

# GARĪGĀS ATTĪSTĪBAS TRAUCĒJUMU UN MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMU STARPSTADIJAS ĪPATNĪBU RAKSTUROJUMS

## Description of the Interim Peculiarities of Mental Developmental and Learning Disturbances

**Rasma Vīgante**

Latvijas Universitāte, Latvija

E-pasts: rasma.vigante@lu.lv

**Abstract.** *More and more pupils with special needs, including those with learning disturbances and simple mental developmental disturbances, are attending general comprehensive educational institution. It is often difficult in practice to define clearly and differentiate these two kinds of disturbances, especially in borderline cases or in the interim stage because then the features and manifestations of learning disturbances and simple mental developmental disturbances partly overlap and change. The novelty of the article is the analysis of the interim peculiarities and manifestations of these two disturbances which will allow teachers to understand better the main learning difficulties of such pupils and to choose the corresponding kinds of pedagogical support and methods as well as the correction and compensation possibilities.*

**Keywords:** *learning disturbances, retention of psychic development, simple mental developmental disturbances, interim stage.*

### Ievads

#### Introduction

Mācību procesa kvalitāte vienmēr ir akcentēta un analizēta pedagoģijas teorijā un praksē. Lai arī šajā procesā ir divi sadarbības partneri – skolēns un skolotājs, tomēr par mācību procesa kvalitāti atbildīgs ir skolotājs. Īpaši raksturīgi tas ir speciālajā izglītībā, kas Vispārējās izglītības likuma 1. nodaļas 3.panta 2. daļā definēta kā vispārējās izglītības īpašais veids ([www.likumi.lv](http://www.likumi.lv)). 21.gadsimta globalizācijas procesi un tehnoloģiju attīstība ietekmē prasības izglītībai. Mūsdienās strauji pieaugošais informācijas apjoms, spraigais mācību process, valsts izglītības standarta prasības, izglītības programmas un mācību priekšmetu programmas - daudziem bērniem to apguve sagādā patiesas grūtības. Tādēļ skolotājs cenšas respektēt katra individuālās īpatnības un mācīšanās spējas, precizējot mācību saturu, izvēloties optimālākos darba veidus un metodes, nodrošinot koriģējošo darbību, mērķtiecīgi palīdzot skolēniem ne tikai izprast un apgūt jaunas zināšanas, prasmes un iemaņas, bet arī iekļauties skolas dzīvē. Tas, kā šie skolēni iekļausies mācību procesā skolas dzīvē un kā veiksies mācību procesā, galvenokārt ir atkarīgs no skolotāja. A. Portera (2008) to definē, kā skolotāja prasmi saskatīt skolēnā potenciālu, spēju to atraisīt un vēlēšanos palīdzēt katram skolēnam realizēt savu potenciālu. M. Ainskovs (Ainscow, 2007) akcentē iekļaujošo izglītību, kas būtiski maina mācīšanās un mācīšanās nozīmi, un raksturo trīs pamatelementus – klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi izglītības visplašākajā

kontekstā. Praksē liela daļa skolēnu īsteno klātbūtni – apmeklē mācību stundas, tomēr līdzdalība mācību procesā ir pasīva, īpaši tad, ja mācīšanās prasa lielu garīgo piepūli. Ir skolēni, kuri spēj mobilizēt garīgo potenciālu, gribu un prātu, lai pārvarētu grūtības. Labs stimuls šajos gadījumos ir ģimenes atbalsts un sapratne. Tomēr daļai skolēnu grūtības ir vai šķiet nepārvaramas. Noteicošais faktors ir skolēnu zināšanu, prasmju, spēju un intelektuālās attīstības līmenis, kā arī veselības stāvoklis.

