

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS LABORATORIJA

METODISKAIS MATERIĀLS

pedagogiem darbam ar izglītojamiem ar jauktiem attīstības traucējumiem

ROKASGRĀMATA



Eiropas Sociālā fonda projekts „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” (vienošanās Nr. 2010/0330/1DP/1.2.2.4.1/10/PIA/VIAA/001)

IEGULDĪJUMS TAVĀ NĀKOTNĒ

LU SIL: S. Tūbele, T. Landra, I. Šūmane, M. Burčaka, E. Laganovska, S. Kušnere, R. Vīgante.
METODISKAIS MATERIĀLS pedagogiem darbam ar izglītojamiem ar jauktiem attīstības traucējumiem
ROKASGRĀMATA
Rīga: VISC, 2013. 72 lpp.

Autori

© LU SIL: S. Tūbele, T. Landra, I. Šūmane, M. Burčaka, E. Laganovska, S. Kušnere, R. Vīgante.

Līdzautori

Atbalsta izglītības iestāžu pedagogi: J. Āboliņa, A. Arbidāne, D. Bērziņa, I. Blumberga, I. Dorila, L. Ģeida, R. Helviga, G. Helvigs, N. Kifa, I. Klīve, O. Liepiņa, G. Maslovska, B. Pika, J. Poriķe, V. Priede, I. Reinfeldē, J. Reinvalde, S. Rēķe, D. Rumika, V. Skramane, I. Ūdre, S. Vēvere, I. Vilciņa, I. Vilka, M. Volodka, A. Zonberga.

Projektā iesaistītās atbalsta izglītības iestādes:

Aizkraukles pagasta sākumskola, Ķekavas novada pirmsskolas izglītības iestāde "Zvaigznīte", Profesionālās kompetences centrs "Rīgas Valsts tehnikums", Rietumzemgales profesionālās izglītības kompetences centrs "Jelgavas Amatniecības vidusskola", Rīgas Speciālā pamatskola – attīstības centrs, Rīgas Teikas vidusskola, Strazdumuižas internātvidusskola – attīstības centrs vājredzīgiem un neredzīgiem bērniem, Tukuma Vakara un neklātienas vidusskola.

Dizains un druka

SIA "McĀbols poligrāfija"

Izdevējs

© VISC

Materiāls elektroniski pieejams
Valsts izglītības satura centra mājas lapā
www.visc.gov.lv

ISBN 978-9984-573-86-1

SATURS

Ievads	3
1. Jaukti attīstības traucējumi	4
2. Bērna attīstības raksturojums veselumā pirmsskolas vecumā	11
3. Izvērtēšanas lapas	45
4. Koriģējoši attīstošā darbība jauktu attīstības traucējumu mazināšanā	53
4.1. Koriģējoši attīstošās darbības pamatprincipi	53
4.2. Metodiskie materiāli	56
4.2.1. Valodas traucējumu mazināšanai	56
4.2.2. Kognitīvo procesu veicināšanai	59
4.3. Ieteikumi skolotājiem	61
5. Sadarbība ar ģimeni	62
6. Ieteicamā literatūra (gan skolotājiem, gan vecākiem)	65
Nobeigums	67
Izmantotā literatūra	68

IEVADS

Bērna psihiskā attīstība ir sarežģīts un ģenētiski noteikts process, kad secīgi nobriest augstākās psihiskās funkcijas. To ietekmē vairāki apstākļi – ārējā vide, psihosociālie faktori, bērna vispārējais veselības stāvoklis. Nelielas novirzes kaut vienas psihiskās funkcijas attīstībā rada izmaiņas arī citās funkcijās. Latvijā vairs netiek lietots jēdziens *psihiskās attīstības aizture*, kas saturiski lielā mērā atbilst jauktu attīstības traucējumu kategorijai. ASV un daļa Eiropas attiecīgos traucējumus definē kā *mācīšanās traucējumus* (Turkington, Harris, 2006), bet Krievijā par jauktiem attīstības traucējumiem runā, lietojot arī veco terminoloģiju – *psihiskās attīstības aizture* (Скоромец, Крюкова, Семичова, Шумилина, Фомина, 2011). Tā kā jaukti attīstības traucējumi tiek noteikti pirmsskolas vecumā, tad skolas vecumā to definējums mainās un tiek runāts par mācīšanās traucējumiem. Līdz ar to ir zināmas līdzības un agrīna diagnostika varētu palīdzēt savlaicīgi uzsākt koriģējoši attīstošo darbību, lai mācīšanās traucējumu izpausmes tiktu mazinātas.

Pirmsskolā nenotiek mācību darbība, tāpēc nevar runāt par mācīšanās grūtībām vai mācīšanās traucējumiem, tomēr dažu bērnu psihiskās attīstības īpatnības (neatbilst vispārpieņemtajām vecuma normām) liecina, ka bez koriģējoši attīstošās darbības un speciālas palīdzības, skolas vecumā var prognozēt mācīšanās grūtību vai mācīšanās traucējumu veidošanos. Šos bērnus raksturo: nepietiekami attīstīta runas (fonemātiskā) dzirde, nabadzīgs, nepietiekams vārdu krājums, telpiskuma uztveres traucējumi, laika uztveres traucējumi, cēloņa un seku sakarības izpratnes traucējumi, viegli novēršama uzmanība, pārslēgšanās grūtības, lēns darba temps u. c. Kopumā šo bērnu attīstība atbilst jaunāka vecuma bērnu attīstībai (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012). Atrodot atbilstīgu pieeju un ņemot vērā katra šī bērna vajadzības un iespējas, mēs varam pavērt ceļu attīstībai.

1. JAUKTI ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMI

Attiecīgā sadaļa starptautiskajā slimību klasifikatorā (*SSK-10*) vēl nav pietiekami precīzi un pilnīgi izstrādāta, jo ir paredzēta tai traucējumu grupai, kurā tiek novēroti jaukti specifiski traucējumi runas attīstībā, skolas iemaņu veidošanās procesā vai kustību funkcijās, bet neviens no šiem traucējumiem nav dominējošs, lai noteiktu primāro diagnozi. Katrs no specifiskajiem attīstības traucējumiem bieži kombinējas ar kognitīvo funkciju vispārīgiem traucējumiem un šo kategoriju, kas ir kombinēta, jaukta rakstura, var izmantot tikai tad, ja ir ievērojama šo specifisko traucējumu simptomu sakritība. Tādējādi šo diagnozi, sadaļu F83 var izmantot, ja ir disfunkcijas, kas atbilst divu vai vairāku traucējumu kritērijiem, kas klasificēti sadaļās F80_, F81_ un F82_ (*Всемирная организация здравоохранения, 2003*). Latviešu valodā izdotajos dokumentos un noteikumos tiek runāts par jauktiem attīstības traucējumiem (*Metodiskās rekomendācijas pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju darba organizēšanai, 2011*), nevis par jauktiem specifiskiem attīstības traucējumiem, kā tas ir definēts starptautiskajā slimību klasifikatorā (*Всемирная организация здравоохранения, 2003*). Līdz ar to ir it kā neliela neatbilstība, bet nevienā dokumentā nav tam rodams skaidrojums.

20. gadsimta vidū liela uzmanība tika pievērsta nesekmīgo skaita pieaugumam vispārējās izglītības iestādēs. T. Vlasovas un M. Pevzneres vadībā tika uzsākti pētījumi PSRS¹ Pedagoģijas zinātņu akadēmijas Defektoloģijas zinātniski pētnieciskajā institūtā, lai noskaidrotu nesekmības cēloņus un iespējamās problēmas risināšanas ceļus (*Власова, Певзнер, 1967*). Latvijā pētījumus veica Pedagoģijas zinātniski pētnieciskā institūta Psiholoģijas laboratorijā V. Avotiņa vadībā. Tika pētītas agrīnas psihiskās attīstības aiztures diagnostikas un korekcijas iespējas pirmsskolas izglītības iestādes apstākļos. Pētījumu rezultātā tapa vairāki darbi, kas noteica specifisku attīstības traucējumu veidu, kas ir atšķirīgs no garīgās attīstības traucējumiem un to, ka šiem bērniem ir nepieciešama palīdzība kognitīvo procesu stimulēšanā (*Avotiņš, 1987; 1989; Bugrimenko, Vengers, Polivanova, Suškova, 1999*). Arī palīdzība nav tāda pati kā garīgās attīstības traucējumu gadījumā, jo atšķirības bērnu attīstībā ir ievērojamas. Sākotnēji pētījumos tika uzsvērts, ka traucējums ir pārejošs, un tā ir palēnināta psihiskās attīstības gaita. Tam pat tika dots infantilisma nosaukums. G. Suhareva rakstīja, ka termins tika aizgūts no franču psihiatru Lorāna un Lasega pieredzes, kuri to lietoja, lai apzīmētu tādu psihiskās attīstības aizturi, kas radusies kā sekas infekcijas slimībām (*Сухарева, 1959*). Jau 1936. gadā M. Štāls (*Štāls, 1936*) rakstīja par tādiem bērniem, kuri it kā savā attīstībā atrodas starp *normāliem* bērniem un *anormāliem* bērniem (tajā laikā tā tika dēvēti bērni ar garīgās attīstības traucējumiem). 60. – 70. gados PAA tika apskatīta kā pārejoša problēma (*временная задержка психического развития*); tika uzskatīts, ka PAA ir psihiskās attīstības palēnināta gaita. Tādējādi tas attaisnoja *infantilisma* nosaukumu, jo tika uzskatīts par gribas un emociju sistēmas brieduma nepietiekamību. Tas ir psihopatoloģisks stāvoklis, ko raksturo psihs brieduma nepilnība, kuras pamatā ir psihiskās attīstības tempa palēninājums. Tika prognozēts, ka pēc kāda laika bērna attīstība sasniegs vispārpieņemtās vecuma normas robežas, tomēr prognozes ne vienmēr piepildījās. Turpmākajos pētījumos tika konstatēts, ka ne vienmēr bērni ar PAA sasniedz tādu pašu attīstības līmeni kā viņu vienaudži attiecīgajā vecumā (*Бабкина, 2006*).

Latvijā aizvien retāk tiek lietots jēdziens *psihiskās attīstības aizture*, aizstājot to ar *mācīšanās traucējumiem* vai *mācīšanās grūtībām* (*Vabale, 2008; Orska, Olutnika, 2008*), tomēr satura ziņā, ne visiem bērniem ar mācīšanās traucējumiem ir kognitīva rakstura grūtības, kā tas raksturīgs bērniem ar psihiskās attīstības aizturi.

1 PSRS – Padomju Sociālistisko republiku savienība.

ASV un arī Eiropā tiek runāts par minimālo smadzeņu disfunkciju (*minimal brain dysfunction*) vai minimāliem smadzeņu bojājumiem (*minimal brain damage*), kas pēc simptomiem atbilstu psihiskās attīstības aizturi vai jauktiem attīstības traucējumiem. Minimālā smadzeņu disfunkcija tiek definēta kā bērnības uzvedības un kognitīvais sindroms (Wender, 1975) vai neiroloģisks attīstības traucējums, ko raksturo nepietiekams briedums dažādās jomās: darbības kontrolē, emocijās, uzvedībā un specifiskos mācīšanās traucējumos skolas vecumā (Levy, 1976). Nozīmīgs ir vairāku zinātnieku pētījums par to, ka minimālā smadzeņu disfunkcija nav tikai bērna vecumam raksturīgs traucējums, tas saglabājas arī pieaugušo vecumā (Wood, Reimherr, Wender, Johnson, 1976). Zinātnieki atzīmē grūtības noteikt traucējuma robežas un galvenās izpausmes, kas skolas vecumā izpaužas kā grūtības noturēt uzmanību un koncentrēties, grūtības veidot dzirdes un vizuālo funkciju prasmes, kas ir ļoti nozīmīgas, lai pilnvērtīgi apgūtu un lietotu valodu. Tā kā arī literatūrā angļu valodā jauktie specifiskie attīstības traucējumi ir aprakstīti ļoti skopi, tad vairāk varētu balstīties uz Krievijā publicētajiem materiāliem par psihiskās attīstības aizturi, kas ir plaši analizēta, sniegta vispusīga pedagoģiskā un psiholoģiskā bērnu izpēte un tiek piedāvāta arī koriģējoši attīstošā darbība. Lai saistītu ar pirmsskolas vecumu, apskatām izmantota tikai tā literatūra, kurā analizēta psihiskās attīstības aizture pirmsskolas vecumā, dodot ieskatu valodas, matemātisko priekšstatu un kognitīvo procesu attīstībā.

Psihiskās attīstības aizture ir saistīta ar psihi un smadzeņu struktūru nepietiekamu briedumu, kas izraisa specifiskas izpausmes un aizkavēšanos vairāku psihiskās darbības jomu attīstībā. Lēnāk nobriest kustību, izziņas, emocionālā un gribas, runas joma (Козловская, Горюнова, 2012). Psihisko funkciju brieduma palēnināšanās var būt izteikta vai vieglas pakāpes. Vieglas psihiskās attīstības aiztures gadījumā bērns atpaliek par vienu vecuma periodu un koriģējoši attīstošās darbības rezultātā ir iespējama kompensācija. Smagākos gadījumos atpalicība ir ievērojamāka un kompensācijas mehānismi nav tik elastīgi.

Jauktu attīstības traucējumu cēloņi ir saistīti ar konstitucionāli ģenētiskiem faktoriem, tie var būt arī cerebrāli organiskas vai psihosociālas izcelsmes. Žurba un Mastjukova izdala vieglu, nespēcisku attīstības aizturi, kam raksturīga galvas smadzeņu struktūru palēnināta nobriešana. Šiem bērniem pirmajos dzīves gados novēro kustību un vispārējo psihisko funkciju nobriešanas palēnināšanos (Журба, Мастюкова, 1981). Cēloņu spektrā tiek izdalīti vairāki faktori, kas var izraisīt jauktus attīstības traucējumus: nelabvēlīga grūtniecības norise (toksikozes, traumas, infekcijas u. c.); sarežģījumi dzemdībās (asfiksija, traumas); galvas traumas un centrālās nervu sistēmas (CNS) saslimšanas agrīnajā bērna attīstības periodā; cita veida smagas saslimšanas agrīnajā bērna attīstības posmā (Liepiņa, 2008).

Aplūkojot psihisko funkciju nepietiekama brieduma izpausmes no pedagoģiskā aspekta, var raksturot vairākas jomas, kurās bērnam ir zināmas grūtības:

- vizuālās uztveres traucējumi, kas izpaužas nespējā pietiekami efektīvi uztvert informāciju un apstrādāt to (tas attiecas uz prasmi apgūt un izprast burtus, ciparus, mērvienības, dažādas formulas); grūtības sagādā arī ģeometrisku figūru atpazīšana un telpisko priekšstatu lēnā veidošanās;
- valodas signālu uztveres un apstrādes traucējumi, kuru izpausmes saistītas ar nepietiekamu spēju izteikties, lietot valodu, risināt teksta uzdevumus;
- kustību funkciju nepietiekama attīstība, kas izpaužas kā grūtības veikt precīzas un koordinētas kustības, noturēt līdzsvaru, apgūt rakstītprasmi;
- uzmanības traucējumi un pedagoģiskais novārsts, kas liedz bērnam pilnvērtīgi iekļauties vienaudžu grupā.

Psihisko funkciju nepietiekamas attīstības izpausmes var būt dažādas pēc to smaguma pakāpes, kas ir atkarīga gan no kaitīgā faktora iedarbības ilguma, no lokalizācijas galvas smadzenēs, gan arī no bērna vecuma. Tomēr atšķirībā no garīgās attīstības traucējumiem, kur psihisko procesu mazattīstība var būt neatgriezeniska, jaukto attīstības traucējumu gadījumos skarta var būt atsevišķu procesu attīstība. Smagākas pakāpes jauktie attīstības traucējumi būs grūtāk diferencējami no viegliem garīgās attīstības traucējumiem.

Vairāku autoru darbos (*Avotiņš, 1987; 1989; Freimanis, 2007; Liepiņa, 2008; Tūbele Šteinberga, 2004; Zēlerte, 1997; Власова, Певзнер, 1967*) minētas raksturīgākās psihiskās attīstības aiztures pazīmes:

- palēnināts psihiskās attīstības temps,
- intelektuālā nepietiekamība (vispārpieņemtajām vecuma normām neatbilstīga intelektuālā attīstība),
- palēnināta gribas un emocionālās jomas nobriešana,
- zema izziņas aktivitāte,
- lēns vispārējais darbības temps, grūtības patstāvīgi plānot savu darbību,
- grūtības atšķirt priekšmetu un parādību būtiskās un nebūtiskās pazīmes,
- aizkavēta runas attīstība (gan izrunas neprecizitātes, gan nepietiekams vārdu krājums un gramatiskās jomas nepietiekama attīstība),
- atmiņas problēmas (neizpratne par dažādām lietām, līdz ar to īslaicīga mehāniskā atmiņa, pazemināts iegaumēšanas ātrums un apjoms),
- uztveres īpatnības,
- nepietiekama sīkās motorikas attīstība, kustību koordinācijas grūtības,
- uzmanības koncentrēšanas grūtības un paaugstināta nogurdināmība.

Galvenā atšķirība ir tā, ka viss notiek daudz lēnāk, nekā citiem attiecīgā vecuma bērniem.

Neiroloģiskus un neiropsihiskus traucējumus izraisa gan pirmsdzemdību periodā, gan agrīnā bērnībā iegūtās traumas, saslimšanas un citu kaitīgu faktoru iedarbība.

K. Ļebedinska (Лебединская, 1982), apkopojot dažādu pētnieku atziņas, psihiskas attīstības aiztures iedalīja 4 grupās pēc to izcelsmes rakstura:

- konstitucionālās izcelsmes PAA jeb bērnišķais infantilisms,
- somatogēnas izcelsmes PAA,
- psihogēnās izcelsmes PAA jeb psihogēnais infantilisms,
- cerebrāli organiskas izcelsmes PAA.

Par to savos darbos raksta arī V. Ļebedinskis (Лебединский, 1985). Atsevišķiem PAA veidiem ir vērojama arī atšķirīga attīstības gaita un traucējuma smaguma pakāpe – no vieglas, pārejošas aiztures līdz pat smagai aizturei. S. Liepiņa norāda, ka viena no būtiskākajām atšķirībām ir tā, ka bērniem ar GAT ir vērojami traucējumi visos psihiskajos procesos un tie ir neatgriezeniski, bet bērniem ar PAA var būt traucēta atsevišķu psihisko procesu attīstība, pie tam tie nav neatgriezeniski, tomēr smagākās PAA formas ir ļoti grūti atšķirt no GAT (*Liepiņa, 2008*).

S. Liepiņa, L. Bļinova, L. Markovska, T. Vlasova, M. Pevznere u. c. aprakstot PAA norāda, ka cēloņi traucējumam var būt dažādi, bet galvenokārt izpausmes ir brieduma trūkumā jeb palēninātā attīstībā emocionālajā un gribas sfērā, intelektuālo spēju neatbilstībā bērna vecumam (*Liepiņa, 2008; Блинова, 2003; Марковская, 1977; Власова, Певзнер, 1967*).

Konstitucionālās izcelsmes PAA var veidoties grūtniecības laikā, ja ir viegli augļa barošanas traucējumi, grūtniecībstoksikozes un nedaudz kavēta organisma attīstība un gremošanas traucējumi

zīdaiņa un mazbērna vecumā. Iespējami arī dati ģimenes anamnēzē par ģenētisku izcelsmi – psihiskās attīstības aizture tikusi novērota kādam no vecākiem (*Dubinska, 1987; Лебединский, 1985*). Bērniem ar konstitucionālās izcelsmes PAA ir vērojama harmoniska fiziskā un psihiskā attīstība. T. Vlasova un M. Pevznere (Власова, Певзнер 1967) to klasificē kā vieglu psihisku un psihofizisku infantilismu, kur bērna emociju un gribas sfēras attīstība ir aizkavējusies par vienu līdz diviem gadiem salīdzinājumā ar vispārējo 5 – 6 gadus vecu bērnu attīstību. Izziņas joma attīstās salīdzinoši labi, lai arī nedaudz kavēti, bet ir nepietiekami attīstīta emocionālā un gribas joma. Nodarbību laikā bērni ir nemierīgi, pļāpīgi, bieži novēršas no uzdevuma, pārvērš mācību darbību par spēli – spēlējas paši un iesaista tajā arī pārējos bērnus, novēršoties no izvirzītā uzdevuma (Блинова 2003).

Pateicoties sabiedriskumam šie bērni viegli adaptējas jaunā vidē, labi veido attiecības ar vienaudžiem (*Dubinska, 1987*). Straujas garastāvokļa maiņas ir vērojamas reti. Parasti šie bērni ir labā noskaņojumā. Bērna emocijas ir tiešas, āreji spilgtas, nepietiekami diferencētas un nenoturīgas; bērni ir viegli ietekmējami. Lai arī bērni iejūtas jaunā vidē diezgan ātri, tomēr viņi nespēj pieņemt un izpildīt noteikumus, ko tā prasa. N. Borjakova (Борякова, 2000) raksta, ka tāds bērns daudzas lietas apkārtējā vidē it kā nedzird vai neredz, netiecas izprast, apdomāt sev apkārt notiekošo. Tas ir saistīts ar visu psihisko procesu attīstības īpatnībām. Bērni ar šādu aizturi ir harmoniski attīstīti, tikai viņu psihiskā un fiziskā attīstība ir aizkavējusies par vienu vai diviem gadiem. Šādiem bērniem vēl nav nobriedusi izziņas vajadzība un motīvi (*Liepiņa, 2008*). Bērniem mēdz būt trauša miesas būve un ķermeņa proporcijas skolas vecumā atbilst pirmsskolas vecuma bērniem (*Zēlerte, 1997*).

Skolas vecumā bērnos saglabājas vēlme rotaļāties, ir grūtības pāriet uz apzinātu mācību darbību. L. Bļinova (Блинова 2003) norāda, ka šādiem bērniem vēlāk ir grūtības mācībās, jo traucē tieši zema sociālais briedums. Ja vecāki un pedagogi savlaicīgi jau pirmsskolas vecumā pamana un organizē atbilstīgu bērna mācīšanu, tad šāds bērns spēj ātri izlīdzināt savu attīstību.

Somatogēnas izcelsmes PAA – saistīta ar ilgstošu somatisku nepietiekamību. Šīs grupas bērni parast dzimst veseliem vecākiem, taču ilgstošās slimības agrīnā vecumā, piemēram, infekcijas slimības, alerģiskas saslimšanas, iedzimtas sirdskaites, hroniskas saslimšanas u. c. rezultātā veidojas astēnija (novājināts organisms), kas pazemina ne tikai organisma vispārējo, bet sevišķi psihisko tonusu un ietekmē smadzeņu darbības attīstības kavēšanos (*Liepiņa, 2008*).

Līdz ar aizkavēto vispārējo attīstību šiem bērniem raksturīgs vai nu pārlietu liels kustīgums, vai mazkustīgums; ir vāja uzmanība, slikta mehāniskā atmiņa. Vērojama arī nedrošība, bailīgums, kaprīzums. Ir grūtības adaptēties jaunā vidē, bērni ilgi nespēj iejusties kolektīvā. Lai arī primāri intelekts nav traucēts, tomēr savu novārdzināto iekšējo spēku dēļ nespēj produktīvi mācīties. Šiem bērniem ir nepieciešama pieaugušā vadība, lai varētu sevi organizēt produktīvai darbībai. Lielās nogurdināmības dēļ, bērni var būt neapdomīgi, aizmāršīgi, izklaidīgi (Блинова 2003).

Bērni ar somatogēnās izcelsmes PAA lielu vērību velta savai pašsajūtai. Nogurums, galvassāpes, apetītes trūkums, sirds vājums u. c. simptomi var kļūt par iemeslu bērna atteikumam izpildīt jebkādu uzdevumu, sastopoties ar vismazākajām grūtībām (*Dubinska, 1987; Блинова, 2003*). Viņiem ir arī vāja uzmanība un slikta mehāniskā atmiņa.

Šiem bērniem ir nepieciešama īpaša medicīniskā aprūpe, psiholoģiskā palīdzība un pedagoģiskā korekcija.

Psihogēnās izcelsmes PAA jeb psihogēnais infantilisms izpaužas nepareizas audzināšanas rezultātā: sociāla ielaistība, kad vecāki nerūpējas par bērnu, pārliecīga aizgādniecība vai lutināšana, cietsirdība, despotisms, rupjība, agresivitāte. Psihogēnais infantilisms var veidoties arī bērniem bāreņiem, kas auguši bērnu aprūpes iestādēs vai pie aizbildņiem, kas reizēm nespēj nodrošināt bērna emocionālās vajadzības (Блинова, 2003). Tas nozīmē, ka nelabvēlīga vide, stimulu nabadzība un

emocionālā deprivācija veicina psihogēnas izcelsmes psihiskās attīstības aiztures veidošanos (Ābele, 2007).

A. Dubinska norāda, ka sākumā parādās novirzes, kas saistītas ar veģetatīvajām funkcijām, piemēram, periodiski pasliktinās miegs, apetīte. Ir vērojamas epizodiskas caurejas vai ilgstoši aizcietējumi. Bērni ir viegli uzbudināmi, viņi bieži raud, dusmojas, apjūk, sarkst, bālē, svīst. Šīm neirotikajām reakcijām pievienojas nevēlamas izmaiņas bērna personībā, patoloģiska rakstura iezīmes – veidojas nelīdzsvarota emocionālā un gribas joma, egocentrisms, impulsivitāte un neirotisks raksturs (*Dubinska, 1987*).

Atkarībā no audzināšanas kļūdu veida var novērot vairākus patoloģiska rakstura variantus. Bez uzraudzības augušie bērniem netiek nodrošināta arī pareiza izziņas darbības vadība un līdz ar to arī bērna pilnvērtīga intelektuālā attīstība. Savukārt, pārlieku lutinātiem bērniem izziņas procesi kavējas, jo ir nepietiekami attīstīta gribas joma un motivācija.

Bērniem, kas ir auguši vardarbīgā ģimenē, psihogēnais infantilisms izpaužas pazemināta bērna aktivitātē, nepietiekamā patstāvībā un iniciatīvas trūkumā, nospiestībā, nereti arī agresivitātē un cietsirdībā pret saviem vienaudžiem (Марковская, 1977).

Šo bērnu attīstība var noritēt veiksmīgi, ja pedagogi būs ieinteresēti palīdzēt bērnam. Nelabvēlīgos apstākļos var veidoties arī dažādi emocionālie un uzvedības traucējumi, kas nopietni var ietekmēt turpmāko bērna attīstību (Личко, 1983).

Cerebrāli organiskas izcelsmes PAA ir vissmagākā forma, jo tai raksturīgais organiskais infantilisms un intelektuālā nepietiekamība ir stabili un spilgti izteikti. Cerebrāli organiskās izcelsmes PAA pamatā ir nepietiekama nervu sistēmas funkcionālā attīstība, visbiežāk galvas smadzeņu lokāla, perēkļveida bojājuma sekas, ko var radīt patoloģiska grūtniecības norise, sarežģījumi dzemdībās, infekcijas slimības mazbērna vecumā un citu kaitīgu faktoru ietekme.

A. Dubinska norāda, ka visiem šīs grupas bērniem ir vērojama paaugstināta nogurdināmība, dažādi veģetatīvās nervu sistēmas traucējumi, piemēram, svīšana, aizdusa un citi elpošanas traucējumi. Par cerebrāli organisko nepietiekamību liecina bērna kustību un runas funkciju aizkavēta attīstība, raksturīgs pazemināts muskulatūras un asinsvadu tonuss. Ir vērojamas pazeminātas darba spējas, vāja uzmanības koncentrācija, atmiņas traucējumi, noturīga atpalcība intelektuālajā attīstībā, vāja griba (*Dubinska, 1987*).

Šīs grupas bērniem nav svarīgs viņu darba novērtējums un uzslavas, ir pazemināts pretenziju līmenis, viņi ir nekritiski, tāpēc viegli ietekmējami. Bērniem ar cerebrāli organiskās izcelsmes PAA raksturīgs arī pārliecīgs kustīgums un agresivitāte. Mācību darbībai viņi vēl nav gatavi un vēlas tikai rotaļāties. Šie bērni patstāvīgi nespēj pārvarēt pat visniecīgākās grūtības mācībās, neseko nodarbību gaitai, ātri kļūst satraukti, raud, dusmojas.

L. Bļinova, S. Liepiņa, A. Dubinska u. c. raksta, ka šo bērnu attīstība robežojas ar garīgās attīstības traucējumiem un ir grūti diferencējami (*Dubinska, 1987; Блинова, 2003; Liepiņa, 2008*).

N. Semago un M. Semago savos pētījumos izvirza domu, ka diagnozei PAA atbilst tikai tie gadījumi, kad ir vērojama bērna kognitīvās vai emocionālās un gribas jomas attīstības kavēšanās, kas izlīdzinās aptuveni noteiktā vecumā (parasti 9 – 11 gadi), kad bērna attīstības temps palielinās dabiskā veidā vai ar korekcijas palīdzību (Семаго, Семаго, 1999). Šāda veida psihiskās attīstības aizture ir tieši tāda, kā to sākumā izprata T. Vlasova, M. Pevznere (Власова, Певзнер 1967). Neskatoties uz vispusīgu koriģējoši attīstošo darbību, šie bērni atbilstību normai nesasniedz ne deviņu gadu vecumā, ne arī vēlāk.

Pirmsskolas vecuma bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem viena no izteiktākajām pazīmēm ir runas un valodas attīstības traucējumi. Tā kā viņiem nav pietiekamu priekšstatu par

apkārtējo pasauli un ir arī nedaudz pazemināta izziņas aktivitāte, tad runas un valodas attīstībā ir dažādi traucējumi, bet viens no izteiktākajiem – nepietiekams un vecumam neatbilstīgs vārdu krājums (Коненкова, 2005). Vārdu krājumā ilgāk kā citiem bērniem saglabājas jaunveidojumi, kas, bērnam pieaugot, parasti samazinās. Biežāk tiek izmantoti lietvārdi un darbības vārdi, kas arī mēdz būt neprecīzi un nepietiekamā daudzumā. Daudzus vārdus bērni vienkārši nezina (tie ir abstraktie vārdi), situācijai vai darbībai tiek lietoti aprakstoši skaidrojumi. Grūtības sagādā antonīmu (pretējas nozīmes vārdu) un īpaši sinonīmu (tādas pašas nozīmes vārdi) nosaukšana. Īpašības vārdus lieto tos, kas nosauc redzamās, tieši uztveramās pazīmes.

Arī gramatiskā uzbūve ir neprecīza un teikumi tiek veidoti ar nepareizu vārdu kārtību, vārdi netiek saskaņoti laikā, dzimtē, locījumā. Reizēm vārdi tiek izlaisti. Rupjas kļūdas ir prievārdu lietojumā (aizstāšana, izlaidumi) un jaunu vārdu atvasināšanā ar piedēkļu un piedēkļu palīdzību. Ir vērojamas neprecizitātes arī skaņu izrunā, jo bērni slikti orientējas vārda skaņu sastāvā, nediferencē skaņas un ar grūtībām veidojas arī saikne starp skaņu un burtu. Saistītās runas veidošanās notiek ar aizkavēšanos un ir savdabīga. Atstāstīt pasaku vai notikumu bērniem ir ļoti grūti; neprecīzs un sarežģīts ir stāstījums pēc sižeta sēriju attēliem, neizdodas arī pilnas atbildes uz pieaugušā jautājumiem. Tā kā bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir nepietiekami attīstīta iekšējā programmēšana, viņiem ir grūtības veidot radošu stāstījumu (iecere, iekšējā programmēšana un gramatiskā strukturēšana). Lai veiktu prognozi, katra bērna attīstība ir jāizpēta vispusīgi, sniedzot detalizētu raksturojumu, lai varētu izvēlēties adekvātas koriģējoši attīstošās metodes un paņēmienus. Diagnostikā izmantojamās metodes aizvien pilnveidojas un plašāk sāk izmantot arī testus, kas varētu būt objektīvāki un precīzāki instrumenti, nekā bērnu novērošana (Борякова, 2000). Izpētē svarīgs ir psiholoģiskais aspekts, lai ņemtu vērā visas iespējas (Никишина, 2003).

