



Ilga PRUDŅIKOVA

**Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem
garīgās attīstības traucējumiem praktiskās
darbības pieredzes veidošanās speciālajā
internātpamatskolā**

Ilga Prudņikova. 2012. *Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā.* Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. 194 lpp.

Recenzenti:

- **Dr.habil.paed. Tatjana Koķe, Latvijas Universitāte**
- **Dr. paed. Velta Ļubkina, Rēzeknes Augstskola,**
- **Ph.D. Ilona Bruveris, Sidnejas Notre Dame universitāte**

Monogrāfija sagatavota un izdota ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas finansiālo atbalstu.



Publicēšanai rekomendējusi Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Studiju padome 2020. gada 27. oktobrī, protokola Nr. 16.1/4

Monogrāfijā „Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā” formulēta nepieciešamība pēc attieksmes maiņas pedagoģijā un sabiedrībā pret cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām, stiprinot rūpes par praktiskās darbības apguves nodrošināšanu, kas pamato pētījuma aktualitāti. Pētījums ietver teoriju analīzi par pētāmo problēmu. Praktiskās darbības pieredzes dinamikas izvērtēšanai izmantota pedagoģiskā procesa novērošanas metode, ekspertvērtējuma metode, aptauja (vecāku), bērnu veikto darbu un to rezultātu izpēte un analīze, personīgās pedagoģiskās pieredzes refleksija.

Teoriju analīzes rezultātā atklātas pedagoģiskās likumības, kas sekmē praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem attīstības traucējumiem, izstrādāts praktiskās darbības pieredzes veidošanās teorētiskais modelis, noteikti praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritēriji un rādītāji, izveidots praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis speciālajā internātpamatskolā mācību priekšmeta “Mājturība un tehnoloģijas” tematā “Mājturība”. Empīriskā pētījuma rezultātā konstatēta pozitīva praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņu dinamika, kas liecina par pētījumā iesaistīto skolēnu praktiskās darbības pieredzes izaugsmi.

Vāka foto: **Ilga Prudņikova**

Šis darbs tiek izplatīts ar internacionālo licenci



Creative Commons Attribution 4.0 International License

ISBN 978-9984-44-251-8

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2021

© Ilga Prudņikova

Saturs

Ievads	5
1. Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālās internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā	10
1.1. Pedagoģiskais process speciālajā internātpamatskolā un izglītības iespēju nodrošinājums likumdošanā Latvijā un ārvalstīs	10
1.2. Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālajā internātpamatskolā	24
1.2.1. Garīgās attīstības traucējumu jēdziens un klasifikācija	24
1.2.2. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālās vajadzības pedagoģiskajā procesā	33
1.3. Praktiskās darbības attīstības vēsturiskais skatījums un ieviešanas iespējas speciālajā internātpamatskolā	42
1.3.1. Praktiskās darbības attīstība un teorijas	42
1.3.2. Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmets speciālajā internātpamatskolā	58
2. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem	69
2.1. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās teorētiskajās pamatnostādnēs	69
2.2. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredze un tās veidošanās specifika	82
2.2.1. Speciālām vajadzībām atbilstoša vide un tās nozīme skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā	82
2.2.2. Individuālā pieeja praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem	89

2.3.	Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa būtība	101
2.4.	Kritēriji un rādītāji skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās dinamikas izvērtēšanai	111
3.	Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes modeļa ieviešana un rezultāti	118
3.1.	Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa ieviešana Rīgas x speciālajā internātpamatskolā	118
3.2.	Iegūto rezultātu analīze un interpretācija praktiskās darbības pieredzes veidošanās novērtēšanā	128
	Nobeigums	164
	Izmantotās literatūras saraksts	170
	Pielikumi	182

Ievads

Mūsdienu laikmets speciālajai izglītībai izvirza savas prasības. Pēdējo divdesmit gadu laikā aktuāla ir kļuvusi problēma par bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu un audzināšanu, koriģējot funkcionālās attīstības trūkumus. Rūpes par bērniem ar speciālajām vajadzībām ir kļuvušas valstiski svarīgas. Nosakot izglītības politikas virzienus, kas konkrētu uzdevumu veidā iekļauti Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam, var secināt, ka Latvijā speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē ir viens no izglītības politikas prioritāriem virzieniem (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007 – 2013. gadam, 2006*). Kā jaunākā tendence jāmin skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem pēc iespējas pilnīgāka iekļaušanās ne tikai skolā, bet visā sabiedrībā, iesaistīšanās sociālā vidē (*Drew, Hardman, 2000; Nīmante 1998, 2006, 2008; Bethere, 2007; Tihomirova, 2010*), tomēr lielas pretrunas pastāv, domājot par līdzekļiem, veidu un procesu.

Latvijā speciālās izglītības jautājumiem vienmēr ir bijusi pievērsta pedagogu un sabiedrības uzmanība. Salīdzinot ar iepriekšējiem gadsimtiem, divdesmit pirmajā gadsimtā tiek apzināta bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem izglītošanas un audzināšanas problēma. Valsts palīdzība cilvēkiem, kuriem ir speciālās izglītības vajadzības (turpmāk *speciālās vajadzības*), kuru pamatā ir attīstības traucējums, un ierobežotas attīstības iespējas, ir arī sava veida apliecinājums tās dzīves attīstības līmenim. Latvijas Republikas (LR) Izglītības un zinātnes ministrijas Speciālās izglītības attīstības koncepcijā norādīts, ka sabiedrībai jāapzinās, ka cilvēku ar speciālajām vajadzībām, tai skaitā arī ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem, pakāpeniska iesaistīšanās un līdzdalība sabiedrības dzīvē ir abpusēji vērtīgs ieguvums (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997*). Diskusijas notiek par to, ko uzskatīt par garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk šajā darbā jēdzienam *garīgās attīstības traucējumi* tiks lietots pieņemts saīsinājums *GAT*), kāda veida palīdzība vajadzīga bērniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi (turpmāk *vidēji smagi un smagi GAT*), kādi ir šo bērnu izglītības un audzināšanas uzdevumi.

2010. gadā, pēc Latvijas pievienošanās Apvienoto Nāciju organizācijas (ANO) Konvencijai par personu ar invaliditāti tiesībām, ir svarīgi radīt iespējas personām ar *GAT* mācīties, gan lai paplašinātu savas zināšanas, prasmes un attieksmes, gan lai piemērotos mainīgai, sarežģītai un savstarpēji atkarīgai pasaulei. Konvencija aicina uz nediskriminējošu attieksmi un vienlīdzīgu, taisnīgu pieeju visās dzīves jomās, to skaitā izglītībā, atzīstot to, ka personām ar invaliditāti ir svarīga viņu personīgā

patstāvība un neatkarība, tostarp personīgās izvēles brīvība (*Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām, 2010*).

Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas (IZM) Statistikas un analīzes nodaļas datiem Latvijā 2010./2011. mācību gadā vispārizglītojošās dienas izglītības programmās mācījās aptuveni 216 307 skolēni. Izglītojamo skaits Latvijā jau vairākus gadus turpina samazināties, tomēr speciālajās izglītības iestādēs tas samazinās proporcionāli mazāk. Kopumā valstī 2010./2011. mācību gadā 8435 skolēni mācījās speciālajās skolās un klasēs, kas ļauj secināt, ka viņiem ir nepieciešama speciālā izglītība. Latvijā ir 62 speciālās izglītības iestādes, to skaitā 42 speciālās izglītības iestādes skolēniem ar GAT, kur *darba iemaņu klasēs* 2010./2011. mācību gadā mācījās 312 skolēni ar GAT, no kuriem 88 skolēni mācījās 12 C klasē (darba iemaņu klase, 3. mācību gads), 91 skolēns mācījās 11 C klasē (darba iemaņu klase, 2. mācību gads) un 133 skolēni mācījās 10 C klasē (darba iemaņu klase, 1. mācību gads), kur atšķirībā no vispārizglītojošām vispārējās izglītības iestādēm norit korekcijas un rehabilitācijas nodarbības (*IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati*). Pedagogi, veicot šo bērnu ar GAT izglītošanas un audzināšanas darbu, ņem vērā GAT līmeņus: viegli GAT (A un B līmenis), vidēji smagi un smagi GAT vai vairāki smagi attīstības traucējumi (C līmenis). Šo pedagogu pieredzi var sekmīgi izmantot pedagogi, kuri īsteno individuālo pieeju pedagoģiskajā procesā skolēniem, kuriem nav GAT, bet ir grūtības apgūt plašāk pilnveidotās mācību programmas.

Pētījuma autores 13 gadu darba pieredze pedagoģiskajā darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT atklāj pretrunu starp politiski noteikto virzību un skolu praksi.

Katram bērnam ar speciālajām vajadzībām speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītoties vispiemērotākajā izglītības iestādē, atbilstoši savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim. Atbilstoši likumdošanai, skolēni ar speciālajām vajadzībām izglītību var iegūt jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus viņiem tiek nodrošināta pedagoģiski psiholoģiskā un medicīniskā korekcija, sagatavotība darbam un dzīvei sabiedrībā (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 49. p.*). Savukārt neviennozīmīga ir atbilde uz jautājumu, vai katra skola var piedāvāt un īstenot iespējas izglītoties skolēniem ar speciālajām vajadzībām atbilstoši viņu speciālo vajadzību nodrošināšanai.

LR IZM ir izveidojusi speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem īstenošanas plānu (izglītības programmas kods 21015911), kas ļauj brīvi regulēt katrai skolai individuāli stundu skaitu mācību priekšmetos, atbilstoši skolēnu individuālajām spējām, veselības stāvoklim, attīstībai, tādēļ svarīgi ir noteikt šo skolēnu individuālās īpatnības (*IZM rīkojumā Nr. 389, 2009*).

Vēsturiski ilgākā laika posmā meklētie dažādi pedagoģiski, teorētiski un politiski risinājumi bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanās nodrošināšanai. Bērniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT psihiski pieejamāki, izprotamāki ir praktiskās darbības mērķi, tāpēc šo bērnu attīstība var notikt praktiskajā darbībā.

C līmeņa skolēnu intelektuālās attīstības traucējumu amplitūda ir ļoti plaša (*Štāls, 1936; Pevznere (Певзнер), Lebedinskaja (Лебединская), 1979; Rubiņšteina (Рубинштейн), 1986; Vigotskis (Выготский), 1983, 1996, 2005; Baka (Bakk), Grunevalds (Grunewald), 1998; Grunevalds (Grunewald), 2003; Papalia, Olds, Feldman, 1998; Frienda (Friend), 2005; Floriana (Florian), 2007; Isajevs (Исаев), 2007; Anastasi (Анастасу), 2001; Liepiņa, 2008; Vīgante 1998, 2007, 2008 u.c.*), skaidrs, ka visi šie skolēni nekad nerasnīgs Valsts pamatizglītības standartā noteiktos galvenos mērķus un uzdevumus, bet nedrīkst bremsēt šo skolēnu attīstības virzīšanās procesu.

Pētījuma autore uzskata, ka internātpamatskolai šodienas kultūrsituācijā, kad netiek apmierinātas lielas skolēnu vecāku daļas primārās vajadzības (eksistences vajadzības, drošības vajadzības), kad sabiedrībā parādās tikumiska rakstura problēmas (noziedzība, alkoholisms, vardarbība pret bērnu, bērnu pamešana), ir jāķūst par skolēna personības attīstības primāro faktoru, jo bieži ģimene nevar šīs funkcijas kvalitatīvi veikt. Šeit ir tā vide, kur skolēns dzīvo – pietuvinātos ģimenes un skolas apstākļos. Tā ir pieredzes veidošanās vide, ko veido lietu vide, cilvēkresursi un garīgie apstākļi, kur tiek respektēta iekšējās un ārējās vides faktoru mijdarbība (*Fulans, 1999; Sendžs (Senge), 1990; Frederickson, Cline, 2009; Raituma, 2009*), kas veicina praktiskās darbības pieredzes veidošanos.

Pamatizglītības pakāpē speciālās izglītības programmas tiek definētas kā vispārējās izglītības programmu īpašais veids (*Izglītības likums, 1998, 38. p.*). Atbilstoši normatīvajām prasībām *speciālās izglītības programmu* īstenošana ir atkarīga no atbilstības *Valsts vispārējās izglītības standartam* un izglītojamo speciālajām vajadzībām (*Izglītības likums, 1998, 38. p; Vispārējās izglītības likums, 1999, 49. p.*). Pedagoģiskā integrācijā t.i., izglītošanā ne vien speciālajās izglītības, bet arī vispārējās izglītības iestādēs, kas tiek uzskatīta par vienu no skolēnu ar speciālajām vajadzībām sociālās iekļaušanas fāzēm, skolēnam ar speciālajām vajadzībām ir nepieciešams atbilstošs nodrošinājums un individuāls izglītības programmas apguves plāns. Atbildība par šo pasākumu īstenošanu tiek deleģēta izglītības iestādei (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 53. p.*). To var nodrošināt, izzinot skolēnu speciālās vajadzības, izstrādājot un ieviešot praksē veiksmīgu mācīšanās procesu. Ir jau pierādīties, ka arī cilvēki ar zemām prāta spējām, ja vien tiek radīti pareizi apstākļi un ir apgūtas attiecīgas zināšanas, prasmes un attieksmes, attiecīgi izglītojoties, spēj apgūt daudzus civilizācijas sasniegumus (*Itars (Itard), 1802; Montessori*

(Montessori), 1986, 2010), pie tam šis process ir atgriezenisks, jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju veidošanās ietekmē cilvēka attīstību. Nepieciešams rast tādu pieeju skolēna praktiskās darbības pieredzes veidošanā, lai zināšanu, prasmju un attieksmju apguve skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pārvērstos aizraujošā izziņas darbības procesā. Pēc autorei pieejamās zinātniskās literatūras Latvijā līdzīga zinātniska apkopojuma nav.

Pētījuma tapšanu ir rosinājusi nepieciešamība sekmēt skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT pedagoģisko integrēšanos, tāpēc šobrīd speciālajai internātpamatskolai jābūt atvērtai pārmaiņām, kas vērojamas sabiedrībā, jāņem vērā skolēna speciālās vajadzības, jāpilnveido pedagoģiskā procesa organizācija. Speciālajai internātpamatskolai ir jāklūst par tādu vidi, kur norit skolas un vecāku sadarbība, pateicoties kurai tiek atklātas un izmantotas šo skolēnu spējas, tiek *veidota praktiskās darbības pieredze*, lai skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT skolas vidē mērķtiecīgā darbībā veidotās zināšanas, prasmes un attieksmes varētu lietot turpmākā dzīvesdarbībā.

Minētās mūsdienu aktualitātes ietekmēja pētījuma mērķa noteikšanu: *izpētīt iespējamās pedagoģiskās likumības skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanai pedagoģiskajā procesā, izstrādāt praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli speciālajā internātpamatskolā un pārbaudīt to praktiski.*

Pētījuma uzdevumi

1. Apzināt un analizēt zinātnieku teorētiskās nostādnes par garīgās attīstības traucējumu ietekmi uz skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem izziņas darbības attīstību, praktiskā darba nozīmi traucējumu korekcijā.
2. Apzināt un analizēt pedagoģijas, speciālās pedagoģijas, psiholoģijas, filozofijas atziņas par pieredzes veidošanos praktiskā darbībā skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.
3. Uz salīdzinošās analīzes pamata izstrādāt teorētiski pamatotus praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritērijus un rādītājus skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes dinamikas izvērtēšanai speciālajā internātpamatskolā.
4. Izstrādāto praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli ieviest praksē Rīgas x speciālajā internātpamatskolā (*ētisku apsvērumu dēļ konkrētā skola netiek minēta, jo pētījumā atklājās ne tikai sasniegumi, bet arī problēmas*) un pārbaudīt tā efektivitāti.

Pētījuma teorētisko un metodoloģisko pamatu veido

1. Humānpedagoģija kā pedagoģijas zinātnes virziens vispārcilvēcisko īpašību un individuālo spēju attīstībai pedagoģiskajā procesā (*Koķe, 2003; Komenskis, 1992; Lieģeniece, 1999; Špona, 2006; Štāls, 1936; Vigotskis (Выготский), 2005; Žogla, 2001; u.c.*);
2. Izglītības iegūšanas, mācību procesa organizācijas īpatnību skolēniem ar GAT pētījumi (*Baka (Bakk), Grunevalds (Grunewald), 1998; Dauge, 1928; Dēkēns, 1919; Floriana (Florian), 2005, 2007, 2008; Frienda (Friend), 2005; Grunevalds (Grunewald), 2003; Jastrebička (Ястребицкая) 1978; Malofejevs (Малофеев), 2005; Papalia, Olds, Feldman, 1998; Pevznere (Певзнер), Lebedinskaja (Лебединская), 1979; Porter, 2005; Rubinšteina (Рубинштейн), 1986; Štāls, 1936; Unta (Унт), 1990; Vigotskis (Выготский), 1983, 1995; Zamskis (Замский), 1980, 2007 u.c.*);
3. Jēdziena GAT izpēte izziņas problēmu kontekstā (*Baka (Bakk), Grunevalds (Grunewald), 1998; Frienda (Friend), 2005; Frienda (Friend), Bursuk (Bursuck), 2002; Liepiņa, 2008; Zamskis (Замский), 2007 u.c.*);
4. Pieredzes būtība darbības teorijā (*Leontjevs (Леонтьев), 1975, 1983, 1994; Vigotskis (Выготский), 2005 u.c.*); uz pieredzi pamatota praktiskās darbības procesa izpēte (*Anastasi & Urbina, 1997; Djūijs (Dewey), 2000; Piažē (Piaget), 1970; Sternberg (Sternberg) & Grigorenko, 2000; Sternbergs (Sternberg), 1985 u.c.*); mācīšanās no pieredzes (*Hanijs (Honey) un Mamfords (Mumford), 2006; Kolbs (Kolb), 1984 u.c.*).
5. Vides faktors praktiskās darbības pieredzes veidošanās kontekstā (*Bronfenbrenners (Bronfenbrenner) 1979; Eriksons, 1993; Frederiksone (Frederickson), Klains (Cline), 2009; Montessori (Montessori), 2010; u.c.*); pašizjūtas izpēte (*Meikšāne, 1991; Meikšāne, Plotnieks, 1998 u.c.*); pedagoģiskā līdzekļa apzināšana praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā (*Dzintere, Stangaine, 2005; Elkoņins (Эльконин), 1978; Slepovičs (Слепович), 1990; Vigotskis (Выготский), 1966 u.c.*).
6. Datu ieguves un apstrādes metodes, to funkcijas un validitāte sociālo zinātņu pētījumos (*Geske, Grīnfelds, 2006; Kroplijs, Raščevska, 2004; Lasmanis, 1999, 2002, 2003; Martinsone (sast.), 2011 u.c.*).

1. Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālās internātpamatskolas pedagoģiskajā procesā

1.1. Pedagoģiskais process speciālajā internātpamatskolā un izglītības iespēju nodrošinājums likumdošanā Latvijā un ārvalstīs

Veiktā pedagoģiskā procesa analīze speciālajā internātpamatskolā, apzinātais un analizētais izglītības iespēju nodrošinājumu likumdošanā palīdz izprast, kā speciālās izglītības vēsturē mainījusies attieksme pret cilvēkiem ar attīstības traucējumiem, kādas tendences vērojamas mūsdienu speciālās izglītības sistēmā, kā sākotnēji no medicīniskas problēmas tā pārtop par pedagoģisku un psiholoģisku problēmu, līdz ar to radot nepieciešamību mainīties skolas darbībai.

Speciālā izglītība un likumdošana Latvijā. Speciālās izglītības attīstība ir bijusi atkarīga no valsts politikas, pieņemtajām prioritātēm un finansējuma. Liecības par neviennozīmīgu attieksmi pret cilvēkiem ar attīstības traucējumiem rodamas vēsturnieka, izcila sava laika pētnieka speciālās pedagoģijas jomā H. Zamska pētījumā, kur pētnieks norāda, ka nevienā savā attīstības posmā cilvēku sabiedrība nav bijusi vienaldzīga pret tiem, kam bija fiziski vai psihiski traucējumi. „Šīs „anomālās” personas nevarēja neievērot, jo viņām bija vajadzīga īpaša uzmanība” (*Zamskis, 2007, 15*). Divās ar pusi tūkstošgadēs Rietumeiropas civilizācija nogājusi ceļu no naida un agresijas, vispirms uz līdzcietīgu attieksmi pret viņiem, bet pēc tam līdz idejai par vienlīdzību un integrāciju (*Малофеев, 2003; 2005*).

Analizējot Latvijas speciālās izglītības kā patstāvīgas pedagoģiskās zinātnes un prakses nozari Latvijā, var apgalvot, ka tai ir nepilnu divu gadsimtu darbības pieredze. Pirmās liecības par speciālās izglītības pirmiem mēģinājumiem organizēt bērnu ar GAT izglītošanu rodamas sākot ar 1854. gadu, kad Rīgā tika izveidota Fridriha Placa privātā patversme „Iestāde idiotiem”, kur centrā izvirzās bērna attīstības traucējums. J. Kravalis (*Kravalis, 1997*) atzīmē, ka šajā iestādē 1882. gadā uzturējās četri epileptiķi, vienpadsmit garīgi atpalikušie, trīs idioti, četri maz apdāvinātie, kuri apguva valodas vingrinājumus, lasīšanu, rēķināšanu, ritmiku, dziedāšanu, mājturību, strādāja dārzā, virtuvē, tīrīja un laboja savu apģērbu, tādējādi jau tad tika realizēts speciālās izglītības uzdevums – „dot iespēju personām ar speciālajām vajadzībām iegūt zināšanas vispārīzglītojošajos mācību priekšmetos, sadzīves un darba prasmes, akcentējot izglītošanas praktisko ievirzi” (*Liepiņa, 2008, 40*). Izglītības ministrija šo bērnu izglītošanu iesāka organizēt 1923. gadā, atverot Rīgas pilsētas 2. īpatnējo pamatskolu, kas kļuva par speciālo skolu tīkla izveidošanās pirmsākumu, jo

„valdība saprata: ja par viņiem nerūpēsies, tie var kļūt par kļaidoņiem, pat noziedzniekiem” (*Kravalis, 1997, 29*).

Mūsdienās speciālā izglītība ir vispārējās izglītības īpašais veids, kas noteikts Vispārējā izglītības likuma (VIL) 3. pantā (*Vispārējās izglītības likums, 1999*). Izglītības likuma 1. pants nosaka personu loku, kuriem īsteno speciālo izglītību (*Izglītības likums, 1998*). Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā. Termins „**speciālās vajadzības**” ir definēts likumdošanā – VIL 1. panta otro daļas 14. punktā kā "nepieciešamība saņemt tāda veida atbalstu un rehabilitāciju, kas rada iespēju izglītojamajam apgūt izglītības programmu, ņemot vērā viņa veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni (*Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2011*). Izglītojamie ar GAT Izglītības likumā ir definēti kā viena no deviņām mērķgrupām. "Speciālās izglītības programmas nodrošina izglītojamajiem ar iegūtiem vai iedzimtiem funkcionāliem traucējumiem iespēju iegūt vispārējo izglītību atbilstoši viņu speciālajām vajadzībām" (*Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2011*).

Skolēniem ar GAT tā tiek nodrošināta atbilstoši izglītošanas līmeņiem, kuri izstrādāti atkarībā no garīgās attīstības traucējumu smaguma, kas arī nosaka bērnu attīstības īpatnības un izglītošanas iespējas (izglītojamie ar viegliem GAT – A un B līmenis, izglītojamie ar vidēji smagiem un smagiem GAT – C līmenis).

Pētījuma autore vēlas atzīmēt – ka Latvijas speciālās izglītības jomā tiek izvirzīti jauni mērķi un uzdevumi, tomēr nozīmīgākās kategorijas ir palikušas nemainīgas. Starptautisko dokumentu nostādnes saistībā ar bērnu ar GAT izglītošanu ir iestrādātas Latvijas izglītības sistēmas normatīvajos aktos.

Saskaņā ar 1948. gadā izdoto *ANO Cilvēktiesību deklarāciju (1948)*, kurai sekoja *Konvencija pret diskrimināciju izglītībā (1960)*, *Konvencija par bērnu tiesībām (1989)*, *Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (2005)*, pasaulē dažādu valstu līmenī akceptētie pakti, dokumenti, deklarācijas, konvencijas pakāpeniski nostiprināja jebkura bērna, tai skaitā arī bērna ar GAT, tiesības uz obligāto bezmaksas izglītību un pieejamību, tiesības uz kvalitatīvu izglītību un tiesības uz cieņu izglītojošā vidē.

Ar 1990. gadā Džomsjenā, Taizemē notikušo pasaules konferenci par izglītību tika pieņemts aicinājums nodrošināt pamatizglītību visiem. Tai sekoja 1994. gada pasaules konference par īpašo vajadzību izglītību, kas notika Salamankā, Spānijā, kur tiek formulēts kopsavilkums pedagoģiskās integrācijas un iekļaušanas procesa attīstībai. Iekļaujošā izglītība tiek

identificēta kā stratēģija, lai sasniegtu mērķi – *izglītību visiem*. UNESCO Salamankas deklarācijā tiek definēti priekšnoteikumi sekmīgam integrācijas procesam. Viens no būtiskākajiem faktoriem šajā kontekstā ir pedagoģiskā atbalsta sistēmas izveide izglītojamo ar speciālajām vajadzībām pedagoģiskā integrācijas procesa nodrošināšanai. Tai tiek deleģētas vairākas funkcijas: izglītības speciālo vajadzību diagnosticēšana, informācijas uzkrāšana par problēmas būtību un tās risinājumu izstrādāšana, kā arī konkrētas palīdzības nodrošinājums izglītības programmas īstenošanā (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1995*). 2000. gadā Dakārā, Senegālā, notikušais Pasaules izglītības forums vēlreiz apliecināja apņemšanos līdz 2015. gadam panākt *kvalitatīvu izglītību visiem*. Lai nodrošinātu sekmīgu izpildi, šī apņemšanās iekļauta arī ANO Tūkstošgades attīstības mērķos (*Roulzs, 2006*).

Ļoti plašu speciālās izglītības problēmu spektru par visu skolēnu tiesībām un izglītību, tās kvalitatīvas risināšanas iespēju radīšanu, visas sabiedrības lomu izglītojamo speciālo vajadzību nodrošināšanā, kuriem ir speciālās vajadzības, ietver *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. – 2013. gadam*, kas izstrādātas, ievērojot sabiedrības un izglītības attīstības vadlīnijas, kas noteiktas Eiropas un Latvijas politikas plānošanas dokumentos: Lisabonas izglītības stratēģijā, Boloņas procesā, Eiropas Komisijas mūžizglītības memorandā, UNESCO programmā “Izglītība visiem”, Eiropas Komisijas darba programmā „Izglītība un apmācība 2010”, Eiropas iniciatīvā „2010 – Eiropas informācijas sabiedrība izaugsmei un nodarbinātībai”, ES Pamatstratēģijā attiecībā uz dzimumu līdztiesību, ilgtermiņa konceptuālajā dokumentā „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā”, „Ilgtermiņa ekonomiskās attīstības stratēģijā”, „Tautsaimniecības vienotajā stratēģijā”, „Latvijas ilgtspējīgas attīstības pamatnostādnes”, „Politikas plānošanas pamatnostādnes”, „Latvijas nacionālajā rīcības plānā nodarbinātības veicināšanai”, „Sporta politikas pamatnostādnes 2004.–2009. gadam”, „Reģionālās politikas pamatnostādnes”, kā arī Latvijas plānošanas reģionu attīstības dokumentus (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007 – 2013. gadam, 2006*).

Šobrīd Latvijā bērniem ar speciālām vajadzībām likumdošanā tiek nodrošinātas izglītības *iespējas atbilstoši viņu speciālajām vajadzībām*, ko apliecina pieņemtie likumdošanas akti saistībā ar skolēnu ar GAT izglītības iespējām:

“*Latvijas Republikas Satversme*” nosaka, ka ikvienam ir tiesības uz izglītību, 112. pants (*Latvijas Republikas Satversme, 1922/2010*);

„*Bērnu tiesību aizstāvības likums*” (1998. g.) nosaka tiesības uz dzīves apstākļiem un labvēlīgu sociālo vidi, kas nodrošina pilnvērtīgu fizisko un intelektuālo attīstību (10. pants), visiem bērniem vienādas tiesības un

iespējas iegūt izglītību, *atbilstoši katra spējām*, 11. pants (*Bērnu tiesību aizstāvības likums, 1998*);

„*Konvencija par bērnu tiesībām*” nosaka, ka garīgā vai fiziskā ziņā nepilnvērtīgam bērnam *jādzīvo pilnvērtīga un cienīga dzīve apstākļos*, kas garantē viņa pašcieņu, palīdz viņam uzturēt ticību saviem spēkiem un atvieglo viņa iespējas aktīvi piedalīties sabiedrības dzīvē (23. pants), ka atzītas bērna tiesības uz tādu dzīves līmeni, kāds nepieciešams viņa fiziskajai, intelektuālajai, tikumiskajai un sociālajai attīstībai (27. pants), ka tiek sekmēta izglītības trūkuma un analfabētisma likvidēšanu visā pasaulē un atvieglota pieeja zinātniski tehniskajām zināšanām un mūsdienīgām mācību metodēm, 28. pants (*Konvencija par bērnu tiesībām, 1998*);

„*Izglītības likumā*” viena no galvenajām izglītības mērķgrupām ir personas ar speciālajām vajadzībām (7. pants), kuriem tiek garantētas speciālās izglītības programmas apguves iespējas, 42. pants (*Izglītības likums, 1998*);

„*Vispārējās izglītības likums*” nosaka atbilstošu atbalsta, korekcijas un rehabilitācijas pasākumu nepieciešamību, lai izglītojamie ar iedzimtiem vai iegūtiem GAT varētu piedalīties izglītības procesā un apgūt valsts izglītības standartos noteiktās prasības, atbilstoši savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim (1. pants). Speciālās izglītības programmas var īstenot *jebkurā izglītības iestādē* gan speciālajā, gan vispārējās izglītības iestādē, mācoties pēc atbilstošas speciālās pamatizglītības programmas „*Izglītojamajiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem*”, kuras īsteno 9 gadus atbilstoši individuālajiem izglītības plāniem, vienlaikus nodrošinot izglītojamā ar speciālajām izglītības vajadzībām rehabilitāciju, pedagoģiski psiholoģisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā (49. pants). Ilgstoši slimojošiem bērniem tiek nodrošinātas izglītošanās iespējas ārpus izglītības iestādes. Skolās var tikt pieņemts atbalsta personāls, kas strādā ar bērniem, kuriem ir speciālās vajadzības (logopēds, psihologs, sociālais pedagogs, speciālais pedagogs, medmāsa, fizioterapeits, sociālais darbinieks);

Izglītības iestāde katram integrētam izglītojamajam ar speciālajām vajadzībām izstrādā individuālu izglītības programmas apguves plānu (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 53. p.*);

VIL likums (50. pants) dot iespēju skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, atkarībā no izglītojamo veselības stāvokļa un izglītības iestādes iespējām, individuālo attīstības plānu īstenot vēl 3 gadus, *lai sagatavotos darbam un dzīvei sabiedrībā* (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 50.p.*), mācīties *darba iemaņu klasēs*;

LR MK noteikumi Nr. 579 „*Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālajām vajadzībām*” nosaka, ka Latvijas speciālās izglītības iestādes strādā pie

funkciju paplašināšanas un veicina sadarbību ar vispārējās un profesionālās izglītības iestādēm. Darbības programmā bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanai vispārējās izglītības iestādēs ir paredzēta *attīstības centru un integratīvo skolu tīkla izveide valstī (LR MK noteikumi Nr. 579, 2003)*;

MK noteikumi Nr. 564 „*Noteikumi par Latvijas Nacionālo plānu 2007. – 2013. gadam*” paredz, ka valsts uzdevums nodrošināt ikvienam cilvēkam izglītības iespējas visos Latvijas reģionos (*MK noteikumi Nr. 564, 2006*);

MK rīkojumā Nr. 120 „*Par pārskatu sniegšanu par Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2007. - 2013. gadam noteikto uzdevumu īstenošanu*” noteikts uzlabot speciālās izglītības infrastruktūru (*MK rīkojumā Nr. 120, 2008*);

MK noteikumi Nr. 820 "*Kārtība, kādā izglītojamo uzņem internātskolā, speciālajā izglītības iestādē un speciālajā pirmsskolas izglītības grupā, kā arī atskaita no speciālās izglītības iestādes un speciālās pirmsskolas izglītības grupas*" nosaka izglītojamo uzņemšanu, uzturēšanu vai atskaitīšanu no speciālajām izglītības iestādēm, speciālajām pirmsskolas izglītības grupām *atbilstoši reālajai situācijai (MK noteikumi Nr. 820, 2010)* . Lai novērstu situāciju, ka izglītojamo obligātajā izglītības vecumā tiek atskaitīts no izglītības iestādes un neturpina iegūt pamatizglītību, normatīvā aktā ir noteikta kārtība, kas jāievēro izglītības iestādei, kad izglītojamo pāriet mācīties no vienas izglītības iestādes uz citu. Normatīvā aktā ir noteikta kārtība, kas nepieļauj līdzšinējā praksē pieļauto situāciju, ka izglītojamo izglītības iestādē turpina izglītības iegūšanu nepamatoti ilgi (*MK noteikumi Nr. 820, 2010*);

IZM rīkojumā Nr. 389 „*Par speciālās pamatizglītības programmu paraugu apstiprināšanu*” noteiktas speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem un vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugu ar izglītības programmas kodu – 21015911 (*IZM rīkojums Nr. 389, 2009*).

Notiekošo procesu analīze speciālajā izglītībā ļauj apgalvot, ka kopš 1997. gada atsevišķas speciālās izglītības iestādes maksimāli nodrošina konsultatīvo un metodisko darbu, aptverot gan skolēnus ar speciālajām vajadzībām, gan šo skolēnu vecākus, gan skolotājus, kuri strādā ar integrētajiem skolēniem, saņemot attīstības centra statusu. Pirmajām minēto statusu piešķīra Strazdumuižas vājredzīgo un neredzīgo bērnu internātskolai un Rīgas speciālajai pamatskolai (1997), Kokneses speciālajai internātskolai, Pelču speciālajai internātskolai un Valmieras vājdzirdīgo bērnu internātskolai (1998). 2003. gada 29. aprīlī tika apstiprināti Ministru kabineta noteikumi Nr. 221 „*Kritēriji un kārtība, kādā speciālās izglītības iestādei piešķir speciālās izglītības attīstības centra statusu*” (*MK noteikumi Nr. 221, 2003*). Šādu statusu saņēma arī Daugavpils logopēdiskā internātskola (2004. gadā), kura, atšķirībā no jau minētajām speciālās izglītības iestādēm – attīstības centriem, konsultatīvo un metodisko darbu

veic divās specifiskās: izglītojamajiem ar dzirdes traucējumiem un izglītojamajiem ar valodas traucējumiem (*Vigante, 2008*);

Šāda likumdošanas nostādne Latvijā akcentē domu par sabiedrības, ko veido dažādi cilvēki ar dažādām problēmām, vienotību un paver plašākas iespējas attiecībā uz izglītības pieejamību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT saņemt kvalitatīvu izglītību balstītu uz vienlīdzību un līdztiesību, ko var nodrošināt Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas vai pašvaldību pedagoģiski medicīniskās komisijas, kuru kompetenci nosaka Ministru kabinets, atzinums par diagnosticēto bērna attīstības traucējumu (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 54. p.*), bet līdzdalība vēl nozīmē to, ka visi izglītojamie ir iesaistīti jēgpilnā mācību un audzināšanas darbā.

Mūsdienās reformu realizācijai izvirzītajās speciālajās un vispār-izglītojošās skolās sākts diskutēt par liela vairākuma bērnu ar speciālajām vajadzībām integrācijas iespējamību, lietderību un mērķtiecīgumu (*Nimante, 2006, 2008; Малофеев, 2003*) starp vispār-izglītojošo skolu administratoriem, speciālistiem, audzēkņu vecākiem parādās integrācijas un iekļaušanās pretinieki (*Tihomirova, 2010; Малофеев, 2003*).

Lielākā daļā pētījumu pierāda, ka sekmīga reformu realizācija vistiešākā veidā ir saistīta ar skolotāju īstenotajām metodēm, viņu zināšanām, prasmēm, attieksmi, pārliecību, sadarbību (*Florian, 2005, 2007, 2008; Ainscow, 2003, 2004*). Skolotāju pārslogotību darbā, nespēju atbalstīt bērnus ar speciālajām vajadzībām vispār-izglītojošās skolās varētu kompensēt speciālās izglītības skolotājs, bet parādās pētījumi, kuri konstatē, ka reformu realizācijas procesā speciālās izglītības skolotāji daudz uzmanības velta mācīšanas stratēģijām, attīstības traucējumu diagnostikai un labošanai, uzvedības traucējumu novēršanai, mazāk skolēna sagatavošanai dzīvei sabiedrībā (*Villa, Thousand, 2005*).

LR Izglītības un zinātnes ministrija (IZM) ir izveidojusi speciālo skolu C līmeņa klasēm mācību plānu, kas ļauj brīvi regulēt katrai skolai individuāli stundu skaitu mācību priekšmetos, atbilstoši skolēnu individuālajām spējām un nepieciešamībai (*Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs, 2009*).

Pamatojoties uz pētnieku atziņām (*Drew, Hardman, 2000; Zamskis, 2007; Florian, 2005, 2007, 2008; Villa, Thousand, 2005; Малофеев, 2003; Nimante, 2006, 2008*) varētu teikt, ka jautājums – kā veidot sociālo un kultūras pieredzi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, paliek atklāts, jo šo skolēnu mācīšanas un audzināšanas prakse ir salīdzinoši jauna cilvēku darbības joma, un pētījumu promocijas darba līmenī speciālā pedagoģijā praktiski nav, tāpēc lietderīgi būtu iepazīt vēsturisko pieredzi speciālās izglītības attīstībā, kas ir nepieciešams progressa priekšnoteikums.

Ārvalstu pieredze speciālajā izglītībā. Raksturojot cilvēku ar garīgiem traucējumiem stāvokli mūsdienu pasaulē Volfensbergens (*Wolfensbergen, 1985*) uzskata, ka attieksme ir atkarīga no tā, kā cilvēks ar garīgiem traucējumiem tiek uztverts, atzīmējot, ka daudziem cilvēki ar GAT izsauc visnegatīvāko reakciju, tai skaitā arī bailes, vēlmi emocionāli atgrūst, apsmiet, rada nepatiku.

Pētījumam saistošs ir D. Betheres viedoklis par pieciem attīstības posmiem speciālās izglītības sistēmā (*Bethere, 2007*). Viedokli par sabiedrības attieksmes izmaiņu pret personām ar speciālajām vajadzībām pauž S. Tūbele, A. Šteinberga (*Tūbele, Šteinberga, 2004*), N. Malofejevs (*Малофеев, 2003, 2005*), H. Zamskis (*Zamskis, 2007*), (*Замскуй, 1980*), S. Liepiņa (*Liepiņa, 2008*). Analizējot šo autoru pētījumus, kopsavilkums par sabiedrības attieksmes izmaiņām pret personām ar speciālajām vajadzībām iepriekšējos evolūcijas periodos ir parādīts tabulā (skat. 1.1. tabulu).

1.1. tabula

Sabiedrības attieksmes izmaiņas pret personām ar speciālajām vajadzībām (Prudņikova)

Attieksmes evolūcijas periods	Attīstības posmu hronoloģiskie laiki	Sabiedrības attieksme
I	IX – VIII gs. p.m.ē. – XII gs. sākums	No agresijas un neiecietības līdz apziņai par nepieciešamību palīdzēt. Vairums gadījumos tika nolemti nāvei, pieaug reliģiskie aizspriedumi un mānītīgās bailes no šīs grupas cilvēkiem, veidojas cilvēku ar GAT diskriminācija.
II	XII gs. sākums – XVIII gs. beigas	No patvēruma došanas līdz apziņai par izglītošanas iespējamību.
III	XVIII gs. beigas XX gs. sākums	No apziņas par iespējamību izglītēt līdz apziņai par mērķtiecīgas izglītošanas nepieciešamību.
IV	XX gs. sākums – XX gs. 70. gadi	Jauna izpratne par cilvēka tiesībām, izpratne par nepieciešamību izglītēt cilvēkus ar attīstības traucējumiem.
V	XX gs. 70. gadi - ?	Jauna izpratne par mazākuma tiesībām, jaunas kultūras normas – cieņa pret atšķirībām starp cilvēkiem – veidošanās.

Tabulā apkopotos attīstības posmus ir izgājušas visas Eiropas valstis attiecīgajos vēsturiski noteiktajos laikos. Dažādos vēstures posmos attieksme pret personām ar speciālajām vajadzībām ir bijusi atšķirīga, ko „noteica gan civilizācijas attīstības pakāpe, gan sabiedrības morālie, reliģiskie un filozofiskie uzskati” (*Liepiņa, 2008, 11*). Savukārt H. Zamskis pievieno, ka attieksme bija „atkarīga no sabiedrībā valdošajiem

ekonomiskajiem un politiskajiem apstākļiem, dominējošiem filozofiskiem, reliģiskajiem, tiesiskajiem uzskatiem, veselības, kultūras, izglītības attīstības līmeņa” (Zamskis, 2007, 12).

Autoru pētījumos vēsturiski agrīnie uzskati tiek attaisnoti, jo sākotnēji, piemēram, antīkajā pasaulē bērni, kas piedzima ar fiziskiem vai garīgiem traucējumiem, vairums gadījumos tika nolemti nāvei, tādā veidā sabiedrība atbrīvojās no bērniem ar attīstības traucējumiem, lai saglabātu fiziski un garīgi spēcīgu nākamo paaudzi, kas bija tipiska karojošām valstīm, vēlāk „aizsargāja sevi no pagrimušajiem”, pēc tam sāka „gādāt par anomālajiem” un viņus izglītot, visbeidzot pacēlās līdz apziņai par personu ar attīstības traucējumiem atzīšanu par tādiem pašiem pilsoņiem kā visi, bet šodien gatava atzīt cilvēku ar problēmām tiesības būt ne tādiem kā visi, būt atšķirīgiem no vairākuma (Замский, 1980). Arī S. Liepiņa uzsver, ka „vēsture liecina par attaisnojošu filozofisku uzskatu veidošanos...nošķirt nederīgo no veselā, derīgā” (Liepiņa, 2008, 11).

Analizējot sabiedrības attieksmi pret personām ar GAT, var secināt, ka tā atspoguļojas mērķos un uzdevumos, kādus izvirzīja iestādes, kas apkalpoja šos bērnus. Šie uzdevumi un mērķi mainījās atkarībā no sabiedrības un valsts politikas attiecībā pret šīm personām. Autoru N. Malofejeva (Малофеев, 2003, 2005), H. Zamska (Zamskis, 2007), (Замский, 1980), S. Liepiņas (Liepiņa, 2008), S. Tūbeles, A. Šteinbergas (Tūbele, Šteinberga, 2004), A. Bakas., K. Grunevalda (Baka, Grunevalds, 1998), B. Puzanova, N. Kuņajeva, B. Gorskina (Пузанов, Коняева, Горскин, 2001) viedokļu analīzes kopsavilkums par speciālās izglītības attīstības tendencēm, kas iezīmējas katrā no iepriekš minētiem attīstības periodiem apkopots 1.2 tabulā.

1.2. tabula

Speciālās izglītības attīstības tendences Rietumeiropā (Prudņikova)

Evolūcijas periods	Speciālās izglītības attīstība
I	Pirmsvēsturiskais periods – bērna audzināšana bija virzīta uz fizisko attīstību un militāro audzināšanu, tāpēc cilvēks ar GAT bija nepilnvērtīgs un nevajadzīgs.
II	Veidojas speciālās izglītības organizēšanas priekšnosacījumi.
III	Iezīmējas speciālo izglītības iestāžu veidošanās un sistēmu noformēšana likumdošanā.
IV	Sistēmu attīstība un diferencēšana, speciālo izglītības iestāžu veidošanās un sistēmu noformēšana likumdošanā.
V	Speciālo iestāžu sašaurināšanās un jaunu speciālās izglītības organizatorisko pamatu veidošana.

Izvērtējot vēstures faktus, var secināt, ka ideja par speciālo izglītību nevar rasties sabiedrībā, kurā vērojama neiecietība pret „nepilnvērtīgiem” cilvēkiem. Tikai sabiedrības attieksmes maiņas rezultātā pret bērnu ar attīstības traucējumiem veidojas jaunāko laiku pedagoģiskās sistēmas. „Pilnveidojoties ekonomiskajiem un sociālajiem apstākļiem, sabiedrība uzņemas zināmus pienākumus pret personām ar GAT, vadoties ne tikai no humāniem, bet arī no sociāli ekonomiskiem motīviem” (*Zamskis, 2007, 16*). Ar to ir izskaidrojams fakts, ka līdz 18. gadsimtam sabiedrība kopumā bērniem ar attīstības traucējumiem plašas iespējas izglītoties nepiedāvāja, taču uzmanību šīm personām „jau kopš seniem laikiem sabiedrība pievērsusi” (*Kravalis, 1996, 5*), kas notika „asā cīņā ar pretiniekiem, kas uzskatīja, ka sabiedriskā palīdzība šiem bērniem nav vajadzīga” (*Zamskis, 2007, 12*), ko apliecina specifisko palīdzības virzienu attīstība bērniem ar GAT. Pamatojumu šīs idejas izskaidrojumam rodam vairāku autoru darbos, kas kā teorētiskās analīzes rezultāts ir parādīts 1.3. tabulā.

Veiktā teorētiskās analīzes datu apkopošana ļauj secināt, ka garīgās attīstības problēmas sākotnēji ir bijušas medicīnu intereses lokā. Vairāki pētnieki uzsver viņu prioritāti sākotnējās palīdzības sniegšanā. Kā piemēru šeit var minēt H. Zamski, kurš savā pētījumā apliecina, ka pirmo garīgo slimību zinātnisko klasifikāciju sniedz medicīnas profesors, psihiatrs F. Platers, ieviešot jēdzienu „plānprātība” un liekot pamatus medicīniskajam virzienam palīdzības sniegšanā, bet vācu psihiatrs E. Krēpelīns 1915. gadā visas „plānprātības” formas apvienoja vienā grupā ar kopēju nosaukumu „psihiskās attīstības aizture” un ieviesa terminu „oligofrēnija” (*Zamskis, 2007, 42*). Vajadzību paplašināt pētījumus un pilnveidot palīdzības sistēmu sāka pakāpeniski uzlūkot par sabiedrības pašsaglabāšanās līdzekli, kas mudināja speciālistos (pedagogos, psihologos) saskatīt dažādas šo indivīdu iespējas, pievērst uzmanību gan garīgās attīstības traucējumu profilaksei, gan to kompensācijai un korekcijai (*Drew, Hardman, 2000; Liepiņa, 2008*). Savukārt J. Kravalis bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanos saista ar „zinātnes uzplaukumu, pedagoģijas teorijas un prakses attīstību, medicīnas, filozofijas un citu nozaru speciālistu ieinteresētību par anomālo bērnu mācīšanu un audzināšanu” (*Kravalis, 1996, 5*).

Analizējot mūsdienu posmu Rietumeiropas sabiedrības un valsts attieksmē pret skolēnu ar GAT vajadzībām evolūcijā, var apgalvot, ka to raksturo dažas pretrunīgas tendences, kuru izpausmes vērojamas speciālās izglītības sistēmā.

No vienas puses, šie bērni, balstoties uz vienlīdzību un līdztiesību tiek iesaistīti vispārējā izglītībā, bet no otras – sāk veidot dzīvesvietas invalīdiem, kas tiek skatīts kā optimāls modelis viņu patstāvīgās „pieaugušo” dzīves organizēšanā viņu vajadzībām mākslīgi radītā vidē, piemēram, Camphill movement (*Camphill movement*). Pretrunas izraisa arī

jaunākie medicīnas sasniegumi jaundzimušo patoloģiju konstatēšanā (Малофеев, 2003).

1.3. tabula

Skolēnu ar GAT izglītības attīstība Rietumeiropā (Prudņikova)

Evolūcijas periods	Palīdzības virzieni bērniem ar GAT
I	Interese par slimības cēloņiem, ārstēšanas paņēmieniem, indivīda sociālā pašsajūta (Ястребицкая, 1978).
II	Likumdevēji fiksē garīgi slimo tiesības (Замский, 1980). XVI gs. Francijas un Itālijas ārsti pievēršas svarīgām psihiatrijas problēmām (Scheerenberger, 1983). J. A. Komenskis (1592 – 1670) pirmais pedagogs, kurš izteica domu par nepieciešamību rūpēties par „plānprātīgo audzināšanu un mācīšanu” (Zamskis, 2007, 23).
III	Pilnībā tiek izveidoti trīs palīdzības virzieni: kristīgi – filantropiskais (patvēruma došana), medicīniski – pedagoģiskais (ārstēšana, audzināšana, elementāra izglītošana), pedagoģiskais (izglītošana speciālās klasēs, speciālas skolās, internātos) Atvērtas tiek pirmās iestādes no 1841. gada līdz 1842. gadam Francijā, Šveicē, Zviedrijā, Čehijā, Francijā, Vācijā. XX gs. sākums – laiks, kad pabeigta speciālās izglītības sistēmu izveide, kas paredz triju kategoriju bērnu – ar dzirdes, redzes un intelektuāla rakstura traucējumiem izglītošanu (Малофеев, 2003, 2005).
IV	Izpratne par invalīdu un personu ar attīstības traucējumiem tiesībām kļūst vienota, ko atspoguļoja 1961. g. pieņemtā Eiropas sociālā harta (Yopd, 1995). Tiek pieņemti likumi par bērnu ar smagiem attīstības traucējumiem iekļaušanu izglītības sistēmā, kurus agrāk uzskatīja par neapmācāmiem, piemēram, Zviedrijā 1968. gadā, Lielbritānijā 1970. gadā (Малофеев, 2003).
V	Valsts pienākums ir nodrošināt atbilstošu bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītību” (Yopd, 1995, 151). Vērojama tendence izvairīties no funkcionālo nepilnību norādes (Zamskis, 2007). Dānijā, Norvēģijā, Somijā, Lielbritānijā. Speciālās izglītības jomā pasludināta tiek integrācija, ko var atļauties finansiāli varenas valstis (Малофеев, 2003), tiek slēgtas speciālās skolas (Review of the Present Situation of Special Education, 1988).

Veiktais teorētiskās literatūras apkopojums ļauj apgalvot, ka katras Rietumeiropas valsts izglītības sistēmā vairāk vai mazāk uzmanība tiek veltīta bērniem, skolēniem un jauniešiem ar dažādiem attīstības traucējumiem. Speciālās izglītības sistēmas attīstības tendencēm un pretrunām ir kopīgi attīstības posmu hronoloģiskie laiki, kuri arī turpmāk

būs atkarīgi no politiskās nostājas, vērtību orientācijas, valsts ekonomiskajām iespējām un sabiedrības kultūras normām, tomēr svarīgākā nozīme ir sabiedrības attieksmei, izpratnei un spējai pieņemt citādo, atšķirīgo. Valstis joprojām izvēlas dažādas pieejas, lai nodrošinātu pakalpojumus skolēniem ar speciālajām izglītības vajadzībām. Ir iespējams dažādās valstīs identificēt gan pieejas, kuru mērķis ir īstenot pilnu iekļaušanu vispārīzglītojošās mācību iestādēs, gan pieejas, kuras ietver „plašu spektru pakalpojumu”, kas domātas dažādu vajadzību nodrošināšanai, kā arī pieejas, kurās ir skaidri noteiktas atsevišķas vispārējās un speciālās izglītības sistēmas. Tomēr ir arī iespējams novērot, ka: *visās valstīs iekļaujošas izglītības koncepcijas, pamatnostādnes un prakse nepārtraukti mainās (The European Agency for Development in Special Needs Education ereports, 2010).*

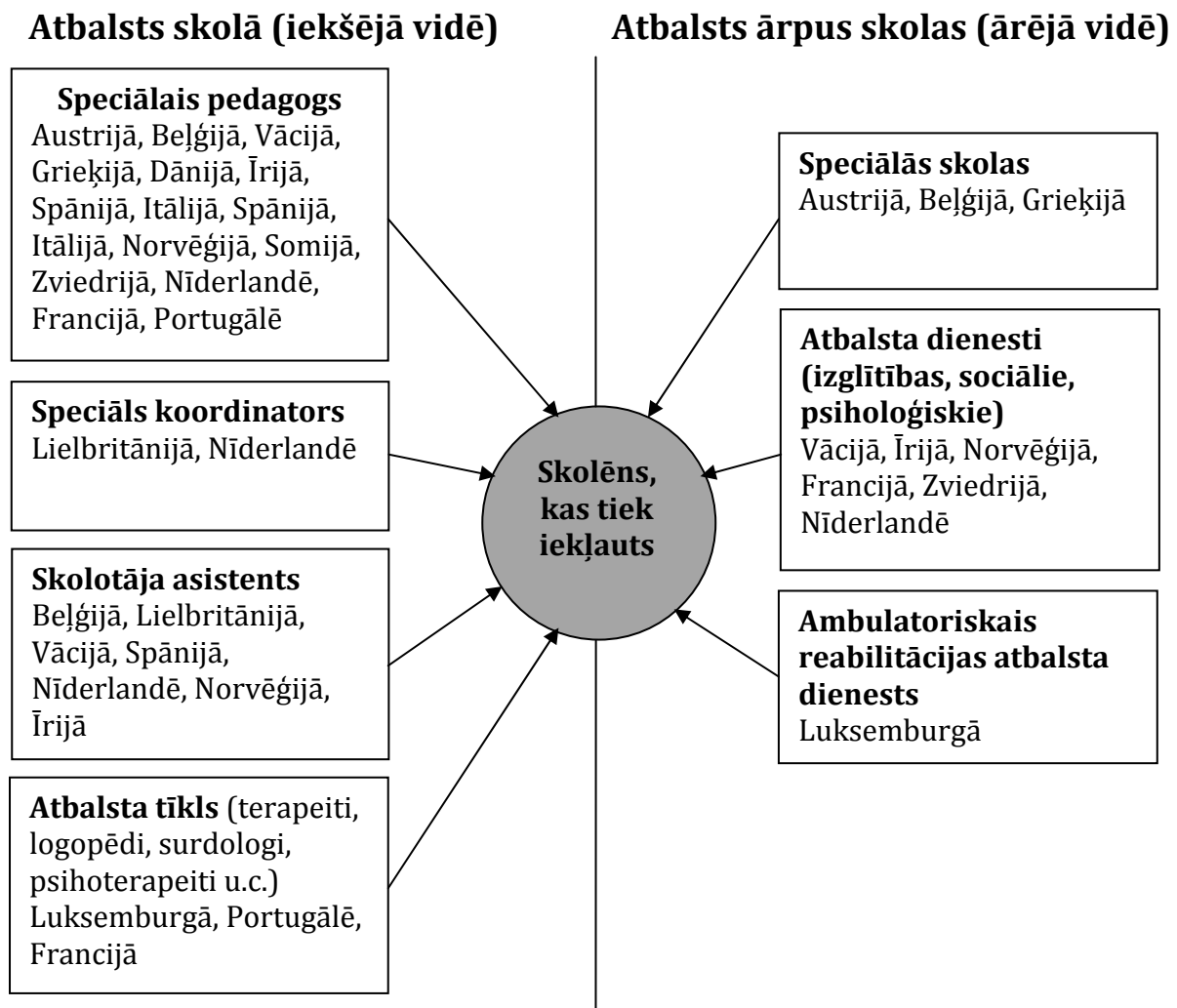
Ir valstis, kā, piemēram, Spānija, Grieķija, Itālija, Portugāle un Zviedrija, kuras izveidojušas pilnībā integrētu izglītības sistēmu, kas apmierina visas bērnu ar dažādiem attīstības traucējumiem speciālās vajadzības, tikmēr citas Eiropas valstis joprojām saglabā vairākslāņu pieeju, kombinējot vispārējās un speciālo vajadzību izglītības programmas (*Īpašais Eiropas ombuda ziņojums Eiropas Parlamentam, 2002*).

Ilustrējot N. Malofejeva pētījumu, tiek izveidots uzskatāms attēls, kurā redzams pedagoģiskais atbalsts skolēnam skolā (iekšējā vidē) un ārpus skolas (ārējā vidē) ES valstīs (skat. 1.1. att.).

N. Malofejeva pētījums ļauj secināt, ka daudzviet atbalsta nodrošinājums ir līdzīgs, lai iespējami sekmīgāk nodrošinātu skolēnu attīstību rosinošu vidi un iespējami realizētu izglītojošo, attīstošo un audzinošo mērķi (*Prudņikova, Ušča, Viġante, 2010*).

Politika saistībā ar piemēroto palīdzību skolēniem ar GAT definēta dokumentā, kas apstiprināts 2009. gada 2., 3. un 4. decembra Eiropas Skolu Padomes sanāsmē, nosakot, ka „viņu integrēšana ir atkarīga no gadījuma nopietnības un resursiem (kvalificētais personāls, iemaņas, līdzekļi), kuri ir skolas rīcībā, lai ņemtu aprūpē šos skolēnus, attiecībā uz kuriem tiek noslēgta konvencija. Ja skolai nav atbilstošo resursu, tā var paziņot pat tās nekompetenci, lai neuzņemtos tādu pienākumu, kuru tā nevarēs izpildīt. Tātad vecākiem ir jāmeklē izglītošanas alternatīva ar atbilstošāku personālu” (*Dokuments Nr. 2009-D-619-lv-3., 2009.*).

Analizējot ārzemju pieredzi speciālās izglītības jomā, var secināt, ka valstis realizē gan līdzīgus, gan atšķirīgus atbalsta pasākumus skolēniem ar GAT, izmantojot iespējamus resursus un ievērojot skolēnu vajadzības.



**1.1. attēls Pedagoģiskais atbalsts skolēnam ES valstīs
(pēc Malofejeva, 2005)**

Latvijas izglītības sistēmā rodami visi pēc M. Meisonas un R. Reiseras integrācijas modeļi (*Mason, Reiser, 2000*), dažus no tiem ir aprakstījusi un raksturojusi D. Nīmante:

- *Periodiskā integrācija*, kad, piemēram, skolēni ar speciālajām vajadzībām ar citiem skolēniem tiek pasākumos;
- *Ģeogrāfiskā integrācija*, kad, piemēram, skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītības iestāde atrodas citas vispārīzglītojošās izglītības iestādes tuvumā, un skolēni var redzēt, kas notiek šajā izglītības iestādē, tās pagalmā;
- *Sociālā integrācija*, kad, piemēram, vispārīzglītojošā izglītības iestādē ir speciālā klase, un skolēni ar speciālajām vajadzībām var, piemēram, kontaktēties pagalmā vai ēdnīcā;
- *Funkcionālā integrācija*, kad, piemēram, kāds atsevišķs skolēns ar speciālajām vajadzībām tiek integrēts vispārīzglītojošā klasē, taču viņam netiek nodrošināts nepieciešamais atbalsts (*Nīmante, 2007*).

Pētot un salīdzinot autoru (*Florian, 2007, 2008; Ainscow, 1995; Малофеев, Шматко 2008; Booth, Ainscow, 2002*) viedokļus, secināts, ka skolā, lai tā kļūtu par iekļaujošu skolu, jānotiek radikālām izmaiņām, kas nodrošina, ka skola „pieņem” (tiešā un pārnestā nozīmē) visus skolēnus, mainās mācību process un to visu nodrošina, mainot pašas skolas darbību.

Analizējot pētījumus (*Šūmane, 2001; Praude un Beļčikova, 2001; Ļāščenko, Druzika, 2004*) par skolas vidi, var secināt, ka jebkura skola ir organizācija ar savu iekšējo un ārējo vidi un izdalīt trīs mācību vides stūrakmeņus – lietu vidi, cilvēkresursus un garīgos apstākļus.

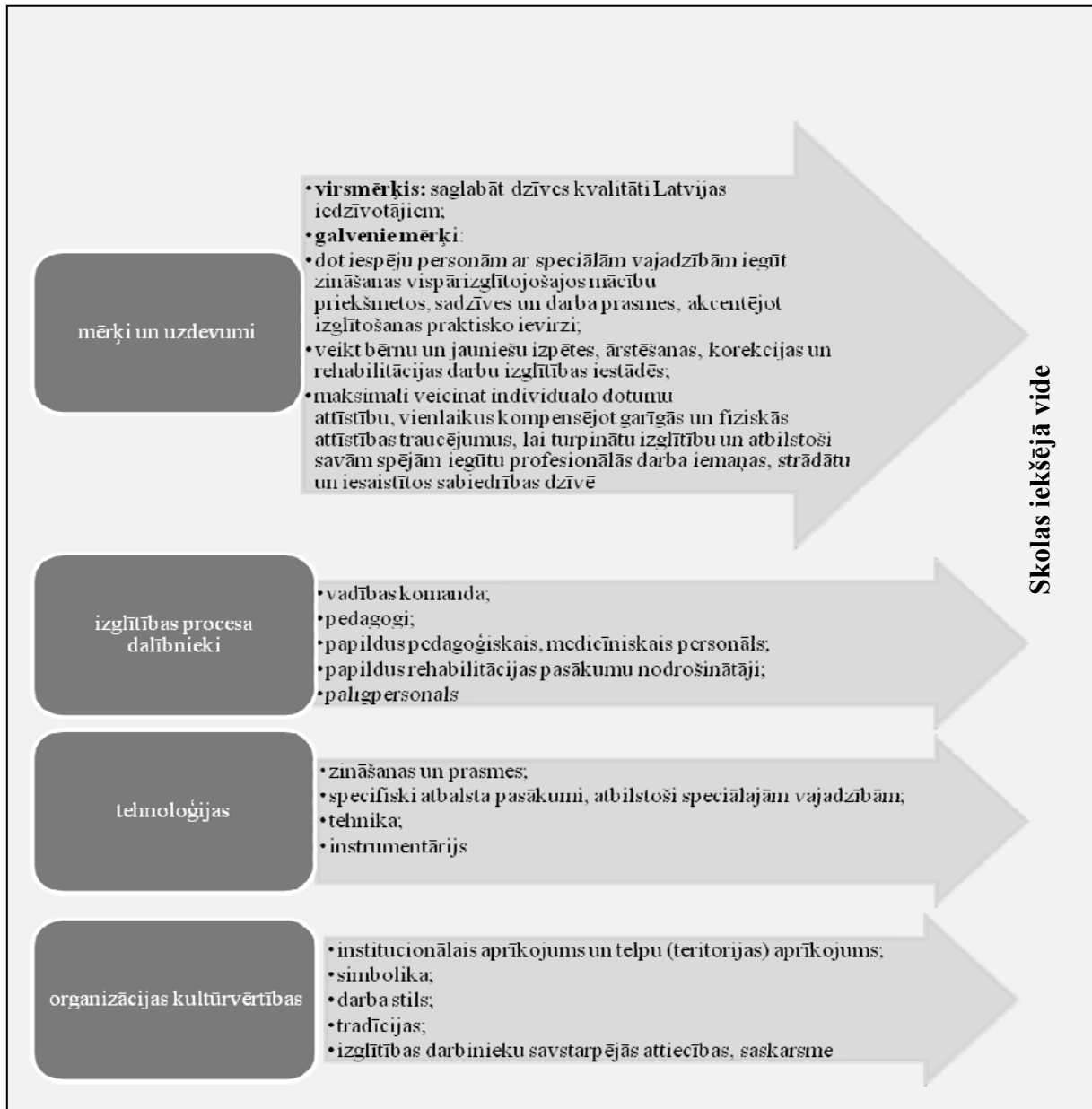
Izmantojot V. Praudes un J. Beļčikova (*Praude un Beļčikova, 2001*) nosauktos skolas iekšējās vides faktoros, kas ir savstarpēji saistīti, T. Volkovas, G. Vērdiņas, J. Pildavas (*Volkova, Vērdiņa, Pildava, 2001*), I. Raitumas (*Raituma, 2009*) atziņas, Latvijas Stratēģiskās attīstības plāna 2010. – 2013. gadam (*Latvijas Stratēģiskās attīstības plāns 2010. – 2013. gadam, 2010*), valsts pamatizglītības standartos un pamatizglītības mācību priekšmetu standartos noteiktās vadlīnijas, ir izveidoti speciālās skolas iekšējās vides elementi (skat. 1.2. att.).

Šajā pētījumā izglītības iestādes (speciālās internātpamatskolas) *iekšējo vidi* veido skolas mērķi un uzdevumi, izglītības procesa dalībnieki, tehnoloģijas un organizācijas kultūrvērtības. Skolas mērķi un uzdevumi atspoguļo konkrētās izglītības iestādes misiju un parāda, ko skola uzskata par vēlamu. Iekšējā vide skolā, kur noris mācību un audzināšanas darbība un dažādas procedūras, pienākumu sadale un resursu izmantošana, kas nodrošina pedagoģisko procesu, ir pārmaiņu galvenais objekts.

Speciālās skolas *ārējās vides* elementi saskaņā ar I. Raitumas (*Raituma, 2009*) atziņu ir:

- normatīvie dokumenti;
- valsts politika;
- pašvaldības politika;
- sociālekonomiskie apstākļi;
- vietējā sabiedrība/ izglītības saņēmēji;
- konkurence.

Izglītības iekšējās un ārējās vides mijdarbību ir pētījuši M. Fulans (*Fulans, 1999*), P. Sendžs (*Senge, 1990*), I. Raituma (*Raituma, 2009*), kas ļauj secināt, ka veiksmīgas pārmaiņas izglītībā balansē starp iekšējās un ārējās vides faktoru mijdarbību un šīs mijattiecības ir jārespektē, lai skolēns, pieaugušais veidotu savu pieredzi.



1.2. attēls. Skolas iekšējās vides elementi (Prudņikova)

Pedagoģe D. Iliško atzīmē, ka labvēlīgu vidi bērna attīstībai veido:

1. pozitīvs emocionāls atbalsts;
2. visu sajūtu maksimāla nodarbināšana pasaules apgūvē;
3. darbošanās prieks;
4. no stresa brīva gaisotne;
5. stundās izmantojamo tehnoloģiju daudzveidība;
6. kognitīvās, afektīvās un psihomotorās jomas attīstīšanas nodrošināšana;
7. skolēna kā pētnieka aktīvas pozīcijas nodrošināšana mācību procesā;
8. skolēns izvēles iespējas (Iliško, 1999).

Pedagoģiskajā procesā mācību vide ļauj skolēnam sajust un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (*Maļicka, 2004; Lāščenko, Druzika, 2004; Raituma, 2009; Rozenfelde, 2008*). Pētījumā akcents tiek likts uz N. Frederiksonas (Frederickson) un T. Klaina (Cline) pētījuma izmantošanas nepieciešamību mācību un audzināšanas procesa organizēšanā un vadīšanā (*Frederickson, Cline, 2009*). Tas saskan ar iespēju uzlabot 1990. gadā uzsākto Latvijā agrāk neapmācāmo bērnu ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem pedagoģisko integrāciju speciālajās un vispārējās izglītības iestādēs, ar pēdējo gadu desmitu laikā arvien lielākas nozīmes piešķiršanu mācību procesam un sociālajai videi, lai dotu iespēju katram izglītojamajam ar attīstības traucējumiem izglītoties tieši viņam vispiemērotākā izglītības iestādē, nodrošinot kvalificētu speciālu palīdzību un iespēju sagatavoties dzīvei, apgūstot atbilstošus darbības veidus.

Pētījuma autores pieredze pedagoģiskā darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT atklāj tendences, kas iezīmējas Latvijas speciālās izglītības iestādēs līdz ar pārorientēšanos uz Rietumu vērtībām ar mērķi radīt nosacījumus neatkārtojamas, unikālas individualitātes attīstībai:

1. skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT aktivitātēm pedagoģiskajā procesā netiek izvirzītas mērķtiecīgas prasības un ierobežojumi;
2. nezinot, kā radīt skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT atbilstošu mācību vidi un kā palīdzēt viņam attīstīt darbības mērķtiecību, lai viņš pats veidotu savu pieredzi, pedagogi bieži atgriežas pie iepriekšējā perioda voluntārās pedagoģijas.

