

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS UN PSIHOĢIJAS FAKULTĀTE

JAUNĀKO KLAŠU SKOLĒNU RUNAS UN VALODAS TRAUCĒJUMU NOTEIKŠANA UN KOREKCIJAS IESPĒJAS

PROMOCIJAS DARBS
PEDAGOĢIJAS ZINĀTŅU DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI
NOZARU PEDAGOĢIJA
(SPECIĀLĀ PEDAGOĢIJA)



Promocijas darba autore

Sarmīte Tūbele ✓

Promocijas darba zinātniskā vadītāja

Dr. habil. paed., profesore **Anna Kopeloviča** ✓

Rīga 2006

SATURS

Ievads	3
1. Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšanas pedagogiski psiholoģiskā analīze.....	11
1.1. Skolēna personības veseluma raksturojums	11
1.2. Runas un valodas traucējumu ietekme uz skolēna attīstību	18
1.3. Skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšanas pedagogiski logopēdiskās metodes	40
2. Skolēnu runas un valodas traucējumu izpētes un noteikšanas pilnveidotās sistēmas raksturojums un izmantošana	48
2.1. Perifērā artikulācijas aparāta uzbūves un kustīguma izpēte	56
2.2. Skaņu izrunas traucējumu noteikšana.....	59
2.3. Fonemātiskās uztveres noteikšana.....	63
2.4. Vārdu krājuma noteikšana	67
2.5. Valodas gramatiskās uzbūves noteikšana.....	71
2.6. Rakstīšanas iemaņu noteikšana	75
2.7. Lasīšanas iemaņu noteikšana.....	83
2.8. Intelektuālo procesu noteikšanas īpatnības.....	95
2.9. Vecāku līdzdalība skolēnu runas un valodas traucējumu cēloņu izpētē	100
3. Skolēnu runas un valodas traucējumu koriģējoši attīstošā darbība	108
3.1. Koriģējoši attīstošās darbības secība	115
3.2. Koriģējoši attīstošās darbības saturs un rezultāti.....	120
3.3. Sadarbības iespējas skolēnu valodas koriģējoši attīstošajā un audzinošajā darbībā	138
Nobeigums un secinājumi	158
Izmantotā literatūra	166
Pielikumi	180

IEVADS

Bērna attīstībā kā viena no pēdējām veidojas runas funkcija. Kad ir savienojusies doma un vārds, bērns strauji apgūst valodu. Bērns spēj izteikt savas vēlmes, kad apkārt esošās lietas un notikumi iegūst savu nozīmi un savienojas ar dzimtās valodas vārdiem. Tad seko viņa vērtējumi un spriedumi. Darbojoties dažādiem kaitīgiem faktoriem (traumas, slimības, psihiskā deprivācija, nelabvēlīga sociālā vide u. c.), viena no pirmajām cieš bērna runa.

Valoda ir viens no sazināšanās veidiem, kas nepieciešama cilvēkam kā sabiedrības loceklim. Satiekoties diviem cilvēkiem, lai cik dažādi viņi arī būtu, drīz vien viņu starpā veidosies saruna – ar vārdiem, ar žestiem, ar mīmiku u. c. Pilnvērtīga valodas un runas apguve ir pamats bērna aktīvai pasaules izziņai, pamats viņa psihisko procesu un personības sociālajai attīstībai. Tā nodrošina vispusīgu bērna attīstību. Bērna runas traucējumi rada grūtības ne tikai saskarsmes procesā ar vienaudžiem un pieaugušajiem, bet arī ievērojamus šķēršļus mācību programmas sekmīgā apgūvē. Smagi runas traucējumi var sekundāri kavēt izziņas procesu attīstību.

Viena no speciālās pedagoģijas nozarēm ir logopēdija, kas pētī runas traucējumus, to rašanās cēloņus, novēršanas ceļus un metodes, kā arī profilaksi.

Logopēdija kā zinātne vēsturiski ilgā laika posmā bija saistīta ar medicīnu. Jau sengrieķu filozofs un ārsts Hipokrāts (460. – 377. g. p. m. ē.) “saskatīja runas traucējumu, tieši stostīšanās, cēloņus galvas smadzeņu bojājumos” (*Volkova (Волкова), 1989, 28*). Sākotnēji šos traucējumus centās tikai izskaidrot, bet, kā no tiem izvairīties vai tos novērst, sāka pētīt tikai vēlāk. Cits grieķu filozofs Aristotelis (384. – 322. g. p. m. ē.) “runas veidošanās procesu saistīja ar perifēro runas aparātu” (*Volkova (Волкова), 1989, 29*), tā anatomiskās uzbūves īpatnībām. Saskatot bojājumus perifērajā artikulācijas aparāta daļā, tos uzskatīja par cēloni dažādiem runas traucējumiem. Šie pieņēmumi un pētījumi rada apstiprinājumu tālākajā zinātnes attīstības gaitā. L. Volkova (*Волкова, 1989*) raksta par šiem atklājumiem: 1861. gadā franču ārsts Pols Brokā atklāja specifisku centru galvas smadzeņu garozā, kas atbild par runas veidošanu – runas kustību centru. 1874. gadā vācu pataloganatoms Karls Vernike atklāja centru galvas smadzeņu garozā, kas atbild par runas sapratni.

Pedagoģiskas problēmas – lasīšanas un rakstīšanas traucējumus – sākotnēji mēģināja saistīt ar nepietiekamu intelekta attīstību, ar redzes bojājumiem un acu slimībām vai dzirdes patoloģiju. L. Volkova (*Волкова, 1989, 439*) atzīmē, ka tikai “1877. gadā A. Kusmauls pirmo reizi norādīja, ka lasīšanas un rakstīšanas traucējumi ir patstāvīga runas darbības patoloģija”.

Tomēr tikai ar R. Levinas (*Левина, 1968*) darbību logopēdija, un tieši bērnu logopēdija, kļuva par speciālās pedagoģijas nozari. Tās mērķi un uzdevumi ir saistīti ar speciālās pedagoģijas mērķiem un uzdevumiem, bet logopēdijai ir arī savi specifiskie uzdevumi, kas tieši saistās ar to personu mācīšanos un audzināšanu, kam ir runas un valodas attīstības traucējumi.

Pedagoģiski psiholoģiskajā klasifikācijā runas traucējumus iedala divās lielās grupās:

- runas līdzekļu traucējumi:
 - ▼ fonētiski fonemātiski traucējumi,
 - ▼ valodas sistēmas nepietiekama attīstība;
- traucējumi runas līdzekļu izmantošanā sazināšanās procesā (stostīšanās).

Šādi aplūkoti runas un valodas attīstības traucējumi dod priekšstatu arī par to, kādos virzienos ir veicama koriģējoši attīstošā darbība. Pedagoģiski psiholoģiskās klasifikācijas ietvaros netiek aplūkoti rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, kas ir kā attālinātas fonētiski fonemātisku traucējumu vai valodas sistēmas nepietiekamas attīstības sekas. Tomēr tieši tie skolēnam mācību procesā rada vislielākās grūtības, jo izpaužas kā noturīgi mācīšanās traucējumi un kavē sekmīgi apgūt mācību programmu.

ASV, Kanādā, Lielbritānijā un arī citās Eiropas valstīs logopēdiju uzskata par medicīnas zinātņu sastāvdaļu (*Ripers (Ripper), 1972*). Tomēr Eiropas disleksijas asociācija norāda, ka, piemēram, klīniskā diagnoze *disleksija* ir objektīvu medicīnisku izmeklējumu pamatota, bet lasīšanas traucējumi un to korekcija prasa pedagoģisku pieeju (*Ota (Ott), 1997*).

Vispārējās izglītības iestādēs (skolās) bērnu ar dažādiem runas traucējumiem nav maz. Pēc dažādiem datiem to skaits ir aptuveni 20 līdz 25 % no kopējā skolēnu skaita (*Jastrebova (Ястребова), 1999*).

Mūsdienu sabiedrība kļūst arvien vairāk heterogēna un dažādība tiek pieņemta un respektēta (*Eberveins (Eberwein), 2001; Frederiksons, Klaine (Frederickson, Cline), 2003*). Sabiedrība attīstās un tajā īpaša vieta ir personām ar runas un valodas traucējumiem.

Skolēniem skaņu izrunas kropļojumi (ko nosacīti varētu dēvēt par kosmētisku traucējumu) kombinējas ar smagākiem runas traucējumiem, kad ir novirzes valodas likumsakarību uztverē, apguvē un lietošanā. Ja ir traucēti vairāki vai visi valodas sistēmas komponenti, skolēnam ir apgrūtināts stāvoklis sabiedrībā, aizkavēta personības attīstība un visbeidzot – savas runas attīstības nepilnību dēļ viņam rodas mācīšanās traucējumi gan dzimtajā valodā, gan matemātikā (grūtības teksta uzdevumu risināšanā) (*Snowlinga un Stakhous (Snowling & Stackhous), 2001; Gorman (Gorman), 2001*).

Svarīgi ir iespējami ātrāk konstatēt runas un valodas attīstības traucējumus, lai korekcijas darba rezultātā problēmas mācībās nerastos. Logopēdi strādā arī ar pirmsskolas vecuma bērniem pirmsskolas izglītības iestādēs un pilnveido bērnu runas attīstību, tomēr ne visi bērni apmeklē pirmsskolas izglītības iestādes. Sociālie apstākļi ne vienmēr veicina vecāku rūpes par bērnu pilnvērtīgu attīstību. Daudziem vecākiem šī problēma aktualizējas tikai tad, kad viņu bērni ir skolas vecumā un arī tad tās tiek uzskatītas par skolas, bet ne vecāku problēmu. Līdz ar to skolu logopēdiskajos punktos logopēdi strādā ar bērniem, kam runas un valodas attīstības līmenis neatbilst pieņemtajām vecuma normām un kavē sekmīgu mācību programmas apguvi. Vairāki autori norāda uz to, ka savlaicīgi nesniedzot logopēdisku, pedagoģisku palīdzību novēršot novirzes attīstībā, tās kļūst izteiktākas, skar visas bērna psihiskās attīstības jomas un kavē arī sociālo adaptāciju (*Borjakova (Борякова), 2000; Jastrebova (Ястребова), 1984; 1999; Ripers (Ripper), 1972; u. c.*).

Logopēdiem ir daudz iespēju palīdzēt šiem skolēniem, jo zinātne attīstās, ir daudz jaunu pētījumu, pieaug arī skolotāju – logopēdu skaits, kas var sniegt kvalificētu palīdzību, novēršot runas traucējumus. Svarīgi ir visi logopēda darba posmi, tomēr, analizējot cēloņa un seku sakarības, viens no svarīgākajiem ir diagnostikas posms (*Badaljans (Бадальян), 1982*), lai savlaicīgi uzsāktu adekvātu korekcijas darbu. Skolās paveras plašas iespējas, novirzot skolēnus saņemt logopēdisko palīdzību, jo tieši logopēds ir tas, kurš var palīdzēt bērnam pārvarēt runas traucējumu vai tā sekas, rosināt mācīties un sekmēt pašapziņas veidošanos un palīdzēt nostiprināt pārliecību par saviem spēkiem un spējām (*Levina (Левина), 1968; Volkova (Волкова), 1989; Volkova un Šahovskaja (Волкова, Шаховская), 1999; Jastrebova (Ястребова), 1984; 1999*).

Tomēr ne visās skolās ir logopēdi, ne visos lauku rajonos vecākiem ir iespējas aizvest bērnu uz kaimiņu skolu vai rajona centru, kur būtu pieejama logopēda palīdzība vai vismaz konsultācijas. Ne visi skolu skolotāji ir informēti par to, kur atrodams tuvākais logopēds, tieši kuriem bērniem būtu nepieciešama logopēda vai cita speciālista palīdzība, ko skolotājs pats varētu darīt, lai bērnam nezustu interese par mācībām un neaizkavētos svarīgs attīstības posms.

Vajadzētu uzlabot sadarbību starp skolotājiem un logopēdu, starp skolotāju, logopēdu un vecākiem, noteikti iesaistot procesā arī bērnu, lai bērna attīstība noritētu iespējami pilnvērtīgāk. Sadarbības aspekta nozīmība uzsvērta gan Latvijā, gan arī citur pasaulē (*Špona, 2001; Adamsa (Adams), 1995; Ota (Ott), 1997; Snoulinga un Stakhous (Snowling & Stackhouse), 2001; Brauns (Braun), 2002; Čirkina (Чиркина), 1969; 2002; Fiļičeva un Čirkina (Филичева, Чиркина), 2002, 2004*).

Nepieciešama arī rūpīga skolēna logopēdiskā un pedagoģiski psiholoģiskā izpēte, lai atrastu īpašu pieeju tieši katram konkrētajam bērnam veselumā un racionāli varētu izmantot visas bērna spējas un dotumus, kas palīdzēs viņam pārvarēt esošās grūtības.

ASV, Anglijā, Zviedrijā, Vācijā un pēdējos gados arī Krievijā runas izpēte tiek veikta ar dažādu testu palīdzību. Metodes ir dažādas. ASV izmanto Peabody attēlu vārdu testu, Stanforda – Binē inteliģences skalu (ko bieži apskata kā valodas testu), Illinoisas psiholingvistisko spēju testu, kas ir vērsts tieši uz valodas attīstības īpatnībām un atsevišķus dažādus testus valodas izmantošanas iespēju pārbaudei (Ziemeļrietumu sintakses testu). Anglijā arī runas un valodas attīstība tiek testēta un testu rezultāti norāda uz runas attīstības īpatnībām. Testus izmanto arī Zviedrijā un Vācijā. Krievijā pēdējos gados tiek aprobēti dažādi testi, kas ir gan pašu krievu zinātnieku (*Fotekova (Фотекова), 2000; u. c.*) izstrādāti, gan arī tiek izmantotas dažādu testu modifikācijas.

Zviedru un norvēģu zinātnieki (*Hoiens un Lundbergs (Høien & Lundberg), 2000; Svensons, Lundbergs un Jakobsons (Svensson, Lundberg and Jacobson), 2003*) ir izstrādājuši atsevišķus testus tieši lasīšanas un rakstīšanas traucējumu noteikšanai, kas ir ļoti ērti lietošanai un tos var izmantot ne tikai speciālisti, bet arī skolotāji. Tas ļauj paplašināt pārbaudāmo loku un ātri noteikt skolēnus, kam ir novirzes lasīšanas un rakstīšanas prasmju apgūvē. Kaut arī korekcijas darbu tāpat veic tikai speciālists, tas tomēr ļauj ātrāk saskatīt problēmu un noteikt palīdzības nepieciešamību. Latvijā šādu testu izmantošana vēl nav ieviesta. Tas saistīts gan ar testu izmaksām, gan arī ar to, ka testu pārtulkošana vēl nenozīmē, ka tie ir izmantojami. Esošo modifikāciju paraugi liecina par to, ka tam nepieciešama daudz nopietnāka pieeja. jo pat neverbālo testu izmantošana tiešā veidā nav pilnībā pārdomāta. Par to liecina bērnu nespēja parādīt un izprast atsevišķus attēlus, kuru saturs ir mūsu situācijā nesaprotams. Īpaši tas attiecināms uz verbālajiem testiem, kuru pārtulkošana, neņemot vērā latviešu valodas īpatnības, nav pieļaujama.

Runas un valodas traucējumu noteikšanas sistēma ir nepieciešama, lai

- noskaidrotu un precizētu runas traucējuma struktūru un tā smaguma pakāpi (gan atsevišķu komponentu traucējuma smagumu, gan visa traucējuma kopainu),
- izstrādātu individuālu korekcijas sistēmu,
- pamatojoties uz traucējuma struktūras analīzi, varētu nokomplektēt apakšgrupas,

- novērtētu korekcijas iedarbības efektivitāti un ņemtu vērā katra skolēna runas attīstības dinamiku.

Līdz ar to pētāmā problēma ir – kā pilnveidot skolēna runas un valodas diagnostisko sistēmu, lai logopēds saskatītu traucējuma struktūru un tā komponentu mijdarbību; kā veikt koriģējoši attīstošo darbību, ievērojot tās posmu secību; kā veicināt skolotāja un logopēda sadarbību, lai skolotājs būtu pietiekami kompetents saskatīt un novērtēt, kuriem skolēniem ir nepieciešama logopēda palīdzība; lai sadarbība veidotos starp skolotāju, logopēdu, bērna vecākiem un citiem speciālistiem, aktīvi iesaistot procesā skolēnu, kam ir runas traucējums, un, lai viņu kopīgās pūles palīdzētu skolēnam veidot apzinīgu attieksmi, pārvarot runas un valodas traucējumus, sekmētu mācīšanās interešu veidošanos, kas savukārt veicinātu mācīšanās traucējumu novēršanu. Tādējādi bērnam būtu atvērtas durvis uz pasauli.

Par skolotāja un logopēda sadarbību latviešu valodā autorei neizdevās atrast pētījumus vai sadarbības modeļus. Ir pētīta skolēna, skolotāja un vecāku sadarbība (*Špona, 2001, 2004; Baldiņš, Raževa, 2001*). Krievu zinātnieku darbos vairāk ir runāts par logopēda un pirmsskolas izglītības iestādes skolotāja vai audzinātāja sadarbību, kas neapšaubāmi ir cieša un sekmē bērna runas un valodas attīstību. Tieši skolas logopēda un klases audzinātāja vai skolotāja sadarbība arī krievu autoru darbos ir maz skatīta. Ir atsevišķas norādes (*Spirova un Jastrebova (Спирова, Ястребова), 1976; Jastrebova, Spirova un Bessonova (Ястребова, Спирова, Бессонова), 1997*), ka šāda sadarbība ir nepieciešama un svarīga. Maz uzsvērtā arī aktīva un apzināta bērna līdzdalība runas traucējumu korekcijas procesā un sadarbībā.

Angļu un amerikāņu zinātnieku pētījumos ir norādes par skolotāja un logopēda sadarbības modeļiem un ir veikti arī pētījumi par šādu modeļu izmantošanas efektivitāti. Angļu zinātniece logopēde M. Bleka (*Black, 1975*) apraksta sadarbības nepieciešamību starp skolotāju un logopēdu, uzsverot tieši skolotāja lomu runas un valodas attīstības traucējumu koriģējoši attīstošajā darbībā. Logopēds iemāca bērnam pareizo skaņu, iemāca pareizas runāšanas likumsakarības, bet ikdienas vingrinājumi, atgādinājumi lietot iemācīto jau ir skolotāja kompetencē.

Vairāki angļu autori (*Kets (Catts), 1991; Raitis (Wright), 1992; Popls un Velingtons (Popple and Wellington), 1996*) ir uzsvēruši sadarbības nepieciešamību un efektivitāti skolēnu runas traucējumu novēršanā un rakstīšanas iemaņu pilnveidošanā. Tā kā citās valstīs logopēdiskās palīdzības organizēšana notiek atšķirīgi nekā Latvijā, tad arī šī sadarbība norit ar lielāku uzsvaru uz skolotāja darbību. Logopēdam bieži ir speciālista konsultanta loma, bet reālais ikdienas darbs

jāveic skolotājam. Tādēļ angļu zinātniece Ota (*Ott, 1996, 343*) uzskata, ka “uz skolotāja pleciem gulstas liela atbildība.”

Zviedru un norvēģu zinātnieku pētījumos par lasīšanas traucējumiem un to novēršanas iespējām arī tiek atzīmētas skolotāju un logopēdu sadarbības iespējas. T. Hoiens un I. Lundbergs (*Høien and Lundberg, 1997, 170*) uzsver, ka “ieinteresēti skolotāji pievērš bērniem ar mācīšanās traucējumiem vairāk uzmanības, tādējādi uzlabojot viņu lasīšanas prasmes.”

Minētie apsvērumi noteica izvēlēto promocijas darba tēmu – **Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas.**

Pētījuma objekts – jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumi.

Pētījuma priekšmets – jaunāko klašu skolēnu ar runas un valodas traucējumiem koriģējoši attīstošā darbība.

Pētījuma mērķis – pamatojoties uz teorētisko analīzi, pilnveidot jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšanas sistēmu, veikt runas un valodas traucējumu koriģējoši attīstošo darbību, nosakot logopēda, skolotāju, vecāku un skolēnu sadarbības iespējas.

Pētījuma hipotēze – jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcija ir sekmīga, ja:

- savlaicīgi diagnosticē runas un valodas traucējumu un tā cēloņus, izmantojot traucējumu noteikšanas sistēmu;
- izmanto koriģējoši attīstošo darbību noteiktā sistēmā;
- veidojas sadarbība starp logopēdu, skolotāju, vecākiem un skolēnu runas un valodas traucējumu korekcijā.

Darba uzdevumi

1. Izanalizēt zinātnieku teorētiskās atziņas par runas un valodas traucējumu noteikšanas problēmām, korekcijas iespējām un par skolotāja, vecāku, skolēna un logopēda sadarbības iespējām.

2. Pilnveidot runas un valodas traucējumu noteikšanas sistēmu, atklājot tās komponentu mijsakarības un pārbaudīt to pedagoģiskajā procesā.
3. Izstrādāt korekcijas un tās veicināšanas sadarbības iespējas, precizēt korekcijas saturu un realizācijas pedagoģiskos nosacījumus.

Pētījumā izmantotās metodes:

- literatūras analīze;
- pārrunas;
- anketēšana;
- testi;
- pedagoģiskā novērošana;
- personīgās pieredzes analīze;
- datu statistiskā analīze un apstrāde ar SPSS 11.5 palīdzību.

Promocijas darba izstrādes posmi:

- no 1999. gada maija līdz 2002. gada maijam – literatūras analīze un hipotēzes izvirzīšana;
- esošā stāvokļa konstatēšana (ar anketēšanas palīdzību) no 2001. gada decembra līdz 2002. gada decembrim;
- 2001. – 2004. runas un valodas attīstības noteikšanas sistēmas pilnveide un pārbaude, runas un valodas traucējumu korekcijas un sadarbības ieteikumu izveide;
- 2004. septembris līdz 2005. gada martam – datu apkopošana, analīze, promocijas darba noformēšana un sagatavošanās aizstāvēšanai.

Pētījuma bāze – Rīgas X skola, kurā apsekots 391 jaunāko klašu skolēns (pirmajās klasēs no 1999. gada septembra līdz 2004. gada septembrim), no kuriem 105 bija nepieciešama padziļinātā izpēte un logopēda palīdzība.

Pētījuma metodoloģija.

Logopēdijas teorijas klīniskā un pedagoģiski psiholoģiskā aspektā ASV (*Adams, 1995; Ripper, 1972*), Kanādā (*Das, 1998*), Lielbritānijā (*Ott, 1997*), Vācijā (*Braun, 2002*), Krievijā (*Хватуев, 1939; Левина, 1968; Ястребова, 1999*).

Pedagogu, psihologu, filozofu atziņas par runu un valodu (*Kūlis, Kūle, 1998; Ļubļinska, 1979; Лефраснуа, 2003; Лурья, 2002; Селиверстов, 2004; Kramsch, 1998; Adams, 1995; Dale, 1972; Das, 1998; Ott, 1997 un citi*).

Runas un valodas traucējumu pārbaudes, koriģējoši attīstošās darbības un sadarbības iespējas ASV (*Adams, 1995; Black, 1964; Catts, 1991; Ripper, 1972*), Eiropā (*Braun, 2002; Naegele & Valtin, 2003; Frank & Livingston, 2003; Ott, 1997; Snowling, 2004*), Krievijā (*Волкова, Шаховская, 1999; Корнев, 2003; Левина, 1968; Правдина, 1973; Спинова, 1980; Ястребова, 1999*).

Pētījuma teorētiskā un praktiskā novitāte.

Latviešu valodā līdz šīm autorei nav izdevies atrast pētījumus par runas un valodas traucējumu izpēti, diagnostikas un korekcijas iespējām noteiktā sistēmā, tādēļ apkopota un izveidota runas un valodas traucējumu noteikšana kā sistēma, kas ietver sevī vairākus struktūrkomponentus (artikulācijas aparāta anatomiskās uzbūves un funkciju izpēti, skaņu izrunas noteikšana, fonemātisko procesu izpēti, vārdu krājuma noteikšana, gramatiskās uzbūves noteikšana, rakstīšanas un lasīšanas iemaņu izpēti, intelektuālo procesu izpēti). Teorētiski pamatotās pārbaudes sistēmas izmantošana ļauj precīzāk noteikt katra bērna runas un valodas traucējuma struktūru, smaguma pakāpi un, ievērojot individuālās attīstības īpatnības, izvēlēties atbilstošus koriģējoši attīstošās darbības paņēmienus.

Koriģējoši attīstošajā darbībā izveidota oriģināla piecu posmu darbības sistēma, kas ļauj saskaņot atsevišķo posmu mijsakarbības, nosakot gan darba secību, gan saturu katrā no posmiem.

Praktiskā darbība gan runas un valodas traucējumu noteikšanas sistēmai, gan koriģējoši attīstošās darbības pieciem posmiem pedagoģiski pārbaudīta ar reāliem bērniem reālos apstākļos vispārējās izglītības iestādes (skolas) logopēdiskajā punktā.

Pētot esošo stāvokli Latvijā sadarbības jomā skolās, kurās ir vai nav logopēdi, ir noteiktas sadarbības iespējas un tās nozīme katram no koriģējoši attīstošās darbības locekļiem (logopēds, skolēns, vecāki, skolotāji, citi speciālisti), neraugoties uz individuālo pozīciju katram no viņiem.

Darba struktūra.

Darbu veido ievads, trīs daļas un secinājumi. Literatūras saraksts ar 286 vienībām.

Pielikumi ilustrē darbu, sniedzot ieskatu tabulās, anketās, attēlos, kas papildina teorētiskās atziņas un pētījumu. Pavisam ir 34 pielikumi.

1. Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšanas pedagoģiski psiholoģiskā analīze

1.1. Skolēna personības veseluma raksturojums

Katrs skolēns ir personība, kas attīstās pēc noteiktām likumsakarībām, nezaudējot savu individualitāti. Šī attīstība nenotiek izolētā telpā, bet gan mijiedarbojoties daudziem un dažādiem ārējiem faktoriem (2. pielikums, 1. attēls). Bērns atrodas vidē, kas nemitīgi viņu ietekmē. Nosacīti to var dēvēt par makrovidi, mezovidi un mikrovidi. D. Papalia, S. Oldsa, R. Feldmane (*Papalia, Olds, Feldman, 1998*) runā par ekoloģisko ietekmi uz attīstību un izdala vairākus apļus. Centrā ir indivīds, to apņem mikrosistēma (ikdienas mājas, skolas, darba vai apkārtnes vide un tiešie kontakti ar vecākiem, vienaudžiem, aprūpētājiem, skolotājiem); mezosistēma (tā iekļauj vairākas mikrosistēmas, un tajā ir saiknes starp skolu un mājām, mājām un darbu, ģimeni un vienaudžiem); eksosistēma (saiknes starp sistēmām, kur vismaz vienā nav attiecīgā persona, kas attīstās, bet tā netieši viņu ietekmē; piemēram, māte, kas ir neapmierināta darbā, pietiekami nerūpējas par savu bērnu); makrosistēma (vispārēji kultūras modeļi, reliģija, ideoloģija, ekonomiskā un politiskā sistēma); hronosistēma (tā pievieno laika dimensiju).

Mikrovide jeb mikrosistēma – tā ir ģimene – sabiedrības daļa, kurā bērns pirmo reizi dzird valodu. Būvējot jau dzimstot bērns atrodas valodas trijstūrī – māte, vecmāte, bērna pirmais kliedziens (*Dolto, 1997*). Mātes balsi bērns atpazīst ļoti agri un kontaktā ar viņu, mēģina izteikties arī pats.

I. Elnebija (*1990, 25*) uzskata, ka “valodas attīstība sākas pirms piedzimšanas, un auglis spēj “dzirdēt” jau sešus mēnešus pēc ieņemšanas. Tāpēc mātei vajadzētu dziedāt un sarunāties ar nepiedzimušo bērnu, jo, kad bērns piedzimst, tas pazīst mātes balsi un dziesmas, kuras viņa mēdza dziedāt”.

Ģimenes vide ir tā, kurā bērns psiholoģiski nobriest runai, apgūst prasmes izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas, cilvēku saskarsmes un mijiedarbības līdzekli. “Tā nonākam pie sapratnes, ka viss ir valoda, un valodas vārdi ir tie, kas rada visvairāk dīgstu, sēj visauglīgāko sēklu jaundzimušās cilvēciskas būtnes sirdī un simbolikā.” (*Dolto, 1997, 25*).

Pakāpeniski bērns pāriet uz mezovidi un makrovidi – apkārtējo sabiedrību, caur kuru bērns uztver pasauli kopumā. Vides ietekme ir nozīmīgs faktors ne tikai bērna vispārējā attīstībā, bet tieši runas attīstībā.

Dž. Bruners (*Бруннер (Brunner), 1984, 21-49*) runā par to, ka bērns sākotnēji saprot prasības, kādas viņam tiek izvirzītas vispārējai darbībai pirmsrunas periodā, prot sadalīt šīs darbības atsevišķos elementos, iemācās atpazīt izteikumu funkciju un vēlāk arī izmantot standarta vārdu krājumu nestandarta vārdu vietā.

Bērna garīgā attīstība kopumā izpaužas kā triju struktūru secība, kur katra turpina iepriekšējo, no sākuma to rekonstruējot jaunā veidā, lai pēc tam to ievērojami pārsniegtu. Tas apstiprinās jau no paša pirmā attīstības posma, jo “sensomotoro shēmu uzbūve embriogēnēzē turpina un nosaka organisko struktūru uzbūvi. Pēc tam semiotisko attiecību, domāšanas un starppersonisko sakaru uzbūve šīs darbības shēmas interiorizē, pārkārtojot tās pa jaunam un pārspēj tās līdz pat konkrētu operāciju kompleksa un kooperācijas struktūru izveidei (*Piažē (Piaget), Inheldere (Inhelder), 1943/ 2003, 151*).

Ja bērna attīstībā tiek akcentēts kāds viens virziens, bet otrs nepietiekami novērtēts, tas var radīt disharmoniju starp bērna izziņas un personības attīstību, traucēt viņa attīstību veselumā kā Cilvēkam (*Гаркуша (Гаркуша), 2001*). Attīstības, tajā skaitā arī runas un valodas, traucējumu gadījumā “prioritāru nozīmi iegūst audzināšanas iedarbību vienotība, to individuālā virzība, lai nodrošinātu optimālus apstākļus daudzveidīgo bērna saikņu ar apkārtējo pasauli un cilvēkiem pārveidošanai, viņa psihes individuālo īpatnību pilnvērtīgai attīstībai kognitīvajā un personības harmonijā.” (*Гаркуша (Гаркуша), 2001, 5*).

B. Inheldere uzskata, ka valodas traucējumu gadījumos, ja semantika un sintakse ir nepietiekami izveidojusies, ir nepieciešams zināt, vai šīs problēmas ir attiecināmas uz normālu vai patoloģisku intelektuālo attīstību (*Inhelder, 1968, 328*).

Tie nav vienīgie attīstību ietekmējošie faktori. Pēc G. Svences (*Svence, 1999, 13*) pētījumiem, “personības attīstībā mijiedarbībā atrodas augstākās nervu darbības tips, reakcijas ātrums, ārējais veidols, ievirzes, prasmes un iemaņas, emocijas un jūtas, attieksmes un afekti, vērtību hierarhija, morāle, rakstura iezīmes un kvalitātes, uzvedības un saskarsmes īpatnības, darbības motivācija, vajadzības un intereses, gribas kvalitātes, sociālās lomas un attieksmes pret tām, izvēles motivācija un apguves process, pašvērtējums, ES koncepcija utt.” Notiek pašattīstīšanās process, ko ietekmē gan iedzimtība, gan apkārtējā vide.

Svarīgākais noteikums, lai sekmīgi varētu veikt audzināšanas un korekcijas darbu, ir bērna psihiskās attīstības likumsakarību izpratne, viņa emocionālo un garīgo īpatnību un arī interešu zināšana (*Мухина (Мухина), 1985*).

Analizējot psihiskās attīstības saturu, nepieciešams balstīties uz vairākām kategorijām: apziņa, darbība, saskarsme, kas ir fundamentālās psiholoģijas kategorijas un ņemt vērā arī

aktivitāti un adaptāciju. Tas ļaus padziļināt priekšstatus par attīstības likumsakarībām un mehānismiem (*Матаи́чука (Мамайчук), 2001*).

A. Valons (*Валлон, 2001, 31*) apgalvo, ka “bērna attīstība nav vienkārši funkciju summas palielināšanās. Katrā vecuma posmā uzvedība ir sistēma, kurā katra jau esošā darbība mijiedarbojas ar visām citām, bet to lomu nosaka atkarība no veseluma.”

Ļ. Vigotskis (*Выготский, 1999, 16*) ir raksturojis veseluma pieeju, uzsverot, ka atsevišķas, sarežģītas parādības un to daba ir jāuztver to veselumā, jo atsevišķais ir cieši saistīts ar veselo. Jāņem vērā visi attīstību ietekmējošie faktori, uzskatot bērna attīstību par “dialektisku procesu, kurā pāreja no vienas pakāpes uz otru notiek ne evolūcijas, bet revolūcijas ceļā”.

J. A. Komenskis (*Коменский, 1992, 115*) ir uzsvēris, ka mācību un audzināšanas process jāorganizē tā, lai skolēnos vienlaikus attīstītu intelektu un tikumību, lai tiktu izkopta roku veiklība, jūtu kultūra, griba un fiziskā veselība: “Veidojot cilvēku, nepieciešams viņu audzināt kopumā, lai padarītu piemērotu tagadējai dzīvei un līdz ar to sagatavotu mūžībai, kas ir visa iepriekšējā patiesais mērķis. .. Tālab skolās jā māca ne tikai zinātnes, bet arī tikumība un dievbijība. Bet zinātniskā izglītība lai vienlaicīgi kalpo cilvēkam – gan viņa prāta, gan valodas un roku pilnveidei tāpēc, lai viņš spētu vajadzīgo saprātīgi vērot un īstenot darbībā. Ja kaut ko no tā izlaistu, rastos robs, kas ne tikai sagādā zaudējumus izglītībai, bet arī iedragā tās pamatīgumu. Spēcīgs var būt tikai tas, kam visas daļas ir cieši saistītas.”

D. Lieģenieces (*Lieģeniece, 1999, 230*) izstrādātajā “veseluma” pieejas modelī tiek piedāvāta “audzināšanas un izglītības sistēma, kura balstās uz pedagoga humānu mijdarbību ar bērnu un kurā tiek respektēta bērna daba un bērns kā vērtība un sabiedrības daļa”.

Iestājoties skolā, notiek bērna organisma intensīva bioloģiskā attīstība. Septiņu gadu vecumā morfoloģiski nobriest galvas smadzeņu lielo pusložu pieres daivas, kas regulē ierosas un kavēšanas procesus un tas veicina mērķtiecīgu, apzinātu uzvedību (*Нико́льская (Никольская), Грановская (Грановская), 2000*). Intensīvi attīstās izziņas sfēra – uztvere, uzmanība, atmiņa, iztēle, runa un domāšana.

A. Binē (*Бине (Binet), 1999*) savos pētījumos bērna intelektuālo spēju noteikšanai uzsver nepieciešamību izpētīt un novērtēt arī fizioloģisko, fizisko, psiholoģisko un vispārējās veselības stāvokli kā arī to, kāds ir bērna raksturs, sociālie un materiālie apstākļi ģimenē, tātad jāņem vērā daudzi faktori, lai pareizi interpretētu testēšanas rezultātus. Pēc autore domām, to arī var uzskatīt par veseluma pieeju.

Ž. Piažē (*Пиаже (Piaget), 2002*) intelektuālās attīstības pētījumos ir uzsvēris apkārtējās vides ietekmi uz personības veidošanos un runas nesaraujamo saistību ar domāšanas procesiem.

Sniedzot 4 intelektuālās attīstības stadijas (sensomotorā stadija, pirmsoperāciju un intuitīvā fāze, konkrēto operāciju stadija, formāli loģisko operāciju stadija), Ž. Piažē noteica arī to aptuvenību vecuma ziņā un pēctecību. To analizē arī H. Ginsburgs un S. Opere (*Ginsburg & Oppen, 1979*).

Attīstības procesā bērni “izkopj arvien sarežģītākas intelektuālas spējas, meklējami līdzsvaru starp to, ko viņi, no vienas puses, šobrīd uztver, zina un saprot, un, no otras puses, to, ko saskata ikvienā jaunā parādībā, pieredzē vai problēmā (*Geidžs, Berliners, 1999, 1023*).

Bērna uztveres šaurums un tās shematiskums pamato bērna nespēju sintezēt, ko novēro pirmajos zīmējumos; ir arī grūtības izprast loģiskās kategorijas, neizprot to, kā daļa attiecas pret veselo un līdzīgas parādības (*Piažē (Пиаже), 1997*).

Bērnām atnākot uz skolu, ievērojami paplašinās telpisko priekšstatu apjoms, ievērojami palielinās prasības to diferencēšanai. Tipiskas grūtības šajā periodā saistās ar problēmām darba vietas iekārtošanā (izvietojot grāmatas un citus piederumus uz sola), lasīšanā (ievērot rindas, atšķirt grafiski līdzīgus burtus), rakstīšanā (orientēties līniju lapā, ievērot līnijas, iegaumēt līdzīgus burtus), matemātikā (ciparu rakstīšanas kļūdas, neprasme simetriski izvietot piemērus), vizuālajā mākslā (acumēra kļūdas, neprasme izvietot zīmējumu uz lapas, grūtības apgūt proporcijas), sportā (grūtības mainīt virzienu, izprast jēdzienus “pa labi, pa kreisi”) (*Kumarina u. c., (Кумарина и др.), 2001*).

Tomēr bērns jaunākajā skolas vecumā, kā uzskata M. Montesori (*Монтессори, 2002*), spēj izturēt garīgo slodzi, ko pieprasa skola: viņš var saprast to, ko runā skolotājs, viņam pietiek pacietības klausīties un iegaumēt, līdz ar to – apgūt kultūru.

Runas attīstība ir saistīta ar visu bērna psihisko attīstību kopumā, un, mainoties, piemēram, domāšanai, mainās arī runa. Valodas atšķirības un dažādība atspoguļo kultūru, bet ne otrādi (*Kagans (Kagan), Havemans (Haveman), 1980*).

Personības attīstībā liela nozīme ir iekšējai motivācijai, vajadzībām, jūtām, sociālajam faktoram, kognitīvajai attīstībai un tas viss ir cieši saistīts ar runas attīstību. Personība ir tieši cilvēka psihosociālo īpašību nesējs. Grūti noteikt robežu pārejai no personības koncepcijas uz individualitātes izpratni (*Libins (Либин), 1999*).

N. Ševandrinis (*Шевандрин, 2001*) uzskata, ka cilvēka personību raksturo pieci galvenie potenciāli – dinamiskās dominantes, kas dod virzību personības attīstības procesam:

- izziņas potenciāls, ko nosaka ar tās informācijas apjomu un kvalitāti, kas ir personības rīcībā; tas ietver arī psiholoģiskās īpašības, kas nosaka cilvēka izziņas darbības produktivitāti;

- morāli tikumiskais potenciāls, ko nosaka cilvēka socializācijas procesā iegūtās tikumiski ētiskās normas, pārliecība, centieni;
- radošais potenciāls, ko nosaka iemaņu un prasmju kopums, spējas radoši (vai graujoši) darboties;
- komunikatīvais potenciāls, kas ir atkarīgs no sabiedriskuma, kontaktu rakstura un noturīguma;
- estētiskais potenciāls, ko nosaka personības prasība pēc skaistā.

G. Svence (*Svence, 1999, 12*) personību definē kā “indivīda iekšēju dinamisku organizāciju, kas iekļauj motivāciju sistēmas, ieradumus, personiskās iezīmes, kuras, piemērojoties videi, nosaka personības unikalitāti. Šīs sistēmas sakārtojas un attīstās nepārtrauktā indivīda saskarsmē ar apkārtējo vidi. Jaunie motīvi izaug no vecajiem, bet savās funkcijās ir neatkarīgi”.

D. Dzintere (*2002*) uzskata, ka bērna personība ir jārespektē, tomēr pirmsskolas vecumā bērns nedrīkst nonākt pretrunā ar apkārtējo cilvēku – vienaudžu, vecāku, skolotāju – interesēm. Tas nozīmē, ka ņemot vērā bērna individuālās vajadzības, arī runas un valodas traucējumus, vajadzētu prasmīgi organizēt koriģējoši attīstošo darbību.

Lai nodrošinātu bērna ar runas traucējumiem personības pilnvērtīgu attīstību, nepietiek novērtēt izolētu runas attīstības traucējumu un labot to. Bērns jāskata veselumā ar visām viņa individuālajām attīstības īpatnībām. Ir apkopots pieredzes materiāls intelekta veidu novērtēšanā (*Barsineviča un citi, 2000, 22*), kur dots salīdzinājums standartveida un autentiskai vērtēšanai. Par produktīvāko un atbilstošāko metodi tiek minēta novērošana un uzskaitītas autentiskās vērtēšanas priekšrocības, dažas no kurām izmantojamas arī logopēda darbā:

- ļauj skolotājam izjust bērna mācībās gūto unikālo pieredzi;
- ir aktīva, interesanta, dzīvīga un aizraujoša;
- rada vidi, kur katram bērnam ir iespēja gūt panākumus;
- vērtēšana notiek nepārtraukti un tas precīzāk parāda skolēnu sasniegumus;
- liek uzsvaru uz skolēna stiprajām pusēm un parāda, ko viņš prot un ko cenšas izdarīt;
- izmanto daudzveidīgus vērtēšanas avotus, kas sniedz daudz precīzāku priekšstatu par skolēnu izaugsmi;
- izturas pret katru skolēnu kā pret unikālu cilvēcisku būtni;
- skolēna atbildes novērtējums ir pilnīgi neatkarīgs no viņa atšķirīgās kultūras, sniedz vienlīdzīgas iespējas katram gūt panākumus;
- sniedz informāciju, kas ir lietderīgi izmantojama mācību procesā;

- iesaista bērnu nemitīgā izvērtēšanas un uzlabošanas procesā.

Domāšana, atmiņa, iztēle, īpaši valoda – tas viss kopā veido bērna intelektu. Valoda ir tas spēks, kas attīsta intelektu, audzina jūtas un gribu, tā ir arī saikne starp cilvēku un sabiedrību. Ž. Piažē (2002) ir sniedzis “septiņus galvenos ceļus bērna valodas attīstībā”:

- uzklausī bērnu;
- dod bērnam kaut ko reālu, par ko runāt;
- iedrošini bērnu, iesaisti viņu dialogā;
- lieto tādus jautājumus, kas rosinātu bērnu atbildēt vairāk nekā ar vienu vārdu;
- veicini bērnu klausīšanās iemaņas;
- nepieciešamības gadījumā izmanto profesionālu palīdzību, piesaisti logopēdu;
- iepazīsties ar programmām un jaunāko zinātnē, lai pilnvērtīgāk attīstītu bērna runu.

Tā kā mūsdienu skola tomēr vairāk ir orientēta uz “kreisās puslodes pasauli”, tad nedrīkst aizmirst, ka ir arī bērni, kam vadošā ir labā puslode. Viņiem ir raksturīgi tvert pasauli attēlos un vizuālos iespaidos, bet vārdiskajā, lingvistiskajā un loģiskajā pasaulē ir zināmas grūtības (Freed, Parsons, 1998), īpaši, ja vēl pievienojas runas un valodas traucējums, tad skolotājam un logopēdam ir jāievēro virkne nosacījumu, kas palīdzēs grūtības pārvarēt. Ja kreilība pamanīta laikus, vecāki un arī pirmsskolas izglītības iestādes skolotāji šos bērnus var sagatavot skolai. Tas nenozīmē, ka bērnam māca lasīt un rakstīt, bet gan sagatavo šo prasmju apguvei, vingrinot roku, pirkstu, acu kustības “pareizā” rakstīšanas un lasīšanas virzienā – no kreisās uz labo pusi, no augšas uz leju (Bezrukihs (Безруких), 2001; Makarjevs (Макарьев), 2003).

Kreļiem rakstīt prasmes un lasīt prasmes apguve sagādā papildus grūtības, ko skolotājam vajadzētu zināt, lai novērstu nepatīkamus momentus (Pelša, 2004).

Valodas morfoloģiskais līmenis, vārdu izmainīšana un vārdu atvasināšana saistīti ar kreisās puslodes darbību, labā puslode izmanto vārdus kā veselas vienības; valodas semantisko līmeni atšķirīgi nodrošina gan labā, gan kreisā puslode, bet jaunākie pētījumi parāda, ka, uztverot runu, labā un kreisā puslode pastāvīgi mijdarbojas (Rebrova (Реброва), Černiševa (Чернышева), 2004; Kukuškins (Кукучкин), 2004; Sousa, 2001).

Svarīga ir A. Ļeontjeva (Леонтьев, 1998) atziņa par to, ka mācībām ir jābūt bērnam personīgi nozīmīgām. Īpaši nozīmīgi tas ir runas traucējumu korekcijas procesā, jo mehāniski veikti vingrinājumi nedod tādus rezultātus, kā apzināta darbība runas traucējumu pārvarēšanā.

Runas un valodas traucējumu bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību jeb VSNA pārdzīvo un izteikšanās grūtības var radīt izmaiņas personības attīstībā un problēmas sazināšanās

procesā kopumā. Aprūtināto sazināšanos nosaka, salīdzinot esošo ar optimālo modeli. V. Labunskaja, J. Mendžerickaja, J. Breus (*Лабунская, Менджеричкая, Бреус, 2001*) klasificē grūtības, kas rodas sazināšanās laikā, nosakot cēloņus:

- objektīvie, ko rada reālā mijiedarbība, un subjektīvie, kas attiecas uz personības vai grupas dažādiem funkcionēšanas aspektiem;
- primārie (grupas dzīves dabiskie apstākļi, tās attīstības vēsture, attiecības ar citām grupām) un sekundārie, ko rada dažādas psihogēnas un sociogēnas iedarbības;
- sazināšanās situācijā apzinātie, reāli esošie un neapzinātie, ko personība nepārdzīvo: personības apziņā iedomātie, bet reāli neesošie;
- situatīvie vai noturīgie;
- starpkultūru un kultūrai specifiskie;
- vispārējie vecuma un dzimuma;
- individuāli psiholoģiskie, sociāli psiholoģiskie;
- kognitīvi emocionālie (priekšstati, domas, stereotipi, nostādnes, noskaņojumi, vērtību orientācija utt.); motivācijas un instrumentālie (sazināšanās iemaņas, noteikumi, rituāli, grupā pieņemtie uzrunāšanas veidi utt.);
- sazināšanās struktūras komponenti;
- verbālie un neverbālie.

Cēloņu izzināšana ir noteicošais faktors sekmīgas korigējoši attīstošās darbības uzsākšanā. Vienādas izpausmes var būt dažādu iemeslu dēļ, līdz ar to iedarbība ir atšķirīga un pieeja katram bērnam arī ir atšķirīga.

Secinājumi.

Visas iepriekš minētās atziņas liecina par to, ka skolēns ir personība ar savām individuālajām īpatnībām. No tā izriet, ka skolēns jāvērtē veselumā, ievērojot daudzās attīstības šķautnes un individuālās īpatnības. Nepietiek, ja runas traucējuma gadījumā ievēro tā struktūru, izpausmes veidus un pakāpi, ietekmi uz bērna attīstību un darbību. Dažādie attīstības aspekti (fiziskā, kognitīvā un psihosociālā attīstība) nav izolētas parādības, tās viena otru ietekmē un mijiedarbojas (*Papalia, Oldsa un Feldmane (Papalia, Olds, Feldman), 1998*).

Logopēda uzmanības centrā ir skolēns ar runas traucējumu (3. pielikums, 2. attēls), kuru vispusīgi iepazīstot, izvērtējot iespējami plašāku personības veseluma parādību spektru, būs iespējams izvēlēties optimālus paņēmienus un metodes korekcijas līdzekļu izvēlē.

1.2. Runas un valodas traucējumu ietekme uz skolēna attīstību

Skolēnam ar runas un valodas traucējumiem ir grūtības dažādās dzīves situācijās, īpaši jau skolā. Viens no pamatzglītības aspektiem ir saziņas aspekts, kurā noteicošās ir valodas lietošanas prasmes. Būtībā arī citi Valsts pamatzglītības standartā noteiktie satura komponenti ir cieši saistīti ar runas un valodas attīstību.

Bērnu skaits, kam ir kādi attīstības traucējumi, gadu no gada palielinās, jo pieaug riska faktori, no kuriem bīstamākie ir:

- iedzimtības problēmas,
- grūtniecības vai dzemdību patoloģija,
- hroniskas slimības kādam no vecākiem,
- nelabvēlīgas ekoloģiskās situācijas,
- kaitīgi apstākļi kādam no vecākiem (saistībā ar profesiju) pirms bērna dzimšanas,
- kaitīgu vielu lietošana grūtniecības laikā (alkohols, nikotīns, medikamenti, narkotikas),
- nelabvēlīgs psihosociālais mikroklimats ģimenē un skolā (viens no faktoriem var būt nepilna ģimene) u. c. (*Bļinova (Блинова), 2003*).

Svarīgs komponents bērna psihofiziskajā attīstībā un faktors, kas nosaka gatavību skolai ir runas attīstības līmenis. Ja runas attīstība ir aizkavējusies vai traucēta, skolēnam mācību procesā var rasties ievērojamas grūtības.

R. Levina (*Левина, 1968, 31*) rakstīja: “Lai pareizi izprastu valodas traucējumu, noteiktu tā novēršanas visracionālākos un efektīvākos paņēmienus, nepieciešams atklāt valodas traucējumu raksturu, dziļumu un pakāpi, prast analizēt, kādi valodas sistēmas komponenti ir skarti.” Tas nozīmē, ka izpētei jābūt vispusīgai: pārbaudīti tiek gan runas fonoloģiskie aspekti (skaņu izrunas joma un fonemātiskie procesi), gan vārdu krājums, gramatiskā uzbūve un saistītā runa. Skolēniem nosaka arī lasīšanas un rakstīšanas iemaņas. Līdzīgi kā medicīnā tiek noteikta diagnoze, logopēdijā izdara slēdzienu par runas traucējumu. “Pirms tiek noteikta īstā diagnoze, ir jāzina, ar kādu slimību būs darīšana, bet terapija, pirms nav noskaidrots personas stāvoklis, ir bezjēdzīga, pat kaitīga.” (*Poustka, Bolte, Feineis-Metjūss un Šmotcers (Poustka, Bólte, Feineis-Matthews, Schmötzer), 2004, 13*).

A. Baumanē un L. Ķeire (*Baumanē, Ķeire, 1994, 5*) uzsver, ka “logopēdijas galvenais mērķis ir teorijas un prakses vienotība, valodas traucējumu pareiza diagnosticēšana un to savlaicīga, metodiski efektīva novēršana”. Diagnostikai un diferenciāldiagnostikai ir ļoti svarīga loma (*Badaljans (Бадальян, 1982)*), lai noteiktu, vai runas traucējums ir primārs vai sekundārs attiecībā pret kādu citu attīstības traucējumu (nepietiekamu intelekta attīstību, vājdzirdību,

pavājinātu redzi u. c.), un, vai nepietiekami attīstīti ir tikai fonemātiskie procesi, vai arī ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība.

Runas traucējumu analīzes trīs svarīgākos principus ir definējusi R. Levina (*Левина, 1968*).

Pirmais ir attīstības princips, kas paredz runas traucējuma izcelsmes evolucionāri dinamisku analīzi. Statisks konstatējums nedod pilnīgu priekšstatu, jo nepieciešams novērtēt arī runas traucējuma attālināto iedarbību uz runas un izziņas funkciju attīstību, ņemot vērā to, ka bērna nervu un psihiskās funkcijas nepārtraukti attīstās un nobriest.

Principiāla nozīme ir sistēmiskai pieejai runas traucējumu analīzē, jo vēlams noskaidrot ne tikai to, kāds valodas sistēmas komponents ir skarts, bet arī, kādas saiknes veidojas, kā darbojas funkcionālās sistēmas.

Trešais runas traucējumu analīzes princips ir runas saistība ar citām bērna psihiskās attīstības jomām, jo visi bērna psihiskie procesi attīstās runai tieši līdzdarbojoties.

Svarīga ir smadzeņu darbības saskaņotība un īpaši galvas smadzeņu lielo pusložu garozas lauku darbība, kas “nodrošina ārējās pasaules vienotu veseluma uztveri, priekšstatu, apziņas veidošanos, kā arī domāšanu un valodu” (*Dūka, 2003, 31*).

Diagnostikas jautājumi ir aktuāli un bez klīniskajiem aspektiem tiek ņemti vērā arī pedagoģiskie un psiholoģiskie aspekti (*Povaļajeva (Поваляева), 2001*), lai nodrošinātu vispusīgu pieeju bērna vajadzībām un izvēlētos vēlamo taktiku runas traucējumu korekcijas darbā.

Mūsdienīga pieeja diagnostikas jautājumiem ir virknei autoru, kas uzsver nepieciešamību līdztekus klīniskajiem aspektiem ievērot bērna psiholoģiskās īpatnības, izstrādāt pedagoģiski pamatotu logopēdiskās korekcijas darba sistēmu dažādu runas un valodas traucējumu gadījumos (*Žukova (Жукова), Mastjukova (Мастюкова), Fiļičeva (Филичева), 2004; Hrakovskaja u. c. (Храковская и др.), 2001*). Par uzdevumiem un metodēm diagnostikā, uzsverot testu metožu daudzveidību un izmantošanas iespējas runā vairāki vācu autori (*Bēnišs, Dauts (Boenisch, Daut), 2002; Bundšūhs (Bundschuh), 1996; Mutzeks un Jogšiss (Mutzeck, Jogschies), 2004*) un arī angļu valodā iznākošajā literatūrā ir uzsvērtā diagnostikas nozīme (*Adamsa (Adams), 1995; Kets (Catts), 1991; Dass (Das), 1998; Franks un Livingstone (Frank, Livingston), 2003; Ota (Ott), 1997*).

Runājot par klīniskajiem aspektiem, tiek ņemta vērā bērnu psihiskā attīstība un diagnosticējot specifiskus runas un skolas iemaņu traucējumus, nosaka arī lasīšanas un pareizrakstības traucējumus (F 80 un F 81). Jaunākajā literatūrā tiek lietots jēdziens “skolas iemaņu attīstības specifiskie traucējumi” (F 80), kas ietver sevī traucējumu grupas, kas “izpaužas

kā specifiska un ievērojama skolas iemaņu apguves nepietiekamība” (*Zaščirinskaja (Защиринская), 2003, 184* – Starptautiskā slimību klasifikācija – 10). Tā, piemēram, nosakot specifiskus lasīšanas traucējumus, tiek noteiktas gan vispārējās grūtības, gan arī specifiskās kļūdas lasīšanas procesā (*160:266*).

Pēc jaunākajām konceptuālajām atziņām bērnu skata veselumā (*Lieģeniece, 1999*), jo tikai ņemot vērā bērna unikalitāti, viņa attīstības tempu, darbības stilu, individuālās īpatnības (*Dzintere, 2000*), veidosies savdabīgā, vērtīgā personība, līdz ar to arī mūsu nākotne.

Bērns atnāk uz skolu ar savu iepriekšējo pieredzi, ko guvis gan mājās, gan, iespējams, pirmsskolas izglītības iestādē. Līdz septiņu gadu vecumam ir risinājusies attīstība, kuras visi posmi ir nepieciešami un nevienu no tiem nevar pārlēkt. Kā uzskata psihologi, “lai sākums mācībām skolā kļūtu par starta stāvokli jaunam attīstības posmam, bērnam jābūt sagatavotam jaunām sadarbības formām ar pieaugušajiem, pretējā gadījumā pirmsskolas attīstība tiek bremsēta, bet skolas attīstība nevar pilnvērtīgi iesākties.” (*Bugrimenko, Vengers, Polivanova, Suškova, 1999, 3*).

Kāda ir bērna pieredze un sagatavotība, ir atkarīgs arī no ģimenes un vecākiem, jo zināmu patstāvības pakāpi un pašapkalpošanās iemaņu līmeni nodrošina vecāku paraugs un darbība (*Markova (Маркова), 1956*).

Gatavību skolai nosaka vismaz trīs aspektu briedums: intelektuālajā, emocionālajā un sociālajā sfērā. Ar intelektuālo briedumu saprot diferencētu uztveri, uzmanības koncentrēšanas spēju, analītisko domāšanu, loģiskās iegaumēšanas iespējas, roku pirkstu sīkās kustības un sensomoto koordināciju. Būtībā intelektuālais briedums atspoguļo galvas smadzeņu struktūru funkcionālo briedumu. Emocionālais briedums pamatā ir impulsīvo reakciju mazināšanās un spēja ilgstoši veikt ne visai saistošu uzdevumu. Sociālais briedums ir bērna nepieciešamība sazināties ar vienaudžiem, prasme pakļaut savu uzvedību bērnu grupas likumiem un spēja pildīt skolēna lomu mācību procesā (*Gutkina (Гуткина), 2000, 7*). Noteikti jāpievieno vēl ceturtais aspekts – fiziskais briedums, kas ir svarīgs priekšnoteikums bērna gatavībai skolai.

Jaunākajās klasēs tiek runāts par skolas dezadaptāciju (*Dubrovina (Дубровина), 2001*), kas izpaužas skolēnu nedisciplinētībā, grūtībās apgūt mācību programmu un izpildīt skolas prasības. Kulagina (*Кулагина, 1998, 119*) uzsver faktu, ka psiholoģiskā gatavība mācībām skolā prasa, lai bērnam būtu pietiekami augsti attīstītas motivācijas, intelektuālā un gribas sfēra. Ja kāds no psiholoģiskās gatavības komponentiem nav pietiekami attīstīts, tad atpalc arī citu komponentu attīstība un bērns psiholoģiski nav gatavs mācībām skolā.

Ne visiem bērniem attīstība norit ļoti labvēlīgi un bez sarežģījumiem. Katram bērnam, neskatoties uz traucējumu, ir tiesības uz iespējami pilnvērtīgu attīstību atbilstoši individuālajām īpatnībām. Vieni no traucējumiem, kas atbilstoši koriģēti ir ar labvēlīgu prognozi, ir runas un valodas attīstības traucējumi. Smagākos gadījumos bērni mācās speciālajās skolās vai korekcijas klasēs, bet arī vispārējās izglītības iestādēs ir daudz bērnu, kam nepieciešama logopēda palīdzība. Logopēds izglītības iestādē iesaistās pedagoģiskajā procesā, bet ar saviem specifiskiem koriģējoši attīstošās darbības paņēmieniem palīdz bērnam pārvarēt runas un valodas attīstības traucējumus un to radītās mācīšanās grūtības.

Runas traucējumi iespaido visu bērna psihiskās dzīves veidošanos. Tie apgrūtina saskarsmi ar apkārtējiem, reizēm traucē pareizu izziņas procesu veidošanos, ietekmē emocionālo un gribas sfēru, izmaina rakstura iezīmes (kautrīgums, noslēgtība, negatīvisms, mazvērtības komplekss u. c.) (*Ignatjeva (Игнатъева), Bļinkovs (Блинков), 2004*).

Skolotāji bieži uztver mācīšanos kā akadēmiskos sasniegumus un uzskata tos par ļoti nozīmīgiem, bet “skolēns ir kaut kas vairāk, nekā tikai tas, ko viņš mācās klasē; skolā mēs redzam tikai vienu daļu no bērna, tādēļ nevar visu reducēt tikai uz mācīšanās sasniegumiem” (*Gormane (Gorman), 2001*).

Neraugoties uz to, ka mācīšanās grūtības var radīt daudzi cēloņi, liela to daļa ir saistīta ar bērnu psihi funkcionālo sistēmu nepietiekamu vai nesavlaicīgu briedumu, kas rodas tādēļ, ka bērna attīstība notiek nelabvēlīgā vidē, vai ir specifiska bērna smadzeņu nobriešana (atsevišķas smadzeņu zonas attīstās nevienmērīgi un tādēļ nelabvēlīgi tiek ietekmēta funkcionālo sistēmu attīstība, kas nodrošina atsevišķas funkcijas – atmiņu, uzmanību, runu un ar to saistīto domāšanu, rakstīšanas un lasīšanas procesus) (*Korsakova (Корсакова), Mikadze (Микадзе), Balašova (Балашова), 2002*).

Daudzveidīgie mācīšanās traucējumi (no kuriem daļa ir runas un valodas traucējumu dēļ) ir jāuztver kā realitāte un ar to jārēķinās. Logopēda kompetencē ir palīdzēt skolēnam pārvarēt mācīšanās traucējumus lasīšanas, rakstīšanas, daļēji arī matemātikas un neverbālo traucējumu jomās, koriģējot runas un valodas traucējumus.

Tulkojumā no latīņu valodas *correctio* – pielabošana, izlabošana vai izmainīšana. Terminu “psihiskās attīstības korekcija” pirmo reizi Krievijas defektoloģijā lietoja, lai nosauktu vienu no psiholoģiski pedagoģiskās palīdzības veidiem bērniem ar attīstības problēmām. Tagad šādu terminu lieto gan speciālās pedagoģijas, gan korekcijpedagoģijas speciālisti. Ar to saprot šādu kopumu: pedagoģiskās darbības, kas vērstas uz bērna psihisko un fizisko trūkumu un noviržu labošanu, kompensāciju (*Mamaičuka (Мамайчук), Iljina (Ильина), 2004, 33*). Līdz ar to

terminu “korekcija” lieto arī logopēdi, jo “labošana” neietver visu darbību spektru attiecīgajā procesā.

Precīzāk tieši logopēda darbības būtību vispārējās izglītības iestādē izsaka jēdziens “koriģējoši attīstošā darbība”, ko raksturo gan savlaicīga diagnostika, gan korekcija, gan profilakse, palīdzot skolēnam ar runas un valodas traucējumu sekmīgi iekļauties skolas vidē un atrast savu ceļu mācību programmas apguvē. (*Puzanovs (Пузанов), 1999; Kumarina (Кумарина), 2001*). Kumarina pat lieto jēdzienu “koriģējoši attīstošā izglītība”, kas īpašā aprūpē ņem riska grupas bērnus, tos, kam traucējumi ir vieglā pakāpē vai arī tiem ir iespēja nelabvēlīgos apstākļos rasties (*Кумарина, 2001, 56*) un izraisīt mācīšanās traucējumus.

Līdzās jēdzienam “mācīšanās traucējumi”, tiek lietots arī iepriekš minētais jēdziens “skolas iemaņu attīstības specifiskie traucējumi”.

Lai skolēns varētu sekmīgi mācīties, viņam jau vispirms ir jāsaprot skolotāja teiktais, jāizprot uzdevuma nosacījumi, lai to varētu izpildīt. Ja uzdevums ir veikts, tad jāprot padarīto formulēt vārdos, loģiski to pamatot. Šo spēju nosaka zināms domāšanas attīstības līmenis, ko var sasniegt tikai tad, ja “valodas attīstības procesā iekšējās runas vārdu subjektīvā informatīvā jēga arvien vairāk tuvojas cilvēces attīstības vēsturē veidotās valodas vārdu objektīvajai nozīmei” (*Avotiņš, un citi, 1987, 54*).

Lai sagatavotu bērnu pilnvērtīgai mācību darbībai un varētu veidoties radoša personība, bērna attīstībā vēlams pievērst uzmanību tīšās, apzinātās darbības, uzvedības regulācijas un sazināšanās pilnveidošanai (*Jastrebova (Ястребова), Lazarenko (Лазаренко), 2001*). Mācību darbību raksturo noteikta struktūra, kas ietver sevī motivācijas sfēru, darbības mehānismus un apguves procesa beigu rezultātu – jaunas zināšanas un prasmes (*Ribalko (Рыбалко), 2001, 167*).

Ja kādu iemeslu dēļ (slimība, trauma, nelabvēlīgi sociālie apstākļi utt.) attīstība ir aizkavējusies, tad bērns ierodas skolā nepietiekami tai nobriedis fiziski un psihiski un sociāli nesagatavots.

Lai skolēna attīstību, un īpaši runas attīstību novērtētu, pedagogam vajadzīga liela teorētiskā bagāža un kompetence daudzos jautājumos, kas ļautu analītiski izvērtēt iegūtos rezultātus un teoriju iespējami izmantot praksē.

Ļ.Vigotskis (*Выготский, 1999*) raksturo attīstību kā nepārtrauktu paškustības procesu, kam vispirms ir raksturīga jaunu, iepriekšējos periodos nebijušu kvalitāšu rašanās. Līdz ar to skolēns attīstīsies, bet tas notiks ar zināmu aizkavēšanos. Tomēr attīstība ir nevienmērīga parādība, tas nozīmē, ka dažādās jomās šis attīstības process nemainās vienādā ātrumā. Tas ir atkarīgs arī no daudziem gan iekšējiem, gan ārējiem faktoriem. Ja bērnu virza iekšējs,

mērķtiecīgs personības spēks, kam ir vēlme pašapliecināties un pašpilnveidoties, un tam pievienojas materiālās, psihiskās, garīgās un sociālās ietekmes, veidojas visi priekšnosacījumi attīstībai (*Svence, 1999*).

Šeit jāpiemin Ļ.Vigotska (*Выготский, 2003*) teorija par attīstības zonām, ko zinātnieks saista ar atšķirībām starp fizisko un psiholoģisko vecumu. Pēc šīm atšķirībām var noteikt attīstības koeficientu. Vajadzētu noteikt arī tos procesus, kas vēl atrodas nobriešanas, veidošanās stadijā. Ļ.Vigotskis tās formulē kā “aktuālās attīstības zonu” un “tuvākās attīstības zonu”.

Aktuālās attīstības zonā ietilpst visas prasmes un iemaņas, ko bērns var izpildīt bez pieaugušo palīdzības. Tuvākajā attīstības zonā atrodas tās prasmes un iemaņas, kuras bērns pats vēl nespēj izpildīt, bet ar pieaugušo nelielu palīdzību (uzvedinoši jautājumi, norādoši žesti) jau gandrīz to spēj.

Bērna psihiskā attīstība un izziņas darbības veidošanās ir atkarīga ne tikai no bioloģiskās “programmas”, kas ir ģenētiski noteikta, bet arī no apkārtējās sociālās vides ietekmes (*Drobinskaja (Дробинская), 2001*).

D. Vorobjova (*Воробьева, 2003*) atzīmē, ka, ja pirmsskolas izglītības iestādē bērna vispusīgu, harmonisku attīstību aizstāj ar stingru, intensīvu mācību procesu, tad skolā ierodas bērns, kam ir zems gatavības līmenis skolai.

Ir ļoti svarīgi noteikt, vai, sasniedzot 7 gadu vecumu, bērns ir spējīgs uzsākt skolas gaitas. Nav tādas noteiktas robežas bērna attīstībā – 7 gadi – tāad attiecīgais līmenis ir sasniegts. Puškarevs (*2001*) uzskata, ka 6 – 7 gadus vecam bērnam smadzeņu masa ir aptuveni 80% no pieaugušo cilvēku smadzeņu masas, viņa intelektuālās spējas atbilst tikai aptuveni 40 – 50 % no pieauguša cilvēka intelektuālā līmeņa. Smadzeņu kvalitatīvā attīstība – nobriešana – notiek, ja bērna nervu sistēma uztver sociālās vides stimulus, atrodas saskarsmē ar pieaugušajiem, ja ar viņu nodarbojas. Ja bērns ir izolēts no sociālās vides, ja viņam nav kontaktu ar pieaugušajiem, attīstība nenotiek, visu psihisko funkciju attīstība ir traucēta un vissmagāk cieš tieši runas attīstība (*Puškarevs, 2001, 25-26*).

Psiholingvistu pētījumi par bērniem, kas uzauguši sociāli nelabvēlīgā vidē, izolētībā vai dzīvnieku sabiedrībā parāda, ka ilgstoša atrašanās attīstībai nepiemērotos apstākļos rada neatgriezeniskas izmaiņas bērna galvas smadzenēs, un runas attīstība un valodas apguve pilnībā vairs nav iespējama (*Ņūtons (Newton), 2002*). Pat apgūstot apjoma ziņā pietiekamu vārdu krājumu, neveidojas runa kā saziņas līdzeklis, jo ir neatgriezeniski nokavēts gramatisko priekšstatu apguves laiks, bērns nespēj apgūtos vārdus saistīt teikumos un izsacīt savas domas.

Runas attīstībai nepietiek ar bioloģiskajiem priekšnoteikumiem, izolācijas apstākļos runa neattīstās, veidojas deprivācijas situācija, kas kavē arī visu psihisko attīstību (*Žukova (Жукова), Mastjukova (Мастьюкова), Fiļičeva (Филичева), 2004; Langmeijers (Лангмейер), Mateičeks (Матеичек), 1984*).

Cilvēki sazinās ar vārdiem, šī sazināšanās tiek nodrošināta neirālas darbības rezultātā. Tikai cilvēces sociālās attīstības gaitā, darba procesā ir veidojusies nepieciešamība sazināties, apvienoties kopējai rīcībai un nodot savu pieredzi citiem (*Valtneris, 2001, 34*).

Tā kā runa ir salīdzinoši jauna funkcija, domājot par cilvēces attīstību vispār un arī indivīda attīstības aspektā, tad jebkura kaitīga faktora ietekme var radīt runas traucējumus. "Runa attīstās postnatālajā ontogēnēzē un, eksogēniem faktoriem iedarbojoties uz centrālo nervu sistēmu (dzemdību traumas, infekcijas, intoksikācijas pirmajos dzīves gados) un procesuālo psihisko saslimšanu gadījumos, kas sākušies pirmajos dzīves gados, rodas dažādi runas traucējumi" (*Mastjukova (Мастьюкова), Moskovkina (Московкина), 2001, 271*).

Ļ. Vigotskis (*Выготский, 2002*) raksta, ka valodniecībā tiek skatīta problēma par runas funkcionālo daudzveidību. Valoda pat no lingvista viedokļa raugoties, ir nevis vienīgā runas darbības forma, bet daudzveidīgu runas funkciju kopums.

Mūsu runas kompetenci veido vairāki slāņi: fonēma/grafēma, vārdi, teikumi un teksti, kas aktualizējas četros kodēšanas veidos: klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana (*Peusers (Peuser), 2000*). Mēs tos pazīstam kā četrus runas darbības veidus.

Runa ir viena no centrālajām un svarīgākajām psihiskajām funkcijām un ietekmē visu psihisko funkciju attīstību kopumā (*Vlasova (Власова), Pevznere (Певзнер), 1967*).

No psiholingvistikas viedokļa bērna runas izpēte ir daudzaspektu fenomēns, kas nosaka gan dzimtās valodas apguves mehānismus, gan sarežģīto teksta vizuālo uztveri un izpratni, gan citas jomas (*Šahnarovičs un citi (Шахнарович), 1984*).

Adlers (*2001*) uzskata, ka runāšana ir sociāla problēma un bērniem, kam kopības izjūta nav pietiekami attīstīta, lielākoties ir grūtības ar valodu.

Cilvēka runātprasmei nepieciešama skaidra visu valodas skaņu izruna, tai jāatbilst dzimtās valodas pareizrunas likumībām (*Alekse, 2003*), bet saprotamu un iedarbīgu runu veido intonācija, kas veidojas no melodijas, ritma, pauzēm (*Mendziņa, 2004*), un teikuma loģiskā akcenta pareiza izvēle (*Geikina, 2003*).

Katrs bērns attīstās savā tempā, katram ir savas psihofizioloģiskās īpatnības. Tātad jābūt kritērijiem, pēc kuriem katram bērnam individuāli var noteikt šo gatavību skolai. Svence (*1999*) izdala šādus kritērijus:

- izziņas process jeb kognitīvā gatavība:
 - uztvere (spēja uztvert veselumā, piešķirt priekšmetiem jēdzienus);
 - uzmanība (noturīgums, pārslēgšanās spējas, spēja koncentrēties, būt uzmanīgam, pārvarēt grūtības, tīšā uzmanība);
 - domāšana (kurš domāšanas veids attīstījies, kādas ir iemaņas salīdzināt, pretstatīt, grupēt, noteikt loģisko secību);
 - atmiņa (iegaumēšanas, saglabāšanas un reproducēšanas prasmes un iemaņas);
 - iztēle;
 - runas prasmes (lietot vārdus adekvātā nozīmē, izprast vārdisku instrukciju, izpildīt darbību pēc tās, kontrolēt runu saskarsmē ar uzvedību);
- personības īpašību attīstības līmenis (patstāvība, gribasspēks, emocionālās īpatnības, motivācija, izziņas vajadzību apmierināšana, vajadzība gūt panākumus, paškontrolē un pašdisciplīna, mērķtiecība, savaldība, pacietība u. c.);
- saskarsmes jeb sociālā gatavība skolai (kāds ir socializācijas līmenis, sabiedriskums, spējas kontaktēties ar pieaugušajiem, uzvedības iemaņas).

Bez iepriekš minētajiem kritērijiem vēl būtu jāatzīmē fiziskā sagatavotība un kustību iemaņas, kas bērnam ar runas un valodas traucējumiem zināmā mērā nav pietiekami attīstītas. Daļai bērnu ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību traucējuma pamatā ir motorā alālīja (klīniskās klasifikācijas termins), kas raksturojas ne tikai ar valodas attīstības problēmu, bet arī ar nepietiekami attīstītu vispārējo un īpaši sīko motoriku. Kā uzsver G. Volkova (Волкова, 2003, 24), kustību iemaņas nosaka tehniskās darbības apguves pakāpi, kas atšķiras ar paaugstinātu uzmanības koncentrācijas līmeni attiecībā uz atsevišķiem kustības posmiem un kustību uzdevuma risināšanas veidiem; kustību prasmes – tāda kustību tehnikas apguves pakāpe, kad kustību koordinācija notiek automātiski un kustības ir drošas un precīzas. Psihomotorā attīstība norit ciešā saiknē ar motoro attīstību. Novirzes vienā vai otrā izraisa daudzveidīgus traucējumus un bieži cieš arī runa.

Tā Dž. Eisensons (Eisenson, 1972, 19 - 21) pārbaudot runas attīstības pakāpes atšķirīgos vecumposmos, līdzās norāda arī attiecīgo motoro attīstību, uzskatot to par svarīgu un parāda savstarpējās sakarības līdz pat 4 gadu (48 mēnešu) vecumam.

I. Flēmīga (1999) raksturojot zīdaiņa attīstību pa mēnešiem, līdztekus motorajai attīstībai sniedz arī runas funkcijas un sociālā kontakta raksturojumu, kas ir svarīgs priekšnoteikums tālākai runas attīstībai.

Uzsākot mācības skolā, radikāli izmainās bērna dzīve. Viņam ir jauna psiholoģiskā loma, rotaļu darbību nomaina mācību darbība, veidojas citādas attiecības ar skolotāju, izmainās attiecības ar vienaudžiem, pilnveidojas pašnovērtējums.

Šo jauno attiecību sistēmā nepārvērtējama nozīme ir valodas un runas attīstības līmenim. “Valoda ir viens no sazināšanās veidiem. Taču valoda nav vienīgi skanoša un rakstiska izpausme kaut kā paziņošanai. Valoda ne tikai vārdos un teikumos paziņo visu acīmredzamo un paslēpto. .. Valoda ir kā notikums, kurā cilvēkiem pirmoreiz paveras esošais kā esošais.” (*Heidegers, 1998, 48 - 49*).

“Domu apmaiņa ir būtiska cilvēku garīgās dzīves sastāvdaļa, bez kuras arī praktiskā virzība, reālā darbība nav iespējama. Domu pārraidi no cilvēka uz cilvēku garantē valoda” (*Vilks, 2003, 15*). Tā palīdz ne tikai saprasties, bet arī bagātina mūsu pasauli.

Uz valodas bāzes veidojas ne tikai domāšana (*Vigotskis (Выготский), 2002; Ļeontjevs (Леонтьев), 2001*), tā ir visas izziņas darbības pamats, tā simbolizē kultūras realitāti (*Kramša (Kramsch), 1998*). “Valodas struktūra iespaido personas izturēšanos un domāšanas veidu” (*Kagans un Havemans (Kagan, Haveman), 1980, 11*). Bez valodas nebūtu sociālās un kultūras komunikācijas, nebūtu arī ne zinātnes, ne reliģijas, ne biznesa, ne valdības, ne mākslas, ne literatūras, ne filozofijas.

A. Anastazi (*Анастаси, 2001*) arī uzskata, ka valodu spēcīgi ietekmē kultūra; savukārt indivīds ir pakļauts konkrētai lingvistisko terminu un formu sistēmai, kas eksistē dotajā kultūrā.

Patī valodas prasme veidojas un attīstās tikai sabiedrībā un tā nav iedzimta.

“Valoda, darbība un domāšana – tie ir dzimtās valodas mācību procesa stūrakmeņi.” (*Laiveniece, 2003, 36*). līdz ar to, valodas traucējums ir šķērslis sekmīgai dzimtās valodas apguvei.

Dž. Djuī (*Дьюи, 1997, 166*) uzskata, ka ir atšķirības starp praktisko un sociālo valodas lietošanu no intelektuālās puses. un tas daudz ko izgaismo skolas uzdevumos attiecībā pret valodu. Šis uzdevums ir – vadīt skolēna mutvārdu un rakstveida runu, kas sākotnēji tiek lietota praktiskiem un sociāliem mērķiem tā, lai tā pakāpeniski pārvērstos par apzinātu un mērķtiecīgu zināšanu nodošanas un domas palīga līdzekli, kas bērnam ar runas un valodas traucējumiem varētu būt problemātiski.

V. Seļiverstovs (*Сељиверстов, 2004, 468*) raksturo valodu kā “zīmju sistēmu, ar kuras palīdzību realizējas cilvēku sazināšanās, domāšana; tā ir sociāli psiholoģiska parādība, sabiedriski nepieciešama, vēsturiski nosacīta.”

A. Ļubļinska (*Ļubļinska, 1979, 255*), pētot bērnu psiholoģiju, lielu uzmanību veltījusi valodai un runai, uzskatot valodu par vispārīgu, bet runu kā valodas individuālu izpausmi. Cilvēks runājot izsaka attieksmi gan pret to, par ko runā, gan pret to, ar ko runā, tādējādi runa iegūst intonatīvu izteiksmīgumu, izmainās tās temps, ritms, raksturs. Cilvēks saskarsmē ar citiem cilvēkiem spēj pateikt vairāk, nekā nozīmē tie vārdi, kurus viņš lietojis. “Valoda ir ne tikai domāšanas, bet arī citu psihisko procesu – sajūtu, uztveres, atmiņas, iztēles, emociju, gribas izteikšanas līdzeklis un rezultāts. Un tā ir arī galvenais sazināšanās līdzeklis sabiedrībā.”

“Runa ir izveidojusies vēsturiskās attīstības gaitā, cilvēku sazināšanās formai materiāli pārveidojoties darbības rezultātā un tiek izpausta ar valodu” (*Rebers (Ребер), 2000, 570*). Ar runas palīdzību sazināšanās procesā notiek nepārtraukta informācijas kodēšana un atkodēšana. Bērns tikai sabiedrībā var īstenot runas spējas, ja dzird un apgūst savas tuvākās apkārtnes un audzinātāju valodu. Līdz ar to bērns var arī izpaust sevi, jo ar skaņu palīdzību runas procesā materializējas un kļūst uztverama domāšana, kas ir subjektīva, garīga darbība (*S. Kļaviņa, 1997*).

V. Seļiverstovs (*Селверстов, 2004, 339*) runu definē šādi: “cilvēku materiālās, pārveidojošās darbības procesā vēsturiski izveidojusies saskarsmes forma, ko materializējusi valoda, starp runu un valodu ir sarežģītas dialektiskās savstarpējās attiecības; runu realizē pēc valodas likumiem un tajā pašā laikā vairāku faktoru ietekmē (sabiedrības prasības, zinātnes attīstība utt.) tā maina un pilnveido valodu; runa ir galvenais domāšanas mehānisms; ārpus runas nav iespējama apziņas attīstība.”

Runa kā saskarsmes un saziņas līdzeklis ir raksturīga tikai cilvēkam.

Lai sāktu runāt, valoda jāapgūst kā konstrukcija, kas nodrošina runas uztveri un veidošanu, jāapgūst valodas vienību arsenāls, ko radījušas iepriekšējās paaudzes un jāapgūst arī to izmantošanas likumi runas darbībā (*Ceitlina (Цейтлин), 2000*).

Runai ir sava vieta augstāko psihisko funkciju sistēmā, tā atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā ar domāšanu, apziņu, atmiņu, uztveri, uzmanību, emocijām utt., pie tam, “īpaši svarīgas ir tās īpatnības, kas atspoguļo personības un darbības struktūru” (*Golovins (Головин), 1998, 571*). Spontāna mutvārdu runa atšķiras no rakstveida runas un sagatavotas mutvārdu runas ar apzinātu izmantoto valodas līdzekļu izvēli un novērtējumu. Atšķirīga ir arī impresīvā jeb iekšējā un ekspresīvā jeb ārējā runa. “Iekšējā runa ontogēnēzes procesā veidojas interiorizējoties ārējai runai” (*Golovins (Головин), 1998, 571*) un ar tās palīdzību tiek apzinātas sajūtas, precizēti jēdzieni un spriedumi, veidojas motivācija. Tā ir sarežģīta parādība, kur doma un valoda saistās nesaraujāmā kompleksā – ar tās palīdzību tiek vārdiski izteikti pasaules uztveres procesi.

personības pārdzīvojumi, veidojas attieksme pret apkārtējo, attīstās spēja uzvedības pašregulācijai.

P. Blonskis (*Блонский, 2001, 224*) ir atzīmējis, ka “tēlaini izsakoties, runa ir tā joma, kur atmiņa un domāšana saskaras un pāriet viena otrā reizēm tik nemanāmi, ka ir grūti noteikt, kas konkrētajā runā pieder atmiņai, kas domāšanai.”

M. Hvatcevs (*Хватцев, 2002, 78*) raksturo runu kā ārkārtīgi smalku, sarežģītu un precīzu apkārtējās realitātes atspoguļojumu cilvēka smadzenēs. Runas aktā nesaraujami saistīti ir:

- organisms, kas iedarbojas uz augstāko nervu darbību un izpilda tās pavēles,
- centrālā nervu sistēma, kas regulē un kompensē dažu organisma daļu funkcijas,
- bērna sociālā vide un iepriekšējā pieredze.

Tas nosaka nepieciešamību aplūkot runas traucējumus ciešā saistībā ar organisma attīstību kopumā.

Komunikācija būs rezultatīva, ja sarunu biedrs sapratīs ne tikai runāto valodu, bet spēs arī izzināt otra runātāja pasaules uztveri, situāciju; uztvers mīmiku, ķermeņa valodu (*Kaldhela (Caldwell), 2004*).

R. Komers (*Comer, 2001*) uzskata, ka ir ģimenes, kurās attiecību hierarhija un komunikācijas veids būtībā piespiež attiecīgo ģimenes locekli gan izturēties, gan runāt tā, ka pārējā sabiedrība to neuzskata par normālu. Mēģinot no tā izvairīties, rodas konflikti ģimenēs. Bērniem no šādām ģimenēm ir ļoti lielas grūtības uzsākt patstāvīgu dzīvi.

Komunikācija ir evolucionāri jaunāka joma, kurā iesaistās valoda, valodas sapratne, spēja saglabāt atmiņā, spēja līdzdarboties un nodot un saņemt informāciju (*Bēnišs, Dauts (Boenisch, Daut), 2002*).

Komunikācijas traucējumi – tas ir diagnostisks jēdziens, ar ko raksturo problēmas, kas saistītas ar skaņu izrunu (fonoloģiskie traucējumi), vai runas plūduma traucējumiem (stostīšanās). Tie var izpausties sazināšanās procesā (ekspresīvās runas attīstības traucējumi), vai arī tās ir grūtības saprast to, ko saka citi cilvēki (jaukta veida ekspresīvi receptīvi traucējumi). Tie arī rada problēmas mācību procesā (*Mešs (Меш), Volfs (Вольф), 2003*).