Bērnu skaits, kam ir attīstības traucējumi, gadu no gada palielinās, jo pieaug riska faktori: apgrūtināta iedzimtība, grūtniecības/dzemdību patoloģija, hroniskas slimības vecākiem, nelabvēlīga ekoloģiskā situācija, profesionāls kaitīgums vecākiem pirms bērna dzimšanas, kaitīgi ieradumi vecākiem, nelabvēlīgs psihosociālais mikroklimats ģimenē u. c. (Блинова, 2003).

Viena no pamata pazīmēm ir grūtības apgūt tās zināšanas un prasmes, ko jau sekmīgi ir apguvuši viņu vienaudži. Īpatnības vērojamas vairākās jomās – uzvedība, darbība nodarbību laikā, runas un valodas attīstība un priekšstatu par apkārtējo vidi, fiziskā attīstība – visur vērojamas novirzes no vispārpieņemtās vecuma normas un savdabīga attīstība (Sousa, 2007; Gorman, 2001; Дробинская, 2005).

Koriģējoši attīstošā darbība veicama mērķtiecīgi, pilnveidojot tās jomas, kurās katram bērnam ir nedaudz atšķirīgi sasniegumi un iespējas (Борякова, Касицына, 2007). Koriģējošo darbību var organizēt gan individuālajās, gan grupu nodarbībās, atbilstīgi tēmai un bērna vajadzībām (Шамарина, 2003).

Pirmsskolā bērniem tiek radīti visi apstākļi, lai viņi attīstītos emocionāli, sociāli, fiziski un arī intelektuāli. Tiek nodrošināta arī iespēja pozitīvu personības iezīmju veidošanai un gan primāro, gan sekundāro kognitīvo attīstības traucējumu korekcijai un kompensācijai (Стребелева, 2002). Katrā nodarbībā līdzās izglītojošiem un audzinošiem uzdevumiem, tiek īstenoti arī koriģējoši attīstošie uzdevumi (sk. 1. tabulu).

Jaukto attīstības traucējumu korekcijas uzdevumi (pēc Dzintares-Alilujevas, 2009)

Kognitīvā joma	Veicamie uzdevumi
Uzmanības traucējumu korekcija	- tīšās un netīšās uzmanības veicināšana - uzmanības noturības un koncentrēšanās spēju attīstības veicināšana
Domāšanas īpatnību korekcija	- analīzes un sintēzes, salīdzināšanas, klasificēšanas, vispārināšanas spēju attīstības veicināšana - spriešanas un argumentēšanas spēju veicināšana
Atmiņas nepilnību korekcija	- atmiņas vingrinājumi iegaumēšanai - zināšanu saglabāšanas un reproducēšanas veicināšana
Uztveres nepilnību korekcija	- sensorā jutīguma veicināšana - vizuāli telpiskās uztveres pilnveide - laika uztveres precizēšana un pilnveide - valodas signālu uztveres veicināšana
Iztēles veicināšana	- iztēles attīstības veicināšana - radošuma sekmēšana
Valodas un runas attīstības traucējumu korekcija	- skaņu izrunas vingrinājumi - fonemātiskās uztveres pilnveide - vārdu krājuma precizēšana un bagātināšana - runas gramatiskās jomas pilnveide (teikumu veidošana) - saistītās runas pilnveide (dialogs, monologs, spriedumi, vērtējumi)

Tā kā traucējums vienā jomā ietekmē arī citu jomu attīstību, tad koriģējoši attīstošajā darbībā nepieciešama visu procesu integrēta pilnveide. Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir arī nedaudz pazeminātas darba spējas un fiziskā izturība, tādēļ organizējot nodarbības, jāņem vērā visi aspekti, īpaši būtu nepieciešams veicināt bērnu iniciatīvu, lai pilnveidotos izziņas interese. Tas ir būtisks attīstības stimuls. Nodarbības vēlamā veidot ar pozitīvām emocijām, kas izraisa līdzpārdzīvojumu, stimulē prieku un gandarījumu par paveikto. Tā kā pirmsskolas vecumā vadošais darbības veids ir rotaļa, tad viss, ko vēlamies bērniem iemācīt, tiks piedāvāts sižeta un lomu rotaļās, kas arī ir jāmāca, jo bērns ar jauktiem attīstības traucējumiem kavējoties attīstībā, kavējas arī rotaļāšanās prasmju attīstībā.

Jaukti attīstības traucējumi vēl ir nopietni pētāmi, tomēr, salīdzinot bērna attīstību tā dēvētajā vispārpieņemtajā vecuma normā un to, kādas ir izpausmes bērniem, kuru attīstība nedaudz kavējas, var secināt, ka visu jomu aizkavēta attīstība ir salīdzinoši neliela – tā tad nepieciešama aktīva koriģējoši attīstošā darbība.

2. BĒRNA ATTĪSTĪBAS RAKSTUROJUMS VESELUMĀ PIRMSSKOLAS VECUMĀ

Bērna attīstībā pirmsskolas vecums ir nozīmīgākais posms, kad tiek ielikti pamati visai turpmākajai dzīvei gan harmoniskas personības attīstības skatījumā, gan arī visās kognitīvās attīstības jomās. Galvenais princips bērna esamībai šajā periodā ir atdarināšana. Lai ļautu bērnam attīstīties fiziski, ir jārada iespējas, vide, situācijas sajūtu, maņu (redzes, dzirdes, taustes, ožas, garšas) attīstīšanai. Valodas attīstībā ļoti nozīmīga ir dzirdes maņa. To lieliski attīsta ritmiskās spēles, dziedāšana noteiktā ritmā. Tāpēc pirmsskolas pedagoģiskajā procesā ļoti ieteicamas ir dažāda veida pirkstiņrotaļas, muzikālas rotaļas, sasveicināšanās rituāli un citas ikdienas darbības, ko pavada ritmiska runa vai dziesma. Tas veicina arī fonemātiskās uztveres attīstīšanu.

Bērns pirmsskolas vecumā ir ļoti emocionāls un jūtīgs, viņš visu burtiski uzsūc sevī – skaņas, krāsas, formas, sajūtas un izjūtas. Šajā vecumā viņš jādodma par vidi, cilvēkiem, kas ir bērnam apkārt, lai attīstība noritētu pilnvērtīgi. Norit aktīva apkārtējās pasaules izziņa caur sajūtām – redzi, dzirdi, tausti, ožu. Tas ir ceļš uz bērna psihisko procesu attīstību – uztveri, uzmanību, domāšanu, atmiņu, gribu (*Lieģeniece, 1999*). Kā nav bijis sajūtās, tā nav arī smadzenēs. D. Eļkoņins (Эльконин, 2008) izstrādāja bērna psihiskās attīstības periodizāciju un norādīja, kādi vadošās darbības veidi attiecīgajam vecumposmam ir raksturīgi. Vecumā no 5 – 7 gadiem par vadošo darbību bērna attīstībā kļūst lomu rotaļa. Lomu rotaļa nodrošina bērna attīstību veselumā, tai ir noteiktas funkcijas un tā attīstās pakāpeniski.

Par vadošo darbību tiek uzskatīta tāda darbība, kuras attīstības rezultātā notiek galvenās pārmaiņas bērna psihē un kuras ietekmē attīstās psihiskie procesi, kas sagatavo bērna pāreju jaunā attīstības kvalitātē (*Леонтьев, 1977*).

Pirmsskolas vecumā vadošais darbības veids ir rotaļa. Bērni sāk ievērot rotaļas noteikumus, spēlējot lomu sižeta rotaļas, identificē sevi ar kādu tēlu. Tas attīsta paškontroli, palīdz apgūt sabiedrībā pieņemtās uzvedības normas – tie arī ir galvenie šī perioda uzdevumi.

Fiziskā attīstība

Pirmsskolas vecuma bērniem ir raksturīga liela kustību aktivitāte, strauja augšana, pilnveidojas kustību koordinācija. Tas vērojams dažādās kustību rotaļās un vēlmē darboties. Bērni apgūst dažāda veida palēcienus (uz vienas kājas, uz abām, uz priekšu), pilnveidojas līdzsvara izjūta, kāpšana pa trepēm ar abām kājām, rāpšanās pa stieniem, patstāvīgā šūpošanās (*Svence, 1999*). Kustību rotaļās bērni mācās ievērot noteikumus. Šajā vecumposmā bērni mēdz ātri iekarst, bet ir grūti nomierināmi.

Bērnu muskuļi ir labi attīstīti, bet vēl nav pilnīgas spējas tos kontrolēt. Pirkstu sīkā muskulatūra vēl tikai attīstās, tāpēc 4 – 5 gadu vecumā var būt grūtības griezt ar šķērēm, aplicēt, precīzi krāsot, vērt krelles, pareizi satvert rakstāmpiederumus. Šīs darbības ir jāattīsta. Pilnveidojas acu – roku koordinācija. Acs fizioloģiskā attīstība vēl nav beigusies.

Zēniem pirmsskolas vecumā ir labāk attīstīti lielie muskuļi un viņi ir izturīgāki, bet meitenēm labāk attīstīta sīkā muskulatūra un viņas ir mierīgākas un precīzākas. Noskaidrojas vadošā roka (90 % bērnu ir labroči) (*Svence, 1999*).

Bērni, kuriem ir konstatēta valodas sistēmas nepietiekama attīstība, atpaliek kustību jomā – viņiem ir nepietiekama kustību koordinācija, veiklība un ātrums. Novēro pirkstu un plaukstu koordinācijas traucējumus. Lielas grūtības izpildīt kustības pēc vārdiskas instrukcijas (*Tūbele, Lūse, 2012*). Līdzīgas izpausmes ir arī bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem.

G. Svence uzskata, ka šajā periodā bērniem raksturīga liela kustību aktivitāte, augšana, koordinācijas spēju pilnveidošanās. Bērni spēj veikt sarežģītas kustības: lēkāt uz vienas kājas, lēkt lieliem lēcieniem uz priekšu, balansēt uz vienas kājas, izdarīt dažādus palēcienus un rāpties pa stieniem. Tāpēc pirmsskolas vecuma bērnus iesaista dažādās sporta nodarbībās (Svence, 1999, 78). Arī D. Eļkoņins uzskata, ka pirmsskolas veciem bērniem ir raksturīga kustību aktivitāte. Bērnu darbības jauni veidi prasa labāk attīstītas kustības. Tā kā bērna patstāvība vienmēr aug, būtiska nozīme ir bērna kustību veidošanai un viņa darbībai. Darbībai, kuru bērns veic patstāvīgi, nepieciešams vairāk nevainojamu kustību, lielāka precizitāte un koordinācija (Эльконин, 2008, 183). Veicot dažādas aktivitātes, attīstās arī muskulatūra. Bērnu muskuļi šajā periodā ir labāk attīstīti nekā bērnu spēja tos kontrolēt. Pirkstu sīkā muskulatūra vēl tikai attīstās, tāpēc 4 – 5 gadu vecumā bērniem var būt grūtības griezt ar šķērēm, līmēt papīra aplikācijas, precīzi nokrāsot malu, nepārkrāsojot pāri, uzvērt krelles, satvert zīmuli ar īkšķa un divu pirkstu palīdzību. G. Svence apgalvo, ka šajā vecumā pilnveidojas bērnu prasmes un iemaņas koncentrēt skatienu uz sīkām lietām un vienlaikus uz vairākām, jo acu un roku koordinācija pilnveidojas, acu attīstīšanās vēl nav beigusies. Šo procesu līmenis atšķiras 4 – 5 gadu vecumā un 6 – 7 gadu vecumā. Zēniem šajā periodā ir labāk attīstīti lieli muskuļi un viņi ir izturīgāki, bet meitenēm ir labāk attīstīta pirkstu sīkā muskulatūra un viņas ir mierīgākas un precīzākas (Svence, 1999, 78). Meitenēm ir labāk attīstīta pirkstu muskulatūra, tāpēc viņām labāk patīk zīmēt, veidot rokdarbus. Savukārt, zēniem patīk dažādas fiziskās aktivitātes.

Par bērnu fizisko attīstību I. Ļevčenko un N. Kiseļova raksta, ka tā bērniem veido izpratni par veselīgu dzīves veidu, fizisko kultūru, priekšstatu par personīgo ķermeni, prasmi adekvāti reaģēt uz apkārtējās vides izmaiņām, apzinātu attieksmi pret savu veselību, drošības likumiem.

Autori raksta, ka bērnu fiziskās attīstības stāvokli noteic šādi rādītāji:

- bērna fiziskās un funkcionālās stāvokļa izmaiņas;
- noturība pret ārējas vides izmaiņām (spēja pretoties slimībām);
- aizmigšanas un miega kvalitāte;
- apetīte;
- fiziskā un garīgā darbība;
- prasme saglabāt pareizu stāju;
- fiziskā aktivitāte;
- individuālās fiziskās sagatavotības dinamika (kustību prasmju un iemaņu kvalitāte un spējas);
- kustību (motorikas) un psihomotorikas attīstības līmenis (Левченко, Киселёва, 2007, 43).

5 – 6 gadīgiem bērniem jau ir pietiekami labi attīstīta kustību koordinācija, kustības kļūst estētiskākas un nevainojamākas. Bērnu var mācīt slēpot, slidot un braukt ar divriteni. Vienlaikus ar bērnu jārunā, bagātinot viņa pieredzi saskarsmē un pasaules uztverē. Pirmsskolas vecumā bērnam jau ir priekšstats par savām fiziskām iespējām, viņš pēta savu ķermeni, bērns vairāk uzzina par sevi, prot labāk koncentrēties uz savām fiziskām darbībām (Linkeviča, 2012). Nepārtrauktajā augšanas un attīstības procesā kvalitatīvi izmainās bērna ķermeņa izmēri, pilnveidojas visi orgāni un to funkcijas (ap četriem gadiem strauji veidojas galvas smadzeņu nervu šķiedras – uztveres impulsu vadošie ceļi). Gadā bērna svars palielinās par 1,6 – 2 kg, garums palielinās par 8 – 10 cm. Svars pieaug uz muskuļu briešanas rēķina. R. Karlovska uzsver, ka kustības ir bērna veselības un harmoniskas attīstības pamats, bērns attīstās gan fiziski un garīgi, gan tikumiski un estētiski. Pirmsskolas vecumā bērni labi apgūst jaunas kustības. Tas ir saistīts ar nervu sistēmas elastīgumu un, jo agrāk sāk mācīt bērnam kustības, jo labāk tās attīstās un kļūst noturīgākas (Karlovskā, 2000).

Fiziskā attīstība un fizioloģiskā nobriešana ir būtisks pamats, lai bērna attīstība veseluma skatījumā būtu iespējami pilnīgāka. Kustībā ir dzīvība, tādēļ arī bērniem tā nepieciešama, īpaši pirmsskolas vecumā. Kustībā cilvēks ne tikai iepazīst apkārtējo pasauli, bet arī ietekmē to. Pēc N. Bernšteina uzskatiem katra jauna koordinācijas sistēma bagātina dzīvās būtnes ar virkni jaunām kustībām, kas ievieš cilvēka centrālās nervu sistēmas darbībā jaunu sensoro līmeni, notiek motoro un sensoro centru mijiedarbība (Бернштейн, 1991). Kustības var būt ierastas, tādas, kurām netiek pievērsta īpaša uzmanība, bet lielai daļai kustību nepieciešama koordinācija, precizitāte. N. Bernšteins, runājot par kustībām, to koordināciju, kvalitāti, lieto četrus jēdzienus – spēks, ātrums, izturība, veiklība. Spēks ir atkarīgs no muskuļu masas apjoma un darbības kvalitātes, to var raksturot kā organisma fizisku īpašību. Ātrums jau ir sarežģītāks, tajā tiek piesaistīta ne tikai fizioloģija, bet jau psiholoģiska kvalitāte. Izturība būs tad, ja organismam būs zināma enerģijas rezerve, ko izmantot nepieciešamības gadījumā un svarīgi ievērot, lai resursi tiktu izmantoti saprātīgi. Ļoti nozīmīga ir veiklība, kas nozīmē *saskaņu kustības*. Ja tiks saskaņotas ķermeņa sīkās kustības visa ķermeņa kopīgās kustībās, būs prasme pārvaldīt savu ķermeni (Бернштейн, 1990). Fiziskā attīstība ir viens no saskaņotās, harmoniskas attīstības komponentiem, kas nepieciešams, aplūkojot bērnu veseluma jeb holistiskā skatījumā.

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir nepietiekama sīkās motorikas attīstība, ir grūtības veikt precīzas, koordinētas kustības. Daudziem bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem var novērot pārspīlētu aktivitāti (Miķēna, 2007), turpretī citi var būt inerti un mazkustīgi. Motorikas traucējumi ietekmē bērnu spēju atveidot sīkas detaļas zīmējumā un rakstīprasmes apguvi.

Intelektuālā un psihiskā attīstība

Tā saistās ar runas un izziņas procesu attīstību. Priekšmetiskā darbošanās, saskarsme ar pieaugušajiem, rotaļa ievērojami attīsta atmiņu, uztveri, domāšanu – tā pāriet no atdarināšanas uz loģisko spriestspēju.

Pirmsskolas vecumā bērnu kognitīvā attīstība atrodas *pirmsoperacionālajā* stadijā. Tajā galvenā pamatiezīme ir simbolu (arī vārdu) izmantošana.

5 – 6 gadīgiem bērniem jāpalīdz attīstīt un paaugstināt viņu intelektuālo līmeni, attīstīt izziņas spējas, lai kārtīgi sagatavotu bērnu skolai. Bērna intelektuālā un psihiskā attīstība ir cieši saistītas savā starpā.

Iztēle

Zīmēšana ir nozīmīga 5 – 6 gadīga bērna radošās darbības joma, jo savos zīmējumos bērns atspoguļo apkārtējā pasaulē redzēto. Bērns katru dienu uzzina kaut ko jaunu, no tā viņam rodas daudz pozitīvu vai negatīvu emociju. Zīmēšanas procesā bērnam ļoti aktīvi strādā fantāzija un iztēle. Par iztēles un fantāzijas būtību raksta G. Svence apgalvojot, ka iztēle darbojas ar tēlu un priekšstatu, asociāciju ķēdēm, tai ir nozīme abstraktās domāšanas sagatavošanā. Par fantazēšanu tiek teikts, ka tā saistās ar iztēli un tēlaino domāšanu (Svence, 1999). S. Rubinšteins uzskata, ka iztēle veidojas radošās darbības procesā (Рубинштейн, 1999, 300). Fantazēšana var būt kā aizsargmehānisms, kad traumējošu informāciju bērns spēj pārveidot fantāzijā un tādējādi samazināt tās iedarbību uz psihi. Tiek aplūkots arī tāds būtisks fakts, ka: jo mazāks bērns, jo vairāk viņš domāšanā vadās pēc iztēles un fantāzijām. Var būt tā, ka bērni reizēm pat var neatšķirt fantāziju no realitātes, un pieaugušajiem var likties, ka bērns melo (Svence, 1999, 84). No fantāzijas un iztēles attīstības ir atkarīga bērna intelektuālā attīstība. Iztēlē darbojas ar tēliem, kas ir nostiprinājušies atmiņas priekšstatos. Priekšstats ir pamatmateriāls iztēlei, kas veic jaunrades funkciju – uz tā pamata rodas jauns, agrāk neuzverts tēls.

Tēla radīšanai domās ir nepieciešama runas attīstība. Tieši runa nodrošina prasmi salīdzināt, spriest, kritiski apjēgt to, kas radies veiktās darbības rezultātā.

Visā pirmsskolas vecuma periodā bērnu tēlainās atmiņas un iztēles attīstībā notiek šādas izmaiņas:

- palielinās saglabāto priekšstatu tēli;
- pateicoties priekšmetu un parādību uztvērei un priekšstatu kultūrai, bērnu shematiskie un nediferencētie tēli kļūst arvien apjēgtāki un precīzāki, tie iegūst arvien vispārinātāku raksturu;
- priekšstati arvien vairāk atklāj sakarības un sistēmas, tie var būt apvienoti grupās, kategorijās;
- pieaug saglabājamo tēlu kustīgums – bērns tos var brīvi izmantot dažādos darbības veidos un situācijās;
- pieaugot apjēgtības pakāpei, priekšstati kļūst vadāmāki – bērns tos var brīvi aktualizēt un kombinēt atbilstoši veicamajam uzdevumam.

Uztvere

Uztvere ir priekšmeta vai parādības atspoguļojums kopumā, kas rodas šo priekšmetu vai parādību iedarbības laikā uz sajūtu orgāniem; uztvere un sajūtas ir vienoti jutekliskās izziņas posmi, kas nesaraujami saistīt, bet tajā pašā laikā ir atšķirīgi: ar sajūtu palīdzību tiek iegūtas zināšanas par priekšmeta īpašībām, bet uztveres rezultātā tiek iegūts vienots priekšmeta tēls (*Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012*). Bērns uztveres tēlā redz to, kas viņam ir būtisks, mācās veidot lietu kopsakarības pēc būtiskajām pazīmēm. Uztveri var raksturot kā izziņas procesu, kas izpaužas kā tiešs priekšmetu, parādību un notikumu atspoguļojums apziņā ar redzes, dzirdes, taustes un citu maņu orgānu palīdzību saistībā ar noteiktu atspoguļotā pazīšanu un izpratni. 5 – 6 gadu vecumā uztvere saistīta ar darbošanos un labāk tiek uztverti tie priekšmeti un parādības, kas izraisa emocionālu reakciju. Uztveres procesos apgūst tēla kopsakarības – kopīgo un atšķirīgo. 5 gadu vecumā bērnam vajadzētu prast atšķirt vienas krāsas nianšes.

Formu uztverē bērni mācās salīdzināt viena priekšmeta īpašības ar cita priekšmeta īpašībām. Šajā vecumā bērniem vēl dažreiz saplūst priekšmeta saturs un forma. Sešu gadu vecumā bērni jau izšķir formas (trīsstūris – jumiņš, aplis – šķīvis).

Telpas uztveres veidošanā svarīga nozīme ir sensorajiem priekšstatiem – aptaustīt, redzēt, dzirdēt. Vēlāk tam pievienojas vārdiskie apzīmējumi – tālāk, tuvāk, guļus, stāvus, pa labi, pa kreisi, vidū, aizmugurē utt. Uztveres attīstīšanā izmanto ilustrācijas. Tās izmanto arī bērna intelekta diagnosticēšanā.

Ir 3 attēla uztveres līmeņi:

- uzskaitē (kas tur ir) – 2 – 5 gadi;
- aprakstīšana (kāds kurš ir) – 6 – 9 gadi;
- interpretēšana (kas, ar ko un kāpēc) – no 9 gadiem.

Arī attēla apskates ilgums pieaug. Maziem bērniem (3 gadi) tās ir apmēram 5 – 6 sekundes, vecākiem bērniem apmēram 19 sekundes.

Laika uztvere. Laiks un tā apzīmējošie jēdzieni ir abstrakti, tāpēc tā izpratne ir atkarīga no bērna runas un domāšanas attīstības, spējas savienot vārda abstrakto nozīmi ar uztveres tēlu par kādu noteiktu laika izpausmi. Pamazām bērni iemācās saistīt abstraktos laika apzīmējumus ar reālo izpratni – ko nozīmē „sākumā”, „vēlāk”, „agrāk”, „ilgi” utt.

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem īpašas grūtības sagādā laika, telpas un cēloņseku izpratne. Šiem bērniem reizēm sagādā grūtības arī krāsu apguve; ir traucējumi sensorās informācijas pārstrādes procesos, ir nepieciešams ilgāks laiks informācijas apstrādāšanai. Ir grūtības ar dzirdi uztveramās informācijas apjēgšanā. Īpaši jāattīsta redzes un dzirdes uztvere.

Pēc S. Rubinšteinas uzskatiem, bērna intelektuālā darbība balstās uz uztveri un izpaužas apjēgtajās mērķtiecīgajās priekšmetiskajās darbībās (Рубинштейн, 1979). Tiek uzskatīts, ka piecgadīgs bērns jau sāk interesēties ne tikai par priekšmetiem, bet arī par to, kā tie mijiedarbojas viens ar otru. Mazulis turpina interesēties par to, kā izskatās priekšmets, bet visvairāk viņu interesē no kādām daļām sastāv priekšmeti un kā tie mijdarbojas savā starpā. N. Geidžs un D. Berliners ir aplūkojuši Ž. Piažē izstrādāto koncepciju par izziņas attīstības stadijām dažādos kalendārā vecuma posmos. Runājot par bērnu ieinteresētību par priekšmetiem, autori raksta par Ž. Piažē izveidoto pirmsoperāciju stadiju (2 – 7 gadi), kurā ir aprakstīta bērnu prasme strādāt ar priekšmetiem, atrast pazīmes, kuras atšķir priekšmetus viens no otra (Geidžs, Berliners, 1999). Arī I. Puškarevs arī aplūko Ž. Piažē kognitīvās attīstības teoriju (Puškarevs, 2001). Balstoties uz Ž. Piažē, var teikt, ka pirmsoperāciju stadijā bērnam ļoti raksturīgs ir egocentrisms. Bērns domā, ka to, ko viņš saskata no sava redzes punkta, redz arī citi, un tas ir raksturīgs arī 5 – 6 gadus veciem bērniem (Piažē, 2002).

Pirmsoperāciju attīstības fāzē bērni

- ir uzkrītoši centrēti uz sevi un bieži nespēj iejusties *cita ādā*, t. i., ievērot cita cilvēka viedokli fiziskās pasaules uztveršanā;
- spēj sagrupēt priekšmetus pēc atsevišķas, uzkrītošas pazīmes (sarkans, no metāla);
- nespēj aptvert, ka priekšmeti, kuri ir līdzīgi vienā ziņā, var atšķirties citādi – viņi grupē vienkopus zaļos kvadrātus un zaļos trijstūrus (bērna nespēja šajā fāzē tikt galā ar daudzveidīgām klasifikācijām izpaužas tādos gadījumos, kad, piemēram, bērns veikalā satiek savu bērnu dārza audzinātāju viņu vai nu nepazīst, vai ir satriekts, ka arī viņa ēd!);
- spēj sagrupēt priekšmetus atbilstīgi vienam kritērijam, arī tādām, kurš ir mainīgs;
- spēj sakārtot priekšmetus rindās, bet nespēj izdarīt secinājumus par tiem priekšmetiem, kuri rindā neatrodas blakus. Parasti viņi no faktiem, ka Džons ir garāks nekā Sems un Sems ir garāks nekā Manuels, nespēj secināt, ka Džons tādā gadījumā ir garāks nekā Manuels (Piažē, 2002).

Pirmsskolas vecuma bērniem ir grūti precīzi nosaukt atšķirību starp priekšmetiem, tāpēc bērniem var rasties grūtības sarunājoties ar citiem. Grūtības var parādīties tur, kur bērnam būs jāpastāsta, ar ko tieši atšķiras viens priekšmets no otra. Ļoti būtiski ir tas, ka 5 – 6 gadīgiem bērniem jāpalīdz attīstīt prasme saprast cita cilvēka uzskatus, rēķināties ar tiem, pieņemt faktu, ka sabiedrībā pastāv arī citi viedokļi.

N. Geidžs un D. Berliners ir aplūkojuši Ž. Piažē izveidotās pirmsoperācijas stadijas intuitīvo fāzi, kas aptver vecumu no 4 līdz 7 gadiem. Šajā fāzē bērni izdara secinājumus no neskaidriem iespaidiem un egocentriskiem uztvērumiem, kurus vēl neprot izteikt vārdos, kuri pārtop loģiskākā, racionālā izpratnē. Valoda kļūst nozīmīgāka, arvien vairāk pieaug pastarpinājuma nozīme (Geidžs, Berliners, 1999, 98). Ž. Piažē raksta, ka no 2 – 7 gadu vecumam, intelektuāli attīstoties, bērniem notiek pāreja no praktiskā līmeņa uz runas un jēdzieniskās un socializētās domāšanas līmeni (Piažē, 2002). Pieaugušajiem īpaši jāpievērš uzmanība 5 – 6 gadīga bērna runai, jo šajā vecumā viņa runa ir ļoti aktīva, un pirmsskolas skolotājam ir jāpalīdz bērnam veidot loģiskus secinājumus, pareizi izteikt savas domas un emocijas.

Dzirdes uztvere ir būtiska, lai bērns atšķirtu skaņas pēc dzirdes un spētu tās pareizi izrunāt. I. Elnebija dala dzirdes uztveri četrās grupās: dzirdes apziņa, kad bērns spēj saprast vienkāršas skaņas; dzirdes koncentrācija, kad bērns dzird un saprot, no kurienes nāk skaņa; skaņu atšķiršana, kad bērns jau spēj pareizi uztvert skaņas, izrunu un vārdus, nejaucot līdzīgas skaņas; dzirdes atmiņa, kad bērns spēj atcerēties sacīto, bērnam ir jāamāca atkārtot dzirdētais (*Elnebija, 1990*).

Nedaudz sīkāk raksturosim **redzes uztveri**, kam ir liela nozīme gan bērna attīstībā kopumā, gan mācību procesa norisēs. **Redzes (vizuālās) uztveres problēmas ir cieši sasaistītas gan ar jaukta tipa attīstības traucējumiem pirmsskolas vecuma bērniem, gan dažāda veida mācīšanās traucējumu ģenēzi bērniem un jauniešiem skolas vecumā.**

Redzes uztvere ir spēja uztvert, sistematizēt, atpazīt, analizēt un atcerēties vizuālo informāciju.

Redzes uztvere attīstās pakāpeniski, un tai ir ļoti liela nozīme ne tikai ikdienas dzīvē un sociālajā mijdarbībā (rotaļas, drošība uz ielas utt.), bet arī mācību procesā skolā. Lielākajai daļai bērnu redzes uztveres attīstība norit pirmsskolas periodā, pilnveidojas spēja atpazīt priekšmetu formu un krāsu, atšķirt dažādas dzīvas būtnes, atcerēties cilvēku sejas un kopumā aizvien labāk izprast to, ko viņi redz sev apkārt.

Savukārt, redzes uztveres problēmas var kavēt bērna spēju mācīties, un visbiežāk tās izpaužas lasīšanas, pareizrakstības, matemātisko sakarību izpratnes problēmās.

Ir svarīgi noskaidrot, kā funkcionē bērna redzes uztvere, jo bieži mācīšanās traucējumu cēlonis meklējams tieši uztveres (sensorajā) jomā. Neiropsiholoģiskā metode (speciāli standartizēti redzes funkciju testi, piem., *Developmental Eye Movement (DEM)* un *Visual Motor Integration (VMI)*) palīdz analizēt bērna psihiskās attīstības dinamiku, ko nosaka smadzeņu darbība un organisma neirofizioloģisko un neiroķīmisko procesu kopums. Testu rezultāti ļauj plānot katrā konkrētajā gadījumā individuālus, atbilstīgus vingrinājumus un palīdzēt apgūt mācību vielu, piedāvājot bērnam piemērotākos uzdevumu veidus un informācijas struktūru.

Ļoti laba redze pati par sevi (normāls redzes asums un redzes lauks) vēl nenodrošina to, ka bērns var labi uztvert, uzkrāt un lietot praksē vizuālo informāciju. Redzes uztveres kvalitāte, un jo īpaši tās kvalitāte agrīnā vecumā, ļauj cilvēkam uzkrāt nepieciešamo informāciju par objektiem, parādībām un norisēm, kas ne tikai veido vizuālās pasaules daudzveidību, bet arī skaidro attiecības starp dažādiem tās elementiem. Vizuālā uztvere ir iesaistīta it visā – sākot no bērna acu (vizuālā) kontakta ar māti dzīves pirmajos mēnešos un beidzot ar ļoti komplicētu norišu un parādību un to mijattiecību izpratni (*Tobin, Хювяринен, 1996*). Redzes uztveri var uzskatīt par cilvēka priekšstatu nozīmīgāko avotu, jo tā nodrošina aptuveni 80% no visa saņemtās informācijas apjoma.

