

# SVEŠVALODAS APGUVE SKOLĒNIEM AR GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMIEM PAMATSKOLĀ

## *The Acquisition of Foreign Language by Students with Intellectual Disability in an Elementary School*

**Anna Polaka**

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

**Abstract.** *The aim of the research: to investigate development opportunities of the acquisition English by the students with intellectual disability of class 6 and 9 and to analyze results of research and work out conclusions. It was analyzed information from literature sources about the organization of the learning process for students with intellectual disability and the feature of teaching English to students with intellectual disability in the theoretical part of the research. The empirical part of this paper was conducted during a year (from May 2018 to May 2019). The participants in this study are nine males and females with mild retardation.*

**Keywords:** *teaching English, students with intellectual disability.*

### **Ievads**

#### ***Introduction***

Mūsdienās svešvalodu zināšanas paplašina iespēju iegūt jaunu informāciju dažādās jomās. Apgūstot angļu valodu, kura bieži tiek izmantota kā starptautiska saziņas valoda, paveras iespēja sazināties ar dažādu tautību cilvēkiem. Spēja apgūt svešvalodu veicina domāšanas, prāta un intelekta attīstību, ceļ cilvēka pašapziņu (Rimšāne, Usča, & Ežmale, 2014). Pēdējā laikā arvien vairāk tiek pievērsta uzmanība integrācijas un iekļaušanas jautājumam izglītības procesā un sabiedrībā kopumā. Galvenais izglītības iestādes uzdevums, mācot skolēnus ar speciālajām vajadzībām, ir sagatavot šos skolēnus patstāvīgai dzīvei atbilstoši viņu individuālajām attīstības iespējām (Rozenfelde, 2016). Daudzi speciālo izglītības iestāžu absolventi izmanto iespēju ceļot un strādāt Eiropas Savienības valstīs, tāpēc viņi ir ieinteresēti apgūt svešvalodu pamatprasmes. Svešvalodas mācīšanās, piemēram, angļu valoda, var būt būtiska iekļaušanās sastāvdaļa personai ar garīgās attīstības traucējumiem, ņemot vērā, ka svešvalodu zināšanai mūsdienās ir būtiska loma sabiedrībā.

## **Ieskats teorētiskā pētījuma zinātniskās nostādnes** *Insights in the theoretical framework of scientific research*

Ir veikti daudzi pētījumi, lai pārbaudītu skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem mācīšanās spējas vispār, cik labi viņi var apgūt savu dzimto valodu, tomēr nav pievērsta īpaša uzmanība šo skolēnu spējai apgūt svešvalodu kā otro valodu, tāpēc vēl nav atklāti un atzīti vienoti efektīvi veidi, metodes, paņēmieni, kā viņiem mācīt svešvalodu. Zinātniskajā literatūrā gan pasaulē, gan arī Latvijā vairāk pievērsta uzmanība svešvalodas mācīšanai skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, tika pētīti paņēmieni, kā veicināt šo skolēnu efektīvu mācīšanu, tāpēc arī tie nedaudzie autori, kas pievērsās jautājumam par skolēnu ar garīgās attīstības traucējumu mācīšanu svešvalodā, atzīst, ka daudzi paņēmieni izmantojami arī saistībā ar svešvalodas mācīšanu skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem (Mohammadian, 2016; Krapez, 2010).

Lai veiksmīgi organizētu mācību procesu skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem (turpmāk tekstā GAT), ievērojot pedagoģiskās likumsakarības, vispārīgos mācību mērķus, principus, katra skolēna veselības stāvokli un viņa reālās mācīšanās iespējas, kā arī skolotāja iespējas, katrai mācību stundai vai stundu kopumam jāizvirza konkrētos mācību uzdevumus, atbilstoši tiem jānosaka mācību saturs, jāizvēlas piemēroti mācību paņēmieni, formas, metodes. Tas viss kopumā rada iespēju panākt sasniedzamo rezultātu realizāciju.

Svešvalodu skolotājam, kā arī visu mācību priekšmetu pedagogiem, kas māca skolēnus ar GAT, būtu jāievēro un jābalstās uz humānās izglītības filozofijas principiem, kuru pamatā ir izglītojamo ar GAT vajadzību sapratne un apmierināšana. Pedagogam svarīgi zināt, ko viņš māca, un kāpēc viņš to dara (Liepiņa, 2008). Skolotājiem jābūt atbilstoši izglītībai, lai viņi būtu spējīgi izvērtēt un prasmīgi pielietot mācību metodes, strādājot ar skolēniem ar GAT, kā arī jābūt labām sava priekšmeta zināšanām, elastīgumam, radošumam, lai kopā ar skolēniem spētu sasniegt vēlamos rezultātus savā mācību priekšmetā (Tereško et al., 2013).

