



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

**IZGLĪTĪBAS REFORMA:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS
2024 (2)**

**EDUCATION REFORM:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS
2024 (2)**

Rēzekne
2024

Izglītības reforma: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas, 2024 (2) – 107 lpp.
Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, 2024 (2) – p 107.

Autori/Authors: Andreas Ahrens, Ludmila Aleksejeva, Parulkumari Bhati, Anastasija Bikova, Līva Dzene, Olga Gukovica, Madara Kļaviņa, Agita Potaša, Ieva Puzirevska, Baiba Ūbele, Aļona Viļuma, Jelena Zascerinska, Mihails Zascerinskis, Iveta Zemīte

Atbildīgais par izdevumu/ Responsible for the publication PhD Svetlana Usca

Zinātniskā redakcijā/ Scientific committee:

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

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

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

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

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

PhD **Antra Klavinska**, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

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

PhD **Jelena Zascerinska**, Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Žurnāls sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā. Žurnālā ievietoti RTA studentu pētījumi par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā. Raksti tiks piedāvāti iekļaušanai Google Scholar, CrossRef, DRJI, Citefactor datu bāzēs. Elektroniski izdevums pieejams <http://journals.rta.lv/index.php/index>

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

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Izglītības valodu un dizaina fakultātes REGI Zinātniskā padome 2024.gada 16.decembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of the Research Institute for Regional Studies of the Faculty of Education, Languages and Design of Rezekne Academy of Technologies on December, 16, 2024.

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2024

© Autoru kolektīvs, 2024

online ISSN 2661-5266

SATURS

Content

Ahrens Andreas, Zascerinska Jelena, Bhati Parulkumari, Anastasija Bikova, Aleksejeva Ludmila, Zascerinskis Mihails, Gukovica Olga LINKING EXTERNAL TIME WITH INTERNAL TIME FOR REVAMPING EDUCATION REFORM	5
Dzene Līva, Kļaviņa Madara EKOSKOLAS IDEJU INTEGRĀCIJA VIDES APZIŅAS ATTĪSTĪBAI PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS 3. POSMĀ <i>Integration of Ecoschool Ideas for the Development of Environmental Consciousness in the 3rd Stage of Preschool Education</i>	19
Potaša Agita LASĪTPRASMES ATTĪSTĪBA 1. KLASES SKOLĒNIEM <i>Development of Reading Skills in the 1st Grade</i>	33
Puzirevska Ieva MAZĀKUMTAUTĪBU SKOLU PĀREJA UZ MĀCĪBĀM VALSTS VALODĀ: LATGALES POĻU SKOLU GADĪJUMS <i>Transition of minority schools to teaching in the state language: the case of Polish schools in Latgale</i>	50
Ūbele Baiba SKOLĒNU AR VIEGLIEM VAI VIDĒJI SMAGIEM GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM RAKSTĪTPRASMES ATTĪSTĪBA SĀKUMSKOLĀ <i>Development of Writing Skills of Students With Mild or Moderate Mental Disorders in Primary School</i>	62
Viļuma Aļona DABAS VIDES ESTĒTIKAS METODIKAS IZMANTOŠANA VALODAS ATTĪSTĪBĀ SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM <i>Using Natural Environment Aesthetics Methodology in Language Development for Primary School Students with Mental Disabilities</i>	76

Zemīte Iveta

92

HIGIĒNAS NORMU APGUVĒ SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS
ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM IZGLĪTĪBAS PROGRAMMĀ
“ĒDINĀŠANAS PAKALPOJUMI”

*Acquisition of Hygiene Norms for Students with Mental Developmental
Disabilities in the Educational Program “Catering Services”*

LINKING EXTERNAL TIME WITH INTERNAL TIME FOR REVAMPING EDUCATION REFORM

Andreas Ahrens

Hochschule Wismar University of Applied Sciences Technology Business and Design,
Germany

Jelena Zascerinska

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Parulkumari Bhati

Institute of Technology, Nirma University, Gujarat, India

Anastasija Bikova

Hochschule Wismar University of Applied Sciences Technology Business and Design,
Germany

Ludmila Aleksejeva

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Mihails Zascerinskis

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Olga Gukovica

Centre for Education and Innovation Research, Latvia

***Abstract.** Time is a non-renewable resource. This feature highlights the research significance for the whole sector of education in all countries. The research aim is to analyse scientific literature on time in education underpinning the links between external and internal time. The research is exploratory. It includes theoretical explorations and theoretical modelling of links between external and internal time. The research allows concluding that time can be segmented into external and internal time. The external time and internal time are linked. External time has significantly fastened due to the knowledge growth that led to technology development. In turn, internal time remains steady. The difference between the frequency of change related the external and internal time creates dissonance between the external and internal time for*

individuals in general, and learners particularly. Dissonance between the external and internal time leads to lower learning achievement as well as impacts individuals' health in a negative way. For diminishing the consequences of dissonance between the external and internal time, online studies as well as distance study programmes have been widely leveraged. The new research question is put forward: What educational methods promote the balance between learners' external and internal time? Education reform has to become regular.

Keywords: *development of the system of the external and internal perspectives, education reform, external time, frequency of knowledge change, internal time, time qualitative measurement, time quantitative measurement.*

Introduction

Latvia is currently working on an education reform (Kinca, 2024). Due to demographic situation in the country, Latvia regularly re-structures the school network. School network re-structuring includes the time problem that schoolchildren in Form 1-6 from remote areas might experience. The reform documents propose that schoolchildren in Forms 1-6 should not spend more than 40 minutes on bus organised by local government to bring schoolchildren from home to school (Zinovjeva, 2023). The time importance for education reform is characterised by the time key feature: time is a non-renewable resource. Time feature, as being a non-renewable resource, highlights the significance of this research for the whole sector of education.

Solving this practical problem related to schoolchildren time to be spent on the way to reach their school, Latvia's government is trying to solve, demonstrates the existence of the importance of time for schoolchildren (internal time) as well as local society (external time).

The aim of this research is to analyse scientific literature on time in education underpinning the links between internal time and external time.

The present work represents exploratory research. It includes theoretical explorations as well as theoretical modelling of links between internal and external time. Theoretical interconnections between internal and external time are to be analysed and interpreted. A new research question is to be formulated. Implications for education reform are to be presented.

Research Methodology

The present study was exploratory in nature. This type of research is chosen as links between internal and external time are underexplored (Ahrens, & Zašcerinska, 2021). The lacuna in research on links between internal and external time requires exploratory efforts in this work. Exploratory research is empowered by researchers' openness to launch the study (Ahrens, Zascerinska, Bhati, Zascerinskis, & Aleksejeva, 2021). Exploratory research also means that research can be performed with high flexibility for building a structure in the analyzed research field (Ahrens, Foerster, Zašcerinska, & Wasser, 2020). Exploratory research may result in the creation of a new theory, formulation of hypotheses, or proposal of new research questions (Phillips, 2006). The newly introduced theories, hypotheses, or research questions, which were elaborated within exploratory research, can be tested for generality in subsequent research work and/or studies (Mayring, 2007).

The present exploratory research was enabled by the research questions:

1. Are there links between internal and external time?
2. What are links between internal and external time?

The methodological background of the present research is reflected in Table 1.

Table 1 Methodological background of the present research

Principle	Short description	Reference
Interconnectedness	Everything is connected, nothing is excluded, and everything is related	OECD, 2019
Interdependency	One phenomenon impacts the other existing or emerging phenomena	
In flux	Everything in the universe is fluid and in motion	

Source: OECD, 2019.

The principles of the methodological background of the present research lay the ground for the methodology known as “the development of the system of the external and internal perspectives” created by Zašcerinska (2011, 2013) as shown in Figure 1.

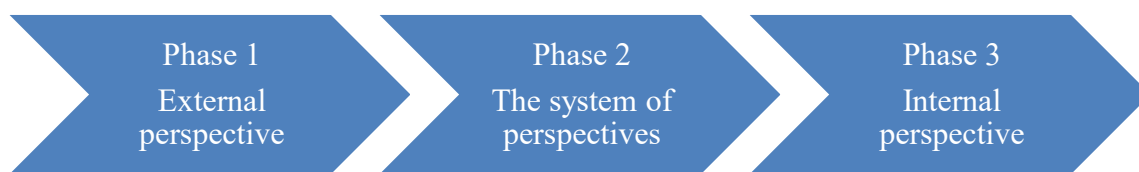


Figure 1 **Research methodology** (by authors)

Principles of the methodological background of the present research lay the pavement for the methodological foundation of the development of the system of the external and internal perspectives.

The methodological foundation of the development of the system of the external and internal perspectives is formed by the System-Constructivist Theory (Zaščerinska, 2011). The System-Constructivist Theory is also known as the New or Social Constructivism Pedagogical Theory (Zaščerinska, Andreeva, Zaščerinskis, & Aļeksejeva, 2016). Table 2 highlights the pillars of the System-Constructivist Theory.

Table 2 **Pillars of the System-Constructivist Theory**

Theory	Short description	Reference
System Theory	Any activity is a system	Parsons, 1976
Social system theory	Communication is a system	Luhmann, 1988
Symbolic interaction theory	Meaning of symbols in communication depends on the context and may change over time	Mead, 1973
Theory of Subjectivism	Prevalence of individual feelings in search for truth	Groeben, 1986

Source: Zaščerinska, Andreeva, Zaščerinskis, & Aļeksejeva, 2016.

The System-Constructivist Theory implies the dialectical principle of the unity of opposites (Zaščerinska, Andreeva, Zaščerinskis, & Aļeksejeva, 2016). The dialectical principle of the unity of the opposites encompasses the relationship between external (social, social interaction, teaching, etc) and internal (individual, cognitive activity, learning, etc.) perspectives as the synthesis of external and internal perspectives (Bassus & Zaščerinska, 2012). Perspective means a set of certain embodied fundamental assumptions (Barry, 2002), that are based on experience, to serve the observation of the reality. Table 3 describes components of the external and internal perspectives.

Table 3 Description of components of the external and internal perspectives

Components of the external perspective	Components of the internal perspective
conscious	unconscious
instruction / teaching	learning / acquisition
foreign language	mother tongue
professional language	
systematic	non-systematic
from abstract to concrete	from concrete to abstract
thought generalization	object generalization

Source: by authors.

The system-constructivist approach was introduced to learning by Reich (2005). The system-constructivist approach emphasizes that human being's point of view is of subjective nature (Maslo, 2007). It means that everyone has his/her own system of the external and internal perspectives. This system of the external and internal perspectives is a complex open system (Rudzinska, 2008). Complex open systems are characterized by components that can leave and join the system, (Siebert, 2022). Experience is the linchpin in the knowledge construction process (Maslo, 2007) within the development of the system of the external and internal perspectives. Therefore, the subjective aspect of human being's point of view, based on the researchers' experience, is applicable to the present research and its results, too.

Implementation of theoretical methods includes (Ahrens, & Zašcerinska, 2021)

- analysis of scientific literature,
- theoretical modelling,
- systematisation,
- synthesis,
- comparison, and
- generalisation.

The content collected via literature analysis is analysed and interpreted. Content interpretation is visualised by the creation of the theoretical model.

Research Results

Education belongs to social sciences (Ahrens & Zascerinska, 2021). Education is beneficial for society development. Function of education is to transfer the collected knowledge - including knowledge about methods for information search - to the new generation.

Time is a qualitative and quantitative measure of duration of different objects, e.g. physical, cultural, social and other objects as illustrated in Figure 2.

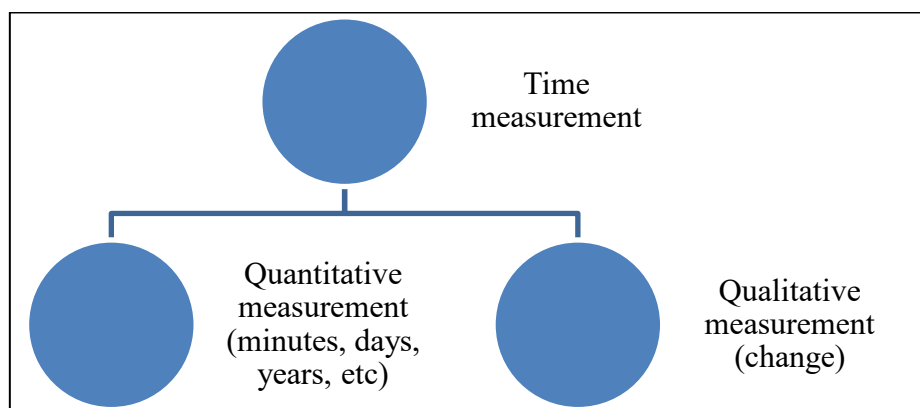


Figure 2 **Structural elements of time measurement** (by authors)

Quantitative measurement is expressed in terms of the passage of minutes, days, years, etc.

Qualitative measurement is described by a change. The change can be visually identified. For example, learner is more confident when giving a presentation in a class.

Thereby, time is an educational category.

The rate at which knowledge is becoming available is doubling every 12 months (Pandey, 2020). It is predicted to increase even faster in the upcoming years (Pandey, 2020). It should be noted that the Knowledge Doubling Curve - as depicted in Figure 3 adapted from Mitchell (2023) - was first mentioned by Buckminster Fuller in 1982 in his book “Critical Path” (Pandey, 2020). He had noticed that until 1900, human knowledge approximately doubled every century linearly (Pandey, 2020). By 1945, it was doubling every 25 years, and by 1982, it was doubling every 12-13 months (Pandey, 2020). According to an estimate by IBM, human knowledge will be doubling every 12 hours in the year 2020

(Pandey, 2020). Therefore, the role of time in education for knowledge transfer has significantly increased.

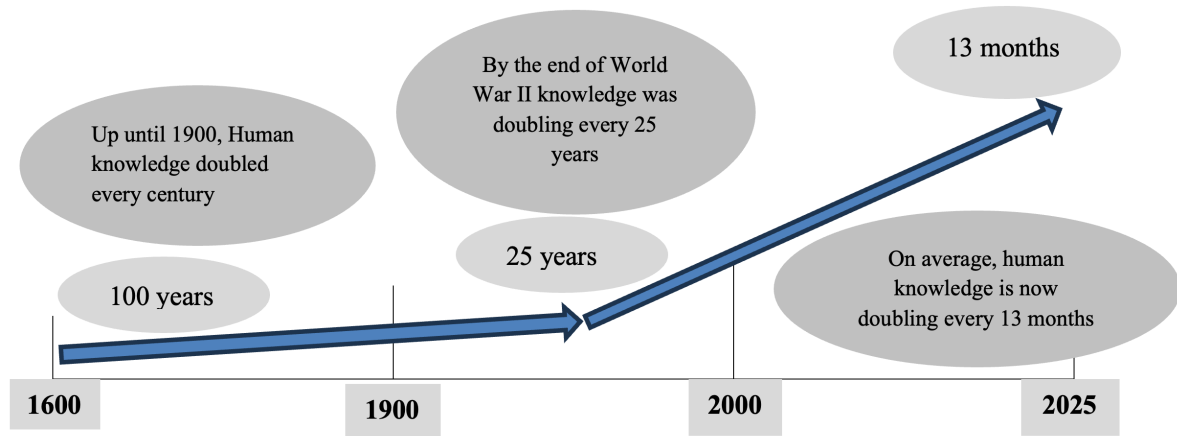


Figure 3 **Knowledge growth trend** (by authors)

Figure 4 shows the frequency of knowledge change based on the analysis of Figure 3. As Figure 4 illustrates, the frequency of knowledge change has significantly increased.

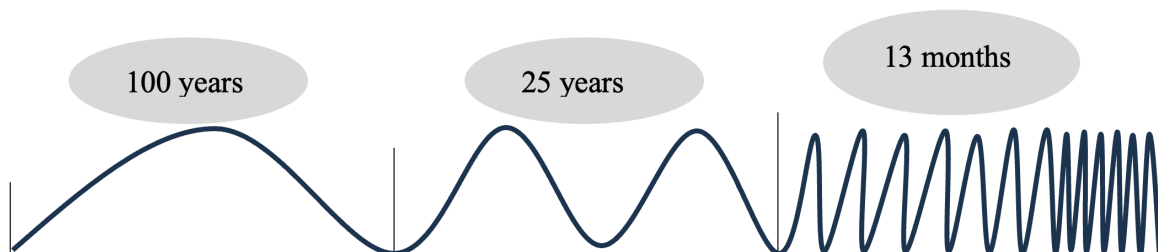


Figure 4 **Frequency of knowledge change** (by authors)

Application of the methodology of the development of the system of external and internal perspectives to the analysis of knowledge doubling in society in different historical ages allows introducing the term “external time”. By external time, time organised by society and social life is meant. For example, the external time includes education institutions’ working time, bus timetable, etc. In education, the target group is learners. Referring to individual learners, the term “internal time” is proposed. Our terms coincide with the terminology “external time” and “internal time” developed by Daan, & Merrow (2002). Table 4

demonstrates structural elements of time in accordance with the methodology of the development of the system of external and internal perspectives.

Table 4 Structural elements of time

Perspective	Structural element of time	Associated terms
External perspective	External time	Social time
Internal perspective	Internal Time	Internal clock Inner clock Circadian rhythm Biological time

Source: by authors.

Analysis of the definitions of the internal clock, inner clock, circadian rhythm, and biological time allows stating that in research these four terms are used synonymously. Table 5 characterises the internal time on the basis of quantitative time measurement.

Table 5. Internal time characterisation(by authors)

Feature of internal time	Short description	Reference
Circadian rhythm	The cycle of 24-hour day	Senthilnathan, & Sathiyasegar, 2019
Internal clock & Inner clock	Individual body time cycle in the frame of 24-hour day, e.g. morningness - eveningness by Folkard, & Hunt, (2000).	Authors' interpretation
Biological time	Generation change in about 25 years	Fenner, 2005; Wang, Al-Saffar, Rogers, & Hahn, 2023

Source: by authors.

Analysis of Table 5 leads to the statement that internal time does not change.

Comparison of external time and internal time is presented in Figure 5. The line representing internal time symbolise all the three – circadian rhythm, inner clock, and biological time.

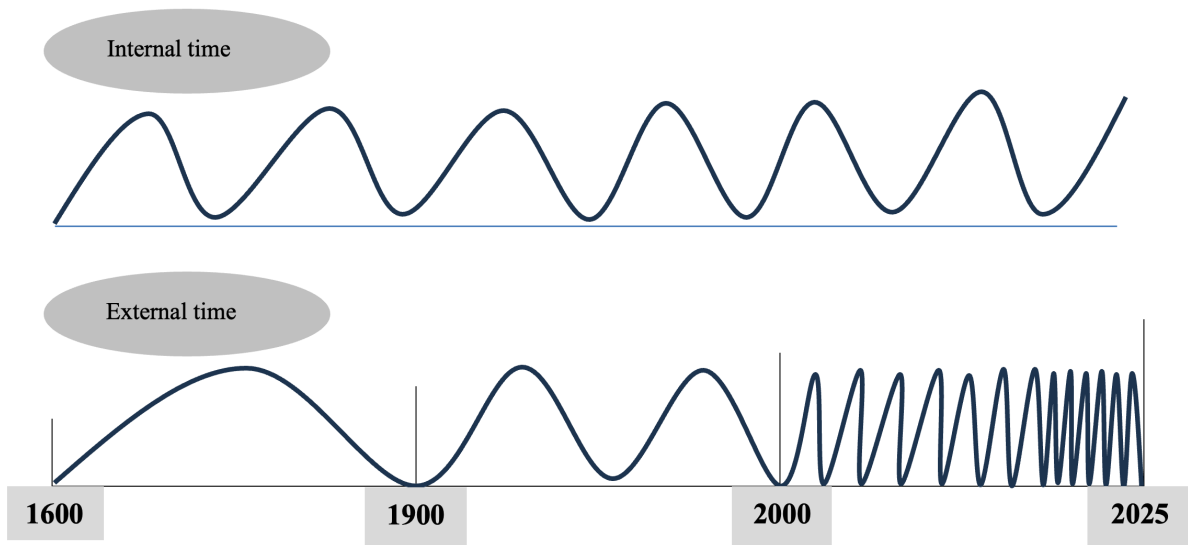


Figure 4 Comparison of frequency of change of the external and internal time
(by authors)

Analysis of Figure 5 on the basis of quantitative time measurement allows finding that there is a dissonance between the external and internal time.

Discussion

Dissonance between the external and internal time experienced by learners might lead to lower learning achievements.

In instance, when Indian students join a study programme in Germany, they recognize the difference between their own (internal time) and their educators' (external time) cultural norms related to time: in India, time is stretchable while in Germany punctuality is crucial (Gruenwald, Ahrens, Zaščerinska, Melnikova, & Andreeva, 2018). Non-punctuality of students from India in study programmes implemented in Germany creates an impression of their non-professional performance.

Another example is related to the Indian students' inner (internal) clock in circadian rhythm in Germany (external time) (Gruenwald, Ahrens, Zaščerinska, Melnikova, & Andreeva, 2018). In India, the light part of the day mostly starts at six o'clock in the morning and ends at six o'clock in the evening. In Germany, days are longer during the summer and shorter during the winter. Due to longer days in summer in Germany, students from India could not follow their circadian

rhythm in Germany. The consequences were that students felt tired and sleepy during lectures. Therefore, students' learning results in the lecture decreased.

Dissonance between the external and internal time in education is expressed by learners and teachers as "I have no time for discussions", "I have not time for myself", "I have not time for my hobbies", "I do not have time!" (Karademir, Mitri, Schneider, Jivet, Allmang, Gombert, Kubsch, Neumann, & Drachsler, 2024), "No time to talk!" (Schad, 2019), etc.

Either dissonance or consonance between the external and internal time can impact individual's health. Dissonance between the external and internal time creates tensions that lead to health problems. Consonance between the external and internal time helps individuals feel better and happy.

In education, consonance between the external and internal time for learners is promoted by the introduction of online studies and distance study programmes. Learners can join online classes from any place. Video lectures can be used at any time appropriate for learners to support their well-being, too. Another method of ensuring of the consonance between the external and internal time for learners encompasses the use of slower pace of delivery (Zaščerinska, 2009; Yurtbaşı, 2015) as understanding of the content by learners prevails over time of delivery taken by teachers (Zaščerinska, 2011). This mirrored in the paradigm shift from time-based education to competence-based education (Gagnon, 2023).

Dissonance between the nature of time and education has to be emphasised as well. Education is cyclic in nature (Ahrens, Lange, Zaščerinska, & Aleksejeva, 2020). It means that educational cycle or educational process (teaching – peer-learning - learning) can be repeated (Ahrens, Lange, Zaščerinska, & Aleksejeva, 2020) as many times as required. Contrary, time is a non-renewable educational resource. It means that each repetition of the educational cycle needs the educational content, also known as knowledge (Zaščerinska, 2011), to be updated as knowledge growth has significantly increased. Therefore, education reforms are becoming regular. Education reforms should address the team, organization, and country levels (Aeon, & Aguinis, 2017).

Conclusion

Theoretical analysis carried out in this research promotes the conclusion that time can be segmented into external and internal time. The conclusion about the links between the external and internal time has been drawn as well.

External time has significantly fastened due to the knowledge growth that led to technology development. In turn, internal time remains steady. The difference between the frequency of change related the external and internal time creates dissonance between the external and internal time for individuals in general, and learners particularly. Dissonance between the external and internal time leads to lower learning achievement as well as impacts individuals' health in a negative way.

For diminishing the consequences of dissonance between the external and internal time, education reform is regularly implemented. Online studies as well as distance study programmes have been widely leveraged.

The present research was limited by the use of scientific literature only. Only theoretical methods were applied in this research. Theoretical analysis was carried out on the basis of only one methodology, namely the development of the system of the external and internal perspectives. The use of other methodologies might contribute to reaching other results.

The new research question is formulated: What educational methods promote the balance between learners' external and internal time?

The current research might be also interesting for other social sciences, specifically economy, human resource management, demography, political science, etc.

In future, research is expected to detail the procedural aspects of the development of the links between the external and internal time. This search for the process, that connects external and internal time, could assist in finding efficient solutions for education modernisation. For this, empirical studies aimed at quantitative and qualitative time measurement are proposed in different disciplines within social sciences. Transdisciplinary comparative studies with the focus on educational, organisational, and cultural context would be beneficial for scientific community.

Acknowledgement

The presented work has been carried out within Project NPHZ-2023/10068 “STEMify Your Classroom: STEM Platforms for Quality Education” supported by Nordplus Horizontal 2023.

References

- Aeon, B. & Aguinis, H. (2017). It's about Time: New Perspectives and Insights on Time Management. *Academy of Management Perspectives Vol. 31*, No. 4, 309–330. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0166>
- Ahrens, A. & Zašcerinska, J. (2021). Social Sciences' Transformation in Light of COVID-19. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems. Volume 1* (2021), pp. 7-18. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. DOI: <https://doi.org/10.17770/ee2021.1.6495>
- Ahrens, A., Lange, C., Zašcerinska, J., & Aleksejeva, L. (2020). A Comparative Analysis of Processes of Conceptual Change for the Enhancement of Implementation of Green Energy Education and Training. *2020 4th International Conference on Green Energy and Applications (ICGEA 2020), Workshop, The 8th International Conference on Electrical Energy and Networks (ICEEN 2020)*, NTU@one-north, Singapore | March 7-9, 2020.
- Barry, A. K. (2002). *Linguistic Perspectives on Language and Education*. The USA: Greenwood Publishing Group Inc. 280 p.
- Bassus, O. & Zašcerinska, J. (2012). *Innovation and Higher Education*. Berlin: Mensch & Buch.
- Daan, S. & Merrow, M. (2002). External Time–Internal Time. *Journal of Biological Rhythms*. 2002;17(2):107-109. DOI:10.1177/074873002129002375
- Fenner, Jack N. (28 March 2005). Cross-Cultural Estimation of the Human Generation Interval for Use in Genetics-Based Population Divergence Studies (PDF). *American Journal of Physical Anthropology*. 128: 415–423. DOI:10.1002/ajpa.20188.
- Folkard, S. & Hunt, L.J. (2000). Morningness-eveningness and long-term shiftwork tolerance. In Hornberger S., Knauth P., Costa G. & Folkard S. (Eds) *Shiftwork in the 21st Century*. Pp 311-316. Peter Lang, Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford & Wien.
- Gagnon, L. (2023). Mastery, Not Time: A Look at Competency-Based Education in Practice. *Childhood Education*, 99(5), 6–13. <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2255095>
- Groebe, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.10396>
- Gruenwald, N., Ahrens, A., Zašcerinska, J., Melnikova, J., & Andreeva, N. (2018). Socio-Cultural Adaptation of International Students of Master Programme “Information and Electrical Engineering” at Hochschule Wismar. In: Norbert Grünwald, Małgorzata

- Zakrzewska (Editors), *Proceedings of the 5th International Scientific Conference on "Modern Economics"*. 14-16 May 2018. Vigo, Spain, pp. 33-39. Published by University of Wismar, Germany.
- Yurtbaşı, Metin. (2015). Why should Speech Rate (Tempo) be Integrated into Pronunciation Teaching Curriculum? *Journal of Education and Future*, year: 2015, issue: 8, 85-101. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566202.pdf>
- Karademir, O., Daniele Di Mitri, Jan Schneider, Ioana Jivet, Jörn Allmang, Sebastian Gombert, Marcus Kubsch, Knut Neumann, & Hendrik Drachsler (2024). I don't have time! But keep me in the loop: Co-designing requirements for a learning analytics cockpit with teachers. *JCAL (Journal of Computer Assisted Learning)*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12997>
- Kinca, A. (1 February 2024). *School reform: municipalities plan to give time for reflection until September 2025. / Skolu reforma: pašvaldībām plāno dot laiku pārdomām vēl līdz 2025. gada septembrim*. Retrieved from: <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/01.02.2024-skolu-reforma-pasvaldibam-plano-dot-laiku-pardomam-vel-lidz-2025-gada-septembrim.a541234/> (in Latvian).
- Luhmann, N. (1988). *Erkenntnis als Konstruktion*. Bern: Benteli.
- Maslo, E. (2007). Transformative Learning Space for Life-Long Foreign Languages Learning. In: D.Cunningham, D.Markus, J.Valdmanis ... [u.c.] (Eds). *International Nordic-Baltic Region Conference of FIPLV Innovations in Language Teaching and Learning in the Multicultural Context 15-16 June 2007*, pp. 38-46. Rīga: SIA "Izglītības solī".
- Mead, G.H. (1973). *Geist, Identitat, und Gessellschaft*. Frankfurt. A.M.
- Mitchell, J.W. (30 June 2023). *The Future of The Human Workforce*. Forbes Books. Retrieved from: <https://www.forbes.com/sites/forbesbooksauthors/2023/06/30/the-future-of-the-human-workforce/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes*. OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pandey, S. (2020). *The Doubling Rate of Knowledge in The Early 21st Century*. The University of Louisiana at Monroe. Retrieved from: https://s3.amazonaws.com/rm3.photos.prod.readmedia.com/students/7795941/photos/original/The_Doubling_Rate_of_Knowledge_in_The_Early_21st_Century_-_E.S._Edited.docx.pdf?1692034622#:~:text=Knowledge%20Doubling%20Curve&text=He%20had%20noticed%20that%20until,hours%20in%20the%20year%202020
- Parsons, T. (1976). *Theorie sozialer Systeme*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Reich, K. (2005). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim u.a. (Beltz).
- Rudzinska, I. (2008). The Quality of Aim Setting and Achieved Results in English for Specific Purposes-Study Course in Lecturers and Students' Opinion. *Proceedings of the ATEE Spring University Conference Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching*, pp. 366-374. Riga: University of Latvia.

- Schad, E. (2019). No time to talk! Teachers' perceptions of organizational communication: Context and climate. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(3), 421-442. <https://doi.org/10.1177/1741143217739358>
- Senthilnathan, Samithamby & Sathiyasegar, Kanthasamy, (2019). *Circadian Rhythm and Its Importance in Human Life* (August 23, 2019). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3441495>
- Siebert, J. (2022). What are Complex Systems? – Understanding and Assessing Complex Phenomena. Posted in *Digitale Transformation, Industrie 4.0* Published on 8. Sep. 2022 Retrieved from: <https://www.iese.fraunhofer.de/blog/complex-systems/Tübingen: Francke> .
- Wang, Richard J., Al-Saffar, Samer I., Rogers, Jeffrey, & Hahn, Matthew W. (6 January 2023). Human generation times across the past 250,000 years. *Science Advances*. 9 (1). doi:10.1126/sciadv.abm704.
- Zašcerinska J. (2011). How to Teach Content: Existing Concepts and Prospects for Development. In: Stasys Vaitekūnas (Ed), *Association for Teacher Education in Europe ATEE Spring University 2011 Changing Education in a Changing Society, Volume 1*, pp. 134-149. Klaipeda University, Lithuania.
- Zašcerinska, J. (2009). The Use of the Internet and Powerpoint in Promoting Student Teachers' Communication Competence within the English for Specific Purposes Course. *Citizenship, Social and Economics Education*, 8 (2 & 3), pp. 152-163. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2010.8.2.152> .
- Zašcerinska, J. (2011). Language Acquisition and Language Learning: Developing the System of External and Internal Perspectives. In: Zuģicka I., *Proceedings of the 52nd International Scientific Conference of Daugavpils University*, pp. 412-417. Daugavpils: Daugavpils Universitātes Akadēmiskais apgāds „Saule”. http://www.dukonference.lv/files/zinatniski_petnieciskie_52konf.pdf
- Zašcerinska, J. (2013). *Development of Students' Communicative Competence within English for Academic Purposes Studies*. Verlag: Mensch & Buch.
- Zašcerinska, J., Andreeva, N., Zašcerinskis, M., Aļeksejeva, L. (2016). English For Academic Purposes for The Construction of Students' Scientific Identity. *International Journal for 21st Century Education. Special Issue: Language Learning and Teaching* June 2016, pp. 121-129.
- Zinovjeva, V. (26 July 2023). *New education reform: what, how and why they plan to change / Jaunā izglītības reforma: ko, kā un kāpēc viņi plāno mainīt*. Retrieved from: <https://chayka.lv/2023/07/26/reforma-obrazovaniya/>

EKOSKOLAS IDEJU INTEGRĀCIJA VIDES APZIŅAS ATTĪSTĪBAI PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS 3. POSMĀ

Integration of Ecoschool Ideas for the Development of Environmental Consciousness in the 3rd Stage of Preschool Education

Līva Dzene

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Madara Kļaviņa

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *From preschool age, it is necessary to instill in children love for the environment, the ability to protect and increase natural wealth. That is why environmental education and the formation of environmental culture for preschool children come to the fore. These indicators can be improved by educating children about this in preschool, creating environmental awareness and experience in sorting waste.*

The aim of the article: to analyse the need for the development of environmental consciousness and the possibilities of integration of ecoschool ideas in working with children of the 3rd stage of pre-school education.

Research methods: Literature analysis; Questionnaire; Observation of children; Data analysis in SPSS.

Concludes that to draw attention to environmental consciousness, the Ecoschool program in an educational institution is necessary. But the preschool can integrate the Ecoschool Action Plan during the school year to promote environmental awareness, if for certain reasons, does not participate in the Ecoschool program.

Keywords: *child, Ecoschool, environmental education, environmental consciousness, preschool.*

Ievads

Introduction

Ilgtspējīgas attīstības mērķi ir aktuāli arī pirmsskolas izglītības posmā. To sasniegšanā būtiska loma ir vides izglītībai un vides kultūras veidošanai pirmsskolas vecuma bērniem. Ziemeļvalstu Ministru Padomes birojs Latvijā un

Vides un reģionālās attīstības ministrijas veiktās aptaujas par atkritumu šķirošanas paradumiem Latvijā rezultāti liecina, ka:

- visbiežāk (48%) iedzīvotājiem neinteresē šķirošana un viņi nevēlas tam veltīt laiku;
- ir dažāda veida objektīvi ierobežojumi šķirošanai: nav ērti sasniedzami konteineri (42%), nesaprotama šķirošanas sistēma (30%), nav pietiekami vietas šķirošanai mājās (28%);
- šķirošanai nav nekādu ieguvumu: par šķirošanu netiek maksāts (26%), šķirošanai nav nekādas nozīmes un ietekmes (24%) (Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministrija, 2022).