J. Kļujevs (*Клюев, 2002, 11*) runā par komunikācijas aktu kā mijdarbību starp runātājiem (valodas nesējiem), kura laikā runātāji vispirms risina komunikatīvos uzdevumus – sazinās, apmainās ar informāciju. “Runas mijdarbība vienmēr orientēta uz informācijas nodošanu vai saņemšanu.”

Attīstības sākuma posmos komunikācija no mātes / tēva puses ir verbāla, bet no bērna puses neverbāla, bet kā mijdarbība tā var eksistēt tikai tad, ja ir savstarpēja sapratne. Pretējā gadījumā darbība būs vienpusēja un to nevarēs nosaukt par komunikāciju (*Špics (Шпиц; Spitz), 2001*).

Komunikatīvā uzvedība bērnam attīstās emocionāli pieķeroties mātei (*Kristi (Кристи), Nūsone (Ньюсон), Nūsons (Ньюсон), Prevezere (Превезер), 2001*) un, pastāvot redzes mijiedarbībai diādē māte – bērns, tiek nodota informācija; tiek sankcionēta bērna aktivitāte un pirmā dzīves gada beigās koordinējas saskarsme ar vokalizāciju. Attiecības starp māti un bērnu agrīnajā vecumā atkarīgas no sarežģītas daudzkomponentu faktoru sistēmas savstarpējās mijdarbības, kur katram no faktoriem ir nozīmīga loma iedzimto bērna uzvedības programmu realizēšanā (*Mikirtumovs (Микиртумов), Koščavcevs (Кошавцев), Grečanijs (Гречаный), 2001*). Otrā dzīves gada beigās bērns intensīvi izmanto mīmiku un žestus. Tas veido priekšnosacījumus simboliskās funkcijas un runas attīstībai (*Lebedinskis (Лебединский), 2003*).

Saskarsmes procesā ar māti bērns izveido saikni starp dažādām mātes darbībām un to rezultātu – siltumu, sausumu utt., arī ar mātes vārdiem un notikumiem (kas atkārtojas); viņš sāk saprast šo notikumu un darbību jēgu. Tas nodrošina viņa izziņas procesu (uzmanības, atmiņas, domāšanas, uztveres) un runas attīstību (*Judina (Юдина), Stepanova (Степанова), Deņisova (Денисова), 2003*).

Runas saskarsmes laikā cilvēks izmanto tās vai citas valodas sistēmu. Katrai no tām ir savas fonētiskās, gramatiskās un sintaktiskās likumības (*Šohor-Trockaja (Шохор-Троцкая), 2000*).

Psihologi saskarsmi definē kā mijiedarbību starp cilvēkiem, tas ir sarežģīts process, kura struktūrā ir sociālā percepcija, komunikācija un interakcija. Tieši komunikācijas procesā izmanto verbālo un neverbālo saskarsmi (*Kreišmane, Valgere, Gulbe, 2000, 111*), kas bērniem ar runas un valodas traucējumiem sagādā zināmas grūtības.

Arī G. Lefrasnuā (*Лефраснуа, 2003*) uzskata, ka valoda nav tas pats, kas komunikācija, sazināšanās; komunikācijā tiek izmantota arī refleksīva uzvedība.

“Bērna un mātes savstarpējās saskarsmes agrīnajās stadijās māte liek pamatus bērna psihiskajai veselībai nākamībā. Aprūpējot bērnu pietiekami labi, māte veicina viņa attīstības procesu, darot bērnam iespējamu līdz noteiktai robežai īstenot viņa iedzimto potenciālu.” (*Vinikots, 2004, 82*). Komunikācijai ar aprūpētāju (māti, tēvu, vecmāmiņu u. c.) ir būtiska loma valodas attīstībā (*Papalia, Oldsa un Feldmane (Papalia, Olds, Feldman), 1998*).

Nozīmīgi ir pētījumi par bērnu un vecāku savstarpējo pieķeršanos, par tās lomu tālākajā attīstībā un personības veidošanās procesā (*Boulhajs, 1998*).

Runas saprašana un pirmie vārdi bērnam parādās ievērojami agrāk, ja pieaugušie ar viņu sarunājas; un otrādi, bērnu namos un situācijās, kur pieaugušie maz uzmanības pievērš sarunām, ir bērni ar runas attīstības aizturi gan runas saprašanas stadijā, gan aktīvas runas stadijā (*Judina (Юдина), Stepanova (Степанова), Deņisova (Денисова), 2003*).

Vēlme kādam kaut ko pateikt ir apzināts akts, bet raugoties no sensomotorās domāšanas raksturojuma, nevar daudz gaidīt no komunikācijas līdz gada vecumam (*Kails (Кайл), 2002*). Tomēr tas varētu būt diskutējams jautājums, jo darīt zināmas vēlmes var ne tikai runājot. G. Lefrasnuā (*Лефраснуа, 2003*) akcentē cilvēka iespēju sazināties abstrakcijas un tēlu līmenī.

Vairāki autori uzskata, ka tajā gadījumā, kad bērnam netiek veltīta pietiekama uzmanība saziņas procesā, viņa runas attīstība var krasi atpalikt no vienaudžiem. Arī tad, ja pieaugušie cenšas uzminēt katru vārdu un apsteigt katru jautājumu, izpildīt neverbāli izteikto prasību, bērns netieksies apgūt verbālās saskarsmes mākslu (*Ļutova (Лютова), Moņina (Монина), 2003*).

Speciālajā literatūrā angļiski runājošās valstīs un arī vācu valodā termini *runa* un *valoda* tiek lietoti līdzās, bet būtībā tiek šķirti, jo autori uzsver būtiskās atšķirības un savstarpējo nosacītību (*Adamsa (Adams), 1995; Ota (Ott), 1997; Dass (Das), 1998*).

Filozofi un valodnieki daudz runājuši par valodas un runas dabu, bet Ferdinands de Sosīrs konkrēti ir nošķīris valodu (*langue*) no runas (*parole*), jo valoda ir zīmju sistēma, bet runa ir valodas, tātad šo zīmju lietojums plašā nozīmē. M. Kūle un R. Kūlis (*1998*) ir devuši šo F. Sosīra (*1916*) pretstatījumu:

1. tabula

RUNAS UN VALODAS PRETSTATĪJUMS (*Kūlis, Kūle, 1998, 553*)

VALODA IR	RUNA IR
sociāla, to saprot visi sabiedrības locekļi	individuāla, realizējas konkrētā izteikumā
virtuāla, iespējama, potenciāla	aktuāla, lietota noteiktā situācijā
abstrakta, vispārinoša	konkrēta, noteiktu situāciju raksturojoša
kods, kas satur vispārējus principus	izteikums, kas izmanto noteiktu kodu
vispārēja norma	individuāls izteiksmes stils
sinhrona	diahrona
sistēma	sistēmas realizācija
radoša	jau radīto struktūru lietošana

A. Lurija (*Лурья, 2002*) par šo raksta, ka tāda veida runas un valodas atšķirību definējums lingvistiskajos pētījumos sniegts pirmo reizi un to izmanto kā pamatu, pētot runas komunikācijas procesus un to mehānismus (*Lurija (Лурья), 2002, 86*).

Ja valoda ir runas aktu kopums, tad tā ir vērtējama pēc citiem likumiem, kā valoda vispār. Uzmanības centrā izvirzās aspekti, kas tradicionālajā valodniecībā ir maznozīmīgi. Valoda tiek aplūkota kā zīmju un likumu sistēma, ar kuras palīdzību notiek informācijas kodēšana un dekodēšana. “Valodas kā informācijas kodēšanas un dekodēšanas līdzekļa pētīšana ir ļoti produktīvs aspekts, aplūkojot valodas parādības. Lingvistisko pragmatiku, piemēram, šajā sakarā interesē jautājumi par reālās un “verbālās pasaules” savstarpējam attiecībām, starp īstenību un valodu. Līdz kādai pakāpei mūsu izteikumos šīs “pasaules” atbilst viena otrai.” (*Клуевс (Клюев), 2002, 257*).

“Valoda nav tikai etniska, tā pastāv gan etniskas grupas ietvaros, gan tautā, gan starptautiskā dažādu valodu saskarē (*Lauksmans, 1999, 208*).

Dž. Andersons (*Anderson, 1985*) norāda, ka valodnieki raksturo cilvēku lingvistisko kompetenci un mūsu zināšanas par valodas struktūru pēc citiem kritērijiem, nekā valoda tiek lietota. Ikdienā tā ir cilvēka funkcionāls darba rīks, ko lieto plašā, radošā spektrā.

Ja bērnam ir runas darbības vai valodas attīstības traucējumi, tad viņam būs zināmas grūtības daudzās dzīves jomās, īpaši jau uzsākot mācības skolā. Grūtības šiem bērniem var rasties gan nepareizi saklausot vārdus, gan nesaprotot to nozīmi, gan atceroties verbālo mācību materiālu, gan visā sazināšanās procesā ar vienaudžiem un skolotājiem. Traucējumi var būt gan viegli, gan smagi. Tie var saistīties gan ar mutvārdu runu, gan ar lasīšanu un rakstīšanu.

Vislielākās grūtības skolēniem sagādā nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere un valodas sistēmas nepietiekama attīstība jeb VSNA. Šīs nepilnības runas attīstības procesā rada noturīgus mācīšanās traucējumus, kurus bez logopēda palīdzības skolēns pats pārvarēt nespēj.

Sarežģīts ir jautājums par valodas apguves grūtībām bērniem no bilingvālajām ģimenēm. Tā ir starptautiska problēma un par to jau runāja 1928. gadā Starptautiskajā kongresā par bilingvismu audzināšanā Luksemburgā. Miloslavs Zēmans (*Земан, 1955*) atzīmē, ka bērniem, kas auguši bilingvālās ģimenēs, ir lielākas grūtības izteikties un viņu runa nav pietiekami izteiksmīga. Tomēr logopēda kompetencē ir tikai tie gadījumi, kad minētās grūtības ir kāda valodas traucējuma nevis bilingvālisma dēļ.

Fonemātiskā uztvere L. Spirovas (*Спирова, 1976, 1980*) pētījumos tiek raksturota kā spēja atšķirt uztveramās runas skaņas. Pat nelieli fonemātiskās uztveres traucējumi var radīt lasīšanas un rakstīšanas procesa apguves grūtības.

A. Jastrebova (*Ястребова, 1984; 1999*) runā par **fonemātiskajiem procesiem**, kuru mazattīstība ir pamatā lasīšanas un rakstīšanas traucējumiem, jo nav pietiekamas skaņu analīzes un sintēzes iemaņas.

L. Volkova (*Волкова, 1989*) un S. Šahovskaja (*Шаховская, 2001*) atsevišķi izdala **fonemātisko uztveri**, raksturojot to kā īpašu prāta darbību fonēmu diferencēšanā un vārda skaņu struktūras analīzē, un **fonemātisko dzirdi**, ko skaidro kā smalki diferencētu dzirdi, kura spēj atšķirt un pazīt vārda skanējumu veidojošās fonēmas.

G. Čirkina (*Чиркина, 2002*) raksturo **fonemātisko uztveri** kā augstāko **fonemātiskās dzirdes** pakāpi.

F. Ota (*Ott, 1997*) runā par fonoloģiskās uztveres, apzināšanās (phonological awareness) nozīmi ne tikai runas, bet arī lasīšanas un rakstīšanas procesos. Tam pievienojas arī citi autori: Adamsa (*Adams, 1995*); Dass (*Das, 1998*); Hoiens and Lundbergs (*Høien & Lundberg, 2000*); Snoulinga un Stakhouzs (*Snowling & Stackhouse, 2001*).

A. Listere (*Lister, 2001*) raksturo fonoloģiskās prasmes (phonological skills) kā visiedarbīgāko efektu lasīšanas iemaņu apgūvē, kad bērnam māca attiecības starp burtiem un skaņām.

Vācu autori Klipera, Šabmans, Gasteigers-Klipera (*Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera 2003*) runā par fonoloģisko apziņu (die phonologische Bewusstheit), kas bērnam nepieciešama, lai runas plūsmā atšķirtu atsevišķas skaņas, pretējā gadījumā runājot tās tiek “notušētas”, sapludinātas kopā, izrunātas neskaidri vai izlaistas pavisam.

Angļu valodā izdotajos darbos autori runā par fonoloģisko apzināšanos, uztveri (phonological awareness) (*Adamsa (Adams), 1995; Dass (Das), 1998; Franks un Livingstone (Frank & Livingston), 2003; Hoiens un Lundbergs (Høien & Lundberg), 2000; Makginesa (McGuinness), 1998; Ota (Ott), 1997; Snoulinga (Snowling), 2004; Mešs un Volfs (Мэш, Вольф), 2003; u. c.*). Arī latviešu valodniecībā (*Muižniece L., 2002*) runā par “fonoloģiju”, ko šķir no jēdziena “fonētika”, bet netiek pieminēta “fonemātiskā uztvere”, ko lieto logopēdi. R. Šēnveilera un M. Ptoka latviešu valodā tulkotajā (*2001*) grāmatā “Foniatrija un pedagoģiskā audioloģija” tiek lietots termins “fonoloģiskā apzinātība”, kas pēc satura un pārbaudes metodēm tiek raksturota atbilstoši līdz šim latviešu logopēdijā lietotajam jēdzienam “fonemātiskā uztvere”. Līdz ar to autore uzskata, ka terminoloģijas sakārtošana ir tikai laika jautājums, bet pēc būtības saturs ir atbilstošs iepriekš minētajam par fonemātisko uztveri. Krievu zinātnieku pētījumi un atsevišķo terminu “fonemātiskā dzirde”, “fonemātiskā uztvere”, “fonemātiskā analīze un sintēze”, “fonemātiskie procesi” esamība tikai liecina par dziļu un analītisku pieeju problēmai.

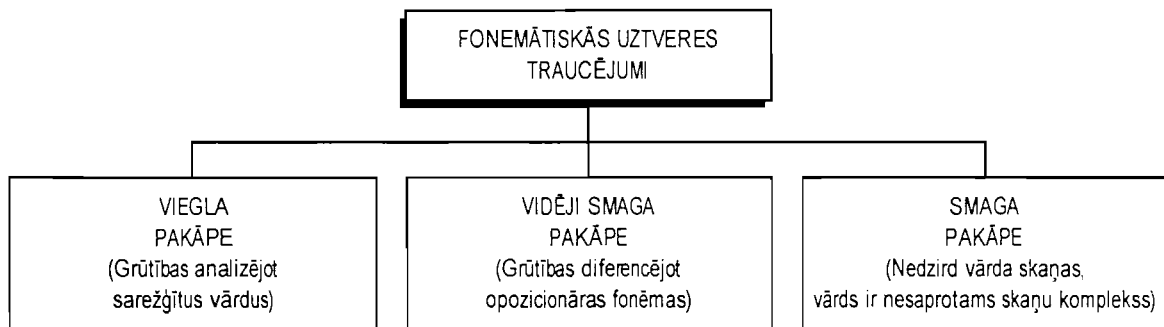
A. Drobinskaja (*Дробинская, 2001, 62*) atzīmē, ka 5 gadu vecumā bērns ir īpaši jutīgs, lai attīstītos fonemātiskā dzirde, vēlāk šis jutīgums ievērojami samazinās.

V. Orfinskaja (*Орфинская, 2003, 126 - 151*) uzsver, ka ontoģenēzē fonemātiskās sistēmas attīstībā ir divi posmi:

- elementāro fonemātiskās analīzes formu attīstība pirmsskolas vecumā,
- augstāko fonemātiskās analīzes un sintēzes formu veidošana lasīt un rakstīt mācīšanas laikā.

Nepilnvērtīgi attīstīta fonemātiskā uztvere var būt

- vieglas,
- vidēji smagas,
- smagas pakāpes, kas parādīta 3. attēlā.



3. attēls. FONEMĀTISKĀS UZTVERES TRAUCĒJUMU PAKĀPES

Skolēniem primāras fonemātiskās uztveres mazattīstības gadījumā lielākās grūtības sagādā rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, ko novērst var tikai attīstot un pilnveidojot fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņas.

G. Čirkina (*Чиркина, 2002*) atzīmē, ka bērniem, kam ir fonētiski fonemātiski traucējumi, novēro vairākas augstāko psihisko funkciju īpatnības:

- nenoturīga atmiņa, nestabila, izsīkstoša tīšā, apzinātā uzmanība; bērnam ir grūti koncentrēt uzmanību un pārslēgties uz citu darbības veidu;
- atmiņas apjoms var būt sašaurināts; nepieciešams vairāk laika un atkārtojumu, lai iegaumētu uzdoto materiālu;
- dominē uzskatāmi tēlainā domāšana, bet var rasties grūtības abstraktu jēdzienu un attiecību izpratnē; domāšanas operāciju norises ātrums var būt nedaudz palēnināts (sekas – palēnināta mācību materiāla uztvere).

Valodas sistēmas nepietiekama attīstība jeb VSNA ir sistēmisks traucējums, kad skarti visi valodas sistēmas komponenti (fonētika un fonemātiskie procesi, leksika, gramatika) ar nosacījumu, ka ir normāla redzes, dzirdes un intelekta attīstība (*Jastrebova (Ястребова), 1999*).

VSNA pamatā var būt gan sociāli cēloņi, gan organisma novājinātība, gan centrālās nervu sistēmas organiski bojājumi (*Šaškina (Шапкина), Zernova (Зернова), Zimina (Зимина), 2003*).

VSNA ir trīs runas attīstības līmeņi, kas atšķiras ar valodas prasmju apguves pakāpi. Pirmais līmenis raksturojas ar galēji ierobežotiem sazināšanās līdzekļiem, nelielu aktīvo vārdu krājumu atšķirībā no bērniem, kas attīstās normāli (*Volosoveca (Волосовета), 2000*). Otro līmeni raksturo arvien pieaugoša runas aktivitāte un plašāks valodas līdzekļu lietojums, kaut arī runas nepietiekamība izpaužas visos komponentos (*Levina (Левина), 1968*). Vispārizglītojošajā skolā lielākoties sastop tikai VSNA trešo runas attīstības līmeni, kad runa ir izvērsta, bet ir fonētiski fonemātiskās un leksiski gramatiskās jomas nepietiekamas attīstības elementi (*Koņuškova (Коношкова), 1984; Jastrebova (Ястребова), 1999; Spirova (Спирова), 1980; Volkova (Волкова), Šahovskaja (Шаховская) 1999; u. c.*), līdz ar to arī rakstīšanas un lasīšanas traucējumi. L. Spirova (*Спирова, 1980*) runas attīstības 3. līmeni VSNA gadījumā raksturo sīkāk:

- nepareizi tiek izrunātas atsevišķas skaņas,
- tiek kropļota vārda zilbju struktūra (īpaši daudzsilbju vārdos un ar līdzskaņu kopām),
- grūtības apgūt vārda skaņu analīzes un sintēzes iemaņas, kas ir specifisku grūtību pamatā, apgūstot lasīšanu un rakstīšanu,
- neprecīza daudzu vārdu sapratne un izmantošana,
- nepietiekami attīstītas valodas gramatiskās formas un kategorijas,
- nepietiekami precīzi saprot lasīto tekstu, jo ir nepilnīga mutvārdu runas attīstība,
- nevar pietiekami sakarīgi izteikt savas domas,
- vislielākās grūtības novēro patstāvīgas saistītas runas veidošanā.



4. attēls. VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMAS ATTĪSTĪBAS TRĪS RUNAS ATTĪSTĪBAS LĪMEŅI

T Fiļičeva (*Филичева, 2003, 184*) izdala ceturto runas attīstības līmeni VSNA gadījumā, nosaucot to par papildus runas attīstības līmeni. Bērniem ar šo runas attīstības līmeni novēro vāji izteiktas fonētiski fonemātiskās un leksiski gramatiskās jomas nepietiekamas attīstības atlieku parādības. Runu raksturo:

- nepietiekami skaidra, nepietiekami izteiksmīga, nedaudz gļēva artikulācija un neprecīza dīkcija;
- atsevišķu vārdu zilbju struktūras un skaņu sastāva traucējumi;
- nepietiekams valodas leksisko līdzekļu līmenis un runas jēgas izpratnes traucējumi;
- īpatnības runas gramatiskajā noformējumā;
- savdabīga saistītā runa (loģiskās secības traucējumi, galveno notikumu izlaišana, grūtības izteikumu plānošanā un atbilstošu valodas līdzekļu izvēlē).

Tā kā šāds raksturojums atbilst līdz šim pieņemtā VSNA trešā runas attīstības līmeņa augšējai attīstības robežai (tie ir skolēni, kas mācās vispārējās izglītības iestādes jaunākajās klasēs), tad autore piekrīt iepriekš minētajam VSNA runas attīstības līmeņu dalījumam.

Nepilnvērtīgais runas attīstības līmenis ietekmē arī visus pārējos bērna attīstības procesa komponentus. Cieš atmiņa, uzmanība, nav tik precīza kustību koordinācija, darba temps ir lēnāks, un ātrāk izsīkst darba spējas.

Jo labāk skolēniem attīstīta valodas prasme, jo labākas ir spējas organizēties darbam, atcerēties informāciju, veidot asociācijas starp faktiem un jēdzieniem, saprasties ar vienaudžiem.

Jo agrāk izdosies noteikt runas traucējuma esamību, struktūru un cēloņus, jo ātrāk un efektīvāk izdosies tos novērst un pavērt bērnam ceļu uz pilnvērtīgu attīstību.

Runājot par skolēniem, kam ir runas attīstības traucējumi, ir svarīgi noteikt, kādā runas un valodas attīstības posmā viņi atrodas, lai salīdzinātu ar normālu valodas attīstību un izvēlētos ceļus vēlamo rezultātu sasniegšanai. Vairāki autori ir devuši datus par valodas attīstības likumsakarībām dažādos vecumos (*Baumane, 1976 ; Fiļičeva (Филичева), Čeveļova (Чевелева), 1989; Čirkiņa (Чиркина), 1969, 2002; Fiļičeva (Филичева), 1989; Galkina, 1979; Ignatjeva (Игнатьева), Bļinkovs (Блинков), 2004; Kašē (Каше), 1961; 1985; Kreicberga, 1975; Ļubļinska, 1979; Mikirtumovs u. c. (Микиртумов у. др.), 2001; Miltiņa, 1995; 2005; Morriss (Morris), 1992; u. c.*). Lielākoties tie ir dati par to, kādā vecumā parādās attiecīgās valodas skaņas, pirmie vārdi, teikumi utt. Pēc autores domām, viens no pārskatāmākajiem un pilnīgākajiem ir K. Smitas un L. Strikas (*Smita, Strika, 1998, 317*) sniegtais pārskats, jo tajā bērna attīstība skatīta kopsakarībās un dotas gan receptīvās, gan ekspresīvās valodas izpausmes (4. pielikums, 2. tabula). “Vecums, kādā dažādi bērni sasniedz minētos kritērijus, variē plašās robežās. Tādēļ šo kritēriju interpretācijai jābūt elastīgai, katram bērnam attīstoties savā tempā. Ja aizture tomēr pārāk ievēlka, jākonsultējas pie speciālista.”

Tikai zinot normālas valodas attīstības likumsakarības, ar dažādām metodēm var noteikt, ka radušās kādas novirzes attīstībā. F. Deils (*Dale, 1972, 267*) sīki analizē valodas attīstību, tās struktūru un funkcijas un uzsver, ka “jebkura ārstēšana, arī logopēdija un izglītošana ir atkarīga no kvalitatīvas pārbaudes un diagnostikas.” Citur pasaulē pārbaudei tiek izmantoti galvenokārt testi, kas vairumā gadījumu paredzēti, lai noteiktu:

- kādas ir atšķirības dažādu sociālo slāņu bērnu valodai;
- kā atšķiras valoda bērniem, kuru vecākiem ir cita dzimtā valoda;
- kā atšķiras valoda dažādu dzimumu bērniem;
- kā valodu ietekmē televīzijas skatīšanās;
- kāda ir ielas ietekme utt.

Plaši tiek izmantotas 3 valodas attīstības pakāpes pārbaudes metodes: Peabody attēlu leksikas (vārdu krājuma) tests, Stanforda – Binē (Stanford – Binet) inteligences skala un Illinoisas psiholingvistisko spēju tests (Language Development and structure). Kaut arī Stanforda – Binē testu bieži novērtē kā valodas testu, ASV to parasti izmanto kā novērtēšanas sistēmu sākumskolas un pirmsskolas programmām, lai uzsvērtu valodas attīstības nozīmi. Šo testu lietojums ir ļoti konkrēts, taču domāts angļu valodai un tās īpatnībām.

ASV tiek izmantoti testi arī gramatisko kategoriju apguves līmeņa noteikšanai. Piemēram, Ziemeļrietumu sintakses pārbaudes tests, ko izmantoja trīs līdz septiņus gadus veciem bērniem. Ar tā palīdzību konstatēja, ka pieaugot bērna vecumam, pieaug arī viņa runas attīstības līmenis un

lingvistiskās prasmes (*Ratusnik, Klee, Ratusnik, 1980*). Tomēr netiek ņemta vērā bērna attīstība kopumā un citas valodas izpausmes.

A. Holanda (*Holland, 1975*) lielāku nozīmi piešķir vārdu krājuma pārbaudei un medicīniskajai izmeklēšanai, jo uzskata, ka runas un valodas nepilnības ir galvenokārt bērniem ar intelekta attīstības traucējumiem. Pozitīva ir ievirze balstīt runas traucējumu korekcijas darbu uz psiholingvistiskajām likumsakarībām.

M. Bleka (*Black, 1964, 15*) runājot par logopēda darbu skolā, uzsver lielo nozīmi savlaicīgi uzsāktai runas traucējuma korekcijai un sadarbībai starp skolotājiem, mediķiem, psihologiem. Pārbaude, viņsprāt, neatklāj traucējuma dziļāko būtību. To var noskaidrot, tikai veicot korekcijas darbu un “solī pa solim iegūstot pilnīgāku priekšstatu par bērna valodu.” Zināmā mērā šim apgalvojumam var piekrist, jo dinamiska novērošana korekcijas procesā ir nepieciešama, to uzsver arī citi autori (*Levina (Левина), 1968; Spirova (Спирова), 1980; Jastrebova (Ястребова), 1984; 1999; Jastrebova un Bessonova (Ястребова и Бессонова), 1996; 1999*).

Č. Ripers (*Ripper, 1972*) savos pētījumos uzsver dažādu pārbaudes testu nozīmību un, tā kā tiek lietota nevis pedagoģiski psiholoģiskā, bet klīniskā klasifikācija, pārbaudes īpatnības tiek dotas katram traucējumam nevis bērnam kopumā, piemēram, afāzijai, dizartrijai utt.

Krievijā testu runas traucējumu noteikšanai vēl ir salīdzinoši maz, tur izmanto pārbaudes metodes, kas ir aprakstītas speciālajā literatūrā (*Korņevs (Корнев), 1997; 2003; Fiļičeva un Čirkina (Филичева и Чиркина), 2002; 2004; Lalajeva (Лалаева), 1978; 1983; 1999; 2002; Jastrebova (Ястребова), 1999*). Latvijā izmanto adaptētās pārbaudes metodes, kas nav testu veidā. Lai izmantotu testus, nepieciešama zinātniskā bāze, kurā sadarbotos logopēdi, pedagogi, psihologi, lingvisti u. c. speciālisti. Nav iespējams pārnest citas sociokultūras un valodas testu latviešu valodā bez attiecīgas izpētes un pārbaudes, bez ilgstošas aprobācijas. Var izmantot un arī tiek izmantota runas traucējumu noteikšanas sistēma, kurā ir vairāki struktūrkomponenti (*Tūbele, 2002*). Lielbritānijā izmanto standartizētos lasīšanas testus gan agrīnai traucējuma noteikšanai (the Dyslexia Early Screening Test (DEST); the Cognitive Profiling System (CoPS 1), gan detalizētai traucējuma specifikas noteikšanai (vārdu pazīšanas testi (Graded Word Reading Test. The Macmillan Test Unit (NFER-Nelson, 1985); lasīšanas precizitātes tests (Neale Analysis of Reading Ability. Revised British Edition; Neale, 1988); lasīšanas sapratnes tests (Reading Comprehension Test) u.c.) (*Ota (Ott), 1997*). Zviedrijā izmanto burtu un vārdu ķēdes, kas ļauj noteikt problēmas esamību skolēniem klasē samērā īsā laika sprīdī (*Jacobson & Lundberg,*

2000). Šie testi tiek aprobēti arī ASV un Latvijā un iegūtie dati salīdzināti Zviedrijā Vāxjo universitātē.

Krievu zinātnieku pieeja runas pārbaudei arī ir atšķirīga. Tādi autori kā M. Hvatcevs (*Хватцев, 1939*); A. Jastrebova (*Ястребова, 1984, 1999*); L. Spirova un A. Jastrebova (*Спирова, Ястребова, 1976*); T. Bessonova (*Бессонова, 1997*); R. Levina (*Левина, 1968*); L. Volkova (*Волкова, 1989*); L. Volkova un S. Šahovskaja, (*Волкова и Шаховская, 1999*) savos darbos sniedz runas pārbaudes kompleksu, kas paredz sīku un rūpīgu bērna izpēti, lai noteiktu runas traucējuma cēloņus, struktūru, pakāpi un dziļumu.

M. Hvatceva (*Хватцев, 1939*) izstrādātā runas traucējumu pārbaude ir viena no detalizētākajām literatūrā sastopamajām, taču tā piemērota krievu valodai. Vispārējās ievirzes ir vērā ņemamas, jo bērns tiek pētīts gan no logopēdiskā viedokļa, tātad valodas attīstības pozīcijām, gan tiek ievākta sīka anamnēze no vecākiem, gan ņemti vērā mediķu atzinumi par dzirdes, redzes, psihes attīstības stāvokli. Medicīniskā izpēte ir pat ļoti sīka, ieskaitot ķermeņa uzbūvi, ekstremitāšu attīstību, kustības utt. Atsevišķi tiek sniegti pielikumi, kā pārbaudīt bērnus, kuriem ir afāzija, stostīšanās vai cits konkrēts traucējums.

R. Levina (*Левина, 1968, 31*) uzsver, ka “apsekošanai jābūt individualizētai, izmantojot specifiskus paņēmienus, kas ir **atkarīgi no valodas traucējuma rakstura un smaguma**”. Rodas jautājums, kā tad nonāk līdz šim valodas traucējuma raksturam un smagumam? Pārbaudes kompleksā aplūkotās pamatprasības ir visu valodas sistēmas komponentu (fonētikas un fonemātisko procesu, leksikas un gramatikas) apsekošanas nepieciešamība un uzsvērtā ir sistēmiskā pieeja valodas traucējumu analīzei.

O. Pravdina (*Правдина, 1973*) sniedz pārbaudes paņēmienus tikai atsevišķu traucējumu gadījumos (afāzijas, stostīšanās), nedodot vispārējās norādes un priekšplānā izvirzot konkrēto traucējumu, nevis bērnu ar šo runas traucējumu.

M. Povaļajeva (*Поваляева, 2001*) uzsver, ka logopēdiskā izpēte ir bērna vispusīgas izpētes kompleksās pieejas organiska sastāvdaļa. Šāds skatījums ļauj veidot koriģējoši attīstošo darbību ne tikai kā vienkāršu runas un valodas prasmju un iemaņu treniņu, bet organiski iekļaut to bērna ikdienas norisēs.

Iepazīstoties ar autorei pieejamajā literatūrā aprakstītajām bērnu runas pārbaudes metodēm, radās iecere apkopot un izveidot tādu runas traucējumu izpētes un noteikšanas sistēmu (latviešu valodā), ar kuras palīdzību iespējams savlaicīgāk un precīzāk konstatēt skolēnu runas un valodas traucējuma struktūru, dabu, cēloņus un izpausmes; prognozēt varbūtējos sarežģījumus un

sekundārās izpausmes, tādējādi ļaujot logopēdam iespējami savlaicīgi uzsākt adekvātu korekcijas procesu.

Katrs bērns ir individualitāte un personība, kam ir tiesības un iespējas harmoniski attīstīties un pilnveidoties. Skolēnam ar runas traucējumiem šīs iespējas ir ierobežotas, taču pateicoties logopēda mērķtiecīgai koriģējoši attīstošajai darbībai un līdzdarbojoties vecākiem, skolotājiem un pašam bērnam, viņa iespēju robežas paplašinās.

Secinājumi.

Jebkurš, pat visniecīgākais runas traucējums ietekmē bērna attīstību, rada grūtības mācību procesā, ir kavēta skolas darbības prasmju apguve. Nevar uzsākt runas un valodas traucējuma logopēdisko korekciju, kamēr nav veikta pilnīga un detalizēta tā diagnosticēšana. Šo domu apstiprina jau minētie zinātnieki Eiropā, Krievijā, Amerikā. Skolēnu izpēte un runas un valodas traucējumu noteikšana ir logopēda kompetence, tomēr arī skolotājiem ir nepieciešamas zināšanas par attiecīgo traucējumu noteikšanas pedagoģiski logopēdiskajām metodēm.

1.3. Skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšanas pedagoģiski logopēdiskās metodes

Jebkuram izziņas procesam nepieciešama sistēmiska pieeja. Tā raksturojas ar struktūrkomponentu precizēšanu un noteikšanu; komponentu savstarpējās saistības, rakstura un mijiedarbības, saiknes ar apkārtējo vidi analizēšanu un pētīšanu; tāda plāna vai sistēmas izveidi, kas nodrošina uzdevumu izpildi.

To, ka izpēte ir kompleksa, viengabalaina un dinamiska, nosaka tas, ka tiek apsektas visas runas jomas un visi tās komponenti uz bērna personības fona, ņemot vērā visus viņa attīstības datus, sākot jau no agrīnā vecuma (*Pravdina (Правдина), 1973*).

O. Brauns (*Braun, 2002*) uzsver, ka veicot skolēnu runas traucējumu pedagoģisko diagnostiku, svarīgi ir noteikt, vai viņiem ir nepieciešama speciālista (logopēda) palīdzība, lai varētu tikt galā ar skolas mācību uzdevumiem.

Pareiza diagnostika ir pirmais solis noviržu korekcijas organizēšanā un, balstoties uz izveidoto raksturojumu, veido koriģējoši attīstošās darbības plānu – no palīdzības vienkāršu traucējumu labošanā līdz sarežģītu traucējumu kompensācijai (*Marcinkovskaja (Марцинковская), 2003*). Būtiski ir veikt traucējuma struktūras analīzi, lai noteiktu atsevišķo simptomu primārās un sekundārās attiecības – kas ir traucējuma pamatā, un kas radušies traucētās attīstības rezultātā (*Astapovs (Астапов), Mikadze (Микадзе), 2002, 6*).

Diferencējot runas un valodas nepareizu attīstību no citām problēmām, vajadzētu ievērot vairākus parametrus: bojājuma lokalizāciju, traucējuma rašanās laiku, traucējuma struktūru, ģimenes audzināšanas īpatnības un citus faktorus (*Mamaičuka (Мамайчук), 2003*).

Svarīgi ir ievērot virzību no vieglākā uz grūtāko gan pārbaudot bērnus, gan arī tālākajā korekcijas procesā. Lai nezaudētu šo virzību un neizlaistu kādu posmu runas attīstības līmeņa noteikšanā, tika apkopotas dažādu autoru atziņas un ieteikumi un izveidota skolēnu runas attīstības izpētes un noteikšanas sistēma.

Izpēte nepieciešama, lai:

- iespējami ātri un precīzi noteiktu runas traucējuma struktūru un dabu;
- konstatētu skolēna individuālās attīstības īpatnības;
- savlaicīgi varētu uzsākt koriģējoši attīstošo darbību;
- novērtētu izvēlēto pedagoģisko un logopēdisko paņēmieni iedarbības efektivitāti;
- izstrādātu jaunas metodes iecerēto mērķu sasniegšanai;
- noskaidrotu skolēnu savstarpējās attieksmes bērnu grupā.

Lai uzsāktu adekvātu koriģējoši attīstošo darbību, ir precīzi jānosaka skolēna patreizējais attīstības līmenis – pakāpe, uz kuras atrodas bērns, lai varētu straujāk un pilnvērtīgāk turpināt augšupeju pa attīstības kāpnēm.

Nevienu posmu šajā attīstībā izlaist nevar, bērns pats nespēj pārkāpt “bojāto pakāpienu” (runas traucējumu) bez pieaugušā, bez logopēda palīdzības. Tikai runas attīstības aiztures gadījumā labvēlīga runas vide var sekmēt bērna attīstību un tā var noritēt spontāni. Ja ir runas traucējums (to nosaka logopēds), nepieciešama speciālista palīdzība un regulāras, sistemātiskas logopēdijas nodarbības.

Pedagoģiskajai izpētei ir savi uzdevumi (*Albrehta, 1998*), lai noteiktu skolēna individuālās īpatnības. Mūsu priekšā nav atsevišķs runas traucējums, bet ir **skolēns** ar runas traucējumu. Viens un tas pats traucējums vienādā smaguma pakāpē dažādiem bērniem izpaužīsies dažādi un vēl atšķirīgākas ir korekcijas iespējas.

Kustībās nemierīgam un ļoti aktīvam bērnam nevajadzētu dot aktivizējošus, darbīgumu rosinošus uzdevumus. Zinot, ka kādam konkrētam skolēnam ir laba mehāniskā un vizuālā atmiņa, var dot spilgtus, uzskatāmus tos materiālus, ko viņam vajadzētu apgūt. Paralēli šim darbam, veicina arī citu izziņas procesu attīstību, bet esošās priekšrocības vajadzētu izmantot.

Valodas kartē (5. pielikums) 19. punktā prasīts bērna raksturojums, kas dod zināmu ieskatu skolēna individuālajās rakstura izpausmēs un īpatnībās. Novērojot bērnu, priekšstats būs vēl pilnīgāks un ļaus izvēlēties piemērotākus un iedarbīgākus korekcijas paņēmienus un realizēt individuālu pieeju skolēnam.

Tā kā logopēdiskā korekcija ir “pedagoģisks process, tad jāievēro arī visi šī procesa nosacījumi:

- zinātniskums,
- sistemātiskums,
- secīgums,
- pieejamība,
- uzskatāmība,
- apzinīgums un aktivitāte,
- zināšanu noturīgums,
- individuālā pieeja;

balstoties uz specifiskajiem principiem:

- etiopatogēnētiskais,
- sistēmiskums,

- princips ievērot runas traucējuma struktūru,
- kompleksas pieejas princips,
- diferencētas pieejas princips,
- secīguma princips,
- attīstības princips,
- ontogēnētiskais princips,
- personības īpatnību ievērošanas princips,
- darbīguma princips,
- princips veidot runas iemaņas dabīgā runas saziņas vidē,
- apkārtceļa izmantošanas princips” (*Volkova (Волкова), Šahovskaja (Шаховская), 1999, 70*).

Tādēļ logopēdiskajai izpētei arī ir savi uzdevumi (*Kukuškins (Кукушкин), 2004*). Nosakot konkrēto runas traucējumu, logopēds zinās, kādā virzienā jāstrādā, lai novērstu šo traucējumu, bet ceļi, kā to veikt, ir dažādi.

Daži autori iesaka logopēdijā izmantot vairākas metožu grupas (*Volosoveca (Волосовец), 2002, 8*):

- organizatoriskās – salīdzināšana, pētīšana dinamikā, kompleksums;
- empīriskās – novērojums, eksperiments, psihodiagnostiskās metodes (testi, anketas, pārrunas u. c.), biogrāfiskās metodes;
- iegūto datu kvalitatīvā un kvantitatīvā analīze;
- interpretējošās – skaidrojums, iegūto datu paskaidrojums;
- literatūras datu analīze – medicīniskās, psiholoģiskās, pedagoģiskās un lingvistiskās literatūras pētīšana.

Metožu daudzveidība un to izvēles nosacījumi ir speciālista kompetence, ko nosaka izpētes datu apkopojums un konkrētais gadījums; tā svarīgumu uzsver vairāki autori (*Eberveins (Eberwein), 1997; Šmutclers (Schmutzler), 1997; Volfsbergs (Wolfsberg), 2002*).

Vienam skolēnam runas traucējuma smaguma pakāpe var būt tāda, ka atstājusi ietekmi uz izziņas procesu attīstības līmeni, kas traucēts sekundāri (*Čapidevskis (Чапидевский), 1969*); citam prevalē redzes atmiņa, citam dzirdes utt. Šādas ziņas par skolēnu palīdzēs logopēdam izvēlēties atbilstošus uzdevumus un darba paņēmienus, veicot logopēdisko korekcijas darbu (*Koņuškova, (Конюшкова), 1984*).

Sīki un detalizēti vajadzētu noteikt runas attīstības līmeni, jo visas īpatnības kopumā veidos pilnīgu ainu, nosakot runas traucējuma veidu, struktūru, smaguma pakāpi (*Fiļičeva*

(Филичева), Čeveļeva (Чевелева), Čirkiņa (Чиркина), 1989). Analizējot cēloņa un seku sakarības, atklājas traucējuma kopaina. Taču svarīgi ir arī atsevišķie posmi, jo koriģējoši attīstošā darbība veicama secīgi un sistemātiski (Savka (Савка), 1989).

Nosakot grūtības skaņu izrunā – konstatē, kuru un cik skaņu izruna ir traucēta. Ja skolēns nepareizi izrunā vairākas skaņas no vairākām skaņu grupām, tad logopēdiskajā korekcijā jāievēro noteikta secība (Genings (Генинг), Germans (Герман), 1966).

Izpētot bērnus, kam ir artikulācijas aparāta uzbūves un funkciju bojājumi, jāievēro sistēmiskās pieejas princips runas darbības izpētē, lai noteiktu saiknes, kādas ir starp dzirdes uztveri un runas kustību funkciju, starp izrunas darbību un fonēmu veidošanu, starp mutvārdu runu un rakstīšanu (Čirkiņa (Чиркина), 1969).

Rūpīgi nosakot fonemātisko uztveri, logopēds konstatē, kāda ir fonemātiskās nepietiekamības pakāpe un kuros fonemātiskās analīzes vai sintēzes posmos ir novirzes attīstībā (Kašē (Кауе), 1961, 1985). Atkarībā no tā, iespējams plānot koriģējoši attīstošo darbību atsevišķam skolēnam vai skolēnu grupai.

Tikpat svarīgi ir arī pārējie logopēdiskās izpētes posmi, kas precizē priekšstatus par runas traucējuma struktūru: vārdu krājums, valodas gramatiskā uzbūve, rakstīšanas un lasīšanas iemaņu izpēte.

Atsevišķos gadījumos nepieciešama intelekta noteikšana, ko veic kopā ar psihologu, jo bērniem ar primāru runas nepietiekamu attīstību var būt nelielas novirzes galveno psihisko funkciju (uzmanības, domāšanas, atmiņas) attīstībā (Nevoļina (Неволлина), 1999).

Smagu runas traucējumu gadījumos bērnam var būt sekundāri intelekta attīstības traucējumi. Izpausmes ne vienmēr ir tik skaidras, lai uzreiz noteikti pateiktu, kurš traucējums ir primārs, taču, lai koriģējoši attīstošā darbība būtu efektīva un dotu vēlamus rezultātus, traucējuma struktūrai ir jābūt pilnīgi skaidrai. jānosaka primārie un sekundārie traucējumi (Pravdina (Правдина), 1973) (6. pielikums 3. tabula). Ja bērnam intelekta attīstības traucējums ir primārs, pieeja un specifiskās korekcijas metodes ir pavisam citas, nekā, ja primārs ir runas traucējums. Tādēļ logopēdam ir jāzina atšķirības, kādas ir intelekta struktūrai garīgās attīstības traucējumu gadījumos, kādas alālījas gadījumā (Galkina, 1979; Gricis, 1985). Arī skolas logopēdiskajā punktā ir jābūt materiāliem, ar kuru palīdzību logopēds var iegūt priekšstatu par skolēna ar smagiem runas traucējumiem intelektuālo procesu attīstības līmeni. Tad, sadarbībā ar skolas psihologu, nepieciešamības gadījumā varētu ieteikt vecākiem vest bērnu uz pedagoģiski medicīnisko komisiju, kam ir tiesības diagnosticēt bērna intelektuālās attīstības traucējumus un izvēlēties atbilstošu mācību iestādi vai izglītības programmu, lai skolēna attīstība būtu

visprogresīvākā un koriģējoši attīstošā darbība dotu vislabākos rezultātus. Logopēdam nav tiesību noteikt medicīnisku diagnozi, bet ir jādod precīzs logopēdiskais slēdziens. Līdz ar to bērna izpēte veicama pēc iespējas vispusīgi, lai būtu pilnīgi skaidra traucējuma struktūra, skolēna psiholoģiskās īpatnības, primāro un sekundāro traucējumu attiecības (*Bugrimenko, Vengers, Polivanova, Suškova, 1999*).

Intelektuālo procesu noteikšanai lieto psiholoģiski eksperimentālo pārbaudi, bet tā pati par sevi nevar noteikt bērna intelekta attīstības pakāpi. Rezultāti jāsalīdzina arī ar citiem rādītājiem :

- sekmēm,
- vispārējo attīstību,
- raksturojumu u. c.

Lieto metodes, kur, bērnam darbojoties, nav jārunā (neverbālās metodes – piramīdu salikšana, sagrieztu attēlu salikšana, uzskatāmā skaitīšana utt.). Tomēr viena no efektīvākām metodēm ir pārruna, kuras mērķis ir ieinteresēt bērnu, noņemt sasprindzinājumu un izzināt bērna priekšstatu loku par apkārtējo pasauli.

Vispusīgas un pilnīgas pedagoģiskās un logopēdiskās izpētes uzdevums ir iegūt vajadzīgās ziņas un datus par skolēnu, par viņa vispārējās un runas attīstības līmeni, kas savukārt nodrošinās pareizu līdzekļu izvēli runas traucējumu novēršanā un sekmēs skolēna turpmāko attīstību.

Tā kā vispārizglītojošās skolas logopēds ir arī pedagogs un piedalās skolēnu mācību un audzināšanas procesā, tad visa logopēda darbība ir mērķtiecīga, balstīta uz zinātniski pamatotām, praksē pārbaudītām atziņām. Tas ietver sevī ne tikai specifisko logopēdisko iedarbību uz skolēnu ar runas traucējumiem, bet arī pedagoģisku darbību. Lai to sekmīgi un efektīvi veiktu, logopēda darba paņēmieni izvēle ir pamatota, atbilstoša konkrētā skolēna vecumam, iespējām un psiholoģiski pedagoģiskajām īpatnībām.

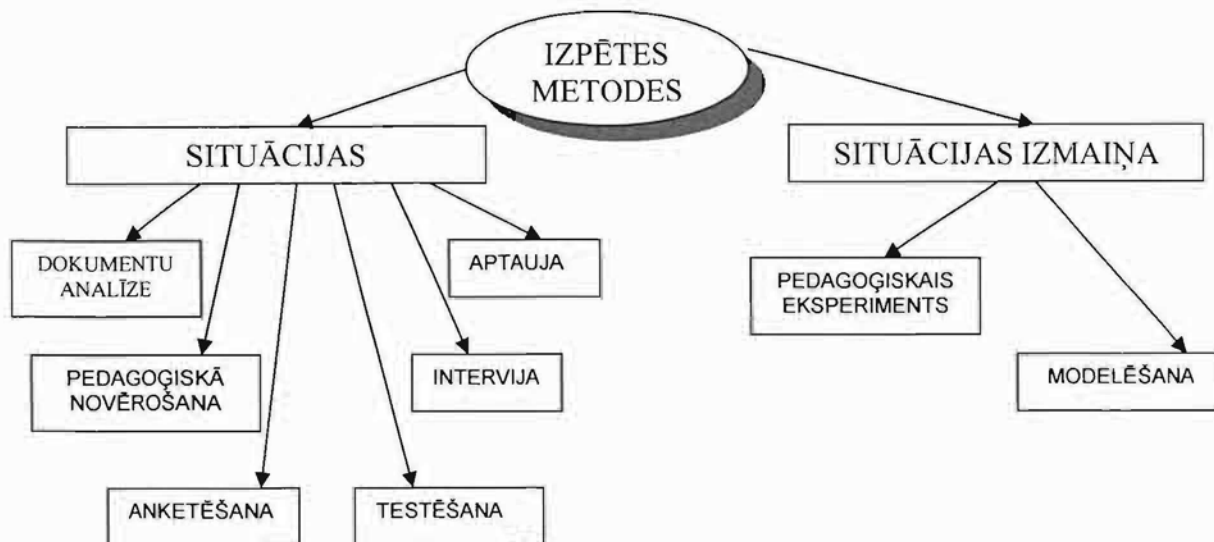
Logopēds nevar labot abstraktu runas traucējumu. Viņa priekšā ir **bērns** ar runas traucējumu, kas katram izpaužas mazliet citādāk un līdz ar to atšķirīgi veicama ir arī koriģējoši attīstošā darbība. Kā tad noteikt šīs individuālās īpatnības, kādas pedagoģiskās izpētes metodes izmantot.

I. Žogla (2001) ir definējusi pētīšanas metodes didaktikā, ko veido:

- metodes, kas ir aizgūtas no citām zinātnēm un ir izmantojamas pilnībā, bez modifikācijām (matemātiskās);
- metodes, kas ir modificētas atbilstoši izpētes priekšmetam (aptaujas formas, kontentanalīze, eksperiments);

- pedagoģiskās pētīšanas metodes, ko izmanto arī citas zinātnes, bet instrumentārijs ir pedagoģisks (novērošana, dokumentu un darba rezultātu analīze pēc pedagoģiskiem kritērijiem).

Līdz ar to arī logopēdijā, kas ir speciālās pedagoģijas apakšnozare, ir izmantojamas pedagoģiskās pētīšanas metodes.



5. attēls. PEDAGOĢISKI LOGOPĒDISKĀS IZPĒTES METODES

Zināmu priekšstatu par bērnu logopēds gūst jau pirmās sarunas laikā, kad paralēli veic arī **novērošanu**. “Novērošana ir viena no visizplatītākajām pedagoģisko pētījumu metodēm. Tā palīdz pedagogam iepazīt savus audzēkņus tiešas uztveres ceļā dabiskos apstākļos” (Albrehta, 1999, 32). Kā atzīmē A. Špona un Z. Čehlova (2004), mērķtiecīga, sistemātiska un ilgstoša novērošana – pedagoģisko parādību mērķtiecīga uztveršana, fiksēšana un analīze – ir svarīga pedagoģisko parādību vispusīgai izpratnei un analīzei. Novērojums pedagoģijā ir nozīmīgs tādēļ, ka šī metode ļauj precīzāk izprast cilvēka rīcības nianšes un jēgu, īpaši augoša skolēna uzvedību (Špona, Čehlova, 2004, 92). Novērošana tiek plaši izmantota arī logopēdijā (Rau (Pay) un Siņaks (Синяк), 1969), nosakot, kā runā cilvēks – runas temps, skaņu izruna, teikumu uzbūve, vārdu krājums. Logopēds rūpīgi pieraksta visus novērošanas procesā iegūtos datus, jo vēlāk tie var aizmirsties vai pat vienam skolēnam novērotās personības īpatnības var piedēvēt otram (Marcinkovskaja (Марцинковская), 2003). Logopēds pievērš uzmanību tam, kā skolēns labprātāk darbojas, kādas ir izturēšanās un personības īpatnības, lai maksimāli racionāli varētu komplektēt grupas un izvēlēties atbilstošus korekcijas darba veidus. Nevajadzētu apmierināties ar sākotnējās novērošanas datiem, to vajadzētu turpināt un novērot skolēnus attīstības dinamikā. Tas

ļaus ne tikai novērtēt katra atsevišķā skolēna izaugsmi un attīstības ātrumu un kvalitāti, bet arī dos logopēdam ziņas par viņa izvēlēto korekcijas darba metožu efektivitāti.

Logopēds var izmantot arī **aptauju**, kas var būt gan rakstiska, gan mutiska. Tā kā logopēds strādā ar sākumskolas skolēniem, kuriem ir runas traucējumi, tad rakstiskas aptaujas iespējas ir diezgan ierobežotas. Rakstiskā aptauja jeb **anketēšana** ir iespējama tikai tad, ja jautājumi ir ļoti pārdomāti, īsi, ar varbūtējiem atbilžu variantiem (slēgtie jautājumi). Mutiskā aptauja jeb **pārruna** un **intervija** ir iekļaujama logopēda izpētes metožu klāstā. Pārrunai jābūt taktiskai, jāpanāk skolēna uzticēšanās, lai logopēds gūtu vajadzīgās ziņas un tās būtu patiesas (*Albrehta, 1998*). Lai iegūtu pilnīgāku priekšstatu par skolēnu, viņa iekšējiem pārdzīvojumiem, var izmantot **psihoanalītisko interviju**. “Tādējādi var noteikt ne tikai cilvēka domas un spriedumus, bet arī tos avotus, kas ietekmējuši šīs personības veidošanos,” (*Albrehta, 1998, 64*).

Līdztekus visām citām pētīšanas metodēm izmanto jau iepriekš minēto novērošanu, kas ļauj spriest par skolēna emocijām, par to, kā viņš izmanto žestus, mīmiku. Pārējās pedagoģiskās izpētes metodes logopēds savā tiešajā darbā ar skolēnu izmantos mazāk, jo logopēdiskās grupas ir mainīgas un tā izpēte, kas virzīta uz kolektīva veidošanos u. c. šeit nav nepieciešama. Vairāk uzsvars ir uz bērna individualitāti un personības īpatnībām, kas ir jāņem vērā, veicot koriģējoši attīstošo darbību runas traucējumu novēršanā. Iesaistot darbā vecākus un skolotājus, izmanto arī iepriekš minētās pētīšanas metodes.

Lai gūtu atbildes uz daudziem jautājumiem par to, kāds tad ir konkrētais bērns, kādas ir viņa izziņas darbības un rakstura īpatnības, logopēds ietver raksturojumā pedagoģiskās pazīmes pēc noteiktas shēmas (*Tūbele, 2002*).

1. Personas dati (vārds, uzvārds, dzimšanas gads, skola, klase).
2. Nesekmības cēloņi.
3. Izziņas procesu īpatnības.
4. Darba spējas.
5. Lasīšanas un rakstīšanas iemaņas.
6. Runas attīstības īpatnības.
7. Rakstura īpašības.
8. Blakus intereses.

Šādi paskatoties uz skolēnu, labāk var izprast viņa raksturu, personības īpatnības, kas ļauj atbilstoši izvēlēties darba veidus. Piemēram, ja kāds skolēns paskaidrojumu izprot tikai pēc konkrētas uzskates izmantošanas, tad nevar ilgi un gari skaidrot uzdevuma nosacījumus. Pat

vairākkārtēja atkārtošana var nedot vēlamos rezultātus. Uzreiz ir jāizmanto uzskatāmi piemēri, lai galveno uzmanību var veltīt pašam uzdevumam.

Daļu informācijas, kas ietverta šajā raksturojumā, logopēds iegūs pārrunā ar klases audzinātāju.

Secinājumi.

Skolēna runas un valodas traucējumu noteikšanas sistēma ir kompleksa, viengabalaina un dinamiska. Izmantojot dažādu autoru ieteikumus un personīgo pieredzi, tika izveidota skolēnu runas un valodas izpētes un noteikšanas sistēma.

Lai varētu noteikt, kāds tieši runas un valodas traucējums rada grūtības konkrētajam skolēnam, izpēte veicama rūpīgi un ilgākā laika posmā, lai varētu salīdzināt visas izpausmes gan mutvārdu runā, gan skolēna rakstu darbos un lasīšanas iemaņu apguves procesā. Tikai detalizēts izpausmju salīdzinājums un primāro un sekundāro traucējumu konstatēšana, cēloņu izpēte un pedagoģiskā raksturojuma īpatnību ievērošana ļaus precīzi noteikt konkrēto traucējumu, noteikt turpmākās koriģējoši attīstošās darbības virzienus un saturu.

2. Skolēna runas un valodas traucējumu izpētes un noteikšanas pilnveidotās sistēmas raksturojums un izmantošana

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, saskaņā ar iepriekš aplūkotajām konceptuālajām pieejām un personīgo pieredzi, autore izveidojusi runas traucējumu izpētes un noteikšanas sistēmu.

Pamatā šīs sistēmas izmantošana ir logopēda kompetence, tomēr arī jaunāko klašu skolotājam ir vēlams zināt skolēnu runas un valodas attīstības īpatnības (*Jastrebova (Ястребова), Spirova (Спирова), Bessonova (Бессонова), 1997*) un prast pateikt, vai ir nepieciešama speciālista palīdzība un individuāla, diferencēta pieeja mācību procesā.

Ir divi skolēnu runas traucējumu noteikšanas veidi – frontālā un individuālā jeb padziļinātā runas izpēte.



6. attēls. SKOLĒNU RUNAS IZPĒTE

Frontālajā runas izpētē logopēds apseko bērnus klasē, ņemot vērā skolotāja (klases audzinātāja) novērojumus kā arī mediķu atzinumus skolēna veselības kartē. Ja bērns ir apmeklējis parasto vai speciālo pirmsskolas iestādi, rūpīgi jāiepazīstas ar raksturojumu, ja tāds ir. Pirmajā klasē skolēniem var kopīgi iemācīt četrindi, kas satur pēc iespējas vairāk dažādu latviešu valodas skaņu, piemēram:

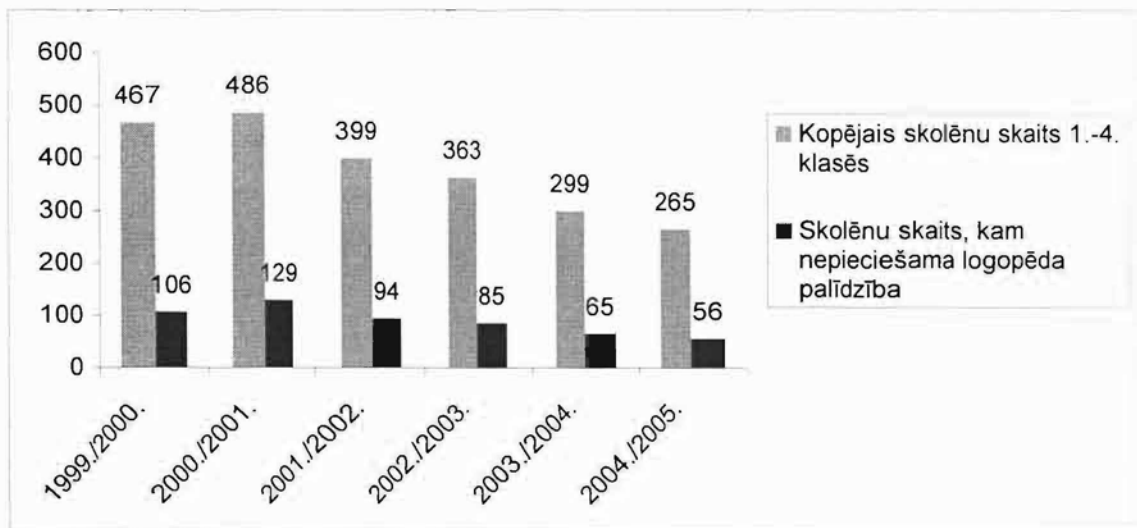
Kas tie tādi draiskulīši
 Ābeļziedus notraukuši,
 Paši zaros sakāpuši.
 Vienā kājā karājas?

Tad skolēni pa vienam šo četrindi atkārto un logopēds uzmanīgi klausās gan izrunā, gan vēro kustības (vai neparādās kādas palīgkustības), gan pajautā kādam bērnam, kurš nav varējis atcerēties četrindi: “Kas ir šie draiskulīši?”

Var izmantot ne tikai tautasdziesmas, bet arī atsevišķus teikumus, piemēram, “Sasiesim šodien atsevišķus brūnraibus pušķus!”, “Braucot cauri ciematam, motociklists iztrenkāja zosis, pīles, tītarus un vistas”.

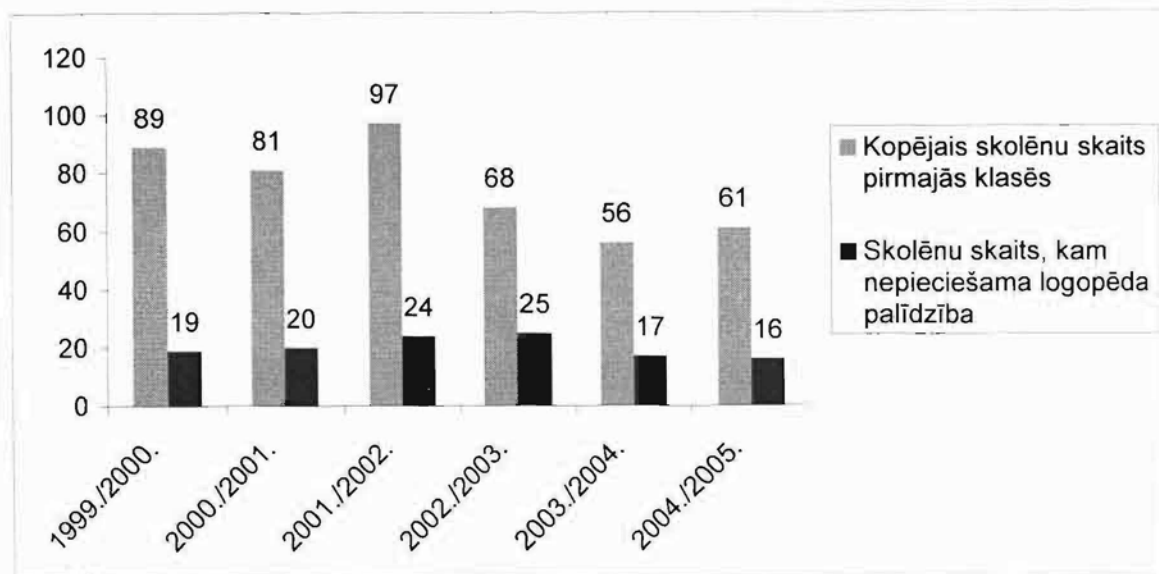
Var arī dot vienu vai vairākus sižeta attēlus un lūgt par tiem pastāstīt, veidojot kopīgu stāstiņu.

Logopēds tādējādi konstatē skaņu izrunas traucējumus, kas izpaužas skolēnu patstāvīgajā runā. Padziļināta izpēte nepieciešama visiem šiem skolēniem un arī tiem, kam izruna ir neprecīza, neskaidra, grūtības atcerēties četrzīņus. Dati par sešiem mācību gadiem (laikā no 1999. līdz 2004. gadam) liecina par to, ka šādu bērnu ir apmēram 20 – 25% no kopējā skolēnu skaita.



7. attēls. KOPEJAIS SKOLENU SKAITS 1. – 4. KLASĒS, KAM NEPIECIEŠAMA LOGOPĒDA PALĪDZĪBA

Neskatoties uz to, ka ir samazinājies kopējais skolēnu skaits, būtiski nesamazinās to skolēnu skaits, kam nepieciešama logopēda palīdzība. Šādi dati tikai liecina par logopēdu nepieciešamību vispārējās izglītības iestādēs, lai skolēni saņemtu kvalificētu palīdzību turpat mācību iestādē, kurā viņi atrodas lielāko dienas daļu.



8. attēls. PIRMO KLAŠU SKOLĒNU SKAITS, KAM NEPIECIEŠAMA LOGOPĒDA PALĪDZĪBA

Pirmās klases bērnus pēc frontālās izpētes uzaicina uz logopēdijas nodarbībām, pamatojoties uz konstatētajām izrunas kļūdām un neprecizitātēm. Šie skolēni skaņas neizrunā, kropļo (dažādu veidu sigmatisms, rotacisms u. c.) vai arī jauc un aizstāj skaņas (parasigmatisms, pararotacisms u. c.) (*Galkina, 1979*).

Frontālajā apsekošanā konstatētos skaņu izrunas traucējumus var nosacīti iedalīt divās lielās grupās un tos shematiski var atveidot šādi:



9. attēls. SKAŅU IZRUNAS TRAUCĒJUMI

L. Paramonova (*Парамонова, 2003*) akcentē nepieciešamību nošķirt tādus izrunas traucējumus, kam nepieciešama speciāla logopēdiskā palīdzība, no ārēji līdzīgām izpausmēm. Otrs svarīgs aspekts – vai izrunas traucējums ir patstāvīgs runas traucējums, vai arī tas ir viens no sarežģīta runas traucējuma simptomiem. Nepieciešams noskaidrot, skaņu izrunas traucējuma raksturu un tikai papildus informācija detalizēti izpētīt bērnu palīdzēs noteikt, vai, piemēram, skaņas “s” starpzobu izruna (interdentālais sigmatisms) ir tādēļ, ka notiek piena zobu maiņa un

mutē nav dabiskā šķēršļa, lai pareizi izrunātu skaņu; vai tas ir nepareizs mēles kustību ieradums funkcionālās displālijas gadījumā; vai tas ir saistīts ar nepareizu sakodienu organiskās displālijas gadījumā un palīdzība meklējama arī pie ortodonta; vai starpzobu izrunu nosaka nepietiekama muskuļu inervācija organiska smadzeņu bojājuma gadījumos, ja bērnam ir kāds no dizartrijas veidiem. Saklausot nepareizo skaņas izrunu, cēloni uzreiz nav iespējams noteikt un tas kavē mērķtiecīga korekcijas darba uzsākšanu.

Ja logopēds uzsāk darbu jaunā skolā, kur arī otro, trešo, ceturto klašu skolēni vēl nav apmeklējuši logopēdu, tur var dot diagnosticējošos diktātus. Šādi diktāti atbilst skolēnu vecumam gan vārdu skaita, gan ortogrammu ziņā, tai pat laikā tajos jābūt pietiekami daudz garajiem, īsajiem patskaņiem; balsīgajiem, nebalsīgajiem līdzskaņiem; ķ – č u. c.; grūtuma pakāpe tiek palielināta pakāpeniski (*Baumane, 1986*).

Labāk, ja diktē logopēds pats, jo tad netiek paspilgtināta atsevišķu skaņu izruna, netiek uzsvērti garie, īsie patskaņi un ir lielākas iespējas konstatēt varbūtējās skolēna grūtības un rakstīšanas traucējumus.

Pārbaudot diktātus, uzmanību pievērš burtu jaukšanai un aizstāšanai, kas ir diagnostiska pazīme rakstīšanas traucējumiem (*Spirova (Спирова), 1976, 1980; Jastrebova (Ястребова), 1984; 1999*). Cita rakstura kļūdas (burtu izlaidumi, grafiskas kļūdas, klasē nemācīto likumu pareizrakstības kļūdas) var būt vairāku iemeslu dēļ:

- neregulāras mācības (ilgstoša slimība u. c.);
- pedagoģiskais novārsts;
- divvalodība ģimenē;
- pazemināta dzirde;
- pavājināta redze;
- intelekta attīstības traucējumi.

Tikai kopā ar burtu jaukšanas un aizstāšanas kļūdām cita rakstura kļūdas veido sarežģīto rakstīšanas traucējumu struktūru, ko var novērst tikai ar plānveidīgu, sistemātisku, mērķtiecīgu koriģējoši attīstošo darbību (*Savka (Савка), 1989*).

Lai konkretizētu runas traucējuma struktūru, nepietiek noteikt tikai ārējās izpausmes (izrunas kļūdas, rakstu runas kļūdas). Svarīga ir visu pazīmju aplūkošana kopsakarībās, lai konstatētu pamata traucējumu un no tā izrietošās sekundārās izpausmes. Nevar pamatot un efektīvi cīnīties ar sekām, nezinot traucējumu cēloni (*Pravdina (Правдина), 1973*).

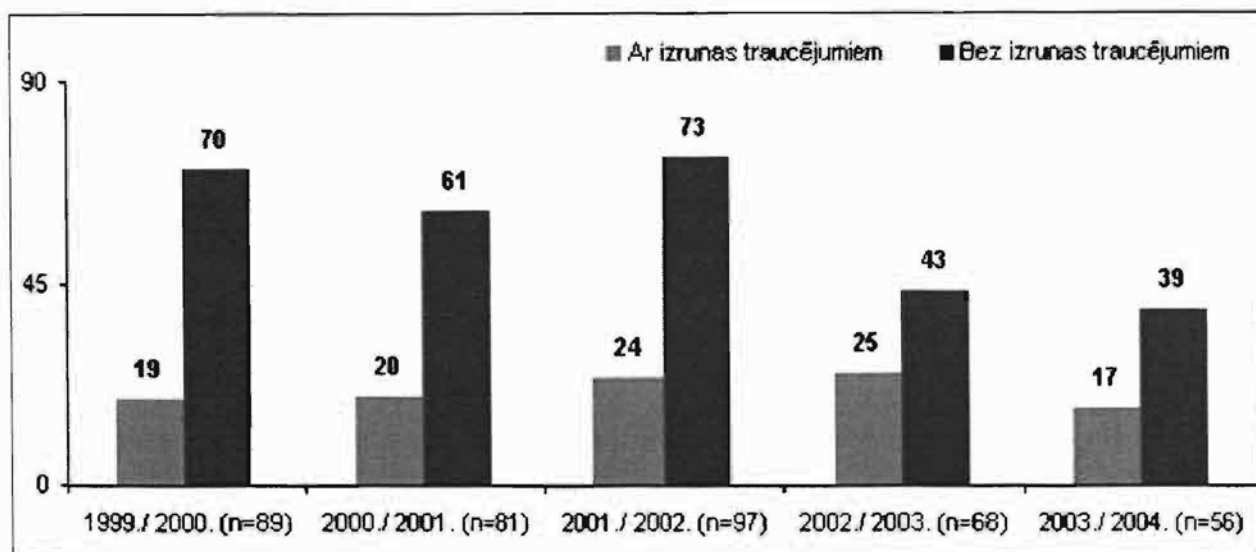
Kad skolēni ar runas traucējumiem ir noteikti, logopēdijas kabinetā tiek veikta **padziļinātā** runas un valodas traucējumu izpēte un noteikšana noteiktā sistēmā. Šim nolūkam autore ir izveidojusi sistēmu, kuras struktūrkomponenti parādīti 10. attēlā.

RUNAS UN VALODAS PADZIĻINĀTĀS IZPĒTES SISTĒMAS STRUKTŪRKOMPONENTI



Individuālajā jeb padziļinātājā traucējumu noteikšanā nepieciešama rūpīga izpēte, kas aptver gan skaņu izrunu, gan fonemātiskos procesus, gan vārdu krājumu, gan gramatisko uzbūvi, gan arī rakstīšanas un lasīšanas iemaņas.

Frontālās apsekošanas rezultāti liecina, ka dažādi izrunas traucējumi ir zināmam skolēnu skaitam. 11. attēlā redzami dati par pieciem mācību gadiem laikā no 1999. līdz 2004. gadam.



11. attēls. Izrunas traucējumi pirmo klašu skolēniem (skolēnu skaits)

Katru gadu attiecīgajiem skolēniem ar izrunas traucējumiem tika veikta individuālā jeb padziļinātā traucējumu izpēte, lai konkrēti definētu traucējuma veidu un struktūru, jo frontālās apsekošanas laikā detalizētu analīzi veikt nav iespējams.

Vispirms ir svarīgi nodibināt kontaktu ar iedrošinošu, mierīgu sarunu. Patiesa sapratne apvienojumā ar cieņu un neviltotību palīdz nodibināt kontaktu ar bērnu (*Alens, Nerne, 2000*). Dž. Alens un Dž. Nerne raksturo cieņas izpausmi rūpēs par bērna labklājību un tajā, ka bērns tiek uzskatīts par unikālu un spējīgu daudz ko sasniegt. Neviltotība tiek raksturota kā vērtība, kas atspoguļojas rīcību kopumā. "Patiesa sapratne nozīmē ieklausīties bērņā un pēc tam darīt zināmu, kā esmu sapratis to, ko bērns izjūt, kā arī atbilstoša uzvedība, kas izceļ teikto" (*Alens, Nerne, 2000, 14*). Vienlaikus logopēds bērnu vēro un ieklausās viņa runā uzmanīgāk un vērīgāk, nekā tas bija iespējams klasē, frontālās apsekošanas laikā.

B. Hellingers (*Hellinger, 2004*) uzskata, ka ir nepieciešama sistēmiska empātija, kas paver jaunas iespējas strādājot ar bērnu, kam ir runas traucējums.

Secinājumi.

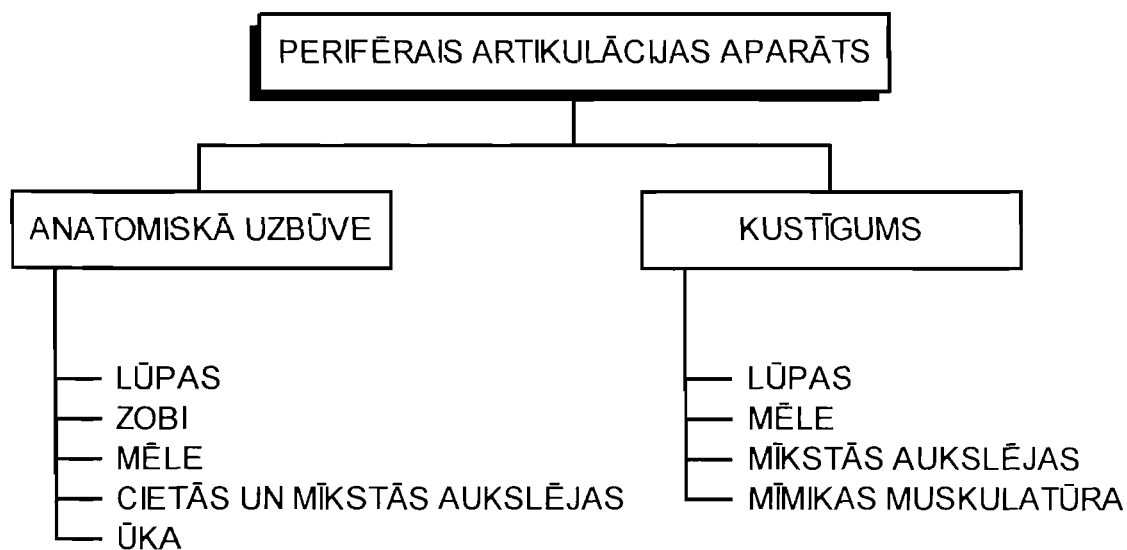
Skolēnu runas un valodas traucējumu izpēte ir nepieciešama, lai diagnosticētu, vai ir vajadzīga speciālista palīdzība mācību procesā un runas traucējumu korekcijā. Frontālās apsekošanas dati dod ieskatu traucējuma ārējās izpausmēs, kas nedod iespēju precīzi noteikt runas un valodas traucējumus, neparāda izpausmju savstarpējās sakarības. Skaņu izrunas traucējumi, kas konstatēti frontālajā apsekošanā, ir tikai viens simptoms dažādu runas un valodas traucējumu gadījumos, ko var noteikt, tikai pārbaudot citas jomas. Nepieciešams nošķirt tādus izrunas traucējumus, kurus novērst varēs tikai ar speciālista palīdzību no ārēji līdzīgām izpausmēm. Arī kļūdas rakstu darbos var būt citu iemeslu dēļ, kuru pamatā nav runas un valodas traucējumi.

Skaņu izrunas traucējumi pēc ārējās izpausmes ir līdzīgi, bet to cēloņi var būt ļoti dažādi. Lai noteiktu cēloni, vajadzētu izpētīt perifērā artikulācijas aparāta anatomisko uzbūvi un kustīgumu.

2.1. Perifērā artikulācijas aparāta uzbūves un kustīguma izpēte

Balss un runas veidošanas funkcija ir cieši saistīta ar elpošanas funkciju. Pēc vairāku autoru domām (*Neimans (Heïman) un Bogomiļskis (Богомилъский), 2001*) perifērie runas orgāni ir deguns, mute, rīkle, balsene, traheja, bronhi, plaušas, krūšu kurvis un diafragma.

Skolas logopēdiskajā punktā logopēds izpēti sāk ar **perifērā runas aparāta apsekošanu**, kurā novērtē, kādas ir tā anatomiskās uzbūves īpatnības (lūpas, zobi, mēle, cietās un mīkstās aukslējas, ūka) un kāds ir aktīvo runas orgānu kustīgums.



12. attēls. PERIFĒRĀ ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVES UN KUSTĪGUMA IZPĒTE

Nosakot anatomiskās uzbūves īpatnības, skatās:

- **lūpas** – vai tās sakļaujas, vai neveidojas sprauga, vai augšlūpa nav saīsināta, vai nav šķēlumi vai pēcoperāciju rētas un kāds ir lūpu kustīgums runājot (vai sakļaujas, veidojot bilabiālos lūpeņus “m”, “p”, “b”), vai nepiedalās citu skaņu veidošanā, kur tas nav nepieciešams;
- **zobi** – vai nav nepareizs sakodiens (vaļējais priekšējais, vaļējais sānu vienpusējs vai abpusējs, prognātija, progēnija), vai nav piena zobu maiņa, kas arī var radīt īslaicīgas grūtības pareizi izrunāt skaņas;
- **mēle** – kas ir viens no aktīvajiem runas orgāniem. Tā var būt liela, gaļīga vai īsa. Jāpaskatās, vai nav īsa zemmeses saitīte, kas apgrūtina skaņu “r” un “l” izrunu. Mēles kustīgums ir jāpārbauda ļoti rūpīgi, jo glēva, mazkustīga mēle, kas nespēj ilgi noturēt vienu pozīciju, var būt viens no slēptās dizartrijas simptomiem;

- **cietās un mīkstās aukslējas** – uzmanību pievērš tam, vai nav šķeltnes, vai nav pēcooperāciju rētas, vai nav ļoti šaura un augsta cieto aukslēju velve (t. s. “gotiskā” velve), vai mīkstās aukslējas nav saīsinātas un mazkustīgas. Mīksto aukslēju gļotāda var būt apslēpusi šķeltni (submukozā šķeltne), izrunājot skaņu “a” ar plati atvērtu muti, tā ievelkas trīsstūra veidā un kļūst zilgana;
- **ūka** – tās šķēlums var norādīt uz submukozo šķeltni.

Ir zināms, ka muskuļu sistēmas pamatfunkcijas, ko izmanto runāšanas procesā, ir elpošana, sūkšana, košļāšana un rīšana. Motorie akti elpošanai, sūkšanai (zīšanai) un rīšanai ir doti jau no dzimšanas un tie, kas veido košļāšanu, radušies no zīšanas akta, kad bērns sāk ēst cietu barību. Šīs darbības ir būtiskas bērna eksistencei un tās sauc par veģetatīviem aktiem. (*Eisensons (Eisenson), 1972*).

Sekojojot kustībām un kustīgumam, vēro, vai neparādās palīgstības; ja tas notiek runas laikā, tas var liecināt par kādu centrālas dabas traucējumu. Uzmanīgi vēro arī deguna – lūpu rievu. Tām ir jābūt simetriskām; ja tā nav – iespējamas kādas parēzes. Mīmikas muskulatūras simetriskumu vēl pārbauda, liekot piemiegt pārmaiņus abas acis; saraukt uzacis – vienu, otru, tad abas; saraukt pieri. Arī šo darbību laikā bērnam var parādīties palīgstības (gan ar rokām, gan galvu u. c.).

Katra skolēna izpētes dati tiek ierakstīti valodas kartē. Ja tiek konstatēti perifērā artikulācijas aparāta anatomiski bojājumi, tas ļauj spriest par tā vai cita izrunas traucējuma cēloņiem un noteikt, kādi korekcijas vai kompensācijas pasākumi veicami, labojot attiecīgos izrunas traucējumus. Nepareizs sakodiens, kad augšējie priekšzobi ar apakšējiem priekšzobiem nesakļaujas pareizi, nesaskaras, ir cēlonis nepareizai skaņu izrunai. Prognātijas gadījumā (kad augšžoklis izvirzīts uz priekšu), skaņai “s” ir starpzobu (interdentāla) izruna, mēle ir starp zobiem, redzams mēles gals, neveidojas mēles renīte, pa kuru vajadzētu plūst gaisa strūklai. Gaisa plūsma ir izkliedēta, skaņa nav skanīga. Pielikumā tiek dotas tabulas, kas ilustrē pārbaudes datus vienā mācību gadā (7. pielikums, 4. tabula) un arī pa visiem pieciem mācību gadiem (8. pielikums, 5. tabula). Piecu gadu kopaina sniedz ieskatu statistiskajos rādītājos, bet logopēdam nepieciešami individuālie dati, jo korekcija veicama katram skolēnam atšķirīgi. Pārbaudot perifērā artikulācijas aparāta anatomisko uzbūvi, iegūtie dati parādīja, ka anatomiskās izmaiņas vispārējās izglītības iestādes (skolas) skolēniem sastopamas samērā reti. Pārsvārā tās ir sakodiena anomālijas, ko regulē ortodonts. Uzsākot sakodiena labošanu, paralēli strādā arī veidojot un vingrinot pareizu mēles un lūpu stāvokli un gaisa plūsmu.

Secinājumi.

Perifērā artikulācijas aparāta anatomiskā uzbūves un kustīguma izpēte ir svarīgs posms, jo anatomiskas izmaiņas perifērajā daļā logopēds novērst nevar, līdz ar to, ja skaņu izrunas traucējums ir šādu iemeslu dēļ, skolēnam būs vajadzīga vēl citu speciālistu palīdzība (ortodonts, ķirurgs, fizioterapeits u. c.). Izmaiņas aktīvo runas orgānu kustīgumā var būt vairākos gadījumos. Funkcionāli traucējumi prasīs no logopēda un skolēna pacietību koriģējoši attīstošajā darbībā, veicot vingrinājumus artikulācijas aparāta sagatavošanā pareizai skaņu izrunai un mācot pareizi izrunāt skaņas. Ja kustīgums ir traucēts organisku bojājumu rezultātā, problēma ir sarežģītāka un koriģējoši attīstošajā darbībā jāiesaistās vairākiem speciālistiem (neirologam, fizioterapeitam, rehabilitologam, pediatram u. c.), jo process būs daudz ilgstošāks un līdzās koriģējoši attīstošajai darbībai jāattīsta arī kompensējošie mehānismi. Vispārējās izglītības iestādē (skolā) šādu bērnu ir salīdzinoši maz, tomēr logopēdam ir jābūt gatavam un zinošam, jo sabiedrībā risinās integrācijas procesi, veidojas integratīvās skolas, kurās mācās dažādi bērni.

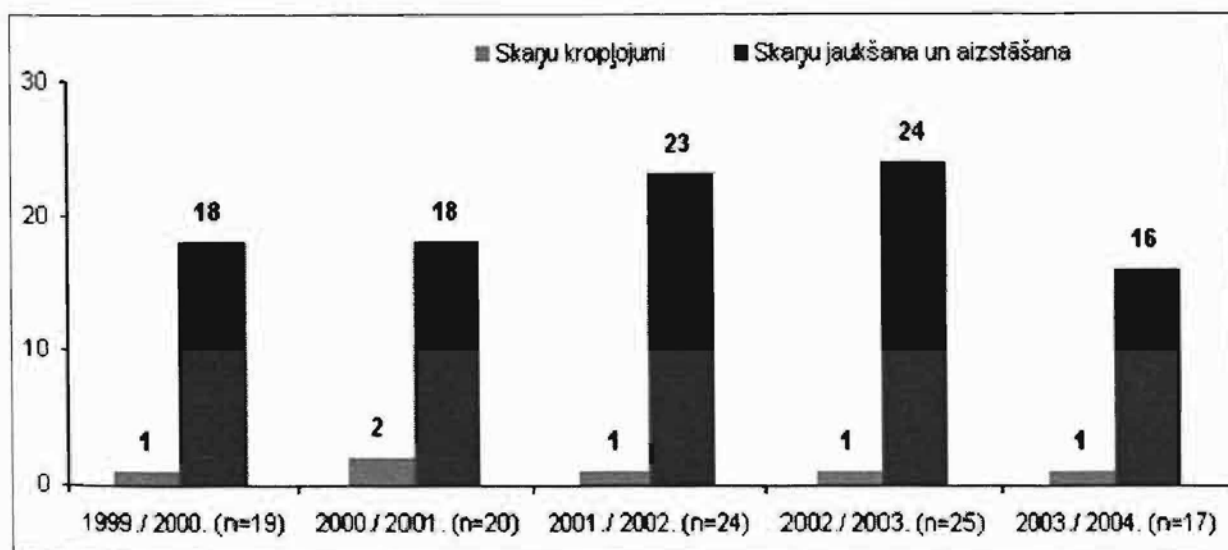
Pēc rūpīgas perifērā artikulācijas aparāta anatomiskās uzbūves izpētes, sāk skaņu izrunas traucējumu noteikšanu.

