

**Latvijas Universitātes
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultātes
Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centrs**

Skolotāju augstākās profesionālas izglītības studiju programma

Kvalifikācija: pamatskolas angļu valodas skolotājs

Ilona Šmite

Stud. Apl. Nr. Peda 000453

**RADOŠA PIEEJA GRAMATIKAS
MĀCĪŠANĀ ANĢĻU VALODĀ BĒRNIEM AR
UZMANĪBAS DEFICĪTA SINDROMU**

**Zinātniskais vadītājs:
Mg. Ed. sc. Anita Auziņa**

Rīga, 2008

DEKLARĀCIJA

Es apliecinu, ka šis diploma darbs ir manis pašas patstāvīgi rakstīts, izmantojot zinātnisko literatūru.

Ilona Šmite
2008. gada 21.maijs

Anotācija

Diplomdarba „Radoša pieeja gramatikas mācīšanā bērniem ar uzmanības deficīta sindromu” mērķis ir noskaidrot radošas pieejas nozīmi gramatikas mācīšanā angļu valodas stundās bērniem ar uzmanības deficīta sindromu (UDS).

Diplomdarba teorētiskajā daļā tiek apskatīti UDS, tā raksturīgākās pazīmes, iespējamie cēloņi un risinājumi; radoša pieeja – tās skaidrojums un radošo aktivitāšu kopa, kas ir adaptēta gramatikas laika mācīšanai; angļu valodas gramatika – kā viens no stūrakmeņiem valodas apguvē.

Darbā autore vairāk koncentrējas uz palīdzību, kuru var sniegt tieši skolotāji, analizējot iespējamās mācīšanas, uzvedības kontroles un uzmanības piesaistīšanas paņēmienus. Kā viens no iespējamiem risinājumiem darbā ar bērniem ar UDS, skolotājiem tiek piedāvāts mācību stundās lietot vairāk radošo aktivitāšu, jo radošās aktivitātes ir viens no veidiem, kā piesaistīt skolēnu uzmanību.

Diplomdarba ietvaros darba autore veikusi atsevišķa gadījuma pētījumu, izmantojot literatūras izpēti, anketēšanas, novērošanas un dokumentu analīzes datu vākšanas metodes. Pētījumā iegūtie dati snieguši atbildes uz izvirzīto jautājumu – vai radošu aktivitāšu izmantošana angļu valodas stundās gramatikas mācīšanā spēj piesaistīt skolēnus ar UDS.

Ar pētījuma palīdzību tika noskaidrota skolēnu attieksme pret radošajām aktivitātēm angļu valodas stundās un secināts, ka skolēniem šāda veida aktivitātes ļoti patīk un ka tādā veidā iespējams piesaistīt ne tikai skolēnu ar UDS uzmanību, bet arī interesantākā veidā palīdzēt apgūt mācību vielu.

Abstract

The aim of the Diploma Paper „Creative Approach in Teaching Grammar for Children with Attention Deficit Syndrome” is to find out the significance of creative approach in English grammar teaching for children with attention deficit syndrome (ADS).

In the theoretical part of the Diploma Paper there is a study of ADS and its characteristics, possible causes and solutions; creative approach – definition and selection of creative exercises which are adapted for teaching English verb tenses; English grammar – one of the cornerstones in the English language acquisition.

Within the Paper the author focuses more on a possible help which teachers can give, what kind of teaching, behavior controlling and attention attracting methods could be used. One of the given solutions working with children with ADS is to use more creative exercises, because this is one of the ways, how to attract pupil’s attention.

A case study was carried out using such data gathering methods as: theoretical literature study, questionnaire, observation and document analysis. Findings reveal the possible answers to the research question – is it possible to attract pupils with ADS attention in English grammar teaching by using creative exercises.

Research helped to find out pupils attitude to creative activities during English lessons and the author concluded that pupil’s like that kind of activities and this is not the only possible ways how to attract their attention, moreover, it helps them study English grammar in a more interesting way.

SATURS

Ievads	4
1. Uzmanības deficīta sindroma (UDS) raksturojums	6
1.1 Uzmanības deficīta sindroma iespējamie cēloņi	12
1.2 Ieteikumi darbam ar bērniem ar UDS	15
2. Radoša pieeja darbā ar bērniem ar UDS	21
2.1 Radošo aktivitāšu izmantošana angļu valodas gramatika mācīšanās	23
2.2 Radošu aktivitāšu veidi un to adaptēšana angļu valodas gramatikas mācīšanai bērniem ar UDS	25
3. Atsevišķa gadījuma pētījums radošas pieejas izmantošanā angļu valodā gramatikas apgūvē bērniem ar UDS	32
Secinājumi	46
Izmantotā literatūra un avoti	48
Pielikumi	50

IEVADS

21. gadsimts ir straujo pārmaiņu laiks. Attīstība notiek visdažādākajās dzīves jomās – mainās vide, sabiedrība, domāšana, attieksmes un vērtības un līdz ar to mainās arī sabiedrības izvirzītās prasības skolotājiem, izglītībai un izglītības sistēmai kopumā. Lai kvalitatīvi veiktu savu darbu, skolotājiem ir jāmainās līdzī laikiem, jāklūst arvien kompetentākiem risināt dažāda veida problēmas, kas saistītas ar skolēnu mācību motivāciju un uzvedību, problēmām ģimenēm, kā arī vēlmi izcelties un sevi parādīt, diemžēl ne vienmēr no tās labākās puses.

Mūsdienās skolās arvien biežāk sastopami skolēni, kuriem ir mācīšanās traucējumi un viens no visbiežāk sastaptajiem mācīšanās traucējumu veidiem ir uzmanības deficīta sindroms (UDS), kuru vienā vārdā varētu raksturot, kā koncentrēšanās spēju trūkumu.

Darba autore piekrīt N.L. Geidža un D.C. Berlinera (1999) viedoklim, ka kādu no šī sindroma uzvedības pazīmēm var novērot gandrīz katram mūsdienu bērnam. Viņuprāt mūsdienu dzīves stils liek bērniem būt aktīviem, kas pieaugušajiem šķiet pārāk liela rosība. Sadzīvisko notikumu ātrums ir krietni palielinājies, salīdzinājumā ar to, kāds tas bija pirms 20, 50 un 100 gadiem. Ikdienas dzīve prasa, lai cilvēks spētu sekot līdzī straujajām pārmaiņām. Dāžādas ikdienišķas norises mudina spēju būt ātram – ātri izprast un pārslēgties no vienas tēmas vai darbības uz citu, strauji mainoties sižetiem TV, video, datorspēlēs, kur viss ir tik spilgts un dzīvs.

Tajā pašā laikā N.L. Geidžs un D.C. Berliners (1999), kā arī darba autore pastāv uz to, ka UDS ir daudz lielāka problēma, nekā mēs to atzīstam un ne visos nepieciešamajos gadījumos to diagnosticējam.

Diplomdarba temats tika izvēlēts balstoties uz pieredzi, kas iegūta strādājot skolā. Darba autore jau pirmajā darba gadā ir saskārusies ar skolēniem, kuriem ir UDS pazīmes, kā rezultātā radusies vēlme izzināt, kas tad īsti ir UDS, ar ko tas varētu būt skaidrojams un kā efektīvāk strādāt ar šādiem bērniem. Studējot literatūru, darba autore secinājusi, ka radošas pieejas izmantošana angļu valodas stundās varētu būt viens no veidiem, kā censties noturēt skolēnu uzmanību. Lai saprastu, vai skolēnu uzmanību iespējams noturēt ar radošām aktivitātēm, tika veikts atsevišķa gadījuma pētījums.

Pētījuma mērķis: noskaidrot radošas pieejas nozīmi gramatikas mācīšanā angļu valodas stundās bērniem ar UDS.

Pētījuma uzdevumi:

- Izpētīt teorētiskās nostādnes un līdzšinējos pētījumus par UDS;
- Apzināt reālo situāciju pētījumam izvēlētajā klasē – skolēnu skaitu, kuriem ir uzmanības traucējumi – izmantojot kontrollapas;
- Veikt pētījumu, lai izzinātu radošas pieejas efektivitāti angļu valodas stundās;
- Salīdzināt, analizēt un interpretēt iegūtos datus;
- Apkopot rezultātus un pārliecināties, vai radošas pieejas izmantošana palīdzēja noturēt skolēnu uzmanību.

Pētījuma jautājums: vai radoša pieeja gramatikas mācīšanā angļu valodas stundā var palīdzēt noturēt uzmanību skolēniem ar uzmanības deficīta sindromu.

Pētījuma metode: atsevišķa gadījuma pētījums.

Datu vākšanas metodes:

- Literatūras un informācijas avotu studijas un analīze par UDS radošo aktivitāšu izmantošanu mācību stundās;
- anketas skolēniem – pirms un pēc pētījuma veikšanas, lai izzinātu reālo situāciju;
- anketas skolotājiem, lai noskaidrotu reālo situāciju klasē;
- novērošana klasē, ko veica darba autore, lai redzētu skolēnu reakciju, uzvedību un attieksmi pētījuma laikā;
- Dokumentu analīze – skolēnu medicīnisko datu izpēte un kontrollapu izveide, lai noskaidrotu skolēnu veselības stāvokļa un UDS pazīmju saistību.

Apkopojs: Pirmajā nodaļā tiek aplūkota diploma darbā izvirzītā problēma – uzmanības deficīta sindroms, tā iespējamie cēloņi un risinājumi. Ieteikumi, kas varētu palīdzēt skolotājiem darbā ar bērniem, kuriem ir uzmanības deficīta sindroms. Otrajā nodaļā tiek apskatīts viens no iespējamajiem risinājumiem – radošas pieejas izmantošana angļu valodas stundās. Savukārt trešajā nodaļā tiek atspoguļoti atsevišķa gadījuma pētījuma dati, kuri tiek salīdzināti, analizēti un interpretēti.

1. Uzmanības deficīta sindroma raksturojums

Mūsdienās arvien biežāk skolās sastopami bērni, kuri stundās nevar mierīgi nosēdēt, nespēj sekot līdzī stundas gaitai, visu laiku grozās, dīdās, kustās, iesākto darbu bieži vien atstāj nepabeigtu, nespēj sakoncentrēt uzmanību uzdevuma izpildei. Šādiem bērniem raksturīga arī bieža mantu pazaudēšana, stundu bastošana vai hroniska nespēja paveikt sīkos mājas darbus. Šādus bēnus skolēni, vecāki, kā arī klases biedri visbiežāk dēvē par nepieklājīgiem, nevīžīgiem un jucekļīgiem. Bet patiesībā problēma iespējams ir daudz lielāka un nopietnāka, jo šāda šķietami neuzmanīga vai pat apzināti traucējoša uzvedība vismaz daļēji var būt saistīta ar uzmanības deficīta sindromu (turpmāk tekstā UDS) (R. Frajs, 2001., K.Smita, L.Strika, 1998).

Bet kas tad īsti ir UDS? R. Frajs (2001) to raksturo kā nespēju ilgāku laiku pievērsties noteiktai darbībai, kam raksturīgas pazeminātas koncentrēšanās spējas, nepacietīgums, impulsivitāte, kā arī vēlme nekavējoties saņemt uzslavu vai atalgojumu. R.Špalleka (2003) atgādina, ka katra cilvēka uztvere ir atkarīga no viņa uzmanības, bērniem ar UDS arī uztvere ir traucēta, jo šie bērni nespēj noturēt uzmanību ilgstošā laika posmā. Tas nozīmē, ka viņi uztver pareizi, bet viņiem nepieciešams ilgs laiks, lai uztverto uzkrātu un pēc tam pareizi pielietotu. K.Smita un L.Strika (1998) turpina, ka bērniem ar UDS parasti visvairāk ir nepieciešams papildu laiks un vadība, lai informāciju apgūtu, jo tad, kad šie skolēni informāciju ir apguvuši viņi to prot pielietot tikpat labi kā visi citi. Tādēļ speciālie pasākumi bērniem ar UDS parasti ietver klasē apgūtās vielas nostiprināšanu un jauno iemaņu vingrināšanu. Šiem skolēniem var arī iemācīt kontrolēt savu uzmanību un, ja tā sāk novērsties, atkal to pievērst uzdevumam.

Bērni ar UDS uzmanību spēj koncentrēt tikai neilgu brīdi, tikmēr, kamēr viņa uzmanību nepiesaista kaut kas cits, daudz interesantāks. J.Ū.Roge, B.Mālere (2003) apkopojušas īpatnības, kas raksturīgas bērniem ar UDS:

- 1) šķiet, ka bērns ir atvērts visam, viņš daudz ko pamana, domas lēkā, lai visu uztvertu;
- 2) viņš tikai neilgi var noturēt uzmanību;
- 3) viņam ir grūti organizēt ikdienas darbus;
- 4) liekas, ka kairinājumi ātri novērš viņa uzmanību;

- 5) daudz ko aizmirst un pazaudē, rodas iespaids, ka viņš neklausās;
- 6) straujas garastāvokļa maiņas, ja viņu kritizē, ieslēdzas sevī vai pretojas;
- 7) slikts rokraksts un lēni lasa;
- 8) atšķirībā no hiperaktīvā tipa, kurš vainu meklē citos, šie bērni domā, ka paši pie visa ir vainīgi;
- 9) vienlaikus šie bērni ir šarmanti, pretimnākoši, pieklājīgi, sociāli noskaņoti un kreativitātes pārpilni.

Iepazīstoties ar pazīmēm, kas raksturīgas bērniem ar UDS, darba autore piekrīt N.L.Geidža un D.C. Berlinera (1999) apgalvojumam, ka šie bērni nebūt nav dumji vai garīgi atpalikuši, vienīgā viņu problēma ir nespēja koncentrēt uzmanību, apstrādāt, atcerēties un līdz ar to arī tālāk nodot informāciju.

Sākotnēji speciālisti atklāja, ka dažiem bērniem ir grūtības koncentrēt uzmanību (UDS), bet vēlāk atklājās, ka līdztekus uzmanības trūcumam vēl raksturīga arī impulsivitāte un hiperaktivitāte. Hiperaktivitāte tiek papildus iekļauta šajā diagnozē tad, ja skolēns pārmērīgi daudz kustas, grozās, runā, atstāj savu vietu bez uzaicinājuma, staigā pa klasi vai arī ir tik „uzvilks”, ka darbs grupā ar viņu nav iespējams (N.L.Geidžs, D.C. Berliners,1999).

UDHS ir attīstības traucējumi, ko raksturo neuzmanība, impulsivitāte un hiperaktivitāte, kā arī nespēja fokusēt uzmanību noteiktiem uzdevumiem un nodarbēm (K.Sharp, 2001).

J.W. Lerner (1976) hiperaktivitāti raksturo kā uzvedības simptomu, kas saistīts ar hiperaktīvu darbību, tiek uzskatīts, ka tā ir viegla neiroloģiska smadzeņu disfunkcija. Hiperaktīvi bērni var nosēdēt tikai dažas minūtes, bieži vien tāpat esot diezgan nemierīgi. Viņiem ir ļoti īsa uzmanības noturība, viņi ļoti daudz klasē runā, bieži kaujas, strīdas ar klasesbiedriem, māsām un brāļiem, draugiem. Viņu darbības ir impulsīvas. Šo bērnu uzmanību ir ļoti viegli novērst, viņu interese mainās, lēkā no viena objekta pie nākamā.

Wudrihs (Wodrich, 2000) uzmanības deficītu un hiperaktivitātes sindromu (UDHS) galvenokārt raksturo kā uzvedības traucējumus, kas sevī ietver arī vāju uzmanības noturību un impulsu kontroli, hiperaktivitāti. Šīs iezīmes kavē mācīšanās procesu un noved pie uzvedības traucējumiem. Veiktie pētījumi liecina, ka zēniem šis sindroms ir biežāk sastopams.

Duglas (Douglas, 1974) atzīmē, ka veicot uzdevumus, kur nepieciešams uzmanīgi salīdzināt un izvērtēt dažādas alternatīvas un atbilžu variantus, tādus kā

izvēlēties vienādus attēlus. Hiperaktīvs bērns atbildēs un uzdevumu veiks bez īpašas apdomāšanās ļoti īsā laika posmā tādā veidā pieļaujot ļoti daudz neuzmanības kļūdu. Savukārt bērns bez hiperaktivitātes sindroma uzdevumu veiks ilgākā laikā, visu apdomājot un pieļaujot daudz mazāk kļūdu.

Impulsivitāti D.P. Cantwells (1975) raksturo kā lekšanu dziļā baseinā, nezinot kā peldēt, skriešanu uz ielas priekšā mašīnām, lienot uz māju jumtiem un skaļi izsakot muļķīgus apgalvojumus, bez iepriekšējas apdomāšanās. Par impulsīvu skolēnu var saukt tad, ja viņš mēdz nepārdomāti atbildēt, negaidot savu kārtu, kā arī pārtrauc citus.

UDS var izpausties ar hiperaktivitāti vai bez tās. Bērniem ar UDS nav raksturīga hiperaktīva uzvedība, viņiem problēmas galvenokārt saistītas ar mācībām skolā. Viņu problēmas nav tik acīmredzamas un uzkrītošas, kā bērniem ar UDHS. Impulsivitāte piemīt gan bērniem ar hiperaktivitātes pazīmēm, gan bez tām. Mēdz būt arī bērni, kas galvenokārt ir hiperaktīvi un impulsīvi, un uzmanības traucējumi viņiem ir mazāki (N.L.Geidžs, D.C. Berliners, 1999).

Ne vienmēr UDHS izpaužas fiziskā nemierā, tā var izpausties arī garīgajā jomā. Tādi bērni aizklīst sapņu pasaulē, un hiperaktivitāte valda viņu iedomu tēlos. Šāda veida izpausmi sauc par hipoaktivitāti. Tāpat kā hiperaktīvie bērni arī hipoaktīvie bērni nespēj koncentrēties, atšķirība tā, ka viņu uzmanību novērš ne tikai apkārtējās parādības, bet arī iedomu tēli un notikumi. Bērniem ar hipoaktīvo UDS ir tieksme visu problēmu cēloņus meklēt citos. Pēc viņu pārliecības, paši viņi tikpat kā nekad nav vainīgi. Ja viņiem kaut ko pārmet, tie var bezgalīgi taisnoties, ka noticis pavisam citādi. Viņi ir ļoti nepiekāpīgi, visu it kā zina labāk un viņiem vienmēr pieder pēdējais vārds. Viņi ir pārliecināti, ka viņiem allaž tikai neveicas (R.Špalleka, 2003).

K.Strika un L.Smita (1998) atzīmē, ka problēmas ar uzvedību dažreiz parādās jau visai agri. Bērni ar UDHS ir kaprīzi un nervozi jau zīdaiņa vecumā un ar viņiem ir grūti tikt galā pirmsskolas vecumā. Jau no agras bērnības viņi neievēro noteikumus, atšķiras ar skaļu, agresīvu un nesavaldīgu izturēšanos vai arī gluži pretēji atšķiras ar pārmērīgu mieru un sapņainību, ar bailīgumu, raudulīgumu un neizturamu vilcināšanos hipoaktivitātes gadījumā. Ja vēl bērns ir arī nesekmīgs skolā, tad ir pamatotas aizdomas, ka bērnam ir UDHS.

Būtiski ir uzsvērt, ka ne jau visi bērni, kas nespēj koncentrēties kādam uzdevumam, ir aktīvi un darboties kāri, ir ar diagnozi UDS vai UDHS. Vairāki autori aicina būt piesardzīgiem, uzstādot bērnam UDHS diagnozi, ņemot vērā, ka UDHS pazīmes ir tik ļoti dažādas, to reizēm jau ar dažādām citām medicīniskām vai

psiholoģiskām problēmām. Piemēram, daži bērni var būt neuzmanīgi, izvairīties no uzdevuma vai „atslēgties” no uzdevuma, ja viņiem ir mācību grūtības lasīšanā, rakstīšanā vai rēķināšanā. Ja viņiem liek darīt kaut ko tādu, kas viņiem šķiet par grūtu, viņi var uzvesties līdzīgi kā bērni ar UDHS, šādi mēģinot sevi pasargāt.

Arī G. B. Baxleys un J. M. Leblanks (1976) piekrīt, ka ļoti rūpīgi ir jāizvērtē bērna uzvedība, pirms paziņot, ka šim bērnam ir hiperaktivitātes sindroms, jo bieži vien hiperaktīvu bērnu uzvedība neatšķiras no parastu bērnu uzvedības nestrukturētās vai nesakārtotās situācijās, piemēram, dažādu spēļu laikā. Hiperaktīva bērna uzvedību iespējams novērot noteiktā, strukturētā vidē, piemēram, klasē stundu laikā. Par hiperaktivitātes klātbūtni bērna uzvedībā liecinās bērna aktivitātes līmenis, ja tas būs daudz augstāks nekā viņu klasesbiedru aktivitāte līmenis tādā pašā situācijā.

Ja bērns ir kustīgs, ārēji viņš var būt līdzīgs hiperaktīvam bērnam, taču iemesli var būt citi. Dažos gadījumos tā uzvedas bērni, kas ir nomākti, depresīvi vai emocionāli nestabili, ļoti uztraukušies vai norūpējušies par kaut ko; arī tad, ja bērns ir radoši apdāvināts un viņam skolā ir garlaicīgi. Izklaidība un pārmērīgs kustīgums var būt bērnam, kura ģimenē izveidojusies nestabila situācija (vecāku šķiršanās; kāds no vecākiem kļuvis par bezdarbnieku; dzīves vietas maiņa). Tiklīdz situācija uzlabojas, bērna problēmas atrisinās, kas liecina par to, ka šim bērnam nav UDHS (Auru kolektīvs, 2002).