Ņemot vērā bērnu ar GAT īpatnības, atbilstoši jāorganizē mācību process. Mācību procesa nozīmīgākie elementi ir mācīšana, mācīšanās un izglītības saturs. Mācību procesu veidojošie komponenti ir cieši saistīti savā starpā. Lai arī mācību procesā sadarbības partneri ir skolēns un skolotājs, tomēr par procesa kvalitāti atbildīgs ir skolotājs. Speciālajā izglītībā skolotājam ir vadoša loma. Jādomā par piemērotākiem darba veidiem, metodēm, jānodrošina koriģējošo darbību (Geidžs & Berliners, 1998; Vīgante, 2012; Algozzine & Ysseldyke, 2006; Hupercs & Šincers, 2006).

Svešvalodas apgūšana sagādā grūtības daudziem cilvēkiem, vēl jo vairāk tas šķiet sarežģītāks, ja mācību procesu apgrūtina veselības stāvoklis. Skolēniem var rasties priekšstats, ka svešvalodai nav nekādas līdzības ar dzimto valodu, jāmācās ļoti lielu skaitu nepazīstamu leksisko un gramatisko formu, bet apziņā nav

struktūras, kā tās visas apvienot. Skolotājam svarīgi zināt savu skolēnu veselības īpatnības, viņu spējas, kā arī pēc iespējas vairāk mācīšanas metožu, darba paņēmieni, lai šis process noritētu veiksmīgi.

Valda uzskats, ka skolēni ar GAT spēj mācīties tāpat kā bērni, kas mācās pēc vispārīzglītojošām programmām, kā arī spēj strādāt ar tādām pašām mācību metodēm, lai gan rezultātu sasniegšana var aizņemt daudz vairāk laika. Parasti tiem ir nepieciešamas īpašas instrukcijas, atgādes un papildu vingrināšanās, lai vispārinātu to, ko viņi ir iemācījušies. Dažreiz viņiem vienkārši jāmaca, kā strādāt ar akadēmiskiem uzdevumiem (jāsniedz instrukcijas). Līdztekus viņiem biežāk jāattīsta prasmes, ko tradicionālās darba lapas neattīsta. Skolotājam būtu jāorganizē mācību darbs tā, lai mācītās prasmes, zināšanas būtu pielietojamas ikdienas dzīvē, tostarp mājās un sabiedrībā (Algozzine & Ysseldyke, 2006; Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Pirmā un visvairāk izpētītā pieeja ir Orton-Gillinghemas (Orton-Gillingham) pieeja svešvalodas mācīšanā (Hughes, 2014). Tā tika izstrādāta 20. gadsimta sākumā. Pieveja ir uz valodu orientēta, multisensora, strukturēta, secīga, kumulatīva, kognitīva un elastīga. Orton-Gillingham pieeja balstās uz valodas mācīšanas un mācīšanās tehniku, valodas rakstura izpratni, indivīdu valodu apguves procesa īpatnībām. Pieveja vienmēr ir vērsta uz katra skolēna mācību vajadzībām. Orton-Gillinghemas mācīšanas nodarbības ir orientētas uz darbību, ietver pastāvīgu mijiedarbību starp skolotāju un skolēnu, vienlaicīgi izmantojot dzirdes, vizuālos un kinestētiskos elementus. Mācītās valodas prasmes tiek pastiprinātas, klausoties, runājot, lasot un rakstot. Tas atbilst arī amerikāņu pedagoga G. Fleminga teiktajam, ka dažādu maņu iesaistīšana angļu valodas mācību procesā skolēnam atvieglo, dzirdētā, redzētā, lasītā nostiprināšanos atmiņā. Tomēr jāņem vērā, ka skolēniem sensorās sistēmas attīstība ir atšķirīga. Ir skolēni, kuri informāciju labāk uztvert redzot, citi - dzirdot, bet vēl citam jādarbojas ar rokām vai visu ķermeni (Fleming, 2018). Šī metode svešvalodas apgūvē paredz to, ka skolēniem sākumā iemāca sapratni par dzimtās valodas skaņu sistēmu (prast izrunāt burtu skaņas, iemācīties tos lasīt un rakstīt) ar dažādu sajūtu vingrināšanas palīdzību, tikai vēlāk sāk mācīt svešvalodu.

Otrā pieeja (nav noteikta nosaukuma), kas uzskatīta par efektīvu valodu apmācībai, iesaka pielāgot svešvalodu stundas atbilstoši apmācības principiem, kas pielietoti bērniem ar mācīšanās traucējumiem. Tas ir, samazinot mācību programmu līdz būtiskajam un dzīvē pielietojamam (tēmām, prasmēm), ievērojami samazinot mācību gaitas tempu, mācāmo vārdu apjomu, nodrošinot uzskatāmību, nodrošināt materiālu pielāgojumu un atvieglojumus, pielietot kompensācijas stratēģijas (Schwarz, 1997; Demidova, 2008).

