

Sensomotoro vingrinājumu izmantošana sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas sekmēšanā

Darba aktualitāte: *Pēdējos gados izglītības iestādēs pieaug to skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem (GAT) skaits, kuriem ir dažādi runas un valodas attīstības traucējumi. Atsevišķos gadījumos runas vispār nav. Lai sekmētu skolēnu ar GAT runas un valodas attīstību, mācību darbībā nepieciešams iekļaut sensomotoros vingrinājumus. Sensomotoro vingrinājumu izmantošana mācību stundu laikā un logopēdijas nodarbībās, sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem GAT, sekmētu runas un valodas attīstību.*

Sākumskola ir svarīgs un nozīmīgs posms ikviena cilvēka dzīvē, bet jo īpaši svarīgs tas ir skolēniem ar GAT. No tā, cik veiksmīgi tas noritēs, ir atkarīga skolēna turpmākā mācību darbība. Skolēniem ar vidēji smagiem GAT visā mācību procesā ir nepieciešama individuāla pieeja, atbalsts un palīdzība. 2017.gada Latvijas Universitātes pētījumā ir teikts: “... kā prioritāras ir jāskata katra izglītojamā individuālās spējas, adaptīvā uzvedība un mācību sasniegumi dažādos priekšmetos, respektīvi, visu pazīmju profils, apzinot bērnu ar speciālām vajadzībām stiprās un vājās puses” (Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošas izglītības īstenošanas kontekstā, 2017). Tas nozīmē, ka svarīgs ir ikkatrs bērns, un izglītības programmas apguvē jāņem vērā bērna individuālās attīstības īpatnības, viņa fiziskā un psihiskā veselība un spējas.

Lielu darbu skolēna runas un valodas attīstībā sniedz skolotājs un vecāki, tomēr, diplomdarba autore īpaši vēlas atzīmēt logopēda ieguldījumu. Strādājot ar skolēnu klasē vai individuāli, logopēds palīdz viņam pārvarēt runas un valodas grūtības. Autore uzskata, ka izglītības iestādē skolēniem ar GAT svarīgi attīstīt un veicināt praktiskās darbības pieredzes veidošanos. Ņemot vērā to, ka lielākai daļai skolēnu patīk praktiski darboties, nodarbībās ieteicams izmantot dažādus mācību līdzekļus un materiālus. Mācību stundu laikā un logopēdijas nodarbībās plaši tiek izmantoti sensomotorie vingrinājumi, kuri palīdz attīstīt skolēniem lielo un sīko motoriku, taktilo, kinestētisko, kinētisko, redzes, dzirdes uztveri.

1. SĀKUMSKOLAS SKOLĒNU AR VIDĒJI SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM RAKSTUROJUMS

1.1. Runas un valodas attīstība

Sākumskolas posms ir ļoti nozīmīgs ikviena bērna dzīvē. Tas ir pārmaiņu laiks. Līdz sākumskolai bērns jaunas zināšanas un prasmes ir apguvis ar rotaļāšanās un spēļu palīdzību. Skolas gaitu uzsākšana prasa bērnam no rotaļām pāriet uz mācību darbību. No aktīva bērna kļūst par skolēnu, kas mācās ilgstoši sēžot solā un koncentrējoties mācībām.

Šajā laika posmā skolēns pakāpeniski sagatavojas turpmākajiem skolas gadiem. Sākumskolas laikā viņš iemācās mācīties.

Sākumskolā apgūtās prasmes veidos veiksmīgāku skolēnu nākotnē. Liela nozīme ir skolas gaitu pirmajai pieredzei, kas sevī ietver arī palīdzību gadījumos, ja skolēnam šī pieredze nav veiksmīga kāda attīstības traucējuma dēļ. Traucējumu agrīna korekcija nodrošina veiksmīgāku mācību procesu nākotnē.

Mūsdienu sabiedrībā ir atšķirīgi viedokļi par to, kad bērns ir gatavs uzsākt skolas gaitas. Viena daļa uzskata, ka bērns var uzsākt mācības skolā no 6 gadiem, bet savukārt citi uzskata, ka tikai no 7 gadiem. Kā vienu no svarīgākajiem priekšnoteikumiem daudzi psihologi un pedagogi atzīmē bērna fizisko, sociālo attīstību un psiholoģisko sagatavotību skolai.

Bet kā ir ar bērniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi? Bērnā ar garīgās attīstības traucējumiem iekļauties skolas ritmā ir vēl grūtāk, jo atšķirībā no vienaudžiem bez GAT, šie skolēni sliktāk pieņem pārmaiņas ierastajā dzīves ritmā, vidē un cilvēkos. R. Vīgante atzīmē to, ka mācību uzsākšana bērnam ar GAT ir nozīmīgs notikums viņa vispārējā attīstībā (Vīgante, 2013). Šajā laikā var parādīties nopietnas problēmas, kuras līdz šim netika pamanītas. Grūtības galvenokārt ir saistītas ar nespēju koncentrēties, uztvert un izprast informāciju, kā arī saglabāt to, un izmantot līdzīgās vai pilnīgi jaunās situācijās.

No savas darba pieredzes varu teikt, ka pārmaiņu laiks, kas saistās ar skolas gaitu uzsākšanu skolēniem ar GAT ir ilgāks un grūtāks nekā skolēniem bez GAT. Vecāki savus bērnus izvēlas laist skolā no 8 vai 9 gadiem, atkarībā no bērna vispārējā veselības stāvokļa un attīstības īpatnībām. Adaptācijas laiks parasti ir garāks un bieži vien arī problemātiskāks. Var novērot izmaiņas bērna uzvedībā (pastiprināts nogurums, dusmas, agresija, raudulīgums u.c.), dažiem rodas ēšanas traucējumi un pat veselības problēmas (biežas saaukstēšanās saslimšanas, sāpes vēderā, galvas sāpes). Klases audzinātājs un skolas atbalsta personāls parasti aktīvi iesaistās un palīdz bērnam un viņa vecākiem pārvarēt šo pārmaiņu laiku.

Viena no svarīgām attīstības jomām, lai skolēns veiksmīgi piedalītos mācību procesā ir valoda. Skolēniem ar GAT uzsākot mācības var būt dažādas pakāpes valodas traucējumi. S. Tūbele uzsver runas un valodas lielo nozīmi bērna attīstībā (Tūbele, 2002). Ja bērnam ir traucēta runa, tad grūtības viņam var rasties skolā apgūstot mācību vielu. S. Tūbele atzīmē, ka bērns apgūst valodu tad, kad savienojas doma un vārds.

Skolēniem ar GAT runas attīstība ir aizkavēta, novēro runas un valodas traucējumus. I. Liepa savā diplomdarbā atzīmē, ka šiem skolēniem runas spēja var būt daļēja, daļēji nepareiza, daļēji vai pilnīgi zaudēta (Liepa, 2019).

Jau agrīnajā zīdaiņa periodā bērniem ar GAT bieži vien iztrūkst t.s. gugināšanas un lalināšanas posma, neparādās zīdaiņiem raksturīgā saskarsmes aktivitāte. Runas un valodas apguves posms attīstās krietni vien vēlāk. Pirmie vārdi šiem bērniem parādās 2 līdz 3 gadu vecumā, bet atsevišķos gadījumos arī vēlāk. Grūtības ir saprast pieaugušo valodu, to viņi saprot novēloti (Liepiņa, 2008).

Strādājot izglītības iestādē, kurā izglītojas skolēni ar speciālām vajadzībām, no savas pieredzes varu teikt, ka pēdējos gados pieaug to skolēnu ar GAT skaits, kuriem ir novērojami izteikti runas un valodas traucējumi. Daudziem skolēniem valoda ir

neskaidra, viņi neizrunā vairākas skaņas, izlaiž tās, vai runā ir vērojami atsevišķu skaņu kropļojumi. Savukārt, atsevišķiem skolēniem sastopama t.s. autonomā runa, kas izprotama ir tikai nedaudziem tuvākiem cilvēkiem. Novērojumi rāda, ka bērni ar GAT bieži vien pieaugušo runu atdarina bez izpratnes, kā arī viņiem nav vēlēšanās izskaidrot savu darbību. Uzsākot mācības skolā šiem skolēniem ir saskarsmes un komunikācijas grūtības ar pedagogiem, saviem vienaudžiem, skolas darbiniekiem.

S. Liepiņa atzīmē, ka bērnam ar GAT vārda vispārinošās nozīmes izpratne veidojas lēni. Bērns konkrēto vārdu attiecina tikai uz viņam redzamo un zināmo priekšmetu, bet nespēj vispārināt un attiecināt to uz citu. Piemēram, vārds bumba bērnam saistās tikai ar viņam zināmo un redzamo bumbu, bet uz citām bumbām viņš šo vārdu neattiecina (Liepiņa, 2008). Šo pašu domu pauž arī autoru kolektīvs A.Tereško, A. Kondrova, M. Rozenfelde, I. Želve min, ka šie bērni neprot nosaukt priekšmetus un parādības ar kurām saskaras katru dienu (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013).

Piekrītu iepriekšminēto autoru atziņām, jo ikdienas saskarsmē esmu novērojusi, ka svarīgi ir regulāri atkārtot un nostiprināt jau esošās zināšanas. Ne mazāk svarīgi ir radīt pozitīvu emocionālo fonu un uzmundrināt skolēnu.

Kā norāda autoru kolektīvs A.Tereško, A.Kondrova, M. Rozenfelde un I. Želve – sākumskolas posmā skolēniem ar GAT novēro trūcīgu vārdu krājumu, kurš sastāv galvenokārt no darbības vārdiem, lietvārdiem un palīgvārdiem. Skolēni nezina daudzu priekšmetu nosaukumus, runā nelieto, vai arī maz lieto īpašības vārdus. Teikumu struktūra ir nepareiza, vērojami gramatiskie traucējumi. Kā piemēram, netiek saskaņoti lietvārdi ar darbības vārdiem un īpašības vārdiem. Ir grūtības ar saistītās runas veidošanu, tā norit daudz lēnāk nekā bērniem ar normālu intelektu. Skaņu izrunas traucējumi ir biežāki. Bērns atsevišķas skaņas vai nu neizrunā, aizvieto ar citām skaņām vai tās jauc. Skaņu izrunas traucējumi var būt kopā ar skaņu struktūras traucējumiem. Runa ir monotona, neizteiksmīga (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013).

Arī L. Paramonova savos darbos atzīmē galvenos bērnu ar GAT skaņu izrunas traucējumu iemeslus:

- ir aizkavēta izzinošās darbības attīstība;
- nav attīstīta fonemātiskā uztvere, diferenciacija, fonēmu atšķiršana;
- traucēta vispārējā un runas motorika;
- tiek novērotas artikulācijas aparāta anomālijas (Парамонова, 2008).
- Vecāki var palīdzēt savam bērnam attīstīt runu un valodu jau no pašiem pirmsākumiem. A. Irbe un S. Lindenberga ir apkopojušas savu ilggadējo pieredzi. Autores secina, ka jo agrāk bērnam tiek noteikti runas un valodas attīstības traucējumi, jo savlaicīgāk tiek uzsākts korekcijas darbs. Savukārt tas sekmē bērna runas un valodas attīstību, un turpmāk novērš grūtības mācību procesā (Irbe, Lindenberga, 2014).
- Savukārt I. Zaķe atzīmē, ka viens no intelektuālās attīstības rādītājiem bērnam ir valodas izpratne un pareiza runa.
- Valodas traucējumi raksturo skolēna vispārējo intelektuālo darbību un rada grūtības mācību procesā. Svarīgi jau sākotnēji bērnu sagatavot pareizai valodas apguvei (Zaķe, 2000).

