lielākā daļa skolēnu dienu nosaukumus zina, tad dienas saucējs ir VO. Pārējie bērni uzdod jautājumus, palīdzot noskaidrot īsto dienu. Reizēm jau no rīta, nākot klasē VO saka: „Diena jāuzraksta!” Zēns jau ir kādam pajautājis, kāda ir diena. Visaktīvāk sarunā iesaistās KA, KS, DA. Šie bērni sāk runāt, tiklīdz viņiem pajautā, piemēram, Kā pavadīji brīvdienas? Ko darījāt pēcpusdienā? utt. Tad sarunās sāk iesaistīties arī AR, LA, KR, KI. Svarīgi ir katram bērnam pajautāt un ļaut viņam atbildēt. VO un PA atbild tad, ja jautā konkrēti viņiem. VO ir jāpalīdz veidot atbildi, jo viņa vārdu krājums ir trūcīgs. Arī sarunās par stundas tēmu iesaistās visi bērni pēc savām spējām.

Lasīšana lomās tiek lietota tiem bērniem, kuri jau prot lasīt un skolēni ar prieku un interesi iejūtas dažādās lomās. Diemžēl pētāmās grupas bērni tikai četri no desmit spēj lasīt lomās. Tie ir KI, LU, AR, LA. Arī KS labprāt lasa lomās, ja skolotāja palīdz izlasīt tekstu. Zēns uzmanīgi seko savas lomas tekstam un atgādina citu lomu lasītājiem, lai ir uzmanīgi.

Tie skolēni, kuri vēl neprot lasīt (KR sauc tikai burtus, DA, KA, VO sauc pa zilbēm, var izlasīt īsus vārdus un vienkāršus teikumus) ļoti labprāt iesaistās **pasaku inscenējumos**. Kaut arī bērniem ir mazs vārdu krājums un grūtības izteikties, viņi ar prieku attēlo kādu pasakas varoni un darbojas kopā ar pārējiem. Skolēni, kopā darbojoties, cits citam palīdz atcerēties gan tekstu, kas jārunā, gan veicamās darbības, līdz ar to brīvi un atraisīti veidojas savstarpēja komunikācija. Šādā veidā bērni apgūst jaunus vārdus, mācās uzdot jautājumus, atbildēt, pilnveido balss skanīgumu un intonāciju, prasmī sadarboties. Iemīļots pasakas inscenējums bērniem bija pasaka „Vecīša cimdiņš.”

Skolēniem ļoti patīk **pasaku klausīšanās**, jo pasaku valoda ir dzīva un tēlaina un pasakas saista ar interesantiem, aizraujošiem notikumiem. Jaunākā skolas vecuma posmā šis paņēmiens bieži tiek pielietots. Pasakas ir bagāts avots runas attīstīšanai un klausīšanās prasmes pilnveidošanai. No pieredzes darba autore var teikt, ka pasakas patīk visiem. Bērni uzmanīgi klausās, vienīgi KA pārtrauc ar saviem jautājumiem vai komentāriem. Skolēniem patīk vērot krāšņās ilustrācijas, un tad rodas jautājumi, kāpēc tas ir tā. Biežāk šādus jautājumus uzdod LA, jo meitene visu uztver burtiski. Autore ļauj pārējiem bērniem sniegt skaidrojumu un tad izsaka savu viedokli. Protams, pēc pasakas klausīšanās bērni, kuriem runāšana padodas labāk (KS, KA, DA, KI) pirmie atbild uz jautājumiem, bet svarīgi ir iesaistīt tos bērnus, kuri paši necenšas runāt, tāpēc katram bērnam tiek uzdots konkrēts jautājums, atbilstoši viņa spējām. VO spēs atbildēt, ja jautājumā jau daļēji būs sniegta atbilde. (Pasaka bija par lāci, zaķi un ezi? VO atbild – par lāci un zaķi). Pēc pasakas noklausīšanās un pārrunāšanas bērniem uz nākamo stundu jāuzzīmē pasakas ilustrācija vai tēli, kuri darbojušies

pasakā un jāpastāsta par uzzīmēto. KA nespēj uzzīmēt, jo „roka neklausa”. Meitene var attēlot pasakas varoņus ar krāsu apliem. Šiem bērniem labāk patīk izkrāsot gatavus zīmējumus, jo vājās kustību koordinācijas dēļ, bērniem, šķiet, ka viņu zīmējumi nav pietiekoši labi. Pamazām tiek pārvarēta barjera: „Es neprotu!” Ar pasaku klausīšanos tiek veicināta prasme klausīties, attīstīta iztēle un valoda, papildināts vārdu krājums.

Runāšanas prasmes attīstās arī **stāstījuma veidošanā**. Skolēni veido stāstījumu par attēlu, par klases ekskursiju, skolā notikušu pasākumu, izrādes vai cirka apmeklējumu, pavadīto brīvlaiku utt. Par klases ekskursiju vai skolas pasākumu stāstījumu veido KI, KS, AR, KA, DA, protams, nepieciešami precizējoši jautājumi, jo stāstījumam trūkst plānveidīguma. LU, PA, LA, KR atbildēs uz jautājumiem, bet VO uz jautājumu atbild ar atsevišķiem vārdiem, reizēm īsu teikumu (diviem vārdiem). Tie bērni, kuri patstāvīgi prot izlasīt tekstu (KI, LU, LA, AR un KS ar darba autores palīdzību) vingrinās izlasīto atstāstīt. Lasīšanas stundas sākumā skolēni atstāsta iepriekšējā stundā lasīto un mājās atkārtoto stāstu. Vēl jau daudz ir jāvingrinās, lai stāstījums veidotos plānveidīgāks, plašāks, bet bērni ir sākuši stāstīt, jo pirms diviem gadiem (KI, KS, AR) stāstījumu veidoja tikai ar jautājumu palīdzību, bet DA, PA, LA uz jautājumiem atbildēja ar vienu, diviem vārdiem. Tā kā klasē vienlaicīgi nav vairāk par sešiem bērniem un visiem ir valodas attīstības traucējumi, tad viņi savā starpā jūtas brīvi un droši, katrs cenšas runāt kā prot, līdz ar to pilnveidojas runāšanas prasmes.

Valodas saziņas pieredzi bērni gūst arī **lasot un izspēlējot dialogus**. Skolēni atrodas dabiskās, nesamākslotās runas situācijās: konkrēta runas vide, tēma, adresants, adresāts, nolūks. Tas palīdz iedzīvoties tēlā, pārlicinoši un izteiksmīgi runāt (Ā.Ptičkina, 1999).

Pētāmās grupas skolēni – KI, LU patstāvīgi prot izlasīt dialogus, bet AR, LA, KS ar skolotājas norādēm un palīdzību. Mācību grāmatās dotos dialogus bērni ar skolotājas palīdzību izlasa, bet izspēlēt dialogus spēj tikai tie bērni, kuriem labāk attīstīta runāšanas prasme (KI, KS, KA, AR).

Bērniem patīk spēlēt **lomu spēles**. Matemātikas stundās ir iecienīta spēle „Veikals”. Visiem patīk iepirkties. Pārdevēja lomā iejūtas tie skolēni, kuri labāk prot saskaitīt naudu (KS, AR). Papīra monētas tiek izsniegtas arī pircējiem. Protams, skolotājai ir jāpalīdz gan pircējiem, gan pārdevējam. Pircēji mājās pajautāt vajadzīgo precī, pārdevējam jāprot paskaidrot, precizēt jautāto. Skolēni savstarpēji viens otram palīdz gan ar ieteikumiem, ko nopirkt, gan naudas skaitīšanā.

Z.Lubāniete, A.Bērze, L.Birģele (1957) iesaka bērniem **runāšanu korī**, sevišķi mācoties dzejoļus. Tā skolēni jūtas brīvāk un apgūst izteiksmīgas valodas iemaņas. Darba autore šo metodi pielieto bieži, jo daļai bērnu ir vāja lasītprasme un, ņemot vērā bērnu individuālās attīstības īpatnības, patstāvīgi iemācīties viņiem ir grūti, tādēļ dzejolīšus,

tautasdziesmas, ticējumus skolēni mācās kopā ar skolotāju, tad atkārtoti kopā tikai skolēni. Labi dzejolišus iemācās LA un AR, tikai meitenēm trūkst izteiksmes, runā monotoni. KS prot norunāt ar izteiksmi, bet aizmirstas kāds vārdiņš. PA bez skolotājas palīdzības nevar norunāt dzejoli. DA var iemācīties tautasdziesmu, KR vajadzīga palīdzība. VO dzejolīti iemācās, ja to atkārtoti vairākas dienas pēc kārtas. Ar šo metodi bērni pilnveido klausīšanās prasmi, uzmanības noturību, koncentrēšanos, kā arī precīzu skaņu izrunu un jaunu vārdu apguvi.

Jaunu vārdu un terminu skaidrošana ir ikdienas nepieciešamība, jo bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir samērā mazs vārdu krājums, un bieži vien viņi neizprot pat vienkāršus sarunvalodas vārdus. Darba autore izskaidro nesaprotamos vārdus un terminus ar uzskati, darbībā, aizstājot ar bērnam saprotamiem vārdiem. Jaunus terminus vislabāk bērni apgūst darbībā, iesaistot visas maņas.

Ā.Ptičkina (1999) iesaka pielietot **mīklu minēšanu**, jo tā paplašina zināšanas par apkārtējo pasauli, par dažādām tās jomām. Mīklu atminēšana sekmē skolēnu domāšanas attīstību un veicina valodas tēlainās izteiksmes līdzekļu apgūšanu. Tomēr mīklu minēšana bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem padodas grūti, jo pamatojoties uz izziņas darbības īpatnībām, šiem skolēniem ir vāji attīstīta tēlainā domāšana, nespēja abstrahēt un salīdzināt. Tomēr arī šo metodi var pielietot, ja mīklas uzdod par konkrētu tēmu, kur atminējumā ir, piemēram, dārzeni, ogas, mājdzīvnieki, meža dzīvnieki u. c. bērniem labi zināmas tēmas. Darba autore savā darbā izmanto mīklu minēšanu ar uzskati. Mīklu atminējumi ir redzami attēlos un tad bērnam jāizvēlas, kurš attēls būtu piemērotāks atminējumam. Vienlaicīgi kopā tiek pārrunāts kā raksturoti atminamie tēli. Labāk mīklu minēšana padodas LU, KI, KS, AR.

Jaunākā skolas vecuma bērniem Ā.Ptičkina (1999) par piemērotākajiem atzīst **sižetiskos dzejoļus**, jo tajos dzejas formā attēlots kāds notikums, risinās spraiga darbība, kas aizrauj bērnus. Skolēni ar interesi klausās šādus dzejoļus, dalās pieredzē ar dzejolī saistītajiem notikumiem, mācās to izteiksmīgi lasīt, tā attīstot izteiksmīgu runu.

Darba autore sižetiskos dzejoļus izmanto klausīšanās prasmes pilnveidei un runāšanas prasmes attīstīšanai. Bērni uzmanīgi noklausās dzejoli, tad veidojas saruna par dzirdēto, un pēc tam skolēni dalās savos personīgajos iespaidos, kas saistās ar dzejolīša sižetu, piemēram, dzejolis par vāverēna dzimšanas dienu – bērni stāsta, kad viņiem ir dzimšanas diena un kā viņi to atzīmē.

Latviešu valodas mācību stundās skolēni tiek iepazīstināti arī ar **parunām** un **sakāmvārdiem**, kuros paustas dziļas dzīves gudrības vai izteikti gudri, noderīgi padomi. Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir grūti tos izprast, jo bērni uztver tiešā

nozīmē. Darba autore skaidro parunu un sakāmvārdu nozīmi un to lietošanu, un ar laiku biežāk lietotos sakāmvārdus vai parunas bērni jau zina un saprot to nozīmi (KI, LU, KS, AR).

Kad burti ir apgūti un skolēns prot lasīt pa zilbēm, tad latviešu valodas stundās darba autore izmanto Jēča grāmatu. Tā bērni sauc I.Jerātes, I.Mantromovičas grāmatu Latviešu valoda 2. klasei, jo kopā ar bērniem darbojas zaķēns Jēcis. Mīkstā rotaļlieta zaķis Jēcis kopā ar bērniem darbojas arī klasē. Jēcis ar bērniem kopā ir jau trešo gadu un skolēni ir pieraduši kopā ar Jēci minēt mīklas, mācīties dzejoļus, atbildēt uz jautājumiem utt. LA ir apbēdināta, ka 4. klasē vairs nav Jēča grāmatas, jo interesantāk ir pildīt uzdevumus kopā ar kādu palīgu.

Skolēniem ļoti patīk **dinamiskās pauzes ar kustībām**, kuras viņiem rāda Jēcis. Ja skolotāja aizmirst paņemt Jēci, tad atskan jautājums: „Kur tad mūsu Jēcis?” Tā kā bērniem ir vāji attīstīta pirkstu sīkā muskulatūra, tad darba autore bieži izmanto dažādas pirkstiņspēles (sk. 3. pielikumu).

Skaitāmpanti tiek izmantoti kā vingrinājumi artikulācijas attīstībai. Skolēni labprāt izpilda skaitāmpantus ar kustībām. Īpaši aktīvi tajās iesaistās jaunāko klašu skolēni KR, DA, VO, KA, AR arī KS un LA. Ar lielu prieku un sajūsmu KA stāstīja, ka pēc saulītes aicināšanas (sk. 3. pielikumu) saulīte patiešām parādījās un sāka sildīt.

Vidējā skolas vecuma bērniem (KI, LU) tika izmantoti vingrinājumi prognozēšanas spēju attīstībai. Tie bija dažādi uzdevumi:

- teksta satura prognozēšana pēc virsraksta,
- teikuma daļu prognozēšana,
- atsevišķu vārdu prognozēšana,
- parunu un sakāmvārdu prognozēšana

Prognozējot tekstu, skolēni attīsta domāšanu, iztēli un spēju izteikt savas domas runājot, kā arī prasmi klausīties, kādu atbildi sniedz klasesbiedrs.

Reizēm prognozēšanas vingrinājumus darba autore deva arī jaunāko klašu skolēniem – prognozēt stāsta vai pasakas turpinājumu. KR, LA, PA atbild ar vienu vārdu, VO neizprot, bet DA, AR, KA, KS dažos vārdos pasaka, kas varētu būt turpinājumā.

Mācību procesā bieži tika pielietoti **vingrinājumi runas attīstīšanai**: ātrrunas vingrinājumi, vingrinājumi, kuros izmanto dažādu balss tempu, tembru, intonāciju, emocionālo attieksmi. „Izrunā klusām! Izrunā skaļi! Izrunā, cik ātri vien vari! Izrunā bēdīgi (jautri)! Izrunā kā jautājuma teikumu! Izrunā kā izsaukuma teikumu!”

Šos vingrinājumus skolēni veica gan kopā runājot, gan pa vienam. Vingrinājumu izpildē tiek iesaistīti visi bērni. VO, KR, KA, DA, PA ir īsāki un vienkāršāki vingrinājumi, bet LA, KS, KI, LU vingrinājumu apjoms ir lielāks (sk. 3. pielikumu).

Ā.Ptičkina (1997) atzīst, ka efektīvākie **klausīšanās uzdevumi** ir tie, kuros jāsaņem informācija, lai dalītos tajā ar citiem, jo bērnam ir svarīgi apzināties, ka klausīšanās procesā gūtā informācija būs jānodod tālāk kādam citam. Tas palīdz skolēnam koncentrēties, pieņemt klausīšanās uzdevumu. Klausīšanās uzdevumi jāpapildina ar komunikatīvo ievirzi. piemēram, klausīties, lai

- uzzinātu daiļdarba varoņu vārdus un uzrakstītu tos uz lapiņas, un salīdzinātu ar sola biedra veikumu,
- iegaumētu vārdus ar noteiktu pirmo skaņu un pēc tam saliktu tos no burtiem; saliktos vārdus kopīgi vērtēs,
- saklausītu „ačgārnības” dzirdētajā un par tām pastāstītu Zinītim,
- iegaumētu un atstāstītu dzirdēto kādam no mājiniekiem.

Z.Anspoka (2003) klausīšanās prasmes attīstībai iesaka īpaši modelētas mācību situācijas, piemēram, „Izlasi skaļi! Klausies klasesbiedra lasīto! Klausies divus teikumus! Ieklausies, cik vārdus tu dzirdēji! Klausies un atkārto! Klausies un salīdzini! Ieklausies kā skan klusums! Klausies un izkrāso! Klausies un atbildi! Noklausies dziesmiņu un saliec vārdus!”

Mācību procesā darba autore izmanto dažādus klausīšanās uzdevumus, atbilstoši skolēnu attīstības līmenim un spējām, piemēram, izkrāsot tēlus, kuri darbojās stāstā (VO, KR, DA, KA) atbildēt uz jautājumiem, pabeigt iesākto teikumu, nosaukt vārdus utt. (AR, LA, KS, LA, KI, LU) (sk. 3. pielikumu).

Ikdienā ir daudz dažādas situācijas, kad sakām bērnam: „Klausies uzmanīgi!” Tas var būt saistīts ar izmaiņām stundu sarakstā, telpu maiņu, neparedzētu pasākumu utt. Skolēns mācās uzmanīgi klausīties un uztvert viņam sniegto informāciju, jo tā ietekmē viņa turpmāko darbību. Protams, skolotājam ir jāizvērtē, vai bērns spēs izprast un atbilstoši rīkoties. Ikdienas situācijās dotos uzdevumus pētāmās grupas bērni izprot, ja šis uzdevums ir bijis atbilstošs viņa spējām. VO, kura attīstības līmenis ir stipri zemāks, saprot un izpilda skolotājas norādījumus. Viņš vienmēr laikā ierodas visās mācību stundās, jo starpbrīdī ir pajautājis, kur viņam jāiet. Garajā starpbrīdī zēns noskaidro, kāda būs nākamā stunda un aiziet uz skolas bibliotēku. Grūtāk pārmaiņas pieņem LA. Meitene vadās pēc noteiktas kārtības, ja arī viņai būs zināms, ka pēc pusdienām jādodas uz skolas zāli fotografēties, viņa var neaiziet, jo tā nav ierastā dienas kārtība.

Bērniem patīk **spēles**. Apgūstot kādu tēmu, autore izmanto bumbiņu vai kamoliņu, kuru met un sauc vārdus ar vienu skaņu, priekšmetu nosaukumus, dzīvu būtnu nosaukumus, darbības vārdus utt. Bērniem ir uzmanīgi jāklusās, jo nosauktais vārds nedrīkst atkārtoties. VO, KR, DA, KA iesaistās spēlē par tēmām priekšmeti, dzīvas būtnes, mājdzīvnieki, putni,

dārzeni un augļi u. c. LA, AR, KS, PA, KI, LU tēmas saistās ar vārdu šķirām – lietvārdi, īpašības vārdi, darbības vārdi u. c. Spēles tiek izmantotas tā, lai tajās varētu iesaistīties visi bērni.

Atbilstoši mācību tēmai vai gadskārtu ieražu svētkiem darba autore izmanto **spēles un rotaļas ar dziedāšanu**. Piemēram, „Vilks un kaza”, „Kartupeli, kartupeli”, „Kāda kuram dziesma?” u. c. (sk. 3. pielikumu). KA ir laba balss un viņa dziedot ātri iegaumē vārdus. Arī VO patīk dziedāt. Viņam grūtāk atcerēties dziesmas vārdus, bet piedziedājumu, kas parasti atkārtojas, viņš dzied līdzī. KS iesaistās visur, kaut arī dziedāšana īsti nesanāk, aktīvi darbojas līdzī. LA ir jāpārlicina, ka viņa to var izdarīt un jāiesaista. AR un DA iesaistās labprāt.

Skolēni mācās klausīties un noteikt dzirdētās skaņas ārpus klases. Reizēm tas rada lielu jautrību, jo skaņas mēdz gadīties dīvainas un neparastas. Diemžēl kā jau pilsētas bērni labāk atšķir tehniskās skaņas nekā dabā saklausāmās. Tā kā šajā mācību gadā skolā paralēli mācībām rit celtniecības darbi, kuri daļēji skāra darba autores klasi, tad bieži vien bērni varēja klausīties dažādos trokšņos un mēģināt noteikt, kādas darbības tiek veiktas. KS un PA kā jau zēni reizēm prata izskaidrot, kas tie par trokšņiem, bet VO un KA priecājās un smējās par dīvainajām skaņām.

Sadzirdēt vienam otru palīdz skolēnu iesaistīšana **klasesbiedru vērtēšanā**. Skolēni uzmanīgi klausās un novērtē klasesbiedra izpildīto dzejoli, tautasdziesmu un ticējumu utt. Vērtēšanu var veikt vārdiski, ar krāsu signāliem vai žestiem.

Darba autore skolēnus iesaista klasesbiedru novērtēšanā tautasdziesmu un dzejoļu runāšanā. Vērtējums ir aplausi un arī mutisks novērtējums. Bērni spēj labi novērtēt savu vienaudžu darbu. Savu vērtējumu izsaka KA, KS, AR, DA, KI, bet LA, PA, KR tikai tad, ja pajautā. VO kopā ar pārējiem aplaudē.

Sasveicināšanās no rīta pirmo klašu skolēniem (KR, DA) sākas ar dzejoļīti vai dziesmiņu, piem. Labu rītu saka saule (sk. 3. pielikumu). Iesākot dienu, skolotāja sasveicinās ar bērniem, noskaidro, kāda diena, datums, mēnesis, gadalaiks. Jau 3. klasē bērni nāk un saka: „Labrīt! Labdien!” (KA, AR, VO, LA, KS, PA, KI, LU). Ja kādam aizmirstas, tad skolotāja pasveicina bērnu un tā pamazām prasme sveicināt tiek apgūta. No rīta sasveicinās arī pirkstiņi (pirkstiņspēle), lai dienā var veiksmīgi darboties. Atsveicināšanās saistās ar vārdu „Atā!” Darba autore ievērojusi, ka skolēni ļoti labi prot sveicināt, ienākot klašu telpās, bet skolas gaitēnos nesveicina, tātad nākamais solis sveicināšanas prasmes pilnveidē, iemācīt sveicināt arī ārpus klases telpām.

Darba autore izmanto arī šādu paņēmienu – **vēlējumu izteikšana**. Svētkos, pirms nozīmīgiem pasākumiem arī tāpat ikdienā autore izsaka bērniem vēlējumus. Skolēnu dzimšanas vai vārda dienā darba autore sveic gaviļnieku ar nelielu dāvaniņu un saka

novēlējumu, pēc tam arī pārējie skolēni savu spēju robežās izsaka novēlējumus. Tā pamazām skolēni mācās apgūt prasmi izteikt novēlējumus saviem vienaudžiem un skolotājiem dzimšanas dienā, vārda dienā, svētkos. Ļoti jaukus novēlējumus prot izteikt KA, kura neprot lasīt un rakstīt. Krievvalodīgs zēns ar trūcīgu vārdu krājumu VO izsaka komplimentus skolotājām. Pamana jaunus svārkus vai košāku blūzīti un saka: „Smuki svārki. Tu esi smuka.” Bērni mācās no pieaugušiem, viens no otra, mācās klausīties un mācās runāt, komunicējot ar citiem cilvēkiem.

Pēc pētījumā izmantotajām darbībām autore secina, ka, kaut arī visiem pētāmās grupas skolēniem ir viena diagnoze – viegli garīgās attīstības traucējumi, skolēnu attīstības līmeņi ir ļoti atšķirīgi un tādēļ katram bērnam nepieciešama individuāla pieeja un darba paņēmieni.

3.4. Pētījumā iegūto datu analīze un interpretācija

Balstoties uz skolēnu sākotnējo izpēti un pētījuma beigās veikto izpēti, darba autore iegūtos rezultātus atspoguļo tabulā, kur salīdzinoši redzama katra bērna izaugsme pētījuma periodā (sk. 3.4.1. tabulu) Klausīšanās un runāšanas prasmes tika noskaidrotas ar anketēšanu. Anketēšanā piedalījās tie pedagogi, kuriem ir saskare ar pētāmās grupas bērniem (priekšmetu skolotāji, audzinātāji, logopēds, bibliotekāre). Anketēšana norisinājās 2009. gada oktobrī, un tika iegūtas 48 derīgas anketas, 2011.gada aprīlī iegūtas 56 derīgas anketas. Anketās iegūtie rezultāti atspoguļo skolēnu komunikācijas prasmju (runāšanas un klausīšanās) pilnveidošanos (sk.3.4.1. – 3.4.18. att. 71. – 80. lpp.). Lai iegūtu pēc iespējas pilnīgākus datus par bērnu komunikācijas prasmēm, pētāmās grupas bērnu audzinātājas izpildīja anketas „Ikdienas komunikācijas prasmes skolas vecuma bērniem.” Anketas tulkotas no angļu valodas, autori Hazel Dewart un Susie Summers, 1995 (sk. 1. pielikumu 97. – 104. lpp.). Anketās iegūtie rezultāti pievienoti skolēnu pētījuma beigu raksturojumam (sk. 3.4.1. tabulu).

