

RĪGAS PEDAGOĢIJAS UN IZGLĪTĪBAS VADĪBAS

AKADĒMIJA

Pedagoģijas fakultāte

Nepilna laika klātienes studijas

Otrā līmeņa īsā profesionālā studiju programma

Skolotājs logopēds

**LĪGA PAŠTORE**

**Montesori metožu izmantošana rakstīšanas traucējumu  
mazināšanai 2. klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību**

**Diplomdarbs**

Darba vadītāja

Dr. paed. Prof. Sarmīte Tūbele

Rīga

2013

## Anotācija

Diplomdarba temats ir „Montesori metožu izmantošana rakstīšanas traucējumu mazināšanai 2. klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību”.

Darba mērķis ir teorētiski izziņāt un praktiski izvērtēt Montesori metožu izmantošanu rakstīšanas traucējumu mazināšanai 2. klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību.

Darbā izvirzītā hipotēze. Rakstīšanas traucējumu mazināšana 2. klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību noritēs sekmīgāk, ja logopēds:

- izziņās rakstīšanas traucējumu veidus,
- atlasīs un izmantos Montesori metodes kā korekcijas līdzekli, ņemot vērā 2. klases bērnu vecumposma īpatnības,
- ieinteresēs bērnus aktīvi iesaistīties koriģējoši attīstošajā darbībā.

Darba uzdevumi :

1. Analizēt zinātnisko literatūru par pētāmo problēmu.
2. Raksturot 2. klases bērnu attīstības īpatnības.
3. Analizēt rakstīšanas traucējumus un fonētisko nepietiekamību
4. Veikt pētījumu par Montesori metožu lietošanu bērniem ar rakstīšanas traucējumiem.

Darbs sastāv no ievada, četrām teorētiskām daļām, pētnieciskās daļas, secinājumiem, pielikumiem, izmantotās zinātniskās literatūras un informācijas avotiem. Teorētiskajā daļā atklājas 2. klases bērna raksturojums veselumā, rakstīšanas traucējumu klasifikācija un tās pazīmes, fonemātiskās nepietiekamības cēloņi un un tās novēršana. Kā koriģējoši attīstošā darbība tiek apskatītas Montesori metodes. Pētnieciskajā daļā autore izmanto Montesori metodes rakstīšanas traucējumu novēršanai bērniem ar fonemātisko nepietiekamību.

Darba apjoms ir 50 lpp., kurās ietverti 6 attēli, 3 tabulas, 8 pielikumi.

Darbā izmantoti 37 literatūras un informācijas avoti. Galvenokārt izmantotas S.

Tūbeles (2002; 2004), Svence, G. (1999), Montesori M. (1972) un citu autoru

atziņas.

# Annotation

The topic of the diploma paper is "Use of Montessori methods in the reduction of disorders in writing of second grade students with phonematic insufficiency. "

The aim of the paper is to explore theoretically and to assess practically the use of Montessori methods in the reduction of disorders in writing of second grade students with phonematic insufficiency.

The proved hypothesis is: Reduction of writing disorders of second grade students with phonematic insufficiency is more effective if the therapist:

- explores ways of writing disorders,
- selects and uses Montessori methods as a mean of correction, taking into account age peculiarities of second grade students,
- gets children interested in active engagement of corrective developing action.

Tasks of the diploma paper:

1. To analyse scientific literature on the research problem.
2. To characterize the development peculiarities of second class students.
3. To analyse writing disorders and phonematic insufficiency.
4. To carry out research on use of Montessori methods in teaching children with writing disorders.

The diploma paper consists of introduction, four theoretical parts, exploratory part, conclusions attachments, used scientific literature and information sources. The theoretical part shows characteristics of second class students in the whole, classification and symptoms of writing disorders and symptoms, causes of phonematic insufficiency and their prevention. Montessori methods are dealt as evolving and corrective actions. In the research part the author uses the Montessori methods for reduction of writing disorders of second grade students with phonematic insufficiency.

The amount of the diploma paper is 50 pages which contain 6 pictures, 3 tables, 8 appendices.

In the study there are used 37 references and sources of information. Mainly there are used conclusions by Tübele S. (2002, 2004), Svence, G. (1999), Montesori M. (1972) and other authors.

## Saturs

Ievads.....	5
1. 2. klases skolēna raksturojums veselumā.....	7
2. Fonemātiskā nepietiekamība.....	13
3. Rakstīšanas traucējumi.....	17
4. Koriģējoši attīstoša darbība izmantojot Montesori metodes.....	25
5. Rakstīšanas traucējumu mazināšana izmantojot Montesori metodes.....	35
5.1. pētījuma organizēšana un izmantoto metožu apraksts.....	35
5.2. pētījumā iesaistīto bērnu sākotnējā izpēte.....	36
5.3. koriģējoši attīstošā darbība.....	41
5.4. skolēnu izpēte pēc koriģējošās darbības. Iegūto rezultātu analīze.....	45
Secinājumi.....	48
Izmantotā literatūra un informācijas avoti.....	49
Pielikumi.....	51
Pateicība.....	63

## Ievads

Mūsdienu sabiedrībai nepieciešams izglītots cilvēks, kurš prot skaidri un pārliecinoši paust savas domas un attieksmi dažādās saziņas situācijās, spēj loģiski pamatot, argumentēt savus spriedumus, veidot saprotamu un loģisku runu. Kā atzīmē I. Liepiņa (2012, 14), valoda ir ne tikai cilvēku sazināšanās līdzeklis, bet arī viens no galvenajiem cilvēka domāšanas, pašizpaušmes un personības pilnveides līdzekļiem, viens no intelektuālās attīstības līdzekļiem. Noteikt runas un valodas attīstības robežu nav iespējams, jo valoda ir pastāvīgā attīstībā.

Pedagogs ir tā persona, kam jāpalīdz bērnam pilnvērtīgi attīstīties ievērojot bērna vecumposma īpatnības, gan individuālās personas fizisko un psiholoģisko attīstību.

Vērojot bērnus skolā pēdējos piecus gadus ir ļoti krasi pamanāmi, ka bērni atnāk uz skolu dažādi sagatavoti skolai un bērniem ir mācīšanās grūtības. Katram tās izpaužas savādāk. Tādēļ pedagogam ir jāsaskata un jācenšas tos novērst. Darba autore izzinot pētāmās skolas skolēnus konstatēja, ka katrā no klasēm ir 3-5 bērni, kuriem ir grūtības mācībās un pārsvarā tās ir saistītas ar rakstīšanas un lasīšanas traucējumiem. Visbiežāk bērniem ir nenoturīga uzmanība un laika gaitā zūd motivācija mācīties, tādēļ ir nepieciešamība meklēt risinājumus un pielietot tādās metodes, kas bērnam rosinātu pašam vēlēšanos apgūt ko jaunu.

Darba autore iepazīstoties ar Montesori pedagoģiskajām metodēm saredz lielu iespēju izmantot tās logopēdiskajās nodarbībās bērniem ar rakstīšanas traucējumiem ar fonemātisko nepietiekamību. Montesori ieteica izmantot dažādus materiālus un veikt attiecīgas darbības, lai vingrinot atsevišķus maņu orgānus, tos attīstītu līdz augstai pakāpei.

### **Pētījuma objekts**

Rakstīšanas traucējumi 2. klases skolēniem.

### **Pētījuma priekšmets**

Montesori metožu izmantošana rakstīšanas traucējumu mazināšanai.

### **Pētījuma mērķis**

Teorētiski izzināt un praktiski izvērtēt Montesori metožu izmantošanu rakstīšanas traucējumu mazināšanai 2. klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību.

### **Pētījuma hipotēze**

Rakstīšanas traucējumu mazināšana 2.klases skolēniem ar fonemātisko nepietiekamību noritēs sekmīgāk, ja logopēds

- izzinās rakstīšanas traucējumu veidus,
- atlasīs un izmantos Montesori metodes kā korekcijas līdzekli, ņemot vērā 2. klases bērnu vecumposma īpatnības,
- ieinteresēs bērnus aktīvi iesaistīties koriģējoši attīstošajā darbībā.

### **Pētījuma uzdevumi**

1. Analizēt zinātnisko literatūru par pētāmo problēmu.
2. Raksturot 2. klases bērnu attīstības īpatnības.
3. Analizēt rakstīšanas traucējumus un fonemātisko nepietiekamību.
4. Veikt pētījumu par Montesori metožu lietošanu bērniem ar rakstīšanas traucējumiem.

### **Pētījuma metodes**

Zinātniskās literatūras analīze.

Dažādu autoru atziņu apkopošana un analīze problēmas skatījumā.

Empīriskās:

- bērnu runas logopēdiskā izpēte;
- pārrunas;
- novērošana;
- datu matemātiskā apstrāde.

### **Pētījuma bāze**

Pētījums notiek X pamatskolā, 8 bērni ar rakstīšanas traucējumiem - fonemātisko nepietiekamību.

## 1. 2. klases skolēna raksturojums veselumā

Upmane (1983,13) atzīmē, ka katrs bērns attīstās kā individualitāte un topošā personība ar savām bioloģiskajām un sociāli noteiktajām psihiskajām īpatnībām. Tanī pašā laikā ikviena cilvēka attīstība pakļauta vispārējām likumsakarībām, kuras izpaužas arī atsevišķu vecumposmu raksturīgās īpatnībās.

Bērns attīstās, aktīvi darbojoties, saskaroties ar citiem cilvēkiem, viņu radītajām lietām, iepazīstot kultūras vērtības, apgūstot sabiedriskās uzvedības normas, savstarpējo attiecību stilu un toni, rīcības paradumus.

Bērna attīstība notiek nevienmērīgi.

Personība veidojas pašattīstīšanās procesā, taču arī iedzimtības un vides ietekmē. Iedzimtība ir genotips, instinkti, nervu darbības tips, dotības u. c. Ir pazīstami divi vides jēdzieni: makrovide un mikrovide. Ar mikrovidi saprot bērna attīstības tuvāko apkārtni - ģimenes, dzīvesvietu, cilvēkus tuvumā u. c. Makrovide ir bērna attīstības apkārtnē plašākā nozīmē - sabiedrība, kultūrvide kopumā, zīmes, simboli, priekšmeti un to lietojums, iepriekšējo paaudžu pieredze, morāle, audzināšana, kas veido ievirzes cilvēka psihē, īpaši pirmajos dzīves gados ( Svence, 1999, 14).

Attīstības psiholoģijā piedāvātas dažādu autoru izstrādātas personības attīstības periodizācijas, piemēram, Z. Freida, Ž. Piažē, Ē. Eriksona, Ļ. Viogotska u. c. Svarīgi ir ne tik daudz periodizācija kā tāda, bet informācija par attīstības būtību katrā vecumā. Vecuma robežas ir ļoti plašas, un psiholoģiskajā literatūrā, tās ir analizētas atbilstīgi vecumposmam. Kognitīvās īpašības ir piedēvētas visam vecumam, kaut gan ir reāli, ka atšķirības starp 7 gadīgiem un 10 gadīgiem skolēniem ir ļoti lielas. Katrs vecums atšķiras no iepriekšējā ar to, ka tajā parādās kaut kas jauns.

Ļ. Viogotskis (Выготский, 1991, 248. lpp) raksta, ka ar vecuma jaunveidojumiem ir jāsaprot jauns personības uzbūves tips un tā darbība, tās psihiskās un sociālās izmaiņas, kas pirmo reizi parādās attiecīgajā vecumā un nosaka, bērna apziņas pamatu, viņa attieksmi pret vidi, viņa iekšējo un ārējo dzīvi un attīstības virzību dotajā periodā.

Jebkurā vecumā personības attīstība ir ļoti sarežģīts process. Teorētiski iespējams formulēt vairākas personības attīstības jomas, kas praktiskajā dzīvē ir cieši saistītas, kā arī veicina vai bremzē skolēna attīstību kopumā:

1. Fiziskā attīstība (augšana, nobriešana, veselība, ārējais izskats, u. c).
2. Kognitīvā (sajūtas, uztvere, uzmanība, atmiņa, iztēle, domāšana).

3. Emocionālā – gribas (emociju dziļums, plašums, spēja vadīt un kontrolēt savas emocijas).
4. Es – koncepcija (sevis uztvere, novērtējums un darbība).
5. Vajadzības un vērtības.
6. Uzvedība (skolā, mājās, savstarpējās attiecībās u. c.).

Skolēna fiziskā attīstība nodrošina uztveres procesa fizioloģisko mehānismu darbību. Fiziskā labsajūta ir uztveres procesa nodrošinājuma pamats. Tāds fizisks diskomforts kā nogurums, izsalkums, sāpes var izraisīt vienaldzību, izklaidību, bailes, agresiju, neadekvātu uzvedību.

Skolēna emocijām ir ļoti liela nozīme mācību motivācijas un uztveres attīstībā, savstarpējo attiecību veidošanā ar klases biedriem, skolotājiem un apkārtējo pasauli. Ja skolēns izjūt interesi un drošību, viņam ir labs garastāvoklis, pietiekami attīstīta griba, pozitīva attieksme pret mācībām, skolotājiem un klases biedriem, tad vieglāk un produktīvāk tiek uztverta jebkura informācija.

Viens no svarīgākajiem mācību vielas uztveres faktoriem ir skolēna kognitīvās attīstības līmenis. Kognitīvā joma sevī ietver sajūtas, uztveri, uzmanību, iztēli, runu, domāšanu, kā arī šo izziņas procesu integrāciju, izmaiņas un attīstību. Cilvēka dzīves laikā izziņas funkcijas attīstās ļoti nevienmērīgi. Piemēram, pirmklasniekam augstu attīstības līmeni sasniedz atmiņas attīstība (it sevišķi tīšās atmiņas), toties zems attīstības līmenis uzmanības attīstībai (it sevišķi tīšās uzmanības) Rutka 2012, 15 – 27).

Ar iestāšanos skolā sākas bērna izziņas procesu pārkārtošanās. Jauni rādītāji saistās ar visu izziņas procesu pārkārtošanos no netīšajiem uz tīšajiem procesiem. Perioda beigās visiem bērniem vajadzēs spēt pašiem kontrolēt savu uzmanību, iegaumēšanu, reproducēšanu utt.

Skolas uzdevumi ir šādi.

1. Ātrāk adaptēt bērnu skolai,
2. Iemācīt bērnu mācīties,
3. Vingrināt gribasspēka noturīgumu, paškontroles spējas,
4. Veidot pozitīvu attieksmi pret sevi un citiem,
5. Rosināt jaunrades spēju attīstību. (Svence, 1999, 103).

Mācību procesam, metodēm un apgūstamai mācību vielai būtu jābūt pielāgoti ne tikai attiecīgā vecumposma īpatnībām, bet jāievēro arī bērna individuālās attīstības īpatnības. Tas ir nozīmīgi, lai noturētu bērna interesi un motivāciju mācīties, ar kuru bērns ir devies uz skolu pirmā klasē.

Dažiem bērniem var novērot vispārīgu psihiskā tonusa vājumu, kas izpaužas pārmērīgā kustīgumā, vājā spējā koncentrēt uzmanību. Šādus bērnu pievelk viss jaunais, krāsainais un spilgtais, bet tas apnīk un uzmanība ātri "pārlec" uz citu objektu.