No savas darba pieredzes varu teikt, ka sākumskolas pirmajās divās klasēs daudziem skolēniem ar GAT ir skaņu izrunas traucējumi. Līdzīgas domas ir I. Freimanis,

kurš līdzīgi iepriekš minētiem autoriem atzīmē skolēnu ar GAT runas un valodas attīstības īpatnības. Sākumskolas posmā skolēni neizprot burtu simboliku, mazs vārdu krājums, runa ir agramatiska, jauc pēc skanējuma līdzīgus vārdus, bieži neizprot teikto (Freimanis, 2007).

Analizējot zinātnisko literatūru es secinu, ka runai un valodai ir liela nozīme, lai skolēns varētu sekmīgi uzsākt skolas gaitas. Tā ir nepieciešama ikdienas savstarpējā komunikācijā. Runa un valoda ir pamats efektīvai lasīšanas un rakstīšanas prasmju apguvei, kura pamatā ir spējas izprast un izmantot simbolus, vārdu krājumu. Lai attīstītu runu ir jāveic vairāki svarīgi uzdevumi. balstoties uz zinātniskajā literatūrā gūtajām atziņām, kā svarīgākos vēlos atzīmēt sajūtu pieredzes bagātināšanu un prasmi orientēties plaknē, telpā un apkārtnē. Arī I. Zaķe uzskaita vairākus svarīgus runas attīstības uzdevumus, kā:

- attīstīt pirkstu sīko muskulatūru;
- vingrināt artikulācijas aparātu;
- attīstīt fonemātisko dzirdi;
- paplašināt vārdu krājumu u.c. (Zaķe, 2000).

Izpildot šos uzdevumus skolēnam attīstās ne tikai runas aparāta darbība, bet nostiprinās arī viņa intelektuālās spējas.

Valodas attīstība ir ļoti individuāls process un katram bērnam tas norit atšķirīgi. Skolēniem ar GAT bieži vien runa un valoda ir neskaidras, vai arī verbālā runa iztrūkst pavisam. Runas traucējumi skolēniem ar GAT ir noturīgi un tos novērst ir ļoti grūti (Смирнова, 2004).

Uzskatu, ka svarīgi tos pēc iespējas agrāk noteikt un atpazīt un uzsākt koriģējoši attīstošu darbību. Izglītības iestādē logopēds novērtē ikviena sākumskolas skolēna ar GAT runas, valodas un komunikācijas prasmes, un, ja tas nepieciešams, uzsāk koriģējošu darbu.

Analizējot zinātnisko literatūru es secinu, ka runas un valodas attīstības pakāpei ir liela loma skolēna mācību darbībā. Runa un valoda ir ne tika saskarsmes un saziņas līdzeklis, bet tā būtiski ietekmē augstākās psihiskās darbības funkcijas (domāšana, apziņa, uzmanība, izziņa u.c.). Ja runa un valoda skolēnam ir traucēta, rodas grūtības mācību darbībā. Papildus izglītojošam darbam izglītības iestādē ir jānodrošina diferencēta pieeja un individuāls darbs ar skolēnu. Koriģējoši attīstoša darbība ievērojami papildina un uzlabo skolēna ar GAT mācību vielas apguvi, veicina viņa runas un valodas attīstību.

1.2. Kognitīvie procesi

Skolēniem ar GAT ir vērojami augstākās nervu darbības traucējumi. Tas, savukārt, ir par pamatu tam, lai bērnam attīstītos psihisku procesu anomālijas, kuras ietver sevī uztveres, emociju, gribas, personības procesus kopumā. S. Zabramnaja uzskata, ka saistībā ar psiholoģisko procesu vājo attīstību izmaiņas rodas arī personības attīstībā (Забрамная, 1995).

Atmiņas pamatprocesi, tādi kā iegaumēšana, saglabāšana un reproducēšana bērniem ar GAT ir traucēti. Sākumskolas periodā viņi atceras un iegaumē tikai to, ko paši uzskata par vajadzīgu un svarīgu. Apzināta iegaumēšana rada grūtības. Tāpēc šiem

bērniem nepieciešami vairākkārtēji atkārtojumi. I. Prudņikova norāda uz tīšās un netīšās reproducēšanas traucējumiem. Skolēni neatpazīst sev pazīstamas un zināmas lietas (Prudņikova, 2012). Šiem bērniem spilgti izpaužas atmiņas traucējumi, jo īpaši grūti ir iegaumēt instrukcijas, kurās nosaka darbības izpildes kārtību (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013). To, ka skolēni ar GAT reproducē neprecīzi, ar daudzām kļūdām un ātri aizmirst, norāda arī K. Mārtinsone un A. Miltuze (Mārtinsone, Miltuze, 2015).

Tādēļ, strādājot ar šādiem skolēniem pedagogam jāvada viņu izziņas darbība, akcentu liekot uz pašu būtiskāko un to, kas izraisa skolēnos emocijas. Ja iespējams individuālās logopēdiskās nodarbības nodrošinot arī ārpus telpām. Šādām nodarbībām, protams, ir nepieciešama vecāku atļauja. Bet nodarbības, kas ir ārpus ierastās vides, skolēnam var radīt pozitīvas emocijas, kas savukārt, labvēlīgi ietekmē runas un valodas attīstību. Taču izvēloties nodarbības vadīt ārpus ierastās vides, jāņem vērā katra skolēna individuālās spējas un vajadzības, jo skolēniem ar GAT un ar autiskā spektra traucējumiem ierastās vides maiņa var izraisīt trauksmi un pat destruktīvu uzvedību pret sevi un apkārtējiem.

Literatūrā tiek aprakstīts atmiņas un iegaumēšanas procesu zemā aktivitāte, kā arī pazeminātā verbālā atmiņa. Tas nozīmē, ka šie bērni ar grūtībām atceras vārdus, instrukcijas, bieži aizmirst veicamos uzdevumus. Vairāk pakāpju instrukcijas viņiem sagādā grūtības. Tāpēc viņi izlaiž darbības elementus un maina to secību. Lielākais trūkums ir tas, ka bērni nelieto runas saziņu, lai noskaidrotu neskaidrības vai aizmirstos norādījumus. Ir kavēta tēlainā, verbālā un kustību atmiņa (Liepiņa, 2008, Šmite, 2015).

Apkopojot visu iepriekš minēto, var teikt, ka visi galvenie atmiņas pamatprocesi (iegaumēšana, saglabāšana un reproducēšana) skolēnam ar vidēji smagiem GAT ir traucēti, dominē nepatvaļīgā atmiņa un ir zema atcerēšanās un iegaumēšanas aktivitāte. Skolēnam ir kavēta tēlainā, verbālā un kustību atmiņa. Tas, savukārt, negatīvi ietekmē prasmju un iemaņu apguvi nākotnē.

Domāšana – galvenais domāšanas traucējums bērniem ar GAT ir vispārīnāšanas vājums, viņu domāšana ir ļoti konkrēta. Tā ir burtiska, precīza un ļoti tieša. Piemēram, risinot uzdevumus skolēns operē ar konkrētiem, uzskatāmiem tēliem. Skolēnam ir vieglāk uztvert to, ko viņš izjūt tieši. Abstrakto jēdzienu apguve sagādā ļoti lielas grūtības, jo tie ir vispārīnājumi, kas prasa augstākas prāta spējas, dzīves pieredzi un izpratni (Liepiņa, 2008). strādājot ar skolēniem, kuriem ir GAT, esmu novērojusi zināmu domāšanas rigiditāti, kad savas zināšanas skolēns nespēj pārnest uz jaunām situācijām. Tā piemēram, apguvuši svara jēdzienu matemātikas stundā, nespēj to izmantot mājturības, dabas zinību stundās.

Šo traucējumu dēļ skolēniem ar GAT ir grūtības orientēties dažādās sadzīves situācijās, tās izraisa viņos lielu stresu un pārdzīvojumus, dažreiz pilnīgi neadekvātas rīcības. Strādājot ar šiem skolēniem, svarīgi atcerēties viņu domāšanas attīstības īpatnības un atbilstoši tam, nodrošināt mācību procesu ņemot vērā katra skolēna individuālās vajadzības.

Skolēniem ar vidēji smagiem GAT ir nepietiekami attīstīta verbāli loģiskā domāšana. Domāšanas traucējumi izpaužas visos psihiskajos procesos: uztveres, atmiņas, iztēles, emocionālajos un gribas procesos.

Domāšana, valoda un runa ir nesaraujami saistīti. Tādēļ bērna domāšanas traucējumi izpaužas arī valodas attīstībā. Tie atklājas arī šo bērnu darbības jomā. Teorētiskajā literatūrā norādīts, ka dziļas novirzes vērojamas analītiski sintezējošā, vispārinošajā un konkretizējošā darbībā (domāšanā). Sadzīves situācijās skolēnam ar GAT grūti atšķirt svarīgāko no otršķirīgā, ārējās izpausmes no cēloņiem (Kļaviņa, Pavloviča, 2016, Liepiņa, 2008, Prudņikova, 2012). Vairāki citi autori savos darbos ir atzīmējuši, ka skolēni ar grūtībām apgūst vārdu jēdzienisko nozīmi. Skolēni ar GAT ar lielu piepūli pārslēdzas no ierastās rīcības šablona. Prāta darbību raksturo patstāvības trūkums, viegla ietekmējamība, atdarināšanas tieksme, nosliece savu domāšanu organizēt pēc jau apgūtiem paraugiem. S. Rubinšteina un L. Vigotskis norāda, ka skolēniem ar GAT ir kvantitatīvi un kvalitatīvi zemākas tādas domāšanas pamatoperācijas kā analīze, sintēze, abstrahēšana, vispārināšana un salīdzināšana (Рубинштейн, 1979, Vigotskis, 2002). Sākumskolas skolēniem ar GAT vispārinājumi ir ļoti plaši un maz diferencēti. Kā jau iepriekš tika minēts, mācību organizēšanā pedagogiem ir jārēķinās ar to, ka jāakcentē un jāizceļ galveno, bet mazāk svarīgo un lieko jānoliek malā.

Analizējot literatūru par sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem GAT domāšanas īpatnības, es secinu, ka tā ievērojami atšķiras no domāšanas, kura piemīt skolēniem bez GAT. Galvenā atšķirība ir tajā, ka skolēniem ar GAT prevalē konkrētā domāšana, nepietiekami attīstītas ir verbāli loģiskā, abstraktā domāšana.

Uztvere sākumskolas skolēniem ar GAT ir neprecīza un palēnināta. Tās apjoms nav pietiekams, tādēļ skolēnam ir grūtības aptvert vairākus objektus vienlaicīgi. Uztvere ir nediferencēta, jo bērns ar GAT savā apkārtnē spēj izdalīt daudz mazāk objektu. Tos viņš redz galvenokārt globāli, nevis izejot no konkrētās situācijas. Viņš vieglāk uztver un atpazīst vienkāršus objektus, kurus nevajag pētīt un analizēt.

Uztveres pasivitāte ir saistīta ar psihisko procesu inertumu (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013).

