



REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGIES
Faculty of Education, Languages and Design
Research Institute for Regional Studies

**IZGLĪTĪBAS REFORMA:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS
2020 (2)**

**EDUCATION REFORM:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS
2020 (2)**

Rēzekne
2020

Izglītības reforma: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas, 2020 (2) – 126 lpp.
Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, 2020 (2). – p 126.

Autori/ Authors: Svetlana Bogurdovicha, Liga Danilane, Jelena Kalmikova, Eriks Kalvans, Evita Michule, Regina Ogrina, Ilga Prudnikova, Marite Rozenfelde, Aija Ruhmane, Veneranda Shkryaba, Irita Skaistkalne-Virka, Aija Teresko, Alise Verbicka, Aija Vindece, Jelena Zascerska

Redaktors/ Edited by PhD Svetlana Usca

Zinātniskā redakcijā/ Scientific committee:

PhD **Carl Chr. Bachke**, Agder University, Norway

PhD **Liga Danilane**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Janis Dzerviniks**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Margherita Chang Ting Fa**, University of Udine, Italy

PhD **Eriks Kalvans**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Aivars Kaupuzs**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Olga Koriakovtseva**, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Russian Federation

PhD **Inta Rimsane**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Marite Rozenfelde**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Aina Strode**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Gunars Strods**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Svetlana Usca**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Maria Marta Urlińska**, Nicolaus Copernicus University in Toruń, Poland

PhD **Zenija Truskovska**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD **Irena Zogla**, University of Latvia, Latvia

Žurnāls sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā. Žurnālā ievietoti RTA doktorantu, studentu, pētnieku un sadarbības partneru pētījumi par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā, sniegta informācija par īstenotajiem projektiem skolu izglītības jomā. Raksti tiks piedāvāti iekļaušanai EBSCO, Google Scholar, CrossRef datu bāzēs. Elektroniski izdevums pieejams <http://journals.rta.lv/index.php/index>

The journal has been prepared at Research Institute for Regional Studies of Rezekne Academy of Technologies. The journal's articles include reports on the current situation, problems in education that are prepared by students, researchers, and collaborators, and provide information on the projects implemented in the field of school education. The articles appearing in this scientific collection will be offered for including in EBSCO, Google Scholar, CrossRef. The publication is available in electronic forms at <http://journals.rta.lv/index.php/index>

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Zinātnes padome 2020. gada 22. decembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of Rezekne Academy of Technologies on December 22, 2020.

© **Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2020**

© **Autoru kolektīvs, 2020**

print ISSN 2661-5258

online ISSN 2661-5266

SATURS

Content

Preface

Raksti Articles

Zascerinska Jelena

POST-COVID-19 UNIVERSITY GOVERNANCE
IN GERMANY

7

Kalmikova Jelena, Vindece Aija

INFORMĀCIJAS TEHNOLOĢIJU IZMANTOŠANA SKAŅAS S
IZRUNAS KOREKCIJAS PROCESĀ PIRMSSKOLAS VECUMA
BĒRNIEM

*Use of Information Technology in the Sound “S” Correction Process
for 5-6-Year-Old Children with Phonetic Disorders*

17

Kalvans Eriks

RĒZEKNES TEHNOLOĢIJU AKADĒMIJAS STUDĒJOŠO
JAUNIEŠU PSIHOLOĢISKĀS LABKLĀJĪBAS EMPĪRISKA
IZPĒTE

*Empirical Research of Psychological Well – Being of Young People
Studying at Rezekne Academy of Technology*

27

Michule Evita, Rozenfelde Marite, Ogrina Regina

VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA 5-6 GADUS VECIEM
BĒRNIEM PĒC SKAŅU S-Z; Š-Ž IZRUNAS TRAUCĒJUMU
NOVĒRŠANAS

*Extending the Vocabulary to 5-6-Year-Old Children after Correcting
Sounds S-Z; Sh-Tick Phonetic Disorders*

39

Rozenfelde Marite, Bogurdovicha Svetlana, Teresko Aija

NETRADICIONĀLO ZĪMĒŠANAS TEHNIKU PIELIETOJUMS
IZTĒLES ATTĪSTĪŠANAI SKOLĒNIEM AR VIEGLIEM GARĪGĀS
ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

*Non-traditional Drawing Techniques for the Development of
Imagination for Students with Mild Mental Disabilities*

48

Rozenfelde Marite, Shkryaba Veneranda, Teresko Aija
VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA SĀKUMSKOLAS
SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM UN
VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU *Expanding
Vocabulary for Primary School Pupils with Mental Disabilities and
Language Underdevelopment* 59

Rozenfelde Marite, Verbicka Alise, Ogrina Regina
LASĪŠANAS PRASMJU ATTĪSTĪŠANA BĒRNIEM AR VIEGLIEM
GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM VISPĀRĒJĀS
IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ
*Development of Reading Skills for Children with Mild Mental
Disabilities in a General Education Institution* 69

Ruhmane Aija, Vindece Aija
BIOENERGOPLASTIKAS ELEMENTU IZMANTOŠANA
ARTIKULĀCIJAS VINGRINĀJUMU APGUVEI PIRMSSKOLAS
VECUMA BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU
ATTĪSTĪBU
*Use of Bioenergoplastic Elements for Learning Articulation
Gymnastics for Preschool Children with Insufficient Development of
the Language System* 81

Skaistkalne-Virka Irita, Prudnikova Ilga
IZGLĪTĪBAS IESTĀDES VADĪTĀJA VADĪBAS STILA NOZĪME
IESTĀDES MĒRĶU SASNIEGŠANAI
*The Impact of the Education Establishment Leader Management Style
on the Reaching Goals of the Education Institution* 91

Projekti *Projects*

Danilane Liga
MODEL FOR FAIR TRAVELING OF FAMILIES WITH
CHILDREN AFFECTED BY BEHAVIORAL DISTURBS 102

Prudnikova Ilga
IZGLĪTĪBAS UN PEDAGOGISKO PARADIGMU MAIŅA
TEORIJĀ UN PRAKSĒ
Educational and Pedagogical Paradigm Shift in Theory and Practice 111

Rozenfelde Marite

JAUNA PROFESIONĀLĀ BAKALĀURA STUDIJU
PROGRAMMA “SPECIĀLĀ IZGLĪTĪBA” RĒZEKNES
TEHNOLOĢIJU AKADEMIJĀ

*New Professional Bachelor's Study Programme “Special Education”
at Rezekne Academy of Technologies*

118

PREFACE

Dear readers,

I am delighted to present the latest issue of the journal “Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems”. The aim of the journal is to promote the development and dissemination of scientific researches, ensuring free access to research information online without financial, legal or technical barriers.

In this issue, most authors address the problems of special and inclusive education, looking for ways to promote the development of accurate sound pronunciation and vocabulary of children with language disorders (J. Kalmikova, E. Michule, A. Ruhmane, R. Ogrina, A. Vindece et al.). Attention is also paid to children with mild mental disabilities in general education, development of their reading literacy and imagination (A. Verbicka, M. Rozenfelde, A. Teresko et al.). In connection with special needs, an insight into the project activities is provided, offering the model for fair travelling of families with children affected by behavioural disturbs (L. Danilane).

The other topics considered are no less important, such as the impact of COVID-19 on the study process (J. Zascerinska) and students' psychological well – being, as well as the impact of the education establishment leader management style on the reaching goals of the education institution (I. Skaistkalne-Virka, I. Prudnikova).

In the collection, we offer to get acquainted with the results of fundamental and applied research project of the Latvian Council of Science “Implementation of Transformative Digital Learning in Doctoral Program of Pedagogical Science in Latvia (DocTDLL)” and the ESF project “Reduction of Fragmentation of Study Programmes and Strengthening of Resource Sharing by Developing and Licensing the Bachelor's Study Programme “Special Education” and Accrediting the Study Direction “Education, Pedagogy and Sport” (M. Rozenfelde, I. Prudnikova).

All papers are published open-access. Readers are welcome to visit our website <http://journals.rta.lv/index.php/ER>. This link will provide access to the electronic versions of the papers published in this and previous issues.

I thank all the authors and reviewers for their contribution to the current issue of “Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems”. I would like to take this opportunity to encourage authors from around the world to publish their research results in the journal “Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems”. Up-to-date information on accepting the papers is available on <http://journals.rta.lv/index.php/ER/index>

Editor, PhD Svetlana Usca

POST-COVID-19 UNIVERSITY GOVERNANCE IN GERMANY

Jelena Zascerinska

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Abstract. *Researchers admit that there will not be a quick return to “business as usual”, especially related to internationalization, the financing of studies and universities, research and administration. The enabling research question is formulated as following: What is the relationship between the COVID-19 pandemic and university governance? The aim of the article is to examine the relationship between the COVID-19 pandemic and university governance underpinning the elaboration of implications for higher education. The study was of the qualitative nature. The exploratory study was implemented. The study was carried out in Germany on the 22nd September 2020. Focus group interview served as a method of data collection. The data were interpreted via structuring and summarising content analysis. The theoretical finding is that the COVID-19 pandemic is a factor that influences the university governance. The COVID-19 pandemic is an external factor in regard to university governance. Factor impact can be regulated. Factor impact can be increased or decreased according to the situation requirements. The empirical data allow concluding that the COVID-19 pandemic fastens the changes in governing the universities in Germany. Implications for higher education are presented. Research limitations are identified. Directions of further research are proposed.*
Keywords: COVID-19, higher education, Germany, governance, objectives, rules, university.

Introduction

The outbreak of COVID-19 in the world has led to the unprecedented changed in people’s lives. Many people have experienced rapid transformations in many aspects of their lives: working conditions, shopping, travelling, finance, etc.

Higher education has also been significantly adapted to the new situation created by the COVID-19 pandemic. Higher education is conventionally delivered by higher education institutions. “Higher education institutions” and “universities” are used synonymously in this work.

The first university reaction to the COVID-19 pandemic in March 2020 was expressed by the full lockdown: university staff and students were not allowed entering university campus and premises. The corona lockdown has interrupted usual university processes in almost all areas, namely teaching, university management, laboratory work, etc. Then, in April 2020, face-to-face lectures were

replaced by their digital equivalents. Since the global spread of the coronavirus pandemic, universities, as higher education providers, gradually shift their on-campus activities to the on-line performance. On-line lectures, department on-line meetings, student on-line project work are only some of the university measures in response to the COVID-19 pandemic.

Against this background, many researchers admit that probably there will not be a quick return to “business as usual”, especially related to internationalization, the financing of studies and universities, research and administration.

The enabling research question is formulated as following: What is the relationship between the COVID-19 pandemic and university governance?

The aim of the article is to examine the relationship between the COVID-19 pandemic and university governance underpinning the elaboration of implications for higher education.

The study was of the qualitative nature. The exploratory study was implemented. The study was carried out in Germany on the 22nd September 2020. The focus group interview served as a method of data collection. The data were interpreted via structuring content analysis as well as summarising content analysis.

Conceptual Framework

University governance is defined as the constitutional forms and processes through which universities govern their affairs (Shattock, 2006). University’s affairs at institutional level refer to

- teaching and
- learning,
- internationalization,
- the financing of studies and universities,
- research and
- administration as well as
- others.

University governance is opposed to university management. Figure 1 reflects the inter-relationship between university governance and university management.

University management ensures the implementation of university’s constitutional forms and processes by which university’s objectives are achieved.

University governance relies on university policies. University policies include guidelines, rules, and procedures established to support efforts and encourage work towards stated objectives (Aboy, 2018).



Figure 1 The relationship between university governance and university management

University governance is formed by factors. By factor, a reason of the phenomenon's change is meant. Factors are conventionally differentiated (Zaščerinska, Zaščerinskis, Andreeva, & Aļeksejeva, 2013), as shown in Figure 2, into external and internal.

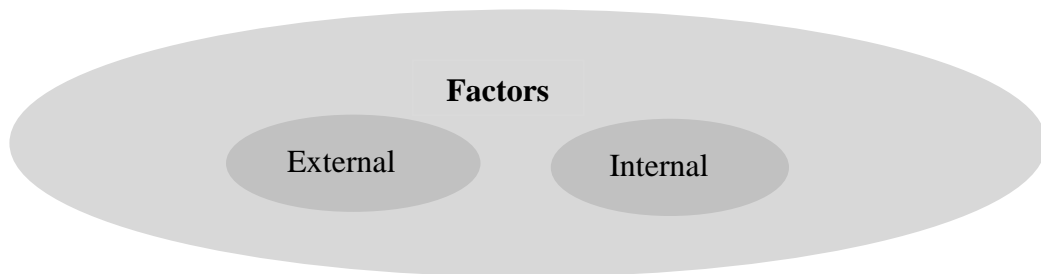


Figure 2 The relationship between factor, external factor and internal factor

The COVID-19 pandemic in this work is certainly an external factor that shapes university governance. It should be noted that, depending on the research focus, the COVID-19 pandemic can be also analysed as

- a research object,
- a criterion and indicator,
- a structural element, etc.

Identification of the COVID-19 pandemic as a factor leads to the research goal to mitigate or diminish the effect of the COVID-19 pandemic on universities.

Scientific literature addressed to analyse the decrease in the impact of the COVID-19 pandemic on universities reveals that there is no “right answer”, no “one-size-fits-all” response (Peregrine, DeJong, DiVarco, McDermott & Emery LLP, 2020). The ultimate consideration in play post-pandemic is the expectation that university governance policies and procedures will periodically be re-evaluated in the light of their particular facts and circumstances (Peregrine, DeJong, DiVarco, McDermott & Emery LLP, 2020).

There is a need to refocus thinking away from the short-term and urgent issues and look to the medium and long term (McVitty, 2020). Though each university may have its own internal discussions and scenarios, there's a loss of

quality and efficiency of strategic thinking about the sector as a whole (McVitty, 2020). This is not only about institutional autonomy but about sourcing the best ideas and insight about the role of higher education in a post-Covid-19 world (McVitty, 2020).

Traditionally, effective governance has been framed as protecting the longevity and sustainability of one's own institution (McVitty, 2020). But governors can offer a strategic leadership on how education institutions can fulfil their mission to serve their place, as well (McVitty, 2020). The most appropriate approach is for the university governors to pursue such a self-analysis from a good faith, informed perspective (Peregrine, DeJong, DiVarco, McDermott & Emery LLP, 2020).

Hence, the analysis of scientific literature results in findings that

- university governance changes due to particular facts and circumstances,
- the approach of self-analysis from the informed perspective should be practised,
- long term issues and sustainability should be prioritized, instead of dealing with the short-term and urgent issues,
- the focus should be put on the whole sector of higher education, but not on each university.

Empirical Study Design

The empirical study was enabled by the research question: What is the impact of the COVID-19 pandemic on the university governance in Germany?

The study purposes were to investigate the effect of the COVID-19 pandemic on the university governance in Germany.

The qualitative study was implemented. The exploratory study was employed in the present work.

The interpretive research paradigm was used in the study. The interpretive paradigm is characterized by the researcher's practical interest in the research question (Cohen, Manion, & Morrison, 2003). The interpretive paradigm is featured by the researcher's interest in a phenomenon. The interpretive paradigm is aimed at analysing the social construction of the meaningful reality. Meanings emerge from the interpretation. The researcher is the interpreter (Ahrens, Purvinis, Zašcerinska, Miceviciene, & Tautkus, 2018).

The data were collected via the focus group interview. The focus group interview examined how knowledge, and more importantly, ideas, develop and operate within a given cultural context as well as explored exactly how the opinions were constructed (Kitzinger, 1995). A focus group usually includes from five to 10 participants (Krueger, 2002). The choice of participants for a focus

group interview is conventionally based on three criteria (Zaščerinska, Aleksejeva, Aleksejeva, Glonina, Zaščerinskis, & Andreeva, 2015):

- participant's knowledge on a given topic,
- participant's cultural difference, and education's diversity (scientific direction, occupation, training, etc), and
- participants' hierarchy in the group.

The number of participants depends on the heterogeneity of the focus group: the greater the heterogeneity of the group, the fewer the number of participants (Okoli & Pawlovski, 2004). Further on, smaller groups show a greater potential (Krueger & Casey, 2000) to examine the process of the construction of the knowledge and opinion.

The focus group interview was video-recorded, and detailed notes were made. The interview was relatively open and exploratory until novel concepts and ideas stop emerging. The full transcripts of the focus group interview were made, and the thematic analysis was carried out to elucidate common themes and topics of the discussion. The structuring content analysis was used to seek to assess the material according to the particular criteria that are strictly determined in advance (Mayring, 2004, p. 269). The summarizing content analysis seeks to reduce the material in such a way that the essential contents are preserved, but a manageable short text is produced (Mayring, 2004, p. 269).

Empirical Study Results

The focus group interview was carried out within the Forum of University Councils organised on the 22nd September in Berlin, Germany. The Forum was entitled "Corona and the Consequences – What is next to Universities?".

The focus group was composed of about 30 respondents. The participants were

- university rectors, presidents and chancellors,
- representatives of State Ministry for Science,
- representatives of Germany Academic Exchange Service,
- university researchers, and
- university professors.

The focus group interview was based on the following questions:

- How is a university run in the times of crisis?
- How is the participation work organised in times of contact restrictions?
- How do the universities deliver the digital semester?
- Which positive developments can be expanded and perpetuated?
- How can politics best support universities in this situation?
- How and when can the international exchange be restarted?

- What effects does the corona-related economic slump have on the university funding?

A respondent of the focus group interview stated that, in order to prepare universities to work in emergency situations, more focus should be put on the elaboration of a strategy, and not on defining separate actions.

Another respondent of the focus group interview agreed that by 2025 universities in Germany have to be able to practice hybrid (partly on campus and partly on-line) models in regard to teaching, learning, research and other activities.

In terms of teaching, a specific (professional) knowledge within a study programme will be delivered mostly on-line, while the knowledge for personal development of students – face-to-face. It was pointed that the preparation of a face-to-face lecture requires the same time as for the preparation of an on-line lecture. It was also noted that on-line lectures can be given by the university staff without the obligation for the teaching staff to do it from the university campus. On-line lectures can be delivered from any place and location.

Lectures for big students' groups were discussed to become on-line as the coronavirus pandemic restricted the number of participants per event. On-line lectures for big students' groups arise the problem of the use and management of big lecture halls in university buildings.

The transfer to the hybrid model of university studies increases the students' load. The respondents expressed the opinion that students' work within the university studies will only grow. As students' work within the university studies is tightly connected to students' learning, learning will take more and more an individual format. Individual learning will allow students' own pace within the university studies.

The delivery of lectures mostly on-line raised the issue of the use and management of university buildings. Currently, administrative staff members work in office rooms which are mostly occupied by one person. The respondents highlighted a possibility of creation of co-working spaces for administrative staff members at universities.

Another important issue that received a lot of attention was universities' internalization. The respondents opined that university internalization should be enhanced as internalisation facilitates the financing of studies and universities. The universities in Germany expect the increase of international team members after the introduction of the vaccine against coronavirus. The interview respondents pointed an interesting fact that during the first wave of the COVID-19 pandemic, more international students applied for an Erasmus+ exchange in Germany. The respondents assumed that the exchange students wished to stay in Germany during the first wave of the COVID-19 pandemic, despite Germany that time was on the list of the countries with a high infection rate, as Germany has a good health system that is highly ranked in Europe and worldwide. The interview

respondents stressed that a new university ranking criteria such as a country's health system will appear in future.

University internalisation was also related to the university networking activities. Networking was concerned in a wider context, not only as part of university internalisation. The respondents underlined that a network cannot be established via digital tools, personal contacts and meetings are significant for the network creation and maintenance.

Empirical Study Findings

The analysis of the data collected through the focus group interview was based on the criterion, namely affairs/areas of university governance at institutional level.

The structuring content analysis allows finding that the most effected affairs/areas of university governance in Germany are

- Teaching:
 - Mode such as face-to-face and on-line,
 - Knowledge: specific and for personal development (soft skills),
 - Teaching space such as lecture halls and on-line lectures,
- Learning:
 - Individual format,
 - Pace,
 - Workload,
- University internalisation:
 - International visitors,
 - International networking,
 - State health system,
- University administrative staff management:
 - Office space
- University buildings' management:
 - Big halls' maintenance,
- University networking:
 - Personal contacts.

It should be pointed that the respondents of the focus group interview highlighted that networking cannot be established without personal contacts and meetings. The respondents definitely considered teaching staff professional networks. In relation to university students, the university studies are an opportunity for students to start their own professional networking. Professional networking is also useful for group learning and peer learning that are found to be the necessary part of the students' study process (Zascerinska, 2013). However,

the use of mostly digital tools for studies at university does not promote the establishment of a student's professional network. This allows finding that the student's study process has to include all the parts, namely teaching, peer learning and learning (Zascerinska, 2013).

The summarising content analysis allows identifying that the university governance in Germany has been externally affected at the institutional level. The emergency situation related to the COVID-19 pandemic has greatly impacted the university governance processes to be shifted in a short period of time

- from face-to face and hybrid
- to fully digital.

However, it should be pointed that hybrid studies at the universities in Germany were planned in advance and already partly introduced. The COVID-19 pandemic has only increased the pace as well as shortened the planned period of the time of the transformation, namely from face-to face and hybrid.

Along with the changing university governance processes, the COVID-19 global spread has an enormous influence on the re-elaboration and updating of university governance policies, rules and guidelines.

Conclusions

The theoretical finding is that the COVID-19 pandemic is a factor that influences the university governance. Further on, the COVID-19 pandemic is an external factor in regard to the university governance. Another theoretical finding is that the factor impact can be regulated. The factor impact can be increased or decreased according to the situation requirements.

The empirical findings reveal that changes in the university governance in Germany are in the full compliance with the university governance's shifts described in scientific literature. The empirical data allow concluding that the COVID-19 pandemic fastens the changes in governing the universities in Germany. For example, the introduction of the hybrid teaching and learning model was planned by 2025. The introduction of the hybrid teaching and learning model in Germany has already started, and the COVID-19 pandemic only speeded up this process. This leads to the conclusion that the university governance in Germany is well-planned and oriented to the sustainability of both, namely higher education and higher education institutions. The organisation of the Forum of German Universities' Councils implies that issues of the whole sector of higher education in Germany are being discussed and solved, and not the problems of each university. The university governance in Germany changes due to the COVID-19 pandemic effect. Another empirical finding is that Germany sets 2025 as the year of the introduction of the hybrid teaching and learning at universities. This discloses that the university governors in Germany concentrate on long-term issues and sustainability. Raising the issues of the relationship between higher

education and state health system as well as the management of the university buildings makes evident that the university governors practise the approach of self-analysis from the informed perspective as these issues have not been investigated in scientific literature.

Implications for higher education have been formulated:

- the universities' governors are proposed to work together when dealing with the COVID-19 pandemic in particular in universities and in general in higher education,
- teaching in the study process at university has to be combined with peer learning in order to support the establishment of students' professional networks,
- students need face-to-face classes to start their professional networking in order to build and strengthen their professional capacity and competence,
- administrative premises have to be re-organised in accordance with the available space for working,
- the use of the university buildings and halls has to be re-structured,
- the university ranking system is to be updated with the state health system.

The present research has some limitations. A limitation is that the relationship only between the COVID-19 pandemic and the university governance has been set. Another limitation is that the empirical study was carried out only in one country, namely Germany. The group of respondents was limited by the participants of only one forum.

The further research will focus on identifying internal factors that influence the university governance. The list of external factors that influence the university governance will be extended. The future work will tend to increase the number and widen the groups and countries of respondents. The search for methods of data collection, analysis and interpretation is planned. Comparative studies of the impact of the COVID-19 on the university governance of different countries is also proposed.

References

- Aboy, J. R. (2018). *Report Chap*. Retrieved from https://www.academia.edu/34571977/REPORT_CHAP.
- Ahrens, A., Purvinis, O., Zašcerinska, J., Micevičienė, D., & Tautkus, A. (2018). *Burstiness Management for Smart, Sustainable and Inclusive Growth: Emerging Research and Opportunities*. IGI Global. DOI: 10.4018/978-1-5225-5442-4.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2003). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge/Falmer Taylor & Francis Group.

- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *BMJ* 1995; 311, 299-302
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mayring, P. (2004). Qualitative Content Analysis. In: U. Flick, E. Von Kardoff and I. Steinke (Eds). *A Companion to Qualitative Research* (pp. 266-269). SAGE.
- McVitty, D. (2020). *From crisis to creativity: how Covid-19 could change HE governance* posted on 06/05/2020. Retrieved from <https://wonkhe.com/blogs/from-crisis-to-creativity-how-covid-19-could-change-he-governance/>.
- Okoli, C., & Pawlovski, S. (2004). The Delphi Method as a Research Tool: an example, design considerations and applications. *Information and Management*, 42(1), 15-29.
- Peregrine, M.W., DeJong, R., DiVarco, S., McDermott, W., & Emery, LLP. (2020). *The Long-Term Impact of the Pandemic on Corporate Governance*, posted on Thursday, July 16, 2020. Retrieved from <https://corpgov.law.harvard.edu/2020/07/16/the-long-term-impact-of-the-pandemic-on-corporate-governance/>
- Shattock, M. (2006). *Managing good governance in higher education*. Open University Press, Berkshire.
- Zaşcerinska, J. (2013). *Development of Students' Communicative Competence within English for Academic Purposes Studies*. Verlag: Mensch & Buch.
- Zaşcerinska, J., Aļeksejeva, A., Aļeksejeva, L., Gloņina, O., Zařcerinskis, M., & Andreeva, N. (2015). Formal Adult Education in Latvia: Focus Group Interview. In O. Clipa & G. Cramariuc (eds.), *Educatia in societatea contemporana. Aplicatii* (pp. 287-294). Iasi, Romania: Editura LUMEN. Retrieved from http://edituralumen.ro/english/wp-content/proceedings/ECS_LUMEN2015_Proceedings.pdf.
- Zaşcerinska, J., Zařcerinskis, M., Andreeva, N., & Aļeksejeva, L. (2013). Factors that Influence the Educational process. *International Journal of Modern Education Forum (IJMEF) Volume 2, Issue 3* (August 2013), pp. 57-65. Retrieved from <http://www.ijmef.org/AllIssues.aspx>.

INFORMĀCIJAS TEHNOLOĢIJU IZMANTOŠANA SKAŅAS S IZRUNAS KOREKCIJAS PROCESĀ PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNIEM

Use of Information Technology in the Sound “S” Correction Process for 5–6–Year–Old Children with Phonetic Disorders

Jeļena Kalmikova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Aija Vindeče

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Today, the pre–school education system is undergoing major changes aimed at improving the quality of education. New approaches, methods, and programmes are being developed. There is an increased need to introduce innovative technologies that are designed to gain new knowledge, accelerate the process of obtaining knowledge, improve the quality of education, and increase the motivation of children. The development of speech, which includes the ability to clearly pronounce sounds and distinguish them, to control the articulation apparatus, to correctly form a sentence, is one of the most urgent tasks that speech therapists at pre–school institutions should solve.*

Keywords: *correction of sound pronunciation, information technology, pre–school age children.*

Ievads

Introduction

Pirmsskolas izglītības iestādēs bērnu ar dažādiem runas traucējumiem ir daudz un to skaitam ir tendence pieaugt, par to liecina logopēdu praktiskā pieredze (Tūbele, 2019).

Pēc Latvijas Logopēdu asociācijas datiem vispārizglītojošo skolu 1.–4. klasēs 30–35% izglītojamo nepieciešama logopēdiskā palīdzība; pirmsskolas izglītības iestādēs 5–6 gadus veciem bērniem – 35–40% izglītojamo nepieciešama logopēdiskā palīdzība, bet vecumā no 3–5 gadiem – pat līdz 50% bērnu (Latvijas Logopēdu asociācijas darba grupa, 2015).

Pirmsskolas pēdējā posmā, kad notiek obligātā sagatavošana pamatzglītības apguvei 5–7 gadus veciem bērniem un arī sākumskolā nākas konstatēt, ka apmēram 40–50% audzēkņu ir valodas sistēmas traucējumi: neprecīza skaņu izruna vai to kropļošana, neizteiksmīga runa, neliels vārdu krājums, nespēja veidot saistītu runu. Šo traucējumu sekas – bērnu nevēlēšanās komunicēt, grūtības mācībās (Skaista & Bārda, 2011).

Runa un komunikācija ieņem centrālo vietu cilvēka dzīvē, “kā viņa garīgās attīstības faktors, pašregulācijas nosacījums”, kā “līdzeklis personības piesaistīšanai sabiedriskajām zināšanām un sabiedrības pieredzes apgūšanā, kā domāšanas attīstības nosacījums” (Stavceva, 2013), bet informācijas tehnoloģiju izmantošanas aktualitāti nosaka sociālā vajadzība pēc pirmsskolas vecuma bērnu audzināšanas un mācību kvalitātes uzlabošanas, praktiskā nepieciešamība pēc mūsdienu datorprogrammu izmantošanas pirmsskolas izglītības iestādēs.

Pētījumi par informācijas tehnoloģiju izmantošanu pirmsskolas izglītības iestādēs (Siraj–Blatchford, 2006; Hayes & Whitebread, 2006; Kalash, 2011; Kalinina, 2008; Stavceva, 2015) pārliecinoši pierāda ne tikai šo tehnoloģiju izmantošanas iespējamību un lietderību, bet arī īpašu lomu bērna intelekta un personības attīstībā kopumā.

Latvijā nav izstrādāti un pieejami digitālie mācību līdzekļi pirmsskolas vecuma bērniem visu jomu apguvei, tai skaitā arī runas traucējumu korekcijai (Daniela u.c., 2018). Bērniem skaņu izrunas apguves darbs šķiet neinteresants un nogurdinošs, tāpēc logopēdiem īpašu aktualitāti iegūst IT tehnoloģiju izmantošana digitālu logopēdisko uzdevumu izveidei un izmantošanai skaņu izrunas korekcijas darbā.

Raksta mērķis: analizēt izstrādātā digitālā didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksa skaņas S korekcijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem pielietojumu pirmsskolas izglītības iestādes logopēda darbā.

Metodes: Literatūras analīze, darbības pētījums

Literatūras analīze

Literature review

Lai cik atšķirīgas ir pasaules valodas, ko bērni mācās ka savu pirmo „dzimto valodu”, viņu pirmās valodas apguve visumā notiek pēc vienām un tām pašām likumsakarībām: attīstība norit palēnām, pakāpeniski, zināmā noteiktā secībā. Tomēr katrai valodai ir citāds skaņu sastāvs un ir savādāka vārdu un teikumu struktūra. Šīs atšķirības atspoguļojas bērnu valodas apguves procesā (Draviņa, 1992).

Var secināt, ka bērna valodas attīstību ietekmē, nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki atsevišķi faktori, bet gan visu faktoru kopums. Valodas attīstību ietekmējošie faktori atrodas daudzveidīgā savstarpējā mijiedarbībā. Tie viens otru tieši vai pastarpināti ietekmē pozitīvā (attīstot, pilnveidojot, papildinot, kompensējot...) vai negatīvā aspektā (traucējot, izraisot, bremsējot, pastiprinot...). Priekšnosacījumu mijiedarbības modelis katrā individuālā gadījumā ir atšķirīgs un tādējādi nosaka bērna valodas attīstības procesa individuālo raksturu, vienreizīgumu (Tomele, 2015).

Sasniedzot 4–5 gadu vecumu vairums bērnu izrunā pareizi visas valodas skaņas. Taču ir bērni, kam individuālo, sociālo vai patoloģisko attīstības īpatnību dēļ runas nepilnības var palīdzēt novērst tikai logopēds (Miltiņa, 2005).

Valodas skaņu apgūšana balstās uz diviem savstarpēji saistītiem procesiem: valodas skaņu uztveres attīstības procesu jeb bērna fonemātiskās dzirdes attīstību, un valodas skaņu izrunas procesu (Jel'konin, 1998).

Vairāki autori (Fomicheva, 1989; Miltiņa, 2005; Skaista & Bārda, 2011) iedala valodas skaņu izrunas veidošanu šādos posmos:

1. Runas aparāta sagatavošana pareizai artikulācijai. Sagatavošanas posmā tiek izmantoti dažādi lūpu, mēles, balss un elpošanas vingrinājumi. Izpildot šos vingrinājumus, ieteicams izmantot spoguļi, lai runātājs var vērot savas kustības un tās koriģēt (Skaista, Bārda, 2011).

2. Izolētas skaņas mācīšana, izmantojot skaņas atdarināšanu, mehānisku paņēmienu (lietojot lāpstiņu, logopēdiskās zondes vai nomazgātu radītājpirkstu), skaņas izrunas mācīšana no citām pareizi izrunātām skaņām bez mehāniskas palīdzības, kā arī skaņas mācīšanai var izmantot jaukto paņēmienu (Skaista, Bārda, 2011).

Zinātniskie pētījumi liecina, ka no skaņas pirmās pareizās izrunas līdz tās ieslēgšanai runā pāriet ilgstošs laika posms, apmēram 30–45 dienas. Sākumā jaunapgūto skaņu bērns lieto paralēli iepriekšējai – aizstājēj skaņai, turklāt veco skaņu lieto biežāk nekā jauno. Pēc tam jaunapgūtā skaņa kļūst lietojumā biežāka nekā substitūts (aizstājēj skaņa), un beidzot jaunā skaņa pilnībā “izspiež” iepriekšējo aizstājēju no bērna runas (Miltina, 2005).

3. Skaņas automatizēšanas posms jeb pakāpeniska, precīza iemācītās skaņas ieviešana runā (zilbēs, vārdos, vārdu savienojumos, teikumos, saistītā runā).

4. Skaņu diferencēšanas posms (šis posms ir nepieciešams tikai tad, ja skaņas aizstāj vai jauc, piemēram, kačis – kaķis, loka – roka). (Skaista, Bārda, 2011).

Viena no centrālajām problēmām logopēdiskajā darbā ir pirmsskolas vecuma bērnu motivācija. Ļoti bieži ne skolotāja logopēda vēlēšanās, ne runas korekcijas metodikas zināšanu nepietiek, bērna runas attīstības pozitīvai dinamikai. Bērnu nogurdina regulāra zilbju un vārdu atkārtošana, attēlu nosaukšana skaņu automatizācijai un diferencēšanai (Kas'janova, Vasil'eva, Golovina, 2013).

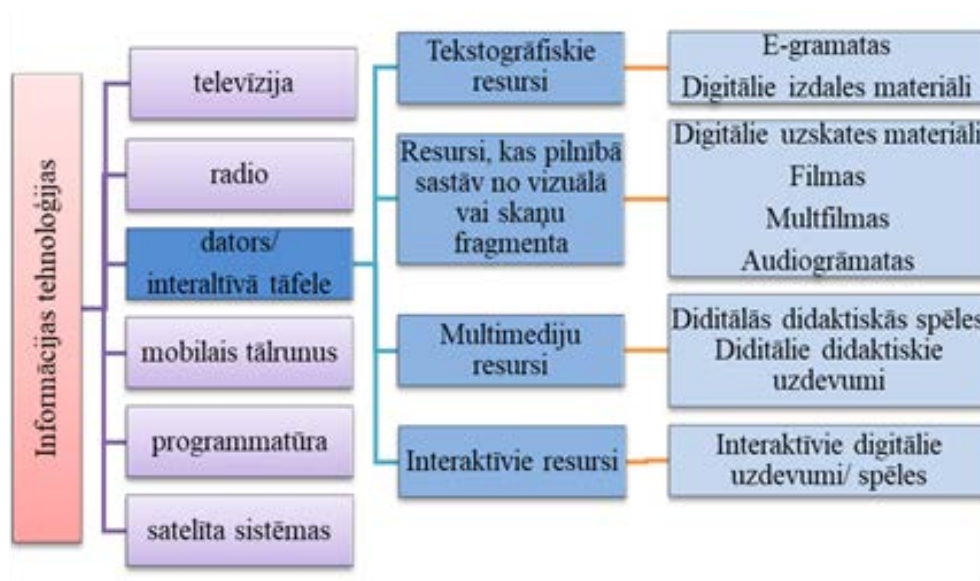
Šajā gadījumā par vienu no korekcijas procesa optimizācijas līdzekļiem var kalpot elektroniskie metodiskie līdzekļi

Datoru tehnoloģijas paver pilnīgi jaunas mācību iespējas, kas ir saistītas ar mūsdienu datoru un telekomunikāciju unikālām iespējām. Datoru var izmantot visos universālu mācību darbību veidošanas posmos. Turklāt mācību procesā

datoram ir dažādas funkcijas: informācijas avota, skolotāja, darba rīka, uzskates līdzekļa, trenāžiera, rotaļu vides, diagnostikas un kontroles līdzekļa.

Par elektroniskiem izglītības resursiem sauc mācību materiālus, kuru lietošanai tiek izmantotas elektroniskās ierīces.

Elektroniskie izglītības resursi mēdz būt dažādi un tos ir ļoti ērti klasificēt tieši pēc atšķirības pakāpes no tradicionālām poligrāfijas mācību grāmatām (Osin, 2007). Klasifikācija ir atspoguļota 1. attēlā.



1.attēls. *Informācijas tehnoloģiju ierīces un resursi (autoru veidots)*

Figure 1 *Information technology devices and resources (developed by the authors)*

Pedagoģes L. Daniela, Z. Rubene un L. Goba savā darbā „Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai” elektroniskos izglītības resursus iedala tekstogrāfiskajos, vizuālajos vai skaņu fragmenta resursos, multimediju elektroniskajos izglītības resursos, interaktīvajos elektroniskajos izglītības resursos, tādus kā e–grāmats, audiogrāmatas, digitālie izdales materiāli, digitālie izdales līdzekļi, digitālās didaktiskās spēles (Daniela, Rubene, & Goba, 2018).

M. Heis un D. Vaitbreds (Hayes & Whitebread, 2006) atzīmē “bērna holistiskās tieksmes attīstību mācībām” un šī procesa ietvaros pēta IT pielietojumu šādās mācību jomās: informatīvi komunikatīvās tehnoloģijas un pareizrakstība, matemātiskā domāšana, zinātneradošums, spēja risināt problēmas un spēļu modeļi, vizuālā lasītprasme un vizuālā māksla, mēdiju pratība (digitālā animācija), muzikālā izglītība.

IT piemērošanu pirmsskolas vecuma bērnu izglītībā var sasaistīt ar sociāli komunikatīvo attīstību, kognitīvo attīstību, valodas attīstību, mākslu un estētisko attīstību, fizisko attīstību (Dmitriev et al., 2016).

Interaktīvās mācību metodes:

- nodrošina mācību procesā skolotāja un skolēna pozitīvu sadarbību zināšanu un prasmju apguvei;
- mācīšanās notiek darbībā;
- skolēniem ir iespējams izmantot savu pieredzi;
- tiek veicināta skolēnu patstāvīgā darbība (Ieteicamās mācību metodes, paņēmieni un organizācijas formas, 2013).

Pareiza mūsdienu informācijas tehnoloģiju izmantošana ļauj padarīt mācību procesu informatīvi bagātu, iespaidīgu un ērtu, būtiski palielināt bērnu mācību motivāciju, attēlot reālu priekšmetu vai parādību krāsu, kustību un skaņu, kas veicina iespējami plašu pirmsskolas vecuma bērnu spēju atklāšanu, smadzeņu darbības aktivizēšanu (Stavceva, 2015).

Mūsdienās tehnoloģiju izmantošana ļauj:

- rādīt informāciju uz ekrāna rotaļu formā, kas izraisa bērnos lielu interesi, jo tas atbilst galvenajam pirmsskolas vecuma bērna darbības veidam – rotaļai;
- spilgti, tēlaini piedāvāt bērniem apgūstamo materiālu, kas atbilst pirmsskolas vecuma bērnu uzskatāmi tēlainai domāšanai;
- pievērst bērnu uzmanību materiālam ar kustību, skaņu, animāciju, bet nepārslogot materiālu ar tām;
- veicināt pirmsskolas vecuma bērnu pētniecisko spēju attīstību, izziņas aktivitāti, prasmes un talantus;
- iedrošināt bērnu sarežģītu uzdevumu risināšanai, pārvarot radušās grūtības (Revnivceva, 2012).

Pirmsskolā, kurā mācīšanās un pirmo zināšanu apguve ir organizēta rotaļnodarbībās, visās atbilstošajās izglītības jomās digitālie mācību līdzekļi ir nepieciešami kā pirmsskolas pedagoga audiovizuālie atbalsta materiāli un izzinošo spēļu resursi. (Daniela u.c., 2018).

Metodoloģija

Methodology

Skaņu izrunas sekmēšanai, autore izstrādāja nodarbību plānus un tiem atbilstošu digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksu skaņas S automatizācijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem, kuru var izmantot uz interaktīvā ekrāna vai tāfeles, kā arī datorā.

Nodarbību plānā katrai skaņas izrunas pozīcijai ir norādīti nepieciešamie artikulācijas aparāta vingrinājumi, skaņas izruna zilbēs un dažādās vārdu pozīcijās, ka arī dažādi didaktiskie uzdevumi. Katras skaņas S pozīcijas nodarbību plānam atbilst 2–3 digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu prezentācijas.

Digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu komplekss tika veidots, kā didaktiskais materiāls skaņas S automatizācijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem, kas iekļauj uzdevumus skaņu automatizācijai dažādās pozīcijās zilbēs, vārdos, teikumos. Digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksa prezentācijās ir iekļauti dažāda veida animācijas efekti, skaņu efekti, kā arī uzdevumos ir izmantots vizuālais materiāls, paplašināt bērnu vārdu krājumu, palīdz apgūt burtus un lasīšanas pamatus, piesaista bērnu interesi un veicina iemaņu apgūšanu.

