

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

759. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 759

Pedagogy and Teachers' Education

SCIENTIFIC PAPERS
UNIVERSITY OF LATVIA

VOLUME 759

Pedagogy and Teachers' Education

UNIVERSITY OF LATVIA

LATVIJAS UNIVERSITĀTES
RAKSTI

759. SĒJUMS

Pedagoģija un skolotāju izglītība

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

UDK 37(082)
Pe 100

Galvenā redaktore prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla**
Galvenās redaktores vietniece prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro**

Krājumu sastādījusi asoc. prof. *Dr. paed.* **Sarmīte Tūbele**

Redkolēģija

Prof. *Dr. habil. paed.* **Irēna Žogla** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. philol.* **Ilze Kangro** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. habil. paed.* **Tatjana Koķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. habil. paed.* **Irina Maslo** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. paed.* **Dainuvīte Blūma** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Aivars Lasmanis** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Asoc. prof. *Dr. paed.* **Baiba Kaļķe** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. phil.* **Vladimirs Kincāns** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Prof. *Dr. chem.* **Andrejs Rauhvargers** – LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Dr. paed. **Larisa Jogi** – Tallinas Izglītības zinātņu universitāte, Igaunija
Dr. paed. **Riva Levenčuka** – Kei Pedagoģiskā koledža, Izraēla
Prof. *Dr. habil. philol.* **Klauss Hammers (Klaus Hammer)** – Tehniskā universitāte, Drēzdene, Vācija
Prof. *Dr. habil. philol.* **Eleonora Lasana (Eleonora Lassan)** – Viļņas Universitāte, Lietuva

Latviešu teksta literārās redaktores **Gita Bērziņa, Ruta Puriņa, Ieva Zarāne, Anna Šmite**
Maketu veidojusi **Andra Liepiņa**

Visi krājumā ievietotie raksti ir recenzēti.

Pārpublicēšanas gadījumā nepieciešama Latvijas Universitātes atļauja.

Citējot atsauce uz izdevumu obligāta.

© Latvijas Universitāte, 2011

ISSN 1407-2157

ISBN 978-9984-45-336-1

Saturs/Contents

ATTIEKSME PRET DAŽĀDĪBU – IEKĻAUJOŠAS SABIEDRĪBAS VEIDOŠANĀS PAMATS

Līga Āboltiņa

Bērnu ar dažādu attīstību sociālā adaptācija vispārīzglītojošās skolas 1. klasē
Social Adaptation of Children with Different Developmental Levels
to the 1st Grade of a Comprehensive School 8

Inese Bišofa, Antra Lēvalde, Raina Tiltanova, Sarmīte Tūbele

Attieksme pret dažādību pirmsskolas izglītības iestādē X
Attitude towards Diversity in a Preschool Educational Institution X 20

Antonio Medina-Rivilja, Ieva Margeviča, Ēriks Grīnbergs

Iekļaujošās izglītības pieredze Rīgas Valsts tehnikumā
Experience of Inclusive Education in the State Technical School of Rīga 30

Baiba Kaļķe

Attieksme pret bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām vispārīzglītojošā skolā
Attitude to Children with Special Educational Needs in a Comprehensive School 42

SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBAS – PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI

Vineta Cibiņa, Sarmīte Tūbele

Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšana skolēniem ar vidēji
smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem
*Organizing a Learning Process That Fosters the Communication
Skills in Students with Moderate and Severe Mental Disorders* 54

Ligita Ģeida

Praktiskie aspekti vājredzīgu un neredzīgu bērnu integrācijai
vispārējās izglītības iestādēs
*Practical Aspects of Integration of Visually Impaired and
Blind Children in Comprehensive Schools* 66

Anda Kauliņa

Integratīvās mācību terapijas iespējas darbā ar bērniem,
kuriem ir specifiski lasīšanas traucējumi
*Possibilities of Integrated Learning Therapy for Children with
Specific Reading Disorders* 81

Terēza Landra, Sarmīte Tūbele

Taktīlās grafikas tehnoloģijas un to lietojums Eiropā, ASV un Latvijā
*Practical Implications of the Tactile Graphic Technologies in Europe,
the US and Latvia* 88

Baiba Trinīte, Jānis Sokolovs Balss traucējumus izraisošie riska faktori pedagogiem <i>Risk Factors for Voice Disorders in Teachers</i>	101
--	-----

Rasma Vīgante Mācīšanās īpatnības un problēmas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem <i>Peculiarities of Learning and Problems in Students with Mental Development Disorders</i>	112
---	-----

CILVĒKU DZĪVESDARBĪBAS DAŽĀDĪBA

Augusts Ruplis, Mārtiņš Vēdiķis Ilgtspējīgas attīstības apmācība Norvēģijā un Latvijā <i>Education of Sustainable Development in Norway and Latvia</i>	128
---	-----

Anita Skalberga Literārās kompetences veidošanās un skolēnu dažādība <i>Development of Literary Competence and Diversity of Learners</i>	138
---	-----

Ieva Sproģe „Ievads mediācijā” kā studiju priekšmets skolotāju izglītībā <i>“Introduction to Mediation” as a Study Subject in Teacher Education</i>	151
--	-----

Ligita Stramkale Muzikālās dzirdes attīstīšana <i>citādi</i> dziedošajiem bērniem 20. gadsimta 20.–30. gadu un padomju perioda Latvijas mūzikas metodiķu skatījumā <i>Development of Musical Hearing in Children who Sing Differently: Opinions of Latvian Music Methodologists in the 1920s–30s of the 20th Century and in the Soviet Period</i>	158
---	-----

Liene Vasiļonoka Dzīves prasmju saistība ar socializāciju <i>Connection between Life Skills and Socialization</i>	168
--	-----

**ATTIEKSME PRET DAŽĀDĪBU – IEKĻAUJOŠAS
SABIEDRĪBAS VEIDOŠANĀS PAMATS**

Bērnu ar dažādu attīstību sociālā adaptācija vispārizglītojošās skolas 1. klasē

Social Adaptation of Children with Different Developmental Levels to the 1st Grade of a Comprehensive School

Līga Āboltiņa

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte, Pedagoģijas nodaļa

Rīga, Jūrmalas gatve 74/76, LV-1083

E-pasts: ligaa@lu.lv

Raksta mērķis ir izziņāt sociālo adaptāciju vispārizglītojošās skolas 1. klasē bērniem ar dažādu attīstību. Teorētiskais pamatojums balstīts uz Гуткина, Н. И. (2006); Krogh, T. (1987); Ausubel, D. P. (2002); Dockett, S. & Perry, B. (2002); Fabian, H. (2002); Knörzer, W., Grass, K., Schumacher, E. (2007); Wyness, M. (2006); Bründel, H. (2005); Prout, A. (2005); Svences, G. (1999); Lika, I. (2003); pona, A. (2004); Garlejas, R. (2006) atziņām.

Lai izziņātu bērnu attīstības rādītāju līmeni, tika veikta skolēnu dokumentācijas izpēte un novērošana. Ar pilotaptauju tika izziņāts pedagogu viedoklis un attieksme pret sociālo adaptāciju 1. klasē bērniem ar dažādu attīstības līmeni.

Apkopojot teorētiskās nostādnes un pētījuma rezultātus, secināms, ka mērķis izziņāt sociālo adaptāciju 1. klasē bērniem ar dažādu attīstību ir pamatots. Būtiski ir iepazīt un noskaidrot bērnu gatavību skolai, raksturojot kā bērna fizisko, tā psihisko un sociālo attīstību veselumā, nodrošinot atbilstošu un piemērotu bērnu spējām un attīstībai mācību saturu un procesu un tādējādi sekmējot bērna sociālo adaptāciju 1. klasē.

Atslēgvārdi: bērna attīstība, sociālā adaptācija, gatavība skolai.

Ievads

21. gadsimtu Latvijā raksturo ne tikai pārmaiņas ekonomikā un politikā. Saisītībā ar atvērto Eiropas izglītības telpu un bezdarbu Latvijā arvien vairāk ģimeņu sper atbildīgu soli, izšķiroties doties strādāt un attiecīgi savus bērnus izglītot kādā no Eiropas Savienības dalībvalstīm. Tādējādi arvien lielāka nozīme tiek piešķirta cilvēka mobilitātei un ikviena, tajā skaitā arī pirmklasnieka, iespējai iekļauties jaunā sociālajā vidē.

Raksturojot pārmaiņas izglītības sistēmā Latvijas kontekstā un ņemot vērā iepriekš aprakstīto, jāatzīst, ka vēl arvien trūkst vienota viedokļa par bērna sagatavošanu skolai (sagatavošanas saturu). Tā uzskatāma par pirmo posmu pamatizglītības apgūvē un nodrošina pēctecīgu mācību procesu skolā. Atsaucoties uz IZM mājaslapā publicēto vispārīgo informāciju par skolas gaitu uzsākšanu no 6 gadu

vecuma (<http://izm.izm.gov.lv/nozares-politika/izglitiba/vispareja-izglitiba/aktualitates/skola-no-6-gadiem/4134.html>) un par jaunā izglītības modeļa ieviešanu, kas nosaka pirmo trīs klašu programmas veidot, apvienojot pirmsskolas un sākumskolas izglītības saturu, secināms, ka bērnu iekļaušana skolā no 6 gadu vecuma vairāk tiek aplūkota no ekonomiskajām (konkrētāk – darba tirgus) pozīcijām, bet salīdzinoši mazāk – no paša bērna vecumposma iezīmēm, vajadzībām un iespējām, sociālo prasmju attīstības līmeņa, tas ir, no bērna attīstības veselumā, no kā izriet katra cilvēka labsajūta un iekļaušanās sabiedrībā.

Kā atzīst R. Garleja, sociālā adaptācija ir aktuāla personības socializācijas problēma. Ne katram cilvēkam izdodas piemēroties straujajām pārmaiņām, kas skar gan cilvēku savstarpējās attiecības, gan atsevišķu personu uzvedību; veicina ne tikai sociālpolitisko un ekonomisko, bet arī sociuma fundamentālo morālo vērtību, normu un psiholoģisko stāvokļu izmaiņas (Garleja, 2006, 80).

Iztirzājums

Pētījuma mērķis: izzināt sociālo adaptāciju vispārizglītojošās skolas 1. klasē bērniem ar dažādu attīstību.

Pētījuma metodes:

teorētiskās:

- literatūras analīze;
- skolēnu dokumentācijas izpēte;

empīriskās:

- pedagoģu anektēšana;
- skolēnu novērošana;
- T. Kroha (Krogh, 1987) tests;
- datu apstrāde.

Pētījuma bāze: četras vispārizglītojošās Rīgas vidusskolas ar latviešu mācībvalodu.

Pētījuma dalībnieki: 248 bērni vecumā no 6,5 līdz 8,5 gadiem (122 meitenes un 126 zēni), 28 sākumskolas pedagoģi un 12 skolas atbalsta personāla darbinieki.

Sociālā adaptācija ir aktīva indivīda vai grupas piemērošanās noteiktiem sociālās sfēras nosacījumiem, sociāliem un materiāliem apstākļiem, normām, vērtībām, un tā ietver:

- adekvātu apkārtējās vides un sevis paša uztveri;
- atbilstīgu attiecību sistēmu un saskarsmi ar apkārtējiem;
- brīvā laika un atpūtas organizēšanu;
- pašapkalpošanās, pašorganizācijas un savstarpējās apkalpošanas prasmi kolektīvā;
- uzvedības maiņu atbilstoši citu cerībām (Arvanova, 2004, Garleja, 2006).

Bērna sociālā adaptācija skolā ir bērna socializēšanās, kas cieši saistāma ar bērna gatavību skolai un ietver bērna fizisko, psihisko un sociālo attīstību (Svence, 1999).

Gatavība skolai ir:

- 1) psihiskā un fiziskā gatavība kādas pieredzes vai darbības jomā;
- 2) pietiekami attīstīta prasme noteiktu darbību veikšanai;
- 3) spēja lietot prasmes atbilstošā situācijā (Webster's Dictionary, 2002).

Bērna attīstība ir atkarīga no vides, kurā viņš aug, un pirmsskolas mācības stimulē bērna attīstību. Attīstība nenotiek bez ārējas stimulācijas, mācības stimulē attīstību. Bērns vienmēr ir gatavs mācībām, ja viņš atrodas vidē, kur pieaugušie vai citi bērni veicina mācīšanos, tādējādi arī veicinot attīstību (Выготский, 1983). Šajā gadījumā akcents tiek likts uz skolu, vai skola ir gatava bērnu mācību procesa organizēšanai un vadīšanai.

Bērna attīstības un sociālās pieredzes pamatā ir bērna bioloģiskais briedums, bet tas ir nepietiekami, lai noteiktu bērnu gatavību skolai. Noteicošais bērna sociālajā adaptācijā skolā ir bērna attīstības līmenis un viņa pirmsskolas sociālā pieredze.

Bērna sociālā adaptācija būs sekmīga, ja

- 1) bērns ir spējīgs mācīties bez emocionālas pārpūles;
- 2) bērnam ir mācībām pietiekami augsta motivācija, viņa pūles tiek novērtētas;
- 3) mācības balstās uz agrāko mācību pieredzi pirmsskolā (Ausubel, 2002).

No iepriekš teiktā secināms, ka bērna sociālās prasmes, fiziskā attīstība, intelektuālās spējas un spējas piemēroties sociāli un emocionāli ir vienādi svarīgas jomas. Cerības par skolas gaitas sākumā bērna spējām un prasmēm vajadzētu pamatot ar zināšanām par bērnu attīstības līmeni. Bērnu attīstības princips ir: vienāda vecuma bērnu vidū ir lielas variācijas iespējas, tomēr katrs bērns ir personība ar savām individuālām īpatnībām (NAEYC, 1990).

Ikvienam, arī 1. klases skolēnam, svarīgi ir apgūt prasmi pieņemt jauno un piedāvātos apstākļus, saglabājot savu individualitāti un veicinot attīstību. Bērna integrēšanās sabiedrībā un jaunās sociālās vides mērķu pieņemšana atkarīga no viņa sasniegtā socializācijas līmeņa (Garleja, 2006, 80). Tādējādi konkrētā pētījuma ietvaros sociālā adaptācija ir personības socializācijas procesa komponents, kas sniedz iespēju bērnam realizēt sevi skolas vidē.

Sociālā gatavība ietver divus aspektus – bērnam attīstās sava iekšējā pozīcija, sociālais statuss un attiecību modelis, kas veidojies saskarsmē ar māti un citiem tuviem cilvēkiem, tiek pārņemts uz attiecībām ar vienaudžiem un pedagogu (Crittenden, 1992).

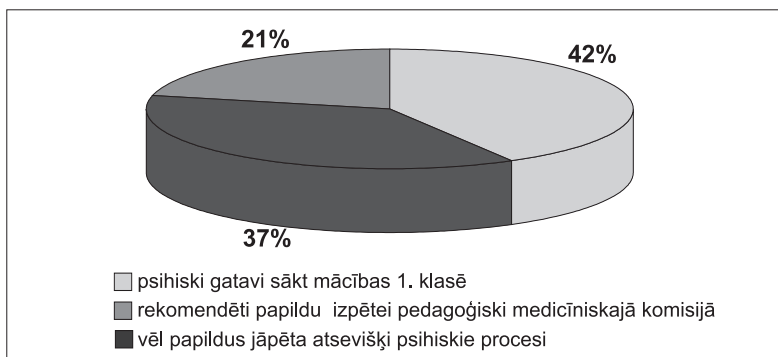
Par sociālās gatavības līmeni 7 gadu vecumā liecina tas, vai bērnam ir vajadzība kontaktēties ar vienaudžiem, un kādas ir saskarsmes iemaņas – kā bērns prot draudzēties un kopīgi darboties, vai viņš māk pakļauties kopējiem noteikumiem. Kā liecina vairāku autoru paustais (Svence, 1999; Lieģeniece, 1999; Cukermane, 2000),

Savukārt ieraksti skolu medicīnas kabineta apmeklējumu žurnālā, kurā tiek fiksēti iemesli, kāpēc skolēns apmeklējis medicīnas kabinetu, liecina, ka visbiežāk 1. klases skolēni sūdzas par vēdersāpēm un galvassāpēm, kas, pēc sarunām ar skolas atbalsta personālu, izskaidrojamas ar bērnu satraukumu, reizēm ar nepamatotām bailēm, neziņu, nepietiekamu prasmi rīkoties atbilstoši situācijai un apstākļiem. Bieži vien skolēni medicīnas kabinetu apmeklē, lai varētu dalīties pārdomās par notikušo skolā un ģimenē, tādējādi mazinot emocionālo sakāpinājumu un saņemot atbalstu, ko diemžēl ne vienmēr ikdienā nodrošina ģimene, pedagogi un skolas biedri. Atsaucoties uz sociālās adaptācijas skaidrojumu, jāatzīst, ka tādējādi bērns minētajā situācijā, izmantojot dažādus adaptācijas mehānismus, mēģina adaptēties jaunajā sociālajā vidē.

Sadarbībā ar Rīgas domes IJSD Izglītības atbalsta nodaļu bērniem, kas uzsāka skolas gaitas 1. klasē, tika fiksēta skolēnu psihiskā gatavība skolai. Tā sevī ietver intelektuālo, emocionālo un gribas gatavību (Špona, 2004, 21) un ir nepieciešama sekmīgai mācību darbībai un emocionālai adaptācijai skolā (Psihologijas vārdnīca, 1999, 48).

Instrumentārijs un procedūra

Pētījumā, izmantojot T. Kroha (Krogh, 1987) metodiku, tika veikts novērojums „Pēc instrukcijas veikta zīmēšana”, kura laikā bērni tika sadalīti pa 5–6 skolēniem katrā grupā. Datus skolās ievāca RD IJSD atbalsta nodaļas skolu psihologu darba grupa 2009. gada decembrī.

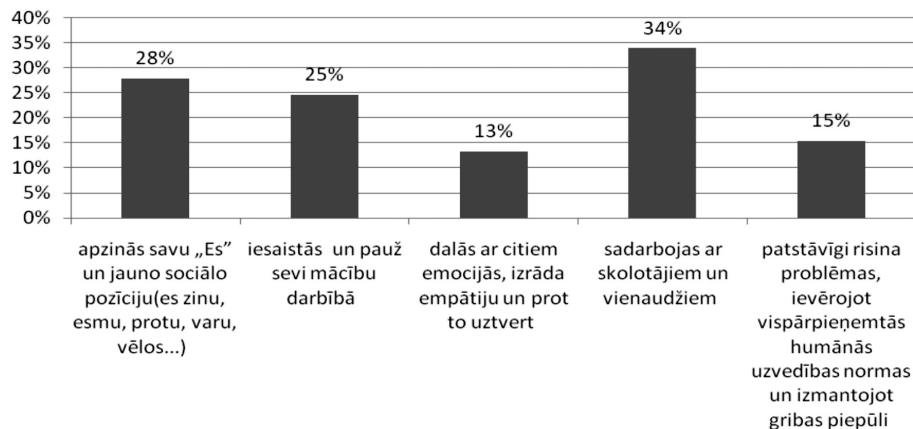


2. attēls. Bērnu psihiskās attīstības rādītāji, kas pakopoti, izmantojot T. Kroha (Krogh, 1975) metodiku „Pēc instrukcijas veikta zīmēšana”

Kaut arī skolēnu medicīnas kartēs (veidlapas Nr. 026/u forma) minēts, ka visi pētījumā iesaistītie skolēni ir gatavi sākt mācības 1. klasē, 2. attēlā apkopotie rezultāti liecina, ka psihiski gatavi sākt mācības 1. klasē ir tikai 42% bērnu, 37% bērnu papildus vēl nepieciešama atsevišķu psihisko procesu izpēte, savukārt 21% bērnu nepieciešama papildu izpēte pedagoģiski medicīniskajā komisijā.

Bērnu novērošana tika veikta 2009. gada decembrī mācību stundās un pagarinātās dienas grupās. Apkopojot teorētiskās atziņas (Завьялова, 2001; Krinkele, 2002;

Розум, 2006; Barone, 2007), novērošanā tika izmantoti seši sociālās adaptācijas kritēriji, kas izvirzīti saistībā ar septiņgadnieka vecumposma iezīmēm, interesēm un vajadzībām.



3. attēls. Sociāli emocionālās attīstības rādītāji, kas iegūti, izmantojot skolēnu novērošanu

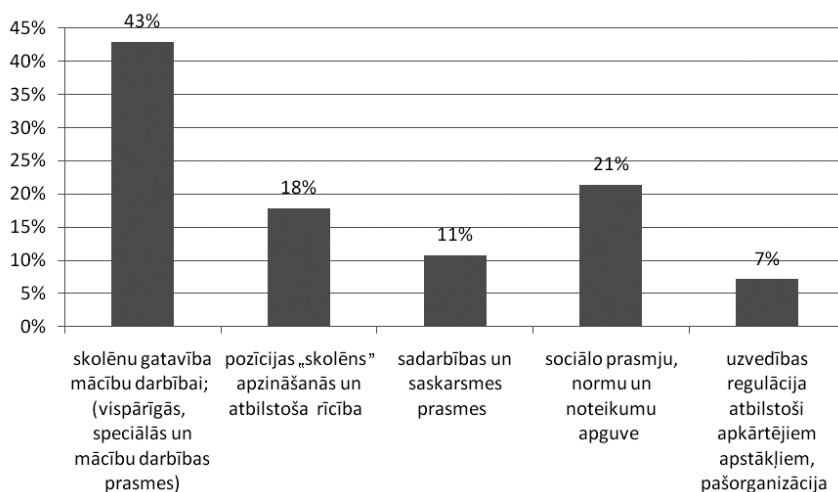
Kā liecina novērojumā iegūtie un 3. attēlā atspoguļotie dati, vairākums skolēnu (34%) ir ieinteresēti un motivēti sadarbībai ar skolotāju un klasesbiedriem, 28% apzinās savu „es” un jauno sociālo pozīciju, 25% iesaistās un pauž sevi mācību darbībā, un tas ir viens no priekšnosacījumiem sekmīgai sociālajai adaptācijai 1. klasē (Garleja, 2006, 80).

Mazāk ir to skolēnu, kas dalās ar citiem savās emocijās, izrāda empātiju un prot to uztvert, kā arī patstāvīgi risina problēmas, ievērojot uzvedības normas un izmantojot gribas piepūli. Tas liecina par to, ka pētījumā iesaistītie bērni vēl nejutās pietiekami droši un vēl nav pilnībā apguvuši skolas izvirzītos noteikumus. Ievērojot jaunākā skolas vecuma bērnu vecumposma īpatnības, iepriekš apgalvotais ir skaidrojams ar gribas pakāpenisku veidošanos, kas, savukārt, balstīta uz bērnu pieredzi, kura šajā vecumā vēl ir salīdzinoši neliela (Svence, 1999).

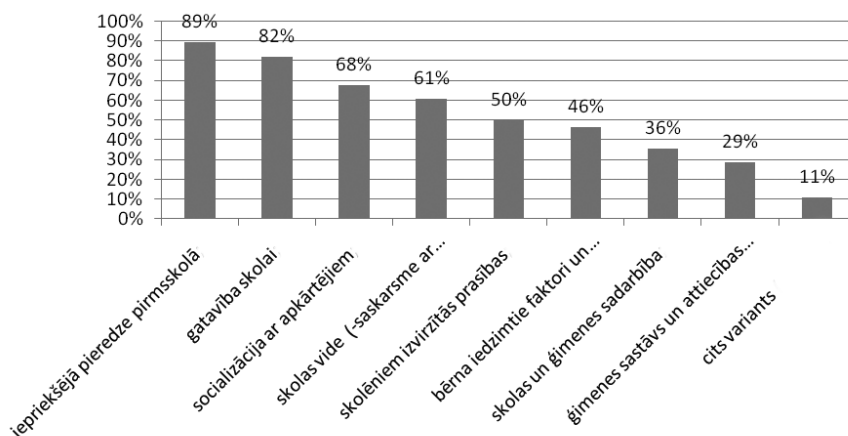
Lai iegūtos pētījuma datus varētu interpretēt saistībā ar pedagoga darbību, tika veikta arī sākumskolas 1. un 2. klašu pedagogu anketēšana par pētāmo problēmu. Anketēšanā iesaistījās 12 respondenti.

4. attēlā atspoguļotie dati liecina, ka pedagogi kā galveno sociālās adaptācijas rādītāju izvirza skolēnu gatavību mācību darbībai (43%), mazāk viņi to saista ar sociālo prasmju un noteikumu apguvi (21%), bet pozīcijas „skolēns” apzināšanos un rīcību atbilstoši šai pozīcijai kā sociālās adaptācijas galveno rādītāju izvirza 18% pedagogu. Salīdzinoši vismazāk sociālā adaptācija tiek skaidrota ar sadarbības un saskarsmes prasmēm (11%) un uzvedības regulāciju atbilstoši apkārtējiem apstākļiem un pašorganizācijai (7%). No iepriekš teiktā izriet, ka skolu pedagogi galvenokārt ir orientēti uz bērnu mācību darbības gatavību, neakceptē priekšnosacījumus,

lai bērns būtu gatavs un varētu tajā veiksmīgi iekļauties. Taču, kā liecina teorētiskās nostādnes, lai bērns varētu sekmīgi iekļauties mācību darbībā, tam ir nepieciešams piemēroties un iejusties jaunajā vidē, apzināties un pieņemt tās nosacījumus un prasības, tas ir, sociāli adaptēties (Kaņepēja, 2003; Kuzņecova, 2005).



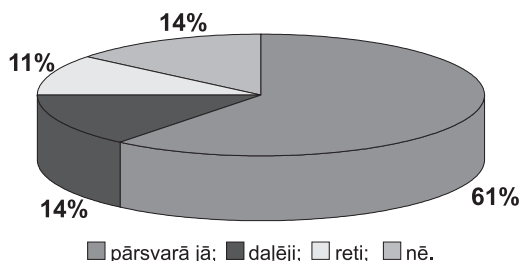
4. attēls. Sociālās adaptācijas skaidrojums



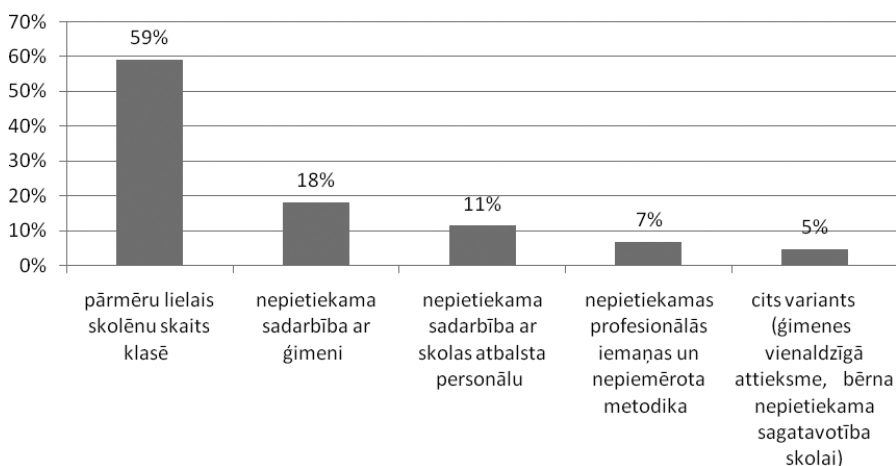
5. attēls. Faktori, kas ietekmē 1. klases skolēnu sociālo adaptāciju skolā

Kaut arī respondenti, kuru atbildes apkopotas 5. attēlā, kā galveno sociālo adaptāciju ietekmējošo faktoru min bērnu iepriekšējo pieredzi pirmsskolā (89%) un gatavību skolai (82%), pētījuma rezultāti liecina, ka tikai aptuveni puse no pētījumā iesaistītajiem bērniem ir gatavi skolai. Bērna attīstību un iedzimtos faktorus akcentē

tikai 46% respondentu, savukārt, ja apgalvojums, ka sociālo adaptāciju 1. klasē ietekmē bērna attīstība, tiek izvirzīts atsevišķi (skatīt 6. attēlu), lielākā daļa pedagogu (61%) to apstiprina. Tādējādi secināms, ka bērna attīstībai un iedzimtiem faktoriem uzmanība skolā tiek pievērsta formāli un tikai tajos gadījumos, ja attīstība redzami kavē bērnu panākumus mācību darbībā.



6. attēls. Bērna attīstība ietekmē sociālo adaptāciju 1. klasē



7. attēls. Iemesli, kas traucē sekmēt sociālo adaptāciju bērniem ar dažādu attīstību

Kaut arī skolotāji, lai sekmētu bērnu sociālo adaptāciju, bērnu attīstībai vēlas pievērst lielāku uzmanību, tomēr, kā liecina 7. attēlā atspoguļotais, to traucē pārmērīgi lielais skolēnu skaits klasē (tā uzskata 59% respondentu), tas ir šķērslis bērnu individuālās attīstības iespēju respektēšanai un attiecīgi – sociālās adaptācijas sekmēšanai.

Аркопојот Knörzer, W., Grass, K., Schumacher, E. (2007); Wyness, M. (2006); Гуткина, Н. И. (2006); Розум, Ю. И. (2006); Bründel, H. (2005); Prout, A. (2005);

Dockett, S & Perry, B. (2002); Fabian, H. (2002); Завьялова, Е. К. (2001) atziņas par bērnu sociālo adaptāciju, nosacīti izdalāmi faktori, kas attiecināmi uz bērnu emocionālo, intelektuālo, sociālo un fizisko attīstību.

Tabula

Bērna sociālo adaptāciju ietekmējošie faktori

Fiziskajā jomā	Intelektuālajā (kognitīvajā) jomā	Sociālajā jomā	Emocionālajā jomā
kustību koordinācijas traucējumi	iedzimtība	saskarsmes grūtības	jūtu ambivalence
runas traucējumi	uzmanības deficīts	nespēja sadarboties	hiperaktivitāte
kuņģa un zarnu darbības traucējumi	zinātkāres trūkums	sociālo lomu apguves grūtības	empātijas spēju trūkums
pastiprināta svīšana	mācīšanās motivācijas trūkums	neadekvāts sevis un citu novērtējums	paaugstināta nogurdināmība
biežas galvassāpes	zināšanu un prasmju līmeņa neatbilstība vecumposmam	negatīva identitāte	pacietības trūkums
sirds darbības traucējumi	garīgās attīstības aizture	sevis pašizpaušmes trūkums	pozitīvu emociju trūkums

Akcentējot bērnu sociālās adaptācijas ietekmējošos faktoros pa attīstības jomām, atsaucoties uz teorētisko nostādņu analīzi (Montessori, 1997; Svence, 1999; Lika, 2003) un pamatojoties uz pētījuma novērojumiem, secināms, ka bērnu sociālā adaptācija 1. klasē ir atkarīga no bērna attīstības rādītājiem un attiecīgi – bērna vajadzībām, taču galvenokārt to nosaka bērna sociālā pieredze, kas atkarīga un saistīta ar pedagoģisko darbību. Humānas sabiedrības gadījumā tā ir skolēnu iespējami augstā socializācija, kas var realizēties, veicinot sociālo adaptāciju un pedagoģiskā darbībā veidojot sociālās prasmes.

Normāli attīstīts bērns sociālās prasmes apgūst automātiski jau pirmsskolas vecumā, un parasti sociālā adaptācija pārejā no vienas sociālās situācijas citā notiek reizē ar bērna attīstību, intelektuālo spēju un citu psihisko procesu saskaņota darbība nesagādā grūtības pielāgošanās procesā. Savukārt bērniem ar attīstības atšķirībām nepieciešams pedagoģisks atbalsts, kas sekmētu sociālo prasmju apguvi.

Pirmsskolas periodā bērns apgūst morāles normas, lomas, valodu, darbības atbilstoši simboliem un zīmēm, etaloniem, ko izveidojusi sabiedrība un kas tiek iepazīti bērna audzināšanas procesā, no kā savukārt izriet bērna pieredzes veidošanās (Lika, 2003). Tādējādi bērni ar atšķirīgiem attīstības rādītājiem, uzsākot apmeklēt skolu, sociālajā adaptācijā transformē adaptācijas pieredzi no pirmsskolas uz skolu.

Pamatojoties uz pētījuma rezultātiem, ir konstatēts – lai sociālā adaptācija 1. klasē bērniem ar atšķirīgu attīstību noritētu veiksmīgi,

- 1) jānodrošina daudz ciešāka pirmsskolas pedagogu un skolas pedagogu savstarpējā sadarbība, informācijas apmaiņa izmantojot abpusēju nodarbību un

stundu hospitāciju, konsultēšanos un tādējādi prognozējot bērnu attīstību un iespējamās korekcijas nepieciešamību, kad bērns uzsāk mācības 1. klasē;

- 2) bērna attīstība jāorientē uz praktisku zināšanu, prasmju un attieksmju kopuma apguvi, izvērtējot apstākļus, situācijas un pedagoģisko darbību, kuros veidojas bērna pieredze;
- 3) mācību saturs skolā jātuvina paša skolēna un sabiedrības vajadzībām, jo bērna vajadzības var būt apmierināmas tikai saskarsmē ar citiem cilvēkiem, un cilvēku saskarsmes prasmju veidošanās pedagoģiskajā darbībā ir viens no svarīgākajiem sociālajiem uzdevumiem (Špona, 2004).

Secinājumi

1. Ikvienam, īpaši jau 1. klases skolēnam, adaptācijas periodā ir svarīgi būt ne tikai novērtētam, bet arī uzklautam, saprastam, par ko liecina bērnu salīdzinoši bieži apmeklējumi pie skolas atbalsta personāla un sarunas ar skolas atbalsta personālu pēc pašu skolēnu iniciatīvas. Tas liecina par bērnu uzticību un aktualitāti izteikt savas emocijas, pārdzīvojumus, kā arī vienlaikus norāda, ka bieži vien vecāku pārlieku lielās aizņemtības dēļ bērniem izpaliek sarunas ar vecākiem par saviem ikdienas notikumiem, pārdzīvojumiem un emocijām.
2. Skolēnu iesaistīšanos mācību darbībā ietekmē vairāki iepriekš nosauktie faktori, kas izriet no mācību satura saskaņotības starp pirmsskolu un skolu, jo, kā liecina pētījuma rezultāti, bērni skolas gaitas uzsāk ar atšķirīgiem attīstības rādītājiem, un tas izvirza nepieciešamību mācību saturu diferencēt atbilstoši katra bērna gatavības līmenim iekļauties skolā un individuālajām attīstības iespējām.
3. Izvērtējot bērnu attīstības dinamiku un attiecīgi paredzot atbilstošu pedagoģisko darbību bērnu tālākās attīstības sekmēšanā, nepieciešama ciešāka 1. klašu pedagogu sadarbība ar pirmsskolas pedagogiem, tas tādējādi nodrošinātu skolēnu pamatprasmju apguves pirmsskolā pēctecīgu izlīdzinājumu un sekmētu bērnu sociālo adaptāciju skolā.
4. Pamatojoties uz bērnu fiziskās attīstības rādītājiem un sekmējot bērnu sociālo adaptāciju skolā, bērniem piemērotas mācību vides veidošanā nepieciešams skolēniem atbilstošu solu nodrošinājums, telpu izkārtojums kustību aktivitātes un darbības veidu dažādošanai atbilstoši skolēnu vecumposma iezīmēm un īpatnībām.
5. Bērnu sociālās adaptācijas norise skolā ir atkarīga no bērnu attīstības rādītājiem, un to lielā mērā ietekmē bērna sociālā pieredze un pedagogs, kurš, pamatojoties uz bērnu attīstības rādītājiem, spēj strukturēt mācību saturu, iekārtot mācību vidi un vadīt pedagoģisko procesu atbilstoši bērnu vajadzībām.
6. Ikvienas reformas īstenošana, tajā skaitā arī bērnu no 6 gadiem iekļaušana skolas vidē, būs efektīva, ja tā būs balstīta uz pētījumiem par bērnu gatavību skolai, raksturojot kā bērna fizisko, tā psihisko un sociālo attīstību veselumā

un nodrošinot bērnu spējām piemērota mācību satura un procesa īstenošanu, tādējādi sekmējot bērna sociālo adaptāciju 1. klasē.

LITERATŪRA

1. Arvanova, I. (2004) Adaptācijas aktualitātes 1. klasē. *Skolotājs*, Nr. 5, 2004.
2. Barone, I. (2007) Skolēni adaptācijas procesā. *Skolotājs*, Nr. 61, Rīga: RaKa, 95.–97. lpp.
3. Bowlby, J. (1988) *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. Tavistock Professional Book. London: Routledge.
4. Bründel, H. (2005) *Wie werden Kinder schulfähig?* Verlag Freiburg im Breisgau, 190 S.
5. Crittenden, P. M. (1992) Quality of attachment in the preschool years. *Development and Psychopathology*, 4, 209–241.
6. Cukermane, G. (2000) *Ievads skolas dzīvē*. Rīga: Pedagoģiskais centrs „Eksperiments”, 97 lpp.
7. Dockett, S & Perry, B. (2002) Who’s Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 3, No. 1, p. 1–2.
8. Fabian, H. (2002) *Children starting school*. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants. London: David Fulton Publishers.
9. Garleja, R. (2006) *Cilvēkpotenciāls sociālajā vidē*. Rīga: RaKa, 199 lpp.
10. Kaņepēja, R. I. (2003) *Pirmsskolas izglītības programma un tās īstenošana*. Es gribu iet skolā. Rokasgrāmata skolotājiem. Rīga: Puse Plus, 2003. 191 lpp.
11. Knörzer, W., Grass, K., Schumacher, E. (2007) *Den Anfang der Schulzeit pädagogisch gestalten*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 326 S.
12. Krinkele, V. (2002) Bērna attīstības vērtēšana pirmsskolas izglītības iestādē. *Pirmsskolas izglītība*. Nr. 5, 10.–11. lpp.
13. Krogh, T. (1987) *Controlled Drawing Observation*. 151s. Phonemic awareness, spontaneous writing, and reading and spelling development from a preventive perspective. Pieejams: <http://www.springerlink.com/content/100333/?p=9e7c08183e7142299d7ee3d8a273bcb&pi=0>
14. Kuzņecovs, I. (2005) Viens, divi, trīs, tie citi būs drīz... *Psiholoģija ģimenei un skolai*. Nr. 5, 2005.
15. Lieģeniece, D. (1999) *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
16. Lika, I. (2003) *Bērnu psiholoģija. 1. daļa*. Liepājas Pedagoģijas akad. Pedagoģijas un psiholoģijas katedra Liepāja: LiePA, 90 lpp.
17. Montessori, M. (1997) *Разум ребенка*: главы из книги. Мария Монтессори; [перевод с итальянского Н. Плавинской], Москва: Грааль, с. 173.
18. *Psiholoģijas vārdnīca*. J. Aivars, V. Aršavskis, G. Breslavs, I. Eglītis, D. Igoņins, J. Paņkova, V. Reņģe, S. Sebre, S. Voitkāne; red. Dz. Auziņa; zin. red.: J. Draguns, I. Goluba; G. Breslava red. Rīga: Mācību grāmata, 1999, 157 lpp.
19. Prout, A. (2005) *The future of childhood*. London: Routledge Falmer, p. 245.
20. *Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts*: zinātnisko rakstu krājums [redakcijas kolēģija: Daina Lieģeniece ... [u.c.]]. Liepājas Universitāte, Pedagoģijas katedra, 2008, 509. lpp.

21. Svence, A. (1999) *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 159 lpp.
22. Špona, A. (2004) *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 190 lpp.
23. Webster's Dictionary (2002) Pieejams: <http://websterdictionary/readiness>
24. Wyness, M. (2006) *Childhood and society: An introduction to the sociology of childhood*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 7.
25. Завьялова, Е. К. (2001) Психологические механизмы социальной адаптации человека. *Вестник Балтийской педагогической академии*. СанктПетербург, с. 55–60
26. Гуткина, Н. И. (2006) *Психологическая готовность к школе*. СанктПетербург: Питер, 208 с.
27. Розум, Ю. И. (2006) *Психология социализации и социальная адаптация человека*. СанктПетербург: Речь, 362 с.

Summary

The goal of the paper is to inquire into the social adaptation of children with different developmental levels to the 1st grade of a comprehensive school.

The theory behind this inquiry is based on the ideas of N. I. Gutkina (2006), T. Krogh (1987), D. P. Ausubel (2002), S. Dockett and B. Perry (2002), H. Fabian (2002), W. Knörzer, K. Grass, E. Schumacher (2007), M. Wyness (2006), H. Bründel (2005), A. Prout (2005), G. Svence (1999), I. Lika (2003), A. Špona (2004), and R. Garleja (2006).

Research of documentation on students and observational methods have been used to clarify the developmental levels of children. A pilot inquiry helped to discover teachers' views and attitudes towards social adaptation of children with different developmental levels to the 1st grade.

Summarizing theoretical approaches and research results, we can conclude that the goal of the paper is well-founded: it is crucial to determine children's readiness for school by describing each child's physical, mental, and social development as a whole, as well as to organize the teaching content and teaching process adequate to each child's abilities and development, thus ensuring successful social adaptation to the 1st grade.

Keywords: *child development, social adaptation, readiness for school.*

Attieksme pret dažādību pirmsskolas izglītības iestādē X *Attitude towards Diversity in a Preschool Educational Institution X*

**Inese Bišofa, Antra Lēvalde,
Raina Tiltanova, Sarmīte Tūbele**

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: inebi2@inbox.lv, spanija35@inbox.lv, rainat@inbox.lv, tubele@gmail.com

Šī raksta mērķis ir izziņāt un atklāt pozitīvas attieksmes veidošanos pret dažādību pirmsskolas vecuma bērniem, izskaidrojot viņiem dažādību kā vērtību. Izmantotas tādas pētīšanas metodes kā teorētiskās literatūras analīze, darbības pētījums un datu apkopošana, iegūto rezultātu analīze. Pētījumā iesaistīti 15 bērni vecumā no 5 līdz 7 gadiem, kā arī viņu vecāki. Pētījuma laikā secināts, ka pirmsskolas vecuma bērnu zināšanu pilnveidošana par dažādības atšķirīgajiem veidiem ir devusi labus rezultātus pozitīvas attieksmes veidošanā pret cilvēkiem ar dažādību.

Atslēgvārdi: attieksme, dažādība, sadarbība, izskaidrošanas metodes.

Ievads

Vēsturiski attieksme pret dažādību ir bijusi atšķirīga. Sabiedrības aizspriedumu rašanās balstās uz zināšanu un informācijas trūkumu. Garīgums, tikumiskās īpašības, kuras bērni pārņem no saviem vecākiem, audzinātājiem, skolotājiem, kļūst par galveno viņu dzīvī (Purmale, 1998). Ikvienas sabiedrības un izglītības līmeni raksturo tas, kā šīs sistēmas gādā par saviem „īpašā” statusa bērniem, kuri rada neizpratni. Būt citādam nekā pārējie, tas ir ļoti sarežģīti. Mēs šos atšķirīgos bērnus slīkti pazīstam, un problēma nav viņos, bet mūsos (Šteinberga, Tūbele, 2004).

Vērojot sabiedriskās dzīves norises mūsdienās, bieži nākas saskarties ar nievājošu, pat diskriminējošu attieksmi pret cilvēkiem, kuri kaut kādā veidā atšķiras no pārējiem. Tāpēc nākas secināt, ka ir lieli robi, zināšanu trūkums attieksmē pret šiem dažādajiem ne tikai indivīdu līmenī, bet arī valstiskā līmenī. Tas ir radījis pārliecību, ka jau pirmsskolas vecuma bērni jāsāk izglītot šajos jautājumos, tas ir ieguldījums mūsu sabiedrībai ilgtermiņā. Par investīcijām pirmsskolas izglītībā ir teikts arī Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā „Latvija 2030”, kur tiek uzsvērts, ka mērķtiecīgas investīcijas pirmsskolas vecuma bērnu izglītībā uzrāda ne tikai daudz labākus skolēnu panākumus, bet arī lielāku vienlīdzību sabiedrībā.

Iztirzājums

Pētot zinātnisko literatūru, latviešu valodā neizdevās atrast konkrētu skaidrojumu jēdzienam „dažādība”, tas vairāk attiecas uz speciālo izglītību. Lūk, dažu

autoru domas, kas raksturo to – „mums vajadzētu ar prieku pieņemt citus tādus, kādi viņi ir. Nevaram taču gaidīt, ka visi būtu tādi, kādus mēs viņus gribētu redzēt” (Džeroms K. Džeroms, 2006). Savukārt R. Perske raksta: „Apzinieties, ka dzīve kļūst aizraujošāka un pasaule virzās pa progresa ceļu vienīgi tad, kad atšķirīgi cilvēki saprot un pieņem cits citu. Ir gaužām garlaicīgi satikties vienīgi ar tiem, kas domā, ģērbjas un runā līdzīgi mums.” (Perske, 2004, 112)

N. Frederiksone un T. Klains saka, ka dažādību Apvienotajā Karalistē raksturo divas dimensijas: vienu no tām skar etniskā izcelsme, bet otra ir ģimenes organizācija, kura nepārtraukti mainās; tās attiecībās svarīga nozīme ir arī bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām. (Frederickson, Cline, 2003)

Pasaulē vienmēr ir bijuši cilvēki ar atšķirīgiem uzskatiem vai dzīves stilu, tieši tāpat atšķirīgi ir arī bērni. Katra bērna attīstība norit individuāli atkarībā no daudz un dažādu individuālo, sociālo faktoru kombinācijām. Ikviens no mums neatkarīgi no ārējā izskata, lieluma, naudas daudzuma ir unikāls. Katram ir savs liktenis. Tāpēc jau no agras bērnības ir jāmācās būt līdzcievīgiem un respektēt savus līdzcilvēkus kā personības. Jāmāca saprast, cik vērtīga ir ikviena dzīvība.

Visās kultūrvidēs ir bērni ar īpašām iezīmēm. Jebkurš bērns ir jāuzlūko individuāli, kā personību, veselumā. Kā teikts Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā 2030, viens no priekšnoteikumiem Latvijas cilvēkkapitāla pilnvērtīgai izmantošanai ir visu veidu diskriminācijas mazināšana, ieskaitot etnisku, lingvistisku, dzimuma un vecuma diskrimināciju, kā arī diskrimināciju pret cilvēkiem ar īpašām vajadzībām (Ķīlis, 2009), un šis jau ir attieksmes jautājums.

Attieksme ir viens no cilvēka būtības raksturojuma komponentiem, ko veido ne tikai informācija, bet arī cilvēka pārdzīvotā personīgā pieredze, zināšanas, saskarsme utt. Attieksme nepastāv ārpus sociālās vides. Audzināšanas uzdevums ir attīstīt un veidot ikvienā snaudošos spēkus un dotumus, veidot pozitīvu attieksmi pret apkārtējiem. Pozitīvas attieksmes pamatā ir ikviena vērtīborientācija, jo, mainoties vērtībām, mainās arī attieksmes. Cilvēks zināšanas var krāt visu mūžu, bet vērtīborientācijai (personības ieviržu sistēmai) jābūt izveidotai jau pirmsskolas vecumā, jo, kā teicis A. Ādlers, bērnam 4–5 gadu vecumā veidojas dzīves stila prototips jeb ideāltips, kas saglabājas visu mūžu (Ādlers, 1992).

Svarīgākās rakstura īpašības ir tās, kas izpaužas attieksmē pret cilvēkiem un darbu. Darbīgums un labestība ir īpašības, kas vitāli nepieciešamas, dzīvojot sociālajā vidē. Tāpēc noskaidrosim, kas ir attieksme.

Attieksme aktivizējas saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Tā ir dinamiska. Attieksme ir vidēji intensīva emocionāla izpausme, kas sagatavo individu sistemātiskai atbalstošai vai noliedzošai reakcijai saskarsmē ar citiem indivīdiem (Geske, Grīnfelds, 2006, 117). Liela nozīme attieksmes veidošanās procesā ir emocijām, jo, kā saka I. Žogla: „Bez pārdzīvojuma nav attieksmes.” (Žogla, 2001, 122)

Kādi varētu būt attieksmes attīstības avoti? A. Špona izvirza šādus attieksmes attīstības avotus:

- vajadzības;
- motīvi;
- pieredze;

- zināšanas;
- komunikatīvā saskarsme;
- ģenētiskie dotumi;
- kultūra, draugi utt. (Špona, 2006)

Savukārt M. Pļavniece un D. Škuškovnika izvirza šādas attieksmes funkcijas:

- motivēšana;
- regulēšana;
- „es” tēla veidošana;
- vērtību izpausme;
- pašizpausme. (Pļavniece, Škuškovnika, 2002)

Lai bērnos veiksmīgāk noritētu pozitīvas attieksmes veidošanās, būtu nepieciešams iesaistīt arī vecākus un ģimeni, kā arī citus pedagoģiskos darbiniekus. Līdz ar to esam nonākuši pie sadarbības starp bērnu – ģimeni – pedagogiem.

Aplūkosim, kas ir sadarbība. Sadarbība ir kopēja darbība, kuras procesā norit darbības prasmju, garīgo vērtību apmaiņa starp subjektiem, pieredzes pilnveidošanās uz humāno savstarpējo attiecību pamata, un to saturs pieļauj savstarpēju uzticēšanos (Černova, 2003).

Lai sadarbība noritētu veiksmīgi, pirmais, kā norādījis I. Freimanis (Freimanis, 2007, 261), ir saprast, ka ģimenes būtību ietekmē:

- tās kulturālā un vēsturiskā pagātne;
- ģimenes locekļu sastāvs;
- ģimenes locekļu specifiski psiholoģiskais un bioloģiskais raksturojums;
- ģimenes struktūra;
- ģimenes pedagoģiskie potenciāli.

Pastāv daudzi pedagoģiskās sadarbības veidi, un pirmsskola ir unikāla ar to, ka tajā pastāv pilnīgi visi sadarbības veidi, jo, lai arī cik neatsaucīga būtu ģimene, tā jebkurā gadījumā būs spiesta sadarboties, un tieši pirmsskolā šī saikne ir ļoti cieša. Caur bērniem šī attieksmes maiņa, kas ir mūsu pētījuma galvenais uzdevums, notiek arī ģimenē.

Savstarpējās sadarbības veidi:

- audzēknis – skolotājs;
- audzēknis – audzēknis;
- audzēknis – vecāki;
- vecāki – skolotājs;
- vecāki – vecāki;
- skolotājs – skolotājs;
- bērnudārza vadība – personāls.

Lai sadarbība noritētu veiksmīgāk, pētījumā tika analizēts, kas veicina pirmskolas iestādes un vecāku savstarpējo sadarbību. Pētījuma rezultātā tika secināts, ka sadarbību veicina:

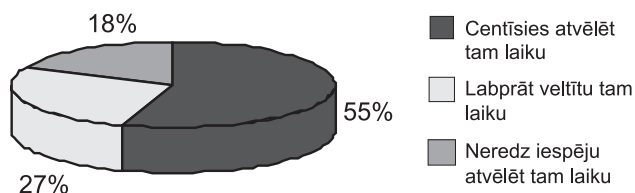
- mierīga, draudzīga, konstruktīva attieksme;
- vecāku sapulces, diskusijas, mācības, novērtējums (balles);

- svētki, pasākumi, kuros iesaistīti vecāki;
- mājasdarbi, kas jāveic kopā ar vecākiem;
- kopīgi izbraukumi, teātra, izstāžu apmeklējumi;
- sazvanišanās;
- glīti noformēti, pārdomāti ielūgumi uz pasākumiem vai sapulcēm;
- pateicība vecākiem par labi audzinātiem bērniem.

Turpinājumā noskaidrosim, ar kādām sadarbības metodēm pirmsskolas skolotājs var iesaistīt bērnus un vecākus kopīgās aktivitātēs. Tās var būt:

- individuālas konsultācijas;
- kopīgi pasākumi;
- vecāku pedagoģiska izglītošana.

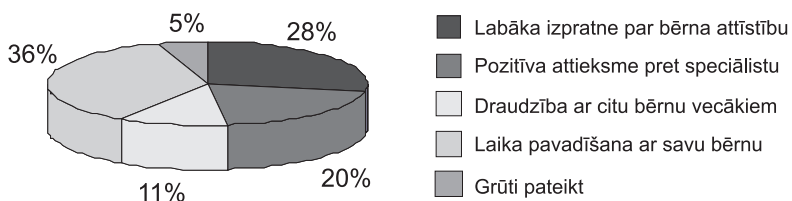
Pētījuma laikā vecākiem aptaujas veidā bija iespēja izteikt savas domas par dažādiem jautājumiem. Viens no jautājumiem bija: „Vai Jums būtu iespēja atvēlēt laiku kopējai sadarbībai?” Vecāku atbildes var aplūkot 1. attēlā.



1. att. Vecāku iespēja sadarboties

Lai arī vairāk ir to vecāku, kuri gribētu aktīvi sadarboties, tomēr 18% vecāku neredz iespēju veltīt tam laiku. 1. attēlā var redzēt, ka tikai 27% vecāku ir pilnīgi pārliecināti par savu iespēju piedalīties sadarbības procesā. Tie 18% vecāku, kuri neredz iespēju atvēlēt laiku sadarbībai, kā galveno iemeslu minējuši garās darba stundas.

Otrs svarīgākais jautājums bija: „Ko pozitīvu Jūs ieguvāt, piedaloties sadarbībā?” Apkopojums parādīts 2. attēlā.



2. att. Pozitīvais, ko ieguva vecāki, piedaloties sadarbībā

Pēc anketu apkopošanas var secināt, ka lielākā daļa vecāku bija apmierināti ar notikušo sadarbību. Vecākiem visvairāk bija patīcis apmeklēt rotaļu pēcpusdienu un semināru par bērna attīstību. Kā parādīts 2. attēlā, 36% vecāku ir priecīgi par laika pavadīšanu kopā ar savu bērnu, bet 28% radās labāka izpratne par bērna attīstību.

Pētījuma laikā visās izvēlētajās sadarbības formās tika izmantotas labākās pirmsskolas vecuma bērnu zināšanu pilnveidošanas un izskaidrošanas metodes – rotaļa un spēle, jo šī vecuma bērnu galvenais darbības veids ir rotaļa un spēle.

Rotaļas un spēles ir nozīmīgs bērna garīgo un fizisko spēju attīstības līdzeklis. Rotaļa vienlaikus sekmē bērna sociāli emocionālo, fizisko, prāta un radošo attīstību. Rotaļā un spēlē bērns vienlaikus rotaļājas un netīši mācās. Ja bērns rotaļājas grupā, tad attīstās draudzīga situācija, kas liek salīdzināt savus sasniegumus ar cita sasniegumiem, mācot tos kritiski novērtēt. Ar rotaļas un spēles palīdzību var sasniegt vēlamu rezultātu, jo šī darbība ietekmē bērna jūtu pasauli un tā var pārvarēt dažādas sadzīves problēmas.

Tāpēc noskaidrosim, ko par rotaļu saka tādi autori kā D. Dzintere un I. Stangaine. „Rotaļa ir pirmsskolas vecuma bērnu dzīvesveids. Rotaļā bērns rada savu domu, jūtu un izjūtu pasauli – viņš domā, sacer, salīdzina, runā, priecājas, skumst, smejas un dusmojas. Viņš rotaļā mācās, strādā, vēro, zīmē, eksperimentē. Rotaļa viņu nodarbina.” (Dzintere, Stangaine, 2005) Savukārt R. Boša saka, ka rotaļa rada bērnam emocionālu komfortu, līdzsvaru, apmierinājumu, prieku, brīvības un drošuma sajūtu. Rotaļa ļauj realizēt sevi, apjaust intelektuālās spējas un veiklību. Rotaļādamies bērns attīsta uzmanību, uztveri, domāšanu, sajūtas, atmiņu, jaunradi, gūst plašu pārdzīvojumu spektru, pilnveido kustības. Rotaļas ir gribas attīstības skola (Boša, 1998). Rotaļai bērna attīstībā svarīgākais ir:

- pati darbība – process;
- brīva bērnu improvizācija par tēmu, kas darbības gaitā var mainīties;
- emocionālais komforts, apmierinājums, ko bērns jūt rotaļājoties.

Tā kā pētījumā otra izskaidrošanas metode bija spēle, tad noskaidrosim, kas ir spēle. Literatūrā tā skaidrota divējādi.

1. Spēle ir noteiktu darbību kopums, kam ir sacensības pazīmes un konkrēts mērķis, un ar spēles palīdzību tajā iesaistītie cenšas sasniegt vēlamu rezultātu, izmantojot prasmes un iemaņas. (Grabis, 1996)
2. Spēle ir darbība, darbību kopums, kas sagādā prieku, izklaidēšanos, un tai parasti raksturīga iztēlē radīta situācija un darbības objekti kādu norišu, cilvēku, dzīvnieku u. tml. atdarināšana. (Grabis, 1996)

No dažādu autoru teiktā autores secina, ka spēle

- tāpat kā rotaļa ļauj realizēt sevi, apjaust savas intelektuālās spējas;
- ļauj bērnam iepazīt pasauli, attīstīt iztēli, loģisko domāšanu, saskarsmes spējas ar citiem vienaudžiem un pieaugušajiem;
- rada bērnam apmierinājumu, brīvības un drošības sajūtu.

Tā kā pētījuma mērķis bija noskaidrot, kādas ir bērnu pašreizējās zināšanas un attieksme pret dažādību, tad vispirms rotaļas veidā katram bērnam bija pašam sevi jāraksturo un jāatbild uz jautājumu: „Kādi mēs visi esam?” Lūk, kādas bija bērnu atbildes uz šo jautājumu:

- *mēs esam dažādi;*
- *mēs esam dažādi cilvēki;*
- *mēs atšķiramies ar vārdiem;*
- *mēs atšķiramies ar staigāšanu;*

- mēs atšķiramies ar balsīm;
- mums ir dažādas sejas;
- mēs atšķiramies ar dzirdēm;
- mēs atšķiramies ar matu krāsu;
- mums ir dažādas acis;
- mums ir dažāds apģērbs.

Pie secinājuma, ka mēs esam dažādi, bērni nonāca paši, bez iepriekšējas sagatavošanas. Lai parādītu, cik dažādi mēs visi varam būt, bērniem tika demonstrēti attēli – piktogrammas (sk. 3. attēlu), kas norāda uz cilvēkiem ar kustību, redzes un dzirdes traucējumiem. Par katru attēlā redzamo tēlu bērni izteica savas domas.



3. att. Bērniem demonstrētās piktogrammas

Ratiņkrēsls

Bērnu atbildes:

- Tas ir invalīdu krēsls.*
- Tie ir ratiņi.*
- Ratiņkrēsls.*
- Tur ved slimus cilvēkus.*
- Rati.*
- Slimnieku rati.*
- Invalīdi.*
- Slimnieki*
- Cilvēki, kuriem kājas ir sasistas.*
- Kuriem salauztas kājas.*

Zīmju valoda

Bērnu atbildes:

- Kad neredzīgie saka ar pirkstiem.*
- Rāda ar pirkstiem, kuri nemāk runāt.*
- Plātās.*
- Rāda ar pirkstiem, ka viņš runā.*

Cilvēki ar redzes traucējumiem

Bērnu atbildes:

- Tas ir cilvēciņš ar kruķi.*
- Tas ir cilvēciņš ar spieķīti, kurš nevar uzkāpt kalnā.*
- Vecītis.*
- Onkulīts ar spieķi.*
- Neredzīgs.*
- Cilvēks rakājas miskastē.*
- Kad cilvēks labi neredz.*
- Slikti redz.*

Tā kā pedagoģiskā izmēģinājuma darbība norisinājās ilgākā laika periodā, tad ar bērniem tika pārrunāti šie jautājumi, izskaidrots nesaprotamais. Tāpat caur spēlēm un rotaļām, piemēram, „Aklās visticīņas”, tika piedāvāta iespēja saprast, kā jūtas cilvēks, kurš neredz. Pētījuma autore ir pārliecināta, ka bērni, kuri piedalījās šajā pētījumā, ikdienā sastopoties ar līdzīgiem gadījumiem, neapjuks un nesamulsīs, kā arī viņos neradīsies nicinoša vai nievājoša attieksme pret „citādiem” bērniem un pieaugušajiem.

Apkopojot pedagoģiskajā darbībā pēc izvirzītajiem kritērijiem gūtos rezultātus, autore secināja, ka veidot bērnu pozitīvu attieksmi pret dažādības iespējamiem veidiem ir visnotaļ svarīgs uzdevums, ņemot vērā pirmsskolēnu intensīvo garīgo attīstību, zinot viņu personības īpatnības.

Ikviens skolotājs zina to, ka personības attīstības pamats ir darbīgums. Darbojoties bērnam pašam ir iespēja nonākt līdz secinājumiem, risinājumiem, skaidrojumiem, sakarībām un cēloņiem, atrodot labāko variantu. Iepazīstoties ar apkārtni un dabu, bērnos veidojas attieksme, savukārt, kāda tā būs – atbalstoša vai noliedzīga, tas ir mūsu – pieaugušo ziņā. Ikviens cilvēks, arī cilvēks ar dažādību, ir dabas un sabiedrības sastāvdaļa, un, ļaujot to bērniem saprast jau pirmsskolas vecumā, varam cerēt uz ieguldītā darba pozitīviem rezultātiem ilgtermiņā.

Lai objektīvi noteiktu bērnu attīstību, vērtējumā jāiekļauj viņu attieksme, zināšanas, iegūtās prasmes, bērnu individuālās attīstības dinamika. Lai veicinātu bērnu spēju veidot un attīstīt pozitīvu attieksmi, ir jāattīsta bērnu prasme izteikt savas domas un spriedumus, izprast cēloņus un sekus sakarības.

Apkopojot iepriekš minēto, jāuzsver, ka bērnu attīstības analīze ir pamats pedagoģiskā procesa organizēšanā, par ko ir atbildīgi skolotāji. Tā kā par attieksmes veidošanos pret sabiedriskās dzīves norisēm, to skaitā pret cilvēkiem ar dažādību, atbild sociāli emocionālā joma, skolotāju uzdevums būtu šo jomu pilnveidot, ļaujot bērniem izteikt savas jūtas, risinot ikdienas nesaskaņas, mācot apvaldīt impulsus, rūpējoties un cienot citus, uzņemoties iniciatīvu un atbildību, daloties ar pārējiem, respektējot līdzcilvēku vēlmes. Tikpat nozīmīgi ir šajā procesā iesaistīt arī bērnu vecākus, jo katrs bērns vispirms nāk no ģimenes, kur dominē savas vērtību sistēmas un vērtīborientācija. Tikai savstarpēji mijiedarbojoties skolotājs – bērns – vecāki, iespējams gūt pozitīvu rezultātu šajā atbildīgajā darba posmā un pirmsskolas vecuma bērniem veidot pozitīvu attieksmi pret dažādību.

Pētījuma darba noslēgumā autore izveidojušas ieteikumus un rekomendācijas pirmsskolas skolotāja sadarbībai ar vecākiem.

1. Jāapzinās tas, ka pirmsskola ir vieta, kur bērni mācās veidot attieksmi pret sevi un apkārtējo pasauli.
2. Jāņem vērā bērna psihiskās attīstības īpatnības, īpaši svarīga ir bērna emociju attīstība.
3. Pirmsskolas skolotājam jābūt atsaucīgam, atvērtam un pozitīvam.
4. Tikšanās reizēs pirmsskolas skolotājam nevajadzētu uzreiz sākt runāt par bērna attieksmi pret „citādiem” bērniem.
5. Neveiksmīgas sadarbības reizēs skolotājam tomēr nevajadzētu „apstāties”, viņam jābūt radošam un jāmeklē jaunas metodes, kā turpmāk iesaistīt vecākus sadarbības procesā.
6. Pirmsskolas skolotājam vajadzētu informēt vecākus par bērna panākumiem.
7. Pirmsskolas skolotājam vēlams organizēt dažādus pasākumus bērnu vecākiem kopā ar bērniem (ekskursijas, pēcpusdienas, diskusijas, sporta spēles u. c.). Kopīgo pasākumu rezultātā vecāki var atrast domubiedrus, ar kuriem

- veidot sadarbību arī pēc pasākuma. Tas viss uzlabo pirmsskolas skolotāja un vecāku, kā arī bērnu un vecāku savstarpējās attiecības.
8. Pirmsskolas skolotājam ir jāuzklausā arī vecāku viedoklis.
 9. Pirmsskolas skolotājam, sadarbojoties ar vecākiem, ir svarīgi neaizmirst pašu bērnu. Pirmsskolas skolotājam ir jāmeklē vairāki sadarbības veidi, kuros piedalās gan vecāki, gan bērni.
 10. Ir jārada tādi apstākļi, kuros bērnu dabiskā tieksme pēc attīstības varētu realizēties.
 11. Izskaidrošanas procesā jālieto rotaļu un spēļu elementi, tas palīdzēs paaugstināt bērnu pašapziņu un motivāciju darboties kopā ar „citādiem” bērniem.
 12. Vēlams ieteikt vecākiem izskaidrošanas procesā izmantotās spēles spēlēt mājās apstākļos.
 13. Pirmsskolas skolotājam regulāri jāpilnveido sava profesionālā izaugsme.
 14. Jāapzinās pirmsskolēna izglītības nozīmība un jānosaka bērniem sasniedzami mērķi, jo šajā vecumā veidojas personības kodols.

Secinājumi

Veicot mērķtiecīgu un sistemātisku izskaidrojošo darbu visu pētījuma laiku, radās vairāki secinājumi.

- Rotaļu un spēļu izmantošana rosina interesi bērniem runāt par „citādiem” bērniem un pieaugušajiem, izteikt savas domas un jūtas.
- Rotaļas un spēles bērņā nostiprina pozitīvas attieksmes veidošanos pret bērniem ar dažādību.
- Vērojot sev apkārt esošos pieaugušos un viņu attieksmi pret apkārtējās dzīves norisēm, pirmsskolā bērns iemācās saskatīt citos cilvēkos respektējamus līdzcilvēkus.
- Pilnveidojot pirmsskolas vecuma bērnu zināšanas par dažādību, ir iespējams veicināt bērnu interesi un izpratni par šo jautājumu.
- Tā kā bērns kopš dzimšanas ir sociāla būtne, svarīgi jau pirmsskolas vecumā veidot noturīgu vērtību sistēmu.
- Vērtību veidošanās balstās uz personīgo dzīves pieredzi.
- Noturīgas vērtību sistēmas un vērtīborientācijas pamatā ir bērniem tuvo pieaugušo attieksme.
- Pirmsskola ir vieta, kur bērns veido savstarpējas attiecības ar pieaugušajiem un citiem bērniem un rada attieksmi pret tiem.
- Pirmsskolā bērns mācās veidot attieksmi pret sevi un pasauli.
- Attieksmes ir dinamiskas, sociāli emocionālas izpausmes, kas aktivizējas saskarsmē ar citiem cilvēkiem.

LITERATŪRA

1. Ädleris, A. (1992) *Psiholoģija un dzīve*. Rīga: IDEA, 178 lpp.
2. Boša, R. *Pirmsskolas izglītības programma*. Rīga: SIA Mācību apgāds NT, 1998, 40 lpp.
3. Černova, E. (2003) *Praktikums pirmsskolas sadarbības pedagoģijā*. Rīga: LU, 41 lpp.
4. Černova, E. (2003) *Pirmsskolas pedagoģiskā procesa būtība, īpatnības un saturs*. Es gribu iet skolā. Aut. kol., atbild R. Kaņepēja. Rīga: Puse Plus, 2003. 17.–22. lpp.
5. Frederickson, N., Cline, T. (2003) *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Britain: Open University Press, p. 520.
6. Freimanis, I. (2007) *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RAKA, 272 lpp.
7. Grabis, R. u. c. (1996) *Latviešu literārās valodas vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC, 704 lpp.
8. Dzintere, D., Stangaine, I. (1993) *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: Raka, 181 lpp.
9. Džeroms, K. Džeroms (2006) *Trīs bērni un es*. Rīga: Jumava, 173 lpp.
10. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.
11. Ķīlis, R. (red.) (2009) *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija (LIAS)*. Pieejams: [http:// www.latvija2030.lv/](http://www.latvija2030.lv/)
12. Perske, R. (2004) *CERĪBA*. Palīgs ģimenēm, kurās ir bērni ar īpašām vajadzībām. Rīga: Jāņa Rozes apgāds, 167 lpp.
13. Pļavniece, M., Škuškovnika, D. (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RAKA, 200 lpp.
14. Purmale, R. (1998) Bērnudārza sociālā vide kā bērnu aktivitātes, darbīguma un labestības veidotāja. No: *Pirmsskolas izglītība 1998/2*. Rīga: Izglītības soļi, 23.–26. lpp.
15. Špona, A. (2006) *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RAKA, 211 lpp.
16. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004) *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga: RAKA, 112 lpp.
17. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RAKA, 275 lpp.

Summary

The aim of this article is to reveal the development of positive attitude towards diversity among preschool children when diversity is explained as a value. Analysis of theoretical literature, action research, and data gathering, analysis, and summary of obtained results are the methods used for this research. Fifteen children between ages five and seven and their parents were involved in the research.

The research leads to the conclusion that improving the knowledge on different types of diversity in preschoolers has yielded positive results by creating positive attitude towards people with diversity.

Keywords: *attitude, diversity, cooperation, explanation methods.*

Iekļaujošās izglītības pieredze Rīgas Valsts tehnikumā *Experience of Inclusive Education in the State Technical School of Rīga*

Antonio Medina-Rivilja

Nacionālā tālmācības universitāte (UNED), Spānija,
E-pasts: amedina@edu.uned.es

Ieva Margeviča, Ēriks Grīnbergs

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
E-pasts: ieva.margevica@lu.lv; Eriks.Grinbergs@rvt.lv

Raksts veltīts iekļaujošās izglītības jautājumiem profesionālajā izglītībā. Raksta autoru mērķis ir raksturot RVT (Rīgas Valsts tehnikums) pieredzi darbā ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības. Lai sasniegtu izvirzīto mērķi, tika analizēta teorētiskā literatūra un RVT dokumentācija, veikta skolotāju anketaptauja, darbinieku intervēšana. Iegūtie dati tika apstrādāti SPSS vidē, analizēti un interpretēti. Autoru veiktais pētījums sniedz ieskatu šobrīd aktuālajā jautājumā par to, kā veicināt audzēkņu ar dažādām vajadzībām iekļaušanos RTV un kas šajā ziņā jau ir sasniegts.

Atslēgvārdi: iekļaujošā izglītība, profesionālā izglītība, iekļaušanas, RVT.

Ievads

Pēdējos desmit gados Eiropā tiek īpaši uzsvērta nepieciešamība veicināt tādas saliedētas sabiedrības veidošanos, kura atbalsta un pilnveido dzīves kvalitāti, tostarp prasmju un nodarbinātības kvalitāti, sociālo labklājību un vienlīdzīgas iespējas visiem. Šogad iekļaujošās politikas īstenošana ir aktualizēta Eiropas gada „Eiropas gads cīņai pret nabadzību un sociālo atstumtību (2010)” ietvaros.

Kā liecina Eiropas Savienības valstīs veiktie pētījumi, piemēram, „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums” (2007), „Sociālā situācija Eiropas Savienībā” (2010), cilvēku konkurētspēju darba tirgū būtiski ietekmē viņu iegūtās izglītības līmenis un kvalitāte, tāpēc izglītības pieejamība sociālās atstumtības un paaugstināta bezdarba riska pakļautajām cilvēku grupām ir būtiska sociālās atstumtības un bezdarba risku samazināšanā.

Latvijas izglītības sistēmā soli pa solim (vienlaikus ar pārmaiņām politikā un ekonomikā, kā arī jaunākajiem zinātnes atklājumiem) notiek izglītības paradigmu maiņa. Jāatzīmē, ka profesionālajā izglītībā ilgus gadus atsevišķu pārmaiņu pieņemšana gan no profesionālo skolu vadības, gan pedagogu puses norisa diezgan gausi.