2.2. Skaņu izrunas traucējumu noteikšana

Logopēds jau iepriekšējās sarunas gaitā ir sadzirdējis, kādu skaņu izruna bērnam sagādā noteiktas grūtības. Atbilstoši tiek veidota arī **skaņu izrunas traucējumu noteikšana**. Jau iepriekšējā atlasē bērni it kā tika sadalīti divās grupās pēc principa –

- skaņas tikai kropļo;
- skaņu neizrunā, jauc vai aizstāj.

Padziļinātājā traucējumu noteikšanas sistēmā šos datus precizē, jo tādu skolēnu, kam ir tikai izrunas kropļojums nav daudz. Vairāk ir to, kas skaņas izrunā gan jauc, gan aizstāj, gan izrunā neprecīzi (īpaši garos un īsos patskaņus, balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, ķ – č). Uzskatāmi tas parādīts 13. attēlā.

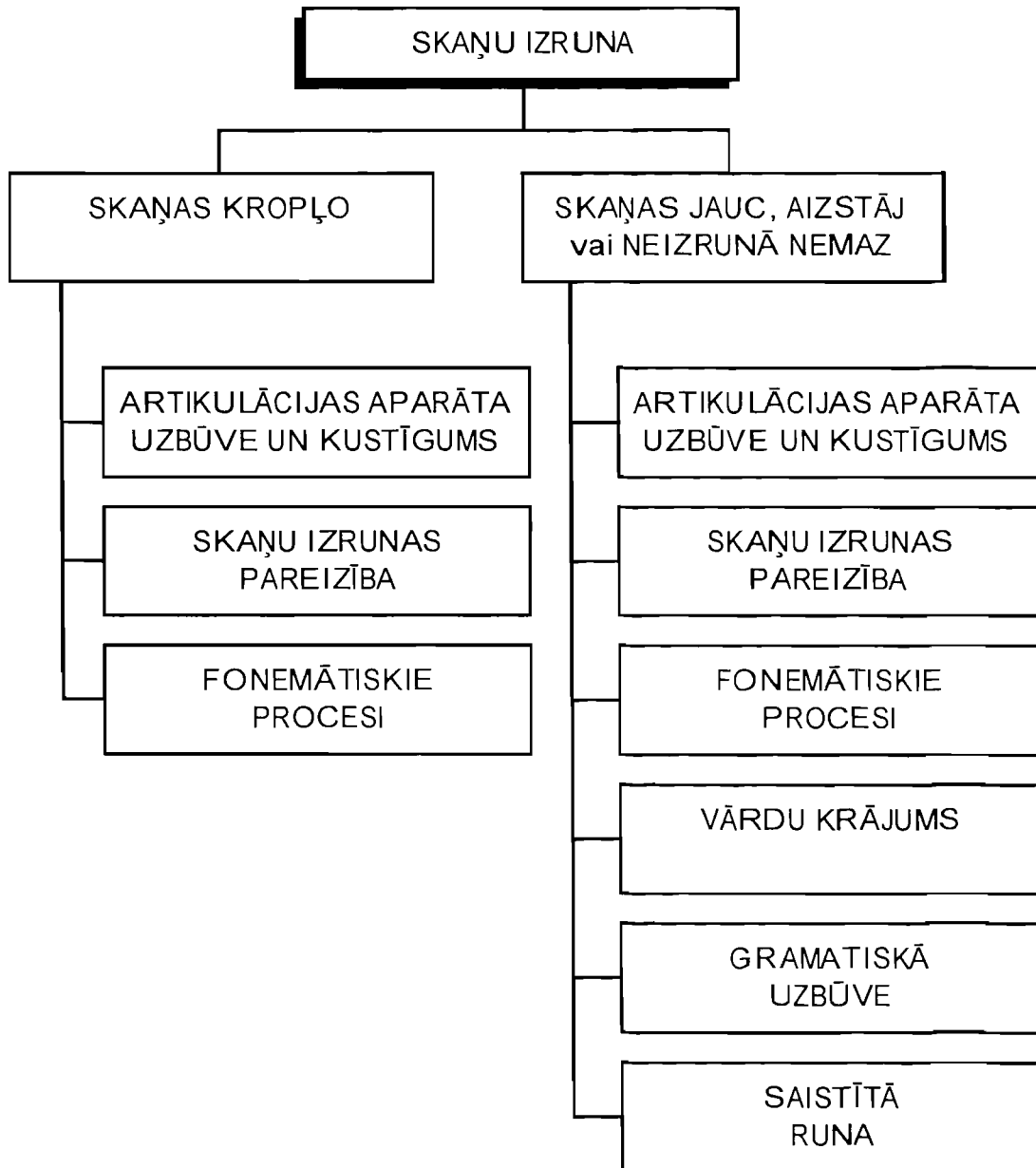


13. attēls. SKAŅU IZRUNAS TRAUCĒJUMI (SKOLĒNU SKAITS)

Individuālajā apsekošanā logopēds jau var precizēt, kādas ir kropļotās, jauktās, aizstātās un neprecīzi izrunātās skaņas. Tas nepieciešams, lai sāktu plānot, kādos virzienos būs veicama koriģējoši attīstošā darbība. Dati tiek precīzi ierakstīti valodas kartē. Pielikumā sniegta viena mācību gada tabula, kas ir kā pārskats vai grupas raksturojums par konkrētajiem skaņu izrunas traucējumiem (9. pielikums, 6. tabula). 1999./2000. mācību gadā pirmajās klasēs 8 skolēniem ir neprecīza garo, īso patskaņu izruna; 3 skolēni jauc skaņas “ķ” un “č”; 1 skolēns aizstāj skaņu “s” ar skaņu “š” un 1 skolēns aizstāj skaņu “š” ar skaņu “s”; 2 skolēni jauc skaņas “z” un “s” ar skaņām “d” un “t”; un 2 skolēni jauc skaņas “r” un “l”. Precīzs izrunas kļūdu uzskaitījums un raksturojums ļauj spriest par galvenajiem koriģējoši attīstošās darbības virzieniem fonemātiskās uztveres traucējumu novēršanā un izrunas kļūdu labošanā.

7. tabulā doti dati par pieciem gadiem, kas ir statistisks uzskaitījums (10. pielikums, 7. tabula).

Visiem šiem bērniem tika pārbaudīta perifērā artikulācijas aparāta uzbūve un kustīgums, arī skaņu izruna un jāpārlicinās par fonemātisko procesu attīstības līmeni. Ja vieniem bērniem fonemātiskā uztvere ir attīstīta labi (kas skaņas tikai kropļo), tad tiem bērniem, kas skaņas jauc un aizstāj, ir nepietiekami attīstītas fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņas, un pārbaude ir jāvirza tālāk (14. attēls), apsekojot arī vārdu krājumu, valodas gramatisko uzbūvi un saistīto runu.



14. attēls. SKAŅU IZRUNAS TRAUCĒJUMU NOTEIKŠANAS VIRZĪBA

Skaņu izrunas traucējumu noteikšanu sāk ar to, ka pārlicinās, kā bērns izrunā **izolētu skaņu**. Pārbauda gan patskaņus, gan līdzskaņus. Atkārto **zilbes**, lai pārlicinātos, vai nav apgrūtināta

pārslēgšanās no vienas artikulācijas uz otru (pa – ta – da), ja stipri traucēta izruna, tad dod vieglākas zilbes (ka – ta – pa), ja arī te kļūdās – ir kādas motoras grūtības (*Fiļičeva (Филичева), Čeveļova (Чевелева), Čirkina (Чиркина), 1989*). Tad klausās, kā bērns izrunā skaņas **vārdos**. To veic ar skaņu kartīšu palīdzību. Rāda attēlus, kuru nosaukumos pārbaudāmā skaņa ir sākumā, vidū vai beigās, logopēds ir arī sagatavojis vārdus skolēnam atkārtšanai ar visām skaņām visās pozīcijās, jo attiecīgus attēlus ne vienmēr var atrast (*Tūbele, 2002*).

Ja logopēds ir saklausījis kādas skaņas nepareizu izrunu, ir jādod **teikumi**, kuros šīs skaņas ir vairākas. Piemēram, “*Šodien skolēni salasījuši skaistas sēnes*”. Ir jādod vairāki teikumi, jo kļūdas var parādīties, bērnam nogurstot (*Tūbele, 2002*).

Svarīga ir **vārda zilbju struktūras** izruna, kad bērni nosauc attēlos redzamos priekšmetus un atkārtō logopēda teikto. Kļūdas analizē:

- samazina zilbju skaitu (motocikls – mocikls);
- palielina zilbju skaitu (uzmanība – uzamanība);
- vienkāršo zilbes (platmale – patmale);
- notiek zilbju asimilācija (tomāti – tomāmi), šādas kļūdas liecina par motorikas grūtībām;
- pārstata zilbes un skaņas (motocikls – mocotikls, mocitokls), šādas kļūdas skolēniem ar VSNA 3. runas attīstības līmeni parādās, izrunājot sarežģītākas zilbiskās struktūras vārdus vai palielinot runas tempu – un tā ir viena no diagnostiskām pazīmēm.

Pielikumā dotas tabulas, kas uzskatāmi parāda, kādas grūtības ir skolēniem ar VSNA. Viena mācību gada dati (11. pielikums, 8. tabula) parāda konkrētās katra skolēna grūtības, kas atspoguļojas valodas kartē. Skolēniem 1A, 2B, 3C, 5E, 6F, 8J, 12N, 14P, 15R, 17T un 19V praktiski nav grūtību nosaukt attēlos redzamo. Atsevišķos gadījumos skolēni (2B, 12N un 19V) nevar nosaukt riekstus un termometru, bet pasīvajā vārdu krājumā tie ir un parādīt var, atkārtojot izrunā vārdus bez kļūdām. Skolēniem 4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 16S un 18U ir grūtības pareizi izrunāt vārdus ar sarežģītu zilbisko struktūru, reizēm arī nevar nosaukt redzamo. Tas liecina par to, ka viena no diagnostiskajām pazīmēm VSNA gadījumā tiek novērota. Apkopojums par pieciem gadiem (12. pielikums, 9. tabula) dod tikai statistisku ainu.

Skaņu izruna saistās ne tikai ar artikulācijas īpatnībām, bet arī ar skaņu uztveri, ar to, kāds skolēnam ir fonemātiskās uztveres attīstības līmenis.

Secinājumi.

Skaņu izrunas traucējumu noteikšana parāda, vai skaņas izrunā tiek kropļotas, jauktas vai aizstātas. Tas ir būtisks aspekts, jo skaņu kropļojumi ir vieni no vieglākajiem traucējumiem. Tos novēršot, bērnam citu problēmu parasti nav, mācīšanās traucējumi nerodas. Ja skaņas tiek jauktas vai aizstātas, ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, kas ir pamatā jau smagākiem runas un valodas traucējumiem, kas savukārt izraisa mācīšanās traucējumus. Fonemātiskās uztveres mazattīstība ne vienmēr izpaužas izrunas problēmās, tādēļ šis izpētes posms veicams ļoti rūpīgi. No tā ir atkarīga korigējoši attīstošās darbības virzība un saturs. Fonemātiskās uztveres nepietiekama attīstība var būt patstāvīgs traucējums vai arī tā ir valodas sistēmas nepietiekamas attīstības sastāvdaļa.

2.3. Fonemātiskās uztveres noteikšana

Kad skaņu izrunas traucējumu noteikšana bija pabeigta, tālāk tika noteikts **fonemātiskās uztveres** iemaņu attīstības līmenis.

Valodas skaņu elementus bērns apzinās samērā agri, vēl pirmsskolas vecumā. Taču viņš vārdu nesadala sastāvdaļās, neapzinās tā skaņu struktūru; nevar pateikt, kura pēc kārtas ir tā vai cita skaņa, nevar noteikt skaņu secību vārdā.

Apzināta attieksme pret vārda skaņu sastāvu sākas tad, kad bērnam sāk mācīt skaņu analīzi, tādēļ sekmes jaunākajās klasēs daudzējādā ziņā ir atkarīgas no tā, kā skolēns apgūst fonemātisko analīzi.

Lai sāktu fonemātiskās uztveres noteikšanu, vispirms vajadzētu pārliecināties, vai nav traucēta fiziskā dzirde (*Levina (Левина), 1968*), jo pat nelieli tās traucējumi var izraisīt skaņu izrunas traucējumus.

Fonemātiskās uztveres noteikšanai izmantojami vairāki paņēmieni. Sāk ar fonemātiskās analīzes diagnosticēšanu.

- Vai bērns izšķir vienkāršas instrukcijas (dod, ņem, liec).
- Vai uztver atsevišķus vārdus starp citiem vārdiem (rāda attēlus vai sauc vārdus, iepriekš norunājot, pie kura bērns dos kādu signālu – pacels roku, sasitīs plaukstu utt.). No sākuma dod izrunas ziņā atšķirīgus vārdus – sēne, māja; tad tuvākus – lapa, lāpa u. c.
- Vai saklausa atsevišķas skaņas zilbēs (uzdevumus dod līdzīgi kā iepriekš).
- Vai saklausa atsevišķas skaņas zilbēs un vārdos.
- Vai atceras zilbju rindas ar 2 – 4 elementiem (ma – me – mu – mo; sa – ša – sa; ta – tā – tā utt.).
- Kā uztver ritmu – vai var izklausīt vienkāršu ritmu, zilbju skaitu. Grūtāk veikt uzdevumu, ja bērns pats pēc attēla izklausījis zilbju skaitu; uzdevumu var atvieglot, ja logopēds pasaka priekšā, un bērns atkārto.
- Vai no 3 – 4 attēliem pēc ritmiskā zīmējuma (klausīšanas) var atrast vajadzīgo.
- Vai mutiski var noteikt skaņu skaitu vārdā. Sākumā dod vienkāršus vārdus (māja, kabata), tad sarežģītākus, ar skaņām, kuru atšķiršana ir apgrūtināta (pumpa – bumba, sals – sāls). Šeit logopēdam ir svarīgi noteikt, kurā posmā, kādas grūtības radušās:
 - ✔ kādā zilbju struktūrā;
 - ✔ izdalot patskaņus vai līdzskaņus;
 - ✔ kādā pozīcijā šīs skaņas vārdā atrodas:
 - patskanis, kas atrodas aiz līdzskaņa,

- patskanis, kas atrodas pirms līdzskaņa,
- līdzskanis līdzskaņu kopā utt.;

✓ vai nav grūtības izdalāmo skaņu diferencēt no akustiski līdzīgām (pareizi vai nepareizi izrunātām) skaņām.

Ja bērns skaņas aizstāj, dod izvēlēties attēlus, kuru nosaukumos ir attiecīgās skaņas – tad var noteikt, vai aizstāšana rodas tādēļ, ka nevar skaņas atšķirt pēc dzirdes, vai tikai tāpēc, ka tās nepareizi izrunā.

Tā logopēds ir ieguvis vispārīgu priekšstatu par bērna prasmi veikt fonemātisko analīzi.

Nepieciešams to precizēt.

- Nosaka, kāda ir prasme noteikt skaņu secību vārdā. Atzīmē:
 - ✓ cik viegli bērns tiek galā ar uzdevumu,
 - ✓ kādas grūtības,
 - ✓ vai netiek galā nemaz,
 - ✓ kļūdu skaits un raksturs,
 - ✓ līmenis, kādā izpilda uzdevumu:
 - izdala visas skaņas;
 - izlaiž skaņas;
 - zaudē pareizo secību;
 - papildina ar citām skaņām;
 - aizstāj skaņas;
 - uzreiz izdala;
 - izdala, izrunājot pie sevis;
 - izdala, izrunājot skaļi, it kā artikulāri aptaustot tās.
- Nosaka, kāda ir prasme patstāvīgi noteikt vārda skaņu elementus.
 - ✓ Pārveidot vārdus, samazinot vai pievienojot skaņas un zilbes (pasaka – asaka – saka – ka utt.).
 - ✓ Pārveidot vārdus, izmainot patskani (rati – rīti; kazas – kāzas utt.).
 - ✓ Pārveidot vārdus, izmainot līdzskani (mati – rati – pati – dati utt.).
 - ✓ Nosaukt 2., 3., 4. utt. skaņu vārdā.
 - ✓ Patstāvīgi nosaukt vārdus, kuros dotā skaņa ir otrā, trešā utt.
 - ✓ Noteikt patskaņu un līdzskaņu skaitu vārdā.
 - ✓ Nosaukt skaņu vārdā, kura atrodas pirms vai pēc dotās skaņas.

- ✓ Noteikt, piemēram, trešo skaņu vārdā un izdomāt jaunus vārdus, kuros šī skaņa būtu sākumā, vidū, beigās (galds – liepa, malka, vēl).

Pielikumā dota tabula, kurā atspoguļota skolēnu valodas kartēs fiksētā zilbju rindu atkārtošana. Vienam mācību gadam – uzskatāmi katra skolēna grūtības (13. pielikums, 10 tabulā), parādot gan to, vai kļūdas ir zilbēs ar garajiem un īsajiem patskaņiem, vai arī ar balsīgajiem un nebalsīgajiem līdzskaņiem u. c. Skolēnu grūtības tika analizētas divējādi, gan uzskaitot viena skolēna kļūdaini atkārtotās zilbju rindas, gan nosakot, cik skolēnu nepareizi atkārtoti, piemēram, zilbju rindas ar p-b, t-d utt. Pirmajā gadījumā tika analizēts, kādas traucējuma izpausmes ir katram skolēnam, otrajā gadījumā veidojas grupas raksturojums, lai varētu plānot koriģējoši attīstošo darbību visai skolēnu grupai. Dati par pieciem gadiem dod statistisku ieskatu (14. pielikums, 11. tabula).

Lasīšanai un rakstīšanai sevišķi svarīga ir ne tikai fonemātiskā analīze, bet arī vārda skaņu elementu sintēze. Lai noteiktu šīs iemaņas, logopēds var dot atsevišķus uzdevumus.

- Dod atsevišķas skaņas un liek pateikt, kāda zilbe vai vārds no tām iznāk:
 - ✓ atvērtās zilbes;
 - ✓ slēgtās zilbes;
 - ✓ zilbes ar līdzskaņu kopām.
- Kāds vārds veidojas no atsevišķi nosauktām skaņām (e – g – l – e).
- Kā bērns prognozē vārdu, balstoties uz tā elementiem – nosaka trūkstošo zilbi vārdā (logopēds sauc zilbi, bērnam jāpievieno zilbe, lai veidotos vārds).

Analizējot fonemātiskās uztveres noteikšanas rezultātus, vispirms novērtē fonemātiskās analīzes iemaņas kopumā un tad nosaka, kāds fonemātiskās analīzes komponents traucēts vai nepietiekami attīstīts.

- Ja bērns nevar vienlaicīgi nosaukt balsīgos un nebalsīgos līdzskaņus, garos un īsos patskaņus, tad nav pietiekami attīstīti fonemātiskie priekšstati, būs grūtības diferencēt opozicionāras fonēmas.
- Vidēji izteiktu fonemātiskās uztveres traucējumu gadījumos bērns varēs izdalīt skaņas no vieglākajiem vārdiem, bet sarežģītāku vārdu fonemātiskā analīze sagādās grūtības.
- Ja ir dziļa fonemātiskā nepietiekamība, bērns nedzird vārda skaņas, neatšķir attiecības starp vārda skaņu elementiem. Vārds šādam bērnam ir nesaprotamu skaņu komplekss, no kura viņš var izdalīt tikai akustiski spēcīgus elementus (atsevišķus patskaņus).

Prasme veikt fonemātisko analīzi ir atkarīga ne tikai no tā, cik attīstīta ir fonemātiskā uztvere, bet arī no tā, vai fonemātiskās uztveres traucējums ir primārs vai sekundārs.

Ja fonemātiskās uztveres traucējums ir **primārs**, tad fonemātiskās analīzes prasme būs daudz zemāka.

Šo prasmju attīstība var aizkavēties arī citu iemeslu dēļ (pedagoģiskais novārts, nepietiekama izziņas aktivitāte, psihiskās attīstības aizture u. c.), tad, neskatoties uz to, ka ir pietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, bērns nespēj veikt fonemātisko analīzi. Tikai šajā gadījumā nebūs specifisko skaņu aizstāšanas kļūdu (akustiski un artikulāri tuvu skaņu aizstāšana), kas raksturīgas nepietiekamai fonemātiskajai attīstībai.

Secinājumi.

Fonemātiskās uztveres noteikšana parāda, kāds skaņu analīzes un sintēzes līmenis bērnam ir pieejams, ar ko sākama koriģējoši attīstošā darbība. Jo detalizētāka ir pārbaude, jo precīzāk var noteikt logopēdiskās korekcijas saturu un virzību.

Fonemātiskā analīze un sintēze ir rakstīšanas un lasīšanas procesu apguves pamats. Ja bērnam šī uztvere nav pietiekami attīstīta, būs grūtības mācību programmas apgūvē, būs mācīšanās traucējumi. Nepieciešama izpētē iegūto datu salīdzinošā analīze, lai varētu noteikt, vai fonemātiskās uztveres nepietiekamības izpausmes ir primāras vai sekundāras. Vai tās ir runas un valodas traucējumu pamata simptoms vai tās ir sekundāras grūtības cita traucējuma vai sindroma struktūrā. Primāra fonemātiskās uztveres traucējuma gadījumā analīzes un sintēzes prasmes būs daudz zemākas.

Salīdzinošā analīze nepieciešama, lai noteiktu, vai bērna nespēja veikt fonemātisko analīzi nav cita iemesla dēļ, kas apgrūtina visu bērna attīstību un kavē sekmīgi izpildīt skolas uzdevumus.

Nosakot fonemātisko uztveri un izmantojot vārdus paronīmus, var konstatēt, ka skolēni neizprot šo vārdu nozīmes maiņu, līdz ar to nepieciešama vārdu krājuma noteikšana.

2.4. Vārdu krājuma noteikšana

Līdzšinējās traucējumu diagnosticēšanas laikā bērna runā tika saklausītas vēl kādas īpatnības, kuru dēļ vajadzētu veikt tālāku izpēti, piemēram, ir vairāki pazīstami priekšmeti, kurus nevar nosaukt; situācijas, kurām nevar atrast apzīmējumu; vārdus nesaskaņo dzimtē, skaitlī, locījumā utt., šiem bērniem runas traucējumu noteikšana tika turpināta – tika noteikts **vārdu krājums**.

Tika diagnosticēts:

- vārdu krājuma apjoms;
- vārdu krājuma kvalitāte, kā bērns lieto vārdus (liek veidot teikumus, ievietot teikumā izlaistus vārdus, izlabot teikumā nepareizu vārdu);
- aktīvais vārdu krājums;
- pasīvais vārdu krājums tika pārbaudīts tikai tad, ja bērns kādu vārdu nenosauc (“*parādi!*”, bet no tiem priekšmetiem, kurus nevarēja nosaukt);
- nominatīvā funkcija – vai var vienkārši nosaukt;
- signifikatīvā funkcija – vai priekšmetu neredzot, tikai pēc apraksta, var pateikt nosaukumu (“*kas tas ir – mazs, apaļš, sarkans, sulīgs?*”);
- vārda leksiskās nozīmes izpratne – vai pareizi attiecina vārdu uz noteiktu priekšmetu, attēlu; vai var nosaukt antonīmus, sinonīmus;
- vārda gramatiskās nozīmes izpratne (zīmulis – zīmuļi).

Lai noteiktu **konkrētos** vārdus – tika lūgts bērnam nosaukt priekšmetus, darbības, īpašības pēc attēliem. Attēli tika izvēlēti, lai būtu:

- izplatīti, bērniem labi pazīstami vārdi,
- mazāk pazīstami priekšmeti,
- attēli, kas satur veselā daļu attēlojumu (putna knābis, spalva utt.),
- sugu jēdzieni,
- vārdi, tuvi skaņu struktūras ziņā,
- semantiski līdzīgi vārdi (piešuj, sašuj, aizšuj, šuj).

Lai noteiktu **abstraktos** vārdus, tika lūgts atrast sinonīmus, antonīmus, radniecīgus vārdus (prieks – liksme; prieks – skumjas; prieks – priecīgs – priecāties utt.).

Apkopojot vārdu krājuma noteikšanas rezultātus, tika **analizēts**:

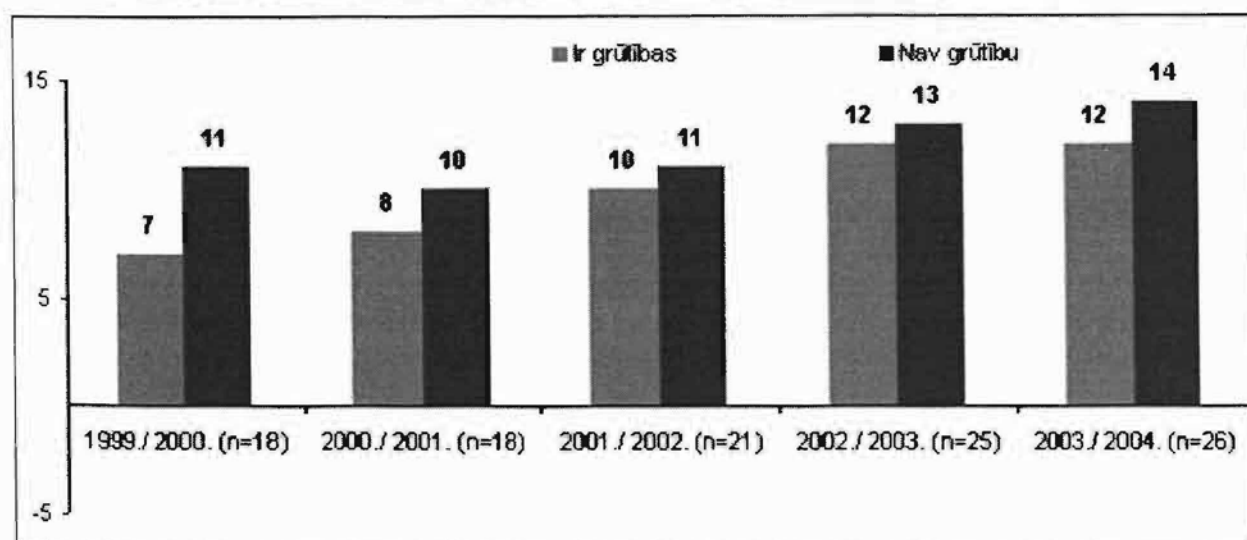
- kvantitatīvi – pareizās atbildes attiecībā pret kopējo atbilžu skaitu;
- kvalitatīvi:
 - ✓ kādas vārdšķiras ietilpst pareizajās atbildēs (lietvārdi, īpašības vārdi utt.);

- ✓ vai tie ir konkrētie, abstraktie vai vispārinošie vārdi;
- ✓ kā bērns lieto vārdu:
 - nav vārda,
 - samaina nosaukumus (nezinot priekšmeta daļu nosaukumu, lieto veselo “knābis – putns” vai vārdus tuvus pēc nozīmes “piešuj – sašuj” utt.),
 - lieto nepareizu vārda gramatisko formu.

Rezultātā tika noteikts, vai

- bērns nosauc tikai atsevišķus vārdus;
- ir ierobežots vārdu krājums un bieži aizstāj vienu vārdu ar citu;
- ir ikdienas vārdu krājums, nelieto apstākļa vārdus, maz dažādu īpašības vārdu utt.

Uzskatāmi parādās skolēnu grūtības priekšmetu nosaukšanā. Tas parādīts 15. attēlā.



15. attēls. GRŪTĪBAS PRIEKŠMETU NOSAUKŠANĀ

Logopēdam ir svarīgi noteikt, kādas vārdšķiras skolēni ar VSNA lieto, kādas vēl būtu jāiekļauj skolēnu patstāvīgajā runā, bagātinot un precizējot vārdu krājumu. 15. pielikumā 12. tabula parāda, ka analizējot viena mācību gada pārbaudes rezultātus, skolēnu ar VSNA runā pārsvarā ir lietvārdi un darbības vārdi, nabadzīgs ir īpašības vārdu krājums un apstākļa vārdus praktiski nelieto. Īpašības vārdu ir maz, galvenokārt biežāk sastopamie īpašības vārdi, kas raksturo priekšmetus – “liels”, “mazs”, krāsu nosaukumi, bet nav tādu vārdu, kas izsaka smalkākas nianšes “milzīgs”, “sīks” utt. Apstākļa vārdu praktiski nav, tikai viens skolēns varēja pateikt vārdus “agri”, “vēlu”. Prievārdu lietošana šiem skolēniem sagādā vislielākās grūtības, jo viņi neizprot prievārdu nozīmi. Nav atšķirības prievārdu “virs”, “uz” lietojumā, neizprot prievārdus “aiz”, “zem”, “pie”; vairākos gadījumos prievārdus nelieto nemaz. Dati par pieciem

mācību gadiem, dod vispārēju priekšstatu (16. pielikums, 13. tabula), bet logopēdam strādājot, nepieciešama analīze, kur parādās katra skolēna grūtības, lai plānotu korekcijas darbu. 14. tabula (17. pielikums) parāda datus par vārdu krājuma apjoma un kvalitātes pārbaudi, kurā parādās skolēnu ar VSNA patstāvīgajā runā lietotā vārdu krājuma novirzes no normas gan apjoma, gan kvalitātes ziņā. Kopumā, runājot par šo 7 skolēnu vārdu krājumu, jāsaka, ka ir vērojamas novirzes no vecuma normas gan apjoma, gan kvalitātes ziņā.

- Retāk sastopamu vārdu nozīmi nesaprot, nevar tos paskaidrot, nezina, kas ir karte, nezina putnu, dzīvnieku, augu nosaukumus (bezdelīga, pelikāns, strauss, alnis, briedis, gaiļbiksīši, vijolītes u. c.).
- Daudzos gadījumos jauc vārdus, kas ir tuvi skaņu struktūras ziņā (lapa – lāpa, pakas – bakas).
- Visi skolēni jauc vārdus, kas ir semantiski līdzīgi (piešuj – sašuj – aizšuj; pieiet – ieiet – aiziet utt.).
- Sugu jēdzieni šiem skolēniem ir, tomēr nevar atrast piemērotāko vārdu – par apģērbiem saka “drēbes”, par transporta līdzekļiem – “braucamie”, par dzīvniekiem – “zvēri” nediferencējot mājas dzīvniekus no meža dzīvniekiem.
- Atrast pareizos sinonīmus reizēm var, reizēm ir zināmas grūtības. Biežāk lietojamiem vārdiem sinonīmus atrod un pasaka bez grūtībām, sarežģīti ir ar smalkākām niansēm (prieks – līksmība, gaviles) vai ar tiem sinonīmiem, kas veidoti ar priedēkļu palīdzību (uzvarēt – pieveikt, pievārēt, pārspēt utt.).
- Līdzīgi ir ar antonīmu atrašanu, kad pazīstamākiem vārdiem tos sameklē vai pasaka bez grūtībām, retāk lietojamiem vārdiem mēģina veidot antonīmu ar priedēkļa ne- palīdzību (salauzt – nesalauzt, atrast – neatrast), nemēģinot izdomāt pretējas nozīmes vārdus (salauzt – salabot, atrast – pazaudēt).
- Radniecīgu vārdu veidošana sagādā lielākas grūtības, jo nav iemaņu vārdu atvasināšanas paņēmienos un pēc analogijas ne visiem izdodas jaunu vārdu veidošana (prieks – priecīgs – priecāties).
- Vārdu nominatīvās funkcijas pārbaudē grūtību nav, ja skolēns pazīst attiecīgo priekšmetu.
- Vārda signifikatīvā funkcija sagādā zināmas grūtības, jo skolēni neprot pazīmju rindā uztvert būtisko, raksturīgo pazīmi, kas raksturo tieši to priekšmetu un pazīmju kopsakarības. Mēģina nosaukt priekšmetu pēc dažām pazīmēm, nenoklausoties visu īpašību rindu (sarkans, apaļš, sulīgs, skābs – bumba (sarkana un apaļa) vai citrons (sulīgs, skābs)).
- Vārda nozīmes izpratne arī reizēm sagādā lielas grūtības gan leksiskā, gan gramatiskā. Par attēlu, kurā redzami divi zīmuļi, saka: “divi zīmulš”.

Tātad, šiem skolēniem plānojams nopietns darbs vārdu krājuma bagātināšanā un precizēšanā, veidot jaunu vārdu atvasināšanas iemaņas un prasmes.

Jāņem vērā, ka šiem skolēniem nevienu mācību materiālu nedrīkst atstāt neizskaidrotu vārdu izpratnes ziņā. 15. tabulā šādi dati ir par pieciem mācību gadiem (18. pielikums).

Secinājumi.

Rūpīga vārdu krājuma izpēte sniedz ieskatu par to, kāds ir skolēna vārdu krājuma apjoms un kvalitāte, vai tiek lietoti konkrētie vārdi, abstraktie vārdi vai vispārinošie vārdi. Logopēds analizē arī to, kādas vārdšķiras skolēns izmanto savā ikdienas runā un kādu vārdšķiru lietojums sagādā grūtības vai vispār netiek lietots. Šāda veida analīze parāda problēmas un iezīmē koriģējoši attīstošās darbības saturu. Tā kā skolēniem, kam ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība, bez leksiskiem traucējumiem ir arī valodas gramatiskās jomas nepietiekama attīstība, tad tās logopēdiskā korekcija nav iespējama bez pietiekama vārdu krājuma. Vēl skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību novēro neprecīzu vārda nozīmes izpratni un grūtības izprast vārdu daudznozīmību. Arī to konstatē, detalizēti nosakot vārdu krājuma īpatnības un ir iespējams plānot koriģējoši attīstošo darbību.

Skolēnu patstāvīgajā mutvārdu runā ir ierobežots vārdšķiru lietojums. Lai noteiktu, kā skolēns lieto vārdu savienojumus, teikumus, ir nepieciešama gramatiskās uzbūves noteikšana.

2.5. Valodas gramatiskās uzbūves noteikšana

Iepriekšējās darbības laikā logopēds jau ir guvis plašāku priekšstatu par bērna runu un, iespējams, ir saklausījis vārdu nepareizu gramatisko lietojumu, nepareizu vārdu kārtību teikumā. Tas nozīmē, ka vēlams noteikt valodas **gramatisko uzbūvi**.

Ja skolēnam ir disgramatismi mutvārdos, tad vispirms logopēds pārlicinās, kā viņš izprot atsevišķas gramatiskās formas.

- Vai izprot vienkāršas instrukcijas (“Dod!”, “Noliec!”).
- Vai izprot virkni instrukciju, kas sastāv no 3 līdz 4 vienkāršiem, savā starpā saistītiem teikumiem (“Aizver durvis, paņem lupatu, notīri tāfeli, noliec grāmatu skapī!”). Vai izpilda visu noteiktajā secībā.
- Vai izprot locījumu formas (nosauc dažus priekšmetus, tad izpilda instrukcijas – “Parādi ar lineālu burtnīcu. Parādi ar burtnīcu tāfeli!”).
- Vai izprot prievārdu nozīmi (“Noliec zīmuli zem burtnīcas. Noliec grāmatu aiz grāmatas!”).
- Vai izprot skaitli (“Parādi, kur ir ābols, kur āboli!” To dara vairākas reizes, lai nebūtu gadījuma rakstura kļūdas.
- Vai izprot dzimti (zaļš, zaļa).
- Vai izprot vārdu, domu secību (“Inta saplēsa krūzīti, ko viņai uzdāvināja tētis; kas notika vispirms – saplēsa vai uzdāvināja?”).

Kā nākamais tika noteikts **gramatikas** lietošanas līmenis:

- kā bērns lieto dažādas sintaktiskās struktūras (to nosaka, lūdzot pastāstīt par sižeta attēlu vai sēriju attēlu):
 - ✔ vienkāršus nepaplašinātus teikumus;
 - ✔ vienkāršus paplašinātus teikumus:
 - ar papildinātājiem,
 - ar apzīmētājiem,
 - ✔ saliktus sakārtotus teikumus;
 - ✔ saliktus pakārtotus teikumus;
- vai saskaņo vārdus, kā tos izmaina:
 - ✔ vai saskaņo lietvārdu ar darbības vārdu;
 - ✔ vai saskaņo lietvārdu ar īpašības vārdu;
 - ✔ vai saskaņo lietvārdu ar skaitļa vārdu;
- kā lieto prievārdus;

- kā lieto un izprot piedēkļus un piedēkļus:
 - ✓ vai izprot piedēkļus, kas nemaina vārda nozīmi, tikai maina tā nokrāsu (logopēds saka “liels galds”, bērns – “mazs galdiņš”);
 - ✓ vai izprot piedēkli, kas maina vārda nozīmi (logopēds saka “galds”, bērnam jāizdomā profesija – “galdnieks”);
 - ✓ vai izprot piedēkļus (ieiet, pieiet, aiziet).

Apkopojot valodas **gramatiskās uzbūves noteikšanas** rezultātus, pievērs uzmanību dažādu vārdšķiru lietojumam:

- vai nav kļūdu lietvārda dzimtē, locījumā (ja tā ir – tas ir zems valodas attīstības līmenis);
- vai darbības vārdiem ir skaitlis, laiks, dzimte, veids; vai prot veidot darbības vārdus ar piedēkļu, piedēkļu palīdzību;
- vai īpašības vārdiem nav kļūdu dzimtē, locījumā;
- sevišķu nozīmi pievērs prievārdu lietošanai:
 - ✓ vai tie ir;
 - ✓ vai nav nemaz (smagi traucējumi);
 - ✓ vai samaina;
 - ✓ vai lieto liekus.

Tika novērtēts:

- kādas konstrukcijas teikumus bērns lieto;
- kādā līmenī lieto vārdu izmaiņas paņēmienus – saskaņojums, pārvaldījums utt.;
- kā veido jaunus vārdus.

Ja runas traucējums skar izteikuma jēgu, tad tie ir **stipri izteikti** traucējumi (“Zem galda sēž kucēns – *kucēns, galds*”), sajaukta vārdu kārtība, vārdu izlaidumi. **Vāji izteikti, virspusēji** traucējumi ir tad, ja ir skarta teikuma konstrukcija (“Zem galda sēž kucēns – *zem galds kucēns*”), ir nepareizas vārdu formas, nepareizs vārdu saistījums.

Skolēniem ar VSNA samērā reti novēro disgramatismus mutvārdu runā, tomēr tie parādās emocionāli spraigā sarunā (rādot attēlus ar nepareizībām, runājot par bērnam nozīmīgām tēmām), īpaši neprecīzs un kļūdainis ir prievārdu lietojums. Dati tiek precīzi ierakstīti valodas kartē, bet apkopojums sniegts 16. tabulā (19. pielikums) par vienu mācību gadu un tajā var gūt priekšstatu par katru skolēnu. Šo bērnu runas gramatiskais noformējums nav attīstījies pilnvērtīgi, ir zināmas novirzes no vecuma normas.

- Vienkāršus nepaplašinātus teikumus savā runā lieto visi skolēni (lapsa sēž, putns ēd, lapsa skatās utt.).

- Lieto arī vienkāršus paplašinātus teikumus ar papildinātājiem (putns ēd sieru, zēns ņem grāmatu).
- Vienkārši paplašināti teikumi ar apzīmētājiem tiek lietoti tikai pēc uzvedinošiem jautājumiem, un arī tad īpašības vārdi ir biežāk lietojamie – liels, mazs, krāsu nosaukumi (lapsa ir liela, mazs putns).
- Saliktus sakārtotus un saliktus pakārtotus teikumus savā runā šie skolēni nelieto.
- Vārdi teikumā tiek saskaņoti, tikai vienā gadījumā (16 S) reizēm vērojamas kļūdas (liels lapsa).
- Prievārdu lietojums sagādā zināmas grūtības,
 - reizēm tie netiek lietoti (putns sēž zarā),
 - reizēm tiek lietoti nepareizi (zēns ieradās uz klasi),
 - samaina prievārdus (mākonis ir uz koka).
- Priedēkļu izpratne un lietošana ir apgrūtināta, jo skolēni nelieto vārdus ar priedēkļiem – piešuj, sašuj, aizšuj, saka tikai “šuj”.
- Tādu vārdu lietošana ar piedēkļiem, kas nemaina vārda nozīmi, tikai maina tā nokrāsu, skolēniem grūtības nesagādā (galds – galdiņš, sēne – sēnīte).
- Sarežģīta ir tādu vārdu atvasināšana ar piedēkļiem, kas maina vārda nozīmi (galds – galdnieks, glezna – gleznieks).

Šo skolēnu turpmākajā koriģējoši attīstošajā darbībā nepieciešami uzdevumi, kas attīsta iemaņas un prasmes gramatiski pareizi izteikt savas domas, spriedumus, uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem ar loģiskiem, izvērstiem teikumiem.

A. Jastrebova un T. Bessonova (*Ястребова, Бессонова, 1996; 1999*) uzsver, ka “skolēniem ar VSNA viena un tā pati gramatiskā kategorija vai forma dažādos apstākļos var tikt lietota pareizi un nepareizi, atkarībā no apstākļiem, kādos bērns runā, t. i., no komunikācijas apstākļiem un izvirzītām prasībām.” Tas nozīmē, ka koriģējoši attīstošajā darbībā tam ir jāpievērš īpaša uzmanība, jo izpēte var neatklāt visas iespējamās runas grūtības.

17. tabulā (20 pielikums) ir apkopojums par pieciem mācību gadiem, kas dod statistisku priekšstatu par grūtībām.

Skolēna mutvārdu runas diagnostika dod kopskatu par saistītās runas lietošanas prasmi, kas arī atspoguļojas valodas kartē 10. punktā (5. pielikums).

Kaut arī skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir zināmas grūtības patstāvīgi veidot stāstījumu, izdarīt savus secinājumus, spriedumus, vērtējumus, tam īpaša pārbaude nav nepieciešama, jo stāstījums par attēlu, atbildes uz dažādiem logopēda jautājumiem sniedz vajadzīgo priekšstatu. Arī ieraksti valodas kartē parāda runas un valodas īpatnības, netieši norādot korekcijas un attīstošās darbības virzienus un saturu.

Secinājumi.

Valodas gramatiskās uzbūves noteikšana norāda skolēna prasmi konstruēt dažādus teikumus, izteikt savas domas, saskaņojot vārdus locījumā, skaitlī, dzimtē; veidojot teikumus ar pareizu vārdu kārtību. Vispārējās izglītības iestādes jaunākā skolas vecuma bērnu mutvārdu runā disgramatismus novēro samērā reti, tomēr ir situācijas, kad tie parādās. Tas jāņem vērā, kad būs nepieciešamība salīdzināt šos datus ar lasīšanas pārbaudē iegūtajiem datiem, ja skolēns lasa minot un kļūdās nesaskaņojot vārdus.

Nozīmīga ir traucējumu noteikšanā iegūtā informācija par prievārdu izmantošanas iespējām skolēna runā. Grūtības prievārdu izvēlē ir raksturīgas bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, bet smaguma pakāpi nosaka tas, kāds ir prievārdu lietojums: tie netiek lietoti nemaz, tos jauc vai lieto reti, tikai biežāk lietojamos.

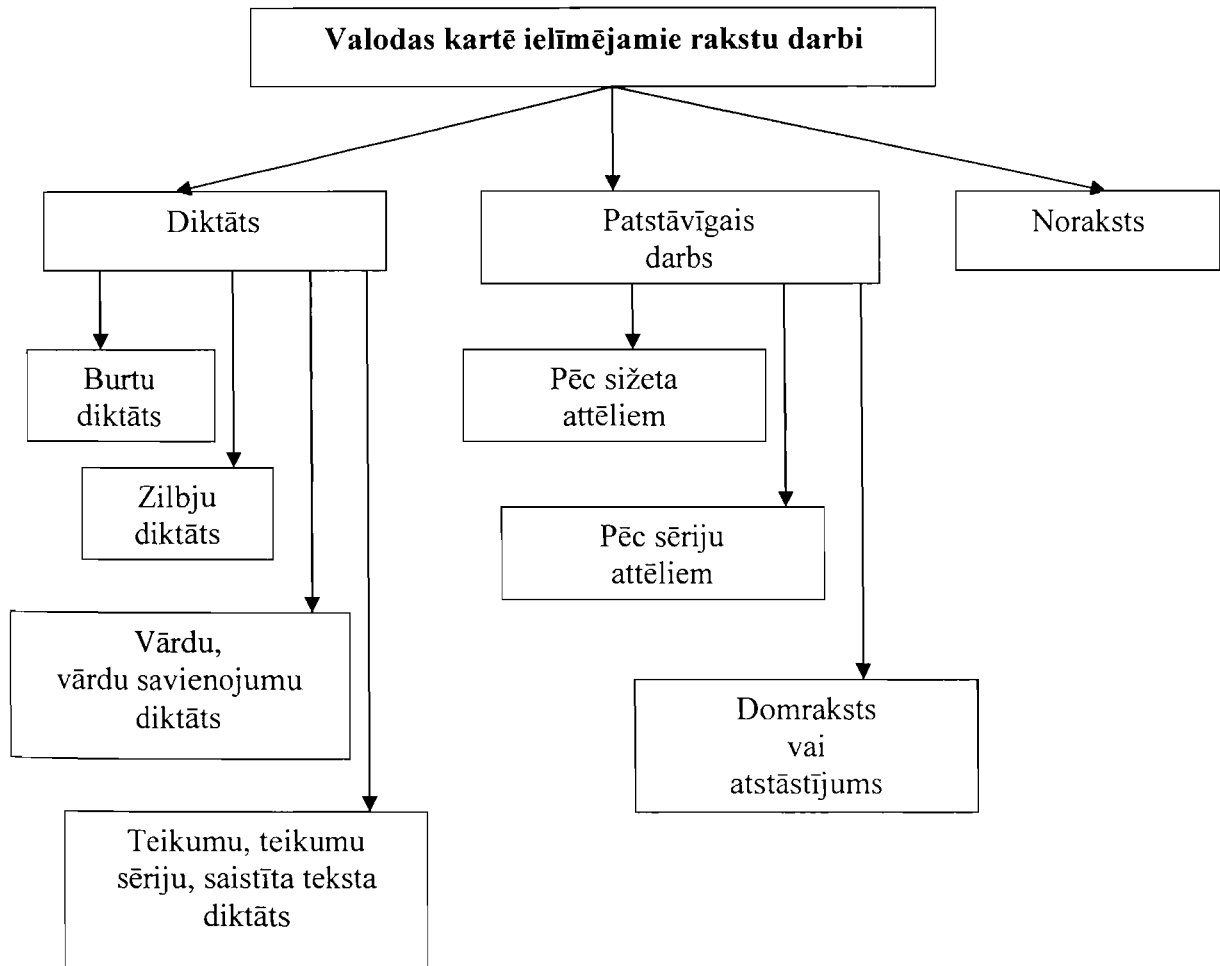
Valodas gramatiskās jomas noteikšana parāda, kādus teikumus skolēns lieto patstāvīgajā runā, stāstot par attēliem vai paša pieredzēto, pārdzīvoto. Nosakot, vai tie ir vienkārši nepaplašināti, vienkārši paplašināti, salikti sakārtoti vai salikti pakārtoti teikumi, logopēds gūs priekšstatu par to, kā plānojama koriģējoši attīstošā darbība.

Šī diagnostika parāda arī saistītās runas problēmas, kas skolēnam ar VSNA sagādā lielas grūtības mācību procesā, ja ir nepieciešamība veidot stāstījumu, izteikt spriedumu, vērtējumu.

Kad ir veikta mutvārdu runas traucējumu noteikšana, skolēniem būtiski ir tieši rakstīšanas un lasīšanas traucējumi, kas rodas mutvārdu runas nepietiekamas attīstības rezultātā. Tādēļ tiek veikta rūpīga rakstīšanas un lasīšanas iemaņu noteikšana.

2.6. Rakstīšanas iemaņu noteikšana

Valodas kartēs ir ielīmējami trīs rakstu darbu paraugi – diktāts, patstāvīgais darbs un noraksts, lai varētu veikt to salīdzinošo analīzi.



16. attēls. RAKSTĪŠANAS IEMAŅU NOTEIKŠANA

Vispirms mazliet sīkāk par **diktātu**, ko A. Korņevs (*Корнев, 2003, 26*) raksturo kā sarežģītu darbību, kurā skolēnam “jāatceras frāze (jēdzieniskais konteksts), jāiegaumē vārds (vārdu grupa), jāveic fonemātiskā analīze (vai arī pilnīga grafiskā vārda redzes tēla aktualizēšana), vārda grafēmiskā modeļa tēlaina izveide, jāpārveido tas motorajā programmā (grafēma – kinēma) un visbeidzot arī jāpārbauda izlasot.”

✓ 1. klasē jau oktobrī tika dots **burtu diktāts** (atkarībā no tā, kādus burtus skolēni jau apguvuši), diktē skaņas, ko visbiežāk jauc:

- diktē jaukti (p – t – s – a);
- diktē pa pāriem (p – b; a – ā).

Svarīgi ir noteikt, vai fonemātiskās uztveres traucējums ir primārs vai sekundārs. To var veikt, iemācot bērnam rakstīšanas laikā sekot logopēda artikulācijai. Ja tad kļūdu skaits nemazinās, tas liecina, ka primārs ir fonemātiskās uztveres traucējums. Ja kļūdu skaits mazinās, tas liecina par dzirdes – artikulācijas analīzes traucējumu.

✓ Nākamais posms ir atsevišķu **zilbju diktāts**:

- vaļējās zilbes (ta, su, ra);
- slēgtās zilbes (an, at, tun, sas);
- zilbes ar līdzskaņu kopām (sla, kra, pli);
- opozicionārās zilbes (pa – ba, sa – za);
- zilbes ar gariem un īsiem patskaņiem (ta – tā, re – rē).

✓ Tālāk tika dots **vārdu un vārdu savienojumu diktāts**. No sākuma tie ir vienkārši, tad fonētiski sarežģīti vārdi (māja, slēpes, pirksti).

✓ Ja rakstīšanas prasmes ir vairāk attīstītas, galvenais posms ir **dzirdes diktāts**. Tas var būt saistīts teksts vai teikumu sērija. Diktātam jāatbilst attiecīgās klases programmas prasībām gan vārdu, gan ortogrammu skaita ziņā. Tai pat laikā vēlams iekļaut izrunā bieži jaucamās skaņas. Pārbaudes gadījumā diktē bez iepriekšējas vārdu, skaņu, zilbju analīzes.

Latviešu valodā nelieto terminu “rakstu runa”, tomēr gan Ļ. Vigotskis (*Виготский, 2002*), gan D. Elkoņins (*Эльконин, 1940, pirmo reizi publicēts 1998, 60*), uzsver būtisko atšķirību un īpatnības, sakot, ka “rakstu runa nav vienkārša mutvārdu runas pārtulkošana rakstu zīmēs. Rakstu runa – tas ir īpatnējs process, kas ir specifiskās attiecībās ar mutvārdu runu, domāšanu, iztēli, iekšējo runu un uzmanību.”

Ļ. Vigotskis (*Виготский, 2002*) ir rakstījis, ka skolēniem nemāca rakstu runu, bet vārdu uzrakstīšanu. Rakstīt mācīšana nav balstīta uz dabiski attīstītām bērna vajadzībām un paša darbību, bet tiek dota no ārpusē, to dod skolotājs un tas atgādina kādu tehnisku iemaņu mācīšanu (kā klavierspēle). Mācību procesu veido tā, lai lasīšana un rakstīšana bērnam būtu nepieciešamas, lai tās būtu apzinātas no bērna puses.

B. Badmajevs un A. Mališevs (*Бадмаев, Малышев, 1999*) izsaka domu, ka tādi rakstu darbi, kas ir bez satura, bet skaisti uzrakstīti teksti, ir nevis rakstveida runas darbības rādītājs, bet tikai tīra muskuļu darbība, ko raksturo bērnu rakstīto burtu glītums un pareizība, bet uzrakstītā saturs ir otršķirīgs elements.

Arī Ž. Fļerova (*Флерова, 2000*) uzsver, ka rakstīšanas procesā nepieciešama prasme loģiski domāt un pareizi savas domas uzrakstīt, analizēt uzrakstīto. Tas ir ciešā saistībā ar mutvārdu runu.

Lai kvalitatīvi novērtētu rakstu stāvokli, nosaka **patstāvīgā rakstu darba** iemaņas. A. Korņevs (*Корнев, 2003, 27*) to raksturo kā radošu darbību, kas arī ir sarežģīta un tajā ir vairāki posmi: “iecere, izteikuma iekšējā veidošana ierobežotos rakstu valodas stilistikas standartos, leksiskais dalījums, grūto un sarežģīto leksēmu apstrāde un nomaiņa, fonemātiskā analīze; tālākā darbība līdzīgi kā diktātā.”

- Tie var būt attēli ar pazīstamiem priekšmetiem, skolēns uzraksta nosaukumu.
- Attēli ar vienkāršiem sižetiem – skolēns izdomā un uzraksta teikumu (“Meitene mazgā grīdu”).
- Par sēriju attēliem izdomā un uzraksta nelielu stāstiņu.
- Tas var būt arī domraksts.
- Var rakstiski atstāstīt dzirdēto vai patstāvīgi izlasīto stāstiņu;
- Var dot rakstīt teikumu vai stāstiņu ar atbalsta vārdiem (makšķernieks un zivs; kalns un slēpotājs).

Lai noteiktu kļūdu raksturu un cēloņus, tiek dots **noraksts**, ja ir grūtības, dod norakstīt atsevišķus vārdus, zilbes, burtus. Var izmantot arī redzes diktātu. Bērniem, kam ir kustību grūtības un nav izveidojušās rakstīšanas iemaņas, var likt salikt burtus, zilbes, vārdus ar saliekamo ābeci – līdz ar to kustību grūtības tiek noņemtas, bet saglabājas skaņu analīzes un sintēzes process. Norakstu A. Korņevs (*Корнев, 2003, 27*) raksturo kā “vārda grafiskā tēla skanēšanu vai pašdiktātu, kad bērns lasa, mutiski to reproducē, tālākā darbība līdzīga kā diktāta gadījumā: vārda redzes grafiskā tēla noturēšana īslaicīgajā atmiņā, grafēmas modeļa transformācija kinēmiskajā, motorā realizācija un pārbaudes lasīšana, salīdzinot ar paraugu.”

Rakstīšanas traucējumi var būt dažādas pakāpes un struktūras – no pilnīgi neizveidotas rakstu valodas (agrāfijas) līdz atsevišķām raksturīgām burtu jaukšanas un aizstāšanas kļūdām (disgrāfijai). Tātad, analizējot kļūdas rakstu darbos, fiksē visas un tikai kopumā tās sniegs pilnīgu ainu par rakstīšanas traucējuma struktūru.

Analizējot **burtu diktātu**, tika pievērsta uzmanība:

- vai skolēns precīzi uztver skaņas;
- vai prot tās pārsifrēt atbilstošās rakstu zīmēs;
- vai viegli tiek galā ar uzdevumu;
- vai meklē burtu, kļūdās;
- ja samaina fonemātiski līdzīgus – tas liecina par dzirdes vai dzirdes – artikulācijas traucējumu;
- var būt burta elementu uzrakstīšanas kļūdas (“r” vietā “z”, vai pēc formas līdzīgus burtus);

➤ var būt, ka bērns vienkārši aizmirsis retāk rakstāmos burtus (“f”, “h” u.c.).

Analizējot **zilbju diktātu**, tika noteikts, cik pareizi skolēns izprot skaņu kompleksa atsevišķos elementus, tika konstatēts:

- vai ir specifiskas kļūdas, kas liecina par nepietiekamu skaņu atšķiršanu;
- kuros gadījumos skaņu secības noteikšana ir traucēta:
 - ✔ atvērtās zilbēs;
 - ✔ zilbēs ar līdzskaņu kopām.

Logopēds arī vēro skolēnu, kamēr viņš raksta **dzirdes diktātu**:

- vai uzreiz fonētiski pareizi uzraksta vārdu;
- vai balstās uz izrunu, it kā “aptaustot” vārda skaņu elementus;
- jāanalizē, kāds ir kļūdu raksturs, vai ir specifiskās burtu aizstāšanas kļūdas (p–b, a–ā), jānoskaidro:
 - ✔ vai šīs kļūdas ir retas vai biežas;
 - ✔ vai traucēta viena skaņu grupa, kas ir akustiski un artikulāri līdzīga (balsīgie – nebalsīgie līdzskaņi, gari – īsie patskaņi);
 - ✔ vai traucētas vairākas skaņu grupas;
 - ✔ vai raksturīgās kļūdas atbilst izrunas traucējumiem;
 - ✔ vai burtu aizstāšana sastopama fonētiski vienkāršos vai sarežģītos, mazpazīstamos vārdos (tas liecinās par valodas skaņu diferencēšanas līmeni, par fonemātisko uztveri);
 - ✔ parasti burtu aizstāšana nav vienīgās kļūdas, vēl ir:
 - burtu izlaidumi;
 - zilbju izlaidumi;
 - vārda daļu izlaidumi;
 - burtu pārstatījumi;
 - burtu pierakstījumi;
 - vārda daļu atsevišķs uzrakstījums;
 - burtu samainīšana pēc elementu skaita;
 - burtu samainīšana pēc izvietojuma telpā;
 - spoguļraksts u. c. (21. pielikums, 18. tabula).

Pirmās klases skolēni laikā, kad tiek veikta padziļinātā pārbaude, vēl neprot visus burtus. tādēļ pārbaudi organizē, ievērojot klasē iemācīto. Izpētes rezultātu iegūšanai tika sagatavots

zilbju un vienkāršu vārdu diktāts, kas ļāva spriest par fonemātiskās uztveres attīstības līmeni un attiecīgo grūtību izpausmēm rakstos. Diktāta zilbju rindu “mu – mū, ni – nī, ta – dā, le – sē – re”, vārdu un vārdu savienojumu “rati, mati, dūnas, mūsu suns, māsa lasa sēnes” kļūdas apkopotas tabulā (22. pielikums, 19. tabula). Šo skolēnu rakstu darbos ir samērā daudz kļūdu, kuru cēlonis ir nepietiekami attīstītas fonemātiskās uztveres līmenis – garumzīmju kļūdas, t ↔ d, r ↔ l.

Analizējot 19. tabulā apkopotās kļūdas rakstīšanā, var secināt, ka no 18 skolēniem, kas rakstīja iepriekš minēto diktātu, 16 neuzlika garumzīmes (1A, 2B, 4D, 5E, 6F, 7G, 8J, 9K, 10L, 11M, 12N, 15R, 16S, 17T, 18U, 19V). No šiem 16 – deviņi skolēni (4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 15R, 16S, 18U, 19V) uzlika liekas garumzīmes, kas liecina par to, ka viņiem ir nopietni fonemātiskās dzirdes traucējumi. Burtu izlaidumi bija 13 skolēniem (1A, 2B, 3C, 4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 12N, 16S, 17T, 18U, 19V), 4 skolēniem (4D, 7G, 11M, 16S) – lieku burtu pierakstījumi (iespraudumi). Diktātā sastopami arī burtu jaukšanas gadījumi – “t” un “d” jauc 4 skolēni (3C, 9K, 14P, 16S), “r” un “l” arī jauc 4 skolēni (4D, 6F, 11M, 18U).

Citus burtus skolēni vēl nav iemācījušies, tādēļ nevar spriest par citām balsīguma, mīkstinājuma u.c. kļūdām. Tomēr viens ir skaidrs – nepieciešams rūpīgs un sistemātisks darbs fonemātiskās analīzes un sintēzes attīstīšanā, lai iespējami varētu apsteigt traucējuma tālākās izpausmes rakstīšanā un arī lasīšanā.

Datu apkopojums par pieciem mācību gadiem parādīts 20. tabulā (23. pielikums).

Analizējot **patstāvīgā rakstu darba** iemaņas, tika vērtēts:

- kā veido teikumus;
- kā samaina vārdus – pēc satura vai skanējuma;
- kādas gramatiskas konstrukcijas lieto:
 - ✓ vai ievēro saskaņojumu;
 - ✓ vai ievēro pārvaldījumu;
 - ✓ vai ir kļūdas locījuma formu lietojumā;
 - ✓ vai samaina vai izlaiž prievārdus;
- vai nav traucēta vārdu kārtība teikumā;
- vai nav izlaisti vārdi;
- vai vārdi nav sarakstīti kopā;
- vai teikumā ir pabeigta doma.

Šīs kļūdas liecina par to, ka nav apgūtas valodas likumsakarības. Skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību (VSNA) rakstīšanā vairāk nekā mutvārdu runā izpaužas kļūdas

gramatisko kategoriju un vārdu formu lietojumā. Šiem bērniem rakstīšanas traucējumi ir sekundāri, atkarīgi no visu valodas komponentu nepietiekamas attīstības (fonētikas un fonemātikas, leksikas, gramatikas), tādēļ rakstu darbos ir daudz dažādu kļūdu – gan specifisko, gan nespecifisko (burtu izlaidumi, pārstatījumi, liekie burti, pareizrakstības kļūdas, grafiskas kļūdas u. c.). Arī pareizrakstības kļūdas jāanalizē, jo tās var būt gan likumu nezināšanas dēļ, gan valodas traucējuma dēļ (ja skolēns neatšķir garos, īsos patskaņus, tad jauks garo, īso izskaņu rakstību).

Ja ir grafiskas kļūdas, tad vajadzētu noskaidrot to cēloni. Mācību procesa sākumā šādas kļūdas ir likumsakarīgas, to nosaka smadzeņu pusložu dominantes nostiprināšanās (*Sousa (Sousa), 2001*), taču, ja tās parādās vēlāk, tad ne vienmēr to pamatā ir optiski telpiskie traucējumi; bieži to pamatā ir valodas sistēmas traucējumi. Grafisko iemaņu apguve atkarīga arī no valodas apguves līmeņa, kas nosaka burtu kā grafēmu apguvi.

Bērniem, kam traucēta fonemātisko priekšstatu veidošanās, lēni veidojas arī priekšstati par burtu grafisko zīmējumu (*Lalajeva (Лалаева), 1999*):

- dzirdes – redzes saikne ir nenoturīga, veidojas ar grūtībām;
- dažos gadījumos grafiskās kļūdas ir atkarīgas no valodas vispārinājumiem – vārda skaņu – burtu un morfoloģiskā analīze prasa lielu uzmanību un samazinās uzmanība burta uzrakstīšanai (šajā gadījumā noraksts būs pareizs);
- ja ir samazināta skolēna psihiskā aktivitāte, viņš neprot ieklausīties savā un citu valodā;
- ja ir samazināta patvaļīgā (apzinātā, tīšā) uzmanība;
- ja vāji regulējas psihiskie procesi.

Dodot norakstu, vēro, vai rakstot neparādās kustību grūtības.

Lai izdarītu pareizo slēdzienu –

- nepieciešams salīdzināt visas kļūdas visos rakstu darbos;
- apvienot rakstu darbu kļūdu analīzi ar mutvārdu runas izpēti;
- katra kļūda jāaplūko ne pati par sevi, bet visu kļūdu sistēmā.

Katram kļūdu tipam pašam par sevi nav diagnostiskas nozīmes, tikai analizējot visas kopumā, var nonākt pie kāda secinājuma. Līdztekus primārajām parādībām rakstos, kas cieši saistītas ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, vērojama vesela virkne sekundāru noviržu, kuras nedrīkst ignorēt, plānojot korekcijas darbu, jo visas konkrētās izpausmes ir konkrētam bērnam, kuram jāpalīdz.

Ja rakstīšanā ir:

- burtu aizstāšanas kļūdas,

- burtu izlaidumi,
- pierakstījumi,
- pārstatījumi,
- nepareizas locījumu galotnes,
- prievārdu izlaidumi un jaukšana,
- saskaņojuma kļūdas,

tas liecina par valodas gramatiskā komponenta nepietiekamu attīstību VSNA gadījumā. Precīzākai diagnostikai jāpievieno arī mutvārdu runas apsekošanas dati.

A. Lurija (*Лурья, 2002, 11*) akcentē domu, ka rakstīt prasmes apguves procesā piedalās vairākas psiholoģiskās operācijas, kas gan skolotājam, gan logopēdam jāņem vērā: dzirdes analīze, artikulācija, kas nodrošina pareizu izrunāšanu. Nepieciešamas zināšanas rakstīšanas procesa psihofizioloģiskajos mehānismos, jo katrā posmā var būt traucējumi, kas rada skolēnam grūtības un traucējumus. Jau pati rakstīšanas iecere, tās rašanās var būt problemātiska, ja bērnam nav pietiekami attīstīta saistītā runa. Rakstīšanas procesa posmi:

- uzrakstāmā vārda skaņu sastāva analīze (no skaņu plūsmas izdala attiecīgo skaņu sēriju – ar ko sākas vārds, tam sekojošās skaņas; tad šīs skaņas precīzē noteiktās fonēmās; diferencē tās);
- izdalītās fonēmas vai to kompleksi tiek pārvērsti redzes grafiskajā shēmā (katra fonēma tiek pārveidota attiecīgajā burtā, kas vēlāk būs jāuzraksta);
- visbeidzot rakstīšanas procesā optiskās zīmes – burti – tiek pārveidoti vajadzīgajos grafiskajos tēlos – tie jāuzraksta.

A. Ļeontjevs (*Леонтьев, 2001*) šo mehānismu papildina un precīzē, uzsverot motorās darbības lomu (kinestētiskie procesi), kas arī var būt apgrūtināta (ja ir rakstīšanas spazmas) un uzrakstītais ir arī vēl jāizlasa (redzes kontrole).

Secinājumi.

Dažādie rakstu darbu veidi, ko skolēni raksta vairākas reizes mācību gada laikā, parāda esošās grūtības un specifiskās kļūdas. Valodas kartē ielīmējamie un analizējamie rakstu darbi ir: diktāts, patstāvīgais darbs un noraksts. Nepieciešami ir visi trīs rakstu darbu veidi, jo vienā neparādās visi esošie kļūdu veidi. Tā, piemēram, pirmās klases skolēns mācību gada beigās nevar uzrakstīt ne diktātu, ne patstāvīgo darbu, kas liecina par nopietniem rakstīšanas traucējumiem, bet norakstā kļūdu ir maz vai pat nav vispār, līdz ar to tiek praktiski izslēgta garīgās attīstības traucējumu

varbūtība. Protams, visas izpausmes ir jāanalizē sīkāk un jāskata kopsakarībās un noteikti jāsalīdzina kļūdas rakstu darbos ar mutvārdu runas izpausmēm.

Nepieciešamas zināšanas rakstīšanas procesa psihofizioloģiskajos mehānismos, lai varētu izprast, kurā posmā ir grūtības, kas savukārt nosaka koriģējoši attīstošās darbības virzību un saturu, nosaka metožu izvēli logopēdiskajā korekcijā. Nozīmīgi tas ir tad, ja skolēnam ir telpiskās uztveres traucējumi vai redzes analīzes un sintēzes traucējumi, jo tad ir jāizvēlas atbilstošas metodes, kas ļauj minētos traucējumus novērst.

Ja ir specifiskās kļūdas rakstos, nosaka lasīšanas iemaņas.

2.7. Lasīšanas iemaņu noteikšana

Lasīšana ir prasme, kas sabiedrībā tiek augstu vērtēta un tā tiek uzskatīta par atslēgu uz izglītību. Tomēr, skatoties cilvēces evolūcijas aspektā, rakstītā valoda ir salīdzinoši jauns ieguvums (*Snoulinga (Snowling), 2000*), līdz ar to tas ir vairāk pakļauts kaitīgu faktoru ietekmei un problēmu gadījumos cieš viens no pirmajām.

G. Domens (*Домен, 2004*) uzskata lasīšanu par vienu no cilvēka galvas smadzeņu augstākajām funkcijām. “Uz zemes dzīvo daudz būtņu, bet lasīt prot tikai cilvēks. Lasīšana ir viena no svarīgākajām prasmēm, jo visa mācību sistēma balstās uz lasītprasmi” (*Домен, 2004, 25*), savukārt, H. Gadamers uzsver, ka prast lasīt nozīmē, ka burti it kā pazūd un konstituējas tikai runas jēga (*Gadamers, 2002, 91*). Tas nenotiek vienā mirklī, lasītprasmes apguve ir process, kam nepieciešams laiks.

Pieaugušam cilvēkam lasīšana ir izveidojusies darbība, tā ir prasme (*Lalajeva (Лалаева), 2002*). Veidošanās procesā tai ir vairākas pakāpes, kas cieši saistītas viena ar otru un pakāpeniski iegūst jaunu kvalitāti. Lasīšanas prasmes veidojas ilgstošā un mērķtiecīgā mācību procesā.

Prasmīgam lasītājam garīgā slodze nav tik liela kā lasītājam iesācējam (*Ptičkina, 1999*), piekrītot šim uzskatam, jāpapildina, ka skolēnam ar lasīšanas traucējumiem pieliktās pūles lasīšanas procesā ir vēl jo lielākas.

Lasīšanas traucējumi var būt gan:

- VSNA gadījumā, kad ir traucēti fonemātiskie procesi, ierobežots vārdu krājums, neprot pareizi veidot teikumus;
- fonētiski fonemātisko traucējumu gadījumā;
- fonemātisko traucējumu gadījumā (kad mutvārdu valoda var būt arī laba).

Lasīšanas traucējumi var būt dažādas pakāpes, atkarībā no primārās traucējumu dabas un bērna kompensatorajām iespējām, kā arī no tā, cik lielā mērā jau ir apgūtas lasīšanas iemaņas (*Lalajeva (Лалаева), 1999*):

- pilnīgi neizveidota lasīšana – aleksija;
- daļēji lasīšanas traucējumi – disleksija.

Tīrā veidā lasīšanas traucējumi sastopami reti, parasti tie ir kopā ar vairāk vai mazāk izteiktiem rakstīšanas un mutvārdu runas traucējumiem.

Ir autori, kas uzskata, ka lasīšanas traucējumi ir kompleksi traucējumi, kas ietver sevī arī mutvārdu runas, motorikas un telpiskās orientācijas traucējumus (*Franks un Livingstone (Frank, Livingston) 2003; Dass (Das), 1998; F. Ota (Ott), 1997*). R. Lalajeva (*Лалаева, 1983*) uzsver, ka tomēr lasīšanas traucējumi jāskata kā tieši lasīšanas traucējumi, jo telpiskās uztveres

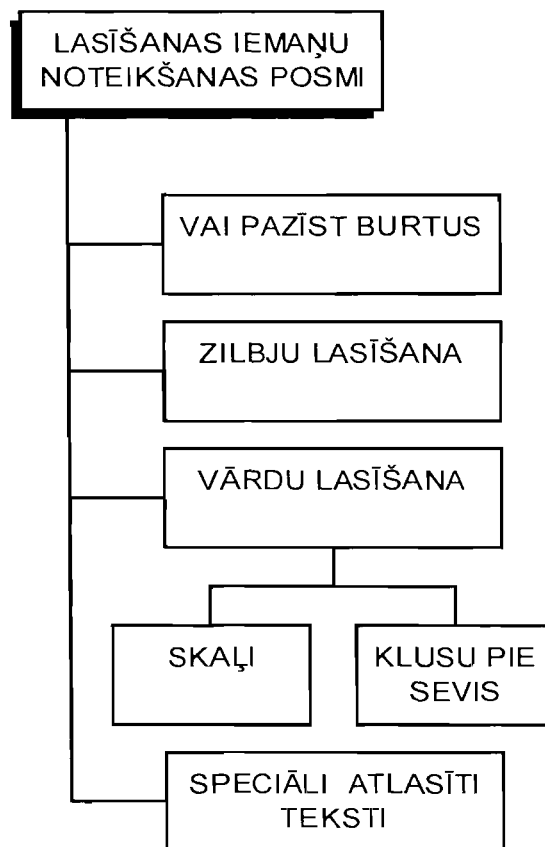
nepietiekama attīstība un motorikas problēmas ir traucējuma mehānismi, kas ir patoģenētiska rakstura.

Līdzīgi pētījumi bijuši par lasīšanas traucējumu saistību ar redzes uztveri (*Hoiens (Hoiens), Lundbergs (Lundberg), 2000*) un acu kustībām. Acu kustības sliktiem lasītājiem ir haotiskas, regresīvas (*Tokareva (Токарева), 1969; Makģinesa (McGuinness), 1997*), tomēr tas nav lasīšanas traucējumu cēlonis, bet gan to sekas.

Var pamatoti teikt, ka lasīšanas traucējums ietilpst valodas sistēmas traucējuma kompleksā, jo runas anomālā attīstība kavē to procesu attīstību, kas nepieciešami, lai izveidotos lasīšanas iemaņas.

Lai precīzi noteiktu lasīšanas traucējuma raksturu un īpatnības, nepieciešama detalizēta, kompleksa analīze gan bērna traucējuma patoģenētiskajā struktūrā, ņemot vērā gan ģenētiskos, gan eksogēnos faktorus, gan arī viņa audzināšanas īpatnības, mācības, attiecības ģimenē un apkārtējā vidē. Tikai tāda pieeja ļaus izvēlēties visefektīvākos korekcijas paņēmienus (*Inšakova (Инуакова), 2001*).

Lasīšanas iemaņu noteikšanu (*Tūbele, 2001*) shematiski var attēlot šādi:



17. attēls. LASIŠANAS IEMAŅU NOTEIKŠANA

Lasīšanas diagnosticēšanu sāk ar orientējošo apsekošanu, lai noskaidrotu, kādas grūtības skolēnam rodas. Ja nelasa nemaz, noskaidro:

- vai pazīst **burtus**:
 - ✔ līdzīgus pēc izskata (dod uz svītrotā fona, lai redzētu, vai nav redzes uztveres grūtības);
 - ✔ līdzīgus pēc fonemātiskās uztveres (p – b; s – š; a – ā);
- kā lasa **zilbes** (jāievēro virzība no vieglākām uz grūtākām):
 - ✔ vispirms lasa atvērtās zilbes;
 - ✔ slēgtās zilbes;
 - ✔ zilbes ar līdzskaņu kopām;
 - ✔ ar burtiem, kad attiecīgās skaņas skolēns izrunā pareizi un arī nepareizi;
- ja lasa vārdiem, tad pārbauda lasīšanu gan skaļi, gan klusu pie sevis; vārdu atlasē princips:
 - ✔ visvienkāršākie vārdi – 1 vai 2 zilbīgi ar atvērtām vai slēgtām zilbēm (ka, dod, māja, apse utt.);
 - ✔ pēc skaņu sastāva un morfoloģiski sarežģītāki 3 līdz 4 zilbīgi un ar līdzskaņu kopām (kabata, grābeklis, ekskursija utt.);
 - ✔ tad daudzsilbīgi vārdi, kas ir līdzīgi pēc struktūras (dzeloņcūka, dzeloņplūme);
 - ✔ vārdos jāietver tādi burti, kuriem atbilstošās skaņas izrunā nepareizi.

Ja skolēnam ir daudz kļūdu, rupji kropļo vārdus un lasa minot, tad lieto **papildus paņēmienus**, kuri ļauj noteikt, kas tad aizkavē lasīšanas iemaņu apguvi, kādi ir cēloņi utt. (*Tokareva (Токарева), 1969*).

Var dot lasīt vārdus ar izlaistiem burtiem, kas ļauj noteikt, vai bērnam ir izveidojušies priekšnoteikumi vārda tēla pazīšanai. Lasīšana prasa no lasītāja aktīvu izzināšanas darbību – ir jāuztver vārda tēls un jāsalīdzina ar etalonu, kas glabājas atmiņā. Tikai tad vārdu atpazīst (kr . ze; bu .. nīca).

Noslēguma posms ir speciāli atlasītu **tekstu** lasīšana, ko sāk ar atsevišķu **teikumu** lasīšanu. Tiem jābūt ar dažādām sintaktiskām konstrukcijām:

- ar tiešu vārdu kārtību (“Meitene tīra zobus”);
- ar palielinātu vārdu skaitu (“Maza meitene agri no rīta ar jaunu zobu suku tīra zobus”);
- ar sarežģītām sintaktiskām konstrukcijām (“Saimnieka suns aizbēga dārzā”, “Saimnieks suni piesēja pie ķēdes”);
- tādi, kas izsaka salīdzinājumu (“Inta ir vecāka par Zani”).

Nepietiek, ja teikumus tikai izlasa, ir jāpārlicinās par šo teikumu **izpratni**. To var izdarīt, izvēloties atsevišķus vārdus, kuru nozīme skolēnam jāpaskaidro:

- attiecināt izlasīto uz konkrētu priekšmetu vai attēlu;
- izvēlēties vārdam atbilstošo sinonīmu vai antonīmu;
- paskaidrot vārda nozīmi, izveidojot ar to jaunu teikumu.

Pārbauda arī izpratni teikuma apjomā, liekot izvēlēties teikumam atbilstošu attēlu (“Kurš ir suņa saimnieks, kurš ir saimnieka suns?”). Skolēni ar VSNA ar grūtībām analizē salīdzinošās konstrukcijas un nevar atbildēt uz jautājumu: “Kura meitene ir vecāka – Inta vai Zane; kura meitene pirmā ies skolā?”.

Ja skolēni ar šiem lasīšanas uzdevumiem tiek galā labi, dod lasīt **stāsta fragmentu** vai atsevišķu **tekstu**, kas piemērots bērna izpratnei, bet pēc satura ir tāls no klases situācijas. Šim tekstam jāatbilst programmas prasībām, lai varētu noteikt lasīšanas iemaņu apguves pakāpi. Liek lasīt ar noteiktu instrukciju: “Lasi skaļi, centies lasīt pēc iespējas labi. Kad izlasīsi līdz beigām, es tev uzdošu jautājumus, tev būs uz tiem jāatbild.”

Lasīšanas mērķis ir lasītā izpratne, kas ir sarežģīts process. Lai pārbaudītu lasītā teksta **izpratni**, lieto šādus paņēmienus:

- atstāstījumu;
- atbildes uz jautājumiem par izlasīto;
- ja nepietiekamas lasīšanas iemaņas – lasītā attiecināšanu uz attēlu.

Analizējot lasīšanas iemaņu noteikšanas rezultātus, logopēds ņem vērā vairākus faktorus.

- **Lasīšanas raksturs** – kā skolēns lasa (24. pielikums, 21. tabula):
 - ✔ tekoši, veseliem vārdiem,
 - ✔ pāriet uz zilbju lasīšanu grūtākajiem un nesaprotamajiem vārdiem,
 - ✔ veseliem vārdiem ar pauzēm (kad pie sevis izlasa vārdu pa burtiem),
 - ✔ plūstoši pa zilbēm,
 - ✔ pa zilbēm ar pauzēm,
 - ✔ izlasot un nosaucot atsevišķus burtus.

Apkopojot datus par skolēnu lasīšanas raksturu (21. tabula), var secināt:

- no 18 skolēniem tekoši lasa 5 skolēni (1A, 3C, 8J, 15R, 19V),
- 5 skolēni (2B, 12N, 14P, 16S, 17T) grūtākus vārdus burto,
- 5 (2B, 5E, 6F, 12N, 17T) skolēni lasa vārdus ar ilgām pauzēm, tos pie sevis burtojot,
- 1 skolēns (16S) lasa pa zilbēm bez aizķeršanās,
- pa zilbēm ar pauzēm lasa 6 skolēni (4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 18U),

- 3 skolēni (4D, 11L, 18U) nosauc tikai atsevišķus burtus, kas liecina par neizveidotām lasīšanas iemaņām.

Tātad 2/3 skolēnu lasīšanas iemaņu līmenis ir apmierinošs, bet 7 skolēniem (4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 16S, 18U) ir ļoti vājas lasīšanas iemaņas un būs veicams nopietns korekcijas darbs.

(Dati par pieciem gadiem 25. pielikumā, 22. tabulā.)

➤ **Lasīšanas pareizums:**

- ✓ cik daudz ir kļūdu (salīdzina ar kopējo rakstu zīmju skaitu, pēc R. Lalajevas (*Лалаева, 1983*) pētījumiem norma ir, ja uz 100 rakstu zīmēm ir 1,3 – 1,6% kļūdu);
- ✓ kādas ir kļūdu īpatnības:
 - vai izkropļo atsevišķus vārdus;
 - vai samaina:
 - burtu nosaukumus,
 - vārda daļas,
 - veselus vārdus;
 - vai pārstata burtus;
 - kāda rakstura ir citas kļūdas (26. pielikums, 23. tabula; dati par pieciem gadiem – 27. pielikums, 24. tabula).

Runājot par lasīšanā pieļautajām kļūdām, var secināt, ka visbiežākā kļūda ir vārda galotņu minēšana – 7 pārbaudāmajiem (4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 16S, 18U).

4 skolēni (2B, 4D, 5E, 11M) atsevišķus vārdus lasot izkropļo, piemēram, 5 E atbilstoši savam izrunas traucējumam vārdu “domas” izlasīja kā “tomas”. Burtu nosaukumus samainīja 1 skolēns – 9 K “b” vietā izlasīja “d”. Vārda daļas un veselus vārdus nesamainīja neviens skolēns, bet burtu pārstatījumi vārdos bija 5 skolēniem (4D, 6F, 10L, 16S, 18U).

Kopumā jāsecina, ka lasīšanas iemaņu pilnveidošanā un trūkumu novēršanā 13 skolēniem (2B, 4D, 5E, 6F, 7G, 9K, 10L, 11M, 12N, 14P, 16S, 17T, 18U) būs veicams nopietns, mērķtiecīgs korekcijas darbs.

➤ **Lasīšanas temps.** Tas ir svarīgs lasīšanas tehnikas komponents, lasīšanas automātisma indikators. Tas ir atkarīgs no:

- ✓ izrunas iemaņām;

- ✓ lasīšanas tehnikas iemaņu apguves (sliktam lasītājam artikulācijas orgānu sagatavošana izrunai aizņem vairāk laika nekā labam);
- ✓ lasītā izpratnes pakāpes, kas dažādiem lasītājiem ir dažādas.

Dodot vārdus lasīšanai, logopēds vēro:

- vai skolēns lasa čukstus, lietojot artikulāciju;
- vai lasa ar acīm (bez artikulēšanas);
- kādas kļūdas rodas atpazīstot burtus;
- kāds ir šo kļūdu cēlonis:
 - ✓ burtu grafiskā līdzība;
 - ✓ skaņu fonemātiskā līdzība.

Dodot lasīt teikumus, logopēds seko:

- kādas konstrukcijas teikumi sagādā vislielākās grūtības (vienkāršākos izlasa pareizi, sarežģītākos kļūdās);
- kā izprot teikumu saturu, kas bieži atkarīgs no teikumā esošo vārdu izpratnes.

Lasot tekstu, logopēds uzmanīgi atzīmē:

- lasīšanas paņēmienus, ko lieto lasot vārdus ar dažādu zilbju struktūru;
- kļūdu skaitu un raksturu;
- vai samaina atsevišķu burtu nosaukumus;
- vai šī aizstāšana atbilst izrunas īpatnībām;
- lasīšanas tempu, kas ir lasīšanas tehnikas svarīgs komponents, lasīšanas tehnikas svarīgs rādītājs.

Katrā konkrētā gadījumā ir jānoskaidro palēninātās lasīšanas cēloņi.

