

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Programmas "Skolotājs" apakšprogramma

"Skolotājs logopēds"

**Rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski
fonemātisko nepietiekamību**

Diplomdarbs

Autors: **Laila Raiska**

Studentu apliecības Nr.: lp14056

Darba vadītājs: Mg. paed. Ilze Vilka

CĒSIS 2018

Anotācija

Diplomdarba autore: Laila Raiska. **Darba nosaukums:** Rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību.

Diplomdarba mērķis: Izpētīt rakstīšanas traucējumu korekcijas metodes un paņēmienus darbam ar 3. klases skolēniem, kuriem ir fonētiski fonemātiskā nepietiekamība un pārbaudīt to efektivitāti.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi tiek izvirzīti šādi **uzdevumi**.

1. Analizēt zinātnisko literatūru par 3. klases skolēnu attīstības likumībām un rakstīšanas traucējumiem.
2. Iegūt un salīdzināt datus par 3. klases skolēnu rakstīšanas traucējumu raksturu pirms un pēc koriģējoši attīstošās darbības.
3. Izzināt kādas darba metodes un formas ir visefektīvākās rakstīšanas traucējumu mazināšanā.
4. Izdarīt secinājumus par pētījumu.

Diplomdarbs sastāv no titullapas, anotācijas latviešu un angļu valodā, satura rādītāja, ievada, teorētiskā daļas ar divām nodaļām un trīs apakšnodaļām, empīriskās daļas ar vienu nodaļu un trīs apakšnodaļām, secinājumiem, izmantotās literatūras un citu avotu saraksta un pielikumiem.

Teorētiskajā daļā raksturota 3. klases skolēnu attīstība veselumā, izvirzītās problēmas skatījumā. Sniegts fonētiski fonemātiskās nepietiekamības raksturojums un izpausmes. Aprakstīta rakstīšanas iemaņu attīstība, rakstīšanas traucējumu veidi un to izpausmes. Apkopotas teorētiskās atziņas V. Krutecka, I. Miltiņas, S. Tūbeles, J. Lūses, u.c. autoru skatījumā.

Praktiskajā daļā sniegta pētījumu metodoloģija, veikts iesaistīto skolēnu raksturojums, dots koriģējoši attīstošā darbībā izmantoto vingrinājumu rakstīšanas traucējumu novēršanai apraksts, veikta pētījumā iegūto rezultātu apstrāde un analīze.

Pētījuma rezultātā pierādījās hipotēze: rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību noritēs veiksmīgi, ja tiks ievērotas šī vecumposma attīstības likumsakarības, katra bērna individuālās vajadzības, ja tiks atbilstoši un mērķtiecīgi izraudzītas un pielietotas koriģējošās darbības metodes, paņēmieni un mācību materiāli.

Pētījuma bāze ir novada X pamatskolas 6 skolēni ar rakstīšanas traucējumiem.

Diplomdarbā ir 113 lappuses, 16 attēli, 6 tabulas, 9 pielikumi, 74 izmantotās literatūras un citu avotu vienības.

Atslēgas vārdi: fonētiski fonemātiskā nepietiekamība, 3. klases skolēni, rakstīšanas traucējumi, koriģējoši attīstošā darbība, vingrinājumi.

Abstract

Author of the diploma paper: Laila Raiska. The title of the diploma paper: "Correction of writing disorders for 3rd grade students with phonetic – phonemic insufficiency".

The aim of the diploma paper: investigate correction methods of writing disorders for working with 3rd grade students who have phonetic – phonemic insufficiency and to check their effectiveness

In order to achieve the aim of the research, the following objectives are set:

1. To analyse scientific literature about regularities of the development and writing disorders of 3rd grade students.
2. To get and compare the data on the writing disorders of 3rd grade students before and after corrective developing activities.
3. To find out which work methods and types are the most effective in reducing the writing disorders.
6. To draw conclusions on the research.

The diploma work consists of a title page, an annotation in Latvian and English, a table of contents, introduction, theoretical part with two chapters and three subchapters, empirical part with one chapter and three subchapters, conclusions, list of literature and other sources. attachments.

The theoretical part describes the development of the 3rd grade students in their development, in view of the problems set. The characterization and manifestations of phonetic – phonemic insufficiency is provided. There is described development of writing skills, types of writing disorders and their manifestations. Summarized theoretical knowledge of V. Krutecka, I. Miltiņa, S. Tūbel, J. Lūses, and others.

In the practical part the research methodology is given, a description of the students involved is given, a description of the exercises for writing corrective action is given, and the processing and analysis of the results obtained in the research is performed.

As a result of the research, the hypothesis was proved: the correction of writing impairment for 3rd grade students with phonetic-phonemic insufficiency will be successful if the specific features of development of this age group, individual needs of each child are met, if the corrective action methods, techniques and study materials will be appropriately and purposefully selected and applied.

The research base: 6 students of elementary school with writing disabilities, 1 speech therapist.

Diploma paper contains 113 pages, 16 pictures, 6 tables, 9 annexes, 74 literature and other sources used.

Keywords: phonetic – phonemic insufficiency, 3rd grade students, writing disorder, corrective developmental activity, exercises.

Saturs

Ievads.....	5
1. 3. klases skolēnu attīstības raksturojums veselumā izvirzītās problēmas skatījumā.....	10
2. Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata	29
2.1. Fonētiski fonemātiskās nepietiekamības raksturojums un izpausmes	29
2.2. Rakstīšanas iemaņu attīstība	35
2.3. Rakstīšanas traucējumu veidi un to izpausmes.....	48
3. Koriģējoši attīstošā darbība 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātiskās nepietiekamību, rakstīšanas traucējumu novēršanā	64
3.1. Pētījumu metodoloģija un pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums	64
3.2. Koriģējoši attīstošā darbībā izmantotie vingrinājumi rakstīšanas traucējumu novēršanai	76
3.3. Pētījumā iegūto rezultātu apstrāde un analīze.....	81
Secinājumi	86
Izmantotā literatūra.....	88
PIELIKUMI.....	92

Ievads

Visā pasaulē, tai skaitā arī Latvijā ir vērojama tendence pieaugt bērnu skaitam ar runas un valodas attīstības aizturi vai traucējumiem. Traucējumu struktūra kļūst arvien komplicētāka, to izpausmes izteiktākas, bet cēloņi – kompleksi. Daudzos gadījumos runas un valodas traucējumi nav primārais simptoms, bet sekundāra parādība (Tomule, 2013, 11). Bērna runas un valodas traucējumi cieši saistīti ar mācīšanās traucējumiem, pārliecināta darba autore.

Lai gan valda uzskats, ka mācīšanās traucējumu pamatā ir bioloģiskas dabas novirzes, norāda K. Smita, L. Strika, tomēr traucējumu izpausmes smagumu un tā atstātās sekas nosaka tieši bērna vide. Medicīniskajā ārstēšanā zinātnes panākumi līdz šim ir visai ierobežoti, taču ilgā pieredze pierādījusi, ka, izmainot vidi, var panākt ievērojamu progresu bērna izglītībā (Smita, Strika, 1998, 13).

Izpratne par dzimtās valodas nozīmi mūsdienu digitālajā laikmetā ir ievērojami mainījusies un paplašinājusies. Straujā tehnoloģiju attīstība un globalizācijas nenovēršamās norises liek raudzīties uz valodu kā tautas kultūras, gara attīstības un nacionālās pašapziņas izpausmes līdzekli, kas ir viens no galvenajiem priekšnoteikumiem latviešu tautas kā nācijas turpmākajā pastāvēšanā. Dzimtā valoda ir viens no svarīgākajiem cilvēka domāšanas, pašizpausmes, eksistences un personības pilnveides līdzekļiem. Valoda var attīstīties un pastāvēt, ja tā tiek kopta un atbilstoši lietota. Logopēdu uzdevums ir rūpēties par dzimtās valodas prasmju izkopšanu bērniem ar dažādiem valodas traucējumiem gan mutvārdos, gan rakstos un citās saziņas situācijās, sekmēt pareizrunu un pareizrakstību, iedzīvināt runā latviešu literārās valodas normas. Līdztekus tam, jāatceras virsuzdevums – veicināt ikviena bērna valodas apguves interesi, vēlmi mācīties un vēlmi dzimtās valodas zināšanas iedzīvināt praksē, izmantot tās, lai apgūtu citas izglītības jomas un citas valodas, cik vien atļauj katra bērna valodas attīstības traucējumu individuālais raksturs, pauž darba autore.

Logopēdija ir cieši saistīta ar pedagoģiju, jo skolotāja logopēda koriģējoši attīstošā darbība ir pedagoģisks process, kurā tiek risināti arī audzinoši uzdevumi. Tieši tādēļ logopēdiskajā darbā speciālistam jāvadās pēc pedagoģijā pieņemtiem atzinumiem un principiem, saistot tos ar pamatprincipiem logopēdijā (Miltiņa, 2005, 16).

Līdz ar paradigmas maiņu izglītības sistēmā, mainījies pedagoģijas priekšmets. Cilvēks, kā lielākā vērtība ir nokļuvis visu pedagoģijas pētījumu centrā. Pedagoģijas pētnieki Latvijā pedagoģijas priekšmetu aplūko humānās pedagoģijas aspektā, ar pietāti izturoties pret šī jēdziena vēsturisko attīstību. Latvijā pedagoģijas priekšmets ir cilvēka audzināšana, vai precīzāk – cilvēka audzināšanu cilvēkā, uzsver grāmatas “Pētniecība pedagoģijā” autores (Špona, Čehlova, 2004, 41).

Darba autore pauž pārliecību, ka ikvienam pedagogam, jo īpaši logopēdam, nepieciešams būt ne tikai augsti kvalificētam speciālistam, kurš pārziņina bērna fizioloģiskās un psihiskās attīstības likumsakarības vecumposmos, bērnu speciālās vajadzības, priekšmeta saturu, metodes, līdzekļus u. tml., bet arī īstenam humānās pedagoģijas pārstāvim, kurš pedagoģiskajā procesā spēj realizēt izglītības galveno uzdevumu – cilvēka audzināšanu cilvēkā. Izglītojoši audzinošā darbība paredz ik katra cilvēka potenci realizāciju. Logopēdijā to iespējams īstenot, ja logopēds tic, ka katra bērna spējas ir iespējams attīstīt, traucējumus mazināt, kompensēt vai novērst, ir pārliecināta darba autore. Apzinoties, ka katrs bērns, pirmkārt, ir garīga būtne ar šūpulī ieliktu unikālu individualitāti un tieksmi attīstīties, logopēda uzdevums ir mērķtiecīgi veikt koriģējoši attīstošo darbu, lai veicināt bērnu valodas prasmes līmeņa paaugstināšanos, novēršot runas traucējumus.

Latvijā pastāv nesakrītība starp statistikas pārvaldes datiem un datiem, kas ir Logopēdu asociācijas rīcībā un tie nav iepriecinoši. Skolēnu skaits kuriem nepieciešama logopēdiskā korekcija arvien pieaug, taču logopēdu slodzes apjoms izglītības iestādēs (iespējams, pamatojoties un nepilnīgo statistiku) joprojām ir nepietiekošs, tādēļ logopēdu darbs vairāk ir cīņa ar sekām, kā savlaicīgs un pietiekams atbalsts brīdī, kad valodas traucējumus iespējams novērst salīdzinoši vieglāk, secina darba autore.

Latvijas Logopēdu asociācijas 1. starptautiskajā zinātniskajā konferencē, kas notika Rīgā, 2013. gada 2. martā G. Tomule, atsaucoties uz (Catts, 1993, 1999, 2002; Mayer, 2010; Schleider, 2009) uzsver, ka longitudināli (ilglaicīgi) zinātniski pētījumi apliecina sakarības starp valodas traucējumiem pirmsskolas vecumā un rakstu valodas traucējumiem skolas vecumā, kā arī korekcijas un preventīvo pasākumu nozīmi pirmsskolas vecumā (Tomule, 2013, 11). Darba autores skatījumā šis pētījums ir pietiekošs arguments, lai situāciju vērtētu nopietni.

Arī VI Baltijas valstu Logopēdu kongresā, kas notika Rīgā, 2017. gada 24. – 25. februārī teikts, ka Latvijā ir apmēram 50% bērnu vecumā no trim līdz pieciem gadiem, kuriem ir nepietiekams runas un valodas attīstības līmenis. Ja tas netiek savlaicīgi atklāts un novērsts vai samazināts, tad pastāv risks lasīšanas un rakstīšanas apguves grūtībām vai traucējumiem vēlākos gados. Autores norāda, ka būtiska loma lasīšanas traucējumu profilaksē ir preventīviem pasākumiem pirmsskolas vecumā – vecāku informēšana un izglītošana par lasīšanas apguves jautājumiem pirmsskolas izglītībā, videi, kas stimulē lasīšanas apgūšanu, laicīgai lasīšanas apguves grūtību noteikšana, atbalstam, ja rodas priekšlaicīgas rakstīšanas apguves grūtības, vecāku iesaistīšanās bērna lasītprasmes apguves procesā (Tomele, Antoneviča, 2017, 25). Tas ļauj secināt, ka netiek novirzīti pietiekami resursi šīs vecumgrupas bērnu valodas korekcijas savlaicīgai nodrošināšanai, spriež darba autore. Novērtējot vecāku ieguldījuma nozīmību bērnu

attīstībā esošajā situācijā, darba autore formulējusi ieteikumus vecākiem bērnu valodas traucējumu mazināšanā.

Centrālās statistikas pārvaldes 2016. gada dati, pēc darba autores domām, liecina par to, ka bērniem pirmsskolas vecumā, visticamāk, netiek savlaicīgi noteikts Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens, jo redzams, ka laika posmā no 2010. / 2011. mācību gada līdz 2014. / 2015. mācību gadam pirmsskolas izglītības iestādēs ir vien 0,5 % bērnu ar speciālām vajadzībām, tai skaitā tikai 0,3 % bērnu tieši ar valodas attīstības traucējumiem (Centrālā statistikas pārvalde, 2016, 25 – 27). Šī paša pētījuma 2017. gada dati liecina, ka ievērojamas izmaiņas nav notikušas un proporcija ir saglabājusies (Centrālā statistikas pārvalde, 2017, 27 – 29). Tie ir vien 3 bērni no četrām 24 audzēkņu grupām (96 bērniem), kuriem ir Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums par valodas attīstības traucējumiem, aprēķinājusi darba autore. Interesējoties par reālo situāciju, darba autore devusies pieredzes apmaiņā pie novadu logopēdu metodisko apvienību vadītājiem, kas ir arī Latvijas Logopēdu asociācijas biedri. Arī tur noskaidrojies, ka bērnu ar šāda veida traucējumiem ir vairāk, kā ziņots VI Baltijas valstu logopēdu kongresā – pat 50 – 60 %. Izglītības iestādes logopēds spēj aptvert vien bērnus ar ļoti smagiem traucējumiem, ārpus uzmanības loka atstājot tos, kuriem traucēta vien pāris skaņu izruna vai ir starpzobu izruna, bet bērna runa ir saprotama. Nereti tieši šie traucējumi pārvēršas par rakstīšanas traucējumiem, kas negatīvi ietekmē tālāko izglītības procesu. Diemžēl statistikas datus par jaunākā skolas vecuma bērniem un viņu traucējumiem Centrālās statistikas pārvaldes pētījumi neuzrāda. Taču darba autores praktiskā pieredze liecina, ka situācija skolā ir sarežģīta, jo daļai bērnu, kuriem valodas attīstības traucējumi pirmsskolā ir mazināti, saskaroties ar sarežģītām mācību situācijām un nepiemērotu darba tempu, valodas traucējumi aktualizējas. Tāpat 1. klasē arvien nākas sastapties ar bērniem, kuri pirmsskolas posmā palikuši ārpus logopēdu redzesloka, viņu valodas traucējumi ir nostiprinājušies un kavē mācību vielas apguvi. Ar šādiem bērniem nepieciešams individuāls darbs, ko skolā vairs nav iespējams nodrošināt nepietiekamās slodzes dēļ. Darbs grupā viņiem ir maz efektīgs, kā rezultātā šiem bērniem valodas attīstības traucējumus skolas vecumā var tikai nedaudz mazināt, praksē pārliecinājusies darba autore.

Jāsaprot, ka laicīga logopēda pieejamība izglītības iestādē ir tieši saistīta ar valsts un pašvaldības piešķirtā finansējuma apjomu, pie kam valsts artava tajā ir niecīga. Valsts mērķdotācija sniedz pašvaldībām vien nelielu finansiālu atbalstu logopēda algošanai. Ministru kabineta 2016. gada 5. jūlija noteikumu Nr. 447 “Par valsts budžeta mērķdotāciju pedagogu darba samaksai pašvaldību vispārējās izglītības iestādēs un valsts augstskolu vispārējās vidējās izglītības iestādēs” 8. punkta 5. daļa nosaka, ka Izglītības un zinātnes ministrija mērķdotācijas veidā novirza finansējumu bērnu no piecu gadu vecuma izglītošanā nodarbināto logopēdu darba

samaksai, nosakot vienu amata likmi uz 200 bērniem no piecu gadu vecuma līdz pamatizglītības uzsākšanai (Par valsts budžeta mērķdotāciju pedagogu darba samaksai pašvaldību vispārējās izglītības iestādēs un valsts augstskolu vispārējās vidējās izglītības iestādēs, 05.07.2016., 8.5., Latvijas Vēstnesis, 140 (5712), 22.07.2016). Tas nozīmē, ka tiek apmaksāts darbs ar 24 bērniem no 200 (no piecu gadu vecuma līdz pamatizglītības uzsākšanai), jeb darbs ar 3 bērniem no 25 bērnu grupas (0,125 slodzes, kur 1 slodze – 30 darba stundas nedēļā, precīzē darba autore). Viegli aprēķināt, ka no mērķdotācijas par koriģējoši attīstošo darbu ar katru bērnu nedēļā logopēdam tiek apmaksātas 52 minūtes (2 x 20 min. nodarbības un laiks bērnu atvešanai/aizvešanai), kā arī 23 minūtes nedēļā par metodiski konsultatīvo darbu, kā to paredz skolotāja logopēda amata apraksts (Latvijas Logopēdu asociācija, 06.09.2016), rezumē darba autore. Tas varētu būt pietiekami, ja vien “logopēdisko” bērnu skaits 25 bērnu grupā faktiski nebūtu 3 – 4 reizes lielāks. Valsts apmaksātās slodzes ir vien ceturtdaļa no minimāli nepieciešamā slodzes apjoma un faktiski logopēda darba likmju apmaksai līdzekļi jāatrod pašvaldības budžetā, secina darba autore. Ne vienmēr tiem, kuri izlemj budžeta jautājumus ir dziļa izpratne par tālejošajām nelabvēlīgajām sekām bērnu attīstībā, ko rada savlaicīgs investīciju trūkums logopēda atbalsta nodrošināšanai. ASV ir dati par to, ka 80 % mazgadīgo noziedznieku ir disleksija (Korņevs, 2009a, 13). Darba autore uzskata, ka trūcīgais logopēdu darba finansējums atspoguļo Latvijas politiķu neizpratni par šī darba nozīmību pilnvērtīgas bērna attīstības nodrošināšanai. Logopēdu potenciāls netiek pilnvērtīgi izmantots un bērniem netiek nodrošinātas viņu tiesības uz atbalsta pasākumiem, kas viņam nepieciešami. Skolu logopēdu darbs lielā mērā ir cīņa ar sekām, mazāk – cēloņa novēršana. Ilgtermiņā cieš sabiedrība kopumā un logopēdijas nozares attīstība, arī zinātniskie pētījumi Latvijā ir nepietiekami (pārslogotie logopēdi nespēj apkopot un analizēt nepieciešamos datus), secina darba autore.

Izzinot situāciju prakses vietā, darba autore ir iepazinusies ar logopēda darba statistiku. Tajā vērojams, ka ir pietiekami daudz bērnu, kuriem līdz skolas vecumam vēl ir saglabājušies lasīšanas un rakstīšanas traucējumi uz fonemātiskās nepietiekamības vai fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata. Šāda veida traucējumi sastopami arī 3. klases skolēniem un pēdējā logopēdijas gada laikā pat netiek pilnībā novērst. Darba autore secina, ka faktiskā situācija liecina par nespēju esošās sistēmas ietvaros sniegt bērniem savlaicīgu atbalstu, tādējādi ierobežojot viņu iespējamo attīstību. Logopēdu vienīgā iespēja ir meklēt arvien efektīvākas metodes, darba un sadarbības formas, lai atbilstoši noteiktajam logopēdiskajam slēdzienam mazinātu, kompensētu vai novārstu valodas traucējumus, palīdzot bērniem gūt panākumus mācībās un pārliecību par savām spējām, secina darba autore.

Pētījuma objekts: rakstīšanas traucējumi 3. klases skolēniem.

Pētījuma priekšmets: rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību.

Pētījuma mērķis: izpētīt rakstīšanas traucējumu korekcijas metodes un paņēmienus darbam ar 3. klases skolēniem, kuriem ir fonētiski fonemātiskā nepietiekamība un pārbaudīt to efektivitāti.

Pētījuma hipotēze: rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību noritēs veiksmīgi:

- ja tiks ievērotas 3. klases skolēnu attīstības likumsakarības un katra bērna individuālās vajadzības,
- ja tiks atbilstoši un mērķtiecīgi izraudzītas un pielietotas koriģējošās darbības metodes, paņēmieni un mācību materiāli.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt zinātnisko literatūru par 3. klases skolēnu attīstības likumībām un rakstīšanas traucējumiem.
2. Iegūt un salīdzināt datus par 3. klases skolēnu rakstīšanas traucējumu raksturu pirms un pēc koriģējoši attīstošās darbības.
3. Izzināt kādas darba metodes un formas ir visefektīvākās rakstīšanas traucējumu mazināšanā.
4. Izdarīt secinājumus par pētījumu.

Pētīšanas metodes

- zinātniskās literatūras, esošo teoriju un paradigmu analīze,
- dokumentu izpēte un skolēnu darbības produktu izpēte,
- skolēnu novērošana,
- 3. klases skolēnu padziļināta runas un valodas izpēte un analīze,
- iegūto datu apstrāde un analīze.

Pētījumu bāze: novada X pamatskolas seši 3. klases skolēni ar rakstīšanas traucējumiem.

Pētījumu norises laiks: 2018. gada februāris – aprīlis.

Diplomdarba struktūra: titullapa, anotācija latviešu valodā un angļu valodā, satura rādītājs, ievads, teorētiskā daļa, empīriskā daļa, secinājumi, izmantotās literatūras un citu avotu saraksts 74 vienības, 9 pielikumi.

1. 3. klases skolēnu attīstības raksturojums veselumā izvirzītās problēmas skatījumā

Bērna attīstība ir tikai viens no posmiem garajā un sarežģītajā cilvēka attīstības ceļā, kas atkarīgs no daudziem faktoriem – iedzimtības, vides, kurā bērns aug, izglītības vides, kā arī no paša bērna gribas. V. Zelmenis norāda, ka šajā procesā izpaužas dabas, sabiedrības un audzināšanas likumsakarību mijiedarbība (Zelmenis, 1988, 4). Bērnam nav iespējams ietekmēt nevienu no attīstību noteicošajiem faktoriem, taču prasmīgu un zinošu pedagogu mudināts, viņš var iemācīties lietderīgi izmantot savas iespējas, attīstot individuālās spējas un talantus, V. Zelmenim piekrīt darba autore.

Jaunākie amerikāņu zinātnieku pētījumi apliecina, skaidro I. Maslo, ka skolēnu attīstības potenciāla kodols nobriest 5 – 6 gadu vecumā, un īpaši strauji realizējas 6 – 16 gadu vecumā. Taču personības attīstība ir nevienmērīga, tā noris cikliski un šie cikli ne vienmēr ir augšupejoši. Ir krīzes, kuras pārvarot skolēns nonāk jaunā kvalitātē, ir posmi, kad bērns, it kā slīdot lejup attīstībā, aizpilda savas izaugsmes robus, vai veic personīgās attīstības izvērtējumu. Šajā ziņā īpaši svarīgs ir 10 – 12 gadu veco bērnu attīstības posms, kad skolēns apgūst savu dzimto valodu strukturālajā līmenī, kā arī sistematizē un pārvērtē savu iepriekšējo pieredzi. Arī mācīšanās process ir ciklisks, norāda autore – mēdz būt stāvēšana uz vietas, atkāpes un tad strauja izaugsme. Lielā mērā bērna mācīšanās ir atkarīga no viņa sociālās un kultūras vides un mijiedarbību “cilvēks – cilvēks” struktūras. 6 – 10 gadus veci bērni pārmanto visu, kas izraisa viņu interesi un pakāpeniski sāk apjaust savu “es” sev nozīmīgā sabiedrībā (Maslo, 2006, 27).

Skolā galvenā ir mācību darbība. Tās veiksmīga norise balstās un bērnu vecumposmu attīstības vajadzībām, spriež darba autore. B. Brice, norāda, ka situācija mācību procesam ir vienādi nelabvēlīga, gan tad, kad bērns kaut ko sāk mācīties pārāk agri, vai arī novēloti. Lielu kļūdu pieļauj skolotāji, kuri izzēlās bērna vecumam neatbilstošas aktivitātes. Tas grauj bērnu motivāciju izziņas procesu attīstību un radošumu, secina autore (Brice, 2013, 7).

A. Valtneris norāda, ka visu organisma sistēmu attīstību ievērojami ietekmē kustību aktivitāte. Kustības veicina ne tikai muskuļu, bet arī centrālās nervu sistēmas attīstību, īpaši tās regulējošo un koordinējošos mehānismus, kā arī organisma hormonālo regulāciju. Taču autors uzsver, ka jaunākajā skolas vecumā vērojama bērnu kustību aktivitāšu ievērojama samazināšanās mācību periodā (Valtneris, 2001, 8, 128).

V. Kruteckis apraksta, ka bērniem 7 – 11 gadu vecumā **fiziskā attīstība** norit samērā mierīgi un vienmērīgi. Auguma un svara, izturības, plaušu tilpuma palielināšanās notiek diezgan vienmērīgi un proporcionāli. Kaulu sistēma atrodas veidošanās stadijā: mugurkaula, krūšu kurvja, iegurņa, ekstremitāšu pārkaulošanās nav beigusies un kaulu sistēmā vēl ir daudz

skrimšļu audu, tādēļ nepieciešams rūpēties par skolēnu pareizu pozu, stāju un gaitu. Arī plaukstu un pirkstu pārkaulošanās nav beigusies, tādēļ sīkas un precīzas plaukstu un pirkstu kustības ir apgrūtinātas un nogurdinošas, sevišķi pirmklasniekiem. Autors norāda, ka smadzeņu svars no 1280 gramiem 7 gadu vecumā pieaug līdz 1400 gramiem 11 gadu vecumā. Šajā laikā notiek smadzeņu funkcionālā pārveidošanās – attīstās garozas analītiski sintētiskā funkcija, pakāpeniski izmainās ierosas un aiztures procesu mijiedarbība: aiztures process kļūst stiprāks, taču aizvien vēl dominē ierosas process un jaunāko klašu skolēni ir viegli ierosināmi. V. Kruteckis mudina ievērot darba un atpūtas režīmu, neraugoties uz to, ka bērnu fiziskā attīstība parasti ļauj bez pārlieka sasprindzinājuma un sevišķa noguruma nodarboties ar mācībām 3 – 5 stundas (Kruteckis, 1978, 47).

Laikā no 7 – 12 gadu vecumam bērnam intensīvi attīstās kreisā deniņu daiva. *Bērniem, kuriem apgrūtinātā lasīšanas un rakstīšanas apguve ir primāra, traucēta šīs daivas attīstība* (Tūbele, Lūse, 2012, 18).

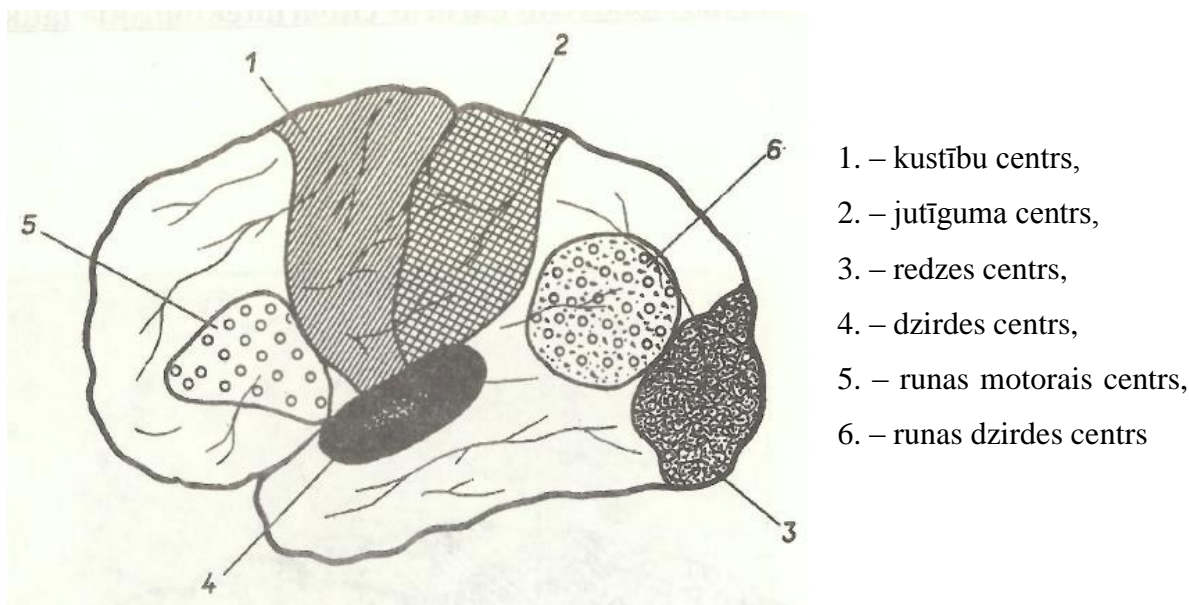
Z. Anspoka norāda, ka šī vecuma bērniem lielā muskulatūra ir labāk attīstīta kā sīkā muskulatūra (Anspoka, 2008, 152). Taču ja pirksti – cilvēka otrais artikulācijas aparāts, kā apgalvo I. Miltiņš, S. Pastare, I. Hadaņonoka, L. Hadaņonoka to kustības atbilst vecumposma attīstības kritērijiem, tad arī valodas attīstība ir normas robežās. Uzsverot pirkstu vingrinājumu nozīmību valodas attīstībā, autore norāda – kamēr visu pirkstu kustības nekļūst brīvas, atraisītas, pareizas runas attīstība ir ierobežota (Miltiņa, Pastare, 1997, 93; Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2013, 51). Arī V. Čepale apgalvo, ka skolēni, kuriem ir sīko kustību traucējumi, pilnībā nespēj kontrolēt savus muskuļus. *Šis traucējums neietekmē intelektuālās spējas, taču traucē izpildīt skolas uzdevumus, jo vājina spēju izteikties rakstveidā. Šiem bērniem grūtības sagādā viss, kas saistīts ar rakstīšanu vai zīmēšanu* (Čepele, 2008, 19). Darba autore novērojusi, ka skolēniem ar rakstīšanas un lasīšanas traucējumiem uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības atšķirība starp ķermeņa lielās un roku sīkās muskulatūras attīstību ir ievērojama – pirkstu sīkā muskulatūra ir pārāk vāja vai saspringta, kas atspoguļojas rakstībā, kā pildspalvas spiešana, nevienāds burtu slīpums, neglīts un nesaprotams rokraksts, burtu grafiskā kropļošana, neiekļaušanās līniju un lapas malu robežās.

Sākumskolas vecuma bērniem raksturīga strauja **intelektuālā** attīstība. No uzskatāmi konkrētās domāšanas bērni pāriet uz abstrakti loģisko. Bērniem attīstās spēja salīdzināt, atrast līdzīgos un atšķirīgos objektus, to pazīmes, uztvert lietu no dažādiem skata punktiem. Šajā vecumā abstraktās domāšanas attīstības pamatā aizvien ir sensori priekšmetiskā darbība (redzēt, aptaustīt, dzirdēt, saost, pagaršot). Sensorā pieredze nodrošina tālāko abstrakciju veidošanos prātā (Anspoka, 2008, 150). Tāpat J. Students norāda, ka mums ir priekšstati par visām tām parādībām, ko esam ar saviem jutekļiem uztvēruši, pie kam, jo vairāk uztveres materiālu, jo

priekšstati par pasauli ir bagātāki un daudzpusīgāki (Students, 1998, 148). Sensorā uztvere veicina iztēli. Tā palīdz veidoties asociācijām, kas, savukārt, palīdz atcerēties – iepazīstoties ar teorētiskajām atziņām un balstoties uz savu praktisko pieredzi, secina darba autore.

Jaunākajā skolas vecumā, mācību un audzināšanas procesa rezultātā norit ļoti strauja bērna **psihiskā attīstība** – izpaužas intereses, raksturs, spējas, temperaments, attīstās izziņas procesi (atmiņa, domāšana, iztēle, sajūtas, uzmanība, uztvere, runa), nostabilizējas emocionālie un gribas stāvokļi (afekts, emocijas, griba, gribas piepūle, stress). Šie procesi ir savstarpēji saistīti, tie bagātina viens otru, savstarpēji mijiedarbojoties. Psihiskiem procesiem (tos izraisa gan ārējie, gan iekšējie kairinātāji) atkārtoties un sintezējoties nostiprinās skolēna attieksme pret īstenību un izveidojas noturīgs uzvedības veids, attīstās personība (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 253 – 256).

Psihiskās funkcijas, proti, ārējās pasaules signālu apzināšana, to iegaumēšana, lēmumu pieņemšana, mērķtiecīgas darbības organizēšana, abstraktā domāšana un valoda ir saistītas ar nervu sistēmas augstāko nodaļījumu – galvas smadzeņu pusložu garozas – darbību (sk. 1. attēlu) No šīs darbības ir atkarīga cilvēka izturēšanās, uzvedība un spēja mācīties (Valtneris, 2001, 13).



1.attēls. Galvas smadzeņu garozas galveno funkciju lokalizācija (Miltiņa, Pastare, 1997, 36).

Gan mācību darbs, gan skolotāji un vienaudži izvirza arvien pieaugošas prasības bērna personībai, viņa uzmanībai, atmiņai, domāšanai. Sasniegtais psihe attīstības līmenis nemitīgi tiek pacelts līdz prasību līmenim. Tieši augstas un tai pašā laikā viņu spēkiem atbilstošas prasības stimulē psihe attīstību, secina V. Kruteckis. Viņš raksta, ka 2. klases beigās skolēns savā psihiskajā attīstībā pakāpeniski tuvojas augstākam psihiskā brieduma līmenim. Skolēnu leksikā aizvien biežāk parādās jautājums “Kāpēc?”, lai noskaidrotu sev interesējošo jautājumu, nevis apšaubītu skolotāja autoritāti. Šajā vecumā bērniem nepieciešams rīkoties apzināti un

pamatoti, nepieciešams rast iekšēju motivāciju, uzsver autors (Kruteckis, 1978, 48 – 52). Ja bērns atrodas vidē, kurā šīs viņa psihiskās attīstības vajadzības tiek atbalstītas, bērnam nostiprinās vēlme rīkoties apzināti un pamatoti, spēja izprast savas rīcības cēloņus un sekas, kas ir pamats prasmei izvirzīt mācīšanās mērķi, V. Kruteckim piekrīt darba autore.

Darba autore novērojusi, ka starp pētāmajiem 3. klases skolēniem ir tādi, kuriem nav vērojama spēja rīkoties apzināti, jo, viņu darbībai trūkst iekšējās motivācijas (piem., bērns nesaprot, kādēļ viņam jāapmeklē logopēdijas nodarbības).

Tāpat darba autore novērojusi, ka 3. klases skolēni tiešām uzdod jautājumus, lai noskaidrotu nesaprotamo. Interesanti ir vērot, kā mainās bērnu attieksme pret darāmo, kad viņi saņem atbildes uz saviem jautājumiem, nevis tiek apklusināti. Arī kautrīgākie atraisās un uzdrošinās jautāt. Bērniem ir ļoti nozīmīgi saņemt godīgu atbildi. Atbildot uz jautājumiem, skolotājam svarīgi bērniem mācīt atbildību pret citiem (piem., pajautāt klusi), lai netiktu novērsta grupas biedru uzmanība, traucēts viņu iedziļināšanās process, praksē ir pārliecinājusies darba autore.

I. Miltiņa norāda, ka runai ir milzīga nozīme bērna psihiskajā attīstībā, pildot noteiktas funkcijas: komunikatīvo vispārinošo, regulējošo, uzsverot, ka, *pastāvot novirzēm runas attīstībā ir apgrūtināta bērnu saskarsme ar apkārtējiem traucēta izziņas darbība, negatīvi ietekmējas griba un emocijas* (Miltiņa, 1995, 4). Arī S. Tūbele, A. Šteinberga uzsver, ka *runas un valodas traucējumi negatīvi ietekmē bērna psihisko attīstību, atstāj iespaidu uz darbību, uzvedību, valodas sekmīgu apguvi un citiem dzīves kvalitāti noteicošiem faktoriem* (Tūbele, Šteinberga, 2004, 51).

Izziņas procesi ir kognitīvie procesi (sajūtas, uztvere, uzmanība, atmiņa un domāšana), kas ir psihisko procesu daļa, saistīti ar izzināšanas darbību (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 147). Pēc darba autores domām, lielākais risks bērna attīstībai šajā aspektā pastāv, ja skolotājs neizprot izziņas aktivitātes būtiskās pazīmes. Domāšanas operāciju attīstības rezultāts ir skolēna aizrautība un interese, patstāvīgi izdarīts atklājums, spriedums, secinājums, analīze, sintēze vai vispārinājums. Skolēni, kuru izziņas procesi ir aktivizēti uzmanīgi klausās, uzdod jautājumus pēc būtības, jo vēlās izzināt patiesību, novērojusi darba autore. To apstiprina Z. Čehlovas (Čehlova, 2002, 55-58) pētījums, kas masveida aptauju un anketēšanas rezultātā atklāj, ka lielākā daļa (73 %) skolotāju mācību aktivizāciju izprot kā skolēnu nepārtrauktu noslogošanu ar visdažādākajām darbības programmām, kā arī katra soļa kontroli no skolotāja puses. Citiem vārdiem sakot, izziņas aktivitāte tiek saprasta kā skolotāju norādījumu cītīga izpilde, kā pastāvīga, nepārtraukta ārēji pamanāma darbošanās, kas vēl nebūt neliecina par patiesu izziņas aktivitāti. Skolēnam nav iespēju koncentrēties un patstāvīgi padomāt, viņš kļūst vienkārši par izpildītāju. Tikai 10% skolotāju izziņas aktivitāti saistīja ar iekšējo rosību un uzskatīja izziņas

aktivitāti par mācību līdzekli. 17% skolotāju izziņas aktivitātes izpausmes saskatīja uzmanībā, ar kādu skolēni klausās skolotāju paskaidrojumos un klases biedru atbildēs, jautājumos, ko skolēni uzdod, prasmē vispārināt un secināt, kas attiecas uz mācību procesa operatīvajiem aspektiem. Pētniece secina, ka 27% skolotāju izziņas aktivitātes izpausmes raksturo no vispārpieņemtām pozīcijām, kas sastopamas ne tikai pedagoģiskajā praksē, bet arī zinātniskajā un metodiskajā literatūrā. Arī I. Maslo apgalvo, ka tādas mācības, kad skolēns mācās nevis tāpēc, lai iegūtu noteiktas zināšanas un prasmes, bet, lai radītu mācīšanās ilūziju ir maz efektīvas (Maslo, 1995, 83). Tāpat Z. Anspoka uzsver, ka skolēni mācās tad, ja paši var lemt par mācīšanos, plānot tā procesu un uzņemties atbildību par paveikto. Tāda mācīšanās pieredze balstās uz panākumiem, nevis uz neveiksmēm (Anspoka, 2008, 157), taču jāatzīst, ka tradicionālajā izglītības sistēmā skolēniem pēc būtības netiek dota iespēja pašiem to pilnībā darīt, mācības tomēr vairāk vērstas un reproduktīvu mācīšanos, ar atsevišķiem izņēmumiem, secina darba autore.

Iepazīstoties ar zinātnisko literatūru un vadoties no savas praktiskās pieredzes, darba autore secina, ka neprofesionāls, arī autoritārs skolotājs ir spējīgs kavēt bērna psihisko attīstību.

No izziņas procesiem jaunākajā skolas vecumā bērniem dominējošā ir **iztēle**, pie kam pamatā raksturīga reproduktīvā iztēle, kas pakāpeniski iegūst radošu raksturu. Skolēniem attīstās prasme zināmos tēlus un priekšstatus izmantot arvien jaunās situācijās, viņi šajā vecumā jau ir spējīgi klasificēt objektus pēc vairākām pazīmēm (Anspoka, 2008, 150). Iztēle ir psihisks process, kura izpausme ir jaunu tēlu rašanās, radoši pārveidojot uztverto, priekšstatīto (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 146).