Personīgās pedagoģiskās pieredzes analīze pamato, ka svarīgi ir noskaidrot garīgās attīstības traucējumu būtību. Tas palīdz konkretizēt pedagoģisko palīdzību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, lai atbalstītu viņu pašrealizāciju.

1.2. Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālajā internātpamatskolā

1.2.1. Garīgās attīstības traucējumu jēdziens un klasifikācija

Monogrāfijā iekļautā apakšnodaļa par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālā internātpamatskolā palīdz izprast garīgās attīstības traucējumus izziņas problēmu kontekstā un

apzināt mērķi, uz ko tiek virzīta praktiskā darbība, atbilstoši šo skolēnu speciālajām vajadzībām.

Autori (*Анастасу, Урбина, 2007; Бака, Grunevalds, 1998; Drew, Hardman, 2000; Florian, 2005, 2007, 2008; Friend, 2005; Глозман, 2009*), kuri pētījuši garīgās attīstības traucējumu noteikšanu mūsdienās, uzskata, ka tā ir kļuvusi par medicīnisku, psiholoģisku, pedagoģisku un socioloģisku problēmu. Zinātniskās literatūras analīze ļauj secināt, ka kopš 19. gadsimta otrās puses bērniem ar GAT vadošais palīdzības virziens bija pedagoģiskais, tāpēc galvenais iestāžu tips bija „palīgklases un palīgskolas” (*Zamskis, 2007, 31*), šobrīd tās ir speciālās skolas, kuru pirmsākumi ir meklējami Vācijā, vēlāk citās valstīs. Līdz ar medicīnas attīstību, kā piemēru minot bērnu neiropsiholoģijas kā jaunas, strauji attīstošas zinātnes nozares attīstību (*Глозман, 2009*), pilnveidojās priekšstati par GAT, to pakāpēm, cēloņiem un ārstēšanas iespējām (*Анастасу, Урбина, 2007; Drew, Hardman, 2000; Тūbele, Šteinberga, 2004*). Ārstiem, kuri nodarbojas ar personu ar GAT ārstēšanu un audzināšanu, ir nepieciešami atbilstoši pedagoģiskie līdzekļi, bet pedagogi nevar iztikt bez ārstu palīdzības, tas pamato to, kāpēc mūsdienās eksistē medicīniskais un psiholoģiski pedagoģiskais virziens.

Pētījuma autore vēlas atzīmēt, ka terminoloģija garīgās attīstības traucējumu apzīmēšanai daudzkārt ir mainījusies. Rietumeiropā līdz pat XVIII gs. izmantoja terminu „idiots”, apzīmējot personas ar GAT. Pētnieks H. Zamskis šo stāvokli definē kā savdabīgu un noturīgu, atsaucoties uz ievērojamā franču psihiatra F. Pinela citēto definīciju „vairāk vai mazāk absolūtu prāta vai jūtu funkciju traucējums” (*Zamskis, 2007, 25*). Savukārt N. Malofejevs uzskata (*Малофеев, 2003*), ka šis apzīmējums ietver sevī divus sociāli nozīmīgus raksturojumus: no vienas puses „idiots” – tas ir cilvēks, kuram nav zināšanu, saprāta, no otras puses – izslēgts no apkārtējās sabiedrības. Pētnieks H. Zamskis par vissenāko uzskata psihiatra F. Platera (1537 – 1614) terminu, kurš intelekta novirzes nosauca par „plānprātību” (*Замский, 2007, 21*). Liepiņa uzsver, ka F. Platera sniegtās klasifikācijas pamatā ir intelekta, emociju un fiziskie traucējumi, jo visus simptomus F. Platers saista ar anatomiski – fizioloģisko etioloģiju: pēctecību, galvas traumām, asinsrites traucējumiem, narkotisko vielu iedarbību, u.c. faktoriem (*Liepiņa, 2008*). Pētījumam nozīmīgas ir divas H. Zamska raksturotās F. Platera klasifikācijas grupas:

Mentis imbecillitas – cilvēki ar dažādas pakāpes intelekta, atmiņas un iztēles novirzēm (F. Platers uzskata, ka šīs novirzes saistītas ar augstāko plānprātības pakāpi);

Mentis alienato – garīgi slimi cilvēki (F. Platers izdala iedzimtību) (*Замский, 1980*).

Mūsdienās garīgās attīstības traucējumu apzīmēšanai Latvijā ir pieņemts termins *garīgas attīstības traucējumi*, kaut gan vēl joprojām literatūrā ir sastopami termini *garīga atpalicība*, *intelekta attīstības traucējumi* u.c., kas ietver sevī ļoti daudz patoloģijas veidu, kuri galvenokārt izpaužas izziņas jomas nepietiekamā attīstībā un ir viens no smagākajiem cilvēka traucējumiem sociālajā aspektā. Saskaņā ar Ļ. Vigotski (Выготский) *garīgās atpalicības* jēdziens ir viens no nenoteiktākajiem, grūtākajiem jēdzieniem *defektoloģijā* (lietota tā laika terminoloģija) (*Выготский, 1995*). Angļu valodā šo traucējumu apzīmēšanai lieto dažādus terminus, piemēram, *mental retardation*, *mental illness*, *severe learning difficulties*, *mental disabilities*, *intellectual disability*, *cognitive impairment*, *developmental disabilities*, *mental age disorder*, *mental age disturbance*, *mental subnormality*, *mental deficiency*, *handicapped children*, *exceptional children* u. c. Amerikas pētnieki pārsvarā lieto terminus: *mental retardation*, *severe and multiple disabilities*, *mental health disabilities* (*Friend, 2005; Snowman, Biehler, 2000; Friend, Bursuck, 2002*), bet Rietumeiropas pētnieki – *severe learning difficulties* (*Porter, 2005, Florian, 2005, 2007, 2008*). Analizējot tos, var piekrist I. Freimanim, ka „katrā valstī ir atšķirīgi garīgās attīstības traucējumu (atpalicības) definējumi” (*Freimanis, 2007, 11*). Kā piemēru var minēt zviedru speciālista K. Grunevalda definīciju, kurš uzskata, ka tā ir persona, kas „agrīnā attīstības fāzē ir guvis ievērojamus un ilgstošus apdāvinātības funkciju kavējumus” (*Baka, Grunevalds, 1998, 39*). Savukārt, Amerikas Intelektuālo un attīstības traucējumu asociācija (AAIDD – The American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) ir definējusi garīgās attīstības traucējumus kā nozīmīgu, ievērojamu, neparastu, vispārēju intelektuālo funkcionēšanu, kas pastāv vienlaicīgi ar adaptīvās uzvedības nepietiekamību, kas parādījusies attīstības laikā līdz 18 gadu vecumam (*AAIDD*).

Latvijā šobrīd pierasts lietot jēdzienu *garīgās attīstības traucējumi*. Vērtīgu definīciju pētāmā jautājuma būtībai sniedz S. Liepiņa: „*Latvijā par garīgi atpalikušu uzskata bērnu, kuram psihiskās darbības ainā centrālo raksturojumu ieņem stabili, izteikti un neatgriezeniski intelektuālās darbības traucējumi, kas radušies organisku galvas smadzeņu darbības traucējumu rezultātā*”. GAT aptver visu psihi kopumā; raksturīga visu psihisko funkciju nepietiekamība un intelektuālo traucējumu hierarhija (*Liepiņa, 2008, 61*). Garīgās attīstības traucējumu definīcijas skaidrošanā kā vienlīdz svarīgi fakti tiek uzsvērti gan intelektuālās darbības traucējumi, gan adaptīvās uzvedības nepietiekamība (*Friend, 2005*). Šo definīciju raksturo intelektuālo funkciju traucējumi, adaptācijas traucējumi apkārtējā vidē, bet nav definēti cēloņi.

Analizējot cēloņus, psiholoģe S. Liepiņa kā pamatcēloņus nosauc prenatālā, perinatālā vai postnatālā periodā pārciestas slimības un traumas, organiski galvas smadzeņu bojājumi, nepietiekams centrālās nervu sistēmas (CNS) struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums, kā arī iedzimtība ar ģenētiska rakstura saslimšanām, imunoloģiska nesaderība u.c. Atkarībā no CNS traucējumu rakstura un cēloņiem, CNS nodarītā kaitējuma iestāšanās laika var būt divas garīgās attīstības traucējumu klīniskās formas:

1. Oligofrēnija ir vispārēji un totāli smadzeņu jaunāko nodalījumu bojājumi iegūti embrionālās attīstības vai agrīnās attīstības posmā (bērnā līdz 3 gadu vecumam), vai šajā periodā iemantots nepietiekams minēto galvas smadzeņu struktūru anatomiskais un funkcionālais briedums;
2. Demence ir smadzeņu garozas bojājumi un ar tiem saistītie funkcionālie traucējumi, ko radījuši pēc agrīnās attīstības posma iegūtās galvas traumas vai izraisījušas neiropātiska rakstura slimības, kurai autore izdala divus pamatveidus:
 - organisko demenci, ko var izraisīt galvas smadzeņu traumas vai infekcijas slimības, kuras bērns pārslimo pirmskolas vai jaunākā skolas vecumā;
 - demenci, ko izraisa dažādi akūti slimību procesi, kuram raksturīgs progredients raksturs (*Liepiņa, 2008*).

Savukārt psihiatrs V. Eglītis *oligofrēnijā* izdala trīs garīgās *atpalcības* pakāpes, kuru pamatā ir valodas komunikatīvās spējas:

Idiotija ir smagākā oligofrēnijas forma (no grieķu vārda *idioteia* – nezināšana vai arī īpašs, savāds), raksturīga nespēja domāt, runas nesaprašana, nerunāšana, bet smadzeņu motoriskās sfēras neattīstības dēļ nav mērķtiecīgu kustību – kustības viņiem ir impulsīvas un automātiskas.

Iedzimtās psihiskās attīstības atpalcības vidējā forma ir *imbecilitāte* (no latīņu vārda *imbecillus* – vājš), kad slimnieki nespēj analizēt un sintezēt, tādēļ viņu rīcība parasti ir neapdomāta un nav diferencēta dažādās situācijās, slimniekiem dzīves laikā nerodas pieredze. Slimnieki rīkojas pēc gataviem, iemācītiem šabloniem, kas var būt derīgi vienā situācijā, bet pilnīgi nepiemēroti citā.

Visvieglākā oligofrēnijas forma ir *debilitāte* (no latīņu vārda *debilis* – vājš, nespēcīgs), kad slimnieki var apmierinoši piemēroties dzīves prasībām vislielākās grūtības ir radoši domāt (*Eglītis, 1974*).

Pētījumam saistoša ir psihoneiroloģes G. Suharevas (Сухарева) izstrādātā sistemātika, kur ņemot vērā CNS bojājuma laiku un cēloni, tiek izdalītas sekojošas oligofrēnijas grupas:

1. endogēnā rakstura oligofrēnija, kas rodas vecāku ģeneratīvo šūnu bojājuma rezultātā, kur iekļaujas tādas formas kā Dauna slimība, oligofrēnija sakarā ar vielmaiņas patoloģiju, īstā mikrocefālija;
2. oligofrēnija, kas radusies sakarā ar kaitīgu faktoru, tādu kā pārciestajās infekcijas, intoksikācijas, iedarbību embrionālajā periodā;
3. oligofrēnija, kas radusies sakarā ar kaitīgu faktoru iedarbību dzemdību laikā un agrīnā bērna attīstības periodā – līdz 3 gadu vecumam, šeit ietilpst dzemdību traumas, asfiksija dzemdību laikā, agrīnās infekcijas, meningīti, meningoencefalīti, kā arī intoksikāciju un traumu rezultātā (Сухарева, 1974).

Šī G. Suharevas (Сухарева) izstrādātā klasifikācija palīdz pētīt *oligofrēnijas* psiholoģiskās īpatnības un ir pamatā apgalvojumam, ka garīgās attīstības pamatā ir CNS organiskie bojājumi, kas ļauj šos traucējumus norobežot no citiem intelektuālās darbības traucējumu veidiem.

Vadoties pēc Starptautiskās statistiskās slimību un veselības problēmu klasifikācijas (SSK-10 klasifikators – kodu sistēma), ko izstrādāja Pasaules Veselības organizācija (World Health Organization – WHO) un 1990. gada maijā apstiprināja 43. Pasaules veselības asamblejā, kas Pasaules Veselības organizācijas dalībvalstīs ir spēkā no 1994. gada, bet Latvijā no 1997. gada, garīgās atpalcības līmeņi (*Levels of Mental Retardation*) un garīgās atpalcības diagnozes apzīmē ar kodiem F 70 līdz F 79, kas nodrošina atbilstošas skolēnu ar GAT izglītošanas iespējas, kur attiecīgi:

Idiotija ir dziļa garīga atpalcība, atbilst F 73;

Imbecilitāte ir vidēji smaga garīga atpalcība F 71 (Moderate) un F 72 – smaga garīga atpalcība F 72 (Severe);

Debilitāte ir viegla garīga atpalcība F 70 (Mild) (*Pasaules Veselības organizācija*).

Tagad ir uzsākta klasifikācijas pārskatīšana. Jaunās SSK – 11 redakcijas izstrādi ir plānots īstenot līdz 2014. gadam, bet 10. redakcijas (ICD – 10, 1991) skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT izziņas procesa raksturojums sniegts 1.4. tabulā.

Vidēji smagu un smagu GATdominējošās īpatnības (Prudņikova)

Izziņas process	Vidēji smagi un smagi GAT
Sajūtas un uztvere	Sajūtas lielākai daļai neatbilst situācijai. Tās jātrenē, to var veikt tikai konkrētā situācijā, uztvere bez pedagoģiskās ietekmes neveidojas.
Uzmanība	Uzmanība attīstās spilgtu iespaidu rezultātā, dominējošā ir netišā uzmanība.
Atmiņa	Pietiekošā līmenī attīstīta mehāniskā atmiņa, tā balstās uz asociatīvām izjūtām.
Domāšanas izpausme valodā	Pedagoģiskās darbības rezultātā veidojas atsevišķi domāšanas procesi, balstoties uz uzskatāmi praktisko domāšanu. Vispārēja valodas neattīstība, izrunas traucējumi, agramatisms.

Apkopojot dominējošās īpatnības, var secināt, ka vidēji smagi un smagi GAT izpaužas izziņas jomas nepietiekamā attīstībā, jo ir deformēta visu izziņas darbības pamatā esošo psihisko procesu norise: raksturīgas dziļas novirzes sajūtu un uztveres, atmiņas un domāšanas attīstībā.

Garīgās attīstības traucējumu raksturojumā aizvien vairāk pētījumu tiek veikti no sociālā aspekta, no personības un sabiedrības savstarpējās mijiedarbības, personības vietas sabiedrībā, tās nozīmīguma un lietderības viedokļa, kā arī no sabiedrības viedokļa, tāpēc ir saistoša psihometrijas (psiholoģijas nozare) klasifikācija, kur iedalījumā tiek izmantoti intelekta testi. Cilvēkiem ar GAT ir raksturīgs ievērojami zemāks intelekta koeficienta (IQ) līmenis, kas ir robežās no 70 un zemāks, kam pievienojas vecumam atbilstošas adaptīvās uzvedības traucējumi, tādi kā komunikācija, sociālās prasmes un pašaprūpe (*Papalia, Olds, 1998*). Garīgās attīstības traucējumu galvenie rādītāji ir intelekta koeficients (IQ) un sociālais koeficients (SQ). Kopsavilkums par mērījumu izvērtēšanu pēc K. Smitas un L. Stikas (*Smita, Strika, 1998*) ir sniegts tabulā (skat. 1.5. tab.).

Tabulā apkopotā informācija parāda intelekta mērījumu, attīstības kritēriju, sekmju kritēriju un sociālās un emocionālās adaptācijas mērījumu noteikšanas daudzveidīgās iespējas. Tās ir svarīgi apzināt, jo šobrīd aktuāls ir jautājums par to, kā nodrošināt bērncentrētu pieeju pretēji praksē sastopamajam fokusam uz *traucējumiem*. Bērna ar speciālām vajadzībām izaugsmes iespēju nodrošināšanai ir nepieciešama dziļāka izpēte, testēšanas teorētisko pamatu pārskatīšana, vajadzība balstīties uz cilvēka garīgās attīstības psiholoģisko teoriju (*Анастасу, Урбуна, 2007*), lai radītu labvēlīgus vides apstākļus un atbalstītu viņu pašrealizāciju.

Mērījumu izvērtēšana pēc K. Smitas, L. Strikas (Smita, Strika, 1998)

Mērījumi	Raksturojums
1.	2.
Intelektuālie mērījumi	Vekslera (Wechsler) intelekta skala bērniem – III (WISC – III); Vekslera (Wechsler) pirmskolas un primārā intelekta skala (WAIS – R); Stenforda – Binē (Stenford – Binet) intelekta skala (SB:FE); Kaufmana (Kaufman) bērnu izvērtēšanas komplekss.
Attīstības kritēriji	Valodas kritēriji: Pībodija (Peabody) attēla – vārdu krājuma tests (PPVT – R); Valodas audiālās izpratnes tests (TACL – R); Goldmana – Fristeja – Vudkoka (Goldman – Fristoe – Woodcock) audiālās izšķirtspējas tests; valodas attīstības tests – 2 (TOLD – 2 Primary); Valodas attīstības tests – 2 (TOLD – 2 Intermediate); Vizuālās uztveres un kustību attīstības testi: Bendera (Bender) vizuāli – motoriskā tēla tests; Vizuāli – motoriskās integrācijas attīstības tests (VMI – 3); Brīvās motoriskās vizuālās uztveres tests (MPVT); Brūninka – Ozerecka (Bruininks – Oseretsky) motoriskās prasmes tests.
Sekmju kritēriji	Atlasei izmantotie vispārējo sekmju kompleksi: Vudkoka – Džonsona (Woodcock Jonson) izglītības komplekss – pārstrādātais (WJ – R); Vekslera individuālo panākumu tests (WIAT); Kaufmana (Kaufman) mācību panākumu tests (K – TEA); Pībodija (Peabody) individuālais panākumu tests (PIAT – R); Plaša diapazona panākumu tests (WRAT – R); Vudkoka (Woodcock) lasīšanas testi (WRMT – R). Diagnostiskie panākumu testi, kas izmantojami mācību plānošanā: Brigansa (Brigance) saraksts; Greja (Gray) mutiskās lasīšanas tests (GORD – D); Galistela – Elisa (Gallistel – Ellis) kodēšanas prasmju tests (G – E tests); Lindamuda (Lindamood) audiālās konceptualizācijas tests (LAC); Rosnera (Rosner) uztveres spēju programma; rakstveida valodas tests – 2 (TOWL – 2); Keja (Key) matemātikas diagnostiskais tests aritmētikā; Inraitā (Enright) diagnostiskais aritmētikas pamatprasmju saraksts; Pareizrakstības tests – 3 (TWS – 3).
Sociālās un emocionālās adaptācijas mērījumi	Adaptīvā uzvedība: Vainlenda (Vineland) adaptīvās uzvedības skalas; patstāvīgas uzvedības skalas (SIB); Brigansa svarīgāko iemaņu saraksts; Uzvedības aptaujas lapas: Bērna uzvedības kontrollapa (CBCL); Konora (Connor) vērtēšanas skala vecākiem; Konora (Connor) vērtēšanas skala skolotājiem; Bērna personības izvērtējums bērniem (PIC); Projektīvie mērījumi: Bērnu apersepsijas tests (CAT); Tematiskās apersepsijas tests (TAT); Mācību apersepsijas tests (EAT); Teikumu pabeigšana; Cilvēku figūru zīmēšana; Kinētiskie ģimenes un skolas zīmējumi; Sevis uztveres kritēriji: Pīrsa – Harisa (Piers Harris) bērnu sevis uztveres skala; Martineka – Zaihovska (Martinek – Zaichowsky) sevis uztveres skala bērniem; Mana kontrollapa; primārais sevis uztveres saraksts.

Mūsdienās testu daudzveidība paver iespēju bērnam *demonstrēt savas stiprās un vājās puses vairākās jomās*, atklāt iespējamos resursus, kā arī var būt svarīgs atbalsts garīgās attīstības traucējumu noteikšanā un profilaksē. Tā ļauj noteikt bērna sociālo adaptāciju noteiktā vidē tādās jomās kā komunikācija, pašapkalpošanās, ģimenes dzīve, sociālas iemaņas, sociālās vides resursu izmantošana, paškontrolē, akadēmiskas spējas, darbs, brīvais laiks, veselība un drošība, bet nekad nedrīkst būt vienīgais kritērijs. Šī iespēja var palīdzēt veicināt indivīda ar GAT attīstību, nosakot, kuras intelekta sastāvdaļas funkcionē labāk (*Liepiņa, 2008*), bet svarīgāk ir noskaidrot, kā vismazāk iejaucoties varētu atvieglot šīs personas dzīvi, kā varētu sniegt pareizu palīdzību (*Grunevalds, 2003; Baka, Grunevalds, 1998*), jo šiem bērniem raksturīgas tādas parādības kā emocionālā nelīdzsvarotība, gribas vājums, visu psihisko procesu norises tempa un dinamikas traucējumi, valodas attīstības aizture un savdabība (*Friend, 2005*). Svarīgi pievērst uzmanību tam, ka tikai ilgstoši un noturīgi izziņas darbības attīstības traucējumi liecina par GAT, kas ir radušies pirms 18 gadu vecuma sasniegšanas (*Liepiņa, 2008*).

Intelekta testēšanas rezultāts parasti tiek izteikts ar intelekta koeficientu (IQ). Vidējais IQ lielums statistiski reprezentatīvai ļaužu grupai ir 100. Apmēram 95% cilvēku IQ atrodas robežās starp 70 un 130. Viszemākais IQ lielums ir cilvēkiem ar GAT (*Анастасу, Урбина, 2007*).

Pasaules Veselības organizācija (WHO) par primāro uzskata slimību vai anatomisku bojājumu, kurš izraisa funkciju pasliktināšanos (Latvijā šobrīd lieto arī terminu *funkcionālie traucējumi*), kas ir garīgo attīstības traucējumu cēlonis, un rekomendē garīgās atpalcības iedalījumu pēc IQ četrās pakāpēs:

1. IQ 70 –50 viegla garīgā atpalcība,
2. IQ 50 –35 vidēji smaga garīgā atpalcība,
3. IQ 35 –20 smaga garīgā atpalcība,
4. IQ zem 20 dziļa garīgā atpalcība (*Pasaules Veselības organizācija*).

Skolēni ar smagiem GAT (*severe learning difficulties SLD*) Anglijā atrodas IQ robežās no 20 līdz 50/55 (*Kushlick and Blunden, 1974*), bet Amerikas literatūrā termins „smags” (*severe retardation*) tiek lietots IQ robežās starp 20/25 un 35/40 un „vidēji smags” (*moderate retardation*) attiecas uz tiem, kuru IQ ir robežām no 35/40 līdz 50/55 (*Porter, 2005; Friend, 2005; Snowman, Biehler, 2000*) vai (*moderate to severe cognitive disabilities*), kuru IQ ir robežām līdz 55 (*Friend, Bursuck, 2002*), tāpēc arī Latvijā ir pieņemts runāt par skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Tas pamato šāda termina *skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT* lietojumu promocijas darbā.

Zinātniski pamatotas traucējumu korekcijas metodes palīdz izvēlēties M. Pevzneres (Певзнер) izveidotā klīniski – pedagoģiskā klasifikācija, kurā galvenais rādītājs ir izziņas darbības nepietiekama attīstība līdzās neirodinamiskiem, patopsiholoģiskiem u.c. traucējumiem, izdalot piecas bērnu ar GAT pamatgrupas:

- *Vienkāršā* garīgā atpalcība, ar raksturīgiem galvas smadzeņu garozas vispārējiem difūziem traucējumiem;
- Garīgā atpalcība ar neirodinamikas traucējumu izraisītām komplikācijām, kur līdzās vispārējiem izziņas procesa traucējumiem raksturīga paaugstināta vai pazemināta *uzbudināmība*;
- Garīgā atpalcība ar atsevišķu analizatoru darbības traucējumu izraisītām komplikācijām, kam raksturīgi dziļāki *sensorie un somotorie* traucējumi;
- Garīgā atpalcība ar psihopātijai līdzīgām uzvedības komplikācijām, ar pastiprinātu noslieci uz *afektīviem stāvokļiem*, paaugstinātu uzbudināmību;
- Garīgā atpalcība *ar personības distrukciju*, ar izteiktu smadzeņu pieres daivas garozas funkcionālo nepietiekamību un īpaši traucētu uzvedības motivāciju, grūtībām kustību iemaņu apguvē, raksturīgiem valodas regulējošās funkcijas traucējumiem (Певзнер, 1972; Певзнер, Лебединская, 1979).

Līdzīgu klasifikāciju sniedz bērnu psihiatrs D. Isajevs (Исаев), kuras pamatā ir četras bērnu ar GAT pamatgrupas, balstoties uz etioloģiju un psihisko stāvokli, kur apakšgrupu klasifikācijas pamatā ir augstākās nervu sistēmas darbības tips. Šī klasifikācija ir līdzīga M. Pevzneres klasifikācijai (Исаев, 2007).

Garīgas attīstības traucējumu precizēšanai saistībā ar uzvedības pārmaiņām Latvijā saskaņā ar SSK – 10 klasifikatoru, ar kodiem no F 70 līdz F 79, tiek izmantota ceturrtā koda zīme:

- '0 – uzvedības pārmaiņu nav vai tās ir minimālas;
- '1 – būtiskas uzvedības pārmaiņas, kas prasa uzmanību vai ārstēšanu;
- '8 – citas uzvedības pārmaiņas;
- '9 – bez norādes par uzvedības pārmaiņām. Var lietot papildkodu, lai precizētu kādu no stāvokļiem (ICD-10, 1991).

Analizējot zinātnisko literatūru, var secināt, ka joprojām tiek diskutēts par šī termina *garīgās attīstības traucējumi* definējumu. Pārsvārā ar šo terminu apzīmē stāvokļus, kurus var pārvarēt, ja tiek uzlabota apkārtējā vide un izmantoti speciālie pedagoģiskie līdzekļi, bet termina „plānprātība”, kura pamatā ir centrālās nervu sistēmas bojājumi, visām tās formām ir

raksturīga traucēta izziņas darbība. Joprojām nav atrastas pietiekami objektīvas metodes, lai konstatētu bērniem garīgās attīstības traucējumus.

Kopvērtējumā var secināt, ka pēc pētnieku un organizāciju sniegtiem aprakstiem garīgās attīstības traucējumus raksturo *izziņas darbības nepietiekama attīstība, jo ir deformēta visu tās darbības pamatā esošo psihisko procesu norise, kā arī bērna sociālās adaptācijas traucējumi noteiktā vidē un attīstības periodu nobīdes. Tas nozīmē, ka bērna ar GAT hronoloģiskais vecums neatbilst vispārpieņemtajam attīstības līmenim.*

Turpmāk tiks aktualizēts, kā skolēniem ar GAT paplašināt informācijas iegūšanas lauku, atbilstoši viņu potenciālām iespējām.

1.2.2. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem speciālās vajadzības pedagoģiskajā procesā

Analizējot izglītības attīstības tendences un pedagoģisko integrāciju, Latvijā biežāk lietotie jēdzieni ir „humanitāte” un „demokrātija”.

Liecības par vajadzība mācīt skolēnus ar GAT radās ar 17. gadsimta dižā pedagoga J. A. Komenska (1592 – 1670) ideju, ka no cilvēciskās izglītības nevar izslēgt nevienu, jo „...ikviens cilvēks piedzimstot iemanto spēju izzināt lietas” (*Komenskis, 1992, 50*). Ar J. A. Komenska atziņām sasaucas skolotāja J. Stūrīša domas, ka ir iespējams daudz ko darīt šo bērnu labā (*Stūrītis, 1932*). Līdzīgi uzskata ārsts un pedagogs Ž. Demors, kurš atzīst, ka nervu šūnas ir elastīgas un ietekmējamās no ārpusē, tāpēc bērns ar GAT „var mainīties” (*Демор, 1909, 15*).

Aktuāls paliek jautājums – kā viņus mācīt, lai viņi būtu spējīgi uzturēt sevi materiāli, iekļauties kolektīvā un nebūtu par apgrūtinājumu ne sev, ne sabiedrībai (*Staris, 2000*). Skolēniem ar GAT raksturīgas tādas pašas attīstības likumības kā viņu vienaudžiem, taču vienlaicīgi šo procesu ietekmē bojājuma rezultātā radusies bioloģiskā nepilnvērtība. Saskaņā ar Ļ. Vigotski ir nepareizs secinājums, ka bērnu ar GAT visas psihe īpatnības ir atkarīgas tikai no fakta, ka bojāta galvas smadzeņu darbība. Viņš uzsver, ka augstāko psihisko funkciju – domāšanas, loģiskās atmiņas, valodas, iztēles, gribas, pašapziņas nepietiekamība ir sekundāras novirzes, kuras padodas korekcijas darbam (*Виготский, 2005*) un pauda uzskatu, ka uz katru bērnu jāskatās *individuāli*, uzmanības centrā izvirzot nevis traucējumu, bet gan pašu bērnu, viņa personību, viņa stiprās puses un attīstības iespējas (*Виготский, 2005*). Ļ. Vigotskis aizstāvēja tam laikam jaunu pieeju, kas pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados, nekļuva par Padomju Savienības defektoloģijas (tā laika terminoloģija) pamatvērtību, bet, kā atzīst J. Kugelmass, ir aktuāla mūsdienās (*Kugelmass, 2007*).

Pārzinot skolēnu ar GAT attīstības īpatnības, mācību līmeni un ievērojot bērnu vecumposmu kopīgās iezīmes, var kvalitatīvi organizēt izglītības procesu, veicinot šo skolēnu attīstību un nepilnību *korekciju* – labošanu, regulēšanu, precizēšanu (*Пузанов, Коняева, Горскин, 2001; Бабанский, 1977*). Izglītības mērķi sniedzas tālāk par vienkāršu zināšanu apguvi un ir saistīti ar personības kā vienota veseluma attīstību, kur centrā ir „aktīvs bērns, kurš pedagoga izprasts un atbalstīts, pašrealizējas” (*Lieģeniece, 1999, 231*).

Pētījuma autores pieredze pedagoģiskajā darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT ļauj secināt, ka, pedagoģiskais process noris bez personīgā nozīmīguma, nenotiek virzība, ja skolēna iespējas, intereses un vēlēšanās neatbilst mācību satura grūtību pakāpei. Saskaņā ar S. Liepiņas atzinumu korekcijas darba galvenais mērķis skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir „sociālā adaptācija, darbaspējas, piemērošanās praktiskai dzīvei – būt spējīgiem pašapkalpoties, integrēties vidē” (*Liepiņa, 2008, 133*).

Pētījuma autore vēlas atzīmēt – ka mācīšanās, darba un citu darbību motīvi šiem skolēniem ir *zināmi*, kaut arī ne pārāk dziļi, bet tie nav kļuvuši par viņu personīgajiem motīviem, kas izriet no *viņa speciālajām vajadzībām*, atbilstoši funkcionālajiem traucējumiem. Skolotāja uzdevums sākotnēji ir ar atbilstošiem pedagoģiskiem līdzekļiem uzturēt šo skolēnu *interesi*, kas ir „viens no spēcīgiem mācīšanās motīviem mērķtiecīgi organizētā procesā” (*Žogla, 2001, 90*).

Saistoši ir pētījumi par to, ka bērniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT bez vispārējiem galvas smadzeņu bojājumiem ir dziļāki zemgarozas slāņu un visas centrālās nervu sistēmas bojājumi, tāpēc šo bērnu attīstības atpalicība ir pamanāma jau pirmsskolas vecumā vai agrā bērnībā, viņiem novērojama refleksu patoloģija, iespējami parētiski traucējumi, krampju lēkmes, mēdz būt dažādu ķermeņa daļu displāzijas, kā arī cerebrāli endokrīnās sistēmas traucējumi, ļoti bieži ir vispārējās fiziskās attīstības kustību koordinācijas traucējumi un pašregulācijas novirzes (*Правдина – Винарская, 1957; Рубинштейн, 1973*). Daudz ilgāk kā citiem skolas bērniem, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācību procesā dominē ziņkārība, lai viņus aizrautu nepieciešama interesanta un spilgta uzskate, interesanti darbības veidi, rotaļa. Stabils izziņas intereses šiem skolēniem pat vecākajās klasēs veidojas reti. Fiziski viņi parasti ir neveikli, cieš no ķermeņa deformācijām, slikta motorā koordinācija. Skolēniem ar GAT skolas vecumā ir palēnināts zināšanu apguves temps, ierobežots sapratnes līmenis, ļoti zems motīvu apzinātības un savstarpējās saskaņotības līmenis, paātrinātā aizmiršana (*Friend, Bursuck, 2002; Liepiņa, 2008; Teivāns 1994*).

Līdzīgi apliecina S. Rubinšteina, ka apgūstot kādu jaunu iemaņu, bērnam ir svarīga ne tikai jaunu nosacījumu sakaru sistēmas veidošanās, bet arī sakaru diferenciācija, piemēram, atšķirt apgūto no tam līdzīgā, kas šiem skolēniem izstrādājas ar lielām grūtībām, reti sasniedz pietiekošu smalkumu un atšķiras ar mazu noturību (*Рубинштейн, 1986*).

Izziņas procesu izglītojamajiem ar smagiem GAT ir pētījuši daudzi speciālie pedagogi un psihologi, piemēram, S. Liepiņa (*Liepiņa, 2008*), S. Rubinšteina (*Рубинштейн, 1986*), L. S. Vigotskis (*Выготский, 1983*), R. Vīgante (*Vīgante, 1998, 2007, 2008*), M. Frienda (*Friend, 2005*) u.c.

Apkopojot šo autoru viedokļus par **sajūtu** īpatnībām izglītojamiem ar GAT un balstoties uz savu personīgo pieredzi darbā ar skolēniem, kuriem ir GAT, autore izvēlas balstīties uz sekojošu raksturojumu:

- sajūtu veidošanās periods ir daudz ilgāks;
- pazemināta sajušanas spēja, mēdz būt atšķirīga dažādos sajūtu veidos;
- vāja sajūtu diferenciācija (neorientējas redzes, garšas, ožas, dzirdes, kustību sajūtās);
- sajušanas spējas var mainīties (pazemināties, paaugstināties, zust, atsevišķos sajūtu veidos vērojams paaugstināts jutīgums).

Sajūtu (redzes, dzirdes, taustes, ožas, garšas) daudzveidība ir obligāts nosacījums, lai to mijiedarbības rezultātā veidotos **uztvere**. Skolēniem ar GAT uztvere neveidojas bez pedagoģiska atbalsta. Saskaņā ar S. Liepiņas (*Liepiņa, 2008*), S. Rubinšteinas (*Рубинштейн, 1986*), M. Friendas (*Friend, 2005*) viedokļiem un balstoties uz savu personīgo pieredzi darbā ar skolēniem, kuriem ir GAT, var izdalīt sekojošas raksturīgākās uztveres īpatnības bērniem ar GAT:

- uztveres pasivitāte, tās virzības un mērķtiecības trūkums (nav intereses par objektu uztveres sfērā, tas traucē orientāciju vidē);
- uztveres apjoma šaurums (nespēj uztvert – redzēt, dzirdēt - vairāk kā vienu objektu, visu, kas tālāk par 1 – 2 metriem);
- uztveres neprecizitāte (uztver nebūtisko, izlaiž svarīgāko, parasti pamana to, kas rada vislielāko kairinājumu), savdabīgi uztver attēlus (nesaskata attēla sižetu, nepamana, ka grāmata ir apvērsta otrādi, pēc attēla aplūkošanas neatceras, ko redzējuši, attēlus aplūko pavirši), savdabīgi uztver citu cilvēku runu, lēns uztveres temps, neuztver sveša cilvēka runu, nepatīk augstas frekvences skaņa;
- ar novēlošanos veidojas uztveres konstantums (konstantuma likums liek lietas un parādības uztvert konstanti neraugoties uz objekta izskata maiņu mainoties apstākļiem);

- laika, telpas un kustību uztveres traucējumi katram bērnam ir ļoti savdabīgi un atšķirīgi (slikti orientējas telpā, neizprot jēdzienus „uz”, „zem”, „virs”, „augšā”, „lejā”, „starp”, „aiz”, „priekšā”, „vidū”).

Atmiņas īpatnības izglītojamiem ar GAT ir nozīmīgs un sarežģīts psihisks process. Visi atmiņas procesi – iegaumēšana, saglabāšana, reproducēšana un aizmirstāšana – norit savdabīgi, tiem raksturīgi daudzveidīgi traucējumi.

Iegaumēšanas traucējumi – bērni neprot koncentrēt uzmanību, veidot asociācijas, saistot veco ar jauno. Tīšā iegaumēšana, kuras mērķis ir iegaumēt un saglabāt, šiem bērniem ļoti vāji izteikta. Ilgāk noris netīšā iegaumēšana (t.i. iegaumēšana bez iepriekšēja nodoma). Lēns ir iegaumēšanas temps, paātrināta aizmirstāšana (*Friend, 2005; Friend, Bursuck, 2002; Маллаев, Омарова, Бажукова, 2009*). Vārdiskā iegaumēšana parasti saistīta ar dzīļiem traucējumiem (*Козырева, 2008*). Dominē mehāniskā iegaumēšana, ilgstoši atkārtojot darbību un neapzinoties loģisko sakarību. Izglītības procesā šiem skolēniem liela nozīme ir emocionālajai iegaumēšanai. Viņi labāk iegaumē priekšmetu un parādību ārējās – spilgtākās pazīmes. Tēlainā iegaumēšana ļoti savdabīga, priekšstati veidojas fragmentāri, neprecīzi, neatbilstoši īstenībai. Bieži atklājas arī kustību iegaumēšanas traucējumi (tieši kustību koordinācijas traucējumu dēļ ir grūtības rakstīšanas, zīmēšanas, dažādu citu prasmju un iemaņu apguvē (*Коваленко, 2006*)).

Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācīšanās un audzināšanās jābalstās uz mehānisko atmiņu, kuras rezultātā iespējams izveidot dažādas, pietiekoši noturīgas iemaņas gan mācību, gan uzvedības, gan profesionālās (*Teivāns, 1994*).

Par zināšanu saglabāšanu skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT var spriest pēc to reproducēšanas. Laikā starp iegaumēšanu un reproducēšanu zināšanas pārveidojas, tās maina kārtību, secību, zaudē svarīgas detaļas, mainās priekšmetu izmēri, izzūd raksturīgākās īpatnības, priekšmeti kļūst vienveidīgi.

Teorētiskās literatūras analīze pamato to, ka skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīgi gan tīšās, gan netīšās reproducēšanas traucējumi. Viņi nespēj atpazīt pazīstamas lietas. Netīšo reproducēšanu izraisa asociācijas, tās ik brīdi mainās. Reproducēšanas grūtības saistītas ar domāšanas traucējumiem, gribas vājumu, nogurumu. Aizmirstāšanas process skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT notiek paātrināti, ar laiku aizmirstāšana pieaug, atcerēšanās norit nepareizā secībā. Minētais negatīvi ietekmē arī prasmju un iemaņu apguvi.

Domāšana ir cilvēka psihiskās darbības augstākā forma, kurā visspilgtāk atklājas intelekta traucējumi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Būtiskākais intelekta traucējums ir abstraktās domāšanas

savdabība. Domāšanas traucējumi – tā ir garīgās attīstības traucējumu **galvenā, būtiskākā pazīme**, jo ne zināšanu apguve, ne praktiskā darbība, nav iespējama bez domāšanas (*Рубинштейн, 1986*).

Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT domāšanas īpatnību izpētei uzmanību veltījuši daudzi speciālās pedagogijas un psiholoģijas zinātnieki, piemēram, S. Rubiņšteina (*Рубинштейн, 1986*), I. Solovjovs (*Соловьев, 1966*), Ž. Šifa (*Шуф, 1965, 1985*), Ļ. Vigotskis (*Выготский, 1983*). Saskaņā ar S. Rubiņšteinas atziņu šo traucējumu dēļ skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir grūtības teorētisko zināšanu apguvē, viņi nespēj orientēties sadzīves situācijās, neizprot notikumu cēloņus, viņu izturēšanās un pārdzīvojumi ir neadekvāti notiekošajam. Šo parādību pamatā ir novirzes vispārināšanas spējā. Šie skolēni parasti paliek domāšanas pirmajā – uzskatāmi darbīgās domāšanas līmenī, kuram raksturīgi, ka domāšana norit ciešā saistībā ar praktisko darbību (*Рубинштейн, 1986*).

Teorētiskās literatūras analīze pamato to, ka pedagogiskās darbības rezultātā, balstoties uz uzskatāmi praktisko domāšanu, iespējams sekmēt tēlainās un pat elementāras loģiskās domāšanas attīstību. Pārāk straujš temps daudzu jēdzienu apguvē vienlaicīgi var samazināt domāšanas attīstības iespējas, tādā veidā vājinot izziņas darbību.

Iztēle skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir cieši saistīta ar visiem pārējiem izziņas procesiem, īpaši ar uztveri, atmiņu un domāšanu (*Боровик, 2000*).

Iztēle ir „psihisks izziņas process, kurā uz veco tēlu pārstrādes pamata veidojas jauns tēls” (*Liepiņa, 2008*).

Atkarībā no iztēles rašanās apstākļiem ir netīšā un tīšā iztēle. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT dominē netīšā iztēle. Iztēles priekšstati parasti ir saistīti ar organisko vajadzību apmierināšanu, tā ir nenoturīga un mainās. Iztēle var radīt neadekvātu, neapbrīnināmu bērna reakciju, pats bērns bieži vien nespēj to raksturot. Pie dziļākiem intelekta traucējumiem netīšā iztēle ir spilgtāk izteikta, biežāk saistīta ar primārām vajadzībām.

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT **uzmanības** pētījumus veikuši, piemēram, A. Lurija (*Лурья, 1975*), O. Pervušina (*Первушина, 1996*) S. Liepiņa (*Liepiņa 2008*).

Apkopojot veiktos pētījumus un praktisko pieredzi, var secināt, ka skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT vadošais uzmanības tips ir netīšā uzmanība, ko raksturo pievēršanās objektam, parādībai bez iepriekšēja nodoma. Uzmanības apjoms šiem skolēniem ir ļoti šaurs, parasti tas aprobežojas ar vienu objektu. Viņi nespēj ilgi koncentrēt uzmanību, ātri nogurst, zaudē interesi. Uzmanības koncentrēšanas nespēja ir saistīta ar šo skolēnu tieksmi izvairīties no grūtībām. Viņiem sadalīt uzmanību vairākiem

darba veidiem arī ir grūti, uzmanības inertuma dēļ pārslēgšanās no viena darbības veida uz citu noris ļoti lēni.

Valoda pēc D. Lieģenieces un I. Nazarovas atziņām ir spēks, faktors, kas attīsta intelektu, audzina jūtas un gribu, tā ir saikne starp cilvēku un apkārtni, tā ir jebkura fiziska dabas zīmju sistēma, kas izpilda izziņas un komunikatīvu funkciju cilvēka darbības procesā (*Lieģeniece, Nazarova, 1999*). Valoda ir viens no sazināšanās veidiem, kas nepieciešams cilvēkam kā sabiedrības loceklim (*Tūbele, 2002*). Skolēna runa veidojas pieaugušo valodas ietekmē, un lielā mērā tā ir atkarīga no pilnvērtīgas valodas vides, pietiekošas runas prakses, audzināšanas un mācībām, bērna psihofiziskās veselības. „Jo labāk skolēnam attīstīta valodas prasme, jo labākas ir spējas organizēties darbam, atcerēties informāciju, veidot asociācijas starp faktiem un jēdzieniem, saprasties ar vienaudžiem” (*Tūbele, 2002, 17*).

Saskaņā ar M. Friendas (*Friend, 2005*) V. Petrovas (*Петрова, 1977*), M. Pevzneres (*Певзнер, 1972*), K. Lebedinskas, O. Nikoļskas, J. Bajenskas (*Лебединская, Никольская, Баенская, 1989*), R. Vīgantes (*Vīgante, 1998*) atziņām, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT valoda ir vāji attīstīta, aktīvais vārdu krājums ierobežots, runa nereti ierobežojas ar atsevišķu priekšmetu nosaukšanu. Bieži sastopamai izrunas traucējumi. Runas gramatiskā uzbūve kļūdaina. Retos gadījumos bērns lieto pašam nesaprotamas sarežģītas runas frāzes, kas apgūtas mehāniskās atmiņas un paaugstinātas atdarināšanas rezultātā. Bieži traucēta redzes un dzirdes analizatoru analītiski sintētiskā darbība, tādēļ grūtības ir grafisko attēlu uztveršanā vai akustiski līdzīgu skaņu diferencēšanā. Tas traucē skaņu saistīšanu zilbēs un zilbju apvienošanu vārdos.

Jebkuras **darbības** īpatnības skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT izpaužas iniciatīvas un aktivitātes trūkumā. Saskaņā ar darbības psiholoģisko īpatnību pētījumiem, ko veica B. Pinskis (*Пинский, 1985*) tika pierādīts, ka šiem skolēniem psihisko procesu savdabība tieši ietekmē dinamiku un motivāciju, ir raksturīgi kustību koordinācijas traucējumi. Darbības paraugam nepieciešama demonstrējuma forma. Darbības mērķa apzināšana notiek, ja tas ir tuvs, personisks. Svarīgs ir pozitīvs vērtējums darba procesā. Saskaņā ar M. Friendas (*Friend, 2005*) pētījumiem, katrs uzdevums šim bērnam ir jādala pa etapiem ar skaidriem mērķiem, pie kam etapu garumam jābūt iedalītam laikā, vingrinājumu skaitam jābūt normētam. Nozīmīga ir dažādu darbības veidu daudzveidība.

Analizējot pētījumus par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīgām izmaiņām visā personībā – arī **emocijās un gribā** (*Подольский, 2005; Friend, 2005*), var secināt, ka emocionālās un jūtās izpaužas viņa iekšējā personiskā attieksme pret izziņas saturu. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības ilgāk nekā normālajiem vienaudžiem saglabājas šaurš emociju diapazons un spilgtāk izpaužas tikai

nedaudzas fundamentālas emocijas – prieks, dusmas, bēdas, bailes. Emociju intensitāte var būt divējāda: vai nu bērns ir ekspansīvs, vai arī ir grūti vispār izraisīt viņā emocijas. Raksturīga emociju polaritāte, t.i. pāreja no vienām emocijām uz galēji pretējām, bieži vērojamas nepamatotas emocionālas svārstības. Emocijas bieži pakārtotas sajūtām un stereotipiem. Tomēr, rosinot bērnu praktisko darbību, viņu aktivitāti, iespējams koriģēt viņu impulsīvās emociju izpausmes. Nereti šie skolēni emocijās balstās uz jau iestrādātiem šabloniem. Tas liecina par iespēju viņus iemācīt pareizi, mērķtiecīgi regulēt savu darbību noteiktās situācijās.

Daudzi speciālās psiholoģijas pārstāvji, par piemēru minot: S. Liepiņa (*Liepiņa 2008*), S. Rubinšteina (*Рубинштейн, 1986*) u.c. uzskata, ka šos skolēnus raksturo **gribas** vājums, kas izpaužas viņu psihiskās darbības mērķtiecības un neatlaidības trūkumā. Griba vairāk pakārtota situācijas radītu vajadzību un vēlmju apmierināšanai. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības raksturīgs gribas vājums – viņi nespēj būt mērķtiecīgi, neatlaidīgi, pacietīgi, nespēj sevi kontrolēt. Sevis piespiešana rada diskomforta sajūtas, kas viņiem ir grūti patstāvīgi pārvaramas.

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir jānodrošina optimāla atbalsta nodrošināšana nepārtrauktā uzraudzībā, jāseko bērnu sadzīves organizācijai, maksimālai uzmanībai katram gan mācību procesā, gan sanitāri higiēnisko iemaņu veidošanā (*Friend, 2005; Vīgante, 2007*), lai realizētu pedagoģisko integrāciju.

Pētījumā akcents tiek likts uz izvirzītā darbības mērķa apzināšanu, jo saskaņā ar Ļ. Vigotski, mācīt bērnam to, ko viņš vēl nespēj iemācīties, ir tikpat neproduktīvi, kā mācīt to, ko viņš jau var pats (*Визготский, 2005*). Tas sasaucas ar R. Vīgantes atziņu, ka mācīšana un mācīšanās ir individuāla garīga aktivitāte, un nevar skolēniem ar GAT piemērot Valsts pamatizglītības standartu prasības (*Vīgante, 2010*), jo bez sapratnes apgūtas zināšanas pārslogo atmiņu, un tās nav iespējams izmantot praktiskā darbībā. Saskaņā ar S. Liepiņas pētījumiem, šiem indivīdiem ir ievērojami bojājumi vispārējā intelektuālā darbībā, tomēr dažās jomās var būt salīdzinoši lielākas spējas nekā citiem (*Liepiņa, 2008*), kas pamato to, ka nedrīkst bremsēt šo skolēnu attīstības virzīšanās procesu, bet ir jāapzinās, ka nepieciešamība palīdzēt viņiem būs aktuāla gan skolas gados, gan pieaugušā dzīvē (*Friend, Bursuck, 2002*).

Pētījuma autores pieredze pedagoģiskā darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT ļauj apgalvot, ka skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT, lielākoties iekļaujas „apmācāmo” kategorijā. Viņu mācīšanās temps ir lēns, sapratnes līmenis ievērojami ierobežots. Fiziski viņi ir neveikli, ar sliktu motoro koordināciju, bet viņi spēj apzināties praktiskās darbības konkrēto mērķi, apgūt praktiskās darbības, adekvāti kontaktēt,

spēj mācīties cieša atbalsta sniegšanas vai patstāvīgās uzraudzības gadījumā.

Vispārīgu priekšstatu par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT sniedz 1.6. tabula, kurā ir apkopotas iepriekšminēto pedagogu un psihologu atziņas un autores novērojumi praktiskajā darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT.

1.6. tabula

**Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturojums
(Prudņikova)**

Psihiskais process	Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT
<i>1.</i>	<i>2.</i>
Sajūtas	Sajūtas ir neatbilstošas situācijai. Ir pavājināta spēja sajust, kas bieži saglabājas visu mūžu. Bieži traucēta redzes un dzirdes analizatoru sintētiskā darbība. Viņi ilgāk par vienaudžiem neatšķir krāsas, neorientējas garšas, ožas, kustību sajūtās. Sajūtas var pazemināties vai paaugstināties atkarībā no adaptācijas nepieciešamības. Sajūtas ir jātrenē, to veikt vēlams konkrētā situācijā, uztvere bez pedagoģiskā atbalsta neveidojas.
Uzmanība	Koncentrēt uzmanību spēj īslaicīgi, to bieži ietekmē ārējie apstākļi. Raksturīgs patvaļīgās uzmanības vājums, izklaidība. Grūtības sagādā pārslēgšanās no viena darbības veida uz otru. Uzmanība attīstās spilgtu iespaidu ietekmē, dominē netīšā uzmanība.
Atmiņa	Ļoti vāja atmiņa, iegaumē lēni, ir nepieciešama daudzkārtēja atkārtošana. Traucēts ir gan iegaumēšanas, gan saglabāšanas, gan reproducēšanas process. Pietiekošā līmenī attīstīta mehāniskā atmiņa, atmiņa balstās uz asociatīvām izjūtām.
Valoda	Vispārējā valodas sistēmas nepietiekama attīstība, būtiski izrunas traucējumi, agramatismi. Aktīvais vārdu krājums ierobežots, frazioloģija nabadzīga, runa dažreiz aprobežojas ar atsevišķu priekšmetu nosaukšanu. Ja ir apgūta lasītprasme, tai ir mehānisks raksturs.
Domāšana	Loģiskā domāšana ļoti vāja, zema abstrahēšanās un vispārināšanas spēja. Priekšmetu salīdzināšanās izmanto nejaušas, nebūtiskas pazīmes. Patstāvīgu spriedumu nav, dažkārt lieto no citiem aizgūtus vārdus. Traucēta uzskatāmi praktiskā domāšana. Domāšana ir gausa, grūti ir pārslēgties no viena darbības veida uz otru. Pedagoģiskās darbības rezultātā veidojas atsevišķi domāšanas procesi, balstoties uz uzskatāmi – praktisko domāšanu.
Iztēle	Dominē netīšā iztēle, kas bieži saistīta ar organiskām vajadzībām. Iztēles priekšstati var radīt neadekvātu, neapbrīcināmu, vai pat bīstamu bērna rīcību. Jauni tēli veidojas uz konkrētas situācijas un konkrētu piemēru, priekšmetu pamata.

1.	2.
Emocijas	Emocijas pakārtotas sajūtām un stereotipiem, izraisa galvenokārt, organisku vajadzību apmierināšana vai neapmierināšana. Impulsīvās emociju izpausmes grūti ietekmēt, tās var būt ekspansīvas, kad bērns nav nomierināms, pārslēdzams uz citu darbības veidu vai arī grūti vispār izraisīt viņā emocijas. Dažreiz emocijas neadekvātas situācijām. Raksturīga ir emociju pāreja no vienām uz galēji pretējām. Pedagoģiskās darbības rezultātā veidojas kulturālas emociju izpausmes.
Griba	Griba pakārtota situatīvu vajadzību un vēlmju apmierināšanai. Patvaļīgai, mērķtiecīgai darbībai nav gatavs, nav spējīgs domās izvirzīt mērķi, nevar izvēlēties darbības paņēmienus, kārtību, veidot domās plānu. Vairāk rīkojas pēc vārdiskas vai konkrētas situatīvas instrukcijas. Viņiem nav patstāvības, izlēmības, novērojama mehāniskā atdarināšana.

Apkopotais skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturojums akcentē to, ka šiem skolēniem var palīdzēt, radot labvēlīgus apstākļus dažādu sajūtu trenēšanai, sniedzot pedagoģisko atbalstu uztveres attīstībā. Viengabalaina priekšmeta tēla uztveri nodrošina tas, ka, skolēns spēj ne tikai dzirdēt, bet spēj arī klausīties un sadzirdēt, spēj ne tikai apskatīt, bet skatīties, vērot un saredzēt. Tā kā nevienu darbību nevar veikt bez uzmanības, sākumā ir jāpievērš šo skolēnu uzmanība spilgtām lietām, darbībām, kur nepieciešama koncentrēšanās, jāveido prasme pakļaut savu uzmanību pedagoga prasībām. Uzmanības veidošanai ir nepieciešama aktīva darbība un kontakts ar pieaugušo. Praktiski darbojoties, reāli pārveidojot situāciju, tiek risināts konkrētais uzdevums darbā ar skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, tiek attīstīta praktiskā jeb darbīgā domāšana, kas pēc tam pāriet konkrētā tēlainā domāšanā, kur skolēns operē ar konkrētiem, uzskatāmiem tēliem, tad seko verbāli jēdzieniskā jeb teorētiskā domāšana, kad tiek izmantoti jēdzieni un loģiskās konstrukcijas. Ir nepieciešams šiem skolēniem mācīt izteikt savas un uztvert citu cilvēku emocijas un jūtas. Sākumā tās var izpausties žestos, mīmikā, balss intonācijā, vēlāk, ja iespējams, to mācās izteikt vārdos. Lai emocijas varētu rasties ir jādomā par katram skolēnam nepieciešamo impulsu kopumu. Jūtām ir noteikta motivējoša vajadzību nozīme, tās pauž attieksmi pret īstenības parādībām, pamatojoties uz to atbilstību vai neatbilstību skolēna vajadzībām. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskā darbībā veidojas un nostiprinās saskarsmes un uzvedības modeļi.

Secīgi īstenojot raksturotās aktivitātes, šo skolēnu darbība pakāpeniski tiek virzīta uz apzināti izvēlētu darbības mērķi, atbilstoši viņu speciālajām vajadzībām, kur arvien lielāku nozīmi iegūst pieaugušā vārdiskā instrukcija, kas mudina veikt noteiktu darbību.

Rezumējot var secināt, ka ir nepieciešama skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām atbilstoša un attīstību sekmējoša skolas vide, kur tiek attīstīta viņu *darbības mērķtiecība*, konkrētāk – nepieciešama vide, kurā tiek attīstīta šo skolēnu aktivitāte, patstāvība, ticība saviem spēkiem, mācīšanās tiek saistīta ar dzīvi, jo tā būs šo skolēnu nepieciešamā „garīgā barība”, lai notiktu tieksme pēc attīstības (*Altermans, Čaure, 1995, 46*), pašrealizācija. Personīgā pedagoģiskā pieredze ļauj secināt, ka *darbības mērķtiecība* tiek attīstīta pakāpeniski, secīgi īstenojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajām vajadzībām atbilstošas aktivitātes. Arī sabiedrības jaunā attieksme pret skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT propagandē tiesības uz *savu mācību sistēmu*, nevis vairākuma kultūras realizāciju.

Turpmāk tiek aplūkota praktiskās darbības attīstība, kas tiek nodrošināta skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajā internātpamatskolā *Mājturības un tehnoloģiju* mācību priekšmeta ietvaros.

1.3. Praktiskās darbības attīstības vēsturiskais skatījums un ieviešanas iespējas speciālajā internātpamatskolā

1.3.1. Praktiskās darbības attīstība un teorijas

Lai labāk izprastu praktiskās darbības nozīmi skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanā, pētījumā tiek sniegts ieskats darba skolas vēsturē, raksturota darbības pamatjēga, veikta mūsdienu arodiemaņu klašu situācijas analīze.

Teorētiskās literatūras analīze pamato to, ka palīdzība skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT apzināt savas attīstības mērķus, izraudzīties piemērotus līdzekļus savu potenču attīstībai un uz šī pamata veidoties par kultūras cilvēku ir grūti sasniedzams uzdevums. Tāpēc mūsdienu didaktikai ir jārisina jautājums, kā skolēns pats mācību procesā kļūst par sistēmu veidojošo faktoru un kā pārkārtojas visi mācību procesa komponenti un to savstarpējās attiecības, lai iegūtu jaunu šī procesa kvalitāti (*Žogla, 2001*). Humānpedagoģijā visi cilvēki, arī ar vidēji smagiem un smagiem GAT, ir vērtība, kas pedagoģiskajā procesā tiek izvirzīta centrā kā „darbīga būtne visās dzīves jomās – un šis veselums nekādā gadījumā neaptver tikai saprātu vien” (*Gudjons, 1998, 31*). Savukārt I. Žogla uzsver, ka „samērojamība ar cilvēka individualitāti, viņa īpašībām nodrošina pedagoģiskajai darbībai tās attīstošo un aizsargājošo funkciju” (*Žogla, 2001, 18*).

J. Maļarevska (*Маляревская*) raksturojot pirmās skolas Vācijā, ārstnieciskās pedagoģijas dibinātāju B. Mennela, (*Менделя*), R. Vaisa

(Вайца), A. Fuksa (Фукса) darbību, secina, ka tādu skolu, kur audzināšanas un mācīšanas darbs bija apmierinošs, nebija daudz (*Малыревская, 1902*). Pētījumam būtiska ir H. Zamska pētījuma atziņa, ka tā laika skolā B. Mennels uzsvēra skolēnu izpētes nepieciešamību, kontakta uzturēšanu ar ģimeni un skolas ārstu, rekomendēja stundas ilgumu 30 minūtes garumā, uzskatīja, ka izvēloties mācību priekšmetu un stundas tēmu, jāvadās pēc skolēna stāvokļa katrā konkrētā gadījumā, kas ir aktuāli arī šodien, „saskaņā ar bērnu īpatnībām mācību priekšmeti jāpasniedz tādā apjomā, kādā nepieciešams, lai sagatavotu viņus darbam un mērķtiecīgai dzīvei” (*Zamskis, 2007, 112*). Saskaņā ar H. Zamski arī A. Fuksa darbos, ievērojama vieta tiek ierādīta rokdarbiem, kur pieņemama bija „palīgskolu skolēnu vispārtehniskā sagatavošana, kas vijas cauri visam mācīšanas procesam un piešķir tam praktisku ievirzi”. Arī R. Vaiss, kā norāda H. Zamskis, „*rokdarbus uzlūko kā mācīšanas metodi*, jo...tie samazina mācību vielas apguves tempu, ..nenotiek skolēnu pārslodze, ...paaugstina interesi par mācībām un vispārizglītojošās nodarbības saista ar dzīvi” (*Zamskis, 2007, 119*). Svarīgi atzīmēt, ka šajās skolās bija jābūt „patversmēm (pagarinātās dienas grupām)” bērniem no nelabvēlīgām ģimenēm (*Zamskis, 2007, 100*). Jāsecina, ka, raksturojot speciālo iestāžu bērniem ar smagiem GAT stāvokli, vairumā iestāžu valdīja bargs režīms un nodrošināta tika tikai elementāra aprūpe, kaut gan tā laika skolu uzdevums bija sagatavot skolēnus darbam.

Pētījumam nozīmīga ir S. Rubinšteinas definīcija par to, ka „idiots neko nevar, neko nezina, neko negrib”, atsaucoties uz „oligofrenopedagoģijas klasiķi” E. Segenu (*Рубинштейн, 1986, 152*). Pētnieks H. Zamskis, runājot par inertumu, uzsver, ka saskaņā ar E. Segenu no šī stāvokļa var izvest, attīstot šo bērnu sajūtas un uztveri, iemācot klausīties un redzēt, jo *aktivitātes audzināšana jāveic pirms domāšanas audzināšanas, domāšanas audzināšana jāveic pirms gribas audzināšanas* (*Zamskis, 2007, 90*). Itāļu pedagoģe M. Montesori E. Segena izstrādātās audzināšanas metodes pārveidoja vingrinājumu sistēmā, piedāvājot bērnam praktiskās dzīves, sajūtu, valodas, matemātikas un kosmiskos vingrinājumus (*Montesori, 2010*), bet tie bija „atrauti no bērna mācībām un darba” (*Zamskis, 2007, 92*).

Humānā attieksme pret bērnu izvirza prasības nodrošināt tiesības visiem bērniem, neatkarīgi no viņu individuālajām spējām, apdāvinātības vai attīstības traucējumiem – apgūt zināšanas, sagatavoties iekļaušanai sabiedrībā. Saskaņā ar A. Rubeni, humānisma ideja ir mūžsena, par ko liecina: Itālijā Frančesko Petrarka (1304 – 1374), Francijā Transuā Rablē (1494 – 1553), Vācijā Roterdamas Erasms (1469 – 1536), Jans Amoss Komenskis (1592 – 1670), Francijā Žans Ruso (1712 – 1778), Johans Heinrihs Pestalocijs (1746 – 1827), Johans Frīdrihs Herbarts (1776 – 1841) u.c. (*Rubenis, 1994*). Čehu sabiedriskais darbinieks, filozofs un pedagogs J. A. Komenskis teorētiski pamato izglītošanas iespējas dažādiem bērniem,

jo izglītība un audzināšana ir nepieciešama „aprobežotiem cilvēkiem, lai atbrīvotu viņus no dabas dotā truluma” (*Komenskis, 1992, 60*). Viens no J. A. Komenska pedagoģiskās koncepcijas stūrakmeņiem ir atziņa, ka ikviens cilvēks ir apmācāms un audzināms, jo „ikviens cilvēks piedzimstot iemanto spēju izzināt lietas” (*Komenskis, 1992, 50*). Aktuāla ir J. A. Komenska atziņa par to, ka zināšanu apguve nenotiek uzreiz, tas ir process, kur vislielākā nozīme ir jutekliskai uztverei, un tās ir jāapgūst nevis no grāmatām, bet no apkārt esošām lietām vai parādībām. Uzskati J. A. Komenskis iesaka izmantot visās zināšanu jomās, kaut gan šodien daudzās skolās trūkst uzskates līdzekļu, nav pieredzes, kā rīkoties ar to.

Pētījumam saistošas ir prasības, kas pēc J. A. Komenska nodrošina labu rezultātu:

- pirms mācībām ir jāsaģatavo vide;
- jāmaca, ievērojot noteiktu sistēmu (jāvīrzās no faktiem uz secinājumiem);
- jāmacās secīgi – vispirms jāattīsta ārējās sajūtas, tad atmiņa, izpratne, spriešanas spējas;
- virzībā jāievēro plānveidīgums;
- darbs vienmēr jāpabeidz (*Komenskis, 1992, 94 – 104*).

Latvijā pedagoģiskās problēmas pirmo reizi apkopo K. Dēķens, akcentējot svarīgākos principus:

- aktivitātes princips;
- uzskatāmības princips („mācība jāved uzskatāmi, pat taustāmi un tverami”, „priekšmets atstāj lielāku iespaidu nekā viņa attēls vai vārds” (*Dēķens, 1919, 113*);
- individuālās pieejas princips („pazīt katra sava audzēkņa spējas ikkurā mācību priekšmetā”) (*Dēķens, 1919, 114*);
- sistemātiskuma princips, iesakot sadalīt mācāmo vielu;
- pamatīguma princips, iesakot atkārtot vielu, bet „apskatot no citādiem viedokļiem” (*Dēķens, 1919, 118*);
- darba princips, ko saista ar līdzdarbošanos praktiskajos darbos (*Dēķens, 1919*).

Par vienu no pētījuma piejām tiek izmantota *darbības teorija*, kuras pamatā ir atziņa, ka cilvēks mācās un attīstās darbībā, gūstot pieredzi. Darbības jēdziens no filozofijas viedokļa, skaidrots kā viena no aktivitātes izpausmēm, tiek lietots trīs pamatnozīmēs:

1. „Visplašākajā nozīmē ar darbību saprot aktivitātes izpausmes jebkurā reālā esamības sfērā...;
2. Plašākajā nozīmē ar darbību ir domātas aktivitātes izpausmes dažādās dzīvības formās...;

3. Šaurākajā nozīmē darbības jēdzienu saista vienīgi ar cilvēka aktivitātes izpausmēm” (*Vedins, 2008, 557*).

Skatot šaurākā nozīmē darbības jēdziena definīciju zinātniskās izziņas metodoloģijā parasti tiek definēta kā „cilvēka mērķtiecīga aktivitāte, kas īstenojas kultūras pasaulē” (*Vedins, 2008, 557*). Darbībai tiek ierādīta svarīga loma cilvēka attīstībā, jo „demokrātiskās sabiedrības mērķis ir – atzīt cilvēku kā augstāko vērtību un nodrošināt ikvienam cilvēciskā potenciāla realizēšanos” (*Špona, 2006, 9*), kur A. Špona par „potenciālu” uzskata cilvēka spēju, spēka, iespēju pakāpi, kas izpaužas un attīstās darbībā.

Saskaņā ar I. Vedinu darbības vispārējo struktūru veido darbības mērķis, darbības motivācija, darbības līdzekļi, darbības rezultāts, un pats darbības process īstenojas subjekta un objekta mijiedarbībā ar tiešo un atgriezenisko sakarību (*Vedins, 2008*).