Lai uzlabotu situāciju, jāveic izglītojošais darbs visās izglītības pakāpēs, jau no pirmsskolas vecuma ir nepieciešams ieaudzināt bērnos mīlestību pret vidi, spēju aizsargāt un vairot dabas bagātību, šīs prasmes veicina dalība dažādās neformālās aktivitātēs (Xie, Zheng, Yang, 2023). Pirmsskolā, īpaši 3.posmā, bērni pavada lielu daļu sava laika, tādēļ šī ir vieta, kur veidot bērnu vides apziņu (Taylor & Butts-Wilmsmeyer, 2020). Veidojot vides apziņu un pieredzi šķirot atkritumus jau pirmsskolas vecumā, tiek izglītota sabiedrība kopumā. Pozitīvā pieredze un ideja par savu ieguldījumu vides saudzēšanā ir pamats ieraduma veidošanā (Thor & Karlsudd, 2020). Ieradumus bērni turpinās attīstīt dzīves gaitā, kā arī izglītos un informēs vecākus dažādās sadarbības aktivitātēs (Jankovska, 2022), kļūstot par harmoniskām personībām ar augstu emocionālo inteliģenci (Lisboa, Gómez-Román, Guntín, Monteiro, 2024).

Raksta mērķis: analizēt vides apziņas attīstības nepieciešamību un Ekoskolu ideju integrācijas iespējas darbā ar pirmsskolas izglītības 3.posma bērniem.

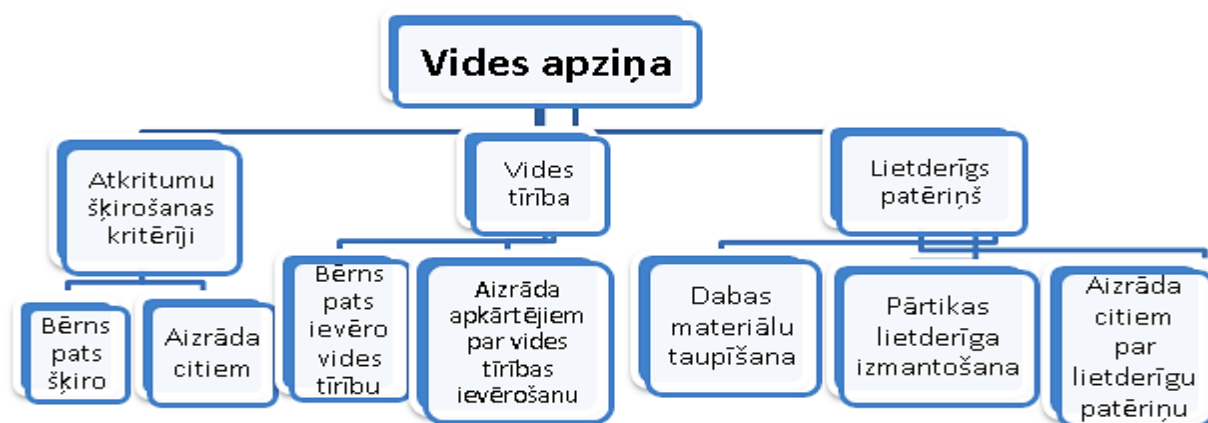
Izmantotās metodes: literatūras analīze, anketēšana, bērnu novērošana, datu analīze programmā SPSS.

Teorētiskā analīze

Theoretical analysis

Vides apziņa veido harmonisku personību un pozitīvu attieksmi pret dabu. Bērniem ir tiesības dzīvot ilgtspējīgā vidē, tādēļ arī viņiem ir jābūt zināšanām, prasmēm, vērtībām un attieksmēm, kas viņiem ļaus sniegt ieguldījumu ilgtspējīgā attīstībā un resursu izmantošanā (Türkoğlu, 2019; Görkem, Gümüş 2020).

Aktīva cilvēka mijiedarbības pozīcija ar apkārtējo vidi ir viens no priekšnoteikumiem, lai noritētu vispusīga cilvēka personības attīstība (Jackson, 2021). Tas tieši attiecināms arī uz vides apziņas attīstību. Jau pirmsskolas izglītības iestādē bērniem jā sāk veidot vides apziņu par tādām tēmām kā vides tīrība, kā pareizi šķirot atkritumus un izpratne par lietu atkārtotu izmantošanu. Viss sākas ar dabas saudzēšanu, un dabu saudzējam brīdī, kad atkritumi tiek šķiroti un netiek nepiesārņota vide (skat. 1.attēlu).



1. attēls. **Vides apziņa** (Dzene, 2024)

Figure 1 Environmental awareness

Skolotājs var sniegt vērtīgu ieguldījumu vides apziņas veidošanā jau pirmsskolā, organizējot ārā nodarbības un aicinot bērnus saudzēt dabu. Brīvdabas pedagoģija, Ekoskolu programma un mācību saturs ir cieši saistīti. Brīvdabas pedagoģija raisa asociācijas, ka nodarbības vieta ir ārā un dabā. Šis pedagoģijas veids ir viena no iespējām, uz ko rosina Ekoskola. Brīvdabas pedagoģijas idejas – nodarbībās ārā, zināšanas par dabu, veselība, personības un sociālo prasmju attīstīšana un līdzsvarota attīstība – vides veselība. Brīvdabas pedagoģija ir mācīšanās veids, mācību vieta, mācību līdzeklis un mācīšanās process (Vides izglītības fonds, n.g.).

Viens no visaptverošākajiem un pazīstamākajiem vides izglītības modeļiem pasaulē ir Ekoskolu programma. Programmas pamats ir vienkāršs, plaši lietojamas un veiksmīgas vides pārvaldības sistēmas izveide. Tomēr programma sniedzas daudz tālāk par vides pārvaldības izglītošanu skolā, tā nostiprina 21.gadsimta caurviju prasmes, attīstot vides izpratni un savienojot to ar citām mācību jomām, apvienojot prasmes, veidojot attieksmi un vērtības, radot interesi un motivāciju rīkoties. Ir svarīgi, lai procesā piedalītos ne tikai skolu vadītāji, bet

arī vietējās sabiedrības locekļi, jo tas palīdzēs veidot plašāk vides apziņu (Ekoskola.lv, n.g.a).

Ekoskolu programmā Latvijā darbojas 195 izglītības iestādes - no pirmsskolas izglītības iestādēm līdz augstskolām. Apkopojot informāciju par izglītības iestādēm, 2023. gadā 96 izglītības iestādes saņēma prestižo starptautisko Zaļo karogu, 5 izglītības iestādēm tiks piešķirts Ekoskolu vēstnieka statuss, 43 iestādes ieguva nacionālā līmeņa apbalvojumu - Latvijas Ekoskolas nosaukumu (Ekoskola.lv, n.g.b). Bērni no Ekoskolas programmas iegūst lielāku saikni ar dabu. Izprot dabas saudzēšanu un to, cik daudz laba mums dod daba (dabas materiāli, dažādas dabas veltes u.c.). Ekoskola nodrošina bērnu garīgo, fizisko labsajūtu un saikni ar dabu veicinošu izglītības iestādes apkārtējo vidi; izglīto bērnus par dzīvnieku un augu sugām, kurām izglītības iestādes teritorija ir dzīvesvieta; rosina bērnus izprast, izzināt, un saglabāt dabas vidi (Vides izglītības fonds, n.g.).

Sabiedrības un skolotāju uzdevums ir mācīt nākamajai paaudzei dzīvot harmonijā ar vidi, saprātīgi izmantot tās resursus, tos atjaunot un būt sagatavotiem dabas vērtību aizsardzībai. Tiek atzīts, ka pirmsskolas vides izglītība balstās uz to, kā bērni apgūst dabiskās pasaules zināšanu sistēmu, tostarp tās saiknes un savstarpējo vienotību, kā arī viņu izpratni par to, kā cilvēka darbība ietekmē vidi (Fushtei, Sarancha, 2023). Šo darbību un ieradumu pamatā ir iepriekšējā pieredze un vides apziņa. A. Špona (2006) norāda, ka noturīgu attieksmju veidošanās pamats ir paradumi. Tie uzskatāmi par cilvēka automatizētu darbību, kas nostiprinās sistemātiskos vingrinājumus pieredzes uzkrāšanas procesā, zināšanu apguves un prakses vienotībā. Paradumu veidošanos stimulē pieaugušo dzīves pozīcija, paraugs, pārliecināšana, apkārtējā vide (Špona, 2006; Krastiņa, 2023).

Ja bērni izglīto savus ģimenes locekļus un draugus par vides saudzēšanas iespējām, ko viņi apgūst mācību iestādēs, tas var palīdzēt plašākai sabiedrībai. Bērnu vides apziņa var palīdzēt viņu ģimenēm un iedvesmot plašāku sabiedrību pieņemt līdzīgu uzvedību. Piemēram, bērni var vingrināties taupīgi lietot ūdeni vai šķirot atkritumus mājās pēc tam, kad izglītības iestādē iemācījušies to darīt (Gvi, n.g.).

Cilvēku praktiskā darbība un rīcība kļūst par ieradumu un ir vērtīgāka par vārdiem vai teorētiskām zināšanām. Ir ļoti svarīgi mācīt bērniem apzināties savu ietekmi uz apkārtni un vidi, taču lielāks ieguvums būs rādot piemēru. Tas ne tikai uzlabos izpratni par vidi, bet arī izglītos viņus, kā rīkoties ilgtspējīgi. Bērnu mācīšanās notiek no apkārtējās vides un cilvēkiem. Bērni, kuri regulāri pavada

laiku brīvā dabā, piemēram, ejot pārgājienos, pieaugot daudz biežāk rūpējas par vidi nekā tie, kuri augot, ar dabu saskaras minimāli. Vecākiem jāvelta laiks bērniem, kopīgi izzinot pasauli un dabu, tas paliek bērnu atmiņā uz visu atlikušo mūžu (Seldins, 2020).

Ir pieejami vairāki vides izglītību veicinoši projekti, kuros var iesaistīties izglītības iestādes. Projekti veidoti tā, lai pirmsskolas bērnos radītu interesi par vides apziņu un rosinātu interesanti par vides izglītību. Vides izglītības projektu īstenotāji ir dažādi uzņēmumi un organizācijas, piemēram, CleanR kompostēšanas meistarklases, AS "Latvijas Valsts meži" izveidotie "Cūkmena detektīvi" ir ekoprogramma pirmsskolām - 5 līdz 7 gadus veciem bērniem, "Latvijas Zaļais punkts", "Zaļā josta" sadarbībā ar Valsts izglītības satura centru, SIA "CleanR", SIA "Balticfloc", SIA "Līgatnes papīrs", AS "Latvijas valsts meži", "LAUTUS VIDE" - Vislatvijas papīra iepakojuma un makulatūras vākšanas konkursā "Tīrai Latvijai!" (Dzene, 2024). Šo uzņēmumu projektu idejas var integrēt pirmsskolas izglītības iestādē. Vides apziņu var veidot, izmantojot dažādas metodes, piemēram, taupot resursus, šķirojot atkritumus, dodoties pārgājienos, lai veicinātu saikni ar dabu un izmantojot Ekoskolu programmas idejas.

Uzņēmumu veidoto pasākumu un izzinošo aktivitāšu mērķis ir izglītēt gan bērnus, gan viņu vecākus par videi nozīmīgām tēmām. Svarīgi, lai bērni praksē un ikdienā saudzē dabu un rūpējas par to.

Pētījuma metodoloģija ***Research methodology***

Lai noskaidrotu vides apziņas līmeni pirmsskolas izglītības 3.posma bērniem, tika veikts pētījums.

Pētījuma norises laiks no: 2023. gada februāra – 2024. gada maijam.

Pētījuma bāze: 13 bērni, 2 pirmsskolas skolotāji. 13 bērnu vecāki.

Pētījuma metodes: novērošana, anketēšana, datu apstrāde programmā SPSS, izmantojot šādus testus: Kronbaha alfas tests; Kolomogorova – Smirnova tests, Biežuma tests, Manna- Vitneja tests.

Pētījums tika veidots 3 posmos:

1. posms – vecāku anketēšana;
2. posms – bērnu novērošana un novērtēšana (vērtē skolotājas);
3. posms – anketēšanas un novērošanas lapu analīze un apstrāde.

1.posms:

Pētījuma bāze ir 13 (5-6 g.v.) bērnu vecāki. Lai noskaidrotu vecāku viedokli par vides apziņas attīstību, tika veikta aptauja. Aptauja tika veidota divās daļās, ietverot profiljautājumus un darbību, kas saistītas ar vides apziņas izpausmēm, novērtējumu.

Novērtēšana tika veikta 4. līmeņos:

1. līmenis - nekad;
2. līmenis - reti (= vairāk nē nekā jā);
3. līmenis - diezgan bieži (= vairāk jā nekā nē);
4. līmenis - regulāri.

2.posms:

Pētāmā grupa ir 13 bērni (5-6 g.v.), skolotāju novērojumi tika veikti par 6 meitenēm un 7 zēniem.

Lai skolotāji novērotu un novērtētu bērnus, tika izveidota novērošanas lapa.

Novērošanas lapu veido divas daļas: profiljautājumi, kas ietver vecumu, dzimumu, darbību, kas saistītas ar vides apziņas izpausmēm, novērtējumu.

Novērtēšanas tika veikta 4 līmeņos:

1. līmenis – darbību nenovēro,
2. līmenis - darbību novēro reti,
3. līmenis – darbību novēro bieži,
4. līmenis - darbību veic patstāvīgi (PII vidē).

3.posms:

Dati no novērošanas lapām un anketām, tika kodēti un apstrādāti programmā SPSS.

Tika veikts Kronbaha α tests iekšējās saskaņotības noteikšanai (Geske & Grīnfelds, 2020), Kronbaha α koeficients ($\alpha = 0,894$), tas liecina par labu iekšējo saskaņotību, rezultāti ir ticami.

Tika veikts Kolmogorova- Smirnova tests. Tā kā $p < 0,5$, dati neatbilst normālajam sadalījumam, tāpēc datu apstrādei, tika izmantoti neparametriskie testi.

Pētījuma rezultāti

Results

Analizējot vecāku anketēšanas rezultātus, tika veikts Biežuma tests, lai noteiktu vidējās vērtības katram no izvirzītajiem rādītājiem un atbilžu sadalījumiem (1.tabula).

1. tabula. Biežuma testa rezultāti (vecāku atbildes)

Table 1 Frequency test results (parental responses)

Darbība	Vidējā vērtība			Atbilžu sadalījums visiem			
	Visiem bērniem	Meitenēm	Zēniem	nekad	reti	diezgan bieži	regulāri
Mājās runā par vides saudzēšanu	2,92	2,71	3,17	1	1	9	2
Mājās pats šķiro atkritumus	2,23	2,29	2,17	2	6	5	0
Jāatgādina par atkritumu šķirošanu	2,77	2,57	3,00	0	5	6	2
Aizrāda citiem par vides piesārņošanu	3,08	3,00	3,17	0	2	8	3
Ievēro vides tīrību	3,38	3,43	3,33	0	2	4	7
Taupa vides materiālus	2,69	2,86	2,50	0	4	9	0
Apēd porciju, ko pats ielicis	3,00	3,00	3,00	1	2	6	4
Zina, ka pārtikas atlikumus var lietderīgi izmantot	3,08	3,00	3,17	1	2	5	5
Zina, kādos konteineros nonāk patērētie materiāli	2,85	2,71	3,00	0	3	9	1
Kādam skaidrojais, kur nonāk patērētie materiāli.	2,31	2,43	2,17	2	6	4	1
Kādam ir aizrādījis, ka patērētie materiāli ir jātaupa	2,31	2,43	2,17	2	5	6	0

1. tabulā redzam, ka visaugstākie vērtējumi ir tādām darbībām kā: *ievēro vides tīrību* (Mean 3,38), bet skatoties pēc dzimumiem, meitenēm ir labāki rezultāti (Mean 3,43), bet zēniem atšķiras minimāli (Mean 3,33). Nākošie augstākie vērtējumi ir: *aizrāda citiem par vides piesārņošanu* (Mean 3,08) un *zina, ka pārtikas atlik. var lietderīgi izmantot* (Mean 3,08). Skatoties pēc dzimumiem, abās darbībās, zēniem ir augstākas vidējās vērtības (Mean 3,17) kā meitenēm (Mean 3,00). Visbeidzot darbībā: *mājās runā par vides saudzēšanu*

(Mean 2,92), bet skatoties pēc dzimumiem, zēniem ir augstāks vidējais vērtējums (Mean 3,17) kā meitenēm (Mean 2,71).

Vecāki vērtē zēnus augstāk, jo tie biežāk pievērš uzmanību novērotām darbībām. Tātad, ja zēni konkrētas darbības novēro biežāk no tēviem, tad viņi vēlas tās atkārtot. Iemesls tam ir, ka katram zēnam, pastāv lielāka vēlme līdzināties savam tēvam, varbūt mazāk mātei.

Skatoties uz rezultātiem, pēc dzimumiem, var secināt, ka zēniem ir augstāks darbību vērtējums, bet kopējā vidējā vērtība dzimumiem ir līdzvērtīga. Atšķirības ir minimālas. Var secināt, ka vecāku iesaiste, lai šīs darbības tiktu veidotas kā paradumi, ir nozīmīga.

Tika veikts Manna – Vitneja tests, statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no bērna dzimuma un vecuma netika konstatētas ($p > ,05$).

Tika skatītas vidējās vērtības skolotāju atbildēs (2.tabula).

2. tabula. Biežuma testa rezultāti (skolotāju atbildes)
Table 1 *Frequency test results (teacher responses)*

Darbība	Vidējā vērtība				
	Visiem	pēc dzimuma		pēc vecuma	
		Meitene	Zēns	5	6
Bērns runā par vides saudzēšanu	1,81	1,83	1,79	1,86	1,75
Bērns pats šķiro atkritumus	2,27	2,17	2,36	2,29	2,25
Bērns aizrāda citiem par vides piesārņošanu	1,96	2,08	1,86	1,93	2,00
Bērns ievēro vides tīrību	2,31	2,25	2,36	2,50	2,08
Bērns taupa vides materiālus (papīru, kartonu)	2,19	2,25	2,14	2,29	2,08
Bērns apēd porciju, ko pats ielicis šķīvī/bļodā	2,85	2,83	2,86	2,79	2,92
Bērns zina, ka pārtikas atlikumus var lietderīgi izmantot (komposts, ēdienu atlikumu nodošana dzīvniekiem)	2,23	2,33	2,14	2,29	2,17
Bērns zina, kādos konteineros nonāk patērētie materiāli	1,85	2,17	1,57	2,00	1,67
Bērns ir kādam skaidrojis, kur nonāk patērētie materiāli	1,42	1,58	1,29	1,64	1,17
Bērns, kādam ir aizrādījis, ka patērētie materiāli ir jātaupa	1,69	2,00	1,43	1,86	1,50

2. tabulā redzam, ka visaugstākie vērtējumi, vidējā vērtība ir tādām darbībām kā: *bērns apēd porciju, ko pats ielicis šķīvī/bļodā* (Mean 2,85), bet skatoties pēc dzimumiem, vidējās vērtības ir līdzvērtīgas, zēniem nedaudz augstākas (Mean 2,86), bet meitenēm (Mean 2,83). Skatoties pēc vecuma, 6 gadīgi bērni šo darbību veic labāk kā 5 gadīgi bērni, lai gan pastāv neliela atšķirība. Nākošā augstākā vērtība ir *bērns ievēro vides tīrību* (Mean 2,31), bet skatoties pēc dzimuma, tad zēniem (Mean 2,36) ir ievērojami labāki rezultāti nekā meitenēm (Mean 2,25). Skatoties pēc vecuma, tad šajā darbībā labākus rezultātus uzrāda 5 gadus veci bērni (Mean 2,50). Tad seko *bērns pats šķiro atkritumus* ar vidējo vērtību visiem (Mean 2,27). Skatoties pēc dzimuma, šo darbību veic labāk zēni (Mean 2,36), ievērojami sliktāk meitenes (Mean 2,17). Bet pēc vecuma, tad 5 gadus veci bērni (Mean 2,29). Visbeidzot *bērns zina, ka pārtikas atlikumus var lietderīgi izmantot (komposts, ēdienu atlikumu nodošana dzīvniekiem)* (Mean 2,23). Skatoties pēc dzimuma, tad meitenes (Mean 2,33) saprot šīs darbības jēgu, tad ievērojami sliktākus rezultātus uzrāda zēni (Mean 2,14). Šīs vērtība ir augstākā līmenī 5 gadus veciem bērniem (Mean 2,29). Vairumā gadījumu, labākus rezultātus uzrāda 5 gadus veci bērni. Šajā vecumā bērni vairāk atkārtoti pieaugušo redzētās darbības, tāpēc šajā vecumā rezultāti ir ievērojami augstāki.

Veicot skolotāju novērtēšanas datu analīzi, autore secina, svarīgi, lai vienas grupas skolotāju starpā ir sadarbība un līdzīgs skatījums mērķu sasniegšanai. Tas nodrošinās kvalitatīvu zināšanu apguvi bērniem.

Statistiski nozīmīgas atšķirības atkarībā no vērtētāja netika konstatētas ($p > ,05$).

Veicot salīdzinošo analīzi starp vecāku un skolotāju novērtējumiem, tika konstatētas statistiski nozīmīgas atšķirības, kas apkopotas 3.tabulā.

3. tabula. Statistiski nozīmīgas atšķirības skolotāju un vecāku atbildēs
Table 1 Statistically significant differences in teacher and parent responses

Darbība	p	Mean Rank	
		Skolotājas	Vecāki
Runā par vides saudzēšanu	,001	8,65	18,35
Aizrāda citiem par vides piesārņošanu.	,002	9,15	17,85
Ievēro vides tīrību	,002	9,08	17,92
Zina, ka pārtikas atlik. var lietderīgi izmantot	,018	10,12	16,88
Zina, kādos konteineros nonāk pat. mat.	,000	8,62	18,38
Kādam skaidrojais, kur nonāk pat. mat.	,009	9,85	17,15
Kādam ir aizrādījis, ka pat. mat. ir jātaupa	,036	10,58	16,42

3. tabulā redzams, ka vecāki vērtē savus bērnus daudz augstāk kā skolotāji. Vecākiem ir spēcīgāka ietekme uz bērnu kā skolotājam. Bērni ir laiks, kad izpratne par pareizu un nepareizu rīcību spēcīgi attīstās caur vecākiem (Dababneh, Ihmeideh, & Al-Omari, 2010; (Sebre, Miltuze, 2022). Vecāki vērtē bērnus augstāk, jo tic, ka tie ir apguvuši mācītās vērtības. Skolotāji vērtē kritiskāk, novērojot bērnu darbību pirmsskolas izglītības iestādē.

No pētījumā iegūtajām vecāku atbildēm, var secināt, ka būtiska nozīme ir vecāku zināšanu līmenim par vidi un praktiskai darbībai kopā ar bērnu. Svarīgi, kādu piemēru vecāki rāda bērnam, cik liela uzmanība tiek veltīta vides tīrības ieradumam. Bērni mācās no vecākiem. Būtiska nozīme ir tam, vai vecāku piedalās vides apziņas veidošanas pasākumos. Vecākiem ir jāskaidro, ka vides apziņa ir nozīmīga gan cilvēkiem, gan dabai un visai pasaulei kopumā. Jāskaidro bērnam par sekām, kas rodas piesārņojot vidi. Būtiska nozīme ir vecāku izglītības līmenim, kā arī iespējai mājās šķirot šos atkritumus un pievērsties citiem vides apziņu veidojošiem pasākumiem.

Lai veicinātu visu iesaistīto pušu izpratni par vides izglītības jautājumiem un veicinātu vides apziņu, ir nepieciešama Ekoskolu ideju integrēšana mācību procesā. Iesaiste dažādās programmās un aktivitātēs ikdienā pievērs uzmanību dažādiem vides izglītības jautājumiem. Balstoties tikai uz mācību programmu, vides apziņas veidošana bērniem noritētu lēnām, ar mazāku izpratni un minimālu praktisko ietekmi vides saudzēšanā.

Autore Dzene uzskata, ka Ekoskolas iekļaušana mācību procesā, sniedz vērtīgas zināšanas gan skolotājiem, gan bērniem. Ja nebūtu Ekoskolas, tad nepievērstu tik lielu nozīmi šiem jautājumiem ikdienā. Vadītu mācību procesu atbilstoši programmai, ar nelielu vides iesaisti. Lai pievērstu uzmanību vides apziņai, Ekoskolu programma izglītības iestādē ir nepieciešama.

Secinājumi

Conclusions

1. Pirmsskolā jāizglīto bērni par vides tīrību, mācību procesā iekļaujot dabas elementus. Izglītības iestāde var iesaistīties vairākos izglītojošos projektos. Āra nodarbības bērniem ir daudz interesantākas un āra vidē veselīgas, jo bērni pavada ievērojami vairāk laika svaigā gaisā.

2. Ekoskolas programmas iekļaušana mācību procesā sniedz vērtīgas zināšanas gan skolotājiem, gan bērniem. Ekoskolu programma pievērš uzmanību vides apziņas veidošanai pirmsskolā.
3. Būtiskākie vides apziņas veidojošie faktori:
 - āra nodarbības;
 - bērncentrētas mācības;
 - vides pratība, kas ir priekšnosacījums vides aizsardzībai;
 - reālu problēmu atspoguļojums, ko var mainīt ar savu rīcību.
4. Pastāv vairākas iespējas, kā var veicināt vides apziņu pirmsskolas vecuma 3.posma bērniem. Pirmsskolas izglītības iestāde var iesaistīties Ekoskolu programmā un/ vai paralēli piedalīties vides apziņu veicinošos projektos, ko ir izveidojuši uzņēmumi, kas atbalsta ideju par izglītošanu vides aizsardzībā.
5. Svarīgi bērnu vides apziņu veicināt ar dažādām ikdienas darbībām izglītības iestādē, piemēram, atkritumu šķirošanu un resursu taupīšanu.
6. Skolotāji mācību tēmu "Atkritumi" var sasaistīt ar mācību jomām.
7. Būtiska nozīme ir vecāku zināšanu līmenim par vidi un praktiskai darbībai kopā ar bērnu. Svarīgi, kādu piemēru vecāki rāda bērnam, cik liela uzmanība tiek veltīta vides tīrības ieradumam. Bērni mācās no vecākiem. Vecākiem jāpiedalās organizētajos vides apziņas pasākumos.
8. Pirmsskolas izglītības iestādē bērnu vides apziņas attīstības līmenis ir līdzvērtīgs neatkarīgi no vecuma vai dzimuma, kas nesakrīt ar pētījumā pausto vecāku subjektīvo viedokli. Vecāki vērtē bērnus augstāk, jo tic, ka viņi ir apguvuši mācītās vērtības. Skolotāji vērtē kritiskāk, novērojot bērnu darbību, pirmsskolas izglītības iestādē.

Summary

The study analysed the pedagogical and psychological literature on environmental awareness, environmental conservation, children's self-regulation abilities and methods of encouraging environmental awareness in children. The insights of various authors on what environmental awareness and environmental conservation are, as well as methods for introducing environmental awareness into children's daily lives were analyzed. The work emphasizes the possibilities of mastering the theme "Waste" of the Ecoschool program in the 3rd stage of preschool education.

The study developed a questionnaire (for parents of children aged 5-6 years), which was filled out by the parents of 13 children. At the next stage of the study, the teachers conducted observation and evaluation using the observation sheet developed by the author. Teachers rated children aged 5 to 6 years. The assessment was carried out on 13 children. The data of questionnaires and observation sheets were encoded and processed in the SPSS program, the results obtained were analysed.

By analysing the theoretical literature and conducting research in collaboration with parents and teachers, the level of development of environmental awareness of 5-6 year old children and the need for integration of Eco-School ideas into the learning process were determined.

The analysis concluded the following:

1. 1.Preschool children should be educated about environmental cleanliness by incorporating natural elements into the learning process. The educational establishment can be involved in several educational projects. Outdoor activities are more interesting and healthier for children, as they spend much more time outdoors.
2. Integrating the Eco-Schools programme into the curriculum provides valuable knowledge for both teachers and children. The Eco-Schools programme focuses on environmental awareness in pre-school. The ideas of the programme can be integrated into the design of the activities and the organisation of the learning process, even if the institution does not participate in the Eco-Schools programme.
3. Key factors for environmental awareness:
 - Outdoor activities;
 - Child-centred learning;
 - Environmental literacy as a prerequisite for environmental protection;
 - exposure to real problems that can be changed by their own actions.
4. There are a number of ways in which environmental awareness can be promoted in pre-school children in Key Stage 3. The pre-school can join the Eco-Schools programme and/or participate in parallel in environmental awareness projects set up by companies that support the idea of environmental education.

5. It is important to raise children's environmental awareness through various everyday activities in the educational establishment, such as waste sorting and resource saving.
6. Teachers can link the topic 'Waste' to the curriculum areas
7. Parents' level of environmental awareness and practical activities with the child are important. It is important what kind of example the parents set for the child, how much attention is paid to the habit of environmental cleanliness. Children learn from their parents. Parents should participate in organised environmental awareness activities.
8. The level of development of children's environmental awareness in pre-school education is equivalent regardless of age or gender, which does not coincide with the subjective opinion of parents expressed in the study. Parents rate children higher because they believe that they have mastered the values taught. Teachers are more critical when observing children's activities in preschool.

Literatūra **References**

- Dababneh, K., Ihmeideh, F. M., & Al-Omari, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165–1184. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430902872950>
- Krastiņa, E. (2023). Pašregulācijas paradumu veidošanās pirmsskolā. *Veselības aprūpe: Realitāte un izaicinājumi*, 70 - 77. Daugavpils: Daugavpils Universitātes aģentūras Daugavpils Universitātes Daugavpils medicīnas koledža.
- Dzene, L. (2024). *Ekoskolas ideju integrācija vides apziņas attīstībai pirmsskolas izglītības 3. posmā. Npublicēts materiāls*. Rēzekne: RTA.
- Ekoskola.lv. (n.g.a). *Kas ir Ekoskolu programma?* Retrieved from: <https://ekoskolas.lv/>
- Ekoskola.lv. (n.g.b). *Kā viss sākās* Retrieved from.: <https://ekoskolas.lv/lv/par-mums/ka-viss-sakas>
- Fushtei, O., Sarancha, I. (2023). Formation of environmental culture in preschool. *Personality and Environmental Issues*, 4(2), 21-25. DOI: [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-2\(4\)-21-25](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-2(4)-21-25)
- Geske, A., Grīnfelds, A. (2020). *Izglītības pētījumu aptaujas – no izveidošanas līdz datu apstrādei*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Görkem, A. V. C. I., & Gümüş, N. (2020). The effect of outdoor education on the achievement and recall levels of primary school students in social studies course. *Review of International Geographical Education Online*, 10(1 (Special Issue)), 171-206. DOI: <https://doi.org/10.33403/rigeo.638453>

- Gvi. (n.g.). *Kā skolās audzināt vides apziņu*. Retrieved from: <https://www.gvi.co.uk/blog/how-to-cultivate-environmental-awareness-in-schools/>
- Jackson, J. J., & Beck, E. D. (2021). Personality development beyond the mean: Do life events shape personality variability, structure, and ipsative continuity?. *The Journals of Gerontology: Series B*, 76(1), 20-30. DOI: <https://doi.org/10.1093/geronb/gbaa093>
- Jankovska, J., (08.09.2022). *Pirmsskolas un skolas pēctecība iekļaujošas izglītības kontekstā*. Retrieved from: <https://www.ikvd.gov.lv/lv/media/4148/download>
- Lisboa, P. V., Gómez-Román, C., Guntín, L., & Monteiro, A. P. (2024). Pro-environmental behavior, personality, and emotional intelligence in adolescents: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1323098. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1323098>
- Sebre, S., Miltuze, A. (2022). *Attīstības psiholoģija*. Rīgā: Apgāds Zvaigzne ABC
- Seldins, T. (2020). *Izaudzināt brīnišķīgu Montesori metode*. Rīgā: Apgāds Zvaigzne ABC
- Taylor, A. F., & Butts-Wilmsmeyer, C. (2020). Self-regulation gains in kindergarten related to frequency of green schoolyard use. *Journal of environmental psychology*, 70, 101440.
- Thor, D., & Karlsudd, P. (2020). Teaching and fostering an active environmental awareness design, validation and planning for action-oriented environmental education. *Sustainability*, 12(8), 3209. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12083209>
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 4925. DOI: <https://doi.org/10.3390/su11184925>
- Vides aizsardzības un reģionālās attīstības ministrija. (2022). *Aptauja: 76% Latvijas iedzīvotāju iesaistās atkritumu šķirošanā, tomēr neliela daļa šķiro visus populārākos ikdienā radītos atkritumus*. Retrieved from: <https://www.varam.gov.lv/lv/jaunums/aptauja-76-latvijas-iedzivotaju-iesaistas-atkritumu-skirosana-tomer-neliela-dala-skiro-visus-popularakos-ikdiena-raditos-atkritumus>
- Vides izglītības fonds. (n.g.). *Ekoskolu metodiskais materiāls pirmsskolas izglītības iestādēm*. Retrieved from: <http://old.videsfonds.lv/documents/ekoskolu-dabas-izgl-t-bas-materi-ls-pirmsskol-m.pdf>
- Xie, Y., Zheng, Y., & Yang, Y. (2023). The relationship between students' awareness of environmental issues and attitudes toward science and epistemological beliefs—Moderating effect of informal science activities. *Research in Science Education*, 53(1), 1185–1201. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10126-5>

LASĪTPRASMES ATTĪSTĪBA 1. KLASES SKOLĒNIEM

Development of Reading Skills in the 1st Grade

Agita Potaša

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *Reading ability plays a vital role in the educational process and in students' personal and intellectual development. The aim of this study is to review the literature on the nature of reading skills and the development opportunities for first-grade students. The study examines the nature, significance, stages of acquisition, and development opportunities of reading skills. Based on the analysis of 84 first-grade students, results highlight the significance of individualized teaching methods and the importance of creating interactive and engaging environments for reading development.*

Keywords: *critical thinking, digital education, first-grade students, reading skills, self-directed learning.*

Ievads

Introduction

Lasītprasme ir nozīmīgs aspekts ikviena cilvēka dzīvē, jo tā veido pamatu tālākajai attīstībai, izaugsmei gan personīgajā, gan profesionālajā jomā. Nozīmīga tā arī zināšanu ieguves procesā, komunikācijas veidošanā, valodas apguvē, kā arī tādu caurviju prasmju veicināšanā kā kritiskā domāšana, pašvadīta mācīšanās un jaunrade (Skola2030, 2019b).