Mācīšanās traucējumi, kuru skaitā raksturīgākā ir psihiskās attīstības aizture, un viegli garīgās attīstības traucējumi ir precizēti Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijā (SSK-10). Klasifikāciju izstrādāta Pasaules veselības organizācijā (World Health Organization – WHO) un 1990. gada maijā apstiprināta 43. Pasaules veselības asamblejā. Pasaules veselības organizācijas dalībvalstīs tā ir spēkā no 1994. gada, bet Latvijā no 1997. gada. Tagad ir uzsākta klasifikācijas pārskatīšana, plānots jaunās SSK - 11 redakcijas izstrādi realizēt līdz 2014. gadam. Klasifikatorā norādīti diagnostiskie kritēriji, kas atbilst bērnu un pusaudžu vecumam. Šeit ir nodalīti mācīšanas traucējumi (learning disabilities) un viegli garīgās attīstības traucējumi jeb garīgā atpalicība (Mild) (<http://www.csb.gov.lv/klasifikacija/starptautiska-statistiska-slimibu-un-veselibas-problemu-klasifikacija-10-redakcija-ss>) Praksē samērā bieži ir grūti precīzi noteikt un diferencēt šos abus traucējuma veidus.

### **Mācīšanās traucējumu un vieglu garīgās attīstības traucējumu izpausmju robežstadijas**

#### **Border stages of the manifestation of learning disturbances and simple mental developmental disturbances**

Psihiskās attīstības aizture mūsdienās ir iekļauta kā mācīšanās traucējumu sastāvdaļa. Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācijā ir izdalīti psihiskās attīstības traucējumi, kurus apzīmē ar diagnožu kodiem F 80 – F 89. Minētajos traucējumos ietilpst: specifiski runas un valodas attīstības traucējumi (F 80), specifiski mācīšanās iemaņu attīstības traucējumi (F 81), specifiski motorisko funkciju attīstības traucējumi (F 82), jaukti specifiski attīstības traucējumi (F 83), pervezīvi attīstības traucējumi (F 84), neprecizēti psihiskās attīstības traucējumi (F 89) un citi psihiskās attīstības traucējumi (F 88). Ministru kabineta 2008.gada 2.decembra noteikumi Nr. 990 „Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju” definē speciālās izglītības programmu izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem (izglītības programmas kods 21015611, 21015621). Ar minēto noteikumu stāšanās spēkā ir anulēts iepriekšējais programmas nosaukums - speciālās izglītības programma izglītojamiem ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām. Praksē nereti skolotāji nediferencē skolēnus, kuriem raksturīga psihiskās attīstības aizture (aizkavēta vispusīga attīstība par pusotru līdz divarpus gadiem). Tādēļ rakstā galvenokārt akcentēta tieši šī problēma.

**Mācīšanās traucējumi** var izpausties dažādās situācijās, kur nepieciešama adekvāta izpratne, mutvārdu valodas vai komunikācijas simbolu izmantošana.

Tādējādi parādās izteikta neatbilstība starp skolēna intelektuālajām spējām un reālajiem sasniegumiem. Šādas atšķirības iespējamas vienā mācību priekšmetā piemēram, matemātikā vai vairākās jomās (matemātikā, dzimtajā valodā). Ja bērnam ir sensorās sistēmas problēmas, mācīšanās traucējumi var būt izteiktāki. N. Babkina (Бабкина, 2006) konstatējusi, ka lielai daļai jaunāko klašu skolēnu ar psihiskās attīstības aizturi ir pavājināta uzmanība, ātra nogurdināmība, zems uzmanības produktivitātes līmenis, ko sekmē psihisko procesu norises inertums, daudz neuzmanības kļūdu un neprecīzi veiktu uzdevumu, kas liecina par impulsivitāti. Sākumskolā skolēniem ar psihiskās attīstības aizturi vairāk attīstīta ir uzskatāmi darbīgā domāšana, bet vērojams uzskatāmi tēlainās domāšanas trūkums. Viegļāk saskata atšķirības, vāji raksturo līdzības un tikai pēc vairākkārtējas atbilstošu priekšmetu vai attēlu demonstrēšanas. R. Markitanova (Маркитанова, 2006) apkopojusi bērnu veselības centra statistiku: 85 % bērnu piedzimst ar attīstības nepilnībām un nelabvēlīgu veselības stāvokli, no tiem 25 % skolas vecuma bērniem nepieciešami attīstības traucējumu korekcijas pasākumi, 20 – 30 % skolēnu nepieciešama speciāla psiholoģiski pedagoģiska palīdzība, bet vairāk kā 60 % bērnu atbilst riska grupai.