Darbības izpausme piemīt vienīgi cilvēkam, kas nodrošina viņa pilnveidošanos. Darbības pamatjēga Ļ. Vigotska (Выготский) kulturāli vēsturiskās koncepcijā ir tā, ka *darbība ir kulturāla uzvedība*, kas saistīta ar darba rīku izgatavošanu un izmantošanu, kur tiek uzsvērta psiholoģisko darbarīku nozīme bērna augstāko psihisko funkciju veidošanā. Pēc Ļ. Vigotska domām katra funkcija bērna kultūras attīstībā parādās divas reizes, vispirms sociālajā formā, tad psiholoģiskajā, no sākuma tā parādās kā interpsihiska kategorija starp cilvēkiem, pēc tam kā interpsihiska kategorija bērnam (*Выготский, 1991*). Tāpēc bērna garīgā attīstība ir atkarīga no pieaugušo organizētas iedarbības, jo dabas dotās psihiskās funkcijas pārveidojas attīstības augstākā līmeņa funkcijās, t.i. dabiskās funkcijas kļūst par kulturālajām, veidojoties tiešos bērna sociālajos kontaktos ar pieaugušo (*Lieģeniece, 1999*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pieaugušo organizēta iedarbība ir īpaši svarīga, lai notiktu darbība. Ļ. Vigotskis norāda, ka pāreja no vienas formas otrā iespējama, ja pieaugušais:

1. izpēta „*aktuālo attīstības līmeni*”, pašreizējo bērna attīstības pakāpi, ko nosaka ar uzdevumiem, kurus bērns var veikt patstāvīgi;
2. noskaidro „*tuvākās attīstības zonu*” –iespējamo attīstību optimālos apstākļos, ko nosaka ar tādiem uzdevumiem, kurus bērns veic pieaugušā vadībā, ar pieaugušā palīdzību, pēc viņa norādījumiem, sadarbībā ar pieaugušo (*Выготский, 1991*).

Ļ. Vigotskis uzsvēra to, ka obligāti jāņem vērā tas, ko bērns ir sasniedzis iepriekšējos dzīves ciklos, bet galvenokārt jānosaka tuvākās attīstības iespējas. Tuvākās attīstības zona liecina par pieaugušā vadošo lomu bērna psihiskajā attīstībā. Saskaņā ar O. Ņikiforovu „tuvākās attīstības zona ļauj raksturot attīstības iespējas un perspektīvu” (*Ņikiforovs, 2007*,

147). Ļ. Vigotskis runā par interiorizācijas procesu, kur ārējā kultūra pārvēršas par bērna iekšējo ieguvumu. Šajā darbībā, kur cilvēks ienes mākslīgos stimulus, ir saskatāms cilvēka apzinīgās darbības sākums (*Давыдов, 1996*). Tas ir svarīgi, lai skolēns ar vidēji smagiem un smagiem traucējumiem pats mācību procesā kļūtu par sistēmu veidojošo faktoru. D. Lieģeniece atzīmē, ka cilvēks iepriekš nosaka savu uzvedību, savu izvēli, bagātinot savu darbību ar stimuliem – līdzekļiem un radītais stimulns nosaka viņa reakciju (*Lieģeniece, 1999, 51*). Ļ. Vigotska „darba rīki” tika iedalīti atkarībā no to virzības: darbarīki, kas izmaina ārējo vidi un vārds, kuram tiek piešķirtas jaunas funkcijas – psiholoģiskā instrumenta funkcijas, lai izmainītu cilvēka uzvedību (*Рабардель, 1999, 91 – 92*).

Svarīgu funkciju darbības procesā pilda saskarsme, kas pēc I. Vedina domām ir aktivitātes izpausme, kura „tieši vai netieši ir praktiskās un izziņas darbības nepieciešamā puse” (*Vedins, 2008, 559*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT saskarsme norit savdabīgi, kur liela loma ir neverbālajai saskarsmei, jo to viņi apgūst agrāk un tā ir viņiem labāk uztverama. Šiem skolēniem svarīgi ir darbībā mācīties kulturāli paust savu attieksmi gan verbālajā, gan neverbālajā saskarsmē.

Darbības teorijas pārstāvis A. Ļeontjevs uzskata darbību par psiholoģisko aktu, jo darbībā ir vajadzīgs vairāk vai mazāk piesātināts pārdzīvojums, kas izsaka attieksmi pret citiem cilvēkiem, pret apkārtējo vidi (*Леонтьев, 1975*). Zinātnieks A. Ļeontjevs par svarīgākām cilvēku aktivitātes formām uzskata tās darbības, kurās tiek nodrošināta cilvēka attieksme pret dzīves īstenību (*Леонтьев, 1994, 48*). „Darbība tie ir procesi, kuri psiholoģiski tiek raksturoti, ka tas, uz ko konkrētais process (tā priekšmets) vērsts, sakrīt ar to objektīvo, kas rosina subjektu uz darbību, t.i. ar motīvu” (*Леонтьев, 1983, 228*). Līdzīgi ir ar skolēniem, kuriem ar vidēji smagi un smagi GAT, kad viņu emocionālais pārdzīvojums atspoguļo viņu vajadzību apmierināšanu.

Par emocionālām attiecībām starp cilvēkiem darbībā runā Ē. Ēriksons, izdalot 8 personības attīstības stadijas katra cilvēka attīstībā, kur katrā no tām cilvēkam var veidoties pozitīvā un negatīvā pieredze, kura ietekmē turpmāko bērna attīstību. Pēc Ē. Ēriksona pārdzīvojums, kas radies darbības situācijā, dzīvesdarbības gaitā ir ceļš uz identitāti. Attīstību veido „pieredžu sērijas, kuras prasa dažādas vides”. Bērna attīstību ietekmē tā vide, kurā ir gūta iepriekšējā pieredze (*Эриксон, 1996, 379 – 386*) (1.7. tab.).

**Cilvēka attīstības pakāpes saistībā ar darbību
(pēc Ēriksona, 1993, 1996)**

Stadija	Attīstība
1. stadija (līdz 1 gada vecumam)	Atkarība no sociālās vides, ģimenes, galvenokārt, mātes gādības un mīlestības veidojas uzticēšanās vai neuzticēšanās . Svarīgs ir mīmiskais kontakts ar pieaugušo.
2. stadija (otrais, trešais dzīves gads)	Raksturīga muskuļu nobriešana, fizisko aktivitāšu attīstība, kontroles attīstība. Šeit meklējams aizsākums patstāvīgumam vai kaunam un šaubām . Svarīgas darbības, kas atbilst bērna spēkiem, ja nesteidzina, nekritizē.
3. stadija (četrus līdz sešu gadu vecums)	Raksturīga brīva pārvietošanās, priekšstatu paplašināšana un valodas pilnveidošanās, tieksme attīstīt neatkarību, kas rada apstākļus, lai attīstītos iniciatīva vai vainas izjūta . Bērns iekļaujas darbībās, rotaļās, modelējot dzīves situācijas.
4. stadija (sešu līdz divpadsmit gadu vecums)	Raksturīga vēlme būt noderīgam, prieks par padarīto, mātās saņemt novērtējumu, kas rada apstākļus darbapriekam vai mazvērtības izjūtai .
5. stadija (trīspadsmit līdz deviņpadsmit gadu vecums)	Izvirzās uzdevums apzināties sevi, izdarīt izvēli starp identitāti un identitātes difūziju (sajaukto identitāti). Nozīmīgs ir nodarbošanās veids, jaunu lomu meklējumi, izvēle.
6. stadija (divdesmit līdz divdesmit četrus gadu vecums)	Izteikta vajadzība veidot attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem, savstarpējo attiecību stabilitāte, pozitīvā pašizjūta rada apstākļus intimitātei vai izolācijai .
7. stadija (no divdesmit piecu līdz sešdesmit četrus gadu vecums)	Vispārcilvēcisko vērtību apzināšana un iemiesošana, kopības izjūta, rūpes, atbildība, „virzoši” sasniegumi rada apstākļus ģenereativitātei vai pašabsorbīcijai .
8. stadija (sešdesmit piecu līdz mūža beigām)	Raksturīgs dzīves jēgas pamatojums , optimisms, apmierinātība, savas vietas apzināšanās vai neizmanto izdevību kopums , riebums pret dzīvi un ar to saistītā pašizjūta.

Apkopotās cilvēka attīstības pakāpes saistībā ar darbību akcentē to, ka darbībā svarīgas ir attiecības ar apkārtējiem cilvēkiem, kuru rezultātā veidojas pieredze, kas ietekmē turpmāko skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT attīstību.

Atbilstoši attīstības pakāpēm pēc Ē. Ēriksona, A. Podolskis (Подольский) ir centies noformulēt cilvēka dzīves stadiju vērtības, kur:

1. stadijā veidojas enerģija un cerība;
2. stadijā veidojas paškontrolē un gribasspēks;
3. stadijā veidojas virzība un mērķtiecība;
4. stadijā veidojas sistēma un kompetence;

5. stadijā veidojas ziedošanās un uzticība;
6. stadijā veidojas saskarsmes nepieciešamība, tieksme uz sadarbību, draudzību ar citiem cilvēkiem, mīlestība;
7. stadijā veidojas radīšana un rūpes;
8. stadijā veidojas pašatteikšanās un gudrība (*Подольский, 2005*).

Šo vērtību „pieredzes avoti ir skolēna dzīvības procesu prakse, zināšanu sistēma un saskarsme skolā un ārpus tās” (*Čehlova, 2002, 39*), kuri ir būtiski arī skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

A. Špona definē darbību kā „fiziska vai garīga darba, psihiskās aktivitātes un vitālās enerģijas izlietojuma vienību” (*Špona, 2006, 98*). Tas ļauj secināt, ka darbība ir vienība, kas radās darba procesā. *Tai ir noteikts priekšmets un mērķis*. Līdzīgi arī A. Ļeontjevs (*Леонтьев*) darbību uzskata par cilvēka dzīves pamatvienību, kas nevar pastāvēt ārpus sabiedrības, jo tā nosaka darbības ārējos apstākļus un piedalās mērķu veidošanā. Pēc A. Ļeontjeva darbība ir mērķtiecīga, pakāpeniska cilvēka aktivitāte (*Леонтьев, 1994, 49 -50*).

Pētījumam saistošas ir darbības un aktivitātes sakarības, kas ir analizētas A. Ļeontjeva darbos, jo lielākai daļai skolēnu ar GAT nav konkrēta darbības mērķa, viņu darbības ir bezmērķīgas. Autors runā par darbību kā procesu, ko rosina un virza *motīvs*, kas tiek uzskatīts par „*darbības priekšmetu*” (*Леонтьев, 1994, 205*). „Darbība ir mērķtiecīga, daudzpakāpju cilvēka aktivitāte. „Mērķtiecīga”, jo „priekšmets” apziņā ir kā mērķis. „Daudzpakāpju”, jo sevī iekļauj motivētas darbības, noteiktas ar mērķi – uzdevumu, kurš nodrošina pamatmērķa – motīva izpildi” (*Леонтьев, 1994, 49 – 50*). Pēc A. Ļeontjeva domām motīvi ir saprotami un reāli darbojas, ja tie ir „*personīgi nozīmīgi*” (*Леонтьев, 1994, 244*). Saskaņā ar šo teoriju skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT kopā ar pieaugušajiem un pats, izvirzot personīgi nozīmīgus motīvus, aktīvi darbojoties, apgūst cilvēces kultūru, kura parādās materiālās un kultūras vērtībās, kas nosaka viņa psihisko attīstību. Darbībā iesaistās dažādi psihiskie procesi: uztvere, atmiņa, iztēle, domāšana, bet V. Zelmenis norāda, ka cilvēka prāts, organizē, vada un kontrolē katru apzinātu, mērķtiecīgu darbību (*Zelmenis, 2000, 134*). No šo skolēnu speciālajām vajadzībām izriet, ka, ja motīvu salīdzina ar darbības iekšējo dzinējspēku, tad katram tas „ir individuāls un atšķirīgs” (*Špona, 2006, 101*). Humānistiskajā psiholoģijā tiek akcentēts uzskats, ka darbību virza nevis viens motīvs, bet to kopums. Saistošs ir O. Pervušinas (*Первушина О.*) motīvu iedalījums ārējos un iekšējos motīvos, kur iekšējo motīvu pamatā ir cilvēka vajadzības, emocija, intereses, bet ārējos nosaka videi atbilstoši mērķi (*Первушина, 1996*).

Nav zaudējusi aktualitāti *vajadzību apmierināšana* kā priekšnoteikums darbības virzībai. L. Božoviča uzskata, ka cilvēka darbība un vajadzības ir cieši saistītas, jo nepieciešamība apmierināt vajadzības noved pie darbības,

uzsverot, ka vajadzības ir visu cilvēku aktivitātes veidu mehānisms un būtība, turpretī motīvi ir šīs būtības konkrētas izpausmes formas. Saskaņā ar L. Božoviču cilvēku vajadzības atšķiras ne tikai pēc satura un dinamiskajām iezīmēm, bet arī pēc struktūras, kur vienas ir tiešas, citas pastarpina mērķis vai apzinīgs nodoms. Tādējādi šī vajadzību struktūra nosaka veidu, kādā tās rosina cilvēku darbībai (*Божович, 1995*).

Savukārt pēc A. Maslova teorijas, augstāko vajadzību apmierināšanai sākotnēji ir nepieciešama zemāko vajadzību apmierināšana, sākot no fizioloģiskām vajadzībām, kurām seko vajadzība pēc drošības, vajadzība pēc piederības un mīlestības, vajadzība pēc pašcieņas un vajadzība pēc pašīstenošanās. Vajadzību apmierināšana ir ilgstošs process (*Maslow, 1943/2000; 1954/1987*). Balstoties uz A. Maslova teoriju izriet sakarība, ka skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT darbosies, ja būs apmierinātas zemāko līmeņu vajadzības, kas sekmēs augstāko līmeņu vajadzību ierosināšanu. Kad skolēns ir gatavs aktīvam darbības procesam, tad bagāta pedagoģiskā vide veicinās darbošanos un apmierinās viņa vajadzību pēc pozitīva pārdzīvojuma.

Nedaudz savādāks skatījums ir D. Maklellandam (McClelland), kurš savā iegūto vajadzību teorijā runā par vajadzībām, kas veidojas dzīves gaitā un ir atkarīgas no vides, kurā cilvēks atrodas, no vajadzības pēc attiecībām, pēc citu cilvēku atzinības, vēlēšanās sadarboties, uzturēt attiecības (*McClelland, 1985*). Personīgā pedagoģiskā pieredze ļauj secināt, ka skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT šīs vajadzības nodrošina viņa attīstību, viņa aktivitāti un veido viņa attieksmi.

A. Leontjevs uzskata, ka vajadzības var būt kā iekšējs darbības nosacījums, kā arī tādas, kas virza un regulē šo darbību. Viņš aktualizē, ka cilvēka *darbība ir jāaplūko saistībā ar vajadzībām* un secina, ka cilvēka darbība norit pēc sekojošas shēmas: vispirms viņš darbojas, lai apmierinātu savas vajadzības, pēc tam apmierina savas vajadzības darbojoties, darbībai tiek piedota jēga (*Леонтьев, 1975*). Darbības gaitā notiek *subjekta un objekta pārmaiņas*, kur pēc sadarbības centrā kā subjekts tiek izvirzīts skolēns. Lai rastos jauna darbība, ir nepieciešams priekšmets. L. Vengers (*Венгер, 1987*) bērna intelektuālo attīstību saista ar apstākļu radīšanu, lai būtu iespēja *improvizēt darbības*, kurās bērnus iepazīstina ar materiāliem uzskatāmā veidā. O. Lišins uzsver tā „vajadzīgumu”, jo priekšmetam ir jāatbilst esošajām bērna vajadzībām (*Лишин, 2003*). Pēc O. Lišina jebkura darbība ietver sevī trīs savstarpēji saistītas vienības. Pamatā ir vajadzības, motīvu, interešu vienība, kas tiek uzskatīta par darbības psiholoģisko „motoru”. Nākošā vienība, kas tiek uzskatīta par operacionāli – darbojošos vienību, kurā ietverta darbību, rīcības un to mērķu sistēma, kurai savukārt seko lietišķa un starppersonu saskarsme, kas saistīta ar darbību. Attieksmes, kas radušās saskarsmes procesā ietekmē darbības procesu un

motivāciju. Vērojams, ka izmaiņas vienā vienībā, kas var būt gan pozitīvas, gan negatīvas, ietekmē pārējās vienības. Tas ļauj secināt, ka izmaiņas var būt gan konstruktīvas, gan destruktīvas, kas gan veicina, gan bremzē darbību, ko būtiski ietekmē darbības organizācija (*Лушин, 2003*).

Novērojumi praktiskajā darbā ar skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ļauj secināt, ka viņus sākotnēji interesē tās darbības, kas apmierina iedzimtās vajadzības, tās ir nepastāvīgas, mainīgas, bet šeit parādās tieksme darboties. Nākošās seko darbības, kur prieku un emocionālu pārdzīvojumu izraisa pats process, mazāka nozīme tiek piešķirta rezultātiem. Vadot šo skolēnu darbības attīstību reāli tiek pārveidota situācija un darbība tiek virzīta uz apzināti izvēlētu mērķi.

Vajadzības, motīvi, mērķi, vērtību orientācija u.c., veido cilvēka motivāciju, kas dod tai personisko jēgu. Darbības jēga mainās vienlaikus ar motīva maiņu. Motivācija ir darbības pamatvienība, kurai psiholoģijā nav vienotas teorijas, kas izskaidro visus indivīda motivācijas aspektus. Katra teorija piedāvā ceļus kādas motivācijas problēmas attīstībā, pētījumam saistoša ir motivācijas teorija, kas pamatojas uz vajadzību, tādēļ tika akceptēta D. Lieģenieces skaidrotā motivācijas definīcija:

1. motivācija ir tipizēta un individuāla parādība. Tā atspoguļo gan indivīda individuālo savdabīgumu, gan dod iespēju viņam saglabāt savu vienreizīgumu;
2. motivāciju parasti apraksta kā tīšu pārdomātu darbību, t.i., tā ir saistīta ar cilvēka kontroli;
3. motivācija ir daudzšķautnaina parādība, kur izdala divas galvenās šķautnes. Viena ir tā, kas izraisa aktivitāti, bet otra, kas piesaista vēlamai uzvedībai;
4. motivācijas teoriju mērķis ir paredzēt uzvedību, tajā skaitā darbības un spēkus, kas aktivizē iekšējos spēkus (*Lieģeniece, 1999, 88*).

Darbības motivācijā bērniem ar GAT „raksturīga tuvā un personīgā motivācija” (*Liepiņa, 2008, 309*), tas nozīmē, ka darbības sākumā ir svarīga personīgo vajadzību apmierināšana. „Motivēt” D. Lieģenieces skaidrojumā nozīmē „nodrošināt motīvu kaut kam”, savukārt „motīva” daba ir „vajadzība” (*Lieģeniece, 1999, 88*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākumā motīvi bieži saistās ar skolotāju, palīgu izvirzītiem motīviem, bet laika gaitā, neskatoties uz piemītošo pasivitāti, vienaldzību, nevēlēšanos izrādīt aktivitāti, ar skolotāja atbalstu interese palielinās (*Friend, 2005*). A. Ļeontjevs runā par „motīva novirzi uz mērķi”, uzsverot, ka darbošanās kļūst par darbību, kad mērķis iegūst pamudinošas īpašības (*Леонтьев, 1971*). „Mērķtiecīgas darbības veida izstrādes process veicina bērnu intelektuālo attīstību, rada pozitīvus emocionālus pārdzīvojumus, veido ieinteresētu attieksmi pret mācību vielu un vēlmi strādāt patstāvīgi”

(Čehlova, 2002, 36). Mērķtiecīgas darbības skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT palīdz iegūt neatkarību, attīstīt iniciatīvu.

D. Lieģeniece apstiprina, ka „motīvs –mērķis” veidošana sekmē visu cilvēka psihisko procesu vienotu norisi, jo tā ir bērna gatavība veikt darbību, uz kuras pamata rodas aktivitāte un emocionālā attieksme (Lieģeniece, 1999, 106).

Speciālajā pedagogijā un psiholoģijā valda uzskats, ka personība veidojas tikai darbībā. No otras puses – skolēna vidēji smagie un smagie GAT ietekmē darbību (Liepiņa, 2008). Tas nozīmē, ka skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir svarīgi „nevis visu gatavu dot rokā, bet ieradināt un iemācīt tos pēc iespējas arī patstāvīgi meklēt un atrast vajadzīgās atziņas” (Dauge 1928, 5-6). Šeit ir svarīga A. Ļeontjeva atziņa par to, ka tikai saprotami motīvi noteiktos apstākļos kļūst par darbības motīviem (Леонтьев, 1972). A. Ļeontjevs norāda, ka motīva sakari ar mērķi ir atkarīgi no saistības ar vitālo vajadzību un motīvs var rosināt pašdarbībai (Леонтьев, 1975). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pakāpeniski nozīmīgs kļūst *darbības motīvs*, kad ar patstāvīgu darbību skolēns var apliecināt sevi, savu varēšanu, neatkarību. To viņš var parādīt darbībās ar priekšmetiem un lietām, rotaļu darbībā, saskarsmē ar apkārtējiem. Darbībā šī skolēna rīcība kļūst vairāk apjēgta, kas veicina motīvu pārkārtošanos.

Bez darbības teorijas monogrāfijā humānisma koncepcija īstenota sociālajā konstruktīvismā, kura attīstību lielā mērā ietekmējis Ž. Piažē, kurš runāja par mācīšanās procesa konstruktīvo dabu, uzsverot, ka cilvēks veido savas zināšanas. Ž. Piažē teorijas pamatā ir sakarība starp *darbību un domāšanu*, kur darbošanās ar priekšmetiem producē atziņas un jaunas darbības iespējas uz veidojošos domāšanas struktūru pamata. Individīda psiholoģisko attīstību Ž. Piažē salīdzina ar organisma augšanu, ko, galvenokārt, veido aktivitātes, kas nodrošina līdzsvara veidošanu „adaptāciju” (piemērošanos), kur bērna mentālā attīstība tiek salīdzināta ar nepārtrauktu konstrukciju. Tādējādi tiek atklāts, ka nepārtraukta bērna attīstība notiek pārejot no vienas attīstības pakāpes nākošajā, kur katra iepriekšējā ir nākošās priekšnosacījums. Ž. Piažē pievērš uzmanību tam, ka attīstība saskarsmē ar apkārtējo vidi ir paškonstruktīvs process, kur bērns pēta sevi, apkārtējo vidi un tā rada savu domāšanas veidu, zināšanas, motivāciju, kas noteiks viņa rīcību un attieksmi (Пиаже, 1994). „Īstenības veidošana notiek atbilstoši tam, kā ES, iepazīdams sevi atbrīvojas pats un atrod savu vietu kā lieta starp citām lietām, notikums starp citiem notikumiem” (Piažē, 2002, 8). Pēc Ž. Piažē (Пиаже, 1994) teorijas bērna intelektuālā attīstība tiek ietverta sešos galvenos attīstības periodos, kur darbošanās ar noteiktā periodā atbilstošiem priekšmetiem producē jaunas atziņas un darbības iespējas (skat. 1.8. tab.).

Bērna garīgās attīstības pakāpes (pēc Piažē, 1994)

Periods	Raksturojums
Refleksu un elementāro iemaņu apgūšanas periods	Tiek izkopti iedzimtie refleksi, parādās pirmie instinktīvie refleksi - bērns mācās zīst, skatīties, satvert to, kam viņš pieskaras. Uzmanības centrā ir priekšmeti, kas atrodas tuvākā apkārtnē. Bērns mācās koordinēt un kontrolēt savus uztveres un motoriskos elementus, parādās pirmās emocijas.
Primāro cirkulāro reakciju nostiprināšanās periods	Iemaņu un asociāciju sākuma punkts. Vingrinoties bērns veido asociācijas, taču viņa primitīvā pasaule vēl nesastāv no objektiem, to īpašības vēl netiek atdalītas no darbības. Domā virzoties no konkrētā uz konkrēto. Raksturīga objektu pārāka vispārināšana. Parādās pirmās diferencētās emocijas.
Elementāras patstāvības periods	Bērna uztverē veidojas subjektīvas grupas un notiek patstāvīgo grupu koordinācija, veidojas sistemātiska interese par cēloņsakarībām. Cēloņsakarību saskatīšana var tikt uzskatīta par pamatu intelektuālo spēju attīstībai. Veidojas pirmie elementārie afektīvie veidojumi mijiedarbībā ar ārējo vidi.
Intuitīvās inteligences periods	Imitējot redzēto darbību, bērns sāk apzināties darbības cēloņus, jo darbība sāk asociēties ar noteiktiem priekšmetiem. Veidojas spontānas jūtas, spontānas sociālās mijattiecības, kurās bērns ir pakļauts pieaugušajiem.
Konkrēto intelektuālo operāciju periods	Darbības objektivizācija un telpiskošana, radot spēju imitēt jaunu darbību. Morāles un kooperācijas attīstības rezultātā veidojas sociālās jūtas.
Abstrakto intelektuālo operāciju periods	Priekšstatu veidošanās, kas ir pamats spēju attīstībai.

Apkopotās bērna garīgās attīstības pakāpes akcentē to, kas bērnam piemīt konkrētā periodā nevis to, kas bērnam trūkst un to ir svarīgi apzināt, strādājot ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT. Ž. Piažē uzskata, ka visas bērna kustības, domas vai visas emocijas atbilst vajadzībai un beidzas brīdī, kad vajadzība ir apmierināta. Periodi iekšēji ir elastīgi, atkarīgi no bērna individuālajām īpatnībām un personīgās pieredzes kvalitātes. Ž. Piažē nosaucis bērnu par individuālo pētnieku, kas pēta sevi un apkārtējo pasauli un tā rada savu domāšanas veidu, individuālās zināšanas un uztveres īpatnības, attieksmi pret lietām un cilvēkiem, no kā rodas motivācija darbībai. Pēc viņa domām agrīnā pieredze ir jādažādo, jo tas ir nepieciešams pieredzes efektīvai asimilēšanai (Пиаже, 1994). Analizējot Ž. Piažē koncepciju, L. Vigotskis norāda, ka tai „trūkst īstenības un bērna attieksmes pret šo īstenību, t.i., trūkst *bērna*

praktiskās darbības...”, ar kuras palīdzību tiek saprasta saruna (Vigotskis, 2002, 73).

A. Padoļskis (Подольский А. И.) bērna garīgo attīstību ietver četros periodos, vienkāršojot un shematizējot Ž. Piažē iedalījumu, saistot to ar domāšanas attīstību darbībā:

1. stadija, kad veidojas sensori – motoriskā domāšana, kas saistās ar pašreizējo laiku un telpu (līdz 1,5 gadi);
2. stadija, kad domāšanā tiek izmantoti priekšstati un simboli, kad vārds tiek izmantots kā simbols (1,5 – 2 gadi līdz 4 gadi)
3. stadija, kad attīstās intuitīvā domāšana, kad domāšanas pamatā ir redzētais, dzirdētais, izjustais (4 gadi līdz 7 – 8 gadi);
4. stadija, kad attīstās loģiskā domāšana (7 – 8 gadi līdz 11 – 12 gadi);
5. stadija, kad attīstās abstraktā domāšana (11 – 12 gadi) (Подольский, 2005).

Tāpat pārejai no vienas stadijas otrā skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem garīgas attīstības traucējumiem ir jā sagatavojas. Šeit ir svarīga tāda darbība, kuras attīstības rezultātā notiek galvenās pārmaiņas bērna psihē un kuras ietekmē attīstās psihiskie procesi. Psihologs A. Zaporožecs runā par *vadošo darbību*, par tās nozīmi bērna attīstībā, kas raksturīga attiecīgajam vecumposmam (Занорожец, 1986).

D. Elkoņina izstrādātā bērnu psihiskās attīstības periodizācijā ir norādīts vecumposmam raksturīgais vadošās darbības veids, kuram ir galvenā nozīme bērna attīstībā, jo ne katra darbība var kļūt par psihiskās attīstības avotu (Эльконин, 1989). D. Elkoņins apskatīja bērnu kā viengabalainu personību, kura aktīvi apgūst apkārtējo priekšmetu un cilvēku pasauli. Visas vadošās darbības var iedalīt darbībās, kas orientē bērnus uz attiecību veidošanu starp cilvēkiem un darbībās, pateicoties kurām bērnam veidojas priekšstati par priekšmetu pasauli un veidiem darboties. Katrā savas attīstības posmā bērns nonāk pie nesaskaņas starp to, ko viņš apguva no attiecību sistēmas “cilvēks – cilvēks” un ko viņš apguva no sistēmas “cilvēks – priekšmets”. Tieši tos momentus, kad šī nesaskaņa ir vislielākā, D. Elkoņins sauc par krīzēm, saskaņā ar kurām notiek tās puses attīstība, kura atpalika iepriekšējā periodā (skat. 1.9. tab.).

1.9. tabula

Psihiskās attīstības periodizācija (pēc Elkoņina, 1989)

Vecums (gadi)	Attiecību sistēma	Attīstāmā psihes sfēra	Vadošā darbība	Mērķis
0 – 1	Cilvēks-cilvēks	Vajadzību motīvu sfēra	Tiešā emocionālā saskarsme ar pieaugušajiem	Attiecību izzināšana
1 – 3	Cilvēks-priekšmets	Izziņas procesi	Priekšmetiska darbība	Priekšmetu izzināšana
3 – 7	Cilvēks-cilvēks	Vajadzību motīvu sfēra	Sižetiskā lomu rotaļa	Attiecību izzināšana
7 – 11	Cilvēks-priekšmets	Intelekts	Mācību darbība	Zinātņu pamatu izzināšana
11 – 15	Cilvēks-cilvēks	Vajadzību motīvu sfēra	Saskarsme ar vienaudžiem, sabiedriski nozīmīga darbība	Attiecību izzināšana
15 – 17	Cilvēks-priekšmets	Prāts	Mācību profesionālā darbība	Ar profesiju saistīto darbības veidu apguve

Apkopotā informācija liecina par to, ka D. Elkoņins psihiskās attīstības periodizācijā, pamatojoties uz Ļ. Vigotska kultūrvēsturiskās teorijas tēzēm un A. Ļeontjeva darbības teoriju, par psihiskās attīstības avotu uzskatīja bērna ārējo praktisko darbību. Pēc D. Elkoņina uzskata, svarīgi attīstīt vadošo darbību, kura ir raksturīga katrā vecumposmā, jo no tā būs atkarīga bērna psihiskā izaugsme, ko ir jāaplūko kā attīstību pa augšupejošu spirāli: vecumposmā līdz vienam gadam bērnam rodas vajadzība *pēc emocionālā kontakta*, vecumposmā no viena līdz trīs gadu vecumam attīstās *izziņas procesi, runa un uzskatāmi tēlainā domāšana*, vecumposmā no četriem līdz septiņiem gadiem sākas *darbības iekšējā plānošana*, vecumposmā līdz piecpadsmit gadiem veidojas *pašapziņa*, vecumposmā līdz septiņpadsmit gadiem – *pasaules uzskats* (Эльконин, 1989), kas liecina, ka bērns sāk sevi izjust kā sociālu būtni.

Novērojumi praktiskajā darbā ar skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ļauj secināt, ka šiem skolēniem ir raksturīgas nobīdes vecumposmu attīstībā, bet vadošās darbības secība paliek nemainīga.

A. Špona atzīmē, ka darbības realizācijas posmā „...svarīgi noteikt, ka veicamais pienākums atbilst audzēkņa uzdevuma izpratnei, viņa zināšanām, prasmēm... Darbības prasmes un pieredze veidojas uz teorētisko zināšanu

un praktiskās darbības vingrinājumu pamata” (*Špona, 2006, 102*), atzīmējot, ka praktiskās darbības priekšmets, līdzekļi un produkts ir konkrētāki un uzskatāmāki par vārdiskās darbības komponentiem (*Špona, 2006*).

Praktiskās darbības mērķis parasti ir kādas materiālās vērtības darināšana, bet vienlaicīgi cilvēks uzzina, kā to labāk darīt, kā izmantot materiālu īpašības un savas prioritātes. Praktiskai darbībai ir divi rezultāti – materiālais un garīgais (*Žogla, 2001, 115*). Tā kā darbības rezultātā izpaužas „subjekta individualitāte” (*Lieģeniece, 1999, 106*), tad no šī viedokļa praktiskā darbībā svarīgāka ir skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT psihisko un fizisko traucējumu korekcija salīdzinājumā ar materiālo vērtību rezultātu. Reālas iespējas izgatavot konkrētus priekšmetus, kas noderīgi sev vai citiem cilvēkiem, palīdz izprast darbības lietderību, izraisa ieinteresētību, motivē darbībai, jo „izprotamāki ir praktiskās darbības mērķi, konkrētāki, uztveramāki darba rezultāti” (*Liepiņa, 2008, 310*).

Pamatojoties uz darbības psihisko komponentu kombinācijām V. Zelmenis veido psihiskās darbības grupu rindu, kas ir konstatējamās dažādās *praktiskās darbības nozarēs*, procesos un operācijās (1.10. tab.).

1.10. tabula

Psihiskās darbības grupu raksturojums (pēc Zelmeņa, 2000)

Darbības grupa	Raksturojums	Vingrinājumi
<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>
Perceptīvā (uztveres) darbība	Uztvere ir apzinātas darbības sākums: tiek konstatēts darba objekts, līdzekļi, apstākļi. Uztvere seko darbības gaitai, piedalās rezultāta novērtēšanā. Uztvere raksturo vērtīgumu.	Klausīšanās, rūpīga teksta pārlasīšana, vērtīga sekošana demonstrējumam u.c.
Mnēmiskā (atmiņas) darbība	Atmiņa saglabā uztverē iegūtos priekšstatus un domāšanā vispārinātos jēdzienus un likumsakarības.	Jauno vārdu, likumu, formulu, notikumu secības iegaumēšana, atpazīšana, atstāstīšana, skandēšana, atdarināšana u.c.
Diagnostiskā (orientācijas) darbība	Orientācijā bez uztveres un atmiņas iesaistās iztēle un kā dominante – domāšana (analīze, salīdzināšana, klasifikācija, vispārināšana). Orientācijai seko turpmākās darbības plānošana un praktiskās organizēšanas uzdevumu un iespēju noteikšana. Orientācija prasa intensīvu piepūli, bet ievērojami sekmē intelektuālo attīstību.	Objektu noteikšana pēc pazīmju analīzes, salīdzināšana, sintēzes, orientācija apvidū, kartē u.c.

1.	2.	3.
Reproduktīvā (atdarinošā) darbība	Pievienojas pieredzē uzkrātās dažādu darbību prasmes, iemaņas un paradumi. Darbības gaitā rodas konkrēts objektīvi uztverams rezultāts – materiāla vai garīga vērtība. Dominante ir atmiņā iekļautā pieredze	Konkrēta darbība norit pēc norādījumiem, izmantojot iegūtās zināšanas un prasmes u.c.
Variatīvā (meklējumu) darbība	Spējā piemēroties jaunajiem, neparedzētiem apstākļiem atklājas jaunas personības īpašības, kas jāizkopj mācību un audzināšanas gaitā	Problēmu uzdevumu risināšana, ārpusstundu nodarbības u.c.
Konstruktīvā (jaunrades) darbība	Ārējās darbības pamatā ir intensīva psihiskā piepūle – iztēle un deduktīvā domāšana, kas sekmē sabiedrības ekonomiskās un kultūras dzīves attīstību.	Elementāra jaunrade.
Heiristiskā (jaunatklāsmes) darbība	Praktisku vajadzību noteikta ir izveidojusies mūsdienu zinātne un zinātniskā pētniecība, kurā rezultātus nosaka garīgās intereses, vērīgums, atjautība un uzkrātās zināšanas. Rezultāts ir jauna atziņa.	Abstrakcija – subjektīvi jaunas atziņas.
Korektīvā (labošanas) darbība	Cilvēks kontrolē un koriģē ne tikai savu darbību, bet regulē arī apkārtnes lietas un parādības, kā arī citu cilvēku rīcību. Regulatīvā darbība sākas ar kontroli, tai seko novērtējums, tad korekcija, kas izpaužas norādījumos, prasībās vai rīcībā. Mērķis ir darbības regulācija.	Individuālā paškontrolē, citu darbu un rīcības novērtēšana.

Apkopotais psihisko darbības grupu raksturojums akcentē to, ka darbībā iesaistās dažādi psihiskie procesi: uztvere, atmiņa, iztēle un domāšana, kur domāšanai tiek piešķirta sevišķa nozīme, izdalot tādas operācijas kā analīze, sintēze, salīdzināšana, abstrahēšana, vispārināšana, klasifikācija, sistematizācija un konkretizācija. Dotā rinda ir relatīva, bet tā orientējoši ļauj noteikt to, kā ir organizējami praktiskās darbības vingrinājumi: materiāla iepazīšana, vērīga sekošana demonstrējumam, notikumu secības iegaumēšana, atdarināšana, salīdzināšana, kurai seko konkrēta darbība, kas norit pēc norādījumiem, izmantojot iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes, kuras rezultātā tiek iegūtas jaunas atziņas.

Skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīga šaurā uztvere, vājas diferencēšanas spējas apgrūtina orientāciju darba procesā, bet telpiskās uztveres īpatnības traucē rast pareizus samērus starp detaļām (Liepiņa, 2008). Viņiem grūti iegaumēt galveno mērķi, atcerēties darbību secību (Рубинштейн, 1986). Šiem bērniem ir vieglāk atkārtot praktiski

demonstrētos paraugus, jo ir valodas un runas attīstības traucējumi (*Лебединская, Никольская, Баенская и др., 1989*). Viena no speciālās psiholoģijas pamatkonceptcijām ir „atziņa par cilvēka apziņas un darbības vienotību” (*Liepiņa, 2008, 307*). Šo principu pirmais formulēja S. Rubinšteins 1933. gadā, uzsverot, ka apziņa ir saistīta ar **aktīvu darbību** (*Арсеньев, 1993*).

Cilvēkiem ar smagiem GAT ir nepieciešama strukturēta apkārtējā vide, patstāvīga kontrole, palīdzība, lai viņi varētu apgūt galvenās skolas prasmes un iemaņas un sasniegt apmierinošu sociālās uzvedības līmeni (*Comer, 2002*).

Tas saskan ar M. Montesori idejām, kas ir iekarojušas pasauli XX gadsimta sākumā un ar jauno „pedagoģijas mesiju” tūkstošiem cilvēku tika iepazīstināti jau 1913. gadā (*Stūrītis, 1932*), kur iemācīšanās balstās uz: paša bērna individuālo darbu, brīvību, kuru viņš izmanto organizētajā individuālajā darbā, bērna spēju koncentrēt uzmanību individuālajam darbam.

M. Montesori, uzskatot, ka bērns pats veido sevi par pieaugušu cilvēku, ir izstrādājusi bērna attīstības „sensitīvos” periodus (*Montessori, 2010*). Šajos periodos bērnam ir īpaši stimuli – ierosas, kas atbilst cilvēciskās uzvedības veidiem, bērna gatavībai mācīties cilvēka radītā kultūrvidē, kas izraisa bērna aktivitāti. Katrā no šiem periodiem bērns ir jūtīgs uz noteiktu ārējās vides ietekmi, kas ietekmē bērna attīstības iespējas:

- 0 – 3 – „absorbējošā gara”, sensoro pieredžu laiks;
- 1,5 – 3 gadi – valodas attīstības sensitīvais periods;
- 1,5 – 4 gadi – koordinācijas un muskuļu attīstības periods, interese par sīkiem priekšmetiem;
- 2– 3 gadi – kustību bagātināšanas periods;
- 2,5 – 5,5 gadi – sensorās bagātināšanās periods;
- 4 – 4,5 gadi – taustes sensitīvais periods;
- 4,5 – 5.5 gadi – lasīšanas sensitīvais periods (*Montessori, 1986*).

M. Montesori skolā attīstība tiek panākta balstoties uz bērna iekšējo ierosu, kas parādās spontāni, pateicoties materiālam, kur darboties prieku izraisa pētīšana. Skolotājs virza bērnu gūt pieredzi no paša aktivitātes.

Pēc O. Ņikiforova attīstībai ir sarežģīta laika organizācija. „Sensitīvais periods – tas ir laika diapazons, kas ir maksimāli jūtīgs un labvēlīgs kādas funkcijas vai kādas cilvēka spējas attīstībai” (*Ņikiforovs, 2007, 141*).

Neskatoties uz to, ka psihologiem nav vienota uzskata par šiem periodiem, praktiskā darba pieredze darbā ar skolēniem, kuriem vidēji smagi un smagi GAT ļauj secināt, ka svarīgi ir respektēt šīs bērna iespējas un piedāvāt aktīvu vidi, kur atrodas piemērots materiāls, kas rosinātu interesi par darbošanos, t.i., kļūtu par *motīvu*, lai veidotos atbilstība starp bērnam piedāvātajām iespējām un viņa vajadzībām.

Apgūtās teorētiskās atziņas par praktiskās darbības teoriju un personīgā pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT, ļauj apgalvot, ka **praktiskā darbība skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir iepriekšējā darbības pieredzē apgūto darbību kopums, kur**

- **sākotnēji tiek apmierinātas skolēna personīgās vajadzības,**
- **skolēns top par dažādu darbības veidu un formu subjektu,**
- **notiek jaunu motīvu veidošanās,**
- **tiek nodrošināts emocionāls pārdzīvojums,**
- **veidojas attieksme pret darbības mērķi un procesu,**
- **tiek vadīta skolēna praktiskā darbība.**

Praktiskā darbībā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT ar pieaugušu nepieciešamo atbalstu tiek virzīti uz apzināti izvēlētu mērķi, tādējādi tā kļūst par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT maksimāli iespējamās neatkarīgas dzīves sastāvdaļu.

Tas pamato turpmākā apakšnodalā aplūkotā *Mājturības un tehnoloģiju* mācību priekšmeta izvēli speciālā internātpamatskolā, kura ietvaros tiek paredzēts sistematizēt zināšanas par praktisko darbību, attīstīt prasmi veikt darbību un veidot attieksmi darbojoties.

1.3.2. Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmets speciālajā internātpamatskolā

Darba skolas idejas popularitāti Latvijā apstiprina fakts, ka 1925. gadā mācību plānā „gandrīz trešā daļa no skolēniem obligātā mācību stundu laikā bija atvēlēta priekšmetiem, kuru apguve veicina skolēnu aktīvu darbošanos” (*Antoloģija, 1994, 14*). Nopietni uzdevumi bija izvirzīti rokdarbiem: no bērna tieksmes darboties un kustēties apmierināšanas un iepazīstināšanas ar ikdienā lietojamiem materiāliem un to apstrādes tehniku līdz pat citos mācību priekšmetos gūto zināšanu izmantošanai praksē, darba prieka ieaudzināšanai un estētiskās gaumes izkopšanai (*Antoloģija, 1994*).

Latviešu pedagogs, darba skolas ideju propagandētājs, visaktīvākais rokdarbu sistēmas izveidotājs un ieviesējs Latvijas un Krievijas skolu praksē K. Cīrulis, aprakstot savas atziņas rokdarbu mācīšanā, uzsver, ka rokdarbu uzdevums nav iemācīt bērnam kādu amatu, bet gan izkopt un attīstīt viņa fiziskās un garīgās spējas. Rokdarbu pamats ir sistemātiskas praktiskas nodarbības skolas darbnīcā. Ja mājturība sākumā tika uzskatīta par vienkāršu praktisku darbību, šaura aroda apguvi, tad mūsdienās tā ir attīstījies līdz apzinātai vispusīgai skolēna personības attīstībai mūsdienās. Veicot materiālu sākotnējo apstrādi, audzēknis pakāpeniski iepazīstas ar

galvenajiem darba paņēmieniem un praksē visbiežāk lietojamiem instrumentiem (*Цируль, 1890*).

Mājturības saturs un nosaukums daudzu gadu garumā ir būtiski mainījies – no vienkāršas praktiskas darbības šaura aroda apguvei, līdz apzinātai vispusīgai skolēna personības attīstībai. To ietekmējis gan sabiedrības sociāli ekonomiskais stāvoklis, gan sabiedrības izvirzītās prasības izglītībai. Ilgstoši mājturības izglītība ir bijusi saistīta ar skolēnu audzināšanu darbam, kā arī rokdarbu apguvi, aizmirstot par priekšmeta nozīmi skolēna personības veidošanā. Mūsdienās mācību priekšmets *Mājturība un tehnoloģijas* ir komplicēts mācību priekšmets ar daudzveidīgiem darbības virzieniem un tehnoloģijām, kurā pārbauda un izmanto citos priekšmetos iegūtās zināšanas un prasmes. Tas ir viens no mācību priekšmetiem mūsdienu skolā, kur tiek atvēlēts laiks praktiskas darbības pieredzes veidošanai.

Speciālās pedagogijas uzdevumus noformulēja Ļ. Vigotskis, uzsverot, ka „speciālo pedagogiju ir jāsaista ar normālā bērna pedagogiju”, tādējādi darba procesam jābalstās uz „veselības pudiem” (*Выготский, 1983, 50-60*). Ļ. Vigotskis saviem pētījumiem izvirzīja uzdevumu – atrast veselo, saglabāto, kas ir katram bērnam ar GAT, lai noteiktos labvēlīgos apstākļos ar pieaugušo palīdzību to attīstītu tādā pakāpē, ka veselais, saglabātais iegūst jaunas īpašības, nosaucot šīs perspektīvās iespējas par *tuvākās attīstības zonu* (*Выготский, 1991*).

Mūsdienu skolās „garīgi atpalikušajiem ...pretēji tradicionālajiem priekšstatiem par izglītību drīzāk uzsver praktiskai dzīvei piemērotu un motorisku izglītošanas iespēju” (*Gudjons, 1998, 355*). Tas saskan arī ar I. Freimaņa viedokli, jo „mācību stundās jāizpaužas spilgti izteiktai aktīvai darbībai” (*Freimanis, 2007, 64*). Arī mācību priekšmetu programmās, vajag orientēties uz praktisko nozīmīgumu un praktiskās darbošanās daudzveidīgu pielietojumu, jo „izjūtu materiāls un vārds – tie ir nepieciešamie momenti jēdzienu veidošanās procesā, bet vārds, kas ir atrauts no šī materiāla, visu jēdzienu formulēšanas procesu pārceļ uz verbālo sfēru, kas bērnam nav raksturīga” (*Vigotskis, 2002, 120*), tāpēc darbaudzināšana ir viena no aktuālākajām mūsdienu koriģējošās pedagogijas problēmām (*Liepiņa, 2008*). Arī I. Freimanis uzskata, ka „darba terapija labvēlīgi ietekmē bērnu psihi, organizē viņu gribas impulsus, atjauno un sekmē darba iemaņu izkopšanas virzību, piedod viņu darbībai organizētu raksturu arī novērš skolēna uzmanību no domām par savu slimību, nepilnvērtību” (*Freimanis, 2007, 180*).

Galvenos izglītības mērķus un uzdevumus Latvijā nosaka Valsts pamatizglītības standarts, bet to apguvi nodrošina atbilstoša Speciālās pamatizglītības programma, kas paredz nodrošināt individuālās izglītības programmas izstrādi un īstenošanu skolēniem, kuriem ir

funkcionālie attīstības traucējumi. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT „speciālais pedagogs kopā ar vecākiem izstrādā individuālā darba programmu” (*Freimanis, 2007, 74*) *individuālo izglītības plānu*, kas ir bērna spējām pielāgota izglītības procesa organizēšana, ievērojot bērna pieredzi, prasmes, izziņas procesu īpatnības un Valsts pamatizglītības standartā un mācību priekšmetu programmās izvirzītos mērķus un uzdevumus. Šī tipa izglītības plāna statuss ir formulēts arī kā „pedagoģiskā korekcija – izglītības programma, kas metodiski un organizatoriski pielāgota personām obligātās izglītības vecumā, kurām nepieciešams papildināt zināšanas pamatizglītības programmas ietvaros” (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 1. p.*).

Mācību priekšmets *Mājturība un tehnoloģijas* kopā ar tādiem mācību priekšmetiem kā Latvijas un pasaules vēsture, sociālās zinības, sports, ētika, kristīgā mācība, ir iekļauts jomā „Cilvēks un sabiedrība”, kuru galvenie uzdevumi ir:

- veidot izpratni par cilvēka garīgās un fiziskās attīstības un pilsoniskuma vispārējiem nosacījumiem;
- pilnveidot izpratni par sabiedrības uzbūvi un attīstību;
- pilnveidot izpratni par ilgtspējīgu attīstību;
- attīstīt pieredzi patstāvīgi, radoši un argumentēti interpretēt pagātnes un mūsdienu notikumus;
- veidot saskarsmes un sadarbības prasmes;
- sekmēt pozitīvu un aktīvu attieksmi pret dzīvi sabiedrībā un attīstīt demokrātiskas pilsoniskas līdzdalības prasmes;
- pilnveidot patstāvīgas mācīšanās prasmes (*MK noteikumi Nr. 1027, 2006*).

Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs nosaka:

- izglītības programmas mērķus un uzdevumus;
- izglītības saturu;
- izglītības programmas īstenošanas plānu;
- prasības attiecībā uz iepriekš iegūto izglītību;
- iegūtās izglītības vērtēšanas kritērijus un kārtību;
- izglītības programmas īstenošanai nepieciešamā personāla, finanšu un materiālo līdzekļu izvērtējumu un pamatojumu, kuri tiek īstenoti atbilstoši izglītojamā veselības stāvoklim un attīstības līmenim (*Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs, 2009*).

Speciālās pamatizglītības programmas paraugs izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs

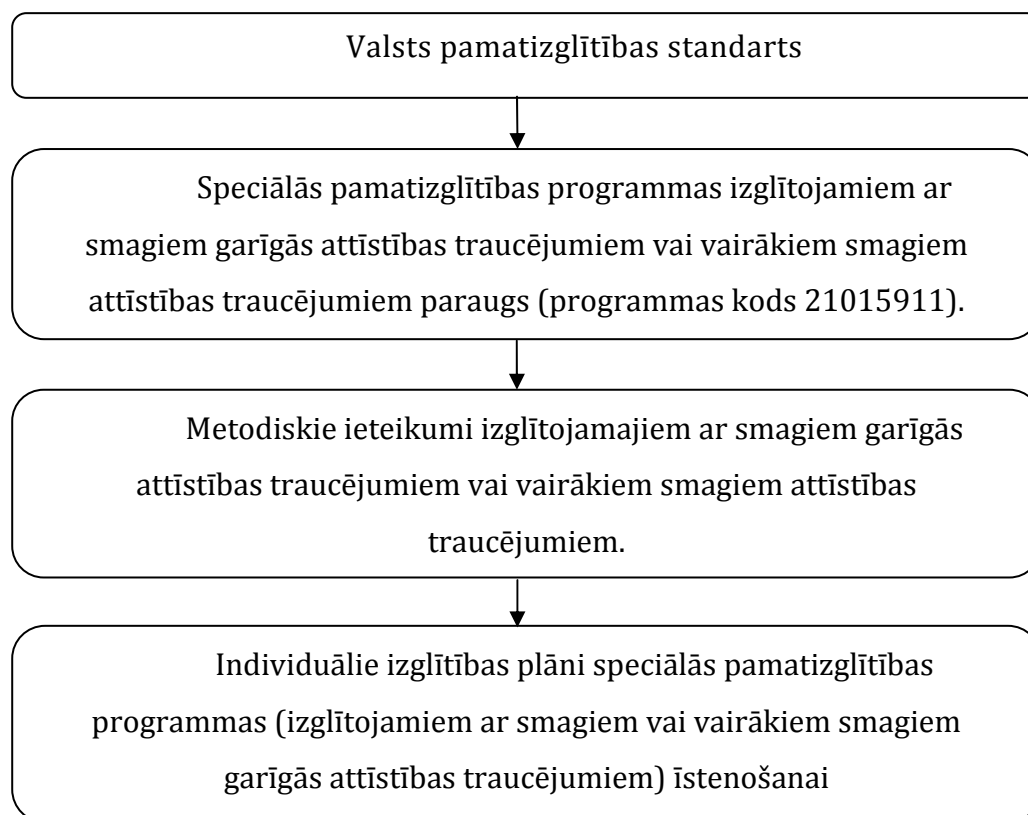
paredz nodrošināt individuālo izglītības programmu īstenošanu darba praktisko iemaņu veidošanai šiem skolēniem, bet gadījumos, kad vāji attīstītas jebkādas kognitīvās un motorās prasmes, skola izstrādā individuālo mācību plānu ar individuālās korekcijas un rehabilitācijas nodarbībām, minētajos gadījumos neveidojot mācību priekšmetu un stundu plānu (*Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs, 2009*).

Speciālās izglītības mācību programmās, sākot ar jaunākajām klasēm ietverts lielāks praktiskā darba stundu skaits nekā vispārizglītojošo skolu skolēniem, jo darbs:

- rosina intelektuālo aktivitāti
- veicina uzmanības veidošanos;
- sekmē gribas nostiprināšanos;
- attīsta darba prasmi un paradumu strādāt (*Liepiņa, 2008, 310*).

Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem ir izstrādāti šādos mācību priekšmetos: latviešu valodā, matemātikā, ritmikā un mūzikā.

Izglītības process organizācija skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT vizuāli ir parādīta 1.3. attēlā.



1.3. attēls Izglītības procesa organizācija skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT (Prudņikova)

Izglītības procesa organizācija skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT parāda, ka pamatizglītības programmu galvenos mērķus un uzdevumus, pamatizglītības obligāto saturu, izglītojamo iegūtās pamatizglītības vērtēšanas pamatprincipus un kārtību, kā arī pamatizglītības mācību priekšmetu standartus – mācību priekšmetu galvenos mērķus un uzdevumus, mācību priekšmetu obligāto saturu, pamatprasības attiecībā uz mācību priekšmetu apguvi, mācību sasniegumu vērtēšanas formas un metodiskos paņēmienus nosaka *valsts pamatizglītības standarts*, bet *speciālajās izglītības programmās* izglītības iestāde valsts pamatizglītības standartos minētās prasības īsteno atbilstoši izglītojamā attīstības traucējuma veidam, viņa spējām un veselības stāvoklim.

Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem ir izstrādāti latviešu valodā, matemātikā, ritmikā un mūzikā, bet, diemžēl, *nav izstrādāti* mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas (Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem)*.

Tā kā *individuālo pieeju* veic saistībā ar konkrētu skolēnu, ievērojot viņa „psihiskās, fiziskās, intelektuālās, sociālās un uzvedības īpatnības”, izvirzot centrā skolēnu ar viņa vajadzībām un interesēm, attīstot izpratni par mājturībā un sabiedrībā notiekošo procesu mijiedarbību (*Freimanis, 2007, 73*), speciālajām skolām vispārējo un individuālo izglītības programmu īstenošanai bērniem ar speciālajām vajadzībām, jāorganizē izglītošanu atbilstoši speciālās izglītības programmas un iestādes nolikuma prasībām (*Liepiņa, 2008; Freimanis, 2007*), ievērojot šādus galvenos **darbības principus**:

- izglītības satura praktiskā ievirze;
- vispusīgs skolēna izpētes un rehabilitācijas darbs;
- pedagoģu, audzinātāju un bērnu vecāku sadarbība individuālo izglītības programmu izstrādē, labestīga, bērna veselību saudzējoša mikroklimate radīšana, darbs attīstības traucējuma kompensācijā, kas dotu iespējami pilnvērtīgākas personības eksistences un attīstības iespējas, ļautu strādāt un iesaistīties sabiedrības dzīvē;
- aroda iemaņu un darba prasmju veidošana, kas dotu iespēju konkurēt darba tirgū pēc skolas beigšanas;
- datu bāzes veidošana un informācijas apkopošana par bērnu attīstību un veselības stāvokli;
- pedagoģisko un medicīnisko darbinieku, bērnu vecāku un citu klašu audzēkņu sagatavošana bērnu ar speciālām vajadzībām integrēšanai skolas dzīvē;

- skolas inženiertehniskā piemērošana darbam ar bērniem, kuriem ir smagi fiziskās attīstības traucējumi;
- sadarbība ar speciālās izglītības attīstības centriem.

Visas speciālās izglītības iestādes Latvijā strādā pie savas skolas darba funkciju paplašināšanas (*Liepiņa, 2008*), ko apstiprina fakts par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT (C līmeņa) iekļaušanu speciālajās skolās, jo skolēniem „ar GAT grūtāk nekā normālajiem vienaudžiem veidojas darba prasmes un iemaņas” (*Liepiņa, 2008, 311*), ir nepieciešams daudz lielāks vingrinājumu skaits, atkārtojumu daudzums, to apgrūtina valodas uztveres traucējumi, instrukciju uztveršana mutiskā, bet vēl apgrūtinātāka ir to uztveršana rakstiskā un grafiskā veidā. Grūtības sagādā šo prasmju izmantošana jaunās situācijās (*Liepiņa, 2008, Friend, 2005*). S. Rubinšteins uzsver, ka attīstot visus psihiskos procesus darbībā vēl ir nepieciešama skolotāja palīdzība (*Рубинштейн, 1986*). Tas pamato to, ka mācību stundās C līmeņa skolēnu klasē strādā gan skolotājs, gan skolotāja palīgs (otrais skolotājs).

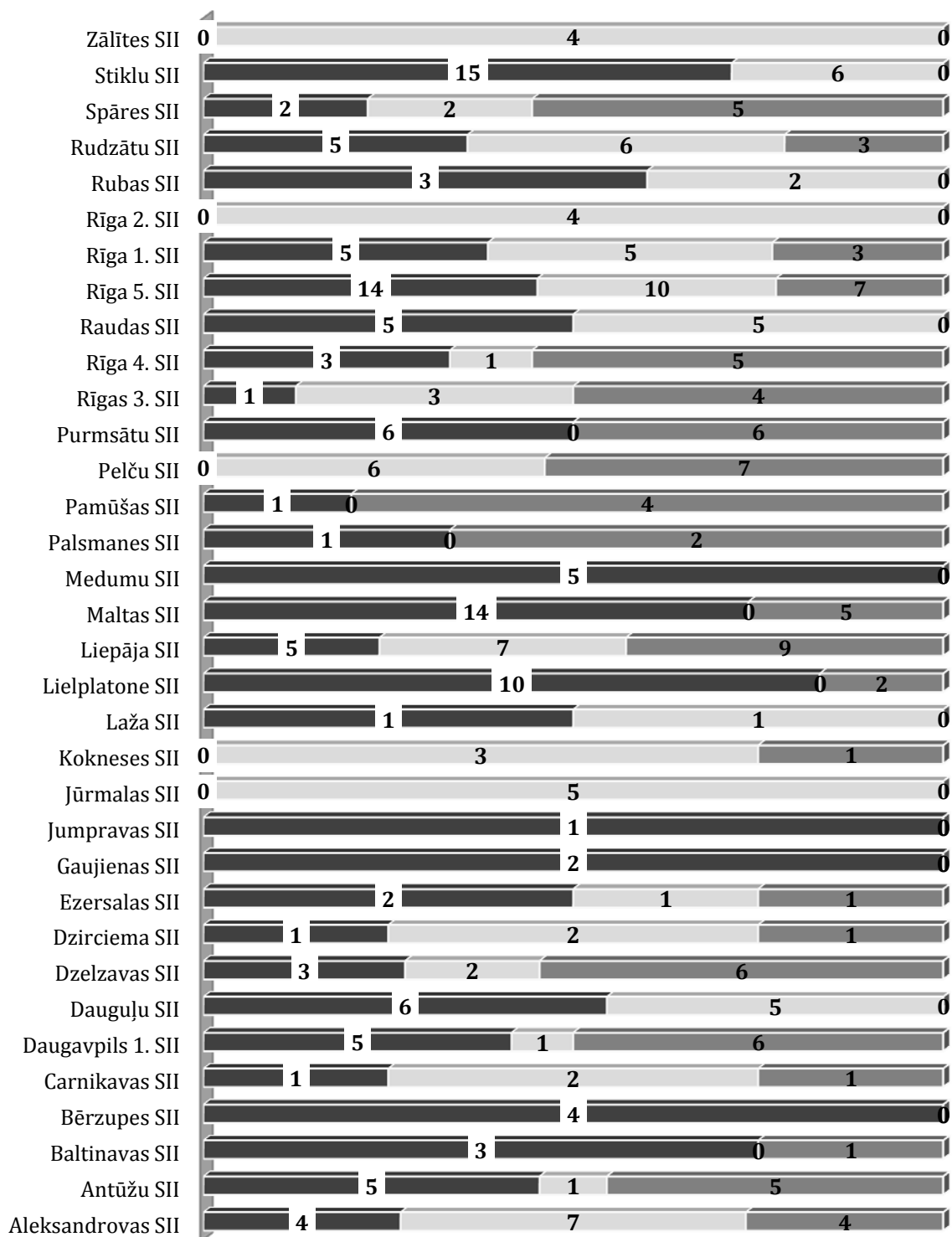
Pirmās C līmeņa skolēnu klases atvēra Rīgas 5. speciālajā internātskolā, Liepājas speciālajā skolā un Daugavpils speciālajā skolā. Tas bija pirmais solis bērnu ar smagiem GAT integrēšanā speciālajās skolās. 1990./1991. mācību gadā divās speciālās izglītības iestādēs mācības C līmeņa klasēs uzsāka 15 skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības, 1996./1997. mācību gadā bija jau 62 C līmeņa klases 27 speciālās izglītības iestādēs, kurās mācījās 366 skolēni, 2001. gadā C līmeņa klasēs mācījās jau 703 skolēni, 2005. gadā – 1125 skolēni. 2008./2009. mācību gadā 3476 skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem mācījās speciālajās skolās, apgūstot izglītību no 1. – 9. klasei. Arodiemaņu klasēs 2010./2011. mācību gadā mācījās 312 skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Šo skolēnu skaits atbilstoši skolām ir apkopots 1.4. attēlā (*IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati*).

Apkopotā informācija apliecina, ka daudzas speciālās skolas īsteno C līmeņa skolēnu individuālo attīstības plānu pēc pamatizglītības iegūšanas vēl 3 gadus, lai sagatavotos darbam un dzīvei sabiedrībā, atbilstoši izglītojamo veselības stāvoklim un izglītības iestādes iespējām, ko apstiprina fakts, ka 2010./2011. mācību gadā 88 skolēni mācījās 12. C klasē, 91 skolēns mācījās 11. C klasē un 133 skolēni mācījās 10. C klasē (*IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati*).

Arodiemaņu klasēs mācību priekšmets *Mājturība un tehnoloģijas* caurvij skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT dzīvesdarbību. Šajā mācību priekšmetā skolēns var papildināt ģimenē gūto pieredzi. Vienlaicīgi šis ir īpaši nozīmīgs posms šo cilvēku dzīvē, jo notiek tādu zināšanu, prasmju un attieksmju apguve, kuras skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT nevar apgūt tikai ģimenē.

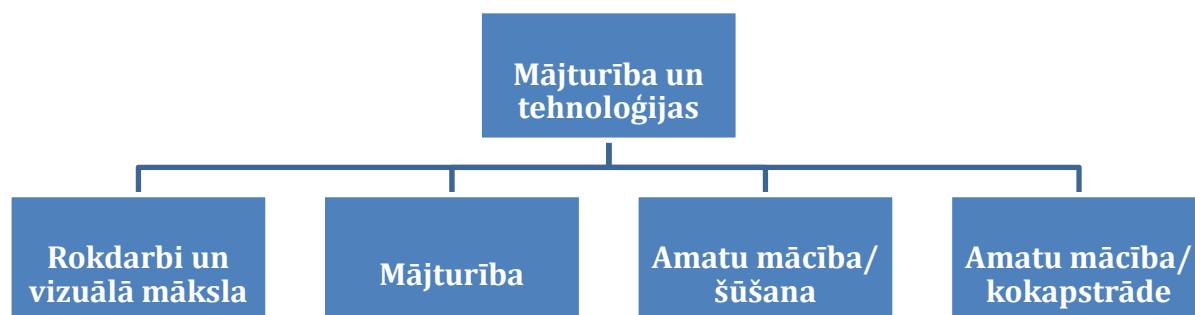
Arodiemaņu klašu skolēnu skaits Latvijas speciālās izglītības iestādēs (SII) skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem

■ 10 C kl.skolēnu skaits ■ 11 C kl. Skolēnu skaits ■ 12 C kl.skolēnu skaits



1.4. attēls Arodiemaņu klašu skolēnu skaits Latvijas speciālās izglītības iestādēs skolēniem ar GAT (Prudņikova)

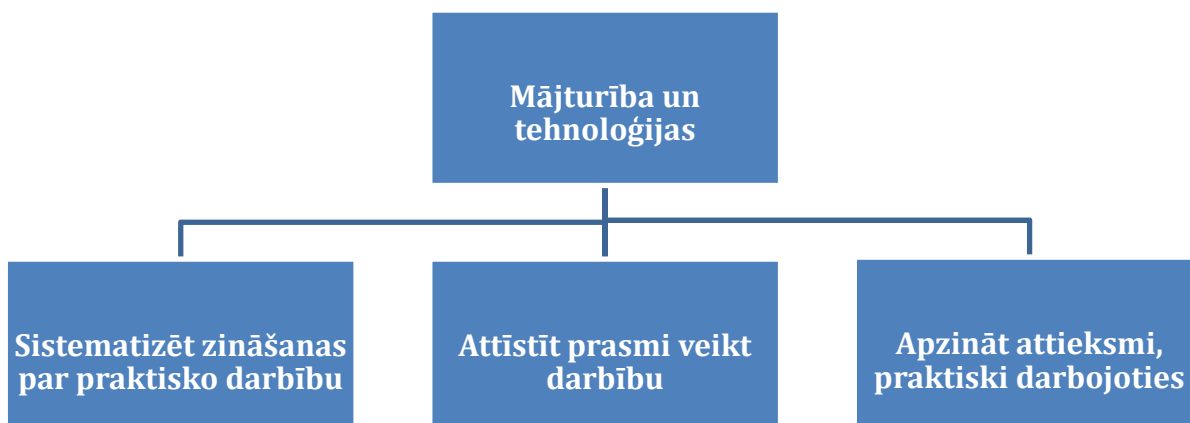
Kā argumentēts pierādījums tam ir šī priekšmeta uzdevumi, atbilstoši kuriem tika sistematizēts mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* saturs, kas vizuāli attēlots 1.5. attēlā.



1.5. attēls Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta saturs (Prudņikova)

Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* sistematizācijas pamatā, kur atsevišķi tiek izdalīti rokdarbi un vizuālā māksla, mājturība, amatu mācība (šūšana), amatu mācība (kokapstrāde), galvenie uzdevumi arodiemaņu klasēs ir mācīt gūt priekšstatu par sakoptu vidi, attīstīt prasmes savas darba un atpūtas vietas sakopšanā un uzturēšanā, apgūt prasmes veidošanā, modelēšanā un darbā ar papīru, dabas materiāliem, tekstilijām, stiepli, plastilīnu un citiem materiāliem, atbildēt par veikto darbu, strādājot individuāli un grupā, apgūt prasmes – strādāt ar zīmuli, lineālu, grieznēm, adatu – ievērojot darba drošības noteikumus, apgūt izstrādājumu izgatavošanas tehnoloģiju un kompozīcijas pamatus, īstenojot pašizpaušmi uzdevumu izpildē, novērtēt savu un citu skolēnu darbu u.c., nodrošinot iespēju indivīdam atbilstoši savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim mācīties dzīvot strauji mainīgajā sabiedrībā, vienlaikus nodrošinot skolēna pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā, veidojot priekšstatu par to, kādas ir viņa iespējas realizēt savu potenciālu gan savas, gan sabiedrības labklājības nodrošināšanas procesā nākotnē. Galvenā uzmanība tiek pievērsta motorikas attīstībai, sākot ar roku un pirkstu vingrinājumiem, tad visa ķermeņa kustību koordinācijai (Пунский, 1985), kā arī šajās nodarbībās, apgūstot elementāras darba prasmes, var attīstīt runu, spēju domāt, veikt mērķtiecīgas kustības, veidot emocionālās un gribas īpašības. Šo nodarbību galvenais mērķis ir panākt, „lai bērns savu darbību apjēgtu, lai arī tā būtu primitīva” (Liepiņa, 2008, 134).

Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* galveno uzdevumu apkopojums attēlots 1.6. attēlā.



1.6. attēls Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta uzdevumi (Prudņikova)

Mācību programmas *Mājturība un tehnoloģijas* uzdevumi paredz sistematizēt zināšanas par praktisko darbību, attīstīt prasmi veikt darbību, apzināt attieksmi, praktiski darbojoties, kas tālāk tiek precizēta atbilstoši mācību priekšmeta saturam.