Lasīšanas apguvē svarīga ir fonemātiskā uztvere, kas ir skaņu uzņemšana, sadzirdēšana un atšķiršana no citām skaņām. Paralēli uztveres procesiem bērnam veidojas arī runa, tas nozīmē, ka līdz 5 gadu vecumam bērnam šīs prasmes nostiprinās līdz ar artikulācijas muskulatūru. Dzirde, uztvere un runa ir savā starpā cieši saistīti elementi, kuru kvalitāte atspoguļojas bērna lasītmācīšanās posmā. Tāpēc svarīgi šīs prasmes trenēt vecāku, pedagogu vai nepieciešamības gadījumā speciālistu uzraudzībā (Tūbele & Vilka, 2016).

Bērniem vēlme izzināt, iepazīt un izlasīt ir dabisks process, tāpēc svarīgi to veicināt, veidojot atbilstošu mācību vidi, kurā bērnam ir brīvi pieejami dažāda veida vizuālie materiāli, teksti, plakāti un grāmatas (Schwartz & Sparks, 2019).

Vairāku gadu laikā lasītprasmes būtība nedaudz mainījies, jo lasīšana nav saistāma vairs tikai ar grāmatu un žurnālu lasīšanu. Mūsdienās liela nozīme ir tehnoloģiju straujajai attīstībai, kas integrē arī plašu informācijas plūsmu. Tas nozīmē, ka gan pieaugušie, gan bērni informācijas iegūšanai izmanto tehnoloģiju iespējas un dažādās funkcijas. Arvien vairāk tiek piedāvāti lasāmie teksti un mācīšanās materiāli digitālajā vidē, kas IT paaudzei ir aktuāli un saistoši (Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015).

Starptautiskās lasītprasmes novērtēšanas pētījuma "PIRLS 2021" rezultāti liecina, ka lasītprasme 4. klašu skolēnu vidū ir zemā līmenī (Ozola, Geske, & Kampmane, 2023). Lasītprasme ir ne tikai spēja izlasīt tekstu un fonētiski precīzi izrunāt vārdus, bet arī saprast, interpretēt izlasīto (Schechter, Rachel, Lynch, & Alicia, 2023), tāpēc pedagogiem arvien aktuālāks jautājums ir metožu izvēle lasītprasmes attīstīšanai. Metodes ir daudz un dažādas, bet dažas no tām noveco, nav aktuālas un saistošas mūsdienu paaudzei (Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015), tāpēc jāmeklē risinājums, kā piesaistīt un motivēt 1. klases skolēnu lasīt un trenēt, attīstīt savu lasītprasmi. Viens no iemesliem, kāpēc sākumizglītības bērnu vidū lasītprasme ir zemā līmenī, ir motivācijas trūkums lasīt. Skolēni ir ar dažādiem raksturiem, vēlmēm un vajadzībām, tāpēc pedagogam jāatlasa atbilstošas metodes un materiāli, kas veicina ne tikai lasītprasmi, bet arī rod patīkamas emocijas, nodrošina interesantu un saistošu laika pavadīšanu (Schwartz & Sparks, 2019).

Pētījuma mērķis: apzināt literatūru par lasītprasmes būtību un attīstības iespējām 1. klases skolēniem, apzināt 1. klases skolēnu lasītprasmes līmeni un iespējas to uzlabot.

Mērķa sasniegšanai izmantotas šāda metodes: literatūras analīze, novērošana; datu analīze programmā SPSS.

Teorētisko atziņu analīze par lasītprasmes attīstību *Theoretical insights analysis on reading skills development*

Uzsākot mācības 1. klasē, bērns pakāpeniski iejūtas skolēna lomā. Pirmā pieredze saskarsmē ar citiem skolēniem, pedagogiem un atbalsta personālu ir tikpat svarīga, kā iepazīties ar skolas ikdienu un noteikumiem. Daļa bērnu, pārejot no pirmsskolas izglītības iestādes uz skolu, psiholoģiski pieaug, apzinās sevī lielāku patstāvību un atbildības sajūtu (Āboltiņa, 2014). Svarīgs aspekts, lai

bērns pēc iespējas labāk iejustos skolā, klases dzīvē un spētu veiksmīgi uzsākt mācības, ir pedagoga kompetence dot nepieciešamo atbalstu, padomu vai iedrošinājumu. Katra skolēna zināšanas un pieredze ir dažāda, arī 1. klases sākumā skolēnu lasītprasme atšķiras. Līdz ar to, pedagoga uzdevums ir iepazīt katru skolēnu individuāli un apzināt viņa prasmju līmeni (Ruotsalainen, Pakarinen, Poikkeus, & Lerkkanen, 2022).

Pirmsskolas mācību programmas viens no sasniedzamajiem rezultātiem valodas jomā - bērns prot lasīt īsus vārdus, izmantojot dažādus informācijas avotus (Skola2030, 2019c). Projektā “Skola 2030” izstrādātajās vadlīnijās (Skola2030, 2019d) noteikts, ka burtu apguvi un lasīšanu bērns apgūst pirmsskolā, jo ābece periods sākumskolas programmā vairs nav paredzēts, kā tas bija agrāk, kad bērni 1. klases pirmajā semestrī mācījās pazīt burtus un lasīt zilbes. Beidzot pirmsskolas izglītības iestādi, bērnam jāprot lasīt īsus, vienkāršus divzīlbu vārdus, taču, uzsākot skolas gaitas, 1. klasē bērnam ir ne tikai jāprot izlasīt uzdevuma noteikumu vai teksta uzdevumu, bet arī jāsaprot lasītais. Tas nozīmē, ka starp pirmsskolas un sākumskolas prasībām trūkst saskaņotības. Tā ir problēma, ar kuru saskaras ne tikai bērni, bet arī pedagogi. Paralēli programmas īstenošanai pedagogam jāspēj īsā laikā ar uzdevumu palīdzību pilnveidot arī lasīšanas izpratni, kam laiks programmā nav paredzēts. Uzsākot skolas gaitas, atšķiras ne tikai bērnu prasme lasīt, bet arī lasīšanas temps. Vadlīnijās tiek paredzēts, ka bērns, sākot mācības 1. klasē, lasa 30 vārdus minūtē, bet realitātē tikai daži bērni spēj tik raiti lasīt. Lasītprasme 1. klasē ir nozīmīgs aspekts citu mācību jomu apgūvē, atbilstošu rādītāju sasniegšanā (Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015).

Nozīmīgs aspekts lasītprasmei 1. klasē ir lasīšanas tehnikas apguve, kas sākotnēji nav sasaistāma ar teksta satura izprašanu. Tikai pakāpeniski attīstot lasītprasmi, izglītojamajam var piedāvāt atbilstošus uzdevumus, kas veicina skolēna patstāvību lasīšanas procesā. Izglītojamajam ir svarīgi apgūt prasmi izlasīt pedagoga piedāvāto informāciju jebkurā mācību priekšmetā, kur informācija atspoguļo mācību stundas aktualitāti, apgūstamo tematu. Tas nozīmē, ka lasītprasme ir aktuāla visos mācību priekšmetos, piemēram, uzdevuma noteikuma izlasīšana, kas sevī ietver arī izpratni par uzdevuma prasībām un veicamajiem soļiem (Duke, Ward & Pearson, 2021).

Var secināt, ka, beidzot pirmsskolas izglītības iestādi un uzsākot mācības 1. klasē, skolēns saskaras ar dažādām prasībām lasītprasmes jomā.

Lasītprasmes būtība un nozīme skolēna attīstībā *The essence and significance of reading skills n student development*

Vārds “lasītprasme” veidots no diviem atsevišķiem vārdiem “lasīt” un “prasme”. Lasīšana tiek skaidrota kā pamatprasme, kur ar sensoriskās domāšanas palīdzību tiek uztvertas, saprastas rakstzīmes. Savukārt, prasme tiek definēta kā māka veikt darbību atbilstoši noteiktajiem kritērijiem (Geske & Ozola, 2007).

Pagājušā gadsimta pirmajā pusē biheiviorisma teoriju ietekmē lasītprasmes būtība tiek aprakstīta kā uzvedības apguve pamatā ārējo stimulu ietekmē, kur dominē fizioloģiskais aspekts ar secīgu darbību kopumu. Lasītprasme tiek dēvēta, kā nosacījuma reflekss, kurš tiek veikts apzināti, izpildot atbilstoši sagatavotus vingrinājumus. Izglītojamais lasīšanu var apgūt un pilnveidot treniņa procesā, izpildot vienotus, pedagoga norādītus vingrinājumus. Tiek apgalvots, ka lasīšana ir dabisks process, kura laikā bērns ar savu vēlmi izzināt un iepazīt pasauli sasniedz savus mērķus. Kā arī lasītprasmes attīstības posmā uzmanība ir jāpievērš lasāmā saturam, tā izpratnei, jo lasīšanas tehnikas pamati – burtu dekodēšana un skaņu apvienošana zilbēs - cilvēkam ir iedzimta (Zariņa, n.g.).

Lasīšana ir saistīta kognitīvajiem procesiem, kur galvenais uzsvars tiek likts uz koncentrēšanos, uzmanības noturēšanu un atmiņu. Tās laikā tiek trenēta sensorā sistēma, fonoloģiskā un asociatīvā uztvere. Lasītprasme ietver arī izlasītās informācijas atkodēšanu jeb izvērtēšanu, interpretēšanu un pārveidošanu sev izprotamā formā. Veidojot lietpratīgu lasītāju, lasīšanai un izlasītā teksta interpretēšanai jāpiedāvā dažādu žanru un stilu teksti, kas veicina dažādu lasīšanas stratēģiju apgūšanu, pielāgošanu (Kriekšis & Anspoka, 2020).

Lasītprasmes jēdzienu skaidro atkarībā no pētāmā jautājuma, kas atklāj lasītprasmes dažādo nozīmi. Lasītprasme tiek skaidrota kā:

- prasme savienot burtu ar tā skaņu;
- izlasīto vārdu nozīmēs apjēgšana;
- izlasītā teksta, sižeta izpratne;
- asociāciju veidošana pēc izlasītā teksta;
- precīza vārdu lasīšana vienmērīgā tempā;
- prasme komunicēt un iegūt informāciju;
- strādāšana ar dažādiem teksta veidiem;
- līdzeklis, lai paplašinātu redzesloku un izglītos (Zariņa, n.g.; Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015; Kriekšis & Anspoka, 2020).

Mūsdienās lasītprasme atklāj daudz plašāku virzienu kopu, kas atspoguļo lasītprasmes ieguvumus, kurus lasītājs neapzinoties sevī pilnveido katru dienu, lasot un strādājot ar tekstiem. Attīstot lasītprasmi, veidojas papildus iemaņas, piemēram, uzdod jautājumus atbilstoši situācijai un kontekstam. Svarīga iemaņa, kas veidojas ilgtermiņā, strādājot ar dažādiem tekstiem, ir spēja lineāro tekstu sasaistīt ar asociatīvo un ilustratīvo domāšanu (Kriekis, 2022).

Lasītprasmes kvalitāti atspoguļo dažādi komponenti, kuru apguvē svarīga nesasteigta, sistemātiska pieeja. Pēc autoru (Baker, Alberto, Macaya, García, & Gutiérrez-Ortega, 2022; Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015) izvirzītajiem lasīšanas komponentiem tiek skaidrota lasīšanas būtību (skat. 1. tabulu).

1. tabula **Lasītprasmes komponenti**

(autores veidots pēc Baker et al., 2022; Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015)

Table 1 Components of reading skills

(created by the author based on Baker et al., 2022; Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015)

Lasīšanas komponenti	Skaidrojums
Fonoloģiskās izpratnes prasmes	Saprot, ka vārdus veido skaņas un zilbes.
Fonētiskā lasīšana	Spēja pareizi izrunāt un saprast vārdus, pamatojoties uz burtu un skaņu savienojumu pareizo izrunu.
Vārdu krājums	Vārdi, kurus ne tikai zina, bet arī izprot to jēgu un nozīmi tekstā.
Teksta izpratne	Izprot izlasītā teksta literāro vēstījumu.
Lasīšanas temps	Lasa tekstu precīzi, ar intonāciju, bet savām spējām atbilstošā ātrumā.
Piedalīšanās informācijas apritē	Iemaņa ātri izprast un apstrādāt tekstu, īpaši situācijās, kur svarīgi ātri iegūt nepieciešamo informāciju.
Lasīšanas stratēģijas	Prot izmantot stratēģijas atbilstoši situācijai.

Katra indivīda atšķirīgās lasītprasmes līmeņa cēlonis var būt saistīts ar fonoloģiskajām prasmēm. Par šo prasmi atbild smadzenes, kas ļauj analizēt, sintezēt un savienot valodas skaņas. Liela nozīme šīs prasmes veicināšanā ir bērna vecākiem. Tas nozīmē, ka vecākiem jāpalīdz bērnam trenēt fonoloģiskos procesus, aicinot bērnu saklausīt, sadalīt un savienot skaņas. Šī prasme ir jāpilnveido, tiklīdz bērns sāk izrādīt interesi par runāšanu. Piemēram, 3 gadu vecumā bērnam var piedāvāt rotaļas veidā izplaukšķināt zilbju skaitu. 4,5 - 5 gadu vecumā bērni var sākt apgūt prasmi saklausīt pirmo un pēdējo skaņu vārdā, kas bērnu vidū bieži vien sagādā grūtības. Fonoloģisko prasmju attīstībā liela nozīme ir vienādu

līdzskaņu un patskaņu saklausīšanu, izdomāšanu. Jo vairāk vecāki atbalstīs bērnu fonoloģisko prasmju attīstības procesā, jo labāk sagatavos bērnu lasīšanas un rakstīšanas posmam, kas ir viens no svarīgākajiem pamatiem rakstu un mutvārdu valodas apgūvē (Burt, 2006; Blūmentāle, 2020).

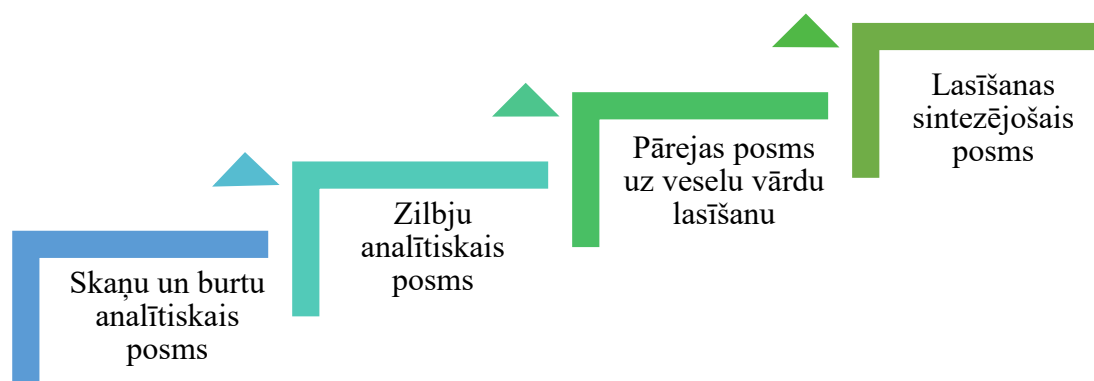
Būtisks lasītprasmes komponents ir vārdu krājums. Jo vairāk vārdus bērns zina, saprot, jo precīzāk izprot lasīto tekstu. Vārdu krājumu iedala:

- pasīvais vārdu krājums, kuru cilvēks zina un saprot, bet ikdienas saziņā maz lieto vai vispār nelieto;
- aktīvais vārdu krājums, kuru cilvēks zina un saprot, lieto komunikācijā (Šķirmante, 2016).

Lasītprasmē ir viena no pamatprasmēm, kas sastāv no spēju uztvert, saprast, interpretēt un izmantot tekstu. Lasītprasmē nav tikai tehniska teksta nolasīšana, bet arī dziļāka izpratne par saturu un spēja to analizēt, interpretēt un izmantot jaunu zināšanu iegūšanai, tādēļ tik nozīmīga skolēna attīstībā.

Lasītprasmes attīstības posmi *Stages of reading skills development*

Lasītprasmē tiek apgūta pakāpeniski un noteiktu posmu ietvaros. Apgūstot lasītprasmi, jāmācās uztvert audiālo sasaistē ar vizuālo jeb pazīt burtu, tā skaņu. Tālāk svarīgi ir zilbju pludināšana kopā, veidojot vārdus. Sistemātiski trenējot un veltot laiku lasītprasmes apguvei, bērns pēc zilbju perioda sāk vārdus lasīt daudz raitāk. Tas ir posms, kad piedāvāt lasīt dažāda veida vārdus sasaistē ar vizuālu materiālu, lai bērns mācās saprast izlasīto, redz jēgu lasītajam. Vēlāk var piedāvāt lasīt īsus teikumus, kuri veido priekšstatu par izlasīto. Lasītprasmes apguves sākumposmā bērnam ir grūti vienlaicīgi lasīt un saprast lasīto, tāpēc tas ir laikietilpīgs un apzināts darbs ar bērnu gan vecākiem, gan pedagogiem. Lasītprasmes attīstību raksturo secīgums un atbilstošs apguves temps bērna individuālajām vajadzībām, ņemot vērā tā vecumposmu, prasmes, vajadzības un intereses (Žīgure & Usca, 2022). Lasītprasmes apgūvē tiek izdalīti vairāki posmi (skat. 1. attēlu).



1. attēls. **Lasītprasmes apguves posmi** (autores veidots pēc Žīgure & Usca, 2022)
Figure 1 Stages of reading skills acquisition (created by the author based on Žīgure & Usca, 2022)

Skaņu un burtu analītiskais posms izpaužas kā skaņu un burtu mācība, atpazīšana, tāpēc raksturīga to aizmiršana un jaukšana, kā arī šajā posmā bērni nevis lasa, bet burto. Analītisko posmu saista ar fonemātisko procesu, kura ietvaros bērnam darbojas uztveres, analīzes un sintēzes prasme. Analīze izpaužas kā vārda skaņu sastāva izprašana, skaņu secības vārdā noteikšana un līdzīgu skaņu atšķiršana. Sintēze tiek skaidrot kā dažādu skaņu savienošana vienā kopumā, veidojot zilbes (Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015).

Bērns pakāpeniski nonāk zilbju analītiskajā posmā, kurā zilbe ir lasīšanas galvenā sastāvdaļa. Lai bērns nonāktu līdz zilbju analītiskajam posmam jābūt attīstītai fonemātiskai dzirdei, kas nozīmīga burtu saliedēšanai zilbēs. Šajā posmā bērns sākumā lasa atsevišķas zilbes, vēlāk liek kopā divas zilbes, veidojot vārdu. Kad vārdu lasīšana pa zilbēm tiek pilnvērtīgi attīstīta, tad vārdu uztvere un lasīšana norit ātrākā tempā (Kriekšis, 2022).

Pārejas posms uz veselu vārdu lasīšanu saistāms arī ar vārdu lasīšanu pa zilbēm, bet trenējoties bērna vārdu lasīšanā ir novērojams progress. Šajā posmā var novērot bērnu vēlmi lasīt ātrāk, nekā viņš to vēl spēj, līdz ar to, paskatoties uz vārdu, bērns pielieto atmiņu. Tas nozīmē, ka bērns sāk izteikt minējumu, kas tur rakstīts, nevis lasīt. Nav slikti, ka bērns iemācās lasīt ātri, caurskatot, izmantojot atmiņu, bet šajā posmā svarīgi iemācīties lasīt. Vecākiem un pedagogiem svarīgi sekot līdzi bērna lasīšanai, lai vārdi tiktu izlasīti precīzi, nejaucot burtus vietām un nepiedēvējot vārdam citu galotni. Parādās vairāk kļūdu, tā ir daļa no mācīšanās procesa (Rozenfelde, Kalvāne, & Ušča, 2015).

Lasīšanas sintezējošais posms ir saistāms ar prasmi lasīt vārdus, vārdu savienojumus un vienkāršus teikumus. Šajā posmā lasīšanas tehniskā daļa ir apgūta, bet jāpievērš uzmanība lasītā izpratnei. Novērojams, ka bērns lasa raiti un bez aizķeršanās, bet nespēj atcerēties lasīto, tāpēc arī šajā posmā svarīga vecāku un pedagogu iesaiste, lai veicinātu bērna biežāku lasīšanu. Jo biežāk bērns lasīs, jo precīzāka un ātrāka tā kļūs. Lai trenētu lasītā saprašanu bērnam jāpiedāvā dažāda veida uzdevumi, kuri veicina domāšanu par lasīto. Tie var būt jautājumi par lasīto, teikuma daļas pabeigšana, izprotot tā kontekstu, kā arī var piedāvāt lasāmā teksta prognozēšanu, jo tas liek iedziļināties lasītajā un apstrādāt iegūto informāciju, sintezējot to jaunā formā, kas paredz dažus notikumus uz priekšu (Kriekis, 2022).

Var secināt, ka lasītprasmes veicināšanas procesā svarīga loma ir attīstības posmiem, kuri balstās uz pēctecīguma principiem, nesasteigta, bet mērķtiecīga treniņprocesa. Lasītprasmes attīstīšanā jāņem vērā ne tikai hierarhija, bet arī paša izglītojamā vecums, prasmes, vajadzības un intereses.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Lai noskaidrotu lasītprasmes līmeni 1. klasē, tika veikts pētījums. Pētījums norisinājās no februāra līdz aprīlim.

Empīriskā pētījuma mērķis: iegūt datus par 1. klases skolēnu lasītprasmi.

Pētījuma metodes:

- novērošana;
- datu analīze programmā SPSS (Kronbaha alfas tests; Kolmogorova-Smirnova tests; Biežuma tests; Manna – Vitneja tests, Kruskal-Wallis tests; Kendala korelācija.

Pētījuma bāze: 6 sākumizglītības skolotāji, 84 1. klases skolēni, 1 eksperts.

Mērķa sasniegšanai tika izveidota skolotāja novērtējuma lapa par 1. klases skolēna lasītprasmi. Novērtēšanas lapā iekļauti jautājumi par drukāto un rakstisko burtu atpazīšanu. Novērtējot caurviju prasmes un, kāda bija skolēna lasītprasme, uzsākot 1. klasi, tika izmantota Likerta skala, kur 1 – prasmes nepiemīt, 5 – prasme attīstīta augstā līmenī. Lasīšanas prasmes tika vērtētas ar 1 - prasmes nav, 2 - darbību veic ar palīdzību, 3 - darbības veikšanā dažreiz kļūdās, 4 - kļūdas ļoti reti, 5 - darbību veic patstāvīgi, bez kļūdām.

Tika uzrunāti 1. klases pedagogi, kuri veica savu skolēnu izvērtēšanu. Kopumā pētījumā iesaistījās 6 sākumizglītības skolotāji no Latgales reģiona, kuri izvērtēja 1. klases skolēnu lasītprasmi. Tika izvērtēti 84 skolēni: 42 meitenes un 42 zēni. Iegūtie novērtēšanas rezultāti liecina, ka tika izvērtēti 8 skolēni, kuriem ir 6 gadi, 68 skolēni, kuriem ir 7 gadi, un vēl 8 skolēni, kuriem ir 8 gadi. Tā kā tika novērtēti tikai 1. klases skolēni, redzams, ka šobrīd skolās 1. klasē mācās skolēni no 6 līdz 8 gadiem.

Lai pārlicinātos par anketas iekšējo saskaņotību, tika veikts Kronbaha alfas tests. Iegūtais rezultāts ($\alpha = ,962$) norāda uz labu iekšējo saskaņotību un rezultātu ticamību. Kolmogorova-Smirnova tests liecina, ka dati neatbilst normālajam sadalījumam ($p < 0,05$), tāpēc analīzē izmantoti neparametriskie testi.

Novērtēšanā iegūto rezultātu analīze *Analysis of the results obtained from the assessment*

Tika veikts Biežuma tests, lai noskaidrotu atbilžu sadalījumu un vidējās vērtības, tika veikts Biežuma tests (skat. 2. tabulu).

2. tabula Skolēnu lasītprasmes kritēriju novērtēšanas rezultāti
Table 2 Results of the assessment of students' reading skills criteria

Prasme	Vidējais	Atbilžu sadalījums				
		Prasmes nav	Darbību veic ar palīdzību	Darbības veikšanā dažreiz kļūdās	Kļūdās ļoti reti	Darbību veic patstāvīgi, bez kļūdām
Atpazīst drukātos burtus	4,39	0	4	11	17	52
Atpazīst rakstiskos burtus	4,15	0	9	14	16	45
Lasa vienkāršus (1-2 zilbju) vārdus	4,23	0	8	14	13	49
Saprot izlasīto vārdu	3,57	2	23	15	13	31
Lasa vienkāršus teikumus	3,45	4	14	19	34	13
Saprot izlasīto uzdevuma noteikumu	3,05	9	22	23	16	14
Izmanto vizuālo vārdu atpazīšanu	3,31	2	22	23	22	15
Spēj pastāstīt par izlasīto tekstu	3,06	9	24	17	21	13

Precīzi ievēro burtu secību vārdā	3,61	3	16	17	23	25
Lasot precīzi lieto vārdu galotnes	3,71	2	13	16	29	24
Izvēlas lasāmvielu ārpusstundu lasīšanai	3,05	18	15	14	19	18

Augstākais vidējais vērtējums ir prasmei Atpazīst drukātos burtus, par ko liecina vidējā vērtība (Mean 4,39) un atbilžu sadalījums, jo vairāk kā pusei 1. klases skolēnu Darbību veic patstāvīgi, bez kļūdām. Tas skaidrojams ar to, ka tā ir pamatprasme, kuru skolēni ir kārtīgi nostiprinājuši jau pirmsskolā, līdz ar to nav augstāks vidējais vērtējums ir arī Atpazīst rakstiskos burtus un Lasa (1 – 2 zilbju) vārdus, bet joprojām ir skolēni, kuri kļūdās un kuriem ir nepieciešams atbalsts.

Zemākais vidējais rādītājs ir prasmei (Mean 3,05), Saprot izlasīto uzdevuma noteikumu tas nozīmē, ka lielākā daļa 1. klases skolēnu saskaras ar grūtībām, veicot uzdevumus patstāvīgi. Tas nozīmē, ka skolēniem sagādā grūtības izprast lasīto, līdz ar to uzdevuma izpilde bez pieauguša skaidrojuma nav iespējama. Tikpat zems rādītājs (Mean 3,05) ir prasmei Izvēlas lasāmvielu ārpusstundu lasīšanai, kas liecina par to, ka 1. klases skolēni neprot izvēlēties sev atbilstošu lasāmvielu un arī nav ieinteresēti lasīt ārpusstundu laikā. Par to liecina arī lielākais rādītājs pēc skaita jeb 18 skolēni novērtēti ar Prasmes nav. Pedagogu atbildes uz atvērto jautājumu par to, kāpēc lasītprasme ir tik zemā līmenī, pedagogi to skaidro ar motivācijas trūkumu skolēnu vidū, kas teorijā minēta, kā būtisks aspekts skolēna lasītprasmes attīstībā.

Viens no zemākajiem vidējiem rādītājiem ir arī prasmei (Mean 3,06), Spēj pastāstīt par izlasīto tekstu. Iegūtie dati liecina, ka 1. klases skolēniem sagādā grūtības pastāstīt par lasīto, līdz ar to atstāstīt sižetu, raksturot tēlus, atbildēt uz jautājumiem par izlasīto. Tas nozīmē, lai attīstītu lasītprasmi skolēnam ir jāpiedāvā uzdevumi, kas liek lasīt apzināti un atbildēt uz jautājumiem par lasīto. Lasītprasmes pilnveidošanas procesā jāiesaistās gan pedagogam, gan vecākiem, ņemot vērā, ka pilnveidošanās notiek tikai mērķtiecīga darba rezultātā.

Rezultātu analizē, izmantojot Manna – Vītneja testu, atklājas, ka nepastāv statistiski būtiskas atšķirības starp dzimumu ($p > 0,05$). Tas nozīmē, ka gan zēnu, gan meiteņu lasītprasme ir līdzīgā līmenī.

Apkopojot vērtējumus, mazāk kā puse jeb 31 skolēns Saprot izlasīto vārdu tiek vērtēts, ka Darbību veic patstāvīgi, bez kļūdām, tas liecina, ka izvērtētajiem

skolēniem ir pietiekoši liels vārdu krājums, kurus lieto ikdienā un saprot to nozīmi. Tomēr ir 2 skolēni, kuriem Prasmes nav un 23 skolēni, kuri Darbību veic ar palīdzību, ņemot vērā pedagogu atbildes uz atvērtajiem jautājumiem, var secināt, ka šo skolēnu zemais vērtējums prasmei Saprot izlasīto vārdu, ir saistīts ar to, ka viņu dzimtā valoda nav latviešu valoda. Var secināt, ka lasītprasmes kopējo līmeni klasē ietekmē arī skolēnu dzimtā valoda, kas nereti nav latviešu valoda.

Izmantojot Kruskal-Wallis testu, atšķirības atkarībā no vecuma netika konstatētas ($p > 0.05$). Analizējot tendences, augstāks vidējais ranga rādītājs (Mean Rank) 1. klasē prasmei Atpazīst rakstiskos burtus un Precīzi ievēro burtu secību vārdā skolēniem, kuri sasnieguši 8 gadu vecumu, kas liecina, ka skolēni sasniedzot 8 gadu vecumu labāk atpazīst burtus un vairs nejauca to secību, lasot vārdus. Kopumā var secināt, ka neatkarīgi no gadu skaita 1. klasē skolēniem ir līdzīgi rādītāji lasītprasmes izvērtējumā. Lai lasītprasmes līmenis 1. klasē augtu, pedagogam jāpievērš uzmanība katram skolēnam individuāli, uz klausot viņa vēlmes, veiksmes, problēmas, sniedzot atbalstu. Ne mazāk svarīgs uzdevums būtu komunicēt ar vecākiem un veidot ciešāku sadarbību ar saviem kolēģiem, lai pedagogu prasības saistībā ar lasītprasmes veicināšanu būtu vienlīdzīgas. Iegūtie rezultāti liecina, ka pedagogam ir jāizmanto lasītprasmi veicinošas metodes, kas rada vēlmi skolēnam lasīt ne tikai stundas laikā, bet arī ārpus tās. Var secināt, ka skolēni bez pieaugušā iesaistes lasa maz vai nelasa vispār, tāpēc atbalsta personām ir jāveido atbilstoša, motivējoša vide un jābūt par piemēru, lai skolēnam rastos vēlme lasīt un pilnveidot lasītprasmi.

Lasītprasmes attīstības iespējas 1. klasē ***Reading skills development opportunities in 1st grade***

Pedagoģiskais process sākas ar skolēna individuālo vajadzību apzināšanu, jo lasītprasme ir jāattīsta, balstoties uz kopējo indivīda attīstības līmeni. Jādomā par atbilstošu pieeju katram skolēnam, ņemot vērā skolēna intereses, vēlmes, uzvedību un vērtības, kā arī individuālās atšķirības lasīšanas procesā. Atšķiras skolēnu uztvere, atmiņa, uzmanība, fonētiskā izpratne, vārdu noteikšana, raitas lasīšanas kvalitāte, vārdu krājums, vispārīgās zināšanas, vēlme iesaistīties procesā, motivācija (Kriekis, 2022).

Pedagogam ir iespēja izmantot klasiskās lasītprasmes apguves metodes:

- priekšā lasīšana (skolēns, klausoties, sekojot un lasot līdzī, attīsta

- lasīšanas prasmi);
- uzskatāmās un praktiskās metodes (izprot vārdu nozīmi pēc ilustrācijām, atceras vārda izskatu un izmanto konkrētā situācijā);
- šifrēšanas uzdevumi (palīdz skolēnam attīstīt loģisko domāšanu, atmiņu un uzmanību, pamanīt, atcerēties burta vietu vārdā);
- spēļu elementu izmantošana (veicina skolēnu iesaistīšanos, motivāciju un mācīšanās rezultātus);
- atbalstošu e-tekstu pielietojums (Rozenfelde, Verbicka & Ogrina, 2020).

Katra metode ir jāpielāgo 1. klases skolēna spējām, tāpēc pedagogam ir jāizvēlas atbilstoši materiāli. Lasītprasmes uzlabošanai ieteicams piedāvāt konkrētus lasīšanas veidus:

- īstenojot lasīšanu skaļi, klusu vai čukstus;
- izlases veidā, koncentrējoties uz būtisko;
- veidojot lasīšanas grupas, kur katrs dalībnieks lasa savas lomas partiju;
- veicot kolektīvo lasīšanu, kad visi lasa kopā;
- apvienojot, kombinējot dažādas metodes, lai padarītu lasīšanas pieredzi daudzveidīgāku un interesantāku (Helviga & Rakeviča, 2014).

Mūsdienās arvien biežāk lasīšana transformējas jaunās formās, tāpēc viens no veidiem, kā pedagogs var attīstīt skolēna lasītprasmi – piedāvāt to darīt caur digitālajām tehnoloģijām. Ir svarīgi pieņemt un pielāgoties jaunajiem apstākļiem, izmantojot tehnoloģijas kā priekšrocību lasīšanas apgūvē un attīstībā. Digitālās tehnoloģijas ir papildus rīks, kas neaizstāj tradicionālās lasīšanas praksi (Birkerts, 2010).