Lai pārlicinātos par lasītā izpratni, bērnam lūdz atstāstīt tekstu pēc iespējas pilnīgāk. Katru atbildi fiksē tā, kā to formulējis bērns, pēc tam tās analizē:

- jānoskaidro, kādos posmos traucēta teksta reproducēšana:
 - ✓ vai traucētas atsevišķas runas operācijas;
 - ✓ vai traucēta prasme tekstā izdalīt būtiskos posmus un reproducēt to saturu;
 - ✓ vai traucēta prasme iedziļināties lasītā dziļākā saturā (zemteksta izpratne). Tas ir svarīgi, jo bērni ar VSNA :
 - nevar atrast vajadzīgās leksiskās vienības izteiciena veidošanai;
 - samaina vārdus pēc fonētiskās līdzības;
 - samaina vārdus pēc semantiskās līdzības;

- lieto sintaktiski nepareizu frāzi;
 - daži spēj reproducēt kopējo teksta satura shēmu;
 - dažos gadījumos izprot zemtekstu;
 - reizēm sastopas ar lielām grūtībām teksta kopējā satura reproducēšanā;
- svarīgi noskaidrot teksta satura neizpratni un to, kuras satura izpratni veidojošās sastāvdaļas ir traucētas;
- izpratnes pakāpi raksturo satura izpratnes dziļums, ko vērtē pēc:
- ✓ pareizi reproducēto teksta daļu skaita;
 - ✓ galvenās domas atklāsmes pakāpes.

Ja ir grūtības pašam atstāstīt, var izmantot atbildes uz jautājumiem, skatās:

- cik precīzi;
- cik ātri;
- cik pārliecinoši skolēns atbild uz jautājumiem;
- kur ir grūtības:
 - ✓ vai nevar atbildēt uz jautājumiem par faktisko saturu;
 - ✓ vai nevar izprast zemtekstu;
- vērtē, kādus valodas līdzekļus lieto lasītājs:
 - ✓ sintaktisko konstrukciju dažādība;
 - ✓ vārdu dažādība;
 - ✓ prasme pareizi lietot vārdus;
 - ✓ prasme gramatiski pareizi veidot teikumu.

Ir ļoti svarīgi uzzināt, vai skolēns ir sapratis lasīto, jo izpratnes grūtības ir viens no cēloņiem mācīšanās grūtību spektrā. Izpētes dati par lasītā izpratni sniegti tabulās (28. pielikumā, 25. tabula un 29. pielikumā 26. tabula).

Vairākiem skolēniem lasītā izpratne sagādāja lielas grūtības, viņi pat nevarēja atbildēt uz jautājumiem (9K, 10L, 11M, 18U). Daži skolēni (4D un 7G) saturu pastāstīt nevarēja, bet uz jautājumiem atbildēja pareizi. Zemtekstu neizprot 10 no 18 pārbaudāmajiem. Teksta saturs nemaz nebija saprotams 4 skolēniem (9K, 10L, 11M, 18U). Šajā pārbaudes posmā redzams, ka logopēdu gaida nopietns darbs skolēnu lasīšanas iemaņu pilnveidošanā.

Kaut arī lasīšanas iemaņu noteikšanā atklājās zemteksta neizpratne, tomēr runas traucējumi nav tik smagas pakāpes, lai rastos nepieciešamība noteikt intelekta attīstības līmeni šajā posmā.

Visiem 18 skolēniem runas traucējumi ir primāri, kas prasīs rūpīgu un sistemātisku korekcijas darbu.

Kopumā lasīšanas pārbaudē nosaka, kādas kļūdas un grūtības rodas skolēnam lasīšanas procesā, kādi ir to cēloņi. Ja nemeklē cēloņa – seku sakarības, tad šādai diagnostikai nav nekādas nozīmes, jo līdzīgas kļūdas var būt dažādas izcelsmes. Un tikai pareizi noteikts slēdziens ļaus izvēlēties atbilstošās koriģējoši attīstošās darbības metodes, jo kļūdas lasīšanā var būt arī tiem skolēniem, kuriem ir:

- normāla valodas attīstība;
- nepietiekama intelekta attīstība;
- psihiskās attīstības aizture;
- dzirdes vai redzes traucējumi;
- astēnija (šie bērni lasot zaudē rindu, neatdala teikumus, vārdu cenšas uzminēt, ir raudulīgi un ātri nogurst).

Arī lasīšanas traucējumus vajadzētu pētīt likumsakarībās ar mutvārdu runu un rakstu valodu un tiem faktoriem, kas nosaka šos traucējumus. Lasīšanas grūtības un kļūdas noteikti jāsalīdzina ar mutvārdu un rakstīšanas grūtībām un kļūdām. Jānosaka, vai lasīšanas traucējumi ir uz VSNA, fonētiski – fonemātisko vai fonemātisko traucējumu pamata. Vajadzētu noteikt arī paša lasīšanas traucējuma pakāpi, tas arī noteiks korekcijas metožu izvēli.

Lai padziļinātajā runas un valodas traucējumu izpētē iegūtos datus varētu savā starpā salīdzināt un izdarīt secinājumus, nosakot logopēdisko slēdzienu, tos apkopo tabulā, kas uzskatāmi parāda traucējumu esamību katram skolēnam un to kopsakarības. Slēdziena precizēšanai pievieno datus, kas iegūti pārrunās un vecāku anketēšanā, jo tie atspoguļo skolēna runas attīstību un faktorus, kas to ietekmē. Rezultātu apkopojums un logopēdiskie slēdzieni parādīti tabulās (30. pielikums, 27. – 31. tabula), kas parāda sakarības katrā no pieciem mācību gadiem. Šajā gadījumā apkopojošā tabula nepieciešama katram gadam atsevišķi, jo logopēdam ir svarīgi dati par katru skolēnu, lai plānotu korekcijas darbu un gūtu panākumus.

1999./2000. mācību gadā apkopojot datus (27. tabula, 30. pielikums), kas iegūti pirmo klašu skolēnu runas pārbaudes visos posmos un veicot salīdzinošo analīzi, var **secināt**, ka fonētiski traucējumi ir vienam skolēnam (13.O), jo šim skolēnam nav citu traucējumu izpausmju.

Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 7 skolēniem (1A, 3C, 8J, 12N, 14P, 15R, 19V).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 4 skolēniem (2B, 5E, 6F, 17T).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata ir 7 skolēniem (4D, 7G, 9K, 10L, 11M, 16S, 18U).

Tātad visiem skolēniem valodas kartēs tika ierakstīts logopēdiskais slēdziens, tomēr to nevarēja izdarīt vienlaicīgi, jo robežgadījumos, kad traucējumi nav ļoti spilgti izteikti un rezultāti ir mainīgi, svarīgi ir anamnēzes dati, ko sniedz vecāki.

VSNA gadījumā raksturīgs vēls runas sākums – pēc 2,5 gadu vecuma, var būt arī vieglas dzemdību traumas vai kādas smagas saslimšanas. Tādi dati tika iegūti, aptaujājot vecākus pārrunās vai ar anketu palīdzību. Tā, piemēram, skolēnam 4D anamnēzes dati papildinājās ar informāciju par vēlu runas sākumu un asfiksiju dzemdībās, kas ļauj pamatoti izdarīt slēdzienu par VSNA. Savukārt skolēnam 8J rakstu darbos ir daudz kļūdu, grūti nosaukt atsevišķus vārdus, bet citus traucējumus nenovēro, tomēr anamnēzes datu trūkums ļauj šaubīties par slēdziena pareizību. Šādā gadījumā traucējuma struktūra dziļāk atklāsies koriģējoši attīstošās darbības gaitā un mērķtiecīgi virzītu logopēdisko korekciju varēs uzsākt vēlāk.

2000./2001. mācību gadā apkopojot datus (28. tabula 30. pielikumā), kas iegūti pirmo klašu skolēnu runas pārbaudes visos posmos un veicot salīdzinošo analīzi, var **secināt**, ka fonētiski traucējumi ir diviem skolēniem (8J un 18U), jo šiem skolēniem nav citu traucējumu izpausmju.

Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 7 skolēniem (6F, 9K, 10L, 11M, 14P, 16S, 20Z).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir vienam skolēnam (2B).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata ir 10 skolēniem (1A, 3C, 4D, 5E, 7G, 12N, 13O, 15R, 17T, 19V).

Tātad visiem skolēniem valodas kartēs tika ierakstīts logopēdiskais slēdziens, tomēr to nevarēja izdarīt vienlaicīgi, jo robežgadījumos, kad traucējumi nav ļoti spilgti izteikti un rezultāti ir mainīgi, svarīgi ir anamnēzes dati, ko sniedz vecāki.

VSNA gadījumā raksturīgs vēls runas sākums – pēc 2,5 gadu vecuma, var būt arī vieglas dzemdību traumas vai kādas smagas saslimšanas. Tādi dati tika iegūti, aptaujājot vecākus pārrunās vai ar anketu palīdzību. Tā, piemēram, skolēniem 7G, 12N un 19V anamnēzes dati papildinājās ar informāciju par vēlu runas sākumu un asfiksiju dzemdībās, kas ļauj pamatoti izdarīt slēdzienu par VSNA. Savukārt skolēniem 1A, 3C, 17T rakstu darbos ir daudz kļūdu, grūti nosaukt atsevišķus vārdus, ir arī citi traucējumi, tādēļ pat anamnēzes datu trūkums liek domāt par

slēdziena pareizību. Šādā gadījumā traucējuma struktūra dziļāk atklāsies koriģējoši attīstošās darbības gaitā, tomēr mērķtiecīgi virzīta iedarbība tiek uzsākta nekavējoties.

2001./ 2002. mācību gadā apkopojot datus (29. tabula 30. pielikumā), kas iegūti pirmo klašu skolēnu runas un valodas izpēti visos posmos un veicot salīdzinošo analīzi, var **secināt**, ka fonētiski traucējumi ir trijiem skolēniem (10L, 12N, 18U), bet tikai vienam skolēnam nav citu traucējumu izpausmju un tas ir tikai fonētisks traucējums (18U). Pārējiem diviem fonētiski traucējumi ietilpst cita sarežģītāka traucējuma struktūrā un 12N ir traucēta fonemātiskā uztvere un ir kļūdas rakstu darbos, līdz ar to logopēdiskais slēdziens ir: “Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata”; 10L traucējums ir vēl komplicētāks un fonētiskie traucējumi ir viens no valodas sistēmas nepietiekamas attīstības komponentiem. Šim skolēnam logopēdiskais slēdziens ir: “Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.”

Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 11 skolēniem (1A, 5E, 7G, 8J, 11M, 12N, 15R, 18U, 19V, 22W, 23X).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 2 skolēniem (4D, 16S).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata ir 11 skolēniem (2B, 3C, 6F, 9K, 10L, 13O, 14P, 17T, 20Z, 21Q, 24H).

Tātad visiem skolēniem valodas kartēs tika ierakstīts logopēdiskais slēdziens, tomēr arī šajā gadā to nevarēja izdarīt vienlaicīgi, jo gadījumos, kad traucējumi nav ļoti spilgti izteikti un rezultāti ir mainīgi, svarīgi ir anamnēzes dati, ko sniedz vecāki.

VSNA gadījumā raksturīgs vēls runas sākums – pēc 2,5 gadu vecuma, var būt arī vieglas dzemdību traumas vai kādas smagas saslimšanas. Tādi dati tika iegūti, aptaujājot vecākus pārrunās vai ar anketu palīdzību. Tā, piemēram, skolēniem 2B, 9K, 10L, 21Q, 24H anamnēzes dati papildinājās ar informāciju par vēlu runas sākumu un citiem apgrūtinājošiem faktoriem (asfiksija dzemdībās, mazs jaundzimušā svars), kas ļauj pamatoti izdarīt slēdzienu par VSNA. Savukārt skolēnam 6F rakstu darbos ir daudz kļūdu, grūti nosaukt atsevišķus vārdus, ir arī citi traucējumi un anamnēzes datu trūkums nedod pamatu šaubīties par slēdziena pareizību. Skolēniem 12N un 23H anamnēzes datu trūkums var izrādīties nepareiza slēdziena iemesls. Šādā gadījumā traucējuma struktūra dziļāk atklāsies koriģējoši attīstošās darbības gaitā un mērķtiecīgi virzītu iedarbību varēs uzsākt vēlāk, tomēr jau uzsāktā logopēdiskā korekcija dod savus labvēlīgus rezultātus.

2002./2003. mācību gadā apkopojot datus (30. tabula 30. pielikumā), kas iegūti pirmo klašu skolēnu runas un valodas izpētes visos posmos un veicot salīdzinošo analīzi, var **secināt**, ka fonētiski traucējumi ir vienam skolēnam (3C), jo šim skolēnam nav citu traucējumu izpausmju.

Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 11 skolēniem (1A, 4D, 5E, 10L, 11M, 15R, 16S, 18U, 20Z, 21Q, 22W).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 2 skolēniem (6F un 24H).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata ir 11 skolēniem (2B, 7G, 8J, 9K, 12N, 13O, 14P, 17T, 19V, 23X, 25Y).

Visiem skolēniem valodas kartēs tika ierakstīts logopēdiskais slēdziens, tomēr to nevarēja izdarīt vienlaicīgi, jo gadījumos, kad traucējumi nav ļoti spilgti izteikti un rezultāti ir mainīgi, nepieciešami anamnēzes dati, ko sniedz vecāki. Tā skolēnam 17T anamnēzes datu nav, visi VSNA simptomi nav ļoti spilgti izteikti, tomēr lielais kļūdu skaits liek domāt par attiecīgo slēdzienu – “Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.”

VSNA gadījumā raksturīgs vēls runas sākums – pēc 2,5 gadu vecuma, var būt arī vieglas dzemdību traumas vai kādas smagas saslimšanas. Tādi dati tika iegūti, aptaujājot vecākus pārrunās vai ar anketu palīdzību. Tā, piemēram, skolēniem 2B, 8J, 9K, 25Y anamnēzes dati papildinājās ar informāciju par vēlu runas sākumu un citiem apgrūtinājošiem faktoriem (asfiksiju dzemdībās, vienam skolēnam bijis ļoti liels svars – virs pieciem kilogramiem), kas ļauj pamatoti izdarīt slēdzienu par VSNA.

Visiem skolēniem traucējuma struktūra dziļāk atklāsies koriģējoši attīstošās darbības gaitā un logopēdiskā korekcija turpināsies mērķtiecīgi virzīta.

2003./2004. mācību gadā apkopojot datus (31. tabula 30. pielikumā), kas iegūti pirmo klašu skolēnu runas un valodas izpētes visos posmos un veicot salīdzinošo analīzi, var **secināt**, ka tīri fonētiski traucējumi ir vienam skolēnam (17T), jo šim skolēnam nav citu traucējumu izpausmju. Skolēniem 9K un 10L fonētiskie traucējumi ietilpst fonētiski fonemātiskās nepietiekamības struktūrā, jo ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere un parādās arī attiecīgās kļūdas rakstu darbos (gan diktātā, gan patstāvīgajā darbā).

Rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir 6 skolēniem (5E, 9K, 10L, 13O, 14P, 16S).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir vienam skolēnam (8J).

Rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata ir 9 skolēniem (1A, 2B, 3C, 4D, 6F, 7G, 11M, 12N, 15R).

Visiem skolēniem valodas kartēs tika ierakstīts logopēdiskais slēdziens, tomēr, kad traucējumi nav ļoti spilgti izteikti un rezultāti ir mainīgi, svarīgi ir anamnēzes dati, ko sniedz vecāki. Līdz ar to slēdziena precizēšanā nozīme bija datiem, ko ieguva, sadarbojoties ar vecākiem 1A, 2B, 6F, 7G, 12N. Īpaši nozīmīgi tas bija skolēnam 11M, kam ne visas pazīmes bija izteiktas, bet aprūtinātā attīstība un vēls runas attīstības sākums norādīja uz VSNA esamību.

Secinājumi.

Lasīšanas iemaņu noteikšanas laikā atklājas ciešā saikne lasīšanas procesa apgūvē ar redzes uztveri, redzes analīzi un sintēzi, atmiņu. Skolēna lasīšanas tehnika ir svarīgs lasīšanas automātisma rādītājs, kas nosaka ne tikai lasīšanas tempu, bet arī lasītā izpratni, kas ir lasīšanas mērķis. Gan kļūdas lasīšanas procesā, gan tas, kā skolēns lasa (tekoši, pa atsevišķiem vārdiem, zilbēm vai burtiem) nosaka lasītā uztveršanas un izpratnes iespējas.

Saikne ar mutvārdu runas attīstības līmeni ir ļoti cieša. Jau iepriekš minētie disgramatismi mutvārdu runā parādās lasīšanas procesā, ja skolēns mēģina minēt vārdus, nevis lasīt tos. Ja izrunas traucējumi vēl nav pilnībā novērsti un pareizi izrunātā skaņa vēl nav automatizēta, tad skolēns “meklē” artikulācijas pozu, kaut arī ar acīm orientējas uz zilbē esošo patskani (piemēram, zilbe “si” neprasa izmainītu artikulācijas pozu skaņai “s”, bet zilbē “su” skaņas “s” skanējums pēkšņi izmainās un skolēnam, kam automatizēšanas process vēl turpinās, tas sagādā grūtības un lasīšanas temps palēninās).

Lasītā izpratne arī ir svarīgs rādītājs, kas nosaka valodas uztveres un izpratnes līmeni. Skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir grūtības izprast apslēptu domu, zemtekstu; sakāmvārdu, parunu nozīmi; atminēt mīklas. Ja lasīšana sagādā “tehniskas” grūtības, skolēns nevar sekot līdz tekstam un uztvert to. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem un psihiskās attīstības aizturi izpratnes grūtības ir primāras un tās nosaka primārā traucējuma būtība; lasīšanas grūtības ir sekundāras.

Lai noteiktu sakarības un savstarpējo nosacītību, tiek veikta iegūto datu salīdzinošā analīze katram skolēnam, lai noteiktu konkrētās problēmas un izvēlētos atbilstošu koriģējoši attīstošās darbības virzienu un saturu.

Tomēr, lasīšanas un rakstīšanas traucējumi var būt kā sekundāras izpausmes citu attīstības traucējumu gadījumos, tādēļ nepieciešams noteikt, vai nav izmaiņas skolēna psihiskajos procesos.

2.8. Intelektuālo procesu noteikšanas īpatnības

Tradicionāla ir izpratne par intelektu kā spēju mācīties, bet tas ir tikai viens darbības veids. Pasaulē ir daudzi pētījumi, kas nosaka saikni starp intelekta rādītājiem un bioloģiskās vides raksturojumu, dzimumu, vecumu, ēšanas īpatnībām, bērnu skaitu ģimenē un to dzimšanas kārtību, bet, kā uzsver L. Burlačuks (*Бурлачук, 2002, 253*), neviens intelekta mērījums šodien nav tik pilnīgs, lai atklātu cilvēka sarežģītās saprātīgās darbības visus aspektus.

Runas un valodas traucējumu noteikšanas laikā logopēdam var rasties šaubas par to, ka skolēnam ir kādas novirzes intelekta attīstībā. Tad vajadzētu noteikt, vai intelekta attīstības struktūra ir raksturīga runas traucējumam vai garīgās attīstības traucējumam. Tomēr logopēds pats nekādus slēdzienus par intelekta attīstības līmeni izdarīt *nedrīkst!* Te nepieciešama sadarbība ar skolas psihologu, ārstiem un citiem speciālistiem. Logopēdam ir vajadzīgi materiāli, kas ļauj zināmā mērā pētīt skolēna intelektuālo procesu attīstības līmeni un analizēt to. Logopēdam tas ir svarīgi, lai, veicot koriģējoši attīstošo darbību, iespējami atbilstoši skolēna vēlmēm, interesēm un psihiskās darbības īpatnībām, izvēlētos darba materiālus.

Vēlams pārliicināties, vai skolēns pēc attiecīgiem attēliem:

- atšķir krāsas;
- atšķir jēdzienus – liels, mazs;
- atšķir jēdzienus – viens – daudz, vairāki;
- atšķir gadalaikus pēc to raksturīgajām pazīmēm;
- atšķir ģeometriskas formas;
- var veikt klasifikāciju (atrast attēlus – mēbeles, apģērbus, dzīvniekus utt.);
- var atrast vispārinošo vārdu (kā ar vienu vārdu vari nosaukt – krūze, tase, šķīvis, bļoda utt.);
- var izslēgt ceturto lieko (kāda ir bērna spēja vispārināt un to pamatot).

Lai veiktu psiholoģiski eksperimentālo pārbaudi, visefektīvākā metode ir **pārruna**. Tās struktūra varētu būt šāda (izvērsta (*Tūbele, 2002*)):

1. ko zina par sevi un sev tuviem cilvēkiem;
2. kā orientējas telpā;
3. kādi ir bērna priekšstati par laiku;
4. kādi ir bērna priekšstati par dabas parādībām;
5. kādus meža un dārza augus, ogas utt. bērns zina;
6. kāds ir bērna vispārējais redzesloks;
7. vai prot priekšmetus un parādības salīdzināt, vai redz cēloņa – seku sakarības.

Līdzīgas pārrunas struktūras ziņā iesaka arī pētnieki (*Ševandriņš (Шевандрин), 2001 u. c.*).

Pēc pārrunas var izmantot vairākus paņēmienus, lai izpētītu bērna spēju vispārināt, salīdzināt, noteikt atšķirības, kāda ir uztvere, atmiņa, uzmanība, pārslēgšanās spējas u. c. Tam izmanto:

- piramīdas salikšanu – pārbauda uzskatāmi darbīgās domāšanas attīstības pakāpi;
- sagrieztu attēlu salikšanu – pārbauda uzskatāmi tēlaino domāšanu;
- uzskatāmo skaitu;
- notikumu secības noteikšana – lai noteiktu laika – telpas un cēloņa – seku sakarības;
- priekšmetu klasifikāciju – lai noteiktu vispārināšanas un abstrahēšanas procesu attīstības pakāpi;
- priekšmetu izslēgšanu (ceturtais liekais) – ne tikai, lai diagnosticētu vispārināšanas prasmes, bet arī, lai noteiktu spēju loģiski pamatot savu lēmumu (*Gricis, 1985*);
- nepabeigtu zīmējumu – lai noteiktu, kā uztver viengabalainu formu, kāda ir telpiskuma orientācija;
- attēlus ar aplamām situācijām – lai noteiktu, kā uztver situāciju, kādas ir emocionālās reakcijas.

Izpētes metodes ir dažādas un tās var izmantot arī, lai iepazītu bērna psiholoģiskās īpatnības, kas jāņem vērā, plānojot koriģējoši attīstošo darbību. Zinot, kādas ir konkrētā bērna, piemēram, uzmanības un atmiņas īpatnības, var atrast tieši viņam piemērotākos vingrinājumus runas traucējumu novēršanai.

Pētot bērna izziņas procesus, nepieciešams aprakstīt viņa intelektuālās darbības struktūru un vispārinājumu līmeni, nosakot gan darbības raksturu (vai orientējas uzdevumos, vai darbojoties analizē uzdevumos); gan pieejamo vispārinājumu līmeni (izmanto uzskatāmās vispārinājumu formas – vai spēj veikt abstraktas operācijas) (*Leontjevs (Леонтьев), Lurija (Лурия), Smirnovs (Смирнов), 2002*).

Logopēds šo diagnostiku izdara, sadarbojoties ar skolas psihologu un tikai tad, ja ir smags runas traucējums un grūti pateikt, vai izziņas procesu traucējumi ir primāri vai sekundāri. Tas ir svarīgi, jo primāru garīgās attīstības traucējumu gadījumos skolēnam būs nepieciešamas citādas korekcijas metodes un ilgāks laiks runas traucējuma novēršanai. Dziļāku traucējumu gadījumos var būt vajadzīgas speciālas mācību metodes, ko varēs un drīkstēs noteikt tikai pedagoģiski medicīniskā komisija. Tomēr logopēdam nepieciešams priekšstats par intelekta struktūru gan alālījas, gan garīgās attīstības traucējumu gadījumos.

Smagu runas un valodas traucējumu gadījumos intelekta traucējumi ir sekundāri un raksturojas ar nevienmērību, tie ir mozaikveida (*Mastjukova (Мастюкова), Moskovkina (Московкина) 2004*).

- Ir nesamērība starp bērna intelektuālajām spējām un viņa uzvedību, personības, emocionālajām īpatnībām. Šo bērnu uzvedība ir adekvāta.
- Otra nesamērība – nevienmērīgi attīstītas dažādas intelekta puses. Cieš runas domāšana. Priekšmetiski praktiskā un telpiskā domāšana attīstīta labāk, ir mazāk traucēta. Grūtības ir, piemēram, teksta uzdevumu risināšanā, jo nesaprot uzdevuma nosacījumus, tai pat laikā labi var spēlēt šahu.
- Skolēni ar runas un valodas traucējumiem ir spējīgi iegūtās garīgās darbības paņēmienus pārnest jaunās darbībās, situācijās. Viņu zināšanas ieguvušas vispārinātu raksturu. Tās veidojas lēnāk, tomēr izveidojas, bet bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem – nē.
- Šiem bērniem ir specifiska psihiskās attīstības aizture, kas izpaužas ierobežotos priekšstatos par apkārtējo un ar grūtībām veidojas atsevišķas augstākās smadzeņu garozas funkcijas (redzes telpiskie priekšstati, redzes motorā koordinācija, arī fonemātiskā analīze ir augsta līmeņa analīze – “prāta analīze” (*Spirova (Спирова), 1980*); *Spirova (Спирова), Jastrebova (Ястребова) 1976*). Tāpēc arī lasīto neizprot, jo neuztver nozīmes nianšes, slēpto domu, zemtekstu, līdz ar to nesaprot sakāmvārdus, parunas, pārnesto nozīmi utt.
- Domāšanas procesi ir palēnināti. Šiem bērniem nepieciešams ilgāks laiks, lai saprastu situāciju, ar grūtībām pārslēdzas no viena intelektuāla uzdevuma uz citu.
- Ir kritiska attieksme pret sevi, savu runas traucējumu pārdzīvo, objektīvi novērtē savas spējas.

Garīgās attīstības traucējumu gadījumos intelekta traucējumi ir primāri, un tiem ir organiska izcelsme – hromosomu līmenī, galvas smadzeņu bojājums vai citi cēloņi.

Galvenā īpatnība ir vispārēja, difūza, vienmērīga intelekta neattīstība.

- Garīgās attīstības traucējumu gadījumos izziņas darbība ir traucēta visos aspektos vienmērīgi. Vienlīdz grūti ir gan verbālie, gan neverbālie uzdevumi (tā jau ir diagnostiska pazīme!). Pārbaudot, logopēdam vajadzētu notvert šīs svārstības, kas raksturīgas bērniem ar runas traucējumiem.
- Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem nav spējīgi veidot vispārinājumus garīgajā darbībā. Viņi risina uzdevumus tikai konkrētā situācijā, modelēšana nav iespējama. Līdz ar to nespēj pārnest apgūtās garīgās darbības iemaņas jaunās situācijās (šī pārņemšanas spēja ir diferenciāldiagnostikas kodols).

- Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem novēro atbilstību starp intelekta traucējumiem un novirzēm uzvedībā, emocionālajā gribas sfērā, personībā. Vidēji smagu garīgās attīstības traucējumu gadījumos visas novirzes būs vidēji smagas.
- Šiem bērniem ir lielāks inertums, intelektuālo operāciju lēnīgums.
- Novēro zemu izziņas interesi, vāji izteiktas izziņas emocijas (grūti ieinteresēt uzzināt kaut ko jaunu).
- Ir neadekvāts pašnovērtējums, nekritiska attieksme pret sevi, savu runas traucējumu, neapzinās savu spēju robežas.

Izdarot izpētes analīzi, ir jānovērtē ne tikai pareizi izpildīto testu daudzums, bet arī tas, kā izmanto palīdzību, kā plāno savu darbību. Palīdzības izmantošana ir svarīgs rādītājs, jo bērni ar garīgās attīstības traucējumiem palīdzību izmanto ļoti maz vai nemaz (*Liepiņa, 1994, 2003.*).

Vēl ir daudz izpētes paņēmieni, ar kuriem var izziņāt bērnu uztveres, uzmanības, atmiņas, novērošanas, domāšanas, pārslēgšanas spēju, emocionālo reakciju u. c. īpatnības. Taču jāatceras, ka logopēdam nav tiesību dot kādu slēdzienu par bērna psihiskās attīstības līmeni. To dara pedagoģiski medicīniskā komisija, kas novērtē gan somatisko stāvokli, anamnēzes datus, bērna orientēšanos apkārtējā vidē, dzirdes un redzes stāvokli, intelektuālās attīstības raksturojumu, ņemot vērā rakstu darbus latviešu valodā, matemātikā un arī zīmējumus. Tikai tad kvalificēti speciālisti izdara slēdzienu ar diagnozi un ieteikumu mācībām speciālajā skolā vai pēc individuālas programmas, ja tas nepieciešams.

Logopēdam šādi izpētes dati dod pilnīgāku priekšstatu par skolēna attīstības līmeni un psiholoģiskajām īpatnībām. Tās ir nepieciešamas ziņas, lai logopēdiskās korekcijas darbību varētu virzīt efektīvāk, izvēlēties tieši šim bērnam atbilstošos un piemērotākos vingrinājumus, kas ātrāk dos vēlamos rezultātus. Ja, piemēram, ir labāk attīstīta redzes uztvere, tad uzdevumus vajadzētu izvēlēties uzskatāmus, shematiskus, lai skolēns ātrāk uztvertu un izprastu viņam domāto informāciju, lai labāk to varētu atcerēties un apgūt. Līdz ar to iezīmējas arī citi darba virzieni, lai attīstītu tās funkcijas, kas nav pietiekami izveidojušās (dzirdes uztvere, taktīlās sajūtas u. c.).

Te jāatzīmē jaunās tendences psiholoģijā, kad tiek runāts gan par personas konstrukta psiholoģiju (*Kellijs (Kelly), 1991; Fransella (Fransella), 2003*), gan par personības psiholoģisko kultūru (*Kolmogorova (Колмогорова), 2002*). Šīs atziņas ļauj dziļāk izprast skolotājus, skolēnus un viņu vecākus, izmantojot diagnostiskās metodikas pašizpētei, bet rezultātus – gan mācību procesā, gan darbā ar skolēniem.

Sadarbība ar psihologu ir vērtīga, bet ar to vēl nepietiek, nepieciešama saskarsme un sadarbība ar vecākiem. A. Špona (2001, 108) definē sadarbību kā divu vai vairāku cilvēku darbu uz kopīgu mērķi, kam ir saskaņoti mērķa sasniegšanas līdzekļi, tuvināts novērtējums un pašnovērtējums par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja labāko paraugu atdarināšanai, pieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām, prasmēm un attieksmēm. Īpaši svarīgi tas ir tad, ja bērnam ir kādas problēmas, konkrēti – runas un valodas traucējums. Bez vecāku līdzdalības labvēlīgi rezultāti būs jāgaida daudz ilgāk un tie nebūs tik noturīgi.

Secinājumi.

Logopēdam ir nepieciešama informācija par bērna ar runas traucējumiem psihiskajiem procesiem, lai, domājot par koriģējoši attīstošo darbību, ņemtu vērā bērna stiprās un vājās puses, veidotu viņam atbilstošus mācību materiālus. Otrs aspekts – ja skolēnam ir garīgās attīstības traucējumi vai psihiskās attīstības aizture, viņam ir vajadzīga konsultācija un pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens par speciālās mācību iestādes vai individuālas mācību programmas izvēli.

Pedagoģiski psiholoģisko izpēti logopēds veic sadarbībā ar psihologu, lai izvērtētu skolēna attīstību, bet logopēds pats nekādu slēdzienu neizdara. Tomēr jābūt priekšstatam par intelekta darbības īpatnībām garīgās attīstības traucējumu, psihiskās attīstības aiztures un runas un valodas traucējumu gadījumos, lai precizētu datus un varētu veikt diferenciāldiagnostiku.

2.9. Vecāku līdzdalība skolēnu runas un valodas traucējumu cēloņu izpētē

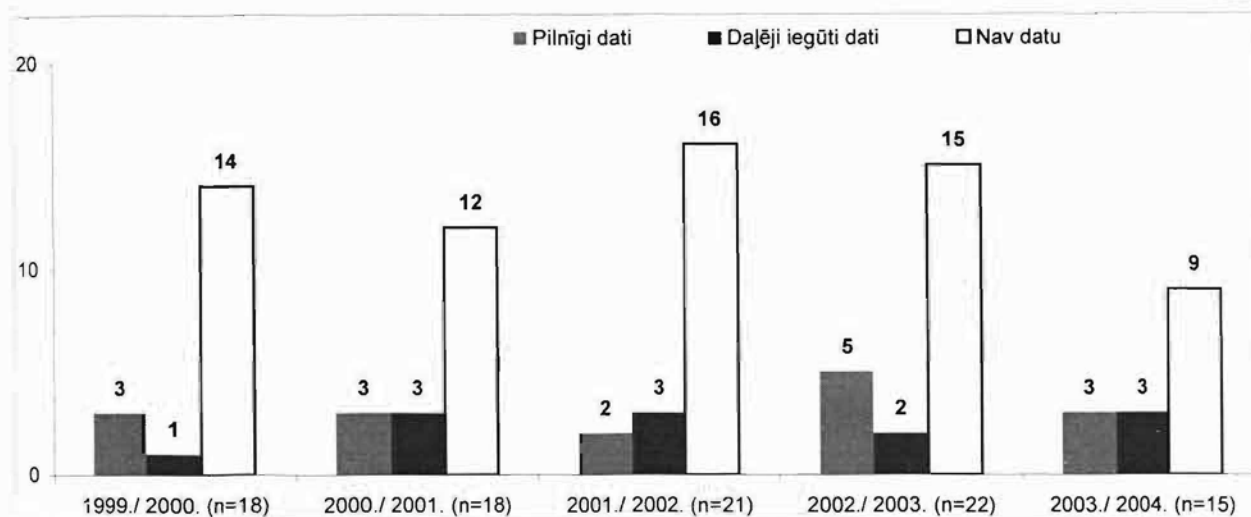
Lai pilnībā izvērtētu visas cēloņa un seku sakarības, pareizi izprastu runas un valodas traucējumu un pamatoti izvēlētos nepieciešamās korekcijas metodes, nepieciešams zināt, kādi ir traucējuma

- rašanās iemesli,
- iespējamais rašanās laiks,
- apstākļi,
- raksturs,
- dziļums un pakāpe,
- kādi valodas sistēmas komponenti ir skarti.

Novērtējot runas stāvokli, ne vienmēr uzreiz izdodas noteikt visas pazīmes un izdarīt pareizo slēdzienu. Līdz ar to var palaist garām kādu svarīgu darba posmu, vai uzsākt to novēloti.

Skolēnam ir arī veselības karte, taču tajā ne vienmēr ir visas logopēdu interesējošās ziņas un tās var būt arī nepatiesas. Tādēļ ir ļoti nepieciešamas pārrunas ar vecākiem, kurās logopēds var uzzināt viņu interesējošos jautājumus. Ja uz pirmsskolas izglītības iestādi bērnu parasti atved kāds no vecākiem vai citiem ģimenes locekļiem un ir iespēja šādam kontaktam, tad skolēns ceļu uz skolu bieži mēro pats un vecākus sastapt ir diezgan sarežģīti. Tie vecāki, kuri interesējas par bērna attīstību, sasniegumiem un grūtībām, atnāk arī pie logopēda un labprāt atbild uz visiem jautājumiem gan par grūtniecību un dzemdībām, gan bērna agrīno psihomotoro attīstību, gan pārciestajām slimībām, gan citām problēmām. Jāsaka, ka reizēm vecāki arī neatceras sava bērna agrīno attīstību.

Dati logopēdam ir nepieciešami, lai precīzāk un savlaicīgāk noteiktu logopēdisko slēdzienu, kas ļauj izvēlēties adekvātas korekcijas metodes un darbotos profilaktiski, neļaujot runas traucējumam padziļināties un kavēt skolēna tālāko attīstību, radot noturīgus mācīšanās traucējumus. 18. attēls parāda, ka, uzaicinot vecākus uz pārrunām pie logopēda, atsaucība nav liela.



18. attēls. ANAMNĒZES DATU IEGUVE PĀRRUNĀS AR VECĀKIEM

Nepieciešams atrast veidu, kā saņemt atbildes no tiem vecākiem, kuri skolai “iet ar līkumu”.

Šim nolūkam autore iesaka izmantot anketas (31. pielikums), kuras aizpildot, vecāki tomēr sniedz ziņas, bez kurām logopēdam ir grūtības izdarīt pareizo slēdzienu.

Tālāk sīkākī paskaidrojumi par anketā ietvertajiem jautājumiem.

- Svarīgs ir mātes un tēva vecums, jo nenobriedis organisms (līdz 16 gadu vecumam) vai pārāk liels vecums (sievietei pēc 40 – 45 gadu vecuma) var būt riska faktors dažādu attīstības noviržu veidošanās procesā.
- Logopēdu interesē tas, kura grūtniecība pēc kārtas, kuras dzemdības, vai nav bijuši spontāni aborti un nedzīvi dzimuši bērni, jo šādu patoloģiju esamība liecina par zināma attīstības posma “vājo punktu”.
- Īpaši svarīgs ir grūtniecības posms. Jāpārlicinās, vai māmiņa nav pārcietusi kādas vīrusu saslimšanas, īpaši grūtniecības pirmajā trešdaļā, kad veidojas dzīvībai svarīgu orgānu aizmetņi. Vai grūtniecības laikā nav bijušas toksikozes un citas patoloģijas, kas varētu atstāt iespaidu uz augļa attīstību, vai nav lietoti medikamenti, alkohols un tabaka. Tās var būt arī narkotikas, kas atstāj negatīvu iespaidu uz bērna psihisko attīstību.
- Logopēdam svarīgas ir tieši dzemdības, kad slodze ir ne tikai māmiņai, bet arī bērnam. Tas nozīmē, ka bērns var būt dzimis bez sarežģījumiem, vai priekšlaicīgi (cik mēnešos), vai pēc noteiktā laika. Bērns var būt dzimis asfiksijā (nabas saite ap kaklu, pirmais klieziens uzreiz vai vēlāk). Var būt ir bijusi rēzus faktora nesaderība (vai

bērns nebija dzeltens). Vai nav bijusi mehāniska palīdzība dzemdībās. Šīs ziņas logopēdam ir svarīga informācija, jo pirmie mirkļi, beidzoties intrauterīnajam periodam, ir nozīmīgi bērna tālākajā attīstībā. Skābekļa bads smadzenēm šajā brīdī var kavēt vairāku svarīgu funkciju, tai skaitā arī runas attīstību.

- Psihomotorās attīstības gaita pirmā dzīves gada laikā norāda uz bērna attīstību vispār, uz to, kā veidojas priekšnoteikumi tālākajai attīstībai. Tāpēc logopēds jautā par to, kādā vecumā bērns sācis turēt galviņu, sēdēt, staigāt. Īpaši svarīga ir tieši runas attīstība, tādēļ jāzina, vai ir bijis gugināšanas, lalināšanas periods, kad bērns pateicis pirmos vārdus, kad pirmos teikumus.
- Lai aina būtu pilnīgāka, logopēdu interesē arī psiholoģiskās izpausmes – kad sācis smaidīt; vai ar skatu sekojis spilgtām rotaļlietām, kādā vecumā; kā reaģējis uz tuviniekiem, kā uz svešiem cilvēkiem; kā izmantojis žestus, mīmiku. Ja bērna runas attīstībā nav bijis kāds no šiem posmiem, tas jau var liecināt par kādu runas traucējumu vai vismaz runas attīstības aizturi. Logopēdam un skolotājiem nozīmīgs atbalsts var būt N. Žukovas, J. Mastjukovas un T. Fiļičevas (*Жукова, Мастюкова, Филичева, 2004, 45 – 46*) izveidotais pirmsverbālās un verbālās attīstības sākuma stadijas posmu diagnostiskais vērtējums (32. pielikums 32. tabula).
- Bērna attīstība pirmajos dzīves gados ir svarīgs rādītājs psihomotorā stāvokļa konstatēšanai. Vecākiem jājautā, kā bērns apguvis pašapkalpošanās iemaņas: kad sācis prasīties uz podiņu, kad iemācījies apģērbties. Kā noritējusi runas attīstība: kad sācis runāt pilniem, gramatiski pareiziem teikumiem; kā prot pastāstīt savus pārdzīvojumus, pieredzēto, dzirdēto; vai var patstāvīgi izdomāt teikumus, stāstiņu par attēliem; vai labprāt runā un kā. Ja bērns sāk runāt pēc divu, trīs gadu vecuma vai pat vēlāk, tas var liecināt par aizkavētu runas attīstību vai patstāvīgu runas traucējumu. Vai vecāki ir ievērojuši kādas novirzes bērna runā: kropļotu skaņu izrunu, gramatiski vai jēdzieniski nepareizus izteikumus, stostīšanās pazīmes u. c. Vai vecāki nav veicinājuši bērna nepareizo izteikumu saglabāšanos un noturīgumu, lietojot arī savā runā bērna savdabīgos izteicienus un vārdus. Svarīga ir arī bērna attieksme pret apkārtējiem – gan pieaugušajiem, gan vienaudžiem.
- Īpaša nozīme ir pārslimotajām slimībām (meningīts, encefalīts, citas slimības smagā formā ar komplikācijām), traumām (sevišķi galvas), ja tās ir bijušas līdz divu gadu vecumam. Tas saistīts ar runas attīstības sākuma posmu. Arī tad, ja šīs slimības ir

bijušas pēc intensīva runas attīstības sākuma, tad tās turpmākā attīstība ir apdraudēta un var norisināties palēnināti un ar dažādiem traucējumiem.

- Ir arī jautājumi, kas saistīti ar vecāku tautību, ar to, kādā valodā runā ģimenē. Ir vērojama tendence, ka latviešu skolās nāk aizvien vairāk bērnu no jauktām vai pat krievvalodīgām ģimenēm. Te jāsaprot, ka šiem bērniem runas traucējums ir tikai tad, ja tādas pašas novirzes ir arī dzimtajā valodā. Citos gadījumos kļūdas runā un rakstos (īpaši nepareizas garumzīmes krievu tautības bērniem) ir valodas nezināšanas sekas, kas būtībā nav logopēda kompetence.
- Vajadzētu pajautāt, vai vecāki ir pārbaudījuši bērna redzi un dzirdi, jo reizēm tikai skolas vecumā atklājas šāda rakstura patoloģijas, kurām bērns ir bijis veiksmīgi pielāgojies ar kādiem kompensācijas mehānismiem: pie pazeminātas dzirdes – protot nolasīt no lūpām, pienākot tuvāk skaņas avotam; pie pavājinātas redzes – arī pienākot tuvāk objektam un maksimāli izmantojot dzirdi, ja tā nav traucēta.
- Nav izslēgts arī iedzimtības faktors un atdarināšanas iespēja. Daudzi pētījumi ir parādījuši, ka lasīšanas un citi traucējumi var būt iedzimta rakstura (*Ota (Ott), 1996*), tādēļ var zainteresēties, vai vecākiem pašiem nav bijuši runas traucējumi, vai tie nav saglabājušies vēl tagad. Ja vecāki šļupst vai stostās, tad bērns uz atdarināšanas pamata arī var pārņemt šādu nepareizu ieradumu, kaut gan viņam nav ne anatomisku defektu, ne funkcionālu traucējumu.

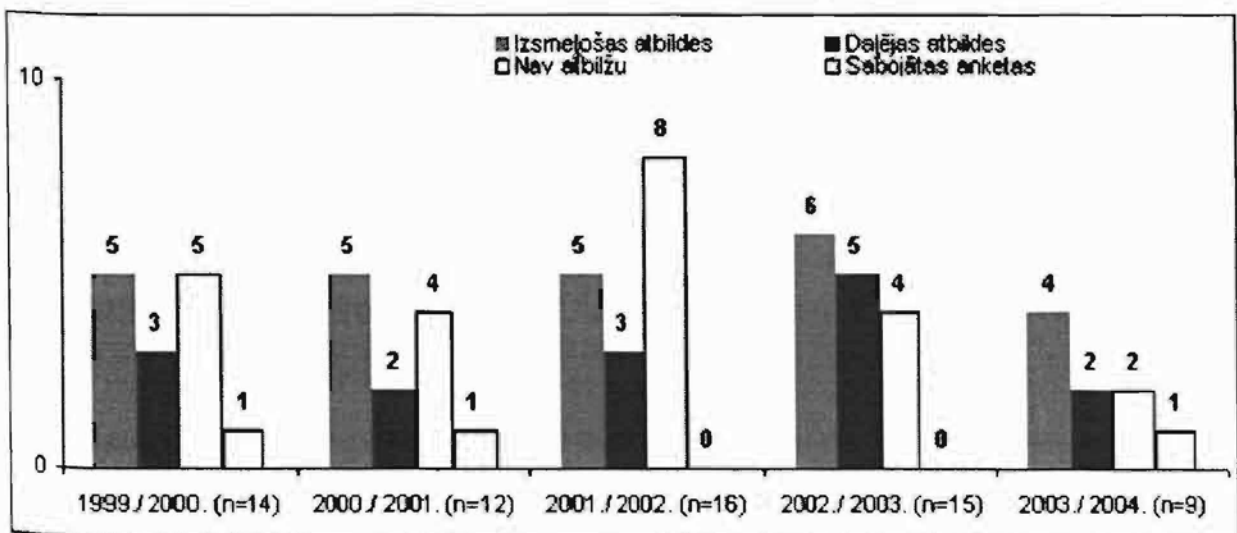
J. Krauze (*Krayze, 2002*) uzsver vairākas pazīmes, kas jau zīdaiņa vecumā liecina par runas traucējuma varbūtību:

- pirmā mēneša beigās bērns pirms barošanas neraud,
- ceturta mēneša beigās nesmaida, kad runā ar viņu, negugina,
- piektā mēneša beigās, atrodoties mātei uz rokām, necenšas atrast tos priekšmetus, ko viņa nosauc, neieklausās mūzikas skaņās,
- septiņos mēnešos nepazīst tuvinieku balsis, nevar pareizi reaģēt uz intonāciju, nedod priekšroku melodiskiem grabuļiem,
- desmitā mēneša beigās nemāj ar galvu kaut ko noliedzot un ar roku, atvadoties,
- viena gada vecumā **nerunā neviena vārda**, neizpilda vienkāršus lūgumus (parādi, atnes), nevar adekvāti reaģēt uz uzslavu, uz aizrādījumu par nepareizu rīcību.

Tādas anketas palīdz logopēdam logopēdiskā slēdziena precizēšanā, proti:

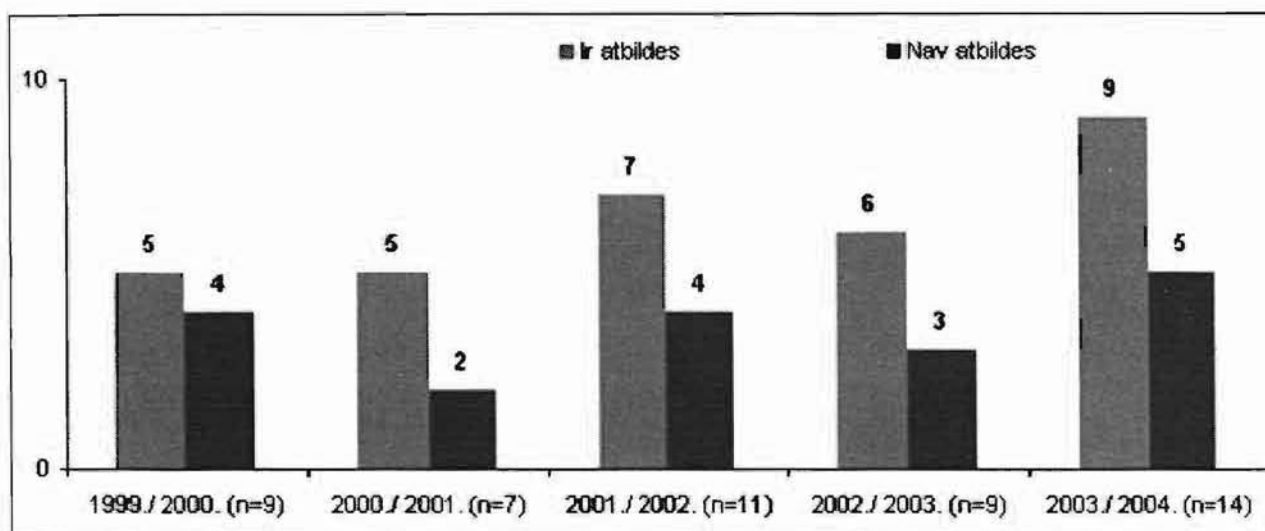
- ja vecāki atbild logopēdam kaut uz daļu šo jautājumu, tad var spriest par runas traucējuma raksturu un struktūru daudz pamatotāk;
- kļūst skaidrs, vai ir bijuši kādi organiski bojājumi vai objektīvi attīstības traucējumi, kas kavējuši tieši runas attīstību;
- smagu organisku bojājumu esamība liek domāt par bērna nosūtīšanu uz konsultāciju pie speciālista (neirologa, otorinolaringologa, oftalmologa, psihiatra, psihoneirologa), lai tas sniegtu kvalificētu lēmumu, vai bērnam nav nepieciešamas speciālas mācību metodes;
- ja pirmsrunas un runas attīstība ir noritējusi ar aizkavēšanos vai to iespaidojuši kādi nelabvēlīgi faktori, tad logopēdam ir nekavējoties jāuzsāk adekvāta koriģējoši attīstošā darbība ne tikai skaņu izrunas traucējumu novēršanā, bet arī fonemātiskās dzirdes attīstīšanā, vārdu krājuma bagātināšanā, lai iespējami aizkavētu rakstīšanas traucējumu rašanos;
- šiem bērniem vēl pirms rakstīt un lasīt mācīšanās veicams īpašs sagatavošanas darbs, apgūstot fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņas;
- ja pirmajā klasē galīgo logopēdisko slēdzienu parasti izdara tikai pirmā semestra beigās, kad bērns jau ir apguvis burtus, tad šiem bērniem, kuru vecāki ir snieguši prasītās ziņas, šo slēdzienu var izdarīt jau ātrāk. Līdz ar to jau oktobra beigās (nevis janvārī) var uzsākt speciāli virzītu korekcijas darbu un mācību gada beigās šiem skolēniem ir labāk attīstīta fonemātiskā dzirde, augstāks skaņu analīzes un sintēzes iemaņu apguves līmenis, līdz ar to arī lasīšanas un rakstīšanas iemaņas ir vairāk attīstītas nekā tiem skolēniem, kuriem precīzu slēdzienu var izdarīt tikai pirmā semestra beigās.

Tomēr ne visas anketas tiek aizpildītas un nonāk atpakaļ pie logopēda. Tas parādīts 19. attēlā.



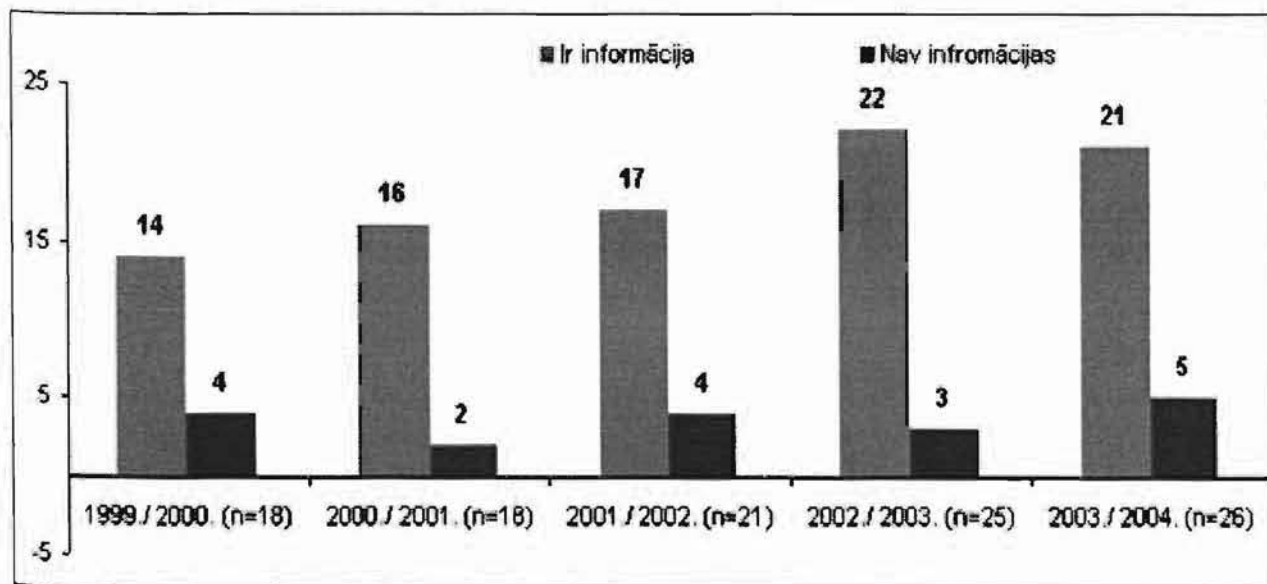
19. attēls. VECĀKU PIRMREIZĒJĀ ANKETĒŠANA

Tika veikta atkārtota vecāku anketēšana, jo dati logopēdam ir nepieciešami. Kā redzams 20. attēlā, rezultāti nav ievērojami, tomēr ir.



20. attēls. VECĀKU ATKĀRTOTĀ ANKETĒŠANA

Dažādos veidos iegūtā informācija tomēr ir par lielāko daļu skolēnu un tās skaita pieaugums liecina, ka izmantojamas gan pārrunas, gan vecāku anketēšana. 21. attēlā redzama kopējā aina.



21. attēls. PĀRRUNĀS UN ANKETĒŠANĀ IEGŪTĀ INFORMĀCIJA

Vecāku loma bērnu izglītošanā ir nepārvērtējama. Tikai sadarbībā ar skolotājiem un, ja nepieciešams ar logopēdu, psihologu, mediķiem, vecāki varēs palīdzēt skolēnam pārvarēt runas attīstības nepilnības un ar tiem saistītos mācīšanās traucējumus.

Anketu izmantošana logopēdam ir nepieciešama, lai:

- gūtu pilnīgāku priekšstatu par bērnu,
- precizētu slēdzienu,
- izprastu runas traucējuma struktūru,
- izzinātu iespējamus cēloņus,
- prognozētu runas traucējuma novēršanas iespējas,
- izvēlētos vispiemērotākos un efektīvākos korekcijas paņēmienus.

Anamnēzes dati slēdziena precizēšanai ir nepieciešami, jo, piemēram, skaņu jaukšana un aizstāšana ir diagnostiska pazīme fonemātiskās uztveres mazattīstībai. Taču tā, savukārt, var būt gan fonemātiskās uztveres traucējumu gadījumā, gan ietilpt sarežģītāka traucējuma – VSNA struktūrā.

Sadarbība ar vecākiem neaprobežojas ar informācijas iegūšanu. Tā jāturpina arī ikdienas darbā, lai skolēna attīstība noritētu visoptimālākajā variantā. Ja skolēnam ir tikai izrunas traucējums, kas izpaužas skaņu kropļošanā, tad logopēda kabinetā drīz vien šis bērns runās pareizi. Bet izejot pa kabineta durvīm “mēle atrodas vecajā, ierastajā vietā”. Te nevar rēķināties tikai ar bērna apzinīgumu, liels darbs jāiegulda audzinātājiem un, galvenokārt, vecākiem. Rotaļājoties, pastaigājoties un citādi kopā pavadot brīvo laiku, vecāki saskarsmē ar bērnu palīdzēs atcerēties apgūtās pareizas izrunas iemaņas. Lai vecākus iepazīstinātu ar darba paņēmieniem:

- rīko atklātās nodarbības,
- sniedz konsultācijas,
- izdara ierakstus skolēnu dienasgrāmatās;
- dod ieskatu jaunākajos pētījumos un atziņās, izliekot informatīvo materiālu speciālā “stendā vecākiem”.

Tādējādi veidojas sadarbība, kas virzīta uz kopīgu mērķi – iespējami vispusīgi attīstītu bērna personību.

Secinājumi.

Sadarbībai ar vecākiem bieži ir izšķiroša loma koriģējoši attīstošās darbības efektivitātē. Izsmieļoši dati par bērna agrīno psihomotoro un runas attīstību ļauj precizēt logopēdisko slēdzienu un pareizāk izvēlēties atbilstošas metodes koriģējoši attīstošajā darbībā. Runas un valodas traucējumu cēloņi biežāk ir radušies kaitīgu faktoru ietekmē intrauterīnajā periodā, dzemdībās vai

agrīnajā attīstības posmā. Bez vecāku palīdzības logopēdam šādus faktus uzzināt ir grūti, jo medicīnas kartes ne vienmēr sniedz precīzu informāciju. Reizēm ir grūti pateikt, vai skolēnam ir smagi fonemātiskās uztveres traucējumi vai valodas sistēmas nepietiekamas attīstības 3. runas attīstības līmeņa augšējā robeža. Tad viens no diferenciāldiagnostikas simptomiem ir vēls runas sākums VSNA gadījumā (pirmie vārdi pēc trīs gadu vecuma).

Tālākajai sadarbībai ir arī izglītojoša funkcija, kas ir ne mazāk svarīgi, jo vecāki iegūst izpratni par to, ko dara logopēds; vēlams, lai viņi saviem bērniem ir arī palīgs, draugs un padomdevējs. Vingrinājumi, ko iesaka logopēds, veicami sistemātiski un vairākkārtīgi un tas lielā mērā ir vecāku ziņā.

3. Skolēnu runas un valodas traucējumu koriģējoši attīstošā darbība

Viens no koriģējoši attīstošās darbības efektivitātes pamatnoteikumiem ir tā regularitāte. Kā atzīmē S. Zabramnaja un J. Kostenkova (*Забрамная, Костенкова, 2002, б*), “nodarbībām ir jābūt bērniem interesantām, lai tiktu stimulēta viņu aktivitāte, ņemot vērā bērnu vecumu un “tuvākās attīstības zonu”, lai tiktu radīta veiksmes situācija.”

“Svarīgākais priekšnoteikums sekmīgai valodas un runas apguvei ir emocionālā gaisotne – pozitīva saskarsme ar pieaugušo un citiem bērniem, pieaugušā vēlme kontaktēties ar bērnu. No tā, kā pieaugušais atbildēs uz bērna jautājumiem, ir atkarīga bērna vēlēšanās vai nevēlēšanās izzināt” (*Lieģeniece, 1999*). Pilnveidojot valodas prasmes, izmanto visus runas darbības veidus (klausīšanos, runāšanu, lasīšanu, rakstīšanu), bērniem interesantā, emocionāli bagātā veidā.

Emociju nozīmi, mācot runu un komunikācijas prasmes, uzsver arī M. Hildebrands-Nilsons, (*Hildebrand-Nilshon, 2001*).

Koriģējoši attīstošā darbība ar bērniem, kuriem ir VSNA, tika veikta šādos virzienos:

- izrunas korekcija un fonemātiskās dzirdes attīstīšana;
- fonemātiskās analīzes un sintēzes iemaņu attīstīšana;
- leksisko traucējumu novēršana (vārdu krājuma bagātināšana, vārdu morfoloģiskā analīze u. c.);
- gramatiskās uzbūves traucējumu novēršana (teikumu konstruēšana, pārkonstruēšana u. c.);
- saistītās runas attīstīšana (pārrunas par veicamo darbu, secinājumi, vērtējums, adekvāta gramatisko terminu lietošana u. c.).

Lai arī logopēdiskajai korekcijai ir sava specifika, tā iekļaujas pedagoģiskajā procesā, kurā liela loma ir arī audzinājamajiem aspektiem. Visās logopēdijas nodarbībās līdzās koriģējoši attīstošajiem uzdevumiem tiek ietverti arī audzināšanas uzdevumi, ko veic, analizējot dažādas situācijas, izvēloties atbilstošus darba materiālus utt. Kā atzīmē A. Špona (*Špona, 2004, 90*), audzināšanas saturs ir cilvēka attieksme pret sevi, citiem cilvēkiem, darbu, kultūru, sabiedrību un dabu kā personīgi nozīmīgām vērtībām. Audzināšana – tā ir prasme netraucēt augšanu un veidošanos, bet rosināt prāta attīstību (*Šteiners, 1919 / 2000*).

Neatkarīgi no skolēnu vecuma, veicot logopēdisko koriģējoši attīstošo darbību ar bērniem, kam ir VSNA, fonētiski fonemātiskā nepietiekamība vai fonemātiskā nepietiekamība, ir šādi kopīgi uzdevumi, kas tika veikti kā pētnieciskie uzdevumi:

- mācīt skolēniem saklausīt valodas skaņas (iemācīt ieklausīties runā, noteikt vārda skaņu komponentus uz pareizas izrunas pamata);

- pilnveidot novērošanas spējas (vispār un īpaši valodas jomā),
- pilnveidot fonemātisko uztveri (iemācīt atšķirt skaņas pēc dzirdes, noteikt to skaitu un vietu vārdā);
- precizēt to skaņu artikulāciju, kuras bērns izrunā nepareizi, jauc vai aizstāj;
- ieviest runā no jauna iemācītās skaņas (kuru nebija, kuras pastāvīgi jauca vai aizstāja, vai arī izrunāja nepareizi);
- nostiprināt to skaņu analīzes un sintēzes līmeni, kāds bērnam bija, kad tika uzsākts logopēdiskais darbs, un pēc tam pakāpeniski iemācīt sarežģītākus skaņu analīzes un sintēzes paņēmienus.

Neraugoties uz to, ka bērniem ar VSNA trešo runas attīstības līmeni mutvārdu runas traucējumi ir vāji izteikti, tomēr tie kavē attiecīgo runas formu un runas darbības attīstību, kas savukārt negatīvi ietekmē dzimtās valodas programmas apguvi, sekmīgu mācīšanos kopumā. Bērniem, kam ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, ir noturīgas kļūdas rakstīšanā un lasīšanā, kas arī rada problēmas mācību procesā.

Koriģējoši attīstošajā darbībā novērš traucējumus mutvārdu runā un rakstīšanā un to radītās grūtības dzimtās valodas programmas apgūvē. Pētījuma uzdevumā vispirms tika veidoti fonētiskie un fonemātiskie priekšstati, morfoloģiskie un sintaktiskie vispārinājumi. Tikai uz šī pamata var realizēt rakstīšanas un lasīšanas traucējumu korekciju.

Neraugoties uz to, ka runas skaņu traucējumi bērniem ir dažādās pakāpēs, korekcijai tika pakļauta visa valodas sistēma, turklāt nekādā gadījumā nedrīkst uzmanību veltīt tikai fonētisko traucējumu novēršanai, jo visi valodas struktūras elementi ir savstarpēji saistīti un mijiedarbojas. Viena nepietiekamība aizkavē citas funkcijas attīstību.

Valodas nepietiekamas attīstības īpatnības, dzimtās valodas zināšanu zemo līmeni un bērnu ar VSNA mācību darba īpatnības prasa īpašu koriģējoši attīstošo darbību. Citiem vārdiem sakot, logopēda koriģējoši attīstošā darbība norit roku rokā ar nepietiekamo zināšanu papildināšanu tajās dzimtās valodas jomās, kuru apguve ir atkarīga no prasmes precīzi veikt fonētisko un morfoloģisko analīzi. Tāpat šiem bērniem veido arī mācību darba organizēšanas iemaņas.

Veidojot logopēdiskās nodarbības ar šo bērnu grupu, tika paredzēts:

- attīstot un precizējot valodas līdzekļus, kas nepieciešami pilnvērtīgai runas lietošanai, pārvarēt runas attīstības novirzes;

- novērst tos zināšanu robus dzimtajā valodā, kuru pamatā ir mutvārdu runas attīstības traucējumi;
- attīstošā un audzināšanas darbība (*Lūse, 1994*).

Nozīmīga koriģējoši attīstošās darbības joma ir runas attīstības noviržu pārvarēšana. Bērniem ar VSNA ir vāji attīstīta prasme noteikt vārda skaņu un morfoloģiskos elementus. Tas kavē vispārinātu priekšstatu veidošanos par valodas parādībām.

Runas pilnveide nozīmē runas vienību analīzi, salīdzināšanu, valodas likumu noteikšanu un apkopošanu, būtībā tā ir “augsta līmeņa verbāli loģiskās domāšanas attīstīšana un kopumā analītiski sintezējošās darbības pilnveidošana” (*Lalajeva, Serebrjakova, Zorina (Лалаяева, Серебрякова, Зорина), 2003, 152*).

Tas nozīmē, ka logopēdijas nodarbībās ar dažādiem paņēmieniem koriģē valodas līdzekļu lietojuma traucējumus, veido prasmi izdarīt novērojumus un vispārinājumus valodas jomā. Tikai uz šī pamata iespējams esošos (sadzīves) priekšstatus par valodas skaņu un morfoloģisko sastāvu un gramatisko uzbūvi pilnveidot tā, lai līmenis atbilstu skolas programmas prasībām.

Nodarbībās ar skolēniem visas darbības tika pavadītas ar runu, tādējādi aktivizējot bērnu runu un stimulējot domāšanas operāciju pilnveidi (*Zabramnaja, Borovika (Забрамная, Боровик), 2000*).

Darba pamatā ir noteikti koriģējoši attīstošās darbības virzieni.

- Novērst izrunas traucējumus. Paralēli tam veic fonemātisko analīzi, tādā veidā neskaistros priekšstatus par vārda skaņu sastāvu padara apzinātus. Beidzot pareizas skaņas izrunas mācīšanu:
 - ✓ bērni ir apguvuši prasmi analizēt vārda skaņu sastāvu,
 - ✓ ir precizēta un nostiprināta pareiza skaņu izruna un uz šī pamata
 - ✓ it kā no jauna apgūta virkne gramatisko jēdzienu: *teikums; vārds; zilbe; skaņa un burts; patskaņi, divskaņi un līdzskaņi; skaņas un burti; balsīgie un nebalsīgie līdzskaņi; garie un īsie patskaņi; mīkstinātie līdzskaņi; līdzskaņu dubultojums; vārdu dalīšana zilbēs pārnešanai jaunā rindā* u. c.
- Precizēt, paplašināt un pilnveidot fonētiskos vispārinājumus (tostarp attīsta fonemātisko dzirdi un fonemātisko uztveri).
- Precizēt un bagātināt vārdu krājumu:
 - ✓ noskaidrojot vārdu semantiku, to konkrēto un vispārinošo nozīmi,
 - ✓ apgūstot vārdu izmaiņšanas un
 - ✓ jaunu vārdu atvasināšanas paņēmienus.

- Pilnveidot gramatisko noformējumu, apgūstot:
 - ✔ dažāda veida vārdu savienojumus,
 - ✔ vārdu saistījumu teikumā,
 - ✔ palīgvārdus,
 - ✔ sintaktisko konstrukciju modeļus.
- Veidot secīgu un loģisku saistīto runu. Te logopēds saskaras ar programmas prasībām dzimtajā valodā. Tomēr logopēds izmanto citādus paņēmienus: veicot korekcijas darbu, logopēds palīdz bērniem pamatot to vai citu paņēmieni ar izvērstiem spriedumiem un secinājumiem, tāpēc logopēdijas nodarbībās liela vieta ierādāma dažāda veida teikumu analīzei, to konstruēšanai un pilnveidošanai.

Uz šī pamata (un tikai uz šī) veidojas iespēja tālāk plānveidīgi pilnveidot skolēnu konteksta runas (mutvārdu un rakstisko) un runas lietošanas veidus (valodas vispārinošo un komunikatīvo funkciju) (*Jastrebova (Ястребова), 1999; Čirkina (Чиркина), 2002*).

Zināšanu robu likvidēšana dzimtajā valodā, kuru pamatā ir mutvārdu runas attīstības traucējumi, ir logopēda darbības viens no svarīgākajiem aspektiem un tam tika pievērsta īpaša uzmanība. 2. un 3. klašu skolēnu ar VSNA rakstu darbos ir daudz dažādu kļūdu, jo valodas nepietiekamas attīstības dēļ viņi neprot lietot pareizrakstības likumus. Tas un vēl jēdzienu *skaņa – burts, skaņa – zilbe, zilbe – vārds, vārds – teikums, patskaņi – līdzskaņi u. c.* neizpratne; galveno gramatisko jēdzienu jaukšana (*darbības vārds – izteicējs, teikuma priekšmets – teikums u. c.*) ir pamats tam, ka logopēdijas nodarbībās nepieciešams runāt par dažām gramatiskajām tēmām (*Jastrebova (Ястребова), 1999*). Viena no specifiskajām darba jomām, strādājot ar šo bērnu kontingentu, ir noteiktu gramatisko terminu precizēšana.

Gramatiskās jomas pilnveide ir pamats gramatisko kategoriju izpratnei un šo formu lietojumam patstāvīgajā runā (*Fiļičeva (Филичева), Čirkina (Чиркина), 2004*).

Darbu plānojot, tika izvēlētas tās dzimtās valodas programmas mezgla tēmas, kas saistītas ar darbu bērnu runas traucējumu novēršanā. Piemēram, veidojot fonētiski fonemātiskos priekšstatus, vēlams runāt par šādām gramatikas tēmām:

- patskaņi, divskaņi, līdzskaņi;
- vārdu dalīšana zilbēs;
- garie, īsie patskaņi;
- balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu pāri;
- līdzskaņu dubultojumi u. c.

Turklāt nodarbībās tika izvirzīti mērķi panākt, lai bērni lieto vārdus – terminus: *skaņas un burti, patskaņi, divskaņi, līdzskaņi, garie, īsie patskaņi, balsīgie, nebalsīgie līdzskaņi u. c.*

Darba gaitā bieži tika atkārtoti šādi jēdzieni: *balsīgais līdzskanis nebalsīgā priekšā, vārda sastāvs, vārda sakne, radniecīgie vārdi; priedēklis, piedēklis, galotne, izskaņa; lietvārdu un īpašības vārdu dzimte, skaitlis, locījums; īpašības vārdu izmainīšana dzimtē, skaitlī, locījumā atkarībā no lietvārda; darbības vārda persona, skaitlis, laiks u. c.*

Veidojot saistīto runu, aktīvi tika runāts par tēmām: *teikums; stāstījuma, jautājuma, izsaukuma teikumi; teikumi ar vienlīdzīgiem teikuma locekļiem (Lūse, 1994).*

Tas nebūt nenozīmē, ka šīs tēmas tiek skartas vienu reizi kādā noteiktā darba posmā. Visas koriģējoši attīstošās darbības jēga ir tā, ka katrs gramatikas jēdziens (un atbilstošā terminoloģija) tiek atkārtots un nostiprināts visā mācīšanās periodā.

Gramatisko tēmu iekļaušana logopēdijas nodarbībās, runājot par tām attiecīgajos darba posmos, ir gala rezultāts tai koriģējoši attīstošajai darbībai, ko veic, sistematizējot bērna priekšstatus par valodas parādībām. Tā organizēts darbs pamazām palīdz bērniem izprast gramatiskos jēdzienus un logopēdiskās korekcijas rezultātā vienlaicīgi ar valodas vispārinājumu veidošanu, likvidē robus dzimtās valodas gramatikā (*Jastrebova (Ястребова), 1999; Парамонова (Парамонова), 1999; Поваляева (Поваляева), 2001).*

Zināšanas dzimtajā valodā viņiem ir stihiskas, gadījuma rakstura. Tāpēc, novēršot robus dzimtajā valodā, veido pilnvērtīgas zināšanas, prasmes un iemaņas šajā jomā. Tā kā pastāvīgo neveiksmju dēļ daļai skolēnu ir izveidojusies negatīva attieksme pret mācībām, logopēdijas nodarbībās stimulē viņu izziņas aktivitāti – no jauna veido garīgā darba iemaņas, kas nepieciešamas gramatikas apguvei. Negatīvā attieksme mazina skolēnu vēlēšanos aktīvi darboties, darbība tiek veikta bez apzinātas līdzdalības, kas pagarina traucējuma mazināšanai vai novēršanai nepieciešamo laiku. Analizējot autores personīgo pieredzi, var spriest par vairākiem gadījumiem, kad līdzīgu traucējumu korekcijā skolēnu ieinteresētības un apzinātas līdzdalības rezultātā ievērojami saīsinās vajadzīgais darbības ilgums (no viena vai pusotra gada līdz trim mēnešiem izrunas traucējumu (sānu jeb laterālā sigmatisma) korekcijā).

Vārdiski loģiskā domāšana bērniem ar VSNA ir savdabīga un šo īpatnību noteikšana ļauj izvēlēties adekvātas korekcijas metodes, lai iespējami veiksmīgāk kompensētu novirzes attīstībā (*Presnova (Преснова), 2003).* Saikni starp runas traucējumiem un citām psihiskās attīstības jomām nosaka specifiskās domāšanas īpatnības. To savos darbos atzīmē vairāki autori – G. Kašē (*Каше, 1985*); R. Levina (*Левина, 1968*); L. Spirova (*Спирова, 1980*), A. Jastrebova (*Ястребова, 1984*) u. c.

Tika konstatēts, ka bērni ar VSNA vāji analizē valodas parādības. Viņi nespēj ievērot, analizēt un noteikt atsevišķus valodas elementus un apzināti lietot tos savā praktiskajā darbībā.

Pēdējie pētījumi ļauj secināt, ka VSNA ir ne tikai runas līdzekļu nepietiekamas attīstības rezultāts. Var domāt, ka tas ir savdabīgā mācību darba rezultāts (nepietiekami attīstīta uzmanība, neattīstītas paškontroles iemaņas, pazeminātas novērošanas spējas). Tas viss kopā rada nesekmību dzimtajā valodā un citos priekšmetos, kas savukārt rada negatīvu attieksmi pret mācību darbu vispār. To uzsver arī vairāki krievu zinātnieki (*Fiļičeva, Čirkina (Филичева, Чиркина, 2004)*).

Tāpēc, organizējot logopēdisko palīdzību 2. – 4. klašu skolēniem ar VSNA, tika paredzēta speciāla koriģējoši attīstošā un audzināšanas darbība, kas palīdz novērst iepriekšminētās novirzes. Pētījums parādīja, ka nepieciešams noregulēt mācību darbu kopumā – veidot novērošanas spējas, paškontroli, pārslēgšanos u. c. Tāpat nepieciešams pilnveidot mērķtiecību, organizētību, stimulēt vēlēšanos veikt mācību darbu.

Vajadzētu uzsvērt mācību darba noregulēšanas aspektu, jo tas labvēlīgi ietekmē bērna personības attīstību. Tas, protams, ietekmē arī logopēda darba efektivitāti kopumā, jo neorganizētā darbībā nevar realizēties bērnu izzīņas iespējas. Apgūstot organizēta darba iemaņas, bērniem vieglāk apgūt mācību programmas vielu stundās.

Kopīgo darbību iemaņu veidošana notiek skolēna komunikatīvo spēju attīstības kontekstā, kas viņam nepieciešamas sekmīgai sociālajai adaptācijai (*Semenovičs A. (Семенович), 2002*).

Ir autori, kas runā par logopēdisko rehabilitāciju (*Ignatjeva (Игнатъева), Bļinkovs (Блинков), 2004*), ar to saprotot komunikatīvās darbības normalizāciju, paaugstinot personas iespējas realizēties konkrētajā sabiedrībā. Logopēdiskā rehabilitācija ir sarežģīts komplekss process, kas vērsts uz runas darbības traucējuma korekciju un kompensāciju. Šajā rehabilitācijas procesā tiek attīstītas sensorās funkcijas, motorika, īpaši artikulācijas motorika; izzīņas darbības attīstība, īpaši domāšana, atmiņa, uzmanība; bērna personības veidošana, vienlaikus regulējot sociālās attiecības, iesaistoties uz sociālo vidi.

Mācīt un audzināt, virzīt attīstību un koriģēt traucējumus bez piespiešanas, cienot skolēna brīvo personību, uzmanīgi un smalkjūtīgi noskaidrojot, uzmundrinot, attīstot viņa spējas un noslieces, un visu to darīt rotaļā – tas veido uz personību virzītu pedagoģiju. Ievērojot šos noteikumus, pedagogs iestājas īpašās mijattiecībās ar bērnu, kas pamatojas uz viņa galveno interešu, attīstības līmeņa, aktuālā stāvokļa izpratni (*Judina (Юдина), Stepanova (Степанова), Deņisova (Денисова), 2003*).

Pētījums parādīja, ka logopēda darba mērķis ir realizēt visus minētos virzienus, novēršot bērnu mutvārdu runas traucējumus un to sekas. Koriģējoši attīstošās darbības virzienus nosaka valodas sistēmas traucējumu novēršanas secība.

Secinājumi.

Koriģējoši attīstošā darbība ir specifiska darbības sistēma, kas savlaicīgi diagnosticē, koriģē un attīsta skolēnu, kam mācību darbība ir apgrūtināta kādu traucējumu dēļ. Šī darbība iekļaujas pedagoģiskajā procesā skolā vai pirmsskolas izglītības iestādē un logopēds, sadarbojoties ar vecākiem un skolotājiem, iesaistot aktīvā un apzinātā līdzdalībā bērnu, pakļauj korekcijai visu valodas sistēmu, ja tas ir nepieciešams. Fonētisko traucējumu gadījumos nepieciešama artikulācijas aparāta vingrinājumu veikšana, sagatavojoties pareizas izrunas mācīšanai. Fonemātiskie procesi ir jāpilnveido gan fonemātiskās nepietiekamības, gan VSNA gadījumos, kad skolēnam jau veidojas mācīšanās traucējumi, ko viņš pats pārvarēt nespēj, nepieciešama speciālista palīdzība.

Nozīmīgs darba veids ir gramatikas terminu aktualizēšana skolēna patstāvīgajā runā, novērošanas spēju pilnveidošana, īpaši valodas jomā. Līdztekus tam attīstās arī skolēna psihiskie procesi, paaugstinās pašvērtējums (tas vairāk atbilst realitātei), notiek sekmīgāka iekļaušanās bērnu grupā un uzlabojas sekmes mācībās.

Koriģējoši attīstošajā darbībā ir vairāki virzieni, kas savstarpēji mijdarbojas un logopēdam un arī skolotājam būtu vēlamas zināšanas par attiecīgajiem jautājumiem.

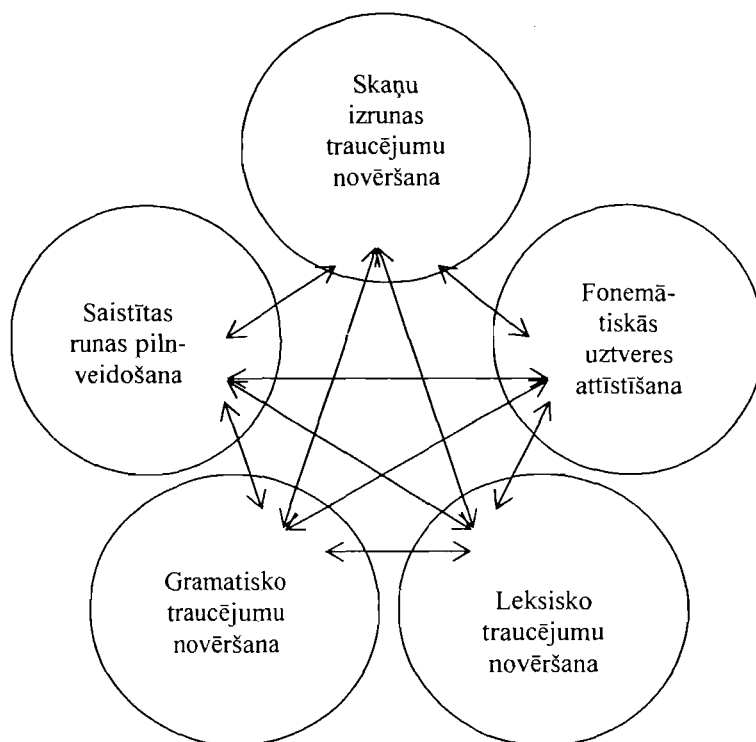
3.1. Koriģējoši attīstošās darbības secība

Strādājot ar bērniem tika pārbaudīts, ka vismērķtīcīgākā ir šāda darba secība.

1. Vispirms galvenā uzmanība tika veltīta runas fonētisko traucējumu novēršanai (ieskaitot fonemātisko priekšstatu veidošanu).
2. Tika pilnveidota fonemātiskā uztvere.
3. Novērsti leksiskie traucējumi.
4. Pilnveidota valodas gramatiskā uzbūve skolēnu runā.
5. Pilnveidota saistītā (konteksta) runa.

Šāds dalījums ir nosacīts un uzdevumi hipotētiski. Tas tikai norāda, tieši kurai valodas jomai attiecīgajā logopēdiskās korekcijas brīdī pievēršama lielāka uzmanība un kāds gramatikas materiāls izmantojams šo mērķu realizēšanai. Piecu galveno korekcijas un attīstošās darbības virzienu izvēli noteica arī autores pieredze, strādājot ar studentiem, kas apgūst skolotāja logopēda profesiju. Teorētiskās nostādnes Latvijas logopēdijā balstās galvenokārt uz Krievijas pētījumiem logopēdijā un teorētisko pamatojumu vairāku autoru darbos, kas paredz korekcijas darbu trijos galvenajos virzienos: fonētiski fonemātisko traucējumu korekcija, leksiski gramatisko traucējumu korekcija un saistītās runas pilnveidošana (*Spirova un Jastrebova (Спирова, Ястребова), 1976; Jastrebova (Ястребова), 1984; 1999; Jastrebova un Bessonova (Ястребова, Бессонова), 1996; 1999; Lūse, 1994*). Runājot par katru no šiem posmiem, ir nepieciešams uzsvērt darba īpatnības un secību, kas uzskatāmi parāda galveno akcentu koriģējoši attīstošajā darbībā. Veicot pētījumu un iesaistot tajā studentus, izveidojās sīkāks dalījums piecos darbības virzienos, kas atbilst valodas sistēmas struktūrai, un šādu dalījumu apgūt un izprast bija daudz vieglāk. Uztverama ir arī atsevišķo virzienu savstarpējā mijiedarbība un nosacītība, kas atspoguļojas 22. attēlā.

Domājot par darbu ar bērniem, kam ir VSNA, nepieciešami visi koriģējoši attīstošās darbības posmi, bet strādājot ar bērniem, kam ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, ir izmantojami pirmie divi darbības virzieni.



22. attēls. **KORIĢĒJOŠI ATTĪSTOŠĀS DARBĪBAS VIRZIENU MIJIEDARBĪBA**

Tika konstatēts, ka, piemēram, novēršot skaņu izrunas traucējumus, paralēli pilnveido fonemātisko uztveri (veicot skaņu diferencēšanu), precīzē un bagātina vārdu krājumu (pareizi iemācīto skaņu automatizē bērnam saprotamos vārdos), māca runas gramatisko noformējumu (automatizējot skaņas vārdu savienojumos un teikumos), pilnveido arī saistītās runas iemaņas (Tūbele, Lūse, 2004). Savukārt, galveno uzmanību pievēršot, piemēram, valodas gramatisko traucējumu novēršanai, paralēli tika precizēta un nostiprināta pareizā skaņu izruna. Bez tam, nevar veidot izpratni par gramatiskajām kategorijām, ja nav pietiekama vārdu krājuma.

Īsumā par galveno darbību, kas tika veikta katrā no korekcijas attīstošā darba virzieniem.

I. Izrunas traucējumu korekcija:

- artikulācijas aparāta sagatavošana skaņas pareizai izrunāšanai;
- izolētas skaņas mācīšana;
- skaņas automatizēšana:
 - zilbēs,
 - vārdos,
 - vārdu savienojumos,
 - teikumos.

IV. Gramatisko traucējumu korekcija:

- nostiprina vārdu saistījumu teikumā, atbildot uz dažādiem jautājumiem;
- veido teikumus, izmantojot balsta vārdu;
- veido teikumus, izmantojot vārdu savienojumus;
- veido teikumus, izmantojot shēmas;
- strādā ar prievārdiem;
- veido teikumus no vārdiem, kas doti vienskaitļa nominatīvā un nenoteiksmē;
- veido teikumus no deformētā teksta, uzmanību pievēršot vārdu kārtībai teikumā;
- papildina teikumus ar izlaistajiem vārdiem;
- paplašina vienkāršus nepaplašinātus teikumus;
- veido saliktus teikumus no vienkāršiem paplašinātiem teikumiem;
- stāstījuma teikumus pārveido jautājuma, izsaukuma teikumos un otrādi u. tml.