Līdz ar to vairāku autoru nemainīgs uzskats paliek, ka noteikt šo diagnozi drīkst tikai speciālists, veicot kompleksu un vispusīgu bērna novērtēšanu, pētot viņu no medicīnas un psiholoģijas viedokļa. Izmeklēšanai jānotiek pēc stingriem normatīviem un tajā tiek iesaistīti ārsti (pediatrs, neirologs, psihiatrs), kā arī pedagogi un psihologi. Pirmkārt tiek novērtēts vispārējais veselības stāvoklis, lielās un sīkās motorikas koordinācija, redzes un dzirdes spējas, bet psiholoģiskajā izmeklēšanā svarīgākais ir optiski akustiskās uztveres un koncentrēšanās spējas, kā arī intelekts, kuru iespējams novērtēt ar mācību pārbaudes darbu palīdzību, kā arī izvērtējot bērna runu un valodu. Neiroloģisko stāvokli iespējams noteikt, analizējot bērna uzvedību, kā arī ņemot vērā bērna vecāku un skolotāju teikto (J.Ū. Roge, B.Mālere, 2003; Auru kolektīvs, 2002).

Kaut arī UDHS diagnozi drīkst uzstādīt tikai speciālisti, gan vecākiem, gan skolotājiem tomēr būtiski ir zināt, pēc kādiem kritērijiem nosaka, ka bērnam iespējams ir UDHS, jo pirmās pazīmes vecāki un skolotāji var novērot paši, pēc tam nosūtot bērnu pie speciālista, lai iespējamo diagnozi apstiprinātu.

ASV speciālisti UDHS diagnozi nosaka pēc DSM IV (Rokasgrāmata psihisko traucējumu diagnostikā un statistikā) kataloga, kurā noteikti kritēriji psihisko slimību un traucējumu diagnosticēšanā. Šo rokasgrāmatu izveidojusi Uzmanības deficīta asociācija. Galvenais kritērijs pēc kā nosaka, ka cilvēkam ir UDHS ir neuzmanības un/vai hiperaktivitātes un impulsīvas izturēšanās pastāvīgs veids. UDHS pazīmes ir sekojošas.

Neuzmanība

- 1) Bieži nespēj pievērst uzmanību detaļām vai pieļauj neuzmanības kļūdas mācību darbā vai citās nodarbēs;
- 2) Bieži ir grūtības noturēt uzmanību, pildot uzdevumu vai darot kādu citu darbību;
- 3) Bieži rodas iespaids, ka bērns neklausās, ko viņam saka;
- 4) Grūtības rīkoties pēc norādījumiem, neievēro tos un nespēj pabeigt iesākto darbu;
- 5) Bieži grūtības sagādā uzdevumu izpildes vai nodarbību organizēšana;
- 6) Bieži vairās no uzdevumiem, kas prasa garīgu piepūli;
- 7) Bieži pazaudē vai aizmirst lietas, kas nepieciešamas mācību darbā (zīmuļi, pildspalvas, grāmatas, burtnīcas);
- 8) Bieži vien uzmanību novērš apkārt notiekošais;
- 9) Ikdienā bieži ir aizmāršīgs.

Hiperaktivitāte

Impulsu kontroles trūkums – izjūt garīgu nemieru – mēdz grozīties, dīdīties, bieži knibinās, šūpo kājas; neprot klusu uzvesties, darboties, nevietā pārtrauc citus, mēdz runāt impulsīvi un pārāk daudz, bez apdoma izsaka visu, kas ienāk prātā; bieži atstāj savu sēdvietu, kad būtu jāpaliek vietā; visu laiku ir kustībā (kā uzvilkti).

Impulsivitāte

1. Grūti būt pacietīgam un nogaidīt savu kārtu kolektīvās nodarbībās, bieži „izlec” ar atbildi pirms jautājums izteikts līdz galam (Gordons, 1979; Kagans, 1966);
2. Bieži vien nespēj stāvēt rindā un sagaidīt savu kārtu strādājot grupā;
3. Bieži pārtrauc vai traucē citus (piemēram, iejaucas, kad citi sarunājas)(R. Špalleka,2003) [tiešsaiste www.adda-sr.org].

Uzmanības deficīta asociācija (2005) uzsver, ka kritēriji uzskatāmi par pārliecinošiem, ja pēdējo sešu mēnešu laikā pastāvīgi novērojami seši vai vairāki

uzmanības deficīta simptomi pēc dotā saraksta, kā arī, ja bērna izturēšanās veidi izpaužas šādi:

- Bērnam ir konstatēti vismaz seši UDHS simptomi;
- Savādības ir biežāk un smagākā formā, nekā to parasti var novērot veselīgiem cilvēkiem tajā pašā attīstības pakāpē un tie ir pietiekami smagi, lai vājinātu mācību un/vai sociālās funkcijas;
- Ir nepārprotamas pazīmes, ka skolā vai sociālajā jomā sekmes nav atbilstīgas attiecīgajam vecumam;
- Simptomi vērojami jau sešus mēnešus vai vairāk;
- Parādījušies jau pirms 7 gadu vecuma;
- Simptomi vērojami gan skolā, gan mājās;
- Tās nav kādas citas noteiktas garīgas saslimšanas izpausmes.

Pēc DSM IV izšķir četrus UDHS traucējumu tipus:

- Jaukts tips, ja sešu mēnešu laikā ir atbilstība kritērijiem, kas raksturīga neuzmanībai un hiperaktivitātei;
- Tips, kuram dominējošā ir neuzmanība (UDS bez hiperaktivitātes), ja sešu mēnešu laikā tas atbilst kritērijiem neuzmanībai;
- Galvenokārt hiperaktīvi impulsīvs tips, ja sešu mēnešu laikā atbilst kritērijiem - hiperaktivitātei;
- Daļējas saslimšanas tips, kas izmeklēšanas brīdī uzrāda UDS simptomus, tomēr neatbilst visiem kritērijiem (Špalleka, 2003).

J.Ū.Roge, B.Mālere (2003), turpinot raksturot bērnu ar UDHS, atzīmē, ka primārie simptomi ir neuzmanība, impulsivitāte un nemierīgums, kura dēļ arī rodas sekundārie simptomi, kā arī problēmas ar pašvērtējumu, pārmērīga riskēšana, grūtības ar kontaktēšanos un mācības. Agrā bērnībā UDHS visbiežāk izpaužas kā nemierīgums, kairināmība un strauja noskaņojuma maiņa, ko papildina bērna veselībai dažreiz bīstama ziņkārība un problēmiska impulsivitāte. Skolā tam bieži vien pievienojas koncentrēšanās problēmas un vecumam neatbilstoši sociālie kontakti.

Literatūrā minēts, ka no UDHS cieš 3 – 5 % pasaules iedzīvotāju. Šādi skolēni ir īsts pārbaudījums vecākiem un skolotājiem, jo šādiem bērniem ļoti bieži nepieciešama palīdzība mācībās, disciplināri pasākumi un psihiskās veselības speciālistu konsultācijas. Agrāk uzskatīja, ka UDHS biežāk novērojams zēniem nekā meitenēm, taču tagad daudzi speciālisti domā, ka tas vienādi apdraud gan zēnus, gan meitenes. Turklāt zēniem līdz ar šo traucējumu parādās arī agresīva un postītkāra

uzvedība, kā rezultātā viņi tiek nosūtīti pie attiecīgajiem speciālistiem. Meitenēm savukārt novērojams gluži pretējas izpausmes, viņas bieži vien ir ļoti klusas un noslēgtas sevī, līdz ar to šos traucējumus ir diezgan grūti pamanīt un ir liela iespējamība, ka šīs meitenes var nesaņemt nepieciešamo palīdzību (K.Strika, L.Smita, 1998).

Cenšoties saskatīt atšķirības starp cilvēkiem, kuriem ir UDS un cilvēkiem, kuriem nav UDS, R.Špalleka (2003) piemin nekārtību, kas raksturīga cilvēkiem ar UDS. Protams, arī cilvēki bez šī sindroma mēdz būt nekārtīgi, tikai atšķirība ir tā, ka bērni, kam nav UDS spēj savā nekārtībā atrast to, ko meklē, bet bērni ar UDS nespēj atrast meklēto. Skolas somās valda īsts juceklis, jo bieži vien līdzī ir paņemtas arī grāmatas un mācību piederumi, kas konkrētajā dienā mācību darbā nav nepieciešami. Viņu pierakstu klades un grāmatas ir apzīmētas un saķēpātas, zīmuļi un pildspalvas – apgrauzti vai salauzti. Galvenais, ka nevienu bērnu ar UDS tas neuztrauc.

K. Smita un L. Strika (1998) nonākušas pie sekojoša secinājuma – kaut arī ļoti daudzi bērni, kuriem ir UDS, spēj pielāgoties turpmākajai dzīvei tikpat daudz ir arī to bērnu, kuriem saistībā ar šiem traucējumiem izveidojušās emocionālas grūtības. Galvenokārt, kas izpaužas kā zems pašvērtējums un neticība saviem spēkiem. Cenšoties paveikt to, ko viņi nespēj, skolēni nonāk tādā izmisumā, ka bezcerībā atmet mācībām ar roku un sāk izgudrot paņēmienus, kā no tām izvairīties. Viņi apšaubā savas prāta spējas un paši sāk uzskatīt sevi par bezcerīgiem. Daudzi saniknojas un savas dusmas izrāda uz āru, citiem rodas trauksme un depresija. Tā vai citādi šiem bērniem veidojas tieksme izolēties, kā rezultātā viņi bieži cieš no vientulības un zemas pašcieņas.

Kamēr vēl bērni nav izjutuši vai saskārušies ar šī sindroma nelabvēlīgajām sekām – agresiju, depresiju, dusmām vai neticību saviem spēkiem, viņi patiesībā uzdoto uzdevumu vai darbu cenšas paveikt labi un pielieto daudz pūļu, lai to realizētu. R.Špalleka (2003) atzīmē, ka nepieredzējuši cilvēki šīs pūles nesaskata un redz tikai rezultātu, ka bērnam atkal nekas nav izdevies. Bet patiesībā cēlonis tam ir ne tikai vizuālās, bet arī akustiskās uztveres traucējumi. Kā rezultātā bērni bieži vien nedzird, ja viņiem kaut ko saka. Lai teiktais nonāktu līdz bērnu apziņai, ir jāpaceļ balss. Bet gadās, ka arī tas neatrisina problēmu, jo bērniem ar UDS arī atmiņa nav laba. Līdz ar to reizēs, kad uzklaustīšana ir panākta, paceļot balsi, tas tāpat nedod vēlamo rezultātu, jo dzirdēto bērni ļoti ātri aizmirst. Reizēm ir tā, ka šie bērni pat gribētu norādījumus izpildīt, bet viņi nespēj, jo pirms sākuši kaut ko darīt aizmirst, kas bija jādara.

Gadījumos, ja bērns ir saklausījis informāciju, viņš to nesaprot vai izpilda nepareizi, jo informāciju uztver fragmentāri. Visas šīs problēmas, kas saistītas ar šo bērnu vājo atmiņu, lielā mērā ietekmē viņu nespēja dzirdētos jēdzienus pārvērst attēlā, kas ir labas atmiņas pamats. Bērniem ar UDS nedaudz labāka ir redzes atmiņa (R.Špalleka, 2003).

Bieži vien UDHS ir grūti pamanīt un šķiet, ka bērnam tāda nemaz nav, jo bērna pastiprinātā aktivitāte un neuzmanība tiek attiecināta uz neaudzinātību un nepieklājību. Šādos gadījumos būtiska ir vecāku un skolotāju sadarbība, lai apzinātos problēmas esamību un kopējiem spēkiem censtos to risināt. Vecāki sev aiztaupītu milzum daudz neauglīgu ķīviņu, ja pēc iespējas ātrāk apzinātos sava bērna traucējumu raksturu, turklāt tas atvieglotu izstrādāt un izvirzīt bērnam reālas prasības. Tikpat svarīga šī informācija ir arī skolotājam, jo palīdzētu izvērtēt bērna izglītības programmu un noteikt nepieciešamās izmaiņas tajā.

1.1 Uzmanības deficīta sindroma iespējamie cēloņi

Pēc tam, kad uzmanības deficīta sindroms ir konstatēts, vecāki vēlas zināt, kas tam ir bijis par cēloni, „Kā tas varēja rasties?“, „Kas nav bijis pareizi?“. K.Smita un L.Strika (1998) atzīmē, ka uz šiem jautājumiem atbildi rast ir ļoti grūti, jo cēloņi var būt dažādi.

Gadiem ilgi uzskatīja, ka bērni, kuriem ir UDS pārcietuši kādu noteiktu smadzeņu bojājumu. Bet jau 1980. gadā veiktie pētījumi pierādīja, ka smadzeņu bojājumus nevajadzētu uzskatīt, kā vienīgo cēloni neuzmanībai. Mūsdienās ir kļuvis zināms, ka vairumam bērnu ar UDS smadzeņu bojājumu nav bijis. Pat tad, ja viņiem ir bijis smadzeņu bojājums nevar droši apgalvot, ka tas ir cēlonis UDS (K.Smita un L.Strika,1998).

J.Ū. Roge, B.Mālere (2003) nonākuši pie secinājuma, ka UDS primāri pamatā ir neiroloģisks traucējums, sekundāros simptomus veido apkārtējās vides ietekme un mācību pieredze. Bērniem ar UDS ir traucēta normāla smadzeņu funkcionēšana, jo tās pietiekami vai arī vispār nespēj kontrolēt, vadīt vai regulēt savus impulsus. Ir traucēta smadzeņu koncentrēšanās spēja, mainās noskaņojums, ir zems izturības līmenis. Tas pārlec no impulsa uz impulsu, no kairinājuma uz kairinājumu, neatšķirot, kurš ir nozīmīgākais un situācijai piemērotākais.

K.Smita un L.Strika (1998) izdalījušas bioloģiskos faktorus, kuri veicina UDHS rašanos:

- Smadzeņu bojājumi;
- Defekti smadzeņu attīstībā;
- Neuroķīmiskā līdzsvara traucējumi;
- Iedzimtība.

Arvien lielāks pierādījumu kopums liecina, ka neuroķīmiskā līdzsvara traucējumi veicina dažus mācīšanās traucējumus, īpaši tos, kas saistās ar nespēju koncentrēt uzmanību un impulsivitāti, tātad UDS (K.Smita un L.Strika, 1998).

To cilvēku smadzenēs, kuriem ir UDS, pētnieki atraduši dažas novirzes. Daudziem ir pārāk maz viena neiromediatoru paveida – tā saucamo kateholamīnu, kuri smadzenēs regulē vairākas neirālās sistēmas, tai skaitā tās, kuras pārvalda uzmanību, motorisko uzvedību un motivāciju. Viens no uzskatiem par UDS apgalvo, ka zems kateholamīnu līmenis izraisa šo sistēmu pazeminātu aktivitāti. Tādēļ cilvēki ar UDS nespēj ietekmēt paši savu uzmanību, aktivitātes līmeni, emocionālos impulsus vai reakcijas uz apkārtējās vides stimuliem tikpat efektīvi kā cilvēki ar pilnīgi veselu nervu sistēmu (K.Smita, L.Strika, 1998).

Parasti informācijas plūsmu, kas no maņu orgāniem nonāk smadzenēs, izfiltrē attiecīgās nervu struktūras, kā rezultātā cilvēks uztver tikai svarīgāko. Tātad pirms nokļūšanas smadzeņu garozā nesvarīgo izslēdz kavējošā nervu sistēma. Šeit arī slēpjas traucējumi, kas piemīt cilvēkiem ar UDS, kuriem kavētāju starpniekvielu daudzums nervu sistēmā ir samazināts. Līdz ar to šo cilvēku smadzenes ir pārpludinātas ar informāciju, kā rezultātā galvā veidojas haoss. Lai veidotos nervu sistēmas starpniekvielas, liela nozīme ir dzelzim, kā arī vitamīniem B6 un C. Vairumam hiperaktīvo bērnu ar UDS ir šo vitamīnu trūkums, kā rezultātā simptomi pastiprinās (R.Špalleka, 2003).

K. Neihauza (Cordula Neuhaus) pilnīgi piekrīt R. Špallekas UDS aprakstam un papildina, ka jēdziens „uzmanības deficīts” īstenībā neatbilst patiesajai situācijai, jo šie bērni gatavi veltīt uzmanību visam un ikvienam. Viņiem neeksistē vidējs aktivitātes līmenis. Šie bērni uztver nevis pārāk maz, bet gan pārāk daudz kairinājumu un impulsu, kurus viņi nespēj sabalansēt. „Viss uztvertais”, kā secina K.Neihauza „ir vienlīdz svarīgs”. Šo uztveres stilu lietderīgāk būtu saukt par „uzmanības konstantumu”(J.Ū. Roge, B.Mālere, 2003).

Tātad K.Smita, L.Strika (1998) secina, ka uzmanības impulsu kontroles un hiperaktivitātes problēmas var rasties sakarā ar patoloģisku aktivitātes līmeni galvas smadzeņu pieres daivās. Neuroloģiskie rādītāji liecina, ka šiem bērniem milzīgas pūles jāveltī informācijas apstrādei: smadzeņu aktivitātes viļņi, kas saistās ar uzmanību, viņiem ir zemāki par normālajiem, viņi lēnāk par veseliem bērniem atpazīst stimulus un reaģē uz tiem, un viņu koncentrēšanās spējas, pildot ar domāšanu saistītus uzdevumus, krītas neparasti ātri.

Hiperaktivitāte var rasties, ja bērnam dzemdību laikā trūcis skābekļa, ja māte grūtniecības laikā lietojusi alkoholu vai narkotikas vai arī bijusi saskarsmē ar toksiskām vielām. Savukārt G.J.Drew (1982) jau astoņdesmitajos gados vērst cilvēku uzmanību uz vides piesārņojumu, kā arī ēdieniem un dzērieniem, kuros ir ķīmiskas vielas un to ietekmi uz bērna veselību. Šīs vides izmaiņas varētu būt viens no skaidrojumiem, kāpēc palielināts bērnu skaits ar hiperaktivitātes sindromu.

R.Špalleka (2003) informē, ka pēc jaunākajiem pētījumiem, šķiet droši var apgalvot, ka UDS ir no dzimuma neatkarīgs, galvenokārt pārmantojams traucējums. K.Smita un L.Strika (1998) piekrīt pieņēmumam, ka gadījumos, ja bērnam ir UDS ļoti iespējams, ka līdzīgas grūtības vērojamas arī vienam vai vairākiem viņa radniekiem, kas liecina par to, ka šo neiroķīmisko līdzsvara traucējumu izcelsme var būt ģenētiska.

G.J. Drew (1982) savukārt norāda, ka veikt pētījumus pārbaudot iedzimtības nozīmi hiperaktivitātes izcelsmē ir ļoti grūti, jo ir grūti nodalīt vidi no iedzimtības.

G.J. Drew pilnībā piekrīt D.P. Cantwells (1975), kurš intervējot vecākus, kuru bērni ir hiperaktīvi atklāja, ka 10% hiperaktīvo bērnu vecāki atzina, ka paši bērnībā ir bijuši hiperaktīvi, savukārt 45 % vecāku ir kāda psihiska diagnoze – alkoholisms, depresija, histērija. Lielākai daļai vecāku, kuru bērni nav hiperaktīvi arī pašiem nav neviena no psihiskām problēmām. Piesardzība, interpretējot šos rezultātus kā pierādījumus iedzimtībai, ir nepieciešama, jo vecāki, kuri paši cieš no psihiskiem traucējumiem veido attiecīgu, nemierīgu mājas vidi, kas var būt izšķiroša un veicināt hiperaktivitātes attīstību bērnam. Līdz ar to pamatots ir K.Smitas un L.Strikas (1998) apgalvojums, ka patiesībā skolas un mājas apstākļi, vecāku un skolotāju atbalsts lielā mērā nosaka atšķirību starp vieglu un patiesi smagu trūkumu.

K.Smita un L.Strika (1998) aicina skolotājus darbā ar bērniem, kuriem ir uzmanības deficīta sindroms, rūpīgi izvērtēt, kad izmantot nelokāmu stingrību un kad nē. Patstāvīgi kauninot un sodot par neveiksmēm skolēna motivācija drīz vien zūd. Intereses zudums un pašpārliecības trūkums turpina šos bērnus mocīt arī tad, ja viņi

nokļūst labvēlīgākos apstākļos. Tādējādi nepareiza skolas vide pat visniecīgāko traucējumu var pārvērst par smagu trūkumu. Līdz ar to varam secināt – lai gan mācīšanās traucējumus var izraisīt fizioloģiskas dabas pataloģija, tomēr to, cik lielā mērā bērnu tā iespaido, bieži vien nosaka viņa apkārtējā vide.

1.2. Ieteikumi darbam ar bērniem ar UDS

Sākotnēji ļoti nozīmīgas ir tieši vecāku zināšanas par UDS, tā pazīmēm un raksturojumu. Vecāku nozīmi cīņā ar UDS uzsver arī J.W. Lerner (1976) sakot, ka pārāk bieži vecāku loma un nozīme tiek aizmirsta. Mēs aizmirstam, ka viņiem ir tā pati problēma, kas skolotājiem, bet daudz lielākā intensitātē. Kamēr skolotāji ar šiem bērniem strādā tikai pāris stundu dienā, ierobežotā un kontrolētā situācijā, vecāki ar šiem bērniem ir kopā 24 stundas diennaktī dažāda veida situācijās. Līdz ar to N.C. Kepharts (1972) atzīmē, ka ļoti vērtīgu informāciju par bērnu var iegūt no vecākiem, kā arī noskaidrot iedarbīgus līdzekļus un veidus, kā ar šo bērnu tikt galā. Tiklīdz vecāki saprot problēmu, viņi var ķerties pie problēmas risināšanas. Viņiem vairs nav jābūt neapmierinātiem ar neatpazīstamu uzvedību. Viņiem vairs nav jāuzdod bērnam it kā vienkārši, bet bērnam neiespējami izpildāmi uzdevumi un prasības.