L. Borns un N. Ruso atzīst, ka apgūstamā materiāla raksturs nosaka to, cik lielā mērā iespējams izmantot iztēli. Vienas apgūvē iztēli var izmantota tiešā veidā, mācoties no attēliem, diagrammām, filmām, vai citiem audiovizuāliem līdzekļiem, jo informācija šeit jau tiek pasniegta “iztēlojamā” formā. Taču, lai vizuālā formā pārvērstu verbālo, īpaši abstraktu verbālo materiālu ir nepieciešama piepūle, tādēļ vārdus, kas ir viegli iztēlojami, parasti var apgūt ātrāk nekā tos vārdus, kurus iztēloties ir grūti. Vārdu saglabāšana ilglaika atmiņā veicina tieši to kodēšana tēlu veidā – iespējams, tādēļ, ka indivīdam rodas divu veidu mentālās reprezentācijas: viena – verbālā, bet otra – vizuālā, kuras vēlāk iespējams atsaukt atmiņā, min autori (Borns, Ruso, 2001, 74 – 75). Darba autore, strādājot ar bērniem, ir pārliecinājusies par šī apgalvojuma patiesumu, tādēļ novērtē vizuālā, ilustratīvā materiāla nozīmi vārdu krājuma bagātināšanā bērniem ar runas traucējumiem.

Arī H. Helminge aicina, mācot bērnus no septiņiem līdz divpadsmit gadiem, vērsties pie viņu iztēles spēka. Autore atgādina M. Montesori atziņu, ka, lai rastos priekšstats par realitāti, jāsāk ar fantāziju. Taču fantāzijai vajadzīgs atbalsts, tā jāveido, jāorganizē. pēc sava veida

mācību plāna: piedāvājot bērnam detaļu kā līdzekli, skolotājs ar sajūsmu attēlo bērnam kopumu un iepazīstina viņu ar šī kopuma varenumu. Šajā vecumā bērni labprāt grib doties ārā, grib iet pārgājienos, grib tikt laukā un realitātē gūt ierosmes zināšanām. Tā ir laba iespēja un atslēga, lai padziļināt zināšanas, ko tradicionāli dod skola. Tikai reālais spārno fantāziju un ļauj izprast vispārējo, uzsver autore (Helminge, 2006, 108 – 110).

Tāpat H. Helminge (Helminge, 2006), rakstot par M. Montesori pedagoģiju uzsver, ka bērnos attīstāma tieksme pētīt un izprast, jo tieši detaļas pētīšana modina izbrīnu un pārlicību, ka zināms vēl ir ļoti maz.

Uztvere ir priekšmetu vai parādību atspoguļojums kopumā, kas rodas šo priekšmetu vai parādību iedarbības laikā uz sajūtu orgāniem. Uztvere un sajūtas ir vienoti jutekliskās izziņas posmi, kas nesaraujami saistīti, bet tajā pašā laikā ir atšķirīgi: ar sajūtu palīdzību tiek iegūtas zināšanas par priekšmetu īpašībām, bet uztveres rezultātā tiek iegūts vienots priekšmeta tēls. Uztvere nav sajūtu summa, tās fizioloģiskais pamats ir analizatoru kopīga darbība un galvas smadzeņu garozas analītiski sintezējošā darbība, kā rezultātā veidojas sakari starp dažādiem analizatoriem (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 343).

Jo sarežģītāka kļūst vizuālā pieredze, jo lielāka loma vizuālajā pieredzē ir nervu sistēmai, atmiņai, kultūrai. Vizuālā uztvere ir dominējošā jau kopš pirmsskolas vecuma (Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2013, 51).

V. Kruteckis apraksta, ka jaunāko klašu skolēniem ir raksturīgs uztveres asums un svaigums, viņi ar dzīvu ziņkāri uztver apkārtējo dzīvi, kas arvien atklāj ko jaunu. Taču šai uztverei mācību gaitu sākumā ir savdabīgas īpatnības, kas norāda uz tās nepietiekamību šajā vecumā. Visraksturīgākā uztveres iezīme ir tās nelielā diferencētība. Jaunāko klašu skolēni mēdz nepareizi un kļūdaini diferencēt līdzīgus objektus: reizēm neatšķir un jauc rakstības vai izrunas ziņā līdzīgus burtus un vārdus, līdzīgus priekšmetu attēlus un pašus līdzīgus priekšmetus, jo šajā vecumā vēl ir vāja uztverei nepieciešamā analītiskā funkcija. Skolēni ir spējīgi analizēt, ievērot pazīmes, detaļas, taču bērna uztverei ir raksturīgs padziļinātas, organizētas un mērķtiecīgas analīzes trūkums. Runājot par laika un telpas uztveri, autors norāda, ka tā šī vecuma skolēniem tā ir cieši saistīta ar viņu dzīves pieredzi. Viss, kas sniedzas tai pāri tiek uztverts nekonkrēti. Līdz ar skolēna pieredzes paplašināšanos, paveras iespēja apzināti operēt ar laika un telpas jēdzieniem (Kruteckis, 1978, 53-55). Darba autore piekrīt V. Krutecka apgalvojumam, jo ir prakses laikā novērojusi, ka reizēm pat *3. klases bērni ievēro nebūtiskas detaļas un mazsvarīgas lietas, turpretim neuztver būtiskāko un svarīgo, kā arī viņu vārdu krājums ir cieši saistīts ar pieredzi, piemēram, tie bērni, kuriem nav iespēja dzīvot laukos nav apguvuši vietai raksturīgos vārdus, piemēram, dīķis, šķūnis, šķila, baļķis, bluķis, ķimene, dadži pušķis u.tml.* Atbilstoši organizējot mācību procesu skolēna uztveri iespējams mērķtiecīgi

vadīt piedāvājot sarežģītākus uzdevumus, kur nepieciešama analītiska pieeja, novērošana, vispārināšana, atšķiršana u.tml.

Svarīga nozīme ir optiskajai uztverei, kas veido un nostiprina telpiskos priekšstatus, kuriem, savukārt, ir nozīme leksiski gramatiskās komponentes attīstībā. Laika uztvere un tā sakarību izpratne, savukārt, nodrošina pareizu valodas gramatiski semantiskā komponenta veidošanos (Dreimanis, 2008, 158).

V. Dreimanis atzīmē, ka telpiskā uztvere bērnam veidojas pakāpeniski, atkarībā no viņa ķermeņa uzbūves. Ja vadošā ir labā roka, kāja, acs, tad dominējošā ir kreisā smadzeņu puslode, kurā atrodas visas runas zonas. Ja vadošā roka, kāja, acs vēl nav nostabilizējusies, tad tas liecina par to, ka bērnam vēl nav izveidojusies vadošā smadzeņu puslode, kas parasti notiek līdz 6 gadu vecumam, taču atkāpe pieļaujama līdz 10 gadu vecumam, kad notikusi pilnīga nostabilizēšanās. Starp bērniem vecumā līdz 10 gadu vecumam kreīļi sastopami vidēji 30 % gadījumu, bet vēlāk tikai 21 % gadījumu. Bērniem ar izrunas traucējumiem līdz 10 gadiem kreilība novērojama jau 46 % gadījumu, bet vēlāk vairs tikai 31 % gadījumu, bet jāsaprot, ka traucējumu iemesls nav kreilība, bet gan nepietiekama optiskās uztveres attīstība, kas kavē telpisko priekšstatu izveidi (Dreimanis, 2008, 158).

Bērniem ar vizuālās uztveres traucējumiem ir grūti saprast to, ko viņi saredz. Traucējumi saistās nevis ar redzi, bet ar veidu, kādā smadzenes apstrādā redzes informāciju. Viņiem ir grūti atcerēties vizuālos tēlus, arī pareizrakstības likumus, un to izņēmumus, bet vārdus viņi mēdz rakstīt tā, kā tos dzird. Arī norakstīšana no tāfeles var sagādāt problēmas, jo redzes tēls pilnībā vai daļēji pazūd, kamēr skatiens pāriet no tāfeles uz burtnīcu. Tāpat ir ar teksta pārrakstīšanu no grāmatas. Viņiem mēdz būt arī telpisko attiecību problēmas (Čepele, 2008, 18 – 19).

Domāšana ir cilvēka izziņas augstākā pakāpe, gūstot priekšstatus par objektīvo īstenību. Tieši domāšana ļauj iegūt zināšanas arī par reālās pasaules objektiem, to attiecībām un īpašībām, kurus nevar tieši uztvert ar jutekļu palīdzību. Domāšanas procesā ar runas palīdzību vispārināti un netieši notiek objektīvās īstenības atspoguļošana. Domāšana ir cieši saistīta ar runu – gan ģenētiski, gan funkcionāli, gan fizioloģiski (smadzeņu garozas analītiski sintezējošā darbība) (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012). Z. Anspoka norāda, ka domāšanai vajadzīgs kāds stimulants, kāda problēma, kas jārisina saistībā ar mācību uzdevumu, lai nonāktu līdz patstāvīgiem secinājumiem. Tikai risinot aktuālu problēmu, patstāvīgi meklējot un atrodot tai risinājumu vai izeju no kādas sarežģītas situācijas, skolēns domā (Anspoka, 2008, 158). Tauste ir pamats domāšanai, nevis informācijas savākšanai (Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2013, 51).

L. Kuzņecova uzsvet, ka nedrīkst samierināties ar to, ka daudzi sākumskolas skolēni nevar atbildēt uz visvienkāršāko jautājumu, kas prasa patstāvīgu domāšanu – jautājumu, kas

saistīts ar zināmu vielu, bet uzdots citā formā. Tas norāda, ka netiek pietiekami attīstīta bērnu patstāvīga domāšana (Кузнецова, 1988, 75).

A. Ļubļinska uzsver, ka valoda atspoguļo ne tikai domāšanas procesu, bet tā ir arī citu psihisko procesu – sajūtu, uztveres, atmiņas, iztēles, emociju un gribas – izteikšanas līdzeklis sabiedrībā (Ļubļinska, 1979, 255). O. Denisova norāda, ka *bērniem ar runas traucējumiem domāšana praktiski neatšķiras no normas rādītājiem* (Денисова, 2008, 59).

N. Geidžs, D. Berlingers (Geidžs, Berlingers, 1998, 114 – 116) aicina skolotājus pievērst uzmanību tam, lai saskaņā ar Ļ. Vigotska mācību par izziņas attīstību nepaliktu novārtā mācību procesa sabiedriskais aspekts. Mijiedarbībai ar citiem – skolotājiem un pārējiem skolēniem – ir gan izziņas, gan emocionālais efekts. Tāpat N. Geidžs, D. Berlingers aicina pārāk zemu nenovērtēt cilvēka spēju domāt un mācīties, tāpēc, ka viņš nerunā sabiedrībā atzītu valodu, piebilstot, ka runa un verbālā kompetence (ietver sevī spēju gan runāt, gan klausīties – reflektīvi, nereflektīvi, klausīties un sadzirdēt, saprast teikto) ir divi dažādi jēdzieni. I. Miltiņa uzsver, ka iekšējās runas, jeb domāšanas pamati veidojas uz ārējās runas bāzes (Miltiņa, 1995, 4). Darba autore piekrīt I. Miltiņas, N. Geidža, D. Berlingera atziņām, jo praksē saskatījusi tiešu saikni starp bērnu mutvārdu runas attīstību un domāšanu, un piekrīt, ka klausīšanās un dzirdēšana ne vienmēr nozīmē arī saprašanu, jo sevišķi bērniem ar fonētiski fonemātiskās uztveres traucējumiem.

Uzmanība ir visu psihisko izziņas procesu pamats. Tā ir cilvēka apziņas patvaļīga (tīša) vai nepatvaļīga (netīša) virzība un koncentrēšanās uz psihiskās vai fiziskās pasaules atspoguļošanu (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 340).

V. Bernholds savā pētījumā atklāj, ka jebkurš kairinājums spēj aktivizēt uzmanības sistēmu. Uzmanības novirzīšana uz tās piesaistītāju jeb kairinājumu tiek dēvēta par selektīvo uzmanību. Parasti ar to saprot fokusētu uzmanību, kas vērsta uz indivīdam interesējošu kairinājumu, vienlaikus izslēdzot traucējošos kairinājumus. Ar strukturētu selektīvo uzmanību saprot uzmanības noturīgumu jeb modrību, kas liecina par spēju noturēt uzmanību noteikta uzdevuma izpildei zināmā laika periodā. Viens no selektīvās uzmanības veidiem, līdzās redzes uzmanībai ir dzirdes uzmanība, kas ļauj indivīdam ātri un precīzi orientēties telpā un noteikt saistošo skaņas avotu apkārtējā vidē (Bernhofs, 2013, 10).

Uzmanības spējas nodrošina kognitīvo darbību. Uzmanība nav atdalāma no citiem uztveres un domāšanas procesiem. Aktivizēta uzmanība ir kognitīvo procesu priekšnosacījums, ko vistiešākā veidā spēj nodrošināt skaņaustuma un ritma uzdevumi. dzirdes uzmanība pakļaujas treniņam, bet rezultāts atkarīgs gan no materiāla satura, gan intensitātes, gan regularitātes, V. Bernhofs (Bernhofs, 2013, 14) secinājumiem piekrīt darba autore.

Uzmanības nespēja varētu būt viens no faktoriem, kas sekmē valodas traucējumus skolēniem, kā arī atstāj negatīvu iespaidu uz psihiskiem procesiem, secina darba autore.

Darba autorese, piekrītot V. Bernhofam (Bernhofs, 2013, 14) secina, ka 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību ir vāji attīstīta spēja strukturēt selektīvo uzmanību, līdz ar to viņu uzmanība nav noturīga, kas kavē uzdevuma izpildi tam paredzētajā laikā.

Galvenā uzmanības īpatnība šajā vecumā ir tīšās uzmanības vājums, apgalvo V. Kruteckis (Kruteckis, 1978, 56 – 57). Iespējas ar gribu regulēt un vadīt uzmanību jaunākajā skolas vecumā ir ierobežotas, uzmanībai nepieciešama visai konkrēta motivācija, spriež autors. Netīšā uzmanība, kas vairāk attīstīta jaunāko klašu skolēniem, kļūst koncentrēta un noturīga, ja mācību process un vide izraisa skolēna emocionālu attieksmi. Tādēļ svarīgākais uzmanības organizēšanas nosacījums ir mācīšanās uzskatāmība, kas kalpo ierosas procesam, bet nav pārmērīga un nenovērš skolēna domas no galvenā uzdevuma – analizēt un vispārināt materiālu. Skolotāja uzdevums ir radināt skolēnus uzmanīgi sekot līdzī arī tam, kas neizraisa tiešu interesi un nav saistošs, lai skolēnam veidotos pieredze tīšās uzmanības mobilizēšanā, kad kaut kādi darbības elementi neizraisa tiešu interesi, bet to paveikšana t. i. pienākuma izpildes rezultāts iepriecinātu, gandarītu darītāju. *Bērniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību raksturīga nespēja pietiekoši ilgu laiku koncentrēties darbam, viņu uzmanību viegli novērš dažādi ārējie kairinājumi. Tādēļ šie skolēni neizpilda uzdevumu noteiktā laikā, zaudē darba tempu un ritmu, pieļauj kļūdas – izlaiž burtus vārdā, vārdus teikumā.* V. Kruteckis, atsaucoties uz N. Dobriņina pētījumiem, salīdzina 1. – 2. un 3. – 4. klašu skolēnu uzmanības noturības ilgumu. Ja pirmā grupa var saglabāt uzmanību bez pārtraukuma ne ilgāk kā 30 – 35 minūtes, tad vecākie bērni to spēj jau 10 minūtes ilgāk. Īsas pauzes ir derīgas, taču pārtraukumi darbā nav nepieciešami, bet svarīgs ir kas cits – periodiski jāmaina skolēnu darba veidi, tad viņi tā nenogurst. Darba daudzveidība stimulē uzmanības noturību, apgalvo autors. V. Kruteckis norāda uz vēl vienu interesantu M. Šardakova pētījumu, kas skaidro, ka skolēna uzmanība ir atkarīga arī no mācību darba tempa. Viņš pierādījis, ka gan pārāk straujš, gan pārāk lēns darba temps ir vienādā mērā nevēlams uzmanības saglabāšanai un koncentrēšanai. Visoptimālākais ir vidējs darba temps (Kruteckis, 1978, 57). Šo aspektu aplūko arī L. Kuzņecova, uzsverot, ka ne visi jaunākā skolas vecuma bērni ir spējīgi uz ātru intelektuālu darbību, ir bērni, kuriem piemīt palēnināta un tai pat laikā padziļināta domāšana. Šie bērni iedziļinās, vispārina priekšstatus un pārstrādā tos, apvieno veselumā atsevišķus faktus, priekšstatus un jēdzienus, nonāk pie saviem secinājumiem, bet tas prasa laiku. Ja šos bērnus steidzināšana var panākt, ka viņi pierod izteikt pārsteidzīgus un nepamatotus spriedumus, vai noslēdzas sevī (Кузнецова, 1988, 72).

V. Čepele norāda, ka skolēni ar mācīšanās grūtībām informāciju mēdz apstrādāt lēnāk nekā veselie bērni. Viņiem nepieciešams vairāk laika, lai saprastu uzdevumus un tos izpildītu. Lai arī šis laiks var būt tikai dažās sekundēs, tomēr šis trūkums būtiski ietekmē skolēna spēju sacensties ar pārējiem skolēniem (Čepele, 2008, 17). K. Smita, L. Strika, savukārt, norāda, ka, klasē, kur parasti prasa atbildēt ātri, viņu problēmas aug augumā. Daudzkārt skolēni ar valodas traucējumiem atbildi zina, taču vilcinās ar atbildi, ja viņiem jāatrod un jāizkārto vārdi, kas nepieciešami sakarīgas atbildes veidošanai. Pie kam, šiem bērniem bieži pārmet motivācijas trūkumu. (Smita, Strika, 1998, 44). Šīs norādes, pēc darba autores domām, ilustrē skolēnu savstarpējās sacensības bezjēdzību un tās negatīvo ietekmi uz mācīšanās motivāciju. Skolotājam vajadzētu pēc iespējas izslēgt savstarpējās salīdzināšanas un sacensības faktoru, kaut arī tas vienmēr var izpausties arī netieši, pielietojot frontālas mācību metodes, uzskata darba autore. Kā visur, arī šeit pastāv izņēmumi un var gadīties, ka tieši vēlme būt labāko skaitā, ir mācīšanās motivācijas virzītājspēks, uz ko norāda V. Kruteckis, apgalvojot, ka tīšā uzmanība attīstās, vienlaikus veidojoties augstiem mācīšanās sabiedriskajiem motīviem, augot atbildībai par sekmēm mācībās. Uz šī pamata jaunāko klašu skolēniem veidojas prasme organizēt un regulēt savu uzmanību, apzināti to vadīt, secina autors (Kruteckis, 1978, 57). Darba autore daļēji piekrīt šim uzskatam, jo domā, ka uzsvars uz mācīšanās individuālo motīvu veicināšanu, lai bērns mācītos savas intereses vadīts ir būtiskāks par sabiedrisko motīvu akcentēšanu, kas kultivē mācīšanos citiem par prieku. Tāpat darba autore uzskata, ka pedagogu, uzdevums ir sekot bērnam, viņa interesei, dodot pietiekamu laiku uzmanības koncentrēšanai, lai logopēda koriģējoši attīstošais darbs veicinātu bērna pašattīstības un pašpilnveides procesu, lai mācīšanos vada bērna interese, nevis no bērna puses nodarbība aprobežotos ar netīkamā mācību situāciju pārvarēšanu, kurās noteicošā loma ir pedagogam un viņa neatlaidīgiem centieniem realizēt plānu, pretēji tam, lai ieklausītos bērnam un netieši piedāvātu viņa aktualitātei atbilstošus attīstošus uzdevumus.

Mācīšanās, kā komunikatīvā darbība kļūst par 6 – 10 gadus vecu bērnu mācīšanās pieredzes ieguves līdzekli tikai tad, ja viņa izaugsmes un mācīšanās jeb pedagoģiskās vajadzības tiek apmierinātas. Tās ir: vajadzība pēc mīlestības un drošības, vajadzība pēc jaunas pieredzes, vajadzība pēc uzslavas un atzinības, vajadzība pēc atbildības un patstāvības, vajadzība pēc pārskatāmības un kopsakarības (Maslo, 2006, 28 – 29).

Jaunākajā skolas vecumā tiek apgūta literārā valoda gan runas, gan rakstu formā, taču, lai skolēns to veiksmīgi apgūtu un lietu ir nepieciešama paša bērna vēlme un vajadzība to apgūt, respektīvi – mērķis. Ir nepieciešams, lai skolēns šo mērķi apzinātos un pieņemtu kā savu, pamato Z. Čehlova, piebilstot, ka, ja skolēni neapzinās savas darbības mērķi, mācīšanās iegūst formālu raksturu un skolēni izpilda skolotāju norādes, neizprotot to jēgu, kas liedz skolēnam

pilnībā paust savu aktivitāti, patstāvību un iniciatīvu, izsauc neizpratni par mācīšanās nozīmi, turpmāk pazemina interesi un izziņas darbības aktivitāti (Čehlova, 2002, 60). Arī I. Miltiņa uzsver, ka bērnam jābūt motivētam piedalīties (Miltiņa, 2005, 7).

Tāpat J. Helds norāda, ka mācīšanās vienmēr noris pirmajā personā, t. i., es mācos un man tam ir savi iemesli. Pat ja es tieku piespiests mācīties, arī tad man ir kādi iemesli to darīt, vai no tā izvairīties. Mācīšanās ietver daudz vairāk kā tikai mācīšanās aktu, tā sākas ar mācīšanās mērķu nosprašanu un tai nepieciešams **subjektīvais iemesls**, kas ir mācīšanās jēdziena galvenā sastāvdaļa. Subjektīvo mācīšanās iemeslu nevar pielīdzināt motivācijai, kas ir izklaidēts stimulants no ārpusē, piemēram, skolotāja uzmundrinājums (Helds, 2006, 31 – 32). Darba autore piekrīt šim viedoklim, jo praksē ir novērojusi mācīšanās subjektīvā iemesla esamības pozitīvo iespaidu uz mācību darba rezultātiem, un secina, ka iekšēji motivētas darbības rezultāts vienmēr ir nozīmīgāks kā ārēji motivētas darbības rezultāts.

B. Brice apgalvo, ka no bērna ieinteresētības veidojas zinātkāre, kas ir motivācijas pirmavots (Brice, 2013, 12). Arī V. Čepele atzīst, ka bez intereses par zināšanām un pozitīvas attieksmes pret to apguvi, mācības skolēnam kļūst par smagām klaušām. Bet, kā zināms, piespiedu mācības ir maz produktīvas, secina autore (Čepele, 2008, 22). Darba autore praksē nereti sastapas ar situāciju, kad skolēni dažādu iemeslu (noguruma, psiholoģiskā stāvokļa u.tml.) dēļ nav iekšēji motivēti un nespēj sekot pedagoga iecerētajam ceļam, jo īpaši, ja darbs notiek frontāli.

Ja skolotājs un skolēns atrodas vienādās pozīcijās, ja abi ir līdztiesīgi mācību procesa dalībnieki – izvirza mērķi, formulē uzdevumus, izvēlas veidu, kā tos sasniegt, tad bērnam ir vieglāk atrast veidu, kā mācīties, taču tas prasa no skolotāja nepārtrauktu pašizglītošanos, jo mācību procesa kvalitāti ietekmē viņa domas, domāšanas veids, viņa darbība, prasmes un zināšanas (Maslo, 1995, 84). Šis, darba autores skatījumā, ir viens no nopietnākajiem izaicinājumiem jebkuram pedagogam, lai īstenojot plānus un programmas, skolotājs palīdzētu bērniem skolas vides un satura ietvaros atrast savu individuālo “es”, nevis priecātos par “ērtajiem” bērniem, kuriem ļoti bieži ir izpostītas dvēseles, kuri zaudējuši ticību sev un dzīvo citiem par prieku (sabiedriskie motīvi prevalē pār individuālajiem).

Bērniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību nereti trūkst personisko motīvu un mācīšanās mērķu, nodarbībās interese nav noturīga, tā mazinās, uzdevumi šķiet par grūtu. Gadās, ka bērnam ir bijusi emocionāla vai fiziska pārslodze un viņš nevar koncentrēties, izmainās bērna uzvedība, parādās negatīvām tendences. Tas ir signāls, lai mainītu nodarbības gaitu un izvirzītos mērķus sasniegtu, saskaņā ar bērna vajadzībām un sekojot bērna interesei – ievērotu attīstības principu, pēc iepazīstoties ar literatūras avotiem un pēc praktiskiem novērojumiem, secina darba autore.

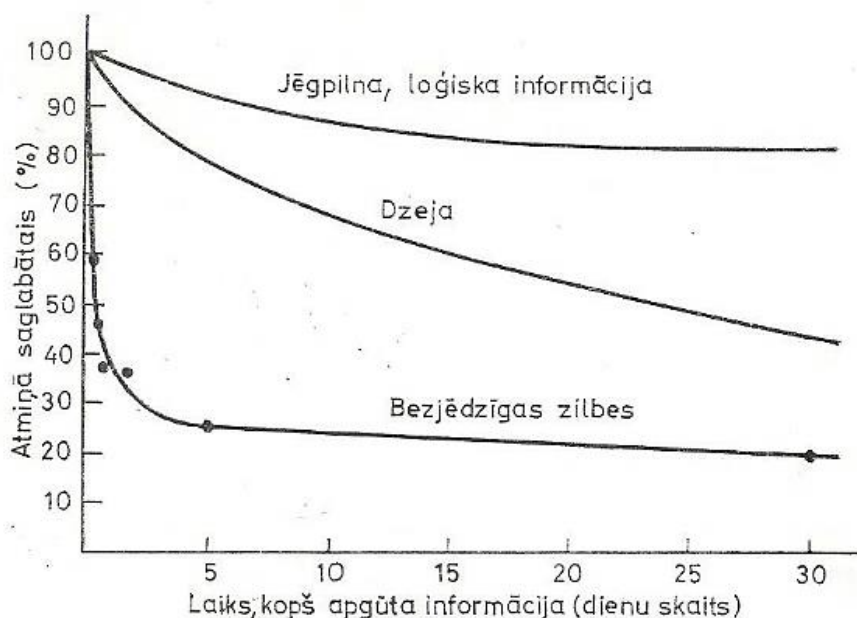
Mācīšanās procesā nozīmīgu lomu spēlē **atmiņa**, jo ar tās palīdzību cilvēks uzkrāj zināšanas un var tās izmantot pēc vajadzības. Atmiņa ir psihisks process, kurā cilvēks iegaumē, saglabā atmiņā reproducē un aizmirst domas, tēlus, kustības t. i. pieredzi. *Atmiņas traucējumi rada specifiskus noturīgus rakstīšanas un lasīšanas traucējumus, tai skaitā disleksiju un disgrāfiju, kas nav tikai grūtības lasīšanas procesā vai ortogrāfijas likumu izmantošanas grūtības rakstīšanas procesā, intelektuālie vai sensorie traucējumi, bet gan sarežģīts neiroloģisks stāvoklis, kas var ietekmēt vairākas mācīšanās funkciju jomas* (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012).

Psihologi atzīmē, norāda Z. Anspoka, ka jaunākajā skolas vecumā (7 – 10 gadu vecumā) bērniem galvenokārt dominē **mehāniskā atmiņa**. Vairākkārtīga atkārtošana labi palīdz iegaumēt informāciju. Ir dažādi atmiņas tipi. Vieniem veiksmīgāk izdodas iegaumēt, klausoties, bet otriem – lasot vai rakstot. Taču loģiskā atmiņa šajā vecumā ir īpaši jātrenē ar dažādiem domāšanas vingrinājumiem, jo atmiņa ir cieši saistīta ar domāšanu. **Loģiskā atmiņa** ir pārdomāts informācijas iegaumēšanas veids, taču tas attīstās uz mehāniskās atmiņas pamata, tādēļ skolēni jāmudina mācīties no galvas tautasdziesmas, dzejoļus, literāro darbu fragmentus (Anspoka, 2008, 150 – 151). Darba autore piekrīt Z. Anspokas atziņai, jo praksē novērojusi, ka bērni, kuriem ir labāka spriestspēja, kuri prot analizēt, vispārināt un secināt arī labāk atceras, ātrāk un precīzāk iegaumē. Tāpat autore novērojusi, ka lugu iestudējumi un dialogu mācīšanās uzlabo loģiskās atmiņas spējas, stimulē valodas izjūtu un izteiksmīgu runu, kā arī bagātina un izkopj valodu, kas ļauj secināt, ka atmiņa ir cieši saistīta ar **runas attīstību**.

Tā kā pamatizglītības pirmajā posmā svarīgi bērnu ievadīt vārdu un teikumu pasaulē un radīt apstākļus valodas likumsakarību patstāvīgai atklāšanai, kas nenoliedzami ļauj izjust gandarījumu, tad skolotājam šajā procesā ir vērīga sekotāja loma, lai skolēns ir jaunatklājējs un sava attīstības ceļa iniciators. Svarīgi bērna paveikto ievērot un godīgi novērtēt skolēna atklājumu un gūto pieredzi (Anspoka, 2008, 161).

O. Pravdina uzsver, ka runa ir viena no sarežģītākajām cilvēka augstākajām psihiskām funkcijām, ko nodrošina galvas smadzeņu darbība saistībā ar centrālo nervu sistēmu. Izpratne par dažādu smadzeņu zonu funkcijām un savstarpēji saistību dod iespēju noteikt valodas traucējuma raksturu. Autore norāda, ka runas funkcionālās sistēmas izmaiņu pamatā ir organiskas dabas smadzeņu bojājumi, kas radušies traumā, saslimšanu rezultātā, kā arī nervu darbības patoloģisku izmaiņu dēļ (Правдина, 1973, 8).

R. Slavins uzsver, ka jēgpilnu informāciju ir vieglāk uztvert nekā tādu, kuras jēgu skolēns nesaprot, kā arī, tā labāk un ilgāk saglabājas atmiņā (sk. 2. attēlu), jo ir saistīta ar jau zināmo. Skolotāja uzdevums ir padarīt mācību vielu jēgpilnu (Slavins, 1991, 10).



2. attēls. Dažāda veida informācijas atcerēšanās līmenis (Slavins, 1991, 11)

O. Ņikifarovs norāda, ka valoda pēc savas būtības ir sociāls produkts, kuru bērns pakāpeniski interiorizē un kurš kļūst par galveno viņa uzvedības un kognitīvo procesu: uztveres, atmiņas, uzdevumu risināšanas, lēmumu pieņemšanas galveno noteicēju (Ņikifarovs, 2007, 249). J. Lūsa, I. Miltiņa, S. Tūbele terminu “*interiorizēšana*” skaidro kā ārējās darbības, iespaidu pārveidošanu intelektuālajā, iekšējā darbībā, tēlos (piem., pieņemt sabiedrības normas; mātes, tēva iekšējais subjektīvais tēls u. tml.) (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 142).

Valoda ir galvenais sazināšanās līdzeklis sabiedrībā (Kļaviņa, 1997, 15).

Bērna valoda veidojas krietni pirms viņš bildis pirmo apzināto vārdu. Pirms bērns sāk runāt, viņš jau ir uzņēmis sevī valodu. Bērns nerunā kaut kādā vispārējā dabas valodā, bet gan savas vides valodā, neatkarīgi no tā, vai šī valoda ir augsti attīstīta vai primitīva, raksta H.Helminge. Viņa papildina, ka daudz ko no valodas sastāvā ietilpstošā, un pie tā pieder ne tikai jēdzieniskais vien, bērns uztver un saglabā zemapziņā, un tas mudina viņu apzināti izteikties. Tādā veidā valoda ar cilvēku veido ciešu vienotu veselumu (Helminge, 2006, 87).

Tāpat O. Ņikifarovs norāda, ka pēc lingvistu domām, bērnam jau ļoti agri veidojas fonoloģiskās (valodas skaņu), semantiskās (vārdu un izteicienu leksiskās nozīmes) un sintaktiskās (likumsakarības starp vārdiem un to kombinācijām) zināšanas, kas nepieciešamas valodas apguvei (Nikifarovs, 2007, 252).

Darba autore papildina, ka, lai attīstītos rakstīšanas iemaņas, nepieciešams izkopt roku sīkās motorikas koordināciju, kas savukārt veicina sajūtu attīstību. Jo vispusīgāk un dziļāk bērnam būs attīstītas visas sajūtas, jo pilnvērtīgāk attīstīsies fonemātiskā uztvere – spēja saklausīt, saskatīt, atšķirt, noteikt, izvēlēties, sasaistīt, vispārināt, klasificēt u.tml. – prāta

darbība jēgpilnai, pareizai un glītai rakstībai, lasīšanai ar izpratni, iepazīstoties ar teorētiskām atziņām, secina darba autore.

Jaunākajā skolas vecumā norit arī strauja **emocionālā attīstība**. Ja emocionālā sfēra attīstās veiksmīgi, veidojas sociālā kompetence, secina darba autore.

Z. Anspoka norāda, ka šajā vecumā bērni ir atvērti un empātiski, ka mērķtiecīgas pieaugušo un vienaudžu sarunas var izraisīt viņos uzticību, ietekmēt uzskatus, par ētikas un estētikas jautājumiem (Anspoka, 2008, 153). Savukārt I. Miltiņa, S. Pastare norāda uz acu skatiena nozīmi saskarsmē, kas normāli attīstītas valodas gadījumā modina mīmiku un žestus, liekot pamatu loģiskai, emocionāli piesātinātai runai, *taču bērni ar runas attīstības un valodas apguves traucējumiem bieži ir neatraisīti, sevī noslēgti gan kustībās, gan emocijās un saskarsmē* (Miltiņa, Pastare, 1997, 94).

O. Denisova (Денисова, 2008, 59) norāda, ka bērniem ar runas traucējumiem mēdz būt vegetatīvās nervu sistēmas traucējumi, kas sasaucas ar lielu emocionālo jūtīgumu, uzbudinātību un nelīdzsvarotību. O. Denisova, atsaucoties uz R. Martīnova (1963) pētījumu, norāda, ka šiem bērniem raksturīga aizkaitināmība, raudulība, apvainošanās, lēnīgums, afektīva vai agresīva uzvedība.

Skolas vecuma bērni ar pazeminātu ticību sev, skaidro I. Maslo, visbiežāk akceptē agresīvas rīcības modeļus, jo tie ir vieglāk atdarināmi. Tieši bērna sociālkultūras vides uztvere padara bērnu tādu, kāds viņš ir, neraugoties un visām skolas un skolotāju pūlēm (Maslo, 2006, 28). Darba autore piekrīt I. Maslo atziņai, ir novērojusi, ka *bērniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību ir pazemināts pašvērtējums, tas rada neticību saviem spēkiem un izpaužas gan kā aizvainojamība un apātija, gan agresija un protests, kas visticamāk, atspoguļo skolēnam ierastos uzvedības modeļus un emocijas ikvienā saskarsmē.*

Ja bērns ir iemācījies atpazīt savas emocijas un tās kontrolēt, tas nozīmē, ka ir nobriedusi arī bērna **griba**. Tā ir cilvēka spēja darboties apzināti, atbilstoši izvirzītajiem mērķiem, pārvarot iekšējos un ārējos šķēršļus (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 114).

R. Baltušīte saka, ka lielākai daļai 1. – 3. klašu skolēniem ir grūti runāt par mērķiem. Bieži var dzirdēt atbildes: “Es nezinu, nesaprotu, nevaru pateikt” u. c., Viņa iesaka jautājumus uzdot vienkāršāk, sadalot lielo jautājumu sīkākos, konkrētākos jautājumos (Baltušīte, 2000, 44). Griba vieglāk attīstās tad, kad to pavada interese ir pārliccināta darba autore.

V. Čepele uzskata, ka interese ir kā vajadzības paveids, kas parasti raksturo spēcīgu tiekšanos pēc noteiktas darbības. Interesei ir būtiska loma mācību procesā (Čepele, 2008, 22). *Emocionālās un gribas sfēras traucējumi rada grūtības lasīšanas tehnikas apguvē, šādiem bērniem grūti gan darbu iesākt, gan to paveikt līdz galam (Līdaka, 2016, 9).*

Ne visi bērni, it īpaši bērni ar valodas traucējumiem, šajā vecumā ir gatavi tik lielai abstrakcijas pakāpei, kā mērķa formulēšana, tāpēc darba autore iesaka rosināt bērnus atbildēt sev uz jautājumu “Kāpēc?”, lai viņi iemācītos ieklausīties savās sajūtās un domās, saprastu to nozīmi personīgā mācīšanās mērķa izvirzīšanā.

Uzsākot skolas gaitas, notiek būtiska sociālās situācijas maiņa bērna dzīvē. K. Smita, L.Strika, V. Čepele norāda, ka valodas traucējumi iespaido **sociālo attīstību**. *Ja bērnam ir grūti saprast vārdus, vai arī, ja viņi kļūdās runājot, viņi reizēm tā baidās atklāt citiem savus trūkumus, ka kļūst klusi un kautrīgi, ieraujas sevī, vai gluži pretēji – savu nespēju saprast citu teikto, mēģina pārvarēt, izturoties nekaunīgi un, uzstājot, lai citi rīkojas pēc viņu prāta* (Smita, Strika, 1998, 45; Čepele, 2008, 19). Pateicoties draudzīgai videi un pedagoga attieksmei, kurš ar bērnu sarunājas pieklājīgi un nopietni, tiek veicināta valodas attīstība (Helminge, 2006, 88).

Līdzīgi novērojumi ir darba autorei – *bērnu ar valodas traucējumiem uzvedībā bieži manāma impulsivitāte, tieksme risināt saskarsmes jautājumus ar spēka paņēmieni palīdzību, kas varētu būt saistīts ar nervu darbības traucējumiem. Šie bērni biežāk kā citi mēdz pasmieties par otra kļūdām, vai izteikt aizskarošas piezīmes. Taču tikpat neapskaužamā situācijā ir bērni, kuri ieraujas sevī un zaudē dzīvesprieku, uzskatot, ka valodas attīstības nepilnības nav pārvaramas un noslēdzas no pasaules*. Pedagoga attieksmei un tam, kā viņš veido mikroklimatu klasē ir noteicoša loma bērnu sociālā attīstībā, teorētiskām atziņām piekrīt darba autore Tāpat darba autores vērojumi liecina, ka bērni labprāt pulcējas ap vienaudžiem, kuru valoda ir salīdzinoši augstākā pakāpē, jo viņi prot sarunāties, paskaidrot, pārliecināt. Bērniem šajā vecumā draugi ir ļoti nozīmīgi, līdz ar to arī valoda, kā saziņas līdzeklis, jo saskarsme notiek galvenokārt ar vārdiem.

N. Geidžs, D. Berlingers atzīst, ka sociālās mijiedarbības ceļā, kad skolēni ir spiesti sadurties ar citu cilvēku viedokļiem, pakāpeniski mazinās viņu egocentrisms (Geidžs, Berlingers, 1998, 114). Darba autore novērojusi, ka 3. klases skolēnam ir daudz lielāka patstāvība sociālo kontaktu veidošanā, līdz ar to arī atbildībā par savu uzvedību un rīcību, taču pat viņi vēl aizvien tikai mācās konfliktsituācijas risināt sarunu ceļā. Pedagogam ziņā ir pamanīt un izcelt skolēnu (ar valodas traucējumiem) stiprās puses, akcentēt pozitīvo uzvedību un katra bērna nozīmību, kā arī rūpēties, lai tiktu ieguldītas papildu pūles šo bērnu valodas attīstībā, dotas iespējas izteikties, secina darba autore.

Tāpat Z. Anspoka uzsver, ka skolēnu izziņas ierosinātājs ir cilvēku mijiedarbība attiecīgajā kultūrvīdē, tāpēc skolēnam jārada iespēja darboties brīvi un nepiespiesti, respektējot bērna interesi, vajadzību runāt, klausīties, lasīt un rakstīt (Anspoka, 2008, 153).

Valoda tiek definēta, kā cilvēka kā sabiedriskas būtnes būtiska pazīme, cilvēciskas saskarsmes un domāšanas atspoguļošanas līdzeklis, līdzeklis domu, jūtu un gribas izteikšanai.

Ar valodas palīdzību var ietekmēt cilvēkus un apgūt kultūru (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 348). S. Tūbele, K. Smita, L. Strika norāda, ka jo labāk skolēnam attīstīta valodas prasme, jo labākas ir spējas organizēties darbam, atcerēties informāciju, organizēt domas, veidot asociācijas starp faktiem un jēdzieniem, tikt galā ar abstraktiem jēdzieniem un saprasties ar vienaudžiem (Tūbele, 2002, 17; Smita, Strika, 1998, 45).

Bērna sociālo attīstību un saskarsmes kultūru tieši ietekmē vide izglītības iestādē. Tur valdošā atmosfēra ietekmē bērna emocionālo labsajūtu un spēju mācīties. Cieņa un tolerance pret katru bērnu ir attīstību veicinošs spēks, novērojusi darba autore. Novērojumus apstiprina H. Helminge, norādot uz M. Montesori pedagoģiskās pieejas pamatprincipiem. Ja skolotāja attieksme pret bērnu kā līdzcilvēku ir cieņas pilna, tad bērns akceptē skolotāja autoritāti, vadību un aizsardzību, bērns rod telpu, kur brīvi darboties, apraksta autore (Helminge, 2006, 116).

Bērns skolas vidē ienāk tāds, kādu audzinājuši vecāki, tāpēc bērna saskarsmes modeļus runas traucējumu aspektā ietekmēs pieredze ģimenē. Lai arī runas traucējumus var noteikt gan organiski cēloņi, gan iedzimtība, tomēr bērna attīstību lielā mērā ietekmē psiholoģiskā un sociālkulturālā atmosfēra ģimenē, secina darba autore. J. Roge, B. Mēlere norāda, ka bērna valodā var atspoguļoties gan spiediens, ko bērns izjūt, gan nekonsekventa audzināšana, gan dzīves krīzes, kurās nokļuvuši vecāki vai bērni, gan tas, kā viņi runā un kā saprot teikto. Ja ģimenē ir maz iespēju runāt, nav situāciju, kurās varētu izteikties, kontaktēties citam ar citu, ja komunikāciju nosaka tikai televizors vai dators vai arī pilnīgi pretēja situācija: bērni nepārtraukti pakļauti vecāku vārdu plūdiem, viņu valoda tiek nomākta, un nereti tie apklust pavisam (Roge, Mēlere, 2003, 35).