Svarīgs aspekts digitālo materiālu izmantošanā ir spēja pieejamos uzdevumus diferencēt, kas nozīmē uzdevumu pielāgošanu katram bērnam individuāli atbilstoši tā spējām, vajadzībām un interesēm. Lasītprasmes uzdevumu diferencēšana pieļauj dažāda veida variācijas ar saturu, sarežģītības pakāpi un lasīšanas stratēģijām (Skola2030, 2019b). Tas ir viens no iemesliem, kādēļ arvien vairāk mācību procesā un tieši lasītprasmes attīstīšanā tiek iesaistīti digitālie mācību līdzekļi, rīki un platformas (Krūmiņa & Grumolte-Lerhe, 2022).

Tehnoloģiju izmantošana lasītprasmes attīstīšanai ir veids, kā ne tikai piesaistīt un motivēt skolēnu lasīt, pilnveidot lasītprasmi, bet arī iespēja attīstīt pašvadītu mācīšanos, kritisko domāšanu un digitālo pratību.

Var secināt, ka viens no veidiem, kā radīt interesi 1. klases skolēniem par lasīšanu, ir piedāvāt lasītprasmi attīstošus uzdevumus digitālajā vidē, jo

mūsdienās tā viņiem šķiet saistošāka un interesantāka. Mūsdienās pedagogam ir jāspēj organizēt un īstenot dažādu mācīšanās procesu, tai skaitā, izmantojot tehnoloģiju piedāvātās iespējas, līdz ar to darba autore piedāvā metodisku līdzekli lasītprasmes attīstībai 1. klasē.

Secinājumi **Conslusions**

1. Lasītprasmes jēdziens ietver plašu prasmju kopumu, kurš apvieno burtu, skaņu atpazīšanu, zilbju savienošānu, tehniski precīzu, vienmērīgu un ar intonāciju lasīšanu, lasītā izpratni un iegūtās informācijas analizēšanu, interpretēšanu.
2. Par lasītprasmes kvalitāti liecina izlasītā teksta izpratne, spēja to analizēt un interpretēt.
3. Skolēna attīstībai lasītprasme veicina smadzeņu darbību, uztveres un koncentrēšanās pilnveidi, kognitīvo procesu funkcionēšanu.
4. Skolēns – lasītājs ir daudzpusīgs, elastīgs un izglītots gan sabiedrības procesos, gan kultūras notikumos.
5. Beidzot pirmsskolas izglītības iestādi un uzsākot mācības 1. klasē, skolēns saskaras ar dažādām prasībām lasītprasmes jomā, kas liecina par saskaņotības trūkumu, līdz ar to skolēnam nepārtraukti nepieciešams pieaugušā atbalsts uzdevumu izpildē.
6. Lasītprasmes attīstība balstās uz pēctecīguma principa posmiem, kuru pamatā ir nesasteigts, bet mērķtiecīgs treniņprocess. Lasītprasmes attīstīšanā jāņem vērā ne tikai hierarhija, bet arī paša izglītojamā vecums, prasmes, vajadzības un intereses.
7. Skolēna lasītprasmi ietekmē uztveres, runas, redzes, dzirdes attīstība, kā arī vide, līdzilvēki, tehnoloģijas, kas laika gaitā veido bērna pieredzi par lasīšanas paradumiem un attieksmi pret lasīšanu.
8. 1. klases skolēna lasītprasmes vērtēšanā tiek ņemta vērā lasīšanas precizitāti, temps un izpratne par izlasīto, bet tas ir atkarīgs no katra pedagoga izvirzītajiem sasniedzamajiem rezultātiem un kritērijiem.
9. Organizējot pedagoģisko procesu, skolotājam jāspēj mainīt, pielāgot atbilstošu vidi, metodes, pieejas un stratēģijas lasītprasmes attīstībai, jo katra skolēna prasmes un vajadzības atšķiras.

10. Viens no veidiem, kā radīt 1. klases skolēniem interesi par lasīšanu, ir piedāvāt lasītprasmi attīstošus uzdevumus digitālajā vidē, jo mūsdienā paaudzei tā šķiet saistošāka un interesantāka.
11. Bez kritiskās domāšanas skolēnam nav lasītprasmei svarīga nosacījuma – izpratnes par lasīto tekstu. Par attīstītu lasītprasmi liecina skolēna spēja saprast izlasīto informāciju, to kritiski izvērtēt, izanalizēt un sintezēt sev nepieciešamajā formā jeb atlasīt sev svarīgus jēdzienus, atslēgas vārdus vai atziņas.
12. Biežuma tests atklāj, ka vislielākās grūtības 1. klases skolēniem sagādā lasītā izpratne, atstāstīšana un interpretēšana.
13. Skolēni bez pieaugušā iesaistes, motivēšanas lasa maz vai nelasa vispār, tāpēc atbalsta personām ir jāveido atbilstoša, motivējoša vide un jābūt par piemēru, lai skolēnam rastos vēlme lasīt un pilnveidot lasītprasmi.
14. Ja skolēnam piemīt izpratne par lasīto tekstu, piemīt arī prasme par to pastāstīt, kas lasītprasmes kontekstā ir svarīgs rādītājs jēgpilnai lasīšanai.

Summary

Analyzing the factors influencing reading skills, it was concluded that the main factors affecting the quality of students' reading skills are auditory and visual perception, speech development, family, environment, language, technology, and the students' personal characteristics, needs, interests, and attitudes, which are based on the experiences formed from what they have seen and experienced (Žīgure & Usča, 2022).

The stages of reading skills development, which form a gradual and purposeful acquisition of reading skills, were analyzed. Considering the characteristics of the stages of reading skills development, a reading skills assessment sheet for 1st-grade teachers was created and offered to obtain data on the current situation. The results indicate that the level of reading skills among 1st-grade students is low. A large proportion of students face difficulties not only in reading texts accurately and fluently but also in understanding what they have read, which is an important aspect of quality and meaningful reading. 1st-grade students are not motivated to read, not only during class time but also do not devote time to reading outside of class. This means that teachers need to look for new methods and reading-promoting tasks that help form a habit and a positive attitude towards reading. One of the reasons children avoid reading is a lack of

positive experience, as reading poses difficulties and technology is used for entertainment purposes rather than learning enhancement. This means that teachers and parents need to work with 1st-grade students to improve and develop their reading skills to a level where students do not feel bad about their reading and are motivated to read independently.

A study was conducted within the framework of the bachelor's thesis. The obtained data reveal the overall reading skill level of 1st-grade students, as well as their transversal skills, motivation, and attitude towards reading. Many respondents find it difficult to comprehend what they have read. Reading skills among students are not at a high level, but the professional activities of a teacher can influence and improve this level for every student. The most important thing is for the teacher to be aware of their opportunities and pay more attention to their professional activities. Communication with students' parents and collaboration with colleagues are crucial (Fomichenko, 2017).

Literatūra References

- Āboltiņa, L. (2014). *7-gadīgo bērnu sociālā adaptēšanās 1. klasē skolā*. Retrieved from: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/4949>
- Baker, D.; Alberto, P.; Macaya, M.; García, I.; & Gutiérrez-Ortega, M. (2022). *Relation Between the Essential Components of Reading and Reading Comprehension in Monolingual Spanish-Speaking Children: a Meta-analysis*. DOI: 10.1007/s10648-022-09694-1.
- Birkerts, S. (2010). Reading in a Digital Age. Pieejams: <http://www.theamericanscholar.org/reading-in-a-digital-age/>
- Blūmentāle, I. (2020). *Audiologopēds kā palīgs valodas attīstībā*. Retrieved from: <https://arsts.lv/jaunumi/ilze-blumentale-audiologopeds-ka-paligs-valodas-attistiba>
- Burt, J. S. (2006). What is orthographic processing skill and how does it relate to word identification in reading? *Journal of Research in Reading*, 29(4), 400-417. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2006.00315.x
- Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. Retrieved from: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.1993?fbclid=IwAR3eZ9ilHQC6WiuHwopC2-6mcgv7ge5W8PGqqALR2LYo115W9Ch8oV-vuHo>
- Geske, A., & Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasēm Latvijā un pasaulē*. LU Akadēmiskais apgāds. Retrieved from: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/_migrated/content_uploads/Geske_Ozola_LasitprasmesMonograafija.pdf

- Helviga, I. & Rakeviča, I. (2014). *Vienota runas un rakstu sistēma pamatizglītības 1. - 4. klasē. Metodiskie ieteikumi skolotājiem*. Retrieved from: http://www.viss.lv/dati/kkmv/doc/Vien_run_rakst_sist_1_4_klasei.pdf
- Kriekis, A. (2022). *Sākumskolēna lasītprasmes attīstības pedagoģiskie nosacījumi*. Liepājas Universitāte. Retrieved from: https://www.liepu.lv/uploads/dokumenti/prom/Andris%20Krie%C4%B7is_promocijas%20darbs_Sakumskol%C4%93na%20las%C4%ABtprasmes%20att%C4%ABst%C4%ABbas%20pedago%C4%A3iskie%20nosac%C4%ABjumi_darbs%20ar%20pielikumiem%20%281%29.pdf
- Kriekis, A. & Anspoka, Z. (2020). Sākumskolēna – lasītāja raksturojums: problēmas un risinājumi. *Society. Integration. Education, Volume III*. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol3.4947>
- Krūmiņa, I. & Grumolte-Lerhe, I. (2022). *Digitālie mācību līdzekļi: to izmantošanas iespējas un izaicinājumi Latvijā*. Retrieved from: https://www.saeima.lv/petijumi/Digitalie_macibu_lidzekli_Latvija.pdf
- Ozola, A., Geske, A., & Kampmane, K. (2023). *Starptautiskā lasītprasmes novērtēšanas pētījuma IEA PIRLS 2021 pirmie rezultāti*. Latvijas Universitāte. Retrieved from: https://www.ipi.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/ipi/PIRLS_2021_nacionalais_zinojums_ar_vakiem.pdf
- Rozenfelde, M., Kalvāne, A., & Ušča, S. (2015). *Lasītmācīšana viegli un ar prieku. Rokasgrāmata skolotājiem*. Retrieved from: <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/9a304671-a3d9-40f8-9e44-f8d5f659663e/REF-Handbook-LV.pdf>
- Rozenfelde, M., Verbicka, A., & Ogrina, R. (2020). *Lasīšanas prasību attīstīšana bērniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. DOI: <https://doi.org/10.17770/er2020.2.5351>
- Schechter, Rachel L., & Lynch, Alicia D. (2023). *Phonological Awareness Lessons Research Study: Kindergarten, 2022-2023, Final Report*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED629778.pdf>
- Schwartz, S., & Sparks, S. D. (2019). *How do kids learn to read? What the science says. Education Week, 1-24*. Retrieved from: <https://powerupedu.com/wp-content/uploads/2020/03/Ed-Week-How-Do-Kids-Learn-to-Read-Highlighted.pdf>
- Skola2030. (2019a). *Diferenciācija – liels vārds maziem bērniem*. Retrieved from: <https://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/diferenciacija-liels-vards-maziem-berniem>
- Skola2030. (2019b). *Caurviju prasmes*. Retrieved from: <https://www.skola2030.lv/lv/macibusaturs/merki-skolenam/caurviju-prasmes>
- Skola2030. (2019c). *Tehnoloģijas*. Retrieved from: <https://www.skola2030.lv/attalinata-macisanas/tehnologijas>
- Skola2030. (2019d). *Valodas mācību joma*. Retrieved from: <https://mape.gov.lv/catalog/materials/8046AC53-1F36-424C-8B0C-7BF0D330D3B7/view?preview=54C97331-91AB-4220-98BE-1DDC9C8D5DB5>

- Šķirmante, M. (2016). Vārdu krājuma paplašināšana un vārdu izpratnes veidošana 1. Klases bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību matemātikas apguvei. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research & Implementations Problems*. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/386293637.pdf>
- Tūbele, S., & Vilka, I. (2016). Spēle–pirmsskolas vecuma bērnu fonemātiskās uztveres sekmētāja. *Society. Integration. Education, Volume III*, 191-200. Retrieved from: <https://journals.ru.lv/index.php/SIE/article/view/1432/1743>
- Zariņa, S. (n.g.). *Lasītprasme un tās attīstības īpatnības pirmsskolā*. Retrieved from: https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2019/10/Lasitprasme_Sandra_Zarina.pdf
- Žīgure, K., & Usca, S. (2022). Reading Skill Development of Students with Insufficient Language System Development. *Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems*, 2, 51-66. DOI: <https://doi.org/10.17770/er2022.2.6967>

MAZĀKUMTAUTĪBU SKOLU PĀREJA UZ MĀCĪBĀM VALSTS VALODĀ: LATGALES POĻU SKOLU GADĪJUMS

Transition of minority schools to teaching in the state language: the case of Polish schools in Latgale

Ieva Puzirevska

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *The article examines the Latvian language learning process 1990-2024 in Polish minority schools in Latgale, namely Rezekne Polish State Gymnasium, Daugavpils J. Piłsudski State Polish Gymnasium, Polish primary school named after the Counts Platers in Kraslava. The linguistic attitude of the Polish minority towards Latvian as the state language is emphasized, not only in the school context, but also in the context of the Latgale region. The research was conducted using data obtained in interviews with Latvian language and literature teachers, school principals and acting principal (Krāslava) and content analysis of school documentation. Attention is also drawn to the regulatory enactments, which include the role of the teacher and the Latvian language as a linguistic element in the student's everyday life. In the course of the work, issues related to the transition to education only in the national language were brought up, because September 1, 2024 marks the second year since the introduction and implementation of the "United School" reform in Latvian state educational institutions.*

Keywords: *Polish minority school, Latvian language, learning process, linguistic attitude, teaching in the state language.*

Ievads

Introduction

Latvijas mazākumtautību izglītības iestādes jau pavisam drīz pārtaps par vispārīglītojošajām skolām, kas rezultēsies ar pastiprinātu mazākumtautību skolēnu integrāciju un iekļaušanos latviskā vidē un uzlabos latviešu valodas apguvi (MK, 2022).

Valsts valodas apguves process mazākumtautību skolās ir atkarīgs no vairākiem svarīgiem faktoriem, kas ietekmē izglītības kvalitāti sākumskolā, pamatskolā un vidusskolā. Tam ir jāatbilst valsts Izglītības likumam (MK, 1998),

jābūt saskaņotam ar skolas vadību un mācīšanās specifiku izglītības iestādē, kā arī jābūt atbilstošām pedagogu profesionālajām kompetencēm.

Valsts valodas apguves process ir atkarīgs arī no skolēna dzimtās valodas, ģimenes valodas politikas un lingvistiskās attieksmes pret latviešu kā valsts valodu, un no tā, cik nozīmīga ir latviešu valodas loma citās saziņas situācijās ar draugiem, paziņām un apkārtējo sabiedrību. Svarīgi izpētīt un saprast, ar kādām problēmām latviešu valodas mācīšanas procesā mazākumtautības skolu skolotāji saskārās pirms pārejas uz mācībām tikai latviešu valodā, lai varētu secināt, kas pašlaik vēl ir jāuzlabo metodiskajā ziņā un kas nepieciešams, lai reformas "Pāreja uz mācībām tikai valsts valodā" ietekmē mazākumtautību skolēni spētu veiksmīgāk apgūt valsts valodu sākumskolas un pamatskolas posmā.

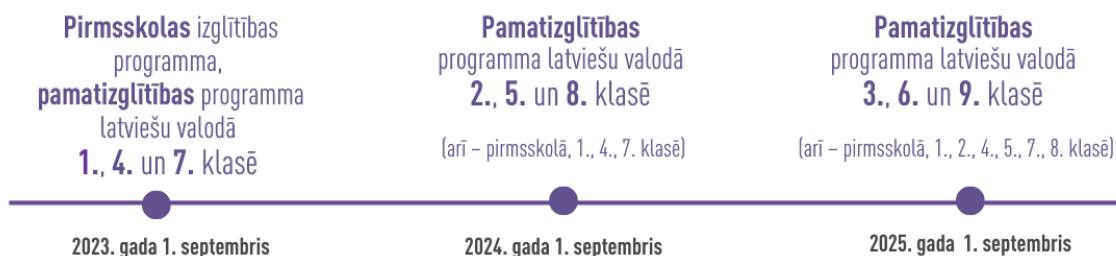
Autore izvēlējās pētīt latviešu valodas apguves procesu poļu mazākumtautības izglītības iestādēs Latgalē, jo šī viena no tradicionālajām Latvijas minoritātēm, kā arī Latgales reģionam kopumā raksturīga multilingvāla vide. Raksta mērķis ir izpētīt, kā tika organizēts latviešu valodas apguves process sākumskolas un pamatskolas klasēs Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā laika posmā no 1993. gada līdz 2024. gadam salīdzinājumā ar citām poļu mazākumtautību izglītības iestādēm Latgalē. Tā sasniegšanai tika veiktas daļēji strukturētās intervijas ar skolotājiem, latviešu valodas skolotāju novērojumu un secinājumu par mācību procesu ieguve un analīze, kā arī teorētiskās literatūras, normatīvo aktu, kas saistīti ar izglītības procesu sākumskolā un pamatskolā, skolas hroniku analīze.

Latviešu valoda kā mācību priekšmets mazākumtautību skolās normatīvo aktu kontekstā

Latvian language as a subject in minority schools in the context of regulatory acts

Jau kopš Dantes laikiem valodas standarta izvēle un izstrāde ir bijusi saistīta ar valodas politiku un valstī pastāvošo varu (Woolard & Schieffelin, 1994). Grozījumi Vispārējās izglītības likumā (MK, 2018c), kā arī Izglītības likumā (MK, 2022) paredz, ka mazākumtautību izglītības iestādēs no 2023./2024. mācību gada notiek pakāpeniska pāreja uz mācībām tikai latviešu valodā. 2023./2024. gadā uz šāda veida mācībām pārgāja pirmsskolas izglītības iestādes, kā arī 1., 4. un 7. klases skolēni mazākumtautību skolās Latvijā. No 2024./2025. m. g. jaunā programma tiek īstenota jau 2., 5., un 8. klasēs, bet 2025./2026. m. g. uz

mācībām tikai latviešu valodā jāpāriet 3., 6. un 9. klasēm jeb pilnīgi visiem klašu posmiem (MK, 2018a). Reformas būtība uzskatāmi parādīta 1. attēlā.

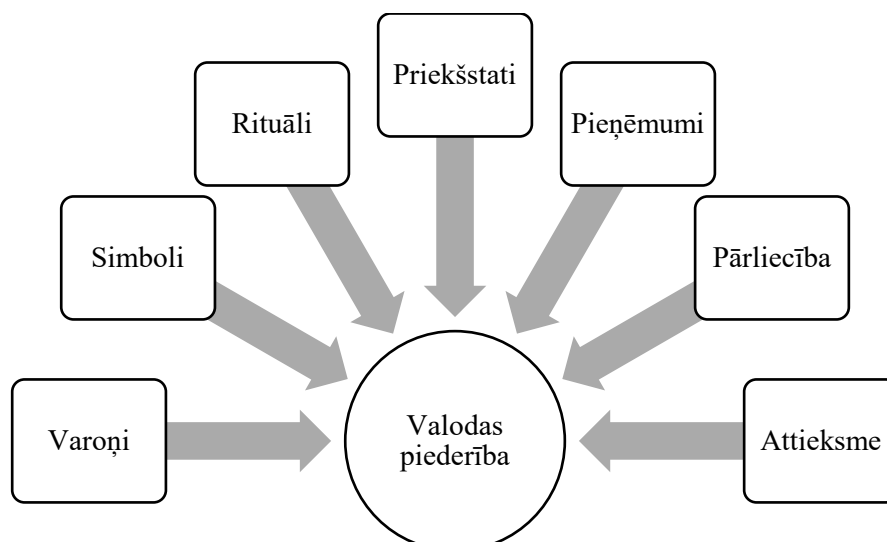


1. attēls. Reformas “Pāreja uz mācībām tikai latviešu valodā” gaita 3 gadu garumā (Pēc IZM, 2023)

Figure 1 Reform „The process of the reform "Transition to teaching only in Latvian" in 3 years period”Progress of the reform over 3 years (After IZM, 2023)

Mazākumtautību skolās valodu apguves kontekstā var runāt par tādiem terminiem kā “dzimtā valoda”, “otrā valoda”, “svešvaloda”. Latgales poļu skolās pamatā skolēnu dzimtā valoda var būt poļu, krievu, latviešu. Šajos gadījumos, izņemot latviešu ģimeņu izglītojamās, valsts valodai ir otrās valodas statuss. Galvenais uzdevums valodu apguves procesā ir sasniegt valodas kompetenci. Šis jēdziens Lingvodidaktikas terminu skaidrojošajā vārdnīcā definēts šādi: “plašas valodas lietotāja zināšanas par valodas sistēmu, izpratne par valodas attīstību, valodas politiku, prasme valodas parādības vērtēt, analizēt un zināšanas par valodu izmantot saziņas praksē”(Anspoka, Kalnbērziņa, & Šalme, 2011, 94). Uzsākot mācības, ne katram mazākumtautības skolēnam piemīt valsts valodas kompetence, jo ne visi spēj pilnvērtīgi izmantot latviešu valodu kā saziņas līdzekli ikdienā.

Viens no būtiskiem normatīvajiem aktiem, kas arī regulē latviešu valodas apguves procesu izglītības iestādē, ir Valsts valodas likums (MK, 2018b). Piederības izjūta kādai valodai, kultūrai rodas un ir pamatā atkarīga no viņa iepazītajām, izprastajām, pieņemtajām vai radītajām kultūras vērtībām. Piederību veido vairāku no sabiedrības pārņemto kritēriju kopums, kas atspoguļots 2. attēlā.



2. attēls. **Valodas piederības izjūtas kritēriji** (autores veidots pēc Avotiņa, u.c.,2020)

Figure 2. Criteria for a sense of belonging to a language (the author's design after Avotiņa et al., 2020)

Šie kritēriji norāda arī uz to, kādas kompetences jāmēģina attīstīt mazākumtautību skolu latviešu valodas skolotājiem, lai skolēni justos piederīgi latviešu valodai. Stundās jāapgūst gramatika, taču praktiskajos uzdevumos ir vērts izmantot autentiskus publicistikas, daiļliteratūras un folkloras tekstus, kas rada izpratni par vērtībām, varoņiem, simboliem, senlatviešu rituāliem. Līdz skolēniem veidosies attiecīgā attieksme un pieņēmumi par to, ka latviešu valoda, latviskums nav garlaicīgs, ir kaut kas interesants, vērtīgs. Uz šī pamata viņi spēs būt attiecīgus priekšstatus un izdarīs pieņēmumus, kas attīstīs jaunās paaudzes domāšanu un spriestspēju arī nākotnē.

Mazākumtautību izglītības iestādēs par to runāt par valodas piederību ir īpaši nozīmīgi, jo nereti tieši latviešu valoda, literatūra ir tie priekšmeti, kuros skolēnam veidojas lingvistiskā attieksme pret valodu kā vērtību, kas ir jāsaģlabā un rūpīgi jākopj.

Poļu mazākumtautību skolas Latgalē *Polish minority schools in Latgale*

Liels poļu mazākumtautības skolu īpatsvars Latgalē skaidrojams ar līdzīgo poļu un latviešu tautu vēsturi, Inflantijas laikiem un citiem notikumiem (Valsts prezidenta kancelejas preses dienests, 2013). Tāpat arī nozīmīga etniski jaukto ģimeņu izveidošanās pilsētās, kurās ir liels poļu un citu etnisko minoritāšu

īpatsvars. Lai saglabātu poļu kā etniskā mantojuma valodu, vecāki lielākoties vēlas, lai viņu bērni apgūst senču valodu, kas pašiem jau aizmirsta.

Latgalē 2024./2025. m.g. ir divas poļu mazākumtautības izglītības iestādes (Latvijā pavisam – 3, jo viena poļu skola ir arī Rīgā) – J. Pilsudska Daugavpils valsts poļu ģimnāzija un Rēzeknes valsts poļu ģimnāzija. Savukārt Krāslavas gr. Plāteru v. n. poļu pamatskola no 2024./2025. m. g. ir slēgta sakarā ar mazo izglītojamo skaitu tajā. Šajās skolās jau vēsturiski poļu bērni tiek integrēti latviskā vidē, turot godā gan poļu, gan latviešu tradīcijas. Vienīgā atšķirība starp skolām ir pētījumā aplūkotais latviešu valodas apguves process, tā specifika jau kopš skolas dibināšanas gadiem (Puzirevska, 05.04.2024).

Poļu mazākumtautību skolās “latviskā, patriotiskā audzināšana” notiek visa mācību gada garumā. diezgan regulāri, ko var secināt pēc intervijās iegūtajiem datiem. Pārsvārā visos klašu posmos tiek rīkoti latviskās identitātes pasākumi (Lāčplēša diena, 18. novembra svinības, Miķeļi u.c.): “Mums pasākumos praktiski ir 2 valodas, protams, ir arī tikai latviski pasākumi, piemēram, Mārtiņdiena, 4. maijs, 18. novembris utt. Mums ļoti bieži tie notiek.” (Puzirevska, 21.05.2024).

Katras skolas kolektīvam ir savas stiprās puses, kuras laika gaitā katrā skolā tiek attīstītas, pateicoties skolotāju, skolēnu kolektīviem, vecāku atbalstam, kā arī lielai palīdzībai no Polijas Republikas Izglītības ministrijas, Savienības “Palīdzība poļiem austrumos”, “Wspulnota Polska”, Latvijas Poļu savienības un vietējām poļu biedrībām (Puzirevska, 05.04.2024).

Katru skolu raksturo to koptās tradīcijas kā 1. septembra svētki, 1. Svētās Komūnijas diena, Nikolaikas, Andžeikas, Ziemassvētki, Lieldienas, 3. maija Konstitūcijas diena, 11. novembra svētki – Polijas neatkarības diena u.c.

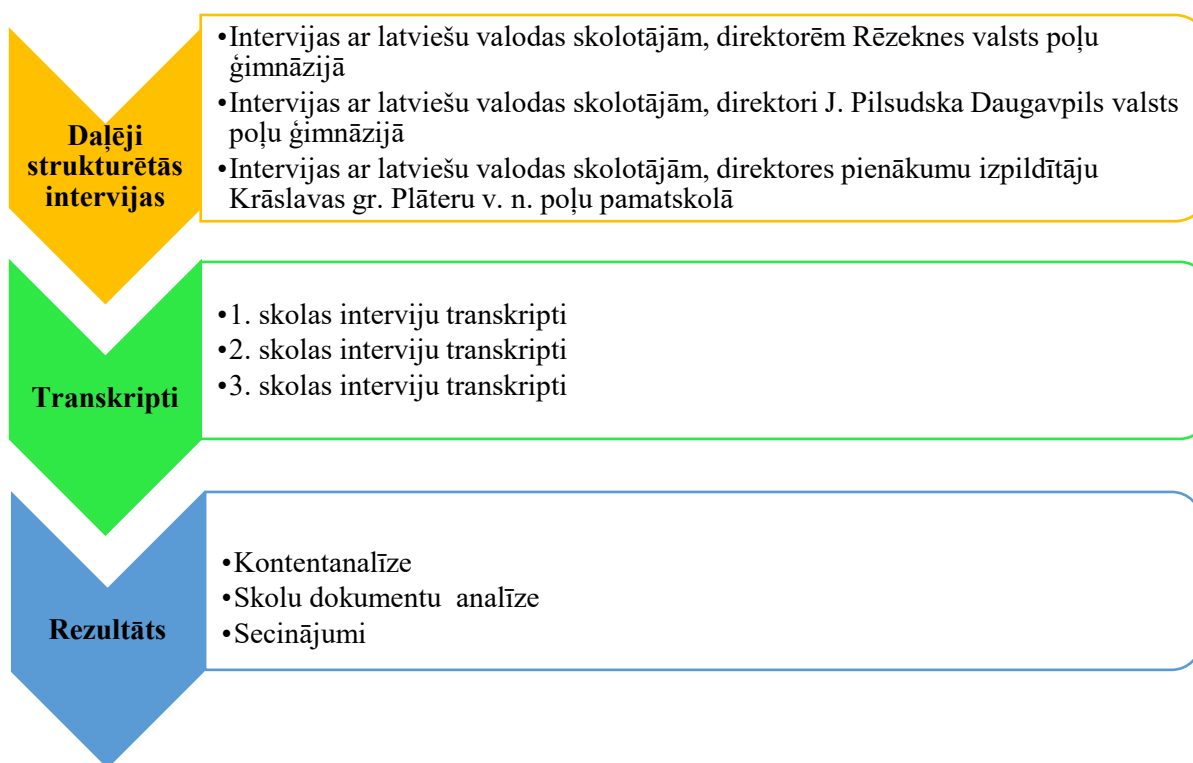
Pateicoties poļu palīdzības organizāciju un biedrību atbalstam, katrā skolā ir poļu tautas tērpi, poļu atribūtika (karogi, ģerboņi), mūzikas instrumenti un daudz kas cits, kas ļauj poļu kultūras vērtības pilnveidot un popularizēt. Viens no svarīgākajiem poļu skolu darba rādītājiem ir skolēnu skaits tajās. Šodien lielākā skolēnu skaita ziņā ir Rēzeknes valsts poļu ģimnāzija ar vairāk nekā 600 skolēniem, Daugavpils valsts poļu ģimnāzijā – vairāk nekā 400, bet Krāslavas poļu pamatskolā 2023./2024. m.g. bija tikai 46 skolēni, kas ir galvenais iemesls mācību iestādes slēgšanai no 2024./2025. m. g. 1. septembra (dati no skolu mājaslapās pieejamās informācijas).

Poļu mazākumtautības skolu sadarbība Latvijā arī liecina, ka viss jaunais, kas ienāk kādā no poļu skolām, tiek piedāvāts arī citām skolām, lai to aprobētu, ieviestu, pilnveidotu. Skolēnu apmaiņas braucieni, sarakstes, kopīgas

ekspedīcijas, atpūtas pasākumi liecina par to, ka poļu bērni prot draudzēties, integrēties un sadarboties (Puzirevska, 31.04.2024).

Pētījuma dizains *Research design*

Lai sasniegtu empīriskā pētījuma mērķi, proti, izpētīt, kā tika organizēts latviešu valodas apguves process sākumskolas un pamatskolas klasēs Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā (turpmāk tekstā RPVG) (sākotnēji Rēzeknes poļu sākumskolā un pamatskolā) laika posmā no 1993. gada līdz 2024. gadam salīdzinājumā ar citām poļu mazākumtautības izglītības iestādēm Latgalē, tika izvēlēts kvalitatīvais pētījums, pārskatu par tā dizainu skat. 3. attēlā.



3. attēls **Pētījuma dizains** (autores veidots)
Figure 3 Research design (designed by the author)

Lai padziļināti izprastu jautājumus par latviešu valodas apguves procesa specifiku poļu skolās Latgalē, 2024. gada martā – aprīlī tika organizētas intervijas ar J. Pilsudska Daugavpils valsts poļu ģimnāzijas, Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas (arī sākumskolas, pamatskolas, vidusskolas vēsturiskajos periodos), Krāslavas gr. Plāteru v. n. poļu pamatskolas latviešu valodas sākumskolas,

pamatskolas skolotājām, direktorēm, direktores pienākumu izpildītāju. Pavisam notika 12 sarunas. Lai aizsargātu pētījuma dalībnieku personas datus, katram respondentam tika piešķirts kods pēc principa – pētnieka uzvārds, vārda pirmais burts, intervijas datums un kas konkrēti tika intervēts. Direktorēm iekavās papildus tika dots laika periods, kurā viņas strādā (piemēram, Puzirevska, 05.04.2024).

Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas loma latviešu valodas kā valsts valodas stiprināšanā salīdzinājumā ar citām Latgales poļu mazākumtautības skolām (1990 – 2024)

The role of Rzekne Polish State Gymnasium and other polish minority schools in Latgale in strengthening the Latvian language as the state language (1990 – 2024)

Kopš 1993. gada Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā latviešu valodu apgūst jau no pirmās klases un tādā pašā apjomā kā vispārējās pamatizglītības un vidējās izglītības programmās. Stundu skaits mācību priekšmetā gan sākumskolas, gan pamatskolas klasēs ir atšķirīgs.

Latviešu valodas stundu skaitu pamatā ietekmēja skolas vadības nostāja, reforma “Par pāreju uz mācībām tikai valsts valodā” (sākot ar 2023./2024. m. g. 1. 09.) (IZM, 2023) un pilsētas domes piešķirtais finansējums, kas atļāva pirmajos skolas dibināšanas gados apgūt papildus latviešu valodu kā fakultatīvu. To apliecina arī fragments no intervijas ar Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas pirmo direktori (1993-2020): “Tajā laikā, kad mēs bijām arī jauna skola pilsētā, pilsētas dome bija ieinteresēta un Izglītības pārvalde palīdzēja kaut kādā veidā, lai skola augtu, attīstītos, tomēr pilsēta vienīgā tāda skola. Un tāpēc latviešu valodu mums tiešām, it sevišķi, kad pilsētas mērs bija Jurkāns (1994 – 1995), tad bija piešķirtas ļoti daudz, es šobrīd nemācēšu pateikt – cik, bet ļoti daudz latviešu valodas stundu.”

Tāpat skola aktīvi iesaistās dažādās latviešu valodas un literatūras olimpiādēs, kur skolēni gūst godalgotas vietas arī valsts līmenī: “Bet šeit, ja runājam tīri par latviešu valodu, tās olimpiādēs ir ļoti labi sasniegumi. Tagad ir diezgan daudz sasniegumu pilsētas olimpiādē, viena 12. klases skolniece brauc uz valsts olimpiādi. Pirms diviem gadiem bija divas arī vietas valsts olimpiādē. Šeit sasniegumi ir ļoti labi un šeit jau ļoti liels darbs ir ieguldīts arī skolotājiem.” (Puzirevska, 05.04.2024).