Īpaši te varētu minēt pedagogu nevēlēšanos kaut ko mainīt savā darbā (piemēram, izmantot jaunākās metodes, informācijas un komunikācijas tehnoloģijas jeb IKT), kā arī nevēlēšanos kļūt par pedagogu – savas darbības pētnieku. Pētnieciskajai darbībai vajadzētu būt vērstai uz visu audzēkņu sasniegumu veicināšanu, vērtību sistēmas un attieksmju maiņu kopumā, īpaši pret profesionālās izglītības audzēkņiem ar speciālām vajadzībām. Tas apliecina, ka vēl aizvien ir jāvelta daudz pūļu, lai pārvarētu šo „uz zināšanām (mācību saturu)” orientēto pieeju un īstenotu pieeju, kas vērsta „uz kompetentu darbību”, t. i., uz kompetences apguvi pilnveidoties spējīgā organizācijā, kur mācās visi un kur izglītība būtu virzīta tā, lai gala rezultātā sasniegtu mērķi – ikviena cilvēka labklājību un dzīves kvalitātes nodrošinājumu.

Profesionālās izglītības attīstības uzdevumi ir atspoguļoti likumā par profesionālo izglītību. Kā viens no galvenajiem profesionālās izglītības uzdevumiem Profesionālās izglītības likumā (1999) ir uzsvērts – radīt iespējas profesionālo izglītības iestāžu audzēkņiem turpināt izglītību ārvalstīs un konkurēt starptautiskajā darba tirgū. Saistībā ar straujo tehnoloģiju attīstību un sociāli ekonomiskiem apstākļiem Latvijā un citur pasaulē arvien pieaug pieprasījums pēc darbiniekiem, kas spēj adaptēties mainīgos darba apstākļos, strādāt nestandarta situācijās, kas ir elastīgi un spēj kompetenti veikt savu darbu, izrāda iniciatīvu pilnveidot savas zināšanas, paaugstināt kvalifikāciju. Līdz ar to profesionālajai izglītībai ir jābūt elastīgai, lai apmierinātu sabiedrības vajadzības un atbilstu tuvākās nākotnes darba tirgus prasībām.

Mūsaprāt, būtiski ir atzīmēt projektā „Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija” uzsvērtu, ka arvien lielāku nozīmi iegūst tehnoloģiskā kompetence, spēja integrēt dažādu jomu prasmes un kompetences, radošas iemaņas, cilvēku un risku vadības prasmes, kā arī atvērtība starptautiskai un starpkultūru sadarbībai. Tas nozīmē, ka Latvijas konkurētspēja arvien vairāk būs atkarīga no izglītības sistēmas saiknes ar darba tirgus izmaiņām un spējas sagatavot cilvēku darbam mainīgos apstākļos visa mūža garumā.

Profesionālajā izglītībā, īstenojot iekļaujošu pieeju izglītībai, ne tikai tiek veicināta jauniešu ar speciālām vajadzībām, jauniešu no riska grupām utt. iekļaušanās darba tirgū, bet arī tiek radīta uz ikvienu audzēkni orientēta vide, kura sniedz iespēju ikvienam gūt panākumus. Tādējādi jauniešiem, kuri iegūst profesionālo izglītību un kvalifikāciju, tiek mazināts sociālās atstumtības risks.

Metodoloģija

Lai sasniegtu pētījumam izvirzīto mērķi un uzdevumus, t. i., raksturot Rīgas Valsts tehnikuma pieredzi darbā ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības, noskaidrot pedagogu attieksmi pret iekļaujošo izglītību, analizēt iekļaujošās pieejas īstenošanu profesionālajā izglītībā un RVT dokumentāciju, tika izmantotas vairākas savstarpēji papildinošas datu ieguves metodes. Viena no tām – pedagogu un vadības anketaptauja ($n = 132$) tika veikta, lai noskaidrotu RVT pedagogu un vadības attieksmi pret iekļaujošo izglītību. Tajā tika izmantota jau izstrādātā daudzdimensiju skala attieksmei pret iekļaujošo izglītību – *Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education Scale* jeb MATIES (Mahat, 2008). Ar šo skalu mēra attieksmju afektīvos, kognitīvos un rīcības aspektus, kuri aptver fizisko, sociālo un

mācību programmu iekļaušanu. Tika izmantota arī skala *Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education* jeb SACIE (Loreman, Earle, Sharma, Forlin, 2007), kas ļauj parādīt jūtu, attieksmju un bažu par iekļaujošu izglītību rādītājus. Tāpat arī tika veiktas padziļinātas intervijas ar RVT darbiniekiem ($n = 10$). Minētās metodes tika papildinātas ar teorētiskās literatūras apskatu, iepriekš veikto pētījumu sekundāru analīzi un RVT dokumentācijas analīzi. Izmantotās datu apstrādes un analīzes metodes bija datu ticamības pārbaude (*SPSS Descriptive Statistics*), Kronbaha Alfas tests, aprakstošā statistika (tabulas, grafiki), korelācijas koeficientu noteikšana (Spīrmena (*Spearman*) korelācijas koeficients), kvalitatīvo un kvantitatīvo datu interpretācija.

Teorētiskais pamatojums

Viens no daudzdimensiju sociālās atstumtības procesa novēršanas risinājumiem ir iekļaujoša izglītība, kas paredz tādu savstarpēji saskaņotu un koordinētu pasākumu kopumu veicināšanu, kuri ir vērsti uz ikviena skolēna iekļaušanos skolā, darba tirgū un sabiedrībā kopumā. Saskaņā ar Salamankas Deklarāciju (1994) skolām jāpieņem visi bērni neatkarīgi no to fiziskā, intelektuālā, sociālā, emocionālā, lingvistiskā vai cita raksturojuma. Parastās skolas ar iekļaujošu pieeju ir efektīvākais veids, kā cīnīties pret diskrimināciju, radīt pretimnākošu apkārtējo vidi, veidot iekļaujošu sabiedrību un sniegt izglītību visiem (Salamankas Deklarācija, 2. punkts, 1994).

Bijusī LR Izglītības un zinātnes ministre T. Koķe (2008) īpaši izceļ, ka bērniem un jauniešiem ar īpašām vajadzībām ir jānodrošina iekļaujoša izglītība, ka jāvienādo izglītības iespējas visiem bērniem neatkarīgi no to fiziskiem, sensoriem, garīgiem, psiholoģiskiem un emocionāliem traucējumiem.

Ar iekļaujošu izglītību tiek apzīmēts process, kas saistīts ar skolas un personāla attīstību un pārmaiņu vadību. Šajā procesā izglītība tiek adaptēta un pielāgota ikviena cilvēka individuālajām vajadzībām. Iekļaujoša izglītība ir domāta visiem. Bērni un jaunieši mācās kopā ar saviem vienaudžiem, atbilstoši savām vajadzībām, spējām un kompetences līmenim.

A. Medina-Riviļa (A. Medina-Rivilla, 2009) norāda – lai iekļaušanās noritētu veiksmīgi, skolotājiem galvenokārt ir jābūt profesionāli kompetentiem, lai atklātu katra skolēna dažādās vajadzības, individuālos mācību sasniegumus, to sociālo un kultūras vidi, kurā šie skolēni dzīvo, un tas dod iespēju noteikt, kā vislabāk sekmēt ikviena skolēna mācību sasniegumus. Tādēļ skolotājiem iekļaujošās klases vidē ir svarīgi attīstīt un izmantot prasmju novērtēšanu atbilstoši mācību programmai, mācīšanos grupā, mācīšanās stilu novērtēšanu, citas individualizētas un pielāgojamas mācību pieejas. Piemēram, mācīšanās stratēģijas grupā sekmē vienaudžu mācīšanos sadarbībā (mācīšanos kopā) un sociālo prasmju treniņu. Pieņemot, ka skolēniem piemīt dažādi mācīšanās stili un daudzveidīgas spējas, gan vispārējās, gan speciālās izglītības skolotājiem jāveido un jākoordinē savs darbs klasē tā, lai tiktu ņemtas vērā katra skolēna vajadzības, intereses un talanti (Soffer, 1994). Zinātniskajā literatūrā par iekļaujošu izglītību ir uzsvērts, ka veiksmīgai iekļaujošās izglītības īstenošanai jebkurā skolā jāsāk ar pozitīvas attieksmes pret dažādām vajadzībām veicināšanu.

Zinātnieki V. Henevelds un H. Kreigs (Heneveld, Craig, 1996) uzsver, ka skolotājiem jāizrāda pozitīva attieksme pret vajadzību daudzveidību un skolēniem ar īpašām vajadzībām, jo iekļaušana ir atkarīga no skolotāju

- attieksmes pret skolēniem ar īpašām vajadzībām;
- no spējas uzlabot sociālās attiecības;
- no uzskatiem saistībā ar atšķirībām klasē un vēlmes strādāt ar skolēniem, kuriem ir dažādas vajadzības.

Nenoliedzami, iekļaujošās izglītības praksē skolotājam ir nozīmīga loma. Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūra (*European Agency for Development in Special Needs Education*) savos pārskatos 2001. un 2002. gadā ziņoja, ka iekļaujošās izglītības praktiskā izveidē būtiski ir vairāki nosacījumi.

- Iekļaušana ir atkarīga no skolotāju attieksmes pret skolēniem ar īpašām vajadzībām, kā arī to spējas uzlabot sociālās attiecības, tāpat iekļaušana ir atkarīga no skatījuma uz atšķirībām klasē un vēlmes strādāt ar šīm atšķirībām efektīvā veidā.
- Ja skolotājam klasē efektīvi jāstrādā ar daudzveidīgiem bērniem, viņam ir nepieciešama prasme, pieredze, zināšanas un jāpārzina pedagoģisko pieeju, atbilstošu mācību metožu un materiālu kopums, turklāt arī jāparedz šim procesam noteikts laiks.
- Skolotājiem nepieciešams atbalsts gan skolā, gan ārpus tās. Ļoti svarīga ir laba vadība skolas direktora, skolu rajonu, sabiedrības un valdības līmenī.
- Valdībai skaidri jāizsaka savs viedoklis par visu bērnu iekļaušanu un jānodrošina adekvāti apstākļi, ieskaitot elastīgu resursu izmantošanu.

Pieredze

Ar iekļaujošu izglītību RVT izprot izglītību, kas veicina ikviena jaunieša personisko izaugsmi, ņemot vērā arī sabiedrības vajadzības, un kas ļauj iegūt vai pilnveidot profesionālo kvalifikāciju atbilstoši katra jaunieša vajadzībām neatkarīgi no dzimuma, sociālās un kultūras piederības, invaliditātes.

Rīgas Valsts tehnikums realizē ilgtermiņa politiku un stratēģiju valsts interesēm atbilstošas profesionālās mācību iestādes pilnveidei, radot konceptuālu bāzi pamatotam un pakāpeniskam reformu procesam profesionālajā izglītībā. Rīgas Valsts tehnikums piedāvā jauniešiem ar pamata izglītību četros gados iegūt profesionālo vidējo izglītību un datorsistēmu tehniķa, programmēšanas tehniķa, koka izstrādājumu ražošanas tehniķa, ķīmijas tehniķa, sekretāra, automehāniķa, mašīnbūves tehniķa, transporta pakalpojumu komercdarbinieka, komercdarbinieka, grāmatveža, elektriķa, iespaiddarbu maketētāja, ofseta iespaidēja, iespaidprodukcijas pēcspīdētāja, poligrāfijas ražošanas tehniķa kvalifikāciju; arodizglītības programmā ar pedagoģisko korekciju pēc 8. klases trijos gados audzēkņiem ir iespēja iegūt pamatizglītību un koksnes materiālu apstrādātāja kvalifikāciju.

Nereti RVT audzēkņiem pirmajā gadā rodas grūtības ar adaptēšanos jaunajā mācību un sociālajā vidē, un tas var kļūt par šķērslī mācību sasniegumiem un

1. tabula

To audzēkņu skaits, kas mācās profesionālās izglītības iestādēs

Mācību gads	Uzņemti (kopā)	Mācās	
		kopā	t. sk. invalīdi
2008./2009.	13 883	38 819	366
2007./2008.	13 268	37 667	294
2006./2007.	14 142	40 439	268

2. tabula

To audzēkņu skaits, kas mācās RVT

Mācību gads	Mācās	
	kopā	t. sk. audzēkņi ar speciālām vajadzībām
2009./2010.	2402	36
2008./2009.	2225	42

3. tabula

To audzēkņu skaits ar speciālām vajadzībām, kas mācās RVT

	Audzēkņu skaits 2008./2009. m. g.	Audzēkņu skaits 2009./2010. m. g.
Audzēkņi ar psihiskās attīstības aizturi	8	8
Audzēkņi ar grūtībām mācībās	5	5
Audzēkņi ar redzes traucējumiem	1	1
Audzēkņi ar dzirdes traucējumiem	2	2
Audzēkņi ar fiziskās attīstības traucējumiem	3	3
Audzēkņi ar valodas traucējumiem	4	5
Audzēkņi ar garīgās attīstības traucējumiem	Nav ziņu	Nav ziņu
Audzēkņi ar smagām somatiskām saslimšanām	4	4
Audzēkņi ar uzvedības traucējumiem	13	7
Audzēkņi ar emocionālās un sociālās attīstības traucējumiem	Nav ziņu	Nav ziņu
Ilgstoši slimojoši audzēkņi	2	1
KOPĀ	42	36

attieksmei pret izvēlēto profesiju. Lai veicinātu pirmā kursa audzēkņu iekļaušanos profesionālās izglītības vidē, RVT pedagogi un vecāko kursu audzēkņi organizē dažādus pasākumus. Piemēram, *Iepazīsti RVT*, sporta dienas, viktorīnas, konkursus. Atšķirībā no vispārīzglītojošām skolām, kur galvenais uzsvars tiek likts uz zināšanu apguvi, profesionālās izglītības iestādēs audzēkņiem ir jāspēj apgūtās zināšanas izmantot praktiskajā darbībā. Audzēkņiem ir jāapzinās un jānovērtē savas spējas, attieksme un raksturīgās īpašības, kuras izpaužas praktiskajā darbībā. RVT rada nepieciešamos apstākļus, lai ikviens audzēknis spētu apgūt izvēlētajam arodam prasmes un zināšanas, veicinātu pozitīvas attieksmes pret līdzcilvēkiem, darbu un dabu veidošanos.

RVT administrācijas un pedagogu darbs ir vērsti uz audzēkņu kompetences, profesionālo un vispārcilvēcisko vērtību izkopšanu.

Analizējot IZM Informācijas tehnoloģiju departamenta (ITD) Reģistru un statistikas analīzes nodaļas datus (skat. 1. tabulu), redzams, ka 2008./2009. mācību gadā audzēkņu skaits, kas mācās profesionālās izglītības iestādēs, ir **38819**, tajā skaitā tikai **366** skolēni ir ar invaliditāti. Slimības dēļ no profesionālās izglītības iestādēm 2008./2009. mācību gadā atskaitīti 135 audzēkņi. Jāatzīmē, ka RVT 2008./2009. un 2009./2010. mācību gadā neviens audzēknis slimības dēļ nav atskaitīts.

RVT iekļaujošās izglītības ieviešana un īstenošana

Pamatojoties uz RVT iepriekšējo gadu attīstības stratēģisko plānu līdz 2009. gadam, pedagoģiskās padomes sēžu protokoliem, RVT pārskatu par 2007./2008., 2008./2009. mācību gadu, profesionālās izglītības iestādes pārskatiem (veidlapa Nr. PROF-3) par 2008./2009. un 2009./2010. mācību gadu un interviju ar pedagogiem, kuri RVT strādā vairāk nekā 5 gadus, var secināt, ka darbs pie iekļaujošās izglītības ieviešanas un īstenošanas sākts 2008./2009. mācību gadā, kad RVT attīstības plānā 2008.–2010. gadam kā viens no svarīgākajiem skolas uzdevumiem tiek minēts: izstrādāt un pakāpeniski īstenot RVT attīstības programmu iekļaujošās izglītības veicināšanai.

Kā palīgīdzeklis iekļaujošās izglītības ieviešanai un īstenošanai tika ņemts *Iekļaujošās izglītības indekss* (2002). Pamatojoties uz šajā indeksā norādītajiem iekļaujošās izglītības ieviešanas etapiem – „Pirmais *Indeksa* posms sākas ar koordinatoru grupas izveidošanu, kas atspoguļo un pārstāv konkrētu skolu. Grupa pārskata pieeju skolas attīstībai un savieno *Indeksa* darbu ar esošajiem pasākumiem. Grupas locekļi skolā veicina labākas izpratnes veidošanos par *Indeksu*, rūpīgi izpēta materiālus un sagatavojas tos izmantot, lai kopā ar skolas personālu, skolas padomes locekļiem, vecākiem/aizbildņiem un skolēniem veiktu skolas darbības analīzi” (2002/8, 20) – tika izveidota darba grupa, kuras sastāvā ietilpa RVT vadība, ārste, vecāki, audzēkņi un pedagogi.

Pirmajā grupas sanāsmē tika organizēta *prāta vētra*, lai noteiktu iekļaujošās izglītības ieviešanas un īstenošanas prioritāros virzienus. Diskusiju rezultātā tika izvirzīti vairāki uzdevumi.

- Sekmēt RVT pedagogu motivācijas veidošanos darbam ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības, nodrošinot mācība procesa kvalitāti un

skolotāju iesaisti dažādības problēmu izpētē un risināšanā sadarbībā ar kolēģiem no citām Latvijas profesionālajām skolām un ārvalstu kolēģiem.

- Pieaicināt kritiskos draugus (ekspertus). Kā uzsvērts *Iekļaujošās izglītības indeksā* (2002, 20): „Šim cilvēkam [kritiskajam draugam – autoru piezīme] vajadzētu būt kādam no ārpuses, kurš pietiekami labi pazīst konkrēto skolu, atbalsta tās darbu, bet arī spēj kritiski vērtēt tās darbu un apņemas sekot darba gaitai līdz pat tā pabeigšanai. Tam ir jābūt cilvēkam, kuram grupa un skola uzticas un kurš apzinās, ka dažas no diskusijām, kurās viņš/viņa būs iesaistīts/a, prasīs ļoti uzmanīgu pieeju.”
- Veicināt skolotāju pozitīvas attieksmes pret vajadzību daudzveidību un audzēkņiem ar speciālām vajadzībām veidošanos, jo iekļaušana ir atkarīga no skolotāju attieksmes pret audzēkņiem ar īpašām vajadzībām, no to spējas uzlabot sociālās attiecības, no to uzskatiem saistībā ar atšķirībām klasē un to vēlmes efektīvi strādāt ar šīm atšķirībām.
- Iepazīstināt visus RVT skolotājus un sadarbības partnerus (arī mentorus prakses vietās) ar iekļaujošās izglītības idejām.
- Veicināt atbalstu un piederības sajūtu starp audzēkņiem.
- Attīstīt dinamiskas novērtēšanas metodes.
- Rosināt pedagogus elastīgi pielāgoties dažādajām audzēkņu vajadzībām un spējām, modificējot mācību saturu, vērtējuma kritērijus, vidi, materiālus un mācīšanas stilu.
- Mudināt skolotājus iesaistīties savas darbības pētīšanā, īpaši pievēršot uzmanību tam, kā audzēkņiem, vecākiem, pedagogiem veicināt pozitīvas attieksmes pret iekļaušanos veidošanos. Radīt vidi, kas respektē skolēnu speciālās, īpašās, sociālās vajadzības un kultūras atšķirības.

Gada laikā iekļaujošās izglītības veicināšanai RVT ir veikti vairāki pasākumi:

- Uzaicināti divi „kritiskie draugi” (eksperti) – Nacionālās tālmācības universitātes (UNED) profesors A. Medina-Riviļa (Spānija) un Latvijas Universitātes docente Ieva Margeviča.
- Organizēta pieredzes apmaiņa par aktuāliem jautājumiem profesionālajā izglītībā (tajā skaitā par iekļaujošas pieejas īstenošanu profesionālajā izglītībā), kā arī notiek sadarbība ar profesionālajām skolām Igaunijā, Spānijā, Vācijā.
- Organizēti pedagogu pieredzes apmaiņas semināri, kur katram pedagogam ir iespēja parādīt saviem kolēģiem veiksmīgi izmantotās mācību metodes un kopā analizēt dažādas nodarbību organizēšanas formas, apspriest savus novērojumus par ikviena audzēkņa sasniegumu veicināšanas iespējām utt. Pedagogi, kuriem ir bijusi iespēja viesoties kādā no sadarbības skolām ārvalstīs (piemēram, Spānijā, Vācijā, Igaunijā), seminārā stāsta par saviem iespaidiem, analizē un iepazīstina ar novēroto ārvalstu profesionālās izglītības iestādēs, diskutē ar pārējiem kolēģiem par labākās prakses pārņemšanas iespējām utt.
- Izveidota virtuālā mācību vides sistēma *Moodle*, kas jau šobrīd ir devusi vairākus pozitīvus rezultātus – audzēkņi, kas slimības vai citu attaisnojošu

īemeslu dēļ nevar ilgāku laiku apmeklēt skolu, var sekot līdzī un piedalīties mācību procesā, līdz ar to netiek iekavētas mācības. Kā norāda pedagogi, kopš šiem audzēkņiem ir iespēja mācīties e-vidē, viņu sekmes, atgriežoties skolā, nepasliktinās.

- Pieaicināts uztura speciālists un restorānu tīkla „TEX-MEX” šefpavārs Havjers Garsija (*Javier Garcia*) RVT ēdnīcas ēdienkartes apspriešanā un sastādīšanā. H. Garsija RVT darbiniekus un audzēkņus konsultē par veselīgu uzturu. Tā kā RVT mācās vairāki audzēkņi, kuriem nepieciešama īpaša diēta, šiem audzēkņiem skolas ārste, konsultējoties ar uztura speciālistiem, skolēnu vecākiem un ģimenes ārstu, sastāda individualizētu ēdienkarti. Kā atzīst šo skolēnu vecāki, tas, ka skolas ēdnīcā iespējams iegādāties bērnu īpašajām vajadzībām piemērotu uzturu, rada vienlīdzīgu iespēju šiem bērniem iegūt izglītību un ir novērsti šķēršļi, kas, iespējams, pat liegtu apmeklēt skolu.
- Izpētīta skolotāju attieksme pret iekļaujošo izglītību un gatavība strādāt ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības.
- Organizēti vairāki semināri skolas darbiniekiem par iekļaujošo izglītību un savas darbības izpēti. Piemēram, seminārs, kas notika 2009. gada 27. novembrī un ko vadīja Nacionālās tālmācības universitātes (UNED) profesors A. Medina-Riviļa (Spānija), piedaloties LU docentei I. Margevičiai un LU doktorantam E. Fernandesam.
- RVT iesaistījusies ESF projektā „Profesionālajā izglītībā iesaistīto vispār-izglītojošo mācību priekšmetu pedagogu kompetences paaugstināšana”, ko realizē LU. Šī projekta ietvaros pedagogiem būs iespēja padziļināt savas zināšanas par IKT izmantošanu mācību procesā, par materiālu izveidi un ievietošanu sistēmā *Moodle* u. c.

RVT administrācijas un pedagogu attieksme pret iekļaujošo izglītību

Balstoties uz pieredzi, kas gūta profesionālās izglītības centros Spānijā saistībā ar iekļaujošās izglītības veiksmīgu īstenošanu, un zinātnieku (Einskovs, Būts, 2002/2008, *Mahat* 2008) ieteikumiem veiksmīgas iekļaujošās izglītības īstenošanai, RVT tika izpētīta pedagogu attieksme pret iekļaujošo izglītību un pedagogu gatavība strādāt ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības.

Iegūtie dati atklāja, ka 70% RVT pedagogu ir pozitīvi noskaņoti pret iekļaujošās izglītības īstenošanu RVT. Tajā pašā laikā, atbildot uz jautājumu – vai Jūs iepriekš esat ieguvusi (ieguvusi) kādu informāciju par iekļaujošo izglītību – un ar to saistītajiem jautājumiem, tikai 53% pedagogu atbildēja apstiprinoši. Vēl mazāks ir to pedagogu skaits (28%), kuriem ir pieredze darbā ar skolēniem, kam ir speciālas un/vai īpašas vajadzības.

Apstrādājot pētījumā iegūtos datus, tika noteiktas kopsakarības starp skalām, kas liecina par

- 1) pedagogu gatavību strādāt ar audzēkņiem, kuriem ir speciālas un īpašas vajadzības;

2) uz pedagogu pazīmēm: pedagoģiskā darba pieredze; radniecība vai draudzība ar cilvēkiem, kam ir invaliditāte; pieredze darbā ar skolēniem, kam ir īpašas/speciālas vajadzības; iepriekš iegūta informācija par iekļaujošo izglītību.

Tāpat arī tika noteiktas kopsakarības starp skalām, kas

1) norāda pedagogu gatavību strādāt ar audzēkņiem, kuriem ir speciālas un īpašas vajadzības;

2) raksturo pedagogu kognitīvo un afektīvo aspektu.

Izanalizējot iegūtos rezultātus, var secināt:

- Pastāv statistiski nozīmīga, bet vāja korelācija starp pedagogu gatavību darbam ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības, un pedagogu pazīmēm: pieredzi darbā ar skolēniem, kam ir invaliditāte, respondentu informētību par iekļaujošo izglītību.
- Pētījumā var novērot tendenci, ka pedagogi, kam ir pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir invaliditāte, ir gatavi veicināt to audzēkņu iekļaušanos grupā, kuriem ir smagi attīstības traucējumi.
- Pedagogi, kuri iepriekš ieguvuši informāciju par iekļaujošo izglītību, ir vairāk gatavi darbam ar audzēkņiem, kam ir dažādas vajadzības.
- Nepastāv statistiski nozīmīga korelācija starp RVT pedagogu gatavību darbam ar audzēkņiem, kam ir dažādas vajadzības, un respondentu pazīmēm – pedagoģiskā darba pieredzi un radniecību vai draudzību ar cilvēkiem, kam ir invaliditāte.
- Pastāv statistiski nozīmīga, vidēji cieša korelācija starp pedagogu gatavību darbam ar audzēkņiem, kam ir īpašas vajadzības, un kognitīvo aspektu, t. i., pedagogu izpratni un uzskatiem par iekļaujošo izglītību, skolēnu dažādo vajadzību izpratni.
- Pedagoģiem, kuri piekrīt tālāk norādītajiem apgalvojumiem, ir vairāk izteikta gatavība strādāt ar audzēkņiem, kam ir īpašas vajadzības.

Skolotāju paustie uzskati, kas veicina gatavību darbam ar audzēkņiem, kam ir dažādas vajadzības:

1. Iekļaušanās veicina sociāli pieņemamu uzvedību visiem skolēniem.
 2. Iekļaujoša skola piedāvā iespēju gūt sasniegumus visiem skolēniem neatkarīgi no viņu spējām.
 3. Jebkurš skolēns var mācīties parastajā skolā, ja mācību programmas ir pielāgotas ikviena skolēna vajadzībām.
 4. Iekļaujot parastajās klasēs skolēnus ar speciālām vajadzībām, nepasliktināsies pārējo skolēnu mācību sasniegumi.
 5. Neuzskatu, ka skolēniem ar speciālām vajadzībām jāmācās atsevišķi, jo parastajās skolās fiziskās vides pielāgošana skolēnu vajadzībām izmaksā pārāk dārgi.
- Pastāv statistiski nozīmīga, vāja korelācija starp pedagogu gatavību darbam ar audzēkņiem un audzēkņu īpašo/speciālo vajadzību veidu.

Iegūtie dati liecina – pedagogi, kam ir vairāk izteikta gatavība strādāt ar audzēkņiem, kuriem ir dažādas vajadzības, uzskata, ka RVT varētu mācīties audzēkņi, kuriem ir grūtības izteikt savas domas mutiski, un audzēkņi, kuriem ir nepieciešama individualizēta mācību programma. Savukārt RVT pedagogi ir mazāk gatavi strādāt ar tādiem audzēkņiem, kuri ir fiziski agresīvi pret citiem.

Secinājumi

Iekļaujošai pieejai profesionālajā izglītībā ir svarīga loma vienlīdzības, līdzvērtības, sociālās un sabiedriskās integrācijas, tolerances, dažādības un visu skolēnu panākumu veicināšanā. Pozitīvi vērtējama tendence, ka Latvijā kopumā profesionālās izglītības iestādēs palielinās to skolēnu skaits, kuriem ir speciālas vajadzības.

RVT veicina, atbalsta un izstrādā pamatodus, mūsu valsts interesēm atbilstošus risinājumus mūsdienīgas profesionālās izglītības nodrošināšanai atbilstošā kvalitātē.

Iekļaujošās izglītības veiksmīgu īstenošanu veicina galvenokārt skolotāju pozitīvā attieksme pret iekļaujošo izglītību un skolas vadības atbalsts. RVT skolotāju aptaujas rezultāti liecina, ka 70,5% skolotāju uzskata, ka iekļaujošā izglītība ir nepieciešama RVT. Iegūtie dati atklāj tendenci, ka respondenti, kam ir pieredze darbā ar audzēkņiem, kuriem ir speciālas vajadzības, ir gatavi palīdzēt iekļauties klasē audzēkņiem ar smagiem attīstības traucējumiem. Respondenti, kuri iepriekš ieguvuši informāciju par iekļaujošo izglītību, ir vairāk gatavi darbam ar audzēkņiem, kam ir īpašas vajadzības.

Pētījumā tika identificētas vairākas problēmas, ar kurām nākas saskarties, ieviešot un īstenojot iekļaujošo izglītību. Izanalizējot RVT iespējas, tika secināts, ka šobrīd un tuvākajā laikā skolā nav iespējams iekļaut neredzīgus audzēkņus, jo skolā nav speciālistu, kas pārvaldītu Braila rakstu, nav arī vēl izstrādāti un pieejami mācību materiāli Braila rakstā, nav palīgierīču. Izvērtējot RVT rīcībā esošo materiāli tehnisko aprīkojumu, redzams, ka tas ir gan morāli, gan fiziski novecojis, īpaši tas attiecināms uz praktisko apmācību nodrošināšanai nepieciešamo aprīkojumu.

Pamatojoties uz pētījumā iegūtajiem rezultātiem, var secināt – lai ievērotu iekļaujošas skolas obligātos priekšnosacījumus, nepieciešams

- 1) uzlabot RVT darbinieku izglītības kvalitāti un veicināt motivāciju strādāt ar audzēkņiem, kam ir dažādas vajadzības, kā arī nepieciešams rosināt pedagogus izstrādāt individualizētus mācību materiālus, kas būtu piemēroti arī audzēkņiem ar speciālām un īpašām vajadzībām;
- 2) piesaistīt līdzekļus telpu piemērošanai audzēkņiem ar speciālām vajadzībām, specializēta aprīkojuma un materiālu iegādei;
- 3) veicināt sadarbību ar speciālās izglītības skolotājiem;
- 4) veicināt audzēkņu vecāku iesaistīšanos iekļaujošas skolas veidošanā.

Pētījuma rezultāti ļauj identificēt grūtības, ar kurām jāsarokas, ieviešot iekļaujošo izglītību, un ļauj precizēt turpmāk veicamos uzdevumus RVT audzēkņu atstumtības un izolācijas mazināšanai.

LITERATŪRA

1. Būts, T., Einskovs, M. (2002/8) Iekļaujošās izglītības indekss CSIE. Pieejams: http://www.britishcouncil.org/latvia-education-inclusive-indekss_market.pdf (skatīts 02.04.2009.)
2. Eiropas Komisija „Eiropas gads cīņai pret nabadzību un sociālo atstumtību (2010)” Stratēģiskais pamatdokuments. Pieejams: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=637&langId=lv> (skatīts 01.12.2009.)
3. European Agency for Development in Special Needs Education (2001) Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Pieejams: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-Literature-Review.pdf> (skatīts 17.01.1010.)
4. European Agency for Development in Special Needs Education (2002) Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Pieejams: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-effective-classroom-practice/IECP-secondary-Literature-Review.pdf> (skatīts 17.01.1010.)
5. European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities (2010) The Social Situation in the European Union 2009, Unit E.1 Eurostat – Unit F.4. Pieejams: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=501&langId=en> (skatīts 05.02.2010.)
6. Heneveld, W., Craig, H. (1996) Schools count: World Bank project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa. Policy Research Working Paper No. WTP 303. Washington DC: World Bank.
7. Koķe, T. (2008) From Regional Preparatory Conference in Rīga to the 48th Session of ICE. Pieejams: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Messages/latvia_MIN08.pdf (skatīts 18.01.2010.)
8. Kūlis, R. autoru grupas vadītājs „Latvija 2030. Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija”. Pieejams: http://www.latvija2030.lv/upload/lias_1redakcija_pilnv_final.pdf (skatīts 10.01.2010.)
9. Latvijas Universitātes aģentūras „LU Filozofijas un socioloģijas institūts” pētījums (2007) „Bezdarba un sociālās atstumtības iemesli un ilgums”. Pieejams: http://sf.lm.gov.lv/esf/print.php?doc_id=47 (skatīts 13.12.2009.)
10. Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., Forlin, C. (2007) The Development of an Instrument for Measuring Pre-service Teachers’ Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, Vol. 22, No. 2, p. 150–159.
11. Mahat, M. (2008) The Development of a Psychometrically Sound Instrument to Measure Teachers’ Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*, Vol. 23, No. 1, p. 82–92.
12. Medina-Rivilla, A. (2009) Seminārs par iekļaujošo izglītību RVT darbiniekiem, Rīga, RVT, 27.11.2009.
13. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994) Pieejams: <http://www.ecdgroup.com/download/gnlssfai.pdf> (skatīts 29.06.2009.)
14. Soffer, R. (1994) Inclusion – It’s not what you think. Association of Texas Professional Educators (ATPE) News, March/April, 1994, p. 24–28.

Summary

The article is devoted to the issues of inclusive education in vocational education. The aim of the authors is to characterize the experience of the State Technical School of Rīga (STSR) in the work with learners who have different needs. In order to achieve the aim, the authors analyzed relevant theoretical literature as well as the documentation of RSTS, polled the teachers and interviewed the staff of RSTS. The obtained data were processed in the SPSS environment, analyzed and interpreted. The study performed by the authors gives an insight into what has been achieved and what is topical at present in the area of promotion of inclusive education at the State Technical School of Rīga. A vocational education environment that satisfies the educational needs of each learner is of great importance to the future development of RSTS.

Keywords: *inclusive education, vocational education, inclusion, STSR.*

Attieksme pret bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām vispārizglītojošā skolā *Attitude to Children with Special Educational Needs in a Comprehensive School*

Baiba Kaļķe

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīgā, LV-1083
E-pasts: baiba.kalke@lu.lv

Rakstā analizēta vispārizglītojošās skolas skolēnu attieksme pret tiem skolēniem, kuriem ir speciālas izglītības vajadzības. Izmantotas tādas pētīšanas metodes kā literatūras un dokumentu analīze, anketēšana. Autore uzsver iekļaujošās izglītības realizācijas nepieciešamību, akcentējot līdzcilvēku pozitīvas attieksmes nozīmi šīs problēmas risināšanā.

Anketēšanā par attieksmi pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām piedalījās 45 sākumskolas skolēni, 64 pamatskolas skolēni, 51 vidusskolēns. Empīriskajā pētījumā tika secināts, ka 73% sākumskolas skolēnu, 36% pamatskolas skolēnu, 45% vidusskolēnu attieksme pret skolēniem ar speciālām mācīšanās vajadzībām ir pozitīva, ka jāveic pētījums, kāpēc pamatskolā ir tik krasa attieksmes maiņa. Grūtības skolēniem rada otra cilvēka izjūtu izpratne. 73% sākumskolas skolēnu, 48% pusaudžu, 54% vidusskolēnu nezina, kā jūtas skolā skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām. Vienā klasē ar skolēniem, kuriem ir speciālas izglītības vajadzības (viņi vairāk akcentēja garīgās attīstības traucējumus), gribētu mācīties 49% sākumskolas skolēnu, 41% pamatskolas skolēnu, 59% vidusskolēnu. Balstoties uz iegūtajiem rezultātiem, skolu administrācijām jāizstrādā programma ar atbalsta pasākumiem, kas sekmīgāk ļautu realizēt iekļaujošo izglītību.

Atslēgvārdi: iekļaujošā izglītība, skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām, attieksmes, sākumskola, pamatskola, vidusskola.

Iekļaujošā izglītība skolās

Katram skolēnam ir tiesības uz izglītību demokrātiskā sabiedrībā. Latvijas Republikas Izglītības likumā ir noteikts: „Nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli.” (Izglītības likums, 1998)

Vienādas tiesības nozīmē arī to, ka ikvienam skolēnam ar viņa īpašajām vajadzībām un spējām, ja tas neietekmē bērna attīstību negatīvi, jābūt vietai skolā. Šo tiesību nodrošināšanai nav nepieciešami deklaratīvi paziņojumi, bet mērķtiecīgs, sistemātisks ikdienas darbs, aicinot sabiedrību vairāk saskatīt kopīgo, nevis atšķirīgo.

Cilvēku diskriminācija saskaņā ar kādām īpašām vajadzībām noved pie nevienādas izturēšanās pret viņiem un izslēgšanas vai ierobežošanas no sabiedrības, sociālās dzīves. Sociālā atstumšana mazina iespējas piekļūt sabiedrības resursiem, tādiem kā darbs, izglītība, politiskā līdzdalība. Neiecietība ir jāskata plašāk cilvēku vērtību sistēmā. Mobilitātes apstākļos ilgstoša savstarpēja pazīšanās vairs nav iespējama, un tā nevar kalpot par saliedētības resursu. Sabiedrība kļūst heterogēna, daudzveidīga, iekļaujot dažādas pieredzes un izcelsmes cilvēkus. (Šūlmane, Kruks, 2006)

Iekļaušana ir viens no aktuālākajiem jautājumiem pedagogijā visā pasaulē. Šī procesa pamatā ir princips, ka skolām ir jāizglīto visi bērni neatkarīgi no invaliditātes veida, pakāpes vai smaguma vai citām emocionālām, kultūras, sociālām vai lingvistiskām atšķirībām. Ir grūti panākt bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu, jo

- ar invaliditāti asociējas kauns un stigma,
- pastāv deterministiski uzskati par intelektu un nemainīgām spējām,
- trūkst resursu,
- turpina pastāvēt atsevišķas iestādes un institūcijas,
- ir atšķirīgi viedokļi par iekļaujošās izglītības būtību un dzīvotspēju,
- nepietiekama ir skolotāju sagatavotība un atbalsts tiem,
- pastāv neelastīgas mācību programmas un eksaminācijas sistēmas,
- didaktiska „lekciju lasīšanas stila” visas klases mācīšana,
- citas politikas kavē iekļaujošo skolu veidošanos, piemēram, konkurētspēju veicinošas tirgus reformas. (Rouzs, 2006, 8)

Būtiski ir veidot skolas visiem, jo izglītība ir saistīta ar sociālās un ekonomiskās attīstības mērķiem. „Vērsties pret izslēgšanu, marginalizāciju un neapmierinošām sekmēm ir ne tikai pareizi, bet tam ir arī ekonomisks un sociāls pamatojums. Ja valstī neizdodas attīstīt bērnus izglītot spējīgas skolas, tad rodas zemākā sabiedrības šķira ne tikai izglītības, bet arī sociālajā un ekonomiskajā ziņā, un tas var radīt nopietnas sekas gan šobrīd, gan nākotnē.” (Rouzs, 2006, 7)

Attieksmes, to veidošanās

Viens no svarīgiem iekļaujošās izglītības veicinātājiem ir līdzcilvēku attieksme skolā pret bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām.

„Attieksmes ir integrēta personības īpašība, kas veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās.” (Špona, 2004, 57)

Attieksmes veidojas cilvēka mūža laikā, tās rodas atkarībā no materiālajām, garīgajām, intelektuālajām vajadzībām, kas mainās. Arī personības var ietekmēt attieksmi. Tāpat to veidošanos sekmē politika, ideoloģija, likumi. Attieksmes pret vienu un to pašu parādību var veidoties atkarībā no tā, kuras grupas (piemēram, nacionalitātes, vecuma, profesijas utt.) pārstāvis ir cilvēks. Tās var noteikt tādi faktori kā indivīda piederības izjūta, grupu atšķirīgie mērķi, grupu dalībnieku psiholoģiskā aizsardzība, kas palīdz uzturēt un saglabāt savas grupas pozitīvo tēlu un identitāti, grupas atšķirīgie statusi sabiedrībā, stereotipi.

Tātad attieksme paū personības aktīvu izvēli, kas nosaka darbības un atsevišķu tās komponentu individuālo raksturu. Cilvēka uzvedību pret noteiktām lietām, parādībām, faktiem nosaka attieksme pret tiem. (Špona, 2004, 56)

Attieksmes ir viens no personības raksturu veidojošiem komponentiem, un tām ir vairākas funkcijas:

- adaptīvā funkcija – attieksmes virza subjektu uz tiem objektiem, kuri var īstenot mērķi,
- zināšanu funkcija – attieksmes sniedz zināšanas,
- izteiksmes pašregulācijas funkcija – attieksmes kalpo kā līdzeklis cilvēka iekšējās spriedzes regulēšanai un kā personības pašizteiksmes līdzeklis,
- aizsardzības funkcija – attieksmes palīdz risināt iekšējos konfliktus. (Pļaveniece, Škuškovnika, 2002)

Tā kā empīriskais pētījums tika veikts vispārīzglītojošā skolā, tad svarīgi ir izziņāt bērnu attieksmju īpatnības. A. Ļubļinska norāda, ka bērniem attieksmes nebalstās uz pietiekami apjēgtām, konkrētām, sistemātiskām zināšanām. Bērnu attieksmju pamatā ir pieaugušo atdarināšana. Bērni atkārtoti citu cilvēku vērtējumu, nereti pat kopē viņu jūtu izpausmi, bieži tas ir jūtu inertums. Tā rodas tukšas frāzes „man žēl”, „mani sarūgtina”, taču tie ir tikai vārdi.

Jo tuvāka bērnu dzīves pieredze ir cilvēku rīcība, jo tā viņiem ir saprotamāka, un viņu attieksmes izpaužas spilgtāk un veidojas straujāk. Salīdzinājumā ar pieaugušo cilvēku bērnu attieksme pret kaut ko bieži vien ir virspusēja. Tā parasti ir polāra un neapelējama. (Ļubļinska, 1979)

Attieksmju veidi ir dažādi: pret vidi (lietām, parādībām, dabu), pret darbu, pret sevi, pret cilvēkiem. Iekļaujošajā izglītībā viens no būtiskiem faktoriem, kas veido vidi pieejamu ikvienam, ir līdzcilvēku, īpaši vienaudžu, attieksme pret citādo.

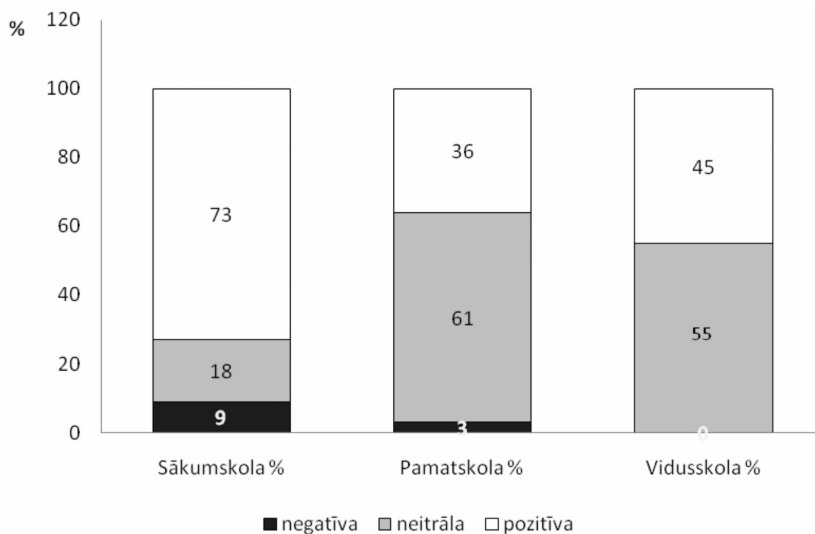
Empīriskajā pētījumā iegūtie rezultāti, to analīze

Pētījums notika 2010. gada janvārī vispārīzglītojošā skolā. Kā bāze pētījumam tā tika izvēlēta tāpēc, ka 10. klasē mācās skolēns ar kustību un runas traucējumiem (pēc cerebrālās triekas), 1. klasē mācās skolēns ar kustību traucējumiem (pēc cerebrālās triekas). Skolā ir divas klases: 2. klase (5 skolēni) un 6. klase (6 skolēni), kurās tiek realizēta speciālā pamatizglītības programma izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), ir skolēni ar cita veida saslimšanām, kas arī prasa īpašu attieksmi (celiakija, hemofilija), tomēr pētījumā skolēni akcentēja tās slimības un īpatnības, kas ir „redzamas”.

Anketa tika izveidota, sadarbībā ar psiholoģi Svetlanu Laudurgu. Anketēšanā piedalījās 63 sākumskolas skolēni, 74 pamatskolas skolēni, 64 vidusskolēni. Anketēšanā iegūtie dati tika analizēti pa izglītības pakāpju grupām, jo attieksmju īpatnības šajos posmos ir atšķirīgas.

Anketas 1. jautājums „Vai esi pamanījis(-usi), ka mūsu skolā mācās skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām?” bija nepieciešams, lai noskaidrotu, vai skolēni ir identificējuši šo problēmu konkrētās vispārīzglītojošās skolas kontekstā. Visi respondenti (100%) atbildēja apstiprinoši.

Uz jautājumu „Kāda ir tava attieksme pret to, ka skolās mācās skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām” (iespējamie atbilžu varianti: pozitīva, neitrāla, noraidoša) atbildes vairs nebija viennozīmīgas (skat. 1. attēlu).



1. attēls. Attieksme pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām vispārīgizglītojošās skolās

Pozitīvu attieksmi pauduši 73% sākumskolas skolēnu, 36% pamatskolas skolēnu, 45% vidusskolēnu; neitrāla attieksme ir 18% sākumskolas skolēnu, 61% pamatskolas skolēnu, 55% vidusskolēnu; noraidoša attieksme pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām ir 9% sākumskolas skolēnu, 3% pamatskolas skolēnu. Nevienš vidusskolēns nav paudis negatīvu attieksmi. Kā jebkurā anketā, ir jāreķinās ar sociāli vēlamu atbilžu izvēli, tāpēc, iespējams, palielinoties skolēnu vecumam, sabiedrībai nevēlamu atbilžu skaits samazinās.

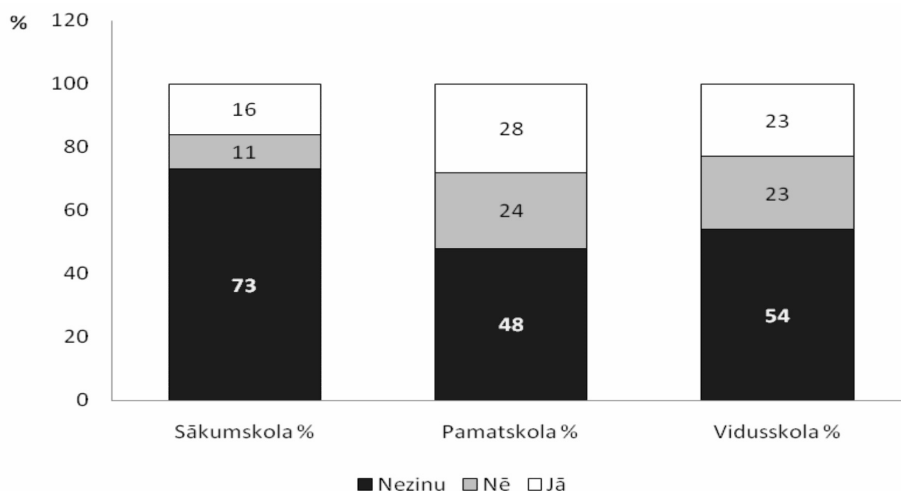
3. jautājumā, kurā lūgts pamatot savu izvēlēto atbildes variantu, atšķirības bija vērojamas apgalvojumu argumentācijā. Sākumskolas skolēni pozitīvu attieksmi skaidrojuši, balstoties uz ikdienā redzēto, izjusto, pārdzīvoto, bieži attieksmju pamatā ir nesen bijušas situācijas. Tā pozitīvu attieksmi skolēni jūt tāpēc, ka „patīk draudzēties” (8 skolēni¹), „patīk parunāties” (5), „netraucē” (3), „patīk palīdzēt” (7), „žēl viņus” (5). Kā arī „viņiem nav nekāda vaina”, „viņi ir forši”, „gudri”, „labi”, „viņiem arī vajag draugus”. Neitrālu attieksmi izskaidrot bija grūtāk, anketās bija tikai divas atbildes – „mūsu klasē nav”. Savukārt negatīvu attieksmi pauduši tie sākumskolas skolēni, kuri izjutuši negatīvu ietekmi no šo skolēnu puses, – „kaujas”, „ģērbtuvē bļautās”, „savādi runā”, „baidos”.

¹ Turpmāk iekavās netiks lietots vārds „skolēni”.

Pamatskolas skolēnu atbildēs atspoguļojas vecumposmam raksturīgais maksimālisms, kā arī jau dziļāka izpratne par ētiskām kategorijām. Pozitīvo attieksmi pusaudži visbiežāk pamatojuši ar domu, ka šiem bērniem arī ir jāmacās (8), viņi nav vainīgi, ka ir citādi, (8), viņiem jāiekleļaujas sabiedrībā (3). Skolas drosme uzņemt tādus bērnus, skolotāju apņēmība, cieņa pret cilvēku, žēlums, atšķirību neievērošana – ir tie iemesli, kas veicina pozitīvu attieksmi. Neitrālas attieksmes pamatā varētu būt pusaudžu uzspēlēta vienaldzība, tāpēc šo skolēnu atbildēs dominēja vārdi – „vienalga” (6), „netraucē” (10), „neinteresē” (2), „cenšos neievērot” (4). Negatīva attieksme ir dažiem šī vecuma pārstāvjiem, saglabājas vēl attieksmes, kas atkarīgas no situācijas – „traucē”, „lamājas”, „grūstās”.

Izanalizējot vidusskolēnu minētos iemeslus attieksmei pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, var secināt, ka arī neitrālajā attieksmē dominē pozitīvs šīs problēmas risinājums, jo jaunieši apgalvo, ka visi šajā dzīvē ir vienādi, ikvienam ir tiesības uz izglītību un dzīvi pilnvērtīgā sabiedrībā, katram tā var gadīties, pauž cieņu pret šiem skolēniem. Šo neitralitāti kāds skolēns pamato tā: „Neitrāla attieksme ir vislabākā, jo es viņiem neuzbāzīšos, lai viņi nejustos neērti un nedomātu, ka es uzvedos uzspīlēti.” Kā savas pozitīvās attieksmes iemeslus šīs izglītības pakāpes skolēni min – „ja ir dota dzīvība, tad arī jādzīvo normāla, pilnvērtīga dzīve, skola ir daļa no tās,” „skolēni skolā var justies normāli, kā starp līdzīgiem”. Dažu vidusskolēnu atbildes ir vērstas nevis uz to, ko iegūst skolēni ar speciālajām vajadzībām, bet ko iegūst viņi, un tas ir – „citiem māca būt iejūtīgiem pret atšķirīgo, izprast to”, „varam novērtēt to, kas mums ir”.

4. jautājums bija par šo skolēnu pašizjūtu skolā, vai tā ir citāda. Iegūtie rezultāti atspoguļoti 2. attēlā.

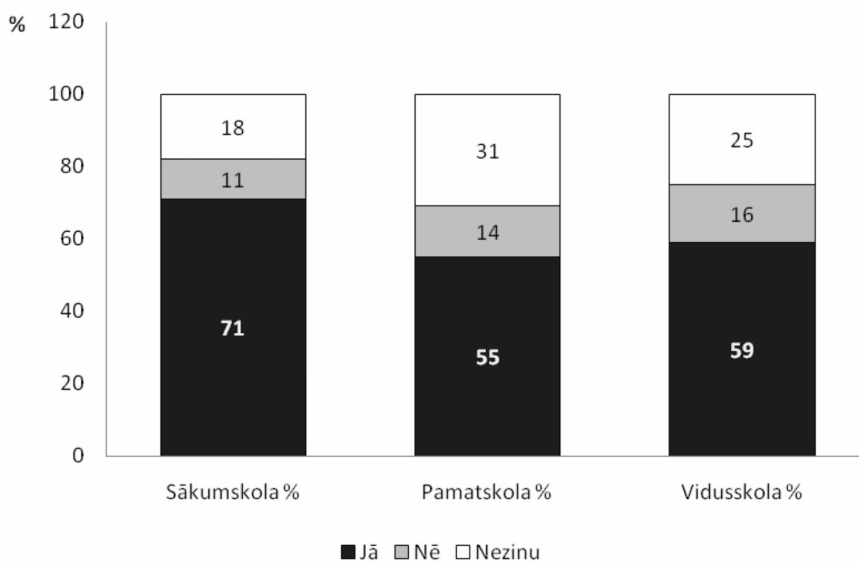


2. attēls. Skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām pašizjūta skolā (pēc respondentu domām)

Visbiežāk minētā atbilde ir „nezinu”. Šī atbilde var liecināt gan par to, ka anketas aizpildītas objektīvi, gan arī – ka mūsdienu skolā un ģimenē par maz akcentē empātiju.

Viens no iekļaujošās izglītības mērķiem ir „atvērta” skola, kurā ikvienam jābūt gaidītam, saprastam, un tādēļ anketās uzmanība tika pievērsta tām atbildēm, kuras pauda pašizjūtas atšķirības (5. jautājums – „Kādas ir šīs atšķirības?”). Sākumskolas skolēni kā iemeslu dažādībai min ikdienā redzēto – „jo nevar paskriet”, „nevar stāigāt”, „nevar darīt to, ko mēs”, „nevar spēlēt visas spēles”, „ir izolēts”. Pamatskolas skolēni arī atzīmē iepriekšminēto – „nevar visur piedalīties”, taču viņu atbildēs ieskanas arī citi iemesli, un tie ir – „nevar radoši strādāt”, „kautrējas”, „baidās, ka visu nevarēs izdarīt”. Šie iemesli vairāk izpaužas kā iekšējie uzskati, taču pusaudži min arī iemeslus, kas ir ārēji un atkarīgi no līdzcilvēkiem, – „par viņiem smejas”, „rāda ar pirkstu”, „apsaukā”. Ļoti skaidri parādās vienaudžu negatīvā attieksme pret citādo. Vidusskolēnu domas dalās. Ja iepriekšējo izglītības pakāpju skolēni bija centrējušies uz negatīvām atšķirībām šo skolēnu izjūtās, tad daļa jauniešu uzskata, ka skolēnu ar speciālām vajadzībām izjūtas varētu būt pozitīvākas nekā citiem, jo viņiem tiek pievērsta īpaša uzmanība.

6. jautājuma „Vai skolotāji izturas pret šiem skolēniem citādi?” atbildes apkopotas 3. attēlā.

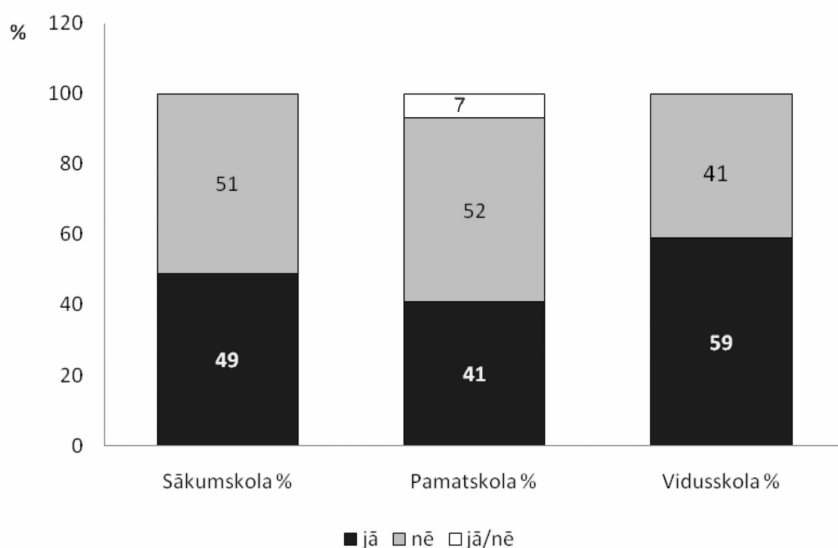


3. attēls. Skolotāju izturēšanās pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām

Skolēni ir ievērojuši, ka skolotāju izturēšanās ir citāda. Protams, tas ir nepieciešams, jo skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām jau pēc būtības ir nepieciešama speciāla palīdzība. Sākumskolas periodā ikvienam skolēnam ir svarīga skolotāja nedalīta uzmanība, tāpēc arī 71% no sākumskolas respondentiem atbild uz šo jautājumu apstiprinoši.

7. jautājums „Kā izpaužas šīs atšķirības?” tika veidots kā daļēji atvērtais jautājums – skolēniem tika piedāvāti atbilžu varianti: „pievērs lielāku uzmanību”, „strādā vairāk individuāli”, „ir iecietīgāks”, „ir laipnāks”, „dod lielākas atlaides”. Sākumskolas skolēni vairāk uzsvēra trīs aspektus – „pievērs lielāku uzmanību”, „ir laipnāks”, „dod lielākas atlaides”. Kā varianti tika ierakstīti – „palīdz apgērbties”, „piespiež lasīt”. Pusaudži biežāk izvēlējās variantus – „pievērs lielāku uzmanību”, „strādā vairāk individuāli”, „ir iecietīgāks”, bet ierakstītā atšķirība bija – „ir stingrāks”. Savukārt vidusskolas respondentu atbildēs nebija dominējošu variantu, taču jaunieši bija novērojuši tādas atšķirības kā – „skolotāji izturas ar lielāku atbildības izjūtu”, „palīdz iejusties”, „pielāgojas viņu vajadzībām”, „neuztver kā nopietnus, darīt spējīgus cilvēkus”, „neko negaida no viņiem”. Pēdējās atbildēs iezīmējas skolotāju nekompetence.

8. jautājums „Vai tu gribētu mācīties vienā klasē ar skolēniem, kuriem ir speciālas izglītības vajadzības?” jau skāra katru respondentu personīgi (atšķirībā no 3. jautājuma). Te bija tikai divas kategoriskas atbildes – jā vai nē (7% pamatskolas skolēnu nevarēja izšķirties par vienu konkrētu atbildi un atbildēja gan ar „jā”, gan „nē”). Izvērtējot atbildes, jāsecina, ka šajā jautājumā skolēni vairāk bija domājuši par skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, aizmirstot, ka ikdienā viņi mācās kopā ar skolēniem, kuru slimību izpausmes nav ārēji ievērojamas. Rezultāti apkopotī 4. attēlā.



4. attēls. Skolēnu attieksme pret mācīšanos ar skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām vienā klasē

Kā redzams, visās trijās vispārīgizglītojošās skolas pakāpēs procentuāli atbildes izvēlētas līdzīgi. 9. jautājumā, kurā respondentiem bija jāizsaka savas domas par to, kāpēc viņi grib vai negrib mācīties kopā, atšķirības bija vērojamas pamatojumā, kāpēc skolēns negrib būt vienā klasē ar šiem bērniem. Sākumskolā galvenie iemesli

bija – „viņi ir dīvaini”, „jocīgi”, „viņiem ir sava klase” (tā uzsverot atšķirības garīgās attīstības ziņā), „negribu palīdzēt”, „negribu saslimt ar slimībām”, „nepatīk tādi bērni”, „žēl tos bērnus”. Līdzīgus uzskatus pauž arī pusaudži. Viņu atbildēs ieskanas lielāks kategoriskums un egoisms – „viņi man nepatīk”, „man būtu nepatīkami būt vienā klasē”, „es neērti justos”, „traucētu mācīties”, „negribu realitātē redzēt slimības”. Vidusskolēni vairāk argumentē savu viedokli ar to, ka skola tehniski nav gatava uzņemt tādus skolēnus, klasē vieglāk strādāt, ja tā ir homogēna (te domājot, ka visiem ir līdzīga garīgā attīstība), daļa vidusskolēnu, izsakot nevēlēšanos mācīties kopā, tomēr atbildēs apgalvo – „bet vispār man nebūtu problēmu mācīties vienā klasē ar cilvēkiem, kuriem ir speciālas vajadzības”.

Sākumskolas skolēni pozitīvo attieksmi pamato ar savu draudzīgumu, izpalīdzīgumu, rūpēm. Pamatskolas skolēnu atbildēs izskan domas par vienlīdzīgumu, par dzīves pieredzi, par interesantām personībām. Sešas reizes minēta atbilde – „netraucē”. Arī vidusskolēni sešas reizes minējuši šo iemeslu; ir atbildes, kurās jaunieši uzsver to, ka skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām ir patiesāki, mīļāki un jaukāki.

To, ka skolēni ir atvērti un savā vidū var uzņemt skolēnus, kuri ir citādi, apliecina 10. klases skolēna ar speciālām izglītības vajadzībām rakstītais:

„Pirmo reizi sāku iet skolā 5. klasē, tas bija liels notikums gan man, gan manai ģimenei. Protams, daudz ko neatceros, bet šo to gan. Man no sākuma bija ļoti bail, tomēr pie viena arī interesanti. Bailes man bija no tā, kā es tikšu galā ar pārvietošanos no kabineta uz kabinetu. No sākuma lielu atbalstu guvu no toreizējās palīdzes, kas man palīdzēja pārvietoties. Pašam bija ļoti liela interese, kā pret mani izturēsies jaunie skolas biedri, it sevišķi skolotāji. Cik atceros, tad skolotāji pret mani izturējās, varētu teikt, ka īpaši. Cik es pats esmu dzirdējis, tad arī skolotāji bija nobijušies, kas un kā būs ar mani. Runājot par skolēniem, tad zinu, ka uz mani visi skatījās kā uz tādu lielu brīnumu. Pēc tam jau palēnām pierada. Var teikt, ka tas bija mans atspēriena punkts.

Tagad pie manis visi skolā ir pieraduši. Arī skolotāji pret mani izturas tāpat kā pret pārējiem. Paši skolēni ir superīgi, jo viņi man palīdz un izturas kā pret līdzīgu cilvēku. Esmu iejuties ļoti labi šeit, vidusskolā, un, pabeidzot 12. klasi, man būs grūti pamest šo visu labo, kas ir vidusskolā.”

Secinājumi

1. Iekļaušana ir viens no aktuālākajiem jautājumiem pedagogijā visā pasaulē. Šī procesa pamatā ir princips, ka skolām ir jāizglīto visi bērni neatkarīgi no invaliditātes veida, pakāpes vai smaguma vai citām emocionālām, kultūras, sociālām vai lingvistiskām atšķirībām.
2. Viens no svarīgiem iekļaujošās izglītības veicinātājiem ir līdzcilvēku attieksme skolā pret bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Attieksmes veidojas dzīvesdarbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās. Tās veidojas cilvēka mūža laikā atkarībā no materiālajām, garīgajām, intelektuālajām vajadzībām, kas mainās.

3. Anketēšanā par attieksmi pret skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām piedalījās 63 sākumskolas skolēni, 74 pamatskolas skolēni, 64 vidusskolēni.
4. Empīriskajā pētījumā tika secināts, ka 73% sākumskolas skolēnu, 36% pamatskolas skolēnu, 45% vidusskolēnu attieksme pret skolēniem ar speciālām mācīšanās vajadzībām ir pozitīva. Jāveic pētījums, kāpēc pamatskolā ir tik krasa attieksmes maiņa.
5. Grūtības skolēniem rada otra cilvēka izjūtu izpratne. 73% sākumskolas skolēnu, 48% pusaudžu, 54% vidusskolēnu nezina, kā jūtas skolā skolēni ar speciālām izglītības vajadzībām.
6. Vienā klasē ar skolēniem, kuriem ir speciālas izglītības vajadzības (aptaujātie skolēni vairāk akcentēja garīgās attīstības traucējumus), gribētu mācīties 49% sākumskolas skolēnu, 41% pamatskolas skolēnu, 59% vidusskolēnu. Skolas vadībai jāizstrādā atbalstošs pasākumu plāns, lai iekļaujošo izglītību skolas personāls varētu skolā realizēt veiksmīgāk.

LITERATŪRA

1. Izglītības likums 29.10.1998. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?idi=50759> (skatīts 05.01.2010.)
2. Ļubļinska, A. (1979) *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 387 lpp.
3. Pļaveniece, M., Škuškoviņa, D. (2002) *Sociālā psiholoģija pedagogiem*. Rīga: RaKa, 200 lpp.
4. Rouzs, M. (2006) Skola visiem: kāpēc un kā? No: *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls. Rīga: McĀbols, 6.–9. lpp.
5. Špona, A. (2004) *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 190 lpp.
6. Šūlmane, I., Kruks, S. (2006) *Neiecietības izpausmes un iecietības veicināšana Latvijā*. Rīga: Īpašu uzdevumu ministra sabiedrības integrācijas lietās sekretariāts, 30 lpp.

Summary

The article analyses the attitude of comprehensive school students to children with special educational needs. Analysis of relevant literature and documents, as well as a survey were the research methods used. The author emphasizes the necessity of inclusive education by highlighting peers' positive attitude as one of genuinely valuable tools for dealing with the problem. A questionnaire was presented to 45 primary school students, 64 elementary school students, and 51 secondary school students were surveyed about their attitude to children with special educational needs. The empirical research deduces positive attitude to children with special educational needs illustrated by the fact that 73% of primary school students, 36% of elementary school students, and 45% of secondary school students have a positive attitude towards children with disabilities. Further research is necessary in order to investigate the drastic change of attitude in elementary school students. One reason for this is difficulties to understand the feelings of children with special educational needs. In numbers, 73% of primary school students, 48% of elementary school students, and 54% of secondary school students

are unaware of the constellation of emotions in a child with disability. Furthermore, 49% of primary school students, 41% of elementary school students, and 59% of secondary school students would accept being in one class with children with special educational needs (they emphasized mental disabilities). School administrators should use the results of this research to develop measures that foster the implementation of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, children with special educational needs, attitudes, primary school, elementary school, secondary school.*

**SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBAS –
PROBLĒMAS UN RISINĀJUMI**

Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšana skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

Organizing a Learning Process That Fosters the Communication Skills in Students with Moderate and Severe Mental Disorders

Vineta Cibiņa

Rīgas 5. speciālā internātpamatskola
Slāvu iela 19, Rīga, Latvija
E-pasts: winetuu@inbox.lv

Sarmīte Tūbele

Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: tubele@gmail.com

Saskarsmes prasmes bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem attīstās pakāpeniski, lēnām. Pedagogam jābalstās uz individuālu darbu un jāpiemēro mācību process bērna individuālajām psihiskajām, emocionālajām, sociālajām, interešu un rakstura īpatnībām. Vajadzība pēc saskarsmes veidojas sadarbībā ar citiem cilvēkiem, tāpēc vispirms jāapzina katra skolēna ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem individuālās spējas, sociālā pieredze un sociālā vide. Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšanā nozīmīga ir pedagoga un skolēna savstarpēja personības pieņemšana, ko palīdz sasniegt pēc skolēna emocionālās un fiziskās reakcijas izstrādāti pedagoģiskās darbības posmi. Galvenie akcenti pētījumā par saskarsmes veicināšanu mācību procesā tiek likti uz daudzveidīgu saskarsmes līdzekļu apgūšanu, uzmanības koncentrēšanu, uz pedagoga darbību un atbildes reakcijas iemaņu attīstīšanu, spēju uztverto signālu pareizi interpretēt, adekvātu saskarsmes prasmju apmācību un saskarsmes prasmju lietošanas sekmēšanu dzīvē. Pētījumā, ievērojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem daudzveidīgās diagnozes, sociālo vidi un pieredzi, saskarsmes prasmes, mācību procesā tiek piedāvāti dažādi saskarsmes līdzekļi. Dialogu starp skolēnu un pedagoģu palīdz veidot runa, ko ne vienmēr skolēni pieņem (uztver) kā komunikāciju. Runāta vārda nozīmi un sniegto informāciju palīdz uztvert lēna, vienkārša, skaidra uz atkārtojumiem balstīta runa. Lai gan mācību procesā pedagogs nekoncentrējas uz rakstītprasmes attīstīšanu, rakstīts vārds tiek izmantots kā informējošs, uz atpazīšanu (netiešo lasīšanu) tendēts saskarsmes līdzeklis. Katra saskarsmes dalībnieka runu papildina žesti, kas var sniegt arī runai neatbilstošu informāciju. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem žesti tāpat kā attēli un priekšmeti bieži vien aizstāj runu, un tie eksistē individuālas sapratnes līmenī. Ne mazāk būtisks saskarsmes līdzeklis ir atdarināšana. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem atdarināšana ir sociālo prasmju apguves pamats, tas ir ceļš uz sabiedrībai atbilstošu principu, saskarsmes un uzvedības modeļu apgūšanu. Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšana balstās uz šādu darbības principu ievērošanu:

normalizācijas princips, visu cilvēku vienādas vērtības (humanitātes) princips, mērķtiecīguma un pēctecīguma princips, individualizācijas un diferenciacijas princips.

Atslēgvārdi: skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, saskarsmes prasmes, saskarsmes līdzekļi, komunikācija, mācību process.

Ievads

Tautā mēdz runāt par likteni, kas ielikts bērnam šūpulī, par likteni, arī nelaimi, kas pierunāta. Speciālisti mēdz pievērst uzmanību tam, ka dažādi spriedelējumi, pieaugušo nepārdomāti secinājumi, apvainojumi bērnu var iespaidot pat tad, kad liekas, ka bērns neko nesaprot. Bērnam ir vajadzība pēc saskarsmes ar cilvēkiem, pēc atzišanas, pēc mīlestības, kas var skanēt vai neskanēt vārdos; tas jau atkarīgs no mums pašiem. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar speciālām vajadzībām (ar garīgās attīstības traucējumiem) īstenošanas viens no galvenajiem uzdevumiem ir veidot elementāras saskarsmes un sadarbības prasmes skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem atbilstoši iespējām integrēties sabiedrībā, apzinoties sevi kā tās locekli.

Vajadzība pēc kaut kā vairāk, ne tikai eksistences un pamatvajadzību apmierināšanas, veicina bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem pievēršanos vajadzībai pēc saskarsmes. Z. Vanders izvira četras cilvēku pamatvajadzības:

- vajadzību pēc drošības,
- vajadzību pēc atzišanas,
- vajadzību pēc draudzības,
- vajadzību pēc jaunas pieredzes (*Vander, 1987, 1–30*).

Ja visas četras vajadzības tiek apmierinātas, bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ir gatavs komunikācijai ar apkārtējiem. Par pareizu bērnu vajadzību izpratni liecina bērna uzticība, pieķeršanās. Pēc Dž. Boulbija uzskatiem, bērni jau piedzimst ar tendenci veidot spēcīgas emocionālas attiecības ar viņu aprūpētājiem, kas pieķeršanās attiecībās bērnam rada drošības izjūtu (*Boulbija, 1998*). Savukārt L. Šipicina uzskata, ka nepieciešamība pēc saskarsmes nav iedzimta īpašība. Tā veidojas dzīves laikā sadarbībā ar apkārtējiem cilvēkiem (*Шипицина, 2002, 100*).

Praktiskā pētījuma mērķis ir veikt pētījumu par saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšanu skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Pētījuma uzdevumi ir 1) izpētīt un konstatēt bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem saskarsmes prasmes, 2) izstrādāt saskarsmi veicinošus izteiksmes līdzekļus, lai veiksmīgi un produktīvi tiktu organizēts mācību process.