S. Tūbele uzsver, ka bērnam skolas gaitas uzsākot, veidojas jauna psiholoģiskā loma, rotaļu darbību nomaina mācību darbs, veidojas citādākas attiecības ar skolotāju, izmainās attiecības ar vienaudžiem, izmainās pašnovērtējums (Tūbele, 2002, 13). Šim apgalvojumam piekrīt arī diplomdarba autore.

V. Muhina (Мухина, 1985, 269) raksturojot bērna **personības attīstību** jaunākajā skolas vecumā, norāda uz joprojām pastāvošo konfliktu tiesību un pienākumu izpratnē. Bērni joprojām pienākumu iztver kā savu tiesību ierobežošanu, nevis nepieciešamību. Skolēniem arvien spilgtāk izpaužas vēlme pašiem pieņemt lēmumus, kā arī protestēt, ja viņu izvēle tiek ierobežota. Sava “es” apliecināšana, aizstāvēt savas tiesības, bērna prātam ir labāk saprotama, kā sava “es” apliecināšana, izpildot pienākumu. Sevišķi aktīvi protestētāji ir tie bērni, kuriem ģimenē netiek uzticēti pienākumi – izlutinātiem bērniem (Мухина, 1985, 269). I. Puškarevs, savukārt norāda, ka jaunākajā skolas vecumā pašvērtējums un “Es” tēls ir daudz adekvātāks un diferencētāks. Bērni bērni analizē un vērtē sevi būtiskāk; piemēram, 3. klasē – “Man nepietiek gribasspēka” vai “Es cenšos ...”, “Man padodas ...”, “Es esmu ...”. Jau sākot no skolas gaitu

sākuma, bērns sāk apzināties sevi kā sabiedrības locekli. Veidojas jauns “Es” tēla aspekts – “Es” sabiedrībā jeb sociālais “Es” (Puškarevs, 2001, 70).

Ja ir grūtības izteikties, var rasties psiholoģiska rakstura problēmas kautrība, nevēlēšanās uzstāties, izteikt domas, jūtas, prezentēties (Dreimanis, 2008, 151)

Sociālai attīstībai sākumskolas vecumā ir būtiska nozīme. Skolēni, prasmīga skolotāja vadīti, apgūst sadarbības būtību un iemācās pareizi orientēties skolas sociālajā vidē. Skolēni mācās gan no citiem, gan saziņā ar citiem, arī jūtas veidojas attiecībās ar citiem. Gribas audzināšana un norūdīšana, prāta apgaismība un jūtu izkopšana attīstās tikai sabiedrībā (Students, 1998, 174).

S. Liepiņa raksturo nepilnvērtīgas runas ietekmi uz bērna socializāciju – jo runas traucējums ir smagāks, jo būtiskāk tas ietekmē visu bērna izzināšanas darbību, līdz ar to viņa stāvokli sabiedrībā un it īpaši panākumus mācībās (Liepiņa, 2003, 94).

V. Muhina norāda, ka savas personības apzināšanās jaunāko klašu skolēniem saistās ar dzimuma identitāti. Piederības apziņu savam dzimumam skolēni apliecina, apvienojoties grupās. Bērni cenšas atdarināt “ideālo” uzvedības modeli, ko saredz tā paša dzimuma pieaugušajā vai vienaudzī kuram bērns emocionāli pieķēries. Atdarināšana izpaužas kā šīs personas rakstura īpašību un uzvedības kopēšana. Skolēniem pakāpeniski veidojas sevis, kā grupas locekļa apziņa, kā arī izpratne par dažādām sociālajām lomām, kas raksturo statusu grupā, dzimumu, tautību, individualitāti. Šo procesu autore apzīmē kā bērna personības otrreizēju piedzimšanu, kad sāk veidoties viņa pasaules uzskats, dzīves un pilsoniskā pozīcija (Мухина, 1985, 269 – 270). Tāpat D. Bethere uzsver, ka personiskā autonomija ir īpaši nozīmīga cilvēka sociālai dzīvei. Bērniem veidojas iemaņas uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus, uzturēt aktivitāti mainīgā dzīves vidē. Tie ir komplicēti sociālie uzdevumi, kas prasa no bērna nepārtrauktu attīstību gan kā indivīdam, gan sociālās grupas loceklim – prasa koncentrēties, domāt, risināt problēmas, orientēties komplicētās sociālās dzīves situācijās, pielietot savu dzīves pieredzi, sadarboties un komunicēt, izrādīt iniciatīvu un uzņemties atbildību, būt motivētam, mācīties un attīstīt radošumu (Bethere, 2013, 7).

Iepazīstoties ar zinātnisko literatūru un praktiskiem novērojumiem, darba autore secina, ka tieši socializācijas procesā sākumskolas vecuma bērni vistiešāk izjūt valodas lietošanas prasmju nozīmi un ietekmi, jo ir novērojusi, ka labāk klasē, grupu darbā vai citās skolas aktivitātēs jūtas bērni, kuri prot izteikties, argumentēt un pamatot savu domu – kuriem ir laba valoda. *Skolēni ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību visai bieži vērojamas komunikācijas grūtības ar vienaudžiem, viņi bieži noslēdzas sevī, labprātāk izvēlas vienatni, vai gluži pretēji – viņu uzvedība mēdz būt izaicinoša, agresīva, vērojams pat respekta trūkums pret vienaudžiem un skolotājiem.*

Dz. Albrehta norāda, ka nezinot bērna personības īpatnības nevar pareizi izvirzīt pedagoģisko uzdevumu, kurš nepieciešams tieši šim bērnam. Līdz ar to nav iespējams realizēt individuālu pieeju (Albrehta, 1998, 4).

Darba autore akcentē, ka attiecīgā vecumposma bērna fizisko, intelektuālo, garīgo, emocionālo un sociālo vajadzību pārzināšana, kā arī izpratne par to, kā skolēna attīstību iespaido valodas nepietiekama attīstība, sniedz logopēdam iespējas darbā realizēt individuālu un diferencētu pieeju.

Var secināt, ka sākumskolas posmā iesākas un par vadošo kļūst mācību darbība. Taču mācīšanās kļūst par pieredzes ieguves līdzekli tikai tad, ja viņa izaugsmes un mācīšanās jeb pedagoģiskās vajadzības tiek apmierinātas.

Jaunāko klašu skolēnu mācīšanās ir atkarīga no iedzimtības, mājas un izglītības vides, sociālās un kultūras vides un mijiedarbības, kā arī paša bērna gribas jeb personiskās motivācijas – apzinātas vajadzības mācīties, sapratnes, ko viņš vēlās iemācīties, taču sākumskolas vecumā, pie labvēlīgiem nosacījumiem šī spēja vēl tikai attīstās. Griba vieglāk attīstās tad, ja tā ir intereses vadīta. Interesei ir būtiska loma mācību procesā.

Svarīgs skolēnu harmoniskas attīstības nosacījums skolā ir pedagoga personība, viņa inteliģence – spēja apzināties bērna fiziskās, intelektuālās, garīgās un emocionālās attīstības nedalāmību, spēja saskatīt un respektēt katra bērna individuālo attīstības tempu un vajadzības, prasme vienmēr izturēties ar cieņu pret skolēniem un audzināt ar savu paraugu.

Pedagogu mudināts, skolēns var iemācīties lietderīgi izmantot savas iespējas, attīstot individuālās spējas un talantus.

Logopēdam, kā ikvienam skolotājam svarīgi ticēt bērna dabiskajai vēlmei attīstīties, pētīt un atklāt, tāpēc teorētiskas zināšanas un elastīga to pielietošana nodarbības norisē ir sava veida panākumu atslēga.

Psiholoģisko gatavību patiesam mācīšanās procesam veicina gandarījums par savu darbu un tā rezultātiem. Logopēda mērķtiecīgi virzīts apmācības process veicina to, ka bērna centieni vainagojas ar uzlabojumiem fonētiski fonemātiskajā jomā, secina darba autore.

Jaunākajā skolas vecumā bērnu fiziskā attīstība norit samērā mierīgi un vienmērīgi, bet raksturīgi, ka lielā muskulatūra ir labāk attīstīta kā sīkā muskulatūra.

Sākumskolas posmā raksturīga strauja intelektuālā attīstība, no uzskatāmi konkrētās domāšanas bērni pāriet uz abstrakti loģisko, taču domāšanas attīstības pamatā aizvien ir sensori priekšmetiskā darbība, tāpēc – jo vairāk uztveres materiālu, jo priekšstati par pasauli ir bagātāki un daudzpusīgāki. Bērni pārmanto visu, kas izraisa viņu interesi arī laika un telpas uztvere ir saistīta ar viņu dzīves pieredzi.

Jaunāko klašu skolēniem ir raksturīga asa un dzīva uztvere, viņi kāri tver apkārtējo dzīvi, kas arvien atklāj ko jaunu.

Bērniem ar vizuālās uztveres traucējumiem ir grūti saprast to, ko viņi saredz, grūti atcerēties vizuālos tēlus un pareizrakstības likumus, viņi vārdus mēdz rakstīt tā, kā tos dzird, norakstā zūd redzes tēls, skatienu pārejas laikā, jo traucēta informācijas apstrāde smadzenēs.

Šajā vecumā notiek ļoti strauja bērna psihiskā attīstība, jo psihiķes attīstības līmenis nemitīgi tiek pacelts līdz prasību līmenim, ko izvirza mikrovide. Šajā vecumā bērniem nepieciešams rīkoties apzināti un pamatoti, nepieciešams rast iekšēju motivāciju, kas ir mācīšanās patiesais jeb subjektīvais iemesls.

Jaunākajā skolas vecumā no izziņas procesiem bērniem dominējošā ir iztēle, pie kam pamatā raksturīga reproduktīvā iztēle, kas pakāpeniski iegūst radošu raksturu.

No atmiņas veidiem sākumskolas vecumā bērniem galvenokārt dominē mehāniskā atmiņa, taču loģiskā atmiņa attīstās uz mehāniskās atmiņas pamata. Atmiņa ir cieši saistīta ar runas attīstību. Atmiņas traucējumi rada specifiskus noturīgus rakstīšanas un lasīšanas traucējumus. Vārdu saglabāšana ilglaika atmiņā veicina tieši to kodēšana tēlu veidā, tādēļ uzskatei ir ļoti liela nozīme arī sākumskolas posmā.

Galvenā uzmanības īpatnība šajā vecumā ir tīšās uzmanības vājums. Bērniem ar valodas traucējumiem ir vāji attīstīta spēja strukturēt selektīvo uzmanību, kas kavē uzdevuma izpildi tam paredzētajā laikā. Pārāk straujš, gan pārāk lēns darba temps ir vienādā mērā nevēlams uzmanības saglabāšanai un koncentrēšanai šī vecuma bērniem.

Sociālai attīstībai sākumskolas vecumā ir būtiska nozīme un valodas traucējumi iespaido sociālo attīstību. 3. klases skolēnam ir daudz lielāka patstāvība sociālo kontaktu veidošanā, līdz ar to, arī atbildībā par savu uzvedību un rīcību. Mazinās bērnu egocentrisms. Bērni pakāpeniski sāk apjaust savu "es" sev nozīmīgā sabiedrībā. Bērni ar pazeminātu ticību sev bieži izvēlās agresīvas rīcības modeļus, jo tie ir vieglāk atdarināmi. Svarīga loma ir pedagoga attieksmei un tam, kā viņš veido mikroklimatu klasē.

Bērniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību ir lielākā vai mazākā mērā izteikta novirze no normālas attīstības veselumā vairākos vai kādā no iepriekš minētajiem vecumposma attīstības rādītājiem. Var būt traucēta fiziskā attīstība, psihiskā, sociālā, emocionālā attīstība – kā kuram bērnam, taču visi procesi ir savstarpēji saistīti, tāpēc novirzes vienā jomā, atstāj iespaidu uz citām jomām.

Lai izzinātu rakstīšanas traucējumu uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata būtību, to, kā attīstās rakstīšanas iemaņas, izzinātu rakstīšanas traucējumu rašanās iemeslus, to veidus un izpausmes, darba autore nākamajā nodaļā aprakstīs šo problēmu dažādu autoru skatījumā.

2. Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata

2.1. Fonētiski fonemātiskās nepietiekamības raksturojums un izpausmes

Valodas skaņa atrodas valodas elementu hierarhijas pamatā, tā ir sīkākā valodas vienība, kas veido fonētisko līmeni, centrālā skanējuma un nozīmes vienība ir vārds, ko veido morfēmu (sakne, piedēklis, priedēklis, galotne) kopums un vārda formas – morfoloģiskais līmenis. Vārdu savienojumi, teikumi, teksts, to semantiskā sakarība atrodas semantiskajā līmenī. Autore valodas elementu hierarhiju atspoguļo shematiski (sk.3. attēlu) (Miltiņa, 2005, 8).

<i>Elementi</i>	<i>Līmeņi</i>
Teksts ↓ teikumi ↓ vārdu savienojumi	Sintaktiskais
↓ vārdu formas ↓ morfēmas	Morfoloģiskais
↓ valodas skaņa	Fonētiskais

3. attēls. Valodas elementu hierarhija (Miltiņa, 2005, 8)

Tieši uz šīs hierarhijas izpratnes pamatojas runas korekcijas darbs, jo tā skaidri iezīmē secību valodas apguves procesam, pārliecinājusies darba autore. Ja bērnam atbilstošajā vecumposmā nav pareizi izveidojušās skaņu izteikšanas iemaņas, tad rodas traucējumi fonemātiskajos procesos un tas atsaucas uz nākamajiem valodas attīstības līmeņiem, secina darba autore. Izrunājot skaņas, cilvēks neapzināti lieto dzirdes kontroli, ja šī kontrole (fonemātiskā uztvere) ir traucēta rodas izrunas vai rakstības traucējumi (Lūse, 1994, 15).

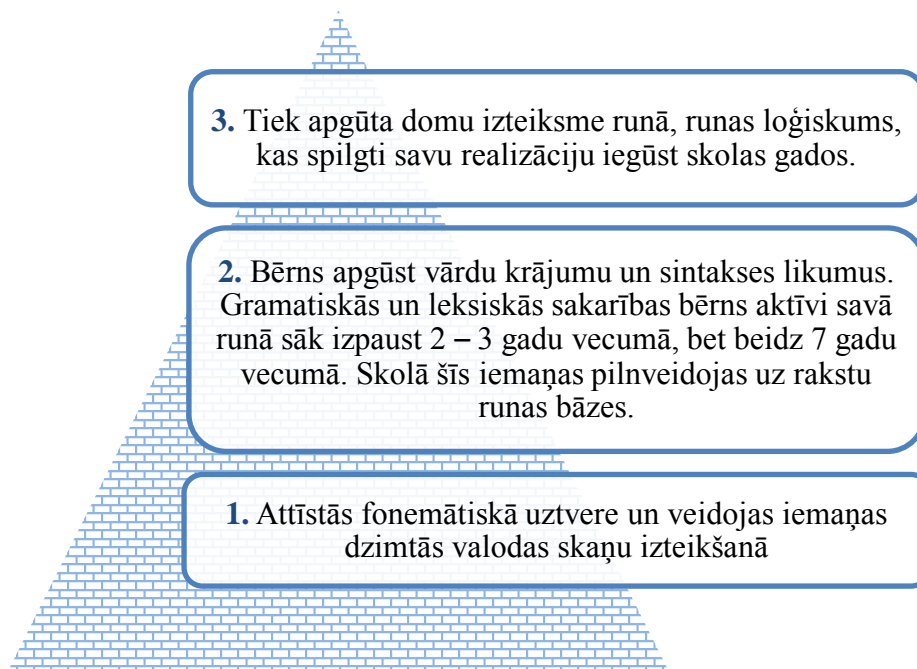
Vērojams, ka skolēni ar nepareizu skaņu izrunu, daudz biežāk pieļauj kļūdas arī rakstībā. Nepareiza izruna dezorganizē vārdu krājumu, kavē fonemātisko priekšstatu un fonemātiskās dzirdes veidošanos (Ļubļinska, 1979, 51).

Fonētiski fonemātisko traucējumu gadījumos visbiežāk vērojama fonemātiskās uztveres nepietiekama attīstība – traucēta gan runas dzirdes, gan runas kustību analizatoru darbība, kas

izpaužas kā skaņu atšķiršanas mazspēja (pēc artikulācijas un/vai akustiskajām pazīmēm), kas veicina vārda skaņu analīzes grūtības (Miltiņa, 2008, 193-194; Каше, 1971, 13).

Diezgan bieži skolas gaitu sākumā nepietiekami attīstītas fonemātiskās dzirdes dēļ skolēniem rodas lielas grūtības rakstītprasmes apgūvē.

Bērna runas attīstībā novēro 3 valodas apguves pakāpes, apraksta I. Miltiņa (Miltiņa, 1995, 4) (sk. 4. attēlu).



4. attēls. Valodas apguves pakāpes bērna runas attīstībā pēc I. Miltiņas (darba autores konstrukts)

Lai attīstītos runa un valoda, viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem, uzsver S.Tūbele, T. Landra, I. Šūmane, M. Burčaka, E. Laganovska, S. Kušnere, R. Vīgante ir pilnvērtīgi attīstīta fonemātiskā uztvere. Tad bērns bez aizķeršanās ir spējīgs apgūt gan rakstītprasmi, gan lasītprasmi. Ja bērnam nav savlaicīgi attīstījusies fonemātiskā uztvere vai tā nav mērķtiecīgi attīstīta, tad visai iespējams, viņam var rasties mācīšanās traucējumi (Tūbele, u.c., 2013, 56), kurus bez logopēda palīdzības skolēns pats pārvarēt nespēj (Pauliņa, 2008, 87). Arī I. Miltiņa norāda, ka skaņu izrunas grūtības ir cieši vienotas ar fonemātisko procesu attīstību. Fonemātiskā uztvere pilnveidojas līdztekus bērna runas attīstībai. Smalki diferencētā valodas dzirde palīdz nodalīt vārdā skaņas, kas ir tuvas pēc artikulācijas vai akustiskām pazīmēm (piemēram bēda – pēda; seja – sēja; šūt – sūt). Fonemātiskās uztveres traucējumu gadījumā ir grūti izprast ne tikai bērna teikto, bet nepareizā izruna dezorganizē bērna vārdu krājumu, kavē fonemātisko priekšstatu un fonemātiskās uztveres veidošanos, kas savukārt ir pamatnosacījumi lasīt – rakstīt prasmes apgūvei (Miltina, 2005, 51). Tāpat G. Kaše norāda, ka

bērniem ar fonemātisko nepietiekamību ir grūtības gan atsevišķu skaņu atšķiršanā, gan arī runas skaņu sastāva analīzē, tāpēc viņiem rodas rakstīšanas grūtības (Kаше, 1971, 13).

Fonētiski fonemātiskā nepietiekamība (FFN) ir dzimtās valodas izrunas sistēmas procesu traucējumi bērniem ar dažādiem runas traucējumiem uz fonēmu uztveres un izrunas problēmu pamata. Šajā grupā ir bērni, kam ir normāla dzirde un intelekts (Tūbele, 2016). *Turpmāk darbā tiks izmantots fonētiski fonemātiskās nepietiekamības saīsinājums – FFN.*

Šo definīciju precīzē A. Pauliņa (Pauliņa, 2008, 97), paskaidrojot, ka, ja bērns vienu, vai vairākas skaņas izrunā nepareizi, bet vārdos tās saklusa un atšķir pareizi, tad tas ir fonētisks runas traucējums. Bet, ja bērns kādu skaņu, vai skaņu grupu aizstāj ar citām skaņām vai tādā gadījumā ir fonētiski fonemātisks runas traucējums.

Nemot vērā runas traucējumu pedagoģisko klasifikāciju, norāda I. Miltiņa (2008), logopēda darba lokā nokļūst bērni ar:

- **Fonētiskiem traucējumiem** – runā vērojama skaņu kroplošana, to neizrunāšana
- **Fonētiski fonemātiskiem traucējumiem** – skaņu aizstāšana, jaukšana.
- **Fonemātiskie traucējumi** – skaņu nediferencēšana pēc akustiskām pazīmēm, t.i., balsīgo – nebalsīgo līdzskaņu, īso – garo patskaņu jaukšana rakstu valodā.
- **VSNA** – bērniem lielākā vai mazākā mērā mazattīstīti valodas sistēmas fonētiski fonemātiskie (fonoloģiskie), leksiski gramatiskie, saistītās runas komponenti.
- **Sevišķa grupa** – bērni, kuri stostās, kuriem ir sazināšanās līdzekļu pielietojuma traucējumi.

Darbs ar šiem bērniem organizējams gan individuāli, gan apakšgrupu, gan grupu nodarbībās (Miltiņa, 2008, 192 – 193).

Fonemātiskie procesi jeb runas fonemātiskā uztvere, skaidro J. Lūse, I. Miltiņa, S.Tūbele (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 102 – 103; Tūbele, 2013, 56) – savstarpēji saistītu procesu kopums – ietver sevī:

- **fonemātisko analīzi** – vārda sadalīšanu skaņās, spēju tās atšķirt, noteikt to secību vārdā, kā arī pamanīt vārda nozīmes maiņu, mainoties fonēmām. Šīs prasmes nepieciešamas, lai bērns spētu pareizi rakstīt – sākumā burtu pa burtam secīgi atveidojot runātās skaņas, bērns spēj atšķirt skaņas vārdā. Šī prasme pirmsskolas posmā veidojas spontāni (vienkāršā fonemātiskā analīze), bet sarežģītāko fonemātisko analīzi – noteikt skaņas vietu, to skaitu un secību vārdā – bērni apgūst tikai speciāli mācoties.
- **fonemātisko sintēzi** – spēja savienot atsevišķas daļas vienotā veselumā – skaņas zilbēs, zilbes vārdos, vārdus teikumos utt. – un pēc tam šo veselumu domās atpazīt. Lai bērns veiktu fonemātisko sintēzi ir nepieciešama attiecīga prāta darbība,

- **fonemātiskos priekšstus** – komplicētu pieredzes, atmiņas un iztēles mijiedarbībā iekšēji izveidojušos priekšmeta vai parādības uzskatāmu tēlu. Bērns saskaņā ar šo tēlu var nosaukt gan vārdu ar noteiktu sākuma skaņu, gan vārdus ar doto skaņu skaitu, gan vārdus, kuros skaņa ir konkrētā pozīcijā. To attīstība saistīta ar:
 - dzirdes uzmanību,
 - dzirdes uztveri,
 - runas (fonemātisko) dzirdi,
 - izrunas jomu,
 - telpas un laika priekšstatu attīstību (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 102 – 103; Tūbele u.c., 2013, 56).

S. Tūbele akcentē četras fonemātiskās uztveres nepietiekamības izpausmes:

- bērns pēc dzirdes neatšķir fonēmas savā un svešā runā,
- bērni nav sagatavoti elementārām skaņu analīzes un sintēzes formām,
- bērniem rodas grūtības runas skaņu sastāva analīzē,
- ir mījīšanās starp fonemātiskās uztveres līmeni un nepareizi izrunātām skaņām – jo lielāku skaitu skaņu izrunā nepareizi, jo zemākā līmenī ir fonemātiskā uztvere (Tūbele, 2016).

Tiek izšķirtas trīs fonemātiskās nepietiekamības pakāpes, no kurām pirmā ir pati vieglākā fonemātiskās nepietiekamības pakāpe, otrās gadījumā skaņu analīze ir traucēta smagāk, bet trešajai pakāpei raksturīga dziļa fonemātiskā nepietiekamība (Tūbele, 2002, 16; Tūbele, 2016; Pauliņa, 2008, 97 – 98) (sk. 5. attēlu). Darba autore fonemātiskās nepietiekamības pakāpes atspoguļojusi, apkopojot minēto autoru skatījumu.

Fonemātiskās nepietiekamības pakāpes

Viegla pakāpe	Vidēji smaga pakāpe	Smaga pakāpe
(Nepietiekami atšķir skaņas un ir grūtības tikai nepareizi izrunājamo skaņu analīzē, pārējo vārdu skaņu sastāvu un zilbju analīzi veic pareizi. Grūti analizēt sarežģītus vārdus.)	(Nepietiekami atšķir daudz skaņu no dažādām fonētiskām grupām, kaut gan mutiski tās izrunā pietiekami skaidri. Grūtības diferencējot opozicionālas fonēmas.)	(Bērns “nedzird” skaņas vārdā, neatšķir skaņu elementu atšķirības, nespēj noteikt skaņas vārdā un to secību. Vārds ir nesaprotams skaņu komplekss.)

5. attēls. Fonemātiskās nepietiekamības pakāpes (darba autores konstrukts)

Ja bērnam nav skaidra skaņu izruna, tās tiek jauktas vai aizstātas, tas liecina par nepietiekamu spēju skaņas atšķirt, kas var radīt lasīšanas un rakstīšanas traucējumus (Левина, 1967, 41).

Skolēnam ar primāru fonemātiskās uztveres mazattīstību priekšplānā izvirzās rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, kurus novērst var tikai, attīstot un pilnveidojot fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņas, norāda S. Tūbele (Tūbele, 2002, 16).

Bērni, kuriem ir FFN potenciāli var atklāties disleksija, tāpēc, jo rūpīgāk jāveic traucējumu diagnostika un dinamikas izpēte, secina darba autore.

Disleksija – fonētiski fonemātiskie traucējumi, leksiskās problēmas, tāpēc tā saistīta ar rakstīšanas traucējumiem, to novēro bērniem ar FFN. Valodas sistēmas nepietiekamas attīstības gadījumā, disleksija jau ietilpst traucējuma struktūrā, un rodas neatkarīgi no intelekta darbības traucējumiem. Disleksijai raksturīga neatbilstība starp intelektuālo attīstību un mācīšanās efektivitāti. Tās novēršanā galvenā ir fonoloģiskās dekodēšanas apgūšana (mutvārdu runā – skaņās, rakstīšanā – grafēmās → fonēmās izrunāt utt.). Sākumskolā jāattīsta fonemātiskā uztvere (Čirkina, 2002, 33).

Darbinot roku sīko muskulatūru, sekmīgi veidosies fonemātisko iemaņu ceļi galvas smadzenēs, roka ir inteligences veidošanas mehānism (Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2013, 51).

Darbs ar bērniem, kuriem ir FFN, veicams šādos virzienos, norāda:

- izrunas korekcija un fonemātiskās uztveres attīstīšana,
- fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņu attīstīšana un uz šī pamata –
- lasīšanas un rakstīšanas traucējumu korekcija.

Autores norāda, ka ir gadījumi (diezgan bieži), kad fonētisko traucējumu nav, tad, protams, nav nepieciešama izrunas korekcija un jāstrādā tikai ar fonemātisko dzirdi (Tūbele, Lūse, 2012, 45).

G. Čirkina (Čirkina, 2002, 10) norāda, ka korekcijas darbā, strādājot ar bērniem, kuriem ir FFN (arī bērni ar disgrāfiju ietilpst FFN struktūrā)

- nepieciešams veidot fonemātisko uztveri,
- labot visus izrunas traucējumus,
- īpaši mācīt gramatiku jaunos apstākļos uz izlabotas izrunas pamata.

Tāpat G. Čirkina (Čirkina, 2002, 10 – 11) uzsver, ka ja traucēts kāds skaņu pāris, tas liecina par visas fonemātiskās sistēmas nepietiekamu attīstību:

1. Analīzi iesaka sākt ar saglabātajām skaņām. Šos traucējumus paredzēts novērst 1. un 2. gadā, jo ātrāk uzsāk darbu, jo labāk, tāpēc vēlams traucējumus konstatēt jau maijā, pirms 1. klases, lai varētu vacākiem dot padomus un skolā uzsākt darbu jau agri rudenī:

- stimulēt apzināties runas skaņu jomu (runas plūsmas sadalīšana jēdzieniskās vienībās, pēc tam zilbēs, skaņās),
- stimulēt dzirdes uzmanību (ārpusrunas skaņas, tad runas skaņas),
- pilnveidot fonemātisko uztveri, kas notiek vienlaicīgi ar pareizas skaņu izrunas mācīšanu,
- veidot fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņas.

2. Redzes telpiskās uztveres attīstīšana:

- diferencēt figūras, sākumā pēc parauga, vēlāk pēc priekšstata,
- apgūt vārdiskos jēdzienus, kas apzīmē priekšmetu telpisko izvietojumu, orientāciju plaknē.

3. Grafisko spēju veidošana:

- pabeigt nepabeigtu zīmējumu,
- zīmēt figūras vai detaļas pēc atmiņas.

4. Sukcesīvo spēju attīstīšana

- vingrinājumi ritma atveidošanā pēc dzirdes vai redzes parauga (klauvējot, shēmas),
- vingrina pēc atmiņas atveidot ciparu, skaņu, burtu, vārdu rindas, pakāpeniski palielinot elementu skaitu,
- dod uzdevumu – nosaukt rindu apgrieztā secībā.

J. Lūse, I. Miltiņa, S. Tūbele jēdziemu “*sukcesīvs*” skaidro, kā pakāpenisks, pēctecīgs, secīgs, kaut kas, ko veic secīgi, pa daļām, ne kopumā (Luse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 322).

5. Attīstīt koncentrēšanās spējas, uzmanības sadalīšanas un pārslēgšanas spējas, veidot tīšo uzmanības regulēšanu:

- vingrinājumi, kas saistīti ar ilgstošu šķirošanu (vispirms priekšmeti, tad attēli),
- attīstīt pārslēgšanos kombinējot burtus un ciparus, izmanto vingrinājumus atsevišķu burtu lasīšanā, atsevišķu ciparu lasīšanā,
- vēlāk apjoms palielinās, vienlaicīgi bērns vingrinās grafēmas nostiprināšanā – gribas sensorā līmenī:
 - atlasīt izceltu burtu kontūras,
 - pazīt burtus pēc taustes,
 - pazīt stilizētu burtus (optiskās disgrāfijas gadījumā),
 - izmanto arī zilbju krāsu marķēšanu u. c. vingrinājumus.

Korekcijas darba gaitā, atbilstoši bērna intelektuālajām spējām, realizē individuālu pieeju katram bērnam un atbilstoši bērna izziņas spējām respektē bērna individuālo mācīšanās tempu, kā arī nepārtraukti un sistemātiski kontrolē apgūtās iemaņas (Čirkina, 2002, 10 – 11).

Darba autore praksē pārliecinājusies, ka 3. klases skolēniem joprojām ir vērojami rakstīšanas traucējumi uz FFN pamata. Kā attīstās rakstīšanas iemaņas un kādas novirzes ir šīs nepietiekamības pamatā, darba autore apraksta nākamajā punktā.

Var secināt, ka bērnam atbilstošajā vecumposmā nav pareizi izveidojušās skaņu izteikšanas iemaņas, tad rodas traucējumi fonemātiskajos procesos un tas atsaucas uz nākamajiem valodas attīstības līmeņiem, secina darba autore.

Fonemātiskās uztveres mazattīstība rada mācīšanās traucējumus, ko bērns bez logopēda palīdzības pats novērst nespēj.

Fonemātiskās dzirdes mazattīstība (nepietiekama spēja atšķirt skaņas) ir biežāk sastopamais iemesls rakstītprasmes apguves grūtībām, tā rada arī lasīšanas grūtības.

Pat viena skaņu pāra jaukšana liecina par visas fonemātiskās sistēmas nepietiekamu attīstību.

Novēršot FFN jāievēro noteikta korekcijas darba secība: izrunas korekcija un fonemātiskās uztveres attīstīšana, fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņu attīstīšana, lasīšanas un rakstīšanas traucējumu korekcija.

Visai bieži bērniem ar FFN fonētisko traucējumu nav, tad darbu pie skaņu izrunas neveic, bet attīsta fonemātisko dzirdi.

Lai saprastu, ko sevī ietver rakstīšanas iemaņu attīstība, tā jāapskata ne tikai no pedagoģiskā, bet arī no psiholoģiskā un fizioloģiskā un vēsturiskā aspekta. Dažādu autoru skatījumu šajā jautājumā darba autore apkopojusi nākamajā punktā.

2.2. Rakstīšanas iemaņu attīstība

Bērni ir ziņkāres pilni, spontāni, konkrēti domātāji, kas ar nepacietību grib iekļūt pieaugušo pasaulē. Viena no šīs pasaules atslēgām ir lasītprasme un rakstītprasme. Svarīgi atcerēties, ka valodas apgūšana ir dabisks bioloģisks process, ko cilvēks apgūst nepārtraukti, sākot no zīdaiņa vecuma (Hansena, Kaufmane, Saifers, 1998, 259).

Agrīnais rakstīšanas apguves periods, uzsver S. Tūbele, J. Lūse (Lūse, Tūbele, 2012, 22) ir grūti apgūstamu iemaņu komplekss, sākot ar vārda pierakstīšanas procesu. Jādomā, ko raksta, kā raksta, kā veido un savieno burtus rakstot. Ja diktātā jādomā tikai par vārda rakstību, tad atstāstījumā vai domrakstā – par teikuma uzbūvi un teksta saturu. Vēlāk rakstīšanas process automatizējas, tomēr paškontrolē un regulācija vajadzīga visu laiku.

Rakstot nepieciešams veikt runātā vārda skaņu analīzi (noteikt skaņu skaitu un secību vārdā), jo katrs vārds ir laika vienība, kurā skaņas seko viena otrai noteiktā secībā, attiecināt skaņu – fonēmu uz attiecīgo burtu un apgūt rakstīšanas kustības (Lūse, Tūbele, 2012, 22).

Tāpat G. Čirkina atzīmē, ka mācību procesa sākumā ir nepieciešama ne tikai tieša jēgas izpratne, bet arī vārda skaņu analīze (atrast skaņu, izvēlēties attiecīgo burtu, uzrakstīt grafēmu, kas arī sastāv no atsevišķām darbībām), bet vēlā, kad iemaņas apgūtas, tās kļūst automātiskas un neapzinātas. Tiek veikti sarežģīti uzdevumi – rakstīti vārdi, frāzes, pierakstītas savas domas. Šajā posmā elementu rakstīšanas darbības pārvēršas rakstrunā, kas kļūst pilnvērtīga tikai 11 – 12 gadu vecumā, kad skolēni spēj izteikt savus nodomus rakstiskā veidā (Čirkina, 2002, 2 – 3).

Arī A. Korņevs norāda, ka rakstīšana ir kompleksa prasme, rakstot bērnam vienlaikus jāveic vairākas operācijas. Rakstīšanas rezultāts nav vienāds ar visu rakstīšanas operāciju posmu summu. Varētu būt, ka bērns atsevišķus posmus veic ļoti labi, bet kopumā tomēr viss komplekss nedarbojas. Lai pareizi rakstītu bērns veic fonemātisko analīzi, viņam ir kodēšanas un modelēšanas prasmes, kā arī grafiskās prasmes. Rakstīšanas process var notikt vairākos līmeņos – pilnībā apzināti, daļēji apzināti, automatizēti (Korņevs, 2009b, 27 – 29).

Tāpat S. Tūbele, J. Lūse uzsver, ka rakstīšana ir cieši saistīta ar mutvārdu runu un var attīstīties, ja ir pietiekams mutvārdu runas attīstības līmenis. Rakstīšana ir jau izveidojušās mutvārdu runas virsbūve, jo lieto visus jau gatavos mehānismus, papildinot tos ar specifiskiem rakstīšanas mehānismiem. Skaņu tēlu pārvēršana grafiskajā tēlā ir sarežģīts process, kurā dzirdes un kustību analizatoriem pievienojas redzes analizators, kas analizē un sintezē uztveramā teksta redzes signālus. Ir nepieciešamas īpaši organizētas acu kustības un secīgas sīkās rokas kustības, ar kuru raksta, vienlaicīgi skaņu dzirdes tēlu pārvēršot grafiskā tēlā. Tik sarežģīta informācijas apstrāde iespējama tikai tad, ja galvas smadzeņu integratīvās sistēmas ir pietiekami attīstītas un tās realizē starpanalizatoru sakarus. Šīs sistēmas pilnīgi nobriest un sāk darboties ap 7 gadu vecumu (Tūbele, Lūse, 2012, 17 – 18).

Arī I. Miltiņa apgalvo, ka uz mutvārdu runas pamata veidojas un attīstās rakstu valoda (Miltiņa, 2005, 24 – 25).

Savukārt S. Tūbele apraksta, ka pareizrakstības grūtības norāda uz iespējamām lasīšanas iemaņu apguves grūtībām un var būt arī nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere – ja bērns nespēj noteikt, kādas skaņas veido vārdu, viņš arī rakstot nespēs burtus izvietot pareizā secībā (Tūbele, 2012, 18).

Lai rakstītu jāveido jauns runas analīzes mehānisms – **fonemātiskā uztvere** – spēja veikt augstāko dzirdes analīzi un sintēzi, paskaidro autores (Tūbele, Lūse, 2012, 22).

Galvenie rakstīšanas traucējumu simptomi, norāda S. Tūbele (2002), ir sekojoši:

- burtu kropļojumi, to jaukšana un aizstāšana,
- vārda zilbju struktūras kropļojumi,
- atsevišķu vārdu kopā rakstīšanas traucējumi (piemēram, piedēkli raksta atsevišķi: *uz runāja*, vai arī saraksta kopā prievārdu ar tam sekojošu vārdu: *uzgalda*),

- disgramatiski.

Bērniem var būt traucēti vairāki rakstīšanas iemaņu apguves posmi un komponentes:

- rokraksts,
- pareizrakstība,
- pieturzīmes,
- lielie sākuma burti,
- rakstisko izteikumu veidošana.

G. Čirkina (Čirkina, 2002, 3) norāda uz rakstīšanas traucējumu īpašo un specifisko raksturu, raksturo rakstīšanas apguves grūtību iemeslus, kas var būt šādi:

- ✓ psihomotorās sfēras nepietiekama attīstība:
 - mikromotorikas nepietiekama attīstība,
 - neizveidojusies redzes un kustību koordinācija,
 - var novērot nepietiekamu muskuļu piepūles diferenciāciju;
- ✓ kognitīvās attīstības īpatnības:
 - grūtības saprast vārdus, kas līdzīgi pēc skaņu sastāva,
 - burtu aizstāšana un izlaidumi,
 - neraksta vārdus un teikumus līdz beigām,
 - grafiska rakstura kļūdas,
 - nav izveidojušies telpiskie priekšstati,
 - novēro spoguļrakstu,
 - vārdu sarakstīšana kopā vai sadalīšana daļās;
- ✓ nepietiekama fonemātiskās uztveres procesu attīstība;
- ✓ traucēti paškontroles un pašregulācijas procesi:
 - bērni neatrod savas kļūdas,
 - kļūdu skaits pieaug darba beigās,
 - lēns rakstīšanas temps (Čirkina, 2002, 3).


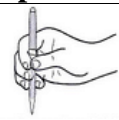

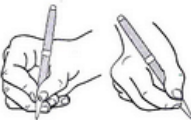

S. Kļaviņa pieskaras valodas attīstības vēsturiskajam aspektam norādot, ka rakstīšana ir viens no valodas izteiksmes un sazināšanās līdzekļiem, kas plašākā nozīmē ir grafisku izteiksmes līdzekļu sistēma. Arī latviešu valodā, tāpat kā daudzās citās valodās vārda “*rakstīt*” sākotnējā nozīme ir *izrotāt*. Rakstība radusies vēlāk kā mutvārdu runa, paplašinoties valodas lomai un cilvēka pieredzei, vēlmei nodrošināt pieredzes saglabāšanos un nodošanu pāri laikam un telpai. (Kļaviņa, 1997, 64).

Darba autore secina, ka tieši šīs pēctecības dēļ mutvārdu runa veidojas dabiski, bet rakstībai nepieciešama sarežģīta redzes, kustību un sajūtu analizatoru darbība un iepriekš labi

trenēta roku sīkā muskulatūra. Rakstība, kādu to pazīst mūsdienās, cilvēka evolūcijas gaitā tieši šādā secībā arī attīstījies – lai atspoguļotu informāciju tika sieti mezgli, grebti koki, vērtas virtenes, zīmēts, izgriezts, taustīts, svērts (ar sajūtām), vilktas līnijas, krustiņi, aplīši u.tml. Kā zināms, visas iepriekš nosauktās darbības trenē rokas sīko muskulatūru, kas nepieciešama rakstībai, kā arī trenē uzmanību, pacietību, gribu, attīsta radošumu.

Rakstīšanas iemaņu attīstības nosacījums ir rakstīšanai sagatavota roka, uzsver I.Hadaņonoka, L. Hadaņonoka, L. Staļģe, R. Merirande, norādot, ka ja bērna pirksti tiek vingrināti, attīstīta roku sīkā muskulatūra, pirkstu veiklība un īpaši jūtīga tauste pirkstu galos, likumsakarīgi veidojas arī fonemātisko procesu ceļi galvas smadzenēs. Autores pauž pārliecību, ka bērns ir gatavs skolai tikai tad, bērna roka ir ievingrināta rakstu darbiem. Rakstīšanas process ir šīs gatavības pārbaude (Hadaņonoka, Hadaņonoka, Staļģe, Merirande, 1999, 19 – 20).