Analizējot zinātnisko literatūru, tika konstatēts, ka daudzi autori piedāvā valodas apgūvē izmantot fiziskās reaģēšanas metodi (turpmāk tekstā FRM) (Asher, 1969; Richard, Rodger, 2010; Mohammadian, 2016). Fiziskās reaģēšanas

metode ir valodas mācīšanas metode, ko izstrādājis Sanhosē Valsts universitātes psiholoģijas profesors Dž. Ašers (J. Asher) (Asher, 1969). Tās pamatā ir valodas un fiziskās kustības saskaņošana. Skolotājs dod komandas skolēniem svešvalodā ar atbilstošām ķermeņa kustībām, un skolēni reaģē, veicot noteiktas darbības.

Šī metode ir balstīta uz valodas izpratni. Klausīšanās un atbildēšana (ar darbībām) kalpo diviem mērķiem: tas ir līdzeklis, ar kuru var ātri atpazīt vārdu nozīmi apgūstamajā valodā, un līdzeklis, lai pasīvi mācītos pašas valodas struktūru. Gramatika netiek mācīta tieši, bet to var apgūt, lietojot noteiktos izteicienus. FRM ir vērtīgs veids, kā apgūt vārdu krājumu, īpaši darbības vārdus un idiomātiskos terminus, piemēram, frazēlos darbības vārdus (frazēoloģismi).

Šīs metodes priekšrocības:

- skolotājs ir apmācāmo uzvedības-darbības vadītājs, vienlaikus skolēns attīsta savas klausīšanās, runāšanas prasmes, paplašina vārdu krājumu;
- skolēns sākumā cenšas saprast un reaģēt uz valodu fiziski darbojoties, bet runāt sāk, kad pats jūtas gatavs, mācību process tādā veidā skolēniem ir interesants un aizraujošs, tas samazina trauksmi;
- šī metode neprasa sarežģītas domāšanas operācijas (Asher, 1969).

Ņemot vērā iepriekš teikto, ka, mācot skolēniem ar GAT, jāizvēlas viņu spējām atbilstošas metodes, fiziskās reaģēšanas metode var būt piemērota svešvalodas mācīšanai skolēniem ar GAT, pateicoties tās vienkāršai pielietošanai un efektivitātei. Līdztekus fiziskās reaģēšanas metodei mācību nodarbībās būtu jāizmanto citas metodes un pieejas skolēniem ar GAT svešvalodas labākai apguvei.

Spēles un rotaļas svešvalodu mācīšanos padara aizraujošāku, interesantāku un līdz ar to atvieglina mācīšanos. Spēles iesaista skolēnus darbībā, kas ir pamatnosacījums sekmīgai valodas apgūšanai. Spēles palīdz radīt valodas vidi, komunikatīvās mācību situācijas, tādēļ valoda kļūst saprotamāka, vieglāk uztverama. Spēles var izmantot visas mācīšanās stadijās: mācību vielas atkārtošana, jaunas mācību vielas mācīšana, apgūtās mācību vielas nostiprināšana, noteiktu prasmju un iemaņu veidošana, apgūto zināšanu izmantošana jaunā situācijā, kā arī vienlaicīgi vairāku valodas prasmju veidošanai (klausīšanās, runāšana, lasīšana, rakstīšana). Spēles var izmantot gan individuālā darbā, gan strādājot pāros un komandās (Blūma et al., 1993).

Skolēniem patīk video, animācijas filmas, dažādi attēli (zīmējumi stāstu veidošanai, prezentācijām, attēlu vārdnīcas, attēlu valodas spēles), stāstiņi un skaitāmpantiņi - jebkurš vizuāli uztverams materiāls. Spilgti attēli, izteiksmīgi priekšmeti, īsfilma kopā ar tekstu palīdz labāk atcerēties vārdus un pat veselus izteicienus (Seligson, 2011; Stakanova & Tolstikhina, 2014; Anspoka & Tūbele, 2015).

Valodas apgūšanā svarīga ir vārdu krājumu veidošana (Linse, 2005; Thornbury, 2002; Smits, 2000). Valodas apguves sākumā skolēniem jāmacās

saprast, ka vārdiem ir svarīgas pazīmes - skanējums un to nozīme. Ir svarīgi radīt skolēnu apziņā tēla un vārda atbilstību. Pirmo reizi dzirdot jauno vārdu, skolēniem nav priekšstata par tā jēgu, tāpēc viņi nespēj iekļaut to savā leksikā. Tikai pēc kāda domāšanas laika skolēns var saprast, kā jaunais vārds var ierindoties iepriekš mācīto vārdu sistēmā un kā to var pielietot kopā ar citiem (Beikers, 2002; Garcia, 2009).