3.4.1.tabula

Pētāmās grupas skolēnu raksturojums pētījuma sākumā un beigās

Skolēns	2009.gada oktobris	2011.gada aprīlis.
KR	Mācās pirmo gadu 1.klasē. Skolotāja vai kāds no klases skolēniem pie rokas aizved uz atsevišķu priekšmetu vai nodarbību telpām. Zēns runā neskaidri, burtus pazīst daļēji, patīk krāsot attēlus. Prot nosaukt savu vārdu. Jautājumus neuzdod, pats uz jautājumiem atbild ar atsevišķiem vārdiem. Klases telpā ienākot nesveicina. Pēc palīdzības nejautā.	Patstāvīgi prot aiziet uz atbilstošo klases vai nodarbību telpu. Smaidīgs, labestīgs, labas attiecības ar klasesbiedriem. Burtus pazīst, cenšas sasaukt zilbēs, bet ļoti ātri zūd interese un nepieciešama darbības maiņa. Patīk komunicēt ar pieaugušiem .Prot nosaukt savu vārdu un uzvārdu. Stāstījumu neveido, bet labprāt atbild uz jautājumiem par saviem mājdzīvniekiem (kāmi, zivtiņām) Patīk

Skolēns	2009.gada oktobris	2011.gada aprīlis.
		<p>dažādi kukaiņi un spēļu dinozauri, labprāt tos rāda skolotājiem un pastāsta par tiem, atbildot uz jautājumiem. Prot pajautāt, lai uzzinātu, kāda stunda būs nākamā u.tml. Sveicina pēc atgādinājuma. Uzmanību piesaista, pieskaroties vai saucot vārdā. Prasa palīdzību, ja nepieciešams. Lai pastāstītu par redzēto, izmanto žestus un vārdus. Spēlējoties izdomā dažādus notikumus, iesaistās spēlēs ar citiem bērniem.</p>
DA	<p>Tā kā māte nestrādā un zēnu nepieciešams īpaši uzmanīt no traumām, tad māte bērnu pavada uz stundām (pēc katras stundas aizved uz nākamo klases telpu), bieži vien stundās sēž blakus un pēc stundām ved mājās. Līdz ar to zēnam ir maz iespēju komunicēt ar vienaudžiem, un arī ar pieaugušajiem, jo visu nepieciešamo uzzina un noskaidro zēna mamma. Zēns ir pieradis, ka vienmēr ir blakus pieaugušais. Skolas pasākumos nepiedalās, jo mamma baidās par iespējamiem negadījumiem (nejauši uzskries, pagrūdīs). Reizēm sveicina. Jautājumus uzdod ļoti reti. Palīdzību lūdz pēc atkārtotiem pamudinājumiem. Patīk klausīties pasakas un stāstus, bet pats stāstījumu neveido.</p>	<p>Māte ir sākusi strādāt un tādēļ vairs nevar staigāt līdz bērnam. Zēns patstāvīgi aiziet uz klašu un nodarbību telpām. Zēns ir atklāts, smaidīgs, labprāt runā ar pieaugušiem un bērniem, stāsta gan patiesus, gan izdomātus notikumus. Uzturas tuvumā, lai iesaistītos sarunās, reizēm pārtrauc sarunu biedru. Ir sācis piedalīties pasākumos kopā ar klasi, labi jūtas klases kolektīvā, ir draudzene no 1.klases. Prot pajautāt, lai noskaidrotu nepieciešamo informāciju. Pēcpusdienā ir noguris un kļūst neapmierināts, nav vēlēšanās kaut ko darīt. Mācību uzdevumus pilda tikai, ja ir blakus pieaugušais. Biežāk sveicina pieaugušos. Ir pieklājīgs pret vecākiem cilvēkiem. Spēlējot spēli, runā par to, kas notiek.</p>
VO	<p>Vārdu krājums ļoti trūcīgs abās valodās. Nепrot veidot teikumus, atbild ar vienu vārdu, bieži neizprot lietoto vārdu nozīmi. Nепrot pajautāt nepieciešamo. Skolotāji ved pie rokas no klases telpas uz cita priekšmeta vai nodarbības telpu. Prot nosaukt savu vārdu saīsinājumā, nav izpratnes par diennakts iedalījumu, nedēļas dienām, gadalaikiem. Pazīst daļu drukāto burtu, lasīt nēprot. Jāatgādina, ka jāsakā paldies un no rīta jāsasveicinās. Nēspēj uzmanīgi klausīties, darbojas ar blakus lietām (zīmuļi, dzēšgumija utt.) Arī vērojot attēlus grāmatā pāršķir lappuses, neapskatījis attēlus.</p>	<p>Pazīst visus drukātos burtus, spēj izlasīt īsus vārdus un teikumus. Prot pajautāt, kāda ir nākamā stunda un patstāvīgi atrod vajadzīgo telpu. Izprot skolotāja norādījumus. Pārsvārā teikumus neveido, atbild atsevišķiem vārdiem, bet reizēm pasaka vienkāršu nepaplašinātu teikumu. Ir sācis vairāk runāt. Daudz jautā: „Kas tas ir? Kas te rakstīts?” Ar jautājumu palīdzību nosauc nedēļas dienu secību. Prot pateikt paldies. Ienākot klasē un bibliotēkā sveicina. Ir pieklājīgs pret vienaudžiem un pieaugušiem. Patīk dziedāt un ar prieku iesaistās rotaļās. Prot nosaukt abus vārdus (pēc adopcijas ir otrs vārds) un zina savu uzvārdu. Prot uzmanīgāk klausīties, tik bieži</p>

Skolēns	2009.gada oktobris	2011.gada aprīlis.
		nenovēršas. Arī grāmatās attēlus aplūko rūpīgāk.
AR	Ļoti lēna visās darbībās un kustībās. Raksta pareizi, kļūdu maz, bet ļoti, ļoti lēni. Sarunā neiesaistās, atbild uz jautājumiem pārsvarā ar vienu vārdu. Prot pateikt kā sauc, kur dzīvo. Lasa lēni, sasaucot zilbes. Palīdzību lūdz pēc atkārtotiem pamudinājumiem. Jautājumus uzdod ar pamudinājumu. Prot klausīties, nepārtraucot sarunu biedru, bet acu kontaktu uztur tikai pēc atgādinājuma. Sveicina, tikai pēc atgādinājuma.	Vienkāršiem teikumiem prot pastāstīt par notikumiem skolā un mājās. Lasa samērā tekoši un daļēji atstāsta lasīto tekstu.. Meitene vairāk runā, grib izteikties. Kopā ar klasi piedalās skolas pasākumos. Prot sniegt vajadzīgo informāciju par sevi un ģimeni. Labprāt stāsta par savu kaķi Miķeli. Ienākot telpā sveicina, bet dažreiz vēl aizmirst. Prot pateikt lūdzu un paldies. Ir pieklājīga pret vienaudžiem un pieaugušajiem. Prot klausīties, nepārtraucot sarunu biedru un pārsvarā uztur acu kontaktu.
KA	Meitene bieži slimo, tādēļ skolā ir reti. Ģimenē runā tikai krieviski, bet meitene spēj saprotami veidot teikumus arī latviešu valodā. Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu un vecumu, atbildēt uz jautājumiem par ģimenes locekļiem. Burtus pazīt, bet zilbju veidošana padodas grūti. Meitenei ir laba balss, patīk dziedāt un piedalīties pasākumos. Klasē bērni ne īpaši labi pieņem, jo meitene ir krietni vecāka par saviem klasesbiedriem, uzvedās skaļi, cenšas piesaistīt sev zēnu uzmanību, skaļi komentē notiekošo. Neprot klausīties, bieži pārtrauc skolotājas stāstījumu. Palīdzību lūdz pēc atkārtotiem pamudinājumiem. Sveicina pēc atgādinājuma.	Iepriekšējā mācību gadā meitenei 2.semestrī bija māj mācība, tāpēc nebija iespējas komunicēt ar vienaudžiem. Meitenei patīk skolā. Viņa labprāt ar visiem grib runāt. Skolniece dzied korī un pasākumos reizēm uzstājas kā soliste. Stāsta par sevi, ģimeni.un uzdod dažādus jautājumus citiem bērniem. Runā daudz, bet nespēj izstāstīt saprotami. Prot lūgt palīdzību. Mainījusies izturēšanās klasē, ir kļuvusi mazliet klusāka, kaut gan ir vēlme piesaistīt zēnu uzmanību ar skaļu smiešanos. Ienākot klasē sveicina un atvainojas, ja nokavējusi stundu. Prot izteikt labus novēlējumus un spēj priecāties par citu veiksmēm.
LA	Ļoti nedroša, visu pārjautā, baidās izdarīt nepareizi, kļūdīties. Meitene lasa gandrīz tekoši, bet nav izpratnes par izlasīto. Stāstījumu neveido, atbild uz jautājumiem. Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu un vecumu. Klusa, mierīga, runā monotoni. Maz komunicē ar klasesbiedriem, jo skolas pasākumos nepiedalās un ekskursijās nebrauc. Tūlīt pēc stundām vecmāmiņa ved mājās. Vecmāmiņa baidās meiteni palaist vienu, jo viņai šķiet, ka bez viņas bērns pietiekoši netiks pieskatīts. Meitene nejautā pēc	Kļuvusi drošāka. Uzdevumu izpildē pie katras darbības nepārjautā, vai tā ir pareizi. Sākusi patstāvīgi pildīt mājas darbus. Labi lasa, daļēji atstāsta, bet vairāk atbild uz jautājumiem. Zina savu dzīvesvietas adresi un skolas nosaukumu. Pati sarunu uzsāk reti, bet, ja pajautā labprāt runā par saviem mājdzīvniekiem suni un kaķiem (īsiem vienkāršiem teikumiem), stāsta par redzētajiem dzīvniekiem multiplikācijas filmās. Spēlējoties sarunājas ar rotaļlietām, biežāk spēlējas viena. Klasē rotaļās iesaistās ar pieaugušā līdzdalību.

Skolēns	2009.gada oktobris palīdzības. Sveicina .pēc atgādinājuma.	2011.gada aprīlis. Domāšana ļoti konkrēta, daudzas lietas uztver burtiski, tādēļ pārjautā, kā tā var būt? Biežāk vēršas pie skolotāja ar jautājumiem nevis pie vienaudžiem. Palīdzību lūdz pēc atkārtotiem pamudinājumiem. Prot pateikt paldies, pārsvarā sveicina. Ir pieklājīga pret vecākiem cilvēkiem un vienaudžiem.
KS	Lielas grūtības sagādā lasīšana un rakstīšana, tādēļ no lasīšanas cenšas izvairīties, izdomājot visdažādākos ieganstus. Labi uztver stāstīto, var atbildēt uz jautājumiem, pastāstīt dzirdētu pasaku vai stāstu, bet neprot uzmanīgi klausīties, pārtrauc sarunu biedru. Emocionāli nestabils, pārmērīgi jūtīgs pret kritiku, aizrādījumiem. Grūtāku uzdevumu izpilde rada trauksmi, neapmierinātību, kas izpaužas ar kliegšanu. Trūkst patstāvības mācību darbā, vēlas, lai blakus būtu pieaugušais. Bieži iesaistās konfliktos ar skolasbiedriem. Sabiedriska, labprāt runājas ar pieaugušiem, bet nespēj konkrēti izteikt domu, daudz liekvārdības. Kopā ar klasi piedalās pasākumos, brauc ekskursijās..	Prot pastāstīt par sevi un ģimeni, spēj noskaidrot vajadzīgo informāciju. Runā ļoti daudz, trūkst konkrētības. Mainījies attieksmi pret lasīšanu, līdz ar to uzlabojusies lasītprasme, bet joprojām nepieciešama skolotāja palīdzība, lai izlasītu un izprastu lasīto. Aktīvi iesaistās skolas pasākumos, darbojas skolas teātra pulciņā, brauc ekskursijās un dodas uz dažādiem pasākumiem ārpus skolas kopā ar klasesbiedriem. Zēnam ir vēlme gandrīz nepārtraukti runāt gan par patiesiem, gan izdomātiem notikumiem. Sveicina skolotājus un skolas darbiniekus. Labā noskaņojumā pat apskauj skolotāju vai klasesbiedrus. Kļuvis patstāvīgāks. Piedāvā savu palīdzību klases sakārtošanā. Uz aizrādījumiem joprojām reaģē jūtīgi, bet salīdzinoši retāki ir konflikti ar skolasbiedriem. Iesaistās spēlēs un rotaļās kopā ar pārējiem skolēniem. Prot pateikt paldies un lūdzu.
PA	Vecumam neatbilstošs vārdu krājums, nespēj izteikties ne krievu, ne latviešu valodā. Uz jautājumiem atbild ar vienu vārdu. Pats jautājumus neuzdod un sarunā neiesaistās. Zēns ir kluss, nedrošs un nepārliecināts, katru darbību pārjautā: „Vai tā? Vai būs pareizi?” Runā neskaidri, monotoni, lasot jauc līdzīgos burtus. Klases kolektīvā jūtas labi, piedalās kopā ar pārējiem bērniem skolas pasākumos, brauc ekskursijās. Drošāk komunicē ar savām audzinātājām, no priekšmetu skolotājiem izvairās. Klausās, nepārtraucot sarunu biedru, bet acu kontaktu uztur tikai pēc atgādinājuma. Pēc palīdzības nejautā. Sveicina pēc atgādinājuma.	Vārdu krājums nedaudz paplašinājies, jo uz jautājumu atbild ar diviem, trim vārdiem. Kļuvis atraisītāks, reizēm pat joko. Tā kā zēnam ir mazs vārdu krājums, tad grūti veidot teikumus, reizēm cenšas parādīt ar žestiem vārdus, kurus neprot izteikt vai skaidro, kur tas atrodas. Skolotāja uzmanību piesaista ar pieskārieniem (pieskaras pie rokas). Skolā sveicina pieaugušos un arī ejot projām atsveicinās. Prot uzklausīt un izprot teikto, izpilda dotos uzdevumus vai lūgumus. Brīvāk komunicē jau ar vairākiem skolotājiem, bet izvairās no tiem, kuri viņu nemāca, tos uztver kā svešos. Labi saprotas ar klasesbiedriem, jo bieži paliek internētā, kaut arī dzīvo netālu no

Skolēns	2009.gada oktobris	2011.gada aprīlis.
		skolas. Prot uzmanīgi klausīties un pārsvarā uztur acu kontaktu
KI	Runā vienkāršiem paplašinātiem teikumiem, bet nedaudz uztraucoties sāk stostīties. Valoda tīra, nelieto žargonvārdus, bet ir liekvārdība. Grūtības veidot secīgu stāstījumu. Ar klasesbiedriem ir kopā jau no 1. klases un saprotas labi. Ar jautājumiem vēršas pie pieaugušajiem, kuri ir labi zināmi. Prot pastāstīt par sevi un ģimeni. Ne vienmēr prot uzmanīgi klausīties, reizēm pārtrauc ar komentāriem, arī acu kontaktu uztur tikai pēc atgādinājuma. Uzdod jautājumus, kuri nav saistīti ar dzirdēto informāciju. Ar pamudinājumu jautā pēc palīdzības. Sveicina, bet reizēm jāatgādina.	Vārdu krājums papildinājies, bet meitenei progresējusi stostīšanās, iespējams ietekmējusi brāļa aizbraukšana darbā uz ārzemēm un pubertātes vecums. Klases kolektīvā jūtas labi, kopā piedalās skolas pasākumos, brauc ekskursijās. Audzinātāja raksturo kā draudzīgu un sabiedrisku meiteni. Sveicina pieaugušos, prot sniegt vajadzīgo informāciju un pajautāt nepieciešamo, bet tikai labi zināmiem cilvēkiem. Prot klausīties, nepārtraucot sarunu biedru, un pārsvarā uztur acu kontaktu. Stāstījumu veido patstāvīgi, bet ne vienmēr plānveidīgi un loģiski, savu attieksmi atklāj daļēji.
LU	Skolā mācās pirmo gadu. Meitene ir ļoti noslēgta, runā minimāli. Atbildes ir vienkārši nepaplašināti teikumi, reizēm vispār neatbild. Nejautā pēc palīdzības. Pasākumos nepiedalās. Sveicina tikai tos skolotājus, kuri viņu māca un arī ne vienmēr. Klausoties nepārtrauc sarunu biedru, bet neuztur arī acu kontaktu, sejā neatspoguļojas emocijas.	Klases un skolas pasākumos piedalās kā vērotājs. Ļoti minimāli komunicē ar vienaudžiem un ar pieaugušajiem. Reizēm tikai pēc vairākkārtējiem uzaicinājumiem sāk runāt. Atsevišķās reizēs klasē darbojas kopā ar citiem skolēniem, bet pārsvarā klusē. Stāstījumu veido ar jautājumu palīdzību, nav plānveidīguma, savu attieksmi pauž, tikai atbildot uz jautājumiem. Biežāk sveicina pieaugušos un klausoties acu kontaktu uztur pēc atgādinājuma. Ar pamudinājumu jautā pēc palīdzības. Meitene labi zīmē. Pēc stundām viņa apmeklē nodarbības mākslas skolā.

Autore secina, ka veiksmīgi izvēlētais komunikācijas prasmju veicinošās metodes un paņēmieni ir snieguši pozitīvus rezultātus pētījumā iesaistītajiem skolēniem. Komunikācijas prasmes ir pilnveidojušās visiem bērniem atbilstoši viņu attīstības līmenim un individuālajām prasmēm. Mazāki sasniegumi ir LA, jo viņa ļoti maz uzturas vienaudžu sabiedrībā, tiek atvesta un tūlīt pēc stundām aizvesta, bieži nav skolā, jo reizēm nejūtas labi vai nu meitene vai vecmāmiņa, bet salīdzinoši meitene ir kļuvusi drošāka, pārliecinātāka par to, ko dara, uzlabojušās stāstīšanas prasmes.

KR mācās skolā pirmo gadu. Salīdzinoši ar rudeni kļuvis drošāks, atraisītāks, patstāvīgāks.

Grūtības komunikācijā ir LU. Meitene katru gadu ir mainījusi skolu un šis gads ir atkal jaunā vietā starp nezināmiem cilvēkiem, tādēļ arī tiek ieņemta novērotāja loma. Salīdzinot ar rudenī, nedaudz ir mainījusies meitenes attieksme. Viņa sākusī piedalīties kopā ar klasesbiedriem skolas un klases pasākumos. Sveicina skolotājus, kuri viņu māca.

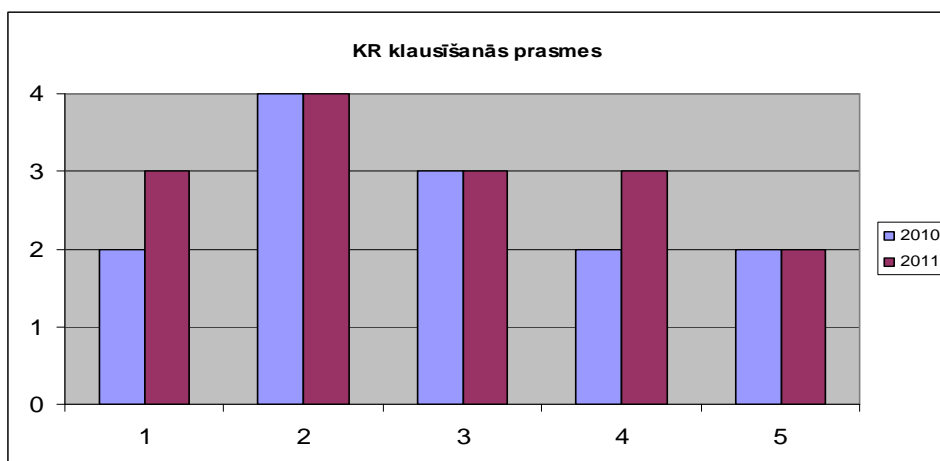
Anketās iegūtie rezultāti par pētījumā iesaistīto skolēnu runāšanas un klausīšanās prasmēm atspoguļoti attēlos (sk. 3.4.1. att. – 3.4.18. att.).

Attēlos par klausīšanās prasmēm uz vertikālās ass atzīmēti četri klausīšanās prasmju līmeņi, bet uz horizontālās ass atzīmētas klausīšanās prasmes ar cipariem no 1 līdz 5

- 1 – prasme skatīties uz sarunu biedru
- 2 – prasme nepārtraukt sarunu biedru
- 3 – prasme emocionāli uztvert informāciju
- 4 – prasme uzdot precizējošus jautājumus par dzirdēto
- 5 – prasme izteikt savu viedokli pēc klausīšanās

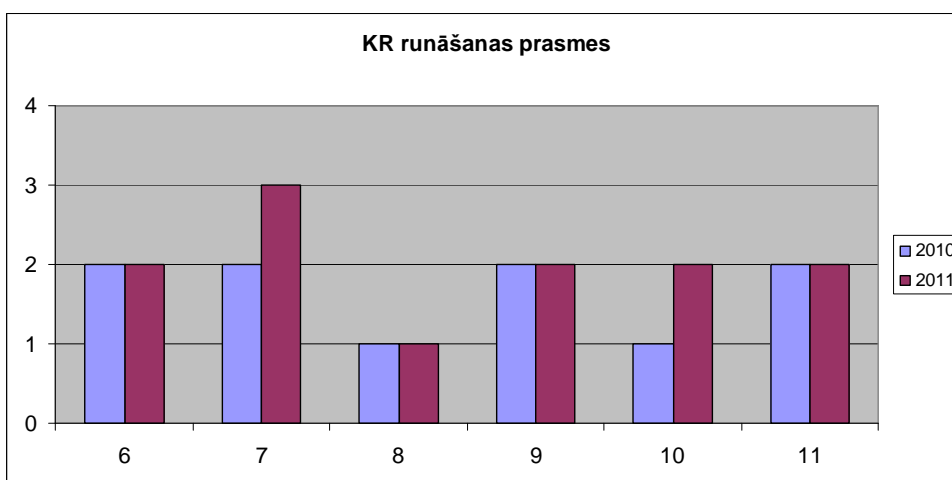
Attēlos par runāšanas prasmēm uz vertikālās ass atzīmēti četri runāšanas prasmju līmeņi, bet uz horizontālās ass atzīmētas runāšanas prasmes ar cipariem no 6 līdz 11

- 6 – prasme sveicināt
- 7 – prasme lūgt palīdzību
- 8 – prasme sniegt informāciju par sevi
- 9 – prasme runāt emocionāli
- 10 – prasme veidot stāstījumu
- 11 – prasme lietot literāri pareizu un tīru sarunvalodu



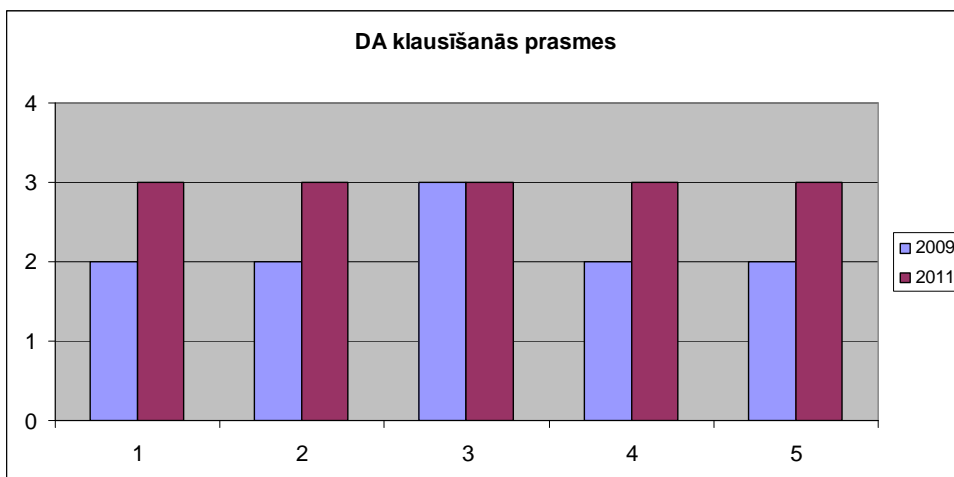
3.4.1.att. KR klausīšanās prasmes

KR mācās pirmo gadu, tādēļ izpētes periods ir no 2010. gada rudens līdz 2011.gada pavasarim. Mācību gada laikā ir uzlabojušās klausīšanās prasmes 1. kritērijā un 4. kritērijā. Zēns ir pilnveidojis prasmi skatīties uz sarunu biedru un uzdot vispārīgus jautājumus par dzirdēto. Otrais kritērijs – prasme nepārtraukt sarunu biedru zēnam jau bija 4. līmenī, to viņš ir apguvis.