Pētījumā iesaistīti 12 respondenti ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem vecumā no 10 līdz 16 gadiem, kuri ikdienā dzīvo sociālās aprūpes centrā un apmeklē Rīgas X speciālās internātpamatskolas "C" līmeņa klases. Deviņi respondenti sociālās aprūpes centrā dzīvo kopš dzimšanas, bet trīs respondenti ik pa laikam tiek ar ģimeni. Pētījuma sākumā 2007. gada septembrī tiek noteiktas respondentu saskarsmes prasmes, kas atspoguļotas 1. attēlā. Bērni, kas dzīvo sociālās aprūpes centros, cieš ne tikai no pieķeršanās attiecību trūkuma

jau bērnībā, bet arī pašlaik to saskarsmes iespējas ir nepietiekamas. Sociālais aprūpētājs nespēj sniegt šo drošības izjūtu, jo sevišķi, ja ir vairāki aprūpētāji, katrs ar savu dzīves pieredzi, problēmām un vērtīborientāciju. Pieķeršanās attiecību deficīts rada pastāvīgu baiļu stāvokli, bailes no saskarsmes, izvairīšanos no emocionāliem pārdzīvojumiem, spēju atraisīties. A. Vecgrāve atzīst, ka pieaugušā komunikācija ar bērnu ir kā viņu attīstības determinants, jo pieaugušie ir gan lomu modeļi, no kuriem bērns mācās savu uzvedību, gan gudrie eksperti, kas novērtē bērna uzvedību, gan bērna emocionālo un saskarsmes vajadzību apmierinātāji (*Vecgrāve, 2005, 119*). Savukārt V. Behterevs ir veicis sistemātiskus pētījumus, kas fiksē dažādu psihisko procesu norises atšķirības, cilvēkam atrodoties vienatnē vai grupā (*Бехтерева, 1994*). Būšana grupā neliecina par komunikāciju starp grupas locekļiem. Īpaši tas attiecināms uz bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kas dzīvo sociālās aprūpes centros, kuros tiek ierobežota komunikācija ar sabiedrību, radot nošķirtību. Tā parasti realizējas (tiek kompensēta) ar televizora (seriālu) palīdzību, kas rada priekšstatu par dzīvi kopumā – nepilnīgu, pat maldīgu.

Mācību procesa organizēšanas īpatnības skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem ir svarīgi apgūt sociālajai videi pieņemamas saskarsmes prasmes, lai ar to palīdzību izteiktu savas vajadzības, vēlmes, lūgtu atbalstu un reaģētu uz citu cilvēku vārdiem. Saprast un saprasties ar bērniem, kuriem ir saskarsmes grūtības, ir ne tikai viņu uzdevums, bet arī pedagoga pienākums palīdzēt apgūt nepieciešamās saskarsmes prasmes. Šīs prasmes ir līdzeklis, lai ne tikai sociāli adaptētos sabiedrībā, iemācītos dzīvot tajā, bet arī lai veiksmīgi piedalītos mācību procesā.

Latvijā par audzināšanas un mācību procesu, tā plānošanu, norisi un sasniegumiem bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem informācija ir nepietiekama, ierobežota. Speciālās izglītības pedagogi izmēģina, aprobē materiālus un metodes, veic pieredzes apmaiņu šaurā interesentu lokā, pārsvarā mikrovidē (skolas vai pilsētas skolu vidē), tādēļ rodas priekšstats, ka mācību process skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem netiek pilnvērtīgi realizēts.

Meklējot mācību procesa definējumu pedagoģiskajā literatūrā, kas būtu piemērots skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem apmācības realizēšanai, pieņemamāks ir profesores I. Maslo sacītais, ka „mācību process ir skolotāja un skolēna dialogs, ko papildina mācīšanās un mācīšanās līdzekļi, kur darbība ir atvērta attiecībās vienam ar otru” (*Maslo, 1995, 46*). Lai šis dialogs (mācību process) varētu produktīvi realizēties, būtiski ir apgūt elementāras saskarsmes prasmes. Saskarsmes vajadzības parasti ir individuālas, bet skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem saskarsmes nepieciešamība neveidojas (vai arī veidojas aplamas saskarsmes prasmes).

Zinātnieki Ļ. Vigotskis (*Виготский, 1967*), Ž. Gebseris (*Gebseris, 1998*), Ē. Fromms (*Fromms, 2003*), Ā. Karpova (*Karpova, 1998*) uzskata, ka cilvēks jau pēc savas dabas ir sabiedriska, kolektīva būtne, kurai nepieciešami kontakti ar sev līdzīgiem. Izolācija un vientulība ir viena no visvairāk psihi traumējošām cilvēka

izjūtām. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem sociālās vajadzības kā jebkurai cilvēkam var tikt apmierinātas tikai saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Jebkurā cilvēku saskarsmē vienmēr ir trīs sastāvdaļas: komunikācija, interakcija, percepcija.

Vērtējot saskarsmes jēdzienu, psihologu (*Omārova, 2003; Speck, 2003*) un pedagogu (*Kupčs, 1997; Veics, 1998*) skatījumā akcents tiek likts uz mijiedarbību, informācijas apmaiņu un sadarbību, tātad divu vai vairāku cilvēku attiecību veidošanu. Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem sociālās attīstības īpatnības, tās problēmas galvenokārt atklājas apstākļi, ka šo bērnu psihofizisko funkciju darbības traucējumu rezultātā viņi neiekļaujas starppersonu attiecībās un mijiedarbībā, vairās no komunikācijas, kas savukārt kavē vai pat kropļo turpmāko viņu personības attīstību. Aplūkojot cilvēku kā sociālu būtni, personība nevar attīstīties ārpus sabiedrības, un nevar būt reāla sabiedrība bez indivīdiem.

Ā. Adlers ir pārliecināts, ka bērnam ir vajadzīgs līdzcilvēks, kas interesējas un izjūt viņu pat tad, kad to neizprot (*Adlers, 1928, 605*).

Pirms uzsākt pētījumu par saskarsmi veicinoša mācību procesa organizāciju skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, tiek iepazīta šo skolēnu

- aktuālā slimības vēsture,
- ģimenes anamnēzes dati (iedzimtība, pārmantojamība),
- bērna psihes traucējumi,
- bērna fizioloģiskais vecums un attīstības vecums,
- sociālpsihiatriskā anamnēze (draugi, intereses, materiālais stāvoklis),
- pašreizējā dzīves vieta un apstākļi,
- personība (raksturs, temperaments),
- psihiskais statuss (garastāvoklis, orientācija laikā, telpā, personā).

Vispārējā informācija par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem, viņa personību un ģimeni pedagogam ir pamats izglītības un audzināšanas, korekcijas mērķu un līdzekļu izvēlei, kas stimulētu un sekmētu skolēna psihisko attīstību un veicinātu saskarsmes prasmi apgūšanu. Bērnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem psihiskā attīstība ir atkarīga no sociālās adaptācijas un sociālās pieredzes. Pedagogam būtu nepieciešams zināt garīgās attīstības traucējumu cēloņus un izpausmes veidus, lai varētu pareizi plānot un veikt pedagoģisko un psiholoģisko, sociālo korekciju un veicināt bērnu saskarsmes attīstības līmeni. Speciālās izglītības pedagogs, ņemot vērā Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdzienu, izstrādā konkrētajam skolēnam individuālās attīstības plānu, kas atspoguļo bērna ar garīgās attīstības traucējumiem izglītības, audzināšanas un korekcijas mērķi un to realizācijas līdzekļus mācību procesā.

Pēc pētījuma rezultātiem, kas atspoguļoti 1. attēlā, un novērojumiem speciālās skolas darbā redzams, ka saskarsmes prasmes skolēniem no aprūpes centra ir salīdzinoši zemākas nekā bērniem, kuri ir dzīvojuši ģimenē. Tas izskaidrojams ar ierobežotu sociālo kontaktu iespējām, šauru sociālo pieredzi un minimālām integrācijas iespējām arī finansiālu ierobežojumu dēļ. Šo problēmu cēloņu diapazons ir

ne tikai valsts politikas un sabiedrības attieksmes līmenī, bet vairāk gan iekšējās vides nesakārtotība un darbinieku pasīvā pat negatīvā attieksmē, kas ietver darba pienākumu izpildīšanu (nomazgāt, pabarot, apgērbt, pieskatīt), nevis cilvēciņu attiecību veidošanu. Sociālās aprūpes centrā bērni minimāli tiek sagatavoti nākotnei – integrācijai. Šī nesagatavotība var iedvest bailes no saskarsmes ar apkārtējiem. R. Vīgante raksta: „Skolēnu mācīšanas un audzināšanas mērķis – sociālā adaptācija un integrēšanās sabiedrībā – nosaka visu mācību priekšmetu saturu. Ir svarīgi, lai mācāmais materiāls skolēniem veidotu prasmes un iemaņas, kas atvieglotu iekļaušanos sabiedrībā” (*Vīgante, 1998, 47*).

Raksta autore uzskata, ka „C” līmeņa skolēniem mācību procesā būtu vēlams ievērot vairākus principus:

- normalizācijas principu – visām personām ar garīgās attīstības un citiem funkcionāliem traucējumiem tiek padarīts pieejams ikdienas dzīvesveids un nosacījumi pielīdzināti tiem, kas pašlaik pastāv apkārtējā sabiedrībā vai arī tos faktiski padara vienādus (*Bengt, 2003, 11*);
- cilvēku vienādas vērtības (humanitātes) principu – cieņa pret cilvēka vērtību, ikviens sabiedrības loceklis tiek uzvertts kā persona, kam ir vērtība. Tā nav dalāma vai apspriežama un nesaistās ar to, kas cilvēkam pieder, vai ko viņš spēj un dara. Visu cilvēku vērtība ir vienāda;
- mērķtiecīguma principu – mērķi dzīves prasmēm tiek izvirzīti, ievērojot ne tikai tuvāko darbības zonu, bet arī tālāko – patstāvīgu vai daļēji patstāvīgu sagatavotību dzīvei sabiedrībā;
- individualizācijas un diferenciacijas principu – tiek ievērots katra bērna individuālais iespēju un esošās pieredzes līmenis (*Maslo, 1995, 33*). Katram skolēnam sadarbībā ar vecākiem, pedagogiem un medicīnas darbiniekiem tiek izstrādāts tuvākās un tālākās attīstības plāns, kas balstās uz pedagoģiskās korekcijas vispārīgiem principiem.

K. Žimante noteikusi galvenos virzienus mācību procesā saskarsmes prasmju veidošanai:

- uzmanības koncentrēšana uz apkārtējo cilvēku darbību un atbildes reakcijas iemaņu attīstīšana,
- valodas uztveres attīstīšana,
- neverbālās saskarsmes līdzekļu (žestu, ķermeņa valodas, piktogrammu, simbolu) apgūšana,
- atdarināšanas prasmju pilnveidošana,
- prasmes veidošana sagaidīt savu kārtu sarunā,
- saskarsmes prasmju lietošanas sekmēšana sadzīvē (*Žimante, 2003, 329*).

Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšanā nozīmīga speciālās izglītības pedagoga un skolēna ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem emocionālā saikne un abu saskarsmes pušu kā personību pieņemšana. Veiksmīgas saskarsmes uzsākšanai ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi vai smagi garīgās attīstības traucējumi un kuri nerunā, 1. tabulā pēc pedagoģiskiem novērojumiem skolas darbā tiek piedāvāti pedagoģiskās darbības posmi.

1. tabula

Pedagoģiskās darbības posmi saskarsmes veicināšanai mācību procesā (Cibiņa, 2006)*Pedagogical action steps to promote communication*

	Skolēna darbība	Skolotāja darbība
Nogaidošais posms	<p>Adaptācijas periods</p> <p>Skolēns neizrāda interesi par Apkārtējiem</p> <p>Pats piedāvā komunicēties (sniedz roku, norāda uz interesējošiem priekšmetiem, ir īslaicīgs acu kontakts).</p>	<p>Skolēna novērošana un novērtēšana darbībā – emocionālais stāvoklis, reakcija uz apkārtējo vidi un cilvēkiem.</p> <p>Sarunas uzsākšana ar skolēnu, uzmanību piesaistošu priekšmetu piedāvāšana.</p> <p>Sarunas uzsākšana ar skolēnu, interesējošu priekšmetu piedāvāšana, saruna par tiem. Acu kontakta (kaut vai īslaicīga) uzturēšana</p>
Iepazīšanās posms (sadarbības aizsākšana)	<p>Skolēns pieņem vidi un apkārtējos.</p> <p>Skolēns nepieņem mācību vidi (bēg prom, uzvedas neadekvāti).</p> <p>Skolēns ir pieņēmis mācību vidi, bet vēl joprojām uzvedas neatbilstoši elementārām uzvedības normām.</p>	<p>Sagatavo skolēnu mācību procesa uzsākšanai (iepazīstina ar mācību vidi un noteikumiem)</p> <p>Skolotājs turpina iepazīšanos (izmanto visu sajūtu receptorus, taktilo saskarsmi, runā ar skolēnu, vairākkārt un lēnām atkārtoti atsevišķus vārdus, līdz pat darbību izdziedāšanai), turpina nogaidīt. Skolēna ignorēšana, ar mērķi panākt skolēna interesi par notiekošo klasē.</p> <p>Skolotājs neatlaidīgi mēģina veikt uzvedības korekciju, akcentu liekot uz skolēna šauru interešu loku, bet ik pa laikam piedāvājot mācību videi atbilstošu darbību.</p>

Šo posmu pamatā ir pozitīva novērtēšana (verbālas uzslavas, pieskāriens kā uzslava) par jebkuru skolēna adekvātu darbību un ilgstoša atkārtošana. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem atkārtošana ir visu intelektuālo darbību pamatā. Tieksme atkārtot vienu un to pašu neskaitāmas reizes ir bērna būtiska īpatnība. Atkārtošana ir saistīta ar vajadzību gūt apmierinājumu par to, ko esi izdarījis. Bērna vajadzība atkārtot un izjust prieku par savu varēšanu saistās ar bērna vajadzību darboties un likt lietā savu neapvaldīto enerģiju.

Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem daudz lēnāk attīstās un veidojas saskarsmes prasmes, ietekmējot viņu vispārējo sociālo integrēšanos.

Saskarsmes prasmju apgūšanā mācību un audzināšanā procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem L. Šipicina iesaka veidot šādas iemaņas:

- organizētību un izturību, mazinot situatīvo vēlmju realizēšanos,
- adekvāti uzvesties sabiedrībā,
- kritiski novērtēt savu rīcību (*Шипцина, 2002, 100*).

Saskarsmi veicinošu izteiksmes līdzekļu izvēle mācību procesa organizēšanā

Saskarsme ir verbālās un neverbālās mijiedarbības process. Tā ir prasme klausīties, saprast, sazināties un izteikties, izmantojot gan verbālos, gan neverbālos izteiksmes līdzekļus. Pedagoģa uzdevums ir organizēt mācību procesu tā, lai tiktu izmantoti pēc iespējas dažādāki saskarsmes līdzekļi, kas veicinātu un attīstītu saskarsmes prasmes. Novērtējot personības īpašības, sociālās un saskarsmes prasmes skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem, tiek piedāvāti saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšanai piemēroti izteiksmes līdzekļi, kas atraisa dialogu starp skolotāju un skolēnu, palīdz apgūt saskarsmes prasmes.

Runāts un rakstīts vārds. Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir nepietiekama runas un valodas attīstība, taču tas nenozīmē, ka bērni nesaprot runāta vārda informāciju. Valodai ir ne tikai komunikatīvā (saziņas) funkcija, bet arī ekspresīvā (jūtu un attieksmes izteikšana) un nominatīvā (nosaucošā) funkcija, ko skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem uztver precīzāk un nolasa sev nepieciešamo informāciju. Paaugstināts balss tonis, ātrums, saraustīta runa izraisa neuzticību un bailes. Ar balsi var izraisīt arī patīkamas emocijas un noskaņojumu, paust attieksmi pret klausītāju (simpātijas vai antipātijas, humoru/ironiju). Runai mācību procesā piemīt saskarsmi veicinoša funkcija, ja tā ir precīza, lēna, nozīmīgi vārdi tiek atkārtoti vairākkārt, tiek izmantota vieglā valoda. Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem valodas traucējumi ir noturīgi, līdz ar to viņiem ir grūtības verbālajā saskarsmē. Skolēniem ir šaurs, ierobežots vārdu krājums, daļa bērnu nespēj nosaukt priekšmetus, parādīt tos, ar ko viņi saskaras ikdienā. Valodas spēles mācību procesā palīdz bagātināt vārdu krājumu. Skolēni pēc daudzkārtējiem atkārtojumiem paši sāk atkārtot dziesmas tekstu „savā” valodā, pirmās zilbes, atsevišķus vārdus. Atbilstošus jēdzienus, kustības skolēni sāk izmantot arī ikdienas saziņas situācijās. Tā kā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem nepiemīt gribas funkcija, tad skolēni, kas spētu saskarsmē izmantot kaut vai minimālu runu, bieži to aizvieto ar citiem komunikācijas līdzekļiem. Svarīgi ir atcerēties, ka katrs saskarsmes dalībnieks runā un dzird savu informāciju atkarībā no savas pieredzes. Rakstītam vārdam bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem saskarsmē ir vairāk informējošs, uz atpazīšanu (netiešo lasīšanu) vērsts raksturs.

Pieskāriens. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem attīstības traucējumiem nozīmīgs saskarsmes līdzeklis ir pieskārieni. O. Speks izdala piecus taktilās saskarsmes komponentus:

- pieskāriens kā rituāls (piemēram, sasveicinoties),
- glāsti, pieskārieni kā afekta stāvokļa izpausme,
- sitieni, kodieni, kniebieni kā agresijas izpausme,
- apskāvieni kā baiļu vai simpātiju izrādīšana,
- motoriskie, atbalsta pieskārieni (rokas pieturēšana, virzība kādas darbības veikšanai) (Speck, 2003, 135).

Latvijā 2009. gadā Velku fonds sadarbībā ar Valsts speciālās izglītības centru un Liepājas speciālo internātpamatskolu uzsākuši projektu, kurā viens no uzdevumiem ir izstrādāt taktilās stimulācijas mācību programmu. Taktilā stimulācija ir atbalsta metode, kas veicina sajūtu trenēšanu, kā arī ikdienas pašaprūpi un socializāciju bērniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem (www.velki.lv/SIF.htm). Pieskārējiem ir liela terapeitiskā nozīme, tie mazina sāpes, reducē stresu, nostiprina ķermeni un gādā par labsajūtu.

Žesti un izteiksme tiek aizgūta no apkārtējās vides, pietiek apzināties to komunikatīvo nozīmi. K. Hūhtanena raksta, ka zviedru pētnieks I. Johansons (1989) un somu pētniece K. Launonena (1998) veikuši pētījumus par zīmju izmantošanas nozīmi un secinājuši, ka to izmantošana pastiprina centienus runāt un veicina runas attīstību (Hūhtanena, 2001, 25). Problēmas zīmju lietojumā saistās ar bērnu motorikas traucējumiem. Mācību procesā tiek izmantoti skolēna un skolotāja saskarsmes rezultātā veidoti žesti, ko visbiežāk saprot tikai abas iesaistītās puses. Šo žestu rašanos veicina dažādas pirkstiņrotaļas. Bieži vien skolēns, cenšoties parādīt kādu priekšmetu vai darbību, pasaka skolotājam priekšā žestu un skolotājs tam piešķir vārdu vai pat veselu teikumu jēgu. Žesti ar individuālas sapratnes raksturu atvieglo saskarsmi tikai daļēji, jo, mainoties sociālajai videi (sociālā aprūpes centra personāla, pedagogu maiņa) ir nepieciešams pat obligāts šo žestu tulkojums no kontaktpersonas puses.

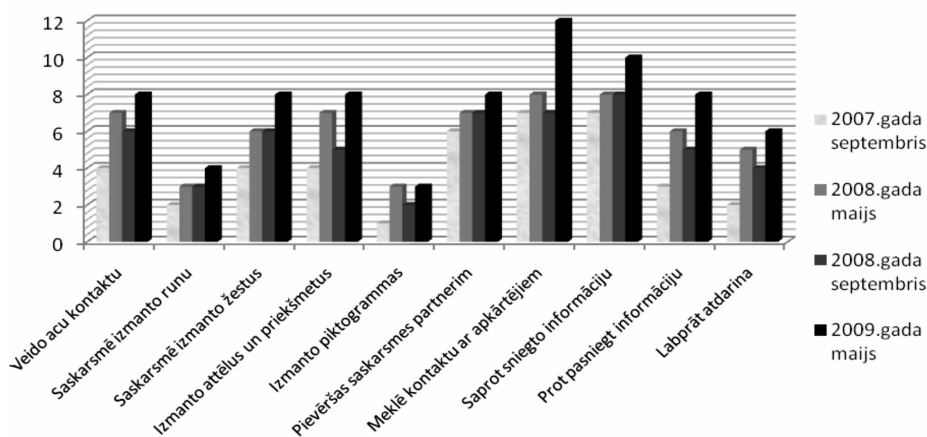
Attēli un priekšmeti saskarsmes veicināšanai tiek izmantoti skolēniem, kuri nespēj vai neprot izmantot zīmes un kuriem ir runas sapratnes problēmas. Attēlu un priekšmetu izmantošanā būtiski ir saprast izvēlēto priekšmetu vai attēlu, to simbolisko jēgu. Mācību procesā tiek izmantoti komunikācijas albūmi, kur bērns norāda attiecīgo attēlu savas vajadzības izteikšanai. Pedagoģs vingrina skolēnus norādīt un izvēlēties nepieciešamo attēlu atbilstoši saziņas situācijai, skolotājs veicina un sekmē motorikas un koordinācijas prasmes, māca saprast cēloņu un sekas attiecības (bērns iegūst to, kas parādīts attēlā). Skolotājam ir svarīgi izrādīt savu akceptu un vēlēšanos saprast informāciju. Attēli tiek izmantoti, lai atvieglotu laika, telpas un vietas uztveri (dienas kārtības saraksts, stundu saraksts). Priekšmetu vai attēlu izvēle atkarīga no skolēna sapratnes līmeņa. Priekšmeti saskarsmē ir konkrēti un lietojami atbilstošās situācijās. Tāpat kā žestiem, arī priekšmetiem ir ne tikai konkrētā nozīme, tie apzīmē veselu teikumu, pat notikumu.

Piktogrammas ir viens no attēlu komunikācijas veidiem, piemērotas situācijas attēlam, apkārtējās vides apzīmēšanai. Piktogrammu apguves sistēmas pamatā ir šāda kārtība: priekšmets – priekšmeta attēls – atbilstoša piktogramma. Pašlaik izveidotas aptuveni 1000 piktogrammu. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem piktogrammu apguve saskarsmē nodrošinātu saziņu ar jebkuru saziņas partneri, taču problēmas piktogrammu apgūvē rada bērnu sapratnes līmenis, kā arī ilglaicīgums to apgūvē.

Saskarsmi veicinošā mācību procesā skolotāja uzdevums ir ne tikai piedāvāt piemērotus komunikācijas līdzekļus saziņai, atbildes sniegšanai, bet arī palīdzēt izpaust sevi. Skolēniem saskarsmes prasmju veicināšanā ir vēlams pozitīvs paraugs – cilvēks, kuram bērns vēlas līdzināties, uzticas un respektē, ar kuru kopā gūst pozitīvu līdzpārdzīvojumu.

Atdarināšana. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem saskarsmes veicināšanā jābalstās uz pārliecināšanu, skaidrojumiem, saskarsmes vingrinājumiem, atkārtojumiem, jo skolēniem piemīt tieksme atdarināt darbības, uzvedību, ja tā radījusi viņos līdzpārdzīvojumu. M. Štāls uzsver, ka tieksme uz pakārdarināšanu līdzās dziņai pēc uztura un biedrošanās ir viens no galvenajiem bērna dvēseles attīstību noteicošiem faktoriem (*Štāls, 1927, 349*). H. Gadamers atzīmē, ka „tas, kurš kaut ko atdarina, liek būt te tam, ko viņš zina un kā viņš to zina. Tam, kurš atdarina, ir kaut kas jāatmet un kaut kas jāizceļ. Atdarināšanai kā attēlojumam piemīt izteikta izziņas funkcija” (*Gadamers, 1994, 63*). Bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem atdarināšana ir izglītojošs, audzinošs un attīstošs process. Atdarināšana kļūst par paradumu, ja tai piemīt spēcīgs emocionāls pārdzīvojums, ko mācību procesā iespējams realizēt ar rotaļu palīdzību. Lai bērns ar garīgās attīstības traucējumiem spētu iejusties lomā, izvēlēties to, nozīmīga ir pieredzes veidošana, emocionalitāte, sajūtas, pozitīvs pārdzīvojums, kas atsauc atmiņā emocijas, uz kuru pamata veidojas atdarināšana un loma.

Praktiskā pētījuma gaitā mācību procesa organizēšanā tiek lietoti saskarsmi veicinoši izteiksmes līdzekļi: pieskāriens, runāts un rakstīts vārds, žesti, attēli un priekšmeti, piktogrammas, kā arī dažādi uz atdarināšanu balstīti uzvedības un saskarsmes modeļi.



1. attēls. Saskarsmes prasņu attīstība mācību procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

Development of communication skills in the course of the learning process in students with moderate and severe mental disorders

Pētījuma rezultāti apkopoti 1. attēlā un atspoguļoti pētījuma gaitā ar viena mācību gada intervālu:

- 2007. gada septembris (konstatētas skolēnu saskarsmes prasmes un iemaņas, gatavība saskarsmei),
- 2008. gada maijs (atzīmēti saskarsmi veicinošu izteiksmes līdzekļu lietošanas rezultāti, organizējot mācību procesu),

- 2008. gada septembris (saskarsmes prasmju un iemaņu konstatējums pēc vasaras brīvlaika),
- 2009. gada maijs (rezultātu apkopojums).

Pētījuma sākumā tiek izvirzīti kritēriji (veido acu kontaktu, saskarsmē izmanto runu, saskarsmē izmanto žestus, saskarsmē izmanto attēlus un priekšmetus, saskarsmē izmanto piktogrammas, pievērš uzmanību saskarsmes partnerim, meklē kontaktu ar apkārtējiem, saprot sniegto informāciju, prot pasniegt informāciju, labprāt atdarina), pēc kuriem tiek noteikti respondentu saskarsmes rezultāti.

No pētījumā iesaistītajiem 12 respondentiem, kas dzīvo sociālās aprūpes centrā, mazāk nekā puse respondentu pētījuma sākumā uzrāda salīdzinoši zemas saskarsmes prasmes, kas saistītas ar informācijas nodošanu, tomēr 7 respondenti saprot sniegto informāciju, par ko liecina pievēršanās saskarsmes partnerim, acu kontakta veidošana, primitīvu darbību izpilde. Nākamajā kontrollaikā, kas ir pēc pirmā mācību gada, izmantojot pedagoģiskos novērojumus, kas fiksēti katra respondenta novērojumu burtnīcā, izmantojot individuālo plānu sasniegumu rezultātus un anketējot pedagogus, redzams, ka respondentu saskarsmes prasmes uzlabojušās. Šo rezultātu sasniegšanā būtiska nozīme bija respondentu uzticībai un pozitīvai attieksmei starp saskarsmes partneriem mācību procesā. Mācību procesa organizēšanā tika lietoti iepriekš apskatītie saskarsmi veicinoši izteiksmes līdzekļi. Pēc skolēnu vasaras brīvlaika 2 no 12 respondentiem uzrāda sliktākus saskarsmes prasmju attīstības rezultātus, bet pārējo respondentu saskarsmes prasmju līmenis nav mainījies, kas tiek skaidrots ar mācību procesa pārtraukšanu, skolēnu dienas režīma maiņu un divu respondentu vecumposma īpatnībām. Pētījuma noslēgumā, apkopojot rezultātus, tiek konstatēts, ka visi pētījumā iesaistītie respondenti meklē kontaktu ar apkārtējiem. Četri no 12 respondentiem, kas pētījuma gaitā uzrādīja vissliktākos rezultātus (neveido acu kontaktu, nepievēršas saskarsmes partnerim un neizmanto saskarsmi veicinošus izteiksmes līdzekļus), tomēr mēģina meklēt kontaktu ar apkārtējo pasauli (izdodot skaņas, kas liecina par nepieciešamo vajadzību, mēģina ar acīm sameklēt nosaukto priekšmetu). Runas un piktogrammu izmantošana saskarsmē neuzrāda progresīvus rezultātus, jo tas prasa ilgāku laiku, ko nevar samazināt respondentu sapratnes līmeņa dēļ.

Secinājumi

Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem saskarsme nav tikai informācijas, jūtu, domu apmaiņa, tā ir iespēja būt pašam, būt sabiedrībā un būt vajadzīgam. Veiksmīga saskarsme mācību procesā bērniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem veidojas tad, kad tiek izmantoti vairāki saskarsmi veicinoši izteiksmes līdzekļi. Saskarsmi veicinoša mācību procesa organizēšana palīdz skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem apgūt adekvātu uzvedību un saskarsmes prasmes sabiedrībā; saskarsmē lietot dažādus izteiksmes līdzekļus; pilnveidot atdarināšanas prasmes; attīstīt atbildes reakcijas iemaņas; saprast, pasniegt un lietot uztverto informāciju, koncentrēt uzmanību uz apkārtējo cilvēku darbību.

LITERATŪRA

1. Adlers, Ā. (1928) Bērns un sabiedrība//Nākotnes spēks. Nr.12., 603.–609. lpp.
2. Boulbijs, Dž.(1998) Drošais pamats. Rīga: Rasa ABC, 57 lpp.
3. Cibiņa, V. (2006) Rotaļa – komunikācijas veicinātāja bērniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Rīga: Latvijas Universitāte, maģistra darbs.
4. Fromms, Ē. (2003) Mīlestības māksla. Rīga: Jumava, 132 lpp.
5. Gadamers, H. (1994) Spēle kā ontoloģiskās eksplikācijas vadmotīvs.//Kentaurs XXI, 1994, Nr.7., 41.–43. lpp.
6. Gebasers, Ž. (1998) Laika ielaušanās. Rīga: Latvijas Universitāte, 146 lpp.
7. Hūhtanena, K. (2001) Runu atbalstošas un aizstājošas komunikācijas metodes Somijā gadsimtu mijā. Rīga: Rasa ABC, 129 lpp.
8. Karpova, Ā. (1998) Personība. Teorijas un to radītāji. Rīga: Zvaigzne, 22. lpp.
9. Kupčs, J. (1997) Saskarsmes būtība. Rīga: Zvaigzne ABC, 72 lpp.
10. Maslo, I. (1995) Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija. Rīga: RaKa, 46 lpp.
11. Nirje, B. (Bengt Nirje) (2003) Normalizācijas princips personām ar garīgās attīstības traucējumiem.// Dzīves apstākļu normalizēšana personām ar garīga rakstura un citiem funkciju traucējumiem. Rīga: Velku fonds, 94 lpp.
12. Omārova, S. (2003) Cilvēks runā ar cilvēku. Rīga: Kamene, 130 lpp.
13. Štāls, M. (1927) Audzināšana un mācīšana agrā bērnībā. Rīga: Valters un Rapa, 349 lpp.
14. Vander Zanden, J. (1987) Social Psychology. New York: McGraw-Hill, Inc., p. 1–30.
15. Vecgrāve, A. (2005) Ceļvedis pieaugušajiem pa bērnības zemi. Rīga: Zvaigzne ABC, 239 lpp.
16. Veics, V. (1998) Uzvedības kultūra saskarsmē. 1. daļa. Rīga: RaKa, 22.–26.lpp.
17. Vīgante, R.(1998) Speciālo skolu „C” līmeņa skolēnu raksturojums un attīstība. Rīga: Mācību apgāds NT, 47 lpp.
18. Žīmante, K. (2003) Pedagoģiskā procesa vadlīnijas skolēniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem//Personība. Laiks. Komunikācija. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2003. g., Rēzekne: 326.–333.lpp.
19. Бехтерев, В. М. (1994) Мозг: структура, функция, паталогия, психика. Москва: Поматур, 793 с.
20. Выготский, Л. (1967) Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: 173 с.
21. Шипицина, Л. М. (2002) Необучаемый ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 496 с.
22. Шпек, О. (Speck, Otto) (2003) Люди с умственной отсталостью : обучение и воспитание. Москва: Академия, 428 с.
23. www.velki.lv/SIF.htm.

Summary

Fostering the communication skills in children suffering from moderate and severe mental disorders is a gradual and slow process based on individual work that requires a learning process tailored to each child's mental, emotional, and social interests and

character. The need for contact is created in cooperation with other people. Therefore, the first step is to identify individual skills, social experiences, and the social environment regarding each child with moderate to severe mental disorders. In fostering contacts, an important aspect is the mutual acceptance of each other's personality between the teacher and the child, which helps to determine the necessary action based on the child's emotional and physical responses. This research is focused on diverse information resources related to learning, concentration of attention, on the teacher's activities, development of response skills, perceived ability to properly interpret the signals, adequate training in communication skills, and interpersonal skills necessary in life. Taking into account the different diagnoses of children with moderate to severe mental disorders, their social environment and experiences, interpersonal skills, and the learning process, various means of communication are offered in the learning process. The dialogue between the child and the teacher is fostered by a speech that is not always perceived by children as a means of communication: repetitive, slow, simple, and clear speech helps to perceive the meaning of the spoken words and information. Although the process is not focused on the development of literacy skills, written words are being used as information means based on recognition (indirect reading). The speech of each participant in the communication is complemented with gestures that do not always convey the true meaning of the speech. For children suffering from moderate to severe mental disabilities, gestures substitute speech in the same way images and objects do, and they exist at the level of individual understanding. Imitation is no less important means of communication. For children suffering from moderate to severe mental disorders, imitation is the basis of social skills and a way to learning and adopting socially acceptable principles and models for communication and behavior. Learning process intended to foster communication skills is based on the following basic principles: the principle of normalization, the principle of equality of all people (the principle of humanness), the principle of purposefulness and consecutiveness, and the principle of individualization and differentiation.

Keywords: *students with moderate and severe mental development disorders, communication skills, communication means, communication, learning process.*

Praktiskie aspekti vājredzīgu un neredzīgu bērnu integrācijai vispārējās izglītības iestādēs *Practical Aspects of Integration of Visually Impaired and Blind Children in Comprehensive Schools*

Ligita Ģeida

Strazdumuižas internātvidusskola – attīstības centrs
vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem
Juglas iela 14a, Rīga LV-1024
E-pasts: ligitageida@apollo.lv

Rakstā aplūkoti galvenie pamatnosacījumi veiksmīgai vājredzīgu un neredzīgu izglītojamo integrācijai vispārīglītojošajās mācību iestādēs. Aplūkots, kādi likumdošanas akti regulē šo procesu, kādas zināšanas nepieciešamas pedagogam, lai atbalstītu vājredzīga vai neredzīga izglītojamā specifiskās vajadzības izglītības procesā, kā arī tas, kādi pielāgojumi un tehniskie palīg līdzekļi nepieciešami, lai nodrošinātu vājredzīgā vai neredzīgā skolēna spēju apgūt izglītības programmas prasības.

Atslēgvārdi: redzes traucējumi, redzes funkcionēšana, vājredzība, neredzība, integrācija, optiskā korekcija, tehniskie palīg līdzekļi, pielāgojumi.

Prakse rāda, ka pastāv vairāki nosacījumi vājredzīgu un neredzīgu izglītojamo sekmīgai integrācijai vispārīglītojošās izglītības iestādēs. Tā ir likumdošana, intelektuālie resursi (zināšanas un attieksme), materiālie resursi. Vislabākie rezultāti ir tad, ja visi šie komponenti pastāv, ir korekti un darbojas saskaņā. Diemžēl, kā pieredze rāda, ne vienmēr tas tā notiek. Šī iemesla dēļ aizvien vairāk parādās neveiksmīgas integrācijas gadījumi, kad tiek meklēta speciālās skolas–attīstības centra vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem palīdzība. Kādi ir šo gadījumu galvenie iemesli? Kas ir šo veiksmīgas integrācijas praktisko aspektu vājākais posms? Kas būtu jāmaina, lai šādu neveiksmīgas integrācijas gadījumu nebūtu vispār? Kādām ir jābūt pedagogu zināšanām, lai viņi būtu gatavi organizēt mācību procesu atbilstoši vājredzīga vai neredzīga izglītojamā individuālajām vajadzībām? Kāda ir nepieciešamā materiālā bāze šo izglītojamo atbalstam? Šie un citi ir jautājumi, uz kuriem būtu jārod atbildes, lai būtu iespējams izvairīties no šiem neveiksmīgās integrācijas gadījumiem, un vājredzīgs vai neredzīgs bērns tiktu pasargāts no iespējamās negatīvās ietekmes uz viņa vispārējo attīstību, mācīšanās iemaņām un integrāciju sabiedrībā kopumā.

Aplūkojot pirmo likumdošanas aspektu, mēs redzam, ka Latvijas Republikas Izglītības likuma 42. panta 1. daļā noteikts, ka „Persona ar speciālām vajadzībām var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja tai šajā iestādē ir nodrošinātas

iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību.” Arī Vispārējās izglītības likuma 49. panta 2. daļā teikts: „Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā.” Šī paša likuma 50. panta 5. daļā noteikts: „Speciālās izglītības programmas vājdzirdīgiem, vājredzīgiem un neredzīgiem izglītojamiem vispārējās pamatizglītības iegūšanai ir paredzētas 10 gadiem, bet vispārējās vidējās izglītības iegūšanai – 3 gadiem.” Savukārt 53. pants nosaka, ka „Vispārējās pamatizglītības un vidējās izglītības iestādēs, kurās ir atbilstošs nodrošinājums, pamatojoties uz valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinumu, var integrēt izglītojamos ar speciālām vajadzībām. Šo skolu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām nosaka Ministru kabinets.” Tādējādi redzams, ka likumdošana paredz integrāciju vispārējās izglītības iestādēs bērniem ar speciālām vajadzībām, to skaitā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem. Tomēr visos nosauktajos likuma punktos ir uzsvērts, ka to var darīt, ja konkrētajā izglītības iestādē tiek nodrošināts vājredzīgam vai neredzīgam audzēknim nepieciešamais specifiskais atbalsts, ņemot vērā aspektu, ka vājredzīgiem un neredzīgiem izglītojamiem vispārējās pamatizglītības iegūšanai ir paredzēti 10 gadi. Šis nosacījums ir ļoti būtisks, ņemot vērā šo audzēkņu uztveres īpatnības un darba tempu, tomēr šobrīd ir jāatzīst, ka tas tiek ievērots tikai speciālajā skolā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem. Vispārīgajiem skolām tas nozīmētu pamatskolas vidējā posmā skolēniem ar redzes traucējumiem izstrādāt individuālos mācību plānus, pielāgojoties viņu darba tempam. Diemžēl Strazdumuižas internātvidusskolas – attīstības centra vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem pieredze mācību darbā ar no vispārīgajiem skolām pārnākušajiem skolēniem rāda, ka no šiem izglītojamiem ir sagaidīts tieši tāds pats darba temps, kā no skolēniem bez redzes problēmām, arī atbilstošs materiāli tehniskais atbalsts netiek nodrošināts.

Nākamais likumdošanas akts, kas ietver nosacījumus vājredzīgu un neredzīgu izglītojamo integrācijai vispārējās izglītības iestādēs, ir Ministru kabineta noteikumi Nr. 579 „Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām”. Šie ir noteikumi, kas paredz, kādā veidā vājredzīgi un neredzīgi audzēkņi var tikt integrēti:

„2. Izglītojamo var integrēt izglītības iestādē, kura īsteno licencētu speciālās izglītības programmu. Izglītojamo integrē:

2.1. vispārējās izglītības klasē;

2.2. atverot atsevišķu klasi tikai izglītojamiem ar speciālām vajadzībām (speciālās izglītības klasi).”

Tomēr šie noteikumi ir nekorekti attiecībā pret Latvijas vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem, tā kā, balstoties uz Strazdumuižas internātvidusskolas – attīstības centra apkopoto informāciju, Latvijā nav nevienas vispārīgajās skolās, kurā mācītos vairāk nekā 1 izglītojamais ar redzes traucējumu vājredzības vai neredzības līmenī. Tātad faktiski nav iespējams atvērt klasi vājredzīgiem vai neredzīgiem izglītojamiem. Turklāt šo noteikumu 1. un 2. pielikumā noteikts, ka neredzīgus izglītojamus var integrēt, tikai atverot atsevišķu klasi, kas faktiski likumdošanas

līmenī izslēdz iespēju neredzīgam bērnam mācīties vispārizglītojošā skolā. Tajā pašā laikā Latvijā ir zināmi gadījumi, kad neredzīgi bērni mācās vispārizglītojošās skolās. Tātad šīs skolas pārkāpj Latvijas likumdošanu. Tomēr rodas jautājums, ja šie gadījumi ir veiksmīgi un darbojas par labu bērna attīstībai un integrācijai sabiedrībā, vai neveiksmīgai likumdošanai būtu bērnam šo iespēju jāliedz?

Vēl viens svarīgs likumdošanas akts ir Ministru kabineta noteikumi Nr. 221 „Kritēriji un kārtība, kādā speciālās izglītības iestādei piešķir speciālās izglītības attīstības centra statusu”, kas paredz atbalsta iestāžu veidošanu integrācijas atbalstam bērniem ar speciālām vajadzībām. Latvijas vājredzīgo un neredzīgo skolēnu atbalsta organizācija ir Strazdumuižas internātvīdusskola – attīstības centrs vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem, kas cenšas uzmeklēt šos bērnus vispārizglītojošās skolās, sazināties ar viņu tuviniekiem un pedagogiem, piedāvāt metodiski konsultatīvu atbalstu ar vājredzību vai neredzību saistīto problēmu novēršanai vai profilaksei. Tomēr šim darbam ir vairāki kavējoši faktori. Viens no tiem ir „Fizisko personu datu aizsardzības likums”, kas liedz iegūt informāciju par skolēniem, kam būtu nepieciešams šis atbalsts. Arī vispārējās izglītības iestādes, bieži vien aizbildinoties ar šo likumu, nesniedz informāciju un nemeklē atbalstu pat tad, kad tas ir acīmredzami nepieciešams. Šī brīža valsts ekonomiskajā situācijā dažkārt tās ir arī bailes zaudēt skolēnu, kas, piemēram, paglābj klases no apvienošanas vai kādu mazu skolu no slēgšanas. Tomēr, kā vērojams no Strazdumuižas internātvīdusskolas – attīstības centra vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem pieredzes, šajās situācijās galvenais cietējs ir skolēns, kas agri vai vēlu tomēr nonāk speciālajā skolā bērniem ar redzes traucējumiem, turklāt ar jūtamu attīstības aizturi, neizveidotām mācīšanās iemaņām un bieži vien jūtāmām psihoemocionālām problēmām.

Pamatojoties uz iepriekš minēto, ir skaidrs, ka likumdošana saistībā ar vājredzīgu un neredzīgu izglītojamo integrāciju vispārizglītojošās skolās nav īsti korekta, un tā būtu jāmaina. Taču izmaiņas likumos vienmēr ir ļoti ilgstošs process, bet to bērnu izglītošana, kuriem ir redzes traucējumi, notiek jau šobrīd, un tai ir jābūt kvalitatīvai. Šo bērnu izglītības kvalitāti ļoti lielā mērā nosaka nākamie aspekti: intelektuālie resursi (un attieksme) un materiālie resursi.

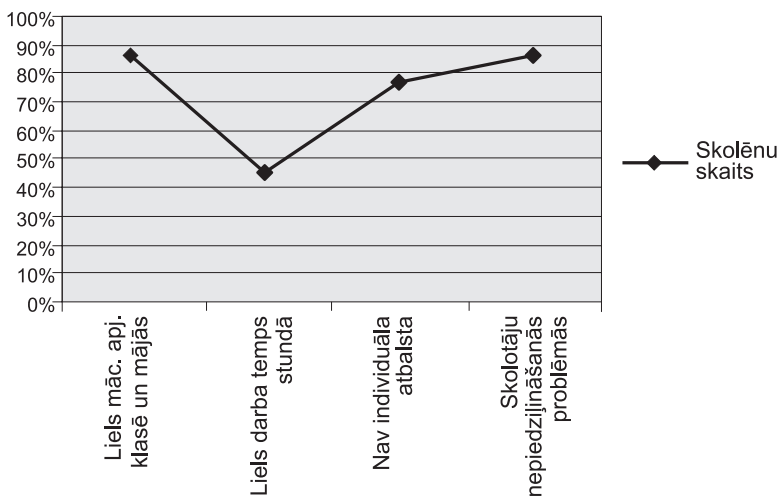
Strādājot ar bērniem, kuriem ir nopietni redzes traucējumi, nav iedomājama šī darba organizēšana bez vājās redzes funkcionēšanas izpratnes un prasmes izvērtēt līdzekļus un paņēmienus, kas var atvieglot un darīt efektīvāku redzes izmantošanu.

Var būtiski atšķirties redzes izpētes objektīvo (medicīnisko) rādītāju noteiktās redzes iespējas un katras konkrētas personas reālā saglabātās redzes izmantošana. Tieši tas, vai darbā ar bērnu, kuram ir redzes traucējumi, konkrētais pedagogs centīsies izprast, ko vājredzīgais bērns redz un kā viņš izmanto saglabāto redzi, lielā mērā nosaka, cik veiksmīgi šis bērns tiks galā ar mācību procesu integrētā vidē. Tā, piemēram, divi cilvēki ar vienādu diagnozi un redzes asumu var pilnīgi atšķirīgi izmantot redzi uzdevumu veikšanai tuvumā, orientācijai telpā, komunikācijai ar apkārtējiem un sociālo sadzīves aktivitāšu veikšanai. Tādējādi nav viena standarta vizuālajai darbībai un tās optimizēšanai tajos vai citos traucētas redzes apstākļos.

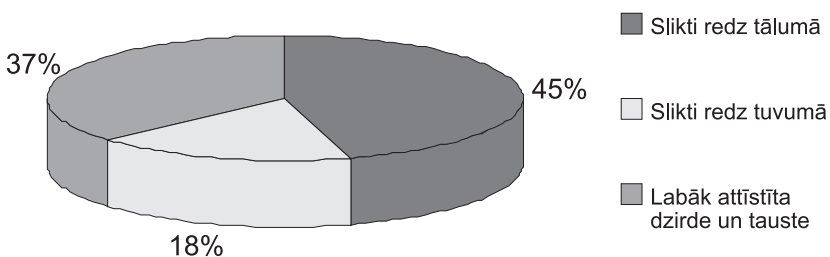
Krievijas tifloloģe L. Grigorjeva norāda: „Starp bērniem, kas pēc vadošās analizatoriskās sistēmas, uz kuru balstās viņa darbība, tiek pieskaitīti pie neredzīgiem, tikai 7–10% ir totāli neredzīgi, bet pārējiem ir zināms redzes atlikums vai augstas

pakāpes vājredzība.” (Grigorjeva, 1988) Tas nozīmē, ka šiem bērniem reāli ir redze, kas prasmīgas izmantošanas gadījumā padarītu viņu aktīvo darbību funkcionāli efektīvāku. Līdz ar to ir svarīgi noteikt šīs redzes apjomu un veikt pielāgojumus, dodot iespēju šai redzei funkcionēt visoptimālāk. Tādējādi, strādājot ar vājredzīgiem un bērniem ar redzes atlikumu, ir būtiski individuāli izvērtēt viņu redzes stāvokļa medicīniskos rādītājus, reālo redzes izmantošanu un potenciālās iespējas ikdienas aktivitāšu realizēšanai. Savukārt tikai nosaukto apstākļu izpēte ļauj sniegt atbilstošu atbalstu vājās redzes izmantošanas optimizēšanā, piemeklējot nepieciešamos tehniskos palīglīdzekļus, piemērojot darba apstākļus un sniedzot informāciju par optimizējošu redzes izmantošanas tehniku lietošanu.

Pieredze rāda, ka vispārizglītojošo skolu pedagogiem priekšstats par vājās redzes funkcionēšanu un tās izmantošanu mācību procesā ir diezgan virspusējs.



1. attēls. Vājredzīgu skolēnu problēmas mācību procesā vispārējās izglītības iestādē

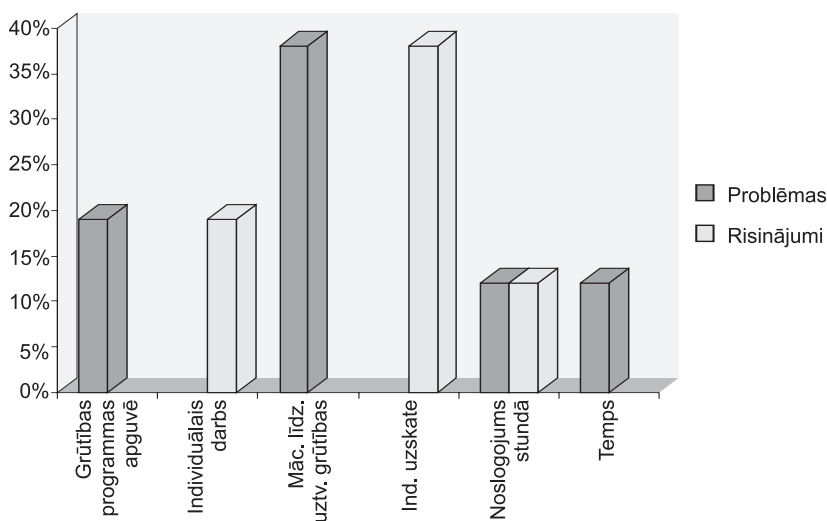


2. attēls. Vājredzības izpausmes vispārizglītojošo skolu pedagogu interpretācijā

Veicot aptauju vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem, kas no vispārizglītojošajām mācību iestādēm pārnākuši uz Strazdumuižas internātvidusskolu – attīstības

centru, noskaidrojās, ka šiem audzēkņiem vispārīzglītojošajās skolās radušās ne vien saskarsmes problēmas, bet tika nosaukti arī specifiski par vājredzības radītu problēmu neizpratni liecinoši fakti. Tā, piemēram, uz pārlieku lielu mācību materiāla apjomu gan klasē, gan mājās norādīja 86% (19) aptaujāto; 45% (10) atzīmēja pārāk lielu darba tempu stundās; 77% (17) uzskatīja, ka mācību stundās nav saņēmuši pietiekamu individuālo atbalstu no pedagoga puses (sk. 2. attēlu).

Taču šī pati aptauja parādīja, ka aprakstītā situācija mainījies uz labo pusi, kad aptaujātie skolēni iestājās Strazdumuižas internātskolā – attīstības centrā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem.



3. att. Vājredzības izraisītās problēmas stundā un to risināšanas veidi

Visi aptaujātie norādīja uz individuāli reducētu mācību materiālu, darba tempu stundās, kas ļauj pagūt izdarīt visu uzdoto, individuālu pieeju mācību procesā.

Savukārt starp Latvijas vispārīzglītojošo mācību iestāžu pedagogiem veiktās aptaujas mērķis bija noskaidrot, vai viņi spēj izprast, kā vājredzīgs skolēns redz, kādas vājredzības izraisītās problēmas varētu rasties mācību stundā, kādus paņēmienus vai līdzekļus varētu izmantot vājredzīga skolēna darba atvieglošanai. Neviens no aptaujātajiem pedagogiem iepriekš nebija strādājis ar vājredzīgu skolēnu. Runājot par to, kā, skolotājurāt, vājredzīgs skolēns redz, 69% (55) atbildēja: „slikti”, vai „nezinu”. Tikai 31% (25) mēģināja sniegt reālāku, saturīgāku paskaidrojumu (piem.: „Zāli kā zaļu aplāju, neredz sīkas detaļas, tikai krāsu laukumus”). 31% (25) uzsvēra to, ka šie bērni neredz tālumā, bet tikai 12% (10) norādīja uz iespējamām grūtībām, strādājot tuvumā. Savukārt 25% (20), runājot par vājredzīgu skolēnu redzes iespējām, norādīja, ka viņiem droši vien labāk ir attīstīta tauste vai dzirde. No tā izriet šādas iespējamo vājredzības izraisīto problēmu un to risināšanas paņēmienu un metožu prognozes. 19% (15) aptaujāto norāda uz grūtībām mācību programmas

apgvē kā uz galveno vājredzības izraisīto problēmu. Šie respondenti arī nenosauca konkrētus šīs problēmas risināšanas paņēmienus vai metodes, atbildot, ka nezina, vai arī, ka tā ir risināma ar individuālu darbu. 38% (30) respondentu kā iespējamo problēmu saskata grūtības uzskates līdzekļu un uz tāfeles rakstītā materiāla uztverē. Līdz ar to arī atbilstošāki ir šādi piedāvātie vājredzīga skolēna darba atvieglošanas paņēmieni: individuāli, palielināti uzskates līdzekļi, solu novietošana tuvāk tāfelei. Tikai 12% (10) pedagogu atzīmē, ka vājredzīgam skolēnam varētu sagādāt grūtības mācību darba noslogojums stundā, līdz ar to piedāvājot precizēt viņa darba slodzi. Uz darba tempa samazināšanos skolēniem ar redzes problēmām sliktās redzes dēļ norāda tikai 12% (10), tomēr nepiedāvā reducēt apgūstamo materiālu atbilstoši šo skolēnu iespējām.

No izklāstītā jāsecina, ka vispārīzglītojošo mācību iestāžu pedagogu zināšanas nav pietiekamas optimālam darbam ar skolēniem, kam piemīt augstas pakāpes vājredzība. Tomēr daļai no aptaujātajiem speciālistiem vērojama radoša pieeja aplūkojamā jautājuma risināšanā, kas liek domāt, ka, savā darbā saskaroties ar nepieciešamību mācīt vājredzīgu skolēnu, viņi spētu rast pareizos ceļus šī skolēna redzes iespēju optimizēšanai.

Ņemot vērā iepriekš sacīto, var teikt, ka, neizprotot skolēna vājās redzes īpatnības, pedagogam ir faktiski neiespējami organizēt mācību procesu tā, lai tajā varētu optimāli iesaistīties arī vājredzīgais izglītojamais.

Tas, ko ar vājredzību vai neredzību nesaistīts pedagogs nesaprot, bet ko ir svarīgi saprast, ir tas, ka tie daudzie cilvēki mums apkārt, kas valkā brilles, nebūt nav vājredzīgi, jo, lietojot atbilstošu korekciju, viņi redz skaidri gan tuvumā, gan tālumā. Šiem cilvēkiem visbiežāk ir vērojami *refrakcijas traucējumi, ko mēs pazīstam kā tuvredzību, tālredzību vai astigmatismu*. Šie traucējumi saistās ar kādām izmaiņām acs optiskajā sistēmā un ir labojami, ja ārsts piedāvā atbilstošu korekciju (brilles vai kontaktlēcas). Tātad vienkāršas tuvredzības, tālredzības vai astigmatisma gadījumos cilvēks uzliek brilles vai kontaktlēcas un redz pietiekami labi. Tāpēc ir būtiski, lai cilvēks, kam ārsts ir parakstījis atbilstošu korekcijas līdzekli, to arī izmantotu. It īpaši būtiski tas ir pirmsskolas un skolas vecuma bērniem, kam redzes funkcijas vēl tikai veidojas vai nostiprinās, tā kā atbilstošas korekcijas neizmantošana var atstāt negatīvu ietekmi uz šiem procesiem.

Savukārt, runājot par redzes traucējumiem *vājredzības līmenī*, jāsaprot tas, ka šādu cilvēku redzi *pilnībā nevar koriģēt ne ar vislabākajām brillēm vai kontaktlēcām, ne operatīvu iejaukšanos*, t. i., cilvēks lieto norādītos optiskos palīg līdzekļus, taču tāpat pietiekami skaidri neredz. Jāsaprot arī tas, ka visoptimālākais vecums jebkuru izmaiņu medicīniskai korekcijai ir visagrākais, sākot ar bērna piedzimšanu, kad, kā pieredze rāda, vecāki kopā ar mediķiem aktīvi meklē iespējas ārstēt atklāto redzes problēmu. *Visbiežāk kā skolas vecuma bērniem, tā arī jauniešiem un pieaugušajiem vājredzība ir kļuvusi par konstantu stāvokli, ko vairs nevar mainīt, ar kuru ir jāsadzīvo un kuru nekādā gadījumā nav jāuztver kā slimību*. Tas ir stāvoklis, kam raksturīga specifiska apkārtējās pasaules uztvere, kas, savukārt, nosaka nepieciešamību pielāgoties darbībai šādas redzes apstākļos.

Tāpēc būtiski ir saprast arī to, ka katra vājredzīga cilvēka redzes uztvere atšķirsies atkarībā no bojājuma lokalizācijas vietas redzes analizatorā. Tā, refrakcijas

traucējumus rada problēmas acs optiskajā sistēmā. Šādā gadījumā attēls, ko saskatīs cilvēks, būs neskaidrs, taču vienots, nedalīts. Ja bojājums parādīsies redzes analizatora centrālajā daļā tīklenē, redzes ceļos, redzes centros, var būt bojāta uztveramā attēla vienotība – atsevišķas daļas no uztveramā attēla var „izkrist, pazust”. Atkarībā no tā būtu jāņem vērā un jārespektē tas, kā cilvēks uztver pasauli un cik pilnvērtīgi spēj izmantot saglabāto redzi dažādu vizuālu uzdevumu veikšanai. Kā jau tika minēts, šajos gadījumos optiskā korekcija, t. i., brilles vai kontaktlēcas var nepalīdzēt, tātad ir jādomā par to, kā pielāgot mācību vidi, lai audzēknis varētu optimāli izmantot savas saglabātās redzes iespējas.

Strādājot ar personu, kurai ir nopietni redzes traucējumi (vājredzības vai neredzības līmenī), ir būtiski saprast, ka nav runa par kādu specifisku mācīšanas metožu izmantošanu (izņemot Braila raksta, orientēšanās un sociālo iemaņu apgūšanas procesā neredzīgajiem), bet gan par mācību apstākļu, vides un materiālu pielāgošanu.

Cilvēks ar augstas pakāpes vājredzību nekad nespēs veikt ar redzes izmantošanu saistītus uzdevumus tā, kā to var izdarīt cilvēks ar normālu redzi. Piemēram, iespējams, ka šis cilvēks ar redzi nespēj kontrolēt to, ko pats raksta plakanrakstā. Tāpēc ir skaidrs, ka no šī cilvēka nav iespējams sagaidīt augstu precizitāti un akurātumu darba veikšanā.

Taču redzes funkcionēšanu ir iespējams optimizēt, veicot specifisku vides vai materiālu pielāgošanu. Ir svarīgi, lai tieši pedagogs mācētu identificēt aktuālās jomas un atrast nepieciešamos līdzekļus, kas ļautu optimizēt izmantojamās redzes funkcionēšanu. Īpaši nozīmīgi tas ir tāpēc, ka šie pielāgojumi veicami stipri **indivīduāli**, atkarībā no konkrētās personas redzes un vispārējām attīstības īpatnībām, kā arī aktivitātēm, kuru veikšanā izmantojama redze. Līdz ar to vienam, lai viņa redze funkcionētu efektīvi, var būt nepieciešama neliela atsevišķu faktoru pielāgošana, bet citiem – nozīmīgas izmaiņas daudzās jomās. Jomas, kurās varētu būt nepieciešami pielāgojumi redzes efektīvākai funkcionēšanai, iedalāmas šādās grupās (Bishop 1996, 72):

- krāsa un kontrasts;
- apgaismojums;
- telpa un izvietojums;
- lielums un distance;
- vājredzības palīg līdzekļi;
- speciāli sagatavoti materiāli, piemērota šrifta izvēle;
- darba vietas modificēšana;
- „lielās” telpas modificēšana;
- uzdevuma veikšanas laiks.

Aplūkosim tuvāk katru no šīm grupām.

Krāsa un kontrasts ir nozīmīgi faktori, kuru optimizēšana daudzos gadījumos ir noteicoša redzamības uzlabošanai. Gatavojot uzskates materiālus, bieži vien efektīvi ir izmantot spilgtas, piesātinātas, labi saskatāmas vai savstarpēji kontrastējošas krāsas, lai izceltu aplūkojamo objektu. Tomēr jāņem vērā, ka noteiktu

krāsu efektivitāte dažādiem skolēniem variējas atkarībā no viņu redzes spējām. Tāpat redzamības uzlabošanai nozīmīgs faktors ir objekta kontrasts attiecībā pret fonu (piem., gaiši objekti uz tumša fona, tumši objekti uz gaiša fona, gaišas šņores tumšās korpēs, tumša pildspalva gaišā penālī u. tml.).

Izvēloties nodarbībām kādus piederumus, ir svarīgi pievērst uzmanību to krāsai un kontrastam, jo, piemēram, spilgti dzeltena bumba ar kontrastējošu melnu svītru piesaistīs vājredzīga cilvēka uzmanību labāk, nekā zilās krāsas bumba.

Pastiprināts **burtu kontrasts** uz lapas tāpat var uzlabot redzes funkcionēšanu. Kontrasta pastiprināšanai izmantojami plastikāta gaismas filtri (plaši pazīstami kā caurspīdīgie vāciņi dažādu materiālu iesiešanai): dzeltenie šai nolūkā sniedz īpaši spēcīgu efektu, bet gadījumos, kad novērojama gaismas jutība, var izvēlēties zilo (kas arī pastiprina kontrastu, taču notušē žilbinošo balto fonu) vai kādu citu, piemēram, krāsu. Tomēr, izmantojot gaismas filtrus, jāņem vērā, ka tie var radīt atspulgu un izmaiņas krāsu uztverē. Šai pašai nolūkai izmantojami arī dažādu krāsu marķieri, kas skolēnam ļauj izcelt atsevišķus vārdus tekstā, līdz ar to atvieglojot orientēšanos liela apjoma materiālā.

Tāpat mūsdienā apstākļos, kad mācību procesā plaši tiek izmantotas jaunās tehnoloģijas, svarīga ir iespēja mainīt fonu datorā, panākot ļoti augstu kontrastu. Tomēr to noteikti izvēlēties katrs lietotājs individuāli atkarībā no redzes diagnozes, novērtējot, vai šis pielāgojums viņam patiešām palīdz.

Skolēnam rakstīšanu var atvieglot melnas pildspalvas, marķieru vai flomāsteru izmantošana. Būtu vēlams arī papīru rakstīšanai (pēc līniju „treknuma” un krāsas) piemeklēt individuāli, atkarībā no audzētāja vajadzībām. Ņemot vērā šobrīd Latvijā piedāvāto plašo kancelejas preču klāstu, šis nosacījums ir realizējams atbilstoši katra vēlmēm un vajadzībām. Tomēr nav vēlams izmantot plānu papīru, jo, izmantojot flomāsteru tipa rakstāmpiederumus, teksts var izspiesties otrā pusē, tādējādi samazinot redzamību. Ja nākas lasīt kaut ko jau uzrakstītu uz šāda papīra, tumša papīra palikšana zem lasāmās lapas var samazināt šo „cauri spīdēšanas efektu”.

Veicot funkcionālās redzes izpēti un plānojot pasākumus tās optimizēšanai, svarīgi pievērst uzmanību **apgaismojumam**. Jāpanāk iespēja to variēt atkarībā no katras vājredzīgās personas redzes stāvokļa etioloģijas un konkrētā veicamā uzdevuma. Ir ļoti būtiski, lai personai būtu piemērots apgaismojums, kas samazinātu redzes noguruma iespējas un nodrošinātu optimālu redzes funkcionēšanu. Ir svarīgi atzīmēt, ka apgaismojuma apjomam ir jābalstās uz individuālajām vajadzībām, turklāt dažiem cilvēkiem šis vajadzības var mainīties dažādās dienas daļās. Kopumā atkarībā no diagnozes var būt nepieciešamība pēc *pastiprināta* vai *reducēta* apgaismojuma. Mīnēsīm dažus apgaismojumu raksturojošus nosacījumus, kuru ievērošana dod iespēju atvieglot un optimizēt redzes procesu traucētas redzes apstākļos [5; 72]:

- visbiežāk ir ieteicama netieša, izkliedēta gaisma;
- ja ir nepieciešams **reducēts apgaismojums**, darba vide var pielāgot, izveidojot īpaši ēnainas (ne tumšas) vietas, izvērtējot logu ēnas vienā klases daļā, izmantojot reostatus gaismas pielāgošanai, plānojot aktivitātes tādējādi, lai seju nenāktos griezt uz gaismas avotu, izmantojot izrakstītos tonētos stiklus, lietojot cepuri ar nagu vai tikai nagu, pasargājot acis no tiešas gaismas;

- ja ir nepieciešams **pastiprināts apgaismojums**, var palīdzēt neliela galda lampa, ja iespējams, ar reostatu; papildu gaismas avotu jānovieto tā, lai gaisma apspīdētu tieši uzdevumu. Ideāli, ja gaisma varētu krist no aizmugures, tieši pāri plecam. Audzēknim var būt nepieciešamība pievirzīties tuvāk pie gaismas avota, tomēr jāseko, lai gaisma nespīdētu tieši acīs. *Grāmatu paliktna* izmantošana lasīšanai pastiprina lasāmā materiāla apgaismojumu un novērš iespējamo ēnu veidošanos. Var palīdzēt arī pildspalvas – lukturiša vai apgaismojamas palielināmās ierīces (lupas) izmantošana;
- kad vien tas ir iespējams, virsmām audzēkņa redzes funkcionēšanas laukā jābūt brīvam no atspīduma efektiem (piem., tāfeles, logi, durvis, sienu virsmas). Ja šāda situācija izveidojas, virsmu noseģšanai var izmantot krāsainu vai matētu papīru. Izvairīties no atspulga palīdz arī skatīšanās leņķa mainīšana;
- kaut arī ultravioleto gaismu iesaka izmantot redzes stimulēšanā, ir jāievēro piesardzību tās lietošanā. Cilvēkiem, kuriem ir operēta katarakta, šādā situācijā ir risks iegūt retīnas bojājumu, jo viena no lēcas funkcijām ir absorbēt ultravioleto starojumu, lai tas nesasniegtu sensitīvo tīkleni. Afakijas (lēcas trūkuma) gadījumā nav šīs aizsardzības no ultravioletās gaismas. Tāpēc, izmantojot ultravioleto gaismu, ieteicams gan bērnam, gan pedagogam valkāt pret ultravioleto starojumu aizsargājošas brilles;
- apgaismojumu var izmantot uzmanības pievēršanai kādam objektam, speciāli to pastiprināti apgaismojot;
- audzēkņi jāuzmana no tiešas lūkošanās uz gaismas avotu, tā kā tas ne tikai ir nepatīkami, bet ierobežo sīko daļu saskatīšanu, it īpaši, ja skatās caur binokulāriem vai teleskopiem. Skatīšanās uz spēcīgiem gaismas avotiem var izraisīt retīnas bojājumus, it īpaši afakijas gadījumā.

Nākamie faktori, kas nosaka redzes funkcionēšanas efektivitāti, ir **telpa un priekšmetu izvietojums** tajā. Attālums starp objektiem un to izvietojums lapā vai uz virsmas ietekmē audzēkņa spēju redzēt un saskatīt detaļas. Iekšējās detaļas un forma kopumā vienmēr attiecas uz telpu un objektu izvietojumu. Šeit būtu jāņem vērā, ka gadījumos, ja ir svarīgi, lai bērns fokusētu savu uzmanību uz kādu objektu vai personu, jāievēro, kāds ir fons. Piepildīts raibs fons rada grūtības izdalīt no tā konkrēto personu vai objektu var palīdzēt

- to izvēļu vai mērķu skaita samazināšana, uz kuriem jāskatās;
- paša objekta vizuālā „jucekļa” samazināšana (piem., paraugu vienkāršošana, spilgtu, kontrastējošu krāsu izmantošana, objektam nenozīmīgu detaļu reducēšana);
- var būt nepieciešams reducēt informāciju uz lapas. Teikumi varētu būt izkārtoti tā, lai starp un/vai ap tiem būtu brīva balta telpa. Daļa no lapas var tikt aizklāta (piem., aizklāj to lapas daļu, ko nelasa, un tiek atklāta katra jauna lasāmā rinda, virzoties pa lapu uz leju; izolē atsevišķus vārdus vai frāzes, izlaiž nenozīmīgu informāciju, izmanto paraugu vai šablonu).

Nākamais ļoti svarīgs faktors redzes optimizēšanai ir **aplūkojamo objektu izmēra palielināšana vai samazināšana**. To var izdarīt, izmantojot ierīces

palielināšanai vai samazināšanai, vai izmainot attālumu starp objektu un skatītāju.

Strikti jāņem vērā, jāizvērtē un jānosaka audzēkņa lokalizācijas **vieta klasē/nodarbību telpā**. Dažiem audzēkņiem, iespējams, būs nepieciešams izmantot vājredzības palīglīdzekli vai pieiet tuvāk, lai kaut ko aplūkotu no neliela, viņa redzei optimāla attāluma. Var arī būt gadījumi, kad bērnam ar saglabātu redzi tikai kreisajā acī nepieciešams sēdēt klases labajā pusē. Ja bērnam redzes asums nav traucēts, bet ir redzes lauka ierobežojumi, viņam var būt nepieciešamība apsēsties klases telpas aizmugurē, lai redzētu attēlu pilnībā. Tomēr, ja ir veiktas izmaiņas distancē, obligāti jāņem vērā citi faktori, piemēram, atspīduma efekts un apgaismojuma veids, kas var ietekmēt bērna vizuālās spējas.

Tā kā atrašanās objekta tuvumā izraisa automātisku „palielinājumu”, bērns var pats pievirzīties, pieliekties tuvāk pie objekta vai pietuvināt objektu savām acīm.

Iespējams, ka ir nepieciešama **darba vides pārkārtošana**, lai bērnam nodrošinātu ērtu pozu. Piemēram, jāpielāgo galdus, solus un krēslus augstums. Lasīšanai var izmantot grāmatu paliktņus vai galdus ar paceļamām virsmām, ja tādi ir pieejami, vai vienkārši vairākas grāmatas, tādējādi paceļot lasāmo materiālu līdz bērnam pietiekami ērtai pozīcijai.

Lasāmo materiālu var palielināt kopējot, var izmantot palielināta raksta grāmatas. Ņemot vērā to, ka ikdienā palielināta raksta izdevumi nav pieejami, svarīgāk ir veidot iemaņas dažādu palīglīdzekļu izmantošanā, kas ļautu izvairīties no grūtībām, lasot jebkura iespaiduma materiālu. Ja neviens pielāgojums tomēr nedod iespēju izmantot audzēkņa redzi „redzīgo raksta” lasīšanai un rakstīšanai, ir jādomā par Braila rakstu kā par alternatīvu līdzekli izglītības iegūšanai.