**Vieglas garīgās attīstības traucējumi** ir samazināta intelekta funkcionēšana - psihiskie procesi attīstās nevienmērīgi, savstarpēji pārklājoties un pārveidojoties, traucētas komunikācijas iespējas, sociālās saskarsmes funkcijas un mācīšanās spējas. Psihoterapeite G. Ancāne iesaka informāciju par bērna funkcionēšanu iegūt no iespējami dažādiem avotiem, jo informācijas interpretācija ne vienmēr ir viennozīmīga. Piemēram, bērnam, kas ilgstoši atradies bērnu namā, atkarība un pasivitāte, kas citkārt tiktu vērtēta kā neadaptīva izturēšanās, var tikt uzskatīta par adaptīvu viņa dzīves kontekstā (Ancāne, 2011). Līdzīgi dati minēti S. Ševčenko pētījumos – 60% pirmo klašu skolēnu ir konstatēta skolas, somatiska un psihofiziska dezaptācija, pēdējos divdesmit gados 2 – 2,5 reizes pamatskolas klasēs palielinājies skolēnu skaits, kuriem ir grūtības apgūt mācību programmu, 30 % skolēnu nespēj apgūt vispārējā standarta programmu, lielai daļai šo skolēnu ir diagnosticēta psihiskās attīstības aizture (Шевченко, 2003). Aktuāla ir D. Litla (Little, 2009) atziņa par holistisku pieeju skolēnam patstāvīgo mācīšanās prasmju apgūšanā, izmantojot mācīšanās kognitīvās, metakognitīvās, afektīvās un sociālās dimensijas. Litla domas par skolēnu patstāvīgu jeb autonomu mācīšanos attiecināmas uz skolēniem ar psihiskās attīstības traucējumiem, tomēr skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem tās atbilst tikai daļēji. Praktiski novērojumi un pieredze ļauj secināt, ka minētie skolēni vāji apzinās, kā notiek mācīšanās, kā izmantot jau esošo pieredzi jaunu priekšstatu apgūvē, un otrādi – kā izmantot apgūtās zināšanas jaunās situācijās (1.tabula).

**Autonomas mācīšanās kritēriji** (pēc Little, 2009; Gootkin, 2010)  
**Criteria of autonomous learning** (according to Little, 2009; Gootkin, 2010)

N. p.k.	Kritēriji	Skolēni ar psihiskās attīstības aizturi	Skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem
1.	Mācību programmas mērķu izprašana	Izprot patstāvīgi vai ar daļēju palīdzību	Izprot ar palīdzību, papildu skaidrojumu
2.	Mācīšanās mērķu izvirzīšana	Prot izvirzīt mērķus ar daļēju palīdzību	Izvirza mērķus skolotāju / vecāku vadībā
3.	Iniciatīva, plānojot un veicot mācību aktivitātes	Izrāda iniciatīvu, bet bieži tā ir īslaicīga	Dažkārt var izrādīt iniciatīvu, bet tā var būt neadekvāta
4.	Mācību vielas regulāra atkārtošana	Regulāra atkārtošana iespējama tikai pēc atgādinājuma. Patstāvīgi var atkārtot tematus, kas izraisa interesi	Regulāra atkārtošana iespējama tikai skolotāju / vecāku vadībā
5.	Atbildības uzņemšanās par savu mācīšanos	Iespējams atsevišķos gadījumos, pārsvarā atbildību uzņemas epizodiski	Patstāvīgi atbildību neuzņemas
6.	Mācīšanās efektivitātes izvērtēšana	Prot izvērtēt, ja ir precīzi definēti un saprotami kritēriji	Izvērtēšana izteikti subjektīva, neobjektīva
7.	Abstraktu lietu, jēdzienu uztvere, apjēgšana pirmsskolā un pirmajā skolas gadā (N.G.)	Izprot kādu iepriekš izskaidrotu, pārrunātu abstraktu jēdzienu, bet neprot to apzināti izmantot saziņā	Var mehāniski atkārtot, neizprotot jēgu