Lielākajai daļu bērnu šajā vecumā ir grūti apgūt uzvedības pašregulāciju, sevišķi ja nav prasmju un iemaņu no iepriekšējiem attīstības posmiem. Sasprindzinājums bērnus nomāc, nogurdina, viņi nereti ar grūtībām spēj sevi fiziski regulēt. Sākotnēji ir jāadaptējas grūtībās jo nav pierasts pie jaunajām prasībām, ko izvirza pedagogs. Taču kopumā šī vecuma bērniem ir visaugstākā mācīšanās motivācija salīdzinājumā ar vēlākajiem skolas gadiem.

Nostiprinās uztveres, uzmanības, atmiņas, iztēles, domāšanas un runas procesi. No dabiskās spontanitātes izziņas procesi pamazām piemērojas sociālajām ievirzēm, normām, tradīcijām un etaloniem. To panāk ar galvenajiem darbības veidiem šajā vecumā - mācību darbībām, spēlēm un rotaļām, saskarsmi, sporta nodarbībām un darbu. No izziņas procesiem dominē iztēle. Vairāk bērniem ir raksturīga reproduktīvā iztēle, kad lielākā daļa bērnu vadās pēc iemācītiem etaloniem, pēc pieredzes. Iztēlē izpaužas arī radošs raksturs, kad bērns arvien jaunās kombinācijās spēj ievietot vecos priekšstatus un tēlus.

Uzmanība. Pamazām tā kļūst tīša. Tikai ap 10 gadiem parādās uzmanības noturīgums, pārslēgšanās un atkal koncentrēšanās, kad tā sāk līdzināties pieaugušo uzmanībai. Šajā vecumā ir vislielākais uzmanības pārslēgšanās koeficients.

No izziņas procesiem visnozīmīgākā sākumskolā ir tieši *atmiņa*, jo uz atmiņas procesiem balstās domāšanas attīstība. Sākumskolas bērniem ir raksturīgi: kas nav atmiņā, tas nav arī domāšanā. Bērniem būtu jā māca iegaumēt arvien vairāk, izmantojot loģiku vai asociācijas. Citādi arī vēlākajās klasēs turpinās mehāniski iekalt un pēc tam domāt.

No 6 -14 gadiem galvenokārt attīstās mehāniskā atmiņa - vislabāk iegaumē, ja vairākas reizes atkārtoti iegaumējamo informāciju. Iegaumējot informāciju, lielākā daļa bērnu šajā vecumā nevis meklē kopsakarības starp atsevišķām informācijas vienībām (loģiskā), bet iegaumē mehāniski vai uz emocionālā pārdzīvojuma pamata. Mazliet šajā vecumā atpauzē loģiskā iegaumēšana; ar īpašajiem vingrinājumiem var veicināt loģiskās atmiņas ātrāku izmantošanu.

*Domāšana.* Notiek strauja prāta un intelekta attīstība domāšana attīstās no uzskatāmi konkrētas uz abstrakti loģisko. Būtiski ir iemācīt bērnam meklēt loģiskās kopsakarības starp informācijas vienībām, salīdzinot, atrodot līdzīgās un atšķirīgās

pazīmes, nosaukt jēdzienus, kas attiecināmi uz lietām. Svarīgi ir iemācīt plānot savu darbību, iemācīt mācīties, loģiski spriest. Skaitļu un skaitu abstrakciju izpratne ļauj saprast lietu secību, klasificēt tās pēc noteiktām pazīmēm, gradēt. Attīstās spēja sakārtot objektus pēc pazīmēm – ne vairs pēc vienas, bet pēc dažādām pazīmēm.

Ž. Piažē to nosaucis par decentralizāciju – spēju uztvert kādu lietu no dažādām pusēm. Tas veicina abstraktās domāšanas attīstību, kā rezultātā. skolēns jau spēs abstrakti izprast lietu norises prātā (Svence, 1999, 105).

Dominē uzskatāmi tēlainā domāšana, tāpēc mācību materiālam jābūt vizuāli interesantam un uzskatāmam. Domāšanas operācijas pārsvarā iespējamās tikai ar reāliem objektiem vai tādiem, ko bērns spēj iztēloties. Sāk attīstīties loģiskā domāšana. Strauji attīstās mehāniskā atmiņa (Rutka, 2012, 25).

Būtiska ir radošās domāšanas attīstīšana. Tās pamatā ir iztēle, asociāciju veidošanās, uztveres subjektivitātes, fantāziju un sapņu mijšakarības.

Iztēle, radošā domāšana būtiska ir arī turpmākajā abstraktās domāšanas attīstībā, arī empātiskajos procesos saskarsmē.

*Runa.* Intelekta pazīme ir arī runa. Šī vecuma bērniem vairāk patīk runāt, nekā rakstīt. Skolotājiem un vecākiem nav problēmu izraisīt sarunas ar bērnu, ilgu laiku bērni un pieaugušie pavada sarunās, ko nevarēs vairs tik lielā mērā izmantot pusaudža vecumā, kad bērns būs vairāk vērst uz sevi. Tāpēc pieaugušajiem būtu maksimāli daudz jāsarunājas ar bērnu, jo bērns šajā vecumā ir ļoti atvērts, empātisks, sensitīvs pret morāli, pret ētiskiem jautājumiem. Pieaugušajiem ir liela iespēja ietekmēt, veidot, attīstīt bērna uzskatu sistēmu, kas var būt jau par vēlu pusaudža periodā, kad pieaugušie varēs "plūkt savas audzināšanas augļus".

Šajā periodā strauji apgūst jaunus vārdus, jēdziens, viņiem patīk eksperimentēt ar nedzirdētiem vārdiem, arī ar rupjo, necenzējamo leksiku.

Runa arvien vairāk kļūst par pašregulācijas līdzekli. Piemēram, lai mācītu bērnu koncentrēties uz to, kas viņam jādara, var likt viņam to atkārtot vairākas reizes, arī risinot kādu uzdevumu, var likt runāt līdzī, tādējādi izsekojot bērna domu gaitai.

Runa, pārrunas, abstraktu jēdzienu apguve palīdz arī ētikas, morāles normu izpratnē un apgūvē, tāpat runa palīdz arī socializēties. Ž. Piažē nosaucis sākumskolas perioda bērnus par „morālajiem realīstiem”. Tas nozīmē, ka bērni kā paraugu pārņem morāles normas, kuras iemācījuši pieaugušie, un tās arī bez pretrunām cenšas pildīt. Tāpēc bērni šajā vecumā visu, ko viņiem saka pieaugušais (biežāk skolotājs), pieņem, ka patiesību pēdējā instancē, paši seko līdzī šīm patiesībām, skatās, vai citi tās izpilda.

Rakstiskā runa ir viens no sarežģītākajiem psihiskās darbības veidiem. Strauji attīstās produktīvie priekšstati – priekšmetu tēlu veidošana jaunos apstākļos, saglabājot to īpašības. Attīstās tīšā uzmanība, tomēr dominē netīšā uzmanība. Bērns vēl pilnībā nespēj kontrolēt savu uzvedību klasē.

Attīstoties bērna personībai, attīstās arī viņa vajadzības un vērtības. Savukārt skolēna fizisko un garīgo vajadzību nodrošināšana sekmē viņa personības attīstību. Sevišķi svarīgi ir apmierināt bērna fiziskās vajadzības, kas nodrošina augšanu un nobriešanu, kā arī garīgās vajadzības, kā rezultātā bērns jūtas mīlēts, vērtīgs, drošs, spējīgs, zinātkārs, u. c. Vērtību attīstību lielā mērā nosaka tikumiskā audzināšana ģimenē un vecāku morālās vērtības, kā arī audzināšanas procesa specifika skolā un vienaudžu vērtības.

Šajā periodā jauns ir tas, ka bērni sāk apgūt jauna tipa saskarsmi - lietišķo saskarsmi.

Sākumskolā bērni sāk veidot psihiskās sistēmas ‘‘draugs - nedraugs’’, sāk dominēt vajadzība iegūt sev draugu, izveidot grupiņu vai iekļauties pašam kādā grupiņā un atrast tajā savu vietu. Sākumā bērni lielāko uzmanību pievērš ārējam izskatam, ārējām pazīmēm (fiziskie dotumi, lietas un mantas). Pēc 8 gadu vecuma vienaudžu raksturojumos sāk dominēt abstrakti jēdzieni, tādi kā labs, slikts, kārtīgs, nekārtīgs. 8 - 12 gadus veciem bērniem ir jau citi draugu vērtēšanas kritēriji, bērni novērtē tos kuri palīdz, dalās, atsaucās uz jautājumiem un kuriem līdzīgas intereses. Sākumskolas posmā var novērot grupējumu veidošanos. Sāk parādīties atstumto un līderu problēmas zēnu un meiteņu ‘‘kari’’. Lielāko daļu šo procesu izraisīšanos nosaka bērna vajadzība meklēt savu vietu grupā - savas identitātes meklēšana. Sāk izpausties sacensību gars, vispārējā lielīšanās. Sacensība un lielīšanās, bieži kļūst par dažādu darbību motivācijas pamatu. To reizēm izmanto pieaugušie, it kā motivējot skolēnu mācībām. Tā rīkoties neiesaka, jo var izvirzās līderi un izstumtie kā rezultātā veidojas pazemināts pašvērtējums, vai pat agresivitāte. Labāk veicināt bērna sacensību pašam ar sevi.

Es koncepcija sastāv no tādiem struktūrelementiem kā sevis redzējuma (savas uzvedības, vajadzību, spēju, prasmju u. c. izpratne), novērtējuma (attieksme pret savu fizisko un garīgo Es un uzvedību, kas izpaužas kā pašnovērtējums, pašcieņa), sevis redzējuma un novērtējuma izpausmes uzvedībā (lēmumu pieņemšana, rīcība, ieradumi u. c.).

Es – koncepcijas attīstības pamatā ir savas identitātes meklējumi, kas nosaka rakstura īpašību, darbības motivācijas patstāvības, lēmumu pieņemšanas prasmju attīstību. Savas identitātes izpratne un sociālās prasmes veicina skolēna adekvātas uzvedības

attīstību, kā pamatā ir savu pienākumu izpilde, sadarbības un savstarpējo attiecību veidošana ar skolotājiem un skolēniem ( Rutka, 2012, 15 - 27).

Ir uzskats, ka cilvēki uztver citus tā, kā viņi paši redz sevi. Es koncepcija, kas sāk attīstīties no 2 - 3 gadu vecuma, sākumskolas periodā iegūst jaunas kvalitāte - iegūst sociālu nozīmi. Bērnam veidojas izpratne par savu vietu sabiedrībā, grupā. Sākumskolas posmā pašvērtējums veidojas pamatos. Pašvērtējums nozīmē to cilvēku rakstura īpatnību izpratni, kuras cilvēks atzīst par savējām. Sākumskolas bērnu pašvērtējumā vairs nedominē tikai ārējās kvalitātes, bērni sāk izmantot arī psiholoģiskus terminus, lai raksturotu sevi, diferencē fizisko raksturojumu no garīgā, iemācās raksturot savas rīcības motivāciju (kāpēc es tā darīju). Bērni mācās atšķirt sevi no citiem, uztvert sevi kā pilnīgi atšķirīgu un unikālu, kaut arī dominē tendence nemitīgi sevi salīdzināt ar citiem.

Patstāvības vajadzību, tendenci izlemt un rīkoties pašam psihologi saista ar sociālās kompetences izveidi šajā vecumā, ar gribas procesu attīstību. Tieši paškontroles attīstību uzskata par galveno sākumskolas perioda psihiskās attīstības jaunveidojumu.

Fiziskā attīstība. Skelets vēl nav pilnīgi pārkaulojies, tāpēc nelabvēlīgi apstākļi, var izraisīt mugurkaula un krūšu kurvja deformācijas. Tuvojas beigām plaukstas pamata, plaukstas un pirksta kaulu pārkaulošanās un ar tiem saistīto mazo muskuļu attīstība, kas piešķir rokai stingrumu, stabilitāti un dod iespēju izpildīt precīzākas kustības (pildspalvas un zīmuļa turēšana, šķērēm u. c.) Muskuļu spēka pieaugums un kustību orgānu attīstība dod priekšnoteikumus ilgstošākai (līdz 40 min.) fiziskai piepūlei (Koemetss, Tamma, lango, Indre 1974, 114).

Pedagogam svarīgi zināt ne tikai visa vecuma attīstības īpatnības, bet arī attiecīgā vecumposma kognitīvās īpatnības, personības psihiskās īpatnības. Praktiski, tas ir grūti izdarāms, jo bērna attīstība ir ļoti individuāls process. Viens skolēns noteiktu uzmanības attīstības līmeni ir sasniedzis 7 gados, cits - 8, bet kāds varbūt arī 9 gados. Pedagogam būtu jāņem vērā bērna konkrētais vecums, bet arī jānovēro bērns un jāveic sarunas ar vecākiem, lai labāk izprastu bērna individuālās īpatnības. Darbā ar bērniem pedagogam būtu jāņem vērā visi aspekti, lai sasniegtu mācību mērķi un motivētu bērnu mācīties un palīdzētu attīstīties personībai.

## 2. Fonemātiskā nepietiekamība

Fonemātiskā uztvere ir īpaša parādība. Fizioloģiski informācijas pārstrāde notiek pēc analītiski sintezējošiem principiem un likumiem. Ir jāizanalizē parādība vai jāsintezē no atsevišķā veselais. Visa mūsu runa tiek analizēta un sintezēta. Atšķirībā no citām parādībām, runu analizē un sintezē divas reizes. Tā veidojas mehānisms, jo ir jēdzieniskā diferencēšanas organizācija (Dreimanis, 2008,178).

L.Spirovas pētījumos tiek fonemātiskā dzirde (uztvere) raksturota kā spēja atšķirt uztveramās skaņas. Pat nelieli fonemātiskās uztveres traucējumi var radīt lasīšanas un rakstīšanas procesa apguves grūtības (Tūbele, 2002, 16).

Fonemātiskā uztvere ir prasme atsevišķi uztvert to, ko dzird kopā. No priekšmetiskās īstenības uz vārdisko īstenību, no skaņas uz burtu. Dzirdot vārdu, bērns pats var to sadalīt (māja – mā – ja) pa zilbēm, t. i., pēc dzirdes pārbauda artikulācijas aparāta darbību. Bērns pasaka: ir divi burti „ma” un „ja”, bet nesaprot, ka ir divas skaņas zilbē. Ir nepieciešams, lai bērns uztvertu šo vārdu ”māja” – m – ā – j – a , lai kopumu uztvertu atsevišķi. To var saukt par fonemātisko uztveri. Šis paņēmieni ir speciāli jāiemāca, ir jādod vārdiska atskaite – no kā sastāv dotais vārds – no kādām skaņām. Kādu skaņu secība? Kura skaņa pirms? Cik skaņu vārdā? Bet ir jāiemācās izdalīt ne tikai skaņas, bet arī fonēmas – kuras dažādos variantos skan dažādi. Tas ir tajos gadījumos, kad fonēmu un skaņu sastāvs nesakrīt. Tad ir nepieciešama otra abstrakcija – intelektuālā. Vārds jāsalīdzina ar citiem – kas kopīgs, kas atšķirīgs. Fonemātiskajai uztverei ir jādabojas kopā ar skaņu analīzi (Dreimanis, 2008, 178).