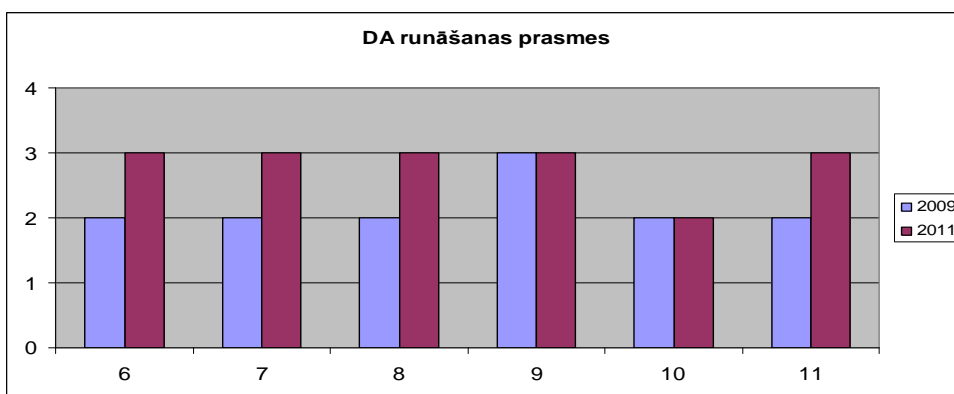
3.4.2.att. KR runāšanas prasmes

KR mācību gada laikā izaugsme ir 7. kritērijā un 10. kritērijā. Zēns ir pilnveidojis prasmi lūgt palīdzību un veidot stāstījumu ar jautājumu palīdzību. Tā kā KR mācās tikai pirmo gadu skolā un 1. klasē, tad sasniegumi ir atbilstoši zēna spējām, un ir uzskatāmi redzams, kurām prasmēm jāveltī vairāk uzmanības.



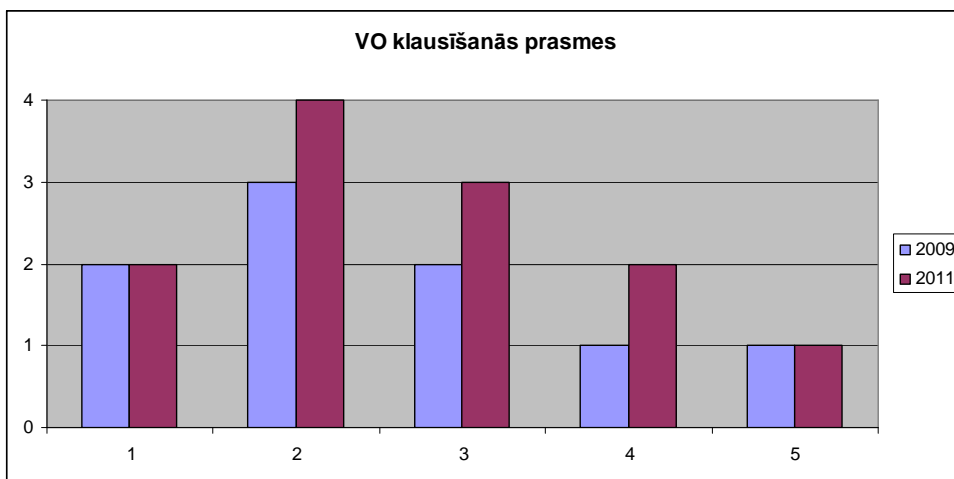
3.4.3.att. DA klausīšanās prasmes

DA pētījuma periodā no 2009.gada oktobra līdz 2011. gada aprīlim klausīšanās prasmes ir uzlabojušās visos kritērijos, izņemot 3. kritēriju – emocionāli uztvert informāciju, bet šis rādītājs jau bija augstākā līmenī nekā pārējie, tādēļ izmaiņas nav tik pamanāmas.



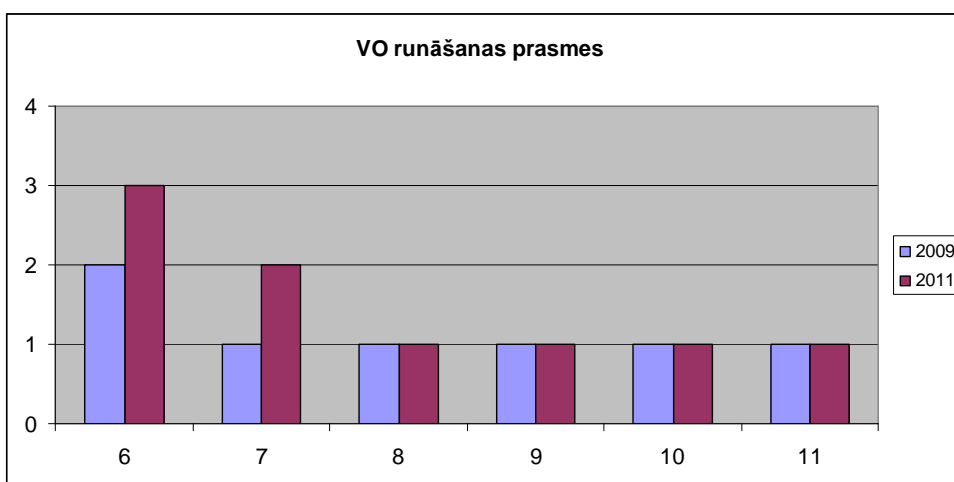
3.4.4.att. DA runāšanas prasmes

DA runāšanas prasmes ir pilnveidojušās četros kritērijos – prasmē sveicināt (6.kritērijs), lūgt palīdzību (7.kritērijs), sniegt informāciju par sevi (8. kritērijs) un prasmē lietot literāri pareizu un tīru sarunvalodu (11. kritērijs). Turpmāk lielāka uzmanība jāpievērš stāstītprasmes pilnveidošanai (10.kritērijs).



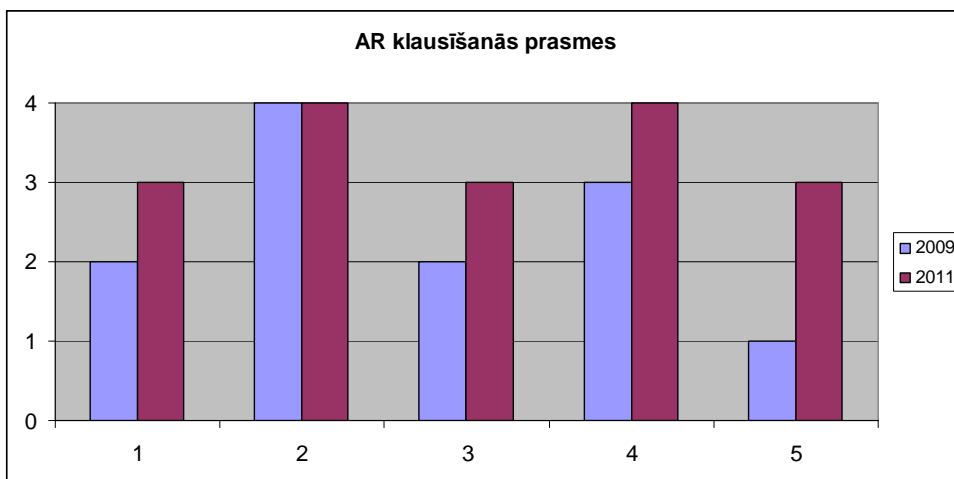
3.4.5.att. VO klausīšanās prasmes

VO ir iemācījies klausīties, nepārtraucot sarunu biedru (2. kritērijs), izaugsme ir arī prasmē emocionāli uztvert informāciju (3. kritērijs) un uzdot jautājumus pēc klausīšanās (4. kritērijs). 5. kritērijā izaugsme būs, kad pilnveidosies runāšanas prasmes.



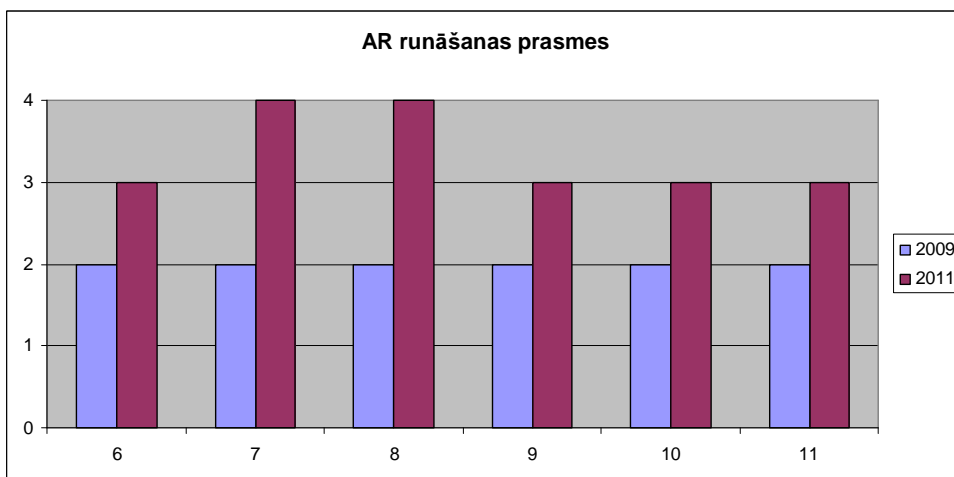
3.4.6.att. VO runāšanas prasmes

VO runāšanas prasmes ir uzskatāmi pilnveidojušās 6. un 7. kritērijā – prasmē sveicināt un lūgt palīdzību. Attēlotajos kritērijos no 8. līdz 11. zēna prasmes ir 1. līmenī, bet viņa izaugsme attiecībā pret sākuma posmu ir aprakstīta 3.4.1. tabulā. Skolēna prasmes pētījuma sākumā bija zem 1. līmeņa.



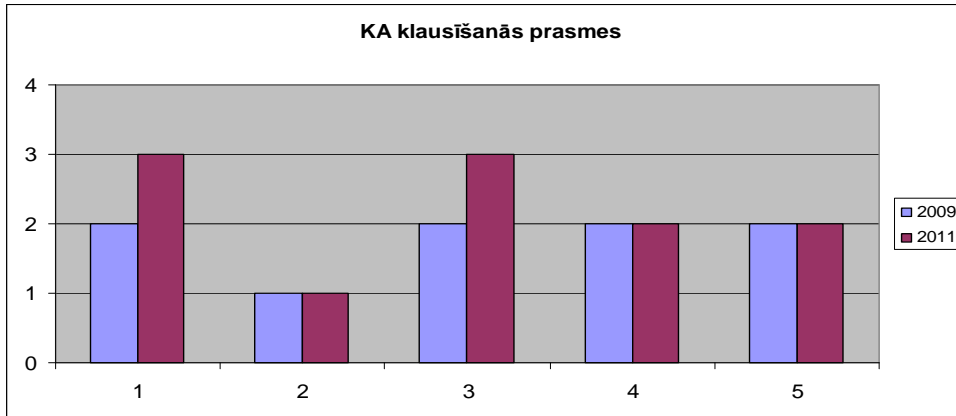
3.4.7.att. AR klausīšanās prasmes

AR klausīšanās prasmes īpaši uzlabojušās 5. kritērijā – prasmē izteikt savu viedokli pēc klausīšanās. Meitene prot uzmanīgāk skatīties uz sarunu biedru, sarunas laikā nepārtrauc runātāju, emocionālāk uztver dzirdēto informāciju un prot uzdot jautājumus, lai precizētu dzirdēto informāciju.



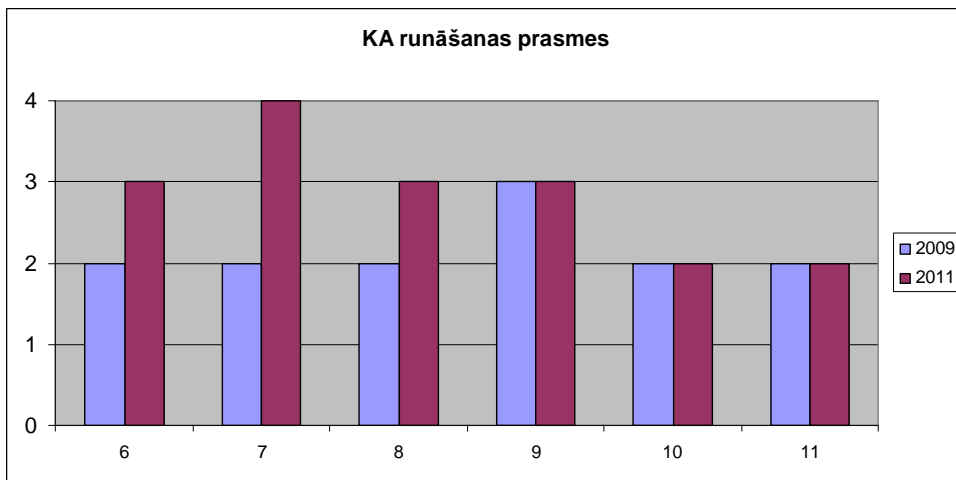
3.4.8.att. AR runāšanas prasmes

AR runāšanas prasmes straujāk attīstījušās prasmē lūgt palīdzību (7. kritērijs) un prasmē sniegt informāciju par sevi (8. kritērijs). Arī pārējos kritērijos ir vērojama izaugsme.



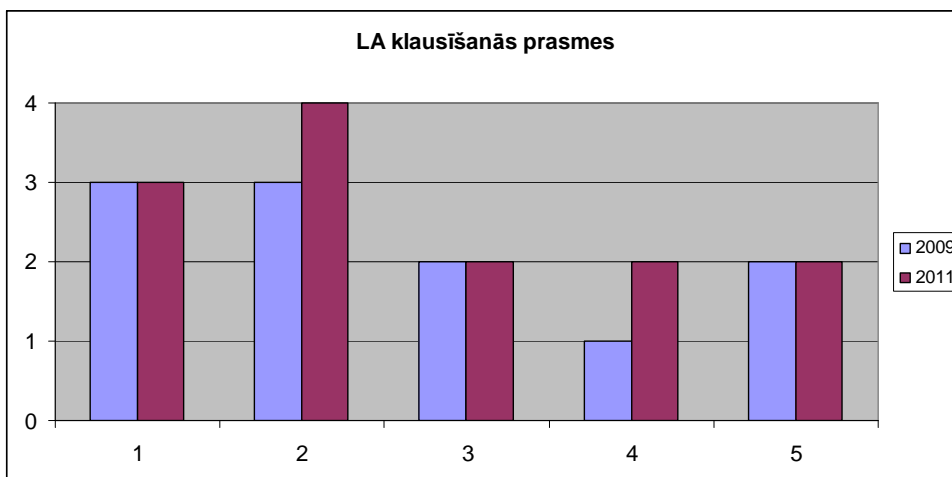
3.4.9.att. KA klausīšanās prasmes

KA klausīšanās prasmes uzskatāmi pilnveidojušās prasmē skatīties uz sarunu biedru un emocionāli uztvert informāciju (1., 3. kritērijs). Grūtāk meitenei veicas ar prasmi nepārtraukt sarunu biedru, bet salīdzinoši ar pētījuma sākuma posmu, meitene ir mainījies un spēj ilgāk klausīties nepārtraucot. Uzlabojumi 4. un 5. kritērijā būs tikai tad, kad būs lielāka izaugsme 2. kritērijā – prasmē klausīties, nepārtraucot sarunu biedru.



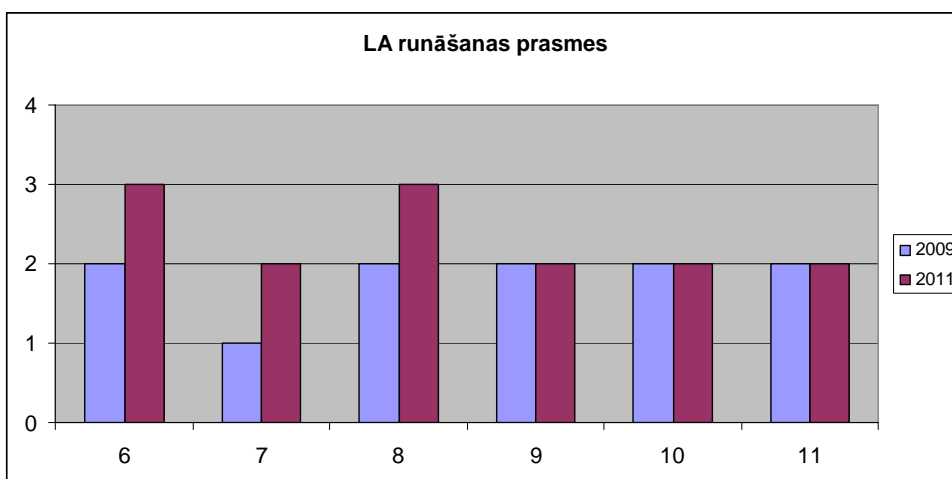
3.4.10.att. KA runāšanas prasmes

KA runāšanas prasmes strauji attīstījušās prasmē lūgt palīdzību (7. kritērijs), izaugsme ir arī prasmē sveicināt un sniegt informāciju par sevi (6., 8. kritērijs). Turpmāk lielāka uzmanība jāvelta prasmei veidot stāstījumu un vārdu krājuma paplašināšanai.



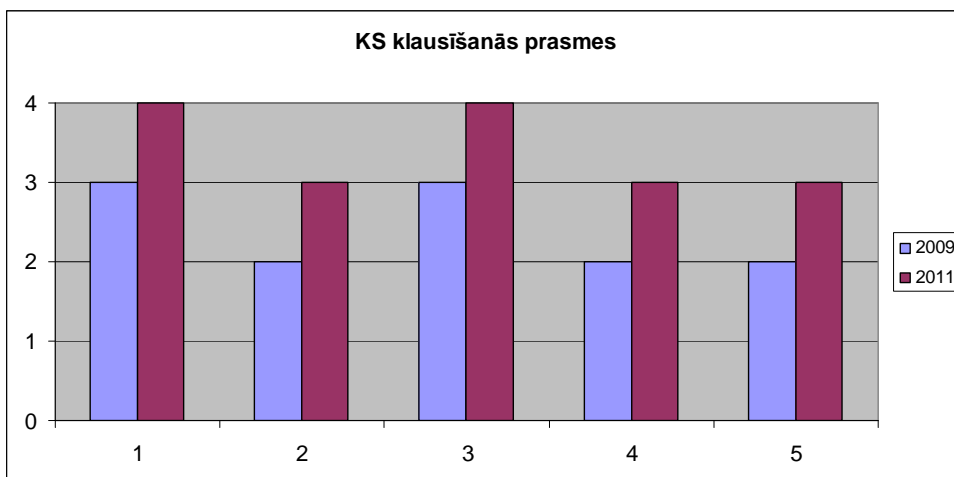
3.4.11.att. LA klausīšanās prasmes

LA pilnveidojušās klausīšanās prasmes spējā uzmanīgi noklausīties sarunu biedru, nepārtraucot to un prasmē uzdot vispārīgus jautājumus par dzirdēto (2., 4. kritērijs). Salīdzinoši uzlabojumi ir arī pārējos kritērijos, bet vēl nav tik tālu, lai pārietu nākamajā līmenī.



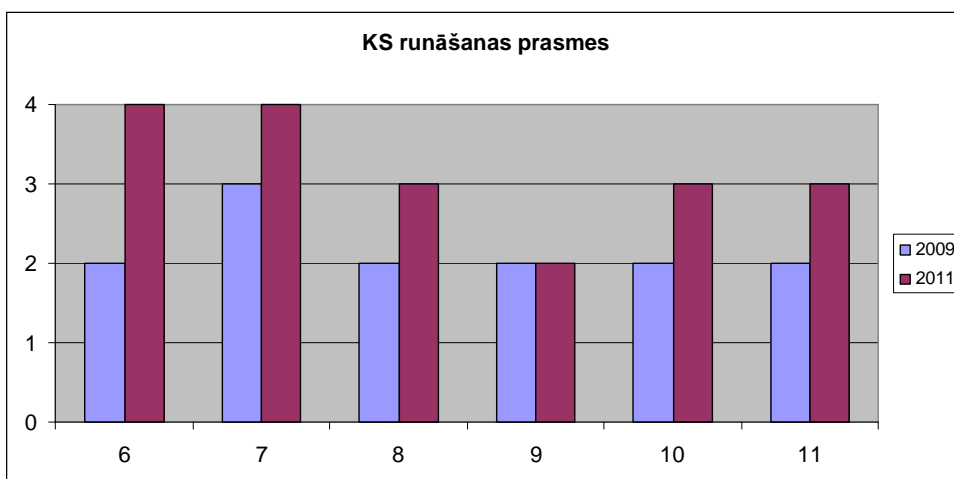
3.4.12.att. LA runāšanas prasmes

LA runāšanas prasmes uzlabojušās prasmē sveicināt, lūgt palīdzību un sniegt informāciju par sevi (6., 7., 8. kritērijs). Prasme runāt emocionāli ir tajā pašā līmenī, arī prasme veidot stāstījumu un pielietot literāri pareizu sarunvalodu. Attēlā uzskatāmi nav vērojama attīstība, bet aprakstošā veidā prasme veidot stāstījumu ir raksturota 3.4.1. tabulā.



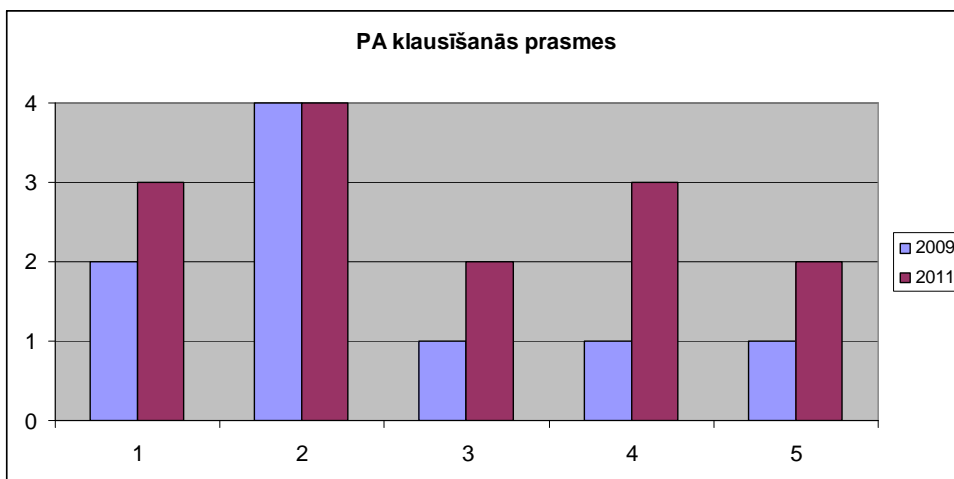
3.4.13.att. **KS klausīšanās prasmes**

KS klausīšanās prasmes ir pieaugušas visos kritērijos. Prasmē uzturēt acu kontaktu un emocionāli uztvert dzirdēto ir sasniegts 4. līmenis, turpmāk jāpievērš uzmanība pārējiem kritērijiem.



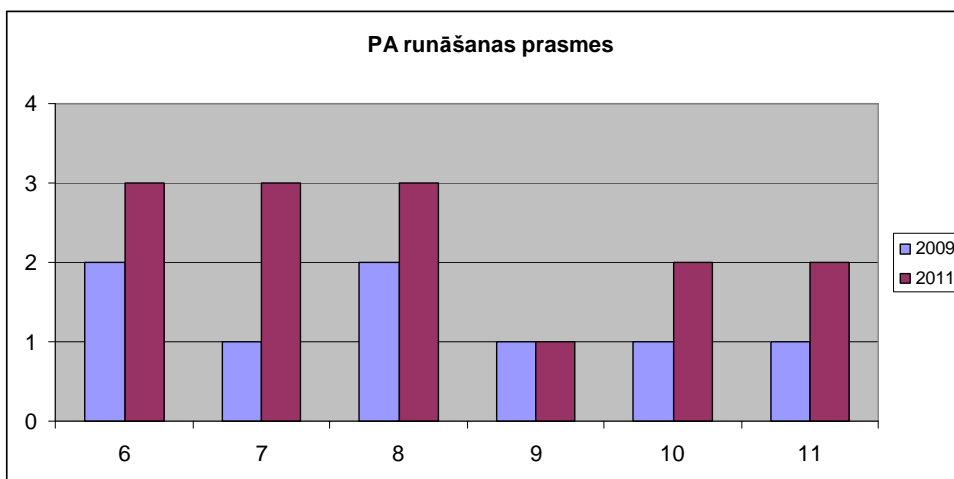
3.4.12.att. **KS runāšanas prasmes**

KS runāšanas prasmes straujāk pilnveidojušās prasmē sveicināt (6. kritērijs). Prasmē lūgt palīdzību sasniegts 4. līmenis. Pieaugušas prasmes sniegt informāciju par sevi, veidot stāstījumu un lietot literāri pareizu sarunvalodu. Prasme runāt emocionāli padodas grūtāk neskaidrās izrunas dēļ.