Prezentācijās iekļautie didaktiskie uzdevumi ir veidoti iekļaujot tajos rotaļas elementus, kas veicina bērnu interesi un paaugstina motivāciju. Ar didaktisko uzdevumu palīdzību bērni tiek vingrināti atpazīt skaņas vārdos un noteikt skaņas vietu vārdos, noteikt zilbju skaitu vārdos, uzlabo lasītprasmi, apgūst gramatiski pareizas runas noteikumus.

Katrā prezentācijā ir iekļauts slaidis, kurā ir atgādinājums atpūtināt un vingrinājumus acīm. Šos vingrinājumus logopēds piedāvā pēc vajadzības, bet atgādinājums bērnam veido ieradumu atpūtināt redzi, strādājot ar IT.

Katras prezentācijas beigās bērnam tiek piedāvāta iespēja novērtēt savu darbu nodarbības laikā. Šis uzdevums paredz pedagoga un bērna dialogu par izpildīto uzdevumu kvalitāti, uzdevumiem, kas bērnam izraisīja interesi vai sagādāja grūtības. Šāds nodarbības noslēgums palīdz bērnam saskatīt savu progresu, motivē turpmākam darbam un palīdz pedagogam ieviest nepieciešamās korekcijas mācību procesā, novērtēt nepieciešamību pēc turpmākā darba pie noteiktas skaņu pozīcijas vārdos.

Nodarbību plānos un uz tiem balstītās digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu prezentācijās ir ievērota noteikta struktūra, kas palīdz sagatavot bērna runas aparātu pareizai skaņas S izrunai noteiktā pozīcijā, kā rezultātā izpildīt uzdevumus, kas seko nodarbības noslēgumā.

Rezultāti

Results

Pētījums tika veikts Y pirmsskolas izglītības iestādē un tajā tika iesaistīti pieci 5–6 gadus veci bērni ar fonētiskiem traucējumiem, viņu vecāki un četri 5–6 gadīgo grupās nodarbinātie pirmsskolas skolotāji. Pētījums tika veikts no 2019. gada jūnija līdz 2020. gada maijam.

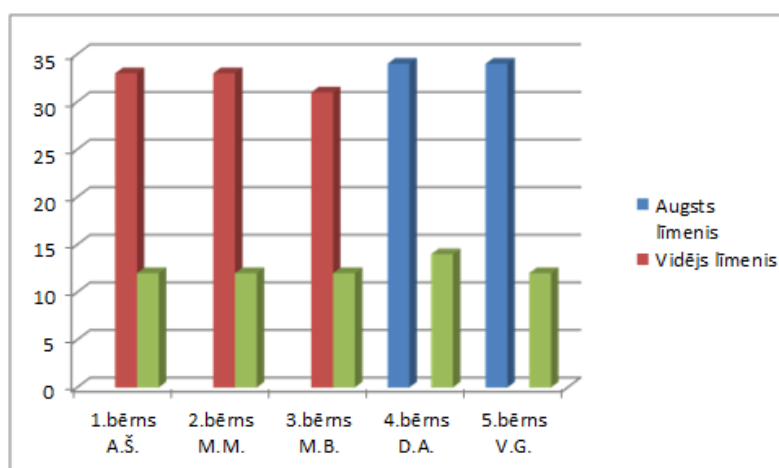
Pirmajā jeb konstatējošā posmā tika izstrādāti precīzas skanu izrunas vērtējuma kritēriji. Kopvērtējums veidojās no punktiem, kurus iegūst par skaņas S izrunas precizitāti katrā vārda pozīcijā. Maksimāli iegūstamais punktu skaits – 36 punkti. Atbilstoši iegūto punktu skaitam tika noteikts skaņas S izrunas precizitātes līmenis, kur 34–36 punkti – augsts līmenis, 24–33 punkti – vidējs

līmenis, 23 un mazāk punkti – zems līmenis. Pētījumā tika iesaistīti bērni, kuriem tika konstatēts zems S izrunas precizitātes līmenis.

Otrajā jeb veidojošā pētījuma posmā tika veikta skaņas S izrunas korekcija un bērnu, vecāku un grupas skolotāju anketēšana.

Šajā pētījuma posmā tika pielietots autores izstrādātais digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu komplekss skaņas S korekcijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem.

Trešajā posmā tika veikta skaņas S izrunas precizitātes atkārtota noteikšana, iegūto rezultātu salīdzināšana, apkopojums un secinājumu izstrāde. Apkopojot konstatējošā un kontrolējošā posmā iegūtos rezultātus var secināt, ka acīmredzams uzlabojums skaņas S izrunā visiem bērniem. Pēc digitālā didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksa skaņas S korekcijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem apgūšanas visi bērni 2020.martā veiktajā skaņas izrunas precizitātes noteikšanā, ieguva 31 līdz 34 punktus. Izpētes salīdzinošos rezultātus par 2019. gada oktobri un 2020. martu skatīt 2.attēlā.



2. attēls. Skaņas S izrunas precizitātes līmeņu salīdzinājums

Figure 2 Comparison between the accuracy levels of the sound “S” pronunciation

Veicot izstrādātā digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksa skaņas S korekcijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem analīzi, tika noteiktas tā stiprās un vājās puses, izvērtētas iespējās un draudi. Kā stiprās puses ir atzīmējams tas, ka digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksa skaņas S korekcijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem izstrādē tika ievērota zinātniski pamatota skaņas apgūšanas secība, sistemātiskuma princips ir un bērnu vecumposma īpatnības. Arī tas, ka materiālu var izmantot diferencēti, jo katrai skaņas pozīcijai ir piedāvātas 2–3 nodarbības. Izvērtējot vājās puses var minēt faktu, ka materiālu kompleksa izmantošana ir atkarīga no IT nodrošinājuma un logopēda datorprasmēm un darbā ar to ir nepieciešama lielāka logopēda uzmanība Kompleksa izmantošana

sniedz iespējas korekcijas darbā iesaistīties grupas skolotājiem un bērnu vecākiem.

Secinājumi **Conclusions**

1. Pirmsskolas izglītības iestādes apmeklē bērni ar dažādiem runas traucējumiem, bet laicīgi veikts skaņu izrunas korekcijas darbs, uzlabo bērnu valodas skaņu izrunas un runas kvalitāti.
2. Pareiza mūsdienu informācijas tehnoloģiju izmantošana ļauj padarīt skaņu izrunas korekcijas procesu bērnam interesantu, mērķtiecīgu, pašmotivētu, kas veicina skaņu izrunas automatizāciju saistītā runā.
3. Pielietojot praksē autoru izstrādāto digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksu skaņas S automatizācijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem, tiek ievērojami uzlabota skaņas S izrunas precizitāte visās izrunas pozīcijās, kas liecina izstrādātā materiāla lietderību un efektivitāti.
4. Autoru izstrādāto digitālo didaktisko spēļu un uzdevumu kompleksu, skaņas S automatizācijai 5–6 gadus veciem bērniem ar fonētiskiem traucējumiem, var izmantot logopēdi, pirmsskolas skolotāji un bērnu vecāki.

Summary

The article analyses the ideas of I. Miltiņa, S. Tūbele, U. Skaista and E. Bārda, I. Siraj–Blatchford and J. Siraj–Blatchford, J.U. Stavceva etc. about the correction process of the sound “S” pronunciation for 5–6-year-old children with phonetic disorders, and the opportunities for information technology application in the pre-school education process in the work of a speech therapist. The article also describes a set of developed digital didactic games and tasks for the sound “S” correction for 5–6-year-old children with phonetic disorders and its application.

The research was carried out in order to study the opportunities for the correction of the sound “S” pronunciation for 5–6-year-old children with phonetic disorders, and to develop and test a set of digital didactic games and tasks for speech correction work at a pre-school educational institution. The following research methods were used: literature analysis, observation, survey, statistical data processing, operational research, method of expert opinion. In the process of research, criteria for determining the accuracy of the sound “S” pronunciation and a set of didactic games and tasks for the sound “S” correction work for 5–6-year-old children with phonetic disorders were developed. Having

analysed the research data, it was concluded that the application of didactic material in practice proved that children significantly improved the level of the sound “S” pronunciation. The material of the research can be used by speech therapists, pre-school teachers, and parents (doing with their children the tasks given by speech therapists).

Literatūra References

- Daniela, L., Rubene, Z., & Goba, L. (2018). *Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai*. Pasūtītājs: Izglītības un zinātnes ministrija. Retrieved from https://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/Datu-apkopojums-un-rvalstu-un-Latvijas-pieredzes-analze-par-DML_2018.pdf
- Dmitriev, J. A., Kalinina, E.V., & Krotova, T.V. (2016). *Informacionnye i kommunikacionnye tehnologii v professional'noj dejatel'nosti pedagoga doskol'nogo obrazovanija*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet.
- Draviņa, V. (1992.) *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Rīga: Zvaigzne.
- Fomicheva, M. F. (1989). *Vospitanie u detej pravil'nogo proiznoshenija*. Moskva: «Prosveshhenie».
- Hayes, M. & Whitebread, D. (2006). *ICT in the Early Years*. England: Open University Press.
- Ieteicamās mācību metodes, paņēmieni un organizācijas formas*. (2013). Latvijas pašvaldību mācību centrs. Eiropas Komisijas Informācijas sabiedrības un plašsaziņas līdzekļu Ģenerāldirektorāta programmas „Drošāks internets” projekta „Droša interneta lietošana” ietvaros. Retrieved from https://lpmc.lv/uploads/media/Macibu_metodes.pdf
- Jel'konin, D. B. (1998). *Razvitie rechi v doskol'nom vozraste*. Moskva: Prosveshhenie.
- Kalash, I. (2011). *Vozmozhnosti informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v doskol'nom obrazovanii*. Moskva: Institut JuNESKO po informacionnym tehnologijam v obrazovanii.
- Kalinina, T. V. (2008). *Novye informacionnye tehnologii v doskol'nom detstve*. Moskva: Sfera.Upravlenie DOU.
- Kas'janova, A. V., Vasil'eva, N. N., & Golovina, E. B. (2013). *Pedagogika: tradicii i innovacii: materialy III mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Povyszenie motivacii k logopedicheskim zanjatijam u starshih doskol'nikov s ispol'zovaniem IKT*. (50–52.) Cheljabinsk: Dva komsomol'ca. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3654/>
- Logopēdiskā palīdzība vispārīzglītojošās izglītības iestādēs Latvijā*. (2015). Latvijas Logopēdu asociācijas darba grupa. Retrieved from <http://logopedi.lv/faili/faili/2015/rekomendacijas%20logopediska%20darba%20organizacijai%20visparizglitajosas%20izglitibas%20iestades.pdf>
- Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. „Izdevniecība RaKa”.
- Osin, A.V. (2007). *Jelektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokolenija v voprosah i otvetah*. Pieejams http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/957/63957/34442?p_page=1
- Revnivceva, R.M. (2012). *Pedagogika: tradicii i innovacii (II). Materialy mezhdunarodnoj zaochnoj nauchnoj konferencii. Informacionno-kommunikacionnye tehnologii v doskol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii*, 67–69. Retrieved from <https://moluch.ru/conf/ped/archive/63/>

- Stavceva, J. G. (2015). Informacionno–kommunikacionnye tehnologii v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Zhurnal Gaudeamus*, 1.
- Stavceva, J. G. (2015). Informacionno–kommunikacionnye tehnologii v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii. *Zhurnal Gaudeamus*, 1.
- Siraj–Blatchford, I. & Siraj–Blatchford, J. (2006). *A Guide to Developing the ICT Curriculum for Early Childhood Education*. London: Trebtham Books Limited. Retrieved from www.academia.edu/
- Skaista, U. & Bārda, E. (2011). *Valodas (runas un rakstu) attīstības veicināšana bērniem no 5 līdz 8 gadiem*. Valsts izglītības saturs centrs, SIA “Apgāds Mansards”. Retrieved from https://visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/valattveic_5_8.pdf
- Tomele, G. (2015). *Runas un valodas attīstības multistruktuālais modelis veseluma pieejas aspektā*. Rēzeknes Augstskola. Retrieved from <http://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/viewFile/392/501>
- Tūbele, S. (2019). *Valodas traucējumu novērtēšana*. Rīga: RaKa.

RĒZEKNES TEHNOLOĢIJU AKADĒMIJAS STUDĒJOŠO JAUNIEŠU PSIHOĻOGISKĀS LABKLĀJĪBAS EMPĪRISKA IZPĒTE

Empirical Research of Psychological Well – Being of Young People Studying at Rezekne Academy of Technology

Eriks Kalvans

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *This scientific article reflects the results of research on the psychological well-being of students at the Rezekne Academy of Technologies. The need for such research is justified by recent research in various countries, which shows that the prevalence and severity of mental problems among students is increasing. Overall, these studies indicate that students are increasingly experiencing symptoms of increased anxiety and stress, as well as depression. Thus, the deterioration of students' psychological well-being is a major challenge in today's higher education institutions.*

The aim of the empirical research: to study the content and peculiarities of the psychological well-being of students in relation to certain demographic and social factors.

The analysis of scientific literature and empirical results were used as basic methods in the development of the article.

Keywords: *students, psychological well-being, adaptation, demographic and social determinants of students' psychological well-being, gender, material security, health.*

Ievads

Introduction

Psiholoģiskās labklājības problemātika iegūst īpašu aktualitāti jauniešu un agrīnā brieduma vecumposmā, kad veidojas cilvēka identitāte, kā arī tiek izvēlēta nākamā profesija un tiek apgūti tās pamati. Augsta psiholoģiskā labklājība saistīta ar jauniešu dzīves mērķa izjūtu, optimismu, spēju nodibināt pozitīvas attiecības ar citiem, kas rada priekšnoteikumus pozitīvaipersonības attīstībai.

Studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības izpētes nepieciešamību pamato arī jaunākie dažādās valstīs veiktie pētījumi (Cvetkovski, Reavley, & Jorm 2012; Baik et al., 2015; Eisenberg et al., 2009; Larcombe et al., 2015; Slavin et al., 2014; u.c.), kuri liecina, ka studentu vidē vērojama psiholoģiskās labklājības pazemināšanās, kas saistīta ar studentu profesionālās pašnoteikšanās, materiālās nodrošinātības, sadzīves un sociālās adaptācijas problēmām, kā garīgo slimību izplatību. Minētie autori secina, ka studējošo jauniešu vidē aizvien vairāk tiek konstatēti paaugstinātas trauksmes un stresa, suicidālo ideju, obsesīvi kompulsīvo traucējumu, kā arī depresijas simptomi.

Šī raksta mērķis: atspoguļot RTA studentu psiholoģiskās labklājības saturu un īpatnības, saistībā ar noteiktiem demogrāfiskajiem un sociālajiem faktoriem.

Raksta veidošanā kā pamatmetodes tika izmantotas zinātniskās literatūras un empīrisko rezultātu analīze.

Pētījuma teorētiskais pamatojums *Theoretical substantiation of the research*

Veiktie studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības empīriskie pētījumi pamatojās uz pētnieces K. Rifas psiholoģiskās labklājības Sešu faktoru teoriju (Ryff, 2017).

Turpmāk tiek raksturoti minētie faktori studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības kontekstā (skat. 1. tabulu).

*1.tabula. K. Rifas Sešu faktoru modelis studējošo jauniešupsiholoģiskās labklājības kontekstā (raksta autora izveidots pēc Anic, Tončić, 2013; Ryff, 2014; Viejo et al.,2018)
Table 1 C. Ryff Six-factor model in the context of psychological well-being of students (created by the author according Anic, Tončić, 2013; Ryff, 2014; Viejo et al.,2018)*

Psiholoģiskās labklājības satura faktors	Faktora raksturojums studenta personības un studiju procesa kontekstā
<i>Sevis akceptēšana</i>	Saistīts ar precīzu un adekvātu studējošā motīvu, izjūtu un rīcības uztveri. Sevis akceptēšana nozīmē arī savu īpašību apzināšanos un pieņemšanu, kas ir īpaši aktuāli jauniešu identitātes veidošanās procesā un profesionālajā identifikācijā.
<i>Pozitīvas attiecības ar citiem</i>	Faktors, kassaietīts ar emocionālo labizjūtu no siltām, uzticamām attiecībām ar citiem, kā arī spēju rūpēties par viņiem, kā arī kompromisa nepieciešamības izprašanu savstarpējās attiecībās. Tādējādi spēja veidot tuvas attiecības ar citiem liecina par studējošo jauniešu personības emocionālo un sociālo briedumu.
<i>Personiskā izaugsme</i>	Psiholoģiskās labklājības faktors, kas tieši saistīts ar studiju procesu un studējošā kā nākamā speciālista izaugsmi, jo paredz jauniešu personiskās attīstības izjūtu un sava potenciāla realizācijas spēju, atvērtību jaunai pieredzei, aizvien lielāku sevis pilnveidošanu un savas uzvedības uzlabošanu laika gaitā, kā arī aizvien dziļāku sevis iepazīšanu un augstāku efektivitāti.
<i>Dzīves mērķis</i>	Faktors paredz studenta spēju darboties savu personiski nozīmīgo mērķu virzienā. Studiju procesa kontekstā tas paredz mērķtiecību izvēlētajā profesijā apguvē, spēju pārvarēt objektīvās un subjektīvās studiju procesa grūtības, turklāt svarīgi, lai jaunietis būtu pārliecināts par savu mērķu svarīgumu.

1. tabulas turpinājums

<i>Ikdienas prasību īstenošana</i>	Raksturo studenta spēja izvēlēties vai radīt tādus apstākļus, kas atbilst personiskajai būtībai un ļauj efektīvi virzīt savu dzīvi. Šis faktors, studiju procesa kontekstā, paredz studenta spēju organizēt dažādus savas dzīves aspektus, kas saistīti ar studiju prasību izpildi, labvēlīgu sadzīves apstākļu veidošanu, kā arī spēju veidot tādu vidi, kas veicinātu psiholoģisko labklājību kopumā.
<i>Autonomija</i>	Paredz studenta pašnoteikšanos un neatkarību, spēju izturēt sociālo spiedienu, uzvedības pašregulācijas spēju, ka arī sevis novērtēšanu, ņemot vērā personiskos standartus. Studenta potenciāla realizācija tiek traktēta gan kā autonoma darbība (pašizglītība, studentu patstāvīgais darbs), gan arī ka sadarbība ar citiem (akadēmiskā vide).

Studējošo jauniešu psiholoģisko labklājību ietekmē daudzveidīgu faktoru kopums. Pamatojoties uz pētījumiem par psiholoģiskās labklājības fenomena determinantu daudzveidību (Akhtar, 2015; Baik et al., 2015; Bexley et al., 2013; Boyce et al., 2010; Burns, Machin, 2010; Demir, 2010; Ibrahim et al., 2013; Larcombe et al., 2015; Lerkkanen et al., 2018; Nepomuceno et al., 2016; Özdemir & Tuncay, 2008; Roslaba et al., 2017; Ryff, 2017; Schofield et al., 2016; Shaw et al., 2002; Sarokhani et al., 2013; Tommis et al., 2007;), 2. tabulā apkopoti vairāki faktori, kuri tika iekļauti studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības empīriskajā izpētē.

Šajā rakstā netiek analizēta tādu nozīmīgu faktoru kā studiju procesa aspektu un brīvā laika satura ietekme uz studentu psiholoģisko labklājību, jo paredzēta šo faktoru detalizētāka empīriskā izpēte.

2.tabula. *Studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības demogrāfiskie un sociāliedeterminanti* (raksta autora izveidots)

Table 2 *Demographic and social determinants of students' psychological well-being* (created by the author)

Demogrāfiskie faktori	Ietekme uz studējošo jauniešu psiholoģisko labklājību	Sociālie faktori	Ietekme uz studējošo jauniešu psiholoģisko labklājību
<i>Dzimums</i>	Sievietes raksturo augstāks pozitīvu attiecību ar apkārtējiem līmenis nekā vīriešus. Kopumā, būtiskas atšķirības starp vīriešu un sieviešu psiholoģiskās labklājības līmeni un saturu netiek konstatētas.	<i>Sociālā aktivitāte</i>	Studējošo jauniešu sociālā aktivitāte pozitīvi ietekmē viņu psiholoģisko labklājību, attīstot jauniešu sociālo kompetenci un sniedzot nepieciešamo sociālo atbalstu.

<i>Dzīves vieta</i>	Dzīves vieta ietekmē psiholoģisko labklājību, saistībā ar noteiktās lauku vai pilsētvides sociāli ekonomiskajiem apstākļiem.	<i>Materiālā nodrošinātība</i>	Nepietiekama materiālā nodrošinātība paaugstina studentu stresa līmeni ikdienā, veicna šaubu par sekmīgu augstākās mācību iestādes absolvēšanu rašanos, rada nepieciešamību strādāt paralēli studiju procesam, kas negatīvi ietekmē studentu psiholoģisko labklājību.
<i>Veselības stāvoklis</i>	Fiziskās veselības stāvoklis un veselības uzvedības paradumi, kā arī savas fiziskās veselības subjektīvā interpretācija veicina/pasliktina studentu psiholoģisko labklājību	<i>Sadzīves apstākļu kvalitāte</i>	Studentu sadzīves apstākļu sociālie un fizikālie (trokšņi, vides temperatūra, studentu skaits) faktori kopmītnēs vai ārpus tās būtiski ietekmē viņu psiholoģisko labklājību ikdienā.
<i>Brīvā laika saturs</i>	Studentu psiholoģisko labklājību pozitīvi ietekmē piederība pie noteiktām interešu grupām un nodarbošanās ar sportu. Uzspiestas aktivitātes, kopēja alkohola vai citu psihoaktīvo vielu lietošana, bieža naktsklubu apmeklēšana, vai bezdarbība pasliktina studentu psiholoģisko labklājību	<i>Studiju vide</i>	Nepieciešamība pielāgoties studiju videi, studiju procesa higiēniskie apstākļi, iepriekš ierastās vides atstāšana būtiski paaugstina studentu psiholoģisko spriedzi, kas vājas adaptācijas spēju gadījumā var pazemināt viņu psiholoģisko labklājību.

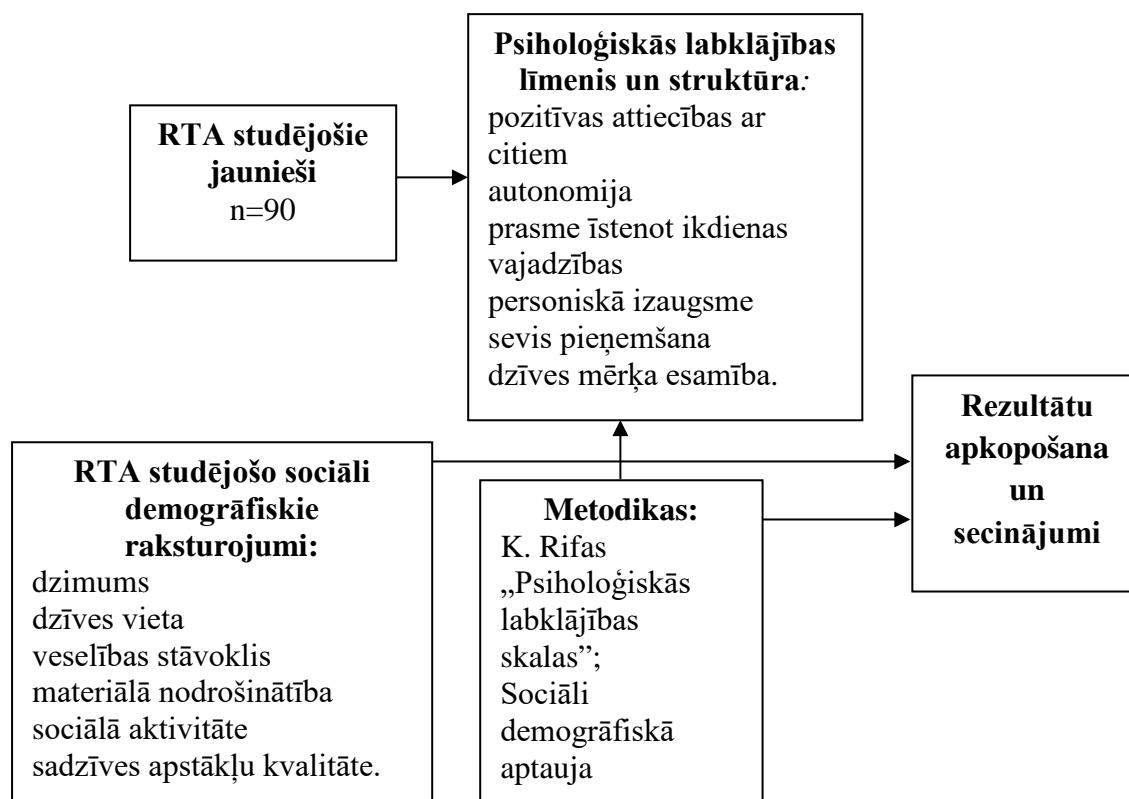
Jāuzsver, ka šis raksts atspoguļo tikai studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības kopējā līmeņa un satura, kā arī tā īpatnību saistībā ar studenta dzimumu, subjektīvo veselības stāvokļa novērtējumu, sociālo aktivitāti un materiālo nodrošinājumu izpētes rezultātus.

Pētījuma organizācija un norise *Research organization and process*

Pētījuma shēma un metodikas ilustrētas 1. attēlā.

Pētījuma pirmajā posmā respondentu demogrāfisko un sociālo faktoru noteikšanai tika izmantota pētījuma autora izveidota sociāli demogrāfiskā aptauja. Jāatzīmē, ka aptaujas pilnajā variantā tika iekļauti arī tādi sociālie faktori kā studentu brīvā laika saturs un studiju vides kvalitātes novērtējums.

Pētījuma otrais posms iekļāva studentu psiholoģiskās labklājības izpēti, izmantojot K. Rifas „Psiholoģiskās labklājības skalas” (Ryff & Keyes, 1995).



1.attēls. *Empīriskā pētījuma shēma*
Figure 1 *Scheme of empirical research*

Noslēguma posmā notika sākotnējo rezultātu apkopošana, apstrāde, un analīze. Psiholoģiskās labklājības satura un līmeņa analīzē izmantotas respondentu rezultātu vidējās vērtības.

Pētījuma rezultāti *Research results*

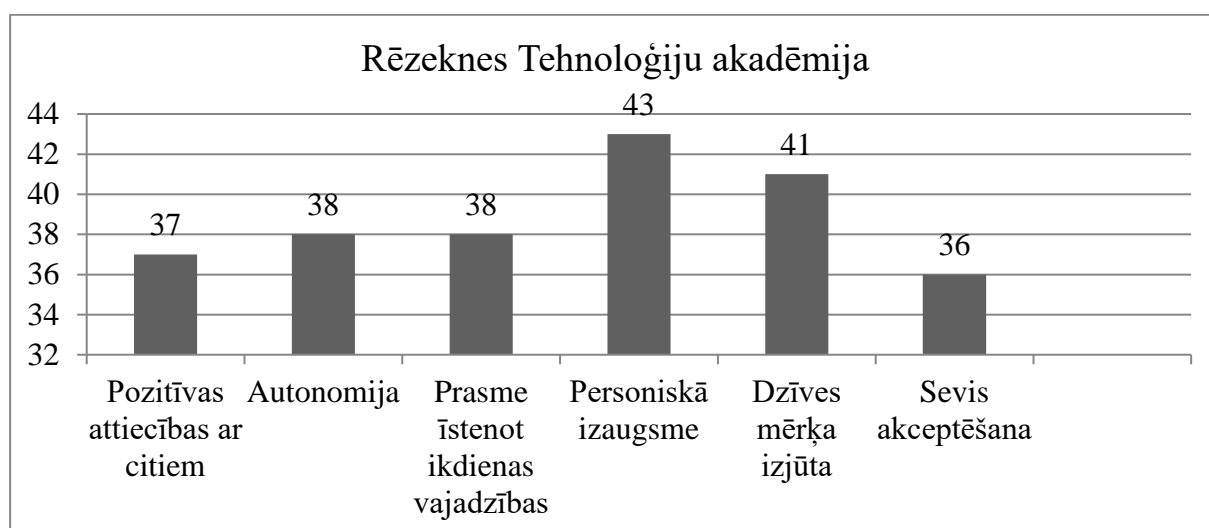
Pētījuma rezultātu analīzes pirmajā posmā tika veikts jauniešu sociāli demogrāfisko datu apkopojums (skat. 3. tabulu).

Izanalizējot iegūtos sociāli demogrāfiskos datus, iespējams secināt, ka respondentu sadalījums pēc lielākās parametru daļas ir proporcionāls. Tādēļ iespējams salīdzināt studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības līmeņus pēc minētajiem parametriem. Tomēr jāatzīmē, ka neizdevās izveidot procentuāli viendabīgu respondentu grupu pēc parametra „Sadzīves apstākļu kvalitāte. Šī iemesla dēļ psiholoģiskās labklājības līmenis pēc minētā parametra netika analizēts.

3.tabula. *Studējošo jauniešu sociāli demogrāfiskie dati*(raksta autora izveidots)
 Table 3 *Socio-demographic data of young students* (created by the author)

Sociāli demogrāfiskie dati	Respondentu procentuālā sadale	Sociāli demogrāfiskie dati	Respondentu procentuālā sadale
Dzimums: vīrieši sievietes	51% 49%	Materiālā nodrošinātība: augsta vidēja zema	30% 37% 33%
Dzīves vieta: pilsēta lauki	53% 47%	Sociālā aktivitāte: zema augsta	48% 52%
Veselības stāvokļa subjektīvs novērtējums: labs viduvējs slikts	36% 33% 31%	Sadzīves apstākļu kvalitāte: apmierinoša neapmierinoša	74% 26%

Nākamajā posmā tika noteikts psiholoģiskās labklājības saturs un līmenis visā respondentu grupā. Iegūtā aptaujāto jauniešu psiholoģiskās labklājības agregētā rādītāja līmenis vērtējams kā vidējs (saskaņā ar testa instrukciju).



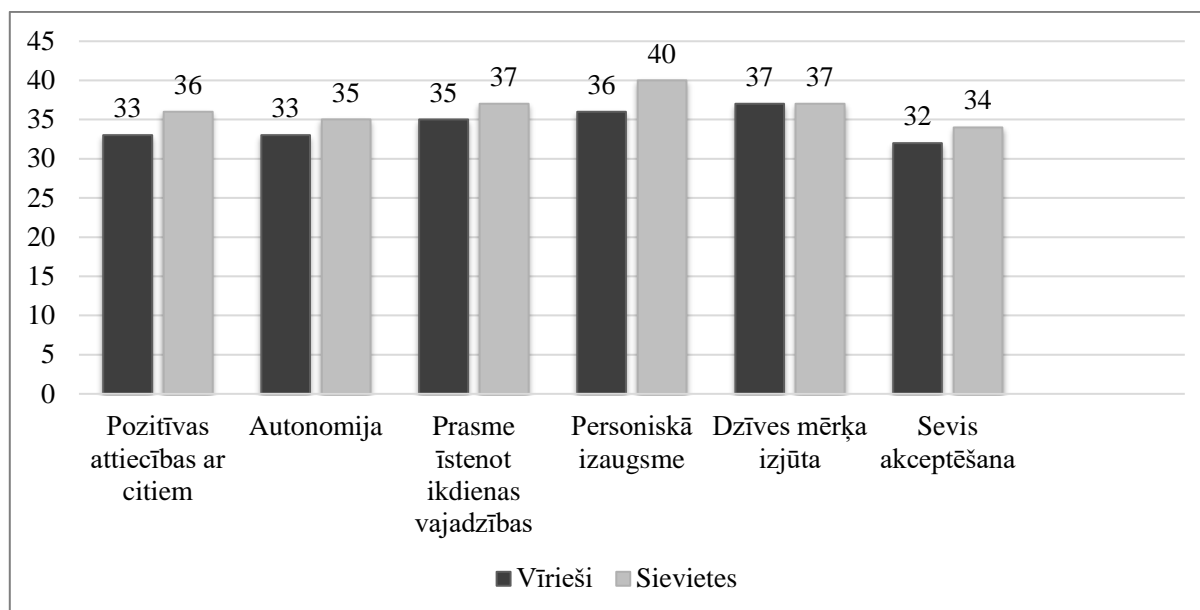
2.attēls. *RTA studentu psiholoģiskās labklājības saturs*
 Figure 2. *Content of psychological well-being of RTA students*

Analizējot respondentu psiholoģiskās labklājības saturu, iespējams konstatēt, ka pētāmās izlases studentus raksturo augsta personiskās izaugsmes un dzīves mērķa izjūta, vidējā līmenī atrodas autonomija un prasme īstenot ikdienas vajadzības. Savukārt studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības problemātiskie aspekti saistās ar attiecībām ar apkārtējiem un sevis akceptēšanu (skat. 2. attēlu).

Nākamajā pētījuma posmā tika noteikts jauniešu psiholoģiskās labklājības saturs dažādādu dzimumu grupās (skat. 3. attēlu).

Iegūtie rezultāti parāda, ka pētāmās izlases sievietes raksturo augstāks psiholoģiskās labklājības līmenis, nekā vīriešus. Kopumā vīriešu psiholoģiskās labklājības līmenis vērtējams kā vidējs, bet sieviešu – kā augsts (saskaņā ar pētījuma metodikas instrukciju).

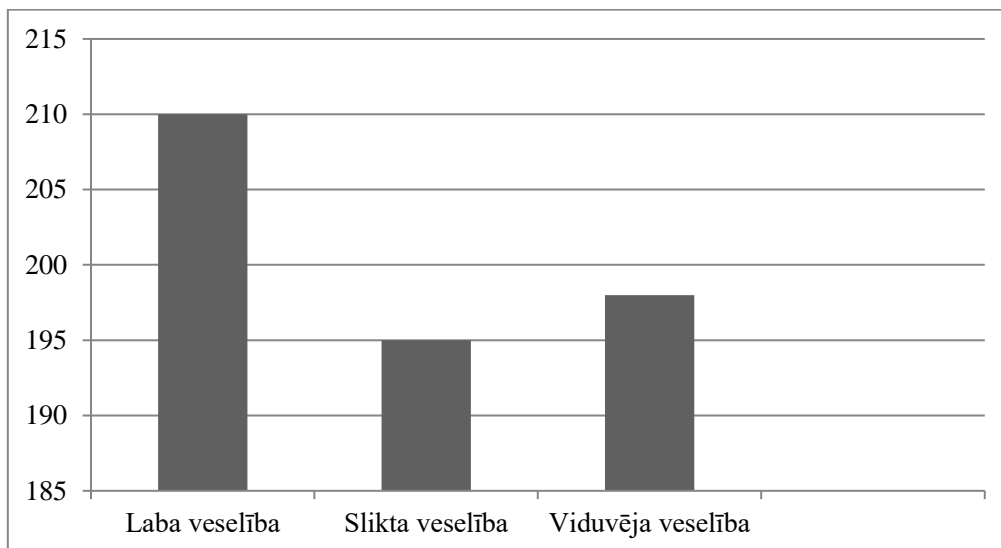
Sievietes raksturo augstāks visu psiholoģiskās labklājības struktūras faktoru līmenis, izņemot faktoru „Dzīves mērķa izjūta”, kura līmenis abās grupās ir vienāds. Vīriešiem augstāk attīstītais faktors ir „Dzīves mērķa izjūta”, bet sievietēm – „Personiskā izaugsme”. Iegūtie rezultāti dzimumu grupās atšķiras statistiski nozīmīgi ($p < 0,05$).



3.attēls. Jauniešu psiholoģiskās labklājības saturs dažādu dzimumu grupās
Figure 3 Content of youth psychological well-being in different gender groups

Vīriešus raksturo dzīves mērķa esamības un dzīves virzības izjūta, bet sievietes - personiskās attīstības un sava potenciāla realizācijas izjūta, atvērtība jaunai pieredzei, aizvien lielāka sevis pilnveidošana. Savukārt zemākais līmenis raksturo faktoru „Sevis akceptēšana” gan vīriešu, gan sieviešu grupās. Iespējams izteikt pieņēmumu, ka daudzus RTA studējošos jauniešus raksturo ideālā un reālā paštēla atšķirtības.

4. attēls atspoguļo kopējo psiholoģiskās labklājības līmeni (K. Rifas metodikas sešu skalu primāro datu summas vidējās vērtības attiecīgajās studentu grupās) studējošo grupās ar dažādu veselības stāvokļa subjektīvo novērtējumu.



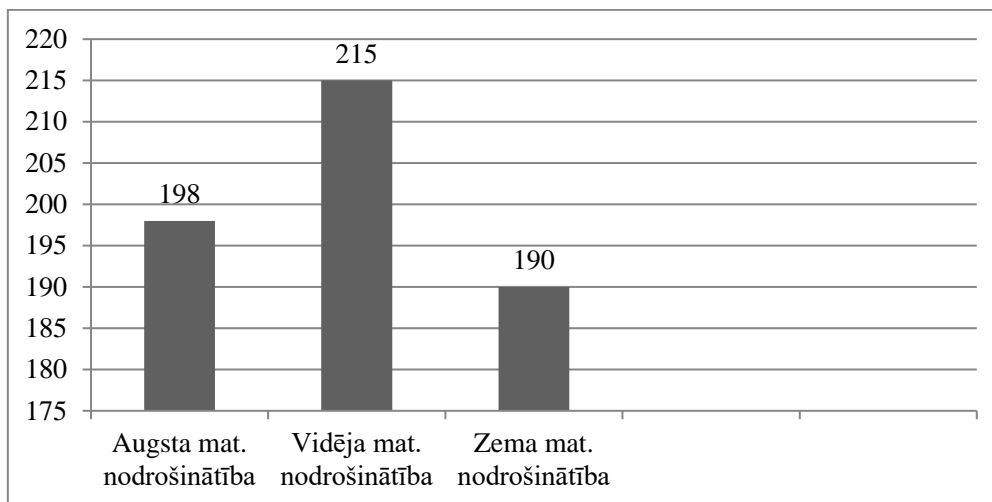
4.attēls. Psiholoģiskās labklājības vidējie rādītāji studentu grupās ar dažādu veselības stāvokļa subjektīvo novērtējumu

Figure 4 Mean indicators of psychological well-being in groups of students with various subjective assessment of health conditions

Iegūtie rezultāti saskan pētījumiem, kuri apstiprina, ka psiholoģiskā labklājība pazeminās, ja indivīds subjektīvi novērtē savu veselības stāvokli kā neapmierinošu (Roslaba et al., 2017; Kemp et al., 2018). 4. attēlā redzams, ka to studentus, kuri novērtē savu veselības stāvokli kā sliktu, raksturo zemāks psiholoģiskās labklājības līmenis, nekā studentus, kuri subjektīvi novērtē savu veselību kā labu vai viduvēju.

Turpmāk tiek analizēti psiholoģiskās labklājības vidējie rādītāji studentu grupās ar dažādu materiālās nodrošinātības līmeni (skat. 5. attēlu).

Iegūtie dati liecina, ka zems psiholoģiskās labklājības līmenis raksturo studentu grupu ar neapmierinošu materiālo nodrošinājumu (studentu subjektīvs materiālā stāvokļa vērtējums). Tomēr jaatzīmē, ka to studentu, kuri novērtē savu materiālo nodrošinātību kā augstu, psiholoģiskās labklājības līmenis ir zemāks nekā studentiem ar vidēju materiālo nodrošinātību. Iegūtos rezultātus pamato arī pētījumi, kuri liecina, ka indivīda psiholoģiskā labklājība pazeminās tikai sasniedzot noteiktu minimālo ienākumu sliekšni, savukārt, netiek konstatētas psiholoģiskās labklājības atšķirības starp cilvēkiem ar vidējiem un augstiem ienākumiem (Bexley et al, 2013; Boyce et al., 2010; Nepomuceno et al., 2016).



5.attēls. Psiholoģiskās labklājības vidējie radītāji studentu grupās ar dažādu materiālo nodrošinājumu

Figure 5 Mean indicators of psychological well-being in groups of students with various financial position

Jāatzīmē, ka iegūtie rezultāti tiks izmantoti detalizētākiem pētījumiem par studiju vides un dzīves vietas ietekmi uz RTA studējošo jauniešu psiholoģisko labklājību.

Secinājumi **Conclusions**

Veiktā zinātniskās literatūras un empīriskā pētījuma rezultātā, autors nonāca pie šādiem secinājumiem:

1. Kopējais RTA 1. kursu studējošo jauniešu psiholoģiskās labklājības līmenis vērtējams kā vidējs;
1. Pētījumā iesaistītos RTA studentus raksturo augstā līmenī izteikta personiskās izaugsmes un dzīves mērķa izjūta, kas sekmē studiju sasniegumus;
2. Respondentu psiholoģiskās labklājības problemātiskie aspekti saistās ar spēju veidot pozitīvas attiecības ar apkārtējiem un sevis pieņemšanu. Šie rezultāti aktualizē nepieciešamību veicināt 1. kursu studentu adaptāciju studiju vidē, izmantojot mentoru un studentu psiholoģiskā atbalsta dienesta darbību.
3. Studējošās jaunietes raksturo augstāks psiholoģiskās labklājības līmenis visos tās satura aspektos, izņemot dzīves mērķa izjūtu, kurā abu dzimumu rezultāti ir identiski.
4. Studējošo jauniešu veselības stāvoklis ir aktuālmūsdienu studiju vides izaicinājums, jo slikta veselība un negatīvs savas veselības stāvokļa

subjektīvais novērtējums pasliktina studentu psiholoģisko labklājību un var kļūt par šķērslī sekmīgā studiju procesā;

5. Neapmierinoša materiālā nodrošinātība, kā arī tiešo un netiešo studiju izmaksu paaugstināšanos pazemina studējošo jauniešu psiholoģisko labklājību un var kļūt par galveno stresa avotu daudziem studējošajiem.