Mācību uzdevumu apgūvē liela uzmanība pievēršama katra skolēna speciālajām vajadzībām, atbilstoši kurām tiek sastādīts individuālais izglītības plāns katrā mācību priekšmetā, arī *Mājturībā un tehnoloģijās*, kur tiek ietverta izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu, uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes, apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs (mājturībā), izpratne par materiāliem, darba rīkiem, materiālu lietošanas un tehnikas apguves prasmes, apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs (rokdarbos un vizuālā mākslā), izpratne par tekstilmateriāliem un tehnoloģijām, tehnoloģiju prasmes, apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs (amatu mācībā/ šūšana), izpratne par kokmateriāliem un darba rīkiem, tehnoloģiju prasmes, apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs (amatu mācībā/ kokapstrāde), piemērojot to katra skolēna attīstības līmenim.

Kopsavilkumā var secināt to, ka sākotnēji svarīgi ir pievērsties mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība* praktiskās darbības veidošanai skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pedagoģiskajā procesā speciālajā internātpamatskolā, kur mācību priekšmeta uzdevumi ir iepriekšējā pieredzē apgūto tuvāko un nozīmīgo darbību kopums, pēc tam pakāpeniski jācenšas paplašināt šo skolēnu intereses, kas dod iespēju apzināties viņam savas intereses, vajadzības un mērķus, lai tos realizētu tālāk dzīvē.

Secinājumi

1. Pedagoģiskā procesa analīze speciālajā internātpamatskolā, izglītības iespēju nodrošinājums likumdošanā, vēsturiskās un mūsdienu pieredzes analīze gan ārvalstu, gan Latvijas pētnieku izstrādnes pamato pētījuma aktualitāti, atklājot politikā noteikto virzību un skolās īstenoto praksi un formulējot nepieciešamību pēc attieksmes maiņas pedagoģijā un sabiedrībā pret cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām, stiprinot rūpes ne vien par atbalsta, bet arī par praktiskās darbības apguves nodrošināšanu.
2. *Garīgās attīstības traucējumus* pēc pētnieku un organizāciju sniegtiem aprakstiem raksturo izziņas darbības nepietiekama attīstība, jo ir izmainīta visu tās darbības pamatā esošo psihisko procesu norise, kā arī bērna sociālās adaptācijas traucējumi noteiktā vidē un attīstības periodu nobīdes. Tas ļauj secināt, ka bērna ar GAT hronoloģiskais vecums neatbilst vispārpieņemtajam attīstības līmenim.
3. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācīšanas un audzināšanas prakse ir salīdzinoši jauna cilvēku darbības joma un publicētu nozīmīgu pētījumu rezultātu iekļaujošas izglītības pieejas skatījumā pētījuma kontekstā, pēc autorei pieejamās zinātniskās literatūras, praktiski nav, tāpēc tiek sniegts vispārīgs un apkopojošs vēsturiskais skatījums.
4. Nodaļā analizētā teorētiskā literatūra par garīgās attīstības traucējumu ietekmi uz skolēnu ar GAT izziņas darbības attīstību ļauj secināt, ka viņiem ir tiesības uz *savu mācību sistēmu*, kur skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT skolas vidē tiek veidota viņa darbības mērķtiecība, nodrošinot iesaistišanos individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs.
5. Bērna ar speciālajām vajadzībām personības izaugsmes iespējas vai to ierobežošanu būtiski ietekmē pedagogu un mediķu sadarbība, kā arī intelekta, attīstības, adaptācijas un citu testu mērījumu izmantošanas un interpretēšanas kompetence, kas ļauj nodrošināt bērncentrētu pieeju, centrā izvirzot nevis traucējumu, bet gan pašu bērnu, viņa personību, viņa stiprās puses un attīstības iespējas.
6. Analizējot darbības teorijas pētījumā var secināt, ka pieredzes veidošanā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT obligāti jāņem vērā tas, ko skolēns ir sasniedzis iepriekšējā pieredzē, bet galvenokārt jānosaka tuvākās attīstības iespējas, kas balstīts humānpedagoģijā.

7. Pamatojoties uz praktiskās darbības teoriju attīstību un to izmantošanu pedagoģiskajā praksē *definēta praktiskās darbības struktūra* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Tā ir iepriekšējā darbības pieredzē apgūto darbību kopums, kur
 - sākotnēji tiek apmierinātas skolēna personīgās vajadzības,
 - skolēns top par dažādu darbības veidu un formu subjektu,
 - notiek jaunu motīvu veidošanās,
 - tiek nodrošināts emocionāls pārdzīvojums,
 - veidojas attieksme pret darbības mērķi un procesu,
 - tiek vadīta skolēna praktiskā darbība.
8. Praktiskā darbībā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT ar pieaugušā nepieciešamo atbalstu tiek virzīti uz apzināti izvēlētu mērķi, tādējādi tā kļūst par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT maksimāli iespējamās neatkarīgas dzīves sastāvdaļu.
9. Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* raksturojums ļauj izvirzīt pieņēmumu, ka tā ietvaros tiek nodrošināta iespēja skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanai speciālajā internātpamatskolā.

2. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

2.1. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās teorētiskajās pamatnostādņēs

Apakšnodaļa par praktiskās darbības pieredzes veidošanos teorētiskajās pamatnostādņēs palīdz izprast praktiskās darbības lomu pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Pētnieki M. Kūle un R. Kūlis runā par to, ka cilvēka stāvokli pasaulē un līdz ar to viņa būtību raksturo jēdziens *pieredze* (Kūle, Kūlis, 1998). Pēc dzīves filosofijas pārstāvja V. Dilteja domām, atsaucoties uz M. Kūle un R. Kūlis, par „izzīņas subjektu var būt tikai cilvēks, kas iekļauts dzīves attiecību kopumā un apveltīts ar gribu un iztēli, t.i., ar dažādiem psiholoģiskiem raksturojumiem”. Cilvēks kā izzinošs subjekts tiek izvirzīts centrā, viņš ir saistīts ar noteiktu vietu un laiku, cilvēka dzīve – pieredze izteic noteiktu attieksmi pret pasauli, ietver sevī vēsturiski radušos nozīmju kopumu, jēgu, kurā mīt cilvēks un kuru viņš īsteno savā darbībā. „Pieredzē savu iemiesojumu gūst visa vēsturiskā dzīves plūduma daudzveidība. Tā pirmām kārtām izteic *noteiktu attieksmi* pret pasauli, ietver sevī vēsturiski radušos *nozīmju kopumu, jēgu, kurā mīt cilvēks un kuru viņš īsteno savā darbībā*. „Cilvēks... kā izzinošs subjekts pārstāv noteiktu jēgu un vērtības un tieši tāpēc ir vēsturisks subjekts” (Kūle, Kūlis, 1998, 354). Izzīņas subjekta sociāli vēsturiskā izpratne balstīta uz priekšstatu, ka izzīņas process, rezultāti, kā arī tā apstākļi izriet no *sabiedriski vēsturiskās pieredzes*. V. Diltejs runā par kustību, kas vērsta pret dzīvi, uzsverot zināšanu rašanos un attīstību pašā dzīvē. Līdzīgi ir ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT – ja viņiem tuvāko un nozīmīgāko darbību kopums ir praktiskā darbība, tad pieredze attīstīsies praktiskā darbībā.

Filozofs pragmatīķis Dž. Djūijs (J. Dewey) pieredzi traktē ļoti plaši – tajā ietilpst emocionālā, sociālā, intelektuālā, garīgā un kultūras pieredze. Viņš uzsver, ka *pieredze tiek iegūta daudzveidīgā darbībā un notikušā seku pārdzīvojuma rezultātā*. Tātad, to veido aktīvais – darbības un pasīvais – komponents. Pieredzē iegulstas pārmaiņas, ko darbība ir izraisījusi, bet jēgu pieredze iegūst tad, kad darbība pāriet seku pārdzīvojumā. Mācīties no pieredzes nozīmē veidot saikni starp ietekmi uz objektu (subjektu) un objektu(subjektu) pretdarbību. Dz. Djūijs mācību procesā uzsver personīgās pieredzes nozīmi, kā arī sociālo faktoru nozīmi individuālās pieredzes veidošanā (Dewey, 1974). Dž. Djūija definīcijā pieredzes vērtības mērs ir

izpratnes dziļums, ko tajā cilvēks sasniedz (Дьюи, 2000). Viņa filozofiskais un pedagoģiskais kredo ir: „Pieredze ir viss, un viss ir pieredze” (Дьюи, 1997, 187). Balstoties uz Dž. Džūija norādītiem sadarbības un nepārtrauktības principiem kā galvenajiem pieredzes veidošanās pamatā, var secināt, ka *uz pieredzes pamata veidojas* jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes, kas pieaug no zināmā un nezināmā nepārtrauktas mijiedarbības. Autors norāda, ka aktivitāte vēl neveido pieredzi, jo tā ir saistīta ar izmaiņām, kuras var palikt tikai par pāreju, ja nebūs saistītas ar apziņā sekojošiem slēdzieniem. Savstarpēji *sadarbojoties* sākotnēji ar pieaugušo, vēlāk ar klasesbiedru, skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT pakāpeniski mācās dalīties pieredzē, bagātinās un kopīgi apgūst jaunas zināšanas, prasmes un attieksmes.

Saskaņā ar empīrisma mācību zināšanas, kuras nevar pārbaudīt pieredzē, nav drošticamas. Cilvēks var droši zināt tikai to, ko pats var pārbaudīt. Pieredzes apjēgsme ir tikai pirmais solis filozofiskajā izziņā, pēc angļu filozofa un domātāja F. Bēkona (1561 – 1626) domām, iegūtie fakti ir arī jāapkopo un jāpārveido. Jāpiezīmē, ka F. Bēkons (tāpat kā liela daļa citu empīriķu) neiestājas par tīri empīrisku izziņu, to tomēr uzskatot par pārāk vienkāršotu pieeju, taču vispārējās līnijās empīriķi par pamatu atzīst tieši *pieredzē balstītu izziņu*. Lai palielinātu objektivitāti, F. Bēkons aicina attīrīt pieredzi, lai tai varētu pilnībā uzticēties (Bēkons, 1989). Tikai tādā gadījumā spēs triumfēt īstenā pieredze, zinātniskais pētījums un cilvēka spējas apgūt pasauli. Lai veiksmīgāk spētu izziņāt pasauli, F. Bēkons aktualizē un tālāk izstrādā indukcijas metodi, saskaņā ar kuru pētnieks no atsevišķu parādību vai faktu novērošanas pāriet uz vispārīgiem secinājumiem (t.i. vispārīna). „Viens ceļš no sajūtām un atsevišķiem faktiem tūlīt ved pie pašām vispārīgākajām aksiomām...Ejot otro ceļu, aksiomas tiek izsecinātas, nepārtraukti un pakāpeniski paceļoties no sajūtām un atsevišķiem faktiem līdz pašām vispārīgākajām aksiomām” (Bēkons, 1989, 36). Tātad, lai spētu vispārināt nepieciešami pieredzē un izziņā balstīti novērojumi.

Ievērojamais empīriķis, kas turpina izvērst empīrisma pamatnostādnes, Dž. Loks uzskata, ka tiešo pieredzi mēs gūstam saskarsmē ar savas apziņas elementiem – iztēli, domāšanu, atmiņām, sajūtām. „No kurienes prāts iegūst materiālus domāšanai un zināšanai? Uz šo jautājumu es atbildu vienā vārdā – no pieredzes” (Loks, 1977, 37). *Pieredzē gūtās idejas ir tikai zināšanu materiāls*, nevis pašas zināšanas. Lai ideju materiāls kļūtu par zināšanām, saprātam to jāpārstrādā ar savu darbību, kas atšķiras tiklab no jušanas, kā arī no refleksijas un veidojas no salīdzināšanas, apvienošanas un abstrahēšanas. Tiek īpaši uzsvērts, ka *sajūtas ir vienīgā saikne starp mūsu apziņu un ārējo realitāti*. Dž. Loks noliedz jebkādu „iedzimto ideju” skaidrojumu, viņaprāt, cilvēka prāts piedzimstot ir kā balta lapa, uz kuras viņa dzīves laikā pēdas atstāj uzkrātā jutekliskā pieredze (Loks, 1977). Tas

ļauj secināt, ka *sajūtas* paver iespējas domāšanai un izziņai. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir pavājināta spēja sajūst, tādēļ ir svarīga sajūtu trenēšana.

Bērnu kognitīvo attīstību mijiedarbībā ar vidi ir traktējis psihologs Dž. Bruners. Viņš ir akcentējis apgūtās pieredzes nozīmi, *pārejot no konkrētā uz abstrakto*, kur bērns ar darbības palīdzību savu pieredzi pārvērš iekšējās struktūrās (Bruner, 1996). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT balstoties uz uzskatāmi – praktisko domāšanu pedagoģiskās darbības rezultātā veidojas atsevišķi domāšanas procesi.

Humānistiskā psiholoģija aktualizējusi *cilvēka un vides attiecību situācijas*, iekšējā un ārējā mijiedarbību. Būtiskas ir humānistiskās psiholoģijas līdera K. R. Rodžersa (Rogers, C. R.), atziņas par to, ka:

1. cilvēciscai būtnei svarīgs nosacījums pieredzes apgūšanā ir tās objekta personiskais nozīmīgums;
2. izglītota būtne ir sapratusi to, ka tikai zināšanu ieguves process dod pamatu drošībai (Rogers, 1994).

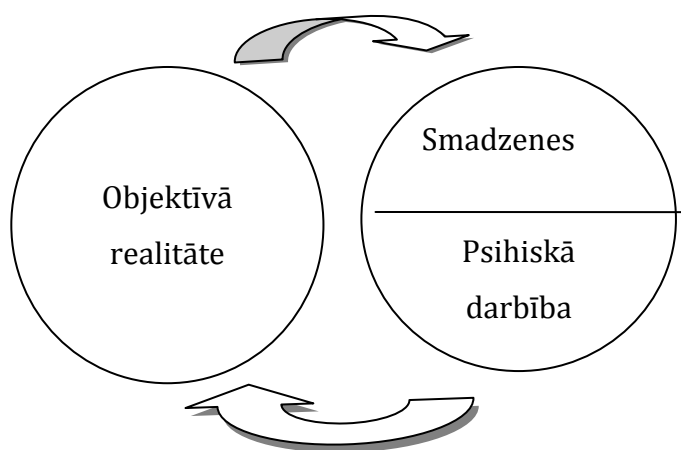
„Pieredzes princips ietver bezgalīgi svarīgu noteiksmi – lai varētu pieņemt un atzīt par patiesu kādu saturu, cilvēkam pašam tajā jāpiedalās, runājot konkrētāk, viņam jāatrod šāds saturs, kas ir saskaņā un vienībā ar pārlicību par pašu sevi. Viņam pašam ir jāpiedalās – vai nu šī piedalīšanās notiktu ar viņa ārējiem jutekļiem, vai arī ar viņa dziļāko garu, ar viņa būtisko pašapziņu” (Hēgelis, 1981, 28).

Pēc iepriekš citētā var secināt, ka *pieredze tiek saistīta ar ārējā un cilvēkam iekšēji piemītošā atklāsmi*, kas pavada cilvēku kā unikālu būtni objektu izziņāšanā. Tas ir izskaidrojams ar cilvēka darbības divējādo aspektu: materiālo un garīgo.

I. Vedins izdala divus darbības īstenošanās pamatveidus:

- materiālā darbība, kuras „kodolu veido praktiskā darbība... ar virzību uz apkārtējās pasaules izmaiņām un pārveidošanu”;
- psihiskā darbība, kuras „pamatsaturu veido izziņas darbība... ar virzību uz pasaules sakarību atklāšanu” (Vedins, 2008, 559).

Kaut gan tie ir relatīvi patstāvīgi darbības veidi, vairākām darbības izpausmēm ir raksturīga praktiskā darbība. I. Vedins uzsver, ka „prakse ir izziņas universālais pamats, izziņa – praktiskās darbības virzītājspēks” (Vedins, 2008, 560).



2.1. attēls. Izziņas un prakses saistība (pēc Vedina, 2008)

Pēc I. Vedina cilvēka psihiskā darbības efektivitāte un tās atgriezeniskā sakarība ar objektīvās realitātes pasauli ir atkarīga no smadzeņu darbības. Psihiskās darbības jēdziens aptver gan izziņas, gan emocionālās jomas izpausmes. Viens no J. A. Komenska pedagoģiskās koncepcijas stūrakmeņiem ir atziņa, ka ikviens cilvēks ir apmācāms un audzināms, jo ikvienam cilvēkam piemīt spēja uztvert un izprast apkārtējo pasauli: „...ikviens cilvēks piedzimstot iemanto spēju izzināt lietas” (*Komenskis, 1992, 50*). Tas liecina, ka par apkārtējās pasaules sākotnējo avotu tiek uzskatītas sajūtas.

Lai rastos sajūtas, ir nepieciešama kāda fiziska kairinātāja, piemēram, skaņas, pieskāriena, kustības utt. iedarbība, bet skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir nepieciešami spilgti iespaidi.

„Kopš pirmajiem kontaktiem ar ārējo vidi bērns ir aktīvs...redze un dzirde nav nekas pasīvs” (*Piažē, 2002, 190*). Tas nozīmē, ka jau kopš dzimšanas bērns vingrinās saklausīt, saredzēt, meklē darbības, pēta, kas izriet no cilvēka kā izzinoša subjekta būtības un tas dod spēju orientēties apkārtējā pasaulē. „Kas attiecas uz apzinātām sajūtām (apzināts rašanās cēlonis, avots, īpašība), tad tās ir tikai cilvēkam” (*Nikiforovs, 2007, 186*).

Uz sajūtu pamata apziņā var veidoties sarežģītākas īstenības atspoguļošanas formas: uztvere, priekšstats, domāšana (*Komenskis, 1992, 152*). *Sajūtas un uztvere* ļauj bērnam iegūt sākotnējos priekšstatus par savu ķermeni un apkārtējo pasauli. S. Rubinšteins uzskata, ka sajūtas ir saistītas ar realitātes atsevišķu aspektu, pušu atspoguļošanu, bet uztvere atspoguļo objektus to veselumā (*Рубинштейн, 1973*).

Tikai tajās robežās, kādās subjekts organizē ārējo pasauli, viņš atklās pats sevi un savas darbības uztvers attiecībā pret šo pasauli. Kamēr šī organizācija nav notikusi no ārpuses, nav nekāda pamata uzskatīt, ka tā būtu paveikta no iekšpuses (*Piažē, 2002, 190*). Tātad praktiskā darbība

skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir sevis pilnveidošanas sākums.

Ž. Piažē runā par sākotnējo „*tiešo pieredzi*”, kas ir domāšanas akomodācija lietu ārējām izpausmēm, bet kurai ir nepieciešama korekcija, lai tā kļūtu par „*patieso pieredzi*”. Domāšanas pielāgošanās citu domāšanai un savstarpējo skatupunktu sakarību izveidošana nodrošina sadarbības iespēju, kura ir tā, kas veido labvēlīgu vidi prāta attīstībai (Piažē, 2002, 316 - 317). Tātad sadarbība ir nepieciešama adekvātu priekšstatu veidošanai, jo tā veicina domāšanas attīstību. S. Liepiņa uzskata, ka uz sekundāro tēlu pamata veidojas personiskās pieredzes sistēma un funkcionē domāšana (Liepiņa, 2008). Var secināt, ka attīstība un sadarbība ir vienots process.

Pieredze būs pilnīgāka, ja bērna darbība tiks organizēta sociālā vidē (Выготский, 2005). Ļ. Vigotskis lieto jēdzienu „*attīstības sociālā situācija*”, uzskatot, ka tā ir ārējo attīstības apstākļu un bērna līdzšinējā pieredzē izveidotais psihisko īpašību kopums un, ka šo faktoru savstarpējā mijiedarbība nosaka visu bērna psihiskās attīstības dinamiku (Выготский, 2005). Tādēļ skolotājam nepieciešams veidot praktisko darbību veicinošu vidi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, lai *atklātu šo skolēnu uzkrāto pieredzi*, jo uz tās pamata jaunu informāciju un zināšanas skolēniem iegūt būs vieglāk.

Pēc Ļ. Vigotska teorijas par attīstības zonām, kas tiek saistīta ar atšķirībām starp fizisko un psiholoģisko vecumu, izriet, ka aktuālā zonā ietilpst tās prasmes un iemaņas, ko bērns var izpildīt bez pieaugušo palīdzības, bet tuvākā attīstības zonā atrodas tās, kuru izpildīšanā bērnam ir nepieciešama pieaugušo palīdzība. Ļ. Vigotskis savā teorijā pieaugušajam *izvirza nepieciešamību skolēna pieredzi paplašināt ar vēl nezināmo*, ko skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT var realizēt ar pieaugušā atbalstu.

Tāpēc var runāt par to, ka cilvēka pieredzi var iedalīt pašpieredzē un pastarpinātajā pieredzē: pastarpinātā pieredze, savukārt, ir iedalāma citu pieredzē un pasaules pieredzē (Tilla, 2005). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir atšķirīga pieredze, jo viņi nāk no dažādām vidēm. Jebkuras kultūrvides cilvēki parasti akumulē to dzīves pieredzi, kas viņiem ir būtiska, lai pilnvērtīgi dzīvotu šai vidē.

Ē. Ēriksons runā par emocionālām attiecībām starp cilvēkiem, kur veselīgas starppersonu attiecības var veicināt mijattiecības, tādējādi uzsverot ikdienas pieredzi, kas pirmajos divos mūža gados veido pamatus vēlākai motivācijai un personīgajai rīcībai. Individu ietekmē vide, kur gūto iepriekšējā pieredze, jo attīstību veido „*pieredžu sērijas, kas prasa dažādas vides*” (Ericson, 1993). Ē. Ēriksons uzsver, ka nodrošinot pedagoģisko vadību, vienlaikus jādod bērnam iespēja sekot saviem iekšējās attīstības likumiem.

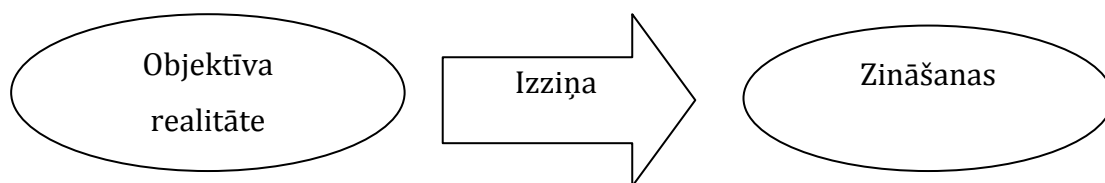
Aktīvi sadarbojoties ar citiem indivīdiem, uztverot, uzkrājot, izprotot un pielietojot informāciju, notiek izmaiņas indivīda uzvedībā, kas attīsta personību un uzlabo spējas.

Tātad pieaugušie vispirms bērnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT padara par savu aktivitāšu objektu, taču vēlāk, pakāpeniski apgūstot darbības saturu, kas tiek piedāvāts bērnam kā galvenā viņa attīstībai, viņš kļūst par šo savstarpējo attiecību subjektu.

Izpratnes pakāpe ir atkarīga no iepriekšējās pieredzes un domāšanas attīstības līmeņa, tāpēc svarīgi ir tiešās uztveres priekšstatus apvienot ar vārdiski veidojamiem vispārinājumiem, kam palīdz pārdomāti līdzekļi.

Pēc I. Vedina „domāšana ir informācijas pārveidošana atbilstoši izziņas subjekta prasībām” (*Vedins, 2008, 561*), bet filozofs G. Hēgelis uzskata: „Domāšana pēc savas būtības ir tiešās uztveres noliegums” (*Гегель, 1974, 97*). Tas nozīmē, ka jāpāriet no konkrētās darbības uz verbāli loģisko vispārināšanas līmeni. Domāšanas rezultāts ir subjektīvi jaunas zināšanas, kuras nav iespējams iegūt nepastarpinātā pieredzē (sajūtu, uztveres, priekšstatu saturs). I. Vedins uzsver, ka „domāšana ir darbība – nopietns un nereti smags darbs” (*Vedins, 2008, 562*), jo tas ir garīgs darbs. Ar domāšanas attīstību attīstās arī valoda, un otrādi, jo „domāšana un valoda ir dinamiska vienība ar tiešo un atgriezenisko sakarību” (*Vedins, 2008, 562*). Pamatojoties uz Ļ. Vigotska atziņām, kurš vārdam piedāvā darbarīka funkcijas, valodas zīmes palīdz cilvēkam atvirzīties no personiskās mikropieredzes un veidot uzvedību pēc katram pieejamām programmām, ko radījusi sabiedrība (*Выготский, 2005*).

Apzinoties apkārt esošo aprakstāmu, pārdzīvojamu pasauli, skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācās pētīt savu pieredzi, salīdzināt to ar citām pieredzēm. Cenšoties pēc iespējas objektīvāk skaidrot pasauli, saņemt svarīgas ziņas par nezināmo, cilvēks to izzina (skat. 2.2. att.).



2.2. attēls Izziņa un zināšanas (pēc Vedina, 2008)

Attēlā uzskatāmi parādīts, ka par izziņas galīgo mērķi ir noteiktas **zināšanas** vai zināšanu sistēma. Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT tās būs **zināšanas par praktisko darbību**.

I. Vedins uzsver, ka zināšanu sasniegšanā ir iesaistītas gan jutekliskā izziņa, gan domāšana, gan intuīcija, jo zināšanas ir izziņas procesa rezultāts, kas atbilst īstenībai. *Zināšanu būtība* izpaužas noteiktās papildpazīmēs:

1. zināšanas ir informācija, kas atbilst īstenībai;
2. zināšanas ir informācija, kas izteikta sprieduma formā;
3. zināšanas ir informācija ar ievirzi uz noteiktu izziņas objektu (*Vedins, 2008, 575*).

Svarīgi ir iemācīties iegūtās zināšanas lietot. Vedins uzskata, ka „prasme ir savdabīgs zināšanu eksistēšanas veids – prasme ir praktiskās zināšanas” (*Vedins, 2008, 576*). Savukārt V. Zelmenis par prasmi uzskata gatavību izmantot zināšanas dažādu darbību izpildē (*Zelmenis, 2000*). Lai realizētu izvērzi mērķi, Z. Čehlova uzskata, ka skolēnam jāizvēlas atbilstoši darbības veidi. Prasmis Z. Čehlova definē „kā apzinātos un brīvus darbības veidus, ko izmanto daudzveidīgās situācijās” (*Čehlova, 2002, 36*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT tā ir praktiskā darbība, kur **prasmi veikt darbību** viņi apgūst apzināti vingrinoties.

I. Žogla prasmi definē kā procesuālo zināšanu apguves kvalitāti, kas ļauj cilvēkam to apzināti lietot *pēc parauga vai izmantot jaunā situācijā* kāda praktiskā vai garīgā darbības mērķa sasniegšanai (*Žogla, 2001*). Līdzīgi Vedins uzsver, ka prasme ir spējas rīkoties ne tikai parastās, bet arī *nestandarta situācijās* atbilstoši noteiktas situācijas apstākļiem. Tāpēc īsta prasme ir jaunrade, kas izpaužas spējās lietot iegūtās zināšanas un iemaņas jebkurā situācijā. Prasmis veidošanās pamats ir *dzīves prakse* (*Vedins, 2008, 577*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT darbību izpildei jaunās situācijās ir nepieciešami papildus vingrinājumi, bet aktivitāti praktiskā darbībā nosaka attieksme, praktiski darbojoties. A. Špona attieksmi raksturo kā „cilvēka izvēlēto sakaru sistēmu ar apkārtējo pasauli” (*Špona, 2001*).

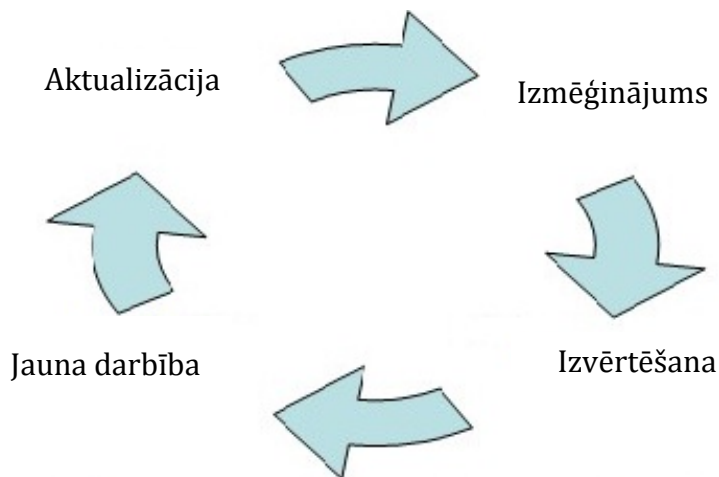
Attieksme, praktiski darbojoties, ietekmē attiecības, ko var raksturot kā cilvēka izvēlēto sakaru sistēmu ar citiem cilvēkiem un mijdarbību – attieksmes un attiecību attīstības nosacījumu (*Выготский, 2005*), kas nodrošina cilvēka aktivitāti darbībā. Saskaņā ar Ļeontjevu, attieksme ir darbība, ar kuru saistīti noteikti emocionāli pārdzīvojumi (*Леонтьев, 1972*), tāpēc ir svarīgi piemērotu līdzekļu izvēle, kas veicina interesi, nodrošina pozitīvas emocijas praktiskā darbībā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Praktiskā darbībā cilvēka attieksmes kļūst par viņa personības reālu, patiesu īpašību, iezīmi, veidojas stablas intereses, pārliecība, dziļas jūtas, iemaņas fizisku, psiholoģisku un sociālu paradumu veidā (*Špona, 2001*). Tā kā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ļoti raksturīga nekritiska attieksme pret darbības rezultātiem (*Liepiņa, 2008*), praktiski darbojoties, tiek attīstīta attieksme, kas ļauj praksē salīdzināt darbības rezultātus ar izvērzi uzdevumu, un ir ļoti svarīga praktiskajā dzīvē.

A. Broks runā par izglītojošo darbību jeb izglītību, kas ir īpaši organizēta dzīves pieredzes ieguve dzīvei: izziņai, apdomai, rīcībai, apzinoties, ka dzīves pieredze kā noteiktas zināšanas, attieksmes un prasmes, kas rodas atbilstošajam domāšanas procesam rosinoties cilvēka mijiedarbībā ar viņa konkrēto dzīvesvidi. Dzīves pieredze ir domas, kuras mīt cilvēku apziņā un ir noderīgas dažādu jaunu domu veidošanai un materializācijai (*Broks, 2007*). Iegūtā dzīves pieredze dzīvei raksturo spēju patstāvīgi un radoši dzīvot katram pašam savu dzīvi kopsaistībā ar savu konkrēto dzīvesvidi. Pieredzes lomu mūsdienu pasaules kontekstā ir pētījis R. Sternbergs, atzīmējot, ka problēmsituācijā cilvēka pieredze nosaka to, vai uzdevums tiks atrisināts kā pilnīgi jauns, vai kā labi zināms (*Sternberg, 1985*).

Pamatojoties uz praktiskās darbības pieredzes veidošanās teorētisko pamatnostādņu analīzi, par praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritērijiem tiek izvirzīti – **zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme, praktiski darbojoties.**

Kopš ir mainījusies izpratne par izglītības kompetences būtību, kur iezīmējas pāreja no izglītības bērībā un jaunībā uz pieaugušo izglītību un *mūžizglītību* (*Griffin, Holford, Jarvis, 2003*), mainoties līdzī sabiedrībai, indivīdam saistoša ir iekšēja vajadzība garīgi pilnveidoties, atklāt un izkopt savu individuālo potenciālu, dzīvot produktīvu, pilnvērtīgu dzīvi visa mūža garumā (*Koķe, 2003*). Tas saskan ar teorētiskām atziņām un pētījumiem par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT izglītības iegūšanas un mācību procesa īpatnībām, kur galvenā problēma ir, kā veicināt skolēna vajadzību mācīties darboties pašam.

Pētījumam saistoša ir amerikāņu zinātnieka D. Kolba (*Kolb*) mācīšanās no pieredzes teorija, kur autors, kā viens no pirmajiem, ir identificējis uz pieredzi un refleksiju balstītu praksi (*Kolb, 1984*). Atbilstoši D. Kolba uzskatiem (skat. 2.3. att.), mācīšanās – ir ciklisks prasmju attīstības process, kas ietver: konkrēto pieredzi (aktualizācija), novērošanu un refleksiju (izmēģinājums), abstrakto vispārināšanu (izvērtēšana) un aktīvo eksperimentēšanu (jauna darbība). Kolba didaktiskajā modelī konkrētā pieredze ir tieša un emocionāla pieredze, novērošana un refleksija ir saistīta savu reakciju uztveršanu un apzināšanu, abstraktā vispārināšana atbilst jēgas analīzei, kuras gaitā tiek konstruētas jaunas, no pieredzes izrietošas nozīmes un koncepcijas, bet aktīvā eksperimentēšana – pastāvīgai vērtības realizācijai darbībā, kas ir pamats atkal jaunai pieredzei.

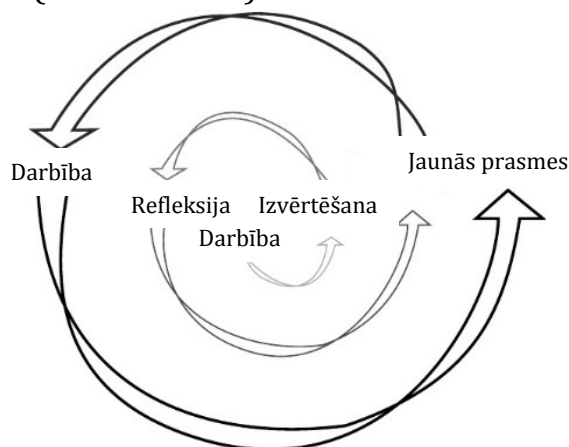


2.3. attēls Praktiskās darbības pieredzes veidošanas shēma, balstoties uz D. Kolba teoriju (Prudņikova)

Šis aplī saskatāms pieredzes izglītības princips (*Experiential learning*) – mācīties darot caur personīgo pieredzi, panākumiem un kļūdām, kur skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT šajā darbībā netiek liegta vajadzīgā palīdzība. Skolotājs var organizēt tādu vidi, kur skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT būtu interesanti un viegli mācīties, stimulēt skolēnu mācībām, dot iespēju mācīties atbilstoši viņa funkcionālajam traucējumam (speciālām vajadzībām).

Pētnieki P. Honijs un A. Mamfords tālāk attīstīja D. Kolba (*Kolb*) mācīšanās no pieredzes shematiskā attēlojuma apli, pārveidojot to par spirāli, lai uzsvērtu *pastāvīgu attīstību*. Pēc šīs teorijas svarīgi ir nevis tas, kas notiek ar cilvēku, bet gan – kas tiek izmantots.

Mācīšanās no pieredzes tiek uztverta kā četrpakāpju process. Nav svarīgi, cik daudz laika tas aizņem, svarīgāk ir pāriet no pieredzes fāzes (*aktualizācijas fāze*) pārdomu fāzē (*izvērtējumu fāzē*), tad kritiskās analīzes un vispārinājuma fāzē (*izvērtēšanas fāzē*), lai plānotu jauniegūto zināšanu izmantošanu (skat. 2.4. att.).



2.4. attēls Pieredzes fāzes (pēc Honey and Mumford, 1992)

Šis aplis efektīvi funkcionē, ja tiek veikts pilns cikls, līdz ar jaunas pieredzes iegūšanu cikls jāatsāk no jauna.

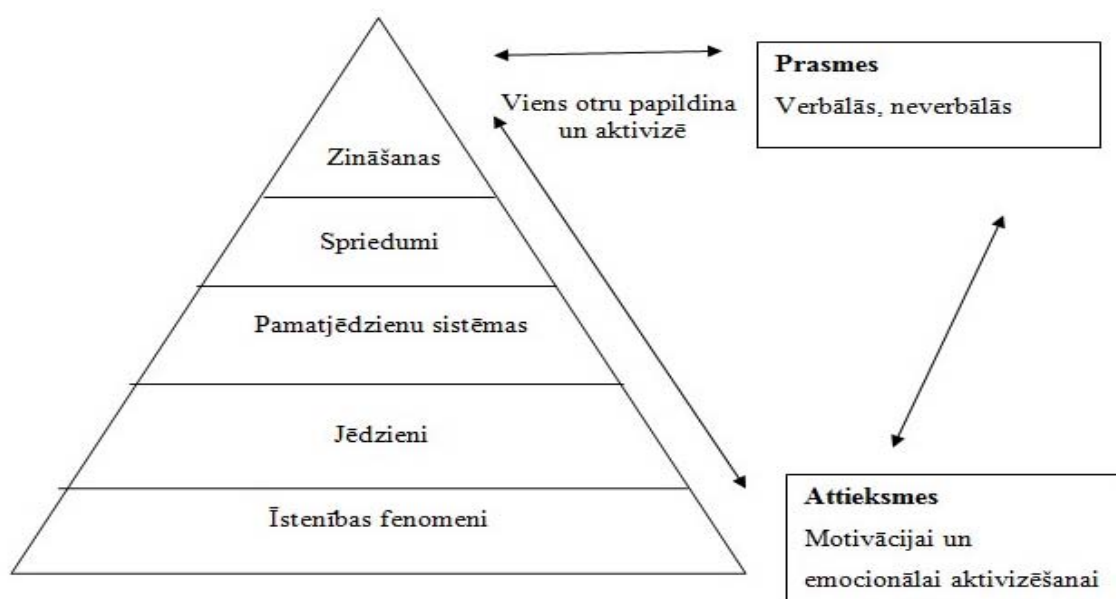
P. Honijs un A. Mumfords (Honey, Mumford) ir pētījuši dažādus mācīšanās veidus. Viņu teorija apgalvo, ka katrs cilvēks mācās no konkrētām situācijām. Spēja izmantot dažādus mācīšanās veidus ļauj cilvēkam gūt pieredzi no dažādām situācijām, maksimāli palielinot viņu mācīšanās iespējas. Dažās situācijās apmācība kļūst par iespēju apcerēt savu pieredzi un mācīties no tās (*Honey, Mumford, 1992*).

Darbības pētījuma būtiskākā pazīme ir refleksijas ierosināšana, tā ir svarīga skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT izaugsmes veicināšanai.

Skolēnu darbības objekts ir noteikta zināšanu joma. Pedagogam mācību priekšmeta saturs ir viens no līdzekļiem skolēnu iekšējo spēju pārveidošanai. Tajā pašā laikā tas ir arī skolēnu darbības līdzeklis. Darba dalīšana jeb sadarbība apskata, kā uzdevumi tiek sadalīti starp grupas locekļiem, to attiecinot arī uz ikviena spēju un apstākļu sadalījumu. **Rezultāts – pārmaiņas, kas ir notikušas ārējā vidē vai pašā subjektā, pateicoties iedarbības procesam.** Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pedagoģiskai darbībai jābūt tā organizētai, lai skolotājs veicinātu skolēna autonomu darbību. Uz skolēna darbību orientēts pedagoģiskais process pamatojas uz izpratni par darbību saskaņā ar Ļ. Vigotska „tuvākās attīstības zonas” viedokli (*Выготский, 1991*), bet skolotājs seko skolēna izvēlei un bagātina viņa darbību „risinot aizvien jaunas grūtības pakāpes mācību izziņas uzdevumus un dzīves radītās problēmas” (*Žogla, 2001, 29*). Šie noteikumi regulē darbību un mijdarbību vienotā sistēmā, tā īstenojas *veidošanās*.

Praktiskā darbība īstenojas galvenokārt valodas vidē un ar valodas starpniecību. Arī skolotāja un skolēna mijdarbība īstenojas galvenokārt ar valodas starpniecību. Iekšējā darbība motivē bērnu jēdzienu apgūšanas procesā. Dotās situācijas pieredze bērnam ir nozīmīga tā iemesla dēļ, ko viņš redz situācijā. Mijdarbība starp iespējām, ko bērns redz, un viņa prasmēm virzīs viņu uz nodomu realizāciju (*Hedegaard, 1984, 3-4*), tādā veidā tiek attīstīti sakari starp jau zināmo un jaunām zināšanām, prasmēm un attieksmēm.

Tas saskan ar M. Niborga atziņu, ka pamatjēdzienu (piem. izmērs, forma, skaits, stāvoklis, laiks, utt.) apguve ir priekšnosacījums tam, lai cilvēks spētu efektīvi apgūt gan akadēmiskās zināšanas, gan orientēties jebkurās citās sociālās situācijās un apstākļos (*Nyborg, 1993*).



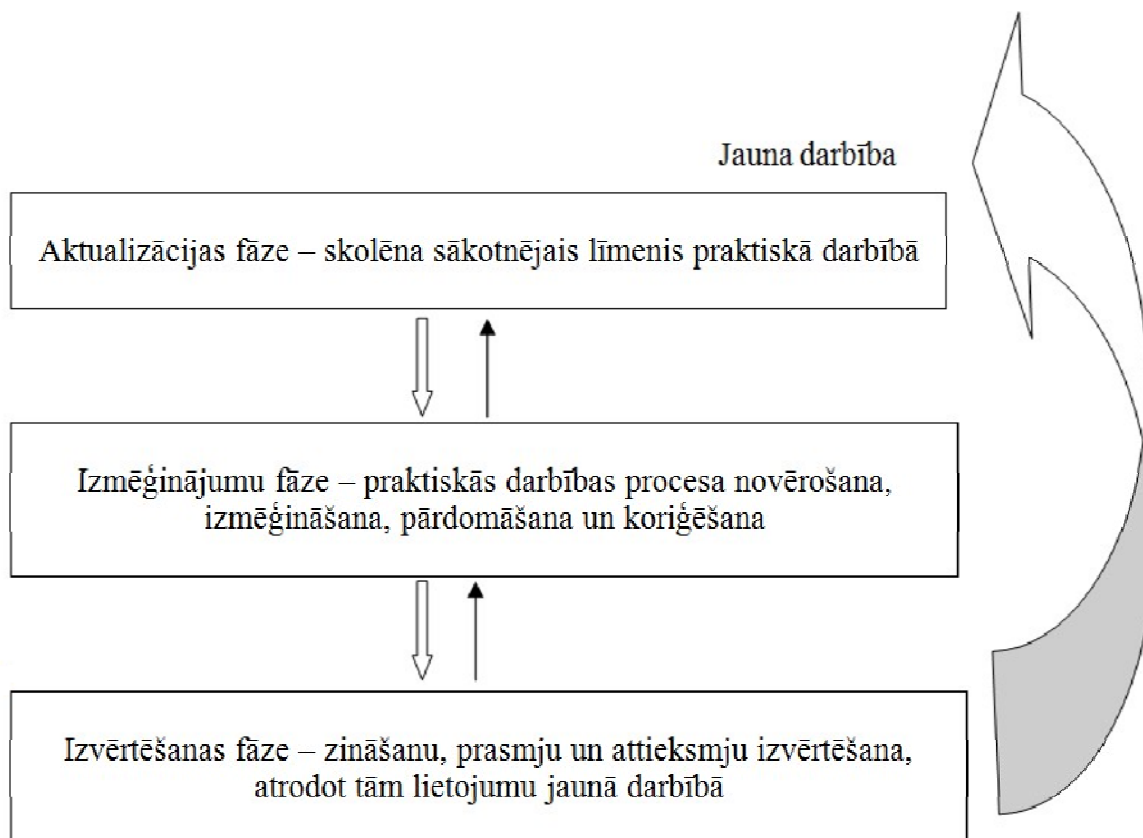
2.5.attēls Jēdzienu mācīšanas modelis (pēc Nyborg, 1993)

Saskaņā ar M. Niborga pētījumu, pozitīvai pārejai uz nākamo pakāpi nepieciešamie priekšnoteikumi ir zināšanas par jēdzieniem, jēdzienu sistēmām un fenomenu kategorijām. M. Niborga teorijā (skat. 2.5. att.) pirmais process ir sava veida sensorā pieredze – ar redzes, dzirdes, ožas, garšas vai taustes palīdzību tiek iegūta jauna informācija par apkārt esošajiem priekšmetiem. Dažādā pieredze kļūst par pamatu secinājumiem par līdzībām un atšķirībām. Noteiktas līdzības kalpo kā kritēriji, pēc kuriem priekšmeti tiek sadalīti noteiktās grupās ar vienu nosaukumu. Zināšanas par jēdzieniem un jēdzienu sistēmām kļūst par pamatu *pozitīvai pārejai uz tālāko mācīšanās procesu*, turpmāku jēdzienu un prasmju apguvi. M. Niborgs apgalvo, ka analītiskās kodēšanas process (daļa no pieredzes) un domāšanas procesi ir atkarīgi no tā, ko cilvēks ir jau iepriekš iemācījies un kas ir saglabāts ilglaicīgajā atmiņā (Nyborg, 1993), kas saskan ar iepriekšējām teorijām.

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pamatjēdzienu apguve ir jāveic „apvienojot instrukciju ar praktisko demonstrējumu, turpinot ar īsām, skaidrām frāzēm” (Liepiņa, 2008, 135).

Apgūtās teorētiskās atziņas par praktiskās darbības pieredzi un personīgā trīspadsmit gadu pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT, ļauj apgalvot, ka **praktiskās darbības pieredze sastāv no vairākām secīgām pieredzes fāzēm, kas nodrošina skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākotnējā individuālā motīva izpildi, kuras rezultātā notiek jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju aktualizācija.**

Praktiskās darbības pieredze ir skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT ikdienas dzīves daļa un tās struktūrā ir trīs fāzes, kuras ir attēlotas 2.6. attēlā.



2.6. attēls Praktiskās darbības pieredzes veidošanās struktūra (Prudņikova)

Pirmā ir aktualizācijas fāze (*zemākā* pakāpe), kad tiek noteikts skolēna sākotnējais līmenis praktiskā darbībā, kurai seko izmēģinājumu fāze (*vidējā* pakāpe), kad notiek praktiskās darbības procesa vērošana, izmēģināšana, pārdomāšana un koriģēšana. Nākamā ir izvērtēšanas fāze (*augstākā* pakāpe), kad tiek izvērtētas zināšanas, prasmes un attieksmes, lai atrastu tām lietojumu jaunā darbībā.

Katra fāze ir būtiska praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT procesa virzība (platākās bultas attēlā) var tikt pārtraukta, lai atgrieztos iepriekšējā fāzē (šaurākās bultas attēlā).

Pievēršoties mācību priekšmetam *Mājturība un tehnoloģijas*, kurā tiek nodrošināta praktiskās pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, katrā no šīm fāzēm atbilstoši galvenajiem mācību tematiem (rokdarbi un vizuālā māksla, mājturība, amatu mācība (šūšana), amatu mācība (kokapstrāde)) tiek paredzēts sistematizēt

zināšanas par praktisko darbību, attīstīt prasmi veikt darbību, apzināt attieksmi, praktiski darbojoties (skat. 2.1. tab.).

2.1.tabula

**Praktiskās darbības pieredzes veidošanās mājturībā
(I. Prudņikova)**

Mājturība un tehnoloģijas temats	Mājturība		
Praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzes	<i>Aktualizācijas fāze</i>	<i>Izmēģinājumu fāze</i>	<i>Izvērtēšanas fāze</i>
Zināšanas par praktisko darbību	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>
Prasme veikt darbību	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>
Attieksme, praktiski darbojoties	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>

Tabulā ir apkopota sākotnēji tikai mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* temata *Mājturība* zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību, attieksme, praktiski darbojoties:

- izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu *Mājturībā*,
- uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes *Mājturībā*,
- apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs *Mājturībā* katrā no fāzēm: aktualizācijas fāzē, izmēģinājumu fāzē un izvērtēšanas fāzē, jo tematā *Mājturība* ir noteikts *iepriekšējā darbības pieredzē apgūto tuvāko un nozīmīgo darbību kopums*, pēc tam paplašinot šo skolēnu intereses arī pārējos mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematos (rokdarbi un vizuālā māksla, amatu mācība (šūšana), amatu mācība (kokapstrāde)) katrā praktiskās darbības pieredzes fāzē katram skolēnam individuāli tiek noteiktas zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme, praktiski darbojoties.

Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT nav spējīgi būt pietiekami patstāvīgi, viņiem ir svarīgi labvēlīgi apstākļi (*Liepiņa, 2008, 132*), tāpēc, kā to ļauj apliecināt personīgā pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT, šiem skolēniem bieži nākas atgriezties iepriekšējā fāzē, lai saņemot nepieciešamo palīdzību, atkal varētu virzīties uz priekšu. Lai varētu gūt praktiskās darbības pieredzi, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT katrā praktiskās darbības fāzē ir svarīgi sniegt nepieciešamo atbalstu, nodrošinot lielu vingrinājumu skaitu un atkārtojumu daudzumu darbības apguvei daudzveidīgās situācijās, lai nonāktu līdz nākamajai fāzei.

2.2. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredze un tās veidošanās specifika

2.2.1. Speciālām vajadzībām atbilstoša vide un tās nozīme skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā

Monogrāfijā saturā iekļautā apakšnodalā apskatīta dažādu faktoru ietekme praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT sabiedrības un sabiedrības kultūras kontekstā, analizēta vides loma skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT pieredzes veidošanā, veikta skolas pedagoģiskā procesa individualizācijas analīze, jo darbības teorijās daudz uzmanības pievērsts darbības mērķiem, plānošanai, rezultātu novērtēšanai, bet mazāk vērība ir veltīta bērna individualitātei.

Vidē, kurā cilvēks atrodas, veidojas viņa attiecības (*McClelland, 1985*) un vajadzība pēc attiecībām ir būtiska skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT, jo tā rosina darboties, veido attieksmi. S. Rubinšteins uzsver, ka „darbība ir cilvēka un apkārtējās vides aktīvās, mērķtiecīgās mijiedarbības forma” (*Рубинштейн, 1973, 303*). Jaunas praktiskās darbības pieredzes iegūšanai skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir nepieciešams pieaugušā atbalsts, kuru viņi var saņemt noteiktā vidē. To ļauj apgalvot A. Zaporožeca pētījumi, kuros tiek secināts, ka bērnu *praktiskās darbības attīstība nenotiek pati no sevis*, bet tā norit pieaugušo vadībā (*Запорожец, 1986*). Organizētas un sistemātiskas apmācības rezultātā bērni apgūst sabiedrisko pieredzi, ko uzkrājušas iepriekšējās paaudzēs (*Бенгер, 1987*).

Līdzīgi uzskata K. Platonovs (*Платонов, 1982*) apgalvojot, ka bērns ir darboties spējīgs sabiedrības loceklis, uzsverot **apkārtnes nozīmi izvīrīto mērķu realizēšanā**. Darbība tiek salīdzināta ar motivētu rīcību, kurai ir

atbilstoši mērķi, kas palīdz pārveidot priekšmetus, attiecības un situācijas. Arī D. Lieģeniece runā par bērna attīstību, kas notiek mijdarbībā ar **apkārtējo vidi**, uzsverot, ka „starp bērnu un apkārtējo pasauli pastāv divpusēja mijiedarbība” (*Lieģeniece, 1999, 108*).

Savukārt, V. Avotiņš runā par sociālo situāciju, kurā notiek bērna psihiskā attīstība – **makrovidi** (ārējā vide), **mikrovidi** (iekšējā vide) un indivīdu (*Avotiņš, Prindule, Upmale, 1981, 26-31*). Šo modeli papildina U. Bronfenbrennera izstrādātais cilvēka attīstības ekoloģiskais modelis. U. Bronfenbrenners (Bronfenbrenner) ar savu zinātnisko koncepciju un ekoloģisko sistēmu teoriju piedāvā cilvēka ekoloģijā izmantot vides taksonomijas principu, iedalot cilvēka ekosistēmu četros līmeņos – **mikro-, mezo-, ekso-** un **makro-** līmenī.

U. Bronfenbrenners taksonomijas principu izmanto ne tikai **eko** (vides) **sistēmas** kā vides struktūras raksturojuma, bet arī **hrono** (laika) **sistēmas** raksturojumā. U. Bronfenbrenners savā mikrosistēmā (iekšējā vide), pie kuras var pieskaitīt ģimeni, skolu, draugu grupu, ietver starppersonu attiecības, kurās iesaistās attīstībā esošais indivīds dotajā vidē, kura kavē vai sekmē personas attīstību. Ar mezosistēmu saprot procesus, kas noris starp vidēm, kurās notiek dažādi ietekmējoši procesi, piemēram, starp skolu un skolēnu vecākiem (*Bronfenbrenner, 1979*).

Ir būtiski uzlūkot skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sabiedrības un sabiedrības kultūras kontekstā, apzinoties, ka skolēna attīstību ietekmē dažādi faktori un ka tā ir *uzlūkojama sistēmiski*.

Pēc U. Bronfenbrennera cilvēka attīstības ekosistēma sastāv no četrām viena otrā ievietotām sistēmām, kuras var attēlot gredzenu veidā, kas savstarpēji viena otru ietekmē. Bērnā ar vidēji smagiem un smagiem GAT piedzimstot, viņš nonāk **mikrosistēmas (iekšējās vides)** tuvākā vidē – ģimenes lokā. Pēc U. Bronfenbrennera dzīves situācijas ir gan neatkarīgas no bērna, gan viņa paša aktivitātes rezultāts, tas nozīmē, ka tās ietekmē bērnu un tās ietekmē bērns pats. Bērns vienlaikus var tikt iekļauts vairākās mikrosistēmās, kur viena no tām varētu būt arī skola. Šī mikrovide ir atbildīga par to, vai personas attīstība tiek kavēta vai sekmēta. Pēc ekosistēmas teorijas bērns ir gan ekoloģiskās sistēmas produkts, gan apkārtējās vides veidotājs. Kad bērni kļūst vecāki, viņi izmaina apkārtējo vidi un pārstrādā iegūto pieredzi. Bet arī šeit darbojas savstarpējās sakarības, tāpēc, ka bērna rīcību nosaka viņu fiziskās, intelektuālās un personības iezīmes, kā arī audzināšana, ko viņi ir ieguvuši no apkārtējās vides. Šīs mikrosistēmas savā starpā ir saistītas, veidojot mezosistēmu, kas ir otrais līmenis, un šeit ir rodama saistība starp vairākām vidēm, kurās bērns darbojas, tādējādi vienā mikrosistēmā notiekošais ietekmē otru sistēmu. Ar to ir pamatojams apgalvojums, ka bērniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT svarīgi, lai šo mikrosistēmu starpā pastāvētu sadarbība, kas

veicinātu bērna attīstību. Pie **eksosistēmas (ārējās vides)**, kur „notiek dažādi procesi, kas ietekmē vai tie ietekmējas no notikumiem, no vides, kur notiek bērna aktīva attīstība” (*Bronfenbrenner, 1979, 25*). Eksosistēmas piemērs ir attiecības starp bērna vecāku māju un vecāku darbavietu ar tur izveidotajām vērtībām. Par ehosistēmu tiek saukti sociālie nosacījumi, kas bērnu ietekmē netieši, tāpēc šeit varētu pieskaitīt atbalsta personāla aktivitātes. **Makrosistēma** tiek definēta kā **visaptverošākā vide**, kas nosaka „formas un satura atbilstību zemākajām pakārtotajām sistēmām” (*Bronfenbrenner, 1979, 26*), tādējādi šeit varētu iekļaut koncepcijas, likumdošanu, sabiedrības vērtības.

U. Bronfenbrennera cilvēka attīstības modelis pēc G. Kraiga (Craig G.) šobrīd tiek uzskatīts par visietekmīgāko cilvēka attīstības modeli, jo teorētiski tiek aprakstīts kā dažādās sociālās vides ietekmē bērna attīstību (*Craig, & Baucum, 2002*), kā arī šo visu sistēmu savstarpējo saistību, kas apliecina vides noteicošo lomu skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT pieredzes veidošanā.

D. Lieģeniece runā par bērna personīgās jēgas ievērošanu divpusējā mijiedarbībā ar pieaugušo un citiem bērniem, atzīmējot, ka to ietekmē vecuma īpatnības, temperaments, kā arī mikrovide (iekšējā vide) un makrovide (ārējā vide) (*Lieģeniece, 1999, 113*), uzsverot šīs aktivitātes sociālo procesu. Bērnu motivē darbībai viņa dzīves pieredzē izveidotās attieksmes, atbilstība starp bērnam piedāvātajām iespējām un viņa vajadzībām, prasībām, cerībām, gaidām no otra bērna vai pieaugušā.

Pēc L. Franka bioloģiskā nobriešana ir saistīta ar psiholoģisko pilnveidi, veidojot mijattiecības ar apkārtējo vidi (*Frank, 1972*). Viņš izdalīja sešus pamata procesus, lai *palīdzētu bērnam izdzīvot un divpusēji mijdarboties ar vidi*, kur vide tiek radīta saistībā ar indivīda specifiskām vajadzībām un spējām:

1. augšanas procesu;
2. bioloģisko pašorganizāciju, kas ir indivīda psiholoģiskās pašorganizācijas pamatā (*Frank, 1972, 507*);
3. komunikācijas procesiem, kas darbojas organisma līmenī ar iedzimto mehānismu palīdzību, kurus var izmainīt, pilnveidot mācīšanas rezultātā, palielinot to jūtīgumu (*Frank, 1972, 505 - 510*);
4. stabilizācijas procesiem, kas palīdz tikt galā ar mainīgo pieredzes plūsmu, kad indivīds mācās pārvaldīt savas organiskās funkcijas;
5. mērķtiecīgiem, no dabas dotiem procesiem, kas katrā indivīdā darbojas dažādi, atkarībā no tā, kas viņus piesaista vidē un no iepriekšējās pieredzes un, kas nodrošina nepārtrauktu mācīšanos pieredzes ceļā;
6. kreatīviem procesiem, kas katram bērnam ir atšķirīgi.

Pedagoģiskā darbība ir specifiska, jo tajā ir divi darbības subjekti: skolotājs un skolēns (*Čehlova, 1995*). „...centrālais jautājums humānistiskās mijiedarbības īstenošanā ir aktīvu mācīšanas un mācīšanās stratēģiju meklējumi, ievērojot audzēkņu psiholoģiskās īpatnības, vajadzības, intereses un kompetenci” (*Lieģeniece, 1998, 11*), tādēļ skolēns stājas mijattiecībās ar pieaugušajiem un skolēniem.

Mijdarbības principu autores pieejā veido šādi elementi, kas nosaka skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām atbilstošu *vidi*:

1. pieaugušais un pieaugušais;
2. skolēns un pieaugušais;
3. skolēns un skolēns.

Atkarībā no veida kā pret bērna vajadzībām izturas pieaugušais, bērnā var veidoties trīs pašapziņas fāzes – projektīvā, subjektīvā, elektīvā pašapziņa. Projektīvo pašapziņu veido tuvākie cilvēki, kas veidojas pirmajā dzīves gadā, subjektīvā pašapziņa sāk veidoties pirmā dzīves gada beigās, kad pieaugušais ir vajadzīgs kā partneris un tas ir nosacījums motivētai darbībai. Pašapziņas eiaktīvais plāns, kas nozīmē, ka pastāvot pašam par sevi, indivīds izjūt otru cilvēku un saistās jūtu sintonijas un empātijas veidošanos, sāk veidoties pēc 3 dzīves gadiem un veidojas visu mūžu (*Meikšāne, 1998*). Bērnu darbībai un sevis attīstībai motivē izveidotie priekšstati par sevi. Tie ietekmē viņa domāšanu un uzvedību. Bērnu motivē viņa pašizjūta (*Šteinberga, 1994; Šteinberga, Tunne, 1999*). I. Plotnieks *pašizjūtu* definē kā savdabīgu integrālu pārdzīvojumu, kas ietver sevī ne tikai kognitīvos, bet arī emocionālos un gribas komponentus (*Meikšāne, Plotnieks, 1998*). Nenoliedzami, ka pašizjūta ir svarīgs identitātes veidošanās faktors, tāpēc skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir svarīgi apzināties savas piederības izjūtu, kas turpmāk ietekmēs reālo darbību un attieksmju veidošanos, jo „attieksmes, kas nostiprinājušās sistemātiskā darbībā, veido personības īpašības” (*Špona, 2006, 99*). Tā ir ilgstoša un sarežģīta sadarbība, kuras galvenais līdzeklis ir skolēna iesaistīšana personīgi nozīmīgā darbībā.

Tuvākā vide – ģimene ietekmē bērnu un to ietekmē bērns pats. Grūtības, ar ko sastopas bērnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT **vecāki (pieaugušais)**, daudzējādā ziņā atšķiras no citu ģimeņu ikdienas rūpēm (*Рубинштейн, 1986; Выготский, 1983; Liepiņa, 2008*). Jau šāda bērna piedzimšana rada lielu psiholoģisku traumu un arī slodzi visiem ģimenes locekļiem – tas it tā deformē ģimeni, tās struktūru (*Baka, Grunevalds, 1998*). Vecāku reakcijas ir ļoti dažādas. Šie vecāki ir noslēgti, maz kontaktējas, ir izvēlīgi savā saskarsmē (*Friend, 2005*). Viņiem ir samazināts paziņu loks, pat kontakti ar radiem. Vērojams augsts jūtīgums, viegla uzbudināmība kā personības raksturīga īpatnības (*Liepiņa, 2008*). Skolotājam ir svarīgi

uztvert un veidot attiecības ar skolēnu vecākiem, jo būtiski ir noskaidrot šo *skolēnu vecāku viedokli*, lai atklātu bērnu darbības īpatnības citā vidē, lai runātu par kvalitāti kā pilnveidi (*Harvey, Green, 1993*). Šī pieeja uzsver tieši nepārtrauktās pilnveides, uzlabojumu aspektu, jo būtiska ir **vecāku un skolotāja** sadarbība (**pieaugušais – pieaugušais**) skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanā.

Aktuāls ir jautājums, kā tiek panākta *skolēna un pieaugušā sadarbība*. Pieaugušā un skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sadarbība, kurā pieaugušais saglabā savu vadošo lomu, ir sākums sadarbībai, tās nosacījums, bet pieaugušiem – gan vecākiem, gan skolotājiem ir svarīgi respektēt skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT kā darbības subjektu. Arī D. Lieģeniece atzīmē, ka pieaugušie „parasti iedarbojas nevis uz darbības cēloni (motīvu), bet uz tā sekām (rezultātu), cenšoties mainīt paša bērna izvirzīto mērķi un motīvu ar varu” (*Lieģeniece, 1999, 107*).

Tikai skolēna daudzveidīga darbība ir pamats viņa attīstībai. J. A. Komenskis skolu dēvēja par cilvēcības darbnīcu, kuras mērķis bija izglītoti, tikumīgi un dievbijīgi audzēkņi un, lai šo mērķi sasniegtu bija jāizmanto visi līdzekļi – mācības un darbs, spēles un rotaļas, atpūta un daba, t.i., visi personības veidotāji faktori, kas vien spēj padarīt audzēkņus par īstiem cilvēkiem (*Komenskis, 1992, 40*).

Mūsdienu „skolā uzsvars būtu liekams uz skolēnu zinātkāres rosināšanu, zināšanu patstāvīgas apguves prasmju izveidi, saskarsmes kultūras iemaņu veidošanu” (*Koķe, 1998, 63*), bet skolas un ģimenes sadarbība var tikt īstenota, „balstoties uz sistēmisku pieeju, kad process tiek vadīts visā izglītības sistēmā kopumā” (*Baldiņš, Raževa 2001, 5*). **Skolotājs (pieaugušais)** organizē skolēna darbību (**skolēns – pieaugušais**), lai pedagoģiskais process būtu optimāls un atvēlētais ierobežotais laiks piepildītos ar darbību, kuras mērs ir skolēna aktivitāte. Skolotāja organizatoriskā darbība, skolēna daudzveidīgās darbības vadīšana ir pedagoģiskais pamats skolēna aktivitātei (*Žogla, 1997*). Mācību vide, kas skolēnam ļauj sajust un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās, kas rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (*Maļicka, 2004*).

Dž. Djūijs, uzsverot *skolotāja lomu pieredzes veidošanā* atzīmē, ka svarīgi saskaņot juteklisko, ķermenisko un intelektuālo pieredzi, lai ļautu daudzpusīgi iepazīt pasauli (*Дьюи, 2000*). J. A. Komenska skatījumā skolotājam jābūt vispusīgi izglītotam cilvēkam, kurš mīlētu savu darbu un bērnus „mācot, atgādinot, pavēlot, vai nopeļot skolotājam ir jācenšas, lai skolēns saprastu, ka tas viss ir caurausts ar tēvišķām jūtām...” (*Komenskis, 1992, 182*), viņam jābūt sava amata pratējam, „...jāievēro visi izziņas spēju atklāšanas un attīstīšanas paņēmieni un tie jālieto saskaņā ar apstākļiem un

reālajām iespējām” (*Anspaks, 1992, 47*). Skolotāja svarīgākais uzdevums ir mācīt vispusīgi visus visam, atrodot savai konkrētajai situācijai atbilstošas teorijas atziņas, „no kurām var paņemt to labāko un kombinēt, iedvesmoties savu teoriju radīšanai katrā konkrētajā situācijā” (*Maslo, 2003, 94*).

Speciālais pedagogs (oligofrēnopedagogs) (pieaugušais) ir speciālās izglītības skolotājs, kurš „iegūvis attiecīgo profesionālo kvalifikāciju pedagoģiskajam darbam ar personām, kurām ir izziņas darbības traucējumi” (*Freimanis, 2007, 12*), ieņem lielu lomu darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT. Viņam ir vajadzīgas specifiskas zināšanas, lai spētu izprast skolēnu speciālās vajadzības un apgūt nepieciešamās darba metodes un paņēmienus darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT.

Pedagoģe I. M. Rubana atspoguļojot pedagoga profesionālā darba daudzveidīgo lomu spektru uzsver, ka skolēniem „...kļūstot par aktīviem mācību procesa dalībniekiem, skolotājs no informācijas nesēja pārtop par informācijas apguves organizatoru...”, kas padara skolotāju par sadarbības partneri (*Rubana, 2004, 69*). Pedagoga profesionālā darba daudzveidīgo lomu spektrā ietilpst: atbalstītājs, virzītājs, vērotājs, režisors, palīgs, paraugs, pētnieks, eksperts, iedvesmotājs, dalībnieks, plānotājs, partneris, kontrolieris, iniciators, analizētājs, padomdevējs, izvērtētājs, motivētājs, organizators, katalizators (*Rubana, 2004, 70*). Konkrētās lomas nosaka katras mācību stundas un audzināšanas uzdevumi.

Pedagogam būtiski ir palīdzēt bērniem pašiem konstruēt savas zināšanas, prasmes un attieksmes, tāpēc pētījuma autore uzsver, ka speciālā pedagogu lomu spektrā galvenā ir *pētnieka* loma, sākot jau ar skolēnu uzņemšanu skolā. Tās pamatā ir „visu uz bērnu virzīto iedarbošanās apstākļu pareizu organizēšana” (*Freimanis, 2007, 168*), ko var uzskatīt par skolotāja koriģējošo darbību. Darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT darba rezultāti var atklāties ļoti lēni. Skolotājam ir svarīgi uztvert un veidot attiecības ar kolēģiem, īpaši ar skolotāja palīgu – *otro skolotāju*, kurš ir sadarbības partneris mācību stundās. Otrā skolotāja funkcijas likumdošanā nav atrunātas, bet Rīgas x speciālajā internātpamatskolā gan skolotāja, gan otrā skolotāja pienākumi ir vienādi. Mācību procesa norisē otrais skolotājs ir vairāk iesaistīts individuālā darbā ar konkrēto skolēnu. Abiem skolotājiem ir svarīgi veidot attiecības ar skolēniem un vecākiem, jo šajā *mijdarbības rezultātā* notiek subjektu savstarpējā ietekme, kura izpaužas uzskatu un attieksmju maiņās. Tā rezultātā veidojas *sadarbības*, kas pedagoģes A. Šponas raksturojumā „ir divu vai vairāku cilvēku darbs uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātiem novērtējumam un pašnovērtējumam par sasniegtajiem rezultātiem” (*Špona 2001, 108. lpp.*) *jaunā kvalitāte* un „sadarbība pozitīvi ietekmē darbību” (*Koķe, 1998, 62*). Skolotājam ir

nepārtraukti jāpildveidojas, izmantojot pašrefleksiju un citas metodes (Valbis, 2004).