Ja ir nolemts piedāvāt īpašus, palielinātus iespaidmateriālus, ir jāeksperimentē ar izmēriem, lai noteiktu, kurš no tiem skolēna redzei ir vispiemērotākais. Piemēram, 129% palielinājums uz kopējamās mašīnas izveido 16 punktu lielu šriftu, 155% palielinājums – 18 punktu lielu šriftu utt. Daži iespaiddrukas izmēru piemēri:

- 9 p. Normāls burtu izmērs pieaugušo grāmatās (mazākās zīmes augstums 1,5 mm)
- 10 p. Normāls burtu izmērs pieaugušo grāmatās (2 mm)
- 12 p. Normāls burtu izmērs bērnu grāmatās (2,5 mm)
- 14 p. Normāls burtu izmērs bērnu grāmatās (3 mm)
- 16 p. 12 punktu šrifta palielinājums par 129% kopējot
- 18 p. 12 punktu šrifta palielinājums par 155% kopējot

Ņemot vērā to, ka ne vienmēr iespējams iegūt vai sagatavot materiālu ar optimālo vājredzīgam lasītājam piemērotu burtu lielumu, dažkārt nākas domāt par **optisko palīglīdzekļu** izmantošanu. Sākotnēji tās ir brilles vai kontaktlēcas,

kuru izmantošana ir obligāta, ja tās sniedz nepieciešamo korekcijas efektu (ko ir noteicis oftalmologs). Bieži vien tā ir problēma pusaudžu vecumā, it īpaši vispār-izglītojošās mācību iestādēs, kad ļoti nozīmīgs ir vienaudžu viedoklis un attieksme pret brīļu nēsāšanu. Tomēr ir atsevišķas diagnozes, kuru rādītāji nepakļaujas optiskajai korekcijai. Šādos gadījumos iespējams, ka lasāmā materiāla uztveri var uzlabot palielināmo lupu izmantošana. Lupas mēdz būt gan rokā turamas, gan uz teksta novietojamas, bez apgaismojuma un apgaismojamas. Rokā turamās lupas lietotājam dod iespēju mainīt darba distanci, taču tās nav efektīvas, ja uzdevuma veikšanai nepieciešama abu roku izmantošana vai vajadzīga liela stipruma lupa. Turklāt šo lupu izmantošana prasa labu acs–rokas kustību koordināciju. Uz lapas novietojamās lupas nodrošina fiksētu attālumu starp lēcu un aplūkojamo objektu, tomēr tās var būt apgrūtināši izmantot ar sliktu acs–rokas kustību koordināciju. un, Tāpēc, ilgstoši noliecoties pie lupas, skolēnam var rasties fizisks diskomforts. Jāatceras, ka lupu nevar piemeklēt ātri, konkrētā brīdī. Šo apstākli nosaka tas, ka iemaņas darbam ar šo palīgīdzekli neizveidojas uzreiz. Sākumā audzēknis pat var uztvert lupas izmantošanu kā apgrūtinājumu. Tomēr, to regulāri lietojot, iemaņas attīstās, un lasīšanas temps un kvalitāte paaugstinās. Tāpēc, izvēloties lupu, vēlams potenciālajam lietotājam piedāvāt vairākas dažādu stiprumu un modifikāciju lupas, kuras viņš varētu izmēģināt sev ērtā un nepiespiestā atmosfērā. Lupas izmantošanas nepieciešamību nosaka galvenokārt diagnozes, kurās vērojama arī hipermetropija vai astigmatisms, kā arī operētu kataraktu gadījumā.

Īpaši vērtīgi ļoti vājas redzes apstākļos ir CCTV (*Closed Circuit Television*) – „lasāmie aparāti”. Šobrīd pasaulē ir izstrādātas šo ierīču visdažādākās modifikācijas, bet to princips ir viens – ar videokameras palīdzību attēls tiek projicēts uz teleekrāna. Tādējādi iespējams iegūt ekrāna robežās nepieciešamo palielinājumu, var arī mainīt fonu pēc vajadzības. Īpaši liela CCTV priekšrocība ir tā, ka atšķirībā no lupas iespējams palielināt veselu attēlu, tādējādi dodot iespēju vājredzīgam skolēnam aplūkot arī zīmējumus.

Attiecībā uz palielinājumu ir ļoti svarīgi minēt speciālās vājredzīgiem lietotājiem paredzētās datorprogrammas. Šo datorprogrammu priekšrocība ir tā, ka uz ekrāna ir iespējams panākt jebkura objekta jebkuru palielinājumu. Šīs programmas ir ļoti nozīmīgas lietotājiem ar augstas pakāpes vājredzību, jo būtiski atvieglo darbu visās pieejamajās programmās. Latvijā (Strazdumuižas internātvidusskolā – attīstības centrā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem un Latvijas Neredzīgo biedrības rehabilitācijas centrā un tā filiālēs) tiek izmantota programma ZOOM Text, tomēr jāatzīmē, ka pasaulē ir izstrādātas arī daudzas līdzīgas programmas, par kurām plaša informācija ir pieejama internetā.

Mācību materiāla adaptēšana var notikt vairākos virzienos:

- modificējot krāsu un kontrastu: izmantojot ar fonu kontrastējošus materiālus; ja materiāli nav pietiekami saskatāmi, kontrastu var pastiprināt, izmantojot marķierus līniju redzamības pastiprināšanai;
- modificējot apgaismojumu: pastiprināti apgaismojot objektu skolēna uzmanības piesaistīšanai;
- modificējot telpu un izvietojumu: uz tāfeles reducējot piedāvāto aplūkojamo objektu skaitu vai arī vienkāršojot fona komplikētību;

- modificējot izmēru un attālumu: iespējams, ka nepieciešama dažu materiālu detaļu palielināšana vai šo materiālu pārvietošana tuvāk, tālāk, uz labo, kreiso pusi no audzēkņa vai tml.

Sagatavojot materiālus, ļoti svarīgi pievērst uzmanību *atbilstoša burtu iespieduma izvēlei*. Mācību grāmatu iespiešanā pārsvarā tiek izmantots šrifts Times New Roman, kas vājredzīga cilvēka acij nav īpaši ērts, jo tā burtu dekoratīvie elementi (līniju izliekumi, pāresninājumi galos u. tml.) rada saplūduma efektu. Tāpēc labāk ir izvēlēties pēc iespējas vienkāršākus burtus, kādi ir, piemēram, Arial vai Tahoma.

Bez tam jāņem vērā, ka vieglāk saskatīt ir treknākus burtus, kas rakstīti vairāk atstatus viens no otra, nekā lielākus burtus.

Tuvākā darba telpa ir vieta, kuru audzēknis izmanto, veicot konkrētu uzdevumu. Tas var būt skolas sols, vieta ēdnīcā, vanna vai izlietne u. tml. Šīs darba telpas pielāgošana nozīmē:

- krāsas un kontrasta modificēšanu: priekšmeti ir labāk saskatāmi, ja tie atrodas uz vienkrāsaina, kontrastējošas krāsas fona bez atspīduma efekta;
- apgaismojuma modificēšanu: ieteicams izmantot nelielu galda lampu, pastiprināta apgaismojuma nepieciešamības gadījumā virzot gaismu tieši uz aplūkojamo objektu;
- telpas un izkārtojuma modificēšanu: palīdzēt skolēniem izkārtot materiālus tā, lai tie būtu viegli aizsniedzami; vienkāršot telpu tā, lai priekšmeti būtu viegli uztverami attiecībā pret fonu;
- izmēra un attāluma modificēšanu: pārlicināties, ka skolēna sola un krēsla izmēri ir piemēroti viņa augumam, kas ļautu justies pietiekami komfortabli, īpaši, ja ir nepieciešams pieliekties tuvāk veicamajam uzdevumam, un ka nepieciešamie materiāli ir skolēna redzes laukā. Šai nolūkā veiksmīgi izmantojamas arī dažādas videosistēmas, kas ir izstrādātas speciāli nodarbību organizēšanai vājredzīgiem izglītojamiem. Tās ļauj katram individuāli aplūkot „frontāli” demonstrētu uzskati.

Dažkārt skolēna redzes optimālai izmantošanai var būt nepieciešams adaptēt *lielo telpu*, kurā vājredzīgais skolēns pārvietojas un veic zināmas aktivitātes. Tā varētu būt klases telpas, noteikta pārvietošanās maršruta, virtuves, guļamistabas, vannas istabas un citu telpu pielāgošana. Šāda pielāgošana varētu ietvert:

- krāsas un kontrasta modificēšanu: kontrastējošu grīdsegu izmantošana noteiktu telpas daļu apzīmēšanai; kontrastējošas krāsas materiāla piestiprināšana mēbelēm, un to stūriem, padarot tās saskatāmākas un novēršot uzgrūšanos tām;
- apgaismojuma modificēšanu: apēnotas telpas daļas izveidošana (piem., viena telpas loga aizklāšana) gaismas jutības atvieglošanai, aplūkojamā materiāla izvietošana gaismas avota pretējā pusē vai, gluži otrādi, papildus apgaismojuma nodrošināšana, izmantojot individuālas galda lampas;
- telpas un izkārtojuma modificēšanu: mēbeļu izvietošana tā, lai starp tām brīvi varētu kustēties; noteiktas vietas saglabāšana katrai mēbelei; zemu, mazu vai grūti saskatāmu mēbeļu pārvietošana projām no ejām; pārbļīvības reducēšana;

- izmēra un attāluma modificēšanu: jāpārlicinās, ka audzēkņa darba vieta ir piemērotā attālumā atbilstoši viņa redzes iespējām (piem., pietiekami tuvu tāfelei, ja tāluma redze ir traucēta, atbilstošā pusē, ja ir perifērā redzes lauka traucējumi u. tml.).

Ļoti nozīmīgs faktors vājredzīga izglītojamā redzes optimālai izmantošanai ir **uzdevuma veikšanai dotais laiks**. Pētījumos ir pierādīts, ka tiem skolēniem, kuru redzes stāvoklis sakarā ar oftalmoloģiskajiem rādītājiem (redzes nerva atrofija, radzenes apduļķošanās, komplikēta katarakta) prasa saudzējošu režīmu, pēc 15–20 minūšu slodzes 44–55% gadījumu pazeminās lasīšanas un rakstīšanas ātrums un pieaug kļūdu skaits. B. Tuponogovs arī norāda: „Salīdzinājumā ar normāli redzošiem, uzdevumu veikšanas ātrums neredzīgiem ir 2 reizes, bet vājredzīgiem – par 60% zemāks” (Tuponogovs 1999, 22). Tas nozīmē, ka optimāla redzes izmantošana iespējama tikai noteiktā laikā, kuram beidzoties, objektīvi darba kvalitāte pazeminās. Arī V. Žohovs norāda: „Redzes noslogojuma ilgums var būt no 5 līdz 30 minūtēm atkarībā no saslimšanas veida un redzes funkciju pazemināšanās līmeņa. Tomēr nav izpētīta iespējamā redzes noslogojuma tieša atkarība no redzes patoloģijas.” (Žohovs, 1985). Tas nozīmē, ka jāņem vērā oftalmologa noteiktais režīms, kas var būt pilnīgi atšķirīgs divu nosacīti vienādu diagnožu gadījumā. Ja audzēknis nav apmeklējis acu ārstu, pedagogs pats var vērot skolēna darba stilu, uzvedību stundās, fiksējot pazīmes, kas varētu liecināt par darba kvalitātes pazemināšanos, kas saistīta ar redzes pārlietu noslogojumu. Tādējādi iespējams izvairīties no nepareiza priekšstata veidošanās par audzēkņa reālajām intelektuālajām iespējām.

Neredzīgo izglītojamo mācību procesa organizācijas kontekstā ir svarīgi, lai pedagogs saprastu, kas slēpjas zem jēdziena „neredzīgs”.

Krievu tiflopsiholoģe L. Solnceva norāda: „Jēdziens „neredzīgais” mūsdienās tiek skatīts no vadošās analizatoriskās sistēmas, uz kuras pamatiem balstās pedagoģiskais process.” (Solnceva 2000, 11) Līdz ar to pedagoģiskā izpratnē neredzīgs ir audzēknis, kurš izglītības procesā izmanto Braila rakstu un kam ir nepieciešamas īpašas individuālas nodarbības atsevišķu (sociālo – sadzīves, orientēšanās un mobilitātes) iemaņu veidošanai. Šie skolēni var nebūt neredzīgi, taču viņu izglītības procesa organizācija prasīs specifisku pieeju, ņemot vērā, ka daudzas lietas, ko bērns ar normālu redzi iemācās automātiski, atdarinot, neredzīgam bērnam ir mērķtiecīgi jā māca.

Šo specifisku nodarbību vadīšana no pedagoga prasa īpašas zināšanas par neredzīgu bērnu izglītības procesa organizāciju, un ir svarīgi, lai pedagogs, savā darbā saskaroties ar neredzīgu bērnu, vai nu meklētu iespēju šīs zināšanas iegūt, vai arī atbalstu no šajā jomā zinošiem speciālistiem. Diemžēl jāpiebilst, ka šobrīd zināmie neredzīgo bērnu integrācijas gadījumi ir neveiksmīgi, skolai nemeklējot iespēju pilnveidot savu speciālistu zināšanas, un tādējādi nolemjot neredzīgos izglītojamus viņu vispārējās un mācīšanās iemaņu attīstības aizturai.

Turklāt arī šo bērnu mācību procesa organizācijai ir nepieciešama specifisku tehnisko palīgīdzekļu bāze, bez kuras nav iespējams nodrošināt neredzīgu bērnu izglītības programmu apguvi. Pie obligāti nepieciešamā aprīkojuma pieder: mācību grāmatas un izdales materiāls Braila rakstā ar taktīlās grafikas nodrošinājumu, Braila tāfeles un rakstāmmašīnas Braila raksta apguvei, aprīkojums reljefu attēlu

veidošanai individuāli stundās (speciāli gumijas paliktņi un plastikāts), neredzīgajiem pielāgoti eksakto zinātņu piederumi mērījumu veikšanai (lineāli, transportieri, mērlentes, cirkuļi, 3 dimensiju maketi u. tml.), dažādi maketi un bareljefi, reljefas kartes un globusi, Braila printeris, ekrānlasošās programmas neredzīgiem lietotājiem informātikas nodarbībām Braila displeji, baltie spieķi orientēšanās iemaņu veidošanai u. c. Ja skolas rīcībā šo līdzekļu nav, ir jāsaprot, ka neredzīgais izglītojamais nesaņem vajadzīgo atbalstu mācību procesā, un viņa zināšanas, prasmes un iemaņas jūtamai atšķirsies no redzīgo vienaudžu zināšanām, prasmēm un iemaņām.

Jāsecina, ka situācija Latvijā vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem sniegtā pedagoģiskā atbalsta jomā ir samērā sarežģīta. Procentuāli neliels skaits redzes pedagogu izprot vājredzības būtību ar iespējamām tās izraisītām sekām bērna aktīvajā darbībā ikdienā (skolā un ārpus tās), kas, savukārt, zināmā mērā ietekmē bērna attīstību kopumā. Vispārīglītojošo skolu pedagogu zināšanas par darba specifiku ar vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem ir ierobežotas, kas neļauj viņiem sniegt mācību procesā atbilstošu pedagoģisko atbalstu. Līdz ar to ir gadījumi, kad bērns tiek nolemts segregētai izglītības iegūšanai speciālās skolas apstākļos, kaut arī radušās problēmas būtu samērā vienkārši atrisināmas. Tajā pašā laikā ir gadījumi, kad bērns, integrējoties vispārīglītojošajā mācību iestādē, nesaņem nekādu viņa specifiskajām izglītības vajadzībām atbilstošu atbalstu. Pedagoģa loma vājredzīga, neredzīga vai bērna ar kompleksiem traucējumiem mācīšanās formas izvēlē ir noteicoša, jo tieši viņa gatavība (No anketas: „Es esmu labs pedagogs un mīlu, saprotu bērnus. Specifiku var iemācīties.”) vai atteikšanās (No anketas: „Bet tādēļ jau Latvijā ir vājredzīgo sola, nevis masu skola! Lai mācās tur!”) strādāt ar bērnu, kuram ir nopietni redzes traucējumi, izlemj šī bērna likteni, paredzot izpratni, atbalstu, sekmīgas attiecības ar vienaudžiem un pedagogiem, vai arī nevērību, neiedziļināšanos problēmās, ieraušanos sevī, problēmas attiecībās, mācībās, attīstībā kopumā.

LITERATŪRA

1. Bishop, V. (1996) *Teaching visually impaired children*. Illinois, p. 72–75.
2. Ģeida, L. (2009) *The hidden sides of integration*. Presentation in European Conference of ICEVI, Dublin, Ireland. Pieejams: http://www.icevi-europe.org/dublin2009/ICEVI2009_Paper_167.doc
3. Ģeida, L. (2008) *Atbalsta materiāls darbam ar vājredzīgiem un neredzīgiem izglītojamiem*. <http://www.vsic.gov.lv>
4. Torres, I., Corn, A. L. (1990) *When you have a visually handicapped child in your classroom: suggestions for teachers*. New York: American Foundation for the Blind, p. 48.
5. Izglītības likums.
6. Vispārējās izglītības likums.
7. Ministru kabineta noteikumi Nr. 579 „Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām”.
8. Ministru kabineta noteikumi Nr. 221 „Kritēriji un kārtība, kādā speciālās izglītības iestādei piešķir speciālās izglītības attīstības centra statusu”.
9. Григорьева, Т., Кондратьева, С. И. (1988) Системный подход к решению проблемы развития зрительного восприятия у детей с глубокими нарушениями зрения. *Журнал Дефектология*, № 6.

10. Солнцева, Л. И. (2000) *Тифлопсихология детства*. Москва, с. 11.
11. Жохов, В. (1985) К вопросу оптимизации зрительной работы слепых и слабовидящих школьников. *Журнал Дефектология*, № 1.
12. Тупоногов, К. (1999) Тифлопедагогические требования к современному уроку. Москва, с. 22–24.

Summary

The main conditions for successful integration of visually impaired and blind children in comprehensive schools are reviewed in the article. The laws that regulate this process are reviewed in the article. The article dwells on several subjects such as the special knowledge necessary for the teachers working with such children to attend to their specific needs in the learning process, as well as adaptations and specific technical aids to adjust the educational process to the special needs of the blind and visually impaired children and ensure that they meet the requirements of the curriculum.

Keywords: *impaired vision, vision functions, visual impairment, blindness, integration, optical correction, technical aids, adaptations.*

Integratīvās mācību terapijas iespējas darbā ar bērniem, kuriem ir specifiski lasīšanas traucējumi

Possibilities of Integrated Learning Therapy for Children with Specific Reading Disorders

Anda Kauliņa

Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija,
Psiholoģijas fakultāte,
Imantas 7. līnija 1, Rīga, LV-1083, Latvija
E-pasts: anda_darbi@inbox.lv

Lasīšanas prasme un lasītā teksta izpratne mūsdienu informācijas sabiedrībā ir nepieciešama daudz vairāk nekā jebkad agrāk. Bērniem ar lasīšanas traucējumiem šīs grūtības izjūtas jau no pirmajiem skolas gadiem. Savlaicīgi nesaņemot kvalitatīvu un profesionālu palīdzību problēmas risinājumam, skolēni izjūt gan bailes no mācību procesa, gan skolas stresu, kas saasina dažādas psihosomatiskās saslimšanas un paaugstina risku, ka samazināsies mācību motivācija. Tas vēlākajos skolas gados var izraisīt antisociālu uzvedību. Tādēļ it īpaši nozīmīga ir lasīšanas traucējumu savlaicīga diagnostika, traucējumu veida un īpatnību noteikšana, integratīvās mācību terapijas jeb intervences plānošana un atbalsta pasākumu sniegšana. Šī raksta ietvaros tiks sniegts teorētisks integratīvās mācību terapijas apraksts darbam ar bērniem, kuriem ir specifiski lasīšanas traucējumi.

Atslēgvārdi: lasīšanas traucējumi, integratīvā mācību terapija.

Ievads

Mācību procesā lasīšana ir viens no nozīmīgākajiem informācijas iegūšanas veidiem. Izglītības sistēmas darbības organizēšanas specifika nosaka nepieciešamību lasīt grāmatas un citus uzziņas materiālus, rakstīt pārbaudes darbus, strādāt ar datoru – izmantot rakstiski iegūstamu informāciju, tādējādi lasītprasme ir noteicošā un nepieciešamākā prasme, lai nodrošinātu akadēmiskās sekmes.

Rakstītprasmes un lasītprasmes apguve ir svarīgs nosacījums ne tikai mācībām skolā. Tā nosaka gan profesionālos panākumus, gan arī līdzdalību kultūras, politiskajā un sabiedriskajā dzīvē (*Naegele & Valtin, 2000, 21*). Rakstveida valodas apguves traucējumi apgrūtina dzīves plānu īstenošanu, jo sabiedrībā slikts rakstītājs nereti tiek uzskatīts par neizglītotu vai nepietiekami attīstītu. Stereotipais spriedums saistās ar to, ka šāda veida traucējumi veido negatīvu paštēlu, nereti rada uzvedības vai sociāla rakstura grūtības (*Jantzen, 2000, 53*).

Lasīšana un rakstīšana ir divas svarīgākās kultūrtehnikas, kas bērniem jāapgūst skolā. Pirmajos skolas gados, uzsākot mācības skolā, bērni zina savu mātes valodu un var to droši izmantot. Valodas izpratne, valodas zināšanas un valodas radoša lietošana ietekmē jebkura cilvēka sociālo un kultūras dzīvi. Ir svarīgi spēt rakstiski

sazināties ar saviem draugiem, runāt par jaunākajām grāmatām, atbildēt uz draugu vēstulēm. Pusaudzū gados un pieauguša cilvēka vecumā spēja izmantot rakstisko valodu lielā mērā nosaka veiksmīgas karjeras veidošanos. Grūtības, kas rada ierobežojumus lasīšanā un rakstīšanā, pavada cilvēku visu viņa dzīvi, viņš atkal un atkal sastopas ar vienām un tām pašām problēmām.

Bērniem ir dabiska tieksme apgūt zināšanas, mācīties. Uzšākot lasīt mācīšanos, šī dabiskā tieksme ir īpaši nozīmīga. Taču ne visiem bērniem izdodas viegli atcerēties burtus, iemācīties lasīt un saprast izlasīto. Pedagoģiskajā procesā skolotājiem nereti jāsakaras ar skolēniem, kuriem ir augsts intelekts un kuru lasītprasmes apgūvē ir ieguldīts liels darbs, taču kuriem ir grūtības iemācīties pareizi lasīt un izprast lasīto tekstu. „Izteiktas grūtības lasīt un rakstīt”, „Grūtības iemācīties lasīt”, „Problēmas ar rakstīšanas iemaņām, daudz kļūdu rakstot, grūtības sekot līdz rakstīšanas procesam” – tie ir tikai daži no izteikumiem, kas raksturo lasīšanas/rakstīšanas un/vai rēķināšanas traucējumus bērniem, pusaudžiem un pieaugušajiem.

Parasti problēmas būtība atklājas 2. klases beigās, kad bērns ir saņēmis vismaz divus gadus ilgu pedagoģisko palīdzību mācību pamatiemaņu apgūvē (lasīšana, rakstīšana, rēķināšana) un, neskatoties uz augstu intelekta līmeni (IQ līdz pat 100), nespēj mācīties atbilstoši prasībām. Nereti šiem traucējumiem netiek pievērsta vajadzīgā uzmanība, tā padziļinās līdz pat 4. klasei, kad bērns vairs nespēj kvalitatīvi sekot līdz un iekļauties mācību procesā (*Steinhausen, 2001, 33–35*). Problēmas sekas ir otrgadniecība, mācību kavējumi, agresīva, antisociāla uzvedība un mācību pārtraukšana vēlākajos skolas gados.

Pēc ICD-10 diagnostikas kritērijiem, pamatojoties uz kompleksu izpēti, 2 līdz 4% bērnu ir izteikti lasīšanas un/vai rakstīšanas traucējumi (*Yule, 1973, 244–248; Esser, 1991, 53*). Procentuāli skolēnu skaits ar zemu lasītprasmi vāciski runājošajās valstīs ir šāds: Austrijā 4–10%, Šveicē 7–13%, Vācijā 10–13% (*Martin / Owen, 2001, 43*).

Attīstības traucējumi iespējami jebkurā vecumā, taču visbiežāk tie atklājas tieši skolā un tieši tad, kad bērns nespēj izpildīt uzdotos uzdevumus (*Brunstig, Keller & Steppacher, 1990, 24–32*). Neveicot vispusīgu diagnozi, nav iespējams noteikt problēmas cēloņus, un līdz ar to bērns nevar saņemt adekvātu palīdzību.

Iztirzājums

Jebkuru atbalsta pasākumu un intervences mērķis ir bērna lasīšanas traucējumu simptomu mazināšana, kas nav šauri jāsaprot tikai kā skolotāja logopēda vai speciālās izglītības skolotāja darbs, papildus mācot lasīt. Savukārt mācību terapeitiskais uzdevums ir panākt, lai bērns justos psiholoģiski vesels, jo psiholoģiska labsajūta tieši ietekmē sekmes lasīšanā un citās dzīves jomās. Būtiska ir savlaicīga lasīšanas traucējumu diagnostika, kas ļautu izvēlēties visefektīvāko, mācību mērķiem un situācijai atbilstošāko pedagoģiski psiholoģiskā atbalsta stratēģiju. Līdz ar to aktualizējas jautājums par to, kāda veida terapija bērnam var palīdzēt vislabāk, kādi speciālisti būtu jāiesaista šajā darbībā.

Pastāv divu veidu speciālās izglītības un psiholoģiskā (terapeitiskā) atbalsta sadarbības iespējas (*Betz & Brauniger, 1993, 14–25*):

- 1) psihoterapeitiski orientēts posms pirms speciālās izglītības speciālistu iekļaušanās – piemērota bērniem, kas izgājuši caur „mācīšanās traucējumu apburto loku”. Viņu mācīšanās motivācija ir zema un tādēļ grūti, nereti pat neiespējami strādāt ar simptomiem;
- 2) speciālās izglītības metožu papildināšana ar psihoterapijas elementiem – relaksāciju, autogēno treniņu, rotaļu terapiju, zīmēšanu un krāsošanu u. c. Speciālās izglītības un psihoterapijas elementu apvienojums – integratīvā mācību terapija – ir optimālas palīdzības veids, sadarbojoties vecākiem un skolotājiem.

Integratīvā mācību terapija paredzēta bērniem ar lasīšanas un/vai rakstīšanas traucējumiem, kas saistīti ar emocionālas un sociālas dabas grūtībām, sākot no pamatskolas 2./3. klases, ja bērnam nav garīgās attīstības traucējumu. Tās ir papildus ilgtermiņa (minimālais laiks 1 gads) mācības, kas neietver skolas programmas apguvi un notiek ārpus mācību procesa. Integratīvā mācību terapija ir alternatīvs atbalsta pasākumu komplekss, kura saturs paredz holistiskās metodes, veseluma principa izmantošanu sadarbībā ar apkārtējo sociālo vidi, veidojot sistemātisku mācību terapijas struktūru (Betz & Breunig, 1993, 49). Šī sarežģītā struktūra ietver

- a) darbu ar vecākiem,
- b) grupas terapiju bērniem, relaksācijas un stresa vadīšanas metožu apguvi, sadarbības prasmju pilnveidi,
- c) darbu ar simptomiem,
- d) atbalsta–izglītojošus pasākumus skolotājiem un vecākiem.

Integratīvā mācību terapija ir kompleksa metode, un tā ietver šādas darbības fāzes:

- 1) konsultācijas (intervences plāna izveidošanai pirms terapijas uzsākšanas notiek intervija ar bērna vecākiem, skolotājiem, simptomu diagnostika un analīze),
- 2) lasīšanas un rakstīšanas prasmju pilnveidi (spēles, vingrinājumi, atmiņas treniņš emocionālās izlādēšanās paņēmieni un citas aktivitātes, kas noris mazās grupās ar 4 vai 5 bērniem 20–30 minūšu ilgās nodarbībās),
- 3) papildu pasākumus personības attīstībai (piem., adekvāta pašvērtējuma veidošanai, mācību motivācijas paaugstināšanai, konfliktu risināšanas stratēģiju apguvei u. c.),
- 4) terapeitisku atbalstu turpmākajā mācību laikā.

Integratīvā mācību terapija ir attīstības terapija, kas ietver gan uzvedības, gan mācību un sadarbības prasmju pilnveidošanu ar mērķiem, kuri pedagoģiskās darbības laikā tiek individuāli konkretizēti specifiskā nodarbību plānā:

- izmantojot pozitīvas un stimulējošas vides elementus, veidot jaunu lasīšanas, rakstīšanas un mācīšanās motivāciju,
- sniegt mērķtiecīgu un atbilstošu palīdzību, atpazīstot bērna konkrētās vajadzības,
- pilnveidot trūkstošās rakstu valodas iemaņas, kompetences un stratēģiskās prasmes (lasīšanas, rakstīšanas pamatprasmes),

- pilnveidot izziņas un komunikācijas spējas,
- nodrošināt atbilstošu mācību un relaksācijas metožu stratēģiju izmantošanu,
- attīstīt un pilnveidot bērna spējas, paaugstināt viņa pašapziņu un neatkarību.

Mācību terapija var noritēt vairākos veidos:

- individuālas nodarbības ar vienu bērnu,
- nodarbības notiek mazā, homogēnā grupā (kurā ir bērni ar līdzīgām problēmām),
- kombinācija: individuāls darbs un darbs grupā,
- ilgstošs, regulārs darbs reizi nedēļā (vismaz gadu),
- intensīvs darbs vienu nedēļu (4–6 stundas dienā).

Šajās nelielajās grupās ir iespēja pilnveidot savstarpējās sadarbības un palīdzības prasmes, ievērojot iekšējos noteikumus, disciplīnu, darba struktūru un kārtību. Darba grupas kritēriji:

- sociālās kompetences pamatā ir sociālās spējas,
- sadarbība, socializācija un grupas dinamika pozitīvi ietekmē personības attīstību,
- mācīšanās grupā sekmē katra grupas dalībnieka mācīšanās spēju attīstību.

Integratīvās mācību terapijas laikā iespējams lietot dažādus praktiskus intervences paņēmienus (*Graf, 1994, 72–94*), piemēram:

- simptomorientēts treniņš: vingrinājumi tieši orientēti uz darbu ar simptomiem – lasīšana, rakstīšana, kļūdu labošana. Izmantojot šos mācību verbālos paņēmienus tiek realizēts treniņa mērķis – verbālo prasmju pilnveidošana. Taču šādā veidā tiek sasniegti tikai īstermiņa mērķi, kas ilgtermiņā nesamazina nemieru, trauksmi, emocionālo nestabilitāti un bailes, kas saistītas ar lasīšanas procesu;
- treniņš, kas nav orientēts uz darbu ar simptomiem: šī programma primāri ietver emocionālus izlādēšanās, sociālās integrācijas un pašapziņas paaugstināšanas vingrinājumus, sekundāri virzīts uz mācīšanās motivācijas paaugstināšanu un jaunu lasīšanas stratēģiju apguvi, kas ilgtermiņā nodrošina pozitīvu attieksmi pret lasīšanu un mācīšanos kopumā. Šī treniņa veidi ir vairāki.

1. Relaksācijas tehniku apguve. Relaksācijas tehniku apguves nepieciešamību nosaka tas, ka bērnu uzvedību arvien vairāk ietekmē apkārtējās vides straujais, drudzainais temps, sociāli un emocionāli nestabilā situācija ģimenē, kas rada stresu un sasprindzinājumu, izraisot koncentrēšanās, miega un mācīšanās traucējumus. Tāpēc ir svarīgi atrast līdzsvaru starp sasprindzinājuma un atpūtas posmiem. Apģūstot relaksācijas metodi (autogēnais treniņš vai progresīvā muskuļu relaksācija), bērns ir spējīgs koncentrēties uz savu ķermeni, lai mazinātu skolas stresu (*Ohm, 1996, 21–34*) un līdz ar to paaugstinātu izziņas darbību. Relaksācijas metodes mērķis ir apzināti vadīt stresu un satraukumu, kas saistīts ar lasīšanas traucējumiem

(Vaitl & Petermana, 1993, 27), tādējādi vadot aktivitātes–dezaktivitātes procesus un pašregulāciju (Stück, 1998, 56). Skolā iespējams izmantot šādus relaksācijas paņēmienus:

- autogēno treniņu,
- progresīvo muskuļu relaksāciju,
- *biofeedback* procedūras,
- kombinētās relaksācijas metodes,
- fantāzijas ceļojuma metodes.

Relaksācijas metožu izmantošana skolas psiholoģijas jomā (Krampen, 1992; 33–41; Stück, 1998, 43–63)

- uzlabo mācīšanās sasniegumus un uzvedību,
- paaugstina mācīšanās motivāciju un pašdisciplīnu,
- mazina neirotikas tendences un izpausmes, piem., trauksmi,
- mazina sekundāros lasīšanas traucējumu psihosomatiskos simptomus, piem., miega traucējumus,
- uzlabo sociālās prasmes,
- paaugstina personības pozitīvu izaugsmi,
- veido pamatu „darbam ar simptomiem”.

2. Psihomotoriskais treniņš (Eggert, 1975, 20–45). Šis treniņš uzlabo sīko kustību darbību, apzinātās un neapzinātās kustības, sajūtas un uztveri. Tā mērķis ir paplašināt bērna motorisko darbību. Psihomotorisko darbību amplitūdas paplašināšana pozitīvi ietekmē personības attīstību un skolas darbību. Psihomotoriskais treniņš ietver šādus elementus:

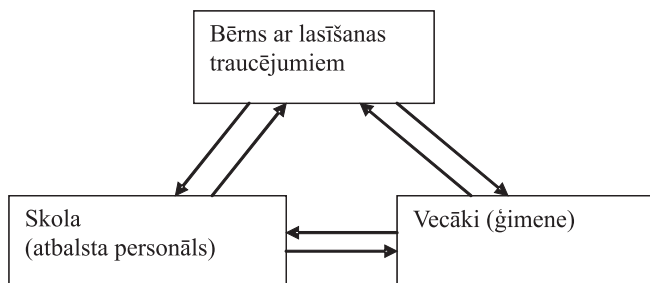
- kinestētiskā stimulēšana (darbs ar ķermeņa shēmu, līdzsvara vingrinājumi, telpiskās orientācijas vingrinājumi u. c.)
- sajūtu praktizēšana: redzes, dzirdes, taustes uztveres treniņš,
- koncentrēšanas vingrinājumi,
- sociālās inteliģences, komunikatīvo prasmju pilnveides treniņa elementi u. c.

Šī programma primāri nemazina lasīšanas traucējumus, bet tās izmantošana kombinēti ar citām mācību metodēm dod pozitīvu rezultātu. Tā ir pirmais solis vispārējā palīdzības plānā, kur būtu jāiekļauj šādi subelementi:

- 1) psiholoģiskais un/vai sensoriski motoriskais treniņš, kas uzlabo skolēnu „garīgo stabilitāti”,
- 2) bāzes funkciju treniņš,
- 3) darbs ar simptomiem, mērķtiecīgs lasīšanas prasmju treniņš.

Līdz ar to kļūst skaidrs, ka nav iespējams stingri nodalīt treniņu, kas vērsts uz darbu ar simptomiem vai nav vērsts uz tiem.

Lasīšanas traucējumu terapijā un simptomu mazināšanā, integratīvās mācību terapijas laikā būtiska ir skolas (skolotāju) un vecāku (ģimenes) sadarbība (sk. attēlu).



Attēls. Sadarbības modelis

Ģimenei ir liela nozīme palīdzības un atbalsta sniegšanā bērnam ar lasīšanas traucējumiem. Vecāku attieksme pret bērna problēmām, to skaitā traucējumiem lasīšanā un rakstīšanā, nosaka un ietekmē bērna mācīšanās motivāciju, pašvērtējumu un turpmāko ticību savām spējām. Ģimenes attieksme izpaužas jau pirms tam, kad ir noteikta diagnoze vai atbalsta pasākumi (Warnke, 1989, 13–33). Pēc problēmas diagnosticēšanas nepieciešams būtiski mainīt līdzšinējo saspringto attieksmi un vecāku stereotipus par mācīšanos, arī lasīšanu. Ģimene parasti meklē skolas palīdzību, bet primāra ir tieši vecāku un bērna sadarbība. Tas prasa sociālās vides sakārtošanu, sistemātisku darbu un konsekvenci (Schulte-Körne & Mathwig, 2001, 67–90).

Savukārt skolas primārais uzdevums ir lasīšanas traucējumu savlaicīga diagnostika, atbalsta pasākumu nodrošināšana un padomu sniegšana vecākiem. neraugoties uz to, ka starp vecākiem un skolu var būt bijusi atšķirīga sadarbības pieredze un pašiem vecākiem ir bijušas atšķirīgas sekmes un lasīšanas prasmes skolā, ir nepieciešams veidot savstarpēji sadarbīgu dialogu. Skolotājam būtu jāraksturo situācija un jāsniedz padomi vecākiem kopīgam problēmas optimālam risinājumam, saprotot, ka bērna problēmas šajā situācijā ir galvenās, bet tās var tikt uztvertas atšķirīgi.

Secinājumi

Latvijas Valsts likumdošana (Izglītības Likums, Ministru kabineta noteikumi u. c.) paredz, ka jebkurai bērnam, arī bērniem ar lasīšanas traucējumiem, pienākas viņa spējām atbilstoša izglītība un atbilstoši atbalsta pasākumi. Taču neprecīzas, novēlotas, nereti neveiktas diagnostikas dēļ bērns ar lasīšanas traucējumiem ne vienmēr saņem kvalitatīvu un sistemātisku palīdzību. Lasīšanas traucējumu korekcijai bieži vien tiek izmantota tikai logopēdiska palīdzība, jo tai trūkst profesionāli izglītotu citu speciālistu.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Brunstig, M., Keller, H.-J. & Steppacher, J. (1990) *Telleistungsswächen*. Luzern: Edition der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik. S. 24–32.
2. Betz, D. & Breuniger, H. (1993) *Teufelskreis Lernstörungen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S. 14–49.

3. Eggert, D. (1975) *Psychomotorisches Training*. Ein Projekt mit lese- rechtschreibschwachen Grundschulern/-innen, Weinheim: Beltz. S. 20–45.
4. Esser, G. (1991) *Was wird aus Kindern mit Teilleistungsstörungen?* Stuttgart: Enke. S. 53.
5. Graf, E. (1994) *Lese-Rechtschreib-Schwäche – ein prozeßanalytischer Ansatz*. Bern: Peter Lang AG. Europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 72–94.
6. Naegele, I. M. & Valtin, R. (2000) *LRS in der Klassen 1–10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim: Beltz. S. 21.
7. Jantzen, C. (2000) *Rätsel Legasthenie. Begabung oder Handicap?* Stuttgart: Urchahaus. S. 53.
8. Krampen, G. (1992) *Effekte der Grundübungen des Autogenen Trainings im schulischen Anwendungskontext*. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 39, 33–41.
9. Mannhaupt, G. (1994) Deutschsprachige Studien zu Intervention bei Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 123–138.
10. Martin, J., Owen, E. (2001) *Lernen für das leben*. Erste Ergebnisse der Internationalen Sculleistungsstudie PISA 2000. OECD Paris: Publications, S. 43.
11. Ohm, D. (1996) Entspannungstraining: Standarts, Entwicklungen und Perspektiven unter präventivem und schulpyschologischem Kontext. K. Reschke (Hrsg.), *Zur gesunden Schule unterwegs*, Teil 2. Regensburg: Roderer. S. 21–34.
12. Steinhausen, H.-C. (2001) *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Urban & Schwarzenberg. S. 33–162.
13. Yule, W. (1973) Differential prognosis of reading backwardness and specific reading retardation. *British Journal of Education Psychology*, 43, 244–248.
14. Sculte-Körne, G., Mathwig, F. (2001) *Das Marburger Rechtschreibtraining*. Winkler Verlag, Bochum. S. 67–90.
15. Stück, M. (1998) *Entspannungstraining mit Yogaelementen in der Schule*. Donau Wörth: Auer Verlag. S. 43–63.
16. Vaitl, D. & Petermann, F. (Hrsg) (1993) *Handbuch der Entspannungsverfahren*, Bd.1, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 27.
17. Warnke, A., Remschmidt, H. (1989) *Legasthenie, sekundäre Symptome, und Hausaufgabenkonflikte*. Hannover: Bundesverband Legasthenie. S. 13–33.

Summary

Reading skills and understanding of the text in the present-day information society are more crucial than ever. Children with reading disorders have difficulties with that since the first years at the school already. If quality professional help to solve the problems is not received in due time, students fear the learning process and are stressed at school, which aggravates different psychosomatic disorders and increases the risk of that motivation for learning will fall. This, in turn, can raise antisocial behavior in later years at school. Therefore, early diagnosis of reading disorders is extremely important, along with determination of the type and characteristics of the disorder, planning of integrated learning therapy aka intervention, and support measures.

The paper gives a theoretical description of integrated learning therapy for children with specific reading disorders.

Keywords: *reading disorders, integrated learning therapy.*

Taktilās grafikas tehnoloģijas un to lietojums Eiropā, ASV un Latvijā

Practical Applications of Tactile Graphic Technologies in Europe, the USA, and Latvia

Terēza Landra

Strazdumuižas internātvīdusskola–attīstības centrs
vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem,
Juglas iela 14a
E-pasts: tereza@telenet.lv

Sarmīte Tūbele

LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte,
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: tubele@gmail.com

Šajā rakstā analizētas galvenās taktilās grafikas tehnoloģiju teorētiskās izpētes un praktiskās izmantošanas problēmas. Uzmanība tiek pievērsta taktilās grafikas un taktilās grafikas tehnoloģiju konceptu skaidrojumam saistībā ar izplatītākajiem taktilās grafikas izstrādes veidiem.

Rakstā aktualizētas arī taktilās grafikas zinātniskās izpētes globālās tendences un iezīmēti vispārējie taktilās grafikas tehnoloģiju attīstības virzieni, akcentējot Latvijas tifloloģijas un tiflopedagoģijas jomām būtiskus problēmjaudājumus.

Atslēgvārdi: taktilā grafika, taktilās grafikas tehnoloģijas, taustes (haptiskā) uztvere, trīsdimensionālie (3D) modeļi, divdimensionālā (2D) grafika, taktilās grafikas kompetence (graphicacy).

Ievads

Informācijas pieejamības nodrošināšana ir viens no svarīgākajiem personības vispusīgas attīstības priekšnoteikumiem. Īpaši svarīgi tas ir gadījumos, kad kāda no cilvēka analizatoriskām funkcijām ir ierobežoti izmantojama vai nav izmantojama vispār. Procentuāli vislielākais informācijas trūkums – aptuveni 85–90% gadījumu novērojams neredzības gadījumā.

Lai vismaz daļēji kompensētu vizuālās informācijas trūkumu neredzīgiem un vājredzīgiem cilvēkiem – īpaši pirmsskolas un skolas vecuma bērniem, tiek izmantotas trīsdimensionālās modelēšanas (3D modelēšana) un divdimensionālās taktilās grafikas tehnoloģijas (*Подколзина, 2005, 33*). 3D modelēšanas un taktilās grafikas galvenā atšķirība ir šāda: 3D modelēšanas gadījumā tiek veidoti reāli trīsdimensionāli objektu modeļi, kuru taustes jeb haptiskā izpēte sniedz maksimāli autentisku priekšstatu par konkrētā objekta veidu, telpisko konfigurāciju, izmēru

(īpaši, ja objekts ir izveidots mērogā 1:1) utt., bet taktilās grafikas gadījumā tiek veidoti divdimensionāli, shematizēti 3D objektu vai objektu grupu attēli. Taktilā grafika no 3D modelēšanas atšķiras arī ar augstu atainoto objektu abstrakcijas un shematizācijas pakāpi (Eriksson, 1999).

Šī atšķirība nosaka nepieciešamību veidot īpašas taktilās grafikas izpratnes un lasītprasmes (kompetences) iemaņas (*graphicacy*), kuru apguve būtu jāiekļauj jau pirmsskolas vecuma neredzīgu bērnu mācību procesā (Aldrich, Sheppard, 2000). Tikai savlaicīgi apgūstot taktilo objektu lasītprasmes pamatiemaņas, bērns var nostiprināt un attīstīt šīs prasmes, lietderīgi izmantojot vizuālās informācijas nesēju (attēlu, shēmu, tabulu, grafiku u. c.) taktilos analogus mācību procesā.

Taktilo uzskates materiālu sagatavošanas metodika, tehnoloģiska izstrāde un izmantošana, pielāgojot vispārizglītojošo skolu mācību programmās izmantoto vizuālo informāciju neredzīgu skolēnu vajadzībām, ir viens no būtiskākajiem mūsdienā iekļaujošās tīfopedagoģijas jautājumiem, kas aktuāls un nozīmīgs ir ne tikai Latvijā, bet arī citās Eiropas un pasaules valstīs.

Attīstoties taktilo uzskates materiālu izstrādes un tehniskās reproducēšanas tehnoloģijām, paveras arvien jaunas iespējas 2D taktilās grafikas objektu izstrādē un aprobācijā mācību procesā. Tomēr paralēli tehnisko un tehnoloģisko taktilās grafikas sagatavošanas un izstrādes paņēmieni attīstībai tiek padziļināti pētīta arī neredzīgu bērnu fizioloģiskā (haptiskā, taustes) un kognitīvi – abstrahējošā spēja uztvert dažāda veida 2D taktilās grafikas objektus, korekti „lasīt” tos, un pats galvenais – gūt praktisku informatīvu un izziņas piensumu no taktilās grafikas uzskates materiāliem.

Taktilās grafikas, taktilās grafikas tehnoloģijas un pedagoģijas tehnoloģijas koncepti

Pētot taktilās grafikas attīstību un izstrādes pedagoģiskos, tehnoloģiskos un metodoloģiskos aspektus, jāsecina, ka gan teorētiskās, gan praktiskās pētniecības līmenī taktilās grafikas koncepts (jēdziens un termins) ļoti strauji zaudējis savu sākotnējo praktiski tehnisko ievirzi. Šobrīd taktilās grafikas nozīme neredzīgu cilvēku informatīvā redzesloka paplašināšanā netiek apšaubīta (Kennedy, 2003, 321; Петров, Руцкая, 1993, 13).

Taktilā grafika ir relatīvi jauns jēdziens. Jau pagājušā gadsimta 60. gados taktilie attēli (pārsvarā tās bija dažādas kartes, ģeometriskas figūras) tika izmantoti skolās Krievijā, ASV un citur. Tā *amatniecisku* aktivitāšu joma (vienkāršotiem centieniem atveidot neredzīgam cilvēkam uztveramus objektus un norises) top par tīfopedagoģijas virzienu ar konkrētu teorētiski – metodoloģisko bāzi un empīriskiem pētniecības avotiem. Tomēr līdz 80. gadu vidum taktilie attēli praksē tika izmantoti maz to dārdzības (neatrisinātu ražošanas procesu jautājumu) dēļ. Būtisks lūzums šo tehnoloģiju attīstībā un to iekļaušanā tīfopedagoģijas aktuālo jautājumu dienaskārtībā sākās pagājušā gadsimta 80. gadu vidū, kad tīflografika no vienkārša „neredzīgajam pielāgota zīmējuma” tika atzīta par būtisku informācijas avotu – par audio un tekstuālajām mācību metodēm līdzvērtīgu, neredzīga cilvēka izziņas loku paplašinošu un apmācības kvalitāti paaugstinošu, metodoloģisku inovāciju (Wiest,

2001; Edman, 1992, 11). Tieši šis apstāklis, nevis materiālu reproducēšanas tehnisko iespēju attīstība, (datortehnoloģiju lietojums) ir kļuvis par taktilās grafikas attīstības priekšnoteikumu.

Taktilās grafikas tehnoloģiju koncepts var tikt pakārtots pedagoģijas tehnoloģiju konceptam:

pedagoģijas tehnoloģija ir **optimāla** metodika (arī algoritms) un sistēma noteikta mērķa sasniegšanai un taktilās grafikas tehnoloģija – koncepts ar starpdisciplināru pētniecības un prakses piesaisti.

Praktiskās lietojamības jeb empīriskās pētniecības diskursā taktilās grafikas un taktilās grafikas tehnoloģiju koncepti var tikt uzskatīti par tāpatīgiem, jo loģiskais paplašinājums, kas raksturīgs taktilās grafikas tehnoloģiju konceptam pamatā izpaužas tikai teorētiskās analīzes un metodoloģiskās interpretācijas līmeņos.

Šajā pētījumā *taktilās grafikas* un *taktilās grafikas tehnoloģiju* termini tiks lietoti kā tāpatīgi: netiks akcentētas to saturiskās atšķirības, bet gan aktualizēti vienojošie elementi.

Taktilās grafikas tehnoloģiju koncepta jēdzieniskā kapacitāte

Lai definētu, kas ir taktilā grafika, tiek lietoti šādi taktilās grafikas apraksta elementi: uztveres veids (taktilā grafika uztverama taustes ceļā), izstrādes mērķis (korekta vizuālās informācijas objekta taktilā analoga izstrāde) un mērķauditorija (dažādu vecumu un sociālo grupu neredzīgie cilvēki).

Praktiskas deskripcijas ievirzes definīcijām raksturīga tehniska konkretizācija, kas saistīta ar dažādiem taktilās grafikas objektu izstrādes un reproducēšanas veidiem. Taktilā grafika padara pieejamu vizuālo informāciju plānos, kartēs, mākslas darbos, diagrammās un citos divdimensionālos „netekstuālos formātos” (Wiest, 2001). Galvenais taktilās grafikas uzdevums ir pārveidot informāciju par 3D vizuāli uztveramiem objektiem un telpu 2D reljefā formā (Jansson, 1998).

Redzīgam cilvēkam visuzskatāmākais un informatīvākais ir reālistisks zīmējums (Петров, Руцкая, 1993, 21). Šis pats zīmējums, kas izveidots taktilās grafikas formā, ir pārāk sarežģīts neredzīgam lietotājam, jo detaļu pārpilnības un perspektīves radītas deformācijas dēļ ir grūti uztverams ar taustes palīdzību.

Haptiskās uztveres fizioloģisko īpatnību dēļ taktilās grafikas objektu izpētei no lietotāja viedokļa ir vairāk raksturīga lokalitāte un secīgums (elementi tiek pētīti atsevišķi – parasti ar vienu vai abām rokām nosedzamā 2D „telpā”; mazu vai no galvenajām tēlu grupām nošķirtu elementu apzināšanai tiek veltīta īpaša vērība), nevis visaptverošums un vienlaicīgums (visu taktilās grafikas objekta elementu vienlaicīga izpēte nav praktiski iespējama). Tauste uztver citus stimulus nekā redze (Wiest, 2001; Edman, 1992, 103). Taustes uztvere nozīmē objekta formas, faktūras un izmēra secīgu un atsevišķu, nevis integrētu un sinhronu apzināšanu. Respektīvi, minētie parametri „automātiski” neveido vienotu izzināmā objekta tēlu, kā tas notiek vizuālās uztveres gadījumā. Te iezīmējas vizuālās un haptiskās uztveres fundamentālā atšķirība. Redzot un tipoloģiski atpazīstot objektu, mēs vienlaikus identificējam to kā visu tā konstruktīvo elementu summu, bet, izzinot kaut ko tikai

ar taustes palīdzību – analizējot formu, faktūru un izmēru, šāda „automātiska” elementu summēšana nenotiek. Lai identificētu ar taustes sajūtu pētāmo objektu, jābūt pieredzei un zināšanām par šo objektu (Eriksson, 1999).

Jāņem vērā, ka taktilais attēls satur citu semiotisko kodu nekā vizuāls attēls (Wiest, 2001). Tādēļ taktilā shematizācija būtiski atšķiras no attēlojamā objekta (Kennedy, Juan Bai, 2002, 1014). 3D objekta divdimensionāla shematizācija neredzīgam cilvēkam bez paskaidrojuma varētu būt ļoti grūti uztverama un saprotama (Кёниг, 2007, 12–13; Петров, Руцкая, 1993, 23). Interesanti, ka arī redzīgam cilvēkam interpretēt vizuālo informāciju, par kuru trūkst zināšanu, ir grūti. (Eriksson, 1999).

Taktilās grafikas tehnoloģiju koncepta tiflopsiholoģiskais traktējums

Tiflopsiholoģijas traktējumā taktilās grafikas tehnoloģiju lietošana ir veids, kādā neredzīgam cilvēkam uztveramā un saprotamā veidā pietuvināt tā dēvētos absolūti verbālos tēlus – verbālās konstrukcijas, kas iedzīmtas neredzības gadījumā nekad nav bijušas apveltītas ar konkrētu jēdzienisko slodzi (ir saules koncepta verbalizācija, nav reāla priekšstata par pašu konceptu utt.). Taktilās grafikas tehnoloģijas ļauj neredzīgam cilvēkam vismaz shematiskā un vienkāršotā veidā pastāstīt par dažādu objektu galvenajiem raksturlielumiem.

Taktilās grafikas tehnoloģijas var arī palīdzēt neredzīgam cilvēkam paplašināt „estētisko redzesloku”, jo, oponējot bieži tiražētam uzskatam, ka vizuālo tēlu trūkums neļauj viņiem gūt estētisku baudījumu no šo tēlu percepcijas, jānorāda, ka daļēja vizuālo tēlu percepcijas aizstāšana var notikt arī taktilā jeb taustes izjūtu stimulācijas veidā. (Levesque, 2005, 3–10). Protams, vizuālo tēlu tieša uztvere (ar redzes starpniecību) nav kvalitatīvi salīdzināma ar taktilo shematizāciju uztveri, tomēr abos gadījumos iespējams gūt gan praktisku informāciju, gan estētisku baudījumu, gan arī emocionālu savijojumu. (Петров, Руцкая, 1993, 20; Искусство как средство духовного развития незрячих, 2004).

Tiflopedagoģijas un tiflopsiholoģijas atziņas veido taktilās grafikas tehnoloģiju metodoloģisko bāzi – palīdz izprast neredzīgu bērnu informācijas uztveres vajadzības un īpatnības, kā arī definēt labākos praktiskos risinājumus šo vajadzību apmierināšanai. Perceptīvo īpatnību izpētes pamatā, savukārt, ir individuāla pieejama katram konkrētam bērnam, izzinot viņa uztveres grūtības un/vai preferences.

Tiflopsiholoģijas un tiflopedagoģijas līmenis taktilās grafikas tehnoloģiju konceptā ir tieši saistīts ar informācijas recipientu – neredzīgo cilvēku un viņu vajadzību aktualizāciju, savukārt, datorgrafikas un 3D/2D vizuālo objektu shematizācijas process pilnībā attiecināms uz taktilās grafikas izstrādes speciālista/speciālistu komandas kompetenci. Šī procesa galvenais uzdevums ir izveidot un izgatavot neredzīga cilvēka uztverei un izpratnei maksimāli piemērotus 2D attēlus. Šī darba rezultātu gan iespējams kvalitatīvi novērtēt, tikai strādājot ar izgatavotajiem taktilās uzskates materiāliem. Tādējādi tiek aprobēti ne tikai izmantotie shematizācijas un optimizācijas paņēmieni, bet pētīti arī taktilās grafikas izstrādes praktiskie jautājumi (izmantotās tehnoloģijas, materiāli, pildījuma faktūras utt.).

Kaut arī mūsdienās taktilās grafikas tehnoloģijas izmanto ļoti plaši, daudzi jautājumi vēl ir neatbildēti. Īpaši plašas pētniecības perspektīvas paveras jomās, kur taktilās grafikas tehnoloģijas tiek aplūkotas no starpdisciplinārās pētniecības viedokļa (taktilās grafikas uztveres neirofizioloģiskie un psiholoģiskie aspekti, taktilās grafikas izstrādes datorgrafikas un maketēšanas līmenis, taktilās grafikas reproducēšanas materiālu izstrāde un izpēte, taktilā grafika un neredzīgu cilvēku mākslinieciskā jaunrade (*Искусство как средство духовного развития незрячих, 2004*)).

Vēl arvien savu aktualitāti saglabā arī daudzi jautājumi, kas saistīti gan ar neredzīgu cilvēku apkārtējās vides un „vizuālās realitātes” pastarpinātas uztveres īpatnībām, gan šīs realitātes korektu un maksimāli informatīvu atainošanu taktilās grafikas objektos, piemēram,

- 1) kā taktilā uztvere atšķiras no vizuālās uztveres;
- 2) kādas īpašības piešķir šiem attēliem lielāku jēgu;
- 3) kādas iemaņas un prasmes ir būtiskākās, lai neredzīgs lietotājs maksimāli efektīvi strādātu ar taktilajiem attēliem (*Wiest, 2001*).

Galvenās taktilās grafikas materiālu izstrādes tehnoloģijas

Taktilās grafikas materiālu reproducēšanai šobrīd pasaulē visbiežāk tiek izmantotas divas tehnoloģijas. Kā pirmā un galvenā ir taktilās grafikas reproducēšana uz termokapsulu papīra (*Edman, 1992, 83; Eriksson, 1999*). Termokapsulu papīrs ir pārklāts ar karstumjutīgu emulsiju, kas ļauj veidot tikai vienmērīgi reljefu attēlu, variācijas ir iespējamās ar faktūrām, bet nevis ar reljefa augstumu. Tieši tādu attēlu shematizācijās, kur dažādu elementu reljefa augstumam nav izšķiroša nozīme, termokapsulu papīra lietojums ir visefektīvākais. Uz šī papīra viegli un parocīgi reproducējami augstas shematizācijas pakāpes kartogrāfiskie materiāli, ģeometrijas un trigonometrijas funkcijas, statistiskā informācija tabulu vai attēlu veidā. Dažkārt šī metode tiek kritizēta tās šķietamās vienkāršības un pieejamības dēļ, jo kļūvis viegli izveidot pārāk sarežģītu taktilās grafikas attēlu, ja ar attēlu veidošanu nodarbojas neprofesionāli. Termokapsulu papīrs ļauj maksimāli izmantot krāsu reljefās aizstāšanas tehniku, jo uz tā iespējams iegūt ļoti kvalitatīvu smalku tekstūru/faktūru attēlojumu. Uz šī papīra iespējams iegūt arī tā dēvēto „sekundāro attēlu” jeb papildināt jau reproducētu attēlu ar jauniem elementiem. Termokapsulu papīra materiālu galvenais trūkums – ātri iestājas reproducētā attēla mehāniskais nodilums („nolasīšana”).

Daudzās pasaules valstīs – tostarp ASV – veikti eksperimenti, lai noskaidrotu, kā neredzīgi cilvēki uztver dažādas, uz termokapsulu papīra reproducētas vienlaidus reljefa faktūras (*Nolans un Morriss, 1963; Janssons, 1973*).

Otra izplatītākā taktilās grafikas objektu reproducēšanas tehnoloģija ir termoformas izstrāde (*Sheppard and Aldrich, 2000*). Termoformu veido, izmantojot polimēra materiālu un vakuumpresi, augstā temperatūrā izspiežot reljefu attēlu ar nevienmērīgu virsmas augstumu (*Edman, 1991, 69; Eriksson, 1999*). Termoformas tehnikā reproducētus taktilās grafikas materiālus gan nevar uzskatīt par klasiskiem taktilās grafikas objektiem, jo šajā gadījumā jau tiek pastiprināti operēts arī ar trešo

dimensiju – augstumu (termoformas reljefa augstums var būt pat līdz 2 cm). Ne velti daudzi pētnieki termoformas tehniku aplūko kā pārejas formu no 3D modeļa divdimensiju attēla vai otrādi (*Wright, 2008, 22*).

Taktilās grafikas tehnoloģiju lietojums

Viena no svarīgākajām, plašākajām un vairāk pētītajām taktilās grafikas lietojuma jomām ir vispārīglītojošo skolu mācību materiālu vizuālās informācijas un vizuālo palīgmateriālu (uzskates līdzekļu) pielāgošana neredzīgu bērnu vajadzībām. Mācību grāmatās, darba burtnīcās un citos mācību materiālos strauji pieaug vizuālās informācijas īpatsvars. Īpaši jaunāko klašu mācību grāmatas ir pārbagātas ar dažādiem attēliem un citiem grafiskiem elementiem, kas lielā mērā izriet no mūsdienu ikdienas valodas piesātinātības ar terminiem un jēdzieniem, kuri atklāj vizuālo pieredzi un apraksta to. Savukārt neredzīgiem bērniem vizuālās uztveres un vizuālo tēlu trūkumu iespējams daļēji aizstāt ar dzirdes un taustes uztveres ceļā veidotiem priekšstatiem par vizuālajiem tēliem, to veidiem, telpiskajām attiecībām. Šajā procesā būtiska loma atvēlēta kognitīvajiem kompensācijas mehānismiem, kas ar domāšanas, dzirdētās un taktili uztvertās informācijas starpniecību ļauj izveidot maksimāli precīzu objekta tēlu. Turklāt kognitīvie (domāšana, runa, iztēle) kompensācijas mehānismi, nevis fizioloģiskā spēja dzirdēt vai sataustīt atsevišķus taktilās grafikas elementus, nodrošina adekvāta tēla veidošanos (*Лумбак, 1985, 42, 186*).

Līdz ar to tikai tie neredzīgie bērni, kuru intelektuālā attīstība ir normāla vai garīgās attīstības traucējumi nav ļoti dziļi, spēj lietot taktilo grafiku kā rakstītām tekstam līdzvērtīgu izziņas avotu.

Taktilās grafikas tehnoloģiju zinātniskās izpētes tendences

Viens no pasaules vadošajiem taktilās grafikas izstrādes un pētniecības centriem ir *Amerikas Neredzīgo Tipogrāfija* (*American Printing House for the Blind*) Luisvilā, Kentuki, kas jau teju 150 gadus nodarbojas ar neredzīgiem cilvēkiem piemērotu drukāto un grafisko materiālu izgatavošanu. Lai arī centram saglabāts tā vēsturiskais nosaukums, kas neliecina par šīs iestādes tiešu saistību ar zinātniski pētnieciskajām aktivitātēm, jau vairāk nekā 50 gadus *Amerikas Neredzīgo Tipogrāfijas* struktūrā ietilpst arī zinātniskās un eksperimentālās pētniecības apakšstruktūras. Starp tām īpaši izceļama 1952. gadā nodibinātā Pedagoģisko pētījumu nodaļa (*Department of Educational Research*), kas kopš aizvadītā gadsimta 60. gadiem izstrādā un pilnveido (papildina un koriģē) vadlīnijas taktilās grafikas dizainā.

Izstrādātos materiālus novērtē neredzīgie bērni, taktilās grafikas materiāli tiek analizēti un pilnveidoti darba gaitā un PDF formātā ievietoti elektroniskajā bibliotēkā, tātad izmantojami arī citviet (<http://www.aph.org>).

Savukārt, pētnieciskā organizācija *Typhlo&Tactus* apvieno taktilās grafikas tehnoloģiju teorētiķus un praktiķus no Eiropas (Itālija, Francija, Somija, Beļģija, Vācija, Anglija, Čehija, Polija, Lietuva u. c.), ASV, Japānas un Dienvidāfrikas. Pēc astoņu gadu darba, 2009. gada rudenī, nācis klajā organizācijas rakstu krājums *The Typhlo & Tactus Guide for Children's Books with Tactile Illustrations*, kurā galvenā loma atvēlēta taktilo bilžu grāmatu izstrādes teorijas un prakses jautājumiem.

Neredzīgiem pirmsskolas vecuma bērniem ļoti svarīgi sākt mācīt izmantot tausti, attīstīt roku pirkstu sīko motoriku, pētīt taktilās grāmatas daudzveidīgās (gan pēc formas, gan materiālu īpašībām) detaļas. Taktilās bilžu grāmatas ir atraktīvs veids, kā pastāstīt neredzīgam bērnam pasaku, darbojoties kopīgi ar bērnu, rosināt viņu izzināt pasauli un mācīties orientēties mikrovidē.

Šajā darbā akcentēta arī starpvalstu sadarbības nepieciešamība taktilo uzskates materiālu kvalitatīvai izstrādei un jaunu tehnoloģiju, kā arī materiālu aprobācijai. Pētījuma realizācija un rakstu krājuma publikācija tika finansēta no Eiropas Savienības fondu līdzekļiem. (*The Typhlo & Tactus Guide for Children's Books with Tactile Illustrations*, 2009)

Plašs zinātnisks pētījums – *The Reginald Phillips Research Programme investigating tactile graphics in the education of blind children* (Linda Sheppard, Yvonne Hindle, Frances Aldrich), kura mērķis – noskaidrot taktilās grafikas tehnoloģiju optimāla lietojuma iespējas neredzīgu bērnu izglītībā un ar to saistīto problēmu izpēti, laika posmā no 1998. līdz 2004. gadam tika realizēts Saseksas universitātē Anglijā. Pētījums noritēja divos posmos.

1. posmā – no 1998. līdz 2000. gadam noritēja kompleksa, neredzīgu skolēnu vajadzībām izstrādātu mācību materiālu izpēte. Taktilās grafikas palīg līdzekļu efektīvākas izstrādes un lietošanas sakarā tika uzklauts un analizēts gan skolēnu (fokusa grupa 40 speciālo skolu skolēni), gan skolotāju (piedalījās 24 speciālo skolu skolotāji) viedoklis. Notika fokusa grupu diskusijas, aptaujas, novērojumi. Pētījumu rezultāti apkopotī un izvērtēti, piemēram, *Tactile graphics in school education: perspectives from pupils* (F. K. Aldrich & L. Sheppard, *British Journal of Visual Impairment*, Vol. 19, No. 2, 69–73, May 2001) un *Tactile graphics in school education: perspectives from teachers* (L. Sheppard & F. K. Aldrich, *British Journal of Visual Impairment*, Vol. 19, No. 3, 93–97, Sept 2001).

2. pētījuma posmā, kas noritēja no 2000. līdz 2004. gadam, tika noskaidrots, kādas iemaņas un zināšanas nepieciešamas, lai efektīvi izmantotu taktilās grafikas tehnoloģijas neredzīgu skolēnu mācību procesā. Tāpat tika pētīti jautājumi, kas saistīti ar optimālu taktilās grafikas tehnoloģiju izmantošanas iemaņu attīstīšanu gan neredzīgiem pirmsskolas, gan jaunākā skolas vecuma bērniem. Šī pētījuma daudžesta tipa kopsavilkums atrodams, piemēram *First steps towards a model of tactile graphicacy* (F. K. Aldrich, L. Sheppard & Y. Hindle. *British Journal of Visual Impairment*, Vol. 20, No. 2, 62–67, May 2002).

Ievērojumu ieguldījumu taktilās grafikas tehnoloģiju izpētē un attīstībā devis arī Lielbritānijas *Karaliskā Nacionālā Neredzības Institūta Nacionālais taktilo diagrammu centrs* (RNIB National Center for Tactile Diagrams). Šī centra speciālisti sadarbībā ar pašmāju un ārvalstu neredzības izpētes un taktilās grafikas izstrādes profesionāļiem aizvadītos desmit gados organizējuši četras starptautiskas konferences. Pirmā no tām notika 2000. gadā (*The 1st International Conference on Tactile Diagrams, Maps and Pictures*); 2002. gadā – *The 2nd International Conference on Tactile Diagrams, Maps and Pictures*; 2005. gadā – *Tactile Graphics 2005*, 2008. gadā – *Tactile Graphics 2008*.

Interesanti, ka 2008. gada decembrī Birmingemā, Anglijā, konferencē *Tactile Graphics 2008* piedalījās 196 delegāti no 30 pasaules valstīm. Konferences ietvaros

tika demonstrētas 36 prezentācijas un organizēta īpaša tematiskā izstāde (32 izstāžu stendi). Centrā tiek veidoti augstvērtīgi taktilās grafikas materiāli un sadarbībā ar psihologiem un neirologiem pētīta taustes uztveres mehānismu psihofizioloģiskā iedaba. Pētījumu rezultāti regulāri tiek publicēti zinātniskajā žurnālā *British Journal of Visual Impairment*.

Taktilās grafikas tehnoloģiju attīstības virzieni

Eiropā un pasaulē eksistē vairāki lieli 2D taktilās grafikas kompleksas izstrādes un lietošanas efektivitātes izpētes virzieni, kur pieeju šim procesam raksturo atšķirīgi prioritāšu akcenti. Tā Krievijā, sekojot PSRS tiflopedagoģijas un tiflopsiholoģijas teorētiskajai tradīcijai, galvenokārt tiek akcentēta tiflopedagoģijas un arī taktilās grafikas izpētes teorētiski metodoloģiskā bāze, bet ASV, Somijā un Lielbritānijā par primāru tiek uzskatīts taktilās grafikas *lietojamības (applied)* aspekts. Piemēram, Somijā, Neredzīgo un vājredzīgo bērnu skolā Jivaskulā (Jyvaskylä) jau 10 gadus darbojas taktilās grafikas centrs, kur sagatavo skolēniem nepieciešamos materiālus. Šajā skolā mācību procesā daudz izmanto taktilos attēlus, kartes, plānus, grafikus un skices.

Somijā ir arī izstrādāta programma orientēšanās un mobilitātes nodarbībām, kurās pirmsskolas vecuma bērni mācās lasīt taktilās grafikas kartes. Darba gaitā tika veikts apmācošais eksperiments nelielai grupai un izvirzīts praktisks mērķis – apmācīt pirmsskolas vecuma bērnus ar redzes traucējumiem (neredzīgus) izmantot karti, orientējoties mikrovidē un makrovidē (Hirn, 2009, 61–70).

Jau aizvadītā gadsimta 70. gados tiflopedagoģi, tiflopsiholoģi un neirofizioloģi secinājuši, ka ar vienkāršu, taustes uztverei minimāli pielāgotu un neprofesionāli shematizētu attēlu producēšanu vien ir par maz, ja neredzīgu bērnu izglītības procesā vēlas iekļaut vizuālās informācijas haptiskie (taustes) analogi kuriem jābūt piesātinātiem ar zināmu informatīvu slodzi. Jānotiek interpretācijai, kuras gaitā jāatrod veidi, kā, vienkāršojot formu, saglabāt informatīvo, saturisko piesātinājumu, proporcijas (Edman, 1992, 87; Wright, 2008, 13; Sheppard and Aldrich, 2000).

Nerēķinoties ar šo svarīgo aspektu, var izveidot vien vizuāla attēla taktilo reprezentāciju, kura atbilst redzīga cilvēka priekšstatiem par to, kā neredzīgajiem vajadzētu uztvert vizuālo informāciju.

Lai izprastu neredzīga cilvēka uztveres īpatnības, iztēli, kā arī domāšanas procesus, svarīgi analizēt zīmējumus, plānus, ko radījuši neredzīgi bērni. Īpaši nozīmīga ir to bērnu izpēte, kuri ir neredzīgi no dzimšanas (*congenitally blind*), jo šiem bērniem nav apkārtējās pasaules vizuālo tēlu. Pētījumi, kas veikti ASV, Krievijā un Kanādā, palīdz atbildēt uz jautājumiem par to, kā veidojas neredzīga bērna izpratne par perspektīvu, priekšmetu apjomu, formu, kā veidojas un attīstās priekšstati par apkārtējo pasauli (Edman, 1992, 181; Kennedy, 2003, 321–340; Петров, Руцкая, 1993, 20). Veikto pētījumu rezultātā secināts, ka atsevišķi, noteikti taustes uztveres un redzes uztveres aspekti ir amodāli, sakrīt taustes un redzes perceptīvie stimuli (Kennedy, Juan Bai, 2002, 1024).

Interpretācijas procesā vizuāls attēls mainās, un svarīgākais (arī grūtākais) uzdevums šajā gadījumā ir nodrošināt tā „taustes pārskatāmību” un saprotamību. Tādēļ

visām taktilās grafikas objektu detaļām jābūt ar noteiktu, skaidru formu. Katram elementam jābūt pārdomātam un shematizētam, saglabājot sākotnējā grafisko elementu telpiskā izvietojuma sakarības (*Edman, 1992, 113, 122; Eriksson, 1999*).

Gadījumos, kad to nav iespējams izdarīt, jācenšas atteikties tikai no tiem elementiem, kas būtiski nemaina tēlu izvietojuma vai konfigurācijas parametrus (*Wright, 2008, 22*).

Paši labākie un kvalitatīvākie taktilās grafikas paraugi maz sekmēs neredzīgo bērnu attīstību, ja bērni netiks speciāli sagatavoti taktilo materiālu „lasīšanai“ (netiek veidota viņu taktilās grafikas kompetence). Apgalvojums savā ziņā ilustrē taktilās grafikas tehnoloģiju attīstības galveno virzienu globālā aspektā.

Kā norāda pētnieki ASV, Somijā, Krievijā (*Edman, 1991, 6, 206; Hirn, 2009, 39–45; Kennedy, 2003*), uztvert, analizēt un izmantot taktilajā grafikā ietvertu informāciju ir jāmācās. Ap šo būtisko atziņu centrēti daudzi taktilās grafikas tehnoloģiju teorētiskā un metodoloģiskā līmeņa izpētes jautājumi visās pasaules valstīs, kur neredzības problēmām un taktilās grafikas lietojumam veltīta ne tikai tifloloģijas jomas praktiķu, bet arī teorētiķu un akadēmisko speciālistu uzmanība.