Summary

The study process puts high demands on the plasticity of the psyche and physiology of young people. When enrolled in a higher education institution, the student is forced to adapt to a new set of factors that often negatively affect their psychological well-being.

As a result of scientific literature and empirical research, the author came to the following conclusions:

1. The total level of psychological well-being of RTA 1st year students is assessed as medium;
2. RTA students involved in the research are characterized by a high level of sense of personal growth and life purpose, which promotes study achievements;
3. Problematic aspects of respondents' psychological well-being are related to the ability to form positive relationships with others and self-acceptance. These results highlight the need to promote the adaptation of 1st year students to the study environment through the use of mentors and student psychological support services.
4. Young female students are characterized by a higher level of psychological well-being in all aspects of its content, except for a sense of purpose in life, in which the results of both sexes are identical.
5. The health status of young students is a current challenge in today's study environment, as poor health and negative subjective assessment of their health status worsen students' psychological well-being and can become an obstacle to a successful study process;
6. Unsatisfactory material security, as well as the increase in direct and indirect study costs, lowers the psychological well-being of young students and can become the main source of stress for many students.

Literatūra References

- Akhtar, S. (2015). Psychological Well-being in Students of Gender difference. *The International Journal of Indian Psychology*, Vol. 2(4),153-161.
- Anic, P., & Tončić, M. (2013). Orientations to Happiness, Subjective Well-being and Life Goals. *Psihologijske Teme*, 22(1),135–153.
- Baik, C., Naylor, R., & Arkoudis, S. (2015). *The first year experience in Australian universities: Findings from two decades, 1994-2014*. Melbourne, Australia: Melbourne Centre for the Study of Education.

- Bexley, E., Daroesman, S., Arkoudis, S., & James, R. (2013). *University Student Finances in 2012: A Study of the Financial Circumstances of Domestic and International Students in Australia's Universities*. Canberra: Universities Australia.
- Boyce, C. J., Brown, G. D. A., & Moore, S. C. (2010). Money and happiness: rank of income, not income, affects life satisfaction. *Psychological Sciences, 21*, 471–475.
- Burns, R.A., & Machin, M.A. (2010). Identifying gender differences in the independent effects of personality and psychological well-being on two broad affect components of subjective well-being. *Personality and Individual Differences, 48*, 22–27.
- Cvetkovski, S., Reavley, N. J., & Jorm, A. F. (2012). The prevalence and correlates of psychological distress in Australian tertiary students compared to their community peers. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 46*(5), 457-467.
- Demir, M. (2010). Close relationships and happiness among emerging adults. *Journal of Happiness Studies, 1*, 293–313.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J.B. (2009). Mental Health and Academic Success in College. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy, 9*(1), Article 40.
- Ibrahim, A. K., Kelly, S. J., Adams, C. E., & Glazebrook, C. (2013). A systematic review of studies. *Journal of Social Work Education and Practice, 3*(2), 79-89.
- Kemp, A.H., Arias, J.A., & Fisher, Z. (2018). *Social ties, health and wellbeing: A literature review and model*. Neuroscience and Social Science.
- Larcombe, W., Finch, S., Sore, R., Murray, C. M., Kentish, S., Mulder, R. A., Baik, C., Toklatilidis, O., & Williams, D. (2015). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological distress among students at an Australian university. *Studies in Higher Education, 1-18*.
- Lerkkanen, M., Nurmi, J., Vasalampi, K., Virtanen, T., & Torppa, M. (2018). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: a person-centered approach. *Learning and Individual Differences, 69*, 138–149.
- Nepomuceno, B. B., Cardoso, A. A., Ximenes, V. M., Barros, J. P., Leite, J. F. (2016). Mental health, well-being, and poverty: A study in urban and rural communities in Northeastern Brazil. *Journal of Prevention & Interview in the Community, 44*(1), 63-75.
- Özdemir, U., & Tuncay, T. (2008). Correlates of loneliness among university students. *Child and Adolescence Psychiatry and Mental Health, 2*, 29–39.
- Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: recent findings and future directions. *International Review of Economics, 64*, 159–178.
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics, 83*, 10–28.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719 – 27.
- Sarokhani, D., Delpisheh, A., Veisani, Y., Sarokhani, M. T., Manesh, R. E., & Sayehmiri, K. (2013). Prevalence of depression among university students: a systematic review and meta-analysis study. *Depression research and treatment, 373-857*.
- Schofield, M. J., Halloran, P., McLean, S. A., Knauss, F. C., & Paxton, S. J. (2016). Depressive symptoms among Australian university students: Who is at risk?. *Australian Psychologist, 51*(2). DOI: <https://doi.org/10.1111/ap.12129>
- Shaw, M., Dorling D., & Mitchell, R. (2002). *Health, Place and Society*. Pearson: London.
- Slavin, S. J., Schindler, D. L., & Chibnall, J. T. (2014). Medical student mental health 3.0: improving student wellness through curricular changes. *Academic Medicine, 89*(4), 573-577.

- Tommsis, Y., Seddon, D., Woods, B., Robinson, C. A., Reeves, C., & Russell, I.T. (2007). Rural-urban differences in the effects on mental well-being of caring for people with stroke or dementia. *Aging Ment Health, 11*(6), 743-50.
- Viejo, C., Gómez-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Adolescents' psychological well-being: a multidimensional measure. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 15*(10), 23-25.

VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA 5-6 GADUS VECIEM BĒRNIEM PĒC SKAŅU S-Z; Š-Ž IZRUNAS TRAUCĒJUMU NOVĒRŠANAS

Extending the Vocabulary to 5-6-Year-Old Children after Correcting Sounds S-Z; Sh-Tick Phonetic Disorders

Evita Michule

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Marite Rozenfelde

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Regina Ogrina

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Children nowadays have insufficient vocabulary, difficulties in expressing their opinion and expressing themselves, difficulties in asking questions and answering them. Therefore, it can be concluded that it is important to improve child's speech and vocabulary, which includes all of the aforementioned elements. Even after eliminating the pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh, it is necessary to develop the active and passive vocabulary, to ensure that as many words as possible are in the active vocabulary. It is important to improve the grammatical structure of the language, so that children can form longer simple extended sentences instead of sentences consisting of 2-3 words. It is necessary to work on improving the conversational language, so that children, when answering questions, can substantiate their thoughts, attitudes, are able to perceive the essence of the content, preserve it and express themselves in the end. The paper provides information about a set of speech therapy games, developed and approbated by E. Michule, for the enrichment of the vocabulary of 5-6 year old children after the elimination of pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh, as well as the results obtained in the approbation.*

Keywords: *vocabulary development, 5-6 years old children, set of speech therapy.*

Ievads

Introduction

Bērns tā ir mūsu vērtība, bērniņa cilvēka dzīvi pavada visā viņa mūža garumā, jo bērniņas atmiņas ir patības izpratnes avots. Bērniņas atmiņām ir svarīga nozīme cilvēka dzīvē, savā ziņā tā veido viņa vērtību orientāciju, sava Es apzināšanos (Dzintare, 2000).

Pirmsskolas izglītības mācību satura programmā valodas apguvei ir svarīga nozīme tādēļ, ka tā sekmē bērnu izpratnes veidošanu par valodu kā domāšanu, savstarpējās sazināšanās un radošās pašizpausmes līdzekli (Miltiņa, 2017).

Pirmsskolas vecuma bērniem ir svarīgi attīstīt prasmi saklausīt un to izprast, diferencēt valodas skaņas, pareizi tās izrunāt, paplašināt vārdu krājumu, attīstīt stāstītprasmi. Īpaša nozīme valodas apgūvē ir agrīnai palīdzībai un ģimenes iesaistei, jo turpmākā bērna nākotne ir atkarīga no pamata, kas tiek ielikts bērna agrīnās attīstības laikā, tas ir, ģimenē, jo te bērns sāk runāt un notiek valodas apguve (Tūbele, 2019).

Valodas apguves norise ir ļoti svarīga, jo ir bērni, kam attīstības īpatnību, sociālo faktoru dēļ ir runas nepilnības un tās var palīdzēt novērst tikai logopēds (Miltiņa, 2017). Skaņu izrunas nepilnības veicina bērna izziņas darbības aizkavēšanos, emocionālo jūtīgumu, bieži vien bērniem ir kritiska attieksme pret savu runas nepilnību, kas bērnā var radīt vēlmi izvairīties no runāšanas ar vienaudžiem, veidot pozitīvu saskarsmi, bērns var arī noslēgties sevī, pat ir iespējamas bailes izteikties, līdz ar ko bērns var neiesaistīties rotaļnodarbībās (Miltiņa, 2017).

Mūsdienu bērniem ir neietiekams vārdu krājums, vērojamas grūtības izteikt savu viedokli un izteikties, grūtības uzdot jautājumus un atbildēt uz tiem. Līdz ar to var secināt, ka svarīgi ir pilnveidot bērna runu un vārdu krājumu, kurā ietilpst viss iepriekš minētais (Tauriņa, 2015).

Zinātniskā raksta mērķis: izpētīt un teorētiski pamatot 5-6 gadus vecu bērnu vārdu krājuma paplašināšanas nozīmi, iespējas; izstrādātā un aprobētā spēļu apkopojuma lietderību 5-6 gadus vecu pirmsskolas bērnu vārdu krājuma paplašināšanai pēc skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumu novēršanas.

Pētījuma metodoloģija: teorētiska literatūras avotu, izstrādātās un aprobētās logopēdisko spēļu kopas aprobācijas rezultātu izpēte.

5-6 gadus vecs bērns ar valodas un runas traucējumiem pirmsskolā ***5-6 years old child with language and speech disorders in preschool***

Bērns ir viengabalaina personība, kas aktīvi apgūst apkārtējo pasauli: priekšmetu pasauli un cilvēku pasauli (Nikiforovs, 2014). Logopēde S. Tūbele bērna attīstību raksturo kā nepārtrauktu paškustības procesu, kam vispirms ir raksturīga jaunu, iepriekšējos periodos nebijušu kvalitāšu rašanās (Tūbele, 2019). Atsaucoties uz logopēdes G. Tomeles veikto pētījumu no 2011-2017. gadam par bērna valodas attīstības traucējumiem, S. Tūbele uzskata, ka ir pierādīts bērnu skaita ar valodas traucējumiem skaita pieaugums, jo pirmsskolas izglītības iestādēs vidējais 3-7 gadus vecu bērnu skaits, kam ir valodas traucējumi vai nepietiekama tās attīstība, svārstās no 41,01 līdz 48,03%, novērojami arī gadījumi, kad smaguma pakāpe palielinās (Tūbele, 2019). Pirmsskolas vecums ir nozīmīgākais posms bērna attīstībā, tādēļ, ka tā laikā strauji pieaug fiziskās un psihiskās attīstības iespējas, mainās saskarsmes saturs un veids, bērnam rodas jaunas vajadzības, intereses, tādējādi arī jauni stimuli aizvien daudzveidīgākai

darbībai (Miltiņa, 2017). Pirmsskolas bērnam ir izteikta kustību aktivitāte, kas saistīta ar viņa augšanu un koordinācijas spēju pilnveidošanu, šim vecumposmam ir raksturīga rotaļa, jo ar tās palīdzību bērns iepazīst apkārtējo pasauli, izveido savu attieksmi pret redzēto, dzirdēto, izjusto, savstarpējā sadarbībā ar vienaudžiem un pieaugušajiem iegūst praktiskas, dzīvei nepieciešamas prasmes un iemaņas, tādēļ rotaļa ir nozīmīga logopēda darbā (Williams, 2002).

Bērna valoda pirmsskolas vecumposmā ir jaunā kvalitātē, bērna vārdu krājums strauji pieaug no 300 līdz pat 4000 vārdu, bērni vēlas apgūt jaunus vārdus, sarežģītākus, jo tas ir izaicinājums un gandarījums bērnam (Whorall & Cabell, 2016). Tas ļauj attīstīt apkārtējās pasaules iekšējo reprezentāciju, aprakstīt noteikumus, cilvēkus, izjūtas (Mārtinsone & Miltuze, 2015). Bērns intensīvi apgūst gramatiku un jaunus jēdzienus, vairāk tiek attīstīta dialoga runa nekā egocentriskā konteksta runa, bet bērna runā vēl iezīmējās egocentriskas iezīmes līdz ar to ja ir runas traucējumi, tas liedz veidot bērnam veiksmīgu dialogu ar bērnu, jo otrs var nesaprast bērna domu (Vigotskis, 2002).

S. Tūbele, analizējot bērna runu un valodu, apgalvo, ka, ja tajā ir traucējumi, piemēram, skaņu analīzes un sintēzes problēmas, tad ir vērojamas arī kļūdas lasīšanā, rakstu darbos, kas traucē bērnam apgūt mācīto, kā arī lasīt un mācīties rakstīt un šīs problēmas var veicināt uzvedības problēmas, kas traucē mācību procesu. Pedagoģis arī var nepamanīt īsto cēloni, kādēļ bērnam vērojamas uzvedības problēmas (Tūbele, 2013). Zinātniskajos pētījumos par valodu Vācijā un ASV ir vērojamas kopsakarības bērniem ar valodas problēmām pirmsskolas vecumposmā un grūtībām skolas laikā, tieši rakstu darbos, līdz ar to var secināt, jo ātrāk un preventīvāk uzsāks pasākumus pirmsskolā, jo veiksmīgāks būs bērna turpmākais mācību process (Catts & Hogan, 2002).

Bērns, uztverot tēlus, redz tieši to, kas viņam tajā mirklī liekas būtisks, bērni mācās veidot kopsakarības, pazīt lietas un situācijas pēc to būtiskākajām pazīmēm. Spēja uztvert bērnam tiek attīstīta darbojoties arī citiem kognitīvajiem procesiem, uz kā bāzes bērnam veidojas rakstīt un lasīt prasmes motivācija (Grīnvalde & Ikale, 2010).

Uz valodas bāzes veidojas ne tikai domāšana, kas ir visas izziņas darbības pamats, kas simbolizē kultūras realitāti, bet arī valodas struktūra iespaido personas izturēšanos un domāšanas veidu (Tūbele, 2019). Jo bagātāka ir bērna valoda, jo labākas organizatoriskās spējas, informācijas iegaumēšana, komunikācija ar bērniem, preventīvāka un agrāka runas traucējumu noteikšana, jo efektīvāk un veiksmīgāk izdodas to izlabot un sniedz iespējas uz pilnvērtīgu attīstību (Leon, Dias, Martins, & Seabra, 2018).

5-6 gadu vecumā strauji pieaug bērna vārdu krājums, palielinās runā lietoto lietvārdu, darbības vārdu, vietniekvārdu un īpašības vārdu skaits, bērni lieto virsteikumus un palīgteikumus, bieži vien veidojot sarežģītas konstrukcijas, tiek apgūta dzimtās valodas gramatiskā uzbūve (Grīnvalde & Ikale, 2010). Bērns šajā

vecumposmā valodu izmanto ne tikai savu darbību komentēšanai, bet arī pasaules atklāsmē un izpratnes veidošanā par to. Ja 5-6 gadus veciem bērniem ir novērojami runas un valodas traucējumi, tas skar daudzas bērna dzīves jomas, īpaši ja pēc gada būs jāuzsāk skolas gaitas. Grūtības rodas veiksmīgai socializācijai sabiedrībā, tieši valodas un runas jomā, bērns var nepareizi saklausīt vārdus, nesaprast to nozīmi, noslēgties un nemēģināt veidot kontaktu ar vienaudžiem, traucējumi varbūt gan vieglāki, gan smagāki (Skeat, Wake, Eadie, Bretherton, & Reilly, 2012). Tie var saistīties ar mutvārdu runu, gan lasīšanu un rakstīšanu, līdz ar to tas viennozīmīgi negatīvi ietekmē bērna psihisko attīstību, atstājot sekas gan uz darbību, gan uzvedību, savukārt smagi traucējumi spēj iespaidot bērna intelektuālo attīstību, personības veidošanos, tās ir negatīvas rakstura iezīmes, mazvērtības komplekss u.c., var kavēt dzimtās valodas veiksmīga apguvi, kā arī nākotnē profesijas izvēlē (Mārtinsone & Miltuze, 2015).

Skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumu korekcijai, līdzīgi kā visu citu skaņu izrunas korekcijai ir sekojoši logopēda darba posmi: sagatavošanas posms, tiek sagatavots artikulācijas aparāts pareizas skaņu izrunas veidošanai, paralēli darbojoties ar pirkstu sīko motoriku, kā arī pilnveidojot dzirdes un uztveres uzmanību; pareiza skaņas izrunas mācīšana; skaņu izrunas nostiprināšana, kur pakāpeniski bērns ar šīm skaņām izmanto zilbes, vārdus, vārdu savienojumus, teikumus un tekstus; skaņu diferencēšanas posms. Paralēli logopēdam jāstrādā ar roku sīkas motorikas attīstību un jāveic bērna mēles vingrinājumus, lai skaņu izrunai būtu pareizs mēles novietojums. Sīkā motorika ir savstarpēji saistīta ar valodas attīstību, jo galvas smadzenes ir ļoti tuvu runas valodas zonai (Cherkasova, 2013). Roku un pirkstu vingrinājumi var būt dažādi ar dabas materiāliem utt., tie palīdz attīstīt roku sīko muskulatūru, līdz ar to veicinot bērna garīgo attīstību un stimulējot runas centra darbību (Šternfelde, 2017).

Pēc skaņu s-z, š-ž izrunas traucējumu novēršanas jāpapildina aktīvo un pasīvo vārdu krājums, jāpanāk, lai pēc iespējas vairāk vārdu būtu aktīvajā vārdu krājumā. Darbības vārdu krājumu svarīgi papildināt ar priedēkļu palīdzību ie-, uz-, aiz-, pa-, sa-, no-, at- utt., kā arī jāpaplašina īpašības vārdu lietojumu, lai būtu plašākas iespējas dažādu īpašības vārdu pielietojumam. Svarīgi pilnveidot valodas gramatisko struktūru, lai bērni veidotu garākus vienkāršus paplašinātus teikumus, nevis tie sastāvētu no 2-3 vārdiem. Jāstrādā pie sarunvalodas pilnveidošana, lai bērni, atbildot uz jautājumiem, spētu pamatot savas domu, attieksmi, spēj uztvert satura būtību, saglabāt to un beigās izteikties. Jāmāca nepārtraukt sarunu biedru, bet ieklausīties un uzklaut to, jāamāca veidot stāstījumu, lai bērns spētu pastāstīt gan par dzirdēto, gan redzēto, svarīgi kādā secībā, kādā apjomā (Liepiņa, 2003).

Spēļu apkopojums vārdu krājuma paplašināšanai pēc skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumu novēršanas

Set of games for vocabulary development after the elimination of pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh

Pirmsskolas bērna vecumposmam ir raksturīga rotaļa, jo ar tās palīdzību bērns iepazīst apkārtējo pasauli, izveido savu attieksmi pret redzēto, dzirdēto, izjusto, savstarpējā sadarbībā ar vienaudžiem un pieaugušajiem iegūst praktiskas dzīvei nepieciešamas prasmes un iemaņas, tādēļ rotaļa arī ietekmē un caurvij logopēda darbu, jo darbojoties ar artikulācijas aparātu, pirkstu sīko motoriku, dažādiem skaņu izrunas traucējumiem u.c. logopēds savā darbībā izmanto rotaļas elementus, pilnveidojot bērna izrunu, attīstot pirkstu sīko motoriku, veicinot pozitīvu socializāciju sabiedrībā (Williams, 2002). Pamatojoties uz šo un līdzīgiem apgalvojumiem E. Mičule izstrādā un aprobē logopēdisko spēļu kopu vārdu krājuma paplašināšanai pēc skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumu novēršanas.

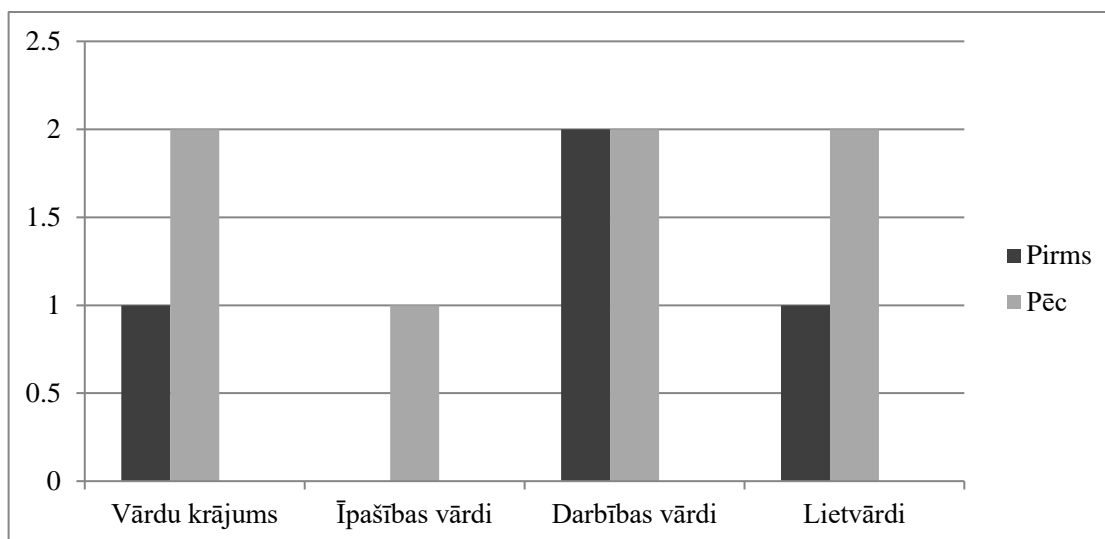
Izveidotā logopēdisko spēļu kopas mērķis – paplašināt vārdu krājumu pēc skaņas s-z; š-ž izrunas traucējumu novēršanas. Logopēdisko spēļu kopu iespējams pielietot gan frontālajās, gan individuālajās nodarbībās. Logopēdiskajā spēļu kopā iekļautas 8 spēles: „Skaņu Riču Raču,” „Domino,” „Saliec mani,” „Atgriez mani,” „Iegriez lielo krāsu ratu,” „Žako piedzīvojumi,” „Lielais burtu režģis” un „Atrodi otru.” Katrai logopēdiskajai spēlei ir savs mērķis un sagatavots spēles apraksts. Logopēdisko spēļu materiāls ir sistemātiski plānots un veidots tā, lai katra spēle nostiprinātu un papildinātu iepriekš apgūto un nākošais posms ir veidots kā turpinājums iepriekšējai spēlei, līdz ar to metodisko materiālu ieteicams realizēt piedāvātajā variantā. Vienas nodarbības ilgums 15-20 min, nodarbības plānotas 1 reizi nedēļā. Ja kāda nodarbība netiek pabeigta, tad tā tiek turpināta nākošajā nodarbībā.

Lai pārbaudītu E. Mičules izstrādātās logopēdisko spēļu kopas „Vārdu krājuma paplašināšana 5-6 gadus veciem bērniem pēc skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumu novēršanas” pielietojuma efektivitāti, tika veikts pētījums pirmsskolas izglītības iestādē, laika posmā no 2019. gada oktobra līdz 2020. gada maijam. Pētījumā tika iekļauti pieci 5-6 gadus veci bērni, kuriem bija novērsti skaņu s-z; š-ž izrunas traucējumi. Vārdu krājuma pārbaudei autore izmantoja logopēdes A. Baumanes grāmatas „Izrunā pareizi!” „Vingrinājumi un diktāti pareizas runas un rakstības veidošanai” attēlus un kartītes.

Tika izveidota bērnu valodas krājuma pārbaudes kritēriju tabula. Bērniem tika piedāvāti 10 lietvārdi, 10 īpašības vārdus un 10 darbības vārdi. Kritēriji vārdu krājuma izvērtējumam: zems līmenis (1 balle) – 1-4 vārdi, ikdienas (2 balles) 5-7 vārdi, plašāks (3 balles) 8-10 vārdi. Pārbaudot bērna vārdu krājumu pirms aprobācijas uzsākšanas, tika secināts, ka tas ir nepietiekošs un tāpēc ir jāstrādā pie tā pilnveidošanas, lai, uzsākot skolas gaitas, bērns spētu izteikties, veidot

vienkāršus stāstījumus, atbildēt uz jautājumiem, spētu izlasīt tekstu un saprast to. Lai bērns spētu pastāstīt par sevi, savu ģimeni, apkārtni utt.

Izveidotā materiāla pielietojuma efektivitāte apstiprinājās, jo strādājot ar šo materiālu, 3 bērniem uzlabojās vārdu krājums no zema uz ikdienas vārdu krājumu, bet 2 bērniem vārdu krājums uzlabojās daļēji, jo ir nepieciešams ilgāks laiks, lai būtu līdzīgi rezultāti kā iepriekšējiem trijiem bērniem. Biežāk bērna runā bija vērojami īpašības, darbības un lietvārdi. Tika veikta katra bērna vārdu krājuma analīze pirms un pēc metodiskā materiāla pielietošanas, kopumā uzrādīta visu piecu pētījumā iekļauto bērnu vārdu krājuma paplašināšanās pozitīva dinamika. Piemēram, pētījuma rezultātu atspoguļojums 1. attēlā parāda, ka Bērna Nr.1 vārdu krājums palielinājies no zema uz ikdienas līmeni: parādījies īpašības vārdu un lietvārdu skaits.



1.attēls. Bērna Nr. 1. vārdu krājums pirms un pēc logopēdisko spēļu aprobācijas
Figure. 1 Child No. 1. Vocabulary before and after approbation of speech therapy games

Pirmsskolas izglītības procesā logopēda darbā svarīgi veidot rotaļveida, aktīvas nodarbības, kā paredz vecumposma pazīmes, interesantas, ar izaicinājuma elementiem, kas ieinteresētu bērnu. Var izmantot dažādus sērijveida attēlus, pašizgatavotas spēles, var lasīt kopā, meklēt attēlus, likt kopā attēlus, vienlaikus sarunājoties ar bērnu, lasīt stāstus, pasakas pēc tam tās noteikti pārrunāt, uzdot jautājumus, ļaut bērnam padomāt un atbildēt, u.c.

Secinājumi **Conclusions**

1. Jo šaurāks ir vārdu krājums, jo bērns izjūt lielāku diskomfortu nodarbībās un ikdienas dzīvē, kā arī vecumposms rāda, ka bērnam ir svarīgi socializēties savā vienaudži grupā, netikt izsmietam, jo vienaudžu viedoklis ir ļoti svarīgs.
2. Svarīgi 5-6 gadu vecu bērnu logopēdiskās nodarbības veidot ar rotaļu un spēļu elementiem.
3. Svarīgi logopēdiskajā korekcijas darbā izvēlēties bērna vecumposmam atbilstošas metodes, darbs ir jāplāno secīgi, sistemātiski un ar noteiktu grūtības pakāpi.
4. E. Mičules izveidotais materiāls izstrādāts atbilstoši logopēdu darba vārdu krājuma palielināšanai teorētiskajām atziņām un veiksmīgi pielietojams logopēda darbā.

Summary

The child's language is of a new quality in the preschool age, the child's vocabulary is rapidly growing from 300 to 4000 words; children want to learn new and more complex words, because it is a challenge and satisfaction for a child (Whorall & Cabell, 2016). It allows developing the inner representation of the surrounding world and describing rules, people, and feelings (Mārtinsons & Miltuze, 2015). At the age of 5-6 years, the child's vocabulary grows rapidly, the number of nouns, verbs, pronouns and adjectives used in speech increases; children use proverbs and auxiliary sentences, often create complex constructions and learn the grammatical structure of the mother tongue (Grīnvalde & Ikale, 2010). The richer is the child's language, the better are organizational skills, memorization of information, communication with children, more preventive and earlier detection of speech disorders is possible, the more effective and successful it is to correct speech disorders and provide opportunities for full development (Leon, Dias, Martins, & Seabra, 2018).

The aim of the scientific paper: to study and substantiate theoretically the meaning and possibilities of vocabulary development of 5-6 year old children and the usefulness of the developed and approbated set of games for the vocabulary development of 5-6 year old preschool children after the elimination of pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh. Children nowadays have language disorders, insufficient vocabulary, difficulties in expressing their opinion and expressing themselves, difficulties in asking questions and answering them. Therefore, it can be concluded that it is important to improve child's speech and vocabulary, which includes all of the aforementioned elements (Tauriņa, 2015). After eliminating the pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh, it is necessary to develop the active and passive vocabulary, to ensure that as many words as possible are in the active vocabulary. It is important to develop the vocabulary of verbs with the prefixes ie-, uz-, aiz-, pa-, sa-, no-, at-, etc., as well as to expand the use of adjectives in order to have more possibilities for the use of different adjectives. It is important to improve the grammatical structure of the language,

so that children can form longer simple extended sentences instead of sentences consisting of 2-3 words. It is necessary to work on improving the conversational language, so that children, when answering questions, can substantiate their thoughts, attitudes, are able to perceive the essence of the content, preserve it and express themselves in the end.

The paper provides information about the set of speech therapy games, developed and approbated by E. Michule, for the vocabulary development after elimination of the pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh. The set of speech therapy games can be used in both frontal and individual lessons. The set of speech therapy games includes 8 games: "Ludo of Sounds", "Domino", "Put Me Together", "Return Me", "Cut the Big Colour Wheel", "Jacques' Adventures", "The Big Grid", and "Find the Pair". Each speech therapy game has its own goal and a description of the game has been prepared. The material of speech therapy games is systematically planned and designed so that each game reinforces and complements what has been learned before and the next stage is designed as a continuation of the previous game; therefore it is recommended to implement the methodological material in the offered version. The duration of one lesson is 15-20 minutes; lessons are planned once a week. If a lesson is not completed, it is continued in the next lesson. Research was conducted in a pre-school educational institution in the period from October 2019 to May 2020. Research included five 5-6 year old children, who had eliminated the pronunciation disorders of the sounds s-z and sh-zh. The effectiveness of the developed material was confirmed, because 3 children improved their vocabulary from low to everyday vocabulary, but 2 children improved their vocabulary partially, because it takes longer time to have similar results as the previous three children. Adjectives, verbs and nouns were more common in children's speech.

Literatūra References

- Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2002). *Language Basic of Reading Disabilities and Implications for Early Identification and Remediation*. Retrieved from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=specedfacpub>
- Cherkasova, I. (2013). *Jeffektivn'y metody o"uchenija o"shheniju detej s o"shhim nedorazvitiem rechi pervogo urovnja*. Jestonija: Narva.
- Dzintare, D. (2000). *Bērns kā vērtība*. Rīga: Izglītības soļi.
- Grīnvalde, L., & Ikale, I. (2010). *Ideju krātuve pirmsskolai, 3*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Leon.C., Dias.N., Martins.G., & Seabra, A.(2018).*Executive functions in preschool children: development and relationships with language and behavior*. Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=3874fbb3-5f0d-4de8-9d3d-5b4435abf5fc%40sessionmgr4007>
- Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Mārtinsone, K., & Miltuze, A. (2015). *Psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Miltiņa, I. (2017). *Modelēšana logopēdijā*. Rīga: RaKa.
- Nikiforovs, O. (2014). *Pirmsskolas vecuma bērnu intelektuālo spēju diagnostika*. Rīga: RaKa.
- Skeat, J., Wake, M., Eadie, O., Bretherton, L., & Reilly, S. (2012). *Who gets help for pre-school communication problems? Data from a prospective community study*. Retrieved from

- <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=3874fbb3-5f0d-4de8-9d3d-5b4435abf5fc%40sessionmgr4007>
- Šternfelde, I. (2017). *Metodiskais materiāls „Sīkās motorikas attīstīšana pirmsskolas vecuma Bērniem.”* Rīga: Pētergailis.
- Tauriņa, A. (2015). *Pirmsskolas vecuma bērna skaņu izrunas un vārdu krājuma noteikšanas un pilnveides paņēmieni.* Retrieved from http://viaa.gov.lv/library/files/original/Bernuvaloda_2_RAKA_2016.pdf
- Tūbele, S. (2019). *Valodas traucējumu novērtēšana.* Rīga: RaKa.
- Tūbele, S., Landra, T., Šūmane, I., Laganovska, E., Kušnere, S., & Vīgante, R. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem ar jauktiem attīstības traucējumiem.* Retrieved from <https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/esfpr/VISC%203.3%20-%20metod%20mater%20pedagogiem%20-%20jaukti%20attistibas%20trauce.pdf>
- Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa.* Madona: Madonas poligrāfists.
- Williams, L. A. (2002). *Epilogue: Perspectives in the Assessment of childrens speech.* Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=58bc5d7d-61c5-4f6b-b01c-9dff2972aba7%40sdc-v-sessmgr03>
- Whorall, J., & Cabell, S. (2016). *Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom.* Retrieved from <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=10&sid=3874fbb3-5f0d-4de8-9d3d-5b4435abf5fc%40sessionmgr4007>

NETRADICIONĀLO ZĪMĒŠANAS TEHNIKU PIELIETOJUMS IZTĒLES ATTĪSTĪŠANAI SKOLĒNIEM AR VIEGLIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

Non-traditional Drawing Techniques for the Development of Imagination for Students with Mild Mental Disabilities

Marite Rozenfelde

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Svetlana Bogurdovicha

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Aija Teresko

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *Imagination development for pupils with mild mental disorders requires special attention and special pedagogical approach, because independent and creative thinking skills, initiative of creative activity cannot develop by itself; it is not a side effect of knowledge acquisition, it needs to be promoted and activated. The paper raises the issue of the importance of imagination development and opportunities for pupils with mild mental disorders during extracurricular activities, using non-traditional drawing techniques. The paper provides information about the collection of non-traditional drawing techniques developed and approved by S. Bogurdovicha.*

Keywords: *non-traditional drawing techniques, pupils with mild mental disorders, imagination development.*

Ievads

Introduction

Iztēle – cilvēka garīgās darbības svarīgākais priekšnoteikums, kas cieši saistīta ar izziņas procesiem. Iztēle ieņem nozīmīgu vietu gan apkārtējās pasaules priekšmetu un parādību izziņāšanā, gan zināšanu apgūvē un izprašanā, gan arī apkārtējās pasaules pārveidošanā (Liepiņa, 2003, 2008). Krievu psihologs S. Rubinšteins uzskata, ka radošās iztēles pamatnozīme izpaužas aspektā, ka „bez tās nav iespējams strādāt, neiztēlojoties starprezultātu un gala rezultātu, kuri arī rada iztēli cilvēka apziņā. Bez iztēles nav iespējams progress nedz zinātnē, nedz tehnikā, nedz mākslā” (Rubinshtejn, 2015) un tā “veidojas un attīstās tikai darbošanās procesā, vispirms jau – jaunradē” (Rubinshtejn, 2015). Tātad iztēle ir cilvēka pieredzes paplašināšanās svarīgākā funkcija, turklāt tā intensīvi attīstās bērniem 5 līdz 15 gadu vecumā (Subbotina, 2014). Ja vecāki, audzinātāji

un pedagogi pievērš nepietiekamu uzmanību fantāzijas spēju attīstīšanai bērnā, tad nākotnē viņam iestājas straujš šī procesa aktivitātes kritums, cilvēka personības noplicināšanās, samazinās radošās domāšanas spējas, zūd interese par zinātni un mākslu” (Subbotina, 2014). Skolēnu tēlotājdarbības pētnieki V. Hibnere (Hibnere, 1998); M. Vidnere (Vidnere, 2015); O. Šapovalova (Shapovalova, 2016, 2019); G. Grigorjeva (Grigor'eva, 2000) uzskata, ka tēlotājdarbība ir skolēnu prāta, grafomotoro prasmju, emocionāli estētiskās un gribas attīstīšanas līdzeklis.

Nepietiekamas izziņas darbības un personības attīstības kopumā rezultātā, skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem izjūt zināmas grūtības mācību procesā, kur ir nepieciešama piedāvātā materiāla izpratne, atcerēšanās, reproducēšana un praktiskā izmantošana. Tādēļ šādu skolēnu vispārējā attīstībā īpaši nozīmīga ir speciāli organizētas koriģējoši attīstošas nodarbības speciālās izglītības skolotāju vadībā, kas virzītas uz skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iztēles attīstīšanu. Iztēles attīstīšana skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem prasa īpašu uzmanību un speciālu pedagoģisko pieeju, jo patstāvīgas, radošas domāšanas spējas, radošas darbības iniciatīva pati no sevis nevar attīstīties, tas nav zināšanu apguves blakus efekts, to nepieciešams veicināt un aktivizēt. Jaunāko klašu skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iesaistīšana mācību procesā caur radošuma attīstīšanas pieeju speciālās izglītības pedagogam sniedz iespējas visu izziņas procesu, tai skaitā – iztēles, korekcijai un attīstīšanai.

Lai sekmētu skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem radošās iztēles attīstību, izmantojami daudzveidīgi tēlotājdarbības paņēmieni. Uz tēlotājdarbības nozīmīgo lomu, bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem izglītības procesā, norādījuši daudzi speciālās pedagoģijas un psiholoģijas pētnieki: Ļ. Vigotskis (Vygotskij, 2004), S. Rubinšteins (Rubinshtejn, 2015) u.c. Netradicionālo zīmēšanas tehniku izmantošana skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iztēles attīstīšanai ir likumsakarīga. Vairums no netradicionālajām zīmēšanas tehnikām pieskaitāmas spontānai zīmēšanai, kad zīmējums top nevis māksliniecisko paņēmieni izmantošanas rezultātā, bet kā rotaļu manipulācijas efekts. Šādu netradicionālās zīmēšanas paņēmieni dēvē par „notikumu” (angļu valodā – *happening*), kad rezultāts nav prognozējams, tomēr darbošanās process ir sekmīgs un raisa skolēnos interesi par tēlotājdarbību.

Zinātniskā raksta mērķis: izpētīt skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem iztēles attīstīšanas iespējas, aprakstīt izstrādāto un aprobēto korekcijas programmu iztēles attīstīšanai, izmantojot netradicionālās zīmēšanas tehnikas.

Pētījuma metodoloģija: teorētiska literatūras avotu, izstrādātās un aprobētās korekcijas programmas analīze.

Teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Pastāv vairāk kā 40 dažādi jēdziena „iztēle” skaidrojumi, taču jautājums par tās būtību un atšķirībām no citiem psihiskiem procesiem ir diskutabls. Iztēle ir abstrakts jēdziens, līdz ar to - visai grūti definējams un izmērāms, un to ir grūti atdalīt no citām kognitīvajām spējām. Iztēle ir īpaša cilvēka psihiķes forma, kas aizņem vietu starp uztveres, atmiņas un domāšanas procesiem (Shinkarjova, & Karmanova 2015, 1053-1055). Būtiska loma iztēlē ir vadības funkcijām, kas asociētas ar smadzeņu prefrontālo (priekšējo) garozu (Carlson, White, 2013) un cilvēka attīstības ciklā nobriest pēdējās, ļaujot mērķtiecīgi virzīt uzvedību. Jēdzieni, kas tiek plaši saistīti ar iztēli, ir abstraktās domāšanas spēja jeb loģiskā domāšana (Jauk et al., 2013). Iztēle ir psihisks izziņas process, kurā uz veco tēlu pārstrādes pamata veidojas jauns tēls. Tas ir process, kas sākas tad, kad ir radusies problēma” (Liepiņa, 2003, 2008, 181). Iztēle kā garīgs process ir vizuāli figurālā domāšana, pateicoties kurai, cilvēks var orientēties, meklēt problēmu risinājumus, plānot nākotni, izvirzīt mērķus. Tas ļauj efektīvāk darboties un attīstīties (Shinkarjova, & Karmanova, 2015). Personības ieguvums iztēles attīstīšanā ir lietderīgs: iztēle ierosina zemapziņas procesus, paplašina emocionālo pārdzīvojumu robežas, padara tos dziļus un nozīmīgus (Vidnere, 2015, 7). Vairāki autori norāda, ka intelektuālai kapacitātei un valodas attīstībai ir nozīme iztēles veicināšanas panākumos. Iztēles process raksturīgs tikai cilvēkam, un ir cilvēka darbības svarīgs nosacījums, jo, iekams cilvēks sāk darboties, viņš vispirms iedomājas, kas un kā ir jādara. Spēja paredzēt savas darbības galarezultātu pirms darbības sākuma, veselumu pirms tā daļām jauna tēla veidā, t. i., nospraust mērķi, kvalitatīvi atšķir cilvēka darbību no dzīvnieka uzvedības (Nemov, 2019).

Iztēles attīstība notiek cilvēka pieredzes ietekmē ontogēneses procesā, kurā uzkrātais ideju daudzums kalpo materiālu jaunu attēlu radīšanai. Šī procesa attīstība ir cieši saistīta ar cilvēka personību, viņa audzināšanu un citiem garīgajiem procesiem un to attīstības pakāpi (domāšanu, atmiņu, gribu). Ir ļoti grūti noteikt vecuma robežas, kas raksturo iztēles attīstības dinamiku (Pasev, 2015). Zinātniskie pētījumi pierāda, ka cilvēka dzīves laikā iztēle veic *specifiskas funkcijas*:

- *Realitātes atspoguļošana tēlos* (nesaraujami saistīta ar domāšanu un organiski iekļaujas tajā, izpaužas cilvēka spējā atsaukt atmiņā pagātnes notikumus, radīt domās pagātnes kadrus, kas tiek saglabāti attēlu un atveidojumu veidā);
- *Emocionālo stāvokļu regulēšana* (ar iztēles palīdzību cilvēks spēj kaut daļēji apmierināt daudzas vajadzības, mazināt ar tām saistīto sasprindzinājumu);

- *Darbības plāna veidošana* (darbības izvērtēšana, programmu, variantu izstrādāšana, izvērtēšana un realizācijas iespēju apsvēšana, kas nepieciešams lēmuma pieņemšanai. Paredzot nākotnes notikumus, pārdomājot darbību gaitu un šo darbību sekas, cilvēks var novērst nepatīkšanas, pasargāt sevi no iespējamām problēmām);
- *Cilvēka darbības plānošana un programmēšana* (palīdz cilvēkam izveidot darbību iekšējo plānu, t.i., operējot un manipulējot ar tēliem, izpildīt prātā kādas darbības. Palīdz iztēloties gala rezultātu vēl nepabeigtai darbībai. Tieši šī funkcija veicina cilvēku sapņu veidošanos. Izpaužas cilvēka spējā fantazēt, izgudrot un radīt).
- *Cilvēka izziņas procesu un stāvokļu netīšā regulēšana* (ar veiksmīgi radītu tēlu palīdzību cilvēks var pievērst uzmanību notikumiem, ar tēlu palīdzību cilvēks iegūst spēju vadīt savu uztveri. Iekļauta cilvēka redzesloka paplašināšanās, zināšanu iegūšanā, cilvēka uzvedības konstruēšanā nenoteiktā situācijā (Nikulin, & Velichkovskij, 2006).