D. Elkins, analizējot Ž. Piažē un M. Montesori viedokļus par mijdarbību, uzsver abu teorijās akcentēto sadarbības nepieciešamību ar vienaudžiem (**skolēns – skolēns**) (Elkind, 1967). Skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT no dzimšanas kļūst par ģimenes locekli, vēlāk iekļaujas klases, skolas u.c. grupās, kur attieksmēs ar citiem indivīdiem veidojas viņa personības īpašības, tikumiskās īpašības, uzvedības normas, rakstura iezīmes un īpatnības. Saskarsmē ar citiem skolēniem veidojas intelektuālās darbības augstākās funkcijas: abstraktā domāšana, valoda, loģiskā atmiņa. Šeit aktuāla ir L. Vigotska atziņa par to, ka katra funkcija bērna kultūras attīstībā parādās divas reizes, vispirms sociālajā plānā, tad psiholoģiskajā, no sākuma tā parādās kā interpsihiska kategorija starp cilvēkiem, pēc tam kā interpsihiska kategorija bērna iekšienē (Выготский, 1991). Sadarbībā ar vienaudžiem svarīgi ir akcentēt, ka „lietderīgi ir darboties garīgā ziņā atšķirīgu vienaudžu vidū” (Liepiņa, 2008, 315), jo „savstarpēji saistītiem cilvēkiem ir unikāla, tikai viņiem vien raksturīga pieredze, viņi viens otram ir gan izziņas avots, gan līdzeklis savas un citu pieredzes, zināšanu, vērtību, interešu, motivācijas bagātināšanā” (Lieģeniece, 1998, 9).

Jāņem vērā, ka skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT intelekts funkcionē savādāk (Выготский, 1996), mazāk produktīvi kā citiem bērniem, daudziem no viņiem ir vienaldzīgi tas, kā izturas klasesbiedri, kas skaidrojams ar *savdabīgo, pasīvo saskarsmi*. Noturīgākas ir attiecības, kas veidojas praktiskā darba procesā skolotāja ietekmē. Šos skolēnus nevar arī aptaujāt, jo viņi nav spējīgi izteikt savas domas, tāpēc pētniekam būtiski ir noskaidrot kolēģu un vecāku viedokli, lai atklātu šo skolēnu praktiskās darbības pieredzes veidošanos.

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT skolotāja uzdevums ir sarežģīts, tāpēc jau no 2002. gada autore savā klasē veido speciāli sagatavotu attīstošu vidi, kurā skolēns var izvēlēties nodarbības un veidot savus sabiedriskos kontaktus ar skolotāja palīdzību. Zinot, ka skolēnam sagādā grūtības darba materiāla izvēle un darbošanās bez pamudinājuma sākotnēji ir praktiski neiespējama, tiek mērķtiecīgi atlasīts materiāls, izmantotas IT, iekārtota klases telpa, lai aktivizētu skolēnu praktisko darbību. Ilgstoši tiek novēroti skolēni praktiskā darbībā, ievērotas pārmaiņas uzvedībā. Darba materiāls ir izvietots atbilstoši mācību priekšmetiem, īpaša vieta tiek ierādīta *praktiskās darbības materiālam*. Novērojumi liecina par to, ka skolēni labprāt izvēlas *praktiskās darbības* materiālu, tas ir pazīstams, lietots ikdienā, materiāls ir krāsains, košs, dabīgs, ar to skolēni labprāt darbojas. Sevišķi lielu vērību pievērš ūdens liešanas vingrinājumiem, kur ir iespēja variēt ar dažāda tilpuma traukiem, viņiem patīk šķirot, pētīt, veidot ornamentālus ritmus un

veikt citus ar ikdienu saistītus praktiskos darbus, atbilstoši skolēnu speciālām vajadzībām.

Novērotais apliecina, ka svarīgi ir radīt *vidi*, kur praktiskā darbībā veidotos vajadzība pēc attiecībām, lai varētu mērķtiecīgi iepazīt skolēnus ar vidēji smagiem un smagiem GAT, viņu spējas, speciālās vajadzības, sekot individuālajai attīstībai, sniedzot iespēju izpausties katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

2.2.2. Individuālā pieeja praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

Progresīvie pedagogi visos laikos ir pievērsuši uzmanību jautājumam par individuālo pieeju bērniem. Pirmsākumi individuālajai pieejai meklējami J. A. Komenska darbos, kur tiek uzsvērts, ka skolēnus mācot klases un stundu sistēmas apstākļos jāvēro individuālās īpatnības, jo ikvienam cilvēkam piemīt spēja uztvert un izprast apkārtējo pasauli. Šis secinājums ļāva J. A. Komenskim formulēt didaktikas "**zelta likumu**" – "...visu, kas vien iespējams, jāļauj uztvert ar sajūtām, un proti: redzamo uztvert ar redzi, dzirdamo – ar dzirdi, smaržas – ar ožu, garšojamo – ar garšu, taustāmo – ar tausti. Ja kaut kādus priekšmetus var uztvert ar vairākām sajūtām reizē, tie arī jāuztver ar vairākām sajūtām..." (*Komenskis, 1992.,140*).

Līdzīgi arī I. Maslo akcentē, ka pēc Ž. Ž. Ruso domām pedagogiem vajadzētu „pamatīgāk un nopietnāk iepazīt dabu, labi novērot savu audzināmo, lai viņu redzētu visā pilnībā” (*Maslo, 1995, 50*). Arī latviešu pedagogs K. Dēķens savā darbā secina, ka „vienādu sekmju no visiem skolēniem visās mācībās prasīt nevar. Kopējā mācību gaitā jāievēro vislielākā individualizācija, tāda prasība mums skolai jāuzstāda” (*Dēķens 1919,114*).

Atsaucoties uz I. Maslo, individuālo pieeju absolūti visiem bērniem pieprasīja H. Pestalocijs, formulējot individualizācijas *būtību*: „...cilvēka mācīšana nav nekas cits kā spēja sekmēt dabas tieksmi uz sevis pilnveidošanu” (*Maslo, 1995, 51*).

Pēc A. Karules atzinuma, *individualizācija* ir īpaši organizēta mācīšana – tāda, kura skolēniem rada optimālus apstākļus viņu vispārējās psihiskās attīstības virzībai, kā arī zināšanu, prasmju un iemaņu apguvei. To panāk klašu un stundas sistēmas ietvaros, mācību procesu organizējot atbilstoši audzēkņu psihofizioloģiskajām īpatnībām, viņu attīstības īpatnībām (*Karule, 1977*).

Tā kā *individualizācija*, kā norāda I. Unta, izpaužas skolēna mācību darbību pielāgošanā viņa individuālajām īpatnībām (*Унм, 1990*), skolotāja

uzdevums mūsdienu skolā ir radīt apstākļus, lai skolēns var atklāt un attīstīt savas individuālās spējas (*Якиманская, 1996*).

Savukārt, pēc D. Betheres *individualizācija* tiek uzskatīta par didaktisku paņēmieni ar mērķi nodrošināt efektīvu, ekonomisku un patstāvīgu mācīšanos. „Tā tiek nodrošināta atkarībā no mācīšanas un mācīšanās ievirzes, mācību un sasniegumu motivācijas, respektējot vidi, fiziskos un sociālos traucējumus, indivīda intereses un vajadzības” (*Bethere, 2007, 21*).

Praktiskā darbības pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT ļauj apgalvot, ka *individualizētu pieeju skolotājs var īstenot tad, ja mērķtiecīgi iepazīst savus skolēnus, viņu speciālās vajadzības, seko individuālajai attīstībai, sniedzot iespēju katram skolēnam pašrealizēties*.

Humānās pedagogijas virziens, kas izveidojies Rietumu zemēs, gūst aizvien lielāku popularitāti arī Latvijā. Tā centrālā ideja – bērns ir autonoma identitāte (*Lieģeniece, 1999*), tas nozīmē, ka bērns – ar savām vienreizējām neatkārtojamām personības īpašībām. Atbilstoši šai nostādnei tiek izvirzīta prasība organizēt pedagoģisko procesu (*Якиманская, 1996*). Tas nozīmē, ka svarīgi, lai tiktu radīti labvēlīgi vides apstākļi un tiktu atbalstīta viņa pašrealizācija. „Galvenais uzdevums ir panākt, lai katrs bērns apgūtu viņam piemērotu *optimālu darbības sistēmu*” (*Hibnere, 1998, 16*). Skolēnam ar GAT *individualizētu pieeju skolotājs var īstenot, centrā izvirzot nevis traucējumu, bet gan pašu bērnu, viņa personību, viņa stiprās puses un attīstības iespējas* (*Бызовский, 2005*).

Attīstītajās valstīs individualizācija cieši saistīta ar diferenciaciju, ar to saprotot jau zināmo audzēkņu sadalījumu pēc spējām. “Mācību individualizācija atšķirībā no diferenciacijas paredz vienotu izglītības orientāciju, lai arī pieeja šiem orientieriem notiek pa dažādiem ceļiem” (*Maslo, 1995, 60*).

Pretrunas risinājumu starp masveida apmācību un zināšanu individuālo apguvi Rietumu pedagogi saskatīja individuālo izglītības plānu izstrādē, kur mācību procesa individualizācija ir objektīvs priekšnosacījums un virzošais spēks (skat. 2. 2. tab.).

2.2. tabula

Skolas pedagoģiskā procesa individualizācijas „plāni” (pēc Maslo, 1995)

Plāna nosaukums	Raksturojums
1.	2.
<i>Pueblo plāns</i> (1888.-1894.)	Tā ietvaros mācību materiālu apgūst visi audzēkņi, katrs strādājot savā <i>tempā</i> .
<i>Santabarbaras plāns</i> (1898.)	Šis plāns paredzēja audzēkņu diferenciaciju <i>pēc spējām</i> : vājo, viduvējo un spējīgāko klasēs.

1.	2.
<i>Daltonas plāns</i> (1898.)	Saskaņā ar šo plānu gada materiāli tika sadalīti pa mēnešiem, tālāk tos konkretizēja ikdienas uzdevumos. Audzēkņiem tika dota iespēja patstāvīgi plānot mācību priekšmetu apguves <i>secību</i> , atvēlot laiku nodarbībām un apgūstot vielu sev vajadzīgā tempā.
<i>Jēnas plāns</i>	Audzēkņi patstāvīgi strādā, <i>izpalīdzot</i> viens otram; skolēni brīvi sadalīti apakšgrupās un nav precīzu sekmju novērtēšanas kritēriju. Pedagoģiskais process tiek aplūkots kā līdzeklis, ar kura palīdzību cilvēks sevi pilnveido kā personību.
<i>Hovardas plāns</i>	Tas paredzēja paaugstinātu elastību audzēkņu sadalē apakšgrupās (viens un tas pats skolēns varēja studēt dažādus priekšmetus dažādu grupu sastāvā). Jauna un pozitīvi vērtējama bija audzēkņu individuālajām īpatnībām un vajadzībām piemērotu mācību kursu un nodarbību izvēle, saglabājot <i>priekšmetu obligāto</i> minimumu.
<i>Kellera plāns</i>	Tiek aprakstīts skolas pedagoģiskā procesa individualizācijas galīgais teorētiskais pamatojums: <ul style="list-style-type: none"> • frontālā darba formas izmanto <i>motivācijas</i> nolūkos; • mācību procesu veido audzēkņu individuālais darbs ar <i>dažādiem mācību materiāliem</i>; • jaunās vielas mācīšanās pilnībā <i>balstīta</i> uz iepriekšējām zināšanām; • tas ir <i>savstarpējās</i> mācīšanās process – pedagogi no audzēkņu vidus izvēlas tā saucamos “proktorus”, kas kontrolē mācību organizāciju un rezultātus.

Individualizācijas „plānos” akcentēts tas, ka skolēni darbojas gan katrs savā *tempā*, gan atbilstoši savām *spējām*, gan plānot mācību priekšmetu apguves *secību*, gan *izpalīdzot* viens otram, gan saglabājot *priekšmetu obligāto*, gan motivācijas nolūkos izmantojot dažādas darba formas, *dažādus mācību materiālus*, kas ir svarīgi šobrīd.

Skolas pedagoģiskā procesa individualizācija ir viens no galvenajiem 20. un 21. gs. pedagoģijas virzieniem. V. Zelmenis runā par „individuālo pieeju kolektīvās mācībās”, uzsverot, ka skolotājam jāzina savu skolēnu intelektuālās attīstības līmenis un jāseko viņa attīstības dinamikai (*Zelmenis, 2000, 109*).

Savukārt, pēc D. Betheres *individuālās pieejas princips* nodrošina izglītošanās iespējas tiem bērniem, kuriem vispārpieņemtie attīstības paņēmieni ir izrādījušies neefektīvi, jo ar individuālo pieeju „ir iespējams nodrošināt arī tādu bērnu attīstību, kam ir smagi un kompleksi attīstības traucējumi” (*Bethere, 2007, 22*).

Tā kā šobrīd ir izstrādāti metodiskie ieteikumi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem latviešu valodā, matemātikā, mūzikā un ritmikā, bet diemžēl tie nav

izstrādātu mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas*, tāpēc individuālo izglītības plānu izstrādāšanā ir jāvadās pēc Valsts pamatizglītības standarta un Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem parauga (*Metodiskie ieteikumi izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem*).

Kā atzīst D. Bethere, izglītības iestāžu darbinieku aptaujas dati liecina, ka „...tieši speciālās izglītības *programmu individualizācija ir viena no sarežģītākajām problēmām...*” (Bethere, 2007, 23), jo mācību materiāla optimizēšana un pilnveide ir komplicēts uzdevums. Šīs īpatnības jāatklāj, sistemātiski novērojot bērnus (Komenskis, 1992), ko var realizēt praktiskā darbībā, jo „...individuālais darbs nav iedomājams bez personības viengabalainības *izpētes tās darbībā*” (Maslo, 1995, 57) atbilstošā vidē, kas ietekmē skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT intereses un vajadzības.

Var secināt, ka skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīgās praktiskās darbības īpatnības var atklāt sistemātiski novērojot viņus darbībā, kas nodrošina iespēju skolēniem strādāt produktīvi, sasniegt savu mērķi, jo tiek dota iespēja apmierināt viņu individuālās vajadzības.

Tā kā bērnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT attīstībā viens no raksturīgiem faktoriem ir „attīstības periodu nobīdes un atpalcība vecuma raksturojumam pieaugušā gados” (Liepiņa, 2008, 69), tad saistoša šiem skolēniem, kā to apstiprina arī J. Slepovičs, ir rotaļu darbība, prasmīga tās izmantošana (Слепович, 1990). Arī E. Černova atzīmē, ka rotaļa ir pirmā, ko cilvēks sāk darbībā un „tā ir viens no nedaudzajiem darbības veidiem, ar kuriem cilvēks ir saistīts visu mūžu” (Černova, 2011, 59). *Tā kā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir skolas vecumā, bet savā attīstībā līdzinās pirmskolas vecuma bērniem, tad viņiem **rotaļa** ir viens no galvenajiem darbības veidiem vēl skolas vecumā, kas uztur pozitīvu emocionālu pārdzīvojumu.*

Pedagogu un psihologu raksturojumā *rotaļai ir svarīga nozīme* bērna attīstībā:

- rotaļa atbilst ikviena bērna dabai un tieksmēm, tai jāatspoguļo dzīves nopietnās norises. Bērni mācās tikai ar atdarināšanu (Komenskis, 1992);
- rotaļa ir interesanta un aizraujoša darbība, kuras mērķis nav radīt noteiktu darbības produktu (atšķirībā no darba), tai nav tieša mācību uzdevuma, bet tā satur sevī abas šīs vērtības. Tās darbības rezultāts ir bērna attīstība (Plotnieks, 1988);
- rotaļā bērns mācās pārvaldīt savu ķermeni (Štāls, 1927);
- rotaļa ir morāles skola, taču tajā morāli apgūst nevis priekšstatos, bet gan darbībā (Запорожец, Эльконин, 1965);

- rotaļa motivē darbībai (*Эльконин, 1989*);
- rotaļu situācijās bērns mācās būt cilvēks (*Крутецкий, 1986*);
- rotaļa bērns iegūst zināšanas par cilvēkiem, viņu darbību, savstarpējām attiecībām, apgūst darbības paņēmienus, prasmes rīkoties ar priekšmetiem, iepazīst morālos kritērijus, kas izpaužas spriedumos (*Љубљинска, 1979*);
- rotaļa ir bērna gara atmodināšanas forma, priekšmēģinājums kādai darbībai nākotnē (*Beļickis, 1997*);
- cilvēks rotaļā izdara lēcieni virs sava agrākā attīstības līmeņa (*Выготский, 1966*);
- rotaļa ir netieša ietekmes metode, kad bērns nejūtas kā pieauguša ietekmes objekts, bet gan jūtas kā pilnvērtīgs darbības subjekts (*Аникеева, 1987*);
- rotaļā bērns atdarina pieaugušo darbības. Līdz ar to viņš labāk iepazīst apkārtējo pasauli, izkopj vienkāršākās prasmes un iemaņas un attīsta spējas (*Zelmenis, 2000*);
- darbīgu, saistošu dzīvi bērns var risināt rotaļā (*Freimanis, 2007*);
- rotaļa ir darbības veids, ar kuru cilvēks ir saistīts visu mūžu: sākumā tā ir nopietna nodarbošanās, vēlāk izklaide, relaksācija (*Dzinteres, Stangaines, 2005*).

Rotaļas daudzveidīgās funkcijas (skat 2.3. tab.) ļauj to izmantot kā „bērna attīstības, mācību, audzināšanas līdzekli” (*Dzintere, Stangaine, 2005, 18*).

2.3. tabula

Rotaļas funkcijas – bērna pašattīstības sekmētājas (pēc Dzinteres, Stangaines, 2005)

Funkcija	Paskaidrojums
Izglītojošā funkcija	Attīsta bērnu veselumā – vienlaicīgi audzina un māca. Veic sociālo, sensomoto, kognitīvo, kreatīvo funkciju, fizisko – veselības, sagatavo bērnu dzīvei.
Bērnu dzīves organizācijas funkcija	Ar rotaļas palīdzību bērns mācās sevi aizņemt, nodarbināt. Arī pieaugušais rotaļu izmanto kā bērna organizācijas formu – mācībās, pastaigā, svētkos un citur.
Bērna attīstības diagnostikas funkcija	Rotaļā kā brīvā, bērnam patīkamā un interaktīvā aktivitātē vislabāk redzams bērna kognitīvais un sociāli emocionālais attīstības līmenis, viņa vajadzības, intereses, vērtības.
Terapijas funkcija	Rotaļa bērnu „ārstē” – iepriecina, nomierina, ierosina, nodarbina. To izmanto ne tikai psihoterapeiti, bet arī ģimenē un pirmskolas izglītības iestādē. Rotaļa ir arī bērna korekcijas līdzeklis.

Apkopotās rotaļas funkcijas akcentē to, ka tai piemīt izglītojošā funkcija, bērnu dzīves organizācijas funkcija, bērna attīstības diagnostikas funkcija, terapijas funkcija, kas ir svarīgas skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanā.

Rotaļu funkciju var skatīt plašāk, jo, novērojot skolēnus ar vidēji smagiem un smagiem GAT, tā ļauj atklāt skolēna *stiprās puses*: viņa intereses, ko viņš prot un labprāt dara, attieksmi pret noteiktām aktivitātēm, mācīšanās stilu un koriģēt *vājās puses*: skolēna attīstības traucējumus, mācīšanās un socializācijas grūtības, kuras traucē sasniegt nepieciešamos rezultātus. Plānojot mērķus un uzdevumus, jābalstās uz skolēna stiprajām pusēm un jāpalīdz apgūt izglītības saturu.

„Parasti individualizēto izglītības programmu struktūra sastāv no trīs daļām:

1. Bērnu spēju un sasniegumu analīze atbilstoši konkrētam laika periodam (piemēram, mācību gada sākumā);
2. Apgūstamā mācību materiāla struktūra, tā apjoms, mācību materiāli, tēmas apguves termiņi, pārbaudes formas utt.;
3. Bērna ar speciālām vajadzībām sasniegumu analīze pēc noteikta laika perioda un speciālistu komandas dalībnieku ieteikumi izglītības procesa pilnveidei” (*Bethere, 2007, 31*).

D. Bethere apliecina, ka izglītības programmu individualizācija ir ļoti darbietilpīgs process. Konkrētās aktivitātes un problēmu risinājumi ir atkarīgi *no katra bērna speciālo vajadzību izpausmēm* (*Bethere, 2007*), bet *katra bērna pašrealizāciju* sekmē rotaļa, jo tā ir iespēja bērnam sevi izteikt darbībā (*Dzintere, Stangaine, 2005*). „Rotaļu pozīcija paaugstina bērna darbošanās vēlmi un aktivitāti, palīdz attīstīties gan intelektuāli, gan emocionāli. Tā vienlaicīgi sekmē bērna sociāli emocionālo, fizisko, prāta un kreatīvo attīstību. Vienlaicīgi bērns rotaļājas un netieši mācās” (*Dzintere, Stangaine, 2005, 24*).

Lai skolēnu motivētu turpmākai darbībai, svarīgi ir atrast katram skolēnam piemērotu grūtuma pakāpi, respektējot L. Vigotska atziņu par attīstošo pieeju (*Выготский, 1991*). Nepieciešamība motivēt skolēnus ar vidēji smagiem un smagiem GAT izriet no viņu speciālām vajadzībām, tāpēc šiem skolēniem ir svarīgi, lai pieaugušais darbībā ienest „mākslīgos stimulus” (*Давыдов, 1996*), kas „aktivizē mācīšanos, sekmē vielas dziļāku apguvi un jaunu zināšanu izpratni” (*Čehlova, 2002, 39*). Rotaļai te ir bērna dzīves organizācijas un terapijas funkcijas. Tā palīdz izvērtēt kāda veida palīdzība ir nepieciešama skolēnam praktiskās darbības īstenošanā, jo skolēni ir dažādi, tāpēc īstam pedagogam tiek izvirzīts uzdevums „izprast bērna dabu un tai piemērot savu darbību:...individualizējot savu darbību, viņš pēc iespējas ievēro katra bērna savādības un nedara it nevienam pāri” (*Dēķens, 1919, 115*). Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT

raksturīga nekritiska attieksme pret darbības rezultātiem (*Рубинштейн, 1986*), tāpēc svarīgi ir praksē pieradināt salīdzināt rezultātus ar izvirzīto uzdevumu, paturot prātā izvirzīto uzdevumu visā darbības procesā.

Aktualizējot iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmi, svarīgi ir parādīt to derīgumu, atrast tām pielietojumu jaunā darbībā. Rotaļai te, galvenokārt, ir bērna diagnostikas funkcija, kurā redzams bērna kognitīvais un sociāli emocionālais attīstības līmenis, viņa vajadzības, intereses, vērtības. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās prasa atkārtošanos, lai tā nostiprinātos attiecīgās situācijās. Tādēļ organizēts pedagoģiskais process paredz *darbības atkārtošanu vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos* (*Žogla, 1997*).

Lai īstenoti individuālo pieeju rotaļu darbībā, svarīga ir bērna attieksme pret rotaļu. „Emocijās un jūtās izpaužas cilvēka iekšējā personiskā attieksme pret izziņas saturu, pret priekšmetiem un parādībām, pret citiem cilvēkiem, pret sevi pašu” (*Liepiņa, 2008, 279*). Jūtas un emocijas ietekmē bērnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT darbību. „Jūtas, emocijas, pārdzīvojumi, izraisot bērnam vajadzības, var kļūt par bērna uzvedības motīviem. Savukārt darbība pastiprina jūtas un motīvus” (*Lieģeniece, 1999, 102*).

Pētnieks O. Gazmans uzskata, ka rotaļa sevī jāietver divas pamatkomponentes:

- rūpes par to, lai bērni spēles laikā iegūtu prieku, apmierinātību un gandarījumu;
- rūpes par to, lai spēle sevī ietvertu nepieciešamās rezerves pašaudzināšanai (*Газман, 1985, 26*).

"Rotaļas būtība slēpjas tanī, ka viņā nav svarīgs rezultāts, bet gan **process**, pārdzīvojumu process, saistīts ar izdzīvotajām situācijām. Lai gan rotaļas situācijas ir iedomātas, pārdzīvotās jūtas ir reālas" (*Анукеева, 1987, 18*). Arī M. Montesori uzskata, ka bērna darbībai atšķirībā no pieaugušo darbības ir cits mērķis, jo bērns strādā, lai pilnveidotu sevi, tāpēc viņam ir svarīgs pats process, lai izteiktu sevi darbībā (*Montesori, 2010*). Svarīga nozīme ir izmantojamajiem priekšmetiem, rotaļlietai jo „bērnā lietū vide ir skaistas, interesantas lietas un pozitīvu emocionālu pārdzīvojumu avots” (*Lieģeniece, 1999, 128*). Pēc D. Dzinteres un I. Stangaines rotaļa paaugstina darbošanās vēlmi un **aktivitāti**, palīdz attīstīties gan intelektuāli, gan emocionāli, ko var nosacīti iedalīt trīs aktivitātes līmeņos. Tā vienlaicīgi sekmē bērna sociāli emocionālo, fizisko, prāta un kreatīvo attīstību” (*Dzintere, Stangaine, 2005, 24*).

Bērna aktivitātes līmeņus rotaļās (*pēc Dzinteres, Stangaines, 2005*) var salīdzināt ar skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības attīstības līmeņiem (skat. 2.4. tab.).

Bērna aktivitātes līmeņi rotaļās salīdzinājumā ar skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības attīstības līmeņi (Prudņikova)

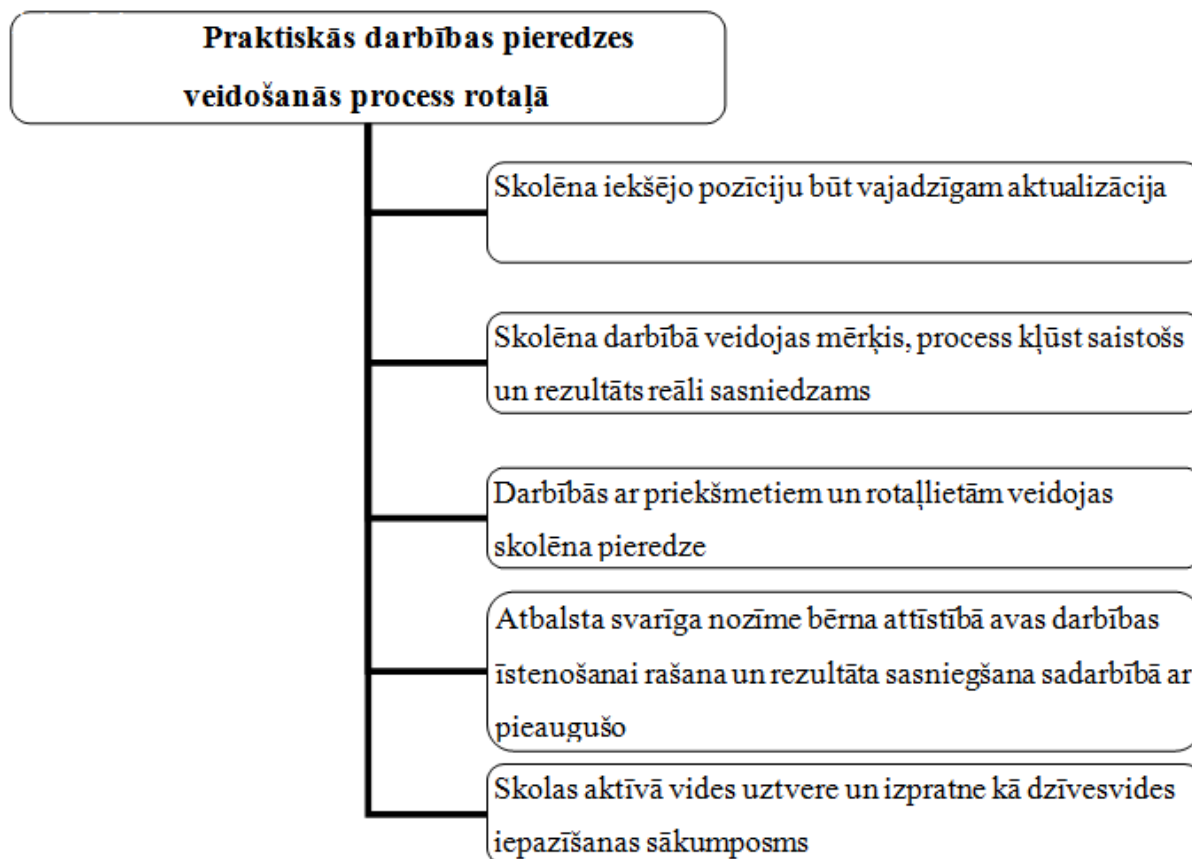
Aktivitātes līmenis	Raksturojums	Praktiskās darbības attīstības līmenis
Reproduktīvais līmenis	Raksturīga bērna pasivitāte, iniciatīvas trūkums, bezmērķība – bērns neprot un nevēlas rotaļāties, vai arī viņa rotaļās ir nabadzīga iztēle. Viņš paņem vienu, otru, trešo, nevar uzsākt rotaļu, pamet tās, vai arī viņa rotaļu darbības aprobežojas tikai ar lelles un lāča barošanu.	Nav apguvis vai
		Veic tikai skolotāja vadībā.
Heiristiskais jeb meklējoši izpildošais līmenis	Raksturīga bērna cenšanās pilnveidot savu aktivitāti, vēlēšanās izmantot jaunus paņēmienus – bērnam ir vēlme darboties, rotaļāties, viņš pats uzsāk rotaļu, rada rotaļas vidi, uzņemas lomas, to izpildē ievieš atsevišķus radošus elementus.	Daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude.
		Apguvis, bet nepieciešama palīdzība.
Kreatīvais jeb radošais līmenis	Raksturīga bērna iniciatīva, jaunu nešablonisku (radošu) īstenošanas paņēmieni meklējumi – bērnam ir samērā noturīgas intereses, viņš prot izdomāt dažādu radošo rotaļu variantus, netradicionāli izpilda lomas.	Apguvis, spēj veikt samērā patstāvīgi, atrod lietojumu jaunā darbībā.

Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības attīstības sākotnējo līmeņi (nav apguvis vai veic tikai skolotāja vadībā) raksturo pasivitāte, iniciatīvas trūkums, bezmērķība. Nākamo līmeņi (daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude vai apguvis, bet nepieciešama palīdzība) raksturo cenšanās pilnveidot savu aktivitāti, vēlēšanās izmantot jaunus paņēmienus. Sekojošam līmenim (apguvis) raksturīga bērna iniciatīva, jaunu nešablonisku (radošu) īstenošanas paņēmieni meklējumi.

Rotaļa ir pirmais, ko cilvēks sāk darbībā. Praktiski darbojoties bērns attīsta sensoros procesus: redzi, dzirdi, garšu, tausti, ožu (*Montessori, 2010*). Darbībā ar priekšmetiem bērnam ir nepieciešama pieaugušā palīdzība, kurš palīdz apgūt šīs darbības (*Эльконин, 1989*). Valodas attīstība sekmē specifisku darbību apguvi. „Bērni izrunā vārdus, kuru nozīmi viņi saprot, bet vērojama it kā vārdu rotaļa: bērns izrunā daudz vārdu, izrunā tos ar redzamu patiku, dažbrīd nepiešķirot tam nekādu nozīmi” (*Lieģeniece, Nazarova, 1999, 41*). Pēc D. Lieģenieces un I. Nazarovas valodas pilnvērtīgas attīstības pamatā ir bērna daudzveidīgā darbība ar priekšmetiem un

rotaļlietām. Reizē ar valodas attīstību veidojas arī jēdzieniskā domāšana (*Lieģeniece, Nazarova, 1999*).

Vērtējot rotaļas priekšrocības praktiskās darbības pieredzes veidošanās, secinājumi tiek attēloti 2.7. attēlā.



2.7. attēls Praktiskās darbības pieredzes veidošanās process rotaļā (Prudņikova)

Rotaļas izmantošanai ir zināmas priekšrocības praktiskās darbības pieredzes veidošanā, jo tiek aktualizēta bērna iekšējā pozīcija būt vajadzīgam, darbībā veidojas mērķis un process kļūst saistošs, bet rezultāts reāli sasniedzams. Tā sadarbībā ar pieaugušo veidojas bērna pieredze, kas ir pamatā turpmākām darbībām.

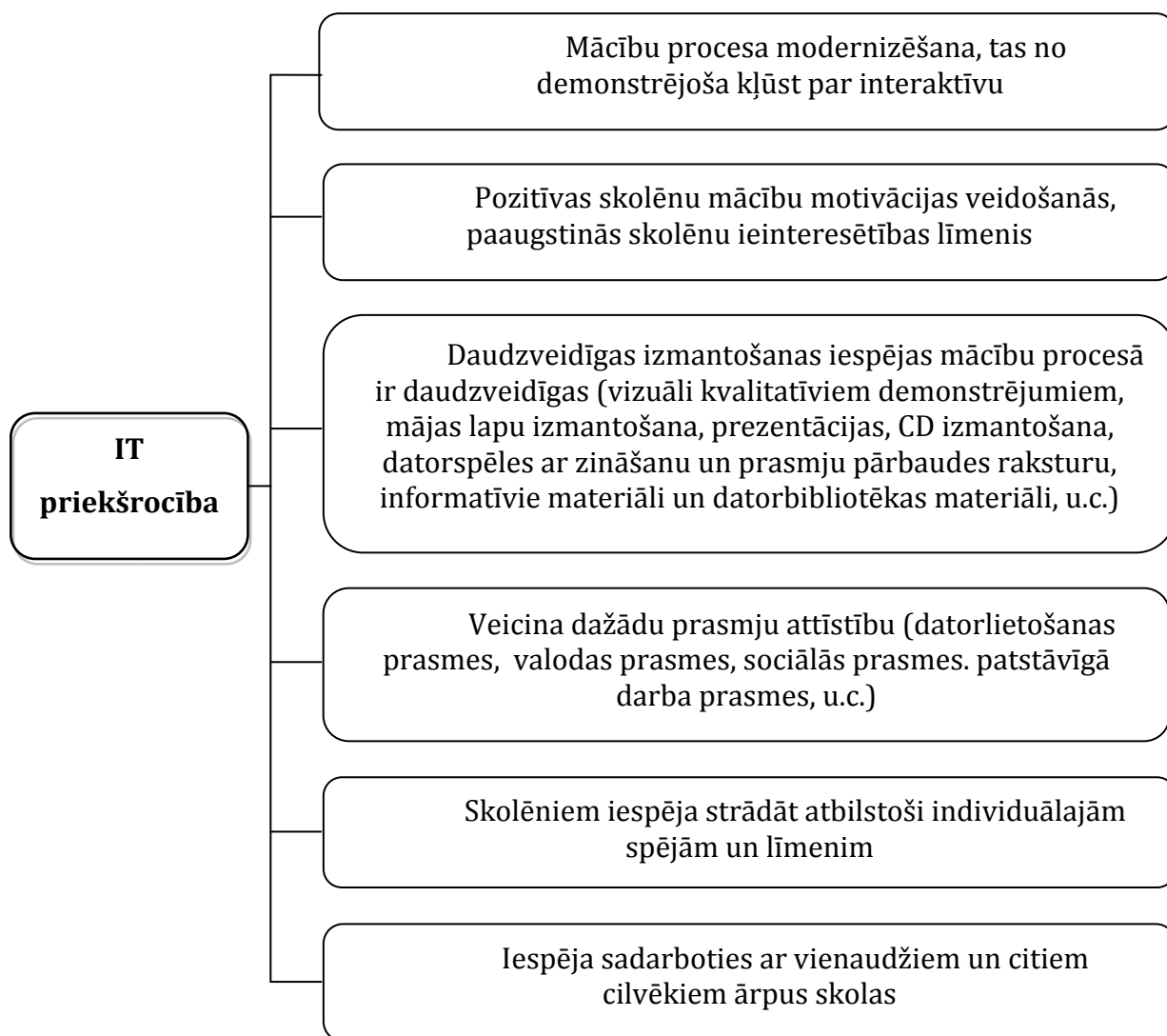
Skolēnu interesi par darbu pieaug, ja izmanto mūsdienu informācijas laikmeta svarīgāko līdzekli, kas nodrošina pieeju zināšanām un to apriti: informācijas un komunikācijas tehnoloģijas. Tās ir padarījušas pasauli par vietu ar iespējām saņemt un nosūtīt informāciju, sazināties, publicēt informāciju, kā arī veikt pārraides globālā mērogā – šādas sabiedrības attīstība ir prioritāte jebkurai valstij. Tās ienāk arī skolā, sekmējot mācību satura apguvi (*Balzamo, 2009*). Interesantas un labi veidotas programmas

var radīt interesi par mācībām un nodrošināt apmācāmajiem daudz tīra laika (Prets, 2000).

Informācijas tehnoloģiju (IT) integrēšanai izglītošanās procesā tiek izvirzītas trīs mērķi:

- pedagoģiskais – izmantot informācijas tehnoloģijas mācīšanas un mācīšanās procesa pilnveidošanai, mācību vides pilnveidei;
- sociālais – mācīšanās procesā tiek sniegtas pamatzināšanas darbam ar informācijas tehnoloģijām, lai sagatavotu labi informētus pilsoņus;
- profesionālais – vismaz daļēji sagatavot informācijas tehnoloģiju izmantošanai nākamajā profesijā (Korniljevs, Lubkins, Lubkina 2010, 446).

IT izmantošanas priekšrocības iepriekš aprakstītas un apkopotas 2.8. attēlā.



2.8. attēls IT izmantošanas priekšrocības (Prudņikova, Ušča, 2011)

Izmantojot IT, skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek dota iespēja iesaistīties praktiskā darbībā, jo ļoti bieži bez atbilstošas IT šis process ir neiespējams. Arī skolotājam tas ir arī aktīvs process, jo papildina stāstīšanu un runāšanu. Praktiskās darbības pieredzes veidošanā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek izmantotas *informācijas tehnoloģiju* tehniskās un didaktiskās iespējas, skolēniem veidojas „emocionālie izaicinājumi” (*Schaller and Allison-Bunneli, 2002; Okolo, Ferretti, & Cavalier, 1991*). Tas apliecina, ka ar datortehnoloģijām nodrošinātai mācību videi ir būtiska nozīme skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskā darbībā, jo tiek radīti optimāli apstākļi viņu vispārējās psihiskās attīstības virzībai, kā arī zināšanu, prasmju un iemaņu apguvei, mācību process tiek organizēts atbilstoši skolēnu vajadzībām, darbība tiek pielāgota viņa individuālajām īpatnībām.

Pievēršoties mācību priekšmetam *Mājturība un tehnoloģijas* tematam *Mājturība*, kurā tiek nodrošināta praktiskās pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, katrā no fāzēm (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas) tiek paredzēts sistematizēt zināšanas par praktisko darbību, attīstīt prasmi veikt darbību, apzināt attieksmi, praktiski darbojoties, atbilstoši skolēnu individuālajām īpatnībām katram skolēnam tiek noteikti rādītāju apguves līmeņi. Mācību priekšmetam *Mājturība un tehnoloģija* mācību temata *Mājturība* praktiskās darbības pieredzes veidošanās rādītāju līmeņi ir apkopoti 2.5. tabulā, analizējot arodiemaņu klases esošo mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģija* mācību temata *Mājturība* tēmas (13. pielikums), kuras tika izstrādātas Rīgas x speciālās internātpamatskolas C līmeņa klašu skolotāju metodiskā komisijā.

Šie rādītāji un līmeņi tiks izmantoti *visās praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs* (aktualizācijas fāzē, izmēģinājumu fāzē, izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* temata *Mājturība* rādītājiem tiek noteikts robežās no 1 – 5 katra skolēna individuālais apguves līmenis. 2.5. tabulā redzams vērtējumu atšifrējums:

- 1 – nav apguvis;
- 2 – veic tikai skolotāja vadībā;
- 3 – daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude;
- 4 – apguvis, bet nepieciešama palīdzība;
- 5 – apguvis.

**Praktiskās darbības pieredzes veidošanās rādītāju līmeņi *Mājturībā*
(Prudņikova)**

Rādītājs	Līmeņi				
	Nav apguvis (1)	Veic tikai skolotāja vadībā (2)	Daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude (3)	Apguvis, bet nepieciešama palīdzība (4)	Apguvis (5)
Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu mājturībā	Nav izpratnes. Ir nepieciešama nepārtraukta skolotāja klātbūtne.	Ir izpratne tikai skolotāja klātbūtnē. Nepieciešama skolotāja vadība un kontrole.	Ir daļēja izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga un ar skolotāja palīdzību.	Ir nepieciešamā izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga ar daļēju skolotāja palīdzību.	Ir izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā un līdzīgās situācijās
Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes mājturībā	Nespēj patstāvīgi strādāt. Visus uzdevumus pilda tikai ar skolotāja praktisku palīdzību.	Skolotāja vadībā prot veikt vienkāršus uzdevumus. Darbība nepārtraukti jāorganizē un jākontrolē.	Skolēns strādā ar skolotāja palīdzību. Uzdevumus veic pēc parauga un ar skolotāja atbalstu.	Skolēns strādā ar daļēju skolotāja palīdzību. Elementārus uzdevumu izpilda pēc parauga.	Skolēns strādā patstāvīgi, atbilstoši savām spējām.
Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs mājturībā	Interese par praktisko darbību minimāla, darbojas tikai kopā ar skolotāju.	Praktiskā darbībā iesaistās ar piepūli. Nepieciešama skolotāja klātbūtne.	Nepietiekams patstāvīgs darbs. Nepieciešams atbalsts un skolotāja palīdzība.	Sistemātisks darbs. Praktiski darbojas ar daļēju skolotāja atbalstu.	Praktiski darbojas patstāvīgi, aktīvi piedalās praktiskā darbībā.

Zināšanu, prasmju un attieksmju vērtēšanas spējas veidojas ilgstošā darbībā, pieredzes rezultātā, kur svarīga vieta ir refleksijai jeb notikušā un pārdzīvotā analīzei, kad pedagogs vai vecāks „spēj paredzēt, priekšstatīt gan savas, gan audzēkņu darbības rezultātus, balstoties uz

bērnu novērošanu, izpēti un psiholoģijas zināšanām” (Liepiņa, 2008, 360). Tā kā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturīga nekritiska attieksme pret darbības rezultātiem (Рубинштейн, 1986), svarīgi ir praksē pieradināt salīdzināt rezultātus ar izvirzīto uzdevumu, paturot prātā izvirzīto uzdevumu visā darbības procesā. Pēc tā var sākt analizēt un izvērtēt notikušo un procesu, fokusējoties uz darbībām, paņēmieniem, pieejām, attieksmēm.

2.3. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa būtība

Pilnveidojot praktiskās darbības pieredzes veidošanos mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajā internātpamatskolā, ir izveidots praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis (modelis). Modelis ir izstrādāts, balstoties uz humānistiskās pedagogijas principiem: centrā, atbilstoši skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajām vajadzībām, spējām un iespējām, praktiskā darbība. Lai skolēnu motivētu darbībai, svarīgi ir nodrošināt *individuālo pieeju*, atrast katram skolēnam piemērotu grūtuma pakāpi, respektējot Ļ. Vigotska atziņu par attīstošo pieeju (Выготский, 1991), prasmīgi izmantot rotaļu darbību (Сленович, 1990), kas tiek pamatota ar šī skolēna hronoloģiskā vecuma neatbilstību vispārpieņemtajam attīstības līmenim (Liepiņa, 2008).

Modeļa būtība ir, paplašinot skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT esošo praktiskās darbības pieredzi ar vēl nezināmo, atrast tai pielietojumu jaunā darbībā.

Izveidotais atbilstošais metodiskais nodrošinājums modelim pamatojas uz Dz. Dzinteres, I. Stangaines (*Dzintere, Stangaine, 2005, 79*) rotaļas attīstības secību dažādos vecuma posmos, ko veiksmīgi var izmantot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanā (skat. 2. 6. tab.).

Rotaļas attīstības posmu secību var savienot ar praktiskās darbības attīstības secību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, kur vispirms skolēns iepazīst izmantojamās materiālus, darba rīkus, iekārtojumu, aprīkojumu, tad iepazīst praktiskās kultūras darbības, ko skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT nevar veikt viens. Iegūtās zināšanās par praktisko darbību, prasmes veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties ir jāpadara noderīgas, tāpēc nepieciešama pieaugušā palīdzība, lai padarītu tās aktuālas.

Rotaļas attīstības secība salīdzinājumā ar praktiskās darbības attīstības secību (Prudņikova)

Bērna vecums	Attīstības posms	Paskaidrojums	Skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskā darbība
<i>1.</i>	<i>2.</i>	<i>3.</i>	<i>4.</i>
0 – 12 mēn.	<i>Sensori motorā vai praktizējošā rotaļa</i> – tās ir darbības ar priekšmetiem, kad bērns pēta materiālus, liek tiem darboties. Dažkārt te pieskaita <i>pieaugušā un bērna abpusējo saskarsmi</i>	Šos rotaļu veidus attiecina uz manipulācijas, funkcionālajām rotaļām (rotaļas ar savu ķermeni) vai darbībām ar priekšmetiem. Vienlaicīgi veidojas saskarsme ar aprūpētājiem. Secība:	Skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek nodrošināta labvēlīga vide, kur skolēnam ir iespēja iepazīt izmantojamus materiālus, darba rīkus, iekārtojumu, aprīkojumu un pedagogs var īstenot individuālo īpatnību izpēti, aktīvi vērojot procesu un savstarpējo sadarbību un noteikt skolēna sākotnējo līmeni praktiskā darbībā, viņa stiprās puses un attīstības iespējas.
12 mēn. – 2 g. v.	<i>Konkrētā rotaļa</i> – bērns lieto materiālus, lai izpētītu to iespējas un atdarinātu pieaugušo darbības – ar spainīti, katliņu, groziņu, lelli, klucīšiem. Parādās tā saucamās destruktīvās rotaļas (ārdīšanas)	<ul style="list-style-type: none"> • Bērns rotaļājas ar <i>saviem locekļiem</i> – savām rociņām un kājiņām; • Rotaļājas <i>ar priekšmetiem</i>; • Bērns imitē <i>apkārtnē novērotās</i> aktivitātes; • Parādās <i>sižeta rotaļas ar iztēles</i> elementiem. 	
1,5 – 2 g.	<i>Sižeta rotaļa</i> – bērns, balstoties uz priekšstatiem, attēlo vēroto ģimenē, apkārtnē. Pārsvarā tās ir <i>reālas darbības</i> , bet sāk parādīties arī <i>iztēles elementi</i> – darbības, priekšmeti un neapzinātas lomas (režisoriskās rotaļas)	Iedīgli parādās radošās rotaļas – leļļu un dzīvnieku „barošana”, sarunas ar tiem utt.	Skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek piedāvāta turpmākā darbība atbilstoši viņa individuālajām īpatnībām, ko skolēns veic pieaugušā vadībā, ar pieaugušā palīdzību, pēc viņa norādījumiem, sadarbībā ar pieaugušo.

1.	2.	3.	4.
2 – 7 g.	<i>Simboliskā, radošā rotaļa</i> – bērns sāk saprast un lietot standarta simbolus, lai radītu; dažādos variantos izmanto savu pieredzi, pielieto materiālus, rotaļlietas. Rotaļu dalībnieki uzņemas lomas, kas savā starpā sadarbojas. Attēlo reālus un pašā izdomātus sižetus, pieaugušo funkcijas un viņu attiecības. Īpaši izdalāmas <i>lomu rotaļas</i> .	Dažkārt to dēvē par dramatisko rotaļu, attīstās vienlaikus ar bērna radošo izdomu, prasmi savu <i>pieredzi izteikt darbībā, tēlos, valodā</i> , tā sekmē bērnu <i>sadarbību</i> . Apgūstot <i>rotaļu pieredzi</i> , rotaļas apvienojas lielāks bērnu skaits, daudzveidīgāk tiek attēlotas sociālās dzīves norises. Tās dēvē par sociālajām rotaļām.	Darbībā šeit ir ļoti svarīga pieaugušā loma, lai noteiktu nepieciešamo palīdzību uzdevumu analīzē, darbības plānošanā, rezultāta paredzēšanā, darbību secības noteikšanā un ievērošanā, darbības līdzekļu izvēlē u.c.
3 – 7 g.	<i>Konstruktīvās rotaļas</i> – bērns <i>rada un veido</i> lietas ar māksliniecisku un mehānisku nozīmi. Šeit izdalāmas – <i>celtniecības (konstruktīvās), teatrālās, režisoriskās rotaļas</i> (bērns kombinē, grupē sīkās rotaļlietas, izpilda režisora un aktiera lomu).	Konstruktīvās rotaļas veidojas uz simbolisko rotaļu bāzes, praksē nereti sauc tās par mākslinieciskajām un celtniecības radošajām rotaļām. Īpaši izpaužas bērnu jaunrade.	Skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek aktualizētas iegūtās zināšanas, prasmes un attieksme, atrodot tām lietojumu jaunā darbībā, sniegta nepieciešamā pieaugušā palīdzība jaunas ieceres īstenošanā pēc parauga.
7 g.	<i>Spēles</i> – tās ir bērnu izdomātas rotaļas, rotaļspēles <i>ar noteikumiem</i> . Balstoties uz savu pieredzi, bērni izdala stingrus noteikumus, kas nereti saistīti arī ar sacensību elementiem, kas bērnos izraisa pārdzīvojumus. Šīm spēlēm ir reālāks mērķis, stingrāki noteikumi un dažkārt arī rezultāti. Samazinās brīvais fantāzijas lidojums.	Spēle kā patstāvīga bērna aktivitāte attīstās pakāpeniski – sākumā tās ir kopīgas rotaļas bez noteikta mērķa un izteiktiem noteikumiem. Paplašinoties zināšanām, pieredzei, izvirzās konkrēti noteikumi. Šīs rotaļas sāk līdzināties mācībām.	

Piedāvājot šiem skolēniem daudzveidīgas praktiskās darbības, var noteikt skolēna pašreizējo līmeni praktiskā darbībā, jo viņš veic darbības, kuras var izpildīt patstāvīgi. Rotaļai te ir divas dominējošās funkcijas: izglītojošā un attīstības diagnostikas funkcija.

Praktiskās darbības pieredzes struktūrā ir trīs fāzes (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas), kur nav svarīgi, cik daudz laika tas aizņem, bet svarīgāk ir pāriet no aktualizācijas fāzes izmēģinājumu fāzē, tad izvērtēšanas fāzē, lai parādītu iegūto zināšanu par praktisko darbību, prasmju veikt darbību un attieksmes, praktiski darbojoties derīgumu, atrastu tām pielietojumu jaunā darbībā.

Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek piedāvātas skolā no pirmdienas līdz piektdienai *Mājturības un tehnoloģiju* mācību stundu laikā, kā arī internāta grupas laikā 5 gadu garumā daudzveidīgas *praktiskās darbības* labvēlīgā vidē, izmantojot autores apkopotos vingrinājumus (*Prudņikova, 2004*). Turklāt vecāki piedalās individuālās sarunās ar skolotāju un/vai otro skolotāju vismaz divas reizes nedēļā, kas sekmē praktiskās pieredzes veidošanos mājas apstākļos.

Aktualizācijas fāze

Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katrs skolēns iepazīst izmantojamos materiālus, darba rīkus, iekārtojumu, aprīkojumu. Skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek iepazīstināti ar materiāliem uzskatāmā veidā, viņiem tiek piedāvāti *speciāli praktiskās darbības pieredzi veicinoši vingrinājumi*, un skolēniem darbība tiek organizēta atbilstoši katra skolēna speciālajām vajadzībām.

Vingrinājumi (*Prudņikova, 2004*) palīdz skolēnam precīzi, pilnīgi un detalizēti uztvert priekšmetus, to daudzveidīgās īpašības: formu, krāsu, lielumu, svaru, izvietojumu telpā u. tml. Diferencēta prasmju pilnveidošana, apzināta dažādu sajūtu uztveršana dod iespēju skolēnam koncentrēties uz atsevišķiem iespaidiem, sakārtot tos sistēmā, strukturēt, klasificēt. Vingrinājumi attīsta un pilnveido bērna redzes, dzirdes, ožas, garšas, taustes uztveri, uz kuru pamata apziņā veidojas sarežģītākas īstenības atspoguļošanas formas.

Vingrinājumos iepazīstināšana sākas ar galvenajiem paraugiem, bet pēc tam ar to variantiem. Svarīgi, ka iepazīstināšana nenotiek tikai parādot un nosaucot. Apgūšanas procesā iekļauta bērna darbība, kas vērsta uz priekšmetu savstarpēju salīdzināšanu, vienādu īpašību ieraudzīšanu un katras atsevišķas īpašības iegaumēšanu. Tieši šādā veidā darbojas princips „no vienkāršākā uz sarežģītāko”. Katrai sajūtu sfērai pieder materiāls ar dažādu pakāpju sarežģītību. Katram atsevišķam materiālam ir paredzēta noteikta grūtības pakāpe, bet visi materiāli kopā ir cieši saistīti un veido

vienu veselu. Bērns darbojas ar vienu materiālu tik ilgi, līdz piesātinās, un tikai tad pāriet uz nākamo grūtību pakāpi.

Bērnu darbības ar priekšmetiem, kuru īpašības ir atšķirīgas, tiek organizēti atbilstoši „Vispārīgiem metodiskiem ieteikumiem vingrinājumu organizēšanai” (*Prudņikova, 2004, 32 - 33*):

1. Pedagogam katra vingrinājuma demonstrēšanai vajag sagatavoties:
 - ir jāpārbauda, vai materiāls ir tīrs, pievilcīgs, pareizi nokomplektēts;
 - jāpārlicinās, vai ir vieta, kur vingrinājumu demonstrēt, lai netraucētu citiem un lai citi netraucētu, tajā pašā laikā pedagogam jāpārredz grupa;
2. Bērnu vajag pieklājīgi uzaicināt kopā ar pedagogu iet pie vaļēja, viņam pieejama plaukta, lai izvēlētos materiālu;
3. Pedagogam vajag parādīt, kā materiālu nest, vienoties, kur to novietos;
4. Kad bērns materiālu ir aizņesis, abiem ir jāapsēžas darba vietā;
5. Pirms demonstrēšanas materiālu vajag nosaukt;
6. Demonstrējot pedagogam nav jārunā, vajag aprobežoties ar pašiem nepieciešamākajiem paskaidrojumiem. Ja bērns sāk runāt, viņam to ļauj, bet demonstrēšanu pārtrauc;
7. Demonstrēšanas beigās pedagogs, ja ir iespējams, parāda izpildes kontroli. Kļūda nav kļūda. Tas ir tikai nākamais vingrinājums;
8. Pēc katra vingrinājuma demonstrēšanas pedagogs uzaicina bērnu atkārtot parādīto darbību. Ja nepieciešams, pedagogs vēro, kā bērns darbojas. Palīdzība jāsniedz ne par daudz un ne par maz, vadoties pēc moto: “Palīdzi man to izdarīt pašam!”
9. Bērns drīkst vairakkārt atkārtot vingrinājumu pēc vēlēšanās;
10. Pēc nodarbības materiāls vienmēr jānoliek atpakaļ savā vietā.

1. pielikumā, piemēram, skolēnam piedāvātais 1. vingrinājums „Smaržas trauciņi” palīdz vingrināt ožas sajūtas uztveri, pielietot apgūto apkārtējā vidē. Arī citi sajūtu vingrinājumi (*Prudņikova, 2004*), piemēram, spektra krāsu un, it sevišķi, to dažādo toņu iepazīšanā ir ļoti svarīgi, lai skolēns patstāvīgi apgūtu šīs krāsas (piemēram, arvien bālāku toņu iegūšana, krāsas atšķaidot). Ģeometrisku figūru un to variantu apgūšanā būtiski ir iemācīt bērnam paņēmienu apvilkt kontūru, ar skatienu sekojot rokas kustībai. Tāpat ļoti nozīmīga ir ar redzi un tausti uztvertu figūru salīdzināšana. Iepazīšanās ar lielumu ietver tādas darbības kā priekšmetu izkārtošanu rindā, sākot ar lielāko un beidzot ar mazāko vai otrādi. Turklāt sākumā bērns orientējas uz parauga vispārējo formu, bet pēc tam sāk izprast attiecības starp elementiem (katrs nākamais elements lielāks vai mazāks par iepriekšējo).

Turpmākie vingrinājumi, piemēram, „Pazīstamu nosaukumu lasīšana”, „Kartiņas klasificējošai lasīšanai” palīdz skolēniem attīstīt valodu netieši, brīvā saskarsmē, dabiskā, nepiespiestā sarunā, runājot par lietām, kad tas ir aktuāli, pēc tam, kad viņš ir iepazinis attiecīgo materiālu. Tā, piemēram, skolēnam tiek piedāvāts 2. vingrinājums „Kartiņas klasificējošai lasīšanai”, kur skolēns mācās saistīt attēlu ar uzrakstīto vārdu, vingrinās precīzi uztvert rakstīto vārdu (skat. 1. pielikums).

Izmēģinājumu fāze

Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katra skolēna praktiskās darbības pieredze tiek *paplašināta ar jaunu, vēl nezināmu* vingrinājumu sistēmas palīdzību. Šie vingrinājumi ir raksturīgi cilvēku ikdienai, tie ir nozīmīgi skolēnam. Tās ir praktiskās darbības, ko skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT nevar veikt viens. Viņam ir jāparāda analītiskā veidā priekšā, un skolēnam ir jāiemācās vingrināties un patstāvīgi darbojoties speciāli organizētā vidē, lai varētu pieņemt un atzīt par patiesu kādu saturu, ievērojot vingrinājumu grūtības pakāpi. Skolotājam jāievēro „Vispārīgie metodiskie ieteikumi vingrinājumu organizēšanai”, lai demonstrētu vingrinājumus. Tā, piemēram, skolēnam tiek piedāvāts 3. vingrinājums „Putekļu slaucīšana”, kur skolēns tiek rosināts praktiski darboties, iedrošināts slaucīt putekļus, rūpēties par kārtību apkārtējā vidē, trenēt delnas locītavu (skat. 1. pielikums).

Līdzīgi tiek piedāvāti citi vingrinājumi, piemēram, „Apsēšanās pie galda un piecelšanās”, „Paklājiņa pārņemšana”, „Durvju vēršana”, „Lakatiņu locīšana”, „Pīnītes pīšana”, „Bēršana ar karoti”, „Ūdens pārlišana”, „Roku mazgāšana”, „Putekļu slaucīšana”, „Gružu slaucīšana”, „Galda mazgāšana”, „Puķu kārtošana vāzē”, „Lūdzu un paldies” u.tml. (*Prudņikova, 2004*). Skolēns mācās caur novērošanu, imitēšanu un patstāvīgu darbību, viņš strādā individuālā darba tempā un ritmā.

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek sniegta nepieciešamā palīdzība darbības plānošanā, rezultāta paredzēšanā, darbību secības noteikšanā un ievērošanā, darbības līdzekļu izvēlē utt., pielāgojot tos skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām.

Izvērtēšanas fāze

Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katra skolēna praktiskās darbības pieredze tiek *paplašināta ar* vingrinājumu variantu palīdzību, lai varētu izvērtēt skolēna darbību jaunā situācijā. Tā, piemēram, skolēnam tiek piedāvāts 4. vingrinājums „Situācijas radīšana vingrinājumam *Ūdens pārlišana*” (skat. 1. pielikums), kur skolotājs izmanto speciāli radītas situācijas organizētā sociālā vidē, kur tiek piedāvāts skolēnam cits ūdens agregātstāvoklis.

Skolotājs izmanto radītas situācijas arī citiem vingrinājumiem, piemēram, *situācijas radīšanu* pie iepriekš demonstrētā vingrinājuma „Aizdaru rāmji ar šņorēm”, un piedāvā vingrinājumu „Kociņi”, kur skolēns iepriekš iegūto pieredzi siešanā izmanto jaunā situācijā: sasien noteiktam daudzumam atbilstošu kociņu skaitu (skat. 1. pielikums, 4. vingrinājums). Iegūto pieredzi pie iepriekš demonstrētā vingrinājuma „Lasīšana ar priekšmetiem” skolēns izmanto jaunā situācijā vingrinājumā „Kartiņas dzīvnieku ķermeņiem”, iegūto pieredzi pie iepriekš demonstrētā vingrinājuma „Lakatiņu locīšana” izmanto jaunā situācijā vingrinājumā „Zilie konstruktīvie trīsstūri”, iepriekš iegūto pieredzi pie demonstrētā vingrinājuma „Roku mazgāšana” izmanto jaunā situācijā vingrinājumā „Krāsaino bumbiņu mazgāšana” u.tml. (skat. 2. pielikums).

Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek noteikta *vingrinājumu pakāpenība*, kur katrai no trim praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēm ir raksturīgi skolēna jaunieguvumi:

1. aktualizācijas fāzē – skolēns iegūst izpratni par galvenajiem paraugiem, pēc tam to variantiem caur dažādām sajūtām, ko nodrošina kāda fiziska kairinātāja spilgta iedarbība, pēc principa „no vienkāršākā uz sarežģītāko”. Tas veicina sajūtu, kas ir saikne starp apziņu un ārējo realitāti (*Loks, 1977*), trenēšanu, uz kuru pamata apziņā veidojas sarežģītākas īstenības atspoguļošanas formas – uztvere, domāšana u.c., attīsta prasmi veikt uzdevumus ar galvenajiem paraugiem, pēc tam to variantiem, pauž savu attieksmi – ir priecīgs, nomierinās u.c.;
2. izmēģinājumu fāzē – skolēns iegūst izpratni par praktiskām darbībām, kas raksturīgas cilvēka ikdienai, kur mācās caur novērošanu, imitēšanu un patstāvīgu darbību, strādājot individuālā darba tempā un ritmā. Skolēns apgūst pašapkalpošanās, uzkopšanas darbu u.c.prasmes, pats piedalās sev nozīmīgā praktiskā darbībā, lai varētu pieņemt un atzīt par patiesu kādu saturu. Tā veidojas apzināts personīgi nozīmīgs darbības motīvs;
3. izvērtēšanas fāzē – skolēns paplašina praktiskās darbības pieredzi ar vingrinājumu variantu palīdzību, iegūstot pilnīgāku pieredzi, jo darbība tiek organizēta sociālā vidē, apgūst prasmi sevi aizņemt, nodarbināt, pauž attieksmi pret darbības rezultātiem, veidojas saskarsmes nepieciešamība, tieksme uz sadarbību, draudzību ar citiem cilvēkiem.

Iegūtās zināšanās par praktisko darbību, prasmes veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties ir jāpadara noderīgas, tāpēc ir jāatrod tām pielietojums jaunā darbībā.

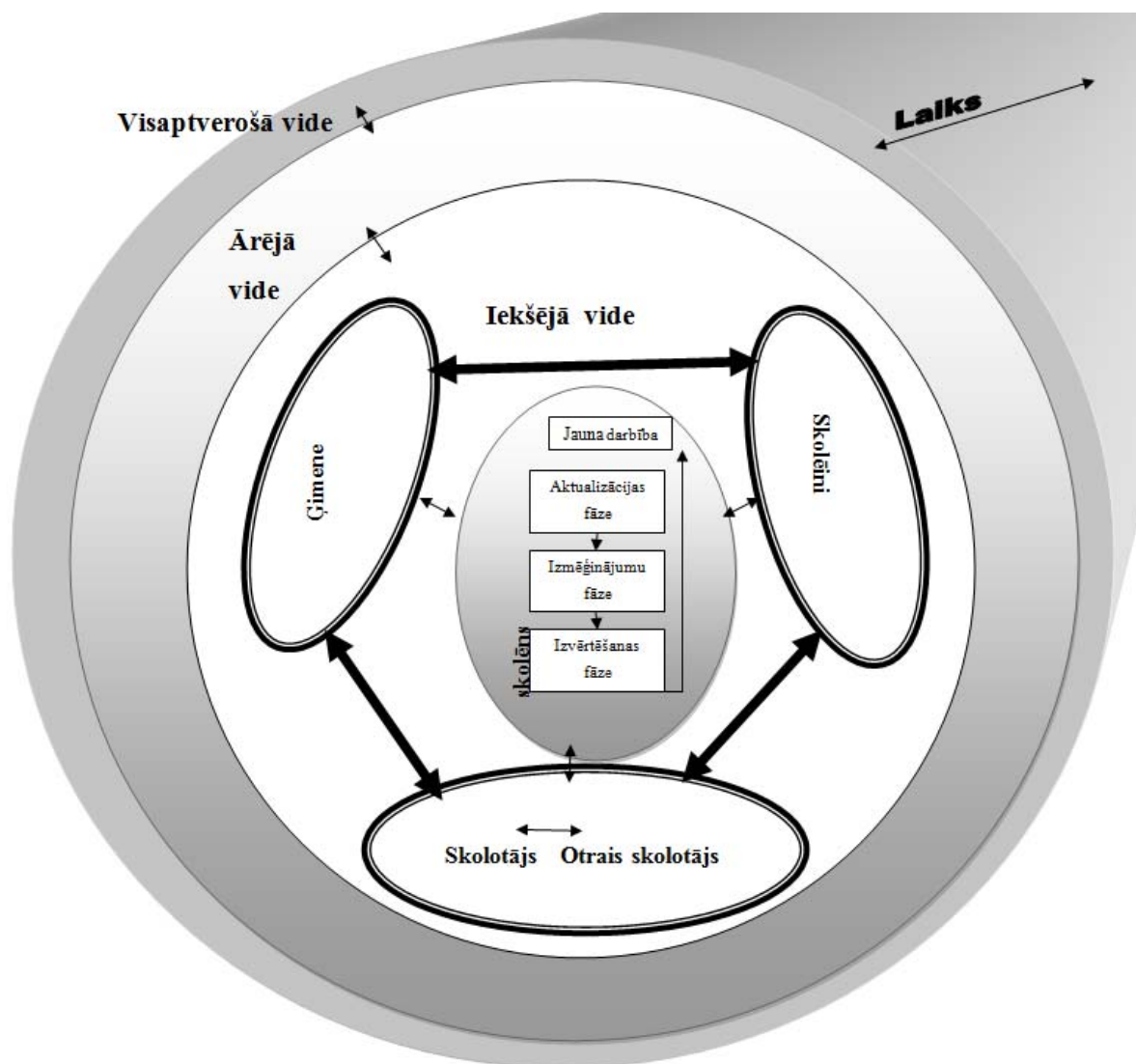
Skolēna ar vidēji smagiem un smagie GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanās tiek uzlūkota vidē, kur sadarbojas:

1. pieaugušais un pieaugušais;
2. skolēns un pieaugušais;
3. skolēns un skolēns.

Skolotājam ir svarīgi uztvert un veidot attiecības ar kolēģiem, īpaši ar otro skolotāju, kurš ir sadarbības partneris mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* mācību stundās, skolēniem un vecākiem, jo sadarbība pozitīvi ietekmē praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Apzinātās teorētiskās atziņas un praktiskās darbības pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir vidēji smagi un smagi GAT, ļauj secināt: **praktiskās darbības pieredzes veidošanos nosaka konkrēti apstākļi, tā ir atkarīga no skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajām vajadzībām atbilstošas iekšējās vides, ārējas vides un visaptverošās vides, kuras ietekmē laiks un tā ir uzlūkojama kā modelis (skat. 2.9. att.).**

***Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis* nodrošina skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT iesaistīšanos individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs, kas pilnveido skolēnu praktiskās darbības pieredzi.**



2.9. attēls Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT (Prudņikova)

Modeļa mērķis ir izveidot tādu konstrukciju, kurā visi struktūrelementi būtu vienoti vienā veselā un orientēti uz praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Balstoties uz teorētiskajā pētījumā gūtajām atziņām (skat. 1.3.1. apakšnodaļu) var secināt, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir īstenots *konstruktīvisma pieejā*, kur skolēnam tiek nodrošināta iesaistīšanās individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs, kas pilnveido viņa praktiskās darbības pieredzi.