V. Saistītas runas pilnveidošana:

- pārrunas par dažādām tēmām, piemēram, *Mana ģimene, Gadalaiki* u. tml.;
- teikumu paplašināšana, saīsināšana, pārveidošana;
- strādā ar tekstu un plānu:
 - plāna izveidošana stāstam vai pasakai,
 - stāstījuma veidošana pēc plāna;
- vingrinājumi teksta saīsināšanā un paplašināšanā;
- izvērstu spriedumu, secinājumu mācīšana;
- pašvērtējuma un vērtējuma sekmēšana u. c.

Secinājumi.

Koriģējoši attīstošās darbības secība tiek ievērota vairākos aspektos. Vispirms jau galvenie darbības virzieni – nevar sākt saistītās runas pilnveidošanu, ja skaņu izruna ir neprecīza, ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, nav pietiekama vārdu krājuma un ir neprecizitātes valodas gramatiskajā jomā. Tomēr, mācot pareizu izrunu, tiek bagātināts un precizēts vārdu krājums, skolēnam veidojas valodas izjūta, kas palīdzēs gramatisko kategoriju apguvē.

Otrkārt, katrā posmā arī ir sava noteikta secība, kas jāievēro logopēdam, lai darbība būtu efektīva. Runājot par pareizas skaņas mācīšanas posmu jeb fonētisko traucējumu korekciju, jāņem vērā skaņu rašanās secība ontogēnēzē (ja ir vairāku skaņu izrunas traucējumi). Arī artikulācijas vingrinājumu izvēle nav nejauša, jo katras skaņas izrunā iesaistītie aktīvie runas

orgāni līdzdarbojas atšķirīgi. Pati skaņas mācīšana un automatizēšana ir svarīgs process, kas prasa aktīvu līdzdalību no bērna un personīgo ieinteresētību, jābūt viņa darbības motivācijai. Skaņu automatizēšanu arī veic pakāpeniski, ievērojot virzību no vieglākā uz grūtāko, kas prasa dziļas un pamatīgas zināšanas no logopēda (kuras skaņas automatizē vispirms vaļējās, kuras – slēgtās zilbēs; kādī patskaņi jāizvēlas pirmie utt.). Līdz ar to koriģējoši attīstošās darbības secības ievērošana ir svarīgs priekšnoteikums efektīvu rezultātu sasniegšanai.

Darbības secība ir svarīga, bet uzmanība pievēršama arī koriģējoši attīstošās darbības saturam, kas nosaka efektivitāti katra konkrēta skolēna individuālajos panākumos.

3.2. Koriģējoši attīstošās darbības saturs un rezultāti

Balstoties uz skolēnu izpēti, tika plānota konkrēta koriģējoši attīstošā darbība katrai grupai un katram skolēnam. Ja ir konstatēti izrunas traucējumi, tad skaņu izrunas labošana bija pats pirmais uzdevums. Novēršot skaņu izrunas traucējumus, tika attīstīta fonemātiskā dzirde. Uz šī pamata bagātināts un precizēts vārdu krājums, pilnveidota valodas gramatiskā joma un vēlāk veikta lasīšanas un rakstīšanas traucējumu korekcija. Tālāk nostiprina iegūtos priekšstatus par vārda skaņu sastāvu. To dara, strādājot ar teikumu. Bērni veica speciālus uzdevumus, veidojot teikumus, izmantojot to vārdu materiālu, ko mācījušies izrunas labošanas nodarbībās. Tomēr tā ir tikai daļa darba.

Pareizas izrunas mācīšana lielā mērā ir atkarīga no bērna spējas analizēt un sintezēt runas skaņas (no fonemātiskās uztveres attīstības noteikta līmeņa, kas nodrošina attiecīgās valodas fonēmu uztveri) (*Volosovec (Волосовец), 2002*). Analītiski sintezējošā darbība ir tā, ar kuras palīdzību bērns salīdzina savu nepilnvērtīgu runu ar pieaugušo pareizās runas paraugu.

S. Ivaņenko (*Иваненко, 1984*) iesaka fonemātiskās uztveres pilnveidi veikt kompleksā sistēmā, kuras pamatā ir psiholoģiski pedagoģiska pieeja mācību procesā, attīstot skolēniem uzmanību, noturīgu atmiņu, strādājot ar priekšmetiem, vārdiem, darbībām, priekšmetu pazīmēm, ritmizētiem vārdiem, teikumiem un citiem darba paņēmieniem.

R. Levina (*Левина, 1968*) skolēniem ar nepietiekami attīstītu fonemātisko dzirdi atzīmē ievērojamas grūtības apgūt burtu saliedēšanu zilbēs, kas nepieciešama lasīt prasmes apguvei. G. Kašē (*Кашие, 1985*) uzsver šo bērnu grūtības pārslēgt uzmanību no vārda semantikas uz tā skaņu sastāvu, lai izprastu, ka skaņas vārdā seko viena otrai noteiktā secībā.

Liela loma ir izdales materiālam, kas tiek izmantots logopēdijas nodarbībās, tā saturam, struktūrai, estētiskajam noformējumam. Ne mazāka nozīme ir materiāla pasniegšanas veidam un apjomam. Saturam vajadzētu atbilst tiem dzimtās valodas mezgla punktiem, kuru apguve atkarīga no attiecīgā skaņu, morfoloģisko un sintaktisko vispārinājumu līmeņa.

Šie materiālu logopēdijas nodarbībās tika izmantoti savdabīgi: saiknes veidošanai un nostiprināšanai starp mācību vielu un tām iemaņām un operācijām, kas skolēniem veidojas, analizējot vārda morfoloģisko un skaņu sastāvu. Izdales materiāls tika izvēlēts tā, lai tas būtu skolēnam saprotams un pieejams.

Klipera, Šabmans un Gatseigers-Klipera (*Klicpera, Schabmann und Gatseiger-Klicpera, 2003*) iesaka fonoloģiskās apziņas attīstīšanā izmantot speciālas datorprogrammas, kur bērns, mācoties skaņu analīzi, ar redzi var salīdzināt skaidri izrunātu vārdu un to pašu vārdu runas plūsmā.

Lai veicinātu izziņas aktivitāti, logopēdijas nodarbībās sākumā tika izmantots vieglākais un interesantākais materiāls. Ļoti efektīvi tika izmantotas kartītes ar uz tām uzrakstītiem uzdevumiem. Sekmīgi var izmantot vārdnīcas, plakātus, pareizrakstības, locīšanas u. c. tabulas, ko skolēni lieto, lai pārvarētu patstāvīgajā darbā radušās grūtības.

Darbojoties ar šiem bērniem, tika ņemtas vērā viņu domāšanas, valodas, atmiņas un uzmanības īpatnības. Konkrēti: viena un tā pati informācija tika pasniegta dažādā veidā. Pakāpeniski izkristalizējas tas veids, kas atbilst skolēnu individuālajām īpatnībām. Šāda pieeja var būt, strādājot ar vārdiem un teikumiem, arī ar pašu izziņas uzdevumu. Logopēds uzdevumu pasniedz dažādā vārdiskā noformējumā. Jo zemāka bērna runas attīstības pakāpe un vājāka viņa sagatavotība, jo dažādāk tiem formulē uzdevumus. Dažkārt logopēds *kopā ar bērniem domā*, kā labāk veikt konkrēto uzdevumu. Izmantojot dažādus paņēmienus, panāk, lai bērns saprastu, kāpēc vajadzīgs tas vai cits uzdevums, māca patstāvīgi saprast mācību uzdevumu. Tas ir īpaši nozīmīgi, jo "mācīšanās kļūst svarīgāka nekā mācīšana, pašam bērnam apgūt nepieciešamās zināšanas nozīmē prast mācīties un būt gatavam ikreiz apgūt aktuāli nepieciešamo (Gudjons, 1998, 380). Jaunāko klašu skolēnam šīs prasmes ir jāpalīdz apgūt, jo īpaši tad, ja ir runas un valodas traucējumi. Lai to veiktu, palīdz veidot vērtēšanas, kontroles un paškontroles iemaņas. Daļēji to var panākt, pastāvīgi uzdodot šādus jautājumus: "Ko mēs šodien nodarbībā mācījāmies?" – "Kāpēc šāds vingrinājums vajadzīgs?" Turklāt logopēds veic dažāda veida pārbaudes. Tas stimulē aktīvu darbu, liek atkārtot, kas veicina bērnu zināšanu un darbību pilnveidošanos. Viss minētais kopā palīdz pārbaudīt un uzlabot mācību darba rezultātus un apgūt vajadzīgās runas iemaņas, kas nepieciešamas didaktiskajai komunikācijai.

Pieredze un pētījums pierāda, ka precizētais gramatikas termins katrā ziņā ieviešams bērnu runā. Tāpēc viņiem iemāca adekvāti lietot šos terminus. To panāk:

- sākot darbu pie kāda gramatikas termina, to precizē un ievieš logopēda instrukcijā;
- nedaudz vēlāk ar speciālu paņēmieni palīdzību veic šo terminu nostiprināšanu bērnu patstāvīgajā runā (bērni atkārto instrukciju, noteikti analizējot uzdevumu, atbild uz jautājumiem par to, kādus uzdevumus un kāpēc veica, izdara nodarbības kopsavilkumu).

Tā kā šiem bērniem ir neprecīza saistītā runa, logopēds regulē bērnu izteikumu apjomu. Zināms, ka vairāk vai mazāk izvērsti spriedumi ir zināšanu līmeņa rādītājs. Zināms arī, ka mācīšanās (arī korekcija) nesākas no nulles – katram skolēnam ir kaut kāda zināšanu un pieredzes bagāža. Tātad – skolēnu izteikumu izvērsuma pakāpe ir stingri individuāla, precīzi ievērojot katra bērna zināšanu līmeni par doto tēmu, kā arī valodas līdzekļu līmeni (vārdi – teikumi –

sintaktiskās konstrukcijas). Nodarbību laikā logopēds māca skolēniem noteikt darāmā mērķtiecību. Sekojot logopēda norādījumiem, bērni atrod visracionālākos paņēmienus dotā uzdevuma veikšanai (*Bleka (Black), 1964*).

Pārbaude, pašpārbaude, vārdiskā atskaite un sava darba rezultātu vērtējums rada labvēlīgus noteikumus paškontroles un plānošanas iemaņu veidošanai.

Tādā veidā, mācot pareizu skaņu izrunu un galveno uzmanību veltot runas skaņu noregulēšanai, logopēdijas nodarbību laikā tiek veikta arī leksikas un gramatiskās uzbūves precizēšana un pilnveidošana, turklāt tiek veidotas arī noteiktas runas funkcijas.

Iepriekšminētos korekcijas uzdevumus var veikt tikai tad, ja:

- zināmā līmenī ir mācību darba organizēšanas iemaņas,
- ir noteikts skolēna valodas un intelektuālās attīstības līmenis,
- viņa aktivitāte ir vērsta uz objektu un sevi,
- ir attīstīta vispārējā organizētība, novērošanas spējas un uzmanība.

Visu šo mācību darba sastāvdaļu veidošana arī ir viens no logopēda svarīgākajiem uzdevumiem. To var veikt, ievērojot vismaz 2 noteikumus.

1. Skolotājs logopēds ir sagatavots (plašā nozīmē) darbam. Ļoti svarīgi, lai pašam logopēdam būtu labi attīstīta uzmanība, prasme izklāstīt materiālu skaidri un bērnam saprotami, prasme vadīt nodarbību mundri, enerģiskā tempā.
2. Logopēdijas nodarbības veido tā, lai veiktu bērna runas korekciju un vienlaicīgi attīstītu uzmanību, atmiņu, kontroles un pašvērtējuma dažādas formas.

Viens no iedarbīgākajiem korekcijas paņēmieniem ir uzdevumi, kuros bērni šifrē un atšifrē burtus vai vārdus, aizvietojojt tos ar noteiktām zīmēm vai ģeometriskām figūrām. Šādu uzdevumu izpildes laikā attīstās un pilnveidojas:

- uzmanība un atmiņa,
- prasme pārslēgties,
- izziņas un emocionālā aktivitāte,
- prasme aktualizēt zināšanas un runas līdzekļus,
- prasme veikt kontroli un paškontroli,
- patstāvība, mērķtiecība, mācību darba veikšanas iemaņas un spējas veikt to tad, kad vajadzīgs (*Jastrebova (Ястребова), 1999*).

Pieredze rāda, ka pareizas skaņas mācīšanas darbs ir visatbildīgākais, jo tieši šajā laikā tiek likti pamati tālākajam korekcijas darbam. Šai laikā tika veidotas un attīstītas:

- | | | |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ novērošanas spējas ➤ dzirdes uzmanība ➤ atmiņa ➤ spēja veikt kontroli un paškontroli ➤ skolēnu domāšanas aktivitāte ➤ valodas fonētiskā, leksiskā, gramatiskā joma; ➤ prasme iegūtās zināšanas lietot sazināšanās un didaktiskās komunikācijas nolūkos. | } | <p>Visi šie procesi atrodas visciešākajā mijiedarbībā. Piemēram, uzmanības attīstībai nepieciešama izziņas aktivitāte, un, savukārt, šai aktivitātei nepieciešams zināms uzmanības attīstības līmenis.</p> |
|---|---|--|

Nozīmīga loma ir nodarbības laikā veicamo uzdevumu pārbaudei, jo tās laikā:

- pilnveido valodas līdzekļus:
 - izrunu,
 - vārdu krājumu,
 - valodas gramatisko uzbūvi;
- attīsta prasmi lietot šos valodas līdzekļus;
- aizpilda robos gramatikas zināšanās;
- pilnveido saistīto stāstījumu, jo skolēns savu darbību pamato ar izvēršiem spriedumiem (*Tūbele, Lūse, 2004*).

Bērniem ar VSNA skolas vecumā ievērojami papildinājās vārdu krājums un tika precizētas vārdu nozīmes. Lielā mērā tas ir saistīts ar vadošā darbības veida maiņu (skolā tā ir mācību darbība) – jauni speciāli termini, kas nepieciešami mācību priekšmetu apgūvē (gramatikas, matemātikas termini); jaunu vārdu atvasināšanas paņēmieni ar piedēkļu, piedēkļu palīdzību gan no darbības vārdiem, gan lietvārdiem, gan īpašības vārdiem. Tas paver plašas iespējas bērniem ar VSNA bagātināt un precizēt vārdu krājumu, apgūt vārdu daudznozīmību un pārnesto nozīmi (*Paramonova (Парамонова), 1999*). Izmanto darbu ar sinonīmiem un antonīmiem.

S. Zabramnaja un J. Kostenkova (*Забрамная, Костенкова, 2002*) akcentē nepieciešamību aktivizēt runu, papildinot gan aktīvo, gan pasīvo vārdu krājumu paplašinot un precizējot vispārējos priekšstatus un zināšanas par apkārtējo pasauli.

Vārdu nozīmju skaidrošana un precizēšana ir ļoti svarīga, jo cilvēkam kairinātājs ir nevis vārda skaņa, bet tā jēdzieniskais saturs (*Valtners, 2001, 34*).

Īpaša nozīme ir saistītās runas pilnveidei, kas ir pamats rakstu runas izveidei. Bērnam jāprot loģiski un pamatoti paust savas domas, viedokli, spriedumu, vērtējumu; secīgi un saprotami pastāstīt notikumus, lasīto, redzēto, dzirdēto un to visu uzrakstīt (*Jefimenkova (Ефименкова), 2001*).

Jēdziens “saistītā runa” attiecas gan uz dialogisko, gan monoloģisko runas veidu. Ja dialogā atbalsts ir arī neverbālie komponenti, tad monologs ir sarežģītāka runas forma un tam nepieciešama prasme veidot patstāvīgu izvērstu, loģiski secīgu izteikumu (*Gluhovs (Глухов), 2002*). Tika izmantoti dažādi paņēmieni dialogu veidošanai un vēlākos darba posmos arī monologu izveidei.

Saistītās runas attīstīšana balstās uz dažādu teikumu veidošanu un lietošanu, balstoties uz to, kā saistītā runa veidojas normā (*Filičeva (Филичева), Čirkina (Чиркина), 2004*).

Ar saistīto runu saprot noteikta satura izvērstu stāstījumu, kas ir loģisks, secīgs un precīzs, arī gramatiski pareizs un tēlainis (*Konovaļenko un Konovaļenko (Коноваленко В. и Коноваленко С.), 2003*). Saistītā runa nav atdalāma no domu pasaules, tajā atspoguļojas bērna domāšana, viņa prasme apjēgt uztveramo un pareizi to izteikt (*Sohins (Сохин), 1984*). Saistītās runas attīstīšana nav atdalāma no vārdu krājuma bagātināšanas, precizēšanas un aktivizēšanas, runas gramatiskās uzbūves pilnveides, runas skaņu kultūras audzināšanas (*Korotkova (Короткова), 1982*). Liela nozīme ir radošajiem stāstiem, kuros nepieciešama iztēle. Tie ir gan aprakstoši, gan sižeta, kuros notikumi jāpastāsta pareizā laika secībā atbilstoši darbojošos personu rīcībai. Mācot pareizi uzdot jautājumus, skolēnos stimulē ne tikai izziņas procesu attīstību, bet veicina arī izziņas saskarsmi (*Ņiščeva (Нищева), 2003*).

Pētījumā tika konstatēts, ka sešus līdz septiņus gadus veciem bērniem ir attīstīta gatavība runāt par noteiktām tēmām, tomēr liela daļa bērnu bez speciālas mācīšanas skolā pietiekami neapgūst runas plānojošo, ietekmējošo, izziņas funkciju un neveido patstāvīgu stāstījumu. Tas saskan ar krievu zinātnieces T. Ladiženskajas atziņām (*Ладыженская, 1983*).

Skolas vecuma bērniem ar VSNA vēl var novērot nepietiekami attīstītu sīkās muskulatūras koordināciju. Tās attīstīšana ir arī logopēda pienākums un zinātnieki ir secinājuši, ka pirkstu rotaļspēles un vingrinājumi sekmē skolēnu rokraksta uzlabošanos, mazina fizisko nogurumu, noņem morālo sasprindzinājumu mācību stundu laikā un vienlaikus arī pilnveido valodas attīstību (*Uzorova (Узорова), Ņefedova (Нефедова), 2002, 4*). Attīstīt bērna roku pirkstu kustības var ne tikai ar vingrinājumu palīdzību, bet arī izmantojot konstruktorus, aplikācijas, pīšanu un citas darbības (*Rudenko (Руденко), 2000*). Arī S. Grasmāne (*2003*) uzsver roku sīkās muskulatūras

pilnvērtīgas darbības daudzpusīgo efektu, ieskaitot fonemātisko procesu attīstību un runas kustību centru darbības pilnveidi. Izpildot pirkstu vingrinājumus un rotaļspēles, “veidojas emocionāls kontakts ar pieaugušo, attīstās bērna vēlēšanās darboties, pieaug viņa aktivitāte, bērns netieši vingrinās kustību koordinācijā, tādējādi attīstot domāšanu un runu” (*Grasmane, 2003, 52*).

Tā kā runas zonas galvas smadzenēs attīstās arī roku kinestētisko impulsu ietekmē, tas tika izmantots, korekcijas darbā iekļaujot roku pirkstu kustību vingrinājumus, ievērojot bērna vecuma īpatnības (*Cvintarijs (Цвинтарий), 2002*).

Kustības tika kombinētas ar runu un mūziku, veidojot logoritmikas nodarbības. Tās var uzskatīt par bērna valodas un vispārējās attīstības labošanas veidu ar runas, kustību un mūzikas palīdzību (*A. Cukura, D. Cukura-Akmene, 2004*), ņemot vērā bērnu vecumu un individuālās īpatnības, kustību sfēras attīstības līmeni, runas un ārpusrunas procesu traucējuma pakāpi, dzirdes un redzes uztveri, uzmanību, atmiņu utt. (*G. Volkova (Волкова), 2003*). Ritmizēšana tiek uzskatīta par dzirdēšanas un aptveršanas formu, bet kā ritms tiek uztverts un apstrādāts, ir atkarīgs no pašu darbīguma un aktīvās vēlmes to uztvert (*Gadamer, 2002, 87*). Bērni daudz labāk pēc šīm nodarbībām prata runāt dzejoļus un vienlaicīgi rādīt kādas kustības vai kustēties, dziedot kādu dziesmu.

Jau Šteiners (*Šteiners, 2000, 29*) rakstīja, ka “nevajadzētu novērtēt par zemu to spēku, kāds bērna orgānu veidošanā, piemēram, ir dejas kustībām ritmiskas mūzikas pavadījumā”. Saistot to ar runu, veidojas jauni sakari galvas smadzeņu lielo puslōžu darbībā, kas aktivizē bērna psihiskos procesus.

Tā kā VSNA gadījumā attālinātās sekas ir mācīšanās traucējumi, no kuriem lielākās problēmas sagādā rakstīšanas procesa apguves grūtības, tad skolēniem ir jāvelta īpaša uzmanība rakstīšanas traucējumu korekcijai.

Pētnieki veido aizvien jaunus teorētiskos modeļus, kas palīdzētu pārvarēt rakstīšanas traucējumus; tiek meklētas jaunas pieejas, izmantojot vizuālos, dzirdes, kinestētiskos vingrinājumus. Līdztekus tradicionālajām metodēm (klausies, runā, raksti), izmanto multisensoro pieeju, balstoties uz visām perceptīvajām zonām. Kompleksā iedarbība paredz ne tikai dzirdes, runas un redzes sfēru attīstību, bet iedarboties arī uz bērna personību kopumā (*Šahovskaja (Шаховская), 2001*).

Rakstīšanas traucējumu korekcijas darbs ir sekmīgs, ja tas ir ciešā saiknē ar mācību procesu, bet nevajadzētu gaidīt izpausmju parādīšanos. Ja bērnam ir VSNA, tad mutvārdu runas

korekcija aizkavēs specifisko kļūdu rašanos un kļūdu rakstīšanā būs mazāk (*Jefimenkova (Ефименкова), 1991*).

Uzskati par mācīšanās traucējumiem ir dažādi, bet pamatos izpausmju ziņā lielu atšķirību nav. Atšķirīga pieceja ir izpratnē par mācīšanās traucējumu rašanās mehānismiem un to, kas ir uzskatāmi par mācīšanās traucējumiem un kas par atsevišķu patoloģiju vai attīstības traucējumu. Amerikāņu autores K. Smita un L. Strika (*Smita, Strika, 1998, 7*) uzskata, ka mācīšanās traucējumi ir neiroloģiski traucējumi, kas ietekmē galvas smadzeņu spēju izprast, atcerēties vai nodot informāciju. Būtībā tas ir plašs diapazons, kas var iespaidot sekmes vairākos mācību priekšmetos.

Dž. Gormanē (*Gorman, 2001, 10*) raksturo mācīšanās traucējumus kā problēmas ar valodu, matemātiku, rakstīšanu; vizuālās un uztveres problēmas; uzmanības vai uzvedības problēmas. “Tas ir traucējums kādā no pamata psiholoģiskajiem procesiem, kas nosaka runātās vai rakstītās valodas sapratni un lietošanu un kas var izpausties nepietiekamās spējās klausīties, domāt, runāt, lasīt, rakstīt, veikt matemātiskās operācijas.”

Rakstu runa ir monoloģiskās runas paveids, bet tai ir savas īpatnības un prasības, tai jābūt maksimāli saprotamai citiem (*Gamezo (Гамезо), Matjuhina (Матюхина), Mihaļčika (Михальчик), 1984*). Mācību procesa sākumā patstāvīgie rakstu darbi ievērojami atšķiras no mutvārdu runas iespējām un tajos ir arī daudz cita rakstura kļūdu.

Liela atšķirība ir arī tam, kādu rakstu darbu skolēns izpilda. Pārbaudes sistēmā ir minēti trīs valodas kartē ielīmējamie rakstu darbi: diktāts, patstāvīgais darbs un noraksts. Tie ir atšķirīgi daudzos aspektos un ļauj spriest par skolēna rakstīšanas iemaņām, bet ne tikai. Kompleksa analīze ļauj izvērtēt rakstīšanas traucējuma smaguma pakāpi un arī iespējamās cēloņus (*Korņevs (Корнев), 1997*).

Runas un runas darbības psiholoģija ļauj iepazīt runas izteikuma psiholoģisko raksturu, pamata mehānismus tam, kā rodas doma, ko var izteikt mutiski vai rakstos (*Badmajevs (Бадмаев), Mališevs (Мальшев), 1999*). Tas palīdz arī vispusīgi izprast skolēniem radušās grūtības rakstīšanas procesā un kļūdu raksturu.

Daudziem skolēniem ar VSNA ir arī lasīšanas traucējumi. To novēršanas specifika ir atsevišķa darba vērtā, bet daži aspekti saistāmi ar intereses veidošanu par lasīšanas procesu. Te labi ieteikumi ir Krievijas logopēdiem, piemēram, O. Kubasova (*Кубасова, 2004*) akcentē vairākus momentus:

- izzināt bērnu intereses ikdienas dzīvē (tehnika, dzīvnieki, humors vai nopietni stāsti, attiecības ar vecākiem, vienaudžiem utt.) un tad ir iespējams izvēlēties tam atbilstošu literatūru, ņemot vērā lasītāja prasmju līmeni;
- mācot bērnus klasē, skolotājs iepazīstina ar labākajiem bērnu literatūras paraugiem to tematiskajā, žanru un emocionālajā daudzveidībā, cerot, ka piedāvātajā klāstā bērni atradīs sev vēlamu, kas viņus emocionāli aizskars un izmainīs attieksmi pret grāmatu lasīšanu;
- tā sauktā “lasīšana ar turpinājumu” gan skolā, gan mājās, kad pedagogs vai kāds no vecākiem lasa priekšā skaļi, bet pārtrauc lasīšanu pašā interesantākajā un aizraujošākajā vietā, piedāvājot tālāk lasīt pašiem;
- veidojot lasīšanas vidi skolā un mājās, uzturot uzmanību un cieņu pret grāmatu un tās lasītājiem, apbalvojot tos, kas interesējas par grāmatām un lasa tās.

Lasīšanu var uzskatīt par pamatu citu zinātņu apgūvē, jo mācoties matemātiku, dabas zinības, vēsturi un citus mācību priekšmetus, viss būs atkarīgs no tā, kā skolēns sapratīs uzrakstīto, kā pratīs lietot valodu (*Kozireva (Козырева), 2000*).

S. Rubiņšteins (*Рубинштейн, 1999*) uzsver, ka lasīšana nav vienkārši mehāniska rakstīto zīmju pārtulkošanas operācija mutvārdu runā; tā kā lasītais ir arī jāsaprot, tad nepieciešama noteikta domāšanas darbība. Lasītā izpratne ir daudz sarežģītāka, kā mutvārdu runas sapratne. Runājot sacīto izprast palīdz intonācija, uzsvāri, pauzes un vesela virkne izteiksmes līdzekļu, ko runātājs izmanto, lai interpretētu tekstu un nodotu to klausītājam. Lasot iespējams balstīties tikai uz tekstu. Līdzīgus uzskatus pauž arī Adamsa (*Adams, 1995*); Franks un Livingstone (*Frank & Livingston, 2003*); Nāgele un Valtins (*Naegele und Valtin, 2003*); u. c.

Tā kā lasīšana ir viens no runas darbības veidiem un specifisks cilvēka darbības veids, tās traucējumu korekcija tika skatīta saistībā ar dažādiem aspektiem – lasīšanas tehnika, teksta jēdzieniskā uztvere, teksta izpratne (*Zimņjaja (Зимняя), 2001*) un darbības teorijas kontekstā (*Leontjevs (Леонтьев), 1998*) pieeju veido, uztverot lasīšanu kā izziņas informatīvo procesu, kurā piedalās lasītājs kā subjekts, teksts kā lasīšanas objekts un teksta sapratne kā procesa rezultāts.

Svetlovskaja N. un Piče-Ool J. (*Светловская и Пиче-Оол, 2001*) akcentē mūsdienu zinātnes viedokli par lasītāja veidošanu, uzskatot, ka viens no svarīgākajiem aspektiem ir patstāvības līmenis (lasītājs izvēlas grāmatas sarunu biedru, izrunā svešu runu, kas rakstīta grāmatā, un dara to zināmu laiku), kam vajadzētu veidoties vienlaicīgi vismaz trīs virzienos – attiecībā uz teksta izrunāšanas tehniku; attiecībā uz prasmi saredzēt grāmatās sarunu biedrus; attiecībā uz lasītā pilnvērtīgu uztveri, kas ir atkarīgs no lasīšanas veida.

A. Ļeontjevs (*Леонтьев, 2001, 377*) uzsver nepieciešamību lasīt mācīšanas procesā veidot uztveres tēlu, no atsevišķiem “gabaliņiem” saliekot veselu grafisko vārda tēlu un tad iemācīties to atpazīt tekstā pēc dažādām pazīmēm.

D. Makginesa (*McGuinness, 1998*) piedāvā metodes lasīšanas prasmju pilnveidošanai, īpaši uzsverot, ka mācīšanas sākuma posmam ir jābūt ļoti precīzam, jādod pareizie norādījumi, jāievēro pareizā darba secība, rūpīgi jāseko katra bērna sasniegumiem, lai optimāli veidotos vajadzīgās prasmes.

Iemācīties lasīt – nozīmē saprast vārdu, teikumu un tekstu nozīmi, lasīt mācīšanā līdztekus grāmatai izmanto saliekamās ābece, kas palīdz pilnveidot skaņu analīzes un sintēzes iemaņas (*Biezā, Kauce, Kromāne, Lūduma, 1971*).

I. Nāgele un R. Valtins (*Naegele, Valtin, 2003, 128 - 129*) uzskata, ja bērns neiemācās apzināties lasīto, viņa tālākā izglītība ir neiespējama, no tā izriet atziņa, ka lasīt un rakstīt mācīšana ir prioritāte, kas uzskatāma ne tikai par pedagoģisku, bet arī par politisku problēmu. Šīs autore iesaka vairākus lasīšanas veicināšanas veidus:

- bērnam var lasīt priekšā jau no divu gadu vecuma,
- bērnam savus mīļākos stāstus un pasakas patīk dzirdēt daudzkreiz, to nevajag liegt,
- ļaujiet vaļū bērna fantāzijai, lai pastāsta savas pasakas,
- apmeklējiet grāmatnīcu kopā ar bērnu, lai var aplūkot jaunas grāmatas,
- neuzspiediet bērnam agrāk patikušās grāmatas, jo intereses ir mainīgas,
- smeļieties kopā ar bērnu, lai viņam par lasīšanu paliek pozitīvas emocijas,
- rosiniet domāt, lasot tikai stāsta sākumu, pārrunājiet, kā notikumi varētu risināties; tad salīdziniet savu un autora versijas,
- rādiet bērnam paraugu, kā lasīt, parādiet, ka tas ir interesanti,
- izziniet bērna intereses, pārrunājiet lasīto,
- arī bērniem, kas paši jau lasa, patīk, ja viņiem lasa priekšā,
- ierīkojiet mājīgu stūrīti lasīšanai,
- netraucējiet bērnu bez vajadzības, ja viņš ieinteresēti lasa.

R. Kaņepēja (*Каңепēja, 2003, 51*) raksturo literatūru kā “mākslas darbu, ar ko bērns gūst priekšstatus par māksliniecisko vārdu, māksliniecisko valodu, tēlainajiem izteiksmes līdzekļiem, žanru daudzveidību. Valodas ritms, valodas tēlainība, salīdzinājumi, vārdu spēles – tas viss bērnam ir kā rotaļa, kas sniedz estētisku baudījumu, kas rosina pašus bērnu aktīvai darbībai.

Literārās gaumes veidošanas nozīmi uzsver arī V. un S. Konovalenko (*Коноваленко В. и С., 2003*).

Ā. Ptičkina (*1999*) uzskata, ka literāro darbu lasīšana ir ne tikai pasaules izzināšanas process, bet arī tikumiskās un estētiskās audzināšanas skola.

Lasīšanas traucējumu novēršanā darbs tika vērsts uz visu runas traucējumu kompleksu – gan mutvārdu runas, gan lasīšanas, gan rakstīšanas traucējumu korekciju (*Lalajeva (Лалаева), 1978*).

B. Rapa (*Rapp, 2000*), veicot pētījumus par to, kā veidojas lasīšanas prasmes, un kā tās ietekmē smadzeņu bojājumi, uzsver, ka problēma lasīšanas procesā pastāv, mēģinot definēt jēgu no rakstītā stimula, kas var būt vārds, frāze vai teikums.

Pirmsskolas vecumā izmanto t. s. Zaiceva metodiku, (*Зайцев, 1988 / 2000*), kas paredz lasīt mācīšanu rotaļas veidā ar īpašiem skanošiem klucīšiem.

E. Hendersone (*Henderson, 2004*) raksturo klases vides ietekmi uz bērnu ar lasīšanas traucējumiem, uzsverot, ka tā var gan sekmēt darbību klasē, gan dezorganizēt to. Tā kā skolēniem ar lasīšanas traucējumiem ir grūtības klausīties, sadzirdēt, skatīties, sēdēt mierīgi, koncentrēties, rakstīt, atrast nepieciešamās lietas, ja klases vide viņiem būs traucējoša, tad, arī ļoti cenšoties, viņi negūs panākumus.

Runas traucējumu profilakse, tāpat kā ikvienas saslimšanas vai patoloģisku stāvokļu profilakse paredz pēc iespējas novērst tos cēloņus bērna dzīvē, kas var veicināt vai izraisīt traucējumus. L. Paramonova (*Парамонова, 2004, 32*) uzsver, ka dažreiz pilnībā neizdodas novērst runas patoloģijas veidošanos, un tad profilakses uzdevums ir pēc iespējas mīkstināt jau eksistējošo nelabvēlīgo faktoru sekas un novērst sekundāros runas traucējumus, kas rodas uz jau esošo pamata.

Lai izdarītu secinājumus par skolēnu runas pārbaudes sistēmas un koriģējoši attīstošās darbības efektivitāti, tika veikta rakstu darbu kļūdu analīze 1. klasē mācību gada vidū un mācību gada beigās. Norakstā nav īpašu kļūdu, kas liecinātu par motorām vai optiska rakstura grūtībām, tādēļ tā sīkāka analīze šajā gadījumā netiks veikta. Patstāvīgais darbs liecina par vārdu krājuma un izteikšanās iespēju palielināšanos, jo mācību gada vidū skolēni rakstīja tikai vienu teikumu, turklāt dažiem arī tas nebija iespējams, bet mācību gada beigās par attēlu tika uzrakstīti jau divi teikumi, bet kļūdu skaits tomēr palika ievērojami liels.

Vērā ņemama ir diktātu kļūdu analīze, kas uzskatāmi parāda atsevišķu skolēnu runas traucējumu pozitīvo vai negatīvo dinamiku.

Pārbaudes diktātu **1999./2000.** mācību gada vidū 1. klasē rakstīja 18 skolēni (33. pielikums, 33. tabula). Bez kļūdām diktātu neuzrakstīja neviens skolēns. 6 skolēnu rakstu darbs

vai tā daļa ir praktiski nesalāsāma, tātad skaņu analīzes un sintēzes iemaņas šiem skolēniem ir ļoti zemā attīstības līmenī.

Diktātā ir 4 teikumi un 15 vārdi. Pieļautās kļūdas analizētas 33. tabulā salīdzinājumā ar diktātu mācību gada beigās (5 teikumi, 28 vārdi). Kaut arī diktāts ir sarežģītāks un lielāks apjoma ziņā, kļūdu raksturs un daudzums ir salīdzināms gan kopumā, gan atsevišķiem skolēniem. Būtisks ir kļūdu rakstura un skaita salīdzinājums atsevišķiem skolēniem, jo tas ļauj izdarīt secinājumus par logopēdiskā slēdziena pareizību, veiktā darba efektivitāti un rezultātiem.

1.A – kļūdu skaits mācību gada beigās ir samazinājies, vairs nav sastopamas cita rakstura kļūdas. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs vēl jāturpina, bet progress ir vērojams.

2.B – kļūdu skaits mācību gada beigās relatīvi ir samazinājies, tomēr vēl ir diezgan daudz garumzīmju kļūdu, tādēļ darbs jāturpina. Parādījušās arī cita rakstura kļūdas. Korekcijas gaitā traucējuma struktūrā izmaiņas nenovēro, tādēļ slēdziens ir adekvāts, tomēr apstiprinājums ar anamnēzes datiem dotu lielāku pārliecību par tā pareizību.

3.C – kļūdu skaits ir gandrīz tādā pat līmenī kā mācību gada vidū, tātad nav vērojama liela dinamika. To var izskaidrot ar fonemātiskās uztveres nepietiekamības dziļuma pakāpi un neregulāriem nodarbību apmeklējumiem, jo skolēns bieži slimo. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, bet korekcijas darbs vēl jāturpina.

4.D – kļūdu skaits mācību gada beigās skaitliski ir it kā lielāks, tomēr ir ievērojams progress, jo visi diktāta teikumi ir salasāmi, tātad ir uzlabojušās skaņu analīzes un sintēzes iemaņas. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs vēl jāturpina.

5.E – kļūdu skaits mācību gada beigās ir samazinājies, bet korekcijas darbs vēl jāturpina. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs.

6.F – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, pilnveidojoties fonemātiskajai uztverei, novērstas arī kļūdas lasīšanā. Slēdziens ir pareizs, runas traucējums ir izlabots un skolēns var pārtraukt apmeklēt logopēdijas nodarbības.

7.G – lai gan kļūdu skaits ir liels, samazinājies gan izlaisto vārdu, gan izlaisto burtu skaits, arī teikumi uzrakstīti visi, tātad vērojama pozitīva dinamika. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs vēl jāturpina.

8.J – kļūdu skaits it kā ir samazinājies, tomēr vēl ir samērā liels. Šim skolēnam korekcijas darba gaitā traucējuma struktūrā parādījušās iezīmes, kas norāda uz smagāka traucējuma izpausmi, nekā bija vērojams pārbaudes laikā. Ievērojamas kļūdas ir patstāvīgajā darbā, kas liecina par nepietiekamu vārdu krājumu, ko neizdevās novērot padziļinātajā pārbaudē. Anamnēzes datu

trūkums dod pamatu šaubīties par logopēdiskā slēdziena pareizību. Darbs jāturpina, ņemot vērā iespējamību izmainīt logopēdisko slēdzienu, līdz ar to arī korekcijas darba virzību.

9.K – kļūdu skaits mācību gada beigās ir nedaudz samazinājies, tātad ir neliela, tomēr pozitīva dinamika. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, darbs jāturpina.

10.L – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, korekcijas darbs devis labus rezultātus. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, darbs jāturpina.

11.M – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, pateicoties pareizajam slēdzienam, korekcijas darbs devis labus rezultātus, bet vēl jāturpina.

12.N – kļūdu skaits mācību gada vidū un beigās ir praktiski vienāds. Tomēr logopēdiskais slēdziens ir ir pareizs, jo atsevišķas kļūdas ir novērstas, bet korekcijas darbs vēl jāturpina.

14.P – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, logopēdiskais slēdziens ir pareizs, tomēr korekcijas darbs vēl jāturpina.

15.R – kļūdu skaits ir samazinājies, jo diktāta apjoms ir lielāks un tas ir sarežģītāks. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs vēl jāturpina.

16.S – lai arī kļūdu skaits ir liels, progress ir ievērojams, jo pirmais diktāts bija praktiski nesalasāms. Arī patstāvīgais darbs liecina par ievērojamu skaņu analīzes un sintēzes līmeņa uzlabošanos. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs vēl jāturpina.

17.T – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, nepierakstītās galotnes nav fonemātiskās mazattīstības izraisītas. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs sasniedzis savu mērķi, lasīšanas iemaņu līmenis ir pietiekams, un traucējums ir novērsts.

18.U -- kļūdu skaits ir ievērojami samazinājies, jo visi teikumi ir salasāmi. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, bet korekcijas darbs vēl jāturpina.

19.V – kļūdu skaits, ņemot vērā mācību gada beigu diktāta apjomu un sarežģītību, ir samazinājies. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, bet darbs vēl jāturpina.

18 skolēniem no 19 logopēdiskais slēdziens ir pareizs, korekcijas darbs ir devis lielākus vai mazākus pozitīvus rezultātus, divi skolēni var pārtraukt apmeklēt logopēdijas nodarbības, jo runas traucējums ir novērsts. Atskaitīts ir arī 13 O skolēns, kam bija fonētisks traucējums (starpzobu jeb interdentalais sigmatisms), jo šis traucējums pilnībā novērsts. Par vienu skolēnu (8 J) korekcijas darba gaitā radušās šaubas par logopēdiskā slēdziena pareizību, trūkst arī anamnēzes datu. Arī skolēnam 2B anamnēzes datu trūkums nedod pilnīgu pārliecību par slēdziena pareizību, tomēr korekcijas darba gaitā vērojamā pozitīvā dinamika nedod pamatu mainīt logopēdisko slēdzienu.

2000./2001. mācību gadā tika veikta 1. klašu skolēnu rakstīto diktātu kļūdu analīze mācību gada vidū un beigās (34. tabula 33. pielikumā). Diktātus rakstīja 18 skolēni, kam grūtības rakstīšanas procesā sagādāja gan nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, gan valodas sistēmas nepietiekama attīstība.

- 1.A – ievērojami samazinājies kļūdu skaits, kaut arī vārdu skaits diktātā ir lielāks. Logopēdiskais slēdziens ir pareizs, tomēr darbs jāturpina.
- 2.B – korekcijas darba rezultātā samazinājušās garumzīmju kļūdas, tomēr vēl nav precīza skaņu “ķ” un “č” izruna, līdz ar to ir attiecīgās kļūdas rakstu darbos. Darbs jāturpina šo skaņu izrunas precizēšanā un diferencēšanā. Tas mazinās arī kļūdas rakstos.
- 3.C – ievērojami samazinājies kļūdu skaits un ir novērstas līdzskaņu “k” un “g” jaukšanas kļūdas. Vēl jāturpina “t” un “d” diferencēšanas darbs, arī garo, īso patskaņu kļūdas vēl sastopamas. Darbs jāturpina.
- 4.D – ir ļoti daudz kļūdu, tomēr tas uzskatāms par progresu, jo mācību gada vidū diktāts bija praktiski nesalasāms. Darbs jāturpina.
- 5.E – kļūdu skaits samazinājies, bet darbs jāturpina.
- 6.F – specifisko kļūdu praktiski nav, var atskaitīt, tomēr rudenī jāpārbauda, vai nav atjaunojušās garumzīmju kļūdas, kas vēl nav pilnīgi nostiprinājušās.
- 7.G – ļoti liels skaits kļūdu, tomēr to var uzskatīt par progresu, jo pirmajā diktātā bija uzrakstīti tikai daži vārdi, tajos bija daudz kļūdu. Darbs jāturpina.
- 9.K – mācību gada vidū bija 4 garumzīmju kļūdas, attīstot fonemātisko uztveri, kļūdu skaits ievērojami samazinājies un skolēnu var atskaitīt no logopēdiskā punkta.
- 10.L – fonemātiskās uztveres attīstīšanas rezultātā ievērojami samazinājies kļūdu skaits un skolēna rakstīšanas traucējumi ir novērsti. Var atskaitīt.
- 11.M – ievērojami samazinājies kļūdu skaits, vēl nepieciešams aptuveni mēnesis, lai pilnībā novērstu specifiskās kļūdas rakstu darbos.
- 12.N – lai arī kļūdu skaits ir samazinājies, VSNA korekcija vēl nav pabeigta un darbs ir jāturpina.
- 13.O – samazinājies specifisko kļūdu skaits, tomēr darbs jāturpina, jo kļūdu vēl ir samērā daudz.
- 14.P – rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata ir novērsti, skolēnam nodarbības vairāk nav jāturpina.
- 15.R – kļūdu skaits ir nedaudz samazinājies, bet koriģējoši attīstošā darbība vēl ir jāturpina, skolēns ir arī daudz kavējis skolu veselības stāvokļa dēļ.

16.S – skolēnam praktiski novērsti rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata. Koriģējoši attīstošo darbību varēs pārtraukt, bet pārbaude rudenī tomēr nepieciešama.

17.T – darbs jāturpina, tomēr kļūdu ir mazāk, jo skolēns pats aktīvi ir iesaistījies koriģējoši attīstošajā darbībā.

19.V – kļūdu skaits ir ļoti liels, tomēr, salīdzinot ar iepriekš rakstīto diktātu, vērojams progress, jo tad bija tikai vārdu fragmenti.

20.Z – ievērojami samazinājies kļūdu skaits, skolēna apzināta un aktīva darbība paaugstinājusi rezultātus, tomēr rudenī vēlama atkārtota pārbaude.

Skolēniem 8.J un 18.U pilnībā izlaboti fonētiskie traucējumi un viņi no logopēdiskā punkta atskaitīti.

2001./2002. mācību gadā mācību gadā veikta 1. klašu skolēnu rakstīto diktātu kļūdu analīze mācību gada vidū un beigās (35. tabula 33. pielikumā). Diktātu rakstīja 23 skolēni, kam kļūdas rakstu darbos ir gan nepietiekami attīstītas fonemātiskās uztveres dēļ, gan valodas sistēmas nepietiekamas attīstības dēļ.

1.A – lai arī kļūdu skaits ir samazinājies, skolēns ir bieži kavējis skolu un nodarbības vēl būs jāturpina, jo specifiskās kļūdas vēl sastopamas.

2.B – skolēnam vērojama izteikti ieinteresēta attieksme un vēlēšanās traucējumu novērst, tādēļ kļūdu skaits ievērojami samazinājies, tomēr traucējuma smaguma pakāpe nosaka darba turpināšanas nepieciešamību.

3.C – nodarbībās vēro skolēna 2B darbību un cenšas atdarināt, līdz ar to arī apzināti iesaistās darbībā. Samazinājies kļūdu skaits, tomēr nodarbības jāturpina, jo vēl jāuc līdzskaņus “p” un “b”.

4.D – praktiski nav samazinājies kļūdu skaits ne tikai tādēļ, ka ir daudz stundu un arī logopēdijas nodarbību kavējumu, bet arī skolēna attieksmē nav ieinteresētības.

5.E – garumzīmju kļūdas samazinājušās, tomēr vēl nepieciešams aptuveni mēnesis, lai nostiprinātu iegūtās iemaņas, veicot fonemātisko analīzi.

6.F – nedaudz samazinājies kļūdu skaits, tomēr darbs vēl jāturpina.

7.G – anamnēzes datu trūkums darbības sākumā nedeva pilnīgu pārliecību par logopēdiskā slēdziena pareizību, jo bija atsevišķas kļūdas vārdu nozīmes izpratnē. Tomēr novērošana attīstības dinamikā parādīja, ka slēdziens bijis pareizs un kļūdu praktiski nav. Esošās divas garumzīmju kļūdas ir vienā vārdā, kas var būt arī neuzmanības rezultāts. Vēlama atkārtota pārbaude rudenī.

8.J – traucējums praktiski izlabots un skolēnu var atskaitīt.

- 9.K – ļoti daudz kļūdu diktātā. Patstāvīgo darbu vēl uzrakstīt nespēj. Darbs jāturpina.
- 10.L – darbs jāturpina, jo vēl ir daudz kļūdu, bet progress salīdzinot ar pirmo diktātu ir ievērojams.
- 11.M – traucējums ir izlabots, kļūdu diktātā un arī citos darbos praktiski nav, tomēr ir viena “ķ” un “č” jaukšanas kļūda, kas vēl jāprecizē.
- 12.N – traucējums ir izlabots, specifisko kļūdu nav. Skolēnu var atskaitīt.
- 13.O – skolēnam vēl daudz specifisko kļūdu rakstīšanā, kas liecina par to, ka darbs jāturpina.
- 14.P – kļūdu daudz, bet ir progress, jo pirmais diktāts bija praktiski nesalasāms. Darbs jāturpina.
- 15.R – skolēnam nepieciešams vēl apmēram mēnesis, lai nostiprinātu iegūtās fonemātiskās analīzes iemaņas.
- 16.S – fonemātiskā analīze ievērojami uzlabojusies, tomēr vēl ir dažas specifiskās kļūdas. Darbs jāturpina, lai iemaņas nostiprinātu, tad skolēnu varēs atskaitīt.
- 17.T – kļūdu skaits ir pat lielāks, tomēr jāņem vērā, ka diktāta apjoms ir lielāks un pirmajā diktātā skolēns nebija uzrakstījis pēdējo teikumu. Ja tas būtu uzrakstīts, kļūdu skaits arī būtu lielāks. Līdz ar to, darbs jāturpina, rosinot skolēna aktivitāti un apzinātu līdzdalību.
- 19.V – kļūdu skaits ir nedaudz samazinājies, tomēr vēl darbs jāturpina.
- 20.Z – lai arī kļūdu skaits ir samazinājies, to raksturs ir izmainījies – netiek jaukts e=a, bet nav lielo burtu teikuma sākumā. Skolēns ļoti neuzmanīgs, pavirši veic darbu. Nodarbības jāturpina.
- 21.Q – darbs jāturpina, jo kļūdu vēl daudz, neprot atšķirt skaņas “ķ” un “č” kaut arī izrunā tās pareizi.
- 22.W – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, tomēr vēl jānostiprina apgūtās fonemātiskās analīzes iemaņas. Darbs jāturpina.
- 23.X – darbs jāturpina, jo vēl ir grūtības atšķirt plato “e” no “a”, arī garumzīmju kļūdas vēl sastopamas.
- 24.H – darbs jāturpina, jo vēl ir daudz specifisko kļūdu.
- Skolēns 18.U atskaitīts, jo izrunas traucējums izlabots. Skolēniem 10.L un 12.N izrunas traucējumi novērsti, bet 10.L tas ir VSNA struktūrā, 12.N fonētiski fonemātiska traucējuma struktūrā, tādēļ darbs jāturpina.
- 2002./2003.** mācību gadā mācību gadā veikta 1. klašu skolēnu rakstīto diktātu kļūdu analīze mācību gada vidū un beigās (36. tabula 33. pielikumā). Diktātu rakstīja 24 skolēni, kam specifiskās kļūdas rakstu darbos ir uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības vai arī VSNA pamata.
- 1.A – specifisko kļūdu skaits ievērojami samazinājies, tādēļ skolēnu var atskaitīt.

- 2.B – vēl ir ļoti daudz specifisko kļūdu, darbs jāturpina, rosinot skolēnu aktīvāk iesaistīties koriģējoši attīstošajā darbībā.
- 4.D – specifisko kļūdu skaits samazinājies nedaudz, ir daudz mācību stundu un logopēdijas nodarbību kavējumu; darbs jāturpina.
- 5.E – skolēnam nepieciešams aptuveni mēnesis, lai pilnībā novērstu specifiskās kļūdas rakstīšanā.
- 6.F – kļūdu skaits un raksturs nav izmainījies, nodarbības jāturpina, rosinot aktīvāk iesaistīties koriģējoši attīstošajā darbībā.
- 7.G – darbs jāturpina, jo kļūdu skaits ļoti liels; tomēr progress ir ievērojams, jo pirmajā diktātā bija uzrakstīti tikai daži burti.
- 8.J – kļūdu skaits nedaudz samazinājies, darbs jāturpina.
- 9.K – kļūdu skaits liels, darbs jāturpina, tomēr ir vērojams progress, jo pirmajā diktātā bija četri nesalasāmi vārdi. Patstāvīgajā darbā šim skolēnam vēl nav progresā.
- 10.L – skolēnam ir izmainījies kļūdu raksturs, tomēr vēl ir specifiskās kļūdas rakstīšanā, tādēļ darbs jāturpina.
- 11.M – darbs jāturpina, jo kļūdu vēl ir daudz, jāpalīdz arī izmainīt attieksmi pret veicamo darbu.
- 12.N – kļūdu skaits ir samazinājies, tomēr darbs jāturpina.
- 13.O – kļūdu skaits ir ievērojams, tomēr ir vērojams progress, jo pirmajā diktātā bija uzrakstīts tikai viens teikums. Darbs jāturpina.
- 14.P – kļūdu skaits ir samazinājies, tomēr darbs jāturpina.
- 15.R – specifisko kļūdu skaits nav mazinājies, darbs jāturpina, nepieciešams rosināt aktīvu līdzdalību koriģējoši attīstošajā darbībā.
- 16.S – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, tomēr darbs jāturpina, jo ir specifiskās kļūdas un ir grūtības atšķirt skaņas “ķ” un “č”.
- 17.T – vēl ir daudz specifisko kļūdu, darbs jāturpina.
- 18.U – kļūdu skaits praktiski nav mainījies, nepieciešams rosināt aktīvu skolēna līdzdalību un darbs jāturpina.
- 19.V – darbs jāturpina, jo vēl ir daudz specifisko kļūdu.
- 20.Z – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, tomēr darbs jāturpina.
- 21.Q – izmainījies kļūdu raksturs; svelpeņu šņāceņu kļūdas novērstas, bet parādījušās kļūdas vārdos, kuros ir “ķ” un “č”. Darbs jāturpina.
- 22.W – specifisko kļūdu ir maz, nepieciešams vēl aptuveni mēnesis, lai nostiprinātu fonemātiskās analīzes iemaņas.

23.X – kļūdu ļoti daudz, darbs jāturpina, tomēr vērojams progress, jo pirmajā diktātā bija tikai daži grūti salasāmi vārdi.

24.H – ir izmainījies kļūdu raksturs, vairāk netiek jauktas skaņas un burti “k” un “g”, tomēr darbs jāturpina.

25.Y – kļūdu skaits ievērojami samazinājies, liela nozīme ļoti aktīvai skolēna līdzdalībai un vēlmei iemācīties pareizi rakstīt. Darbs jāturpina.

Skolēnam 3C novērsts izrunas traucējums.

2003./2004. mācību gadā mācību gadā veikta 1. klašu skolēnu rakstīto diktātu kļūdu analīze mācību gada vidū un beigās (37. tabula 33. pielikumā). Diktātu rakstīja 16 skolēni, kam kļūdas rakstu darbos ir nepietiekami attīstītas fonemātiskās uztveres dēļ un VSNA dēļ.

1.A – vēl daudz specifisko kļūdu, darbs jāturpina.

2.B – darbs jāturpina, specifisko kļūdu daudz, nepieciešams rosināt aktīvu līdzdalību koriģējoši attīstošajā darbībā.

3.C – specifisko kļūdu daudzums ir mazinājies, tomēr to vēl ir daudz, darbs jāturpina.

4.D – kļūdu daudz, darbs jāturpina, tomēr ir vērojams progress, jo pirmajā diktātā bija tikai nesalasāmi vārdu fragmenti.

5.E – skolēnu var atskaitīt, jo specifisko kļūdu praktiski nav.

6.F – darbs jāturpina, jo kļūdu vēl ir daudz.

7.G – ļoti daudz specifisko kļūdu, tomēr ir vērojams progress, jo pirmajā diktātā bija uzrakstīti tikai daži burti.

8.J – darbs jāturpina, jo vēl ir specifiskās kļūdas, nepieciešams rosināt aktīvu līdzdalību koriģējoši attīstošajā darbībā.

9.K – kļūdu skaits ir ievērojami samazinājies, tomēr vēl ir grūtības diferencēt skaņas “r” un “l”, darbs jāturpina.

10.L – kļūdu skaits nav ievērojami mazinājies, jo ir daudz kavējumu, nav aktīva attieksme un vēlēšanās izlabot izrunas traucējumu. Darbs jāturpina.

11.M – kļūdu vēl ir daudz, darbs jāturpina, tomēr ir vērojams progress.

12.N – kļūdu vēl ir ļoti daudz, bet salīdzinot ar pirmo diktātu tas ir progress, jo darbs bija nesalasāms. Darbs jāturpina.

13.O – kļūdu skaits praktiski nav mazinājies, novērojot skolēnu, jādomā, ka logopēdiskais slēdziens ir nepareizs. Pirmajā pārbaudē nebija izteiktas VSNA pazīmes un anamnēzes trūkums nedeva iespēju slēdzienu precizēt. Diktātu un citu darbu analīze ļauj secināt, ka slēdziens ir

jāmaina – rakstīšanas traucējumi uz nepietiekami attīstītas fonemātiskās uztveres pamata.

Koriģējoši attīstošā darbība uzsākta pareizi, tikai jāturpina.

14.P – kļūdu skaits ir mazinājies, tomēr darbs ir jāturpina.

15.R – kļūdu skaits praktiski nav mazinājies, darbs jāturpina, rosinot aktīvu līdzdalību koriģējoši attīstošajā darbībā.

16.S – kļūdu skaits ir mazinājies, tomēr darbs jāturpina.

Skolēnam 17.T skaņu izrunas traucējums ir izlabots, skolēns atskaitīts. Skolēniem 9.K un 10.L izrunas traucējums ietilpst sarežģītāka traucējuma struktūrā un fonētiski fonemātisko traucējumu korekcija prasa ilgāku laiku, jo pievienojušās kļūdas rakstīšanā.

Līdz ar to var secināt, ka pilnveidotā skolēnu runas un valodas padziļinātās pārbaudes sistēma ir efektīva un ļauj, kopsakarībās izvērtējot iegūtos rezultātus, noteikt pareizu logopēdisko slēdzienu un izvēlēties koriģējoši attīstošās darbības virzienus, ņemot vērā katra skolēna individuālās vajadzības. Ļoti svarīga ir anamnēzes datu esamība, ko iegūst ar vecāku līdzdalību. Tā kā vecāki ne vienmēr atsaucas logopēda uzaicinājumam uz sarunu, ir nepieciešamas izstrādātās anketas, lai iegūtu svarīgu informāciju par bērna runas attīstību līdz skolas vecumam.

Secinājumi.

Koriģējoši attīstošā daba saturs izriet no padziļinātās traucējumu izpētes rezultātiem, kas parāda, kurās jomās skolēnam ir grūtības. Zināmā mērā saturu nosaka arī psihisko procesu pārbaudes dati, kas uzskatāmi apliecina uztveres, domāšanas, atmiņas, uzmanības īpatnības, kas būtu jāņem vērā, gan izvēloties mācību materiālus, gan veidojot konkrētās nodarbības.

Mācību materiāla kvalitātei (gan satura, gan noformējuma ziņā) un pasniegšanas veidam ir būtiska nozīme koriģējoši attīstošajā darbībā, jo skolēni labprātāk iesaistās nodarbību norisē, aktīvi izmanto piedāvātās iespējas izteikties, vērtēt savu un cita darbību un izteikumus.

Visu valodas sistēmas komponentu secīga pilnveidošana un attīstīšana ir pamatā rakstīšanas un lasīšanas traucējumu novēršanai. Nozīmīga ir arī motorikas pilnveide, gan lielās kustības (izmantojot logoritmikas nodarbības), gan sīkās, precīzās, koordinētās kustības, kuru attīstību veicina pirkstu rotaļspēles un vingrinājumi.

Nepārvērtējama loma ir sadarbībai, kas veicināma dažādos virzienos.

3.3. Sadarbības iespējas skolēnu valodas koriģējoši attīstošajā un audzinošajā darbībā

Iepriekš minētie rezultāti varētu būt vēl labāki, ja koriģējoši attīstošajā darbībā iespēju robežās vairāk iesaistītos skolotāji un vecāki.

J. Rau un V. Roždestvenskaja (*Ray, Рождественская, 1980*) norāda uz nepieciešamību logopēda vadībā iemācītās pareizās skaņas mājās vingrināties (automatizēt) vecāku kontrolē. Lai pareizo skaņu bērns lietotu savā patstāvīgajā runā, vingrinājumi jāveic regulāri un ļoti bieži. Logopēdu bērns apmeklē apmēram trīs reizes nedēļā, līdz ar to vingrinājumu intensitāte un biežums nav pietiekams, lai skaņa automatizētos. Vecāku palīdzība ir neatsverama.

Vecāku ieinteresētība un līdzdalība nepieciešama ne tikai nepareizas skaņu izrunas gadījumos. Ļoti nozīmīga tā ir tad, ja skolēnam ir grūtības apgūt lasīšanas un rakstīšanas iemaņas, veidot saistītu izteikumu. Mūsdienu steidzīgajā un tehniskajā laikmetā saskarsmes brīži kļūst arvien īsāki un steidzīgāki, bet bērnam būtu jāvelta laiks gan sarunām, gan priekšā lasīšanai (*Avotiņš, 1987*). Runājot ar bērnu būtu vēlamas atbildes pilnos teikumos, lai bērns vingrinās runāt. Lasot priekšā grāmatu, jāpieradina gan klausīties, gan uztvert saturu, lūdzot atbildēt uz jautājumiem vai pastāstīt par dzirdēto (*Franks un Livingstone (Frank, Livingston), 2003*).

Vācu autori Klipera, Šabmans un Gasteigers-Klipera (*Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera, 2003, 109*) uzsver vecāku lomu, atbalsta un uzmundrinājuma nozīmi, pildot mājas darbus, mācoties lasīt, vingrinoties un palīdzot izprast grūtāko un sarežģītāko lasīšanā un rakstīšanā. Būtībā vecāku ietekme ir svarīga jau ilgi pirms skolas gaitu sākuma, bet palīdzība ir iespējama gan lasīšanas tehnikas apgūvē, gan satura izpratnē.

M. Puškarjova (*Пушкарёва, 1954*) iesaka bērniem lasīt skaļi, lai labāk uztvertu grāmatas saturu kopumā un darīt to kopā ar vecākiem.

Kaut arī bērnu ar runas un valodas traucējumiem koriģējoši attīstošās darbības lielākā atbildība gulstas uz speciālistu (skolotāju, logopēdu, psihologu, ārstu u. c.) pleciem, vecāku līdzdalība neapšaubāmi ir vēlama un lietderīga. Viens no aspektiem ir bērna psiholoģiskais komforts, ko raksturo “kopīga harmoniska dzīve ar nestandarta bērnu, maksimāli attīstot viņa potenciālās iespējas un sekmīgi integrējot sabiedrībā katru nestandarta ģimenes locekli un pašu nestandarta bērnu” (*Mastjukova (Мастюкова), Moskovkina (Московкина), 2004, 36*).

Ģimene ne vienmēr saprot bērna personības savdabību, neadekvāti novērtē viņa iespējas, paaugstinot vai samazinot tās. Dažiem vecākiem novēro negatīvu attieksmi pret rekomendētajiem atveseļošanas un audzināšanas iedarbības pasākumiem, neticību panākumiem darbā ar bērnu (*Seļiverstovs (Селюверстов), Šahovskaja (Шаховская), 1999*).

Svarīgi ir izprast ģimeni un analizēt reakcijas, novērot, kā tās attīstās (noliegums, dusmas, vainas izjūta, emocionālā adaptācija). Tikai tad, kad bērns tiek emocionāli pieņemts, var uzsākt kopīgo koriģējoši attīstošo darbību.

Vecāku līdzdalībai ir jābūt mērķtiecīgai. Sadarbības saturu nosaka logopēds, bet regulē pedagogs (*Sazonova (Сазонова), 2003*).

Tikai saskarsmē ar pieaugušajiem bērna runa pilnveidojas, bagātinās vārdu krājums un paplašinās iespējas iepazīt pasauli, “pieaugušajiem ir tik daudz iespēju palīdzēt bagātināt bērna valodu, mācot vērot apkārtni, sarunājoties ar viņu, lasot skaļi, stāstot un tādējādi veicinot bērna vēlēšanos izzināt apkārtējo pasauli, iedvesmojot viņu dalīties savos pārdzīvojumos ar citu cilvēku, radinot nekautrēties no emocionalitātes izteikumos, skaidrot vārdu tiešās un pārnestās nozīmes, to nianses, dzejas, folkloras un novadā runātās valodas specifiku” (*Markus, 2003, 77*).

“Vecāki var papildināt sava bērna valodas pieredzi, spēlējot valodas spēles un katru dienu nodarbojoties ar lasīšanu, gan lasot priekšā, gan klausoties bērna lasīšanā, gan kopīgi pārrunājot izlasīto vai jebkuru kopīgi veiktu darbību” (*Langluā un citi, 2003, 130*). Teikto var papildināt ar pieredzē gūtajām atziņām, ka pārrunājams ir itin viss, redzētais teātrī, televīzijā, kino, pat klausītās dziesmas, jo to tekstus bērni bieži pārprot vai izprot citādi.

S. Rimma (2000) uzsver vecāku vēlmes redzēt savus bērnus sekmīgus mācībās, pašpaļāvīgus, apmierinātus, gūstošus panākumus dzīvē, sportā, mākslā un citās specifiskās jomās. Lai to sasniegtu, būtiska ir vecāku vienotība un konsekvence prasībās, uzskatos, kas ir vēl jo svarīgāk, ja bērnam ir kādas problēmas.

Logopēdiem vajadzētu organizēt vecākiem ne tikai sapulces un individuālās konsultācijas, bet arī dažādus pasākumus, atklātās nodarbības, tematiskos standus utt. (*Seļiverstovs (Селюверстов), Šahovskaja (Шаховская), 1999*).

Otrs sadarbības aspekts ir klases skolotājs, audzinātājs. Skolēni pavada skolā lielu daļu sava laika arī pēc mācību stundām. Skolotājs un audzinātājs ir kopā ar skolēnu pēcpusdienas nodarbībās. Šajā laikā skolēni arī apmeklē logopēdu un ir iespējams skolotāju iepazīstināt ar logopēda darba specifiku, iesaistot atsevišķās korekcijas darba jomās.

M. Snoulinga un Dž. Stakhouss uzsver klases audzinātāja, skolotāja nozīmīgo lomu fonoloģiskās uztveres pilnveidē skolēniem ar runas traucējumiem. Logopēds šajā gadījumā ir speciālists, kas labi izprot procesu un var sniegt atbalstu un konsultēt skolotājus (*Snowling, Stackhouse, 2001*), ja skolēnam ir izrunas traucējumi. Nozīmīgi tas ir arī tad, kad skolēniem veicina klausīšanās un runāšanas prasmju attīstību.

Skolotājs var prasīt no skolēna pareizu skaņas izrunu, ja tā ir iemācīta; var izmantot atsevišķus vingrinājumus fonemātiskās uztveres attīstīšanā, bagātināt un precizēt skolēna vārdu krājumu u. c. Nedrīkst šajā procesā atstāt malā pašu skolēnu, jo no ārpuses uzspiesta aktivitāte un darbošanās nedod vēlamos rezultātus. Tikai skolēna apzināta līdzdalība, atbildība un vēlme sasniegt konkrētos mērķus korekcijas procesu paātrina un uzlabo sasniegumu kvalitāti.

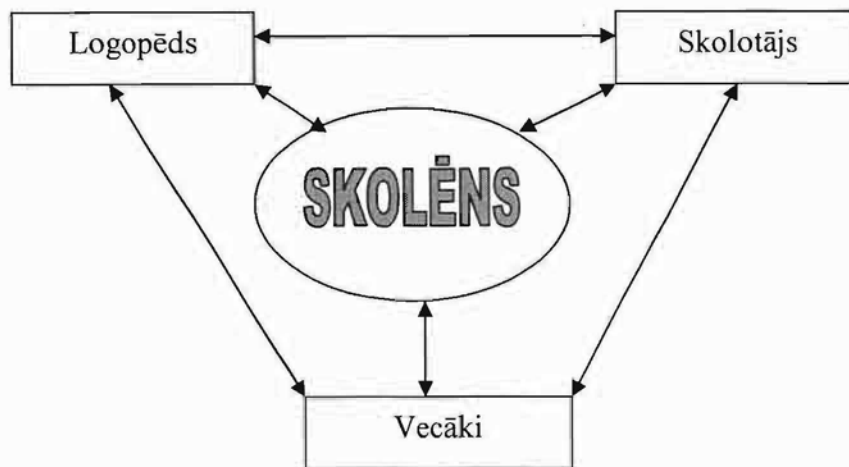
Latvijas skolās individuālās mācību programmas vēl nav ikdienas realitāte. Atsevišķos gadījumos tās tiek realizētas, bet skolēniem ar runas un valodas traucējumiem tādas būtu nepieciešamas katram. Anglijā plaši izmanto individuālos mācību sasniegumu plānus, kas tiek izveidoti katram bērnam ar attīstības traucējumiem, lai iesaistītu kopīgajā darbā speciālistus (šajā gadījumā logopēdus), skolotājus, vecākus un bērnu (*Franks un Livingstone (Frank, Livingston), 2003*). Tas ļauj precīzāk prognozēt korekcijas darba gaitu un paaugstina bērna un vecāku atbildību. Arī darba efektivitāte ievērojami paaugstinās, jo individuālais plānojums paredz detalizētu pieeju, nosakot iespējami "tuvākus" un ātrāk sasniedzamus mērķus, ko bērnam ar traucējumiem ir vieglāk izprast un izpildīt (*Stathams (Statham), 1988*). Veidojas sadarbības modelis, kura dalībnieki visi ir vienlīdz aktīvi un atbildīgi katrs sava jautājuma risināšanā.

Speciālās izglītības sistēmā vairāk kā 200 gadu ilgā periodā attīstās dažāda profila speciālistu sadarbības modelis; sadarbības, kas virzīta uz vispusīgu bērna attīstības diagnostiku un koriģējoši attīstošo programmu izveidošanu (*Šipicina (Шипицина), 2003*). Teorētiskā ideja par palīdzības nepieciešamību attīstības situācijās guvusi iemiestoju daudzu centru un palīdzības dienestu darbībā.

Vairāki autori uzsver domu, ka vecāku un profesionāļu sadarbība ir sarežģīts jautājums, kur jāņem vērā ne tikai bērna grūtību un traucējuma raksturs un individuālās īpatnības, bet arī vecāku ģimenes stāvoklis, attiecības, individuālās īpatnības, kultūras mantojums un daudzi citi faktori (*Glīdmens un Rots (Gliedman, Roth), 1981; Ota (Ott), 1997*).

Skolas un ģimenes sadarbības aspektu pētījumi ir A. Baldiņa un A. Raževas (2001) darbos, ko daļēji var izmantot arī logopēdi (runājot par vispārīgām nostādnēm), bet specifiskie aspekti latviešu valodā publicētajā literatūrā aplūkoti tikai kā komponents koriģējoši attīstošajā darbībā. Būtu nepieciešami atsevišķi pētījumi par šiem jautājumiem latviešu valodā.

Runājot par pētījumiem logopēdijā, vairāk tiek runāts par logopēda un vecāku, logopēda un skolotāja, audzinātāja sadarbību, bet šajos modeļos netiek uzsvērta ne bērna, ne skolēna aktīvā, apzinīgā loma, kam ir liela nozīme korekcijas procesā.



23. attēls. SADARBĪBAS IESPĒJAS RUNAS UN VALODAS TRAUCĒJUMU KOREKCIJĀ

Atkarībā no runas un valodas traucējuma smaguma sadarbībā var tikt iesaistīti arī citi speciālisti, kas piedalās korekcijas procesā (neirologs, psihologs, fizioterapeits, pediatrs, psihoneirologs, ortodonts, audiologs u.c.).

Veicot izpētes darbu (anketēšanas metode ar paš aizpildāmu anketu palīdzību), autore mēģināja noskaidrot, kāds stāvoklis ir sadarbības jautājumos skolās, kurās ir logopēdi un skolās, kurās logopēdu nav, bet ir iespējas konsultēties tuvākajās skolās, rajonu centros utt.

“Izglītības darbinieki bieži izmanto anketas, lai iegūtu faktus par pagātņi, tagadni un plānotajiem notikumiem, par apstākļiem, rīcību, un arī, lai izzinātu attieksmes un uzskatus” (*Van Dalens (Van Dalen), 1973, 324*).

“Anketā parasti tiek ietverti jautājumi kuru mērķis ir iegūt informāciju par noteiktām tēmām. Parasti, atšķirībā no testiem, uz šiem jautājumiem nav pareizu vai nepareizu atbilžu” (*R. Borgs (Borg), 1981, 84*). “Anketēšanas priekšrocība ir tā, ka visi respondenti saņem vienādus jautājumus, kas ļauj salīdzināt iegūtos rezultātus dažādās respondentu grupās” (*Sakss (Sax), 1968, 215*).

“Veicot anketēšanu, jāņem vērā vairāki aspekti, piemēram,

- nepieciešams veikt pilotāžas pētījumu mazā respondentu kopumā, lai noskaidrotu, vai anketā nav neskaidru jautājumu, vai visi respondenti tos saprot viennozīmīgi, jo, pirms kāds respondents tos nav izlasījis, to nevar paredzēt un zināt; pēc šāda pētījuma neprecizitātes var izlabot un veikt pamata pētījumu;
- svarīgi pārbaudīt, vai anketā nav uzvedinošu jautājumu, lai respondenti sniegtu atbildes, kas padarītu viņus labākus, nekā patiesībā;
- jāpārlicinās, vai anketā nav ietverti psiholoģiski traumējoši un smagi jautājumi;

- jābūt informācijai par to, ka potenciālajiem respondentiem ir kādas zināšanas par anketā ietverto jautājumu tematiku un viņi uz tiem varēs atbildēt” (*Borgs (Borg), 1981, 85*).

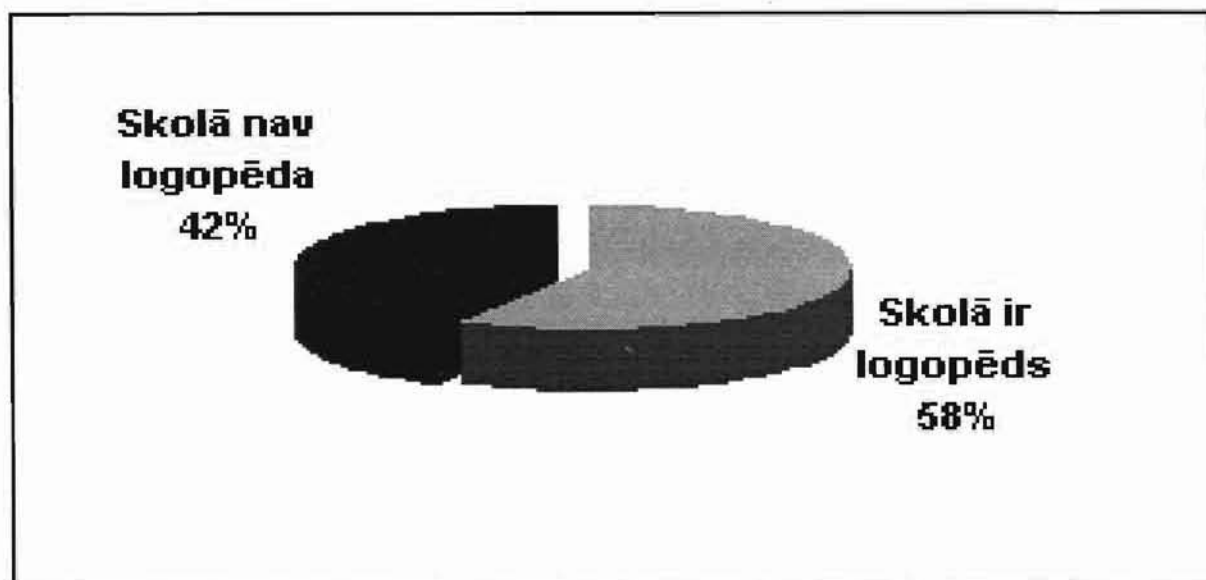
Pašaizpildāmās anketas tika izvēlētas tādēļ, ka anketā ietverto jautājumu skaits ir neliels un tā bija iespējams aptaujāt lielāku skolotāju un logopēdu skaitu visā Latvijā, nekā tas būtu, veicot pētījumu tiešās personiskās intervijas veidā.

Mērķa grupas un izlases kopums. Mērķa grupa ir Latvijas skolās strādājošie jaunāko klašu skolotāji un logopēdi. Pētījumā tika aptaujāti 403 respondenti, no kuriem 75 % ir skolotāji un 25% ir logopēdi. Izlase tika veidota no autorei pieejamo Latvijas skolu skolotājiem un logopēdiem pēc nejaušības principa ar kvotu izlases iezīmēm, lai iegūtu analīzei pietiekamu skolotāju un logopēdu skaitu.

Anketas struktūra. Pētījumā izmantota strukturētā anketa ar vairāku veidu jautājumiem. “Strukturētā anketa nozīmē, ka respondentam tiek piedāvāts noteiktu jautājumu saraksts, kuros viņam jāatzīmē vai jāieraksta atbilstošie atbilžu varianti” (*Van Dalens (Van Dalen), 1973, 325*). Anketā tika ietverti gan slēgtie, gan daļēji slēgtie, gan arī atklātie jautājumi. “Slēgtajos jautājumos respondentam jāizvēlas kāds no dotajiem atbilžu variantiem (tā var būt viena atbilde vai vairākas), daļēji slēgtajos jautājumos atbilžu sarakstam pievienota arī citas atbildes alternatīva, kur respondents var pats ierakstīt sev atbilstošāko variantu, ja tāds nav atrodamas sarakstā, savukārt, atklātie jautājumi paredz, ka atbildes uz tiem respondents brīvā formā pieraksta pats” (*Borgs (Borg), 1981, 84*).

Atbilstoši jautājumu veidiem, pētījumā izmantotajā anketā ir 10 slēgtie jautājumi, 3 daļēji slēgtie jautājumi un 11 atklātie jautājumi (1. pielikums).

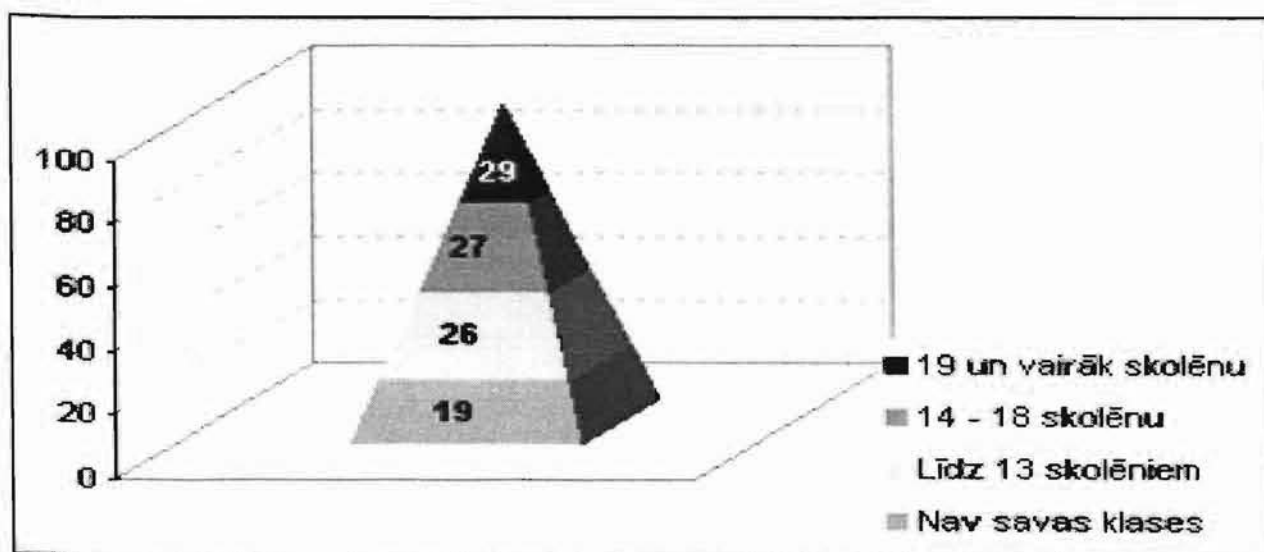
Pētījuma rezultātu apstrāde. Pētījumā iegūtie rezultāti apstrādāti ar statistiskās programmas SPSS 11.5 palīdzību, veidojot standarta biežuma tabulas un vienā jautājumā rēķināti vidējie rādītāji. Pētījuma informatīvā rakstura un tajā iekļauto jautājumu veida dēļ nav bijusi nepieciešama komplicētāka statistiskā analīze, izmantojot citas matemātisko aprēķinu metodes. Lielākais darbs bija ar atklātajiem jautājumiem, kam veikta kodēšana, sagrupējot respondentu sniegtās atbildes pēc to nozīmes. Pētījuma analīze tabulās pievienota 34. pielikumā.



Visi respondenti (n=403)

24. attēls. LOGOPĒDS SKOLĀ (%)

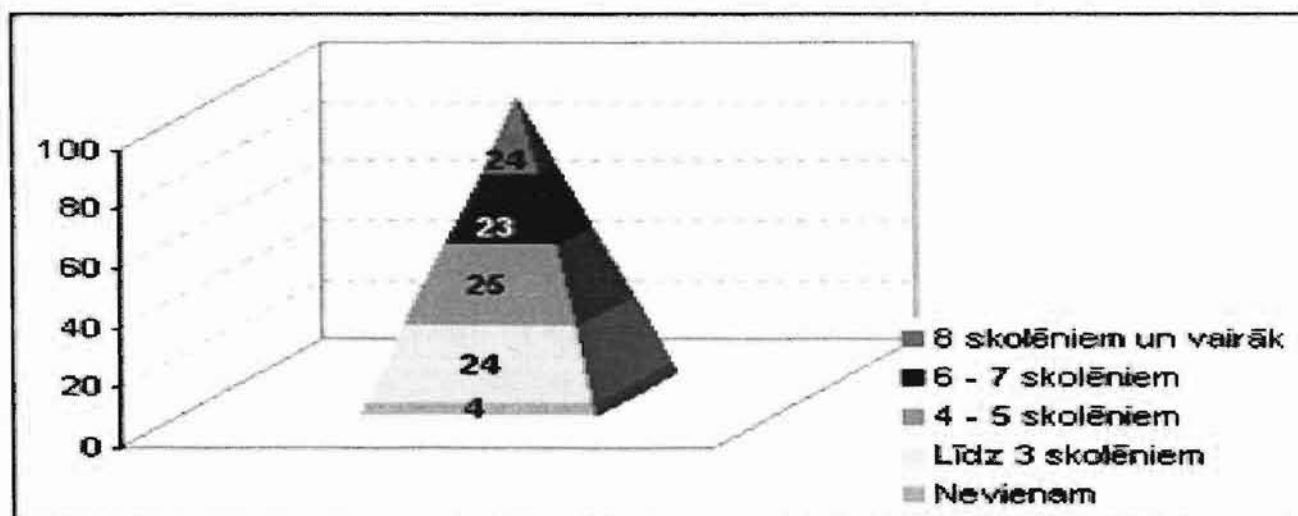
58% aptaujāto respondentu skolā ir logopēds un 42% tā nav. Tiem skolotājiem, kuru skolā nav logopēda, tika jautāts, kur atrodas viņu skolai tuvākais logopēds. 73% gadījumu tika saņemta atbilde, ka viņu logopēds atrodas rajona centrā, kamēr 12% logopēds ir tuvākajā skolā un tikai ļoti nelielai daļai viņš atrodams citur. 2a. tabulā (34. pielikums) ir redzams, kur atrodas skolai tuvākais logopēds. Ir arī tādas atbildes (5,9%), kas nevar nosaukt, kur tieši atrodams skolai tuvākais logopēds. Tas nozīmē, ka arī par sadarbību šajos gadījumos ir grūti runāt.