Klasificējot vieglus garīgās attīstības traucējumus, tiek iekļauts arī Dauna sindroms (Down Syndrome) jeb trisomija 21. Bērniem ar Dauna sindromu ir dažādas veselības problēmas, piemēram, 50% no viņiem ir iedzimti sirds bojājumi un dažādas pakāpes garīgās attīstības traucējumi (Moeller, 2007). Nereti šos bērnus ir grūti diagnosticēt - viegli garīgās attīstības traucējumi vai mācīšanās traucējumi. Bērniem ar Dauna sindromu ir grūtības iemācīties runāt, jo viņiem ir pavājinātas spējas pēc dzirdes apgūt skaņu skaidru izrunu, iemācīties jaunus vārdus, izprast teikuma gramatisko uzbūvi un izteikt savas domas tā, lai apkārtējie varētu saprast

viņu teikto (MacDonald, 2009; Buckley, Gillian, 2009). Minēto bērnu agrīnās runas spējas ir ļoti atkarīgas no mātes runas veida, kā viņa runā ar bērnu. Piemēram, bērns runā izteikti mazāk, ja māte ir aktīva un daudz runā pati, ja māte pārāk daudz runā, neļaujot izteikties bērnam, ja mātes runas veids ir pārāk komandējošs un kontrolējošs (Byrne, Buckley, 2009). Bērniem ar Dauna sindromu ir vieglāk uztvert un mācīties ar sensorām maņām (vizuāli), nevis pēc dzirdes. Drukātus vārdus viņiem ir vieglāk atcerēties, nekā runātus un dzirdētus vārdus. Vairāki zinātnieki uzskata, ka bērniem ar Dauna sindromu ir ļoti svarīgi sākt intensīvu mācīšanu un attīstīšanu iespējami agrāk. Šo procesu vēlams sākt jau pirmajos dzīves mēnešos, tā ievērojami paaugstinot bērnu intelektu un nākotnē radot viņiem iespēju dzīvot iespējami pilnvērtīgāku dzīvi (Moeller, 2007; Merezenich, 2009). Savukārt novēlota intelektuālās attīstības sekmēšana un vispārējais stimulācijas trūkums pazemina bērnu ar Dauna sindromu kognitīvās spējas. Skolas vecumā bērniem ar Dauna sindromu un viegliem garīgās attīstības traucējumiem ir ļoti dažādas spējas matemātikas apgūvē. Tomēr kopumā matemātikas spējas ir ievērojami zemākas, kā viņu spējas lasītprasmes apgūvē (Bird, Buckley, 2010). Austrālijā un Lielbritānijā veiktie pētījumi liecina, ka 60 – 70% cilvēku ar Dauna sindromu var iemācīties lasīt un rakstīt tādā līmenī, lai šīs prasmes noderētu viņu praktiskajā dzīvē (Buckley, 2009). Pirmsskolas vecumā un skolas posmā lasīšana priekšā un lasītmācīšana bērniem ar Dauna sindromu ir viens no efektīvākajiem terapijas veidiem, jo tas būtiski ietekmē valodas un atmiņas attīstību.

S.Zabramnaja (Забрамная, 1995) novērojusi, ka speciālistiem visgrūtāk ir diagnosticēt un atšķirt vieglu garīgu atpalcību no psihiskās attīstības aiztures, jo abos gadījumos grūtības mācībās parādās jau pirmajos mācību gados. Viņa iesaka uzmanību veltīt šo grūtību izpētei (neprasme mācīties, zināšanu nepilnības, negatīva attieksme pret mācīšanos, konfliktsituācijas skolā utt.), vienlaikus attīstot bērna iespēju potenciālu, jo psihiskās attīstības aizture var izpausties dažādu noviržu variantos izziņas darbībā un emociju – gribas jomā.