O. Čapkeviča aprakstot skolēnu ar GAT uztveres attīstību atzīmē viņu biežo iestrēgšanu nenožīmīgās detaļās. Tas viņiem rada grūtības mācību materiālu aptvert pietiekamā daudzumā. Šī iestrēgšana detaļās rada sintēzes grūtības, kas, savukārt, apgrūtina lasīšanas un rēķināšanas prasmi apgūšanu. Skolēniem sarežģīti ir uztvert divciparu skaitļus. Uztveres īpatnības izpaužas arī tajā, ka rodas neadekvāti priekšstati par sevi, apkārtējiem un parādībām, jo ir izkropļota uztvere (Čapkeviča, 2008). Grūtības rada uztvert un izprast TV, radio, kino pārraižu saturu.

Strādājot ar skolēniem ar GAT, novēroju, ka viņiem nav viegli orientēties skolas un klases telpā, darba lapā, mācību grāmatā, galda virsmā, utml. Tāpat grūti izprast laika jēdzienu (diennakts daļas, gadalaikus, pulksteņa laiku u.c.), jeb nespēj orientēties telpā un laikā. Bieži var redzēt, ka sākumskolas skolēni nespēj atšķirt kur ir labā, kur kreisā puse. Uzsākot skolas gaitas ilgs laiks paiet, kamēr iemācās atrast savu klasi, ēdnīcu, sporta zāli, tualeti, utml. Krietni vēlāk skolēni iemācās atšķirt krāsas un nokrāsas.

S. Rubinšteina savos darbos atzīmē, ka skolēns ar grūtībām uztver attēlus, jo nespēj saskatīt saistību starp attēlotajiem personāžiem un neizprot to emocionālo stāvokli, sižetu, cēloņsakarības un kustību. Nepietiekami apgūtas tiek tādas uztveres darbības, kā vērošana, aptaustīšana, ieklausīšanās u.c. Bieži vien aplūkojot kādu attēlu skolēni kļūdaini viņu raksturo, vadoties no acumirkīgā iespaida. Aktīvi un kritiski vērot un analizēt šie bērni neprot (Рубинштейн, 1979). Savā darba pieredzē esmu ievērojusi, ka

apgūstot lasīšanas prasmes, skolēniem laika gaitā izstrādājas slikts ieradums - uzminēt vārda nozīmi vai atsevišķus burtus Savukārt, S. Zabramnaja norāda, ka uztveres traucējumi skolēniem ar GAT var būt saistīti arī ar pavājinātu dzirdi, redzi vai neattīstītas runas dēļ (Забрамная, 1995). Lai veicinātu uztveres attīstību, skolotājam jāpiedāvā skolēna uzmanību piesaistoši mācību līdzekļi. Vēlams, lai šos priekšmetus viņš varētu aptaustīt, detalizēti aplūkot, pasmaržot, izjust, ja iespējams arī sagaršot (skatīt 9. pielikumu). Ir jābūvē saskatīt dotā priekšmeta īpašības, detaļas, ir jābūvē nosaukt priekšmets un ar to darboties. Par laimi mūsdienās izglītības iestādēs ir pietiekami plašs dažādu mācību materiālu klāsts, kurus izmantojot ir iespējams pakāpeniski attīstīt un pilnveidot uztveres spējas.

Izziņas jomā skolēniem ar GAT dominē netīšā iztēle, šīs iztēles veids sastopams daudz ilgāk nekā vienaudžiem ar neirotipisku attīstību. Dažiem šī iztēle saglabājas līdz pamatskolas beigām, bet dažiem tā ir uz visu mūžu. Jo bērna intelekta traucējumi ir dziļāki, jo spilgtāk izpaužas netīšā iztēle. Iztēles priekšstati var radīt neadekvātu, neapreķināmu vai pat bīstamu bērna rīcību. Pats bērns bieži nespēj paskaidrot, raksturot vai uzzīmēt savas iztēles priekšmetu. S. Liepiņa atzīmē, ka radošā iztēle skolēniem ar GAT ir aprobežota un savdabīga (Liepiņa, 2008). G. Gricis par garīgās attīstības traucējumu galveno izpausmi min tieši izziņas darbības nepilnvērtību. Viņš atzīmē to, ka šiem bērniem ir raksturīgs psihisko procesu patoloģisks inertums un tieksme uz stereotipiem. Bērni necenšas izziņāt apkārtējo pasauli un vēlu attīstās nepieciešamība rotaļāties (Gricis, 1985). Turklāt, kā norāda V. Vordermane, izziņas procesi ietekmē runas un valodas attīstību (Vordermane, 2019).

Tā kā skolēnu ar vidēji smagiem GAT intelektuālais attīstības līmenis neatbilst fiziskajam vecumam, tad skolēni rotaļlietas neizvēlas atbilstoši savam fiziskajam vecumam, bet atbilstoši intelektuālās attīstības līmenim. Skolēnu uzmanību piesaista priekšmeti, kuri paredzēti jaunāka vecuma bērniem. TV pārraides, teātra izrādes, muzikāli priekšnesumi neizraisa viņos adekvātas emocionālas reakcijas.

Izziņas procesus skolēniem ar GAT ir pētījuši daudzi psihologi, ārsti, pedagogi, piemēram, tādi kā L. Vigotskis, S. Rubinšteina, S. Liepiņa, R. Vīgante, M. Frienda, K. Vordermane. Apkopojot šo zinātnieku atzinumus teorētiskajā literatūrā un balstoties uz personīgo pieredzi, nākas secināt, ka raksturīgākās izziņas jomas pazīmes skolēniem ar GAT ir nepietiekama izziņas darbība, iniciatīvas trūkums, zinātkāres trūkums. Dominē galvenokārt primārās organiskās vajadzības.

Skolēniem ar GAT novēro dziļus traucējumus arī reproduktīvajā iztēlē, veidojot jaunus tēlus, priekšstatus pēc vārdiska apraksta, kas ir viens no galvenajiem zināšanu apguves nosacījumiem skolā. Līdz ar to viņiem rodas grūtības veidot priekšstatus par vēsturiskajiem notikumiem, ģeogrāfiskiem faktiem, risināt matemātikas uzdevumus, nodarboties ar rokdarbiem.

Laika gaitā, ar mērķtiecīgu koriģējoši attīstošu darbību, šiem skolēniem var attīstīt reproduktīvo iztēli. To var veikt lasot stāstus, aprakstus, skatoties atbilstošas filmas, piedaloties pārgājienos un ekskursijās. Pēc tam, noteikti ir jāpārrunā redzētais, dzirdētais un piedzīvotais. Pārrunas nostiprina skolēnos iegūtās zināšanas, rosina runas un valodas attīstību, kā arī attīsta radošo iztēli.

S. Liepiņa **uzmanību** skolēniem ar GAT raksturo kā nenoturīgu. Pārsvarā dominē netīšā uzmanība, t.i. to izraisa spēcīgi kairinātāji (spilgta gaisma, troksnis, īpatnēja

smarža u.tml.). Tīšā uzmanība attīstās lēni, ar lielu novēlošanos, tāpēc tās attīstīšanai jāizmanto visas iespējas. Tīšai uzmanībai raksturīga bērna apzināti regulēta koncentrēšanās uz kādu objektu vai darbību. S. Liepiņa lielu nozīmi piešķir otrās signālsistēmas – runas nozīmei uzmanības regulācijā (Liepiņa, 2008). Tāpat autore runājot par pēctīšo uzmanību uzsver, ka tā veidojas uz tīšās uzmanības pamata un ar vēl lielākām grūtībām. To raksturo dziļa koncentrēšanās, emocionāls pacēlums un augstāka darba produktivitāte. Uzmanības pretstati ir neuzmanība, izklaidība, kļūdu pieļaušana darbībās. Taču, ir atšķirība, ja kļūdas tiek pieļautas nepietiekamas uzmanības dēļ no tām, kuras pieļauj aiz nezināšanas, neprašanas vai nesaprašanas. Kļūdām, kuras tiek pieļautas nezināšanas un nesaprašanas dēļ ir stabils raksturs. Uzmanības attīstības līmenis skolēniem ar GAT ir zems. Tādēļ mācību darbībā (arī korekcijas darbībā) šiem bērniem noturēt uzmanību nav viegli. Viņi bieži pieļauj kļūdas. S. Rubinšteina atzīmē, ka pētījumus saistībā ar galvas smadzeņu psihisko procesu aktivitāti ir veikuši tādi ievērojami krievu zinātnieki kā E. Homskaia un E. Mandrusova. No medicīnas viedokļa izriet, ka šo procesu aktivitāte ir nevienmērīga. Savukārt psihologi to skaidro ar novājinātu psihisko procesu darbību vai nogurdināmību (Рубинштейн, 1979), šādu viedokli pauž arī A. Šmite, apgalvojot, ka grūtības sagādā darbības veidu maiņa (Šmite, 2015).

Skolēni ar GAT nespēj ilgi koncentrēt uzmanību, parasti viņi ātri nogurst un ātri zaudē interesi. Pie mazākā ārējā kairinājuma skolēni novērš uzmanību no iesāktās darbības, un grūti no jauna pievērsties iesāktajai darbībai. I. Kulagina uzskata, ka sākumskolas posmā svarīgi prast noturēt uzmanību pietiekami ilgu laiku, kā arī prast to pārslēgt no vienas darbības veida uz citu (Кулагина, 1999). Skolēna ar GAT uzmanība lielā mērā ir atkarīga arī no viņa fiziskās pašsajūtas, garastāvokļa, laika apstākļiem, un citiem apkārtējiem un emocionālajiem kairinātājiem. Daudziem skolēniem, piemēram, skolēniem ar autiskā spektra traucējumiem, svarīgs ir nemainīgs dienas ritms un ierastie apstākļi, jo jebkuras mazākās izmaiņas var ietekmēt uzmanību un koncentrēšanās spējas.

Arī R. Geske, runājot par jaunākā skolas vecuma bērna psihomotoro un sociālo attīstību, uzsver, ka pirmajās klasēs skolēna uzmanība ir nenoturīga, tāpēc mācību procesā svarīgi ir novērst kairinātāju esamību (Geske, 2005). Arī skolēniem ar GAT mācību procesā svarīgi nodrošināt emocionāli pozitīvu, atbalstošu un uzmanības spēju veicinošu vidi, nepārslogojot sensoro uztveri.

Skolēniem ar normālu intelektu uzmanības, atmiņas, domāšanas un izziņas procesiem raksturīga strauja un vienmērīga attīstība, turpretī, skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem kognitīvā joma ir traucēta.

1.3. Emocionālās un gribas jomas attīstība

Raksturīgi, ka **emocijas** skolēniem ar GAT ir viendabīgas. Emociju diapazons ir šaurs, tās ir elementārākas, skolēniem ar novēlošanos veidojas plašāks emociju spektrs. Visbiežāk šie skolēni ir vāji motivēt, ar paaugstinātu impulsivitāti. Daudzi skolēni ir emocionāli labili un nenobrieduši.