Iztēles attīstība skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir aktuāla mūsdienu speciālās pedagogijas un psiholoģijas problēma, jo iztēle ir jebkuras radošās darbības pamats. Lielākā daļa pētījumu ir veltīta iztēles attīstības īpatnībām pirmsskolas un jaunākā skolas vecuma bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (Vygotskij, 2004; Borovik, 2000; Shapovalova, 2016, u.c.). Pētījumi pierādījuši, ka šādu skolēnu iztēle attīstās pēc tām pašām objektīvajām likumsakarībām kā vienaudžiem ar pietiekamu intelekta līmeni, taču tai piemīt virkne specifisku īpatnību, kas jāņem vērā mācību procesā un koriģējošo nodarbību plānošanā. Tīšā iztēle skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem raksturojama kā reproduktīva, t.i., atdarinoša iztēle. Tāpēc darbā ar šiem bērniem svarīgi ir izmantot dažādus uzskates līdzekļus, ilustratīvus piemērus un attēlus, lai radītu šiem skolēniem iztēles priekšstatus. Arī, neskatoties uz pedagoga iepriekš sagatavotajām izstrādāšanām, skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem var nespēt saplānot sava darba gaitu un iedomāties gala rezultātu. Tas saistīts ar viņu visas psihiskās darbības noturīgajiem traucējumiem. Visi kopīgie psihes traucējumi, īpaši – izziņas darbības augstākajā pakāpē, negatīvi ietekmē iztēles attīstību. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem iztēles līmenis ievērojami atšķiras no normas (Shapovalova, 2016), nav izveidojušās ne strukturālās, ne operatīvās iztēles sastāvdaļas, grūtības sagādā atmiņas tēlu izmantošana, koptēlu radīšana, runa (valoda) neveic savas regulējošās funkcijas. Tā ir fragmentāra, neprecīza un shematiska (Liepiņa, 2008), vāji attīstīta. Visvairāk tas attiecas uz radošo un verbālo iztēli. Iztēli raksturo palēnināts temps, vāja izziņas aktivitāte, zemas darba spējas, apgrūtināta augstāko psihisko funkciju izpausmes, un tas izskaidrojams ar centrālās nervu sistēmas organiskiem bojājumiem (Shapovalova, 2016). Pastāv iztēles un runas savstarpēja saistība (Rodionova, 2012): nepietiekami attīstīta runa, pat intelektuālas attīstības

gadījumā negatīvi ietekmē skolēnu iztēles attīstību. Tas izpaužas kā originalitātes un emocionālā piesātinājuma pavājināšanās gan verbālajos (runas), tā arī uzskates (redzes) tēlos, to viengabalainības un izpratnes traucējumos (Shapovalova, 2016). Ļoti svarīga ir pedagoga vadošā loma iztēles spēju attīstīšanā, tāpēc plānota, mērķtiecīga, pakāpeniska, strukturāla skolotāju darbība vizuālās mākslas nodarbībās, runas attīstīšana gan individuālajās, gan grupu nodarbībās, savstarpēji sadarbojoties pedagogiem, psihologiem un vecākiem, veicina gan atveidojošās, gan radošās iztēles līmeņa paaugstināšanos (Borovik, 2000). Darbā ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, jāņem vērā arī daudzas citas skolēnu īpatnības, piemēram, redzes un kustību koordinācijas traucējumus, redzes uztveres deficītu un tās fragmentāro raksturu, lēnīgumu, nediferencēšanu, izziņas pasivitāti, kas saistīta ar zemo interese līmeni, kā arī to, ka nav izveidojusies patvaļīga darbība un paškontrolē. Pastāv cieša saikne starp iztēli un domāšanu, iztēles attīstības līmenis ir saistīts ar traucējumu smaguma pakāpi. Iztēle attiecībā uz domāšanu veic kompensējošu funkciju.

Vizuālā māksla tiek atzīta par vienu no svarīgākajiem psihiskās korekcijas līdzekļiem skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem izglītošanā (Groshenkov, 2002). Atklāt visā pilnībā savas radošās spējas, izmantojot vienīgi tradicionālos izteiksmes līdzekļus, skolēni nespēj, jo tie nesekmē iztēles un fantāzijas attīstību. (Groshenkov, 2002).

Jēdziens „netradicionālās zīmēšanas tehnikas” ietver sevī neparastu, jaunu materiālu, piederumu, vizuālās mākslas paņēmieni izmantošanu, kas nav tradicionāli un ierasti. Zīmēt netradicionāli nozīmē - vienlaicīga vairāku tehniku izmantošana, oriģināla un savdabīga darba izpilde. Pastāv ļoti daudz netradicionālo zīmēšanas tehniku, un to raksturīgākā iezīme – tās ļauj ātrā laikā sasniegt vēlamu rezultātu (Groshenkov, 2002). Netradicionālo zīmēšanas tehniku izmantošana veicina skolēnu zināšanu un priekšstatu veidošanos par apkārtējo vidi, lietām un to izmantošanu, izmantojamiem materiāliem, to īpašībām un pielietojuma iespējām. Tās izslēdz iespēju zīmēt pēc šablona, jo pedagogs gatava parauga vietā piedāvā skolēniem paņēmienus darbā ar netradicionāliem materiāliem un piederumiem. Tas stimulē skolēnu iztēles, radošuma, patstāvības, iniciatīvas, individuālās pašizpaušmes attīstību (Zaharova, 2010). Netradicionālo zīmēšanas tehniku izmantošana sekmē pozitīvu tēlotājdarbības motivāciju, raisa priecīgu noskaņojumu, mazina bailes darboties ar krāsām un šaubas par zīmēšanas procesa neizdošanos. Netradicionālo zīmēšanas tehniku izmantošanā ir nepieciešams precīzi ievērot veicamo darbību secību. Tādējādi skolēni mācās plānot zīmēšanas gaitu. Daudzas netradicionālās zīmēšanas tehnikas veicina redzes un motorās koordinācijas attīstību, piemēram, roku sīkās motorikas attīstīšanā svarīga nozīme ir zīmēšanai ar rokām, pirkstiem gan uz papīra, gan smiltīs; zīmēšanai ar ausu kociņiem, skrāpēšanas tehnikas izmantošanai utt. Šīs tehnikas pieprasa precizitāti un kustību ātrumu, prasmi nekļūdīgi noteikt spēka

iedarbības stiprumu uz materiālu vai izmantojamo piederumu, pacietību, kārtīgumu, uzmanību (Nikitina, 2014). Nodarbības, kurās tiek piedāvātas netradicionālās zīmēšanas tehnikas, skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem nav vienmuļas, nogurdinošas un ļauj viņiem saglabāt aktivitāti un augstas darbaspējas visu laiku, kas paredzēts radošā uzdevuma veikšanai (Nikitina, 2014). Vairums netradicionālo tehniku tiek attiecinātas uz spontānu zīmēšanu, kad zīmējums rodas kā rotaļu rezultāts. Skolēnam ir jāpalīdz iemācīties zīmēt, izmantojot dažādus zīmēšanas veidus, tehnikas, radot izpratni par tiem. Katra no šīm tehnikām ir kā rotaļa. Populārākās netradicionālās zīmēšanas tehnikas ir: akmentiņu apgleznošana, zīmēšana ar grafīta zīmuli (zīmēšana ar dzēšgumiju), zīmēšana ar smiltīm, drūdli, dzijas vai ķēdes zīmējums, monotipija, zīmēšana ar plaukstām un pirkstiem, tintes traipu tehnika, zīmējums uz saburzīta papīra (burzītais zīmējums), zīmēšana ar vaska krītiņiem un akvareli, mitrais zīmējums (zīmējums tehnikā "slapjš"), mandalu krāsošana, mandalu zīmēšana, akrila gleznas izveide (Fluid Art), maģiskās figūras, nospiedumu tehnika, punktēšanas tehnika (pointilisms), tušas skrāpējums (franču v. *gratter* — skrāpēt), zīmēšana ar ziepju burbuļiem, tehnika "akvareļkrāsu šlakatas," gleznošana ar kafiju, u.c.

Koriģējoši attīstošā programma iztēles attīstīšanai skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem
The corrective developmental program for the development of imagination for students with mild mental disabilities

Pētījuma veikšanai, lai noskaidrotu skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem radošās iztēles attīstīšanas iespējas izmantojot netradicionālās zīmēšanas tehnikas, tika izstrādāta un aprobēta koriģējoši attīstoša programma, kura pēc satura un procesa organizācijas formas ir kompleksa, jo veicina ne tikai iztēles attīstību, bet arī attīsta sīko motoriku, valodu, domāšanu un īpašas prasmes; pēc vecumposmu īpatnībām programma domāta dažāda vecuma skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem pamatskolā; pēc nodarbību formas - individuālās un grupu nodarbības; pēc realizācijas laika – mācību gads. Realizējot programmu, nodarbībās nepieciešams ievērot noteiktu struktūru: *ievaddaļa* (pirkstu vingrinājumi, spēles, kas paredzētas skolēnu kautrīguma mazināšanai, sastinguma pārvarēšanai, sagatavošanai radošajam darbam); *pamatdaļa* (tajā iekļauta vizuālā, radošā darbība); *noslēguma daļa* (darba rezultātu apkopošana, pašvērtējums, kura mērķis – apkopot padarīto, ļaut skolēniem izteikt izjustās emocijas ar mērķi – nomierināt). Programmas īstenošanas rezultātā plānots: attīstīt radošo iztēli, psihiskos procesus: uztveri, atmiņu, domāšanu, sakarīgu mutvārdu runu; iepazīstināt ar netradicionālām zīmēšanas tehnikām; labot motorikas trūkumus un pilnveidot redzes un kustību koordināciju, izmantojot daudzreiz atkārtojamās darbības un pielietojot visdažādākos izteiksmes līdzekļus; mācīt veidot sākotnējo ieceri un to īstenot; attīstīt skolēnos māksliniecisko gaumi,

interesi un mīlestību pret tēlotājdarbību; mācīt plānot savu darbu, iekārtot darba vietu, izvēlēties nepieciešamos līdzekļus, noteikt veicamo darbību secību; mācīt patstāvīgi izmantot dažādus materiālus, lai radītu izteismīgu sižetisku darbu; nodrošināt katram skolēnam psiholoģiski un pedagoģiski labvēlīgus apstākļus radošā potenciāla īstenošanai.

Lai paaugstinātu skolēnu radošās spējas, tika sagatavotas un īstenotas četrdesmit deviņas 35 - 40 minūšu grupu un individuālās nodarbības divas reizes nedēļā, kurās netradicionālās zīmēšanas tehniku apgūvē tika izmantoti vingrinājumi, literārie darbi, spēles, eņides.

Darba organizēšanas formas ar skolēniem sekojošas: saruna, ilustrāciju un zīmējumu aplūkošana, iepazīšanās ar dažādiem vizuālās mākslas materiāliem; dzejoļu, pasaku, mīklu lasīšana; skaņdarbu noklausīšanās; kustību, didaktiskās spēles; elpošanas, pirkstu vingrinājumi.

Programmas nodarbību tēmas: Ainava "Zelta rudens," Akmentiņu apgleznošana, Apburtais mežs, Brīnišķīgās traipu pārvērtības; Brīnišķīgā plauksta, No punkta uz punktu, Tušas skrāpējums/kompozīcija, Jūras ainava, Zīmējumi uz jūras smiltīm, Ceļojums uz mandalas sirdi, Mandalas zīmēšana, Drūdles, Burvju pavediens, Rudais kaķis, Jūras dzīles, Ziedu gleznošana, Abstraktas gleznas, Maģiskās figūras, Saceri un uzzīmē pasaku!, Klusā daba ar rudens lapām, pašu gatavotiem šabloniem, Slepētais zīmējums, Pasaka par ziepju burbuli, Ziemas ainava, Brīnumi no kafijas krūzes, Klusā daba "Ceriņziedu pušķis," u.c.

Nodarbību piemēri:

- *Tēma "Akmentiņu apgleznošana"* (zīmēšanas tehnika – akmentiņu apgleznošana ar akrila krāsām, izmantotie literārie darbi un interneta resursi: J.Osmaņa dzejolis "Dzintars", audio ieraksts un videofilma "Baltijas jūra rudenī");
- *Tēma "Apburtais mežs"* (zīmēšanas tehnika - nepabeigtie zīmējumi, izmantotie literārie darbi un interneta resursi: Mīkla par mežu, video „Mežmala” (2.47) <https://www.youtube.com/watch?v=gz12SFInpgE>, S. Pogorelovska dzejolis);
- *Tēma "Ainava "Zelta rudens"* (zīmēšanas tehnika - nospiedumu tehnika, izmantotie literārie darbi un interneta resursi: <https://www.youtube.com/watch?v=yJ0stiQIqUE>, Albums "Gadalaiki. Rudens. Saksofons" - Rudens ogle (Official audio) (3.55) Izpilda Zintis Žvarts (saksofons), M.Hodjakovas dzejolis „Rudens”).

Pētījums tika veikts vidusskolā no 2019. gada augusta beigām līdz 2020. gada martam. Pētījuma tika iekļauti trīs mazākumtautību skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iztēles attīstības līmeņa novērtēšana tika veikta mācību gada sākumā, pirms izstrādāta netradicionālo zīmēšanas tehniku apkopojuma

aprobācijas, un pēc tās - aprīļa beigās, izmantojot tos pašus izpētes materiālus. Diagnostikai tika izmantota M. Iljinas metodika "Objektu attēlu izveidošana", N. Pavlovas, L. Rudenko metodika "Asociācijas," R. Ņemova metodikas „Verbālā fantāzija” un „Skulptūra”. Katrai no iepriekšminētajām diagnostikas metodēm piemīt sava virzība, sīks īstenošanas apraksts, vērtēšanas kritēriji un līmeņi. Iztēles attīstības līmeņa diagnostika notiek balstoties uz skolēnu radošās darbības rezultātiem. Vadoties pēc teorētiskajiem priekšstatiem par to, kādas funkcijas veic radošā iztēle, tās diagnosticēšanai izmanto: radošās darbības rezultātu (tekstu, zīmējumu, gleznu, rokdarbu utt.) izpētes metodi; tēlu reproducēšanas vai pabeigšanas metodikas, piemēram, atjaunot tēlu vai papildināt figūras, pabeigt stāstu. Sākotnējās izpētes laikā, ņemot vērā skolēnu personības īpatnību atšķirīgos attīstības līmeņus, tika īstenota individuāla pieeja. Vāji lasošajam skolēnam tika sniegta mutiska instrukcija, dažiem skolēniem bija nepieciešami motivējoši ieteikumi. Skolēni pieņēma pedagoga palīdzību un atbalstu. Radošās iztēles diagnostika tika veikta katram skolēnam individuāli, lai izvairītos no mutisko atbilžu vai līdzīgu zīmējumu atkārtošanās.

Pielietojot izstrādāto netradicionālo zīmēšanas tehniku apkopojumu iztēles attīstīšanai speciālā pedagoga nodarbībās, tika sasniegta kaut arī neliela, tomēr pozitīva dinamika. Skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iztēles attīstības radītāji uzlabojās kvantitatīvi un kvalitatīvi (skatīt 1. tabulu).

*1.tabula. Iztēles attīstības līmeņa apsekošanas rezultātu salīdzinājums
Table 1 Comparison of imaginative development level research results*

Skolēns	N. Pavlovas, L.Rudenko ekspresmetode "Asociācijas"		R. Ņemova metodika "Verbālā fantāzija"		M. Iljinas metodika "Objektu attēlu izveidošana"		R.Ņemova metodika "Skulptūra"	
	I mēr.	II mēr.	I mēr.	II mēr.	I mēr.	II mēr.	I mēr.	II mēr.
L.K.	6	16	3	4	6	11	7	8
Ņ.C.	6	16	3	5	7	8	7	8
J.Š.	7	16	3	4	8	11	8	9

Aprobācijas laikā skolēnos tika attīstītas tādas rakstura īpašības kā patstāvība un iniciatīva, daudz radošāka pieeja uzdevumu īstenošanā.

Secinājumi Conclusions

1. Iztēle, tāpat kā jebkurš izziņas process, ir ļoti svarīgs skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārīgajā attīstībā, tāpēc tā ir pastāvīgi jāattīsta.

2. Iztēles attīstību skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir iespējams veicināt atrodot atbilstošu pieeju, ņemot vērā katra skolēna iespējas, vajadzības un intereses, kas tika īstenots. Nodarbības jāveido un jāvada ar pozitīvām emocijām, kas izraisa skolēnos līdzpārdzīvojumu, prieku un gandarījuma sajūtu par paveikto.
3. Skolēnu radošās darbības rezultāti ir tieši atkarīgi no pedagoga personības, viņa vadošās lomas, ieinteresētības un aizrautības.

Summary

Imagination development for pupils with mental disorders is a topical problem of modern special pedagogy and psychology, because imagination is the basis of any creative activity. As a result of insufficient cognitive activity and personal development in general, pupils with mental disorders experience certain difficulties in the learning process, which requires understanding, remembering, reproduction and practical use of the offered material. Therefore, specially organized corrective developmental classes under the guidance of special education teachers, which are aimed at developing the imagination of pupils with mild mental disorders, are especially important in the general development of such pupils.

Intentional imagination for pupils with mild mental disorders can be described as reproductive, i.e. imitative imagination. Therefore, when working with these children, it is important to use various visual aids, illustrative examples and pictures to create imaginative images for these pupils. Also, despite the work previously prepared by the teacher, pupils with mental disorders are not able to plan the course of their work and imagine the final result. This is due to the permanent impairment of all their mental activities. All common mental disorders, especially at the highest level of cognitive activity, negatively affect the imagination development.

For pupils with mental disorders, the level of imagination differs significantly from the norm (Shapovalova, 2016), neither structural nor operative components of imagination have developed, difficulties are caused by the use of memory images, creation of collective images, speech (language) does not perform its regulatory functions. It is fragmentary, inaccurate and schematic (Liepiņa, 2008), poorly developed. This is especially subject to the creative and verbal imagination. Imagination is characterized by a slow pace, weak cognitive activity, low work capacity, impaired manifestations of higher mental functions, and this can be explained by organic damage to the central nervous system (Shapovalova, 2016). There is a correlation between imagination and speech (Rodionova, 2012): underdeveloped speech, even in the case of intellectual development, negatively affects the development of pupils' imagination. This manifests itself in the weakening of originality and emotional saturation in both verbal (speech) and visual images, in their integrity and comprehension disorders (Shapovalova, 2016). The leading role of a pedagogue in the imagination development is very important; therefore planned, purposeful, gradual, structural activity of teachers in visual arts classes, speech development in both individual and group classes,

cooperating with teachers, psychologists and parents, promotes the level of both imitative and creative imagination (Borovik, 2000).

It is natural to use non-traditional drawing techniques to develop the imagination of pupils with mild mental disorders. Most of the non-traditional drawing techniques belong to spontaneous drawing, when the drawing is created not as a result of the use of artistic techniques, but as an effect of plays' manipulation. This non-traditional drawing technique is called a "happening", when the result is unpredictable, but the process is successful and arouses pupils' interest in fine arts. Drawing non-traditionally means to use several techniques simultaneously, to create an original and unique work. There are many non-traditional drawing techniques, and their most characteristic feature is that they allow achieving the desired result quickly (Groshenkov, 2002). The use of non-traditional drawing techniques promotes the formation of pupils' knowledge and ideas about the environment, things and their use, the materials used, their characteristics and application possibilities. They exclude the possibility to draw according to a template, because instead of a ready-made sample, a teacher offers pupils techniques for working with non-traditional materials and accessories. It stimulates the development of pupils' imagination, creativity, independence, initiative, individual self-expression (Zaharova, 2010). The use of non-traditional drawing techniques promotes positive motivation for fine art, creates a happy mood, and reduces the fear of working with colours and doubts about the failure of the drawing process.

In order to carry out the research and find out the possibilities of developing the creative imagination of pupils with mild mental disorders using non-traditional drawing techniques, a corrective developmental program was developed and approbated. In order to increase the pupils' creative abilities, forty-nine group and individual classes (each 35-40 minutes long) were prepared and implemented twice a week, in which exercises, literary works, games, and sketches were used in the acquisition of non-traditional drawing techniques. The following forms of work organization were applied: conversation, viewing illustrations and drawings, getting acquainted with various visual art materials; reading poems, fairy tales, riddles; listening to compositions; movement, didactic games; breathing and finger exercises.

Application of the developed collection of non-traditional drawing techniques for the imagination development in the classes of a special pedagogue resulted in a small, but positive dynamics. The imaginative development of pupils with mild mental disorders improved quantitatively and qualitatively. During the approbation, pupils developed such qualities as independence, initiative, and a much more creative approach to the implementation of tasks.

Literatūra References

- Borovik, O. (2000). *Razvitie voobrazhenija: Metodicheskie rekomendacii*. Moskva.
- Carlson, S., M., & White, R. E. (2013). *Executive Function, Pretend Play, and Imagination*. In M. Taylor (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of the development of imagination* (p. 161–174). Oxford University Press.
- Grigor'eva, G. (1999). *Izobrazitel'naja dejatel'nost' doskol'nikov*. M.: Akademija

Netradicionālo zīmēšanas tehniku pielietojums iztēles attīstīšanai skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem

- Groshenkov, I. (2002). *Izobrazitel'naja dejatel'nost' v special'noj (korrekcionnoj) shkole VIII vida*. M.: Akademija.
- Hibnere, V. (1998). *Bērna vizuālā darbība*. Rīga: RaKa.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., & Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity. *Intelligence*, 41(4), 212-221. DOI: 10.1016/j.intell
- Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Nemov, R. (2019). *Psihologija. Knīga 2*. Izd.: Litres.
- Nikitina, A. (2014). *Netradicionnye tehniki risovaniya v detskom sadu*. Moskva: Izd.: Karo.
- Nikulín, D., & Velichkovskij (2006). *Voobrazhenie v psihologii i kognitivnoj nauke*. Retrieved from <https://bigenc.ru/philosophy/text/1928547>
- Pasev, M. (2015). Ponimanie ponjatija voobrazhenie. *Gumanitarnye nauchnye issledovaniya*, 6(2).
- Rodionova, G. (2012). *Razvitie voobrazhenija u starshih skol'nikov s obshhim nedorazvitiem rechi v processe raboty so skazkoj*. Novgorod.
- Rubinshtejn, S. (2015). *Osnovy obshhej psihologii*. SPb.: Piter.
- Shapovalova, O. (2016). *Voobrazhenie mladshih skol'nikov s narusheniem intellekta*. M.: Izv. RGPU im. A.I.Gercena,
- Shapovalova, O. (2019). *Izuchenie voobrazhenija umstvenno otstalyh detej*. M: Nauka i shkola.
- Shinkarjova, N., & Karmanova A. (2015). Sushhnost' ponjatij «voobrazhenie», «tvorcheskoe voobrazhenie» v psihologo-pedagogicheskoj literature. *Molodoj uchenyj*, 24, 1053-1055
- Subbotina, L. (2014). *Razvitie voobrazhenija detej*. Jaroslavl': Akademija razvitija.
- Vygotskij, L. (2004). *Psihologija razvitija cheloveka*. M.: Izd-vo Smysl, Izd-vo Jeksmo. Retrieved from https://bookap.info/deti/vygotskiy_psihologiya_razvitiya_rebenka/load/pdf.shtm
- Vidnere, M. (2015). *Iztēle: psiholoģija un terapija*. Rīga: RaKa.
- Zaharova, J. (2010). Risuem vmeste neobychnymi sposobami. *Defektologija*, 7, 11- 17.

VĀRDU KRĀJUMA PAPLAŠINĀŠANA SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM UN VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU

Expanding Vocabulary for Primary School Pupils with Mental Disabilities and Language Underdevelopment

Marite Rozenfelde

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Veneranda Shkryaba

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Aija Teresko

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Pupils with combined disorders study in educational institutions; as a secondary disorder, the majority of pupils with mental disorders have insufficient development of the language system to varying degrees. Pupils with mental disorders have a narrow vocabulary and difficulty to express their thoughts clearly, as well as memory and the ability to memorize new information tend to be reduced. The curriculum in language lessons in primary school envisages that pupils with mental disorders learn to read, write, listen, understand information, learn to express one's thoughts correctly and in clear language, as well as to enrich vocabulary. The paper focusses on the methods of creating and developing vocabulary for pupils with mental disorders and insufficient development of the language system. The material developed and approved by V. Shkryaba for the work of special education teachers in primary school is described.*

Keywords: *insufficient development of the language system, mental disorders.*

Ievads

Introduction

Valoda ir virzītājspēks, kas pilnveido intelektu, izraisa emocijas, veido gribu un jūtas, kalpo kā saikne starp apkārtējo vidi un cilvēku. Valoda ir jebkuras fiziskas dabas pazīmju sistēma, kura pilda komunikatīvu un izziņas funkciju cilvēka darbošanās procesā (Kaņepēja, 2003). Valodai ir būtiska nozīme skolēna sociālemocionālajā un psihiskajā attīstībā, tā pilda noteiktas funkcijas: regulējošo, komunikatīvo un vispārinošo. Agrīna vajadzīgo pasākumu noteikšana, novērtēšana un ieviešana palielina iespēju, ka skolēns ar valodas traucējumiem tiks galā ar pamatprasībām, ar kurām viņš saskaras bērnībā, pusaudža gados un pieaugušā vecumā. Daudzos gadījumos valodas stimulēšana ir viss, kas

nepieciešams, lai atbalstītu skolēna valodas attīstību. Pedagoģa valoda un runa ar skolēnu sniedz zināšanas, formē attieksmi pret apkārtējo pasauli un sekmē skolēnu dialogrunas pilnveidi.

Latvijā pieaug to skolēnu skaits, kuriem ir runas traucējumi, nepietiekama runas un valodas attīstība, pieaug to skolēnu skaits, kuriem ir runas un valodas attīstības aizture vai traucējumi, kas kļūst arvien sarežģītāki (Tūbele, 2013). Grūtības var būt saistītas ar vienu vai vairākām jomām: vārdu krājumu, gramatiku vai komunikācijas prasmēm. Tās var ietekmēt funkcionālo komunikāciju, sociālo līdzdalību, meistarību skolas priekšmetos un profesionālo dzīvi.

Valodas pasliktināšanās ir saistīta ar vājāku valodas apguvi un lietošanu, nekā paredzēts attiecīgajā vecumā. Grūtības var būt saistītas ar vienu vai vairākām jomām: vārdu krājumu, gramatiku vai komunikācijas prasmēm. Atbilstoši runas valodas traucējumu izpausmēm un smaguma pakāpēm, runas attīstības valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA) tiek iedalīta trīs līmeņos.

Pirmais līmenis - vispārpieņemtās runas neesamība, kas ietver skolēnus, kuri paši neizprot frāzes, kuriem ir grūtības saprast viņiem adresēto runu un, kuri verbāli komunicē izteikti ierobežotā apjomā;

Otrais līmenis - kopējās runas pirmsākumi - raksturo skolēnus, kuriem ir pamatprasmes konstruēt vienkāršus gramatiskus teikumus, bet kuriem ir ievērojamas grūtības saprast citu runu, izmantojot tikai primāros leksiskos, gramatiskos un citus verbālos saziņas līdzekļus.

Trešo līmeni raksturo detalizēta runa ar izteiktiem fonētiski-fonēmiskās un leksiski-gramatiskās nepietiekamās attīstības elementiem (Levina, 2008).

Ceturtais līmenis liecina par paaugstinātu skolēnu runas un valodas prasmi, kura sasniegusi runas attīstības trešo līmeni, bet joprojām ir ievērojami samazināta, salīdzinot ar ontogēnēzes datiem (Filicheva, 2011).

VSNA raksturots kā sistemātisks traucējums, kurā bērnam ir traucēta valoda, neskatoties uz to, ka viņam ir normāla, redze, dzirde un intelekta attīstības līmenis. (Cupure, 2013).

Savukārt, garīgās attīstības traucējumi (GAT) skaidroti ir samazināta vispārējā intelekta darbība, kas ka tas būtiski ietekmē skolēna spēju adaptēties - tiek traucētas sociālās saskarsmes funkcijas, komunikācijas iespējas, spēja mācīties, spēja sevi aprūpēt. (Ancāne u.c., 2009). Skolēniem ir raksturīgs šaurs vārdu krājums, grūtības skaidri izteikt savu domu, pazemināta atmiņa un spēja iegaumēt jaunu informāciju (Vanaga, 2018).

Latvijas izglītības iestādēs mācās skolēni ar kombinētiem traucējumiem: lielākai daļai skolēniem ar GAT, kā sekundārs traucējums, ir VSNA dažādās pakāpēs. Latviešu valodas stundās sākumskolā skolēniem ar GAT mācību saturs paredz apgūt lasīt prasmi, rakstīt prasmi, klausīties prasmi, saprast informāciju, mācīties pareizi, skaidrā latviešu valodā izteikt savas domas, kā arī bagātināt vārdu krājumu.

Pētījuma mērķis: teorētiski izpētīt vārdu krājuma paplašināšanas skolēniem ar GAT un VSNA iespējas, aprakstīt izstrādāto un aprobēto materiālu vārdu krājuma paplašināšanai sākumskolas skolēniem GAT un VSNA.

Pētījuma metodoloģija: teorētiska literatūras avotu, izstrādātā un aprobētā materiāla analīze.

Teorētiskais pamatojums *Theoretical Background of the Problem*

VSNA ietekmē visus valodas komponentus, kuri skar skaņu izrunu un valodas izpratnes pusi (Тулловска, 2016). Raksturojot bērnus ar VSNA, var atzīmēt vairākas pazīmes, kas atšķir viņus no vienaudžiem: nepilnīga runas aktivitāte, kas atstāj iespaidu uz maņu, intelektuālās un emocionālās un gribasspēka attīstību; izteikta dažādu veidu uztveres nestabilitāte; samazināta uzmanības stabilitāte un ierobežots atmiņas apjoms (Benilova & Davidovich, 2014). Skolēniem ar valodas traucējumiem biežāk rodas uzvedības, sociālās, ar skolu saistītās un garīgās veselības problēmas nekā skolēniem, kuriem nav valodas attīstības traucējumu (Ottem & Lian, 2008), atsevišķi skolēni ar valodas traucējumiem kļūst kautrīgi un intraverti un viņiem ir grūti runāt (Snowling et al., 2006).

Tiek uzskatīts, ka 40–60% skolēniem ar GAT piemīt runas traucējumi (Liepiņa, 2008). Arī vieglu garīgās attīstības traucējumu gadījumos manāmi kavējas runas attīstība. Sākumskolas vecumposmā skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem vārdu krājums ir neliels, tas sastāv no darbības vārdiem, lietvārdiem un palīgvārdiem, ir novērojami saistītas runas veidošanās traucējumi. Daudzi skolēni nespēj nosaukt parādības, priekšmetus ar kuriem saskaras ikdienā. Vārdu jēga tiem ir neskaidra un nesaprotama. (Tereško et al., 2013; Liepiņa, 2008). Skolēniem ar GAT viena no raksturīgākajām iezīmēm - nepietiekams vārdu krājums, kā paplašināšanai mācību stundās un citās nodarbībās jāvelta īpašu uzmanību. Lai skolēni apgūtu jaunus vārdus un spētu tos lietot ar izpratni, ir nepieciešams regulārs, pacietīgs, ilgstošs darbs (Vanaga, 2018).

Uzsākot skolas gaitas, skolēniem ar GAT un VSNA ir lielas grūtības uzsākt mācību procesu, jo nav attīstījusies valoda, ir nepietiekams vārdu krājums, utt. Skolēniem GAT un VSNA bez speciālas apmācības netiek aktivizēta runa, neveidojas arī pirmsvārdu saskarsme ar klātesošajiem, netiek attīstīta priekšmetiskā darbība. Gadījumā, ja skolēniem ir pietiekams vārdu krājums, lai tiktu veidota saskarsme ar apkārtējiem, viņiem trūkst vārdiskās komunikācijas iespējas, jo esošie vārdiskie līdzekļi netiek paredzēti vajadzībai pēc saskarsmes apmierināšanas, kā rezultātā arī rodas sarežģījumi starppersonu saskarsmes veidošanā (Tūbele, 2002). Sākumskolas skolēni GAT un VSNA bieži izvairās no runas saskarsmes. Gadījumā, kad runas saskarsme starp skolēnu un pieaugušo vai

vienaudzi ir izveidojusies, tā ir diezgan nepilnvērtīga un īslaicīga. Tās pamatā var būt sekojoši cēloņi: saruna pārtrūkst, jo zūd vēlme izteikties; nabadzīgs vārdu krājums, kas traucē izteiksmes veidošanos (Miltiņa, 2005).

Strādājot ar sākumskolas skolēniem, kuriem ir GAT un VSNA, ir svarīgi saprast, kādā valodas un runas attīstības posmā viņi ir. Tas ir nepieciešams, lai salīdzinātu valodas attīstību un izvēlēties atbilstošākās pieejas vēlamu rezultātu sasniegšanā. Izpētot skolēnu esošo vārdu krājumu, nosaka: aktīvo vārdu krājumu; vārdu krājuma apjomu; vārdu krājuma kvalitāti (vai vārdus lieto pareizi vai nē); pasīvo vārdu krājumu (to pārbauda, ja bērns kādu vārdu nenosauc); nominatīvo jeb nosaukšanas funkciju; signifikatīvo funkciju (nosaukt priekšmetu pēc apraksta, to neredzot); nosakot, kā izprot vārdu gramatisko nozīmi; un kā izprot vārdus ar konkrētu un abstraktu nozīmi (Tūbele & Lūse, 2004).

Vārdu krājuma apjoma noteikšanai iesaka izmantot sekojošus uzdevumus: nosaukt priekšmetus un pateikt vispārinošo vārdu; nosaukt darbības; nosaukt īpašības; nosaukt priekšmetus pēc apraksta; pēc daļas nosaukt veselo; dotajam vārdam atrast sinonīmus un antonīmus (Tūbele Lūse, 2004).

Latvijas Izglītības satura un eksaminācijas centrs piedāvā sekojošas mācību metodes darbā ar skolēniem ar GAT un VSNA (ISEC, 2008), kuras skolotājs var izmantot vārdu krājuma apjoma palielināšanas darbā: *darbs ar grāmatu* (skolēniem rodas priekšstats par grāmatas uzbūvi, tās saturu un nodaļām, to skolēni izmanto informācijas meklēšanai, zināšanu atkārtošanai un dažādu vingrinājumu veikšanai); *darbs ar tekstu* (skolēni klausās, lasa, meklē tekstā informāciju, analizē un apstrādā to, kā arī pēc noteiktām instrukcijām sistematizē iegūto informāciju); *demonstrējums* (demonstrējuma laikā tiek panākts, ka skolēni iegūst apgūstamā objekta, notikuma, parādības vērojumu, kas sekmē mācību satura pilnvērtīgāku apgūšanu un uztveri); *diskusija* (pedagogs vai skolēns izvirza kādu tematu apspriešanai, visi izsaka, aizstāv un pamato savu viedokli); *ekskursijas, muzeja apmeklējums* (ar mācību satura saistītu vietu apmeklējums, sniedz ieskatu vai detalizētāku informāciju par pētāmā objekta būtību); *lomu spēles* (pedagogs piedāvā skolēniem izspēlēt lomas dažādās mācību situācijās un skolēni iejūtas situācijās atbilstoši atveidotās lomas uzdevumiem); *pārrunas dialogs* (pedagogs uzdodot jautājumus, pārliecinās kādā mērā skolēns ir sapratis uzdoto informāciju, cik daudz atceras mācīto vielu); *prāta vētra* (pedagogs vai skolēns izvirza jautājumu vai problēmu, skolēni individuāli vai ar pedagoga palīdzību nonāk pie problēmas atrisinājuma); *rotaļas, spēles* (pedagogs mācību vielas nostiprināšanas nolūkos, pamatojoties uz skolēnu spējām un vajadzībām, izvēlas spēles un rotaļas); *situāciju izspēle* (skolēni uzdevumos, kas saistīti ar sadzīves un ikdienas gadījumiem, pielieto savu individuālo pieredzi); *stāstījums, skaidrojums* (pedagoga uzdotajiem jautājumiem un jaunās vielas skaidrojumam ir jābūt skolēnam saprotamam, emocionālam, bez liekvārdības, var izmantot uzskates

līdzekļus); *mutvārdu un rakstveida vingrinājumi* (mutvārdos vai rakstveidā vairākkārtīgi pielietoti, praktiski vingrinājumi ar pieaugošu grūtību pakāpi).

Vārdu krājuma paplašināšanai skolēniem ar GAT un VSNA jāievēro ieteikumi: precīza instrukcija vārdu krājuma veidošanai; vairākkārtējs jaunapgūto vārdu pielietojums; iespējas izmantot jaunapgūtos vārdus tādās aktivitātēs kā diskusijas un rakstīšana; stratēģijas, kas palīdz patstāvīgi noteikt vārdu nozīmi (O' Conner, 2007).

Tiek izdalīti četri galvenie uzdevumi vārdu krājuma paplašināšanā:

Pirmkārt, vārdu krājuma paplašināšana ar jauniem vārdiem;

Otrkārt, vārdu krājuma konsolidācija un pilnveidošana. Skolēniem vārds ne vienmēr ir saistīts ar priekšmeta ideju. Skolēni dažreiz nezina precīzu priekšmetu nosaukumu, tāpēc tas ietver jau zināmo vārdu izpratni, vārda piepildīšanu ar konkrētu saturu un reālo pasaules uztveri;

Treškārt, vārdu krājuma aktivizēšana. (pasīvie vārdi un aktīvie vārdi, kurus skolēni ne tikai saprot, bet apzināti lieto savā runā). Darbojoties ar skolēniem ir būtiski, lai jaunais vārds tiktu iekļauts skolēna aktīvajā vārdu krājumā, kas notiek tikai tad, ja skolēni to fiksē un reproducē runā. Skolēnam ne tikai ir jādzird skolotāja runa, bet arī tā jāatskaņo;

Ceturtkārt, no skolēnu runas neliterāru vārdu izslēgšana (slengs, dialekts, vietvārds). Tas ir ļoti būtiski, ja skolēni atrodas disfunkcionālā valodas vidē (Ivlanova, 2016)

Materiāls vārdu krājuma attīstīšanai sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem un valodas sistēmas nepietiekamu attīstību
Material for Vocabulary Development for Primary School Pupils with Mental Disorders and Insufficient Development of the Language System

Autore V. Škrjaba laika posmā no 2019. gada janvāra līdz septembrim izstrādāja materiālus vārdu krājuma attīstīšanai sākumskolas skolēniem ar GAT un VSNA. Izstrādātā materiāla aprobācija ilga no 2019. gada septembra līdz 2020. gada februārim. Pētījumā iesaistītie skolēni mācās pēc speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar GAT (izglītības programmas kods 21015811).

Pētījuma sākumā autore apkopoja dažādus uzdevumus, kas ietver priekšmetu, darbību, īpašību nosaukšanu, priekšmetu nosaukšanu pēc apraksta, veselo nosaukšanu pēc daļas, doto vārdu sinonīmu un antonīmu nosaukšanu, stāstījuma veidošanu pēc attēla, kurā vērtē vārdu krājuma izmantošanu, kā arī teikumu pēc uzbūves izmantošanu, lietvārdu lietošanu kopā ar īpašības vārdiem. Uzdevumi tika izmantoti, lai noteiktu katra pētījumā iesaistītā skolēna vārdu krājumu. Apkopojot iegūtos rezultātus, tika noskaidrots, ka visi skolēni veido tikai vienkārši nepaplašinātus teikumus un nespēj veidot secīgu stāstījumu.

Stāstījums visiem skolēniem ir nenoturīgs, teikumi atkārtojas. Maz lieto īpašības vārdu, nespēj nosaukt vārdiem sinonīmus un antonīmus.

Skolēnu vārdu krājuma paplašināšanai autore izstrādāja dažādus uzdevumus, kas ietver lietvārdu, darbības vārdu, īpašības vārdu, prievārdu, priedēkļu, profesiju, sinonīmu, antonīmu, vispārinošo vārdu nosaukšanu. Uzdevumi veidoti pēc principa, kas ietver vārdu salīdzināšanu un izrunāšanu, rādot attēlu, vārdu apgūšanu rotaļas laikā, priekšmetu nosaukšanu pēc apraksta un priekšstata, priekšmetu pazīmju nosaukšanu, teikumu papildināšanu ar vārdiem, skatoties attēlā vai patstāvīgi, vienas tematiskās grupas vārdu nosaukšanu, vienas tematiskās grupas attēlu atlasīšanu un to nosaukšanu, ceturtā liekā attēlā nosaukšanu, pamatošanu, kāpēc tas ir lieks. Uzdevumi veidoti, lai aptvertu četras pakāpeniskas darbības vārdu krājuma paplašināšanai: klausoties (uztverot jaunus vārdus); pašam runājot (aktivizējot, nostiprinot vārdus runā); lasot (uztverot jaunus vārdus); rakstot (aktivizējot, nostiprinot jaunus vārdus).