Atbilstoši skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām, nodrošinot *individuālo pieeju*, atrodot katram skolēnam piemērotas grūtības pakāpi, prasmīgi izmantot *rotaļu darbību*, kas uztur

pozitīvu emocionālu pārdzīvojumu un tiek pamatota ar šī skolēna hronoloģiskā vecuma neatbilstību vispārpieņemtajam attīstības līmenim, skolēna esošā praktiskās darbības pieredze tiek paplašināta ar vēl nezināmo, atrodot tai pielietojumu jaunā darbībā.

Tā pamatā ir *vingrinājumu kopa* (skat. 2. pielikums), kas nodrošina skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākotnējā individuālā motīva izpildi, kura rezultātā notiek jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju aktualizācija, jo katrā no trim praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēm (skat. 2.1. apakšnodalu) šie skolēni *pakāpeniski* apgūst fāzei noteikto vingrinājumu kopumu. Aktualizācijas fāzē tiek veicināta sajūtu trenēšana, uz kuru pamata apziņā veidojas sarežģītākas īstenības atspoguļošanas formas, izmēģinājumu fāzē skolēns pats piedalās sev nozīmīgā praktiskā darbībā, lai varētu pieņemt un atzīt par patiesu kādu saturu un izvērtēšanas fāzē skolēns iegūst pilnīgāku pieredzi, paplašinot praktiskās darbības pieredzi ar vingrinājumu variantu palīdzību. Šie praktiskās darbības vingrinājumi ir par pamatu, lai katrā no praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēm skolotāji kopā ar vecākiem sastādītu katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT *individuālo izglītības plānu* (skat. 3. pielikums), nosakot viņa stiprās puses un attīstības iespējas un katras fāzes beigās to izvērtētu, lai, pamatojoties uz rezultātiem, sastādītu individuālo izglītības plānu nākošai fāzei. *Pieaugušajiem sadarbojoties*, kas ir divu vai vairāku cilvēku darbs uz kopīgu mērķi, saskaņotiem mērķa sasniegšanas līdzekļiem, tuvinātiem novērtējumiem, tiek izvirzīta nepieciešamība noteikt tās zināšanas, prasmes un attieksmes, ko katrs skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT var izpildīt bez pieaugušā palīdzības un paplašināt skolēna pieredzi ar vēl nezināmo, ko šie skolēni var realizēt ar pieaugušā palīdzību. Analizējot sadarbību skolēns – skolēns vērā tiek ņemts tas, ka skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT intelekts funkcionē citādāk un daudziem no viņiem ir raksturīga *savdabīga, pasīva saskarsmi*, tāpēc tikai pieaugušā ietekmē tiek veidotas noturīgākas attiecības starp skolēniem.

Vingrinājumu pakāpenība nodrošina skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT individuālā sākotnējā praktiskās darbības pieredzes līmeņa noteikšanu katrā no praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēm, kas tiek realizēta sadarbībā ar vecākiem, otro skolotāju, lai izveidotu individuālās izglītības plānu katram skolēnam. Tas tiek vērtēts kopā ar vecākiem un otro skolotāju katras praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzes beigās, lai uz sasniegtā un izanalizētā rezultāta pamata noteiktu jaunus skolēna ieguvumus katrā no trim pieredzes fāzēm (aktualizācijas, izmēģinājumu un izvērtēšanas), koriģētu praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesu, izvirzītu jaunu mērķi un izveidotu

jaunu individuālās izglītības plānu nākamajai praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzei, piedāvājot atbilstošos vingrinājumus.

Šie noteikumi regulē darbību un sadarbību vienotā sistēmā, tā īstenojas praktiskās darbības pieredzes *veidošanās* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Kopumā raksturojot praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajā internātpamatskolā mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* ietvaros, var akcentēt, ka modeļa lietošana nodrošina praktiskās darbības *mērķtiecību* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT un *paredz augšupejošu attīstību* pa spirāli, piepildot šo skolēnu speciālās vajadzības individuālā praktiskā darbībā.

2.4. Kritēriji un rādītāji skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās dinamikas izvērtēšanai

Pētījuma mērķis – izstrādāt praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajā internātpamatskolā un praktiski to pārbaudīt.

Pētījuma gaitā tika tika secināts, ka **praktiskās darbības pieredze sastāv no vairākām secīgām pieredzes fāzēm: aktualizācijas fāzes, izmēģinājumu fāzes un izvērtēšanas fāzes, kas nodrošina skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākotnējā individuālā motīva izpildi, kuras rezultātā notiek jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju aktualizācija** (skat. apakšnod. 2.1.).

Lai izanalizētu un noteiktu skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanos speciālajā internātpamatskolā, ir izvēlēti un pamatoti praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritēriji un rādītāji 1.3. un 2.1. apakšnodaļā.

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās process tika vērots, analizēts un vērtēts mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas* pēc izstrādātajiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritērijiem un rādītājiem. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās izvirzītie 3 kritēriji ir: sistematizētas zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību, attieksme, praktiski darbojoties (skat. apakšnod. 1.3.2.). Katram kritērijam atbilst rādītāji, kuri ir cieši saistīti ar mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas* tematu. Pētījuma gaitā tika izvēlēts viens temats *Mājturība*, kuram ir aktualizēti trīs rādītāji katrā praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzē (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas): izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu *Mājturībā*; uzkopšanas darbu, ēdienu

gatavošanas prasmes *Mājturībā*; apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs *Mājturībā* (skat. apakšnod. 2.1.). Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* temata *Mājturība* rādītājiem tiek noteikts katra skolēna individuālais apguves līmenis robežās no 1 – 5, atbilstoši programmas vērtēšanas sistēmai:

- 1 – nav apguvis;
- 2 – veic tikai skolotāja vadībā;
- 3 – daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude;
- 4 – apguvis, bet nepieciešama palīdzība;
- 5 – apguvis (skat. apakšnod. 2.2.).

Tabulā parādīti apkopotie praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritēriji, rādītāji un līmeņi katrā praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzē (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas), kas ļauj noteikt skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT pieredzes veidošanās dinamiku praktiskā darbībā (skat. 2.7. tab.) un izvērtēt praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa darbības efektivitāti.

2.7. tabula

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritēriji, rādītāji un to līmeņi (Prudņikova)

Praktiskās darbības pieredzes fāze	Kritērijs	Rādītājs	Līmeņi				
			Nav apguvis (1)	Veic tikai skolotāja vadībā (2)	Daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude (3)	Apguvis, bet nepieciešama palīdzība (4)	Apguvis (5)
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Aktualizācijas fāze	Sistemātizētas zināšanas par praktisko darbību	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>	<i>Nav izpratnes. Ir nepieciešama nepārtraukta skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Ir izpratne tikai skolotāja klātbūtnē. Nepieciešama skolotāja vadība un kontrole.</i>	<i>Ir daļēja izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga un ar skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir nepieciešamā izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga ar daļēju skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā un līdzīgās situācijās</i>

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
	Prasme veikt darbību	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>	<i>Nespēj patstāvīgi strādāt. Visus uzdevumus pilda tikai ar skolotāja praktisku palīdzību.</i>	<i>Skolotāja vadībā prot veikt vienkāršus uzdevumus. Darbība nepārtraukti jāorganizē un jākontrolē.</i>	<i>Skolēns strādā ar skolotāja palīdzību. Uzdevumus veic pēc parauga un ar skolotāja atbalstu.</i>	<i>Skolēns strādā ar daļēju skolotāja palīdzību. Elementārus uzdevumu izpilda pēc parauga.</i>	<i>Skolēns strādā patstāvīgi, atbilstoši savām spējām.</i>
	Attieksme, praktiski darbojoties	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>	<i>Interese par praktisko darbību minimāla, darbojas tikai kopā ar skolotāju.</i>	<i>Praktiskā darbībā iesaistās ar piepūli. Nepieciešama skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Nepietiekams patstāvīgs darbs. Nepieciešams atbalsts un skolotāja palīdzība.</i>	<i>Sistemātisks darbs. Praktiski darbojas ar daļēju skolotāja atbalstu.</i>	<i>Praktiski darbojas patstāvīgi, aktīvi piedalās praktiskā darbībā.</i>
Izmēģinājumu fāze	Sistemātizētas zināšanas par praktisko darbību	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>	<i>Nav izpratnes. Ir nepieciešama nepārtraukta skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Ir izpratne tikai skolotāja klātbūtnē. Nepieciešama skolotāja vadība un kontrole.</i>	<i>Ir daļēja izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga un ar skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir nepieciešamā izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga ar daļēju skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā un līdzīgās situācijās</i>
	Prasme veikt darbību	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>	<i>Nespēj patstāvīgi strādāt. Visus uzdevumus pilda tikai ar skolotāja praktisku palīdzību.</i>	<i>Skolotāja vadībā prot veikt vienkāršus uzdevumus. Darbība nepārtraukti jāorganizē un jākontrolē.</i>	<i>Skolēns strādā ar skolotāja palīdzību. Uzdevumus veic pēc parauga un ar skolotāja atbalstu.</i>	<i>Skolēns strādā ar daļēju skolotāja palīdzību. Elementārus uzdevumu izpilda pēc parauga.</i>	<i>Skolēns strādā patstāvīgi, atbilstoši savām spējām.</i>
	Attieksme, praktiski darbojoties	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>	<i>Interese par praktisko darbību minimāla, darbojas tikai kopā ar skolotāju.</i>	<i>Praktiskā darbībā iesaistās ar piepūli. Nepieciešama skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Nepietiekams patstāvīgs darbs. Nepieciešams atbalsts un skolotāja palīdzība.</i>	<i>Sistemātisks darbs. Praktiski darbojas ar daļēju skolotāja atbalstu.</i>	<i>Praktiski darbojas patstāvīgi, aktīvi piedalās praktiskā darbībā.</i>

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Izvērtēšanas fāze	Sistematizētas zināšanas par praktisko darbību	<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā</i>	<i>Nav izpratnes. Ir nepieciešama nepārtraukta skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Ir izpratne tikai skolotāja klātbūtnē. Nepieciešama skolotāja vadība un kontrole.</i>	<i>Ir daļēja izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga un ar skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir nepieciešamā izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā pēc parauga ar daļēju skolotāja palīdzību.</i>	<i>Ir izpratne. Spēj zināšanas izmantot praktiskā darbībā un līdzīgās situācijās</i>
	Prasme veikt darbību	<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā</i>	<i>Nespēj patstāvīgi strādāt. Visus uzdevumus pilda tikai ar skolotāja praktisku palīdzību.</i>	<i>Skolotāja vadībā prot veikt vienkāršus uzdevumus. Darbība nepārtraukti jāorganizē un jākontrolē.</i>	<i>Skolēns strādā ar skolotāja palīdzību. Uzdevumus veic pēc parauga un ar skolotāja atbalstu.</i>	<i>Skolēns strādā ar daļēju skolotāja palīdzību. Elementārus uzdevumu izpilda pēc parauga.</i>	<i>Skolēns strādā patstāvīgi, atbilstoši savām spējām.</i>
	Attieksme, praktiski darbojoties	<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā</i>	<i>Interese par praktisko darbību minimāla, darbojas tikai kopā ar skolotāju.</i>	<i>Praktiskā darbībā iesaistās ar piepūli. Nepieciešama skolotāja klātbūtne.</i>	<i>Nepietiekams patstāvīgs darbs. Nepieciešams atbalsts un skolotāja palīdzība.</i>	<i>Sistemātisks darbs. Praktiski darbojas ar daļēju skolotāja atbalstu.</i>	<i>Praktiski darbojas patstāvīgi, aktīvi piedalās praktiskā darbībā.</i>

Aktualizācijas fāzē, kas ir *zemākā* pakāpe, piedāvājot skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT *pazīstamas* daudzveidīgas praktiskās darbības labvēlīgā vidē, skolotājs kopā ar vecākiem, otro skolotāju, dažreiz, tiek iesaistīta atbalsta komanda (sociālais darbinieks, sociālais pedagogs, psihologs, medicīnas darbinieki u.c.) (pieaugušais) var noteikt skolēna sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, aktīvi vērojot procesu un savstarpējo sadarbību un noteikt skolēna sākotnējo līmeni praktiskā darbībā, viņa stiprās puses un attīstības iespējas. Sadarbības process starp visiem elementiem notiek dažādos vides kontekstos skolēna pieredzes veidošanā. Praktiskā darbība ir ikdienas dzīves daļa, tā var būt arī inscenēta. Kā secina L. Vengers (Венгер), bērna darbība ir jāorganizē, iepazīstinot ar materiāliem uzskatāmā veidā (Венгер, 1987), kur skolēns gūst *tiešo pieredzi* (Piažē, 2002), kas ir domāšanas akomodācija lietu ārējām izpausmēm, bet kurai ir nepieciešama korekcija, lai tā kļūtu par *patieso pieredzi* (Piažē, 2002). Šeit sadarbība ir nepieciešama adekvātu priekšstatu veidošanai. Sadarbībā realizējas saskarsme – cilvēku savstarpējās attiecības. Rotaļa tiek izmantota

kā bērna attīstības diagnostikas funkcija, tajā skolēns pauž savu attieksmi. Skolēns mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* temata *Mājturība* ietvaros iepazīst izmantojamus materiālus, darba rīkus, iekārtojumu, aprīkojumu.

Nepieciešamība motivēt skolēnus ar vidēji smagiem un smagiem GAT izriet no viņu speciālām vajadzībām. Tāpēc šiem skolēniem ir svarīga **izmēģinājumu fāze**, kas ir *vidējā* pakāpe. Skolēnu pieredzes iesaistīšana izziņas procesā aktivizē mācīšanos, sekmē vielas dziļāku apguvi un jaunu zināšanu izpratni (*Čehlova, 2002, 39*). Darbībai šajā fāzē ir ļoti svarīga pieaugušā loma. Pieredze būs pilnīgāka, ja bērna darbība tiks organizēta sociālā vidē (*Выготский, 2005*).

Praktiskās darbības pieredze būs pilnīgāka, ja pieaugušais palīdzēs attīstīt tās zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ietilpst tuvākā attīstības zonā, kuru izpildīšanā bērnam ir nepieciešama pieaugušo palīdzība. Pieaugušajam tiek izvirzīta nepieciešamība skolēna pieredzi *paplašināt ar vēl nezināmo* (*Выготский, 2005*).

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir nepieciešama palīdzība uzdevumu analizē, darbības plānošanā, rezultāta paredzēšanā, darbību secības noteikšanā un ievērošanā, darbības līdzekļu izvēlē u.c. Tā ir īpaši organizēta praktiskās darbības pieredzes veidošana, apzinoties, kādas noteiktas zināšanas, attieksmes un prasmes ir jāapgūst individuāli katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Mācoties darot caur personīgo pieredzi, panākumiem un kļūdām, šiem skolēniem tiek nodrošināta liegta vajadzīgā palīdzība. Rotaļai te ir bērna dzīves organizācijas un terapijas funkcijas, kurā skolēns pauž savu attieksmi.

Nākamajā posmā **izvērtēšanas fāze**, kas ir *augstākā* pakāpe, kurā tiek izvērtētas iegūtās zināšanas, prasmes un attieksmes, atrodot tām *pielietojumu jaunā darbībā*. Svarīgi izvērtēt kāda veida palīdzība ir nepieciešama skolēnam praktiskās darbības īstenošanā, jo skolēni ir dažādi, tāpēc īstam pedagogam tiek izvirzīts uzdevums izprast katra bērna dabu un tai piemērot savu individualizēto darbību (*Dēķens, 1919, 115*).

Apguvuši zināšanas, prasmes un attieksmes, šie skolēni nespēj tās lietot ikdienā (*Рубинштейн, 1986, Friend, 2005, Liepiņa, 2008*), tāpēc svarīgi ir padarīt tās aktuālas, atrast tām pielietojumu kopā ar skolēna paskaidrojumu. Svarīgi, lai skolā iesāktais darbs turpinātos mājās, un šeit noteicošā ir vecāku loma. Z. Čehlova uzskata, ka „mainot skolēnu darbības raksturu un apstākļus, iedarbojoties uz motīviem un darbības veidiem, skolotājs pārveido viņu darbību” (*Čehlova, 2002, 19*). Organizēts pedagoģiskais process paredz *darbības atkārtošānu vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos*. (*Žogla, 1997*), tāpēc praktiskās darbības pieredzes veidošanās prasa atkārtošanos, lai tā nostiprinātos attiecīgās situācijās.

Secinājumi

1. Pamatojoties uz teorētisko pamatnostādņu analīzi, par praktiskās darbības pieredzes veidošanās kritērijiem skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT izvirzīti – *zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme, praktiski darbojoties.*
2. Analizējot filozofu, pedagogu, speciālo pedagogu un psihologu atziņas par praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT *definēta praktiskās darbības pieredzes būtība:* „Praktiskās darbības pieredze skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT sastāv no vairākām secīgām pieredzes fāzēm, kas nodrošina skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākotnējā individuālā motīva izpildi, kura rezultātā notiek jaunu zināšanu, prasmju un attieksmju aktualizācija. Praktiskās darbības pieredze ir skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT ikdienas dzīves daļa un tās struktūrā ir trīs fāzes: aktualizācijas, izmēģinājuma un izvērtēšanas”. Aktualizācijas fāzē (*zemākā pakāpe*) tiek noteikts skolēna praktiskās darbības sākotnējais līmenis, tad seko izmēģinājumu fāze (*vidējā pakāpe*), kad notiek praktiskās darbības procesa vērošana, izmēģināšana, pārdomāšana un koriģēšana. Nākamā ir izvērtēšanas fāze (*augstākā pakāpe*), kad tiek izvērtētas zināšanas, prasmes un attieksmes, lai atrastu tām lietojumu jaunā darbībā.
3. Pētījumā izmantotā darbības teorija pamato, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā būtiska nozīme ir skolotāju un vecāku sadarbībai, kas virzīta uz skolēna praktiski konkrētā mērķa apzināšanu, balstoties uz šī skolēna iepriekš apgūtās pieredzes aktualizēšanu.
4. Skolas pedagoģiskā procesa individualizācijas analīze ļauj secināt, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT *individualizētu pieeju* skolotājs var īstenot tad, ja mērķtiecīgi iepazīst savus skolēnus, viņu speciālās vajadzības, seko individuālajai attīstībai, sniedzot iespēju katram skolēnam pašrealizēties.
5. Analizētais praktiskās darbības pieredzes veidošanās process ļauj noteikt *rotaļas* kā līdzekļa izmantošanas priekšrocības praktiskās darbības pieredzes veidošanā un izstrādāt praktiskus paņēmienus *vingrinājumu kopas* veidā.
6. Teorijas analīze (darbības teorijas, konstruktīvisma teorijas) sniedz idejas *praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa* izveidei skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, kas balstīts humānpedagoģijā. *Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis* nodrošina skolēnu ar vidēji smagiem un

smagiem GAT iesaistīšanos individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs, kas pilnveido skolēnu praktiskās darbības pieredzi.

7. Analizējot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT pieredzes veidošanās dinamiku praktiskā darbībā mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība*, var aktualizēt trīs rādītājus katrā praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzē (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas):
 - izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu *Mājturībā*;
 - uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes *Mājturībā*;
 - apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs *Mājturībā*.

3. Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes modeļa ieviešana un rezultāti

3.1. Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeļa ieviešana Rīgas x speciālajā internātpamatskolā

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis (modelis) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT Rīgas x speciālajā internātpamatskolā (skolā) tiek ieviests mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* ietvaros. Šis mācību priekšmets skolā ir orientēts uz praktisko nozīmīgumu un praktiskās darbošanās daudzveidīgu pielietojumu. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugā (programmas kods 21015911) paredzēts apgūt šo mācību priekšmetu, sākot ar 1. klasi (skat. 3.1. tab.).

3.1. tabula

Mājturības un tehnoloģiju mācību priekšmeta mācību stundu skaits Rīgas x speciālajā internātpamatskolā C līmeņa klasēs (Prudņikova)

Klase un arodiemaņu klase	Kopējais mācību stundu skaits	Mājturības un tehnoloģiju mācību stundu skaits
1. klase	22	2
2. klase	23	2
3. klase	23	2
4. klase	24	4
5. klase	26	4
6. klase	28	5
7. klase	30	8
8. klase	30	8
9. klase	34	12
Darba iemaņu klase 1. mācību gads	34	12
Darba iemaņu klase 2. mācību gads	34	12
Darba iemaņu klase 3. mācību gads	34	12

Tabulā apkopotā informācija parāda, ka praktiskās darbības pieredzes veidošana skolā tiek uzsākta šiem skolēniem jau tad, kad viņi uzsāk mācības skolā, bet tai raksturīgs salīdzinoši mazs mācību stundu skaits mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas*. Šī mācību priekšmeta stundu skaita īpatsvars sāk ievērojami pieaugt tikai sākot ar 7. klasi, tāpēc arī praktiskās darbības pieredzes līmenis sākotnēji šiem skolēniem tiek noteikts 7. klasē (tas ir izcelts tabulā). Praktiskās darbības pieredzes veidošanās sākotnēji

tiek organizēta kā sadarbība starp skolotājiem (skolotājs un otrs skolotājs) un vecākiem: *pieaugušais un pieaugušais*, lai apzinātu mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* mērķi, ievērojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālās vajadzības un ņemot vērā to, ka šo skolēnu hronoloģiskais vecums neatbilst vispārpieņemtajam attīstības līmenim.

Analizējot metodiskos ieteikumus *Izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem*, tiek konstatēts, ka tie nav izstrādāti mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas* (skat. apakšnod. 1.3.), tāpēc skolas C līmeņa klašu skolotāju metodiskā komisijā tiek paredzēts sistematizēt zināšanas par praktisko darbību, attīstīt prasmi veikt darbību, apzināt attieksmi, praktiski darbojoties atbilstoši apkopotām apgūstamām galvenajām tēmām šī mācību priekšmeta tematā *Mājturība* (skat. 4. pielikums).

Skolotājiem, analizējot ar skolēnu vecākiem mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība* plānotās tēmas, tiek apzināta esošā situācija, kas palīdz noteikt katra skolēna zināšanu, prasmju un attieksmju sākuma vērtējumu.

Izziņas process notiek *mijdarbībā* starp skolēnu vecākiem un skolotājiem, *kas pakāpeniski pāraug jaunā kvalitātē (sadarbībā)*, kurai ir kopīgs mērķis, tiek saskaņoti mērķa sasniegšanas līdzekļi, tuvināts novērtējums par sasniegtajiem rezultātiem, kura rezultātā tiek izveidots individuālās izglītības plāns katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT (skat. 3. pielikums).

Novērojot šos skolēnus praktiskā darbībā, individuālā izglītības plānā, tiek atspoguļotas viņa *stiprās puses*: skolēna intereses, ko viņš prot un labprāt dara, attieksmi pret noteiktām aktivitātēm, balstoties uz tām tiek koriģētas atklātās *vājās puses*. Svarīgi atrast katram skolēnam piemērotas grūtības pakāpes uzdevumus praktiskā darbībā, jo bieži ir nepieciešams paredzēt *darbības atkārtošanu* vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos, lai sastādītu un īstenotu katram skolēnam atbilstošu individuālo izglītības plānu. Tas prasa, lai skolotājs kļūtu par darba plānotāju, palīgu un sadarbības veicinātāju jaunas pieredzes veidošanā, kur svarīga vieta ir refleksijai: skolotājs salīdzina, apspriež savas idejas, analizē un aizstāv savus rezultātus. Skolotājam jābalstās uz to, kā skolēni *konstruē* savas zināšanas, jāpalīdz piekļūt viņu iepriekšējām zināšanām, aktualizēt tās, tad jādod laiks, lai domātu, pētītu un tiktu iesaistīti darbībā, vēlāk skolēniem tiek dota iespēja attīstīt, paplašināt un nostiprināt savu izpratni un lietot to reālās dzīves situācijās. Sadarbības procesā *pieaugušais un skolēns*, skolotājs stimulē skolēnus jaunas praktiskās darbības pieredzes apgūšanai, ja tiek ievērotas viņa speciālās vajadzības, atrasta katram skolēnam piemērota grūtības pakāpe un atbilstoši tām organizēta praktiskā darbība.

Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT **praktiskās darbības pieredzes līmeņi** sadarbībā ar vecākiem, otro skolotāju **tiek noteikti** 7. klasē, 9. klasē un darba iemaņu klasē 2. mācību gadā, lai uz sasniegtā un izanalizētā rezultāta pamata koriģētu praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesu, izvirzītu jaunu mērķi un izveidotu jaunu individuālās izglītības plānu nākamajai praktiskās darbības pieredzes fāzei. Salīdzināšana starp mērķi un rezultātu, individuālā darba novērtējuma veikšana rosina tālākai darbībai un jaunu mērķu uzstādīšanai un paredz augšupejošu attīstību pa spirāli.

Skolēnu praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis rāda sakarību sistēmu starp mērķi, īstenošanu un rezultātu. Cikliskuma koncepcija, kur darbība tiek uzskatīta kā aktivitāte, kā stimuls personības attīstībai, skaidro darbības procesu uz augstāka līmeņa sistēmu.

Lai praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT tuvinātos savam mērķim – iegūtām zināšanām, prasmēm un attieksmēm atrast pielietojumu jaunā darbībā, notiek trīs fāžu process, kur pirmajā fāzē (aktualizācijas fāze) tiek piedāvātas skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT *pazīstamas* daudzveidīgas praktiskās darbības labvēlīgā vidē, kur skolēns tuvojas saviem mērķiem caur motivāciju, aktivitāti. Sadarbībā ar skolotājiem tiek piedāvāti speciāli praktiskās darbības pieredzes veicinoši vingrinājumi (*Prudņikova, 2004*), kas palīdz skolēnam precīzi, pilnīgi un detalizēti uztvert priekšmetus, to daudzveidīgās īpašības: formu, krāsu, lielumu, svaru, izvietojumu telpā u. tml., tādā veidā skolēnam tiek dota iespēja koncentrēties uz atsevišķiem iespaidiem, sakārtot tos sistēmā, strukturēt, klasificēt, attīstot un pilnveidojot redzes, dzirdes, ožas, garšas, taustes uztveri. Otrajā fāzē (izmēģinājumu fāze) tiek skolēna pieredze *paplašināta ar vēl nezināmo* ar speciālu vingrinājumu sistēmu, kas raksturīgi cilvēku ikdienai, pielāgojot tos skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām. Tās ir darbības, ko skolēns ar vidēji smagiem un smagiem GAT nevar veikt viens, tāpēc skolotāja uzdevums ir parādīt analītiskā veidā priekšā, lai skolēns pēc tam var vingrināties un patstāvīgi darbojoties speciāli organizētā vidē, ievērojot vingrinājumu grūtības pakāpi. Trešais fāzē – izvērtēšanas fāzē tiek radītas situācijas, lai skolēnam būtu iespēja atrast iegūtām zināšanām, prasmēm un attieksmēm *lietojumu jaunā darbībā*. Skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredze tiek *paplašināta ar vingrinājumu variantu palīdzību*.

Rezultātā varam secināt, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT notiek trīs fāzēs: aktualizācijas fāzē, izmēģinājumu fāzē un izvērtēšanas fāzē, ievērojot principu „no vienkāršākā uz sarežģītāko”.

Izstrādātajā modelī (skat. 2.10. att.) attēlotas šīs trīs fāzes, kurās redzama praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, kas izskaidro kvantitatīvo datu ieguves koncepciju. Tas saskan arī ar Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugu (programmas kods 21015911), kur izglītības saturā ir noteikts, ka individuālā plāna izstrāde, īstenošana un izvērtēšana ir komandas darbs, kas prasa speciālistu un izglītojamā vecāku (likumīgo pārstāvju) regulāru sadarbību (3.2. tabula).

3.2. tabula

Pētījuma datu vākšanas koncepcija (Prudņikova)

Vērtētājs	Sākuma vērtējums Aktualizācijas fāze	Iejaukšanās	1. Vērtējums Aktualizācijas fāze	Sākuma vērtējums Izmēģinājumu fāzē	Iejaukšanās	2. Vērtējums Izmēģinājumu fāzē	Sākuma vērtējums Izvērtēšanas fāzē	Iejaukšanās	3. Vērtējums Izvērtēšanas fāzē
	O		O	O		O	O		
Skolotājs	O	Z	O	O	Z	O	O	Z	O
Otrais skolotājs	O	Z	O	O	Z	O	O	Z	O
Skolēna vecāks	O	Z	O	O	Z	O	O	Z	O

O – laiks, kad veikts vērtējums;

Z – starpposms, kad veikta praktiskās darbības pieredzes attīstoša darbība skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

3.2. tabula parāda pētījuma dinamiku, lai paskaidrotu, kad veikta skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes līmeņu noteikšana. Simbols **O** norāda laiku, kad veikts vērtējums, bet simbols **Z** norāda uz praktiskās darbības pieredzes attīstošu darbību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT (tabulā –iejaukšanās) pētījuma starpposmos. Tabulā redzams, ka pētījums sastāv no trīs fāzēm: aktualizācijas fāzes, izmēģinājumu fāzes un izvērtēšanas fāzes. Praktiskās darbības pieredzes līmeņu noteikšana tika veikta 2006. gada septembrī un 2007. gada maijā, 2008. gada septembrī un 2009. gada maijā, 2010. gada septembrī un 2011. gada maijā. Vērtējumu veica:

- skolotājs;
- otrais skolotājs (skolotāja palīgs);
- skolēna vecāks.

Izstrādātajā modelī (skat. 2.10. att.) redzama skolēnu vecāku un skolotāju (skolotājs un otrais skolotājs) sadarbība, skolotāja un otrā skolotāja sadarbība, skolotāju sadarbība ar skolēnu un vecāku sadarbība ar skolēnu. Visās mācību priekšmeta *Mājturības un tehnoloģijas* temata *Mājturība* stundās notiek praktiskās darbības pieredzes veidošanās ar mērķi gūt:

- *izpratni par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā,*
- *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā,*
- *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā, lai atrastu tam pielietojumu jaunā darbībā, atbilstoši katra skolēna speciālām vajadzībām.*

3.3. tabulā redzams, ka pētījums sastāv no sākuma vērtējuma katrā praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzē (aktualizācijas fāzē, izmēģinājumu fāzē un izvērtēšanas fāzē) un trīs vērtējumiem: 1. vērtējums aktualizācijas fāzē, 2. vērtējums izmēģinājumu fāzē un 3. vērtējums izvērtēšanas fāzē.

Sākuma vērtējums aktualizācijas fāzē sākās ar pirmo skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT izvērtējumu praktiskā darbībā. Kā redzams 3.2. tabulā, to veic skolotājs, otrais skolotājs un skolēna vecāks. Skolotājs, izmantojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT personas lietu izpēti (skolēna pārbaudes kartē dotie slēdzieni, pedagogiski medicīniskās komisijas slēdziens, anamnēzes datu izpēte u.c.), sarunas ar vecākiem (kvalitatīvā izpēte), sadarbībā ar otro skolotāju un skolēna vecākiem veic individuālās izglītības plāna sastādīšanu katram skolēnam, kur nepieciešama katra skolēna pētīšana, tuvāko uzdevumu noteikšana, individuālās pieejas efektīvāko līdzekļu izvēle un pielietojums. Atbilstoši individuālajam izglītības plānam katram skolēnam ar vidēji smagiem un smagiem GAT tiek piedāvātas skolā no pirmdienas līdz piektdienai *Mājturības un tehnoloģiju* mācību stundu laikā, kā arī internāta grupas laikā daudzveidīgas *praktiskās darbības* labvēlīgā vidē. Turklāt vecāki piedalās individuālās sarunās ar skolotāju un/vai otro skolotāju vismaz divas reizes nedēļā, kas sekmē praktiskās pieredzes veidošanos mājas apstākļos. Tas ir par pamatu, lai skolotājs, otrais skolotājs un skolēna vecāks var noteikt individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmi Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē.

1. vērtējums aktualizācijas fāzē sākās ar sastādītā individuālās izglītības plāna izpildīšanas izvērtēšanu katram skolēnam, kur nepieciešama katra skolēna atkārtota pētīšana. Noteikts tiek individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā 1. līmenis aktualizācijas fāzē, uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā 1. līmenis aktualizācijas fāzē, personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā 1. līmenis aktualizācijas fāzē*, ko skolēns ir sasniedzis iepazīstot izmantojamos materiālus, darba rīkus, iekārtojumu, aprīkojumu laika posmā no septembra līdz maijam, kad skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT darbība tika organizēta, kad viņi tika iepazīstināti ar materiāliem uzskatāmā veidā, kad viņiem tika piedāvāti speciāli praktiskās darbības pieredzes veicinoši vingrinājumi (skat. apakšnod. 2.3.) *praktiskai darbībai* labvēlīgā vidē, kur skolēniem tika dota iespēja sajūst un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, tika dots pozitīvs emocionāls atbalsts, skolēna kā pētnieka aktīvas pozīcijas nodrošināšana, skolēna izvēles iespējas, atbilstoši individuālajam izglītības plānam.

Aktualizācijas fāzē tiek noteikts skolēna sākotnējais līmenis praktiskā darbībā un 1. līmenis, ko veic trīs vērtētāji: skolotājs, otrs skolotājs, vecāks (kvantitatīvā izpēte). Pēc tā tiek analizēts un izvērtēts notikušais process, darbība, paņēmieni, pieeja, attieksme, lai varētu sastādīt turpmāko individuālo plānu.

Sākuma vērtējums izmēģinājumu fāzē sākās ar jaunas individuālās izglītības plāna sastādīšanu katram skolēnam līdzīgi kā darbības fāzē, bet šajā fāzē ir ļoti svarīga pieaugušā loma, lai skolēnu motivētu turpmākai darbībai. Notiek darbības fāzē iegūtās skolēnu praktiskās darbības pieredzes iesaistīšana turpmākā darbības procesā un tiek *aktivizēta jauna izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu, jaunu uzkopšanas darbu, jaunu ēdienu gatavošanas prasmju apguve, jaunu personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu veidošanos*. Skolēna pieredze tiek *paplašināta ar vēl nezināmo*, lai skolotājs, otrs skolotājs un skolēna vecāks var noteikt individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējo līmeni *izmēģinājumu fāzē, uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā* sākotnējo līmeni *izmēģinājumu fāzē, personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējo līmeni *izmēģinājumu fāzē*.

2. vērtējums izmēģinājumu fāzē sākās ar sastādītā individuālās izglītības plāna izpildīšanas izvērtēšanu katram skolēnam, kur nepieciešama katra skolēna atkārtota pētīšana. Noteikts tiek individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā 2. līmenis izmēģinājumu fāzē, uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā 2. līmenis izmēģinājumu fāzē, personīgi*

nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā 2. līmenis izmēģinājumu fāzē, ko skolēns ir sasniedzis, veidojot jaunu izpratni par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu, apgūstot jaunas uzkopšanas darbu, jaunas ēdienu gatavošanas prasmes, jaunu personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu ar speciālu vingrinājumu palīdzību (skat. apakšnod. 2.3.), pielāgojot tos skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām, atbilstoši individuālajam izglītības plānam

Izmēģinājumu fāzē tiek noteikts skolēna sākotnējais līmenis praktiskā darbībā un 2. līmenis, ko veic trīs vērtētāji: skolotājs, otrs skolotājs, vecāks (kvantitatīvā izpēte). Pēc tā tiek analizēts un izvērtēts notikušais process (kvalitatīvā izpēte), darbība, paņēmieni, pieeja, attieksme, lai varētu sastādīt turpmāko individuālo plānu.

Sākuma vērtējums izvērtēšanas fāzē sākās ar jauna individuālā izglītības plāna sastādīšanu katram skolēnam atbilstoši viņa attīstības līmenim. Šajā fāzē ir svarīgi, lai skolotājs, otrs skolotājs un skolēna vecāks var noteikt individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējo līmeni izvērtēšanas fāzē, *paredzēto uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā* sākotnējo līmeni izvērtēšanas fāzē, *paredzēto personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējo līmeni izvērtēšanas fāzē, kur skolēns atbilstoši iepriekšējās fāzēs apgūtajām zināšanām par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu, prasmēm par uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanu, motīvam par personīgi nozīmīgu praktisko darbību var atrast tām *lietojumu jaunā darbībā*.

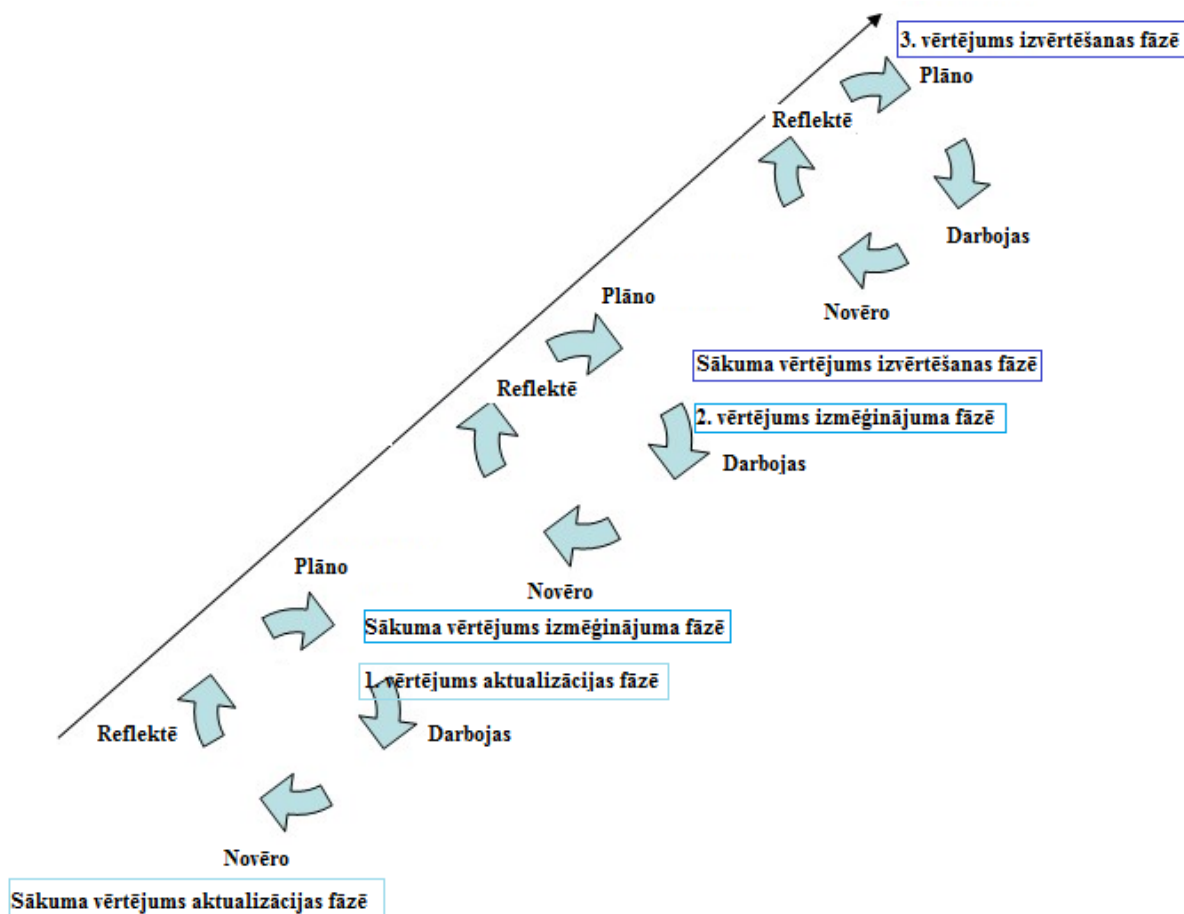
3. vērtējums izvērtēšanas fāzē sākās ar sastādītā individuālās izglītības plāna izpildīšanas izvērtēšanu katram skolēnam, kur nepieciešama katra skolēna atkārtota pētīšana. Noteikts tiek individuālās izglītības plānā paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* 3. līmenis izvērtēšanas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā* 3. līmenis izvērtēšanas fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* 3. līmenis izvērtēšanas fāzē, ko skolēns ir sasniedzis laika posmā no septembra līdz maijam organizētā darbībā, lai apgūtās zināšanās par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu, prasmes par uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanu, motīvu par personīgi nozīmīgu praktisko darbību padarītu aktuālas, atrastu tām pielietojumu kopā ar skolēna paskaidrojumu ar speciālu vingrinājumu palīdzību (skat. apakšnod. 2.3.), pielāgojot tos skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālām vajadzībām, atbilstoši individuālajam izglītības plānam.

Izvērtēšanas fāzes beigās tiek noteikts praktiskās darbības pieredzes līmenis, ko veic trīs vērtētāji: skolotājs, otrs skolotājs, vecāks (kvantitatīvā izpēte), analizēts un izvērtēts notikušais process (kvalitatīvā izpēte), lai

varētu sastādīt skolēna turpmāko individuālo plānu. Fāzes beigās notiek kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu izvērtēšana.

Pētījuma bāzi veido Rīgas x speciālās internātpamatskolas visi pieci darba iemaņu klases 2. mācību gada skolēni ar vidēji smagiem un smagiem garīgas attīstības traucējumiem (diagnoze F 71; F. 72). Lai pilnīgāk izprastu praktiskās darbības pieredzes veidošanās skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pētījumā iesaistīti 5 šo skolēnu vecāki un šīs skolas vecāki (2009./2010. māc.g. tika iesaistīti 94 šīs skolas skolēnu vecāki un 2010./2011. māc.g. tika iesaistīti 75 šīs skolas skolēnu vecāki), otrais skolotājs un 6 pētījuma eksperti (Projekta "The European Food Passport Project" (Comenius) skolotāji no sadarbības skolām – Durham trinity school, Durham, K; Arany Janos Altalanos iskola and gimnazium, Szazhalombatta, Hungary; Szkola Podstawowa z Odzialami integracyjnymi im. Janusza Korczaka Nr.1 w Rubniku, Poland; APPACDM – Associacao Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadao Deficiente Mental Viana do Castelo, Portugal; Scoala Speciala – Centru de Resurse si Dokumentare privind Educatia Incluziva/Integrēta, Cjuz – Napoca, Romania).

Pētījums veikts, izmantojot **līdzdalības darbības pētījuma metodi** (no angļu val. *participatory*) – M. Eldens, M. Levins (*Elden, Levin, 1991*), V. Vaitis (*Whyte, 1991*). Līdzdalības darbības pētījums izvēlēts tādēļ, ka tas fokusējas uz skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanu speciālā internātpamatskolā, kur process attīstās spirālveidīgi. Pētījuma veicējs un pētījuma dalībnieki ilgstoši sadarbojas pētījuma laikā, to nosaka nepieciešamība atrisināt praktiskas dabas problēmas. Literatūrā ir sastopamas daudzveidīgas darbības pētījumu spirāles vizualizācijas, bet tās norāda uz nepārtrauktu prakses uzlabošanu un personīgo un profesionālo zināšanu attīstību (*Zuber – Skerrit, 1995; Mārtinsone (sast.), 2011*).



3.1. attēls Darbības pētījuma spirāle (pēc Zuber – Skerrit, 1995)

Attēlā 3.1. darbības pētījuma spirāle sastāv no trīs fāzēm (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas), kur katrā no tām darbojas, novēro, reflektē un plāno nākamo darbību. Pētījuma veicējs un pētījuma dalībnieki sadarbojas pētījuma laikā, lai notiktu virzība uz augstāku pakāpi. Uz nepārtrauktu prakses uzlabošanu un personīgo un profesionālo zināšanu attīstību norāda augšupejošā līnija. Fāzes beigās notiek kvalitatīvo un kvantitatīvo rezultātu izvērtēšana.

Līdzdalības darbības pētījumā (*participatory action research*) jau sākotnēji tiek iesaistīti tādi praktiķi kā otrs skolotājs, eksperti no (Projekta "The European Food Passport Project" (Comenius) sadarbības skolām kā sadarbības partneri, kas ir svarīgi lēmumu pieņemšanā (*Whyte, 1991*). Līdzdalības darbības pētījums rit vairākus gadus, tāpēc ir iespējams izsekot praktiskās darbības pieredzei veidošanās procesam, kas ir īpaši svarīgi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, jo darba rezultāti atklājas ļoti lēni.

Pētījuma **zinātnisko stiprumu** (research rigour) raksturo:
Noturīgums (reliability);

Pamatotība (validity);

Objektīvisms (objectivity) (*Martinsone (sast.), 2011*).

Datu vākšanas metodes kvalitāti vispirms jau raksturo šīs metodes spēja izmērīt tieši to parādību, kuru paredzēts novērtēt. Pētījuma **ārējo validitāti**, kas raksturo, cik lielā mērā iegūtos rezultātus var pārnest vai vispārināt uz citiem pētījuma objektiem vai dalībniekiem un pētījuma apstākļiem, nodrošina pētījuma veikšana reālajā dzīvē, skolā, visiem skolēniem vienā klasē. Savukārt pētījuma **iekšējai validitātei**, kura nosaka, cik pamatoti ir pētījumā izdarītie secinājumi, nozīmīgi ir skaitliskie dati, aptauja kā datu ieguves metode un statistiska hipotēžu pārbaude. Iegūto rezultātu ticamības pakāpe tieši ietekmē secinājumu objektivitāti, to atbilstību pētījuma mērķim, saturīgumu un lietderību (*Geske, Grīnfelds, 2006*). Tas nozīmē, ka ticamību (arī metodes kvalitāti) nosaka to pierādījumu dažādība un daudzums, kas apstiprina uz savākto datu pamata izdarītos secinājumus. Pētījuma objektīvisms tiek nodrošināts ar visu iegūto datu atspoguļošanu pētījumā, ne tikai to, kas ir pieņemami pētniekam, kas noved pie secinājumiem.

Datu analīzē izmantota datu *triangulācija*, kad kvantitatīvie dati iegūti no trim dažādiem skatu punktiem: Skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa, kuras interpretē ar kvalitatīvajos pētījumos iegūtajiem rezultātiem. Pētījuma kvalitatīvie dati iegūti, izmantojot vairākus avotus – dokumentu izpēti, bērnu veikto darbu rezultātu izpēti un analīzi, individuālas sarunas, kas vieglāk ļauj izprast teorijas loģiskos pamatus (*Kropļijs, Raščevska 2004*).

Līdzdalības darbības pētījumā izmantotas:

I. Datu ieguves metodes:

1. **dokumentu izpēte** ar mērķi ar mērķi raksturot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT veselības stāvokli pašreizējā posmā, intelektuālo attīstību, personības veidošanās īpatnības, mācību un audzināšanas darba īpatnības, darbības īpatnības, IQ;
2. pedagoģiskā procesa **novērošanas metode** ar mērķi aizpildīt novērojumu kartes (2. pielikums), ko autore sastādījusi atbilstoši vingrinājumiem, sastādīt un izvērtēt individuālo izglītības plānu;
3. **ekspertvērtējuma metode** ar mērķi iegūt atzinumu par izstrādātiem uzdevumiem mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālajā internātpamatskolā C līmeņa klasēs;
4. bērnu veikto **darbu rezultātu izpēte un analīze** ar mērķi noskaidrot praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeni;

5. **individuālas sarunas** ar mērķi sastādīt un izvērtēt individuālo izglītības plānu (3. pielikums);
6. **vērtējums** katras pētījuma fāzes sākumā un beigās, lai noskaidrotu praktiskās darbības pieredzes līmeni;
7. personīgās pedagoģiskās pieredzes **refleksija** ar mērķi nepārtraukti uzlabot praksi, papildināt un pilnveidot konkrētās problēmas risināšanai izvirzīto teorētisko pamatojumu;
8. **aptauja** (vecāku), lai veiktu situācijas analīzi saistībā ar pedagoģiskā procesa nodrošinājumu Rīgas x speciālā internātpamatskolā.

II. Datu analīzes metodes

- lietojot statistisko programmu *SPSS 17* (Statistical Package for Social Science) un izmantojot šādas metodes:
 - Šķērstabulu metode (*Crosstabs*), lai iegūtu informāciju par pētāmo kopu;
 - Hī – kvadrāta (χ^2) tests, lai salīdzinātu divu savstarpēji neatkarīgu izlašu proporciju pa kategorijām atšķirību būtiskumu;
 - Kendall's τ_B (tau-b) korelācijas analīze, lai noteiktu statistiski nozīmīgas izmaiņas starp *divām* pazīmēm;
 - Kendall's τ_B (tau-b) korelācijas analīze, lai noteiktu statistiski nozīmīgas izmaiņas starp *trim* pazīmēm;
 - Spīrmena rangu korelācijas analīze ekspertu vienprātības noteikšanai;
 - Pīrsona korelācijas analīze (*Lasmanis, 1999, 2002, 2003*).
- informācijas analīze un rezultātu sakarību noteikšana.

3.2. Iegūto rezultātu analīze un interpretācija praktiskās darbības pieredzes veidošanās novērtēšanā

Līdzdalības darbības pētījuma gaita:

Pētījuma 1. posms: 2006. gada septembris – 2007. gada maijs

Pirmajā posmā tika uzsākta teorētisko avotu atlase un analīze, apzināta un precizēta pētījuma problēma. Pētījuma veikšanai izmantota līdzdalības darbības pētījuma metode ar kvalitatīvo un kvantitatīvo datu izvērtējumu. Speciālo vajadzību izvērtēšanā veikta kvalitatīva izpēte, izmantojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT personu lietu izpēti (skolēna pārbaudes kartē dotie slēdzieni, pedagoģiski medicīniskās komisijas slēdziens, anamnēzes datu izpēte u.c.), novērošana, veikto darbu rezultātu izpēte, sarunas ar vecākiem (*Kropļijs, Raščevska, 2004*). Pētījumā iesaistīto visu

piecu darba iemaņu klases 2. mācību gada skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT raksturojumos sniegts katra skolēna:

- veselības stāvokļa raksturojums pašreizējā posmā;
- intelektuālās attīstības raksturojums;
- personības veidošanās īpatnības;
- mācību un audzināšanas darba īpatnības;
- darbības īpatnības;
- IQ.

Balstoties uz **pētījuma datu vākšanas** izveidoto shēmu (skat. 3.3. tabulu) veikta kvantitatīvo datu ieguve un apstrāde (*Geske, Grīnfelds, 2006, 2008*), lietojot statistisko programmu *SPSS 17*.

Izmantotas sekojošas metodes:

Šķērstabulu metode (*Crosstabs*),

Kendala konkordācijas koeficients (*Kendall's tau-b*).

Pētījuma sākumā veikts praktiskās darbības pieredzes veidošanās izvērtējums ar mērķi noskaidrot katra skolēna *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmi Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējo līmeni aktualizācijas fāzē, un iegūtais skolotāja, otrā skolotāja un skolēna vecāka vērtējums apkopots 3.3. tabulā.

3.3.tabula

Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja sākuma vērtējums aktualizācijas fāzē (Prudņikova)

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistemātizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemātizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemātizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties
Aina	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Elīze	1	2	2	1	1	2	1	1	1
Osvalds	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Ernests	2	2	1	2	2	1	2	2	1
Lāsma	1	2	1	1	1	1	1	1	1

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme praktiski darbojoties šiem skolēniem *nav apgūta* (līmenis ir 1) vai *veic tikai skolotāja vadībā* (līmenis 2). To var izskaidrot *speciālo vajadzību izvērtēšanas veikta kvalitatīva izpēte*, kur tiek atklāti šo skolēnu sarežģītie un daudzveidīgie traucējumi, papildus GAT ir noteiktas vēl citas psihiskās saslimšanas – šizofrēnija, epilepsija, uzmanības deficīta sindroms, kā arī somatiskās saslimšanas – vielmaiņas traucējumi, redzes traucējumi, ādas saslimšanas. Balstoties uz šo skolēnu veselības stāvokļa raksturojumu pašreizējā posmā, intelektuālās attīstības raksturojumu, personības veidošanās īpatnībām, mācību un audzināšanas darba īpatnībām, darbības īpatnībām, IQ, var secināt, ka šie traucējumi ietekmē skolēna praktiskās darbības pieredzes veidošanos, kas padara pētījumu sarežģītāku, toties interesantāku un nozīmīgāku. Nelielo respondentu skaitu nosaka gan „Grozījumi Vispārējās izglītības likumā”, kur noteikts klasēs ierobežots skolēnu skaits (ne vairāk kā 6 audzēkņi), gan arī sarežģītie un daudzveidīgie traucējumi, kuru korekcija prasa lielu darbu, neatlaidību, individuālu pieeju un optimismu (*Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2009*).

Apkopojot skolēnu raksturojumus, tiek sniegti galvenie secinājumi:

- smadzeņu garozas bojājumi ir skāruši gan skolēna fizisko attīstību, gan arī psihiskos procesus;
- ļoti atšķirīgs ir katrs skolēns kā individualitāte ar savu raksturu, personības attīstības virzību;
- visi pētāmās grupas skolēni atpaliek savā attīstībā, bet katram ir savs attīstības temps.

Veicot *praktisko darbības* kvalitatīvo izpēti, var novērot, ka šis process ir cieši saistīts ar vispārējās muskuļu motorikas attīstību, kā arī roku (pirkstu, delnu) un citu ekstremitāšu muskuļu motorikas un saišu darbību. Pie tam, bērnam augot, arvien lielāka nozīme ir intelektuālās darbības attīstībai. Aplūkojot skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT darbības īpatnības var secināt:

- dziļi CNS bojājumi ir radījuši arī dziļus muskuļu motorikas traucējumus;
- vispārējā un sīkā motorika ir vāji attīstītas;
- daži skolēni strādā ar kreiso roku;
- trūkst darbības mērķtiecības;
- neatbilstošs ir darbības pašvērtējums, nekritiska attieksme pret darba rezultātu;
- darbībā vērojama hiperaktivitāte ar ātru, paviršu darbu, vai arī hipoaktivitāte ar lēnu darbību;

- pedagogiem pamatā nepieciešams strādāt ar katru skolēnu individuāli, jo frontāls darbs iespējams ne ilgāk par 2 – 3 minūtēm, pie tam visai klasei teikto, vairums skolēnu neattiecinā uz sevi;
- kustību atmiņa veidojas lēni, nav izveidojušās kustību prasmes un iemaņas darbā ar dažādiem mācību līdzekļiem.

Aktualizācijas fāzē notikusi aktīva pedagogu iesaistīšanās (skat. 3.1. apakšnodaļu), kas prasa lielu darbu, neatlaidību, individuālu pieeju un optimismu. Šajā laikā ir notikušas individuālās un grupas nodarbības, izmantoti nodarbībām izstrādātie praktiskās darbības pieredzes veidošanas vingrinājumi, kur skolēnam piedāvāti individuālajam līmenim atbilstoši uzdevumi. Aktualizācijas fāzes beigās jūtama procesa kvalitātes uzlabošanās, ko parāda tabulā apkopotais *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā 1.* līmenis aktualizācijas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā 1.* līmenis aktualizācijas fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā 1.* līmenis aktualizācijas fāzē iegūtais skolotāja, otrā skolotāja un skolēna vecāka vērtējums, kas liecina par izmaiņām praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņos (skat. 3.4. tab.).

3.4. tabula

Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja 1. vērtējums aktualizācijas fāzē (Prudņikova)

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistematizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistematizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistematizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties
Aina	4	4	2	4	4	3	4	4	3
Elīze	3	5	5	3	5	4	3	4	5
Osvalds	4	5	4	4	5	5	4	5	5
Ernests	4	5	4	3	5	5	4	5	5
Lāsma	5	5	5	4	5	5	4	5	5

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme praktiski darbojoties šiem skolēniem *apgūtas* (līmenis ir 5), *apgūtas*, bet nepieciešama palīdzība (līmenis ir 4), *daļēji apgūtas*, nepieciešama palīdzība un pārbaude (līmenis ir 3), *veic tikai skolotāja vadībā* (līmenis 2), bet nav līmenis 1 (nav apguvis). Tas parāda, ka ir novērojama novērtējuma izmaiņa salīdzinājumā ar sākuma vērtējumu aktualizācijas fāzē.

Pētījuma 2. posms: 2008. gada septembris – 2009. gada maijs

Otrajā posmā tiek turpināta literatūras un dokumentu analīze. Tiek vākti empīriskie dati – aptaujāti 94 šīs skolas skolēnu vecāki. Pētījuma otrais posms sākas ar paredzētās *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējā līmeņa izmēģinājumu fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā* sākotnējā līmeņa izmēģinājumu fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējā līmeņa izmēģinājumu fāzē izvērtējumu, ko veic skolotājs, otrais skolotājs un skolēna vecāks (skat. 3.5. tab.).

3.5. tabula

Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja sākuma vērtējums izmēģinājumu fāzē (Prudņikova)

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistematisētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistematisētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistematisētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Sistematisētas zināšanas par praktisko darbību
Aina	1	2	1	1	1	1	2	2	1
Elīze	3	3	3	3	2	3	3	2	3
Osvalds	2	2	2	1	2	2	1	2	1
Ernests	4	5	3	3	5	4	4	5	5
Lāsma	3	3	3	2	3	3	2	3	2

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme, praktiski darbojoties šiem skolēniem ir gan *apgūtas* (līmenis ir 5), gan *neapgūtas* (līmenis ir 1), gan *apgūtas, bet nepieciešama palīdzība* (līmenis ir 4), gan *daļēji apgūtas, nepieciešama palīdzība un pārbaude* (līmenis ir 3), kā arī *veic tikai skolotāja vadībā* (līmenis 2).

Otrajā pētījuma posmā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanos turpina (skat. 3.1. apakšnodaļu) individuālajās un grupas nodarbībās, izmantojot vingrinājumus, kas atbilstoši skolēna individuālajam attīstības līmenim. Pētījuma otrā posma beigās tiek noteikts *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā 2. līmenis* izmēģinājumu fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā 2. līmenis* izmēģinājumu fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā 2. līmenis* izmēģinājumu fāzē. Tabulā apkopots iegūtais skolotāja, otrā skolotāja un skolēna vecāka vērtējums, kas liecina par izmaiņām praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņos (skat. 3.6. tab.).

3.6. tabula

**Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja 2. vērtējums
izmēģinājumu fāzē (Prudņikova)**

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties
Aina	3	3	2	2	3	3	2	3	3
Elīze	4	4	4	4	5	4	4	5	5
Osvalds	3	4	4	2	4	4	3	4	4
Ernests	5	5	5	4	5	5	5	5	5
Lāsma	4	4	4	4	4	4	5	4	4

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme praktiski darbojoties šiem skolēniem *apgūtas* (līmenis ir 5), *apgūtas, bet nepieciešama palīdzība* (līmenis ir 4), *daļēji*

apgūtas, nepieciešama palīdzība un pārbaude (līmenis ir 3), *veic tikai skolotāja vadībā* (līmenis 2), bet nav līmenis 1 (*nav apguvis*). Tas parāda, ka ir novērojama novērtējuma maiņa salīdzinājumā ar sākuma vērtējumu izmēģinājumu fāzē.

Otrajā posmā tika vākti empīriskie dati, veikta deviņdesmit četrus skolēnu ar GAT vecāku anketēšana Rīgas x speciālajā internātpamatskolā 2009./2010. mācību gadā.

Anketēšanas mērķis: balstoties uz skolēnu ar GAT vecāku anketēšanu, veikt situācijas analīzi saistībā ar izglītības procesa nodrošinājumu Rīgas x speciālajā internātpamatskolā.

Par pamatu ņemta izglītības sistēmā tradicionālā izvērtēšana, ko veic neatkarīga akreditācijas komisija, novērtējot izglītības iestādes darba kvalitāti, izpētot visus skolas darba virzienus, kura atbilst dotajam pētījumam.

Veicot vecāku anketēšanu, tika ievēroti pētnieka ētikas jautājumi: respondentu konfidencialitāte, dalībnieka piekrišana pētījumam. Respondentiem tika skaidri izklāstīts pētījuma mērķis (*Mārtinsone (sast.), 2011*). Pētījums tika balstīts uz humānisma, mērķtiecīguma, pēctecīguma un sistemātiskuma, teorijas un prakses vienotības, individualizācijas un diferenciacijas, sociālo attieksmju veicināšanas principiem (*Geske, Grīnfelds, 2006*).

Otrajā posmā tika veikts ekspertvērtējums, izmantojot **ekspertatzinumu metodi**, kuras lietošana dod objektīvu, ticamu ieskatu par pētāmo parādību.

Šī metode tiek izmantota mācību grāmatu, metodisko materiālu, uzdevumu krājumu un citu pētnieka izveidotu mācību līdzekļu izvērtēšanā, kā arī, lai izstrādātu konkrētas prognozes par procesu kopumā; analizētu pētāmā objekta kvalitāti; vērtētu kvalitatīva rakstura faktorus, kas būtiski ietekmē objekta attīstību; novērtētu jau izstrādātās programmas, mācību materiālus, darbības modeļus u.c. (*Millan, 2004*).

Ekspertvērtējuma *uzdevums* – iegūt ekspertu atzinumu par izstrādātiem uzdevumiem mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā C līmeņa klasēs.

Lai varētu veikt ekspertīzi, svarīgs posms ir *ekspertu izvēle* (*Millan, 2004*), kur ekspertu noteikšanā par pamatu tika ņemti S. Bešeļeva un F. Gurviča izstrādātie (*Бешелев, Гурвич, 1973*) ekspertu atlases pamatprincipi, kuri būtiski organizētajā ekspertīzē: ekspertu profesionālajai un/ vai pētnieciskajai darbībai jābūt saistītai ar ekspertējamo jautājumu; viņiem jāpārstāv katram savu kompetenču jomu, tajā pašā laikā kompetencēm daļēji jāpārklājas; ekspertiem nebūtu jābūt tiešā veidā saistītiem ar dotās pētījumu problemātikas risinājumiem viņu

profesionālajā darbībā. Šīm pamatprasībām tika pievienota ekspertu kompetence mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācību satura jomā.

Pētījumā piedalījās 6 eksperti, Projekta "The European Food Passport Project" (Comenius) skolotāji no sadarbības skolām – Durham trinity school, Durham, UK; Arany Janos Altalanos iskola and gimnazium, Szazhalombatta, Hungary; Beaumont Hill School, Darlington, United Kingdom; Szkola Podstawowa z Oddzialami integracyjnymi im. Janusza Korczaka Nr.1 w Rubniku, Poland; APPACDM – Associacao Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadao Deficiente Mental Viana do Castelo, Portugal; Scoala Speciala –Centru de Resurse si Dokumentare privind Educatia Incluziva/Integrata, Cuj – Napoca, Romania.

Eksperti piedalījās individuālā aptaujā neatkarīgi viens no otra, slēgtā tipa aptaujā, jo netika informēti par citu ekspertu atbildēm; neklātienēs aptaujā, jo netika sniegta ekspertīzes organizētāja palīdzība (*Millan, 2004*).

Nozīmīgs instruments, lai veiktu situācijas analīzi un pieņemtu svarīgus lēmumus ir veiktā SVID analīze saistībā ar mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematu *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

SVID analīzē stiprās un vājās puses ir iekšējie faktori, bet iespējas un draudi ir ārējie faktori (*Caune J., Dzedons A., Pētersons L., 1999*).

1. solis: SVID analīzes veikšanas mērķis – *novērtēt* izstrādātā mācību satura sasniedzamo rezultātu (zināšanu, prasmju, attieksmju) mājturībā un tehnoloģijās *atbilstību* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā C līmeņa klasē;
2. solis: Informācijas vākšana un apkopošana;
3. solis: *Iedrošināšana izmantot* izstrādātos mācību uzdevumus mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā C līmeņa klasē
4. solis: Pēc SVID analīzes plašākas izpratnes gūšana par izstrādāto mācību uzdevumu mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā C līmeņa klasē.

Šī analīze palīdz izvērtēt faktoros veiksmīgai praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesa iespējamai tālākai attīstībai skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematā *Mājturība*. Lai maksimāli izmantotu iegūtos datus, ar ekspertu aptaujas palīdzību iegūtajiem faktiem tika piešķirta skaitliska vērtība, novērtējot tos no 1 līdz 5 ballu sistēmā:

5 – bez pretenzijām;

- 4 – necīgas pretenzijas;
- 3 – ir pretenzijas, bet kopumā pieņemami;
- 2 – ir nopietnas pretenzijas;
- 1 – nav pieņemams.

Rezultātu apkopošanā un analīzē izmantoti Spīrmena rangu korelācijas koeficienti, kas ļauj noteikt ekspertu vienprātību. Spīrmena rangu korelācijas analīze ir viena no trim pāru korelācijas analīzes veidiem:

1. Spīrmena rangu korelācijas analīze
2. Pīrsona korelācijas analīze,
3. Kendall's τ_B (tau-b) korelācijas analīze.

Tā tika izvēlēta, jo zinātnieku vidū tā tiek uzskatīta par precīzu, un to biežāk lieto gadījumos, kas pētījums ir komplicēts (*Fogiel, 1998, Lasmanis, 1999.*). Ekspertu vērtējuma vidējie rangi (vidējais rangs, t.i., vidējā vieta vērtējumu pieaugošā kārtībā sakārtotā rindā) par SVID analīzi, tika noteikti, vērtējot SVID analīzes stiprās un vājās puses, iespējas un draudus. Vērtējot stiprās puses (vidējie rangi ir robežās no 2,88 līdz 4,50), vājās puses (vidējie rangi ir robežās no 2,64 līdz 4,07), iespējas (vidējie rangi ir robežās no 2,67 līdz 4,08), draudus (vidējie rangi ir robežās no 2,62 līdz 4,38) vidējie rangi ir diezgan atšķirīgi, bet, vērtējot SVID analīzi kopumā, ekspertu vērtējumu vidējie rangi ir robežās no 3,00 līdz 3,92, t.i., ir diezgan līdzīgi un ekspertu vērtējums ir pozitīvs. Ekspertu vērtējuma neparametriskā statistika SVID analīzei kopumā ir *statistiski ticama nozīmīguma līmenī* $p = 0,037$ ($p \leq 0,05$ signifikance ir **būtiska**).

Jāpiezīmē, ka statistikā eksistē vispārpieņemta terminoloģija, kas attiecas uz signifikanci p (jeb Approx. Sig.) vērtību (*Lasmanis, 2002; 2003*):

$p > 0,05$, nav **būtiska**

$p \leq 0,05$, ir **būtiski**;

$p \leq 0,01$, ir **ļoti būtiski**;

$p \leq 0,001$, ir **maksimāli būtiski** (*Lasmanis, 2002; 2003*). Tātad var teikt, ka ekspertu atzinums par izstrādātiem uzdevumiem mācību priekšmeta "Mājturība un tehnoloģijas" tematā *Mājturība* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā C līmeņa klasēs kopumā **statistiski ticami ir vienprātīgs un tas iedrošina tos realizēt**.

Pētījuma 3. posms: 2010. gada septembris – 2011. gada maijs

Pētījuma 3. posmā tiek vākti empīriskie dati – aptaujāti 75 šīs skolas skolēnu vecāki, lai noskaidrotu, kāds ir skolēnu vecāku viedoklis pēc viena mācību gada novērtējot skolas darbu, mācību vidi. Par pamatu ņemta tāpat kā iepriekš izglītības sistēmā tradicionālā izvērtēšana, ko veic neatkarīga

akreditācijas komisija, novērtējot izglītības iestādes darba kvalitāti, izpētot visus skolas darba virzienus.