Skolā šiem bērniem gandrīz vienmēr novēro destruktīvu uzvedību, jo uzvedības regulācija ir nepietiekama. R. Vīgante atzīst, ka skolēniem ar GAT salīdzinot tos ar

vienaudžiem, emociju spektrs ir elementārs (Vīgante, 2013). Šādu viedokli pauž arī I. Freimanis, sakot, ka skolēniem ar GAT bieži ir novērojamas situācijām neatbilstošas, un neadekvātas emocionālās reakcijas (Freimanis, 2007). Dažkārt viņi atklāj tās emocijas, kuras ir saistītas ar elementāru vajadzību apmierināšanu. Savstarpējā saskarsmē manāma impulsivitāte. Kā uzsver J. Valbis, emocijas, kuras veidojušās savstarpējā saskarsmē, sekmē kognitīvo attīstību un, savukārt, kognitīvā attīstība veicina emociju rašanos. Tas ir savstarpēji saistīts process (Valbis, 2005). Emocijām ir liela loma arī runas un valodas veidošanās procesā, jo pozitīvs emocionāls noskaņojums rada skolēnos vēlēšanos līdzdarboties.

Emociju veidošanās procesa pamatā ir kairinātājs, šādu viedokli pauž O. Čapkeviča, I. Freimanis un I. Prudņikova (Čapkeviča, 2008, Freimanis, 2007, Prudņikova, 2012). Dominējošu uzbudinājuma procesu gadījumā emocijas ir izteiktākas un ilgstošākas. Problemātiska ir šo emociju bremsēšana. Uz ārējiem kairinātājiem reakcijas parasti ir impulsīvas (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013). Skolēni ir egocentriski, primārās ir viņu pašu vajadzības. Pēc aizvainojuma viņi ilgi nespēj nomierināties un piedot (Рубинштейн, 1979). Augstākās jūtas, tādas kā tikumiskās, draudzības, kauna un estētiskās, skolēniem ar GAT veidojas lēnāk un ar grūtībām. Domāšanas vājums traucē šo jūtu veidošanos. Tam nepieciešams savlaicīgs un neatlaidīgs pedagogu un vecāku audzināšanas darbs ilgstošā laika periodā.

Ikdienā strādājot ar skolēniem ar GAT novēroju, ka saskarsmē ar citiem, viņi ir pārlietu naivi un lētticīgi – nespēj kritiski izvērtēt situāciju, nespēj apzināt iespējamus riskus, un bieži vien veic nepārdomātu rīcību, kuras mērķi nespēj paskaidrot. To var izskaidrot ar to, ka emocijas nav pietiekami diferencētas kā apgalvo iepriekšminētie autori. Tāpat vērojamas neadekvātas un nestabilas emocionālās reakcijas, kad pēkšņs prieks nomainās ar agresiju. Šīs izpausmes var sākties pēkšņi, bez acīmredzama iemesla.

Emocionālā attīstība skolēniem ar vidēji smagiem GAT atpaliek no skolēniem ar neirotipisku attīstību. Skolēnu emocijas ir impulsīvas un tās spēcīgi ietekmē apkārtējie kairinātāji, kas var izraisīt kairinātājam neadekvātu reakciju. Tomēr, pedagoģiskās darbības rezultātā skolēnam ar GAT var izveidoties augstākās jūtas un adekvātas emociju izpausmes.

Gribas jomā skolēna attīstība ir cieši saistīta ar runas veidošanos. Gribas funkciju traucējumi saistīti ar nepietiekama mācību motivāciju un apgrūtinātu spēju paveikt darbu līdz galam.

Autoru kolektīvs A. Tereško, A. Kondrova, M. Rozenfelde un I. Želve uzsver, ka sākumskolas posmā skolēniem ar GAT nereti tiek novērots gribas vājums. Bērni ir bez iniciatīvas, parasti viņi darbojas bez noteikta mērķa. Līdz ar to, viņu veiktās darbības ir formālas un nav orientētas uz sasniedzamo rezultātu. Ja ceļā pagadās kādi šķēršļi vai grūtības, visbiežāk viņi nespēj tos pārvarēt. Mēdz būt arī tā, ka sākotnējais mērķis tiek mainīts vai novienkāršots, vai arī tas tiek pielāgots savām spējām un vajadzībām. Izvirzītos uzdevumus pilda bez sākotnējās noorientēšanās, bez satura un prasību analīzes (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013). Līdzīgi uzskata arī S. Rubenšteina un J. Sajenko, kuri norāda uz mācību darbības aizkavētu attīstību šādiem bērniem (Рубинштейн, 1979, Саенко, 2002). Autori savos darbos atzīmē, ka skolēniem ar GAT sākumskolas posmā nav attīstīta mērķtiecīga darbība, grūtības viņiem sagādā patstāvīgi plānot savas darbības. Motivācija ir nenoturīga, tā ir situatīva. Parasti šie skolēni uzsāk

darbību neapzinoties un neparedzot sasniedzamos rezultātus. Pie tam viņi bieži “aizslīd” no iesāktās darbības.

Gribas attīstīšana skolēniem ar GAT veicina mācību motivāciju un attīsta mērķtiecīgu darbību. L. Metijeva un E. Udaloва uzsver, ka gribu var attīstīt pedagoģiski – koriģējošo nodarbību laikā, pakāpeniski, ar dažādu vingrinājumu palīdzību (piemēram, ar sensomotoro vingrinājumu) palīdzību, uzsvaru liekot uz šo vingrinājumu grūtības pakāpes palielināšanu, mērķtiecīgu darbību un motivācijas veidošanu (Метиева, Удалова, 2006). Grāmatas autore uzskata, ka svarīgi iemācīt skolēnam iesākto darbību pabeigt un sniegt atgriezenisko saiti.

Skolēniem ar GAT emocionālā joma ir labila un nepietiekami diferencēta. Emocionālā attīstība, tāpat kā kognitīvā, ir nepietiekami attīstīta un atšķiras no vienaudžiem ar neirotipisku attīstību.

1.4. Fiziskā attīstība

Savā fiziskajā attīstībā sākumskolas skolēni ar GAT lielākoties atpaliek no saviem vienaudžiem ar neirotipisku attīstību. Skolēni ar GAT ir mazāki augumā, ar mazāku svaru un mazāku krūšu apkārtmēru. Antropometriskie rādītāji liecina, ka viņiem ir stājas un kustību koordinācijas problēmas. Kustības skolēniem ar vidēji smagiem GAT ir neveiklas, neprecīzas un impulsīvas. Tās ir vienveidīgas, lēnas un kustībām trūkst plastiskuma. Tomēr mēdz būt arī tā, ka novēro paaugstinātu kustīgumu, kad kustības ir haotiskas, tām nav secīguma un tās nav saskaņotas (Овчаренко, Фефелова, Каспаров, Колоскова, Смирнова, 2017).

Arī bērnu psihiatrs no Sanktpēterburgas I. Makarovs, runājot par bērnu ar GAT fizisko attīstību secina, ka bērni atpaliek no saviem vienaudžiem ar to, ka augumā ir mazāki, vieglāki svarā, ir nepareiza stāja (skoliozes, lordozes, kifozes), pēdas izmaiņas, auss gliemežnīcas formas izmaiņas, augstas (gotiskas) aukslējas, augšējo un apakšējo ekstremitāšu parēzes, samazināta plaušu vitālās kapacitāte, galvaskausa deformācija, displāzija, sejas skeleta anomālijas, zobu formas izmaiņas. Pie izteiktākiem garīgās attīstības traucējumiem ārsts ir novērojis arī citas fiziskās attīstības anomālijas, tādas kā sirdskaites, redzes traucējumus, pavājinātu dzirdi, palielinātu liesu un aknas (Макаров, 2015).

Psihomotorās attīstības traucējumi izpaužas palēninātā kustību tempā, paaugstinātā motorā nemierā, paaugstinātā uzbudināmībā. Kustības ir stūrainas, neveiklas. Vāji attīstītas vai neattīstītas precīzas roku kustības, priekšmetiskā manipulācija, žesti un mīmika (Мозговой, Евтушенко, 2018).

Arī L. Šipicina atzīmē, ka 90-100% gadījumu bērniem ar GAT novēro motoro funkciju nepietiekamu attīstību (Шипицына, 2001). Kustību temps, precizitāte un saskaņotība ir traucētas, tās ir lēnākas, neveiklākas un līdz ar to, bērns nevar pietiekami veikli lekt, skriet, mest.

Pat sasniedzot pusaudžu vecumu šie skolēni ar grūtībām veic fiziskus vingrojumus. Aizkavēta fiziskā attīstība izpaužas dažādi, vieniem neveiklās, vājās kustībās, ar pazeminātu spēka pielietojumu, bet citiem, savukārt, ar paaugstinātu

kustīgumu saistībā ar bezmērķīgām, liekām un nevajadzīgām kustībām. Ir vērojami arī līdzsvara traucējumi un traucēta muskuļu diferenciācija.

Hipokinēze visbiežāk ir par cēloni bērna palielinātai ķermeņa masai, bet dažreiz var attīstīties arī aptaukošanās, kas vēl jo vairāk pazemina bērna kustību aktivitāti. Arvien biežāk esmu novērojusi skolēnu ar palielinātu ķermeņa masu skaita pieaugumu izglītības iestādē. Šiem skolēniem ir grūtības par sevi parūpēties, grūtības sagādāt jebkura fiziskā aktivitāte skolā, pārgājieni un ekskursijas.

Skolēniem ir grūtības sevi apkalpot, jo nav apgūtas pietiekamā apmērā pašapkalpošanās iemaņas. Ar lielām grūtībām mācās sasiet šņores, aizpogāt pogas, aiztaisīt rāvējslēdzēju utml. Tāpēc uzsākot skolas gaitas, šiem bērniem ilgstoši vērojamas adaptācijas grūtības.

Sākumskolas posmā pedagogiem ir daudz pūļu un zināšanu jāvelta tam, lai skolēni pamazām iemācītos mācīties. Sākotnēji viņiem jāiemācās nosēdēt solā 30 minūtes, jo tik gara ir mācību stunda skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem. Kas attiecas uz šo skolēnu darba spējām, tad jāsaka, ka tās ir krietni zemākas, nekā viņu vienaudžiem. Paiet ilgs laiks, kamēr viņi iemācās noturēt priekšmetu rokās, pielietot to mērķtiecīgi. Satvēriens ir vai nu pārāk ciešs, vai gluži pretēji ļoti vājš. Darbošanās ar dažādiem priekšmetiem un figūrām ir kļūdaina, skolēns ar grūtībām ievieto tos tiem paredzētajās vietās, lieto kļūdu – mēģinājumu metodi un ievieto figūras jebkurā izgriezumā.

Veicot vienveidīgu, monotonu darbu skolēni ātri nogurst, vērojama ātra nervu sistēmas pavājināšanās, samazinās viņu darba spējas. To gan var attiecināt arī uz jebkuru bērnu ar normālu attīstību. Tāpēc svarīgi ir ik pēc kāda laika pamainīt darbības veidu, ieviest dinamiskās pauzes, nomainīt vidi.

Taču, neskatoties uz to, ka garīgās attīstības traucējumi ir neatgriezeniski traucējumi, svarīgs ir mērķtiecīgs, ilgstošs un neatlaidīgs korekcijas darbs ar šiem skolēniem. Pakāpeniski ar fiziskiem un sensomotoriem vingrinājumiem varēs panākt viņu fizisko un kustības jomas attīstību, kā arī uzlabot šo bērnu dzīves kvalitāti.

Skolēnu fiziskā attīstība ietekmē mācību procesu kopumā. Tas, kā skolēns jūtas, cik viņš ir fiziski un sociāli attīstīts ietekmē viņa dzīves kvalitāti.