Visi respondenti (n=403)

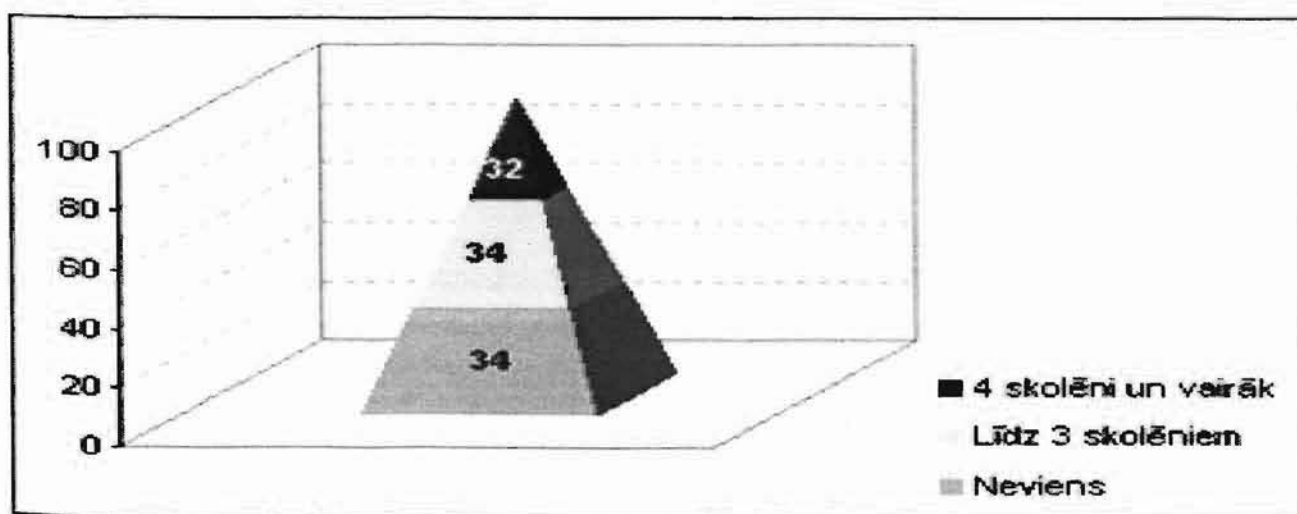
25. attēls. SKOLĒNU SKAITS KLASĒ (%)

Pētījumā tika noskaidrots, cik daudz skolēnu ir klasēs, cik no viņiem nepieciešama logopēda palīdzība un cik šo palīdzību jau saņem. Dati liecina par tendenci, ka līdz ar skolēnu skaita pieaugumu klasē, pieaug arī to bērnu skaits, kam ir nepieciešama logopēda palīdzība. Tā, piemēram, 64% no tiem, kuru klasēs ir līdz 13 skolēniem, logopēda palīdzība ir vajadzīga 1-5 bērniem. Tai pat laikā 53% no tiem, kuru klasēs ir 19 un vairāk skolēnu, logopēda palīdzība nepieciešama 6 un vairāk skolēniem.



Tie, kam ir sava klase (n=328)

26. attēls. VAJADZĪGA LOGOPĒDA PALĪDZĪBA (%)



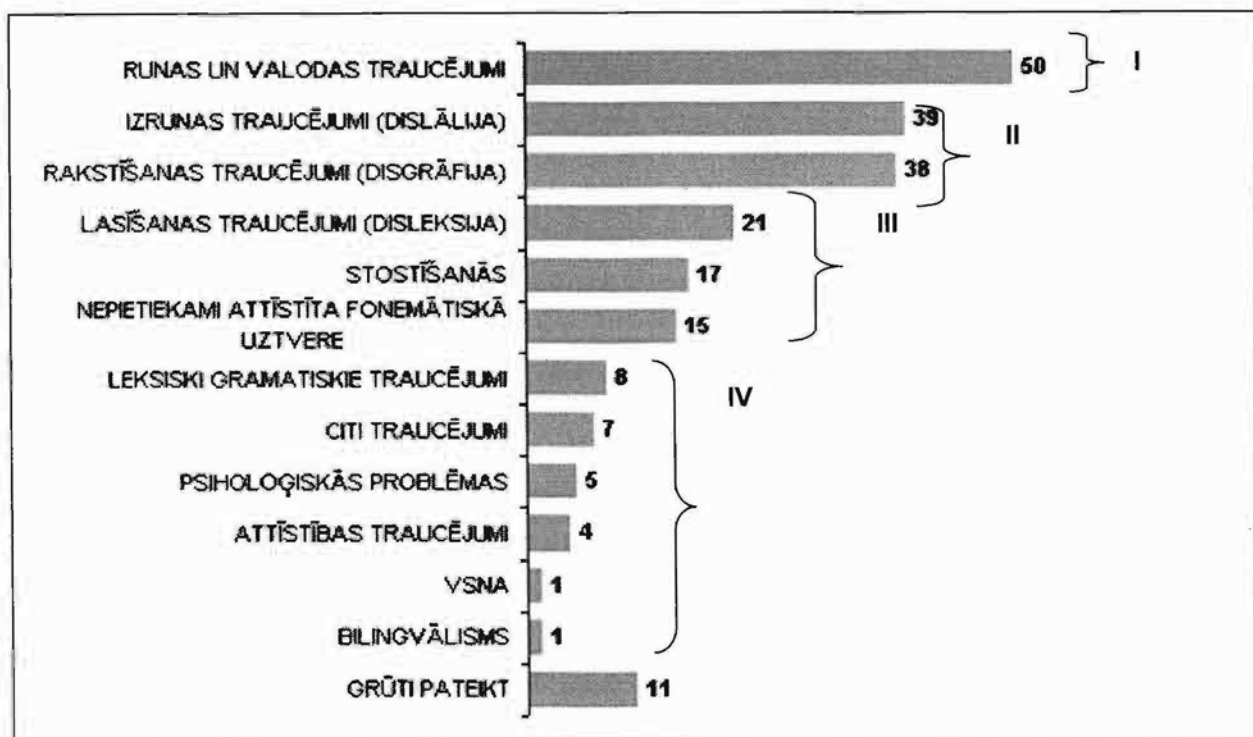
Tie, kam klasē ir vajadzīga logopēda palīdzība (n=316)

27. attēls. SAŅEM LOGOPĒDA PALĪDZĪBU (%)

Ja apskata rādītājus par to, cik bērnu jau saņem logopēda palīdzību, tad iespējams secināt, ka skolās, kurās ir logopēds, lielākoties palīdzību klasēs saņem 4 un vairāk skolēni, savukārt skolās, kurās nav logopēda, vairākums ir tādu klašu, kurās logopēda palīdzību nesaņem neviens skolēns. Salīdzinot datus pēc tā, cik daudziem ir vajadzīga logopēda palīdzība, var redzēt, ka 48% gadījumu starp tiem, kam klasē šī palīdzība nepieciešama 1-3 bērniem, visi viņi arī šo palīdzību saņem, savukārt 43% no tiem, kam logopēda palīdzība klasē nepieciešama 6-7 bērniem un 55% no tiem, kam tā nepieciešama 8 un vairāk bērniem, palīdzību jau saņem 4 un vairāk bērni.

Viens no pētījuma mērķiem bija izzināt, cik liels ir skolotāju informētības līmenis pa to, kādi ir gadījumi, kad bērnam ir nepieciešama logopēda palīdzība. Kopumā jāsaprot, ka skolotāju informētības līmenis ir visai augsts – tikai 11% no viņiem nav varējuši nosaukt kaut vienu gadījumu, kad bērnam jāsaņem logopēda palīdzība, taču sīkāka nosaukto gadījumu analīze atklāj, ka skolotāju uzskati par to, kādos gadījumos nepieciešama logopēda palīdzība, ir ļoti daudzveidīgi.

Minētie gadījumi arī ne vienmēr konkrēti parāda, ko tieši skolotājs ir domājis, minot attiecīgās grūtības, piemēram, “mutvārdu runas attīstības traucējumi”, “neskaidra runa” un citi. Tāpat arī citi gadījumi, kad pēc skolotāju domām ir nepieciešama logopēda palīdzība, liecina par to, ka izpratne vēl ir precizējama, jo psiholoģiskās problēmas (uzmanības, atmiņas, uztveres traucējumi), redzes un dzirdes traucējumi īsti nav logopēda kompetencē (4. tabula, 34. pielikums).

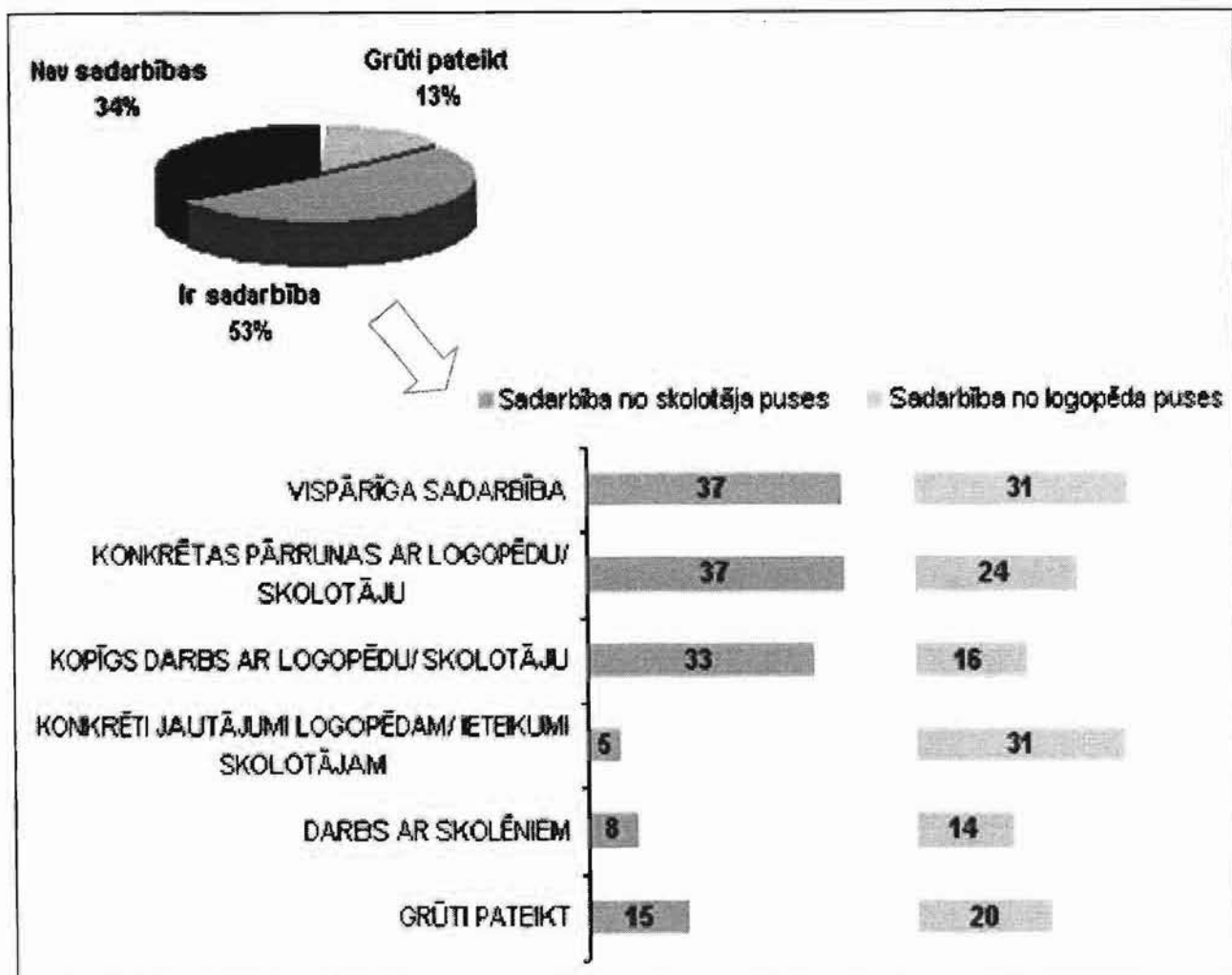


Skolotāji (n=303)

28. attēls. KĀDOS GADĪJUMOS JĀSAŅEM LOGOPĒDA PALĪDZĪBA (%)

Visus nosauktos gadījumus iespējams iedalīt četrās grupās, atkarībā no to biežuma. Visbiežāk skolotāji nosaukuši dažādus runas un valodas traucējumus (50%), lielākoties starp tiem minot mutvārdu runas attīstības traucējumus. Otrajā grupā ierindojas divi gadījumi, kurus nosaukuši nedaudz mazāk kā 40% skolotāju – izrunas traucējumi un rakstīšanas traucējumi. Trešajā grupā apvienojušās trīs atbildes, kuras minējuši 15-21% skolotāju – lasīšanas traucējumi, stostīšanās un nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere. Savukārt ceturtajā grupā ir tie gadījumi, kurus nosaukuši mazāk kā 10% skolotāju.

Te ir arī vērojama tendence, ka skolotāji, kuriem ir ciešāks kontakts un pastāv sadarbība ar logopēdu, ir vairāk informēti un arī terminoloģija ir atbilstoša, bet skolotāji, kam sadarbība ar logopēdu ir mazāk veiksmīga, definē traucējumus ikdienas valodā, nespecifiskos terminos (4. tabula, 34. pielikums).



Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - logopēds (n=211)

29. attēls. SADARBĪBA: SKOLOTĀJS - LOGOPĒDS (%)

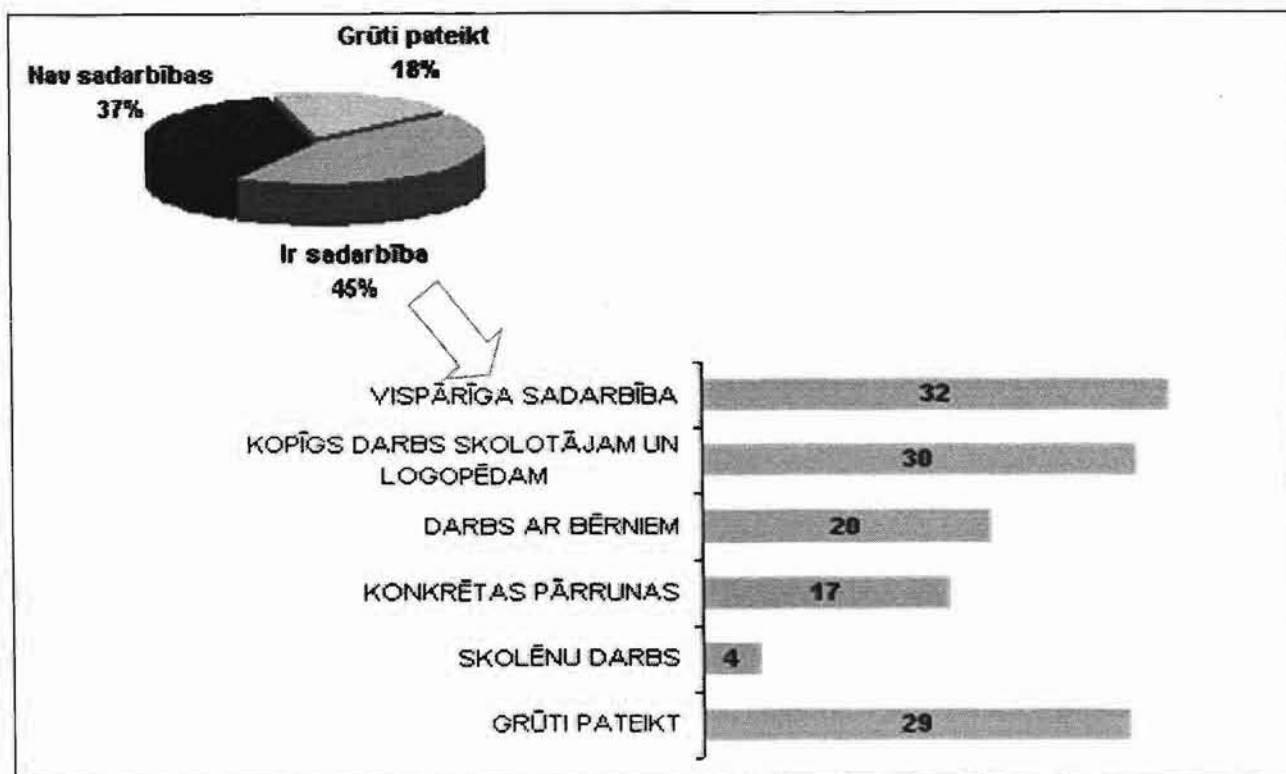
Pētījumā tika sīkāk analizēti dažādi sadarbības veidi starp skolotāju, logopēdu, bērnu un viņu vecākiem – tas bija viens no pētījuma galvenajiem mērķiem.

Jautāti par to, vai viņu skolā ir vērojama sadarbība starp skolotāju un logopēdu, 53% atbildējuši apstiprinoši. Katrs trešais respondents (34%) teicis, ka viņu skolā šādas sadarbības nav un 13% nav snieguši atbildi uz šo jautājumu vispār. Visai loģiski, ka augstāks šīs sadarbības īpatsvars ir skolās ar logopēdiem, tāpat arī absolūtais vairākums aptaujāto logopēdu (89%) atzīmējuši, ka viņu skolā šāda sadarbība pastāv.

Savstarpēji salīdzinot sadarbības formas no skolotāja un no logopēda puses redzams, ka skolotāji biežāk veic konkrētas pārrunas ar logopēdu, savukārt logopēdi biežāk sniedz konkrētus ieteikumus skolotājam. Sīkāk analizējot konkrētos skolotāju un logopēdu minētos sadarbības veidus, jāsecina, ka biežāk tie tomēr ir informatīva rakstura (pārrunas, jautājumi un atbildes,

ieteikumi, konsultācijas), nevis ilgstoša sadarbība, kas parāda procesu attīstībā (5a. un 5b. tabulas, 34. pielikums).

Sīkāka šīs sadarbības formu analīze atklāj dažas interesantas tendences. Vispirms apskatīsim sadarbības formas no skolotāja puses. Pirmkārt, skolotāji biežāk kā logopēdi minējuši, ka viņu skolā skolotājs veic kopīgu darbu ar logopēdu. Otrkārt, skolās, kur ir logopēds, gandrīz trīs reizes biežāk skolotājs veic konkrētas pārrunas ar logopēdu. Treškārt, logopēdi biežāk kā skolotāji nav varējuši nosaukt kādas konkrētas sadarbības formas no skolotāja puses.



Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - bērns - logopēds (n=179)
30. attēls. SADARBĪBA: SKOLOTĀJS - BĒRNS - LOGOPĒDS (%)

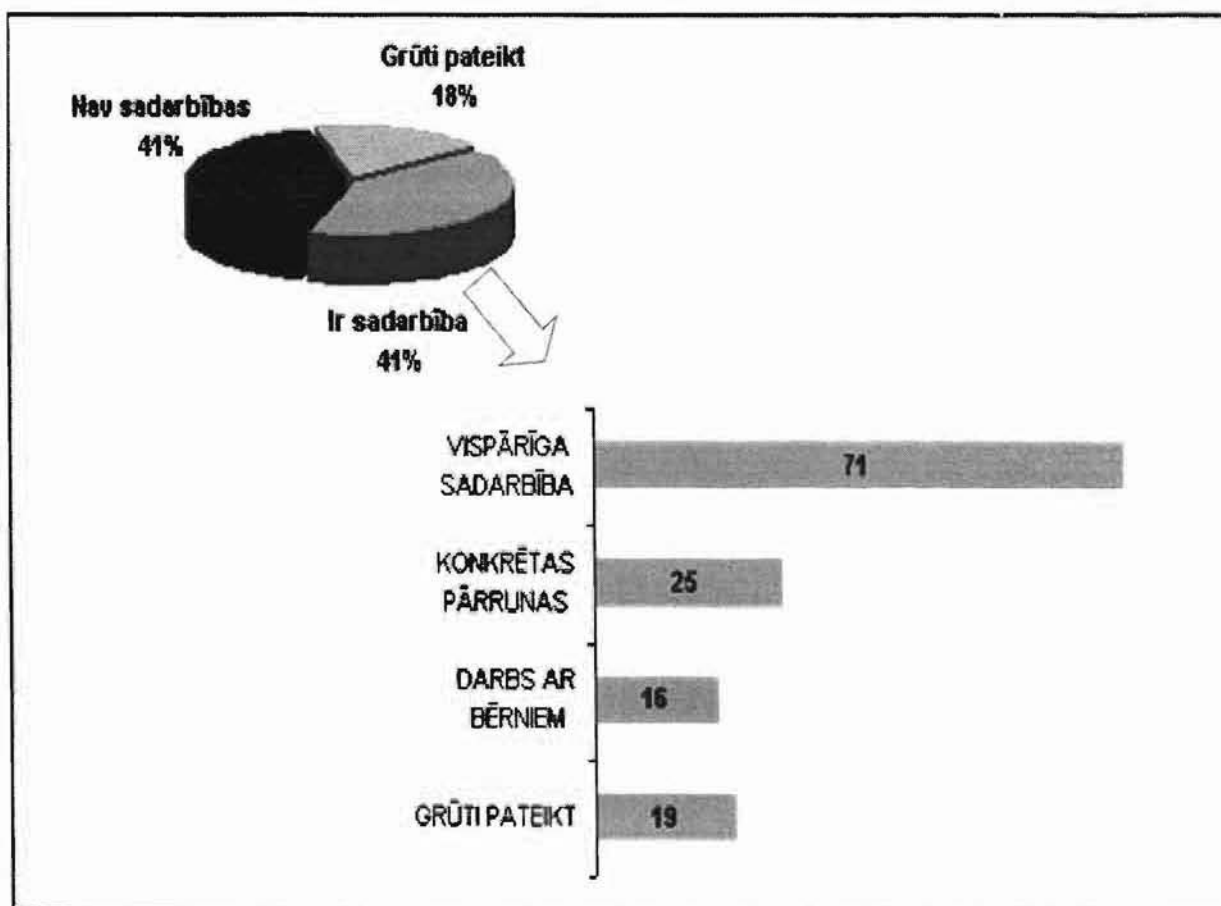
Apskatot sadarbības formas no logopēda puses, iespējams secināt, ka logopēdi biežāk kā skolotāji nosaukuši vispārīgas sadarbības formas (pārrunas, konsultācijas), kā arī kopīgu darbu ar skolotāju, savukārt skolotāji biežāk minējuši, ka viņu skolā logopēds sniedz konkrētus ieteikumus skolotājam.

Rezultāti par to, vai skolā ir vērojama sadarbība starp skolotāju, bērnu un logopēdu, liecina, ka 45% gadījumu šāda sadarbība pastāv, bet 37% - nepastāv, kamēr 18% nav snieguši atbildi uz šo jautājumu vispār. Tāpat kā sadarbības gadījumā starp skolotāju un logopēdu visai

ski, ka augstāks sadarbības īpatsvars ir skolās ar logopēdiem, tāpat arī absolūtais vairākums ujjāto logopēdu (85%) atzīmējuši, ka viņu skolā šāda sadarbība pastāv.

Starp tiem, kuru skolās šī sadarbība ir, dominē vispārīgi sadarbības veidi (vispārīgas unas, konsultācijas utt.), kā arī kopīgs darbs skolotājam un logopēdam.

Runājot par konkrēto sadarbību starp skolotāju – bērnu – logopēdu, samērā augsts rādītājs nājot par kopīgu darbu skolotājam un logopēdam (6a. tabula, 34. pielikums), tomēr atšifrējot krētās sadarbības formas jāsecina, ka bērna kā aktīva sadarbības partnera loma nav īpaši ģerta. Tā arī ir viena no problēmām, kas gaida savu risinājumu, jo jau teorētiskajā apskatā ēts, ka aktīva un apzināta bērna attieksme ir veiksmīgas logopēdiskās korekcijas veicinātāja.



Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - vecāki - logopēds (n=164)

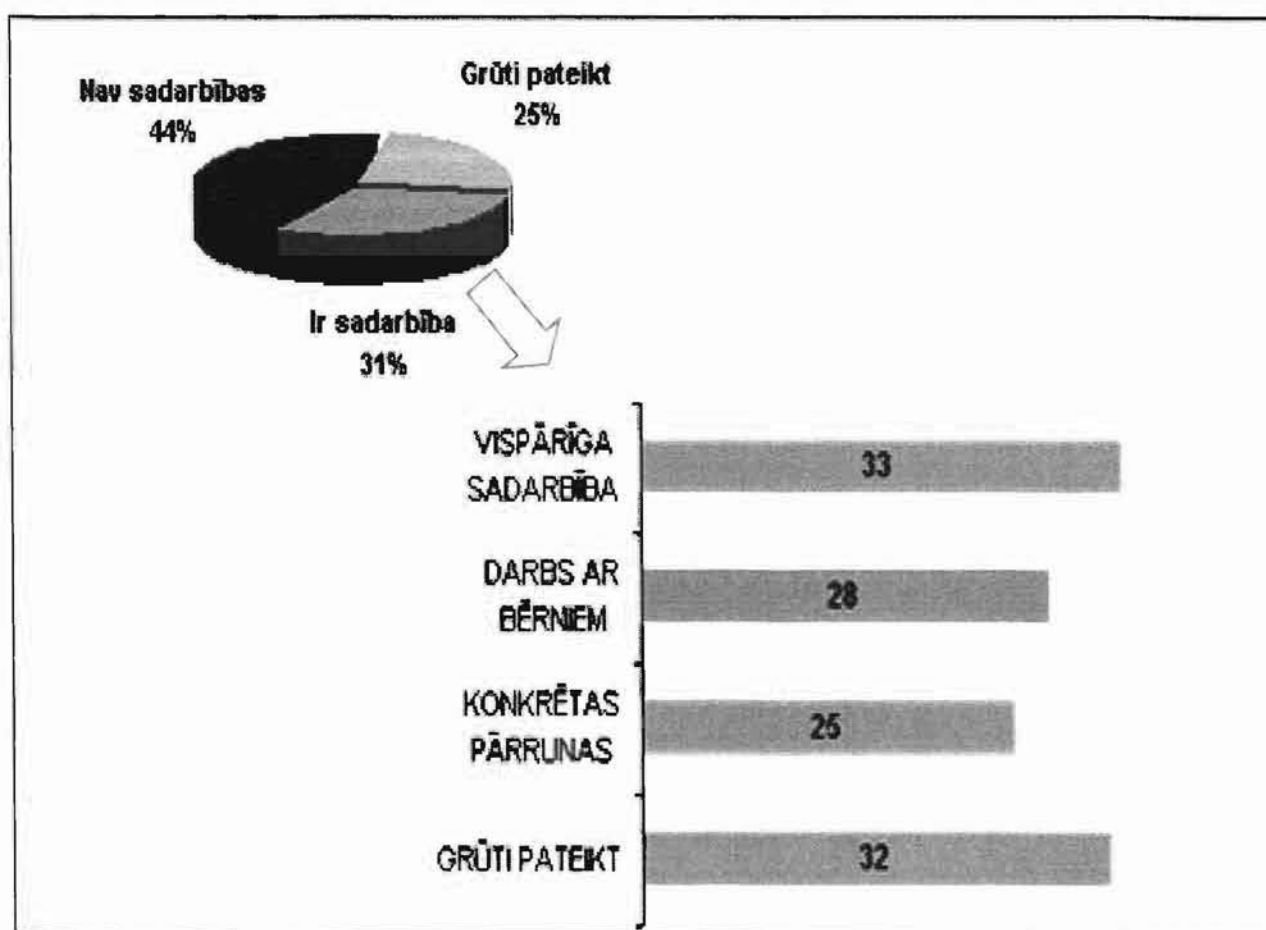
31. attēls. SADARBĪBA: SKOLOTĀJS - VECĀKI - LOGOPĒDS (%)

Sadarbība skolā starp skolotāju, vecākiem un logopēdu pastāv 41% gadījumu no visiem aujātajiem, taču tikpat bieži arī šādas sadarbības skolā nav. 18% respondentu nav snieguši ildi uz šo jautājumu vispār. Apskatot šo rādītāju starp skolotājiem un logopēdiem, redzams, ka

50% aptaujāto skolotāju šādas sadarbības skolā nav, savukārt 72% logopēdu ir šāds sadarbības veids.

Kopumā atbildēs dominē vispārīgi sadarbības veidi – neprecizētas pārrunas, konsultācijas, savukārt katrs ceturtais no tiem, kam ir kāda šīs sadarbības izpausme, minējis konkrētas pārrunas (par uzdevumiem skolēniem, par bērnu veiksmēm/ grūtībām) (7a. tabula, 34. pielikums).

Tikai trešajai daļai (31%) aptaujāto Latvijas skolotāju un logopēdu skolā ir četrpusīgā sadarbība starp skolotāju, bērnu, vecākiem un logopēdu, taču 45% šādas sadarbības skolā nav. Minētās sadarbības formas četrpusīgajā sadarbībā ir redzamas 8a. tabulā (34. pielikums), kur bērna aktīvā loma atkal nav saredzama. Katrs ceturtais respondents nav sniedzis atbildi uz šo jautājumu. Salīdzinoši, skolotāju vidū šāds sadarbības veids ir tikai 21%, kamēr tā nav vairāk kā pusei (54%).

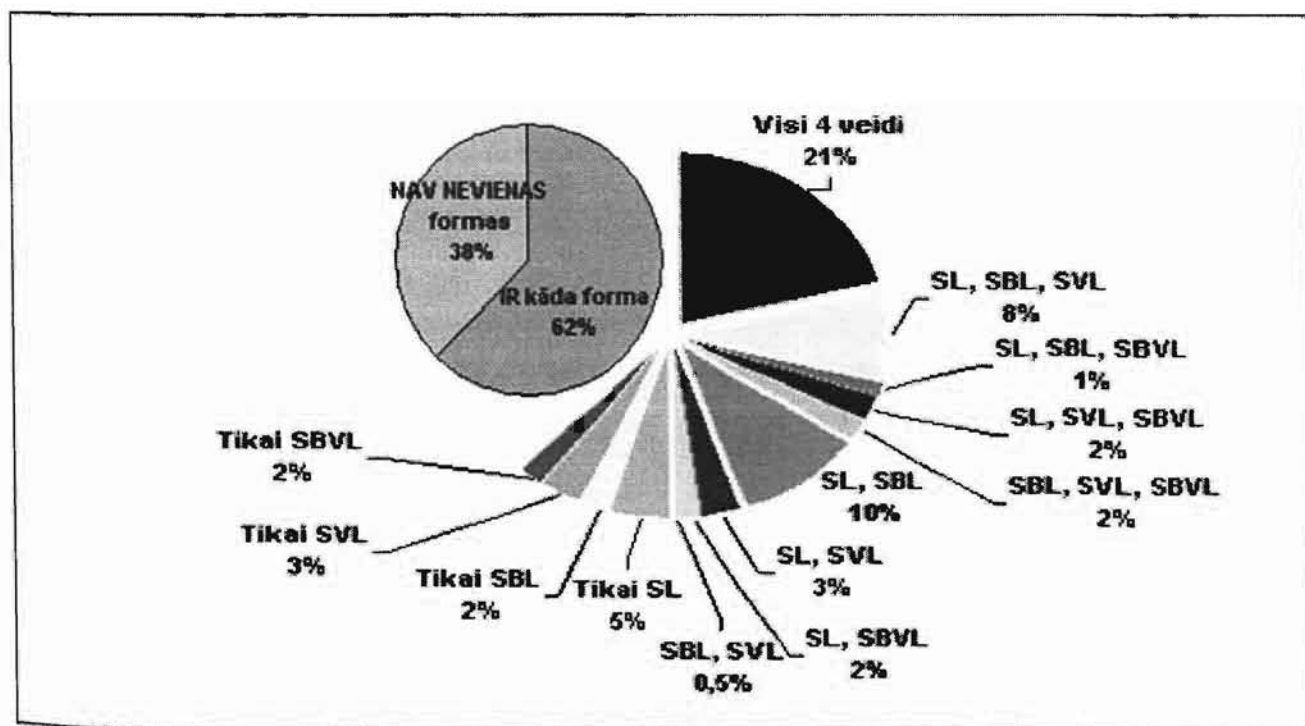


Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - bērns - vecāki - logopēds (n=123)

32. attēls. SADARBĪBA: SKOLOTĀJS - BĒRNS - VECĀKI - LOGOPĒDS (%)

Kā rāda pētījumā iegūtie rezultāti par konkrētām šādas sadarbības izpausmēm, tad dažādi veidi ir tikuši minēti vienlīdz bieži – gan konkrētas sadarbības formas, gan vispārīgas. Salīdzinot savstarpēji skolotāju un logopēdu sniegtās atbildes var redzēt, ka skolotāju vidū biežāk minēts darbs ar bērniem un arī vispārīgās sadarbības formas.

Apkopojot pētījumā iegūtos rezultātus par dažādām savstarpējās sadarbības formām skolā, var teikt, ka gandrīz divām trešdaļām aptaujas dalībnieku (62%) skolā ir kāda no sadarbības formām. Daudz biežāk tās sastopamas starp logopēdu sniegtajām atbildēm (98%), taču arī puse skolotāju (50%) teikuši, ka viņu skolā ir kāda sadarbība. Analizējot dažādo sadarbību struktūru redzams, ka trešdaļai aptaujāto (34%) skolā pastāv visi četri aptaujas anketā piedāvātie sadarbības varianti. Vēl lielāks īpatsvars ir triju sadarbības veidu kombinācijai skolotājs – logopēds, skolotājs – bērns – logopēds, skolotājs – vecāki – logopēds (13%), kā arī divu veidu kombinācijai skolotājs – logopēds, skolotājs – bērns – logopēds (16%). Interesanti, ka sadarbības veids skolotājs – vecāki – logopēds kā vienīgais pastāvošais daudz biežāk sastopams skolās, kurās nav logopēda. Tas netieši norāda, ka šajās skolās lielāka iniciatīva logopēda atrašanā bērnam jāuzņemas skolotājam un vecākiem.



Visi respondenti (n=403)

SL: Skolotājs – logopēds

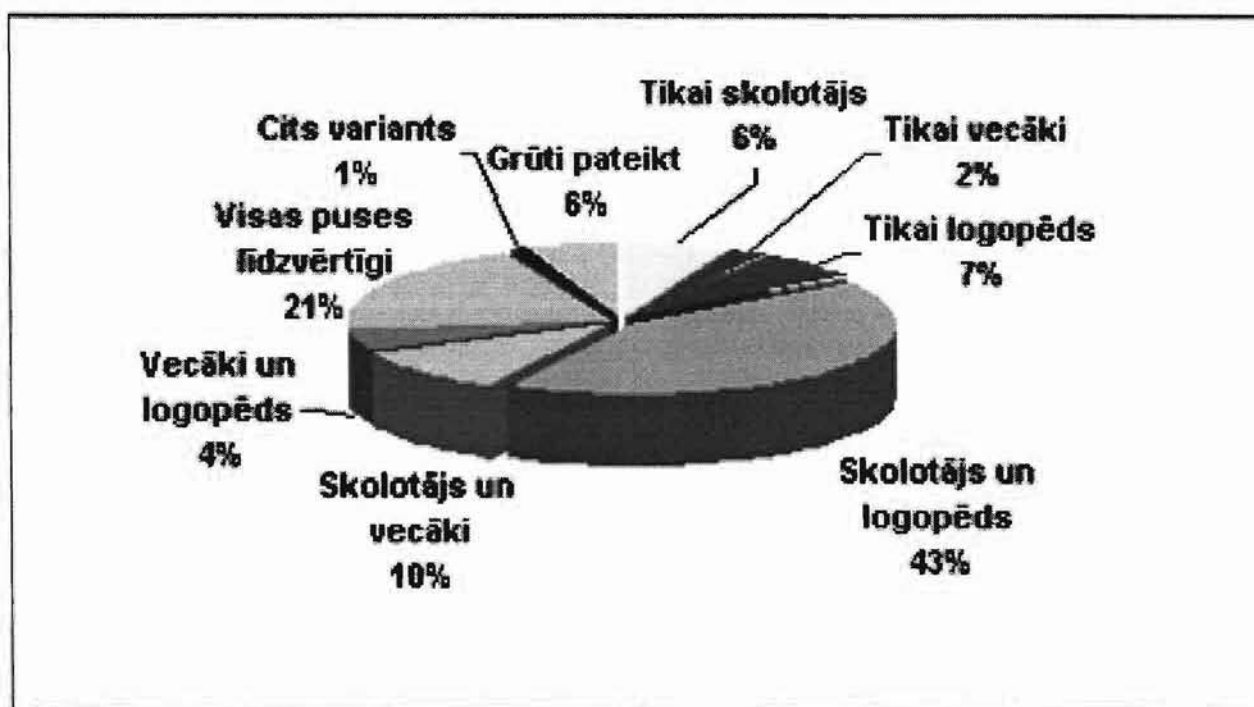
SBL: Skolotājs – bērns – logopēds

SVL: Skolotājs – vecāki – logopēds

SBVL: Skolotājs – bērns – vecāki – logopēds

33. attēls. SADARBĪBAS VEIDI SKOLĀ (%)

Analizējot to respondentu atbildes, kuru skolā ir vismaz viens no piedāvātajiem sadarbības veidiem pēc tā, kas visbiežāk ir šīs sadarbības rosinātājs, pētījuma dati parādīja, ka visbiežāk aktīvi sadarbību rosina gan skolotājs, gan logopēds (43%). Savukārt, otrais biežāk minētais sadarbības rosināšanas variants ir, ka to līdzvērtīgi dara visas iesaistītās puses (21%). Šo rādītāju analīze profesiju šķērsgriezumā liecina, ka skolotāji biežāk kā logopēdi atzīmējuši, ka sadarbību aktīvi rosina kā skolotāji, tā vecāki, savukārt, logopēdi daudz biežāk kā skolotāji uzsvēruši, ka sadarbību visas puses veicina līdzvērtīgi. Analizējot darbību skolās ar logopēdiem un bez tiem, iezīmējas dažas atšķirības. Skolās ar logopēdu biežāk sadarbību rosina gan skolotājs, gan logopēds, savukārt, skolās bez logopēda biežāk sadarbību rosina skolotājs vai vecāki.



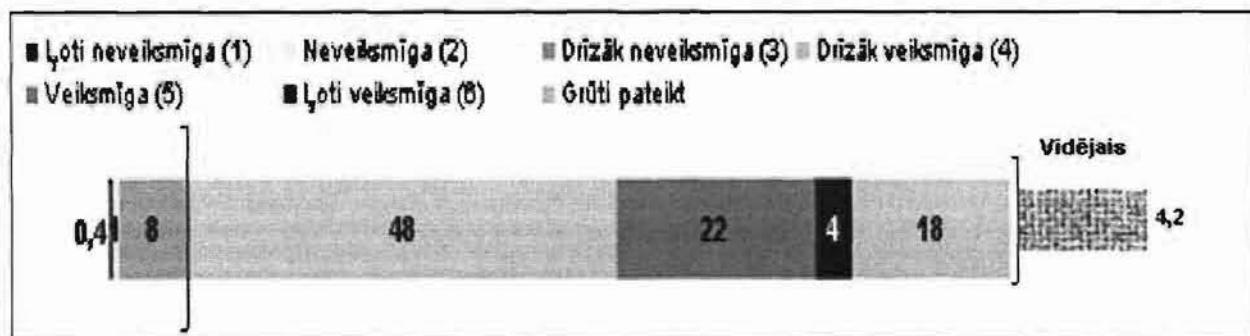
Tie, kuru skolā ir vismaz viens sadarbības veids (n=250)

34. attēls. SADARBĪBAS ROSINĀŠANA (%)

Tie, kuriem skolā ir kāds no sadarbības veidiem tika lūgti novērtēt, cik šī sadarbība, viņuprāt, ir veiksmīga, izmantojot skalu no 1 (ļoti neveiksmīga) līdz 6 (ļoti veiksmīga).

Kopumā sadarbība skolās vērtējama kā pozitīva, uz ko norāda arī tās vidējais vērtējums – 4.2 punkti. Kā redzams 35. attēlā, tad vairums sadarbību vērtējuši kā drīzāk veiksmīgu, piešķirot

tai 4 punktus. Salīdzinot sadarbības vērtējumu pēc tā, vai skolā ir logopēds, redzams, ka skolās ar logopēdu sadarbība tiek vērtēta nedaudz augstāk, kā skolās bez viņa.



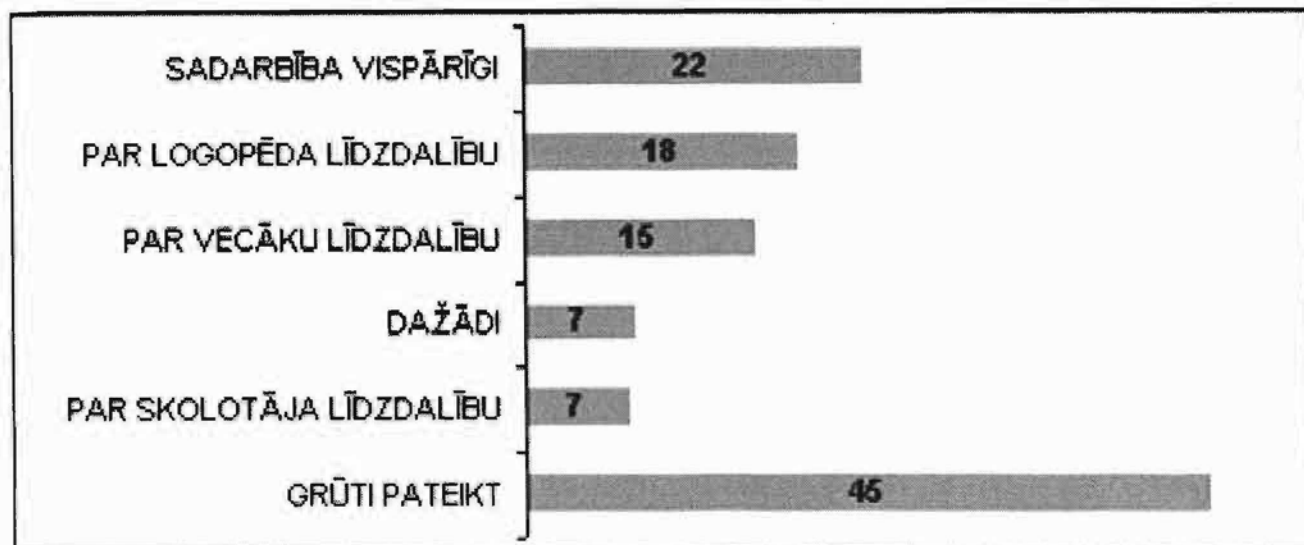
Tie, kuru skolā ir vismaz viens sadarbības veids (n=250)

Vidējais skalā no 1 (loti neveiksmīga) līdz 6 (loti veiksmīga)

35. attēls. SADARBĪBAS VĒRTĒJUMS (%)

Skolotāji un logopēdi tika lūgti dot ieteikumus turpmākas sadarbības veicināšanai skolā saistībā ar logopēdijas jautājumiem. Jāatzīmē, ka gandrīz puse aptaujas dalībnieku nav snieguši nekādus ieteikumus un biežāk tas noticis starp respondentiem, kuru skolā nav nevienas sadarbības formas. Starp sniegtajiem ieteikumiem dominē vispārīgi sadarbības aspekti un tie, kas saistīti ar logopēda līdzdalību – bieži minēts, ka skolā vajadzīgs logopēds (īpaši tur, kur nav logopēda un sadarbības vispār). Tāpat biežāk kā citi minēti arī aspekti, kas saistās ar vecāku līdzdalību.

Skolotāji vēlētos sadarbību un logopēda ieteikumus, kā strādāt, bet tas bieži ir neiespējami, jo skolai tuvākais logopēds atrodas rajona centrā un regulāri kontakti netiek uzturēti. Precīzākas atbildes, kādas snieguši respondenti ir redzamas 11.1. un 11.2. tabulā (34. pielikums). Arī šajā ieteikumu sarakstā autore neatrada ieteikumus aktīvi un apzināti iesaistīt procesā skolēnus ne no skolotāju, ne no logopēdu puses, kas liecina par nopietnu problēmu attieksmes ziņā. Šo aspektu vajadzētu ņemt vērā studiju procesā augstskolā gan skolotāju, gan logopēdu sagatavošanā.

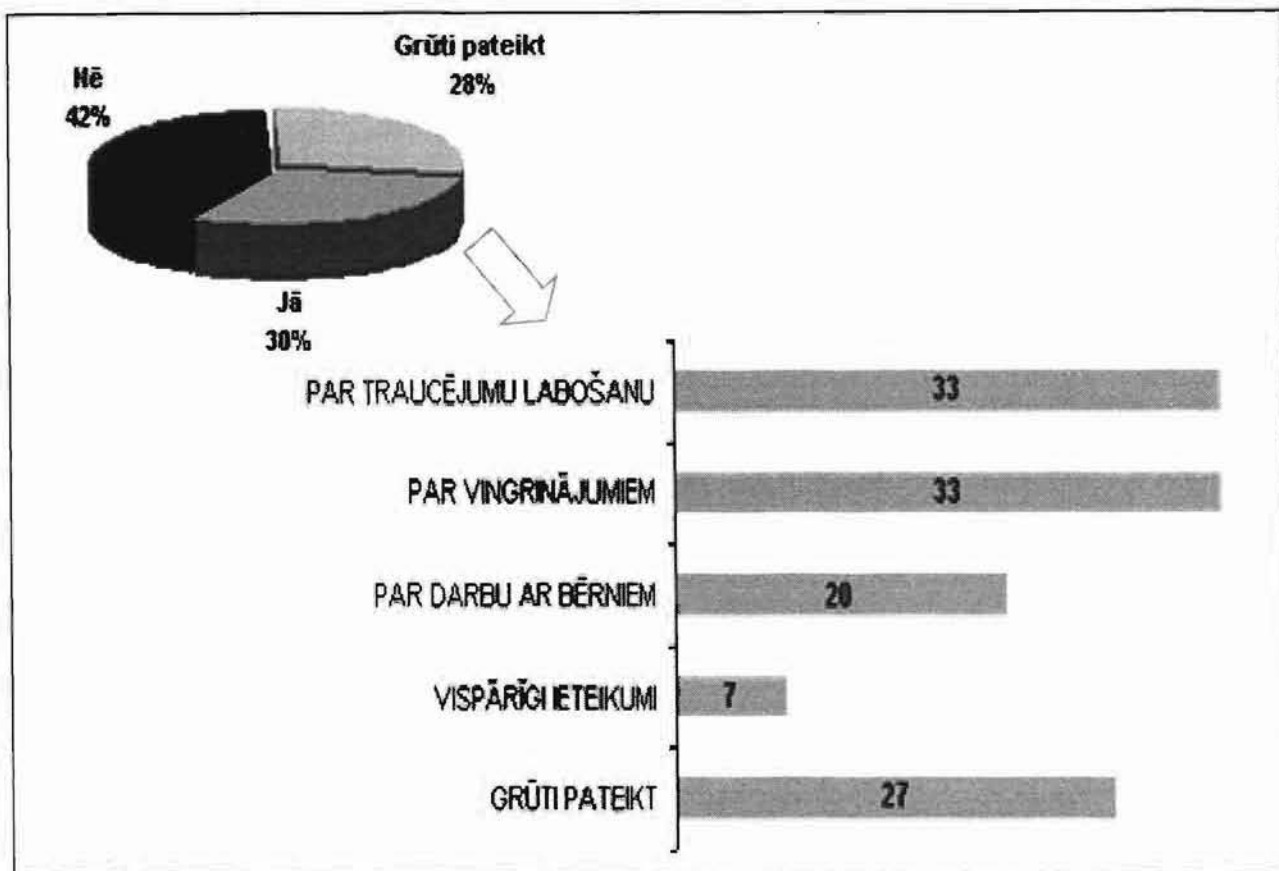


Visi respondenti (n=403)

36. attēls. IETEIKUMI TURPMĀKAS SADARBĪBAS VEICINĀŠANAI (%)

Skolotājiem bija jāatbild uz jautājumu par to, vai skolas (skolai tuvākais) logopēds viņiem ir devis norādījumus, kā strādāt ar bērniem, kam ir runas un valodas attīstības traucējumi, un kādi ir bijuši šie norādījumi. Pētījums parādīja, ka tikai 30% skolotāju ir saņēmuši norādījumus no logopēda. Taču skolotāji, kuru skolā ir logopēds šādus norādījumus saņēmuši daudz biežāk kā tie, kuriem skolā logopēda nav. Tāpat arī tie, kuru skolā pastāv kāda no sadarbības formām arī norādījumus saņēmuši daudz biežāk kā tie, kuru skolā šādas sadarbības nav.

Katrs trešais no tiem, kas saņēmuši norādījumus, atzīmēja, ka tie bijuši par konkrētu traucējumu novēršanu un par vingrinājumiem, kādi jādod bērniem (12a.1. un 12a.2. tabulas, 34. pielikums).



Skolotāji, kas saņēmuši norādījumus (n=90)

37. attēls. VAI SKOLAS (SKOLAI TUVĀKAIS) LOGOPĒDS IR DEVIS NORĀDĪJUMUS SKOLOTĀJAM (%)

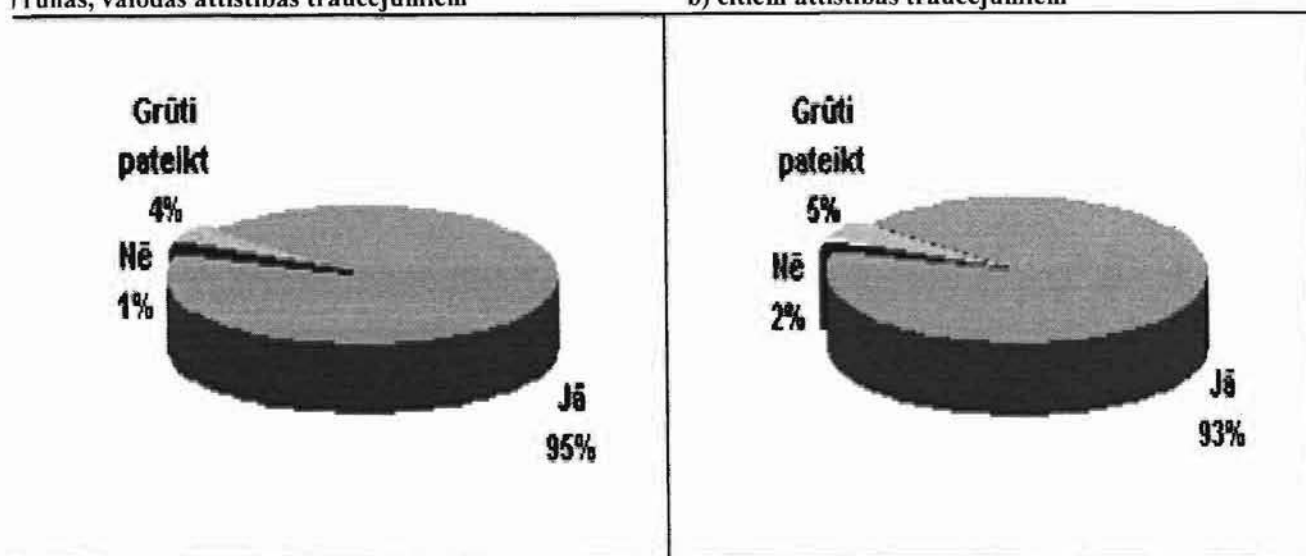
Visai viennozīmīgas atbildes respondenti snieguši uz jautājumiem par to, vai skolotājam ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas vai arī citiem attīstības traucējumiem – absolūtais vairākums visu respondentu uzskata, ka šādas zināšanas skolotājam ir nepieciešamas. Salīdzinoši nedaudz biežāk tā domā skolotāji, nevis logopēdi.

Gan skolotāji, gan logopēdi uzskata, ka vēlams ir arī logopēds katrā skolā, teicama sadarbība starp skolotāju un logopēdu un labi izglītots skolotājs, kam ir pamatzināšanas gan par bērniem ar runas traucējumiem, gan par bērniem ar citiem attīstības traucējumiem (13., 14. un 15. tabulas, 34. pielikums).

KOLOTĀJAM VAJADZĪGAS ZINĀŠANAS PAR BĒRNIEM AR:

a) runas, valodas attīstības traucējumiem

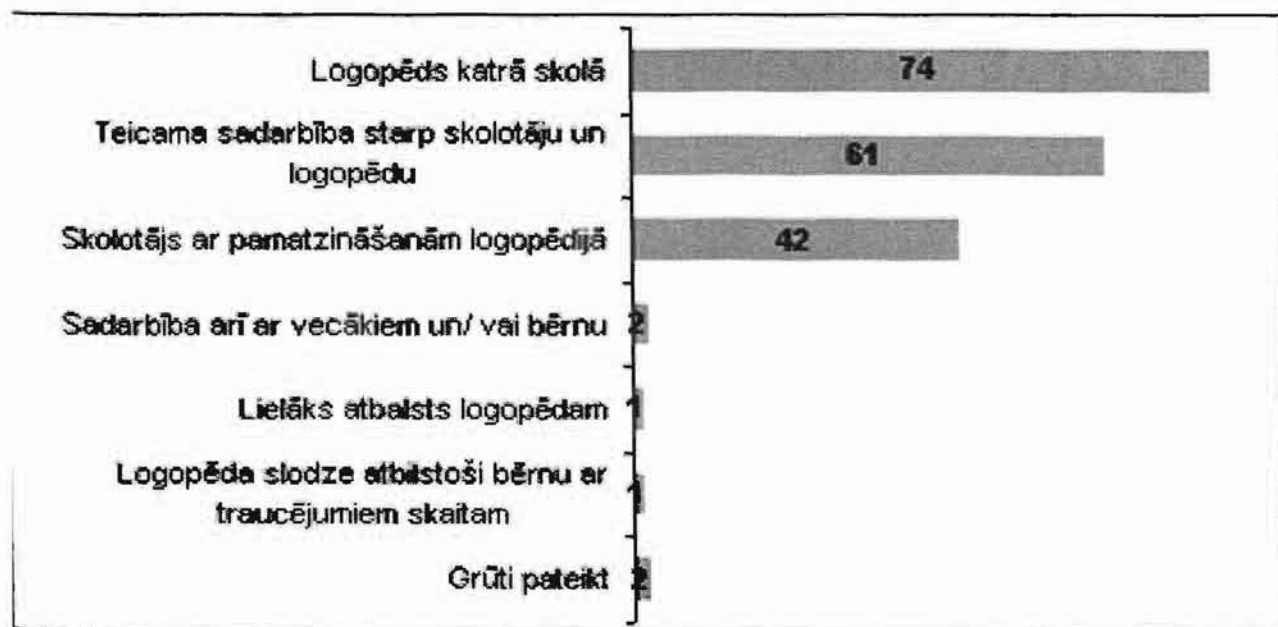
b) citiem attīstības traucējumiem



Visi respondenti (n=403)

38. attēls. VAI SKOLOTĀJAM VAJADZĪGAS SPECIĀLAS ZINĀŠANAS

Attiecībā uz vēlamo stāvokli skolā logopēdijas jomā vairākums respondentu ir ierīcināti, ka katrā skolā ir vajadzīgs logopēds (74%) un ka ir nepieciešama teicama sadarbība starp skolotāju un logopēdu (61%). Vēl 42% domā, ka skolotājam būtu vēlamas pamatzināšanas logopēdijā.



Visi respondenti (n=403)

39. attēls. VĒLAMĀIS STĀVOKLIS SKOLĀ LOGOPĒDIJAS JOMĀ (%)

Salīdzinot atbildes uz šo jautājumu starp skolotājiem un logopēdiem, iezīmējas dažas atšķirības. Tā, piemēram, skolotāji biežāk kā logopēdi domā, ka viņiem ir vajadzīgas pamatzināšanas logopēdijā, kamēr logopēdi biežāk uzskata, ka viņi ir nepieciešami katrā skolā.

Sniegtās atbildes liecina, ka turpmākajā darbībā augstskolās, kas sagatavo skolotājus, ir nepieciešami studiju kursi logopēdijas pamatzināšanās, skolotāju tālākizglītības programmās ir iekļaujami jautājumi par palīdzības iespējām skolēniem ar runas un valodas traucējumiem un to radītajām mācīšanās grūtībām. Tam apliecinājums ir arī vācu autoru pētījums. Saksijas (Freistaat Sachsen) pamatskolās un speciālajās skolās laikā no 1998. līdz 2000. gadam notika pētījums par pirmās klases skolēnu valodas un runas stāvokli. Tika pārbaudītas komunikācijas iemaņas, vārdu krājums, valodas sapratne, gramatika, skaņu izruna, skaņu diferencēšana, runas plūdums, balss. Līdzās secinājumiem par runas un valodas stāvokli vispārējās izglītības pamatskolu un speciālo skolu pirmajās klasēs, tika izdarīts secinājums, ka “katram skolotājam, kam ir darīšana ar šī vecuma bērniem, neatkarīgi no tā, vai viņš strādā speciālajā vai vispārējās izglītības skolā, neatņemamai viņa izglītības sastāvdaļai ir jābūt zināšanām par to, kā palīdzēt bērniem ar runas un valodas traucējumiem” (*Muceks, Jogšies (Mutzeck, Jogschies), 2004*). Zināšanām jāpievieno skolotāju vēlme strādāt ar atšķirīgiem bērniem, kam nav viegli gūt panākumus, bet kam pat vismazākais sasniegums ir milzīga uzvara pašam pār sevi.

Secinājumi.

Dažādi autori uzsver vecāku lomu runas un valodas traucējumu novēršanā un sadarbības nepieciešamību starp logopēdu, skolotāju un vecākiem. Ja nepieciešams, sadarbībā tiek iesaistīti arī citi speciālisti, kas var palīdzēt skolēnam pārvarēt radušās grūtības. Salīdzinoši maz tiek akcentēta paša bērna aktīva un apzināta līdzdalība, kas lielā mērā nosaka panākumu ātrumu un noturīgumu. Ja traucējuma novēršana skolēnam pašam ir personīgi nozīmīga, koriģējoši attīstošā darbība iegūst citu raksturu – skolēna līdzdalība ir aktīva un apzināta, samazinās korekcijai nepieciešamais laiks un rezultāti ir noturīgāki. Apzinātās sadarbības formas neatklāj skolēnu aktivitāti, bet tikai uzsver logopēdu, skolotāju un vecāku ieinteresētību, aktivitāti un sadarbību dažādās pakāpēs. Svarīga ir atziņa par to, ka skolotājiem ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas traucējumiem un citiem attīstības traucējumiem, īpaši, ja skolai tuvākais logopēds ir rajona centrā vai citur. To apstiprina arī vācu zinātnieku pētījumi.

NOBEIGUMS

- Pētot pedagoģijas, psiholoģijas, filozofijas un logopēdijas literatūru, autore secina, ka runas un valodas izpētei ir būtiska nozīme skolēnu ar logopēdiskām problēmām diagnosticēšanā un tālākā korekcijas un kompensācijas procesā. Izpētes aspektus analizē vairāki autori (Hvatcevs, Levina, Spirova, Jastrebova, Čirkina, Adamsa, Ota u. c.), tomēr kā sistēma tā aplūkota daļēji Hvatceva un Pravdinas darbos. Lielākoties tiek runāts par pārbaudi dažādu traucējumu gadījumos, bet paliek jautājums: kā tad diagnosticē traucējumu, lai varētu sīkāk to pārbaudīt? Latviešu valodā tādu pētījumu ir maz, publicētus autorei neizdevās atrast.
- Sistēmiska pieeja runas un valodas traucējumu analizē, ko definējusi Levina, un Pravdinas ieteiktā traucējumu analīze un primāro un sekundāro izpausmju salīdzināšana, nosaka nepieciešamību veidot tādu izpētes kompleksu, kas sniegtu priekšstatu par visu valodas sistēmas komponentu attīstību.
- Skolēns ir personība ar savām individuālajām īpatnībām, sevišķi, ja attīstību ir ietekmējis runas un valodas traucējums. No tā izriet, ka skolēns jāskata veselumā, ņemot vērā runas un valodas traucējuma struktūru, izpausmes veidus un pakāpi, ietekmi uz bērna attīstību un darbību. Dažādie attīstības aspekti (fīziskā, kognitīvā un psihosociālā attīstība) nav izolētas parādības, tās viena otru ietekmē un mijiedarbojas.
- Jebkurš, pat visniecīgākais runas traucējums ietekmē bērna attīstību, rada grūtības mācību procesā, ir kavēta skolas darbības prasmju apguve. Nevar uzsākt runas un valodas traucējuma logopēdisko korekciju, kamēr nav veikta pilnīga un detalizēta tā diagnosticēšana. Šo domu apstiprina jau minētie zinātnieki Eiropā, Krievijā, Amerikā. Skolēnu izpēte un runas un valodas traucējumu noteikšana ir logopēda kompetence, tomēr arī skolotājiem ir nepieciešamas zināšanas par attiecīgo traucējumu noteikšanas pedagoģiski logopēdiskajām metodēm.
- Skolēna runas un valodas traucējumu izpētes un noteikšanas sistēma ir kompleksa, viengabalaina un dinamiska. Balstoties uz teorētiskajām atziņām un personīgo pieredzi, tika izveidota skolēnu runas un valodas izpētes un noteikšanas sistēma, kuras struktūrkomponenti ir perifērā artikulācijas aparāta anatomiskās uzbūves un funkciju izpēte, skaņu izrunas, fonemātiskās uztveres, vārdu krājuma, valodas gramatiskās uzbūves, rakstīšanas un lasīšanas iemaņu un intelektuālo procesu noteikšana.
- Skolēnu runas un valodas izpēte ir nepieciešama, lai noteiktu, vai ir vajadzīga speciālista palīdzība mācību procesā. Frontālās izpētes dati dod ieskatu traucējuma ārējās izpausmēs, kas nedod iespēju precīzi diagnosticēt runas un valodas traucējumus, neparāda izpausmju

savstarpējās sakarības. Skaņu izrunas traucējumi, kas konstatēti frontālajā apsekošanā, ir tikai viens simptoms dažādu runas un valodas traucējumu gadījumos, ko var noteikt, tikai izpētot vēl citas jomas. Nepieciešams nošķirt tādus izrunas traucējumus, kurus novērst varēs tikai ar speciālista palīdzību no ārēji līdzīgām izpausmēm. Arī kļūdas rakstu darbos var būt citu iemeslu dēļ, kuru pamatā nav runas un valodas traucējumi.

- Perifērā artikulācijas aparāta anatomiskā uzbūves un kustīguma izpēte ir svarīgs posms, jo anatomiskas izmaiņas perifērajā daļā logopēds novērst nevar, līdz ar to, ja skaņu izrunas traucējums ir šādu iemeslu dēļ, skolēnam būs vajadzīga vēl citu speciālistu palīdzība (ortodonts, ķirurgs, fizioterapeits u. c.). Izmaiņas aktīvo runas orgānu kustīgumā var būt vairākos gadījumos. Funkcionāli traucējumi prasa no logopēda un skolēna pacietību koriģējoši attīstošajā darbībā, veicot vingrinājumus artikulācijas aparāta sagatavošanā pareizai skaņu izrunai un mācot pareizi izrunāt skaņas. Ja kustīgums ir traucēts organisku bojājumu rezultātā, problēma ir sarežģītāka un koriģējoši attīstošajā darbībā jāiesaistās vairākiem speciālistiem (neirologam, fizioterapeitam, rehabilitologam, pediatram u. c.), jo process ir daudz ilgstošāks un līdzās koriģējoši attīstošajai darbībai jāattīsta arī kompensējošie mehānismi.
- Skaņu izrunas traucējumu noteikšana parāda, vai skaņas izrunā tiek kropļotas, neizrunātas, jauktas vai aizstātas. Tas ir būtisks aspekts, jo skaņu kropļojumi ir vieni no vieglākajiem traucējumiem. Tos novēršot, bērnam citu problēmu parasti nav, mācīšanās traucējumi nerodas. Neizrunātas skaņas gadījumā fonemātiskā uztvere var būt un var arī nebūt traucēta. Ja skaņas tiek jauktas vai aizstātas, ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, kas ir pamatā jau smagākiem runas un valodas traucējumiem, kas savukārt izraisa mācīšanās traucējumus.
- Fonemātiskās uztveres mazattīstība ne vienmēr izpaužas izrunas problēmās, tādēļ šis izpētes posms veicams ļoti rūpīgi. No tā ir atkarīga koriģējoši attīstošās darbības virzība un saturs. Fonemātiskās uztveres nepietiekama attīstība var būt patstāvīgs traucējums vai arī tā ir valodas sistēmas nepietiekamas attīstības sastāvdaļa.
- Fonemātiskās uztveres izpēte parāda, kāds skaņu analīzes un sintēzes līmenis bērnam ir pieejams, ar ko sākama koriģējoši attīstošā darbība. Jo detalizētāka ir izpēte, jo precīzāk var noteikt logopēdiskās korekcijas saturu un virzību. Fonemātiskā analīze un sintēze ir rakstīšanas un lasīšanas procesu apguves pamats. Ja bērnam šī uztvere nav pietiekami attīstīta, ir grūtības mācību programmas apgūvē, ir mācīšanās traucējumi. Nepieciešama izpētes datu salīdzinošā analīze, lai varētu noteikt, vai fonemātiskās uztveres nepietiekamības izpausmes ir primāras vai sekundāras. Vai tās ir runas un valodas traucējumu pamata simptoms vai tās ir sekundāras

grūtības cita traucējuma vai sindroma struktūrā. Primāra fonemātiskās uztveres traucējuma gadījumā analīzes un sintēzes prasmes būs daudz zemākas.

- Vārdu krājuma noteikšana sniedz ieskatu par to, kāds ir skolēna vārdu krājuma apjoms un kvalitāte, vai tiek lietoti konkrētie vārdi, abstraktie vārdi vai vispārinošie vārdi. Logopēds analizē arī to, kādas vārdšķiras skolēns izmanto savā ikdienas runā un kādu vārdšķiru lietojums sagādā grūtības vai vispār netiek lietots. Šāda veida analīze parāda problēmas un iezīmē koriģējoši attīstošās darbības saturu. Skolēniem, kam ir VSNA, bez leksiskiem traucējumiem ir arī valodas gramatiskās jomas nepietiekama attīstība, bet tās logopēdiskā korekcija nav iespējama bez pietiekama vārdu krājuma. Vēl skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību novēro neprecīzu vārda nozīmes izpratni un grūtības izprast vārdu daudznozīmību. Arī to konstatē, detalizēti pārbaudot vārdu krājuma īpatnības un ir iespējams plānot koriģējoši attīstošo darbību.
- Valodas gramatiskās uzbūves noteikšana parāda skolēna prasmi konstruēt dažādus teikumus, izteikt savas domas, saskaņojot vārdus locījumā, skaitlī, dzimtē; veidojot teikumus ar pareizu vārdu kārtību. Vispārējās izglītības iestādes jaunākā skolas vecuma bērnu mutvārdu runā disgramatismus novēro samērā reti, tomēr ir situācijas, kad tie parādās. Nozīmīga ir izpētē iegūtā informācija par prievārdu izmantošanas iespējām skolēna runā. Grūtības prievārdu izvēlē ir raksturīgas bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, bet smaguma pakāpi nosaka tas, kāds ir prievārdu lietojums: tie netiek lietoti nemaz, tos jauc vai lieto reti, tikai biežāk lietojamos. Valodas gramatiskās jomas izpēte parāda, kādus teikumus skolēns lieto patstāvīgajā runā, stāstot par attēliem vai paša pieredzēto, pārdzīvoto. Nosakot, vai tie ir vienkārši nepaplašināti, vienkārši paplašināti, salikti sakārtoti vai salikti pakārtoti teikumi, logopēds gūst priekšstatu par to, kā plānojama koriģējoši attīstošā darbība.
- Šī diagnostika parāda arī saistītās runas problēmas, kas skolēnam ar VSNA sagādā lielas grūtības mācību procesā, ja ir nepieciešamība veidot stāstījumu, izteikt spriedumu, vērtējumu.
- Valodas kartē ielīmējamie un analizējamie rakstu darbi ir: diktāts, patstāvīgais darbs un noraksts. Nepieciešami ir visi trīs rakstu darbu veidi, jo vienā neparādās visi esošie kļūdu veidi. Visas izpausmes ir nepieciešams sīki analizēt un skatīt kopsakarībās, salīdzinot kļūdas rakstu darbos ar mutvārdu runas izpausmēm. Nepieciešamas zināšanas rakstīšanas procesa psihofizioloģiskajos mehānismos, lai varētu izprast, kurā posmā ir grūtības, kas savukārt nosaka koriģējoši attīstošās darbības virzību un saturu, nosaka metožu izvēli logopēdiskajā korekcijā.
- Lasīšanas iemaņu noteikšanas laikā atklājas ciešā saikne lasīšanas procesa apgūvē ar redzes uztveri, redzes analīzi un sintēzi, atmiņu. Skolēna lasīšanas tehnika ir svarīgs lasīšanas

automātisma rādītājs, kas nosaka ne tikai lasīšanas tempu, bet arī lasītā izpratni, kas ir lasīšanas mērķis. Gan kļūdas lasīšanas procesā, gan tas, kā skolēns lasa (tekoši, pa atsevišķiem vārdiem, zilbēm vai burtiem) nosaka lasītā uztveršanas un izpratnes iespējas. Lasītā izpratne arī ir svarīgs rādītājs, kas nosaka valodas uztveres un izpratnes līmeni. Skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību ir grūtības izprast apslēptu domu, zemtekstu; sakāmvārdu, parunu nozīmi; atminēt mīklas. Ja lasīšana sagādā “tehniskas” grūtības, skolēns nevar sekot līdz tekstam un uztvert to. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem un psihiskās attīstības aizturi izpratnes grūtības ir primāras un tās nosaka primārā traucējuma būtība; lasīšanas grūtības ir sekundāras.

- Logopēdam ir nepieciešama informācija par bērna ar runas traucējumiem psihiskajiem procesiem, lai, domājot par koriģējoši attīstošo darbību, ņemtu vērā bērna stiprās un vājās puses, veidotu viņam atbilstošus mācību materiālus. Otrs aspekts – ja skolēnam ir garīgās attīstības traucējumi vai psihiskās attīstības aizture, viņam ir vajadzīga konsultācija un pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens par speciālās mācību iestādes vai individuālas mācību programmas izvēli. Logopēdam nepieciešams priekšstats par intelekta darbības īpatnībām garīgās attīstības traucējumu, psihiskās attīstības aiztures un runas un valodas traucējumu gadījumos, lai precizētu datus un varētu veikt diferenciāldiagnostiku.
- Sadarbībai ar vecākiem bieži ir izšķiroša loma koriģējoši attīstošās darbības efektivitātē. Izsmeltoši dati par bērna agrīno psihomotoro un runas attīstību ļauj precizēt logopēdisko slēdzienu un pareizāk izvēlēties atbilstošas metodes koriģējoši attīstošajā darbībā. Runas un valodas traucējumu cēloņi biežāk ir radušies kaitīgu faktoru ietekmē intrauterīnajā periodā, dzemdībās vai agrīnajā attīstības posmā. Bez vecāku palīdzības logopēdam šādus faktus uzzināt ir grūti, jo medicīnas kartes ne vienmēr sniedz precīzu informāciju. Reizēm ir grūti pateikt, vai skolēnam ir smagi fonemātiskās uztveres traucējumi vai valodas sistēmas nepietiekamas attīstības 3. runas attīstības līmeņa augšējā robeža. Tad viens no diferenciāldiagnostikas simptomiem ir vēls runas sākums VSNA gadījumā (pirmie vārdi pēc trīs gadu vecuma). Sadarbībai ir arī izglītojoša funkcija, kas ir ne mazāk svarīgi, jo vecākiem ir jābūt izpratnei par to, ko dara logopēds; vēlams, lai viņi saviem bērniem ir arī palīgs, draugs un padomdevējs. Vingrinājumi, ko iesaka logopēds, veicami sistemātiski un vairākkārtīgi un tas lielā mērā ir vecāku ziņā.
- Koriģējoši attīstošā darbība ir specifiska darbības sistēma, kas savlaicīgi diagnosticē, koriģē un attīsta skolēnu, kam mācību darbība ir apgrūtināta kādu traucējumu dēļ. Šī darbība iekļaujas pedagoģiskajā procesā skolā vai pirmsskolas izglītības iestādē un logopēds, sadarbojoties ar vecākiem un skolotājiem, iesaistot aktīvā un apzinātā līdzdalībā bērnu, pakļauj korekcijai visu

valodas sistēmu, ja tas ir nepieciešams. Fonētisko traucējumu gadījumos nepieciešama artikulācijas aparāta vingrinājumu veikšana, sagatavojoties pareizas izrunas mācīšanai. Fonemātiskie procesi ir jāpilnveido gan fonemātiskās nepietiekamības, gan VSNA gadījumos, kad skolēnam jau veidojas mācīšanās traucējumi, ko viņš pats pārvarēt nespēj, nepieciešama speciālista palīdzība. Nozīmīgs darba veids ir gramatikas terminu aktualizēšana skolēna patstāvīgajā runā, novērošanas spēju pilnveidošana, īpaši valodas jomā. Līdztekus tam attīstās arī skolēna psihiskie procesi, paaugstinās pašvērtējums, notiek sekmīgāka iekļaušanās bērnu grupā un uzlabojas sekmes mācībās.

- Koriģējoši attīstošās darbības secība tiek ievērota vairākos aspektos. Vispirms jau galvenie darbības virzieni – nevar sākt saistītās runas pilnveidošanu, ja skaņu izruna ir neprecīza, ir nepietiekami attīstīta fonemātiskā uztvere, nav pietiekama vārdu krājuma un ir neprecizitātes valodas gramatiskajā jomā. Tomēr, mācot pareizu izrunu, tiek bagātināts un precizēts vārdu krājums, skolēnam veidojas valodas izjūta, kas palīdzēs gramatisko kategoriju apgūvē. Otrkārt, katrā posmā arī ir sava noteikta secība, kas jāievēro logopēdam, lai darbība būtu efektīva. Runājot par pareizas skaņas mācīšanas posmu jeb fonētisko traucējumu korekciju, jāņem vērā skaņu rašanās secība ontogēnēzē (ja ir vairāku skaņu izrunas traucējumi). Arī artikulācijas vingrinājumu izvēle nav nejauša, jo katras skaņas izrunā iesaistītie aktīvie runas orgāni līdzdarbojas atšķirīgi. Pati skaņas mācīšana un automatizēšana ir svarīgs process, kas prasa aktīvu līdzdalību no bērna un personīgo ieinteresētību, jābūt motivācijai. Skaņu automatizēšanu arī veic pakāpeniski, ievērojot virzību no vieglākā uz grūtāko, kas prasa dziļas un pamatīgas zināšanas no logopēda (kuras skaņas automatizē vispirms vaļējās, kuras – slēgtās zilbēs; kādi patskaņi jāizvēlas pirmie utt.). Līdz ar to koriģējoši attīstošās darbības secības ievērošana ir svarīgs priekšnoteikums efektīvu rezultātu sasniegšanai.
- Darbības secība ir svarīga, bet uzmanība pievēršama arī koriģējoši attīstošās darbības saturam, kas nosaka efektivitāti katra konkrēta skolēna individuālajos panākumos. Koriģējoši attīstošā darba saturs izriet no padziļinātās pārbaudes rezultātiem, kas parāda, kurās jomās skolēnam ir grūtības. Zināmā mērā saturu nosaka arī psihisko procesu pārbaudes dati, kas uzskatāmi apliecina uztveres, domāšanas, atmiņas, uzmanības īpatnības, kas būtu jāņem vērā, gan izvēloties mācību materiālus, gan veidojot konkrētās nodarbības. Mācību materiāla kvalitātes (gan satura, gan noformējuma ziņā) un pasniegšanas veidam ir būtiska nozīme koriģējoši attīstošajā darbībā, jo skolēni labprātāk iesaistās nodarbību norisē, aktīvi izmanto piedāvātās iespējas izteikties, vērtēt savu un cita darbību un izteikumus. Visu valodas sistēmas komponentu secīga pilnveidošana un attīstīšana ir pamatā rakstīšanas un lasīšanas traucējumu novēršanai.

Nozīmīga ir arī motorikas pilnveide, gan lielās kustības (izmantojot logoritmikas nodarbības), gan sīkās, precīzās, koordinētās kustības, kuru attīstību veicina pirkstu rotaļspēles un vingrinājumi.

- Nepārvērtējama loma ir sadarbībai, kas veicināma dažādos virzienos. Pētījumā tika gūts apstiprinājums vecāku lomai runas un valodas traucējumu novēršanā un sadarbības nepieciešamībā starp logopēdu, skolotāju un vecākiem. Ja nepieciešams, sadarbībā tiek iesaistīti arī citi speciālisti, kas var palīdzēt skolēnam pārvarēt radušās grūtības. Salīdzinoši maz tiek akcentēta paša bērna aktīva un apzināta līdzdalība, kas lielā mērā nosaka panākumu ātrumu un noturīgumu. Ja traucējuma novēršana skolēnam pašam ir personīgi nozīmīga, koriģējoši attīstošā darbība iegūst citu raksturu – skolēna līdzdalība ir aktīva un apzināta, samazinās korekcijai nepieciešamais laiks un rezultāti ir noturīgāki. Apzinātās sadarbības formas neatklāj skolēnu aktivitāti, bet tikai uzsver logopēdu, skolotāju un vecāku ieinteresētību, aktivitāti un sadarbību dažādās pakāpēs. Nozīmīga ir atziņa par to, ka skolotājiem ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas traucējumiem un citiem attīstības traucējumiem, īpaši, ja skolai tuvākais logopēds ir rajona centrā vai citur. To apstiprina arī vācu zinātnieku pētījumi.
- Pamatojoties uz novērojumiem, pārrunās un bērnu darbībā iegūtajiem datiem un analizējot tos, veicot literatūras un pieredzes analīzi, var secināt, ka pētījumā izvirzītā hipotēze ir pārbaudīta un apstiprinājusies.
- Svarīgi ir turpināt pētījumu gan par koriģējoši attīstošās darbības satura pilnveidi, gan par sadarbības iespējām, akcentējot bērna apzinātu attieksmi, gan par skolotāju izglītības saturu pedagoģijas augstskolās un pieaugušo tālākizglītībā.

SECINĀJUMI

Skolēna runas un valodas izpētes un traucējumu noteikšanas sistēma ir kompleksa, viengabalaina un dinamiska. Balstoties uz teorētiskajām atziņām un personīgo pieredzi, tika izveidota runas un valodas traucējumu diagnosticējošā sistēma, kuras komponenti ir perifērā artikulācijas aparāta anatomiskās uzbūves un funkciju izpēte, skaņu izrunas, fonemātiskās uztveres, vārdu krājuma, valodas gramatiskās uzbūves noteikšana, rakstīšanas un lasīšanas iemaņu noteikšana un intelektuālo procesu izpēte. Katram skolēnam tika veikta detalizēta runas un valodas traucējuma izpēte un izpausmju analīze, balstoties uz sistēmā aprakstītajiem struktūrkomponentiem, lai veidotu precīzu priekšstatu par skolēna runas un valodas traucējuma primārajām un sekundārajām izpausmēm. Analizējot un salīdzinot mutvārdu runas īpatnības un esošās nepilnības lasīšanas un rakstīšanas iemaņu apguvē, pievienojot pārrunās ar vecākiem un anketēšanā iegūtos anamnēzes datus, tika noteikti logopēdiskie slēdzieni katram skolēnam. Tas, savukārt, bija pamats koriģējoši attīstošās darbības virzienu izvēlē un konkrēto logopēdiskās korekcijas paņēmieni izmantošanā. Koriģējoši attīstošā sistēma ir specifiska darbības sistēma, kas savlaicīgi koriģē un attīsta skolēnu, kam mācību darbība ir apgrūtināta kāda runas vai valodas traucējuma dēļ. Šī darbība iekļaujas pedagoģiskajā procesā skolā vai pirmsskolas izglītības iestādē un logopēds, sadarbojoties ar vecākiem un skolotājiem, iesaistot aktīvā un apzinātā līdzdalībā bērnu, pakļauj korekcijai visu valodas sistēmu, ja tas ir nepieciešams.

Apkopojot skolēnu darbības, konkrēti diktātu, rezultātus un analizējot pieļautās kļūdas, var secināt, ka skolēnu rakstītprasme ir ievērojami uzlabojusies. Pateicoties savlaicīgai un precīzai runas un valodas traucējumu diagnostikai, kas tika veikta noteiktā sistēmā, varēja uzsākt agrīnu un mērķtiecīgu koriģējoši attīstošo darbību. Arī tā tika veikta noteiktā sistēmā – konkrēti virzieni un darbības secība, nosakot arī koriģējoši attīstošās darbības saturu.

Anketējot skolotājus un logopēdus, tika noteikts esošais stāvoklis sadarbības jomā un analizējot personīgo pieredzi, apstiprināta vecāku loma, sadarbības nepieciešamība un paša skolēna aktīvas un apzinātas līdzdalības nozīme koriģējoši attīstošajā darbībā.

Izvirzītā hipotēze pētījumā ir apstiprinājusies.

Pētījuma gaitā atklājās vairākas likumsakarības, kas izvirzītas kā **tēzes aizstāvēšanai**.

1. Runas un valodas traucējumu izpētes un noteikšanas sistēmai ir vairāki struktūrkomponenti: perifērā artikulācijas aparāta anatomiskās uzbūves un funkciju izpēte, skaņu izrunas, fonemātiskās uztveres, vārdu krājuma, valodas gramatikas lietošanas, saistītas runas, rakstīšanas un lasīšanas iemaņu noteikšana. Izmantojot šo sistēmu var vispusīgi izpētīt skolēna ar runas un valodas traucējumiem runas darbību, valodas izmantošanas iespējas, mācīšanās grūtības un intelektuālo procesu īpatnības; un, izvērtējot atsevišķo parādību savstarpējās sakarības un izpausmes, noteikt runas traucējuma cēloņus, veidu un smaguma pakāpi, un izvēlēties atbilstošu korigējoši attīstošās darbības virzienu.
2. Korigējoši attīstošās un audzinošās darbības virzieni (skaņu izrunas traucējumu korekcija, fonemātiskās uztveres attīstīšana, leksisko traucējumu novēršana, gramatisko traucējumu korekcija un saistītās runas pilnveide) ir ciešās mijattiecībās, to saturs izriet no padziļinātās izpētes rezultātiem un nosaka palīdzības iespējas skolēnam ar runas un valodas traucējumiem.
3. Skolēna aktīva un apzināta līdzdalība un logopēda, bērna, skolotāja un vecāku sadarbība ir izšķirošs priekšnoteikums sekmīgam korigējoši attīstošajam darbam runas un valodas traucējumu novēršanā vai izpausmju mazināšanā.

Literatūra

1. Ādlers, A. *Individuālpsiholoģija skolā: Lekcijas skolotājiem un audzinātājiem.* – R.: Zvaigzne ABC, 2001. – 176 lpp. (1929)
2. Albrehta, Dz. *Pētīšanas metodes pedagogijā.* – R.: Mācību grāmata, 1998. – 104 lpp.
3. Alekse, I. *Runātprasme.* – R.: RaKa, 2003. – 126 lpp.
4. Alens, Dž., Neme, Dž. *Skolēnu izaugsmes veicināšana.* – R.: Skolu atbalsta centrs, 2000. – 114 lpp.
5. Avotiņš, V., un citi. *Bērnu attīstības diagnostika un korekcija.* – R.: Zvaigzne, 1987. – 116 lpp.
6. Baldiņš, A., Raževa, A. *Skolas un ģimenes sadarbība.* – R.: Pētergailis, 2001. – 81 lpp.
7. Barsineviča, S., un citi. *Daudzpusīgā intelekta teorija skolā.* – R.: Skolu atbalsta centrs, 2000. – 106 lpp.
8. Baumane, A. *Skaņu izrunas traucējumu novēršana bērniem.* – R.: Zvaigzne, 1976. – 47 lpp.
9. Baumane, A. *Vingrinājumi un diktāti skaņu jaukšanas novēršanai.* – R.: Zvaigzne, 1986. – 168 lpp.
10. Baumane, A., Ķeire, L. *Valodas traucējumu veidi: Dislālija. Alālija. Dizartrijs. Afāzija.* Mācību līdzeklis.- R.: Zvaigzne ABC, 1994.- 94 lpp.
11. Biezā, D., Kauce, A., Kromāne, Dz., Lūduma, M. *Bērnu sagatavošana skolai.* – R.: Zvaigzne, 1971. – 112 lpp.
12. Boulbijs, Dž. *Drošais pamats.* – R.: Rasa ABC, 1998. – 198 lpp.
13. Bugrimenko, E., Vengers, A., Polivanova, K., Suškova, E. *Bērnu gatavība skolai. Psihiskās attīstības diagnostika un šīs attīstības nelabvēlīgo variantu korekcija.* – R.: Pedagoģiskais centrs Eksperiments, 1999. – 82 lpp.
14. Cukura, A., Cukura-Akmene, D. *Vispārēji vingrinājumi logoritmikā.* – R. Pētergailis, 2004. – 48 lpp.
15. Dolto, F. *Viss ir valoda.* – R.: Preses Nams, 1997. – 144 lpp.
16. Dūka, M. *Psihes bioloģiskie pamati.* – R.: RaKa, 2003. – 80 lpp.
17. Dzintere, D., un citi. *Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē.* – R.: Izglītības soļi, 2002. – 173 lpp.
18. Dzintere, D., un citi. *Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā.* – R.: Izglītības soļi, 2000. – 87 lpp.
19. Elnebija, I. *Pakāpieni bērna attīstībā.* – R.: Pētergailis, 1990. – 47 lpp.
20. Flēmīga, I. *Zīdaiņa attīstība un attīstības traucējumi.* – R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 312 lpp.
21. Gadamers, H. *Skaistā aktualitāte: Māksla ka spēle, simbols un svētki.* – R.: Zvaigzne ABC, 2002. – 128 lpp.