Mācību materiālā ietvertas dažādas mācību metodes: darbs ar grāmatu, darbs ar tekstu, lomų spēles, pārrunas dialogs, prāta vētra, rotaļas, situāciju izspēle, stāstījums, skaidrojums, demonstrējums, vingrinājumi (mutvārdu un rakstveida). Visās nodarbībās skolēni veica četras pakāpeniskas darbības vārdu krājuma paplašināšanai: klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana. Vienā nodarbībā darba autore izmantoja vairākas metodes, kas ir savā starpā saistītas un papildina viena otru.

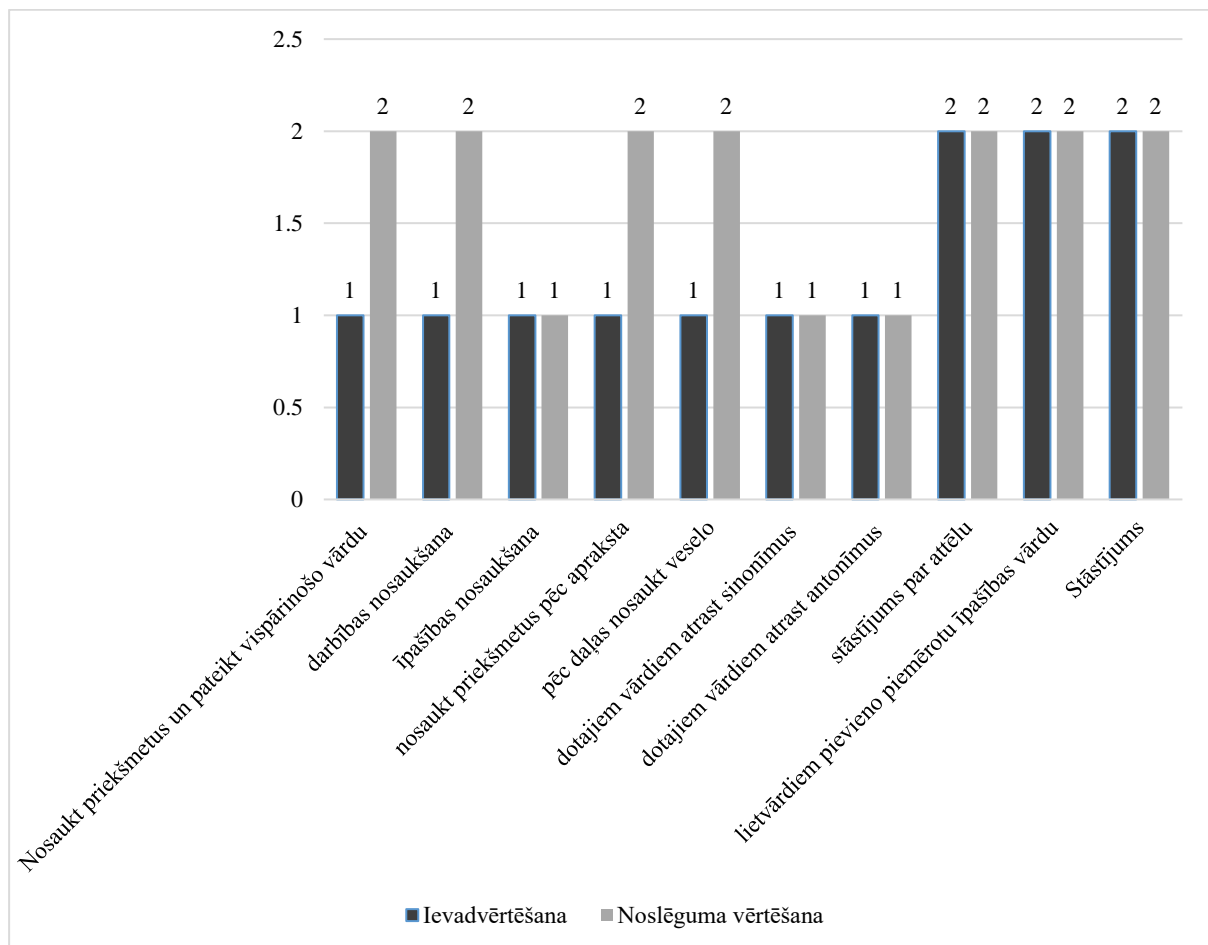
Darba autores izstrādātajām nodarbībām ir ieteicošs raksturs, kur iekļautos uzdevumus, pamatojoties uz nodarbībai izvirzītajiem mērķiem - jaunu vārdu apguve, to iegaumēšana vai nostiprināšana, var attiecīgi papildināt vai samazināt. Uzdevumu izvēle apgūstot noteiktu tēmu ir atkarīga no pedagoga profesionāliem uzskatiem un skolēnu individuālajām īpatnībām.

Izstrādāto nodarbību īstenošanas laiks var būt dažāds, tas neaprobežojas ar vienu mācību stundu, nodarbības var atkārtoties, var arī vienai un tai pašai nodarbībai pievienoti citi uzdevumi, palielinot nodarbību īstenošanas ilgumu.

Pēc koriģējoši attīstošā darba rezultātā skolēnu vārdu krājums paplašinājies ar lietvārdiem, darbības vārdiem un īpašības vārdiem (piemērs 1. attēlā)

Kopumā skolēniem ir uzlabojušies rezultāti antonīmu un sinonīmu nosaukšanā. Viņi spēj veidot vienkāršus paplašinātus teikumus un nelielu secīgu stāstījumu. Vērtējot kopējos rezultātus, var redzēt, ka autores izstrādātais materiāls ir palīdzējis paplašināt vārdu krājumu skolēniem ar GAT un VSNA.

Vārdu krājuma paplašināšana sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem un valodas sistēmas nepietiekamu attīstību



*1.attēls. Skolēna X vērtēšanas rezultāti salīdzinājumā
Figure 1 Pupil's X assessment results in comparison*

Secinājumi
Conclusions

1. Skolēna runas veidošanas process ir jābalsta uz vispārīgajiem didaktiskajiem principiem, kuri kalpo par izejas punktiem mācību līdzekļu izvēlē.
2. Ir būtiski nodarbības veidot tā, lai aptvertu četras pakāpeniskas darbības vārdu krājuma paplašināšanā: klausoties (uztverot jaunus vārdus), pašam runājot (aktivizējot, nostiprinot vārdus runā), lasot (uztverot jaunus vārdus), rakstot (aktivizējot, nostiprinot jaunus vārdus).
3. Vārdu krājuma paplašināšanai ir būtiski ievērot sistematizētu tēmu apguvi, pakāpenisku mācību vielas apguvi - no vieglākā uz sarežģītāko, īpašu uzmanību pievēršot apgūtās vielas atkārtotai un nostiprināšanai.
4. Izstrādāto materiālu var pielietot logopēdi, pedagogi, speciālās izglītības skolotāji, internāta skolotāji, skolēnu vecāki skolēnu ar GAT un VSNA vārdu krājuma paplašināšanai.

Summary

Pupils with combined disorders study in Latvia's educational institutions; as a secondary disorder, the majority of pupils with mental disorders have insufficient development of the language system to varying degrees. The curriculum in Latvian language lessons in primary school envisages that pupils with mental disorders learn to read, write, listen, understand information, learn to express one's thoughts correctly and in clear Latvian language, as well as to enrich vocabulary. When starting attending school, pupils with mental disorders and insufficient development of the language system have great difficulty starting the learning process due to lack of language development, insufficient vocabulary, etc. Speech is not activated for pupils with mental disorders and insufficient development of the language system without special training, foreword communication with the persons present is not formed, and subject activity is not developed. If pupils have enough vocabulary to communicate with others, they lack verbal communication because the existing vocabulary is not intended to meet the need for communication, which also leads to difficulties in interpersonal communication (Tūbele, 2002).

Primary school pupils with mental disorders and insufficient development of the language system often avoid speech communication. In the case of spoken communication between a pupil and an adult or peer, it is rather deficient and short. It may be due to the following reasons: the conversation is interrupted because the desire to express oneself is lost; poor vocabulary that interferes with the formation of expression (Miltiņa, 2005).

The aim of the research: to study theoretically the possibilities of vocabulary development for pupils with mental disorders and insufficient development of the language system, to describe the developed and approbated material for vocabulary development for primary school pupils with mental disorders and insufficient development of the language system.

The research methodology: theoretical analysis of literature sources and the developed and approbated material.

Researching pupils' existing vocabulary, the following categories are determined: active vocabulary; volume of vocabulary; quality of vocabulary (whether words are used correctly or not); passive vocabulary (this is checked if a child does not name a word); the nominative function; signifying function (name the object according to the description without seeing it); determining how a child understands the grammatical meaning of words and how he/she understands words with concrete and abstract meanings (Tūbele & Lūse, 2004).

In order to determine the volume of vocabulary, it is recommended to use the following tasks: name the subjects and say the general word; name activities; name the characteristics; name the items according to the description; name the whole object by the described part; find synonyms and antonyms for a given word (Tūbele & Lūse, 2004).

In order to develop vocabulary, pupils with mental disorders and insufficient development of the language system should follow the recommendations: precise instructions for forming vocabulary; repeated use of newly acquired words; opportunities to use newly acquired words in activities such as discussions and writing; strategies that help to determine the meaning of words independently (Farstrup & Samuels, 2008; O' Conner, 2007). There are four main tasks in developing vocabulary: *first, developing vocabulary with new words; second, consolidation and improvement of vocabulary*. The word is not always related to the idea of the subject for pupils. Pupils sometimes do not know the exact name of the subject, so this includes understanding already known words, filling the word with specific content and a real perception of the world; *third, activation of vocabulary* (passive words and active words that pupils not only understand, but consciously use in their speech). When working with pupils, it is important

that the new word is included in the pupil's active vocabulary, which only happens if pupils record and reproduce it in speech. A pupil must not only hear the teacher's speech, but also play it; *fourth, the exclusion of non-literary words* (slang, dialect, place-names) *from pupils' speech*. This is very important if pupils are in a dysfunctional language environment (Ivlanova, 2016).

In the period from January to September 2019, the author V. Shkryaba developed materials for the vocabulary development for primary school pupils with mental disorders and insufficient development of the language system. The approbation of the developed material lasted from September 2019 to February 2020. The pupils involved in research study according to the special elementary education program for pupils with mental disorders (education program code 21015811). After corrective development work, the pupils' vocabulary has expanded with nouns, verbs and adjectives. In general, pupils' results in naming antonyms and synonyms have improved. They are able to form simple extended sentences and small sequential narratives. Assessing the overall results, it can be seen that the material developed by the author has helped to develop the vocabulary of pupils with mental disorders and insufficient development of the language system.

Conclusions

1. The pupil's speech development process should be based on general didactic principles that serve as starting points for the choice of teaching aids.
2. It is important to design the lessons in a way to cover four gradual steps in developing the vocabulary: listening (perceiving new words), speaking (activating, reinforcing words in speech), reading (perceiving new words), and writing (activating, reinforcing new words).
3. In order to develop the vocabulary, it is important to follow the acquisition of systematized topics, gradual acquisition of the subject - from the easiest to the most complex, paying special attention to the repetition and strengthening of the acquired material.
4. The developed material can be used by speech therapists, teachers, special education teachers, boarding school teachers, and parents of pupils with mental disorders and insufficient development of the language system to develop the vocabulary.

Literatūra References

- Ancāne, G., Meistere, L., Užāns, A., Vasiļevska, M., Rateniece, I., Sestule, I., Jansone, D., & Zīle, I. (2009). *Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās iestādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem*. Retrieved from <http://www.arstipsihoterapeiti.lv/uploads/Rokasgramata.pdf>
- Benilova, S. J. & Davidovich, L. R. (2014). *Logopedija. Sistemnye narusheniya rechi u detej (jetiopatogenez, klassifikacii, korrekciya, profilaktika)*. Moskovskij psihologo-social'nyj institut.
- Cupure I. (2013). Stāstītprasmes attīstīšana bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību pirmsskolas vecumā. *Latvijas Logopēdu asociācijas 1. starptautiskā zinātniskā konference*. Retrieved from http://logopedi.lv/faili/tezes/1_starpt_zinatniskas_konferences_tezu_krajums.pdf
- Filicheva, T. B. (2011). *Osnovy logopedii*. M., Akademiya.

- Ivlanova, T. (2016). *Tautas pasaka kā līdzeklis, kas bagātina vecāku pirmsskolas vecuma bērnu vārdnīcu*. Retrieved from <https://nastilena.ru/lv/terapiya-krasoty/aktualnost-issledovaniya-v-rabote-primery-obosnovanie.html>
- Izglītības satura un eksaminācijas centrs (ISEC). (2008). *Latviešu valoda 1.–9. klasei. Mācību priekšmeta programmas paraugs speciālo izglītības programmu īstenošanai*. Retrieved from https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/programmas/latv.valoda1.-9._spec.pdf
- Kaņepēja, R. (2003). *Es gribu iet skolā*. SIA "Puse Plus".
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
- O'Conner, R. E. (2007). *Teaching word recognition: Effective strategies for students with learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press
- Ottom, E., & Lian, A. (2008). Kapittel 2. Spesifikke språkvansker. I Bele, I. V. (Ed.). *Språkvansker. Teoretiske perspektiver og praktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 759-765.
- Tulovska, T. (2016). *Fonemātiskās uztveres veidošana un attīstīšana mazākumtautību skolēniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību sākumskolā*. Retrieved from [file:///C:/Users/User/Downloads/2188-3346-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2188-3346-1-PB%20(2).pdf)
- Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.
- Tūbele, S., & Lūse J. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi*. Rīga: RaKa.
- Tūbele, S. (2013). Runas un valodas traucējumu korekcija kā mācīšanās traucējumu profilakse. *Latvijas Logopēdu asociācijas 1. starptautiskā zinātniskā konference*. Rīga.
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ģimenē*. Rīga: VISC
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmju, uzvedības un mācību asniegumu izvērtēšanai*. Rīga: VISC.
- Vanaga, I. (2018). *Metodiskie ieteikumi vārdu krājuma paplašināšanai*. Retrieved from <http://www.r5sips.lv/pdf/ac/Methodiskais-materials-KOREKCIJA2018.pdf>

LASĪŠANAS PRASMJU ATTĪSTĪŠANA BĒRNIEM AR VIEGLIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ

Development of Reading Skills for Children with Mild Mental Disabilities in a General Education Institution

Marite Rozenfelde

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Alise Verbicka

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Regina Ogrina

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Currently, the world is experiencing changes in the education of pupils with mild mental disorders. There is a tendency to include and educate pupils in general education institutions, while correcting the diagnosed and existing developmental disorders. Most pupils with mild mental disorders have language and speech impairments, including reading disorders, which make the learning process difficult. The work of teachers and speech therapists is hampered by the specifics of pupils' mental disorders in the pupils' mental processes and activities, as well as insufficient work material. Teachers and speech therapists do research, compile existing and develop new didactic materials for their work, including the development of reading skills. The paper analyzes theoretically the peculiarities of reading skills of pupils with mild mental disorders and the possibilities of their correction in the work of a speech therapist in a general education institution.*

Keywords: *inclusive education, reading skills, pupils with mild mental disorders, speech therapist.*

Ievads

Introduction

Lasīšana ir viena no valodas pamata prasmēm, tas arī ir process, kurā notiek kādas konkrētas informācijas uztvere, sapratne, izpratne un novērtēšana (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, & Šalme, 2011). Šis process ir sarežģīts, jo tajā piedalās dažādi izziņas procesi: uzmanība, atmiņa, domāšana uztvere u.c. (Lūse, Miltiņa, & Tūbele, 2012; Kauliņa, 2013). Mūsdienu sabiedrība uzskata, ka ar lasītprasmes palīdzību skolēns var izzināt gan apkārtējo pasauli, gan sevi, kā arī spēj sazināties ar citiem (Zariņa, 2013). Desmit gadu laikā, kopš Latvija iesaistās starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījumā IEA PIRLS, Latvijas skolēnu lasīšanas prasmes ir redzami uzlabojušās (Ozola, 2017). Tā ir pozitīva tendence,

taču lasītprasmes apguve skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, nav tik veiksmīga, lai gan ir pamata solis ceļā uz neatkarīgu dzīvi, iekļaušanos sabiedrībā un līdzdalību tajā (DiBlasi, Buono, Citta, Costanzo, & Zoccolotti, 2018).

Iekļaujošās izglītības mērķis ir īstenot tiesības uz izglītību jebkuram izglītojamajam, lai tiktu respektētas viņu atšķirīgās spējas, vajadzības un īpatnības. Iekļaujošajai izglītībai jānovērš jebkāda veida diskriminācija mācību vidē (UNESCO, 2013). Latvijas Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam paredz skolēnu ar speciālajām vajadzībām, tai skaitā skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, izglītošanas iekļaujošā izglītības procesā vispārējās izglītības iestādē veicināšanu (Saeima, 2014). Iekļaujošā izglītība paredz sniegt kvalitatīvu izglītību trim lielām mērķa grupām: bērniem un jauniešiem ar speciālajām vajadzībām; sociālās atstumtības riskam pakļautiem bērniem un jauniešiem; reemigrējušiem un ārzemēs dzimušiem Latvijas valsts piederīgo bērniem un jauniešiem (VISC, 2017). Pastāv daudzi iemesli, tai skaitā arī skolēnu vecāku izglītības iestādes izvēles iespēja, kā rezultātā Latvijā nostiprinās tendence skolēnus ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iekļaut un izglīt vispārējās izglītības iestādes mācību procesā.

Iekļaujošā izglītība ir patstāvīgs, nepārtraukts un mainīgs process (UNESCO, 2008). Pētījumi pierāda, ka iekļaujošās izglītības īstenošanas procesā Latvijā ir šādas grūtības:

1. pedagogiem trūkst profesionālas kompetences speciālās izglītības jautājumos; pedagogi nespēj pilnvērtīgi veikt diagnostiku, kā arī izveidot katram traucējumam atbilstošus palīgmateriālus; nelielās mācību iestādes trūkst resursu atbalsta pasākumu nodrošināšanai mācību un audzināšanas procesā; mācību iestādes skolēnu vecākiem bieži vien ir noraidoša, neizprotoša attieksme pret skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu (Jurs & Apsēna, 2018);
2. nepietiekams finansiālais nodrošinājums; nepietiekamas atbalsta speciālistu likmes mācību iestādē, līdz ar to vāja speciālistu savstarpējā sadarbība; materiālo resursu (piemērotas mācību grāmatas, speciālais aprīkojums utt.) trūkums atbalsta pasākumu kvalitatīvai izpildei; sabiedrības attieksme pret iekļaujošo izglītību (Rozenfelde, 2014).
3. finansiāls atbalsts (26,1 % aptaujāto skolotāju), metodiskais atbalsts (25,2 % aptaujāto skolotāju); materiāli tehniskais atbalsts (24,9 %); sabiedrības atbalsts (23,9 %), nepieciešams apgūt papildus zināšanas un prasmes (86 %) (Vanaga, Grīnfilde, 2018).
4. trūkst atbalsta materiālu (59 %), plašāks metodisko materiālu klāsts (56 %), skolotāja palīgs (51 %), papildus informācija un zināšanas par skolēna speciālajām vajadzībām (49 %), tehniskie palīgīdzekļi (38 %). (Raščevska et al., 2017).

Lai vispārējās izglītības iestādē iekļauta skolēna ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem un valodas un runas traucējumiem, tai skaitā lasītprasmes traucējumiem, koriģējoši attīstošā darbība būtu efektīva, nepieciešamas savlaicīgi un precīzi veikt skolēna pedagoģiski psiholoģisko un logopēdisko izpēti, lai noteiktu traucējuma veidu, iespējamo cēloni, kā arī, lai izvērtētu nepieciešamās koriģējošās darbības. Ar izpētes palīdzību tiek konstatētas arī skolēna individuālās attīstības īpatnības un izvērtēta pedagoģisko un logopēdisko paņēmieni iedarbības efektivitāte (Tūbele, 2019). Pedagogam strādājot ar skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīzglītojošā izglītības iestādē ir svarīgi atcerēties:

- Ir ļoti svarīgi, lai skolēns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārīzglītojošajā klasē mācītos to pašu tēmu, ko mācas pārējie klases biedri, tikai atbilstoši savam attīstības līmenim;
- Mācību līdzekļiem jāatbilst skolēna attīstības līmenim;
- Skolēna darba vietai jāatrodas kopā ar pārējiem klases biedriem (VISC, 2017).

Šobrīd Latvijas logopēdiem, kas, strādā vispārīzglītojošajās mācību iestādēs, nākas saskarties ar daudz un dažādām problēmām, kas samazina viņu darba efektivitāti. Logopēdam skolā ir maza slodze, logopēdijas nodarbībās skolēnu ir daudz vairāk nekā, tas būtu ieteicams. Logopēdam visbiežāk nākas organizēt grupu nodarbības un neatliek laika individuālajām nodarbībām, kuras ir ļoti svarīgas skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, jo šo skolēnu attīstības līmenis atšķiras (Tomele, 2013).

Zinātniskā raksta mērķis: aktualizēt lasītprasmes apguves specifiku un lasītprasmes korekcijas darba iespējas logopēda darbā ar vispārējā izglītības iestādē iekļautiem skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, tostarp, sniedzot informāciju par izstrādātu un aprobētu logopēda didaktisko materiālu lasītprasmi uzlabošanai sākumskolā.

Pētījuma metodoloģija: teorētiska literatūras avotu analīze.

**Lasīšanas prasmju apguves īpatnības skolēniem ar viegliem
garīgās attīstības traucējumiem**
***Peculiarities of Reading Skills Acquisition for Pupils with Mild Mental
Disorders***

Lasītprasme ir definēta kā prasme „atveidot skaņas ar burtiem, savienot burtus vārdos, uztvert, izprast, analizēt un novērtēt rakstītu tekstu, apzināties lasīšanas mērķi un izvēlēties atbilstīgu lasīšanas veidu, ievērojot lasītāja kultūru.”(Skujiņa, Anspoka, Kanlbērziņa, & Šalme, 2011). Bērns lasīšanas prasmes jau sāk apgūt pirmajos dzīves gados, sākumā atdarinot un mehāniski iegaumējot, bet vēlāk lasīšanas prasmes bērns apgūst veicot apzinātas lasīšanas

darbības (Kauliņa, 2013). Lasīšanas apguves procesā ļoti svarīgas ir ne tikai skolēna psiholoģiskās un fizioloģiskās īpatnības, bet arī skolēna interese par lasīšanu un personiskā motivācija lasīt (Guthrie & Wigfield, 2000).

Garīgās attīstības traucējumi ietver sevī virkni izmaiņu bērna personības raksturojumā, veidojot kopumā sarežģītu personību. Tās ir emociju, atmiņas, uzmanības, runas un valodas spēju īpatnības, maņu uztveres izmaiņas, īpatnējas motivācijas, uzvedības iezīmes un vispārīga īpatna darbība ikdienas aktivitātēs. (Keskinova & Ajdinski, 2018). Skolēnam ar garīgās attīstības traucējumiem novēro stabilus, izteiktus un neatgriezeniskus psihiskās darbības traucējumus centrālās nervu sistēmas (CNS) organisku bojājumu rezultātā (Tereško et al., 2013). Traucējumi var būt iedzimti, pārmantoti vai iegūti (Lūse, Miltiņa, & Tūbele, 2012). Skolēniem, kuriem ir viegli garīgās attīstības traucējumi parasti nav smadzeņu patoloģiju pazīmju vai citu fizisko anomāliju (Liepiņa, 2008; Petracovschi, 2012), bet bieži novēro zemu izziņas interesi, šos skolēnus ir grūti ieinteresēt darboties, tostarp arī logopēdiskajās nodarbībās (Tūbele, 2019/a). Skolēniem ir grūtības veidot sakarības starp redzes, dzirdes un kustības uztveres priekšstatiem (Liepiņa, 2008).

Lai jebkurš skolēna, t.sk. skolēns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, varētu veiksmīgi apgūt lasītprasmi, viņam jābūt apgūtām pamatprasmēm – valodas skaņu apzināšana, analīze un sintēze, burtu pazīšana un sasaiste ar konkrētu skaņu, dekodēšanas prasme, attīstīts vārdu krājums (Tomele, 2020). Faktori, kas ietekmē lasīšanas prasmju apguvi, tai skaitā arī lielākajam skaitam skolēnu ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir:

- grūtības iegaumēt vai atšķirt grafiski līdzīgos burtus (b, p, d, t, l utt.);
- vāji attīstīta fonemātiskā dzirde, nediferencē skaņas;
- mazs vārdu krājums (neizprot vārdu nozīmi);
- uzmanības nenoturīgums;
- redzes atmiņas traucējumi (Anspoka, 2008).

Lasīšanas prasmju apguve skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir sarežģīts process, jo šiem skolēniem nav skaidras vārda fonemātiskās un morfoloģiskās iztēles. Skolēns visbiežāk burto vai lasa lēni un nepārlicinoši, min burtus un vārdus, samaina vienu vārdu ar citu (Freimanis, 2007, Orska & Olutnika, 2008), ir grūtības nosaukt burtus vai sasaistīt burtus ar skaņām un veikt to analīzi, kā arī izprast izlasīto tekstu. Iekļaujošas izglītības iestādes skolotāju un logopēdu izaicinājums, ir veicināt un attīstīt šo skolēnu lasītprasmi, neskatoties uz pastāvošajiem traucējumiem un īpatnībām.

Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem grūti apgūt lasīšanas prasmes arī tāpēc, ka nespēj koncertēt uzmanību, izlasīt vārdu vai teikumu līdz beigām, kā arī trūkst interese par lasīšanu kā tādu (Liepiņa, 2008). Vislielākās grūtības šiem bērniem sagādā lasītā teksta izpratne, to ietekmē skolēnu zemais domāšanas un valodas attīstības līmenis, kā arī pieredzes trūkums. Sevišķi grūti

šiem bērniem izprotami teksti, kuros tēloti iekšējie pārdzīvojumi, vieglāk uztverami vēstījuma rakstura teksti, mazāk – apraksti, jo bērnam grūti priekšstatīt dabas ainavu pēc vārdiska apraksta (Liepiņa, 2008). Visbiežāk skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir grūti atstāstīt izlasīto, nav secības notikumu izklāstā, jo skolēns nepietiekami izprot izlasīto (Freimanis, 2007). Ja skolēnam būs traucēta telpiskā un redzes uztverē vai sintēzes procesu nepilnības, tad viņam būs grūtības arī ar burtu apgūšanu, jo latviešu valodā ir vairāki ļoti līdzīgi burti (Tūbele, 2008). Šiem skolēniem visbiežāk ir analītiski sintētiskās darbības traucējumi, kas ietekmē skolēna prasmi burtus apvienot zilbēs (Freimanis, 2007; Līdaka, 2016).

Skolēnam ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem uztvere ir lēnāka par skolēnu uztveri, kuriem nav attīstības traucējumu. Piemēram, ābece periodā skolēni ar grūtībām apgūst zilbju saliedēšanu, jo viņiem redzes tēls – burts un atbilstošais dzirdes signāls – skaņa nesaistās kopā kā viena vesela vienība (Freimanis, 2007).

Sociālajai videi ir ļoti liela ietekme gan uz skolēna attīstību kopumā, gan arī uz valodas attīstību. Ja skolēnam ir nepietiekams valodas attīstības līmenis, tas apgrūtina skolēnam uztvert un apstrādāt informāciju, iegūt zināšanas un reproducēt tās, kā arī tas var ietekmēt komunikāciju gan ar vienaudžiem, gan pieaugušajiem (Līdaka & Tomele, 2017).

Lai koriģējoši attīstošā darbība noritētu sekmīgi un dotu rezultātus nepieciešams ievērot šādus specifiskus principus: kompleksā pieeja traucējumu korekcijā, patoģenētiskais princips (izvēloties traucējuma novēršanas metodes, ņem vērā savstarpējo saikni starp primāro traucējumu un sekundāro), nepieciešams ņemt vērā lasīšanas traucējuma simptomātiku un izpausmes pakāpi, lasīšanas apguves procesa posmu, kādā bērns tobrīd atrodas, nepieciešams balstīties uz saglabātajiem analizatoriem un to mijiedarbību (Tūbele, 2008).

Visbiežāk lasīšanas prasmju apgūšana notiek klasē, kurā mācās skolēns ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, papildus apmeklējot logopēda nodarbības. *Pirmajā līmenī* bērns apgūst skaņu grafiskos apzīmējumus – burtus. Lai burtu apguve bērnam nesagādātu problēmas, tam jāprot pareizi izrunāt skaņas, jāspēj pareizi diferencēt skaņas pēc dzirdes, jābūt attīstītai prasmei analizēt zilbes sastāvdaļas, kā arī jābūt pietiekami attīstītiem sintēzes procesiem, telpiskajiem priekšstatiem un redzes analīzei. *Otrajā līmenī* bērns apgūst lasīšanu pa zilbēm, taču bērnam aizvien ir grūtības ar zilbju saliedēšanu vārdos. Izlasot vārdu, bērnam ir grūtības ar tā saprašanu, kā arī ja bērns izlasa teikumu pa zilbēm, teikuma beigās vairs bērns neatceras ko iepriekš ir izlasījis. Savukārt, *trešajā līmenī* notiek pāreja no analītiskajiem paņēmieniem uz sintezējošiem, taču aizvien tiek pielietots gan pirmais, gan otrais paņemiens. Vienkāršākus vārdus bērns jau sāk lasīt kopā, bet sarežģītākus vai mazpazīstamus – pa zilbēm. Veselā tekstā bērns katru teikumu lasa izolēti, nesaistot to ar iepriekš izlasīto. *Ceturtajā līmenī* bērnam jau vairs nav

problēmu ar tekstu lasīšanu tekoši, lasa pa vārdiem vai vārdu grupām. Vienīgi grūtības aizvien sagādā lasītā izpratne (Tūbele, 2008). Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem var sasniegt gan visus lasītprasmes apguves līmeņus un iziet cauri visiem lasītprasmes apguves posmiem, bet var būt arī tā, ka skolēns iestrēgst vienā no posmiem vai līmeņiem, jo viņa attīstības īpatnību dēļ, nav iespējams apgūt visas tekošai un izprotošai lasīšanai nepieciešamās prasmes.

Lai skolēnam ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem iemācītu lasīt, ir jāpārziņina un jāpielieto klasiskās un jaunizstrādātas lasītprasmes apguves metodes:

- Priekšā lasīšana (klausoties, sekojot un lasot (runājot) līdzi, skolēni vingrinās lasīt un apjēgt vārdu nozīmi pēc ilustrācijām, konteksta, atcerēties vārda izskatu un izmantot to citā situācijā); šifrēšanas uzdevumi (palīdz skolēnam ieraudzīt katra burta vai konkrētu burtu vietu vārdos, kā arī attīsta atmiņu, uzmanību un loģisko domāšanu); didaktiskās burtu spēles (Anspoka, 2008);
- uzskatāmās un praktiskās metodes (Tūbele & Šteinberga, 2004);
- spēļu elementu pielietojums (Tūbele & Vilka, 2016).
- skaņu žestu metode (kopumā izstrādāti 40 skaņu žesti, katrai noteiktai skaņai atbilst kāds konkrēts žests, kas palīdz attīstīt arī skolēna kognitīvos procesus, kā arī rada saikni starp abām smadzeņu puslodēm) (Petrova, 2019);
- e-grāmatu ar papildu multivides efektiem un atbalstošo e-tekstu pielietojums (Mosito, Warnick & Esambe, 2017).

Logopēdi lasīšanas prasmju attīstīšanas procesā saskata sekojošas grūtības, kas raksturīgas skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem: nesaprot, neatceras lasīto, lēns darba un uztveres temps, fonemātiskās uztveres traucējumi, zilbju sintēzes grūtības, korekcijas motivācijas trūkums, nenoturīga uzmanība, netiek ievērotas pieturzīmes, vecāku vienaldzība atbalstot korekcijas darbu.

Didaktisko materiālu komplekts lasīšanas prasmju attīstīšanai skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārizglītojošā mācību iestādē *Collection of Didactic Materials for Development of Reading Skills for Pupils with Mild Mental Disorders in General Education Institution*

Lai sekmētu skolēna ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem lasītprasmi, uzlabotu mācīšanās kvalitāti un ilgtermiņā palielinātu skolēna iespējas veiksmīgi socializēties un iekļauties sabiedrībā, tika izstrādāts un aprobēts didaktisko materiālu komplekts lasīšanas prasmju attīstīšanai un pilnveidei. Didaktisko materiālu komplekts sastāv no trīs daļām:

1. daļā apkopotās aktivitātes paredzētas fonemātiskās uztveres attīstīšanai un prasmes sasaistīt burtus ar konkrētām skaņām attīstīšanai (Atšifrē vārdu!; Kas dzīvo mājīnā?; Piepildi mašīnu!; Atrodi īsto skaņu!)

2. daļā apkopotās didaktiskās spēles darbam ar zilbēm lasītprasmes iemaņu attīstīšanai un nostiprināšanai (Atrodi neiederīgo zilbi!; Zilbju ceļš; Āboli; Zilbju mārītes, Vilciena sastāvs);

3. daļā apkopotās aktivitātes paredzētas lasīšanas tehnikas uzlabošanai un kognitīvo procesu attīstīšanai, lai skolēns spētu izprast izlasīto (Pasaka ar attēliem; Pasaku puzzle; Saliec teikumu!; Atrodi pareizo ilustrāciju!; Lasi un krāso!)

Didaktisko materiālu komplekts sastāv no 14 didaktiskām spēlēm un vingrinājumiem, kas ir krāsaini, uzmanību piesaistoši un skolēniem viegli uztverami.

Didaktisko materiālu komplektu ikdienā var izmantot ne tikai logopēdi, bet arī speciālie pedagogi, pirmsskolas izglītības pedagogi, sākumskolas pedagogi un arī skolēnu vecāki.

Darbā ar didaktisko materiālu, skolēniem nepieciešamas īsas un skaidras instrukcijas, lai spētu izpildīt uzdotos uzdevumus. Skolēna lasīšanas kļūdu novērtēšanas rezultāti jāfiksē tabulā (Tūbele, 2019, Līdaka, 2016). Didaktiskajā materiālā tiek piedāvāti 13 kritēriji, pēc kuriem jānotiek izvēlēto skolēnu novērtēšana, katra skolēna individuālais vērtējums ievietots punktu sistēmā, robežās no viens līdz četri.

Didaktisko materiālu komplekts lasīšanas prasmju attīstīšanai skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tika aprobēts vispārējās izglītības iestādes logopēda darbā laika posmā no 11.11.2019. – 10.04.2020. Aprobācijā tika iesaistīti trīs sākumskolas 1-2 klases skolēni, kuri mācās vispārīzglītojošā mācību iestādē apgūstot izglītību pēc speciālās pamatizglītības pirmā posma (1.-6. kl.) programmas izglītojamiem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (programmas kods 11015811). Visiem aprobācijā iesaistītajiem skolēniem ir logopēda diagnosticēti lasīšanas prasmju traucējumi.

Secinājumi *Conclusions*

1. Attīstītas lasīšanas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem dod iespēju veiksmīgi iegūt izglītību un iekļauties sabiedrībā.
2. Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir dažādi valodas un runas traucējumi, taču visizplatītākais traucējums tomēr ir lasīšanas un rakstīšanas traucējumi. Logopēdi skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem saskata tādas lasīšanas traucējumus vai grūtības kā: traucēta burtu apguve, redzes uztvere, skaņu dekodēšana un diferencēšana, zilbju sintēze un lasīta teksta izpratne. Atkarībā no traucējuma līmeņa, var aptuveni prognozēt, cik daudz skolēns spēs apgūt un cik ilgs laiks tam būs nepieciešams.

3. Skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir grūti apgūt lasīšanas prasmes, jo šiem skolēniem izziņas procesi norit lēnāk, var būt traucēta redzes uztvere, ir analītiski sintētiskās darbības traucējumi, vāji vai nepietiekami attīstīti fonemātiskie priekšstati un priekšstati par vārda morfoloģisko sastāvu, kā arī šiem skolēniem visbiežāk ir mazs vārdu krājums.
4. Logopēdiem bieži vien trūkt metodiskā materiāla, ko varētu rekomendēt vecākiem, lai tie varētu izmantot sava bērna lasīšanas prasmju attīstīšanai. Tam jābūt krāsainam un viegli uztveramam skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem.

Rekomendācijas:

1. Logopēdam, attīstot lasīšanas prasmes skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, paralēli jāattīsta arī fonemātiskā uztvere, redzes uztvere, telpiskā uztvere un uzmanības noturība.
2. Logopēdiskās nodarbības, skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, nepieciešams veidot tā, lai nodarbības aktīvā fāze nebūtu ilgāka par 10 – 15 minūtēm, jo skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir nenoturīga uzmanība.
3. Nodarbības jāveido balstoties uz rotaļu darbību, pielietojot didaktiskās spēles un vingrinājumus, kas motivētu skolēnus aktīvāk piedalīties nodarbības un tās regulāri apmeklēt.
4. Nodarbībās izmantojamajam materiālam jābūt spilgtam, krāsainam un skolēnam viegli uztveramam.
5. Logopēdam ar skolēna vecākiem veidot ciešu sadarbību, lai kopējiem spēkiem palīdzētu skolēnam apgūt lasīšanas prasmes.

Summary

Inclusive education aims to provide quality education to three major target groups: children and young people with special needs; children and young people at risk of social exclusion; children and young people of Latvian citizens who have re-emigrated and were born abroad (VISC, 2017). There are many reasons, including the possibility for pupils' parents to choose an educational institution, as a result of which the tendency to include and educate pupils with mild mental disorders in the study process of general education institutions is strengthening in Latvia. Research proves that the process of implementing inclusive education in Latvia has the following difficulties:

1. teachers lack professional competence in special education issues; teachers are not able to fully perform diagnostics, as well as to create auxiliary materials corresponding to each disorder; small educational institutions lack resources to provide support measures in the teaching and educating process; parents of other educational institution's pupils often have a negative and incomprehensible attitude towards the inclusion of pupils with special needs (Jurs & Apsēna, 2018);

2. insufficient financial security; insufficient rates of support specialists in an educational institution, thus weak mutual cooperation of specialists; lack of material resources (suitable textbooks, special equipment, etc.) for quality implementation of support measures; society's attitude towards inclusive education (Rozenfelde, 2014);
3. financial support (26.1 % of surveyed teachers), methodological support (25.2 % of surveyed teachers); material and technical support (24.9 %); public support (23.9 %), it is necessary to acquire additional knowledge and skills (86 %) (Vanaga & Grīnfilde, 2018);
4. lack of support materials (59 %), wider range of methodological materials (56 %), teacher's assistant (51 %), additional information and knowledge about the pupil's special needs (49 %), technical aids (38 %) (Raščevska et.al, 2017).

Mental disorders include a number of changes in a child's personality characteristics, forming a generally complex personality: peculiarities of emotional, memory, attention, speech and language abilities, sensory changes, specific motivations, behavioural traits and general peculiarities in daily activities, low cognitive interest; it is difficult to interest these pupils in activities, including speech therapy classes. Acquisition of reading skills for pupils with mental disorders is a complicated process, because these pupils do not have a clear phonemic and morphological imagination of a word, most often pupils spell or read slowly and unconvincingly, guess letters and words, exchange one word with another (Freimanis, 2007, Orska & Olutnika, 2008), it is difficult to name letters or associate letters with sounds and perform their analysis, as well as to understand the read text. The challenge for teachers and speech therapists in an inclusive education institution is to promote and develop the reading literacy of these pupils, despite the existing disabilities and peculiarities. Pupils with mild mental disorders also find it difficult to learn reading skills because they are unable to give attention, read a word or sentence to the end, and lack interest in reading as such; they have a low level of thinking and language development and lack of experience. It is especially difficult for these children to understand texts, which depict inner experiences; it is easier to understand texts of the message nature, harder - descriptions, because it is difficult for a child to imagine the natural landscape from a verbal description (Liepiņa, 2008). Most often it is difficult for pupils with mild mental disorders to retell what they have read; there is no sequence in the description of events, because a pupil does not sufficiently understand, what he/she has read (Freimanis, 2007).

In order to teach a pupil with mild mental disorders to read, it is necessary to know and apply classical and newly developed methods of acquiring reading skills:

- reading aloud (by listening, following and reading (speaking) together, pupils will practice reading and understanding the meaning of words according to illustrations and context, remembering the appearance of the word and using it in another situation); encryption exercises (helps a pupil to see the place of each letter or a specific letter in words, as well as develops memory, attention and logical thinking); didactic letter games (Anspoka, 2008);

- demonstrable and practical methods (Tūbele, Šteinberga, 2004);
- application of game elements (Tūbele, Vilka, 2016).
- method of sounds and gestures (a total of 40 sound gestures have been developed, each specific sound corresponds to a specific gesture, which also helps to develop the pupil's cognitive processes, as well as creates a connection between the two hemispheres of the brain) (Petrova, 2019);
- use of e-books with additional multimedia effects and supporting e-texts (Mosito, Warnick, Esambe, 2017);
- collection of methodological materials for the development of reading skills for pupils with mild mental disorders (by A. Verbicka).