Tāpat A. Irbe, S. Lindenberga norāda, ka glīta rokraksta nosacījums ir pietiekoši attīstīta roku sīkā muskulatūra, ko nodrošina mērķtiecīgi vingrinājumi. Autores ir pārliecinātas, ka līdz 5 gadu vecumam nepadarītais darbs ar bērna rokām, plaukstām, pirkstiem vēlāk izpaužas kā nepareizs rakstāmā satvēriens (sk. 6. attēlu), kas apgrūtina rakstīšanu. Pareizs satvēriens (sk. 6. attēlu) netraucē bērnam koncentrēties un domāt rakstot. Autores uzsver, ka ir svarīgi, lai rakstāmā turēšanas tehniskais izpildījums netraucē un nekavē uzdevuma izpildi. “Nogurusi roka” – turot rakstāmo saspringtos pirkstos, rada sasprindzinājumu, kas ietekmē plecs, kaklu un pat apakšžokli, bērns kļūst neuzmanīgs, kļūdās, jo izmanība pārslēdzās uz tehnisko izpildījumu (Irbe, Lindenberga, 2014, 107).

Pareizs rakstāmā satvēriens	
	Šāds ir Garais Indriķis (vidējais pirksts) pildspalvu balsta. Īkšķis to pietur. Rādītājpirksts ir tik brīvs, ka to var pat atcelt. Roka līdz plecam ir atbrīvota un rakstot nepiekuš.
Nepareizi rakstāmā satvērieni	
	Ar rakstāmo ir nodarbināti visi pirksti. Īpaši nomocījies izskatās mazais Ansis, kurš palicis apakšā.
	Plauksta ir saspringta, uz pildspalvas atrodas visi pirksti. Garais Indriķis aiz piepūles pat uzmetis kūkumu.
	Rakstāmo tur tikai divi pirksti – īkšķis un rādītājpirksts. Pildspalva no apakšas jābalsta pārējiem trim pirkstiem.
	Pildspalva guļ uz Garā Indriķa pirmā kauliņa locītavas, rādītājpirkstam nav vietas, lai iztaisnotos, un visa roka ir saspringta

6. attēls. Rakstāmā satvēriens (Irbe, Lindenberga, 2014, 108) (darba autores konstrukts)

H. Helminge apraksta M. Montessori atklājumu – darbojoties ar rokām viss bērna ķermenis iesaistās uzmanības koncentrēšanā. Vingrinot rokas nobriest gars, veidojas raksturs, notiek uzmanības polarizācija un iekšējās intereses izraisīta koncentrēšanās. Minētā autore norāda uz M. Montessori atziņu, ka roku vingrinājumiem, kas domāti gara nobriešanai nav nekā kopīga ar intelektuālismu. Tie māca pārvaldīt savu roku un gūt prieku no precīzām kustībām, vēl pirms tiek apgūta rakstītprasme. Vingrinot sajūtu uztveri ar pirkstu galiem bērna gars iegūst spēju novērtēt smalkas kvalitātes atšķirības. Viņa uzsver, ka gara pirmais solis ir spēja atšķirt (Helminge, 2006, 75 – 76; 89). Diplomdarba autore piekrīt šai atziņai, jo novērojusi, ka rūpība, pacietība un precizitāte veicot rakstu darbus, piemīt tiem skolēniem, kuriem ir labāk attīstīta pirkstu, roku un lielās motorikas koordinācija. Šo bērnu gars ir gatavs uzņemties un paveikt arī mazāk tīkamu, taču vajadzīgu darbu un gūt no tā gandarījumu, kas nenoliedzami ir veiksmes faktors valodas traucējumu novēršanā, spriež darba autore.

Arī G. Andersone, D. Ērgle, M. Filova, I. Ikale, V. Golubova, Ā. Ptičkina (Andersone u.c., 2006, 23 – 24) norāda uz nozīmīgu rakstīšanas aspektu – rakstīšanas glītumu jeb rokraksta veidošanu. Viņas apliecina, ka ievērot grafiskās prasības rakstīšanā skolēniem ne tikai pirmajā, bet arī turpmākajās klasēs nav viegli ne garīgā, ne fiziskā ziņā. Skolēna rokraksta izkopšana ikvienā rakstu darbā vadāma tā, lai raksts veidotos skaidrs, salasāms, glīts, ievērojot konsekventas skolotāja prasības – rakstot līnijās ievērot prasības burtu un to savienojumu rakstību, ievērot pareizu burtu augstumu, platumu un raksta slīpumu, bet kādu tipisku kļūdu, piemēram, cilpu burtu grupas rakstības kļūdu novēršanai lietderīgi pat papildu treniņa vingrinājumi. Jaunāko klašu skolotāji ir tikpat kā vienīgie, kas mērķtiecīgi veido skolēnu rokrakstu, jo turpmāko klašu skolotājus interesē galvenokārt rakstītā saturs. Lai gan ir izpētīts, ka noturīgas grafiskās prasmes izveidojas tikai 7 – 9 gadu laikā, pirmajos mācību gados gūtā pieredze grafisko prasmju attīstīšanā ir vienīgā, un tai ir noteicoša loma cilvēka rokraksta izveidē, tāpēc jaunāko klašu skolotājiem ir liela atbildība – viņu un skolēnu paveiktais atstās ietekmi uz skolēnu turpmāko progresu vai regresu rokraksta izkopšanā, secina autore.

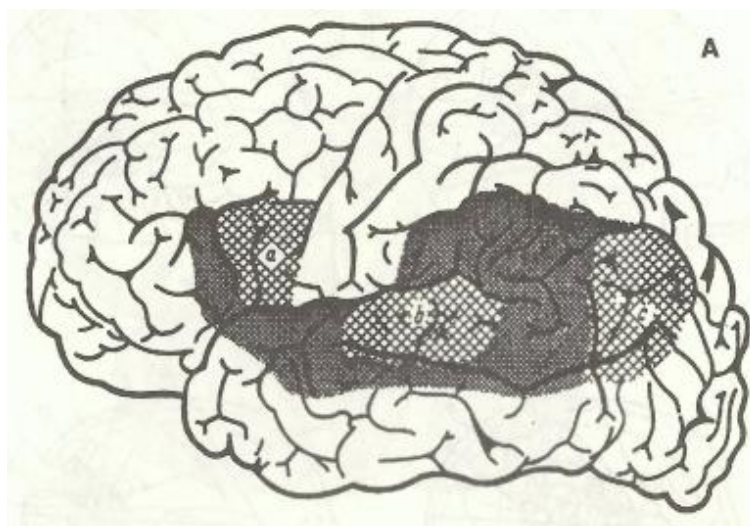
S. Kļaviņa (Kļaviņa, 1997, 77) ieskicē latviešu rakstu valodas vēsturisko attīstību uz vācu valodas pamata un atklāj, ka zināmu noteiktību latviešu fonēmu apzīmēšanā 17. gadsimtā ieviesa G. Mencels (1593 – 1654) un tā pastāvēja līdzās dzīvai runātai latviešu valodai līdz pat 19. gadsimta vidum, 1908. gadā K. Mīlenbaha un J. Endzelīna vadībā tika izstrādāts ortogrāfijas reformas projekts, kas sāka īstenoties pēc 1. pasaules kara un latviešu valoda ieguva mums pazīstamos burtu grafiskos attēlus š, ž, č, dž, ķ, ļ, ņ, garo patskaņu apzīmēšanu ar guļošo svītriņu, divskani [ie] un citus uzlabojumus.

A. Ivins pauž, ka valodā fiksēta un koncentrāta neskaitāmu paaudžu pieredze, veselas tautas īpašais pasaulredzējums. Jau no pašas mazotnes iedzīvodamies dzimtās valodas gaisotnē,

mēs apgūstam ne tikai vārdu krājumu un gramatiku. Ar valodas starpniecību mēs uztveram savu laikmetu un arī milzīgo pagātnes pieredzi, kas tajā iegulusi. Autors uzsver, ka dabiskā valoda veidojas stihiski un pakāpeniski, tās primārā misija ir ikdienas saziņa un tā ir tikpat bagāta, cik pati dzīve. Valoda nekad nezaudē spēju mainīties līdz dzīvei un vienmēr paliek tikpat elastīga kā dzīve, tikpat gatava uz turpmākām pārmaiņām (Ivins, 1990, 135 – 136).

Dzimtās valodas prasmes līmenis nosaka cilvēka socializāciju, atklāj viņa kultūras līmeni un intelektuālās attīstības pakāpi. Tas nosaka tieksmi pašizglītoties, attīstīt intelektuālo un emocionālo pasauli un izkopt savu garīgumu. Dzimtā valoda ir pamats, lai motivētu skolēnus darbībai, kas balstīta humānās vērtībās, cieņā un atbildīgā attieksmē pret dzimto valodu un tās lietotāju sabiedrību, labvēlībā un tolerancē pret citām Latvijā lietotajām valodām un to pārstāvjiem, teikts pamatizglītības latviešu valodas mācību priekšmeta programmā (VISC, b.g.). Būdams klausītāja un runātāja lomā kopā ar pieredzējušiem valodas lietotājiem, bērns ar savu radošo un loģisko procesu palīdzību ātri apgūst ārkārtīgi sarežģītu likumu kopumu un pat vēl sarežģītāku kopumu – likumu izņēmumus, R. Rossera atziņu pauž N. Geidžs, D. Berlingers (Geidžs, Berlingers, 1998, 114).

Runas veidošanā parasti piedalās **dominējošās smadzeņu puslodes** (parasti ir kreisās), runai pakļautās garozas zonas (sk. 7. attēlu). Proti, dzirdes kairinājumu uztvere un atšķiršana norisinās minētās puslodes deniņu daivā, kur sākas runas saprašanas process. Artikulāciju (izteikšanos) nodrošina kustību zona; tās ir dominējošās puslodes pieres daivas apakšējās daļas. Pakauša daivā norisinās redzes kairinājuma apzināta uztvere grafisko zīmju (lasīšanas un rakstīšanas) uztvere un atšķiršana. Savukārt paura daivas daļās tiek uztverti un analizēti kustību impulsi no runas aparāta perifērās daļas, un tieši tie rūpējas par atgriezenisko saikni (Miltiņa, Pastare, 1997, 5).

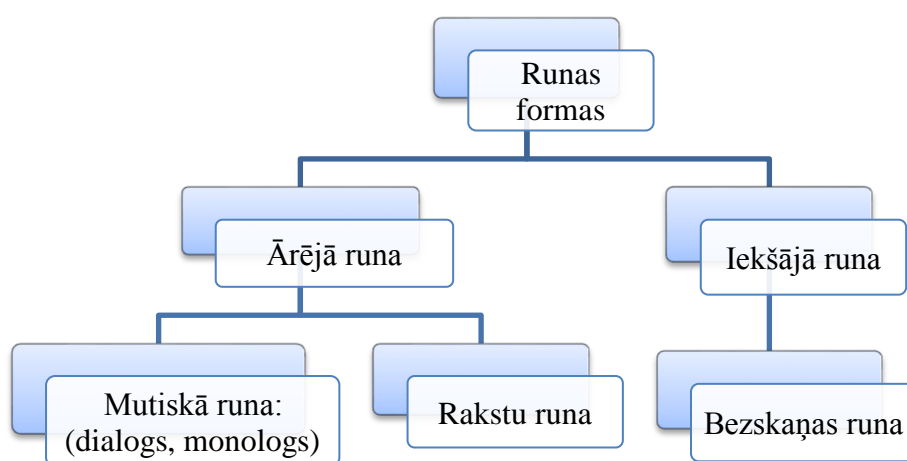


- a – Broka centrs,
- b – Vernike centrs,
- c – vārdu priekšstatu redzes centrs.

7. attēls. *Kreisās puslodes garozas runas zona (Miltiņa, Pastare, 1997, 42)*

Runu īsteno ar valodas palīdzību un starp abām pastāv sarežģītas dialektiskas savstarpējās attiecības (Miltiņa, Luse, Tūbele, 2012, 281), pie kam runas attīstības process ir nepārtraukts, kurā cikliski atkārtojas pārejas no domas uz vārdu un no vārda uz domu, valodai kļūstot arvien apzinātākai un saturiski bagātākai. Doma paliek neskaidra, difūza tik ilgi, kamēr negūst skaidrus apveidus runā (Ņikifarovs, 2007, 249 – 250). Šī atziņa darba autori pārliecina, par runas nozīmīgumu domāšanas attīstībā, tādēļ viņa atgādina, cik nozīmīgi ir radīt tādu mācīšanās vidi, kurā bērnam būtu lielākas iespējas runāt.

Psihologijā izšķir 2 runas formas: ārējo un iekšējo. Ārējās runas izpausmes ir plašākas, nekā iekšējās runas. Iekšējā runa veidojas uz ārējās runas pamata, tā kļūst par galveno domāšanas mehānismu (skat. 8. attēlu).



8. attēls. Runas formas (Miltiņa, 1995, 4; Пpавдина, 1973, 33).

- Mutvārdu runā diālogs veidojas divu vai vairāku runātāju saskarsmē, apmainoties replikām. Tas ir vairāk vai mazāk parasts runas veids, I. Miltiņas raksturojumu papildina O. Pravdina. Diālogā izpaužas emocijas, mīmika, žesti, balss intonācija un tembrs, kā arī tas vienmēr ir atbilstošs situācijai, tematam vai objektam, bet monoloģiskā runa ir vienas personas secīgi, loģiski un saistīti izteiktas domas un zināšanas. Monoloģiskai runai ir konteksts, tā prasa iepriekšēju sagatavošanos, lai tā būtu plānveidīga un pārdomāta, līdzīgi spriež O. Pravdina. I. Miltiņa uzsver, ka runas defekti spilgtāk izpaužas monoloģā, kā diālogā.
- Rakstu runa ir grafiski noformēta runa, kuras bāze ir burtu attēli. Rakstītājam pastāv iespēja loģiski, gramatiski pareizi izteikt savas domas, lietojot noteiktu izteiksmes formu.
- Iekšējā runa ir runa bez skaņas, tā top cilvēkam domājot, norāda I. Miltiņa. O. Pravdina atzīmē, ka iekšējā runa nav saskarsmes līdzeklis, tajā tiek izlaists vairums teikuma locekļu, bieži paliek vien teikuma priekšmets un izteicējs Tāpat O. Pravdina norāda, ka pirmsskolā iekšējā runa ir attīstīta vāji un materiāla apguve saistās ar nepieciešamību

izrunāt skaļi, tad klusu un visbeidzot pie sevis. Skolēniem iekšējā runa veidojas apmācības procesa iespaidā. To rosina skolotājs, lūdzot bērnam brīdi padomāt pirms atbild. Arī lasīšana klusībā sekmē iekšējās runas attīstību (Miltiņa, 1995, 4; Правдина, 1973, 33).

Sākumskolas posmā tiek apgūta pirmā lasīšanas pieredze un laikā līdz ceturtajam mācību gadam jau izveidojas lasīšanas pamat prasmes un attieksme pret to. Lasīšanas mācību mērķis ir iemācīt skolēnam patstāvīgi lasīt, sekot saturam un izprast lasītā jēgu. Skolēns gan mācās lasīt, gan lasa lai mācītos (Tūbele, 2012, 14).

I. Miltiņa uzsver, ka pilnvērtīga rakstības apguve un rakstu runa ir cieši saistīta ar mutiskās runas attīstības līmeni, O. Pravdina papildina, ka valodas attīstības traucējumi rada rakstības novirzes dažādās smaguma pakāpes (Miltiņa, 1995, 4; Правдина, 1973, 33).

Lai sāktu rakstīt ir pilnībā jāpārvalda tā valoda, kurā raksta, jāzina alfabēts, pareizrakstības noteikumi, vārdu saistījuma likumi, to secība teikumā un gramatikas normas. Jo bagātāks būs vārdu krājums, jo krāšņāka būs valoda, dziļākas un pārliecinošākas izteiktās domas (Skujiņa, 2014, 6). Rakstīšanas iemaņas apgūtas tikai tad, kaad rakstīšanas process netraucē izteikt domu (Lūse, 1994, 5).

G. Andersone, D. Ērgle, M. Filova, I. Ikale, V. Golubova, Ā. Ptičkina norāda (Andersone u. c., 2006, 16 – 18) autores uzsver, ka 3. klasē pareizrakstības apgūvē nozīmīgi ir dzirdes un redzes diktāti, lai skolēni trenētos saklausīto uzrakstīt, jo latviešu valodā daudz vārdu raksta pēc fonētiskā rakstības principa (raksta kā izrunā). Redzes diktāti svarīgāki ir morfoloģisko rakstību apgūvē. Ja skolēnam redzes diktāta laikā ir iespēja ar redzi uztvert un norakstīt vārdus ar priedēkļu, vārdu beigu un salikteņu ortogrammām, tad vienlaicīgā redzes uztveres un kustību atmiņas darbība ievērojami sekmē sarežģīto rakstījumu apguvi. Lai prasmes nostiprinātos, skolēniem ir nepieciešams noteikts norakstu atkārtojumu skaits, un tiem jābūt pietiekoši bieži. Pie šādiem nosacījumiem skolēnu apziņā veidojas pareizai rakstībai nepieciešamie asociatīvie sakari, jo teksta uztvere un pārrakstīšana sekmē vārdu rakstības iegaumēšanu, sevišķi skolēniem ar izteiktu redzes un kustību atmiņu. Autores vienlaikus atzīst, ka noraksti, ne diktāti neatspoguļo cilvēka objektīvo rakstītprasmes līmeni. Tikai brīva savu domu pierakstīšana parāda, kādā kvalitātē ir cilvēka pareizrakstības prasmes. Taču jaunākajās klasēs nav pamata prasīt no skolēniem prasmi izteikties rakstiski vienlaikus saturīgi un pareizi. Katrreiz uzmanība pievēršama tikai vienam no šiem rādītājiem. Ja radošais vingrinājums paredz savstarpēji nesaistītu teikumu sadomāšanu un uzrakstīšanu, tad metodiski pareizi un psiholoģiski pamatoti ir prasīt no skolēna, lai viņš pēc katra teikuma uzrakstīšanas pārbauda raksta pareizību. Šādos darbos no skolēna prasa gan saprotamu domu, gan tās pieraksta pareizību, norāda autores. Arī A. Korņevs norāda, ka noraksts ir pašdiktāts, tādēļ korekcijas

darbā tam ir liela nozīme, piebilstot, ka veicamais darbs bērniem jādod arvien sarežģītāks (Korņevs, 2009b, 30).

K. Hansena, R. Kaufmane, S. Saifers (Hansena, Kaufmane, Saifers, 1998, 262 – 264) uzsver, ka efektīva lasītprasmes un rakstītprasmes programma ciena bērna pirmos centienus lasīšanā, rakstīšanā, pareizrakstībā un runāšanā. Šī cieņa un atzinība tiek izrādīta, iesaistot bērnus saturīgās un mērķtiecīgās sarunās. Trīsgadīgu un četrgadīgu bērnu pirmie rakstu mēģinājumi izpaužas zīmējumu veidā, kas attīstās līdz precīziem burtu atdarinājumiem. Bērni mācās rakstības virzienu, uzrakstītā orientāciju lapā, atstarpes no malām, starp vārdiem, rindām, pieturzīmju lietojumu. Rakstot paziņojumus, bērni apjauš savas rakstīšanas funkcionālo aspektu. Par paraugu tam kalpo arī pieaugušie, kas lasa skaļi un klusi, raksta un saņem vēstules, pieraksta piezīmes, sastāda sarakstus un sazinās ar datoru palīdzību. Tāpat iepriekš minētie K. Hansena, R. Kaufmane, S. Saifers norāda, ka bērniem būtu jādod iespēja veikt dažādus vingrinājumus ar burtiem – atrast vienādus burtus, sašķirot tos veidot burtus no māla, rakstīt smiltīs un darboties ar saliekamajām ābecēm, jo tieši šīs aktivitātes veicina tos sensomotoros elementus, uz kuriem balstās lasīšana. Nepieciešams izveidot rakstiem bagātu vidi, kur bērni var brīvi izvēlēties un darboties atbilstoši savām interesēm, pedagogi un bērni var apmainīties ar idejām par pasauli, bērni var atdarināt pieaugušos, kam viņu dzīvē ir svarīga loma. Pareizas gramatikas apgūšana un vārdu krājuma paplašināšana ir viegli īstenojama, kad šīs aktivitātes noris dabiski, balstoties uz spontāniem jautājumiem, kas izriet no reālām vajadzībām (Hansena, Kaufmane, Saifers, 1998, 262 – 264).

Ja valodas apguves procesā bērni savas zināšanas vairo balstoties uz jau apgūto, tad viņi ir labās, pozitīvās domās par sevi un uztver sevi kā runātājus, lasītājus, rakstītājus (Hansena, Kaufmane, Saifers, 1998, 259).

H. Helminge (Helminge, 2006, 89) apraksta vienu no efektīvākajiem vingrinājumiem, ko M. Montesori atklājusi rakstītprasmes attīstīšanai. Lai nosargātu interesi par rakstītprasmes apguvi, neļautu neveiklai rokai to apslāpēt, M. Montesori ieviesa vingrināšanos ar ģeometriskiem metāla figūru ielikņiem: kvadrāts, taisnstūris, riņķis, ovāls, trijstūris – katrs no tiem izgriezts no kvadrātveida metāla plāksnes, kurā to var ievietot atpakaļ. Bērnam tiek parādīts kā metāla plāksni novieto uz tāda paša izmēra papīra, izņem figūru un ar zīmuli novelk gar atvēruma malu, tad kontūrā, kas izveidojusies uz lapas ievieto pašu figūru un to apvelk ar citu krāsu, tad svītrojot ar paralēlām līnijām aizpilda izveidoto figūru. Precīzi tiek parādīts, ka zīmulis jātur tāpat kā rakstot. Kad bērns ir ievingrinājies, viņš labprāt ņem divas vai vairākas figūras, tās apvieno, piemēram, ievietojot riņķi jau uzzīmētajā kvadrātā un apvelk to un citā krāsā iesvītro radušos posmus riņķa ārpusē. Šajā vingrinājumā bērns mācās satvert rakstāmlietu rakstīšanai atbilstošā veidā, svītrojot ievērot robežas, tādējādi mācoties pārvaldīt savu roku,

sagatavojot to rakstīšanai. Vienlaikus veidojas krāsu un formas izjūta. Vingrinājuma vērtība slēpjas arī tajā apstākļī, ka to veicot bērns nedomā par rakstīšanu, taču netieši attīsta prasmes un garīgās kvalitātes, kas nepieciešamas rakstīšanai.

Montesori pedagoģijas pārstāve Latvijā I. Prudņikova savā grāmatā “Montesori pedagoģija ikdienā” uzsver, ka rakstīšanas priekšnoteikums ir manuālo prasmju attīstība, artikulācijas aparāta vingrinājumi, vārdu krājuma paplašināšana, rakstu zīmju iepazīšana, skaņu analīze un sintēze, kā arī norāda, ka bērns vispirms iemācās izpaust savas domas rakstiskā veidā un vēlāk attīsta lasītprasmi. Autore norāda, ka svešu domu uztveršana ar rakstu zīmju palīdzību var notikt tad, kad bērns jau prot lasīt ātri un ar pareizo uzsvaru (Prudņikova, 2004, 8). Arī H.Helminge norāda uz M. Montesori uzsvērtu rakstīšanas un lasīšanas procesa psiholoģisko atšķirību. Rakstot mēs paužam paši savas domas, lasot uztveram to, ko rakstījis kāds cits. Rakstīšana mazam bērnam ir tuvākā nekā lasīšana. Lasīt bērni sāk vēlāk nekā rakstīt, jo lasīšanai nepieciešams vairāk garīga brieduma un izveicības. Kamēr bērns, kas prot rakstīt, sāks mācīties lasīt, var paiet nedēļas vai pat mēneši. No maziem bērniem, kuri raksta, nav jāprasa, lai tie arī lasītu. Interese par vienu lietu nav jābojā, cenšoties ieinteresēt par citu – Montesori pārlicību atklāj autore (Helminge, 2006, 90-91).

Mācību līdzekļa “Zīle” autores G. Andersone, D. Ērgle, M. Filova, I. Ikale, V. Golubova, Ā. Ptičkina (Andersone u. c., 2006, 18 – 19) norāda, ka līdzās norakstiem un diktātiem skolēni 3. klasē turpina rakstīt arī nosacīti brīvi – priekšplānā izvirza paužamo domu un pieraksta to, rakstīšanas laikā nedomājot par pieraksta pareizību. Ja skolēni vienmēr un visur seko pareizībai, tad izsakāmā doma paliek otrajā plānā. Skolēni jūt, ka viņi vēl nespēj rakstīt pilnīgi pareizi, un tas ierobežo viņu radošumu. Šajā vecumā skolēni vēl nespēj vienādi sekmīgi sadalīt uzmanību divos virzienos – uz izteikuma saturu un tā pieraksta pareizību. Pārspīlēti akcentējot pareizību, skolēni nejūtas brīvi, lai izteiktos rakstiski, piedāvātu savas idejas, uzklausītu citus viedokļus. Tāpēc ir nepieciešama arī brīva rakstīšana, kurā mudina skolēnus rakstīt spontāni un plūstoši. Taču nemaz nepievērst uzmanību brīvo rakstu pareizībai, nav vēlams, jo tas kavētu pareizrakstības apguvi. Skolotājs ņem vērā tipiskākās kļūdas skolēnu brīvajos rakstījumos un palīdz skolēniem tās novērst dažādā darbībā:

- individuāli konsultē rakstīšanas laikā,
- dod nepieciešamus vingrinājumus turpmāk,
- pie brīvajiem rakstījumiem atgriežas pēc tam, kad ir apspriests to saturs,
- tad strādā pie kļūdu novēršanas tāpat kā domrakstu melnraksta rakstīšanas un rediģēšanas posmā.

Skolēniem tiek paskaidrots, ka brīvajos rakstos skolēns vispirms izsaka domu, rakstot plūstoši un neapstājoties pie katra vārda, lai pārdomātu tā pareizrakstību norakstos, bet diktātos

uzreiz ir jādomā par pareizrakstību, ka tajos pareizība ir dominējošs kritērijs. Arī I. Miltiņa uzsver paškontroles svarīgo lomu valodas darbībā, jo lasīšanas, rakstīšanas traucējumi var izpausties ne tikai kā skaņu uztveres nepilnības, bet arī kā neizveidojušies burtu vizuālie tēli vai telpiskie priekšstati. Iemācīt bērnam kontrolēt, pārbaudīt veikto var būt viens no nosacījumiem kļūdu izzušanai (Miltiņa, 2005, 7).

Z. Čehlova iesaka, ka zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprināšanai, visefektīvāk ir izmantot patstāvīga un pēc iespējas diferencēta darba organizācijas formas (Čehlova, 2002, 55).

Arī rakstīšanas traucējumu novēršanā tiek ievēroti trīs galvenie pamatprincipi:

1. **Sistemātiskuma princips** paredz darbu ar runas funkcionālo sistēmu veselumā, labojot bērna runu gan fonētiski fonemātiski, gan leksiski gramatiski.
2. **Attīstības princips** savukārt nodrošina tādu uzdevumu izvirzīšanu un darbības veidu izvēli, kas atrodas bērna tuvākās attīstības zonā un atbilst bērna individuālajai attīstībai.
3. **Parādību kopuma jeb kompleksās pieejas princips** liek daudzos gadījumos raudzīties uz runas traucējumu kā sekundāru parādību, kas var būt sekas psihiskās darbības patoloģijām, garīgās attīstības traucējumiem, sensoro sistēmu organiskām nepilnībām vai izteiktiem kustību traucējumiem. Visos gadījumos runas traucējumu novēršanai nepieciešams daudzu speciālistu kopdarbs (Miltiņa, 2005, 10 – 15).

Arī G. Tomule uzsver, ka diemžēl praksē bieži vien šie principi tiek ievēroti šaurākā izpratnē – tikai runas un valodas funkciju līmenī, jo tiek mēģināts ietekmēt sekas, neiedarbojoties uz cēloņiem. Rezultāts: apmācības un korekcijas darba efektivitāte var būt nepietiekama. Kā viena no kopveseluma (sistēmiskums, attīstība, veselums) pieejas metodēm ir Montesori pedagoģija, kuras teorija, didaktiskie materiāli, metodika un prakse atbilst runas un valodas traucējumu korekcijas darba pamatnostādņem un principiem. Tā nodrošina tādu attīstošo un atveseļojošo vidi, kas atbilst bērna individuālajām vajadzībām un interesēm, ievērojot kopveseluma pieeju. Montesori nodarbībās tiek radītas dabīgas runas situācijas un netieši veicināta bērna runas aktivitāte un saskarsme. Nodrošinot runas un valodas bāzes funkciju attīstību, adaptējot Montesori didaktiskos materiālus, kā arī pielietojot specifiskas logopēdiskās tehnoloģijas, veiksmīgi tiek veikta ne tikai runas un valodas attīstības veicināšana, bet arī tās traucējumu korekcija (Tomule, 2013, 11. – 12.). Darba autore pilnībā piekrīt G. Tomulei, jo pati mācījusies Montesori pedagoģiju, tās filozofiju, pārzina valodas materiālus un darba metodes, ir praksē pārlicinājusies par to pozitīvo iedarbību uz bērna attīstību kopveselumā.

Mācību līdzekļa “Zīle” autore uzsver, ka latviešu valodā daudz vārdu raksta pēc fonētiskā rakstības principa (raksta kā izrunā) un 3.klases beigās par rupjām ir uzskatāmas patskaņu garuma apzīmējumu un burtu izlaiduma kļūdas (Andersone u.c., 2006, 17), ko šajā vecumā vēl nereti nākas novērot, piebilst darba autore.

I. Miltiņa (Miltiņa, 2005), norāda, ka bērns pārmanto spēju runāt, apgūstot savu aprūpētāju valodu. Aprūpētāja nepareiza skaņu izruna, piemēram, starpzobu izruna, veido bērnam nepareizu runas atdarināšanas paraugu, kam bērns seko, jo cita parauga nav (Miltina, 2005, 51). Darba autore, balstoties uz teorētiskām atziņām, personīgo pieredzi un vērojumiem piekrīt bērna attīstības vidē esošā runas parauga noteicošajai lomai un ietekmei.

Vides apstākļu maiņa, sevišķi izmaiņas maza bērna un tā galvenā aprūpētāja mijiedarbībā, ietekmē valodu un domāšanu (Geidžs, Breliners, 1998, 114). Darba autore apstiprina šo atziņu un ir pārliecināta, ka apgūstot valodas sistēmu, noteicošā loma ir bērna pieredzei ģimenē, valodas kultūrai un sarunāšanās tradīcijām tajā. Ģimenē vai ārpusģimenes aprūpē bērns gūst sākotnējos priekšstatus par valodas kultūru, tās likumsakarībām, skanējumu, klausoties vecāku vai citu aprūpētāju runā. S. Tūbele, T. Landra, I. Šūmane, M. Burčaka, E.Laganovska, S. Kušnere, R. Vīgante uzsver, ka sociālā vide, kurā aug bērns, ļoti ietekmē viņa prasmi sarunāties ar līdzcilvēkiem (Tūbele u.c., 2013). Bērnam nonākot izglītības iestādes vidē, nozīmīgu ietekmi bērna valodas attīstībā atstāj pedagoga runas paraugs, pauž arī diplomdarba autore.

I. Miltiņa akcentē tieši logopēda runas parauga nozīmību. Viņa uzsver, ka tai jābūt atdarināšanas vērtai. Autore pauž pārliecību, ka logopēda misija ir kopt dzimto valodu, kalpot tās tīrskanībai, veidot daiļu valodu (Miltiņa, 2005,).

Darba autore piekrīt šim apgalvojumam un secina, ka bērnam ar runas attīstības traucējumiem vēlams pēc iespējas agrāk nokļūt logopēda uzmanības lokā. It īpaši, ja mājas vide pilnībā nekalpo bērna attīstības vajadzībām.

V. Skujiņa aicina valodu mācīties no labākajiem tās paraugiem, kas sastopami gan folklorā, gan latviešu literatūrā, gan mācību grāmatās, mudina kopt savu valodu un turpināt to apgūt. Arī kopts rokraksts ir vērtīgs, taču to var aizstāt tehniskie līdzekļi, taču valodas neprasmē tehniskie līdzekļi neglābs, atgādina autore (Skujiņa, 2014, 6 – 7). Darba autore pievienojas šim aicinājumam, jo novērojusi kvalitatīva literārā materiāla izvēles pozitīvo iespaidu uz bērnu valodas attīstību. Arī pacietīga bērnu runas koriģēšana, lai izskaustu žargonu, lamuvārdus, iestarpinājumus, citu valodu konstrukcijas vai nepareizas vārdu formas dod labu rezultātu, secina darba autore.

Var secināt, ka rakstīšanas apguves process ir komlicēts, kas satur veselu nepieciešamo iemaņu kompleksu – skaņu un burtu tēlu kodēšanu, atpazīšanu un attēlošanu vispirms domās,

tad rakstos, kas ietver gan fonemātisko analīzi un sintēzi, rakstības kustību apguvi, gan prasmi savienot burtus, gan izpratni par vārda morfoloģiju, vārdu saskaņojumu to savienojumos, teikuma uzbūvi, pareizu vārdu kārtību teikumā, līdz beidzot plānveidīga, strukturēta un loģiska teksta veidošanu, kad rakstīšanas iemaņas jau kļuvušas automatiskas.

Rakstu valoda attīstās uz mutvārdu runas pamata, ja galvas smadzeņu integratīvās sistēmas ir pietiekami attīstītas un sekmīgi noris sakari starp dzirdes, redzes, kustību analizatoriem. Vide, kurā veidojas bērna runa, atspoguļojas bērna runā un domāšanā.

Bērnā ar runas attīstības traucējumiem vēlams pēc iespējas agrāk nokļūt logopēda uzmanības lokā. It īpaši, ja mājas vide pilnībā nekalpo bērna attīstības vajadzībām.

Sākumskolas posmā rakstu valoda joprojām attīstās, tā kļūst pilnvērtīga ap 11 – 12 gadu vecumu.

Rakstīšanas apguves grūtības var rasties dažādu iemeslu dēļ – ja nav pietiekami attīstīta sīkā motorika un sensorā joma, nav izveidojusies redzes un kustību koordinācija un telpiskie priekšstati, nav pietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, nav attīstīti paškontroles un pašregulācijas procesi

Rakstu runa neveidojas automatiski, tā jāapgūst mācību procesā, bet mutvārdu runa veidojas stihiski un pakāpeniski, tā ir daudz senāka par rakstu runu un ir nozīmīga domāšanas procesa sastāvdaļa.

Svarīgs rakstības nosacījums ir pareizs rakstāmā satvēriens, ko mērķtiecīgi jāattīsta pirmsskolas posmā.

Uz sākumskolas skolotājiem gulstas atbildība par rokraksta izkopšanu, jo, lai gan rokraksts izveidojas tikai 7 – 9 gadu laikā (7 – 9 klase), sākumskolas pieredze glītā rakstīšanā ir vienīgā, tai ir noteicoša loma rokraksta formēšanā.

Radošajos darbos kļūdu kontroli ieteicams veikt pēc darba, jo bērni 3. klases vecumā vēl nav spējīgi vienlaikus rakstīt saturīgi un pareizi, taču pārējos rakstu darbos visefektīvākā ir tūlītēja kļūdu kontrole.

Strādājot ar skolēnu grupu, kuriem ir viena veida traucējumi, nepieciešama individuāla pieeja, jo katrs bērns ir citādāks gan darba tempa un uztveres, gan temperamenta un uzvedības ziņā, secina darba autore.

Nākamajā apakšnodaļā, darba autore aplūkos rakstīšanas traucējumu veidus, to sadalījumu dažādās klasifikācijās, rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes un to korekcijas iespējas dažādu autoru skatījumā.

2.3. Rakstīšanas traucējumu veidi un to izpausmes

Runas traucējumu sistematizācija un klasifikācija ir bijusi un joprojām ir aktuāla pētniecības joma. Līdz 20. gadsimta sākumam runas traucējumu klasifikācijā dominē klīniskā pieeja. Zinātnes sasniegumi fizioloģijā, psiholoģijā, pedagoģijā un lingvistikā 20. gadsimtā, liek šaubīties, vai šīs klasifikācija dod iespējas realizēt pedagoģiskos mērķus un uzdevumus, kas saistīti ar topošās personības (ar speciālām vajadzībām) attīstības specifiku un runas traucējumiem. Pētījumu rezultātā 60 – 70 gados līdzās klīniskai klasifikācijai R. Levina, pamatojoties uz psiholingvistiskiem pētījumiem, izstrādā pedagoģiski psiholoģisko jeb pedagoģisko klasifikāciju. Tā paredzēta darbam ar bērnu grupu, kurus, no logopēdiskā viedokļa raugoties, vieno viendabīgi runas traucējumi. Pati jaunākā klasifikācija – runas traucējumu lingvistiskais iedalījums, kurā tiek izcelts valodas sistēmas veselumā nepilnīgi funkcionējošais runas komponents (Miltiņa, 2005, 18 –19, Čirkina, 2002, 1).

✓ **Klīniskā (klīniski pedagoģiskā) klasifikācija** traucējumus iedala pēc etiopatoģenētiskā principa. Runas traucējumus sadala divās lielās grupās (pavisam 11):

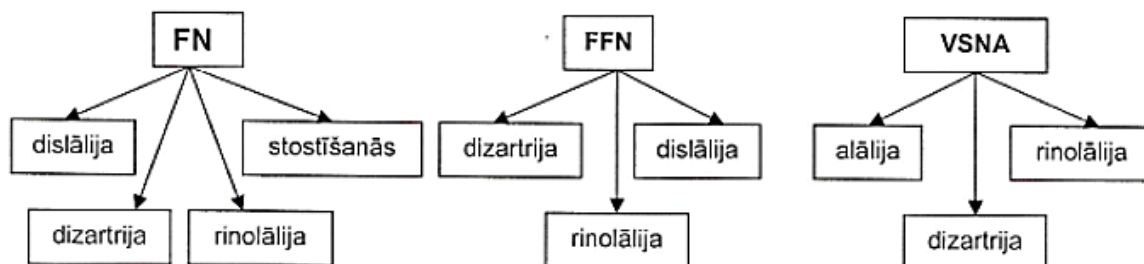
1. mutvārdu runas traucējumi (disfonija, bradilālīja, tahilālīja, stostīšanās, dislālīja, rinolālīja, dizartrijs, alālīja, afāzija),
2. **rakstu valodas traucējumi** (disleksija, disgrāfija).

Disleksija (aleksija) – daļējs vai pilnīgs specifisks lasīšanas traucējums.

Disgrāfija (agrāfija) – daļējs vai pilnīgs rakstu valodas traucējums, kas var būt kā pastāvīgs traucējums vai simptoms (Miltiņa, 2005, 20; Miltiņa, 2008, 106).

Šajā otrajā grupā ir bērni ar :

- Fonētisko nepietiekamību (FN),
- Fonētiski fonemātisko nepietiekamību (FFN),
- Valodas sistēmas nepietiekamu attīstību VSNA (sk. 9. attēlu) (Čirkina, 2002).

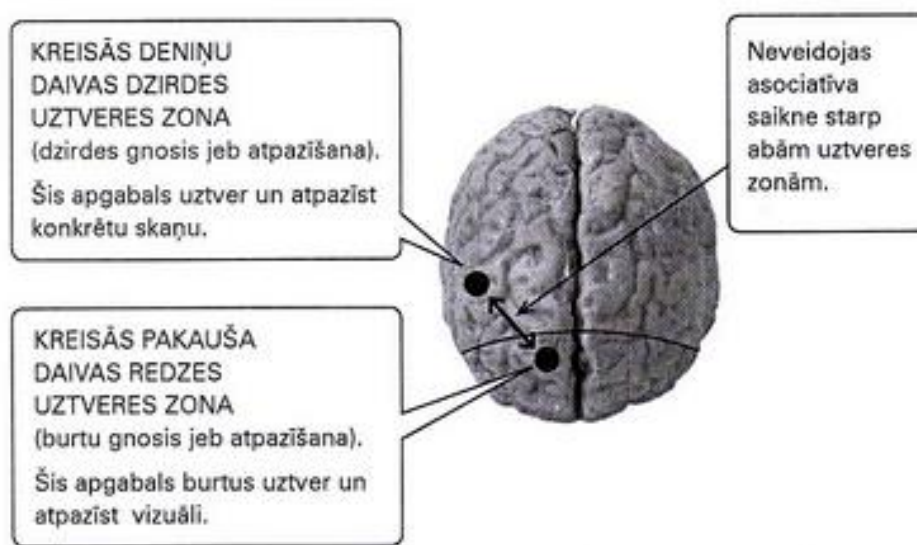


9. attēls. Runas traucējumi (Čirkina, 2002, 1)

Rakstīšanas process ir sarežģīta runas darbības forma, kurā piedalās runas dzirdes, runas kustību, redzes, dzirdes, kustību analizatori. Disgrāfijas cēlonis ir to CNS struktūru mazbriedums vai darbības traucējums, kas piedalās rakstīšanas procesā (Miltiņa, 2008, 105).

J. Līdaka (Līdaka, 2015, 5) norāda, ka rodoties galvas smadzeņu organiskiem bojājumiem, veidojas dažādas runas novirzes, to raksturs ir atkarīgs no defekta lokalizācijas centrālajā nervu sistēmā, rašanās laika un smaguma pakāpes.

Ja pastāv kādas disfunkcijas smadzeņu struktūrā, piemēram, redzes zonā, tad bērnam ir lielas grūtības uztvert burta tēlu, atpazīt, atšķirt un nosaukt grafiski līdzīgos burtus, lai arī fiziskā redze ir laba. Bērnam ar šādu uztveri burts ir sarežģīts optisks veidojums, kura saredzēšana pa sastāvdaļām ir apgrūtināta. Traucējums saistīts nevis ar redzi, bet ar to veidu, kādā smadzenes apstrādā redzes informāciju (sk. 10. attēlu).