Valsts valodas apguves process tiek veicināts ar piedalīšanos skatuves runas un mazo formu uzvedumu konkursos, kur, līdzīgi kā mācību priekšmetu olimpiādēs, skolēni uzrāda augstus sasniegumus visās konkursa kārtās. Jau no 1993. gada skolēni kārto gada noslēguma pārbaudes darbus latviešu valodā, kas ļauj pārbaudīt mācību gadā iemācīto un jau agrīnā stadijā konstatēt, kuriem skolēniem valsts valodas zināšanas ir stabilas, bet kuriem ir nepieciešams papildu atbalsts, lai sasniegtu valodas prasmju uzlabojumu (Puzirevska, 31.04.2024).

Par pāreju uz mācībām tikai latviešu valodā un projekta “Kompetenču pieeja mācību saturā” (IZM, 2023) realizāciju skolotāji ir diezgan skeptiski noskaņoti. Nav tā, ka šī pāreja ir sarežģīta, jo, piemēram, Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā to neizjūt vispār. Runa ir par valodas stundu skaitu, kas ir visai svārstīgs atsevišķās klasēs, kā arī saturu un tā pasniegšanu kopumā: “Mūsu skolu tas laikam skāris vismazāk, jo mūsu skolā mācību valoda – latviešu valoda. Mācību priekšmeti, izņemot svešvalodas, notiek latviešu valodā. Tāpēc mums varbūt tā pāreja nav tāda jūtama. Jā, domāju, ka turpmāk latviešu valodas apguves līmenis paaugstināsies. (...) Sākoties jebkurai reformai, zināšanas krītas, kas ir pierādīts ne vienu vien reizi. Varu teikt, ka zināšanu līmenis pagaidām krītas, (eee) Ir ienācis daudz svešvārdu. Tāpēc skolēni skatās filmas, mākslas filma angļu valodā. Dokumentālās filmas, daudz lasa angļu valodā un līdz ar to vārdu krājums ir nabadzīgs. (Unn) nu arī tas, ka, sākoties reformai, mēs puse skolotāju, nezinājām, ar kādiem materiāliem strādāt. Latviešu valodā visa gramatikas sistēma tika izjaukta. Absolūti*” (Puzirevska, 16.04.2024).. Situācija Daugavpils un Krāslavas poļu skolās ir visai līdzīga, kaut gan manāmas nelielas atšķirības.

Daugavpils skolēni sākumskolas un pamatskolas posmā aktīvi piedalās latviešu valodas un literatūras olimpiādēs, konkursos. Pamatskolas posmā skolēni piedalās arī dažādos radošo darbu konkursos, kur sasniegumi ir, taču to nav daudz.

J. Pilsudska Daugavpils valsts poļu ģimnāzijā arī tiek nodrošinātas ārpusstundu aktivitātes, pasākumi gan sākumskolas, gan pamatskolas posmā. Pasākumi ir: pasaku konkursi sākumskolai, valodu dienas, dzejas dienas, Eiropas valodu dienas u.c. Tie notiek gan latviešu, gan arī poļu valodā. Koncerti pārsvarā ir bilingvāli, jo tos apmeklē arī delegācijas no Polijas. Interesu izglītības aktivitātes: poļu un latviešu tautas dejas, ansamblis, vokālais pulciņš, skauti, kā arī dažādas sportiskas aktivitātes. Pārsvarā viss notiek latviešu valodā, taču specifiskajās ārpusstundu aktivitātēs, piemēram, poļu tautas deju nodarbības notiek poliski, taču saziņā tiek lietota arī latviešu valoda. Krievu valoda manāma

vienīgi savstarpējā skolēnu saziņā vienam ar otru, lai gan skolotāji un skolas vadība visus lūdz runāt latviski.

Krāslavas gr. Plāteru v. .n. poļu sākumskolas skolēni piedalās dažādās ārpusstundu aktivitātēs, iesaistās skolas pasākumos, kuri notiek katru mēnesi. Izglītības iestādē tiek piekoptas gan latviešu, gan arī poļu tradīcijas, tāpēc ārpusstundu darbā dominē šīs valodas. Latvijai nozīmīgi pasākumi ir valsts valodā, taču Polijas svētki un tradīcijas, piemēram, Andreja diena, 3. maija Konstitūcijas dienas pasākums pamatā norit poliski. Arī pamatskolas posmā skolēni apgūst valsts valodu mācību stundās, kopējos ārpusstundu pasākumos – Lāčplēša diena, 18. novembra svinības utt. Latviešu valodas apguves līmenis, sākoties pārejai, ir nemainīgs. Stundas notiek latviešu valodā, jo skolotāji nezina poļu valodu tik labi, lai pasniegtu arī poliski: “Stundā funkcionē latviešu valoda, bet neformālajā saziņā gan latviešu valoda, gan poļu valoda, gan krievu valoda”(Puzirevska, 24.04.2024).

Lielākā daļa intervēto skolotāju un direktoru atzina, ka Covid-19 pandēmija ir ietekmējusi skolēnu latviešu valodas zināšanas un prasmes, arī olimpiāžu rezultātus. Skolēni pamatā mācījās attālināti, tāpēc nereti vērtējums mācību priekšmetā nebija objektīvs vai, atgriežoties klātienē mācībām, pazeminājās. Tas skaidrojams ar skolēnu paviršo attieksmi un nemācīšanos, skolotāja ignorēšanu vai mājas darbu pildīšanu, izmantojot palīgresursus, kas nebalstās paša skolēna zināšanās: “Tie, kuri mācījās atbildīgi arī attālināti, tiem bija labi rezultāti un labas sekmes. Kuri izmantoja kaut kādus palīglīdzekļus, attālinātā procesa laikā un drauga palīdzību, vai arī viens no otra norakstīja kaut ko, sūtīja skolotājam norakstīto no citurienes vai tiešsaistē mēģināja nobastot, to mēs arī ļoti labi zinām, ka to bērni darīja, jo paši mums pēc tam stāstīja... Tā ka kopumā visos priekšmetos var teikt, ka pasliktinājās vai uzlabojās. Atkarīgs no bērna” (Puzirevska, 05.04.2024).

Apkopojot intervijās iegūto informāciju, var secināt, ka Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijai vienīgajai no visām trim Latgales poļu mazākumtautības skolām ir izdevies integrēt dažādu minoritāšu izglītojamās latviskā vidē bez bilingvālas izglītības ilgstošas nepieciešamības. Tajā pāreja uz mācībām tikai latviešu valodā nesagādā nekādas grūtības sakarā ar jau kopš skolas dibināšanas latviski notiekošo izglītības procesu visos posmos. Daugavpilī un Krāslavā poļu mazākumtautības skolās pāreja uz mācībām tikai latviešu valodā nenotiek tik viegli, jo iepriekš bija izmantota bilingvāla pieeja un LAT2 grāmatas latviešu valodas apguvei, līdz reformas sākumam skaidrošana arī krieviski.

Secinājumi *Conclusions*

1. Latviešu kā otrās valodas apguves procesu ietekmē gan fiziskie, gan emocionālie faktori: vide ģimenē, pilsētā, skolā, valodas lietojuma nepieciešamība ikdienā un dažādās sociālajās grupās.
2. Piederības izjūta latviešu valodai atkarīga no iepazītajām, izprastajām, pieņemtajām vai dažādu faktoru radītajām kultūras vērtībām. Kultūrvidē Krāslavā, Daugavpilī un Rēzeknē manāmi atšķiras, kas ietekmē latviešu valsts valodas apguves procesu. Intervētie poļu mazākumtautības skolu pedagogi kritizē projekta „Skola2030” reformu un pāreju uz mācībām tikai valsts valodā, kā būtiskākie argumenti tiek minēti: sadrumstalots valodas komponentu izklāsts, pārāk sarežģītas mācību grāmatas mazākumtautību skolām (Krāslavā un Daugavpilī)
3. Rēzeknes valsts poļu ģimnāzija vēsturiskajos posmos (Rēzeknes poļu sākumskola un pamatskola) ir spējusi veiksmīgi integrēt mazākumtautību bērnus latviskā vidē, nodrošinot lielāku latviešu valodas mācību stundu skaitu nekā citās mazākumtautību skolu mācību programmās, organizējot valsts un latviešu tradicionālo svētku pasākumus, sagatavojot skolēnus dalībai latviešu valodas olimpiādēs u.c..
4. Skolotāji sākumskolā ir apmierināti ar jaunajām, interesantajām mācību grāmatām, taču tās nereti jāgaida ilgi, kas ļoti būtiski ietekmē skolēnu attieksmi pret valodas apguvi, kā arī mācību procesa kvalitāti klasē, skolā kopumā.
5. Interviju dati liecina, ka pamatskolā vislielākā problēma apzinātajā skolā Rēzeknē ir sadrumstalotais vārdšķiru pasniegšanas modelis pēc jaunās programmas, ko skolotāji nereti neievēro vai ievēro daļēji, vispārināti.
6. Gan intervijas, gan mācību rezultātu analīze liecina, ka mācību procesu veiksmīgāk ir izdevies īstenot Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijā, jo tā jau vēsturiski ir gājusi „latvisku ceļu”, īstenojot visu izglītības programmu tikai latviešu valodā, minimāli, pēc nepieciešamības, pielietojot arī bilingvālo pieeju. Latgales poļu skolu pieredze liecina, ka būtisks priekšnosacījums mazākumtautību skolu veiksmīgai pārejai uz mācībām tikai valsts valodā ir skolu direktoru prasme aktīvi iesaistīt savus pedagogus izglītības procesa plānošanā un īstenošanā.

Summary

The process of learning Latvian as a second language is influenced by both physical and emotional factors: the environment in the family, city, school, the need to use the language in everyday life and in various social groups. The sense of belonging to the Latvian language depends on the cultural values that are known, understood, accepted or created by various factors. The cultural environment in Krāslava, Daugavpils and Rēzekne is noticeably different, which affects the process of learning the Latvian national language. The interviewed Polish minority school teachers criticize the "School 2030" reform and the transition to teaching only in the national language, citing as the most important arguments: a fragmented presentation of language components, too complicated textbooks for minority schools (in Krāslava and Daugavpils). The Rēzekne State Polish Gymnasium has been able to successfully integrate minority children into the Latvian environment in the historical stages (Rēzekne Polish Primary and Elementary School), providing a greater number of Latvian language lessons than in other minority school curricula, organizing state and Latvian traditional holiday events, preparing students for participation in the Latvian language Olympiads etc. In elementary school, the biggest problem in the identified schools in Daugavpils, Rēzekne, Krāslava is the fragmented model of teaching word classes according to the new program, which teachers often do not follow or follow partially, generalized. The experience of Polish schools in Latgale shows that an essential prerequisite for the successful transition of minority schools to teaching only in the national language is the ability of school principals to actively involve their teachers in the planning and implementation of the educational process.

Literatūra

References

- Avotiņa, A., Bernāts, G., Geikina, S., Irbe, I., Mūrnieks, A., Stikāne, I. (2020). *Kultūra mākslā un māksla kultūrā. Skolotāju izglītības joma: Kultūras izpratne un pašizpaušme mākslā*. Latvijas Universitāte, Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte. Retrieved from: <https://core.ac.uk/reader/430165920>
- IZM (Izglītības un zinātnes ministrija), (2023). *Pāreja uz vienotu skolu*. Retrieved from: <https://www.izm.gov.lv/lv/pareja-uz-vienotu-skolu>
- MK (2018a). Grozījumi Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumos Nr. 747 "Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu

- paraugiem" *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 249, 19. decembrī. Retrieved from: <https://www.vestnesis.lv/op/2018/249.5>
- MK (2018b). *Valsts valodas likums* (1999). *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 428/433, 21. decembrī
Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/14740-valsts-valodas-likums>
- MK (2022) Grozījumi Izglītības likumā *Latvijas Vēstnesis*, Nr.2022/197.1, 11. oktobrī,
Pieejams: <https://www.vestnesis.lv/op/2022/197.1>
- MK (1998). Izglītības likums (1998). *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 343/344, 17. novembrī. Pieejams:
<https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
- MK (2018c). Grozījumi Vispārējās izglītības likumā (2018). *Latvijas Vēstnesis*, Nr. 2018/132.19, 4. jūlijā Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/300102-grozijumi-visparejas-izglitibas-likuma>
- Puzirevska, I. (21.05.2024). *Intervija ar J. Pilsudska Daugavpils valsts poļu ģimnāzijas direktori (2016 – pašlaik)*, npublicēts materiāls.
- Puzirevska, I. (05.04.2024). *Intervija ar Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas otro direktori (2020 – pašlaik)*, npublicēts materiāls.
- Puzirevska, I. (31.04.2024). *Intervija ar Rēzeknes valsts poļu ģimnāzijas pirmo direktori (1993 – 2020)*, npublicēts materiāls.
- Valsts prezidenta kanceleja (2013). *Latvijai un Polijai kopīgas vēsturiskas saiknes un kopīgi nākotnes mērķi*. Pieejams: <https://lvportals.lv/dienaskartiba/256178-latvijai-un-polijai-kopigas-vesturiskas-saiknes-un-kopigi-nakotnes-merki-2013>
- Woolard, K. A, Schieffelin, B. B. (1994). Language ideology. *Annual Reviews of Anthropology*. 1994. 23:55-82. Pieejams: 03-language ideology.pdf (pbworks.com)

**SKOLĒNU AR VIEGLIEM VAI VIDĒJI SMAGIEM
GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM
RAKSTĪTPRASMES ATTĪSTĪBA SĀKUMSKOLĀ**
*Development of Writing Skills of Students With Mild or Moderate
Mental Disorders in Primary School*

Baiba Ūbele

Rezekne Academy of Technology, Latvia

Abstract. *The acquisition of writing skills is influenced by several factors related to a student's physical and mental development, the environment in which they grow up and learn, as well as the attitudes of others. If any of these factors are disrupted or absent, individual work and various methods employed by special education teachers should be applied to support students with mild or moderate mental disorders in primary school classes in developing their writing skills.*

The research was conducted with the aim of theoretically and practically analysing the possibilities for developing the writing skills of primary school students with mild or moderate mental disorders in an educational institution that implements a program for students with these conditions.

In the course of the study, findings on the acquisition of writing skills for students with mild or moderate mental disorders were analysed. The study investigated the characteristics of students with mild or moderate mental disorders in the pedagogical process and the necessary prerequisites for literacy development. It analysed literature and identified the difficulties students with mental disorders face in acquiring writing skills. Additionally, methods and techniques to support the development of these skills were deliberated, and a methodological tool for writing skill development was created. The research is based on document analysis, the evaluation of results from the use of developed methodological materials, and the analysis of interviews with teachers of five primary school students with mild or moderate mental disorders attending X Primary School, which implements special education programs.

As a result of the research, it was concluded that in the modern era, less and less time is devoted to various basic skills. One such skill that the digital age has begun to replace is writing. Students lag behind in writing skills. This requires increased attention from preschool age. Special attention should be paid to the learning of writing skills for children who have mental disorders and prerequisites for the promotion of writing skills must be developed in all subjects, as well as learning should be done in a differentiated manner.

Keywords: *writing skills, students with mild or moderate mental disorders, methodical recommendations, primary school.*

Ievads

Introduction

Digitālajā laikmetā, kad bērni arvien vairāk laika pavada viedierīcēs, aktuāls ir jautājums par rakstītprasmi, tās attīstību un līmeni. Ja vēl to visu savieno kopā ar ikdienas un mācību straujo ritmu, rakstītprasme bieži vien netiek attīstīta pietiekošā līmenī. Lielās bērnodārzu grupas, ikdienas steiga, pedagoga nekompetence, sociālie apstākļi, bērnu veselības, attīstības problēmas ir daļa no iemesliem, kāpēc bērni atpaliek rakstītprasmē. Pētījumi liecina, ka rakstītprasmi ietekmē bērna spēja precīzi runāt (Puranik & Lonigan, 2012), rakstītprasme korelē ar lasītprasmi, un nepilnīga šo prasmju apguve sagādā grūtības visā mācību procesā (Catts, Nielsen, Bridges, Liu, & Bontempo, 2015), turklāt skolēni, kuriem ir grūtības ar šo prasmju apguvi, biežāk cieš no vienaudžu noraidījuma, nepieņemšanas, biežāk vispār pārtrauc mācības (Thomas, Gerde, Piasta, Logan, Bailet, & Zettler-Greeley, 2020).

Viens no lielākajiem riska faktoriem rakstītprasmes apguvei ir garīgās attīstības traucējumi (turpmāk GAT). Pasaulē 1-3% bērniem ir garīgās attīstības traucējumi, apmēram 75% no viņiem – viegli garīgās attīstības traucējumi (Patel, Cabral, Ho, & Merrick, 2020). Uzsākot mācības 1. klasē, skolēns ar vieglu vai vidēji smagu GAT rakstītprasmi bieži vien vispār nav apguvis vai apguvis to daļēji, vairums gadījumos viņam ir arī problēmas ar precīzu izrunu un lasītprasmes attīstību, jo bērniem ar primāriem GAT garīgās attīstības traucējumiem kā sekundārie traucējumi vērojami valodas attīstības, tostarp, rakstītprasmes apguves traucējumi. Arī pārējās sākumskolas klasēs, skolēniem ar viegliem vai vidējiem GAT rakstītprasmes apguvei jāvelta liela daļa no mācību laika, turklāt visos mācību priekšmetos, ne tikai latviešu valodā.

Raksta mērķis: teorētiski un praktiski analizēt sākumskolas skolēnu ar GAT viegliem vai vidēji smagiem garīgās attīstības traucējumiem rakstītprasmes attīstības iespējas izglītības iestādē, kura īsteno izglītības programmu skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT.

Metodes: literatūras analīze, novērošana.

Literatūras apskats *Literature Review*

Skolēni, kuriem ir viegli vai vidēji smagi GAT, ja diagnoze noteikta laicīgi, spēj apgūt sociālās prasmes, rakstītprasmi, lasītprasmi atbilstoši savam līmenim, tomēr viņi saskaras ar ierobežojumiem plānošanā, organizēšanā, prioritāšu noteikšanā un abstraktajā domāšanā (Patel, Cabral, Ho, & Merrick, 2020). Šiem skolēniem rakstītprasmes apguve rada grūtības, un tiek uzskatīts, ka vairums gadījumos šī prasme nerasnīgs tādu līmeni, kāds ir skolēniem bez minētajiem traucējumiem, ko nosaka gan bioloģiskie, gan kognitīvie faktori (Hofmann & Müller, 2021). Viņiem attīstās runa, ir iespējams nedaudz iemācīt lasīt, rakstīt, darba temps viņiem ir lēns, fiziski sliktāk attīstījušies, sliktas motorās koordinācijas, agresīvi vai gluži pretēji – pasīvi (Liepiņa, 2008). *Izziņas procesu īpatnības* šiem skolēniem atšķiras, jo viņam ir traucējumi centrālajā nervu sistēmas darbībā. I. Prudņikova (2012) izdala tādas skolēnu ar GAT uztverei raksturīgākās iezīmes kā pasivitāte, virzības un mērķtiecības trūkums; apjoma šaurums; neprecizitāte; uztveres konstantums veidojas ar novēlošanos; savdabīgi un atšķirīgi laika, telpas, kustību uztveres traucējumi. Bērniem ar GAT *atmiņas pamata procesiem* – iegaumēšanai, saglabāšanai un reproducēšanai – ir spilgti izteiktas īpatnības, raksturīgi daudzveidīgi traucējumi (Liepiņa, 2008, 169.), atmiņas procesi norit savdabīgi. Domāšanas traucējumi ir viena no būtiskākajām garīgas atpalcības pazīmēm, jo apgūt gan praktiskas darbības, gan zināšanas nav iespējams bez domāšanas (Prudņikova, 2012). Domāšana skolēniem ar GAT izpaužas visos psihiskajos procesos, valodas attīstības novirzēs (ar grūtībām apgūst vārdu jēdzienisko nozīmi, traucēta valodas vispārinošā funkcija), traucējumu hierarhija atklājas arī darbības sfērā (Liepiņa, 2008). Dominējošā ir netīšā iztēle, kas bieži rada neadekvātu, neapreķināmu skolēna reakciju uz kādu situāciju, kairinātāju. Šo reakciju pats skolēns īsti nespēj raksturot (Prudņikova, 2012). Jaunāko klašu skolēniem, kuriem ir viegli vai vidēji smagi GAT, dominē netīšā *uzmanība*, kas rodas kairinātāja īpatnību ietekmē (Liepiņa, 2008).

Viena no GAT pazīmēm ir *vispārēji nepietiekama runa un valodas attīstība* – nepietiekams vārdu krājums, trūcīga valodas gramatiskā struktūra. Rakstītprasmes apguve sagādā lielas grūtības. Skolēniem grūti noteikt fonēmu secību, grūti apgūt burtu rakstību, neizdala visas skaņas vārdā, ir pareizrakstības kļūdas (garumzīmes) (Liepiņa, 2008). Grūtības sagādā iekļaušanās līnijās, burtu lielumi, savienojumi. *Personības veidošanās īpatnībās* raksturīgs zems motīvu

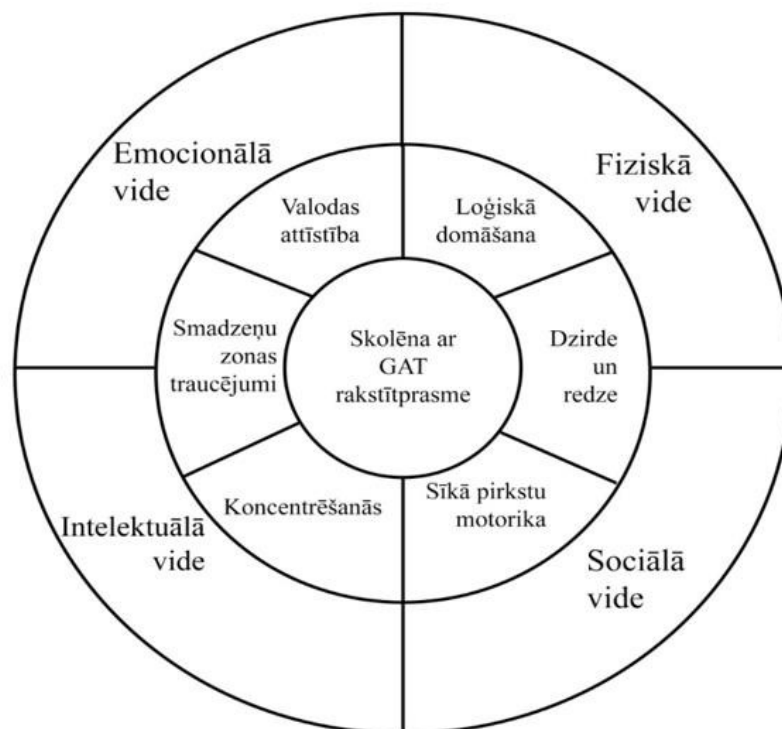
apzinātības līmenis. Bieži dominē ziņkārība un primārās vajadzības, nevis zinātkāre, lēni veidojas garīgās intereses, nenoturīgas izziņas intereses, sociālās vajadzības veidojas vēlu, intereses ir šauras, vienpusīgas, trūcīgas. Pašapziņas trūkums, nekritiska attieksme pret savu rīcību, darbību, paaugstināts vai pazemināts pašvērtējums (Liepiņa, 2008). *Darbības īpatnības*: vāji orientējas uzdevumos, jo neprot analizēt uzdevumu, plānot darbību, paredzēt rezultātu, izvēlēties darbību secību, līdzekļus, analizēt to rezultātu. *Saskarsmes īpatnības*: bieži skolēni neizprot un nepārdzīvo savu stāvokli kolektīvā – ir vienaldzīgi pret to, kā klases biedri pret viņiem izturas. Spilgti izteiktas ir atdarināšanas tieksmes (Liepiņa, 2008).

Rakstīšana ir viena no vissvarīgākajām cilvēku saziņas formām un viena no visgrūtāk apgūstamajām prasmēm. Rakstītprasme nepieciešama ne tikai līdzdalībai mācību procesā, bet arī visas dzīves garumā, jo sekmē iekļaušanos sabiedrībā un darba tirgū (Saddler, Ellis – Robinson, & Asaro – Saddler, 2018). Tā ir viena no pamata prasmēm, un tās traucējumi ir mutvārdu runas attīstības traucējumu sekas (Tūbele & Lūse 2004). Rakstītprasme ir komplicēta prasme, ko veido procesuālās zināšanas (rokraksts, ortogrāfija, skaņas vārdos utt.), konceptuālās zināšanas (saistītas ar izpratni starp verbālo un rakstisko rezultātu, te liela nozīme ir lasītprasmes līmenim u.tml.) un ģeneratīvās zināšanas (vārdu atlase – ideja, ko rakstīt) (Thomas et.al., 2020). Tiek uzskatīts, ka rakstītprasme ir sarežģīts konstrukts, un tās apgūšanā bērns koncentrējas uz pareizu burtu veidošanu, apvienojot kognitīvās darbības ar smalkās motorikas un redzes motoriku (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003). Runas noformēšana rakstiski skolēniem ar GAT ir ļoti sarežģīta, “jo rakstot jāveic ļoti sarežģīti intelektuālās darbības akti, jāizdara vārdu fonemātiskā analīze, jāsaklausa atbilstošās skaņas, jāizprot, kā tās rakstāmas, un jāuzraksta burti noteiktā secībā” (Liepiņa, 2008, 266). Lai rakstītprasme veiksmīgi attīstītos un nesagādātu grūtības, ir nepieciešamas vairāki priekšnoteikumi, piemēram, koncentrēšanās prasme, pacietība, motivācijas pietiekamība (Skola 2030, n.g.), kas skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT ir vāji attīstīta, viņi ātri nogurst – cits kļūst nemierīgs, cits atkal miegains (Golubeva – Tjarve & Rozenfelde, 2015).

Rakstītprasmes ietekmējošos faktoros skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT var iedalīt divās grupās: 1) individuālās īpatnības; 2) pedagoģiskā vide. Vide ir jāpielāgo bērna attīstības un traucējumu līmenim (Tūbele, 2012). Bērna rakstītprasmes attīstības spējas sākas ģimenes vidē kā sociālās saziņas sastāvdaļa un turpinās gadus pēc bērna piedzimšanas (Gillen & Hall, 2013).

Klases telpas dizains tiek veidots tā, lai skolēns tajā justos ērti, un tas pozitīvi ietekmētu mācīšanās procesu. Izstrādājot telpas dizainu, jāņem vērā, ka klasē var mācīties arī skolēns kam ir dažādi uztveres veidi vai traucējumi, nedrīkst būt pārāk daudz detaļu, kas novērstu uzmanību no mācīšanās (Margeviča – Grīnberga, & Šūmane, 2020). Mūsdienās skolā ienāk arī daba – dizainā parādās biofilija – “telpu dizains, kurā domāts par cilvēka saikni ar dabu, kas labvēlīgi ietekmē ne vien cilvēka veselību, bet arī tā spēju mācīties un strādāt” (Margeviča – Grīnberga, Šūmane, 2020, 24). Emocionālo vidi ietekmē arī klases klimats kopumā – vai tas ir pozitīvs, vai negatīvs. Pozitīva klases klimata rezultātā, skolēniem ir lielāka motivācija mācīties, samazinās uzvedības traucējumi, skolas kavēšana un mācību rezultāti uzlabojas (Harvey et al., 2012). Intelektuālā vide saistīta ar to, ka skolēnam tiek uzstādīta nepareiza diagnoze, viņš nonāk savam attīstības līmenim neatbilstošā vidē gan pēc intelektuālā attīstības līmeņa, gan emocionālā, gan fiziskā attīstības līmeņa un nesaņem atbalstu kāds viņam pienākas, lai veiksmīgi iegūtu zināšanas, piemēram, viņu spējām piemērotu izglītības programmu, dažādus atbalsta pasākumus – atgādnes, individuālo pieeju, pagarinātu mācīšanās laiku, papildus atbalsta personālu (VISC, 2021). Sociālā vide ietver sevī skolotāja attieksmi, spēju saskatīt kādas grūtības ir skolēnam un sniegt mācību saturu atbilstoši bērna vajadzībām, diferencēta pieeja skolēniem, kuri mācās klasē, individuālais darbs. Notiek mijiedarbība bērns – skolotājs, kas ir ārkārtīgi būtiska rakstītprasmes attīstībai. Kad skolotājs atbalsta bērna rakstīšanu, viņš ir starpnieks starp bērna pašreizējo izpratni un iegūto prasmi, iespējamo attīstību. Skolotājam jāsaprot bērna individuālās vajadzības, jo tikai tad atbalsts būs kvalitatīvs (Bingham, Quinn, & Gerde, 2017). Informatīvā vide – “daudzveidīgi mācību līdzekļi, mācību palīg līdzekļi, tehniskie līdzekļi un to izmantošana” (Margeviča – Grīnberga & Šūmane, 2020, 7).

Balstoties uz teorētisko analīzi, identificēti priekšnosacījumi rakstītprasmes apgūšanai skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT (1. attēlā).



1.attēls. *Priekšnosacījumi skolēna ar GAT rakstītprasmes attīstībai (autores veidots)*
 Figure 1 *Prerequisites for the development of writing skills of a student with mental disorders (created by the author)*

Skolēniem ar viegliem vai vidējiem GAT ir grūtības koncentrēties un veikt daudzās ar rakstītprasmes apguvi saistītās kognitīvās darbības (Saddler, Morans, Graham, & Hariss, 2004); ir zema motivācija šīs prasmes apguvei (Graham, et.al., 2017); mazs vārdu krājums; sīkās muskulatūras traucējumi rezultējas ar to, ka pats rakstīšanas process ir ļoti liels izaicinājums (Apele, Čapkeviča, u.c., 2008). Pedagoģiskajā darbā ar skolēniem, kuriem ir viegli vai vidēji smagi GAT, nedrīkst steigties, mācot rakstītprasmi. Ja mācību procesu sasteigs, skolēns zaudēs jau iegūtās prasmes un interesi (Liepiņa, 2008). Daļai skolēnu, kas apmeklē speciālās izglītības iestādes 1. klasi, rakstīšana sākotnēji ir attīstīta kā vienkārši automatizēta muskuļu darbība, jo uzrakstīto nereti bērns nemaz nesaprot (Tūbele, 2006). Līdz ar to uzmanība tiek pievērsta norakstīšanai no rakstīta un drukāta teksta, un rakstīt mācīšanas laikā skolēniem izskaidro tikai dažus pareizrakstības noteikumus (punkts teikuma beigās, lielais burts teikuma sākumā, īpašvārdu pareizrakstība, garumzīmju un mīkstinājuma zīmju lietošana (Čapkeviča, 2008). Pedagoģiskajā darbā visos priekšmetos sīkā pirkstu motorika tiek attīstīta ar dažnedažādiem uzdevumiem (podziņas, dažādi dabas materiāli, griešana ar

šķērēm, vēršana, tīšana, pīšana, ritma spēles utml.) (Andersone & Ptičkina, 2011). Specifiska iezīme ir burtu rakstīšana spoguļrakstā, jo, iespējams, ir traucēta smadzeņu kreisā puslode, visbiežāk šis rakstīšanas veids ir sastopams tieši kreīļiem (Schott, 2006). Grūtības skolēniem sagādā burtu rakstīšana līnijās un rakstot ievērot vienādu burtu izmēru (Vīgante, 1999). Rakstītprasmes apgūšana ir lēns un ilgstošs process, kas ir jāpiemēro katra skolēna spējām.

Veiksmīgai mācību procesa organizācijai sākumskolas klasēs skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT, lielākoties stundas jāorganizē diferencēti. Mācību metodes rakstītprasmes apgūšanai ir jādiferencē – jāpielāgo, lai tās būtu atbilstošas skolēnu individuālajām spējām un prasmēm (Helviga & Rakeviča, 2014, 5). Lai rakstīšanas apguves process noritētu veiksmīgi, to iedala posmos: 1) sīkās roku muskulatūras attīstīšana, 2) līniju vilkšana, 3) burtu elementu/ burtu apguve, 27 4) zilbju rakstīšana, 5) vārdu rakstīšana, 6) teikumu rakstīšana. Skolēni ar GAT šos posmus pastiprināti apgūst gan pirmajā klasē, gan arī tālākajā izglītības posmā, paralēli arī nostiprinot jau iemācīto. Lai novērotu rakstītprasmes attīstības dinamiku, nepieciešams izmantot atbilstošas metodes. Ļoti svarīga ir individualizācija - “audzināšanas un mācīšanas princips, saskaņā ar kuru tiek ievērotas katra atsevišķa indivīda īpatnības un vienreizīgums” (Ozols, 2020, 7). Izvēloties kādu no pieejamajām metodēm, svarīgi ir ievērot vecumposmam raksturīgās izziņas darbības īpatnības un personības attīstības pakāpi (Rubana, 2004). Izstrādājot metodiskos līdzekļus speciālā pedagoga darbam skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT rakstītprasmes attīstībai, jāievēro dažādas likumsakarības: darbības veidu savstarpējā saistība; skolēna individuālais attīstības līmenis; jāpārziņa normatīvie dokumenti un mācību programmas; rakstītprasme jāattīsta cauri visām mācību jomām.

Metodoloģija

Methodology

Pētījums norisinājās no 2023. gada marta līdz 2023. gada novembra beigām (izņemot vasaras mēnešus). Pētījuma bāzi veido 5 sākumskolas klašu skolēni ar viegliem vai vidēji smagiem GAT, kuri mācās X pamatskolā 2. un 3. klasē, kas īsteno speciālās izglītības programmas, un viena skolotāja.

Lai novērotu rakstītprasmes attīstību, tika izveidota novērošanas lapa, kurā tika izvirzīti 5 kritēriji (sīkā pirkstu motorika, līnijas, burti un to pieraksts, rakstīšanas prasmes, pareizs ķermeņa stāvoklis rakstot), kas tika vērtēti 6

līmeņos: 1) darbību neveic; 2) darbību veic ar skolotājas palīdzību, vienmēr kļūdās; 3) darbības veikšanai nepieciešama skolotājas palīdzība, bieži kļūdās; 4) darbību veic patstāvīgi, dažreiz kļūdās; 5) darbību veic patstāvīgi, kļūdās reti; 6) darbību veic patstāvīgi bez kļūdām.