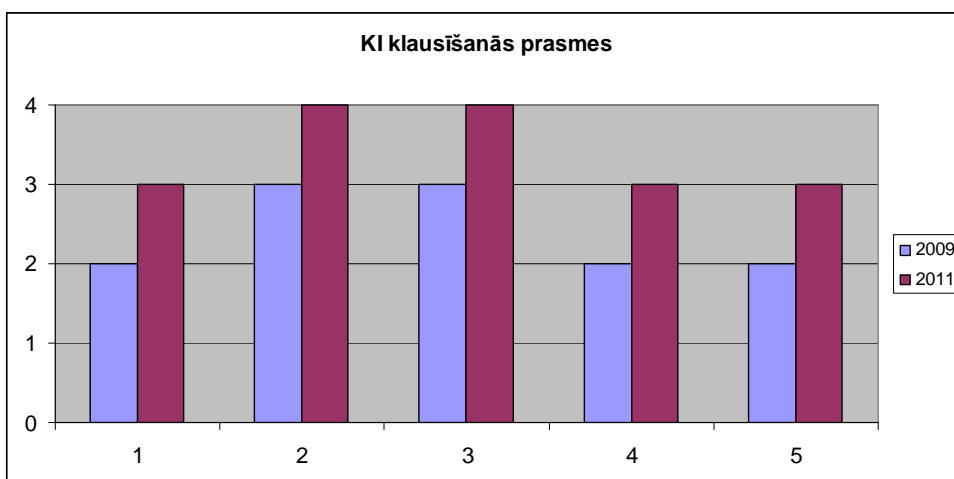
3.4.13.att. PA klausīšanās prasmes

PA klausīšanās prasmes visvairāk ir pilnveidojušās 4. kritērijā – prasmē uzdot jautājumus par dzirdēto. Izaugsme ir visos kritērijos. Prasme nepārtraukt runātāju jau pētījuma sākumā bija 4. līmenī, jo zēns runāja tikai tad, ja viņam jautāja.



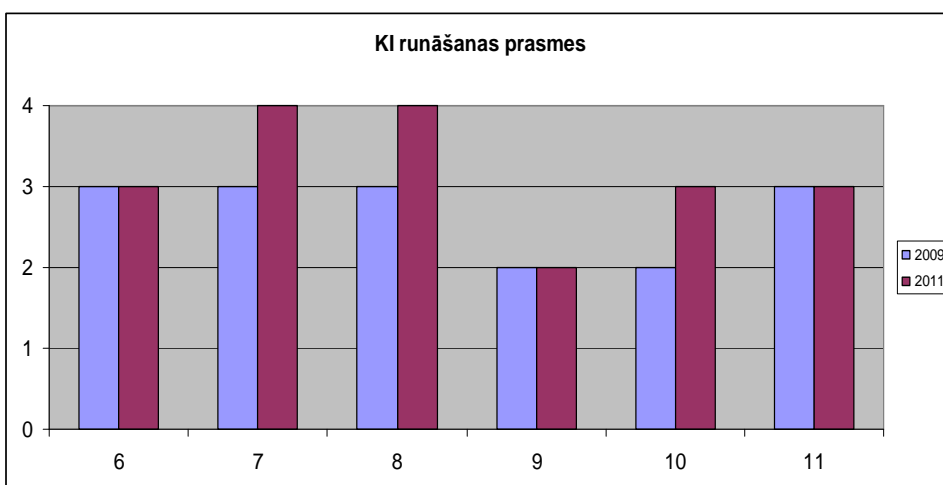
3.4.14.att. PA runāšanas prasmes

PA runāšanas prasmēs straujāk pilnveidojusies prasme lūgt palīdzību (7. kritērijs). Uzskatāmi vērojama izaugsme arī pārējos kritērijos. Tajā pašā līmenī palikusi prasme runāt emocionāli, bet zēnam vēl daudz jāstrādā, lai pilnveidotu runāšanas prasmi, jo viņam ir artikulācijas aparāta mazkustīgums un polimorfī skaņu izrunas traucējumi,



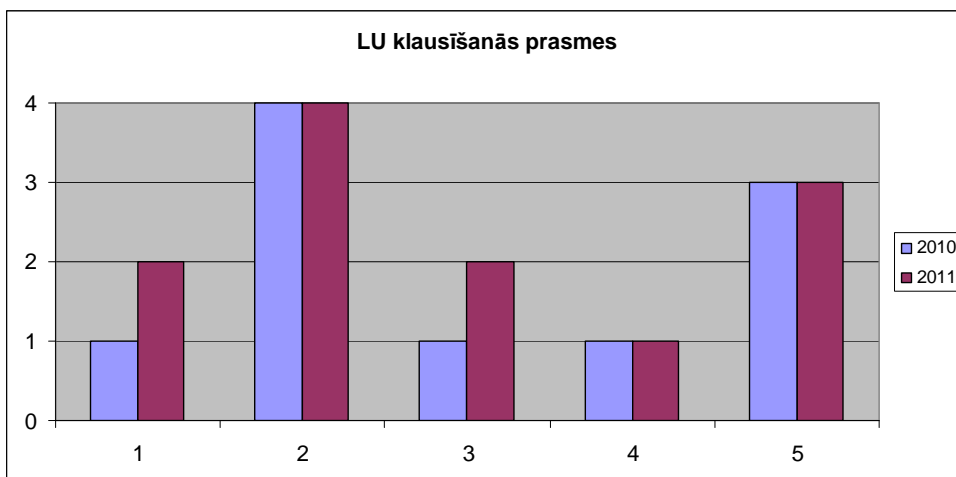
3.4.15.att. **KI klausīšanās prasmes**

KI klausīšanās prasmes ir pilnveidojušās visos kritērijos. Prasmē nepārtraukt sarunu biedru un prasmē emocionāli uztvert informāciju meitene ir sasniegusi 4. līmeni. Jāturpina attīstīt prasmes pārējos klausīšanās kritērijos.



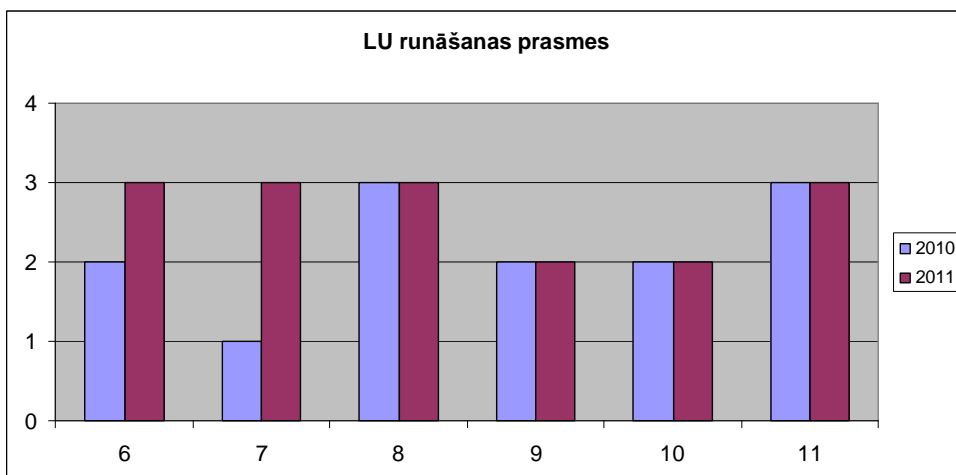
3.4.16.att. **KI runāšanas prasmes**

KI runāšanas prasmes attīstījušās līdz 4. līmenim prasmē lūgt palīdzību un sniegt informāciju par sevi (7., 8. kritērijs). Ir uzlabojusies arī prasme veidot stāstījumu (10. kritērijs). Tajā pašā līmenī palikusi prasme runāt emocionāli, bet tā kā meitenei ir dislālija un stostīšanās problēmas emocionālā runa padodas grūti.



3.4.17.att. LU klausīšanās prasmes

LU mācās pirmo gadu šajā skolā. Meitene mācās 6. klasē. Pētījums veikts no 2010. gada rudens līdz 2011. gada pavasarim. Mācību gada laikā klausīšanās prasmes ir pilnveidojušās prasmē skatīties uz sarunu biedru un emocionāli uztvert dzirdēto informāciju (1., 3. kritērijs). Prasme nepārtraukt sarunu biedru meitenei jau mācību gada sākumā bija 4. līmenī, jo viņa vispār runā ļoti maz.

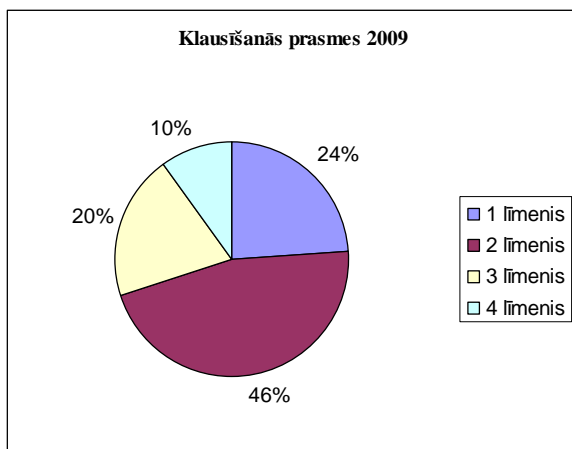


3.4.18.att. LU runāšanas prasmes

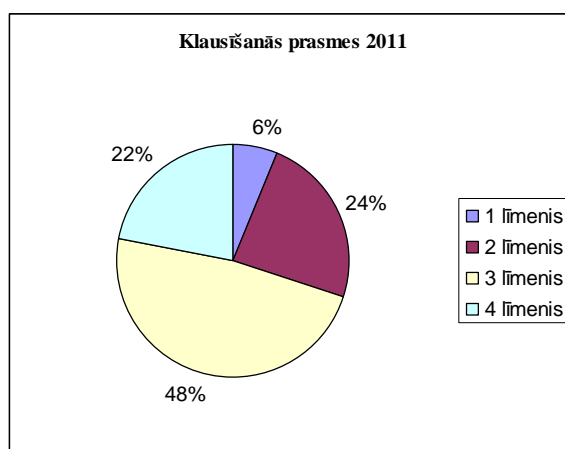
LU runāšanas prasmes salīdzinoši ar mācību gada sākumu straujāk ir attīstījušās prasmē lūgt palīdzību (7. kritērijs). Attīstība ir arī prasmē sveicināt. Meitene ļoti lēni pieņem jauno vidi, pagaidām viņa ir tādā kā vērotāja lomā. Ja turpmāk meitene mācīsies šajā skolā, viņa iejutīsies, kļūs drošāka un veiksmīgāk veidosies komunikācija ar pedagogiem un vienaudžiem.

Skolēnu attīstības līmenim un viņu spējām atbilstošie darba paņēmieni ir snieguši pozitīvus rezultātus – attēlos redzamās klausīšanās un runāšanas prasmes uzskatāmi parāda skolēnu izaugsmi. Arī tad, ja vizuāli (attēlā) skolēns ir palicis tajā pašā līmenī, izaugsme ir katrs no jauna apgūts vārds un katra prasme, tāpēc skolēnu izaugsme tiek parādīta arī aprakstošā formā (sk. 3.4.1. tabulu 65. – 69. lpp.).

Apkopojot pētījumā iegūtos datus par katra bērna runāšanas un klausīšanās prasmēm (pēc līmeņiem no 1 līdz 4), autore izveidoja salīdzinošus attēlus runāšanas un klausīšanās prasmēm pa līmeņiem (sk. 3.4.19. – 3.4.22. att.)

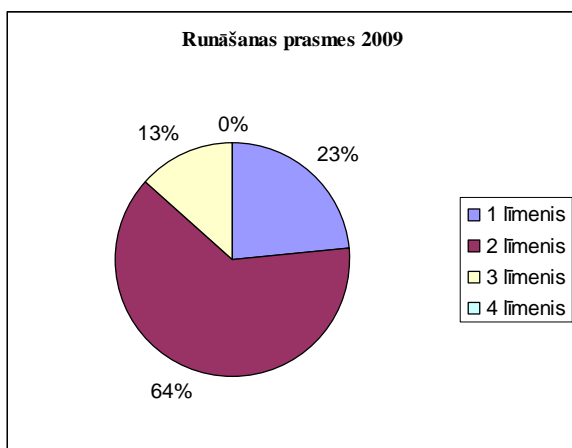


3.4.19.att. **Klausīšanās prasmju līmeņi**
2009.g

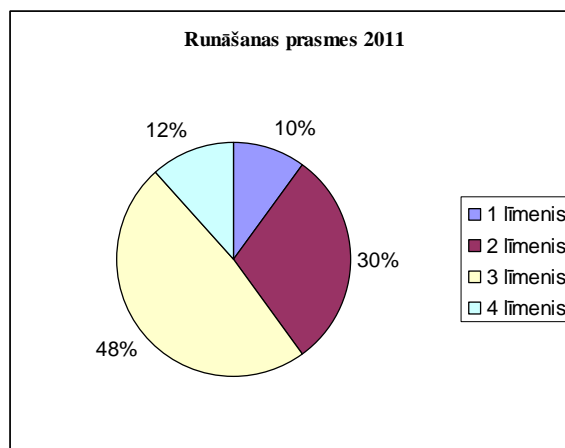


3.4.20.att. **Klausīšanās prasmju līmeņi**
2011.g.

Pētījuma sākumā klausīšanās prasmes pārsvarā bija otrajā un pirmajā līmenī, bet pētījuma beigās klausīšanās prasmes ir uzlabojušās – pārsvarā ir trešais līmenis un otrais līmenis.



3.4.21.att. **Runāšanas prasmju līmeņi**
2009.g



3.4.22.att. **Runāšanas prasmju līmeņi**
2011.g.

Runāšanas prasmei pētījuma sākumā izteikts pārsvars ir otrajā līmenī un ceturtajā līmenī prasmju nav, bet pētījuma beigu posmā pārsvarā ir trešais līmenis un ir parādījušās prasmes arī ceturtajā līmenī.

Komunikācijas prasmju noteikšanā tika izmantota arī psiholoģes A.Samohvalovas izstrādātā komunikācijas prasmju līmeņa tabula (A. Самохвалова, 2011, 94) darba autores tulkojumā un papildinājumā. Autore izveidoja divu veidu anketas. Skolēnu audzinātājas izvērtēja bērnu komunikācijas spējas, sākot ar ierašanos skolā, gatavošanos stundām, uzvedību ēdnīcā, dažādos pasākumos, ekskursijās, brīvajā laikā. Mācību priekšmetu skolotāji

vērtēja skolēnu komunikāciju mācību stundās un pulciņu darbībā, sadarbībā skolēns – skolotājs, skolēns – vienaudzis (sk. 1. pielikumu 1.3.,1.4.tab.). Anketēšana tika veikta 2011.gada aprīlī. Anketēšanā iegūtas 50 derīgas anketas. Anketās iegūtie dati (katra bērna komunikācijas prasmes, kuras raksturo 17 rādītāji) atspoguļotas attēlos (sk. 2. pielikumu).

Veicot iegūto datu analīzi, darba autore izveido tabulu, kurā atspoguļo bērnu stiprās puses (augsts komunikācijas līmenis) un vājās puses (zems komunikācijas līmenis) (skat. 3.4.2. tabulu).

Skolēnu verbālās komunikācijas attīstības prasmju līmeņi

3.4.2. tabula

Skolēns	Komunikācijas prasmes augstas (60 – 80%)	Komunikācijas prasmes zemas (20 – 40%)
KR	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • darbojas kopā ar citiem bērniem; • prot lūgt palīdzību; • izvairās no agresīvām izpausmēm. 	<ul style="list-style-type: none"> • analizē komunikācijas rezultātus; • ievēro un atzīst savas kļūdas
DA	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu; • dalās iespaidos; • prot lūgt palīdzību; • izvairās no agresīvām situācijām. 	<ul style="list-style-type: none"> • analizē komunikācijas rezultātus; • ievēro un atzīst savas kļūdas; • nākošā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas
VO	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu; • darbojas kopā ar citiem bērniem; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • prot pārliecināt; • analizē komunikācijas rezultātus; • piedāvā savu palīdzību; • dalās iespaidos
AR	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • sveicina pieaugušos un klasesbiedrus; • atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu; • darbojas kopā ar citiem bērniem; • kontrolē savu uzvedību; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • analizē komunikācijas rezultātus; • izrāda iniciatīvu; • prot pārliecināt
KA	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas ar pieaugušajiem; • darbojas kopā ar bērniem ; • izrāda iniciatīvu (starp skolēniem) 	<ul style="list-style-type: none"> • analizē komunikācijas rezultātus; • prot pārliecināt; • kontrolē savu uzvedību; • piedāvā savu palīdzību

Skolēns	Komunikācijas prasmes augstas (60 – 80%)	Komunikācijas prasmes zemas (20 – 40%)
LA	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu • kontrolē savu rīcību; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • piedāvā savu palīdzību; • izsaka līdzjūtību; • izrāda iniciatīvu; • prot pārliecināt; • analizē komunikācijas rezultātus; • izlabo pieļautās kļūdas
KS	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • sveicina pieaugušos un klasesbiedrus; • darbojas kopā ar citiem bērniem; • dalās iespaidos; • prot lūgt palīdzību; • piedāvā savu palīdzību; • izsaka līdzjūtību 	<ul style="list-style-type: none"> • analizē komunikācijas rezultātus; • ievēro un atzīst savas kļūdas; • nākošā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas
PA	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • sveicina pieaugušos un klasesbiedrus; • atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu • darbojas kopā ar citiem bērniem; • prot lūgt palīdzību; • rīkojas adekvāti situācijai; • kontrolē savu rīcību; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • izrāda iniciatīvu; • prot pārliecināt; • izmanto daudzveidīgus verbālās un neverbālās komunikācijas līdzekļus
KI	<ul style="list-style-type: none"> • viegli kontaktējas; • sveicina pieaugušos un klasesbiedrus; • darbojas kopā ar citiem bērniem; atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu • darbojas kopā ar citiem bērniem; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • izsaka līdzjūtību; • prot pārliecināt; • analizē komunikācijas rezultātus; • ievēro un atzīst savas kļūdas; • nākošā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas
LU	<ul style="list-style-type: none"> • kontrolē savu uzvedību; • izvairās no agresīvām izpausmēm 	<ul style="list-style-type: none"> • sveicina klasesbiedrus; • dalās iespaidos; • prot lūgt palīdzību vienaudžiem; • piedāvā savu palīdzību; • izrāda iniciatīvu;

Skolēns	Komunikācijas prasmes augstas (60 – 80%)	Komunikācijas prasmes zemas (20 – 40%)
		<ul style="list-style-type: none"> • prot pārliecināt; • izmanto daudzveidīgus verbālās un neverbālās komunikācijas līdzekļus; • analizē komunikācijas rezultātus; • nākošā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas

Pēc anketu apkopojuma un analīzes darba autore secina, ka pēc respondentu atzinuma pētāmās grupas skolēni viegli kontaktējas. Šie bērni drošāk kontaktējas ar viņiem labi zināmiem cilvēkiem (audzinātājām, logopēdi, tiem skolotājiem, kuriem biežāk stundas). Lielākā daļa bērnu aktīvi darbojas kopā ar citiem bērniem pedagogu vadībā. Šie skolēni tiek iesaistīti visos pasākumos, aktivitātēs un notikumos, tādēļ visiem ir augsts rādītājs – darbojas kopā ar citiem. Anketās tika vērtētas bērna komunikācijas prasmes bērns – pedagogs, bērns – vienaudzis. Komunikācijas prasmes labākas ir attiecībās bērns – pedagogs, jo pedagogs bērnu uzrunā, iedrošina, iesaista darbībā, dod uzdevumus, tā pilnveidojot skolēna prasmes. Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, atsaucoties uz teorētisko pētījumu (sk. 2.2.2. nodaļu) ir ierobežots un šaurš interešu loks, raksturīgs inertums, pasivitāte, tāpēc komunikācijas prasmes sadarbībā skolēns – vienaudzis ir zemākā līmenī nekā skolēns – skolotājs.

NOBEIGUMS

Izstrādājot maģistra darbu „**Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālās komunikācijas prasmju veicināšana**”, autore iepazīnās ar darbā minēto psihologu, pedagogu un valodnieku uzskatiem un uzzināja, ka komunikācija tiek atšķirīgi definēta, bet tās pamatbūtība ir informācijas radīšanas, precizēšanas, nodošanas un apmaiņas process starp cilvēkiem. Lai komunikācijas process veidotos veiksmīgi, nepieciešams ievērot cilvēka vajadzību pēc piederības, vajadzības pēc attiecībām un atzinības, pēc nepieciešamības apmainīties ar informāciju un ievērot I.Ezeras ieteikumus par komunikācijas līmeņiem un komunikācijas stiliem. Darba autore atzīst I.Ezeras piedāvātos komunikācijas stilus kā nozīmīgus un nepieciešamus, jo to ievērošana un attiecīgo komunikācijas stilu lietošana ietekmē savstarpējās komunikācijas prasmes ne tikai mācību procesā skolā, bet ikvienā ikdienas situācijā. Autore pievienojas pētnieku atziņām, ka komunikācijas process veidojas no savstarpēji saistītiem posmiem un būtiskākie no tiem ir informācijas atlase, informācijas kodēšana, informācijas pārsūtīšanas līdzekļu un kanālu izvēle, informācijas uztveršana un dekodēšana. Komunikācijas procesa izpratni autore saista ar procesiem skolā, jo ne vienmēr pedagogi atlasa informāciju un veic informācijas kodēšanu tā, lai informācijas saņēmējs spētu to atkodēt, rezultātā komunikācija nerasniedz vēlamo rezultātu.

Iepazīstoties ar dažādu autoru definējumiem par verbālo komunikāciju, darba autore pievienojas psihologu Verderberu (2003) atzinumam, kuri verbālo komunikāciju skaidro kā prasmi lietot valodu saziņā. jeb komunikācijā. Apkopojot teorētiskos atzinumus, darba autore secina, ka runāšana ir viena no vissvarīgākajiem komunikācijas veidiem, jo apmierināt un īstenot savas fizioloģiskās, drošības, mīlestības, piederības, atziņas u. c. vajadzības cilvēks vispilnvērtīgāk var tieši ar runāšanas palīdzību. Tikpat nozīmīga verbālajā komunikācijā. ir klausīšanās prasme, jo veiksmīgai sarunai nepieciešama klausīšanās un runāšanas prasme.

Iepazīstoties ar psihologu un speciālās izglītības pedagogu pētījumiem par garīgās attīstības traucējumiem, darba autore noskaidroja, ka attīstības traucējumu rašanās iespējama trīs dažādos periodos: prenatālajā (pirms bērna piedzimšanas – grūtniecības laikā), perinatālajā (dzemdību procesā) vai postnatālajā periodā (pēc dzemdībām, vecumā līdz 3 gadiem) un ir grūti noteikt patiesos garīgās attīstības traucējumu cēloņus, jo ir sastopamas vairāk nekā 500 slimības, kas var izraisīt attīstības traucējumus.

Garīgās attīstības traucējumi ir stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā.

Pamatojoties uz psihologu pētījumiem, darba autore izveidoja pamatskolas skolēnu un skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīgo raksturojumu salīdzinājumu (sk. 2.2.3.1. un 2.2.3.2. tabulu), kur uzskatāmi redzams, ka mazāka atšķirība ir 1.klasē, bet vēlāk skolēni ar vecumposmam atbilstošu attīstību mācību procesā strauji virzās uz priekšu, apgūstot jaunas zināšanas un prasmes, bet skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem zināšanas un prasmes pilnveido lēnām un pakāpeniski. Pamatskolas vecākajās klasēs šie skolēni apgūst sākumskolas mācību vielu, bet ir vecāki un fiziski nobriedušāki, jo sasniedz jau jauniešu vecumu (17 – 19 gadi).

Veicot skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem sākotnējo izpēti un anketēšanu, darba autore guva priekšstatu par pētāmās grupas skolēnu runāšanas un klausīšanās prasmēm. Skolēniem šīs prasmes bija vāji attīstītas, jo visiem bērniem ir valodas attīstības u. c. traucējumi. Lai veicinātu skolēnu komunikācijas prasmju pilnveidošanos, autore, pamatojoties uz teorētiskajām atziņām (sk. 1.2.3.nodaļu) un skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem komunikācijas grūtībām (sk. 2.nodaļu), lietoja dažādus darba paņēmienus (sk. 3.3. nodaļu).

Skolēnu attīstības līmenim un viņu spējām atbilstošie darba paņēmieni ir snieguši pozitīvus rezultātus – attēlos redzamās klausīšanās un runāšanas prasmes (sk. 3.4.1. – 3.4.18. att. 71. – 80. lpp.) uzskatāmi parāda skolēnu izaugsmi. Arī tad, ja vizuāli (attēlā) skolēns ir palicis tajā pašā līmenī, izaugsme ir katrs no jauna apgūts vārds un katra prasme, tāpēc skolēnu izaugsme tiek parādīta arī aprakstošā formā (sk. 3.4.1. tabulu 65. – 69. lpp.).