Redzes uztveri raksturo:

- atpazīšanas funkcija: formas uztvere (*Form Constancy*); krāsas uztvere (*Color Perception*); spēja izdalīt figūras no fona (*Figure Ground*); spēja uztvert objektu izvietojumu telpā (*Position in Space*); spēja uztvert objektu telpiskās attiecības (telpiskuma uztvere) (*Spatial Relationships*); noteikt līdzīgo un atšķirīgo vizuāli, pēc ārējām pazīmēm (*Visual Discrimination*);
- redzes mijdarbības funkcija: spēja atpazīt objektu, kad tas nav pilnīgi redzams, vadoties tikai no dažiem skaidriem redzamiem fragmentiem (*Visual Closure*);
- vizuālās analīzes un sintēzes funkcija (*Visual Analysis and Synthesis*)
- redzes atmiņas funkcija: spēja saglabāt informāciju redzes atmiņā (*Visual Memory*); pēctecīgā (secīgā) redzes atmiņas funkcija (*Visual Sequential Memory*);
- vizuāli motorā (kustību) integrācija – *Sensomotorā integrācija* (*Visual Motor Integration*).

Daudziem bērniem dažādu iemeslu dēļ lēnāk attīstītās redzes uztveres procesi, kam jānodrošina vizuālās informācijas integrācija dažādas darbības jomās. Redzes uztveres grūtības var būt saistītas

ar sensorās sistēmas patoloģijām (acu slimības, refrakcijas, krāsu uztveres traucējumi u. c.), arī ar smadzeņu darbības traucējumiem, kas var būt organiski vai funkcionāli. Psihoemocionālas traumas, vardarbība, sociāla izolācija un *pedagoģiska ielaistība* var ietekmēt bērna sarežģītos redzes uztveres procesus. Vispārējā fiziskā attīstība, redzes, dzirdes funkciju, kustību koordinācijas attīstība pirmkārt ietekmē bērna darbaspējas, līdz ar to sekmes un savstarpējās attiecības ar vienaudžiem skolā.

Redzes uztveres ģenēzē cilvēkam ir svarīgi pirmie seši dzīves gadi. Tad var veidoties sensorās pieredzes uzkrāšanas ierobežojumi, ja attīstība nenorit pilnvērtīgi. Pētnieki atzīmē **redzes uztveres attīstībai sensitīvā perioda (1,5 – 2 gadu vecums) nozīmi** (Микадзе, 82). Ja redzes uztvere bijusi traucēta šajā vecuma posmā, tad negatīvā ietekme uz bērna turpmāko attīstību ir sevišķi izteikta, tā var izpausties kā valodas attīstības aizkavēšanās, lēnāka priekšstatu veidošanās, neverbāli mācīšanās traucējumi (*non-verbal disorders of learning*).

Redzes uztveres problēmām var būt vairāki cēloņi.

- Perinatālā perioda patoloģijas:
 - o dzemdību traumas (asinsizplūdumi smadzenēs, asinsrites traucējumi, nervu sistēmas bojājumi);
 - o asfiksija;
 - o priekšlaicīgas dzemdības;
 - o mātei pārslimotas vīrusa un cita veida infekcijas (toksoplazmoze, sifiliss, herpes infekcija);
 - o medikamentu lietošanas blaknes;
 - o vides nelabvēlīga ietekme u. c.
- Iedzimtas slimības:
 - o ģenētiskās slimības (piem., specifiski lasīšanas traucējumi ģimenē vairākās paaudzēs), hromosomatiskas patoloģijas (piem., *Ulriha-Tērnera (UT)*, *Klaifentera*, *Irlena sindroms*, *Dauna sindroms*);
 - o autisms;
 - o ģenētiski vielmaiņas traucējumi (*fenilketonūrija*, *mukopolisaharidoze*);
 - o garīgās veselības slimības un ar tām netieši saistīti patoloģiski stāvokļi, piem., *sīnēstēzija*, kad cilvēks redz skaņas, burtus un skaitļus krāsainus. Arī smarža, garša un sāpes var radīt krāsu sajūtu.
- Galvas traumas.
- Bērnībā pārslimotas infekcijas slimības, dažādu slimību (encefalīts, meningīts, gripa u. c.) radītās komplikācijas.
- Jaunveidojumi galvas smadzenēs.
- Sociāli psiholoģiski cēloņi:
 - o pirmie dzīves gadi pavadīti sociāli nelabvēlīgā, emocionāli degradējošā vidē,
 - o spiesti dzīvot dažāda veida vardarbības pilnā vidē, īpaši, ja vardarbība ir ilgstoša un bērns nespēj no tās nekādā veidā izvairīties;
 - o dzīvo vidē, kura nenodrošina konstruktīvus stimulus viņa agrīnai emocionālai un intelektuālai attīstībai).
 - o atbildes reakcija uz ilgstošu negatīvu emocionālo pieredzi (bērns jūtas emocionāli izolēts no ģimenes/vienaudžiem, jūtas neviena nesaprasts, atsvešināts un atstumts, dažādas problēmas saskarsmē ar vienaudžiem. Šādām izjūtām var būt gan objektīvi, gan subjektīvi iemesli, kurus vēlams laikus izprast);

- o emocionālās sasaistes ar vecākiem un citiem tuvākajiem ģimenes locekļiem trūkums (attiecības starp bērnu un vecākiem/ģimeni ir labas, bērns tiek aprūpēts, tomēr viņam tiek veltīts par maz laika kopīgām aktivitātēm – arī atpūtai un izglītojošiem, intelektuāli stimulējošiem pasākumiem).

Redzes uztveres problēmas visbiežāk var izpausties kā dažādi sensori perceptīvās darbības traucējumi. Bērniem, kam ir jaukti attīstības traucējumi, telpiskie priekšstatī veidojas lēnāk, biežāk sastopamas dažādas grūtības (Семенович, 2002).

1. **Atpazīšanas, vizuālās analīzes un redzes mijiedarbības iemaņu** traucējumi:

- nespēj adekvāti saskatīt un analizēt vizuālos tēlus, atšķirt to detaļas, raksturīgās pazīmes vai sakarības (grūtības iemācīties alfabētu; atpazīt vārdu, ja tas lapaspusē atkārtojas, kļūdās vārdos ar līdzīgiem burtiem);
- nespēj izprast vizuālos tēlus, to detaļas, raksturīgās pazīmes vai sakarības; bērns labprāt nosauc lietu un parādību vizuālos raksturlielumus (piem., tētim ir sarkana mašīna, zila jaka un melni mati; pagalmā dzīvo balts kaķis);
- nevar atrast atšķirības vai vienādos elementus attēlos;
- nespēj adekvāti izprast vizuālo tēlu un piktoriālo jeb zīmju sistēmu (*pictorial system*) savstarpējo informācijas pārnesei (piem., konkrētu priekšmetu piktoriālos apzīmējumus un to sistēmas dažādu sadzīves situāciju raksturojumā un/vai mācību priekšmetu tēmu izklāstā);
- nevar noteikt, kas ir vienādā krāsā, neizprot tumšus un gaišus krāsu toņus, nespēj patstāvīgi un pareizi lietot pamatkrāsas (piem., darba lapā iekrāsot zāli zaļā, debesis – zilā, bet sauli – dzeltenā krāsā);
- bērns neredz atšķirīgo un vienādo reālos priekšmetos (parasti tas ir viegli pamanāms – runājot ar bērnu un rādot, piemēram, banānu un ābolu, viņam var būt grūtības pateikt, ka abi augļi ir atšķirīgi pēc formas vai krāsas);
- vai bērns var pasniegt, atnest, parādīt nosauktu lietu vai objektu (parādi, kur stāv galds/ skapis, atnes mammas dzelteno somiņu no galda, pasniedz tētim zilo krūzīti, paņem no šķīvja bulciņu);
- vai bērns izprot lietu izmēru proporciju attiecības (kas ir liels, kas ir mazs, kas ir lielāks, kas ir mazāks);
- vai ir problēmas prievārdu, tēlainu apzīmētāju un citu deskriptīvu (aprakstošu) valodas elementu izvēlē, kā arī gramatikas struktūru (īpašības vārdi) apguvē.

2. **Vizuāli motoro (sensomotoro) iemaņu** traucējumi:

- paviršs rokraksts (dažāda lieluma, šķībi burti), *nekārtīgi* zīmējumi, izkrāso pāri kontūras līnijai;
- nespēj pārzīmēt paraugā attēloto;
- grūti salikt mozaīku, uzbūvēt mājiņu no klucīšiem;
- strādā tuvu pieliecies lapai, rakstot nepareiza poza, pārmērīgi spiež vai neatbilstīgi tura rakstāmrīkus;
- grūtības ievērot līnijas, noteiktas robežas;
- bieži un pārāk daudz izmanto dzēšgumiju;
- kontroldarbi veikti neatbilstīgi zināšanu līmenim;
- grūtības apgērbties (ilgi *cīnās* ar pogām, rāvējslēdzējiem);

- nenoturīga uzmanība, nespēj koncentrēties vai arī koncentrējas uzdevumam tika ļoti īsu laiku;
- manipulē ar ķermeni, nevis roku, kad raksta, veic kādus uzdevumus;
- nevar griezt ar šķērēm pa līniju, pielīmēt noteiktā vietā aplikāciju.

3. **Vizuāli telpiskās prasmes** (*visual-spatial skills*) raksturo bērna izpratni par virzieniem un objektu novietojumu telpā attiecībā pret sevi. Tās ir nozīmīgas, lai bērns spētu orientēties telpā (saprast un pagriezties pa labi vai pa kreisi), lai izprastu virzienus un pozīcijas un lai atpazītu simbolus, kas atšķiras pēc elementu novietojuma spoguļattēlā, piemēram, *b* no *d*. Vizuāli telpisko prasmju traucējumi:

- grūtības izprast objektu novietojumu telpā un mērogu izpratnē (grūtības grupēt ciparus stabiņos);
- raksta burtus un ciparus spoguļrakstā;
- nespēj veikt uzdevumu pēc mutiskas instrukcijas (piem., uzrakstīt savu vārdu mutiski norādītajā vietā uz lapas);
- nespēja orientēties mikro- vai makro- telpā pēc vizuāliem orientieriem;
- neizprot informāciju kartēs un plānos;
- grūti atšķirt labo un kreiso pusi;
- grūtības pareizi izvēlēties cimdus, apavus (var uzvilkt labajā kājā kreisās kājas kurpi);
- zīmējot neizprot un neievēro perspektīvas likumus, zīmējumos vērojamas vecumam neatbilstīgas kļūdas (zīmē kājas pie galvas);
- līdzsvara un kustību koordinācijas traucējumi.

4. **Priekšmetu uztveres un atpazīšanas problēmas** (*agnozijas*)

Agnozija [gr. *a-* – ne + *gnosis* – zināšanas] nespēja pazīt redzēto, dzirdēto, taustīto, lai gan sensorās uztveres orgāni (piem., acis, ausis, ādas receptori) nav bojāti un samaņa nav zudusi, novēro pie atsevišķiem galvas smadzeņu pusložu garozas bojājumiem.

Vizuāli telpiskās agnozijas raksturo:

- nespēja atpazīt un uzrakstīt burtus un ciparus;
- *prosopagnosia* (neiroloģisks traucējums, ko raksturo nespēja atcerēties un pazīt cilvēku sejas) jeb *seju aklums*. Vai bērns pazīst tuvākos radniekus un draugus, cilvēks, ar ko bieži satiekas, bet kas ar bērnu parasti kopā nepavada daudz laika?
- neprot orientēties, var apmaldīties pazīstamā vidē;
- ir grūtības izšķirt labi saskatāmas pazīstama priekšmeta detaļas, daļas, tās nosaukt (piemēram, aplūkojot rotaļu auto, bērnam ir problēmas norādīt uz riteni/ -ņiem; bērns nevar pateikt, ka granātābolā iekšā ir sēkliņas, pat ja viņam tās tiek rādītas/ tika rādītas pirms dažām minūtēm).

Redzes uztveres problēmas agrīnā vecumā ir grūti diagnosticējamās, jo bērnam ar normālu redzi (bez smagām redzes problēmām) tās parasti sāk nepārprotami izpausties tikai tad, kad viņš nonāk saskarē ar noteiktiem uzdevumiem, kur nepieciešams izmantot vizuālo informāciju un vizuālās pieredzes elementus.

Vecumā līdz diviem gadiem var rasties objektīvas problēmas ar bērna redzes uztveres traucējumu diagnostiku, jo šajā periodā viņš vēl tikai iepazīst apkārtējo pasauli reālajā, un nespēja atpazīt pat sadzīvē bieži lietotus priekšmetus vai citas vizuālās informācijas vienības, ir normāla.

Redzes uztveres problēmas var būt saistītas arī ar atmiņas jeb mnemoniskās funkcijas traucējumiem, piem., bērna nespēju atcerēties objektu raksturīgās pazīmes, kas tos atšķir no citiem – iespējams, visai līdzīgiem objektiem. Lai arī mnemoniskās funkcijas problēmas parasti ir saistītas ar organiskiem smadzeņu darbības traucējumiem, tomēr praksē sastopami arī gadījumi, kad šīs problēmas var būt stresa vai kādu citu psiholoģisku problēmu radītas, un tātad – potenciāli pārejošas.

Tāpat arī valodas uztvere notiek ne tikai ar dzirdes palīdzību – tradicionāli cilvēks uztver arī vizuālo informāciju, kas saistās ar runu, kā, piemēram, artikulāciju. Pavājinātas dzirdes gadījumā bērns pats piemērojas un nolasa no lūpām sacīto, tātad **valodas attīstībai ļoti svarīga ir arī laba redzes uztvere** (Hараева, 254).

Domāšanas procesā cilvēks izmanto dažādus vizuālos un telpiskos priekšstatus (Архейм, 1981). Tie palīdz mācību procesā vai arī gluži otrādi – priekšstatu trūkums aizkavē jaunu zināšanu apguvi un prasmju veidošanos. Matemātika, lasīšana, rakstīšana, zīmēšana, pat fizikultūra – visur nepieciešami dažādi vizuālie un telpiskie priekšstati. Arī valodas attīstība cieši saistīta ar bērna darbību telpā un smalko pirkstu motoriku. Vārdu krājums būtiski palielinās saistībā ar redzes uztveres un kognitīvo procesu rezultātā izveidotajiem priekšstatiem.

Tādējādi, redzes uztveres problēmu agrīnai diagnostikai ir ļoti liela nozīme. Vecākiem, pirmsskolas iestāžu pedagogiem un skolotājiem būtu jāpievērš īpaša uzmanība tam, vai bērns atbilstīgi savam vecumam un labprāt izmanto daudzveidīgo vizuālo informāciju, prot to integrēt ar cita veida sensoriem signāliem (skaņu). Pamanot kādas grūtības, nedrīkst domāt, ka tās pāries pašas no sevis.

Kā norāda Dunajeva (Дуняева, 55), nepieciešams izmantot speciālas korekcijas metodes, lai veicinātu vizuālo un telpisko priekšstatu attīstību pirmsskolā, tas savukārt sekmē vispārīgā izglītībā skolā.

Domāšana

Domāšana ir psihisks process, tajā īstenības priekšmeti un parādību atspoguļošana noris to būtiskajās pazīmēs, sakarībās un attiecībās. Domāšana ir cilvēka izziņas augstākā pakāpe, kas ļauj iegūt zināšanas arī par tādiem reālās pasaules objektiem, to īpašībām un attiecībām, ko nevar tieši uztvert ar jutekļu palīdzību (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012).

Pirmsskolas vecumā attīstās vairāki domāšanas veidi – uzskatāmi konkrētā, uzskatāmi tēlainā, verbāli loģiskā – uz valodas bāzes domāšanas procesā tiek izmantoti pastāvošie jēdzieni un loģiskās konstrukcijas (Lieģeniece, 1999, 19).

Bērns labāk saprot to, ko redz, nevis to, ko dzird (Svence, 1999). Loģiskā domāšana attīstās pieredzes, kļūdu, mēģinājumu rezultātā. Bērniem šajā vecumā raksturīga uzskatāmi konkrētā un uzskatāmi tēlainā domāšana, jo iztēle ir vislabāk attīstītais izziņas process pirmsskolas vecumā.

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem dominē konkrētā domāšana – viņi, risinot uzdevumu, operē ar konkrētiem, uzskatāmiem tēliem. Nepietiekami attīstīta ir verbāli loģiskā domāšana. Tā turpina attīstīties skolas vecumā.

Runājot par domāšanu S. Kļaviņa raksta, ka tā ir augstākā psihiskās darbības forma, netieša un vispārināta objektīvās īstenības atspoguļošana cilvēka apziņā, tā ir individuāla, subjektīva garīga darbība. Domāšana ir iekšēja, zināmā mērā pārejoša, bet ar skaņas palīdzību runas procesā tā kļūst ārēja, materiāla un jutekļiem uztverama (Kļaviņa, 1997). Savukārt, G. Svence uzskata, ka bērnu domāšanas attīstība ir saistīta ar cēloņu un sekas sakarību atklāšanu starp lietām un to norisēm (Svence, 1999, 83). D. Eļkoņins atzīst, ka no vienas puses, radošā lomu spēlē rodas un veidojas iekšēju darbību plāns ar priekšstatiem. No otras puses, zīmēšanas, veidošanas, konstruēšanas attīstība pieprasa priekšstata īstenošanu ārējā produktā. Līdz ar to bērna darbībā rodas tādas kopīgas izmaiņas,

kuras noved pie patvaļīgu, apzināti vadāmu darbību izveidošanās. Šo darbību pamatā ir priekšstats gan par pašu darbību, gan par to īstenošanas nosacījumiem (Эльконин, 2008). Patstāvīgi darbojoties un izmantojot jau zināmas metodes, lai sasniegtu mērķi, bērns jau prot uzminēt savas darbības rezultātu, tāpēc, viņam rodas nepieciešamība pāriet pie jaunām domāšanas formām.

Pieaugušā klātbūtne bērnam ir ļoti nozīmīga, jo viņš var pajautāt pieaugušajam, ja kaut kas nav skaidrs, vai bērns kaut ko nezina. Arī pats pieaugušais – pirmsskolas skolotājs – redzot, ka bērns nesaprot kādu lietu, var paskaidrot, kāda ir sakarība starp dažām lietām, vai ko nozīmē kāds process. G. Svence apgalvo, ka bērnam attīstās vairāki domāšanas veidi: uzskatāmi konkrētā, uzskatāmi tēlainā, verbāli loģiskā domāšana. Jebkura uzdevuma risināšana šajā vecumā bērnam vispirms saistās ar atmiņā uzkrāto sensoro informāciju. Loģiskā domāšana attīstās pamazām, pieredzes, kļūdu un mēģinājumu rezultātā. Pirmsskolas vecuma bērniem ir raksturīga uzskatāmi konkrētā, kā arī tēlainā domāšana, jo iztēle bērnībā ir vislabāk attīstītais izziņas process (Svence, 1999). Bērnam līdz ar intelektuālo attīstību attīstās arī domāšana. Bērnam attīstās spēja spriest, pamatot savus spriedumus, apzināties un kontrolēt sava sprieduma procesu. Apgūstot sabiedrisku pieredzi, bērns attīstās psihiski un intelektuāli. Runājot citiem vārdiem, ir svarīga vide, kurā aug bērns.

Psiholoģijā izdala vairākus domāšanas veidus, kas ir arī bērna domāšanas attīstības stadijas.

- Visagrāk attīstās praktiskā jeb uzskatāmi darbīgā domāšana. Šajā stadijā raksturīgi, ka analītiski sintezējošā darbība tiek veikta ar pašiem priekšmetiem – konkrētais uzdevums tiek atrisināts, reāli pārveidojot situāciju, praktiski darbojoties. Šis domāšanas veids dominē bērniem līdz 3 gadu vecumam.
- Pēc tam sāk attīstīties uzskatāmi tēlainā domāšana. Risinot uzdevumus, bērns operē ar atmiņas priekšstatiem un konkrētiem, uzskatāmiem tēliem. Tiešs parādību uztveres process ir domāšanas obligāts nosacījums. Šo domāšanas veidu atklāja un pētīja psihologs Ž. Piažē (Piažē, 2002).
- Verbāli jēdzieniskā jeb teorētiskā domāšana sāk attīstīties tikai skolas vecumā. Uz valodas pamata domāšanas procesā tiek izmantoti jēdzieni un loģiskās konstrukcijas. Bērns, pat neredzot priekšmetu, var analizēt, salīdzināt, sintezēt jēdzienus, apvienot tos spriedumos, izdarīt secinājumus. Šis domāšanas veids ļauj bērnam abstrahēties no priekšmetu tiešas uztveres un apjēgt tos.

Šveices psihologs Ž. Piažē (Piažē, 2002) ir izdalījis vairākas stadijas, ko savā attīstībā veic bērna domāšana, skatot to saistībā ar valodu:

1. sensomotorā stadija 0 – 2 gadiem;
2. pirmsoperāciju stadija 2 – 7 gadiem;
3. konkrēto operāciju stadija 7 – 11 gadiem;
4. formālo operāciju stadija 11 – 15 gadiem.

Pāreja no vienas operāciju stadijas otrā notiek atbilstīgi iekšējām likumībām, kas piemīt domāšanas procesam. Bērna egocentriskā runa ir sapnim līdzīgās bērna domāšanas izpausme. Bērna raksturīgākā pazīme ir egocentrisms (Piažē, 2002). Var izdarīt secinājumu, ka ikviens posms liecina par kvalitatīvām pārmaiņām domāšanas attīstībā: notiek lēcienveidīgas pārmaiņas bērna domāšanas veidā. Pieaugušā domāšana ir attīstības rezultāts.

Savukārt krievu psihologs Ļ. Vigotskis uzskata, ka domāšanas augstākās loģiskās formas pilnīgojas uz elementāro izziņas formu – bērna praktisko darbības aktu – pamata. Viņš uzsver, ka bērna domāšanas attīstības process noris virzienā no bērna sociālās runas, izejot caur egocen-

trisko runu, iekšējo runu un domāšanu (*Vigotskis, 2002*). Domāšanas operācijas – salīdzināšana, klasificēšana, vispārināšana, abstrahēšana, konkretizēšana, analīze, sintēze – ir prāta darbības paņēmieni, kas nodrošina informācijas procesēšanu, kultūras transformēšanu individuālajā apziņā. Mācīt bērnus domāt nozīmē palīdzēt viņiem apgūt domāšanas operācijas. Salīdzināšanas būtība ir divu vai vairāku izzināmo objektu sastatīšana, lai noskaidrotu to līdzību un atšķirību (garums, lielums, forma, krāsa u. c.). Vispārināšana un konkretizēšana ir domāšanas operācijas, priekšmetu vai parādību būtisku īpašību apvienošana pēc kopējas pazīmes ar valodas palīdzību – ar jēdzienu, spriedumu, slēdzienu, diferencējot būtisko un nebūtisko. Analīze un sintēze ir domāšanas operācijas, kas nodrošina spēju radoši domāt. Analīze ir priekšmeta vai parādības sadalīšana tiem raksturīgos komponentos vai īpašībās. Sintēze ir elementu apvienošana, to savstarpējo attiecību noteikšana un noteiktu sakarību definēšana – burti un skaņas veido vārdu, vārdi – teikumu, teikumi – domu utt.

Domāšanas attīstība bērnam sākas ar otro dzīves gadu. Tā saistīta ar staigāšanas prasmes apguvi, kustību pilnveidošanos, redzesloka paplašināšanos, runas apguvi. Līdz ar runas apgūšanu sākas bērna verbālās – ar vārdiem izteiktās domāšanas attīstība. Elementārās domāšanas operācijas bērnam atklājas priekšmetu krāsas, lieluma, attāluma, formas izšķiršanā, bet vēlāk arī salīdzināšanā. Tās izveidošanās bērnam ir tieši saistīta ar runas apguvi. Kā jebkurš domāšanas process, salīdzināšanas operācija noved bērnu pie uzdevuma atrisinājuma, pie jaunām zināšanām.

Verbālā domāšana izpaužas ne tikai salīdzināšanas operācijā, bet arī atsevišķu, primitīvu spriedumu un slēdzienu veidā. Tie ir vienkāršoti un virspusēji, jo bērns vēl neprot izdalīt būtiskās pazīmes un pareizi izdarīt salīdzināšanu vai spriedumu. Bērns darbojas ar nedalītu, konkrētu tēlu, faktu, parādību, patvaļīgi izraujot pazīstamākās un spilgtākās pazīmes, tā nodibinot tiešas sakarības starp veselā elementiem.

Pirmsskolas posmā 3 – 7 gadīgiem bērniem sāk attīstīties konkrētā, uzskatāmi tēlainā domāšana. Tā atklājas jēdzienu apguves procesā. Jēdziens ir vispārināts vienveidīgu priekšmetu grupas atspoguļojums, ko raksturo būtiskas, vispārinātas pazīmes. A. Ļubļinska akcentē domāšanas trīs posmus: primārā sintēze, kad bērns uztver uzdevumu kā vienotu veselumu; analīze, kad uzdevums tiek sadalīts atsevišķās sastāvdaļās un sekundārā sintēze, kad notiek risinājums un viss uzdevums tiek izprasts no jauna (Ļubļinska, 1979).

Ļ. Vigotskis saka, ka jēdzieni ir bērna domāšanas ilga un sarežģīta procesa rezultāts. Jēdzieni nerodas mehāniski kā konkrētu priekšmetu kopīga fotogrāfija, domāšana nav vienkārša uzņēmumu kombinēšana. Uzskatāmās un darbīgās domāšanas procesi rodas labu laiku pirms jēdziena veidošanās, jēdziens rodas intelektuālās darbības procesā, jēdziens pastāv vārdā (*Vigotskis, 2002*).

A. Ļubļinska norāda, ka, lai atklātu jēdziena apguves pakāpi, liela nozīme ir uzdevuma formai: sakārtot priekšmetus pa grupām spēj 4 gadīgs bērns, bet nosaukt – atbildēt uz jautājumu – kas tas ir – bērnam ir daudz grūtāk. Svarīgi bērnam iemācīt šos vispārinošos vārdus – jēdzienus (Ļubļinska, 1979).

Lai veicinātu bērnu loģiskās domāšanas attīstību, ieteicamas rotaļas – vingrinājumi, kur būtu nepieciešamība grupēt vārdus – jēdzienus: mājas – meža dzīvnieki, augļi – dārzeņi, lapu – skuju koki utt. Vārdu – jēdzienu apgūšana saistīta ar to uzskatāmību, vingrinot apskatīt vai nu konkrētus priekšmetus, vai to attēlus. Pamazām analizējošā uztvere, darbība un vārds veicina dziļāku priekšmeta iepazīšanu un sekmē pilnīgu priekšstatu veidošanos (*Ušinskis, 1980*). Tā bērna apziņā rodas priekšmeta tēls, spēja to stādīt priekšā bez tiešas uztveres. Tas dod iespēju arvien vairāk praktiskas darbības apvienot, bet vēlāk arī aizstāt ar domāšanas darbībām.

Pirmsskolas vecuma bērnu domāšanas konkrētā tēlainība neizslēdz zināmas spriedumu un slēdzienu primitīvās formas. A. Vorobjovs (*Vorobjovs, 1996*) lieto šādas definīcijas: spriedums – doma, kura apstiprina vai noliedz sakaru un attiecību esamību starp priekšmetiem un parādībām, to pazīmēm un īpašībām. Šī doma izpaužas vārdos. Slēdziens – uz dažādu spriedumu salīdzināšanas un analīzes pamata radusies jauna doma.

Lai izprastu bērnu verbālās domāšanas attīstības procesu, būtiska nozīme ir viņu jautājumu analīzei. Bērna pirmos jautājumus var nosaukt par aktīvas saskarsmes formu ar pieaugušajiem. Izziņas raksturu bērna jautājumi iegūst vēlāk. Tie rodas uz uzkrāto zināšanu pamata, kad bērns vēlas iedziļināties it kā jau zināmajās parādībās. No pieaugušo stāstījuma, no viņa atbildēm uz bērna jautājumiem bērns sāk saprast, ka starp dažādām lietām eksistē ne tikai redzamas, bet arī daudz dziļākas, ārēji slēptas sakarības. Maza bērna domāšanu var veicināt, sniedzot viņa vecumam un attīstības līmenim, atbilstīgus stimulus.

Var ieteikt šādu skolotāju pieeju:

- novērot bērna mērķtiecīgās darbības un, ja ir iespējams, veicināt to turpināšanos līdz mērķa sasniegšanai,
- ļaut bērnam saglabāt savu ritmu un iedrošināt viņu darbības gaitā pašam pieņemt lēmumus,
- piedalīties bērna mēģinājumos atrisināt problēmas, uzdodot jautājumus, kas drīzāk skar risināšanas metodes, nevis sniedz gatavu atbildi,
- pievērst bērna uzmanību uzdevumu struktūrai, nevis to detaļām,
- atbalstīt veiksmīgākos risinājuma mēģinājumus, nevis norādīt uz kļūdām.

Ceturtajā, it īpaši piektajā dzīves gadā, bērns sāk runāt ne tikai par to, ko pašreiz redz vai dzird, bet arī par to, ko domā, ko grib, no kā baidās, ko gaida. Pirmajā mirklī tas liekas nenožīmīgs sasniegums, bet būtībā tā ir milzīga pārmaiņa domāšanas attīstībā (*Sondore, 2010*). Tā norāda, ka jau veidojas tā sauktā iekšējā valoda, kas dod iespēju ne vien veiksmīgi tikt galā ar uzdevumu, bet arī paskaidrot un apdomāt savu rīcību.

Viens no agrākajiem loģiskās domāšanas izpausmes veidiem ir salīdzināšana. Piecu gadu vecumā bērni labi spēj salīdzināt arī pēc atmiņas. Tā palīdz bērniem vienveidīgus priekšmetus grupēt kategorijās, padziļina jēdzienu izpratni un attīsta loģisko domāšanu.

Sešu gadu vecumā bērnu domāšanas raksturs būtiski mainās. Valodas un tās gramatiskās uzbūves pilnīgāka apgūšana dod viņiem iespēju jautāt, spriest, apstrīdēt, plānot, secināt. Dziļāk izprast dažādas lietas un parādības palīdz arī bagātāka pieredze. Lasītmācīšanas procesā bērnam jāattīsta visi domāšanas veidi. Lai izpildītu kādu uzdevumu, bērns domā un rod risinājumu, izmantojot savas zināšanas. Lai būtu iespējama burtu iemācīšanās un atcerēšanās, izmanto domāšanas pamatoperācijas.

Jebkurš attīstības traucējums ietekmē domāšanu. Tā bērniem ar runas un valodas traucējumiem ir grūtības atcerēties un sakārtot informāciju, jo te nepieciešama prasme lietas nosaukt un aprakstīt, ir nepieciešama valoda. Vārdi tiek izmantoti, lai precīzi apzīmētu informāciju un to noglabātu tādā veidā, lai pēc tam to viegli varētu izmantot. Jo labāka bērniem ir valodas prasme, jo labāk viņi spēj atcerēties informāciju, organizēt domas, veidot asociācijas starp faktiem un jēdzieniem. Bērniem, kuriem ir runas traucējumi, bieži vien ir grūtības šajās jomās (*Smita, Strika, 1998*).

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir kvantitatīvi un kvalitatīvi zemākas domāšanas pamatoperācijas (analīze, sintēze, abstrahēšana, vispārināšana, klasificēšana, salīdzināšana); mazāk efektīvi šie bērni prot izmantot palīdzību. Traucēta ir arī uzskatāmi tēlainā domāšana un ir apgrūtināta iekšējā darba plānošana (Ābele, 2007).