Ja salīdzina vieglas garīgās attīstības traucējumus un psihiskās attīstības aizturi, tad pirmajā izpaužas totāla un neatgriezeniska psihisko procesu pavājināšanās, bet otrajai raksturīgi psihisko funkciju nevienmērīga veidošanās, kur iespējama kā traucēta funkciju darbība, tā nepilnīgi attīstīti psihiskie procesi (zema paškontrolē, vājas domāšanas pamatoperācijas: analīze, sintēze, salīdzināšana, vispārināšana, grūtības orientēties uzdevuma nosacījumos un saturā). Tomēr, atšķirībā no skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem, viņiem ir augstākas mācīšanās prasmes, labāk izmanto palīdzību un prot iemācīto pielietot analogos uzdevumos vai situācijās. Salīdzinot minēto skolēnu lasīšanas, rakstīšanas un matemātiskās prasmes, var konstatēt līdzīga veida kļūdas, bet tās kvalitatīvi atšķiras. Piemēram, skolēni ar psihiskās attīstības aizturi cenšas saprast izlasīto. Neskaidrību gadījumā viņi atkārtoti pārlasa tekstu. Turpretī skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem nav intereses par lasītā saturu, tādēļ viņu atstāstījums par izlasīto parasti ir neloģisks un grūti saprotams. Matemātiskā raksturīgās grūtības skaitļa sastāva izprašanā, rēķinos ar pāreju citā desmitā, teksta

uzdevumos un uzdevumos ar vairākpakāpju darbībām. Tomēr arī šajos gadījumos skolēni ar psihiskās attīstības aizturi efektīvāk prot izmantot palīdzību. Īpaši grūti mācību procesā ir skolēniem robežstadijā starp psihiskās attīstības aizturi un viegliem garīgās attīstības traucējumiem, kuriem vēl papildus primārajai diagnozei ir viens vai vairāki attīstības traucējumi, saslimšanas. Bieži kā sensorais traucējums ir pavājināta redze, pazemināta dzirde, vāji attīstīta fonemātiskā uztvere un neveikla roku pirkstu sīkā motorika. O.Gavriluškina (Гаврилушкина, 2010) akcentē redzes un motorās koordinācijas nepietiekamību, kas izpaužas neprasmē rīkoties ar vienu vai abām rokām, izmantojot redzes kontroli. Tādēļ šie skolēni lasot zaudē vajadzīgo rindu, neizlasa vārda galotnes, rakstot neievēro lineatūru, zīmējumi ir neprecīzi, jo nav ievērotas kontūras, nepilnīgi savienotas līnijas. Gavriluškina uzskata, ka garīgā attīstība liecina par to, kā un cik bērns izmanto savas garīgās spējas, un vai viņam ir izveidojušās noteiktā vecuma posma domāšanas formas (turpat, 71). Starpstadijas posms nevar būt ilgstošs, iespējami ātri jāprecizē, kura izglītības programma skolēnam būtu vispiemērotākā. Tas prasa skolotāja iedziļināšanos katrā bērņā, viņa spēju un dotumu apzināšanu un to turpmāku attīstīšanu, akcentējot to, ko bērns var, prot un spēj. Nepietiekama pedagoģiskās darbības analīze, vienotas izpratnes trūkums, pēc S.Krouse & K.Louisa (2009) uzskatiem, var pazemināt darbības rādītājus un mazināt skolotāju autoritāti.

L.Darlinga-Hammonda un N.Ričardsone (Darling-Hammond, Richardson, 2009), pētot skolotāja pedagoģisko darbību Amerikas izglītības sistēmā, konstatēja, ka no profesionāli sagatavota pedagoga sabiedrība gaida gan zināšanas un izpratni par skolēnu un viņa attīstības procesiem, šo procesu dinamiku, gan nepārtraukti pilnveidotas zināšanas par mācīšanu un mācīšanos. Precīzi pedagoga primāro darba pienākumu definē S.Farrs (Farr, 2010) – ar efektīvām darba metodēm mazināt sociālās nevienlīdzības problēmas, nodrošinot visiem skolēniem vienlīdzīgas izglītības iespējas.