Literatūra References

- Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1. – 4. klase*. Rīga: Raka.
- DiBlasi, D.F., Buono, S., Citta, S., Costanzo, A.A., & Zoccolotti, P. (2018). *Reading Deficits in Intellectual Disability: An Open Question: A Narrative Review*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6119986/#B2-brainsci-08-00146>
- Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa.
- Guthier, J., & Wigfield, A. (2002). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds.), Mahwan NJ: Erlbaum. *Handbook of reading research, No.3*, (pp. 403.-422). DOI: 10.4324/9781410605023.ch24
- Jurs, P., & Apsēna, L. (2018). Iekļaujošās izglītības izaicinājumi un perspektīvas pedagoģiskajā procesā. *Sabiedrība un kultūra. Rakstu krājums (XX)*, 222.-229. Retrieved from https://www.liepu.lv/uploads/files/Sabiedr%C4%ABba%20un%20kult%C5%ABra_2018_krajums.pdf
- Kauliņa, A. (2013). Integratīvā mācību metodika specifisku lasīšanas traucējumu samazināšanai sākumskolā. *Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā: rakstu krājums pirmsskolas un sākumskolas skolotājam*. Rīga: SIA „Zelta rudens”.
- Keskinova, A., & Ajdinski, G. (2018). Learning problems in childrens with mild intellectual disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education Vol. 6, No. 1*, 31– 37.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
- Līdaka, J. (2016). *Lasu un izprotu*. Rīga: RaKa
- Lūse, J., Miltiņa, I., & Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Raka.
- Mosito, P. C., Warnick, M. A., & Esambe, E. E. (2017). Enhancing reading abilities of learners with intellectual impairments through computer technology. *African Journal of Disability*, 6. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.206>
- Orska, R., & Olutnika, A. (2008). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzeknē: Rēzeknes Augstskola.
- Ozola, A. (2017). *Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma IEA PRILS 2016 pirmie rezultāti par 4.klašu skolēnu lasītprasmi Latvijā un pasaulē*. Retrieved from https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/Publikācijas/elektroni_sks_PIRLS2016_nacionalais_zinojums.pdf

- Petracovschi, S. (2012). Learning and developing motor skills in the case of secondary school pupils with mild mental impairment. *Journal of Physical Education & Sport*. 2012, Vol.12 Issue 4.p. 526.-530. DOI: 10.7752/jpes.2012.04076
- Petrova, D. (2019). Lasītmācīšana ar skaņu žestu palīdzību sākumskolas vecuma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, Vol. II*, 114-124. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/er2019.2.4233>
- Raševska, M., Nīmante, D., Umbraško, S. u.c.(2017). *Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošās izglītības kontekstā*. Retrieved from https://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_visp/IZMiepirkumamLUPPMFgalaparskats08122017.pdf
- Rozenfelde, M. (2014). Situācija iekļaujoša izglītības procesa īstenošanai Latvijas vispārējās izglītības iestādes skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanas kontekstā. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. III, 118.- 127*. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2014vol3.717>
- Saeima (2014). Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.-2020.gadam apstiprināšanu. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/266406-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnu-20142020gadam-apstiprinasanu>
- Skujiņa, V., Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V., & Šalme, A. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
- Tomele G. (2020). Lasītprasmes apguves komponentu izvērtējums pirmās klases skolēniem. *Book of Abstracts of the Congress of Baltic Speech and Language Therapists, March 6 – 7, 2020, Riga, Latvia*. Retrieved from http://logopedi.lv/faili/faili/kongr_2020/abstract2020sltc.pdf
- Tomele, G. (2013). Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montesori pedagogijā. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. II*, 222- 232. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2013vol2.571>
- Tūbele, S. (2019/a). *Valodas traucējumu novērtēšana*. Rīga: RaKa.
- Tūbele, S. (2019/b). Cooperation between speech and language therapist and family to promote reading skills in first grade pupils. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Vol. III*, 127 - 135. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol3.3918>
- Tūbele, S., & Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga: RaKa.
- Tūbele, S., & Vilka, I. (2016). Spēle – pirmsskolas vecuma bērnu fonemātiskās uztveres sekmētāja. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Vol. III*, 191- 200. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol3.1432>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2013). *Inclusive Education*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222124?posInSet=1&queryId=cc7530a2-47ba-4a29-88ed-876df3e9858e>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2008). *Inclusive education: the way of the future; conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180629>

- Valsts izglītības un saturs centrs (VISC). (2017). *Ieteikumi iekļaujošās izglītības īstenošanai. Metodiskais līdzeklis*. Retrieved from https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_iek_l_izgl_ist.pdf
- Vanaga, I., & Grīnfelde, A. (2018). *Pedagogu profesionālā atbalsta sistēmas novērtējums*. Retrieved from <https://www.lizda.lv/wp-content/uploads/2019/02/pedagogi-2018.pdf>
- Zariņa, S. (2013). Lasītprasme un tās attīstības īpatnības pirmsskolā. *Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā: rakstu krājums pirmsskolas un sākumskolas skolotājam*. Rīga: SIA „Zelta rudens”.

BIOENERGOPLASTIKAS ELEMENTU IZMANTOŠANA ARTIKULĀCIJAS VINGRINĀJUMU APGUVEI PIRMSSKOLAS VECUMA BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU

Use of Bioenergoplastic Elements for Learning Articulation Gymnastics for Preschool Children with Insufficient Development of the Language System

Aija Ruhmane

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Aija Vindece

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Proper speech acquisition plays an important role in the process of speech and language correction for children with insufficient development of the language system. At the beginning of the sound pronunciation correction process, the movements of the articulation apparatus for articulating a certain sound are purposefully mastered. Articulation gymnastics serve as a basis for creating speech sounds - phonemes. Preschool children, when performing articulation gymnastics, it is desirable to add elements of play, diversifying their learning methods. This is very important, because articulation gymnastics will be effective only if the child performs them with joy and full return. The use of bioenergoplasty elements as an opportunity to diversify the articulation apparatus gymnastics provides motivation for preschool children to actively participate in speech therapist classes.*

Keywords: *gymnastics of articulation apparatus, bioenergoplasty, 4-5 years old children, insufficient development of the language system (IDLS).*

Ievads

Introduction

Latvijā šobrīd notiek strauja pāreja uz kompetenču pieeju mācību procesā, kas paredz to, ka caurviju prasmes ir pirmsskolas izglītības obligātā satura pamats. Sakarā ar jaunajām pārmaiņām, ir jāmainās arī logopēda darba metodēm, kas paredz to, ka pats bērns vairāk iesaistās metodisko materiālu izstrādē. Pašlaik uzsvars no mācīšanas pāriet uz mācīšanos. Sakarā ar to mācības kļūst personiskākas, interaktīvākas, uz sadarbību vērstākas, radošākas (Autoru kolektīvs, 2018).

Bērniem ar VSNA ir traucēta visu skaņu grupu izruna, līdz ar to skaņu korekcijas posms ir ilgstošs. Skaņu izruna ir sarežģīts kustību kopums. Mēles, lūpu un žokļa kustību attīstība un to precizitāte ir pirmais etaps darbā, kas

jāveic skaņu izrunas korekcijā. Lai veidotos skaidra izruna ir nepieciešami spēcīgi, elastīgi un aktīvi artikulācijas aparāta orgāni (Gol'cova, 2017).

Lai attīstītu artikulācijas aparāta orgānu kustīgumu, nepieciešama logopēda palīdzība. Logopēds piemeklē speciālu artikulācijas aparāta vingrinājumu kompleksu jeb artikulācijas vingrinājumus (Levina, 2018). Artikulācijas vingrinājumu komplekss ir būtiski nepieciešams pareizas skaņu izrunas mācīšanas procesā un ir viens no logopēdiskās nodarbības posmiem (Brantevica, 2016, Koļocova, 2002).

Regulāri apmeklējot logopēdiskās nodarbības, bērni pierod pie konkrētas nodarbības shēmas, zūd interese un motivācija darboties. Tādēļ logopēdam nepieciešams dažādot metodes un paņēmienus artikulācijas aparāta kustību precizitātes apguvei. Meklējot piemērotākos risinājumus, tika iepazīta bioenergoplastika. Šīs metodes pamatā ir artikulācijas aparāta kustību un rokas kustību apvienojums. Tā ir saliedēta delnas, rokas pirkstu un artikulācijas aparāta darbība, kā rezultātā rokas kustības imitē runas aparāta kustības. Šī metode tiek plaši izmantota logopēdijā, jo attīstot pirkstu sīko motoriku, tiek attīstīta konkrēta smadzeņu darbība, kas cieši sasaistās ar smadzeņu zonu, kas atbild par runas funkciju (Zajceva, 2003).

Raksta mērķis: iepazīstināt ar autores izstrādāto metodisko materiālu - artikulācijas aparāta vingrinājumu kopu ar bioenergoplastikas elementu pielietojumu logopēda darbam 4-5 gadus vecu bērnu ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību un prezentēt pētījumu par šī materiāla pielietojuma efektivitātes pārbaudes rezultātiem.

Balstoties uz bioenergoplastikas metodi, tika izstrādāts metodiskais materiāls 4 - 5 gadus veciem bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību artikulācijas aparāta kustību apguvei skaņu izrunas korekcijas sākumposmā.

Literatūras analīze

Literature review

Valsts Izglītības Satura Centra sniegtajā informācijā par skaidras runas veidošanu minēta nepieciešamība pazīt visus savas runas orgānus un mācēt prasmīgi tos pielietot. Lai spētu vingrināt runas orgānus, ir jāveic artikulācijas aparāta vingrinājumi (VISC, 2006).

Ar bērna dzimšanu veidojas balss reakcijas- kliedziens un raudas. Šie divi, šķietami tik pašsaprotamie, momenti veicina trīs runas aparāta daļu – elpošanas, balsi veidotājas un artikulācijas – dažādu kustību attīstību (Baumane, 2000).

Artikulārais aparāts ietekmē skaidras izrunas attīstību, jo tas sastāv no aktīvajiem un pasīvajiem runas orgāniem. Aktīvie runas orgāni- lūpas, mēle, mīkstās aukslējas un žoklis. Šo runas orgānu pozīciju maiņa, to precizitāte veido skaņas (Ustinova, 2008).

Vingrinājumus perifērā artikulācijas aparāta kustīgumam iedala sešos blokos – vingrinājumi lūpām, vingrinājumi mēlei, vingrinājumi mīkstajām aukslējām, vingrinājumi žokļu locītavām, vingrinājumi sejas muskulatūrai, elpošanas vingrinājumi. Laika gaitā, katrs vingrinājumu komplekss ir ieguvis savu nosaukumu, kas plaši tiek izmantots logopēdijā (Hadaņonoka et al., 2000).

Visaktīvākie un elastīgākie perifērā aparāta orgāni ir mēle un lūpas. Tieši mēles un lūpu trenšana jeb artikulācijas vingrinājumi ietekmēs skaņas izrunas precizitāti un skaņas korekcijas posmu ilgumu (Valentinova, 2017).

Logopēda uzdevums ir iesaistīt bērnus apzinātā artikulācijas aparāta vingrināšanā, padarot šo procesu ne tikai mērķtiecīgu, bet arī saistošu un interesantu.

Mācību metožu pielietojums ir viena no svarīgākajām un aktuālākajām problēmām pedagogijas teorijā un skolotāju profesionalitāte ir cieši atkarīga no tā, cik ļoti skolotājs izprot mācību metožu pareizu pielietojumu (Zelmenis, 1999). Logopēdam, izvēloties atbilstošākās mācību metodes, ir jāievēro:

- bērna runas traucējumu izteiktības pakāpe (VSNA I, II, III līmenis);
- psihisko funkciju (uztvere, atmiņa, uzmanība, iztēle, domāšana) attīstības īpatnības;
- psihomotorās attīstības īpatnības;
- emocionāli voluntārās un psihosociālās sfēras attīstības īpatnības (Belova-David, 1969).

Logopēde J. Sergejeva, padziļināti pētot logopēdiskās metodes, kas spētu daudzveidot artikulācijas vingrinājumus, saskārās ar jēdzienu bioenergoplastika (Sergeeva, 2018). Bioenergoplastika, kā metode tiek ņemta no senās tradicionālās jogas, kur tika izmantotas hastas jeb roku žesti. Tika uzskatīts, ka šāda veidi vingrinājumi pozitīvi atsaucas uz fizisko un psihisko veselību.

Logopēde S. Germanova (2018) norāda uz to, ka logopēdi bioenergoplastikas elementus sāka izmantot pateicoties pedagogijas zinātņu kandidātei A.V. Jastrebovai, kura sadarbībā ar skolotāju-logopēdi O.I. Lazarenko pētīja artikulācijas aparāta orgānu attīstības saikni ar pirkstu sīkās un rokas motorikas atīstību. Tika secināts, ka brīvas, nenaspringtas un apzinātas kustības veicina dabisku bioenerģijas plūsmu visā organismā. Līdz ar to, tiek attīstīta ne tikai pirkstu sīkā motorika, bet arī stimulēta kustību koordinācijas un intelekta attīstība .

Logopēdes V. Germanovas izmantoto vispārpieņemto bioenergoplastikas vingrinājumu nosaukumi: “Nīlzirgs”, “Hizivs”, “Māneklītis”, “Zilonis”, “Vardīte”, “Ķemmīte”, “Zivtiņa”, “Sētiņa”, “Šūpoles”, “Rieksti”, “Čūska”, “Garšīgais ievārījums”, “Zirdziņš”, “Raķete”, “Figūras”, “Balons”, “Pumpis” . (Germanova, 2018).

Izmantojot bionergoplastikas metodi darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem ar VSNA, logopēde J.K. Rikova uzsver sekojošus ieguvumus:

- iespēju optimizēt logopēdisko darbību, jo bionergoplastikas vingrinājumu pamatā ir kompleksais darbs, kas sekmē valodas attīstīšanos, intelektuālo attīstību, koordinācijas spējas, smalko un lielo motoriku, artikulācijas aprāta orgānu nostiprināšanu, emocionālo un psihisko attīstību, aktivizē fizisko attīstību un kinestētisko izjūtu;
- sekmē bērna prasmes patstāvīgi veikt artikulācijas vingrinājumus, neskatoties spogulī, līdz ar to, izjust savus artikulācijas aparāta orgānus (Rykova, 2017).

Katrai artikulācijas aparāta (žoklis, mēle, lūpas, aukslējas) kustībai atbilst bionergoplastikas (rokas, delnas, pirkstu) kustības. Bērns neviļus ir spiests pievērst uzmanību tam, kādā stāvoklī atrodas konkrētais artikulācijas aparāta orgāns un censties to attēlot ar roku kustībām. Tādā veidā bērns attīsta tīšo un netīšo uzmanību. Bionergoplastikas vingrinājumi palīdz bērnam koncentrēt uzmanību (netieši trenējot koncentrēšanās spējas) un ilgstošāk izpildīt artikulācijas vingrinājumus. Līdz ar to, gan artikulācijas aparāta vingrinājumiem, gan bioenergoplastikas elementiem ir konkrēta secība. Tieši tāpēc bioenergoplastikas izmantošanai ir nepieciešams pārzināt tās izmantošanas apguves posmus: diagnosticējošo, sagatavošanas, praktiskās darbības, noslēguma (Tishkova, 2018).

Izanalizējot zinātnisko literatūru par bioenergoplastikas elementu pielietošanu artikulācijas aparāta kustību attīstīšanai, 4-5 gadus veciem bērniem ar VSNA II līmeni, tika izdarīti secinājumi:

- 1) metodiskais materiāls artikulācijas vingrinājumu apguvei ir jāveido tāds, lai bērnos tas raisītu interesi un personiskās piederības izjūtu;
- 2) iekļaujot metodiskajā materiālā bioenergoplastikas vingrinājumus jāievēro to apguves posmi;
- 3) pielietojot metodisko materiālu, jāievēro sistēmiskuma, pēctecības, kopveseluma un humānpedagoģijas principi.

Metodoloģija *Methodology*

Izstrādātais metodiskais materiāls artikulācijas vingrinājumu apguvei 4-5 gadus veciem bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību paredz to, ka bionergoplastikas elementu apguves posms ilgst vismaz 16 nedēļas. Nepieciešamības gadījumā, katru posmu var pagarināt. Svarīgi ir, lai bērns pilnībā apgūst katra posmu uzdevumus, pirms tiek uzsākta nākošā posma apguve. Ja kāds no posmiem tiek izlaists, šī metode nesniedz vēlamos rezultātus, bet tikai sarežģī mācību procesu.

Izstrādātajā metodiskajā materiālā ir iekļauta vingrinājumu un rotaļu sistēma, kurā ietilpst:

- darba posmu plānojums artikulācijas vingrinājumu apguvei, izmantojot bioenergoplastiku 4-5 gadus veciem bērniem ar VSNA II līmeni,
- artikulācijas vingrinājumu ilustratīvais apkopojums,
- bioenergoplastikas elementu ilustratīvais apkopojums;
- logopēda un bērnu, kopīgi, veidotie stāsti ar bioenergoplastikas elementiem;
- nodarbību konspekti artikulācijas vingrinājumu apguvei, izmantojot bioenergoplastiku.

Kompetenču pieejas balstītā mācību procesā nozīmīga ir cieša sadarbība starp vecākiem, skolotājiem un bērnu. Svarīgi ir arī runas un valodas korekcijas procesā savstarpēji sadarboties logopēdam – bērnam – vecākiem tikstu izprastas katra bērna individuālās vajadzības, stiprās un vajās puses runas un valodas attīstībā, lai vecāki spētu atbalstīt bērnu un nostiprināt apgūto logopēdiskajās nodarbībās mājās. Vecāku un bērnu kopsadarbība tika iekļauta izstrādātā metodiskā materiālā vingrinājumu un rotaļu sistēmā, dodot uzdevumus kopā ar bērnu uzzīmēt nelielus attēlus, kuri pēc tam tiek izmantoti artikulācijas vingrinājumu izpildes procesā. (Visi vecāki sniedza atļaujas, ka viņu zīmētie darbi tiks izmantoti turpmākajā logopēdiskajā darbā). Vecāku zīmētie attēli kalpo kā artikulācijas vingrinājumu kartītes, kuras tiek izmantotas kā pamats bioenergoplastikas vingrinājumu izpildē. Lai bērniem vieglāk būtu iegaumēt artikulācijas vingrinājumus, nodarbībā tiek izmantota vizualizēšana jeb zīmētie attēli un fotografētie bioenergoplastikas vingrinājumi. No šiem attēliem bērni veido pārus, veido stāstus un atstāsta logopēda lasītos stāstus. Izmantojot bioenergoplastiku, visos artikulācijas vingrinājumu apguves posmos, vecākiem tiek sniegti ieteikumi, kā mājās kopā ar bērnu var nostiprināt nodarbībā apgūto.

Rezultāti

Results

Pētījums tika veikts Y pirmsskolas izglītības iestādē un tajā tika iesaistīti seši 4-5 gadus veci bērni ar VSNA traucējumiem, viņu vecāki un četri grupās nodarbinātie pirmsskolas skolotāji. Pētījums tika veikts no 2019. gada jūnija līdz 2020. gada maijam.

Balstoties uz padziļinātajiem izpētes rezultātiem, tika secināts, ka visiem pētījumā iesaistītajiem 4-5 gadus veciem bērniem ir VSNA 2. līmenis (skatīt 1. attēlu).



1.attēls. *Konstatētie traucējumi pētījumā iekļautajiem bērniem ar VSNA*
Figure 1 *Identified disorders of the children with IDLS included in research*

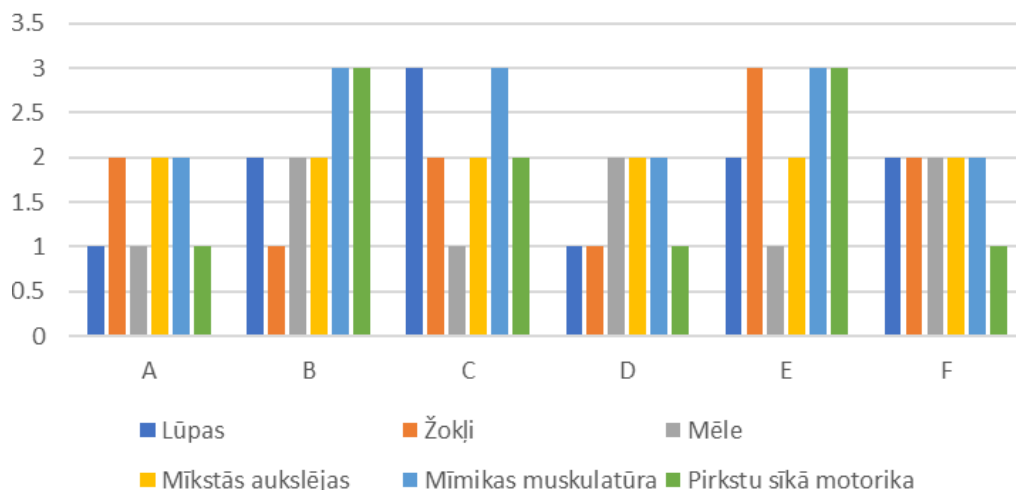
Lai noskaidrotu skaņu izrunas traucējumu aspektus, primāri tika pētīts perifērais artikulācijas aparāts un sīkās pirkstu motorika. Raksturojot perifēro artikulācijas aparātu un sīko pirkstu motoriku, tika ņemti vērā sekojoši orgāni: lūpas, žokļi, mēle, mīkstās aukslējas, mīmikas muskulatūra, pirkstu sīkā motorika. Pārbaudes laikā bērniem tika lūgts katrā posmā veikt 3 vingrinājumus un atbilstoši to izpildes precizitātei, tika noteikts attīstības līmenis. Ja tika precīzi izpildīti 2-3 vingrinājumi - labi attīstīta, ja precīzi tika izpildīti 2 vingrinājumi - vāji attīstīta, ja precīzi tika izpildīts 1 vingrinājums - slikti attīstīta. Iegūtie dati par bērnu ar VSNA II attīstības līmeni perifērā artikulācijas aparāta un sīkās pirkstu motorikas attīstību atspoguļoti 2.attēlā.

Kā redzams dotajā attēlā, bērniem ir vāji attīstīts perifērais artikulācijas aparāts. Vizzemākie rādītāji tiek uzrādīti vingrinājumos lūpām, mēlei un žokļu kustīgumam.

Lai bērnus ieinteresētu, iesaistītu uzdevumu plānošanā, izvēlē un izpildē, bērniem tika piedāvāts darboties pie “runājošās sienas”, kur bija iespējas attēlot savas izjūtas un izrādīt prasmes. Logopēdiskā izpēte norisinājās sekojošā veidā:

1. Sasveicināšanās ar attēlu palīdzību;
2. Darba izvēles iespēja- darbs ar smilšu lampu vai pie galda;
3. Smilšu lampas sagatavošana darbam (jūras imitēšana uz smilšu lampas);
4. Darbs ar smilšu lampu – nosaukt redzamos objektus (6 kastes)

5. Uzdevumu precizēšana - katrā kastē ir puzzles gabaliņš, kas tiek saņemts par uzdevuma izpildi. Beigās tiek izveidota karte;
6. Tiek demonstrēta “Logopēdisko runājošo sienu”. Bērna uzdevums ir uzrakstīt savu vārdu un klāt piezīmēt emociju sejiņu, kas atspoguļo pašreizējās emocijas;
7. Atvadīšanās.

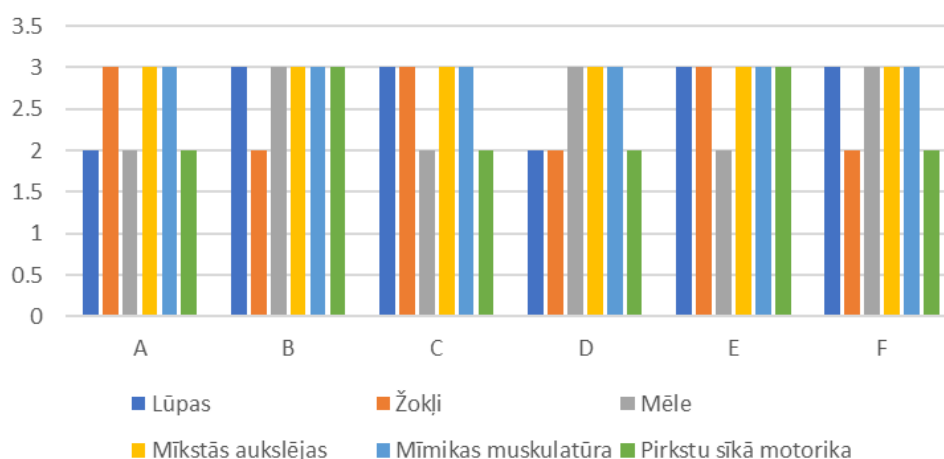


2.attēls. Bērnu perifērā artikulācijas aparāta un sīkās pirkstu motorikas attīstības līmenis pētījuma sākumā

Figure 2 Level of development of children's peripheral articulation apparatus and fine finger motor skills at the beginning of research

Pētījuma laikā artikulācijas vingrinājumu apguvei tika izmantoti bioenergoplastikas elementi, atbilstoši darba posmu plānojumam, tika izmantoti bērnu - vecāku fotografētie un zīmētie attēli, bērni sniedza pēc nodarbības atgriezenisko saiti pie runājošās sienas.

Atkārtotās perifērā artikulācijas aparāta un sīkās pirkstu motorikas izpētes laikā nevienam bērnam netika konstatēti vizuālie rādītāji. Izpēte tika veikta pēc sākotnējā principa - katrā posmā 3 vingrinājumu izpilde. Iegūtie dati apkopoti 3.attēlā.



3.attēls. *Perifērā artikulācijas aparāta orgānu kustīgums un pirkstu smalkās un vispārējās motorikas attīstības līmenis pētījuma beigās*

Figure 3 *Mobility of peripheral articulation apparatus and the level of development of fingers' fine and general motor skills at the end of research*

Iegūtie rezultāti liecina par metodiskā materiāla pielietošanas efektivitāti, bērniem ir uzlabojusies vispārējā motorika, kustības ir kļuvušas, plastiskākas un precīzākas, vingrinājumu laikā mēles kustības ir kļuvušas precīzākas, noteiktākas, bērns spēj pārslēgties no vienas kustības uz otru, artikulācijas vingrinājumu izpilde vairs nesagādā tik lielas grūtības.

Secinājumi Conclusions

1. Artikulācijas vingrinājumu apguve ar bioenergoplastikas elementu palīdzību sekmē koncentrēšanās spēju uzlabošanu un uzmanības attīstīšanu, bērnu artikulācijas aparātu orgānu kustības ir precīzākas un pārdomātākas.
2. Autores izstrādātā metodiskā materiāla pielietojums ir uzrādījis pozitīvu dinamiku artikulācijas vingrinājumu apgūvē 4-5 gadus veciem bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību.
3. Bērnu un vecāku iesaiste metodiskā materiāla izstrādē motivē bērnu, rosina lielāku ieinteresētību darboties.
4. Metodisko materiālu iespējams papildināt ar jauniem bērnu veidotiem stāstiem, bērnu apgūtiem ritmiskiem elementiem, kas ļauj tā izmantošanu individualizēt.

Summary

There is a raising debate about the inability of children with language signaling disabilities to learn to read and write using conventional methods. It is emphasized that special materials and speech therapists are needed to work with these children (Orska, Olutnika, 2008)

The study of the literature summarized the finding of various authors about the development of 4-5 year old children with insufficient development of the system of language, the importance of articulation gymnastics in the process of sound formation. It has analyzed hoe the use of bioenergoplastic elements helped to learn articulation gymnastics.

During the research, criteria were developed to determine the accuracy of articulation movements. The development of the motoric skills of 4-5 year old children with insufficient development of system of language was researched.

A plan of work stages for learning articulation gymnastics using bioenergoplastic, an illustrative collection of articulation gymnastic cards, an illustrative collection of elements of bioenergoplasty, a collection of stories made by children using articulation gymnastics cards and summaries of speech therapy lessons was created.

In the final stage of the research, the peripheral articulation device and fine finger motoric skills were repeatedly studied. The results were compared and analyzed. The aim of the research was to test whether the use of the proposed methodological material for the acquisition of articulation gymnastics using bioenergoplasty will show a positive Dynamics in the acquisition of articulation gymnastics of 4-5 year old children with VSNAА II development level. Thanks to the use of bioenergoplastic elements in children, not only the accuracy of articulation apparatus movements improved, but also a positive attitude towards speech therapy classes. Children are happy to perform articulation gymnastics, look after the movements of the organs of their articular apparatus, analyze them and make a transfer to bioenergoplasty gymnastics.

Literatūra References

- Autoru kolektīvs (2018). *Mācību metožu, organizācijas formu un līdzekļu izvēle, kurā ir kurā ir dažādi mācību materiāla apguves līmeņi*. Pieejams: <http://pedagogs.lv/2018/02/21/macibu-metozu-organizācijas-formu-un-lidzeklu-izvele-kura-ir-kura-ir-dazadi-macibu-materiala-apguves-limeni/>
- Baumane, A. (2000). *Izrunā pareizi*. Rīga: Zvaigzne
- Belova-David, R. A. (1969). *Klinicheskie osobennosti detej doshkol'nogo vozrasta s nedorazvitiem rechi*. Retrieved from https://bookap.info/deti/shahovskaya_logopatopsihologiya_uchebnoe_posobie/gl4.shtm
- Brantevica, A. (2016). *Draiskie artikulācijas vingrinājumi*. Rīga: Raka
- Germanova, O. N. (2018). *Bioenergoplastika v artikuljacionnoj gimnastike u doshkol'nikov s rechevoj patologiej*. Retrieved from <https://infourok.ru/konspekt-o-bioenergoplastike-dlya-detey-logopatov-1867457.html>

- Gol'cova, S. A. (2017). *Artikuljacionnaja gimnastika. Pochemu jeto vazhno?* Retrieved from <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2017/02/25/artikulyatsionnaya-gimnastika-pochemu-eto-vazhno>
- Hadaņonoka, I., Hadaņonoka, L., Staļģe, L., Meriande, R., & Šteinberga, A. (2000). *Kā raisās valodiņa? Skolotājiem logopēdiem un vecākiem*. Rīga: Raka
- Levina, R.E. (2018). *Osnovy teorii i praktiki logopedii*. Retrieved from https://www.studmed.ru/view/levina-re-osnovy-teorii-i-praktiki-logopedii_a6bf6fea716.html
- Orska, R. & Olutnika, A. (2008). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola
- Rykova, E. A. (2017). *Sovremennye tehnologii logopeda i optimizacija korrekcionnogo processa sredstvami biojenergoplastiki v DOU*. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/136/38129/>
- Sergeeva, J.M. (2018). *Logopedicheskij projekt «Primenenie tehnologii «biojenergoplastika»*. Retrieved from <https://infourok.ru/ispolzovanie-tehnologii-bioenergoplastika-v-korrekcionnoy-rabote-s-detmi-s-onr-3289798.html>
- Tishkova, I. (2018). *Biojenergoplastika*. Retrieved from <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/logopediya/2018/05/17/bioenergoplastika>
- Valsts izglītības satura centrs (2006). *Interaktīvais mācību materiāls valodas un matemātikas prasmju veidošanai un attīstīšanai skolēniem ar speciālām vajadzībām*. Retrieved from <https://registri.visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/esfpr/VISC%203.1%20-%20rokasgram%20skolotajiem%20-%20valodas%20prasmju%20veidosana.pdf> (Skatīts 01.04.2020.)
- Valentinova, L. (2017). *Zvuki russkogo jazyka*. Retrieved from https://infourok.ru/tema_zvuki_russkogo_yazyka-122241.htm
- Zajceva, I. J. (2003). *Vlijanie zanjatij biojenergoplastikoj na rechevoe razvitie doshkol'nikov*. Retrieved from <https://urok.1sept.ru/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/103050/>
- Zelmenis, V. (1999). *Īss pedagogijas kurss*. Rīga: Zvaigzne.

IZGLĪTĪBAS IESTĀDES VADĪTĀJA VADĪBAS STILA NOZĪME IESTĀDES MĒRĶU SASNIEGŠANAI

The Impact of the Education Establishment Leader Management Style on the Reaching Goals of the Education Institution

Irita Skaistkalne-Virka

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Ilga Prudnikova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The purpose of the research is to investigate the management style of education establishment and its role in attaining education goals. Both theoretical and empirical research methods were used in this study. The study is based on research activities. During the study, questionnaire and test methods were applied. Questionnaire “The required knowledge, skills and personal qualities for the head of the education establishment” (Skaistkalne-Virka, 2004) in this study shows what kind of knowledge, skills and personal qualities are needed for the head of the educational establishment to possess in order to achieve the goals. Test “The head of education establishment, orientation to task or relationship with people” (Pfeiffer & Jones, 1974) as an instrument has been used to explain the head of education establishment, orientation to task or relationship with people. The test revealed the type of orientation for each of educational establishment. In conclusion: that head of educational establishment, who is orientated towards the relationship with people, has democratic management style, but who is task-orientated possesses authoritative management style.*

Keywords: *education establishment, knowledge, leader, management style, personal quality, skill knowledge.*

Ievads

Introduction

Mūsdienu mainīgajos dzīves apstākļos, arvien lielāku lomu izglītības iestādes darba organizācijā, plānošanā un vadīšanā ieņem izglītības iestādes vadītājs. Nacionālais attīstības plāns 2021.-2027. gadam (NAP2027, 2020), kas nosaka valsts attīstības stratēģiskos mērķus līdz 2027. gadam, iezīmē nozaru politiku virzienus un galvenās reformas un prasa arī jaunu un mūsdienīgu pieeju izglītības iestādes darba vadīšanā un organizēšanā. Izglītības iestādes vadīšana nav vienkāršs process, un tās vadītājam jābūt zinošam daudzās jomās, lai īstenotu visus izglītības iestādei izvirzītos mērķus.

Politikas mērķis ir gudras, efektīvas un atvērtas pārvaldības īstenošana visos publiskās pārvaldes procesos, izmantojot jaunas metodes un digitālās iespējas un

kā galveno izvirzot cilvēka vajadzības un valsts proaktīvu rīcību (Valsts pārvaldes attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam, 2020).

Katram vadāmās institūcijas vadītājam ir nepieciešama perspektīvas izjūta, vīzija, lai izvirzītu tuvākus un tālākus mērķus un plānotu darbus, lai to sasniegtu. Vadītāja darbība organizējama tā, lai varētu panākt, ka cilvēki, kurus viņi vada, būtu motivēti strādāt pēc iespējas labāk un kopīgi īstenotu izvirzītos mērķus. Lai cilvēki justu motivāciju strādāt, tos nepieciešams atraisīt, lai radītu tādu atmosfēru, kurā viņi varētu just cilvēcisku atbalstu. Tomēr viens no vadītāju darba uzdevumiem ir arī kontrolēt savu padoto darbu.

Vadāmā sistēma jābūt vismaz divām apakšsistēmām – vadošā sistēma (vadīšanas subjekts) un vadāmā sistēma (vadīšanas objekts). Sistēmas vadīšana notiek izstrādājot un, realizējot vadības lēmumu, lai to veiktu vadošajai sistēmai nepieciešama informācija par to, kas notiek vadāmajā sistēmā (Inne, Gailīte, Lūse & Zīds, 1996).

Vadīšanas hierarhijā ir ļoti svarīgi apzināties, kā mēs sadarbojamies sistēmā cilvēks – cilvēks, kā mēs izturamies viens pret otru. Skolas direktoram svarīgi ir apjaust, kā viņš izturas pret saviem padotajiem, tāpēc, visai svarīgi izziņāt, kā strādā vadītājs un kāds vadības stils ir nepieciešams, lai vadāmā institūcija strādātu efektīvi.

Analizējot zinātniski pētniecisko literatūru, var secināt, ka izglītības iestādes vadītāja vadības stilam ir ievērojama nozīme un tā lielā mērā nosaka skolas darba atmosfēru, skolotāju darba prieku un atdevi darbam. Veiktie pētījumi liecina, ka skolotājiem viņu darbā prieku sagādā vadības humānā un saprotošā attieksme pret viņu darbu. Turpretim, kā negatīvais faktors ir minēts skolas vadības nepilnības viņu darbā (Hillman, Nicholson, & Shropshire, 2008; Kreiner, Hollensbe & Sheep, 2006; Inne u.c., 1996; Prudņikova & Prudņikovs, 2020; Prudņikova & Prudņikovs, 2020).

Pētījuma mērķis ir analizēt izglītības iestādes vadītāja vadības stilu un tā nozīmi izglītības mērķu sasniegšanā.

Pētījuma mērķa sasniegšanai apzinātas un analizētas teorētiskās nostādnes par izglītības iestādes vadītāja vadības stilu, līdera lomā un darbību grupā. Izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētniecības metodes un sekojoši instrumenti: anketa “Vadītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, un personīgās īpašības” (Skaistkalne-Virka, 2004), tests “Vadītāja orientācija uz veikamo darba uzdevumu vai attiecībām ar cilvēkiem” (Pfeiffer & Jones, 1974). Pētniecībā iegūtie rezultāti ir apstrādāti izmantojot Microsoft Excel 2010 datu apstrādes programmu.

Teorētiskās literatūras analīze ***Theoretical analysis of literature***

Jēdzieni *vadītājs* un *līderis* *Rietumu* vadības zinātnes literatūrā tiek lietoti kā sinonīmi (Dubkēvičs, 2011). Pētījumu rezultāti norāda, ka vadītājs ir tas, kas veic gan ar vadīšanu, gan ar līderību saistītās funkcijas (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2002; Prudņikova & Prudņikovs, 2020; Prudņikova & Prudņikovs, 2020 u.c.).

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā jēdziens „*līderis*” ir skaidrots kā – indivīds, kas garīgi iedvesmojot, aizraujot organizē un vada grupas (komandas) darbību, kas regulē savstarpējās attiecības grupā (komandā). Savukārt jēdziens „*vadītājs*” ir skaidrots kā cilvēks, kas organizē un vada kādu, kolektīva vai iestādes darbu u.c. un ir atbildīgs par attiecīgā procesa norisi un sekām (Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000). Vairāki pētnieki akcentē, ka vadītāja un līdera funkcijas viena otru papildina un praksē bieži pārklājas (Morrison, 1998; Borkowski & Rosak-Szyrocka, 2011).

Lielākā daļa autoru ir vienisprātis, ka līderis ir cilvēks, kurš ietekmē citus pārliecinot, nevis piespiežot (Hillman, Nicholson, & Shropshire, 2008; Kreiner, Hollensbe & Sheep, 2006; Reņģe, 1999).

Analizējot vadības zinātnes teorijas, var secināt, ka līderis jeb vadītājs ir persona, kura ar savu rīcību spēj ietekmēt vadāmā kolektīva darbu. Zinot to, ka vadīšana ir process, kas tiek vadīts noteiktā virzienā skaidrs, ir tas, ka, lai sasniegtu izvirzīto kopīgo mērķi, procesā ir aktīvi jāpiedalās visam darba kolektīvam, tomēr nedrīkst aizmirst, ka tik un tā vadītājs šajā procesā piedalās kā padomdevējs. Katram komandas loceklim ir jājūt, ka uz savu vadītāju var paļauties, līdz ar to neapšaubāmi ir tas, ka vadītājam kolektīva acīs ir jāiemanto personiskā autoritāte, kas nodrošinās to, ka vadītājs iemantos cieņu savu padoto acīs, līdz ar to darba kolektīvs viņa darbību un rīcību respektēs. Vadīšana ir darbību kopums, kas ietver plānošanu, lēmumu pieņemšanu, organizēšanu, vadīšanu un kontrolēšanu. Tās realizēšanai tiek izmantoti organizācijas cilvēku, finansiālie, fiziskie un informācijas resursi (Alimo-Metcalfe & Alban-Metcalfe, 2002; Ruperte, 2010).

Veiksmīgas vadības pamatā ir darbs komandā vai darbs grupā. Komandas vai darba grupas izveidē svarīgākais nav cilvēku skaits, bet gan komandas modelis – kā komandas locekļi veic savus uzdevumus. Lai veidotos komanda, vajag darboties mērķtiecīgi, veikt uzticētos pienākumus, paļauties uz saviem komandas dalībniekiem (Šmite, 2006).

Tomēr, kur šajā komandas darbā paliek vadītājs un kā vadītāja darba stils ietekmē komandas darbu un produktivitāti? Šie jautājumi jau izsens ir nodarbinājuši daudzu pētnieku prātus. V. Krīgers (2003) ir noteicis atšķirības starp grupu un komandu (skat. 1. tabulu).

1. tabula. *Atšķirības starp grupu un komandu*
 Table 1 *Differences between a group and a team*

Pazīmes	Grupa	Komanda
Intereses	Katram ir savas personīgās intereses	Visas komandas locekļus vieno kopīgs uzdevums.
Mērķi	Mērķi katram ir atšķirīgi	Visiem kopīgs mērķis.
Prioritātes	Piederība pie grupas ir pakārtota.	Galvenā prioritāte ir kopīgs uzdevums.
Organizācija	Organizācija ir nesaistoša. Tā ir brīva.	Ir stingra, saistoša darba organizācija
Motivācija	Ir ārējā motivācija (tā jādara).	Ir iekšēja motivācija (es tā vēlos).
Konkurence	Grupas dalībnieki savstarpēji konkurē.	Konkurence vērsta uz āru.
Komunikācija	Savstarpējā komunikācija ir daļēji atvērta.	Ir aktuāla savstarpējā informācijas un atsauksmju apmaiņa
Kurš kuram uzticas?	Neliela savstarpējā uzticība un pakļaušanās grupai.	Raksturīga savstarpējā uzticēšanās un liela pakļaušanās uz komandu.

Avots: Krīgers, 2003

Analizējot tabulā apkopoto informāciju, var secināt, ka komandas darbs būs efektīvāks nekā grupas darbs, līdz ar to strādājot komandā darbs būs daudz mērķtiecīgāks.