Veiksmīgi izvēlētās komunikācijas prasmju veicinošās metodes un paņēmieni ir snieguši pozitīvus rezultātus pētījumā iesaistītajiem skolēniem. Līdz ar to var apgalvot, ka maģistra darba uzdevumi ir izpildīti, mērķis sasniegts un izvirzītā hipotēze pārbaudīta un apstiprinājusies. Pētījumā iegūtie dati liecina, ka ir iespējams pilnveidot katra skolēna komunikācijas prasmes, ja

- ievēro skolēna vecumposma īpatnības;
- individuālās spējas un attīstības līmeni;
- lieto katra bērna spējām atbilstošus darba paņēmienus;
- rada emocionāli drošu vidi;
- veido skolēna pārliecību par savām spējām.

Ņemot vērā pētījumā gūtos pozitīvos rezultātus, maģistra darba autore ir izveidojusi ieteikumus pedagogiem komunikācijas prasmju pilnveidošanai skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem.

1. Iepazīties ar skolēna vispārīgo raksturojumu (traucējumu veidi – redze, dzirde u. c., bērna stiprās un vājās puses).

2. Izvēlēties metodes un paņēmienus atbilstoši katra skolēna spējām un attīstības līmenim.
3. Izmantot pēc iespējas daudzveidīgākus darba paņēmienus, īpaši spēles un rotaļas.
4. Motivēt skolēnus iesaistīties darbībā.
5. Veidot emocionāli drošu vidi.
6. Rosināt pašizteikšanās vēlmi.
7. Veidot pārliecību par savām spējām.

Secinājumi

- Komunikācija ir cilvēku mijiedarbības forma informācijas radīšanas, nodošanas un apmaiņas procesā.
- Verbālā komunikācija – prasme lietot valodu sarunās. Sarunas galvenās sastāvdaļas ir: runāšana, klausīšanās, jautāšana.
- Garīgās attīstības traucējumi – stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā.
- Garīgā atpalcība rodas, ja tiek ietekmēts attīstošais organisms grūtniecības, dzemdību laikā vai bērnam līdz 3 gadu vecumam.
- Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem pamatskolas vecākajās klasēs sasniedz sākumskolas skolēnu intelektuālo attīstības līmeni.
- Runāšanas un klausīšanās prasmes – pamats verbālās komunikācijas veidošanai.
- Skolēnu sākotnēja izpēte nepieciešama, lai noteiktu spēju un attīstības līmeni, stiprās un vājās puses.
- Daudzveidīgi darba paņēmieni un metodes atbilstoši katra skolēna spējām un attīstības līmenim.
- Emocionāli drošas vides veidošana.

Anketēšanas rezultātu apkopojums ļauj secināt, ka lietojot daudzveidīgus darba paņēmienus un metodes, atbilstoši katra bērna spējām, tiek sasniegti pozitīvi rezultāti komunikācijas prasmju veicināšanā.

Turpmāk būtu jāveic pētījumi, kā pilnveidot komunikācijas prasmes, kuras pēc anketēšanas 2011. gada pavasarī (sk. 3.4.2. tabulu 82. lpp. un attēlus 2. pielikumā) ir zemā un vidējā līmenī, īpaši saskarsmē skolēns – vienaudzis.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA UN AVOTI

1. Albrehta, Dz. (1998) Pētīšanas metodes pedagoģijā. Rīga, 104 lpp.
2. Anspoka, Z. (2008) Latviešu valodas didaktika 1.- 4.klase. Rīga: RaKa, 474 lpp.
3. Anspoka, Z. (2003) Veseluma metode lasītācībā un rakstītācībā. Lielvārds, 92 lpp.
4. Autoru kolektīvs: Anspoka, Z., Lanka, L., Papule, E., Ptičkina, Ā., Rimša, R., Teilāne, I., Zariņa, S. (2000) Metodikas rokasgrāmata sākumskolai. LVAVP, 111 lpp. Raksti: Klausīšanās 28. – 32. lpp., Runāšana 33. – 56. lpp.
5. Autoru kolektīvs: Burkevica, O., Grigule, L., Holms, L.(Holm, L.), Laursena, H.P.(Laursen, H.P.), Liepiņš, P., Papule, E., Pāvula, I., Naua, N.(Nau, N.) (1999) Metodikas rokasgrāmata skolotājiem. LVAVP, 199 lpp. Raksti Klausīšanās 33 – 41 lpp., Runa 42. – 47. lpp.
6. Avotiņš, V., Prindule, L., Upmane, Z. (1981) Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā. Rīga: Zvaigzne, 138 lpp.
7. Baka, A., Grunevalds, K. (1998) Grāmata par aprūpi. Preses nams, 326 lpp.
8. Brice, B. (2007) Pirkstiņu rotaļas. RaKa, 95 lpp.
9. Deidulis, R.(red.) (2001) Komunikāciju prasmes. Rokasgrāmata pamatprasmju attīstības pasniedzējiem. Rīga, 76 lpp.
10. Dēķens, K.(1919) Rokasgrāmata pedagoģijā. Rīga, 238 lpp.
11. Dubkevičs, L.(2006) Saskarsme audzēkņiem. Jumava, 223 lpp.
12. Cimdiņa, R., Lanka, A., Krustkalna, L. (1993) Rīga: Zvaigzne, 229 lpp.
13. Craig, R. T. (2007) Communication Theory as a Field. //Theorizing Communication: Readings across traditions. Edited by Robert T.Craig, Heidi L.Muller. Sage Publication., 525 p.
14. Edeirs, Dž. (1999) Efektīva komunikācija. ASJA., 259 lpp.
15. Egidess, A. (2002)Saskarsmes labirinti. Jumava, 405 lpp.
16. Ezera, I. (2007) Lietišķā komunikācija. Multineo, 111 lpp.
17. Ezera, I., Graudiņa, I., Dreiberģa, S. (2002) Lietišķā komunikācija. Kamene, 99 lpp.
18. Freimanis, I. (2007) Ieskats speciālās skolas darbā. RaKa, 269 lpp.
19. Frīdmanis, L., Volkovs, K. (1988) Psiholoģijas zinātne – skolotājam. Rīga: Zvaigzne., 216 lpp.
20. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (1998) Pedagoģiskā psiholoģija. Zvaigzne ABC, 662 lpp.
21. Geikina, S. (2003) Retorikas pamati. RaKa, 112 lpp.
22. Golubina, V. (2007) Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata. Rīga., 308 lpp.
23. Grejs, Dž. (2001) Bērni no debesīm. Jumava, 333 lpp.

24. Grīns, E. (2008) Efektīva personiskā saziņa sabiedriskajās attiecībās. Rīga, 294 lpp.
25. Hadaņonoka, I. Kā palīdzēt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem? No: Skola visiem. Autoru kolektīvs: Auziņš, A., Hadaņonoka, I., Liepiņa, A., Maslovska, K., Miezīte, S., Nīmante, D., Nobela, R., Ozols, E., Seile, M., Staļģe, L., Vabale, A., Visocka, I (2002) Skolu atbalsta centrs, 391 lpp.
26. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R., Šteinberga, A. (1999) Kā raisās valodiņa? Rasa ABC, 88 lpp.
27. Jerāte, I., Mantromoviča, I. (2008) Latviešu valoda 2.klasei. Skolotāja grāmata. Zvaigzne ABC, 93 lpp.
28. Kalniņa, V., Skrube, Dz. (1979) Pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstīšanas metodika. Rīga: Zvaigzne, 225 lpp.
29. Kārnegija, D.D. (2006) Kā iegūt draugus & iepatīties sev un citiem. Jumava, 152 lpp.
30. Kārnegī, D. (1992) Kā attīstīt pašapziņu un ietekmēt cilvēkus publiskās runās. Rīga Komecfirma Reiterns, 277 lpp.
31. Karpova, Ā. (1998) Personība. Teorijas un to rādītāji. Zvaigzne ABC, 222 lpp.
32. Karule, A. (1997) Ābece mācības metodika. Zvaigzne ABC, 110 lpp.
33. Koduhovs, V. (1987) Vispārīgā valodniecība. Rīga: Zvaigzne, 293 lpp.
34. Korels, V. (2007 izdota vācu val.) Kā izprast cilvēkus un pareizi izturēties pret tiem. Rīga: Madris, 248 lpp.
35. Kovale, K., Konstante, L., Lindemanis, A. (2004) Kā veidot komunikācijas kampaņu? ANO Attīstības programma Latvijā, 64 lpp.
36. Kramiņš, E. (2005) Runas prasme saziņā. Rīga, 688 lpp.
37. Krampuse, V. (2000) Klausīšanās uzdevumi: 100 uzdevumi domāšanas un atmiņas spēju attīstīšanai. Rīga: RaKa, 112 lpp.
38. Kruteckis, V. (1978) Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 271 lpp.
39. Kupčs, J. (1997) Saskarsmes būtība. Zvaigzne ABC, 71 lpp.
40. Latiševs, V. (1994) Lietišķās sarunas un lietišķie kontakti. Rīga, 171 lpp.
41. Liepiņa, S. (2008) Speciālā psiholoģija. RaKa, 397 lpp.
42. Lubāniete, Z., Bērze, A., Birģele, L. (1957) Latviešu valodas mācīšanas metodika I – IV klasei. Rīga, 573 lpp.
43. Ļubļinska, A. (1979) Bērnu psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 382 lpp.
44. Markus, D. (2003) Bērna valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai. Rasa ABC, 143 lpp.
45. Meikšāne, Dz. (1988) Psiholoģija mums pašiem. RaKa, 166 lpp.
46. Mendziņa, Dz. (2004) Vārds Doma Runa Rīga, 261 lpp.

47. Mickeviča, S., Visocka, A. (2008) Bilingvālā izglītība: pasaules un Latvijas pieredze. LVAVA, 136 lpp.
48. Miltiņa, I., Pastare, S. (1997) Pirmie soļi logopēdijā. Rīga, 67 lpp.
49. Milts, A. (2004) Ētika. Saskarsmes ētika. Zvaigzne ABC, 154 lpp.
50. Nikolss, R., Stīvens, L. (2006) Ieklausīšanās. No: Efektīva komunikācija. Grāmatu sērija „Harvard Business Reviewon” Lietišķās informācijas dienests, Rīga, 160 lpp.
51. Nesterovs, O. (1983) Latviešu valodas mācīšanas metodika 1. – 3. klasei. Rīga: Zvaigzne, 167 lpp.
52. Omārova, S. (2002) Cilvēks dzīvo grupā. Rīga, 234 lpp.
53. Omārova, S. (2003) Cilvēks runā ar Cilvēku. Kamene, 130 lpp.
54. Ondzule, L. (2001) Kas var mani aizrunāt... Rasa ABC, 78 lpp.
55. Parma, G. (2002) Klausīsimies. Latviešu valoda 1. klasei. RaKa, 36 lpp.
56. Parma, G. (2004) Klausīsimies. Latviešu valoda 2. klasei. RaKa, 34 lpp.
57. Parma, G. (2005) Klausīsimies. Latviešu valoda 3. klasei. RaKa, 32 lpp.
58. Plotnieks, I. (1990) Pedagoģiskā saskarsme. Rīga, 50 lpp.
59. Pļavniece, M., Škuškovnika, D. (2002) Sociālā psiholoģija pedagogiem. RaKa, 200 lpp.
60. Predvečnijs, G., Šerkovins, J. (red.) (1978) Sociālā psiholoģija. Rīga: Zvaigzne, 300 lpp.
61. Prindule, L. (1995) Skolēna attīstības psiholoģija. Liepāja, 54 lpp.
62. Ptičkina, Ā. (1997) Kā mācīsim bērnus lasīt un rakstīt. Zvaigzne ABC, 71 lpp.
63. Puškarevs, I. (2001) Attīstības psiholoģija. RaKa, 88 lpp.
64. Puškarevs, I., Golubeva, A. (1999) Bērna attīstība. Lielvārds, 119 lpp.
65. Reņģe, V. (2007) Mūsdienų organizāciju psiholoģija. Zvaigzne ABC, 215 lpp.
66. Reņģe, V. (1999) Psiholoģija. Personības psiholoģiskās teorijas. Zvaigzne ABC, 174 lpp.
67. Reņģe, V. (2004) Psiholoģija. Savstarpējo attiecību psiholoģija. Zvaigzne ABC, 116 lpp.
68. Reņģe, V., Austers, I. (2004) Kvalitatīvās metodes sociālo priekšmetu pētījumos. Latvijas Universitātes raksti, 682. sējums, 244 lpp.
69. Scholer, H., Welling, A. (2007) Sonderpädagogik der Sprache. HOGREFE, 1185 s.
70. Svence, G. (1999) Attīstības psiholoģija. Zvaigzne ABC, 158 lpp.
71. Štāls, M. (1936) Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana. Rīga, Valtera un Rapas akciju sabiedrības izdevums, 460 lpp.
72. Špona, A., Čehlova, Z. (2004) Pētniecība pedagoģijā. RaKa, 203 lpp.
73. Teivāns, E. (1994) Ievads speciālajā pedagoģijā. Zvaigzne ABC, 231 lpp.
74. Teobalts, T., Kūpers, K. (2008) Apklusti un klausies. Rīga, 200 lpp.
75. Tūbele, S., Lūse, J. (2004) Ja skolēns raksta nepareizi... RaKa, 132 lpp.
76. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004) Ievads speciālajā pedagoģijā. RaKa, 112 lpp.

77. Veics, V. (1997) Uzvedības un saskarsmes kultūra. Rīga: Junda, 458 lpp.
78. Vigotskis, Ļ. (2002) Domāšana un runa. EVE, 391 lpp.
79. Vorobjovs, A. (2002) Sociālā psiholoģija. Rīga, 340 lpp.
80. Zamskis, H. (2007) Speciālās pedagoģijas vēsture. RaKa, 326 lpp.
81. Žukovs, L. (1999) Pedagoģijas vēsture. RaKa, 303 lpp.
82. Андреева, Г. М. (1999) Социальная психология. Москва: Аспект пресс, 373 с.
83. Васильев, Н. Н. (2007) Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. Санкт – Петербург, 282 с.
84. Вердербер, Р., Вердербер, К. (2003) Общение. Психология общения. Санкт – Петербург, 318 с.
85. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. (1973) О детях с отклонениями в развитии. Москва Просвещение, 173 с.
86. Воробьев, А. (1996) Психология. Zvaigzne ABC, 246 lpp.
87. Дьюи, Дж. (2009) От ребенка - к миру, от мира - к ребенку. Москва: Карпуз, 348 с.
88. Забрамная, С. Д. (1990) Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. Москва Педагогика, 42 с.
89. Исаев, Д. Н. (2003) Умственная отсталость у детей и подростков. Санкт – Петербург, 391 с.
90. Коломинский, Я. Л., Игумнов, С. А. (2004) Психическое развитие детей в норме и патологии. Питер, 480 с.
91. Осипова, А. А. (2007) Общая психокоррекция. Москва, 508 с.
92. Рубинштейн, С. Л. (2009) Основы общей психологии. Питер, 713 с.
93. Рубинштейн, С. Я. (1979) Психология умственно отсталого школьника. Москва Просвещение, 190 с.
94. Самохвалова, А. Г. (2011) Коммуникативные трудности ребенка. Санкт – Петербург, 432 с.
95. Селигман, М., Бенджаминг Дарлинг, Р. (2007) Обычные семьи особые дети. Москва Теревинф 365 с.

PIELIKUMI

ANKETAS

Anketa pedagogiem

Maģistra darba ietvaros tiek veikts pētījums par skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālajām komunikācijas prasmēm. Jūsu sniegtā informācija būs anonīma un izmantota apkopotā veidā.

Katru prasmi atbilstošā līmenī lūdzu atzīmēt ar krustiņu.

Klausīšanās prasmes

Skolēna vārds, uzvārds

1.1 tabula

	Acu kontakts			
Kritēriji	1.līmenis	2.līmenis	3.līmenis	4.līmenis
Prasme skatīties uz sarunu biedru	Neuztur acu kontaktu.	Uztur acu kontaktu pēc atgādinājuma.	Pārsvarā uztur acu kontaktu, reizēm novērš skatienu.	Nepārtraukti uztur acu kontaktu.
	Uzklausa stāstītāju			
Prasme nepārtraukt sarunu biedru.	Pārtrauc runātāju arī pēc atkārtotiem aizrādījumiem.	Vairākkārtīgi pārtrauc runātāju, bet pēc aizrādījuma klausās.	Reizēm pārtrauc runātāju ar jautājumu vai komentāru.	Nepārtrauc runātāju, uzmanīgi noklausās visu teikto.
	Sejas izteiksme klausīšanās laikā			
Prasme emocionāli uztvert informāciju.	Emociju nav.	Reti pamanāmas emocijas.	Reizēm sejā atspoguļojas emocijas par dzirdēto	Sejā atspoguļojas emocijas smaids, izbrīns un pārsteigums u.tt.
	Jautājumu uzdošana pēc klausīšanās			
Prasme uzdot precizējošus jautājumus par dzirdēto.	Jautājumus neuzdod.	Uzdod jautājumus, kuri nav saistīti ar dzirdēto informāciju.	Uzdod vispārīgus jautājumus par dzirdēto.	Uzdod jautājumus, lai precizētu dzirdēto informāciju.
	Viedokļa izteikšana pēc klausīšanās			
Prasme izteikt savu viedokli pēc klausīšanās	Nespēj izteikt savas domas.	Izsakās, bet neprot noformulēt savas domas.	Izsaka savu viedokli, bet neprot pamatot.	Izsaka savu viedokli par dzirdēto, pamato to.

Paldies par atsaucību!

Anketa pedagogiem

Maģistra darba ietvaros tiek veikts pētījums par skolēnu verbālajām komunikācijas prasmēm. Jūsu sniegtā informācija būs anonīma un izmantota apkopotā veidā.

Runāšanas prasmes

Skolēna vārds, uzvārds

1.2 tabula

Kritēriji	1.līmenis	2.līmenis	3.līmenis	4.līmenis
Prasme sveicināt.	Sveicina pēc vairākiem atgādinājumiem.	Sveicina pēc atgādinājuma.	Reizēm jāatgādina, lai sveicina.	Sveicina pieaugušos un skolasbiedrus.
Prasme lūgt palīdzību.	Nejautā pēc palīdzības.	Palīdzību lūdz pēc atkārtotiem pamudinājumiem	Ar pamudinājumu jautā pēc palīdzības.	Prot palūgt palīdzību.
Prasme sniegt informāciju par sevi.	Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu.	Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu, vecumu, skolas nosaukumu.	Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu, vecumu, skolas nosaukumu, dzīves vietas adresi.	Prot nosaukt savu vārdu, uzvārdu, dzimšanas gadu, skolas nosaukumu un adresi, dzīves vietas adresi.
Prasme runāt emocionāli.	Runā neskaidri, monotoni.	Runā neskaidri, bet reizēm maina balsi intonāciju un ievēro pauzes.	Runājot maina balsi intonāciju, ievēro pauzes, runā skaidri.	Runājot maina balsi intonāciju, ievēro pauzes, lieto salīdzinājumus, epitētus, runā skaidri.
Prasme veidot stāstījumu.	Stāstījumu neveido, runā tikai atbildot uz jautājumiem ar vienu, diviem vārdiem, savu attieksmi nespēj atklāt.	Stāstījumu veido ar jautājumu palīdzību, nav plānveidīguma, savu attieksmi pauž, tikai atbildot uz jautājumiem.	Stāstījumu veido patstāvīgi, bet ne vienmēr plānveidīgi un loģiski, savu attieksmi atklāj daļēji.	Stāstījumu veido patstāvīgi, plānveidīgi, loģiski, pauž savu attieksmi .
Prasme lietot literāri pareizu un tīru sarunvalodu.	Nepietiekams vārdu krājums. Grūti izteikties.	Vārdu krājums viduvējs. Ne vienmēr vārdu izvēle atbilstoša situācijai.	Vārdu krājums pietiekams. Pārsvarā stilam un situācijai atbilstoša vārdu izvēle.	Plašs vārdu krājums, stilam un situācijai atbilstoša vārdu izvēle.

Paldies par atsaucību!

Anketa audzinātājiem

Maģistra darba ietvaros tiek veikts pētījums par skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālajām komunikācijas prasmēm. Jūsu sniegtā informācija būs anonīma un izmantota apkopotā veidā.

Skolēnu verbālās komunikācijas prasmes.

1.3 tabula

Komunikācijas prasmju rādītāji	Darbība režīmā (ierašanās skolā, gatavošanās stundām, uzvedība ēdnīcā utt.)		Organizētā darbība (mācību stundas, pulciņi, ārpusklases pasākumi, ekskursijas)		Brīvā darbība (bez stingras uzraudzības)	
	B – Sk.	B – V	B – Sk.	B – V	B – Sk.	B – V
1. Viegli kontaktējas						
2. Sveicina pieaugušos un klasesbiedrus						
3. Atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu.						
4. Darbojas kopā ar citiem (dzied, runā dzejoļus, spēlē teātri utt.)						
5. Dalās iespaidos						
6. Prot palūgt palīdzību.						
7. Piedāvā savu palīdzību						
8. Izsaka līdzjūtību, mīrinājumu						
9. Rīkojas adekvāti situācijai						
10. Izrāda iniciatīvu						
11. Kontrolē savu uzvedību						
12. Izvairās no agresīvām izpausmēm						
13. Prot pārliecināt						
14. Izmanto daudzveidīgus verbālās un neverbālās saziņas līdzekļus						
15. Analizē saziņas rezultātus						
16. Ievēro un atzīst savas kļūdas						
17. Nākamā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas						

Apzīmējumi:

B – Sk. (bērns – skolotājs) savstarpējā sadarbība

B – V (bērns – vienaudzis) savstarpējā sadarbība

Komunikācijas prasmes novērtēt 5 ballu sistēmā :

5 – vienmēr

4 – bieži

3 – dažreiz

2 – reti

1 – nekad

Paldies par atsaucību!

Anketa pedagogiem

Maģistra darba ietvaros tiek veikts pētījums par skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālajām komunikācijas prasmēm. Jūsu sniegtā informācija būs anonīma un izmantota apkopotā veidā.

Skolēnu verbālās komunikācijas prasmes.

1.4 tabula

Komunikācijas prasmju rādītāji	Organizētā darbība (mācību stundas, pulciņi).	
	B – Sk.	B – V
1. Viegli kontaktējas		
2. Sveicina pieaugušos un klasesbiedrus		
3. Atsaucas uz lūgumu un reaģē uz aizrādījumu.		
4. Darbojas kopā ar citiem(dzied, runā dzejoļus, spēlē teātri u.tt.)		
5. Dalās iespaidos		
6. Prot palūgt palīdzību.		
7. Piedāvā savu palīdzību		
8. Izsaka līdzjūtību, mierinājumu		
9. Rīkojas adekvāti situācijai		
10. Izrāda iniciatīvu		
11. Kontrolē savu uzvedību		
12. Izvairās no agresīvām izpausmēm		
13. Prot pārliecināt		
14. Izmanto daudzveidīgus verbālās un neverbālās saziņas līdzekļus		
15. Analizē komunikācijas rezultātus		
16. Ievēro un atzīst savas kļūdas		
17. Nākošā komunikācijā izlabo iepriekš pieļautās kļūdas		

Apzīmējumi:

B – Sk. (bērns – skolotājs) savstarpējā sadarbība

B – V (bērns – vienaudzis) savstarpējā sadarbība

Komunikācijas prasmes novērtēt 5 ballu sistēmā :

5 – vienmēr

4 – bieži

3 – dažreiz

2 – reti

1 – nekad

Paldies par atsaucību!

Anketa pedagogiem

Maģistra darba ietvaros tiek veikts pētījums par skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem verbālajām komunikācijas prasmēm. Jūsu sniegtā informācija būs anonīma un izmantota apkopotā veidā.

Katru prasmi atbilstošā līmenī lūdzu atzīmēt ar krustiņu vai papildināt ar saviem atbilžu variantiem.

Bērna vārds.....

KOMUNIKATĪVĀS FUNKCIJAS

1. Uzmanības piesaistīšana

a) Sev

Ja esiet aizņēmts kaut ko darot, kā bērns piesaista Jūsu uzmanību?

Mēģina iegūt acu kontaktu

Rausta aiz drēbēm vai pieskaras

Žestikulē vai atnes kaut ko

Sauc vārdā

Atkārto jūsu vārdu – piem., Skolotāj, skolotāj,

Skaļi sauc pāri klasei

Uzsāk kaut ko tādu, ko ir ieteikts nedarīt, uzsāk kautiņu utt.

Cits variants _____

b) Citiem

Ja bērns vēlas pievērst kaut kam Jūsu uzmanību, kā viņš to dara?