Domāšanas attīstībā pirmsskolas vecums ir viens no svarīgākajiem posmiem cilvēka mūžā: dažos gados bērns no nesaprātīgas būtnes kļūst par cilvēku ar loģiskās domāšanas elementiem. Domāšanas attīstīšana, tāpat kā rakstura un gribas audzināšana, ir viens no grūtākajiem uzdevumiem gan vecākiem, gan pedagogiem, jo šis darbs prasa lielu gribas un domu piepūli.

Uzmanība

Uzmanība saistīta ar uztveres attīstību. Uzmanība ir cilvēka apziņas patvaļīga (tīša) vai nepatvaļīga (netīša) virzība un koncentrēšanās uz ārējās vai iekšējās (psihiskās vai fiziskās) pasaules atspoguļošanu; uzmanība ir visu psihisko izziņas procesu pamats (*Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012*). Vecākajā pirmsskolas vecumā ievērojami paplašinās uzmanības apjoms, pieaug uzmanības stabilitāte, veidojas tīša uzmanība. To šajā vecumā reti kad izraisa iekšējie nosacījumi, tāpēc var apgalvot, ka uzmanība 5 – 6 gadu vecumā pārsvarā ir netīša. Taču veidojas pāreja no netīšās uzmanības uz tīšo, kas nepieciešama, sākot mācības skolā. Uzmanība ir individuāli nosacīta. Tā ir atkarīga no CNS darbības, fiziskā un emocionālā stāvokļa. Uzmanība ir saistīta ar gribas kvalitāti, paškontroles prasmēm un iemaņām, kas attīstās socializācijas procesā.

Atkarībā no tā, kāds ir uzmanības rašanās cēlonis, A. Ļubļinska izdala trīs uzmanības veidus:

- netīšā, primārā uzmanība, ko izraisa spilgts, negaidīts, spēcīgs kairinātājs; tā raksturīga maziem bērniem;
- netīšā sekundārā uzmanība, ja cilvēks interesējas par kaut ko, tad viņa uzmanību piesaista un uztur priekšmeti un parādības, kas apmierina šo interesi; bērniem sekundārā netīšā uzmanība izpaužas tad, kad viņi ir aizņemti saistošā nodarbībā, rotaļā, klausās interesantu pasaku, stāstu;
- tīšā uzmanība, ko cilvēks virza ar gribas piepūli, apzinoties nepieciešamību būt uzmanīgam (*Ļubļinska, 1979*).

Uzmanība ir individuāli nosacīta: tā ir atkarīga no centrālās nervu sistēmas (CNS) darbības īpatnībām, no fiziskā un emocionālā stāvokļa, tā ir saistīta ar gribas kvalitāti, ar paškontroles prasmēm un iemaņām socializācijas procesā (*Svence, 1999*).

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir nenoturīga uzmanība un nepietiekami attīstītas pārslēgšanās spējas. Viņi ātri nogurst, nespēj patvaļīgi koncentrēt uzmanību (Ābele, 2007). Tas nozīmē, ka bērni ir rosināmi klausīties skolotāja stāstītajā, bērniem jā māca pievērst uzmanību tādām darbībām, kur nepieciešama koncentrēšanās.

Atmiņa

Atmiņa ir psihisks izziņas process, kurā cilvēks iegaumē, saglabā atmiņā, reproducē un aizmirst domas, tēlus, kustības; ar atmiņas palīdzību cilvēks uzkrāj zināšanas un var tās izmantot pēc vajadzības (*Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012*). Pirmsskolas vecumā strauji attīstās tēlainā atmiņa. Taču tēla radīšanai nepieciešama runas attīstība (*Lieģeniece, 1999, 16*). Atmiņa attīstās no *netīšās* uz *tīšo* iegaumēšanu, saglabāšanu un reproducēšanu. Bērniem šajā periodā ir izteiktāka pazīšana, nevis reproducēšana. Sākuma bērni labāk atceras nevis saturu, bet ritmu, tāpēc reizēm viņi skandina tekstu, neizprotot vārdu nozīmes. Bērni labāk iegaumēs to, kas saistīts ar emocijām, interesi (jo vēl nav izteikta tīšā iegaumēšana). Tīšā iegaumēšana veidojas apmēram 6 – 7 gadu vecumā.

To veicina:

- atkārtošana;
- asociāciju veidošana;

- klasificēšana (grupēšana pēc noteiktām pazīmēm);
- grupēšanas pazīmju meklēšana (pēc lieluma, pēc krāsām).

Tomēr pirmsskolas vecumā bērni izmanto galvenokārt atkārtotāšanu, spēj atrast līdzīgo un atšķirīgo. Protams, ka pirmsskolas vecuma bērni vēl nespēj izmantot visus iegaumēšanas paņēmienus. Viņi izmanto galvenokārt atkārtotāšanu, spēj atrast līdzīgo un atšķirīgo. Šo bērnu psihisko īpatnību 5 – 6 gadu vecumā veiksmīgi vajadzētu izmantot rotaļnodarbībās, kad bērns apgūst jaunus burtus. Jaunais jāpasniedz tā, lai tas izraisītu emocijas un interesi – katrs burts jāapspēlē interesantā veidā, lai tas paliktu bērnam atmiņā. Vajadzētu izmantot multisensory pieeju. Notiek arī dažādu atmiņas veidu attīstība – tēlainās, kustību, verbālās (redzes, dzirdes, kustību) atmiņas attīstība.

5 gadīgs bērns spēj atmiņā paturēt 7 informācijas vienības. Iegaumēšanas kvalitāte ir atkarīga no bērna ieinteresētības. Veiksmīgs priekšnoteikums tīšās iegaumēšanas attīstībai ir dažādas rotaļas. Ir nepieciešama gribas piepūle, lai mērķtiecīgi iegaumētu kādu informāciju.

Jauktu attīstības traucējumu gadījumā ir traucēti arī dažādi psihiskie procesi. Arī atmiņas attīstība ir specifiska. Viņiem dominē nepatvaļīgā atmiņa (Ābele, 2007), vairāk tiek iegaumēts tas, kas izraisa emocijas. Šiem bērniem ir zema atcerēšanās aktivitāte, kā arī pazemināta verbālā atmiņa. Tas nozīmē, ka šie bērni ar grūtībām atceras vārdus, instrukcijas. Bieži aizmirst veicamos uzdevumus. Ja bērnam ir nepietiekami attīstīta dzirdes atmiņa, bērnam rodas grūtības, uzsākot mācīties skolā (Lieģeniece, 1999). Veicot mnēstisko funkciju pētījumus, var secināt, ka redzes atmiņa bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību praktiski neatšķiras no bērniem bez runas traucējumiem, bet dzirdes atmiņa ir ievērojami pazemināta (Волковская, Юсупова, 2008). Bērni bieži aizmirst vairākpakāpju instrukcijas, izlaiž darbības elementus un maina to secību. Lielākais trūkums ir tas, ka bērni nelieto runas saziņu, lai noskaidrotu neskaidrības vai aizmirstos norādījumus. Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir nedaudz kavēta arī tēlainā, verbālā un kustību atmiņa.

Runas attīstība

Bērna runa veidojas pieaugušo ietekmē un ir atkarīga no pilnvērtīgas runas vides, pareiza runas parauga, pietiekamas runas prakses, emocionāli pozitīvas saskarsmes ar pieaugušajiem un bērna psihofizioloģiskās veselības. Bērna runas attīstība ir dzimtas valodas apguves process, kurā bērns apgūst prasmes izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas līdzekli (Lieģeniece, Nazarova, 1999).

Runai ir vairākas funkcijas, kas pakāpeniski attīstās.

- Komunikācijas funkcija – runas pamatfunkcija, kas attīstās pirmsskolas vecumā.
- Situatīvā funkcija – runa ir saprotama sarunas partneriem, bet nesaprotama cilvēkiem, kas nezina konkrēto situāciju; attīstās konteksta runa, kas raksturo konkrēto situāciju tā, lai tā būtu saprotama bez tiešās uztveres; pakāpeniski bērns sāk izmantot gan situatīvo, gan konteksta runu, atkarībā no apstākļiem.
- Plānošanas funkcija – runa pārvēršas par plānošanas un regulēšanas līdzekli; šī funkcija izpaužas domāšanas un runas ciešā mijiedarbībā; mainās egocentriskās runas izteikšanas kvalitāte, jo bērns sāk runāt par pagātnes un nākotnes darbībām; egocentriskā runa ir posms starp iekšējo un ārējo runu.
- Zīmju funkcija izpaužas un attīstās rotaļās, zīmējumos un citās praktiskās darbības veidos, kad bērns atklāj iespēju izmantot priekšmetus – zīmes, kā īsto priekšmetu aizvietotājus; runas zīmju funkciju var uzskatīt par priekšnoteikumu, lai bērns varētu iekļauties sociālajā vidē, priekšnoteikums, lai cilvēki viens otru saprastu.
- Ekspresīvā funkcija – ģenētiski pati senākā funkcija, kas izpaužas runas emocionālajā jomā, tā sastopama visos runas darbības veidos (Солодилова, 2004).

Runas attīstība ir cieši saistīta ar bērna vispārīgo attīstību, ar sociālo vidi, kurā bērns aug. 5 – 6 gadu vecumā bērna runa tuvojas pieaugušā runai, bet tā pilnveidojas fonētiski, fonemātiski, leksiski un gramatiski. Tiek likti pamati stāstīt – lasīt – rakstītprasmes apguvei (*Miltiņa, 2005, 41*).

Situatīvā runa pāraug saistītā runā, jo, bērnam pieaugot, mainās pieaugušā – bērna savstarpējo attiecību raksturs, rodas jaunas vajadzības, un nepieciešami citi izteikšanās līdzekļi (*Miltiņa, 2005, 41*). Saistītās runas attīstībā liela loma ir literārajai valodai – pasakām, stāstiem, dzejoļiem, tautasdziesmām. Tā nepieciešama bērna runas strukturālai pilnveidei. Saistītā runa pāraug jaunā kvalitātē – konteksta runā. Šis izteikšanās veids ir cieši saistīts ar intelektuālo darbību (domāšanu, atmiņu, iztēli).

Valodas sistēma veidojas un attīstās blokos. Katrā bērna runas attīstības posmā ir bloks, kurā vienotā veselumā apvienojas fonētiskās, leksiskās, gramatiskās vienības. Blokā slēgtās sistēmas ir fonētika un gramatika, bet atvērtā apakšsistēma ir vārdu krājums, kas papildinās, nepārtraukti mainās un pilnveidojas (*Miltiņa, 2005, 42*).

Tāpat 5 – 6 gadu vecumā strauji pieaug vārdu krājums. Tiek apgūtas runas gramatiskās formas, jauni abstrakti jēdzieni. Runa attīstās no egocentriskās uz dialoga, konteksta runu. Attīstās iekšējā runa. Ar runas attīstību saistīta arī rakstīšanas apguve (*Mežule, 2010*). Reizē ar bērna valodu ir attīstījušies un nostiprinājušies daudzi jēdzieni un uztvere par apkārtējo pasauli vispār.

Fonemātiskā uztvere sāk attīstīties jau no cilvēka pirmā dzīves gada beigām. Fonemātiskā uztvere pilnībā ir attīstījusies 5 – 6 gadu vecumā. Pirmsskolas perioda sākumā bērns praktiski jau diferenciē visas dzimtās valodas skaņas, apgūst gan pasīvo, gan aktīvo runu. Vecākajā pirmsskolas vecumā strauji paplašinās vārdu krājums, paplašinās prievārdu un apstākļa vārdu lietošanas biežums, bērni izprot vārdu darināšanas likumsakarības, sāk izprast teikumu uzbūves likumsakarības (*Cupere, 2011*). Jau piecu gadu vecumā bērns sāk veidot saliktus teikumus un tie kļūst arvien sarežģītāki. Bērns spēj runāt par cēloņsakarībām, prot izteikt domas, spriedumus, secinājumus, vispārinājumus.

Runas attīstībā ir dažas iezīmes, kas raksturīgas bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem. Šiem bērniem ir bijis vēls runas sākums (pirmie vārdi 3 – 4 vai pat 5 gadu vecumā). Bērnu runa ir disgramatiska, fonētiskā ziņā nepietiekami izveidojusies. Runas ziņā neaktīvi, jo lielākoties saprot, ka runā nepareizi. Pieaugot aktivitāte samazinās un ir neatbilstība starp runas un psihisko attīstību (runa atpaliek no psihiskās attīstības). Katram pedagogam jābūt informētam par katra bērna individuālajām spējām un stiprajām pusēm.

Emocionālā attīstība

Visu psihisko procesu attīstība ir saistīta ar vadošo darbības veidu šajā vecumā – rotaļu darbību. Rotaļās bērni gūst arī pirmās socializācijas prasmes. Bērnu, kuri neiesaistās rotaļās un nespēj sekot līdz rotaļu noteikumiem, psihologi iedala 2 grupās:

- 1) kautrīgie (saskarsmes problēmas);
- 2) agresīvie, egocentriskie (visu darbību centrē uz sevi, nerēķinās ar citiem).

Pirmsskolas vecumā sāk izvirzīties līderi un padotie.

Bērna harmoniska attīstība nav iedomājama bez emocijām un jūtām. Pirmsskolas vecumā bērniem ir emocionāli neapvaldītāks raksturs kā periodā pirms un pēc tā. Svarīgi, kā bērns pārdzīvo savas veiksmes un neveiksmes. Pirmsskolas vecuma bērniem raksturīgas ambivalentas jūtu izpausmes – vienlaikus bērni var dusmoties un būt līdzjūtīgi, zaudēt paškontroli un palīdzēt kādam. Šajā vecumā veidojas konflikts starp „es gribu” un „tā vajag”. Tas rodas, jo pieaug bērna socializācija, piespiežot atteikties no dabiskā egoisma, biežāk rēķināties ar citiem.

Lai neveidotos emocionālās attīstības problēmas, katram bērnam ir ļoti nepieciešams:

- mīlestība – vismaz viens cilvēks, kurš viņu mīl, pavada kopā laiku;
- ēdiens, siltums, apģērbs, pajumte, aizstāvība;
- iespēju piedāvāšana un nodrošināšana;
- pieradināšana pie noteikumiem, tradīcijām, rituāliem;
- sociālās iemaņas un rūpes par citiem.

Reizēm pirmsskolas vecumā jāsastopas arī ar problemātisku uzvedību. Tā var izpausties dažādi. Arvien biežāk pedagogi un vecāki par problēmu uzskata

- agresivitāti – sišanu, košanu utt.; tās cēloņi var būt dažādi – izlutinātība, stress, sāpes, bailes, nedrošība, uzvedības parauga atdarināšana, autoritatīvs audzināšanas stils, greizsirdība;
- bailes un nemieru – to vairāk izjūt kautrīgi, rāmi un pakļāvīgi bērni, kas dzirdējuši draudus; dažreiz baiļu cēlonis ir bērnu dusmas, kuras tikušas apspiestas;
- brāļu un māsu sāncensību; tā ir cīņa par vietu ģimenē; šo jautājumu ir pētījis A. Ādlers, kurš uzskata, ka visgrūtāk trīs bērnu ģimenē ir vidējam bērnam (Ādlers, 2001); psihologi uzskata, ka bērnu salīdzināšana veicina konkurenci un agresivitāti, tāpēc vajadzētu no tās izvairīties;
- nervozus paradumus – nagu graušanu, matu virpināšanu, īkšķa sūkāšanu; šie paradumi sākas kā reakcija uz stresa situāciju.

Pirmsskolas vecumā attīstās arī augstākās tikumiskās un ētiskās jūtas. Īpaši nozīmīgi kļūst cilvēku savstarpējo attiecību paraugi. Tas, kā bērns runā, sazinās ar citiem, spēj integrēties, ir atkarīgs no pieaugušo attieksmes pret bērnu, no laikus pamanītiem attīstības traucējumiem.

Pašvērtējums sāk izpausties 3 – 4 gadu vecumā, kad attīstās spējas salīdzināt sevi ar citiem. 7 gadu vecumā sākas jauns pašvērtējuma līmenis. Tieši pirms skolas (apmēram 6 – 7 gadu vecumā) ir izveidojusies noturīga attieksmju sistēma pret sevi, pret citiem, pret pasauli – tā saucamais dzīves stils, kas ir turpmākās attīstības pamatā. Līdz 6 gadiem bērns sevi raksturo pēc ārējām pazīmēm, bet no 7 gadu vecuma sāk sevī meklēt vispārīgas sakarības, parādās pašanalīzes pazīmes. *Tas ir viens no iemesliem, kādēļ, bērnam pieaugot, samazinās runas aktivitāte. Bērns saprot, ka runā citādāk, nepareizi un kautrējas no tā.*

S. Rubinšteins uzskata, ka cilvēka jūtas – ir viņa attieksme pret pasauli, pret to, ko viņš izjūt un dara pārdzīvojot kaut ko (Рубинштейн, 1999, 551). G. Svence apgalvo, ka bērna mācīšanas un audzināšanas procesa attīstība ir atkarīga arī no bērna emocijām un jūtām (Svence, 1999, 89). Pirmsskolas vecuma bērniem ļoti daudz emociju izpaužas spēles laikā, jo caur spēli bērns izzina apkārtējo pasauli. Būtiski ir tas, kā bērns izturas pret sevi, pieaugušajiem un vienaudžiem, un arī tas, kā viņš pārdzīvo savas veiksmes un neveiksmes. Tieši pirmsskolas vecumā bērniem ir emocionāli neapvaldītāks raksturs. Pirmsskolēniem ir raksturīgas ambivalentas jūtu izpausmes – vienlaikus bērni var dusmoties un būt līdzjūtīgi, zaudēt paškontroli un palīdzēt kādam. Arī bērns var izjust vainas apziņu un meklēt sev attaisnojumu (Svence, 1999, 89). Būtiska ir pirmsskolas skolotāja, vecāku prasme paskaidrot vai parādīt bērnam reakcijas un uzvedības pozitīvo paraugu. To var paskaidrot vārdos, veidojot dialogu. Līdz ar to, bērns varēs iemācīties adekvāti un līdzsvaroti uzvesties. Par pirmsskolēnu emocijām D. Eļkoņins raksta, ka bērns sāk priecāties vai bēdāties ne tikai sakarā ar to, ko viņš dara tagad, dotajā laikā, bet arī sakarā ar to, kas viņam būs vēl jāizdara (Эльконин, 2008). Tieši 5 – 6 gadu vecumā bērni ir ļoti jūtīgi pret citu cilvēku emocijām. Bērni skatās uz cilvēka seju, nevis uz pozu vai žestiem; ļoti brīvi pauž savas emocijas, atklāti dalās ar tām, tāpēc arī bērna runa šajā vecumā ir emocionāla.

G. Svence min dažus bērnu vajadzību kritērijus, kuri jāievēro, lai bērnam neparādītos emocionālās attīstības problēmas. Vecākiem, pieaugušajiem noteikti jāatceras par mīlestību, audzināšanu un

gādību, jo jebkuram bērnam ir nepieciešams vismaz viens cilvēks, kurš viņu mīl un priecājas ar viņu par kopā pavadīto laiku. Pieaugušajiem jānodrošina bērnam ēdiens, siltums, apģērbs, pajumte un aizstāvība. Vajadzētu apmierināt bērna ziņkārtību un dot iespējas skraidīt, lēkāt, darboties ar priekšmetiem, būvēt, konstruēt, spēlēties, fantazēt, zīmēt (Svence, 1999). Tieši sevis brīvā izpausmē bērns var attīstīties emocionāli. Bērns ir arī jārādina pie sistēmas, noteikumiem, tradīcijām, rituāliem, ierobežojumiem.

Bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem vērojama emocionālā labilitāte un emocionālā brieduma trūkums. Ir arī nepietiekama uzvedības regulācija.

Bērnam jāpalīdz attīstīt prasme kontrolēt savas emocijas, izpaust tās tā, lai nedarītu citam pāri, jo no tā, cik labi bērns prot izpaust un kontrolēt savas emocijas ir atkarīga viņa prasme sadarboties un sarunāties ar citiem.

Griba

Cilvēka darbība vienmēr prasa gribas piepūli. A. Špona uzsver K. Dēķena atziņu, ka no tā, cik ātri pieaug griba, ir atkarīga visa bērna tālākā attīstība, jo iemaņas veidojas ātrāk bērniem, kam ir stiprāka griba (Špona, 2004). Lai izpildītu pieaugušā dotu uzdevumu, bērnam nākas kontrolēt savas vēlmes, aizkavēt tās, pat pārtraukt savu interesanto nodarbi – tas ir bērna topošās gribas treniņš (Lubļinska, 1079). Griba ir cilvēka spēja darboties apzināti, atbilstīgi izvirzītajiem mērķiem, pārvarot iekšējos un ārējos šķēršļus (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012). Pateicoties gribai, cilvēks ir spējīgs veikt darbības, kas ir iepriekš izplānotas, var savaldīt savu emociju ārējās izpausmes un kontrolēt tās (Špona, 2004). Gribas attīstība nesaraujami ir saistīta ar motivāciju, noturīgu pārliecību un spēju sasprindzināt gribu īpašās darbības situācijās. Analizējot gribu kā psihisku procesu, var izdalīt vairākus posmus. Vienkāršākajos gribas aktos tie ir tikai divi – mērķa izvirzīšana un īstenošana – reizēm to uzskata tikai par mērķtiecīgu un apzinātu darbību (Meikšāne, 1998). Ja process ir sarežģītāks, tad ir vairāki posmi: mērķa izvirzīšana, darbības plānošana, tās īstenošanas ceļu un līdzekļu izvēle un realizēšana. Bērnam tas ir jā māca un jāpalīdz izprast.

Gribas attīstība ir cilvēka paša iedarbība uz sevi un tās rezultāts ir noteikts gribas īpašību veidošanās līmenis (Špona, 2004). Gribas attīstība ir nepieciešama visā turpmākajā bērna attīstībā (Romanova, 2009).

Bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem bieži vien darbiņus neizdara līdz galam, baidās no grūtībām un to pārvarēšanas. Viņi nespēj arī patstāvīgi pārvarēt grūtības mācībās un ir nepietiekama mācību motivācija.

Sociālā attīstība

Autori I. Ļevčenko un N. Kiseļova uzskata, ka sociāli attīstoties, bērnam veidojas priekšstats par sevi. Sociālā attīstība ietver elementāru iemaņu audzināšanu bērniem. Šīs iemaņas palīdz bērnam adekvāti un pozitīvi attiekties pret sevi un apkārtējiem (Левченко, Киселёва, 2007, 40). Sociālā attīstība ir raksturojama ar bērna saskarsmi ar pieaugušajiem (vecākiem ģimenē un audzinātājiem pirmsskolas izglītības iestādē) un vienaudžiem. Bērns komunicē ar apkārtējiem cilvēkiem. D. Markus par komunikāciju raksta, ka tā nav tikai apgūtas informācijas nodošana, tā ir psihiķu un lietu pasaules saskare, kurā rodas jauna kvalitāte un kurā noteikti attīstās jaunrade (Markus, 2003). Sociāli attīstoties, bērnam ir jāaudzina tikumiskas vispārcilvēciskas vērtības, mīlestība pret ģimeni un Dzimteni, jāiepazīstina bērns ar nacionālām tradīcijām. Sociālā vide, kurā aug bērns, ļoti ietekmē viņa prasmi sarunāties ar cilvēkiem, kuri atrodas līdzās.

Apkopojot vairāku zinātnieku atziņas, var teikt, ka sociāli attīstītam bērnam:

- jāzina un jāprot nosaukt savs pilns vārds, uzvārds, vecums, mājas adrese;

- jāzina un jāievēro personiskas higiēnas elementāri likumi;
- jāprot stāstīt par savas ģimenes sastāvu un par vecāku darbu;
- jāzina un jāprot nosaukt audzinātāja un biedru vārdi;
- jāzina un jāievēro galvenie uzvedības likumi nodarbību laikā;
- jāizrāda biedram palīdzība rokdarbu veikšanas laikā;
- jāievēro likumi ārā un sabiedriskās vietās.

Jau bērnībā cilvēks kļūst par sabiedrības līdzvērtīgu biedru. Pirmsskolas vecumā notiek bērna vispusīga attīstība, bērns attīstās fiziski, intelektuāli, psiholoģiski, emocionāli un sociāli. Bērns iegūst domāšanas, saskarsmes iemaņas, viņš jau var veidot secinājumus par apkārtējo pasauli, par to, kas notiek ap viņu. Daloties ar iespaidiem, bērns var paust savas emocijas. Pirmsskolas vecuma bērniem būtiska ir prasme komunicēt. Bērna komunikatīvā gatavība noslēdzas prasmē normāli mijiedarboties ar cilvēkiem. Komunicējot, bērns kļūst uzmanīgāks, viņš ir gatavs sadarboties ar citiem cilvēkiem. Bērns jau sāk saprast, ka viņa vienaudži un pieaugušie cilvēki jūt un pārdzīvo citādāk nekā viņš.

Bērnām ar jauktiem attīstības traucējumiem ir grūti iesaistīties kolektīvā, viņi nespēj sevi apliecināt, bieži konfliktē ar vienaudžiem un neprot pareizi izmantot esošos sociālos noteikumus (Ābele, 2007). Šiem bērniem ir arī nepietiekami attīstīti sociālie rīcības motīvi. Lai sekmētu bērna pakāpenisku adaptāciju dzīvei sabiedrībā, viņš jāiepazīstina ar vienaudžu saskarsmes īpatnībām, ar dzīvi grupā (pirmsskolas izglītības iestādē). Bērnām jāpalīdz attīstīt prasmes kontaktēties ar citiem, draudzēties, uzņemties atbildību, piemēroties.

Psiholoģiskā gatavība skolai

Bērnu psiholoģiskā un "pases gatavība" skolai var atšķirties. Viens bērns skolai var būt gatavs jau 5 gadu vecumā, bet cits tikai 8. Tāpēc tradicionāli izvirza 3 kritērijus:

- izziņas procesu jeb kognitīvā gatavība;
- personības īpašību attīstības līmenis;
- saskarsmes jeb sociālā gatavība (Svence, 1999, 95).

Vispirms tā ir interese. Interese par skolu, par mācībām. Tā ir jāattīsta un jāuztur. Bērnām ir jābūt pašdisciplīnai un paškontrolei, tātad ir jābūt gribas attīstībai. Lai viņš iekļautos skolas ikdienā, no viņa tiek prasīts sabiedriskums, spējas kontaktēties ar vienaudžiem un pieaugušajiem, piemēroties, sadzīvot ar citiem, prast sevi aizstāvēt, kā arī zināt elementāro uzvedības ābeci un uzvedības normas kopumā. Bērnībā nostabilizējās tādas personības aktivitātes kā ekstraversija un intraversija, trauksmainība un nemiers, uzticēšanās vai neuzticēšanās, emocionalitāte, sabiedriskums utt. Tā nostiprinās daudzu faktoru ietekmē, bet galvenokārt vecāku ietekmē.

Lai ņemtu vērā prasības, kādām vajadzētu atbilst bērna attīstībai aizejot uz skolu, var izmantot Noteikumus par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, kas nosaka to zināšanu, prasmju un iemaņu apjomu, kas nepieciešamas, uzsākot mācības skolā (<http://likumi.lv/doc.php?id=250854>). Skatoties pēc vadlīnijām, plānotie rezultāti, apgūstot pirmsskolas izglītības programmu ir **šādi**.

1. Fiziskās attīstības jomā bērns apgūst šādas zināšanas, prasmes un attieksmes:
 - 1.1. izpilda pamatkustības un orientējas telpā;
 - 1.2. notur līdzsvaru;
 - 1.3. attīsta roku sīko muskulatūru, mērķtiecīgi veic darbības ar sīkiem priekšmetiem;
 - 1.4. sev un apkārtējiem drošā veidā un tvērienā tur un lieto rakstāmpiederumus un darbarīkus;

- 1.5. darbojas noteikta laukuma robežās;
- 1.6. ir pozitīva attieksme pret fiziskām aktivitātēm.
2. Psihiskās attīstības jomā bērns apgūst šādas zināšanas, prasmes un attieksmes:
 - 2.1. klausās, uztver, stāsta, pauž attieksmi pret dzirdēto;
 - 2.2. saklausa, pareizi izrunā un diferencē skaņas vārdos;
 - 2.3. saprot saikni starp skaņu un burtu;
 - 2.4. pazīst iespiestos un rakstītos burtus, raksta burtus, vārdus un vienkāršus teikumus atbilstoši savām spējām;
 - 2.5. lasa vārdus un vienkāršus teikumus atbilstoši savām spējām;
 - 2.6. saprot lasīto, atbild uz jautājumiem un pauž attieksmi pret to;
 - 2.7. iejūtas dažādos tēlos, attēlo ar kustībām, žestiem, mīmiku un runu, skandē tautasdziesmas un runā dzejoļus;
 - 2.8. saprot saikni starp skaitli un ciparu, raksta ciparus;
 - 2.9. saprot saskaitīšanas un atņemšanas darbības, prot iegūt rezultātu praktiskās situācijās skaitļa 10 apjomā;
 - 2.10. pazīst ģeometrijas pamatelementus (punkts, līnija, riņķis, trijstūris, četrstūris);
 - 2.11. novēro pārmaiņas cilvēkā, dabā un sabiedriskās dzīves norisēs, stāsta par saviem novērojumiem, orientējas tuvākajā apkārtnē;
 - 2.12. saprot darbību loģisko secību un stāsta par to;
 - 2.13. raksturo, salīdzina un grupē objektus pēc dažādām pazīmēm;
 - 2.14. klausās mūziku, dzied, dejo, muzicē un ritmizē;
 - 2.15. radoši izmanto dažādus materiālus, tehnikas un paņēmienus tēlotājdarbībā un rokdarbos;
 - 2.16. pazīst un pauž emocijas mijiedarbībā ar apkārtējo pasauli;
 - 2.17. pieņem sevi un citus, jūt līdzī, lūdz un sniedz palīdzību;
 - 2.18. ir motivēts turpmākās izglītības apguvei.
3. Sociālajā jomā bērns apgūst šādas zināšanas, prasmes un attieksmes:
 - 3.1. nosauc savu vārdu, uzvārdu, dzīvesvietas adresi, valsti, kurā dzīvo;
 - 3.2. izsaka lūgumu, prot pateikties, jautā un atbild uz jautājumiem, stāsta par to, ko prot;
 - 3.3. sadarbojas ar vienaudžiem un pieaugušajiem, pieņem vai noraida ieteikumus, pamato savu viedokli;
 - 3.4. vērtē savu un citu rīcību, pauž attieksmi pret to;
 - 3.5. izrāda cieņu pret cilvēkiem, savu un citu darbu, saudzīgi izturas pret apkārtējo vidi;
 - 3.6. veic vienkāršus pašapkalpošanās darbus, ievērojot apgūtos ugunsdrošības un elektrodrošības noteikumus;
 - 3.7. zina, kā rīkoties dažādās situācijās, ja ir apdraudēta personīgā drošība mājās, uz ielas (ceļa) un dabā (pie ūdenskrātuvēm, saskarē ar dzīvniekiem, nezināmām vielām un augiem);
 - 3.8. ievēro personīgo higiēnu, lieto veselīgus pārtikas produktus un veic fiziskās aktivitātes;
 - 3.9. ir atbildīgs par uzticētajiem pienākumiem un personīgajām lietām (Noteikumi par *valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*, 2012).

Vadlīnijās ir minētas arī iespējamās atkāpes no plānotajiem rezultātiem, kas ir pieļaujamas atbilstīgi bērna funkcionālo traucējumu veidam, kā arī ievērojot konkrēto funkcionālo traucējumu un tā apjomu. Tas attiecas arī uz jauktiem attīstības traucējumiem, ko ir noteikusi pedagoģiski medicīniskā komisija. Tomēr prasmīgi veikta koriģējoši attīstošā darbība ienes savas izmaiņas bērna attīstībā un nodrošina iespējami pozitīvu un labvēlīgu attīstības gaitu.