Pētījuma ietvaros tika izveidots un aprobēts metodiskais līdzeklis skolēnu ar viegliem vai vidēji smagiem GAT rakstītprasmes attīstībai, kurš sevī ietver darba lapas/uzdevumus atbilstoši trīs līmeņiem atkarībā no tā, cik daudz skolēns jau ir apguvis rakstītprasmi, uzsākot mācības sākumskolā speciālajā izglītības iestādē. Autores izdalītie līmeņi ir:

- 1. līmenis – mācās rakstīt zilbes/vārdus;
- 2. līmenis – raksta vārdus/veic norakstu;
- 3. līmenis – raksta teikumus/veic norakstu.

Metodiskais līdzeklis veidots tā, lai katrā darba lapā attīstītu pēc iespējas vairāk no pētāmajā darbā izdalītajiem kritērijiem. Skolēnu ar GAT novērošana notika pirms un pēc metodiskā līdzekļa aprobācijas.

Novērošanā iegūto datu apstrāde notika SPSS programmā (Kronbaha alfas tests, Frekvenču tests, Kendala korelācijas tests, Manna – Vitneja tests, Vilksoksona tests). Programmā tika vadīti un analizēti dati no anketām par sākuma prasmēm un prasmē, kas ir apgūtas pētījuma beigās. Sākumā tika veikts Kronbaha alfas tests. Tā kā pirmajā novērošanā $\alpha = ,970$ un otrajā novērošanā $\alpha = ,961$, var teikt, ka anketai ir laba iekšējā saskaņotība un dati ir validi.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of Research Results*

Veicot Vilksoksona testu, tika analizētas izmaiņas izvirzītajos kritērijos. Trijos no pieciem kritērijiem konstatētas nozīmīgas atšķirības $p > 0,05$. Ranku detalizēta analīze liecina, ka visiem 5 skolēniem šajos trijos kritērijos – sīkā pirkstu motorika, līnijas, rakstīšanas prasmes ir pozitīva dinamika.

1. tabula. *Izmaiņas kritēriju vērtējumos (Vilkoksona tests) (autores veidota)*
 Table 1 *Changes in criteria scores (Wilcoxon test) (created by the author)*

Kritērijs	p	Ranki
Sīkā pirkstu motorika	,039	Poz.ranks 5 Bez izmaiņām 0
Līnijas	,041	Poz.ranks 5 Bez izmaiņām 0
Burti un to pieraksts	-	Poz.ranks 4 Bez izmaiņām 1
Rakstīšanas prasmes	,043	Poz.ranks 5 Bez izmaiņām 0
Pareizs ķermeņa stāvoklis rakstot	-	Negat.ranks 1 Poz.ranks 2 Bez izmaiņām 2

Lai labāk izprastu situāciju, tika analizētas izmaiņas katra kritērija rādītājos. Kritērija *sīkā pirkstu motorika* rādītāju analīzē redzams, ka rādītājā *spēj šķirot sīkus priekšmetus*, veiktā korekcijas darba rezultātā, vērojama pozitīva dinamika, jo diviem skolēniem ir uzlabojums. Rādītājā *strādā ar šķērēm* ir notikusi statistiski nozīmīga dinamika $p = 0,025$, kas ir pozitīva dinamika visiem pieciem skolēniem. Rādītājā *krāso ievērojot laukuma malas* nav statistiski nozīmīga atšķirība, bet ir vērojama laba, pozitīva dinamikas tendence, jo 4 skolēniem ir uzlabojums un tikai viens palicis tajā pašā līmenī.

Kritērija *Līnijas* rādītāju analīze redzama 3. tabulā, kur redzams, ka statistiski nozīmīgas atšķirības ir 2 rādītājos.

2. tabula. *Izmaiņas kritērija Līnijas rādītāju novērojumos (autores veidota)*
 Table 2 *Changes in observations of the criterion Line indicators (created by the author)*

Rādītājs	Vidējais		p	Ranks
	Sākumā	Beigās		
Var novilkst taisnu līniju lapā, izmantojot lineālu	3,00	4,20	-	Neg. Ranks 1 Poz. Ranks 4 Bez izmaiņām 0
Velk līnijas no punkta līdz punktam rakstu darbu burtnīcā	3,80	5,20	0,38	Neg. Ranks 0 Poz. Ranks 5 Bez izmaiņām 0
Velk dažāda garuma līnijas no punkta līdz punktam rakstu darbu burtnīcā	3,60	4,80	0,34	Neg. Ranks 0 Poz. Ranks 5 Bez izmaiņām 0

Kritērija *Burti un to pieraksts* rādītāju analīzē statistiski nozīmīgas atšķirības ir rādītājā *burtus grafiski attēlo pareizā secībā* ($p=,38$). Speciālais pedagogs savā korekcijas darbā lielu uzsvaru lika uz to, kā skolēns raksta katru burtu, rādīja, kā tas pareizi jā dara, tika doti vingrinājumi, kuros jā raksta burtu elementi, tad kā tos pareizi savienot, vērsa skolēnu uzmanību uz to, kā burts atšķiras atkarībā no tā, vai rakstīts grafiski pareizi vai nepareizi. Tas arī ir veicinājis to, ka visiem pieciem skolēniem rādītāji ir pozitīvi uzlabojušies.

Kritērija *Rakstīšanas prasmes* rādītāju analīzē statistiski nozīmīgas atšķirības ir 3 rādītājos – *veic norakstu no drukāta teksta ar rakstiskiem burtiem ar palīgldzēkļiem* ($p=,046$), *pareizi savieno burtus* ($p=,046$), *raksta vārdus* ($p=,046$). Pārējos gadījumos ir pozitīvās dinamikas tendence, tikai vienā gadījumā *raksta teikumus* ir negatīva dinamika. Konkrētā gadījuma analīze liecina, ka viens skolēns vēl mācās tikai rakstīt zilbes un vārdus, tāpēc teikumu rakstību vēl neapgūst.

Kritērijā *Pareizs ķermeņa stāvoklis rakstot* rādītāji praktiski nav pamainījušies. Bet ir novērojams negatīvs rāns divos rādītājos vienai skolniecei. Ņemot vērā izmaiņas fiziskajā stāvoklī – straujš svara pieaugums, skolniecei sagādā grūtības turēt taisnu muguru un ievērot pareizu attālumu starp ķermeni un galdu.

Analizējot izmaiņas kritēriju rādītāju novērojumos, autore secina, ka korekcijas darbs ir veikts labi. Par dinamiku liecina tas, ka vidējās vērtības, 4 no 5 kritērijiem, beigās grupai kopumā ir palielinājušās.

Secinājumi

Conclusions

Teorētiskās analīzes rezultātā autore ir secinājusi, ka skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT sastopamas īpatnības izziņas procesos, uztverē, domāšanā, iztēlē, uzmanībā, personības veidošanās īpatnības, gribas īpatnības, darbības īpatnības, saskarsmes īpatnības, kā arī ir slikti attīstījusies valoda.

Rakstītprasme ir sarežģīts process, kas jā sāk apgūt mazbērna periodā un jāturpina pilnveidot sākumskolas periodā, un tās apgūšanu ietekmē individuālās īpatnības.

Sākumskolas periodā skolēniem ar viegliem vai vidēji smagiem GAT ir slikti attīstīta sīkā pirkstu motorika, mazs vārdu krājums, viņi bieži ir mācījušies savām

spējām nepiemērotu mācību programmu, kā rezultātā iztrūkst vai ir vāji attīstījušies viena no pamatprasmēm – rakstīšana.

Rakstītprasmes apguvi iedala vairākos posmos un to apguvei izmanto dažādas metodes: sīkās pirkstu motorikas attīstīšana (pirkstu, plaukstu masāžas, pirkstiņu rotaļas, spēles ar dabas materiāliem, zīmēšana, krāsošana, griešana, vēršana, dažādu spēļu spēlēšana u. c.); līniju vilkšana (dažādu līniju vilkšana uz dažāda materiāla ar dažādiem palīglīdzekļiem); burtu elementu, burtu apguve (sākt uz lielām lapām, bez līnijām, vilkt burtus, veidot burtus, rādīt precīzi kā jāraksta); zilbju rakstīšana (zilbju savienojumus mācīt rakstīt, sākt ar 2 burtu zilbēm, kas ir vaļējās); vārdu rakstīšana (sākumā divzilbju vārdi, izskaidrot vārdu, pārvilkt punktotu formu, veikt norakstu no rakstīta parauga, tikai tad no drukāta); teikumu rakstība (noraksts, vārdu skaidrojums).

Lai veiksmīgi veiktu skolēnu apmācību, speciālajam pedagogam jāievēro šādi priekšnosacījumi: darbības veidu savstarpējā saistība (kas, kāpēc, kad tiek mācīts); katra skolēna individuālais attīstības līmenis (katrs no apmācamajiem skolēniem ar GAT ir ar savu attīstības līmeni un savādākiem traucējumiem); normatīvo dokumentu pārzināšana (skolotājam jāorientējas mācību programmās, vadlīnijās, likumos, tiesībās, kas attiecas uz skolēnu ar viegliem vai vidēji smagiem GAT).

Empīriskajā pētījumā autore analizēja pedagogu intervijas un novērojumu rezultātus, tādējādi nonākot pie 2 secinājumiem: ka skolēns, uzsākot mācības pirmajā klasē, ne vienmēr raksta, jo nav notikusi veiksmīga apmācība pirmskolas izglītības posmā, kā arī ne vienmēr vecāki ir ieinteresēti sava bērna attīstībā; skolēniem ir vāji attīstīta sīkā pirkstu motorika, mazs vārdu krājums, kā rezultātā nepieciešams individuālais darbs, regulārs darbs un jāiegulda laiks sīkās pirkstu muskulatūras attīstībā; ka visos kritērijos (sīkā pirkstu motorika, līnijas, burti un to pieraksts, rakstīšanas prasmes, pareizs ķermeņa stāvoklis rakstot) pētāmajiem skolēniem ir pozitīva attīstības dinamika, kas norāda uz to, ka izstrādātais metodiskais materiāls ir veiksmīgs, un speciālā pedagoga darbs ir bijis ar augšupejošu līkni.

Summary

The article summarizes the results of a study on the writing skills of students with mild or moderate mental disorders. It highlights their current skill level,

identifies the causes of poor writing skills development, and outlines the most effective methods for improving writing skills.

One of the biggest risk factors affecting the development of writing skills is intellectual disability. In the world, 1-3% of children have mental disorders, about 75% of them have mild mental disorders (Patel, Cabral, Ho, & Merrick, 2020). When starting school in the 1st grade, a student with mild or moderate mental disorders often has not yet mastered writing or has only partially done so. In most cases, they also experience difficulties with accurate pronunciation and reading development. This is because children with primary mental disorders often have secondary language development disorders, which affect their ability to learn to write. Also in the other primary school classes, students with mild or moderate mental disorders must devote a large part of their learning time to learning writing skills, moreover, in all subjects, not only in the Latvian language.

The study was conducted in 2023 over six months in an educational institution that implements special education programs. It involved primary school classes, with the participation of 4 teachers and 5 students.

The following methods were used in the study: analysis of scientific and methodical literature; document analysis; observation; an interview; data processing (SPSS); content analysis.

It was concluded that writing skill is a very complex process that should be divided into several stages, using different methods for the development of fine finger muscles, drawing lines, learning letter elements/letters, writing syllables, writing words and writing sentences. Since students with mild or moderate mental disorders have peculiarities in all cognitive processes, language is poorly developed, and they often learn a curriculum that is not suitable for their abilities, they lack or have poorly developed one of the basic skills – writing.

In order to successfully train students, the special pedagogue must meet the following prerequisites: the interrelation of the types of activities (what, why, when is taught); the individual level of development of each student (each student with mental disorders has his/her own level of development and different disorders); familiarity with regulatory documents (the teacher must familiarize himself/herself with the curriculum, guidelines, laws, rights that apply to students with mild or moderate mental disorders).

Literatūra
References

- Andersone, G., Ptičkina, Ā. (2011). *Sāksim rakstīt! Pirmsskolas izglītība. Padomi skolotājiem bērnu rakstīt mācīšanā*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Apele, D., Čapkeviča, O., Danilāne, L., Korniljevs, I., Lucjanovs, G., Orska, R., Rozenfelde, M., Strode, A., Ušča, S., Vīgante, R. (2008). *Skaties. Domā. Dari. Metodiskais līdzeklis*. Rēzekne: RA izdevniecība
- Bingham, G. E., Quinn, M. F., & Gerde, H. K. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.01.002>
- Catts, H.W., Nielsen, D.C., Bridges, M.S., Liu, Y.S., & Bontempo, D E. (2015). Early identification of reading disorders within an RTI framework. *Journal of learning disorders*, 48(3), 281-297. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3855155/>
- Čapkeviča, O. (2008). *Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem audzināšana un apmācība*. Rēzekne: RA izdevniecība.
- Gillen, J., & Hall, N. (2013). The emergence of early childhood literacy. In J. Marsh & J. Larson (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*. (pp. 3–17). Retrieved from: <https://ej.uz/m22d>
- Tjarve-Golubeva, V., & Rozenfelde, M. (2015). Attention correction possibility in primary school during educating process in special schools for pupil with intellectual disturbances. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research and Implementation Problems*, 63-71. DOI: <https://doi.org/10.17770/ercs2015.1144>
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. DOI: <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Harvey, S.T., Bimber, D., Evans, I.M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 628-640. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.005>
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2021). Language skills and social contact among students with intellectual disorders in special needs schools. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100534. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100534>
- Helviga, I., Rakeviča, I. (2014). *Vienotas runas un rakstu sistēma pamatizglītības 1. – 4. klasē*. Rīga. Retrieved from: http://www.viss.lv/dati/kkmv/doc/Vien_run_rakst_sist_1_4_klasei.pdf Skat. 09. 09. 2023.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija. Bērni ar garīgās attīstības traucējumiem*. Rīga: RaKa.
- Maregeviča – Grīnberga, I., Šumane, I., (2020). *Mūsdienīga mācību vide skolēnu aktīvai iesaistīšanai mācību procesā*. Latvijas Universitāte Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte.

- Ozols, R. (2020). *Diferenciācija, individualizācija un personalizācija*. Rīga: Izglītības kvalitātes valsts dienests. Retrieved from: <https://www.ikvd.gov.lv/lv/media/321/download>
- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9 (Suppl 1), S23. DOI: <https://doi.org/10.21037/2Ftp.2020.02.02>
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disorders*, 45(2), 179-190. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5065101/>
- Prudņikova, I. (2012). *Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā*. Monogrāfija. Retrieved from: <https://ej.uz/sn2z Skat.12.10.2023>.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational psychology review*, 15(1), 41-81. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1021371425220>
- Saddler, B., Ellis-Robinson, T., & Asaro-Saddler, K. (2018). Using Sentence Combining Instruction to Enhance the Writing Skills of Children with Learning Disorders. *Learning Disorders: A Contemporary Journal*, 16(2), 191-202. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194557.pdf>
- Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12(1), 3-17. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327035ex1201_2
- Schott, G. D. (2006). Mirror writing: neurological reflections on an unusual phenomenon. *Journal of Neurology, Neurosurgery & Psychiatry*. Retrieved from: <https://jnnp.bmj.com/content/78/1/5>
- Skola2030 (n.g.) *Bērns mācās rakstīt*. Retrieved from: <https://skola2030.lv>
- Thomas, L. J., Gerde, H. K., Piasta, S. B., Logan, J. A., Bailet, L. L., & Zettler-Greeley, C. M. (2020). The early writing skills of children identified as at -risk for literacy difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 392-402. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.003>
- Tūbele, S., Lūse, J. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi*. Rīga: Izdevniecība RaKa.
- Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. (nepublicēts promocijas darbs pedagoģijas zinātņu doktora zinātniskā grāda iegūšanai nozaru pedagoģijā (speciālajā pedagoģijā)).
- Tūbele, S., (2012). *Lasīšanas traucējumu un mācīšanās traucējumu mīļsakarības Society. Integration. Education*. May 25-26.
- Vīgante, R., (1999). *Bērnu valodas traucējumu diagnosticēšana un valodas attīstības sekmēšana*. Promocijas darbs, Latvijas Universitāte, Rīga.
- VISC (2021). *Speciālās izglītības programmas kodi un to nozīme*. Retrieved from: <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/specialas-izglitibas-programmas-kodi-un-nozime> Skat. 21. 08. 2023.

DABAS VIDES ESTĒTIKAS METODIKAS IZMANTOŠANA VALODAS ATTĪSTĪBĀ SĀKUMSKOLAS SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM

*Using Natural Environment Aesthetics Methodology in Language
Development for Primary School Students with Mental Disabilities*

Aļona Viļuma

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvija

Abstract. *The aim of the work is to identify the literature on the language development of primary school students with intellectual disabilities and the possibilities of using the Natural Environment Aesthetics methodology in the language development of students with intellectual disabilities. The article presents the characteristics of language development of primary school students with mental developmental disorders, the peculiarities of language development, its importance in the development of primary school students with mental developmental disorders and difficulties in language learning. Information was obtained by analyzing literature and sources. The article researches and summarizes literature and sources on the possibilities of using the natural environment aesthetics methodology for the language development of students with mental developmental disorders, provides a description of the methodology, techniques that can promote the language development of primary school students with mental developmental disorders. The author describes the conducted research and analyzes the data. The conclusions summarize the theoretical and research findings.*

Keywords: *language development, Natural Environment Aesthetics methodology, primary school students with intellectual development disorders*

Ievads

Introduction

Valoda ir līdzeklis, ar kura palīdzību cilvēki ikdienā sazinās viens ar otru. Pateicoties valodai, cilvēks izsaka savas vēlmes, attieksmi, pauž emocijas, spēj iesaistīties diskusijās, mijiedarboties ar apkārtējiem, kā arī izjust piederības sajūtu noteiktai etniskai grupai. Ar valodas palīdzību cilvēks iepazīst apkārtējo pasauli, iegūst jaunas zināšanas, attīsta prasmes un iemaņas.

Strādājot ar sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem, tiek iepazītas un izmantotas metodes, kas ļauj interesantā veidā veicināt šo skolēnu intelektuālo, personības attīstību. Autore kā Dabas vides estētikas speciāliste praktizē Dabas vides estētikas metodikas paņēmieni izmantošanu valodas attīstībai sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem. Balstoties uz darba pieredzi, autore nākusi pie secinājuma, ka inovatīvās Dabas vides estētikas metodikas paņēmieni izmantošana rada interesi, piesaista, aizrauj, palīdz atbrīvoties, uzticēties speciālistam. Radošās nodarbības ar speciālistu, vienaudžiem palīdz skolēnam gūt pozitīvas sociālās komunikācijas prasmes, veicina valodas attīstību (Timofejeva, 2017). Inovatīvu, daudzveidīgu korekcijas metožu izmantošanai, starpdisciplināras sadarbības nodrošināšanai ir liela loma valodas traucējumu negatīvās ietekmes mazināšanā uz skolēnu personības attīstību, uz viņu mācību sasniegumiem (Tomele, 2022).

Raksta mērķis: analizēt literatūru par sākumskolas skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem vispārējo un valodas attīstību un veikt pētījumu par dabas vides estētikas metodikas izmantošanas iespējām un nozīmi valodas attīstībā sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

Atbilstoši mērķim noteiktas pētījuma metodes: literatūras un avotu analīze un apkopojums, anketēšana, novērošana, intervija, datu apstrāde un analīzes metodes – datu apstrāde SPSS (Kronbaha alfa tests, Kolmagorova – Smirnova tests, frekvenču (biežuma) tests, Kruskala – Valisa tests, Manna – Vitneja, Kendala korelācijas tests).

Valodas attīstība sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem *Language development for primary school students with mental disabilities*

Garīgās attīstības traucējumi (turpmāk GAT) ir intelektuālās darbības traucējumi, kuri dzīves laikā neatjaunojas un arī nav izārstējami. M.T. Ullman (*Michael T. Ullman*), F. S. Erle (*F. Sayaki Earle*), M. Valsenski (*Matthew Walenski*) un K. Janacsek (*Karolina Janacsek*) (2020) norāda, ka attīstības traucējumi var ietekmēt valodas aspektus un to cēloņi nav dzirdes traucējumi vai vide.

Kad bērni sāk apmeklēt skolu, viņu valodas lietojums, pieredze balstās uz prasmēm, kas apgūtas mājās. Skola ir tā vieta, kur atklājas bērna komunikācijas prasme, cik bagāts ir viņa vārdu krājums, valodas lietojuma prasme (Hoff, 2005).

Sākumskolas skolēniem ar GAT valodas attīstības traucējumiem var būt vairāki veidi:

- ekspresīvās valodas traucējumi – iespējams, saprot apkārtējo teikto, bet neizmanto valodu, lai iesaistītos komunikācijā un paustu savas vēlmes, tai skaitā, var būt grūtības izrunāt vārdus, veidot teikumus;
- receptīvās valodas traucējumi – ir grūtības saprast dzirdēto informāciju, uztvert valodu no citiem runātājiem;
- pragmatiski valodas traucējumi – grūtības saistīt valodu ar sociālām situācijām, izprast tās atbilstošāko lietojumu saziņā ar citiem (Stepanova & Mihailova, 2023).

S. Tūbele (2018) atzīmē, pateicoties pietiekamai valodas attīstībai, skolēns labāk spēj iegaumēt informāciju, saprasties ar vienaudžiem, organizēties darbam, veidot asociācijas starp jēdzieniem un faktiem. Raksta autore ir novērojusi, ka sākumskolas skolēniem ar GAT ir nepietiekams vārdu krājums. Šie skolēni sarunvalodā pārsvarā lieto vienkāršus nepaplašinātus teikumus, neizmanto salīdzinājumus, īpašības vārdus, maz lieto darbības vārdus. Raksturīgi tas, ka vārdu krājumā vairāk ir lietvārdu. S. Liepiņa (2008) atzīmē, ka skolēni ar GAT nemāk veidot darbības vārdus ar piedēkļu palīdzību, kā viņiem ir tendence dažādas īpašības atzīmēt ar vienu vārdu. Sākumskolas skolēni ar GAT saskarsmē ar grūtībām iesaistās dialogā, šiem skolēniem ir šauršs interešu loks, viņi praktiski neuzdod jautājumus par apkārt notiekošo, viņiem ir grūtības pārslēgties no vienas tēmas uz otru, un ir nepieciešams daudz ilgāks laiks, lai sniegtu atbildi uz jautājumiem vai izdomātu jautājumu par konkrētu tēmu. Ārpusstundu laikā, starpbrīžos šie skolēni iesaistās kustību rotaļās, bet praktiski nesarunājas. Tieši tāpēc svarīgi viņiem mācīt sarunāties: uzdot jautājumus, klausīties sarunas laikā, uzklaut atbildes, instrukcijas, norādījumus, izprast teikto (uztvert padomus), nepārtraukt runātāju, paturēt (saglabāt) savu domu, lai beigās to izteiktu (Liepiņa, 2008). Raksturīga valodas īpašība sākumskolas skolēniem ar GAT ir valodas neizteiksmīgums - monotona, vienmuļa runa, bez intonācijas, bez pauzēm jeb ar nevajadzīgām pauzēm, nav loģiska izklāsta. Bieži vien skolēni runā klusām, steidzoties, nesaprotami.

Tiek secināts, ka valoda ir viens no svarīgākajiem faktoriem un priekšnoteikumiem pilnvērtīgai personības attīstībai, sekmīgai mācību satura apguvei skolā, jo tad skolēns spēj labāk saprast un iegaumēt informāciju, komunicēt, izprast likumsakarības. Kognitīvo procesu nepietiekama attīstība, vāji

attīstīta sīkā motorika, verbāli – loģiskā domāšana ir iemesls tam, ka sākumskolas skolēni ar GAT saskaras ar grūtībām valodas prasmju apguvē.

**Sākumskolas skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem grūtības valodas
apguvē**
*Language learning difficulties of primary school students with mental
disabilities*

Ģenētiskie faktori, vide, sociālie faktori, dažādi nenoteikti faktori izraisa garīgās attīstības traucējumus, kas ietekmē cilvēka vispārējo attīstību - gan sociālo, gan kognitīvo (uztveri, uzmanību atmiņu, domāšanu, valodu), gan fizisko un psihisko, gan komunikatīvo (saziņu, saskarsmi) (Dossetor, White, & Whatson, 2011).

Valoda ir svarīgs faktors, kas ietekmē gan kognitīvo funkciju attīstību, gan personības attīstību kopumā, daudzveidīgās attiecībās saistot cilvēku ar citiem sabiedrības locekļiem (Ušča & Ļubkina, 2013). Vienlaicīgi, skolēniem ir jābūt pietiekami attīstītiem kognitīviem procesiem, kas palīdzētu viņiem apgūt valodu – ļautu kļūt tiem par kompetentiem valodas lietotājiem (van der Schuit, Segers, van Balkam, & Verhoeven, 2011).

Skolēniem ar GAT lielas grūtības sagādā lasīšanas prasmju apguve. S. Liepiņa (2008) akcentē, ka lasītprasmes apguves grūtības skolēniem ar GAT nosaka vairāki faktori:

- garīgās attīstības traucējumi (kognitīvie procesi - uztveres, iztēles, atmiņas un domāšanas traucējumi), kas rada grūtības lasīšanas procesā;
- palēninātā runas attīstība;
- fonemātiskās dzirdes traucējumi, skolēns nespēj veikt skaņu analīzi (diferencēt īsos/ garos patskaņus), nespēj precīzi atveidot vārda sastāvu;
- grūti iegaumēt grafiskos skaņu attēlus – burtus (līdz ar to grūtības apgūt rakstītprasmi).

A.Kauliņa un S.Tūbele (2012) min jomas, kurās vērojamas grūtības valodas apguvē specifisku lasīšanas traucējumu gadījumā, bet autore to ir novērojusi arī sākumskolas skolēniem ar GAT, dažas no tām ir: alfabēta apgūšana, skaņu diferencēšana, lasītā satura jēgas izprašana, secinājumu izdarīšana par izlasīto, burtu pareizrakstība. Burtu rakstība, burtu elementu apguve, vārdu pareizrakstība – tas viss sagādā lielas grūtības sākumskolas skolēniem ar GAT.

Šie skolēni ilgi apgūst vai arī neapgūst rakstītprasmi (ja arī ir apguvuši, pieļauj drukas kļūdas). Bieži skolēni ar GAT raksta drukas burtiem, neievērojot formātu (līnijas, rūtiņas, noteiktos laukumus).

Sākumskolas skolēniem ar GAT grūtības sagādā dzirdētā izpratne. Līdz ar to viņi bieži vien nesaprot norādes, verbālas instrukcijas, ja skolotājs tās izsaka paplašinātiem teikumiem. Norādījumus, instrukcijas šiem skolēniem ir jāsniedz pakāpeniski, secīgi. Arī jaunu vārdu iegaumēšana, to nozīmes izprašana sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem sagādā lielas grūtības. Kā norāda A.Tereško u.c. (2013), skolēniem ar GAT vēlu veidojas izziņas intereses par mācību procesā (sākumā to nav vispār jeb tās ir vienpusīgas). Izziņas intereses trūkums, grūtības mācību satura un valodas apgūvē rada motivācijas trūkumu. Pieredze rāda, ka mācību procesa organizēšanā, īstenošanā ar skolēniem ar GAT ir jāievēro gan noteikti didaktiskie principi (mācību satura adoptācija skolēnu spējām, starpdisciplināritāte, uzskatāmība u.c.), tiem jābūt saistītiem ar dzīvi, balstītiem uz skolēnu pieredzi, gan jāmeģina rast risinājumus, veidus, kā palīdzēt apgūt mācību vielu, veicināt izziņas intereses veidošanos, mācību motivāciju. Inovatīvo metožu izmantošana ir viens no veidiem kā radīt interesi, aktīvu iesaistīšanos mācību procesā, vēlēšanos apmeklēt individuālās un grupu nodarbības, lai izzinātu apkārtējo pasauli, paplašinātu zināšanas, pilnveidotu prasmes.

Dabas vides estētikas metodikas izmantošanas iespējas skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem valodas attīstībai

Possibilities of using natural environment aesthetics methodology for the language development of students with mental disabilities

Dabas vides estētika (turpmāk DVE) ir mācību sistēma, kas organizē emocionālo un kognitīvo pieredzi, aktualizē un īpašā metodikā apvieno Dabas vides estētisko vērtību (Timofejeva, 2017). Pateicoties pārdomāti plānotai, organizētai darbībai, DVE speciālista vadītai nodarbībā tiek attīstīta iztēle, palielinātas zināšanu apgūšanas iespējas, paaugstinās skolēnu pašvērtējums, nostiprinās apziņa “es to spēju”, tiek mazināta ķermeņa un prāta spriedze, sniegta iespēja adekvātā veidā izteikt negatīvās emocijas (Dabas Vēstniecība, b.g.). Tas ir svarīgi skolēniem ar GAT, jo ir būtiski veicināt viņu personības attīstību. DVE paņēmieni īstenošana veicina sīkās motorikas attīstību. No sīkās motorikas jeb prasmes izmantot mazos pirkstu muskuļus (rakstāmpiederumu, šķēru lietošana) ir

atkarīga skolēna prasme kvalitatīvi un laikus veikt rakstu vai vizuālās mākslas darbus (Širova, 2021).

DVE metodikas izstrādātāja D. Timofejeva (Dabas vēstniecība, b.g.) izdala šādas DVE pamatjomas:

- krāsaino smilšu spēles;
- darbs silto smilšu iekārtā WARMSANDBOX;
- krāsaino graudu spēles;
- dabas materiālu kompozīcijas.

DVE metodikas pielietojumu (pilns vai atsevišķu jomu) ir akceptējis plašs speciālistu loks (skolotāji, speciālie pedagogi, logopēdi, psihologi, fizioterapeiti, ergoterapeiti, sociālie pedagogi, ģimenes ārsti).

DVE metodikas izmantošana ļauj pāriet no pasīvas mācīšanās uz aktīvu izziņas procesu, veikt pētījumus dabā. Nodarbību laikā tiek nodrošināta attieksmju, vispārīgu prasmju apguve (Skola2030, b.g.). Dabas materiālu izmantošana, darbošanās ar tiem, veicina saskarsmes pieredzes piesātinājumu (caur ādu, nervu receptoriem, to kairinājumu, nodrošinot kvalitatīvu uz sajūtām balstītu pieredzi, pilnveidojot priekšstatu par skaisto) (Dabas Vēstniecība, b.g.). DVE metodikas paņēmieni izmantošana ļauj mazināt satraukumu, mācīšanās grūtības, sociālās saskarsmes problēmas (Timofejeva, 2023).

Vairāk nekā 30 gadu laikā DVE ietvarā tika metodiski izstrādāti un aprobēti “kustību” algoritmu vingrinājumi. Kā atzīst D. Timofejeva (2023), pateicoties tam, ka kustību vingrinājumi tiek veikti silto smilšu iekārtā, bērns saņem plaša spektra impulsus, aktivizējot motoro korteksu, kas, savukārt, sniedz gandarījumu par paveikto, jo sekmē dopamīna un citu neiromediatoru izdalīšanos.

2020. gada sākumā biedrības “Dabas vides estētikas studiju apvienība” metodiskā padome, veicot Silto smilšu un Dabas vides estētikas nodarbību izvērtējuma par 2014. – 2019. gadu apkopojumu, akcentēja, ka Dabas vides estētikas un Silto smilšu nodarbības ir pozitīvi ietekmējušas gan bērnu fiziskās, gan emocionālās veselības stāvokli (11002 gadījumi, no kuriem 379 bērni ar valodas traucējumiem). Datu analīze valodas traucējumu jomā parādīja, ka visbiežāk nodarbības DVE apmeklēja bērni ar izglītības programmas kodu 21015511 jeb valodas attīstības traucējumiem (128 bērni), kā arī runas traucējumiem (81 bērns) (Timofejeva, 2023).

2023. gada februārī aptaujāti 45 no šobrīd praktizējošajiem silto smilšu speciālistiem (sniedza atbildes par bērnu veselības traucējumu raksturu COVID –

19 ierobežojumu periodā). Silto smilšu speciālisti (kopumā 36) atzina, ka šīs nodarbības bija būtisks atbalsts traucējuma mazināšanā (Timofejeva, 2023).

Lai veicinātu smadzeņu pusložu aktīvu sadarbību, uzlabotu skolēnu komunikācijas prasmes, veicinātu valodas attīstību, skolotājam būtiski īstenot mācīšanu ar darbības palīdzību (Hadaņonoka, Hadaņonoka, 2014), ko sekmīgi var īstenot ar DVE metodikas paņēmieni izmantošanu. Cieši saistītas ir motorās, kognitīvās un valodas prasmes (Howen, Visser u.c., 2016), līdz ar to svarīgi skolēniem valodas sekmīgai attīstībai piedāvāt aktivitātes, kurās tiek darbināta sīkā motorika, jo, kā rāda prakse, sīkās motorikas attīstība veicina valodas, domāšanas, uztveres, uzmanības, atmiņas attīstību.

Viens no DVE metodikas paņēmieniem skolēnu valodas attīstībai ir darbošanās ar dažādu izmēru, krāsas, smaržas graudiem (pamatjoma Krāsaino graudu spēles). Šis paņēmieni ietver darbošanos ar 21 veida sēklām/ graudiem, ņemot vērā traucējuma veidu, speciālists piedāvā skolēnam atbilstošo materiālu, piedāvā veikt darbību, lūdzot aprakstīt sākotnēji izjūtas (patīk/ nepatīk u.tml.). Tādējādi pamazām skolēns tiek iesaistīts sarunā. Organizējot nodarbības ar krāsainajiem graudiem, tiek darbināta skolēnu sīkā motorika – veiktas kustības, kas attīsta sīko motoriku, bet sīkās un runas motorikas centri, kā tika minēts iepriekš, savstarpēji saistīti (Caune, 2013). Darbošanās ar dažādiem materiāliem sekmē taustes, redzes, atmiņas, smadzeņu darbības attīstību, bet tas, savukārt, veicina valodas attīstību, izrunas traucējumu novēršanu (Hadaņonoka & Hadaņonoka, 2014).