**Psihiskās attīstības aiztures un vieglu garīgās attīstības traucējumu  
robežstadijas izpausmju respektēšana praksē**

**Respecting the border stages of the manifestation of psychic developmental  
retention and simple mental developmental disturbances in practice**

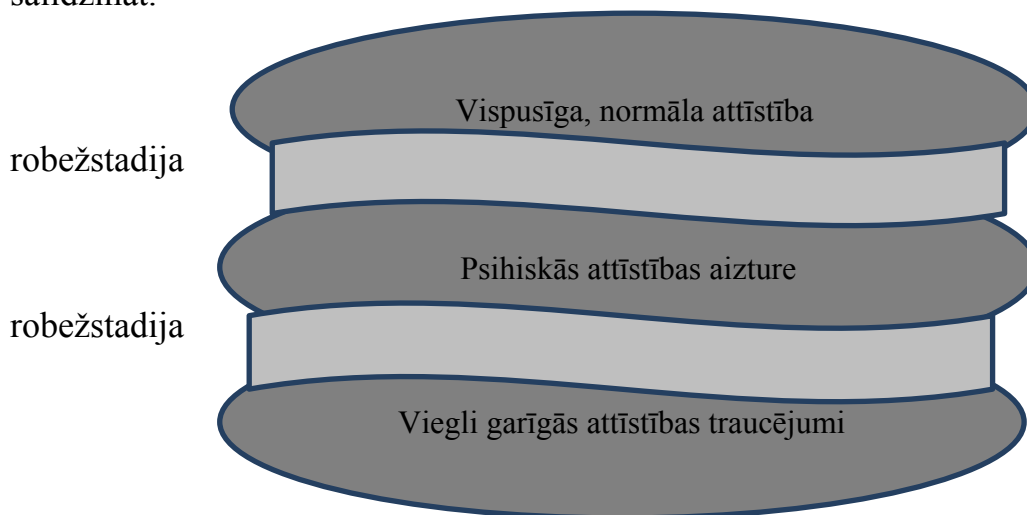
Kā liecina teorētiskās daļas pētījumi, psihiskās attīstības aizture un viegli garīgās attīstības traucējumi ir pilnīgi atšķirīgi ar specifiskām iezīmēm un izpausmēm. Katram bērņam ir tikai viņam raksturīgas spējas, temperaments, raksturs, vajadzības un intereses. Atšķirīga ir katra garīgā un fiziskā slodze, to samērošana un ievērošana ir sekmīgas mācīšanās nosacījums. Praksē ir sastopami abu traucējumu robežgadījumi vai robežstadija, kad grūti ir precīzi diagnosticēt un diferencēt traucējumu veidu.

Gandrīz katrā klasē skolotāji konstatē starpstadiju – ir skolēni ar normāli attīstītu, vecumam atbilstošu intelektu un skolēni ar kavētu intelekta attīstību, visbiežāk tie ir bērņi ar mācīšanās traucējumiem, bet precīzāk – ar psihiskās

attīstības aizturi. Otra, biežāk sastopamā robežstadija ir starp skolēniem ar mācīšanās traucējumiem, to skaitā ar psihiskās attīstības aizturi, un skolēniem ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem (1.att.).

Salīdzinot robežstadijās psihiskās attīstības aizturi, un vieglu garīgu atpalcību, pirmo raksturo psihisko funkciju nevienmērīga veidošanās. Mācību procesā skolotājam šajā gadījumā būs jānodrošina atbalsts, būs nepieciešams aktualizēt skolēna spējas, izmantot variatīvas metodes un palīgmateriālus. Skolēniem lēni veidojas mācīšanās prasmes, tādēļ mācīšanās ir mazproduktīva, kaut arī skolēns vēlas mācīties, galvenokārt gan tā ir vēlme iepriecināt vecākus, skolotāju vai bailes no nosodījuma. Pārsvārā skolēniem raksturīga reproduktīvā mācīšanās, tātad mehāniska iegaumēšana un atkārtošana.

Turpretī vieglu garīgu atpalcību robežstadijā raksturo neatgriezeniskas psihisko procesu nepilnības. Te ir vēl izteiktāka mehāniska iegaumēšana un mehāniska reproducēšana, tādēļ zināšanas ir un grūti izmantojamas, iemācītā būtība nav izprasta. Arī vecākajās klasēs skolēni ar viegliem garīgās attīstības traucējumiem patstāvīgi jaunās situācijās nespēj analizēt, sintezēt, vispārināt un salīdzināt.