Sākumskolas skolēni ar GAT savā fiziskajā attīstībā atpaliek no vienaudžiem ar normālu attīstību. Fiziskās attīstības traucējumi rada veselu virkni grūtību mācību darbībā, tai skaitā arī valodas un runas apguvē. Sensomotoro vingrinājumu izmantošana mācību un koriģējoši attīstošajās nodarbībās, varētu sekmēt ne tikai skolēna fizisko attīstību, bet arī balss un fizioloģiskās elpošanas trenēšanu, kas savukārt labvēlīgi ietekmē runas un valodas attīstību.

Uzskatu, ka fizisko spēju attīstīšana un pilnveidošana sākumskolas laikā un arī turpmāk, sagatavos skolēnus ar GAT pilnvērtīgai dzīvei sabiedrībā.

1.5. Sociālie faktori

Skolēni ar vidēji smagiem GAT neverbālo saskarsmi apgūst ātrāk kā verbālo, labāk uztver izteiktus žestus, otra cilvēka kustības, grūtāk uztver mīmiku. I. Freimanis atzīmē, ka skolēni bieži izmanto žestikulāciju ar rokām un ķermeņa valodu. Nepazīstamu cilvēku klātbūtnē kautrējas runāt un žestikulēt (Freimanis, 2007).

Analizējot O. Čapkevičas un I. Prudņikovas darbus diplomdarba autore secina, ka zemā intelekta koeficienta dēļ skolēniem ir vājas sociālās un pašaprūpes prasmes (Čapkeviča, 2008, Prudņikova, 2012). Sociālajā attīstībā viņi atpaliek no saviem vienaudžiem ar normālu intelektu. Ir vērojamas komunikācijas grūtības, jo runas traucējumu dēļ tiek traucēta arī sociālo prasmju attīstība.

Verbālajā saskarsmē bieži sastopamas psiholoģiska rakstura savdabības. Viņi pārtrauc otru, argumentiem bieži nav pamatojuma, nepamatoti apvainojas vai aizvaino citus, dažkārt pieļauj rupjības. S. Liepiņa kā raksturīgu iezīmi min vieglo ietekmējamību un patstāvības trūkumu. Arī empātijas spējas ir vāji attīstītas (Liepiņa, 2008). Skolēniem ir grūti iedomāties sevi otra cilvēka vietā, iedomāties sevi citā situācijā utml. Sarunas laikā mēdz nesaprast vai pārprast sarunas partneri. Tāpat novēro zināmu iniciatīvas un patstāvības trūkumu. Skolēni ar GAT necenšas palīdzēt citiem un arī neprot to darīt, ja vien viņi tam nav sagatavoti iepriekš.

Skolēniem ar vidēji smagiem GAT ir pazeminātas adaptācijas spējas, viņi ar grūtībām spēj pielāgoties jaunai videi un jauniem apstākļiem. Pāriet zināms laiks, kamēr šie bērni pierod un pieņem jaunumus savā dzīvē. Grūtības sagādā iesaistīšanās kolektīvā, parasti viņi nespēj sevi apliecināt, bieži konfliktē ar citiem, neprot izmantot esošos sociālos noteikumus. Ir nepietiekami attīstīti sociālie rīcības motīvi (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, Želve, 2013).

Kā atzīmē krievu psihologs J. Sajenko, galvenās personības iezīmes bērniem ar GAT ir sekojošas: primitīvi uzvedības motīvi, primitīvas intereses un vajadzības. Prevalē galvenokārt organiskās pamatvajadzības, tādas kā piemēram, miegs, ēdiens u.c.. Tas izskaidrojams ar pavājinātu galvas smadzeņu kontrolējošo funkciju. J. Sajenko atzīmē pazeminātu kopējo aktivitāti, jo šie bērni ar grūtībām veido pareizas attiecības ar saviem vienaudžiem un pieaugušiem. Uzvedība ir stereotipiska un šablonveida. Lēni un grūti veidojas abstrakti jēdzieni par to kas ir labs, kas ir slikts, kas ir pienākums (Саенко, 2002).

Ir manāmas komunikācijas un saskarsmes grūtības skolēniem ar GAT. Saskarsmē vērojams zināms sociālā brieduma trūkums. Skolēni draugus sev izvēlas krietni jaunākus par pašiem. Tas rada specifisku sociālo vidi, kurai raksturīgs saskarsmes trūkums ar vienaudžiem. Skolēni ar GAT mēdz neveiksmīgi izvēlēties draugus un paziņas, jo ir zems pašvērtējums.

Runājot par pašvērtējumu, kas ir viens no svarīgākajiem personības pamatkomponentiem, nākas atzīmēt, ka to ietekmē apkārtējo cilvēku vērtējums. Var teikt, ka pašvērtējums skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem ir vai nu neadekvāti paaugstināts, vai gluži pretēji pazemināts. Tādēļ uzskatu, ka liela nozīme sākumskolas posmā ir tiem cilvēkiem, kuri ir tiešā kontaktā ar bērnu. Tie ir vecāki, draugi, skolotāji, klases un skolas biedri, kuri vistiešākā veidā ietekmē un veido bērna pašvērtējumu. Piemēram, ja skolotājs bieži norādīs uz bērna slikto uzvedību vai uz to, ko viņš nespēj, neprot, tad bērns var noslēgties sevī, vai gluži pretēji, viņš var kļūt agresīvs un viegli izprovocējams. Sākumskolas skolēniem ar GAT trūkst paškritikas, viņi nespēj kritiski izvērtēt savu rīcību un adekvāti novērtēt savas spējas. Paaugstināta pašvērtējuma pamatā ir bērna nespēja sevi objektīvi novērtēt, jo nav raksturīga kritiskā domāšana.

Piekrītu apgalvojumam, ka sociālā attīstība ir process, kurā skolēniem veidojas paštēls jeb priekšstats par sevi, savukārt paštēls ir cieši saistīts ar pašcieņas veidošanos,

kurš ir psihiskās veselības pamats. Sākumskolas laiks ir nozīmīgs skolēna pašvērtējuma formēšanās un sociālo prasmju apgūšanā.

Nodaļā tika apskatītas runas un valodas attīstības īpatnības, kognitīvie procesi, fiziskā un sociālā joma. Uzsākot skolas gaitas liela nozīme ir bērna normālai attīstībai. Savukārt, skolēniem ar GAT, kuriem traucējumi ir visās jomās, tā ir diezgan problemātiska un sarežģīta. Lai izvairītos no nelabvēlīgām sekām, pārejas posmā no pirmskolas uz sākumskolu, skolēniem ar GAT nepieciešami atbalsta pasākumi un koriģējošas nodarbības. Mācību process tiek organizēts ņemot vērā skolēna vispārējo veselības stāvokli un viņa attīstības īpatnības. Kā viens no svarīgākiem uzdevumiem uzsākot mācības skolā, ir izvērtēt skolēna runas un valodas prasmi. Ja skolēnam ir izteikti runas un valodas attīstības traucējumi, darbā ar skolēnu tiek piesaistīts logopēds. Iedarbojoties uz skolēna sensomotoro jomu notiek viņa psihiskās darbības attīstība, kas savukārt sekmē runas un valodas attīstību.

2. SENSOMOTORO VINGRINĀJUMU JĒDZIENS UN BŪTĪBA

2.1. Sensomotoro vingrinājumu definīcija un skaidrojums

Logopēdijas terminu skaidrojošās vārdnīcas definīcijā, kurā norādīts, ka termins sensomotors attiecināms uz sajūtām un kustībām. Savukārt termins vingrinājums tiek skaidrots kā viena no praktiskajām metodēm, ko izmanto arī logopēdijā, lai risinot vairāk vai mazāk vienveidīgus regulārus uzdevumus, nostiprinātu un pilnveidotu prasmes un iemaņas, iegūtu fizisku vai psihisku īpašību, spēju (Lūse, Miltiņa, Tūbele, 2012).

Izglītībā un logopēdijā sensomotorie vingrinājumi veiksmīgi tiek izmantoti skolēnu vestibulārā aparāta, emocionālās un gribas jomas pašregulācijas spēju, runas un valodas attīstībā. Pedagoģijā kā vienu no ievērojamākiem ieguldījumiem sensoro spēju attīstībā un izmantošanā mācību procesā deva M. Montesori, kuras pamata atziņa bija tāda, ka pedagoģijas pamatā ir sajūtas. V. Folkmanis pauž viedokli par to, ka pedagoģijā bija jārada metodi, kurai būtu neirofizioloģisks pamats, jo frontālā metode darbam ar bērniem, kuriem ir intelektuāli traucējumi bija maz efektīva (Latvijas Montesori Asociācija, 2014). Montesori mācību materiāli atbilst bērnu sensomotorajām vajadzībām, darbojoties ar tiem mācības ir interesantākas un aizraujošākas (Milleri-Hohāgeni, 2011). Daudzās izglītības iestādēs skolēniem ar GAT sekmīgi tiek izmantoti M. Montesori pedagoģijas principi. M. Montesori metožu izmantošana darbā ar skolēniem kuriem ir garīgās attīstības traucējumi, veicina straujāku skolēnu vispārējo un īpaši intelektuālo attīstību.

Vingrinājumi veicina izziņas procesu attīstību, runas un valodas, kā arī visu kognitīvo procesu attīstību. Tie skolēniem attīsta prasmi vērot, salīdzināt, pamanīt galvenās atšķirības un atspoguļot to savā runā un valodā. Tādēļ sensomotoro vingrinājumu klāstā ietilpst daudz uzdevumu, kurus veicot skolēniem uzlabojas un pilnveidojas kustību koordinācija, zūd neveiklība un saspringtība, kā arī šie vingrojumi sekmē roku pirkstu smalkās motorikas attīstību. Kas savukārt veicina skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas, kā arī rakstības prasmju

attīstību. Arī I. Smirnova uzskata, ja regulāri un mērķtiecīgi nodarbībās skolēniem ar vidēji smagiem GAT izmanto kustību vingrinājumus, ar laiku tiek sekmēta runas un valodas attīstība (Смирнова, 2004). Šie vingrinājumi uzlabo vispārējo kustību aktivitāti, attīstīta statisko un dinamisko koordināciju, attīstīta orientēšanās spējas vidē un pilnveido kustību tempu un ritmu. K. R. Musselvaits atzīst, ka spēles vai rotaļas veicina sociālo prasmju apguvi, mijiedarbošanos ar citiem (Caroline Ramsey Musselwhite, 1986).

Rotaļas un spēles veicina skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem komunikācijas un sociālās prasmes, socializāciju kopumā. Spēle var būt izmantota arī kā novērtējošs instruments valodas potenciālam.