Protams, visvienkāršākais veids, kā palīdzēt bērniem ar UDS būtu lietot atbilstošu medikamentus, kas palīdzētu novērst UDS raksturīgās pazīmes, bet kā uzskata T. Hartmans (1997) šāda iespēja būtu ļoti rūpīgi jāapdomā, jo bērni ir pakļauti daudz lielākam pieraduma riskam nekā pieaugušie, tāpēc sākt lietot ilgtermiņā šāda veida medikamentus varētu būt riskanti. Savukārt, ja šāda bērna īpašās vajadzības klasē neviens neņem vērā, tad rezultāts bez zāļu lietošanas varētu būt katastrofāls. R.Frajs (2001) un J.Ū. Roge, B.Mālere (2003) uzskata, ka būtiski ir zināt, kādos gadījumos bez medikamentiem diemžēl neiztikt:

- UDS konstatēts problemātiskā pārejas periodā (piemēram, iestāšanās skolā, pusaudžu vecums u.c.);
- Bērna uzvedība pasliktinās krīžu dēļ (piemēram, problēmas skolā, ģimenē);
- Hiperaktivitāte un impulsivitāte ir īpaši izteiktas un ar tām saistās nekontrolējama uzvedība;
- Ir izveidojies īpaši negatīvs paštēls, kas saistīts ar depresiju un mazvērtības sajūtu.

Pirms sākt zāļu lietošanu, vajadzētu pārbaudīt, kā bērns reaģē uz dažādiem uzvedības kontroles paņēmieniem, kurus var apgūt gan skolotāji, gan vecāki. Tikai gadījumos, kad ar vides izmaiņām vien nepietiek, nepieciešama kompleksa pieeja veiksmīgai bērnu ar UDS ārstēšanai. Lai to īstenotu būtu vēlams iesaistīt bērnu vecākus, skolotājus, ārstus, psihologus un sociālos darbiniekus (J.Ū. Roge, B.Mālere,2003; Autoru kolektīvs, 2002).

Darba autore piekrīt T. Hartmana (1997) piesardzībai attiecībā pret medikamentu lietošanu UDS ārstēšanā. Tā vietā iesakot vecākiem būt informētiem un atsaucīgiem bērna problēmu risināšanā, jo vispāratzīts ir fakts, ka vislabāk parasti sekmējas tiem skolēniem, kurus atbalsta saprotoši vecāki. Šim faktoram ir daudz lielāka nozīme nekā skolas īpaši veidotajām programmām. Pie šāda secinājuma nonākušas K.Strika un L.Smita (1998), veicot vairākus pētījumus, kuru rezultātā pierādījušas, ka „vecāku lomas kvalitatīva izpilde” ļauj bērniem izaugt par laimīgiem un patstāvīgiem pilsoņiem, pat tad, ja iedzimtā veselība un izglītības iespējas ir īpaši vājas.

Kā novērojis Rons Frajs (2001) visbiežāk to, ka bērnam ir UDS vecāki pamana tikai skolas vecumā, jo tieši skolā šādiem bērniem klājas visgrūtāk. Kāpēc? Kā uzskata Toms Hartmans (1997), tad skolas paredzētas „fermeriem” – sēdiet solā, dariet, ko liek, klausieties un skatieties, ko dara skolotājs. Šāda veida pieeja skolēniem ar UDS ir īstās mocības un jo vairāk klasē skolnieku, jo grūtāk klājas. Tāpat domā arī K.Smita un L.Strika (1998) uzsverot, ka šādiem bērniem ir tīrā katastrofa sēdēt stundās, kurās skolotājs uzdod uzdevumu pēc uzdevuma atbilstoši sastinguša mācību plāna prasībām. Skolēniem ar UDS nepieciešama radoša pieeja mācību procesā, jo viņu orientācija galvenokārt ir vizuāla un pētnieciska, viņam nepieciešams lietas aplūkot, tām pieskarties, lai tās saprastu. Elastīgas mācību metodes un radoša pieeja mācību procesā ir viens no veidiem, kā palīdzēt skolēniem ar UDS noturēt uzmanību.

Nemot vērā jau iepriekš minētās UDS pazīmes, skolēniem mācību darbā ļoti daudz var palīdzēt skolotājs. Kā pirmo skolotāja uzdevumu R.Frajs (2001) min spēju pamanīt un neatstāt bez ievērības skolēnu, kuram it UDS, jo uzskatot, ka bērnam vienkārši ir uzvedības problēmas, tā arī nepiedāvājot iespēju mācīties speciālās klasēs, ar speciāli izstrādātu mācību programmu, skolotājs var nodarīt lielu ļaunumu bērna sekmēm un turpmākajai attīstībai. T.Hartmans (1997) iesaka skolēnus ar UDS pārcelt uz speciālu klasi, kurā ir mazāk skolēnu, līdz ar to ir iespējams nodrošināt individuālu pieeju katram skolēnam, tiek izstrādāti īpaši mācību mērķi, kā arī savādākas mācību

metodes un pieeja. Savukārt K.Strika un L.Smita (1998) aicina nepievērst tik lielu uzmanību, kādā klasē bērns mācās – speciālajā vai parastajā, bet gan tam, kas šajā klasē notiek, kāda ir gaisotne, attiecības starp skolotāju un skolēniem, vai skolotājs pats ir organizēts, vai viņa rīcība ir elastīga vai sastingusi. Šie faktori ir daudz būtiskāki par klases nosaukumu. Tālāk K.Strika un L.Smita (1998) sniegušas 10 īpašības efektīvai skolas videi, kuras labvēlīgi iespaido bērnus ar UDS.

Neliela klase – pētījumi rāda, ka starp klases lielumu un mācību sekmēm pastāv konsekventa saistība. Mazākās klasēs (maksimums 15 bērni) skolotājiem ir lielāka iespēja strādāt ar bērnu individuāli, kā rezultātā skolēni vairāk iesaistās klases darbā un vairojas viņu pašcieņa;

Maz ir faktoru, kas novērš uzmanību – visiem bērniem, ne tikai tiem, kuriem ir UDHS sindroms darbs veicas labāk, ja vide ir mierīga, bez kņadas, kurā nav pārāk daudz vizuāli izklaidējošu faktoru;

Skolotājs lietpratīgi vada darbu klasē – visefektīvākais ir tāds skolotājs, kas aktīvi iesaistās mācību procesā un ir tiešā kontaktā ar skolēniem. Laikā, kad bērni veic patstāvīgo darbu skolotājs staigā pa klasi, raugoties, ka veicas katram bērnam un vai nav nepieciešama palīdzība;

Gaisotne bez sāncensības – bērniem, kuru mācību sasniegumi nav tik augsti, sacensību gaisotne var atņemt drosmi un vēlmi kaut ko darīt, zinot, ka viņš nevar būt labākais. Bērniem ar UDS labāk ir strādāt komandā, kur tiek vērtēts komandas kopējais rezultāts;

Organizēta mācību procesa norise – gandrīz visiem skolēniem ir nepieciešama strukturēta mācību vide, kurās ir noteikta kārtība un skaidri noteikumi un prasības;

Uzmanības centrā pamatiemaņas – bērniem ar UDS nepieciešami pastāvīgi norādījumi un īpaša uzmanība pamatiemaņu apgūvē ;

Elastīgas mācību metodes – sastingusi kārtība klasē kaitē bērniem ar UDS;

Skaidras prasības – vislabāk šiem skolēniem veicas, ja mērķi ir skaidri saprotami, ja tie ir sasniedzami konkrētā laika periodā un ja tie ir saistīti ar noteiktu mācību praksi. Arī G. Petty (2004) uzskata, ka noteikumi ir kārtīgi jāpārdomā, skaidri jādefinē un cieši pie tiem jāturas. Ja skolotājs uzstāj, ka stundās nav atļauts runāt reizē ar viņu ,tad stingri arī jāturas pie šī noteikuma, pretējā gadījumā tos nav vērts izvirzīt. Skolotājam jābūt taisnīgam un ar

stingru pārliecību. Kāds pieredzējis skolotājs reiz devis sekojošu padomu:”
Uzklausī attaisnojumus ar bažām, interesi un līdzjūtību, pēc tam - ignorē tos!”

Skolēna sekmju efektīva kontrole – skolēni ar UDS jāvērtē taisnīgi, atbilstoši tam augstākajam līmenim, kādu viņi spējīgi sasniegt, regulāri informējot vecākus par bērna pašreizējām sekmēm, gan par to, kā tās progresējušas;

Nepielietojiet frāzi: „Ja tev uzreiz neizdevās, pacenties vēl” – galvenais neveiksmju cēlonis mēdz būt mudinājums censties vēl izmantojot nepiemērotas mācīšanās metodes vai materiālus. Ja neizdodas sasniegt saprātīgi nosprausto mērķi, varbūt ir vērts mainīt pieeju nevis mudināt censties vēl. G.Petty (2004) pilnīgi piekrīt šim ieteikumam. Ja skolotājs pieķēris sevi sakām „Cik reižu jau esmu tev teicis, beidz.....” Tad apstājies un padomā. Ja metode, kuru tu pielieto nestrādā, tad maini to! Jaunu metodi vai paņēmieni cenšoties mainīt skolēna uzvedību, drīkst izmantot tikai divas vai trīs reizes ar vienu un to pašu skolēnu. Ja nekas nemainās, maini pieeju. Ja jūs nemainīgi pielietojat vienu un to pašu metodi, kas nav efektīva, arī skolēni jūtas droši un atkārtoti to pašu uzvedību. Šo situāciju spilgti raksturo sekojošs G.Petty (2004) atziņa:

„Ja tu vienmēr dari to, ko vienmēr esi darījis,
Tu vienmēr saņemsi to, ko vienmēr esi saņēmis”

Uzmanīgi padomājiet, ko jūs sauksiet par veiksmi – iemācieties pamanīt un paslavēt bērnus arī par nelieliem sasniegumiem (K.Smita, L.Strika, 1998).

Protams, parastam skolotājam nav speciālās izglītības zināšanu, un nevar prasīt, lai viņi pildītu speciālā skolotāja pienākumus. Tomēr var vēlēties, lai viņi cienītu skolēna cilvēciskās pamattiesības un veiktu saprātīgus pielāgojumus bērna traucējumiem. Kā atzīmē I.Žogla (2001), tad skolēna un pat pieauguša cilvēka uzmanība nav vienmēr noturīga, kas liecina par to, ka arī parastam skolotājam ir jāzina un jāprot noturēt skolēnu uzmanību, pat ja viņiem nav UDS.

Zinot, ka bērni ar UDS ir hroniski nekārtīgi, kas izpaužas ne tikai nekārtīgā istabā, bet arī veicot pierakstus, K.Smita un L.Strika (1998) domā, ka skolotājam būtu jāņem tas vērā un jāpalīdz ne tikai iekārtot pierakstu klades, bet arī pastāstīt, kā vieglāk orientēties savos pierakstos, kas skolēniem ar UDS sagādā ievērojamas problēmas. Piemēram, skaidrojot skolēniem par vienkāršo tagadni un izmaiņām, kas notiek ar darbības vārdu lietojot trešo personu, kā arī veidojot jautājumus, Skolotāja

uz tāfeles var uzrakstīt teikumu un uzzīmēt šo sakarību, speciāli atgādinot skolēniem, lai katrs rūpīgi to ieraksta un iezīmē kladē ar atšķirīgas krāsas pildspalvu.

He watches TV every evening.

Does he watch TV every evening?

T.Hartmans (1997) uzskata, ka vērtīgi būtu iekārtot nedēļas pārskata tabulu, kurā skolotājs un vecāki atzīmē bērna labos un sliktos darbus, kā arī uzdoto darbu izpildes termiņus, kas palīdzētu bērnam vieglāk izsekot līdzī savām sekmēm un tikt galā ar darbiem laikā.

Novērots, ka cilvēki ar UDS lieliski tiecas uz mērķi, R.Frajs (2001) iesaka ieplānot ļoti tuvus mērķus. Tiem jābūt ļoti konkrētiem un skaidri noteiktiem. Savukārt brīdī, kad skolēns ir sasniedzis uzstādīto mērķi, K.Smita un L.Strika (1998) atzīmē, ka svarīgi būtu, ja skolotājs skolēnu apbalvotu – tā varētu būt laba atzīme, brauciens ekskursijā, saldumi vai kas cits, kas skolēnam būtu interesants un piemērots, jo premēšanas paņēmieni ir viens no veidiem, kā panākt, lai skolēni koncentrējas darbam.

Daudzi bērni, kuriem ir mācīšanās traucējumi, ir zaudējuši drosmi, tādēļ svarīgi, lai šie skolēni pēc iespējas drīzāk izjustu, ka viņiem veicas. Kad viņi apjauš, ka viņiem patiešām sāk sekmēties, viņu motivācija un spēja nodoties mācībām parasti uzlabojas. Lai viņu entuziasms nenoplaktu, viņiem pastāvīgi jāredz savi panākumi. Jāņem vērā tas, ka šos skolēnus nevilina tālas, grūti sasniedzamas balvas. Viņi dzīvo šodien un šeit, turklāt balvu vēlas saņemt nekavējoties. Daudzi šie bērni ir ļoti jūtīgi pret neveiksmēm un pat neliela vilšanās viņiem var izraisīt bezcerību un likt atgriezties pie nevēlamām uzvedības stereotipiem (K.Smita un L.Strika,1998).

Patiesībā ir tā, ka šādi bērni bieži vien ir cietēji, jo skola nespēj pielāgoties viņu prasībām. Reizēm skolēniem uzmanību ir grūti koncentrēt, jo viņu mācīšanās stils neatbilst informācijas pasniegšanas veidam. Ja, piemēram, bērna uzmanību ir viegli novērst, tad viņam ir gandrīz neiespējami koncentrēties klasē, kur pie sienām ir dažādi vizuālie palīglīdzekļi. K.Smita un L.Strika (1998)

K.Smita un L.Strika (1998) atzīmē, ka pētījumi rāda - bērni, kuriem ir UDS, bieži ķeras pie mācībām neefektīvi un juceklīgi. Viņi neanalizē uzdoto, viņiem trūkst sistēmiskas pieejas mācībām. Viņi, šķiet neapjauš, ka arī mācīties ir jāprot. To, ka pastāv pareizas mācīšanās ieradumi un atcerēšanās paņēmieni, ko sauc par metakognitīvajām iemaņām, kurus skolēni izmanto, lai vieglāk apgūtu, uzglabātu un

atsauktu atmiņā informāciju. Viņi nezina, kā izveidot plānus vai derīgus pierakstus. Ja šie bērni saņem sarežģītu uzdevumu, piemēram, uzrakstīt atstāstījumu vai pētniecisku aprakstu, viņi nezina, no kura gala sākt. Atšķirībā no pārējiem skolēniem bērni ar UDS gandrīz nekad paši šādus paņēmienus neiedomājas izmantot. Vecākajās klasēs šo iemaņu nozīme strauji pieaug, tāpēc tās ieteicams apgūt pēc iespējas ātrāk. Jo pašas varonīgākās pūles un vislabākie atvieglojumi un pielāgojumi, mācot skolēnam mācību vielu, nevainagosies panākumiem, ja skolēns nespēs mācīties patstāvīgi. Tomēr tieši tā var notikt, ja skolēnam nepalīdz apgūt metakognitīvās iemaņas. K.Smita un L.Strika (1998) izdalījušas, kā vieglāk apgūt dažāda veida iemaņas ātrāk un ērtāk (skat. 1. pielikums).

Darba autore piekrīt K.Smitas, L.Strikas (1998) uzskatam, ka reizēm vājā mācīšanās stratēģija jeb metakognitīvās iemaņas mācību sekmes ietekmē tikpat lielā mērā kā mācīšanās traucējumi. Par to liecina arī darba autore pieredze darbā ar bērniem ar UDS. Šiem bērniem patiešām ir ne tikai jā mācās, bet arī jāpastāsta, ka arī mācīties ir jā mācās. Savā ikdienas darbā mācot angļu valodu, darba autore visbiežāk skolēniem iesaka izmantot dažāda veida asociācijas, lai vieglāk atcerētos jauno informāciju.

Apkopojot iepriekšminēto, var secināt, ka, kaut arī UDS pamatā ir neirofizioloģiski traucējumi, sakārtota un atbilstoša mācību vide, situāciju var uzlabot. Skolēniem ar UDS vai UDHS ļoti būtiska ir mierīga un līdzsvarota apkārtējā vide, jo tas viņiem palīdz kontrolēt savu uzvedību un emocijas. Skolotāji, kuriem ir zināšanas un kuri izprot impulsīvas uzvedības vai koncentrēšanās spēju trūkuma iemeslu, daudz labāk un kvalitatīvāk spēj šādiem bērniem palīdzēt apgūt mācību vielu.

Vērā ņemami ir arī Hartmana (1997) ietiekumi, ka viens no galvenajiem uzdevumiem ir apzināties, ka informācija šiem bērniem ir jāpasniedz mazākās devās, lielāku brīvību atvēlot radošai darbībai. Darba autore šajā jautājumā ar Hartmanu ir vienādās domās – tā kā bērniem ar UDS bieži vien ir traucēta arī informācijas uztvere, apstrāde un atcerēšanās, tad nav jēgas šo bērnu galvas pārpūlēt ar zināšanām, kuras viņi tāpat neatcerēsies. Darba autore skolotājiem, mācot bērnus ar UDS, iesaka vairāk koncentrēties uz pamatzināšanu apguvi, izmantojot radošu pieeju. Tas mācību procesu padarīs daudz interesantāku un līdz ar to bērni arī vairāk atcerēsies un iegūtās zināšanas varēs izmantot turpmākajā dzīvē.

2. Radoša pieeja darbā ar bērniem ar UDS

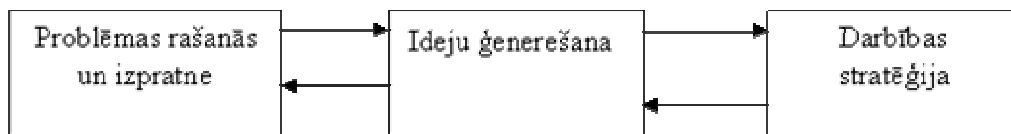
Mūsdienās jēdziens radošs, kreatīvs ikdienā sastopams arvien biežāk. Iespējams, katram cilvēkam ir savs viedoklis par to, kas ir radošs. Studējot literatūru par radošumu, par to, kas ir radoša darbība, kādas īpašības piemīt radošam cilvēkam, darba autore secināja, ka radošs cilvēks ir atvērts dažādiem jauninājumiem, dažādām pārmaiņām, jaunām idejām, jaunām metodēm un paņēmieniem darbā un sadzīvē. Radošs cilvēks ir spējīgs mainīties un atbilstoši reaģēt atkarībā no situācijas. Skolotāja darbā radošums kā personības īpašība kļūst arvien aktuālāks. Skolotājam savā darbā nākas saskarties ar dažādiem bērniem, viņu uzvedības izpausmēm, zināšanu līmeni un citām atšķirībām, kas mācību darbu padara aizvien sarežģītāku. Tāpēc skolotājam ir jābūt radošam, lai spētu pielāgoties katrai situācijai un katram skolēnam.

Savukārt radoša darbība pēc autores domām ir darbība, kas nav garlaicīga un vienmuļa. Parasti tas ir kas jauns un nebijis vai arī kaut kas zināms, pasniegts mazliet savādākā, radošākā veidā. Piemēram, veidojot teikumus darbības vārdu laiku apgūvē, skolotāja izmanto interesantus attēlus no grāmatām vai žurnāliem, kuri skolēnam ir jāapraksta. Šādā veidā, izmantojot attēlu, tiek piesaistīta skolēna interese un veidojot teikumus tiek nostiprinātas skolēna zināšanas. Darba autore uzskata, ka radošu aktivitāti var nosaukt par kvalitatīvu, ja mācību procesā tiek realizēti abi šie uzdevumi – tiek piesaistīta interese un tiek apgūta mācību viela. Par radošās aktivitātes mērķi varētu nosaukt – mācīšanās ar prieku un interesi.

Sternbergs un Lubarts (1999) turklāt atzīmē, ka tas, ko mēdz dēvēt par radošu, ietver sevī ļoti plašu diapazonu; tas var būt jauns veids kā atrisināt kādu uzdevumu vai jauns ieskats jebkurā no dzīves jomām. Radošs darbs ir oriģināls, atbilstošs apstākļiem, pamatots un, ja tā var teikt, pat mazliet elegants – vai gluži vienkārši labs. Savukārt radoša cilvēka raksturojumā ietilpst tādi svarīgi elementi kā elastīga domāšana un veiklība ideju radīšanā.

Radošo domāšanu raksturo vēlēšanās atrauties no acīmredzamā, skatīt problēmas no jauniem, neierastiem un neparastiem aspektiem, transformēt problēmu un pirmais solis ir zinātkāre (Csikszentmihalyi, 1999).

Radošu problēmu risināšanu veido 3 galvenās komponentes (Nickerson, 1999) (sk. 1. attēlu):



1.attēls Radošo problēmu risināšana

Ir vairāki viedokļi par kreativitāti jeb radošumu. R.Sternbergs, T.Lubarts (Sternberg & Lubart, 1999), R.Nikersons (Nickerson, 1999) u.c. raksturo radošumu kā spēju radīt darbu, kas ir inovatīvs un sociāli nozīmīgs, (noderīgs, apmierina vajadzību). R. Meijera (Mayer) viedoklis ir, ka kreatīvam produktam (darbības rezultātam) jābūt jaunam un vērtīgam. R.Nikersons (Nickerson) precīzē: ne visi uzskata, ka ir iespējams izvirzīt skaidrus kritērijus kreatīvu produktu noteikšanā. Novitāte tiek bieži minēta kā būtiskākā iezīme. N.Picka atzīmē, ka „radošums ir spēja ar izdomas un iztēles palīdzību aptvert lietas jaunā skatījumā, tā ir „oriģinalitāte”, prasme atrast ko jaunu, „izgudrot”, elastīgi piemēroties jaunām neparastām situācijām, arī spontāna uztveres spēja, ar vienu vārdu sakot, radīt kaut ko jaunu”. Kreatīvu darbu var izvērtēt grupas biedri, kolēģi vai eksperti. M.Kolinsa un T.Amabile (Collins & Amabile, 1999) uzskata, ka radītā produkta radošumu nosaka sociālais vērtējums. (*Publicēts žurnālā “Skolotājs”, Nr 5, 2000, 32. – 38.lpp*).