Krievijā ilgus gadus tika izdotas tikai mācību grāmatas ar reljefiem, minimāli shematizētiem vai pat neshematizētiem attēliem. Turklāt šādu attēlu lasīšanas tehnikas apguvei netika veltīta pienācīga uzmanība. Pirmais mēģinājums izstrādāt materiālu, kura pamatuzdevums būtu iepazīstināt neredzīgus bērnus ar taktilo grafiku, attiecināms uz 1983. gadu, kad tika izdota O. Jegorovas grāmata “Pasaku cilvēciņa piedzīvojumi”. Grāmatai ir vienkāršs sižets. Tā drukāta gan Braila rakstā, gan redzīgo rakstā, un tajā ir daudz ilustrāciju. Grāmata zīmīga ar to, ka tajā izmantots tā dēvētais nefiguratīvais objektu atainojuma princips (*Edman, 1992, 26–28*), proti, attēloto objektu shematizācijas pakāpe ir ļoti augsta. Attēlos saglabāti tikai paši galvenie objektu elementi. Nefiguratīvā objektu atainojuma pamatā ir doma, ka ne tikai objektu forma, bet arī naratīvais papildinājums (stāstījums un paskaidrojumi) palīdz veidot adekvātu priekšstatu par šī objekta galvenajiem elementiem un konfigurācijas īpatnībām. Pašu pētāmo objektu visbiežāk reprezentē ģeometriskas figūras vai punktu–līniju kombinācijas, kas papildinātas ar dažāda veida faktūrām. Taktilās grafikas teorijā dominē uzskats, ka tieši nefiguratīvo objektu „lasīšanas” iemaņas uzskatāmas par taktilās grafikas kompetences praktisko un pedagoģisko bāzi. Šo ideju pakāpeniski pārņēmuši daudzu valstu neredzības pētnieki un taktilās grafikas izstrādes un praktiskā lietojuma speciālisti.

Liela nozīme taktilās grafikas tehnoloģiju attīstībā ir arī datortehnikas un grafiskā dizaina datorprogrammatūras progresam 1990. gadu sākumā. Daudzveidīgu profesionālo programmu lietojums paver plašas iespējas attēlu interpretācijas un apstrādes jomā, būtiski atvieglojot arī divdimensionālo taktilo uzskates materiālu sagatavošanas tehnoloģisko procesu (galvenokārt, shematizācijā un krāsu aizstāšanā). Šajā laikā sākās arī aktīvs darbs pie taktilo grāmatu tirāžu palielināšanas un daudzveidīgu izglītojošu materiālu veidošanas, jo grafisko materiālu datorizēta apstrāde pavēra elektronisko failu bibliotēku veidošanas iespēju, tajā pašā laikā ļaujot apstrādāto informāciju tematiski sakārtot, arhivēt un saglabāt digitālā formātā (dažādu veidu digitālās informācijas nesējos).

Divdimensionālās taktilās grafikas tematisko failu krātuvēs pieejamos materiālus sāka aktīvi izmantot divdimensionālo taktilo uzskates materiālu sagatavošanā, pielāgojot vispārīglītojošo skolu mācību programmu (vēlāk arī atsevišķu augstskolu programmu) vizuālo materiālu neredzīgu skolēnu (studentu) vajadzībām (*Study puts educators in touch with the blind, 2002*).

Taktilās grafikas shematizācijas paņēmieni pilnveidošana, neredzīgo cilvēku taustes (haptiskās) uztveres un grafiskās kompetences izpēte, kā arī taktilās grafikas failu digitālo krātuvju veidošana vēl arvien ir trīs nozīmīgākie jautājumi, kas taktilās grafikas tehnoloģiju kontekstā ir aktuāli visā pasaulē.

Taktilās grafikas tehnoloģijas Latvijā

Latvijas situācija taktilās grafikas tehnoloģiju apguves jomā līdz 1991. gadam pilnā mērā atbilda vispārējam Padomju Savienības līmenim. Taktilās grafikas tehnoloģiju izpēte, aprobēšana un lietošana PSRS* aizsākās 20. gadsimta 70. gados, kad amatniecisku un maz informatīvu taktilo materiālu producēšanu nomainīja industriālā ražošana. Protams, industriālā ražošana šajā gadījumā nebūtu jāsaprot kā neierobežota taktilās grafikas materiālu tirāžēšana. Taktilās grafikas materiālu izstrādes tehnoloģiskās izmaiņas PSRS 1970. gadu vidū un beigās būtu raksturojamas kā pāreja no klišeju nospiedumiem kartonā uz termopreses izmantošanu. Eksperimentālas pētniecības ceļā tika secināts, ka polimēra loksnes kā „attēla nesēji” ir izturīgākas un praktiskākas – tās ļauj iegūt dažāda perforācijas augstuma reljefu, un vienlaikus ir izturīgas pret mehānisku nodilumu. Var secināt, ka termopreses izmantošana taktilās grafikas materiālu reproducēšanai PSRS un vairākās Eiropas valstīs aizsākās praktiski vienlaikus. Vienlaikus aizsākās arī ļoti plaša neredzības problēmu un taktilās grafikas kompensatoriskās lomas zinātniskā izpēte.

1978. gada novembrī Viļņā, Lietuvā notika 1. Vissavienības seminārs tiflografikas jautājumos (Padomju Savienībā un tagad Krievijā lieto terminu tiflografika). Paralēli praktisku, ar tiflografikas izstrādi saistītu jautājumu analīzei PSRS neredzības izpētes speciālisti lielu uzmanību veltīja arī šīs problemātikas metodoloģiskā un teorētiskā pamatojuma izstrādei un pilnveidošanai. Šie jautājumi tika iekļauti arī 1. Vissavienības tiflografikas semināra darba kārtībā. Tiflografikas uztveres un izmantošanas psiholoģiski pedagoģiskās problēmas analizēja Ļeņingradas Valsts Pedagoģiskā institūta Tiflopedagoģijas katedras vadītājs prof. A. Ļitvaks un PSRS Pedagoģijas Zinātņu Akadēmijas Defektoloģijas Zinātniski pētnieciskā institūta Vājredzības pētniecības laboratorijas vadītājs V. Jermakovs (*Першин, 1985, 22*). Padomju tiflopedagogu – teorētiķu (**O. Georgijevskis, M. Zemcova, O. Jegorova, V. Jermakovs, J. Kulagins**) veiktie pētījumi bija pamatā plāniem, lai katru gadu tiktu izstrādāti 300 dažādi tiflografikas uzskates līdzekļi, kuru kopējā tirāža pārsniegtu 200 000 eksemplārus (*Першин, 1985, 23*). Tas tika darīts, domājot par neredzīgu skolēnu taktilās uztveres apmācības iespējām un pilnvērtīgu mācību vielas apguvi, nodrošinot speciālās skolas ar augstas kvalitātes uzskates materiāliem ģeogrāfijā, botānikā, ķīmijā, matemātikā. Nozīmīgs bija lēmums izmantot vienotus

* PSRS – Padomju Sociālistisko Republiku Savienība.

apzīmējumus un saīsinājumus visos izdevumos. Tika sagatavoti ģeogrāfisko karšu izstrādes principi, daudzi no tiem savu aktualitāti nav zaudējuši arī šobrīd.

Tomēr PSRS ilgus gadus tika drukātas mācību grāmatas ar reljefiem, minimāli shematizētiem vai pat neshematizētiem attēliem, un šo attēlu lasīšanas tehnikas apguvei netika veltīta pienācīga uzmanība. Tajā pašā laikā dažādu tifloloģijas un tiflopedagoģijas aspektu teorētiskā izpēte notika akadēmiski augstā līmenī. Lielā mērā balstoties uz šīm teorētiskajām iestrādēm, turpinās taktilās grafikas tehnoloģiju attīstība vairākās postpadomju valstīs – galvenokārt Krievijas Federācijā.

PSRS periodā Latvijas speciālistiem bija iespēja iesaistīties centralizēti plānotos un organizētos zinātniskās pētniecības projektos un pieredzes apmaiņas braucienos. Latvijas vienīgā speciālā skola bērniem ar redzes traucējumiem – Neredzīgo bērnu internātskola Rīgā saņēma centralizēti sagatavotus tiflografikas uzskates līdzekļus visos mācību priekšmetos. Šie materiāli bija pieskaņoti atsevišķu mācību priekšmetu programmām. Pēc Latvijas valstiskās neatkarības atjaunošanas 1991. gadā situācija krasi mainījās. Līdzīgi kā citās jomās, arī neredzīgu un vājredzīgu cilvēku nodarbinātībā, informācijas pieejamībā un izglītībā sākās jaunas attīstības posms. Bija pārtrūkusi tiešā lēģitīmā saikne, kas vairākus gadu desmitus saistīja Latvijas tifloloģijas jomu ar PSRS speciālās izglītības struktūrām.

Tikai tagad – gandrīz divdesmit gadus pēc neatkarības atgūšanas – tiek ierosinātas daudzpusīgas diskusijas par to, kā Latvijas tiflopedagoģijas sfērai turpmāk attīstīties un pilnveidoties. Ir izvirzītas konkrētas prioritātes, un starp tām nozīmīgākā ir iekļaujošās pedagoģijas principu attiecināšana uz vājredzīgu un neredzīgu bērnu izglītību. Tiek akcentēta nepieciešamība integrēt bērnus ar redzes traucējumiem vispārīzglītojošās skolās, bet nav izveidota sistēma, kas ļautu šo mērķi sasniegt. Neredzīgu un vājredzīgu bērnu integrācija vispārīzglītojošās skolās nav realizējama bez īpaši pielāgotu mācību materiālu (**teksti Braila rakstā un taktilā grafika**) nodrošināšanas. Vienīgā institūcija Latvijā, kas šobrīd mērķtiecīgi nodarbojas ar neredzīgu skolēnu vajadzībām piemērotu taktilās grafikas materiālu izstrādi un pētniecību, ir *Strazdumuižas internātvidusskolas – attīstības centra vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem Braila raksta un taktilās grafikas centrs*, kas tika izveidots 2008. gada nogalē.

Taktilās grafikas tehnoloģiju plašākam un pilnvērtīgākam lietojumam Latvijā, īpaši izglītības sfērā, būtu nepieciešams izstrādāt vadlīnijas, kas palīdzētu veikt mācību grāmatās un darba burtniecās, kā arī citos materiālos ietvertās vizuālās informācijas shematizāciju.

Secinājumi

Strauja taktilās grafikas tehnoloģiju attīstība Eiropā un pasaulē bija vērojama kopš 20. gadsimta 80. gadiem, lai gan zinātniski izveidotu (teorētiski un praktiski integrētu) tifloloģijas un tiflopedagoģijas palīgnozāres veidolu tā ieguva tikai pagājušā gadsimta pēdējā desmitgadē.

Šobrīd taktilās grafikas tehnoloģiju nozīme neredzīgu cilvēku informatīvā rēdzesloka paplašināšanā vairs netiek apšaubīta: ir pierādīts, ka taktilās grafikas tehnoloģijām – shematizētiem vizuālās informācijas nesēju haptiskajiem analogiem – ir

ļoti liela nozīme ne tikai informācijas pieejamības nodrošinājumā, bet arī šīs informācijas diversifikācijā.

Tā kā neredzīgu cilvēku informatīvās percepcijas „lauks” ir maksimāli sašaurināts, tad katra iespēja kaut mazliet tuvināt viņus vizuālo tēlu un to sakarību izpratnei, izmantojot visus pieejamos informācijas uztveres un analīzes veidus, ir uzskatāma par vizuālās informācijas iztrūkuma kompensācijas mehānisma neatņemamu sastāvdaļu. Arī taktilās grafikas tehnoloģijas minamas kā viens no šī kompensācijas mehānisma svarīgiem elementiem.

Mums, tiflopedagogiem un citiem speciālās pedagoģijas jomā strādājošajiem, nepieciešams sekot globālajām un reģionālajām tendencēm taktilās grafikas tehnoloģiju attīstībā, vienlaikus cenšoties dot arī savu zinātniski pētniecisko vai praktisko ieguldījumu kādā no šīs jomas aktuālajiem jautājumiem.

Protams, fundamentāli zinātniski atklājumi šajā gadījumā nav mērķis – drīzāk būtu jākoncentrējas uz efektīvu, dinamisku un optimālu ārvalstu pieredzes pielāgošanu Latvijas kultūrvides kontekstam.

Latvijas problēmas ir materiālo resursu ierobežotība, kvalificētu darbinieku trūkums. Efektīvs minētās problēmas risinājums būtu rodams, padziļinot un paplašinot sadarbību ar citu Eiropas valstu neredzības izpētes zinātniskajām institūcijām, kā arī organizācijām (ES, reģionālām, valsts, nevalstiskām u. c.), kuru speciālisti pievērsušies arī taktilās grafikas tehnoloģiju problemātikai.

Nozīmīga Latvijas izglītības sistēmai ir Eiropas valstu (Anglija, Somija, Zviedrija) pieredze taktilās grafikas tehnoloģiju izmantošanā neredzīgu skolēnu atbalstam, nodrošinot viņu integrāciju vispārīzglītojošās skolās.

LITERATŪRAS SARAKSTS

1. Aldrich, F., Sheppard, L. (2000) “Graphicacy”: the fourth “R”? *Primary Science Review*, 64, 8–11. Pieejams: <http://www.lifesci.sussex.ac.uk/reginald-phillips/graphicacyPaper.pdf> (skatīts 10.01.2010.)
2. Edman, P. K. (1992) *Tactile Graphics*. New York: American Foundation for the Blind. 525 p.
3. Eriksson, Y. (1999) *How to make tactile pictures understandable to the blind reader*. 65th IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) Council and General Conference, Bangkok, Thailand, August 20 – August 28. Pieejams: <http://archive.ifla.org/IV/ifla65/65ye-e.htm> (skatīts 20.11.2009.)
4. Hirn, H. (2009) *Pre-maps: An Educational Programme for Reading Tactile Maps* (dissertation). Helsinki: Univ. of Helsinki, 159 p.
5. Jansson, G. (1998) *Tactile Depictions for Visually Impaired People: 2D Pictures and Virtual 3D Objects*. The Second Swedish Symposium on Multimodal Communication. Pieejams: <http://www.lucs.lu.se/Multimodal/Abstracts/Jansson.pdf> (skatīts 15.01.2010.)
6. Kennedy, J. M., Bai J. (2002) Haptic pictures: Fit judgments predict identification, recognition memory, and confidence. *Perception*, 31, 1013–1026.
7. Kennedy, J. M. (2003) Drawings from Gaia, a blind girl. *Perception*, 32, 321–340.

8. Levesque, V. (2005) *Blindness, Technology and Haptics*. CIM Technical Report CIM-TR-05.08. Montreal, Canada: McGill University. Pieejams: <http://people.cs.ubc.ca/~vlev/docs/VL-CIM-TR-05.08.pdf> (skatīts 06.01.2010.)
9. Sheppard, L. & Aldrich, F. (2000) Tactile Graphics: A beginner's guide to graphics for visually impaired children. *Primary Science Review*, 65, 29–30. Pieejams: <http://www.lifesci.sussex.ac.uk/reginald-phillips/beginnersPaper.pdf> (skatīts 10.01.2010.)
10. Study puts educators in touch with the blind (2002) *University of British Columbia Reports*, 48 (5). Pieejams: <http://www.publicaffairs.ubc.ca/ubcreports/2002/02mar07/braille.html> (skatīts 30.01.2010.)
11. *The Typhlo & Tactus Guide for Children's Books with Tactile Illustrations*. (2009) Pieejams: http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf (skatīts 04.01.2010.)
12. Wiest, C. (2001) *Towards a Rhetoric of Tactile Pictures Enculturation*, 3(2). Pieejams: http://enculturation.gmu.edu/3_2/wiest/index.html (skatīts 20.12.2009.)
13. Wright, S. (2008) *Guide to Designing Tactile Illustrations for Children's Books*. Louisville: American Printing House for the Blind, 35 p.
14. *Искусство как средство духовного развития незрячих* (2004). Материалы научно-практического семинара, Москва. Pieejams: <http://www.pavlova.ws/publication/20.php> (skatīts 05.01.2009.)
13. Кёниг, П. (2007) *Руководство по изготовлению тактильной графики*. Санкт-Петербург: Новая Библиотека, 54 с.
14. Литвак А. Г. (1985). *Тифлопсихология*. Москва: Просвещение, 207 с.
15. Петров, Ю. И., Руцкая, Е. Н. (1993) *Особенности восприятия незрячими рельефно-графических пособий*. Москва: ВОС, 57 с.
16. Першин, В. Г. (1985) *Рельефная наглядность в системе обучения и эстетического воспитания лиц с нарушениями зрения*. Москва: ВОС, 74 с.
17. Подколзина, Е. Н. (2005) *Особенности использования наглядности в обучении детей с нарушением зрения*. Дефектология, 6, 33–40.

Summary

This article attempts to analyze the theoretical research issues and practical applications of tactile graphic technologies.

The authors describe the relations between two familiar yet non-identical concepts: tactile graphics and tactile graphic technologies, and explore the typhlo-psychological interpretation of the concept of tactile graphic technologies. The article also shows the global trends of development of tactile graphic technologies and compares them with the situation in Latvia in the context of education and integration of blind students.

Keywords: *tactile graphics, tactile graphic technologies, haptic perception, 3D models, 2D graphics, graphicacy.*

Balss traucējumus izraisošie riska faktori pedagogiem *Risk Factors for Voice Disorders in Teachers*

Baiba Trinīte

Rīgas Stradiņa universitātes doktorante
Liepājas Universitāte
Pedagoģijas un sociālā darba fakultāte
Baseina iela 9, Liepāja, LV-3400
E-pasts: *baiba.trinite@liepu.lv*

Jānis Sokolovs

Rīgas Stradiņa universitāte
Medicīnas fakultāte
Dzirciema iela 16, Rīga, LV-1007
E-pasts: *sokolovs@inbox.lv*

Skolotāju profesijā balss traucējumi ir bieži izplatīti. Balss traucējumu izcelsme ir multifaktoriāla. Faktoros, kas negatīvi ietekmē balss skanējumu, uzskata par balss traucējumu riska faktoriem. Šie faktori lielā mērā ir saistīti ar balss lietotāja profesiju un dzīvesveidu. Skolotāju profesijā pastāv specifisks riska faktoru kopums, kas, ilgstoši iedarbojoties uz organismu, rada balss problēmas vai pat traucējumus. Skolotāju balss traucējumu iemeslu analīze ļauj visus riska faktorus iedalīt četrās grupās: riska faktori, kas saistīti ar balss nepareizas lietošanas paradumiem; riska faktori, kas saistīti ar nepiemērotu telpu fizisko vidi; riska faktori, kas saistīti ar vispārējā veselības stāvokļa pasliktināšanos un balsenes saslimšanām, un riska faktori, kas saistīti ar sociāli psiholoģiskā stāvokļa izmaiņām. Plašā šķērsriezuma pētījumā tika izpētīti faktori, kas pārstāv šo grupu, un noskaidrots, cik lielā mērā tie ietekmē skolotāju balss labskanīgumu. Pētījuma rezultāti apliecina, ka balss problēmu rašanos visvairāk ietekmē pārmērīga balss aparāta slodze, mācību telpas gaisa kvalitāte, dažādas augšējo elpošanas ceļu saslimšanas, kā arī stress un darba izraisīts vispārējs nogurums. Pētījuma rezultāti ļauj skolotājam kritiski izvērtēt savus balss lietošanas paradumus, attieksmi pret garīgo un fizisko veselību, kā arī ikdienas darba vidi, lai nepieciešamības gadījumā izdarītu tajā korekcijas un novērstu kaitīgo faktoru iedarbību, tādējādi saglabājot savas balss labskanīgumu visas pedagoģiskās karjeras laikā.

Atslēgvārdi: balss traucējumi, balss problēmas, skolotāju veselība, riska faktori.

Ievads

Cilvēka balss ir individuālu un neatkārtojamo skaņu avots, kurš līdzīgi spoguļim atspoguļo mūsu veselības stāvokli, vecumu, emocijas un garastāvokli, pauž attieksmi un izturēšanos, ietekmē komunikācijas gaitu un rezultātu. Personības un balss saikne ir neapstrīdama, un tā ir ieprogrammēta visdziļākā semantiskā līmenī. Labskanīga skolotāja balss ir viens no veiksmīga pedagoģiskā procesa stūrakmeņiem. Tā raksturo skolotāja vitalitāti un piedod nepieciešamo dzīvīgumu ikvienai

novadītajai stundai. Mundra, aktīva, dzirkstoša balss raksturo enerģisku, radošu un darboties gribošu cilvēku, turpretī vāja un neizteiksmīga balss liecina par depresīvu un nogurušu personību.

Balss ir komunikācijas līdzeklis, un tai ir liela nozīme saskarsmes veidošanā. Labskanīgs balss skanējums uzlabo komunikācijas kvalitāti, un tas nav mazsvarīgi skolotājam, strādājot mūsdienī skolā. Amerikāņu balss pētnieks A. E. Āronsons, definējot balss traucējumus, uzsver balss sociālo funkciju, ko praktiskajā dzīvē diemžēl pamana tikai balss traucējumu gadījumos, kad indivīds vairs nespēj lietot balsi ierastajā veidā. Balss traucējumu gadījumos balss skanējums pievērš sev apkārtējo cilvēku uzmanību, neatbilst runātāja profesionālajām un sociālajām vajadzībām vai indivīda vecumam un dzimumam, vai tā brīža situācijai (Aronson, 2009, 5).

Balss traucējumi ir multidimensionāls fenomens, ko vienlīdz labi var apskatīt kā no cēloņu, tā no sekas aspekta. Visbiežāk balss traucējumu etioloģijā noteicoša ir nevis viena faktora kaitīgā iedarbība, bet gan vesels faktoru kopums, kas, regulāri un ilgstoši iedarbojoties uz organismu, izraisa problemātisku balss skanējumu. Tajā pašā laikā hronisku balss funkcijas traucējumu radītās sekas skar indivīdu visās viņa dzīves jomās. Tās ietekmē viņa fizisko, sociālo, emocionālo un profesionālo labklājību.

Balss traucējumi ir sastopami visos vecumos un dažādās profesijās. Neapšaubāmi, visbiežāk tie ir sastopami tādiem „balss profesiju” pārstāvjiem kā skolotāji, skatuves mākslinieki, juristi, kuriem balss ir primārais darba instruments. Šo profesiju pārstāvji ir pakļauti lielākam profesijas nosacītam balss traucējumu riskam nekā pārējā populācija. Pēc dažādu autoru datiem, balss traucējumu īpatsvars vispārējā populācijā svārstās robežās no 1 līdz 9,6% (Roy et al., 2004, 281; Sliwinska-Kowalska et al., 2006, 86). Pedagoģi, salīdzinot ar tādām „balss profesijām” kā aktieri, klasiskās un popmūzikas dziedātāji, tiek uzskatīti par balss „melnstrādniekiem”, kuri balss aparātu intensīvi noslogo un kuriem nav speciālu zināšanu, lai to darītu pareizi un saglabātu balss labskanīgumu ilgtermiņā, visas pedagoģiskās karjeras laikā. Pēc Amerikas Nacionālā dzirdes un komunikācijas traucējumu institūta datiem, pedagoģiem balss traucējumi ir sastopami 32 reizes biežāk nekā citu profesiju pārstāvjiem (NIDCD, 2008).

Pētnieki atzīmē, ka pēdējā desmitgadē ir vērojama tendence palielināties balss traucējumu skaitam skolotāju profesijā strādājošiem (Sliwinska-Kowalska et al., 2006, 86; Orlova et al., 2000, 18). To skaidro ar būtiskām skolas vides un sociāl-ekonomiskās dzīves apstākļu izmaiņām. Tā, piemēram, skolās ir izmainījušies priekšstati par uzvedības kultūru, t. i., skolēni ir kļuvuši skaļāki un trokšņaināki. Pilnīgs klusums klasēs mācību stundu laikā ir samērā reti sastopama parādība mūsdienī skolās, tāpēc skolotājs ir spiests stundā runāt paaugstinātā vai skaļā balsī, lai skolēni viņu sadzirdētu, tādējādi regulāri palielinot balss aparāta slodzi. Zemēs, kur notiek jaunu skolas ēku būvniecība, balss pētnieki atzīmē tendenci projektēt lielākas klases telpas, kurās ne vienmēr tiek risināti akustikas jautājumi (Simberg et al., 2005). Tāpat palielinās skolēnu skaits klasē, un tas likumsakarīgi palielina arī fona trokšņa līmeni stundas laikā. Pasliktinoties valsts ekonomiskajam stāvoklim un samazinoties atalgojumam, skolotājiem, lai saglabātu savu materiālo labklājību, pieaug darba slodze. Bieži šis darbs ir saistīts ar pulciņu, ārpusstundas nodarbību vadīšanu, kas rada papildu slodzi jau tā noslogotajam balss aparātam.

Balss traucējumu izcelsme ir daudzfaktoriāla. Reizēm balss traucējuma rašanos ietekmē viens pietiekami spēcīgs etioloģiskais faktors, taču visbiežāk balss problēmu iemesls ir dažādu kaitīgu faktoru kombinētas iedarbības rezultāts.

Balss traucējumi var rasties slimību, iedzimtu anomāliju, galvas, kakla un krūšu kurvja traumu dēļ. Tos var izraisīt nepareiza vokālā mehānisma darbība un psihogēni iemesli. Taču lielākai daļai balss traucējumu ir funkcionāla izcelsme un tie rodas divu faktoru – nepareizu balss lietošanas ieradumu un psiholoģiskā stresa – dēļ (Mattiske et al., 1998, 496). Skolotājiem visbiežāk ir sastopami funkcionālas izcelsmes balss traucējumi, kas rodas ilgstošas, skaļas runāšanas dēļ stresa situācijās klašu telpās, kuru fiziskā vide (akustika, gaisa kvalitāte) ir nelabvēlīga balss skanējumam.

Vispārējā fiziskā veselība, psiholoģiskā labsajūta un apkārtējās vides faktori atrodas nepārtrauktā mijiedarbībā ar cilvēka balss lietošanas paradumiem. Ja kāds no šīs sistēmas elementiem nefunkcionē vai ir bojāts, tas ietekmē visu pārējo faktoru darbību un rada balss traucējumus.

Balstoties uz skolotāju balss traucējumu iemeslu analīzi (Simberg, 2004, 5–8; Preciado-López et al., 2008, 492–499; Kooijman, et al., 2006, 169–171; Lehto, 2007, 14–19; Thomas et al., 2006, 68–73), autori izšķir četras riska faktoru grupas.

1. Balss lietošanas paradumi. Viens no svarīgākajiem faktoriem šajā grupā ir balss slodze, kas saistīta ar balss lietošanas ilguma un intensitātes savstarpējo attiecību. Balss lietošanas paradumus lielā mērā nosaka zināšanas par balss higiēnu.
2. Klases telpu fiziskā vide, kas ietver telpu akustikas un telpu gaisa kvalitātes rādījumus.
3. Vispārējās organisma un balsenes saslimšanas.
4. Psihosociālie faktori.

Pētījums un izmantotās metodes

2009. gada maijā tika veikts plašs pārskata analītisks šķērsgriezuma pētījums, kura laikā bija anketēti 36 vispārizglītojošo skolu skolotāji dažādos Latvijas reģionos. Aptaujātie 409 respondenti tika sadalīti divās grupās. Izpētes grupā iekļāva 235 skolotājus, kuriem balss traucējumi bija anketas aizpildīšanas brīdī vai bija bijuši pēdējā mācību gada laikā, t. i., pēdējos deviņos mēnešos. Savukārt kontrolgrupu veidoja 174 skolotāji, kuriem problēmas ar balsi pedagoģiskās karjeras laikā nekad nebija bijušas.

Pētījuma gaitā tika analizētas anketas četras apakšskalas – balss lietošanas paradumi (A), apkārtējās vides faktori (B), medicīniskie faktori (C) un psihosociālie faktori (D). Tika iegūti kvantitatīvi un kvalitatīvi dati, kuri tika grupēti intervālu, nominālajā un kārtas skalās. Rezultātu analīzē tika izmantotas vispārpieņemtās aprakstošās statistikas metodes. Tika aprēķināti galvenās tendences rādītāji, izklieres rādītāji, izlases dispersija, standartnovirze.

Pētījuma gaitā bija svarīgi novērtēt izredžu attiecību *OR* (*odds ratio*), kas ir viena notikuma varbūtības attiecība vienā grupā pret šī paša notikuma varbūtību otrajā grupā, t. i., balss traucējumu rašanās izredžu attiecība, kura noteikta faktora

iedarbības rezultātā pētījuma grupā attiecībā pret kontrolgrupu. Daudzas atbildes bija dihotomizētas. Ņemot vērā iegūto datu dažādību, balss traucējumu rašanās risku aprēķināšanai tika izmantotas dažādas statistiskās metodes. Gadījumos, kur tas bija iespējams, grupu salīdzināšanai pēc kvalitatīvas bināras (dihotomiskas) pazīmes tika izmantota kontingences (2×2) tabulu analīzes metode. Tika aprēķināta izredžu attiecība OR 95% ticamības intervāla robežā. Tās atbildes, kas atradās intervālu un kārtas skalās, tika apstrādātas, izmantojot binārās loģistikās regresijas metodi. Tika aprēķinātas izredžu attiecības ar 95% ticamības intervālu un pieņemts, ka iegūtā regresijas vienādojuma koeficienta b_i vērtības ir izredžu attiecības naturālie logaritmi katrai atbilstošajai pazīmei (faktoram) x_i . Noteiktajam faktoram OR tika aprēķināts pēc formulas $OR_i = \exp(b_i) = e^{b_i}$, kur $e = 2,72$ ir Nepera skaitlis, naturālo logaritmu bāze (Teibe, 2006, 101).

Datu apstrādei tika izmantotas programmas *SPSS 13.0 for Windows* un *Microsoft Excel*.

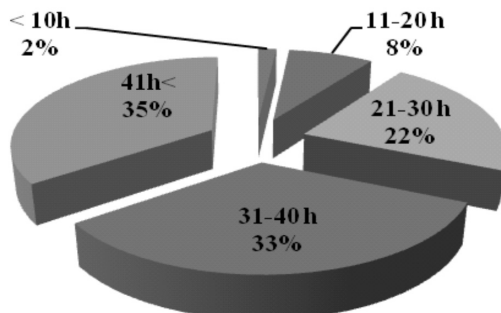
Rezultāti

Analizējot pētījuma laikā iegūtos datus, iezīmējās vidējā Latvijas skolotāja portrets. 2009. gadā Latvijas skolotāja bija 44 gadus veca (x_{vec} 44, SD 10,04) sieviete (92% sievietes, 8% vīrieši), nesmēķētāja (80% nesmēķē, 20% smēķē), kuras pedagoģiskais darba stāžs bija 20 gadi ($x_{ped.stāžs}$ 20, SD 10,28). Viņa strādāja klasē, kurā mācījās 20 skolēni ($x_{skol.skaitis}$ 20, SD 6,15). Šie skolēni bija samērā trokšņaini un nedisciplinēti (48% skolēnu ir disciplinēti, 52% – nav disciplinēti). Klasē mācību stundu laikā valdīja troksnis, bet fona troksnis bija vidēji skaļš (33% gadījumu fona troksnis klasē bija kluss, 67% gadījumu – vidēji skaļš un skaļāks). Tāpēc skolotāja, ikdienā vadot stundas, bija spiesta runāt paaugstinātā un skaļā balsī (49% gadījumu balss skaļums stundās normāls, 51% gadījumu – paaugstināts un skaļš). Skolotāja strādāja daudz, taču ne vairāk kā 40 h/nedēļā (reālais darba laiks nedēļā* (65% gadījumu – līdz 40 h/ned., 35% gadījumu – vairāk nekā 40 h/ned.), no kurām 23 stundas bija kontaktstundas ($x_{kontakth.ned.}$ 23, SD 7,15). Skolotājas veselības stāvokļa raksturojums nebija labs, viņa sūdzējās par dažādām veselības problēmām (73% skolotāju bija veselības problēmas, 27% – nebija). Vislielākās raizes sagādāja plecu un kakla joslas muskuļu (42% respondentu) un muguras (38% respondentu) sāpes. Skolotājam bija psiholoģiskais stress (45% pedagogu stresa līmenis bija nozīmīgs, 55% – nenozīmīgs), un viņa bija nogurusi no darba (55% skolotāju darba radītā noguruma pakāpe bija būtiska, 45% – nenozīmīga). Stresu darbā radīja skolēni. Taču, neskatoties uz visu iepriekš minēto, 2009. gada maijā skolotāja bija apmierināta ar savu darbu (94% pedagogu bija apmierināti ar darbu, 6% – neapmierināti).

* Reālais darba laiks ietver novadītās kontaktstundas, gatavošanos stundām, burtnīcu labošanu, konsultācijas, klases audzināšanu un citus papildu darbus.

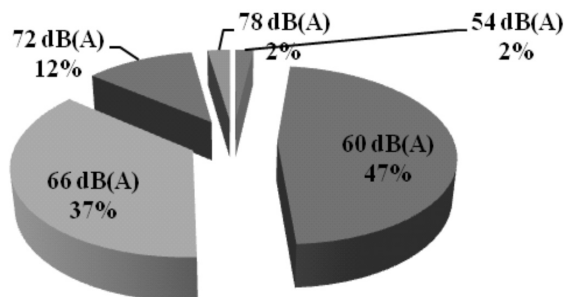
Pētījuma datu analīze atklāja, ka 68% skolotāju pedagoģiskās karjeras laikā bijušas problēmas ar savu balsi.

Skolotājiem balss lietošanas ilgums korelē ar viņu darba laika ilgumu, jo balss ir galvenais darba instruments pedagoģiskajā darbā. Analizējot 409 respondentu riska faktoros, kas ietekmē balsi, jāsecina, ka 143 (35%) skolotājiem reālais darba laiks nedēļā, kas ietver novadītās kontaktstundas, gatavošanos stundām, burtnīcu labošanu, konsultācijas, klases audzināšanu un citus papildu darbus, ir lielāks nekā 41 h (1. attēls).



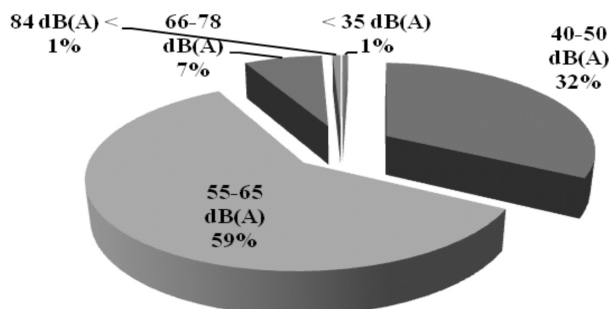
1. attēls. Skolotāju reālā darba laika ilgums (h)

Būtisks faktors, kas noslogo balsi, ir balss aparāta lietošanas intensitāte. Analizējot pētījuma datus, tika konstatēts, ka 71 (17,4%) skolotājs noslogo savu balsi ārpus darba laika, 165 (40,3%) skolotāji skolēnu uzmanību pievērš ar skaļu saukšanu vai kliegšanu, 57 (13,9%) skolotājiem ir ieradums runāties krešļķināt. 2. attēlā ir atspoguļots skolotāja vidējais balss skaļums mācību stundu laikā. 150 (36,7%) skolotāju stundas vada paaugstinātā balsī, kas atbilst 66 dB(A), 48 (11,7%) skolotāji atzīst, ka stundās runā skaļā (72 dB(A)) balsī un 10 (2,4%) skolotāji – ļoti skaļā (78 dB(A)) balsī (2. attēls). Starptautiskā Standartu organizācija (ISO) par sarunvalodai atbilstošu balss skaļumu uzskata 55–65 dB(A) lielu skaņas spiediena līmeni (International Organization for Standardization, 1996).



2. attēls. Skolotāju vidējais balss skaļums (dB(A)) mācību stundās atbilstoši ISO 9921-1

Skolotāju balss lietošanas intensitāte galvenokārt ir saistīta ar fona trokšņa lielumu mācību telpā. 215 (52,6%) skolotāji atzīmē skolēnu nedisciplinētību stundu laikā, kas ievērojami palielina fona trokšņa līmeni. Vidēji skaļu fona troksni klasē mācību stundas laikā atzīmē 243 (59,4%) skolotāji un skaļu fona troksni – 29 (7,1%) pedagogi (3. attēls). 83 skolotāji (20,3%) uzskata, ka fona troksni klasē mācību stundas laikā rada mācību tehniskie līdzekļi (kodoskops, datori, projektori).



3. attēls. Fona trokšņa līmenis (dB(A)) mācību stundu laikā

87 (21,3%) skolotāji klases telpas gaisa kvalitāti vērtē kā sliktu, neapmierinošu, un 289 (70,7%) skolotāji atzīmē, ka klases telpā ir tāfeles krīta putekļi. 63 (15,4%) skolotāji savu vispārējo veselības stāvokli vērtē kā sliktu vai ļoti sliktu, un 298 (72,9) pedagogi atzīmē, ka viņiem ir konkrētas veselības problēmas. 79 (19,3%) skolotāji slimo ar hroniskām elpošanas ceļu saslimšanām, 50 (12,2%) – ar endokrīnām un hormonālām saslimšanām, 38 (9,3%) pedagogiem ir alerģiskas elpceļu slimības un 179 (43,8%) – plecu un kakla muskuļu sāpes. Liels skolotāju skaits – 302 (73,8%) – ignorē savas veselības problēmas un turpina strādāt, vadot stundas. 186 (45,5%) respondentu atzīst, ka darba radītais stresa līmenis ir nozīmīgs. 230 (56,2%) skolotājiem stresu izraisa galvenokārt skolēni, bet 188 (46%) pedagogiem – liela darba slodze. 224 (54,8%) pedagogi uzskata, ka darbs viņos izraisa lielu nogurumu. 383 (93,6%) skolotāji ir apmierināti ar savu darbu, un tikai 26 (6,4%) respondentus neapmierina darbs izvēlētajā profesijā.

Autoru pētījuma mērķis bija atklāt faktorus, kas ietekmē skolotāju balss kvalitāti, un noskaidrot, kuram no tiem ir lielāka nozīme balss traucējumu etioloģijā. Pētījumā izmantotajās anketās tika iekļauti 58 faktori, kas ietekmē balsi un kas pārstāvēja visas četras iepriekš minētās riska faktoru grupas. Pēc šo faktoru statistiskās analīzes ar 95% ticamību varēja apgalvot, ka balss problēmu rašanos ietekmējuši faktori, kas uzskaitīti tabulā.

Tabula

Faktori, kas ietekmē balss traucējumus, un to iespējamās ietekmes attiecība kontrolgrupā un pētījuma grupā

Faktori	Kontrol- grupa %	Pētījuma grupa %	p-vērtība	OR
Balss aparāta papildu slodze skolotājiem, kuri papildus pamatdarbam skolā strādā par treneriem vai koru un ansambļu vadītājiem	11,5	21,7	0,007	2,13
Kontaktstundu skaits nedēļā, 21h <	50,0	62,3	0,006	1,04
Reālā darba laika ilgums, 41h <	26,4	41,3	0,003	1,35
Balss skaļums mācību stundu laikā: paaugstināts, skaļš, ļoti skaļš	38,5	60,0	0,002	1,50
Ieradums pievērst skolēnu uzmanību ar skaļu saukšanu vai kliegšanu	31,6	46,8	0,002	1,90
Ieradums krekšķināt runājot	8,0	18,3	0,003	2,56
Ieradums strādāt, ignorējot savu veselības stāvokli, t. i., vadīt stundas ar sāpošu kaklu	54,0	88,5	< 0,001	6,56
Skolēnu skaits klasē 25 <	16,1	18,9	0,021	1,04
Fona troksnis klasē mācību stundu laikā: vidēji skaļš, skaļš, ļoti skaļš	61,4	71,5	0,016	1,50
Mācību tehnisko līdzekļu (kodoskopa, datora, projektoru u. c.) radītais fona troksnis stundu laikā	26,4	15,3	0,004	0,49
Skolēnu nedisciplinētība stundu laikā	43,7	59,1	0,002	1,87
Slikta klases telpas gaisa kvalitāte	13,2	27,2	0,001	2,46
Tāfeles krīta putekļi klases telpā	62,6	76,6	0,002	1,95
Slikts vispārējais veselības stāvoklis	7,0	21,7	< 0,001	3,74
Veselības problēmas	62,1	80,9	< 0,001	2,58
Hroniskas augšējo elpceļu saslimšanas	7,5	28,1	< 0,001	4,84
Endokrīnās saslimšanas/hormonālie traucējumi	8,0	15,3	0,026	2,067
Alerģiskas elpceļu slimības	2,9	14	< 0,001	5,52
Plecu un kakla joslas muskuļu sāpes	33,3	51,5	< 0,001	2,12
Augsts stresa līmenis darbā	32,8	54,9	< 0,001	2,50
Skolēni kā stresu izraisošs faktors	48,3	62,1	< 0,001	2,50
Liela darba slodze kā stresu izraisošs faktors	39,3	51,1	0,016	1,63
Liels nogurums, ko radījusi darba slodze	47,1	60,4	0,008	1,71
Apmierinātība ar darbu	2,3	9,4	0,004	1,48

Diskusija

Pētījuma gaitā tika atklāts, ka skolotāju profesijā strādājošajiem balss traucējumi ir bieži. 68% no aptaujātajiem vispārīzglītojošo skolu skolotājiem atzīmēja balss problēmas pētījuma brīdī vai pēdējo deviņu mēnešu laikā. Līdzīgi rezultāti bija iegūti pētījumos ASV – 58% (Roy et al., 2004, 286), Nīderlandē – 60% (de Jong et al., 2006, 193), Polijā – 69% (Sliwinska-Kowalska et al., 2006, 91), Portugālē – 57% (Preciado-López et al., 2008, 489). 2007. gadā, aptaujājot skolotājus, lai izzinātu, kāda ir viņu balss veselība, tika izpēti, ka 57% skolu pedagogu bija sūdzējušies par balss aizsmakumu, zudumu, nogurumu un citām balss diskomforta pazīmēm mācību gada laikā (Trinīte, 2009, 234).

Pētījuma gaitā tika noskaidrots, kādi faktori ietekmē balss kvalitāti, un tika atbildēts uz jautājumu par šo faktoru nozīmību balss traucējumu etioloģijā. No visiem 58 faktoriem, izmantojot statistiskās analīzes metodes, tika atlasīti divdesmit pieci faktori, kuri statistiski nozīmīgi ietekmē balss funkcijas. Šie faktori pārstāvēja četras riska faktoru grupas.

Līdzīgi kā M. Sļivinskas-Kovaļskas (Sliwinska-Kowalska et al., 2004, 90) un P. Koimana (Koojiman et al., 2006, 167) pētījumos, arī autoru veiktais pētījums uzskatāmi apliecināja, ka palielināta balss slodze, kuru veido balss lietošanas ilguma un intensitātes attiecība, ir viens no galvenajiem riska faktoriem balss lietošanas paradumu grupā. Tā statistiski nozīmīgu prevalenci izpētes grupā, salīdzinot ar kontrolgrupu, veidoja faktori, kas bija saistīti ar balss aparāta noslogojuma ilgumu – balss papildu slodze, strādājot par treneriem vai koru/ansambļu mākslinieciskajiem vadītājiem; reālais darba laika ilgums, kas likumsakarīgi bija saistīts ar palielinātu kontaktstundu skaitu nedēļā. Skolotājiem, kuriem ir balss aparāta papildu slodze, iespējamība zaudēt balss labskanīgumu ir 2,13 reizes lielāka nekā pedagogiem, kuri strādā tikai skolā savu slodzi.

Balss aparāta noslodzes intensitāti raksturoja skaļāks balss lietojums izpētes grupā salīdzinājumā ar kontrolgrupu un ieradums pievērst skolēnu uzmanību ar skaļu saukšanu vai kliegšanu. Skolotājiem, kam ir ieradums kliegt uz skolēniem, ir 1,9 reizes lielāka balss traucējumu varbūtība nekā skolotājiem, kas uzmanības pievēršanai un skolēnu disciplinētībai izmanto citas pedagoģiskās iedarbības metodes. Līdzīgu secinājumu izdara arī S. Smolandere un K. Hutunena pētījumā par balss traucējumiem Somijas skolotājiem (Smolander et al., 2006, 168).

Skolotāji, kam bija balss problēmas, runas laikā krešķināja daudz izteiktāk (18,3%) nekā skolotāji, kam problēmas ar balsi nekad nebija bijušas (8%). Šis fakts tiek interpretēts dažādi, jo balss saites traumējošais ieradums krešķināt runājot var tikt uzskatīts ne tikai par riska faktoru, kas izraisa balss traucējumus, bet arī par balss problēmas izpausmi.

Neapšaubāma ir balss problēmu un vispārējā veselības stāvokļa ciešā saikne, kura ir atklāta N. Roja, Dž. Presiado-Lopesa, Dž. Tomasa, M. Sļivinskas-Kovaļskas pētījumos un uzskatāmi dominēja arī šajā autoru veiktajā pētījumā. Balss aizsmakums, balss nogurums, balss nepastāvība un pat pilnīgs balss zudums (afonija) ir dažādu balsenes saslimšanu pastāvīgi simptomi. Likumsakarīgi, skolotājiem ar hroniskām augšējo elpceļu slimībām ir 4,84 reizes lielāks risks zaudēt balss skanīgumu un skolotājiem ar elpceļu alerģijām ir 5,52 reizes lielāka balss problēmu iespējamība

nekā viņu kolēģiem, kuriem anamnēzē nav konstatētas šādas specifiskas veselības problēmas. M. Sļivinska-Kovaļska atzīmē, ka elpceļu alerģijas ir sastopamas 17,6% Polijas skolotāju (Sliwinska-Kowalska et al., 2006, 91), Dž. Presiado-Lopess (Preciado-López et al., 2008, 495) atrod šādu saslimšanu 16% Portugāles skolotāju. Mūsu pētījumā 14% skolotājiem ir elpceļu alerģija. Iespējams, ka sliktais mācību telpu gaiss, kurā, kā atzīmē 62,2% kontrolgrupas respondenti un 76,6% pētījuma grupas respondenti, ir vērojami tāfeles krīta putekļi, kopā ar pastāvīgu psihoemocionālo sasprindzinājumu provocē alerģiju.

N. Rojs (Roy et al., 2004, 292) atzīmē, ka skolotāji ASV ne vienmēr meklē speciālistu palīdzību balss traucējumu gadījumos, tā vietā viņi izvēlas iet uz darbu un turpina lietot balsi ierastajā intensitātē. Autoru pētījums parādīja līdzīgu tendenci Latvijā, 54% kontrolgrupas skolotāju un 88,5% pētījuma grupas pārstāvju turpināja vadīt stundas ar sāpošu kaklu, tādējādi palielinot balss traucējumu varbūtību pētījuma grupā salīdzinājumā ar kontrolgrupu 6,56 reizes.

Lielai darba slodzei, stresam un nogurumam ir būtiska nozīme balss problēmu izcelsmē. Funkcionās disfonijas bieži rodas balsenes iekšējo un ārējo muskuļu izmainīta tonusa dēļ. Sļivinska-Kovaļska uzskata, ka muskuļu tonusa regulācija galvenokārt ir saistīta ar psihoemocionālo stāvokli. Skolotājiem, kuri atzīmē augstu stresa līmeni savā darbā, ir 2,5 reizes lielāka balss traucējumu varbūtība nekā pedagogiem, kuriem darbs neizraisa paaugstinātu stresu. Pētījums atklāja interesantu faktu – 48,3% kontrolgrupas respondentu un 62,1% pētījuma grupas dalībnieku minēja skolēnus kā stresu veicinošu faktoru.

Pētījums neapstiprināja izdzertā ūdens daudzuma, kafijas un citu kofeīnu saturošo dzērienu lietojuma, smēķēšanas, pedagoģiskā darba stāža un bioloģiskā vecuma statistiski ticamu saistību ar balss traucējumu rašanos pedagogu profesijas pārstāvju grupā.

Secinājumi

1. Skolotāju balss kvalitāte vistiešākā veidā ir saistīta ar viņu veselības stāvokli. Hroniskas un alerģiskas elpceļu slimības ir viens no visbiežāk sastopamajiem riska faktoriem.
2. Balss problēmas ietekmē pedagogu nevērīgā izturēšanās pret savu veselību. Tā vietā, lai izmantotu darba nespējas lapu un ārstētos, skolotāji bieži izvēlas iet uz darbu un vada stundas ar sāpošu kaklu.
3. Mūsdienu sociālekonomiskā situācija rada apstākļus, kas liek skolotājiem līdztekus darbam skolā papildus meklēt citas peļņas iespējas. Lielāka darba slodze proporcionāli palielina balss aparāta slodzi. Skolotājiem ir jāsaprot, ka pareizas balss higiēnas ievērošana ļautu saglabāt balss labskanīgumu neatkarīgi no slodzes pieauguma. Zināšanas par balsi, tās saudzēšanu dod rīcības brīvību un nodrošina dzīves fizisko un psiholoģisko komfortu. Kā atzīmē Dž. Tomass, „zināšanu trūkums par balss traucējumu riska faktoriem pats par sevi ir nozīmīgs riska faktors” (Thomas et al., 2006, 79).
4. Skolotājam ir nepieciešams kritiski izvērtēt klases telpu, kas ir viņa ikdienas darba vieta. Klases telpas akustikas, fona trokšņa avotu, gaisa kvalitātes

izvērtējums ļautu līdz minimumam samazināt balss traucējumu riska faktorus. Pieredze rāda, ka šāda kritiska, uz zināšanām balstīta analīze ļauj mainīt klases vidi bez papildu finansiālā ieguldījuma.

5. Viens no galvenajiem faktoriem balss traucējumu etioloģijā ir indivīda neapmierinātība ar veicamo darbu. Darbs, kas nav tīkams, agrāk vai vēlāk izraisa stresu un nepatīkamas emocijas. Balss funkcija ir ļoti sensitīva salīdzinājumā ar cilvēka psiholoģisko pašsajūtu. Tāpēc balss skanējuma izmaiņas ir ilgstoša un regulāra psiholoģiskā diskomforta sekas.

LITERATŪRA

1. Aronson, A. E., Bless, D. M. (2009) *Clinical Voice Disorders*. Thieme, p. 327.
2. de Jong, F. I. C. R. S., Kooijman, P. G. C., Thomas, G., Huinck, W. J., Graamans, K., Schutte, H. K. (2006) Epidemiology of Voice Problems in Dutch Teachers. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58, p. 186–198.
3. International Organization for Standardization (1996) *Ergonomic Assessment of Speech Communication*. Part 1: Speech Interference Level and Communication Distance for Persons with Normal Hearing Capacity in Direct Communication (SIL Method), ISO 9921-1, p. 1–10.
4. Kooijman, P. G. C., de Jong, F. I. C. R. S., Thomas, G. et al. (2006) Risk Factors for Voice Problems in Teachers. *Folia Phoniatica Logopaedica*, 58, p. 159–174.
5. Lehto, L. (2007) *Occupational Voice – Studying Voice Production and Preventing Voice Problems with Special Emphasis on Call-Centre Employees*. Helsinki University of Technology, Laboratory of Acoustics and Audio Signal Processing. Espoo: Multiprint Oy, p. 72.
6. Mattiske, J. A., Oates, J. M., Greenwood, K. M. (1998) Vocal Problems among Teachers: a Review of Prevalence, Causes, Prevention and Treatment. *Journal of Voice*, 12 (4), p. 489–499.
7. Mesquita de Medeiros, A., Barreto, S. M., Assuncao, A. A. (2008) Voice Disorders (Dysphonia) in Public School Female Teachers Working in Belo Horizonte: Prevalence and Associated Factors. *Journal of Voice*, 22 (6), p. 677–687.
8. Preciado-López, J., Pérez-Fernández, C., Calzada-Uriondo, M., Preciado-Ruiz, P. (2008) Epidemiological Study of Voice Disorders among Teaching Professionals of La Rioja, Spain. *Journal of Voice*, 22 (4), p. 489–508.
9. Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Parsa, R. A., Gray, S. D., Smith, E. M. (2004) Prevalence of Voice Disorders in Teachers and the General Population. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, p. 281–293.
10. Simberg, S., Sala, E., Vehmas, K., Laine, A. (2005) Changes in the Prevalence of Vocal Symptoms among Teachers during a Twelve-Year Period. *Journal of Voice*, 19 (1), p. 95–102.
11. Simberg, S. (2004) *Prevalence of Vocal Symptoms and Voice Disorders Among Teacher Students and Teachers and a Model of Early Intervention*. Helsinki: Hakapaino Oy, p. 65.
12. Sliwinska-Kowalska, M., Niebudek-Bogusz, E., Fiszer, M., Los-Spychalska, T., Kotylo, P., Sznurowska-Przygocka, B., Modrzewska, M. (2006) The Prevalence and Risk Factors for Occupational Voice Disorders in Teachers. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 58, p. 85–101.

13. Smolander, S., Huttunen, K. (2006) Voice Problems Experienced by Finnish Comprehensive School Teachers and Realization of Occupational Health Care. *Logopedics, Phoniatrics, Vocology*, 31, p. 166–171.
14. Teibe, U. (2006) *Bioloģiskā statistika*. Rīga: RSU, 146. lpp.
15. Thomas, G., de Jong, F. I. C. R. S. et al. (2006) Prevalence of Voice Complaints, Risk Factors and Impact of Voice Problems in Female Student Teachers. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 58, p. 65–84.
16. Trinīte, B. (2009) *Balss ergonomika skolotāju izglītībā*. Rēzekne: RA izdevniecība, 233.–241. lpp.
17. Trinīte, B. (2007) *Balss un tās traucējumi*. LiePA, 79 lpp.
18. Орлова, О. С., Василенко, Е. С., Захарова, Л. О., Самохвалова, П. А., Козлова, П. А. (2000) Распространенность, причины и особенности нарушения голоса у педагогов. *Вестник оториноларингологии* (5), с. 18–21.
19. NIDCD (01.04.2008.) *Statistics on Voice, Speech and Language*. Ielādēts 2008. gada 12. augustā no *National Institute on Deafness and Other Communication Disorders*. Pieejams: <http://www.nidcd.nih.gov>

Summary

Voice disorders are the most common challenge in the profession of teacher. Voice disorders have multifactorial pathogenesis. Factors that influence voice negatively are defined as risk factors for voice disorders. These factors are mainly related to the occupation and lifestyle of voice users. Specific risk factors play a significant role in the development of teacher's voice problems. Teachers are frequently required to speak loudly in a noisy and stressful environment for a long period of time with little time for rest and recovery. Risk factors fall into four groups: voice-using habits, medical disorders, environment-related acoustic and air quality factors, and finally, psychosocial conditions.

A cross-sectional study of public school teachers was performed to investigate voice-associated factors. It was observed that intensive load on the voice apparatus, bad air quality in classrooms, different types of upper respiratory tract illnesses, and stress and general tiredness related to high workload had adverse effect on the quality of voice of teachers.

The results of this study provide teachers with criteria for critical evaluation of their voice-using habits and revision of attitudes towards their physical and mental health as well as the acoustic environment and air quality in classrooms. Consequently, every teacher is encouraged to eliminate or decrease the influence of voice-associated risk factors on their voice, thereby preserving a healthy voice during many years of their pedagogical career.

Keywords: *voice disorders, voice problems, teachers' health, risk factors.*

Mācīšanās īpatnības un problēmas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem *Peculiarities of Learning and Problems in Students with Mental Development Disorders*

Rasma Vīgante

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte
Pedagoģijas nodaļa
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: rasma.vigante@lu.lv

Rakstā analizētas teorētiskās atziņas par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanas un mācīšanās īpatnībām, akcentējot mācītā izpratni un tā patstāvīgu, radošu lietojumu jaunās situācijās. Prasmī mācīties un konkrēta mācību priekšmeta prasmju apgūšanu ietekmē dažādi faktori. Viens no tiem ir savas identitātes izpratne. Rakstā ir raksturots zviedru speciālistu (K. Grunewald, A. Bakk, I. Sommarström, B. Lindroth) izstrādātais garīgās attīstības traucējuma dominējošās vai integrētās izpratnes iedalījums. Pamatojoties uz minēto iedalījumu, tika pētīti skolotāju viedokļi par to, kā speciālo pamatskolu vecāko klašu skolēni izprot un pieņem savas grūtības mācībās, savus mācīšanās traucējumus. Tādējādi gūts neliels ieskats, kā šie skolēni izprot un pieņem vai nepieņem savu attīstības traucējumu.

Rakstā analizētas skolēnu prasmes mācīties kā intelektuālas prasmes, kuras garīgās attīstības traucējumu dēļ ir ļoti ierobežotas. Tas savukārt ietekmē arī mācīšanās kvalitāti un stabilitāti, ierobežo individuālo pieredzi, izpaužas raksturīgās mācīšanās īpatnībās un problēmās.

Atslēgvārdi: garīgās attīstības traucējumi, mācīšanās īpatnības, speciālā izglītība, dominējoša vai integrēta izpratne.

Ievads

Izglītība ir viena no sabiedrības garīgās un materiālās dzīves kvalitātes raksturotājām. Izglītības līmenis ir valsts nozīmes stratēģisks resurss, kas nosaka tautas vietu un nozīmi pasaulē. Ne velti, meklējot jaunas iespējas, izveidota jauna 21. gadsimta izglītības sistēma, kurā mācību procesu pamatā ir dialogs starp skolēnu un skolotāju. Tas ir ļoti nozīmīgi, ka līdzās globalizācijas procesiem, straujai informācijas tehnoloģiju attīstībai mūsu valstī par aktuālu realitāti kļuvusi humānisma pedagoģija – uz skolēnu orientēts pedagoģiskais process. Tagad arī vispārējās izglītības iestādēs akcents no zināšanu apjoma un faktu iegaumēšanas pārnests uz mācītā izpratni, uz zināšanu radošu un praktisku izmantošanu. Līdz šim tas bija raksturīgi tikai speciālās izglītības jomā, jo skolēniem ar dažādiem attīstības traucējumiem un veselības problēmām mācīšanās prasa lielāku piepūli. Tādēļ mācību satura apguvē tiek iekļautas tādas zināšanas, kuras praktiski izmantojamas turpmākajā dzīvē.

Nenoliedzami, viens no svarīgākajiem dzīves kvalitātes rādītājiem ir veselība, kas nosaka katra cilvēka intelektuālās, fiziskās un psihiskās rīcībspējas potenciālu. Veselība ir cilvēka spēja fizioloģiski, psiholoģiski, fiziski un sociāli optimāli funkcionēt, adaptēties dažādos apstākļos, attīstīties un pilnveidoties. Tādēļ 2001. gada 27. decembrī ar Ministru kabineta noteikumiem Nr. 551 apstiprināta „Sabiedrības veselības stratēģija”, bet 2004. gada 9. martā ar Ministru kabineta rīkojumu Nr. 150 pieņemta „Sabiedrības veselības stratēģijas Rīcības programma 2004.–2009. gadam”, kas ietver zinātniski un metodiski pamatotu pasākumu kopumu, lai veicinātu veselību un nodrošinātu slimību profilaksi (Latvijas Ministru kabineta noteikumi, 2001, 2004).

Latvijas izglītības likuma 42. pants noteic, ka personas ar speciālām vajadzībām var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja tajā ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību (Ministru kabineta noteikumi, 1998). Tādēļ speciālās pedagoģijas uzdevums ir sekmēt mācību procesu (mācīšanu un mācīšanos) un radīt piemērotus apstākļus skolēniem ar speciālām vajadzībām, ievērojot viņu spējas, attīstības līmeni un veselību un vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā.

Teorētiskās atziņas par bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanas un mācīšanās īpatnībām

Jau senatnē daudzi domātāji un pedagoģijas pamatlicēji pievērsa uzmanību citādajiem, tiem, kuru attīstības līmenis un fiziskās īpatnības bija atšķirīgas, rosinot sabiedrību nebūt vienaldzīgiem un meklēt iespējas palīdzēt viņiem.

Jans Amoss Komenskis (1592–1670) bija pirmais pedagogs, kurš centās pārliecināt, ka nepieciešams mācīt arī tos, kas atšķiras no pārējiem. Darbā „Lielā didaktika” J. Komenskis skaidro, ka nevar atrast tādu bezprāti, kam pilnīgi nevarētu palīdzēt apmācība, ka no cilvēku kopienas nedrīkst izslēgt nevienu, izņemot necilvēku (Komenskis, 1992).

Kārlis Dēķens (1866–1942) darbā „Skola, tās veidi un iekārta” vienu nodaļu veltīja „defektīvo” bērnu attīstīšanas un mācīšanas problēmām, akcentējot individualizācijas nozīmi mācību darbā (Dēķens, 1924). K. Dēķens raksturo plānprātīgu audzināšanas īpatnības: „Palīgskolu uzdevums nevar būt plānprātības izārstēšana, bet tikai esošo gara spēju attīstīšana līdz pēdējai iespējamībai, lai plānprātīgi varētu tapt vai nu par patstāvīgiem vai par viegli vadāmiem sabiedrības locekļiem” (Dēķens, 1924, 57).

Žans Demors (1867–1941) aprakstījis speciālo skolu skolotāja personību. Darbu šādā skolā autors uzskatīja par ļoti grūtu, zināmā mērā pat par varonību, par uzupurēšanos. H. Zamskis citē Ž. Demora atziņu: „Par atpalikušiem saucami tādi bērni, kurus psihiska vājuma vai anomālijas dēļ nevar audzināt ar parastiem paņēmieniem”, jo atpalikušie bērni pēc etioloģijas iedalāmi medicīniski atpalikušajos un pedagoģiski atpalikušajos (Zamskis, 2007, 43–44).

Arno Fukss (1869–1945), viens no vācu ārstnieciskās pedagoģijas pamatlicējiem, skolotājs praktiķis, kurš strādājis Vācijas palīgskolās. H. Zamskis apkopojis A. Fuksa atziņas, piemēram, ka bērns ar garīgās attīstības traucējumiem nekad

nesasniedgs „normāla” bērna attīstības līmeni, tomēr viņam ir ievērojams psihiskās un fiziskās attīstības potenciāls (Zamskis, 2007, 115).

Alfrēds Ādlers (1870–1937) uzskatīja, ka ikviens bērns ir īpatnējs. Visi viņi tiecas pēc labāka dzīves stila, bet katrs to dara īpatnēji, ar atšķirīgām kļūdām un pa savu ceļu (Ādlers, 1930). Darbā „Psiholoģija un dzīve” A. Ādlers pauž izpratni un cerību par tiem, kas ir sabiedrībā atšķirīgi: „Mitoloģija vēsta, ka pat dievi dažreiz bijuši akli vai nu ar vienu, vai abām acīm. Fakts, ka bijuši ģēniji, kuri gandrīz akli spējuši izšķirt līnijas, krāsas un ēnojumus labāk par citiem, rāda, ko var izdarīt ar defektīviem bērniem, ja vien pareizi saprot un atrisina viņu problēmas” (Ādlers, 1992, 34).

Miķelis Štāls (1874–1947) bija pārliecināts, ka „intelektuāli neattīstītiem bērniem ir vāja uztveres spēja, tāpat vāja ir atmiņa. Šie bērni nevar nodarboties un saprast abstraktas lietas un jēdzienus, tiem jārāda tikai konkrēti priekšmeti. Kaut kādas sekmes tie var uzrādīt tādos mācību priekšmetos, kuros iet runa par konkrētiem priekšmetiem, piemēram, apkārtnes mācībā u. c.” (Štāls, 1936, 373). M. Štāls atzina, ka abstraktus jēdzienus šie bērni nevar apgūt, bet, ja arī viņi matemātikā kaut ko uztver un saprot, tad praksē neprot to lietot. Darbā „Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana” viņš izvērsti raksturo šo bērnu grupas un attīstības īpatnības, bet, galvenais, izskaidro, kā ikdienā ar viņiem strādāt. Piemēram, M. Štāls analizējis cēloņus un izstrādājis ieteikumus, lai skolēnos mazinātu melību, zaglību, slinkumu, bezkaunību, slimīgu ietiepību utt. (Štāls, 1936).

Ļevs Vigotskis (1896–1934) norādīja, ka jebkuram bērnam, kam ir kāds attīstības traucējums, ir savas pozitīvās īpašības un attīstības iespējas, ka šis bērns vienkārši ir citādi attīstījies (Vigotskis, 1995).

Marija Pevznere (1901–1991) zinātniski pamatojusi piecas garīgās atpalcības pamatgrupas. Professore uzskata, ka garīgās attīstības traucējumiem ir raksturīga izziņas darbības nepietiekama attīstība, bet tā gandrīz vienmēr ir saistīta arī ar citām psihofiziskās attīstības patoloģijām (Pevznere, 1954).

Garīgās attīstības traucējumu iedalījums

Speciālajā pedagoģijā viena no plašākajām jomām ir bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšana un audzināšana, jo puse no skolēniem ar speciālām vajadzībām ir tie, kuriem diagnosticēti garīgās attīstības traucējumi. Garīgās attīstības traucējumi ir iedalīti piecās pamatgrupās. Apkopojot un analizējot N. Pevzneres, V. Lubovska, S. Liepiņas un citu zinātnieku atziņas (11, 13, 14), izveidota šo pamatgrupu raksturojoša tabula.

Katrai traucējumu grupai raksturīgas savas problēmas, kas jāievēro mācību un audzināšanas procesā. Tā, piemēram, trešajai grupai – garīgā atpalcība ar neirodinamikas traucējumiem – ir divas izteikti atšķirīgas apakšgrupas (Pevznere, 1954).

Pirmā no tām – viegla uzbudināmība. Šie skolēni ātri un nepārdomāti reaģē uz visu notiekošo, viņu mācību darbā nav secības, neievēro būtisko, domas haotiski mainās, zaudējot secību un sakarības. Skolēni ignorē uzdevumu nosacījumus, visu sasteidz, tādēļ darba rezultāti ir pavirši. Progress parasti ir lēns, jo darba spējas vājas.

Tabula

Garīgās atpalicības pamatgrupas

Nr. p. k.	Garīgās atpalicības grupas	Izpausmes	Problēmas mācību procesā
1.	Garīgā atpalicība	Vispārēji, difūzi galvas smadzeņu garozas traucējumi	Izteiktas grūtības vispārīnāšanā, abstrahēšanā, piem., teksta uzdevumos matemātikā, gramatiskos nosacījumos dzimtajā valodā, abstrakto jēdzienu izpratnē vēsturē u. c. Vāja uzmanības noturība
2.	Garīgā atpalicība ar atsevišķu analizatoru darbības traucējumiem	Vispārēji galvas smadzeņu traucējumi un sensori vai sensomotori traucējumi	Iespējami redzes, dzirdes, kustību traucējumi, kas rada grūtības mācību procesā. Bieži ir izteikti runas un artikulācijas aparāta traucējumi
3.	Garīgā atpalicība ar neiroduņamikas traucējumiem	Vispārēji, difūzi galvas smadzeņu garozas traucējumi un hidrocefālijas sekas: a) viegla uzbudināmība (iekšējs nemiers, nelīdzsvarotība); b) izteikta aizture	a) viegla uzbudināmība, nemiers – grūtības lasīšanas, rakstīšanas apgūvē, ir burtu, vārdu izlaidumi, darbi sasteigti, stāstījums haotisks; b) izteikta aizture – palēnināts domāšanas, uztveres un iegaumēšanas temps. Lēni apgūst mācību vielu. Raksturīgi neadekvāti pārdzīvojumi
4.	Garīgā atpalicība ar personības destrukciju	Vispārēji galvas smadzeņu traucējumi un izteikti smadzeņu pieres daļas funkciju traucējumi, kas izraisa padziļinātus personības traucējumus saskarsmē un darbības motivācijā	Uzmanība nenoturīga, emocionāla nelīdzsvarotība, paškontroles trūkums. Izteikta atdarināšanas tendence. Runa ir stereotipiska – atkārtu frāzes. Iespējamas afekta lēkmes
5.	Garīgā atpalicība ar psihopātījai līdzīgu uzvedību	Vispārēji galvas smadzeņu traucējumi, raksturīga nosliece uz izteikti afektīviem stāvokļiem, ekscentriskām tendencēm	Raksturīga neapmierinātība ar visu, neadekvāta kritika un kritikas uztvere, prevalē organiskas vajadzības. Izteiktie spriedumi vienpusīgi, nepamatoti. Negatīvisms pret visu un visiem

Ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir viegla uzbudināmība:

- nepieciešama pacietība un neatlaidība, balstīšanās uz pozitīvajām skolēnu rakstura iezīmēm, piemēram, aktivitāti un vēlmi darboties;
- svarīga ir lietišķas darba vides nodrošināšana, jo viss liekais novērš uzmanību;
- mācību darbu nepieciešams plānot pakāpeniski, nelielos posmos;

- vēlams skolēniem iemācīt komentēt savu darbību;
- mierīga un saudzējoša mikroklimata nodrošināšana sekmē mācīšanos (Liepiņa, 2008, 86.–87.).

Otra apakšgrupa – izteikta aizture. Šiem skolēniem raksturīgs palēnināts domāšanas un darbības temps. Kūtrums, mazkustīgums un apātiskums ir novērojams ik dienas. Mācībās netiek līdzī pārejiem. Mazrunīgi, parasti runā klusi, atbild ar vienu vai diviem vārdiem. Skolotāju sacīto visai klasei neattiecina uz sevi (Pevzner, Lubovskis 1963). Uzdevumu nosacījumus un jautājumus patstāvīgi neizprot. Nepieciešams papildu skaidrojums un iedrošināšana. Viņus satrauc dažādas izmaiņas – jauna vide, sveši cilvēki utt.

Ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir izteikta aizture:

- pastāvīgi nepieciešams pamudinājums;
- vēlams mazāks darba apjoms;
- uzdevumu nosacījumi un jautājumi vairākkārt lēni un skaidri atkārtojami;
- izmantojami aktivizējoši paņēmieni: uzslava, iedrošinājums;
- dažkārt vēlams atbildes sākumu pateikt priekšā, kā arī kopīgi uzsākt praktisko darbu.

Garīgās attīstības traucējumu iedalījuma un tā raksturīgāko iezīmju zināšana un ievērošana palīdz dziļāk izprast bērnus ar garīgās attīstības traucējumiem.

Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās īpatnības

Mācīšanās ir mērķtiecīgi organizēta darbība, iekšējs kognitīvs process un daļēji ārēji vērojama darbība, lai izmainītu sevi. Mācīšanās ir sociāls process, izziņas veids, kas līdzinās zinātniskai un praktiskai izziņai, bet atšķirības nosaka mācīšanās mērķis, saturs, izglītības iestādes specifika u. c. Mācīšanās ir garīga aktivitāte, atklāsmes process un paša skolēna regulēts process (Žogla, 160.–168.).

Čehu psihologs I. Lingarts mācīšanās struktūru iedala četrās iekšēji saistītās daļās. Pirmkārt, tā ir motivācija, kas ietver bioloģiskās un sociālās vajadzības, pārlicību vai tās trūkumu. Otrkārt, izziņa, kas ietver domāšanu un percepciju (uztveri). Treškārt, izpilde, kas saistīta ar darbību, reakciju vai noteiktu operāciju programmu. Ceturtkārt, tā ir kontrole (Lingarts, 1970).

Ļ. Vigotskis attīstības teorijā pamato, ka mācīšanās apsteidz kognitīvo attīstību, iet tai pa priekšu, tādējādi radot iespēju attīstībai. Viņš uzskata, ka mācīšanās un mācīšanās process sekmē bērna attīstību, veido jaunas mentālas iespējas un augstāku psihisko procesu attīstību (Vigotskis, 1960). Katra mācīšanās vienlaikus ir uzskatāma par personiskās pieredzes veidošanos. Grūtības mācībās skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem izpaužas dažādi, bet kopīgā iezīme – ir traucēti visi psihiskie procesi, kas nepieciešami izziņas darbībai.