Mācot vārdu skolēniem ar GAT, svarīgi ievērot vairākus ieteikumus:

1. Nemācīt daudz jauno frāžu, vārdu vienā stundā.
2. Nesasteigt un nedot lielu informācijas daudzumu vienā reizē.
3. Pastiprināt akcentu uz jaunajiem vārdiem, frāzēm ar vizualizāciju, kustībām.
4. Vingrināties, vairākkārt atkārtojot vārdus, frāzes, gramatikas struktūras, izmantot gatavos modeļus valodas apguvei. Lai nebūtu garlaicīgi un apnicīgi "drillēt" vienu un to pašu frāzi, izdomāt dažādas situācijas, kur to var izmantot.
5. Turpmāk šiem vārdiem jāparādās, mācot jauno vielu, lai nostiprinātu šo vārdu apguvi, kā arī labāk saprast (uzminēt), jauno vārdu, frāžu nozīmi, neizmantojot tulkošanu (Seligson, 2011).

Tā kā mēs labāk iegaumējam, ja jauno asociējam ar iepriekš mācīto, būtu lietderīgi salīdzināt jauno vārdu rakstību ar jau zināmajiem vārdiem. Iegaumēšanu sekmē skolēna paša veidotie video, meklētās un zīmētas ilustrācijas, shēmas, nevis iepriekš skolotāja sagatavotās. Tās var izmantot, lai skolēni paši veidotu savas atgādes. Skolēniem ar GAT, iespējams, tas sagādās grūtības, bet var dot gatavus dažādus variantus, skolēns izvēlas un veido savu pēc parauga (Lapp, 2016; Anspoka & Tūbele, 2016).

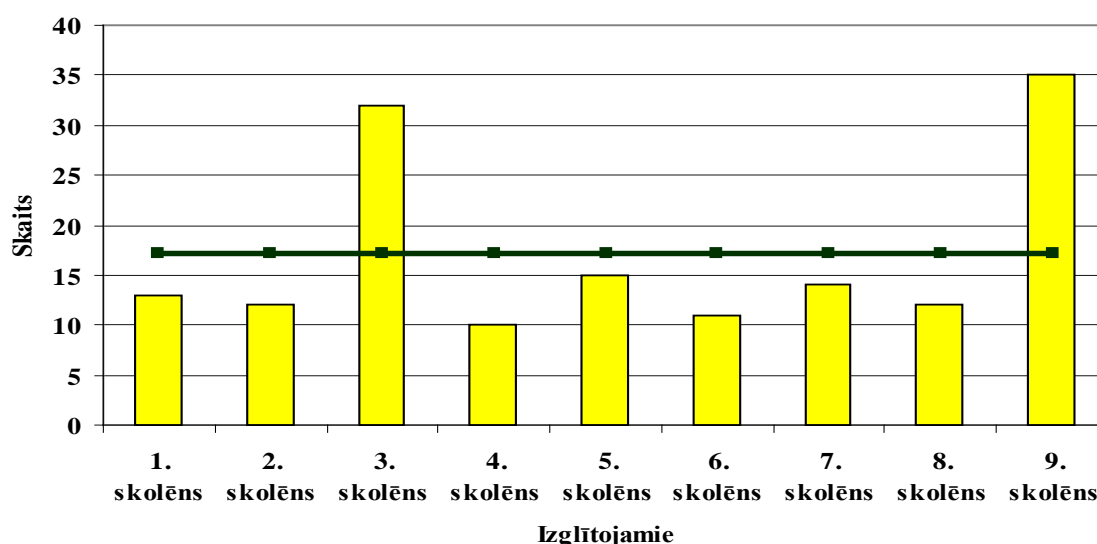
Svarīgi runāt par dzimtās valodas izmantošanu svešvalodas stundās. Joprojām valda dažādi viedokļi par šo jautājumu. Strādājot ar skolēniem ar GAT viedoklis ir viennozīmīgs – skolotājs, runājot tikai svešvalodā, mācību procesā nenesīs pozitīvus rezultātus, dzimto valodu ir jāizmanto. Pretējā gadījumā skolēni vienkārši nesapratīs norādījumus, komentārus, var rasties nedrošības, izolētības sajūta un pilnīgs apjukums.

Iespējams, skolēni ar GAT nespēs pilnībā apgūt svešvalodu mācību programmu kā vispārīglītojošās skolas skolēni, bet varēs iegaumēt pamata vārdu krājumu, atdarinot, vingrinoties un atkārtojot. Skolotāju prasmei un viņu pedagoģiskajai pieejai ir izšķiroša nozīme, lai skolēni ar GAT spētu sasniegt noteiktas svešvalodu zināšanas (Evarrs & Knotek, 2006; Krapez, 2010).