Secinājumi

Pirmsskolas vecumā galvenais darbības veids ir rotaļa. Liela nozīme bērna attīstībā ir attīstošai videi un pozitīvam pieaugušā piemēram, saskarsmei ar citiem cilvēkiem. Jāpilnveido kustību koordinācija, jāattīsta pirkstu sīkā muskulatūra. 5 – 6 gadu vecumā bērni ir gatavi simbolu un jēdzienu apgūšanai. Norit pāreja uz tīšo uzmanību, atmiņu, uztveri. Domāšanā no konkrēti praktiskās domāšanas pāriet uz tēlaino konkrēto domāšanas veidu. Ļoti spilgta ir bērna iztēle. Tekstu labāk iegaumē pēc ritma un emocionālas noskaņas, nevis pēc satura. Pirmsskolas vecumā ļoti piemērotas ir pirkstiņrotaļas, skaitāmpanti, muzikālās rotaļas, kustību rotaļas. Tajās lieliski var pilnveidot nepieciešamās prasmes, kā arī tās atbilst vecumposmam – ir rotaļa, ritms, kustība, iztēle, redzes, dzirdes uztvere, noteikumu ievērošana, pirkstu sīkās muskulatūras attīstīšana. Bērna attīstībā vispārpieņemtajā vecuma normā, 5 – 6 gadu vecumā bērna runa tuvojas pieaugušā runai. Norit nemitīga vārdu krājuma paplašināšanās.

Apskatot pazīmes, kas raksturīgas bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem, var secināt, ka viņi, atšķirībā citiem sava vecuma bērniem, atpaliek kustību jomā, ir pirkstu koordinācijas, plaukstu koordinācijas traucējumi, pazemināta verbālā atmiņa, zema atcerēšanās aktivitāte, lielas grūtības izpildīt kustības pēc vārdiskas instrukcijas, nenoturīga uzmanība, ir nepietiekami attīstīta runa un valoda visās tās izpausmēs.

Lai vienkāršāk būtu salīdzināt atšķirības bērnu attīstībā vispārpieņemtajā vecuma normā un jauktu attīstības traucējumu gadījumos, tiek piedāvāta salīdzinošā tabula, kas veidota pēc vairāku literatūras sarakstā minētu zinātnieku atziņām.

5 – 6 gadīgo bērnu ar normālu attīstības gaitu un 5 – 6 gadīgo bērnu ar jauktiem attīstības traucējumiem psihisko procesu attīstības salīdzinājums

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
1	2	3
Uztvere	• Veido lietu kopsakarības, pazīst lietas un situācijas pēc to būtiskajām pazīmēm. • Prot salīdzināt viena priekšmeta īpašības ar cita priekšmeta īpašībām. • Prot saskatīt priekšmetu kopīgās un atšķirīgās pazīmes. • Prot izdalīt galveno, būtisko. • Attīstās laika uztvere; spēj atspoguļot parādību ilgumu, ātrumu, secību. • Iemācās saistīt abstraktos laika apzīmējumus ar reālo izpratni – sākumā, vēlāk, agrāk, pēc tam, ilgi utt. • Attīstās telpas uztvere. • Parādot 3 punktus V, bērns tos uztver kā trīsstūra trīs virsotnes. • Pēc vārdiska apzīmējuma spēj noteikt priekšmeta atrašanās vietu – tur, te, tuvu, tālu, guļus, stāvus, pa labi, pa kreisi, vidū, aizmugurē utt. • Prot saskatīt attēlā būtisko informāciju un pastāstīt par to. • 5 gadu vecumā izšķir priekšmetu formas un krāsas. • 7 gadu vecumā jau var uztvert pasakas, stāstus ar sarežģītu sižetu un zemtekstu. • Pazīst priekšmetus pēc to kontūrām. • Var izmantot zināšanas jaunā situācijā.	• Uztveres attīstības līmenis ir zems, to nosaka traucējumi sensorās informācijas pārstrādes procesos. • Nespēj ātri uztvert un identificēt priekšmetu vai vārdu, jo neprot atšķirt galveno. • Neprot atšķirt būtisko no nebūtiskā. • Šaurš uztveres lauks, tādēļ uzdevumus uztver un veic fragmentāri. • Bērns skatās un nesaredz vai arī pārskatās. • Bērns klausās, bet nesadzird vai arī pārsklausās. • Maznozīmīgu detaļu izcelšana, bet būtisko ignorēšana, traucēta laika un telpiskā uztvere. • Neveidojas jēdzieniskas sistēmas, traucēta asociatīvā darbība. • Neatpazīst zināšanas jaunā sistēmā, jaunā situācijā. • Grūti atpazīt priekšmetus pēc kontūrām un shematiskajiem zīmējumiem, jo ir traucēta atsevišķu elementu sintēze kopējā tēlā. • Uztveres tēli veidojas daudz lēnāk vai neveidojas nemaz. • Daļēji uztver attēlā redzamo, neuztver visu informāciju, sniedzot palīdzību, var saskatīt. • Uztveri traucē blakus faktori – troksnis, sarunas u. c. • Stāstījumu pilnībā neuztver nepietiekamā vārdu krājuma, zemo izziņas interešu vai uzmanības nenoturības dēļ. • Neprot stāstījumā izdalīt galveno. • Patīk vienkāršas pasakas ar vienkāršiem sižetiem. • Mācību vielas apguvē grūtības sagādā traucējumi ar dzirdi uztveramās informācijas apjēgšanu. • Nepietiekami attīstīta telpiskā uztvere, grūtības sagādā orientācija telpā; ar grūtībām apgūst jēdzienus – uz, zem, starp, virs, augšā, apakšā, pa labi, pa kreisi u. c. • Grūtības atšķirt krāsas un to nianšes. • Labvēlīga, saprotoša un mierīga darba atmosfēra sekmē uztveršanas ātrumu, pilnīgumu un precizitāti, veicina sapratni. • Uzskatāmi demonstrētu materiālu atceras labāk nekā dzirdēto.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Uzmanība	• 7 gadu vecumā uzmanība vēl ir netīša, bet pamazām kļūst tīša. • Pirmsskolas vecumā jāizmanto speciāli līdzekļi, lai piesaistītu bērna uzmanību. • Nodarbību un rotaļu laikā ir spējīgi koncentrēt uzmanību un ilgstoši nodoties vienam darbības veidam, novēršoties no visām traucējošām ietekmēm. • Strauji palielinās izziņas intereses, mērķtiecīgā aktivitāte – bērni var un grib klausīties pasakas, stāstus, aplūkot attēlus, nodarboties ar sarežģītām galda spēlēm un konstruktoriem. • Ap 10 gadu vecumu izveidojas uzmanības noturīgums, pārslēgšanās un koncentrēšanās. • Uzmanība ir saistīta ar gribas kvalitāti, paškontroles prasmēm un iemaņām socializācijas procesā.	• Raksturīga vāja uzmanības noturība, ātra nogurdināmība. • Dominē netīšā uzmanība, tīšās uzmanības attīstība kavēta. • Nespēj patvaļīgi koncentrēt uzmanību, atbilstīgi nodarbības prasībām. • Ir grūtības pārslēgties no viena darbības veida uz otru. • Viss jaunais īslaicīgi piesaista bērna uzmanību (līdzīgi kā 3 – 4 gadu vecumā), bet ilgstošu interesi izraisīt nespēj. • Nepatvaļīgā (netīšā) uzmanība reti pāriet patvaļīgajā (tīšajā) kā tas ir vispārpieņemtās normas gadījumā. • Uzmanība nenoturīga, ar mainīgu raksturu, ko ietekmē zemā izziņas aktivitāte. • Bērnu ar PAA uzmanību izdodas koncentrēt un organizēt tikai dažādojot uzskati, darba veidus vai izmantojot nodarbības pārsteiguma momentus.
Atmiņa	• Apgūtās zināšanas pārsvarā pamatojas uz nepatvaļīgo (netīšo) atmiņu – bērns iegaumē to, kas piesaista viņa uzmanību, izraisa emocijas. • Dominējošā ir dabiskā – netīšā atmiņa. • Dominē un ir laba mehāniskā atmiņa. • Loģiskā atmiņa nedaudz atpaliek, bet mācās iegaumēt, izmantojot loģiku un asociācijas. • Labāk iegaumē to, kas saistās ar emocijām un interesi. • Spēj paturēt atmiņā doto uzdevumu un veikt to. • Bērns spēj izvīrīt mērķi un ar gribasspēku iegaumēt un reproducēt, bet ne ilgstoši. • Sāk izmantot īpašus paņēmienus iegaumēšanai. • Noteiktu informāciju uztver un saglabā atmiņā, spēj to izmantot noteiktā laikā, secībā un vietā. • Atmiņa attīstās no netīšās uz tīšo iegaumēšanu, saglabāšanu un tīšo reproducēšanu. • Attīstās tālāinā atmiņa – saista jauno informāciju ar kādiem redzes tēliem, priekšstatiem. • Attīstās kustību atmiņa.	• Bez vadības nespēj izvīrīt un sekmīgi īstenot uzdevumu atcerēties. • Traucēta nepatvaļīgā atmiņa; tā ir 2 – 3 gadus jaunāku bērnu attīstības līmenī. • Iegaumē apmēram 1,5 reizes mazāk kā normas gadījumā. • Patvaļīgā iegaumēšana prasa lielu gribas piepūli, garīgo sasprindzinājumu, bet bērniem ar PAA ir raksturīgs garīgs kūtums, ātra nogurdināmība. • Visu, ko citi vienaudži iegaumē bez piepūles, bērniem ar PAA ir jāiemācās. • Mehāniskā atmiņa var būt normas līmenī, bet ir traucēta atmiņa, kas saistās ar parādības vai priekšmeta iekšējo būtību. Ārējās priekšmeta vai parādības pazīmes atceras labāk. • Zema apjēgtās iegaumēšanas produktivitāte, iegaumēto necenšas aktualizēt. • Nepieciešama daudzkārtēja atkārtošana, lai iegaumētu. • Bērni ar PAA līdz 10 gadu vecumam neprot grupēt, lai atvieglotu iegaumēšanas procesu; darbojas kā pirmsskolēni.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Domāšana	• Bērna domāšanas attīstība ir saistīta ar cēloņa un sekas sakarību atklāšanu starp lietām un norisēm. • Domāšana attīstās no uzskatāmi konkrētās uz abstrakti loģisko. • Loģiskā domāšana attīstās pamazām, pieredzes, kļūdu un mēģinājumu rezultātā. • Balstoties uz iepriekšējo intuitīvo (uzskatāmo) domāšanu, veidojas jēdzieniskā domāšana • Attīstās uzskatāmi tēlainā domāšana; sagrieztu attēlu saliek no 5 – 6 daļām, optiski (vizuāli) salīdzinot daļas, kļūdas pamana paši. • Mācās meklēt loģiskās kopsakarības starp informācijas vienībām, salīdzinot un atrodot kopīgās un atšķirīgās pazīmes • Iemācās plānot savu darbību, loģiski spriest; mācās mācīties. • Klasificē lietas pēc noteiktām pazīmēm. • Spēj uz objektu raudzīties no dažādiem aspektiem; var sakārtot priekšmetus pēc dotajām pazīmēm. • Priekšmetu izslēgšanai (4. lielais) pietiek ar vienu instrukciju.	• Visas domāšanas operācijas – analīze, sintēze, abstrahēšana, vispārināšana, klasificēšana, salīdzināšana – ir kvalitatīvi un kvantitatīvi zemākā līmenī kā bērniem ar netraucētu attīstības gaitu. • Domāšanas inertiāts, nosliece uz stereotipiem šablonveida risinājumiem. • Nespēj darboties saskaņā ar instrukciju. • Aktualizē nevajadzīgas zināšanas. • Nepietiekama zinātkāre un kritiskuma trūkums. • Atbild pirmo, kas ienāk prātā, neinteresē atbildes pareizība. • Neizprot cēloņa un sekas sakarības; daudz jāstrādā, lai tās izprastu. • Spēj pieņemt palīdzību, bet ne tik efektīvi kā bērni ar netraucētu attīstības gaitu. • Pieņemot palīdzību, tiek galā arī ar sarežģītākiem uzdevumiem. • Bieži vien uzdevumu nesāk veikt, jo nesaprot, kas jādara – vājas spējas verbālās informācijas apjēgtai uztverei. • Apgūtināta zināšanu saistīšana loģiskajā sistēmā. • Jāstrādā pie apgūto zināšanu saistīšanas loģiskā sistēmā, lai apgūtu priekšmetu un parādību savstarpējos sakarus un mijattiecības. • Grūtības sagādā iekšējā darbības plāna izveide un ievērošana uzdevuma risinājumā. • Izteikti atpakaļi verbāli loģiskā domāšana. • Domāšana traucēta arī emocionālajā un gribas jomā.
Runa	Strauji pieaug vārdu krājums. Tiek intensīvi apgūtas runas gramatiskās formas un jauni abstrakti jēdzieni. Veidojas gan iekšējā runa, gan ārējā runa. Rotaļējoties veido dialogus. Bērni mācās pamatot, aizstāvēt savas domas – spriedumu, secinājumu, vispārinājumu veidošanās.	Gandrīz visiem bērniem ar PAA var novērot valodas sistēmas traucējumus. Neliels vārdu krājums, disgrammatiska runa, balss tembra, tempa un citi traucējumi. Grūtības vārdu nozīmes izpratnē. Daudzu vārdu jēdzienisko izpratni nepamatoti sašaurina vai paplašina. Ir grūtības veidot loģisku stāstījumu – trūkst loģiskās secības, tiek izlaisti būtiski notikumi, detaļas.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Agriņa runas attīstība	• Agri sāk saprast apkārtējo cilvēku runu. • Izprot gramatiskās nianšes. • Izjūt vajadzību pēc runas kontaktiem, labprāt iesaistās sarunā. • Runas attīstības dinamika norit bez aizķeršanās, noteiktā secībā, bez ievērojamiem traucējumiem. • 2 – 3 mēnešu vecumā sākas gugināšanas periods. • 4 – 8 (6 – 7) mēnešu vecumā – lalināšanas periods. • 10 mēnešu vecumā sāk atdarināt skaņas un zilbes. • Ap gada vecumu izrunā 6 – 10 vārdus, intonatīvi izsaka lūgumus. • Ap 1,5 gadu vecumu veido divu vārdu kombinācijas. • Strauji pieaug vārdu krājums. • 2 – 2,5 gados garāki izteicieni. • Intensīvi tiek apgūtas runas gramatiskās formas un jauni, abstrakti jēdzieni. • Bērns atbild uz jautājumiem un pats labprāt jautā. • 3 gadu vecumā runu veido teikumi. • Runa attīstās no egocentriskās uz dialoga, konteksta runu. • Attīstās iekšējā runa. • Ar runas attīstību saistīta arī rakstīšanas apguve. • Spēj sniegt priekšmeta aprakstu un pastāstīt par notikumiem.	• Vēlāk sāk izprast apkārtējo cilvēku runu. • Lalināšana sākas 12 mēnešu vecumā. • Ārējās runas traucējumi parādās ap 1,5 gadu vecumu, kad bērna runā ir tikai atsevišķas skaņas, bet nav vārdu. • Bērnim ir vēlme kontaktēties, izteiksmīga mīmika, acu skats, žesti. • Pirmie vārdi parādās ap 2 gadu vecumu, to skaits pieaug līdz dažiem desmitiem. • Ir nepilnvērtīga spontānā un atkārtotā runa. • Grūtības teikumu veidošanā. • Frāzes parādās ar lielu nokavēšanos. • Vāja runas aktivitāte. • Ir nediferencēts vārdu krājums, nepietiekami izveidota runas gramatiskā uzbūve, nepietiekama orientēšanās runas skaņu jomā. • Novēro perifērā artikulācijas aparāta uzbūves bojājumus (sakodiena anomālijas u. c.).
Izrunas traucējumi	• Vārdus un atsevišķas skaņas izrunā pareizi, precīzi un skaidri. • Runa ir visiem labi saprotama. • Nav skaņu izrunas traucējumu. • Skaņas izrunā netiek jauktas un aizstātas. • Ir attīstīta runas motorika. • Runa ir skaidra un gramatiski pareiza. • Spēj regulēt balsis stiprumu, tempu, lietot intonatīvos izteiksmes līdzekļus, ar balsi atdarina dažādus jūtu stāvokļus.	• Skaņas izrunā tiek kroplotas, novēro pat līdz četrus skaņu grupu izrunas traucējumus. • Apmēram 50% bērnu ir izrunas traucējumi. • Skaņas tiek jauktas, aizstātas, īpaši skaņas ar sarežģītu artikulāciju. • Skaņu izlaidumi, aizstāšana un jaukšana ir tādēļ, ka neveidojas prāta darbība, lai veiktu šo analīzi un sintēzi. Bērns nesaprot, kā tas jā dara. • Novēro kompleksus izrunas traucējumus – vienu skaņu kroplu, citas jauc vai aizstāj, citu nav nemaz. • Raksturīga runas motorikas nepietiekama attīstība. • Runa ir neskaidra, it kā izsmērēta. • Kopumā runa apmierina ikdienas vajadzības, tajā nav tādu traucējumu, kas nelautu apkārtējiem saprast, ko bērns vēlas.
Fonemātiskie procesi	• Prot klausīties citu teiktajā, saklausā informāciju. • Spēj atkārtot zilbes un vārdus runas plūdmā, ko teicis pieaugušais. • Ritmizē vārdus. • Saklausā skaņas un spēj tās diferencēt. • Saklausītās skaņas nosauc vārda sākumā, vidū vai beigās. • Prot noteikt vārda skaņu struktūru un skaņu secību vārdā. • Diferencē pēc dzirdes īsos, garos patskaņus, balsīgos, nebalsīgos līdzskaņus utt.	• Nepietiekama orientēšanās vārda skaņu sastāvā, jo nav pietiekami attīstīta prāta darbība, lai veiktu fonemātisko analīzi un sintēzi. • Ir traucēta fonemātiskā uztvere (klūdas vārdu paronīmu atkārtosānā, zilbju rindas atkārtosānā, attēlu izvēlē ar doto skaņu utt.). • Ar pieaugušā palīdzību bērns spēj tikt galā. Klūdas ir biežas un noturīgas.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Leksiski gramatiskā runas joma	• Ir vecumam atbilstošs, plašs vārdu krājums. • Strauji apgūst jaunus jēdzienus, vārdus, patik ar tiem darboties. • Var nosaukt apkārtņē esošās lietas un parādības. • Var paskaidrot ikdienā lietojamo priekšmetu nepieciešamību un īpašības. • Runā tekoši un skaidri. • Uztver kļūdas citu cilvēku runā. • Izprot vienkāršas un vairākpakāpju instrukcijas. • Teikumus veido no 7 un vairāk vārdiem. • Nosauc sinonīmus un antonīmus. • Izprot prievārdu nozīmi. • Brīvi lieto jēdzienus "aiz", "zem", "pie", "uz", raksturojot priekšmeta atrašanās vietu. • Brīvi operē ar jēdzieniem – liels, mazs, pa labi, pa kreisi, augšā, lejā u.c. • Teikuma uzbūve ir gramatiski pareiza. • Prot veidot un teikumā izmantot atvasinātos vārdus. • Izanto un pareizi lieto gramatiskās formas (ciešamo kārtu, darbības vārdu laikus, īpašības vārdu salīdzināmās pakāpes, apstākļa vārdus). • Darina salikteņus. • Saskaņo dažādu vārdšķiru vārdus. • Izprot vārdu nozīmi. • Izprot lietvārdu dzimti un skaitli. • Runā gan vienkāršos, gan saliktos teikumus, izmantojot dažādu vārdšķiru vārdus. • Izprot vārdu un domu secību teikumā. • Prot paplašināt teikumus, liek nepieciešamās pieturzīmes un prot noteikt teikuma robežas. • Lieto apkārtņē esošo māju, ielu, apdzīvotu vietu nosaukumus, zina savu adresi. • Lieto vārdus, kas saistīti gan ar dzīvo, gan nedzīvo dabu. • Lieto īpašības vārdus, kas apzīmē priekšmetu un dzīvu būtnu īpašības atbilstoši gadalaikam. • Cilvēku rakstura īpašības un iezīmes, kas saistītas ar noteiktu profesiju, emocionālo stāvokli, rīcības motīviem. • Lieto vietas, laika, veida, mēra apstākļa vārdus. • Lieto darbības vārdus, kas izsaka darbības, saistībā ar pieaugušo darbu, transporta kustību, dabas norisēm dažādos gadalaikos, dzīvnieku darbību utt. • 6 – 7 gadu vecumā runā garos, sarežģītos teikumus. Ir interese par lasīšanu un rakstīšanu.	• Vārdu krājums nabadzīgs un neprecīzs, nav vispārinājumu. • Ir grūtības aktualizēt vārdus. • Pasīvais vārdu krājums ir lielāks par aktīvo. • Vārdu krājums ierobežots, jo ir traucētas visas psihiskās funkcijas. • Nediferencē leksiskās vienības pēc to semantiskajām pazīmēm. • Nosaukums bieži tiek aizstāts ar situācijas vai darbības aprakstu. • Pareizi nosaucot priekšmetu, bērns neprot nosaukt tā pazīmes. • Vārdu jēgu nepamatoti sašaurina vai paplašina. • Neorientējas nedēļas dienu, mēnešu nosaukumos. • Aizkavējas vārdu atvasināšanas prasmes, ilgi lieto savus neoloģismus. • Neprot atvasināt vārdus ar priedēkļu, piedēkļu palīdzību. • Runā biežāk parādās lietvārdi un darbības vārdi, retāk īpašības vārdi. • Nepietiekami apgūst sinonīmus un antonīmus. • Sinonīmu vietā bieži lieto citas nozīmes vārdus. • Raksturīgi disgramatismi. • Gramatisko nianšu izpratne uzlabojas un pamazām sasniedz normu. • Nespēj izdomāt teikumus ar balsta vārdiem. • Veido vienkāršus teikumus, tie ir īsi, stereotipi un tiem ir daudz savstarpējas līdzības. • Ir nepareiza vārdu kārtība teikumā, kas liecina par to, ka nav noturīgu zināšanu par vienkāršu teikumu struktūru. • Reizēm zūd teikuma saturiskā jēga. • Prievārdi tiek aizstāti vai izlaisti. • Sarežģītas sintaktiskās konstrukcijas neveido, jo psihiskās attīstības aizture ir primāra, bet runas traucējumi – sekundāri.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Saistītā runa	• Labprāt iesaistās sarunā, atbild uz jautājumiem un uzdod tos arī pats. • Prot uz klausīt un saprast citu teiktās domas, uzdot precizējošus jautājumus. • Prot gramatiski pareizi izteikt savas domas un pārdzīvojumus, pieredzēto. • Literārus darbus spēj atstāstīt tuvu tekstam, ievērojot darbības secību un teksta īpatnības. • Prot lasītājā tekstā un dzirdētajā stāstā atrast būtisko. • Stāstot prot izmantot tiešo runu. • Prot analizēt lasītā saturu, sakārtot to loģiskā secībā. • Prot formulēt savus izteikumus. • Veido sižetiski vienotu stāstu par attēlu sērijām. • Notiek pāreja no egocentriskās runas uz socializēto runu un domāšanu. • Spēj loģiski pabeigt iesāktu stāstu.	• Nespēj veidot spriedumus par dabas parādībām, atšķirībām gadalaikos utt. • Nepieciešama pieaugušo palīdzība (uzdodot jautājumus). • Nespēj atstāstīt pasaku. • Nespēj patstāvīgi izteikties. • Ir grūtības skaidri izstāstīt savu domu. • Stāstījumam trūkst loģiskās secības (Nespēj secīgi pastāstīt par attēlu, jo traucē ierobežotais vārdu krājums, loģiskas trūkums un būtisku notikumu izlaidumi). • Viegļāk atstāsta pēc plāna. • Bērns var apgūt to pašu, ko citi vienaudži, tikai nepieciešama speciāla vadība un piepūle.
Iztēle	Iztēle ir bagāta. Veidojas spēja iekļerties citā tēlā. Izteiles bagātība īpaši atspoguļojas bērnu zīmējumos, rotaļās un spējā plānot savu darbību, paredzēt rezultātu. Iztēle ir vislabāk attīstītais izziņas process. Izteile darbojas ar tēlu un priekšstatu, asociāciju ķēdēm. Tai ir nozīme abstraktās domāšanas attīstībā.	Iztēle nabadzīga. Rotaļas monotonas, dominē vienveidība. Raksturīga nosliece uz stereotipiskiem risinājumiem.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Griba • Ļoti būtiski ir ar patstāvīgu darbību apliecināt sevi, savu neatkarību, savu varēšanu patstāvīgi darboties. Notiek gribas attīstība. • Konflikts starp „Es gribu!” un „vajag!” • Par galveno saskarsmes motivācijas pamatu kļūst bērnu vajadzība gūt vērtējumu. • Motivācijas pamatā – vajadzība gūt panākumus. • Pārvarā ir mācību motivācija un zinātkāre. • Ir izveidojies pozitīvs priekšstats par sevi. • Ar skolotāja palīdzību bērni spēj sevi organizēt aktīvam mācību darbam. • Spēj strādāt patstāvīgi. • Prot rast savai darbībai racionālu risinājumu. • Ir vēlēšanās sacensties ar citiem bērniem. • Spēj padarīt uzticēto darbu līdz galam. • Prot kontaktēties ar citiem, draudzējas, uzņemas atbildību, piemērojas. • Adekvāti pauž savas emocijas. • Bērni ir emocionāli ļoti atvērti. • Ir sapratne par labo un sliktu. • Pārsvārā spēj strādāt patstāvīgi un izvirzīt mērķus. • Arvien pieaug gribas kontrole. • Ir augsta pienākuma un atbildības izjūta.	• Nepietiekami nobriedusi emocionālā un gribas joma. • Gribas vājums, aktivitātes trūkums, iniciatīvas trūkums, gaida palīdzību, atbalstu. • Netiecas pēc novērtējuma • Ir emocionāli, pārdzīvo savu neveiksmi, ātri apvainojas. • Emociju dzīve salīdzinājumā ar intelektuālo ir nedaudz labāka. • Ir tieksme uz konfliktiem, kas bieži beidzas ar raudāšanu, kliegšanu. • Ir naivi un bērnišķīgi. • Bērns neprot apspiest savas iegribas, novērtēt situāciju, neprot piepūlēt gribu. • Vāja mācību darba motivācija, mazspēja organizēt savu darbu mērķtiecīgi. • Nepietiekamas intelektuālās intereses. • Vienmēr vēlama labvēlīga skolotāja attieksme. • Nepieciešama individuāla pieeja. • Izvairās no pieaugušajiem viņu negatīvās attieksmes dēļ.	
Emocijas	Liela emocionalitāte. Šajā periodā ir raksturīgas ambivalentas jūtas, tas ir, vienlaicīgi pretējas emocionālās izpausmes, piemēram, ir ļoti nestabila robeža starp dusmām un līdzjūtību, var ātri zaudēt paškontroli un tūlīt palīdzēt kādam.	Emocionālā attīstība atpauzē par 1 – 2 gadiem. Atsevišķiem PAA veidiem novērojami emocionālā nepietiekamība, nestabilitāte, afekta stāvokļi, uzbudināmība, viegla ietekmējamība, agresija. Grūtības sagādā citu cilvēku emociju atpazīšana pēc to izpausmēm sejas mīmikā.

Attīstības kritēriji	5 – 6 gadīgie bērni ar vispārpieņemtajai vecuma normai atbilstīgu attīstības gaitu	5 – 6 gadīgie bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem (psihiskās attīstības aizturi)
Matemātiskie jēdzieni un priekšstati • Orientējas reālās pasaules priekšmetu daudzuma un lieluma attiecībās, to telpiskajā novietojumā. • Pazīst vienkāršākās ģeometriskās figūras. • Orientējas laikā un telpā. • Ātri apgūst skaitīšanas iemaņas 10 apjomā, izmanto tās rotālās, darbībās. • Var pateikt par priekšmeta atrašanās vietu, daudzumu, formu, lielumu, lietojot matemātiskos jēdzienus. • Atrod līdzīgus un atšķirīgus lielumus, daudzumus, var tos vienādot pēc norādījuma. • Atpazīst ciparus līdz 10 un arī lielākus. • Var atrisināt "matemātiski" praktiskas situācijas, piemēram, klājoj galdu utt.	• Orientējas reālās pasaules priekšmetu daudzuma un lieluma attiecībās, to telpiskajā novietojumā. • Pazīst vienkāršākās ģeometriskās figūras. • Orientējas laikā un telpā. • Ātri apgūst skaitīšanas iemaņas 10 apjomā, izmanto tās rotālās, darbībās. • Var pateikt par priekšmeta atrašanās vietu, daudzumu, formu, lielumu, lietojot matemātiskos jēdzienus. • Atrod līdzīgus un atšķirīgus lielumus, daudzumus, var tos vienādot pēc norādījuma. • Atpazīst ciparus līdz 10 un arī lielākus. • Var atrisināt "matemātiski" praktiskas situācijas, piemēram, klājoj galdu utt.	• Vispārīgā jēdzienā un priekšstatu veidošana ir aizkavēta par 1 – 2 gadiem. • Grūtības orientēties telpā, noteikt virzienus. • Grūtības priekšmetu telpiskā novietojuma izpratnē un attiecīgu darbību izpildē. • Grūti izpildīt praktiskos darbus, jo ir kustību koordinācijas traucējumi. • Apgūst priekšmetu skaitīšanu, pirmsskolas vecumā pat 5 apjomā. • Grūtības matemātisko uzdevumu izpratnē. • Grūtības teksta uzdevumu risināšanā un to sadomāšanā. • Lielas grūtības sagādā darbības secības, noteiktas rīcības plānveidības ievērošana. • Nespēj noteikt priekšmeta formu, lielumu, materiālu. • Grūtības rada 2 priekšmetu salīdzināšana pēc lieluma, kaut arī atsevišķi katra priekšmeta lielums ir raksturots pareizi. • Priekšmetu atlasī veic pēc vairākkārtējām instrukcijām, pēc parādīšanas. • Grūti apgūt skaitļus un ciparus. • Ir izteiktas kļūdas aritmētiskajās darbībās. • Bērns strādā tikai tad, ja kāds viņu vada, spēj pieņemt un izmantot palīdzību.

Aplūkojot visus minētos kritērijus, var secināt, ka bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem ir zināma attīstības aizkavēšanās visās jomās, bet tā nav vienmērīga. Atsevišķas jomas ir vairāk attīstītas, citas mazāk. Ir būtiskas atšķirības starp bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem un garīgās attīstības traucējumiem, bet tās šajā materiālā netiek aplūkotas. Nozīmīgi ir tas, ka bērni ar jauktiem attīstības traucējumiem pieņem un izmanto palīdzību, kas ir labs rādītājs un attīstības veicināšanas pamats. Tas dod arī iespējas efektīvi izmantot dažādus paņēmienus koriģējoši attīstošajā darbībā, kas paredz visu jomu pilnveidi veselumā, nodrošinot iespējami dinamisku attīstību.

Terminu skaidrojumi

(Metodiskajam materiālam pedagogiem darbam ar izglītojamiem, kam ir jaukti attīstības traucējumi)

Adaptācija – [lat. *adaptāre* – pielāgot, piemērot] – 1) organisma pielāgošanās process eksistences nosacījumiem; 2) analizatoru jutīguma pielāgošanās ilgstošam kairinājumam.

Adekvāts – [lat. *adaequatus* – pielīdzināts] – vienāds, pilnīgi atbilstīgs.

Agnozija [gr. α – ne + $\gamma\nu\omega\sigma\iota\varsigma$ – zināšanas] nespēja pazīt redzēto, dzirdēto, taustīto, lai gan sensorās uztveres orgāni (piem., acis, ausis, ādas receptori) nav bojāti un samaņa nav zudusi, novēro pie atsevišķiem galvas smadzeņu pusložu garozas bojājumiem.