1. Primāro izziņas procesu nepietiekama attīstība

1.1. *Domāšanas traucējumi* ir „obligāta un kardināla garīgās atpalcības pazīme” (Liepiņa, 2008, 195). Domāšanas traucējumi izpaužas uztverē, atmiņā, iztēlē,

emocijās un gribā. Spilgti izteikta ir abstraktās domāšanas savdabība. Raksturīga ir šabloniska, trafareta domāšana, saistīta ar patstāvības trūkumu. Parasti viss tiek uztverts konkrēti. Grūtības vispārināt un klasificēt, noteikt līdzīgās pazīmes, salīdzināt, ievērot un izprast notikumu secību. Vispārinājumi un secinājumi ir situatīvi, tie pamatoti ar nebūtiskām pazīmēm. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir neobjektīvi gadījuma rakstura analogiski slēdzieni. Minētās domāšanas īpatnības saistītas ar zemo intelektuālās darbības aktivitāti, uzmanības un ieinteresētības nelīdzsvarotību un pasivitāti.

Divējādi vērtējama šiem skolēniem raksturīgā atdarināšanas un vieglās ietekmējāmības tendence. Pašiem neapzinoties, viņi viegli pieņem un atkārto citu negatīvās darbības, izteicienus un uzskatus. Vienaudžiem un pieaugušajiem viegli manipulēt un iesaistīt viņus likumpārkāpumos. Pozitīvi šādu iezīmi iespējams izmantot mācību un audzināšanas procesā, mērķtiecīgi atkārtojot vēlamo rīcību un vērtību orientāciju dažādās situācijās, lai skolēni to apgūtu un pieņemtu.

1.2. *Uzmanības traucējumi* ir viens no svarīgākajiem smadzeņu patoloģiskā stāvokļa simptomiem, un „uzmanības attīstība cieši saistīta ar uzvedības organizētības veidošanos, kam liela nozīme darbspēju izkopšanā” (Liepiņa, 2008, 236). Tie ietekmē skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanos. Jaunākajā skolas vecumā vēl dominē netiešā uzmanība, ko izraisa dažādi kairinātāji (piemēram, spilgta krāsa, izteikta smarža, skaļa skaņa). Tīšā uzmanība – apzināta koncentrēšanās – attīstās lēni. Raksturīga vāja uzmanības noturība, izklaidība, ierobežots uzmanības apjoms un zemas uzmanības koncentrēšanās spējas. Izteiktas grūtības ir uzmanības sadalīšanā, piemēram, vienlaikus klausīties skolotāja stāstīto un pierakstīt to, lasīt un atcerēties. Problēmas sagādā arī uzmanības pārslēgšana no vienas darbības uz citu. Pretēji tam, ka grūti ir apzināti mainīt darbības veidus, skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži notiek nepatvaļīga uzmanības pārslēgšanās, ko izraisa pēkšņi notikumi, neparedzēta rīcība vai kādas asociācijas.

1.3. *Sajūtu un uztveres īpatnības* – „bez sajūtām nav iespējama uztvere, bet uztveres priekšnosacījums ir sajūtu daudzveidība” (Liepiņa, 2008, 159). Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem bieži ir pazeminātas redzes, dzirdes, taustes, garšas, ožas un organiskās (bada, slāpju, sāpju) sajūtas. Dažkārt jutīgums dažādos sajūtu veidos ir atšķirīgs, piemēram, ir bērni ar paaugstinātu vai pazeminātu sāpju sajūtu. Pirmajā gadījumā jebkurš pieskāriens var sagādāt ciešanas, otrajā – pat smagas traumas pats cietušais var nepamanīt.

Uztvere ir pasīva, bez mērķtiecīguma, bez intereses un zinātkāres. Tā ir neprecīza un ierobežota, tādēļ var radīt neadekvātus priekšstatus. Uztveres temps parasti ir palēnināts. Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem atšķirīgi un savdabīgi uztver un izprot redzēto un dzirdēto, ar grūtībām orientējas laikā un telpā.

1.4. *Atmiņas traucējumi* ir raksturīgi visiem skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Traucēta iegaumēšana, saglabāšana, reproducēšana un aizmiršana. Atmiņa ir nenoturīga, īslaicīga, fragmentāra un neprecīza. Nereti atmiņā priekšstati saplūst, mainās to secība, zaudējot pamatjēgu un atbilstību realitātei. Raksturīga mehāniskā atmiņa, kad skolēni atkārto mācīto, neizprotot saturu.

Atmiņas apjoms ir ierobežots. Dziļi traucējumi ir visos atmiņas veidos – kustību, emocionālā, vārdiski loģiskā, tēlainā atmiņā (Liepiņa, 2008, 170), bet visvairāk traucēta vārdiski loģiskā atmiņa.

2. Nepietiekami attīstītas mācīšanās prasmes

Vispusīgu bērna attīstību nodrošina viņam tuvo cilvēku gatavība pieņemt bērnu tādu, kāds viņš ir. Bērnībā radusies uzticēšanās palīdz apgūt jaunu pieredzi. Amerikāņu psihologa Ē. Ēriksona (*Erikson*) atziņa – tieši bērna izjūtas, ka viņš ir pieņemts un mīlēts, rada stipru pamatu turpmākajām savstarpējām attiecībām ar citiem cilvēkiem un pozitīvai attieksmei pret sevi (Ēriksons, 1998).

Diemžēl bērni ar garīgās attīstības traucējumiem ne vienmēr izjūtuši apkārtējo izpratni un sapratni. Nereti nepilnīga ir pirmsskolas vecuma bērnu sagatavošana skolai, un skolā ierodas skolēns bez mācīšanās prasmēm, vai arī tās ir vājas un nepilnīgas.

Raksturīgākās īpatnības:

- nepietiekama runas un valodas attīstība (nabadzīgs vārdu krājums, izteikti fonētiski fonemātiskie traucējumi, vāja runātprasme, dažkārt ilgi saglabājusies t. s. autonomā runa (piem., bi – gribu, nebi – negribu, ooo – dod, onte – konfekte, sīmis – zīmulis, mataka – grāmata);
- neprasme klausīties un sadzirdēt, skatīties un saskatīt, lasīt, rakstīt, rēķināt, grūtības izprast elementāras instrukcijas;
- nespēja organizēties darbam, attiecināt uz sevi visiem sacīto, izmantot paraugus un palīdzību;
- vāja redzes un kustību koordinācija (grūtības satvert zīmuli, vilkt līnijas, orientēties lapā);
- neizprot loģiskas sakarības, neprot vispārināt, grupēt un klasificēt pēc noleiktas pazīmes.

3. Vāja mācīšanās motivācija

Katrā apzinātā darbībā ir noteikti primārie (noteicošie) un sekundārie motīvi. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir izteikti zems motīvu izpratnes līmenis, tādēļ viņiem trūkst intereses par mācīšanos un grūti pamatot savas rīcības iemeslus. Raksturīga ir motīvu nenoturība, tie bieži mainās atkarībā no situācijas, ir virspusēji, tiem pamatā nav noturīgas izziņas intereses.

Profesore I. Žogla uzskata, ka mācīšanos no praktiskās izziņas šķir tās mērķtiecīgā, mākslīgā daba. Ja dzīves laikā cilvēkam rodas vajadzība ko izzināt, viņš to dara labprāt, tātad mācīšanās motīvi kļūst par īpaši nozīmīgu faktoru. Vāji motivēta mācīšanās ir neproduktīva, tādēļ šādā gadījumā skolēnam vispirms ir vajadzīga palīdzība, kas pastiprinātu mācīšanās motivētību (Žogla, 173).

Mācīšanās motivāciju mazina neadekvāts mācību saturs un neatbilstošs mācību apjoms. Arī garīga pārslodze rada skolēniem negatīvas emocijas, nevēlēšanos mācīties, bieži arī uzvedības problēmas (konflikti ar skolotājiem un vienaudžiem, apzināti stundu kavējumi vai skolas neapmeklēšana).

4. Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem pašvērtējuma neatbilstība

Pašvērtējums ir zināšanu, to atspoguļojamo objektu, prasmes novērtēšana pēc subjektīvi nozīmīgiem kritērijiem (Žogla, 187). Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem pašvērtējumā maz un neadekvāti atspoguļots darba intelektuālais rezultāts un patstāvība. Raksturīgs pašapziņas trūkums un nekritiskums pret savu darbu un rīcību. Viņi neprot novērtēt savas spējas un piepūles atbilstību uzdevuma veikšanai vai rezultātam. Patērēto laiku un enerģiju skolēni uzskata par lielu panākumu, tāpēc gaida augstu novērtējumu. Tas ir paaugstināts pašvērtējums, kas nereti ir kā protests ikdienas zemajiem vērtējumiem. Zems vērtējums veicina mazvērtības kompleksa rašanos, kas savukārt izraisa nepamatotu un pārspīlētu pašvērtējumu. Šiem skolēniem raksturīgs arī neobjektīvs kritiskums pret citiem. Skolēniem, kam ir garīgās attīstības traucējumi, izteikts gribas vājums un pakļaušanās citu iespaidam, dažkārt ir arī pazemināts pašvērtējums.

5. Emocionālo izpausmju neatbilstība

Emocijas un jūtas ietekmē skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem psihisko darbību, jo īpaši izziņas procesu norisi. Un otrādi – emocionālo pārdzīvojumu trūkums kavē intelektuālo attīstību. Emocijas pamatā ir elementāras (prieks, bailes, dusmas), to diapazons šaurs un papildinās lēni. Samērā vēlu veidojas kauna izjūta, izziņas prieks, vainas izjūta un atsevišķas emocijas. Dažāda ir emociju intensitāte. Ir apātiski skolēni, kuriem emocijas ir ne tikai nabadzīgas, bet arī grūti izraisāmas. Un ir tādi, kuri pārāk izrāda savas emocijas, neprot tās apvaldīt. Nereti vērojama strauja pāreja no vienas emocijas uz pilnīgi pretēju, kad skaļus smieklus bez pamata nomaina skaļas raudas. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem emocionālie pārdzīvojumi bieži ir neadekvāti, jo neatbilst situācijai, piemēram, histēriski kliedz un plēš burtnīcu, ja uzrakstītais burts pašam šķiet neglīts.

Īpaši negatīvi mācīšanos ietekmē slimīgas emocionālās norises: eiforija – neadekvāts, pārspīlēts dzīvesprieks, pārlieki enerģijas uzplūdi un darboties griba; disforija – pastiprināta neapmierinātība un uzbudināmība (Buduls, 1924); apātija, vienaldzība un interešu trūkums, afekta stāvoklis – neprognozējama rīcība; stress – sasprindzinājums, nespecifiskais spriedzes sindroms kā emocionāla reakcija uz reāli vai iedomāti nelabvēlīgiem, ekstremāliem apstākļiem, stresoriem (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 140). Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem emocijas ietekmē primārās vajadzības. Ja mācīšanās saistās ar neveiksmēm, nepatīkamu pārdzīvojumu un negatīvām emocijām, viņiem ātri rodas noraidoša attieksme pret skolu un mācībām.

6. Saskarsmes īpatnības

Saskarsmes prasmi ir iespējams apgūt tikai komunikācijas procesā. Saskarsme ir nepieciešams sekmīga mācību procesa nosacījums, kas atvieglo skolotāja un skolēna darbību un pienākumu izpildi, bagātina mācību procesu, no kā iegūst abi tā subjekti (Žogla, 2001, 109).

Skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem izmanto gan neverbālo saskarsmi (žestus, piktogrammas, attēlus, mīmiku), gan verbālo saskarsmi. Grūtības izraisa

viņu vājās empātijas spējas, kas kavē izprast otru runātāju un saprotami izteikt savu viedokli. Mācību procesā skolotājam jāprot sadarboties ar skolēniem kā līdztiesīgiem sadarbības partneriem, bet vienlaikus nepieļaut familiaritāti un antisabiedrisku uzvedību, jo skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem neizprot attieksmju atšķirības starp vienaudžiem un pieaugušajiem. Viņi ar grūtībām iesaistās starppersonu saskarsmē un kopīgā darbībā, neadekvāti reaģē dažādās dzīves situācijās. Arī iemācītās un apgūtās izturēšanās un uzvedības prasmes viņi patstāvīgi neprot izmantot citā situācijā.

Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās ir atkarīga arī no mācību satura, no tā atbilstības viņu spējām, interesēm un izpratnes līmenim.

Savas identitātes izpratnes īpatnības

Ē. Ēriksons uzskata, ka identitāte galvenokārt ir neapzināts fenomens, savas vērtības izjūta. Viņš identitāti vērtē kā personības brieduma rādītāju (Ēriksons, 1998). Identitāte dinamiski attīstās cilvēka dzīves laikā atbilstoši sociālās vides izmaiņām, bet īpaši to ietekmē līdzcilvēku attieksme. Psiholoģijas vārdnīcā identitāte raksturota, kā Es stabilitātes un nepārtrauktības izjūta, kas saglabājas, neraugoties uz vides pārmaiņām: relatīvi nemainīgs garīgais veselums, garīgā rakstura saglabāšana un turpināšana (Psiholoģijas vārdnīca, 1999, 54).

Parasti pedagogi un psihologi literatūrā pauž teorētiskās un praktiskās atziņas vai savus novērojumus par personām ar garīgās attīstības traucējumiem, mazāk vērtības veltot tam, kā minētās personas pašas izprot savus attīstības traucējumus, un tam, kā viņi paši uztver savu citādību. A. Ādlers uzskata, ka bērns nepārdzīvo sava orgāna inferioritātes (mazvērtības) faktu tā, kā apkārtējie, bet gan saskaņā ar personiskās apercēpcijas plānu, t. i., viņš to uztver atbilstoši savu interešu izraisītajiem aizspriedumiem. Viņi izrāda pārspīlētas mazvērtības izjūtas pazīmes, viņi vairāk interesējas par sevi nekā par citiem un šo tieksmi saglabā arī vēlākajā dzīvē (Ādlers, 1992, 18.–19.).

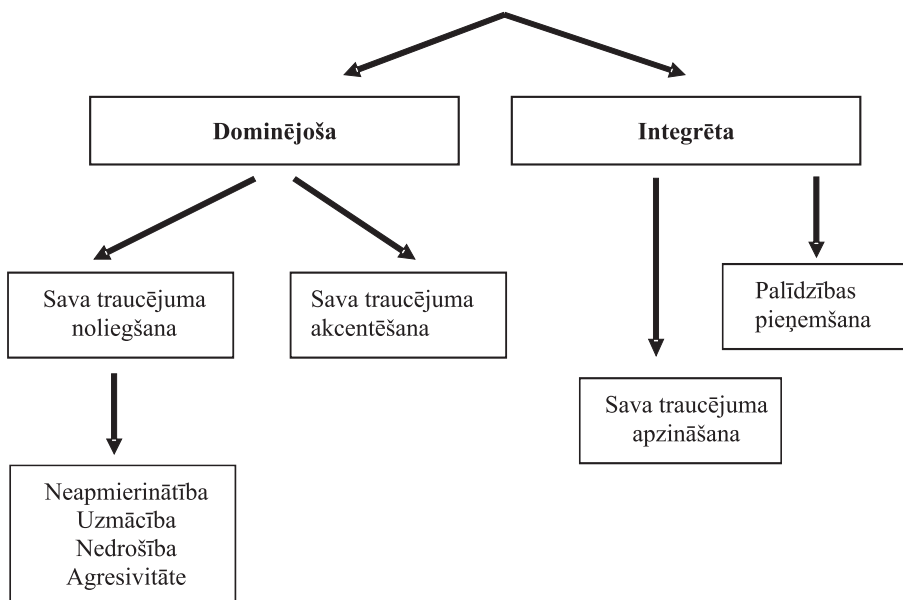
Atšķirīgs viedoklis ir Zviedrijas speciālistiem – Stokholmas psiholoģei Annai Bakai (*Bakk*) un ārstam Karlam Grunevaldam (*Grunewald*), kuri pētījuši un aprakstījuši arī pašu garīgi atpalikušu jauniešu un pieaugušo atziņas un priekšstatus par sevi. Tā, piemēram, Laršs-Jorens uzskata: „... lai strādātu ar mūsu problēmām, mums jāapzinās, ka esam garīgi atpalikuši – tas vienkārši tā ir. Es uzskatu, ka .. bijis jācinās, lai [to] apzinātos .. Par to mājās es nevarēju runāt. To nevar arī šodien. [...] Un tas ir .. grūti. Nācās citus piespiest par to runāt, lai varētu kaut ko uzzināt” (Baka, Grunevalds, 1998, 172).

A. Baka un I. Sommarstrēma (*Sommarström*) secina, ka cilvēks ar garīgās attīstības traucējumiem pārņem to vērtību sistēmu, kāda ir ap viņu. Ja uz viņu norauģās noniecinoši, arī viņš tā skatās uz sevi. Garīgās atpalicības apziņu zviedru speciālistes iedala dominējošā vai integrētā apziņā (Baka, Grunevalds, 1998). Pamatojoties uz šo iedalījumu, šī raksta autore izveidojusi attēlu, kurā uzskatāmi atspoguļots, kā personas ar garīgās attīstības traucējumiem izprot un pieņem vai nepieņem savu attīstības traucējumu (1. attēls).

Pētījumi liecina, ka tie, kuriem ir dominējoša garīgās atpalicības apziņa, vai nu cenšas noliegt šos traucējumus un pierādīt citiem un sev, ka ir tādi paši kā

apkārtējie, vai arī gluži pretēji – pārspilē savu atpalcību, tādējādi izvairoties no jebkuras garīgas piepūles.

Savukārt tie, kuriem raksturīga integrēta garīgās atpalcības apziņa, apzinās, ko viņi var un ko nevar, uzdrošinās atzīt savas ierobežotās iespējas un spēj pieņemt palīdzību (Baka, Grunevalds, 1998, 172.–174.).



1. attēls. Sava attīstības traucējuma izpratne

Upsalas psiholoģe Brita Lindrūta (*Lindroth*) uzskata, ka viens no svarīgākajiem uzdevumiem ir iemācīt cilvēkam ar garīgās attīstības traucējumiem izprast savu identitāti. Viņam ir grūti sagaidīt no apkārtējiem vienādu attieksmi un uzskatus par sevi, jo katrs uztver citādāk – vieni izprot un pieņem citādo, otri ir atturīgi un vienaldzīgi, bet trešiem ir slimīga interese, vai arī tie ir negatīvi noskaņoti. Sapratne par sevi un apkārtējo pasauli veido „kodolu pozitīvā identitātes apziņā” (Baka, Grunevalds, 1998, 219). B. Lindrūtas vērojumi liecina, ka citu cilvēku attieksme pret citādību pamatā ir divējāda.

- Attieksme kā pret subjektu – ja izturas ar sapratni, uzskata par līdzcilvēku, par personību. Parasti tā ietver personīgu saistību, piemēram, radnieks, skolēns.
- Attieksme kā pret objektu – ja izturas ar neizpratni, nepieņem, izturas kā pret lietu, kas reizēm ir saprotama, bet reizēm biedējoša un neizprotama.

Ir tieša saistība starp skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem priekšstatu par sevi jeb savu ES, izturēšanās izpausmēm, uztveres īpatnībām, mācīšanos un grūtībām mācībās. Šādu psihisku sarežģītību pamatā ir pašvērtējuma un citu, bērnam tuvu un nozīmīgu cilvēku vērtējumu nesakritība, neatbilstība. Ilgstoši pārdzīvojumi par dažādajiem vērtējumiem var izraisīt adaptācijas traucējumus un trauksmainību,

kā arī pieaugoši negatīvu pašvērtējumu. Līdz ar to bērni neadekvāti uztver un interpretē realitāti, kas savukārt kavē personības izaugsmi.

Pastāv cieša psihisko stāvokļu un pašsajūtas mījsakarība. Psihiskie procesi somatiski rezonē, aktīvāk funkcionējot iekšējiem orgāniem. Speciālisti (H. Buduls, 1924; K. Izards, 1980) atzīst, ka emocijas ietekmē somatiskos procesus, iespaidojot visa organisma darbību, savukārt jau pagājušā gadsimta sākumā tika pamatota jūtu, garīgās darbības un somatisko procesu vienotība. M. Raters (*Rutter*) uzskata, ka somatiskās saslimšanas, nogurums, trauksme un bailes kavē bērna attīstību, bet pastiprina pieķeršanās jūtas. Izjutot drošību, bērnam vieglāk izdodas pārvarēt negatīvus fiziskus stāvokļus (Raters, 1987).

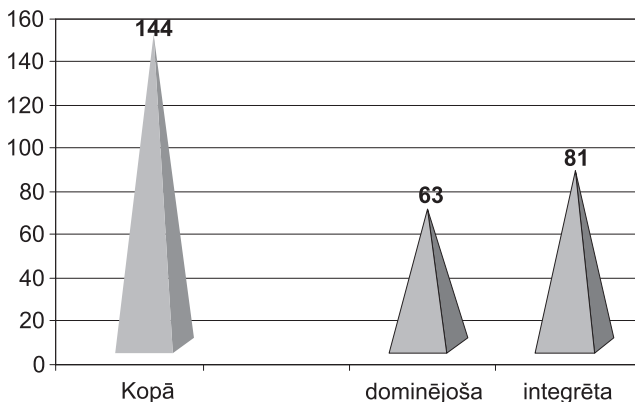
Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem identitāte ir nenoteikta, tai raksturīgs zems pašapzināšanās līmenis, kā arī tendence pieņemt citu domas un uzskatus. Šo skolēnu kognitīvās attīstības un izziņas spēju īpatnības, neadekvātā paškontrolē nosaka to, kā viņi interpretē apkārtējo pasauli un sevi.

Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem identitātes izpratne

Lai iespējami ētiskāk noskaidrotu, kāda ir Latvijas speciālo skolu vecāko klašu skolēnu attieksme pret savu garīgās attīstības traucējumu, pētījumā tika iesaistīti un anketēti 16 speciālo skolu skolotāji:

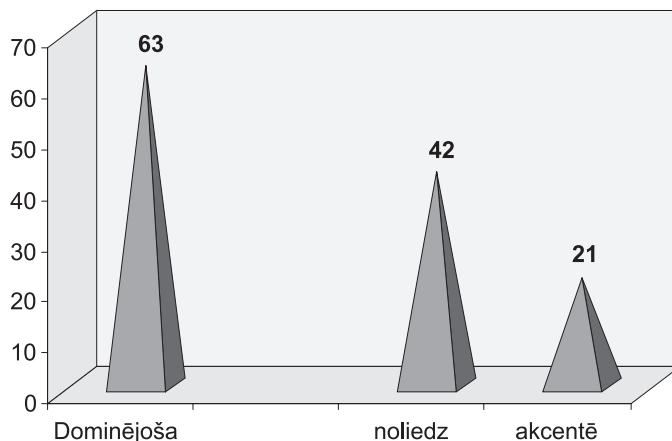
- 9 skolotāji, kuri audzina 9. klases skolēnus;
- 7 skolotāji, kuri māca 10. klases skolēnus.

Katrā klasē vidēji ir 9 skolēni, kopā – 144 skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem. Skolotāji anketās atklāja savus vērojumus un secinājumus par to, vai un kā 9. klašu un arodklašu (10. klase) skolēni izprot to, kāpēc mācās speciālajā skolā. Humānu apsvērumu dēļ skolēni netika anketēti, bet pastarpināti ar skolotāju palīdzību tika izzināta viņu attieksme – sevis pieņemšana vai nepieņemšana. Vispirms tika noskaidrots, vai skolēniem ir raksturīga dominējoša vai integrēta savas garīgās attīstības traucējumu izpratne (2. attēls).



2. attēls. Dominējoša vai integrēta savas garīgās attīstības traucējumu izpratne

Skolotāji ir novērojuši, ka dominējoša savas garīgās attīstības traucējumu izpratne ir 63 skolēniem, bet integrēta – 81 skolēnam. Atbilstoši zviedru speciālistu veiktajam iedalījumam tika noteikts, cik no 63 skolēniem savu traucējumu noliedz un cik skolēnu traucējumu akcentē (3. attēls).



3. attēls. Dominējoša savas garīgās attīstības traucējumu izpratne

Speciālo skolu skolotāji konstatēja, ka lielākā daļa skolēnu (42) savu garīgo atpalcību noliedz, tikai 21 skolēns cenšas to akcentēt („es neko nevaru!”, „es neko nezinu!”, „es esmu muļķis!” utt.).

Savukārt 81 skolēns, kam ir integrēta savas garīgās attīstības traucējumu izpratne, pieņem pedagoģisko palīdzību mācību procesā un ārpus tā. Pētījumā iesaistītajiem skolotājiem visgrūtāk bija konstatēt, cik skolēnu apzinās savu garīgās attīstības traucējumu, jo tas ir ļoti delikāts jautājums. Tādēļ arī skolotāji sniedz aptuvenus datus – apmēram 30 skolēnu ļāvuši skolotājiem noprast, ka izprot savas ierobežotās prāta spējas. Jebkurā gadījumā svarīgi ir tas, ka minētie skolēni labprāt pieņem palīdzību, tādējādi izmantojot visas iespējas, lai mācītos atbilstoši savam potenciālam.

Secinājumi

1. Mācīšanās un attīstība ir individuāla, tā ir atkarīga no skolēnu veselības stāvokļa, spējām un garīgās attīstības līmeņa. Skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem psihisko procesu īpatnības tieši ietekmē mācīšanos, potenciālās iespējas, mācīšanās motivāciju un dinamiku.
2. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem patīk un veicas praktiska darbošanās, nevis garīga piepūle mācoties. Neadekvāts mācību saturs un neatbilstoša slodze rada nepatiku pret mācīšanos, traucē apgūt mācīšanās prasmes un rada negatīvas emocijas.

3. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanos ietekmē (sekmē vai kavē) savas identitātes izpratne. Dominējoša garīgās attīstības traucējuma izpratne izpaužas sava traucējuma noliegšanā vai, tieši pretēji, – sava attīstības traucējuma akcentēšanā. Abos gadījumos tas nelabvēlīgi ietekmē mācīšanos.
4. Integrēta savas garīgās attīstības traucējuma izpratne ir vērtējama pozitīvi, jo šie skolēni pieņem nepieciešamo palīdzību no skolotājiem, kā arī klases biedriem un vieglāk iekļaujas mācību procesā.

LITERATŪRA

1. Ädler, A. (1930) Daži aizrādījumi vecākiem. *Nākotnes spēks*, Nr. 1, 36.–39. lpp.
2. Ädler, A. (1992) *Psihologija un dzīve*. Rīga: IDeA.
3. Baka, A., Grunevalds, K. (1998) *Grāmata par aprūpi*. Rīga: Preses nams.
4. Buduls, H. (1924) *Psihiatrija*. Rīga: Valtera un Rapas akc. sab.
5. Dēķens, K. (1924) *Skola, tās veidi un iekārta*. Rīga: Saule.
6. Ēriksons, Ē. (1998) *Identitāte: jaunība un krīze*. Rīga: Jumava.
7. Изард, К. Е. (1980) *Эмоции человека*. Москва: изд. Московского Университета.
8. Komenskis, J. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
9. *Latvijas izglītības likums*. Pieejams: www.likumi.lv
10. Latvijas Ministru kabineta noteikumi. Pieejams: www.likumi.lv
11. Lierīņa, S. (2008) *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
12. Лингарт, И. (1970) *Процесс и структура человеческого учения*. Москва.
13. Певзнер, М. С. (1954) *Дети – олигофрены*. Москва.
14. Певзнер, М. С., Лубовский, В. И. (1963) *Динамика развития детей – олигофренов*. Москва: изд. АПН РСФСР.
15. *Psiholoģijas vārdnīca* (1999) Rīga: Mācību grāmata.
16. Раттер, М. (1987) *Помощь трудным детям*. Пер. с англ. Москва: Прогресс.
17. Štāls, M. (1936) *Mūsu dzīves pabērnī, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga: Valtera un Rapas akc. sab.
18. Выготский, А. (1995) *Проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение.
19. Zamskis, H. (2007) *Speciālās pedagoģijas vēsture*. Rīga: RaKa, 30.–125. lpp.
20. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: RaKa, 154.–215. lpp.

Summary

The paper analyses theoretical conclusions on the teaching and learning peculiarities in children with mental development disorders, emphasizing understanding of the acquired information and its continuous, creative use in new situations. The ability to learn and the acquisition of a specific study subject are affected by different factors. One of them is one's sense of identity. The paper characterizes the division between dominant and integrated understanding of mental development disorders devised by Swedes K. Grunewald, A. Bakk, I. Sommarstöm, and B. Lindroth. Teachers were inquired

about their opinions on how the older students at a special primary education institution understand and accept their difficulties in learning, their learning disorders. These opinions were analysed based on the aforesaid division. The research shed light on the types of understanding these children have on their development disorder – either dominant or integrated understanding.

The paper analyses students' abilities to learn as intellectual abilities, which are very limited due to the disorders. In turn, that affects the quality and stability of learning and limits individual experience as expressed in characteristic learning peculiarities and issues.

Keywords: *mental development disorders, learning peculiarities, special education, dominant or integrated understanding.*

**CILVĒKU DZĪVESDARBĪBAS
DAŽĀDĪBA**

Ilgspējīgas attīstības apmācība Norvēģijā un Latvijā *Education for Sustainable Development in Norway and Latvia*

Augusts Ruplis, Mārtiņš Vēdiķis

Rīgas Tehniskā universitāte
Elektronikas un telekomunikāciju fakultāte
Tālmācības Studiju centrs
Āzenes iela 12, Rīga, LV-48

E-pasts: auruplis@latnet.lv, martinsvedikis@gmail.com

Rakstā aplūkoti divi jautājumi, kuri saistīti ar EEZ Norvēģijas finanšu instrumenta atbalstītā projekta „Salīdzinošs pētījums: ilgtspējīgas attīstības apmācība Norvēģijā un Latvijā” īstenošanu periodā no 2009. gada 1. oktobra līdz 2010. gada 31. oktobrim. Projekta galvenais mērķis un uzdevums ir padziļināt izpratni par ilgtspējīgas attīstības principu būtību, izveidojot inovatīvus mācību līdzekļus un pedagoģiskos materiālus, kuri balstīti uz jaunākiem informācijas tehnoloģijas sasniegumiem izglītošanas jomā.

Pirmajā daļā aprakstīta projekta saturiskā puse: projekta mērķi un uzdevumi, darba metodes, partneri un izpildītāji, projekta rezultāti (projekta mājaslapa, divas brošūras, 3 audio-video un 6 *flash* animāciju mācību līdzekļi, kā arī publikācijas par projekta īstenošanas gaitu).

Otrajā daļa skats jautājums par mājaslapas veidošanas rīku *Drupal*. Tas ir modulārs bezmaksas atvērta koda ietvars un satura vadības sistēma (SVS), izveidota PHP programmēšanas valodā. Detalizēti aplūkotas satura pārvaldības sistēmas, *Drupal* iespējas un ar to saistītie aspekti. Skarta *Drupal* terminoloģija. *Drupal* atbalsta *WEB 2.0* pieeju, kura popularizē brīvu ideju apmaiņu teksta, vizuālā, video veidā un citos veidos. Izskaidrots *Drupal* modularitātes princips, tā īpatnības un priekšrocības. Paskaidrots, kādi ir priekšnosacījumi, lai sekmīgi varētu izmantot *Drupal*, kā arī minēta visa papildu programmatūra un sniegtas norādes uz tās izplatītājiem. Nav sīkāk paskaidrots to uzstādīšanas un konfigurēšanas veids, jo galvenais uzsvars likts uz pašu SVS un tās saistību ar kvalitātes pārvaldības metodēm.

Paskaidroti galvenie principi, kuri ļauj pielāgot mājaslapas saturu un formu atbilstoši lietotāja prasībām.

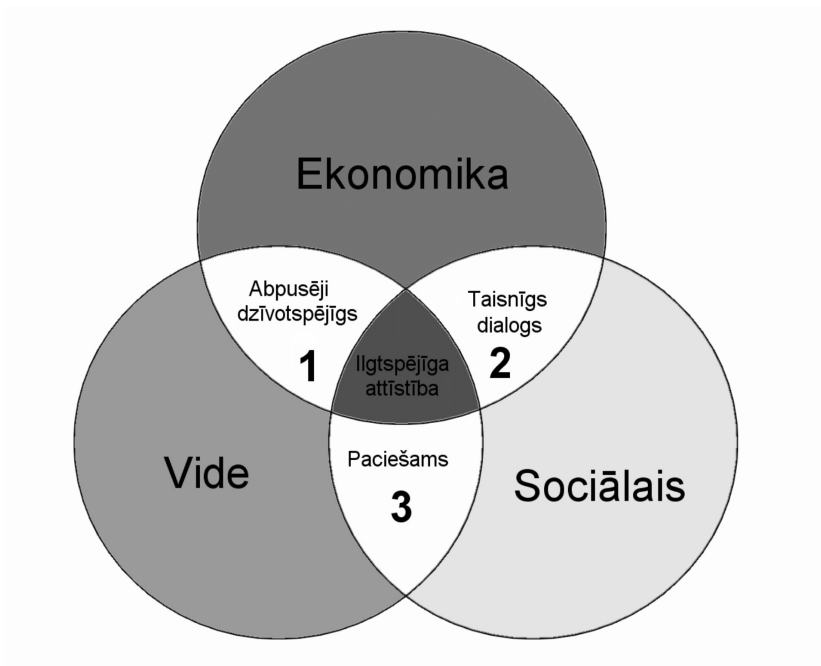
Atslēgvārdi: ilgtspējīga attīstība, korporatīva sadarbība, *Drupal*, SVS(CMS), kvalitātes pārvaldība, mājaslapa, tīmeklis, *WEB 2.0*, kvalitātes novērtēšanas metodes.

Ievads

1992. gadā Riodežaneiro notika pasaules valstu vadītāju tikšanās. Tajā viņi pieņēma svarīgus lēmumus par pasaules valstu tālākās attīstības principiem. Vienkāršojot sarežģītus procesus, viņi vienojās par ilgtspējīgas attīstību principu. To var īstenot, tikai sekmējot efektīvu sadarbību starp trim sektoriem: vidi, ekonomiku un sociālo sektoru.

Valstu vadītāji vienojās, ka varas funkcijas tiek deleģētas uz iespējami zemāko līmeni, resp., uz pašvaldībām.

Pēc desmit gadiem līdzīga sanāksme notika Johannesburgā. Tā apstiprināja Riodežaneiro lēmumus un mudināja ieviest ilgtspējīgas attīstības principu.



1. attēls. Trīs sektoru korporatīvā sadarbība

To nav viegli īstenot, jo vajadzēja mainīt iesakņojušos, vairāk vai mazāk pazīstamos priekšstatus, kuri saistīti ar E. Dirkeima, K. Marksa un M. Vēbera vārdiem.

Iepazīstoties ar milzīgo informāciju par ilgtspējīgu attīstību, kas pieejama internetā, var nonākt pie interesantiem slēdzieniem, kas saskan ar novērojumiem Latvijā (Klimata pārmaiņas, 2008).

Daudzās publikācijās ilgtspējīgas attīstības princips tiek sašaurināts līdz atsevišķiem pētījumiem par ilgtspēju vienā vai divos no trim sektoriem. Bieži tiek iegūts vērtīgs zinātnisko un pedagoģisko pētījumu klāsts, kurš būtiski, bet nepietiekami dziļi skar ilgtspējīgu attīstību. Piemēram, „zaļie” aktīvisti no vides sektora sadarbībā ar aktīvistiem no sociālā sektora sarīko sekmīgu apkārtnes tīrīšanas kampaņu. Tās rezultātā uz ielu stūriem izaug lielas atkritumu kaudzes, kuras stāv mēnešiem ilgi, jo trešā sektora pārstāvji (ražošana) nav bijuši iesaistīti pasākumā. Vērojama tikai divu sektoru korporatīva sadarbība. Bet tā nav ilgtspējīga attīstība – trūkst trešā sektora korporatīvās sadarbības.

Līdzīga aina vērojama arī citos pētījumos par divu sektoru korporatīvo sadarbību. Ja nav trešā sektora aktīvas korporatīvās sadarbības, nevaram runāt par ilgtspējīgu attīstību. Shēmā šādas bināras sadarbības attēlo 1, 2, 3 sektors (1. attēls).

Tīmekļa tehnoloģijas ir ļoti attīstījušās, lai izveidotu un publicētu dinamiska satura mājaslapu, viss nav jāsāk no paša sākuma. Internetā par brīvu pieejamas vairākas sagataves, kurās nepieciešams tikai ievietot savu tekstu un saturu.

Aizvien aktuālāka kļūst *WEB 2.0* tematika. Tagad vispasaules tīmeklis pieejams ne tikai datorā, bet arī mobilajos telefonos, automašīnas borta datorā, portatīvajās izklaides ierīcēs un pat sadzīves iekārtās.

Veidojot nozīmīgus standartus un atvērtā koda tehnoloģijas, *Drupal* uzlabo interneta kā plašsaziņas līdzekļa iespējas, un ģeogrāfiski šķirti indivīdi un grupas var radīt, apspriest un dalīties ar informāciju un idejām. Ar galveno uzsvāru un koncentrēšanos uz kopienām un sadarbību *Drupal* elastīgums nodrošina kopīgu sadarbību starp tiešsaistes informācijas sistēmām un kopienām (David Mercer, 2006, 7).

Tas nozīmē tikai to, ka varam izmantot kaut daļu no šīm iespējām, lai ieviestu lielāku skaidrību darba vidē gan projektos, gan izglītības procesā. Piemēram, vairākas skolas ir pārgājušas uz elektronisko klases žurnālu, kas ir vienlīdz ērti pieejams gan skolotājiem un skolēniem, gan to vecākiem.

Lai iegūtu nozīmīgus rezultātus, projekta menedžmenta vadlīnijas bija Eiropas standarts ISO 9000-1:1994, kvalitātes sistēmas – kvalitātes nodrošināšanas modelis, ISO 9000-2 kvalitātes sistēmas, kvalitātes nodrošināšanas modelis, ISO 9000-3 kvalitātes nodrošināšanas modelis un Latvijas standartu versija LVS EN ISO 9001:1994. Praktiski mēs izmantojam daļu no 10 kvalitātes novērtēšanas metodēm.

Pirmā daļa

Projekts

Līdzšinējā tautsaimniecības attīstība Latvijā, atšķirībā no daudzām Eiropas valstīm, nav ilgtspējīga. Tāpēc, tiklīdz radās iespēja, mēs nolēmām sadarboties ar kādu Eiropas partneri, lai Latvijā uzlabotu izpratni par ilgtspējīgu attīstību un tās principiem.

Tā sadarbībā ar Norvēģiju radās projekts „Salīdzinošs pētījums: ilgtspējīgas attīstības apmācība Norvēģijā un Latvijā”. Kā zināms, Norvēģija ir valsts, kuras attīstība ir ilgtspējīga.

Projekts ilga vienu gadu, t. i., no 2009. gada 1. oktobra līdz 2010. gada 31. oktobrim. Finansiāli projektu atbalstīja EEZ Norvēģijas finanšu instrumenta grants (14 832 eiro), Izglītības un zinātnes ministrija grants (1236 eiro), RTU (412 eiro). Kopējās projekta izmaksas – 16 480 eiro.

Projekta mērķi: izstrādāt un ieviest Norvēģijas un Latvijas izglītības sistēmās jaunus mācību līdzekļus par ilgtspējīgo attīstību ražošanas, vides aizsardzības un sociālā sektorā.

Projekta uzdevums ir izveidot, testēt un ieteikt ieviešanai Norvēģijas un Latvijas izglītības iestādēs šādus pedagoģiskus materiālus:

- a) salīdzinošās kompilācijas: Ilgtspējīgas apmācības sistēma Norvēģijā un Latvijā; Ilgtspējīgas attīstības enerģijas resursi Norvēģijā un Latvijā;
- b) trīs audio un video mācību līdzekļus: Ilgtspējīga ekonomika; Ilgtspējīga vide; Ilgtspējīgs sociālais kapitāls;
- c) 6 *flash* animāciju mācību līdzekļus: Ūdens resursu ilgtspēja; Klimata maiņa; Eitrofikācija;
- d) izplatīt informāciju par projekta gaitu un rezultātiem.

Projekta darba metodes

1. Svarīgākā metode projekta mērķu un uzdevumu īstenošanai ir aktivitātes darba grupās (Rowntree, 1996, 170). Visi vienas grupas speciālisti darbojas kopīgi. Tos vada grupas līderis, bet grupas dalībnieki individuāli uzņemas atbildību par izstrādājamā mācību materiāla dažādiem aspektiem (saturs, dizains, metodoloģija u. c.) atbilstoši savai kompetencei. Grupas darbā var iesaistīties arī apmācāmie. Grupas darba metode mācību līdzekļu izstrādē padara vieglāku menedžmentu un labāku kvalitātes vadības procesu: partneru brīva domu apmaiņa, grupas dalībnieku darba rezultātu savstarpējais vērtējums (*peer assessment*), kas sniedz tūlītēju efektu. Paredzēta sešu darba grupu izveidošana.
2. Projekta izpildes pirmais posms ir veltīts informācijas apkopošanai par ilgtspējīgās attīstības apmācības *status quo* partnervalstīs un vērtējumam par skolotāju un apmācāmo vajadzībām šajā jomā.
3. Konkrētu mācību materiāla izstrāde balstās uz situāciju analīzes metodi, tālmācības teoriju un praksi, kā arī uz e-mācības atziņām.
4. Tiek izveidoti uz apmācāmo orientēti interaktīvi multimediju mācību līdzekļi: *flash* animācijas, audio un video u. c. materiāli.
5. Mūsdienīgs/pedagoģiskais/metodoloģiskais nodrošinājums, izmantojot jaunākās informācijas tehnoloģijas, kuras atvieglo un paātrina mācību procesu un tā vadīšanu.
6. Svarīgs rīks projekta mērķu sasniegšanai un uzdevumu izpildei ir modulārs atvērta koda ietvars un satura vadības sistēma *Drupal*, kas ļaus sekmīgi veikt projekta menedžmentu un kvalitātes vadību; nodrošināt saziņu starp partneriem un projekta darba grupām; attīstīt skolotāju un apmācāmo diskusiju forumu; sekmēt radīto mācību materiālu pieejamību un tekstu lejupielādi projekta izpildes gaitā un pēc tam; nodrošināt informācijas izplatīšanu. Projekta darba valoda ir angļu valoda. Rezultāti ir pieejami latviešu, norvēģu un angļu valodā.

1. tabula

Galvenie projekta izpildītāji

1.	Dagnija Blumberga	Direktore <i>Dr. habil. sc. ing.</i>	Rīgas Tehniskās universitātes (RTU) Vides un siltuma sistēmu institūts
2.	Andreas Steigens	Asoc. prof. <i>cand. mg.</i>	Bergenā Universitāte
3.	Sarma Valtere	Vadošā pētniece <i>Dr. chem.</i>	RTU Vides un siltuma sistēmu institūts
4.	Ilo Dreijers	Doc. <i>Dr. ing.</i>	RTU Vispārīgās ķīmijas tehnoloģijas katedra
5.	Vitālijs Lakevičs	Vadošais pētnieks <i>Dr. chem.</i>	RTU Rīgas Biomateriālu inovāciju un attīstības centrs
6.	Agnese Brangule	IKT eksperte <i>Mg. paed.</i>	Latvijas Zinātnes un izglītības ministrija
7.	Augusts Ruplis	Pētnieks <i>Dr. habil. chem.</i>	RTU Tālmācības studiju centrs
8.	Vineta Kulmane	Lektore <i>Mg. paed.</i>	Liepājas Universitāte
9.	Andris Spricis	Asoc. prof. <i>Dr. chem.</i>	Latvijas Universitāte
10.	Mārtiņš Vēdiķis	Programmēšanas inženieris	RTU Tālmācības studiju centrs

2. tabula

Galvenie projekta rezultāti

Nr. p. k.	Rezultāts	Indikators	Skaitis
1.	Kompilācija: ilgtspējīgas attīstības izglītības stratēģija	Brošūra	1
2.	Kompilācija: ilgtspējīga enerģētika	Brošūra	1
Trīs audio/video mācību līdzekļi 10–15 min.			
3.	Ilgtspējīga ekonomika	Audio/video mācību līdzeklis	1
4.	Ilgtspējīga vide	Audio/video mācību līdzeklis	1
5.	Ilgtspējīgi cilvēku resursi	Audio/video mācību līdzeklis	1
9 flash animāciju mācību līdzekļi			
6.	Situācijas analīze: ūdens resursu ilgtspēja	Flash animācija	4
7.	Situācijas analīze: klimata maiņa	Flash animācija	4
8.	Mācību līdzekļi: eitrofikācija	Flash animācija	1
9.	Modulārs atvērtā koda ietvars un satura vadības sistēma <i>Drupal</i>	Projekta mājaslapa	1
10.	Ziņojumi konferencēs, kolokvijos, bukletī, izstādes. Partneru tikšanās protokoli	Publikācijas, iespieddarbi, prezentācijas u. c.	12

Projekta rezultātu praktiskā nozīmība

1. Jaunie mācību materiāli tieši papildinās un modernizēs ilgtspējīgas attīstības mācību kursus šādās mācību iestādēs: Bergenas Universitātē; Rīgas Tehniskajā universitātē; Latvijas Universitātē, Liepājas Universitātē; Rīgas Valsts 1. ģimnāzijā; Rēzeknes Augstskolā; Vidzemes Augstskolā.
2. Projekta gaitā radītie ilgtspējīgas attīstības materiāli būs izmantojami formālā un neformālā izglītībā, kā arī individuālā apmācībā (pašmācībā). Tie ļaus modernizēt apmācību ne tikai projekta izpildītāju organizācijās, bet arī visās citās mācību iestādēs Norvēģijā, Latvijā un citās angliiski runājošās zemēs. Sagatavotais materiāls uzlabos ilgtspējīgas apmācības pievilcību, pieejamību un kvalitāti.

Otrā daļa

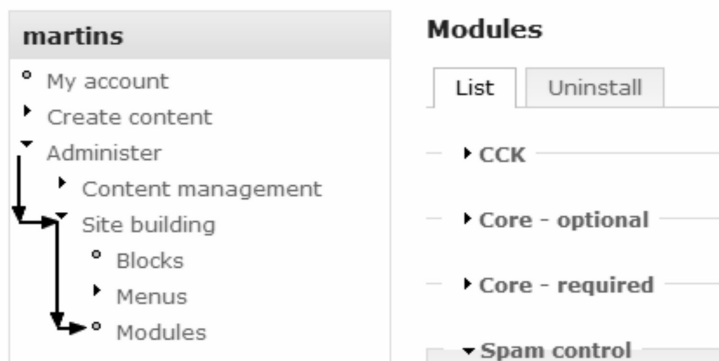
2.1. Interneta satura vadības sistēma Drupal

Projektā par mājaslapas izveides pamatu esam izvēlējušies *Drupal*, jo mums ir pozitīva pieredze ar šo mājaslapu jau vienā citā projektā – <http://telenovel.eu/>. Sistēmu *Drupal* var brīvi lejupielādēt no *Drupal* mājaslapas <http://drupal.org/>. Jaunākā *Drupal* versija 2010. gada februārī bija 6.15.

Viena no šīs satura pārvaldības priekšrocībām ir tā, ka *Drupal* ir paredzēts mājaslapām ar lielu apmeklētāju skaitu un optimizē datu plūsmas. Arī Latvijā ir attīstīta *Drupal* kopiena <http://www.drupal.lv/>. Ar *Drupal* palīdzību var veidot mājaslapas, sākot ar vienkārša interneta veikala mājaslapu un beidzot ar blogu portālu, kam ir liels apmeklētāju skaits.

2.2. Modularitāte

Drupal ir modulāra satura pārvaldības sistēma. Tas nozīmē to, ka katrs var pielāgot *Drupal* mājaslapu savām vajadzībām. Var mainīt lapas funkcionalitāti, pievienojot vai noņemot attiecīgo moduli.



2. attēls. Piekļuve moduļiem no galvenās izvēlnes

Kā parādīts 2. attēlā, moduļus iespējams ne tikai noņemt vispār, bet arī vienkārši deaktivizēt. Ja moduļi ir savstarpēji atkarīgi, tad, noņemot vai deaktivizējot tos, šī atkarība tiek ņemta vērā, un nevar deaktivizēt/noņemt moduli, ja ir aktīvs modulis, kurš atkarīgs no noņemamā vai atslēdzamā moduļa.

<input checked="" type="checkbox"/>	Comment	6.15	Allows users to comment on and discuss published content. Required by: Forum (enabled), Tracker (disabled)
<input type="checkbox"/>	Contact	6.15	Enables the use of both personal and site-wide contact forms.
<input type="checkbox"/>	Content translation	6.15	Allows content to be translated into different languages. Depends on: Locale (disabled)
<input checked="" type="checkbox"/>	Database logging	6.15	Logs and records system events to the database.
<input checked="" type="checkbox"/>	Forum	6.15	Enables threaded discussions about general topics. Depends on: Taxonomy (enabled), Comment (enabled)

3. attēls. Moduļu atkarības

3. attēlā attēlotas moduļu atkarības. Konkrētajā piemērā var redzēt, ka **Forum** modulis ir atkarīgs no aktivizētajiem **Taxonomy** un **Comment** moduļiem. Lai parādītu, ka moduļus, no kuriem ir atkarīgi citi moduļi, nevar deaktivizēt, iekļauts **Comment** modulis. Atkarību aprakstā var redzēt, vai atkarīgie moduļi ir aktivizēti vai atslēgti.

2.3. SVS

Kas tad īsti ir SVS (satura vadības sistēma)? Tā ir programmatūra, kura nodrošina jaunradi, strukturēšanu, manipulācijas un informācijas attēlošanu tai paredzētā formā: attēla, dokumenta, parasta teksta veidā vai jebkurā citā veidā.

Ir vairākas SVS sistēmas, bet kāpēc tieši no šīm būtu jāizvēlas *Drupal*? Gandrīz visas SVS piedāvā bez programmēšanas priekšzināšanām izveidot pielāgotu mājaslapu.

Ja menedžerim un jūsu komandai šķiet, ka lēmumi par sistēmu viņiem ir skaidri, jums nepieciešams savu izvēli pamatot. Kritēriji no interneta vietnes <http://www.cmsmatrix.org> var izrādīties ļoti noderīgi (Zahreddin T., 2010, 45).

Salīdzinot vienīgi jāņem vērā, ka tajās tiek norādīta tikai tā funkcionalitāte, ko iegūst komplektā, nevis ar papildus pievienotajiem moduļiem.

2.4. Prasības

Lai izveidotu uz *Drupal* sistēmu balstītu mājaslapu, ir jānokonfigurē *Web* serveris. Šajā rakstā vairāk pievērsīsimies *Microsoft Windows* platformas konfigurēšanai. *Drupal* izstrādē ir paredzēts IIS (*Internet Information Services*) atbalsts, tāpēc kā serveri var izmantot IIS. Tomēr populārākā kombinācija ir *Apache*, *MySQL* un *PHP* (*PHP: Hypertext Preprocessor*). *PHP* ir tīmekļa programmēšanas valoda, kurā *Drupal* ir uzrakstīts, tāpēc serverim ir jāatbalsta šī valoda, lai *Drupal* sekmīgi spētu strādāt. *Drupal* jaunākā versija atbalsta *PHP5* pieeju, objektorientētu

koda teksta veidošanu. PHP var lejupielādēt no <http://www.php.net/downloads.php> interneta vietnes. Līdzīgi arī *Apache* tīmekļa servera programmatūru var iegūt no šīs <http://httpd.apache.org/download.cgi> mājaslapas. Datubāzes programmatūru var lejupielādēt no *MySQL* mājaslapas <http://dev.mysql.com/downloads/mysql/>.

Lai *Drupal* spētu atbalstīt tīras interneta saites, *Apache* konfigurācijas failā jāatkomē vai jāievada šāda rinda:

```
LoadModule rewrite_module modules/mod_rewrite.so
```

Drupal pats izveido visus datubāzes ierakstus un izvieto lokālos failus. Nepieciešams tikai norādīt datubāzes atrašanās vietu, lietotāja vārdu un paroli. Pēc veiksmīgas uzstādīšanas norādītā mape jāizdzēs. Šīs darbības labāk veikt datorā, kurš ir atslēgts no interneta. Kamēr sistēma ir testa stadijā, to neviens no interneta nevar sabojāt vai iegūt datus no tās (jāņem vērā, ka tieši šajā laikā sistēma ir visvairāk ievainojama).

2.5. Mājaslapas konfigurēšana

Lai pielāgotu mājaslapu savām vajadzībām, papildus var lejupielādēt gan mājaslapas tēmas vai noformējumu, gan arī moduļus funkcionalitātes paplašināšanai. Tos var sameklēt gan paša *Drupal* mājaslapas lejupielādes sadaļā, gan arī internetā no izstrādātāju mājaslapām, jo ne jau visi moduļi un tēmas ir publicēti *Drupal* mājaslapā. Tomēr, ja izvēlēsit savas lapas noformējumu padarīt unikālāku, nāksies iegādāties lapas noformējumu no tīmekļa vietņu dizaineriem. Līdzīgi ir ar papildu funkcionalitāti. Tikai šajā gadījumā izvēlieties uzticamas lejupielādes vietnes, jo moduļi var saturēt kaitīgu programmatūras tekstu. Ja vēlaties izvēlnes pārvietot no vienas lapas malas uz otru, jums nebūs nepieciešamas programmēšanas iemaņas, jo visa mājaslapas struktūra sastāv no blokiem, kurus var izvietot pa noformējumā paredzētajām sadaļām. Rūpīgi jāizpēta administratīvā sadaļa un jāapskata tajā sniegtās iespējas. Lietotāju grupas jeb lietotāju lomas, noklusētas sākuma instalācijā, ir – autorizētie (*authenticated user*) un anonīmie lietotāji (*anonymous user*).

2.6. Drupal terminoloģija

Lai labāk izprastu pašu *Drupal*, nepieciešams zināt *Drupal* terminoloģiju. Viens no terminiem, kuru *Drupal* ievieša, ir **node** jeb posms. Tas ir nedalāms informācijas vienums mājaslapā. Tas var būt gan raksts, gan bilžu galerija vai forums. **Taxonomy** (taksonomija) paredzēta, lai nodrošinātu vai liegtu pieeju konkrētiem posmiem, kā arī lai sadalītu rakstus pa tematiem un apakštematiem. Tā tiek ieviesta lielāka skaidrība, jo lietas tiek klasificētas un tās ir vieglāk meklēt un organizēt. Vēl viena būtiska *Drupal* īpašība ir pielāgota mājaslapas satura izveide ar CCK (*Content Construction Kit*) jeb satura izveides konstruktoru. Ar šī konstruktora palīdzību var pievienot posmam papildu laukus: attēlus, specifiskus laukus. Ar pilnīgu terminoloģijas aprakstu, protams, angļu valodā, var iepazīties *Drupal* mājaslapā <http://drupal.org/node/937>.

Secinājumi

Projekta izpildes riska faktors ir liels, ja salīdzina piešķirtos finansiālos resursus ar projekta rezultātiem. Taču, ņemot vērā izpildītāju augsto kvalifikāciju un pieredzi, ar palāvību var skatīties uz pozitīvu iznākumu. Līdzās projekta darba konkrētiem rezultātiem tiek nostiprināta starptautiskā sadarbība, kas ir pamats turpmākai sadarbībai, iesaistoties ES mūžizglītības programmās vai citos kopīgos projektos.

Aplūkojot vairākus forumus, var redzēt, ka cilvēkiem ir problēmas migrēt no vienas SVS uz *Drupal*. Tas ir tāpēc, ka iesākumā *Drupal* var šķist pārāk sarežģīts, bet, augot funkcionalitātes prasībām un vietnes apmeklētāju skaitam, migrēšana ir neizbēgams fakts. Tāpēc, lai izvairītos no šādām problēmām, var jau sākumā izvēlēties *Drupal* un sākt izmantot tikai tās iespējas, kuras uzskatāt par nepieciešamām. Tāpat, ja vēlaties veidot/rakstīt paši kādu no moduļiem, ir pieejams plašs grāmatu un pamācību klāsts par to, kā tas pareizi darāms, jo ne visas kvalitātes pārvaldības metodes būs ērti izveidojamas ar CCK palīdzību. Pamatojoties uz savu pieredzi projektos, varam uzsvērt vienu īpašu *Drupal* iespēju – ja kāds no projekta partneriem izmaina projekta mājaslapu, pārējie dalībnieki saņem e-pasta vēstuli, kurā norādītas izmaiņas, un viņi var iepazīties ar jaunumiem projekta gaitā.

Nenoliedzami, arī e-pasts vēl joprojām ir teicams līdzeklis komunikācijai un projekta darbības pārraudzībai, jo e-pasta saraksti var papildus pievienot projekta atskaitei.

Viena no būtiskajām lietām mājaslapas uzturēšanā ir tās administrēšana. Iesākumā tas var šķist vienkārši, bet, augot datu apjomam un funkcionalitātei, šis uzdevums kļūst sarežģītāks. Administratīvo izvēlņu izpētei veltītais laiks atmaksāsies, kad šis darbs būs jāveic daudz biežāk un kad būs jāsasniedz specifiski mērķi.

LITERATŪRA

1. *Klimata pārmaiņas: izaicinājumi Latvijai starptautiskajā vidē* (2008) Rīga: Zinātne, 222 lpp.
2. Ruplis, A. (2002) What Is Sustainable Development? “*Lifelong Learning – A Challenge For All*”, *Proceedings of the International Conference*, ed. I. Ivanova et al. Rīga, Latvia, 8–9 November 2002, p. 117–121.
3. Rowntree, D. (1996) *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning*. London: Kogan Page, 170 p.
4. Zahreddin, T. (2010) *Drupal 6: Бесплатная система управления сайтом*. Москва: Эксмо, с. 20–45.
5. Mercer, D. (2006) *From Technologies to Solutions. Drupal: Creating Blogs, Forums, Portals and Community Websites: How to Setup, Configure, and Customize this Powerful PHP/MySQL-Based Open Source CMS*. Birmingham–Mumbai: Packt Publishing, p. 7.
6. Center for Education Integrating Science, Mathematics and Computing – CEISMC [online]. Multimedia Development Tools: Georgia Tech’s College of Sciences. Available: http://www.ceismc.gatech.edu/MM_Tools/ [Cited 26.02.2010]

Summary

The article consists of two parts, each of which describes different issues related to the project “Education for Sustainable Development in Norway and Latvia”, which was financially supported by the EEZ Norway financial instrument in the time period from October 1, 2009 to October 31, 2010.

The main aim of the project was to deepen the understanding of sustainable development principles by devising innovative learning tools and pedagogical and methodological aids based on state-of-the-art information technologies for educational needs.

The first part of this article describes the content of the project: its aims and objectives, work methods, partners and staff members, and outputs: two brochures, three audiovisual study materials, and six flash animations.

The second part deals with the opportunities offered by the content management system Drupal and aspects related to it, including a discussion of terminology. Drupal supports a WEB 2.0 approach, which promotes free exchange of ideas in various forms: texts, visuals, videos, and many types of multimedia. The particularities and advantages of the Drupal modularity principle are explained. The preconditions for effective use of Drupal are described. Information on software support and internet addresses of providers are given. The installation and configuration are not discussed because the authors focused on the more general properties of Drupal and its connection with the methods for quality assessment. The authors also explain the main principles that enable customization of the content and form of the website to user requirements.

Keywords: *sustainable development, corporate cooperation, Drupal, CMS, quality management, home page, the World Wide Web, WEB 2.0, quality assessment methods.*

Literārās kompetences veidošanās un skolēnu dažādība *Development of Literary Competence and Diversity of Learners*

Anita Skalberga

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: anita.skalberga@lu.lv

Mediju sabiedrībā literāro darbu lasīšana un literaritāte ir zaudējusi savu nozīmi citu mediju priekšā. Tas nosaka vajadzību izvērtēt literārās izglītības kvalitāti un apzināties, ka mediju sabiedrībā nepieciešamas literārās izglītības pārmaiņas, lai sekmētu literārā darba nozīmi personības identitātes attīstības procesos. Literārā darba izpratne veidojas sarežģītā emocionālā un kognitīvā dialogā, skolēnu spējas ir dažādas, tādēļ literārās izglītības uzdevums ir atklāt lasītāja darbības, kas var nodrošināt lietpratīga un radoša lasītāja veidošanos, ievērojot viņa individuālās vajadzības.

Lai identificētu skolēna – lasītāja problēmas, ir jāzina, kādam spēju kopumam jāpiemīt ikvienam lasītājam. Literārā kompetence raksturo nepieciešamo zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu, kas nosaka radoša lasītāja veidošanos. Atbilstoši literārās kompetences satura struktūrai ir iespējams plānot literārās izglītības procesu, kurā būtu ievērotas lasītāja individuālās vajadzības un viņa iespējas gūt lasījuma pieredzi. Autore, balstoties uz Dž. Kalera, G. Hasa, K. H. Špinera, G. Herles, K. Rozebrokas, U. Abrahama un B. Ranka atziņām, izveidojusi literārās kompetences definējumu un kompetences satura struktūru.

Radoša, lietpratīga lasītāja veidošanās ietver daudzveidīgus uzskatus par literārā darba lasīšanas darbību un lasītāja modeļiem. Autore ir raksturojusi V. Īzera, M. Rifatēra, S. Fiša, R. Barta un D. Kalera lasītāja modeļus un uzskata, ka literārā izglītība akcentē vēl vienu lasītāja modeli: lasītājs – skolēns. Lasītāja – skolēna modeli atklāj apzinātās lasīšanas un receptīvās estētikas koncepcijas, īpaši J. Krefta literārās komunikācijas didaktiskais modelis.

Lai lasītājs – skolēns iemantotu literāro kompetenci, ir svarīgi meklēt didaktiskās un metodiskās idejas, kas sniedz atbalstu lasītājiem ar atšķirīgām uztveres un saprašanas spējām. Scēniskā interpretācija ir viena no pieejām, kas ietver rūpes par ikviena literārās kompetences attīstību. Scēniskā interpretācija iekļauj divu zinātņu – teātra un literatūras – atziņas, taču abas nodrošina iespējas cilvēkam izprast sevi un pasauli. Šī pieeja literāro darbu lasīšanas procesā sekmē lasītāja – skolēna identifikācijas procesu, empātiju, prasmes pētīt daudzveidīgos vērtību uzskatus, iedrošina uzticēties savām domām un jūtām, kas radušās lasīšanas laikā, un aicina izpaust sevi.

Atslēgvārdi: literārā izglītība, literārā kompetence, lasītāja modelis, scēniskā interpretācija.

Ievads

Komunikācijas zinātnieki secinājuši, ka mediju sabiedrībā grāmatu lasīšanas kultūra, drukātais vārds, literaritāte vairs nav tik nozīmīgi, ka skolēnu uztvere ir

izmainījusies, tādēļ ir aktuāli izziņāt jauno mediju ietekmi uz skolēniem un tai pašā laikā meklēt risinājumus, kādām jēgpilnām pārmaiņām jārealizējas literārajā izglītībā. Izglītības uzdevums vienmēr ir bijis aicināt skolēnus analizēt sabiedrības simboliskās izpausmes formas, sniegt atbalstu sabiedrībā pastāvošo kultūras formu izvērtēšanā. Tieši šī iemesla dēļ ir nozīmīgi diskutēt par to, kādas ir literārās izglītības iespējas veidot radošu, lietpratīgu lasītāju. Mūsdienu sabiedrībā nepieciešamas gan zināšanas literatūras vēsturē, gan arī zināšanas par mediju izveides un izpausmes iespējām, funkcijām, īpaši par televīziju, kas ir galvenā konkurente drukātam medijam – grāmatai. „Milzīgu ietekmi kultūras zīmju radīšanā ir ieguvusi masu kultūra, kas efektivitāti pārvērš efektīgā izskatā, bet tukšā saturā, mērķtiecīgu aktivitāti aizstāj ar bezmērķa drudzainu izklaidi, bet lietderību reducē uz masu produkcijas ražošanai izdevīgākiem noteikumiem, nevis uz cilvēkam atbilstošām vērtībām.” (Kūle, 2002, 10) B. Leke (Bodo Lecke, 2003, 36) uzskata, ka mediju sabiedrībā literāro izglītību drīzumā sagaida paradigmu maiņa.

Literārajā izglītībā vienmēr ir dominējusi tradīcija traktēt literāro darbu nozīmi personības identitātes veidošanās procesā. 21. gadsimta sākumā literārā izglītība ir saglabājusi didaktiskos mērķus gan saistībā ar personību, gan kultūru, kas ir galvenā literatūras nozīmes izteicēja sabiedrībā. Jautājumi par to, kas esmu, kas nosaka personības attīstību un jēgpilnu esamību, ir kļuvuši daudz aktuālāki indivīda dzīvē. Literāro darbu lasīšana un interpretācija ļauj iegūt daudzveidīgas atbildes uz šiem eksistenciālajiem jautājumiem. Lasītājs, sekojot literāro darbu personām, gūst atziņas, kas ir nozīmīgas arī viņa dzīves aprises meklējumos. „Literārie darbi piedāvā veselu virkni implicītu identitātes veidošanās modeļu.” (Kalers, 1997, 131) Literārās izglītības vērtība ir tāda, ka tā iemieso senso uzskatu, ka literārie darbi pilnveido cilvēka personību. Personības veidošanos nosaka virkne identifikāciju, kuru potenciāls ir literārie darbi, jo tie nodrošina cilvēka spēju būt estētiski jūtīgam, attīstīt valodas prasmes, literaritāti, fantāziju, komunikāciju, empātiju, identitāti, viedokļa veidošanos un zināšanas par realitāti. Literārā izglītība nodrošina cilvēka piederības veidošanos savai kultūrai, kultūras izpratni, informāciju par sabiedrības struktūrām un sociālajām pārmaiņām. Literatūra arī 21. gadsimtā paliek kā vērtību glabātāja un sargātāja, un tādēļ nav mazsvarīgi, kā meklējam idejas literārās izglītības pilnveidei un kādus lēmumus pieņemam.

Šajā rakstā tiks raksturota radošam, lietpratīgam lasītājam nepieciešamā literārā kompetence un lasītāja modeļa problemātika, tiks analizēta viena no literāro darbu lasīšanas un interpretācijas pieejām – scēniskā interpretācija, kas var sekmēt literārās kompetences veidošanos lasītājiem ar dažādu uztveri.

Literārā kompetence kā lietpratīga, radoša lasītāja spēju kopums

Literatūra ir māksla, kas prasa no lasītāja ne tikai loģisko domāšanu, bet arī empātiju, jūtīgumu, refleksiju. Literārā darba izpratne veidojas sarežģītā emocionālā un kognitīvā dialogā, kas risinās tikai un vienīgi lasītājā. Literārā darba saturs vienmēr sasniedz lasītāju, bet, lai šifrētu tā galvenās idejas, vajadzīga mērķtiecīga darbība un pacietība. Literārās izglītības būtība ir palīdzēt lasītājam atrast veidus, kā iegūt literārā darba izpratni, nedot gatavas interpretācijas un neparedzot izmācīties

literāro darbu, bet atklājot savus lasītāja paņēmienus, kā lasīt un interpretēt konkrētu literāro darbu. Skolēnu uztveres spējas ir dažādas, tādēļ mācību procesa uzdevums ir meklēt metodiskus risinājumus ikviena lasītāja attīstībai, ievērojot katra individuālās vajadzības.

Lai varētu risināt problēmas, kas saistītas ar katra lasītāja uztveres un interpretācijas problemātiku, ir lietderīgi noskaidrot, kādas zināšanas, prasmes un attieksmes jāiemanto katram skolēnam, lai sasniegtu radoša, lietpratīga literāro darbu lasītāja līmeni.

Literārās kompetences jēdzienu pirmais sāka izmantot literatūrzinātnieks Džonatans Kalers (Jonathan Culler) 20. gs. 80. gados, akcentējot ideju par to, ka vairāk izglītoti lasītāji saprot literatūru labāk nekā tie, kas nav izglītoti. Taču ideja par literārās izglītības nepieciešamību ir populāra jau kopš formālās izglītības pirmsākumiem.

Literārās kompetences struktūra ietver aprakstu par lasītāju, viņa vajadzībām un ieguvumiem. Kalers raksturo divas iespējas iegūt literārās kompetences struktūru. Pirmā iespēja – pēc poētikas vai valodniecības pieejas: „Poētika, kas apraksta literāro kompetenci, varētu pievērsties konvencijām, kas rada literāru struktūru un nozīmi – kodiem un konvenciju sistēmām, kas ļauj lasītājam identificēt literāros žanrus, pazīt sižetus, no tekstā izkaisītajām druskām radīt „personāžus”, identificēt literāro darbu tēmas un nodarboties ar tādu simbolisku interpretāciju, kas ļauj novērtēt dzejoļu un stāstu nozīmīgumu.” (Kalers, 1997, 77) Otrā pieeja – hermeneitiskā, jo galvenā interese mūsdienās ir par literārā darba izzināmību un svarīgumu, nevis literatūras funkcionēšanu: „Literārās kompetences ideja galveno uzmanību pievērš implicitajai lasītāju zināšanu bagāžai, ko lasītāji (un rakstnieki) nes līdzi, dodoties tikties ar tekstu, – kādas procedūras ievēro lasītāji, reaģējot uz lasāmvielu. [...] Ja literāru darbu uztver kā lasītāja sapratnē notiekošas secīgas darbības, tad teksta interpretācija varētu būt lasītāja ceļojums uz tikšanos ar šo darbu – kalnup, lejup, sagaidot, ka tiks ievērotas šādas tādas konvencijas, saskatītas noteiktas sakarības, un šis tas no gaidāmā tā arī nepiepildīsies. Interpretēt tekstu tātad nozīmē stāstīt par lasījuma pieredzi.” (Kalers, 1997, 78)

Balstoties uz Dž. Kalera (*J. Culler*), G. Hāsa (*G. Haas*), K. H. Špinera (*K. H. Spinner*), G. Herles (*G. Härle*), K. Rozebrokas (*C. Rosebrock*), U. Abrahama (*U. Abraham*), B. Ranka (*B. Rank*) atziņām par literāro kompetenci, autore izveidojusi savu literārās kompetences skaidrojumu.

Literārā kompetence – personības spēja veidot literāru komunikāciju, lasot, skatoties, klausoties un interpretējot literāros darbus (dzejas, prozas, drāmas tekstus) (1. tabula).

Literārā kompetence attīsta spējas, kas ir nepieciešamas skolēnam lasīšanas procesā, literārā darba kā mākslas objekta sapratnei un arī attieksmei pret lasīšanu un literatūru (Häss, 2001).

Literārā izglītība sekmē skolēna intensīvu uzkavēšanos literatūras telpā. Spēja veidot literāru komunikāciju ar literāro darbu nozīmē saskatīt tekstu kā poētisku struktūru, analizēt tā formu, samantīt tā poētisko kodējumu un sasaistīt ar tekstā pausto nolūku, kopumā izpētīt teksta uzbūves līdzekļus, kā arī novērtēt to funkcijas. Šis darbību un uzdevumu spektrs bez īstenošanas praksē, t. i., bez skolēniem,

kas to piedzīvo, kas ir spējīgi atvērties literāra darba lasīšanas laikā, paliek tikai skaista ilūzija. Autore uzskata: ja vēlamies, lai literatūra un literārā izglītība būtu dzīvotspējīgas, ir jā rūpējas, lai pēc iespējas vairāk skolēnu kļūst par radošiem, lietpratīgiem lasītājiem. Literārā darba nozīme slēpjas lasītāja pārdzīvojumā (šaubās, pieņemumos, paškorīģēšanā, lasītāja pašattīstībā).