1.att. **Dažādu attīstības līmeņu robežstadijas**  
**Border stages of different developmental levels**

Īpaša vērība starpstadijas posmā veltāma, lai precizētu skolēna spējām visatbilstošāko izglītības programmu, jo nenoteiktajā starpstadijas posmā skolēns nevar atrasties ilgstoši. Gan psihiskās attīstības aizture, gan viegla garīga atpalcība biežāk sastopama zēniem. Lai optimāli palīdzētu skolēniem, nepieciešams korekcijas – kompensācijas darbs ikdienas mācību un audzināšanas procesā: sensorās un verbālās pieredzes veidošana, valodas attīstīšana; domāšanas operāciju (analīzes, sintēzes, vispārināšanas u. c.) attīstīšana; iekšējās intelektuālās darbības stereotipu un izziņas darbības traucējumu pārvarēšana un kompensēšana; traucējumu novēršana emocionālajā, gribas un uzvedības jomā; materiālo,

intelektuālo, ētisko un estētisko vērtību sistēmas izveide; kustību koordinācijas un roku sīkās muskulatūras attīstīšana.

Vispārējās izglītības iestādēs arvien vairāk mācās skolēni ar speciālām vajadzībām t.sk. ar psihiskās attīstības aizturi un viegliem garīgās attīstības traucējumiem. Galvenokārt no skolotāja ir atkarīgs, kā šiem skolēniem veiksies mācību procesā, kā iekļausies skolas dzīvē. Izšķiroša nozīme ir skolotāja personībai, viņa profesionālajai meistarībai un cilvēciskajām īpašībām – prasmei pieņemt citādību, pieņemt bērnu tādu, kāds viņš ir, akcentējot to, ko bērns var un spēj.

Diskutējama ir pēdējo gadu izglītības politikas tendence it kā mazināt skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem skaitu, pedagoģiski medicīniskajās komisijās diagnosticējot vieglu garīgu atpalicību kā mācīšanās traucējumus, bet vieglākus mācīšanās traucējumus definē vienkārši kā grūtības mācībās. Bet ko darīt skolotājam, kā īstenot valsts izglītības standarta prasības – tas nereti paliek tikai skolotāja ziņā.

### **Secinājumi Conclusions**

Mērķtiecīgai skolēnu izziņas darbības sekmēšanai skolotājam nepieciešams izprast, kādas skolēniem ir grūtības mācībās un kā tās kopīgi pārvarēt, lai neveidotos noraidošā attieksme pret mācīšanos. Noteicošais faktors ir skolēnu zināšanu, prasmju un intelektuālās attīstības līmenis. Mācīšanās traucējumi un viegli garīgās attīstības traucējumi ir izplatītākie, bet ne vienmēr tie ir precīzi diagnosticējami, īpaši starpstadiju jeb robežgadījumu posmā.

Starpstadijā daļēji pārklājas un mainās mācīšanās traucējumu un vieglu garīgās attīstības traucējumu pazīmes un izpausmes, tādēļ skolotājam ir grūtāk izvēlēties optimālākos pedagoģiskā atbalsta veidus un metodes. Praksē ne vienmēr tiek ievērots, ka psihiskās attīstības aizture ir biežākais mācīšanās traucējumu paveids.

Jebkurā gadījumā ikdienā skolēniem jānodrošina korekcijas – kompensācijas darba iespējas mācību un audzināšanas procesā.

Starpstadijas posms ir pārejas posms, jo ātrāk tiks noteikta skolēna spējām atbilstošākā izglītības programma, jo mērķtiecīgākas kļūs mācīšanas un mācīšanās iespējas.

### **Summary**

The article analyzes the most characteristic peculiarities and manifestations of two kinds of disturbances – simple mental developmental disturbances and learning disturbances in the interim stage or borderline cases. It is the stage when it is difficult to define clearly which developmental disturbance is the dominant. In both cases pupils experience explicit difficulties in the learning process but they mutually differ.