Latvijas kreativitātes centra vadītāja Rita Bebre radošumu aplūkojusi no trim aspektiem: kā personības (individualitātes) īpašību, kā procesu un kā produktu. Kā personības īpašībai tai ir raksturīga oriģinalitāte, novatorisms, drosme u.c. Kā procesu to raksturo radoša intuīcija, bagāta fantāzija, iedvesma, psihe plastiskums, zemapziņas un virsapziņas darbība. Radošu produktu dažādās nozarēs (mākslā, zinātnē, tehnikā u.c.) raksturo novatorisms un sabiedriskais nozīmīgums.

Savā darbā autore izvēlējusies radošumu aplūkot kā procesu. L.Naimana izpratne par to, kas ir radošs process skan sekojoši – tas izpaužas kā radošu un jaunu ideju pārvēršanu realitātē. Radošums sevī ietver divus procesus – domāšanu un radīšanu. Būtiski ir atcerēties, ka jauninājums ir kādas idejas produkts, kas ir ieviests realitātē. Ja cilvēks savas idejas nerealizē dzīvē, tad viņš ir ar bagātu iztēli, bet nav radošs.

2.1. Radošo aktivitāšu izmantošana angļu valodas gramatikas mācīšanā

Skolotājam mūsdienās jābūt ne tikai zinošam savā jomā, bet arī elastīgam un atvērtam jaunām idejām un pārmaiņām. Skolotājam jābūt radošam savā darbā, lai veiksmīgi pielāgotos un pildītu savas funkcijas. Tā kā Latvijā daudzviet vēl nav iedibināta kompleksa pieeja UDS ārstēšanai, īpaši svarīgi ir zinoši skolotāji, kuri, izmantojot atbilstošas metodes un mācību paņēmienus, var palīdzēt bērnam tikt galā ar mācību uzdevumiem, līdz ar to arī veiksmīgāk iekļauties sabiedrībā un tikt galā arī ar uzdevumiem, ko paredz dzīve ārpus skolas. (Autoru kolektīvs, 2002)

Arī vecāki, kuru bērniem konstatēts UDS, bieži vien novēro, ka atsevišķos mācību priekšmetos bērnam veicas labāk, bet citos tik labi neveicas. Bieži vien tas izskaidrojams ar skolotāja spēju pielāgoties konkrētajai situācijai. Radoši un savā darbā elastīgi skolotāji cenšas pielāgot uzdevumus skolēnu sagatavotības līmenim un mācīšanās stilam. Darba autore pilnībā piekrīt K.Strikas, L.Smitas (1998), kā arī J.W. Lerneris (1976) uzskatam, ka skolotājam mācību procesā ir ļoti liela nozīme.

Vispirms skolotājam, kurš strādā ar kustīgu un neuzmanīgu bērnu, vajadzētu uzdot sev dažus jautājumus. Kā šis bērns var vislabāk iemācīties? Kādu mācību vidi man vajadzētu radīt? Kas man jāmaina stundas gaitā, lai noturētu viņa uzmanību? Atbildot uz šiem jautājumiem, skolotājs labāk spēs izvērtēt savu turpmāko darbību. Pēc tam, kad skolotājs pats sev ir atbildējis uz šiem jautājumiem, būtiski ir aprunāties ar pašu skolēnu zem četrām acīm, jo bieži vien bērns pats zina, kā viņš spētu visveiksmīgāk mācīties. Rezultātā skolotājs, apkopojot datus var nonākt pie secinājuma, kādas mācību metodes un kāda pieeja konkrētajam bērnam būs visatbilstošākā (Autoru kolektīvs, 2002).

Mūsdienās arvien vairāk runā par radošumu, par tā ieviešanu mācību procesā. Skolotāji tiek aicināti izmantot dažādību vielas apgūvē. Radošums tiek izmantots dažādu prasmju un iemaņu apgūvē. A. Sokols ir pamanījis, ka pēdējā laikā diezgan populārs kļuvis jēdziens radošā gramatika. Arī darba autore piekrīt apgalvojumam, ka valodas nodarbībās ir nepieciešams radošums, jo tas gramatikas apgūvi, kas pēc būtības ir diezgan vienmuļa, padara daudz interesantāku.

Darba autore apskatījusi radošumu kā procesu, pielietojot to angļu valodas stundās, mācot gramatiku. Angļu valodas gramatiku darba autore izvēlējusies divu iemeslu pēc:

1) Tāpēc, ka gramatika ieņem centrālo vietu valodas apgūvē, ko apstiprina arī autori M.H.Long un J.C.Ričards (M.H.Long&J.C.Richards,1987), kuri uzskata, ka gramatika spēlē lielu lomu runāšanas, rakstīšanas, klausīšanās un lasīšanas iemaņu apgūvē. Tāpēc gramatiku, lai arī cik tā varētu likties nevajadzīga un garlaicīga, nedrīkst ignorēt.

2) Skolēniem gramatika un likumi, to sausa iegaumēšana, darbības paņēmieni atkārtošana, uzdevumu pildīšana ar tipveida paņēmieniem nešķiet interesanta. Vienu un to pašu darbību vienveidīgs, šablonisks atkārtojums iznīcina jebkuru interesi par mācībām. Vēl grūtāk ir bērniem ar UDS, jo šo bērnu uzmanības noturību nav iespējams izmērīt ne minūtēs, ne stundās tāpēc pareiza pieeja, kā arī daudzveidīgi un dažādi organizēts mācību darbs spētu piesaistīt šo skolēnu nedalītu, ārkārtīgi ciešu uzmanību stundām vai pat dienām ilgi, ir pārliecināts R.Frajs (2001). R.Špalleka (2003) apstiprina šo pieņēmumu, atzīmējot, ka šie bērni gadiem ilgi var atcerēties informāciju, kas viņiem bijusi interesanta.

Runājot par gramatikas radošu mācīšanu varētu rasties jautājums, kā tas ir mācīt radoši? A. Sokols atzīmē, ka radošās gramatikas tehnoloģija – domāšanas pieejas modulis valodas mācīšanā – tiek piedāvāta kā ceļš uz patiesi radošām nodarbībām. Šī tehnoloģija ietver gramatiku kā izvēli, un tā ir paredzēta, lai studenti saprastu atšķirības starp dažādām gramatiskām formām. Zināmi gramatikas izskaidrojumi studentiem tiek aizstāti ar īpašiem piedāvātiem līdzekļiem, ar kuru palīdzību studenti patstāvīgi nonāk pie dažādo formu atšķirību izpratnes. Tādējādi, mācīšanās process vairāk vērsts uz studentu, kā arī tiek veicināta studentu radošums, jo:

- studenti atklāj gramatiku (radošums ir saistīta ar jaunām lietām),
- studenti uztver gramatiku kā modeli, nevis faktu (radošums ir saistīta ar prāta elastību),
- studenti redz gramatiku kā sistēmas daļu (radošums ir saistīta ar sistēmisku pasaules uztveri).

Domājot par to, kā gramatika varētu tikt mācīta, jāņem vērā dažādi faktori, lai izvēlētos veidu, kā nemanot pāriet no gramatiskiem skaidrojumiem un likumiem uz tās praktisku apgūvi un pielietojumu. M.H.Longs un J.C.Richards (M.H.Long & J.C.Richards,1987) atzīmē, ka, izdarot izvēli, jāņem vērā skolēnu vecums, mācību pieredze, mācību stils un gramatikās vielas īpatnības. Šos faktoros izvērtējot, var secināt, kādu metodi vai pieeju izmantot konkrētajā situācijā. Arī E.Smits (2000)

piekrīt, ka labs skolotājs mācīšanas metodes un organizatoriskas stratēģijas izvēlas tā, lai tās atbilstu audzēkņu vajadzībām, kā arī rada mācību vidi, kas palīdz sasniegt mācību mērķus. E.Smits (2000) turpina, ka enerģisks un apzinīgs skolotājs var arī neko neiemācīt. Savukārt mācīšanās var notikt arī apstākļos, kuros neviens neko nemāca vai māca minimāli. Darba autore to saista uz radošu mācīšanu, kad skolēni interesantā veidā pašiem nemanot apgūst it kā neinteresantas lietas, tādu kā gramatiku.

Cenšoties risināt bērnu ar UDS problēmas mācību procesā darba autore domā ne tikai dažādus un interesantus uzdevumus, bet arī elastīgu pieeju klases izvietojumā, zināšanu pārbaudē, kā arī mājas uzdevumu veikšanā. K.Smita un L.Strika (1998) izdalījušas veselu sarakstu ar pielāgojumiem, kas domāti skolēniem ar mācīšanās traucējumiem. Darba autore savukārt centusies izdalīt tikai tos pielāgojumus, kas attiecas uz bērniem ar UDS.

- Piešķirt papildus laiku mutiskajām atbildēm un rakstu darbu pabeigšanai;
- Atļaut izmantot nepieciešamās tabulas, nepieprasot iegaumēt attiecīgo vielu;
- Nepieciešamības gadījumā nodrošināt ar vizuāliem palīglīdzekļiem;
- Atļaut zināšanu pārbaudi veikt mierīgo apstākļos (piemēram, klusumā pēc stundām);
- Pārbaudes darbu sadalīt pa daļām;
- Pagarināt pārbaudei paredzēto laiku;
- Samazināt pārbaudes jautājumu vai uzdevumu skaitu.

Domājot par to, kuras aktivitātes ir radošas un kuras nav Stenberg and Lubarts (1999) novērojuši, ka process ir radošs, ja tas ir kaut kas jauns un nebijis un ja tas ir piemērots un atbilstošs situācijai. Jo vairāk tas stimulē darboties tālāk un veido arvien jaunas idejas, jo radošāks tas ir.

2. 2 Radošu aktivitāšu veidi un to adaptēšana angļu valodas gramatikas mācīšanai bērniem ar UDS

Tā kā mūsdienās jēdziens radošs tiek diezgan plaši apskatīts un pētīts, arī dažāda veida radošo uzdevumu kļūst arvien vairāk, reizēm pat ir grūti tajos orientēties un izvēlēties sev un skolēniem to piemērotāko. Tāpēc darba autore izvēlējusies sagrupēt radošās aktivitātes, kuras iespējams izmantot angļu valodas stundās gramatikas apgūvē. Tā kā darba autore ir angļu valodas skolotāja korekcijas klasē, kur

mācās bērni ar dažādām mācību grūtībām, tika izvēlēts nostiprināt pamata zināšanas par darbības vārdu laikiem, konkrēti par vienkāršās tagadnes, ilgstošās tagadnes un saliktās tagadnes lietošanu un atšķirībām.

Mācību grāmatās, protams, ir atrodami dažāda veida gramatiskie uzdevumi, kā nostiprināt zināšanas par darbības vārdu laikiem. Problēma ir tā, ka visbiežāk šie uzdevumi ir sistemātiski izstrādāti vingrinājumi (drills), kuri ir garlaicīgi un vieneidīgi, kas nepiesaista skolēnu uzmanību. Darba autore centās atrast tādus uzdevumus, kas spētu piesaistīt skolēnu ar UDS uzmanību un izdalīja sekojošus radošo aktivitāšu veidus.

1. Vizuālo materiālu izmantošana – skolotājiem savā darbā, mācot darbības vārdu laikus, darba autore iesaka izmantot dažāda veida attēlus, kurās attēlotas dažādas darbības. Var izmantot attēlus no avīzēm un žurnāliem, kurā attēlotas pēc iespējas vairāk darbību. Raksturojot attēlu skolēniem ir jāpastāsta, kādas 4 darbības dotajā brīdī attēlā notiek - darbības, kuras attēlā redzamā persona dara katru dienu un četras darbības, kuras ir darījusi pirms tam. Skolēniem ar UDS šāda veida uzdevums varētu būt īpaši interesants, jo attēls noteikti piesaistīs skolēna uzmanību. Skolēnu uzdevums būtu aprakstīt attēlu vai situāciju, lietojot konkrētu laiku, piemēram, ilgstošo tagadni. Bieži vien bērniem ar UDS ir īpaši izteikta radošā domāšana un šis uzdevums būtu piemērots, lai izteiktu savas domas un idejas.

Darba autore piedāvā aktivitāti, kur, izmantojot attēlus, skolēni apgūst vienkāršās tagadnes lietojumu. Skolēniem tiek izdalīti attēli, kurā uzzīmēta kāda lieta vai radība, piemēram, kāds dzīvnieks. Viņu uzdevums ir raksturot attēlā redzamo dzīvnieku tā, lai pārējie skolēni varētu atminēt. Piemēram, apraksts par zaķi varētu būt sekojošs „It lives in a hole. It eats plants and vegetables. It has a lot of babies. It runs very fast.”

2. Darbs ar tekstu – vēl viens veids, kā palīdzēt skolēniem atklāt gramatiku ir aicināt koncentrēties uz konkrētā darbības vārdu laika pielietojumu, atzīmē J.Harmers (1991) . Galvenais mērķis ir, lai skolēni pamana, kāds laiks ir lietots konkrētajā tekstā un kāpēc ir lietots tieši tas laiks un ne cits. Lai skolēnu labāk izprastu atšķirību starp vienkāršo tagadni, ilgstošo tagadni un salikto tagadni, skolotāja var sagatavot trīs īsus tekstus, lai skolēni varētu labāk saskatīt atšķirības un raksturot tās. Lai veiksmīgāk pievērstu skolēnu uzmanību, darba autore aicina izvēlēties pēc iespējas interesantākus tekstus.

G.Petty (2004) piedāvā aktivitāti, kuras nosaukums ir „Kāršu stāsti”. Katram skolēnam tiek izdalīts neliels stāstiņš angļu valodā, kas uzrakstīts uz kārts. Skolēna uzdevums ir stāstiņu iztulkot latviski, bet otra skolēna uzdevums ir stāstiņu iztulkot atpakaļ uz angļu valodu.

Darba autore iesaka pielāgot šo aktivitāti gramatikas laiku apgūvē, piemēram, uzrakstot uz kartītes teikumus Saliktajā tagadnē.

Apģūstot salikto tagadni skolēniem ir jāzina darbības vārdu pamatformas. Ir dažādi veidi, kā tās apģūt, bet vēl būtiskāk ir šīs zināšanas nostiprināt. Viens no veidiem ir skolēniem iedot tekstu, kurš ir jāizlasa un pēc tam jāizraksta neregulārie darbības vārdi, sagrupējot tos tabulā. Vienā stabiņā darbības vārdi, kuri visās trīs pamatformās ir vienādi, otrā stabiņā darbības vārdi, kuri mainās nedaudz un trešajā stabiņā darbības vārdi, kuri mainās pavisam.

Skatīt piemēru:

Nemainās	Mazliet mainās	Pavisam mainās
Cut-cut-cut	Buy – bought – bought	Go – went – gone
Read – read – read	Teach – taught – taught	See – saw – seen

Šāda veida uzdevums skolēniem būs ne tikai interesants, bet arī nozīmīgs, jo, pildot tabulu, skolēni, pašiem nemanot atkārtos un vēl dziļāk atmiņā nostiprinās jau esošās zināšanas. Šāda veida uzdevumu darba autore jau ir izmantojusi angļu valodas stundās. Skolēni strādāja aizrautīgi, pildīja tabulu un darbības vārdu pamatformas, kuras nezināja meklēja grāmatā, kas arī liecina par skolēnu interesi.

3.Saskarsmes (interaction) aktivitātes, kurās iesaistīta personība – šos uzdevumus varētu arī saukt par sistemātiski izstrādātiem vingrinājumiem (drills), atšķirība tikai tā, ka interaktīvajās aktivitātēs skolēni strādā kopā, apmainoties ar informāciju mērķtiecīgā un interesantā veidā. Interesantu to padara tas, ka skolēniem ir jāstāsta par sevi. Katram cilvēkam daudz interesantāk kļūst, ja runa iet par viņu, kaut arī patiesībā šis uzdevums ir diezgan vienveidīgs. Ir vairāki veidi, kā trenēt skolēnu gramatiskās iemaņas daudz interesantākā veidā. Daži no tiem ir sekojoši:

Aptauja - skolēni tiek sadalīti grupās. Katrai grupai jāizveido aptauja par konkrētu tēmu, piemēram, ēdienu.(skat.2. pielikumu) Skolēniem uz lapas jāuzraksta jautājums un iespējamie atbilžu varianti ar vienkāršās tagadnes signālvārdiem. Tad

skolēni apkopo rezultātus un viens no grupas tos prezentē. Šādā veidā skolēni interesantā veidā, lietojot sistemātisko vingrinājumu elementus un attiecinot informāciju par sevi, apgūst vienkāršās tagadnes lietojumu.

Ķēdes vingrinājums (chain drill) – šie vingrinājumi strādā ļoti labi, ja skolēniem tiek dota struktūra, pēc kuras vadīties. Piemēram, izmantojot, šo vingrinājumu, lai trenētos vienkāršajā tagadnē, kuru lieto, lai izteiktu ierastu, ikdienišķu darbību (habitual action), skolotāja sāk stāstiņu ar „John always has a busy day. He wakes up at 6 o'clock every morning. At 6 o'clock he..... Šos teikumus skolotāja uzraksta uz tāfeles, tālāk katrs skolēns saka vienu teikumu par to, kas notika tālāk, skolotāja varētu dot pieturas punktus, tādus kā („after breakfast,” „at 7:30,” „then,” „next,” „before he eats lunch, etc...”), lai veidotos sakarīgs stāstījums.

Savukārt J.Harmers (1991) piedāvā sekojošu ķēdes vingrinājumu – „noziedzīgs nodarījums (crime)”. Skolēni apsēžas aplī un katram ir jāpasaka kāds noziedzīgs darījums, kuru viņš nekad nav darījis, lietojot Salikto tagadni. Piemēram,

I am (name) and I have never (noziegums).

Piemērs: „I am Alise and I have never robbed a bank”

J.Harmers (1991) atzīmē, ka trenējoties šajā vingrinājumā skolēni drīz vien no apļa izstājas, jo vairs nevar nosaukt nevienu noziegumu un izdomāt tos kļūst arvien grūtāk. Runājot par šāda veida tēmām, skolotājam ir jābūt pārliecinātam, ka skolēni ir pietiekami nobrieduši, lai par to runātu. Sākotnēji darba autorei šī tēma likās nepiemērota, bet pārdomājot situāciju, nonāca pie secinājuma, ka tieši tas varētu piesaistīt skolēnu uzmanību. Spēli varētu beigt ar diskusiju par to, kāpēc noziedzīgi darījumi ir slikti un kādas tam var būt sekas.

4. Dialogi (dialogues) – skolēniem var piedāvāt dažāda veida dialogus – tādus, kuros jāievieto trūkstošā informācija un tādus, kurās jāsniedz atbildes uz dotajiem jautājumiem, vai otrādi no dotajām atbildēm jāizveido jautājums. Tas, kādu dialogu izvēlēties atkarīgs no tēmas. Darba autore izvēlējās dialogus, kuros jāievieto trūkstošā informācija, lietojot, atbilstošo darbības vārdu laiku. Kā arī dialogus, kur jāsniedz atbildes uz dotajiem jautājumiem, izvēloties darbības vārdu laiku. (skat. 13.pielikumā)

5. Trūkstošās informācijas meklēšana (fill in the missing information) – skolēnam tiek izdalīta darba lapa, kurā trūkst kaut kāda veida informācija. Skolēnam, uzdodot jautājumus, ir jānoskaidro nepieciešamā informācija un jāieraksta

vajadzīgajā vietā. Pildot šāda veida uzdevumus, iespējams trenēt skolēnu iemaņas uzdot pareizus vispārīgos jautājumus, lietojot vienkāršo tagadni piemēram.

6. Spēles – dažāda veida spēles angļu valodas apgūvē tiek izmantotas jau ilgu laiku un jo īpaši noderīgas tās ir gramatikas apgūvē, atzīmē J.Harmers (1991). Darba autorei ļoti iepatikās J.Harmera (1991) piedāvātā spēle, kas saucas „Krustiņi un nulītes”. Klase tiek sadalīta divās komandās – viena komanda lieto nulītes (o), otra komanda – krustiņus (x). Skolotāja uz tāfeles uzzīmē režģi un aizpilda katru laukumu, piemēram, ar kādu no neregulārajiem darbības vārdiem. Piemēram, ja skolotāja vēlas trenēt skolēnu iemaņas par neregulāriem darbības vārdiem, režģis izskatīsies sekojoši.

Go	drive	see
Eat	sleep	feel
Be	read	drink

Viena komanda izvēlas vienu laukumu, piemēram, ar vārdu *drive*, šai komandai tad jānosauc visas trīs pamatformas un, ja tās ir pareizas jāievieļ sava zīmi nulīte vai krustiņš. Tad laukumu izvēlas otra komanda. Uzvar tā komanda, kurai vienā līnijā ir savilkti vai nu aplīši vai krustiņi.

Skolotāja, protams, šo spēli var izmantot dažādiem mērķiem un laukumos sarakstīt dažādus vārdus. Darba autore iesaka laukumiņos sarakstīt, piemēram, neregulāros darbības vārdus un skolēniem ir jāiesaista konkrētais darbības vārds saliktās tagadnes teikumā. Tādā veidā tiks trenēta gan neregulāro darbības vārdu apguve, gan saliktās tagadnes konstrukcija. Trenējot vienkāršo, ilgstošo un salikto tagadni laukumiņus var aizpildīt ar signālvārdiem un arī lūgt skolēnus tos iesaistīt atbilstošā teikumā.

Izvēloties laukumu, skolēniem ir jāatceras, kuram darbības vārdu laikam, konkrētais signālvārds ir raksturīgs, kā arī jāatceras, kā konkrēto laiku veido.

G.Petty (2004) piedāvā apgūt jautājumu veidošanu ar „ Ping Pong ” aktivitātes palīdzību.

Skolotājs nosauc teikumu, piemēram „ I often go to the cinema ,,

Skolēnam pretī ir jāuzdod jautājums „ Do you often go to the cinema?”

M.Zemīte (2002) piedāvā spēli „Esi godīgs!” (Be honest!) angļu valodā, kuru var izmantot gan kā atpūtas pauzi, gan kā trenēšanos vispārīgo jautājumu uzdošanā. Šādu uzdevumu skolēniem var uzdot arī kā mājas darbu - izveidot pašiem šādu spēli, lai nākamajā reizē pāros var izspēlēt. Šāda aktivitāte palīdzēs skolēniem interesantākā veidā apgūt jautājumu veidošanu (skat. 3. pielikumā).