Skolēns ir prozas, dzejas un drāmas tekstu lasītājs, kas apgūst spējas tos saprast un interpretēt, pētīt to specifiskās formas, izteiksmes līdzekļus, dažādus vēsturiskos un sociālos kontekstus, pārzinot un izmantojot atbilstošas zīmju sistēmas (lasīšanas kompetence) un literāros kodus (literārā kompetence). Literārā kompetence nozīmē prasmes uztvert literatūru atbilstoši tradīcijām, tātad kultūras kontekstā saprast estētiski veidotu tekstu, kas var būt klausāmā, redzamā vai lasāmā formā (Rosebrock, 1999).

1. tabula

Literārā kompetence kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopums

Literārā kompetence kā spēju kopums						
Zināšanas par literāru darbu (dzejas, prozas, drāmas tekstu) žanriem, literatūras virzieniem un stiliem, to identifikāciju			Prasme iesaistīties literārajā komunikācijā			
Literārā darba žanra, literatūras virziena un stila attieksmes	Literārā darba izteiksmes līdzekļu kopums		Emocionāli afektīvās prasmes	Kognitīvās prasmes	Komunikācijas prasmes	Refleksijas prasmes
Izpratne par literāro darbu žanru būtību un literārā darba piederību pie literatūras virziena un stila	Izpratne par literārā darba nozīmi, saturu, formu un kontekstu	Izpratne par literārā darba interpretāciju (analīzi un skaidrošanu)	Prasme saistīt literārā darba notikumus, ainas, darbības vietu, tēlus ar savu pieredzi un iejusties literārajā darbā (empātija, iztēle)	Prasme veidot apzinātu lasīšanas procesu un motivāciju savai lasītāja darbībai Prasme vērtēt literārajā darbā un ārpus literārā darba ietverto informāciju (sociālais/kultūras/lingvistiskais konteksts) un lietot to interpretācijā	Prasme argumentēt un radoši izteikt un raksturot pārdomas un atziņas literārā darba interpretācijā	Prasme analizēt savu literārā darba lasīšanas un interpretācijas procesu un rezultātu
Interese un vēlme iesaistīties literārajā komunikācijā		Vēlme izveidot savu neatkarīgu literāro darbu lasītāja pozīciju		Vērtēt literāro darbu nozīmi savas identitātes attīstībā		
Pieredze radošajā darbībā						

Literārās izglītības nosacījums – saprast, kādas zināšanas ir nepieciešamas lasītājam, kuras viņam ikreiz jāizmanto komunikācijā ar literāro darbu. Lai nodrošinātu estētisko spriestspēju, iespēju piedalīties kultūras dzīvē, lasītājam ir nepieciešamas

zināšanas par vēsturisko un mūsdienu literatūras attīstību, tomēr šīm literatūr-
vēsturiskajām zināšanām ir tikai funkcionāla nozīme. Zināšanas par literatūru ir
jāsalīdzina ar instrumentiem, kas nepieciešami tikai līdz brīdim, kad sasniegts
mērķis – radoša, lietpratīga lasītāja līmenis. Pēc tam, kad lasītājam ir izveidojusies
literārā kompetence, kas viņam palīdz saprast un interpretēt jebkuru literāro darbu,
ši instrumentu kopa ir atstājama lasītāja veidošanās vēsturei.

Radoši lasīt literāros darbus nav iespējams bez literāro žanru, literatūras virzie-
nu un stilu specifisko īpatnību analīzes. Drāmas, dzejas, prozas tekstiem ir atšķirīgi
lasīšanas un analīzes pieejas veidi. Drāmas teksts ir uztverams divējādi: kā lasāms
teksts un kā teksta realizācija izrādes formā. Abas šīs uztveres sfēras ir savstarpēji
saistītas, tām ir gan kopīgais, gan atšķirīgais, tās pieļauj dažādas receptijas formas
un ir piemērotas salīdzināšanai. Tas, ka drāmas tekstā vienmēr nozīmīga ir darbība,
ir īpaši akcentējams, jo arī mācību darbības vairs nepaliek tikai tās pragmatiskajā,
semantiskajā un sintaktiskajā struktūrā, bet kļūst par skolēna – lasītāja receptiju.
Svarīgākais mērķis ir literārā darba sapratne, un rezultāts var būt gan scēnisks
improvizācijas uzvedums, gan klases izrāde u. c.

Dzejai ir nepieciešamas īpašas pieejas formas lasīšanas procesā, jo viens no
lasītāja izaicinājumiem ir apjomīgais dekodēšanas darbs. To ietekmē daudzveidīgās
struktūrās saistītās formas, nozīmju intensitāte, kas nosaka koncentrētu konotācijas
un denotācijas sistēmu. Lasītāja uzdevums ir radoši darboties, un tas nozīmē atteik-
šanos no viena vienīga lasīšanas veida vai tīras hermeneitiskas analogiju veidošanas.
Lasot dzeju, ir nepieciešamas atklātas daudzveidīgas mācību sarunas.

Arī prozas tekstu sapratnei nepieciešamas zināšanas par tās struktūras ele-
mentiem. Ar to nekādā gadījumā nav domāta analīzes aprobežošana ar stāstījuma
struktūras pazīmēm (Matthiesen, 2003).

Lasītājam ir jāapgūst noteiktas darbības, kuras viņš ievēro, lasot ikvienu literāro
darbu un izskaidrojot savu lasītāja sapratni un reakcijas interpretācijas procesā.

Literāro darbu struktūra ir brīva un daudzfunkcionāla; tā balstās uz fikcionālu,
konstruētu pasauli. Lasītājs to nevar reducēt līdz vienai nozīmes sfērai. K. H. Špi-
ners (*Kaspar H. Spinner*) uzskata, ka tekstu analīze ir metodisks darbs ar tekstu,
kam raksturīga sistemātiska atlase un funkcionālo sakarību izstrāde, uzskatot analīzi
par būtisku interpretācijas pamatu (Spinner, 1993).

Analīzes priekšnosacījums ir intensīvs darbs ar tekstu un radoša pieeja. Tā
ietver teksta uzbūves, domu konstrukciju uztveršanas procesus un saturiski nozī-
mīgo elementu, teksta valodas stilistisku izpēti. M. Nucs (*Maximilian Nutz*) vērš
uzmanību uz nepieciešamību pēc valodas zināšanām, kas orientētas uz izmantošanu,
sastāv no stila tipoloģisko un retorisko kategoriju sajaukuma, veido teksta stāstījuma
struktūras un tādējādi sekmē saprašanas procesus (Nutz, 1995).

Lasītāja modeļi un literārā komunikācija

Uzskati par radoša un lietpratīga lasītāja veidošanos un literāro darbu lasīšanu ir
daudzveidīgi, un tajos atklājas „atšķirīgas izziņas orientācijas” (Īzers, 1976, 217).

V. Īzers (*Wolfgang Iser*) darbā „Lasīšanas darbība” raksturo lasītāja tipus
(konstrukcijas) un norāda, ka „ideālajam lasītājam vajadzētu realizēt teksta jēgas

potenciālu ne tikai neatkarīgi no savas paša situācijas vēsturiskajiem apstākļiem, viņam vajadzētu to līdz galam izlietot. Ja tas izdodas, tad teksts šajā darbībā ir pilnībā patērēts. Filozofijā diskutējās par lasītāja veidošanos sastopami skaidri izstrādāti lasītāja modeļi, kas var noderēt diskusijām arī literatūras didaktikā”.

M. Rifatēra (*Michael Riffaterre*) modelis „arhilasītājs” apzīmē „vidēju lasītāju grupu”, kas vienmēr satiekas „teksta mezgla punktos”, lai reakciju kopība apliecinātu „stilistiskā fakta” eksistenci. Tas kalpo, lai izzinātu teksta iedarbības potenciālus. Tas samazina subjektīvo svārstību diapozonu, kas var veidoties no dažāda lasītāju noskaņojuma. Nepietiekamās iespējas formalizēt iekšēji tekstuālus kontrastus parādās kā iedarbība, kas spēj īstenoties tikai lasītājā. Rifatērs norāda, ka lasītājam nepietiek ar lingvistikas arsenālu, lai noteiktu stilistiskas kvalitātes (Riffaterre, 1970). Īzers modeli „arhilasītājs” raksturo kā pārbaudes jēdzienu, kas nepieciešams, „lai izzinātu, kā mainās stilistisko faktu aizšifrējuma koncentrācija” (Īzers, 1976, 217). Lasīšanas procesu Rifatērs raksturo vairākos veidos: lasītājs cenšas lasīt ierastā, vienkāršā nozīmē; lasītājs izceļ tos elementus, kas ir „negramatiski” un ko lasītājs ir spējīgs atdarināt; lasītājs atklāj lietas, kas palielina teksta ekspresijas; lasītājs iegūst matricu – secinājumus, vārdus, lai ģenerētu jaunas idejas (Riffaterre, 1970).

S. Fiša (*Stanley Fish*) modelis „informētais lasītājs” (*informed reader*) izskaidro lasītāja veikto teksta pārstrādāšanas procesu. Informētais lasītājs kompetenti runā valodā, kādā izveidots teksts, pārvalda semantiskās zināšanas, kas vajadzīgas, lai saprastu, un kuram piemīt literārā kompetence. Informētais lasītājs dara visu iespējamo, lai kļūtu informēts. Viņam piemīt visas nosauktās pazīmes un vēl arī jānovēro savas reakcijas aktualizācija īstenošanās procesā, lai tās varētu kontrolēt. „Ja lasītājs pēc savas kompetences sadala tekstu strukturālās vienībās, tad lasīšanai laika gaitā veidojas reakciju secības, kurās rodas teksta jēga.” „Reakciju secība, ko lasītājā izraisa virsējās struktūras, bieži vien tekstos savas īpatnības iegūst ar to, ka to stratēģija maldina lasītāju, izsaucot krasu reakciju diferenciaciju.” Fiša modelis pierāda, ka teksta pārstrādāšanas process nav teksta lingvistiskā analīze (Fish, 1972). Īzers raksta, ka informētais lasītājs ir mācību modelis, kura mērķis – kāpināt informētības pakāpi, pašnovērtējot teksta izraisīto reakciju secību un tātad kāpinot arī lasītāja kompetenci. Kalers kritizē Fiša modeli par kļūdām lasīšanas konvencijās, norādot, ka lasīšana vārdu pa vārdam ir maldinoša un ka tas nodrošinātu lasītājam iespēju saprast tekstu tikai pakāpeniski (Culler, 1981).

Īzera modeļi ir „ideālais lasītājs” un „lasītājs – laikabiedrs”. Vienu no modeļiem autors raksturo kā konstrukciju, bet otru kā empīrisku substrātu, „lai dokumentētu izziņas mērķus”. „Lasītājs – laikabiedrs” saistīts ar to, kā literāro darbu uztver noteikta publika un kā izteiktie spriedumi atspoguļo noteiktas attieksmes, nostājas, normas, ko literārais darbs ietver kā kultūras kodu. Kā pretstats „lasītājam – laikabiedram” atrodas „ideālais lasītājs”, kura esamību ir grūti noteikt (šīs abstrakcijas substrāts ir saskatāms literatūras kritiķos, filologos), taču tas ir izkopts lasītājs, kas vadās pēc tiem pašiem kodiem kā autors. „Ideālais lasītājs” ir apveltīts ar tiem pašiem nodomiem, pēc kuriem var orientēties procesā, – „ja pieņemtu šādu varbūtību, tad komunikācija izrādītos lieka, jo sazināšanās process nodod tālāk to informāciju, kas rodas no nepietiekamas sakritības starp informācijas sūtītāja un saņēmēja kodiem”. „Ideālajam lasītājam faktiski ir jābūt spējīgam lasot pilnīgi

realizēt literatūras jēgas potenciālu.” Īzers arī norāda, ka ideālais lasītājs ir fikcija, kam nav reāla pamata, taču tā arī ir šī modeļa vērtība (Īzers, 1976, 214).

R. Barts (*Roland Barthes*) apgalvo, ka literāram darbam nozīme piemīt saistībā ar noteiktām diskursa konvencijām un lasīšanas paradumiem, kuri ir jāpēta, lai saprastu literāro struktūru. Lasītājs ir nozīmīgs kā konvenciju krātuve, jo viņš ir to piemērotājs, lasītājs iemieso tos kodus, kas padara lasīšanu iespējamu. Barts uzskata, ka būtiski ir lasītāju no patērētāja pārvērst par teksta radītāju (Barts, 1970).

Receptīvā filozofija raksturo lasītāju kā receptijas modeli, ko reprezentē literārais darbs (teksts) un tā potenciāls (domas), sniedzot lasītājam iespējas (uztvere, sapratne). Fišs arī akcentēja lasītāja domāšanas funkcijas, taču U. Eko (*Umberto Eco*) ieviesa terminu „*the model reader*” kā iespējamā lasītāja modeli, kuru nosaka un rada autors (Eco, 1979).

Lasītājs – skolēns ir modelis, kas nepieciešams, lai literārās izglītības procesā būtu iespējams meklēt didaktiskos un metodiskos risinājumus, kā veidojas lietpratīgs, radošs lasītājs ar attīstītu literāro kompetenci.

Lasītāja – skolēna literārās kompetences veidošanās problemātiku raksturo divi didaktiskie koncepti: apzinātās lasīšanas koncepcija un receptīvās estētikas koncepcija (2. tabula).

2. tabula

Apzinātās lasīšanas un receptīvās estētikas koncepciju salīdzinājums

(pēc Elisabeth K. Paeffgen, 2003)

Apzinātās lasīšanas koncepcija	Receptīvās estētikas koncepcija
Koncentrēšanās uz tekstu un literārā darba valodu	Koncentrēšanās uz lasītāju, viņa problēmām literārā darba saprašanā
Literārā darba lasīšanas pieeja: tradicionāla lasīšana, uzskatot, ka teksts ir tā vērts, lai to studētu pacietīgi, uzmanīgi, lēni un rūpīgi	Literārā darba lasīšanas pieeja: pievēršanās naivai, dabiskai receptijas norisei, uzmanību pievēršot literārā darba satura (izklaidējošā) vērtībai, nevis estētiskajai kvalitātei
Metodiskā pieeja – imanentā, no teksta un valodas izrietošā nozīme	Metodiskā pieeja – skolēna/lasītāja emocijas, uztvere, domas un refleksijas, kas rodas lasīšanas laikā
Mācību procesa dominante: literatūra kā <i>valodas estētiskā</i> māksla	Mācību procesa dominante: literatūra kā līdzeklis identitātes veidošanās procesā un dzīves krīžu un attīstības posmu pārvarēšanā
Galvenie uzskati par literatūru: literāro darbu veido valoda	Galvenie uzskati par literatūru: literārā darbā atainotas zināšanas par cilvēkiem un pasauli

Receptīvā estētika ietver vienu no literārās komunikācijas modeļiem, uzmanību pievēršot receptijai – literārā teksta uztverei. Literārais darbs nav interpretējams atrauti no pārējā kultūrvēsturiskā procesa, literatūra kā noteikta vēsturiskā laika produkts ir saistīts ar lasītāja pozīciju. Receptīvā estētika atsakās no klasiskajām literārā teksta analīzes metodēm, uzmanību pievēršot lasītāja sociālajai esamībai, kas īstenojas lasītāja darbībā literārā darba uztveres procesā. Literatūras vērtība netiek uzskatīta kā pašvērtība, tā rodas literārā darba lasīšanas un interpretācijas procesā.

Par teksta izpratnes modeli tiek izmantots H. G. Gadamera (*Hans G. Gadamer*) uzskats, ka lasītājs tekstu saprot, it kā „uzlaikojot” sev, saistot ar savu pieredzes sistēmu, piemērojot tai teksta ideju sistēmu (Gadamer, 1960).

Autore uzskata, ka literārās komunikācijas procesā ir svarīgi apzināties, ka nozīme nav tekstā, bet konstrukcijās, kuras lasītājs veido un izmanto interpretācijā. Lasītājs izpratni var gūt no izzinātājdarbības, spējas domāt, mērķtiecīgi vadot savu saprašanas procesu un literārās kompetences pilnveidi.

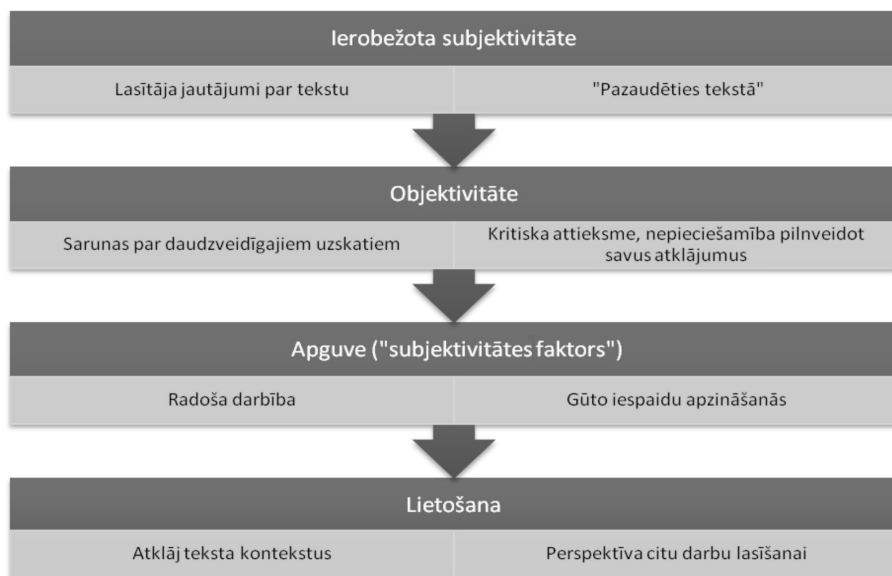
Apzinātās lasīšanas koncepcija ietver pētniecisku lasīšanu, kad lasītājs nopietni un atbildīgi izturas pret tekstu un velta tam laiku un uzmanību, kad lasītājs sev uzdod jautājumus lasīšanas procesā un virza uz priekšu savu izziņas interesi. Skolēni gan reti vēlas labprātīgi lasīt apzināti, pētnieciski, intelektuāli, jo šāda lasīšana ir orientēta uz izziņu, nevis uz izklaidi.

Metodisko paņēmieni apguve, ko ietver apzināta literāro darbu lasīšana, atvieglo jebkura literārā darba saprašanu. Apzinātās lasīšanas koncepcijā tiek akcentēta orientācija uz tekstu, taču literatūras apguves receptīvā didaktika vairāk akcentē lasītāju, viņa pieredzi un intereses. Šajā pieejā primārais nav literārais teksts, bet gan lasītāja uztvere un teksta saprašanas problemātika. Tās pamatā ir uzskats, ka ikkatrs lasītājs lasa to literāro darbu, kas izraisa viņa interesi un izskaidro norises viņa dzīvē un pasaulē. Apzinātās lasīšanas procesos tiek pārdomāts, kādi valodas elementi tekstā var maldināt lasītāju, bet receptīvā estētika uzmanību drīzāk pievērš tam, kādi ir saturiskie elementi un kādu rezonansi tie izraisa lasītājā.

Tā kā lasītājam – skolēnam ir ierobežotas zināšanas un prasmes, par visbūtiskāko literārajā izglītībā tiek uzskatīta skolēna motivēšana literārā darba lasīšanai un mācību procesa organizēšana tā, lai motivējošās darbības pēc iespējas vairāk attēlotu individuālo un subjektīvo sapratni, lai skolēniem būtu daudz un dažādu iespēju parādīt savu teksta sapratni.

Balstoties uz receptīvās estētikas atziņām, vācu zinātnieks Jirgens Krefts (*Jürgen Kreft*) 20. gs. 70.–80. gados izstrādāja vienu no literārās komunikācijas modeļiem (1. attēls).

Literārās komunikācijas modelis atklāj, ka lasīšana iekļauj trīs domāšanas līmeņus: uz rindas, starp rindām, ārpus rindas (“*on the lines,*” „*between the lines,*” „*beyond the lines*”) (Wilhelm, 2007). Vispirms lasītājs koncentrējas uz to, ko autors uzrakstījis (ko autors raksta), lai saprastu autora vēstījumu. Pēc tam viņš apsver iespējamās secinājumus, kas saistīti ar tekstu, meklē, ko tas varētu nozīmēt (kāda ir autora ziņa) – viss saistībā ar versijām, pretrunām, ko autors ir sniedzis. Tad ir teksts kā diskusijas sākuma punkts: kādus jautājumus izraisa teksts, kādi ir iespējamie secinājumi, ko teksts nozīmē. Izveidojas daudzveidīgas interpretācijas, kas nodrošina diskusijas par tekstu. Šie posmi nosaka mācīšanās organizācijas posmus: individuāli strādā ar tekstu, noskaidro informāciju tekstā; pēc tam vislabāk kopā ar partneri veido uzskatus par tekstu, meklē atbildes uz autora netiešajām norādēm, gūst atbildes uz tām. Visbeidzot ir iespēja noskaidrot, ko šis teksts nozīmē, un to vislabāk izdarīt grupu vai visas klases apspriedēs. Tādējādi tiek iegūts argumentu saraksts (par un pret) par katru paziņojumu, kas nozīmīgs saistībā ar konkrēto literāro darbu. Tā veidojas skolēna lasīšanas pieredze.



1. attēls. J. Krefta literārās komunikācijas modelis (1977)

Scēniskā interpretācija – viens no pieejām literārās kompetences attīstībā

Literārie darbi sniedz daudzveidīgus impulsus sarunām un citām komunikācijas formām, kas var sekmēt iespējas meklēt risinājumus, kā palīdzēt lasītājam – skolēnam ar atšķirīgām uztveres un saprašanas iespējām. Pedagoģiskais nosacījums, ko noteikti nepieciešams ievērot, izvēloties atbalsta paņēmienus lasītājam, pēc autores domām, ir nopietna attieksme pret skolēnu subjektīvajiem nolūkiem, lai sarunās veidotos izpratne par literāro darbu un tā lasīšanas un saprašanas procesiem. Vajadzība pēc sarunām saistīta ar nepieciešamību izgaismot, kā lasījuma laikā veidojas priekšstati, viedokļi, uzskati un kā tos iespējams paplašināt. Sarunu vērtība ir orientācija uz lasītāju – skolēnu, kas ir motivējošais aspekts literārajā izglītībā. Skolotāja – moderatora loma sarunā ir saistīta ar impulsu, stimulu, atbalstu, zināšanām, ko nepieciešams sniegt lasītājam, saglabājot pietāti pret lasītāja – skolēna viedokļiem. Sarunas ir analītiskas, taču to atvērtība un neiespējamība pēc noteikta rezultāta un „pēdējā vārda” ir tas, kas lasītājam – skolēnam var veidot nepieciešamo pieredzi atbilstoši viņa individuālajām vajadzībām.

Viena no iespējām, kā mācību procesā lasītājam – skolēnam padarīt saprotamu konkrētu literāro darbu un nodrošināt daudzveidīgas, mērķtiecīgas sarunas, ir izmantot scēniskās interpretācijas pieeju. Scēniskās interpretācijas jēdziens ir zināms kā viena no teātra, teātra pedagoģijas, literārā darba interpretācijas metodēm (Kunz, 1997; Schau, 1996; Scheller, 1996). Scēniskā interpretācija ir orientēta uz darbību, teksts tiek pārvērsts konkrētā rīcībā, un personu darbības izpildītas konkrētā telpā. Tā ir orientēta uz rezultātu, kas iegūts teksta saprašanas un analīzes procesā un tiek

parādīts teatrālā formā. Turklāt tiek ierobežotas kognitīvi analītiskās un uz valodu koncentrētās darba metodes, kas parasti dominē mācību procesā; ķermeņa valoda, motorika, maņu uztvere veido nepieciešamos papildinājumus, kas ir nozīmīgi literārā darba lasīšanas un saprašanas procesā (Schau, 1996, 23). Scēniskā interpretācija dod iespēju ļoti individuālai teksta pieejai un pieprasa citu lasītāja pozīciju: darbu ar tekstu novirza uz darbu ar sevi. Ingo Šellers (*Ingo Scheller*) ir pārliecināts, ka ar scēniskās spēles līdzekļiem tiek mēģināts iekustināt un padarīt intensīvāku procesu, kurā skolēni, strādājot ar tekstā atveidotajiem svešiem dzīves modeļiem un ainām, var atklāt savus pārdzīvojumus, sajūtas un uzvedības modeļus (Scheller, 1996, 22). Marsels Kuncs (*Marcel Kunz*) scēnisko interpretāciju uzskata „par iespēju citai stimulējošai, sensibilizējošai un individuālai pieejai tekstiem” (Kunz, 1997, 12) un arī pamato to ar norādi uz jaunākajiem interpretācijas principiem no recepcijas teorijas viedokļa: „Lasīšana ir jaunrade”, „Interpretācija [...] ir visas individuālās lasīšanas pieredzes un lasīšanas reakciju summa” (Kunz, 1997, 13).

Pēc I. Šellera pētījumiem (1996) ir kļuvusi skaidra scēniskās interpretācijas nozīme. Viņš uzskata, ka lasīšanas laikā lasītājs sevī veido lasītā teksta „inscenējumus”, un konkrētu apveidu tie iegūst tikai subjektīvā recepcijas procesā: „Teksts piedāvā dzīves modeļus, darbību paraugus un attēlus, kas mūsos pamodina piedzīvotus atgadījumus, vēlmes un izjūtas. Aizmirsto, apspiesto, neizdzīvoto un nosapņoto var izdzīvot fantāzijā un līdz ar to apzināties.” (Scheller, 1996, 22)

Scēniskā interpretācija dod iespēju ārējās izpausmēs piedzīvot lasītāja iekšējos priekšstatus par tekstu. Tādējādi veidojas intensīvs lasīšanas process, kurā skolēni darbojas ar tekstā atveidotajiem dzīves modeļiem, atklājot savus piedzīvojumus, izjūtas, fantāzijas un rīcības modeļus. Tas nozīmē, ka scēniskā interpretācija nodrošina lasītājam pieeju, kurā „jūtu un fiziskie piedzīvojumi, fantāzijas, izjūtas un rīcības veidi” tiek iesaistīti teksta nozīmes konstruēšanas procesā.

Teksts, pieredze, darbība, saikne ar citiem lasītājiem ir mācību procesa galvenais pamats.

„Būtiskākais literārajās lomu spēlēs nav tikai tas, ka tiek vizualizēta teksta darbība, bet gan tas, ka spēles aktā teksts tiek radīts par jaunu. Tas nozīmē multi-perspektīvu teksta apguvi darbībā ar savas maņu sistēmas palīdzību, kas savukārt var izraisīt izmaiņas darbā ar literāro darbu.” (Schuster, 1996, 132) Šī pieeja akcentē lasītāja mācīšanās darbības psihomotoriskos un afektīvos aspektus, taču neizslēdz kognitīvos aspektus, jo scēniskās konstrukcijas procesā dziļāk ir jāuztver teksta nozīmju dimensijas, lai varētu tām piešķirt fizisku veidolu, turklāt nozīme ir arī intertekstuāliem vēsturiskiem aspektiem.

Izmantojot Šellera pieeju, katrs skolēns saņem kādas personas lomu no prozas, drāmas vai dzejas teksta un ar šo lomu strādā. Vispirms tas nozīmē, ka skolēni iegūst informāciju, lasot tekstu lēni un rūpīgi. Katrai lomai Šellers ir sagatavojis arī nelielu lomas tekstu, teksta daļas, lai lasītājs iejustos lomā un atrastu savu runas stilu, kā arī sarakstu ar jautājumiem.

Lomas teksts sniedz nelielu informāciju par lomu, iekļaujot nepieciešamo vēsturisko kontekstu, lai skolēns ar jautājumu palīdzību un norādītājām teksta vietām varētu izveidot savas lomas biogrāfiju. Tas nozīmē, ka lasītājs tekstu ir radījis „Es” formā, kurā bez tekstā sniegtajiem faktiem ir iespējams un vēlams

arī lasītāja individuālais skatījums. Izvēlētā „Es” forma veicina identificēšanos ar lomu / literārā darba personu.

Kad skolēni ir iepazinuši savus personāžus, tad atsevišķās ainās / teksta vietās viņi var darboties kā aktieri. Vismaz no savas lomas perspektīvas viņi saprot, kādas ir attiecības starp divām personām. Tas ir jāparāda ar ārējām darbībām, piem., ar ķermeņa stāvokli. Ārējo darbību īpaši labi var novērot, ja tiek izmantots paņēmiens – „iesaldēta” statuļa etiķis. Dažādās etiķis dod iespēju izjautāt tēlus „lomu sarunās” (Scheller, 1998, 51; Kunz, 1997, 80). Jautājumi tad parasti neattiecas uz tekstu un ārējiem notikumiem, bet tie ir par „subtekstu”, kas nozīmē tēlu neizpaustās domas un jūtas. Šis darbības posms aicina lasītāju apzināties savu individuālo literārā darba sapratni un izpausties atbilstoši savām spējām.

Individuāla pieeja skolēnam prasa no skolotāja radošu pieeju, taču autore uzskata, ka scēniskās interpretācijas pieeja sevi attaisno, jo tā sekmē literārās kompetences veidošanos ikvienam skolēnam. Scēniskā interpretācijas pieeja tuvina divas nozares: teātri un literatūru, abas tās nodrošina iespējas cilvēkam izprast sevi un apgūt pasauli. Raksturojot interpretācijas procesu, ir skaidrs, ka šī pieeja veicina identifikāciju un empātiju, rosina pētīt dažādos vērtību uzskatus un tos izpaust, iedrošina izpaust sevi, uzticēties savām personīgajām domām un jūtām un izspēlēt tās, mācīties akceptēt citu lasītāju redzējumu un uzskatus.

Scēniskā interpretācija ir izteikti vērsta uz praktisko darbību, mācīšanās koncentrēšanās būtiski pārvietojas no kognitīvās sfēras uz sociāli komunikatīvo un afektīvo sfēru. Tieši šādas iespējas dēļ lasītājam vajadzētu dziļāk izprast literāro darbu un izveidot viedokli par konkrētā darba būtību un problēmām, iegūt prasmi to prezentēt ar pārliecību. Scēniskās interpretācijas mērķis nav aktiera meistarība, bet skolēna pašapziņa un sevis apliecināšanas iespējas.

Secinājumi

Mediju sabiedrībā nepieciešams izvērtēt literārās izglītības potenciālu un apzināties literāro darbu iespējas personības identitātes veidošanās procesos. 21. gadsimtā ir iespējamas literārās izglītības pārmaiņas didaktiskajā un metodiskajā līmenī.

Literārā kompetence raksturo to spēju kopumu, kas nepieciešams radošam, lietpratīgam lasītājam. Literārās kompetences satura struktūra parāda, kādas lasītāja zināšanas, prasmes un attieksmes veido lasītāja radošo pieredzi un nodrošina literāro komunikāciju ar ikvienu literāro darbu. Literārās kompetences attīstības procesā skolēns – lasītājs apgūst noteiktas darbības, kas ļauj izskaidrot literārā darba sapratni un reakcijas interpretācijas procesā.

Filozofijā atrodami daudzveidīgi lasītāja modeļi, kas atklāj iespēju apzināties, kādam lasītāja modelim atbilst skolēns – lasītājs un kādas atziņas par to ievērojamas literārajā izglītībā. Visvairāk literārās kompetences veidošanas problemātiku raksturo apzinātas lasīšanas un receptīvās estētikas koncepcija, kas pievērš uzmanību literārā teksta uztverei un interpretācijai un lasītāja konstrukcijām.

Individuāla pieeja skolēna – lasītāja veidošanās procesā ir vienīgā iespēja ievērot katra dažādību, tas prasa no skolotāja radošu pieeju. Autore uzskata, ka viena

no pieejām, kas pilnībā atbilst skolēnu individuālajām vajadzībām un iespējām, ir scēniskā interpretācija, kas sintezē divu nozaru – teātra un literatūras – iespējas un nodrošina skolēnam gan literārā darba būtības izpratni, gan eksistenciālo vajadzību izprast sevi un pasauli.

LITERATŪRA

1. Barthes, R. (1975) *S/Z: An Essay*. Farrar: Straus and Giroux.
2. Culler, J. (1981) *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul.
3. Eco, U. (1979) The Role of the Reader. In: Eco, U. *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Bloomington, IN: University of Indiana Press, p. 3–43.
4. Fish, S. (1972) *Self-Consuming Artifacts: the Experience of Seventeenth-Century Literature*. Berkeley: University of California.
5. Haas, G. (2007) *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. 7. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
6. Gadamer, G. H. (1975) *Patiesība un metode*. Rīga: Jumava.
7. Īzers, V. (1976) Lasīšanas darbība. No: V. Ivbulis (sast.) *Uz kurieni, literatūras teorija?* Rīga: Latvijas Universitātes Filoloģijas fakultāte, 1995, 212.–221. lpp.
8. Kalers, D. (1997) *Literatūras teorija*. Rīga: ¼ Satori.
9. Krefit, J. (1977) *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg.
10. Kūle, M. (2002) *Latvija un Eiropa: kultūras zīmes un saprašanas modeļi*. Filosofija. Almanhs. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts, 8.–12. lpp.
11. Kunz, M. (1997) *Spieltext und Textspiel. Szenische Verfahren im Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Seelze-Velber.
12. Kunz, M. (2006) *Theatralisiert den Literaturunterricht. Unterrichtsmodelle für den Literaturunterricht der Sekundarstufe II*. Deutschdidaktik aktuell 24. Baltmannsweiler.
13. Lecke, B. (2003) Medienpädagogik, Literaturdidaktik und Deutschunterricht. In: Kämper-van den Boogaart (Hrsg.) *Deutsch Didaktik*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 34–41.
14. Matthiessen, W. (2003) Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
15. Nutz, M. (1995) Grammatisches Verstehen, Sprachbewusstsein un literarisches Verstehen. In: *Der Deutschunterricht*, 4/1995, 70–82.
16. Paefgen, E. K. (2003) Textnahes Lesen und Rezeptionsdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.) *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
17. Riffaterre, M. (1970) Describing Poetic Structures: Two Approaches to Baudelaire's „Les Chats”. In: Ehrmann, Jacques (ed.) *Structuralism*. Garden City, NY: Doubleday-Anchor, p. 188–230.
18. Rosebrock, C. (1999) Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: *Didaktik Deutsch*, 6, S. 57–68.
19. Schau, A. (1991) *Szenisches Interpretation in Unterricht*. Stuttgart: Werkstatt Literatur.
20. Schau, A. (1996) *Szenisches Interpretation. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart, Dusseldorf, Berlin, Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

21. Scheller, I. (1996) Szenische Interpretation. In: *Praxis Deutsch*, 23. Jg./ Heft 136, S. 22–32.
22. Scheller, I. (1998) *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin.
23. Schuster, K. (1996) *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht. Theorie und Praxis*. Hohengehren: Schneider, 2. Auflage.
24. Spinner, K. H. (2008) Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz? In: Härle, G., Rank, B. (Hrsg.) *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 211–223.
25. Wilhelm, J. (2007) *Engaging Readers & Writers with Inquiry*. New York: Scholastic.

Summary

In media culture/society, the importance of reading literary texts and literariness has diminished while the importance of other media is on the rise. This tendency necessitates the reassessment of the quality of literary education and appreciation of the need for change in this field with a view to stabilizing the tradition to uphold the role of literary edification in the processes of development of personal identity. Understanding of literary texts is achieved in a complex emotional and cognitive dialogue, the learners' capacities differ; therefore, the purpose of literary education is identification of such readers' actions that could ensure that competent and creative readers emerge, meeting the individual requirements of readers.

To identify the problems of school students as readers, it is essential to determine the complex of skills every reader requires. Literary competence characterizes the necessary variety of proficiencies and attitudes required for the development of a creative reader. The planning of literary education process which would account for individual needs of a reader and enable acquisition of „reading experience” depends on the structure of the content of literary competence. The author introduces a definition of literary competence and the structure of the content of literary competence based on the findings of J. Culler, G. Haas, K. H. Spinner, G. Härle, C. Rosebrock, U. Abraham, and B. Rank.

To understand what the concept of creative, knowledgeable readers would entail, a range of models of reading of literary texts and on a variety of models of the reader are considered. The author characterizes models of the reader proposed by W. Iser, M. Riffaterre, S. Fish, R. Barthes, and J. Culler; and hypothesizes that literary education puts forward one more reader model: the reader-learner model. The model is reflected in the concepts of aware reading and receptive aesthetics, especially in D. Kreft's didactic model of literary communication.

For the reader-learner to acquire literary competence, it is of importance to search for didactic and methodic ideas which would support varying perception and understanding abilities. The scenic interpretation is one of the study approaches which has regard for the development of inclusive literary competence. The scenic interpretation employs findings in the fields of theatre and literature alike, but both are areas of knowledge which enable human understanding of the self and the world. This approach to reading of literary texts enhances the process of reader-learner's self-identification and development of empathy, augments the ability to explore a variety of value perceptions, supports the reader-learner in reliance on private thoughts and feelings resulting from reading, and invites the reader to express him- or herself.

Keywords: *literary education, literary competence, reader model, scenic interpretation.*

„Ievads mediācijā” kā studiju priekšmets skolotāju izglītībā *“Introduction to Mediation” as a Study Subject in Teacher Education*

Ieva Sproģe

Latvijas Universitāte
Humanitāro zinātņu fakultāte
Ģermānistikas nodaļa
Visvalža iela 4a, Rīga, LV-1050
E-pasts: *ispro@lu.lv*

Ekonomikas globalizācija ir vēsturisks process, kas veidojies cilvēka inovatīvā un tehniskā progresa rezultātā. Šo apzīmējumu tāpat var attiecināt uz cilvēku (darbaspēka) un zināšanu (tehnoloģijas) plūšanu pāri starptautiskajām robežām – ar to saistāma darbaspēka, darbvietu un izglītības iestāžu, kā arī ģimeņu un kultūru starptautiski brīvā pārvietošanās. Šajos procesos cilvēki ir saistīti visdažādākajās attiecībās, kuras viņi mēģina risināt, slēdzot dažādas vienošanās. Tomēr ikvienā cilvēku darbības jomā rodas pārpratumi, nesaskaņas, konflikti un krīzes. Pašlaik, globālās krīzes apstākļos, pāri ģimenēm, institūcijām, valstīm veļas jauns konfliktu vilnis, kura pārvarēšanai jāmeklē jauni ceļi, jaunas saprašanās iespējas. Tās vajadzētu apgūt apzinātā izglītības procesā ģimenē, bērnudārzā, skolā un augstskolā. Arī attiecību risināšanas forma tiek meklēta globalizētā – starptautiskā līmenī: 2008. gada jūnija vidū stājās spēkā jaunā ES mediācijas direktīva par konkrētiem mediācijas aspektiem civillietās un komercietās (RL 2008/52/EG; 2008/52/EK, OV L 136, 24.5.2008., 3. lpp.). Tas nozīmē, ka arī Latvijā ienāk mediācija. Latvija ir gatavojusies šīs direktīvas ieviešanai, un valsts programmas „Bērnu un ģimenes stāvokļa uzlabošanai 2006. gadam” ietvaros Bērnu un ģimenes lietu ministrija no 2006. gada jūnija līdz decembrim realizēja pilotprojektu par mediācijas izmantošanu ģimenes konfliktu risināšanā, ir bijuši vēl vairāki projekti, lai sabiedrībā un arī skolā ievestu mediāciju, tomēr ne topošajiem pedagogiem, ne psihologiem izglītības programmās ievadkurss mediācijā piedāvāts netiek.

Globalizācijas ietekmē konfliktu skaits nemazinās, tie kļūst daudzveidīgāki, prasot īpašas zināšanas no mediatora ne tikai psiholoģijā vai likumdošanā, bet jo sevišķi – valodu un kultūras kodu zināšanas.

Atslēgvārdi: mediācija, mediators, medianti, mediācija skolā, „Ievadkurss mediācijā” studentiem, ES direktīva par mediāciju, integrētā mediācija, īsā mediācija, konfliktu risināšana ar mediatora starpniecību, konfliktizturība, konfliktētspēja.

Ievads

„Ekonomikas globalizācija ir vēsturisks process, kas radies cilvēka inovatīvā un tehniskā progresa rezultātā. Tā attiecināma uz arvien izteiktāko tautsaimniecību integrāciju visā pasaulē, it īpaši caur tirdzniecību un finanšu plūsmām. Šo apzīmējumu tāpat var attiecināt uz cilvēku (darbaspēka) un zināšanu (tehnoloģijas) pārvietošanos

pāri starptautiskajām robežām. Attiecīgi pastāv plašas kultūras, politiskas un ekoloģiskas globalizācijas dimensijas.” (IWF-Stab, 12.04.2000., autores tulk.)

Globalizācijas jēdziens tiek lietots kopš 20. gadsimta 80. gadiem, un ar to saistāma darbaspēka, darbavietu un izglītības iestāžu, kā arī ģimeņu un kultūru starptautiski brīva pārvietošanās. Šajos procesos cilvēki ir saistīti visdažādākajās attiecībās, kuras viņi mēģina risināt un sakārtot ar vienošanos palīdzību: tiek slēgti līgumi, dibinātas organizācijas un vēlētas valdības. Tomēr ikvienā cilvēku darbības jomā rodas pārpratumi, nesaskaņas, konflikti un krīzes. Ja savstarpējās nesaskaņas laikus netiek risinātas, konflikts eskalē.

Attiecību risināšanas forma arī tiek meklēta globalizētā – starptautiskā līmenī: 2008. gada jūnija vidū stājās spēkā jaunā ES mediācijas direktīva par konkrētiem mediācijas aspektiem civillietās un komercietās (RL 2008/52/EG; 2008/52/EK, OV L 136, 24.5.2008., 3. lpp.). Tas nozīmē, ka arī Latvijā ienāk mediācija.

Kā zinām, arī pašlaik, globālās krīzes apstākļos, pāri ģimenēm, institūcijām un valstīm veļas jauns konfliktu vilnis, kura pārvarēšanai jāmeklē jauni ceļi, jaunas saprašanās un vienošanās iespējas. Pagaidām vēl Latvijā tās nav iespējams apgūt valsts garantētā sistemātiskā izglītības procesā ģimenē (jo tā ir informēta), bērnu-dārzā, skolā un augstskolā.

1. Kas ir mediācija?

Cilvēki, kuri šo vārdu dzird pirmoreiz, parasti to saista ar meditāciju. Tas ir loģisks domāšanas rezultāts, jo meditācijas jēdziens mūsdienu cilvēka mentālajam leksikonam nav jaunums. Tomēr asociācijas, kas tādējādi rodas par mediāciju, ir maldīgas. Burtiski tulkojot no latīņu valodas, „*mediation*” nozīmē ‘starpniecība, vidutāšana’. Mediācija ir process, tā nav institūcija vai šķīrējtiesa, vienošanās vai izlīdzinājuma rašanas institūcija u. tml., bet ir iespējams, ka dažādas institūcijas izmanto mediāciju kā procesu, konflikta risināšanas metodi. Bieži vien arī zinātnē mediācija tiek lietota kā sinonīms strīdu izlīdzināšanai. Mediators pats lēmumus nepieņem un neiesaka savus konflikta risinājuma variantus. Ne mediācijā, ne strīdus izlīdzināšanas procesā nevar tikt pieņemts lēmums bez abu pušu piekrišanas, tomēr mediācijā atšķirībā no strīdu izlīdzināšanas lēmumus drīkst pieņemt tikai pašas konfliktējošās puses – sarunu vadītājs, t. i., mediators, neizsaka savus risinājuma variantus vai kompromisa priekšlikumus. Mediācija arī nav psihoterapijas paveids. Mediators gan rosina labvēlīgu gaisotni sarunu telpā un vienlīdz atbalsta abus mediantus (konfliktējošās puses), tomēr nesniedz tiem profesionālu psihoterapeitisku palīdzību.

Mediācija ir brīvprātīgs process, kurā konflikta partneri ar neitrālā trešā palīdzību, kuram nav saturisku lēmējpilnvaru, vienojas par kopīgiem, abpusēji attiecināmiem, pēc iespējas auglīgiem lēmumiem, kuri veidojas uz augošās sevis paša un otras puses, kā arī pušu realitātes skatījuma izpratnes (Trosens, 2008, 104).

Īsāk – konfliktējošās puses ar mediators starpniecību pašas mēģina atrast konstruktīvu konflikta risinājumu. Rezumējums:

- mediācijai nav nekā kopīga ar medi-t-āciju;

- mediācija nozīmē konfliktu risināšanu;
- mediācija ir konfliktu risināšanas process komunikācijas ceļā, kurā abas puses tiek atbalstītas, lai tās noslēgumā justos kā ieguvējas;
- mediācijas procesā mediators atbalsta strīdus puses, lai tās savu konfliktu risinātu pašas. Mediācija koncentrējas uz interesēm, kas slēpjas aiz pušu ieņemtajām pozīcijām, tādējādi paplašinot konflikta risinājumu iespējas;
- mediācijas process beidzas ar juridiski saistošu vienošanos;
- mediācija ir brīvprātīgs process. Tikai no pašām iesaistītajām pusēm ir atkarīgs, vai mediācijas procesa rezultāts būs veiksmīgs.

Līdz savai pašreizējai formai mediācija attīstījusies ārpusstiesas konfliktu risināšanas procesos. Tā izmanto konfliktu un vienošanās izpēti, psiholoģisku problēmrisinājumu, psihoterapijas, kā arī sistēmiskās terapijas aspektus. Tāpat tajā integrētas arī konfliktu un komunikācijas zinātņu un humānpsiholoģijas atziņas, tātad mediācijas bāzi veido starpdisciplināri avoti.

Mediācijas pamatus veido

- Hārvarda koncepcija kā pārrunu tehnika (pēc Hārvarda Universitātes pētījumiem tika radīta koncepcija, kas spētu likvidēt uzvaras un sakāves veidoto duālismu. Tā saucamā Hārvarda koncepcija ir balstīta uz abu pušu ieguvumu (*win-win*), kurā nav zaudētāju. Abām pusēm ir iespēja gūt labumu. Šādas situācijas var izveidoties tikai tajos gadījumos, kad konflikta risinājums ir vērsts uz lietā iesaistīto pušu interesēm, nevis stingri turoties pie strīdīgo pušu pozīcijām un kad ir sagaidāma visu iesaistīto personu vajadzību apmierināšana);
- nonākšana pie konsensa kā visu caurvijoša princips;
- konflikta eskalācijas skaidrojums pēc Frīdriha Glasla (*Friedrich Glasl*).

Mediācija tiek veikta vairākos posmos jeb fāzēs. Parasti tiek runāts par 5 mediācijas fāzēm. Tām ir sava noteikta struktūra un secība, kas tiek realizētas vairākās sesijās.

Pēdējā laikā pazīstama jauna mediācijas forma – **īsā mediācija**. Tas ir kompakts mediācijas process, kas notiek vienas sesijas laikā. Mediācijas aspekti un process tiek izmantoti dažādās cilvēku sadzīves jomās. Ir radies jēdziens „**integrētā mediācija**”.

2. Mediācijas jomas

Jau pagājušā gadsimta sākumā arvien pārliecinošāk parādījās tendence konfliktus risināt ar komunikācijas starpniecību pārrunu ceļā. Vācijā mediācija kā strīdus risināšanas metode nostiprinās arvien vairāk un empīriski tiek apzināta kopš 1990. gada. Līdzīga attīstības gaita bijusi arī vācvalodīgajās kaimiņvalstīs Austrijā un Šveicē. Arī Francijā mediācija sevi pārliecinoši pieteikusi kā komunikācijas problēmu novēršanas veids, un tās būtisks uzdevums ir konfliktu savlaicīga profilakse lielos Francijas **uzņēmumos**. Pateicoties tai, konflikti starp klientiem un pakalpojuma sniedzēju ievērojami retāk nonāk līdz tiesas procesam, kurā viena puse tiek padarīta par zaudētāju, tādā veidā vēl vairāk saasinot konflikta attiecības. Nerisīnot konfliktus mierīgā pārrunu ceļā, arī **ģimenē** bieži vien veselās paaudzēs nerimst

strīdi un atriebību virkne – par terminu kļuvis apzīmējums „Rožu karš”, kura saknes sniedzas senā vēsturē. Tikai ar nedaudz mainītu nosaukumu starptautisku atzinību guvusi filma „Rouzu ģimenes karš” ar Maiklu Duglasu un Ketlīnu Tērneri galvenajās lomās. Tas ir stāsts par sievu un vīru, kurus pēc astoņpadsmit kopā pavadītiem gadiem vieno jau rutīnā pārgājusi sadzīve, bet kādā brīdī sieva ierosina šķiršanos, un sākas mantas dalīšana. Konflikts eskalē un kļūst par karu, kas filmas beigās iznīcina abus reiz mīlošos cilvēkus, viņu māju un mantu. Šis ir divu cilvēku ģimenes konflikta piemērs, tomēr mūsdienu sabiedrībā radušās jaunas ģimenes formas ar daudziem iesaistītajiem (tēva pirmā, otrā sieva, draudzene, sievasmāte, attiecīgi – mātes draugs, viņa vecāki u. tml.), pieaug starptautisku laulību un to šķiršanas skaits. Šķiršanās konflikti saistīti ar **bērnu un pusaudžu problēmām, t. sk. noziedzību**. Atšķirīgi kultūras kodi veicina konfliktus gan ģimenēs, **skolās**, gan **darbavietās** (īpaši lielos uzņēmumos bankās, dzelzceļā u. c.), samilst starptautiski konflikti, piem., **ekoloģijas, ekonomikas jomā**. Globalizācijas iespaidā konfliktu apjoms nemazinās, bet kļūst daudzveidīgāks, prasot īpašas zināšanas no mediatora. Un tās nav tikai likumu zināšanas, tā nav tikai psihologa vai jurista profesija, kas nepieciešama mediatoram. Globalizācija pieprasa valodu un kultūras kodu zināšanas. Mediatoram nav jābūt kādas noteiktas profesijas pārstāvim. 2008. gadā Latvijas Kultūras akadēmijas rīkotajā konferencē par cilvēces atstātajām pēdām uzstājās mediatore no Austrijas un runāja par ekoloģijas problēmām, kas saistītas ar liellopu labturību. Viņa strādāja ministrijā un kā mediatore pārsvarā risināja šāda veida konfliktus. Īsi raksturojot mediatora profesiju, jāsecina, ka mediators ir cilvēks, kurš saprot vārda un valodas spēku, ir pozitīva personība, prot klausīties un ieklausīties savos mediantos, būdams advokāts abiem vienlaikus.

3. Mediācijas iespējas augstskolā Latvijas kontekstā

Ja reiz šāda iejūtīga konfliktu risināšanas forma ir ienākusi sadzīvē, liktos pašsaprotami, ka zināšanas par mediāciju īpaši nepieciešamas cilvēkiem, kuru topošā profesija saistīta ar jaunās paaudzes audzināšanu un izglītošanu, respektīvi, profesijām, kurās apzināti tiek izmantota valoda, komunikācija. Un te paveras vesela virkne profesiju, kuras apgūst augstskolu studenti: topošie bērnu audzinātāji, skolotāji, psihologi, psihoterapeiti, ārsti, sociālie darbinieki, PR pārstāvji, žurnālisti, tulki u. c.

Pārzinot tulkošanas darba specifiku un ņemot vērā šos un citus iepriekšminētos aspektus, 2008. gadā raksta autore izstrādāja ievadkursu mediācijā ģermānistikas maģistra programmas studentiem. Nākamajā semestrī kurss tika piedāvāts kā C izvēles kurss. Atsaucība bija ļoti liela, jo mediācija kā jauns studiju kurss kopš neilga laika tiek piedāvāta tikai Juridiskās fakultātes studentiem, bet mutiskajiem tulkiem konfliktnoturība un zināšanas par konfliktu risināšanas iespējām ir ļoti svarīgas. Rietumeiropā kopš 70. gadiem ir pazīstams jēdziens „grupu tulks” (*Gruppenleiter-Dolmetscher* vai saīsināti – *Gruppendolmetscher*; DFJW, 2007, 38). Dažkārt tiek izmantoti arī tādi apzīmējumi kā franču „*médiateur de communication*” (Hermann, 1976, 21), ko latviski varētu tulkot kā ‘komunikācijas starpnieks jeb uzturētājs’. Šis apzīmējums pārsvarā saistīts ar darbu ar jauniešiem. Kā liecina apzīmējums, grupu tulka uzdevums pārsniedz tikai informācijas nodošanu tulkojot, šajā gadījumā

viņa uzdevums ir veiksmīgas komunikācijas uzturēšana. Timms Īkermans nosauc arī grupu tulku papildpienākumus:

- konfliktu mediācija, ja dalībniekiem rodas konfliktsituācijas;
- kultūras mediācija, tulkošanas procesā paskaidrojot kultūras fonu;
- grupas saliedēšana (Ūkermann, 2008).

Lai arī Latvijā apzīmējums „grupu tulks” nav izplatīts, grupu tulka pienākumus ļoti bieži pilda skolotāji. Viņi pavada skolēnus apmaiņas braucienos, starptautiskos skolu pasākumos un sadarbības projektos, tulko skolēniem ārzemju partneru teikto, dod viņiem padomus, kā izturēties svešā kultūrvidē, palīdz noskaidrot pārpratumus, kas radušies, neorientējoties komunikācijas un kultūras noteikumos.

No 2005. gada decembra līdz 2007. gada maijam Latvijā tika īstenots Eiropas Savienības projekts LV/2004/JH/02 „Strīdu izšķiršanas sistēmas un praktizējošu juristu apmācība”. Viena projekta sadaļa tika veltīta alternatīvo domstarpību risināšanas procesu, it īpaši mediācijas, ieviešanai. Projekta ietvaros tika apmācīti mediatori un mediatoru mācībspēki, izstrādātas koncepcijas, mācību un informatīvie materiāli, kā, piem., rokasgrāmata, tika izveidots mediācijas mācību video, un izveidojās cilvēku grupa, kas atbalsta mediācijas attīstību un ieviešanu Latvijā. Valsts programmas „Bērnu un ģimenes stāvokļa uzlabošanai 2006. gadam” ietvaros Bērnu un ģimenes lietu ministrija no 2006. gada jūnija līdz decembrim realizēja pilotprojektu mediācijai ģimenes konfliktu risināšanai un informēja par to savā mājaslapā:

- pakalpojums tiek piedāvāts ģimenēm bez maksas;
- pakalpojuma izmantošana – pēc brīvprātības principa;
- ģimeņu piesaistīšanas metode – sabiedrības informēšana ar plašsaziņas līdzekļu un informatīvu materiālu palīdzību;
- pilotprojekta ietvaros mediāciju nodrošina profesionāli psihologi un juristi ar zināšanām mediācijā, pakalpojumu sniedzot komediācijas formā, t. i., konfliktu palīdz risināt vienlaikus jurists un psihologs, lai konflikts tiktu risināts gan no psiholoģiskā, gan juridiskā aspekta;
- pilotprojektam nodrošināta saturiskā sasaiste ar *PHARE Transition Facility* projektu, uz pilotprojekta un *PHARE Transition Facility* projekta rekomendāciju pamata paredzēts modelēt, kā turpmāk Latvijā attīstīsies mediācija ģimenes lietās;
- mediācijas pakalpojumus Bērnu un ģimenes lietu ministrija rekomendē izmantot:
 - ja tiesa atlikusi laulības šķiršanu samierināšanas nolūkā;
 - ja bērnu vecāki nespēj vienoties par bērna audzināšanas jautājumiem;
 - ja bērnu vecāki nespēj vienoties par uzturlīdzekļiem bērnam, aizgādības vai saskarsmes tiesību realizāciju;
 - ja aizbildnim vai audžuģimenei ir radies konflikts ar bērna bioloģiskajiem vecākiem.

2007. gadā tika realizēts mediācijas projekts skolām un skolēniem, kura ietvaros no 8. līdz 13. oktobrim biedrības „Integrācija sabiedrībai” Cietušo atbalsta centra lektori vadīja trīs dienu mācību seminārus pedagogiem un skolēniem „Mediācija skolā”. Projektu finansēja Bērnu un ģimenes lietu ministrija valsts programmas „Bērniem draudzīga skola” ietvaros. Mediācijas pamatus, saskarsmes iemaņas un praktiskus jautājumus par mediācijas ieviešanu Latvijas skolās apguva 27 pedagogi un 31 vidusskolēns no dažādiem Latvijas novadiem. Tika publicēts metodisko materiālu krājums „Mediācija skolā”. Ir notikusi arī konference par šādu tēmu, par to ir informējuši mediji (piem., „Latvijas Avīze” 29.03.2008. rakstā „Vienoties un izlīgt, nevis sodīt un naidoties“).

Šis uzskaitījums it kā liecina par mediācijas atpazīstamību, tomēr, aptaujājot skolotājus, lielākajai daļai mediācijas jēdziens bija svešs. **Ne topošajiem pedagogiem, ne psihologiem izglītības programmās ievadkurss mediācijā piedāvās netiek.** Lielākā daļa skolotāju nezina, ka ir tāda konfliktu risināšanas metode un ka daudzi Latvijas skolēni par to zina vairāk nekā paši skolotāji! Daudzi skolēni, pateicoties minētajam projektam, ir informēti par mediāciju un ir apguvuši tās pamatprincipus. Viņi savās skolās mediēs konfliktus, izglītos savus klasesbiedrus un skolasbiedrus mediācijā. Vai viņiem jāizglīto arī skolotāji, ja reiz skolotāju izglītības programmas šādu konfliktu risināšanas metodi nepiedāvā?

Konfliktu risināšanas mērķis ir (pēc iespējas) visiem par apmierinājumu pārvarēt problēmas un nesaskaņas, kas ir dabiskas cilvēku savstarpējās attiecībās (arī skolā). Piemēram, uzņēmuma (arī skolas!) kultūrai prasme risināt konfliktus ir neatņemama nepieciešamība, jo apmierinātība ar darbu ir tieši saistīta ar motivāciju sasniegt rezultātus. Dažādu pētījumu rezultāti liecina, ka cilvēku savstarpējo konfliktu dēļ bieži tiek zaudēta gandrīz trešdaļa un vairāk darbalaika. Tādēļ konfliktu vadība (menedžments) ir kļuvusi par svarīgu veiksmes faktoru vispārējās konkurences laikā, un tālākizglītības kurss ir ļoti pieprasīts augstskolās un arī citās izglītības iestādēs. Tiesa, pagaidām šai kursā nav iekļauta mediācija, bet tieši mediācija īsteno multidisciplināru skatījumu uz konfliktu gaitu. Mediācija uztver kā pašsaprotamu atziņu, ka konflikti, tāpat kā to risināšana, nenotiek izolēti no ikdienas dzīves. Mediācijā uzkrātā pieredze ir gan starpdisciplināra (tātad aptver zinātņu nozares), gan starpprofesionāla (tātad aptver profesijas).

„Kad mēs, cilvēki, būsim kļuvuši konfliktētspējīgāki, tad mēs spēsim ģimenes, uzņēmumus un citus sociālos tīklus, kuros esam iesaistīti, padarīt konfliktizturīgākus. Ar organizāciju konfliktizturību es saprotu to spēju konstruktīvi apieties ar atšķirībām, nesaprašanām un spriedzi,” atzīst mediācijas ieviešanas projekta vadītājs Baltijas valstīs un Integrētās mediācijas asociācijas vadītājs Artūrs Trosens (Trosens, 2008, 17).

Ievadsemināri mediācijā augstskolu fakultātēs, kurās tiek studēta valoda, komunikācijas un audzināšanas prasmes, pavērtu studentiem kā topošajiem vadošajiem darbiniekiem dažādos uzņēmumos ceļu uz izpratni par konfliktu būtību un to novēršanas iespējām viņu darba vietās, vienlaikus sniedzot pamatzināšanas papildu profesijā (mediatora).

LITERATŪRA

1. Hermann, R. (1976) Sprach- und Motivationssperren in internationalen Begegnungen. In: *Bulletin de Liaison*. DFJW/OFAJ. S. 11–17.
2. Trosens, A., Hofmans, R., Rotfišere, D. B. (2008) *Mediācijas pamati teorijā un praksē*. Rīga: Tiesu namu aģentūra.
3. Uekermann, T. (2008) *Gruppensolmetscher/in werden!* Informationsmaterialien zu Gruppensolmetscherkursen. Berlin: BDL.
4. http://www.mediacija.lv/?Kas_ir_medi%20cija%3F

Summary

The aim of the paper is to present mediation as a possible way to understanding of and interaction among people in various walks of life. The study subject “Introduction to Mediation” gives basic knowledge on mediation options, especially integrated mediation, and introduces several opinions regarding language/communication and aspects of usage in conflict resolution. If the course is successfully completed, students will have gained understanding of linguistic options in certain communication aspects and the essence and applications of mediation. Students are able to analyze and evaluate origins of conflicts and conceive of their solution possibilities in various work and life situations. Completing the course gives a chance (especially for students of pedagogy, psychology, translatology) to acquire conflict resolution skills and to combine them with the language- and intercultural competence.

Keywords: *mediation, mediator, disputants, mediation at school, introduction to mediation for students, Directive 2008/52/EC, integrated mediation, short mediation, conflict resolution with the help of a mediator.*

**Muzikālās dzirdes attīstīšana *citādi* dziedošajiem
bērniem 20. gadsimta 20.–30. gadu un padomju perioda
Latvijas mūzikas metodiķu skatījumā**

***Development of Musical Hearing in Children who Sing
Differently: Opinions of Latvian Music Methodologists
in the 1920s–30s of the 20th Century and in
the Soviet Period***

Ligita Stramkale

Latvijas Universitāte

Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte

Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083

E-pasts: ligita.stramkale@lu.lv

Rakstā analizētas un salīdzinātas 20. gadsimta 20.–30. gadu un padomju perioda Latvijas mūzikas metodiķu atziņas par muzikālās dzirdes attīstīšanas iespējām *citādi* dziedošajiem bērniem vispārīzglītojošā skolā.

Rakstā plašāk apskatītas skolēna muzikālās dzirdes attīstības pakāpes noteikšanas pieejas un dzirdes priekšstatu veidošanas paņēmieni.

Teorētiskās literatūras un mūzikas metodiķu metodisko materiālu analīzes rezultātā noskaidrots, ka pastāv vienots viedoklis par muzikālās dzirdes attīstīšanas iespējamību un nepieciešamību vispārīzglītojošā skolā. Tanī pašā laikā mūzikas metodiķi lieto atšķirīgus jēdzienus, lai apzīmētu bērnus ar nepietiekami attīstītu muzikālo dzirdi, kā arī muzikālās dzirdes priekšstatu attīstīšanā izmanto dažādus paņēmienus.

Atslēgvārdi: muzikālā dzirde, *citādi* dziedošie bērni, muzikālās dzirdes priekšstati.

Ievads

Ar jēdzienu „muzikālā dzirde” apzīmē cilvēka spēju uztvert mūziku, tas sevī ietver divus aspektus – „spilgti izteiktu emocionālo atsaucību uz mūziku, kas skan.. un praktiskās darbības rezultātā iemantotas spējas uztvert, saprast un atcerēties, bet pēc tam reproducēt un radoši pārveidot muzikālu informāciju” (Joffe, 1991, 7). Muzikālā dzirde ir viena no muzikalitātes sastāvdaļām, un tai ir vairāki komponenti. Mūzikas klausīšanās un muzicēšanas procesā visi komponenti darbojas vienoti. Tomēr, lai pilnveidotu bērna muzikālās dzirdes priekšstatus, nepieciešams katru komponentu skatīt atsevišķi. Tādēļ šajā rakstā analizēts tikai viens muzikālās dzirdes komponents – skaņu augstums.

Uzsākot skolas gaitas, bērniem ir dažāds muzikālās dzirdes attīstības līmenis. Vispārīzglītojošā skolā mācīties sāk muzikāli spilgti apdāvināti bērni, bērni ar vidēju muzikālu attīstību un muzikāli vāji sagatavoti bērni. Mūsdienu mūzikas pedagogi

Latvijā (Kukule, 2002; Līduma, 2004 u. c.) ir vienisprātis, ka nemuzikālu bērnu nav, viss atkarīgs no tā, vai iedzimtās dotības tiek attīstītas.

Mūzikas metodiķi un mūzikas skolotāji lieto dažādus vārdus, lai apzīmētu skolēnus, kuri nevar nodziedāt noteikta augstuma skaņas. Tiek lietoti tādi apzīmējumi kā „nedziedātāji” (Bebru Juris), „muzikāli vāji dziedātāji” (Ē. Siliņš), „skolēni ar vāji attīstītu dzirdi un muzikālajām spējām”, „muzikāli atpalikušie”, „muzikāli mazāk attīstīti bērni” (J. Mediņš un I. Jākobsone), taču visbiežāk tiek lietots jēdziens „rūcēji” (Bebru Juris, E. Vīgners, A. Eidiņš u. c.). Tanī pašā laikā gan mūzikas metodiķi, gan mūzikas skolotāji vienmēr vērs lasītāja uzmanību uz to, ka šo jēdzienu vispār nevajadzētu lietot, jo tas „apzīmē nelaimīgu bērnu” (Eidiņš, 1974, 37).

Mūzikas pedagogi, lai apzīmētu bērnus ar nepietiekami attīstītiem muzikālās dzirdes priekšstatiem, izmanto tādus jēdzienus kā „citādi dziedošie” vai „ārpus toņa dziedošie”. Šajā rakstā, analizējot mūzikas metodiķu atziņas darbā ar bērniem, kuriem muzikālās dzirdes priekšstati ir vāji attīstīti, tiks lietots jēdziens „*citādi* dziedošie”.

Pētījuma mērķis ir analizēt un salīdzināt 20. gadsimta 20.–30. gadu un padomju perioda mūzikas metodiķu atziņas par muzikālās dzirdes attīstīšanas iespējām *citādi* dziedošajiem bērniem vispārīzglītojošo skolu mūzikas stundās.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika analizēti mūzikas metodiķu metodiskie materiāli un izmantota salīdzinošā analīze.

Muzikālās dzirdes attīstīšanas nepieciešamības pamatojums

20. gadsimta 20.–30. gadu un padomju perioda mūzikas metodiķi uzskata, ka muzikālās dzirdes attīstīšana mūzikas stundās ir viens no svarīgākajiem mūzikas skolotāja uzdevumiem. Viņi ir vienisprātis, ka skolotājam mūzikas stundā ir jāstrādā arī ar tiem skolēniem, kuriem muzikālās dzirdes priekšstati ir nepietiekami attīstīti. A. Salaks, kurš skolā strādāja par mūzikas skolotāju un vienlaikus sastādīja mācību grāmatas mūzikā (Salaks, 1926), savā pedagoģiskajā praksē saskārās ar „skolēnu nepaklausību un nemācēšanu dziedāt – rūkšanu” (Gerškoviča, 2004, 158). Viņš novēroja, ka mūzikas stundā zēni neizrāda interesi par notiekošo, tādēļ ir disciplīnas pārkāpumi. Viņš secina, ka, pirmkārt, mūzikas stundas laikā ir jānodarbina visi skolēni, tādēļ ir jāizmanto „dziedāšanas – rakstīšanas” metode. Tā dod iespēju skolēniem ar nepietiekami attīstītiem muzikālās dzirdes priekšstatiem rakstīt, klausīties un dziedāt. Tādējādi skolēns var sevi apliecināt un nodrošināt vajadzību pēc piederības konkrētai grupai, neradot disciplīnas pārkāpumus. Otrkārt, mūzikas stundā skolēniem nevar ļaut dziedāt visiem kopā, pirms viņi nav iemācījušies dziedāt pa vienam. Arī A. Eidiņš piekrīt šim viedoklim. Ja klasē esošie skolēni, kuriem nav pietiekami attīstīta muzikālā dzirde, dzied vienlaikus ar pārējiem klasesbiedriem, neveidojas viena skaņa jeb unisons, kas „nevis attīsta, bet bojā bērnu dzirdi” (Eidiņš, 1974, 39).

E. Vīgners uzskata – „ja vien dzirde nav fizioloģiski bojāta, tad ar rūcējiem rūpīgi nodarbojoties var gūt ievērojamus panākumus muzikālās dzirdes attīstībā” (Vīgners, 1936, 12). Savukārt J. Mediņš un I. Jākobsone domā, ka „bērnus nedrīkst

iedalīt muzikālos un nemuzikālos” (Mediņš, Jākobsone, 1958, 131). Katru iemaņu var attīstīt vingrinoties, ar intonatīvi pareizu dziedāšanu, tādēļ nosodāma ir *ciitādi* dziedošo bērnu muzikālās dzirdes attīstīšanas atstāšana novārtā. Tiesa gan, darbs ar šādiem bērniem prasa no skolotāja pacietību un darba mīlestību. Tas visbiežāk ir darbs ārpus mūzikas stundas, pārsvarā individuāli vai mazās grupās. Pie tam darbu mazās grupās var organizēt, ja vairākiem bērniem primārais tonis ir kopīgs.

Bebru Juris mūzikas metodikā vairāk ir akcentējis darbu ar muzikāliem bērniem, tomēr skolotājam ir ieteicis tos skolēnus, kuri nespēj dzirdētās skaņas uztvert un pārvērst balss skaņās, neatstāt pavisam novārtā. Viņš ir novērojis, ka tādi skolēni nelabprāt iesaistās arī vienā no visiecienītākajiem muzikālās darbības veidiem – rotaļās ar dziedāšanu. Par pamatu tam ir nespēja pareizi nodziedāt dziesmu, tādēļ tādiem skolēniem „jāpiegriež nopietna vērība” (Bebru Juris, 1922, 64). Viņš iesaka šādus skolēnus klasē sēdināt starp labiem dziedātājiem. Sākumā skolēns tikai klausās, kā pārējie dzied, tad sāk dziedāt līdzī. Tas prasa lielas pūles un pacietību, bet, izmantojot šādu pieeju, panākumi ir iespējami, jo „dzirde ar laiku attīstās un no „rūcējiem” ne vienu reizi vien iznākuši krietni, apzinīgi dziedātāji” (Bebru Juris, 1922, 28). Savukārt E. Vīgners uzskata, ka šos skolēnus klasē labāk sēdināt tuvāk skolotājam un klavierēm. Lai attīstītu muzikālās dzirdes priekšstatus, jāstrādā ar katru skolēnu atsevišķi. Arī A. Stabulniece uzskata, ka „mazāk apdāvināti bērni jāsedina tuvāk skolotājam” (Stabulniece, 1988), jo tas dod iespēju konkrētam skolēnam vairāk veltīt vajadzīgo uzmanību. J. Mediņš un I. Jākobsone domā, ka skolēnus ar vāji attīstītu muzikālo dzirdi „ieteicams nosēdināt klases pirmajās rindās” (Mediņš, Jākobsone, 1958, 43). Tas dod iespēju skolēnam gan atrasties tuvāk skolotājam, gan ieklausīties aizmugurē sēdošo klasesbiedru dziedāšanā.

Pilnībā piekrītu gan E. Vīgnera un A. Stabulnieces, gan Bebru Jura viedoklim, jo muzikālās dzirdes attīstību nosaka skolotāja prasme radīt individuālu pieeju mācību procesam un radīt apstākļus visu skolēnu attīstībai. Vienlaikus balss noturība veidojas pakāpeniski, ilgstošā laika periodā, tādēļ labāk, ja skolēnam ir iespēja sev blakus dzirdēt intonatīvi precīzu dziedājumu.

Muzikālās dzirdes attīstības pakāpes noteikšanas pieejas

Lai mērķtiecīgi attīstītu skolēnu muzikālās dzirdes priekšstatus, sākotnēji jānosaka katra skolēna muzikālās dzirdes attīstības līmenis. Gan 20. gadsimta 20.–30. gadu, gan padomju perioda mūzikas metodiķi uzskata, ka muzikālās dzirdes attīstības līmeni iespējams noteikt, izmantojot intervālu dziedāšanu.