Pagriežas, paskatās un tad pagriežas pret Jums

Rausta aiz rokas, fiziski pievērs uzmanību, tad uzrunā

Norāda

Saka – skaties! – sāk runāt/ žestikulēt

Skaļi komentē

Cits variants _____

2. Lūgumi

a) Palīdzības pieprasījums

Ja bērnam ir nepieciešama palīdzība, kā viņš par to paziņo?

Aicina vai norāda uz prasīto

Prasa palīdzību, bet nepaskaidro, kas par problēmu

Prasa palīdzību un paskaidro, kas par problēmu

Kļūst dusmīgs un satraucās, pat nejautājot pēc palīdzības

Pasīvi gaida

Cits variants _____

b) Informācijas pieprasījums

Ja bērnam ir kaut kas nesaprotams, kā viņš par to pajautā?

Skatās uz Jums ar neizpratni

Neatlaidīgi norāda un vokalizē

Jautā – Kas tas ir?

Uzdod daudz jautājumus par to

Neko nejautā

Cits variants _____

3. Sniegt instrukcijas

Ja bērns mēģina paskaidrot, kā spēlēt spēli vai kā kaut ko izdarīt, kā viņš to parasti dara?

Demonstrējot

Sniedz instrukciju

Sniedz juceklīgu skaidrojumu

Cits variants _____

4. Stāsts

Ja bērns stāsta par kaut ko redzētu TV vai filmā, kā viņš to dara?

Mēģina to darīt, lietojot žestus un dažus vārdus

Mēģina parādīt, kas noticis, ar kustībām (tā kā izspēlējot situāciju)

Sniedz atbildes uz jautājumiem

Izstāsta stāstu

Nespēj izstāstīt saprotami, jauc tēlus vai notikumus

Izstāsta, bet ne loģiskā secībā

Cits variants _____

5. Humors

Ja bērns joko, kāda veida joki tie ir?

Darot kaut ko jocīgu, piem., paslēpjoties un tad pēkšņi parādoties

Veidojot jocīgu mīnīku vai atdarinot jocīgas skaņas

Spēlējoties ar vārdiem

Praktiski joki

Gudrs, izsmalcināts joks

Vienu joku atkārto visu laiku

Joki nav saprotami, pārkāpta robeža

Cits variants _____

6. Emociju izpaušana

a) Prieks

Ja bērns ir patiesi iepriecināts par kaut ko, kā viņš to izrāda?

Smejas un priecājas

Apskauj vai sit plaukstas

Stāsta, cik viņš ir priecīgs

Kļūst skaļš un ļoti iepriecināts

Patur to pie sevis, neizrāda

Cits variants _____

b) Apbēdināts

Ja ir bēdīgs, kā izrāda?

Kļūst aizkaitināts

Raud

Paskaidro kā jūtās un kāpēc

Kļūst saīdzis, tad Jums jājautā – kas noticis?

ATBILDE UZ KOMUNIKĀCIJU

7. Iegūt uzmanību

Ja Jūs vēlaties pievērst bērna uzmanību, kā to dariet?

Pieskaroties

Pārvietojoties tā, lai bērns redz

Žestikulējot

Saucot vārdā

Paceļot balsi

Darot kaut ko neparastu

Cits variants _____

8. Saprot netiešus pieprasījumus

Ja Jūs teiksiet bērnam kaut ko tādu, kas viņam jāizdara– savākt mantas, mazgāt rokas, utt., kā viņš reaģē?

Nereaģē

Saprot, ko jautā un reaģē uzreiz

Uztver kā jokū

Saka – jā! – bet nereaģē

Cits variants _____

9. Idioma

Ja Jūs teiksiet –kā naglai uz galvas – vai bērns uztver domu? Kā viņš reaģē?

Ignorē to

Izskatās apjucis

Prasa – kas tas ir?

Mēģina to saprast tieši

Prasa – ko izteiciens nozīmē?

Cits variants _____

10. Sarkasms

Kā bērns reaģē, ja kāds ir bijis sarkastisks?

Ignorē

Izskatās apjucis

Saprot īsto nozīmi

Nesaprot, uztver tieši

Cits variants _____

11. Lingvistiskā izpratne

Vai bērns kādreiz komentē, kā cilvēki runā, kādēļ viņi lieto konkrētus vārdus vai izteicienus? Kāda veida lietas viņš komentē?

Kāds runā citā valodā

Akcenti

Nezināmi vārdi

Apgriezta frāze

Kādēļ kaut kas tiek saukts par to, kas tas ir

Cits variants _____

12. Reaģējot uz priekiem, izpriecām

Kas bērnam liek smieties?

Farss un vizuāli joki

Smieklīgas rīmes

Rupji vārdi

Vārdu spēles

Var smieties bez acīmredzama iemesla

Cits variants _____

13. Pārrunas

Ja kāds cits bērns nepiekrīt tam, ko bērns vēlas, kā bērns reaģē?

Galvenokārt neverbāli: grūž, sit, kož

Iesaistās garos strīdos

Prasa pieaugušajam atrisināt strīdu

Vienojās par kompromisu

Padodas

Cits variants _____

14. Lūgums sniegt skaidrojumu

Ja Jūs lūdzat bērnam veikt darbību, bet bērns nav precīzi sapratis, kas ir prasīts, ko viņš darīs?

Mēģinās izpildīt uzdevumu, bet drīz padosies

Mēģinās iegūt palīdzību no cita bērna

Prasīs pēc izskaidrojuma un mēģinās vēlreiz

Nemēģinās to izdarīt

Cits variants _____

MIJIEDARBĪBA UN SARUNA

15. Uzturēt mijiedarbību vai sarunu

Kad Jūs ar bērnu sarunājieties, kā norisinās saruna?

Bērns minimāli piedalās sarunā

Bērns vienlīdzīgi daudz piedalās sarunā

Bērns ir pārņēmis sarunu

Lēkā no temata uz tematu

Sarunas ir ļoti īsas

Jums ir grūti vienam otru saprast

Cits variants _____

16. Pieņemumi un kopējās zināšanas

Kad bērns runā par kaut ko, ko Jūs nezīniet, cik skaidri viņš spēj radīt priekšstatu?

Visu saprotami izskaidro

Nedod pietiekami daudz informācijas, lai palīdzētu Jums saprast

Pieņem, ka Jūs ziniet vairāk

Stāsta vairāk nekā nepieciešams zināt

Izskaidro detaļas, ko Jūs jau zināt

Cits variants _____

17. Sarunas labošana

Ja Jūs sarunājaties ar bērnu, bet nespējat saprast kaut ko no tā, ko viņš saka, kā uz to reaģē bērns?

Mēģinās to parādīt citādākā veidā, piemēram, ar žestiem vai demonstrējot

Pienācīgi precizē

Apvairojas un padodas

Turpina atkārtot

Padara to par Jūsu vainu

Cits variants _____

18. Pievienošanās sarunai

Kā bērns mēģina pievienoties citu cilvēku sarunai?

Turas tuvumā līdz tiek iekļauts sarunā

Veicinās diskusiju

Centīsies pārtraukt, ja kāds cits runā

Mēģinās mainīt tematu uz kaut ko tādu, kas viņu interesē

Nemēģinās pievienoties sarunai

Cits variants _____

19. Izbeidz sarunu

Kā saruna ar bērnu parasti beidzas?

Tiek novērsta uzmanība un zaudēta interese

Tā apstājas pēkšņi

Tā tuvojas noslēgumam dabiski

Nešķiet, ka zinātu, kā to nobeigt

Cits variants _____

KONTEKSTUĀLĀ IZMAIŅA

20. Persona

Vai ir kādi cilvēki, ar kuriem bērns labprātāk ir kopā vai labprātāk sarunājas nekā ar citiem?

Vecāki

Kāds cits ģimenes loceklis

Aprūpētāja vai skolotāja

Ģimenes draugs

Cits bērns

Labprāt runā ar ikvienu

Cits variants _____

21. Situācija

Vai ir kāda situācija, kurā bērns ir komunikablāks?

Mājās

Skolā

Pa telefonu

Pie drauga

Grupā

Cits variants _____

22. Laiks

Kurā dienas laikā bērns ir viskomunikablākais?

Ierodoties skolā

Ēdienreizes laikā

Gulētiešanas laikā

Mācību procesā

Brīvajā laikā

Dodoties mājās no skolas

Cits variants _____

23. Temats

Par ko bērnam patīk runāt?

Darbībām, kuras notiek šeit un tagad

Rotaļlietām/spēlēm

Ģimenes locekļiem/draugiem

TV

Sportu un citām interesēm

Mēģina turēties pie viena sarunas temata

Cits variants _____

Vai ir brīži kad bērns jautā par abstraktām lietām, piemēram, dievs, nāve, pasaules sākums. Kāda veida lietas viņš apspriež?

Dievs

Nāve

Pasaules sākums

Pareizi un nepareizi

Karš

Par šādām lietām nerunā

Cits variants _____

24. Grāmatas kā sarunas rosinātājas

Kā bērns reaģē uz grāmatām?

Patīk skatīties grāmatas kopā ar pieaugušo

Patīk klausīties stāstus

Neizrāda interesi par grāmatām

Lasa un runā par grāmatām ļoti daudz

Cits variants _____

25. Valodas lietošana spēlē

Kā bērns spēlējoties pielieto valodu?

- Parasti ir kluss
- Runā par to, kas pašlaik notiek
- Runas veids, kas atbilst citam tēlam
- Izdomā stāstus
- Izdomā noteikumus un mēģina organizēt citus bērnus
- Cits variants

26. Bērnu mijiedarbība

Kad bērns ir kopā ar citiem bērniem, kā viņš iesaistās?

Spēlējas viens pats

Spēlējas kopā ar citiem

Skatās no malas

Nepieciešami pieaugušo norādījumi un līdzdalība

Piedāvā spēli vai aktivitāti

Mēģina dominēt (uzņemties vadību)

Pievienojas ar prieku

Cits variants _____

27. Atbilstība sociālajām konvencijām

Kāda ir bērna izpratne par nepieciešamību būt pieklājīgam?

Dažreiz saka "lūdzu" vai "paldies"

Ir pieklājīgs pret vecākiem cilvēkiem

Nelamājas sabiedriskās vietās

Komentē citu cilvēku rupjību

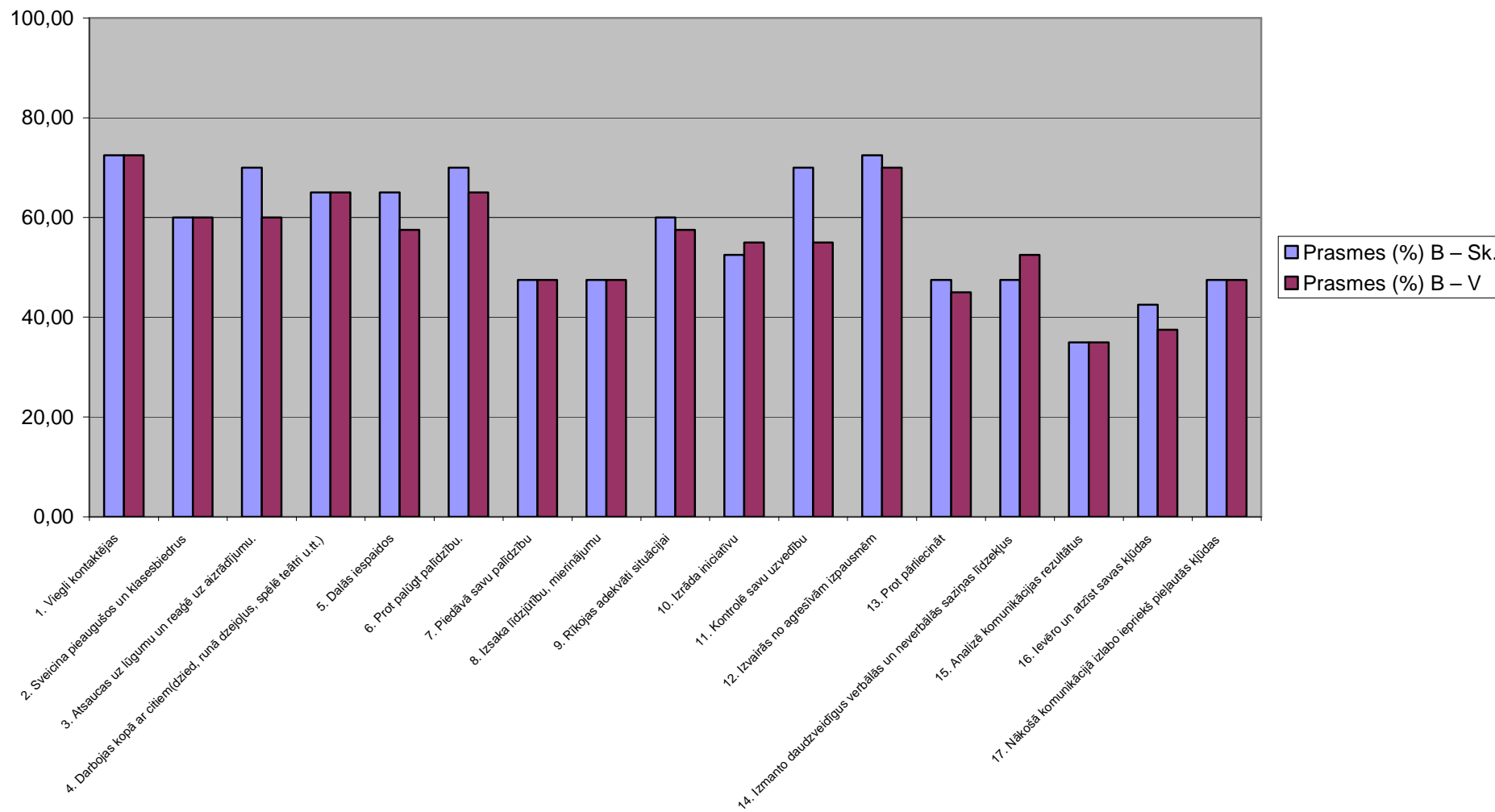
Nesniedz personiskus komentārus cilvēku priekšā