10. attēls. Traucējumu mehānisms galvas smadzenēs grafiski līdzīgo burtu jaukšanas gadījumā (Līdaka, 2015, 5).

J. Porozovs norāda, ka labās puslodes bojājumi bieži izraisa telpiskās un mūzika uztveres traucējumus (Porozovs, 2017, 4) Fonemātiskās dzirdes traucējumus novēro tikai dominantās puslodes bojājumu gadījumā. (Eniņa, Godļevska, Smeltere, 1989, 19).

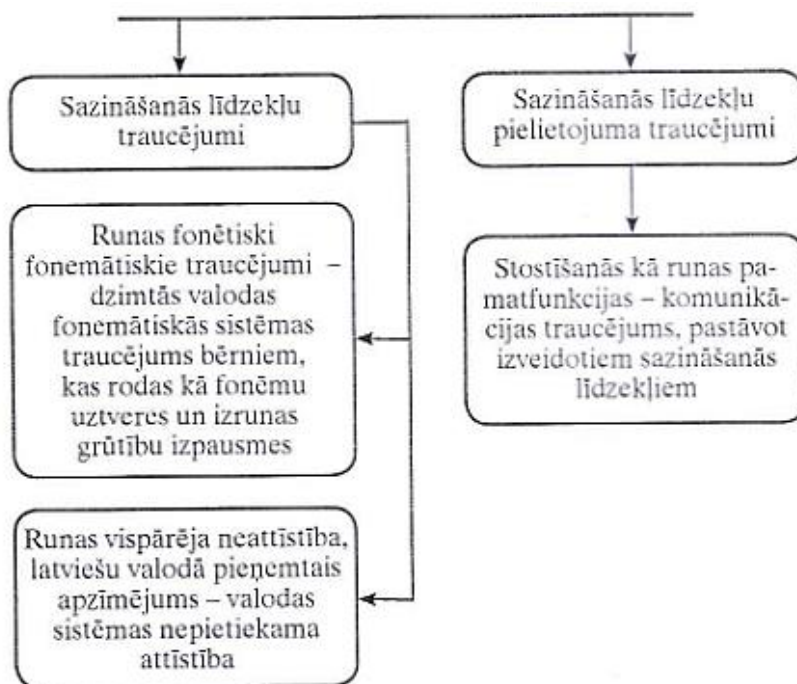
Klīniskā klasifikācija sasaucas ar pedagoģiskā klasifikāciju, kurā galveno vērību velta traucējumu izpausmēm, kas ir līdzīgas abos skatījumos, secina darba autore. Darba autore šajā nodaļā pēta rakstīšanas traucējumu veidus un izpausmes. Tieši izpausmju ziņā rakstīšanas traucējumi sasaucās ar disgrāfijas izpausmēm, taču to cēloņi būtiski atšķiras (sk. 11. attēlu).

Disgrāfija	Rakstīšanas traucējums
Daļējs, specifisks, noturīgs rakstīšanas procesa traucējums, kas nav saistīts ar ortogrāfijas likumu un intelektuāliem vai sensoriem traucējumiem. Tās pamatā ir vairāk vai mazāk izteikti centrālas dabas traucējumi. Disgrāfijas izpausmes klasificē pēc to raksturīgajām pazīmēm.	Rakstīšanas traucējumi ir daļējs specifisks rakstīšanas procesa traucējums, īpašas grūtības valodas grafiskās formas apgūšanā, ko visbiežāk novēro bērniem ar VSNA, kuriem nav traucēta dzirde, ir pietiekami attīstītas prāta spējas. To pamatā ir mutvārdu runas nepietiekamība , kas parasti izpaužas kā burtu struktūras kropļojumi vārdos, kā arī to aizstāšana.

11. attēls. Definīcijas (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 79, 263 – 264).

- ✓ **Pedagoģiskā (pedagoģiski psiholoģiskā) klasifikācija** atsevišķi neizdala lasīšanas un rakstīšanas traucējumus, kā vienu no pamatojumiem minot, runas darbību (mutvārdu, rakstrunas) savstarpējās attiecības. Tos aplūko kā fonētiski fonemātisko traucējumu (FFT) vai valodas sistēmas nepietiekamas attīstības (VSNA) sekas (sk. 12. attēlu) (Miltiņa, 2005, 23).

Pedagoģiskā (pedagoģiski psiholoģiskā) klasifikācija



12. attēls. Pedagoģiskā klasifikācija (Miltiņa, 2005, 23)

- ✓ **Lingvistiskais iedalījums.** Apskatot konkrētā runas komponenta (runas fonētisko, leksiski gramatisko, melodiski intonatīvo, tempa, ritm) traucējumu, tiek izdalīti šādi

lingvistiskie traucējumi: fonētiskie, leksiski gramatiskie, melodiski intonatīvie, tempa, ritma traucējumi.

I.Miltiņa (Miltiņa, 2005) norāda, ka neviena no iepriekš minētajām klasifikācijām nav pretrunā viena ar otru, tās veidojušās, savstarpēji ietekmējoties, un papildinot viena otru.

Logopēdijā tradicionāli tiek lietotas divas klasifikācijas – klīniskā un pedagoģiskā, tās kalpo vienam mērķim – veikt sistemātisku, diferencētu logopēdisku darbību atbilstoši runas traucējuma mehānismam.

Turpmāk darba autore rakstīšanas traucējumus aplūkos, pamatojoties uz pedagoģiski psiholoģisko klasifikāciju.

Disgrāfijas izpausmes līdzīgi kā rakstīšanas traucējumus un otrādi, klasificē pēc to raksturīgajām pazīmēm. Taču vienotas klasifikācijas nav, jo dažādi pētnieki rakstīšanas traucējumus un disgrāfijas izpausmes klasificē no savas specialitātes viedokļa, tāpēc no dažādiem aspektiem (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Darba autore ir iepazinusies ar vairāku autoru skatījumu par rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmēm (sk.13. attēlu).

Rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes	S. Tūbele, J. Lūse (Tūbele, Lūse, 2012, 19 – 21)	G. Čirkina (Čirkina, 2002, 5 – 6, 27)	I. Miltiņa (Miltiņa, 2008, 106 – 107).	L. Paramonova (Парамонова 2004, 184)	J. Lūse, I. Miltiņa, S. Tūbele (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264-265)	A. Korņevs (Korņevs, 2009a, 48 – 49)
Artikulāri akustiskā.	*	*	*	*	*	*
Akustiskā (fonemātiskā) disgrāfija.	*	*	*	*	*	
Disgrāfiju uz valodas analīzes un sintēzes traucējumu pamata.	*		*		*	
Agramatiskā (disgramatiskā) disgrāfija.	*	*		*	*	
Optiskā disgrāfija.	*	*	*	*	*	
Jauktā disgrāfija.	*	*			*	
Mnestiskais.					*	
Literālas.					*	
Ideatoras.					*	
Histēriskā rakstura.					*	
Kustību (motorās).					*	
Pieaugušo un vienpusēja agrāfija.					*	
Paralāliskā.						*
Metavalodnieciskā.						*
Dispraksiskā.						*

13. attēls. Rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes (darba autores konstrukts)

Turpmāk darba autore sīkāk raksturos katru no rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmēm, kā arī sniegs ieskatu par ieteicamo korekcijas darbu traucējumu novēršanā dažādu autori skatījumā.

Artikulāri akustisks (fonemātisks) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme novērojama, ja bērna runā skaņas tiek gan aizstātas, izlaistas, gan jauktas un kropļotas, kas atspoguļojas rakstos (Miltiņa, 2008, 106).

Bērns skaņas neatšķir pēc dzirdes, kā arī paša izrunā, tās aizstāj un izlaiž atbilstoši traucējumam (bēda = *pēda*, šūt = *sūt*, seja = *sēja*, kurpe = *kupe*, galds = *gauc*) (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Bērns raksta tā, kā runā, balstās uz savu nepareizo izrunu: burti tiek aizstāti un izlaisti, tāpat kā viņa nepareizajā runā (piemēram, suns = *tunt*) (šļupstēšana rakstos – tā to dēvē M.Hvatcevs). (Tūbele, Lūse, 2012, 19) .

Tās pamatā nepareizs izrunas atspoguļojums rakstos. Kļūdas provocē bērna nepareizā runa. Bērns aizstāj, un izlaiž burtus rakstībā, atbilstoši savai runai. Cēlonis – trūkst pietiekamas sasaistes ar precīzu skaņu kinestētisko tēlu. Reizēm traucējums izpaužas laikā pēc skaņu izrunas izlabošanas, kļūdas saglabājas rakstos (Čirkina, 2002, 5).

Tā saistīta ar skaņu atšķiršanu no dzirdes un izrunas viedokļa (Парамонова 2004, 184).

Akustiski artikulārā forma ir tā pati fonemātiskā disgrāfija, kuras simptomi:

- balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu aizstāšana,
- mīksto un cieto līdzskaņu aizstāšana,
- svelpeņu un šņāceņu aizstāšana,

Mehānismi:

- fonemātiskās uztveres nepilnība,
- fonemātisko priekšstatu nepilnvērtība,
- artikulāri kinestētiskās diferencētības nepilnvērtība,
- starpanalizatoru integrācijas vājums (dzirdes un artikulācijas),
- kodēšanas operāciju nepietiekama izveide (Korņevs, 2009a, 49).

Korekcijas darbā galvenais uzsvars vēršams un skaņu izrunas traucējumu novēršanu pilnveidojot fonemātisko uztveri (skaņu diferencēšana), precizē un bagātina vārdu krājumu (skaņu nostiprina bērnam zināmajos vārdos), māca runas gramatisko noformējumu (nostiprina skaņas vārdu savienojumos un teikumos), pilnveido arī saistītās runas iemaņas (Tūbele, Lūse, 2012, 52).

Darba autore speciālajā literatūrā un praksē pārliecinājusies, ka pastāv cieša saikne starp mutvārdu runu un rakstrunu. Ja traucējumi vērojami vienā no jomām, tie lielākā vai mazākā

mērā ietekmē arī otru. Gandrīz vienmēr bērns raksta vārdu tā kā izrunā (aizstāj vai izlaiž skaņas), jo neprot atšķirt skaņas savā runā pēc akustiskajām un rakstībā pēc grafiskajām pazīmēm (saule = *taule*, pirksti = *pi_ksti*, kaķis = *kačis*). Šīs traucējums pārsvarā tiek novērsts pirmsskolas posmā, tādēļ darba autore izteiktus artikulāri akustiskos traucējumus 3. klases bērniem nenovēroja.

Akustisks (fonemātisks) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme ir saistīta ar dzirdes analizatoru nepilnīgu darbību. Bērniem ir grūtības atšķirt pēc skanējuma tuvas skaņas, kā arī sintezēt tās – fonemātiskās analīzes traucējumi (Парамонова 2004, 184).

Bērnam grūti atšķirt skaņas, kas ir tuvas pēc akustiskām pazīmēm, kaut arī mutvārdos skaņu izrunā noviržu nav. Rakstot aizstāj garos, īsos patskaņus, balsīgos, nebalsīgos līdzskaņus, piemēram, [a→ā, i→ī, ķ→č, ģ→dž], pat patskaņus u. c., (Miltiņa, 2008, 106)

Bērns neatšķir fonēmas pēc dzirdes, runā pareizi, bet rakstot jauc pēc skanējuma līdzīgas fonēmas (svelpeņus un šņāceņus, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, garos un īsos patskaņus), piemēram, *silts = silc, slēpt = slēbt*, (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

S. Tūbele J. Lūse rakstīšanas traucējumus klasificē pēc noteiktu rakstīšanas operāciju nepietiekamas attīstības. Autores raksturo disgrāfiju uz traucētas fonēmu atpazīšanas (skaņu diferencēšanas) pamata. Bērni jauc un aizstāj burtus, kas atbilst pēc skanējuma tuvām skaņām, bet runājot tās izrunā pareizi. Visbiežāk jauc vai aizstāj burtus, kas apzīmē trīs skaņu grupas – garos un īsos patskaņus, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, ķ – č, ģ – dž, svelpeņus, šņāceņus. Ņemot vērā fonēmu atpazīšanas operāciju procesa traucējumus, var izdalīt šādus disgrāfijas formas apakšveidus – akustisko, kinētisko, fonemātisko. (Tūbele, Lūse, 2012, 19).

Līdzīgi G. Čirkina uzskata, ka traucējumi izpaužas uz fonēmu atšķiršanas traucējumu pamata. Cēlonis – sarežģītu fonemātiskās analīzes veidu traucējumi. Galvenā pazīme – burtu aizstāšana, kas atbilst fonemātiski tuvām skaņām. Mutvārdos šīs skaņas izrunā pareizi. Visgrūtāk atšķirt burtus, kas apzīmē svelpeņus un šņāceņus, afrikatas, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, garos, īsos patskaņus. Bērni rakstot aizstāj arī cieto un mīksto līdzskaņu burtus, pat patskaņus. Jāstrādā pietiekami lēnu, jo bērniem mēdz būt nepietiekams dzirdes uztveres ātrums (Čirkina, 2002, 5).

Akustiskā disgrāfija rodas dzirdes analizatoru nepilnīgas darbības rezultātā. A. Baumanē norāda, ka pie akustiskās vai akustiski artikulārās disgrāfijass pieder šādas rakstu kļūdas – īso un garo patskaņu jaukšana (*dzīvo = dzivo, grāmata = gramāta*), divskaņu **ie, o** un patskaņu **ī, ū** jaukšana (*iela = īla, oga = ūga*), afrikatu **c, dz** jaukšana ar citām skaņām (*cimdi = timdi, simdi*), svelpeņu un šņāceņu **s – š, z – ž, c – č, dz – dž** jaukšana (*asi = aši, biezi = bieži*), skaņu **ķ – č, ģ – dž** jaukšana (*lāči = lāķi, zaķis = začis, Ugis = Udžis, dadži = daģi*), skaņu un burtu **r un l, l un v, r** jaukšana (*rūķis = lūķis, līgo = vīgo, labi = rabi*), **j un ļ** jaukšana izrunā un

rakstībā (jaka = ļaka, cāļi = cāji). Nepilnīgi attīstītas fonemātiskās uztveres un skaņu nepareizas artikulācijas gadījumos bērniem rakstībā novērojami augšminētie burtu jaukšanas veidi (Baumane, 2014, 6).

Korekcijas darbs norit fonemātiskās uztveres attīstīšanas posmā pie izrunā jaucamo un aizstājamo skaņu diferencēšanas, teikuma dalīšanas vārdos, vārdu dalīšanas zilbēs, zilbju dalīšana skaņās, divskaņiem un to diferencēšanas, balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu, *k* – *č* u. c. diferencēšanas, darba ar vārdiem paronīmiem, fonemātiskās sintēzes u. c. (Tūbele, Lūse, 2012, 54).

Tieši akustiskus (fonemātiskus) rakstīšanas traucējumus darba autore vēroja pētāmo bērnu rakstu darbos, tāpēc korekcijas darba plānošana un rezultātu analīze saistīta pamatā ar šī veida traucējumu.

Rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme uz valodas analīzes un sintēzes traucējumu pamata novērojama, ja bērnam traucēta valodas analīze un sintēze dažādās formās, proti, ir grūtības ar teikumu dalīšanu vārdos, zilbju un skaņu analīzē un sintēzē. Bērna rakstībā vērojami burtu izlaidumu līdzskaņu kopās, burtu un zilbju pārstatījumi, izlaidumi, patskaņu izlaidumi un pārstatījumi, vārdi sarakstīti kopā, vai to daļas uzrakstītas atsevišķi (aiz kalna → *aizkalna*, uzkrita → *uzkrita*) (Miltiņa, 2008, 106 – 107).

Vārdu zilbju un burtu struktūras kropļojumi (diktāts = *dikāts*, kabata = *kabta*, durvis = *vurvis*, slēpes = *selēpes*, grāmata = *grātamata*), burtu zilbju pārstatījumi, izlaidumi (interesants = *intresants*), vārdu sarakstīšana kopā (uz veikalu = *uzveikalu*) (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Traucētas dažādas valodas analīzes un sintēzes formas: teikuma dalīšana vārdos, zilbju un skaņu analīze un sintēze. Tas izpaužas kā vārda un teikuma struktūras kropļojumi. Visbiežāk:

- burtu izlaidumi līdzskaņu kopās (diktāts = *dikāts*, skrien = *skien*),
- patskaņu izlaidumi (kabata = *kbata*, grāmata = *grāmta*),
- lieku burtu pierakstījumi (meklēja = *mekelēja*),
- zilbju izlaidumi, pierakstījumi, pārstatījumi (kabata = *bata*, diktāts = *dikatāts*),
- kopā sarakstīts vārds ar prievārdu (pie mājas = *piemājas*),
- atsevišķi raksta vārda priedēkli (izauga = *iz auga*).

Pareizas rakstīšanas priekšnoteikums ir, lai fonemātiskā analīze būtu izveidojusies arī domās, lai būtu iekšējais priekšstats par to (Tūbele, Lūse, 2012, 20).

Korekcijas darba virzieni:

- skāņu diferencēšana, sintezēšana,

- teikuma dalīšanas vārdos, vārdu dalīšanas zilbēs, zilbju dalīšana skaņās (darbs ar plāksnītēm),
- vārda sastāva analīze, darbs ar piedēkļiem, prievārdiem.

Darba autore empīriskā pētījuma gaitā sastapusies arī ar šāda veida kļūdām bērnu rakstu darbos, taču tās šiem bērniem nav noturīgas, drīzāk pieļautas aiz neuzmanības. Ja šāda veida kļūdas būtu izteiktas, tas liecinātu par bērna valodas sistēmas nepietiekamu attīstību vai pat garīgās attīstības traucējumiem, secina darba autore.

Agramatiskā (disgramatiskā) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme vērojama, ja runā, nesaskaņoti vārdu savienojumi, *piemēram, mans māsa*, nepareizas vārdu galotnes (*gaida lomū = gaida lomi*), vārddarināšanas un locījumu iemaņu nepietiekama attīstība vai sabrukums. Izpaužas gan vārda, gan vārdu savienojumu, gan teikuma un teksta līmenī (*zeltracis = zeltaracis, skolas ēdnīcā = skolā ēdnīcā*), *novēro* vārda morfoloģiskās struktūras izkropļojumus (*pagrabs = pabragš*), nepareiza vārdu kārtība teikumā (*Vakar es aizgāju uz veikalu. = Uz vakar veikalu es aizgāju*), u. c. (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Bērniem vērojama gramatiskās sistēmas nepilnvērtīga attīstība (Парамонова 2004, 184).

Bērnam traucēta valodas sistēmas gramatiskā struktūra, nepietiekami attīstīta morfoloģija, sintakse. Kļūdas vērojamas gan vārdu un to savienojumu, gan teikuma un teksta līmenī. Vārdos tiek aizstāti piedēkļi un piedēkļi, vārdu savienojumos nav saskaņojuma, teikumā zūd vārdi, to secība ir aplama, ir grūtības salikta teikuma veidošanā (Miltiņa, 2008, 107).

Tā izpaužas patstāvīgos rakstu darbos vārdu savienojumu teikumu un teksta līmenī. Šīs kļūdas atspoguļo leksiski gramatisko nepietiekamību, kas īpaši raksturīga bērniem ar VSNA. Novēršanas dinamika ir neliela, jo nepārtraukti pieaug rakstu darbu sarežģītība. Ilgi tiek kropļota vārda morfoloģiskā struktūra, ir nepareizi locījumi, traucēts saskaņojums. Novēro arī sintaktiskus traucējumus un izklāsta secīguma kļūdas. Agramātiskā disgrāfija noteikti ir kopā ar disortogrāfiju (Čirkina, 2002, 5).

Runas gramatiskās uzbūves nepietiekama attīstība: neizveidoti morfoloģiskie un sintaktiskie vispārinājumi, kas izpaužas vārdu savienojumu, teikumu un teksta līmenī kā leksiski gramatiskā nepietiekamība. Bērniem ļoti lielas grūtības ievērot loģiskās un valodnieciskās sakarības starp teikumiem. Tiek pārkāptas loģiskās un jēdzieniskās saiknes starp tiem. Teikuma līmenī disgramatismi izpaužas kā

- vārda morfoloģiskās struktūras kropļojumi, piedēkļu un piedēkļu aizstāšana (*appludināja = piepludināja, cālīši = cālīņi*),
- traucētas prievārdu konstrukcijas (*aiz galdu = uz galda*),

- vietniekvārdu locījuma maiņa (pie viņa = *pie viņš*),
- saskaņojuma neievērošana (*balts māja*),
- teikuma sintaktiskā noformējuma traucējumi:
 - nepareiza vārdu kārtība teikumā,
 - izlaiž teikuma locekļus,
 - grūtības saliktu teikumu konstruēšanā (Tūbele, Lūse, 2012, 20).

Korekcijas darbs sastāv no leksisko traucējumu novēšanas (jaunu vārdu atvasināšana ar priedēkļu, piedēkļu palīdzību no darbības vārdiem, lietvārdiem un īpašības vārdiem, salikteņu veidošana, radniecīgo vārdu darināšana, darbs ar antonīmiem, sinonīmiem, vārdu krājuma papildināšana un precizēšana teikumā, atbildot uz jautājumiem), gramatisko traucējumu novēšanas (nostiprināt vārdu saistījumu teikumā, atbildot uz dažādiem jautājumiem, veido teikumu izmantojot balsta vārdu, vārdu savienojumus, shēmas, no vārdiem, kas doti vienskaitļa nominatīvā un nenoteiksmē, darbs ar deformētu tekstu, teikumu pārveidošana u. tml.) un saistītās runas pilnveidošanu (darbs ar tekstu un plānu, pārrunas par dažādām tēmām, teikumu paplašināšana, saīsināšana, pārveidošana, izvērstu spriedumu un secinājumu mācīšana u. c.) (Tūbele, Lūse, 2012, 54 – 55).

Šis traucējuma veids ir ļoti smags, viens no smagākajiem, jo bērnam traucēta valodas sistēmas gramatiskā struktūra, nepietiekami attīstīta morfoloģija, sintakse. Kļūdas vērojamas visos līmeņos – vārdu un to savienojumu, teikuma un teksta līmenī. Lai traucējumus mazinātu nepieciešams ilgstošs korekcijas darbs, kura rezultāts atkarīgs no bērna individualitātes. Lai gan pētījuma gaitā darba autore novēroja arī šāda veida traucējumus bērniem, tie salīdzinoši viegli pakļāvās korekcijai, kas apliecina, ka pētāmajiem bērniem logopēdiskais slēdziens ir pareizs.

Optiskā rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme vērojama, ja rakstīšanas procesā burti tiek aizstāti un izkropļoti, visbiežāk grafiski līdzīgie burti, *piemēram, u, i, m, n, p, a, d*, novērojams arī spoguļraksts (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Bērnā ir redzes uztveres, analīzes un sintēzes traucējumi, kā arī nepietiekami attīstīti telpiskie priekšstati. Raksturīga burtu grafisko tēlu kropļošana, kas sastāv no

- vienādiem elementiem, kas ir dažādi telpiski izvietoti ($u \rightarrow n$),
- vienādu elementu dažāda skaita ($m \rightarrow n$),

kā arī tiek nepierakstīta atšķirīgā elementa daļa ($b \rightarrow l, u \rightarrow v$), vai rakstīts spoguļrakstā (īpaši kreļļiem) (Miltiņa, 2008, 107).

Pieļautās kļūdas norakstā var liecināt par motorām vai optiska rakstura grūtībām (Tūbele, 2002, 106)

Saistīta ar redzes uztveres, analīzes un sintēzes telpisko priekšstatu nepietiekamu attīstību. Rakstot aizstāj un kropļo burtus, visbiežāk – līdzīgus, kas

- sastāv no vienādiem elementiem, kas telpiski ir izvietoti dažādi ($n - u, p - b - d$),
- sastāv no vienādu elementu dažāda skaita ($m - n, P - B, F - E$),
- sastāv no vienādiem elementiem, bet papildus vēl ir citi elementi ($l - b, r - z, P - R$),

Novēro arī :

- spoguļrakstu, ko dažkārt sastop kreļļiem,
- atsevišķu elementu izlaidumus, īpaši vienādu elementu burtu savienojumos,
- lieku un nepareizu burtu elementu pierakstījumus (Tūbele, Lūse, 2012, 21).

Optiskās disgrāfijas cēlonis ir runas redzes analizatora darbības traucējums, kas izpaužas pēc konfigurācijas līdzīgu burtu nediferencēšanā (Парамонова 2004, 184).

G. Čirkina (Čirkina, 2002, 27) norāda, ka optiskā disgrāfija ir izplatītākā un biežāk sastopamā. Saistīta ar to, ka:

- nav sadalīta redzes uztvere,
- ir nediferencēti priekšstati par līdzīgām formām,
- nepietiekami attīstīta redzes telpiskā uztvere (Čirkina, 2002, 27).

J. Līdaks iesaka korekcijas darbu virzīt uz asociatīvās saiknes “skaņa – burts” izveidošanu, telpisko priekšstu nostiprināšanas, redzes atmiņas un dzirdes uztvere attīstīšanas, pilnveidojot grafiski līdzīgu burtu atšķiršanas spēju – strādājot ar burtu grafiskajiem tēliem, ģeometriskām formām, kopīgā un atšķirīgā meklēšanu, grupēšanu, atpazīšanu, orientāciju vidē, valodas un nevalodas skaņām. (Līdaka, 2015, 7 – 9).

Arī G. Čirkina iesaka attīstīt redzes gnostiskos procesus – veidot telpiskos priekšstatus, attīstīt redzes analīzi un sintēzi, redzes atmiņu, un uzmanību, daudzkārt tekstu un rokrakstu pārrakstot uz caurspīdīga papīra, rekonstruējot burtus, piezīmējot trūkstošos elementus, atpazīstot paslēptos burtus dažādās pozīcijās, rakstot ar trafareta palīdzību. Minētā autore piebilst, ka visur ir svarīgs laiks, jo bērnam ir traucēta pārslēgšanās, kas jātrenē. Kreļļiem jānostiprina telpiskās attiecības – pazīt attiecībā pret sevi, pret citiem, pret priekšmetiem. G.Čirkina norāda, ka optiskā disgrāfija tīrā veidā sastopama reti. Bērniem pati svarīgākā ir telpisko un fonemātisko priekšstatu veidošana (Čirkina, 2002, 12 – 13).

J. Lūse, I. Miltiņa, S. Tūbele skaidro jēdzienu “*gnosis*” – tāds, kas saistīts ar zinībām, zināšanām, izzināšanu, atpazīšanu (Luse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 113).

Optiskos traucējumus parasti novērs pirmsskolas posmā, laicīgi attīstot redzes uztveri un telpiskos un fonemātiskos priekšstatus. Darba autore pētījumā saskārusies ar vienādu elementu dažāda skaita rakstības kļūdām burtos un ļoti sliktu rokrakstu, kas pēc autores domām, saistīts ar roku sīkās muskulatūras vājumu un neizkoptu rokrakstu, ne tik daudz ar optiskiem traucējumiem.

Jauktā rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes veidu iesaka G. Čirkina, jo tīrā veidā kāda no disgrāfijas formām ir sastopamas reti. Traucējumi atkarīgi arī no bērna izglītības līmeņa apsekošanas brīdī (Tūbele, Lūse, 2012, 20).

Arī G. Čirkina (Čirkina, 2002, 6) notāda, ka visu **rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmju iedalījums ir samērā nosacīts, tāpēc bieži sastop terminu – jauktā disgrāfija**. Tas atkarīgs no bērna izglītības līmeņa vai bērns tikko sāk mācīties rakstīt, vai jau iet 3. klasē. Noteikt traucējuma lokalizāciju ir ļoti grūti, pat neiespējami, tāpēc to nepieciešams analizēt dinamikā, kādas traucējumu pazīmes un rakstības kļūdas ir sākumā, kādas turpmāk, pēc laika. Rakstīšana un lasīšana cilvēkam vēsturiski ir samērā jauna funkcija, vēl pirms 200 gadiem lielākā daļa cilvēku ne lasīja, ne rakstīja. Tāpēc bērnu vēro attīstībā, mācību procesā, analizē kļūdas, saistot tās ar mutvārdu runu (Čirkina, 2002, 6).

Ar tām nākas sastapties visbiežāk, jo tīrā veidā kāds no traucējumu izpausmju veidiem sastopams reti, šajā gadījumā nav pietiekami attīstītas divas vai vairākas rakstīšanas operācijas, tas ievērojami sarežģī traucējuma struktūru, kas ir atkarīga arī no skolēna izglītības līmeņa (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Citas literatūrā sastopamās rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes tiek uzskaitītas logopēdijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā. Tās ir:

- mnestiskas – redzes atmiņas traucējumiem, neatceras burtu izskatu, jauc un samaina burtus, *piemēram, pievelk lieku kājiņu, neuzliek punktu, neuzraksta kādu burta daļu,*
- literālas – izolētu burtu atpazīšanas traucējumi,
- ideatoras – saistītas ar cilvēka psihofizioloģisko stāvokli, kad pārsvarā ir ierosa vai aizture,
- histēriska rakstura – periodiski rakstīšanas traucējumi, kad novēro ataktisku rokrakstu, kad roku kustību traucējumu dēļ rakstīšanas laikā izjūk burtu savienojumi, netiek ievērotas līniju robežas u. c.,
- kustību (motorās) – rakstīšanas laikā apgrūtinātas kustības, ko izraisa:
 - pats rakstīšanas process, kad nevar pārslēgt rokas kustības no viena burta uz otru, nezina, no kura elementa sākt rakstīt burtu, traucēts vārda motorā tēla saistījums ar tā skaņu vai redzes tēlu,
 - rakstīšanas akta patvaļīguma (tīšuma) pakāpe,
 - sarežģītais sensomotorais rakstīšanas pamats,
 - ļoti lēnām izveidojas burta uzrakstīšanas kustību formula,
- pieaugušo un vienpusēja agrāfija. (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264 - 265).

A. Korņevs min vēl citu rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas iedalījumu:

- paralāliskā (fenomenoloģiski ir novērota pēc simptomiem – šļupstēšana rakstos, kad aizstāšanas gadījumi rakstos sakrīt ar izrunas kļūdām, īpaši, kur vēlū saņem logopēda palīdzību),
- metavalodnieciskā (salīdzinājumam – analīzes un sintēzes procesu traucējumi) (plašāks problēmu loks, ne tikai analīze un sintēze, bet arī leksika un gramatika u. c.),
- dispraksiskā (netiek izdalīta optiskā forma, bet iedalījums ir pēc mehānismiem – dispraksija) (Korņevs, 2009a, 48).

Paralāliskā disgrāfiju citu autoru klasifikācijā varētu atbilst artikulāri akustisku (fonemātisku) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmēm, salīdzina darba autore. Kā arī iepriekš minētajā klasifikācijā metavalodnieciskā disgrāfija (pēc A. Korņeva, 2009a,) varētu būt rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme uz valodas analīzes un sintēzes traucējumu pamata un agramatisko (disgramatisko) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmju apvienojums, secina darba autore.

Klasifikācija veidota pēc traucējuma lokalizācijas, kas ir kļūdas pamatā, izpētot dažādu autoru skatījumu secina darba autore. Valodas traucējumu klasifikācijas un rakstīšanas traucējumu iedalījums ļauj logopēdam viegli orientēties tajos un noteikt korekcija darba virzienus rakstīšanas traucējumu novēršanā, kad zināmas bērna tipiskās kļūdas. Lai arī tūrā veidā neviens no traucējumu veidiem praktiski nav sastopams, atbilstoši traucējumu iedalījumam, ir iespējams noteikt traucējuma veidu, secina darba autore.

S. Tūbele, J. Lūse (Lūse, 1994, 5 – 6; Tūbele, Lūse, 2012, 23 – 24). norāda, ka, lai izprastu daudzveidīgās grūtības, kas bērniem rodas rakstīšanas procesā, jāzina, ka latviešu valodā ir 3 pareizrakstības principi:

Fonētiskais – raksta tā, kā izrunā. Šajā gadījumā liela nozīme ir skaņu analīzes iemaņām, kuras savukārt pilnvērtīgi var lietot tikai tad, ja skaņas pareizi izrunā un prot tās atšķirt.

Tradicionālais – ja kādā vārdā rakstība noteikta vēsturiski un to nekādā veidā nevar pārbaudīt. Šajā gadījumā jāatceras vārda redzes tēls un jāatceras atšķirīgais, salīdzinot ar dzirdes un kustību ierasto priekšstatu: “Runā tā, bet raksta citādi” (augsts – auksts).

Semantiskais / morfoloģiskais – ja kāda vārda morfoloģisko daļu vienmēr raksta vienādi, kaut arī dažkārt izrunā citādi, nekā jāraksta (priedēkļi, saknes, galotnes, lielais burts īpašvārdos u. c.). Šajos gadījumos jāzina likumi un jāprot tos lietot, jo vārda skanējums ir pretstatā ar tā rakstību. Lai skolēns rakstītu pareizi:

- jābūt pietiekami attīstītai iekšējai runai,
- jābūt pietiekami plašam vārdu krājumam,
- jābūt attīstītai valodas gramatiskai struktūrai,

- jāprot vārdus mainīt, atvasināt un veidot jaunus,
- jābūt pietiekami attīstītām skaņu analīzes iemaņām,
- jābūt pietiekami attīstītām morfoloģiskās analīzes iemaņām.

Turklāt likumu lietošanas iemaņas var apgūt tikai ilgstošas apmācības ceļā. Fonētiskais un morfoloģiskais ortogrāfijas princips ir latviešu valodas pareizrakstības pamats (Lūse, 1994, 5 – 6; Tūbele, Lūse, 2012, 23 – 24).

Vērtējot skolēna runas attīstību, vērtējamas kļūdas skolēnu rakstu darbos, kā arī tas, vai skolēns pats spēj kontrolēt savas kļūdas. I. Hadaņonoka, L. Hadaņonoka, apgalvo, ka salīdzinot ar meitenēm, zēniem biežāk ir atmiņas apjoma samazināšanās, īpaši īslaicīgās atmiņas samazināšanās, ritmisku signālu traucējumi – valoda arī ir ritmiska, tāpēc rodas problēmas saistīt konkrēto ar asociāciju, jo informācija, kas nokļūst smadzeņu garozāneiegūst asociatīvo segumu, viņi grūtāk veic paškontroli (Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2013, 47). G. Čirkina (Čirkina, 2002, 13) norāda, ka bērnam, kam traucēta kontrole, ir īpaši jāveido spēja realizēt kontroli rakstīšanas procesā un arī uzrakstīto pārbaudīt. Visas kļūdas autore iedala divās lielās grupās: jēdzieniskās un pareizrakstības.

G. Čirkina (Čirkina, 2002), iesaka divus kontroles kartīšu veidus, kas izstrādātas pēc P.Galperina teorijas, kas balstās uz secīgumu darbā ar bērniem, kam traucēta fonemātiskā analīze un sintēze. Autore piebilst, ka svarīgi šos uzdevumus veikt laika kontrolē. Pirmais kartīšu veids:

Vispirms – pirmais posms – pārbaudi teikumu pēc jēgas:

- izlasi teikumu skaļi,
- pārbaudi vai nav vārdu izlaidumu vai aizstāšanas,
- izveido teikuma shēmu.

Pēc tam – otrais posms – pārbaudi teikumu, kā uzrakstīts:

- lasi katru vārdu skaļi, nosauc katru zilbi, atdali to ar svītru,
- pārbaudi, vai nav izlaistas zilbes vai burti,
- pārbaudi, vai nav aizstāti burti, kas līdzīgi pēc skanējuma,
- vai ir pareizi uzrakstīti burti.

Otrs kartīšu veids – kontrole rakstīšanas laikā:

- atkārtoti teikumu skaļi,
- vai vārdi der viens otram,
- izveido teikuma shēmu,
- pieraksti vārdus, pie tam, padomā, kādi burti jāraksta, kāds likums jāievēro,
- pārbaudi uzrakstīto, atdalot katru zilbi.

Apmēram 10 nedēļu laikā bērni pāriet uz iekšējo kontroli (Čirkina, 2002, 13 – 14).

S. Tūbele iedalījusi skolēnu rakstu darbu kļūdas piecos tipos, norādot katram no tiem raksturīgākos kļūdu veidus (sk. 1. tabula).

1.tabula. Skolēnu rakstu darbu kļūdas (Tūbele, 2002, 58)

Kļūdu tipi	Kļūdu veidi
Vārdi skaņu sastāva kļūdas	Patskaņu jaukšana Līdzskaņu jaukšana Patskaņu izlaidumi Līdzskaņu izlaidumi Zilbju un vārda daļu izlaidumi Pārstatījumi Pierakstījumi Vārda daļu atsevišķs uzrakstījums
Leksiski gramatiskās kļūdas	Saskaņojuma kļūdas Pārvaldījuma kļūdas Vārdu samainīšana pēc skaņu līdzības Vārdu samainīšana pēc semantiskās līdzības Vārdu izlaidumi Vārdu kopā sarakstījumi
Grafiskās kļūdas	Vārda burtu samainījumi pēc elementu skaita Burtu samainīšana pēc izvietojuma telpā Burtu spoguļraksts
Pareizrakstības kļūdas	gal <u>ds</u> , stab <u>s</u> , draug <u>s</u> , u. c. Lielie burti teikuma sākumā Lielie burtu=i cilvēku un dzīvnieku vārdos
Klasē nemācīto pareizrakstības likumu kļūdas	

Šis kļūdu iedalījums domāts dzirdes diktātu kļūdu analīzei, taču S. Tūbele uzsver, ka logopēdam jau diktāta rakstīšanas laikā jāseko tam:

- vai bērns uzreiz pareizi uzraksta vārdu,
- vai balstās uz izrunu,
- analizē, kāds ir kļūdu raksturs, vai ir specifiskās burtu aizstāšanas kļūdas (p – b, a – ā), jānoskaidro:
 - vai šīs kļūdas ir retas, vai biežas,
 - vai traucēta viena skaņu grupa, kas ir akustiski un artikulāri līdzīga (balsīgie – nebalsīgie līdzskaņu, īsie – garie patskaņi),
 - vai traucētas vairākas skaņu grupas,
 - vai raksturīgās kļūdas atbilst izrunas traucējumiem,
 - vai burtu aizstāšana sastopama fonētiski vienkāršos vai sarežģītos, vai mazpazīstamos vārdos (tas liecina par valodas skaņu diferencēšanas līmeni, par fonemātisko uztveri),

- parasti burtu aizstāšana nav vienīgās kļūdas, vēl ir citas kļūdas (sk. 14. attēlu).

Ir divi veidi, kā noteikt runas traucējumus – veicot valodas pārbaudi – frontālā metode un individuālā, jeb padziļinātu runas izpēti. Frontālo metodi izmanto, lai atlasītu bērnus, kuriem nepieciešama logopēdiskā korekcija, bet individuālo metodi pielieto atlasīto bērnu izpētei kopveselumā. Dzirdes diktātu lieto sākumā, lai atlasītu skolēnus logopēdiskajām nodarbībām, vēlāk, lai sekotu skolēna dinamikai.

S. Tūbele un A. Šteinberga uzsver, ka lai precīzi noteiktu runas traucējumu un tā radītās grūtības, pirms korekcijas darba uzsākšanas nepieciešama rūpīga bērna izpēte. Autore norāda, ka atkarībā no bērnu vecuma mainās gan izpētes metodes, gan to grūtības pakāpe, bet vairāki izpētes etapi ir līdzīgi – kontakta nodibināšana, skaņu izrunas, fonemātiskās uztveres, vārdu krājuma, valodas gramatiskās jomas attīstības līmeņa pārbaude, anamnēzes datu noskaidrošana (no bērna vecākiem). Skolas vecuma bērniem pārbauda arī rakstīšanas un lasīšanas līmeni (Tūbele, Šteinberga, 2004, 59).

Pētot literatūru darba autore pārliecinājusies, ka tikpat svarīga cik logopēdiskā izpēte ir bērna pedagoģiski psiholoģiskā izpēte. Skolēna pedagoģiski psiholoģiskais raksturojums, parāda katra bērna personības individuālo savdabību.

Iepriekš minēto dzirdes diktāta kļūdu iedalījumu darba autore izmantojusi analizējot skolēnu dzirdes diktātus dinamikā, ar ko var iepazīties nākamajā nodaļā.

Var secināt, ka rakstīšanas process ir sarežģīta runas darbības forma, kurā piedalās runas dzirdes, runas kustību, redzes, dzirdes, kustību analizatori. Lai arī disgrāfijai un rakstīšanas traucējumiem ir būtiski atšķirīgs cēlonis, to iezīmes ir līdzīgas, tāpēc logopēdam nepieciešams pārzināt gan klīnisko, gan pedagoģisko klasifikāciju, lai varētu uzstādīt pareizu logopēdisko slēdzienu un realizēt atbilstošu korekcijas darbu.

Rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmju pārzināšana, kā arī zināšanas par korekcijas darba virzieniem un vingrinājumu secību traucējumu novēršanā ļauj logopēdam sniegt izvirzīto korekcijas mērķi un veikt darba uzdevumus.

Skolēniem var būt vērojamas rakstīšanas traucējumu iezīmes no vairākām traucējumu grupām, tādēļ logopēdam jāpielieto atbilstoši korekcijas paņēmieni, tos secīgi kombinējot savā starpā, vai strādājot ar vienas grupas traucējumiem, paralēli darbā jāintegrē citi, piemēram, novēršot gramatiskos traucējumus, vienlaicīgi var strādāt ar fonemātiskās uztveres pilnveidošanu, nostiprinot skaņu vārdu savienojumus, teikumus.