Zinātniskajā literatūrā tiek sastopams jēdziens **sensomotorā audzināšana**. I. Freimanis uzskata, ka sensomotorā audzināšana ir viens no līdzekļiem skolēna personības attīstīšanai (Freimanis, 2007). H. Helminga savā grāmatā raksta, ka M. Montessori teikusi, ka audzināšana bērnam palīdz “normalizēties”. Ar praktiskās dzīves vingrinājumiem un darbojoties ar Montessori materiālu bērns nomierinās, pārvar novirzes un sāk pievērsties realitātei (Helminga, 2006). Sensomotorās audzināšanas skaidrojums krievu zinātniskās literatūras darbos ir līdzīgs. A. Mallers un G. Cikoto uzskata, ka darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi garīgās attīstības traucējumi ir jāuzsver viņu “stiprās puses”, akcentu liekot uz praktiskās darbības pieredzi. Autori atzīmē, ka intelektuālās attīstības pamatā ir sensorā audzināšana, tā veicina gatavību patstāvīgai dzīvei, labvēlīgi ietekmē estētiskās sajūtas, attīsta iztēli, uzmanību, sekmē runas un valodas attīstību (Маллер, Цикото, 2003). Sensomotorai audzināšanai ir savi mērķi, uzdevumi, metodes un līdzekļi. Sensomotorās audzināšanas mērķis ir sekmēt bērna intelektuālo attīstību, sagatavot to mācību darbībām.

L. Metjeva un E. Udalova pauž līdzīgu viedokli, sakot, ka pilnvērtīga sensorā attīstība norisinās tikai sensorās audzināšanas rezultātā, kad bērniem rodas priekšstats par krāsu, formu, lielumu, dažādu priekšmetu īpašībām, to atrašanos vidē. Autores uzskata, ka sensorā audzināšana veicina psihisko funkciju formēšanos, kas ir pamats turpmākai mācību darbības attīstībai. Sensomotorā audzināšana veicina redzes, dzirdes, taktilo, kinestētisko, kinētisko un citu sajūtu attīstību (Метиева, Удалова, 2009).

Sensomotoro vingrinājumu koriģējoši attīstošā darbība skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas sekmēšanā

Sensomotorās korekcijas metodes autori ir Krievijas medicīnas zinātnu doktors J. Ševčenko un psiholoģijas zinātnu kandidāte V. Korņejeva. Pilns šīs metodes nosaukums ir neiropsiholoģiskā – sensomotorā smadzeņu funkcionālās darbības korekcija. Sensomotorās korekcijas metode ir ieteicama daudzos gadījumos, tai skaitā bērniem ar uzmanības deficīta sindromu, bērniem, kuriem ir runas un valodas attīstības traucējumi (runas uztveres traucējumi, mazs vārdu krājums, nesaklausu vārdus un neizprot to nozīmi u.c.) (Денисова, 2013). Sensomotoro vingrinājumu izmantošana, jo īpaši sākumskolas periodā, skolēniem ar GAT veicina sensorās jomas attīstību, runas un valodas veidošanos un palīdz attīstīt motoro koordināciju. K. A. Bleika atzīmē, ka runas un valodas problēmas jo īpaši raksturīgas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT (Blake, 1981). Kā norāda I. Vilka pirms koriģējoši attīstošās darbības uzsākšanas:

- precīzi jānosaka bērna attīstības līmenis;

- nepieciešams noteikt valodas traucējuma raksturu, dziļumu un pakāpi, prast izanalizēt, kādi valodas sistēmas komponenti ir skarti;
- precīzi jānosaka, vai runas traucējums ir primārs vai sekundārs attiecībā pret kādu citu attīstības traucējumu;
- liela nozīme veltāma precīzai runas attīstības un valodas apguves līmeņa noteikšanai (Vilka, 2019).

Nozīmīgi ņemt vērā skolēna fizisko veselības stāvokli, garīgās attīstības līmeni, sensorās attīstības īpatnības, kā arī spējas un intereses. Darbības sākumā svarīgi ir izveidot ar skolēnu labvēlīgu un atbalstošu emocionālo gaisotni. Tas skolēnam ļaus justies droši, nepiespiesti, un tai pašā laikā neaizmirst par produktīvu un motivētu darbošanos.

Logopēdijas nodarbību laikā, aktivizējot sensorās sajūtas, skolēnam ar GAT tiek aktivizēti visi runas mehānismi. Sensomotoro vingrinājumu pamatā ir perceptīvās darbības attīstība (Шепель, 2020). Autore atzīmē, ka logopēdisko nodarbību mērķis ir, izmantojot sensoros stimulus, radīt skolēnam interesi, kuru pēc tam var veiksmīgi izmantot mācību darbībā. Piemēram, ja skolēnam patīk rotaļāties ar sīkiem priekšmetiem, vai sakārtot tos, tad to var veiksmīgi izmantot nodarbību laikā piedāvājot dažādus priekšmetus un materiālus. Lai attīstītu skolēnam artikulācijas aparātu, kā vingrinājumu var izmantot, piemēram, augļu un dārzeņu ēšanu. Skolēns ēdot izstiep jūpās, ar jūpām satver augļus (Veicot šādas darbības skolēns izpilda artikulācijas vingrinājumus jūpām (aukstais vējiņš, Taurīte, Pasmāržosim puķi, u.c). Vienlaicīgi tiek nostiprinātas garšas, smaržas sajūtas, skolēnam attīstās un pilnveidojas uztvere par krāsu, formu (Шепель, 2020). Tādā veidā tiek papildināts vārdu krājums, pilnveidojas teikuma gramatiskā uzbūve, notiek skaņu automatizēšana, attīstās fonemātiskā dzirde.

Autores R. Jansone un A. Bautre, runājot par kustību apguves un fizisko spēju attīstīšanu, secina, ka lai skolēns sekmīgi pārvaldītu kustības, viņam ir jāprot novērtēt kustību telpiskos un spēka parametrus. Sākumskolas posmā skolēniem ar GAT fiziskie vingrinājumi jāveic regulāri un palielinot to izpildes grūtības pakāpi. Skolēnam noteikti jāizprot kustību apguves secība. Kustību koordinācijas attīstīšanai vislabvēlīgākais laiks ir sākumskolā. Neirotipiskam bērnam ir vēlēšanās kustēties daudz un nepārtraukti, bet skolēniem ar GAT nereti novēro mazkustīgumu un kustību vienveidīgumu (Jansone, Bautre, 2009). Iekļaujot nodarbībās daudzveidīgus sensomotoorus vingrinājumus, piemēram, kustību koordinācijas attīstīšanai, tiek sekmīgi veidota:

- līdzsvara sajūta;
- kustību precizitāte;
- spēja orientēties laikā un telpā;
- spēja mainīt darbības raksturu;
- spēja izpildīt vingrinājumus mainot tempu un piepūli, u.c.

(Jansone, Bautre, 2009).

Koordinācijas attīstībai var izmantot rotaļas, kuru laikā tiek attīstīta vispārējā muskulatūra. Lai veiksmīgi apgūtu runas un valodas kā arī rakstīšanas prasmi, skolēnam ir jāprot atdarināt kustības. I. Šternfelde norāda, ka koordinācijas attīstīšana, izmantojot sensomotoorus vingrinājumus, sekmē skolēna garīgo attīstību. Ir sensomotorie vingrinājumi un rotaļas, kurus izmanto, lai attīstītu smalko motoriku. Kā piemēram, vingrinājumi Pirkstiņi sasveicinās, Neparastie dzīvnieki, Dūre-plauksta, u.c. Pirkstu

vingrinājumiem jābūt daudzveidīgiem, dinamiskiem un tādiem, lai patiktu bērnam. Izvēloties vingrinājumus, jāņem vērā skolēna vecums un attīstības līmenis. Tas ir svarīgi tāpēc, lai ar vingrinājumiem nepārslogotu skolēnu, vai gluži pretēji, šie vingrinājumi negarlaikotu to (I. Šternfelde, 2017). Lai sekmētu taktilo spēju attīstību, logopēdijas nodarbībās iesaka izmantot vingrinājumus, ar kuru palīdzību tiek attīstīti rokas receptori. Tie var būt dažādi, kā piemēram, aplikāciju veidošana, darbošanās ar plastilīnu, zīmēšana ar pirkstiņkrāsām, puzzles likšana, origami, u.c. (skatīt 6. pielikumu) ieteicami ir vingrinājumi un masāžas rokām un pirkstiem. Ja ir iespēja, skolā var izmantot sensoro istabu. Tā ir telpa, kura ir iekārtota tā, lai ar specifisku sensoro stimulāciju un izmantojot multisensorus līdzekļus aktivizētu redzes, dzirdes, taustes, ožas, garšas un citas sajūtas. Tādejādi veicinot skolēnam runas un valodas attīstību. Koriģējoši attīstošo nodarbību laikā izmanto dažādu materiālu paklājiņus, sensoro taku pēdām. Lai attīstītu taktilās sajūtas, veiksmīgi var izmantot didaktiskās spēles un rotaļas (brīnumu maisiņš, nosaki pēc taustes, nosauc priekšmetu pēc kontūrām, atrodi pāri, utt.).

Līdzīgi kā iepriekš, lai aktivizētu redzes uztveri, ieteicams izmantot didaktiskās spēles un rotaļas. Sākotnēji skolēnam ir jāmača mērķtiecīgi aplūkot priekšmetu, to izpētīt. Ar logopēda palīdzību skolēns detalizēti to izpēta, nosakot priekšmeta raksturīgākās pazīmes. Paralēli tam, lai nostiprinātu redzes uztveri un sekmētu runas un valodas attīstību nepieciešams visu verbalizēt. Visu darbību verbalizācija paplašina vārdu krājumu, novērš skaņu izrunas traucējumus, uzlabo komunikācijas prasmes. Logopēdijas nodarbību laikā var izmantot tāds didaktiskos vingrinājumus, kā “Atrodi kļūdu!”, “Atrodi atšķirīgo!”, “Kas mainījies?”, “Nepabeigtie zīmējumi”, “Atceries un uzzīmē” u.c.

Dzirdes uztveres attīstību sekmē tādi vingrinājumi, kuri saistās ar muzikāli ritmisku darbību. Krievu zinātnieks B. Teplovs, runājot par muzikālo dzirdi kā par īpašu cilvēka dzirdes formu, atzīmē, ka tā veidojas mācību procesā (Теплов, 1977). Kā sekmējošus faktorus minot dziedāšanas nodarbības, dažādu žanru mūzikas klausīšanos u.c.

Lai attīstītu dzirdes uztveri arī skolēniem ar GAT ieteicamas muzikāli ritmiskas nodarbības un vingrinājumi. Tie ne tikai sekmē patīkamas emocionālās gaisotnes klātesamību un noņem spriedzi, bet arī līdzsvaro nervu sistēmu, regulē kustību darbību. Mūzikai ir ārstnieciska iedarbība. Nodarbību laikā var izmantot arī ritmisku mūziku. Tā ne tikai sekmē skolēna dzirdes uztveres attīstību, bet arī liek kustēties visam ķermenim (rokām, kājām, korpusam). Ritmiska mūzika un kustības tās pavadījumā sekmē ritma izjūtas veidošanos, kas savukārt palīdz skolēnam ar GAT runas un valodas attīstībā (Cukura, Cukura-Akmene, 2016). Logopēdijas nodarbību laikā izmantojot sensomotoros vingrinājumus, kuri sekmē dzirdes uztveri, ir panākts, ka skolēni ar GAT sāk labāk izjust ritmu, viņu ķermeņa kustības nav tik haotiskas un nekoordinētas, kā rezultātā var uzlaboties skolēnu uzmanība, prasme kontrolēt un paust emocijas.