Tūbele S. ir apkopojusi Vizeļ T.G. viedokli par smadzeņu patoloģiju un tās sekām . Ja ir bojāti smadzeņu terciārie lauki kā sekas ir PAA, nepietiekama attīstība. Kā nepietiekamas attīstības veidu tiek uzsvērtā fonemātiskās uztveres nepietiekama attīstība - kreisā deniņu daiva. Var izpausties vieglā veidā – disgrāfijā un disleksijā, bet var arī nedaudz smagāk, tad būs jēdzieniskās izpratnes nepietiekama attīstība un ne tikai runas, bet arī domāšanas. bojājumu sekas. Tūbele (2005, 27).

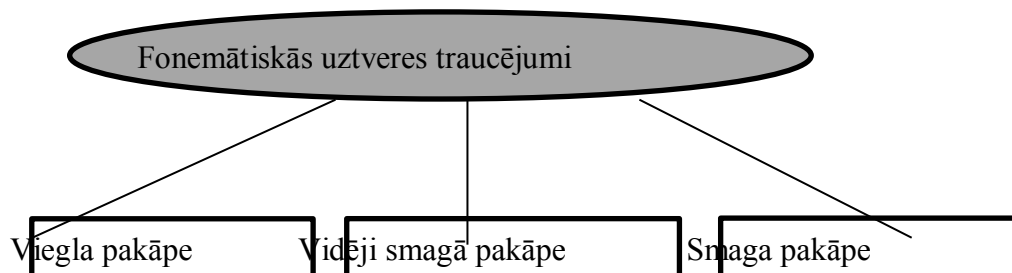
A.Jastrebova runā par fonemātiskajiem procesiem, kuru mazattīstība ir pamatā lasīšanas un rakstīšanas traucējumiem, jo nav pietiekamu skaņu analīzes un sintēzes iemaņu.

L. Volkova atsevišķi izdala fonemātisko uztveri, raksturojot to, kā īpašu prāta darbību fonēmu diferencēšanā un vārda skaņu struktūras analīzē, un fonemātisko dzirdi, ko skaidro kā smalki diferencētu dzirdi, kura spēj atšķirt un pazīt vārda skanējumu veidojošās fonēmas.

Nepilnvērtīgi attīstīta fonemātiskā uztvere var būt:

- vieglas,
- vidēji smagas,
- smagas pakāpes (sk. 1. attēlu).

*1.attēls. Fonemātiskās uztveres traucējumu pakāpes*



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

Fonemātiskā analīze var būt elementāra un sarežģīta.

#### *Elementārā fonemātiskā analīze*

- Skaņu izcelšana pazīšana uz vārda fona.
- Pirmās un pēdējās skaņas izcelšana, atrašanās vietas noteikšana (sākumā, vidū, vārda beigās).

#### *Sarežģītā fonemātiskā analīze*

- Skaņu secības vārdā noteikšana, skaņu skaits, atrašanās vieta attiecībā pret citām skaņām (pirms kuras skaņas, pēc kuras skaņas).

*Fonemātiskās analīzes sarežģīto formu attīstīšana (skaita noteikšana, secība, skaņas vieta vārdā)*

- I posms. Fonemātiskās analīzes veidošana ar palīglīdzekļiem, ārējās darbības (pirmās un pēdējās skaņas izcelšanas iemaņas, skaņas vieta vārdā, pēc vārda grafiskās shēmas).
- II posms. Fonemātiskās analīzes darbības veidošana runas līmenī (sākumā ar attēlu izmantošanu, vēlāk bez tā. Piemēram - nosaukt vārdu, noteikt 1., 2., 3. skaņu un precizēt skaņu skaitu vārdā).
- III posms. Fonemātiskās analīzes darbības veidošana garīgajā līmenī (noteikt skaņu skaitu, secību un atrašanās vietu vārdā, nenosaucot vārdu. Piemēram - bērni izvēlas attēlus, kuru nosaukumos ir 5 skaņas, taču pašu attēla nosaukumu nenosauc).

*Secinājumi:* fonemātiskās vārda analīzes apgūšana, kā arī zilbes lasīšanas iemaņas ar orientēšanos uz nākamo patskani veicina saistītās lasīšanas apgūšanu. Tas palīdzēs novērst burtošanu un vārdu – zilbju struktūras izkropļošanu lasot un rakstot.

Skaņas saliedējot vārdā, bērns apgūst fonemātisko sintēzi, bet sadomājot vārdus ar konkrēto skaņu, tiek veidoti fonemātiskie priekšstati.

Pie fonemātiskās dzirdes notiek analīze, bet uztvert var tikai tad, ja skaņas apvieno. Skaņu analīze ir neapzināta un apzināta. Neapzinātā analīze darbojas visu laiku, bet apzinātā analīze sāk darboties tad, kad bērns nonāk skolā vai pie logopēda. Tad sāk skaitīt skaņas, tās nosaka – sākas sekundārā skaņu analīze. Tā balstās uz primāro. Ja neprot uztvert skaņu plūdumu, nedarbojas runas dzirde – tā tad nedarbojas arī sekundārā analīze. Sekundārā analīze ir pedagoģiskais paņēmieni, lai iemācītu pareizi rakstīt un lasīt.

Ļoti svarīgi ir attīstīt fonemātisko dzirdi, jo tā domāta, lai pazītu fonēmas, valodas vienības. Fonēmas apslēptas skanējumā, ja pazīst fonēmu, tad pēc to kopuma pazīst arī vārdu. Ir dažādas skaņas, bet nav atsevišķu to īpatnību (balsīgums, nebalsīgums), tās ir kopā ar skaņu. Tikai analizējot var noteikt skaņas atsevišķo pazīmi. Skaņas sintezēt mākslīgi no atsevišķiem parametriem nevar. Uztverot skaņas kā valodas skaņas, jāpievērš uzmanība fonēmai kā patstāvīgai īpašībai, kas palīdz atšķirt doto skaņu, var atšķirt dažādus vienas skaņas variantus kā vienu skaņu. To pazīst pēc skaņas tembra, pazīmēm, kuras katram variantam ir nemainīgas. Uz tembra nokrāsu reaģē Fonemātiskā dzirde. Ar fonemātisko dzirdi nedrīkst sajaukt mūsu spēju uztvert

skaņas vispār. Fonemātiskā dzirde darbojas kā minimums vārda sastāvā. Tāpēc, dodot bērnam zilbju sakopojumu, prasot noteikt skaņu sastāvu - tā nav fonemātiskās dzirdes darbība, tā ir tikai spēja noteikt un atkārtot skaņu vispār. Fonemātiskās dzirdes nozīme ir, lai pazītu vārdu skaņu apveidus. Tādējādi ir jāatšķir viena fonēma no otras un jāatpazīst fonēma pat tad, ja tā skar dažādus variantus. Fonemātiskā dzirde klasificē vārda fonēmu sastāvu. Pazīšana notiek automātiski, neapzināti. Tā ir smadzeņu abstrahējošā darbība. Ir divi abstrakcijas veidi (intelektuālā un sensorā), pie kuru attīstīšanas ir mērķtiecīgi jāstrādā. Fonemātiskā dzirde ir sistēma, kas veidojas bērna dzīves laikā, ar to nepiedzimst. Būtībā tā ir analītiski sintētiska darbība, bet realizējas caur dzirdes aparātu, tāpēc to sauc par fonemātisko dzirdi. Tā pakāpeniski sāk veidoties līdz 4 -5 gadu vecumam. Bet bērni sāk runāt ar pirmo gadu, valodu atšķir jau pirms gada. Tātad fonemātiskā dzirde ir pirmais priekšnoteikums, lai varētu uztvert runu. Parasti bērns iemācās runāt pareizi, jo viņu māca pieaugušie. Pieaugušajiem ir jābūt palīgam pareizai skaņu izrunai, bet novērojumi rāda, ka vecāki bieži nelabo bērna izrunu un nepareizās gramatiskās konstrukcijas (Dreimanis, 2008,179).

Fonemātiskās uztveres attīstībai nepieciešams ievērot pakāpenību vingrinājumu izmantošanā. Sākumā bērnam nepieciešams iemācīt saklausīt apgūstamo skaņu starp citu. Skolotājs izrunā vairākas skaņas (4 - 5) vai zilbes, kuru starpā ir mācāmā skaņa; dzirdot šo skaņu, skolēns paceļ atbilstošo signālkartīti. Šis periods ir ļoti īss.

Lielāks laika periods vajadzīgs vingrinājumiem, kuros skolēnam no skolotāja piedāvātas vārdu grupas, teikuma vai izteiciena vajag izcelt vārdus kuros ir mācāmā skaņa. Skolēnam nepieciešams ne tikai atrast šos vārdus un pareizi tos izrunāt, bet arī uzrakstīt.

Pēc tam jāiemāca bērnam saklausīt mācāmā skaņa arī savā runā. Lai šo uzdevumu veiktu, skolēnam tiek piedāvātas kartītes ar dažādu priekšmetu attēliem un viņam jānosauc visi priekšmeti, kuru nosaukumos ir dotā skaņa.

Trenējot skaņu saklausīšanu vārdā, bērniem ar fonemātiskiem traucējumiem nepieciešams iemācīt saklausīt mācāmo skaņu dažādos vārdos. Šī procesa sākumā nevajadzētu izvēlēties tādus vārdus, kur mācāmā skaņa ir artikulācijas ziņā līdzīga citām skaņām.

Ja bērnam ir grūtības ne tikai saklausīt vārdā šo skaņu bet arī noteikt, cik šo skaņu ir vārdā un kurā vietā atrodas, tad sākumā var dot vārda skaņu shēmu.

Fonētiskās nepietiekamības korekcijā var izmantot kustīgo alfabētu, un dažādus rakstiskus vingrinājumus (Jastrebova, Bessonova, 1999,33).

### 3. Rakstīšanas traucējumi

Darba autore pedagoģiskā literatūrā pētot rakstīšanas traucējumus un to klasifikāciju, iepazinās ar daudzu autoru pētījumiem un rakstīšanas traucējumu klasifikāciju. Kā atzīmē S.Tūbele (2004.,17. lpp), pirmais par lasīšanas un rakstīšanas traucējumiem rakstīja A. Kusmauls 1877.gadā. 19.gadsimta beigās un 20. gadsimta sākuma literatūrā bija izplatīts uzskats, ka šie traucējumi piemīt bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, tomēr V. Morgans 1896. gadā aprakstīja lasīšanas un rakstīšanas traucējumus 14 gadus vecam zēnam ar normālu intelektu. Tātad var secināt. Ka tajā laikā par šo jautājumu valdīja divi pretēji uzskati. 20. Gadsimta 30. gados lasīšanas un rakstīšanas traucējumus sāka pētīt psihologi, pedagogi, korekcijas pedagoģijas pārstāvji. M. Hvatcevs rakstīšanas traucējumus saistīja ar skaņu izrunas traucējumiem. Vēlākajos darbos M, Hvacevs šos traucējumus aplūko diferencētāk, ņemot vērā lasīšanas un rakstīšanas procesa sarežģīto struktūru, un izdala dažādas disleksijas (lasīšanas traucējumi) un disgrāfijas (rakstīšanas traucējumi formas, un daudzas no tām vēl šodien tiek vērtētas kā pietiekami pamatotas.

Jefimenkova L. norāda, ka disgrāfija (rakstīšanas traucējumi) veido sākumskolas skolēniem ievērojamu daļu starp citiem runas traucējumiem. Tas ir nopietns šķērslis skolēniem, lai veiksmīgi mācītos un vēlākā posmā apgūtu dzimtās valodas gramatiku. Pastāv skolotāju viedoklis, ka disgrāfijas (rakstīšanas traucējumu) kļūdas ir muļķīgas, un tās ir pamatotas ar skolēna personības uzvedību un uzmanību: skolēns neklausās skolotājā, neuzmanīgs rakstot, paviršība, veicot rakstiskos uzdevumus.

Novērotajām kļūdām ir ļoti nopietni iemesli: nav attīstīta fonētiski fonemātiskā un leksiski gramatiskā runas puse. Tas saistīts ar fonemātiskās uztveres traucējumiem, vārda analīzes un sintēzes traucējumiem (Ефименкова, 1991,3).

Tātad var secināt, ka autore kā disgrāfijas pazīmes izceļ nevis personības uzvedības īpatnības, bet bērna fonemātiskās uztveres un vārda analīzes un sintēzes traucējumus.

Iepazīstoties ar Tūbele S. apkopoto Čirkinas G. teikto ka:

Disgrāfijau termins, kas apzīmē burtiski paša rakstīšanas procesa traucējumus. Polijā ar to saprot tikai rokraksta traucējumus, citur – ietver terminā disleksija, ko mēs uztveram tikai kā lasīšanas traucējumus. Anglijā, arī citur ārzemēs ar terminu disleksija saprot lasīšanas un rakstīšanas traucējumus (Čirkina, 2002,1).

Rakstīšanas traucējumu un disgrāfijas izpausmes – dažādi pētnieki rakstīšanas traucējumus klasificē no savas specialitātes viedokļa, no dažādiem aspektiem, tāpēc vienotas klasifikācijas nav (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012, 264).

Pamatojoties uz autores Tūbeles S., Lūses J. (2004., 19. lpp) apkopotās informācijas, vispieņemamākā šķiet disgrāfijas klasifikācija, kuras pamatā ir noteiktu rakstīšanas operāciju nepietiekama attīstība.

Bērniem samērā bieži novērojama runas skaņu jaukšana, samainīšana, pārstatīšana, un tas var būt pa cēloni nesekmībai latviešu valodā. Izrunas traucējumu un ar tiem saistīto rakstības traucējumu novēršanas darbā nepieciešamas logopēdiskās zināšanas un vingrinājumi attiecīgo skaņu saklausīšanai un diferencēšanai.

Rakstība ir runas atspoguļojums grafiskās zīmēs. Atšķirībā no runas to apgūst tikai mācību ceļā. Rakstības apguve ir prāta darbību virkne, kuras pamatā ir komplicēti psihiskie procesi - runas fonemātiskā uztvere, skaņu analīze un sintēze, redzes un kustību analizatoru saskaņota darbība. Pirms rakstīšanas bērnam skaņas jāsadzird, jāatceras tām atbilstīgi burti un tie jāuzraksta pareizā secībā.

Rakstības iemaņas apguve notiek pakāpeniski, trīs posmos.

- Pirmajā - elementu posmā - skolēns mācās iegaumēt un pareizi uzrakstīt burtu elementus.
- Otrajā - burtu posmā - skolēns galveno vērību veltī burtu pareizai rakstībai, turpretim burtu elementi jau automatizējušies.
- Trešajā - saistītā raksta posmā - skolēna uzmanība pievērsta pareizai burtu secībai vārdos, ievērojot burtu lielumu un izvietojumu uz līnijas. Šai posmā veidojas darbības stereotipi (Baumane, 1986, 3-5).