Ja bērnam nav pietiekami attīstīti fonemātiskie procesi, viņam likumsakarīgi ir arī rakstīšanas traucējumi, starp abiem pastāv cieša saistība.

3.klases skolēniem ar FFN visspilgtāk vērojamas akustiskās (fonemātiskās) rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes, secina darba autore, tāpēc galvenais darbs vērsts uz izrunas korekciju, cik tas nepieciešams, fonemātiskās uztveres, analīzes un sintēzes attīstīšanu.

Speciālajā literatūrā atrodams plašs informācijas klāsts par rakstīšanas traucējumiem un to novēršanu.

Iepazīstoties ar zinātnisko literatūru darba autore ir guvusi pārliecību, ka rakstīšanas traucējumi ir būtisks kavēklis bērna personības attīstībai, jo bērnam pazeminās pašvērtējums, mazinās viņa potenciāls, sliktākajos gadījumos traucējums noved pie destruktīvas uzvedības, tāpēc nepieciešams veltīt visas pūles, lai palīdzētu bērniem novērst traucējumus.

Darba autore nākamajā nodaļā atspoguļos empīriskā pētījuma gaitu un rezultātus, kas sasaucas ar iepriekšējo nodaļu teorētisko bāzi.

3. Koriģējoši attīstošā darbība 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātiskās nepietiekamību, rakstīšanas traucējumu novēršanā

3.1. Pētījumu metodoloģija un pētījumā iesaistīto skolēnu raksturojums

Empīriskā pētījuma mērķis – izpētīt rakstīšanas traucējumu korekcijas metodes un paņēmienus darbam ar 3. klases skolēniem, kuriem ir fonētiski fonemātiskā nepietiekamība un pārbaudīt to efektivitāti.

Empīrisko pētījumu bāze – novada X pamatskolas seši 3. klases skolēni ar rakstīšanas traucējumiem. Trīs bērni logopēdu apmeklē kopš pirmās klases, divi – kopš otrās klases, viens – uzsācis korekcijas darbu tikai trešajā klasē. Skolēniem logopēdijas nodarbības notiek divas reizes nedēļā. Visiem šiem bērniem, skolas gaitas uzsākot, medicīnas kartēs izdarīts ieraksts, kas apliecina valodas attīstības atbilstību vecuma normai.

Skolā ir izveidota atbalsta sistēma, bērniem pieejams psihologs un sociālais pedagogs, taču šie bērni nav nonākuši šo speciālistu redzeslokā. Sadarbība ar vecākiem ir minimāla, jo trūkst vecāku izpratnes par traucējuma nozīmību. Logopēdes aicinājumi uz sadarbību tikpat kā negūst atsaucību.

Empīrisko pētījumu metodes:

- zinātniskās literatūras izpēte, tajās esošo teoriju un paradigmu analīze,
- dokumentu izpēte un skolēnu darbības produktu izpēte,
- skolēnu novērošana,
- 3. klases skolēnu padziļināta runas un valodas izpēte un analīze,
- iegūto datu apstrāde un analīze.

Ar **literatūras avotu izpēti** sākas jebkurš pētniecisks darbs (Albrehta, 1998, 9). Darba autore šajā posmā iepazinusies ar izvēlētajam tematam atbilstošu literatūru, salīdzinājusi vairāku autoru skatījumu, kā arī izteikusi savus pieņēmumus un secinājumus:

- par 3. klases skolēnu attīstību veselumā,
- par valodas traucējumu klasifikāciju un tās vēsturisko veidošanos,
- par rakstīšanas iemaņu attīstību un traucējumu rašanās cēloņiem,
- par FFN raksturojumu un darba paņēmieniem un metodēm tās novēršanā 3. klases skolēniem.

Darba autore centusies iepazīties ar iespējami lielāku literatūras daudzumu, sākumā pārskatot materiālu kopumā, tad sīkāk izpētot atlasījusi vajadzīgo informāciju, to savstarpēji salīdzinājusi un sistematizējusi.

Literatūras avoti izpēti darba autore izmantojusi teorētiskajā daļā. Empīriskajā daļā izmantotas atsauces uz metodiskās literatūras avotiem.

Dokumentu izpētes metodi darba autore pielietoja empīriskā pētījuma sākumā.

Šo metodi izmanto kopā ar citām pētīšanas metodēm. Dokumentācijas izpēte ir viena no metodēm, kas var sniegt pētniekiem dažādas objektīvas ziņas (Albrehta, 1998, 77).

Sākotnēji darba autore iepazīnās ar logopēda darba plānu, paredzēto mācību saturu, logopēda statistiku, pārskatu par pieļautajām kļūdām rakstu darbos pētījumā iesaistītajiem skolēniem (sk. 1. pielikumu), izpētīja skolēnu valodas kartes, medicīnas kartes un skolēnu dienasgrāmatas. Dokumentu izpēte darba autorei radīja sākotnējo priekšstatu par situāciju logopēdijā skolā kopumā, un par pētījumā iesaistīto bērnu traucējumu raksturu.

Skolēnu rakstu darbu izpēte pieskaitāma pie **skolēnu darbības produktu izpētes metodes**.

Vērtīgu materiālu pedagoģiskajiem pētījumiem var sniegt skolēnu rakstveida darbi. Šie darbi var sniegt nepieciešamās ziņas par skolēna individuālajām īpašībām, par viņa attieksmi pret darbu, kā arī par prasmju līmeni. Jebkurš skolēna darba rezultāts pētniekam stāsta par tā darītāju (Albrehta, 1998, 76).

Darba autore pētījusi skolēnu pierakstu burtnīcas logopēdijā un analizējusi 3. klases diagnosticējošo darbu, taču viņai bijusi vien daļēja iespēja novērot to tapšanas gaitu, tādēļ nav bijis pilnīgi iespējams noteikt sakarību starp rakstīšanas procesu un rezultātu (piemēram, kāds bijis bērna noskaņojums un citi apstākļi rakstīšanas brīdī), kas ļautu pedagoģisko parādību novērot mijiedarbībā, nevis izolēti. Darba autore novērojusi, ka vienam un tam pašam bērnam darba izpildes kvalitāte dažādos darbos ir atšķirīga.

Skolēnu padziļināta runas un valodas izpētei lietota **speciālās pētīšanas metodes** – skolēnu logopēdiskā un pedagoģiski psiholoģiskā izpēte.

Darba autore pētnieciskajā darbā vadījusies pēc S. Tūbeles, J. Lūses, I. Miltiņas, A. Baumanes, kā arī citu autoru ieteikumiem un atziņām par precīzu un detalizētu bērnu runas traucējumu diagnostiku (Tūbele, 2002; Tūbele, Lūse, 2012; Miltiņa, 2008; Miltiņa, 2005; Baumanes, 2014; Baumanes, 1994; u. c.).

Skolēnu logopēdiskā un pedagoģiski psiholoģiskā izpēte nepieciešamas, lai:

- lai iespējami ātri un precīzi noteikti traucējumu struktūru un dabu,
- konstatētu skolēnu individuālās attīstības īpatnības,
- lai varētu savlaicīgi uzsākt korekcijas darbu,
- novērtētu izvēlēto pedagoģisko un logopēdisko paņēmieni iedarbības efektivitāti,
- izstrādātu jaunas metodes un paņēmienus iecerēto mērķu sasniegšanai,

- noskaidrotu skolēnu savstarpējās attiecības bērnu grupā (Tūbele, 2002, 25).

Darba autore, balstoties uz literatūrā ieteiktiem kritērijiem (Miltiņa, 2008; Tūbele, 2002), izstrādājusi skolēnu padziļinātas logopēdiskās izpētes karti pētījumā iesaistīto skolēnu valodas attīstības raksturojumam (sk. 2. pielikumu), kuru var izmantot gan viena bērna datu fiksēšanai, gan arī grupai.

Rūpīga un sistemātiska bērnu valodas pārbaude un iegūto datu analīze nosaka korekcijas darba virzienu mērķa sasniegšanā. Liela nozīme ir bērna izpētei veselumā, lai iegūtu vispusīgus un precīzus datus par traucējumu raksturu un dziļumu, kā arī bērna stiprajām pusēm uz kurām balstīt tālāko korekcijas darbu, secina darba autore.

Skolēnu novērošanai darba autore izmantojusi gan tiešās, gan netiešās **novērošanas metodes**.

Tiešajā novērošanā ir pamats izdalīt trīs novērošanas tipus:

1. pētnieks – liecinieks (neitrāla persona),
2. pētnieks – procesa līdzdalībnieks,
3. pētnieks – vadītājs,

Atkarībā no lomas, kādā pētnieks atrodas, tiek veidota novērošanas programma, tiek izvēlēta novērojamo faktu fiksācijas tehnika (Albrehta, 1998, 32 – 33).

Veicot **tiešo novērošanu**, darba autore pielietoja trešo pozīciju – pētnieks – vadītājs.

Šī pozīcija pedagoģiskajos pētījumos rada vislabākās iespējas novērošanai, kā arī tā dod iespēju vadīt pedagoģisko parādību vai procesu attīstību, regulēt darbības gaitu, virzīt to iecerētajā gultnē, radīt iepriekš plānoto nepieciešamo situāciju (Albrehta, 1998, 34 – 35).

Darba autore saskata šīs novērošanas pozīcijas priekšrocības, jo īpaši situācijā, kad pētījums tiek veikts salīdzinoši īsā laikā.

Netiešās novērošanas metodes darba autore izmantoja kā tiešās metodes papildinājumu. To realizēja sarunās ar logopēdi un pētījumā iesaistīto skolēnu klašu audzinātājiem, skolas medmāsu un atbalsta personālu.

Iegūto datu apstrādē un analīzē izmantotas matemātiskās statistikas metodes, kas uzrāda sakarības skolēnu valodas attīstības dinamikā. Kvantitatīvos rādītājus darba autore analizējusi katram pētījumā iesaistītajam skolēnam atsevišķi un visai grupai kopumā.

Darba autore vērsusi uzmanību uz Dz. Albrehtas brīdinājumu, ka lietojot matemātiskās statistikas metodes, jāpievērš uzmanība secinājumiem, lai tie nebūtu tendenciozi, cenšoties pierādīt izvirzīto hipotēzi un būtu teorētiski pamatoti (Albrehta, 1998, 27).

Datu statistiskās apstrādes metodes darba autore izmantojusi pētījumā iegūto datu apstrādei un analīzei, lai nodrošinātu uzskatāmību, kā arī atvieglotu secinājumu izdarīšanu.

Empīriskā pētījuma norise tika realizēta laika posmā no 2018. gada februāra līdz aprīlim, kas pēc autores domām ir ļoti īss laika sprādis, lai dziļi un pamatīgi izpētītu skolēnus, realizētu atbilstošu korekcijas darbu un sasniegtu būtiskus uzlabojumus. Taču šajā laika posmā darba autore koncentrēti un rūpīgi veica visus pētījuma posmus, kas kopumā rezultējās pozitīvā traucējumu mazināšanās dinamikā.

Vispirms darba autore veica pētījumā iesaistīto skolēni padziļinātu logopēdisko izpēti. Tālāk darba autore apraksta darba paņēmienus (pilns pārbaudes materiāls dots pielikumā (sk. 3. pielikumu)).

1. Runas dzirdes funkciju noteikšana

1.1. Dzirdes uzmanība,

1.2. Runas dzirdes uztvere

2. Redzes telpiskās uztveres pārbaude

2.1. Priekšmetu salikšana pēc atmiņas

2.2. Telpiskā orientācija

3. Motorika

3.1. Vispārējās kustības (tās izpilda pēc skolotāja parauga)

3.2. Pirkstu sīkās muskulatūras kustības

3.3. Mīmikas kustības

4. Skaņu izrunas pārbaude (Rāda attēlus, kuru nosaukumos ir attiecīgās skaņas. Var lietot skaņu izrunas pārbaudes attēlus.).

4.1. Divskaņi

4.2. Svipeņi

4.3. Skaneņi

4.4. balsīgie – nebalsīgie līdzskaņi

4.5. Cietie – mīkstie līdzskaņi

5. Fonemātisko funkciju pārbaude

5.1. Fonemātiskā uztvere, elementārā fonemātiskā analīze (skaņu izdalīšana no vārda)

5.2. Sarežģītā fonemātiskā analīze

5.3. Fonemātiskā sintēze

5.4. Fonemātiskie priekšstati

6. Leksiskie traucējumi

6.1. Lietvārdi

6.2. Darbības vārdi

6.3. Īpašības vārdi

6.4. Vietniekvārdi, apstākļa vārdi

6.5. Prievārdi

7. Gramatiskie traucējumi

- 7.1. Lietvārds vienskaitlis – daudzskaitlis
- 7.2. Lietvārda locījuma formas
- 7.3. Lietvārda saskaņošana dzimtē, skaitlī, locījumā
- 7.4. Vārda darināšana ar priedēkļiem, piedēkļiem
- 7.5. Teikuma uzbūve

8. Saistītās runas pārbaude

- 8.1. Stāstījuma secīgums, apjoms, patstāvība
- 8.2. Izmantoto teikumu struktūra

9. Lasīšana

- 9.1. Vārdu un teikumu pareiza izlasīšana
- 9.2. Intonatīvas pārejas
- 9.3. Lasīšanas temps

10. Atstāstīšana

- 10.1. Satura izpratnes atspoguļojums
- 10.2. Stāstījuma apjoms, patstāvība

Pētījumā iesaistīto skolēnu padziļinātās logopēdiskās izpētes rezultātus Darba autore atspoguļo tabulā (sk. 2. tabulu). Darba autore pieņēmusi sekojošus apzīmējumus: "N" – norma, ja rādītājs atbilst vecuma normai, "V"- vidēji, ja traucējumi ir, bet tie nav izteikti, "T" – nepietiekoši, ja traucējumi ir izteikti un pārsvarā.

2.tabula Skolēna padziļinātās logopēdiskās izpētes karte

"N" - norma, "V"- vidēji, "T" - nepietiekoši	Bērna vārds					
	Aleksis	Sofija	Klints	Luīze	Renārs	Marija
Runas dzirdes funkciju noteikšana						
Dzirdes uzmanība	N	N	N	N	N	N
Runas dzirdes uztvere	V	V	V	V	V	V
Redzes telpiskās uztveres pārbaude						
Priekšmetu salikšana pēc atmiņas	N	V	V	N	V	N
Telpiskā orientācija	N	N	N	N	N	N
Motorika						
Vispārējās kustības	N	N	N	N	N	N
Pirkstu sīkās muskulatūras kustības	V	N	V	N	V	N
Mīmikas kustības	V	N	V	N	N	N
Skaņu izrunas pārbaude						
Divskaņi	N	N	N	N	N	N

Svelpeņi, šņāceņi	V	N	V	N	N	N
Skaneņi, balsīgie, nebalsīgie līdzskaņi	N	N	N	N	N	N
Cietie - mīkstie līdzskaņi	V	N	V	N	N	N
Fonemātisko funkciju pārbaude						
Fonemātiskā uztvere, elementārā fonemātiskā analīze	N	N	N	N	N	N
Sarežģītā fonemātiskā analīze	V	V	V	V	V	V
Fonemātiskā sintēze	N	N	N	N	N	N
Fonemātiskie priekšstati	N	N	N	N	N	N
Leksiskie traucējumi						
Lietvārdi	N	N	N	N	N	N
Darbības vārdi	N	N	N	N	N	N
Īpašības vārdi	N	N	N	N	N	N
Vietniekvārdi, apstākļa vārdi	N	N	N	N	N	N
Prievārdi	N	N	N	N	N	N
Gramatiskie traucējumi						
Lietvārds vienskaitlis - daudzskaitlis	N	N	N	N	N	N
Lietvārda locījuma formas	N	N	N	N	N	N
Lietvārda saskaņošana dzimtē, skaitlī, locījumā	N	N	N	N	N	V
Vārda darināšana ar piedēkļiem, piedēkļiem	N	N	N	N	N	V
Teikuma uzbūve	V	V	V	V	V	V
Saistītās runas pārbaude						
Stāstījuma secīgums, apjoms, patstāvība	N	V	V	V	V	N
Izmantoto teikumu struktūra	V	V	V	V	V	V
Lasīšana						
Vārdu un teikumu pateiza izlasīšana	N	N	N	V	V	N
Intonatīvas pārejas	N	N	N	V	V	N
Lasīšanas temps	N	N	N	N	N	N
Atstāstīšana						
Satura izpratnes atspoguļojums	V	V	V	N	V	N
Stāstījuma apjoms, patstāvība	N	V	V	V	V	N
Secinājumi par bērna rakstīšanas un lasīšanas traucējumu pamatu:	FFN	FFN	FFN	FFN	FFN	FFN

Analizējot pētījumā iesaistīto bērnu padziļinātās logopēdiskās izpētes rezultātus, darba autore secina, ka visiem pētījumā iesaistītiem bērniem nepieciešams attīstīt runas dzirdes uztveri. Visi bērni pieļāva kādu kļūdu, zilbju rindu atkārtošanā, sevišķi pie mīkstajiem līdzskaņiem [g], [k], [č], [dž], vai arī uzdevumu neuztvēra ar pirmo reizi. Atkārtojot skolēni varēja nosaukt rindu pareizi, izņemot **Klantu** un **Aleksi**. Šis runas dzirdes uztveres traucējums pēc darba autores domām ir pamats dzirdes diktātos pieļautajām kļūdām, bērniem vērojama dzirdes analizatoru nepilnīga darbība.

Telpiskā orientācija skolēniem ir normas robežās, taču priekšmetu salikšana pēc atmiņas padēvās **Aleksim, Luīzei un Marijai. Sofijai, Klintam un Renāram** dažkārt radās kļūdas, šiem bērniem darba autore novērojusi kļūdas norakstā. Jātrenē redzes un kustību analizatoru darbība, kā arī īslaicīgā atmiņa.

Lielā motorika visiem bērniem labi attīstīta, jo īpaši **Marijai un Luīzei**, kuras apmeklē dejošanas un sporta pulciņus, taču roku **sīkā muskulatūra** zēniem ir vāja, kas atspoguļojas rokrakstā. **Aleksim un Klintam** nav tik labi izteiktas **mīmikas kustības**, viņiem ir arī fonētiski traucējumi skaņu [ķ], [č], [ġ], [dž] izrunā. Zēniem būtu nepieciešams individuāls darbs skaņu izrunas korekcijai, taču skola to nepiedāvā. Darba autore, strādājot ar šiem bērniem apakšgrupā, paralēli finemātiskās uztveres, sintēzes un analīzes attīstīšanai, centās koriģēt lūpu un mēles stāvokli skaņas izrunas brīdī, automatizēt skaņas zilbēs, vārdos utt.

Arī skaņu izrunas pārbaudē atklājās līdzīga aina.

Fonemātisko funkciju pārbaude skolēniem grūtības nesagādāja pasvītrot visus garos patskaņus tekstā, taču nosaukt vārdu pa skaņām secīgi, noteikt cik un kādas skaņas vārdā negāja tik viegli, bērniem vajadzēja padomāt, viņi dažkārt kļūdījās un centās teikt pareizi. Bērniem ar fonemātiski fonemātisko nepietiekamību ir grūtības, runas skaņu saklausīšanā, tās neatšķir pēc skanējuma, tāpēc viņiem rodas rakstīšanas grūtības. Jāstrādā pie:

- izrunā jaučamo un aizstājamo skaņu diferencēšanas,
- teikuma dalīšanas vārdos (darbs ar plāksnītēm),
- teikuma dalīšanas vārdos, vārdu dalīšanas zilbēs, zilbju dalīšana skaņās (darbs ar plāksnītēm),
- divskaņiem un to diferencēšanas,
- balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu, ķ – č u. c. diferencēšanas,
- darba ar vārdiem paronīmiem,
- fonemātiskās sintēzes u. c. (Tūbele, Lūse, 2012, 54).

Ar **fonemātisko sintēzi** veicās labāk, bērni bez lielām grūtībām veidoja zilbes no skaņām un vārdus no zilbēm.

Arī **fonemātiskie priekšstati** bērniem labi izveidojušies, taču vērojams, ka viņiem ir samērā mazs vārdu krājums, kas atsaucās uz spēju ātri izdomāt vārdu ar noteiktu skaņu. Ī pašas grūtības šajā ziņā **Aleksim, Renāram, Sofijai**. Darba autore izmantoja attēlu atgādnes, tās palīdzēja atsaukt atmiņā retāk lietotus vārdus. Paralēli jāstrādā pie vārdu krājumu bagātināšanas.

Leksiskie traucējumi bērniem nav novērojami ļoti nedaudz, drīzāk kā neuzmanības kļūdas, kuras paši uzreiz izlabo.

Gramatiskie traucējumi vērojami **Marijai**, jo viņai pamatā krievu valoda, tāpēc ir vārdu morfoloģijas kļūdas. Jāstrādā pie vārda sastāva analīzes, ieteicami redzes diktāti.

Saistītās runas pārbaude liecināja, ka bērni pietiekami labi spēj stāstījumā ievērot secīgumu, taču stāstījuma apjoms un patstāvība (izņemot **Aleksi** un **Mariju**) jāattīsta, kā arī teikumu struktūra ir vienveidīga, dominē vienkārši paplašināti teikumi, arī vārdu kārtība teikumā ne vienmēr ir pareiza. Atbildot uz jautājumu dominē tendence atbildēt ar vienu vārdu, nevis pilnu teikumu.

Jāstrādā pie teikuma paplašināšanas, saīsināšanas, pārveidošanas, izvērstu spriedumu un secinājumu mācīšanas.

Lasīšanas temps atbilst normai. **Luīze** un **Renārs** dažkārt nepareizi izlasa vārdus, arī intonācija ir monotona.

Atstāstīšanā **Luīze** un **Marija** prot pateikt galveno domu, pārējie bērni pievērsuši uzmanību nebūtiskajam. **Aleksim** un **Marijai** stāstījums pietiekami raits un izvērsts, pārējiem bērniem nepieciešami uzvedinoši jautājumi.

Logopēdiskais slēdziens skolēniem – *rakstīšanas traucējumi uz FFN pamata*. Lai gan logopēdiskais slēdziens ir viens, tomēr katram bērnam, kāds no traucējumiem ir izteiktāks, tāpēc visveiksmīgāk pielietot darbu apakšgrupās lai darbs būtu mērķtiecīgāks. Svarīgākais ir visas kļūdas uzreiz pamanīt, pārrunāt un labot.

S. Tūbele atzīst, ka katrs bērns ir individualitāte un personība, kurai ir tiesības un iespējas harmoniski attīstīties un pilnveidoties. Skolēnam ar runas traucējumiem šīs iespējas ir ierobežotas, taču ar mērķtiecīgu logopēda darbu, līdzdarbojoties vecākiem, skolotājiem un pašam bērnam, viņa iespēju robežas var paplašināt, (Tūbele, 2002, 20).

Iepazīstoties ar pārbaudes rakstu darbiem skolēnu valodas kartēs, izpētot skolēnu kļūdas tajos, darba autore secina, ka šie pārbaudes darbi (zilbju diktāts, dzirdes diktāts, teksta noraksts un patstāvīgais darbs) atklāj katra skolēnu rakstīšanas traucējumu specifiku.

Zilbju diktāts sastāv no 27 atvērtām zilbēm, tajās iekļauti gandrīz visi līdzskaņi, pamanīju, ka trūkst līdzskaņu [l], [j], [ŋ], pēc darba autores domām, vajadzētu papildināt ar “ji, ņa, ļau”.

Dzirdes diktāts “Rudens elpa” sastāv no 9 teikumiem un 40 vārdiem. Tekstā nav neviena īpašvārda. Darba autore iesaku pēdējā teikumā to iekļaut, piem., “Sēņotāja Zane priecājas par sārtajām brūklenēm”, jo īpašvārdu rakstības kļūdas ir bieži sastopamas.

Norakstā doti trīs teikumi, kuros 23 vārdi.

Patstāvīgā darba tēma ir “Mani šīs vasaras piedzīvojumi”

Darba autore apkopojusi skolā lietotos uzdevumus rakstīšanas iemaņu pārbaudei 3. klasei septembrī (sk. 4. pielikumu). Pētījumā iesaistīto skolēnu septembra rakstu darbu analīzi darba autore izmantojusi vērtējot skolēnu dinamiku mācību gada laikā (sk. 5. pielikumu).

Lai noskaidrotu pētījumā iesaistīto skolēnu rakstīšanas traucējumus darba autore piemeklēja diktātu, ar kuru varētu pārbaudīt nepareizi izrunāto skaņu rakstību. Šajā diktātā bija 9 teikumi un 41 vārds (Baumane, 2017, 152).

Diktāta paraugs:

Draugi.

Piņus un kaķēns Ķiņķis ir uzticīgi draugi. Ķiņķim baltas ķepas. Viņš peles neķer. Runčukam garšo reņģes. Piņum patīk makšķerēt. Ķiņķis tup dīķa malā un gaida lomu. Uz makšķeres āķa uzķeras pa zivtiņai. Nu abiem priek! Pievakarē makšķernieki lēni čāpo mājās.

Dzirdes diktāta rezultātus darba autore apkopojusi grupai kopumā, tajā atspoguļoti katra bērna kļūdu veidi, skaņas, kuras tiek jauktas u. tml. pētījuma sākumā (sk. 3. tabulu).

3.tabula. Dzirdes diktāta kļūdu veidi pētījuma sākumā

3. klases skolēnu pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats.													
Nav	Liekas	Garumzīmju kļūdas	Līdzskaņu jaukšana	Patskaņu jaukšana	Patskaņu izlaidumi	Līdzskaņu izlaidumi	Trūkst galotnes	Vārdu izlaidumi	Vārdu aizstāšana ar sinonīmu	Vārda daļu atsevišķs uzrakstījums	Nav lielo burtu teikuma sākumā (S), ģipsvārdu rakstībā (Ī)	Pieturzīmju kļūdas - trūkst punkts (P)	Kopējais kļūdu skaits
Aleksis			s→š*; ķ→č***; č→ķ*; ņ→n***; m→n*; šķ→č*; ķ→k***; šķ→sč**	ē→ā*	e*				*	*	(Ī)**		20
Sofija			ņ→n*; č→ķ*	u→i**		ņ*							5
Klints	*		ņ→n**; k→g*; ķ→k***; č→c				*				S*	P*	11
Luīze			č→ķ*; ņ→n**					*					4
Renārs			ņ→n**; ķ→k*	e→a*; i→u*							S*** *; Ī*		10
Marija			n→ņ*; ķ→k**								Ī*	P*	5

Analizējot apkopotās kļūdas redzams, ka visizteiktākās ir līdzskaņu jaukšanas kļūdas, tās vērojamas visiem bērniem. Sevišķi izteiktas tās ir **Aleksim**, daudz arī **Klintam**. Šiem abiem bērniem darba autore konstatējusi arī skaņu izrunas traucējumus.

Aleksis, rakstot diktātu, patstāvīgi saskatījis un labojis vienu kļūdu – patskaņa "ī" izlaidumu. Zēns pieļāvis visvairāk kļūdu. Vērojama izteikta līdzskaņu jaukšana $s \leftrightarrow š$, $ķ \leftrightarrow č$, $ņ \rightarrow n$, $m \rightarrow n$, $šķ \rightarrow č$, $ķ \rightarrow k$, patskaņu jaukšana $ē \rightarrow ā$, izlaists patskanis *e*, vārds “*ķepas*” aizstāts ar sinonīmu “*kājas*”, vārda daļu atsevišķs uzrakstījums, kā arī īpašvārdi rakstīti ar mazo burtu. Kopā zēnam 20 kļūdas. Rokraksts zēnam saprotams, bet nekārtīgs. Raksta pāri līnijām bet malu robežas ievēro. Noapaļoto burta daļu vietā lauztas līnijas, burtu "s" raksta kā ciparu 1, rakstāmo tur vaļīgi, roka vārga. Jāstrādā pie skaņu diferencēšanas un sintezēšanas, īpašvārdu rakstības, vārda sastāva (vārda morfoloģijas *uz ticīgi*), fonemātiskās dzirdes un uztveres attīstīšanas.

Sofija pieļāvusi divas līdzskaņu jaukšanas kļūdas – $ņ \rightarrow n$, $č \rightarrow ķ$, patskaņu jaukšanas kļūdu – $u \rightarrow i$, izlaidusi līdzskani *ņ*. Rakstīt sāk bez atkāpes, ievēro lapas sānu robežas, rokraksts glīts, rakstot spiež rakstāmo papīrā. Meitene rūpīgi pārbauda rakstīto, pamana un izlabo 5 kļūdas – līdzskaņu jaukšanu, īpašvārdu rakstību, svītro lieko vārdu un burtu. Kopējais kļūdu skaits – 5. Jāstrādā pie skaņu diferencēšanas un sintezēšanas, fonemātiskās dzirdes un uztveres attīstīšanas.

Klints diktātā pieļauj 11 kļūdas. Raksturīgākās no tām – līdzskaņu jaukšana $ņ \rightarrow n$, $k \rightarrow g$, $ķ \rightarrow k$, $č \rightarrow c$ trūkst galotnes, nav garumzīmes, lielais sākuma burts, nepieliek punktu teikuma beigās. Šīs kļūdas pašam paliek nepamanītas, lai gan zēns pārskata rakstīto, saskata citas 4 kļūdas - līdzskaņu jaukšanu un izlaidumu, īpašvārdu rakstību, vārda izlaidumu un tās labo. Rokraksts mainīgs (tumšāku un gaišāku burtu laukumi tekstā) – dažāds burtu slīpums un lielums. Rindkopu sāk bez atkāpes, raksta pāri malai. Zēnam nepieciešams attīstīt skaņu diferencēšanu un sintezēšanu, nostiprināt īpašvārdu rakstību, attīstīt fonemātisko dzirdi un uztveri.

Luīze darbā pieļauj 4 kļūdas, rakstot izlaiž vārdu. Rakstīt sāk bez atkāpes, raksta pāri lapas malām, rokraksts pietiekoši glīts, rakstāmo tur brīvi, pareizas burtu formas, taču to slīpumi vārdā mainīgi. Jāstrādā pie skaņu diferencēšanas un sintezēšanas, fonemātiskās dzirdes un uztveres attīstīšanas.

Renāram kļūdas līdzskaņu un patskaņu jaukšanā – $ņ \rightarrow n$, $ķ \rightarrow k$, $e \rightarrow a$, $i \rightarrow u$, īpašvārdi rakstībā, teikumu vairākas reizes sāk ar mazo burtu. Rokraksts nevienmērīgs, ir ķēpājumi, dažāda lieluma burti, to daļas nav sarakstītas kopā, sāk bez atkāpes, malas ievēro. Kopējais kļūdu skaits – 10. Jāstrādā pie skaņu diferencēšanas un sintezēšanas, fonemātiskās dzirdes un uztveres attīstīšanas, teikuma robežu ievērošanas, kā arī īpašvārdu rakstības.

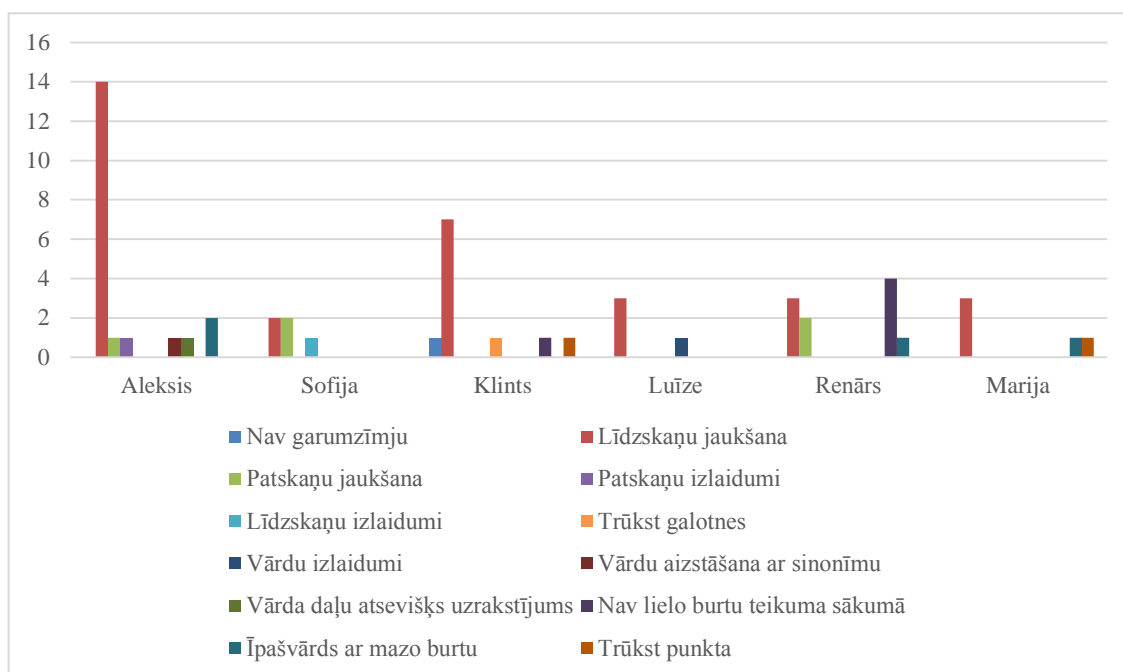
Marija diktātā pieļauj 5 kļūdas – līdzskaņu jaukšana $n \rightarrow \eta$, $k \rightarrow k$, kļūda īpašvārdu rakstībā, nepieliek punktu teikuma beigās. Meitene raksta ļoti ātri, rokraksts nekārtīgs, ir ķēpājumi. Līniju robežas ievēro, bet raksta pāri labai malai. Pārskatot darbu, pati atrod un novērš kļūdu – pieraksta izlaisto patskani, nosvītro lieko vārdu. Jāstrādā pie skaņu diferencēšanas un sintezēšanas, fonemātiskās dzirdes un uztveres attīstīšanas, teikuma robežu ievērošanas, kā arī īpašvārdu rakstības.

Darba autore tabulā apkopojusi minētajā diktātā pieļauto kļūdu sadalījumu pa veidiem, pēc to skaita pētījuma sākumā (sk. 4. tabulu).

4.tabula. Dzirdes diktāta kļūdu skaits pētījuma sākumā

3. klases skolēnu pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats.													
Koriģējoši attīstošās darbības sākumā													
	Nav garumzīmju	Līdzskaņu jaukšana	Patskaņu jaukšana	Patskaņu izlaidumi	Līdzskaņu izlaidumi	Trūkst galotnes	Vārdu izlaidumi	Vārdu aizstāšana ar sinonīmu	Vārda daļu atsevišķs uzrakstījums	Nav lielo burtu teikuma sākumā	Īpašvārds ar mazo burtu	Trūkst punkta	Kopējais kļūdu skaits
Aleksis		14	1	1				1	1		2		20
Sofija		2	2		1								5
Klints	1	7				1				1		1	11
Luīze		3					1						4
Renārs		3	2							4	1		10
Marija		3									1	1	5
	1	32	5	1	1	1	1	1	1	5	4	2	55

Savukārt stabiņu diagramma uzskatāmi parāda dzirdes diktātā pieļauto kļūdu raksturu katram bērnam pētījuma sākumā (sk. 14. attēlu).



14. attēls. Kļūdu raksturs katram bērnam dzirdes diktātā pētījuma sākumā

Lai novērstu analizētajā diktātā konstatētās kļūdas visiem pētījumā iesaistītajiem skolēniem – **Aleksim, Sofijai, Klintam, Luīzi, Renāru un Mariju** nepieciešams strādāt pie fonemātiskās uztveres attīstīšanas – skaņu diferencēšanas, skaņu analīzes un skaņu sintezēzes, īpašvārdu rakstības, teikuma robežu ievērošanas. Nepieciešams darbs ar burtu vietas noteikšanu vārdā, skaņas (līdzskaņu, garo, īso patskaņu) diferencēšanu vārdā, vārda morfoloģisko sastāvu (priedēkļi, galotnes), darbs ar vārdiem paronīmiem.

Darba autore secina, ka pētījumā iesaistītajiem skolēniem visraksturīgākās kļūdas dzirdes diktātā pētījuma sākumā liecina par akustisko rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmēm, kam pamatā nepilnīgi attīstīta fonemātiskā uztvere (Aleksim un Klintam arī skaņu nepareiza artikulācija), tāpēc rakstībā novērojama burtu jaukšana (līdzskaņi, garie īsie patskaņi). **Aleksim, Sofijai, Renāram** vērojama arī rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausme uz valodas analīzes un sintēzes traucējumu pamata, ir patskaņu izlaidumi un pārstāstījumi, vārdu daļas uzrakstītas atsevišķi (uz ticīgi).

Skolēnu rakstu darbos ir pietiekami daudz kļūdu, kas liecina par nepietiekamu fonemātiskās uztveres līmeni. Nepieciešams rūpīgs un sistemātisks darbs fonemātiskās analīzes un sintēzes pilnveidošanā.

Korekcijas darba gaitu, izmantotās metodes un vingrinājumus darba autore atspoguļo nākamajā punktā.

3.2. Koriģējoši attīstošā darbībā izmantotie vingrinājumi rakstīšanas traucējumu novēršanai

Nav noslēpums, ka runas traucējumu novēršanai vai mazināšanai vislabāko rezultātu var sasniegt, ja korekcijas darbu logopēds plāno un organizē bērna attīstības kopveseluma kontekstā. G. Tomule uzsver, ka pat tad, ja runas traucējums skar kādas atsevišķas skaņas artikulāciju, logopēda darbs neaprobežojas tikai ar skaņu izrunas korekciju, bet gan ar visas valodas sistēmas un valodas bāzes funkciju attīstības veicināšanu (motorikas, izziņas sfēras un personības attīstību), kas vēlākā attīstības posmā nodrošinās sekmīgu rakstu valodas apguvi (Tomule, 2013, 11).

Pareizas rakstīšanas priekšnoteikums ir, lai fonemātiskā analīze būtu izveidojusies arī domās, lai būtu iekšējais priekšstats par to (Tūbele, Lūse, 2012, 20).

Lai novērstu pētījuma sākumā dotajā dzirdes diktātā pieļautās kļūdas, darba autore plānoja un realizēja korekcijas darbu pamatojoties uz S. Tūbeles, J. Lūses (Tūbele, Lūse, 2012), A. Baumanes (Baumane, 2014) ieteikumiem korekcijas darbā.

Korekcijas darbā doti vingrinājumi un pielietotas metodes, lai novērstu iepriekš analizētajā diktātā pieļautās kļūdas. Pētījuma gaitā īstenotā darba secība aprakstīta turpmāk.

Garos un īsos patskaņu rakstība.

Uzliktas liekas garumzīmes liecina par nopietniem fonemātiskās dzirdes traucējumiem, (Tūbele, 2002, 99).

Lai novērstu garos un īsos patskaņu jaukšanu, darba autore: strādāja pie fonemātiskās dzirdes, skaņu analīzes un sintēzes iemaņu attīstīšanas. Pirms vingrinājuma, pareizas skaņas ievietošanai vārdā, vārdi tiek lēni un skaidri izrunāti, tad skolēniem tiek doti vingrinājumi garā un īsā patskaņa ievietošanai vārdā. Koriģējoši attīstošā darbībā tika izmantota A. Baumanes grāmata "Vingrinājumi un diktāti pareizas runas un rakstības veidošanai" (Baumane, 2014).

Tika izmantoti šādi vingrinājumi:

- vingrinājumi vārda nozīmes noteikšanai mainoties garajam, īsajam patskanim (mala – māla, vēls – vels, sals – sāls, balss – bāls, ada – āda u. tml.);
- ar taktēšanas iemaņu attīstību. Patskaņus taktē ar rakstības roku – īsos ar dūres asu un īsu kustību uz leju, garos – ar izstieptu, horizontāli novietotu plaukstu izdarot taisnu kustību pa labi, līdzīgi kā rakstot garumzīmi.
- Izrunāt patskaņu rindas ar un bez taktēšanas.
- Lasīt vārdus, vārdu savienojumus, teikumus un tekstus taktējot.
- Rakstīt burtus pēc burtu shēmas vai pēc logopēda demonstrētā, atbilstoši pieņemtajām kustībām (īssais patskanis apzīmēts ar punktu, garais ar svītru).

- Strādāt ar patskaņu saklausīšanu un atrašanu zilbju tabulās.

Teksta prognozēšanas uzdevumi

- Vārdos un teikumos ievieto garo vai īso patskani! Tiek doti teksti, kuros trūkst tikai īsie patskaņi, tikai garie patskaņi, vai jaukti, vai tikai viena veida, piemēram a, ā vai e, ē u. tml. .Pirms attiecīgā patskaņa ievietošanas skolēns vārdu taktē.
- Tiek rakstīti dzirdes diktāti, tūlīt pārrunājot kļūdas. Logopēde lasa tekstu, bērni klausās un ceļ signālkartīti, kad saklausa garos / īsos patskaņus.
- Dota zilbju tabula. Izlasi zilbes, kuras izrunājamas gari! Uzdevumu veic ar vai bez taktēšanas, atkarībā no bērna vajadzības.
- Izmanto deformētu tekstu, kurā bērnam jāizlabo garumzīmju kļūdas.
- Teikumā, brīvajā vietā jāieraksta trūkstošais vārds, viens no iekavās dotajiem piemēram, Zēnam bija laiks doties mājās, jo bija _____ (vels/vēls) vakars.
- Klausies vārdu! Kurā vietā dzirdi garo / īso patskani – sākumā, vidū vai beigās?

Līdzskaņu jaukšana.