Ambivalents – ambivalence – [lat. *ambo* – abi, apkārt, no abām pusēm + lat. *valentia* – spēks] – pārdzīvojuma divējādība; viens un tas pats objekts vienlaikus izraisa diametrāli pretējas jūtas (mīlestību un naidu, prieku un bēdas u. tml.).

Aspekts – [lat. *aspectus* – skats] – viedoklis, no kāda aplūko lietu vai parādību; skatījums, griezums.

Augstākās psihiskās funkcijas – cilvēkam piemītoši specifiski **psihiskie procesi** – ☐ *izziņas jeb kognitīvie procesi* (sajūtas, uztvere, atmiņa, iztēle, domāšana, runa u. c.); ☐ *emocionālie un gribas procesi*.

Blaindisms – uzmācīgas (stereotipiskas) kustības, raksturīgas neredzīgiem bērniem. Viņi mēdz spaidīt savas acis, šūpoties, ilgstoši kustināt galvu, vicināt rokas, urbināt degunu, skrāpēt, raustīties, grozīties. Šīs monotonas kustības stimulē vestibulāro aparātu. Blaindisms, tāpat kā koncentrēšanās uz spilgtu gaismu var kļūt par stabilu ieradumu, ko vēlāk grūti pārvarēt. Ieteicams piedāvāt bērnam atbilstošu nodarbošanos (rotaļas, fiziskas aktivitātes), jo garlaicība ir viens no rašanās iemesliem. Var izmantot aizsargbrilles.

Cerebrāli organisks – [lat. *cerebrum* – galvas smadzenes] – traucējums (piemēram, psihiskās attīstības aizture (PAA)), kas rodas smadzeņu organiska perēkļveida (lokāla) bojājuma dēļ.

Diferencēt – [lat. *diferentiare* – atšķirt] – dalīt, šķirt pēc kādas pazīmes, piemēram, pēc skanējuma un artikulēšanas pazīmēm līdzīgas skaņas.

Dinamika – dinamisks – [gr. *dynamicos* – attiecināms uz spēku, spēcīgs] – saistīts ar spēka izpausmi, kustību bagātību; kaut kas darbīgs, enerģisks, kustīgs (piem., nervu procesu kustīgums).

Dioptrijs [gr. *dia* – caur + *optos* – redzams] ir lēcas stipruma mērvienība, izsaka lēcas optisko stiprumu. Tas ir apgriezts lielums fokusa attālumam. Ja fokusa attālums ir 1 m, tad optiskais stiprums ir 1 dioptrijs (m^{-1}). Gaismu sakopojošām lēcām stiprums dioptrijās ir pozitīvs, bet izkliedējošām – negatīvs. Dioptrijs nav SI mērvienība, taču to plaši lieto optikā un oftalmoloģijā. Korekcija (brilles vai kontaktlēcas) var palīdzēt, ja traucējums radsies acs optiskajā sistēmā (vienkārša tuvredzība, tālredzība, astigmatisms), bet vājredzības gadījumā korekcijas iespējas ir nelielas.

Disfunkcija – [dis- + lat. *functio* – izpilde, darbība] – organisma, orgānu vai audu funkcionālās sistēmas traucējumi: neadekvāta reakcija uz kairinātāja iedarbību.

Disgramatisms – [lat. *dis-*, gr. *dys-* – pušu + gr. *gramma* – rakstu zīme, raksts] – par **d.** ir dažādi uzskati; mūsdienās plaši akceptēts ir viedoklis, ka **d.** ir vecumam atbilstīgo pirmo valodas prasmju apguves aizkavēšanās morfoloģijas un sintakses jomā, neesot smagiem sākotnējiem traucējumiem: runātājam valodas apgušanas sākumā ir nepareiza vārdu secība teikumā, nesaskaņoti vārdi dzimtē, skaitlī, locījumā, darbības vārda laiku nepareizs lietojums, nelieto prievārdus u. tml.; **d.** novēro VSNA gadījumā;

Ģenētisks – ģenētiskā informācija – [gr. *genêtikos* – uz dzimšanu attiecināms, saistīts ar izcelšanos] – informācija par organisma uzbūvi un funkcijām, kas ieprogrammēta gēnu kopumā; gēni ir visu dzīvo organismu iedzimtības primārā pamatvienība.

Haptika [gr. *hapto* – pieskaros, satveru] – 1) zinātne, kas pētī ādas uztveri un taustes sajūtas; **h.** pētī rokas un pirkstu kustību nozīmi kopējā tēla veidošanā, atspoguļojot objekta formu, lielumu, konsistenci, faktūru u. c. īpašības; 2) sensorā sistēma, kas ietver visus ādas receptijas veidus un tausti; sk. *receptija*; *tauste*

Haptiskā uztvere – (aktīvā tauste) ir plašāks jēdziens kā *taktilā uztvere* (sk.), tā balstās uz visu informācijas kopumu, ko saņem gan no receptoriem ādā (taktilā uztvere), gan kustības un pozīcijas (stāvoļa) receptoriem muskuļos, gan spēka receptoriem cīpslās (kinestētiskās sajūtas). Haptiskajā uztverē iesaistīta aktīva manuāla (ar rokām) izpēte, kā arī citu ķermeņa daļu, piem. mēles līdzdalība Haptiskajā uztverē var izdalīt divus komponentus – sensoro un atmiņas komponentu.

Identificēt – [lat. *identificare*] – 1) uzskatīt vai pieņemt par identisku (kam), vienādot (ar ko); 2) pazīt; atpazīt; konstatēt (pēc kādām pazīmēm).

Infantils – [lat. *infantilis* – bērnišķīgs] – patoloģisks stāvoklis, kam raksturīga psihiskās un/vai fiziskās attīstības aizture: pieaugušajam saglabājas bērnam vai pusaudzim raksturīgas īpašības (piem., nenoturīga uzmanība u. c.).

Integrēt – integrācija – [lat. *integratio* – atjaunošana, no *integer* – viengabalains, neskarts] – kaut kādu daļu apvienošana vienā veselumā, sistēmā; iekļaušanās kādā vidē, organizācijā, savienībā u. tml.

Intelekti – [lat. *intellectus* – saprāts, saprašana] – cilvēka prāts, domāšanas un spriešanas spēja, saprāts; gara spējas; spēja pieņemt loģisku lēmumu.

Intuīcija – [lat. *intuitio* – vērīgi skatīties] – 1) nojauta, izjūta, kuras pamatā ir neapzināta pieredze; 2) izziņas forma, kurā loģiski sakārtotu slēdzienu vietā ir tieša jutekliskā vai intelektuālā apjaušana.

Jaunveidojumi – bērnu runa/valoda – jaunākā pirmsskolas vecuma bērnu runai ir raksturīga vienkāršota fonēmu sistēma, ierobežota gramatiskā līdzekļu izmantošana, vienkārša teikumu uzbūve un īpašu „bērnu vārdu” – „jaunvārdu” lietošana (piem., *mādidī* = marmelāde, *mimimī* = lidmašīna u. tml).

Kognitīvā funkcija = izziņas funkcija = kognitīvie procesi (sajūtas un uztvere, uzmanība, atmiņa, domāšana, runa, iztēle u. c.), kas ir psihisko procesu daļa, saistīti ar izziņas darbību.

Kompensācija – [lat. *compensatio* – līdzsvarošana, atlīdzināšana; *compenso* – līdzsvarot] – organisma reakciju kopums uz bojājumu, lai atjaunotu traucēto orgāna funkciju, aizstājot to ar veselo orgānu vai orgāna daļas darbību.

Konstitucionāls – [lat. *constitutio* – uzbūve] – biol. – organisma fizioloģisko un anatomisko (iedzimto un iegūto) īpatnību kopums, kas nosaka tā funkcionēšanu un reakciju uz ārējās vides iedarbību.

Koordinēts – koordinācija - [lat. *coordinatio*; *co(n)* – ar + *ordinatio* – sakārtošana] – darbību, kustību, norišu, jēdzienu u. c. saskaņošana.

Lokalizācija – [lat. *localis* – vietējs] – * slimības procesa attīstības vieta, patoloģiska procesa norobežošanās noteiktā vietā; * bojājuma vietas noteikšana.

Mācīšanās traucējumi – neiroloģiski traucējumi, kas ietekmē galvas smadzeņu spēju izprast, atcerēties vai nodot informāciju; traucējumi vienā vai vairākos psiholoģiskajos pamatprocesos (atmiņa, uzmanība, uztvere, domāšana), kas saistīti ar centrālās nervu sistēmas (CNS) disfunkciju un var ietekmēt sekmes ikvienā mācību priekšmetā,

Minimālā smadzeņu disfunkcija (MSD) – vieglas izmaiņas CNS – bioloģiski noteikta nervu sistēmas funkciju nepietiekamība, kad novēro uzvedības traucējumus, mācīšanās grūtības, runas traucējumus u. c.

Multisensorā pieeja - [lat. *multum* – daudz + lat. *sensus* – sajūtas + pieeja] – koriģējoši attīstošajā darbībā izmanto gan audiālus, gan vizuālus, gan taktilus mācību un uzskates līdzekļus (pēc iespējas izmantojot visas maņas – dzirdi, redzi, tausti, ožu, garšu).

Primārs – primārs traucējums – [lat. *primarius* – viens no pirmajiem, pirmšķirīgs; *primus* – pirmais] – primārs traucējums ir pamata (sākotnējais) traucējums; var būt kāda cita traucējuma cēlonis vai arī galvenais kāda traucējuma sindromā (piem., garo, īso patskaņu nesaklausīšanas cēlonis ir mazattīstīta fonemātiskā dzirde).

Psihe – [gr. *psyche* – dvēsele] – cilvēka augstākās nervu darbības procesu kopums pretstatā ķermenim (soma - [gr. *sōma* – ķermenis]); objektīvās realitātes aktīva atspoguļojuma veids, kas rodas, savstarpēji mijiedarbojoties augsti organizētai dzīvai būtnei un apkārtējai pasaulei, kas regulē tās uzvedību (darbību); augsti organizētas matērijas spēja iekšēji atspoguļot objektīvo realitāti.

Psihomotorika – [gr. *psyche* – dvēsele + lat. *motor* – kustību rosinošs] – dažādu psihisko procesu (uztveres, domu, jūtu, gribas) saikne ar kustību un cilvēka darbību.

Psihosociāls – apjomīgs termins, ko brīvi lieto jebkuras situācijas apzīmēšanai, ja uzskata, ka nozīmīgi ir gan psiholoģiskie, gan sociālie faktori.

Redzes atlikums – vājredzības gadījumā tā ir spēja atšķirt gaismu no tumsas (gaismas sajūta) līdz redzes asumam 0,04 jeb 4% no normas (ar korekciju). Pat neliels redzes atlikums ļauj saņemt ļoti svarīgu vizuālu informāciju, jo redzes analizatora saikne ar galvas smadzeņu garozu dod iespēju šo minimālo informācijas daudzumu maksimāli izmantot un pielietot dzīvē.

Reproducēt – reproducēšana – [lat. *re* – priedēklis ar nozīmi: darbības atjaunošana vai atkārtošana (reproducēšana) + lat. *producere* – radīt, darināt, ražot] – psihol. – viens no atmiņas procesiem, kurā operatīvā atmiņa „atlasa” informāciju no īslaicīgās un ilgstošās atmiņas un novirza to uz cilvēka darbību.

Sekundārs; sekundārs traucējums – [lat. – *secundarius* – sekojošs; otršķirīgs] – 1) tāds, kas nozīmības ziņā nav pats galvenais; otršķirīgs; 2) tāds, kas radies kā iepriekšējā sekas, laika ziņā seko kam agrākam, piemēram, rakstīšanas traucējumi VSNA sindromā.

Sensorie priekšstati – sensors – [lat. *sensus* – sajūtas] – jutīgs, sajūtīgs, uz sajūtām attiecināms.

Simptoms – [gr. *symptōma* – sagādīšanās, pazīme] – kādas parādības izpausme, raksturīga pazīme.

Sindroms – [gr. *syndromē* – satecēšana, saplūšana] – simptomu grupa, kas saistīta ar noteiktu patoloģisku procesu un veido noteiktu klīnisko ainu.

Skotomas – perēkļveida bojājumi tiklīnē (tā vietām atslāņojusies), kas izpaužas kā bezveida plankumi, pārsvarā centrālajā redzes laukā. Tie var aizsegst daļu teksta, padarot neiespējamu lasīšanu. Traucējuma radītās sekas var kļūdaini diagnosticēt kā disleksiju, jo bērns nevar izlasīt vārdus, tekstu. Skotomas var būt tikai vienā acī.

Socializācija – [fr. *socialisation*] – process, kura gaitā indivīds apgūst savas sabiedrības sociālās normas un kultūru.

Speciālie mācību līdzekļi izglītojamiem ar smagiem redzes traucējumiem – mācību materiāli Braila rakstā, adaptētas (pielāgotas) ilustrācijas (objektu attēli) u.c. grafiskie (kartes, diagrammas) un tēlainie (mākslas darbi) uzskates līdzekļi, speciālas datorprogrammas (JAWS), audiogrāmatas.

Specifisks – [lat. *specificus* – veidu nosakošs] – tāds, kas kaut kam piemīt kā būtiska, neatņemama īpašība, pazīme.

Taktilā uztvere [lat. *tactilis* – tauste] – pasīvā tauste – saņem sensoro informāciju no receptoriem ādā (piem. termoreceptori). Stimulējot taktilās sajūtas, cilvēki pievēršas iekšējām, subjektīvām izjūtām, tādām kā spiediens, vibrācija, siltums.

Taktilie attēli, tiflografika [gr. *typhlos* – neredzīgs] – reljefi attēli, paredzēti cilvēkiem ar smagiem redzes traucējumiem. Tie padara pieejamu vizuālo informāciju kartēs, plānos, attēlos, mākslas darbos, diagrammās. Taktilos attēlus izgatavo ar dažādu mūsdienīgu tehnoloģiju palīdzību, izmantojot speciālas datorprogramas un materiālus.

Tests – [angl. *test* – pārbaude] – uzdevumu sistēma, kas satur laikā un apjomā ierobežotas standartizētas pārbaudes, kuras nosaka attiecīgās personības psiholoģisko īpašību attīstības līmeni.

Vārdu krājums – (*leksika*) – vārdu kopums, kas raksturīgs valodai kādā tās izpausmē; atsevišķa cilvēka, kādas sociālas grupas, literāra darba u. c. vārdu krājums (*aktīvais vārdu krājums; pasīvais vārdu krājums*).

Verbālisms – raksturīgs neredzīgiem bērniem, jo nesaņemot sensoro sajūtu stimulu, bieži izveidojas nepilnīgi, izkropļoti, shematiski priekšstatī. Objektu īpašības un pazīmju kopums nebalstās uz bērnu sensoro pieredzi, praktisko darbību. Objekta tēlam pārsvarā ir verbāls (daudzas īpašības tiek mehāniski, bez dziļākas izpratnes, iegaumētas) raksturs. Vērojama pretruna starp salīdzinoši lielu vārdu krājumu un nepilnīgiem, nabadzīgiem priekšstatiem.

Vizuālās funkcijas – vizuāls – [lat. *visualis*] – tāds, ko var redzēt, saistīts ar redzi, uztverams ar redzi; attiecināms uz redzes uztveri.

3. IZVĒRTĒŠANAS LAPAS

Lasīšanas traucējumu pazīmes

(pēc Gorman, 2001)

Pamata prasmes

- Vai ir problēmas iemācīties krāsas vai burtu nosaukumus
- Nevar uzreiz saprast burtu – skaņu attiecības
- Slikti veic akustiskos vingrinājumus, uzdevumus
- Ir grūtības atcerēties matemātikas pamata jautājumus

Lasīšana

- Nav pietiekama, vecumam atbilstīga vārdu krājuma apjoma
- Skaļai lasīšanai trūkst plūduma vai ir apstāšanās lasīšanas laikā
- Ir noturīgas dekodēšanas (atkodēšanas) grūtības
- Nesaprot, ko pats / pati tikko skaļi izlasīja
- Lasītā izpratne ir nojūkusi dekodēšanas problēmu dēļ
- Samaina vietām vārdus
- Lasīšanas spējas ir neatbilstīgas acīmredzamajai inteliģencei un pietiekamam vārdu krājumam
- Jauc prievārdus (uz, pie, aiz un citus)
- Bieža tādu vārdu aizstāšana, kas ir vizuāli līdzīgi (gods, gads; braukt, traukt)
- Lēns lasīšanas temps
- Lasīšanas laikā vārdi tiek sadalīti
- Tiek pievienoti lieki vārdi
- Lasot turpina vilkt līdz ar pirkstu (3., 4. klases skolēniem)
- Turpina kustināt lūpas lasot (3., 4. klases skolēniem)

Rakstīšana

- Pieļauj atkārtotu burtu uzrakstīšanu otrādi (pēc deviņu gadu vecuma)
- Pieļauj pareizrakstības kļūdas ikdienā lietojamiem vārdiem
- Starp pareizrakstības kļūdām ir bieži līdzskaņu izlaidumi
- Ir zilbju struktūras kļūdas (tomāti – tomāmi, mani – nami)
- Raksta ļoti lēni vai samocīti
- Pieļauj ciparu uzrakstīšanu otrādi

Mutvārdu runa

- Ir grūtības atrast pareizo vārdu
- Ir grūtības atcerēties vārdu secīgās rindas (tālruņa numurus, mēnešus, virzienus)
- Liekas, ka pārklaušās vārdus (vārda bumba vietā dzird pumpa)
- Ir ierobežots vārdu krājums

Uzvedība

- Nepatīk lasīšana vai cenšas no tās izvairīties
- Ir uzvedības problēmas pirms lasīšanas, tās laikā vai citās aktivitātēs, kur nozīmīga vieta ir lasīšanai
- Atsakās izpildīt mājas darbu, kurā nepieciešama lasīšana
- Traucē, kamēr klasē visi klusu lasa
- Izskatās, ka aplūko tikai attēlus lasāmajās grāmatās un ignorē tekstu
- Ir problēmas laikā, kad klase apmeklē bibliotēku (izvairās izvēlēties grāmatu)

Neverbālo mācīšanās grūtību pazīmes (Pēc Gorman, 2001)

Telpiskās

- Ir grūtības atcerēties, kā nokļūt kādā vietā
- Bieži apmaldās
- Jauc kreiso un labo pusi
- Ir grūtības pateikt laiku
- Ir vāja rokas – acs koordinācija
- Ir grūtības pabeigt puzzles
- Nevar labi zīmēt
- Skolas sols / mugursoma ir nekārtīga
- Ir slikta telpas izjūta

Sociālās

- Ir grūtības noteikt citu cilvēku emocionālo stāvokli
- Šķiet, ka viņš neuztver sociālās nianšes
- Ir nevērīgs pret viņa / viņas darbību sociālo ietekmi
- Palielinās sociālā attālināšanās (vecākiem bērniem)
- Ir problēmas pielāgoties jaunai situācijai
- Nelasa pietiekami uzmanīgi neverbālās uzvedības noteikumus

Matemātikā

- Ir grūtības apgūt pamatzināšanas matemātikā
- Ir grūti noturēt matemātikā nolīdzinātus stabiņus
- Ir apmulsis, veicot daudzpakāpju aprēķinus
- Atbildes matemātikā pārsvarā ir nepareizas

Rakstīšanā

- Ir slikts rokraksts, īpaši, ja ir ierobežojums laikā
- Rakstīt uz balta papīra ir grūti un nevar noturēt līniju
- Nepareizi raksta vecumam atbilstošus vārdus
- Ir slikta sīkās motorikas kontrole
- Ir grūtības norakstīt no tāfeles
- Raksta ļoti lēnām
- Ir nepareizs zīmuļa satvēriens
- Burti ir nekārtīgi un nepastāvīgi
- Ir grūti ievērot kreiso maliņu (tā ievērojami novirzās)

Uzvedība

- Nepatīk vai izvairās no matemātikas
- Nepatīk vai izvairās no vizuālās mākslas
- Atsakās pildīt rakstu darbus vai mājas darbus
- Šķiet ir izolēts no vienaudžiem
- Neiesaistās sportā

Iepriekšējās paaudzes ietekme uz bērna attīstību ģimenē

Vecvecāki no tēva puses			
Vēcaistēvs		Vecāmāte	
Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes	Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes
Vecvecāki no mātes puses			
Vēcaistēvs		Vecāmāte	
Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes	Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes
Vecāki			
Tēvs		Māte	
Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes	Pozitīvās ietekmes	Negatīvās ietekmes

Kas skolotājam ir jāzina par jūsu bērnu _____

(Vārds, Uzvārds)

Kas bērnam ļoti garšo?

zupas _____ augļi _____
otrie ēdieni _____ saldie _____

Kas bērnam negaršo?

zupas _____ augļi _____
otrie ēdieni _____ saldie _____

Kādas rotaļlietas mājās vairāk izmanto savās rotaļās?

☐ mīkstās rotaļlietas ☐ Lego klučus ☐ mašīnas
☐ lelles ☐ klučus ☐ puzzles

Kādas darbības nomierina, kad bērns ir uztraucies? _____

No kā bērns baidās? _____

Kādas krāsas bērnam ir vismīļākās? _____

Kādas ir pirmās pazīmes, kad bērnam ir paaugstināta temperatūra? _____

Kuram cilvēkam ir visvairāk *pieķēries* (kurš ir autoritāte)? _____

Kas bērnu visvairāk uzjautrina? _____

Kādi dzīvnieki bērnam patīk visvairāk? _____

Vai bērnam patīk mazgāties? _____

Kādi rituāli vai darbības nepieciešamas veikt bērnam pirms gulētiešanas? _____

Vai bērnam nepatīk vienam pašam uzturēties savā istabā (vai nepārtraukti nepieciešama sabiedrība)? _____

Kas bērnam ļoti nepatīk? _____

Vai bērns:

☐ ir kustīgs, nepārtraukti pārvietojas, maina rotaļu veidus?
☐ ir mazkustīgs, kā apsēžas vienā vietā, tā rotaļājas 10 – 15 minūtes?

Vai bērnam ir alerģija no:

ēdieniem _____
augiem _____
dzīvniekiem _____
kukaiņiem _____
citi _____

Vai bērns pa nakti piečurā gultu? _____

Vai bērns baidās no augstuma? _____

Kā bērns mājās ģērbjas?

- ☐ ģērbj tikai vecāki
- ☐ pats ar vecāku palīdzību
- ☐ patstāvīgi

Vai bērns labāk jūtas:

- ☐ siltāk saģērbts (salst)
- ☐ plānāk saģērbts (svīst)

Cik ilgu laiku bērns pavada pie:

- ☐ televizora: darba dienās _____; brīvdienās _____
- ☐ datora: darba dienās _____; brīvdienās _____

Ar kādām slimībām bērns visbiežāk slimojis?

- ☐ infekcijas
- ☐ saaukstēšanās
- ☐ vīrusu
- ☐ citām _____

Kura roka bērnam ir vadošā?

- ☐ labā
- ☐ kreisā
- ☐ nezinu

Cita svarīga informācija, kas jāzina skolotājam: _____

Paldies par sadarbību!

_____ . _____ . _____ .

Vecāku aptauja

Pirmsskolas izglītības iestādes pedagogu interesē:

Kā veicas jūsu bērnam: _____

Vai ir kļuvis sabiedriskāks, kontaktējoties ar cilvēkiem?

- ☐ Jā
- ☐ Nē, jo _____

Vai bērns kļuvis drošāks, pats par sevi pārliecinātāks?

- ☐ Jā
- ☐ Nē, jo _____

Kāds ir bērna ceļš uz pirmsskolas izglītības iestādi?

- ☐ ved ar sabiedrisko transportu _____
- ☐ ved ar mašīnu
- ☐ iet ar kājām

Vai esat novērojuši izmaiņas bērna pašsajūtā?

- ☐ kļuvis raudulīgs
- ☐ agresīvāks
- ☐ nomāktāks
- ☐ pārlieku skaļš
- ☐ niķīgāks
- ☐ priecīgāks

Vai bērns katru dienu stāsta par dienas laikā piedzīvotajiem notikumiem?

- ☐ jā
- ☐ bieži
- ☐ nē
- ☐ reizēm

Vai bērns naktīs guļ mierīgi?

- ☐ Jā
- ☐ Nē, jo _____

Vai bērns ir noguris, pārnākot no pirmsskolas izglītības iestādes?

- ☐ Jā
- ☐ Nē, jo _____

Vai bērns sācis slimot?

- ☐ nav izmaiņu
- ☐ retāk
- ☐ biežāk, jo _____

Vai ir parādījušies fizioloģiski traucējumi (slapina biksēs; kakā biksēs, gultā; grauž nagus u. c.)?

☐ Nē ☐ Jā, bērns _____

Vai bērns sācis ēst?

☐ Nav izmaiņu ☐ labāk ☐ sliktāk, jo _____

Vai bērns no rītiem labprāt iet uz pirmsskolas izglītības iestādi?

☐ Jā ☐ Nē, jo _____

Cikos vakarā bērns iet gulēt darba dienās, cikos ceļas?

_____ iet gulēt _____ ceļas

Vai ir kāda nodarbība pirmsskolas izglītības iestādē, kas bērnam

ļoti patīk _____

ļoti nepatīk _____, jo _____

Paldies par atsaucību!

Aptauja skolotājiem (bērnu vērtējums pirmsskolas izglītības iestādē)

A	BĒRNS	JĀ	NĒ
1.	Vienmēr ātri atbild uz uzdotajiem jautājumiem (iespējams nepareizi, bet ļoti ātri)		
2.	Bieži mainās noskaņojums		
3.	Daudz kas satrauc, izraisa neadekvātu reakciju		
4.	Viņam patīk darbs, kuru var paveikt ātri		
5.	Ātri apvainojas un ātri visu aizmirst		
6.	Jūtams, ka viņam viss apnicis		
7.	Ātri, nešauboties pieņem lēmumus		
8.	Var krasi atteikties no ēdiena		
9.	Nereti izklaidīgs nodarbībās		
10.	Ja kāds no bērniem uz viņu kliedz, viņš kliedz pretī		
11.	Vienmēr pārliecināts, ka tiks galā ar jebkuru uzdevumu		
12.	Var sarunāt rupjības vecākiem, pedagogiem		
13.	Brīžiem šķiet, ka viņš ir pārpilns enerģijas		
14.	Tas ir rīcības cilvēks, neprot un negrib analizēt savu rīcību		
15.	Prasa sev pievērst uzmanību, negrib gaidīt		
16.	Spēlēs nepakļaujas pieņemtajiem noteikumiem		
17.	Iekaist sarunas laikā, bieži paaugstina balsi		
18.	Ātri aizmirst pieaugušo uzdoto, aizraujas ar rotaļām		
19.	Patīk organizēt un vadīt		
20.	Uzslava un nopelums uz viņu iedarbojas spēcīgāk, nekā uz citiem		
B		JĀ	NĒ
1.	Ir nemierīgas kustības (bungo ar pirkstu galiem, kāpj kaut kur)		
2.	Dīdās		
3.	Atrodas nepārtrauktā kustībā		
4.	Pļāpīgs		
5.	Guļ ievērojami maz, pat zīdaiņa vecumā		

C		JĀ	NĒ
1.	Neapbrēķināms, neparedzama izturēšanās		
2.	Nespēj koncentrēties		
3.	Ir daudz nepabeigtu darbu (nepabeidz iesākto)		
4.	It kā nedzird, kad viņu uzrunā		
5.	Ar entuziasmu ķeras pie darba, bet nepabeidz to		
6.	Zaudē mantas		
7.	Izvairās no darbiem, kas prasa prāta darbību un ir garlaicīgi		
8.	Bieži ir aizmāršīgs		
D		JĀ	NĒ
1.	Nespēj savu rīcību organizēt		
2.	Nespēj pakļauties noteikumiem		
3.	Atbild, nenoklausījies uzdevumu		
4.	Nespēj sagaidīt savu kārtu rotaļā, nodarbībā		
5.	Bieži iejaucas sarunā, pārtrauc runātāju		
6.	Vāja uzmanības koncentrācija		
7.	Nespēj sagaidīt atzinību		
8.	Krasi mainās uzvedība (dažās nodarbībās mierīgs, citās – nē)		

Uz jautājumiem atbildēja _____

Datums _____

Liels paldies, ka bijāt atsaucīgi!

4. KORIGĒJOŠI ATTĪSTOŠĀ DARBĪBA JAUKTU ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMU MAZINĀŠANĀ

4.1. KORIGĒJOŠI ATTĪSTOŠĀS DARBĪBAS PAMATPRINCIPI

Korigējoši attīstošās darbības pamatprincipi izriet no bērna vajadzībām veseluma skatījumā un traucējuma būtības, lai iespējami efektīvi un savlaicīgi mazinātu traucējuma izpausmes. Jauktu attīstības traucējumu gadījumā skartas ir vairākas jomas: gan kognitīvie procesi, gan kustību joma, gan emocionālā un gribas joma. Īpašas grūtības bērniem sagādā runas un valodas attīstība, kas prasa uzmanību un specifisku darbību, lai mazinātu sekundārās izpausmes – rakstīšanas un lasīšanas traucējumus. Lai gūtu labus rezultātus, vienmēr ir jāakcentē bērna stiprās puses, kas palīdzēs rast atbalstu jaunu prasmju veidošanā un rosinās interesi par veicamajiem uzdevumiem. Pirmskolas izglītības programmā plānoto var sasniegt tikai ar sistemātisku, pārdomātu darbību, īpaši tad, ja bērniem ir jaukti attīstības traucējumi. Vienai daļai bērnu, kam jaukti attīstības traucējumi ir diagnosticēti, tiek izmantotas speciālās izglītības programmas pirmsskolā un šajā darbībā iesaistās speciālais skolotājs, skolotājs logopēds un pirmsskolas skolotājs, kuri darbību plāno pēc katra bērna konkrētajām vajadzībām. Individuālajās vai grupu nodarbībās tiek koriģēti psihiskie procesi, attīstīta valoda. Programmā ir paredzēta iespēja veidot integrētās nodarbības, kas ļauj bērņus apvienot ne tikai pēc vecuma, bet arī pēc spējām.

Dažu pirmsskolas iestāžu pieredze ļauj secināt, ka šādi veidotas nodarbības dod iespēju atstāt bērniem rīta cēlienu, mazina bērnu nogurumu, individualizē nodarbību saturu, atbilstīgi bērna interesēm un vajadzībām, bērna attīstības īpatnībām, ievērojot individuālo mācīšanās tempu un stilu (*Dzintare-Alilujeva, 2009*). Te gan jāņem vērā, ka nepieciešama laba sadarbība visu iesaistīto pedagogu starpā, lai kopīgo mērķi varētu sasniegt efektīvāk. Zināšanu un prasmju apguves procesā koriģējošos pasākumus organizē katram bērnam individuāli speciālā skolotāja vadībā un to papildina pirmsskolas skolotāja darbība. Integrētās nodarbības no skolotājiem prasa lielāku sagatavošanās darbu. Katrā nodarbībā tiek pievērsta uzmanība tam, lai integrētie priekšmeti viens otru papildinātu, lai veidotu bērnam vispārīgu pasaules redzējumu, kas sniegtu kopainu par dabu, sabiedrību, ētikas un kultūras vērtībām (*Freiberga, 2007*). Katrā nodarbībā līdzās izglītojošajam un audzināšanas mērķim tiek izvirzīts arī korekcijas mērķis. Speciālajās grupās paralēli vispārējam korekcijas mērķim tomēr tiek saglabāts uzdevums – katra bērna speciālo vajadzību apmierināšana. Tā piemēram, ja nodarbības vispārējais korekcijas mērķis ir uzmanības noturības sekmēšana, tad kādam no bērniem būs nepieciešama īpaša uzmanība emociju kontrolei un vadīšanai, citiem – sadarbības prasmju veicināšana utt. Šīs nianse liek domāt par iespējamo *rezerves plānu* izveidošanu, par iespēju pielāgoties situācijai, nezaudējot kopīgo virzību. Tieši tādēļ būtiska ir skolotāja un speciālā skolotāja darbības plānošana, sadarbība – tā, lai pedagogi viens otru papildinātu, lai pāreja no vienas darbības uz otru, no viena mācību priekšmeta uz otru būtu loģiski pamatota (*Dzintare-Alilujeva, 2009*). Lai izveidotu veiksmīgu integrēto nodarbību, liels laiks jāvelta tās plānošanai un sagatavošanai. Te iespējams veidot tā dēvēto *ideju banku*, jeb dažādu uzdevumu un vingrinājumu krātuvīti, kur apkopot dažādi izglītojošie un attīstošie uzdevumi, kurus var elastīgi izvēlēties un nepieciešamības gadījumā – nomainīt.