47. Muižniece, L. *Latviešu valodas praktiskā fonoloģija*. – R.: Rasa ABC, 2002. – 168 lpp.
48. Pelša, E. *Varbūt arī tu esi kreilis*. – R.: Alis, 2004. – 157 lpp.
49. Piažē, Ž. *Bērna intelektuālā attīstība*. – R.: Pētergailis, 2002. – 320 lpp.
50. Ptičkina, Ā. *Lasīšanas mācības sākumskolā*. – R.: Pētergailis, 1999. – 112 lpp.
51. Puškarevs, I. *Attīstības psiholoģija*. – R.: RaKa, 2001. – 88 lpp.
52. Rimma, S. *Sekmīgas mācīšanās noslēpumi*. – R.: Jumava, 2000. – 376 lpp.
53. Smita, K., Strika, L. *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. – R.: RaKa, 1998. – 356 lpp. (1997)
54. Svence, G. *Attīstības psiholoģija*. – R.: Zvaigzne ABC, 1999. – 160 lpp.
55. Šēnveilers, R., Ptoks, M. *Foniatrija un pedagoģiskā audioloģija*. – R.: Rasa ABC, 2001. – 176 lpp.
56. Špona, A. *Audzināšanas process teorijā un praksē*. – R.: RaKa, 2004. – 191 lpp.
57. Špona, A. *Audzināšanas teorija un prakse*. – R.: RaKa, 2001. – 162 lpp.
58. Špona, A., Čehlova, Z. *Pētniecība pedagoģijā*. – R.: RaKa, 2004. – 204 lpp.
59. Šteiners, R. *Bērna audzināšana*. – R.: RaKa, b.g. – 83 lpp.
60. Šteiners, R. *Vispārējā cilvēkmācība kā pedagoģijas pamats*. – R.: RaKa, 2000. – 158 lpp.
61. Tūbele, S. *Kāpēc skolēns nelasa? // Skolotājs, Nr. 6. 2001.* – 49 – 52.lpp.
62. Tūbele, S. *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. – R.: RaKa, 2002.
63. Tūbele, S., Lūse, J. *Ja skolēns raksta nepareizi...* – R.: RaKa, 2004.
64. Valtneris, A. *Bērnu un pusaudžu fizioloģija*. – R.: Zvaigzne ABC, 2001. – 160 lpp.
65. Vigotskis, Ļ. *Domāšana un runa*. – R.: EVE, 2002. – 392 lpp.
66. Vilks, A. *Ievads loģikā*. – R.: RaKa, 2003. – 111 lpp.
67. Vinikots, D. *Bērns un viņa māte*. – R.: RaKa, 2004. – 101 lpp. (1987)
68. Žogla, I. *Didaktikas teorētiskie pamati*. – R.: RaKa, 2001. – 275 lpp.
69. Анастази, А. *Дифференциальная психология*. – М.: Апрель Пресс, Эскмо-Пресс, 2001. – 752 с.
70. Астапов, В. М., Микадзе, Ю. В. *Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития*. Хрестоматия. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
71. Бадалян, Л. О. *Невропатология*. – М.: Просвещение, 1982. – 350 стр.
72. Бадмаев, Б. Ц., Малышев, А. А. *Психология обучения речевому мастерству*. – М.: Владос, 1999. – 224 с.
73. Безруких, М. *Леворукий ребёнок в школе и дома*. – Екатеринбург: Литур, 2001. – 320 с.
74. Бине, А. *Измерение умственных способностей*. – Санкт-Петербург: Союз, 1999. – 432 с.
75. Блинова, Л. Н. *Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития*. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.

76. Блонский, П. П. *Память и мышление*. – С-П.: Питер, 2001. – 288 с.
77. Борякова, Н. Ю. *Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей*. – М.: Гном-Пресс, 2000. – 64 с.
78. Брунер, Дж. *Онтогенез речевых актов / Психолингвистика /* сост. А. М. Шахнарович. – М.: Прогресс, 1984. – 21 – 49 с.
79. Бурлачук, Л. Ф. *Психодиагностика*. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с.
80. Валлон, А. *Психическое развитие ребёнка*. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
81. Власова, Т. А., Певэнер, М. С. *Учителю о детях с отклонениями в развитии*. – М.: Просвещение, 1967. – 208 с.
82. Волкова, Г. А. *Логопедическая ритмика*. – М.: Владос, 2003. – 272 с.
83. Волкова, Л. С. *Логопедия*. – М.: Просвещение, 1989. – 527 с.
84. Волкова, Л. С., Шаховская, С. Н. *Логопедия*. – М.: Владос, 1999. – 678 с.
85. Волосовец, Т. В. *Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению*. – М.: Academia, 2000. – 198 с.
86. Волосовец, Т. В. *Преодоление общего недоразвития речи дошкольников*. – М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2002. – 256 с.
87. Воробьева, Д. И. *Гармония развития : интегрированная программа интеллектуального, художественного и творческого развития личности дошкольника*. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 144 с.
88. Выготский, Л. С. *Вопросы детской психологии*. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
89. Выготский, Л. С. *Основы дефектологии*. – СПб.: Лань, 2003. – 656 с.
90. Выготский, Л. С. *Педагогическая психология*. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
91. Выготский, Л. С. *Психология*. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
92. Гамезо, М. В., Матюхина, М. В., Михальчик, Т. С. *Возрастная и педагогическая психология*. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
93. Гаркуша, Ю. Ф. *Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление*. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2001. – 256 с.
94. Генинг, М. Г., Герман, Н. А. *Воспитание у дошкольников правильной речи*. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1966. – 151 с.
95. Глухов, В. П. *Формирование связной речи детей дошкольного возраста*. – М.: Аркти, 2002. – 144 с.
96. Головин, С. Ю. *Речь // Словарь практического психолога*. – Минск: Харвест, 1998. – стр. 570 – 573.
97. Гуткина, Н. И. *Психологическая готовность к школе*. – М.: Академический Проект, 2000. – 184 с.
98. Домен, Г. *Как научить ребёнка читать. Ласковая революция*. – М.: АСТ-АСТРЕЛЬ, 2004. – 255 с.
99. Дробинская, А. О. *Школьные трудности «нестандартных» детей*. – М.: Школа-Пресс, 2001. – 144 с.

100. Дубровина, И. В. и др. *Готовность к школе: Развивающие программы.* – М.: Академический Проект, 2001. – 96 с.
101. Дьюи, Д. *Психология и педагогика мышления.* – М.: Совершенство, 1997. – 206 с.
102. Ефименкова, Л. Н. *Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов.* – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
103. Ефименкова, Л. Н. *Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов.* – М.: Владос, 2001. – 336 с.
104. Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., Филичева, Т. Б. *Логопедия.* – Екатеринбург: ЛИТУР, 2004. – 320 с.
105. Забрамная, С. Д., Боровик, О. В. *Развитие ребёнка – в ваших руках.* – М.: Новая школа, 2000. – 34 с.
106. Забрамная, С. Д., Костенкова, Ю. А. *Развивающие занятия с детьми.* – М.: В.Секачев, 2002. – 80 с.
107. Зайцев, Н. *Письмо, чтение, счёт : Учебник нового типа для учителей, воспитателей, родителей.* – СПб.: Лань, 2000. – 224 с.
108. Защирина, О. В., и др. *Психология детей с задержкой психического развития: Хрестоматия.* – СПб.: Речь, 2003. – 432 с.
109. Зеэман, М. *Расстройства речи в детском возрасте.* – М.: Государственное издательство медицинской литературы, 1962. – 300 с.
110. Зимняя, И. А. *Лингвopsихология речевой деятельности.* – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
111. Иваненко, С. Ф. *Формирование восприятия речи у детей с тяжёлыми нарушениями произношения: книга для учителя.* – М.: Просвещение, 1984. – 141 с.
112. Игнатъева, С. А., Блинков, Ю. А. *Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии.* – М.: Владос, 2004. – 304 с.
113. Иншакова, О. Б. *Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция.* – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 240 с.
114. Кайл, Р. *Тайны психики ребёнка.* – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2002. – 416 с.
115. Каше, Г. А. *Обучение грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи // Дефектология.* – 1985. - №1. – стр. 74 – 80.
116. Каше, Г. А. *Обучение произношению и подготовка к обучению грамоте детей с недоразвитием речи // Школа для детей с тяжёлыми нарушениями речи: Пути специального обучения / под ред. Р. Е. Левиной.* – М.: Издательство Педагогических наук, 1961. – стр. 20 – 58.
117. Каше, Г. А. *Подготовка к школе детей с недостатками речи.* – М.: Просвещение. 1985. – 207 с.
118. Клюев, Е. В. *Речевая коммуникация.* – М.: Рипол Классик, 2002. – 320 с.
119. Козырева, Л. М. *Логопедическое пособие.* – М.: ООО Издат-Школа, 2000. – 144 с.

120. Колмогорова, Л. С. *Диагностика психологической культуры школьников*. – М.: Владос-Пресс, 2002. – 360 с.
121. Коноваленко, В. В., Коноваленко, С. В. *Развитие связной речи*. – М.: Гном и Д, 2003. – 128 с.
122. Конюшкова, Е. П. *Актуальные задачи логопедической работы в общеобразовательной школе* // Дефектология. – 1984. - №1. – стр. 3 – 7.
123. Корнев, А. Н. *Нарушения чтения и письма у детей*. – СПб.: МиМ, 1997. – 287 с.
124. Корнев, А. Н. *Нарушения чтения и письма у детей*. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
125. Короткова, Э. П. *Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию*. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
126. Корсакова, Н. К., Микадзе, Ю. В., Балашова, Е. Ю. *Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников*. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
127. Краузе, Е. Н. *Логопедия*. – СПб.: Корона Принт, 2002. – 208 с.
128. Кристи, Ф., Ньюсон, Э., Ньюсон, Д., Превезер, В. *Интерактивный подход к языку и коммуникации для неговорящих детей / Детская и подростковая психотерапия* / под ред. Д. Лейна и Э. Миллера. – СПб.: Питер, 2001. – 123 – 158 с.
129. Кубасова, О. В. *Как помочь ребёнку стать читателем*. – Тула: Родничок; М.: АСТ-АСТРЕЛЬ, 2004. – 237 с.
130. Кукушкин, В. С. *Логопедия в школе: Практический опыт*. – М.; Ростов-на-Дону: МарТ, 2004. – 368 с.
131. Кулагина, И. Ю. *Возрастная психология: развитие ребёнка от рождения до 17 лет*. – М.: УРАО, 1998. – 176 с.
132. Кумарина, Г. Ф., и др. *Коррекционная педагогика в начальном образовании*. – М.: Academia, 2001. – 320 с.
133. Лабунская, В. А., Менджерицкая, Ю. А., Бреус, Е. Д. *Психология затруднённого общения*. – М.: Academia, 2001. – 288 с.
134. Ладыженская, Т. А. *Речь. Речь. Речь*. – М.: Педагогика, 1983. – 144 с.
135. Лалаева, Р. И. *Логопедическая работа в коррекционных классах*. – М.: Владос, 1999. – 224 стр.
136. Лалаева, Р. И. *Нарушения процесса овладения чтением у школьников*. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.
137. Лалаева, Р. И. *Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников*. – СПб.: Союз, 2002. – 224 с.
138. Лалаева, Р. И. *Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы*. – М.: Просвещение, 1978. – 88 с.
139. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В., Зорина, С. В. *Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития*. – М.: Владос, 2003. – 304 с.
140. Лангмейер, И., Матейчек, З. *Психическая депривация в детском возрасте*. – Прага: Авиценнум, Медицинское издательство, 1984. – 334 стр.

141. Лебединский, В. В. *Нарушения психического развития в детском возрасте*. – М.: Academia, 2003. – 144 с.
142. Левина, Р. Е. *Основы теории и практики логопедии*. – М.: Просвещение, 1968. – 366 с.
143. Леонтьев, А. А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды*. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 448 с.
144. Леонтьев, А. Н. *Психологические вопросы сознательности учения / Возрастная и педагогическая психология*. Хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Academia, 1998. – 320 с.
145. Леонтьев, А. Н., Лурия, А. Р., Смирнов, А. А. *О диагностических методах психологического исследования школьников / Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития*. Хрестоматия / сост. и общая редакция В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2002. – 256 с.
146. Лефраснуа, Г. *Психология для учителя*. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 416 с.
147. Либин, А. В. *Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций*. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
148. Лурия, А. Р. *Письмо и речь. Нейролингвистические исследования*. – М.: Academia, 2002. – 352 с. (1950; 1975)
149. Лютова, Е. К., Моница, Г. В. *Тренинг общения с ребёнком. Период раннего детства*. – СПб.: Речь, 2003. – 176 с.
150. Ляпидевский, С. С. *Невропатология: Естественнонаучные основы специальной педагогики*. – М.: Просвещение, 1969. – 334 стр.
151. Макарьев, И. *Если ваш ребёнок левша*. – СПб.: Лань, 2003. – 80 с.
152. Мамайчук, И. И. *Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии*. – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
153. Мамайчук, И. И. *Психологическая помощь детям с проблемами в развитии*. – СПб.: Речь, 2001. – 220 с.
154. Мамайчук, И. И., Ильина, М. Н. *Помощь психолога ребёнку с задержкой психического развития*. – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
155. Маркова, Т. А. *Подготовка детей к школе в семье*. – М.: издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 104 с.
156. Марцинковская, Т. Д. *Детская практическая психология*. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.
157. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. *Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии*. – М.: Владос, 2001. – 368 с.
158. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*. – М.: Владос, 2004. – 408 с.

159. Микиртумов, Б. Е., Кощавцев, А. Г., Гречаный, С. В. *Клиническая психиатрия раннего детского возраста*. – СПб.: Питер, 2001. – 256 с.
160. *Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10*. – М.: Смысл; СПб.: Речь, 2003. – 407 с. (World Health Organization).
161. Монтессори, М. *Помоги мне это сделать самому*. – М.: Карапуз, 2001. – 272 с.
162. Мухина, В. С. *Детская психология*. – М.: Просвещение, 1985. – 272 стр.
163. Мэш, Э., Вольф, Д. *Нарушения психики ребёнка*. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 384 с.
164. Невалина, Л. Г. *Речевые нарушения у детей / Нервно-психические расстройства у детей. Речевые нарушения у детей / Г. Ю. Окулева, А. А. Белашеева, В. А. Голышева, Л. Г. Невалина*. – Пермь: Здравствуй, 1999. – 141 – 197 стр.
165. Нейман, Л. В., Богомильский, М. Р. *Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи*. – М.: Владос, 2001. – 224 с.
166. Никольская, И. М., Грановская, Р. М. *Психологическая защита у детей*. – СПб.: Речь, 2000. – 508 с.
167. Нищева, Н. В. *Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи*. – СПб.: Детство-Пресс, 2003. – 528 с.
168. Орфинская, В. К. *Методика работы по подготовке к обучению грамоте детей анартриков и моторных алаликов / Логопедия: Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. Книга 4. Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия*. – М.: Владос, 2003. – 126 – 151 с.
169. Парамонова, Л. Г. *Логопедия для всех*. – СПб.: Питер, 2004. – 352 с.
170. Парамонова, Л. Г. *О состоянии звукопроизношения у детей дошкольного возраста. Пятые Царскосельские чтения, ЛГООУ им. А. С. Пушкина. Научно-теоретическая межвузовская конференция с международным участием, 24-25 апреля, 2001 г. Материалы конференции / Логопедия: Методическое наследие / под ред. Л.С. Волковой. Книга 1. Нарушения голоса и звуко-произносительной стороны речи: Часть 1: Нарушения голоса. Дислалия*. – М.: Владос, 2003. – 212 – 223 с.
171. Парамонова, Л. Г. *Упражнения для развития письма*. – СПб.: Дельта, 1999. – 208 с.
172. Пиаже, Ж. *Речь и мышление ребёнка*. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 528 стр.
173. Пиаже, Ж. *Суждение и рассуждение ребёнка*. – СПб.: Союз, 1997. – 288 с.
174. Пиаже, Ж., Инхельдер, Б. *Психология ребёнка: 18-е издание*. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
175. Поваляева, М. А. *Справочник логопеда*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2001. – 448 с.
176. Правдина, О. В. *Логопедия*. – М.: Просвещение, 1973. – 271 стр.
177. Преснова, О. В. *Особенности словесно-логического мышления у детей 6-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши*. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2003. – 117 – 125 с.

178. Пузанов, Б. П., и др. *Коррекционная педагогика*. – М.: Academia, 1999. – 158 с.
179. Пушкарёва, М. Д. *О чтении детей в семье*. – М.: Учпедгиз, 1954. – 48 с.
180. Рау, Е. Ф., Рождественская, В. И. *Исправление недостатков произношения у школьников*. – М.: Просвещение, 1980. – 224 с.
181. Рау, Е. Ф., Синяк, В. А. *Логопедия*. – М.: Просвещение, 1969. – 128 с.
182. Ребер, А. *Большой толковый психологический словарь (The Penguin). Том 2 (П – Я)*. – М.: Вече, АСТ, 2000. – 560 стр.
183. Реброва, Н. П., Чернышева, М. П. *Функциональная межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы*. – СПб.: Речь, 2004. – 80 с.
184. Рубинштейн, С. Л. *Основы общей психологии*. – Санкт-Петербург: Питер, 1999. – 720 стр.
185. Руденко, В. И. *Домашний логопед*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 320 с.
186. Рыбалко, Е. Ф. *Возрастная и дифференциальная психология*. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
187. Савка, Л. И. *Из опыта коррекционной работы по развитию фонематического слуха у учащихся первых классов массовой школы // Дефектология*. – 1989. - №3. – стр. 44 – 50.
188. Сазонова, С. Н. *Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи*. – М.: Academia, 2003. – 144 с.
189. Светловская, Н. Н., Пиче-Оол, Т. С. *Обучение детей чтению: практическая методика*. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
190. Селиверстов, В. И. *Понятийно-терминологический словарь логопеда*. – М.: Академический проект, 2004. – 480 с.
191. Селиверстов, В. И., Шаховская, С. Н. *Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с отклонениями в развитии / Коррекционная педагогика / под ред. Б. П. Пузанова*. – М.: Academia, 1999. – 158 с.
192. Семенович, А. В. *Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте*. – М.: Academia, 2002. – 232 с.
193. Сохин, Ф. А. *Развитие речи детей дошкольного возраста*. – М.: Просвещение, 1984. – 224 с.
194. Спирина, Л. Ф., Ястребова, А. В. *Учителю о детях с нарушениями речи*. – М.: Просвещение, 1976. – 110 с.
195. Спирина, Л. Ф. *Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи*. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.
196. Токарева, О. А. *Расстройства чтения и письма // Расстройства речи у детей подросткового / под ред. С. С. Ляпидевского*. – М.: Просвещение, 1969.
197. Узорова О. В., Нефедова Е. А. *Игры с пальчиками*. – М.: Астрель, АСТ, 2002. – 124 с.
198. Филичева, Т. Б. *Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии*. – М.: Просвещение, 238 с.

199. Филичева, Т. Б. *Четвертый уровень недоразвития речи* / Логопедия: Методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой. Книга 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – М.: Владос, 2003. – 181 – 186 с. (1999)
200. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А. *Логопедическая работа в специальном детском саду*. – М.: Просвещение. – 141 с.
201. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А., Чиркина, Г. В. *Основы логопедии*. – М.: Просвещение, 1989. – 221 с.
202. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. *Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием*. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 32 с.
203. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. *Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста*. – М.: Айрис Пресс, 2004. – 224 с.
204. Флерова, Ж. М. *Логопедия*. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 320 с.
205. Фотекова, Т. А. *Тестовая методика диагностика устной речи младших школьников*. – М.: Аркти, 2000. – 56 с.
206. Хватцев, М. Е. *Логопедия*. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР, 1939. – 279 с.
207. Хватцев, М. Е. *Логопедия: Работа с дошкольниками*. (Как воспитать гения?) – М.: ООО АСТ, 2002. – 258 с.
208. Храковская, М. Г. *Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств*. – СПб.: Изд. СПб университета, 2001. – 296 с.
209. Цвинтарий, В. *Домашний логопед. Играем пальчиками – развиваем речь*. – М.: Центрполиграф, 2002. – 32 с.
210. Цейтлин, С. Н. *Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи*. – М.: Владос, 2000. – 240 с.
211. Чиркина, Г. В. *Дети с нарушениями артикуляционного аппарата*. – М.: Педагогика, 1969. – 120 с.
212. Чиркина, Г. В. *Основы логопедической работы с детьми* : Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. – М.: Аркти, 2002. – 240 с.
213. Шахнарович, А. М., и др. *Психолингвистика*. – М.: Прогресс, 1984. – 368 с.
214. Шаховская, С. Н. *Проблема дисграфии: методические поиски зарубежных специалистов / Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция* / под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 240 с.
215. Шашкина, Г. Р., Зернова, Л. П., Зимина, И. А. *Логопедическая работа с дошкольниками*. – М.: Academia, 2003. – 240 с.
216. Шевандрин, Н. И. *Психодиагностика, коррекция и развитие личности*. – М.: Владос, 2001. – 512 с.
217. Шипицына, Л. М. *Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка*. Пособие для учителя-дефектолога. – М.: Владос, 2003. – 528 с.

218. Шохор-Троцкая (Бурлакова), М. К. *Стратегия и тактика восстановления речи. Нейропсихологическое введение в логопедию.* – М.: ЭСКМО-Пресс, В. Секачев, 2001. – 432 с.
219. Шпиц, Р. А. *Психоанализ раннего детского возраста.* – М.: ПЭР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001. – 159 с.
220. Эльконин, Б. Д. *Психология развития.* – М.: Academia, 2001. – 144 с.
221. Эльконин, Д. Б. *Развитие устной и письменной речи учащихся / Возрастная и педагогическая психология.* Хрестоматия / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М.: Academia, 1998. – 320 с.
222. Юдина, Е. Г., Степанова, Г. Б., Денисова, Е. Н. *Педагогическая диагностика в детском саду.* – М.: Просвещение, 2003. – 144 с.
223. Ястребова, А. В. *Коррекция заикания у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений.* – М.: Аркти, 1999. – 96 стр.
224. Ястребова, А. В. *Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы.* – М.: Просвещение, 1984. – 158 стр.
225. Ястребова, А. В. *Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений.* – М.: Аркти, 1999. – 120 стр.
226. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. В. *Инструктивно-методическое письмо о работе учителя-логопеда при общеобразовательной школе.* – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 1996. – 47 стр.
227. Ястребова, А. В., Бессонова, Т. В. *Как помочь детям с недостатками речевого развития.* – М.: Аркти, 1999. – 86 стр.
228. Ястребова, А. В. Лазаренко, О. И. *Комплекс занятий по формированию у детей 5 лет речемыслительной деятельности и культуры устной речи.* – М.: Аркти, 2001. – 144 с.
229. Ястребова, А. В., Спирина, Л. Ф., Бессонова, Т. П. *Учителю о детях с недостатками речи.* – М.: Аркти, 1997. – 131 с.
230. Boenisch, J., Daut, V. *Didaktik des Unterrichts mit körperbehinderten Kindern.* – Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2002. – 202 S.
231. Braun, O. *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung.* 2. Aufl. – Germany: Stuttgart: Kohlhammer, 2002. – 330 s.
232. Bundschuh, K. *Einführung in die Sonder-pädagogische Diagnostik.* – Deutschland: Reinhardt, 1996. – 355 S.
233. Caldwell, Ph. *Du weist nicht, wie das ist! Wirkungswolle Interaktion mit Menschen mit Störungen im Autistischen Spektrum (SaS) un scweren Lernbehinderungen.* – Deutschland: Juventa Verlag Weinheim un München, 2004. – 134 S.
234. Eberwein, H. *Einführung in die Integrations-pädagogik.* 2 Auflage. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. – 283 S.
235. Eberwein, H. *Handbuch Integrations-pädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam.* 4. aufgabe. Weinhem un d Basel: Beltz Verlag, 1997. – 453 S

236. Hellinger, B. *Das Andere Sagen: Ein Kurs für Sprechgestörte und ihre Helfer*. – Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag, 2004. – 156 S.
237. Hildebrand-Nilshon, M. *Kommunikation – Emotion – Sprache. Integrationspädagogische Aspekte der Arbeit mit lautsprachlich eingeschränkten Kindern und Jugendlichen* / Eberwein, H. Einführung in die Integrations-pädagogik. 2 Auflage. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. – 231 – 269. S.
238. Klicpera, Chr., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. *Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. – München: Ernst Reinhardt Verlag, 2003. – 320 S.
239. Mutzeck, W., Jogschies, P. *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik*. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2004. – 300 S.
240. Naegele, I., Valtin, R. *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1 – 10: Handbuch der Leserechtschreib-Schwierigkeiten*. – Germany: Beltz Verlag, 2003. – 223 S.
241. Peuser, G. *Sprachstörungen. Einführung in die Patholinguistik*. – München: Wilhelm Fink Verlag, 2000. – 237 S.
242. Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S., Schmötzer, G. *Ratgeber Autistische Störungen. Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer un Erzieher*. – Göttingen; Bern: Toronto; Seatle: Hogrefe-Verlag, 2004. – 64 S.
243. Schmutzler, H. J. *Heilpädagogisches grundwissen. Einführung in die Freiherziehung behinderter und von Bilderung bedrohter Kinder*. – Freiburg; Basel; Wien: Herder, 1997. – 264 S.
244. Wolfsberg, C. *Heilpädagogik und Eugenik. Zur Geschichte der Heilpädagogik in der deutschsprachigen Schweiz (1800 – 1950)*. – Zürich: Chronos Verlag, 2000. – 447 S.
245. Adams, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. – Massachusetts: A Bradford Book, 1995. – 494 pp.
246. Anderson, J. R. *Cognitive Psychology and its Implications*. – New-York: W. H.Freeman and Company, 1985. – 472 pp.
247. Black, M. *Speech Correction in the Schools*. – U.S.A.: Prentice-Hall, Inc., 1964. – 145pp.
248. Borg, R. W. *Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers*. – New York & London: Longman, 1981. – 322 pp.
249. Catts, H. W. *Early identification of reading disabilities*. Topics in Language Disorders 12: 1-16. – 1991.
250. Comer, J. R. *Fundamentals of Abnormal Psychology: Third Edition*. – New-York: Worth Publishers, 2002. – 499 pp.
251. Dale, Ph. S. *Language Development Structure and Function*. – Illinois: The Dryden Press, Inc., 1972. – 322 pp.
252. Das, J. P. *Dyslexia & Reading Difficulties*. – Canada: University of Alberta Edmonton, J. P. Das Developmental Disabilities Centre, 1998. – 140 pp.
253. Eisenson, J. *Aphasia in Cildren*. – New-York: Harper & Row Publishers, 1972. – 216 pp.
254. Francella, F. (2003). *International Handbook of Personal Construct Psychology*. – London: John Wiley & Sons Ltd, 2003. – 505 pp.

255. Frank, R., Livingston, K. *The Secret Life of the Dyslexic Child* (A Practical Guide for Parents and Educators). – UK.: Rodale Ltd., 2003. – 272 pp.
256. Frederickson, N. & Cline, T. *Special Education Needs, Inclusion and Diversity*. A Textbook. – Great Britain: Open University Press: McGraw-Hill Education, 2002 (reprinted 2003). – 520 pp.
257. Freed, J., Parsons, L. *Right-Brained Children in a Left-Brained World. Unlocking The Potential of Your ADD Child*. – USA: New-York Fireside, 1998. – 256 pp.
258. Ginsburg, H., Opper, S. *Piaget's Theory of Intellectual Development*. – New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1979. – 253 pp.
259. Gliedman, J., Roth, W. *Parents and professionals / The Practice of Special Education* / ed. by W. Swann. – London: Basil Blackwell in association with The Open University Press, 1981. – 226 – 241 pp.
260. Gorman, J. C. *Emotional Disorders & Learning Disabilities in the Elementary Classroom*. Interactions and Interventions. – USA: Corwin Press, Inc., 2001. – 142 pp.
261. Henderson, E. *Classroom organization and management / Dyslexia. Perspectives for Classroom Practitioners* / ed. by M. Thomson. – London: Almac Book Production Services Ltd., 2004. – 150 pp.
262. Høien, T., Lundberg, I. *Dyslexia: From Theory to Intervention*. – Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 2000. – 232 pp. (1997)
263. Holland, A. L. *Language Therapy for Children: Some Thoughts on Context and Content* // Journal of Speech and Hearing Disorders. – U.S.A.: American Speech and Hearing Association, 1975. – Vol.40, N.4. – p. 514 – 523.
264. Inhelder, B. *The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded*. – New York: Chandler Publishing Company, Inc., 1968. – 367 pp.
265. Jacobson, Chr. & Lundberg, I. *Early Prediction of Individual Growth in reading*. – Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 13: 273 – 296, 2000. Kluwer Academic Publishers, Netherland.
266. Kagan, J., Haveman, E. *Psychology*. – U.S.A.: Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1980. – 648 pp.
267. Kelly, G. A. (1955/1991) *The Psychology of Personal Constructs*. Volumes 1 and 2. UK.: First published by Norton, 1955; then by Routledge in collaboration with the Centre for Personal Construct Psychology, 1991.
268. Kramsch, Cl. *Language and Culture*. – U.S.A.: Oxford University Press, 1998. – 134 pp.
269. Lister, S-A. H. *Language and Reading – Developmental Disorders / Education – Special Needs Education* / ed. by Berit H. Johnsen and Miriam D. Skjorten. – Oslo: Unipub forlag, 2001. – 189 - 202 pp.
270. McGuinness, D. *Why Children Can't Read and What We Can Do About it*. – London: Penguin Books, 1998. – 420 pp.
271. Morris, D. W. H. *Dictionary of Communication Disorders*. – U.K.: Whurr Publishers Ltd., 1992. – 243 pp.

272. Newton, M. *Savage Girls and Wild Boys. A History of Feral Children.* – England: Faber and Faber, 2002. – 284 pp.
273. Ott, Ph. *How to Detect and Manage Dyslexia. A Reference and Resource Manual.* – U.K.: Heinemann, Harcourt Education Ltd., 1997. – 408 pp.
274. Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. *Human Development. 7-th Edition.* – USA: McGraw-Hill, 1998. – 752 pp.
275. Popple, J., Wellington, W. *Collaborative working within a psycholinguistic framework. Child Language Teaching and Therapy*, **12**, 1: 60-70.
276. Rapp, B., et. al. *The Handbook of Cognitive Neuropsychology, What Deficits Reveal About The Human Mind.* John Hopkins University. – USA: Printed by Edwards Brothers, Ann Arbor, 2000. – 652 pp.
277. Ratusnik, D. L., Klee, Th. M., Ratusnik, C. M. *Northwestern Syntax Screening Test: A Short Form // Journal of Speech and Hearing Disorders.* – U.S.A.: American Speech and Hearing Association, 1980. – Vol.45, N.2. – pp.200 – 208.
278. Ripper, Ch. *Speech Correction.* – New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1972. – 456 pp.
279. Sax, G. *Empirical Foundations of educational Research.* – USA: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1968. – 443 pp.
280. Snowling, M. *Dyslexia.* – UK.: Blacwell Publishing, 2004. – 261 pp. (2000)
281. Snowling, M. & Stackhouse, J. *Dyslexia: Speech and Language: A Practitioner's Handbook.* – London: Whurr Publishers Ltd., 2001. – 267 pp.
282. Sousa, D. A. *How the Special Needs Brain Learns.* – USA: California: Corwin Press Inc., A Sage Publications Company Thousand Oaks, 2001. – 238 pp.
283. Statham, J. *An individual Timetabling System / The Nature of Special Education. People, Places and Change / ed. by T. Booth and J. Statham.* – London and New York: Routledge in Association with the Open University Press, 1988. – 391 – 397 pp.
284. Svensson, I., Lundberg, I. and Jacobson, Chr. *The nature of reading difficulties among inmates in juvenile institutions.* – Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 16: 667 – 691, 2003. Kluwer Academic Publishers, Netherland.
285. Van Dalen, D. B. *Understanding Educational Research: An Introduction, third edition.* – USA: McGraw-Hill Book Company, 1962., 1966; 1973. – 532 pp.
286. Wright, J. Collaboration between speech and language therapists and teachers. In Fletcher, P. *Specific Speech and Language Disorders in Children: Correlates, Characteristics and Outcomes.* – London: Whurr Publishers, 1992.

PIELIKUMI

PIELIKUMI

1. pielikums. Anketa.
2. pielikums. 1. attēls. Ārējie faktori, kas ietekmē bērna attīstību.
3. pielikums. 2. attēls. Skolēna personības raksturojums no veseluma pozīcijām.
4. pielikums. 2. tabula. Valodas normālas attīstības kritēriji. (*Smita, Strika, 1999*)
5. pielikums. Valodas karte.
6. pielikums. 3. tabula. Runas traucējumu primārās un sekundārās izpausmes. (*Pravdina, 1973*)
7. pielikums. 4. tabula. Perifērā artikulācijas aparāta uzbūves un kustīguma pārbaude (1 gads)
8. pielikums. 5. tabula. Perifērā artikulācijas aparāta uzbūves un kustīguma pārbaude (5 gadi)
9. pielikums. 6. tabula. Skaņu izrunas kļūdas mutvārdos. (1 gads)
10. pielikums. 7. tabula. Skaņu izrunas kļūdas mutvārdos (5 gadi)
11. pielikums. 8. tabula. Dažādas zilbiskās struktūras vārdu izruna. (1 gads)
12. pielikums. 9. tabula. Dažādas zilbiskās struktūras vārdu izruna. (5 gadi)
13. pielikums. 10. tabula. Zilbju rindas atkārtošana. (1 gads)
14. pielikums. 11. tabula. Zilbju rindas atkārtošana (5 gadi)
15. pielikums. 12. tabula. Vārdšķiru lietojums skolēnu runā. (1 gads)
16. pielikums. 13. tabula. Vārdšķiru lietojums skolēnu runā. (5 gadi)
17. pielikums. 14. tabula. Vārdu krājuma apjoma un kvalitātes pārbaude. (1 gads)
18. pielikums. 15. tabula. Vārdu krājuma apjoma un kvalitātes pārbaude. (5 gadi)
19. pielikums. 16. tabula. Gramatisko kategoriju lietošana skolēnu runā. (1 gads)
20. pielikums. 17. tabula. Gramatisko kategoriju lietošana skolēnu runā (5 gadi)
21. pielikums. 18. tabula. Skolēnu kļūdas rakstu darbos.
22. pielikums. 19. tabula. Pārskats par diktātā pieļautajām kļūdām. (1 gads)
23. pielikums. 20. tabula. Pārskats par diktātā pieļautajām kļūdām (5 gadi)
24. pielikums. 21. tabula. Skolēnu lasīšanas raksturs (kā skolēns lasa) (1 gads)
25. pielikums. 22. tabula. Skolēnu lasīšanas raksturs (kā skolēns lasa) (5 gadi)
26. pielikums. 23. tabula. Skolēnu lasīšanas kļūdu īpatnības. (1 gads)
27. pielikums. 24. tabula. Skolēnu lasīšanas kļūdu īpatnības. (5 gadi)
28. pielikums. 25. tabula. Skolēnu lasītā izpratne. (1 gads)
29. pielikums. 26. tabula. Skolēnu lasītā izpratne. (5 gadi)
30. pielikums. 27. tabula. Skolēnu runas traucējumu izpausmju pārskats un logopēdiskie slēdzieni (1999./2000.)

30. pielikums. 28. tabula. Skolēnu runas traucējumu izpausmju pārskats un logopēdiskie slēdzieni (2000./2001.)
30. pielikums. 29. tabula. Skolēnu runas traucējumu izpausmju pārskats un logopēdiskie slēdzieni (2001./2002.)
30. pielikums. 30. tabula. Skolēnu runas traucējumu izpausmju pārskats un logopēdiskie slēdzieni (2002./2003.)
30. pielikums. 31. tabula. Skolēnu runas traucējumu izpausmju pārskats un logopēdiskie slēdzieni (2003./2004.)
31. pielikums. Anketa vecākiem.
32. pielikums. 32. tabula. Pirmsverbālās un verbālās attīstības sākuma stadijas posmu diagnostiskais vērtējums. (*Žukova, Mastjukova, Fiļičeva, 2004*)
33. pielikums. 33. tabula. Pirmās klases pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats (1999./2000.).
34. tabula. Pirmās klases pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats (2000./2001.)
35. tabula. Pirmās klases pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats (2001./2002.)
36. tabula. Pirmās klases pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats (2002./2003.)
37. tabula. Pirmās klases pārbaudes diktātos pieļauto kļūdu pārskats (2003./2004.)
34. pielikums. 1. tabula. Respondenta profesija
2. tabula. Logopēds skolā
- 2a. tabula. Skolai tuvākais logopēds.
3. tabula. Skolēnu skaits klasē.
- 3a.1. tabula. Vajadzīga logopēda palīdzība.
- 3a.2. tabula. Vajadzīga logopēda palīdzība.
- 3b.1. tabula. Saņem logopēda palīdzību.
- 3b.2. tabula. Saņem logopēda palīdzību.
4. tabula. Kādos gadījumos jāsaņem logopēda palīdzība.
5. tabula. Sadarbība: skolotājs ↔ logopēds.
- 5a. tabula. Sadarbības formas no skolotāja puses.
- 5b. tabula. Sadarbības formas no logopēda puses.

6. tabula. Sadarbība: skolotājs ↔ bērns ↔ logopēds.
- 6a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, bērnu un logopēdu.
7. tabula. Sadarbība skolotājs ↔ vecāki ↔ logopēds.
- 7a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, vecākiem un logopēdu.
8. tabula. Sadarbība: skolotājs ↔ bērns ↔ vecāki ↔ logopēds.
- 8a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, bērnu, vecākiem un logopēdu.
- 9a. tabula. Sadarbības formas skolā: Kopsavilkums.
9. tabula. Sadarbības veicinātājs.
- 10.1. tabula. Sadarbības vērtējums.
- 10.1a. tabula. Vidējais sadarbības vērtējums.
- 10.2. tabula. Sadarbības vērtējums.
- 10.2a. tabula. Vidējais sadarbības vērtējums.
- 11.1. tabula. Ieteikumi turpmākās sadarbības veicināšanai.
- 11.2. tabula. Ieteikumi turpmākās sadarbības veicināšanai.
- 12.1. tabula. Vai skolas (skolai tuvākais) logopēds ir devis norādījumus skolotājam?
- 12.2. tabula. Vai skolas (skolai tuvākais) logopēds ir devis norādījumus skolotājam?
- 12a.1. tabula. Norādījumu veidi.
- 12a.2. tabula. Norādījumu veidi.
13. tabula. Vai skolotājam nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas attīstības traucējumiem?
14. tabula. Vai skolotājam ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar citiem attīstības traucējumiem?
15. tabula. Vēlamais stāvoklis skolā logopēdijas jomā.

Labdien!

**Jūs tiekāt lūgti atbildēt uz dažiem jautājumiem par skolotāja un logopēda sadarbību.
Jūsu atbildes paliks anonīmas, jo iegūtā informācija tiks izmantota tikai apkopotā veidā.**

LAI JUMS BŪTU VIEGLĀK AIZPILDĪT ANKETU, LŪDZU, SEKOJĪET INSTRUKCIJĀM KURSĪVĀ.

1. Vai Jūs strādājat par ...? <i>ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI</i>	... skolotāju	1	
	... logopēdu	2	→ pārejiet pie 5. jaut.
	... skolotāju un logopēdu	3	→ pārejiet pie 5. jaut.
2. Vai Jūsu skolā strādā logopēds?	Jā	1	→ pārejiet pie 3. jaut.
	Nē	2	→ pārejiet pie 2a. jaut.
2a. Kur atrodas Jūsu skolai tuvākais logopēds? <i>ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI</i>	Tuvākajā skolā	1	
	Jūsu rajona centrā	2	
	Citā rajonā	3	
	Citur	4	
	(precizējiet, kur).....	4	
3. Cik Jūsu klasē ir bērnu?	<i>Ierakstiet, lūdzu, bērnu skaitu :</i> <input type="text"/> <input type="text"/>		
3a. Cik daudziem no viņiem būtu nepieciešama logopēda palīdzība?	<i>Ierakstiet, lūdzu, bērnu skaitu :</i> <input type="text"/> <input type="text"/>		
3b. Cik daudzi no šiem bērniem jau saņem logopēda palīdzību?	<i>Ierakstiet, lūdzu, bērnu skaitu :</i> <input type="text"/> <input type="text"/>		
4. Kādos gadījumos, Jūsaprāt, skolēnam būtu jāsaņem logopēda palīdzība? <i>Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.</i>	1)		
	2)		
	3)		
5. Vai Jūsu skolā pastāv tieša sadarbība starp skolotāju un logopēdu (vai skolai tuvāko logopēdu)?	Jā	1	
	Nē	2	→ pārejiet pie 6. jaut.
5a. Kādas ir sadarbības formas no skolotāju puses? <i>Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.</i>	1)		
	2)		
	3)		
5b. Kādas ir sadarbības formas no logopēda puses? <i>Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.</i>	1)		
	2)		
	3)		

6. Vai Jūsu skolā pastāv sadarbība skolotājs – bērns – logopēds (vai skolai tuvākais logopēds)?	Jā	1	
	Nē	2	→ pārejiet pie 7. jaut.

6a. Kādas ir šīs sadarbības formas?
 Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.

1)

2)

3)

7. Vai Jūsu skolā pastāv sadarbība skolotājs - vecāki – logopēds (vai skolai tuvākais logopēds)?	Jā	1	
	Nē	2	→ pārejiet pie 8. jaut.

7a. Kādas ir šīs sadarbības formas?
 Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.

1)

2)

3)

8. Vai Jūsu skolā pastāv sadarbība skolotājs – bērns - vecāki – logopēds (vai skolai tuvākais logopēds)?	Jā	1	
	Nē	2	→ pārejiet pie 9. jaut.

8a. Kādas ir šīs sadarbības formas?
 Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.

1)

2)

3)

JA JŪSU SKOLĀ IR KAUT VIENS NO SADARBĪBAS VEIDIEM, KO ESAT ATZĪMĒJUŠI 5., 6., 7., VAI 8. JAUTĀJUMĀ, LŪDZU, ATBILDIET UZ 9. UN 10. JAUTĀJUMU.

JA JŪSU SKOLĀ NAV NEVIENAS NO IEPRIEKŠ UZSKAITĪTAJĀM SADARBĪBAS FORMĀM, LŪDZU, PĀREJIET PIE 11. JAUTĀJUMA

9. Kurš ir iniciators iepriekšminēto veidu sadarbībai Jūsu skolā? ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI	Tikai skolotājs	1
	Tikai vecāki	2
	Tikai logopēds	3
	Skolotājs un logopēds vienādi	4
	Skolotājs un vecāki vienādi	5
	Vecāki un logopēds vienādi	6
	Visas puses līdzvērtīgi	7
Cits variants:	8

10. Kā Jūs vērtējat Jūsu iepriekš minētās sadarbības formas? Vai tās ir: ATZĪMĒJIET TIKAI VIENU ATBILDI	Ļoti neveiksmīgas	1
	Neveiksmīgas	2
	Drīzāk neveiksmīgas	3
	Drīzāk veiksmīgas	4
	Veiksmīgas	5
	Ļoti veiksmīgas	6

-
11. **Kādi ir Jūsu ieteikumi turpmākas sadarbības veicināšanai?**
Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.
- 1)
- 2)
- 3)
-

JA JŪS STRĀDĀJAT PAR SKOLOTĀJU, LŪDZU, ATBILDIET UZ 12.JAUTĀJUMU.

JA JŪS STRĀDĀJAT PAR LOGOPĒDU, LŪDZU, PĀREJIET PIE 13.JAUTĀJUMA.

12. **Vai Jūsu skolas (Jūsu skolai tuvākais) logopēds ir devis norādījumus, kā palīdzēt bērniem ar runas un valodas attīstības traucējumiem?**
- | | | |
|----|---|--------------------------|
| Jā | 1 | |
| Nē | 2 | → pārejiet pie 13. jaut. |
-

- 12a. **Kādi ir bijuši šie norādījumi?**
Jūs varat pierakstīt tik daudz atbilžu, cik vēlaties.
- 1)
- 2)
- 3)
-

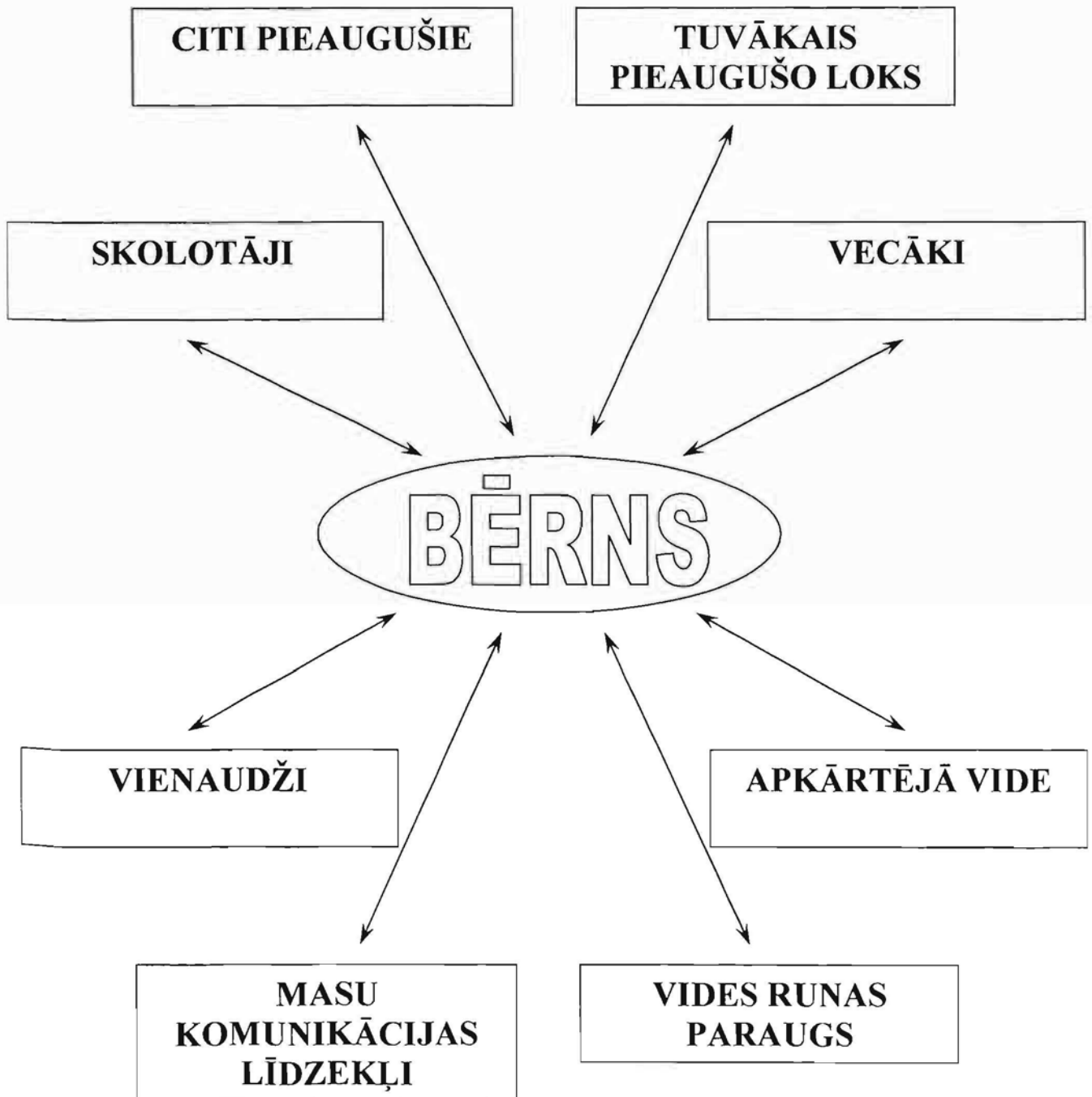
-
13. **Vai, Jūsaprāt, skolotājam ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas attīstības traucējumiem?**
- | | |
|----|---|
| Jā | 1 |
| Nē | 2 |
-

14. **Vai, Jūsaprāt, skolotājam ir nepieciešamas zināšanas par bērniem ar citiem attīstības traucējumiem?**
- | | |
|----|---|
| Jā | 1 |
| Nē | 2 |
-

15. **Kāds pēc Jūsu domām būtu vēlams stāvoklis skolā logopēdijas jomā?**
IESPĒJAMAS VAIRĀKĀS ATBILDES
- | | |
|---|----|
| Logopēds katrā skolā | 1. |
| Skolotājs ar pamatzināšanām logopēdijā | 2. |
| Teicama sadarbība starp skolotāju un logopēdu | 3. |
| Cits variants: | 4. |
-

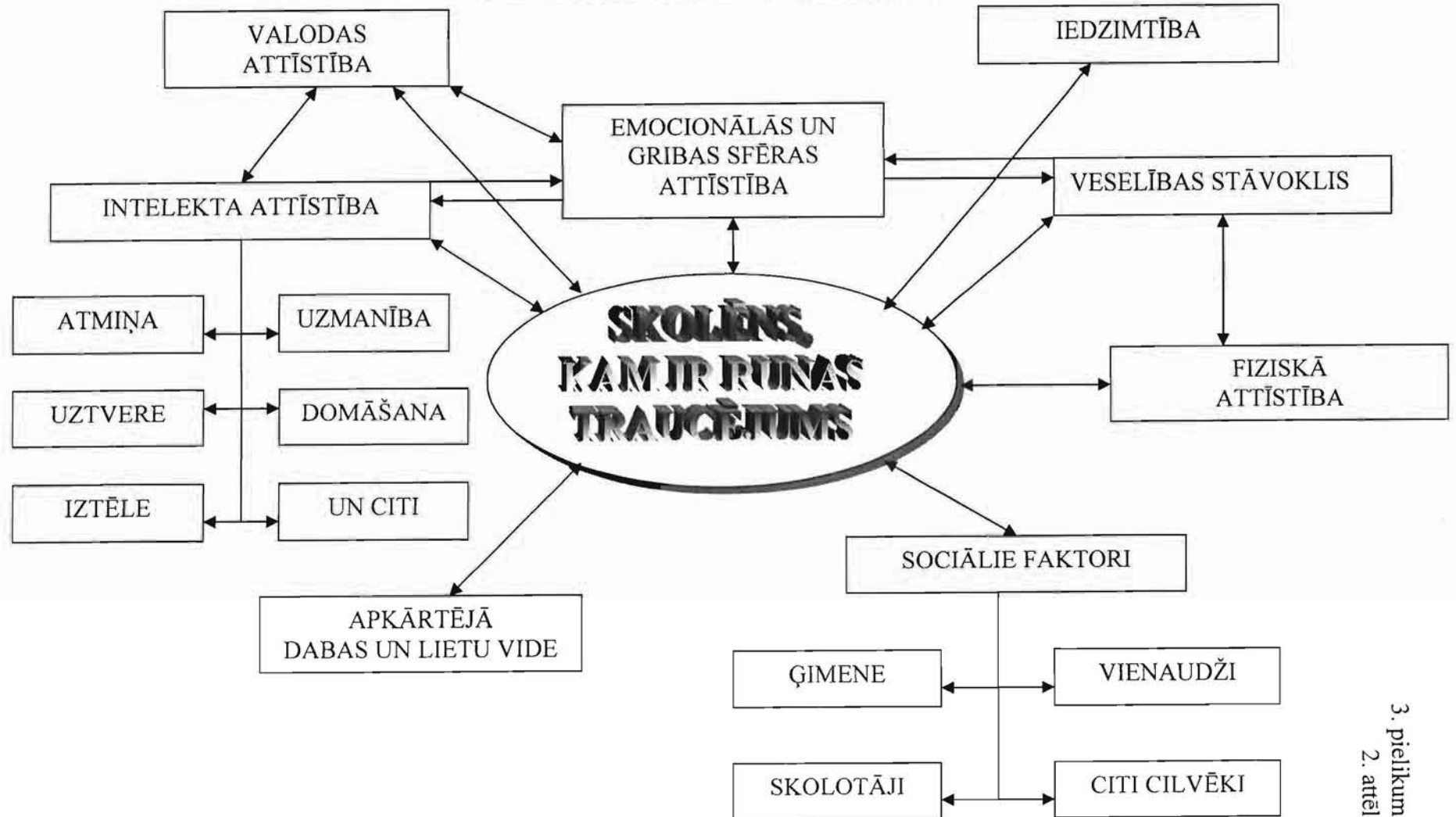
PALDIES PAR ATSAUCĪBU!

ĀRĒJIE FAKTORI, KAS IETEKMĒ BĒRNA ATTĪSTĪBU



SKOLĒNA PERSONĪBAS RAKSTUROJUMS

NO VESELUMA POZĪCIJĀM



VALODAS NORMĀLAS ATTĪSTĪBAS KRITĒRIJI (Smita, Strika, 1999, 317-323)

VECUMS	RECEPTĪVĀ VALODA	EKSPRESĪVĀ VALODA
1.	2.	3.
6 mēneši	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pievērš uzmanību apkārtējo balsīm un atšķir svešinieku balsis ▪ Reaģē uz sejas izteiksmi un saprot vecāku žestus ▪ Piedalās rotaļā “ku – kū” ▪ Pagriežas pret skaņas avotu ▪ Atbilstīgi reaģē uz draudzīgu vai dusmīgu balsi (piemēram, smaida, ja ar viņu laipni sarunājas) ▪ Pievēršas personai, kas sauc bērnu vārdā 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Balsī izsaka dažādas skaņas ▪ Lalina, imitē modulācijas, skaņas un zilbes ▪ Balsī atsaucas uz pieaugušā cilvēka smaidu un uzrunu ▪ Balsīgi izsaka patiku, nepatiku, vēlēšanos, apmierinājumu un dusmas ▪ Imitē pieaugušo balss modulācijas
1 gads	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Māj vai purina galvu, atbildot uz vienkāršiem jautājumiem (“Gribi cepumu?”) ▪ Uzaicināts parāda degunu, acis vai muti ▪ Atsaucas uzaicinājumam “iedod man” un pilda norādījumus “ieliec karoti tasītē”, “apmaisi”, “nē – nē” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imitē vairākas zilbes un vārdus, ko izrunā pieaugušais (“vēl”, “opā” u. c.) ▪ Saprotami izrunā tikai dažus vārdus ▪ Drīz pēc pirmās dzimšanas dienas apmēram desmit vārdu liels vārdu krājums (“atā”, “mamma”, “tēta” u. c.)
1 ½ gadu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reakcijas norāda, ka precīzi uztver apkārtējo cilvēku emocijas ▪ Parāda nosauktos objektus ▪ Saprot visvienkāršākos jautājumus ▪ Atbilstīgi ar galvas mājieniem norāda jā / nē 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vārdu krājums līdz pat 30 vārdiem, tai skaitā “mājās”, “vēl” ▪ Lieto jēgpilnus žestus, piemēram, parāda, ko vēlas ▪ Izrunā divus saistītus vārdus ▪ Sāk identificēt objektus vai attēlus, jautājot “Kas tas?”
2 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rīkojas atbilstoši vienkāršiem norādījumiem “Iedod lellei pienu” ▪ Saprot aptuveni 300 vārdu ▪ Klausās vienkāršu stāstījumu ▪ Parāda priekšmetus attēlos vai lelles ķermeņa daļas, ja uzaicina to darīt ▪ Atšķir vienkāršus rīkojumus “iedod tasīti” no “dod šķīvi” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vārdu krājums aptuveni 50 vārdu ▪ Kombinē divus vai trīs vārdus (“mamma iet ārā”) ▪ 65% runas ir saprotama ▪ Balsī izsaka “nē” ▪ Mēģina raksturot pašreiz un iepriekš pieredzēto ▪ Izmanto vārdus, lai darītu zināmas savas vēlmes (“cepumu”, “pienu”)

1.	2.	3.
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atbild uz vienkāršiem jautājumiem par sevi un apkārtni (“Kā tevi sauc?”, “Kā saka sunītis?”) ▪ Izsaka noliegumu (“gultā nē”) ▪ Sāk apzīmēt piederību (“tētim mašīna”) Sāk apzīmēt pats sevi ar īpašvārdu un vietniekvārdu (“man Tomam”)
2 ½ gadu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot aptuveni 500 vārdu ▪ Identificē attēlotā priekšmeta funkciju (“Parādi, no kā tu dzer pienu!”) ▪ Izpilda rīkojumu, kas sastāv no divām daļām (“Pacel grāmatu un ieliec plauktā!”) ▪ Saprot jēdzienus “viens”, “visi” ▪ Klausās 5 – 10 minūtes garu stāstījumu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vārdu krājums aptuveni 200 vārdu ▪ 70% runas ir saprotama ▪ Atkārto teikumus, kuru garums ir līdz pat septiņām zilbēm ▪ Ar pirkstiem parāda savu gadu skaitu ▪ Teikumi satur teikuma priekšmetu un izteicēju (“mamma ies”, “pudele nokrīt”) ▪ Izmanto trīs līdz četru vārdu teikumus (parasti teikums sastāv no 3 vārdiem) ▪ Sāk lietot vietniekvārdus (viņš / viņa) ▪ Paskaidro, kam domāti parasti objekti (dakšiņa, mašīna) ▪ Sāk nosaukt objektus atkarībā no lietojuma (“Ar ko tētis brauc?”) ▪ Atbild uz jautājumiem “kurš?”. “kas?” ▪ Vārdos izsaka vajadzību iet uz podiņa ▪ Pasaka savu dzimumu ▪ Skaita līdz trīs ▪ Pastāvīgi sāk lietot daudzskaitli (kaķis / kaķi) ▪ Lieto prievārdus “uz”, “zem” ▪ Sāk lietot nekārtnos darbības vārdus pagātnē (ir / bija, iet / gāja)

1.	2.	3.
3 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot aptuveni 900 vārdus ▪ Klausās stāstījumu 20 minūtes ilgi ▪ Saprot jēdzienus uz / iekšā / zem / liels / mazs 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vārdu krājums ap 500 vārdu ▪ 80% runas ir saprotama ▪ Teikums satur teikuma priekšmetu, izteicēju un papildinātāju (vidēji teikums sastāv no 3 – 4 vārdiem) ▪ Skaita bērnu pantīņus ▪ Rotaļājas ar skaņām vārdos vai ar zilbēm, kurām nav jēgas (dindan, misis – musis) ▪ Teikumos izmanto nē / nav ▪ Atbild uz vienkāršiem jautājumiem, kas sākas ar “kas”, “ko”, “kur”, “kad”, “cik daudz” (“Ko tu dari, kad gribi ēst / gulēt / iet ārā?” “Kur ir tētis?”) ▪ Atbild uz vienkāršiem jautājumiem “Kas tas ir?” ▪ Atbild uz jautājumiem “jā / nē” (“Vai viņš gul?”) ▪ Izmanto īpašības vārdus (“bumba ir sarkana”) ▪ Pareizi lieto darbības vārdus pagātnes formā (“ēd / ēda”) ▪ Lieto ģenitīvu piederības apzīmēšanai (“mamma auto”) ▪ Lieto vietniekvārdus (“es”, “man”, “tu”, “mans”) ▪ Parādās “nē”
3 ½ gadu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot 1200 vārdu ▪ Saprot jēdzienus priekšā / aizmugurē, ciets / mīksts, nelīdzens / gluds / apaļš / stūrainis ▪ Izpilda rīkojumus, kuri ietver 3 darbības vai objektus (“Ieliec maizi, cepumus un sulu somā”) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Izmanto 800 vārdu ▪ Teikumos kombinē 4 – 5 vārdus ▪ Uzdod galvenokārt jautājumus, kuri sākas ar “kas” un “ko” ▪ Papildina teikumu ar pēdējo vārdu (“Ābols karājas ...”) ▪ Skaita trīs objektus, norādot uz katru ▪ Pareizi lieto lietvārdus daudzskaitlī
4 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot 1500 līdz 2000 vārdu ▪ Saprot “ja ... tad” jēgu (“Ja tu liksi roku pie plīts, tad vari apdedzināties”) ▪ Pazīst vismaz vienu krāsu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lieto vietniekvārdus “viņš”, “viņa” ▪ Izmanto saikli “tādēļ ka” ▪ Sāk parādīties jautājumi “Vai bija?”

1.	2.	3.
4 ½ gadu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parāda noteiktu formu, ja to nosauc ▪ Saprot jēdzienus “starp”, “virs / zem”, “augša / apakša” ▪ Saprot skaitļa “trīs” nozīmi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veido teikumus no 4 līdz 7 vārdiem ▪ Runa ir ļoti skaidra ▪ Atbild uz jautājumiem “cik tālu?” ▪ Saskaita 4 objektus ▪ Iemācās skaitīt līdz 10 ▪ Atkārto nosauktos 4 skaitļus ▪ Lieto jautājumus, kas sākas ar “vai” ▪ Lieto formas “būtu”, “varētu” ▪ Sāk lietot īpašības vārdu salīdzinājuma formas (“mazāks”)
5 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot 2500 līdz 2800 vārdu ▪ Izpilda sarežģītākus trīsdaļīgus norādījumus ▪ Pazīst atskaņas ▪ Pazīst galvenās krāsas ▪ Saprot jēdzienus “smags / viegls”, “skaļš / kluss”, “vienāds / nevienāds”, “garš / īss” 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nosauc vairākas krāsas ▪ Atbild uz vienkāršiem jautājumiem “kad”, “cik bieži”, “cik ilgi” ▪ Jautā par vārdu nozīmi ▪ Pareizi izstāsta garu stāstu ▪ Saskaita 10 objektus ▪ Var nosaukt pirmo, vidējo, un pēdējo objektu virknē ▪ Lieto darbības vārdu nākotnes formā ▪ Saskaņo īpašības vārdus un lietvārdus ▪ Atvasina lietvārdus ar “-tājs” (“zīmētājs”, “strādātājs”)
6 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot 13 000 vārdu ▪ Saprot pretstatus “ātri / lēni”, “vienāds / atšķirīgs”, “vakar / šodien”, “vairāk / mazāk”, “daudz / maz”, “pirms / pēc” ▪ Saprot skaitļu jēdzienus līdz 10 ▪ Pazīst metāla naudu ▪ Parāda pusi, veselo; labo un kreiso pusi ▪ Sakārto objektus pēc to formas vai krāsas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Var atbildēt uz jautājumiem “kas būtu, ja ...” ▪ saskaita 12 objektus ▪ Iemācās skaitīt līdz 30 ▪ Nosauc visus alfabēta burtus ▪ Raksturo objektu līdzīgās un atšķirīgās īpašības ▪ Raksturo novietojumu vai virzību “caur”, “projām”, “pretī”, “pāri” ▪ Nosauc objektu stāvokli: “pirmais”, “otrais”, “trešais” ▪ Secīgi nosauc nedēļas dienas ▪ Sāk lietot apstākļa vārdus (“lēnām”) ▪ Skaidri izrunā “f”
6 ½ gadu		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skaidri izrunā “v / t / l / ž / š”

1.	2.	3.
7 gadi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saprot 20 000 līdz 26 000 vārdu ▪ Saprot aptuvenus laika intervālus un gada laikus ▪ Uztver kļūdas citu cilvēku izrunā ▪ Atšķir labo no kreisās puses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Teikumus veido no 7 un vairāk vārdiem ▪ Secīgi formulē iepriekšējo un nākamo notikumu norisi (“Kas nāk pēc 5?” “Kāda diena ir pēc trešdienas?”) ▪ Lieto žargona vārdus ▪ Iemācās skaitīt līdz 100 ▪ Sāk izmantot pabeigtos laikus (“es esmu izdarījis”, “biju pamanījis”) ▪ Pareizi lieto gramatikas formas (tai skaitā ciešamo kārtu, darbības vārdu laikus, īpašības vārdu pakāpes, apstākļa vārdus)
7 ½ gadu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Iemācās pazīt runātāja nolūku pēc neverbālām norādēm: runas ātruma, skaļuma, balss toņa, uzsvariem, atsevišķu vārdu ilguma, intonācijas, pauzēm, konteksta, žestiem, pozas, sejas izteiksmes, acu kontakta un ķermeņa kustībām ▪ Iemācās saprast homonīmus, vārdus, kuriem ir divas nozīmes, idiomas, metaforas, sakāmvārdus un parunas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Skaidri izrunā “z / s / r” ▪ Iemācās runu pielāgot tam, ar ko runā, kas tiek teikts, sarunas tematam, tās mērķim, laikam un apstākļiem

Valodas karte

1. Vārds, uzvārds _____ vecums _____
 2. Skola _____ klase _____
 3. Logopēdijas nodarbību uzsākšanas datums _____
 4. Mājas adrese _____
 5. Sekmes dzimtajā valodā, skolotāju, vecāku sūdzības _____

6. Psihologa u.c. ārstu slēdzieni (pēc vajadzības) _____

7. Vispārējā motorika _____

8. Ziņas par runas attīstību: _____
 (vajadzīgo pasvītrot) _____
 - sācis runāt līdz 2 gadu vecumam
 - sācis runāt pēc 2 gadu vecuma
 - izmaiņas runas attīstībā (pēc traumas, slimības) _____

9. Artikulācijas aparāta stāvoklis (vajadzīgo pasvītrot):

- | | |
|---|---|
| <p>Lūpas: - N
 - mazkustīgas
 - parētiskas
 - īsa augšlūpas saitīte</p> | <p>Aukslējas: - N
 - cieta aukslēju šķelums vai operācijas rēta
 - mīkstās aukslējas glēvas, mazkustīgas
 - mīkstās aukslējas saspringtas</p> |
|---|---|

- | | |
|---|--|
| <p>Mēle: - N
 - mazkustīga
 - maza, īsa
 - glēva
 - saspringta
 - vajadzīgajā pozīcijā notur ar grūtībām
 - vajadzīgajā pozīcijā nenotur
 - īsa zemmes saitīte
 - liela, masīva</p> | <p>Zobi: - N
 - iztrūkst
 - vaļējais priekšējais sakodiens
 - vaļējais sānu sakodiens
 - progēnija
 - prognātija</p> |
|---|--|

10. Runas vispārējais raksturojums:

Sadomāt teikumu par attēlu (logopēds pieraksta) _____

Stāstījums par attēlu (logopēds pieraksta) _____

Stāstījums par lasīto, redzēto u.tml. (logopēds pieraksta) _____

- * 11. Vārdu krājums (vajadzīgo pasvītrot): - N
 - ikdienas
 - plašāks
- Vārdu krājuma apjoms: - N
 - maz īpašības vārdu
 - nelieto apstākļa vārdus
- Vārdu krājuma kvalitāte: - N
 - neizvēlas pareizo īpašības vārdu
 - nepareizi lieto priedēkļus
 - neizprot atsevišķu vārdu nozīmi

- * 12. Teikumu konstrukcija (vajadzīgo pasvītrot):
 - N
 - priekšmetus un darbības tikai nosauc
 - pārsvarā vienkārši nepaplašināti teikumi
 - nepareiza vārdu kārtība
 - neprot (prot) sadomāt teikumu pēc priekšmetu attēliem

13. Skaņu izrunas pārbaude: to trūkums, kropļojumi, aizstāšana, jaukšana
 (vajadzīgo pasvītrot un atzīmēt nepareizi izrunātās skaņas):

14. Fonemātiskās uztveres un analīzes, sintēzes iemaņu pārbaude (vajadzīgo pasvītrot):

- Skaņas saklausīšana: - N
 - nesaklausa skaņu vārdā
 - nesaklausa 1. skaņu
 - nesaklausa pēdējo skaņu
 - nesaklausa skaņu vārda vidū
 - nepareizi (pareizi)nosaka skaņu secību vārdā
 - neprot (prot) no dotajām skaņām izveidot vārdu

Zilbju rindas (pierakstīt nepareizi atkārtotās rindas)

ma - mā - mā _____	ta - da - ta _____
mā - ma - mā _____	pa - ba - pa _____
ma - mā - ma _____	sa - ša - ša _____
mā - ma - ma - mā _____	ķa - ča - ča _____
ma - mā - mā - ma _____	ļa - ja - ja _____
	ņa - ņa - ļa _____

15. Vārdu ar dažādas struktūras zilbēm izruna (jābūt attiecīgam attēlu komplektam):

	Patstāvīgi	Atkārtojot
kartupeļi	_____	_____
zvaigznes	_____	_____
rieksti	_____	_____
termometrs	_____	_____
motocikls	_____	_____
makšķerņieks	_____	_____

* 11. un 12. punktus izpilda, vadoties pēc skolēna stāstījuma pieraksta 10. punktā

* 16. Lasīšana (tehnika un kļūdas):

- N
- nelasa (nepazīst burtus; burtus nosauc)
- lasa zilbes
- lasa īsus vārdus, sarežģītākus burto
- lasa ļoti kļūdaini:
 - nediferencē patskaņu garumu _____
 - min vārdu galotnes _____
 - (pierakstīt - pārstata burtus _____
 - piemērus) - jauc grafiski līdzīgus burtus _____
 - izlaiž burtus _____
 - izlaiž vārda daļas _____
- lasīšanas temps (lēns; vidējs; N)
- saturu izprot (neizprot; atbild uz jautājumiem)

17. Rakstu darbi, to analīze (diktāts; patstāvīgais darbs; teksta noraksts):

(rakstu
darbu
paraugu
pielīmēšanas
vieta)

* Vajadzīgo pasvītrot un, nepieciešamības gadījumā veicot atkārtotu pārbaudi, pasvītrot ar citu krāsu un arī datumu rakstīt ar citu krāsu.

18. Stostīšanās

viegla

vidēja

smaga

Ikdienas komunikācijas
situācijās _____

Pastiprinātas atbildības
situācijās _____

Īpaši atbildīgās
situācijās _____

19. Bērna raksturojums (atbilstošo pasvītrot):

- N
- nenoturīga uzmanība
- pazeminātas darba spējas
- traucēta pārslēgšanās
- neprot (prot) organizēties darbam
- pazeminātas novērošanas spējas
- neizprot (izprot) instrukcijas: verbālās; rakstiskās
- necenšas (cenšas) patstāvīgi pārvarēt grūtības
- ļoti kustīgs
- pasīvs
- izmanto (neizmanto) palīdzību
- ir (nav) kritiska attieksme pret savu traucējumu

20. Logopēda slēdziens _____

Logopēda paraksts

21. Korekcijas rezultāti (atzīmējami, izrakstot) _____

Datums _____

Logopēda paraksts

RUNAS TRAUČĒJUMU PRIMĀRĀS UN SEKUNDĀRĀS IZPAUSMES

(Pēc O. Pravdiņas)

RUNAS TRAUCĒJUMI	RUNAS TRAUCĒJUMU RAŠANĀS LAIKS	RUNAS STRUKTŪRA																		
		MUTVĀRDU					LASĪŠANA					RAKSTRUNA								
		IMPRESĪVĀ			EKSPRESĪVĀ		IMPRESĪVĀ			EKSPRESĪVĀ		IMPRESĪVĀ			EKSPRESĪVĀ					
		FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	FONĒTIKA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	
FUNKCIONĀLĀ DISLĀLIJA	SKAŅU VEIDOŠANĀS PERIODĀ	②			①							①			②			②		
MEHĀNISKĀ DISLĀLIJA	PAMATĀ PIRMSRUNAS PERIODS	②			①							①			②			②		
DIZARTRIJA	PAMATĀ PIRMSRUNAS PERIODS	②			①	②	②	②				①	②	②	②	②	②	②	②	②
MOTORĀ ALĀLIJA	PIRMSRUNAS PERIODS	②	②	②	①	①	①	②	②	②	①	①	①	②	②	②	②	①	①	①
RUNAS TRAUCĒJUMI VĀJDZIRDĪBAS GADĪJUMĀ	NO DZIRDES TRAUCĒJUMU SĀKUMA	①	①	①	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②	②		
STOSTĪŠANĀS	NO 2 LĪDZ 5 GADĪEM																			
PRIMĀRIE TRAUČĒJUMI – ① - daļēji; ① - pilnīgi																				
SEKUNDĀRIE TRAUČĒJUMI - ②- daļēji; ② - pilnīgi																				

PERIFĒRĀ ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVES UN KUSTĪGUMA PĀRBAUDE

KO PĀRBAUDA SKOLĒNI	PERIFĒRĀ ARTIKULĀCIJAS APARĀTA ANATOMISKĀ UZBŪVE					ARTIKULĀCIJAS APARĀTA KUSTĪGUMS			
	LŪPAS	ZOBI	MĒLE	CIETĀS UN MĪKSTĀS AUKSLĒJAS	ŪKA	LŪPAS	MĒLE	MĪKSTĀS AUKSLĒJAS	MĪMIKĀS MUSKULĀTŪRA
1. A	N	N	N	N	N	N	N	N	N
2. B	N	N	N	N	N	N	N	N	N
3. C	N	N	N	N	N	N	N	N	N
4. D	N	N	N	N	N	N	N	N	N
5. E	N	N	N	N	N	N	N	N	N
6. F	N	N	N	N	N	N	N	N	N
7. G	N	N	N	N	N	N	N	N	N
8. J	N	N	N	N	N	N	N	N	N
9. K	N	N	N	N	N	N	N	N	N
10. L	N	N	N	N	N	N	N	N	N
11. M	N	N	N	N	N	N	N	N	N
12. N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
13. O	N	Progn.	N	N	N	N	N	N	N
14. P	N	N	N	N	N	N	N	N	N
15. R	N	N	N	N	N	N	N	N	N
16. S	N	N	N	N	N	N	N	N	N
17. T	N	N	N	N	N	N	N	N	N
18. U	N	N	N	N	N	N	N	N	N
19. V	N	N	N	N	N	N	N	N	N

N – norma;

Progn. – prognātija – sakodiena anomālija, kad augšzoklis ir izvirzīts uz priekšu un augšējo priekšzobu rinda ir pāri apakšējiem, nesaskaroties ar apakšējiem priekšzobiem.

PERIFĒRĀ ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVES UN KUSTĪGUMA PĀRBAUDE

Mācību gads	Skolēnu skaits	Perifērā artikulācijas aparāta anatomiskā uzbūve										Artikulācijas aparāta kustīgums							
		Lūpas		Zobi (sakodiens)		Mēle		Cietās un mīkstās aukslējas		Ūka		Lūpas		Mēle		Cietās un mīkstās aukslējas		Mīmikas muskulatūra	
		N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P	N	P
1999./2000.	19	19	-	18	1	19	-	19	-	19	-	19	-	19	-	19	-	19	-
2000./2001.	20	19	1	18	2	20	-	20	-	20	-	19	1	20	-	20	-	20	-
2001./2002.	24	24	-	22	2	24	-	24	-	24	-	23	1	23	1	24	-	24	-
2002./2003.	25	25	-	24	1	25	-	25	-	25	-	25	-	25	-	25	-	25	-
2003./2004.	17	16	1	15	2	17	-	17	-	17	-	16	1	16	1	17	-	17	-

N – norma

P – problēma, traucējums

SKAŅU IZRUNAS KĻŪDAS MUTVĀRDOS

IZRUNAS KĻŪDAS SKOLĒNI	NEPRECĪZA GARO, ĪSO PATSKAŅU IZRUNA	BALSĪGO, NEBALSĪGO LĪDZSKAŅU IZRUNAS KĻŪDAS	Ķ↔Č	S→Š Š→S	Z↔D S↔T	R↔L
1. A		P↔B				
2. B			+			
3. C		P↔B; T↔D; K↔G				
4. D	+				+	
5. E		T↔D; S↔Z				
6. F						+
7. G	+		+			
8. J	+				+	
9. K		B↔P; D↔T; Ģ↔Ķ; G↔K; Ž↔Š; Z↔S; DZ↔C; DŽ↔Č;	+			
10.L	+			+		
11.M	+					
12.N	+			+		
14.P		T↔D; P↔B				
15.R						
16.S	+	P↔B				
17.T						+
18.U	+	P↔B				
19.V						

+ ir attiecīgais izrunas traucējums;

↔ skaņas jauc; → skaņas aizstāj.

SKAŅU IZRUNAS KĻŪDAS MUTVĀRDOS

Mācību gads	Skolēnu skaits	Neprecīza garo, īso patskaņu izruna	Balsīgo, nebalsīgo līdzskaņu izrunas kļūdas								S↔Š Z↔Ž	K↔Č G↔DŽ	S↔T Z↔D	R↔L
			P↔B	T↔D	K↔G	K↔Ģ	C↔DZ	Č↔DŽ	S↔Z	Š↔Ž				
1999./2000.	19	8	6	3	2	1	1	1	2	1	2	3	2	2
2000./2001.	20	10	6	3	3	2	1	1	3	1	1	2	2	2
2001./2002.	24	12	6	4	4	3	2	2	4	2	3	3	4	2
2002./2003.	25	11	5	4	3	3	2	2	3	2	2	4	4	1
2003./2004.	17	8	4	3	2	-	1	-	-	-	2	3	2	1

↔ - jauč,

→ - aizstāj

DAŽĀDAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA

VĀRDI SKO- LĒ- NI	KARTUPEĻI		ZVAIGZNES		RIEKSTI		TERMOMETRS		MOTOCIKLS		MAKŠĶERNIEKS	
	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A
1. A	+		+		+		+		+		+	
2. B	+		+		+		N	+	+		+	
3. C	+		+		+		+		+		+	
4. D	K	K	K	+	+		N	K	K	+	N	K
5. E	+		+		+		+		+		+	
6. F	+		+		+		+		+		+	
7. G	K	+	+		+		K	K	K	+	N	K
8. J	+		+		+		+		+		N	+
9. K	+		K	+	K	+	K	+	K	+	K	K
10.L	+		+		+		K	+	K	+	N	+
11.M	K	+	+		K	+	N	K	+		N	K
12.N	+		+		N	+	+		+		+	
14.P	+		+		+		+		+		N	+
15.R	+		+		+		+		+		+	
16.S	+		+		+		K	+	+		K	+
17.T	+		+		+		+		+		+	
18.U	K	+	+		+		N	K	+		K	K
19.V	+		+		N	+	+		+		+	

P – patstāvīgi;

+ - pasaka pareizi;

N – nevar nosaukt;

A – atkārtojot;

K – kļūdās (valodas kartē tiek precīzi fiksēts skolēna pateiktais

vārds, lai varētu noteikt zilbiskās struktūras kropļojuma raksturu).

DAŽĀDAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA

Mācību gads	Skolēnu skaits	Kartupeļi					Zvaigznes					Rieksti					Termometrs					Motocikls					Makšķernieks				
		P			A		P			A		P			A		P			A		P			A						
		+	K	N	+	K	+	K	N	+	K	+	K	N	+	K	+	K	N	+	K	+	K	N	+	K	+	K	N	+	K
1999./2000.	19	15	4	-	3	1	17	2	-	2	-	15	2	2	4	-	11	4	4	4	4	15	4	-	4	-	10	3	6	4	5
2000./2001.	20	16	4	-	3	1	19	1	-	1	-	15	4	1	4	1	14	4	2	4	2	14	5	1	5	1	11	8	1	8	1
2001./2002.	24	20	4	-	4	-	18	6	-	5	1	17	6	1	6	1	15	4	5	6	3	18	6	-	5	1	19	3	2	4	1
2002./2003.	25	19	6	-	4	2	18	6	1	6	1	21	4	-	4	-	16	6	3	7	2	21	4	-	3	1	18	5	2	3	4
2003./2004.	17	13	4	-	4	-	16	1	-	1	-	15	2	-	2	-	14	3	-	2	1	14	3	-	2	1	12	4	1	3	2

P – patstāvīgi pēc attēla nosauc

A – atkārtojot, pēc logopēda pareizi pateiktā parauga

+ – pasaka pareizi

K – kļūdās (valodas kartē tiek precīzi ierakstīts, kā skolēns pasaka vārdu, lai varētu noteikt zilbiskās struktūras kropļojuma raksturu

N – nevar nosaukt

ZILBJU RINDU ATKĀRTOŠANA

zil- bes sko- lē- ni	ma – mā – mā	mā – ma – mā	ma – mā – ma	mā – ma – ma – mā	ma – mā – mā – ma	ta – da – ta	pa – ba – pa	sa – ša – ša	ķa – ča – ča	ļa – ja – ja	ņa – ņa – ņa
1. A	+	+	+	+	+	+	K	+	+	+	+
2. B	+	+	+	+	+	+	+	+	K	+	+
3. C	+	+	+	+	+	K	K	+	+	+	+
4. D	K	+	+	K	K	+	+	K	K	K	+
5. E	+	+	+	K	K	+	+	+	+	+	+
6. F	+	K	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7. G	K	+	K	K	K	+	+	+	K	+	+
8. J	K	+	K	+	K	+	+	+	+	+	+
9. K	+	+	+	+	+	K	K	K	K	K	K
10. L	K	+	+	K	K	+	+	K	+	+	+
11. M	K	K	+	K	K	+	+	+	+	+	+
12. N	+	+	K	+	+	+	+	K	+	+	+
13. O	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
14. P	+	+	+	+	+	K	K	+	+	+	+
15. R	K	K	K	K	K	+	+	+	+	+	+
16. S	+	+	+	K	K	+	K	+	+	+	+
17. T	+	+	+	K	K	+	+	+	+	+	+
18. U	+	K	+	K	+	+	K	+	+	+	+
19. V	K	+	+	K	K	+	+	+	+	+	+

+ – pareizi atkārtota zilbju rinda;

K – kļūda (valodas kartē precīzi tiek ierakstīta skolēna nepareizi pateiktā zilbju rinda).