- Līdzskaņu, ķ – č jaukšanas novēršanai darba autore izmantoja E. Kornas grāmatu “Darba burtnīca logopēdijā” līdzskaņu ķ un č jaukšanas novēršanai (Korna, 2002).
- Darbs ar deformētu tekstu. Izlabo kļūdas vārdos!
- Vārdu atšķirīgās nozīmes noskaidrošana (līči / līķi u. tml.)
- Krustvārdu mīklu minēšana, kur atminējumā dots, piemēram, burts ķ (Pats guļ, acis vaļā. __ ķ __, u. tml.).
- No dotajiem vārdiem divos stabiņos izraksti vārdus – vienā tos vārdus, kuros ir burts ķ, otrā tos, kuros ir burts č!

Līdzīgi strādā ar tekstu, kurā vārdos nav ierakstīti jaucamie līdzskaņi. Pēc tam tos izraksta burtam atbilstošos stabiņos. Līdzīgi tika strādāts arī ar citiem līdzskaņiem kurus jauc. Tekstā tukšajās vietās ievieto trūkstošo burtu!

- Vārdu pāru atkārtošana: pumpa – bumba, kāja – gāja.
- Attēlu grupēšana pēc skaņas (piemēram, ķ, č, u. tml.) – noliec attēlu zem atbilstošā burta!
- “Kuģīšu lādēšana” (izdomā vārdu ar doto līdzskani).

Darba autore koriģējoši attīstošā darbība izmantoja īsus dzirdes diktātus, lai pārliecinātos par darba rezultātu. Kļūdas tajos tika analizētas un labotas uzreiz.

Patskaņu jaukšana.

- No uzrakstītajiem burtiem izdomā vārdus, pieraksti tos! Burti doti jauktā secībā (tebi – bite, akja – jaka, u. tml.). Darba autore izmantoja gan J. Līdakas (Līdaka, 2016), gan D. Bumbieres grāmatu “Burtu paslēpes” (Bumbiere, 2017). Pēdējā no pieminētajām grāmatām šāda veida uzdevums apvienots ar puzzles salikšanu, kas nodrošina paškontroli.
- Logopēds sauc vairāku vārdu virkni, bērns izvēlās tos, kuros ir vajadzīgā skaņa.
- Teikuma dalīšanas vārdos, vārdu dalīšanas zilbēs, zilbju dalīšana skaņās (darbs ar plāksnītēm).
- Patskaņa izlaidumi.
- Darbs ar zilbēm. Bērniem jāzina, ka vārdā ir tikpat zilbju, cik patskaņu.
- Darbs ar doto zilbju sakārtošanu vārdā, piemēram, lā – de – ko – šo / šokolāde u. tml. (Līdaka, 2016).
- Sadomā vārdu, kurā pirmā / otrā / trešā skaņa būtu patskanis! Pēc bērna spējām.
- Nosaki pirmo skaņu vārdā (doti vārdi, kas sākas ar patskaņiem) un sadomāt ar to vārdus (šī skaņa vārda sākumā, vidū, beigās)!
- Teksta lasīšana, kurā atdalītas zilbes (*Aleksim*).
- Tekstā brīvajās vietās vārdos ievieto trūkstošo patskani!

Līdzskaņu izlaidumi.

- Darbs ar zilbi. Zilbju tabulā bērni meklē zilbes ar nosaukto līdzskani.
- Darbs ar vārdu. Bērns nosaka līdzskaņa vietu vārdā, domā vārdus ar līdzskani noteiktā pozīcijā.
- Dots teikums, bērnam jāizraksta no tā visi līdzskaņi.
- Noteikt kura skaņa ir pirms un pēc līdzskaņa.
- Sadomā vārdu, kurā otrā (pirmā, trešā) skaņa būtu līdzskanis!

Klintam un Aleksim tiek doti uzdevumi skaņu pareizas izrunas nostiprināšanai – zilbju rindu lasīšana slēgtās un vaļējās zilbēs, vārdu lasīšana, pareizi artikulējot skaņu [ķ], [č], [ģ], [dž]. Vingrinājumos tiek kāpināts temps.

Gadījumos, kad izrunas traucējumu dēļ tiek aizstātas skaņas, piemēram, [ķ]→[č], [ģ]→[dž], īpaši svarīgu nozīmi iegūst zilbju un vārdiskais materiāls, kas atspoguļo attiecīgo fonēmu pretstatus. Diplomdarba autore piekrīt R. Levinas skaidrojumam, ka pareizas izrunas nostiprināšanā liela nozīme ir sistemātiskai vingrinājumu tempa palielināšanai (Левина, 1967, 284).

- Nosaki cik un kādi līdzskaņi vārdā, kādā pozīcijā tie atrodas!

Vārda morfoloģiskais sastāvs.

Darbam ar vārda sastāvu, darba autore izmantojusi J. Līdakas grāmatu “Lasu un izprotu” (Līdaka, 2016). Zemāk doto attēlu darba autore izmantoja kā atgādni un materiālu darbam ar vārda sastāvu (sk. 15. attēlu).

VĀRDS	PRIEDĒKLIS	SAKNE	PIEDĒKLIS	GALOTNE
	ATRODAS SAKNES PRIEKŠĀ	VĀRDA DAĻA, KAS LOKOT NEMAINĀS	VĀRDA DAĻA, KAS ATRODAS STARP SAKNI UN GALOTNI	ATRODAS VĀRDA BEIGĀS, LOKOT VĀRDU, TĀ MAINĀS
ZEME		ZEM		E
RAKT		RAK		T
ZĪMĒT		ZĪM	Ē	T
SOMIŅA		SOM	IŅ	A
ZAKĒNE		ZAK	ĒN	E
ARĀJS		AR	ĀJ	S
SKOLNIEKS		SKOL	NIEK	S
IERADUMS	IE	RAD	UM	S
SIRSNIŅA		SIR	SNIŅ	A
PASAULE	PA	SAUL		E
IZDOMĀT	IZ	DOM	Ā	T
ATTAPIĢS	AT	TAP	ĪĢ	S
MEITENE		MEIT	EN	E
VĒJIŅŠ		VĒJ	IŅ	Š
EGLĪTE		EGL	ĪT	E
IESTIPRINĀT	IE	STIPR	INĀ	T
BEZRŪPĪBA	BEZ	RŪP	ĪB	A
LIETAINS		LIET	AIN	S
NOĶERŠANA	NO	ĶER	ŠAN	A

15. attēls. Vārda sastāvs (Līdaka, 2016, 83)

Tāpat, pētījumā tika izmantots materiāls no Ī. Gulbes grāmatas “Domā, spried, secini”, 1. nodaļā ievietoto materiālu (Gulbe, 1999) *darbam ar piedēkļiem*.

- Lasi vārdus, atrodi, kas tiem līdzīgs (apziņa, apgaita, piejūta, piesaule, u. tml).

Bērni, kuri mēdz rakstīt šādu vārdu daļas atsevišķi, darba autore lūdz pārbaudīt kļūdas un tos pārrakstīt, lai vārds iegultos redzes atmiņā.

Īpašvārdu rakstība.

- Darbs ar deformētu tekstu, kurā pieļautas īpašvārdu rakstības kļūdas, bērniem tās jāatrod un jāizlabo.
- Nosauktajā vārdu rindā atrodi īpašvārdu!
- Uzraksti īpašvārdus ar doto burtu!
- Uzraksti īpašvārdus divos stabiņos – vienā ar garo patskani vārdā, otrā – ar īso!
- Izraksti īpašvārdus no teksta!

- Pasvīturo tekstā īpašvārdus!
- Īsi dzirdes diktāti ar tūlītēju kļūdu kontroli.
- Lielais sākuma burts teikumā, pieturzīme teikuma beigās.
- Darbs ar deformētu tekstu, kļūdu labošana, nosakot teikumu robežas.
- Darbs ar teikumu. No dotajiem vārdiem izveido teikumu, pieraksti to!

Lai veicinātu paškontroles un kontroles prasmju attīstību, darba autore nodarbībās lūdza bērniem apmainīties ar darbiem un tos izlabot, kā arī pārrunāt kļūdas.

Mācību procesā, jādod skolēniem iespēja iejusties skolotāja lomā, jo mācot citus, mācās arī pats (Anspoka, 2008, 156). Darba autore piekrīt Z. Anspokas skaidrojumam, ļaujot skolēniem koriģējoši attīstošā darbībā iejusties skolotāja logopēda lomā.

Darba autore pēc nepieciešamības izmantoja arī citas S. Tūbeles un J. Lūses (Tūbele, Lūse, 2012, 80 – 82) ieteiktos korekcijas darba paņēmienus fonemātiskās dzirdes, skaņu analīzes un sintēzes iemaņu attīstīšanai:

- sadomā vārdu, kurā otrā (trešā) skaņa būtu patskanis (līdzskanis) u. tml.,
- izvēlies vārdus, kas beidzas ar noteiktu skaņu,
- izvēlies attēlus, kuru nosaukumā ir noteikta skaņa (noteikts skaņu skaits),
- noteikt patskaņu un līdzskaņu skaitu vārdā,
- sadomā vārdu ar noteiktu skaņu skaitu,
- sadomā vārdus, kuros, piemēram, otrā un trešā skaņa ir *la*, u. tml.,
- noteikt vārdā visus līdzskaņus un patskaņus, sadomā vārdus, kas sākas ar otro patskani trešo līdzskani u. tml.,
- sadomā vārdu ar jebkuru skaņu skaitu, bet, lai tie beidzas ar patskani vai līdzskani,
- atrast atšķirīgās skaņas vārdos (piemēram, rati – mati – pati),
- pārveidot vārdu, samainot pirmo skaņu (kasa – lasa), otro vārdu bērnam nedod, tas jāsameklē pašam,
- pārveido vārdus, samainot burtu kārtību (kalt – lakt, klībs – bikls),
- pārveidot vārdus, mainot vietām zilbes (rika – kari, lipa – pali),
- no viena vārda burtiem vai skaņām sadomāt iespējami daudz jauni vārdi (pulkstenis – pulks, pulsts, Peksis, pinte, sten, Tenis, un, nu, sit, nes, pluss, nest, kult utt.),
- pareizi izrunāt vārdu, ko dod logopēds, atrast tajā mācāmo skaņu, , pierakstīt vārdu un pasvītrot skaņai atbilstošo burtu,
- sadomā teikumu ar analizējamo vārdu (mutiski),
- izklaidus dotās skaņas sakārto vārdos,
- atrast vajadzīgo skaņu vārdā, kuru logopēds neizrunā līdz galam,

- koriģējošs mēģinājums: logopēds izrunā vārdu nepareizi un bērnam jāatrod kļūda (vārds iepriekš jāizanalizē),
- pateikt, *piemēram*, dzīvnieku nosaukumus, kuros ir analizējamā skaņa, pateikt, kādā pozīcijā tā atrodas,
- rotaļa “Dzīvie burti”: klases priekšā bērni ar burtiem rokās, viņiem jāstājas precīzā secībā, lai iznāktu domātais vārds,
- rotaļa “Uz veikalu”: jānopērk, piemēram, saknes un produkti, kur nosaukumi sākas ar doto skaņu (Tūbele, Lūse, 2012, 80 – 82)

Pilnīgākam ieskatam koriģējoši attīstošā darbībā, darba autore piedāvā vienas nodarbības konspektu (sk. 6. pielikumu).

Var secināt, ka nepieciešams rūpīgs un regulārs darbs, tad iespējams novērst patskaņu garuma kļūdas.

Darba autore novērojusi, ka 3. klases skolēni labprāt pilda uzdevumus, kuros viens no nosacījumiem ir izpildes ātruma palielinājums.

Norakstot vārdus un tekstus bērni labāk iegaumē vārdu pareizrakstību, jo tā tie iegulst redzes un kustību atmiņā. Norakstiem jābūt pietiekoši bieži, lai sasniegtu labu rezultātu.

Arī pasvīturošana, papildināšana, izrakstīšana veicina rakstīšanas iemaņu attīstību, jo cieši saistīti ar domāšanu un atmiņu.

3.3. Pētījumā iegūto rezultātu apstrāde un analīze

N. Geidžs, D. Berlingers pauž pārliecību, ka pārbaudītājs iegūst daudz vairāk informācijas tad, ja bērns kļūdās, nekā tad, ja viņš atbild pareizi. Taču neko daudz nedod kļūdu konstatēšana un paziņošana., bet, ja skolotājs atradīs laiku, lai kopā ar bērnu izanalizētu kļūdas un uzklautu viņa interpretāciju, tad var ļoti daudz iemācīties par bērna domāšanu un uzzināt, kā iespējams viņiem palīdzēt (Geidžs, Berlingers, 1998, 114).

Pēc koriģējoši attīstošās darbības darba autore vēlreiz deva pētījumā iesaistītajiem skolēniem to pašu dzirdes diktātu, ko pētījuma sākumā. Zemāk esošajā tabulā iespējams aplūkot pieļauto kļūdu daudzumu un to veidus (sk. 5. tabulu).

Tā kā Renārs pārstāja nākt uz logopēdijas nodarbībām, viņa izaugsmes dinamiku rakstīšanas traucējumu novēršanā nav iespējams novērtēt.

5. tabula. Dzirdes diktāta kļūdu veidi pētījuma beigās

3. klases skolēnu pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats.								
	Koriģējoši attīstošās darbības beigās							Kopējais kļūdu skaits
	Garumzīmju kļūdas		Līdzskaņu jaukšana	Līdzskaņu izlaidumi	Lieki burti	Lieki vārdi	Nav punkta teikuma beigās (P)	
	Nav	Liekas						
Aleksis			ķ→č*****; ņ→n*****; š→s*		*	*	P**	16
Sofija				n*	*			2
Klints	*		ņ→n**					3
Luīze			ņ→n****					4
Renārs								
Marija			n→ņ*					1

Darba autores veiktā dzirdes diktāta kļūdu analīze uzrāda pozitīvu dinamiku visiem pētījumā iesaistītajiem 3. klases skolēniem.

Aleksim līdzskaņu jaukšana joprojām vērojama, viņš jauc ķ→č; ņ→n; š→s. Daudzās (7) ķ→č kļūdas radušās vārda *Ķiņķis* rakstībā. Ja sākumā zēna darbā bija līdzskaņu s↔š, ķ↔č, ņ→n, m→n, šķ→č, ķ→k jaukšana, tad tagad situācija šajā jomā ir jūtami uzlabojusies. Vairs nav novērojama parskaņu jaukšana, taču ir pierakstīts dubults patskanis (kaķēens). Divreiz uzrakstīts vārds *patīk*. **Aleksis** vairs neatdala priedēkli no vārda, īpašvārdu kļūdas ir izzudušas. Taču zēns divās vietās nav pielicis punktu teikuma beigās. Iepriekš šāda kļūdz darbā nebija vērojama.

Sofijai izzudušas līdzskaņu jaukšanas kļūdas. Taču joprojām izlaists līdzskanis. Iepriekš izlaida ņ, tagad – n. Šoreiz kļūdās ierakstot patskani līdzskaņu kopā *daraugi*. Tikai 2 kļūdas.

Klints savā darbā uzrāda ļoti labu dinamiku. Kļūdu skaits samazinājies 5 reizes. Parādās vienīgi līdzskaņu ņ→n jaukšana.

Luīze pieļauj vienu un to pašu līdzskaņu jaukšanas kļūdu četras reizes, jauc līdzskaņus ņ→n. Lai arī kļūdu skaits ir vienāds ar pētījuma sākumā konstatēto, taču tiek jaukts tikai viens līdzskaņu pāris, tāpēc uzskatu, ka ir uzrādīti uzlabojumi rakstīšanas traucējumu novēršanā.

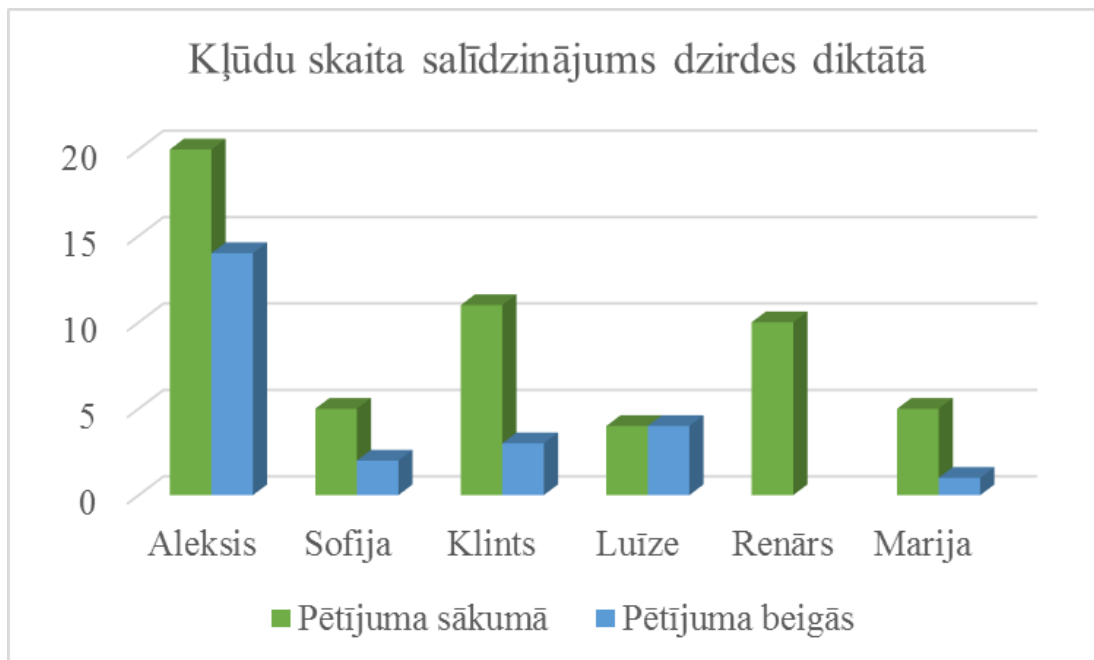
Marijai diktātā parādās tikai viena kļūda – n → ņ jaukšana. Meitene apguvusi īpašvārdu rakstību un atcerās par punktu likšanu teikuma beigās. Salīdzinot ar septembrī rakstīto diktāt, kurā teikumiem nebija robežu vispār, ir anākts būtisks uzlabojums.

Nākamajā tabulā darba autore atspoguļo kļūdu skaita salīdzinājumu pa veidiem abos diktātos (sk. 6. tabulu).

6. tabula. Dzirdes diktāta kļūdu skaita salīdzinājuma pētījuma sākumā un beigās

	Aleksis		Sofija		Klints		Luīze		Renārs		Marija	
S - sākumā, B - beigās	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B	S	B
Nav garumzīmju					1							
Līdzskaņu jaukšana	14	12	2		7	2	3	4	3		3	1
Patskaņu jaukšana	1		2						2			
Patskaņu izlaidumi	1											
Līdzskaņu izlaidumi			1									
Trūkst galotnes					1							
Vārdu izlaidumi							1					
Vārdu aizstāšana ar sinonīmu	1											
Lieki burti		1		1								
Lieki vārdi		1										
Vārda daļu atsevišķs uzrakstījums	1											
Nav lielo burtu teikuma sākumā					1				4			
Īpašvārds ar mazo burtu	2								1		1	
Trūkst punkts					1						1	
Kļūdas kopā	20	14	5	1	11	2	4	4	10	0	5	1

Darba autore uzskatāmi atspoguļo rakstīšanas traucējumu mazināšanās dinamiku 16.attēlā.



16. attēls. Rakstīšanas traucējumu mazināšanās dinamika

Pētījumā iesaistīto skolēnu dzirdes diktātus darba autore pievienojusi pielikumā (sk. 7. pielikumu).

Jebkurās mācībās galvenais ir ieinteresēts skolēns, jo mācīšanās ir iespējama vien tad, ja skolēns pārņem atbildību par mācīšanās procesu, ja mācīšanās ir motivēta un pašnoteikta, A.Šponas uzskatam (Špona, 2004, 62 - 63) piekrīt darba autore.

Lai labāk varētu saprast bērnus, viņu motivāciju un attieksmi pret logopēdijas nodarbībām, darba autore centās noskaidrot, ko domā un kā jūtas bērni. Piedāvāju viņiem pazīstamā britu psihologa P. Vilipsona testu, to piemērojot savam mērķim (sk. 8. pielikumu). Aptaujas mērķis bija noskaidrot kāda ir skolēnu motivācija logopēdijas nodarbībās un kā tā iespaido mācīšanos.

Darba autore lūdza skolēniem sniegt atbildes uz diviem jautājumiem:

1. Kāds ir Tavs noskaņojums logopēdijas nodarbībās? (Izvēlies to cilvēciņu, kurš visvairāk līdzinās Tev!)

2. Kas ir Tavs valodas traucējums, ko vēlies novērst? Uzraksti!

Darba autore precīzi pārrakstījusi bērnu rakstīto, ar visām kļūdām tieši tā, kā rakstīts. Tas arī liecina par bērnu rakstīšanas traucējumiem.

Aleksis – *Es nāku uz logopēdiju lai atcerētos ka jāsāk ar lielo b. un beigt ar piet Es iemācījos kā atšķirt č un ķ burtus. Šeit ir ļoti interesanti un jautri. man šeit patīk, jo dažreiz spēlējam spēles bet nepatīk ka dažreiz paliek garlaicīgi.*

Aleksis ir kustīgs un daudz runā, bet dažkārt var nopietni pieslēgties darbam. Viņš apzinās savu traucējumu un strādā, lai to labotu.

Klints – (izvēlējies priecīgu cilvēciņu, kas stāv pie koka) *1. jo viņš ir ļoti priecīgs un es esmu arī kad es eju uz logopēdiju. 2 Es eju uz logopēdiju jo tad es iemācos izteikt vārdus un rakstīt vārdus. 3 man traucē izrunāt vārdus ar ķ, ģ, č, dž.*

Klintam ir laba atmiņa, taču vāja koncentrēšanās spēja, viņš ātri nogurst, tašu ir motivēts, tāpēc arī rezultāti rakstīšanas traucējumu mazināšanā neizpaliek.

Renārs – *Man patīk kad jūs nākat pie mums tapec ka jūs dodat interesantus uzdevumus. Man ir sajūta, kaman nevajag nākt tapec, ka es visu saprotu. Nerādu sevi iekšā tāpēc ka tas ir grūti. Es izlaižu pieturzīmes.*

Renārs pārstāja apmeklēt logopēdu, jo uzskata, ka tas nav nepieciešams. Arī ģimenes nostāja ir tāda pati. Zēnam būtu jāturpina darbs pie rakstīšanas traucējumu novēršanas.

Luīze – *(iezīmējusi sevi pašā koka galotnē) jo matīk strādāt, patīk skolotājas. Es nāku uz logopēdiju jo man vaig izlabot kļūdas. Man patīk spēlēd dažreis spēles un patīk mīļas skolotājas. Man traucē troksnis, daudz kļūdas.*

Luīze ļoti progresējusi, jo ir centīga un motivēta, vienmēr ieinteresēta..

Sofija - *(iezīmējusi sevi sēžam koka galotnē) Tapēc ka man patīk kā vada. Un man ļoti patīk mācīties kaut ko jaunu. Es nāk uz logopēdiju, jo man ir problēmes (problēmas), kas man ir atīsta (jāattīsta) un man patīk nākt uz logopēdiju. Man patīk kad ir mīļas skolotājas. Man traucē kad es vienmēr sajaucu burtus.*

Sofijas atbildība pret mācībām ir apbrīnojama, viņa spēj pieslēgties darbam pilnībā. Regulāri apmeklē nodarbības. Viņai ir labs progress rakstīšanas traucējumu novēršanā.

Marija – *Es izvēlos šo cilvēciņu (virsotnē) jo man patīk visu laiku uzvarēt un visu laiku būt pirmā vietā. Un man patīk logopēdija bet kādreiz man nepatīk un gribas ātrāk pabeigt logopēdiju bet labi. Kāpēc? Tāpēc ka es rakstu drusku nepareizi un man svarīgi iemācīties labi bez kļūdām rakstīt.*

Marija ir motivēta, visu dara ātri, ir apzinīga, arī viņas progress ir acīmredzams (tikai 1 kļūda). Darba autore pievienojusi pielikumā Marijas aizpildīto anketas lapu (sk. 9. pielikums).

Pētot rakstīšanas traucējumus, iezīmējās zināma korelācija starp šī testa rezultātiem un skolēnu sniegumu. Bērniem, kuriem ir interese un motivācija, sasniedz augstākus rezultātus. Riska grupā ir bērni, kuriem ir nepatika pret logopēdiju, vai kuri neizprot savu traucējumu un nepietiekami sadarbojas, jo neredz vajadzību (*Renārs*). Tas redzams augstāk izrakstītajos skolēnu apgalvojumos, ko iespējams salīdzināt ar rakstu darbu kļūdu pārskatu dinamikā (sk. 5. pielikumu).

Lai gan visiem bērniem, izņemot Renāru, rakstīšanas traucējumi ir mazinājušies, tomēr tie pilnībā nav novērsti un būtu nepieciešams turpināt darbu pie fonemātiskās dzirdes un fonemātiskās uztveres attīstīšanas.

Secinājumi

Skolēnu iespējas uzlabot rakstītprasmi, pēc literatūras izpētes un darba autores novērojumiem ir cieši saistītas gan ar viņu uzmanību, uztveri, atmiņu, gan motivāciju un savu kļūdu apzināšanos. Svarīgs faktors ir arī regulāra nodarbību apmeklēšana un ieguldītais darbs valodas traucējumu korekcijā.

Izvēloties korigējoši attīstošās darbības līdzekļus un darba paņēmienus, respektējamās bērnu attīstības likumsakarības, traucējuma raksturs un dziļums, kā arī bērna individualitāte, pretējā gadījumā logopēds nerasniegs vēlamo mācību un audzināšanas rezultātu, jo nespēs paredzēt skolēna rīcību, mērķtiecīgi plānot savu darbu, analizēt tā rezultātu.

Darba autore līdzīgi kā A. Pauliņa (Pauliņa, 2008, 132), uzskata, ka tikai pārzinot fonētiski fonemātiskās nepietiekamības izpausmes, rakstīšanas traucējumu rašanās cēloņus, veidus un korekcijas darba virzienus, logopēds var noteikt pareizu sākotnējo slēdzienu, kas ir atbilstoša un sekmīga korekcijas darba pamatā.

Logopēda prasme efektīvi palīdzēt skolēnam novērst vai mazināt rakstīšanas un lasīšanas traucējumus ir noteicošs faktors fonētiski fonemātiskās nepietiekamības izraisīto mācīšanās traucējumu samazināšanai.

Savlaicīga diagnostika un atbilstoša korigējoši attīstošā darbība bērnu runas traucējumu un valodas attīstības novēršanā līdz skolas vecumam, būtiski samazinātu bērnu ar rakstīšanas traucējumiem daudzumu skolā. Logopēdu algošanai nepietiekamā finansējuma dēļ bērniem netiek sniegts savlaicīgs atbalsts, kas būtu būtisks viņu attīstībai.

Profesionāļu uzdevums ir pētīt un izzināt runas traucējumu iemeslus, to īpatnības, lai palīdzētu ikvienam bērnam attīstīties, sasniegt izcilību, kāda vien katram iespējama. Svarīgas dziļas zināšanas, mīlestība pret darbu un cerība, lai spētu aplūko, izvērtēt un virzīt situāciju pozitīvā veidā.

Salīdzinot kļūdu daudzumu un amplitūdu 3. klases skolēnu rakstu darbos pirms un pēc korekcijas darba, redzams samazinājums abās kategorijās, kas ļauj secināt, ka atbilstoši un mērķtiecīgi izraudzītās korekcijas darba metodes un paņēmieni, izraudzītie vingrinājumi veicina uzdevumu izpildi un izvirzītā mērķa sasniegšanu.

Starp viena vecuma (3. klases) skolēniem pastāv ievērojama atšķirība fonētiski fonemātiskās nepietiekamības apjomā pat vienas smaguma pakāpes ietvaros. Pie kam, dažādiem skolēniem atšķiras valodas traucējumu izpausmes un to īpatnības, kas apliecina, ka logopēdiskās korekcijas darbā nepieciešams ievērot individualizāciju un diferenciaciju.

Veiksmīga skolēna un logopēda sadarbība vairo savstarpējo uzticēšanos un cieņu. Šādas savstarpējās attiecības veicina interesi par mācību procesu, rada vēlmi pilnveidoties, veido izpratni par koriģējoši attīstošā darba mērķi, māca ieraudzīt sava darba rezultātu.

Pilnvērtīgiem, atbilstoši un daudzveidīgiem mācību materiāliem bagāta vide ir viens no attīstošas vides priekšnoteikumiem. Logopēda uzdevums ir rūpēties par tās papildināšanu, atbilstoši bērnu attīstības vajadzībām.

Pētījuma gaitā darba autore

- ir analizējusi zinātnisko literatūru par 3. klases skolēnu attīstības likumībām un rakstīšanas traucējumiem,
- izpētījusi rakstīšanas traucējumu korekcijas metodes un paņēmienus darbam ar 3. klases skolēniem, kuriem ir fonētiski fonemātiskā nepietiekamība, kā arī pārbaudījusi to efektivitāti,
- ieguvusi un salīdzinājusi datus par 3. klases skolēnu rakstīšanas traucējumu raksturu pirms un pēc koriģējoši attīstošās darbības,
- izzinājusi kādas darba metodes un formas ir visefektīvākās rakstīšanas traucējumu mazināšanā,
- izdarījusi secinājumus par pētījumu.

Var secināt, ka pētījuma izvirzītā hipotēze ir apstiprinājusies – rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību norit veiksmīgi, ja tiek ievērotas šī skolēnu vecumposma attīstības likumības un katra bērna individuālās vajadzības, ja atbilstoši un mērķtiecīgi izraudzītas un pielietotas koriģējošās darbības metodes un paņēmieni, kā arī izmantoti atbilstoši mācību materiāli.

Izmantotā literatūra

1. *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: Mācību grāmata.
2. Andersone, G., Ērgle, D., Filova, M., Ikale, I., Golubova, V., Ptičkina, Ā. (2006). *Zīle*. Latviešu valoda 3. klasei. Rokasgrāmata skolotājiem. I. Metodiskais līdzeklis komplektizdevumā ar mācību grāmatu "Zīle. Latviešu valoda 3. klasei – I / G. Andersone u.c.". Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika*. 1.- 4. klase. Rīga: RaKa.
4. Baltušiņa, R. (2000). *Neirolingvistiskā programmēšana pedagogijā*. Rīga: RaKa.
5. Baumanē, A. (2014). *Vingrinājumi un diktāti pareizas runas un rakstības veidošanai*. Rīga: Zvaigzne ABC.
6. Baumanē, A., Ķeire, L. (1994). *Valodas traucējumu veidi: Dislālija, Alālīja, Dizarteija. Afāzija*. Mācību līdzeklis. Rīga: Zvaigzne ABC.
7. Bethere, D. (2013). *Pārejas posms pirmsskola – pamatskola*. Rīga: RaKa.
8. Borns, L. E., Ruso, N. F. (2001). *Psiholoģija*. Izturēšanās un tās konteksts. 2. daļa. Rīga: RaKa.
9. Brice, B. (2013). *Viss sākas ar rotaļu*. Rīga: RaKa.
10. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: RaKa.
11. Čepale, V. (2008). *Nepietiekoši mācību sasniegumi pamatskolā*. Rēzekne: RA Izdevniecība.
12. Čirkina, G. (2002). *Disgrāfija un disleksija*. Kursi vispārizglītojošo skolu logopēdiem. Kokneses speciālajā skolā. Pierakstīja S. Tūbele.
13. Dreimanis, V. (2008). *Rakstu valodas traucējumu etioloģija un korekcija 2. klašu skolēniem vispārizglītojošās skolas korekcijas klasē*. Rēzeknes augstskola Pedagoģijas fakultāte. *Inovācijas skolotāja logopēda darbā*. Rēzekne: RA Izdevniecība, 151. – 205 lpp.
14. Dubure, V. (2014). *Materiāli skaņu izrunas vingrināšanai un nostiprināšanai*. Rīga: Judīte Lūse.
15. Eniņa, G., Godļeska, M., Smeltere, E. (1989). *Neiroloģiskie sindromi*. Smadzeņu garozas un CNS bojājumi. Rīga: Zvaigzne
16. Geidžs, N., Berliners, D. (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
17. Hansena, K. A., Kaufmanē, R. K., Saifers, S. (1998). *Bērncentrētu grupu veidošana*. Rīga: Sorosa fonds – Latvija.
18. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L. (2013). *Speciālā pedagoga palīdzība bērniem ar valodas sistēmas traucējumiem*. Rīga: N.I.M.S.
19. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R. (2002). *Speciālais pedagogs un bērns ar valodas sistēmas traucējumiem*. Rīga: Rasa ABC.

20. Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Merirande, R. (1999). *Kā raisās valodiņa?* Rīga: Rasa ABC
21. Helds, J. (2006). Mācīšanās kā konstruktīvs un sistēmisks jēdziens. Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 31. – 35. lpp.
22. Helminge, H. (2006). *Montesori pedagogija*. Rīga: Jumava.
23. Irbe, A., Lindenberga S. (2014). *Bērns runāt mācās ģimenē*. Rīga: RaKa.
24. Ivins, A. (1990). *Pareizas domāšanas māksla*. Rīga: Zinātne.
25. Kauliņa, A., Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
26. Kļaviņa, S. (1997). *Valodas daba*. Rīga: Lielvārds.
27. Korna, E. (2002). *Darba burtnīca logopēdijā līdzskaņu ķ un č jaukšanas novēršanai*. Rīga: RaKa.
28. Korņevs, A. (2009a). *Mūsdienu dati par disleksijas dabu*. Kursi Rīgā. Pierakstīja S. Tūbele.
29. Korņevs, A. (2009b). *Bērnu valodas nepietiekamas attīstības simptomātika, mehānismi, diagnostika un palīdzības iespējas*. Kursi Rīgā. Pierakstīja S. Tūbele.
30. Kruteckis, V. (1978). *Skolēnu mācīšanas un audzināšanas psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
31. Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
32. Līdaka, J. (2015). *Mūs var atšķirt!* Rīga: RaKa.
33. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdisko terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.
34. Lūse, J. (1994). *Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību*. Metodiskie ieteikumi skolotājiem logopēdiem. Rīga: Izglītības attīstības institūts.
35. Ļubļinska, A. (1979). *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
36. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: Raka.
37. Maslo, I. (2006). Mācīšanās kā integratīvs introspektīvs process. Maslo, I. *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Mācīšanās antropoloģiskie, ētiskie un sociālkritiskie aspekti. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 27. – 30. lpp.
38. Miltiņa, I. (2008). *Skolotāja logopēda darba mape*. Rīga: Raka.
39. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: Raka.
40. Miltiņa, I., Pastare, S. (1995). *Pirmie soļi logopēdijā, I daļa*. Rīga: Izglītības attīstības institūts.
41. Miltiņa, I., Pastare, S. (1997). *Pirmie soļi logopēdijā, II daļa*. Rīga: Izglītības attīstības institūts.
42. Ņikiforovs, O. (2007). *Psiholoģija pedagogam I*. Rīga: Izglītības soļi.

43. Pauliņa, A (2008). Fonētiski fonemātisko valodas traucējumu novēršana 1. klases skolēniem vispārīzglītojošajā skolā. Rēzeknes augstskola Pedagoģijas fakultāte. *Inovācijas skolotāja logopēda darbā*. Rēzekne: RA Izdevniecība, 87. – 150. lpp.
44. Porozovs, J. (2017). *Lielo pusložu garozas funkcionālā asimetrija*. Powerpoint prezentācija. Cēsis: RPIVA lekcija Runas anatomiski fizioloģiskie pamati, pataloģija (16.05.2017.).
45. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa.
46. Roge, J., Mēlere, B. (2003.). *Citādi bērni*. Rīga: Jumava.
47. Skujiņa, V. (2014). *Latviešu valoda lietišķajos rakstos*. Rīga: Zvaigzne ABC.
48. Slavins, R. (1991). Apjēgtās mācības. *Pedagoģiskā doma ASV un Lielbritānijā*. Rīga: Zvaigzne. 10. – 23. lpp.
49. Smita, K., Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: Raka
50. Students, J. (1998b). *Vispārīgā pedagogija*. II daļa. Zinātne un māksla sevis un citu audzināšanā. Rīga: RaKa.
51. Špona, A., Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa.
52. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.
53. Tūbele, S. (2016). *Fonētiski fonemātiskie traucējumi*. Powerpoint prezentācija. Cēsis: RPIVA lekcija logopēdijā (01.11.2016.).
54. Tūbele, S., Landra, T., Šūmane, I., Burčaka, M., Laganovska, E., Kušnere, S., Vīgante, R. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar jauktiem attīstības traucējumiem*. Rokasgrāmata. Rīga: VISC.
55. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi*. Rīga: RaKa.
56. Tūbele, S., Šteinbrega, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga: Raka
57. Valtneris, A. (2001). *Bērnu un pusaudžu fizioloģija*. Mācību līdzeklis. Rīga: Zvaigzne ABC.
58. Zelmenis, V. (1988). *Pedagoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne.
59. Денисова, О. (2008). *Детская психология*. Москва: Гуманитарный издательский центр "Владос".
60. Левина, Р. (1967). *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Просвещение.
61. Каше, Г. (1971). *Исправление недостатков речи у дошкольников*. Москва: Просвещение.
62. Кузнецова, Л. (1988). *Гармоничное развитие личности младшего школьника*. Москва: Просвещение.
63. Мухина, В. (1985). *Детская психология*. Москва: Просвещение.
64. Парамонова, Л. (2004). *Логопедия для всех*. Санкт-Петербург: Питер.