Tik sarežģītas informācijas apstrāde iespējama tikai tad, ja galvas smadzeņu integratīvās sistēmas ir pietiekami attīstītas, ja tās realizē starpanalizatoru sakarus.

Daži autori saista rakstīšanas traucējumus (disgrāfiju) ar noteiktām smadzeņu zonām, kas organizē rakstīšanas procesu. A.R.Lurija norāda uz četriem parametriem, kas orientā uz rakstīšanu (skat. 2. attēlu).

- **Dzirdes analizatora loma rakstīšanas procesā.** Dzirdes analīzi īsteno kreisās deniņu daivas sekundārie nodaļējumi, kas sastāv no asociatīvajām šūnām (tas ir trešais šūnu slānis), kas koordinē visu dzirdes zonu kopumā. Tām jābūt nobriedušām, neiznēsātiem bērniem tās pietiekami nenobriest. Traucējumu gadījumā ir bojāta primārā fonemātiskā dzirde – tad runas skaņas slikti

diferencē un slikti saglabā atmiņā. Novēro dažēji nepietiekamu fonemātiskās dzirdes attīstību.

- **Artikulācijas nozīme rakstīšanas procesā.** Ja ir traucēta artikulācijas motorika, neveidojas iekšējā izrunāšana, ir traucēta impulsu aferentācija, ir traucēta atgriezeniskā saikne. Rodas kļūdas, izrunājot skaņas, kas līdzīgas pēc artikulācijas (b, m, p; d, t, n). To novēro rinonālijas un dizartrijas gadījumā. Ja ir anartrijs, var pareizi veidot zilbju skaitu, uzsvāru, bet nav atšķirīgu skaņu. Tad nevar rakstīt, jo nevar izrunāt.
- **Nepietiekami attīstīta vai nenobriedusi galvas smadzeņu garozas premotorā zona.** Premotrojā zonā notiek pārslēgšanās no vienas kustības uz citu. Tā veidojas psihofizoloģiskie nosacījumi, lai saglabātu skaņu secību rakstot. Ir traucēts rakstīšanas integratīvais (plūstošais) raksturs un burtu secība. Izlaiž burtus, nav vienotības rakstot. Ir traucējumi motorikā, sīko kustību traucējumi. Rakstot novēro arī kustību perseverācijas. Lai saglabātu skaņu secību vārdā rakstot, šie bērni ilgstoši turpina izrunāt pie sevis. Viņiem palīdz rakstīšana pa zilbēm (sadālijums).
- **Smadzeņu pieres daivas darbības īpatnības.** Vislielākās grūtības rodas tīšā rakstrunā. Rakstīšanas tehnika saglabāta, bet smagi traucēta pati darbība; ir nestabils rokraksts – burti kļūst lielāki, nenotur rindu, izlaiž burtus. Raksturīgi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Bērniem var būt grūtības daudzos rakstīšanas iemaņu apgaves posmos un komponentos: var būt traucēts gan rokraksts, pareizrakstība, pieturzīmes, lielie sākuma burti, gan rakstisko izteikumu veidošana. Vārdu uzrakstīšanas grūtības norāda arī uz iespējamām lasīšanas iemaņu apgaves grūtībām un var būt nepietiekami attīstītu fonoloģisko procesu (fonemātiskās uztveres) sekas. Tas nozīmē – ja bērns nevar noteikt, kuras skaņas veido vārdu, viņš nespēs burtus izvietot pareizā secībā.

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;
- apgūt rakstīšanas kustību.

Mutvārdu runas uztveri atvieglo runas izteiksmīgums, runātāja mīmika un žesti, arī runas situācija. Rakstot to visu aizstāj dalījums vārdos, pieturas zīmes, jaunas rindkopas, lielie burti, pasvītrojumi, zīmējumi utt.

Lai izprastu daudzveidīgās grūtības, kādas rodas bērniem rakstot, jāzina, ka latviešu valodā ir trīs pareizrakstības principi.

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

**Morfoloģiskais** – ja kādu vārda morfoloģisko daļu vienmēr raksta vienādi kaut arī dažkārt izrunā citādi nekā jāraksta (priedēkļi, saknes, galotnes, lielais burts īpašvārdā u. c.), šajos gadījumos jāzina likumi un jāprot, jo vārda skanējums ir pretrunā tam, kā tas ir rakstāms. Lai skolēns šajā gadījumā rakstītu pareizi, jābūt:

- pietiekami attīstītai iekšējai runai;
- pietiekami plašam vārdu krājumam;
- attīstīti valodas gramatiskajai struktūrai;
- pietiekamai attīstītām vārdu atvasināšanas iemaņām.

Likumu lietošanas iemaņas var apgūt, tikai ilgstoši mācoties un trenējoties.

Fonētiskais un morfoloģiskais ortogrāfijas princips ir latviešu valodas pareizrakstības pamats.

**Tradicionālais** lieto izņēmuma gadījumos: ja kāda vārda rakstība noteikta vēsturiski, ko nekā 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 u. c.), arī dažādos citvalodu nosaukumos (Tūbeles, Lūses, 2004, 24).

Grūtības rakstīšanas apgūvē var sākties jau pirmsābece periodā, īpaši svarīgi tas ir tagad, kad Latvijā piecgadīgie un sešgadīgie bērni iekļaujas lasīt un rakstīt mācību procesā.

Pedagogam svarīgi saskatīt, ka skolēnam kļūdas var būt:

- teikumu līmenī (bērns izlaidīs, pārstāstīs vārdus teikumā vai pierakstīs klāt liekus);
- vārdu līmenī (zilbju izlaidumi, pārstāstījumi utt.);
- zilbju līmeni (burtu izlaidumi, jaukšana, pierakstīšana).

Visbiežāk sastopamās kļūdas.

- Īso – garo patskaņu jaukšana;

- Divskaņu ie, o un patskaņu i, ū jaukšana (īla, ūta – iela, ota);
- Balsīgo – nebalsīgo līdzskaņu jaukšana (Ilse, klāse – Ilze, glāze);
- Svelpeņu, šņāceņu jaukšana (zagari, salle –žagari, šalle);
- Skaņu ķ – š, ģ – dž jaukšana (ķiekuri, āčis – čiekuri, āķis”);
- Skaņu r – l, l – v jaukšana (lati, vapa – rati, lapa).

### Burtu izlaidumi

Bērns neprot pareizi nosaukt skaņu secību vārdos, neizdala no vārda attiecīgo skaņu. Dažreiz skaņas vārdos izrunā ātrāk nekā spēj uzrakstīt un tādējādi burtu vārdā izlaiž.

### Burtu samainījumi

Bērns nezina attiecīgajai skaņai atbilstīgo burtu vai arī jauc pēc rakstības līdzīgu burtu (b - d), vai neatšķir pēc skanējumā līdzīgas skaņas (p - b, t - d).

### Vizuālā (optiska) rakstura kļūdas

Bērniem ir grūtības atcerēties dažiem burtiem atbilstīgās rakstu zīmes, tādēļ tās jauc (m –n, b – d – p, r – z )

Tās var būt saistītas ar informācijas apstrādes traucējumiem galvas smadzenēs (*Skola visiem. Palīgs pedagogiem, psihologiem un vecākiem*, 2002,253).

Lai pedagogs spētu palīdzēt bērnam un veiksmīgi veiktu rakstīšanas traucējumu korekciju, jāiepazīstas ar rakstīšanas traucējumu klasifikāciju, ko apkopojušas Tūbele S., Lūse:

1. *Artikulāri akustiskā disgrāfija* – bērns raksta tā, kā runā. Rakstot bērns balstās uz savu nepareizo izrunu, kas atspoguļojas viņa rakstrunā: burti tiek aizstāti, izlaisti tāpat, kā tas notiek, viņam runājot (piemēram, ja bērns mutvārdu runā [s] vietā saka [t], tad vārdā *suns* vietā viņš rakstīs *tunt*). M. Hvatcevs to sauca par šļupstēšanu rakstos. Visbiežāk to novēro dizartrijas, rinolālijas, polimorfās displālijas gadījumos. Dažkārt burtu aizstāšana rakstos paliek arī pēc tam, kad izruna ir izlabota. Te jādomā, ka, iekšēji izrunājot vārdus nav, pietiekami stabila pareizās artikulācijas atbalsta, jo vēl nav izveidojušies pareizi kinestētiskie tēli. Tomēr skaņu aizstāšana runājot ne vienmēr izpaužas arī rakstot, jo dažos gadījumos notiek kompensācija uz saglabājušos funkciju rēķina (piemēram, labi attīstītas fonemātiskās funkcijas).
2. *Akustiskā disgrāfija uz traucētas fonēmu atpazīšanas* (skaņu diferencēšanas) pamata. Tradicionālā terminoloģijā tā ir akustiskā disgrāfija.  
Izpausmes: jauc vai aistāj burtus, kas atbilst pēc skanējuma (fonētiski) tuvām skaņām. Pie tam runājot skaņas izrunā pareizi. Visbiežāk jauc vai aizstāj burtus, kas

apzīmē šādas skaņas: garos un īsos patskaņus, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, ķ – č, ģ – dž, svelpeņu un šņāceņus u. c.. Visspilgtāk šis disgrāfijas veids izpaužas sensorās alālījas un afāzijas gadījumos. Smagos gadījumos jauc pat pēc artikulācijas veida un akustiski tālas skaņas ( l-k; p-n), pie tam šo skaņu izruna ir pareiza (Tūbeles, Lūses, 2004, 19).

Pēdējie pētījumi rāda, ka ir nepietiekami attīstītas atsevišķas vietas Vernikas zonā (deniņu daivā). (Tomogrammā redzams, cik liela zona , diferencējot divas skaņas, izgaismojas normālam bērnam – gan Brokā, gan Vernikes zonā; bērnam ar disleksiju – tikai Brokā zonā. Lai attīstītu fonemātisko uztveri un aktivizētu abas zonas, jāveic pakāpenisks un mērķtiecīgs darbs).

Jāstrādā pietiekami lēni, lai panāktu automatizētu funkciju. Izpētīts arī, ka bērnam nav pietiekams dzirdes ātrums (Čirkina, 2002, 5).

Daži autori (Levina R., Spirova L.) burtu aizstāšanu rakstot saista ar nepietiekami izveidotiem priekšstatiem par fonēmu, ar fonemātisko nepietiekamību, ar fonēmas izvēles operācijas traucējumu. Ņemot vērā fonēmu atpazīšanas operāciju procesa traucējumus, var izdalīt šādas šīs disgrāfijas formas apakšveidus:

- akustiskā;
- kinestētiskā;
- fonemātiskā.

Disgrāfija valodas analīzes un sintēzes traucējumu pamata. Traucētas ir dažādas valodas analīzes un sintēzes formas:

Teikuma dalīšana vārdos, zilbju un skaņu analīze un sintēze. Tas izpaužas kā vārda un teikuma struktūras kropļojumi. Vissarežģītākā valodas analīzes forma ir skaņu (fonemātiskā) analīze, tāpēc šim disgrāfijas veidam raksturīgi ir vārdu skaņu (burtu) struktūras kropļojumi. Visbiežāk:

- burtu izlaidumi līdzskaņu kopās (skrie = skien);
- patskaņu izlaidumi (grāmata = grāmta
- burtu pārstatījumi (meklēja = mekelēja);
- zilbju izlaidumi, pierakstījumi, pārstatījumi (kabatas = bata)

Lai apgūtu pareizas rakstīšanas procesu, nepieciešams, lai fonemātiskā analīze būtu izveidojusies arī domās, lai būtu iekšējais priekšstats par to.

Vārdu kopā sarakstījumos izpaužas traucējumi teikuma dalīšanā vārdos. Īpaši bieži kopā raksta prievārdus ar tiem sekojošo vārdu (mājas = piemājas). Atsevišķi raksta vārda priedēkli (izaugs liels = iz auga liels)

3. *Agramatiskā (disgramatiskā)* disgrāfija saistāma ar runas gramatiskās uzbūves nepietiekamu attīstību: neizveidotiem morfoloģiskajiem, sintaktiskajiem vispārinājumiem. Izpaužas vārda savienojuma, teikuma un teksta līmenī un ir plašāka simptomu kompleksa sastāvdaļa – leksiski gramatiskā nepietiekamība, ko novēro bērniem ar dizartriju, alāliju un ar garīgās attīstības traucējumiem. Bērniem ir ļoti lielas grūtības, nosakot loģiskās un valodiskās sakarības starp teikumiem. Tiek pārkāptas loģisks un jēdzieniskās saiknes starp tiem.

Teikuma līmenī disgramatismi rakstrunā izpaužas kā

- vārda morfoloģiskās struktūras kropļojumi, piedēkļu un piedēkļu aizstāšana (appludināja = piepludināja; cāliši = cāliņi);
- traucētas prievārdu konstrukcijas ( aiz galda= uz galda);
- vietniekvārdu locījuma maiņa ( pie viņas = pie viņš);
- saskaņojuma neievērošana ( balts māja);
- teikuma sintaktiskā noformējuma traucējumi:
  - nepareiza vārdu kārtība teikumā,
  - izlaiž teikuma locekļus,
  - grūtības saliktu teikumu konstruēšanā (Tūbeles, Lūses, 2004, 19).

Kā atzīmē Čirkina G. agramatiskā disgrāfija izpaužas patstāvīgajos rakstu darbos ilgu laiku, 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.

Agramatiskā disgrāfija noteikti ir kopā ar disortogrāfiju (Čirkina, 2002, 5).

4. *Optiskā Disgrāfija* saistīta ar redzes uztveres, analīzes un sintēzes, telpisko priekšstatu nepietiekamu attīstību, rakstot aizstāj un kropļo burtus. Visbiežāk aizstāj vai jauca līdzīgus burtus, kas:

- sastāv no vienādiem elementiem, kas telpiski ir ievietoti dažādi: n – u;  
T – L; N – Z; 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: P – R.

Novēro arī:

- spoguļrakstu, ko dažkārt sastop kreīļiem, kā arī ja ir organiski smadzeņu bojājumi;
- atsevišķu elementu izlaidumus, īpaši, ja jāsavieno burti, kam ir vienādi elementi;

- liekus un nepareizi uzrakstītus burtu elementus: mana = mama

(Tūbeles, Lūses, 2004, 21).

Pētījumi rāda, ka daudzos gadījumos novēro fonoloģisko un vizuālo problēmu kopīgu iedarbību (Čirkina, 2002, 5).

5. *Jauktā disgrāfija* – šādu disgrāfijas veidu iesaka Čirkina G. un uzsver, ka atkarīgs arī no bērna izglītības līmeņa apsekošanas brīdī – tikko sāk mācīties rakstīt vai jau ir kādā trešajā klasē. Daļēji bērniem ar disgrāfiju var būt dažādi garozas ritmikas traucējumi vai arī tas EEG parādās tikai slodzes gadījumā.