7.Vārdu meklēšanas mīklas (word search puzzle) šo vingrinājumu var izmantot, lai nostiprinātu neregulāro darbības vārdu pamatformas, kas ieņem nozīmīgu lomu darbības vārdu laiku apgūvē. Darba autore izveidojusi pati savu vārdu meklēšanas mīklu (skat. 4. pielikumā), kurā doti dažu neregulāro darbības vārdu visas trīs pamatformas. Skolēna uzdevums ir atrast un izrakstīt pareizā secībā pamatformas. Meklējot konkrēto vārdu, skolēns ne tikai trenē savas koncentrēšanās spējas, kas bērniem ar UDS ir ļoti nozīmīgi, bet arī pašam nemanot apgūst doto vārdu pamatformas, jo, kamēr šo vārdu atrod, tas nepārtraukti ir jāatkārto pie sevis, lai neaizmirstu. Šāda veida mīklas var atrast internetā, kur tiek piedāvāts arī pašiem bērniem tās izveidot, kas arī palīdz netiešā, bet radošā veidā nostiprināt neregulāro darbības vārdu pamatformas.

Krustvārdu mīklas (crosswords) ir divu veidu krustvārdu mīklas: mīklas, kurās dots vārda skaidrojums un pareizais vārds jāieraksta attiecīgajā lodziņā un mīklas, kurās vārdi jau doti, tikai pareizi jāievieto.

Galda spēles - arī tās var izmantot mācību procesā, tās gan prasa ilgāku laiku, varbūt pat pusi no stundas, bet tā ir viena no iespējām, kā piesaistīt skolēnu uzmanību angļu valodas stundai un mācībām, piemēram, pirmssvētku dienās, kad mācību stundas ir saīsinātas.

Vārdu savienošana (Matching) – diezgan bieži angļu valodas stundās tiek izmantotas šīs aktivitātes, kad skolēniem ir jāsavieno teikuma daļas vai no diviem vārdiem jāizveido frāze. Šo uzdevumu mērķis ir ļaut skolēniem pašiem izdarīt izvēli un izveidot pāri, balstoties uz savām zināšanām. Darba autore, domājot par to, kā šo savienošanas uzdevumu tehniku izmantot konkrēto darbības vārdu laiku apgūvē, izdomāja, ka to var izmantot nostiprinot darbības vārdu pamatformas. Skolēniem sajauktā secībā ir dotas darbības vārdu pirmās divas pamatformas, kuras ir jāatrod un jāizraksta. Skolēnu uzdevums ir atcerēties un pierakstīt klāt darbības vārda 3 pamatformu, kas nepieciešama lietojot salikto tagadni (skat.5. pielikumā).

Lai izveidotu vingrinājumu kopu, kas palīdzētu interesantākā veidā apgūt darbības vārdu laikus, nebija viegli, bet vēl lielāks sagatavošanās darbs

nepieciešams, lai šos vingrinājumus realizētu klasē. Skolotājam jābūt gatavam uz dažādām situācijām un pavērsieniem. Tieši tāpēc daba autore ir pārliecināta, ka šāda veida uzdevumus mācību procesā pielietot spēj tikai skolotājs, kurš ir radošs, spējīgs pieņemt lēmumus īsā laika posmā, tāds, kurš spēj pielāgoties un atrast risinājumus dažādās situācijās. No malas varbūt šķiet, ka radošas aktivitātes ir ļoti viegli pielietojamas mācību procesā, tā tas arī varētu būt, bet, ja mērķis patiešām ir kaut ko iemācīt, ne tikai izklaidēt skolēnu, tad sagatavošanās darbi ir daudz lielāki.

Darba autore norāda, ka šie vingrinājumi galvenokārt veidoti tā, lai trenētu skolēnu gramatiskās iemaņas, bet tajā pašā laikā ir iesaistīti interesantā aktivitātē. Tajā pašā laikā nedrīkst aizmirst, ka, lai mācību stunda būtu radoša, nepietiek tikai ar dažiem radošiem vingrinājumiem, tāpat ir nepieciešamas stundas, kad skolēniem jaunā mācību viela tiek pasniegta diezgan vienmuļā un sausā veidā. Ne velti pedagoģiskajā literatūrā ir atzīmēts, ka radošas aktivitātes ieteicams izmantot ar jau zināmu vielu, radošie uzdevumi to palīdz nostiprināt. Līdz ar to darba autore piedāvā izmantot ne tikai radošus uzdevumus, bet arī E.Smita (2000) stundas gaitu, kas sevī ietver vairākus posmus, tai skaitā arī atpūtas brīžus, kas ir jo īpaši svarīgi bērniem ar UDS (skat.6. pielikumā).

Atgriežoties pie atelpas brīžiem, kurus būtu vēlams organizēt stundas laikā, arī darba autorei sākotnēji šķita nepiemērots veids, kā cīnīties ar UDS, jo liekas, ka tas varētu radītu vēl lielāku haosu. Kā atzīmē I. Žogla (2001), tad ne skolēns, ne skolotājs, nav spējīgs noturēt uzmanību uz mācīšanās priekšmetu vai mācību stundu bez pārtraukuma. Ir vajadzīga uzmanības objekta maiņa, un tā ir dabiska parādība. Tāpēc ņemot vērā vairāku autoru novērojumus, izveidoti ieteikumi, kā mācību procesā realizēt bērna nepieciešamību kustēties:

- Organizējiet darbu tā, lai būtu iespējams darba posma vidū iestarpināt pārtraukumus, piemēram, ik pa 15 minūtēm;
- Iepļānojiet biežas kustību pauzes, lai saglabātu mundrumu un uzmanību, kā arī nodrošinātu organismu ar skābekli;
- Izmantojiet kustību elementus klases darbā. Piemēram, piecelties visiem, kas zina atbildi uz kādu skolotājas uzdotu jautājumu, bet atbildēt tikai tam. Kuram skolotāja lūdz to darīt;
- Skolēnus, kuriem ir vēlme pievērst sev uzmanību sēdināt nevis pirmajos solos, ka to bieži dara skolotāji, bet tieši otrādi, pēdējos solos, lai bērnam nebūtu

iespēja izrādīties, lai viņš varētu arī izkustēties un solā varbūt arī nesēdēt taisni, kā tas ir pieņemts;

- Ja iespējams izbrīvēt klasē vietu, kur varētu nomierināties stipri uzbudinājušies bērni (Autoru kolektīvs, 2002).

E.Smits (2000) piedāvā arī dažus smadzeņu vingrinājumus (skat.7.pielikumā), klases enerģijas līmeņa optimizēšanai, kurus var lietot gan stundas sākumā, gan beigās, gan organizējot atelpas brīžus. Kā apgalvo pats autors tie ir droši, patīkami un neiedveš bailes. Regulāra šos vingrinājumu veikšana mazina stresu, uzlabo acu un roku koordināciju, palielina spēju koncentrēties noteiktām darbībām un paātrina reakciju uz vizuāliem stimuliem. Noteikti izskaidrojiet skolēniem šo vingrinājumu mērķi un nozīmīgumu mācību procesā.

Darba autore atzīmē, ka sākotnēji aprakstītie atelpas vingrinājumi varētu aizņemt diezgan daudz laika, īpaši pirmajās reizēs, kamēr skolēni saprot, kas jādara. Ar laiku, kad skolēni vingrinājumus jau ir iepazinuši, tos būs iespējams izpildīt īsākā laika posmā – 5 minūtēs, kas nepieciešamas, lai skolēni atpūstos un varētu turpināt mācīties atlikušo laiku. Darba autore uzskata, ka ar laiku atpūtas brīžu aktivitātes vajadzētu mainīt, lai skolēnu interese par tām nezustu, tieši tas pats attiecas arī uz radošajām aktivitātēm.

3. Atsevišķa gadījuma pētījums radošas pieejas izmantošanā angļu valodas gramatikas mācīšanā bērniem ar UDS

Atsevišķa gadījuma pētījums tika veikts ar mērķi noskaidrot, kāda nozīme ir radošas pieejas izmantošanai angļu valodas gramatikas mācīšanā. Lai sasniegtu mērķi tika izvirzīti sekojoši uzdevumi:

- Izpētīt teorētiskās nostādnes un līdzšinējos pētījumus par UDS;
- Apzināt reālo situāciju pētījumam izvēlētajā klasē – skolēnu skaitu, kuriem ir uzmanības traucējumi – izmantojot kontrollapas (skat.10.pielikumu) ;
- Veikt pētījumu, lai izzinātu radošas pieejas efektivitāti angļu valodas stundās;
- Salīdzināt, analizēt un interpretēt iegūtos datus;
- Apkopot rezultātus un pārliecināties, vai radošas pieejas izmantošana palīdzēja noturēt skolēnu uzmanību.

Pētījums tika veikts vienā no Rīgas rajona skolām, kurā darba autore strādā pirmo gadu, pieņemot izaicinājumu un sākot strādāt ne tikai kā angļu valodas skolotāja 6. un 7. klasē, bet arī 8. klasē, kas ir korekcijas klase, vienlaicīgi kļūstot arī par korekcijas klases audzinātāju. Jau savu darba gaitu sākumā tika novērots, ka šīs skolas specifika ir strādāt ar skolēniem, kuriem ir kaut kāda veida mācīšanās grūtības. Korekcijas klasē tas bija jo īpaši jūtams – skolēni stundās nespēja mierīgi nosēdēt, nepārtraukti sarunājās, jautājumus izteica nevietā; tas darba autorei radīja vēlēšanos noskaidrot, kas tā ir par problēmu un kā to iespējams risināt.

Pētījumā iesaistītās korekcijas klases skolēnu raksturojums:

Intelektuāli – skolēni stundās ir diezgan aktīvi, vēlas sevi parādīt un izteikties, bet diemžēl bieži vien ne no tās labākās puses. Aptuveni astoņu skolēnu zināšanas un spējas varētu būt līdzīgas, bet pārējo četru skolēnu spēju līmenis ir daudz zemāks. Kopumā šo skolēnu zināšanas ir vājas. Šīs problēmas bērniem traucē apgūt mācību vielu, jo bieži vien kaut arī viņi gribētu, rodas sajūta, ka viņi nespēj saprast. Procesu vēl grūtāku padara, gandrīz nepārtrauktā runāšana klasē, kuras laikā bērni traucē ne tikai paši sev, bet arī cietiem iedziļināties mācību vielā. Savukārt radošo uzdevumu izmantošanas laikā, klusums stundā bija biežāk novērojams nekā ikdienā.

Emocionāli - šos skolēnus varētu raksturot kā diezgan emocionālus. Stundās viņi ļoti bieži aizsvilstas par dažādām lietām uz kurām parasti reaģē rupji lamājoties. Visbiežāk raksturīga vienam otra apvainošana, kas vienam varbūt ir domāts kā joks,

bet otrs to uztver nopietni. Skolotāja, protams, nepārtraukti cenšas atgādināt stundas laikā nelietot rupjus vārdus un neaizskart otra jūtas, bet, lai arī skolēni ņem vērā skolotājas ieteikumus, tas darbojas tikai uz līdž nākamajai mācību stundai, kad tas jau atkal ir jāatgādina. Šāda uzvedība noteikti daļēji ir saistīta ar pusaudžu vecumposmu, kad viena no raksturīgākajām iezīmēm ir visu uztvert saasināti un emocionāli. Protams, arī vecāki spēlē lielu lomu bērna uzvedībā. Tikai diviem bērniem no visas klases ir abi vecāki, kuri nav šķīrušies. Lielai daļai bērnu vecāki ir šķīrušies un kā noskaidrojies klases audzinātārstundās bērni to ļoti pārdzīvo. Skolēnu vecāki arī ir diezgan aizņēmti savās darba gaitās un bieži vien nepievērš bērniem pietiekami daudz uzmanības, ko bērni, protams, kompensē skolā, klasē, starp vienaudžiem un arī skolotājiem.

Pašapziņa un motivācija – pārsvarā šo klase varētu raksturot kā klasi ar zemu pašvērtējumu. Skolēni nav pārliecināti par savām spējām, kas lielā mērā ir saistīts ar to, ka viņi ir korekcijas klasē un tāda ir tikai viena klase skolā. Gan skolēni paši, gan arī pārējie uzskata, ka līdž ar to viņu zināšanu un spēju līmenis ir zemāks nekā pārējiem. Skolotāja cenšas runāt un pārliecināt skolēnus par pretējo, bet pagaidām diezgan neseismīgi.

Kaut arī mācību motivācijas attīstīšana ir galvenais mērķis mūsu skolā, šīs klases skolēniem tā ir zema. Ļoti bieži stundās dzirdama īdēšana, ka kaut kas atkal ir jādara un jautājumi priekš kam tas vajadzīgs. Bieži vien skolēni vēlas apgūt tikai pašu minimumu, pilnīgi neiedziļinoties lietas būtībā un jēgā. Rodas sajūta, ka viņi mācās tikai, lai dabūtu sekmīgu atzīmi un nepaliktu uz otru gadu, ko apstiprina arī paši skolēni.

Uzvedība – uzvedību klasē varētu raksturot kā diezgan emocionālu un nepārdomātu. Kaut arī skolēni zina vispārpieņemtās uzvedības normas, ir grūtības ar to ievērošanu. Lielā mērā tas saistīts ar vēlmi izcelties tieši ar neapmierinošu uzvedību.

Apzinoties šo bērnu rakstura īpašības, kopumā varu teikt, ka viņiem raksturīga skolēniem atbilstoša uzvedība, vienīgā atšķirība ir tā, ka viņi neprot sevi un savu uzvedību kontrolēt un aplāpēt savas emocijas un jūtu izpausmes. Protams, visvieglāk ir strādāt un runāt ar katru bērnu atsevišķi, jo tad viņi ir daudz saprotošāki un atvērtāki, nekā esot klases kolektīvā.

Mācot angļu valodu tiek izmantotas Challenge 4 grāmatas, darba grāmatas, un audiokasetes. Cenšoties risināt skolēnu uzmanības problēmas, darba autore angļu valodas stundās sāka izmantot dažāda veida radošos uzdevumus un novēroja, ka

skolēniem tie ļoti patīk un piesaista viņu uzmanību. Šie novērojumi deva stimulu sākt studēt literatūru par uzmanības deficītu un veikt pētījumu par radošo aktivitāšu izmantošanu angļu valodas stundās bērniem ar UDS un pārliecināties, vai šī radošā pieeja darbojas.

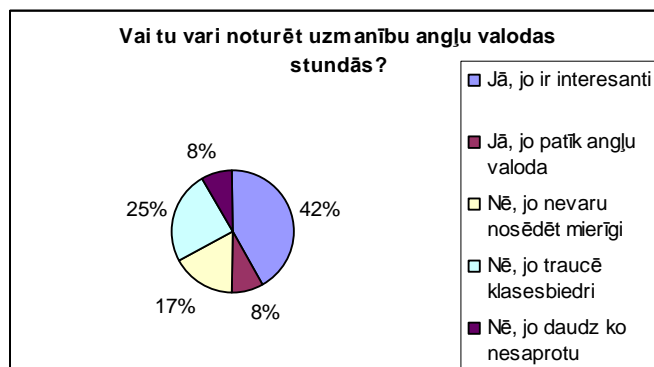
Pētījumā piedalījās divpadsmit 8. klases skolēni – 4 meitenes un 8 zēni. Lai savāktu nepieciešamos datus atsevišķa gadījuma pētījuma veikšanai, tika izmantotas sekojošas datu vākšanas metodes:

- Literatūras un informācijas avotu studijas un analīze par UDS radošo aktivitāšu izmantošanu mācību stundās;
- anketas skolēniem – pirms un pēc pētījuma veikšanas, lai izzinātu reālo situāciju (skat.8. un 14. pielikumu);
- anketas skolotājiem, lai noskaidrotu reālo situāciju klasē (skat. 9. pielikumu);
- novērošana klasē, ko veica darba autore, lai redzētu skolēnu reakciju, uzvedību un attieksmi pētījuma laikā;
- Dokumentu analīze – skolēnu medicīnisko datu izpēte un kontrollapu izveide, lai noskaidrotu skolēnu veselības stāvokļa un UDS pazīmju saistību.

Uzsākot atsevišķa gadījuma pētījumu, skolēniem tika izdalītas anketas (skat.8. pielikumā) ar diviem slēgtiem un četriem atvērtiem jautājumiem, ar mērķi noskaidrot esošo situāciju klasē.

Uz anketas pirmo, slēgto, jautājumu par to, vai skolēniem patīk mācīties angļu valodu lielākā daļa 59 %, atbildēja, ka drīzāk jā, 33% deva pilnībā apstiprinošu atbildi – jā; 8 %, kas ir viens skolēns, deva atbildi drīzāk nē, savukārt neviens no respondentiem neatbildēja, ka viņam nepatīktu mācīties angļu valodu. To, kāpēc skolēniem patīk vai nepatīk angļu valoda, atspoguļo atbildes uz otro, atvērto jautājumu, par to, vai skolēni var noturēt uzmanību angļu valodas stundās. Kā redzams 2.attēlā lielākā daļa respondentu raksta, ka angļu valodas stundās viņi var noturēt uzmanību, jo ir interesanti un 8 % raksta, ka stundās ir vieglāk nosēdēt, jo patīk šī valoda un ka tās zināšanas dzīvē noderēs. Turpretim 25% skolēnu, salīdzinoši liela daļa, atbildējuši, ka stundās traucē klasesbiedru runāšana, 17 % atzīstas, ka nespēj stundā mierīgi nosēdēt, jo gribas kustēties un 8 % atklāj, ka uzmanības nenoturības iemesls ir tas, ka viņi daudz ko nesaprot un līdz ar to viņiem ir garlaicīgi. Spriežot pēc respondentu sniegtajām atbildēm uz šiem diviem jautājumiem, nākas

secināt, ka neskatoties uz to, ka lielai daļai skolēnu stundā kaut kas traucē vai nepatīk, angļu valodu vienlīdz patīk mācīties. Mīnuss, protams, ir tas, ka daži skolēni atklāj, ka stundās viņi daudz ko nesaprot. Tas, protams, lielā mērā skaidrojams ar skolēnu nesekošanu līdzī un neklausīšanos, jo uzmanību novērš citi skolēni, kuri traucē koncentrēties. Situāciju vēl sarežģītāku padara skolēnu zems zināšanu un spēju līmenis.



2.attēls Skolēnu uzmanības noturība angļu valodas stundās.

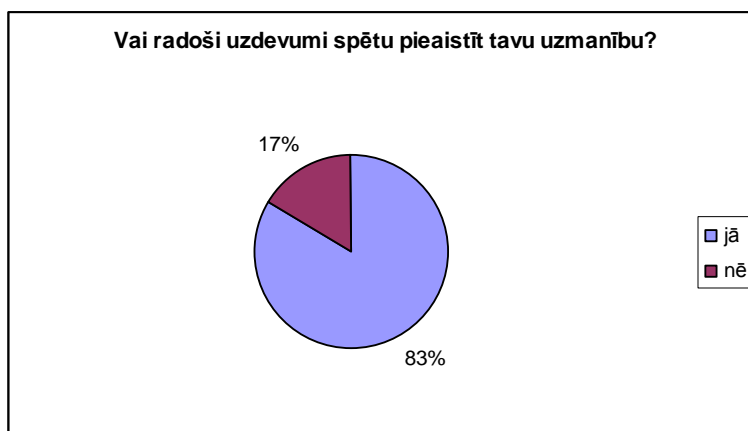
Atbildes uz anketas trešo, atvērto jautājumu, kādas tev šķiet angļu valodas stundas, papildina iepriekšējos divus jautājumus, jo sniedz atbildi uz jautājumu, kāpēc skolēniem, neskatoties uz dažādām grūtībām un šķēršļiem vienlīdz patīk mācīties angļu valodu. Un atbildes ir vienkāršas – pārliecinoši lielākā daļa respondentu attiecīgi 42% un 33% atbild, ka angļu valodas stundās daudz ko var iemācīties un ka tās ir interesantas. Viens skolēns papildina, ka tās ir ne tikai interesantas, bet arī aizraujošas, jo visu stundu ir kaut kas jādara un nav laika garlaikoties. 17% skolēni ir nemainīgi savos uzskatos par to, ka angļu valodas stundas mēdz būt grūtas un sarežģītas, bet, ka viņi tomēr var iemācīties, jo skolotāja labi paskaidro.

Lai pārliecinātos par skolēnu uzmanības noturību stundās tika uzdots anketas ceturtais, slēgtais, jautājums, par to, vai skolēni bieži novēršas no uzdevuma angļu valodas stundu laikā. Tieši puse no respondentiem atbildēja jā un otra puse atbildēja nē. Atbildes uz šo jautājumu apstiprina aizdomas par skolēnu uzmanības trūkumu, neskatoties uz to, ka angļu valoda viņiem patīk un stundas šķiet interesantas.

Anketas piektais, atvērtais jautājums, tika uzdots, lai noskaidrotu, skolēnu domas un idejas, kas viņiem palīdzētu apgūt angļu valodu interesantāk un vieglāk. 34% skolēnu atbildēja, ka nekas nav jāuzlabo, jo tāpat ir labi, bet pārējo respondentu

atbildes tomēr bija saistītas ar radošu uzdevumu pieminēšanu – 8% skolēnu vēlas stundās klausīties dziesmas angļu valodā un tulkot tās, tāds pats skaits skolēnu vēlētos rakstīt sacerējumus un vēl viens skolēns vēlētos saņemt apbalvojumus par uzdevumu izpildi. Šī atbilde pilnībā apstiprina zinātniskajā literatūrā minēto apgalvojumu, ka bērniem ar UDS nepieciešami nelieli apbalvojumi par paveikto darbu. 17% skolēnu vēlētos vairāk runāt un lasīt angļiski un 25% vēlētos vairāk radošu uzdevumu, piemēram, krustvārdu mīklas. Atbildes uz šo jautājumu apstiprina darba autores uzskatu, ka radoši uzdevumu izmantošana spētu piesaistīt un noturēt šo skolēnu uzmanību.