Pētījuma trešais posms sākas ar *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* sākotnējā līmeņa noteikšanu izvērtēšanas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā* sākotnējā līmeņa noteikšanu izvērtēšanas fāzē, *personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* sākotnējā līmeņa izvērtēšanas fāzē izvērtējumu, ko veic skolotājs, otrais skolotājs un skolēna vecāks (skat. 3. 7. tab.).

3.7. tabula

Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja sākuma vērtējums izvērtēšanas fāzē (Prudņikova)

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību
Aina	4	5	4	3	4	4	3	3	3
Elīze	5	5	5	4	5	5	4	5	5
Osvalds	4	4	3	3	4	3	3	3	3
Ernestis	5	5	4	5	5	4	5	5	4
Lāsma	2	3	2	2	3	3	2	3	3

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme praktiski darbojoties šiem skolēniem *apgūtas* (līmenis ir 5), *apgūtas, bet nepieciešama palīdzība* (līmenis ir 4), *daļēji apgūtas, nepieciešama palīdzība un pārbaude* (līmenis ir 3), *veic tikai skolotāja vadībā* (līmenis 2), bet neparādās līmenis 1 (*nav apguvis*).

Trešajā pētījuma posmā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanos turpina (skat. 3.1. apakšnodaļu) individuālajās un grupas nodarbībās, izmantojot vingrinājumus, kas atbilstoši skolēnam individuālajam attīstības līmenim. Pētījuma trešā posma beigās tiek noteikts *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā* 3. līmenis izvērtēšanas fāzē, *uzkopšanas darbu, ēdienu*

gatavošanas prasmju Mājturībā 3. līmenis izvērtēšanas fāzē, personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā 3. līmenis izvērtēšanas fāzē. Tabulā apkopots iegūtais skolotāja, otrā skolotāja un skolēna vecāka vērtējums, kas liecina par izmaiņām praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņos (3.8. tab.).

3.8. tabula

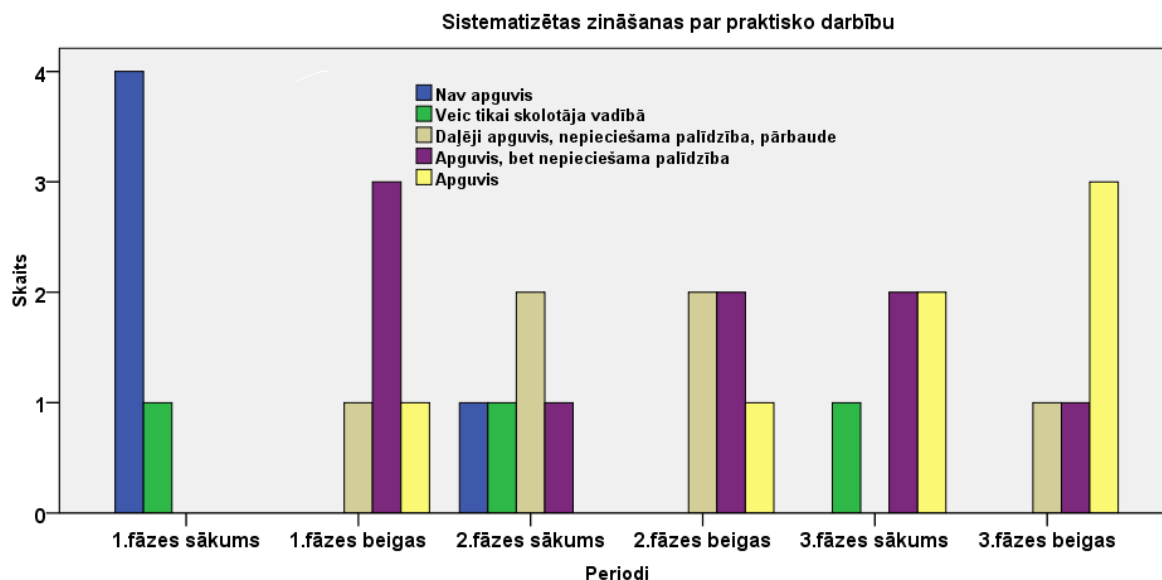
Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja 3. vērtējums izvērtēšanas fāzē (Prudņikova)

Skolēna vārds (mainīts)	Skolēna vecāks			Skolotājs			Otrais skolotājs		
	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Attieksme praktiski darbojoties	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību	Prasme veikt darbību	Sistemizētas zināšanas par praktisko darbību
Aina	4	5	5	4	5	5	4	5	5
Elīze	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Osvalds	5	5	4	5	4	4	5	5	4
Ernests	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Lāsma	3	4	4	3	3	4	3	4	4

Tabulā apkopotie skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumi uzskatāmi parāda, ka zināšanas par praktisko darbību, prasme veikt darbību un attieksme praktiski darbojoties šiem skolēniem *apgūtas* (līmenis ir 5), *apgūtas, bet nepieciešama palīdzība* (līmenis ir 4), *daļēji apgūtas, nepieciešama palīdzība un pārbaude* (līmenis ir 3), bet neparādās līmenis 2 (*veic tikai skolotāja vadībā*) un līmenis 1 (*nav apguvis*). Tas parāda, ka ir novērojama vērtējuma maiņa salīdzinājumā ar sākuma vērtējumu izvērtēšanas fāzē.

Pētījuma trešā posma beigās veikts pēdējais *izpratnes par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā, uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmju Mājturībā, personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā* vērtējums.

Iegūtie dati tiek analizēti izmantojot *triangulācijas metodi* – informācijas iegūšana no trim dažādiem skatu punktiem: skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa, kas sākotnēji uzskatāmībai tiek atspoguļota, piemēram, 3.2 attēlā.



3.2. attēls Sistematizētas zināšanas par praktisko darbību skolēnu vecāku vērtējumā (Prudņikova)

3.2. attēlā redzams, ka trešās fāzes beigās *sistematizētas zināšanas par praktisko darbību skolēnu vecāku vērtējumā* ir ieguvuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu.

Trešās fāzes beigās sistematizētas zināšanas par praktisko darbību skolotāja vērtējumā ir ieguvuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu, bet otrā skolotāja vērtējumā ir ieguvuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu.

Prasmi veikt darbību trešās fāzes beigās skolēnu vecāku vērtējumā ir apguvuši 4 (80%) pētījumā iesaistīto skolēnu, skolotāja vērtējumā ir apguvuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu, bet otrā skolotāja vērtējumā ir apguvuši 4 (80%) pētījumā iesaistīto skolēnu.

Attieksmi praktiski darbojoties trešās fāzes beigās skolēnu vecāku vērtējumā ir izveidojuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu, skolotāja vērtējumā ir izveidojuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu, bet otrā skolotāja vērtējumā ir izveidojuši 3 (60%) pētījumā iesaistīto skolēnu.

Skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņu izmaiņas aktualizācijas, izmēģinājumu un izvērtējuma fāzēs apkopotas 3.9. tabulā.

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi (Prudņikova)

Rādītājs	Vērtētājs	Nav apguvis		Veic tikai skolotāja vadībā		Daļēji apguvis, nepieciešama palīdzība, pārbaude		Apguvis, bet nepieciešama palīdzība		Apguvis	
		Skolēnu skaits sākumā	Skolēnu skaits beigās	Skolēnu skaits sākumā	Skolēnu skaits beigās	Skolēnu skaits sākumā	Skolēnu skaits beigās	Skolēnu skaits sākumā	Skolēnu skaits beigās	Skolēnu skaits sākumā	Skolēnu skaits beigās
<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu</i> <i>Mājturībā aktualizācijas fāzē</i>	Skolēna vecāks	4	0	1	0	0	1	0	3	0	1
	Skolotājs	4	0	1	0	0	2	0	3	0	0
	Otrais skolotājs	4	0	1	0	0	1	0	4	0	0
<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes</i> <i>Mājturībā aktualizācijas fāzē</i>	Skolēna vecāks	2	0	3	0	0	0	0	1	0	4
	Skolotājs	4	0	1	0	0	0	0	1	0	4
	Otrais skolotājs	4	0	1	0	0	0	0	2	0	3
<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs</i> <i>Mājturībā aktualizācijas fāzē</i>	Skolēna vecāks	4	0	1	1	0	0	0	2	0	2
	Skolotājs	4	0	1	0	0	1	0	1	0	3
	Otrais skolotājs	5	0	0	0	0	1	0	0	0	4
<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu</i> <i>Mājturībā izmēģinājumu fāzē</i>	Skolēna vecāks	1	0	1	0	2	2	1	2	0	1
	Skolotājs	2	0	1	2	2	0	0	3	0	0
	Otrais skolotājs	1	0	2	1	1	1	1	1	0	2

<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā izmēģinājumu fāzē</i>	Skolēna vecāks	0	0	2	0	2	1	0	3	1	1
	Skolotājs	1	0	2	0	1	1	0	2	1	2
	Otrais skolotājs	0	0	3	0	1	1	0	2	1	2
<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā izmēģinājumu fāzē</i>	Skolēna vecāks	1	0	1	1	3	0	0	3	0	1
	Skolotājs	1	0	1	0	2	1	1	3	0	1
	Otrais skolotājs	2	0	1	0	1	1	0	2	1	2
<i>Izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā izvērtēšanas fāzē</i>	Skolēna vecāks	0	0	1	0	0	1	2	1	2	3
	Skolotājs	0	0	1	0	2	1	1	1	1	3
	Otrais skolotājs	0	0	1	0	2	1	1	1	1	3
<i>Uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā izvērtēšanas fāzē</i>	Skolēna vecāks	0	0	0	0	1	0	1	1	3	4
	Skolotājs	0	0	0	0	1	1	2	1	2	3
	Otrais skolotājs	0	0	0	0	3	0	0	1	2	4
<i>Apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs Mājturībā izvērtēšanas fāzē</i>	Skolēna vecāks	0	0	1	0	1	0	2	2	1	3
	Skolotājs	0	0	0	0	2	0	2	2	1	3
	Otrais skolotājs	0	0	0	0	3	0	1	2	1	3

Tabulā apkopotie dati ļauj secināt, ka vērtējot visu izlasi kopumā, praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņiem ir raksturīga dažādība:

- **ir samazinājies to skolēnu skaits, kuri:**
 - nav apguvuši,
 - veic tikai skolotāja vadībā,

- *daļēji apguvuši, bet vēl nepieciešama palīdzība **izpratni par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma);*
- ***ir samazinājies to skolēnu skaits, kuri:***
 - *nav apguvuši,*
 - *veic tikai skolotāja vadībā,*
 - *daļēji apguvuši, bet vēl nepieciešama palīdzība **uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma);*
- ***ir samazinājies to skolēnu skaits, kuri:***
 - *nav apguvuši,*
 - *veic tikai skolotāja vadībā,*
 - *daļēji apguvuši, bet vēl nepieciešama palīdzība, **apzināt personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma);*
- ***ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri:***
 - *ir apguvuši, bet nepieciešama palīdzība,*
 - *apguvuši **izpratni par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma);*
- ***ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri:***
 - *ir apguvuši, bet nepieciešama palīdzība,*
 - *apguvuši **uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma);*
- ***ir palielinājies to skolēnu skaits, kuri:***
 - *ir apguvuši, bet nepieciešama palīdzība,*
 - *apguvuši **apzināt personīgi nozīmīgu praktiskās darbības motīvu Mājturībā** visās trīs praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzēs (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtējuma).*

Kopumā visu respondentu vērtējumā: skolēnu vecāki, skolotājs un otrais skolotājs (skolotāja palīgs) praktiskās darbības pieredzes veidošanās rādītāju līmeņi pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par pētījumā iesaistīto skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes izaugsmi.

Sakarību noskaidrošanai tika izvēlēta Kendala (Kendall's τ_B (tau-b)) korelācijas analīze, kas zinātnieku vidū tiek uzskatīta par precīzāku, un to biežāk pielieto gadījumos, kas pētījums ir komplicēts (Fogiel, 1998,

Lasmanis, 1999). Ar Kendela rangu korelācijas koeficienta (Kendall's τ_B (tau-b) metode) palīdzību, tika noteiktas statistiski nozīmīgas izmaiņas, aprēķinos pielietojot konkrēto formulu.

Jāpiezīmē, ka statistikā eksistē vispārpieņemtā terminoloģija, kas attiecas uz signifikances p apzīmējumiem SPSS vidē. (skat. 3.10. tabulu):

3.10. tabula

Signifikances p apzīmējumiem SPSS vidē (Lasmanis, 2002, 2003)

Kļūdas varbūtība	Būtiskums (nozīmīgums)	Apzīmējums
$p > 0,05$	Nav būtiska (nozīmīga)	ns
$p \leq 0,05$	Ir būtiska (nozīmīga)	*
$p \leq 0,01$	Ir ļoti būtiska (nozīmīga)	**
$p \leq 0,001$	Ir maksimāli būtiska (nozīmīga)	***

SPSS vidē, situācijas tiek apzīmētas ar vienu, divām vai trim zvaigznītēm (Lasmanis, 2002; 2003), kur viena zvaigznīte norāda, ka izmaiņas ir *būtiskas vai nozīmīgas*, divas zvaigznītes norāda, ka izmaiņas ir *ļoti būtiskas vai ļoti nozīmīgas* un trīs zvaigznītes norāda, ka izmaiņas ir *maksimāli būtiskas vai maksimāli nozīmīgas*.

Analīze tiek veikta ar (Kendall's τ_B (tau-b) analīzes palīdzību, lai noteiktu praktiskās darbības pieredzes veidošanās dinamiku, noskaidrojot statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2 pazīmēm: starp sākuma vērtējumu aktualizācijas fāzē un 1. vērtējumu aktualizācijas fāzē līmeņiem skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Iegūti šādi rezultāti, analizējot skolēnu vecāku, skolotāja, otrā skolotāja vērtējumu sakarības *aktualizācijas fāzē*:

- skolēna vecāka vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) vai maksimāli būtiskas ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē) aktualizācijas fāzē par:
 - sistematizētām zināšanām par praktisko darbību*** – $p = 0,046$;
 - prasmī veikt darbību*** – $p = 0,038$;
 - attieksmi, praktiski darbojoties*** – $p = 0,000$;
- skolotāja vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē) aktualizācijas fāzē par:
 - sistematizētām zināšanām par praktisko darbību*** – $p = 0,038$;
 - prasmī veikt darbību*** – $p = 0,050$;
 - attieksmi, praktiski darbojoties*** – $p = 0,046$;

3. **otrā skolotāja vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē) aktualizācijas fāzē par:
sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,050$;
prasmi veikt darbību – $p = 0,038$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,050$.

Gan skolēnu vecāku vērtējuma analīze, gan skolotāja vērtējuma analīze, gan otrā skolotāja vērtējuma (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti) analīze liecina, ka parādās būtiskas izmaiņas starp diviem mainīgajiem (izmērāmās parādības pētījumos, *Lasmanis, 1999*), vērtējumiem, jo pastāv **būtiskas** ($p \leq 0,05$) izmaiņas (saskaņā ar 3.9. tab.) starp sākuma vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē, vērtējot *sistematizētās zināšanas par praktisko darbību* un *prasmi veikt darbību*. Arī skolotāja vērtējuma analīze un otrā skolotāja vērtējuma analīze starp diviem mainīgajiem vērtējumiem, vērtējot *attieksmi, praktiski darbojoties*, aktualizācijas fāzē liecina, ka pastāv **būtiskas** ($p \leq 0,05$) izmaiņas (saskaņā ar 3.9. tab.) starp sākuma vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē. Atšķirības parādās analizējot vecāku vērtējumu, kur starp diviem mainīgajiem vērtējumiem, vērtējot *attieksmi, praktiski darbojoties*, aktualizācijas fāzē, par ko liecina pastāvošās **maksimāli būtiskas** ($p=0,000$) izmaiņas un to var izskaidrot ar skolēnam pierasto mājas vidi, vecāku kā tuvāko cilvēku.

Analīze liecina par *praktiskās darbības pieredzes veidošanās izaugsmi dinamikā*, vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties no skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa *aktualizācijas fāzē* starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni aktualizācijas fāzē un 1. vērtējuma līmeņiem aktualizācijas fāzē).

Analīze tiek veikta ar (Kendall's τ_B (tau-b) analīzes palīdzību, lai noteiktu praktiskās darbības pieredzes veidošanās dinamiku, noskaidrojot statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2 pazīmēm: starp sākuma vērtējumu izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējumu izmēģinājumu fāzē.

Iegūti šādi rezultāti, analizējot skolēnu vecāku, skolotāja, otrā skolotāja vērtējumu izmaiņas *izmēģinājumu fāzē*:

4. **skolēna vecāka vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$), ļoti būtiskas ($p \leq 0,01$) vai nepastāv būtiskas ($p > 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par:
sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,015$;

- prasmī veikt darbību* – $p = 0,079$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,006$;
5. **skolotāja vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) vai maksimāli būtiskas ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par līmeņiem par:
- sistematizētām zināšanām par praktisko darbību* – $p = 0,027$;
prasmī veikt darbību – $p = 0,026$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,000$;
6. **otrā skolotāja vērtējumā** pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par:
- sistematizētām zināšanām par praktisko darbību* – $p = 0,021$;
prasmī veikt darbību – $p = 0,026$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,026$.

Skolēnu vecāku vērtējuma analīze, skolotāja vērtējuma analīze, otrā skolotāja vērtējuma (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti) analīze liecina, ka parādās būtiskas izmaiņas starp diviem mainīgajiem (izmērāmās parādības pētījumos, *Lasmanis, 1999*), vērtējumiem, jo pastāv **būtiskas** ($p \leq 0,05$) izmaiņas (saskaņā ar 3.9. tab.) starp sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē par *sistematizētām zināšanām par praktisko darbību* un *prasmī veikt darbību*.

Atšķirības parādās, analizējot sākuma vērtējuma līmeņus izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņus izmēģinājumu fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*. Skolēna vecāka vērtējumā pastāv **loti būtiskas** ($p \leq 0,01$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*, skolotāja vērtējumā pastāv **maksimāli būtiskas** ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*, bet otrā skolotāja vērtējumā pastāv **būtiskas** ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) izmēģinājumu fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*.

Analīze liecina par *praktiskās darbības pieredzes veidošanās izaugsmi dinamikā*, vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmī veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties no skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa *izmēģinājumu fāzē* starp diviem pētījuma posmiem

(sākuma vērtējuma līmeni izmēģinājumu fāzē un 2. vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē).

Tālāk analīze tiek veikta ar (Kendall's τ_B (tau-b) analīzes palīdzību, lai noteiktu statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 2 pazīmēm: starp sākuma vērtējumu izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējumu izvērtēšanas fāzē.

Iegūti šādi rezultāti, analizējot skolēnu vecāku, skolotāja, otrā skolotāja vērtējumu izmaiņas *izvērtēšanas fāzē*:

7. **skolēna vecāka vērtējumā** nepastāv būtiskas ($p > 0,05$) vai pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) izvērtēšanas fāzē par:
sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,544$;
prasmī veikt darbību – $p = 0,394$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,034$;
8. **skolotāja vērtējumā** nepastāv būtiskas ($p > 0,05$) vai pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) izvērtēšanas fāzē par:
sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,067$;
prasmī veikt darbību – $p = 0,632$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,034$;
9. **otrā skolotāja vērtējumā** nepastāv būtiskas ($p > 0,05$) vai pastāv būtiskas ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) izvērtēšanas fāzē par:
sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,067$;
prasmī veikt darbību – $p = 0,056$;
attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,013$.

Skolēnu vecāku vērtējuma analīze, skolotāja vērtējuma analīze, otrā skolotāja vērtējuma analīze (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti) liecina, ka neparādās būtiskas izmaiņas starp diviem mainīgajiem (izmērāmās parādības pētījumos, *Lasmanis, 1999*), vērtējumiem, jo ***nepastāv būtiskas*** ($p > 0,05$) izmaiņas (saskaņā ar 3.9. tab.) starp sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē par *sistematizētām zināšanām par praktisko darbību* un *prasmī veikt darbību*.

Atšķirības parādās, analizējot sākuma vērtējuma līmeņus izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņus izvērtēšanas fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*. Skolēna vecāka vērtējumā, skolotāja vērtējumā un otrā skolotāja vērtējumā pastāv ***būtiskas*** ($p \leq 0,05$) izmaiņas starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeni izvērtēšanas fāzē un

3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) izvērtēšanas fāzē par *attieksmi, praktiski darbojoties*.

Analīze *liecina par praktiskās darbības pieredzes veidošanās izaugsmi dinamikā, vērtējot attieksmi, praktiski darbojoties* no skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa *izvērtēšanas fāzē* starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeņi izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē), *bet neliecina* par praktiskās darbības pieredzes veidošanās izaugsmi dinamikā, vērtējot *zināšanas par praktisko darbību un prasmi veikt darbību* no skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeņi izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem) *izvērtēšanas fāzē*.

Zīmīgi, ka, salīdzinot skolotāja un otrā skolotāja vērtējumus, vērtējot *sistematizētas zināšanas par praktisko darbību* starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeņi izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem) *izvērtēšanas fāzē*, signifikance p (nozīmīgums) ir vienāda. Tas liecina par sadarbību starp skolotāju un otro skolotāju pedagoģiskajā procesā. Salīdzinot skolotāja un skolēna vecāka vērtējumus, vērtējot *attieksmi, praktiski darbojoties*, starp diviem pētījuma posmiem (sākuma vērtējuma līmeņi izvērtēšanas fāzē un 3. vērtējuma līmeņiem) *izvērtēšanas fāzē*, signifikance p (nozīmīgums) ir vienāda. Tas liecina par sadarbību starp skolotāju un skolēna vecākiem.

Izvērtēšanas fāzē empīriskā sadalījuma novirze no normālā sadalījuma tiek uzskatīta par **būtisku** (signifikance p ir mazāka par 0,05) tikai skolēna vecākam, skolotājam, otram skolotājam vērtējot *attieksmi, praktiski darbojoties*. Tas ļauj apgalvot, ka lai, signifikance p tiktu uzskatīta par būtisku *sistematizējot zināšanas par praktisko darbību*, veidotu *prasmi darboties* ir nepieciešams ilgāks laiks.

Noskaidrot atšķirības starp visām trim pētījuma fāzēm ļauj (Kendall's τ_B (tau-b) veiktā analīze, kur tiek noteiktas statistiski nozīmīgas izmaiņas starp 3 pazīmēm: starp sākuma vērtējumu aktualizācijas fāzē, sākuma vērtējumu izmēģinājumu fāzē un sākuma vērtējumu izvērtēšanas fāzē, jo šie sākuma vērtējumi tiek noteikti septembrī, kad skolēni atsāk mācības skolā pēc brīvlaika, un tas ļauj noteikt ticamāku vērtējumu salīdzinājumā ar maijā noteiktiem vērtējumiem.

Iegūti šādi rezultāti, analizējot skolēnu vecāku, skolotāja, otrā skolotāja vērtējumu sakarības starp trim mainīgajiem:

10. **skolēna vecāka vērtējumā** pastāv **maksimāli būtiskas** ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp trim pētījuma posmiem: starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT par:

sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,000$;

prasmi veikt darbību – $p = 0,000$;

attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,000$;

11. skolotāja vērtējumā pastāv **maksimāli būtiskas** ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp trim pētījuma posmiem: 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT par:

sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,000$;

prasmi veikt darbību – $p = 0,000$;

attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,000$.

12. otrā skolotāja vērtējumā pastāv **maksimāli būtiskas** ($p \leq 0,001$) izmaiņas starp trim pētījuma posmiem: 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT par:

sistematizētām zināšanām par praktisko darbību – $p = 0,000$;

prasmi veikt darbību – $p = 0,000$;

attieksmi, praktiski darbojoties – $p = 0,000$.

Skolēnu vecāku vērtējums, skolotāja vērtējums un otrā skolotāja vērtējums (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultātā) liecina, ka parādās **maksimāli būtiskas** izmaiņas starp visiem trīs mainīgajiem (izmērāmās parādības pētījumos, Lasmanis, 1999), vērtējumiem, jo pastāv **maksimāli būtiskas** ($p=0,000$) izmaiņas starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3. posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.

Līdz ar to VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMS:

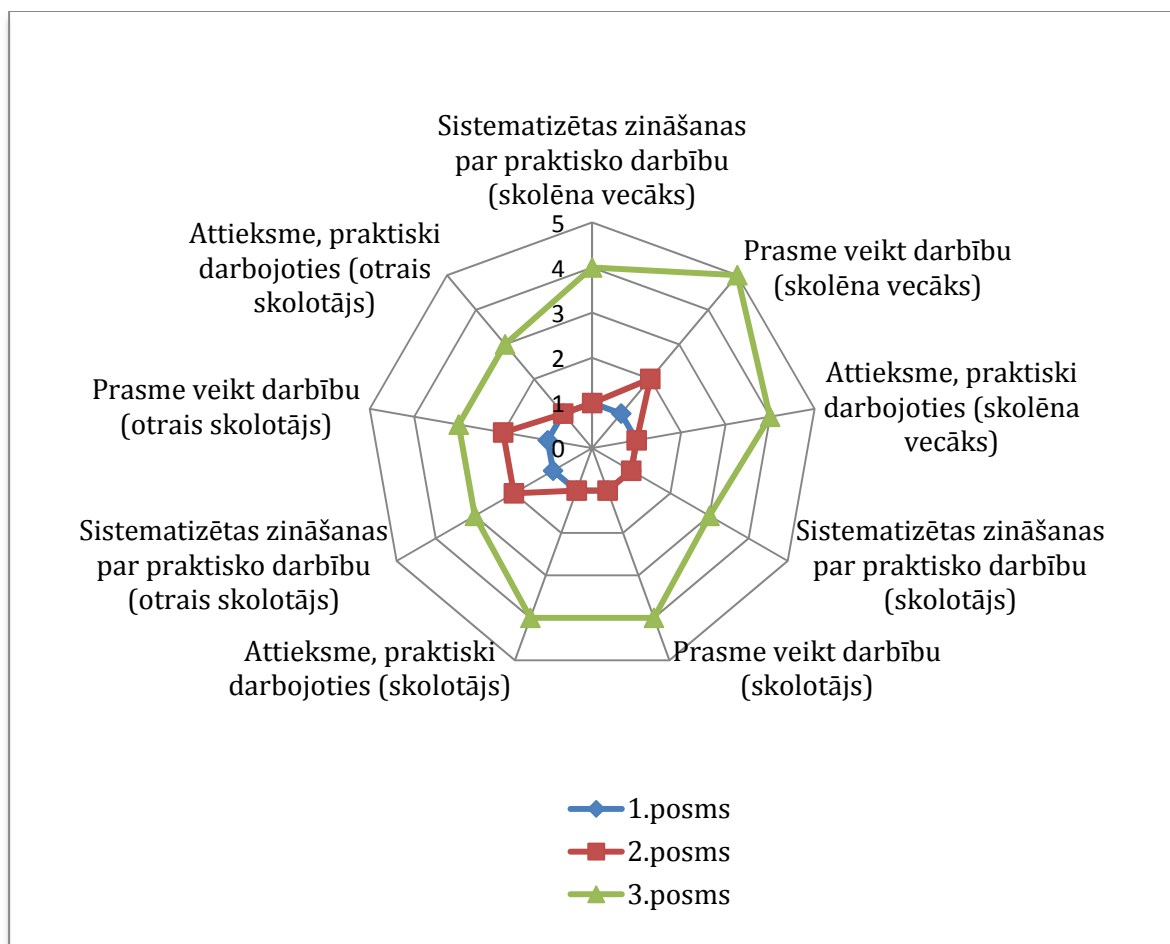
pastāv **maksimāli būtiskas** ($p=0,000$) izmaiņas VISU RESPONDENTU VĒRTĒJUMĀ par *sistematizētām zināšanām par praktisko darbību, prasmi veikt darbību, attieksmi, praktiski darbojoties*, skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT pētījuma sākumā (1. posms), vidū (2. posms) un beigās (3. posms) (signifikance ir zem 0,05).

Veiktie korelācijas koeficientu aprēķini (Kendall's τ_B (tau-b) metode), apstiprina, ka pēc intensīvas, pārdomātas un refleksīvas praktiskās darbības *Mājturības un tehnoloģijas* mācību priekšmeta temata *Mājturība* mācību stundās parādās **maksimāli būtiskas** izmaiņas visos mērījumos.

Labākai uzskatāmībai un pētījuma rezultātu vizuālai uztverei tiek izmantoti apjoma attēli, vadoties pēc atbilstošiem noteikumiem (Vorobjovs, 2002):

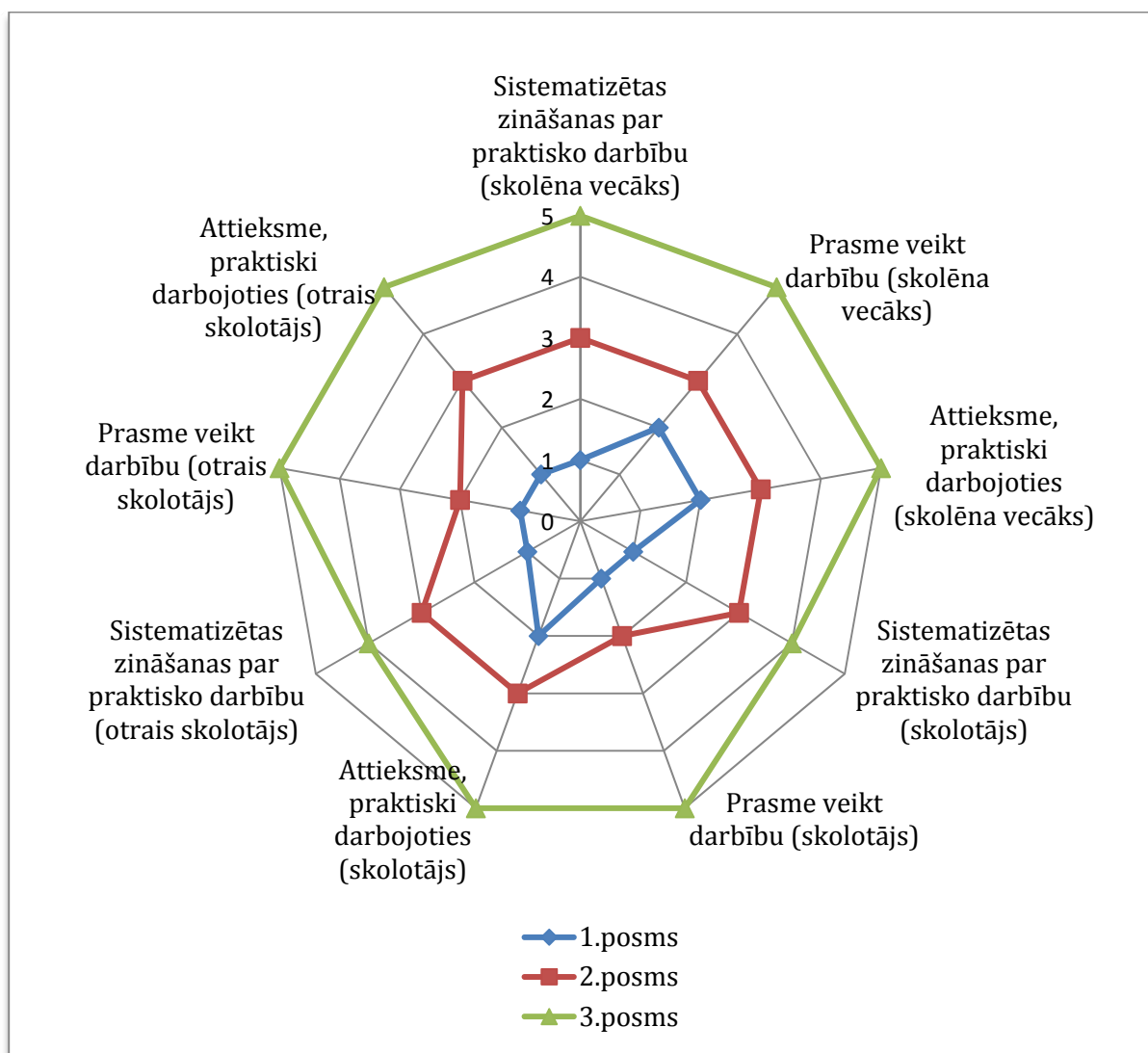
- grafiskie attēli atspoguļo kopējo procesa ainu katram konkrētam skolēnam;
- grafisko attēlu saturam pievienoti skaidrojošie uzraksti.

Tas ļauj pārliecināties par to, ka ir vērojamas vērtējuma izmaiņas skolēnu vecāku, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties, kas katram skolēnam atsevišķi parādīts ievietotajās diagrammās (skat. 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7. attēlus).



3.3.attēls Skolēna (Aina) praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā

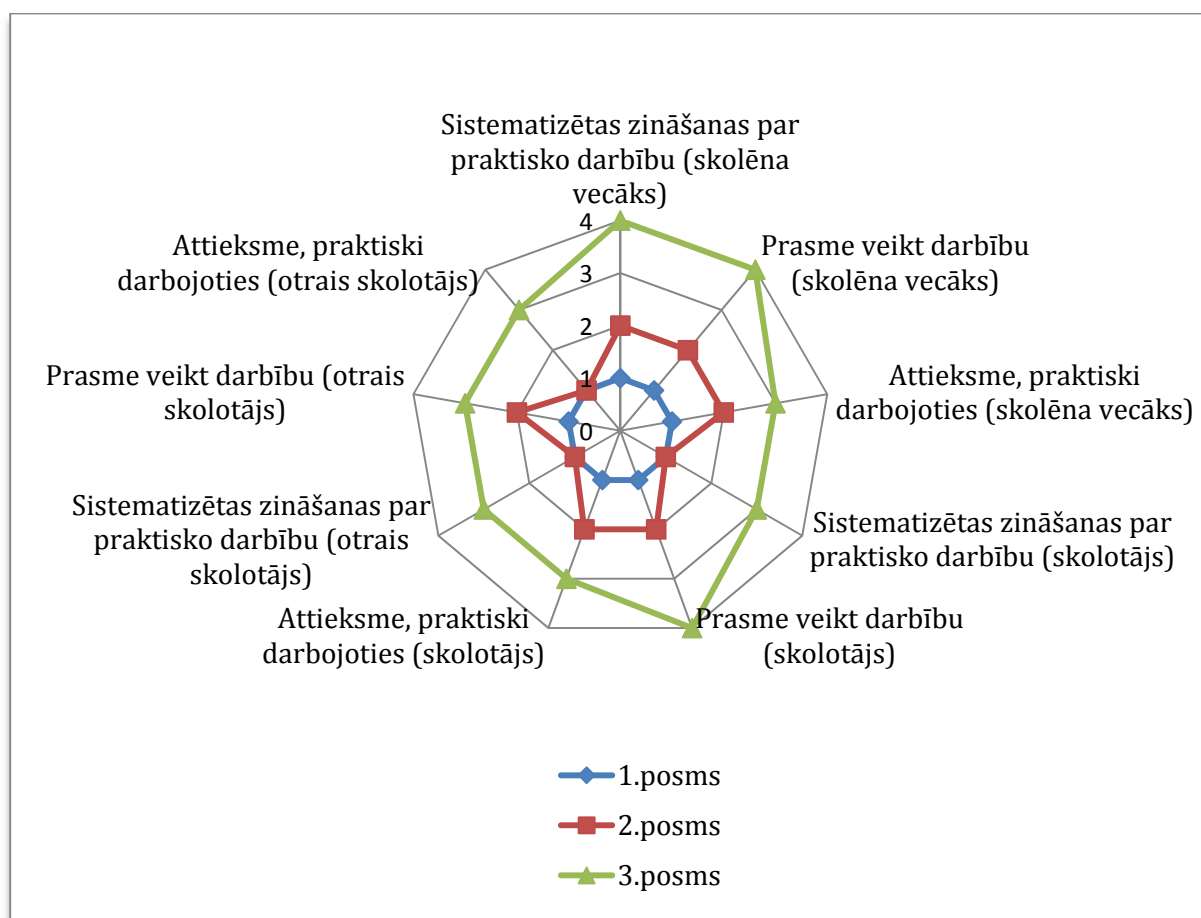
3.3.attēlā uzskatāmi redzams, ka parādās maksimāli būtiskas vērtējuma izmaiņas gan skolēnu vecāku, gan skolotāja un gan otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēnam (Aina), vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.



3.4. attēls Skolēna (Elīze) praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā

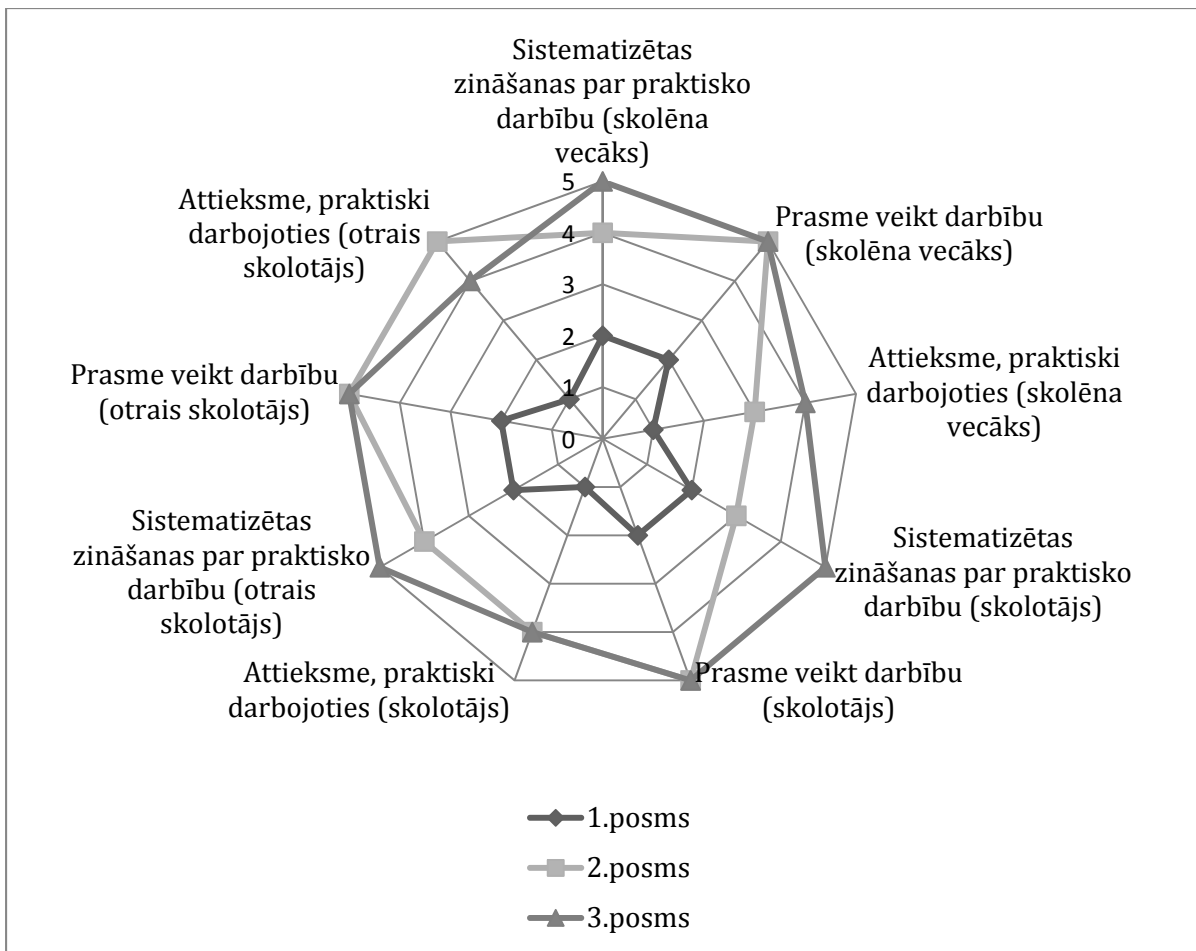
3.4. attēlā uzskatāmi redzams, ka parādās maksimāli būtiskas vērtējuma izmaiņas gan skolēnu vecāku, gan skolotāja un gan otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu

(sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēnam (Elīze), vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.



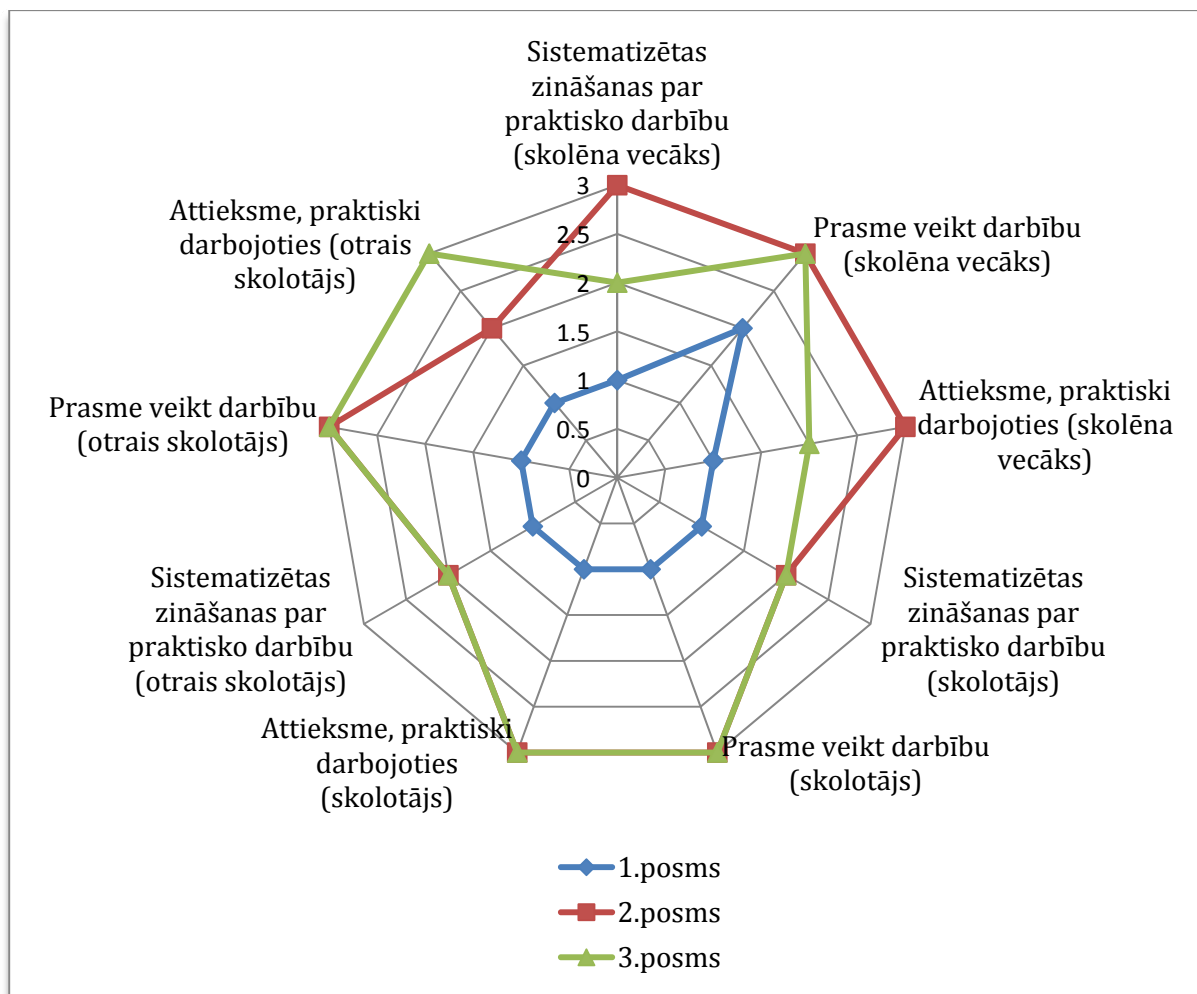
3.5. attēls Skolēna (Osvalds) praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā

3.5. attēlā uzskatāmi redzams, ka parādās maksimāli būtiskas vērtējuma izmaiņas gan skolēnu vecāku, gan skolotāja un gan otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēnam (Osvalds), vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.



3.6. attēls Skolēna (Ernests) praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā

3.6. attēlā uzskatāmi redzams, ka parādās maksimāli būtiskas vērtējuma izmaiņas gan skolēnu vecāku, gan skolotāja un gan otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēnam (Ernests), vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.



3.7. attēls Skolēna (Lāsma) praktiskās darbības pieredzes veidošanās līmeņi skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja vērtējumā

3.7. attēlā uzskatāmi redzams, ka parādās maksimāli būtiskas vērtējuma izmaiņas gan skolēnu vecāku, gan skolotāja un gan otrā skolotāja vērtējumā starp 1. posmu (sākuma vērtējumu līmeņiem aktualizācijas fāzē), 2 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izmēģinājumu fāzē) un 3 posmu (sākuma vērtējuma līmeņiem izvērtēšanas fāzē) skolēnam (Lāsma), vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi veikt darbību un attieksmi, praktiski darbojoties.

Kopumā visu respondentu vērtējumā: skolēna vecāks, skolotājs un otrs skolotājs vērtējuma rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par pētījumā iesaistīto skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes izaugsmi.

Pētījuma 3. posmā: 2010. gada septembris – 2011. gada maijs tika noskaidrots skolēnu vecāku anketēšanas 2009./2010. mācību gada un 2010./2011. mācību gada atšķirību raksturu saistībā ar pedagoģiskā

procesa nodrošinājumu, kur 2009./2010. mācību gadā piedalījās 94 skolēnu vecāki un 2010./2011. mācību gadā piedalījās 74 skolēnu vecāki, tāpēc kvalitatīvas pazīmes (mainīgie, dati) tika aprakstīti *rangu skalā*.

Rangu (kārtas) skalas pazīmes ir tādas, kuru skaitliskās vērtības nosaka pētāmā objekta kaut kāda raksturojoša lieluma izteiktības pakāpi. Atšķirībā no kvantitatīvām pazīmēm kārtas skalā „attālumus” starp skaitļiem nevar novērtēt nevienā no zināmām skaitļu skalām, t.i., „attālumi” starp skaitļiem nav vienādi un tie ir nezināmi lielumi. Taču šie skaitļi ir sakārtoti (ranžēti) augošā vai dilstošā kārtībā. Rangu skalas pazīmes ir kvalitatīvas, dažreiz tās sauc par puskvantitatīvām pazīmēm (*Vorobjovs, 2002; Martinsone (sast.), 2011*).

Vispārīgā gadījumā visi pētāmajā izlasē iekļautie objekti tiek sadalīti grupās atbilstoši kādam no to raksturojošām kvalitatīvām pazīmēm. Pētāmo objektu skaitu, kam ir vienāda kāda kvalitatīvā pazīme sauc par absolūto biežumu (*frekvenci*). Pazīmes relatīvais biežums (*frekvence*) ir absolūtā biežuma attiecība pret izlases apjomu (*objektu skaitu*).

Kvalitatīvu datu analīzi sāk ar vienkāršu pazīmju absolūto un relatīvo biežumu aprēķināšanu katrai pazīmes gradācijai. Ja dati ir sadalīti pēc divām kvalitatīvām pazīmēm, tad izveido absolūto un relatīvo biežumu *šķērstabulas*. Šķērstabulas (*Crosstab*) dod iespēju pārskatāmi tabulu veidā iegūt informāciju par pētāmo kopu: esošo [Count] informāciju par pētāmo kopu un informāciju par pētāmo kopu procentuāli (*% of Total*). Vispārīgā gadījumā, ja ir vairākas kvalitatīvas pazīmes, tad pazīmju savstarpējās saistības analīzei tiek izveidotas atbilstošas šķērstabulas. Rangu (kārtas) skalas datiem aprēķina sadalījuma parametrus – mediānu, modu un kvartīles. Nominālu skalas datiem uzrāda pētāmo objektu relatīvos biežumus. Bināra tipa jeb dihotomām pazīmēm, t.i., tādām pazīmēm, kas var pieņemt tikai divas vērtības, piemēram, „jā” un „nē”, parāda relatīvo biežumu (daļu, proporciju) un tā ticamības intervālu. Kvalitatīvu pazīmju tālākā analīzē:

- aprēķina kvalitatīvu pazīmju sadalījuma parametrus – modu (nominālās skalas datiem), mediānu, modu un kvartīles (rangu skalas datiem);
- aprēķina pazīmes absolūtos un relatīvos biežumus (proporcijas, daļas vai procentus) un to ticamības intervālus.

Datu statistiskajā analīzē izmanto neparametriskās metodes, kur tiek aprēķināti pazīmes absolūtie un relatīvie biežumi (proporcijas, daļas vai procentus) un to ticamības intervāli.

Pētījuma uzdevums ir atrast pētāmo objektu skaitu (absolūto biežumu (frekvenci)) vai to daļu (relatīvo biežumu) izlasē, kas atbilst kaut kādai pazīmei. Citiem vārdiem, ir nepieciešams atbildēt uz jautājumu: „Cik skolēnu vecākiem (absolūtais skaits, absolūtais biežums), vai kādai daļai

skolēnu vecāku, procenti no kopskaita (relatīvais biežums) ir sastopama noteikta pazīmes vērtība?”. Pazīmes absolūtais biežums – objektu skaits pētāmajā grupā, kam ir vienāda pētāmās pazīmes vērtība. Pazīmes relatīvais biežums – objektu (novērojumu) daļa pētāmajā grupā, kam ir vienāda pētāmās pazīmes vērtība, aprēķināta no objektu (novērojumu) kopskaita pētāmajā grupā. Parasti relatīvo biežumu izsaka procentos.

Savukārt tabula **Chi-Square Tests** (Hī-kvadrāta metode) ar iegūtajiem rādītājiem *Fisher's Exact Test (Fišera precīzais tests)*, uzrāda atšķirību būtiskuma līmeni (*nozīmīguma līmeni jeb signifikanci*). Hipotēžu pārbaude (χ^2 kritērijs– empīrisko sadalījumu novērtēšanas kritērijs). Hī kvadrāta aprēķināšana ir cita metode hipotēzes pārbaudei par bināras (alternatīvas) pazīmes relatīvo biežumu sakritību izlasē un populācijā. Visos gadījumos aprēķinu izdara pēc formulas

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^2 \frac{(O - E)^2}{E},$$

kur O – novērotais (*observed*) biežums izlasē un E – sagaidāmais (*expected*) biežums.

Būtiskuma līmeņa p vērtība ir atkarīga no brīvības pakāpju skaita, ko aprēķina pēc formulas

$$df = (\text{rindiņu skaits} - 1)(\text{kolonu skaits} - 1).$$

Rezultātu interpretācija.

- Ja $p > 0,05$, tad nulles hipotēze par novēroto un sagaidāmo biežumu vienādību ir jāpieņem (netiek noraidīta).
- Ja $p < 0,05$, tad nulles hipotēze par novēroto un sagaidāmo biežumu vienādību ir jānoraida (netiek pieņemta) (*Martinsone (sast.), 2011*).

Vecāku anketēšanas rezultātā var secināt:

1. Zināšanu līmenis

Uz skolēnu vecāku anketas pirmo jautājumu: „Vai skola nodrošina atbilstošu zināšanu līmeni?” 2009./2010. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 90 (95,7%) un 2010./2011. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 73 (97,3%) skolnieku vecāki. Tā kā anketu dati ir skolnieku vecāku vērtējumi, kas mērīti kārtas jeb rangū skalā (Ordinal), tad korelācijas (asociāciju) raksturošanai starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā izmantoja Kendela rangū korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B (tau-b)*) un iegūts, ka starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja negatīva ($r = -0,043$)

un statistiski nenozīmīga ($p = 0,569$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

2. Mācību procesa organizācija skolā.

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu: „Vai skola mācību procesu organizē atbilstoši spējām?” 2009./2010. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 87 (96,7%) un 2010./2011. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 69 (94,5%) skolēnu vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) testā Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,701$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) un iegūts, ka starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,053$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,657$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu: „Vai skola ar izpratni izturas pret bērniem?” 2009./2010. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 84 (96,6%) un 2010./2011. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 71 (94,7%) skolēnu vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) testā Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,705$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) un iegūts, ka starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,046$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,580$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu: „Vai skola ņem vērā bērna intereses?” 2009./2010. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 81 (97,6%) un 2010./2011. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 71 (98,6%) skolēnu vecāki. Uz šo jautājumu atbildējuši tikai 155 vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) testā Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 1,000$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) un iegūts, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja negatīva ($r = 0,037$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,639$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu: „Vai skola veicina draudzīgu savstarpējo attiecību veidošanu?” 2009./2010. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 81 (97,6%) un 2010./2011. mācību gadā apstiprinoši atbildēja 76 (96,2%) skolnieku vecāki. Uz šo jautājumu atbildējuši 162 skolēnu vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) testā Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,676$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) un iegūts, ka starp skolēnu vecāku atbildēm

2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,040$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,611$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

3. Attiecības ar skolas pedagogu kolektīvu.

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu par attiecībām ar skolas pedagogu kolektīvu un ar klases audzinātājiem 2009./2010. mācību gadā kā labvēlīgas raksturoja 91 (95,8%) un 2010./2011. mācību gadā 71 (89,9%) skolēnu vecāki. Pārējie vecāki šīs attiecības atzīmēja kā neitrālas. Uz šo jautājumu atbildējuši 174 vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) testā Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,144$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) un iegūts, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,116$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,136$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu par attiecībām ar skolas pedagogu kolektīvu un ar priekšmetu skolotājiem 2009./2010. mācību gadā kā labvēlīgas raksturoja 58 (61,1%) un 2010./2011. mācību gadā 64 (80,0%) skolēnu vecāki. Šīs attiecības kā neitrālas 2009./2010. mācību gadā atzīmēja 36 (37,9%) un 2010./2011. mācību gadā 16 (20,0%) skolēnu vecāki. Tikai 2009./2010. mācību gadā vienā (1,1%) gadījumā šīs attiecības ir raksturotas kā saspringtas. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 175 skolēnu vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) tests parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p = 0,021$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) iegūts, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja negatīva ($r = -0,207$) un statistiski nozīmīga ($p = 0,004$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

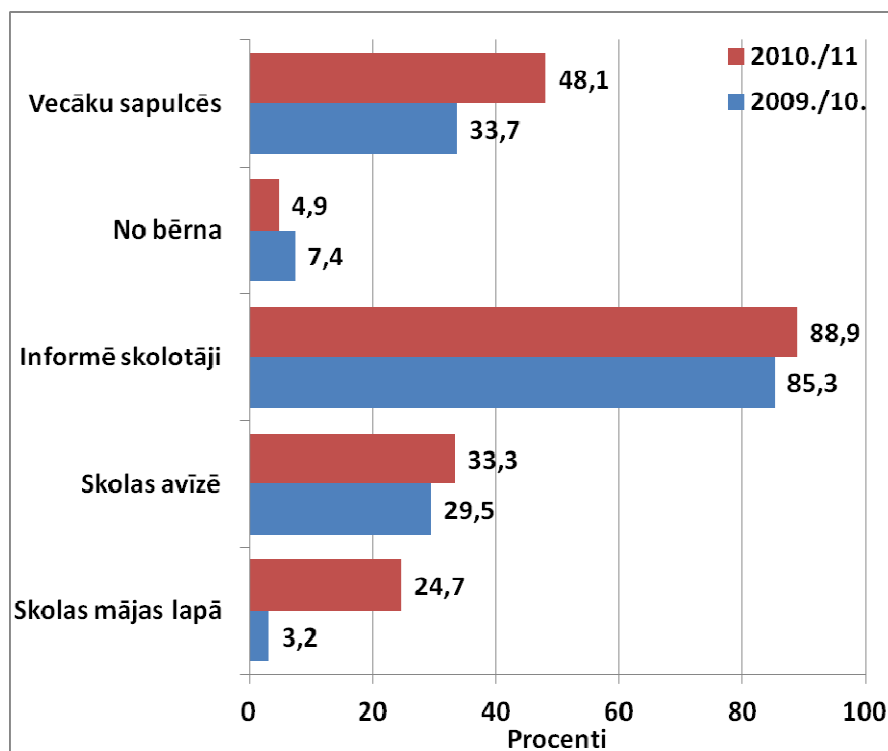
4. Saņem informāciju par skolā notiekošo.

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu par to vai regulāri saņem izrakstus par bērna sekmēm 2009./2010. mācību gadā atbildēja, ka regulāri saņem izrakstus par bērna sekmēm katra mēneša beigās 19 (47,5%) un 2010./2011. mācību gadā tikai 3 (100,0%) skolēnu vecāki. Dažreiz saņem izrakstus par bērna sekmēm katra mēneša beigās 2009./2010. mācību gadā atzīmēja 21 (52,5%) un 2010./2011. mācību gadā 0 skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši tikai 43 vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) tests ($\chi^2 = 3,078$) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,233$).

Uz skolēnu vecāku anketas jautājumu par to vai regulāri saņem informāciju par skolā notiekošo *skolas mājas lapā* 2009./2010. mācību gadā atbildēja, ka saņem šādu informāciju 3 (3,2%) un 2010./2011. mācību gadā 20 (24,7%) skolnieku vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Hī kvadrāta (χ^2) tests ($\chi^2 = 17,846$) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p < 0,001$).

Uz anketas jautājumu par to vai regulāri saņem informāciju par skolā notiekošo skolas avīzē 2009./2010. mācību gadā atbildēja, ka saņem šādu informāciju 28 (29,5%) un 2010./2011. mācību gadā 27 (33,3%) skolnieku vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,626$).

Par skolā notiekošo informē skolotāji 2009./2010. mācību gadā atbildēja, ka saņem šādu informāciju 81 (85,3%) un 2010./2011. mācību gadā 72 (88,9%) skolnieku vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,510$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) iegūts, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,054$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,719$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).



3.8. attēls Informācijas saņemšana par skolā notiekošo

Skolēnu vecāku atbilžu rezultāti 3.8. attēlā uzskatāmi parāda skolotāja kā *informācijas nesēja* lomu, kas ļauj secināt cik svarīga loma un kāda uzticība tiek atvēlēta speciālās izglītības skolotājam.

Par skolā notiekošo saņem informāciju skolēnu vecāku sapulcēs 2009./2010. mācību gadā atbildēja, ka saņem šādu informāciju 32 (33,7%) un 2010./2011. mācību gadā 39 (48,1%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,064$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) ieguva, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,147$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,050$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

5. Sazinās ar skolu.

Visbiežāk *sazinās ar skolu, klases audzinātājiem telefoniski* 2009./2010. mācību gadā atbildēja tikai viens no vecākiem (1,1%) un 2010./2011. mācību gadā 16 (19,8%) skolēnu vecāku. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p < 0,001$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) ieguva, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,316$) un statistiski nozīmīga ($p < 0,001$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Visbiežāk *sazinās ar skolu, klases audzinātājiem rakstiski* 2009./2010. mācību gadā atbildēja 9 (9,5%) un 2010./2011. mācību gadā 29 (35,8%) skolnieku vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p < 0,001$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) ieguva, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,319$) un statistiski nozīmīga ($p < 0,001$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Visbiežāk *sazinās ar skolu, klases audzinātājiem izmantojot e-pastu* 2009./2010. mācību gadā atbildēja 3 (3,2%) un 2010./2011. mācību gadā 2 (2,5%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,575$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B* (tau-b)) ieguva, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā

un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja negatīva ($r = -0,021$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,782$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

Visbiežāk sazinās ar skolu, klases audzinātājiem izmantojot personīgas sarunas 2009./2010. mācību gadā atbildēja 82 (86,3%) un 2010./2011. mācību gadā 72 (88,9%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,654$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B (tau-b)*) ieguva, ka starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv vāja pozitīva ($r = 0,039$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,518$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

6. Interese par bērna uzvedību, sekmēm, panākumiem.

Ierodas skolā, kad uzskatu to par vajadzīgu, lai paaugstinātu interesi par bērna uzvedību, sekmēm, panākumiem 2009./2010. mācību gadā atbildēja 4 (4,2%) un 2010./2011. mācību gadā 44 (54,3%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p < 0,001$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B (tau-b)*) ieguva, ka starp skolēnu vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv pozitīva ($r = 0,561$) un statistiski nozīmīga ($p < 0,001$) atbilstība (SPSS programmā izdarīto aprēķinu rezultāti).

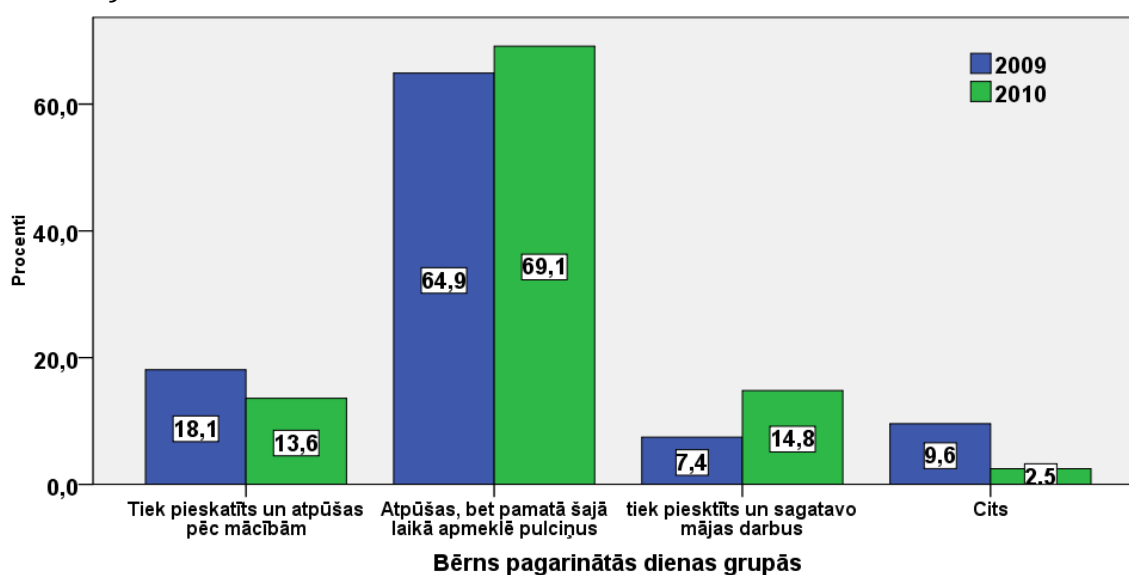
Ierodas skolā, kad noticis kāds pārkāpums, lai paaugstinātu interesi par bērna uzvedību, sekmēm, panākumiem 2009./2010. mācību gadā atbildēja 14 (14,7%) un 2010./2011. mācību gadā 9 (11,1%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados statistiski būtiski neatšķiras ($p = 0,510$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B (tau-b)*) ieguva, ka starp vecāku atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv negatīva ($r = -0,054$) un statistiski nenozīmīga ($p = 0,472$) atbilstība.

Ierodas skolā, lai organizētās vecāku sapulcēs paaugstinātu interesi par bērna uzvedību, sekmēm, panākumiem 2009./2010. mācību gadā atbildēja 18 (18,9%) un 2010./2011. mācību gadā 45 (55,6%) skolēnu vecāki. Pavisam uz šo jautājumu atbildējuši 176 skolēnu vecāki. Fišera precīzais tests (*Fisher's Exact Test*) parāda, ka atbilžu empīriskie sadalījumi abos mācību gados atšķiras statistiski **būtiski** ($p < 0,001$). Izmantojot Kendela rangu korelācijas koeficientu (*Kendall's τ_B (tau-b)*) ieguva, ka starp vecāku

atbildēm 2009./2010. mācību gadā un 2010./2011. mācību gadā pastāv pozitīva ($r = 0,381$) un statistiski nozīmīga ($p < 0,001$) atbilstība.

7. Vecāku sapulces

Analizējot vecāku sapulces apmeklējuma iemeslu atbilžu sadalījumu 7. pielikumā, tiek secināts, ko vecāki sagaida no skolas vecāku sapulces. Gan vienā, gan otrā mācību gadā lielākais skolēnu vecāku skaits atbildēja, ka svarīgi ir dzirdēt katra mācību priekšmeta skolotāja informāciju par plānoto un sasniegto (2009./2010. mācību gadā atbildēja 50% skolēnu vecāku, bet 2010./2011. mācību gadā atbildēja 61% skolēnu vecāku), kas liecina par to, ka skolēnu vecākiem ir *svarīga priekšmetu skolotāja informācija*.



3.9. attēls Vecāku atbilžu absolūtais sadalījums uz jautājumu: „Vai bērns pagarinātās dienas grupās ir pieskatīts un drošībā?” saistībā ar laiku, kurā ir veikta aptauja

Analizējot respondentu atbildes 3.13. attēlā par to, ar ko bērns nodarbojas pagarinātās dienas grupās, lielākā daļa vecāku uzskata, ka šeit bērns atpūšas un apmeklē pulciņus, to apliecina 64,9% vecāku 2009./2010. m. g. un 69,1% skolēnu vecāku 2010./2011. mācību gadā, to, ka bērns tiek pieskatīts un gatavo mājas darbus apliecina 7,4% vecāku 2009./2010. mācību gadā, bet 2010./2011. mācību gadā 14,8% skolēnu vecāku, to, ka tiek pieskatīts un atpūšas pēc mācībām apliecina 18,1% vecāku 2009./2010. mācību gadā, bet 2010./2011. mācību gadā – 3,6% skolēnu vecāku, cits variantu min 9,6 % skolēnu vecāku 2009./2010. mācību gadā, bet 2010./2011. mācību gadā tikai – 2,5 %.

Pētījumā korelācijas koeficienta aprēķināšanā izmantotā *Pīrsona korelācijas analīze* (to dēvē arī par nultās kārtas korelāciju) ļauj noteikt

mijšakarības starp mainīgajiem (izmērāmās parādības pētījumos) (Lasmanis, 1999). Pīrsona korelācijas analīze vecāku anketas 3 jautājumā, kur tiek noskaidrots, kādas ir izveidojušās attiecības ar klases audzinātāju, ar priekšmeta skolotājiem un skolas administrāciju parāda, ka pastāv *lineārā saistība* starp trim mainīgajiem, tas nozīmē, ka mainoties vienam mainīgajam, mainīsies arī citi. Klases audzinātāju, priekšmeta skolotāju un skolas administrācijas sadarbību apstiprina rezultāti, kas ir statistiski nozīmīgi ($p=0,000$).

Analizējot vecāku sapulces apmeklējuma iemeslu, Pīrsona korelācijas koeficienta aprēķinu rezultāti parāda, ka pastāv *lineārā saistība* starp trim mainīgajiem jautājumā, kur tiek noskaidrots vecāku viedoklis par to, ko vecāki sagaida no skolas vecāku sapulces. Vecāku viedokli par to, ka atnākot uz vecāku sapulci, viņi gribētu redzēt un dzirdēt skolēnu priekšnesumus, redzēt viņu darbu izstādes, dzirdēt citu speciālistu informāciju, klausīties pieaicinātus lektoros apstiprina rezultāti, kas ir statistiski nozīmīgi un starp tiem pastāv lineāra sakarība.

Skolēnu vecāku aptaujas 2009./2010. mācību gadā (piedalījās 94 skolēnu vecāki) un 2010./2011. mācību gadā (piedalījās 74 skolēnu vecāki) atšķirību raksturs, ļauj secināt, ka:

- 2010./2011. māc. g. lielākā daļa skolēnu vecāku piekrīt pieņēmumiem, ka skola nodrošina atbilstošu zināšanu līmeni, mācību procesu organizē atbilstoši spējām, ar izpratni izturas pret bērniem, skola ņem vērā bērna intereses, skola veicina draudzīgu savstarpējo attiecību veidošanu un samazinājies ir to vecāku īpatsvars, kuri nepiekrīt;
- 2010./2011. māc. g. palielinājies respondentu skaits, kuriem ir labvēlīgi izveidojušās attiecības ar priekšmetu skolotājiem, ar skolas administrāciju, kur individuālās sarunās – diskusijās tiek noskaidrota bērna uzvedība, sekmes, panākumi. Vecāku sapulcēs viņi gribētu redzēt un dzirdēt skolēnu priekšnesumus, redzēt viņu darbu izstādes, dzirdēt citu speciālistu informāciju, klausīties pieaicinātus lektoros;
- apstiprinās klases audzinātāju, priekšmeta skolotāju un skolas administrācijas sadarbība ar skolēnu vecākiem.