Noteikti lokalizāciju ir ļoti grūti, pat neiespējami, lai noteiktu, kurā vietā kura disgrāfijas forma atrodas, tāpēc to var tikai analizēt dinamikā – kādas pazīmes un kļūdas ir sākumā, kādas vēlāk. Jo rakstīšana un lasīšana cilvēkam vēsturiski ir samērā jauna funkcija – vēl pirms 20 gadiem lielākā daļa cilvēku vēl ne rakstīja, ne lasīja. Tāpēc bērnu vēro attīstībā, mācību procesā, analizē kļūdas un saista tās mutvārdu runu (Čirkina, 2002, 6).

Tūbele S uzsver, ka kopā ar disgrāfiju var būt arī ārpusrunas simptomātika (neiroloģiskie traucējumi, izziņas darbības, uztveres, atmiņas, uzmanības, psihiskie traucējumi). Tos nosaka disgrāfijas raksturs, tāpēc šos ārpusrunas traucējumus neiekļauj tās simptomātikā, bet tie kopā ar rakstīšanas traucējumiem iekļaujas neiropsihisko un runas traucējumu struktūrā (alālīja, dizrtrija, runas traucējumi bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem u. c.) (Tūbeles, Lūses, 2004,22).

## 4. Koriģējoši attīstošā darbība, izmantojot

### Montesori metodes

Rakstīšanas procesam piemīt sarežģīta psihofizioloģiska struktūra. Svarīga visu sajūtu orgānu attīstība – redzes, taktilās sajūtas, sensomotorikas, un it īpaši dzirdes. Labi attīstīta dzirde palīdz bērnam veikt fonemātisko un fonētisko vārdu analīzi, kurus bērns vēlas pierakstīt. Sensitīvais valodas attīstības periods sakrīt ar bērna sajūtu sfēras attīstības sensitīvo periodu. Šajā laikā ir svarīgi palīdzēt bērnam izveidot fonētiski – fonemātisko dzirdi, lai turpmāk viņš rakstītu bez kļūdām, balsoties uz savu iekšējo valodas sajūtu (Hiltunen, 2009,55).

Jāpievērš liela uzmanība bērna valodas attīstībai, jo tā bērnam nepieciešama sociālajā dzīvē, lai saprastu, domātu, komunicētu. Tas ļauj cilvēkiem būt kopā ar nāciju grupām. Valoda izraisa pārmaiņas vidē, ko mēs saucam civilizāciju. Valoda ir galvenā, kas atšķir cilvēku no citām sugām.

Cilvēks nevar vadīties tikai pēc saviem instinktiem, kā piemēram to dara dzīvnieki. Pēc cilvēka piedzimšanas mēs nezinām, kāds uzdevums dzīvē viņam būs jāveic, bet, lai kaut ko sasniegtu, cilvēkam ir nepieciešama savstarpēja harmonija (Montesori, 1972, 103).

Valoda savstarpējās sazināšanās un kopējas domāšanas instruments. Montesori uzsver vairākas valodas nepieciešamības funkcija:

*Komunikatīva funkcija.*

Valoda – siena, kas uzņem noteiktu cilvēku kopumu, atdalot un vienojot vienu no otra. Kaut kas vairāk nekā nacionalitāte/tautība.

Jo sarežģītāka valoda, jo sarežģītāks un vairāk attīstīts domāšanas process. Piem., fiziķi.

*Izpausmes līdzekļu funkcija* - raksturo notikumus, personas. Saistīta ar novērošanas spēju treniņu. Jo vairāk vēro, jo precīzāk spēj raksturot.

*Kultūras mantojums* – savas tautības, savu dzimtu tradīciju nesēja. Bērns ir savas kultūras nesējs caur valodu. Montesori uzsver, ka no 0 - 6 gadiem ir valodas sensitīvais periods.

Montesori novērojot un pētot bērnus, ir izveidojusi vecumposmu klasifikāciju un uzsvērusi svarīgāko katrā no posmiem. Balstoties uz saviem novērojumiem, arī bērnu mācīšana tiek virzīta, pamatojoties uz sensitīvajiem periodiem.

- 0 – 6 gadi - pirmā bērnības stadija.

- 7 - 12 gadi - otrā bērnības stadija.
- 13 – 18 gadi - jaunības laikmets.
- 19 – 24 - pieauguša cilvēka stadija

#### 7 - 12 gadi otrā bērnības stadija

Stabils periods. Vienmērīga augšana (fiziski). Bērni zaudē apaļīgumu, izmainās sakodiens (pieaugušā apveidi). Bērns var uzņemt ļoti daudz zināšanu. Saprot likumsakarības. Bērni paši spēj spriest un vērtēt.

Garīgā neatkarība – prāta vecums. Tieksme izzināt (uzšķērst) lietas, izprast to būtību (plakāti, modeļi, projekti). Bērns vēlas paplašināt apkārtējo vidi ap sevi. Vēlas darboties organizēti, iesaistīties grupas uzdevumos. Bērns sociālās, morālās vides centrā. Bodyguard aktivitātes.

Koncentrējas, kas ir taisnīgi/netaisnīgi. Pārdzīvo, ja šķiras vecāki. Jautā par labo/ļauno. Laiks folklorai, literatūrai. Bērns tiek sagatavots izešanai pasaulē. Šajā vecumposmā neder, ka ved uz skolu profesijas pārstāvjus, kas kaut ko stāsta. Bērniem pašiem jāļauj darboties. Zemes bērna projekti (bērni audzē produkciju).

*Bioloģiskais priekšnosacījums* – bērna runa (runas muskulatūra), dzirde un redze ir attīstīta.

*Krūtsbarošana.*

*Neurobioloģiski* – smadzenēs apstrāde ir kārtīga.

*Psiholoģiski* – bērnam ir vēlēšanās runāt. Droša vide, mēģina runāt.

*Speciālie faktori.* Bērna kontaktpersona, kurai uzticas un ar kuru runā. Mamma nemāca bērnam runāt, viņa nodrošina valodas vidi. Vide, kas rosina runāt.

*Kustību attīstība.* Piedzimstot, bērns nerunā. Bērns koncentrē visu savu uzmanību valodas centros. Spēj nodalīt trokšņus no valodas. Muskuļu grupas, kad bērns raud, formē valodas attīstību.

*Valodas attīstības shēma* .Bērns priecājas par seju. Svarīgi viņu nēsāt (20 -25 cm). Izšķir seju.

2 mēneši – bērns sāk mazāk gulēt, gulēt. Vairāk interesējas par kustībām, absorbē vidi. Līdz šim brīdim visvairāk attīstās dzirde.

4 mēneši – bērns sāk neapzināti veikt mutes kustības (dūdošana), rada skaņas. To dara arī bērni, kas nedzird.

6 mēneši – artikulē zilbes. Valoda attīstās lēcienvēidīgi. Bērna runas orgāni noformējas, un 6 mēnešos tie ir gatavi darbam.

10 mēneši – bērns saprot, ka konkrētam vārdam ir konkrēta nozīme.

1 gads – pirmais apzinātais vārds.

1,5 gadi – bērns saprot, ka katram priekšmetam ir savs vārds. Saīsina, atdarina vārdus.

Difūzā valoda (am am – zupa). Pieaugušajiem nevajag lietot difūzo valodu.

2 gadi – valodas eksplozija. 2-3 gadi. Laiki, formas, prievārdi.

Domās attīstība, kas turpinās līdz 5-6 gadiem. Jaunas formas, gramatika.

6 gadi - runā savā valodā.

Montesori arī izceļ pedagoga nozīmi bērna valodas attīstībā un korekcijā. Jāpārzina valodas attīstība, traucējumi. Komunikācija ar citiem (dažāda vecuma) bērniem, vides sakārtošana un pielāgošana. Runāt ar bērniem – mērķtiecīgi un spontāni. Jāizmanto 3 pakāpju lekcija.

Valodas struktūru veidošana. Atbilstīgs materiāls. Labas spēles. Izmanto mūziku, mākslu, pirkstiņspēles. Kustību koordinācija.

*Runas attīstībai* – valodas un skaņas uztvere. Bērns apzinās, ko viņš runā. 2 - 5 gadi sensitīvais periods. Viens runā un citi klausās. Tagad runā ... Klusuma vingrinājumi, kas vērsti uz klausīšanos. Spēle – sauc skaitļu aplī. Runāšana un valodas izpratne attīstās šķirti.

*Akustiskā uzmanība.*

*Valodas materiāls.*

- Valodas garīgās struktūras. Jēdzienu hierarhija. Sistēma. Virsjēdziens, pakļautais jēdziens.
- Trenē atmiņu, māca jaunus vārdus.
- Sagatavo bērnu rakstīšanai un lasīšanai.

*No sajūtu materiāliem tiek iepriekš vingrināta:*

- secība un loģika.
- pacietība, koncentrēšanās un griba.
- jēdzienu apguve.

Runas attīstībai palīdz darbības ar priekšmetiem praktiskās dzīves vingrinājumos. Šīs darbības ļauj efektīvāk saistīt lietvārdu ar priekšmetu, darbības vārdu ar pašu darbību. Terapeita valoda tāpat kā vecāku valoda jaunu vingrinājumu demonstrējumu laikā ir maksimāli vienkāršota. Piemēram: vingrinājumā „ Rāmītis ar pogām” demonstrējumu pavada īsas frāzes : „ Tas ir rāmis ar pogām”, „ Rāmis atvērts”,

„Rāmis aizvērts” u.t.t. (skat 2. attēlu) šī uzvedības stratēģija ļauj koncentrēt bērna uzmanību uz darbībām un saista darbības ar runu. Vingrinājuma gaitā bērna izteicieni tiek apstiprināti. Uzticības pilnā gaisotnē viņš mācās izteikt savas jūtas, domas, dalīties ar iepriekš gūto pieredzi.

*2.attēls. „Rāmītis ar pogām” (L.Paštone, pers. arhīvs)*



Tēlainas valodas attīstībai, kā arī, lai valodā parādītos apzīmētāji, īpašības vārdi, palīdz Montessori sensorais materiāls. Tajā terapeits, izmantojot trīspakāpju lekcijas, definē, liels - mazs, augsts - zems, ievieš sapratni par krāsām un toņiem, par īpašības vārda salīdzinājuma pakāpēm utt. Apgūstot sensoros vingrinājumus bērns iegūst izpratni, kas saistīs ar ģeometriskām figūrām un formām. Bieži vien bērns izrādās zinošāks par vecākiem, kuri reizēm nosauc prizmu par kvadrātu vai trijstūri.

Valodas attīstības centrā pirmie vingrinājumi ir vērsti uz vārda krājuma papildināšanu, tiek ielikts pamats jēdzienam par priekšmetu klasifikāciju.

Sākumā bērnam tiek piedāvāti reāli attēli, kuri ir samazināti: dzīvnieku figūras, augļi, dārzeņi. Pēc tam tiek piedāvātas kartītes, kas ļauj apgūt priekšmeta piederību pie noteiktas dzimtes un klases. Kartītes sagatavo pamatu bioloģijas, botānikas, anatomijas, ģeogrāfijas apgūšanai. Piemēram, ir kartīšu sērija, kas demonstrē zieda, koka uzbūvi; ir arī sērija, kas veltīta sēklu attīstībai; sērija „Kas kur dzīvo”, šī sērija piedāvā dzīvnieku klasifikāciju pa klimatiskajām zonām, vai viņu dalīšanu pa grupām: zīdītāji, zivis, putni, rāpuļi.

Rakstu valodas mehānismi bērnam attīstās lēnām psihomotorikas treniņu rezultātā. Vēlāk viņa prāts spēs izmantot gan savu uzrakstīto tekstu, gan svešu. Bērns sāk spriest un izmantot rakstu valodu atkarībā no viņa intelekta spējām (Montessori, 2007, 199).

Lai attīstītu rakstu valodu, Montessori piedāvā oriģinālu tehniku – lasīšanas tehnikas attīstību, izmantojot rakstīšanu. Burtu apgūšana notiek „sensorā līmeni”. Analizējot rakstīšanas tehniku, Montessori atklāja pakāpeniskas kustības, lai bērni varētu apgūt rakstīšanas prasmes – tas notika darbojoties ar „sagatavotās vides” priekšmetiem. Bērnam orientējoties savā darba zonā, uzturot to kārtībā, darbību no kreisās uz labo pusi palīdz apgūt praktiskās dzīves vingrinājumi. Netieši bērnu rakstībai kalpo darbības, kas attīsta koordināciju „acis – roka”, pērlīšu vēršana, pārliešana, pārbēršana (skat. 3. attēlu), pincetes izmantošana u.t.t.

*3.attēls „Pārbēršanas vingrinājums” (L.Pašore, personīgais arhīvs)*



Lai veicinātu zīmuļa un pildspalvas satveršanu ar trīs rakstīšanas pirkstiem, Montessori piedāvā speciālas konstrukcijas rokturi dažādos vingrinājumos – „Koka cilindri”, „Ģeometriskā kumode” (skat. 4. attēlu).

4.attēls "Ģeometriskā kumode"

[http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info\\_110.html](http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info_110.html)

(skatīts 11. 04.2013)



Lai attīstītu plaukstu locītavu un veicinātu, ka roka viegli slīd pa galda virsmu un rokas kustību no augšas uz leju vai pa apli, palīdz vingrinājumi, galda mazgāšana, putekļu slaucīšana, vingrinājumi ar sajūtu materiālu.

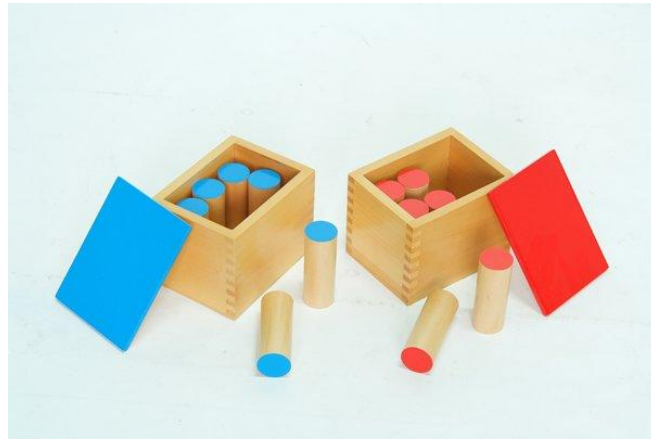
Lielu interesi bērni izrāda par paštaisītiem sajūtu materiāliem, kuriem piemīt īpaša nozīme terapijā.

Fonētisko dzirdi attīsta vingrinājums „Skaņu cilindri” (skat 5. attēlu) tomēr, lai bērns varētu izmantot šo materiālu, nepieciešams ar to vispirms iepazīstināt. Ja nenotiks iepazīstināšana ar šo materiālu, bērnam zudīs interese un bērns atteiksies pildīt vingrinājumu. Var izmantot tos pārus, kuriem ir lielāka skaņu atšķirība, vai arī uztaisīt līdzīgu komplektu no citiem materiāliem.

5. attēls „Skaņu cilindri”

(<http://dargumi.blogspot.com/2011/08/troksnu-cilindri.html>)

(skatīts 13. 04.2013.)



Lai attīstītu redzes uztveri tiek izmantoti priekšmeti ar minimālu lieluma atšķirību.