Komunikācijas prasmju, valodas attīstībai DVE speciālisti iesaka izmantot dabas kustību vingrinājumus (metodisko kustību vingrinājumus) – spirāle – uz centru, no centra (zīmēšana uz papīra, graudos, smiltīs, gaisā); fraktālis; pūšana (smilšu, spalvu, akvareļkrāsu). Kustību vingrinājumus var veikt silto smilšu iekārtā “*WARMSANDBOX®*”. Silto smilšu iekārtā “*WARMSANDBOX®*” speciālists piedāvā skolēnam veikt vingrinājumus, radošos darbus, pielietojot dabas algoritmus, kustības dabā, dabas materiālus, aplošanu. Speciālists rosina skolēnus zīmēt smiltīs dažādas līnijas, kuras var saskatīt dabā, tautiskos rakstus u.c.. Nodarbību laikā speciālists pievērš uzmanību skolēna radošajām izpausmēm, stāstījumam, uzdod jautājumus, rosina darboties patstāvīgi. Šīs nodarbības ne tikai var būt kā palīgglīdzeklis valodas attīstībai, bet, caur zīmēšanas kustībām smiltīs, pilnveidot rakstītprasmi (Hadaņonoka & Hadaņonoka, 2014).

Autores kā DVE speciālistes pieredze darbā ar sākumskolas skolēniem ar GAT rāda, ka nodarbību organizēšanā jāļauj skolēnam darboties patstāvīgi,

nedrīkst steidzināt (viens var veikt darbu 15 min, otrs – 40 min), jāsaprot, kad speciālists var iejaukties skolēna darbībā, uzdodot uzvedinošus jautājumus. Svarīgi ir saglabāt skolēna ieinteresētību apmeklēt nodarbības. Nodarbību laikā skolēni darbojas radoši, stāsta par savām izjūtām, komunicē ar speciālistu. Autore secina, ka, pateicoties DVE metodikas paņēmieni izmantošanai, tiek sekmēta skolēna personības vispusīga attīstība, veicināta kognitīvo procesu, sadarbības un komunikācijas prasmju attīstība, valodas attīstība, bagātināts, paplašināts vārdu krājums.

Pētījuma metodoloģija *Research methodology*

Pētījums par valodas attīstības iespēju sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem tika veikts laika posmā no 24. februāra līdz 18. aprīlim. Pētījumā piedalījās 8 sākumskolas skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem (no 1. – 4.klasei). No katras klases tika izvēlēts zēns un meitene ar līdzīgām diagnozēm – autiskā spektra traucējumiem (turpmāk AST) un viegliem garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk GAT). Anketēšanā piedalījās X pamatskolas sākumizglītības skolotāji no 1. – 4.klasei. Izvēle balstījās uz to, ka sākumizglītības skolotāji ikdienā strādā ar pētāmajiem skolēniem, kā arī veic skolēnu novērtēšanu. Frekvenču testa rezultāti dalījumā pa vecumiem norāda, ka no 8 sākumskolas skolēniem ar GAT (1. – 4. klase), par kuriem tika aizpildītas anketas, 8 gadus veci divi skolēni, 9 gadus veci divi skolēni, 10 gadus vecs viens skolēns, 11 gadus veci trīs skolēni.

Saskaņā ar pētījuma mērķi un uzdevumiem izmantota anketēšanas metode. Datu apstrādei tika izmantota datu apstrāde programmā IBM SPSS Statistics versija 29.0.1.0. Tika izmantoti šādi testi - Kronbaha alfa tests, Kolmogorova – Smirnova tests, Kruskala Valisa tests, Manna – Vitneja tests, Kendala korelācijas tests.

Lai sasniegtu pētījuma mērķi, tika izveidota aptaujas anketa X pamatskolas sākumskolas skolotājiem. Anketā iekļautie apgalvojumi atbilst Skola 2030 latviešu valodas mācību priekšmeta programmā noteiktajām satura vienībām, kas balstās uz Valsts pamatzglītības standartā plānotajiem sasniedzamajiem rezultātiem – tekstu un tekstveidi, valodas struktūru un saziņu kontekstā (Petrova, Krotova, Reinika, Juste, u.c., 2022).

Iegūtie dati tika kodēti un apstrādāti programmā. Kronbaha alfa testa rezultāti ir $\alpha = ,889$, tas liecina, ka anketai ir laba iekšējā saskaņotība un iegūtie dati ir ticami. Tā kā vairums gadījumos Kolmogorova – Smirnova testā $p > ,05$, datu apstrādei tika izmantoti neparametriskie testi.

Pētījuma rezultāti

Research results

Teksts un tekstveide. Frekvenču testa rezultāti pa rādītājiem norāda, ka kritērijs *teksts un tekstveide* augstākā līmenī ir apgalvojums – *uztver, saista tekstu ar informāciju, kura saskatāma attēlos, ilustrācijās* (Mean 3,75), zemākā līmenī ir apgalvojums – *veic pierakstus, lai mācītos organizēt sevi darbam* (Mean 1,63). Balstoties uz frekvenču testa rezultātiem, autore secina, ka sākumskolas skolēniem ar GAT svarīgi pasniegt informāciju, izmantojot attēlus, uzskati, jo frekvenču testa rezultāti liecina par to, ka šie skolēni labāk uztver tekstu, ja tas papildināts ar atbilstošām ilustrācijām, attēliem. Šiem skolēniem ir raksturīgi, ka viņi nemāk un neizrāda vēlēšanos mērķtiecīgi uztvert ne tikai apkārtējos priekšmetus (ja nu vienīgi tie neizraisa interesi, nepiesaista ar izskatu), bet arī drukas tekstu (Liepiņa, 2008). Kā rāda prakse, vizuālo atgādņu, plānu veidošana šiem skolēniem padodas.

Kruskala Valisa testa rezultātā nav konstatētas būtiskas atšķirības no skolēnu vecuma un dzimuma ($p > 0,5$). Tas nozīmē, ka skolēniem nav nepieciešama individuālo izglītības programmas plānu izveide, skolēni spēj iekļauties mācību procesā līdzvērtīgi ar pārējiem klasesbiedriem (skolotājs var strādāt ar visu klasi, grupu (grupu nodarbībās), nevis ar katru individuāli).

Analizējot Kruskala Valisa testa rezultātus, autore secina, ka 10 gadus veciem skolēniem zemākā līmenī attīstīta prasme izvērtēt dažāda veida informāciju un situācijas nekā 8, 9, 11 veciem, kas var būt saistīts ar to, skolēniem ir īpatnēja vides uztvere un informācijas apstrāde (diagnoze autiskā spektra traucējumi un garīgās attīstības traucējumi). Zinātniskie pētījumi un autores novērojumi ļauj secināt, ka saņemtās informācijas apstrāde ir palēnināta un ir raksturīga ierobežota atbildes reakcija vai šie skolēni var nesniegt atbildi (Bethere, Līdaka u.c., 2013).

Valodas struktūra. Kritērija *valodas struktūra* augstākā līmenī ir apgalvojums – *raksta apsveikumus* (Mean 3,00), zemākā līmenī – *raksta vienkāršus tekstus* (Mean 2,13). Pētījuma rezultāti norāda, ka skolēni ar GAT spēj

veikt uzdevumu pēc parauga, atgādnēm, bet patstāvīga apraksta veikšana par notikušo, par sevi sagādā grūtības, jo šiem skolēniem pasīvais vārdu krājums pārsniedz aktīvo, viņi ikdienā ļoti maz lieto īpašības vārdus vai izmanto vienus un tos pašus vārdus, neskatoties uz to, ka zina citus apzīmētājus (Liepiņa, 2008).

Zināms, ka rakstu valoda ir sarežģītāka nekā mutvārdu valoda, jo šis process apvieno sevī divas daļas: sacerēšanu un pierakstīšanu (Fišers, 2005), bet skolēniem ar GAT sākumskolas posmā šīs prasmes ir nepietiekami attīstītas (Liepiņa, 2008). Līdz ar to 8 gadus veciem skolēniem grūtības sagādā gan apsveikumu rakstīšana (pēc parauga), gan teikumu pabeigšana, bet vienkāršu tekstu rakstīšana ir problemātiska abās vecuma grupās, jo, lai uzrakstītu tekstu (arī vienkāršu tekstu), jābūt attīstītai iztēlei, kura, savukārt, ir cieši saistīta ar citiem izziņas procesiem (uztveri, atmiņu, domāšanu), bet skolēniem ar GAT dominē netīšā iztēli un ir vāji attīstīta tīšā un radošā iztēles, līdz ar to šiem skolēniem ir grūti radošie izpausties tieši valodas jomā (Liepiņa, 2008).

Pētījuma rezultāti liecina, pastāv cieša korelācija starp *valodas struktūras* prasmēm *pabeidz teikumus* un *raksta apsveikumus*. Tas var liecināt par to, ka, attīstot prasmi *pabeidz teikumus*, tiek attīstīta prasme *raksta vienkāršus teikumus* un otrādi, ja tiek attīstīta prasme *raksta vienkāršus teikumus*, tiek attīstīta arī prasme *pabeidz teikumus*.

Saziņa kontekstā. Frekvenču testa rezultāti kritērijam *saziņa kontekstā* augstākā līmenī ir apgalvojums – *saprot vienkāršas instrukcijas* (Mean 4,00), zemākā līmenī ir divi apgalvojumi – *formulē savu domu skaidri un argumentē savu domu* (Mean 2,13). Skolēniem ar GAT ir grūtības formulēt savu domu, pamatot to, izklāstīt secīgi, saprotami, jo ir nepietiekams vārdu krājums, zināšanas par apkārtējo pasauli, tiem nav skaidra daudzu ikdienā lietoto vārdu nozīme, kā arī nepietiekami attīstīti tādi kognitīvie procesi kā domāšana, atmiņa, uztvere, neskatoties uz to, ka saskarsmē viņi saprot citu teikto (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, & Želve, 2013). Autores novērojumi, ikdienā strādājot ar skolēniem ar GAT un AST kā skolotājai, DVE speciālistei, liecina par to, ka šie skolēni nelabprāt iesaistās sarunā par konkrētu tēmu, parasti atbild uz jautājumiem ar vienu vārdu, spēj pamatot savu domu tikai, kad skolotājs vedina, palīdz sniegt pamatotu atbildi.

Kendala korelāciju testa rezultāti parāda, ka pastāv cieša korelācija starp teksta un tekstveides prasmēm (skatīt 1. tabulu)

1.tabula. Ciešas korelācijas starp *teksts un tekstveide* prasmēm
 Table 1 Close correlations between text and text forming skills

	Analizē dažāda veida informāciju	Izvērtē dažāda veida informāciju	Analizē dažāda veida situācija
Izvērtē dažāda veida informāciju	r = ,840 p = ,021	-	-
Analizē dažāda veida situācija	r = ,840 p = ,021	r = ,765 p = ,029	-
Izvērtē dažāda veida situācijas	r = ,756 p = ,032	r = ,900 p = ,008	r = ,900 p = ,008
Izsaka savu viedokli saprotami	r = ,745 p = ,049	-	-

Cieša korelācija pastāv starp *valodas struktūras* prasmēm *pabeidz teikumus* un *raksta apsveikumus*. Tas var liecināt par to, ka, attīstot prasmi *pabeidz teikumus*, tiek attīstīta prasme *raksta vienkāršus teikumus* un otrādi, ja tiek attīstīta prasme *raksta vienkāršus teikumus*, tiek attīstīta arī prasme *pabeidz teikumus*.

Kendala korelācijas testu rezultāti parāda, ka pastāv cieša korelācija starp vecumu un skolēna prasmi formulēt savu domu skaidri. Kā rāda prakse, kļūstot vecākiem, skolēnos attīstās prasme izteikties skaidrāk, saprotamāk. Pastāv cieša korelācija starp prasmi argumentēt savu domu un prasmi runāt citiem saklausāmi ($r = ,900$; $p = ,008$), prasmi runāt citiem saprotamos teikumos un runāt citiem saprotamos teikumos ($r = ,667$; $p = ,046$), kā arī starp prasmēm atbildēt uz jautājumiem un runāt citiem saprotamos teikumos ($r = ,701$; $p = ,039$) un starp prasmēm saziņā izmantot atbilstošu intonāciju un domas formulēšanu vienkārši ($r = ,745$; $p = ,049$).

Kendala korelācijas testa rezultāti liecina, ka dzimums neietekmē valodas prasmju attīstību, bet ciešas korelācijas starp prasmēm (*runā citiem saklausāmi* un *argumentē savu domu*, *runā citiem saprotami* un *runā citiem saklausāmi*, *saziņā izmanto atbilstošu intonāciju* un *formulē savu domu vienkārši*, *atbild uz jautājumiem* un *runā citiem saprotamos teikumos*) nozīmē, ka, attīstot vienu prasmi tiek sekmēta otras prasmes attīstība.

Analizējot vidējos vērtējumus pa dzimumiem (*teksts un tekstveide*, *valodas struktūra*, *valoda saziņā*), autore secina, kopumā augstāki rādītāji, prasmes ir meitenēm – saprotamāk izsaka savu viedokli, analizē dažāda veida situācijas, runā citiem saklausāmi un saprotamos teikumos, raksta tekstu, izmantojot

digitālos rīkus, saprot vienkāršas instrukcijas, pabeidz teikumus u.c.. Kendala korelācijas testa rezultāti liecina, ka dzimums neietekmē valodas prasmju attīstību.

Lai padziļināti izprastu pētāmo jautājumu, 2024.gada 23.aprīlī notika daļēji strukturēta intervija ar X pamatskolas sākumizglītības skolotāju. Pēc intervijas izveidots transkripts un izstrādāta kontentanalīze (kontentanalīzi skatīt 2.tabulā).

2.tabula. **Intervijas ar X pamatskolas sākumizglītības skolotāju kontentanalīze**
Table 2 Content analysis of interviews with X primary school teachers

Satura vienība	Kategorijas	Jēdzieni
Man liekas (...) valodas attīstība sākumskolas posmā (...) diezgan zemā līmenī Noteikti (<i>uzsvars</i>) iedzimtība, ģenētiskie faktori (...) (<i>domīgi</i>) noteikti mammas grūtniecība, dzemdības, mammas vai bērna pārciestās slimības, bērna traumas, (...) un, noteikti, (*) vide (<i>vide</i>) Esmu dzirdējusi par tādu inovatīvu metodi kā Barboleta (...)šīs metodes būtību nezinu (...)kā speciālists strādā, kāda efektivitāte	Individuālais redzējums Traucējumu rašanās cēloņi Inovatīvās metodes valodas attīstībai	Zināšanas
Aizvien mazāk (...)retāk vecāki lasa bērniem grāmatas sākotnēji par bērna attīstību ir atbildīgi vecāki Sākotnēji par bērna attīstību ir atbildīgi vecāki (...) (<i>gara pauze</i>) kā personības, gan valodas attīstību Ar bērnu ir jārunā (<i>uzsvars</i>) noteikti vēlētos kādu izmēģināt Liela nozīme (...)ieinteresētībai virzībai uz vienu rezultātu, rosinu viņus lasīt īsas ilustrētās pasakas, lasu priekšā, mēs kopīgi diskutējam par izlasīto, dzirdēto Galvenais mudināt skolēnus runāt, izteikt savu viedokli, ieinteresēt ar personīgo piemēru lasīt grāmatas (...) mudinu bērnu vecākus vairāk sarunāties ar saviem bērniem (...) interesēties kā viņi pavada brīvo laiku (...) valodas bagātināšanu, attīstību ceru, ka nākotnē skolēnu valoda kļūs bagātāka (<i>smaida</i>)	Vecāku iesaistīšanās Skolotāja un vecāku sadarbība Skolotāja ieinteresētība Nākotnes redzējums	Attieksme
Pati nepielietoju inovatīvās darba metodes	Inovatīvās metodes valodas attīstībai	Prasmes
Domāju (...) saistās ar informāciju tehnoloģiju straujo ienākšanu(.)	Individuālais redzējums	Valodas lietojums

<p>Noteikti tas, (...) Latgalē (<i>uzsvars</i>) daudzās ģimenēs runā krievu valodā (<i>ievalk elpu</i>) pirmsskolas izglītības iestāžu grupās(...) diemžēl, liela daļa bērnu komunikācijai izmanto krievu valodu Skolā (...)pirmajā klasē mācību process norisinās (...) (<i>uzsvars</i>) valsts valodā(...)skolēniem ir grūtības formulēt, paust savu viedokli (<i>ievalk elpu</i>)</p>	<p>Divvalodība ģimenē</p> <p>Mācību process</p>	
<p>maz lasa paši(...)daudz laika pavada viedierīcēs</p>	<p>Informācija tehnoloģiju izmantošana</p>	<p>Valodas attīstība</p>

Skolotājas skatījumā liela problēma ir tam, ka aizvien vairāk laika skolēni pavada viedierīcēs un maz lasa. Sākumizglītības skolotāja uzsver, ka liela loma bērna valodas attīstībai ir vecākiem, vecāku un skolotāju sadarbībai, ieinteresētībai, virzībai uz vienu rezultātu – bērna valodas attīstību. Vecākiem un skolotājiem ar savu personīgo piemēru bērnos jārada interese par lasīšanu, jo, lasot grāmatas, tiek bagātināts vārdu krājums. Autore piekrīt, ka ļoti būtiski ir izteiksmīgi, skaļi lasīt priekšā, jo tādējādi veidojas lasīšanas ieradumi, rodas vēlme lasīt (HRDC, Erasmus+, 2015). Kopīgi diskutējot par izlasīto, skolēns mācās literāri pareizi izteikt savas domas, viedokli par izlasīto, paust savu attieksmi, oponent.

Skolotāja uzsver, ka vairumā Latgales ģimeņu runā krievu valodā, bet skolā mācību process norisinās latviešu valoda, līdz ar to skolēniem no krievvalodīgām ģimenēm pilnvērtīga iekļaušanās mācību procesā rada grūtības.

Skolotājs ir tas, kas savā ikdienas darbā pielieto ne tikai tradicionālās mācību procesa organizācijas formas, metodes, bet arī izmanto inovatīvas metodes, pateicoties kurām tiek dažādots mācību process. Sākumizglītības skolotāja intervijā atzīst, ka viņa ir informēta par dažādu inovatīvu metožu esamību, bet nezina neko par to efektivitāti, būtību, tomēr vēlas kādu izmēģināt. Tas nozīmē, ka skolotāja vēlas pašizglītoties, apgūt jaunas, inovatīvas metodes, ar kuru palīdzību tiktu veicināta skolēnu valodas attīstība.

Pēc intervijas kontentanalīzes autore secina, ka valodas attīstība sākumskolas skolēniem ar GAT ir diezgan zemā līmenī. To ietekmē gan iedzimtība, ģenētiskie faktori, mammas grūtniecība un dzemdības, bērna pārciestās slimības un traumas, gan divvalodība ģimenē, gan vide.

Secinājumi **Conclusions**

Lielai daļai sākumskolas skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem ir raksturīgi valodas traucējumi. Sākumskola skolēni ar GAT var saprast apkārtējo teikto, bet neizmanto valodu komunikācijai, savu vēlmju paušanai. Šiem skolēniem grūtības var sagādāt runa un teikumu veidošana. Daļa skolēnu ar GAT var ar grūtībām izprast un uztvert valodu, informāciju, kā arī valodas lietojums var būt neatbilstošs sociālajām situācijām.

Veikto testu rezultātos nav konstatētas būtiskas atšķirības atkarībā no skolēnu vecuma un dzimuma. Rezultāti apstiprina, ka šiem skolēniem nav nepieciešama individuālo izglītības programmas apguves plānu veidošana, skolotājs veiksmīgi var strādāt ar visu klasi, grupu. Lai gan kopumā testa rezultāti neparāda statistiski nozīmīgas atšķirības, tomēr, var secināt, ka meitenēm ir augstāks vidējais rādītājs, iegūtie dati norāda uz to, ka valodas attīstības traucējumi biežāk sastopami zēniem nekā meitenēm.

Sākumskolas skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem grūtības sagādā lasītprasmes, rakstītprasmes apguve, tekstizpratne, jo nepietiekami attīstīti kognitīvie procesi un līdz ar to viņi lēni apgūst alfabētu, burtu elementu, burtus, ar grūtībām atšķir un diferencē skaņas vārdos. Raksturīga valodas īpašība sākumskolas skolēniem ar GAT ir valodas neizteiksmīgums - monotona, vienmuļa runa, bez intonācijas, bez pauzēm jeb ar nevajadzīgām pauzēm, nav loģiska izklāsta. Bieži vien skolēni runā klusām, steidzoties, nesaprotami.

DVE metodikas pielietojums mācību procesā, brīvajā laikā, pateicoties vides un materiālu pieejamībai jebkurā laikā (daba, dabas materiāli), sniedzot pozitīvu emocionālo gandarījumu par paveikto, nodrošina katra skolēna individuālajām attīstības īpatnībām piemērotu aktivitāšu īstenošanu. DVE nodarbības pozitīvi ietekmē skolēnu emocionālo, fizisko veselību, sekmē valodas attīstību. DVE speciālista pieredze rāda, pozitīvus rezultātus sniedz atbilstošu DVE metodikas paņēmieni izmantošana balstoties uz iepriekš veikto skolēnu izpēti, novērošanu, ņemot vērā skolēnu traucējumu, veselības stāvokli, iepriekšējo sagatavotību.

Balstoties uz teorētiskajām atziņām, pētījumā gūtajiem rezultātiem, tiek secināts, ka sākumskolas skolēni ar GAT veiksmīgāk spēj veikt uzdevumus pēc parauga, atgādnēm, bet, sakarā ar to, ka nepietiekams aktīvais vārdu krājums, grūtības sagādā sava viedokļa izteikšana, apraksta veidošana.

Neskatoties uz to, ka pētījuma testu rezultāti neuzrāda būtiskas atšķirības starp dzimumiem un vecumu, tomēr meitenēm valodas prasmes ir augstākā līmenī nekā zēniem. Autore secina, ka dzimums neietekmē valodas prasmes, bet no vecuma ir atkarīga prasme formulēt domu skaidri, kļūstot skolēnam vecākam, šī prasme uzlabojas. Ciešas korelācijas starp prasmēm nozīmē, ka, attīstot vienu prasmi tiek sekmēta otras prasmes attīstība.

Autore, balstoties uz pētījumā gūtajiem rezultātiem, secina, ka DVE metodikas paņēmieni veicina sākumskolas skolēnu ar GAT valodas attīstību.

Literatūra **References**

- Bethere, D., Līdaka, A., Plostniece, A., Ponomorjova, J., & Striguna, S. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem darbam ar izglītojamajiem, kuriem ir autisms*. Retrieved from: <https://registri.visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/esfpr/VISC%202.3%20-%20metodiskais%20materials%20pedagogiem%20-%20autisms.pdf>
- Caune, E. (2013). Sīkā motorika logopēdijā. *Bērna attīstība, Raksti*. Retrieved from: <https://logopeds.info/sika-motorika-logopedija/>
- Dabas Vēstniecība. Pieejams:
<https://www.dabasvestnieciba.lv/nodarbibas/metodiskiepanemieni>
- Dossetor, D., White, D., & Watson, L. (2011). *Mental Health of Children and Adolescents with Intellectual and Development Disabilities: A Framework for Professional Practice*. Retrieved from: https://books.google.lv/books?hl=lv&lr=&id=I7O0AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT22&dq=Mental+Health+of+Children+and+Adolescents+with+Intellectual+and+Developmental+Disabilities:+A+Framework+for+Professional+Practice.&ots=gU4IuLILXz&sig=Bh5j9QkZT17_6J6Z5m6oCr4suuM&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. Rīga: RaKa
- Hadaņonoka, I. & Hadaņonoka, L.(2014). *Kā raisās valodiņa*. Rīga: SIA N. I. M. S.
- Hoff, E. (2006). *How social contexts support and shape language development*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 53, 19-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.01.012>
- Kauliņa, A. & Tūbele, S.(2012). *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RaKa
- Petrova, D., Krotova, I., Reinika, S., & Juste, S. u.c (2022). *Latviešu valoda 1. - 9. klase skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem*. Ielādēts no Skola2030. Retrieved from:

- <https://mape.gov.lv/catalog/materials/DEE649B8-DA4F-4486-A3CD-555895F42B43/view?preview=DEE649B8-DA4F-4486-A3CD-555895F42B43>
- Skola2030 (b.g.). *Kāpēc skolās Latvijā nepieciešams pilnīgi jauns mācību saturs?* Retrieved from: <https://www.skola2030.lv/lv#>
- Stepanova Mihailova, D. (2023). *Valodas attīstības aizture*. Rīga: BKUS. Retrieved from: <https://www.veselapasaule.lv/lv/enciklopedija/simptoms/valodas-attistibas-aizture#saistitas-arstu-specialitates>
- Širova, K. (2021). *Sīkā motorika un pareizs satvēriens*. Retrieved from: <https://arsts.lv/jaunumi/kristiana-sirova-sika-motorika-un-pareizs-satveriens>
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, A., & Želve, I. (2013). *Bērns ar garīgās attīstības traucējumiem ģimenē. Metodiskais materiāls vecākiem*, Rīga: VISC
- Timofejeva, D. (2017). *Dabas vides estētikas pamatjautājumi speciālista kompetences un radošā loma*. Grēnes: Drukātava
- Timofejeva, D. (2023). *Silto smilšu un dabas vides estētikas jomu pielietojums. Jaunā laikmeta likumsakarības*. Retrieved from: <https://arsts.lv/jaunumi/diana-timofejeva-silto-smilšu-un-dabas-vides-estetikas-jomu-pielietojums-jauna-laikmeta>
- Tomele, G. (2022). *Bērna valodas attīstības veicināšana un valodas traucējumu korekcija Montesori pedagoģijas aspektā*, Liepāja: ESF.
- Tūbele, S. (2018). *Valodas traucējumu novērtēšana. Monogrāfija*. Rīga: RaKa
- Ullman, M. T., Earle, F. S., Walenski, M., & Janacsek, K. (2020). *The Neurocognition of Developmental Disorders of Language*. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011555>
- Ušča, S., & Ļubkina, V. (2013). *Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība. Monogrāfija*. Rēzekne: Rēzeknes Augstskola
- Van deSchuti, M., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). *How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.015>

**HIGIĒNAS NORMU APGUVE SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS
ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM IZGLĪTĪBAS PROGRAMMĀ
“ĒDINĀŠANAS PAKALPOJUMI”**

***Acquisition of Hygiene Norms for Students with Mental
Developmental Disabilities in the Educational Program
“Catering Services”***

Iveta Zemīte

Rezekne Academy of Technology, Latvia

Abstract. *People with mental disorders can learn basic professional skills and be employed in jobs that do not require academic knowledge, provided they receive education and support tailored to their abilities. Young individuals with mental disorders often lack knowledge and skills related to everyday life, as the skills typically acquired independently need to be specifically taught to them. One of the most critical skills is maintaining personal hygiene, as deficiencies in this area affect various aspects of life.*

This research aimed to study the peculiarities of hygiene norm compliance skills among students with mental disorders and analyse the interaction between teachers and students in learning these hygiene norms.

In the course of the research, an analysis of relevant scientific literature and normative documents was carried out, as well as a group of students in the "X" school, which implements special education programs, was observed and a semi-structured interview was conducted with a vocational education teacher. As a result of the research, it was concluded that there is a close connection between all the skills to be learned in observing hygiene norms, that is, if one of the skills is not learned at a sufficient level, it causes problems in other aspects as well. It was concluded that the main reason for the lack of hygiene norm compliance skills is found in the family, as well as when the student is in an environment that is not suitable for him/her. The learning process of students with mental disorders requires an individual approach and multiple repetition of tasks. A positive atmosphere and the active activity of students during lessons have a beneficial effect on the development of hygiene skills. Integrating transversal skills into the learning process provides an opportunity to reduce the developmental characteristics of students with mental disorders, which is another reason for poor hygiene compliance skills.

Keywords: *development of hygiene skills, mental disorders.*

Ievads

Introduction

Lai cilvēki ar garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk tekstā GAT) varētu dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, viņiem jāapgūst dažādas prasmes. Skolotājs ir galvenais profesionālis, ar kura atbalstu skolēns apgūst prasmes un iemaņas, kādas nepieciešamas gan izvēlētajā profesijā, gan sadzīvē (Rozenfelde, 2018). Izvēlētas tēmas aktualitāti nosaka profesiju standartā iekļautie virtuves darbinieka amata pienākumi: ievērot higiēnas noteikumus, kopt izmantojamo aprīkojumu atbilstoši ekspluatācijas noteikumiem, sakārtot darba vietu darba dienas beigās u.c. (VISC, 2002). Problēmas aktualitāti nosaka arī fakts, ka esošie pētījumi šajā jomā ir nepietiekami (Elmurzaeva & Oorayey, 2021).

Gan Latvijā, gan citur pasaulē novērotas problēmas personu ar garīgās attīstības traucējumiem sagatavotībā patstāvīgai dzīvei, kas norāda uz sadzīves un darba prasmju apguves nepieciešamību skolā (Freimanis, 2007; Patel, Cabral, Ho, & Merrick, 2020). Pasaules izglītības forumā Dienvidkorejā, kurš organizēts sadarbībā ar Apvienoto Nāciju Organizāciju (turpmāk tekstā ANO), secināts, ka jauniešiem ar GAT nepieciešama palīdzība pielāgoties videi, atrast savu vietu sabiedrībā un kļūt pēc iespējas patstāvīgākiem (Elmurzaeva et al., 2021).

Patstāvību raksturo arī higiēnas normu ievērošana, tas nozīmē arī personīgās higiēnas izkopšanas prasmes. Biedrība “Papardes zieds” ir veikusi pētījumu un apkopojusi informāciju par jauniešu ar GAT veselības saglabāšanas un tiesību ievērošanas īstenošanu. Minētajā pētījumā uzsvērts, ka šo jauniešu vidū higiēna ir bieži sastopama problēma, jo, neskatoties uz to, ka tiek veikta regulāra jauniešu izglītošana, darbiniekiem ikdienā jāsaskaras ar pretestību un iebildumiem (Kalēja & Muižniece, 2021).

Pētījuma mērķis – izpētīt skolēnu ar GAT higiēnas normu ievērošanas prasmju īpatnības un analizēt skolotāju un skolēnu ar GAT mijiedarbību higiēnas normu apguves mācību procesā.

Skolēniem ar GAT iespējams attīstīt higiēnas normu ievērošanas prasmes, mācot ar personīgo piemēru, praktisku darbošanos un daudzkārtēju darbību atkārtošanu, nepieciešamības gadījumā katram skolēnam nodrošinot individuālu pieeju. Pedagogam kopā ar skolēniem jāiesaistās nozīmīga sabiedriskā darba veikšanā, lai skolēni justos piederīgi un saņemtu viņiem tik nepieciešamo atzinību.

Literatūras apskats *Literature Review*

Visi skolēni ar GAT ir personības, kuru veidošanos ietekmējusi un turpina ietekmēt audzināšana un apkārtējā vide, ņemot vērā garīgās attīstības traucējumus, kuri netieši atspoguļojas viņu personības veidošanās procesā (Liepiņa, 2008; Stubbing, Rihari, Bardsley, & Gluckman, 2023). Ļoti negatīvi personības attīstību ietekmē bērna atrašanās viņam nepiemērotā vidē, piemēram, sociāli nelabvēlīgā ģimenē vai vispārējā izglītības iestādē, ja tur nav nodrošināts pilnvērtīgs skolēnu ar GAT iekļaušanas process (Liepiņa, 2008; Rozenfelde, 2018). Amerikas Savienotajās Valstīs (turpmāk tekstā ASV) veiktais pētījums apliecina jauniešu ar GAT patstāvīgas dzīves grūtības: šīm personām pastāv risks kļūt par manipulatoru upuriem, viņu uzvedību sociālās situācijās citi var uzskatīt par nenobriedušu vai nepiemērotu jauniešu ar GAT ierobežoto spriešanas spēju dēļ (Brouwers, 2020). Ņemot vērā personu ar GAT ierobežotās spējas patstāvīgi spriest un izvērtēt savas dzīves kvalitāti, secināms, ka nelabvēlīgas sociālās vides ietekmē rodas problēmas personīgās un darba higiēnas normu ievērošanā (Abou Zeid Hassan, Abdel Hady El Karmalawy, & Mohammed, 2019). Neviens cilvēks nepiedzimst ar sociālajām prasmēm, tās ir jāapgūst ģimenē sākot ar pirmajiem dzīves gadiem. Jau agrā bērnībā ir jāiemāca akurāti salikt savas mantiņas, pretējā gadījumā attīstīsies negatīva personas īpašība – slinkums (Liepiņa, 2008; Kalvāns, 2017).

Strādājot ar jauniešiem ar GAT, nav iespējams novilkt krasu robežu starp dabīgām rakstura izpausmēm un tā patoloģiskām iezīmēm. Tikpat neiespējami ir noteikt, kur beidzas slimības izpausmes un sākas sliktas audzināšanas sekas (Liepiņa, 2008; Prudņikova, 2021). Skolēni ar GAT zināšanas un prasmes biežāk izmanto nekritiski, proti, nespēj objektīvi novērtēt paveiktā darba rezultātu (Liepiņa, 2008; Fischer, b.g.). Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem ir izteikts mērķtieksmes trūkums, līdz ar to neattīstīta griba, jo nav vajadzības censties. Šie jaunieši bez atbalsta nespēj rīkoties, noteikt sev mērķus un tiekties uz tiem (Liepiņa, 2008; Soika & Šidlovska, 2023).