## Ieskats praktiskajā pētījumā *Insights in the practical research*

Visi skolēni, kas piedalījās pētījumā, mācās pēc izglītības programmas ar kodu 21015811 (speciālās pamatizglītības programma izglītojamiem ar garīgās attīstības traucējumiem). Visiem ir konstatēti rakstīšanas, lasīšanas, runas traucējumi uz VSNA (valodas sistēmas nepietiekamas attīstības) pamata.

Teorētiskajā daļā tika pieņemts, ka fiziskās reaģēšanas metodes (FRM) izmantošana veicina svešvalodas apguvi skolēniem ar GAT. Lai pārbaudītu šo hipotēzi, tika veikti mērījumi dažādos laikos, veikti novērojumi uzdevumu izpildes laikā. Tā kā FRM tika pielietota darbības vārdu krājuma papildināšanai angļu valodā, tad arī tika pārbaudīts skolēnu apgūto darbības vārdu krājuma apjoms. Tika izveidota pārbaudes lapa skolēniem no angļu valodā biežāk izmantojamiem darbības vārdiem (The First 100 Most Commonly Used English Words, 2014) un vārdiņiem, kas tika apgūti jau iepriekšējos gados. 1.attēlā redzams skolēnu apgūto vārdu skaits pēc skolotāja veiktās pirmās pārbaudes.



*1.attēls. Izglītojamo apgūtais darbības vārdu skaits septembrī salīdzinājumā ar grupas vidējo 2018./2019. m.g.*

*Figure 1 The number of verbs learned by students in September compared to the group average in school year 2018/2019*

Mērījuma rezultāti parāda, ka septembrī tikai diviem skolēniem apgūtais darbības vārdu skaits pārsniedza grupas aritmētisko vidējo rādītāju  $17,11 \pm 3,15$  (skat. 1.att. un 1.tab.). Iegūtos rādītājus var izskaidrot ar to, ka skolēni vasaras brīvdienā laikā neizmanto angļu valodu ikdienā, tāpēc bez vielas atkārtotā aizmirst iepriekš mācīto. Vērojama arī diezgan liela amplitūda starp minimāliem un maksimāliem rādītājiem vārdu skaitā. Tas norāda uz skolēnu dažādu apgūto vārdu apjomu un/vai spēju tos iegaumēt ilgākā laikā periodā. Pārbaudes laikā tika

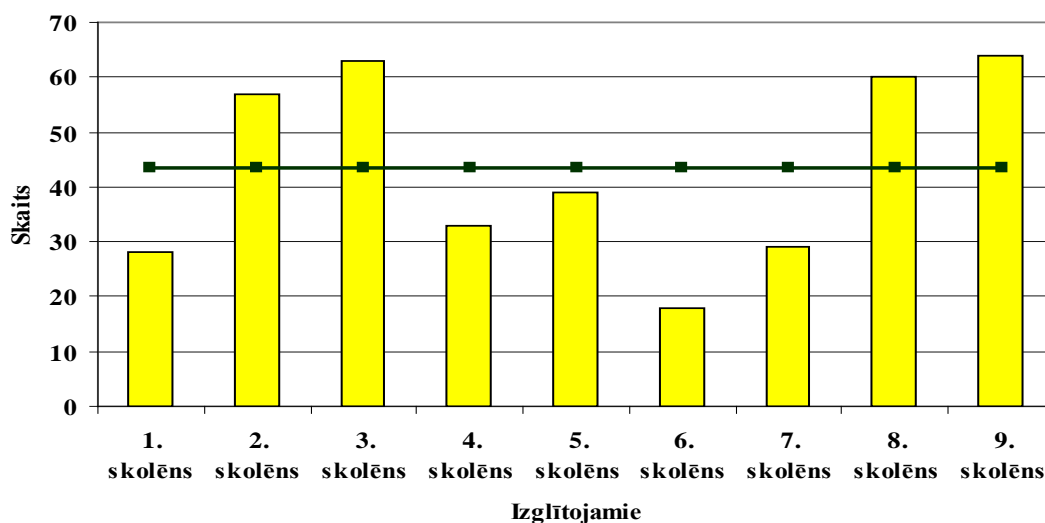
konstatēts, ka visi skolēnu nosauktie vārdi, tika mācīti iepriekšējā mācību gadā (2017./2018. m.g.) un atkārtoti pirmajās stundās jaunajā 2018./2019. mācību gada sākumā. Tika pieņemts, ka mērījumus ietekmēja šis fakts

*1.tabula. Salīdzinošā skolēnu diagnostikas rezultātu analīze par darbības vārdu krājuma apjomu dažādos laika periodos*

*Table 1 Comparative analysis of pupil diagnostic results on the amount of vocabulary in different periods*

Rādītāji	Mērījumu veikšanas laiks 2018./ 2019. m.g.		
	Septembris	Decembris	Aprīlis
Aritmētiskais vidējais	17,11	27,11	43.44
Standartklūda	3,15	4,11	5.88
Mediāna	13	23	39
Moda	12	-	-
Amplitūda	25	31	46
Minimums	10	14	18
Maksimums	35	45	64
Absolūtais lielums	154	244	391
Novērojumu skaits	9	9	9

Pēdējais mērījums notika 2019. gada aprīlī (skat. 2.att. un 1.tabula).