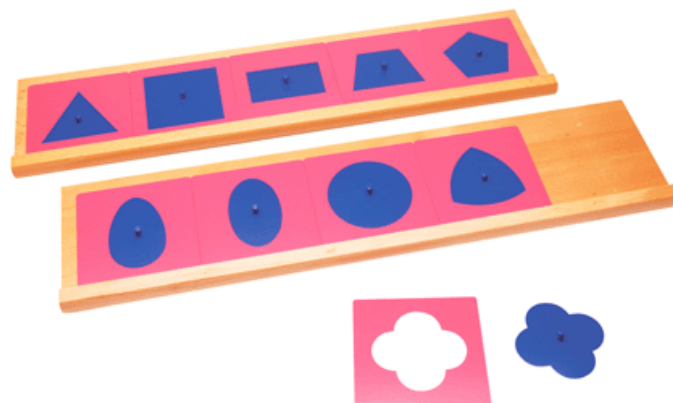
Tiešā sagatavošana rakstībai runas centrā saistīta ar šādiem vingrinājumiem:

1. Metāla ieliktni (skat. 6. attēlu) Šajā vingrinājumā bērns mācās turēt zīmuli, pilnveido rokas motoriku, izpildot nepārtrauktu kustību no kreisās uz labo pusi.

6. attēls . Metāla ieliktni

([http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info\\_DL\\_11\\_11.html](http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info_DL_11_11.html))

(skatīts 30.04.2012)



2. Fonētiskās spēles. Šajos vingrinājumos bērns mācās fonētiski analizēt vārdus.

3. Smilšu burti (skat. 7. attēlu), kustīgais alfabēts. Šajos vingrinājumos bērns mācās atpazīt burtus pēc taustes un redzes, atpazīt burtu un skaņu pēc dzirdes.

7. *Attēls smilšu burti* ( L.Paštores personīgais arhīvs)



Lai sagatavotos lasīšanai, tiek izmantoti vingrinājumi lasīšanai ar priekšmetiem (kārbīņā atrodas dažādi priekšmeti un kartītes ar to nosaukumiem) (Andruščenko, 2010, 244).

*Vārdu krājuma paplašināšanai izmantojamie materiāli.*

- Dabiskā runa. Lasīšana priekšā. Stāstīšana par sevi.
- Mīklu minēšana.
- Sinonīmi. Homonīmi, Homogrāfi.
- Spēles, teātris.
- Ekskursijas, sarunas ceļojumu laikā.
- Jaunvārdi, salikteņi.
- Skaidra, lēna, saprotama izteikšanās.

*Kartišu materiāli.*

- Priekšmeti, fotogrāfija – , ko izmanto starp kartīti un vārdu.
- Kartīte, uz kuras tiek attēlots kaut kas (priekšmets, fotogrāfija), ir abstraktāka nekā reāls priekšmets. Priekšmets ir reālāks.
- Zīmējums.
- Iepazīstina ar dažādiem jauniem vārdiem, jēdzieniem (piem., mārīte)

*Materiāls ir sistemātisks un īpaši marķēts.*

- Gramatiskie aspekti. (darbības, īpašības, lietvārdi u. c.)
  - Sistemātiskais aspekts (flora, fauna u .c.)

- Saturs (sauszemes dzīvnieki, dzīvnieki, kas dzīvo tikai ūdenī u c.)

### *Rakstīšana un lasīšana*

3,5 - 4,5 gadi rakstīšanas sensitīva fāze.

Rakstīšanu apgūst pirms lasīšanas, jo rakstīšana ir mehānisks process. Lasīšana ir abstrakta, līdz ar to daudz grūtāka.

Svarīgs priekšnoteikums rakstu apguvei ir bērnam zināt, rakstības rašanos un jēgu.

### *Priekšnoteikumi*

*Normālas spējas* – bērna locītavai jābūt nesaspringtai. Rakstīšanas pirkstiem ir jānotur rakstīšanas piederumi. Bērnam ir jābūt spējīgam palikt vienas formas ietvaros.

Bērnam jāprot arī pašam veidot šīs formas.

*Garīgās spējas* – domāšanas attīstīšana. Precīza artikulācija, skaidrs priekšstats par saturu, ko grib atklāt. Bagātīgs vārdu krājums, skaņām atbilstīgu simbolu apguve. Skaņu analīze vārdos un pareiza to savienošana.

*No praktiskās dzīves iepriekš apgūts* - rakstīšanas virziens, vārdu krājuma paplašināšana, acu, rokas koordinācija, kustību kontrole, koncentrēšanās, pacietība, apļveida kustības (galda, putekļu slaucīšana).

*No sajūtu materiāla* – viegla un stingra roka, rakstīšanas pirkstu treniņš. Atmiņa, jēdzieni, formas, skaņas.

### *Principi*

Tiek akceptēts, ka bērns raksta vārdu, kā viņš dzird.

Ja skolotājs diktē vārdus, tad diktē tos vārdus, kurus raksta tieši tāpat, kā dzird. (Piem., „kaza”, nevis – „zoss”.)

Skolotājam jāraksta ar vispārpieņemtiem rakstīšanas burtiem (mazajiem).

Maziem bērniem ir vieglāk rakstīt (labāk attīstīta rokas muskulatūra).

Montesori piedāvā rakstīšanas apgūšanai vienu no galvenajiem materiāliem - *kustīgo alfabētu*.

Saprašana un prašana ir divas dažādas lietas, starp kurām ir gars ceļš ejams. Bērni ir īsti skaņu mīļi. Fonētiski skaņu neaizmirst. Vārdu likšana trenē bērnu diktātiem. Ir bērni, kas nedzird patskaņus. Ir jāpazīst vidēji 20 burti, lai varētu sākt strādāt ar šo alfabētu.

*Lasīšanas apgūšanai* arī ir izstrādāts materiāls, kurš palīdz bērnam iemācīties lasīt, izprast lasīto un radīt interesi pa grāmatu.

Kamēr neuztver rakstītā zīmes, tikmēr bērns nelasa. Tā ir mehāniskā lasīšana. Lasīšana un rakstīšana attīstās vienlaikus. Montesori ir novērojusi, ka rakstīšanu var

uzsākt – 3,5.- 4,5. Gados un lasīšanu no 4,5. – 5,5. gadiem , kad bērns pārstāj interesēties par savu izrunāto vārdu.

Posms starp rakstīšanu un lasīšanu - 6 mēneši. Nevajag spiest lasīt, ja bērns grib rakstīt.

Vārdi jāliek pēc skaņām, nevar likt pārļasīt.

*Mehāniskā lasīšana:*

bērns lasa pa burtam, bet neuztver jēgu. Jādod ir bērnam vārdus, kuru nozīmi viņi saprot. Izslēgt: BUNGALO – „bungas”. „bungalo?

*Fonogrammas* – divskaņi, līdzskaņi u.c.

*Klasificējošā lasīšana.*

Nav svarīgi, lai bērni pazītu visas fonogrammas.

*Integrējošā lasīšana.*

Gatavo bērnu gramatikai, vārdu analīzei, teikuma locekļu apguvei un vārdšķirai. Vārdu vieta, nozīme. Tas, kurš lasa skaļi, nelasa. Bērni lasa klusumā. Lai lasītu, ir nepieciešams garīgs briedums. Jādod lasīt lielu rakstnieku darbus. Pareiza vide, kas palīdz lasīšanas procesam. Klusuma vingrinājumi.

*Gramatika.*

Pēc Montessori metodes gramatiku var mācīt no 5 – 6 gadiem.

10 ārdšķiras, katrai savs simbols.

## 5. Rakstīšanas traucējumu mazināšana izmantojot Montesori metodes

### 5.1. Pētījuma organizēšana un izmantoto metožu apraksts

Lai iegūtu pedagoģiskā izmēģinājuma darbības rezultātus, tika veikts pētījums par bērnu grupas rakstīšanas traucējumiem konkrētā laika posmā. Pētījums tika veikts 2. klases skolēniem Saldus pilsētas X pamatskolā,; no kopējā bērnu skaita (15), 8 bērni ar rakstīšanas traucējumiem ar fonemātisko nepietiekamību.

Pētījumā ir izmantotas šādas metodes.

- *Bērnu rakstīšanas iemaņu izpēte.* Rakstīšanas iemaņu pārbaude dod sīku ieskatu par bērna fonemātiskās dzirdes un fonemātiskās analīzes traucējumu izpausmēm. Tiek apsekota vārda atcerēšanās un tā sadalīšana fonēmās (Tūbele, 2004, 34).
- *Pārrunas.* Tas ir pedagoģisko parādību izziņas veids sarunas procesā dabiskos dzīves apstākļos (Jurgena, 2002, 47).
- *Novērošana.* Speciāli organizēta noteiktas metodes vai darba paņēmiena pārbaude, lai atklātu tā iedarbīgumu un efektivitāti (Jurgena, 2002, 56).
- *Datu matemātiskā apstrāde.* Tā ir datu apkopošana, darba rezultātu apkopošana, noformēšana un aizstāvēšana (Špona, 2006, 102).

Pedagoģiskās pētīšanas metodes ir zinātnē pārbaudīto un pieņemto darbības noteikumu un paņēmienu sistēma (Špona, 2006, 78). Tās nepieciešamas, lai izzinātu savas darbības objektu, procesu un rezultātus. Metožu lietošana var būt sekmīga, ja skolotājs savā darbā balstās uz prasībām, kas izvirzītas zinātniskajam pētījumam, un ievēro tās (Albrehta, 1998, 5).

## 5.2. Pētījumā iesaistīto bērnu sākotnējā izpēte

Pamatojoties uz teorijā atspoguļotajām autoru atziņām - S. Tūbele (2002), I. Miltiņa (2005), I. Hadaņonoka (2000), R. Lalaževa (1999), u. c., tika veikta bērnu izpēte, kas ļautu noteikt rakstīšanas traucējumus.

Analizējot bērnus, kuriem ir rakstīšanas traucējumi ar fonemātisko nepietiekamību dinamisko attīstību, ir izmantoti S.Tūbeles (2004, 34), vērtēšanas kritēriji. Lai noteiktu konkrētā traucējuma iemeslu tika veikta skaņu izrunas pārbaudes rezultātu analīze.

Darba autore veica X pamatskolas 2. klasēs bērniem runas pārbaudi, lai konstatētu konkrētos traucējumus. Klasēs skolēniem bija jāatkārto dzejoļi, ko lasīja darba autore. Tāpat tika veiktas pārrunas ar klases audzinātāju un izvērtēti iepriekšējā gada rezultāti.

Konstatējot runas traucējumus, logopēde izmantoja dažādus attēlus, sižeta attēlus, diktātus, praktisko pieredzi.

Pēc frontālās pārbaudes tika atlasīti 15 bērni, kuriem tika veikta padziļināta valodas pārbaude un rezultāti tika fiksēti valodas kartē (skat. 1. pielikumu). Lai noteiktu skaņu izrunu, bērni logopēdei nosauca attēlos redzamos dzīvniekus, minēja, pie kuras grupas tie pieder, raksturoja to īpašības un to darbības. 5 bērniem varēja pamanīt skaņu izrunas traucējumus.

Tika veikta fonemātiskās dzirdes un uztveres pārbaude (Tūbele, 2004,34) kā arī rakstīšanas iemaņu pārbaude. Pēc veiktās pārbaudes tika konstatēti 8 bērni, kuriem ir rakstīšanas traucējumi ar fonemātisko nepietiekamību.

Skolēnu raksturojums

*Edijs.* Mācās šajā skolā no pirmās klases. Klases kolektīvs zēnu īpaši nepieņem, jo bieži izturas izaicinoši, rupji, slikti padodas mācībās. Zēnam neprot komunicēt ar vienaudžiem, bieži ir konflikti. Labprāt meklē kādu pieaugušo ar kuru parunāt (saimnieku, dežuranti). Stundu laikā ir izklaidīgs, bieži nav mācību piederumu. Bieži nespēj sekot līdz stundā uzdotajam, jo ir domās, kaut kur citur. Ja Edijs tiek pamudināts strādāt, tad darbu dara lēnām un nevar iekļauties stundas darbā. Grūtības ir latviešu valodā, matemātikā un angļu valodā.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs.

*Samuels.* Šajā klasē mācās gadu. Klasē ir novērojams, ka zēnam ir uzvedības problēmas. Bieži konfliktē ar klasesbiedriem, savu vainu vienmēr noliedz. Bieži saka

nepatiesību, ātri sāk raudāt, lai izvairītos no sarunas. Stundā ir nepieciešams ilgāks laiks, lai koncentrētos darbam, kad gatavs strādāt skaļi piesaista sev uzmanību. Ilgi uzmanību nevar noturēt. Vidēji stundā strādā 20 minūtes. Kad uzmanība pietrūkst gul uz galda. Zēnam ir PMK slēdziens par mācību programmas maiņu, bet māte nepiekrīt. Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs, lietot atgādnēs *Krista*. Ļoti klusa, nedroša meitene. Klasē, stundā cenšas pildīt visus skolotājas norādījumus, bet ir ļoti lēns temps un nespēj tiem sekot. Nepārtraukti jāuzmundrina un jārosina veikt uzdevumu. Kad uzdevumu saprot pati strādā un spēj koncentrēties darbam. Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs.

*Mariss*. Zēns ar izteiktu uzmanības trūkumu. Gandrīz nekad nav sagatavojies stundām, nav līdz mācību piederumi. Ļoti izklaidīgs stundās. Nespēj noturēt uzmanību. Īslaicīgi pievēršas uzdevumu veikšanai. Ir novēroja stundās uzvedība, kas liek liecināt par iekšēju spriedzi vai neurozi ( uzsākot rakstīt vairākas reizes virpina pildspalvu pirkstos, kad gatavs rakstīt visus pirkstus nolaiza). Nav atbalsta no vecākiem.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs, lietot atgādnēs, apmeklēt neirologa konsultāciju.

*Miks*. Klasē mierīgs, nosvērts ar klases biedriem kontaktējas ir draudzīgs. Patīk, kad uztic veikt kādu pienākumu. Stundas laikā ļoti koncentrējas darbam, cenšas to izpildīt, bet pietrūkst uzmanības. Ātri piekūst. Kad nespēj vairs koncentrēties darbam klusi sēž un nevienu netraucē. Kad atkal ir gatavs veikt uzdevumu pats novēro, ko dara klasesbiedri un cenšas uzdevumu veikt patstāvīgi. Patīk, ka slavē, ļoti pārdzīvo neveiksmes.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs, lietot atgādnēs pēc skolotāja ieskatiem. Ieteikts apmeklēt psihologa konsultācijas.

*Estere*. Meitene ir nedroša. Kontaktā ar klasesbiedriem iesaistās pasīvi. Patīk būt vienai. Pati atrod sev nodarbošanos. Nav vērojama gribas piepūle, veicot grūtākus uzdevumus. Lēns darba temps. Nav novērojams dzīvesprieks, ļoti reti izrāda emocijas gan pozitīvas, gan negatīvas.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs.

*Sofija.* Kontaktā ar klases biedriem iesaistās labi. Ir radoša, patīk zīmēt. Stundu laikā darba temps ir lēns. Vairākas reizes izlasa uzdevuma norādījumus. Ir grūti atcerēties vairākus norādījumus. Ja steidzas ir daudz paviršību kļūdu, vai neizpildīt uzdevuma nosacījumus. Uzdevuma veikšanas laikā nepieciešams atbalsts un uzmuntrinājums.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs.