Integrētajās nodarbībās ir jāievēro loģiska pāreja no vienas darbības uz otru, no vienas zinību jomas uz otru, lai tiktu pilnībā atklāts nodarbības saturs un sasniegti izvirzītie mērķi. Katrā nodarbībā

ir jāizmanto vairāki darbības veidi, kas atbilst dažādiem uztveres un intelekta veidiem, lai katrs bērns varētu mācīties pēc savām spējām un interesēm, vienlaicīgi vispusīgi attīstoties (*Dzintare-Alilujeva, 2009*). Mēs tās dēvējam arī par multisensorajām mācību metodēm, kad tiek iesaistītas pēc iespējas visas maņas, rosinot darbošanās interesi un sekmējot psihisko procesu attīstību.

Integrētā nodarbība speciālajā pirmsskolā (domājams, arī vispārējās izglītības iestādē) nozīmē mācīšanos, kas vienlaicīgi aptver dažādas jomas. Tā var būt frontāla nodarbība, apakšgrupu nodarbība vai arī individuāla nodarbība. Lai arī kā tiktu organizēta nodarbība, katram bērnam ir savs mācīšanās stils, kam raksturīga atšķirīga uztvere, atmiņa, domāšana, izziņas interese, pieredze, mācīšanās ātrums un citi ne mazāk svarīgi komponenti. Ir jāievēro arī individuāla pieeja gan mācīšanās saturā, gan tā īstenošanā (*Freiberga, 2007*). E. Dzintare-Alilujeva, veicot pētījumu par integrēto nodarbību veidošanu izziņas procesu aktivitātes veicināšanai, ir izveidojusi ieteikumus.

Sniegsim dažus no tiem.

- Atsevišķu mācību priekšmetu vietā vēlams organizēt integrētās nodarbības individuāli un grupās.
- Nostiprināt zināšanas, prasmes un iemaņas, veicot korekcijas darbu individuālajās nodarbībās, brīvajos brīžos, pasākumos vai svētkos.
- Izveidot *ideju banku*, kur apkopot katram tematam atbilstīgu izziņas materiālu – uzdevumus un vingrinājumus.

Tagad sīkāk par katru no šiem ieteikumiem, ko veidojusi E. Dzintare-Alilujeva.

Integrēto nodarbību organizēšana

Veidojot integrētās nodarbības apvienojot dažādas tematiskās jomas (priekšmetus), var izvēlēties dažādas kombinēšanas iespējas. Viens veids ir apvienot nodarbību plānā esošās blakus nodarbības. Otrs veids – kombinēt nodarbības, ievērojot katra mācību priekšmeta uzdevumus, kas bieži ir atbilstīgi vairākiem priekšmetiem. Piemēram, viens no šādiem uzdevumiem ir – paplašināt bērnu zināšanas par dabas parādībām un sabiedriskās dzīves norisēm, kas atbilst vairākām nodarbībām. Var izmantot tādus priekšmetus, kas viens otru papildina saturiski, piemēram, rokdarbu nodarbības uzdevums ir veicināt pirkstu sīkās muskulatūras attīstību, kas ir pamats rokas sagatavošanai rakstīšanai, bet viens no matemātikas uzdevumiem ir veidot priekšstatus par garuma attiecībām. Bet šos uzdevumus var veiksmīgi kombinēt integrētajā nodarbībā (*Dzintare-Alilujeva, 2009*). Darbojoties ar bērniem, kam ir jaukti attīstības traucējumi, ir neiespējami izveidot matemātikas nodarbību, kurā nav iekļauti runas attīstības nodarbības elementi. Tāpat tēlotājdarbības nodarbībās tiek nostiprināti matemātiskie priekšstati. Sporta nodarbībās uzmanība tiek veltīta jēdzienu izpratnes veicināšanai, telpiskās uztveres pilnveidei, krāsu pazīšanai, skaitīšanai, orientēšanās iemaņām telpā utt. To visu bērni apgūst nemanot, rotaļājoties. Jo labāk ir izplānota nodarbība, jo veiksmīgāks ir nodarbības sižets, jo vieglāk ir piesaistīt bērnu uzmanību un rosināt vēlmi darboties. Tā bērns, kuram nepadodas skaitīšana, to apzinās un mēģina izvairīties no šīs nodarbes, bet skaitīt pasakas dramatizācijā ir interesanti un viņi to dara ar prieku.

Par veiksmīgākajām kombinācijām tika atzītas šādas integrētās nodarbības (ar pirmo dominanti):

- matemātika + konstruēšana
- matemātika + rokdarbi
- matemātika + iepazīstināšana ar dabas norisēm vai iepazīstināšana ar apkārtni un sabiedriskās dzīves norisēm
- runas attīstīšana + literatūra
- literatūra + zīmēšana (aplicēšana, veidošana, rokdarbi)

- iepazīstināšana ar apkārtni un sabiedriskās dzīves norisēm + rokdarbi, mājturība (Dzintare-Alilujeva).

Plānojot integrētās nodarbības, ir jāņem vērā bērnu darbaspējas, uzmanības noturība, koncentrēšanās spējas, gribas īpašības, emocionālā labilitāte un citi faktori. Nodarbības arī nedrīkst būt pārblīvētas ar dažādu informāciju un daudziem darbības veidiem. Būtiski ir iēplānot radošo un praktisko darbību tā, lai darbs ir pabeidzams vienas nodarbības laikā. Ja to neizdosies, tad bērns zaudēs interesi un nevēlēsies darbu pabeigt nākamajā nodarbībā. Ja ir paredzams, ka ar darbu nevarēs tikt galā vienas nodarbības laikā, labāk ir samazināt veicamā darba apjomu, izvēlēties vienkāršāku galaproduktu vai sadalīt darbu loģiskos posmos, kur katrs posms ir gatavs produkts. Dzintare-Alilujeva iesaka, piemēram, uzdevumus, ko var veikt pat divās vai trīs dienās, gūstot gandarījumu par paveikto – apvilkt koku lapu kontūras ar krāsaino krītiņu; izkrāsot apvilktās kontūras atbilstīgās krāsās; ar akvereļu krāsām notonēt lapu.

Integrēto nodarbību veidošana un īstenošana vienmēr ir radošs process, kura centrā ir bērns, viņa vajadzības, intereses un spējas. Šo nodarbību mērķis ir veicināt bērnam izziņas prieku, sekmēt gandarījumu par paša darbošanos un vispusīgu attīstību.

Zināšanu, prasmju un iemaņu nostiprināšana un individuālās koriģējoši attīstošās darbības veikšana

Jaukti attīstības traucējumi ir komplicēti, jo tie izpaužas izziņas darbības traucējumos, emociju un gribas jomas nepietiekamībā, uzvedības traucējumos un citu jomu nepietiekamā attīstībā. Katrs bērns ir atšķirīgs, individualitāte, tādēļ būtiskas ir individuālās nodarbības un individuāla pieeja arī brīvajos brīžos, pasākumos un pat svētkos.

Bērnu attīstības izvērtēšana ir pamats turpmākajai darbībai. Integrēto nodarbību laikā bērniem rodas veiksme izjūta, kas ir būtiska, lai bērnam veidotos interese par jauno, lai rastos vēlme darboties pašam. Grupas biedri ir atbalsts, ja bērns viens pats netiek galā ar kādu uzdevumu. Skolotājam ir jābūt pietiekami vēriģam, jo, darbojoties grupā, bērni ir daudz varošāki. Tādēļ nepieciešamas arī individuālās nodarbības, kas palīdzēs sasniegt vēlamos rezultātus; noderīgas ir arī apakšgrupu nodarbības, lai iedrošinātu kautrīgākos bērnus.

Ideju bankas izveide un izmantošana integrētajās nodarbībās

Ikdienā nebūs iespējams noteikt katra bērna vadošo uztveres veidu un mācīšanās stilu, bet ir iespējams izmantot dažādus mācīšanās paņēmienus, multisensory mācīšanās pieeju, kas atbilst dažādiem uztveres un intelekta veidiem. Šāda pieeja sekmē katra bērna vispusīgu attīstību, ļaujot izmantot stiprās puses. Pirms katras jaunās tēmas skolotāji gatavo *ideju banku*, un ietver dažādos uzdevumus nodarbībās, apvienojot tos dažādās kombinācijās, atkarībā no tā, kāds ir nodarbības mērķis.

Ja integrētās nodarbības dominante ir matemātika kopā ar runas attīstību, tad var izvēlēties vairākus darbības veidus:

- noklausīties pasaku,
- stāstot pasaku, veidot nelielu uzvedumu, izmantojot uzskates līdzekļus,
- spēle *Izmeklētājs*,
- sašķirot lapas pēc krāsām, salikt kaudzītēs,
- saskaitīt, kurā kaudzītē ir vairāk lapu, kurā mazāk,
- izvēlēties vienu lapu, apvilkt tās kontūru un izkrāsot (Dzintare-Alilujeva, 2009).

Katram mācīšanās veidam ir savi paņēmieni, kas vislabāk atbilst bērna individuālajam pasaules uztveres veidam un vadošajam intelekta veidam. Šādi var kombinēt darbības veidus jebkurai integrētajai nodarbībai. *Ideju bankas* izveidošana nenozīmē, ka obligāti veicami visi šie uzdevumi, tā ir tikai palīgs plānošanā. Šādu *ideju banku* var nepārtraukti papildināt, pievienojot arvien jaunus uzdevumus. Ieteicams nodarbības saistīt ar praktiskās dzīves norisēm, jo tas veicina uztveres attīstību, domāšanas attīstību un priekšstatu paplašināšanos (*Dzintare-Alilujeva, 2009*). Integrētās nodarbības un visa koriģējoši attīstošā darbība ir jāveido mērķtiecīgi un plānveidīgi, lai rotaļājoties bērns apgūtu nepieciešamās zināšanas, prasmes un iemaņas tādējādi paplašinot bērnu pieredzi un veicinot izziņas darbību un harmonisku attīstību.

4.2. METODISKIE MATERIĀLI

4.2.1. Valodas traucējumu mazināšanai

Runas un valodas attīstībā viens no nozīmīgākajiem faktoriem ir pilnvērtīgi attīstīta fonemātiskā uztvere. Tas ir priekšnoteikums, lai bērns bez grūtībām apgūtu lasītprasmi un rakstītprasmi. Ja fonemātiskā uztvere savlaicīgi nav attīstījusies (vai mērķtiecīgi attīstīta), ir viens solis līdz mācīšanās traucējumiem.

Fonemātiskā uztvere ietver fonemātisko analīzi, fonemātisko sintēzi un fonemātiskos priekšstatus. **Fonemātisko priekšstatu** veidošanās priekšnoteikumi ontogēnēzē ir dzirdes uzmanība un dzirdes uztvere, runas (fonemātiskā) dzirde un izrunas joma; svarīgs priekšnoteikums fonemātisko priekšstatu attīstībai ir arī telpas un laika priekšstatu attīstība. **Fonemātiskā analīze** ir spēja noteikt, no kādām skaņām sastāv vārds, kādā secībā skaņas ir sakārtotas un spēja noteikt vārda nozīmes atšķirības, ko nosaka fonēmas. Fonemātiskās analīzes prasmes ir nepieciešamas, lai pareizi rakstītu. Rakstīšanas procesā bērns vārdus raksta, secīgi burtu pa burtam atveidojot runātās skaņas. Fonemātiskā analīze var būt *vienkārša*, kad bērns spēj atšķirt skaņu vārdā, kas pirmsskolas vecuma bērnam veidojas spontāni, vai *sarežģīta*, kad ir nepieciešamība noteikt skaņas vietu, skaitu un secību vārdā. Šādu fonemātisko analīzi bērni apgūst tikai speciāli mācoties. **Fonemātiskā sintēze** ir prasme veikt attiecīgu prāta darbību, savienojot atsevišķās daļas vienotā veselumā (skaņas – zilbēs, zilbes – vārdos utt.) un pēc tam šo veselumu (piem., vārdu) domās atpazīt. Fonemātiskās sintēzes iemaņas ir nepieciešamas lasītprasmes apguves procesā, lai bērns spētu lasīt pa zilbēm un vēlāk šīs zilbes sapludināt vārdos.

Fonemātiskās analīzes prasmju pilnveidei tiek piedāvāta vingrinājumu kopa, kas skatāma pielikumā, darba lapās. Secīgi sakārtotie vingrinājumi un to izpilde pakāpeniski pieaugošā grūtību pakāpē dos iespēju sekmēt fonemātiskās uztveres attīstību. Ar logopēda palīdzību skolotājs varēs izvēlēties katra bērna attīstības pakāpei atbilstīgus vingrinājumus un izmantot tos.

Sākuma posmā ir jāpārliedz, ka bērns visas skaņas izrunā pareizi un precīzi. Ja skaņu izrunā iepriekš tika konstatēta skaņu jaukšana un aizstāšana, tad logopēda vadībā iemācītās pareizi izrunātās skaņas bērnam iemāca atšķirt. Pēc tam pāriet pie fonemātiskās uztveres pilnveides kopumā.

Pirmsskolas vecumā skaņu analīzē ir paredzēta noteikta secība. Turpinājumā tiek sniegts darba lapu apraksts.

Darbu sāk ar skaņu U, A, I precizēšanu. Šīs skaņas izmanto arī vienkāršākajai analīzei – nosaka patskani vārda sākumā (1. uzdevums). Bērni iegūst arī priekšstatu par to, ka skaņas ir sakārtotas noteiktā secībā. Īsos vārdos skaņas var arī saskaitīt.

Tad veic slēgto zilbju analīzi, piemēram, ap, ut, ok un citas (2. uzdevums).

Bērni mācās noteikt līdzskani vārda beigās (3. uzdevums).

Nākamais posms ir līdzskaņa noteikšana vārda sākumā (4. uzdevums).

Svarīgi atcerēties, ka nedrīkst pāriet pie nākamās grūtību pakāpes uzdevuma, kamēr iepriekšējais pilnībā nav apgūts. Tad bērni mācās analīzi atvērtās zilbēs, nosakot, kura ir pirmā skaņa, kura otrā (5. uzdevums).

Pēc šī darba var mācīties vārdu sadalīt zilbēs (6. uzdevums). Te labi noder darbs ar plāksnītēm, kas ir krāsainas (garāka zaļa plāksnīte apzīmē vārdu, īsāka dzeltena – zilbi), vai arī shematiski apzīmējot ar garāku svītru vai taisnstūri vārdu, ar īsāku – zilbi. Šādu vārdu var arī „pierakstīt”, piemēram, *grāmata* ■●●. Sāk ar divu zilbju vārdiem tad izmanto trīszilbīgus vārdus. Vingrinājumus var variēt, bet galvenais rezultāts – bērns prot noteikt zilbju skaitu vārdā. Piezīme – šajā posmā mēs **neizvēlamies** tos vārdus, kuru rakstībā būtu jāievēro kādi noteikumi, dalot vārdu pārņemšanai jaunā rindā (piemēram, ābols).

Bērni iemācās pilnu vienzilbes vārdu analīzi, nosakot skaņu secību, nosaucot pirmo, otro vai pēdējo skaņu vārdā (7. uzdevums). Var veidot atbilstīgas shēmas, kur garākā plāksnīte (zaļa) ir vārds, īsāka (dzeltena) ir zilbe un vēl īsākas – skaņas. Sākumā šīs skaņas var nediferencēt, tikai tiek noteikts skaņu skaits vārdā (tad var izvēlēties neitrālas krāsas plāksnītes, piemēram, gaiši brūns kartons). Tad pakāpeniski tiek ieviesti krāsu apzīmējumi arī skaņām. Pirmie tiek apzīmēti patskaņi, tie ir sarkani. Tā kā plāksnīte ir taisnstūra formas, tad stateniski tiek novietoti īsie patskaņi un guļus, gareniski – garie patskaņi. Divskaņu apzīmēšanai izmantojam divas plāksnītes, bet šajā posmā tādus vārdus labāk neizvēlēties. Galvenā uzmanība pašai analīzei, precizējumus un dažādās variācijas varēsīm aplūkot, kad analīze pamatā būs apgūta.

Sarežģītāku vārdu analīzei (8. uzdevums) nepieciešami vārdi, kuros ir līdzskaņu kopas vienzilbes vārdos, divzilbju vārdi ar vienu slēgto zilbi un dažī trīszilbju vārdi, kuros izruna neatšķiras no rakstības, piemēram, *kabata*. Sāk izmantot vārdu pārveidošanas vingrinājumus, kad izmainot pirmo skaņu/burtu mainās vārda nozīme (9. uzdevums).

Mācot skaņu analīzi, praktiski tiek apgūti vairāki termini: *vārds, zilbe, teikums, skaņa, līdzskaņi* (balsīgie, nebalsīgie), *patskaņi* (garie, īsie). Pakāpeniski bērni iepazīst arī jēdzienu *burts*, sāk tos atpazīt, vienlaikus ar skatienu mācoties uztvert divus burtus, kas veido zilbi.

Nozīmīgākie darbības veidi, kas iekļaujami fonemātiskās uztveres pilnveides darbībā.

Teikumu dalīšana vārdos, darbības ar plāksnītēm: teikumam brūna, gara plāksnīte, vārdiem – īsākas, zaļas plāksnītes (10. uzdevums).

Kad bērniem ir pilnīgs priekšstats par vārdiem un to nozīmi teikumu veidošanā, darbu turpina, sadalot vārdus zilbēs un zilbes skaņās (11. uzdevums).

Lai rakstīšanas procesā bērnam būtu vieglāk pareizi uzrakstīt vārdus, nepieciešama precīza fonemātiskā analīze, nosakot skaņas vietu vārdā. Atbalstam izmanto skaņu mājiņas un bērns var tikai atzīmēt noteikto mājiņu, ievēkot krustiņu, ieliekot punktiņu, vai arī ierakstot attiecīgo burtu, ja viņš to māc (12. uzdevums).

Nozīmīgs ir latviešu valodas skaņu diferencēšanas process, kur darbības notiek gan ar garajiem un īsajiem patskaņiem (13. uzdevums), gan ar divskaņiem (14. uzdevums), gan ar balsīgajiem un nebalsīgajiem līdzskaņiem (15. uzdevums).

Lai iespējami pilnīgāk izprastu fonēmas nozīmi vārda izpratnes un nozīmes maiņas aspektā, nepieciešamas darbības ar vārdiem paronīmiem (vārdi, kuros nozīmes maiņu nodrošina viena fonēmas pazīme – līdzskaņa balsīgums, patskaņa garums (16. uzdevums). Vārdus paronīmus labāk piedāvāt uzrakstītā veidā, lai vizuālais atbalsts palīdz nostiprināt izpratni par burta izskatu un atšķirībām. Sākuma posmā vēlami arī attēli, lai šīs atšķirības būtu uzskatāmākas.

Lasīšanas prasmju apguves pilnveidei ir nepieciešamas iemaņas fonemātiskajā sintēzē, ko var veikt gan mutvārdos, gan arī uzskatāmā veidā, darbojoties ar burtiem (17. uzdevums).

Fonemātiskās uztveres un īpaši analīzes pilnveidei uzdevumu nevar būt par daudz. Prasmju nostiprināšanai izmantojami dažādi uzdevumi, kurus veicot, bērns mērķtiecīgi darbojas ar skaņām un vēlāk arī ar burtiem.

Piedāvātie uzdevumi: noteikt pirmo skaņu un veidot ar to jaunus vārdus (18. uzdevums), noteikt pēdējo skaņu un veidot ar to jaunus vārdus (19. uzdevums), noteikt otro skaņu un veidot ar to jaunus vārdus (20. uzdevums), noteikt trešo skaņu un veidot ar to jaunus vārdus (21. uzdevums). Šajos uzdevumos labāk ir izmantot attēlus, lai bērns nemeklē burtu, bet veic skaņu analīzi esošajā attēla nosaukumā un tad domā vārdus. Ja grūti piemeklēt attēlu vai arī nevar skaidri to nosaukt, tad var piedāvāt arī uzrakstītu vārdu.

Runājot par skaņām, var dot uzdevumus, kur jāsadomā vārds, kas beidzas ar mācāmo skaņu (22. uzdevums). Meklējot vārdus, kuros mācāmā skaņa ir vārda sākumā, vidū vai beigās, vispirms dod atbalstu attēla veidā, pēc tam bērns var sadomāt arī citus vārdus (23. uzdevums).

Samērā grūti, bet ļoti noderīgi ir vingrinājumi, nosakot patskaņu un līdzskaņu skaitu vārdā (24. uzdevums). Te kā atbalstu var izmantot „skaņu/burtu mājiņas”, lai bērns var izdarīt kādas piezīmes vai pat ierakstīt atbilstīgo burtu. Lai sadomātu vārdus ar norādīto skaņu/burtu, vizuālais atbalsts ir nepieciešams un vēlams (25. uzdevums).

„Skaņu/burtu mājiņas” vizuālajam atbalstam noder arī domājot vārdus ar noteiktu skaņu skaitu (26. uzdevums). Var skaitīt skaņas vārdā, kas tiek izrunāts, pieliekot zīmuli pie attiecīgās shēmas lodziņa vai arī ierakstot burtus.

Grūtāks uzdevums ir nosaukt skaņu secību vārdā bez vizuāla atbalsta, tikai skatoties uz attēlu un domājot nosaukumu (27. uzdevums).

Sarežģītāka pakāpe – nosaukt kādu konkrētu skaņu vārdā un pateikt, kura skaņa ir pirms un kura – pēc tās (28. uzdevums). Te vizuālajam atbalstam blakus attēlam nepieciešamas „skaņu/burtu mājiņas”.

Vārdu sadomāšana ir reizē viegls un arī grūts uzdevums, īpaši, ja ir kādi konkrēti nosacījumi. Šim nolūkam izmantojams 29. uzdevums, kur vārdiem skaņu skaits nav noteikts, bet ir jābūt patskanim vārda beigās, līdzskanī vārda beigās vai kādai noteiktai skaņai.

Grūtāk ir izdomāt vārdus, kuros ir dotas dažas skaņas (30. uzdevums), piemēram, otrā un trešā skaņa un bērnam ir jāsadomā vārds, kurā šīs skaņas noteiktajās pozīcijās būtu ietvertas, piemēram, *-al- galva, spalva, paliktnis* utt.

Atgriežoties pie darbībām ar vārdiem paronīmiem, var piedāvāt bērnam nosaukt atšķirīgās skaņas (31. uzdevums). Tā kā nu jau valodas prasmes ir attīstītākas, domāsim jaunus vārdus, pārveidojot pirmo skaņu vārdā (32. uzdevums). Nosacījumus var arī mainīt – ne tikai vienu skaņu pārveidot, bet pirmās vienas skaņas vietā ievietojam divas citas skaņas, piemēram, *bērt, cērt, svērt* utt.

Interesants, bet grūts uzdevums ir domāt jaunus vārdus, kuros ir vietām mainītas zilbes, piemēram, *zobi – bizo* (33. uzdevums).

Vārdu sadomāšana ar doto zilbi ir interesantāka, ja šo pirmo zilbi izveidojam lielāku, uz atsevišķas kartītes un nokrāsojam to, piemēram, dzeltenu. Tad meklējam zilbes, kas veidotu jaunus vārdus, piemēram, *mu- muša, muca, mute* utt. (34. uzdevums).

Vēl izmantojami šādi darba paņēmieni: nosaukt trūkstošās skaņas vārdā, ko logopēds/skolotājs neizrunā līdz galam (35. uzdevums); atrast kļūdu vārdā, ko logopēds izrunā nepareizi (36. uzdevums); darbs ar vārdnīcu – sameklēt vārdus, kas sākas ar noteiktu burtu, zilbi (37. uzdevums), te bērnam vārds ir vispirms jāsadomā un tad jāsameklē, uzdevumu var variēt, atkarībā no nepieciešamības;

garo, īso zilbju taktēšana – zilbei, kurā ir garais patskanis, bērns izdara kustību pa galdu ar to roku, ar kuru raksta un rakstīšanas virzienā; īsajai zilbei – piesitiens pie galda (38. uzdevums), vārdus bērns izrunā precīzi, taktējot līdzi; logopēdiskie diktāti, kad tiek pierakstīti atsevišķi burti vai simboli (39. uzdevums). Var izmantot arī izlaisto burtu ierakstīšanu (40. uzdevums); uzdevumi var būt izveidoti kādu konkrētu skaņu mācīšanas posmā (garie, īsie patskaņi; balsīgie nebalsīgie līdzskaņi) vai atkārtotības posmā dažādām skaņām/burtiem. Šie uzdevumi ir pieejami darba lapās. Visu koriģējoši atbilstošo darbību plānosim atbilstīgi bērna traucējuma smaguma pakāpei, interesēm un balstoties uz stiprajām pusēm (sākam strādāt ar to, ko bērns spēj, lai gūtu panākumus un radītu interesi).

4.2.2. Kognitīvo procesu veicināšanai

Kognitīvo procesu stimulēšana ir svarīgs un nozīmīgs darba posms, jo bērniem ar jauktiem attīstības traucējumiem visu jomu attīstība ir pakārtota šīm problēmām. Tā, piemēram, runas un valodas traucējumu korekcija nebūs pietiekami efektīva, ja līdztekus logopēdijā izmantojamiem vingrinājumiem netiks stimulēta psihisko procesu attīstība.

Uzdevumi redzes uztveres attīstīšanai

Tās ir mērķtiecīgas darbības, kuras aktivizē redzes uztveres procesā iesaistītos smadzeņu centrus. Uzdevumi redzes uztveres traucējumu mazināšanai (sk. pielikumu)

Daži ieteikumi (*pēc A. Dž. Airesas, Aūpec, 157*) vecākiem:

Mudiniet bērnu būvēt celtnes no smiltīm, mājas no klucīšiem, konstruēt LEGO, nosauciet objektus (tilts, tunelis, skola) un apspriediet ar bērnu, kādas ir to funkcijas.

Izmantojiet speciālas grāmatiņas, kurās ir uzdevumi redzes uztveres attīstīšanai (atrast atšķirības, grupēt pēc krāsas, formas, lieluma).

Praktizējiet dažādu formu, burtu zīmēšanu uz dažādiem materiāliem, piem. smiltis, māli, ziepju putas...)

Organizējiet aktivitātes, kur nepieciešama acu – roku koordinācija (spēles, kur jānoķer, jāmet).

Mudiniet sasiet šņorītes, salīmēt dažādus materiālus, sašūt, piešūt pogas.

Rosiniet rakstīt ne tikai uz horizontālām plaknēm, bet arī vertikālām, lai nostiprinātu kinestētiskās sajūtas.

Visdažādākie uzdevumi, kur izmantoti labirinti un līkumoti ceļi, parādiet, kā tos zīmēt, lai pats bērns izdomā savus labirintus un tamlīdzīgus uzdevumus, ne tikai uz lapas, bet arī dabā, smiltīs var veidot labirintus un izdomāt rotaļas ar tiem!

Mozaīku salikšana pēc parauga, krellju vēršana noteiktā secībā, vecumam piemērotas puzzles veidošana, ornamentu zīmēšana un izkrāsošana.

Sekoji, lai ar liekām detaļām un elementiem netiktu pārslogota bērna redzes uztvere.

Konsultējieties ar speciālistiem, ja Jūsu bērnam atbilstošiem redzes uztveres vingrinājumiem!

Dažas darba lapas, kuras var izmantot redzes uztveres attīstīšanai ir atrodamas darba lapu mapē.

1. lapa veidota, lai pilnveidotu formas uztveri. Tajā ir vairāki uzdevumi – 1. uzdevumā ir jāsaliek ģeometriskās figūras no 2 – 3 daļām. 2. uzdevumā ir jāsaliek attēli no 3 – 4 daļām. Pirmsskolas vecumā tiek veidota veseluma uztvere un bērns mācās vizuāli uztvert un pazīt priekšmetus, kas attēloti daļēji. 3. uzdevumā jāprot atšķirt ģeometriskās figūras no priekšmetiem un izkrāsot tos atsevišķās krāsās. Gan figūras, gan priekšmeti attēloti tikai ar punktētām kontūrlīnijām, kas apgrūtina uztveri.

2. lapā ir uzdevumi, kas ļauj salīdzināt ģeometriskās formas ar priekšmetiem, meklējot priekšmetam atbilstīgu ģeometrisku formu. Piemēram, 4. uzdevumā aplim atbilst bungas, bumba; trīsstūrim – egle, pakaramais; kvadrātam – kaste, grāmata utt.
3. lapā ir uzdevumi, kas attīsta krāsu uztveri. Piemēram, 5. uzdevumā jāpasaka, cik aukliņu ir savītas kopā? Jānosauc arī redzamās krāsas. 6. uzdevumā tiek veicināta bērna redzes uztvere un iztēle, atrodot, kura lidmašīnas detaļa atbilst zīmējumā iztrūkstošajai.
4. lapas uzdevumi domāti, lai veicinātu spēju izdalīt figūras no fona. 7. un 8. uzdevumos starp vairākām līdzīgas krāsas figūrām ir jāatrod apli un trīsstūri; 9. uzdevumā attēlā redzamais centrālais objekts jāspēj nošķirt no uztveri traucējošiem papildus elementiem.
5. lapā tiek piedāvāti uzdevumi, kas attīsta spēju uztvert priekšmetu izvietojumu telpā. 10. uzdevumā jāatšķir izklaidus un cieši kopā novietoti priekšmeti. 11. uzdevums veicina prasmi zīmēt pēc parauga, atveidojot ģeometriskās formas noteiktā pozīcijā lapā. Tas var arī izkrāsot.
6. lapā uzdevumi saistīti ar objektu telpisko attiecību izpratni. 12. uzdevumā bērnam ir jānosaka, kur atrodas bumba, bet 13. uzdevumā sižeta attēlā objekti izvietoti dažādā attālumā. Bērns var tos nosaukt un pastāstīt par attēlā redzamo situāciju, norādot objektu telpiskās attiecības.
7. lapā 14. uzdevumā attēlotie priekšmeti ir atšķirīgi pēc krāsas, daži ir līdzīgi. Bērns var tos nosaukt, kā arī sameklēt vienādos priekšmetus, no kuriem viens attēlots reālistiski, bet otrs – tikai ar kontūrlīniju.
8. lapā 15. uzdevumā attēlotie priekšmeti ir daļēji aizklāti un atpazīstot tos, tiek veicināta redzes mijiedarbības attīstība.
9. lapā ievietoto uzdevumu izpilde veicina vizuālās analīzes un sintēzes funkciju pilnveidi. 16. uzdevuma attēlos ir jānosaka 7 atšķirības; 17. uzdevumā ir jāatrod vienādie mūzikas instrumenti un 18. uzdevumā – starp 4 līdzīgiem priekšmetiem jāatrod 2 vienādos.
10. lapas uzdevumi arī veicina redzes analīzes un sintēzes funkciju pilnveidi.
11. lapas uzdevumi veicina redzes atmiņas attīstīšanu. 20. uzdevumā pēc atmiņas jāuzzīmē attiecīgie ornamenta. Šis uzdevums var izrādīties samērā sarežģīts, tam nepieciešams treniņš. 21. Uzdevumā attēlotās darbības ir jāiegaumē un tad jānosauc. Arī fotogrāfiju aplūkošana un atcerēšanās ir labs darbības veids, lai sekmētu redzes atmiņas attīstību.
12. lapā ievietotie uzdevumi stiprina redzes atmiņu, bet tā, lai tiktu iegaumēta arī darbību secība. 23. uzdevumā attēlotās darbības nepieciešams ne tikai atcerēties, bet arī imitēt kustības. 24. uzdevumā krāsu izvēle un atcerēšanās saistībā ar konkrētu figūru veicinās redzes uztveres un atmiņas funkciju attīstību. 25. uzdevumā tiek piedāvāts savērt krāsainas krellītes, bet, lai trenētu redzes uztveri, krellītes vajadzētu savērt pēc parauga.
13. lapas uzdevumi arī trenē secīgās (pēctecīgās) redzes atmiņas funkcijas, gan izvēloties atbilstīgu rāmīti vārdam 26. uzdevumā, gan atrodot pareizo atslēgu 27. uzdevumā, gan pazudušo tērpa apakšdaļu 28. uzdevumā.
14. lapā piedāvātie uzdevumi jau ir nedaudz sarežģītāki, jo tiek integrēta vizuālā un motorā (kustību) funkcija. 29. uzdevums līdzinās daudzveidīgajiem labirintu uzdevumiem, kur ir jāatrod izeja – vardei jāpalīdz noķert mušu. 30. uzdevums ir gana sarežģīts, jo ir jāpārzīmē piedāvātais zīmējums, savienojot punktus. Bet vairākkārtīgs treniņš pilnveidos redzes un motorās funkcijas.