Kāda tad ir vadītāja funkcija komandā vai grupā? Izglītības iestādes vadītājs – tā ir sociālā loma. Lai spētu pielāgoties vides izmaiņām, izglītības iestādes vadītājam nepieciešamas papildināt savas zināšanas, pilnveidot prasmes dažādās nozarēs, piemēram, pedagogiskajā vadībā, ekonomikā, stratēģiskajā vadīšanā u.c., attīstīt līderības spējas (Avolio & Luthans, 2006). Lai gan arī vadības (administratīvo) funkciju uzskaitījumi ir daudzveidīgi, kā galvenās parasti tiek minētas: plānošana, organizēšana, koordinēšana, kontrole un vērtēšana. Lai visu iepriekš minēto vadītājs efektīvi varētu izpildīt, viņam ir piešķirtas varas pilnvaras, tātad vadītājam ir tiesības: vadīt, noteikt, pakļaut. Zinātniskās literatūras analīze liecina, ka izglītības iestādes vadītāja kompetencēm ir liela nozīme skolas atmosfēras radīšanā, kas skolotājos rada darba prieku un pozitīvas emocijas, kas savukārt palīdz sasniegt augstākus darba rezultātus. Katrs cilvēks dzīvo noteiktā sociālā vidē, kas viņu arī ietekmē, radot viņā vai nu pozitīvas vai arī pavisam pretēji – negatīvas emocijas. Neapšaubāmi, ka skola ir tā sociālā vide, kurā attīstās ne tikai skolēna personība, bet arī skolotāja. Šī ir tā iestāde, kurā ikvienam vajadzētu saņemt visu labāko, ne tikai akadēmiskajā kontekstā, bet arī emocionālajā. Bieži vien ir tā, ka šī emocionālā loma nostājas pirmajā vietā un tai tiek pakārtotas visas pārējās (Adizes, 2004; Inne u.c., 1996).

Tā kā vadības stilu efektivitātes jautājumi ir sarežģīti, tā sakarā ir veikti daudzi pētījumi un katrs no tiem atklāj ko īpašu un būtisku, tomēr sešdesmito gadu meklējumi un pētījumi atklājuši, ka ir trīs vadības stili, kas saglabājušies arī līdz mūsdienām un ir plaši pazīstami:

- autoritārais (direktīvais);
- liberālais (konsultatīvais);
- demokrātiskais (koleģiālais) (Šmite, 2006).

Efektīvs vadītājs ir cilvēks, kurš var pielāgot savu vadības stilu, reaģējot uz dažādiem faktoriem, vienlaikus koncentrējoties uz mērķu sekmīgu sasniegšanu.

Analizējot zinātnisko literatūru (Praude, 2012; Šmite, 2006; Dubkēvičs, 2011; Alimo – Metcalfe & Alban – Metcalfe, 2002), būtiski ir noskaidrot, ar ko tad katrs no vadības stiliem ir nozīmīgs un kāda ir tā ietekme uz izglītības iestādes darba efektivitāti, un kādas ir katra vadības stila pozitīvās un negatīvās iezīmes.

Autoritārajam jeb direktīvajam vadības stilam raksturīgākās iezīmes ir:

- visa vara pieder vadītājam;
- vadītājs ir autoritāte – “pats gudrākais”;
- visus lēmumus pieņem vadītājs vienpersoniski;
- vadītājs nosaka, kas, kādā veidā, ar kādiem līdzekļiem un cik ilgā laikā izpildāms;
- citu viedokļus neņem vērā;
- soda tos, kas nepakļaujas.

Autoritatīvais jeb direktīvais vadības stils skaidri parāda, ka darbinieki tiek uzskatīti par droniem, un tie tiek rūpīgi uzraudzīti, kā tie darbojas skaidri noteiktos apstākļos. Šāda tipa vadītājs uzskata, ka bez šādas stingras uzraudzības darbinieki nedarbosies veiksmīgi.

Izglītības iestādēs, kur valda autoritatīvais vadības stils ir vērojama bieža kadru mainība, jo darbiniekiem ir brūti strādāt nemitīgas spriedzes apstākļos, kas papildus arī ir drauds darbinieku izdegšanas sindromam.

Analizējot pozitīvās un negatīvās iezīmes, var secināt, ka šāds vadības stils ir vēlams struktūrās, kurās ir nepieciešama operatīva rīcība, tūlītēja lēmumu pieņemšana vai organizatoriskās krīzes laikā.

Liberālais vadības stils jeb konsultatīvais ir pilnīgs pretstats autoritatīvajam:

- vadītājs lūdz savas komandas viedokli un domas, ņem to vērā;
- pirms lēmuma pieņemšanas uzklausa citu sniegto informāciju;
- iejaucas darbībā tikai tad, ja to prasa institūcijas vai pakļautie;
- bieži vadītājs nav līderis;
- iejaucas komandas darbā tikai nepieciešamības gadījumā.

Šāds vadības stils vislabāk der tādās iestādēs, kur vadītājam vēl nav pietiekama darba pieredze, vai arī realizējot kādu projektu, kur vadītājam (koordinatoram) ir nepieciešams uzzināt citu komandas dalībnieku viedokli, lai iegūtais no pārējo pieredzes sniegtu labumu turpmākajam darbam.

Demokrātiskajam jeb koleģiālajam vadības stilam raksturīga:

- kopīga lēmumu pieņemšana;
- notiek pedagogu darbs grupās;
- tiek organizētas diskusijas;
- ir noteikta kārtība iestādē;
- visi ir informēti par visu.

Demokrātiskajā jeb koleģiālajā vadības stilā vadītāji un darbinieki ir aktīvi lēmumu pieņemšanas dalībnieki. Vadītājs ieklausās darbinieku domās, idejās un viedokļos, lai kopīgi sasniegti izvirzītos mērķus.

Analizējot visus trīs pazīstamākos vadības stilus un saistot ar novērojumiem praktiskajā darbā, var secināt, ka katram no tiem ir gan savas pozitīvās, gan arī savas negatīvās tendences, līdz ar to izcelt kādu vienu, kas ir vispiemērotākais izglītības iestādes vadīšanai, nav iespējams.

Pētījuma organizācija ***Research organization***

Lai sasniegtu pētījumā izvirzīto mērķi un noskaidrotu ar kādām prasmēm, iemaņām un personīgajām īpašībām jābūt apveltītam izglītības iestādes vadītājam, tika izmantota anketa “Vadītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, un personīgās īpašības” (Skaistkalne-Virka, 2004). Lai noskaidrotu izglītības iestādes vadītāja orientāciju, kas vērsta uz uzdevuma izpildi vai attiecībām ar cilvēku, izmantots tika tests “Vadītāja orientācija uz veicamo darba uzdevumu vai attiecībām ar cilvēkiem” (Pfeiffer & Jones, 1974).

Pētījumā tika anketēti dažādu vispārējās izglītības iestāžu vadītāji, viņu vietnieki un skolotāji.

Kopumā tika aizpildītas simt trīsdesmit septiņas anonīmas aptaujas anketas. Visas aptaujas anketas tika aizpildītas pareizi, par nederīgām anketām netika atzīta neviena, līdz ar to rezultātu analīzei varēja izmatot visas aizpildītās anketas. Anketa sastāvēja no trīs daļām. Katram no respondentiem bija jāuzraksta piecas, viņaprāt, izglītības iestādes vadītājam nepieciešamākās zināšanas, prasmes un iemaņas, un personīgās īpašības, kas raksturotu labu vadītāju.

Saskaņā ar aptaujas anketas iegūtajiem datiem un anketu analīzes metodiku tika noteikts, kādas zināšanas, prasmes un iemaņas un personīgās īpašības nepieciešamas labam vadītājam.

Izmantojot testu “Vadītāja orientācija uz veicamo darba uzdevumu vai attiecībām ar cilvēkiem” (Feiffer & Jones, 1974) tika noskaidrota izglītības iestādes vadītāju orientācija, kas vēsta vai nu uz attiecībām ar cilvēkiem, vai uz darba uzdevumu. Neraugoties uz to, ka tests ir izveidots pagājušā gadsimta

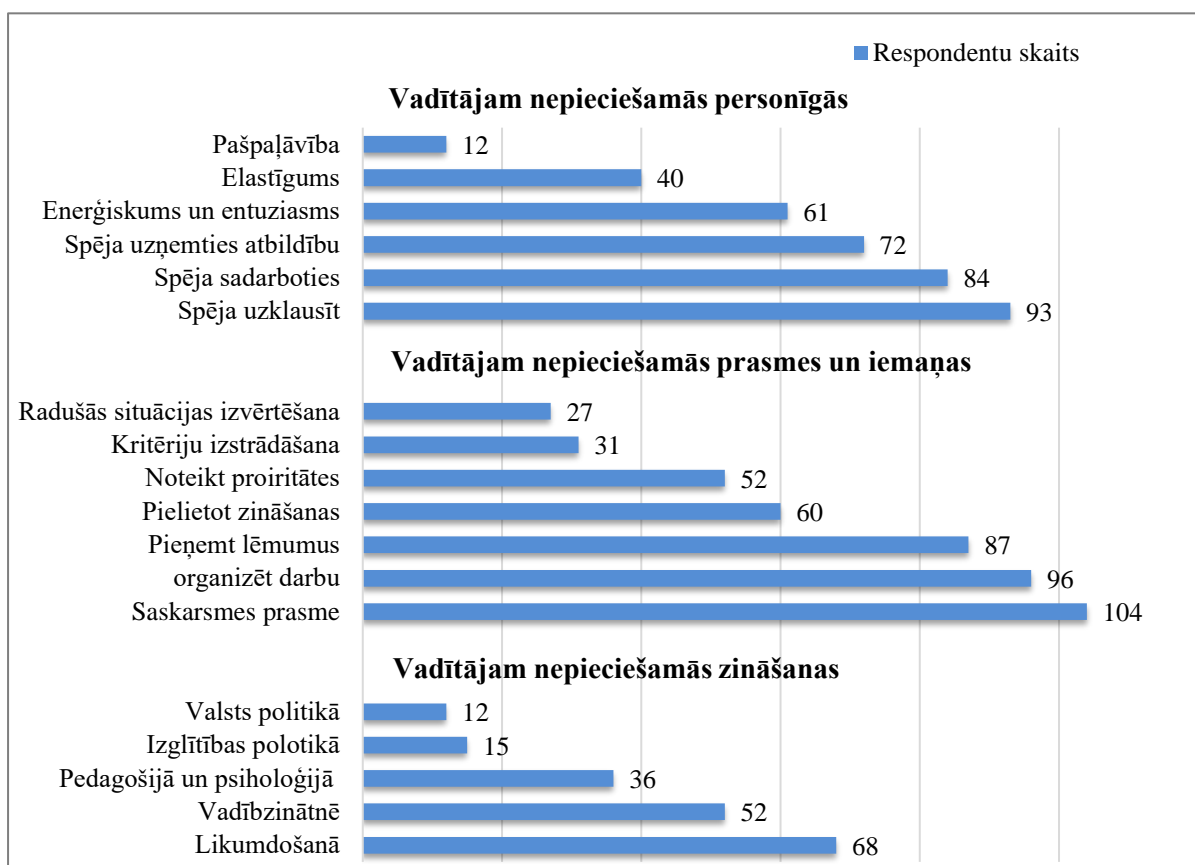
70. gados, tas ir aktuāls arī mūsdienās. Ar šī testa palīdzību ātrā un efektīvā veidā iespējams noskaidrot vadītāja prioritātes.

Tests sastāvēja no 35 apgalvojumiem, kas atspoguļoja dažādas vadītāja rīcības formas. Testa rezultāti tika analizēti atbilstoši testa autoru izstrādātajai metodikai un vērtību skalai. Tika izmantota kārtas skala ar pieciem rangiem no viens līdz pieci, lai aptaujas dalībnieki sniegtu savu vērtējumu par katras pazīmes atbilstību savam raksturam. Vērtību skala anketas analīzei bija sekojoša: vienmēr, bieži, dažreiz, reti, nekad.

Aizpildītās aptaujas anketas, pēc pētījumā iegūto datu apstrādes tika analizētas un izdarīti secinājumi.

Pētījuma rezultāti Results

Pētniecībā iegūtie rezultāti ir apstrādāti, izmantojot Microsoft Excel 2010 datu apstrādes programmu. Pētījumu rezultāti tika analizēti, lai, veicot atkārtotu pētījumu, tos varētu salīdzināt ar autores (Skaistkalne-Virka, 2004) pētījuma rezultātiem.



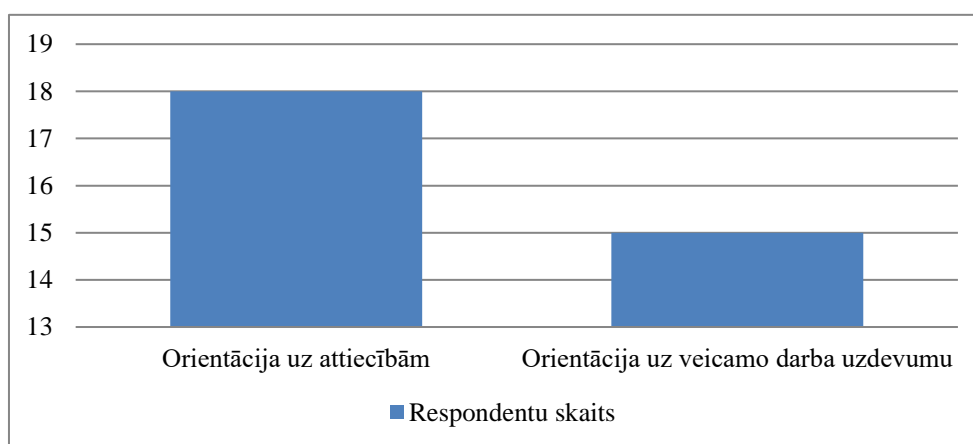
1. attēls. *Izglītības iestādes vadītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, un personīgās īpašības (Skaistkalne – Virka, 2004)*

Figure 1 *The required knowledge, skills and personal qualities for the head of the education establishment (Skaistkalne – Virka, 2004)*

Izglītības iestādes vadītājam nepieciešamo zināšanu, prasmju un iemaņu un personīgo īpašību aptaujas anketas rezultāti apkopoti 1. attēlā.

Aplūkojot 1. attēlā apkopoto informāciju, var secināt, ka labam un prasmīgam vadītājam ir jābūt gudram, erudītam un zinošam dažādās jomās, tam jāpiemīt spējai uz klausīt, sadarboties, izrādīt savu entuziasmu un enerģiskumu, pieņemt lēmumus, noteikt prioritātes un rast risinājumu dažādās situācijās. Visi šie komponenti kopā veido patiesi labu izglītības iestādes vadītāju, kas spēj efektīvi vadīt izglītības iestādi un kopā ar komandu sasniegt skolas izvirzītos mērķus.

Testa “Vadītāja orientācija uz veicamo darba uzdevumu vai attiecībām ar cilvēkiem” rezultātu apstrādes rezultāti apkopoti 2. attēlā.



2.attēls. *Izglītības iestādes vadītāja orientācija uz veicamo darba uzdevumu vai attiecībām ar cilvēkiem (Skaistkalne – Virka, 2004)*

Figure 2 *The head of education establishment, orientation to task or relationship with people. (Skaistkalne – Virka, 2004)*

Aplūkojot testā iegūtos rezultātus, var secināt, ka lielākā daļa izglītības iestādes vadītāju tomēr ir orientēti uz attiecībām ar cilvēku, nevis uz veicamo darba uzdevumu. Pēc šiem rezultātiem varam secināt, ka vadītāju darba un vadīšanas stils mainās līdzī laimam. Tāpat iegūtie rezultāti liecina arī par to, ka, ja izglītības iestādes vadītājs vairāk ir orientēts uz attiecībām ar cilvēku, tad darbā valda patīkama, pozitīva gaisotne, darbinieki ir motivēti strādāt, ir apmierināti ar darbu, katru uzticēto darbu veic ar lielu atbildības sajūtu, jo zina, ka viņu padarītais darbs tiks novērtēts, kas neapšaubāmi ceļ visas izglītības iestādes darba kvalitāti. Paaugstinoties izglītības iestādes darba kvalitātei, pieaug arī skolas prestižs un konkurētspēja.

Savukārt, ja vadītājs vairāk ir orientēts uz veicamo darba uzdevumu un nepievērš pietiekami daudz vērības darbiniekiem un neieklausās apkārtējo viedokļos, tad darba uzdevums no darbinieku puses tiek veikts „sakostiem zobiem”. Šo grupas dalībnieku starpā valda neuzticēšanās, attiecības ir ļoti

formālas. Tomēr jāatzīst, ka arī šajā gadījumā izglītības iestādē ir vērojami augsti darba rezultāti, tikai darba izpildes pamatā ir bailes no vadītāja.

Salīdzinot pētījuma rezultātus, var secināt, ka izglītības iestādes vadītāja prasmēm un iemaņām ir cieša saistība ar izglītības iestādes vadītāja vadības stilu. Izglītības iestādes vadītājiem, kuriem ir izkoptas vadītājam nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas, ir vairāk vērsti uz attiecībām ar cilvēku, bet tas nenozīmē, ka netiek pievērsta nepietiekama uzmanība veicamajam uzdevumam.

Secinājumi **Conclusion**

Analizējot zinātniski pētniecisko literatūru, var secināt, ka izglītības iestādes vadītāja vadības stilam ir ievērojama nozīme un tā lielā mērā nosaka izglītības iestādes izvirzīto mērķu sasniegšanu. Katram vadības stilam ir ietekme uz izglītības iestādes darba efektivitāti un katram vadības stilam ir pozitīvās un negatīvās iezīmes.

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka izglītības iestādes vadītāja prasmēm un iemaņām ir cieša saistība ar izglītības iestādes vadītāja vadības stilu. Tiem vadītājiem, kuri ir orientēti uz attiecībām ar cilvēku, piemīt demokrātiskais vadīšanas stils, kas nosaka pozitīvu izglītības iestādes mikrovidi. Tiem vadītājiem, kuri ir orientēti uz veicamā darba uzdevumu, piemīt autoritatīvais vadības stils, kas lielā mērā grauj izglītības iestādes pozitīvo mikrovidi un starp grupas locekļiem neveidojas labvēlīgas attiecības. Šo grupu locekļu starpā valda saspringta gaisotne.

Pētījuma rezultāti apstiprina to, ka pastāv pētnieciski konstatējošas kopsakarības starp izglītības iestādes vadītāja vadības stilu un tā nozīmi izglītības mērķu sasniegšanā. Liela daļa izglītības iestādes vadītāju ir spēcīgas autoritātes, līdz ar to viņiem ir grūti pieņemt demokrātisko vadības stilu un strādāt soli soli par pārējiem grupas dalībniekiem, tomēr nozares politikas virzienu un galveno reformu rezultātā izglītības iestādes vadītājam ir jāspēj mainīties līdzī konkurences apstākļiem, lai izglītības iestāde var sasniegt izvirzītos iestādes mērķus.

Summary

The author chose this topic to conduct a study on what kind of management style have the head of educational establishment, what kind of knowledge, skills and personal qualities are needed for them and whether management style to impact education goals achievement.

The aim of the research is to investigate management style of the education establishment and its role in attaining education goals.

The study is built on research activities and both theoretical and empirical methods were used. Qualitative and quantitative methods in the form of questionnaires were used during the study.

Participants of the research: the sample of the study consisted of 137 people.

Summarizing theoretical insights of management style, it can be concluded that, despite the large number of theories, the most of them dispense three categories - authoritative/directive management style, liberal/participative management style and democratic/collegial management style.

Summarizing the theoretical statements on the head of education establishment operation orientation, it is possible to distinguish two types – task-orientated or orientated towards relationship with people.

Summing up the theoretical findings on management style of the head of education establishment and operation orientated, it can be proved, that a person-oriented manager with a democratic leadership style creates a positive emotional microenvironment which in turns motivates employees to work more effectively, achieves the previously set goals of the institution faster.

Head of education establishment, who is focused on the task, possesses an authoritative management style. People who work in that kind of establishment, do not communicate with each other, are nervous, work ineffectively because they are afraid of the employer.

The results of the study confirm that a large part of the heads of the educational establishment is a powerful authority, which makes it difficult for them to adopt the democratic leadership style and to work in group, but as a result of the various educational reforms, the head of the educational establishment must be able to change. In both cases the educational institution can achieve the institution's goals, only difference is employees' work environment- with pleasure or in fear.

Literatūra References

- Adizes, I., K. (2004). *The Ideal Executive. Why Cannot Be One and What To Do About it. A New Paradigm for Management*. Santa Barbara, CA: The Adizes Institute Publishing.
- Alimo-Metcalfe, R., & Alban-Metcalfe, R.J. (2002). Leadership. In Warr. P.(Eds.), *Psychology at Work* (pp. 300 –325). London: PenguinBooks.
- Anderson, N., Ones, D. S., Sinangil H. K., & Viswesvaran C. (2001). *Handbook of Industrial, Work & Organizational Psychology: Volume 2: Organizational Psychology*. London: SAGE Publications.
- Avolio, B., & Luthans, F. (2006). *The high impact leader*. New York: McGraw-Hill.
- Borkowski, S., & Rosak-Szyrocka. J. (2011). Usage the Toyota's optimum in the innovative analysis of directing. Human potential management in a company. Management styles. *Leadership*. Dnipropetrovsk, 84–101.
- Builis, A. (1995). *Skolvadības pamati*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Dubkēvičs, L. (2011). *Līderība vadīšanā*. Rīga: RaKa.
- Hillman, A. J., Nicholson, G., & Shropshire, C. (2008). Directors' multiple identities, identification, and board monitoring and resource provision. *Organization Science*, 19(3), 441–456.

- Inne, R., Gailīte, I., Lūse, I., & Zīds, O. (1996). *Skolvadība – idejas versijas pieredze*. Rīga: RaKa.
- Kayode, B. K., Mojeed, Q., & Fatai, I. A. (2004). Leadership and Decision-making: A Study on Reflexive Relationship Between Leadership Style and Decision-making Approach. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(4), 473-484. DOI: 10.9734/BJESBS/2014/5514
- Kreiner, G.E., Hollensbe, E.C., & Sheep, M.L. (2006). Where is the “me” among the “we”? Identity work and the search for optimal balance, *Academy of Management Journal*, 49(5), 1031–1057.
- Krīgers, V.(2003). *Komandas vadība*. Rīga: BALTA eko.
- Morrison, K. (1998). *Management Theories for Educational Change*. California: Sage Publications Inc.
- NAP2027 (2020). Retrieved from https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf
- Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca* (2000). Rīga: Zvaigzne ABC
- Pfeiffer, J.W., & Jones, J.E. (1974). *A Handbook of structured Experiences Relation Training*. La Jolla: University Associates Publishers.
- Plaude, V., & Beļčikovs J. (2001). *Menedžments. Teorija un prakse. Otrais pārstrādātais izdevums*. Rīga: Vaidelote.
- Prudņikova, I., & Prudņikovs, V. (2020). Līderības un motivācijas ietekme uz personāla iesaistīšanos darbā. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume VI, May 22th-23th*, 731-742. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol6.5071>
- Prudņikova I., & Prudņikovs V. (2020). The Relationship between Leadership, Motivation and Job Engagement. *EDULEARN20 Proceedings*, 1015-1021.
- Reņģe, V. (1999). *Organizāciju psiholoģija*. Rīga: Sia „Kamene”.
- Reņģe, V. (2000). *Sociālā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Ruperte, I. (2010). *Uzņēmuma vadīšana: īsi par galveno teorijā un praksē*. Rīga: Jumava.
- Skaistkalne-Virka, I. (2004). *Izglītības iestādes vadītāja prasmju un iemaņu un vadības stila saistība. Maģistra darbs*. Rīga: Latvijas Universitāte.
- Šmite, A. (2006). *Izglītības iestādes vadība. IV daļa. Vadītājs izglītības sistēmā*. Rīga: RaKa.
- Valsts pārvaldes attīstības pamatnostādnes 2021.–2027. gadam*. (2020). Retrieved from <https://www.pkc.gov.lv>

MODEL FOR FAIR TRAVELING OF FAMILIES WITH CHILDREN AFFECTED BY BEHAVIORAL DISTURBS

Liga Danilane

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *Often, parents of children with special needs choose not to venture anywhere. They frequently avoid travels since they are unaware of how to get the accommodations they need during the journey. On the other hand, companies that offer travel services, especially micro-companies, don't know the needs of families with children with special needs.*

The research was carried out within the project "Eliminating Social Inclusion" EliSE Nr. 2019-1-LV01-KA204-060427. The principal objective of the EliSE project is supporting parents of children with behavioral disturbs realizing an educational parent-training module for "fair traveling" in European countries and an educational toolkit.

Accordingly, the primary target group of this project is represented by social educators that will be trained on how to train parents of children with behavioral disturbs (parent-training).

Keywords: *Fair traveling, parents of children with behavioural disturbs, social educator, special education.*

Introduction

The impact of the economic crisis in European countries affects directly and indirectly vulnerable groups including families of children with special needs. Negative prejudices weaken the effort of integrating children with behavioral disturbs preventing them from having equal participation in community life.

Often, parents of children with special needs choose not to venture anywhere. They frequently avoid travels since they are unaware of how to get the accommodations they need during the journey. On the other hand, companies that offer travel services, especially micro-companies, don't know the needs of families with children with special needs.

Families with children of disabilities have a much closer interpersonal dynamic that need to be carefully considered in the context of traveling. When considering leisure opportunities for children with disabilities, family members play an important role since the children in general spend more time interacting with family members than their typically developing peers (Buttimer & Tierney, 2005)

The article is created within the framework of the Erasmus + Strategic Partnership program project "Eliminating Social Exclusion" EliSE Nr. 2019-1-LV01-KA204-060427.

The principal objective of the EliSE project is supporting parents of children with behavioral disturbs realizing an educational parent-training module for “fair traveling” in European countries and an educational toolkit.

The Project Consortium is formed of six partners from six different countries: Latvia – Rezekne Academy of Technologies, Italy - Ecoistituto del Friuli Venezia Giulia, Poland - Pedagogiczna Im.Janusza Korczaka w Warszawie, Bulgaria - National Association of Municipal Clerks in Bulgaria, Greece - Interdisciplinary Network of Special and Intercultural Education INCLUDE, and Turkey - Saricam Halk Egitimi Merkezi.

Project partners performed the desk research in their countries collecting various available online and offline sources (such as scientific literature, reports, statistics, recommendations) checking for their reliability. On the basis of the desk research results, the fair traveling model for families with children with behavioral disorders/disturbances has been developed, identifying its most important dimensions, needs, and issues these families can experience in traveling. 4 parents having children with behavioral disorders and 3 educators from each project partner country participated in the focus discussions about fair travelling model.

Project activity for achieve the stated objective

The activities carried out within the project were:

1. Desk research, aimed to collect theoretical references as well as best practices, constraints, and barriers related to the mobility of people affected by behavioral disorders/disturbances.
2. Fair traveling model that includes:
 - Travel issues corresponding to the different types of children disorders/disturbances;
 - Needs of families with children affected by behavioral disorders/disturbances when they travel;
 - Educational supports that can facilitate the travels of these families.
3. Model discussion involving in each participating countries a panel of parents and educators.

Accordingly, partner performed the desk research in their countries collecting various available online and offline sources (such as scientific literature, reports, statistics, recommendations) checking for their reliability.

The term "behavioral disorders" is usually understood to mean difficulties in upbringing and violation of socially accepted norms in human relationships. These difficulties and norms may depend on each individual person encountering them. Some consider behavioral disorder as a behavioral disorder and associate it with aggressive behavior. Little attention is paid to passive activity and depressive states as behavioral disorders, although they affect one's own life and successful

integration with others (Bethere D., Līdaka A., Plostniece A., Ponomorjova J., Striguna S., 2013).

Behavioral disorders are related to the age of the children:

- childhood-onset CDs (~ 7%) (more common in boys) show more aggressive behavior, disproportionate delinquency, and persistence as the child grows.
- Character remains the same as other options become available as they grow.

Investigating human behavior and timely detection and prevention of negative behaviors can be considered essential in any society. This is particularly important for countries facing socio-economic crises, as is currently the case in Latvia. In Latvia, the issue of reducing the negative manifestations of behavior is topical, as they significantly influence the educational attainment of students and the quality of their upbringing or preparation for life in society.

Currently, researchers in different countries (Bethere, Līdaka, Plostniece, 2013) characterize the causes of negative behavior and classify them by focusing on the functional manifestations of behavior.

The result of the desk research is a collection of theoretical references as well as best practices, constraints, and barriers related to the mobility of people affected by behavioral disturbs.

The Figure 1 shows the scope of behavioral disorders/disturbances.

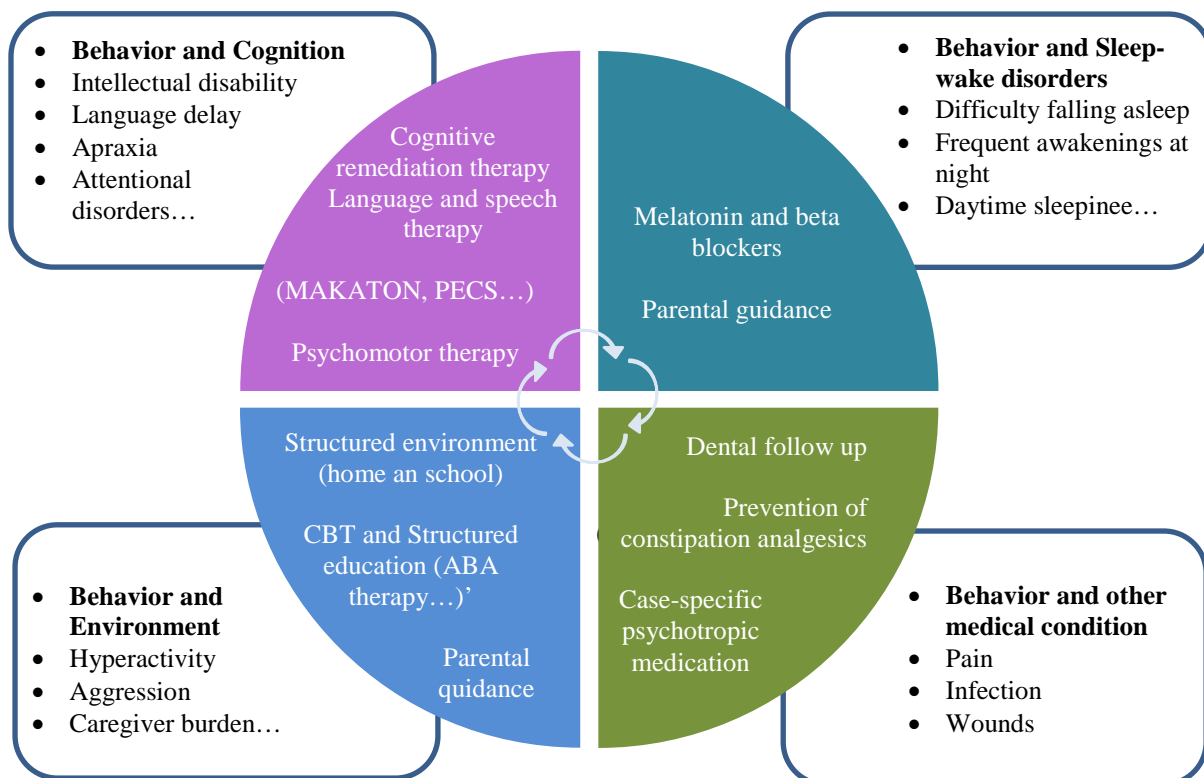


Figure 1 Behavioral disorders/disturbances (Poisson et al., 2015)

Disabled adult people are active participants society, making a significant contribution to its development. Medical model instead, it defines disability through the lens of health, perceiving it as a disease, which is under the control of doctors and rehabilitation specialists. Among adults disabled people declaring their stay outside the place of residence, only 30% took part in tourist and leisure trips, 28% in health care, while most trips concerned visits of relatives and friends. Due to the type of disease, people with cardiovascular diseases travel most often (21%), while the least people with mental retardation and mentally ill (15%), as well as people with hearing impairment (Milewska, 2008).

There are also several key considerations that emerged from informal interviews with project members, parents of children with behavioural disturbs are presented in below in Table 1.

Table 1 A list of subjects that, usually, interact in a travel of families with children affected by behavioral disturbs (project source)

Travel preparation (e.g. travel agencies)	Travel activity (e.g., transportations, accommodations, etc.).
Parents of children with disabilities may approach travel with elevated levels of stress, because children with disability need more assistance and the continuous attention of their parents while traveling, as compared to typically developing children.	Travel activities are linked to external or circumstantial factors. These factors are flexible and adaptable for families to participate?
The travel preparation for a trip varies depending on the type of disability.	Tourism industry provides relevant and meaningful services to these families?
Are travel agencies aware of the specific types of information that the parents of a disabled child are likely to need?	Are there child-friendly programs and experiential activities that are oriented toward that goal adaptive and accessible sports and recreational activities? Activities which are modified or designed to allow children with disabilities to participate and may thus attract these families?
How families could have access to specific and meaningful information they need for every destination?	
Parents need information regarding their destination -specific kind of food they would need -specific medicine -means of transport -accessibility (e.g. of museums) -special health institutes -special therapies	Do service providers have positive attitudes and suitable communication skills?
Parents have to know how to prepare their child and how they will be prepared for the new physical and social environment of the country they will visit.	Are there specific and aware officers in every embassy that would inform families for special services and needs in the country that the family visits?

Fair traveling model

Individuals with behavioral disturbances may experience various problems while traveling. Individuals are stressed during travel, a sudden triggering noise, traffic and many other travel factors can cause individuals with autism to have problems. During the journey, he may show temper tantrums, and may display problem behaviors such as crying crises or similar mood disorders.

On the basis of the desk research results, the fair traveling model for families with children with behavioral disorders/disturbances has been developed, identifying its most important dimensions, needs, and issues these families can experience in traveling.

The model also refers to motivational, cognitive, situational, and dispositional factors that determine the interaction among subjects involved in traveling activities.

The primary components of the model are (Figure 2):

- Transportation
- Accommodation
- Restaurants
- Leisure
- Public services

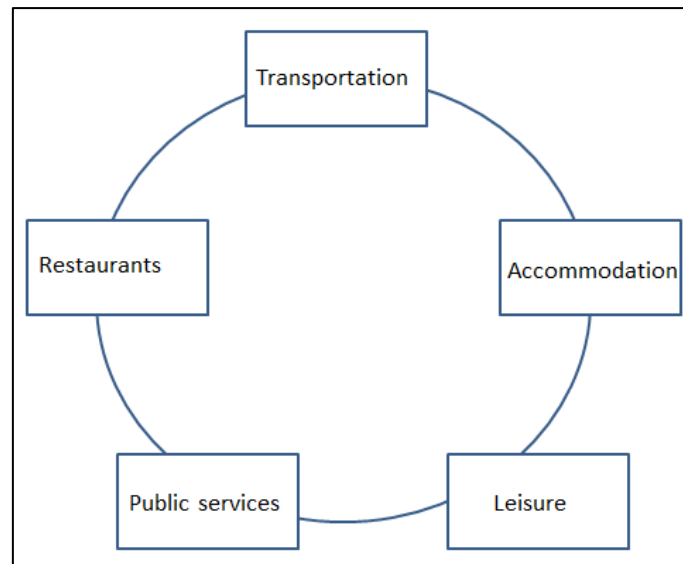


Figure 2 Traveling components (project source)

Note that families can take advantage of new technologies to access to services. The relational issues include communication difficulties with:

- Residents: exclusion, due to the distrust and ignorance of the problems of people with ASD;

- Other travelers: exclusion, due to the distrust and ignorance of the problems of people with ASD;
- Public services: lack of supportive policies and/or specific services;
- Traveling service providers: lack of interest to create specific services.

The main traveling impact/issues for families with children with ASD are:

- changes in routine;
- tackling unexpected events;
- Finding the appropriate accommodation structures;
- Manage the children behavior;
- Interacting with normal people;
- Crowd;
- new noises and sights.

Planning travel is an action that encompasses all the travel components and can be affected by traveling relationships. When a family plans travel should define a strategy to minimize the primary impacts/issues that can occur.

To achieve this goal, it is important to define travel in all its aspects. On this purpose, can be useful the following travel descriptors: trip origins, trip destinations, distance, travel time, travel duration, trip purpose, mode for trip and number of persons.

The Results of Focus Discussions

4 parents having children with behavioral disorders and 3 educators from each project partner country participated in the focus discussions.

Focus discussions were held in the partner countries with parents with children with developmental disabilities, their traveling experiences, the problems they encountered, and educators. 3 basic questions were asked:

1. What are the main traveling issues?
2. What are the policies of subjects involved in traveling services?
3. What are the public and volunteers' support?

Summary of the results of parents' focus discussions. When reading the content of the answers, it was concluded that it identifies the following concepts related to the travelling problems: transport, specifics of the child's special needs, stress, attitude, infrastructure, lack of conformity of services, need for support/volunteer.

Parents point out that the biggest problem is that traveling causes stress to the child due to changing daily routine, habitual environment, and interruption of the child's education.

In order to travel, personal transport is being used (*..we go on trips but only with our car; Due to the specificity of my daughter's illness, we try to avoid public transport. We use it in exceptional cases*). The choice is determined by the following:

- 1) Child's special needs, such as
 - a) Specific behavior;
 - b) Incontinence;
 - c) Need for special equipment.
- 2) Lack of conformity of public transport.
- 3) The attitude of surrounding people is often negative, despite conversations about an inclusive society for years: others do not understand the behavior of a child with special needs.

Summary of the results of educators' focus discussions. When reading the content of the answers, it was concluded that it identifies the following concepts related to the travelling problems: specifics of the child's special needs, stress, attitude, infrastructure, lack of conformity of services, parents' readiness to travel, and need for improvement in various fields.

Just like parents, educators emphasize that traveling is influenced by a child's special needs, his/her behavior while traveling.

Educators' responses also highlight the negative attitudes of surrounding people (*The vast majority of people in the community are insensitive to people with special needs. (...)The negative behaviors and reactions people show towards individuals with autism are the biggest problems faced by families with children with autism (...)When children react differently, the attitude of people and their attitudes towards them is extremely disturbing for families*) and lack of conformity of available travel services to meet the traveling needs of children with special needs and their parents, even denial to provide the services.

In the focus discussions, educator focuses on the following:

- 1) inadequate public education about children with special needs and the need to improve it;
- 2) the need to improve the services provided by developing infrastructure, improving the service providers' competence in dealing with children with special needs, and engaging volunteers.

Both parents and educators focus on the child's special needs, attitudes of surrounding people, and conformity of the services available. However, educators pay a lot of attention also on the readiness of parents themselves to travel with their child with special needs. Educators emphasize that parents are often not ready to travel and avoid traveling (*Families with children affected by ASD generally avoid travelling and they are afraid of their children's unpredictable behaviors*). Traveling creates extra stress not only for a child but also for parents, but it can be reduced if parents are well prepared for the trip (*There is a chance*

for them to get excited.. but this depends on the attitude and the proper preparation that the parents will make for the child to feel safe). This highlights the need to educate not only the public and service providers, but also parents.

Conclusions

The desk research showed that, in the partner countries, there are the same issues for these families. They are changes in routine; tackling unexpected events; finding the appropriate accommodation structures and manage the children behavior.

Parents having children with behavioral disorders face a variety of traveling-related problems such as attitude of other people, transportation problems, lack of conformity of services and others. These results in stress for both parents and a child, and his/her behavior can become unpredictable. Traveling opportunities are also determined by the child's specific special needs.

It is important to understand how to help parents, other people involved in the trip, and travel service providers in order to have a positive outcome for all.

One of such options is education. Educational activities must be first and foremost aimed at educating society as a whole, because the attitude of surrounding people is often negative, despite conversations about an inclusive society for years: others do not understand the behavior of a child with special needs.

In an inclusive society, everyone should have the same rights, including the rights to leisure and travel. There are cases where parents having children with special needs, for whatever reason, provoke this situation. This may be due to their stress and their own inadequate preparation for the trip, and more importantly - inadequate preparation of their child with special needs. Changes in usual environment and daily rhythm cause anxiety, stress, and as a result the child's behavior becomes unpredictable.

Parents' education is needed to help them to plan their trip, choose appropriate accommodations, transportation, attractions, etc., prepare themselves for the trip psychologically, and prepare a child for it. Surrounding people are not always able to understand the situation, they have to be communicated with and, if necessary, asked for help, indicating what kind of help is needed. Parents' unpreparedness and stress can hinder successful communication and deepen the problem.

It is necessary to educate travel service providers as well: how to plan a route and time if there are parents with children with behavior disorders in the group, and how to support parents in problem situations. Before traveling, parents may also need to fill out a detailed information sheet about their child, indicating very specific needs, such as the time to visit the toilet and have lunch.

Acknowledgement

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



This article is supported by the Erasmus+ Strategic partnership program project “Eliminating Social Exclusion” EliSE Nr. 2019-1-LV01-KA204-060427

References

- Bethere D., Līdaka A., Plostniece A., Ponomorjova J., & Striguna S., (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kuriem ir uzvedības traucējumi*. <https://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/esfpr/VISC%202.2%20-%20metod%20mater%20pedagogiem%20-%20uzvedibas%20traucejumi.pdf>
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability*, 9(1),25e42.
- Milewska, M. (2008) *Turystyka osób niepełnosprawnych w Europie i w Polsce*, in. Stasiak A. (ed.), *Rola krajoznawstwa i turystyki w życiu osób niepełnosprawnych*. Wydawnictwo PTTK Kraj. Warszawa.
- Poisson, A., Nicolas, A., Cochat, P., Sanlaville, D., Rigard, C., de Leersnyder, H., ... & Demily, C. (2015). Behavioral disturbance and treatment strategies in Smith-Magenis syndrome. *Orphanet journal of rare diseases*, 10(1), 111.