*Dāvis.* Klases kolektīvā iesaistās labi, bet ir ļoti nepārliecināts par sevi. Nepārtraukti ir nepieciešams uzmuntrinājums un atbalsts. Uzdevuma instrukcijas izprot, bet jāuzmundrina, lai tās izpilda. Darba temps lēns. Lēni lasa.

Psihologs ir veicis Vudkoka Džonsona kognitīvo spēju testu un noteicis, atbalsta pasākumus stundu laikā, papildus laiku pārbaudes darbos un ieskaitēs.

Precīzā rakstīšanas traucējumu izpētē iegūtie dati, un pārrunas ar klases audzinātāju par katru bērnu būtiski nosaka logopēdiskā korekcijas darba virzienus, izmantojamos Montesori pedagoģijas paņēmienus, lai sasniegtu izvirzīto mērķi.

Bērnu grupas fonētiskās dzirdes pārbaudes rezultāti apkopoti 1. tabulā.

1.tabula. *Fonemātiskās dzirdes pārbaude 2. klases skolēniem*

Fonemātiskās dzirdes pārbaude	Sakausīt vārdu citu vārdu virknē	Skaņu rindā saklausīt kādu noteiktu skaņu	Atcerēties zilbju rindas	Atdarināt vārda ritmisko zīmējumu
Bērni				
Edijs	/	/	/	-
Samuels	/	/	/	/
Krista	+	/	/ jauc	/
Mariss	/	/	+	-
Miks	+	/	+	/
Estere	+	/	+	+
Sofija	+	+	/ jauc	/
Dāvis	+	+	/ jauc	/

Apzīmējumi:

+ veic uzdevumu

/ daļēji veic uzdevumu

- neveic uzdevumu

Balstoties uz apkopotajiem rezultātiem, darba autore var individuāli izvērtēt katra bērna fonemātiskās dzirdes un uztveres traucējumus.

Pēc šo datu izvērtēšanas darba autore veica rakstīšanas iemaņu pārbaudi.

Bērniem tika dots diktāts (skat 2. pielikumu). Izvērtējot bērnu rakstītos diktātus darba autore apkopoja rezultātus 2. tabulā, lai varētu analizēt kļūdas un noteiktu precīzi rakstīšanas traucējumus.

2. tabula 2. klases skolēnu diktāta kļūdu analīze

Bērni	Edijs	Samuels	Krist a	Mariss	Miks	Ester e	Sofij a	Dāvis
Kļūdas								
<b>Neuzliek garumzīmes</b>	/	/	/	/	/	+	/	/
<b>Liekas garumzīmes</b>	/	/	-	/	/	-	-	/
<b>Neievēro mīkstinājuma zīmes</b>	/	/	/	/	/	-	/	/
<b>Burtu, zilbju izlaidumi, pārstatījumi</b>	-	/	/	-	+	-	-	-
<b>Burti, zilbju iespraudumi, atkārtojumi</b>	-	-	/	-	+	-	/	-
<b>Zilbju atkārtojumi</b>	-	-	/	-	+	-	+	-
<b>Jauc balsīgos, nebalsīgos līdzskaņus</b>	+	/	+	-	/ jauc	/	/	/
<b>Nepieraksta galotnes</b>	-	-	+	-	/ jauc	-	-	/
<b>Zilbju atkārtojumi</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Jauc grafiski līdzīgus burtus</b>	/ p-b	/ g-k		/ Vairāk paviršīb a	-	-	-	/ m-n

Apzīmējumi :

+ ir kļūda

/ daļēja

- nav kļūda

Balstoties uz apkopotajiem rezultātiem, darba autore izvērtēja katra bērna rakstīšanas traucējumu specifiku un , precīzi noteica traucējumu.

Izvērtējot iegūtos rezultātus, darba autore varēja tālā noteikt tālāk veicamo koriģējošo darbību un metodes, kuras būtu piemērotas traucējumu novēršanai.

### 5.3. Koriģējoši attīstošā darbība

Lai izvēlētos piemērotākās koriģējošās darbības, tika ņemtas vērā teorijas izpētē gūtās Tūbeles (2002; 2004.), Montesori M. (1972) atziņas.

Koriģējošo darbību veicu, apkopojot bērna izpētē iegūtos rezultātus un tipiskās bērnu kļūdas. Tā rezultātā tika piemeklētas metodes no tradicionālās pedagoģijas un metodes, ko piedāvā Montesori pedagoģija.

Lietojamās metodes var iedalīt:

- fonemātiskās dzirdes attīstīšana, izmantojot klusuma vingrinājumus - Montesori pedagoģija;
- skaņu cilindru un dažādu skaņu noteikšana fonemātiskās dzirdes attīstīšanai;
- skaņas noteikšana vārdā – darba lapas;
- skaņu spēles – Montesori pedagoģija;
- patskaņi – garo, īso patskaņu diferencēšana, darba lapas;
- līdzskaņi, balsīgo nebalsīgo līdzskaņu diferencēšana. Darba lapas, uzdevumi.

Darba autore ņemot vērā bērnu psiholoģiskās īpatnības, rakstīšanas traucējumu un vecumposmu īpatnības savu darbu plānoja, lai bērni spētu veikt norādītos uzdevumus un koncentrēties darbam. Nodarbības notiek pēc mācību stundām un vienā grupā ir skolēni no abām 2. klasēm. Nodarbības tiek plānotas ar vienu tēmu un bērniem tiek piedāvāti dažādi uzdevumi tēmas ietvaros.

Viena no nodarbības tēmām ir „Virtuves priekšmeti”, kuras mērķis ir īso un garo patskaņu diferencēšana. Tēma tiek piedāvāta netieši. Pirms nodarbības redzamās vietās tiek nolikti attēli, grāmatiņas par doto tēmu. Klasē stāv dažādi priekšmeti (krūze, karote, pulsts, tējkanna). Bērni atnākot uz nodarbību ievēro jaunās lietas un paši sāk interesēties, pētīt, stāstīt viens otram, ko pa šo tēmu zina. Tā nodarbības sākumā bērni netieši uzsāk izziņas procesu, rodas motivācija darboties un veikt norādītos uzdevumus.

Nodarbības sākumā darba autore runājot par nodarbības tēmu uzsver vārdus, kuros ir skaņa, kas jāievēro.

Darba autore nosauc attēlā (skat. 3. pielikumu) redzamos virtuves priekšmetus. Bērni atkārto. Bērni, jau paši nojauš ar kādas skaņas atpazīšanu un diferencēšanu būs jāstrādā.

Edijs jau sauc, ka jāatrod a skaņa, Samuēls iebilst, ka dzirdējis ē.

Darba autore jautā pārējiem bērniem, kādas skaņas nosauca Samuēls un Edijs. Bērni nosauc konkrētās skaņas, bet Dāvis saka, ka tie ir patskaņi.

Darba autore uzslavē bērnus, ka ir sadzirdējuši pareizi un visiem ir taisnība. Tiek dots pirmais uzdevums. Ir sagatavoti divi varianti ar vārdu kartītēm. Viens variants patskaņu atstāta brīva vieta, otrs variants, nepareizi uzrakstīti vārdā patskaņi. Katram izdalītas vārdu kartītes (skat. 4. pielikumu). Bērniem tiek dots uzdevums, vieniem ierakstīt pareizo burtu, otriem labot kļūdas. Kad uzdevums veikts bērni savas kartītes pieliek pie attēla.

Uzdevuma gaitā Mariss grozās, grib runāt, skatās uz Ediju.

Sofija koncentrējas darbam, pusbalsī lasa un klausās.

Miks uzraksta un pēc katra vārda novēršas. Zēns tiek uzmundrināts, ka darbs sokas labi.

Bērni ātri uzdevumu veic un ir redzama interese par pareizo atbildi.

Darba autore bērniem iedod katram pa kontrolkartītei uz kuras uzrakstīs pareizais vārds. Bērni pieliek pie attēla. Katrs salīdzina savu rakstīto.

Mariss ievēro kļūdu, Krista klusām sēž, ir ievērojusi kļūdu savā darbā. Krista tomēr paņem pati bez uzmundrinājuma savu kartīti un izlabo kļūdas.

Kopā ar bērniem pārrunājam kļūdas, atkārtojam visus vārdus, iztaktējam.

Darba autore uzaicina bērnus paskatīties apkārt un ievērot priekšmetus, kas mums ir apkārt. Bērni sāk saukt. Sofija ievēro, ka krūze arī ir virtuves priekšmets, Dāvis arī sāk skatīties apkārt un ievērot, ka arī klasē stāv elektriskā tējkanna.

Darba autore piedāvā nākošo uzdevumu. Telpā ir jāatrod trīs priekšmeti, kuru nosaukumā būtu patskaņi, jāuzraksta tie uz kartiņām. Var manīt, ka bērniem patīk uzdevums. Estere stāv malā vēro bērnus un pēc īsa brīža dodas pie grāmatu plaukta, arī Krista vēro bērnus un seko līdzi. Pēc brīža bērni atnāk ar saviem priekšmetiem un kārto to rindā (skat. 5. pielikumu). Bērni saliek savus priekšmetus un uzrakstītos vārdus. Darba autore uzaicina katram nosaukt priekšmetus, to lasot, iztaktēt. Visi pārrunā vai ir pareizi. Radušās kļūdas pats bērns izlabo.

Kļūdas bija Marisam, Sofijai, Samuelam, Edijam.

Pēc uzdevumu veikšanas tiek bērni aicināti uz klusuma vingrinājumu.

Visi bērni sasēžas aplī. Darba autore paskaidro, ka šodien klausīsimies ūdens skaņas. Aplā centrā ir trauks ar ūdeni. Katram bērnam ir kartītes ar vārdiem, kuri ir ierakstīti kartītes grāmatiņā pil, līst, šļakstās, burbuļo mierīgi, burbuļo skaļi. Rādot kartīti parāda kā izskatās katra no skaņām. Bērniem paskaidro. Ka mēs sēdēsim klusi,

aizvērsim acis, lai dzirdētu skaņu. Kas uzsāk vingrinājumu, tas izlasa grāmatiņā vārdu uz atdarina skaņu. Pārējie klausās. Kad skaņa beidzas atveram acis un klusējot noliekam priekšā to kartīti kura skaņa tika atdarināta. Tad grāmatiņu iedodam nākošam.

Vingrinājuma laikā, varēja novērot, ka bērniem ir liela interese, lai ātrāk grāmatiņ atnāk līdz viņam un varētu šo skaņu atdarināt.

Vingrinājuma laikā Edijs, Samuels, Mariss koncentrējās uzdevumam un noturēja uzmanību.

Krista, Sofija pēc uzdevuma veikšanas bija priecīgas un varēja manīt gandarījumu par paveikto.

Nodarbības noslēgumā darba autore pārrunāja paveikto un katram bērnam bija jāpasaka, kas veicās šodien labāk.

Darba autore, kā pozitīvu Montesori metožu pielietojumu nodarbībā novērtē:

- brīva gaisotne, kas nerada stresu,
- bērniem interese un motivācija darboties, jo ir zināma tēma,
- bērni mācās viens no otra,
- mācās koncentrēties,
- nav apjomīgs un ilgstošs darbs
- bērns redz sava darba rezultātu, to labo un saskata kļūdas
- nodarbības ir radošas un var pielāgot bērnu traucējumu korekcijai

Kā negatīvu Montesori metožu pielietojumu nodarbībā darba autore atzīmē:

- brīva gaisotne nodarbībā,
- jāvēro visu bērnu uzvedība, laicīgi jāpamana, ja bērnam zūd uzmanība var būt disciplīnas problēmas,
- jābūt rezerves uzdevumi (piem. zīmēšana), ja kādam no bērniem zūd interese,
- papildus darbs pie materiālās bāzes.

Darba autore bieži nodarbībās izmanto klusuma vingrinājumus, kuri gan palīdz bērniem attīstīt uzmanības noturību, gan fonemātisko uztveri.

Klusuma vingrinājumus bērniem jāveic klusējot.

Tika nolikta uz grīdas zila plēve uz kuras uzzīmēti viļņi S un Š formā. Logopēde pastāsta, ka uzzīmēsim jūru. Rokās ir trauciņš ar mannā. Pie kā ir trauciņš, tas atdarina skaņu tik ilgi, kamēr zīmē savu izraudzīto vilni. Nosacījums ir klusums un pārējie ieklausās skaņās.

Ar šādu vingrinājumu bērni ieklausās skaņā un attēlo burtu.

Pēc šāda vingrinājuma bērni saliek uz viļņiem gliemežvākus. Un nobeidzot vingrinājumu, logopēds uzaicina visiem atkārtot to skaņu, uz kuru vilni viņa norāda. Ja uz vilni, kurš līdzīgs S - visi atdarina S, ja Š - tad atdarina - Š.

Šādus klusuma vingrinājumus nodarbībās izmantoja, lai bērni mobilizētos, koncentrētos uz skaņu.

Pēc vingrinājuma bērniem bija interese un prieks. Bērni bija motivēt darboties tālāk.

Kā fonemātiskās uztveres vingrinājumi, kurus izmantoju nodarbībās bija dažādi skaņu trauciņi, kur bērniem bija jāatrod pāris. Nodarbībās tika izmantoti ritmiski vingrinājumi, kur bērniem vajadzēja atdarināt ritmu un shematiski uzzīmēt ritma shēmu.

Ar šādiem vingrinājumiem bērniem gāja grūti. Bērni labprāt noteica skaņas, atdarināja ritmu, bet shematiski to atdarināt nebija atsaucības. Šāds vingrinājums bērniem radīja grūtības, jo vajag koncentrēt dzirdi, kontrolēt ritmu un domāt līdzīgi par shematisko apzīmējumu. Trīs funkcijas vienlaicīgi bērniem bija grūti savienot.

Trenējot skaņu diferencēšanu vārdā bērniem tika piedāvātas dažādas darba lapas (skat. 5. pielikumu), kartīšu materiāli (skat. 6. pielikumu), vārdu grāmatiņas (skat. 7.pielikumu).

Nodarbību laikā tika arī piedāvāti uzdevumi telpiskās uztveres veicināšanai rakstīšanas vingrinājumi (skat. 8. pielikumu).

Nodarbībā bērni labprāt veica uzdevumus, jo piedāvātie materiāli ir krāsaini, interesanti pēc savas struktūras un bērni var izvēlēties, kuru materiālu viņš pats ņem. Montesori kartīšu materiāls ir klasificēts pēc nozarēm, kur ir piemeklēti tie vārdi, kuros ir noteiktā skaņa. Līdz ar to bērns paplašina savu redzesloku, vārdu krājumu un it kā netieši mācās fonemātiski pareizi rakstīt.

Darba autore logopēdiskās nodarbībās izmantoja dažādas mācību metodes, kas bērniem radīja interesi un it kā netieši tika mācīti. Līdz ar to bērniem bija interese darboties un bija novērojams rezultāts.