Anketas pēdējais, atvērtais, jautājums tika uzdots, lai saņemtu skaidras atbildes uz galveno pētījuma jautājumu? Vai radoši uzdevumi, tādi kā krustvārdu mīklas, vārdu meklēšanas mīklas un citi interesanti uzdevumi, spētu piesaistīt tavu uzmanību un kāpēc? Pirms pētījuma veikšanas visi skolēni vēl nebija pilnībā pārliecināti, jo 83% skolēnu atbildēja apstiprinoši, bet 17% skolēnu vēl nebija pārliecināti un atbildēja noraidoši (Skat. 3. attēlu).



3. attēls Skolēnu domas par radošo uzdevumu efektivitāti

Turpinot pamatot sniegtās atbildes, skolēni, kuri domā, ka radošas aktivitātes spētu piesaistīt viņu uzmanību, deva sekojošu pamatojumu:

- 43% - tāpēc, ka tas ir interesanti;
- 25% - jo palīdzētu iemācīties interesantā veidā;
- 8% - jo varētu atpūsties mācību starplaikos;
- 8% - jo piesaistītu gan manu, gan citu skolēnu uzmanību;

Skolēni, kuri atbildēja noliedzoši uz šo jautājumu, pamatoja to šādi:

8% - jo nav interesanti;

8% - jo nepatīk dažāda veida uzdevumi.

Atbildes uz šo jautājumu liecina, ka lielākā daļa skolēnu uzskata, ka radošās aktivitātes būtu labs veids kā piesaistīt visu skolēnu uzmanību. Komentējot skolēna viedokli, ka radošās aktivitātes nav interesantas darba autore domā, ka skolēns tomēr līdz galam nav izpratis radošo aktivitāšu būtību, jo kā liecina dati, kas iegūti pēc pētījuma, visi skolēni atzīst, ka tas ir interesanti.

Kopumā anketas rezultāti liecina, ka skolēniem angļu valodas stundas pirms pētījuma veikšanas šķiet samērā interesantas un tādas, kurās daudz ko var iemācīties. Lielākā daļa skolēnu stundās vēlētos vēl vairāk radošu uzdevumu, kas ir ļoti labi, jo tāds ir šī pētījuma mērķis – izmantot radošus uzdevumus pēc iespējas vairāk un ir ļoti labi, ka skolēni atzīst, ka tas būtu labi. Turpretim atbildes uz anketas pēdējo jautājumu tomēr pierāda, ka skolēni vēl nav pilnībā pārliecināti par radošo aktivitāšu nepieciešamību, daļēji varbūt tāpēc, ka vēl īsti nezina, kas tas ir.

Turpinot noskaidrot esošo situāciju klasē, darba autore anketēja divus skolotājus – krievu valodas un latviešu valodas skolotājus, kuri māca šiem korekcijas klases bērniem attiecīgos priekšmetus. Valodu skolotāji tika izvēlēti tāpēc, ka pētījumā tiek pētīta tieši radoša gramatikas mācīšana, kas citos priekšmetos netiek pielietota. Anketēšana tika veikta ar mērķi noskaidrot, vai šiem skolotājiem ir problēmas ar skolēnu uzmanības noturēšanu un vai viņi savās stundās izmanto radošus uzdevumus. Anketa (skat. 9. pielikumu) sastāv no 1 atvērtā un 6 slēgtiem jautājumiem ar norādi, pamatot savas atbildes.

Anketas rezultāti atklāja, ka skolotāju pieredze ir diezgan ievērojama, 50 un 7 gadi. Uz anketas otro jautājumu par to, vai skolēni stundās bieži nespēj noturēt uzmanību līdz stundas beigām viena skolotāja atbildēja nē, otra – katru stundu. Kas raksturo pilnīgi pretēju situāciju latviešu un krievu valodas stundās? Latviešu valodas skolotāja apgalvo, ka skolēni nenovēršas no uzdevumu pildīšanas, turpretim krievu valodas skolotāja atzīst, ka skolēnu no uzdevumu veikšanas novēršanas katru stundu. Darba autore ar interesi pētīja atbildes uz anketas turpmākajiem jautājumiem, lai noskaidrotu kādi varētu būt iemesli skolēnu uzmanībai vai neuzmanībai latviešu un krievu valodas stundās.

Iepazīstoties ar nākamo atbildi par neuzmanības iemesliem viena skolotāja minējusi nespēju uztvert un izprast mācību vielu, kā arī grūtības to atcerēties. Atbilde uz šo jautājumu liecina, ka arī šai skolotājai, kas iepriekšējā jautājumā atbildēja, ka

skolēni viņas stundās spēj koncentrēties, tomēr ir problēmas ar pētījumā izvēlētās klases mācīšanu. Šādu secinājumu ļauj izdarīt fakts, ka nespēja uztvert un izprast mācību vielu, ir viens no neuzmanības iemesliem, jo skolēnam nav interesanti sekot līdz stundas gaitai un pildīt uzdevumus, ka viņš nesaprot.

Otra skolotāja kā iemeslu neuzmanībai minējusi, ka skolēni gribētu sekot līdz, bet nespēj nosēdēt mierīgi, jo visu laiku grib kustēties. Atbildes uz pirmajiem trim jautājumiem liecina, ka arī latviešu valodas un krievu valodas skolotājas savās stundās ir saskārušās ne tikai ar skolēnu neuzmanību, bet arī nespēju izprast mācību vielu. Tas rada pamatotas aizdomas, ka šiem bērniem ir vērojamas UDS pazīmes, jo neuzmanība un koncentrēšanās spēju trūkums ir vērojams ne tikai angļu, bet arī krievu un latviešu valodas stundās.

Anketas ceturtais, slēgtais, jautājums – kādu pieeju Jūs izmantojat, lai stundās noturētu skolēnu uzmanību – atklāja, ka abas skolotājas savā darbā izmanto dažāda veida radošos uzdevumus. Turpinot noskaidrot un pārliecināties par radošās pieejas nepieciešamību valodu stundās, tika uzdots piektais, slēgtais, jautājums ar norādi pamatot savu atbildi. Ja skolotāji izmanto radošus uzdevumus savās stundās, tad kāpēc un ar kādu mērķi. Viena skolotāja atbildēja, ka izmanto radošus uzdevumus, jo šai klasei ir jādod vieglāki uzdevumi un viela jāatkārto vairākas reizes, savukārt otra skolotāja, atbildēja, ka radoši uzdevumi rosina radošo domāšanu. Atbildes uz šo jautājumu liecina, ka skolotājas, īsti neizprot radošo uzdevumu nepieciešamību kā līdzekli cīņā ar uzmanības trūkumu, jo nav minējušas to savās atbildēs. Cenšoties iegūt apstiprinošus pierādījumus tam, ka radoša pieeja varētu palīdzēt noturēt skolēnu uzmanību, tika uzdots anketas pēdējais slēgtais jautājums ar norādi pamatot savu atbildi. Viena skolotāja pārliecinoši atbildēja, ka radoša pieeja palīdzētu noturēt šo skolēnu uzmanību stundās, savu atbildi pamatojot sekojoši – īpaši korekcijas klasē ir nepieciešami radoši uzdevumi, jo šiem skolēniem ir grūtības ar koncentrēšanos ilgstošai darbībai. Otra skolotāja izvēlējās atbildi – drīzāk jā, pamatojot ar to, ka tad skolēni strādā aktīvāk.

Izvērtējot skolotāju anketēšanas rezultātus varu secināt, ka skolotāja, kura skolā strādā jau 50 gadus un atzīst, ka skolēni uzmanību nespēj noturēt katru stundu, ja arī apgalvo, ka radoši uzdevumi palīdzētu noturēt skolēnu uzmanību, īsti par to pārliecināta nav un pēc dotajām atbildēm radās nepārliecinošs iespaids, ka skolotāja patiešām izmanto radošo pieeju savās stundās. Savukārt otra skolotāja, kura skolā strādā 7 gadus, atzina, ka viņas stundās bērni nenovērš uzmanību tik bieži, jo tālākās

atbildes liecina, ka viņa savās stundās izmanto radošās aktivitātes un pauž pārlicinošu viedokli, par to nepieciešamību stundās. Līdz ar to šīs anketēšanas rezultāti pierāda, ka stundās skolēni daudz retāk novēršas no uzdevuma pildīšanas, ja tiek izmantota radoša pieeja vielas apgūvē.

Ņemot vērā zinātniskajā literatūrā minēto, ka sākotnēji pirmās UDS pazīmes parasti novēro vecāki vai skolotāji, pēc tam bērnu nosūtot pie speciālista, kurš iespējamo diagnozi apstiprinās. Līdz ar to tika izveidotas kontrollapas (skat.10. pielikumu), kas adaptētas no DSM IV (Rokasgrāmata psihisko traucējumu diagnostikā un statistikā), kataloga, kurā noteikti kritēriji psihisko slimību un traucējumu diagnosticēšanā. Šo rokasgrāmatu izveidojusi Uzmanības deficīta asociācija. Šīs kontrollapas darba autore lūdza aizpildīt trim skolotājiem – angļu valodas, krievu valodas un latviešu valodas, lai noskaidrotu, cik skolēniem klasē varētu būt UDS pazīmes. Skolotājiem tika izdalītas 12 kontrollapas, viena kontrollapa par vienu skolēnu. Uzdevums bija, lasot UDS pazīmes, apvilkt novēroto pazīmi. Ņemot vērā DSM IV rokasgrāmatā minēto, skolēnam iespējams ir UDS, ja piemīt vismaz 6 pazīmes no dotā saraksta, darba autore secināja, ka 6 zēniem vērojamas 6 un vairāk UDS pazīmes, kas liecina par to, ka šiem skolēniem varētu būt UDS. Kā jau literatūrā minēts, tad Latvijā UDS diagnostika vēl nav tik attīstīta un populāra, līdz ar to simtprocentīgi apgalvot, ka šiem bērniem ir UDS darba autore nevar, jo ir vajadzīgs arī speciālistu viedoklis un slēdziens.

Apkopjot esošās situācijas izpētes rezultātus pētāmajā klasē, tika secināts, ka šiem bērniem ir vērojamas UDS pazīmes, kas izpaužas ne tikai angļu, bet arī latviešu un krievu valodas stundās.

Pēc situācijas apzināšanas, tika izveidota radošo aktivitāšu kopa, kas sastāvēja no četriem aktivitāšu veidiem – vizuālo attēlu izmantošana, spēles, dialogi, vārdu meklēšana. Aktivitātes tika izvēlētas ņemot vērā skolēnu zināšanu līmeni, kā arī anketās minēto, ka daži skolēni bieži vien daudz ko nesaprot un viela šķiet pārāk grūta. Līdz ar to uzdevumi tika veidoti ne tikai interesanti, bet arī viegli uztverami un saprotami. Divu mēnešu laikā tika izmantoti dažādi minēto uzdevumu veidi, kas palīdzēja ne tikai piesaistīt skolēnu uzmanību, bet arī interesantākā veidā apgūt gramatiku. Pētījuma beigās skolēni uzrakstīja to, vai viņiem patika vai nepatika attiecīgais uzdevums vai aktivitāte un kāpēc. Šādā veidā darba autore varēja uzzināt skolēnu attieksmi pret dažāda veida radošajiem uzdevumiem un izdarīt secinājumus.

Gramatiku darba autore izvēlējās tāpēc, ka tā visbiežāk novērš skolēnu uzmanību, bet bez kuras angļu valodas stundās iztikt nevar, jo gramatika ir sekmīgas valodu apguves pamatā.

Vizuālo attēlu izmantošana kā viens no radošo aktivitāšu veidiem tika izvēlēts ar mērķi piesaistīt skolēnu uzmanību attēliem, veicot it kā monotonas un garlaicīgas darbības, tādas kā jautājumu veidošanu, teikumu veidošanu, situācijas aprakstu. Darba autore skolēniem uzdeva sekojošu uzdevumu – sākotnēji lūdza uzrakstīt katram pēc iespējas vairāk teikumu ilgstošajā tagadnē, aptuveni 5 minūtēs. Kad tas bija izdarīts, teikumi tika izlasīti, pārbaudot, vai tie ir gramatiski pareizi. Skolēni nosauca, cik teikumus katrs ir uzrakstījis, lai pēc tam varētu salīdzināt rezultātus. Tad skolotāja izdalīja attēlus katram skolēnam (skat.11. pielikumu). Skolēnu uzdevums bija uzrakstīt pēc iespējas vairāk teikumu ilgstošajā tagadnē, aprakstot esošo situāciju. Pēc tam skolēni uzrakstīja, kas šajā uzdevumā patika un kas nē, kā arī salīdzināja, kā viņiem labāk patika rakstīt teikumus – pašiem domāt vai aprakstīt attēlu.

Lielākā daļa skolēnu apstiprina darba autores viedokli, ka labāk ir izdomāt teikumus, izmantojot attēlu, jo tad nav pašam tik daudz jādomā, ko rakstīt, bet ir cita problēma, jo ir jādomā, kā to pareizi uzrakstīt un jāatceras dažādi vārdi. Darba autore novēroja, ka skolēniem, kuriem parasti ir grūtības ar uzmanības noturēšanu stundās, vieglāk bija uzrakstīt teikumus, izmantojot attēlu. Darba autore pieļauj, ka diezgan daudz skolēnu rakstīja, ka vieglāk ir bez attēla tāpēc, ka tad skolēni var rakstīt ļoti vienkāršus un īsus teikumus, bet kad ir jāapraksta konkrēta situācija, tad vienkārši teikumi vairs neder, ir vairāk jāpiepūlas, lai tos uzrakstītu. Izmantojot attēlu, skolēni atzina, ka labāk izprot ilgstošās tagadnes lietojumu, jo redz, ka to lieto situācijās par konkrētu un zināmu laiku.

Darba autore novēroja, ka pirmajā šī uzdevuma izpildes reizē, kad pašiem bija jāveido teikumi, skolēni nebija īpaši klusi, kāds skaļi domāja, kāds jautāja, kā veido ilgstošo tagadni, cits vispār nedomāja teikumu, tikai grozījās apkārt un traucēja citiem. Un kad vajadzēja nosaukt izdomāto teikumu skaitu, skolēni nebija uzrakstījuši vairāk par 2 – 3 teikumiem. Brīdi, kad tika izdalīti attēli, kopumā skolēni bija skaļi, jo katrs izteica komentāru par savu attēlu un gribēja apskatīt un izteikt komentāru arī par citu skolēnu attēliem. Savukārt, kad skolotāja atgādināja veicamo uzdevumu, visi pievērsās darbam, pētīja savu attēlu un rakstīja teikumus. Kamēr skolēni to darīja, klasē bija salīdzinoši kluss, jo tāpat neiztika bez kāda komentāra par to, ka ir grūti izdomāt teikumus vai ir aizmirsies kāds vārds.

Darba autore secina, ka šāda veida aktivitāte ir piemērota skolēniem ar uzmanības koncentrēšanās problēmām, jo attēls piesaista skolēnu uzmanību. Uzlabojot šī uzdevuma efektivitāti, darba autore iesaka uzreiz izdalīt attēlus, kas rosina izveidot teikumus vienkāršajā, ilgstošajā vai saliktajā tagadnē, izvairoties no trokšņa uzdevuma sākumā, kad katrs pats domā teikumus.

Jautājumu veidošana, izmantojot vizuālos attēlus arī tika izvēlēta, lai piesaistītu skolēnu uzmanību, veidojot vispārīgos jautājumus. Šo uzdevumu interesantāku padarīja minēšanas prieks un azarts. Skolēniem tika izdalīti attēli, kurā redzams viens dzīvnieks (skat.12.pielikumu). Skolēnu uzdevums bija, strādājot pāros un uzdodot vispārīgos jautājumus, noskaidrot, kāds dzīvnieks attēlots otra skolēna zīmējumā.

Apkopjot skolēnu domas par šo uzdevumu rezultāti bija sekojoši. Lielākajai daļai skolēnu šis uzdevums patika – četriem skolēniem tāpēc, ka bija interesanti, trim skolēniem patika, ka interesantā veidā varēja iemācīties uzdot jautājumus, vienam skolēnam patika tieši minēšana, nevis jautājumu uzdošana, vēl kādam skolēnam patika, ka varēja strādāt pāros un jautājums nebija skaļi jāuzdod visas klases priekšā, tikai savam sola biedram, savukārt diviem skolēniem nepatīk šī aktivitāte, jo klasē bija troksnis. Troksni, protams, ir diezgan neiespējami novērst, jo skolēni strādā pa pāriem un katrs uzdod jautājumus un sniedz atbildes.

Darba autore novēroja, ka šis uzdevums skolēniem patika un apstaigājot klasi varēja dzirdēt, ka skolēni patiešām arī uzdod jautājumus un cenšas atminēt attēlā redzamo. Uzlabojot uzdevuma efektivitāti, darba autore piedāvā brīvprātīgi pietiekties kādam pārim, kurš visiem priekšā nodemonstrētu šo uzdevumu, uzdodot jautājumus un minot attēlā redzamo dzīvnieku. Darba autore pieļauj, ka sākotnēji skolēni varētu nelabprāt pietiekties, bet iespējams, ka ar laiku, kad skolēni jau būs labāk apguvuši vispārīgo jautājumu veidošanu, būs arvien vairāk tādu, kuri vēlēties demonstrēt savu jautājumu uzdošanas prasmi.

Spēle „Krustiņi – nullītes” - angļu valodā iespējams spēlēt dažāda veida spēles, arī galda spēles, bet darba autorei šī spēle likās ļoti interesanta, viegli un ātri izspēlējama. Šī ir spēle, kurai nav vajadzīgi ievērojami sagatavošanās darbi un kuras laikā skolēni var apgūt dažāda veida tēmas ļoti interesantā un aizraujošā veidā. Darba autore izvēlējās ar šīs spēles palīdzību, nostiprināt skolēnu zināšanas par darbības vārdu pamatformām.

Spēles gaita ir sekojoša – skolotāja uz tāfeles uzzīmē režģi. Skolēni, pēc savas izvēles, sadalās divās komandās, katrā pa 6 skolēni. Tukšajos lodziņos uz tāfeles tiek

sarakstīti dažādi neregulārie darbības vārdi. Katra komanda izvēlas „nullīti,” vai „krustiņu” kā savas komandas atpazīstamības zīmi un skolotāja izskaidro spēles noteikumus. Katra komanda izvēlas vienu lauciņu, kurā ierakstīts kāds darbības vārds, ja komanda nosauc visas trīs darbības vārda pamatformas pareizi, tad skolotāja ievēl attiecīgo komandas apzīmējumu – krustiņu vai nullīti. Pēc tam, kad ir noskaidrota šīs spēles uzvarētāju komanda, tiek dota otra iespēja izlīdzināt rezultātu, uzrakstot 7 teikumus saliktajā tagadnē, izmantojot dotos darbības vārdus. Uzvar tā komanda, kurai ir vairāk pareizi izveidoti teikumi.

Skolēnu attieksme pret šo spēli bija viennozīmīga – visiem skolēniem patika, atšķirīgs bija tikai pamatojums. 5 skolēniem patika, jo bija interesanti; 3 skolēni raksta, ka patika, jo zināja pamatformas un varēja tās pielietot, tātad bija iespēja visiem redzamā veidā parādīt un izmantot savas zināšanas; 1 skolēns raksta, ka patika strādāt komandā; vēl kāds skolēns raksta, ka patika, jo tā varēja arī iemācīties; 1 skolēns atzīst, ka bija interesanti, bet tajā pašā laikā arī bija izbrīnīts, ka nezina tik daudz pamatformu un vēl viens skolēns raksta, ka patika, ka iesaistījās visa klase un, ka visi bija iegājuši azartā;

Darba autores novērojumi apstiprina, ka šī spēle skolēniem patiešām likās visinteresantākā, jo iesaistījušies bija pilnīgi visi un ar interesi un aizrautību centās atcerēties kopīgi visas trīs pamatformas. Kāds zināja otro, kāds trešo. Jāsaka, ka sākumā skolotājam bija jāatgādina, ka skolēniem ir jāstrādā komandā nevis katram atsevišķi, viena no komandām to spēja ievērot, bet otrai komandai tas ne īpaši izdevās. Bet tas bija vērojams tikai pirmajā spēles reizē, katrā nākamajā reizē skolēni arvien labāk prata sadarboties. Jāpiebilst arī, ka pirmajā spēles reizē bija daudzi skolēni, kas centās pamatformas nošpikot, bet ar katru nākamo reizi šī vēlme mazinājās, jo skolēni jau zināja un atcerējās arvien vairāk pamatformu.

Secinājums par šo spēli varētu būt sekojošs – skolēniem ļoti patika, visi strādāja un tas saliedēja arī klases kolektīvu, skolēni arī tajā pašā laikā mācījās, kas viņiem ļoti patika. Darba autore šo spēli izspēlēja arī mazākās grupās, pa četri katrā grupā vai pa pāriem, kad skolēni spēli spēlēja pierakstu kladēs nevis uz tāfeles. Tad skolēniem tika dota lielāka iespēja katram izmantot un pārbaudīt savas zināšanas.

Dialogi ir lielisks veids, kā palīdzēt skolēniem izprast darbības vārdu laiku lietojumu. Dialogi mēdz būt dažāda veida un dažādas grūtības pakāpes, atkarībā no skolēnu zināšanu līmeņa. Dialogi, kā viens no radošo uzdevumu veidiem, angļu valodas stundās tiek izmantots diezgan bieži, jo tie ir interesanti, salīdzinoši īsi, ar iespēju

dažādi variēt, atkarībā no izvēlētās tēmas. Darba autore izvēlējās dialogus, kuros tika salīdzināts vienkāršās tagadnes un ilgstošās tagadnes un saliktās tagadnes lietojums (skat.13. pielikumu).

Skolēniem tika iedots gandrīz gatavs dialogs, kurā vajadzēja tikai ievietot darbības vārdu, kas dots iekavās, izvēloties pareizo darbības vārdu laiku – ilgstošo vai vienkāršo.