65. Правдина, О. (1973). *Логопедия*. Москва: Просвещение.
66. *Par valsts budžeta mērķdotāciju pedagogu darba samaksai pašvaldību vispārējās izglītības iestādēs un valsts augstskolu vispārējās vidējās izglītības iestādēs*. (05.07.2016). Ministru kabineta noteikumi. Redakcija: 01.09.2017.-31.08.2018. Rīga: Latvijas Vēstnesis.
67. Latvijas Logopēdu asociācija. (06.09.2016). *Skolotāja logopēda amata apraksts*. Pieejams: http://logopedi.lv/faili/faili/2016/logopeda%20amata%20apraksts_05%2009%2016.pdf
68. Centrālā statistikas pārvalde. (2016). *Bērni Latvijā*. Statistisko datu krājums. Rīga: Centrālā statistikas pārvalde. Pieejams: http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/nr_12_berni_latvija_2016_16_00_lv_en.pdf.
69. Centrālā statistikas pārvalde. (2017). *Bērni Latvijā*. Statistisko datu krājums. Rīga: Centrālā statistikas pārvalde. Pieejams: http://www.csb.gov.lv/sites/default/files/nr_12_berni_latvija_2017_17_00_lv_en.pdf.
70. Valsts izglītības satura centrs (b.g.). *Mācību priekšmetu programmu paraugi pamatizglītībā*. Valoda. Latviešu valoda 1. - 9. klasei. Rīga: Izglītības un zinātnes ministrija. Pieejams: http://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/programmas/pamkolai/latval1_9.pdf.
71. Tomele, G. (2013). Montesori pedagogija runas un valodas traucējumu korekcijā. *Bērna valodas attīstība un tās traucējumi: problēmas un risinājumi*. LLA 1. starptautiskā zinātniskā konference. Konferences tēžu krājums. Latvijas Logopēdu asociācija (02.03.2013.). Rīga: LLA, 11. – 12. lpp. Pieejams: http://logopedi.lv/faili/tezes/1_starpt_zinatniskas_konferences_tezu_krajums.pdf.
72. Tomele, G., Antoneviča, M. (2017). *Prevention of reading disorders in 6 to 7 years old children*. Book of Abstracts. 4th Congress of Baltic Speech and Language Therapists. Eat safe, speak brave! Retrieved from http://logopedi.lv/faili/faili/kongr_2017/book%20of%20abstracts%2015022017.pdf.
73. Berbhofs, V. (2013). *Skaņaugstuma un ritma struktūras dzirdes uzmanības treniņam*. Rīga: Jāzepa Vītola Latvijas Mūzikas akadēmija. Pieejams: http://www.music.lv/userdata/8/Valdis_Bernhofs/Bernhofs2013-Skaugstuma_un_ritma_struktras_dzirdes_uzmanbas_treniamkopsavilkums-lven.pdf.
74. Latviešu valodas aģentūra. (12.11.2013.) <https://www.youtube.com/watch?v=aqZglVhNGrU>

PIELIKUMI

1. pielikums. Pārskats par pieļautajām kļūdām rakstu darbos

Pārskats par pieļautajām kļūdām rakstu darbos 3.c klasei (2017./2018.septembris)

N.p.k	Klase	Uzvārds, vārds			Neuzliek garumzīmes			Liekas garumzīmes			Burtu izlaidumi			Burtu iespraudumi			Kļūdu raksturojums
		1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	
1.	Bi	2	12	3													Izlaistas zilbes
2.	Br	4	5	6	1	1											LA
3.	Br	2	8	5	1	1											LB;
4.	Cē	1	0	1	0	0											LB
5.	Cē	4	6	2	1	0											KN; LB; LA
6.	Dz	6	5	4	0	1											LB; L; KN
7.	Dz	0	15	7	1	1											LB; LA
8.	Hi	-	7	6	2	0											LB; P; KSV _o ,
9.	Ja	1	6	4	2	1											KN, (G-j, d-g)
10.	K	9	6	10 ¹⁾	3	2 ³⁾											KSV; LA; LB; KN
11.	K	1	4	9	0	4											LB; KN; (Dž-ģ)
12.	K	3	19	15 ⁴⁾	2	1											LB; P; KN; KSV (e - a)
13.	M	7	8	10	2	2											LB; LA; P (f-p, dž-ģ, š-l)
14.	Pē	2	8	4	3	1											P; LA; LB; KN
15.	Pē	2	13	1	1	0											
16.	Pl	1	18	13	3	0											LB; (a-e, dž-ģ)
17.	Pu	7	11	9	1	0											LB; LA (dž-ģ, ģ-j, u-o, a-o, a-e)
18.	Rē	2	8	4	3	0											P; LB
19.	Sa	5	9	5	0	0											LA; P; KN (dž-ģ, v-l)
20.	Sk	1	6	6	2	0											LA; (Dž-ģž)
21.	Sp	2	4	4	2	1											P, (v-l, ģ-j)
22.	St	1	1	1	0	0											LA (v-f)
23.	Sa	2	9	15 ¹⁾	0	2											LB, LA(k-č, ģ-dži, dž-ģ), KN, O
24.	Šn	2	18	14	5	6											KN; LB; KSV; (Dž-ģ)
25.	Št	2	6	2	1	0											LB
26.	Tc	0	4	13	1	11											LB; KN
27.	Uf	1	1	7	0	0											P; LA; LB; KN

Apzīmējumi

Orientēšanās līniju tīklā	O	Spogulraksts	S	Balsīgie, nebalsīgie	BN	Līdzskapu aizstāšana	LA
Pieturzīmes/ Lielie burti	P/ LB	Kļūdas norakstā	KN	Instrukciju izpratne	II	Kopā sarakstīti vārdi	KSV

1.pielikums. Pārskats par pieļautajām kļūdām rakstu darbos (turpinājums)

Pārskats par pieļautajām kļūdām rakstu darbos 3.a klasei (2017./2018.septembris)

N.p.k	Uzvārds, vārds									Neuzliek garumzīmes			Liekas garumzīmes			Burtu izlaidumi			Burtu iespraudumi			Kļūdu raksturojums
	Klase	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.	1.	2.	3.			
1.		2	13	8		1	1	1	0	0	1	1	1z		0	0	0				LA; KN; LB	
2.		4	14	5		2	0	0	0	0	0	4	0		0	0	0				LA; P	
3.		3	4	5		2	0	0	0	0	0	0	1		0	0	0				LA;	
4.	✓	3	30	49		8	25		0	0	0	4	4;lv		0	0	0				LA; P/LB; KSV; KN	
5.		-	-	8		-	1		-	0	0	-	1z		-	0	0				LA	
6.		8	4	7		3	3		0	0	1	0	0		0	0	0				KN	
7.		0	26	32		2	12		0	0	0	4	2z		0	0	0				LA; KSV; KN	
8.	✓	9	12	23		1	0		0	0	0	1	2z		0	0	0				P/LB	
9.		6	11	3		0	1		0	0	0	2	0		0	0	0				LA; KN	
10.	✓	-	-	30		-	11		-	1	1	-	1		-	0	0				LA; [E]→A; P/LB → ucc	
11.	✓	2	4	26		1	8		0	0	0	0	9		0	0	0				P/LB; KN	
12.		2	8	7		1	0		0	0	0	2	1		0	0	0				LA; P	
13.		3	15	8		3	4		0	0	0	3	2		0	0	0				LB; O	
14.		0	3	1		1	1		0	0	0	1	0		0	0	0					
15.	✓	8	32	35		6	18		0	1	1	8	2z		0	0	0				LA; KN; rokraksts	
16.		6	5	2		0	2		0	0	0	0	0		0	0	0					
17.		3	3	7		1	4		0	0	0	2	0		0	0	0				LA	
18.		1	2	3		0	0		0	0	0	0	1		0	0	0				LA	
19.		0	19	18		5	0		0	0	0	0	2z		0	0	0				P/LB; LA; rokraksts	
20.		2	1	13		1	5		0	1	1	0	0		0	0	0				LA; KN	
21.		2	5	9		0	1		0	0	0	3	2		1	0	0				LA; KN	
22.	✓	0	14	23		5	9		0	0	0	1	0		1	2	0				LA; LB;	
23.		2	2	3		1	1		0	0	0	0	0		0	0	0				P/LB	
24.		2	21	13		1	0		0	0	0	12	3;1z		1	0	0				P; KN	
25.		-	-	15		-	7		-	0	0	-	0		-	0	0				P/LB; KN	
26.		0	2	5		0	1		0	0	0	1	1v		0	0	0					

8. Maija

Apzīmējumi

Orientēšanās līniju tīklā	O	Spogulraksts	S	Balsīgie, nebalsīgie	BN	Līdzskaņu aizstāšana	LA
Pieturzīmes/ Lielie burti	P/LB	Kļūdas norakstā	KN	Instrukciju izpratne	II	Kopā sarakstīti vārdi	KSV

2. *pielikums. Skolēna padziļinātas logopēdiskās izpētes karte*

Skolēna padziļinātas logopēdiskās izpētes karte						
"N" - norma, "V" - vidēji, "T" - nepieciešami	Bērna vārds					
Runas dzirdes funkciju noteikšana						
Dzirdes uzmanība						
Runas dzirdes uztvere						
Redzes telpiskās uztveres pārbaude						
Priekšmetu salikšana pēc atmiņas						
Telpiskā orientācija						
Motorika						
Vispārējās kustības						
Pirkstu sīkās muskulatūras kustības						
Mīmikas kustības						
Skaņu izrunas pārbaude						
Divskaņi						
Svelpeņi, šņāceņi						
Skaneņi, balsīgie, nebalsīgie līdzskaņi						
Cietie - mīkstie līdzskaņi						
Fonemātisko funkciju pārbaude						
Fonemātiskā uztvere, elementārā fonemātiskā analīze						
Sarežģītā fonemātiskā analīze						
Fonemātiskā sintēze						
Fonemātiskie priekšstati						
Leksiskie traucējumi						
Lietvārdi						
Darbības vārdi						
Īpašības vārdi						
Vietniekvārdi, apstākļa vārdi						
Prievārdi						
Gramatiskie traucējumi						
Lietvārds vienskaitlis - daudzskaitlis						
Lietvārda locījuma formas						
Lietvārda saskaņošana dzimtē, skaitlī, locījumā						
Vārda darināšana ar piedēkļiem, piedēkļiem						
Teikuma uzbūve						
Saistītās runas pārbaude						
Stāstījuma secīgums, apjoms, patstāvība						
Izmantoto teikumu struktūra						
Lasišana						
Vārdu un teikumu pateiza izlasīšana						
Intonatīvas pārejas						
Lasišanas temps						
Atstāstīšana						
Satura izpratnes atspoguļojums						
Stāstījuma apjoms, patstāvība						
Secinājumi par bērna rakstīšanas un lasīšanas traucējumu pamatu:						
Skolotāja logopēda paraksts, datums: _____						

Darba autores konstrukts

Pētījumā iesaistīto skolēnu padziļinātās logopēdiskās pārbaudes materiāls

1. Runas dzirdes funkciju noteikšana

1.1. Dzirdes uzmanība,

Skaņaugstuma un ritma atšķiršanas uzdevumi. Izmanto ksilafonu. Skolēns pagriež muguru un klausās, nosaka augstāku / zemāku skaņu, ātrāku / lēnāku ritmu, to atkārto.



Pieejams: <http://www.tommi.ee/en/toode/puidust-ksulifon/>

1.2. Runas dzirdes uztvere

- ✓ Atkārto zilbes! Tā, nu, dā, ģi, mū, pa, lu, hi, ba, zī, kā, fo, si, gā, vo, drī, še, tra, že, ņa, ci, ģu, če, stī, dze, sti, dži, ji, ņa, ļau.
- ✓ Atkārto zilbju rindas! Na, ni, mu, me; zi, zu, sa, se; ču, če, ža, ži; ta, de, ti, du; ņi, ņu, ģe, ģa, ki, ku, ga, ge.
- ✓ Teikumā saklausī un atkārto vārdus ar skaņu [s]! Stepē aug saulespuķes. Aukstā laikā salst pirksti. Klasē ir divdesmit septiņi skolēni.
- ✓ Noklausies vārdu un pasaki, kur atrodas skaņa [l], vārda sākumā, vidū, vai beigās! Lapa, lēti, zāle, cilāt, aukle, ceplis, villaine, viegls, pil, žēl, mal, lolot, liekulība, paplāte.

2. Redzes telpiskās uztveres pārbaude

2.1. Priekšmetu salikšana pēc atmiņas

Nepieciešami 5 objekti, no katra pa divi. Viens komplekts skolotājam, otrs skolēnam. Skolotājs izkārtos savus priekšmetus rindā, skolēns apskatās, tad skolotājs tos aizklāj. Skolēns pēc atmiņas saliek tos tādā pat kārtībā. Priekšmetu skaitu var variēt pēc bērna spējām.

2.2. Telpiskā orientācija

Skolotāja dod komandas: Nostājies pie galda labās malas! Nostājies pa kreisi no durvīm! Apsēdies pie galda pa labi! Pieliec punktu lapas augšējā labajā pusē! Noloki lakas kreiso apakšējo stūri! Pārloki lapu uz pusēm vertikāli! Noliec locījuma līniju horizontāli! Ar labo roku aizsniedz kreiso ausi (un otrādi)!

3. Motorika

3.1. Vispārējās kustības (tās izpilda pēc skolotāja parauga)

3.pielikuma turpinājums

Roku, kāju pacelšana, liekšanās, tupšanās, stāvēšana uz vienas, otras kājas, iešana pa līniju, palēcieni, bumbas mešana, ķeršana.

3.2. Pirkstu sīkās muskulatūras kustības

Pirkstu noliekšana, atliekšana pa vienam, abām rokām reizē. Pēc iespējas ātrāk salikt īkšķi ar katru ni pārējiem pirkstiem pēc kārtas turp un atpakaļ (ar katras rokas pirkstiem atsevišķi, pēc tam vienlaicīgi ar abām rokām).

3.3. Mīmikas kustības

Pasmaidi! Sarauc pieri! Sarauc degunu! Saknieb lūpas! Piepūt vaigus! Pasvilpo!

4. Skaņu izrunas pārbaude (Rāda attēlus, kuru nosaukumos ir attiecīgās skaņas. Var lietot skaņu izrunas pārbaudes attēlus.)

4.1. Divskaņi

[ie], [o].

4.2. Svelpeni [s], [z], šņaceņi [š], [ž]

4.3. Skaneņi – [m], [n], [ņ], [l], [ļ], [r], balsīgie – nebalsīgie līdzskaņi – [b] → [p],[d]→[t], [g] →[k], [j]→ [p],[v]→[h], [g] → [h]

4.4. Cietie – mīkstie līdzskaņi – [g] → [ġ], [k] → [ķ], [c]→[č], [dz] → [dž]

5. Fonemātisko funkciju pārbaude

5.1. Fonemātiskā uztvere, elementārā fonemātiskā analīze (skaņu izdalīšana no vārda)

Izlasi tautasdziesmu, pasvītro visus garos patskaņus!

5.2. Sarežģītā fonemātiskā analīze (skaņas vietas, skaņu secības, skaņu skaita noteikšana vārdā)

Nosauc vārdu pa skaņām secīgi! Pasaki, cik skaņu vārdā! Nosauc kāds patskanis vai līdzskanis ir vārda sākumā, vidū beigās!

5.3. Fonemātiskā sintēze (skaņu sapludināšana vārdā)

Apvieno zilbē divas skaņas! ([l], [ū] → *lū*) Veido vārdu no dotajām skaņām!([s], [e], [g], [a] → *sega*) Veido vārdu no 2 vai 3 zilbēm! (sa, la → *sala*, zi, le, nes → *zilenes*). Sarežģītu vairākzilbju vārdu atkārtošana. (*makšķernieks, motocikls, termometrs, televizors*)

5.4. Fonemātiskie priekšstati (vārdu nosaukšana ar konkrētu skaņu)

Skolotājs sauc skaņu, bērns min vārdus ar šo skaņu.

6. Leksiskie traucējumi

6.1. Lietvārdi

Nosauc lietas sev apkārt! Nosauc ēdamas lietas! Nosauc dzīvniekus!

6.2. Darbības vārdi

3.pielikuma turpinājums

Doti lietvārdi, tiem jāpiemeklē atbilstošie darbības vārdi (darba lapa vai kartīšu materiāls).

6.3. Īpašības vārdi

Dotajiem lietvārdam jāpiemeklē atbilstošie īpašības vārdi. Pēc dotajiem īpašības vārdiem jāatmin lietvārds.

6.4. Vietniekvārdi, apstākļa vārdi

No tautasdziesmas vai teksta izņemti vietniekvārdi un apstākļa vārdi, tie jāieraksta tekstā pareizi.

Sen _____ Rīgu daudzināja, Nu to _____ ieraudzīju: Visapkārt smilšu _____, Pati Rīga _____.	Sen _____ Rīgu _____, _____ to _____ ieraudzīju: Visapkārt _____ kalni, Pati _____ ūdenī.
--	--

6.5. Prievārdi

Dots teksts, tajā pareizi jāievieto prievārdi.

Tētis steidzas _____ darbu.

Pele aizskrēja _____ gultas.

Mašīna apstājās _____ skolas.

Kaķis palīda _____ gultas.

Glezna atrodas _____ sienas.

Dēls stāv _____ mammu un tēti.

7. Gramatiskie traucējumi

7.1. Lietvārds vienskaitlis – daudzskaitlis Pasaki lietvārdu daudzskaitlī! Pasaki lietvārdu vienskaitlī! Logopēds saka vienu, bērns otru.

7.2. Lietvārda locījuma formas

Ievieto vajadzīgo vārdu!

Vakar es skatījos _____ (filmai / filmu) pie kaimiņiem.

Mamma cep gardas _____ (pankūka / pankūkai).

Skolas _____ (korim / koris) vakar uzvarēja konkursā.

Mūsu klases _____ (zēni / zēnu) labprāt spēlē futbolu.

7.3. Lietvārda saskaņošana dzimtē, skaitlī, locījumā

Pieraksti trūkstošos burtus!

3.pielikuma turpinājums

Zēns mežā las____ sēne____.

Māte cep gard____ kūk____.

Tētis taisa putn____ būr____.

Puika nopirka sald____ sul____.

Kaķi____ zāl____ ķer peli.

Mās____ dārz____ plūc puķes.

Putn____ knāb____ gardas zīles.

(Līdaka, 2016, 91).

7.4. Vārda darināšana ar priedēkļiem, piedēkļiem

Savieno priedēkli ar saderīgo īpašības vārdu! Uzraksti to!

uz	gudrs	
pie	salds	
no	domīgs	
pa	varoša	
aiz	guļošs	
pār	slēgts	

No dotajiem darbības vārdiem atvasini lietvārdus ar izskaņām -āja, -ēja, -īja, _ājās, -ējās, _ījās!

rakstīt	rāpot	saukt	zīmēt	grūstīt
sildīt	griezt	dejoj	slaucīt	priecāties
murrāt	sijāt	riet	kraut	runāt
gulēt	skriet	mūrēt	līmēt	virzīt

7.5. Teikuma uzbūve

Paplašini teikumus ar dotajiem vārdiem! Maini skaitli un locījumu, ja tas nepieciešams!

Suns luncina asti. (vectēvs, priecīgi, kupla)

Sētniece slauka pagalmu. (čakla, tīrs, plašs)

Koris dzied dziesmas. (skola, skanīga, populāra)

Dārzā aug mammas puķes (piemājas, krāšņa, mīļākais)

8. Saistītās runas pārbaude

8.1. Stāstījuma secīgums, apjoms, patstāvība

Pastāsti par savu spilgtāko piedzīvojumu!

8.2. Izmantoto teikumu struktūra

Logopēds vēro vai ir dažāda veida teikumi, vai teikuma locekļi pareizi sakārtoti teikumā.

9. Lasīšana

9.1. Vārdu un teikumu pareiza izlasīšana

Logopēds vēro vai izlasa visus vārdus teikumus, vai vārdos nejauc burtus, nemin galotnes.

9.2. Intonatīvas pārejas

Logopēds vēro vai ievēro teikumu robežas, atbilstoši lasa jautājuma un izsaukuma teikumus?

9.3. Lasīšanas temps

10. Atstāstīšana

10.1. Satura izpratnes atspoguļojums

Bērnam iepriekš uzdots izlasīt nelielu stāstu, to var arī iepriekš pārlasīt. Logopēds vēro vai bērns prot pateikt būtiskāko, kas atspoguļo saturu – par ko ir stāsts, tā varoņi, notikumi, galvenā doma.

10.2. Stāstījuma apjoms, patstāvība

Ja bērns nevar pastāstīt patstāvīgi, skolotājs uzdod jautājumus:

Par ko bija stāsts?

Nosauc stāsta varoņus, raksturo tos!

Kur risinājās notikumi, kādi tie bija?

Kāda bija galvenā doma stāstā?

Uzdevumi rakstīšanas iemaņu pārbaudei 3. klasei septembrī

Zilbju diktāts.

Tā, nu, dā, ģi, mū, pa, lu, hi, ba, zī, kā, fo, si, gā, vo, drī, še, tra, že, ņa, ci,
ģu, če, stī, dze, sti, dži.

Diktāts.

Rudens elpa.

Rudens jau klāt. Visur jūtama tā elpa. Vējš apciemo pīlādžu ķekarus. Dārzā krāšņi zied dālijas un asteres. Piesaulē dienā vēl silti. Mežā daudz sēņu. Ar savām krāsainajām cepurītēm tās aicina sēņotājus. Zem eglēm aug baravikas. Ogotāji priecīgi par sārtajām brūklenēm.

Noraksts.

Tā kucēnu nosauca par Laimīgo. Viņš mīlēja Džeku un Mēriju un izauga par lielu un spēcīgu suni. Bērni vienmēr to ņēma līdzī pastaigās.

Patstāvīgais darbs.

Uzraksti par saviem šīs vasaras piedzīvojumiem!

Skolas materiāli (darba autores konstrukts)

Rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (3. turpinājums)

3. klases skolēnu rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (2018. gada martā)									
Lūzē	Garumzīmju kļūdas		Līdzskaņu jaukšana	Vārdu izlaidumi	Nav lielo burtu teikuma sākumā (S), īpašvārdu rakstībā (I)	Pieturzīmju kļūdas - trūkst punkts (P), nepareiza pieturzīme (N)	Piezīmes	Radošais darbs	
	Nav	Liekas							
kopa 10 kļūdas	Mācību gada sākumā								
	**	f→p*; dž→g*; š→ļ*;	**		S*	P*	Rokraksts gļis, burti vienādi un pareizi, nedaudz pārraksta pāri labai malai, pati izlabo kopā sarakstītu vārdu. Noraksts gļis, bez kļūdām.		Pieci teikumi, 30 vārdi, ir svītrojumi. Neskaidras teikumu robežas, nav pareizs teikuma locekļu sakārtojums teikumā, nepareizs vārdu lietojums - <i>ēdām pikniku</i> , līdzskaņu izlaidumi.
kopa 4 kļūdas	Uzsākot koriģējoši attīstošo darbību praksē								
		č→ķ*; ņ→n**	*				Sāk bez atkāpes, raksta pāri lapas malām, rokraksts pietiekoši gļis, rakstāmo tur brīvi, pareizas burtu formas, taču to slīpumi vārdā mainīgi.		Atbilst saturam, kļūdaini atsevišķu vārdu lietojums, saskaņojuma kļūdas, nepareiza vārdu kārtība teikumā. Raksta bez atkāpes un pāri malām, rokraksts mainīgs, dažādi burtu ielumu un slīpumi.
kopa 4 kļūdas	Pēc koriģējoši attīstošo darbības praksē								
		ņ→n****					Sāk ar atkāpi, ievēro līniju un malu robežas, rokraksts pietiekoši gļis un kārtīgs, bez kļūpajumiem, rakstāmo tur pareizi, burtu slīpumi un lielumi vārdā nedaudz mainās.		Raksta atbilstoši, mīkcieģu un pabeigtu tekstu, ievērojot apjomu, teksta struktūra loģiska, kļūdaini atsevišķu vārdu lietojums, saskaņojuma kļūdas, atsevišķos gadījumos trūkst savstarpējās saistības starp teikumiem. Sāk bez atkāpes, rokraksts nekārtīgs, kļūda priedēkļa rakstībā, gan trūkst, gan ir lieki patskaņi, lieks līdzskaņis.

Rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (4. turpinājums)

3. klases skolēnu rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (2018. gada martā)										
Renārs	Nav Garamzīmju Iekas kļūdas	Līdzskāņu jaukšana	Līdzskāņu jaukšana	Patskāņu jaukšana, divskāņu jaukšana	Vārdu izlaidumi	Vārdu sarakstīšana kopā	Nav lielo burtu teikuma sākumā (S), īpašvārdu raksībā (I)	Pieturzīmju kļūdas - trūks punkts (P)	Piezīmes	Radošais darbs
kopa 17 kļūdas	Mācību gada sākumā									
	*	Ņ→n**, ķ→k*	e→a*, ie→i*, j→i*	**	*	S***	P*	Rokraksts nevienmērīgs, burti dažāda lieluma, to daļas nav sarakstītas kopā, sāk bez atkāpes, makas ievēro, ir kļepājumi. Uz diviem "j" un viena "i" nav punkta, atkārtotās zilbe <i>aicicina</i> , vēl divās vietās burtu atkārtotāšanās <i>Mmežā, sēņo</i> , ko pats izlabojis. Norakstā vārda Mērija vietā Marija, saraksta vārdus kopā. Otro rindkopu sāk bez atkāpes, pieļauj to pašu kļūdu, ko diktātā un pats to izlabo <i>Bbēri</i> - nosvītro lieko "b".	5 teikumi, 24 vārdi, tajos 5 "mēs", ir īpašības vārds. Pats izlabo savu kļūdu (foļģēvā Jelgava), nelūzīlek garumzīmes.	
kopa 10 kļūdas	Uzsākot korigējoši attīstošo darbību praksē									
		Ņ→n**, ķ→k*	e→a*, i→u*			S***; Ī*		Rokraksts nevienmērīgs, burti dažāda lieluma, to daļas nav sarakstītas kopā, sāk bez atkāpes, makas ievēro, ir kļepājumi.	Atkārtotās vieni un tie paši vārdi, nepareizi vārdu saskaņojumi, neveikla valoda. Rokraksts glīts, izlabo sev kļūdas dubulto līdzskāņu raksībā, pārraksta pāri malām.	
	Pēc korigējoši attīstošo darbības praksē									
								Neuzrakstīja	Tekstā nav pietiekama informācija par tematu, apjoms ievērots, var saskaņot domas virzību, kļūdaini atsevišķu vārdu lietojums, atsevišķos gadījumos trūkst savstarpējās saistības starp teikumiem, trūkst garumzīmes, ir kopā sarakstīti vārdi, līdzskāņu jaukšana. Rakstā bez atkāpes, pāri malām, nekārtīgi.	

Rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (5. turpinājums)

3. klases skolēnu rakstiskajos pārbaudes darbos pieļauto kļūdu pārskats (2018. gada martā)										
Marija	Nav Garumzīmju	Liekas kļūdas	Līdzskaņu jaukšana	Patskaņu jaukšana, divskaņu jaukšana	Līdzskaņu izlaidumi	Vārdu izlaidumi	Nav lielo burtu teikuma sākumā (S), pašvārdu raksībā (I)	Pieturzīme (N) punkts (P), nepareiza Pieturzīme (P), nepareiza raksība (I)	Piezīmes	Radošais darbs
Mācību gada sākumā										
**				a→e*	*	*	S***** *****	P***** *****	Rokraksts glīts, teikuma robežas neizprot, nav ne punktu, ne lielo sākuma burtu. Noraksts glīts, bez kļūdām.	Teikumam nav robežu, 92 vārdi, domas virzība loģiska, taču daudz nesaskaņojumu, nepareiza vārdu kārtība, ir laksiskās un gramatiskās kļūdas, citu kļūdu nav.
Uzsākot koriģējoši attīstošo darbību praksē										
		n→ņ *; ķ→k **					I*	P*	Raksta ļoti ātri, rokraksts nekārīgs, ir ķēpājumi, ievēro līniju robežas, bet raksta pāri labai malai, pati izlabo kļūdu - pieraksta izlaisto patskami, nosvītro lieko vārdu.	Teksts atbilst tematam, nepareiza priekšroku lietošana, izlaiz patskami <i>vinā</i> (vienā), lieto komatus starp vienlīdzīgiem teikuma locekļiem, grūtības ar vārdu saskaņošanu teikumā, nepareizs vārdu lietojums - klases <i>biedrim</i> (biedram), <i>visiem pa šķēlmi</i> (katram pa šķēli), <i>skolā ēdnīcā</i> (skolas ēdnīcā), nav pareiza teikuma locekļu kārtība teikumā. Pati izlabo līdzskaņu jaukšanu.
Pēc koriģējoši attīstošo darbības prakse										
		ņ→n *							Raksta ļoti ātri, rokraksts nekārīgs, bet salasāma, burti lēkā, maina slīpumu, ievēro līniju un lapas robežas, pati izlabo kļūdu - vārdu pierakstījumu.	Tekstā nav pietiekama informācija par tenatu, apjoms pārsniegts, var saskaņot domas virzību, pareizi lieto komatus, kļūdaini vairāku vārdu lietojums, tie ir nesaprotami, piem., <i>ārējais izskats ir ļoti saņemts, ļoti uzticīgs un slavens</i> . Atsevišķos gadījumos trūkst savstarpējās saistības starp teikumiem, līdzskaņu izlaidumi. Raksta bez atkāpes, rokraksts nekārīgs.
kopa 23 kļūdas										
kopa 5 kļūdas										
kopa 1 kļūda										

Darba autores konstrukts

6. pielikums. Lagopēdijas nodarbības konspekts

Nodarbība pieciem 3. klases skolēniem

Temats: Līdzskaņu ķ, č, ģ, dž diferencēšana.

Mērķis: Skaņu [ķ], [č], [ģ], [dž] atšķiršana.

Uzdevumi:

1. Veicināt mēles mežģa precīzu izrunu, kāpinot tempu.
2. Aktivizēt skolēnu runas dzirdes uztveri.
3. Pilnveidot prasmi noteikt vārdiem vārdšķiru.
4. Nostiprināt prasmi veidot teikumus.
5. Sekmēt pareizu burtu ķ, č, ģ, dž lietošanu vārdos.

Materiāli: Burtu ķ, č, ģ, dž atgādnes un attēli atbilstoši skaņām pie tāfeles, V. Dubures “Materiāli skaņu izrunas nostiprināšanai” (Dubure, 2014) 85. – 88. lpp., 40. – 43. lpp., Ī. Gulbes grāmata “Domā, spried, secini” 20. lpp., (Gulbe, 1999), burtu ķ, č, ģ, dž pareizas lietošanas sekmēšanai – E. Kornas darba burtnīcas līdzskaņu ķ, č, ģ, dž jaukšanas novēršanai 30. lpp.

Nodarbības gaita:

1. Precīzas izrunas treniņš.

Bērni runā mēles mežģus kopā logopēdu. Sākumā lēni, skaidri izrunājot katru skaņu, pēc tam pamazām kāpina tempu, saglabājot pareizu artikulāciju.

Mēles mežģu paraugi:

Čūska Čevele čabinās čaukstošās lapās.

Ķipari ķeksē ķiršu ķekarus.

Ģērbtuvē ģērbjas ģenerāļa Ģirta Ģērmaņa ģimene.

Džungļos daudz odžu.

Var izvēlēties kādu no tiem, vai runāt visus, var piedāvāt bērniem izlozēt vienu un to runāt soļojot uz vietas vai staigājot pa apli. Šo var izmantot arī nodarbības gaitā, kā dinamisko pauzi.

2. Runas dzirdes aktivizēšana.

Logopēds sauc vārdus, kuros ir skaņas [ķ], [č], [ģ], [dž], skolēni dzirdot skaņu vārdā, atbilstoši signalizē (vārdi no (V. Dubure, 2014).

[ķ] – sasit plaukstas, [č] – piesit kājas, [ģ] – saka *ūūū*, [dž] – piekļauvē pie galda.

3. Darbs ar vārdšķirām.

- Sašķiro vārdus, izrakstot tos stabiņos – 1. lietvārds, 2. darbības vārds, 3. īpašības vārds.

Vārdi šķirošanai: beļģis, iečāpo, džungļi, pareģot, ķēmīgs, čamma, zēģelēt, džinsi, izģindis, ačeles, smeķīgs, niķoties, apģērbties, saģērbts, čakls.

- Lasi un divrindes, nosaki vārdšķiru pēdējam vārdam!

**Kad būs laiciņš silts un jauks,
Mamma maizes mīklu jauks.**

**Tirgus placis vienos ziedos,
Ienākumus skolai ziedos.**

**Mincis, izlidis no groza,
Zaļās acis apkārt groza.**

**Ko vairs prāto, pieri kasi,
Zaģļi aplaupģija kasi.**

Turpini tādā pašā veidā! Sadomā divrindi ar vārdiem lāpa vai laka!

4. Teikuma veidošana.

Bērniem doti vārdi, kuros ir burti ķ, č, ģ, dž. Sadomā teikumu, izmantojot dotos vārdus! Izmanto jautājumus: Kas?, Kāds?, Ko dara?, pēc tam teikumu paplašini izmantojot jautājumus pēc izvēles: Ar ko?, Kā?, Kad?, Kāpēc? Teikumā vismaz 7 vārdi.

5. Pareiza burtu ķ, č, ģ, dž lietošanai vārdos.

Skolēni strādā darba burtnīcā, 30. lpp., lasa tekstu un ievieto atbilstošo burtu. Ja atliek laiks, krāso attēlu.

Mūsu ka__im patik braukt ar ku__i. Viņš atvadās no savas __imenes, uzvelk kājās ze__es, uzliek galvā __iveri, pamāj ar __epu pārējiem sētas run__iem un dodas uz __ungļiem meklēt pū__i, kurš no __ēris rū__us un nelaiž no savām __etnām ārā.

Pa ceļam lā__i rikoja dan__us, mazie __ipari __i ināja. Ari za__i bija jautri un caur ērkš__iem vēroja ka__a ceļojumu.

Rū__u __ēniņš iedeva ka__im savas __ibas, ar kurām var kļūt neredzams. Ka__is caur __iploku, __irbju, gur__u un kaba__u dobēm dodas tieši uz lielo peļ__i. Ta__u tā ir par mazu un no ku__ošanas __iks vien iznāk.



Nobeigums. Katrs skolēns izstāsta, ko nodarbībā iemācģijies.

7. pielikums. Skolēnu diktāti

<p>Alekša 1. diktāts.</p> <p>Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^Vviņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>	<p>Alekša 2. diktāts</p> <p>Diktāts. Draugi. Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^VViņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^aabi ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>
<p>Sofijas 1. diktāts</p> <p>Draugi. Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^VViņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>	<p>Sofijas 2. diktāts</p> <p>Diktāts. Draugi. Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^VViņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>
<p>Klinta 1. diktāts</p> <p>Draugi. Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^VViņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>	<p>Klinta 2. diktāts</p> <p>Diktāts. Draugi. Piņus un kakēns ^Kķirkis ir ^uusticīgi draugi. ^Kķirkim ^lbalta ^kķepas. ^VViņš ^ppeles ⁿņēd. ^PPiņūkam ^ggaršo ^rrenģes. ^PPiņūkam ^ppatīk ^mmašķerēt. ^Kķirkis ^ttup ^ddīka ^mmalā ^uun ^ggaida ^llomu. ^UUz ^mmašķeres ^āāra ^uužkeras ^ppa ^zziestīnai. ^NNu ^aabiem ^ppriekš! ^PPievakarē ^mmašķernieki ^llēni ^ččāpo ^uuz ^mmājām.</p>

7.pielikums. Skolēnu diktāti (turpinājums)

<p style="text-align: center;">Luīzes 1. diktāts</p> <p style="text-align: center;">Draugi.</p> <p>Piņus un kakēns Kinkis ir uzticīgi draugi. Kinkim baltas ķepas. Viņš peles neēd. Runčūkam garšo renģes. Piņum patīk maksķerēt. Kinkis tur dīķa malā un gaida lomni. Uz maksķeres āķa uzķeras pa ziņtīņai. Nu abiem prieki! Pievakarē lēni cāpo uz mājām. <small>(maksķermieki)</small></p>	<p style="text-align: center;">Luīzes 2. diktāts</p> <p style="text-align: center;">Diktāts.</p> <p style="text-align: center;">Draugi.</p> <p>Piņus un kakēns Kinkis ir uz ticīgi draugi. Kinkim baltas ķe- pas. Viņš peles neēd. Runčūkam garšo renģes. Piņum patīk maksķerēt Kinkis tur dīķa malā un gaida lomni. Uz maksķeres āķa uzķeras pa ziņtīņai. Nu abiem prieki! Pie- vakarē maksķermieki lēni cāpo uz mājām.</p>
<p style="text-align: center;">Renāra 1. diktāts</p> <p style="text-align: center;">draugi.</p> <p>Piņus un kakēns Kinkis ir uz draugi. Kinkim baltas ķepas. Viņš peles neēd. Runčūkam garšo renģes. Piņum patīk maksķerēt. Kinkis tur dīķa malā un gaida lomni. Uz maksķeres āķa uzķeras pa ziņtīņai. Nu abiem prieki. Pievakarē maksķermieki lēni cāpo uz mājām.</p>	<p style="text-align: center;">Renārs 2. diktātu nerakstīja</p>
<p style="text-align: center;">Marijas 1. diktāts</p> <p style="text-align: center;">Diktāts.</p> <p style="text-align: center;">Draugi.</p> <p>Piņus un kakēns Kinkis ir uzticīgi draugi. Kinkim baltas ķepas. Viņš peles neēd. Runčūkam garšo renģes. Piņum patīk maksķerēt. Kinkis tur dīķa malā un gaida lomni. Uz maksķeres āķa uzķeras pa ziņtīņai. Nu abiem prieki! Pievakarē maksķermieki lēni cāpo uz mājām.</p>	<p style="text-align: center;">Marijas 2. diktāts</p> <p style="text-align: center;">Draugi.</p> <p>Piņus un kakēns Kinkis ir uzticīgi draugi. Kinkim ir baltas ķepas. Viņš peles neēd.</p> <p>Runčūkam garšo renģes! Piņum patīk maksķerēt. Kinkis tur dīķa malā un gaida lomni. Uz maksķeres āķa uzķeras pa ziņtīņai. Nu abiem prieki! Pievakarē maksķermieki lēni cāpo uz mājām.</p>

8. pielikums. P. Vilipsona tests

Šā testa autors ir pazīstams britu psihologs Pips Vilsons. Tas tika radīts skolēniem ar mērķi pārbaudīt, kā viņi ir lejušuļies skolā pirmo trīs gadu laikā. Tiesa, vēlāk atklājies, ka šis tests ir aktuāls arī pieaugušajiem. Tas palīdz cilvēkam noteikt viņa esošo un vēlamu emocionālo stāvokli un pat kaut kādā veidā noteikt savu stāvokli sabiedrībā.

Katram no šiem cilvēkiem uz koka ir atšķirīgs noskaņojums, un viņi ieņem dažādus stāvokļus. Sākumā novērtējiet, kurš no tiem visvairāk līdzinās jums? Pēc tam izvēlieties cilvēku, kuram jūs vēlaties līdzināties.

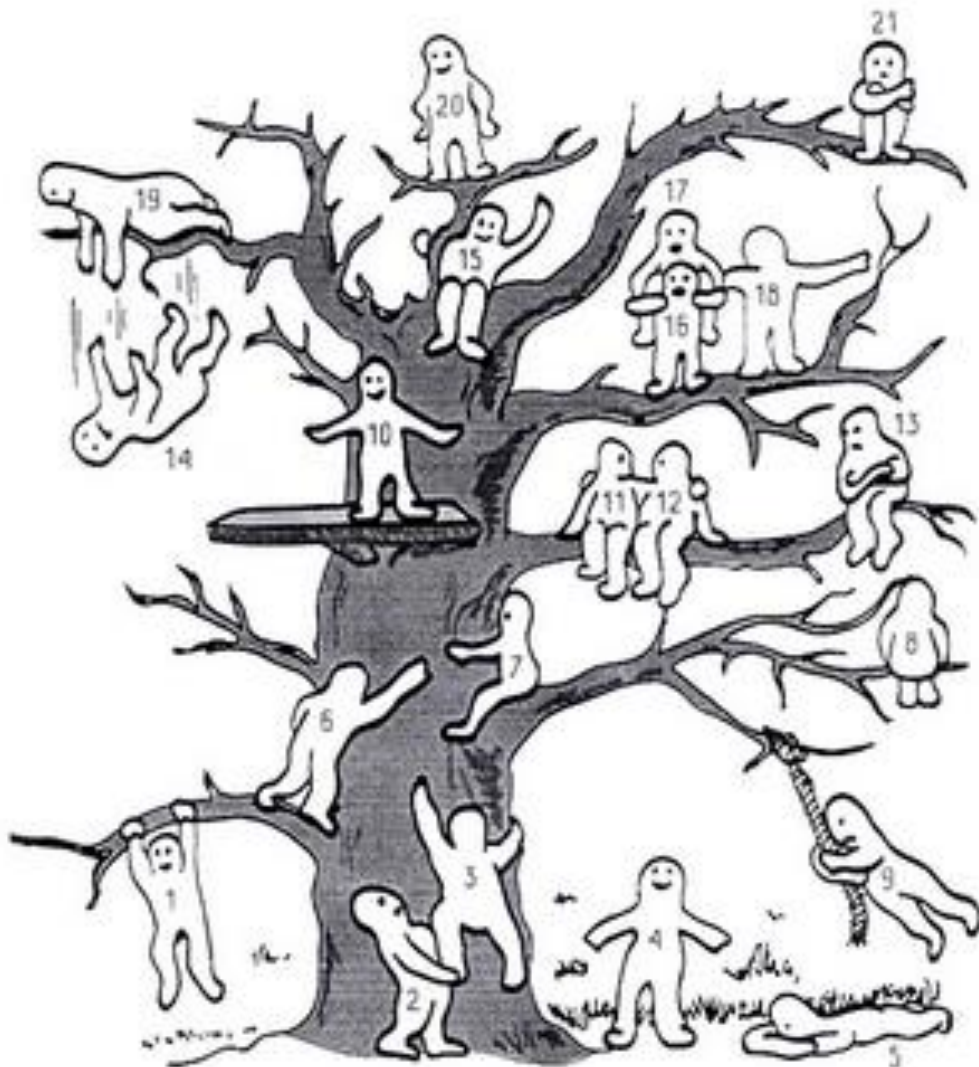


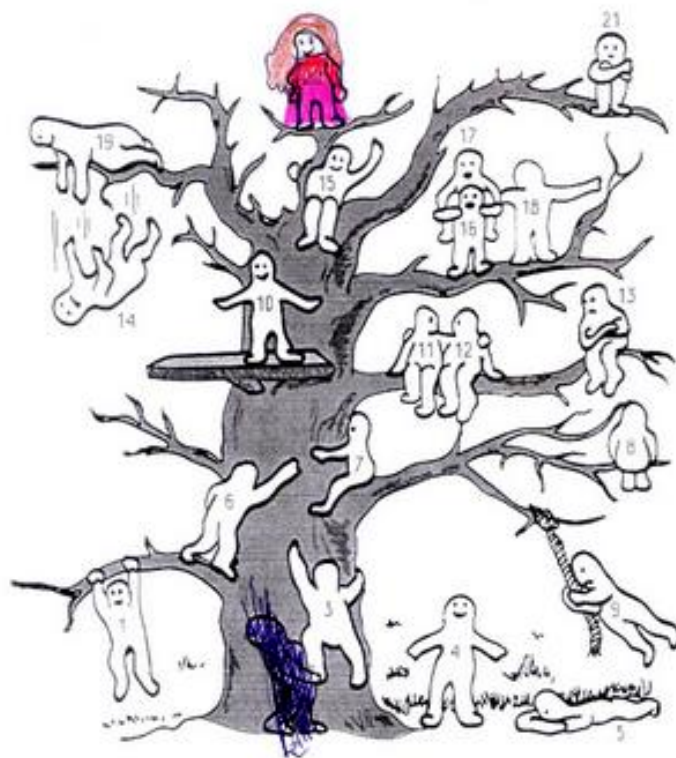
Foto:

www.facebook.com

Pieejams: www.Facebook.com

9. pielikums. Marijas aizpildītā testa veidlapa

MARIJA



www.facebook.com

Four

Es izvēlējos 30 cilvēciņu jomā
patik visu laiku uzvarēt un
visu laiku būt pirmā vietā.

Un man patik logopēdija bet kādreiz
man nepatik un man patā gribas
ātrāk pabeigt logotēdiju bet labi,
kāpēc? Tāpēc ka es rakstu drusku
nepareizi un šān svarīgi iemācīties
labi bez slūdom rakstīt.

Diplomdarbs **Rakstīšanas traucējumu korekcija 3. klases skolēniem ar fonētiski fonemātisko nepietiekamību** izstrādāts LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai. **Atļauju / neatļauju** savu darbu publicēt **kopumā un/vai pa daļām**.

Autore: _____
/vārds, uzvārds/ _____ /paraksts un datums/

Rekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja/s:

/vārds, uzvārds, zinātniskais grāds, paraksts un datums/

Darbs iesniegts Skolotāju nodaļā

Metodiķe: _____

/vārds, uzvārds, paraksts un datums/

Diplomdarbs aizstāvēts pārbaudījumu komisijas sēdē

_____. _____. 20____. prot. Nr. _____, vērtējums _____ (_____)

Komisijas sekretāre: _____
/vārds, uzvārds, paraksts/ _____