Mūzikas metodiķis J. Rozītis uzskata, ka skolēnu muzikālās dzirdes attīstības līmeni iespējams konstatēt, ja pašā sākumā tiek noteikta katra skolēna spēja atšķirt „divas skaņas vesela toņa atstatumā” (Rozītis, 1929, 73). Savukārt A. Eidiņš domā, ka divu blakus esošu skaņu atšķiršana un dziedāšana pēc dzirdes bērniem rada vislielākās grūtības, tādēļ tas jā dara, ja ir pietiekami attīstīta muzikālā dzirde. Šajā jautājumā pilnībā jāpiekrīt A. Eidiņa viedoklim, jo sekunda ir viens no grūtāk intonējamiem intervāliem.

Padomju periodā uzskatīja, ka pirmais melodiskais intervāls, kuru skolēni vieglāk uztver, ir „krītošā terca” (Mediņš, Jākobsone, 1958, 132). J. Mediņš un I. Jākobsone uzskata, ka vispirms mūzikas skolotājs nosaka ikviena skolēna primāro

toni. Tālākā darbā noskaidro, vai skolēns atšķir divas skaņu augstuma pakāpes. Ja skolēna primārais tonis ir starp sol un mi, tad muzikālās dzirdes noteikšanai izmanto lejupejošu mazo tercu sol–mi.

A. Eidiņš 20. gadsimta 80. gados, līdzīgi kā J. Mediņš un I. Jākobsone, uzskata, ka muzikālās dzirdes attīstīšana jāsāk ar lejupejošas mazās tercas (si–sol#) dziedāšanu. Pēc mazās tercas nodziedāšanas mūzikas skolotājs uzzina, kuri skolēni klasē ir labi dziedātāji, kuri drīz būs labi dziedātāji un kuriem ir nepieciešama individuāla palīdzība. Iegūtos rezultātus skolotājs apkopo tabulā, kurā tiek fiksēts skolēna vispārējais vērtējums (dzied pareizi, tuvu pareizajam, zemāk, ļoti zemu, augstāk, ļoti augstu utt.), nodziedātais intervāls un nodziedātās skaņas. A. Eidiņš iesaka skolotājam mēnesī reizi pārbaudīt, vai skolēni spēj sadzirdēt atšķirību starp divām skaņām (si–sol#) un dzirdēto reproducēt ar balsi.

Katrā klasē ir skolēni, kuri nespēj nodziedāt lejupejošu mazo tercu arī pēc dažu mēnešu skolotāja mērķtiecīga darba. A. Eidiņš par iemeslu tam min četrus cēloņus. Pirmkārt, skolēns nevar uztvert un sadzirdēt atšķirību starp dažāda augstuma skaņām, jo neuzmanīgi klausās. Otrkārt, joprojām nav izveidojusies koordinācija starp dzirdi un spēju ar balsi reproducēt dzirdēto. Treškārt, skolēns ir izklaidīgs vai nespēj koncentrēties. Ceturtkārt, skolēns ir pieradis dziedāt zemu un nespēj tik ātri pārvarēt šo ieradumu.

Citāda pieeja muzikālās dzirdes noteikšanai ir E. Vīgneram. Viņš *citādi* dziedošos skolēnus iesaka noteikt ar dzirdes diktātu palīdzību jau pirmajās mūzikas stundās. Tas notiek šādi – skolotājs nospēlē uz klavierēm vienu skaņu (visbiežāk tā ir skaņa mi), skolēns to nodzied. Ja skolēns nevar precīzi nodziedāt atskaņoto skaņu, sākama mērķtiecīga skaņu augstuma dzirdes attīstīšana.

Muzikālās dzirdes attīstīšanas paņēmieni

Muzikālās dzirdes attīstīšanu nedrīkst kavēt „novirzieni dziedāšanas mācībā ar citiem palīga līdzekļiem – cipariem” (Vīgners, 1936, 4), un „itin nekādi mēmi simboli skaņas nevar aizvietot; tie vienmēr nodarbinās tikai redzi un prātu, bet mūzikai jāpieiet ar sirdi un dzirdi” (Rozītis, 1929, 77). Šajos citātos izteikta kritika I. Palēviča ciparu sistēmai. Pats I. Palēvičs uzskatīja, ka ciparu izmantošana dziedāšanā palīdz skolēniem labāk uztvert un izprast skaņu attiecības. Muzikālās dzirdes pilnveidei cipari un dziesmas vārdi tiek izkārtoti pakāpienu veidā cits virs cita, tā dodot iespēju skolēnam dziedot salīdzināt, kā „balss paceļas un nolaižas, tāpat, kā kad mēs pa trepēm kāpaļajam, augšup un lejup” (Palēvičs, 1923, 7). Arī Bebru Juris iestājas par melodijas vizuālu uzskatāmību. Viņš izmanto bīdāmo noti.

Kaut gan ciparu sistēma Latvijā tika kritizēta tās rašanās pirmsākumos un padomju perioda mūzikas metodiķi uzskatīja, ka tā „nav attaisnojusies un izzudusi arī no Rietumeiropas skolām” (Jākobsone, 1974, 18), tomēr ciparu izmantošana mūzikas apgūvē ir izturējusi laika pārbaudījumu. Kā pamatojums minams tas, ka ciparu metode mūsdienās tiek izmantota mūzikas mācības apguves sākumposmā. Tā ir iestrādāta mūzikas mācību grāmatās 1. klasei (Čerpinska, Vilkārse, 2000) un 2. klasei (Čerpinska, Vilkārse, 2001). Arī mūzikas skolotājiem ir pozitīva attieksme pret ciparu izmantošanu mūzikas apgūvē vispārizglītojošās skolās (Stramkale, 2007).

Vienmēr aktuāls ir bijis jautājums, ar ko sākt muzikālās dzirdes attīstīšanu un kā to labāk izdarīt. J. Vītoliņš uzsver, ka muzikālo dzirdi iespējams attīstīt pēc „trijaskaņa metodes un gammas metodes” (Vītoliņš, 1930, 11). Izmantojot trijaskaņa metodi, bērnam tiek mācīts mažora trijskanis un intervāli, bet gammas metode paredz muzikālās dzirdes attīstību, izmantojot pakāpenisku skaņu kustību. Trijaskaņa metode galvenokārt uzsver harmoniju, taču gammas metodē priekšroka tiek dota melodijai. J. Vītoliņš ir gammas metodes piekritējs un uzskata, ka „dzirdes attīstībai jāiet kopā ar nošu raksta mācību” (Vītoliņš, 1930, 12). Tanī pašā laikā viņš brīdina, ka nošu raksts nedrīkst kļūt par „sauso mūzikas teoriju” (Vītoliņš, 1930, 12), bet tas ir līdzeklis mūzikas skaņu sekmīgākai saklausīšanai.

J. Rozītis „Dziedāšanas mācības metodikā” akcentē, ka nedrīkst muzikālās dzirdes attīstīšanu sākt ar dziesmu dziedāšanu, jo tādējādi „viena daļa izaugs par paviršiem dziesmu skandinātājiem, otra tā arī paliks par rūcējiem” (Rozītis, 1929, 59). Muzikālās dzirdes attīstīšanu ieteicams sākt ar dažādu dabā sastopamo skaņu atdarināšanu. Piemēram, skolēns atdarina, kā suns rej, kā govs mauj un vilciens brauc. Arī padomju perioda mūzikas metodiķis A. Eidiņš iesaka ar balss palīdzību atdarināt sirēnas gaudošānu (sāk klusu un zemu un pakāpeniski pāriet uz augstākām skaņām), iedomāties, ka skolēnam pirkstā iedūrusies adata vai viņš pieskāries karstam gludeklim (no sāpēm jāiekliedzas „ai”) vai saukt mežā pazudušu zēnu (izmanto augstā reģistrā lejupejošu mazo tercu ar patskaņiem u-ū). Šie vingrinājumi noder, ja skolēns dzied par zemu, un palīdz skolotājam panākt skaņas dziedāšanu galvas reģistrā.

E. Vīgners ir izstrādājis fonoloģisko metodi, ar kuras palīdzību attīstīt absolūto dzirdi. E. Vīgners uzsver, ka muzikālās dzirdes attīstīšanā ir svarīgi zināšanas un prasmes apgūt pakāpeniski. Jaunais tiek apgūts tikai tad, ja iepriekšējais ir pilnībā nostiprināts. Mūzikas stundās apgūtais tiek atkārtots, jo svarīgs ir nevis daudzums, bet iegūto zināšanu un prasmju pamatīgums. E. Vīgners uzskata, ka, strādājot ar *citādi* dziedošajiem skolēniem, skolotājam vajadzētu būt mērenākam savās prasībās. Viņš iesaka dzirdes priekšstatu attīstīšanu sākt nevis ar dabas skaņu atdarināšanu, bet gan sākumā skolotājam izvēlies un atskaņot uz klavierēm vienu skaņu, kura atbilstu skolēna runas tonim. Visbiežāk tā ir skaņa mi. Pēc tam skolēns šo skaņu mēģina nodziedāt ar balsi, skolotājs sākumā vienmēr dzied viņam līdzi. Šāda darbība tiek atkārtota vairākas reizes, līdz skolēns var nodziedāt attiecīgo toni bez skolotāja palīdzības. Ja skolēns spēj ar balsi nodziedāt attiecīgo toni, tad ieteicams nesteigties ar nākamā toņa apguvi, bet izmantot daudzveidīgas metodes viena toņa dzirdes priekšstatu nostiprināšanai.

E. Vīgners viena toņa pareizā dziedāšanā iesaka izmantot vokāļus a, e, i, u un ritmiski dziedāt tautasdziesmas tekstus uz vienas notes. Savukārt J. Rozītis izmanto dažādus skaitāmpantiņus, kuri tiek ritmiski izpildīti uz vienas skaņas. Līdzīgi kā J. Rozītis, arī J. Mediņš un I. Jākobsone uzskatīja, ka dziedāšana uz vienas skaņas palīdz nostiprināt ritma izjūtu, elpu un artikulāciju, kas ir priekšnoteikums balss veidošanai un muzikālās dzirdes attīstīšanai.

Ja skolēni individuāli spēj precīzi nodziedāt vairākas skaņas (mi, re, do), tad, kā uzskata E. Vīgners, nepieciešams visu skolēnu balsis saskaņot vienas skaņas augstumā. Šajā saskaņotajā augstumā bērni spēj iekļauties kopējā klases muzicēšanā.

Piemēram, latviešu tautasdziesmā „Ej, saulīte, drīz pie Dieva” šiem skolēniem skolotājs var uzticēt vienas skaņas, pirmās oktāvas re, vilkšanu.

Ja skolēns spēj atkārtot vienu toni, E. Vīgners un J. Rozītis iesaka izmantot vingrinājumus, kuros ir ietvertas divas un trīs skaņas. E. Vīgners rekomendē intonācijas un atmiņas vingrinājumus. Intonācijas vingrinājumi paredz „balss spēju saskaņoties ar doto toni” (Slavieša, 1997, 12), bet atmiņas vingrinājumu mērķis ir „iemācīt pazīt toņus un tos varēt reproducēt no atmiņas pareizā augstumā” (Slavieša, 1997, 12). Intonācijas vingrinājumiem ir vairāki paņēmieni. Pirmais – skolotājs spēlē toni, skolēni klausās un pēc tam to nodzied. Otrais – skolotājs spēlē, un skolēns vienlaikus dzied attiecīgo toni. Trešais – skolotājs spēlē to pašu toni, kuru skolēns dzied, tikai citā oktāvā. Ceturtais – skolēns vispirms nodzied toni, pēc tam skolotājs to nospēlē uz klavierēm. J. Rozītis paredz divbalsīgu un trīsbalsīgu vingrinājumu apvienošanu ar plaukšķināšanu vai soļošanu.

E. Vīgners muzikālās dzirdes attīstīšanai iesaka izmantot ne tikai intonācijas vingrinājumus, bet arī dziesmu dziedāšanu un dažāda veida dzirdes diktātus. To visu papildina teorētiski paskaidrojumi. Katram darbības veidam ir paredzētas vidēji desmit minūtes. Dziedāšanā tiek izmantotas latviešu tautasdziesmas. Sākumā bērns iemācās vārdus pareizi izrunāt ritmiski, pēc tam noteiktā toņa augstumā. Dzirdes diktātus bērni atbild pa vienam. Tas notiek šādi – skolotājs vai kāds no skolēniem uz klavierēm nospēlē vienu toni, skolēnam jāpasaka, kāda skaņa tika atskaņota. Ja gadījies kļūdīties, tad skolotājs vai skolēns to nospēlē atkārtoti. Tā ir zīme, ka visai klasei jādod pareizā atbilde.

Skolēnu dzirdes attīstīšanai, līdzīgi kā E. Vīgners, arī I. Palevičs un A. Eidiņš iesaka izmantot dzirdes diktātus. Atšķirīgi ir izmantojamie paņēmieni. I. Palevičs ar dzirdes diktātiem (I. Palevičs lieto jēdzienu „skaņu diktāts”) neplāno attīstīt skolēna iekšējo dzirdi. Viņš skolotājam iesaka, pierakstot melodiju, dot iespēju skolēniem „paklusu dziedāt” (Palevičs, 1893, 6). A. Eidiņš paredz, ka skolotāja nospēlēto vai nodziedāto melodiju uz neitrālas zilbes skolēns parāda ar rokas zīmēm. Tāpēc arī dzirdes diktātus viņš iesaka izmantot tikai tad, ja sākas dziedāšana pēc rokas zīmēm.

Brīvvalsts laika mūzikas pedagogi panākumus muzikālās dzirdes attīstīšanā skolā redz vienotībā ar dziedāšanu ģimenē. Mūzikas skolotājs J. Ķibers vecākiem iesaka: „... aizmirsīsim galīgi vārdu „rūcējs”, jo tas dažā mīkstākā sirdī iegūlas tik dziļi, ka vēlāk, skolā, skolotājam grūti atšķirt „rūcēju” no spītnieka.” (Ķibers, 1937, 5)

Vecākiem ieteicams saklausīt un dziedāt bērnam līdzī to vienu vienīgo skaņu, kuru viņš var nodziedāt. Šī skaņa tiek izmantota dažādos vingrinājumos, kurus mūzikas skolotājs vecākiem labprāt paskaidros. Pēc tam vecākiem vēlams kopā ar bērniem dziedāt vieglas melodijas, kuras bērns jau vairākkārt dzirdējis. Var izmantot tādas tautasdziesmas, kurās melodijas virzība ir pakāpeniski uz augšu vai leju, nav lielu lēcienus. Piemēram, „Aijā, žūžū, lāča bērni”. Sadarbība starp mūzikas skolotāju un vecākiem ir būtiska bērna muzikālās dzirdes attīstīšanas sastāvdaļa, jo skolotājam iespēja mūzikas stundas laikā individuāli strādāt ar katru bērnu ir ierobežota.

20. gadsimta 20.–30. gados muzikālās dzirdes attīstīšanai tika izmantotas latviešu tautasdziesmas, taču padomju gados mūzikas mācību grāmatu autori izmantoja

arī citu tautu dziesmas un oriģināldziesmas. Piemēram, I. Jākobsone (Jākobsone, 1958) un A. Eidiņa (Eidiņš, 1973) sastādītajās mūzikas mācību grāmatās dziedāšanai pēc notīm izmantotas arī ukraiņu, čehu, slovāku, baltkrievu, krievu u. c. tautu dziesmas.

Padomju periodā uzskatīja, ka muzikālās dzirdes priekšstatus jāsāk veidot ar lejupejošas mazās tercās dziedāšanu. Viens no veidiem, kā palīdzēt skolēnam apgūt mazās tercās lejupejošu intonatīvi pareizu dziedāšanu, ir ar rokas palīdzību vizuāli skaidri parādīt balss esošo un vēlamo virzību uz augšu vai leju. Skolēnu muzikālās dzirdes attīstību A. Eidiņš redz ciešā vienotībā ar rokas zīmju izmantošanu. Rokas zīmes veicina nosacījuma refleksa veidošanos, proti, „ieraugot noteiktu rokas zīmi, skolēns jau apziņā dzird skanam attiecīgo skaņu un spēj to nodziedāt” (Eidiņš, 1974, 146). Rokas zīmes dziedāšanas laikā tiek izmantotas, lai panāktu stabilu muzikālās dzirdes priekšstatu izveidošanos. Mūzikas skolotāja pareizo skaņu augstumu demonstrējumi ar rokas zīmju palīdzību palīdz skolēnam ar dzirdi uztvert atšķirību starp to, ko viņš ir dziedājis, un to, kas ir jādzied. Individuāls darbs ar katru bērnu dod iespēju panākt ne tikai pareizu lejupejošas tercās dziedāšanu, bet arī attīstīt skolēna muzikālo dzirdi. Savukārt J. Mediņš un I. Jākobsone skaņu augstuma atšķiršanas veidošanā izmanto skaņu klausīšanos, redzes uzskati, kustības un pat dramatisējumu. Lejupejošas mazās tercās nostiprināšanai dzirdes priekšstatos tiek izmantoti dažādi vingrinājumi, kuros ir atšķirīgs ritms un vārdi.

Mūzikas instrumenta izmantošana muzikālās dzirdes attīstīšanā

Bebru Juris uzsver, ka „vislabākais instruments dziedāšanas mācībā ir skolotāja balss” (Bebru Juris, 1922, 57), tomēr, ja skolotāja balss nav pietiekami „skaņa, tīra un lokana” (Bebru Juris, 1922, 57), tad labāk izmantot mūzikas instrumentu.

Par to, kāds mūzikas instruments ir vislabākais, mūzikas metodiķu viedoklis ir pretrunīgs. Piemēram, E. Vīgners muzikālās dzirdes attīstīšanai izmanto klavieres. Viņš uzskata, ka ikvienam skolēnam stundā ir jābūt līdzī elektroniskajām ērģelītēm. Ja tas nav iespējams, tad vismaz uzzīmētai klaviatūrai.

Lai iegūtu un nostiprinātu priekšstatu par katras skaņas skanējuma augstumu, J. Rozītis iesaka izmantot stabuli (mūsdienās vispārīzglītojošā skolā tā varētu būt blokflauta). Stabules spēlēšana tiek organizēta rotaļas veidā. Divi skolēni iziet klases priekšā, kur katrs no viņiem uz stabules atskaņo vienu skaņu. Skaņas tiek salīdzinātas, un noteikts, kura ir augstāka un kura zemāka skaņa. Kad skolēni ir pilnībā ieguvuši priekšstatu par katras skaņas skanējuma augstumu, viņi apgūst nošu nosaukumus, pāriet uz nošu rakstu un dzied vingrinājumus pēc notīm.

Savukārt Bebru Juris uzskata, ka pūšamos instrumentus nav ieteicams izmantot muzikālās dzirdes priekšstatu veidošanai, jo tie nedod iespēju vienlaikus spēlēt mūzikas instrumentu un dziedāt. Arī klavieres nav labākais mūzikas instruments, jo ar to nav iespējams demonstrēt vienas skaņas dinamiskās gradācijas. Vispiemērotākais mūzikas instruments ir vijole (Bebru Juris lieto jēdzienu „smuika”), jo tās skaņu diapazons un tembrs ir līdzīgs bērnu balss diapazonam un tembram. Uz vijoles var veidot vienas skaņas dinamiskas gradācijas. Skolotājs var brīvi pārvietoties pa

klasi, tādējādi ir iespēja veiksmīgāk veidot sadarbību ar visu klasi. Arī I. Palevičs atzīst, ka skolotājam dziedāšanas mācīšanā labāk izmantot vijoli. Viņš norāda uz tās priekšrocībām – dziedāšo toni un izteiksmes iespējām. Daudzbalsības apguvē priekšroka tiek dota nevis vijolei, bet gan ērģelēm.

Bebru Jura viedoklim jāpiekrīt daļēji. Pamatota ir J. Graubiņa izteiktā kritika par vijoles skaņu diapazonu, kas ir nevis līdzīgs bērna balss diapazonam, bet gan lielāks. Tiesa, iespēja brīvi pārvietoties pa klasi un vienlaikus izmantot mūzikas instrumentu tiešām neierobežo skolotāja sadarbības iespējas ar skolēniem. Tanī pašā laikā jāņem vērā, ka ne katrs mūzikas skolotājs prot spēlēt vijoli, nemaz nerunājot par skolēniem.

A. Eidiņš uzskata, ka skolēni, kas „spēlē uz metalofona vai ksilofona kaut visvienkāršāko dziesmiņu, labāk attīsta savu muzikālo dzirdi” (Eidiņš, 1974, 202). Viņš ieteica mūzikas stundās izmantot metalofonu un/vai ksilofonu, lai radītu priekšstatu par augstām un zemām skaņām. Pirmajiem instrumenta spēles vingrinājumiem nav jābūt sarežģītiem. Tās ir vienkāršas dziesmiņas. A. Eidiņš konstatē, ka, spēlējot metalofonu un/vai ksilofonu, skolēni noturīgāk dzied, aktīvāk iesaistās mācību stundas aktivitātēs un labprāt apgūst nošu rakstu.

Ņemot vērā, ka 20. gadsimta 20.–30. gados klavieres daudzas skolas nevarēja iegādāties, jo tās bija par dārgām, jāatzīst, ka vijole bija viens no labākajiem mūzikas instrumentiem bērnu muzikālās dzirdes un vokālo spēju attīstīšanai. Padomju periodā mūzikas skolotāji muzikālās dzirdes attīstīšanai pārsvarā izmantoja klavieres.

Secinājumi

1. Mūzikas metodiķi uzskata, ka mūzikas stundā skolotājam muzikālā dzirdē jāattīsta visiem skolēniem, arī *citādi* dziedošajiem. Muzikālās dzirdes attīstības iespējamība tiek pamatota no fizioloģiskā (E. Vīgners, Bebru Juris), psiholoģiskā (A. Salaks, Bebru Juris) un pedagoģiskā aspekta (E. Vīgners, A. Eidiņš, J. Mediņš, I. Jākobsone, A. Stabulniece).
2. Prasmi pareizi nodziedāt noteikta augstuma toni iespējams noteikt, izmantojot intervālu dziedāšanu (J. Rozītis, A. Eidiņš, J. Mediņš, I. Jākobsone) un vienas skaņas atkārtošānu (E. Vīgners).
3. 20. gadsimta 20.–30. gados un padomju periodā valdīja uzskats, ka skaņu augstuma priekšstata veidošana jāšāk ar dabā sastopamo skaņu atdarināšanu (J. Rozītis, A. Eidiņš), vairākkārtēju viena toņa atkārtošānu dažādos ritmos (E. Vīgners, J. Rozītis, J. Mediņš, I. Jākobsone) un lejupejošu mazās tercās dziedāšanu (J. Mediņš, I. Jākobsone, A. Eidiņš). Lai uzskatāmāk parādītu skaņu virzību, tika izmantota bīdāmā nots (Bebru Juris), pakāpeniski augšup ejoši pakāpieni (I. Palevičs) un roku zīmes (A. Eidiņš). Muzikālās dzirdes attīstīšanai *citādi* dziedošajiem bērniem mūzikas metodiķi izmantoja ciparu sistēmu (I. Palevičs), intonācijas un atmiņas vingrinājumus (E. Vīgners) un dzirdes diktātus (E. Vīgners, I. Palevičs, A. Eidiņš).

4. Muzikālās dzirdes attīstībā tiek izmantotas klavieres (E. Vīgners, A. Eidiņš), stabule (J. Rozītis), vijole (Bebru Juris), metalofons vai ksilofons (A. Eidiņš).
5. Pētījumā konstatēts, ka muzikālās dzirdes izkopšana vēsturiski ir bijis viens no svarīgākajiem dziedāšanas mācības uzdevumiem vispārīzglītojošā skolā. Jāņem vērā, ka mūsdienu skolā mācības uzsāk skolēni ar dažādu muzikalitātes līmeni. Lai *citādi* dziedošais bērns attīstītu muzikālās dzirdes priekšstatus, nereti nepieciešams ilgs laiks. Atcerēsimies, ka skolēniem bieži vien nepatīk tas, kas viņiem nepadodas, un vēl jo vairāk, ne vienmēr gribas piepūlēties. Tādēļ joprojām ir aktuāls jautājums, kā rast balansu starp mērķtiecīgu muzikālās dzirdes attīstību katram skolēnam un pozitīvas attieksmes veidošanu pret mūziku.

LITERATŪRA

1. Bebru Juris (1922) *Dziedāšanas mācīšanas metodika*. Rīga: A. Gulbis, 71 lpp.
2. Eidiņš, A. (1974) *Muzikālās audzināšanas metodika*. Rīga: Zvaigzne, 252 lpp.
3. Eidiņš, A. (1973) *Muzikālā audzināšana 4. klasei*. Rīga: Zvaigzne, 127 lpp.
4. Gerškoviča, B. (2004) Artūra Salaka radošais devums mūzikas attīstībā Latvijā. No: *Laikmets un personība*. Rīga: RaKa, 121.–209. lpp.
5. Jākobsone, I. (1958) *Dziedāšana. Mācību grāmata VI klasei*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 150 lpp.
6. Jākobsone, I. (1974) *Dziedāšanas mācīšanas metodiķu atziņas*. Rīga: Zvaigzne, 126 lpp.
7. Joffe, J. (1991) *Muzikālās dzirdes attīstības ceļi*. Rīga: Zvaigzne, 114. lpp.
8. Ķibers, J. (1937) Dziesma skolā un mājā. *Jaunākās ziņas*, 1937. gada 12. janvāris, 5. lpp.
9. Kukule, A. (2002) Muzikālā dzirdes priekšstata veidošanas īpatnības sākumskolā. No: *Starptautiskās zinātniskās konferences „Teorija un prakse skolotāju izglītībā” materiāli*. Rīga: RPIVA, 189.–195. lpp.
10. Līduma, A. (2004) *Pirmskolas vecuma bērnu muzikalitātes attīstības pedagoģiskais aspekts*. Promocijas darba kopsavilkums. Rīga: LU, 56 lpp.
11. Mediņš, J. Jākobsone, I. (1958) *Dziedāšanas mācīšanas metodika*. Rīga: Latvijas Valsts izdevniecība, 136 lpp.
12. Rozītis, J. (1929) *Dziedāšanas mācīšanas metodika*. Rīga: Valters un Rapa, 133 lpp.
13. Palevičs, I. (1923) *Dziedāšanas mācība*. Rīga: A. Vēmaņa un J. Upenieka spiestuve, 15 lpp.
14. Palevičs, I. (1893) *Dziedāšanas mācība*. Jelgava: Draviņ-Dravnieks, 103 lpp.
15. Salaks, A. (1926) *Dziedāsim pa notīm! Vadonis mazajiem dziedātājiem pamatskolā un mājā*. Rīga: Valters un Rapa, 72 lpp.
16. Slavieša, V. (1997) *Vīgneru Ernesta metode. Dzirdes mācība bērnu dārzēm*. Toronto: L.Vīgnera un A. Vīgnera redakcija, 44 lpp.
17. Stabulniece, A. (1988) *Metodiskie norādījumi mūzikas mācīšanā 2. klasē*. Rīga: Zvaigzne, 68 lpp.

18. Stramkale, L. (2007) Ciparu metode mūzikas metodikā: vēsturiskais un mūsdienu aspekts Latvijā. No: *LU Raksti. 715. sēj. Pedagoģija un skolotāju izglītība*. Rīga: LU, 76.–82. lpp.
19. Vīgners, E. (1936) *Vokāli – instrumentālās fonētikas metodika pamatskolām*. Rīga: H. Vīgnere, 80 lpp.
20. Vilkārse, I., Čerpinska, I. (2000) *Mūzika 1. klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC, 141. lpp.
21. Vilkārse, I., Čerpinska, I. (2001) *Mūzika 2. klasei*. Rīga: Zvaigzne ABC, 143. lpp.
22. Vītoliņš, J. (1930) Pamati jaunai dziedāšanas mācības metodei. *Audzinātājs*, Nr. 1, 10.–14. lpp.

Summary

The purpose of this paper is to analyze and compare the opinions of music methodologists on the development of musical hearing in children at comprehensive schools who sing differently than others. The author studies the ideas of the 1920s to 1930s of the 20th century and of the Soviet period.

The approaches that help to determine the levels of development of student's musical hearing and the methods for devising conceptions of musical hearing are described widely in this paper.

Analysis of the relevant literature and the methodological materials of music methodologists lead to an explanation that there is a common opinion that it is both possible and necessary to develop musical hearing in students at comprehensive schools; however, music methodologists use different notions to define children with insufficient musical hearing as well as different methods for developing the conceptions of musical hearing.

Keywords: *musical hearing, differently singing children, conceptions of musical hearing.*

Dzīves prasmju saistība ar socializāciju *Connection between Life Skills and Socialization*

Liene Vasiļonoka

Latvijas Universitāte
Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte
Jūrmalas gatve 74/76, Rīga, LV-1083
E-pasts: liene.vasilonoka@gmail.com

Lai gan mūsdienās ir ļoti daudz rakstīts par socializāciju un sociālo prasmju saistību, kā arī izveidotas daudzas programmas, lai veicinātu dzīves prasmju attīstību, nav pētījumu par prasmēm, kuras tiek sagaidītas no skolēna, skolotāja un vecākiem savstarpējās attiecībās un mācību procesā.

Rakstā aplūkota socializācijas un sociālo prasmju saistība, analizētas sociālās prasmes dažādu autoru skatījumā, kā arī aplūkota sociālo prasmju saistība ar mācību procesu.

Veiksmīgas socializācijas pamatā ir pietiekami labi attīstītas prasmes. Būtiskākā nozīme bērna prasmju attīstībā, uzsākot skolas gaitas, ir ģimenei un vecāku ieguldītajam darbam. Arī skolā skolotāji ievērojami var ietekmēt skolēna prasmju attīstību ar dažādām darba metodēm. Socializācija un sadarbība biežāk tiek saistīta ar sociālajām prasmēm, bet kopumā nozīmīga ir dzīves prasmju attīstība, lai skolēns veiksmīgi socializētos un izvairītos no dažādām negatīvām ietekmēm, kuras bieži sastopamas vienaudžu vidē. Tādēļ ir svarīgi izprast prasmju attīstības ietekmi uz socializāciju, pētot zinātnisko literatūru. Autore arī aplūko praktiski, ko vecāki un skolēni uzskata par vajadzīgām dzīves prasmēm mijiedarbības un darbības līmenī, t. i., savstarpējās attiecībās un mācību procesā. Iegūtos datus un atziņas autore izmantos, izveidojot pedagoģiskā darba programmu skolēnu socializācijas veicināšanai.

Atslēgvārdi: socializācija, prasmes.

Ievads

Skolēniem, kam skolā ir nesaskaņas ar klases biedriem, skolotājiem un dažkārt arī ar vecākiem, kuriem ir grūti iekļauties savā klasē, ievērot vispārpieņemtas uzvedības normas, parasti trūkst sociālo iemaņu. Tā cēlonis meklējams ģimenē, izvēlētajās audzināšanas metodēs. Vecāku uzmanība pret bērniem un audzināšanas prasmes tiešā veidā pastiprina vai mazina bērna socializācijas problēmas. Tas visbiežāk novērojams pusaudžu vecumā, laikā, kad skolēni vēlas būt pieauguši, bet vēl ir pietiekami atkarīgi no vecāku rūpēm. Raksta autore ir strādājusi skolā, un prakse liecina, ka tiem skolēniem, kuriem problēmas iekļauties sabiedrībā ir jau sākumskolas klasēs, 5. klasē adaptācijas periodā socializēšanās problēmas īpaši izceļas.

Skolēni, kam nav pietiekami attīstītas prasmes, nav ieguvuši pārliecību par sevi, viņiem nav izveidojusies pozitīva pašapziņa un līdz ar to pašcieņa, viņi vieglāk pakļaujas negatīvām ietekmēm.

Kā rāda Sabiedrības veselības aģentūras statistikas dati, to skolēnu īpatsvars, kas mēģinājuši smēķēt, pieaudzis no 45,4% 1991. gadā līdz 57,2% 2006. gadā, un to būtiski ietekmējis smēķēt mēģinājušo meiteņu īpatsvara pieaugums.

2007. gadā Latvijā veiktās „Starptautiskā jauniešu smēķēšanas pētījuma” aptaujas rezultāti liecina, ka pašvai smēķēšanai mājās ir pakļauti 71,9% pusaudžu smēķētāju un tikai 38,2% pusaudžu nesmēķētāju. Laikā no 1991. līdz 2006. gadam regulāri smēķējošo meiteņu īpatsvars 15 gadu vecumā ir pieaudzis no 5,3% 1991. gadā līdz 22,7% 2006. gadā.

Tikpat lielā mērā veselību ietekmē pārlietu ilga TV skatīšanās un datorspēļu spēlēšana.

2007. gada statistisko datu krājumā „Bērni Latvijā” rakstīts, ka no skolēniem, kuri darb dienās televizoru skatās vismaz 4 stundas dienā, 11 gadu vecumā 36% ir zēnu un 30,3% meiteņu; 13 gadu vecumā 33,1% zēnu un 33,3% meiteņu. No skolēniem, kuri darb dienās datorspēlēm velta 3–5 stundas dienā, 11 gadu vecumā 30,3% ir zēnu un 10,4% meiteņu; 13 gadu vecumā 36,9% zēnu un 10,4% meiteņu.

Skolēns, kurš pārāk aizraujas ar TV un datorspēlēm, vājina savus sociālos kontaktus, līdz ar to netiek veicināta sociālo prasmju attīstība, vai tā piedzīvo regresu. Sociālo kontaktu zaudēšana var būt gan sekas, gan cēlonis TV un datorspēļu atkarībai.

Savukārt Bebrišas, Ieviņas, Krastiņas (red. Zepa) veiktajā Sabiedrības integrācijas fonda pētījumā „Skolēnu atbiršana pamatskolā. Problēmas risinājumi” 2007. gadā procentuāli visvairāk aptaujāto minējuši šādus mācību kavēšanas iemeslus: negrib iet uz skolu; aizgulējās; slimo; ir citas interesantākas nodarbes; nepatīk mācīties.

Vismazāk panākumu sagaidāms tad, ja negatīvā ietekme nepastarpināti rodas no vecākiem, kā tas atklājas pētījumos par smēķēšanu. Ļoti svarīgi, ka labāku iespēju radīšanā piedalās gan vecāki, gan skola un, pats galvenais, – bērns. Vēlmei kaut ko mainīt vispirms jābūt skolēna iekšējai vēlmei, vecāki un skolotāji ir ārējais motivējošais spēks, kas palīdz un virza uz vēlamo mērķi.

Autore šajā rakstā vēlas atklāt, kā socializācija saistīta ar dzīves prasmēm, kādi ir skolēnu un vecāku uzskati par prasmēm socializācijā – mijiedarbības un darbības līmenī.

Rakstā izvirzītā problemātika: socializācijā tiek uzsvērtas prasmju nozīme, to attīstība, bet nemainās pieeja socializācijas veicināšanā, trūkst skolēncentrētas pieejas prasmju attīstīšanā.

Pētījuma mērķis: aplūkot teorētisko bāzi par socializācijas un prasmju saistību, apzināt skolēnu un vecāku uzskatus par dzīves prasmēm socializācijā.

Pētījuma metodes: zinātniskās literatūras analīze, anketēšana.

Socializācija un sociālās prasmes

Jēdziens „socializācija” ir ārkārtīgi plašs, un to pēta filozofi, sociologi, sociālie pedagogi. Dažādu zinātņu pārstāvji par socializācijas pamatformām uzskata interio-rizāciju un sociālo adaptāciju. Pirmā no šīm pamatformām tiek aplūkota kā process, kurā cilvēks apgūst noteiktas zināšanas un prasmju līmeni, kas ir sabiedrības radīts

un apkopots, kā arī uzvedības normas un piemērus, kas ir sabiedrībā pieņemti. Vārds „adaptācija” cēlies no latīņu vārda „adaptatio” – ‘piemērošanās, pieslīpēšanās’ (Тригер, 2008, 113).

Sociālās prasmes, to attīstība ietekmē cilvēka spēju dzīvot grupā, spēju sadarboties.

Sociālās prasmes sauc par kooperatīvām, tās ir nepieciešamas, lai

- nodrošinātu kārtību un atbilstošu uzvedību;
- grupa strādātu, veiktu noteiktus uzdevumus un saglabātu labas savstarpējās attiecības;
- padziļinātu izpratni, veicinātu augstāka domāšanas līmeņa attīstību, jaunu zināšanu apguvi un atcerēšanos;
- jaunapgūto izmantotu konfliktu risināšanai un personīgai izaugsmei (Johnsons, 1994, 111).

Sociālajā būtiskā nozīme tiek piešķirta sociālajām prasmēm (Gudjons, 1998; Andersone, 2004).

R. Andersone raksta: „Veidojoties bērna attiecībām ar citiem cilvēkiem, tiek apgūtas sociālās prasmes. [...] Apgūstot sociālās prasmes, veidojas attiecības ar citiem cilvēkiem un vide, kurā pusaudzis dzīvo.” (Andersone, 2004, 21) Cilvēkam esot attiecībās ar citiem, notiek socializēšanās. Cilvēks bez citiem cilvēkiem nevar apgūt sociālās iemaņas.

Pēc Eiropas Komisijas Baltās grāmatas, sociālās iemaņas nozīmē savstarpējās kontaktēšanās prasmi, tas ir, uzvedību darbā, kā arī attiecīgās spējas, kas ļauj uzņemties atbildību, tādas kā prasmi sadarboties un strādāt komandā, radošu pieeju darbam un tiekšanos pēc kvalitātes. Pilnībā šīs iemaņas var apgūt tikai darba vidē, tātad galvenokārt darbavietā (1998, 26).

Sociālās prasmes biežāk izpaužas komunikācijā ar citiem. Tās ir komunikatīvās kompetences sastāvdaļa.

A. Špona norāda, ka pastāv šādas komunikācijas prasmes: prasme panākt saskaņu, vienošanos, runāt ar cieņu, taktiski, uzmundrināt, iedrošināt, uzklaustīt, pieņemt atšķirīgus viedokļus, izteikt vērtējumu, izprast otra pašizjūtu (Špona, 2001).

R. Andersone sociālajās prasmēs iekļauj savstarpēju cieņu, sapratni, iecietību, prasmi uzklaustīt otru, izteikt savas domas, sadarboties, ievērot noteikumus, strādāt komandā, organizēt savu laiku, vērtēt sevi, vērtēt citus (Andersone, 2004, 34).

D. Lieģeniece sociālās prasmes iedala piecās grupās: prasmes, kas veicina efektīvu mijiedarbību starp grupas biedriem; sekmē domāšanas līmeņa attīstību; attīsta savstarpējo uzticēšanos; attīsta komunikāciju; palīdz atrisināt konfliktus (Lieģeniece, 1998, 23).

Sociālās prasmes tiek veiksmīgi attīstītas saskarsmē ar citiem cilvēkiem. Līdz ar sociālo prasmju attīstību cilvēks iegūst zināšanas, kas nepieciešamas mācību procesā, un zināšanas, kas nepieciešamas sabiedrībā, lai uzvedība atbilstu vispārpieņemtām normām.

Saskarē ar citiem cilvēkiem (sociālajiem modeļiem) mēs veidojam kognitīvas shēmas un noteikumu sistēmas, kas nosaka mūsu uzvedību. Tādējādi mācīšanās (atbilstoši izturēšanās pamatpostulātiem) ir atkarīga no sociālajām ietekmēm un

attiecībām, tomēr sevišķi tiek uzsvērta gan cilvēka pašiniciatīva, gan kognitīvā pārstrāde. Psihiskās struktūras veidojas jutekliski emocionālos mijiedarbības procesos starp vecākiem, bērniem un apkārtējo vidi (Gudjons, 1998, 169–171).

Iepriekš teikto lieliski papildina Maslova domas, ka „sliktu” uzvedību lielākā daļa psihologu uzskata nevis par instinktīvu, bet gan par reakciju. Tas jāsaprot tā, ka, neņemot vērā to, ka „slikta” uzvedība dziļi iesakņojusies cilvēka dabā un nekad pilnībā nevar izzust, tā samazinās, nobriestot personībai tādā mērā, kā to ļauj sabiedrība (Masloy, 2002, 158).

Sadarbība un mācīšanās

Mācību process iekļauj savstarpējās attiecības un mācīšanos. Visefektīvākā mācīšanās ir sadarbības apstākļos.

Mijiedarbībai ar citiem – ar skolotājiem un pārējiem skolēniem – ir gan izziņas, gan emocionāls efekts. Bērni agrā vecumā mēdz būt ļoti egocentriski. Šis egocentrisms pakāpeniski mazinās, kad bērni sociālās mijiedarbības ceļā ir spiesti sadurties ar citu cilvēku viedokļiem. Tā kā sociālā mijiedarbība notiek galvenokārt ar vārdiem, tā izkopj simbolu lietojumu. Turklāt domāšanas instrumenti konkrētā kultūrvidē tiek nodoti tālāk ar sociālās mijiedarbības starpniecību. Tātad pamatos sociālā mijiedarbība dod bērnam izdevību iemācīties kļūt par savas plašākās kultūrvides grupas patiesu locekli, t. i., domāt līdzīgi tai (Geidžs, Berliners, 1999, 114).

Mācību procesā būtiska nozīme ir sadarbībai, kas veicina sociālo prasmju attīstību. Tātad vienam no mācīšanās mērķiem jābūt sadarbības prasmes attīstīšanai, izmantojot sadarbību kā mācīšanās formu. To spilgti apliecina R. Andersones teiktais par sociālajām prasmēm un sadarbību, jo sociālās prasmes ir nepieciešamas cilvēku sadarbībai. Tās palīdz sekmīgi darboties grupā un apgūt mācību uzdevumus. Sociālās prasmes dod iespēju katram izmantot savu pieredzi un mācīties vienam no otra; pašapziņu, savas vērtības un citu cilvēku kā unikālas vērtības apzināšanos; interesi un rūpes vienam par otru un par grupas kopējo darba rezultātu; humānas un emocionālas savstarpējās attiecības ar citiem; prasmi sadarbības situācijā uzņemties atbildību par sevi un citiem (Andersone, 2004, 29).

Sociālās prasmes dod cilvēkam iespēju apzināties savu vērtību. Savas vērtības apziņa veido cilvēka pašcieņu.

Savukārt sociālais noraidījums negatīvi ietekmē pašcieņu. Sociālā pašapziņa iespaido arī mācību sekmes. Bērniem, kuriem ir labas starppersoniskās iemaņas, veidojas labas attiecības kā ar skolotājiem, tā ar klases biedriem. Sociālās iemaņas bērni lielākoties apgūst, atdarinot apkārtējo cilvēku izturēšanos (Smita, Strika, 1998, 110).

Spēja nodibināt un saglabāt attiecības ar cilvēkiem ne vien padara dzīvi pilnvērtīgāku, bet ir arī pašcieņas pamatsastāvdaļa (Smita, Strika, 1998, 195).

Sociālie konstruktīvistu uzsver domāšanas un mācīšanās sociālo kontekstu. Šis skatījums liek paplašināt uzskatus par to, kur iespējams iegūt zināšanas un kā mācīšanās notiek grupās un individuālā ceļā. Saskaņā ar šo viedokli izziņa cilvēku kolektīvam ir kopīga – tā ir it kā sadalīta starp daudziem cilvēkiem un piesaistīta tai videi, kurā notiek mācīšanās. Sociālie konstruktīvistu uzsver mācīšanās nozīmi

sadarbības apstākļos un galveno uzmanību pievērš tam, lai audzēkņi veidotu pozitīvas identitātes kā lietpratīgi problēmu risinātāji grupās (Geidžs, Berliners, 1999, 250).

Savukārt A. Špona raksta, ka skolā sekmīgi apgūt saskarsmes un sadarbības prasmes skolēnam nozīmē veidot pilnvērtīgu attieksmi pret valsti un sabiedrību, savu ģimeni, skolotājiem. Sadarbība ir divu vai vairāku cilvēku darbs, lai sasniegtu kopīgu mērķi, ar saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātu novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem. Sadarbība ir pieredzes pārņemšanas forma, iespēja atdarināt labākos paraugus, pašpieredzes pilnveidošana ar jaunām zināšanām un prasmēm. Tādēļ sociālajā attīstībā sadarbība uzskatāma par audzināšanas pamatlīdzekli. Sadarbība nav iedomājama bez saskarsmes – prasmes apmainīties domām, uzskatiem, kas izteikti mutiski vai rakstiski, prasmēm aizstāvēt savu viedokli, uzklaut un pieņemt zināšanai citu viedokļus, pieņemt lēmumus, realizēt tos, novērtēt procesus un rezultātus. Līdz ar to mūsdienās audzināšanā sadarbība kļūst objektīvi nepieciešama. Sadarbības formu daudzveidība, to vārdiskās un praktiskās darbības vienība atbilstoši bērnu vecumam ļauj spriest par socializācijas efektivitāti (Špona, 2001, 107, 108).

Sadarbības prasmes iekļauj prasmi darboties individuāli; darboties mazā grupā un darboties lielā grupā (Andersone, 2004, 50). Sociālo prasmju apguve ir uztverama kā viens no mācību uzdevumiem (Andersone, 2004, 53).

Kooperatīvās mācīšanās organizēšana var mazināt aizspriedumus un naidīgu attieksmi starp indivīdiem un grupām, to skaitā etniskām grupām, palielināt zema statusa audzēkņu līdzdalību sociālajā mijiedarbībā, lai tie iegūtu līdzvērtīgāku lomu grupas uzdevumos, uzlabot skolēnu izteikšanās apjomu, tas ir, palielināt izteikumu biežumu un ilgumu sarunās ar grupas biedriem, uzlabot audzēkņu sasniegumus saskaņā ar kognitīvajiem mērķiem, kas mērāmi ar pārbaudes darbiem (Geidžs, Berliners, 1999, 413, 414).

Pamatizglītības programma paredz dzīves prasmju attīstīšanu kopumā, ne tikai sociālo prasmju attīstību.

Divi no pamatizglītības programmas īstenošanas galvenajiem uzdevumiem ir veidot priekšstatu un izpratni par galvenajiem dabas, sociālajiem un ilgtspējīgas attīstības procesiem, morāles un ētikas vērtībām; izkopt saskarsmes un sadarbības spējas. Personības vispārējo spēju un prasmju attīstību atspoguļo galvenie izglītošanās aspekti. Daži no tiem: analītiski kritiskais aspekts: intelektuālās darbības pieredze – patstāvīga, loģiska, motivēta, kritiska un produktīva domāšana; prasme formulēt un pamatot savu viedokli pagātnes, tagadnes un nākotnes saiknes kontekstā; morālais un estētiskais aspekts: izpratne par tādiem jēdzieniem cilvēku savstarpējā saskarsmē kā godīgums, cieņa, atbildība, savaldība, taisnīgums, uzticamība, izpalīdzība, iejūtība, laipnība, cilvēka tiesības uz vienlīdzību, pozitīva attieksme pret kultūras mantojumu; sadarbības aspekts: prasme sadarboties, strādāt komandā, prasme uzklaut un respektēt dažādus viedokļus, prasme pieņemt lēmumu un uzņemties atbildību par tā īstenošanu, prasme atbildīgi rīkoties konfliktsituācijās, ekstremālās situācijās un rūpēties par savu un līdzcilvēku drošību, ja nepieciešams, prast meklēt palīdzību; saziņas aspekts: latviešu valodas prasme un valodas kultūra, praktiska pieredze valodas lietošanā, prasme sazināties (sarunāties, rakstīt, lasīt) vairākās valodās, prasme publiski uzstāties, izteikt un pamatot savu viedokli;

mācīšanās un praktiskās darbības aspekts: prasme patstāvīgi plānot, organizēt un īstenot mācīšanos, dažādu zināšanu un prasmju apgūšana un lietošana praktiskā darbībā, prasme mācību procesā izmantot dažādu informāciju, konsultēties, atrast palīdzību, prasme izmantot modernās tehnoloģijas.

Tāpēc ir ļoti svarīgi noskaidrot skolēnu un vecāku domas par dzīves prasmēm mijiedarbības un darbības līmenī, kas aptver savstarpējās attiecības un mācību procesu.

Skolēnu un viņu vecāku uzskati par dzīves prasmēm

Tika anketēti 68 skolēni no 4. klases, un 40 viņu vecāki; 79 piekto klašu skolēni un 31 viņu vecāks no Rīgas skolas x.

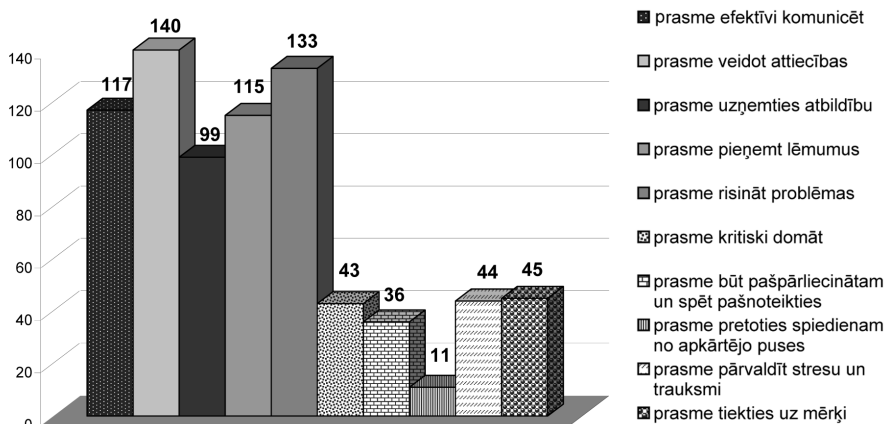
Autore vēlējās noskaidrot, vai pastāv būtiskas atšķirības starp 4. un 5. klases skolēnu uzskatiem. Nākamajā mācību gadā šī gada 4. klases skolēni mācīsies 5. klasē, kurā būs paredzēta programma socializācijas veicināšanai, izmantojot dažādas pedagoģiskā darba metodes.

Atbildēs iekļautās dzīves prasmes ir atvasinātas no Pasaules Veselības organizācijas nosauktajām 10 dzīves prasmēm (*Life Skills*). Tās tika pieņemtas 1994. gadā Ženēvā.

Tika izvēlētas ne tikai sociālās prasmes, bet arī citas dzīves prasmes, jo būtiski ir attīstīt visas dzīves prasmes. Skolēnam var būt ļoti labi attīstītas sociālās prasmes un viegli komunicēties ar vienaudžiem, bet ļoti svarīgi ir kritiski izvērtēt visas situācijas, vienaudžu piedāvājumus, arī plašsaziņas līdzekļos paustos uzskatus, kas tieši vai netieši var ietekmēt skolēna rīcību. Tāpat ļoti svarīgi ir pretoties spiedienam no apkārtējo cilvēku puses, ja tas negatīvi var iespaidot cilvēka fizisko un psihisko veselību.

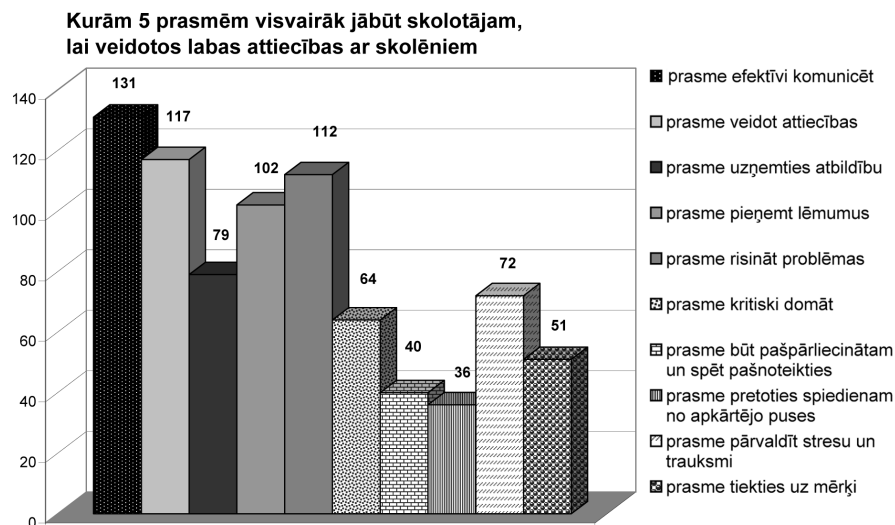
Katrā klasē pirms anketu aizpildīšanas tika pārrunāts, ko katra prasme nozīmē, lai iegūtu pēc iespējas ticamākus rezultātus.

Kurām 5 prasmēm jābūt vecākiem, lai veidotos labas attiecības ar bērnu



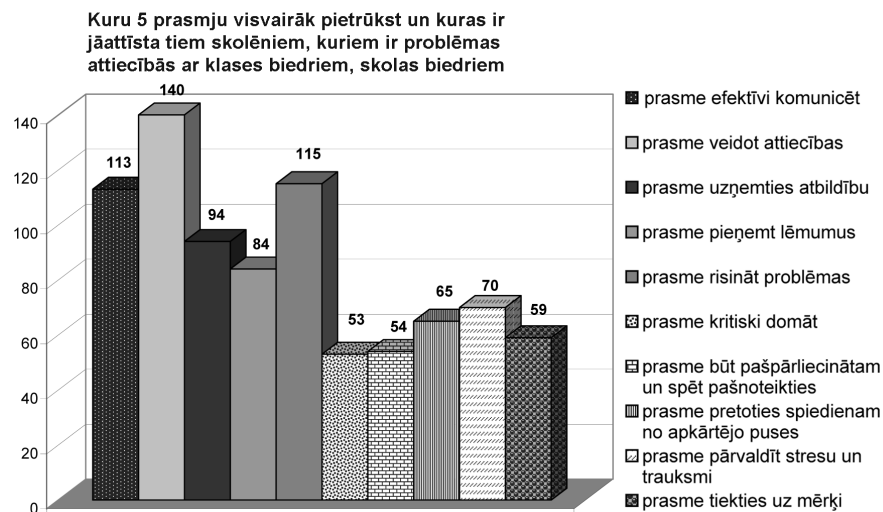
1. attēls. Skolēnu uzskati par vecāku prasmēm

Kā redzams 1. attēlā, skolēni no vecākiem vairāk sagaida prasmi efektīvi komunicēt, veidot attiecības, uzņemties atbildību, pieņemt lēmumus, risināt problēmas, lai veidotos labas attiecības starp vecākiem un bērnu.



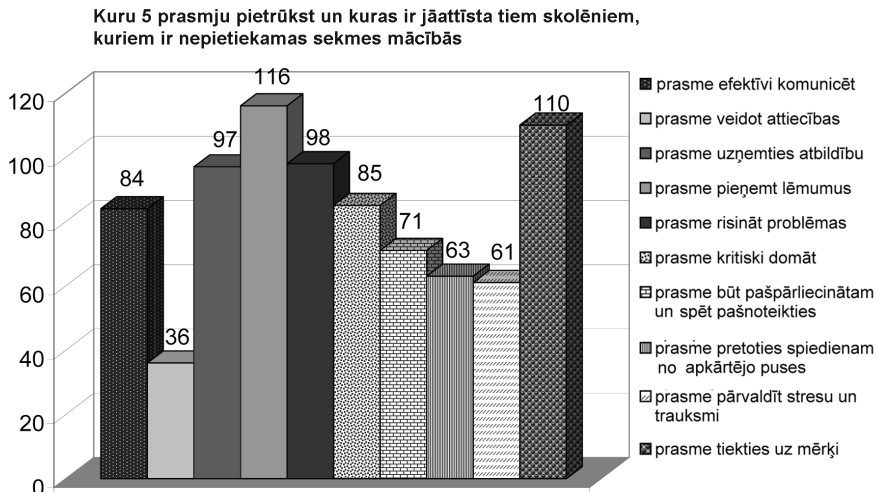
2. attēls. Skolēnu uzskati par skolotāju prasmēm

2. attēlā redzams, ka skolēni no skolotāja sagaida to pašu, ko no vecākiem (1. attēls), vairāki skolēni atbildē izvēlējušies arī prasmi pārvaldīt stresu un trauksmi.



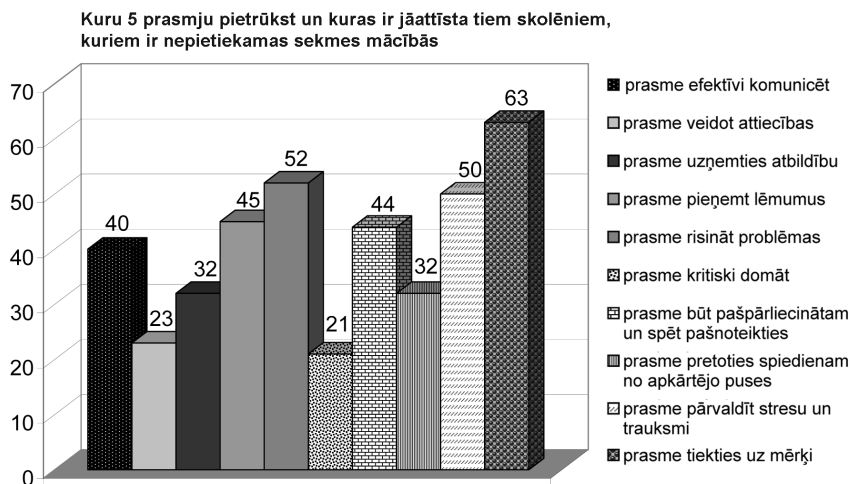
3. attēls. Skolēnu uzskati par prasmju trūkumu problemātiskās attiecībās

Pēc skolēnu domām, problēmas attiecībās ar klases biedriem rodas, ja nav pietiekami attīstītas efektīvas komunikācijas, attiecību veidošanas, atbildības uzņemšanās, lēmumu pieņemšanas un problēmu risināšanas prasmes (sk. 3. attēlu).



4. attēls. Skolēnu uzskati par prasmju trūkumu nepietiekamu sekmju gadījumā

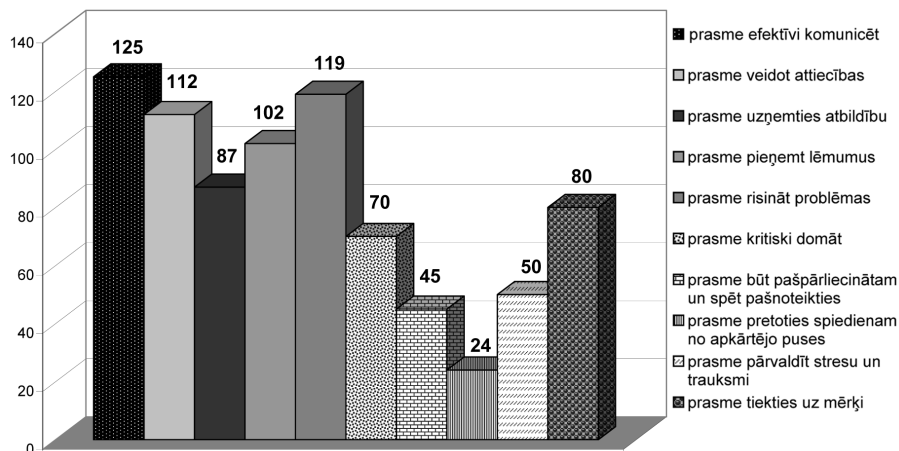
Pēc skolēnu domām, kā redzams 4. attēlā, ja skolēnam ir nepietiekamas sekmes mācībās, tad viņam visvairāk trūkst tādu prasmju kā prasme pieņemt lēmumus, tiekties uz mērķi, risināt problēmas, uzņemties atbildību, arī kritiskās domāšanas un efektīvas komunikācijas prasmju. Vismazāk skolēni norādījuši prasmi veidot attiecības.



5. attēls. Vecāku uzskati par skolēnu prasmju trūkumu nepietiekamu sekmju gadījumā

Savukārt vecāki uzskata (5. attēls), ka visvairāk nepieciešama prasme tikties uz mērķi, pēc tam seko prasme risināt problēmas, pārvaldīt stresu un trauksmi, pieņemot lēmumus un būt pašpārliecinātam, vismazāk tiek pieminēta prasme kritiski domāt.

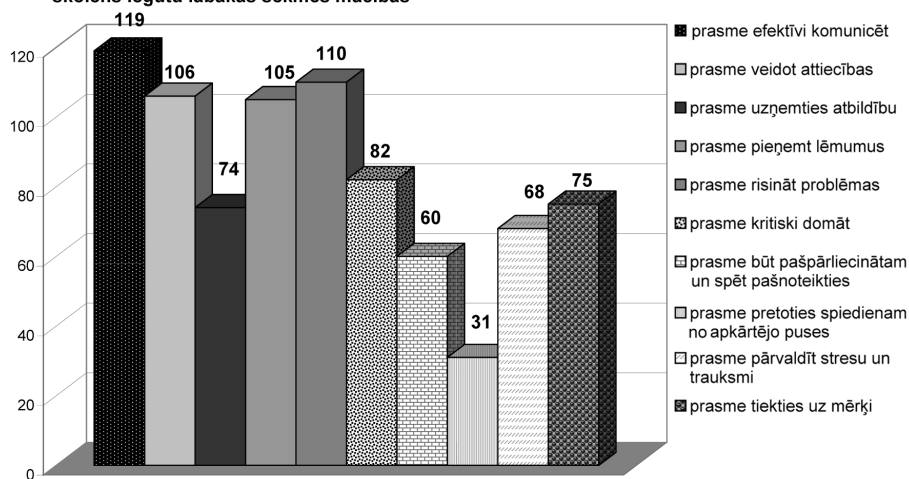
Kurām 5 prasmēm visvairāk jābūt vecākiem, lai man būtu labas sekmes mācībās



6. attēls. Skolēnu uzskati par vecāku prasmēm

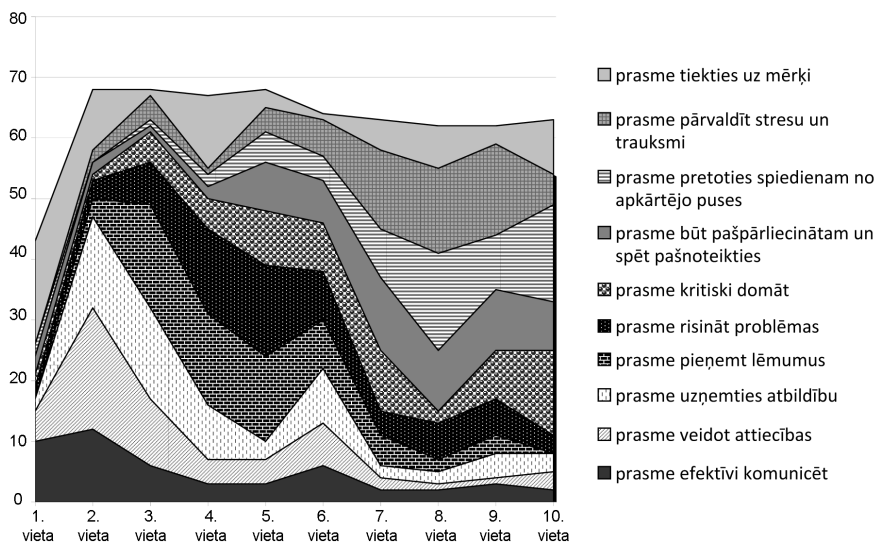
Lai būtu labas sekmes mācībās, skolēni no vecākiem visvairāk sagaida efektīvas komunikācijas, problēmu risināšanas, attiecību veidošanas, lēmumu pieņemšanas, atbildības uzņemšanās prasmes (6. attēls).

Kurām 5 prasmēm visvairāk jābūt skolotājam, lai skolēns iegūtu labākas sekmes mācībās



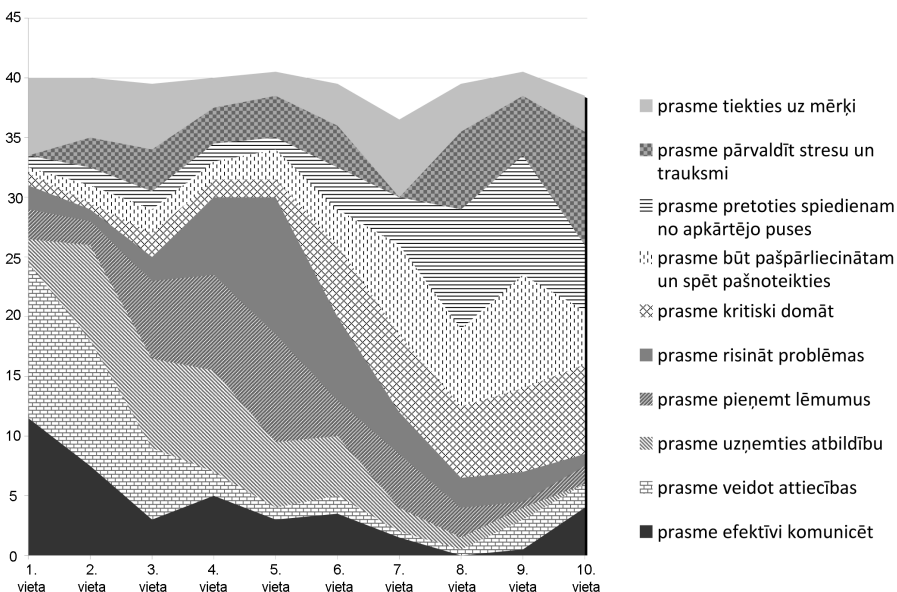
7. attēls. Skolēnu uzskati par skolotāju prasmēm

Skolēniem būs labākas sekmes, ja skolotājs pratīs efektīvi komunicēt, risināt problēmas, veidot attiecības, pieņemt lēmumus. Vismazāk tiek atzīmēta prasme pretoties spiedienam no apkārtējo puses (7. attēls).



8. attēls. 4. klašu skolēnu prasmju izkārtojums no 1. līdz 10. vietai

4. klases skolēniem dominē efektīva komunikācija, attiecību veidošana, tiekšanās uz mērķi. Bet viņi uzskata, ka tik daudz nevajag pretoties spiedienam no apkārtējo puses, kritiski domāt, pārvaldīt stresu un būt pašpārliecinātam (8. attēls).



9. attēls. 4. klašu skolēnu vecāku prasmju izkārtojums

Savukārt 4. klašu skolēnu vecākiem (ap 95% atbilžu uz anketas jautājumiem sniedza mātes) galvenais ir tiekties uz mērķi, veidot attiecības, uzņemties atbildību, komunicēt un pieņemt lēmumus. Viņi uzskata, ka nevajag tik daudz pārvaldīt stresu un kritiski domāt (9. attēls).

5. klašu skolēnu un viņu vecāku atbildes ir līdzīgas un būtiski neatšķiras.

Secinājumi

Skolēniem šajā vecumā svarīgākās ir savstarpējās attiecības un arī tiekšanās uz kādu mērķi. Šie anketu rezultāti varbūt nesniedz atbildes uz visiem autores jautājumiem, jo, apkopojot anketas, atklājās nepilnības sastādītajā anketā, viena no tām – par maz jautājumu. Tomēr iegūtie rezultāti varētu būt pamats, uz kura veikt pārrunas, intervijas ar skolēniem, viņu vecākiem, lai precizētu uzskatus par prasmēm savstarpējās attiecībās un mācību procesā un lai pārliecinātos par sniegto atbilžu atbilstību iegūtajiem rezultātiem. Svarīgi būtu noskaidrot, kāds ir viņu mērķis, uz kuru tiekties.

Vajadzētu aktualizēt kritiskās domāšanas prasmes, pašpārliecinātības prasmes, prasmes pretoties spiedienam un prasmes pārvaldīt stresa nozīmīgumu savstarpējās attiecībās, līdz ar to arī mācību procesā, un ir jāveicina šo prasmju attīstība.

Skolēniem 10–11 gadu vecumā ļoti svarīgi ir iekļauties grupā. Šajā vecumā svarīgākā sociālā vide, kur skolēni atrodas, ir skola un ģimene. Tāpēc skolas un ģimenes vidē ir svarīgi attīstīt dzīves prasmes.

LITERATŪRA

1. Andersone, R. (2004) *Pusaudžu sociālo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa. 83 lpp.
2. Bebrīša, Ieviņa, Krastiņa (red. Zepa) (2007) *Skolēnu atbīšana pamatskolā. Problēmas risinājumi*. Sabiedrības integrācijas fonds. [skatīts 2009. gada 20. decembrī] Pieejams: [fip://equal.lsf.lv/petijumi/9_BSZI_skolenu_atbirsana_pamatskolas.pdf](http://equal.lsf.lv/petijumi/9_BSZI_skolenu_atbirsana_pamatskolas.pdf)
3. *Bērni Latvijā*. (2007) Statistisko datu krājums. Rīga: Latvijas Republikas Centrālās statistikas pārvaldes Sociālās statistikas departaments, 68 lpp.
4. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999) *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 662 lpp.
5. Gudjons, H. (1998) *Pedagoģijas pamatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 396 lpp.
6. Johnson, D., Johnson, R., Johnson, H. E. (1994) *The New Circles of Learning: Cooperation in the Classroom and School*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 111.
7. Lieģeniece, D. (1998) Sociālās prasmes. No: *Mācīsimies sadarboties*. Rīga: Mācību Grāmata, 23.–26. lpp.
8. WHO (1994) *Life Skills*. Geneva [skatīts 2009. gada 19. decembrī]. Pieejams: http://whqlibdoc.who.int/HQ/1994/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf
9. *Mācīšana un mācīšanās. Ceļš uz izglītotu sabiedrību*. (1998) Eiropas Komisijas Baltā grāmata, 88 lpp.

10. *Pamatizglītības programmas paraugs*. MK noteikumi Nr. 1027. 1. un 8. p. [skatīts 2008. gada 30. martā] Pieejams: www.tip.edu.lv/faili/Pamatizgl_paraugs_2008_21011111
11. Pudule, I., Velika, B., Tilgale, N., Grīnberga, D., Caunītis, J., Strēle, I. (2007) *Starptautiskais jauniešu smēķēšanas pētījums*. Aptauija Latvijā. V/a Sabiedrības veselības aģentūra, LR Veselības ministrija. Rīga. Sabiedrības veselības aģentūra. [skatīts 2009. gada 15. novembrī] Pieejams: www.vec.gov.lv/docs/new2009/
12. Smita, K., Strika, L. (1998) *Mācīšanās traucējumi*. Rīga: RaKa, 356 lpp.
13. Špona, A. (2001) *Audzinašana: teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
14. Маслоу, А. (2002) *По направлению к психологии бытия*. Москва: Эксмо-пресс, с. 272.
15. Тригер, Р. Д. (2008) *Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития*. Санкт-Петербург: Питер, с. 192.

Summary

Although there are a lot of studies on the connection between socialization and social skills as of this moment, including many programmes that help to develop life skills, there are no studies which would examine the skills expected from students, teachers, and parents in their relationships and the learning process. The article inspects the connection between socialization and life skills, and the latter are analyzed in the light of the findings of different authors. The connection between social skills and the learning process is also examined. Well-developed skills from the basis of successful socialization. Family and the work of parents invested in upbringing of their children are of main importance in how well-developed the children's skills will be upon commencing education at school. Teachers also can significantly influence children's skills using different working methods. Socialization and cooperation are more often associated with social skills; however, the development of life skills is significant in general for the experience of successful socialization and the avoidance of negative influences often exerted by peers. Therefore, it is very important to understand the influence of the development of skills on socialization. The author studied the theoretical literature and examined empirically what parents and pupils expect of and what they consider to be life skills at the level of interaction and action, i.e., in relationships and the study process. The author will use the findings and conclusions in developing a pedagogical programme that will help foster socialization among students.

Keywords: socialization, skills.

LATVIJAS UNIVERSITĀTES RAKSTI
759. sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība, 2011

Izdevējs LU Akadēmiskais apgāds
Baznīcas ielā 5, Rīgā, LV-1010
Tālrunis: 67034535

Iespiests SIA "Latgales druka"
Baznīcas ielā 28, Rēzeknē, LV-4601
Tālrunis/fakss: 64625938