ZILBJU RINDU ATKĀRTOŠANA

Mācību gads	Skolēnu skaits	ma – mā – mā		mā – ma – mā		ma – mā – ma		mā – ma – ma – mā		ma – mā – mā – ma		ta – da – ta		pa – ba – pa		sa – ša – ša		ka – ča – ča		ja – ja – ja		ņa – ņa – ja	
		+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K	+	K
1999./2000.	19	12	7	15	4	15	4	9	10	16	3	13	6	13	6	15	4	15	4	17	2	18	1
2000./2001.	20	11	9	10	10	15	5	11	9	10	10	17	3	14	6	15	5	11	9	12	8	16	4
2001./2002.	24	14	10	16	8	18	6	12	12	14	10	19	5	19	5	18	6	12	12	19	5	19	5
2002./2003.	25	20	5	19	6	20	5	13	12	15	10	19	6	20	5	21	4	14	11	18	7	21	4
2003./2004.	17	13	4	15	2	15	2	12	5	11	6	15	2	14	3	14	3	9	8	11	6	13	4

+ - pareizi atkārtota zilbju rinda

K – kļūda (valodas kartē precīzi tiek ierakstīta nepareizi pateiktā zilbju rinda

VĀRDŠĶIRU LIETOJUMS SKOLĒNU RUNĀ

VĀRDŠĶIRA SKOLĒNI	LIETVĀRDI	DARBĪBAS VĀRDI	ĪPAŠĪBAS VĀRDI	APSTĀKĻA VĀRDI	PRIEVĀRDI
4.D	+	+	MAZ	NELIETO	JAUC PĒC NOZĪMES
7.G	+	+	+	NELIETO	NELIETO
9.K	+	+	MAZ	NELIETO	JAUC PĒC NOZĪMES
10.L	+	+	+	ATSEVIŠĶI VĀRDI	JAUC PĒC NOZĪMES
11.M	+	+	MAZ	NELIETO	JAUC PĒC NOZĪMES
16.S	+	+	+	NELIETO	JAUC PĒC NOZĪMES
18.U	+	+	MAZ	NELIETO	NELIETO

VĀRDSĶIRU LIETOJUMS SKOLĒNU RUNĀ

Mācību gads	Skolēnu skaits	Lietvārdi		Darbības vārdi		Īpašības vārdi		Apstākļa vārdi			Prievārdi	
		Lieto	Nelieto	Lieto	Nelieto	Lieto	Maz	Maz	Atsevišķi vārdi	Nelieto	Jauc pēc nozīmes	Nelieto
1999./2000.	7	7	-	7	-	3	4	6	1	-	5	2
2000./2001.	8	8	-	8	-	5	3	7	1	-	5	3
2001./2002.	10	10	-	10	-	5	5	8	2	-	9	1
2002./2003.	12	12	-	12	-	5	7	10	2	-	10	2
2003./2004.	12	12	-	12	-	4	8	8	3	1	9	3

VĀRDU KRĀJUMA APJOMA UN KVALITĀTES PĀRBAUDE

VĀRDU KRĀJ.	KONKRĒTIE VĀRDI				ABSTRAKTIE VĀRDI			IR NOMINATĪVĀ FUNKCIJA	IR SIGNIFIKATĪVĀ FUNKCIJA	VĀRDA NOZĪMES IZPRATNE	
	SAPROT MAZĀK PAZĪSTAMUS VĀRDUS	JAUČ VĀRDUS TUVUS SKAŅU STRUKTŪRAS ZIŅĀ	JAUČ SEMANTISKI LĪDŽĪGUS VĀRDUS	IR SUGU JĒDZIENI	VAR ATRAST SINONĪMUS	VAR ATRAST ANTONĪMUS	VAR ATRAST RADNIECĪGUS VĀRDUS			LEKSISKĀS	GRAMATISKĀS
4. D	nē	jā	jā	jā	jā	jā	nē	jā	jā	jā / nē	jā / nē
7. G	nē	nē	jā	jā	nē	nē	nē	jā	nē	jā / nē	jā
9. K	nē	jā	jā	jā	jā	jā / nē	nē	jā	jā	jā / nē	jā
10. L	nē	jā	jā	jā	jā	nē	jā	jā	nē	jā / nē	jā / nē
11. M	nē	nē	jā	jā	nē	nē	jā	jā	nē	jā / nē	jā / nē
16. S	nē	jā	jā	jā	jā / nē	jā	jā	jā	jā	jā / nē	jā
18. U	nē	jā	jā	jā	nē	jā / nē	nē	jā	jā	jā / nē	jā

VĀRDU KRĀJUMA APJOMA UN KVALITĀTES PĀRBAUDE

Mācību gads	Skolēnu skaits	Konkrētie vārdi								Abstraktie vārdi									Ir nominatīvā funkcija	Vārda nozīmes izpratne								
		Saprot mazāk pazīstamus vārdus		Jauc vārdus tuvus skaņu struktūras ziņā		Jauc semantiski līdzīgus vārdus		Sugu jēdzieni		Var atrast sinonīmus			Var atrast antonīmus			Var pateikt radniecīgus vārdus				Ir signifikatīvā funkcija			Leksiskā			Gramatiskā		
		Jā	Nē	Jā	Nē	Jā	Nē	Jā	Nē	Jā	Nē	R	Jā	Nē	R	Jā	Nē	R		Jā	Nē	R	Jā	Nē	R	Jā	Nē	R
1999./2000.	7	-	7	5	2	7	-	7	-	3	3	1	2	3	2	3	4	-	7	-	4	3	-	-	7	4	-	3
2000./2001.	8	1	7	6	2	8	-	7	1	4	3	1	4	2	2	4	4	-	8	-	5	3	-	-	8	5	-	3
2001./2002.	10	-	10	8	2	9	1	10	-	4	2	4	5	4	1	6	2	2	9	1	5	5	1	-	9	5	1	4
2002./2003.	12	1	11	8	4	11	1	11	1	5	2	5	5	2	5	7	1	4	12	-	6	6	1	-	11	10	-	2
2003./2004.	12	1	11	9	3	12	-	12	-	4	3	5	4	3	5	6	3	3	12	-	7	5	1	-	11	7	1	4

R – reizēm

GRAMATISKO KATEGORIJU LIETOŠANA SKOLĒNU RUNĀ

SKOLĒNI	GRAMATISKĀS KATEGORIJAS	DAŽĀDAS SINTAKTISKĀS STRUKTŪRAS					SASKAŅO VĀRDUS TEIKUMĀ	PAREIZI LIETO PRIEVĀRDUS	IZPROT UN LIETO PRIEDĒKĻUS	IZPROT UN LIETO PIEDĒKĻUS	
		LIETO VIENKĀRŠUS NEPAPLAŠINĀTUS TEIKUMUS	LIETO VIENKĀRŠUS PAPLAŠINĀTUS TEIKUMUS		LIETO SALIKTUS SAKĀRTOTUS TEIKUMUS	LIETO SALIKTUS PAKĀRTOTUS TEIKUMUS				KAS NEMAINA VĀRDU NOZĪMI	KAS IZMAINA VĀRDA NOZĪMI
			AR PAPILDINĀTĀJIEM	AR APZĪMĒTĀJIEM							
4 D	jā	jā	nē	nē	nē	nē	jā	nē	jā	nē	
7 G	jā	jā	nē	nē	nē	jā	jā	nē	jā	nē	
9 K	jā	jā	nē	nē	nē	jā	jā	nē	jā	nē	
10 L	jā	jā	nē	nē	nē	jā	jā / nē	nē	jā	nē	
11 M	jā	jā	nē	nē	nē	jā	jā / nē	jā / nē	jā	jā	
16 S	jā	jā	nē	nē	nē	jā / nē	nē	nē	nē	jā / nē	
18 U	jā	jā	jā	nē	jā	jā	jā / nē	nē	jā	nē	

GRAMATISKO KATEGORIJU LIETOŠANA SKOLĒNU RUNĀ

Mācību gads	Skolēnu skaits	Dažādas sintaktiskās struktūras												Izprot un lieto piedēkļus													
		Lieto vienkāršus nepaplašinātus teikumus		Lieto vienkāršus paplašinātus teikumus				Lieto saliktus sakārtotus teikumus			Lieto saliktus pakārtotus teikumus			Saskaņo vārdus teikumā			Pareizi lieto prievārdus			Izprot un lieto priedēkļus			Kas nemaina vārda nozīmi		Kas izmaina vārda nozīmi		
				ar papildinātājiem		ar apzīmētājiem																					
				Jā	Nē	Jā	Nē																				
1999./2000.	7	7	-	7	-	1	6	-	7	-	1	6	-	5	1	1	3	1	3	-	6	1	6	1	1	5	1
2000./2001.	8	8	-	8	-	3	5	-	8	-	-	8	-	5	1	2	5	2	1	1	6	1	7	1	3	4	1
2001./2002.	10	10	-	9	1	2	8	-	10	-	-	9	1	5	2	3	5	3	2	-	7	3	7	3	5	3	2
2002./2003.	12	12	-	12	-	3	9	-	11	1	-	10	2	6	2	4	6	4	2	-	8	4	11	1	5	3	4
2003./2004.	12	12	-	11	1	2	10	-	11	1	-	10	2	8	1	3	8	3	1	1	7	4	10	2	6	4	2

R – reizēm

SKOLĒNU KĻŪDAS RAKSTU DARBOS

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

PĀRSKATS PAR DIKTĀTĀ PIEĻAUTAJĀM KĻŪDĀM

KĻŪDAS SKOLĒNI	NEUZLIEK GARUM- ZĪMES	LIEKAS GARUM- ZĪMES	BURTU IZLAIDUMI	BURTU IESPRAU- DUMI	T↔D	R↔L	CITAS KĻŪDAS
1. A	+		+				
2. B	+		+				
3. C			+		+		
4. D	+	+	+	+		+	nepieraksta galotnes
5. E	+						
6. F	+					+	
7. G	+	+	+	+			
8. J	+						
9. K	+	+	+		+		
10. L	+	+	+				
11. M	+	+	+	+		+	nepieraksta galotnes
12. N	+		+				
14. P					+		
15. R	+	+					
16. S	+	+	+	+	+		nepieraksta galotnes
17. T	+		+				
18. U	+	+	+			+	nepieraksta galotnes
19. V	+	+	+				

+ – skolēna rakstu darbā ir vismaz viena tāda rakstura kļūda

PĀRSKATS PAR DIKTĀTĀ PIEĻAUTAJĀM KĻŪDĀM

Mācību gads	Skolēnu skaits	Neuzliek garumzīmes	Liekas garumzīmes	Burtu izlaidumi	Burtu iespraudumi	T ↔ D	R ↔ L	Citas kļūdas	
								Nepieraksta galotnes	
1999./2000.	18	16	9	13	4	4	4	4	12
2000./2001.	20	19	6	11	5	3	2	6	14
2001./2002.	24	20	6	21	6	2	1	8	12
2002./2003.	25	22	7	22	9	3	2	9	14
2003./2004.	17	17	4	14	7	4	1	10	10

SKOLĒNU LASIŠANAS RAKSTURS (kā skolēns lasa)

SKOLĒNS LASIŠANAS RAKSTURS	LASA TEKOŠI, VESELIEM VĀRDIEM	PĀRIET UZ ZILBJU LASIŠANU GRŪTIEM, NESAPROTAMIEM VĀRDIEM	LASA VESELIEM VĀRDIEM AR PAUZĒM	LASA PLŪSTOŠI PA ZILBĒM	LASA PA ZILBĒM AR PAUZĒM	IZLASA UN NOSAUC ATSEVIŠĶĻUS BURTUS
1.A	jā					
2.B		jā	jā			
3.C	jā					
4.D					jā	jā
5.E			jā			
6.F			jā			
7.G					jā	
8.J	jā					
9.K					jā	
10.L					jā	
11.M					jā	jā
12.N		jā	jā			
14.P		jā				
15.R	jā					
16.S		jā		jā		
17.T		jā	jā			
18.U					jā	jā
19.V	jā					

SKOLĒNU LASĪŠANAS RAKSTURS – KĀ SKOLĒNS LASA

Mācību gads	Skolēnu skaits	Lasa tekoši veseliem vārdiem	Pāriet uz zilbju lasīšanu grūtiem, nesaprotamiem vārdiem	Lasa veseliem vārdiem ar pauzēm	Lasa plūstoši pa zilbēm	Lasa pa zilbēm ar pauzēm	Īzlasa un nosauc atsevišķus burtus
1999./2000.	18	5	5	5	1	6	3
2000./2001	20	8	8	7	2	4	4
2001./2002.	24	10	10	4	5	9	2
2002./2003.	25	6	6	7	6	6	3
2003./2004.	17	4	4	4	3	2	2

SKOLĒNU LASĪŠANAS KĻŪDU ĪPATNĪBAS

KĻŪDAS LASĪŠANĀ SKOLĒNI	IZKROĻĻO ATSEVIŠĶUS VĀRDUS	SAMAINA			PĀRSTATA BURTUS	CITAS KĻŪDAS (MIN GALOTNES)
		BURTU NOSAU- KUMUS	VĀRDA DAĻAS	VESELUS VĀRDUS		
1.A						
2.B	jā					
3.C						
4.D	jā				jā	jā
5.E	jā					
6.F					jā	
7.G						jā
8.J						
9.K		jā				jā
10.L					jā	jā
11.M	jā					
12.N						
14.P						
15.R						
16.S					jā	jā
17.T						
18.U					jā	jā
19.V						

SKOLĒNU LASĪŠANAS KĻŪDU ĪPATNĪBAS

Mācību gads	Skolēnu skaits	Izkropļo atsevišķus vārdus	Samaina			Pārstata burtus	Citas kļūdas	
			burtu nosaukumus	vārda daļas	veselus vārdus		Min galotnes	
1999./2000.	18	4	1	0	0	5	6	
2000./2001.	20	5	2	1	1	3	4	
2001./2002.	24	6	3	2	2	4	4	
2002./2003.	25	4	4	2	1	4	6	
2003./2004.	17	3	2	1	1	2	5	

SKOLĒNU LASĪTĀ IZPRATNE

LASĪTĀ IZPRATNE SKOLĒNI	VAR IZDALĪT BŪTISKOS POSMUS UN REPRODUCĒT TO SATURU	VAR IEDZIĻINĀTIES SATURĀ (IZPRAST ZEMTEKSTU)	VAR REPRODUCĒT KOPĒJO TEKSTA SATURA SHĒMU	VAR ATBILDĒT UZ JAUTĀJUMIEM
1.A	jā	jā	jā	jā
2.B	jā	nē	jā	jā
3.C	jā	jā	jā	jā
4.D	nē	nē	nē	jā
5.E	nē	nē	jā	jā
6.F	nē	nē	jā	jā
7.G	nē	nē	nē	jā
8.J	jā	jā	jā	jā
9.K	nē	nē	nē	nē
10.L	nē	nē	nē	nē
11.M	nē	nē	nē	nē
12.N	nē	nē	jā	jā
14.P	nē	nē	jā	jā
15.R	jā	jā	jā	jā
16.S	nē	nē	jā	jā
17.T	nē	nē	jā	jā
18.U	nē	nē	nē	nē
19.V	jā	jā	jā	jā

SKOLĒNU LASĪTĀ IZPRATNE

Mācību gads	Skolēnu skaits	Var izdalīt būtiskos posmus un reproducēt to saturu		Var iedziļināties saturā (izprast zemtekstu)		Var reproducēt kopējo teksta satura shēmu		Var atbildēt uz jautājumiem	
		Jā	Nē	Jā	Nē	Jā	Nē	Jā	Nē
1999./2000.	18	6	12	5	13	12	6	14	4
2000./2001.	20	12	8	9	11	14	6	28	2
2001./2002.	24	11	13	10	14	16	8	17	7
2002./2003.	25	10	15	10	15	15	10	16	9
2003./2004.	17	8	9	6	11	7	10	11	6

SKOLĒNU RUNAS TRAUCĒJUMU IZPAUSMJU PĀRSKATS
UN LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI (1999./2000. m. g.)

NR. P. K.	VĀRDS, UZVĀRDS	ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVE UN KUSTĪGUMS	MUTVĀRDU RUNA					RAKSTĪŠANA		LASĪŠANA	STOSTĪŠANĀS IZPAUSMES	ANAMNĒZES DATI			LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
			SKAŅU IZRUNA	FONEMĀTISKĀ UZTVERE	SAREŽĢĪTAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	LĪDZ 6 KĻŪDĀM	VAIRĀK PAR 6 KĻŪDĀM			RUNAS ATTĪSTĪBAS SĀKUMS	CITI RUNAS TRAUCĒJUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI		
1.	1A		+	+				+							Δ
2.	2B		+	+				+		+		0	0		▲
3.	3C		+	+				+							Δ
4.	4D		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+		☐
5.	5E		+	+				+		+					▲
6.	6F		+	+				+		+					▲
7.	7G		+	+	+	+	+		+	+		Γ			☐
8.	8J		+	+					+			0	0		Δ
9.	9K		+	+	+	+	+		+	+		Γ			☐
10.	10L		+	+	+	+	+		+	+		0	0		☐
11.	11M		+	+	+	+	+		+	+		Γ			☐
12.	12N		+	+				+		+					Δ
13.	13O	+	+												F
14.	14P		+	+				+		+					Δ
15.	15R		+	+					+						Δ
16.	16S		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+		☐
17.	17T		+	+				+		+		0	0		▲
18.	18U		+	+	+	+	+		+	+		Γ			☐
19.	19V		+	+					+						Δ



– traucējuma nav;

+ – ir traucējums;

Γ – sācis runāt pēc 2,5 gadu vecuma;

O – nav datu;

F – fonētiski traucējumi;

Δ – rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

▲ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

◼ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.

SKOLĒNU RUNAS TRAUCĒJUMU IZPAUSMJU PĀRSKATS
UN LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI (2000./2001. m. g.)

NR. P. K.	VĀRDS, UZVĀRDS	ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVE UN KUSTĪGUMS	MUTVĀRDU RUNA					RAKSTĪŠANA		LASĪŠANA	STOSTĪŠANĀS IZPAUSMES	ANAMNĒZES DATI		LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
			SKAŅU IZRUNA	FONEMĀTISKĀ UZTVERE	SAREŽĢĪTAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	LĪDZ 6 KĻŪDĀM	VAIRĀK PAR 6 KĻŪDĀM			RUNAS ATTĪSTĪBAS SĀKUMS	CITI RUNAS TRAUCĒJUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI	
1.	1A		+	+	+	+	+		+	+		0	0	■
2.	2B		+	+				+		+				▲
3.	3C		+	+	+	+	+		+	+		0	0	■
4.	4D		+	+	+	+		+		+				■
5.	5E			+	+	+	+		+	+		Γ		■
6.	6F		+	+				+						Δ
7.	7G		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
8.	8J	+	+											F
9.	9K		+	+				+						Δ
10.	10L		+	+				+						Δ
11.	11M		+	+				+						Δ
12.	12N		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
13.	13O		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
14.	14P		+	+				+						Δ
15.	15R		+	+	+	+			+	+		Γ		■
16.	16S		+	+				+						Δ
17.	17T		+	+	+	+	+		+	+		0	0	■
18.	18U	+	+											F
19.	19V		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
20.	20Z		+	+				+						Δ



– traucējuma nav;

+ – ir traucējums;

Γ – sācis runāt pēc 2,5 gadu vecuma;

O – nav datu;

F – fonētiski traucējumi;

Δ – rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

▲ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

◼ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.

**SKOLĒNU RUNAS TRAUCĒJUMU IZPAUSMJU PĀRSKATS
UN LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI (2001./2002. m. g.)**

NR. P. K.	VĀRDS, UZVĀRDS	ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVE UN KUSTĪGUMS	MUTVĀRDU RUNA					RAKSTĪŠANA		LASĪŠANA	STOSTĪŠANĀS IZPAUSMES	ANAMNĒZES DATI		LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
			SKAŅU IZRUNA	FONEMĀTISKĀ UZTVERE	SAREŽĢĪTAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	LĪDZ 6 KĻŪDĀM	VAIRĀK PAR 6 KĻŪDĀM			RUNAS ATTĪSTĪBAS SĀKUMS	CITI RUNAS TRAUCĒJUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.	1A		+	+				+					+	Δ
2.	2B		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
3.	3C		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
4.	4D		+	+				+		+				▲
5.	5E		+	+				+						Δ
6.	6F		+	+	+	+	+		+	+		○	○	■
7.	7G		+	+				+				○	○	Δ
8.	8J		+	+				+						Δ
9.	9K		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
10	10L	+	+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
11	11M		+	+				+						Δ
12	12N	+	+	+				+				○	○	Δ
13	13O		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
14	14P		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
15	15R		+	+				+				○	○	Δ
16	16S		+	+				+		+				▲
17	17T		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
18	18U	+	+											F
19	19V		+	+				+				○	○	Δ
20	20Z		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
21	21Q		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
22	22W		+	+				+						Δ
23	23X		+	+		+		+				O	O	Δ
24	24H		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■



– traucējuma nav;

+ – ir traucējums;

Γ – sācis runāt pēc 2,5 gadu vecuma;

O – nav datu;

F – fonētiski traucējumi;

Δ – rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

▲ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

■ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.

SKOLĒNU RUNAS TRAUČĒJUMU IZPAUSMJU PĀRSKATS

UN LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI (2002./2003. m. g.)

NR. P. K.	VĀRDS, UZVĀRDS	ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVE UN KUSTĪGUMS	MUTVĀRDU RUNA					RAKSTĪŠANA		LASĪŠANA	STOSTĪŠANĀS IZPAUSMES	ANAMNĒZES DATI		LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
			SKAŅU IZRUNA	FONEMĀTISKĀ UZTVERE	SAREŽĢĪTAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	LĪDZ 6 KĻŪDĀM	VAIRĀK PAR 6 KĻŪDĀM			RUNAS ATTĪSTĪBAS SĀKUMS	CITI RUNAS TRAUČĒJUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.	1A		+	+				+				0	0	Δ
2.	2B		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
3.	3C	+	+											F
4.	4D		+	+				+						Δ
5.	5E		+	+				+						Δ
6.	6F		+	+				+		+				▲
7.	7G		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
8.	8J		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
9.	9K		+	+			+		+	+		Γ	+	■
10	10L		+	+				+						Δ
11	11M		+	+				+						Δ
12	12N		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
13	13O		+	+	+	+	+		+	+		0	0	■
14	14P		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
15	15R		+	+				+						Δ
16	16S		+	+				+						Δ
17	17T		+	+			+		+	+		0	0	■
18	18U		+	+				+						Δ
19	19V		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
20	20Z		+	+				+						Δ
21	21Q		+	+				+						Δ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
22	22W		+	+				+						Δ
23	23X		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
24	24H		+	+			+	+	+			O	O	▲
25	25Y		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■



– traucējuma nav;

+ – ir traucējums;

Γ – sācis runāt pēc 2,5 gadu vecuma;

O – nav datu;

F – fonētiski traucējumi;

Δ – rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

▲ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

■ – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata.

**SKOLĒNU RUNAS TRAUCĒJUMU IZPAUSMJU PĀRSKATS UN LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
(2003./2004. m. g.)**

NR. P. K.	VĀRDS, UZVĀRDS	ARTIKULĀCIJAS APARĀTA UZBŪVE UN KUSTĪGUMS	MUTVĀRDU RUNA					RAKSTĪŠANA			STOSTĪŠANĀS IZPAUSMES	ANAMNĒZES DATI		LOGOPĒDISKIE SLĒDZIENI
			SKAŅU IZRUNA	FONEMĀTISKĀ UZTVERE	SAREŽĢĪTAS ZILBISKĀS STRUKTŪRAS VĀRDU IZRUNA	VĀRDU KRĀJUMS	GRAMATISKĀ UZBŪVE	LĪDZ 6 KĻŪDĀM	VAIRĀK PAR 6 KĻŪDĀM	LASĪŠANA		RUNAS ATTĪSTĪBAS SĀKUMS	CITI RUNAS TRAUCĒJUMUS IETEKMĒJOŠIE FAKTORI	
1.	1A		+	+	+	+	+		+	+		Γ	+	■
2.	2B		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
3.	3C		+	+			+	+	+	+		O	O	■
4.	4D		+	+			+	+	+	+		O	O	■
5.	5E		+	+				+						Δ
6.	6F		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
7.	7G		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
8.	8J		+	+			+		+	+				▲
9.	9K	+	+	+				+						Δ
10.	10L	+	+	+				+						Δ
11.	11M		+	+			+	+	+	+		Γ	+	■
12.	12N		+	+	+	+	+		+	+		Γ		■
13.	13O		+	+			+	+	+	+		O	O	Δ
14.	14P		+	+			+	+	+	+				Δ
15.	15R		+	+	+	+	+		+	+		O	O	■
16.	16S		+	+			+		+					Δ
17.	17T	+	+											F



- traucējuma nav;

+ - ir traucējums;

Γ - sācis runāt pēc 2,5 gadu vecuma;

O - nav datu;

F - fonētiski traucējumi;

Δ - rakstīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

▲ - rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz fonētiski fonemātiskās nepietiekamības pamata;

■ - rakstīšanas un lasīšanas traucējumi uz VSNA pamata

ANKETA VECĀKIEM

Bērna uzvārds, vārds

Adrese

Mātes vecums

Tēva vecums

Kura grūtniecība pēc kārtas, kuras dzemdības ar šo bērnu.....

Mātes veselība, sarežģījumi grūtniecības laikā (vīrusu saslimšanas, toksikozes, medikamentu, alkohola lietošana, smēķēšana

Ziņas par bērna dzimšanu [bez sarežģījumiem, normāli, priekšlaicīgi (cik mēnešos), pēc noteiktā laika; vai nav bijusi aptinusi nabas saite, vai pēc dzimšanas kļiedza uzreiz; vai bērns nebija dzeltens, rēzus faktora nesaderība vecākiem; mehāniska palīdzība dzemdībās.....

Kādā vecumā sāka turēt galviņu

Kādā vecumā sāka sēdēt

Kādā vecumā sāka staigāt

Vai bija gugināšanas un lalināšanas periods

Kad pateica pirmos vārdus

Kādā vecumā sāka runāt pirmos teikumus

Kāds ir bērna dzirdes, redzes stāvoklis.....

Vai nav nervu ārsta uzskaitē, kur, no kāda vecuma.....

Vai kāds no vecākiem nav citas tautības

Vai apmeklējis bērnu dārzu, no kāda vecuma

Vai nav apmeklējis speciālo bērnu dārzu, grupu, kur.....

Vai pārslimojis kādas slimības smagā formā (ko, kādā vecumā).....

Vai nav bijušas traumas, īpaši galvas (kādas, kādā vecumā)

**PIRMSVERBĀLĀS UN VERBĀLĀS ATTĪSTĪBAS SĀKUMA STADIJAS POSMU
DIAGNOSTISKAIS VĒRTĒJUMS**

(Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б., 2004, 45-46)

Vecums (mēnešos)	Pirmsverbālās un verbālās attīstības galvenie rādītāji
1	Koncentrēšanās reakcija uz runas saskarsmi ar bērnu
2	Smaids saskarsmes brīdī
3	Atdzīvošanās komplekss saskarsmes brīdī ar pieaugušo, smaids, gugināšana
4	Atdzīvošanās kompleksa diferencēšanās, smieklī
5	Skaņas atrašanās vietas diferencēšana, dziedoša gugināšana
6	Lalināšana
7	Gatavība kopīgai rotaļai, orientēšanās uz zvaniņu – izraisīta reakcija
8	Reakcija uz nepazīstamu seju, vienveidīgu zilbju atkārtošana (ba-ba u.tml.)
9	Saskarsme ar žestu palīdzību, rotaļa (Cepu, cepu kukulīti)
10	Bērnām domātās runas situatīva izpratne, priekšmetiskās darbības saskarsme ar pieaugušo, izmanto 1 – 2 lalināšanas vārdus, ko saprot, attiecinot uz situāciju
11	Izmanto 3 lalināšanas vārdus, attiecinot uz situāciju
12	Izmanto 3 lalināšanas vārdus, attiecinot uz situāciju; saprot vienkāršas instrukcijas, ko papildina ar žestiem
15	Vārdu krājums palielinās līdz 6 vārdiem, saprot vienkāršu instrukciju bez žestu palīdzības
18	Parāda vienu no ķermeņa daļām, vārdu krājums 7 – 20 vārdu
21	Parāda 3 ķermeņa daļas, izmanto 2 vārdu teikumu; vārdu krājums 20 vārdu
24	Parāda 5 ķermeņa daļas, vārdu krājums – minimums 50 vārdu, saprot divpakāpju instrukciju, neadekvāti lieto vietniekvārdus <i>es, tu, man</i> ; teikumā 2 vārdi
30	Adekvāti lieto vietniekvārdus <i>es, tu, man</i> ; atkārto divus skaitļus pareizā secībā; ir jēdziens <i>viens</i>
36	Vārdu krājums 250 vārdu, izmanto 3 vārdu teikumus; apguvis lietvārdu un darbības vārdu daudzskaitli; bērns nosauc savu vārdu, dzimumu un vecumu, izprot vienkāršu prievārdu nozīmi; izpilda uzdevumus: <i>noliec klucīti zem krūzes, ieliec klucīti kastē</i> utt.

1999./2000. mācību gadā 1. KLASES PĀRBAUDES DIKTĀTOS PIEĻAUTO KĻŪDU PĀRSKATS

KĻŪ- DAS	MĀCĪBU GADA VIDŪ										MĀCĪBU GADA BEIGĀS							
	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC NEBALSIĢOS LĪDZSKAŅUS UN JAUC BALSIĢOS NEBALSIĢOS LĪDZSKAŅUS	VĀRDU IZLAIDUMI BURTU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC NEBALSIĢOS LĪDZSKAŅUS UN JAUC BALSIĢOS NEBALSIĢOS LĪDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	
	NAV	LIEKAS							NAV	LIEKAS								
1.A	3x			4x		1x	1x	ai=aj u=o ž=z	2x			1x			2x			
2.B	6x	1x		1x	1x		1x	l=l O 1x	5x	4x							ai=aj e=a	
3.C	5x		t=d k=g	3x	2x		1x	ai=aj O 3x	4x	3x		2x	1x		3x		O 3x	
4.D	1x						1x		11x	2x		4x			1x			
	3 teikumi nav uzrakstīti, nesalasāmi vārdi. Kļūdas tikai esošajos vārdos.																	
5.E	5x							O 3x	4x	2x							O 2x	
6.F	5x					1x		O 3x	1x						1x		O 1x	
7.G	1x			3x	7x		2x	1x	l=ŋ O 2x	9x	1x	b=p	3x	3x	3x		ai=aj O 4x	
	No 4 teikumiem uzrakstīti trīs.																	
8.J	4x			4x			1x	1x	ai=aj O 4x	4x	3x		2x					
9.K	8x			10x			1x		l= š=s O 3x	11x	1x		6x		1x		e=a ie=ei O 4x	
	4 pilnīgi nesalasāmi vārdi																	
10.L	1x			3x			1x		O 2x	3x			4x		1x		O 1x	
	1 teikums nav uzrakstīts, 6 vārdi nesalasāmi																	
11.M	3x	1x	k=g	7x	4x		3x	2x	l= O 3x	4x			3x		2x		ai=aj O 3x	
12.N	6x			1x			1x		š=s ž=z O 4x	6x	1x		1x	1x	1x			
14.P	3x	1x		3x			5x		O 3x	2x			1x		2x		O 3x	
15.R	4x	1x			1x			1x		4x	1x		1x		1x			
16.S	Nesalasāms								11x	2x		9x	5x	1x	3x		O 4x	
17.T				1x	1x			2x	s=š O 2x						4x		O 2x	
18.U	2x		k=g ž=s	3x	3x		3x		O 1x	8x			9x	1x	2x		č=ā č=š	
	2 teikumi nesalasāmi																	
19.V	1x		4x						O 4x	1x			3x				O 4x	

O – nav lielo burtu teikuma sākumā

2000./2001. mācību gadā 1. KLASES PĀRBAUDES DIKTĀTOS PIEĻAUTO KĻŪDU PĀRSKATS

KĻŪDAS SKOL.	MĀCĪBU GADA VIDŪ									MĀCĪBU GADA BEIGĀS										
	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC BALSIĢOS UN NEBALSIĢOS LIDZSKAŅUS	JAUC BALSIĢOS UN NEBALSIĢOS LIDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC BALSIĢOS UN NEBALSIĢOS LIDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	
	NAV	LIEKAS									NAV	LIEKAS								
1.A	7x	3x	k=g		3x	1x	2x		1x	ķ=č u=o O 3x	5x	1x	ķ=g	1x		1x	2x		ķ=č O 1x	
2.B	5x									ķ=č O 3x	2x	1x							ķ=č O 1x	
3.C	6x	1x	t=d k=g		4x	1x			2x	O 3x	3x		t=d	1x			1x		O 1x	
4.D	Praktiski nesalasāms.									9x	2x	ķ=g ķ=g	3x	1x	2x	3x	1x		O 3x e=a	
5.E	5x	4x			5x	1x		3x	3x	O 4x	4x	2x					1x		O 2x	
6.F	6x							1x		ai=aj	2x				1x		1x			
7.G	2x				3x					=ŋ	9x	1x	b=p	3x	3x		3x	2x	ai=aj O 4x	
9.K	4x		Uzrakstīti daži vārdi, kļūdas skaitītas tajos.									1x								
10.L	4x				1x					O 3x	3x	1x							O 1x	
11.M	4x	1x	p=b							O 1x	3x								O 1x	
12.N	6x	1x	k=g		7x	4x		3x	1x	ķ=č O 3x	4x	1x		3x			2x		ķ=č O 2x	
13.O	4x	1x			3x	1x		3x	2x	š=s ž=z ķ=č	3x	1x		1x	1x		1x		ķ=č e=a	
14.P					2x			2x		ķ=č										
15.R	5x	2x			4x	2x		2x	3x	O 4x	4x	1x		1x		1x	1x	1x	O 1x	
16.S	6x									O 2x	2x								O 1x	
17.T	6x	3x			5x	1x	2x	1x	2x	s=š O 2x	4x	1x		2x			1x	1x	O 2x	
19.V	Uzrakstīti vārdu fragmenti									8x	3x		5x	1x		2x	2x		ķ=č c=š	
20.z	6x	1x								O 2x	2x		1x						O 1x	

O -- nav lielo burtu teikuma sākumā

2001./2002. mācību gadā 1. KLASES PĀRBAUDES DIKTĀTOS PIEĻAUTO KLĪDU PĀRSKATS

KĻŪ- DAS	MĀCĪBU GADA VIDŪ								MĀCĪBU GADA BEIGĀS											
	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LIDZSKAŅUS	JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LIDZSKAŅUS	VĀRDU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LIDZSKAŅUS	JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LIDZSKAŅUS	VĀRDU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS
	NAV	LIEKAS									NAV	LIEKAS								
SKOL.																				
1.A	5x			3x				3x	1x	ei=ej s=s	3x			2x				2x		
2.B	7x	2x		1x	2x			1x		k=č	2x				1x					k=č
3.C	3x	1x	p=b	1x		2x		1x		O 3x	1x		p=b			1x				
4.D	4x						1x				4x			1x				1x		
5.E	6x									O 2x	3x	1x								O 1x
6.F	8x			2x			1x			O 1x	4x			2x				1x		O 1x
7.G	4x		t=d							O 1x	2x									
8.J	6x									O 1x	2x									
9.K	Uzraksta tikai atsevišķas burtu kombinācijas										11x	2x	p=b t=d	4x	1x		1x	1x	ie=ei O 4x	
10.L	Ar atstarpēm uzrakstīti dažādi nepilnīgi vārdi										5x	2x	k=g	2x			1x	1x	ai=aj e=a	
11.M	2x									k=č										k=č
12.N	4x									O 2x	1x									O 1x
13.O	6x	1x			1x					O 4x	2x			1x		1x		1x		O 1x
14.P	Darbs pilnīgi nesalasāms										6x	2x		3x			2x		O 3x	
15.R	3x		k=g							O 1x	2x							1x		
16.S	4x	1x									2x	1x								O 1x
17.T	3x	2x								O 3x	3x	1x		1x	1x			2x	1x	O 2x
	Nav uzrakstīts pēdējais teikums																			
19.V	7x	3x		2x	1x					O 1x	4x	1x		2x						
20.Z	5x	2x		3x			4x			e=a	3x	1x		1x				1x		O 2x
21.Q	5x	2x		4x	2x		3x	2x		k=č	3x	1x		2x		1x		2x		k=č
22.W	6x	2x									3x					1x				
23.X	3x									ai=aj e=a	2x	1x								e=a O 1x
24.H	4x	1x		3x	1x		2x			O 4x	3x			1x				2x		O 1x

O – nav lielo burtu teikuma sākumā

2002./2003. mācību gadā I. KLASES PĀRBAUDES DIKTĀTOS PIEĻAUTO KLŪDU PĀRSKATS

KLŪDAS	MĀCĪBU GADA VIDŪ										MĀCĪBU GADA BEIGĀS								
	GARUMZĪMJU KLŪDAS		JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	VĀRDU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KLŪDAS	GARUMZĪMJU KLŪDAS		JAUC BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTI	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KLŪDAS
	NAV	LIEKAS									NAV	LIEKAS							
1.A	2x		k=g						k=č l=l	1x								k=č ai=aj O 1x	
2.B	6x	1x	k=g l=g t=d	1x	1x		2x	3x	O 2x	5x	2x	k=g	2x			1x			
4.D	5x	2x							O 1x	4x	2x								
5.E	3x	1x		1x					O 1x	2x	1x								
6.F	5x			1x					O 1x	4x	2x		1x					O 1x	
7.G									ei=ej e=a	9x	2x	b=p k=g	3x	3x		3x	1x	ai=aj O 4x	
	Uzrakstīti daži burti																		
8.J	6x	1x		4x			2x	1x	ai=aj O 4x	5x	3x		2x		1x		1x	O 2x	
9.K																		e=a ie=ei O 4x	
	4 pilnīgi nesalasāmi vārdi										11x	2x		6x	1x	3x	1x	1x	
10.L	1x			3x			1x		O 2x	3x			4x			1x		O 1x	
11.M		4x	t=d			2x			O 1x	1x	2x	t=d	1x					O 1x	
12.N	6x	2x	p=b	3x		3x	1x		š=s ž=z	4x	1x	p=b	1x			1x			
13.O	2x			1x		1x		1x											
	Uzrakstīts viens teikums										6x	1x	r=l	3x			1x		O 3x
14.P	5x	2x		4x	1x			1x	O 3x	3x	1x		1x			2x		O 3x	
15.R	4x	1x			1x			1x		4x	1x								
16.S	3x			1x		1x			k=č	2x							1x	k=č	
17.T	6x	3x	r=l t=d	2x	1x	2x	2x	2x	k=č O 2x	5x	2x	t=d	2x			4x		O 2x r=l	
18.U	3x	1x		1x					O 1x	3x			2x					ē=ā	
19.V	4x	2x	p=b	4x	2x	2x			O 3x	4x	2x	p=b	3x		2x			O 2x	
20.Z	4x	1x	t=d							3x					1x			O 1x	
21.Q	5x								O 4x s=š	3x	3x							k=č O 1x	
22.W	3x								k=č	2x						1x			
23.X										8x	3x	t=d	4x	1x	3x	2x	1x	ai=aj	
24.H	2x		k=g						O 3x	1x	1x							e=a	
25.Y	7x	2x		4x	2x	1x	1x	2x	k=č O 3x	2x			1x			1x		O 1x	

O – nav lielo burtu teikuma sākumā

2003./2004. mācību gadā 1. KLASES PĀRBAUDES DIKTĀTOS PIEĻAUTO KĻŪDU PĀRSKATS

KĻŪDAS SKOL.	MĀCĪBU GADA VIDŪ									MĀCĪBU GADA BEIGĀS										
	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUČ NEBALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	JAUČ BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTĪ	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS	GARUMZĪMJU KĻŪDAS		JAUČ NEBALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	JAUČ BALSTĪGOS UN NEBALSTĪGOS LĪDZSKAŅUS	BURTU IZLAIDUMI	VĀRDU IZLAIDUMI	LIEKI BURTĪ	NEPIERAKSTA GALOTNES	SARAKSTA VĀRDUS KOPĀ	CITAS KĻŪDAS
	NAV	LIEKAS									NAV	LIEKAS								
1.A	6x	3x			5x	1x		1x	1x	k=č O 3x	4x	1x		2x				2x		k=č O 1x
2.B	7x	1x	k=g		4x	1x		2x	2x	e=a O 3x	5x	2x	k=g	2x						O 1x
3.C	5x	2x			6x	2x		2x	3x	O 4x	4x	1x		1x				1x		O 2x
4.D	Nesalasāmi vārdu fragmenti									7x	2x			4x	1x		2x	2x		k=č O 4x
5.E	5x									O 4x	1x									O 1x
6.F	5x	2x			3x	1x	2x	2x	1x	O 3x	3x	1x		1x			1x			O 1x; e=a
7.G										8x	3x	b=p	4x	1x			3x	2x		O 4x
8.J	Uzrakstīti tikai daži burti													4x						k=č
9.K	4x	1x			4x			1x	1x	k=č	3x	1x		2x						r=l
10.L	4x				1x			1x		š=s r=l	2x	1x								
11.M	4x							1x		O 2x	3x			1x			1x			O 1x
11.M	5x	2x	k=g		6x	2x	2x	3x	2x	O 4x	4x	3x	k=g	3x			1x			O 2x
12.N	Nesalasāms									6x	1x	t=d p=b	4x	2x			2x	1x		O 3x r=l
13.O	4x	1x								O 2x	3x			1x			1x			O 1x
14.P	4x	2x			1x			1x		e=a	3x	1x		1x			1x			e=a
15.R	6x	1x	p=b		3x	1x	2x			O 3x	6x	2x	p=b	1x			4x			O 1x
16.S	4x	2x			1x		3x			O 1x	3x			1x	1x		1x			O 2x

O) – nav lielo burtu teikuma sākumā

1. tabula. Respondenta profesija

	Bāze	
	N	Kol %
Skolotājs	303	75,2
Logopēds	57	14,1
Skolotājs un logopēds	43	10,7
Kopā	403	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

34. pielikums

2. tabula. Logopēds skolā

	Bāze		PROFESIJA			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds	
			N	Kol %	N	Kol %
Skolā ir logopēds	234	58,1	134	44,2	100	100,0
Skolā nav logopēda	169	41,9	169	55,8		
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

2a. tabula. Skolai tuvākais logopēds

	Bāze	
	N	Kol %
Tuvākajā skolā	20	11,8
Rajona centrā	123	72,8
Citā rajonā	2	1,2
Bērnudārzā	8	4,7
Skolu psihologu centrā	2	1,2
Poliklīnikā	2	1,2
Citur	2	1,2
Grūti pateikt	10	5,9
Kopā	169	100,0

Bāze - Skolotāji, kam skolā nav logopēda
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

3. tabula. Skolēnu skaits klasē

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Nav savas klases	75	18,6			75	75,0	75	32,1		
Līdz 13 skolēniem	103	25,6	91	30,0	12	12,0	58	24,8	45	26,6
14 - 18 skolēnu	107	26,6	100	33,0	7	7,0	37	15,8	70	41,4
19 un vairāk skolēnu	118	29,3	112	37,0	6	6,0	64	27,4	54	32,0
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

3a.1. tabula. Vajadzīga logopēda palīdzība

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Nevienam	12	3,7	12	4,0			4	2,5	8	4,7
Līdz 3 skolēniem	79	24,1	78	25,7	1	4,0	31	19,5	48	28,4
4 - 5 skolēniem	83	25,3	79	26,1	4	16,0	36	22,6	47	27,8
6 - 7 skolēniem	74	22,6	66	21,8	8	32,0	40	25,2	34	20,1
8 skolēniem un vairāk	80	24,4	68	22,4	12	48,0	48	30,2	32	18,9
Kopā	328	100,0	303	100,0	25	100,0	159	100,0	169	100,0

Bāze - Tie, kam ir sava klase
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

3a.2. tabula. Vajadzīga logopēda palīdzība

	Bāze		Skolēnu skaits klasē					
	N	Kol %	Līdz 13 skolēniem		14 - 18 skolēnu		19 un vairāk skolēnu	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Nevienam	12	3,7	6	5,8			6	5,1
Līdz 3 skolēniem	79	24,1	35	34,0	26	24,3	18	15,3
4 - 5 skolēniem	83	25,3	31	30,1	32	29,9	20	16,9
6 - 7 skolēniem	74	22,6	16	15,5	26	24,3	32	27,1
8 skolēniem un vairāk	80	24,4	15	14,6	23	21,5	42	35,6
Kopā	328	100,0	103	100,0	107	100,0	118	100,0

Bāze - Tie, kam ir sava klase
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

3b.1. tabula. Saņem logopēda palīdzību

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Neviens	107	33,9	105	36,1	2	8,0	8	5,2	99	61,5
Līdz 3 skolēniem	107	33,9	104	35,7	3	12,0	49	31,6	58	36,0
4 skolēni un vairāk	102	32,3	82	28,2	20	80,0	98	63,2	4	2,5
Kopā	316	100,0	291	100,0	25	100,0	155	100,0	161	100,0

Bāze - Tie, kam klasē ir vajadzīga logopēda palīdzība
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

3b.2. tabula. Saņem logopēda palīdzību

	Bāze		Skolēnu skaits klasē						Vajadzīga logopēda palīdzība							
	N	Kol %	Līdz 13 skolēniem		14 - 18 skolēnu		19 un vairāk skolēnu		Līdz 3 skolēniem		4 - 5 skolēniem		6 - 7 skolēniem		8 skolēniem un vairāk	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Neviens	107	33,9	30	30,9	37	34,6	40	35,7	41	51,9	33	39,8	18	24,3	15	18,8
Līdz 3 skolēniem	107	33,9	31	32,0	44	41,1	32	28,6	38	48,1	24	28,9	24	32,4	21	26,3
4 skolēni un vairāk	102	32,3	36	37,1	26	24,3	40	35,7			26	31,3	32	43,2	44	55,0
Kopā	316	100,0	97	100,0	107	100,0	112	100,0	79	100,0	83	100,0	74	100,0	80	100,0

Bāze - Tie, kam klasē ir vajadzīga logopēda palīdzība
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

4. tabula. Kādos gadījumos jāsaņem logopēda palīdzība

	Bāze		LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %
IZRUNAS TRAUCĒJUMI (DISLĀLIJA)	117	38,6	54	40,3	63	37,3
Skaņu izrunas traucējumi, dislālija	105	34,7	50	37,3	55	32,5
Šļupstēšana	6	2,0	2	1,5	4	2,4
Vārdu izrunas traucējumi	10	3,3	6	4,5	4	2,4
LASĪŠANAS TRAUCĒJUMI (DISLEKSĪJA)	64	21,1	36	26,9	28	16,6
Lasišanas traucējumi, disleksija	58	19,1	34	25,4	24	14,2
Problēmas iemācīties lasīt	6	2,0	2	1,5	4	2,4
RAKSTĪŠANAS TRAUCĒJUMI (DISGRĀFIJA)	114	37,6	58	43,3	56	33,1
Rakstīšanas traucējumi, disgrāfija	84	27,7	49	36,6	35	20,7
Burtu izlaišana rakstu darbos	15	5,0	5	3,7	10	5,9
Neliel garumzīmes	30	9,9	10	7,5	20	11,8
Burtu uzrakstīšana otrādi	2	,7			2	1,2
RUNAS UN VALODAS TRAUCĒJUMI	150	49,5	73	54,5	77	45,6
Tempa, tembra traucējumi	2	,7	2	1,5		
Izteikšanās problēmas	16	5,3	4	3,0	12	7,1
Mutvārdu runas attīstības traucējumi	105	34,7	50	37,3	55	32,5
Valodas attīstības traucējumi	19	6,3	8	6,0	11	6,5
Neskaidra runa	17	5,6	7	5,2	10	5,9
Runas aparāta traucējumi	13	4,3	10	7,5	3	1,8
NEPIETIEKAMI ATTĪSTĪTA FONEMĀTISKĀ UZTVĒRE	46	15,2	22	16,4	24	14,2
Balsīgo un nebalsīgo līdzskaņu jaukšana	16	5,3	8	6,0	8	4,7
Fonētiski fonemātiskie traucējumi	2	,7	2	1,5		
Skaņu aizstāšana	3	1,0	1	,7	2	1,2
Garu un īsu patskaņu jaukšana	6	2,0	4	3,0	2	1,2
Fonemātiskās dzirdes traucējumi	12	4,0	4	3,0	8	4,7
Skaņu jaukšana	18	5,9	10	7,5	8	4,7
STOSTĪŠANĀS	50	16,5	16	11,9	34	20,1
VSNA	4	1,3	4	3,0		
LEKSISKI GRAMATISKIE TRAUCĒJUMI	24	7,9	12	9,0	12	7,1
Neizveidota gramatiskā joma	6	2,0	2	1,5	4	2,4
Nepietiekami attīstīts vārdu krājums	2	,7	2	1,5		
Leksiski gramatiskie traucējumi	2	,7	2	1,5		
Neveido teikumu konstrukciju	12	4,0	6	4,5	6	3,6
Nepareiza skaņu artikulācija	2	,7			2	1,2
ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMI	13	4,3	4	3,0	9	5,3
Kavēta attīstība	2	,7	2	1,5		
Garīgās attīstības traucējumi	8	2,6	2	1,5	6	3,6
Fiziskās attīstības traucējumi	6	2,0			6	3,6
"Kurlmēmi" cilvēki	1	,3			1	,6
CITI TRAUCĒJUMI	20	6,6	18	13,4	2	1,2
Dzirdes traucējumi	11	3,6	9	6,7	2	1,2
Redzes traucējumi	4	1,3	2	1,5	2	1,2
Mācīšanās traucējumi	2	,7	2	1,5		
Uzmanības traucējumi	3	1,0	3	2,2		
Atmiņas traucējumi	2	,7	2	1,5		
Uztveres traucējumi	4	1,3	4	3,0		
PSIHOLOĢISKĀS PROBLĒMAS	15	5,0	9	6,7	6	3,6
Traucēta pašapziņa	2	,7	2	1,5		
Komunikācijas grūtības	2	,7	2	1,5		
Uzmanības deficīts	3	1,0	3	2,2		
Pasivitāte	4	1,3	2	1,5	2	1,2
Traucēta loģiskā domāšana	2	,7			2	1,2
Izpratnes problēmas	2	,7			2	1,2
BILINGVĀLISMS	4	1,3	4	3,0		
GRŪTI PATEIKT	33	10,9	6	4,5	27	16,0
Kopā	303	100,0	134	100,0	169	100,0

Bāze - Skolotāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

5. tabula. Sadarbība: skolotājs - logopēds

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ir sadarbība	211	52,4	122	40,3	89	89,0	185	79,1	26	15,4
Nav sadarbības	139	34,5	137	45,2	2	2,0	26	11,1	113	66,9
Grūti pateikt	53	13,2	44	14,5	9	9,0	23	9,8	30	17,8
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

5a. tabula. Sadarbības formas no skolotāja puses

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
KONKRĒTI JAUTĀJUMI LOGOPĒDAM	11	5,2	6	4,9	5	5,6	9	4,9	2	7,7
Kā iemācīt kādu skaņu	2	,9	2	1,6			2	1,1		
Kā stundās turpināt logopēda iesākto	2	,9	2	1,6					2	7,7
Kā novērst bērnu traucējumus	5	2,4	2	1,6			3	3,4		
Kādi ir bērnu uzlabojumi	2	,9			2	2,2	2	1,1		
Kādas ir bērnu grūtības, traucējumi	2	,9			2	2,2	2	1,1		
KOPĪGS DARBS AR LOGOPĒDU	70	33,2	49	40,2	21	23,6	56	30,3	14	53,8
Turpina, nostiprina logopēda iemācīto	13	6,2	11	9,0	2	2,2	13	7,0		
Kopīgs darbs	18	8,5	6	4,9	12	13,5	16	8,6	2	7,7
Apmeklē logopēda nodarbības	13	6,2	12	9,8	1	1,1	13	7,0		
Nosūta skolēnu pie logopēda	14	6,6	10	8,2	4	4,5	8	4,3	6	23,1
Uzaicina logopēdu uz skolu	6	2,8	4	3,3	2	2,2	2	1,1	4	15,4
Pilda logopēda ieteikumus	14	6,6	12	9,8	2	2,2	12	6,5	2	7,7
KONKRĒTAS PĀRRUNAS AR LOGOPĒDU	79	37,4	49	40,2	30	33,7	75	40,5	4	15,4
Informē logopēdu par klases darbu	8	3,8	7	5,7	1	1,1	8	4,3		
Pārrunas par konkrētiem skolēniem	20	9,5	12	9,8	8	9,0	20	10,8		
Pārrunas par logopēda darbu	8	3,8	3	2,5	5	5,6	8	4,3		
Pārrunas par bērnu grūtībām/panākumiem	31	14,7	16	13,1	15	16,9	31	16,8		
Pārrunas, kam nepieciešama logopēda palīdzība	11	5,2	7	5,7	4	4,5	9	4,9	2	7,7
Saņem informāciju par traucējumu novēršanu	6	2,8	2	1,6	4	4,5	6	3,2		
Metožu, materiālu apmaiņa	10	4,7	8	6,6	2	2,2	8	4,3	2	7,7
DARBS AR SKOLĒNIEM	16	7,6	14	11,5	2	2,2	8	4,3	8	30,8
Individuāls darbs ar skolēnu	12	5,7	10	8,2	2	2,2	4	2,2	8	30,8
Konkrētu traucējumu novēršana	4	1,9	4	3,3			4	2,2		
VISPĀRĪGA SADARBĪBA	78	37,0	45	36,9	33	37,1	74	40,0	4	15,4
Informācija	4	1,9	4	3,3			4	2,2		
Pārrunas	39	18,5	20	16,4	19	21,3	37	20,0	2	7,7
Konsultācijas	33	15,6	17	13,9	16	18,0	31	16,8	2	7,7
Atbalsta logopēda darbu	7	3,3	4	3,3	3	3,4	7	3,8		
GRŪTI PATEIKT	31	14,7	8	6,6	23	25,8	29	15,7	2	7,7
Kopā	211	100,0	122	100,0	89	100,0	185	100,0	26	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - logopēds

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)

5b. tabula. Sadarbības formas no logopēda puses

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
KONKRĒTI IETEIKUMI SKOLOTĀJAM	65	30,8	42	34,4	23	25,8	61	33,0	4	15,4
Ar kuriem bērniem jāstrādā	2	,9	2	1,6			2	1,1		
Kā strādāt ar "logopātiem"	55	26,1	35	28,7	20	22,5	51	27,6	4	15,4
Kas jāuzdod ārpus nodarbībām	5	2,4	4	3,3	1	1,1	5	2,7		
Kādi ir galvenie traucējumi	5	2,4	1	,8	4	4,5	5	2,7		
Iesaka metodisko literatūru	1	,5	1	,8			1	,5		
Praktiski vingrinājumu demonstrējumi	1	,5			1	1,1	1	,5		
KOPĪGS DARBS AR SKOLOTĀJU	34	16,1	11	9,0	23	25,8	34	18,4		
Kopīgs darbs	12	5,7	8	6,6	4	4,5	12	6,5		
Analizē skolēnu burtnīcas	9	4,3			9	10,1	9	4,9		
Ļauj skolotājam piedalīties savās nodarbībās	1	,5	1	,8			1	,5		
Piedalās klases nodarbībās	10	4,7	4	3,3	6	6,7	10	5,4		
Piedalās pedagoģiskajās sanāksmēs	7	3,3			7	7,9	7	3,8		
KONKRĒTAS PĀRRUNAS AR SKOLOTĀJU	50	23,7	27	22,1	23	25,8	47	25,4	3	11,5
Informē skolotāju par bērnu grūtībām/panākumiem	45	21,3	26	21,3	19	21,3	42	22,7	3	11,5
Pārrunas par konkrētiem skolēniem	2	,9			2	2,2	2	1,1		
Pārrunas par veicamo darbu ar bērniem	3	1,4	3	2,5			1	,5	2	7,7
Pārrunas par logopēda darbu	7	3,3	4	3,3	3	3,4	7	3,8		
DARBS AR SKOLĒNIEM	30	14,2	23	18,9	7	7,9	21	11,4	9	34,6
Individuāls darbs ar skolēnu	8	3,8	8	6,6			6	3,2	2	7,7
Konkrētu traucējumu novēršana	9	4,3	9	7,4			4	2,2	5	19,2
Pārbauda bērnus klasēs	15	7,1	8	6,6	7	7,9	11	5,9	4	15,4
VISPĀRĪGA SADARBĪBA	66	31,3	29	23,8	37	41,6	64	34,6	2	7,7
Informācija	1	,5	1	,8			1	,5		
Pārrunas	37	17,5	15	12,3	22	24,7	35	18,9	2	7,7
Konsultācijas	34	16,1	13	10,7	21	23,6	34	18,4		
GRŪTI PATEIKT	42	19,9	20	16,4	22	24,7	34	18,4	8	30,8
Kopā	211	100,0	122	100,0	89	100,0	185	100,0	26	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - logopēds

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)

6. tabula. Sadarbība: skolotājs - bērns - logopēds

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	179	44,4	94	31,0	85	85,0	165	70,5	14	8,3
Nē	151	37,5	147	48,5	4	4,0	32	13,7	119	70,4
Grūti pateikt	73	18,1	62	20,5	11	11,0	37	15,8	36	21,3
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

6a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, bērnu un logopēdu

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
KOPIĢS DARBS SKOLOTĀJAM UN LOGOPĒDAM	53	29,6	32	34,0	21	24,7	49	29,7	4	28,6
Kopīgas nodarbības	29	16,2	14	14,9	15	17,6	27	16,4	2	14,3
Darbojas pēc kopīga plāna, uzdevumiem	10	5,6	6	6,4	4	4,7	6	3,6	4	28,6
Savstarpēja palīdzība	4	2,2	4	4,3			4	2,4		
Skolotājs turpina logopēda iesākto	11	6,1	8	8,5	3	3,5	11	6,7		
Skolotājs nosūta bērnu pie logopēda	8	4,5	4	4,3	4	4,7	8	4,8		
Logopēds uzņemas vadību	1	,6	1	1,1			1	,6		
DARBS AR BĒRNIEM	35	19,6	24	25,5	11	12,9	33	20,0	2	14,3
Individuālas nodarbības	12	6,7	12	12,8			12	7,3		
Grupu nodarbības	4	2,2	4	4,3			4	2,4		
Bērnu pārbaude	4	2,2	4	4,3			2	1,2	2	14,3
Konkrētu traucējumu novēršana	10	5,6	6	6,4	4	4,7	10	6,1		
Sarunas ar bērnu	10	5,6	4	4,3	6	7,1	10	6,1		
Apmeklējumu kontrole	1	,6			1	1,2	1	,6		
KONKRĒTAS PĀRRUNAS	30	16,8	20	21,3	10	11,8	28	17,0	2	14,3
Pārrunas par konkrētiem skolēniem	4	2,2	4	4,3			4	2,4		
Pārrunas par bērnu grūtībām/ sasniegumiem	9	5,0	1	1,1	8	9,4	8	4,8	1	7,1
Kā strādāt ar "logopātu"	18	10,1	16	17,0	2	2,4	16	9,7	2	14,3
Informācija par mācāmo vielu	2	1,1	2	2,1			2	1,2		
SKOLĒNU DARBS	7	3,9	5	5,3	2	2,4	7	4,2		
Pilda skolotāja/ logopēda norādījumus	5	2,8	5	5,3			5	3,0		
Regulārā apmeklēt nodarbības	2	1,1			2	2,4	2	1,2		
VISPĀRĪGA SADARBĪBA	57	31,8	27	28,7	30	35,3	52	31,5	5	35,7
Pārrunas ar skolotāju	8	4,5	6	6,4	2	2,4	8	4,8		
Pārrunas	39	21,8	13	13,8	26	30,6	36	21,8	3	21,4
Konsultācijas	14	7,8	6	6,4	8	9,4	14	8,5		
Informācija	4	2,2	2	2,1	2	2,4	2	1,2	2	14,3
Tikšanās	8	4,5	4	4,3	4	4,7	8	4,8		
GRŪTI PATEIKT	52	29,1	24	25,5	28	32,9	48	29,1	4	28,6
Kopā	179	100,0	94	100,0	85	100,0	165	100,0	14	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - bērns - logopēds

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa > 100)

7. tabula. Sadarbība: skolotājs - vecāki - logopēds

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ir sadarbība	164	40,7	92	30,4	72	72,0	134	57,3	30	17,8
Nav sadarbības	168	41,7	151	49,8	17	17,0	57	24,4	111	65,7
Grūti pateikt	71	17,6	60	19,8	11	11,0	43	18,4	28	16,6
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

7a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, vecākiem un logopēdu

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
KONKRĒTAS PĀRRUNAS	41	25,0	27	29,3	14	19,4	33	24,6	8	26,7
Kā palīdzēt bērnam mājās	15	9,1	8	8,7	7	9,7	15	11,2		
Kādus uzdevumus pildīt	18	11,0	11	12,0	7	9,7	18	13,4		
Vai nav nepieciešama medicīniskā palīdzība	1	,6			1	1,4	1	,7		
Bērnam jāmeklē logopēds	4	2,4	4	4,3					4	13,3
Kādas ir bērnu veiksmes/ grūtības	17	10,4	12	13,0	5	6,9	13	9,7	4	13,3
DARBS AR BĒRNIEM	27	16,5	12	13,0	15	20,8	27	20,1		
Individuālas nodarbības	4	2,4	4	4,3			4	3,0		
Vecāki piedalās nodarbībās	25	15,2	10	10,9	15	20,8	25	18,7		
Logopēds kopā ar vecākiem apmeklē speciālistus	2	1,2	2	2,2			2	1,5		
VISPĀRĪGA SADARBĪBA	116	70,7	64	69,6	52	72,2	100	74,6	16	53,3
Skolotāja - vecāku pārrunas	7	4,3	4	4,3	3	4,2	7	5,2		
Skolotāja - logopēda pārrunas	7	4,3	1	1,1	6	8,3	7	5,2		
Logopēda - vecāku pārrunas	35	21,3	15	16,3	20	27,8	31	23,1	4	13,3
Konsultācijas vecākiem	6	3,7	4	4,3	2	2,8	6	4,5		
Informācija vecākiem	12	7,3	8	8,7	4	5,6	10	7,5	2	6,7
Pārrunas ar vecākiem	13	7,9	10	10,9	3	4,2	9	6,7	4	13,3
Logopēds piedalās vecāku sapulcēs	26	15,9	10	10,9	16	22,2	26	19,4		
Vecāki aizpilda logopēda anketas	1	,6			1	1,4	1	,7		
Sapulces	5	3,0	3	3,3	2	2,8	5	3,7		
Pārrunas	25	15,2	16	17,4	9	12,5	21	15,7	4	13,3
Informācija	14	8,5	11	12,0	3	4,2	12	9,0	2	6,7
Konsultācijas	21	12,8	6	6,5	15	20,8	19	14,2	2	6,7
Kopīgi semināru apmeklējumi	1	,6	1	1,1					1	3,3
Skolotājs ir starpnieks starp logopēdu un vecākiem	1	,6			1	1,4	1	,7		
GRŪTI PATEIKT	31	18,9	14	15,2	17	23,6	23	17,2	8	26,7
Kopā	164	100,0	92	100,0	72	100,0	134	100,0	30	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - vecāki - logopēds

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa > 100)

8. tabula. Sadarbība: skolotājs - bērns - vecāki - logopēds

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ir sadarbība	123	30,5	64	21,1	59	59,0	103	44,0	20	11,8
Nav sadarbības	180	44,7	163	53,8	17	17,0	71	30,3	109	64,5
Grūti pateikt	100	24,8	76	25,1	24	24,0	60	25,6	40	23,7
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

8a. tabula. Sadarbības formas starp skolotāju, bērnu, vecākiem un logopēdu

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
KONKRĒTAS PĀRRUNAS	31	25,2	16	25,0	15	25,4	29	28,2	2	10,0
Kā labot bērna traucējumus	12	9,8	6	9,4	6	10,2	12	11,7		
Kādas ir bērnu veiksmes/ grūtības	10	8,1	4	6,3	6	10,2	8	7,8	2	10,0
Kādus uzdevumus pildīt	6	4,9	4	6,3	2	3,4	6	5,8		
Bēmam nepieciešama logopēda palīdzība	3	2,4	2	3,1	1	1,7	3	2,9		
Tikšanās ar speciālistiem	6	4,9	4	6,3	2	3,4	6	5,8		
DARBS AR BĒRNIEM	34	27,6	22	34,4	12	20,3	28	27,2	6	30,0
Darbs ar bērnu mājās	7	5,7	2	3,1	5	8,5	5	4,9	2	10,0
Individuāls darbs	4	3,3	4	6,3			4	3,9		
Pierakstu burtnīcas	5	4,1	2	3,1	3	5,1	5	4,9		
Kopīgs darbs	12	9,8	7	10,9	5	8,5	12	11,7		
Vecāki paši atrod bērnam logopēdu	4	3,3	4	6,3					4	20,0
Vecāki, skolotāji piedalās logopēda nodarbībās	10	8,1	5	7,8	5	8,5	10	9,7		
Bēmam pašam jāgrib labot traucējumus	2	1,6	2	3,1			2	1,9		
VISPĀRĪGA SADARBĪBA	40	32,5	24	37,5	16	27,1	32	31,1	8	40,0
Kopīgas pārrunas	4	3,3	2	3,1	2	3,4	4	3,9		
Vecāku sapulces	11	8,9	6	9,4	5	8,5	11	10,7		
Individuālas pārrunas ar vecākiem	12	9,8	6	9,4	6	10,2	10	9,7	2	10,0
Skolotāja atbalsts	2	1,6	2	3,1			2	1,9		
Konsultācijas	2	1,6			2	3,4	2	1,9		
Informācija	8	6,5	5	7,8	3	5,1	4	3,9	4	20,0
Pārrunas	13	10,6	6	9,4	7	11,9	11	10,7	2	10,0
GRŪTI PATEIKT	39	31,7	18	28,1	21	35,6	31	30,1	8	40,0
Kopā	123	100,0	64	100,0	59	100,0	103	100,0	20	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir sadarbība skolotājs - bērns - vecāki - logopēds

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilzītu jautājums (% summa>100)

9a. tabula. Sadarbības formas skolā: KOPSAVILKUMS

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Skolā ir kāda sadarbības forma	250	62,0	152	50,2	98	98,0	196	83,8	54	32,0
Skolā nav nevienas sadarbības formas	153	38,0	151	49,8	2	2,0	38	16,2	115	68,0
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0
Ir visi 4 sadarbības veidi	85	34,0	36	23,7	49	50,0	85	43,4		
S-L un S-B-L un S-V-L	33	13,2	20	13,2	13	13,3	31	15,8	2	3,7
S-L un S-B-L un S-B-V-L	5	2,0	2	1,3	3	3,1	5	2,6		
S-L un S-V-L un S-B-V-L	9	3,6	8	5,3	1	1,0	3	1,5	6	11,1
S-B-L un S-V-L un S-B-V-L	8	3,2	6	3,9	2	2,0	2	1,0	6	11,1
S-L un S-B-L	39	15,6	24	15,8	15	15,3	37	18,9	2	3,7
S-L un S-V-L	13	5,2	8	5,3	5	5,1	9	4,6	4	7,4
S-L un S-B-V-L	8	3,2	6	3,9	2	2,0	6	3,1	2	3,7
S-B-L un S-V-L	2	,8	2	1,3			2	1,0		
Tikai S-L	19	7,6	18	11,8	1	1,0	9	4,6	10	18,5
Tikai S-B-L	7	2,8	4	2,6	3	3,1	3	1,5	4	7,4
Tikai S-V-L	14	5,6	12	7,9	2	2,0	2	1,0	12	22,2
Tikai S-B-V-L	8	3,2	6	3,9	2	2,0	2	1,0	6	11,1
Kopā	250	100,0	152	100,0	98	100,0	196	100,0	54	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

S-skolotājs, B-bērns, V-vecāki, L-logopēds

9. tabula. Sadarbības veicinātājs

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Tikai skolotājs	16	6,4	14	9,2	2	2,0	12	6,1	4	7,4
Tikai vecāki	6	2,4	6	3,9					6	11,1
Tikai logopēds	17	6,8	4	2,6	13	13,3	15	7,7	2	3,7
Skolotājs un logopēds vienādi	106	42,4	62	40,8	44	44,9	100	51,0	6	11,1
Skolotājs un vecāki vienādi	26	10,4	26	17,1			6	3,1	20	37,0
Vecāki un logopēds vienādi	11	4,4	6	3,9	5	5,1	7	3,6	4	7,4
Visas puses līdzvērtīgi	52	20,8	20	13,2	32	32,7	50	25,5	2	3,7
Cits variants	2	,8	2	1,3			2	1,0		
Grūti pateikt	14	5,6	12	7,9	2	2,0	4	2,0	10	18,5
Kopā	250	100,0	152	100,0	98	100,0	196	100,0	54	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir vismaz viens sadarbības veids

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

10.1. tabula. Sadarbības vērtējums

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ļoti neveiksmīgas	1	,4			1	1,0	1	,5		
Neveiksmīgas	2	,8	2	1,3					2	3,7
Drīzāk neveiksmīgas	19	7,6	12	7,9	7	7,1	11	5,6	8	14,8
Drīzāk veiksmīgas	119	47,6	76	50,0	43	43,9	97	49,5	22	40,7
Veiksmīgas	55	22,0	26	17,1	29	29,6	53	27,0	2	3,7
Ļoti veiksmīgas	10	4,0	6	3,9	4	4,1	8	4,1	2	3,7
Grūti pateikt	44	17,6	30	19,7	14	14,3	26	13,3	18	33,3
Kopā	250	100,0	152	100,0	98	100,0	196	100,0	54	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir vismaz viens sadarbības veids
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

10.1a. tabula. Vidējais sadarbības vērtējums

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Vid	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
	206	4,2	122	4,2	84	4,3	170	4,3	36	3,8

Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi
N - skaits, Vid - Vidējais

10.2. tabula. Sadarbības vērtējums

	Bāze		SADARBĪBAS VEIDI							
	N	Kol %	Skolotājs-logopēds		Skolotājs-bērns-logopēds		Skolotājs-vecāki-logopēds		Skolotājs-bērns-vecāki-logopēds	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Ļoti neveiksmīgas	1	,4	1	,5	1	,6				
Neveiksmīgas	2	,8	2	,9			2	1,2	2	1,6
Drīzāk neveiksmīgas	19	7,6	9	4,3	8	4,5	9	5,5	10	8,1
Drīzāk veiksmīgas	119	47,6	102	48,3	84	46,9	76	46,3	52	42,3
Veiksmīgas	55	22,0	51	24,2	52	29,1	39	23,8	37	30,1
Ļoti veiksmīgas	10	4,0	10	4,7	8	4,5	8	4,9	8	6,5
Grūti pateikt	44	17,6	36	17,1	26	14,5	30	18,3	14	11,4
Kopā	250	100,0	211	100,0	179	100,0	164	100,0	123	100,0

Bāze - Tie, kuru skolā ir vismaz viens sadarbības veids
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

10.2a. Tabula. Vidējais sadarbības vērtējums

	Bāze		Skolotājs-logopēds		Skolotājs-bērns-logopēds		Skolotājs-vecāki-logopēds		Skolotājs-bērns-vecāki-logopēds	
	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid	N	Vid
	206	4,2	175	4,3	153	4,4	134	4,3	109	4,4

Bāze - Tie, kas devuši noteiktu atbildi
N - skaits, Vid - Vidējais

11.1. tabula. Ieteikumi turpmākas sadarbības veicināšanai

	Bāze		PROFESĪJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
PAR VECĀKU LĪDZDALĪBU	61	15,1	40	13,2	21	21,0	45	19,2	16	9,5
Vecāki jāinformē par logopēda darbu	25	6,2	16	5,3	9	9,0	21	9,0	4	2,4
Lielāka interese no vecāku puses	22	5,5	17	5,6	5	5,0	14	6,0	8	4,7
Vairāk iesaistīt vecākus	18	4,5	10	3,3	8	8,0	14	6,0	4	2,4
PAR LOGOPĒDA LĪDZDALĪBU	73	18,1	71	23,4	2	2,0	26	11,1	47	27,8
Skolā vajadzīgs logopēds	48	11,9	48	15,8			3	1,3	45	26,6
Logopēdam jāstrādā vairāk/ aktīvāk	20	5,0	18	5,9	2	2,0	17	7,3	3	1,8
Lielāka interese no logopēda puses	3	,7	3	1,0			3	1,3		
Logopēda organizēti pasākumi, nodarbības	5	1,2	5	1,7			4	1,7	1	,6
Logopēds informē par sasniegumiem/ grūtībām	5	1,2	5	1,7			3	1,3	2	1,2
PAR SKOLOTĀJA LĪDZDALĪBU	27	6,7	22	7,3	5	5,0	15	6,4	12	7,1
Lielāka interese no skolotāja puses	4	1,0	4	1,3			4	1,7		
Skolotājam vairāk jāiesaistās darbā ar bērniem	7	1,7	6	2,0	1	1,0	1	,4	6	3,6
Skolotāji jāinformē par logopēda darbu	16	4,0	12	4,0	4	4,0	10	4,3	6	3,6
SADARBĪBA VISPĀRĪGI	90	22,3	63	20,8	27	27,0	68	29,1	22	13,0
Ciešāku sadarbību starp skolotāju un bērnu	4	1,0			4	4,0	4	1,7		
Logopēdam jāsadarbjas ar skolotāju	17	4,2	14	4,6	3	3,0	11	4,7	6	3,6
Ciešāku sadarbību starp visām pusēm	12	3,0	10	3,3	2	2,0	10	4,3	2	1,2
Sadarboties skolotājam, logopēdam un vecākiem	6	1,5	2	,7	4	4,0	6	2,6		
Sadarboties skolotājam, bērnam un vecākiem	3	,7	3	1,0			3	1,3		
Ciešāku sadarbību starp skolotāju un vecākiem	3	,7	3	1,0			3	1,3		
Veicināt kopīgus pasākumus, seminārus	10	2,5	8	2,6	2	2,0	6	2,6	4	2,4
Ciešāku sadarbību	7	1,7	6	2,0	1	1,0	7	3,0		
Regulārs darba izvērtējums	10	2,5	8	2,6	2	2,0	10	4,3		
Sadarbība ir pietiekama	8	2,0	6	2,0	2	2,0	8	3,4		
Pārrunas	6	1,5	4	1,3	2	2,0	4	1,7	2	1,2
Lai sadarbība turpinās	2	,5	2	,7			2	,9		
Konsultācijas	9	2,2	6	2,0	3	3,0	5	2,1	4	2,4
Ciešāku vecāku un logopēda sadarbību	2	,5	2	,7					2	1,2
Informācija	10	2,5	4	1,3	6	6,0	6	2,6	4	2,4
Skolas vadības, pašvaldības interese	5	1,2	2	,7	3	3,0	3	1,3	2	1,2
Vairāk laika veikt sadarbībai	2	,5			2	2,0	2	,9		
DAŽĀDI	29	7,2	20	6,6	9	9,0	21	9,0	8	4,7
Pēc iespējas palīdzēt bērniem	17	4,2	8	2,6	9	9,0	17	7,3		
Apspriest problēmas	4	1,0	4	1,3					4	2,4
Labot konkrētus traucējumus	2	,5	2	,7			2	,9		
Virzīties uz kopīgu mērķi	5	1,2	5	1,7			3	1,3	2	1,2
Izstrādāt speciālas metodes	7	1,7	6	2,0	1	1,0	3	1,3	4	2,4
GRŪTI PATEIKT	182	45,2	134	44,2	48	48,0	94	40,2	88	52,1
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbižu jautājums (% summa>100)

11.2. tabula. Ieteikumi turpmākas sadarbības veicināšanai

	Bāze		SADARBĪBA SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir kāda sadarbības forma		Skolā nav nevienas sadarbības formas	
			N	Kol %	N	Kol %
PAR VECĀKU LĪDZDALĪBU	61	15,1	51	20,4	10	6,5
Vecāki jāinformē par logopēda darbu	25	6,2	23	9,2	2	1,3
Lielāka interese no vecāku puses	22	5,5	16	6,4	6	3,9
Vairāk iesaistīt vecākus	18	4,5	15	6,0	3	2,0
PAR LOGOPĒDA LĪDZDALĪBU	73	18,1	36	14,4	37	24,2
Skolā vajadzīgs logopēds	48	11,9	18	7,2	30	19,6
Logopēdam jāstrādā vairāk/ aktīvāk	20	5,0	14	5,6	6	3,9
Lielāka intereseno logopēda puses	3	,7	1	,4	2	1,3
Logopēda organizēti pasākumi, nodarbības	5	1,2	5	2,0		
Logopēds informē par sasniegumiem/ grūtībām	5	1,2	2	,8	3	2,0
PAR SKOLOTĀJA LĪDZDALĪBU	27	6,7	13	5,2	14	9,2
Lielāka interese no skolotāja puses	4	1,0	2	,8	2	1,3
Skolotājam vairāk jāiesaistās darbā ar bērniem	7	1,7	3	1,2	4	2,6
Skolotāji jāinformē par logopēda darbu	16	4,0	8	3,2	8	5,2
SADARBĪBA VISPĀRĪGI	90	22,3	66	26,4	24	15,7
Ciešāku sadarbību starp skolotāju un bērnu	4	1,0	4	1,6		
Logopēdam jāsadarbojas ar skolotāju	17	4,2	11	4,4	6	3,9
Ciešāku sadarbību starp visām pusēm	12	3,0	7	2,8	5	3,3
Sadarboties skolotājam, logopēdam un vecākiem	6	1,5	6	2,4		
Sadarboties skolotājam, bērnam un vecākiem	3	,7	2	,8	1	,7
Ciešāku sadarbību starp skolotāju un vecākiem	3	,7	2	,8	1	,7
Veicināt kopīgus pasākumus, seminārus	10	2,5	8	3,2	2	1,3
Ciešāku sadarbību	7	1,7	5	2,0	2	1,3
Regulārs darba izvērtējums	10	2,5	9	3,6	1	,7
Sadarbība ir pietiekama	8	2,0	8	3,2		
Pārrunas	6	1,5	4	1,6	2	1,3
Lai sadarbība turpinās	2	,5	2	,8		
Konsultācijas	9	2,2	5	2,0	4	2,6
Ciešāku vecāku un logopēda sadarbību	2	,5	2	,8		
Informācija	10	2,5	6	2,4	4	2,6
Skolas vadības, pašvaldības interese	5	1,2	3	1,2	2	1,3
Vairāk laika veltīt sadarbībai	2	,5	2	,8		
DAŽĀDI	29	7,2	20	8,0	9	5,9
Pēc iespējas palīdzēt bērniem	17	4,2	16	6,4	1	,7
Apspriet problēmas	4	1,0			4	2,6
Labot konkrētus traucējumus	2	,5	2	,8		
Virzīties uz kopīgu mērķi	5	1,2	3	1,2	2	1,3
Izstrādāt speciālas metodes	7	1,7	3	1,2	4	2,6
GRŪTI PATEIKT	182	45,2	104	41,6	78	51,0
Kopā	403	100,0	250	100,0	153	100,0

Bāze - Visi respondenti

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

12.1. tabula. Vai skolas (skolai tuvākais) logopēds ir devis norādījumus skolotājam

	Bāze		LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %
Jā	90	29,7	62	46,3	28	16,6
Nē	127	41,9	42	31,3	85	50,3
Grūti pateikt	86	28,4	30	22,4	56	33,1
Kopā	303	100,0	134	100,0	169	100,0

Bāze - Skolotāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

12.2. tabula. Vai skolas (skolai tuvākais) logopēds ir devis norādījumus skolotājam

	Bāze		SADARBĪBA SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir kāda sadarbības forma		Skolā nav nevienas sadarbības formas	
			N	Kol %	N	Kol %
Jā	90	29,7	76	50,0	14	9,3
Nē	127	41,9	36	23,7	91	60,3
Grūti pateikt	86	28,4	40	26,3	46	30,5
Kopā	303	100,0	152	100,0	151	100,0

Bāze - Skolotāji

N - skaits, Kol% - Kolonnu %

12a.1. tabula. Norādījumu veidi

	Bāze		LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %
PAR TRAUCĒJUMU LABOŠANU	30	33,3	24	38,7	6	21,4
Labot kļūdas runā	18	20,0	16	25,8	2	7,1
Labot kļūdas rakstos	4	4,4	4	6,5		
Pievērst uzmanību konkrētām skaņām	2	2,2	2	3,2		
Vest bērnu pie logopēda	4	4,4			4	14,3
Metodiskie materiāli, literatūra	2	2,2	2	3,2		
Analizēt valodas karti	2	2,2	2	3,2		
PAR VINGRINĀJUMIEM	30	33,3	20	32,3	10	35,7
Dot norakstīt tekstu	2	2,2	2	3,2		
Taktēšana	6	6,7	6	9,7		
Vingrinājumi darbam mājās	2	2,2	2	3,2		
Regulāri vingrinājumi	2	2,2			2	7,1
Dažādi vingrinājumi	14	15,6	6	9,7	8	28,6
Vingrinājumi skaņu, vārdu izrunai	2	2,2	2	3,2		
Attēlu analīze	2	2,2	2	3,2		
PAR DARBU AR BĒRNIEM	18	20,0	12	19,4	6	21,4
Daudz jāstrādā ar bērnu ikdienā	6	6,7	2	3,2	4	14,3
Masāžu veikšana	2	2,2	2	3,2		
Veikt individuālu darbu ar bērnu	3	3,3	1	1,6	2	7,1
Kā strādāt ar katru bērnu	6	6,7	6	9,7		
Hospitācijas	1	1,1	1	1,6		
VISPĀRĪGI IETEIKUMI	6	6,7	4	6,5	2	7,1
Informācija	4	4,4	2	3,2	2	7,1
Informēt vecākus	2	2,2	2	3,2		
GRŪTI PATEIKT	24	26,7	16	25,8	8	28,6
Kopā	90	100,0	62	100,0	28	100,0

Bāze - Tie, kas saņēmuši norādījumus

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

12a.2. tabula. Norādījumu veidi

	Bāze		SADARBĪBA SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolā ir kāda sadarbības forma		Skolā nav nevienas sadarbības formas	
			N	Kol %	N	Kol %
PAR TRAUCĒJUMU LABOŠANU	30	33,3	28	36,8	2	14,3
Labot kļūdas runā	18	20,0	18	23,7		
Labot kļūdas rakstos	4	4,4	4	5,3		
Pievērst uzmanību konkrētām skaņām	2	2,2	2	2,6		
Vest bērnu pie logopēda	4	4,4	2	2,6	2	14,3
Metodiskie materiāli, literatūra	2	2,2	2	2,6		
Analizēt valodas karti	2	2,2	2	2,6		
PAR VINGRINĀJUMIEM	30	33,3	24	31,6	6	42,9
Dot norakstīt tekstu	2	2,2	2	2,6		
Taktēšana	6	6,7	4	5,3	2	14,3
Vingrinājumi darbam mājās	2	2,2	2	2,6		
Regulāri vingrinājumi	2	2,2			2	14,3
Dažādi vingrinājumi	14	15,6	12	15,8	2	14,3
Vingrinājumi skaņu, vārdu izrunai	2	2,2	2	2,6		
Attēlu analīze	2	2,2	2	2,6		
PAR DARBU AR BĒRNIEM	18	20,0	16	21,1	2	14,3
Daudz jāstrādā ar bērnu ikdienā	6	6,7	6	7,9		
Masāžu veikšana	2	2,2	2	2,6		
Veikt individuālu darbu ar bērnu	3	3,3	1	1,3	2	14,3
Kā strādāt ar katru bērnu	6	6,7	6	7,9		
Hospitācijas	1	1,1	1	1,3		
VISPĀRĪGI IETEIKUMI	6	6,7	2	2,6	4	28,6
Informācija	4	4,4			4	28,6
Informēt vecākus	2	2,2	2	2,6		
GRŪTI PATEIKT	24	26,7	22	28,9	2	14,3
Kopā	90	100,0	76	100,0	14	100,0

Bāze - Tie, kas saņēmuši norādījumus

N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)

13. tabula. Vai skolotājam nepieciešamas zināšanas par bērniem ar runas un valodas attīstības traucējumiem

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	381	94,5	295	97,4	86	86,0	216	92,3	165	97,6
Nē	6	1,5	4	1,3	2	2,0	4	1,7	2	1,2
Grūti pateikt	16	4,0	4	1,3	12	12,0	14	6,0	2	1,2
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

14. tabula. Vai skolotājam nepieciešamas zināšanas par bērniem ar citiem attīstības traucējumiem

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Jā	376	93,3	293	96,7	83	83,0	213	91,0	163	96,4
Nē	8	2,0	2	,7	6	6,0	8	3,4		
Grūti pateikt	19	4,7	8	2,6	11	11,0	13	5,6	6	3,6
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %

15. tabula. Vēlamais stāvoklis skolā logopēdijas jomā

	Bāze		PROFESIJA				LOGOPĒDS SKOLĀ			
	N	Kol %	Skolotājs		Logopēds		Skolā ir logopēds		Skolā nav logopēda	
			N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %	N	Kol %
Logopēds katrā skolā	300	74,4	215	71,0	85	85,0	187	79,9	113	66,9
Skolotājs ar pamatzināšanām logopēdijā	168	41,7	139	45,9	29	29,0	91	38,9	77	45,6
Teicama sadarbība starp skolotāju un logopēdu	244	60,5	191	63,0	53	53,0	147	62,8	97	57,4
Logopēda slodze atbilstoši bērnu ar traucējumiem skaitam	4	1,0			4	4,0	4	1,7		
Sadarbība arī ar vecākiem un/ vai bērnu	8	2,0	6	2,0	2	2,0	6	2,6	2	1,2
Lielāks atbalsts logopēdam	5	1,2			5	5,0	5	2,1		
Grūti pateikt	8	2,0	4	1,3	4	4,0	4	1,7	4	2,4
Kopā	403	100,0	303	100,0	100	100,0	234	100,0	169	100,0

Bāze - Visi respondenti
N - skaits, Kol% - Kolonnu %, Vairākatbilžu jautājums (% summa>100)