## 5.4. Skolēnu izpēte pēc koriģējošās darbības

### Iegūto rezultātu analīze

Lai noskaidrotu, vai darba mērķis ir sasniegts, pētījuma noslēgumā 2013. gada aprīlī tika veikta rakstīšanas traucējumu atkārtota izvērtēšana.

Veicot sistemātisku koriģējoši attīstošo darbību rakstīšanas traucējumu novēršanā pilnveidošanā, ir iespēja gūt pozitīvus rezultātus. Pētāmajiem bērniem arī turpmāk plānojams nopietns darbs rakstīšanas traucējumu novēršanā.

Veicot atkārtu rakstīšanas traucējumu izpēti tika konstatēts, ka bērniem diktātos ir mazāk kļūdu, kas attiecās uz garo un īso patskaņu lietošanu, balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu pareizrakstībā. Rezultāti tika apkopoti 3. tabulā

3. tabula 2. klases skolēnu Diktāta kļūdu analīze

Bērni	Edijs	Samuels	Krista	Mariss	Miks	Estere	Sofija	Dāvis
Kļūdas								
<b>Neuzliek garumzīmes</b>	/ mazāk	/	/ mazāk	/ mazāk	/ mazāk	/	-	/ mazāk
<b>Liekas garumzīmes</b>	-	/	-	-	-	-	-	-
<b>Neievēro mīkstinājuma zīmes</b>	-	/ mazāk	/	/	mazāk	-	-	/
<b>Burtu, zilbju izlaidumi, pārstatījumi</b>	-	/	/ mazāk	-	+	-	-	-
<b>Burti, zilbju iepraudumi, atkārtojumi</b>	-	-	/	-	+	-	/	-
<b>Zilbju atkārtojumi</b>	-	-	/	-	+	-	+	-
<b>Jauc balsīgos, nebalsīgos līdzskaņus</b>	+	/	+	-	/ jauc	/	/	/
<b>Nepieraksta galotnes</b>	-	-	/	-		-	-	/

<b>Zilbju atkārtojumi</b>	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>Jauc grafiski līdzīgu burtus</b>	/ p-b mazāk	/ g-k		/ Vairāk paviršība	-	-	-	/ m-n

Apzīmējumi :

+ ir kļūda

/ daļēja

-nav kļūda

Apkopojot datus var secināt, ka pārsvarā ir uzlabojums patskaņu garumzīmju lietošanā. Pēc atkārtota diktāta rakstīšanas tika novērots, ka bērni rakstot vārdu mēģināja asociēt vārdu ar kādu materiālu, ko bija izmantojuši.

Redzams uzlabojums ir garumzīmju papildus likšanā. No 8 bērniem viens vēl daļēji mēdz likt papildus garumzīmes. Tas ir izskaidrojams ar to, ka bērniem nebija skaidrības kur jāliek, jo nebija pietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere.

Skolēnu raksturojums pēc veiktā pētījuma.

*Edijs.* Nodarbības laikā spēj koncentrēties uzdevumam. Pēc atkārtota diktāta var ievērot uzlabojumus garo un īso patskaņu lietošanā. Ļoti reti parādās liekas garumzīmes. Vēl ir kļūdas garumzīmju lietošanā. Zēnam ir radusies interese par veicamo darbu, pats sevi ir novērtējis. Nodarbību laikā spēj uz klausīt citus, nepārtrauc runātāju.

*Samuels.* Ļoti cenšas veikt uzdoto uzdevumu. Uzmanība ir noturīgāka. Cenšas kontrolēt savu uzvedību, jautā pēc cita uzdevuma, tad aiziet projām un pats klusējot strādā. Ir mazinājušās pareizrakstības kļūdas.

*Krista.* Nodarbībās izrāda interesi. Pati citreiz uzdod jautājumu. Ja nesaprot var pati pajautāt skolotājam. Krista divas reizes pati ir piedāvājusi skaļi lasīt priekšā visai klasei.

*Mariss.* Ir uzlabojusies saskarsmes prasmes ar citiem skolēniem. Uzmanība ir noturīgāka, vairāk pats darbojas ar rakstīšanas un zīmēšanas uzdevumiem.

*Miks.* Ļoti veiksmīgi darbojas nodarbībās, jo redz rezultātu un uzdevumu veikšanai ir nepieciešamas mazāk laika. Var novērot, ka zēnam ir audzis pašvērtējums.

*Estere.* Darbojas grupā. Pati ir uzņēmusies grupas vadīšanu un prezentējusi grupas darbu. Spēj pati sameklēt palīdzību, ir atvērtāka ar citiem klasesbiedriem. Uzlabojušās sekmes.

*Sofija.* Ir uzlabojušās attiecības ar klasesbiedriem. Darbojas ar interesi. Noturīgāka uzmanība.

*Dāvis.* Stundu laikā cenšas koncentrēties darbam. Pats izrāda interesi par dotajiem uzdevumiem. Spēj ilgāku laiku noturēt uzmanību.

Pēc pētījuma var secināt, ka izmantojot Montesori metodes, vispirms bērniem rodas prieks darboties. Pozitīvā attieksme pret darbu arī dod rezultātus. Dažādas metodes bērniem ļauj atpūsties un nenodarbināt tikai viena veida maņas. Raksti - lasi. Līdz ar to bērns it kā brīvākā gaisotnē var pievērsties darbam un ar pozitīvu motivāciju to apgūt. Liela nozīme Montesori metodēm ir arī bērna sociālo prasmju attīstīšanā. Pētījuma rezultātā var secināt, ka bērniem ir mazinājušās disciplīnas problēmas uzlabojušās savstarpējās attiecības.

## Secinājumi

Veicot pētījumu, ir ņemtas vērā dažādu autoru atziņas un uzskati par rakstīšanas traucējumiem fonemātiskās nepietiekamības gadījumos.

*Apkopojot teorētiskās atziņas un pētījumā iegūtos rezultātus, darba autoreizdara šādus secinājumus:*

1. Runas attīstība ir viena no svarīgākajām bērna attīstības jomām. Darba autore uzskata, ka jāpievērš liela uzmanība bērniem rakstīt prasmes un lasītprasmes mācīšanai ne tikai skolas vecumā vai 7 gadu vecumā, bet bērns jau jā sagatavo šim procesam pirmsskolas vecumā. Koriģējoši attīstošai darbībai jānorit noteiktā secībā, jo tas ir svarīgs priekšnoteikums efektīvu rezultātu sasniegšanai.

2. Bērniem ar fonemātisko nepietiekamību rakstīšanas traucējumu novēršanai ir jā piedāvā speciāli palīg līdzekļi, metodes, kas ieinteresē aktīvi iesaistīties koriģējoši attīstošajā darbībā, atvieglo un motivē viņus mācību darbam. Montesori metožu izmantošana ļauj bērnam ar radošiem paņēmieniem vingrināt fonemātisko uztveri.

3. Rakstīšanas traucējumu novēršanā liela nozīme ir materiālajai bāzei un izmantojamajiem materiāliem. Lai bērnam radītu interesi un dažādotu koriģējošo procesu, Montesori piedāvā dažādus materiālus, kuri ir ne tikai krāsaini, bet arī izglītojoši. Tādēļ, izmantojot Montesori klasifikāciju, bērns papildus rakstīšanas traucējumu novēršanai mācās arī izzināt pasauli.

4. Regulāras nodarbības pozitīvi emocionālā vidē logopēda vadībā sekmē bērnu radoši darboties un papildus veicina psihisko procesu – domāšanas, uztveres, iztēles un atmiņas attīstību.

Darbā izvirzītā hipotēze ir pārbaudīta un apstiprinājusies, noteiktie uzdevumi ir izpildīti un mērķis sasniegts.

Pētījuma laikā gūtās zināšanas un atziņas darba autore arī turpmāk izmantos praktiski, darboties ar bērniem, kuriem ir ar rakstīšanas traucējums un lielos Montesori pedagogijas metodes.

## Izmantotā literatūra un informācijas avoti

1. Albrehta, Dz. (1998) Pētīšanas metodes pedagogijā. Rīga: Mācību grāmata, 104 lpp.
2. Baumanē A.(1986) Vingrinājumi un diktāti skaņu jaukšanas novēršanai. Rīga: Zvaigzne , 3-5 lpp.
3. Cīrule Z., Cīrulis R. ( 2003) Es varu! Darba burtnīca. Rīga: RaKa, 45 lpp.
4. Cīrule Z., Cīrulis R. ( 2003) Es varu! Darba burtnīca 3. daļa. Rīga: RaKa, 45 lpp.
5. Cīrule Z., Cīrulis R. ( 2003) Es varu! Darba burtnīca. 4. daļa. Rīga: RaKa, 45 lpp.
6. Čirkina G.V. (2002) *Disgrāfija un disleksija..* Koknese speciālā skola: Tūbele S., 35 lpp
7. Dreimanis V. ( 2008) Rakstu valodas traucējumu etioloģija un korekcija 2. Klašu skolēniem vispārīzglītojošās skolās korekcijas klasē. Inovācijas skolotāja logopēda darbībā. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 205 lpp.
8. Dreimanis V. *Inovācijas skolotāja logopēda darbībā-Ceturtais studiju programmas ''SKOLOTĀJS LOGOPĒDS'' zinātniski metodisko materiāli krājums*, Rēzekne: AR Izdevniecība, 2008.,208 lpp.
9. Geske R. (2005) Bērna bioloģiskā attīstība. Rīga: RaKa, 314 lpp.
10. Hadaņonoka, I. (2000) Bērnu valodas krājuma veidošanās. Kā raisās valodiņa? Rīga: Rasa ABC, 88 lpp.
11. Jurgena, I. (2002) Vispārīgā pedagogija. Rīga: Izglītības soļi, 143 lpp.
12. Koemetss E., Tamma L., Elango A., Indre K. ( 1974) *Psiholoģijas un pedagogijas pamati*. Rīga: Zvaigzne ABC, 159 lpp.
13. Liepiņa, I. (2012, 26.janvāris) Stāstīprasme un rotaļspēles. *Izglītība un kultūra*, 14,15 lpp.
14. Lūse J., Miltiņa I., Tūbele S. (2012) *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Izdevniecība RaKa, 527 lpp.
15. Miltiņa I., (2008) *Skolotāja logopēda darba mape*. Rīga: RaKa, 302 lpp.
16. Miltiņa I., Pastare S. (1995) Pirmie soļi logopēdijā. Rīga: Izglītības attīstības institūts, 67.lpp.
17. Montessori M. ( 1972) *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist*, Freiburg: 103.S.
18. Oswald P. Grunter Schulz – Benesch (2001) *Grundgedanken der Montessori – padagogik*. Freiburg – Basel – Wien: 287 S.

19. Puškarevs I., Golubeva A. ( 1999) *Bērna attīstība*. Lielvārds, 119 lpp.
20. Rutka L. (2012) *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: ‘Izdevniecība RaKa’,178 lpp.
21. *Skola visiem. Palīgs pedagogiem, psihologiem un vecākiem*. Rīga: SAC, 2002.392.lpp
22. Skromule B. (1997) *Lasi, runā, raksti!*. Didaktiskie materiāli skaņu diferencēšanai un valodas attīstībai. Aizkraukle: Apgāds ‘Krauklītis’, 112 lpp.
23. Svence, G. (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 159 lpp.
24. Špona, A. (2006) *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: Raka, 211 lpp.
25. Tūbele, S., Lūse, J. (2004) *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga: RaKa, 132 lpp.
26. Tūbele S.( 2006) *Jaunāko klašu skolēnu runas u valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. Promocijas darbs .Rīga: 180 lpp.
27. Tūbele S. ( 2002) *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: Izdevniecība RaKa, 165 lpp.
28. Upmanes Z. red.(1983) *Mēs un mūsu bērni*. Rīga: Zvaigzne , 13 lpp.
29. Vilcāne I.( 2007) *Fonemātiskās dzirdes attīstības darbs bērniem ar VSNA trešo pakāpi sākumskolā*. Inovācijas skolotāja logopēda darbībā. Rēzekne: Rēzeknes augstskola, 125.lpp.
30. Vizeļ T.G. ( 2005) *Neiropsiholoģija pamati. Runas patoloģija bērniem un pieaugušajiem*. Tūbele S. ( 50 lpp.)
31. Andruščenko N. V. (2010).
32. Выготский: Педагогика.,Педагогической психологии. Москва: 1991. 248 стр.
33. Ефименкова Л.Н.(1991) *Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов* Москва ПРОСВЕЩЕНИЕ 223 стр.
34. Hiltunen E.(2009.,55.lpp.)
35. Montessori Iv. Skaņu kartītes  
[http://www.emontessori.lv/eiro/sites/default/files/monte\\_file/skanas1.pdf](http://www.emontessori.lv/eiro/sites/default/files/monte_file/skanas1.pdf)  
( skatīts 11. 04.2013)
36. <http://dargumi.blogspot.com/2011/08/troksnu-cilindri.html> (skatīts 13.04.2013)
37. ([http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info\\_DL\\_11\\_11.html](http://www.absorbentminds.co.uk/acatalog/info_DL_11_11.html))  
( skatīts 30. 04.2013)

## Pielikumi

1. Pielikums. Valodas karte.....	53
2. Pielikums. „2. Klases diktāts”.....	56
3. Pielikums. „Virtuves priekšmeti”.....	57
4. Pielikums. „ Virtuves priekšmetu vārdu kartītes”.....	58
5. Pielikums. „Darba lapa skaņas a vai ā diferencēšanā”.....	59
6. Pielikums. „ Skaņas noteikšana vārdā”.....	60
7. Pielikums. „ Vārdu grāmatiņas”.....	61
8. Pielikums.„ Rakstīšanas vingrinājumi”.....	62

## **Pielikums**

1. *Pielikums „Valodas karte”*





2. *Pielikums. „2. Klases diktāts”*

3. *pielikums. „Virtuves priekšmeti”*

*4.pielikums. „Virtuves priekšmetu vārdu kartītes”*

5. pielikums „Darba lapa skaņas a vai ā diferencēšanā”

6. *pielikums „Skaņas noteikšana vārdā”*

7. pielikums „Vārdu grāmatiņas”

8. *pielikums „Rakstīšanas vingrinājumi”*

## **Pateicība**

Izsaku pateicību savai darba vadītājai Sarmītei Tūbelei par pacietību, padomiem un ļoti sirsnīgu attieksmi diplomdarba tapšanas laikā. Kā arī emocionālu uzmundrinājumu, kas dod stimulu padziļināt zināšanas logopēdijas jomā.

Izsaku pateicību pasniedzējai Irēnai Miltiņai par apbrīnojamu neatlaidību cīņā ar manu pavasara dullumu, kas varēja attālināt mani no skolotāja – logopēda kvalifikācijas iegūšanas.

Vislielāko pateicību izsaku savām meitām Alvīnei Paštorei (13. gadi) un Agatei Paštorei (10. gadi) par nepārtrauktu manis uzmundrināšanu, emocionālu atbalstu, kā arī par tehnisku palīdzību diplomdarba rakstīšanā. Liels paldies par neskaitāmām kafijas krūzēm un manis atbrīvošanu no saimniecisko jautājumu kārtošana