Secinājumi

- Visu respondentu vērtējumā: skolēna vecāks, skolotājs un otrais skolotājs vērtējuma rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par pētījumā iesaistīto skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes izaugsmi.

- Skolēnu vecāki pozitīvi vērtē situāciju saistībā ar pedagoģiskā procesa nodrošinājumu Rīgas x speciālā internātpamatskolā, kas liecina, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis **ir efektīvs** skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredze veidošanai speciālā internātpamatskolā.

Nobeigums

Pētījuma „Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā” aktualitāti pamato mūsdienu laikposma prasības, kas tiek izvirzītas speciālajai izglītībai. Aktuāla ir kļuvusi problēma par bērnu ar speciālajām vajadzībām sagatavošanu līdzdalībai dzīvesdarbībā, koriģējot funkcionālās attīstības trūkumus. Kā jaunākā tendence jāmin skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT pēc iespējas pilnīgāka iekļaušanās ne tikai skolā, bet visā sabiedrībā, iesaistīšanās sociālā vidē. Taču notiekošie procesi izglītībā liecina par pastāvošo pretrunu starp politiski noteikto virzību un skolas praksi. Lai katra skola varētu piedāvāt un īstenot iespējas izglīties bērniem ar speciālajām vajadzībām, atbilstoši viņu speciālo vajadzību nodrošināšanai, skolā ir jāveido vide, kur norit skolas un vecāku sadarbība, pateicoties kurai tiek atklātas un izmantotas šo skolēnu spējas un dotumi. Mērķtiecīgi iepazīt skolēnus, viņu speciālās vajadzības palīdz individuālais darbs, kas nav iedomājams bez personības viengabalainības *izpētes tās praktiskā darbībā*, tāpēc svarīgi ir veidot katram audzēknim individuāli, uzmanības centrā izvirzot nevis traucējumu, bet gan pašu bērnu, viņa personību, viņa stiprās puses un attīstības iespējas, praktiskās darbības pieredzi, lai skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT skolas vidē mērķtiecīgā darbībā veidotās zināšanas, prasmes un attieksmes varētu lietot turpmākā dzīvesdarbībā.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, bija nepieciešams veikt pedagoģiskā procesa analīzi speciālajā internātpamatskolā, apzināt un analizēt zinātnieku teorētiskās nostādnes par garīgās attīstības traucējumu ietekmi uz skolēnu ar GAT izziņas darbības attīstību, izprast praktiskās darbības lomu pieredzes veidošanās procesā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, definēt praktiskās darbības pieredzes veidošanās būtību skolēniem ar GAT, izstrādāt praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli, ieviest praksē un pārbaudīt tā efektivitāti.

Veiktā teorētiskās literatūras un avotu analīze un veiktais līdzdalības darbības pētījums ļāva izstrādāt un teorētiski pamatot:

- *praktiskās darbības definīcijas struktūru* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT: praktiskā darbība skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir iepriekšējā darbības pieredzē apgūto darbību kopums, kur
 - sākotnēji tiek apmierinātas skolēna personīgās vajadzības,
 - skolēns top par dažādu darbības veidu un formu subjektu,
 - notiek jaunu motīvu veidošanās,
 - tiek nodrošināts emocionāls pārdzīvojums,
 - veidojas attieksme pret darbības mērķi un procesu;

- *praktiskās darbības pieredzes būtību skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT: „Praktiskās darbības pieredze skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT sastāv no vairākām secīgām pieredzes fāzēm, kas nodrošina skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT sākotnējā individuālā motīva izpildi, kura rezultātā notiek jaunu zināšanu, prasmi un attieksmju aktualizācija. Praktiskās darbības pieredze ir skolēna ar vidēji smagiem un smagiem GAT ikdienas dzīves daļa un tās struktūrā ir trīs fāzes: aktualizācijas, izmēģinājuma un izvērtēšanas”. Aktualizācijas fāzē (zemākā pakāpe) tiek noteikts skolēna praktiskās darbības sākotnējais līmenis, tad seko izmēģinājumu fāze (vidējā pakāpe), kad notiek praktiskās darbības procesa vērošana, izmēģināšana, pārdomāšana un koriģēšana. Nākamā ir izvērtēšanas fāze (augstākā pakāpe), kad tiek izvērtētas zināšanas, prasmes un attieksmes, lai atrastu tām lietojumu jaunā darbībā;*
- praktiskus paņēmienus *vingrinājumu kopas* veidā, kas veicina praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT;
- zinātniski pamatotu *inovatīvu praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli* skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, kas nodrošina skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT iesaistīšanos individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs un pilnveido skolēnu praktiskās darbības pieredzi;
- praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesa vērošanu, analizēšanu un vērtēšanu mācību priekšmetā *Mājturība un tehnoloģijas* pēc izstrādātiem *praktiskās pieredzes veidošanās kritērijiem*:
 - sistematizētas zināšanas par praktisko darbību;
 - prasme veikt darbību;
 - attieksme, praktiski darbojoties.

Praktiskās darbības pieredzes veidošanās dinamikas izvērtēšanai tika izstrādāti teorētiski pamatoti un pētījumā pārbaudīti rādītāji mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* tematā *Mājturība*, aktualizējot trīs rādītājus katrā praktiskās darbības pieredzes veidošanās fāzē (aktualizācijas, izmēģinājumu, izvērtēšanas):

- izpratne par aprīkojumu, iekārtojumu, uzturu *Mājturībā*;
- uzkopšanas darbu, ēdienu gatavošanas prasmes *Mājturībā*;
- apzināts personīgi nozīmīgs praktiskās darbības motīvs *Mājturībā*.

Pētījumā izmantotā humānisma koncepcija, kas īstenota darbības teorijas pieejā, sociālā konstruktīvismā, pamatojoties uz psiholoģijas, pedagoģijas, speciālās pedagoģijas un fizioloģijas teoriju atziņām, ļauj formulēt šādus secinājumus:

- *Garīgās attīstības traucējumus* pēc pētnieku un organizāciju sniegtiem aprakstiem raksturo izziņas darbības nepietiekama attīstība, jo ir deformēta visu tās darbības pamatā esošo psihisko procesu norise, kā arī bērna sociālās adaptācijas traucējumi noteiktā vidē un attīstības periodu nobīdes. Tas ļauj secināt, ka bērna ar GAT hronoloģiskais vecums neatbilst vispārpieņemtajam attīstības līmenim;
- Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT ir tiesības uz *savu mācību sistēmu*, kur skolas vidē tiek veidota viņa darbības mērķtiecība, nodrošinot iesaistīšanos individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs;
- Pieredzes veidošanā skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT obligāti jāņem vērā tas, ko skolēns ir sasniedzis iepriekšējā pieredzē, bet galvenokārt jānosaka tuvākās attīstības iespējas, kas balstīts humānpedagoģijā;
- Skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT *individualizētu pieeju* praktiskās darbības pieredzes veidošanās procesā skolotājs var īstenot tad, ja mērķtiecīgi iepazīst savus skolēnus, viņu speciālās vajadzības, seko individuālajai attīstībai, sniedzot iespēju katram skolēnam pašrealizēties;
- Pedagoģiskie līdzekļi, uzturot pozitīvu emocionālu pārdzīvojumu, nodrošina skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālo vajadzību piepildīšanu individuālā praktiskā darbībā;
- Praktiskā darbībā skolēni ar vidēji smagiem un smagiem GAT ar pieaugušā nepieciešamo atbalstu tiek virzīti uz apzināti izvēlētu mērķi, tādējādi tā kļūst par skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT maksimāli iespējamās neatkarīgas dzīves sastāvdaļu.

Pētījuma pamatā ir izmantota *kvantitatīvā* pieeja (līdzdalības darbības pētījums). Pētījuma veicējs un pētījuma dalībnieki ilgstoši sadarbojas pētījuma laikā, to nosaka nepieciešamība atrisināt praktiskas dabas problēmas. Līdzdalības darbības pētījums rit vairākus gadus, tāpēc ir iespējams izsekot praktiskās darbības pieredzei veidošanās procesam, kas ir īpaši svarīgi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT, jo darba rezultāti atklājas ļoti lēni. Lai paaugstinātu pētījuma ticamību un validitāti, izmantota arī *kvalitatīvā* pieeja (skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT personu lietu izpēti (skolēna pārbaudes kartē dotie slēdzieni, pedagoģiski

medicīniskās komisijas slēdziens, anamnēzes datu izpēte u.c.), novērošana, veikto darbu rezultātu izpēte, sarunas ar vecākiem). Pētījuma ārējo validitāti, kas raksturo, cik lielā mērā iegūtos rezultātus var pārnest vai vispārināt uz citiem pētījuma objektiem vai dalībniekiem un pētījuma apstākļiem, nodrošina pētījuma veikšana reālajā dzīvē, skolā, visiem skolēniem vienā klasē.

Pētījuma zinātnisko stiprumu nodrošina *triangulācijas metode* – informācijas iegūšana no trim dažādiem viedokļiem: skolēna vecāka, skolotāja un otrā skolotāja viedokļa, atkārtojot dažādos laika periodos.

Pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka pastāv *būtiska vai maksimāli būtiska atšķirība*:

- *aktualizācijas fāzē* pētījuma posma sākumā un beigās. Tas nozīmē, ka visu respondentu vērtējumā: skolēna vecāks, skolotājs un otrs skolotājs rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par praktiskās darbības pieredzes izaugsmi;
- *izmēģinājumu fāzē* pētījuma posma sākumā un beigās divu respondentu: skolotāja un otrs skolotāja vērtējumā. Tas nozīmē, ka divu respondentu vērtējumā: skolotāja un otrā skolotāja rādītājiem pētījuma gaitā ir pozitīva dinamika, kas liecina par praktiskās darbības pieredzes izaugsmi izmēģinājumu fāzē, bet viena respondenta: skolēna vecāka vērtējumā vienā no trim kritērijiem: prasme veikt darbību nepastāv būtiskas izmaiņas, ko var izskaidrot kā nesaskaņu starp ļoti svarīgo pieaugušā lomu un vecāku sagatavotību izmēģinājumu fāzē (skat. apakšnod. 2.4.);
- *izvērtēšanas fāzē* vienam kritērijam: attieksme praktiski darbojoties pētījuma posma sākumā un beigās. Tas nozīmē, ka visu respondentu vērtējumā: skolēna vecāks, skolotājs un otrs skolotājs rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par praktiskās darbības pieredzes izaugsmi izvērtēšanas fāzē vienam kritērijam: attieksme praktiski darbojoties, bet pārējiem diviem kritērijiem nepastāv būtiska atšķirība, kas ļauj apgalvot, ka lai, signifikance p tiktu uzskatīta par būtisku, sistematizējot zināšanas par praktisko darbību, veidotu prasmi darboties ir nepieciešams ilgāks laiks.

Galvenais pētījuma rezultāts, kas liecina par būtiskām izmaiņām ilgākā laika periodā: pastāv maksimāli būtiska atšķirība visos pētījuma posmos 1. sākuma vērtējumā, 2. sākuma vērtējumā un 3. sākuma vērtējumā, vērtējot zināšanas par praktisko darbību, prasmi darboties, attieksmi, praktiski darbojoties skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT. Tas nozīmē, ka visu respondentu vērtējumā: **skolēna vecāks, skolotājs un otrs skolotājs vērtējuma rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu**

dinamiku, kas liecina par praktiskās darbības pieredzes izaugsmi skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT.

Skolēnu vecāku aptaujas 2009./2010. mācību gadā (piedalījās 94 skolēnu vecāki) un 2010./2011. mācību gadā (piedalījās 74 skolēnu vecāki) atšķirību raksturs, ļauj secināt, ka:

- 2010./2011. mācību gadā lielākā daļa skolēnu vecāku piekrīt pieņēmumiem, ka skola nodrošina atbilstošu zināšanu līmeni, mācību procesu organizē atbilstoši spējām, ar izpratni izturas pret bērniem, skola ņem vērā bērna intereses, skola veicina draudzīgu savstarpējo attiecību veidošanu un samazinājies ir to vecāku īpatsvars, kuri nepiekrīt;
- 2010./2011. mācību gadā palielinājies respondentu skaits, kuriem ir labvēlīgi izveidojušās attiecības ar priekšmetu skolotājiem, ar skolas administrāciju, kur individuālās sarunās – diskusijās tiek noskaidrota bērna uzvedība, sekmes, panākumi. Vecāku sapulcēs viņi gribētu redzēt un dzirdēt skolēnu priekšnesumus, redzēt viņu darbu izstādes, dzirdēt citu speciālistu informāciju, klausīties pieaicinātus lektoros;
- apstiprinās klases audzinātāju, priekšmeta skolotāju un skolas administrācijas sadarbība ar skolēnu vecākiem.

Secinājums

- Kopumā visu respondentu vērtējumā: skolēna vecāks, skolotājs un otrs skolotājs vērtējuma rādītāji pētījuma gaitā mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas liecina par pētījumā iesaistīto skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem GAT praktiskās darbības pieredzes izaugsmi;
- Skolēnu vecāki pozitīvi vērtē situāciju saistībā ar pedagoģiskā procesa nodrošinājumu Rīgas x speciālajā internātpamatskolā, kas liecina, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis **ir efektīvs** skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredze veidošanai speciālajā internātpamatskolā.

Teorētiskās literatūras analīze un veiktais līdzdalības darbības pētījuma rezultāti ļauj secināt, ka izveidotais praktiskās darbības pieredzes veidošanās modelis nodrošina praktiskās darbības pieredzes veidošanos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT speciālā internātpamatskolā *Mājturības un tehnoloģiju* mācību priekšmeta tematā *Mājturībā*.

Pētījuma autore uzskata, ka praktiskās darbības pieredzes veidošanās modeli var izmantot arī plašākā kontekstā. Modeļi būtu nepieciešams izmantot arī citos mācību priekšmetos skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT līdzīgās/vai šāda tipa izglītības iestādēs, jo tas dod iespēju skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem GAT iesaistīties individuāli apzinātās daudzpakāpju aktivitātēs un pilnveido skolēnu praktiskās darbības pieredzi.

Izmantotās literatūras saraksts

1. Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making It Happen*. The International Special Education Congress, Birmingham, UK, 10 –13 April 1995 [skatīts. 2011.10.21.]. Pieejams: www.eenet.org.uk/resources/.../making_it_happen.doc
2. Ainscow, M. (2003). *Using teacher development to foster inclusive classrooms*. // T. Booth, K. Nes, & M. Stromstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education*. London: RoutledgeFalmer. p.15 – 32.
3. Ainscow, M. (2004). *Special needs through school improvement: school improvement through special needs*. // D. Mitchell (Eds.), *Special educational needs and inclusive education: major themes in education*. Volume II Inclusive education. New York: Routledge Falmer, p.265 – 279.
4. Altermans, K., Čaure, A. (1995). *Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam!* Rīga: Izglītība, 93 lpp.
5. Anspaks, J. *Jans Amoss Komenskis: dzīves ceļš un pedagoģiskā jaunrade*. Rīga: LU, 58 lpp.
6. Antoloģija, (1994). *Pedagoģiskā doma Latvijā no 1890. g. līdz 1940. g.* Rīga: Zvaigzne 237 lpp.
7. Avotiņš, U., Prinkule, L., Upmale, L. (1981). *Bērnu attīstība mācību un audzināšanas procesā*. Rīga: Zvaigzne, 140 lpp.
8. Baka, A., Grunevalds, K. (1998). *Grāmata par aprūpi*. D. Lapsas tulkojums, Rīga: Preses nams, 327 lpp.
9. Baldiņš, A., Raževa, A. (2001). *Skolas un ģimenes sadarbība*. Rīga: Pētergailis, 81 lpp.
10. Balzamo D. (2009). *The experiences of grade 6 science and technology learners of experiential learning as method of instruction*. Pretoria: University of Pretoria, 86 p.
11. Beļickis, I. (1997). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa, 95 lpp.
12. Bethere, D. (2007). *Izglītības programmu individualizācija bērniem ar speciālajām vajadzībām*. Liepāja: LiePA, 46 lpp.
13. Bēkons, F. (1989). *Jaunais organons*. (No latīņu un angļu val. tulk. B. Cīrule). Rīga: Zvaigzne, 313 lpp.
14. Booth, T and Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* PDF Bristol: CSIE [skatīts. 2011.10.03.]. Pieejams: <http://www.csie.org.uk/publications>
15. Broks, A. (2007). *Science education as life experience for life*. Proceedings of 6th IOSTE Symposium for Central and Eastern Europe „Science and Technology Education in Central and Eastern Europe: Past, Present and Future”, Siauliai, Lithuania. Siauliai University Publishing House, p. 26 – 30.
16. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 330 p.
17. Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, ix, 214 p.
18. Caune, J., Dzedons, A., Pētersons, L. (1999). *Stratēģiskā vadīšana*. Rīga: SIA Kamene, 232 lpp.
19. Comer, J.R. (2002). *Fundamentals of Abnormal Psychology: Third Edition*. New – York: Worth Publishers, 499 p.

20. Craig, G. J. & Baucum, D. (2002). *Human Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 736 p.
21. Čehlova, Z. (1995). *Skolēnu izziņas aktivitāte mācību izziņas darbībā /monogrāfija/*. Rīga: LU, 200 lpp.
22. Čehlova, Z. (2002). *Izziņas aktivitāte mācībās*. Rīga: Raka, 136 lpp.
23. Černova, E. (2011). *Spēles daudzveidīgais pedagoģiskais potenciāls*. Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, Rēzekne: RA Izdevniecība, 52. –59. lpp.
24. Dauge, A. (1928). *Audzināšanas ideāls un īstenība*. – Cēsis, Rīga: J. Jēpes apg. 125 lpp.
25. Dewey, J. (1974). *Experience and Education*. New York: Collier Books, 91 p.
26. Drew, C. J., & Hardman, M. L. (2000). *Mental retardation: A life cycle approach* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 429p.
27. Dēķens, K. (1919). *Rokas grāmata pedagoģijā*. Rīga: Izglītības kooperatīvs „Kultūras balss”, 238 lpp.
28. Dzintere, D., Stangaine, I. (2005). *Rotaļa – bērna dzīvesveids*. Rīga: RaKa, 181 lpp.
29. Eglītis, I. (1974). *Psihiatrija*. Rīga: Zvaigzne, 323 lpp.
30. Elden, M., Levin, M. (1991). *Cogenerative Learning: Getting started*. New York: Scholastic, 72 p.
31. Elkind, D. (1967) *Piaget and Montessori*. Harvard Educational Review, Fall N 37, p. 535 – 545.
32. Ericson, E. H. (1993). *Childhood and Society*, W.W. Norton& Company, publised 1964, 447 p.
33. Florian, L. (2007) *The SAGE Handbook of Special Education*, British Library, Cataloguing in Publication data, 580 p.
34. Florian, L. (2005). *Inclusive practice: what, why and how?* / Topping K. and Maloney S.(Eds.) *The Routledge/Falmer Reader in Inclusive Education*, London: Routledge/Falmer, p. 29 – 40.
35. Florian, L. (2008) *Special or inclusive education: future trends*. British Journal of Special Education, 35(4), p. 202 – 208.
36. Fogiel, M. (1998). *Staff of Research and Education Association. The Statistics Problem Solver*. USA: Research&education association, 1043 p.
37. Frank, L. (1972). *Processes in Organisms//* R.C. Smart and M.C. Smart. Readings in Child Development and Relationships. New York: The Macmillan Company, p.505 – 510.
38. Frederickson, N. and Cline, T. (2009). *Special Educational needs, Inclusion and Diversity*. Second Edition. Reprinted 2010 UK by Ashford Colour Press Ltd, Gosport, Hampshire, 652 p.
39. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa, 271 lpp.
40. Friend, M. P. (2005). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Pearson Education. Inc., 594 p.
41. Friend, M.,Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. A practical Guide for Classroom Teachers. Boston: A Pearson Education Company, 547p
42. Fulans, M. (1999). *Pārmaiņu spēki*. Rīga: Zvaigzne ABC, 166 lpp.
43. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 261 lpp.
44. Griffin, C., Holford, J., Jarvis, P. (2003). *The Theory & Practice of Learning*. London, Kogan Page, 198 p.

45. Grunevalds, K. (2003). *Dzīves apstākļu normalizēšana personām ar garīga rakstura un citiem funkciju traucējumiem. Teorētisks pamatojums un praktiska pieredze*. Madonas poligrāfists "Velku fonds", 94 lpp.
46. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC, 394 lpp.
47. Harvey, L., Green, D. (1993). *Defining Quality. Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol 18 No. 1, p. 9 –35.
48. Hedegaard, M. (1984). *Three Essays Abot How the Child Becomes Conceptually related to the World*. Aarhus: Institute of psychology, University of Aarhus, 135 p.
49. Hēgelis, G. V. F. (1981). *Filozofijas zinātņu enciklopēdija*. Rīga: Zvaigzne, 118 lpp.
50. Hibnere, V. (1998). *Bērna vizuālā darbība*. Rīga: RaKa, 198 lpp.
51. Honey, P. and Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. Peter Honey Publications, 3Rev Ed edition, 94 p.
52. Iliško, D. (1999). *Efektīva mācību vide// Skolotājs, Nr.5., 7. lpp.*
53. Itard, J. M. G. (1802). *An historical account of the discovery and education of a savage man, or: of the first developments, physical and moral, of the young savage caught in the woods near Aveyron in the year 1798*, 148 p. [skatīts. 2011.10.21.]. Pieejams: www.books.google.com
54. Karule, A. (1977). *Mācīšanas individualizācija un tās didaktiskie pamatnosacījumi*. Rīga: Zvaigzne, 104 lpp.
55. Koķe, T. (1998). *Sadarbība, ne sacensība*. Grigules, L. Silovas, I red. Mācīsimies sadarboties. Rīga: Mācību grāmata, 62. – 63. lpp.
56. Koķe, T. (2003). *Nepārtraukta izglītība: galvenie uzdevumi un to īstenošana// Nepārtrauktas izglītības sociāli pedagoģiskie aspekti, Izglītības soļi, Rīga, 4. – 17.lpp.*
57. Kolb, D (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. xiii, 256 p.
58. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
59. Korniljevs, I., Lubkins, G., Lubkina, V. (2010). *Using the Information Technologies for Integration Problems of Persons with Disabilities*. Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, Rēzekne: RA Izdevniecība, 444. – 452. lpp.
60. Kravalis, J. (1996). *Latvijas speciālās skolas*. Rīga: Apgāds „Mācību grāmata”, 143 lpp.
61. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga: RaKa, 178 lpp.
62. Kugelmass, J. W. (2007). *Constructivist views of learning: implications for inclusive education* In. Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publication, p. 272 – 279.
63. Kushlick, A. and Blunden, R. (1974). *The epidemiology of mental subnormality*, in A.M. Clarke and A.D.B. Clarke (eds), *Mental Deficiency*, 3rd edn.London: Methuen, p. 31–81.
64. Kūle, M., Kūlis, R. (1998). *Filozofija*. Rīga: Zvaigzne ABC, 656 lpp.
65. Lasmanis, A. (1999). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos*. Rīga: Mācību apgāds NT, 190 lpp.
66. Lasmanis, A. (2002). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos*. SPSS. 1. grāmata, SIA “Izglītības soļi”, 236 lpp.
67. Lasmanis, A. (2003). *Māksla apstrādāt datus: pirmie soļi (1. Burtnīca)*. Rīga: P&K, 32 lpp.

68. Lieģeniece, D. (1998). *Mijiedarbība*. Grigules, L. Silovas, I redakcijā. Mācīsimies sadarboties. Rīga: Mācību grāmata, 9. –12. lpp.
69. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā*. Rīga: RaKa, 261 lpp.
70. Lieģeniece, D., Nazarova, I. (1999). *Veseluma pieeja valodas apguvē*. Rīga: RaKa, 112 lpp.
71. Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa, 397 lpp.
72. Loks, Dž. (1977). *Eseja par cilvēka sapratni*. Rīga: Zvaigzne, 125 lpp.
73. Ļāščenko, A. Druzika, L. (2004). *Humānas un efektīvas skolas veidošana*. Rīga: RaKa, 195 lpp.
74. Ļubļinska, A. (1979). *Bērnu psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne, 383 lpp.
75. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: Raka. 129 lpp.
76. Maslo, E. (2003). *Mācīšanās spēju pilnveide*. – Rīga: RaKa, 192 lpp.
77. Maslo, I. (1995). *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciacija un individualizācija*. Rīga: RaKa 172 lpp.
78. Mason, M., Reiser, R. (2000). *Altogether Better: From Special Needs to Equality in Education*. London: Comic Relief.
79. Maslow, A. H. (1943 /2000). *A Theory of Human Motivation* Bacon [skatīts. 2011.03.13.]. Pieejams:<http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
80. Maslow, A. H.(1954/ 1987 (3rd Ed. New York: Harper & Row, 1987). *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers, 411 p.
81. Mārtinsone, K. (sast.), (2011). *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. Rīga: RaKa. 284 lpp.
82. McClelland, DC. (1985). *Human motivation*. Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 640 p.
83. Meikšāne, Dz. (1998). *Psiholoģija mums pašiem*. Rīga: RaKa, 166 lpp.
84. Meikšāne, Dz., Plotnieks, I. (1998). *Personības pašizjūta un identitāte*. SIA Mācību apgāds NT, 202 lpp.
85. Millan, J. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer*. Boston, MA: Allyn and Bacon [skatīts. 2011.10.13.]. Pieejams:www.ablongman.com/mcmillan4e
86. Montessori, M. (2010). *The Montessori Method*, Publ. Schocken, 416 p.
87. Montessori, M.(1986). *Discovery of the Child*, Publ. Ballantine Books, 352 p.
88. Nīmante, D. (2006). *Kas ir iekļaujoša izglītība? // Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls, Rīga, IAC
89. Nīmante, D.(2008). *Vēlreiz par iekļaujošu izglītību// Skolotājs, Nr. 1, 59. –64.lpp.*
90. Nīmante, D. (1998). *Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem*. Rīga: „Patnis”, Sorosa fonds Latvija. Conclusions and recommendations of the 48th session of the ICE [skatīts. 2009.10.18.]. Pieejams: www.ibe.unesco.org.
91. Nīmante, D. (2007). *Iekļaušanās iespējas vispārīzglītojošā Latvijas skolā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām*. Latvijas Universitātes raksti, 715. sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība, 101. – 114. lpp.
92. Nyborg, M. (1993). *Pedagogy. The study of how to provide optimum conditions of learning for persons who may differ widely in pre-requisites for learning*. Hugesund: Nordisk undervisningsforlag, 499 p.
93. Ņikiforovs, O. (2007). *Psiholoģija – pedagogam*, Rīga: SIA Izglītības soļi, 368. lpp.
94. Okolo, C., Ferretti, R., & Cavalier, A. (1991). *Electronic networks and instructional activities for students with learning disabilities*. TAM Newsletter, 6(3), p. 10 –11.

95. Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. (1998). *Human Development*. 7 –th Edition. USA: McGraw- Hill. 752 p.
96. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
97. Plotnieks, I. (1988). *Psiholoģija ģimenē*. Rīga: Zvaigzne, 172 lpp.
98. Porter, J. (2005). *Severe learning difficulties*. In: Lewis A, Norwich. B. *Special teaching for special children?* Open University press, p.53 –66.
99. Praude, V., Beļčikovs, J. (2001). *Menedžments: teorija un prakse*. 2. izd. – Rīga: Vaidelote, 508 lpp.
100. Prets, D. (2000). *Izglītības programmu pilnveide*. Pedagoģa rokasgrāmata. Rīga: Zvaigzne ABC, 383 lpp.
101. Prudņikova, I. (2004). *Montesori pedagoģija ikdienā*. Rīga: RaKa, 180 lpp.
102. Prudņikova, I, Ušča, S., Vīgante, R. (2010). *Latvijas esošās pieredzes izvērtēšana no iekļaujošās izglītības pausto vērtību viedokļa*. Izglītības reforma vispārīgā skolā: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas. 2009. gada zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: RA izdevniecība, 63. – 75. lpp [skatīts. 2011.10.13.]. Pieejams: <http://www.ru.lv>
103. Raituma, I. (2009). *Skolas iekšējās un ārējās vides mijiedarbība*. Rīga: RaKa, 122 lpp.
104. Rogers, C. R. (1994). *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus: CE. Merrill Publishing, published 1969, x, 358 p.
105. Roulzs, M. (2006). *Skola visiem: Kāpēc un kā? // Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā / red. A. Tūna. – Rīga: IAC*
106. Rozenfelde, M. (2008). *Bērns ar attīstības problēmām vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: RA Izdevniecība, 89 lpp.
107. Rubana, I. M. (2004). *Mācīties darot*. Rīga: RaKa, 262 lpp.
108. Rubenis, A. (1994). *Dzīve un kultūra Eiropā renesanses un reformācijas laikmetā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 215 lpp.
109. Schaller, T. D. and Allison-Bunneli, S., Educational Web Adventures Borun, M. and Chambers, M. B. (2002). *How Do You Like to Learn? Comparing User Prefences and Visit Length of Educational Web Sites* [skatīts. 2009.10.18.]. Pieejams: http://www/eduweb.com/likelearn_abstract.html
110. Scheerenberger, R. C. (1983). *A history of mental retardation*. 1st Edn., PH Brookes Pub. Co., Baltimore, 311 p.
111. Senge, P. (1990). *The fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*, New York: Currency Doubleday, 371 p.
112. Snowman, J., Biehler, R. (2000). *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company, 570 p.
113. Smita, K., Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi: no A līdz Z*. Rīga: RaKa, 356 lpp.
114. Staris, A. (2000). *Skolas un izglītība Rīgā, no sendienām līdz 1944. gadam*. Lielvārde: Lielvārds, 208 lpp.
115. Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ*. New York: Cambridge University Press, 411 p.
116. Stūrītis, J. (1932). *Palīgskola. Mazspējīgo bērnu skola*. Rīga: Esperanto, 68 lpp.
117. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa, 162 lpp.
118. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa, 211 lpp.
119. Štāls, M. (1936). *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga: Valtera un Rapas akc. sab. Izdevums, 451 lpp.
120. Šteinberga, A. (1994). *Personības veidošanās pedagoģiskās un sociālās problēmas*. Doktorantu ped. las. Rīga: LU, 12. – 13. lpp.

121. Šteinberga, A., Tunne, I. (1999). *Jauniešu pašizjūta un vērtības*. Rīga: Raka, 134 lpp.
122. Šūmane, I. (2001). *Mācību vides veidošanās // Skolotājs – Nr. 6*. 46. – 48. lpp.
123. Teivāns, E. (1994). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga, Zvaigzne ABC, 24 lpp.
124. Tihomirova, I. (2010). *Bērni ar īpašām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā*. Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. 5.starptautiskā zinātniskā konference. Rīga, RPIVA. 342. – 347. lpp.
125. Tiļļa, I. (2005). *Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma*. Rīga: Raka, 295 lpp.
126. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RaKa, 165 lpp.
127. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga: RaKa, 110 lpp.
128. Valbis, J. (2004). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC, 200 lpp.
129. Vedins, I. (2008). *Zinātne un patiesība*. Rīga: Avots. 702 lpp.
130. Vigotskis, L. (2002). *Domāšana un runa*. R.: EVE, 392 lpp.
131. Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *The rationales for creating and maintaining inclusive schools*. In R. Villa & J. Thousand (Eds.), *Creating an inclusive school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. p. 41. – 56.
132. Vīgante, R. (1998). *Speciālo skolu C līmeņa skolēnu raksturojums un attīstība*. Rīga: N.I.M.S., 48 lpp.
133. Vīgante, R. (2007). *Mācību sasniegumu vērtēšanas īpatnības skolēniem ar GAT*. Latvijas Universitātes raksti, 715. sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība. 120. – 132. lpp.
134. Vīgante, R. (2008). *Speciālās izglītības programmu līmeņu diferenciācija un integrācija*. Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli, Rēzekne: RA Izdevniecība, 313. – 323.lpp.
135. Vīgante, R. (2010). *Skolēni ar GAT un valsts izglītības standarts*. Latvijas Universitātes raksti, 747. sējums, Pedagoģija un skolotāju izglītība, 8.–19. lpp.
136. Volkova, T., Vērđiņa, G., Pildava, J. (2001). *Organizācijas un to vadīšana pārmaiņu apstākļos*. Rīga: Rasa ABC, 112 lpp.
137. Vorobjovs, A. (2002). *Sociālā psiholoģija. Teorētiskie pamati*. Rīga: SIA Izglītības soļi, 340 lpp.
138. Whyte, W. F. (editor) (1991). *Participatory Action Research*. USA: Sage Publications, 242 p.
139. Wolfensbergen, W. (1985) *An overview of social role valorization and some reflections on elderly mentally retarded persons*. //In *Expanding systems of service delivery for persons with developmental disabilities*. – Baltimore, p.127 – 148.
140. Zamskis, H. (2007). *Speciālās pedagogijas vēsture*. Rīga: RaKa, 326 lpp.
141. Zelmenis, V. (2000). *Pedagoģijas pamati*. Rīga: RaKa, 291 lpp.
142. Zuber – Skerrit, O. (1995). *Models for action research*. In: S. Pinchen, R. Passfield (Ed.) *Moving On: Creative Applications of Action Learning and Action Research*. Queensland, Australia: Action Research, Action Learning and Process Management, p.3. – 29.
143. Žogla, I. (1997). *Skolas pedagogija*. //Skolotājs Nr. 5; 8. –10. lpp.
144. Žogla, I. (2001). *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga: Raka, 275 lpp.
145. Анастаси, А., Урбина, С. (2007). *Психологическое тестирование*. 7-е изд. СПб.: Питер, 688 с.

146. Аникеева, Н. П. (1987). *Воспитание игрой*. Москва: Просвещение, 144 с.
147. Арсеньев, А. С. (1993). *Размышления о работе С. Л. Рубинштейна "Человек и мир"*. // Вопросы философии. № 5. 130. – 143 с.
148. Бабанский, Ю. (1977). *Оптиматизация процесса обучения*. Москва: Наука, 23. – 35 с.
149. Бешелев, С. Д., Гурвич, Ф. Г. (1973). *Экспертные оценки*. Москва: Наука, 154 с.
150. Божович, Л. И. (1995). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия, 212 с.
151. Боровик, О.В. (2000). *Развитие воображения*. Москва: ООО «ЦГЛ «РОН», 112 с.
152. Венгер, Л. А. (1987). *Достижения в развитии исследований психологического развития детей* // Дошкольное воспитание. № 11, 20. –35 с.
153. Выготский, Л.С (1966). *Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка: вопросы психологии*. Москва: Вопросы психологии № 6., 62. – 77 с.
154. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 479 с.
155. Выготский, Л.С. (1996). *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте* // Психологическая наука и образование. №4., 5 – 8 с.
156. Выготский, Л.С. (1995). *Проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение, 527 с.
157. Выготский, Л.С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 1136 с.
158. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений в 6 томах. Т. 5: Основы дефектологии*. Москва: Педагогика, 366 с.
159. Газман, О. С. (1985.) *Проблема формирования личности школьника в игре*// Педагогика и психология игры. Новосибирск, 14 – 28 с.
160. Гегель, Г. В. Ф. (1974). *Энциклопедия философских наук в 3 тт. – Т.1. Наука логики*. Москва, 452 с.
161. Глозман, Ж. М. (2009). *Нейропсихология детского возраста*. Москва: Академия, 272 с.
162. Давыдов, В. В. (1996). *Понятие деятельности как основание исследований научной школы Л.С. Выготского*. // Вопросы психологии, № 5., 20 – 30 с.
163. Демор, Ж. (1909). *Ненормальные дети и воспитание их в школе и дома*. Пер. д-ра Р.Б. Певзнер/ Под ред. и с примеч.прив. – доц. Моск. ун-та д-ра мед. Г.И. Россолимо. Москва: тип. Т – ва И.Д. Сытина, 371 с.
164. Дьюи Дж. (2000). *Демократия и образование*. Пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 384 с.
165. Дьюи, Д. (1997). *Психология и педагогика мышления*. Пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 208 с.
166. Замский, Х.С. (1980). *История олигофренопедагогики*. 2 изд. Москва: Просвещение, 398 с.
167. Запорожец, Д. Б., Эльконин, Д. Б (1965). *Психология личности и деятельности дошкольника*. Москва: Просвещение, 295 с.
168. Запорожец, А. В. (1986). *Избранные психологические труды*: В 2-х т, Т. II, Москва: Педагогика, 296 с.
169. Исаев, Д. Н. (2007). *Умственная отсталость у детей и подростков*. Санкт-Петербург:Издательство: Речь, 391 с.

170. Коваленко, О. М. (2006). *Коррекция нарушений письменной речи у учащихся младших классов общеобразовательной школы*. Санкт-Петербург, Астрель, АСТ, Транзиткнига, 160 с.
171. Козырева, Л. М. (2008). *Развитие речи и памяти. Развивающие задания для логопедических занятий*. Москва: Академия Развития, 112 с.
172. Крутецкий, В. А. (1986). *Психология*. Москва: Просвещение, 336 с.
173. Лебединская, К. С., Никольская, О. С., Баенская, Е. Р. и др. (1989). *Дети с нарушениями общения*. Москва: Просвещение, 92 с.
174. Леонтьев, А. Н. (1975). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Издательство политической литературы, 304 с.
175. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произв., т. 2*, Москва: Педагогика, 320 с.
176. Леонтьев, А. Н. (1972). *Проблемы развития психики*. Москва: Изд-во МГУ, 510 – 536 с.
177. Леонтьев, А. Н. (1994). *Философия психологии*. Москва: Изд-во МГУ, 287 с.
178. Лишин, О. В. (2003). *Педагогическая психология воспитания*. Москва: ИКЦ Академкнига, 332 с.
179. Лурия, А. Р. (1975). *Внимание и память*. Москва: Изд-во МГУ, 96 с.
180. Маллаев, Д. М., Омарова, П. О., Бажукова, О. А. (2009). *Психология общения и поведения умственно отсталого школьника*. Санкт-Петербург: Речь, 160 с.
181. Малофеев, Н. Н. (2003). *Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии*. Москва: Издательство «Экзамен», 256 с.
182. Малофеев, Н. Н. (2005) *Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегративного обучения (по материалам Доклада Европейского агентства по развитию специального образования), // Дефектология, №5 3 – 18 с.*
183. Малофеев, Н. Н. (2005). *О научных подходах к совершенствованию специального образования в России*. SABIEDRĪBA, INTEGRĀCIJA, IZGLĪTĪBA, Starptautiskas zinātniskās konferences materiāli, Rēzekne: RA Izdevniecība, 196 – 200 с.
184. Малофеев, Н. Н., Шматко, Н. Д. (2008) *Интеграция и специальные образовательные учреждения необходимость перемен. // Дефектология, №2, 86 – 94 с.*
185. Маляревская, Е. Х. (1902). *Отсталые дети. Доклад, чит. в "Родительском кружке"*, Санкт-Петербург: врачебно-воспитат.заведение, 27с.
186. Певзнер, М. С. (1972). *Клиническая характеристика детей с задержками развития. //Дефектология. №3. 3 – 9 с.*
187. Певзнер, М. С., Лебединская, К. С. (1979). *Учащиеся вспомогательной школы (клинико-психологическое изучение)*, Москва: Педагогика, 232 с.
188. Первушина, О. Н. (1996). *Общая психология: Методические указания*. Москва: Научно –учебный центр психологии, 90 с.
189. Петрова, В. Г. (1977). *Развитие речи учащихся вспомогательной школы*. Москва: Педагогика, 200 с.
190. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия, 680 с.
191. Пинский, Б. (1985). *Коррекционно – воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы/ Науч. исслед. Ин – т дефектологии Акад. пед. наук СССР*. Москва: Педагогика, 128 с.

192. Платонов, К. К. (1982). *Система психологии и теория отражения*. Москва: Наука, 309 с.
193. Подольский, А. И (2005). *Психология развития*. /Под ред. А. К. Болотовой и О. Н. Молчановой. Москва: ЧеРо, 524 с.
194. Правдина – Винарская, Е. Н. (1957). *Неврологическая характеристика синдрома олигофрении. Опыт исследования учащихся вспомогательной школы*. Москва: Издат. Академии Педагогических наук РСФСР, 208 с.
195. Пузанов, Б. П., Коняева, Н. П., Горский, Б. Б. и др.; Под ред. Пузанова, Б. П. (2001). *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика*. Москва: Издательский центр «Академия», 272 с.
196. Рабардель, П. (1999). *Люди и технологии. Когнитивный подход к анализу современных инструментов*. Москва: Институт Психологии РАН, 264 с.
197. Рубинштейн, С. Л. (1973). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 416 с.
198. Рубинштейн, С. Я. (1986). *Психология умственно отсталого школьника*. 3 – е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 192 с.
199. Слепович, Е. С. (1990). *Игровая деятельность дошкольников с ЗПР*. Москва: Педагогика, 94 с.
200. Соловьев, И. М. (1966). *Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей*. Москва: Просвещение, 22с.
201. Сухарева, Г.Е. (1974). *Лекции по психиатрии детского возраста*. Избр. главы. Москва: Медицина, 320 с.
202. Унт, И. Э. (1990). *Индивидуализация и дифференциация обучения*. Москва: Педагогика, 192 с.
203. Уорд, А.Д. (1995). *Новый взгляд. Задержка в психическом развитии: правовое регулирование*. Тарту: Tartu University Press, 245 с.
204. Цируль, К. (1890). *Ручной труд в народной школе*. Москва, 31 с.
205. Шиф, Ж. И. (1965). *Психологические вопросы обучения и воспитания аномальных детей*. Москва: Просвещение, 139 – 153 с.
206. Шиф, Ж. И. (1985). *Развитие научных понятий у школьников*. Москва: Педагогика, 80 с.
207. Эльконин, Д. Б (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 560 с.
208. Эльконин, Д. Б (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика, 303 с.
209. Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество*. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд „Университетская книга”, 592 с.
210. Якиманская, И. С. (1996). *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 96 с.
211. Яковлева, Е. Л. (1997). *Психология развития творческого потенциала личности*. Москва: Флинта, 287 с.
212. Ястребицкая, А. Л. (1978). *Западная Европа XI - XIII веков*. Москва: Искусство, 175 с.

Normatīvie akti

213. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) [tiešsaite] [skatīts 2011.11.11.]. Pieejams: www.aaid.org/content/2383.cfm?navID=2

214. ANO Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām (2010) [skatīts 2011.21.01.].
215. ANO Vispārējā cilvēktiesību deklarācija (1948) [skatīts 2011.21.01.].
216. Bērnu tiesību aizsardzības likums (1998). [skatīts 2009.10.18.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=49096>
217. Camphill movement [tiešsaite] [skatīts 2009.10.18.]. Pieejams: www.camphill.org/
218. Dokuments Nr. 2009 –D-619-lv-3. (2009) „Skolēnu ar īpašām vajadzībām integrēšana Eiropas Skolās” [skatīts 2011.10.18.]. Pieejams: http://www.eursc.eu/fichiers/contenu_fichiers1/1350/2009-D-619-lv-3.pdf
219. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 01.07.2011. likums. (Stājas spēkā 03.08.2011). [skatīts 2011.09.10.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233299>
220. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 16.06.2009. likums. (Stājas spēkā 01.07.2009.) [skatīts 2010.09.14.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=193830&from=off>
221. Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All (2005). [skatīts 2011.10.12.]. Pieejams: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
222. ICD-10 (1991). *Mental and behavioral disorders (including disorders of psychological development), clinical descriptions and diagnostic guidelines. In: Tenth revision of the international classification of diseases. Geneva: World Health Organization* [skatīts 2010.10.18.]. Pieejams: <http://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>
223. Īpašais Eiropas ombuda ziņojums Eiropas Parlamentam, balstoties uz ieteikuma projektu Eiropas Komisijai sūdzības 1391/2002/JMA lietā [skatīts 2011.08.16.]. Pieejams: <http://www.ombudsman.europa.eu/en/cases/specialreport.faces/lv/385/html.bookmark;jsessionid=3A20F0606245BA1224D2C51DA833D9CE>
224. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007 – 2013. gadam (2006). [skatīts. 2011.08.25.]. Pieejams: (<http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>).
225. Izglītības likums (1998). [skatīts 2012.01.02.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
226. IZM rīkojums Nr. 389 (2009). *Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs* [skatīts 2011.09.15.]. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/389-programm.pdf#page=63
227. IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati [skatīts 2011.12.14.]. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/registri-statistika/statistika-vispareja/6281.html>
228. Konvencija par bērnu tiesībām (1998). [skatīts 2011.10.03.]. Pieejams: www.humanrights.lv
229. Konvencija par kultūras izpausmju daudzveidības aizsardzību un veicināšanu (2005), ("LV", 83 (3659), 24.05.2007.) [stājas spēkā 06.10.2007.] [skatīts 2011.12.03.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=220952>
230. Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām (2010). [skatīts 2011.10.08.]. Pieejams: http://www.lm.gov.lv/upload/sabiedribas_lidzdaliba/konvencija_par_personu_ar_invaliditati_tiesibam.pdf

231. Latvijas cilvēktiesību centrs [skatīts 2011.10.21.]. Pieejams: <http://www.humanrights.org.lv>
232. Latvijas Stratēģiskās attīstības plāns 2010. – 2013. gadam (Akceptēšanas datums: 09.04.2010) [skatīts 2011.01.18.]. Pieejams: <http://polsis.mk.gov.lv/view.do?id=3338>
233. Likums "Latvijas Republikas Satversme", stājas spēkā 07.11.1922., (aktuālā redakcija: 02.11.2010) [skatīts 2011.07.14.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=57980>
234. LR MK noteikumi nr. 579 „*Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālajām vajadzībām*” (2003). [skatīts 2011.07.04.]. Pieejams: www.humanrights.lv
235. Metodiskie ieteikumi izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem [skatīts 2011.10.21.]. Pieejams: http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/macpr_programmas.shtml
236. MK noteikumi Nr. 1027 "Noteikumi par valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem" (2006), ar grozījumiem [skatīts 2011.10.20.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off>
237. MK noteikumi Nr. 564 „*Noteikumi par Latvijas Nacionālo plānu 2007. - 2013. gadam*” (2006). [skatīts 2011.09.04.]. Pieejams: www.likumi.lv
238. MK noteikumi Nr. 820 (2010). "*Kārtība, kādā izglītojamo uzņem internātskolā, speciālajā izglītības iestādē un speciālajā pirmsskolas izglītības grupā, kā arī atskaita no speciālās izglītības iestādes un speciālās pirmsskolas izglītības grupas*" [skatīts 2011.10.21.]. Pieejams: www.likumi.lv/doc.php?id=216078
239. MK noteikumi Nr.221 „*Kritēriji un kārtība, kādā speciālās izglītības iestādei piešķir speciālās izglītības attīstības centra statusu*”(2003). ("LV", 66 (2831), 06.05.2003.) [skatīts 2012.01.02.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=74483>
240. MK rīkojumā Nr. 120 *Par pārskatu sniegšanu par Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2007. - 2013. gadam noteikto uzdevumu īstenošanu*” (2008). [skatīts 2011.10.04.]. Pieejams: www.likumi.lv
241. Organisation of the education system in Latvia 2009/2010 [skatīts 2010.10.20.]. Pieejams: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/.../LV_LV.pdf
242. Pasaules Veselības organizācija [tiešsaite] (World Health Organization) [skatīts 2011.11.04.]. Pieejams: <http://www.who.int/en/>
243. Review of the Present Situation of Special Education (1988). ED – 88 /ws/ 38. – Unesco, 150pp.
244. Speciālās izglītības attīstības koncepcija. *Latvijas speciālās izglītības pamatnostādnes* (1997). Rīkojums Nr. 388, 30.05.1997, R.: IZM, 14 lpp. (Datora salikums)
245. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem GAT vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem paraugs (2009). [skatīts 2011.09.04.]. Pieejams: izm.izm.gov.lv/upload_file/389-programm.pdf
246. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar smagiem GAT paraugs (programmas kods 21015911) [skatīts 2011.01.04.]. Pieejams: <http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/programmas.shtml>
247. The *European Agency for Development in Special Needs Education* ereports [skatīts 2010.11.02.]. Pieejams: <http://www.european-agency.org/publications/ereports>

248. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1995). [skatīts 2011.11.02.]. Pieejams: <http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/salamanca-statement-and-framework.pdf>
249. Vispārējās izglītības likums (1999): 49. p. [skatīts 2011.07.04.]. Pieejams: www.ndg.lv/latvian/.../Visparejas%20izglitibas%20likums.doc
250. Vispārējās izglītības likums. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā 01.07.2011 [skatīts 2011.08.14.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233299>
251. WHO World Report on Disability (2011). [skatīts 2011.11.04.]. Pieejams: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf

Vingrinājumu apraksti praktiskās darbības pieredzes veidošanai skolēniem ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem

1. Vingrinājums „Smaržas trauciņi”

VINGRINĀJUMA UZDEVUMS.

Vingrināt skolēna ožas sajūtas uztveri, pielietot apgūto apkārtējā vidē.

MATERIĀLS.

2 kastītes;

Katrā kastītē – 6 smaržas cilindri (var darboties ar garšvielu trauciņiem) (kanēlis, vegeta, pipari, piparmētras, citronu mizas, krustnagliņas);

Vienādu smaržu cilindru apakšā ir vienādas krāsas punkti.

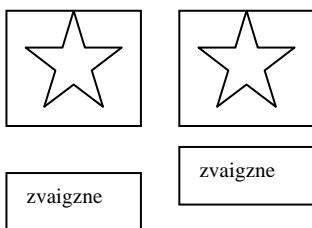
DEMONSTRĒŠANA.

- *Pedagogs parāda cilindra izņemšanu, atvēršanu, ostīšanu un aizvēršanu.*
- *Skolēns atkārto.*
- *Meklē atbilstošo pāri.*
- *Viens cilindrs stāv uz vāciņa, izņem vēl vienu no otrās kastes, paosta, salīdzina.*
- *Ja ir tāds pats kā pirmais, tad noliek pa kreisi, ja nav – pa labi.*
- *Turpina tik ilgi, kamēr atrod visus pārus, pēc tam salīdzina krāsainos punktus.*
- *Piedāvā atkārtot skolēnam.*

KOMENTĀRI UN NORĀDES.

- *Lai vingrinājums izdotos, pedagogs aicina skolēnu izšņaukt degunu. To pašu atkārto arī starp vingrinājumiem.*
- *Kad skolēns ir strādājis ar smaržu cilindriem, dod jēdzienus (vielu nosaukumus), liek darboties ar jēdzieniem, pārbauda, kā bērns tos ir apguvis.*
- *Kad skolēns ir darbojies ar šiem smaržu trauciņiem, viņam var piedāvāt darbošanos ar nomainītu trauciņu saturu, var ļaut darboties ar aizsietām acīm.*
- *Līdzīgi var darboties ar garšas trauciņiem (salds, skābs, sāļš), ievērojot, ka pēc katras vielas nogaršošanas uzdzer ūdeni un noslauka muti ar salveti.*

2. vingrinājums „Kartiņas klasificējošai lasīšanai”



VINGRINĀJUMA UZDEVUMS.

*Mācīties saistīt attēlu ar uzrakstīto vārdu.
Vingrināties precīzi uztvert rakstīto vārdu.*

MATERIĀLS.

*Divi kartiņu komplekti, kur
viens komplekts (kontrolkartiņu komplekts) sastāv no attēla un atbilstošā vārda apakšā (kartiņas ar viena priekšmeta attēlojumu) un kopējā, uz kuras attēloti visi priekšmeti, kas ir uz citām kartiņām)
otrs komplekts, kur attēli un vārdi ir uz atsevišķām daļām. Kartiņas tiek veidotas atbilstoši tēmām – trauki, darbarīki, dzīvnieki, putni utt.*

DEMONSTRĒŠANA.

- *Pedagogs aicina skolēnu iepazīties ar kartiņām, kur attēloti priekšmeti.*
- *Skolotājs vispirms rāda skolēnam kartiņas bez uzrakstiem.*
- *Skolēns nosauc attēloto, un kartiņas tiek izliktas pa galdu.*
- *Tad skolēns lasa vārdus uz kartiņām un liek tos pie attiecīgā attēla.*
- *Skolotājs novieto blakus skolēna katrai saliktai kartiņai **kontrolkartiņu**, kas sastāv no attēla un atbilstošā vārda apakšā.*
- *Piedāvā skolēnam salikto kartiņu un kontrolkartiņu salīdzināt.*

KOMENTĀRI UN NORĀDES.

- *Jāievēro, ka katra kartiņa tiek izlikta uz galda, atstājot blakus **labajā pusē** brīvu vietu, lai varētu nolikt kontrolkartiņu.*
- *Ja ir nepazīstami priekšmeti vai kāds nepazīstams vārds, skolēns ir jāiepazīstina.*

3. vingrinājums „Putekļu slaucīšana”

VINGRINĀJUMA UZDEVUMI.

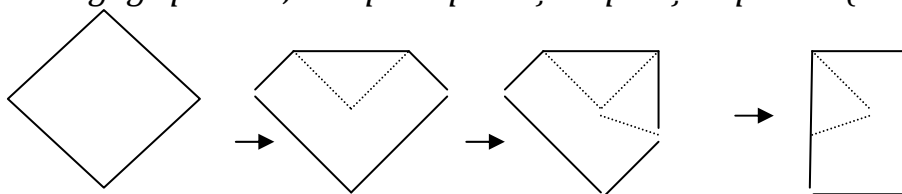
Rosināt skolēnu praktisko darbošanos, iedrošināt slaucīt putekļus, rūpēties par kārtību apkārtējā vidē, trenēt delnas locītavu.

MATERIĀLS.

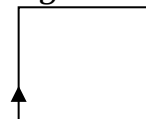
Galds ar netīru virsmu; groziņš, kurā atrodas putekļu lupatiņa, viegli sasiensams bērnu priekšauts, putekļu otiņa – rievotu virsmu slaucīšanai.

DEMONSTRĒŠANA.

- Pedagoģs uzaicina skolēnu paskatīties, kā slaucīt galdu.
- Pedagoģs un skolēns apsien priekšautus.
- Pedagoģs parāda, kā apliek putekļu lupatiņu ap roku (sk. zīm.).



- Pedagoģs slauka galda kreiso pusi no kreisās malas līdz vidum rakstīšanas virzienā horizontāli.
- Nonācis līdz pusei, apskatās, izteikti pagriežot delnas locītavu pret sevi, vai uz lupatiņas ir putekļi.
- Atkārtoto darbību, līdz ir noslaucīta galda puse.
- Nobeigumā ar putekļu lupatiņu apbrauc apkārt galdam, sākot ar galda apakšējo kreiso stūri (sk. zīm.).
- Salīdzina galda abas puses.
- Pedagoģs kopā ar skolēnu aiznes netīro lupatiņu un paņem tīro.
- Pedagoģs piedāvā skolēnam noslaucīt galda otru pusi.
- Skolēns noslauka galda otru pusi.
- Skolēns nosien priekšautu, saloka, ja nepieciešams, pedagoģs rāda skolēnam, kā salocīt priekšautu.



KOMENTĀRI UN NORĀDES.

- Lai vingrinājums izdotos, jāpievērš uzmanība tam, kā apliek putekļu lupatiņu ap roku.
- Veicot šo darbu, skolēnam ir jāsalīdzina abas galda puses - gan tīrītā, gan netīrītā, jāpievērš uzmanība putekļiem uz lupatiņas.
- Slaukot galdu, skolēns izdzīvo un mācās pazīt dažādas ģeometriskās formas.
- Apgūstot šo vingrinājumu, skolēns var vingrināties slaucīt cita veida un formas virsmas.

SITUĀCIJAS RADĪŠANA vingrinājumam „Ūdens pārļiešana”

Skolēni ir piepildījuši dažādus trauciņus ar sniegu, lai paņemtu līdzi uz klasi. Pēc laika pedagogs parāda, kas ar sniegu ir noticis – tas ir izkūsis. Tā kā dažiem patīk to ēst, var izmantot šo ūdens pārļiešanas vingrinājumu, lai parādītu bērniem, cik tas ir netīrs.

Tad skolotājs demonstrē jau izmēģinājumu fāzē piedāvāto vingrinājumu „Ūdens pārļiešana”, tikai šoreiz tas ir cits ūdens: izkusušais sniegs.

4. vingrinājums „Kociņi”

VINGRINĀJUMA UZDEVUMS.

Mācīt saprast, ka ikviens daudzums sastāv no atsevišķām vienībām.

Iepazīstināt bērnu ar 0 un tam atbilstošo simbolu.

Vingrināties skaitīt uz priekšu un atpakaļ dabiskajā skaitļu virknē.

MATERIĀLS.

2 kastes ar 5 iedaļām;

kastes iekšpusē uz aizmugurējās sienas ir melns cipars(0 –9);

45 kociņi kastītē;

paplāte ar 8 aukliņām – aukliņu garums atbilstošs, lai var sasiet lentītes(sk. pielikumā).

DEMONSTRĒŠANA.

- Pedagoģs uzaicina bērnu paskatīties, kā strādās ar kociņiem.
- Pedagoģs palūdz bērnam nosaukt ciparus, kas uzrakstīti uz kastītes iekšējās muguras sienas.
- Pedagoģs rāda ciparus no **1** līdz **9**, un bērns tos sauc.
- Pedagoģs pasaka, ka kastītē attiecīgi uzrakstītajam ciparam ir jāieliek atbilstošais kociņu skaits.
- Sākot no 2 kociņiem, tos sasienu ar lentīti un ieliek atbilstošajā nodalījumā.
- Tādā veidā turpina, kamēr sasienu skaitlim 9 atbilstošo kociņu skaitu.
- Kad kociņi sasiesti, secina, ka kociņu *kastīte ir tukša un pirmais nodalījums*, kur uzrakstīta **0**, ir tukšs.
- Pedagoģs paskaidro, ka **0** neko negrib.
- Noslēgumā paņem smilšpapīra **0**, mācās to rakstīt.
- Tad kociņus sien vaļā un liek kastītē.
- Piedāvā to atkārtot bērnam.

KOMENTĀRI UN NORĀDES.

- *Skaitot kociņus tur rokā, tad liek uz auklas, sasien un ieliek atbilstošajā nodalījumā.*
- *Vingrinājumu apgūst pēc tam, kad bērns ir darbojies ar atbilstošas aizdares rāmi, ar stieņiem un cipariem.*
- *Apgūstot šos vingrinājumus, bērns nostiprina sasiēšanas prasmes, kā arī ideju, ka nav citu simbolu kā **0 - 9**.*

Novērojumu kartes

Tabula P – 1 Aktualizācijas fāze

Skolēna vārds:

Klase:

Nr.	Materiāla nosaukums	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.
1.	Ģeometriskās mājiņas						
2.	Segēna dēlis – apli						
3.	Segēna dēlis – kvadrāts, aplis, trīsstūris						
4.	Ģeometriskā atvilktnē						
5.	Vertikālie krāsainie stabiņi ar ripām						
6.	Cilindru bloki						
7.	Krāsainie cilindri						
8.	Rozā tornis						
9.	Brūnās trepes						
10.	Sarkanie stieņi						
11.	Krāsu tāfelītes (1. kaste)						
12.	Krāsu tāfelītes (2. kaste)						
13.	Krāsu tāfelītes (3. kaste)						
14.	Ģeometriskā kumode						
15.	Skapis ar kartītēm						
16.	Taustes dēliši						
17.	Taustes tāfelītes						
18.	Kaste ar audumu						
19.	Svara tāfelītes						
20.	Trokšņu cilindri						
21.	Zvaniņi						
22.	Siltuma kanniņas						
23.	Siltuma tāfelītes						
24.	Smaržas trauciņi						
25.	Garšas trauciņi						
26.	Ģeometriskie ķermeņi						
27.	Šķirošanas vingrinājums						
28.	Noslēpumainais maisiņš						
29.	Spēka cilindri						
30.	Krāsu apli						
31.	Krāsu kvadrāti						
32.	Mīkstie cipari						
33.	Binoma kubs						
34.	Trinoma kubs						
35.	Taisnstūra kaste						

36.	Pogu dēlis						
37.	Maisiņi ar ģeometriskiem ķermeņiem						
38.	Krāsainie konstruktīvie trīsstūri						
39.	Maisiņi ar līdzīgiem priekšmetiem						
40.	Kartiņas vārdu krājuma paplašināšanai						
41.	Metāla ieliktņi						
42.	Smilšpapīra burti						
43.	Burtu ābece						
44.	Kustīgais alfabēts (1.kaste)						
45.	Kustīgais alfabēts (1.kaste)						
46.	Kustīgais alfabēts (1.kaste)						
47.	Mīkstie burti						
48.	Pirmā lasīšana – rakstībai atbilstošā						
49.	Pirmā lasīšana – rakstībai neatbilstošā						

Tabula P – 2 Izmēginājumu fāze

Skolēna vārds:

Klase:

Nr.	Materiāla nosaukums	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.
1.	Iešana					
2.	Krēsla pārnešana					
3.	Galda pārnešana					
4.	Apsēšanās pie galda un piecelšanās					
5.	Paklāja pārnešana					
6.	Durvju vēršana					
7.	Lakatiņu locīšana					
8.	Pīnītes pīšana					
9.	Bēršana ar karoti					
10.	Bēršana ar trauciņiem					
11.	Ūdens pārļiešana					
12.	Aizdaru rāmji ar pogām					
13.	Aizdaru rāmji ar spiedpogām					
14.	Aizdaru rāmji ar āķīšiem					
15.	Aizdaru rāmji ar rāvējslēdzi					
16.	Aizdaru rāmji ar sprādzēm					
17.	Aizdaru rāmji ar lentēm					
18.	Aizdaru rāmji ar šņorēm					
19.	Aizdaru rāmji ar drošības adatām					
20.	Aizdaru rāmji ar lipeklišiem					
21.	Roku mazgāšana					
22.	Kurpju tīrīšana					
23.	Putekļu slaucīšana					
24.	Galda slaucīšana ar birstīti					
25.	Galda mazgāšana					
26.	Pulēšana					
27.	Puķu kārtošana vāzē					
28.	Pieklājības vingrinājumi					
29.	Iešana pa līniju					
30.	Klusuma vingrinājums					
31.	Lasīšana ar priekšmetiem					

Tabula P – 3 Izvērtēšanas fāze

Skolēna vārds:

Klase:

Nr.	Materiāla nosaukums	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.	Dat. Vērt.
1.	Muciņas					
2.	Piramīdas					
3.	Zirņu lasīšana					
4.	Mazo krellīšu vēršana					
5.	Pogas šūšana					
6.	Diega tīšana spolītē					
7.	Krāsaino bumbiņu mazgāšana					
8.	Skrūvējamās pudelītes					
9.	Ūdens pārļiešana					
10.	Šūšanas vingrinājumi					
11.	Augļu grozs					
12.	Krāsainās spalvas					
13.	Krāsainie tauriņi					
14.	Krāsu zīmuļi					
15.	Cilvēka ķermenis					
16.	Ģeometrijas vilciens					
17.	Zilie konstruktīvie trīsstūri					
18.	Attīstošās rindas					
19.	Krāsainās formas					
20.	Bioloģiskā kumode					
21.	Segēna dēis (āboli)					
22.	Segēna dēlis (suņi)					
23.	Segēna dēlis (mājdzīvnieki)					
24.	Segēna dēlis (dārzeņi)					
25.	Segēna dēlis (augļi)					
26.	Segēna dēlis (savvaļas putni)					
27.	Segēna dēlis (koku lapas)					
28.	Segēna dēlis (pārtika)					
29.	Globuss					
30.	Pasaule – pusložu karte					
31.	Pasaule – pusložu kontūrkarte					
32.	Eiropas karte					
33.	Latvijas karte					
34.	Kartiņas bioloģiskai kumodei					
35.	Vardes ķermenis					
36.	Zirga ķermenis					
37.	Gliemeža ķermenis					
38.	Zivs ķermenis					
39.	Putna ķermenis					
40.	Kartiņas dzīvnieku ķermeņiem					

41.	Skaitļu stieņi					
42.	Smilšpapīra cipari					
43.	Skaitļi un skaitļu stieņi					
44.	Kociņi					
45.	Ciparu loto					
46.	Ķeģļu daļas					
47.	Metāla aplū daļas					
48.	Zelta pērlīšu materiāls – simboli					
49.	Zelta pērlīšu materiāls – kvantitāte					
50.	Decimālsistēmas uzbūve					
51.	Pērļu trepes					
52.	Segēna dēlis 1					
53.	Segēna dēlis 2					
54.	Zelta ķēdes					
55.	Krāsainās ķēdes					
56.	Simts kvadrāts					
57.	Marku spēle					
58.	Teksta uzdevumi					
59.	Grāmatiņas					
60.	Uzdevumi					

3. pielikums

Individuālais izglītības plāns

Iestādes nosaukums: **Rīgas x. speciālā internātpamatskola**

Individuālā izglītības plāna sākuma datums:

Bērna vārds : **A**

Individuālā izglītības plāna pārskatīšana:

Direktora vietnieks izglītības jomā: -----

Direktora vietniece izglītības jomā/ „C” līm.kl./: -----

Stiprās puses, uz kurām balstīties:		Galvenās rūpju jomas, kurām pievērst uzmanību individuālās izglītības plānā:	
Mērķi un plānotie rezultāti:	Atbalsta stratēģijas:	Nodrošina:	Rezultāts:
Latviešu valoda:			
Matemātika:			
Mājturība un tehnoloģijas			
Mūzika			
Sociālās zinības:			
Logopēdija:			
Sports			
Veicamie pasākumi:			
Vecāku ieteikumi:			
Paraksts: (skolotāji)	Paraksts: (vecāks)	Datums:	

**Mācību priekšmeta *Mājturība un tehnoloģijas* temata *Mājturība*
galvenās tēmas**

Nr. p/k	Tēma	Līmenis				
		Nav apguvis (1)	Veic tikai skolotāja vadībā (2)	Daļēji apguvis, nepie- ciešama palīdzī- ba, pārbau- de (3)	Apguvis, bet nepiecie- šama palīdzī- ba (4)	Apguvis (5)
1.	Izpratne par dzīvokli, tā iekārtojumu priekštelpa virtuve tualetes, vannas istaba, dzīvojamā istaba, utt.					
2.	Dzīvokļa iekārtojums tualetes, vannas istaba virtuve, tās aprīkojums dzīvojamās telpas					
3.	Virtuves aprīkojums, tā lietošana drošības pasākumi gāzes, elektriskā plīts virtuves kombains trauki, to kopšana					
4.	Dzīvokļa kopšana putekļu slaucīšana grīdas kopšana spoguļu, stiklu kopšana mēbeļu kopšana telpu iekārtošana telpu rotāšana					
5.	Telpaugi nozīme stādīšana kopšana					
6.	Uzturmācība dažādi produkti, to pielietojums ēdienu receptes mērs svars					

7.	Iepirkšanās pārtikas produkti citas lietas					
8.	Dārzeņi, augļi, olas mazgāšana mizošana (vārīti, nevārīti) rīvēšana griešana salātu gatavošana					
9.	Maize maizes veidi maizes griešana sviestmaīžu gatavošana					
10.	Mīklas izstrādājumi pankūkas cepumi kēksi, utt					
11.	Dažādi ēdieni, to gatavošana					
12.	Dzērieni dzērienu gatavošana pasniegšana					
13.	Galda klāšana un kultūra viesu uzņemšana galda kartes ielūgumi apsveikumi, utt.					