Logopēdijas nodarbību laikā plaši tiek izmantoti dažādi multisensori līdzekļi un materiāli. Tie ir gan mūzikas instrumenti (svilpes, flauta, bungas), gan skaņu ierakstošas tāfelītes un mikrofoni, skaņu ierakstoša saspauze, sensorās atmiņu spēles utml. Didaktiskās spēles un rotaļas kā arī vingrinājumi dzirdes uztveres trenēšanā var būt sekojošas: “Pasaki, kura mūzika ir skumja un kura priecīga?”, “Klusu un skaļi”, “Soļojam un dejojām”, “Zvaniņi”, “Atkārtol!” u.c. Sensomotoro vingrinājumu rezultātā skolēnam trenē dzirdes uzmanību, attīsta dzirdes atmiņu (Метиева, Удалова, 2009). Analizējot

zinātnisko literatūru diplomdarba autore secina, ka no tā, cik labi ir attīstīta dzirdes uztvere ir atkarīga arī skolēna runas, valodas un psihiskā attīstība.

Kustību jeb motorā darbība ir cieši saistīta ar runas attīstību. Kā uzsver R.Zimmere runas un kustību attīstība ir uztverama kā vienots veselums, kā kopattīstības integrālas (cieši saistītas, nedalāmas) sastāvdaļas (Zimmer, 2010). Tās aplūkojamās saistībā ar tādām attīstības dimensijām kā domāšana, emocionālā un gribas joma. Kustību jeb motorā darbība tiek dalīta divās daļās-lielā motorika un sīkā (smalkā) motorika.

2.1.tabula

Kustību jeb motorās darbības kritēriji un rādītāji

KRITĒRIJI	RĀDĪTĀJI
1. Lielā motorika	Vienlaicīgi spēj virzīt rokas uz viduslīniju. Izmanto abas rokas, lai manipulētu ar priekšmetiem. Pārvietojas bez pieaugušā atbalsta. Iet pa kāpnēm patstāvīgi. Skrienot spēj apstāties. Met un noķer priekšmetus ar abām rokām. Patstāvīgi dzer un ēd. Stāv uz vienas kājas. Lec virzoties uz priekšu.
2. Sīkā (smalkā) motorika.	Plaukstas savilkta dūrē. Plaukstā notur priekšmetu. Priekšmetus ievieto vienu otrā. Liek klucīšus vienu uz otra. Šķir lapas grāmatā pa vienai. Ver krelles. Tura un lieto rakstāmpiederumus. Saplēš papīru, virzot roka pretēji vienu otrai (plāns papīrs). Patstāvīgi zīmē uz papīra punktus vai švīkas šurpu turpu, neatraujot zīmuli no papīra. Patstāvīgi uzzīmē skaidri pabeigtu horizontālu līniju, kura neiziet ārpus lapas robežām. Pēc parauga atdarina vienkāršas formas.
3. Runas motorika	Izteiksmīgi klaigā. Gugina, lalina. Modulē zilbes. Atdarina vārdus. Nosauc priekšmetus, kurus vēlas. Parāda uz attēla priekšmetus.

2.1.tabulā kā trešais kustību jeb motorās darbības kritērijs ir arī runas motorika. Kā viens no nozīmīgākajiem kritērijiem valodas un runas sekmēšanā tiek apskatīta sīkā (smalkā) motorika. Pateicoties lielās motorikas attīstībai paplašinās skolēna iespējas veikt priekšmetisku darbību. Roka kļūst par darbības veicēju, par pārbaudes objektu acīm, dzirdes, ožas, garšas, taustes sajūtām. Roka, kā atzīmē M. Koļcovas un M. Ruzinas

pētījumi par kustību aktivitāti un bērnu galvas smadzeņu attīstību, izpilda vēl vienu ļoti svarīgu funkciju, proti, runas darbības aktivizēšanu (Кольцова, Рузина, 2005). Piecu analizatoru kopdarbībā nozīmīgākā kļūst taustes (taktīlā) sajūta. Tverot priekšmetus, pakāpeniski apgūst piecas taktīlās kustības, kurām noteiktie rādītāji atspoguļoti 2.2. tabulā.

2.2. tabula

Taktīlās (taustes) darbības kritēriji un rādītāji

KRITĒRIJS	RĀDĪTĀJI
1. Pieskaršanās.	Atļauj sev pieskārties. Labprāt pieskaras citiem. Pieskāriens ir drošs. Pieņem jaunu/nezināmu materiālu.
2. Satveršana	Satver priekšmetu ar visu plaukstu un izstieptu īkšķi. Ir pincetes tvēriens. Satveršanā lieto abas rokas. Satvērienu kontrolē redze. Satvērienu pielāgo priekšmeta lielumam.
3. Aptaustīšana	Roku un pirkstu kustības drošas un precīzas. Aptaustīšanā piedalās īkšķis. Sīkus priekšmetus aptausta ar rādītājpirkstu. Apvelk priekšmetu pa kontūrām ar pirkstu.
4. Uzspiediens	Izmanto vienu vai otru rādītāja pirkstu, lai aktivizētu priekšmetu. Ir pieņemams uzspiediens pieskaroties citiem. Ir pieņemams uzspiediens lietojot rakstāmpiederumus.
5. Izklauvēšana	Ar pirkstiem rada skaņas klauvējot pa priekšmetiem. Kludzina vienu priekšmetu pret otru.

I.Miltiņa atzīmē, ka pieskaršanās sajūtu visbiežāk apgūst kļūdu un pieredzes ceļā. Atmiņā paliek pieskaršanās rezultāts – karsts/auksts, patīkams/nepatīkams. Ar izklauvēšanu tiek izprastas materiāla īpašības-skanējums, vibrācijas. Skolēns rada skaņas ar pirkstiem, bieži tās atkārto un šādi priekšmets iegūst skanējumu, kas izraisa emocijas. Priekšmetu paņemšana rokās pakāpeniski veidojas no satveršanas kustības, kuru kontrolē redze, līdz brīdim, kad skolēns ar abām rokām paņem priekšmetu, izjūtot priekšmeta virsmu, smagumu, ērtību paņemšanai rokās. Uzspiešana dod ne tikai iespēju noteikt priekšmeta cietumu vai mīkstum, muzikālo rotaļlietu skanējumu, bet arī palīdz trenēt spēka un uzspiediena samērošanu.

Vienlaicīgi ar kustību jeb motoro darbību un taktīlo darbību izziņas procesos aktīvi piedalās redze. Redze veido vizuālus priekšstatus par apkārtējo pasauli, kur visās cilvēka dzīves jomās dominē vizuālā uztvere un vizuālās komunikācijas veidi. Šajā vidē vizuālai uztverei un redzes kontrolei ir atvēlēta ļoti liela, bieži vien izšķiroša nozīme. Sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem attīstību ietekmē acs un roku kustību koordinācija, redzes uztveres un redzes atmiņas mijsakārība, kas, kā atzīmē I.Prudņikova un J.Jankovska, nozīmīgi ietekmē uzdevumu izpildi, un, ja bērnam ir gandarījums par izpildītu darbu, tas nozīmē, ka saglabāsies motivācija arī turpmākai

darbībai. Redzes uztveres attīstošās darbības veicināšanai tiek izvirzīti kritēriji, kas apkopoti 2.3. tabulā.

2.3. tabula

Redzes uztveres attīstošās darbības kritēriji un rādītāji

KRITĒRIJS	RĀDĪTĀJI
1. Acs-rokas koordinācija	Seko personas norādošam žestam (seko rādītājpirksta, atvērtas plaukstas norādītajā virzienā), priekšmetam. Ar pirkstu pats norāda uz kaut ko (piem., norāda ko vēlas, kas atrodas neaizsniedzamā attālumā, vai vēlas kaut ko parādīt citai personai). Koncentrē skatienu uz veicamo darbu, priekšmetu.
2. Redzes atmiņa	Pēc uzaicinājuma, jautājot: "Kur ir?" skolēns ar acīm meklē priekšmetu vai rotaļlietu ar kuru tikko spēlējies (piem., bumba, bilžu grāmata, mašīna).
3. Redzes uztvere	Pievērš uzmanību vizuāliem stimuliem, reaģē uz tiem (kustīgi vizuālie stimuli). Spontāni veido acu kontaktu ar pārējiem klases biedriem. Vēro klases biedru, pieaugušā aktivitātes. Koncentrē skatienu uz priekšmetu, rotaļlietu vai grāmatas attēlu. Grupē priekšmetus pēc ārējām pazīmēm. Atpazīst priekšmetus pēc kontūrām, atsevišķām detaļām.

2.4. tabula

Dzirdes uztveres attīstošās darbības kritēriji un rādītāji

KRITĒRIJS	RĀDĪTĀJI
1. Skaņu atpazīšana, atkārtošana.	Pozitīvi reaģē uz pazīstamām skaņām. Atkārto pazīstamu dzīvnieku skaņas. Patstāvīgi atdarina dzirdētās skaņas.
2. Skaņu lokalizācijas noteikšana telpā.	Pagriežas un skatās uz skaņu izraisīto priekšmetu (piem., reaģē uz skaņu, troksni, mūzikas instrumentu). Meklē skaņu izraisīto priekšmetu, kas neatrodas redzes laukā.
3. Ritmu reproducēšana.	Atkārto vienpakāpju ritmu. Atdarina dzirdēto ritmu. Ritmiski kustās līdzī melodijai.

Ja skolēns ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem skaņas uztver un apstrādā atšķirīgi no citiem cilvēkiem, rodas dažādas grūtības skolas vidē, ja tā nav pielāgota jutīgumam pret skaņu. Pētījumi rāda, ka cilvēkiem var būt gan paaugstināta, gan pazemināta jutība pret skaņām.

Uzskatu, ka sensomotoro vingrinājumu mērķtiecīga un radoša izmantošana skolēniem ar GAT sekmē runas un valodas attīstību. Sensomotorie vingrinājumi īpaši nepieciešami tiem skolēniem, kuriem ir nepietiekami attīstīta sensorā sfēra un grūtības mācību vielas apguvē. Piemēram, vingrinājumi roku pirkstu smalkai motorikai, veicina skolēna intelektuālo spēju attīstību un sekmē runas un valodas attīstību. Šie vingrinājumi rosina skolēnus verbāli atspoguļot to ko viņi redz, noraksturot priekšmetu un parādību īpašības. Tā ir lieliska iespēja skolēniem papildināt vārdu krājumu, attīstīt runu un valodu. Autore uzskata, ka sensomotoro vingrinājumu izmantošana skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem nodarbībās sekmīgi papildina izglītības programmu.

NOBEIGUMS UN SECINĀJUMI

Secinājumi:

- sensomotorie vingrinājumi attīsta skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem valodu un runu, ja tiek ievērota regularitāte;
- vingrinājumi jābalsta uz jau zināmiem, pakāpeniski pievienojot jaunus, tas rada lielāku uzticību un drošības sajūtu skolēnam;
- runas un valodas attīstība var notikt tikai tad, kad emocionālā gaisotne ir pozitīva un veidojas pozitīva saskarsme ar skolēnu;
- svarīgi, veicot sensomotoros vingrinājumus darbības pavadīt ar verbālām instrukcijām;
- lai aktivizētu skolēnu runu, būtiski ir pārslēgties no vienas darbības uz otru.

Regulāra un sistemātiska sensomotoro vingrinājumu izmantošana logopēdijas nodarbību laikā, sākumskolas skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem, sekmē runas un valodas attīstību. Pētījuma rezultāti norāda uz sensomotoro vingrinājumu lietderību sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem valodas un runas sekmēšanā.