IZGLĪTĪBAS UN PEDAGOGISKO PARADIGMU MAIŅA TEORIJĀ UN PRAKSĒ

Latvijas Zinātnes padomes fundamentālo un lietišķo pētījumu projekts
“Transformatīvas digitālās mācīšanās ieviešana pedagogijas zinātnes doktora
programmā Latvijā” (DocTDLL) lzp-2018/2-0180

Educational and Pedagogical Paradigm Shift in Theory and Practice

Implementation of Transformative Digital Learning in Doctoral Program of
Pedagogical Science in Latvia (DocTDLL) lzp-2018/2-0180

Ilga Prudnikova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *The Program “Educational and pedagogical paradigm shift in theory and practice” is implemented in Applied Research Implementation of Transformative Digital Learning in the Doctoral Study Program “Pedagogy” in Latvia (DocTDLL). This program is developed in cooperation with University of Ontario, Institute of Technology, Canada (EILAB) which is appropriate for implementation in higher education of Latvia and help to develop theoretical basis and practices of tertiary pedagogy. Transformative Digital Learning (TDL) transforms higher educational practices from: authoritarian instruction to democratized learning, individualistic learning to socially distributed and tool-mediated, knowledge building, a mechanism of the status quo to a catalyst for social progress, offer a truly novel approach to the theory of teaching and education, introduce new methodology and practical techniques to learners of all ages. The discourse changes concepts of education because technologies change the learner, ‘what & how’ of this process, democratizes learning, communication, cooperation, interpersonal relationships and emphasizes the presence of moral values in education (Mykhailenko, Blayone, Žogla & Ļubkina, 2019); Žogla, Prudnikova & Mykhailenko, 2019; Žogla, Ušča, & Kijaško, 2019).*

The purpose of the article is to analyse main results of approbation for the Program “Educational and pedagogical paradigm shift in theory and practice” for further investigation by the above mentioned project.

Keywords: *educational and pedagogical paradigm, educators, higher education, transformative digital learning.*

Ievads

Introduction

Pedagoģiskā paradigma ir filozofiska izpratne par pedagoģisko procesu un tā produktivitāti un tā balstās uz noteiktu pieeju un teoriju, aptver konkrētās vērtības, mērķus un līdzekļus to sasniegšanai, pauž skolotāja vai zinātnieka

izpratni par pedagoģiskā procesa komponentu savstarpējo sakarību raksturu” (Žogla, 2001b).

Digitālo tehnoloģiju laikmetā pedagoģija pārveidojas no tehnoloģiju izmantošanas vadīšanas uz jaunās iespējas adaptējošu pedagoģiju. Transformatīvā mācīšanās nozīmē apzinātas pārmaiņas un attīstību. Veicot uzdevumus, analizējot, students secina, kāds ir viņa zināšanu līmenis un kādas zināšanas, prasmes viņam vēl nepieciešamas (Žogla et al., 2019; Mykhailenko et al., 2019). Transformēšanās un transformēšanas procesā svarīgi ir apzināt, kas ir jā saglabā un kas transformējas digitālo tehnoloģiju ietekmē, kas mainās datora un cilvēka mijiedarbībā. Aktuāli kļūst jautājumi: kādi pedagoģiski modeļi ļauj izglītojamiem pārvaldīt savu mācīšanos, kā integrējami esošie modeļi vai programmas un atvērtie izglītojošie resursi interneta bibliotēkā, kā izglītojamie mainās un var palīdzēt pedagoģiem atklāt labāko pedagoģisko modeli.

Latvijas Zinātnes padomes fundamentālo un lietišķo pētījumu projekta “Transformatīvas digitālās mācīšanās ieviešana pedagoģijas zinātnes doktora programmā Latvijā” (DocTDLL) lzp-2018/2-0180 mērķa sasniegšanai tiek īstenota profesionālās pilnveides programma “Izglītības un pedagoģisko paradigmu maiņa teorijā un praksē”, lai veicinātu doktorantu, maģistrantu un docētāju izpratni par izglītības un pedagoģisko paradigmu būtību, maiņu un attiecīgajām izmaiņām izglītības sistēmā un pedagoģiskajā procesā ar transformatīvās digitālās mācīšanās dominanti: teorētiskās nostādnes un to izmantošana pētījumos un praksē, lai pilnveidotu docētāju un doktorantu gatavību strādāt e-platformā, organizējot studiju procesu doktora/ maģistra studijās, piedāvājot studentiem iespējas mācīties attālināti digitālā vidē, kā arī lai turpinātu pārbaudīt tehniskās bāzes un programmas funkcionēšanu.

Profesionālās pilnveides programmas mērķis ir piedāvāt tās dalībniekiem iespēju apzināt teorētiskās nostādnes, pilnveidot domāšanu un izpratību par izglītības ieguves procesa pārveidošanu digitālo tehnoloģiju laikmetā, diskusiju grupās apspriest aktuālākos jautājumus, izmantojot Covid-19 izaicināto pāreju uz mācībām tiešsaistē.

Projekta aktivitātes *Activities of the project*

Profesionālās kompetences pilnveides programma. Programma tika īstenota no 2020.gada 24. aprīļa līdz 2. jūnijam DocTDLL ietvaros, tā tika īstenota sadarbībā ar Ontario universitāti, Kanāda EILAB. Programmas apguve notika Skype sesijās un RTA video web auditorijā, nodrošinot materiālu pieejamību un sekmējot programmas apguvi transformatīvās digitālās mācīšanās procesā. Diskusijas Skype sesijās bija orientētas uz dalībnieku iespēju aprobēt savu prasmī

diskutēt tālmācības režīmā, strādāt grupās, izmantojot pilnveidotās Skype sistēmas iespējas.

Dalībnieku aktivitāte apliecināja viņu zināšanas un kompetentu izpratni par izglītības un pedagoģisko paradigmu maiņu transformatīvās digitālās mācīšanās ieviešanā, teorētiskajām nostādņēm un iespējām efektīvi izmantot e-vidi akadēmiskajā un pētnieciskajā darbā, kompetenci analizēt, sintezēt un izvērtēt paradigmu būtību un to maiņas transformācijas izglītības sistēmā un pedagoģiskajā procesā, pastiprinot digitālās mācīšanās pieredzi akadēmiskā un pētnieciskā darba pilnveidei – tā analīzei un iespējamo digitālā mācību procesa organizēšanas problēmu risināšanai paradigmu maiņas apstākļos, kompetentu jauniegūto zināšanu un prasmju izmantošanas principus paradigmu maiņas realizēšanā, nostiprinot transformatīvās digitālās mācīšanās organizatorisko pieredzi, doktorantu/maģistrantu iesaistīšanos komandu darbā ar docētājiem digitālās mācīšanās prioritāšu izmantošanai un uz studenta mācīšanos centrēta pedagoģiskā procesa nostiprināšanai, komunikatīvo kompetenci, jaukta tipa studiju procesā aprobējot komandu darba prioritātes klātienē un digitālajā vidē; nostiprināt komunikatīvo kompetenci, komunicējot par paradigmu maiņas teoriju un ieviešanu praksē, nostiprinot transformatīvās digitālās mācīšanās prioritātes, kā arī transformēšanā esoša mācību jaukta formāta novērtēšanu.

Apkopojot atsauksmes par šiem kursiem, to tematiku, materiāliem, organizāciju, formātu, norisi, ko un kā transformēja tiešsaistes mācības u.c. SVID analīzes formā var secināt, ka dalībnieku skatījumā kursu stiprās puses ir sekojošas:

- pievērsšanās šobrīd aktuālam jautājumam, kas saistīts ne tikai ar Covid izraisīto ārkārtas situāciju, bet ar 21.gadsimta aktualitātēm pedagoģijā kopumā;
- iespēja diskutēt ar kolēģiem no dažādām Latvijas izglītības institūcijām – tā bija vislielākā pievienotā vērtība dzirdēt dažādus viedokļus un pieredzes;
- plašs profils, iespēja izmantot sniegto informāciju un paust viedokli no sava interešu rakursa;
- lektoru dažādība un atšķirīgs tēmas padziļinājums;
- piedāvātā tematika ir izvēlēta par aktuāliem izaicinājumiem pedagoģijā;
- ļoti mūsdienīga kursu organizēšanas forma ne tikai ārkārtas situācijas apstākļos;
- iespēja strādāt attālināti;
- daudz lieliskas idejas no citiem kursantiem, kuras varēju integrēt gan kursa darba prezentācijā, paplašinot teorētisko pamatojumu, gan arī projekta pieteikumu izstrādē;

- ļoti interesanti klausīties kursa darbu prezentācijas un piedalīties diskusijās;
- augsti kvalificēti un ļoti pieredzējuši profesori/pētnieki;
- iesaistīti pētnieki no Kanādas universitātes;
- studiju procesa organizācijas kvalitāte un studiju forma;
- dalībnieku daudzveidīga pieredze;
- labs pamats turpmākajam;
- iespēja sastapties diskusiju telpā ar kursa dalībniekiem no dažādām Latvijas augstskolām un zinātņu jomām;
- diskusijas par aktuāliem mācību un studiju procesa jautājumiem iespējas;
- idejas un iedvesma turpmākajam profesionālajam un pētnieciskajam darbam;
- iekļaujoša un sirsnīga attieksme;
- daudz dažādu materiālu, lasāmu, analizējumu attiecībā par kursa tēmām;
- labi organizēts kurss, ātri pielāgojās digitālā izaicinājuma prasībām;
- dalīšanās pieredzē - izcila iespēja mācīties, gūt atbalstu, gūt izpratni par dažādiem jautājumiem;
- savas prezentācijas veidošana - arī laba iespēja iedziļināties kādā no jautājumiem vairāk, uzstāties;
- diskusijas, kuras ievilka un provocēja izteikt viedokli, argumentēt;
- laba diskusijas vadība un moderēšana;
- liels uzsvars uz dalībnieku pieredzi, savstarpēju dalīšanos;
- sajūta, ka tiekas eksperti, kuriem ir daudz ko dot citiem, nevis tikai ņemt;
- ļoti pozitīva un atbalstoša attieksme no organizatoru un kursa vadītāju puses;
- daudz laika atvēlēts diskusijām;
- starpdisciplināra grupa, attiecīgi jebkuru fenomenu iespējams aplūkot no dažādu zinātņu perspektīvas;
- labi, ka tika piedāvāts noskatīties nodarbību ierakstus;
- kursi labi strukturēti, jo ir laiks pārdomām un mājas darba pildīšanai;
- ļoti aktuāla tēma, ņemot vērā Covid-19 izaicinājumu u.c.

Apkopojot atsauksmes par šiem kursiem, to tematiku, materiāliem, organizāciju, formātu, norisi, ko un kā transformēja tiešsaistes mācības u.c. SVID analīzes formā var secināt, ka dalībnieku skatījumā kursu vājās puses ir sekojošas:

- nevar teikt, ka bija kādas īpašas vājās puses. Varbūt tas, ka bija vairākas mērķgrupas, piemēram, doktoranti, un katrai bija citas vajadzības. Tomēr to var uzskatīt arī par ieguvumu;

- nedaudz neveikla Skype platformas izmantošana. Grūtības saskaņot veiksmīgu diskusiju, jo nevar “pacelt roku”, kas radīja mazliet haotisku gaisotni;
- liela tehniskā aprīkojuma līdzatkarība;
- gribētos līdzīgus kursus, pēc kāda pusgada, lai veiktu salīdzinājumu
- nebija pieslēgušies visi reģistrētie dalībnieki;
- veicot prezentāciju nevar redzēt auditorijas atbildes reakciju (balss vai video);
- trūks neverbālās komunikācijas;
- ķermeņa valodas klāt neesamība;
- nav iespēja pārredzēt visus kursu dalībniekus;
- galvenais uzsvars tika likts tikai uz augstskolu studentu un docētāju iesaisti šajā procesā;
- grūtības atrast RTA moodle vidē nepieciešamos materiālus, neesot pazīstamam ar šo konkrēto vietni;
- īsas pauzes starp nodarbībām, diezgan garas lekcijas- ne tik viegli tik ilgu laiku koncentrēt uzmanību, sevišķi digitālo nodarbību nosacījumos;
- nav.

Apkopojot atsauksmes par šiem kursiem, to tematiku, materiāliem, organizāciju, formātu, norisi, ko un kā transformēja tiešsaistes mācības u.c. SVID analīzes formā var secināt, ka dalībnieku skatījumā kursu ir sekojošas iespējas:

- novērtēju iespēju piedalīties attālināti no ārzemēm. Šādas iespējas būtu jāuztur arī turpmāk;
- apzināt Latvijas augstskolu mācībspēku un studentu pieredzi par attālinātu studiju procesa organizēšanu un dalību tajā;
- atsevišķas kursa tēmas, kuras parādījās diskusijās vai dalībnieku prezentācijās, vairāk izcelt, apskatīt dziļāk atsevišķās nodarbībās;
- izvērtēt iespēju paplašināt starptautisko sadarbību iesaistot citas ārvalstis ārpus projekta labās digitālās mācību prakses piemēru apkopošanai;
- veidot kursu garāku, ietvert arī kādu metožu izmēģināšanu praksē, pieredzes apkopošanu un prezentēšanu (rīcībpetījuma formātā);
- dalībnieku ieinteresētība sadarbībā;
- sadarbība ar ārvalstu augstskolām;
- šādi forumi ļauj veicināt profesionālo pilnveidi un palīdz dialogam;
- jaunas iespējas (atziņas, priekšlikumi, ieteikumi), ko varētu pielietot savam pētījumam.

14. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība". DocTDLL ietvaros zinātniskie darbinieki varēja piedalīties 14.starptautiskā zinātniskā konferencē „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība”, kura notika 2020. gada 22. maijā Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā (RTA) virtuālā vidē, kas bija jauna pieredze un izaicinājums tās dalībniekiem.

14.starptautiskā zinātniskā konferencē „Sabiedrība. Integrācija. Izglītība” tika prezentēts un publicēts raksts: Olga Vindača “Transformative Digital Learning in the Context of Higher Education: Comparison of Traditional and Transformative Concepts”, kurš iekļauts Thomson Reuters WoS datubāzēs.

Secinājumi *Conclusions*

Profesionālās kompetences pilnveides programmas dalībnieku skatījumā turpmākā darbība ir sekojoša:

- veidot LV docētāju tīklošanās iespējas, lai apmainītos ar pieredzi;
- izvērtēt, kādās tiešsaistes platformās veiksmīgām darboties, kad ir lekcija un kad – grupu darbs vai diskusijas;
- veidot kopējos projektus;
- sagatavot jaunus kursus;
- sagatavot interaktīvu atbildes reakcijas reģistrēšanas (izpaušanas) rīku, ar kuras palīdzību varētu novērtēt dzirdēto, izlasīto materiālu;
- veidot vairākas, bet īsākas tikšanās reizes ar uzsvaru uz konkrētu risinājumu izzināšanu un attīstīšanu;
- turpināt projekta ideju paplašinot iesaistīto dalībnieku skaitu;
- turpināt veidot attālinātus kursus un seminārus sniedzot iespēju tajos piedalīties citu augstskolu studentiem. Biežāka sadarbība ļaus justiem komfortablāk un labāk orientēties RTA piedāvātajos resursos;
- turpināt novērot kā mainās izglītības ieguves process Covid-19 apstākļos;
- kursu atkārtot, iespējams, ar lielāku nodarbību un ietverto tematu skaitu.

14. starptautiskā zinātniskā konference "Sabiedrība. Integrācija. Izglītība"

publicācija:

- Vindača O.(2020). Transformative Digital Learning in the Context of Higher Education: Comparison of Traditional and Transformative Concepts, DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol4.4994>
Pieejams: <http://journals.rta.lv/index.php/SIE/article/view/4994> [indeksēts SCOPUS].

Summary

The paper analyzes main results of approbation for the Program “Educational and pedagogical paradigm shift in theory and practice” for further investigation by the above mentioned project.

The main results of approbation for the Program “Educational and pedagogical paradigm shift in theory and practice” for further investigation by the above mentioned project are taken:

- build networking capabilities for Latvian lecturer to exchange experience;
- evaluating the success of online platforms when lecturing and when groups work or discussions;
- developing common projects;
- prepare new courses;
- prepare an interactive response tracking (disclosure) tool to evaluate the material you have heard;
- building multiple but shorter meetings with a focus on exploring and developing specific solutions;
- continuing the project idea by extending the number of participants involved;
- continue to develop remote courses and seminars by enabling students from other universities to participate in them. More frequent cooperation will allow them to be more comfortable and better targeted in the resources offered by Rezekne academy of Technologies;
- continue to monitor the changes in the process of acquiring education in Covid-19 conditions;
- repeat the course, possibly with a higher number of lessons and topics.

Literatūra References

- Mykhailenko O., Blayone T., Žogla I. & Ļubkina V. (2019). Using Activity Theory for Modelling Transformative Digital Learning. *Proceedings of the 12th International Scientific and Practical Conference, Volume II*, 222-227, DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/etr2019vol2.4044>.
- Žogla, I. (2001). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, 6, 19-26.
- Žogla I., Prudņikova I. & Mykhailenko O.(2019). Pedagogical assumptions of transformative digital model for social change, *Proceedings of the International Scientific Conference. Volume I, May 24th-25th, 2019*. 645-656, DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol1.3881> .
- Through Educator and Student Attitude Development to Digital Competence. *Proceedings of Atee Spring Conference Innovations, Technologies and Research in Education 2019*, 82-100. DOI: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre>. University of Latvia.

JAUNA PROFESIONĀLĀ BAKALAURA STUDIJU PROGRAMMA “SPECIĀLĀ IZGLĪTĪBA” RĒZEKNES TEHNOLOĢIJU AKADEMIJĀ

New Professional Bachelor's Study Programme “Special Education” at Rezekne Academy of Technologies

Mārīte Rozenfelde

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. Implementation of the ESF project “Reduction of Fragmentation of Study Programmes and Strengthening of Resource Sharing by Developing and Licensing the Bachelor's Study Programme “Special Education” and Accrediting the Study Direction “Education, Pedagogy and Sport” (No. 8.2.1.0/18/1/003) has started in September 2019. The aim of the project: in cooperation with University of Latvia (LU), Daugavpils University (DU), Liepāja University (LiepU), to develop and license the study programme "Special Education" and accredit the study direction "Education, Pedagogy and Sport" that includes the developed study programme in order to reduce the fragmentation of study programmes in Latvia's higher education institutions and strengthen the sharing of resources. In order to achieve the aim, a working group of experts - delegates of four higher education institutions (Rezekne Academy of Technologies (RTA), DU, LU, LiepU) – has been set up. In cooperation with the expert of special education implementation issues in Latvia and the EU and the expert of study programme development issues, the group mutually exchanges experience on development and implementation of special education study programmes and gets acquainted with the competence approach and the experience of competent foreign universities in the field of inclusive education implementation and training of special education teachers. The working group works on developing, licensing and approving the Bachelor's study programme "Special Education" that is going to correspond to the needs of the education system in Latvia and the principles of sustainable planning.

Keywords: *ESF project, study programme, special education.*

Ievads

Introduction

Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam sadaļā “Paradigmas maiņa izglītībā” noteikti prioritārie ilgtermiņa rīcības virzieni izglītības nozarē. Pedagogu izglītības aspektā ir būtiski sagatavot pedagogus, kas veiktu pārmaiņas izglītības procesa organizācijā, īstenotu kontekstuālu izglītību, veicinātu informācijas tehnoloģiju izmantošanu, skolēnu radošas domāšanas attīstību, būtu orientēti uz sadarbību un darbu pedagogu komandā (Saeima, 2010). Informatīvajā ziņojumā “Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā” tiek

akcentēta nepieciešamība jaunveidot izglītības programmas visos augstākās pedagoģiskās izglītības līmeņos (IZM, 2017).

Analizējot situāciju valstī speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas jautājumā, var secināt, ka: valsts augstākajās izglītības iestādes nav vienotas nostājas speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas jautājumā, katra augstākās izglītības iestāde izstrādā un īsteno savas studiju programmas atbilstoši programmu direktoru un apakšvirzienu, apakšprogrammu vadītāju, programmas iesaistīto, vadošo docētāju ieskatiem un prioritātēm; valstī nav vienota speciālās izglītības skolotāja profesijas standarta un augstākās izglītības iestādēs, izstrādājot savas studiju programmas, balstās uz Skolotāja profesionālo standartu, kas rada iespējas plašai programmas satura interpretācijai, ka rezultātā, valsts augstākajās izglītības iestādēs īstenoto speciālās izglītības skolotāju studiju programmu saturs ir atšķirīgs un pat vienu speciālās izglītības skolotāja kvalifikāciju iegūstošie studenti dažādās augstskolās, tiek sagatavoti atšķirīgi; profesionālās bakalaura studiju programmās nav paredzēta atlase uzņemšanai studiju programmās, līdz galam vienoti netiek risināts jautājums par studiju un darba vides sasaisti, ka rezultātā ir studenti, kuri pārtrauc studijas, skaidrojot to ar izpratni, ka psiholoģiski nav gatavi strādāt šajā izvēlētajā profesijā, vai arī viņiem trūkst motivācijas un nepieciešamo profesionālo īpašību, lai strādātu ar skolēniem, kuriem ir attīstības traucējumi; ne visas augstākās izglītības iestādes profesionālā bakalaura studiju programmu īstenošanas procesā ir piedāvātas iespējas saņemt informāciju, materiālus, apgūt studiju kursus e-vidē.

Situācija mūsdienu Latvijas vispārējās izglītības iestādēs ir neviennozīmīga: lielā skaitā izglītības iestāžu klašu ir iekļauti skolēni ar speciālām vajadzībām. Nepietiekamais darba laiks un nepietiekamās zināšanas ne vienmēr nodrošina kvalificētu darbu un reālu palīdzību skolēnam ar speciālām vajadzībām stundu un ārpusstundu laikā. Tas, ka visas skolās nav nodrošināts otra skolotāja – pedagoga palīga/speciālās izglītības skolotāja darbs klasē, kas strādātu ar skolēniem, kuriem ir speciālas vajadzības paralēli mācību priekšmetu skolotājam, sarežģī skolotāja darbu stundā, padara to mazāk efektīvu attiecībā uz jebkuru skolēnu. Ir ļoti svarīgi, lai izglītības procesā, katrā mācību stundā, izglītojamajam palīdzību sniegtu speciālists, nodrošinot individuālo pieeju un atbalstu skolēniem ar jebkuru traucējumu vai speciālām vajadzībām katras stundas laikā, veicot arī traucējumu korekcijas darbu, bet mācību priekšmetu skolotājam būtu iespējas pilnvērtīgi darīt savu darbu jaunajā kompetenču veidošanas aspektā. Līdz šim Latvijā īstenotās bakalaura studiju programmas sagatavoja skolotājus ar šauru specializāciju, darbam ar izglītojamajiem, par pamatu ņemot vienu primāru attīstības traucējumu. Dzīve nosaka nepieciešamību, lai mācību procesā, ikdienas stundu darbā iesaistītos speciālās izglītības skolotājs, kurš zina kā strādāt un kā palīdzēt skolēniem ar jebkuru attīstības traucējumu.

Jaunas studiju programmas speciālās izglītības skolotāju sagatavošanai izstrādes nozīmīgumu pamato Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2014.–2020. gadam (NAP) noteikta rīcības virziena „Kompetenču attīstība” akcentētie uzdevumi: augsti kvalificētu un radošu vispārējās izglītības pedagogu sagatavošana un piesaiste; inovatīvu mācību satura un darba formu ieviešana radošuma un uzņēmējspēju veicināšanai pamatizglītībā un vispārējā vidējā izglītība – digitāla mācību vide, mūsdienīga svešvalodu apguve, dabas zinātņu un sociālo zinātņu mācību satura pilnveidošana, karjeras izglītības sistēmas nostiprināšana; iekļaujošas izglītības attīstība (Latvijas NAP 2014.-2020.gadam, 2012). Atbilstoši notiekošajām un prognozējamajām izmaiņām Latvijas izglītības sistēma, īstenojot vispārējās izglītības satura reformas, pārejot uz mūsdienīgu lietpratības izglītību, tiek izvirzītas arī konceptuāli jaunas prasības skolotāju, tai skaitā, speciālās izglītības skolotāju, sagatavošanā.

Tika izstrādāts un ar 2018. gada septembri, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā uzsākts ESF projekts “Studiju programmu fragmentācijas samazināšana un resursu koplietošanas stiprināšana, izstrādājot, licencējot bakalaura studiju programmu “Speciālā izglītība” un akreditējot studiju virzienu “Izglītība, pedagoģija un sports” (Nr.8.2.1.0/18/1/003). Projekta īstenošanas laiks: no 2018. gada septembra līdz 2022. gada beigām.

Projekta mērķis: mazinot studiju programmu fragmentāciju Latvijas augstākās izglītības iestādēs un stiprinot resursu koplietošanu, sadarbībā ar LU, DU, LiepU, izstrādāt, licencēt studiju programmu “Speciālā izglītība” un akreditēt izstrādāto studiju programmu ietverošo studiju virzienu “Izglītība, pedagoģija un sports.” Mērķa sasniegšanai izveidota četru augstskolu (RTA, DU, LU, LiepU) deleģētu ekspertu darba grupa, kura sadarbībā ar ekspertu speciālās izglītības īstenošanas jautājumos Latvijā un ES, un ekspertu studiju programmu izstrādes jautājumos, savstarpēji veicot pieredzes apmaiņu speciālās izglītības studiju programmu izstrādes un īstenošanas jautājumos, iepazīstot kompetenču pieejas, iekļaujošas izglītības īstenošanas un speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas ziņā pieredzējušu un kompetentu ārvalstu universitāšu darba pieredzi, izstrādāt, licencēt un aprobēt Latvijas izglītības sistēmas vajadzībām un ilgtspējīgas plānošanas nostādņēm atbilstošu bakalaura studiju programmu “Speciālā izglītība.”

Projekta aktivitātes izvirzītā mērķa sasniegšanai ***Project activity for achieve the stated objective***

Izstrādājot jauno pedagogu izglītības studiju programmu, RTA mājas lapā tika izveidota atsevišķa sadaļa veltīta speciālajai izglītībai, t.sk. ietverot Eiropas struktūrfondu projektu aktivitātes pedagogu izglītībā, speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas jautājumus. Mājas lapas speciālās izglītības sadaļā tika

izveidotas saites uz partneru augstskolu mājas lapām un LR IZM izveidoto interneta vietni www.superskolotajs.lv. Projekta plānotas darbības definētas, balstoties uz projekta iesniedzēja un sadarbības partneru (DU, LiepU, LU) veikto esošas situācijas analīzi, to īstenošanas secība ir loģiska, pārskatāma, savstarpēji saskaņota un atbilstoša projekta ietvaros plānotajam laika grafikam. Projektā ieplānotās aktivitātes: labākas lokālās un ārvalstu pieredzes apguve, kopējas, vienotas visām augstākās izglītības iestādēm studiju programmas izstrāde, licencēšana un aprobācija ar daudzpusīgu aprobācijas rezultātu izvērtējumu, ka arī sabiedrības nepārtraukta un daudzveidīga informēšana par jaunās studiju programmas sniegtajām iespējām, izstrādes gaitu un rezultātiem, ļauj efektīvi sasniegt projekta mērķi un risināt pastāvošās problēmas speciālās izglītības skolotāju sagatavošanā.

Programmas izstrāde notika vairākos posmos.

Stratēģiskās plānošanas posmā tika noteikta Programmas saikne ar RTA Stratēģiju u.c. RTA, augstākās izglītības programmu izstrādes plānošanas dokumentiem.

Konteksta izpētes posmā tika izvērtēta līdzīgu programmu īstenošanas pieredze Latvijā un ārzemēs. Tika analizētas līdzšinējās studiju programmas un to īstenošana sadarbības partneru augstskolās, grupas dalībnieki iepazinās ar formālajām prasībām programmas izstrādei, normatīvajiem dokumentiem, ES rekomendācijām programmu izstrādei, tika pētīta e-vidē pieejamā un docētāju individuālā citu valstu pieredze bakalaura studiju programmu izstrādē un īstenošanā.

Studiju programmas satura izstrādes posmā darba grupa izstrādāja programmas struktūru, definēja programmas mērķi, uzdevumus, studiju rezultātus, studiju kursu apjomu, utt. No 2018. gada oktobra līdz 2019. gada aprīlim notika seši darba grupas kopīgi semināri, kuros tikās visu iesaistīto organizāciju pārstāvji, lai kopīgi vienotos par programmas ideju, koncepciju, mērķi, uzdevumiem, sasniedzamajiem rezultātiem, programmas saturu, studiju programmas kursu plānojumu utt. Četri semināri notika sadarbības partneru AII, paralēli iegūstot informāciju par labāko reģiona pieredzi iekļaujošas izglītības īstenošanā, tiekoties un runājot ar labākajiem speciālās izglītības skolotājiem to darba vietās, noskaidrojot to domas par speciālās izglītības skolotājiem nepieciešamajām kompetencēm mūsdienu apstākļos. Projekta īstenošanā iepazīta Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas, Oskara Kalpaka Liepājas 15. vidusskolas, Daugavpils 11. pamatskolas pieredzi darbā ar iekļautiem skolēniem ar speciālām vajadzībām, kā arī Strazdumuižas vidusskolas – Attīstības centra, Daugavpils Stropu pamatskolas – Attīstības centra pirmskolas pieredzi. Divi darba grupas semināri notika ārvalstīs, ES universitātēs ar vēsturiski senu un starptautiski atzītu pieredzi speciālās izglītības skolotāju sagatavošanā: Tartu Universitātē Igaunijā un Turku Universitātē Somijā. Pēc konceptuālās profesionālās bakalaura studiju

programmas "Speciālā izglītība" gala versijas apstiprināšanas sekoja darbs pie studiju kursu izstrādes. Studiju programmas satura izstrādes posmā tika ņemti vērā arī darba devēju un iesaistīto speciālās izglītības profesionāļu ieteikumi un prasības speciālās izglītības skolotāju izglītībai.

Studiju programmas licencēšanas materiālu izstrādes posmā augstskolu eksperti, sadarbībā ar nozares profesionāļiem, strādāja pie studiju kursu programmu sastādīšanas, licencēšanas materiālu sagatavošanas. Programmas materiālu izstrādē aktīvi iesaistījās profesionāļi/praktiķi ar 30. – 47. gadu darba stāžu izglītības iestādēs veicot dažādu attīstības traucējumu: garīgās attīstības traucējumu, valodas un runas traucējumu, dzirdes traucējumu, redzes traucējumu, garīgās veselības traucējumu korekcijas darbu. Studiju programmas izstrādes darbā, studiju kursu izstrādē, atzinumu un ieteikumu izstrādē bija iesaistīti izglītības iestāžu - Attīstības centru skolotāji/profesionāļi, izglītības pārvalžu speciālisti (speciālie pedagogi, logopēdi, psihologi), Iekļaujošas izglītības atbalsta centra speciālisti, Skolu atbalsta centra speciālisti, Latvijas Speciālo pedagogu asociācijas speciālie pedagogi un daudzi citi.

Projekta rezultāti

Project results

Projekta aktivitāšu īstenošanas rezultātā ir izstrādāta un apstiprināta RTA Senātā profesionālā bakalaura studiju programma "Speciālā izglītība", kura paredz sagatavot speciālās izglītības skolotājus, kuriem katram būs skolotāja kvalifikācija, specializācija Speciālās izglītības skolotājs un iespēja iegūt kādu no papildspecializācijām: darbam ar bērniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi; darbam ar bērniem, kuriem ir redzes traucējumi; darbam ar bērniem, kuriem ir dzirdes traucējumi; darbam ar bērniem, kuriem ir garīgās veselības traucējumi; darbam ar bērniem, kuriem ir valodas un runas traucējumi; darbam zīmju valodā. *Programma Latvijā ir unikāla*, jo dod iespēju atbilstoši iekļaujošās izglītības attīstības tendencēm valstī padziļināti un daudzpusīgi studēt speciālo izglītību, iegūstot plaša diapazona kompetences attīstības traucējumu korekcijas darbam.

Īstenojot pāreju uz iekļaujošu izglītības procesu īstenošanu valstī, organizējot izglītības procesu atbilstoši MK noteikumiem Nr. 556 (MK, 2019) "Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstentajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām," izglītības iestādēm ir svarīgi no augstākās izglītības iestādes saņemt kompetentus, daudzpusīgus, jebkura attīstības traucējuma korekcijas darbam sagatavotus speciālās izglītības skolotājus, ko arī nodrošinās izstrādātā studiju programma. Studiju programma „Speciālā izglītība” ir sagatavota atbilstoši Latvijā spēkā esošajam profesijas standartam "Skolotājs" un īpaša uzmanība ir pievērsta darba vidē un pētniecībā balstītu studiju īstenošanai. Studiju programma un tās moduļi ir veidoti,

pamatojoties uz Eiropas Komisijas (EK, 2020) tematisko grupu “Agrās bērnības izglītība un aprūpe”, “Skolas” un “Kopīgu vērtību veicināšana un iekļaujoša izglītība” apkopotajiem ieteikumiem par galvenajām prioritātēm skolotāju sagatavošanā un pedagoģiskajām kompetencēm, kas attīstāmas topošajiem skolotājiem. Eiropas Komisijas publikācijā “Skolotāja profesija Eiropā: pieejamība, tālāk virzība un atbalsts” (European Commission, 2018) tiek norādīts, ka galvenais veids, kā kļūt par skolotāju, ir sākotnējās pedagoģiskās izglītības iegūšana. Studiju programma “Speciālā izglītība” ir izstrādāta kā pamatstudiju programma reflektantiem ar iepriekš iegūtu vidējo izglītību. Tā ir izstrādāta ar Latvijas Kvalifikāciju ietvarstruktūrai (Noteikumi par Latvijas izglītības kvalifikāciju, 2017). un Eiropas Kvalifikāciju ietvarstruktūrai (EHEA, 2018) atbilstīgi formulētiem studiju rezultātiem. Studiju programma paredz pilna laika (klātienē, paredzētas budžeta vietas) un nepilna laika (neklātienē) studijas.

Studiju programmā tiks īstenota skolotāju sagatavošana, ņemot vērā aktuālās tendences nozarē: pamatkompetenču attīstība skolēniem; mācīšanās sasaiste ar dzīves pieredzi; sadarbību veicinoša mācīšanās vide, daudzveidīgu mācību metožu, modernu tehnoloģiju un atvērtu izglītības resursu lietošana; digitālo tehnoloģiju izmantošana, lai veicinātu mācīšanos; atbalsta sniegšana skolēniem un viņu vajadzību apzināšana; iebiedēšanas, vardarbības izskaušana skolās; sadarbības attīstība ar vietējiem dienestiem, organizācijām, uzņēmumiem; prasmju attīstība skolotājiem strādāt un mācīties komandās ar citiem skolotājiem un ar ārējiem partneriem; skolotāju medijpratības attīstība, veicinot sociālo plašsaziņas līdzekļu atbildīgu izmantošanu skolēniem; ilgtspējīgas izglītības īstenošana, lai topošie skolotāji sasniegtu izcilību savā profesijā un kļūtu par līderiem izglītības attīstībā.

Studiju programmas ”Speciālā izglītība” absolventiem būs iespējas strādāt jebkurā vispārējās izglītības vai ar izvēlēto un apgūto specializāciju saistītā speciālās izglītības iestādē par speciālajiem pedagogiem, veikt daudzpusīgu korekcijas darbu ar pirmsskolas un skolas vecuma izglītojamajiem, kuriem ir garīgās attīstības/ redzes/ dzirdes/ runas un valodas attīstības traucējumi; sociālie, emocionālie traucējumi, mācīšanas traucējumi/jaukti attīstības traucējumi, garīgās veselības traucējumi. Absolventiem būs iespēja strādāt arī sociālās aprūpes iestādēs un veikt korekcijas darbu ar pieaugušajiem, kuriem ir attīstības traucējumi, tāpat iespējams absolventu darbs sertificētās privātpraksēs. Izvēles moduļa “Zīmju valoda” abiturienti varēs strādāt papildus arī kā zīmju valodas tulki sociālajā un izglītības jomā.

Sadarbībā ar RTA Mūžizglītības centru, katrs atsevišķais bakalaura studiju programmas “Speciālā izglītība” kurss tiks piedāvāts kā tālākizglītības kurss. Modulis “Zīmju valoda” var tikt piedāvāts kā tālākizglītības programma. Sadarbība var īstenoties arī projektu īstenošanā, konferenču, semināru un citu aktivitāšu organizēšanā mūžizglītības jomā.

Studiju programmas īstenošanai, ar 2020. gada septembri, RTA telpās darbu uzsācis Speciālās izglītības centrs, kura telpās studiju programmas docētājiem un studentiem sniegtas plašas pētnieciskā, metodiskā un praktiskā darba iespējas, kā arī videokonferenču rīkošanas iespējas. 2020. gada martā no vadošajām ES un pasaules valstu izdevniecībām, kuras specializējas dažādu speciālās pedagoģijas jomu literatūras izdošanā, tika iegādātas grāmatas speciālajā pedagoģijā par kopējo summu 3 194,53 EUR, lai nodrošinātu studentiem teorētiskās izpētes un praktisko problēmu risinājuma bāzi. Iegādātā literatūra pieejama studentiem ne tikai darba dienās, bet arī brīvdienās, par cik atrodas Speciālās izglītības centrā, kurā notiek docētāju darbs ar studentiem. Studiju kursu mācībspēki ir atbildīgi par studiju materiālu nodrošinājumu un pieejamību savos studijuursos. Vismaz vienu reizi studiju gadā mācībspēks izvērtē mācību literatūras sarakstu studiju kursa programmā. Mācību literatūru mācībspēks plāno tā, lai nodrošinātu studiju kursa studiju rezultātu apguvi, aptvertu jaunāko nozares literatūru, nodrošinātu studenta patstāvīgā darba uzdevumu kvalitatīvu izpildi studiju kursa rezultātu sasniegšanai, tā būtu pieejama studējošajiem RTA bibliotēkā vai brīvpieklūvē elektroniskajās grāmatu krātuvēs, aptvertu jaunāko zinātnisko periodiku nozarē, tajā skaitā no Scopus, WoS u.c. datu bāzēm, kas pieejamas RTA bibliotēkas elektronisko resursu krājumā. RTA bibliotēkas mājas lapā pieejamas saites uz Augstskolu un speciālo bibliotēku kopkatalogu, Rēzeknes reģiona kopkatalogu, Valsts nozīmes kopkatalogu, kas nodrošina nepieciešamo resursu meklēšanu un pasūtīšanu, kas iespējama, izmantojot starpbibliotēku abonementa iespējas.

2020. gada 27. jūlijā Rīgā, Studiju kvalitātes komisijas sēdē Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas ESF projektā izstrādātā profesionālā bakalaura studiju programma "Speciālā izglītība" tika licencēta.

2020/2021. studiju gadā licencētajā bakalaura studiju programmā "Speciālā izglītība" studijas notiek gan pilna laika studiju, gan nepilna laika studiju formā, ir uzsākts programmas aprobācijas process.

Summary

During the preparation of the licensing materials of the programme, professionals/practitioners with 30-47 years of experience in educational institutions, performing correction work of various developmental disorders (mental disorders, language and speech disorders, hearing impairments, visual impairments, mental health disorders), actively participated in the development of programs of the study courses. Teachers/professionals of Development Centers, specialists of education administrations (special pedagogues, speech therapists, psychologists), specialists of the Inclusive Education Support Center, specialists of the School Support Center, special pedagogues of Latvian Association of Special Education Teachers and many others were involved in the development of the study programme, study courses, opinions, and recommendations. As a result of the implementation of the project activities, the

professional Bachelor's study programme "Special Education" has been developed and approved the RTA Senate, which envisages preparing special education teachers, each of whom will have a teacher's qualification, specialization "Special education teacher" and the opportunity to obtain one of the additional specializations: work with children with mental disorders; work with children with visual impairments; work with children with hearing impairments; work with children with mental health problems; work with children with language and speech disorders; work in sign language. The programme is unique in Latvia, as it provides an opportunity to study special education in-depth and versatile in accordance with the development tendencies of inclusive education in the country, obtaining a wide range of competencies for correction work of developmental disabilities.

Literatūra References

- EHEA (2018). *Paris Communiqué. Appendix III: Overarching Framework of Qualifications of the European Higher Education Area (revised 2018) The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/8/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf
- European Commission (2020). Education and Training Working Groups. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-working-groups_en
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://viaa.gov.lv/library/files/original/220EN_teaching_careers_N_cert.pdf
- IZM (2107). *Informatīvais ziņojums "Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā."* Retrieved from https://izm.gov.lv/images/izglitiba_visp/IZMinfozinoj_14112017_skolotaju_izglitiba.pdf
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.-2020.gadam* (2012). Retrieved from <https://www.pkc.gov.lv/lv/attistibas-planosana-latvija/nacionalais-attistibas-plans/nap2020>
- MK (2019). *MK noteikumi Nr. 556 "Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām."* Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/310939-prasibas-visparejas-izglitibas-iestadem-lai-to-istenotajas-izglitibas-programmas-uznemtu-izglitojamos-ar-specialam>
- MK (2017). *MK Noteikumi Nr.322 "Noteikumi par Latvijas izglītības kvalifikāciju", 13.06.2017.* Retrieved from <https://likumi.lv/doc.php?id=291524>
- SAEIMA (2010). *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Retrieved from https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/Latvija_2030_7.pdf

Iespiests SIA RA Drukātava
Kr.Valdemāra iela 8a, Rēzekne
www.radrukatava.lv