*2.attēls. Izglītojamo apgūtais darbības vārdu skaits aprīlī salīdzinājumā ar grupas vidējo 2018./2019. m.g.*

*Figure 2 The number of verbs learned by students in April compared to the group average in school year 2018/2019*

2.attēlā redzams, ka skolēnu apgūto darbības vārdu skaits ir pieaudzis. Skolēniem ar GAT šāds rezultāts ir augsts, jo pārbaude apliecināja, ka skolēni ne tikai atcerējās mācību gada sākumā mācītos darbības vārdus, bet iemācījās un spēja atpazīt daudz jaunu vārdu.

Lai noskaidrotu, vai izvēlētās pazīmes (skolēnu spējas un darbības vārdu apjoma diagnostikas laiks) ir statistiski būtiskas un ar matemātiskiem aprēķiniem argumentētu secinājumus, tika izmantota dispersijas analīze jeb ANOVA (Analysis of Variance) (skat. 2.tab).

2.tabula. *Vārdu apjoma skaita atkarība faktoriem A un B*  
 Table 2 *Dependence of word volume on factors A and B*

Variācijas avots	Noviržu kvadrātu summa	Brīvības pakāpju skaits	Dispersija	Faktiskā Fišera vērtība, F	P-vērtība	Kritiskā Fišera vērtība, $F_{crit}$	Faktoru ietekmes īpatsvars, $\eta^2$ , %
Izklīde starp faktoru A*	3550.667	8	443.8333	8.187548	0.000205	2.591096	46.7
Izklīde starp faktoru B**	3180.667	2	1590.333	29.33743	$4.44 \cdot 10^{-6}$	3.633723	41.9
Kļūdas izklīde	867.3333	16	54.20833	-	-	-	11.4
Kopējā izklīde	7598.667	26	-	-	-	-	-

\* Faktors A – 9 skolēni

\*\* Faktors B - diagnostikas laiks (septembris, decembris, aprīlis 2018./2019. m.g.)

Lai noskaidrotu faktora ietekmes būtiskumu, jāsalīdzina F un  $F_{crit}$ . Tā kā skolēnu spēju (faktora A) faktiskā Fišera attiecība  $F=8.19 > F_{crit}=2.59$ , tad ar 95% varbūtību pieņemam, ka skolēnu darbības vārdu apjoms ir atkarīgs no katra skolēna spējām (skat. 2.tabulu).

Tā kā diagnostikas laika (faktora B) faktiskā Fišera attiecība  $F=29.34 > F_{crit}=3.63$ , tad ar 95% varbūtību pieņemam, ka skolēnu apgūto darbības vārdu apjoms ir atkarīgs no diagnostikas laika (septembra, decembra, aprīļa). (skat. 2.3. tabulu).

Abu faktoru (A un B) ietekmes īpatsvars ir līdzīgs  $\eta^2_A=46.7\%$  un  $\eta^2_B=41.9\%$ . Tas nozīmē, ka skolēna spējas un diagnostikas laiks būtiski ( $P<0.05$ ) ietekmē skolēnu apgūto darbības vārdu skaitu.

Viena no statistiskās datu apstrādes metodēm, kas tika izmantota, lai izvērtētu skolēnu uzdevumu izpildes kvalitāti, kā arī izmantoto metožu efektivitāti, bija rangu vērtējums vai rangu piešķiršanas metode. Šī metode noder, mērot skolēnu mācību panākumus, kad rezultātu kvalitāte variē no vājas līdz izcilai (Geske & Grīnfelds, 2006). Iegūtie rezultāti rāda, ka vislabāk, skolēniem veicās izpildīt uzdevumus, kur jāpielieto fiziskās reaģēšanas metode. Tas arī apstiprina to faktu, ka pateicoties fiziskās reaģēšanas metodes pielietošanai, skolēnu darbības vārdu krājuma apjoms ir strauji palielinājies. Otrā vietā ir uzdevumi, kurus skolēni pildīja pēc parauga. Tas norāda, ka skolēni ar GAT labi tiek galā ar uzdevumiem, kuriem ir dots paraugs, šablons. Trešajā vietā ierindojās