Cits variants _____

ATTĒLI

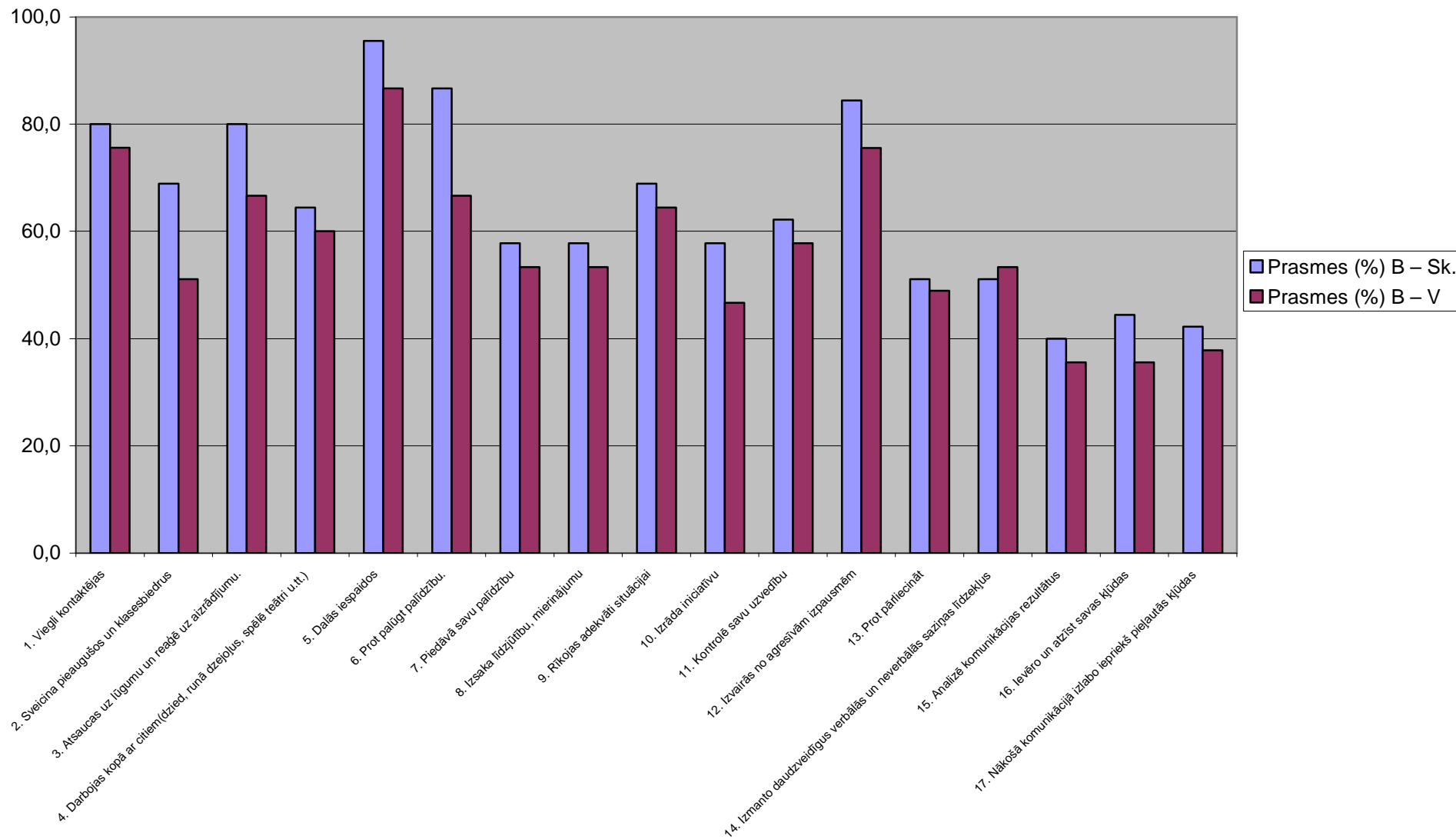
KR komunikācijas prasmes

2.1 attēls



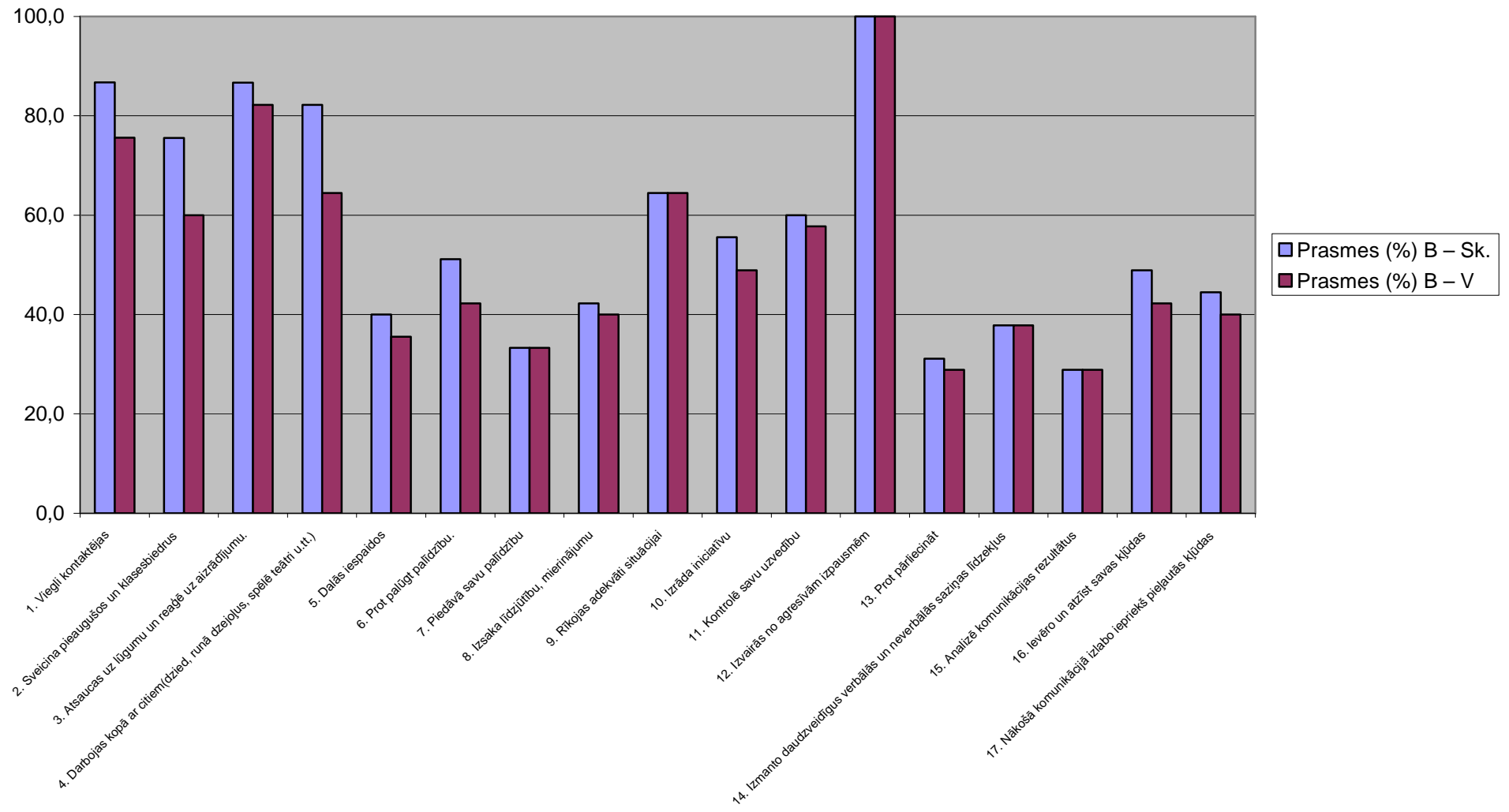
DA komunikāciju prasmes

2.2 attēls

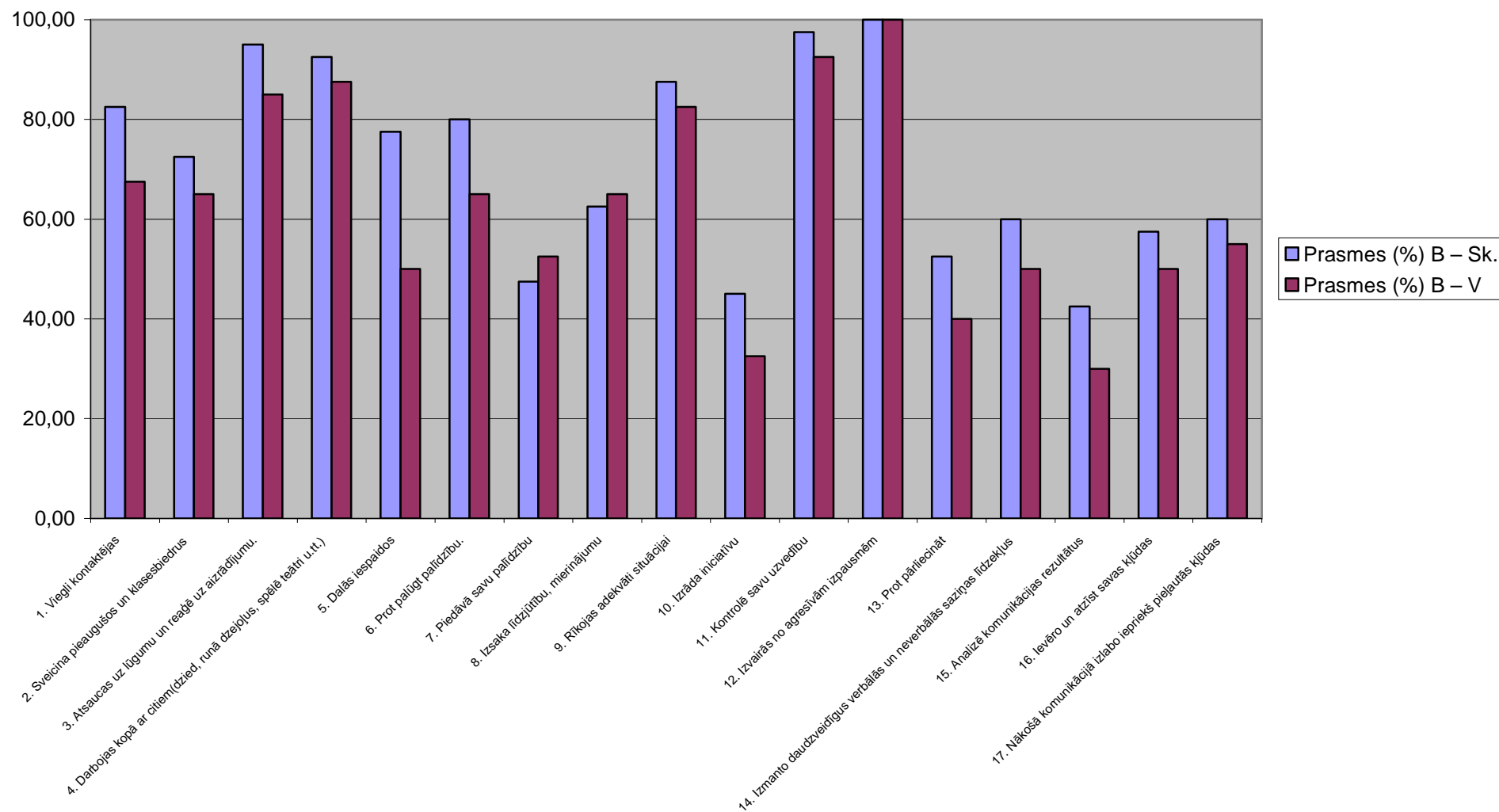


VO komunikācijas prasmes

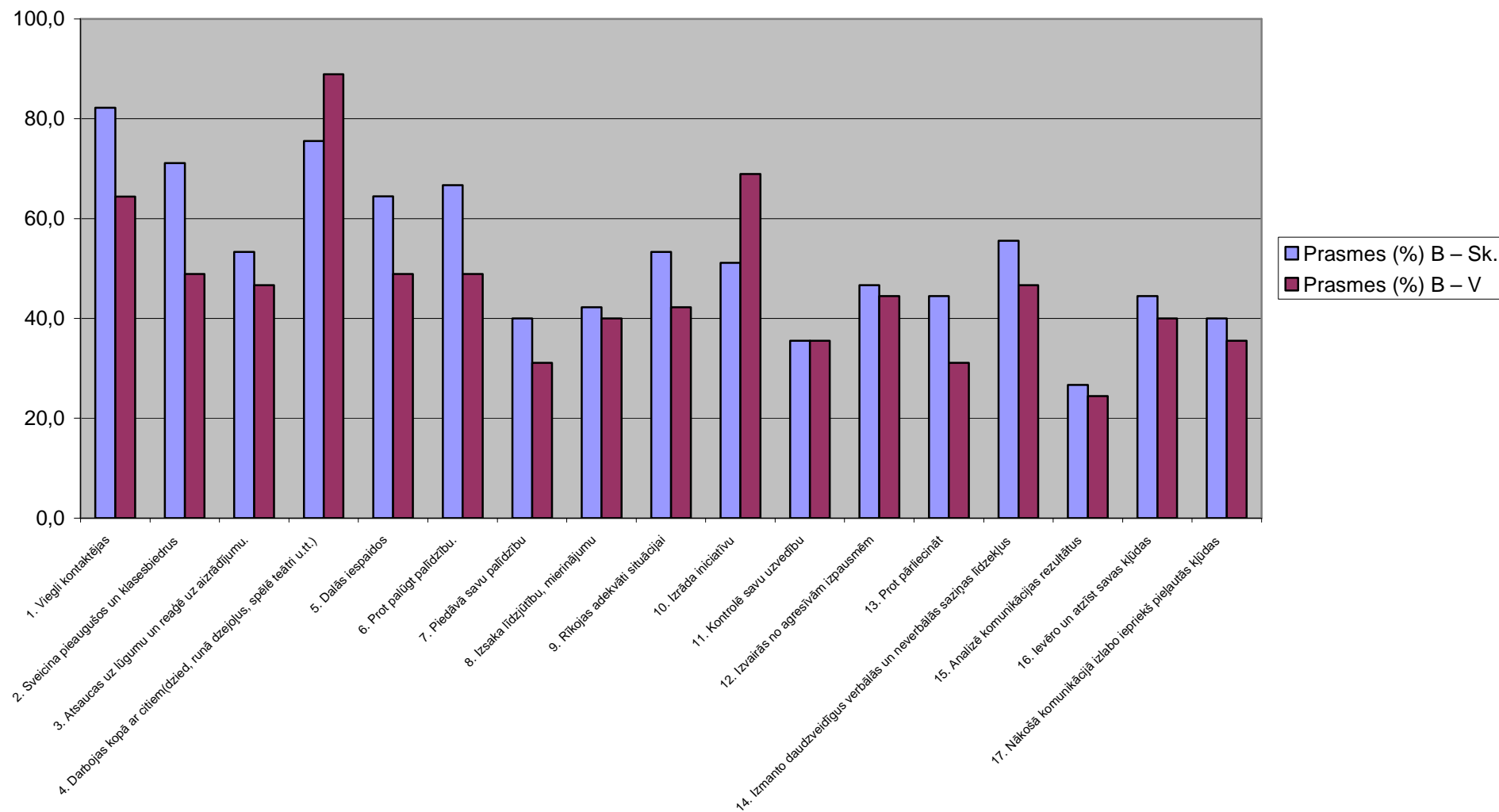
2.3attēls



AR komunikācijas prasmes

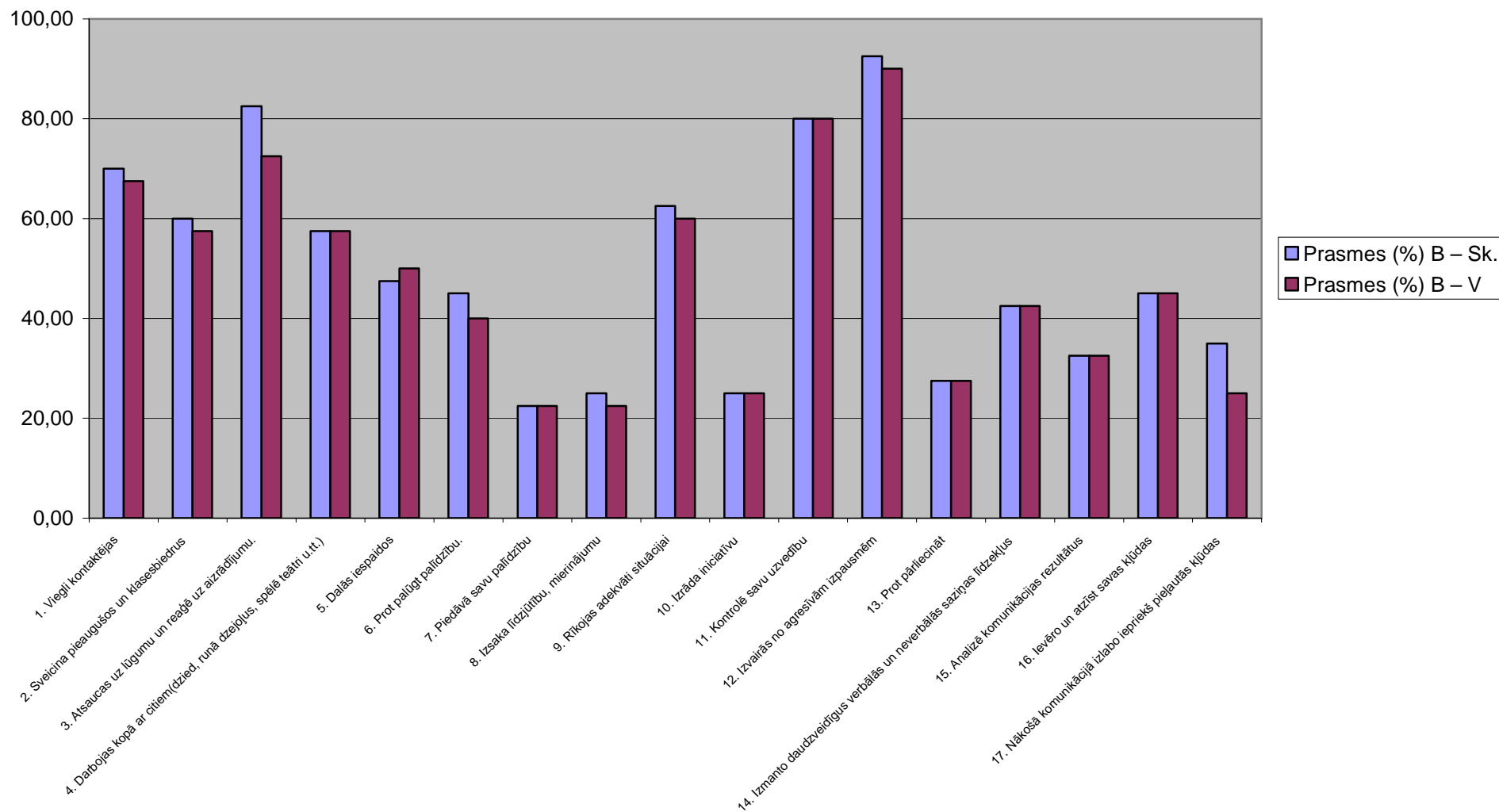


KA komunikācijas prasmes

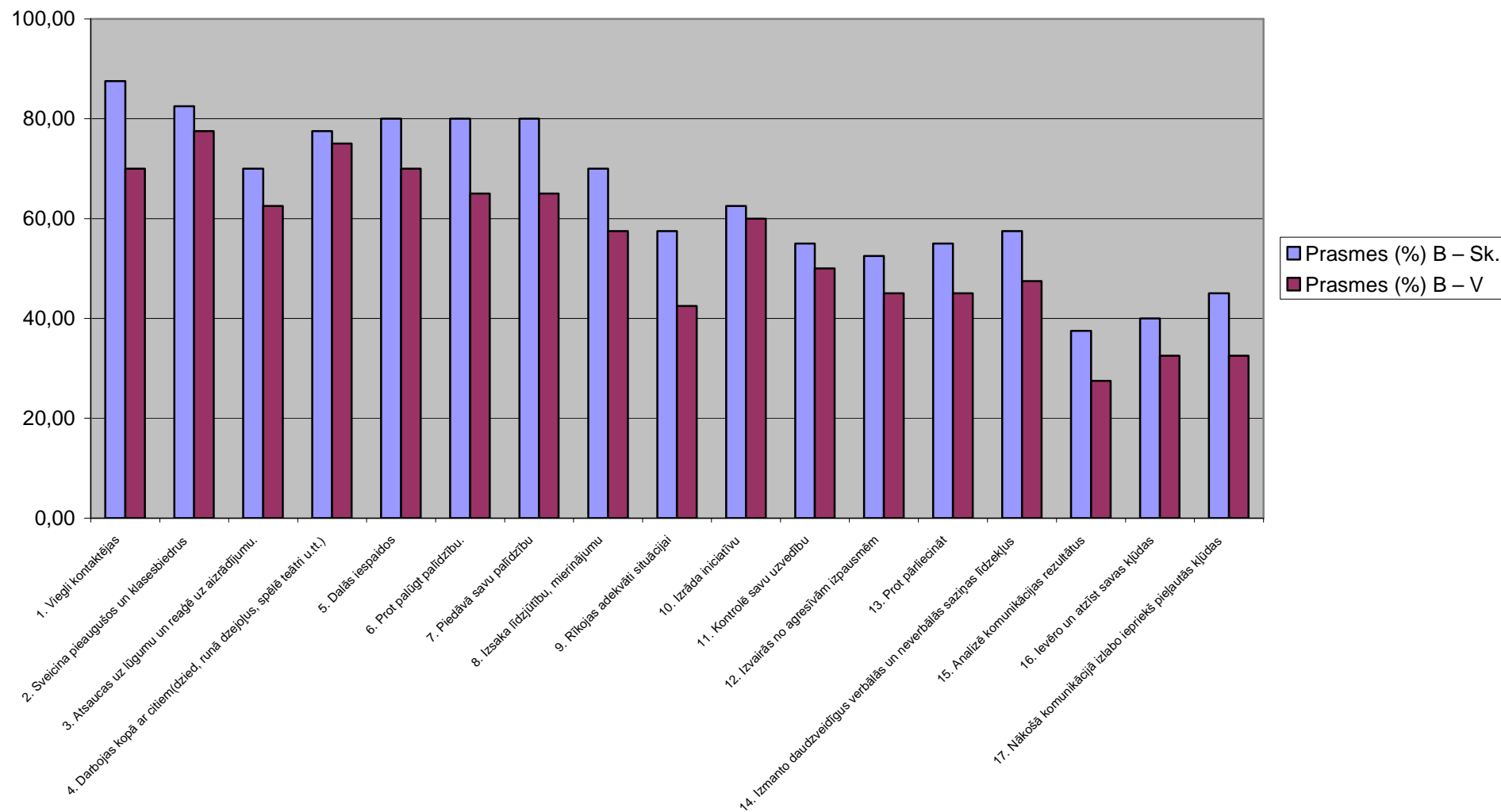


LA komunikācijas prasmes

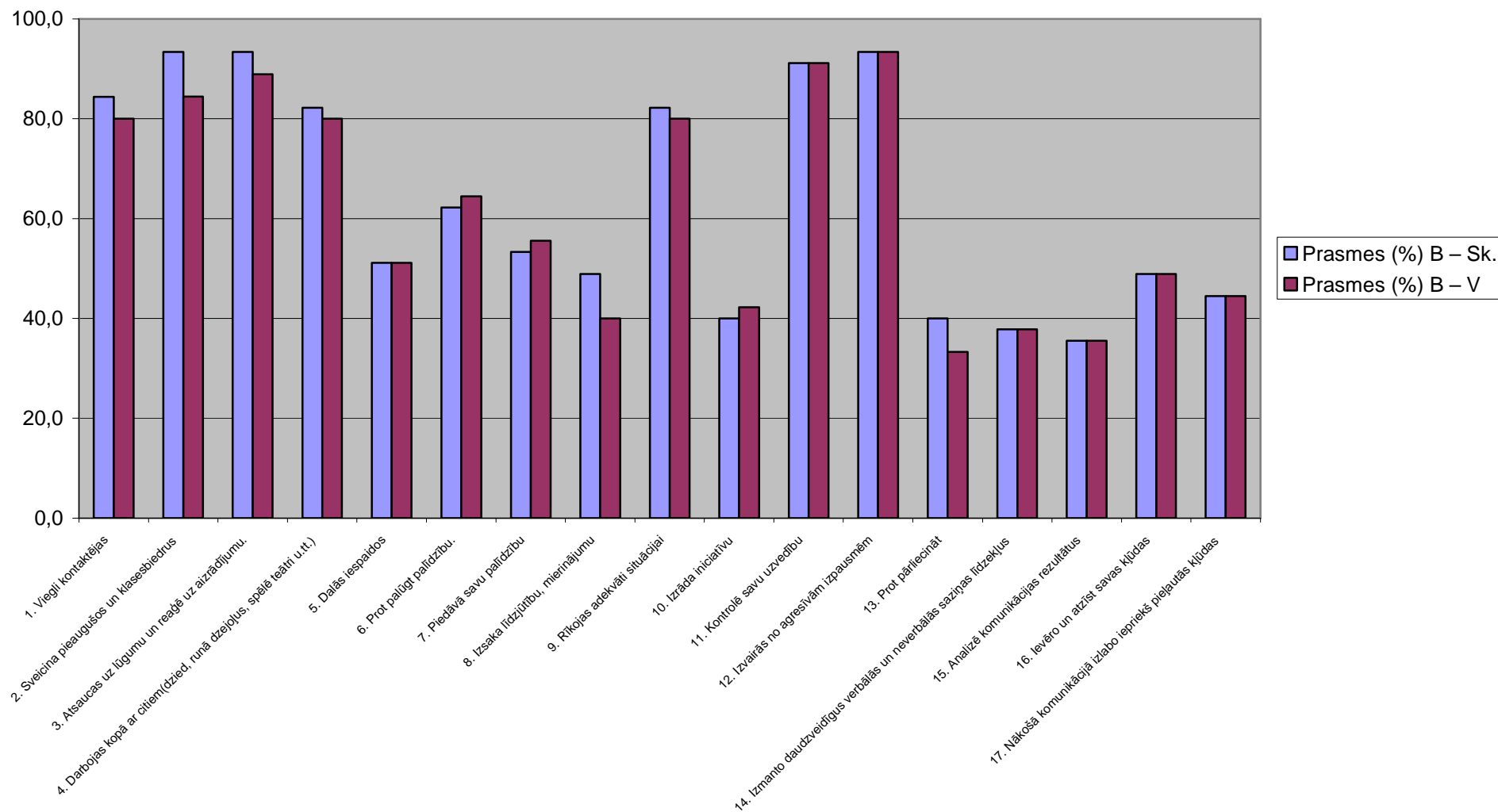
2.6 attēls



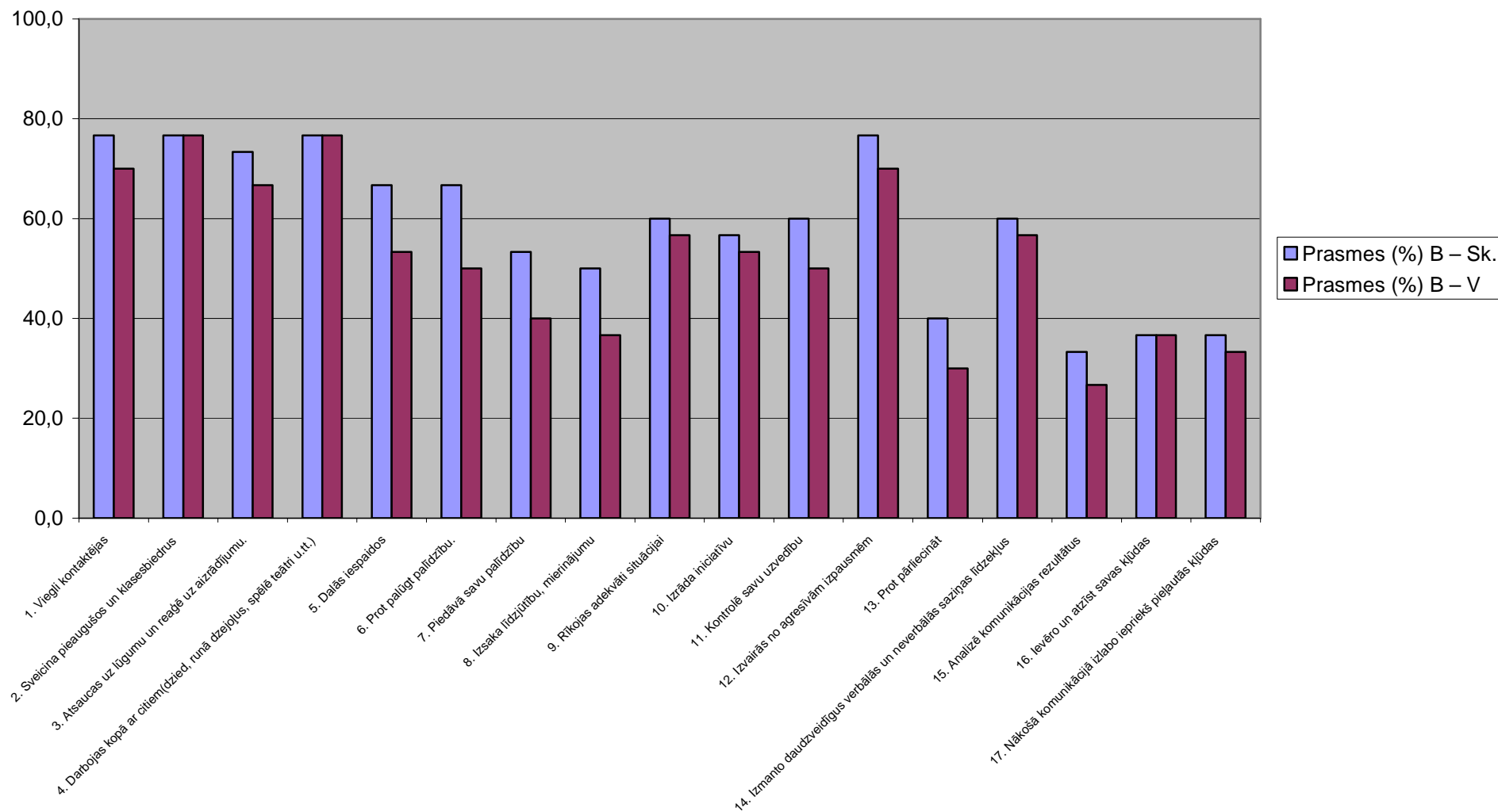
KS komunikācijas prasmes



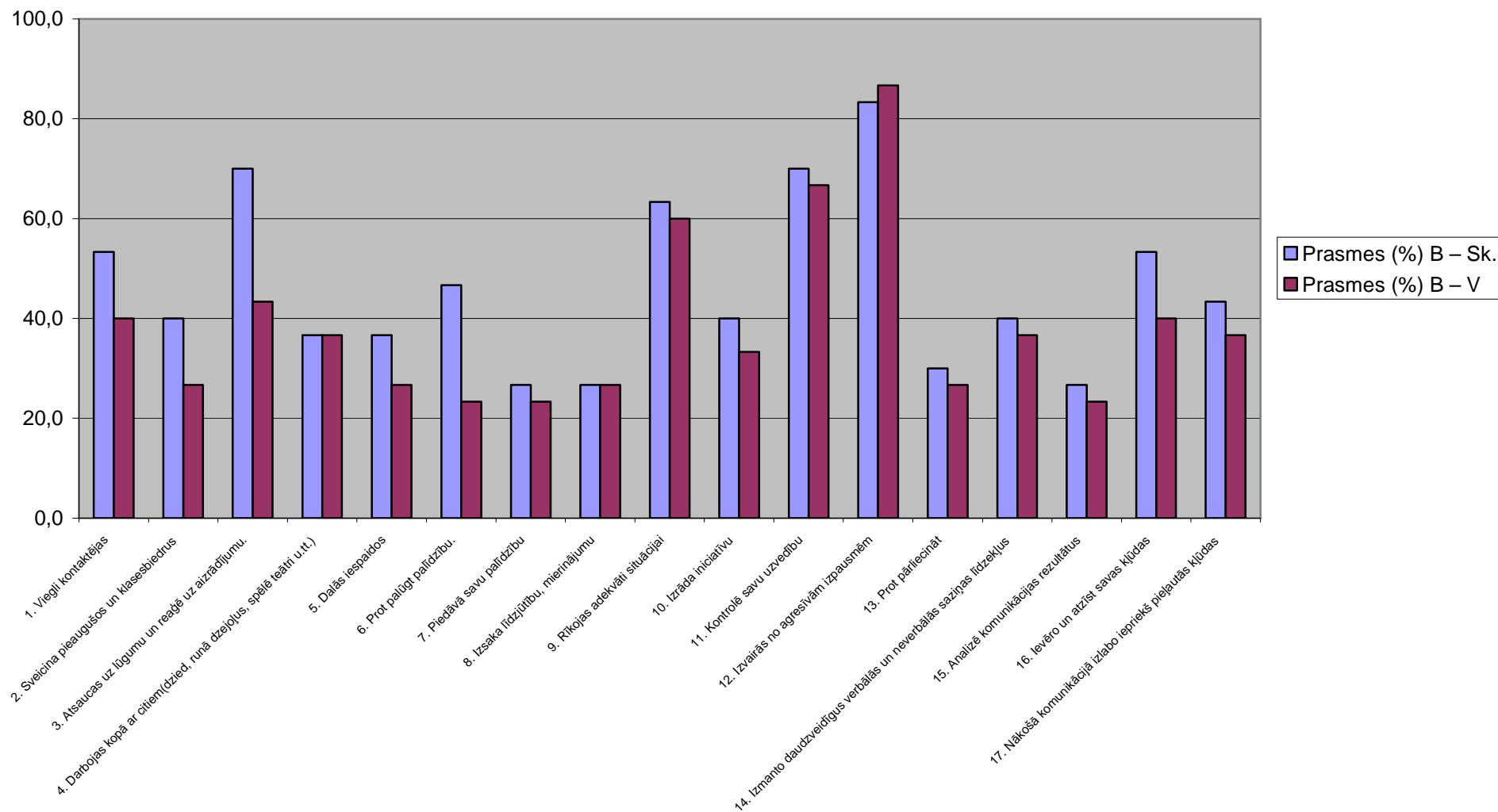
PA komunikācijas prasmes



KI komunikācijas prasmes



LU komunikācijas prasmes



VINGRINĀJUMI UN DARBA LAPAS

Rīta sveicināšanās

Labu rītu!

„Labu rītu!” saka saule.

„Labu rītu!” šalko vējš.

„Labu rītu, labu rītu!”

Visiem vēlam arī mēs.

(Z.Purvs)

Labu rītu, saulīte,

Labu rītu, mākonīt,

Labu rītu (sauc bērnu vārdus)

Labu rītu, labu rītu,

Labu rītu vēlam mēs.

Sasveicināšanās.¹

Labrītiņ! – rītiņā,

Labdieniņ! – dieniņā,

Labvakar! – vakarā,

Labnaksniņ! – naksniņā.

(Latviešu tautasdziesma)

Ritmiski skandē tekstu, pievēršot uzmanību precīzai izrunai. Katras rindas pirmo vārdu izrunājot, sit plaukstas, otro vārdu izrunājot piesit kājas vai uzsit ar plaukstām pa ceļgaliem.

Labrīt!

Labrīt, labrīt,

To sakām mēs visi tūlīt.

Labrīt, labrīt,

Lai gaisma jums sirsniņā krīt!