Biedrība “Papardes zieds” ir veikusi pētījumu par jauniešiem ar GAT, un tajā iekļautas ziņas arī par higiēnas normu ievērošanu. Secināts, ka nepieciešams ar dažādām metodēm – individuālām sarunām, nodarbībām grupās un prezentācijām, regulāri atgādināt par higiēnas nepieciešamību, jāatgādina arī par

elementārām lietām, proti, par roku mazgāšanu un dušas procedūrām (Kalēja & Muižniece, 2021).

Lai panāktu labāku rezultātu skolēnu ar GAT higiēnas normu ievērošanā, nepieciešams regulārs, uz izaugsmi un darbības atkārtošanu vērsts mācību process (Freimanis, 2007; Elmurzaeva et al., 2021). Sistemātiski veicot praktiski nozīmīgus un sabiedrībai noderīgus darbus, veidojas kritiskāks skatījums uz paveikto darbu. Ar skolotāja demonstrējumu palīdzību, pacietību, atbalstu, uzslavām un uzdevumu atkārtošanu neskaitāmas reizes, jauniešu ar GAT higiēnas normu ievērošanas prasmes pakāpeniski uzlabojas (Freimanis, 2007; Patel et al., 2020). Jauniešiem ar GAT ir ļoti svarīgi justies vajadzīgiem un novērtētiem darot darbu, kas ir atbilstošs viņu spējām un noderīgs sabiedrībai. Apkārtējās sabiedrības pozitīvais vērtējums var paaugstināt pašapziņu un motivāciju, kļūt par nozīmīgu virzītājspēku strādāt arvien centīgāk un kritiskāk izvērtēt darba rezultātus (Liljeholm & Bejerholm, 2020).

Vispārējās izglītības likums nosaka, ka izglītības programmas skolēniem ar GAT īsteno, ņemot vērā izglītības satura īstenošanas mērķus, uzdevumus un obligāto saturu, atbilstoši izglītojamo attīstības traucējumu veidam, spējām un veselības stāvoklim (Saeima, 2024). Katrai stundai jābūt izvīzītam mērķim un sasniedzamajam rezultātam, atkarībā no mācību temata, kuri visiem saprotamā valodā formulēti stundas plānā. Par mācību organizācijas pamatformu tiek uzskatīta mācību stunda, taču veiksmīgai skolēnu attīstībai tiek izmantotas dažādas mācību organizācijas formas, metodes un paņēmieni (pedagogs.lv., b.g.) Mācību sniegumu vērtēšana ir neatņemama mācību procesa sastāvdaļa. Profesionālās izglītības programmas skolēnu ar GAT higiēnas normu vērtēšana tiek pamatota uz normatīvajos aktos noteikto, proti, tiek izmantoti trīs vērtēšanas veidi: formatīvā, diagnosticējošā un summatīvā vērtēšana (Izglītības kvalitātes valsts dienests, 2020). Uzsākot higiēnas normu apguvi, nepieciešams saprast, kādas ir katra jaunieša spējas, prasmes un iemaņas. Skolēnu spēju un prasmju noteikšana tiek veikta ar dažādiem paņēmieniem, proti, pārrunām, skolēnu anketēšanu, praktisko darbu vai novērošanas metodi (Tereško, Kondrova, Rozenfelde, & Želve, 2013). Skolēnu ar GAT mācību procesā ir svarīgi izvērtēt, vai jauniešiem spēj izdarīt to, ko skolotājs no viņu prasa. Uzdevumiem ir jābūt vērīgiem uz izaugsmi, bet tie nedrīkst būt par grūtu. Veiksmīga mācību procesa nodrošināšanai svarīgi veidot skolēniem atbilstošu mācību vidi un raisīt pozitīvas emocijas, tomēr pamats izaugsmei ir personas spējas (Laiho, 2018).

Skolotājam jābūt stingram - jā rūpējas, lai uzdotais darbs tiktu paveikts, jāsniedz atgriezeniskā saite par darba kvalitāti. Iegūto zināšanu nostiprināšanai nepieciešama nemītīga atkārtošana, jo nedrīkst pieļaut, ka kaut kas svarīgs paliek nesaprasts (Nazarova, 2000). Ņemot vērā skolēnu ar GAT attīstības īpatnības, akcents tiek likts uz praktisku darbošanos un darbību daudzkārtēju atkārtošānu. Izglītības process tiek organizēts, realizējot daudzveidīgas skolēnu aktivitātes, sākot no pašapkalpošanās līdz dažādām brīvprātīgā sabiedriskā darba formām (Elmurzaeva et al., 2021).

Ļoti svarīgi pamanīt katra skolēna ar GAT spējas. Attīstot talantus, arī, ja tie nav saistīti ar izvēlētajā profesijā apguvi, veidojas pozitīvas emocijas un tiek veicināta mācību motivācija. Šiem jauniešiem ir dažādas problēmas, bet neskatoties uz tām, katram skolēnam ar GAT ir arī savas stiprās puses (Aberg, 2021). N.M.Nazarova (2000) uzsver nepieciešamību mācību procesā rūpēties par skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem motivācijas veicināšanu, jo šiem skolēniem ir izteikti trūkumi emocionālās gribas sfēras attīstībā, kā viens no tiem tiek minēts mācīšanās motivācijas vājums.

Nepieciešams attīstīt skolēnu spējas zināšanas izmantot patstāvīgi, dažādos darbības virzienos. Lai skolēni ar GAT spētu atbildēt uz jautājumu: “Ko darīt situācijā, kad es nezinu, kas jādara?”, nepieciešamas attīstīt vispārīgās jeb caurviju prasmes. Caurviju prasmju integrēšana mācību procesā veicina mācīšanos iedziļinoties, proti, skolēniem tiek dota iespēja salīdzināt un pretstatīt, meklēt piemērus, skaidrot, vispārināt un analizēt (Oliņa, 2019).

Skolotājam jāspēj atrast katram indivīdam ar GAT atbilstošāko pieeju. Ņemot vērā katra skolēna spējas, skolotājs piedāvā atgādnes, uzvedinošas vai skaidras norādes par uzdevumu izpildi. Mācību process ir veiksmīgāks, ja skolēni veic savām spējām atbilstošus uzdevumus – individuāli atšķirīgus uzdevumus vai dažāda domāšanas dziļuma uzdevumus, kad skolēnam “ir izvēles iespējas, kurus uzdevumus... un cik daudz pildīt” (Juhnoviča, b.g.). Ņemot vērā skolēnu ar GAT īpatnības, arī pārbaudes darbus vajadzētu pielāgot skolēnu mācīšanās vajadzībām, proti, rakstiski, mutiski vai praktiski, kā arī, respektējot skolēnu spējas, iespējams piedāvāt katram indivīdam piemērotas atgādnes vai pagarināt darba izpildes laiku.

Metodoloģija *Methodology*

Pētījuma bāzi veido "X" skolas, kurā īsteno speciālās izglītības programmas, 5 skolēni un 2 profesionālās izglītības skolotāji (pētījums veikts 2024. gadā no 12.februāra līdz 13.maijam) Tika veidots jauktais pētījuma dizains. Lai novērtētu higiēnas normu ievērošanas prasmes, balstoties uz izvirzītajiem vērtēšanas kritērijiem un tos raksturojošām darbībām (1. tab.), tika izveidota novērošanas lapa.

1. tabula. **Higiēnas normu ievērošanas prasmju vērtēšanas kritēriji un to raksturojums izglītības programmā "Ēdināšanas pakalpojumi"** (autores veidota)

Table 1 Criteria for evaluating hygiene norm compliance skills and their characteristics in the educational program "Catering Services" (created by the author)

Kritērijs	Caurviju prasme	Raksturojums
Teorētiskās zināšanas	Kritiskā domāšana un problēmrisināšana	Uztver un izvērtē sniegtās instrukcijas Prot izskaidrot veicamā darba nozīmīgumu Prot izskaidrot veicamā darba secību
Trauku un aprīkojuma kopšana	Pašvadīta mācīšanās	Izvēlas atbilstošu mazgāšanas inventāru Izvēlas atbilstošu mazgāšanas līdzekli Kārtīgi nomazgā un noslauka traukus Rūpīgi sakārto traukus uzglabāšanai Rūpīgi sakopj virtuves aprīkojumu Pareizi novieto aprīkojumu uzglabāšana
Higiēnas normu ievērošana ēdienu gatavošanas procesā	Jaunrade un uzņēmējspēja Pilsoniskā līdzdalība	Ievēro personīgo higiēnu Darba laikā seko līdzi aprīkojuma tīrībai Darba laikā seko līdzi trauku tīrībai Darba laikā seko līdzi darba vietas tīrībai Ievēro higiēnas noteikumus ēdienu gatavošanas procesā
Telpas uzkopšana	Pašvadīta mācīšanās Sadarbība	Nomazgā galdu Nomazgā sienas Nomazgā plīti/cepeškrāsni Sakopj izlietnes Izslauka grīdu Izmazgā grīdu
Darba organizācija un izvērtēšana	Sadarbība	Ievēro pareizu darbu secību, veicot virtuves uzkopšanu Ievēro darba drošības noteikumus

	Kritiskā domāšana un problēmu risināšana Pašvadīta mācīšanās	Veic darbu tam paredzētajā laikā Veic darbu kvalitatīvi Spēj izvērtēt paveikto darbu – pašvērtējums/savstarpējā vērtēšana
--	---	---

Kritērijus raksturojošās darbības tiek vērtētas 5 līmeņos, kur 1-darbību neveic, 2-tikai ar skolotāja atbalstu, 3-patstāvīgi/pieļauj būtiskas kļūdas, 4-patstāvīgi/pieļauj nepilnības, 5-patstāvīgi/izpilda pareizi.

Skolēnu novērošanu veica divi profesionālās izglītības skolotāji mācību procesa laikā.

Pētījuma dalībnieki: 2 meitenes un 3 zēni. 4 skolēni pamatizglītību ieguvuši izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas, 1 skolēns – pamatizglītību ieguvis vispārējās izglītības iestādē.

Iegūtie dati tika kodēti un analizēti programmā SPSS 29.0 (Kronbaha alfas tests, Kolmogorova – Smirnova tests, Kendala korelācijas tests, Biežuma tests, Manna – Vitneja tests).

Lai padziļināti izprastu jautājumus par higiēnas normu ievērošanas prasmēm skolēniem ar GAT izglītības programmā “Ēdināšanas pakalpojumi”, tika organizēta daļēji strukturēta intervija ar “X” izglītības iestādes profesionālās izglītības skolotāju. Intervējamā izvēli noteica skolotājas pieredze darbā ar skolēniem ar GAT izglītības programmā “Ēdināšanas pakalpojumi”, kā arī pieredze darbā ar skolēniem ar GAT 11 – 15 gadu vecumā, pasniedzot mācību priekšmetu “Dizains un tehnoloģijas”. Pēc intervijas tika izveidots transkripts un izstrādāta kontentanalīze.

Lai pārliecinātos, ka pētījumā iegūtie dati būs ticami, tika veikts Kronbaha alfas tests. Kronbaha alfas koeficients ($\alpha=,890$) norāda uz novērošanas lapas labu iekšējo saskaņotību un iegūto datu ticamību. Lai noskaidrotu, kādi testi izmantojami iegūto datu analīzei, tika veikts Kolmogorova – Smirnova tests, kura rezultāts 19 gadījumos no 25 ir $p<,05$. Tas nozīmē, ka dati neatbilst normālajam sadalījumam, tādēļ tiek izmantoti neparametriskie testi.

Pētījuma rezultātu analīze *Analysis of Research Results*

Kendala korelācijas testa rezultāti parāda, ka starp vairākiem vērtēšanas kritērijiem pastāv vidēji ciešas un ciešas korelācijas, kas apstiprina kritēriju savstarpējo saskaņotību (2. tab.).

2. tabula **Vidēji ciešas un ciešas korelācijas starp apgalvojumiem** (autores veidota)
Table 2 Moderately close and close correlations between statements (created by the author)

	Teorētiskās zināšanas	Trauku un aprīkojuma kopšana	Telpas uzkopšana
Trauku un aprīkojuma kopšana	r=,659		
Telpas uzkopšana	r=,732	r=,481	
Darba organizācija un izvērtēšana	r=,892	r=,626	r=,747

Pastāv cieša korelācija starp kritērijiem “Teorētiskās zināšanas” un “Darba organizācija un izvērtēšana”. Tas nozīmē: ja skolēns spēj uztvert, izvērtēt un pamatot sniegtās instrukcijas un to nozīmīgumu, tad viņš spēj arī veikt darbu atbilstoši instrukcijām un to izvērtēt. Ja skolēniem ir grūtības ar teorētisko zināšanu apguvi, proti, instrukciju uztveršanu un pamatošanu, tad arī darba veikšana un izvērtēšana būs apgrūtināta. Cieša korelācija pastāv arī starp kritērijiem “Teorētiskās zināšanas” un “Telpas uzkopšana”. Arī šajā gadījumā darba veikšanai, proti, telpu uzkopšanai nepieciešamas teorētiskās zināšanas – kā, ar kādiem mazgāšanas līdzekļiem un inventāru darbs veicams. Cieša korelācija novērota arī starp kritērijiem “Telpas uzkopšana” un “Darba organizācija un izvērtēšana”. Autore secina: ja skolēns prot darbu organizēt un izvērtēt, proti, objektīvi novērtēt sava darba kvalitāti, tad telpu uzkopšana skolēnam nesagādās grūtības, un otrādi – skolēns nevar kārtīgi sakopt telpu, ja viņš neprot organizēt savu darbu un nespēj izvērtēt veiktā darba kvalitāti. Tika konstatētas arī citas korelācijas. Pētījumā secināts, ka pastāv cieša saikne starp higiēnas normu ievērošanā apgūstamajām prasmēm, proti, ja kāda no prasmēm nav apgūta pietiekamā līmenī, tas rada problēmas arī citos aspektos. ...

Manna – Vitneja testa rezultāti liecina, ka analizējot vērtēšanas kritērijus, ir novērotas statistiski nozīmīgas atšķirības, ņemot vērā skolēnu dzimumu (3. tab.). Gandrīz visos kritērijos ievērojami augstāki rādītāji ir zēniem. Autore novērojusi, ka pētāmajā grupā zēni ir aktīvāki, drošāki (neбайдās kļūdīties) un

pašpārliecinātāki par sevi. Līdz ar to secināms, ka, aktīva darbošanās mācību stundās ir ļoti nozīmīga higiēnas normu ievērošanas prasmju uzlabošanai.

3. tabula. **Vērtējumu atšķirības starp skolēnu dzimumiem** (autores veidota)
 Table 3 *Differences in assessments between students' genders* (created by the author)

Kritērijs	Dzimums	Vidējā vērtība	p
Teorētiskās zināšanas	meitene	2,50	,010
	zēns	7,50	
Trauku un aprīkojuma kopšana	meitene	2,75	,016
	zēns	7,33	
Higiēnas normu ievērošana ēdienu gatavošanas procesā	meitene	5,50	1,000
	zēns	5,50	
Telpu uzkopšana	meitene	3,75	,130
	zēns	6,67	
Darba organizācija un izvērtēšana	meitene	2,50	,010
	zēns	7,50	

Statistiski nozīmīgas atšķirības vērtējumos konstatētas arī pēc pamatizglītības ieguves veida: skolēnam, kurš pamatizglītību ieguvis vispārējās izglītības iestādē, vidējie rādītāji ir krietni zemāki, nekā skolēniem, kuri pamatizglītību ieguvuši izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas (4.tab.). Autore saskata atbilstību ar pētītajos literatūras avotos teikto, proti, speciālisti atzīst, ka ļoti negatīvi personības attīstību ietekmē bērna atrašanās viņam nepiemērotā vidē, piemēram, sociāli nelabvēlīgā ģimenē vai vispārējā izglītības iestādē, ja tur nav nodrošināts pilnvērtīgs skolēnu ar GAT iekļaušanas process (Liepiņa, 2008; Rozenfelde, 2018).

Lai labāk izprastu situāciju, tika analizētas vidējās vērtības kritērijus raksturojošo rādītāju novērtējumos un statistiski nozīmīgās atšķirības atkarībā no skolēnu dzimumiem un pamatizglītības ieguves veida. Biežuma tests tika veikts 25 higiēnas normu ievērošanas prasmju rādītājiem. Zemākā vidējā vērtība (Mean 2,50) rādītājam “Savstarpējā vērtēšana” un (Mean 2,60) rādītājam “Pašvērtējums” norāda uz to, ka skolēni nespēj objektīvi izvērtēt veiktā darba rezultātus. Zema vidējā vērtība rādītājos “Ievēro darba higiēnas noteikumus” (Mean 2,60), “Uztur tīru darba vietu” (Mean 2,80) un “Seko līdzī trauku un aprīkojuma tīrībai ēdienu gatavošanas procesā” (Rank 2,80) liecina, ka skolēni nespēj iegūtās higiēnas prasmes izmantot dažādās situācijās, kā iepriekš minēts

literatūras analīzē, tā ir viena no skolēnu ar GAT attīstības īpatnībām (Freimanis, 2007; Elmurzaeva et al., 2021).

4. tabula **Vērtējuma atšķirības pēc pamatizglītības ieguves veida** (autores veidota)

*Table 4 Differences in assessment according to the type of elementary education
(created by the author)*

Kritērijs	Pamatizglītības ieguves veids	Vidējā vērtība	p
Teorētiskās zināšanas	Izgl. iest., kura īsteno speciālās izglītības programmas	6,50	,034
	Vispārējās izglītības iestāde	1,50	
Trauku un aprīkojuma kopšana	Izgl. iest., kura īsteno speciālās izglītības programmas	6,38	,060
	Vispārējās izglītības iestāde	2,00	
Higiēnas normu ievērošana ēdienu gatavošanas procesā	Izgl. iest., kura īsteno speciālās izglītības programmas	4,50	,033
	Vispārējās izglītības iestāde	9,50	
Telpas uzkopšana	Izgl. iest., kura īsteno speciālās izglītības programmas	6,50	,034
	Vispārējās izglītības iestāde	1,50	
Darba organizācija un izvērtēšana	Izgl. iest., kura īsteno speciālās izglītības programmas	6,50	,035
	Vispārējās izglītības iestāde	1,50	

Manna – Vitneja testa rezultātā statistiski nozīmīgas atšķirības (5. tab.) tika konstatētas starp dzimumiem rādītājos “Izskaidro veicamā darba nozīmīgumu” un “Izskaidro veicamā darba secību” ($p=,008$), kur vidējā vērtība augstāka ir zēniem. Secināms, ka šajā grupā zēniem ir labāk attīstīta prasme veidot stāstījumu, kā arī izprast sniegtās instrukcijas. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp dzimumiem ($p>,05$) konstatētas arī rādītājos “Sakopj virtuves inventāru”, “Sakārto virtuves inventāru”, “Pareizi sakārto traukus”, “Izslauka grīdu” un “Izmazgā grīdu”, vidējā ranga vērtība augstāka zēniem. Tas norāda, ka pētāmajā grupā zēniem ir labākas prasmes arī virtuves sakopšanas darbos. Kā iepriekš minēts, pētāmajā grupā zēni mācību procesā ir aktīvāki un darbojas drošāk. Līdz ar to secināms, ka higiēnas prasmju attīstībai nepieciešama regulāra, daudzkārtēja praktisku uzdevumu atkārtošana.

Statistiski nozīmīgas atšķirības tika konstatētas arī rādītājos “*Pašvērtējums*” un “*Savstarpējā vērtēšana*”, vidējā ranga vērtība augstāka zēniem, tas norāda uz meiteņu vājajām spējām izvērtēt veiktā darba kvalitāti.

Iepriekš minētie rādītāji ietilpst kritērijos “*Teorētiskās zināšanas*”, “*Telpu uzkopšana*” un “*Darba organizācija un izvērtēšana*”. Manna – Vitneja testa rezultāti vēlreiz apliecina ciešu sakarību starp šiem vērtēšanas kritērijiem, iepriekš tas tika konstatēts ar Kendala korelācijas testu (2. tab.). Līdz ar to autore secina, ka konkrētās grupas meiteņu vājās prasmes kādā no kritērijiem rezultējas ar zemākiem vērtējumiem arī citos šīs kategorijas kritērijos.

Mana – Vitneja testa rezultātā statistiski nozīmīgas atšķirības ($p > ,05$) starp pamatizglītības ieguves veidu rādītājos “*Uztver un izvērtē sniegtās instrukcijas*”, “*Izskaidro veicamā darba nozīmīgumu*” un “*Izskaidro veicamā darba secību*”, vidējā vērtība augstāka skolēniem, kuri pamatizglītību ieguvuši izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas. Tas nozīmē, ka skolēnam, kurš pamatizglītību ieguvis vispārējās izglītības iestādē problēmas sagādā gan instrukciju uztvere, gan spēja izskaidrot veicamo darbu. Statistiski nozīmīgas atšķirības starp pamatizglītības ieguves veidu tika konstatētas arī rādītājos “*Nomazgā galdu*”, “*Izslauka grīdu*”, “*Izmazgā grīdu*” un “*Ievēro pareizu secību uzkopjot virtuvi*”, vidējā vērtība augstāka skolēniem, kuri pamatizglītību ieguvuši izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas. Tas norāda, ka skolēnam, kurš izglītību ieguvis vispārējās izglītības iestādē ir zemākas telpu uzkopšanas prasmes. Autore savā profesionālajā darbībā novērojusi, ka minētais skolēns sakopšanas darbos piedalās tikai pēc vairākkārtēja uzaicinājuma, tāpēc tika secināts, ka izvairīšanās no praktiska darba veikšanas ir viens no vājo darba prasmju iemesliem.

No 25 rādītājiem zemākās vidējās vērtības tika konstatētas 20 rādītājos skolēnam, kurš pamatizglītību ieguvis vispārējās izglītības iestādē. Autore rezultātu skaidro ar to, ka izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas, akcents uz darba prasmju attīstību tiek likts jau pamatskolas posmā, līdz ar to arī higiēnas normu ievērošanas prasmes šiem skolēniem ir labāk attīstītas. Autore saskata saistību ar iepriekš zinātniskajā literatūrā minēto, ka skolēniem ar GAT nepieciešama individuāla pieeja, respektējot katra indivīda mācīšanās vajadzības, un pielāgota mācību vide, lai sasniegtu labākus rezultātus attīstības īpatnību mazināšanā (Laiho, 2018; Juhoviča b.g.), savukārt, ja skolēns ar GAT atrodas vispārējās izglītības iestādē, kur nav nodrošināta pilnvērtīga

iekļaujošā izglītība, tas ļoti negatīvi ietekmē šī indivīda personības attīstību (Rozenfelde, 2018).

5. tabula. Statistiski nozīmīgas atšķirības rādītāju vērtējumos (autores veidota)
 Table 5 *Statistically significant differences in indicator ratings* (created by the author)

Kritēriju raksturojošais rādītājs	Atšķirības starp dzimumiem	Atšķirības starp pamatizglītības ieguves veida
	p	p
Uztver un izvērtē sniegtās instrukcijas	,183	,030
Izskaidro veicamā darba nozīmīgumu	,008	,103
Izskaidro veicamā darba secību	,005	,083
Pareizi sakārto traukus	,021	,156
Sakopj virtuves inventāru	,006	,094
Sakārto virtuves inventāru	,021	,156
Nomazgā galdu	-	,022
Izslauka grīdu	,037	,023
Izmazgā grīdu	,037	,023
Ievēro pareizu secību, uzkopjot virtuvi	,065	,010
Pašvērtējums	,006	,048
Savstarpējā vērtēšana	,006	,025

Pēc intervijas kontentanalīzes autore secina, ka skolēniem ar GAT higiēnas normu ievērošana sagādā grūtības, galvenokārt, tāpēc, ka skolēni nespēj darbu paveikt rūpīgi, kā arī pietrūkst nepieciešamās prasmes. Higiēnas normu ievērošanas prasmju aspektā izpaužas skolēnu ar GAT attīstības īpatnības – augsts pašvērtējums, nespēja objektīvi novērtēt veiktā darba rezultātu, kā arī personīgās higiēnas neievērošana. Daļai skolēnu no pētāmās grupas problēmas sagādā veicamo darbu teorētiskais pamatojums, proti, zināšanu trūkums, neprasme veidot stāstījumu, kā arī problēmas ar teorijas analīzi – nespēja atšķirt galveno no mazāk svarīgā. Secināts, ka pastāv pamanāmas atšķirības starp skolēniem, kuri no 1. klases mācās izglītības iestādē, kura īsteno speciālās izglītības programmas un tiem, kuri pamatizglītību apguvuši vai sākuši apgūt vispārējās izglītības iestādē, jo no vispārīzglītojošām skolām nāk skolēni ar GAT, kuri mazāk praktiski darbojušies, līdz ar to arī viņiem lielākas problēmas praktisku darbu veikšanā. Secināts, ka daļai skolēnu no pētāmās grupas novērota neliela izaugsme higiēnas normu ievērošanas prasmju attīstībā. Lai attīstītu higiēnas prasmes, pedagogam

jārāda piemērs (lai skolēni neredz nepareizi, skolotājam jādara pareizi), darbības jāatkārto regulāri un daudzkārt, līdz skolēniem izveidojas pieradums, kā arī svarīgi mācību procesā akcentēt katra indivīda stiprās puses, tādā veidā motivējot skolēnus darbam, šāda atziņa minēta arī pētītajos literatūras avotos (Laiho, 2018; Aberg, 2021; Nazarova, 2000). Autore secina, ka ar personīgo piemēru, daudzkārtēju darbību atkārtošanu un pozitīvu motivāciju ilgākā laika posmā iespējama izaugsme higiēnas normu ievērošanas prasmēs.

Secinājumi *Conclusions*

Higiēnas normu apgūvē veicamās darbības savā starpā ir cieši saistītas, tas nozīmē, ka pilnveidojot vienu no prasmēm netiešā veidā tiek veicināta arī pārējo prasmju apguve. Lai attīstītu higiēnas normu ievērošanas prasmes, pedagogam, mijiedarbojoties ar skolēnu, jārod iespēja mazināt skolēnu ar GAT attīstības īpatnību radītās negatīvās personības īpašības - izklaidību, pasivitāti, uzmanības un motivācijas trūkumu, nenoturīgas intereses un vāji attīstītu gribu. Caurviju prasmju integrēšana mācību procesā dod iespēju mazināt skolēnu ar GAT attīstības īpatnības un veido prasmi iegūtās iemaņas pielietot dažādās situācijās.

Gan uzsākot mācības izglītības programmā “Ēdināšanas pakalpojumi”, gan visa mācību procesa garumā, jāveic diagnosticējošā vērtēšana, lai analizētu skolēnu attīstības dinamiku.

Mācību temati jāmača “maziem solīšiem”, teorētiskās zināšanas apvienojot ar vizuāliem uzskates līdzekļiem un daudzkārtēji atkārtotiem praktiskiem uzdevumiem. Vislielāko ieguvumu skolēniem ar GAT sniedz praktisku darbību veikšana un daudzkārtēja uzdevumu atkārtošana, veicamo darbību veidojot kā ieradumu. Veicamajiem uzdevumiem jābūt vērstiem uz izaugsmi, tomēr tiem jābūt pielāgotiem katra indivīda spējām un mācīšanās vajadzībām.

Ir iespējams attīstīt higiēnas prasmes skolēniem ar GAT, mācību procesu organizējot pozitīvā gaisotnē, akcentējot katra indivīda stiprās puses, mācot skolēnus ar personīgo piemēru, praktisku darbošanos un uzdevumu daudzkārtēju atkārtošanu, nepieciešamības gadījumā nodrošinot individuālu pieeju ikvienam skolēnam. Pedagogam kopā ar skolēniem jāiesaistās nozīmīga sabiedriskā darba veikšanā, lai skolēni justos piederīgi un saņemtu viņiem tik nepieciešamo atzinību.

Summary

The article summarizes the results of the research on the peculiarities of the hygiene norms compliance skills of students with mental disorders and the interaction between teachers and students in the process of learning hygiene norms in the educational program “Catering Services”.

Both in Latvia and globally, challenges have been identified in preparing individuals with mental disorders for independent living. Researchers note that these students frequently lack daily self-care abilities, including personal hygiene skills. The importance of teaching hygiene skills is underscored, as the failure to maintain personal hygiene can lead to issues in other life areas.

The study was conducted in 2024, involving 2 teachers and 5 students from an educational institution that implements special education programs.

Research methods:

- analysis of scientific literature and regulatory documents;
- student observation and data analysis using SPSS 29.0
- semi-structured interview with a vocational education teacher and content analysis of the interview.

The findings indicate that weak hygiene norm compliance skills in some students can stem from family environments that do not prioritize hygiene, as well as from being placed in unsuitable settings, such as general education institutions lacking effective inclusion practices for students with mental disorders.

To develop hygiene norm compliance skills, teachers must seek opportunities to address the negative traits arising from the developmental challenges faced by students with mental disorders, which also contribute to poor hygiene compliance. Integrating transversal skills into the learning process can help mitigate these developmental challenges, including the inability to critically evaluate work, solve problems, take responsibility, and analyze or draw conclusions.

The activities involved in learning hygiene norms are interconnected, meaning that improving one skill can indirectly enhance the learning of others. Emphasizing positive examples from educators, engaging in practical activities, and repetitively practicing tasks are crucial for establishing good habits in maintaining hygiene.

Literatūra
References

- Aberg, L. (2021). *Kehitysvammaisuus*. Retrieved from: <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00556>
- Abou Zeid Hassan, O. N., Abdel Hady El Karmalawy, E. M., & Mohammed, A. A. R. (2019). Effect of Personal Hygiene Program on Knowledges and Practices of Mentally Retarded Students at El-Fikrya schools in Minia Governorate, Egypt. *Minia Scientific Nursing Journal*, 5(1), 41-49. DOI: : <https://dx.doi.org/10.21608/msnj.2019.187787>
- Brouwers, E. P. (2020). Social stigma is an underestimated contributing factor to unemployment in people with mental illness or mental health issues: position paper and future directions. *BMC psychology*, 8, 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00399-0>
- Elmurzaeva, N.K., Qorayev, S.B. (2021). Pedagogical Requirements for the Organization of the Educational Process in Specialized State Educational Institutions. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 1078-1084. Retrieved from: e038626151d337fd9a28427ea989dc8a3dcb.pdf (semanticscholar.org)
- Fischer E. (b.g.) *Karrierechancen für Menschen mit geistiger Behinderung*. Retrieved from: <https://bildungsklick.de/aus-und-weiterbildung/detail/berufsperspektiven-fuer-menschenmit-geistiger-behinderung>
- Freimanis, L. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: RaKa
- Izglītības kvalitātes valsts dienests (2020). *Mācību snieguma vērtēšanas veidi, formas un metodes*. Pieejams: Kursi «Izglītības iestādes tiesiskās darbības pamati» (ikvd.gov.lv)
- Juhnoviča, I. (b.g.). *Skolēnu dažādās vajadzības kā norma izglītības sistēmā*. Pieejams: RTA un VISC kursi_I.Juhnovičas prezentācija.pdf
- Kalēja, J., Muižniece, M. (2021). *Kartografēšanas ziņojums par jauniešu ar GAT kapacitātes veicināšanu sevis pasargāšanai no seksuālas vardarbības, seksuālās un reproduktīvās veselības un tiesību pienācīgu īstenošanu*. Retrieved from: <https://papardeszieds.lv/wp-content/uploads/2022/06/kartografesanas-zinojumsJAGRTSRVT-2021.pdf>
- Kalvāns, Ē. (2017). *Mūsdienu personības teorijas*. Rēzekne, RTA
- Laiho, M. (2018). *Hyvinvointitaidoista tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin – koulusta kantavin siivin elämään*. Retrieved from: <https://www.valteri.fi/artikkelit/hyvinvointitaidoista-tukea-oppimiseen-ja-koulunkayntiin-koulusta-kantavin-siivin-elamaan/>
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga, RaKa
- Liljeholm, U., & Bejerholm, U. (2020). Work identity development in young adults with mental health problems. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 27(6), 431– 440. DOI: <https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1609084>
- Nazarova, N.M. (2000). *VO Special'naja pedagogika*. Retrieved from: <https://studfile.net/preview/5769617/page:14/>
- Oliņa, Z., (2019). *Caurvijas – efektīvi rīki mācībās un dzīvē*. Retrieved from: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/caurvijas-efektivi-riki-macibas-un-dzive>

- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational pediatrics*, 9(Suppl 1), S23. DOI: 10.21037/tp.2020.02.02.
- Pedagogs.lv (b.g.). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca jeb īsi un saprotami par sarežģītajiem terminiem pedagoģijas mācībā*. Retrieved from: <https://pedagogs.lv/2018/02/11/pedagogijas-terminu-skaidrojosa-vardnica-jeb-isi-un-saprotami-par-sarezgitajiem-terminiem-pedagogijas-maciba/>
- Prudņikova, I. (2021). *Skolēnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem praktiskās darbības pieredzes veidošanās speciālajā internātpamatskolā*. Retrieved from: <https://books.rta.lv/index.php/RTA/catalog/book/18>
- Rozenfelde, M. (2018). *Skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. Retrieved from: <https://books.rta.lv/index.php/RTA/catalog/book/6>
- Saeima, (2023). *Vispārējās izglītības likums*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/20243-visparejas-izglitibas-likums>
- Soika, I. & Šidlovska, D. (2023). Jauniešu ar garīgās attīstības traucējumiem dzīves prasmes. *TF studentu un maģistrantu zinātniskā konference*. Retrieved from: <https://www.tf.lbtu.lv/sites/tf/files/2023-05/TF%20magistrantu%20konference%202023.pdf>
- Stubbing, J., Rihari, T., Bardsley, A., & Gluckman, P. (2023). *Exploring factors influencing youth mental health: What we know and don't know about the determinants of young people's mental health*. Retrieved from: <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/66784>
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmju, uzvedības un mācību sasniegumu izvērtēšanai*. Retrieved from: <https://registri.visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/esfpr/VISC%204.3%20-%20metod%20mater%20pedagogiem%20-%20garigas%20attiestibas%20trau.pdf>
- VISC, (2002). *Profesiju standarts: Virtuves darbinieks*. Retrieved from: <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/ps0033.pdf>