uzdevumi pildāmi ar atgādņēm un lasīšanas uzdevumi. Jāsecina, ka atgādnes ir nepieciešamas, lai skolēni ar GAT sekmīgāk apgūtu vielu, tās palīdz arī veiksmīgāk tikt galā ar gramatikas uzdevumiem. Lai izpildītu lasīšanas uzdevumus, skolēniem bija nepieciešama skolotāja palīdzība. Tam par iemeslu ir skolēnu vāji attīstīta lasīšanas prasme dzimtajā valodā, angļu valodā tas ir vēl sarežģītāk, jo jāiegaumē vārda izruna un vārda grafiskais attēls. Rangu skalā ar vienādu punktu skaitu ceturto vietu ieguva gramatikas uzdevumi, kurus skolēniem bija jāpilda bez parauga un atgādnes, problēmu uzdevumi, kā arī runāšanas prasmes attīstīšanas uzdevumi, pāru darbs. Piektā vieta – spēles un rotaļas. Tāds rezultāts pārsteidz, jo skolēni aktīvi darbojās didaktisko spēļu laikā. Rezultātus ietekmēja dažu skolēnu pasīvā piedalīšanās kopējā spēlē (piemēram, skolēni ar autiskā spektra traucējumiem). Pēdējo, sesto vietu, ieņēma klausīšanās prasmes attīstīšanas uzdevumi. Tas var norādīt uz skolēnu vāji attīstītām klausīšanas spējām angļu valodā.

### **Secinājumi** **Conclusions**

Raksta galveno atziņu izvērsums apkopots šādos secinājumos.

1. Katram skolotājam, kas strādā ar skolēniem ar GAT, jāzina šo skolēnu veselības stāvokļa īpatnības, spējas, lai zinātu, ko šie skolēni ir spējīgi sasniegt, un netiktu izniekots laiks to zināšanu mācīšanai, ko viņi nespēj izprast un, iespējams, nekad savā dzīvē nepielietos.
2. Skolēnu spēju un vajadzību pārzināšana nodrošina produktīvu mācību procesa organizēšanu svešvalodas stundās, kad tiek izvēlētas atbilstošas mācību metodes un paņēmieni, izvērtēta apgūstamā viela un tās lietderīgums, stundā pilnvērtīgi darbojas kopīgi skolotājs un skolēns.
3. Skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem svešvalodas apguves iespējas un kvalitāti ietekmē skolēnu dzimtās valodas attīstības līmenis.
4. Svešvalodas sekmīgā apgūvē nozīmīgs faktors ir skolēnu iegūtās prasmes un zināšanas citos mācību priekšmetos.
5. Svešvaloda ir apgūstama ar vairāku daudzveidīgu aktivitāšu palīdzību, vienlaicīgi apgūstot visas valodas prasmes: lasīšanu, klausīšanos, rakstīšanu un runāšanu.
6. Fiziskās reaģēšanas metode un Orton-Gillinghemmas pieeja valodas mācīšanā ir pielietojamas darbā ar skolēniem ar GAT un ir efektīvas tieši darbības vārda apgūvē svešvalodā.
7. Skolēni ar GAT veiksmīgi un ar labākiem rezultātiem tiek galā ar vingrinājumiem, kad tiek pielietota fiziskās reaģēšanas metode, uzdevumi, kuri pildāmi pēc parauga un ar atgādņu palīdzību, bet vairāk laika jāvelta klausīšanas un runas prasmju attīstīšanai, jo šo prasmju

attīstības vingrinājumu izpilde norādīja uz skolēnu klausīšanas un runas grūtībām.

### Summary

This article aimed to investigate development opportunities of the acquisition of English by the students with intellectual disability, analyze results of research and work out conclusions.

It was analyzed information about the organization of the learning process for students with intellectual disability and the feature of teaching English to the mentally disabled students in the theoretical part of the research. It was concluded that not much had been done to investigate teaching English as a second language to mentally disabled persons. The data support the view that foreign language learning success depends on students native language skills. The teachers' pedagogical approach plays a certain role in the process of language acquisition.

The main conclusions of the article are summarized in the following findings.

1. Every teacher, who works with students with mild retardation, has to know the peculiarities and abilities of their pupils' health and what these pupils can achieve, to avoid wasting time by teaching the knowledge what they are unable to understand and won't use in their life.
2. The understanding abilities and needs of pupils ensure the organization of a productive learning process in foreign language lessons when appropriate teaching methods and techniques are selected, the material and its usefulness are evaluated, a teacher and pupils work together in lessons.
3. The level of development of the native language of pupils influences the opportunities and quality of learning a foreign language of the pupils with mental disabilities.
4. An essential factor for the successful acquisition of foreign language is the pupils' skills and knowledge what was acquired in other subjects.
5. The foreign language is obtained through a variety of activities while learning all the language skills: reading, listening, writing, speaking.
6. The Physical Response Method and the Orton-Gillingham approach to language teaching apply to work with pupils with intellectual disability and are useful in learning verbs in a foreign language.
7. Pupils with mild retardation deal with exercises successfully and with better results when The Physical Response Method is used and tasks that are performed by the sample and with the help of reminders. More time should be devoted to the development of listening and speaking skills, as the exercise that develops these skills pointed to the difficulty of listening and speaking to the pupils.