Labrīt, labrīt,

To nedrīkstam aizmirst nekad,

Labrīt, labrīt,

Lai pār pasauli skan!

(J.Bērziņa)

Bērni stāv aplī; pamāj ar galvu pa labi, pa kreisi.

Sit plaukstas.

Pamāj ar galvu pa labi, pa kreisi.

Abas rokas pieliek pie sirsniņas.

Pamāj ar galvu pa labi, pa kreisi.

Noraidoša kustība ar rādītājpirkstu palabi, pa kreisi.

Pamāj ar galvu pa labi, pa kreisi.

Sit plaukstas.

¹ Brice, B. (2007) Pirkstiņu rotaļas. RaKa, 95 lpp.

Vingrinājumi dinamiskās pauzēs

Saulīt, nāc!²

Saulīt, nāc, sildīt sāk!	Māj ar rokām, aicinot saulīti.
Mūsu maziem bērniņiem rociņas salst!	Saberzē plaukstas vienu pret otru.
Saulīt, nāc, sildīt sāk!	Māj ar rokām, aicinot saulīti.
Mūsu maziem bērniņiem kājiņas salst!	Dipina kājas.
Saulīt, nāc, sildīt sāk!	Māj ar rokām, aicinot saulīti
Mūsu maziem bērniņiem snīpītis salst!	Ar rādītājpirkstu pieskaras degunam.

(B.Brice)

Galviņa, pleciņi!

Galviņa, pleciņi, celīši, kājas,	Skolēni runā līdzī un rāda nosauktās
Galviņa, pleciņi, celīši, kājas.	ķermeņa daļas. Rotaļu var turpināt,
Austiņas, actiņas, deguntiņš, mute,	kustības paātrinot, vai arī rādot citas
Austiņas, actiņas, deguntiņš, mute.	ķermeņa daļas.

Rotaļa ar kustībām

Labo roku pastiepsim un tūlīt to paslēpsim,
Un tad atkal pastiepsim – mazliet papurināsim.
Kreiso roku pastiepsim un tūlīt to paslēpsim,
Un tad atkal pastiepsim – mazliet papurināsim
Labo kāju . pastiepsim un tūlīt to paslēpsim,
Un tad atkal pastiepsim – mazliet papurināsim.
Kreiso kāju pastiepsim un tūlīt to paslēpsim,
Un tad atkal pastiepsim – mazliet papurināsim.

Viens pa ceļu gāja

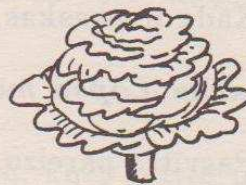
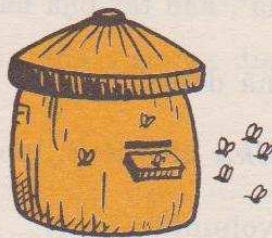
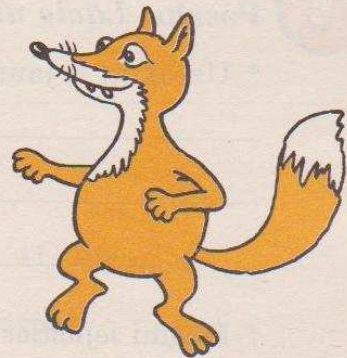
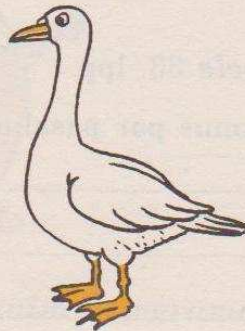
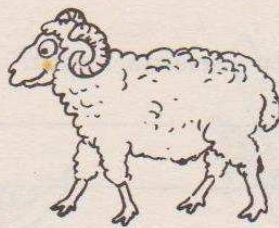
Viens pa ceļu gāja,	Soļo pa telpu.
Priekšā bija māja,	Ar abām rokām virs galvas rāda jumtiņu.
Iekšā kādu rāja,	Ar rādītājpirkstu veic brīdinājuma kustības,
Jo viņš nezināja,	Rausta plecus.
Kura labā kāja,	Izstiepj uz priekšu labo kāju uz papēža.
Kura kreisā kāja,	Izstiepj uz priekšu kreiso kāju uz papēža.
Kura labā roka,	Izstiepj uz priekšu labo roku ar atvērtu plaukstu.
Kura kreisā roka?	Izstiepj uz priekšu kreiso roku ar atvērtu plaukstu.

(Pēc O.Vācieša)

² Jerāte, I., Mantromoviča, I.(2008) Latviešu valoda 2. klasei. Skolotāja grāmata. Zvaigzne ABC, 93 lpp.

Pasaka *Zvēri un abru taisītājs*

* Ko katrs zvērs atnesa cienastam? Savieno!

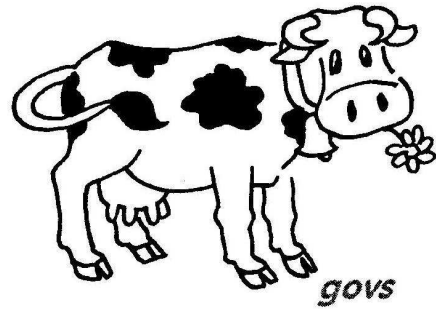
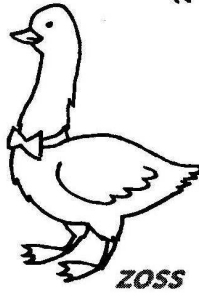
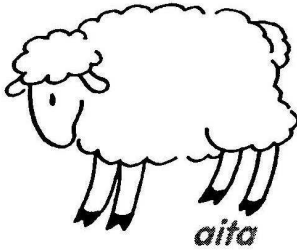
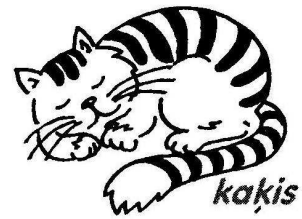
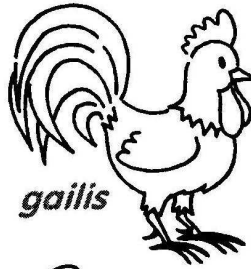
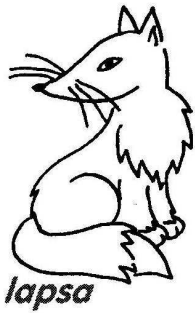


3

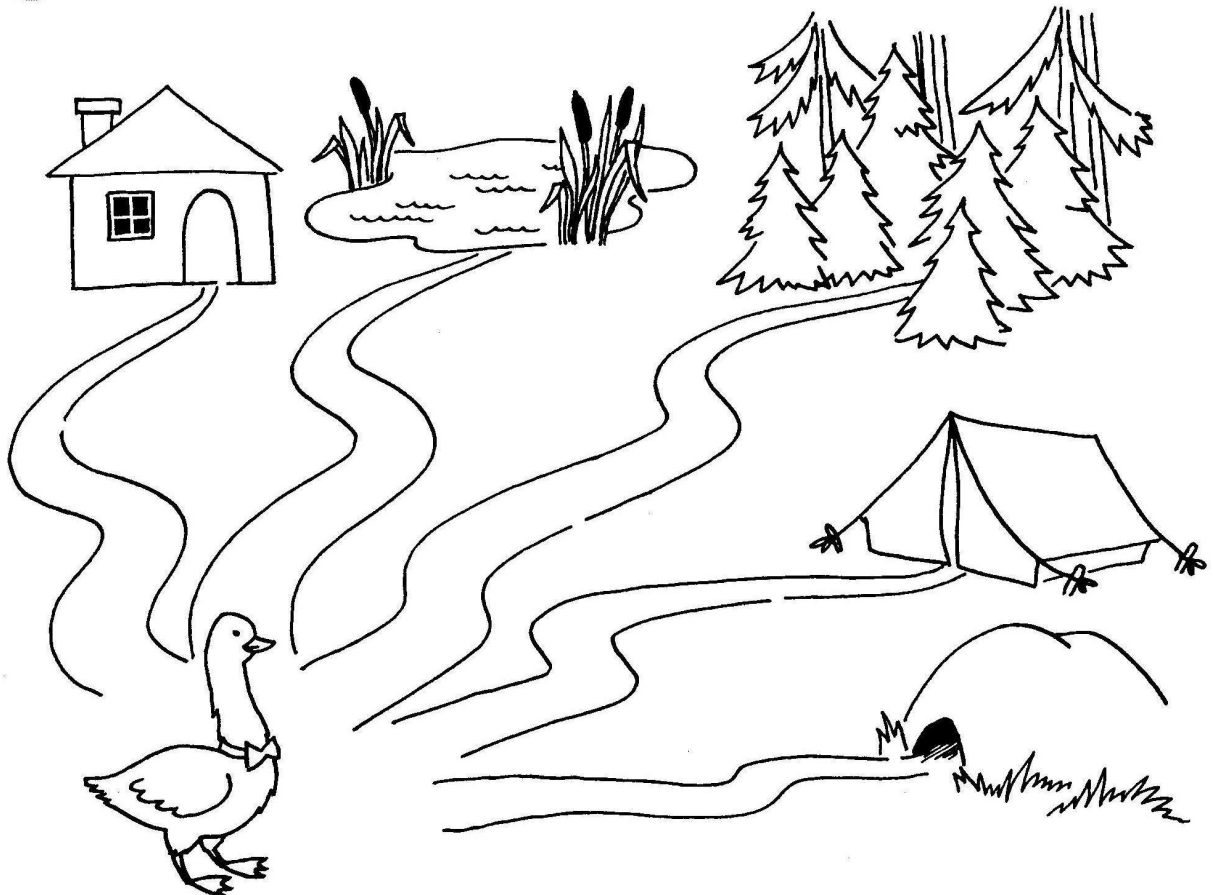
³ Andersone, G., Ērgle, D. (1998) Darba lapas ārpusklases lasīšanā. Zvaigzne ABC, 32 lpp.

Uzmanīgi klausies vācu tautas pasaku "Lapsa un zoss"!

1. Izkrāso tos dzīvniekus, par kuriem ir stāstīts pasakā!



2. Izkrāso taciņu, kura ved uz to vietu, kur paglābās zoss!



4

⁴ Parma, G. (2002) Klausīsimies. Latviešu valoda 1. klasei. RaKa, 36 lpp.

Uzmanīgi klausies Liānas Sulces stāstu "Oktobris"!

1. Par ko stāstīts šajā stāstiņā? Iekrāso pareizo atbildi!



2. Ieraksti trūkstošos vārdus! Atceries, ka teikums ir jāsāk rakstīt ar lielo burtu!

Vēlīnie _____ pošas uz siltajām zemēm, jo ziemā šeit grūti sameklēt ko ēdamu.

Kā lieli _____ tās _____ vējā – zaļas un dzeltenas, sārtas, brūnas un raibas.

_____ koki iemieg.

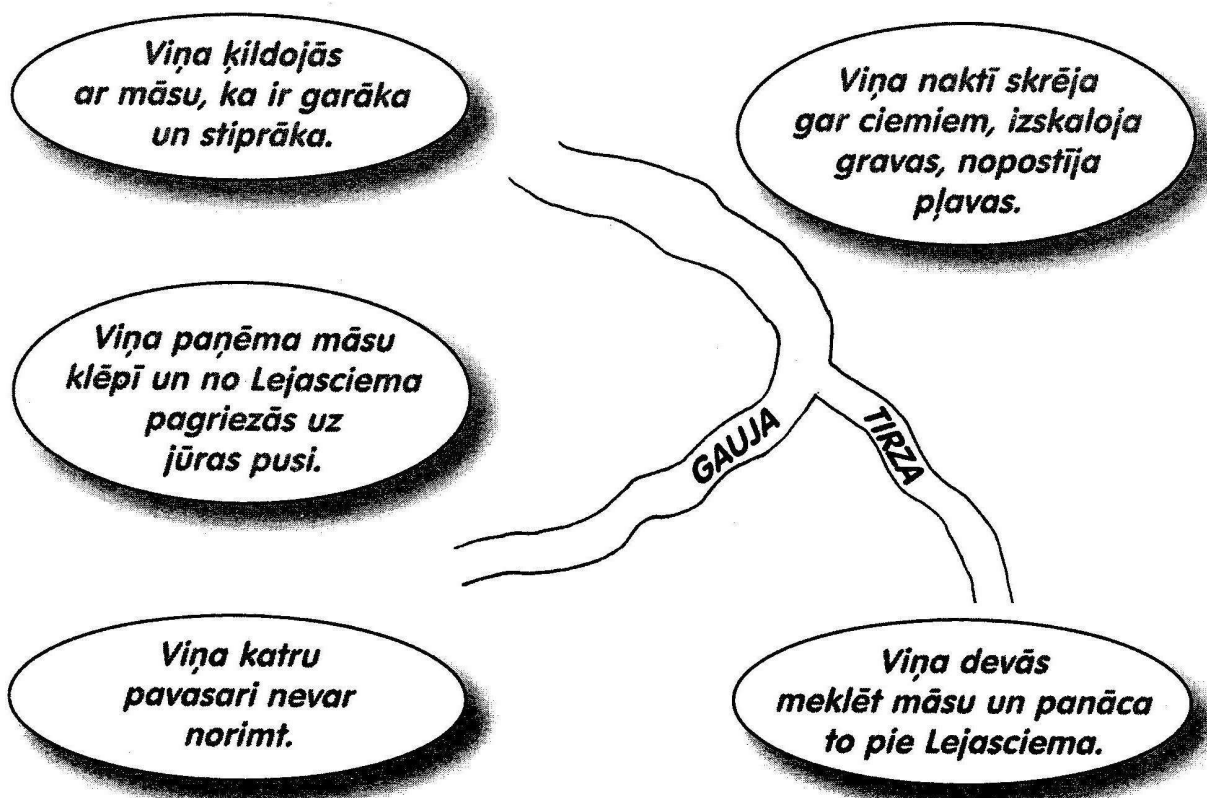
3. Uzzīmē stāstam ilustrāciju!

Uzmanīgi klausies latviešu tautas teiku "Gauja un Tirza"!

- 1 Kurām apdzīvotajām vietām tek garām Gauja? Iekrāso lodziņus ar to nosaukumiem!

LEJASCIEMS	VALKA	RĒZEKNE	ROPAŽI	RĪGA
JELGAVA	TALSI	SIGULDA	JŪRMALA	KRIMULDA

- 2 Ko teika stāsta par katru māsu? Savieno!



- 3 Uzraksti 5 pamācības Tirzai! Teikuma pirmajam vārdam jāsākas ar norādīto burtu.

T _____
 I _____
 R _____
 Z _____
 A _____
 6

⁶ Parma, G. (2005) Klausīsimies. Latviešu valoda 3. klasei. RaKa, 32 lpp.

Tipsis, Topsis un Tedis

(Ilze Indrāne)

Tipsis un Topsis ir divi mazi sunēni. Viņi ir apaļi un pelēki kā dadžu galviņas. Un abi pavisam pavisam vienādi. Atšķirt viņus tik un tā nevar. Kad sauc Tipsi, viņi skrien abi divi. Kad sauc Topsis, atkal jož abi. Ej nu sažini, kurš no viņiem ir Topsis un kurš Tipsis. Droši vien skaidri to zina tikai vecā Leda. Viņa ar garu, sārtu mēli noglāsta pieres abiem kucēniem vienādi.

Viņiem abiem ir viens draugs. Skriet viņš prot drusku labāk nekā Tipsis un Topsis. Riet toties – neprot tik labi. Uz skolu pirmajā septembrī jāiet tikai Tedim. Tipsim un Topsisim tas nav īsti pa prātam. Bet vai nu draudzība tādēļ izjuks?

Īsta draudzība jau nav salmu klēpis.

Veidot teikumus.

1. Tipsis un Topsis ir divi mazi (*zēni, sunēni*).
2. Viņi ir apaļi un (*pelēki, balti*).
3. Tipsis un Topsis ir pavisam (*vienādi, dažādi*).
4. Atšķirt Tipsi un Topsis (*nevar, var*).
5. Vecā Leda (*nezina, zina*), kurš ir Tipsis un Topsis.
6. Leda noglāsta kucēnu pieres ar (*ķepu, mēli*).
7. Uz skolu jāiet tikai (*Tedim, Tipsim*).
8. Riet toties neprot tikai (*Tedis, Topsis*).
9. Tipsim un Topsisim (*ir, nav*) īsti pa prātam, ka Tedim jāiet uz skolu.
10. Īsta draudzība jau (*nav, ir*) salmu klēpis.

7

⁷ Krampuse, V. (2000) Klausīšanās uzdevumi: 100 uzdevumi domāšanas un atmiņas spēju attīstīšanai. Rīga: RaKa, 112 lpp.

Klausies un kārtu!

TUR	PA	BURTIŅŠ
SKAT	ZILBĪTEI	IZNĀK
JAU	JAU	SKAT
APAĻŠ	ZILBĪTE	VĀRDIŅŠ
VĀRDIŅŠ	TEIKUMIŅŠ	TE
SKREJ	BURTIŅŠ	VĀRDIŅŠ
ZILBĪTE	TAS	IR
VEIKUMIŅŠ	LA	BURTU
LA	LĀ	LA
LA	LĀ	CIK
DAUDZ	BURTU	GRĀMATĀ

Jāzeps Osmanis

La, la, lā! La, la, lā!
Cik daudz burtu grāmatā!
Burtiņš tur, burtiņš te,
Skat, jau iznāk zilbīte!

Zilbīte pa zilbītei,
Skat, jau apaļš vārdiņš skrej!
Vārdiņš, vārdiņš, teikumiņš —
Tas ir burtu veikumiņš!

8

⁸ Anspoka, Z. (2003) Latviešu valoda 1. klasei. Skolotāja grāmata. Lielvārds, 91 lpp.

Kāda katram dziesma*

O. Vācieša vārdi

Ē. Siliņa muzika

mp Viens vai daži

mf Visi

1. Pulk - ste - nim ir tā - da dzies - ma, pulk - ste - nim ir

Viens vai daži

1.2.5.6.7.

tā - da dzies - ma: *mp* "Tink, tink, tink, tink, tink, tink,

Visi

mf

tink! Tink, tink, tink, tink, tink, tink, tink!"

Viens vai daži

3.4.

mp

3. "Rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš!"

Visi

mf

Rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš!"

- | | |
|--|---|
| 2. Zilītei ir tāda dziesma:
"Pink, pink, pink, pink, pink, pink, pink!" | 4. Kaķītim ir tāda dziesma:
"Ņau, ņau, ņau, ņau, ņau, ņau, ņau!" |
| 3. Sivēnam ir tāda dziesma:
"Rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš, rukš!" | 5. Zivtiņai ir tāda dziesma:
— — — (klusējot plāta mutes) |
| 6. Zinām, kāda katram dziesma —
Jā, jā, jā, jā, jā, jā, jā! | |

* Dziesmas vārdus var papildināt ar citiem dzīvniekiem raksturīgām "dziesmām":

sunītim — vau, vau
vardītei — kvā, kvā
pīlītei — pēk, pēk
gotiņai — mū, mū
aitiņai — bēē, bēē
kaziņai — mēē, mēē u.c.



ir tāda dziesma:

“ _____ !”



ir tāda dziesma:

“ _____ !”



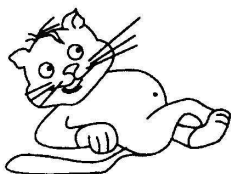
ir tāda dziesma:

“ _____ !”



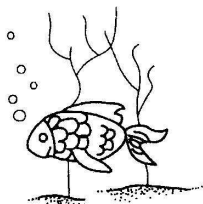
ir tāda dziesma:

“ _____ !”



ir tāda dziesma:

“ _____ !”



ir tāda dziesma:

“ _____ !”

Zinām kāda _____ dziesma —

_____ !

Kartupeli, kartupeli

Apraksts.

1. Visi izlasa dziesmas vārdus, atbild uz skolotāja jautājumiem.
2. Darbs pāros: tekstu lasa lomās, maina lomas un lasa vēlreiz.
3. Klase sadalās 2 grupās: viena grupa jautā, otra atbild. Dziedot otro pantu, 2. grupas dalībnieki visi notupjas.
- 3. pants, 2. rinda:** visi 2. grupas dalībnieki ar žestiem rāda, cik lieli, resni un apaļīgi ir kartupeļi. Kad dziesma un pantomīma apgūta, to var izpildīt arī 2 skolēni.

Pēcdarbi.

Mājās uzrakstīt stāstiņu par kartupeli un viņa ģimeni.

Kartupeli, kartupeli

V. Ļūdēna vārdi

P. Vasks

1. Kar - tu - pe - li, kar - tu - pe - li, kur ir ta - vi brā - ļi?
Rī - gas tir - gū, Rī - gas tir - gū, tur ir ma - ni brā - ļi.

2. Kartupeli, kartupeli, ko dar' tavi brāļi?
Maisā tup, maisā tup, to dar' mani brāļi.
3. Kartupeli, kartupeli, kādi tavi brāļi?
Lieli, resni, apaļīgi, tādi mani brāļi.
4. Kartupeli, kartupeli, kā sauc tavus brāļus?
Kartupeļi, kartupeļi, ne jau kādi kāļi!

Intervija

Jautā klasesbiedriem un pieraksti atbildes!

1. Vai tev ir brālis (māsa)?

2. Kā sauc tavu brāli (māsu)?

3. Kur ir tavi brāļi (māsas)?

4. Kādi ir tavi brāļi (māsas)?

5. Vai tev garšo kartupeļi?

6. Vai tev garšo kartupeļu pankūkas?

7. Kādus kartupeļu ēdienus tu zini?

8. Kur var nopirkt kartupeļus?

9. Kam vēl garšo kartupeļi?

10

¹⁰ Bergina, L., Rutkovska G. (2000) Spēles un rotaļas. LVAVP Rīga, 84 lpp.

Vingrinājumi artikulācijas attīstībai Skaitāmpanti.

Anna vannā, kaķis pannā,
Tikmēr spārdās, kamēr – ārā!
Viens, divi, trīs –
Tu esi brīvs.

En, den, dīno
Šoko, loko, tīno,
Šoko, loko, tika, taka,
Eni, beni bums!

Pī, pī!
Pipari
Pabira pagaldē.
Pieskrēja pelīte,
Paoda piparu,
Pārkoda piparu –
Pē! (A. Tomkalne)

Balta kaza māju cēla,
Resnus baļķus kalnā vēla.
Cēla, vēla, vēla, cēla.
Kamēr cēla, kamēr vēla,
Paslīd kāja, sabrūk māja:
Tenter, venter, bums!

Cepu, cepu kukulīti,
Cepu lielu, cepu mazu;
Vienu došu māmiņai,
Vienu došu tētiņam.
Ja vēl drusku atliksies,
Pati gardi apēdīšu.²⁶

²⁶ Cimdiņa, R., Lanka, A., Krustkalna, L. (1993) Riti raiti, valodiņa. Rīga: Zvaigzne, 229 lpp.

Balss attīstīšanas vingrinājumi

1. "Jo augstāk, jo skaļāk".

Bērni stāv aplī, elkoņi pie sāniem, plaukstas pavērš uz augšu. Skolēni izrunā pēc kārtas visus patskaņus. Runāšanas laikā balsi pastiprina no klusas līdz skaļai, tad atkal pavājina līdz klusai Runāšanu pavadā ar attiecīgām roku kustībām – balsi pastiprinot rokas ceļ uz augšu, balsi pavājinot rokas nolaiž lejā.

2. "Eži."

Bērni stāv aplī un runā dzejojīti, mainot balss stiprumu:

Re, ku, re, ku	– izrunā klusi
Tek pa taku	– izrunā vidēji skaļi
Ežu tēvs nes lielu beku	– izrunā skaļi
Ežu māte žagarus	– pavājina balsi
Īsākus un pagarus	– klusi.

Runāšanu var pavadīt izteiksmīgas kustības.

3. "Atbalss."

Skolēni sadalās divās grupās. Viena grupa rāda, kā lasa mežā sēnes, bet otrā ir atbalss. Pirmā grupa izrunā vārdus skaļi, bet otrā – atbalss grupa atkārtos tos klusi.

4. "Vilciens."

Skolēni izrunā dažādas skaņas, vilcienam tuvojoties tās kļūst skaļākas, bet vilcienam attālinoties – klusākas.

Dzirdes uzmanības, dzirdes atmiņas veicināšanas vingrinājumi

1. Ritma izklausīšana.

Zīlīte klauvē pie loga. (Atdarini!)

pik, pik-pik, pik-pik-pik

Stelles klauvē, kad māmiņa auž villainītes. (Izsit ritmu!)

tuk-tuk-tuk, tuk-tuk-tuk

Lakstīga pogo:

Sit, sit, kam var, kam var.

Sit sit, cik grib, cik grib.

Ritmu izsit ar pirkstiem, plaukstām, pēdam.²⁷

²⁷ Miltiņa, I., Pastare, S. (1997) Pirmie soļi logopēdijā. Rīga, 67 lpp.