4.3. IETEIKUMI SKOLOTĀJIEM

Ieteicamie mācību uzskates līdzekļi izglītojamiem ar redzes un jauktiem attīstības traucējumiem:

- Reāli priekšmeti (sadzīves priekšmeti, augļi, dārzeņi), kurus speciāli atlasa, atkarībā no stundas tēmas, arī dzīvnieki, augi, ko vēro ekskursiju un pastaigu laikā. Tieši reāliem priekšmetiem ir liela nozīme bisensoras (redzes-taustes vai dzirdes-taustes) un polisensoras (izmanto visu analizatoru sniegto informāciju) uztveres attīstīšanā, iepazīstoties ar uzskates materiāliem. Priekšstatī, kas izveidojušies, iepazīstot reālus apkārtējās pasaules objektus, ir vispilnīgākie. Iepazīt pazīmju un īpašību kopumu sevišķi svarīgi ir neredzīgiem bērniem.
- Telpiski (apjomīgi) uzskates materiāli (3D) – ģeometriskas figūras, priekšmetu maketi, dzīvnieku un putnu izbāzeņi, dažādi modeļi.
- Didaktiskās rotaļlietas (lelles, mēbeles, trauki, dzīvnieki, putni, kukaiņi) un daudzveidīgas spēles.
- Tēlainie uzskates materiāli – dažādas ilustrācijas, mākslas darbu reprodukcijas, fotomateriāli, video un kinomateriāli, plakāti.
- Grafiskie uzskates līdzekļi – tabulas, shēmas, plāni, diagrammas.
- Simboliskie uzskates līdzekļi – kartes (ģeogrāfija, vēsture, bioloģija)
- Taktilie (reljefie) uzskates līdzekļi. Ietver tēlainos, grafiskos un simboliskos materiālus, kas izveidoti reljefā.
- Mākslas darbu atainojums ar taktilās grafikas līdzekļiem
- Darbā ar jaunākā skolas vecuma bērniem būtu jāizmanto taktilās bilžu grāmatiņas.

Bērna ar smagiem redzes traucējumiem iepazīstināšanai ar apkārtējo pasauli jānotiek, mērķtiecīgi saskaņojot atbalsta personāla rīcību. Sākumā bērns jāiepazīstina ar reālu priekšmetu, atkarībā no bērna vecuma paskaidrojot tā raksturīgās pazīmes un funkcijas. Tad svarīgi būtu darboties kopā ar bērnu, izmantojot didaktiskas rotaļlietas, reālo priekšmetu samazinātus modeļus.

Nākamais posms jau attēls, kas viegli atpazīstams (sākotnēji izmantojami plakanu priekšmetu attēli, tikai, kad bērns sāk izprast, kā no 3D objekta veidojas 2D attēls – tad apjomīgu priekšmetu attēli).

Ikviena pirmsskolas vecuma bērna darbība ir balstīta rotaļā, kas ir viņa vadošais darbības veids. Rotaļās bērns iepazīst pasauli, uzzina jaunas lietas, iemācās dzīvei nepieciešamo, apgūst dažādas prasmes un iemaņas, kas būs pamats mācībām skolā. Svarīgi, lai bērns visu darītu ar interesi un apzinātos personīgo nozīmību, ka tieši viņam tas ir vajadzīgs. To panākt ir pirmsskolas skolotāju un arī citu pedagogu uzdevums. Tomēr darbs būs veiksmīgs tikai tad, ja iesaistīsies arī vecāki un mēs strādāsim kopā, lai sasniegtu mērķi – harmoniski attīstītu bērna personību.

5. SADARBĪBA AR ĢIMENI

Panākumu atslēga ir sadarbībā! Vienam nav iespējams padarīt visus darbus, īpaši tad, ja bērnam ir kādas attīstības problēmas un nepieciešama lielāka uzmanība un speciāli uzdevumi, kas veicami katru dienu.

Viens no materiāliem, kas domāts vecākiem, atrodams VISC mājas lapā: *Bērns sešu gadu vecumā: no rotaļām līdz mācībām*.

Šī projekta ietvaros ir izveidots informatīvais materiāls vecākiem par jauktiem attīstības traucējumiem un mācīšanās traucējumiem, kurā sniegti ieteikumi – kur meklēt palīdzību un kā labāk saprast savu bērnu.

Jebkurā gadījumā ģimene ir tā vieta, kur tiek likts pamats bērna personības attīstībai, kur tiek veidots pasaules uzskats un attieksme pret visu apkārt notiekošo.

Pirmsskolas skolotājs bērnam kļūst par lielāko autoritāti un reizēm pat par pirmo padomdevēju. Tad nu gudri jārunā ar vecākiem, lai viņi nejustos atstumti bērna audzināšanā. Ir jāpanāk tāda sadarbība, lai ģimenes un pirmsskolas izglītības iestādes prasības neatšķirtos un bērns nesajustos kā ķīlnieks pieaugušo attiecību kārtošānā.

Skolotājiem iesakām izmantot visas iespējamās sadarbības formas un dalīties pieredzē, lai iegūtu arvien jaunas prasmes un gūtu gandarījumu no šīs sadarbības.

Izmantojiet vecāku sapulces, kopīgas tematiskās pēcpusdienas, informatīvos stendus. Gatavojiet informatīvos biļetenus, veiciet individuālas pārrunas, informējiet par bērna sasniegumiem, uzmanīgi pārrunājiet neveiksmes.

Vērtīgs materiāls par skolas un ģimenes sadarbību ir izstrādāts Valsts jaunatnes iniciatīvu centrā kā metodiskais materiāls. Tā autori A. Klauža, Dz. Kozaka, E. Pagraba, I. Smirnova un Kr. Veispale sistēmiski sakārtojušas konferences "Skolas un ģimenes sadarbība skolēnu vērtībizglītības īstenošanā" darba grupās izstrādātos ieteikumus un apkopojušas pieredzes materiālus. Šajā metodiskajā materiālā ir sniegtas vērtīgas atziņas, piemēram, *skolas un ģimenes pozitīvu sadarbību veicinošie nosacījumi*.

Katrai izglītības iestādei ir jāizstrādā savas skolas un ģimenes sadarbības koncepcija, kurā ņemti vērā dažādi faktori:

- skolas atrašanās vieta (pilsēta vai lauki),
- ģimenes sociālais stāvoklis (labi situētas ģimenes vai mazāk turīgas ģimenes utt.),
- vecāku izglītības līmenis,
- ģimenes nacionālā piederība, saziņas valoda ģimenē,
- skolā esošās tradīcijas sadarbībā ar ģimeni,
- izpētes rezultāti par vecāku un skolas sadarbības rezultātiem, problēmām un iespējām (Klauža, Kozaka, u. c., 2009).

Katrā konkrētā gadījumā var būt vēl citi faktori, kas ietekmē sadarbības gaitu un rezultātus, bet noteikti jābūt tolerantām un sadarboties gribošām abām pusēm.

Autores piedāvā arī dažas *patiesības, kas jāņem vērā, lai veidotos pozitīva sadarbība*:

- sadarbība jābalsta uz savstarpēju cieņu, lai kļiedētu mītus par skolas un ģimenes sadarbības neiespējamību,
- jārespektē vecāku pieredze,
- skolotājiem jārada pozitīvs pirmais iespaids par sevi (pirmā tikšanās notiek tikai vienu reizi),
- katra saruna ar vecākiem (pat nepatīkama) jāsāk un jābeidz pozitīvi, lai vecāki vēlētos skolā atgriezties,

- jābūt patiesi ieinteresētam par skolēna dzīvi un problēmām,
- jāatrod ceļš pie katras ģimenes, izvērtējot bērna audzināšanas stilu un metodes ģimenē (Klauža, Kozaka, u. c., 2009).

Pozitīva sadarbība ir mūsu mērķis, kas ilgtermiņā dos tiešām labus rezultātus, bet ir jāzina arī problēmas, kas var negatīvi ietekmēt ģimenes un skolas sadarbību:

- sadzīves problēmu radītās negācijas,
- vecāku un bērnu savstarpējās kontaktēšanās nepietiekamība,
- pozitīvo emociju deficīts,
- haotisks audzināšanas stils ģimenē,
- vecāku pedagoģisko zināšanu nepietiekamība,
- atšķirīga vērtību izpratne,
- ģimenes modeļa deformācija,
- teorijas un praktiskās darbības nesaskaņotība,
- ģimenes un skolas sadarbības nesaskaņotība,
- pedagogu pasivitāte, neieinteresētība, zināšanu trūkums, lielā slodze un laika trūkums,
- vecāku un pedagogu neprasme veidot konstruktīvu saskarsmi (Klauža, Kozaka, u. c., 2009).

Metodiskajā materiālā tiek piedāvāti arī likumi, kas attiecas gan uz bērnu tiesību aizsardzību, gan izglītības likums, gan arī ģimenes tiesības un citi normatīvie akti. Prasmīgi veidota sadarbība ir panākumu pamatā, lai bērns vēlētos apmeklēt skolu, mācīties un darītu to ar prieku.

Par sadarbību ar ģimeni vēl lasiet Rokasgrāmatā *Metodiskais materiāls pedagogiem darbā ar izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem*, kur sīkāk ir pastāstīts par iespējamo sadarbību starp ģimeni un izglītības iestādes speciālistiem un pedagogiem.

Sniedzam dažus ieteikumus vecākiem, ko pedagogi var izmantot, iesakot ģimenēm padomus, kā izturēties pret savu bērnu.

- Ievērot dienas režīmu (pietiekams miegs, pastaigas svaigā gaisā, sabalansēts un veselīgs uzturs).
- Maksimāli ierobežot televīzijas raidījumu skatīšanos un atrašanos pie datora.
- Atrast bērna vecumam un interesēm piemērotu nodarbošanos brīvajā laikā, veidot viņa izziņas intereses.
- Svarīgi ir atrast tādas nodarbes, kurās bērns var gūt panākumus un jūtas stiprs. Tas cels viņa pašapziņu.
- Vairāk būt kopā ar bērnu un spēt iedziļināties viņa problēmās.
- Piedalīties kopā ar bērnu spēlēs, pasākumos.
- Vienkārši aprunāties ar bērnu par viņa gaitām.
- Pastāstiet bērnam par savu bērnību, par bērnības blēņām, sasniegumiem un neveiksmēm.
- Ja ģimenē ir vairāki bērni, atrodi laiku ar katru pabūt divatā.
- Nodrošiniet bērnu ar savu noteiktu vietu mājas darbu pildīšanai, piemērotu apgaismojumu, novērsiet iespējamās blakuskairinātājus.
- Mainiet bērna darbības veidus, ilgstoši nenodarbiniet ar vienu un to pašu darbību.
- Pret bērna veicamo darbu izturieties nopietni, tāpat kā pret pieaugušā darbu.
- Neuzņemieties pārlieku aizbildniecību par bērnu, viņa lietām un darbu. Ļaujiet bērnam pašam uzņemties atbildību, palīdziet veidot paškontroles paņēmienus.
- Nodrošiniet bērnu ar pozitīvu emociju lādiņu, atrodi par ko bērnu paslavēt.

- Savlaicīgi izskaidrojiet situācijas, kuras var izraisīt nepatīkamus pārdzīvojumus.
- Jebkurā gadījumā ievērojiet konsekvenci, lai vecāku starpā būtu saskaņotas prasības.
- Nesodiet bērnu fiziski. Jūsu savstarpējām attiecībām pamatā ir uzticēšanās nevis bailes.
- Ja jūs bērnam kaut ko aizliedzat, paskaidrojiet, kāpēc.
- Aizrādījumos mazāk lietojiet vārdus *nedrīkst, nē*.
- Bieži bērns cieš vecāku un bērna mīlestības attiecību traucējuma dēļ. Apskaujiet bērnu biežāk, saturiet viņu cieši pat tad, ja viņš ir gatavs iesist.
- Radiet ģimenē situācijas, kur bērns var būt labākais, parādīt savus sasniegumus.
- Izveidojiet labi padarīto darbu sarakstu, izdomājiet, kā tos atzīmēt, piemēram ar uzlīmītēm. Var sakrāt uzlīmes līdz noteiktam skaitam un tad saņemt pārsteigumu.
- Pārdomājiet, lai prasības bērnam nebūtu ne pārāk augstas, ne pārāk zemas.
- Bērni reizēm slikti uzvedas, lai pievērstu sev vecāku uzmanību. Pievērsiet uzmanību, lai tā būtu pozitīva.
- Uzsāciet sarunu ar bērnu biežāk, pārrunājiet savstarpējās attiecības ar vienaudžiem, kā izturēties sabiedrībā.
- Regulāri kontaktējieties ar bērna pedagogiem, interesējieties par bērna izaugsmi, sasniegumiem vai arī kopīgi risiniet radušās problēmas.
- Jebkurā pastaigā mudiniet bērnu ievērot lietas sev apkārt, pārmaiņas dabā, māciet būt vērīgam.
- Nepārslogojiet bērnu ar daudz un dažādiem iesaistītiem.
- Ja bērns ir impulsīvs, iemāciet viņam *izskaitīt līdz 10 pirms kaut ko darīt vai teikt*.
- Jūsu miers ir labākais paraugs un piemērs bērnam.

Sadarbība ar ģimeni ir nepieciešama, lai bērns attīstītos iespējami harmoniskāk, lai veidotos saikne ar ģimeni, kas būs kā piesaiste visā turpmākajā bērna dzīvē. Saskarsmes brīži kļūst arvien īsāki un steidzīgāki, tomēr ir jāvelta laiks bērnam gan sarunām, gan priekšā lasītai grāmatai. Bērna psiholoģiskais komforts, ko nodrošina ģimene, ir nepieciešams, lai veidotos tādas rakstura īpašības kā drošība un izlēmība. Tomēr dažas ģimenes neizprot bērna personības savdabību, neadekvāti novērtē viņa iespējas paaugstinot vai samazinot tās. Reizēm vecāki pat negatīvi attiecas pret rekomendētajiem pasākumiem bērna atveseļošanai vai koriģējoši attīstošajai darbībai. Skolotājam būtu svarīgi izprast ģimeni, analizēt reakcijas, novērot, kā tās attīstās (noliegums, dusmas, vainas izjūta, emocionālā adaptācija). Tikai tad, kad bērns tiek emocionāli pieņemts, var uzsākt kopīgu koriģējoši attīstošo darbību. Ģimenes līdzdalībai ir jābūt mērķtiecīgai. Sadarbības saturu noteiks speciālisti vai skolotāji, sadarbības koordinācija paliek pirmsskolas skolotāju pārziņā. Tādēļ visi sadarbības aspekti ir nopietni jāpārdomā pirms tajā iesaistīt ģimeni.

6. IETEICAMĀ LITERATŪRA (GAN SKOLOTĀJIEM, GAN VECĀKIEM)

1. *100 spēles un rotaļas latviešu valodas apguvei* / aut. kol. G.Suhanovas vad. Rīga: Pētergailis, 2001.
2. **Bazens, T.** (2008). *Efektīvas mācīšanās rokasgrāmata*. Rīga: Jāņa Rozes apgāds.
3. *Bērnu gatavība skolai. Psihiskās attīstības diagnostika un šīs attīstības nelabvēlīgo variantu korekcija* / E. Bugrimenko, A. Vengers, K. Polivanova, E. Suškova, 1994. Rīga: Pedagoģiskais centrs Eksperiments.
4. *Bērns sešu gadu vecumā: no rotaļām līdz mācībām*: Informatīvs materiāls vecākiem (Izlasiet, ja jūsu bērnam vēl nav 7 gadi). VISC sagatavots materiāls, pieejams: www.visc.gov.lv
5. **Bīdls, F.** (2010). *Tu to vari! Kā palīdzēt savam bērnam skolā izcelties*. Rīga: Avots.
6. **Bjūzens, T.** (2008). *Gudrais bērns: Kā gudriem vecākiem izaudzināt gudru bērnu*. Rīga: Avots.
7. **Brice, B.** (2007). *Pirkstiņu rotaļas*. Rīga: RaKa.
8. **Buivide, A.** (2012). *Mācīsimies kopā*. Rīga: RaKa.
9. **Fišers, R.** (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa.
10. **Fišers, R.** (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. Rīga: RaKa.
11. **Grīnvalde, L.** (red.) (2010). *Ideju krātuve pirmsskolai 3. : Rotaļnodarbības 5 – 6 gadus veciem bērniem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. **Grīnvalde, L.** (red.) (b.g.). *Ideju krātuve pirmsskolai 1. : Rotaļnodarbības 2 – 5 gadus veciem bērniem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
13. **Grīnvalde, L.** (red.) (b.g.). *Ideju krātuve pirmsskolai 2. : Rotaļnodarbības 2 – 5 gadus veciem bērniem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
14. **Kājiņa, D., Aunīte, I.** (2006). *Kā izprast bērnu?* Rīga: Pētergailis.
15. **Kempbels, R.** (2004). *Kā mīlēt pusaudzi?* Rīga: AMNIS.
16. **Kempbels, R.** (2004). *Kā mīlēt savu bērnu?* Rīga: AMNIS.
17. **Langluā, Kr.** (red.) (2003). *Kā izaudzināt brīnišķīgus bērnus*. Rokasgrāmata vecākiem un pedagogiem. Rīga: Valters un Rapa.
18. **Langluā, Kr.** (red.) (2007). *Kā izaudzināt laimīgu mazuli*: Rokasgrāmata vecākiem un pedagogiem. Rīga: Valters un Rapa.
19. **Langluā, Kr.** (red.) (2007). *Kā izaudzināt lielisku pusaudzi*: Rokasgrāmata vecākiem un pedagogiem. Rīga: Valters un Rapa.
20. **Medne, D.** (2007). *Kā strādāt ar hiperaktīviem bērniem*. Rīga: RaKa.
21. **Miltiņa, I.** (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
22. **Pelša, E.** (2004). *Varbūt arī tu esi kreilis*. Rīga: Alis.
23. **Rimma, S.** (2000). *Sekmīgas mācīšanās noslēpumi*. Rīga: Jumava.
24. **Roge, J. Ū.** (2010). *Vecāki nosaka robežas*. Rīga: Jumava.
25. **Roge, J. Ū.** (2004). *Bez haosa neiztikt: 13 izdzīvošanas padomi ģimenēm*. Rīga: Jumava.
26. **Roge, J. Ū., Mēlere, B.** (2003). *Citādi bērni: Kā saprasties ar bērniem, kuri neietilpst valdošo priekšstatu rāmjos*. Rīga: Jumava.
27. **Roge, Jans Ūve** (2008). *Bērniem nepieciešamas robežas*. Rīga: Jumava.
28. **Smita, K., Strika, L.** (1998). *Mācīšanās traucējumi no A līdz Z*. Rīga: RaKa.
29. Šatohina, Vita. (2009). *Mans bērns ir kreilis*. Rīga: Pētergailis.
30. Špalleka, R. (2002). *Māmiņ, vai tu mani mīli?* Padomdevējs vecākiem bērnu audzināšanā (pārstrādāts izdevums). Rīga: Aurora, b.g. (Diseldorfā, 2002)

31. **Tūbele, S.** (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
32. **Vinikots, D.** (2004). *Bērns un viņa māte*. Rīga: RaKa.
33. **Zaķe, I.** (2000). *Logopēdiskās spēles un vingrinājumi*. Rīga: Izglītības soļi.

NOBEIGUMS

Mūsu veidotā rokasgrāmata ir neliels ieguldījums izpratnei par jauktiem attīstības traucējumiem un šo bērnu dzīvei pirmsskolas izglītības iestādē. Pirmsskolas skolotājam ir grūts uzdevums – palīdzēt bērnam sasniegt iespējami labākus panākumus, palīdzēt attīstīties iespējami pilnvērtīgāk, harmoniskāk... Kā to panākt?

Izmantojiet komandu – skolotāji, logopēds, psihologs, speciālais skolotājs, sociālais pedagogs, mediķis, iestādes vadītājs, vecāki! Un neaizmirstiet bērnu – viņam ir jābūt aktīvam līdzdalībniekam, kas arī zina, ko grib, zina, ko vēlas šajā dzīvē sasniegt.

IZMANTOTĀ LITERATŪRA

1. Ābele, Z. (2007). *Praktisko darbu izmantošana dabaszinību stundās bērniem ar psihiskās attīstības aizturi sākumskolā*. Diplomdarbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
2. Ādlers, A. (2001). *Individuālpsiholoģija skolā: Lekcijas skolotājiem un audzinātājiem*. Rīga: Zvaigzne ABC.
3. Avotiņš, V. (red.) (1987). *Bērnu attīstības diagnostika un korekcija*. Rīga: Zvaigzne.
4. Avotiņš, V. (red.) (1989). *Bērnu izziņas darbība un tās pilnveide*. Rīga: Zvaigzne.
5. Bugrimenko, E., Vengers, A., Polivanova, K., Suškova, E. (1999). *Bērnu gatavība skolai. Psihiskās attīstības diagnostika un šīs attīstības nelabvēlīgo variantu korekcija*. Rīga: Pedagoģiskais centrs Eksperiments.
6. Cupere, I. (2011). *Stāstīprasmes veicināšana pirmsskolas vecuma bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
7. Dubinska, A. (1987). *Bērnu psihiskās attīstības aiztures (PAA) klīniskais raksturojums un cēloņi*. No: Bērnu attīstības diagnostika un korekcija. V. Avotiņa redakcijā. Rīga: Zvaigzne.
8. Dzintare-Alilujeva, E. (2009). *Izziņas darbības veicināšana integrētajās nodarbībās 5 – 6 gadus veciem bērniem ar psihiskās attīstības aizturi*. Maģistra darbs. Rīga: RPIVA.
9. Freiberga, I., Priede, L. (2007). *Bērns mācās izzināt pasauli*. Rīga: Izglītības solī.
10. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa.
11. Geidžs, N. L., Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
12. Giles, Br. (ed) (2005). *Developmental psychology*. London: Grange Books.
13. Gorman, J. C. (2001). *Emotional Disorders & Learning Disabilities in the Elementary Classroom. Interactions and Interventions*. USA: Corwin Press, Inc.
14. Karlovska, R. (2000). *Rāpošanas apmācība pirmsskolas vecuma bērniem*. Liepāja: LPA.
15. Klauža, A., Kozaka, Dz., Pagraba, E., Smirnova, I., Veispale, K. (2009). *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs.
16. Kļaviņa, S. (1997). *Valodas daba*. Lielvārde: Lielvārds.
17. Levy, H. B. (1976). *Minimal brain dysfunction/specific learning disability: a clinical approach for the primary physician*. South Med Journal. 1976 May; 69(5): 642-53. Pieejams: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1273628>; skatīts: 17.10.2012.
18. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa.
19. Lieģeniece, D., Nazarova, I. (1999) *Veseluma pieeja valodas apguvē*. Rīga: RaKa.
20. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa.
21. Linkeviča, T. (2012). *Pirmsskolas vecuma bērnu fiziskās attīstības veicināšana, izmantojot Montessori pedagoģiju*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
22. Lūse, J., Miltiņa, I., Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.
23. Ļubļinska, A. (1979). *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne.
24. Markus, D. (2003). *Bērna valoda: no pirmā kliešana līdz pasakai*. Rīga: Rasa ABC.
25. Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: RaKa.
26. Metodiskās rekomendācijas pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju darba organizēšanai. (2011). Skatīts: 08.10.2012. Pieejams: http://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/vpmk_ppmk_met_rekomend.pdf
27. Mežule, A. (2010). *Pirmsskolas skolotāja darbība vārdu krājuma paplašināšanā 4 – 5 gadus veciem bērniem*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.

28. Miķēna, S. (2007). *Teksta uzdevumu izpratnes pilnveide bērniem ar psihiskās attīstības aizturi sākumskolā*. Diplomdarbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
29. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
30. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām (2012). **Ministru kabineta noteikumi Nr.533** Rīgā 2012. gada 31. jūlijā (prot. Nr.42 21.§) Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām Izdoti saskaņā ar Izglītības likuma 14.panta 18.¹ punktu Skatīts: 11.06.2013. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
31. Orska, R., Olutnika, A. (2008) *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
32. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis.
33. Puškarevs, I. (2001). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: RaKa.
34. Romanova, J. (2009). *Koriģējoši attīstošā darbība fonemātiskās uztveres traucējumu novēršanā bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību pirmsskolas vecumā*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
35. Sousa, D. (2007). *How the Special Needs Brain Learns*. (second edition) California: Corwin Press.
36. Svence, G. (1999). *Attīstības psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
37. Sondore, I. (2010). *Koriģējoši attīstošā darbība fonētiski fonemātisko traucējumu novēršanā bērniem vecākajā pirmsskolas vecumā*. Maģistra darbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
38. Špona, A. (2004). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
39. Štāls, M. (1936). *Mūsu dzīves pabērni*. Rīga: Valtera un Rapas A/S izdevums.
40. Tūbele, S., Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi...* Rīga: RaKa.
41. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga: RaKa.
42. Turkington, C., Harris, J. (2006). *The Encyclopedia of Learning Disabilities, Second Edition*. New York: American Bookworks.
43. Ušinskis, K. (1980). *Pedagoģisko rakstu izlase*. Rīga: Zvaigzne.
44. Vabale, A. (2008). *Mācīšanās traucējumi*. No: Mans Mazais Skolā, 2008. – 28. – 33. lpp.
45. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.
46. *Visual Perceptual Processing*. Pieejams: <http://www.visionandlearning.org> Skatīts: 10.01.2013.
47. Vorobjovs, A. (1996). *Psiholoģijas pamati*. Rīga: Mācību apgāds.
48. Wender, P. H. (1975). *The Minimal Brain Dysfunction Syndrome*. Annual Review of Medicine, Vol. 26: 45-62. Skatīts: 17.10.2012. Pieejams: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.me.26.020175.000401>
49. Wood, D. R., Reimherr, F.W., Wender, P. H., Johnson, G. E. (1976). *Diagnosis and Treatment of Minimal Brain Dysfunction in Adults*. Arch Gen Psychiatry. 1976; 33(12): 1453-1460. Skatīts: 17.10.2012. Pieejams: <http://archpsyc.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=491638>;
50. Zēlerte, V. (1997). *Psihiskās attīstības aiztures*. Liepāja: Liepājas pedagoģijas akadēmija.
51. Айрес, Э. Дж. (2009). Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. С практическими рекомендациями для родителей и специалистов. Москва: Теревинф.
52. Арнхейм, Р. (1981). Визуальное мышление. Хрестоматия по общей психологии. Москва: МГУ.
53. Бабкина, Н. В. (2006). Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. Москва: Айрис Пресс.

54. Бернштейн, Н. А. (1991). О ловкости и ее развитии. Москва: Физкультура и спорт.
55. Бернштейн, Н. А. (1990). Физиология движений и активность. Москва: Наука.
56. Блинова, Л. Н. (2003). Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Москва: НЦ ЭНАС.
57. Борякова, Н. Ю. (2000). Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Москва: Гном-Пресс.
58. Борякова, Н. Ю., Касицына, М. А. (2007). Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (организационный аспект). Москва: В. Секачев.
59. Власова, Т. А., Певзнер, М. С. (1967). Дети с временной задержкой психического развития. В: *Учителю о детях с отклонениями в развитии*. Москва: Просвещение.
60. Волковская, Т., Юсупова, Г. (2008). Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. Москва: Кинолюб.
61. Всемирная организация здравоохранения. (2003). Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте: Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ-10. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Речь.
62. Дробинская, А. О. (2005). Ребёнок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. Москва: Школьная пресса.
63. Дунаева, З.М. (2006). Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития. Москва: Советский Спорт.
64. Журба, Л. Т., Мастюкова, Е. М. (1981). Нарушение психомоторного развития детей первого года жизни. Москва: Медицина.
65. Козловская, Г. В., Горюнова, А. В. (2012). Патология психического развития. Гл. 3. Задержки психического развития. Skatits: 03.10.2012. Pieejams: <http://ncpz.ru/lib/54/book/36/chapter/20>
66. Коненкова, И. Д. (2005). Обследование речи дошкольников с ЗПР. Москва: Гном и Д.
67. Лебединская, К. С. (1982). Клиническая систематика задержки психического развития. В: *Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей*. Под ред. К. С. Лебединской. Москва: Педагогика.
68. Лебединский, В. В. (1985). Нарушения психического развития у детей. Москва: Изд-во МГУ.
69. Левченко, И. Ю., Киселёва, Н. А. (2007) Психологическое изучение детей с нарушениями развития. Москва: Книголюб.
70. Леонтьев, А. Н. (1977). Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2-е. Москва: Политиздат.
71. Личко, А. Е. (1983). Психопатии и акцентуации характера у подростков. Ленинград: Медицина.
72. Марковская, И. Ф. (1977). Клинико-нейропсихологические характеристики задержки психического развития // *Дефектология*, 1977. № 6. с. 3-10.
73. Микадзе, Ю. В. (2008). Нейропсихология детского возраста. Санкт-Петербург: Питер.
74. Нагаева, Т. И. (2008). Нарушения зрения у дошкольников. Развитие пространственной ориентировки. Ростов-на-Дону: Феникс.
75. Никишина, В. Б. (2003). Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития. Москва: Владос.

76. Рубинштейн, С. Л. (1999). Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер.
77. Рубинштейн, С. Я. (1979). Психология умственно отсталого школьника. Москва: Просвещение.
78. Семенович, А. В. (2002). Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. Москва: Академия.
79. Скоромец, А. П., Крюкова, И. А., Семичова, И. Л., Шумилина, М. В., Фомина, Т. В. (2011). Задержки психического развития у детей и принципы их коррекции (обзор). Лечащий врач, Медицинский научно-практический журнал. № 05/11. Skatīts: 03.10.2012. Pieejams: <http://www.lvrach.ru/2011/05/15435193/>
80. Солодилова, О. П. (2004). Возрастная психология в вопросах и ответах. Москва: ТК Велби, Проспект.
81. Стребелева, Е. А. (ред.) (2002). Специальная дошкольная педагогика. Москва: Academia.
82. Сухарева, Г. (1959). Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Москва: Медгиз.
83. Шамарина, Е. В. (2003). Обучение детей с ЗПР: организация индивидуальных и групповых занятий в классе коррекционно –развивающего обучения. Москва: Гном и Д.
84. Эльконин, Д. Б. (2008). Детская психология. 5-е изд. Москва: Академия.