### Literatūra References

- Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching Students With Mental Retardation. A Practical Guide for Every Teacher*. Corwin Press.
- Anspoka, Z., & Tūbele, S. (2015). *Lingvo-didaktika. Latviešu valoda 1.-6.klasei. Monogrāfija*. SIA PNB Print.
- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3–17.

- Beikers, K. (2002). *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati*. Rīga: Nordika.
- Blūma, D., Kivrāne, I., Meija, E., & Ozoliņa, O. (1993). *Spēles un rotaļas svešvalodu mācīšanā*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking R. R. (2000). *How people learn: brain, mind, experience, and school*. Washington: National Academy Press. Retrieved from [https://www.desu.edu/sites/flagship/files/document/16/how\\_people\\_learn\\_book.pdf](https://www.desu.edu/sites/flagship/files/document/16/how_people_learn_book.pdf)
- Demidova, G. (2008). *Mācīšanās traucējumu noteikšana un palīdzības iespējas. Metodiskais materiāls*. Rīga: RD Izglītības, jaunatnes un sporta departaments.
- Evarrs, S., & Knotek, S. E. (2006). Foreign Language and Special Education. In Hening-Boyton (Ed.), *2005-2015: Realizing Our Vision of Languages for All* (pp. 117-133). Upper Saddle River, NJ: Pearson Hall.
- Fleming, G. (2018). *Adapt Your Studying Techniques to Your Learning Style. Know and Use Your Personal Style*. Thought Co.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Willey-Blackwell.
- Geidžs, N. L., & Berliners, D. C. (1998). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
- Hughes, S. (2014). *The Orton-Gillingham Language Approach - A Research Review*. Retrieved from [http://www.nessy.com/us/files/2014/06/Orton-Gillingham\\_Report-Final-Version.pdf](http://www.nessy.com/us/files/2014/06/Orton-Gillingham_Report-Final-Version.pdf)
- Hupercs, N., & Šinclers, E. (2006). *Pedagoģijas pamatjautājumi. Ievads sociālās pedagoģijas profesijām 10. izlaidums*. Stam Ķelne un Minhene.
- Krapez, S. (2010). *Second Language Comprehension and Acquisition in Mentally Disable Children-Illusion or Reality*. IBS Newsletter Porocevalec.
- Lapp, D. (2016). *Améliorez votre mémoire à tout âge - 4e éd.* Punod.
- Liepiņa, S. (2008). *Speciālā psiholoģija*. Rīga: RAKA.
- Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: McGraw-Hill.
- Mohammadian, A., & Mohammadian Dolatabadi, S. (2016). The Effect of Affection on English Language Learning of Children With Intellectual Disability Based on Total Physical Response Method of Language Teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103. Retrieved from [http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5\(2\)-92-103.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/ijells-2016-5(2)-92-103.pdf)
- Richards, J. C., & Rodgers, T. (2010). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
- Rimšāne, I., Ušča, S., & Ežmale, S. (2014). Towards the language awareness activities in the school curriculum of eastern Latvia. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, (Vol. I)*, pp. 478-488. Rēzekne, Rēzeknes Augstskola,
- Robin, L., & Schwarz, M. (1997). M. Sp.Ed. *Learning Disabilities Language Specialist Learning Skills*. Program Coordinator The English Language Institute, American University Washington, DC October.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. (Promocijas darbs). Retrieved from [http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/32003/298-55964Rozenfelde\\_Marite\\_mr16007.pdf?sequence=1](http://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/32003/298-55964Rozenfelde_Marite_mr16007.pdf?sequence=1)
- Seligson, P. (2011). *Helping Students to Speak*. Richmond publishing.

- Smits, E. (2000). *Paātrināta mācīšanās klasē*. Rīga: Pētergailis.
- Stakanova, E., & Tolstina, E. (2014). Different Approaches to Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Third Annual International Conference „Early hildhood Care and Education”*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.154>
- Tereško, A., Kondrova, A., Rozenfelde, M., & Želve, I. (2013). *Metodiskais materiāls pedagogiem izglītojamo ar garīgās attīstības traucējumiem sociālo prasmju, uzvedības un mācību sasniegumu izvērtēšanai*. Rīga: VISC.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. Longman Essex.
- The First 100 Most Commonly Used English Words. (2014). DuBois Learning center. Retrieved from <http://www.duboislc.org/ED-Watch/wordlist.html>
- Vīgante, R. (2008). Speciālās izglītības programmu līmeņu diferenciacija. *Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli*, 313.-323. Rēzekne: RA Izdevniecība.