Skolēnu atsauksmes bija pozitīvas, jo gandrīz visi skolēni atzina, ka bija interesanti. Iepazīstoties tuvāk ar skolēnu viedokli, noskaidrojās, ka diviem skolēniem likās interesanti, jo, kaut arī dažās vietās bija jāpadomā, uzdevums nebija grūts; līdzīgās domās ir vēl viens skolēns, kurš atzina, ka interesanti kļuva, kad sāka saprast. Tad patika, jo saprata! Trīs skolēni nenoliedza, ka šis uzdevums palīdzēja saprast vielu un viens skolēns priecājās, ka varēja atkārtot vielu, kas bija jau nedaudz aizmirsusies. Turpretim viens skolēns nekautrējās atzīt, ka šis uzdevums bija grūts un garlaicīgs.

Skolēnu pārdomas par uzdevumu, ļauj secināt, ka šāda veida dialogi skolēniem patīk un visbiežāk minētais iemesls ir tas, ka dialogs nebija grūts un skolēni saprata un līdz ar to varēja arī apgūt vielu. Tas parādās arī skolēna, kuram nepatika, atbildē. Viņam šis uzdevums nepatika tikai tāpēc, ka viņš nesaprata.

Uzdevuma izpildes laikā darba autore novēroja, ka, sākotnēji, ieraugot darba lapas, skolēni kārtējo reizi nopūtas, ka atkal jau kaut kas būs jādara. Savukārt iepazīstoties ar uzdevuma noteikumiem, aina kļuva cerīgāka. Skolēni ar interesi pievērsās uzdevumam, jo tas patiešām nebija grūts, bija viegli saprotams un izpildāms. Skolēni patiešām bija gandarīti par paveikto darbu, par ko liecināja prieks viņu acīs.

Turpmāk darba autore iesaka veidot arvien sarežģītākus dialogus un aicināt skolēnus veidot tos pašiem, tādā veidā paaugstinot skolēnu zināšanu līmeni.

Vārdu meklēšana ir vēl viens variants kā interesantā veidā palīdzēt skolēniem attīstīt koncentrēšanās spējas tajā pašā laikā meklējot apslēptus vārdus. Šis uzdevums tika dots ar mērķi netiešā veidā palīdzēt skolēniem apgūt un nostiprināt darbības vārdu pamatformas. Tas arī ir lielisks veids atpūtai vai stundas nobeigumam.

Skolēniem tika izdalītas darba lapas ar divām burtu puzzle, no kurām vienā bija dots meklējamo darbības vārdu saraksts, turpretim otrā puzzle meklējamie vārdi nebija doti. Puzzle bija paslēpti darbības vārdi otrajā vai trešajā pamatformā. Skolēniem tās

vispirms bija jāatrod un tad jāizraksta visas trīs darbības vārdu pamatformas. (skat.4. pielikumu)

Lasot skolēnu atsauksmes par šo uzdevumu, darba autore atklāja, ka visiem skolēniem šī aktivitāte patika. Pieciem skolēniem tā likās vienkārši interesanta, atbildi sīkāk nepaskaidrojot, viens skolēns uzskata, ka aktivitāte ir interesanta, bet tā neko nevar iemācīties, divi skolēni savukārt ir pilnīgi pretējās domās, uzskatot, ka šis uzdevums lika padomāt, tādā veidā iemācoties arī pamatformas. Vēl divi skolēni atzīst, ka uzdevums patika, jo atrada daudz vārdu un pa vienam skolēnam atklāj, ka patika, jo nebija grūti un ka patika daudz labāk nekā citi uzdevumi.

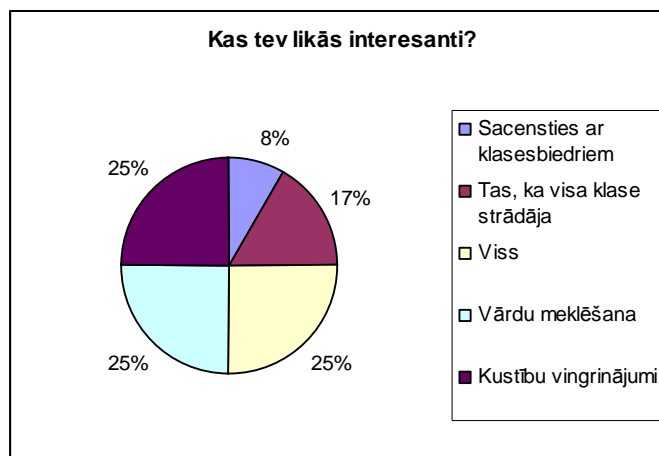
Darba autorei likās pašsaprotami, ka visi skolēni atzina šo aktivitāti kā interesantu, jo šīs aktivitātes laikā bija pilnīgs klusums, neviens skolēns nevienu jautājumu neuzdeva un neko nekomentēja. Ņemot vērā viena skolēna uzskatu, ka šīs aktivitātes laikā neko nevar iemācīties, darba autore atzīst, ka kļūdījās, nepaskaidrojot skolēniem šī uzdevuma mērķi un nozīmi.

Ņemot vērā zinātniskajā literatūrā vairākkārt minētos ieteikumus, bērniem ar UDS izmantot atpūtas pauzes, uzdevumu izpildes starplaikos, darba autore kopā ar skolēniem veica vairākus vingrinājumus (skat.7. pielikumu). Pirmajā reizē skolēni jutās mazliet nedroši un bikli, tomēr uzdevumu izpildīja, nākamajās reizēs skolēni jau jutās drošāki un pārliecinošāki, katrā ziņā šie vingrinājumi nepalika nepamanīti, par ko liecina arī anketās minētais. Vingrinājumi patiešām skolēniem palīdzēja atslābināties un atpūsties, kā arī izkustēties, par ko liecina viņu koncentrēšanās spēju paaugstināšanās konkrētam uzdevumam.

Pētījuma noslēgumā darba autore aicināja skolēnus dalīties ar savām izjūtām un uzskatiem, mācoties angļu valodas gramatiku, izmantojot šāda veida radošos uzdevumus. Lai noskaidrotu skolēnu domas, tika izpildītas noslēguma anketas (skat.14.pielikumu).

Ar anketas pirmo jautājumu darba autore vēlējās noskaidrot, vai skolēniem patika šādi organizētas angļu valodas stundas? Lielākā daļa skolēnu sniedza apstiprinošu atbildi, savas domas pamatojot ar to, ka bija jautri un interesanti; 25 % skolēnu papildina sakot, ka interesantā veidā varēja apgūt vielu un 17% skolēnu atklāj, ka viņiem patika strādāt grupās. Turpinot pētīt, kas tieši skolēniem likās interesanti, tika uzdots anketas otrais jautājums.(skat. 4.attēlu) 25 % skolēnu bija viennozīmīgi atbildot, ka viss patika; citi 25% atklāja, ka vārdu meklēšanas mīklas bija visinteresantākās un vēl 25 % neslēpa, ka viņiem patika tieši kustību

vingrinājumi. 17% skolēnu priecājas, ka visa klase tika iesaistīta un cītīgi pildīja uzdevumus un 8% jeb viens skolēns neslēpa, ka viņam patika tieši sacensību moments.



4.attēls Skolotāju viedoklis par to, kas ir interesanti

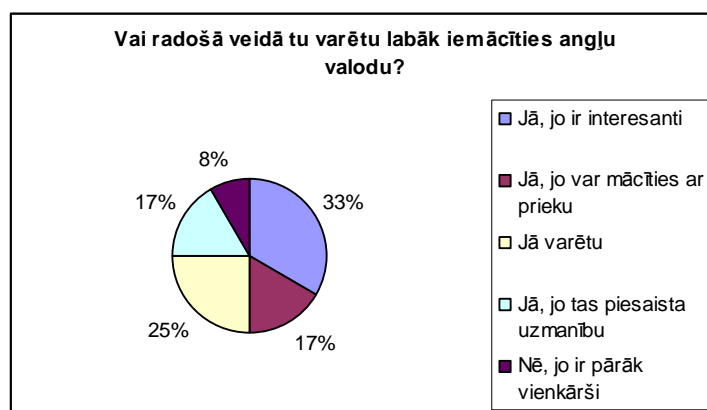
Darba autore ir gandarīta, ka visi skolēni atzīst, ka viņiem radoši organizētas angļu valodas stundas šķiet interesantas. Tas, ka skolēniem patika arī kustību vingrinājumi, nav mazsvarīgi, jo tie palīdz viņiem koncentrēties darbam.

Lai iegūtu pēc iespējas plašāku informāciju par radošo aktivitāšu efektivitāti stundās, tika uzdots anketas ceturtais jautājums, cenšoties uzzināt, vai bija kādi uzdevumi, kas skolēniem nelikās interesanti. Iepriecināja tas, ka tomēr lielākā daļa skolēnu 68% palika nemainīgi savos uzskatos un domā, ka viss bija labi. Pārējie četri skolēni jeb 32% tomēr atrada aktivitātes, kuras viņiem likās mazāk interesantas nekā pārējās. Katrs skolēns minēja vienu aktivitāti un tās bija - vārdu meklēšana, mīklas minēšana, teikumu domāšana un veidošana, kā arī kustību vingrinājumi.

Uz jautājumu, kas bija savādāk nekā parasti, skolēnu novērojumi bija ļoti daudzveidīgi. 26% skolēnu pamanīja, ka kustību vingrinājumi pirms tam nebija bijuši. Līdzīgs skaits - 25% - skolēnu pamanīja, ka stundās bija vērojams klusums; 17% skolēnu atzina, ka uzdevumi bija vieglāki nekā parasti; Savukārt 8% jeb viens skolēns teica, ka tika izmantots komandu darbs, cits skolēns pamanīja, ka radošo uzdevumu bija daudz vairāk nekā parasti; cits skolēns atzina, ka atšķirībā no citām reizēm, viņam

bija iespēja izlikties gudram, bet vēl kāds skolēns brīnās, ka viņam beidzot nebija garlaicīgi.

Ar anketas pēdējo atvērto jautājumu, darba autore vēlējās noskaidrot, vai šādā, radošā veidā skolēns varētu labāk iemācīties angļu valodu (skat. 5. attēlu). 33% skolēnu atzina, ka varētu, jo ir interesanti; 25% bija lakoniski vienkārši atbildot, ka varētu. Savukārt 17% skolēni bija atvērti un paskaidroja, ka radošā veidā tiek dota iespēja mācīties ar prieku un vēl citi 17% atzina, ka šādi uzdevumi piesaista uzmanību, līdz ar to varētu arī palīdzēt iemācīties, jo tiktu pievērsta ne tikai viņu, bet arī to skolēnu uzmanība, kuri parasti trokšņo. Viens skolēns atklāja, ka nevarētu iemācīties angļu valodu radošā veidā, jo tas ir pārāk vienkārši.



5.attēls Radošums un vielas apguve

Šī anketa atklāja, ka skolēnu uzmanību ir iespējams piesaistīt ar radošiem uzdevumiem, turklāt tajā pašā laikā skolēni arī mācās un apgūst vielu, atšķirība tikai tā, ka daudz interesantākā veidā. Komentējot skolēna atbildi, kurš uzskata, ka angļu valodas gramatiku nevarētu iemācīties šādā veidā, darba autore tomēr negribētu piekrist, jo šo skolēnu zināšanas ir vājas un viegli uzdevumi ceļ šo skolēnu pašapziņu un kā teikts zinātniskajā literatūrā, tad skolēniem ar UDS pietiek, ja viņi apgūst tikai pamatzināšanas. Turklāt radošos uzdevumus var izveidot arī daudz sarežģītākus par tiem, kas tika izmantoti pētījumā. Tieši tāpēc jau tie ir radoši uzdevumi un vingrinājumi, jo tos ir iespējams mainīt un pielāgot atbilstoši situācijai un skolēnu zināšanu līmenim.

Secinājumi

Iepazīstoties ar literatūru par UDS latviešu un angļu valodās, darba autore secināja, ka lielākā daļa pētījumu par UDS un UDHS tika veikti septiņdesmitajos gados un līdz mūsdienām būtiski papildinājumi par to, kas ir šis sindroms, kāda uzvedība tam ir raksturīga un kā tas izpaužas, nav veikti.

Studējot literatūru darba autore nonāca pie atklāsmes, ka ļoti plaši un daudzpusīgi šie bērni tiek raksturoti - raksturīgās pazīmes un uzvedība dažādos apstākļos. Pētnieku raksturojumi ir diezgan līdzīgi, bet pēc autores domām R. Frajs (2001) šo sindromu raksturojis īsi un konkrēti - UDS ir nespēja ilgāku laiku pievērsties noteiktai darbībai, šim sindromam raksturīgas pazeminātas koncentrēšanās spējas, nepacietīgums, impulsivitāte, kā arī vēlme nekavējoties saņemt uzslavu vai atalgojumu.

Pretēji plašajam literatūras izklāstam par UDS raksturojumu, grūtības sagādā atrast informāciju par šī sindroma cēloņiem. Studējot literatūru darba autore secināja, ka pētījumi par UDS cēloņiem, tiek veikti vēl joprojām un dažādu autoru viedokļi par UDS cēloņiem mēdz atšķirties. Piemēram, jaunākie pētījumi (R.Špalleka,2003) liecina, ka UDS tiek galvenokārt iedzimts. Turpretim J.Ū. Roge un B.Mālere, (2003) nonākuši pie secinājuma, ka UDS primāri pamatā ir neiroloģisks traucējums un tā sekundāros simptomus veido apkārtējās vides ietekme un mācību pieredze.

Kā jau darba autore iepriekš minējusi, tad šo sindromu visbiežāk pamana tikai skolas vecumā, jo mācības šiem bērniem sagādā problēmas. J.Ū. Roge un B.Mālere, (2003) ir pārliecināti, ka situāciju var uzlabot profesionāli un saprotoši skolotāji, kā arī sakārtota un atbilstoša mācību vide. Turklāt kā norāda T. Hartmans (1997) viens no galvenajiem uzdevumiem ir apzināties, ka informācija šiem bērniem ir jāpasniedz mazākās devās, lielāku brīvību atvēlot radošai darbībai. Darba autore secinājusi, ka T.Hartmana novērojumi raksturo pieeju, kāda nepieciešama bērniem ar UDS.

Cenšoties raksturot radošumu pēc iespējas precīzāk, darba autore izvēlējās L.Naimanu, kurš radošumu raksturo kā radošu un jaunu ideju pārvēršanu realitātē, kas sevī ietver divus procesus – domāšanu un radīšanu.

Studējot zinātnisko literatūru par UDS kā pētījuma mērķis tika izvirzīts - noskaidrot radošas pieejas nozīmi gramatikas mācīšanās angļu valodas stundās bērniem ar UDS.

Kā pētījuma jautājums tiks uzdots - vai radoša pieeja gramatikas mācīšanā angļu valodas stundās var palīdzēt noturēt uzmanību skolēniem ar uzmanības deficīta sindromu.

Pēc iepazīšanās ar UDS sindromu, tā raksturojumu, iespējamiem cēloņiem un radošu pieeju kā vienu no risinājumiem, darba autore veica atsevišķa gadījuma pētījumu, izmantojot vairākas datu vākšanas metodes (skatīt ievadā).

Pētījumā iesaistījās divpadsmit 8. klases skolēni un trīs šīs pašas skolas valodu skolotāji – angļu valodas, krievu valodas un latviešu valodas. Pētījuma laikā veiktie novērojumi, kā arī skolēnu un skolotāju anketēšana rezultāti sniedza atbildi uz pētījuma jautājumu. Pateicoties radošo aktivitāšu izmantošanai angļu valodas stundās, mācot gramatiku, tika piesaistīta bērnu ar UDS uzmanība. Skolēni bija daudz klusāki nekā parasti, jo ar interesi pievērsās uzdevumu pildīšanai, kā rezultātā labāk izprata arī mācību vielu. Šādu secinājumu ļauj izdarīt skolēnu atbildes uz anketas jautājumiem.

Pirms pētījuma veikšanas darba autore pieļāva domu, ka būs skolēni, kuriem radoši uzdevumi neliksies saistoši un interesanti, jo bērni ir dažādi un ne visiem patīk tādā veida aktivitātes. Ir bērni, kuri vēlas, lai viņus liek mierā un pievērš pēc iespējas mazāk uzmanības. Pētījumā iegūtie rezultāti ļauj secināt, ka gandrīz visi bērni ir apmierināti, ja stundās, mācoties gramatiku, tiek izmantota radoša pieeja. Darba autore bija patīkami pārsteigta, ka skolēni pamanīja un atzina, ka šādā veidā iespējams arī mācīties, kaut arī pirms pētījuma veiktās anketēs anas rezultāti atspoguļoja dažu diezgan skeptiski noskaņotu skolēnu attieksmi pret radošiem uzdevumiem. Tas, ka pēc pētījuma šie skolēni ir mainījuši savas domas, liecina par to, ka sākotnēji skolēni nebija izpratuši vai arī iedziļinājušies radošo uzdevumu patiesajā būtībā. Pēc pētījuma veikšanas visi skolēni atzina, ka tas bija interesanti un kā teikts zinātniskajā literatūrā, bērniem ar UDS ilgstoši paliek atmiņā viss interesantais. Tas ļauj secināt, ka skolēnu pagalvojums, ka viņi vairāk var iemācīties darbojoties radoši, ir paties un līdz ar to pētījuma mērķis ir sasniegts, jo ir noskaidrots, ka radošo uzdevumu nozīme angļu valodas gramatikas mācīšana ir nozīmīga un vērā ņemama.

Darba autore ir gandarīta par pētījuma laikā gūtajiem rezultātiem, jo tie ir devuši jaunu stimulu un jaunas idejas darbā ar bērniem ar UDS. Pēc iepazīšanās ar zinātnisko literatūru un pēc pētījuma veikšanas, kā arī ņemot vērā nelielo, bet nozīmīgo pieredzi darbā ar bērniem ar UDS pazīmēm, darba autore ir apņēmības pilna strādāt tieši ar šādiem bērniem, nevairoties no papildus darba, ko tas prasa. Darba

autore ir pārliecināta, ka pētījuma laikā iegūtos rezultātus un zināšanas varēs sekmīgi izmantot savā ikdienas darbā, mācot ne tikai angļu valodas gramatiku, bet arī visas pārējās prasmes, kas nepieciešamas sekmīgai valodas apguvei. Šādas pieejas izmantošana tikai sekmēs un pilnveidos darba autores uzsāktās darba gaitas skolā.

Izmantotā literatūra un avoti

1. Autoru kolektīvs (2002) *Skola Visiem*. Rīga: SAC.
2. Frajs R. (2001) *Radošas personības rokasgrāmata*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
3. Geidžs N.L., Berliners D.C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
4. Krīgere G., Toropova D., Jēriņa V. (2007) *Enjoy! Activity book*. Rīga: Raka
5. Krīgere G., Toropova D., Jēriņa V. (2007) *Enjoy! Test book. book*. Rīga: Raka
6. Roge J.Ū., Mālere B. (2003) *Citādi Bērni.*, Rīga: Jumava.
7. Smita K., Strika L. (1998) *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: Raka.
8. Smits E. (2000) *Paātrinātā mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis.
9. Špalleka R. (2003) *Palīdzība maziem haotiķiem*. Rīga: Nordik.
10. Zemīte M. (2002) *English for pre-intermediate Students. Student's book*. Rīga: Zvaigzne ABC.
11. Žogla I. (2001) *Didkikas teorētiskie pamati* Rīga: Raka.
12. Attention Deficit Disorder Association (2005) *Behavior management idejas*.
www.adda-sr.org
13. Baxley, G.B., LeBlanc J.M. (1976) *The hyperactive child: Characteristic, treatments, and evaluation of research design*. In H. Reese (Ed.) *Advances in child development and behavior* (Vol. 11). New York: Academic Press.
14. Brandes D., Ginnis P. (2001) *A guide to student centred learning*. Nelson Thornes Ltd.
15. Cantwell, D.P. (1975) *Epidemiology, clinical Picture and classification of the hyperactive child syndrome*. In D.P. Canwell (Ed.), *The hyperactive child*. New York: Spectrum.
16. Csikszentmihalyi M. (1999) *Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity*. Sternberg R.J. (Ed.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, p.311-335.
17. Drew G.F. (1982) *Understanding child behavior disorders*. New York: CBS College Publishing.
18. Harmer J. (1991) *Teaching and learning grammar*. Longman.
19. Kephart, Newell C. (1972) *Introduction to D. Woodward and N. Biondo. Living around the new child*. Columbus: Merrill.

20. Lerner J.W.(1971) *Children with learning disabilities, second edition*. Boston: Houghton Mifflin Company.
21. Long, M.H., Richards,J.C.(1987)*Methodology in Tesol. A book of reading*. Newbury House Publishers.
22. Nickerson R.S. (1999) *Enhancing Creativity*. Sternberg R.J.(Ed.) *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press, p. 392-430.
23. Petty, G.(2004)*Teaching today*. Nelson Thornes Ltd.
24. Sharp, K. (2001) *Attention – deficit hyperactivity disorder*. *Gale encyklopedia of Alternative Medicine*. Gale group.
25. Sternberg R.J., Lubart T.I.(1999) *The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms*. Sternberg R.J.(Ed.). *Handbook of Creativity* . New York: Cambridge University Press, 1999, p.3-15.
26. Wodrich, C.H.(2005) *Solving □avorīte□ē and classroom management problems*. (6th.ed.)New York:John Willey & Sons.
27. Situācija analizēta žurnālā “Skolotājs”Nr 5, 2000, 32. – 38.lpp..
28. Bebre R. *Kreativitāte un skolotāja personība*. <http://www.lvasa.lv/bebre.html>
29. Sokols A. *Kā radoši mācīt gramatiku?* <http://www.lvasa.lv/ref.apkopojums>
30. Naiman L. What iscreativity?<http://www.creativityatwork.com/articlesContent/whatis.htm>
31. <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/code/BuildWordSearch.asp>
32. <http://www.crosswordpuzzlegames.com/create.html>
- 33.<http://www.eslpartyland.com/teachers/grammar/Simplepresandprog.htm>
34. www.elisteincartoons.com

Pielikumi

1. Pielikums

Mācību vielas un laika izkārtošanas iemaņas

- Ierakstīt uzdoto vielu uzdevumu burtnīcā;
- Atzīmēt kalendārā vajadzīgos datumus;
- Izveidot darāmo darbu sarakstu;
- Aprēķināt uzdevuma veikšanai nepieciešamo laiku;
- Noteikt darba izpildes termiņus;
- Izveidot darba grafiku;
- Iekārtot piezīmju grāmatiņu ar nodalījumiem;
- Turēt kārtībā savu darba galdu.