Galvenie secinājumi

1. Veicot zinātniskās literatūras analīzi, secinu, ka ir daudz citu valstu zinātnisko rakstu, un ne tik daudz pētījumu latviešu valodā par sensomotoro vingrinājumu ietekmi uz skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas attīstībā.
2. Ja ir traucēti kognitīvie procesi, fiziskā attīstība, emocionālā un gribas joma, tas būtiski ietekmē sākumskolas skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem sensoro attīstību.
3. Sensorās attīstības joma ietver sevī vairākus virzienus: kustību jeb motoro, taktilo, kinētisko un kinestētisko, redzes, dzirdes u.c. virzienus.
4. Aktivizējot sensorās sajūtas skolēniem ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem, tiek aktivizēti visi runas mehānismi.
5. Pirms koriģējoši attīstošās darbības uzsākšanas, jānosaka skolēna pašreizējais attīstības līmenis, un jācenšas aktualizēt viņa stiprās puses, kā arī, jāņem vērā skolēna fiziskās veselības stāvoklis, garīgās attīstības līmenis, sensorās attīstības īpatnības, viņa spējas un intereses.

6. Sensomotoro vingrinājumu izmantošana sekmēja visu pētījumā iesaistīto skolēnu ar vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem runas un valodas attīstību. Pētījuma laikā tika ņemtas vērā katra skolēna individuālās attīstības īpatnības.

IZMANTOTIE LITERATŪRAS AVOTI

1. Albrehta, Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagogijā*. Rīga: Mācību grāmata.
2. Ancāne, G., Meistere, L., Užāns, A., Vasiļevska, M., Rateniece, I., Sestule, I., Jansone, D., Zīle, I. (2009). *Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās ietādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem*. Metodiskais materiāls. Rīga: Eiropas sociālais fonds.
3. Bernhardt, V. (2013). *Data analysis for continuous school improvement*. New York: Routledge.
4. Breslavs, G. (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. Rīga: Mācību grāmata.
5. Bļugers, A. (1985). Populārā medicīnas enciklopēdija. Rīga: Galvenā enciklopēdiju redakcija.
6. Cosbey, J., Johnston, S. S., Dunn, M. L. (2010). *Sensory processing disorders and social participation*. American Journal of Occupational Therapy, 64(3), doi:10.5014/ajot.2010.09076.
7. Cukura, A., Cukura-Akmene, D. (2016). *Vispārēji vingrinājumi logoritmikā*. Rīga: Pētergailis.
8. Čapkeviča, O. (2008). *Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem audzināšana un apmācība* (lekciju materiāli). Rēzekne: AR.
9. Dzintere, D., Stangaine, I., Augstkalne, D. (2014). *Bērna komunikatīvās kompetences attīstība*. Rīga: Raka.
10. Elvēns, B. H., Šēlunda A. (2020). *Rīkojies! Izvērtē! Maini! Mieru saglabājošā pieeja un struktūrā balstītās metodes*. Rīga: Velku biedrība.
11. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: Raka.
12. Friend, M. P. (2005). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. USA: Pearson Education. Inc.
13. Geske, R. (2005). *Bērna bioloģiskā attīstība*. Rīga: Raka.
14. Geske, A., Grīnfelds, A. (2010). *Testu teorijas elementi izglītībā*. Materiāls izstrādāts ESF darbības programmas 2007.-2013.gadam "Cilvēkresursi un nodarbinātība". Rīga: Latvijas Universitāte.
15. Grāpēna, L. (2017). *Skolēnu ar dzirdes un garīgās attīstības traucējumiem dzirdes uztveres un valodas attīstīšana mūzikas stundās*. Izglītības reforma vispārizglītojošajā skolā: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2016. gada zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: Rēzekne Tehnoloģiju akadēmija.
16. Gricis, G. (1985). *Valodas sistēmas traucējumu diferenciāldiagnostika garīgi atpalikušiem skolēniem*. Metodiskie norādījumi palīgskolu logopēdiem. Latvijas PSR Izglītības ministrijas Republikāniskais skolotāju kvalifikācijas celšanas institūts.
17. Helminga, H. (2006). *Montesori pedagogija*. Rīga: Jumava.
18. Irbe, A., Lindenberga, S. (2014). *Bērns runāt mācās ģimenē*. Rīga: Raka.
19. Jansone, R., Bautre, A. (2009). *Kustību apguves un fizisko spēju attīstīšanās sporta stundās*. Metodiskais līdzeklis. ISEC redakcija.

20. Kļaviņa, L., Pavloviča, G. (2016). *Dzīvesprasmju apmācība personām ar garīgās attīstības traucējumiem*. Metodiskais līdzeklis. Rīga: Aisma.
21. Lambert F. S. (2015). *Professional Counseling for Children With Sensory Processing Disorder*. The Professional Counselor, 5(2), 273-292. doi: 10.15241/egs.5.2.27.
22. Latvijas Montessori asociācija. (2014). Pieejams: <https://montessoriasoc.lv>. Skatīts: 24.03.2020.
23. Latvijas Universitāte. Pedagoģijas, Psiholoģijas un Mākslas fakultāte. *Pētījums par bērniem ar speciālām vajadzībām sniedzamo atbalsta pakalpojumu izmaksu modeli iekļaujošas izglītības īstenošanas kontekstā*. (2017). Pieejams: www.izm.gov.lv. Skatīts: 3.04.2020.
24. Liepa, I. (2019). *Vienotas alternatīvās un augmentatīvās komunikācijas apguves sistēmas nepieciešamība skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem speciālajās izglītības iestādēs*. Diplomdarbs. Rīga: Latvijas Universitāte.
25. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: Raka.
26. Mārtinsons, K. (2011). Ievads pētniecībā. Stratēģija un dizains. Raka.
27. Mārtinsons, K., Miltuze, A. (2015). *Psiholoģija 1*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
28. Miltiņa I. (2013). Bērņa runas un roku sīkās muskulatūras darbības mijsakarbību aspekti. Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā. LVA.
29. Page, P. (2006). Sensorimotor training: A “global” approach for balance training. Journal of Bodywork and Movement Therapies 10(1):77-84. DOI: 10.1016/j.jbmt.2005.04.006
30. Prudņikova, I. (2012). *Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola.
31. Rozenfelde, M. (2018). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
32. Shen, J., Cooley, V. E. (2008). Critical issues in using data for decision-making. International Journal of Leadership in Education, 11(3). doi.org/10.1080/13603120701721839
33. Skatkins, M. (1985). *Skola un bērnu vispusīga attīstība*. Rīga: Zvaigzne.
34. Skujiņa, V. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
35. Šmite, A. (2015). *Gribu būt līderis*. Rīga: RaKa.
36. Šternfelde, I. (2017). *Sīkās motorikas attīstīšana pirmskolas vecuma bērniem*. Rīga: Pētergailis.
37. Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., Želve, I. (2013). *Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ģimenē*. Rīga: McĀbols.
38. Tomele, G. (2013). *Montesori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā. Bērņa valodas attīstība un tās traucējumi: problēmas un risinājumi*. Latvijas Logopēdu asociācijas 1. starptautiskās zinātniskās konferences tēžu krājums. Rīga: Latvijas Logopēdu asociācija.
39. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa.

40. Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas: promocijas darbs*. LU Pedagoģijas un psiholoģijas fakultāte. Rīga: Latvijas Universitāte.
41. Tūbele, S. (2019). *Valodas traucējumu novērtēšana*. Rīga: Raka.
42. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība-izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC.
43. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.
44. Vīgante, R. (2013). *Praktiski aspekti izglītības satura apguvē skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem*. The collection of scientific papers. Pieejams: www.journals.rta.lv Skatīts: 15.03. 2020.
45. Vilka, I. (2019). *Runas un valodas apguves traucējumu novērtēšana*. Lekciju materiāli. Latvijas Universitāte.
46. Vordermane, K. (2019). *Mācīšanās prasmes*. Rīga: Zvaigzne ABC.
47. Zaķe, I. (2000). *Logopēdiskās spēles un vingrinājumi*. Rīga: Izglītības soli.
48. Zimmer, R. (2010). *Handbuch Sprachforderung durch Bewegung*. Freiburg: Verlag Herder GmbH.
49. Wearmouth, J. (2019). *Special Educational Needs and Disability the basics (3rd ed)* UK: Sunrise Ltd.
50. Ахутина, Т. В., Пылаева, Н. М. (2008). *Преодоление трудностей учения: Нейропсихологический подход*. СПб: Питер.
51. Акатов, Л. И. (2004). *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья психологические основы*. Москва: ВЛАДОС.
52. Воробёва В. Г. (2016). *Совершенствование мелкомоторных действий обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках рисования в первом классе*. Pieejams: <https://core.ac.uk>. Skatīts: 14.04.2020.
53. Денисова, И. В. (2013). *Нейропсихологическая коррекция в работе с детьми с нарушениями в развитии*. Pieejams: <https://nsportal.ru/detskiy-sad> . Skatīts: 21.02.2020.
54. Забрамная, С. Д. (1995). *Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. Москва: Просвещение.
55. Кольцова, М. М., Рузина, М. С. (2005). *Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*. Екатеринбург: У- Фактория.
56. Кулагина, И. Ю. (1999). *Личность школьника: от задержки психического развития до одаренности. Учебное пособие*. Москва: ТЦ Сфера.
57. Кушарева Л. Ф., Буршит И. Е. (2010). *Программа адаптации старшего дошкольного возраста к школьному*. Москва: Издательство Дрофа.
58. Макаров И. В. (2015). *Умственная отсталость у детей подростков. Клинические рекомендации*.
59. Маллер, А. Р., Цикото, Г. В. (2003). *Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью*. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия». Pieejams: www.detdom.info. Skatīts: 25.03.2020.
60. Метиева Л. А., Удалова Е. Я. (2006). *Развитие сенсорной сферы детей*. Серия Библиотека учителя. Москва: Издательство Просвещение.

61. Мозговой, В. М., Евтушенко, И. В. (2018). *Особенности организации физического воспитания младших школьников с умственной отсталостью*. Pisejams: <http://science-education.ru>. Skatits: 15.02.2020.
62. Овчаренко, Е. С., Фефелова, В. В., Каспаров, Е. В., Колоскова, Т. П., Смирнова, О. В. (2017). *Особенности физического развития детей (7-11 лет) с умственной отсталостью оставшихся без попечения родителей*. Текст научной статьи по специальности Науки и здоровье.
63. Пастухов, М. (2016). *Развитие сенсомоторики у детей с умственной отсталостью*. Pisejams: <https://studfile.net/>. Skatits: 12.04.2020.
64. Рубинштейн, С. Я. (1979). *Психология умственно отсталого школьника*. Москва. Издательство: Просвещение.
65. Саенко, Ю. В. (2002). *Специальная психология. Учебно методическое пособие*. Таганрог. Издательство: ТИБиЭ.
66. Селиверстов, В. И. (2002). *Понятийно- терминологический словарь логопеда*. Москва. Издательство: Профвешение.
67. Смирнова, И. (2004). *Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников. Алалия, дизартрия, ОНР*. Санктпетербург: Издательство: Детство - Пресс.
68. Шипицина, Л. (2002) . *Необучаемый ребёнок в семье и обществе*. СПб,: Издательство Дидактика Плюс. Институт общегуманитарных исследований.