Mācīšanās iemaņas

- Lasīt norādījumus;
- Konspektēt lekcijas un grāmatas saviem vārdiem;
- Pasvītrot svarīgās vietas;
- Pārkārtot vai pārgrupēt informāciju;
- Izstrādāt īsu satura izklāstu;
- Uzrakstīt uzmetumu un pārrakstīt to;
- Pārbaudīt darbu, pārliecināties par tā kārtīgumu un pabeigtību;
- Atalgot sevi par pabeigto izdevumu vai uzdevuma daļu.

Iemaņas, gatavojoties pārbaudījumam

- Uzzināt, kādas mācību vielas apjoms būs ietverts pārbaudījumā; kāds būs pārbaudījuma veids;
- Regulāri pārskatīt piezīmes un mācību vielu;
- Paredzēt papildu laiku visgrūtākā mācību materiāla apguvei;
- Atrast biedru vai skolēnu grupu, ar ko kopā mācīties.

Iegaumēšanas iemaņas

- Izmantot vārdisku atkārtošanu;
- Izmantot pantiņus;

- Izmantot vizualizāciju;
- Izveidot asociācijas;
- Izmantojot akronīmus (no vairāku vārdu sākuma burtiem izveidots nosaukums)

Problēmu atrisināšanas un lēmumu pieņemšanas iemaņas

- Precizēt mērķi, kas jāsasniedz, vai galveno problēmu, kas jāatrisina (atšķirt galvenos mērķus no mazāk svarīgām problēmām);
- Ievākt informāciju izmantojot dažādus paņēmienus;
- Sastādīt sarakstu par iespējamās rīcības ievirzēm vai risinājumiem;
- Izvērtēt un izvēlēties rīcības variantus atkarībā nostādītiem faktoriem kā praktiskums, riska iespējas un nepieciešamais laiks;
- Pārbaudīt izvēlēto risinājumu efektivitāti.

Eating Habits and Food (interaction activity)

Please circle the response which describes you best.

1. I eat breakfast.

- Always Sometimes Rarely Never

2. I drink coffee in the morning.

- Always Sometimes Rarely Never

3. I enjoy fast food from McDonald's or Burger King.

- Always Sometimes Rarely Never

4. I eat meat with my dinner.

- Always Sometimes Rarely Never

5. I cook my own food.

- Always Sometimes Rarely Never

[<http://www.eslpartyland.com/teachers/grammar/Simplepresandprog.htm>]

Spēle „Esi godīgs!”

Noteikumi ir vienkārši. Katrs skolēns paņem zīmuli. Skolotāja vai spēles vadītājs uzdod jautājumus un katrs spēles dalībnieks atzīmē savas atbildes ar punktiem: 1, 2, 3, 4. Pēc tam spēlētāji saskaita punktus un izlasa rezultātus.

Atbilde „ nekad” 1 punkts;

Atbilde „ dažreiz” 2 punkti;

Atbilde „ bieži” 3 punkti;

Atbilde” vienmēr” 4 punkti.

Are you polite?

Are you helpful?

Do you greet your teachers?

Do you say „please” when you ask?

How often do you say „thank you”?

Do you take off your cap when you enter the room?

Do you wash your hands before the meals?

Do you keep your things clean and tidy?

Do you write on the desk?

Do you pick up litter?

Do you wipe your feet on the doormat?

Do you clean your teeth?

Do you come to school on time?

52 – 48 Your mother’s dream come true!

47 – 42 You are doing really good!

41 – 36 Don’t worry - you are average!

35 – 29 Not too good – effort needed!

28 – 23 You better start behaving! Shame on you!

22 – 13 You are hopeless!

[G.Zemīte, 2002. 25.lpp]

Vārdu meklēšanas mīkla

F M T N Z W G R S K
 N A G E B N O I P N
 E D O T M S U N O O
 K E N A P K B G K W
 A S E E N E M H E N
 T D A I G E T A N B
 A K R I D R U N K T
 E D N A E N O D O E
 W E N T N E K O P S
 T E E M M K K N E W

ATE
 BEGUN
 DRINK
 EATEN
 KNOW
 MAKE
 RING
 SPEAK
 TAKE
 WENT

BEGAN
 DONE
 DRUNK
 GONE
 KNOWN
 MEET
 SEE
 SPOKE
 TAKEN

BEGIN
 DRANK
 EAT
 KNEW
 MADE
 MET
 SEEN
 SPOKEN
 TOOK

Vārdu meklešanas mīkla

L	L	Y	W	R	I	T	T	E	N
E	J	F	S	G	P	E	O	A	U
F	A	O	E	O	A	F	O	T	R
T	A	K	E	N	E	O	K	P	W
O	B	U	N	E	L	U	K	E	S
L	H	G	I	V	E	N	A	R	E
D	K	A	S	R	I	D	D	E	N
O	W	V	D	V	X	X	O	A	T
L	E	E	I	B	E	E	N	D	Z
G	M	A	D	E	P	O	E	I	J

[G.Krīgere,Dtoropova., V.Jēriņa, 2007, 70. lpp]

Savieno darbības vārdus! (Match the verbs)

Read	ate	clean	telephoned	read	
Went	walked	made	talk	drank	
Make	go	saw	wake	fix	see
Eat	telephone	cleaned	gave	walk	
Felt	lose	came	take	feel	drink
Woke	took	lost	talked	meet	fixed
Slept	met	come	sleep	give	

do – did

.....

.....

.....

.....

.....

.....

STUNDAS GAITA

Sasveicināšanās rituāls – sasveicinieties ar skolēniem, obligāti iegaumējiet katra skolēna vārdu un saskarsmē ar viņiem izmantojiet to. Iespējams lietot dažādas atkārtotības metodes – stundas sākumā pierēģistrējot skolēnus, piemēram, nosaucat skolēna vārdu „, Jānis „, un kopā ar to nosauciet kādu pagājušās stundas pamatjēdzienu – jaunapgūtu vārdu, vai mācāmo vielu.

Cerības – atgādiniet skolēniem vielu, kas jau ir apgūta, sasaistot ar to, kas vēl gaidāms nākotnē. Atbrīvojot skolēnus no stresa izmantojiet relaksācijas metodes – „, Ievelciet dziļi elpu trīs reizes, iedomājieties ko pozitīvu un noskaņojiet sevi mācībām.”

Ievirzes pārskats – iepazīstiniet skolēnus ar stundas mērķi un to, ko viņi līdz stundas beigām būs apguvuši. Darba autore norāda, ka skolēniem ar UDHS tas būtu īpaši būtiski, jo tas būtu kā mazs mērķis, uz kuru tiekties;

Īsi atelpas brīži – tā kā bērni, kuriem ir konstatēts UDS ir ļoti kustīgi un aktīvi, arī mācību procesa laikā darbs labāk sekmēsies, ja tā laikā būs paredzēts ik pa laikam izkustēties.

Atzinības svētki – katra skolēna mācībās ievērojiet brīdi, kad viņš sasniedz labus rezultātus un to tūlīt dariet zināmu pārējiem skolēniem. Organizējiet aktivitātes, kurās audzēkņi viens otram pastāsta par saviem sasniegumiem, ko labu viņi ir paveikuši un ar ko lepojas. Izmantojot roku pirkstus lūdzat visiem parādīt, cik labi viņi ir sapratuši jauno vielu, vērtējot no 1 – 5 un uzreiz arī paskaidrot blakussēdētājam savu vērtējumu.

Aktivitātes atpūtas brīžiem

„ Vārdi gaisā”

Ar to roku, ar kuru jums labāk padodas uzrakstiet gaisā savu vārdu. Lietojiet plašus vēzienus. Rakstiet uz priekšu un atpakaļ. Tad iesaistiet šajā procesā arī otru roku un rakstiet vārdu ar abām rokām reizē. Izmēģiniet to vairākas reizes, pirms pārejat uz citu vārdu rakstīšanu. Klasē šo darbību var veikt arī rakstot vārdus ar sarežģītu rakstību.

Šis aktivitāte var būt saistošs veids kā vingrināties pareizrakstībā, jaunu vārdu iegaumēšanā un to rakstīšanā.

„ Reizē”

Ar vienu roku viegli apļojiet sev pa vēderu. Apstājieties un tas ar otru roku vieglītēm noglaudiet sev galvu. Tad veiciet abas darbības reizē un vienādā ātrumā. Jums vajadzētu apļot pa vēderu un tai pašā laikā glaudīt sev galvu. Tad mainiet darbības – vēderu glaudiet un pa galvu apļojiet.

Šī aktivitāte uzlabo omu, palīdz koordinācijai, koncentrē uzmanību un novērš prātu no citām domām.

„ Šis un tas ,,

Veiciet kustības! Skolēniem jūsu kustības jāatkārto un jāklausās jūsu komandās. Ja komanda ir „ Dari šo !” – skolēniem ir jāatdarina jūsu darbība. Ja jūsu komanda ir „ dari to !” , viņiem nav jāatdarina jūsu darbība, bet gan jāturpina iepriekšējā.

Šis ir vienkāršs pauzes vingrinājums, kas uzlabo prasmi klausīties.

„Ķermeņa daļu atslābināšana”

Vispirms aizveriet acis un tad pakāpeniski atslābiniet katru ķermeņa daļu. Elpojiet vienmērīgi un viegli. Monotoni un arvien lēnāk atkārtojiet pie sevis:

Tagad es atslābinu acis,
Tagad es atslābinu muti,
Tagad es atslābinu kaklu,
Tagad es atslābinu plecus,
Tagad es atslābinu rokas,
Tagad es atslābinu krūtis,
Tagad es atslābinu vēderu,
Tagad es atslābinu kājas,
Tagad es atslābinu pēdas.

[Smits E., 2000]

ANKETA

1. Vai tev patīk mācīties angļu valodu?
a) Jā;
b) Drīzāk nē;
c) Drīzāk jā;
d) Nē.

2. Vai tev ir viegli angļu valodas stundās noturēt uzmanību visu stundu? Pamato savu atbildi.
a) Jā, jo.....
b) Nē, jo.....

3. Kādas tev šķiet angļu valodas stundas? Raksturo tās.
.....
.....

4. Vai tu bieži novērsies no veicamā uzdevuma?
a) Jā;
b) Nē.

5. Ko tu gribētu darīt angļu valodas stundās, lai tev būtu interesantāk un vieglāk apgūt valodu?
.....
.....

6. Vai tavu uzmanību visas stundas garumā spētu piesaistīt dažāda veida radošie uzdevumi – krustvārdu mīklas, vārdu meklēšanas mīklas un citi interesanti uzdevumi? Kāpēc?
a) jā, jo.....;
b) nē, jo.....

PALDIES!

ANKETA SKOLOTĀJIEM.

Labdien! Šo anketu veic LU Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centra studente, sava diplomdarba ietvaros. Lūdzu, apvelciet tikai **vienu** sev visatbilstošāko variantu.

1. Cik gadus Jūs strādājat skolā?

.....

2. Vai Jūsu stundās bieži 8.b klases skolēni stundās nespēj noturēt uzmanību līdz stundas beigām?

- a) Katru stundu;
- b) Katru otro stundu;
- c) Cits variants.....

3. Kādi varētu būt iemesli skolēnu neuzmanībai Jūsu stundās? (Apvilkt vienu variantu)

- a) Vienmuļa stundas gaita;
- b) Motivācijas trūkums, nevēlēšanās strādāt;
- c) Gribētu sekot līdzī, bet nespēj nosēdēt mierīgi, visu laiku kustās, dīdās;
- d) Cits iemesls.....

4. Kādu pieeju Jūs izmantojat, lai noturētu skolēnu uzmanību stundās? (Apvilkt vienu atbilžu variantu)

- a) izvīru stingrus noteikumus, skolēniem jāievēro stingra disciplīna;
- b) mācu tikai pamata mācību vielu, dodu vieglākus uzdevumus un ilgāku termiņu vielas apguvei un pārbaudes darbu izpildei;
- c) izmantoju dažādus radošus uzdevumus, lai būtu skolēniem interesanti strādāt; neizmantoju īpašus paņēmienus.

5. Vai Jūs savās stundās izmantojat radošus uzdevumus, piemēram, organizējat stundas gaitu ar pārtraukumiem, atpūtas pauzēm, vai izvēlaties netradicionālus uzdevumus – krustvārdu mīklas, vārdu meklēšanas spēles, lomu spēles.

a) Jā,jo.....

.....

b) Nē,jo.....

.....

6. Vai savādākas, interesantākas mācību metodes un uzdevumi varētu palīdzēt noturēt skolēnu uzmanību stundās?

- a) Jā;
- b) Drīzāk jā nekā nē;
- c) Drīzāk nē;
- d) Nē;

Pamatojiet savu atbildi!

.....

.....

.....

Paldies!

Kontrollapas skolotājiem.

Labdien! Šo anketu veic LU Pieaugušo pedagoģiskās izglītības centra studente, sava diplomdarba ietvaros par skolēniem ar uzmanības deficītu. Lūdzu, apvelciet tik punktu, cik nepieciešams, lai pēc iespējas precīzāk raksturotu konkrēto skolēnu.

Cik ilgi Jūs šim skolēnam mācāt savu priekšmetu?

.....

Neuzmanība

- Bieži nespēj pievērst uzmanību detaļām vai pieļauj neuzmanības kļūdas mācību darbā vai citās nodarbēs;
- Bieži ir grūtības noturēt uzmanību , pildot uzdevumu vai darot kādu citu darbību;
- Bieži rodas iespaids, ka bērns neklausās, ko viņam saka;
- Grūtības rīkoties pēc norādījumiem, neievēro tos un nespēj pabeigt iesākto darbu;
- Bieži grūtības sagādā uzdevumu izpildes vai nodarbību organizēšana;
- Bieži vairās no uzdevumiem, kas prasa garīgu piepūli;
- Bieži pazaudē vai aizmirst lietas, kas nepieciešamas mācību darbā (zīmuļi, pildspalvas, grāmatas, burtnīcas);
- Bieži vien uzmanību novērš apkārt notiekošais;
- Ikdienā bieži ir aizmāršīgs.

Hiperaktivitāte

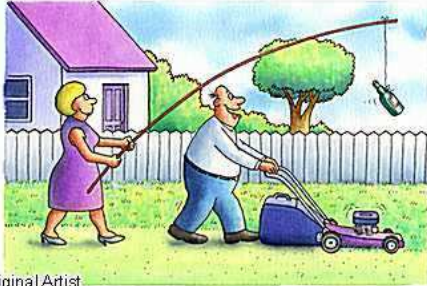
- Impulsu kontroles trūkums - izjūt garīgu nemieru – mēdz grozīties, dīdīties, bieži knibinās, šūpo kājas;
- Neprot klusu uzvesties, darboties, nevietā pārtrauc citus, mēdz runāt impulsīvi un pārāk daudz, bez apdoma izsaka visu, kas ienāk prātā;
- Bieži atstāj savu sēdvietu, kad būtu jāpaliek vietā;
- Visu laiku ir kustībā (kā uzvilkti).

Impulsivitāte

- Grūti būt pacietīgam un nogaidīt savu kārtu kolektīvās nodarbībās, bieži „izlec” ar atbildi pirms jautājums izteikts līdz galam;
 - Bieži vien nespēj stāvēt rindā un sagaidīt savu kārtu strādājot grupā;
- Bieži pārtrauc vai traucē citus (piemēram, iejaucas, kad citi sarunājas)

PALDIES!

Vizuālie attēli



© Original Artist
Reproduction rights obtainable from
www.CartoonStock.com



“Isn't there anything I can do to keep you from leaving me, Phyllis?”



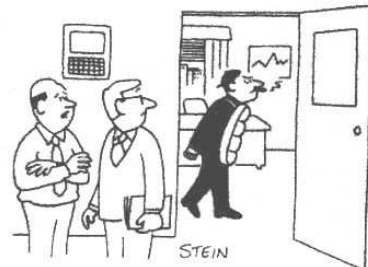
“Thanks, but I already know the meaning of life — what I'm looking for is a good game of chess.”



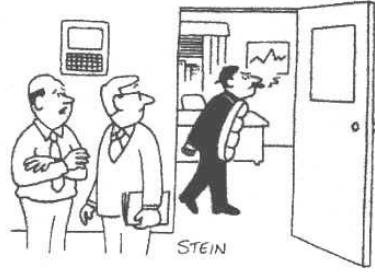
“Darling, please say you'll marry me ...”



“An excellent choice, sir—it's the official salad dressing of the 1994 Olympics.”



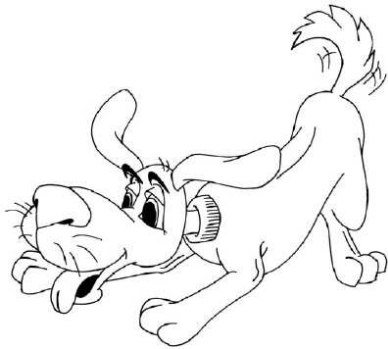
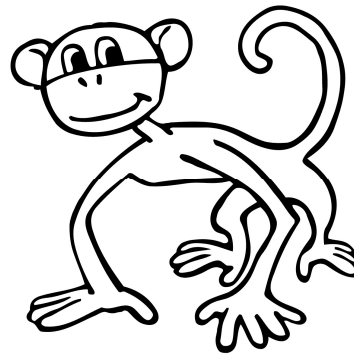
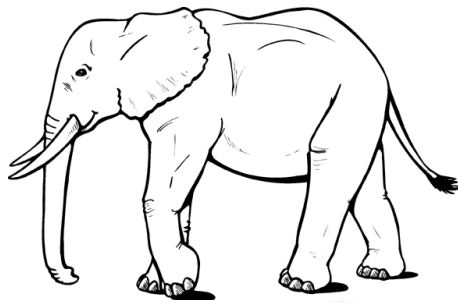
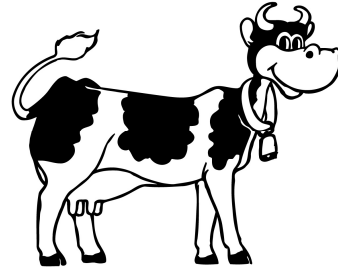
“He never lets you forget who makes the final call around here.”



"He never lets you forget who makes the final call around here."



Dzīvnieku attēli



Dialogs.

A – I am doing an exercise in math, but I don't understand it. Can you help me?

B – Not now. I(draw) for my art lesson. Go and ask mum.

A – Where.....(be) she?

B – She(be) in the kitchen. She(cook). She always
.....(make) meals at this time.

A – Mum, can you help me?

B – Not now, Peter! The water.....(boil) and I.....(cut)
vegetables. I.....(make) vegetable stew for our supper.Go and ask dad.

A – But he.....(watch) football. He never.....(talk)during the
game. Can grandad help me?

B – No, he(wash) the car. He always.....(wash) his
car after rain.

A – Oh, look! Rob(come). I'll ask him. He always(help)
me with math.

Dialogs.

A – Look at those men! What are they doing?

B – I think they.....(fly).

A – People usually(not fly) that way.

B – These are not men. They are ghosts. They often(fly).

A – Do you see a cat?

B – Yes, it(catch) a mouse.

A – No, it's not a mouse. It's a dog.

B – But dogs usually(catch) cats.

A – Now the dog.....(climb) the tree.

B – It can't be true. Dogs never.....(climb) trees.

A – Oh, who's that up in the tree?

B – It's a crocodile, and it.....(eat) bananas.

A – Crocodiles never.....(live) in trees. They usually.....(not eat) bananas.

B – It's a really interesting cartoon.you(like) it?

Dialogs.

A – Look. Martin *is running* (run) very fast.

B – Oh, he(be) the first in competitions.

A – Dad(sleep) now. He sometimes(sleep) after work.

B – I.....(write) to my friend now. I.....(write) to her every month.

A – Mum usually(read)her favorite magazine on Wednesday. She(be)in the living room and she.....(read) „ Ieva”.

B – Mary(sing) well. She sometimes(sing) when she.....(be) alone.

A – Mary(listen) to music now.

B – My friend’s mother.....(be) a music teacher. She often(play) the piano at home.

A -(you eat) pizza?

B – No, we(eat) apple pie. We(not like)pizza!

[Krīgere G., Toropova D., Jēriņa V.,2007 25.lpp.]

Dialogs.

A - What do you usually do at seven o'clock in the morning?

B - *I usually get up at seven o'clock.*

A - Is your friend drawing now?

B - *No, he isn't. He is writing an exercise.*

How do you usually come to school?

.....

What is your teacher doing now?

.....

What is your favorite lesson?

.....

What are your friends doing now?

.....

Are your friends singing?

.....

What do you usually have for breakfast?

.....

Is it snowing now?

.....

What are you doing now/

.....

Dialogs. Lieto salikto tagadni.

1. Is May at home?

- No, she isn't. She *has gone* to the cinema.

2. – Where is my bike?

- I think Peter.....(take) it.

3. – I saw a big cake on the table. Who(bake) it?

- Mum has.

-you(eat) her cakes?

- No, I haven't.

4. – Let's go to the swimming pool!

- Just a moment. I'll look into my bag. Sorry, I.....(not take)my bathing suit.

5. -you.....(ride)a horse?

- Yes, I have.

6. -Peter.....(drive) a car?

- Yes, he has.

ANKETA

1. Vai tev patika šādi organizētas angļu valodas stundas?
a) Jā, jo;
b) Nē, jo.....

2. Kas tev likās interesanti?
.....
.....

3. Vai bija uzdevumi, kas tev nelikās interesanti? Kuri?
.....
.....

4. Kas bija savādāk nekā parasti?
.....
.....

5. Vai tu varētu labāk iemācīties angļu valodu, mācoties šādā veidā?
a) Jā, jo
b) Nē, jo

Paldies!