The learning disturbances in the border stage are characterized by uneven formation of the psychic functions, insufficiently developed psychic processes; the simple mental backwardness, in its turn, is characterized by irreversible deficiencies pertaining to the development and operation of the psychic processes therefore these pupils acquire poorly the learning skills; they are unable to apply the existing experience in acquiring new notions and vice versa – apply the acquired knowledge in new situations. One of the most frequent sub-types of the learning disturbances is the retention of psychic development when pupils' all-round development is slowed down; it is delayed by 1.5 – 2.5 years. Every child has only his/her characteristic abilities, temperament, character, needs and interests. The mental and physical load also differs for each child, their correlation and observance is the precondition of successful learning. Knowing and understanding the real difficulties that pupils face and the peculiarities of their development the teacher with the help of effective methods of work can decrease the problems of social inequality and ensure education possibilities to all pupils. Special attention in the interim stage should be paid to specifying the curriculum that corresponds best to the pupil's abilities because the pupil cannot stay for a long time in the interim stage. In order to promote purposefully pupils' cognitive activities the teacher needs to understand pupils' strengths and weaknesses, to know which difficulties they experience in learning and how to overcome them together.

#### Literatūra Bibliography

1. Ainscow, M. (2007) *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. In Florian, L. (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London: SAGE Publication.
2. Ancāne, G., Užāns, A. u.c. (2011). *Rokasgrāmata skolotājiem, strādājošiem specializētajās iestādēs bērniem ar psihiskās veselības traucējumiem*. Eiropas sociālais fonds, 55 lpp.
3. Bird, G., Buckley, S. (2010). *Number Skills for Children with Down Syndrome (5 – 11 years)* In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 08. 02. 2012.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/information/nummber/childhood>
4. Buckley, S., Gillian, B. (2009). *Speech and Language Development for Children with Down Syndrome (5 – 11 years)*. In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 02. 10. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/information/language/childhood>
5. Buckley, S. (2009)b. *Reading and Writing for Individuals with Down Syndrome – an Overview*. In: *Down Syndrome online. Reading and Writing* [tiešsaiste] - [atsauce 04. 10. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-sundrome.org/information/reading/overview/>
6. Byrne, A., Buckley, S. (2009). *The Significance of Maternal Speech Styles for Children with Down Syndrome*. In: *Down Syndrome online*. [tiešsaiste] - [atsauce 04. 11. 2011.]. Pieejams: <http://www.down-syndrome.org/reports/21/>
7. Darling-Hammond, L., Richardson, N. (2009). Policies that support Professional development in an era of reform. In: *Educational Leadership*, 2009, Vol. 66, Nr. 5, P. 47 – 53

8. Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership: The Highly Effective Teachers Guide to Closing the Achievement Gap*. San Francisco: Jossey-Bass. P. 43
9. Gootkina, N. I. (2010). School readiness in the context of the problem of preschool and primary school education continuity. *Psychological science and education. Perspectives on early childhood care and education*. (3), P. 85 - 91
10. Krouse, S.& Louis K. S. (2009). *Building strong school cultures: a guide to leading change*. Thousand Oaks:Corwin Press
11. Litle, D. (2009). *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. DGIV EDU LANG
12. MacDonald, J. (2009). *Communication Problems and Down Syndrome*. [tiešsaiste] - [atsauce 07. 01. 2012.]. Pieejams: <http://jamesdmacdonald.org/articles/fdown/comunication>
13. Merezenich, M. (2009). *Down Syndrome Children can greatly Benefit from early Training*. In: *On the Brain* [tiešsaiste] - [atsauce 21. 01. 2012.]. Pieejams: <http://merzenich.positscience>.
14. Moeller, I. (2007). Just a bit different. *Scientific American Reports. Special Edition on Child Development*. June, P. 42 – 47
15. Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju. Ministru kabineta 2008.gada 2.decembra noteikumi Nr. 990 Pieejams: <http://www.likumi.lv>
16. Porter, A. (2008). Intercultural Education in Europe. *Intercultural Education*, 19, No. 6
17. Starptautiskā statistiska slimību un veselības problēmu klasifikācija. (1997). <http://www.csb.gov.lv/klasifikacijas/starptautiska-statistiska-slimibu-un-veselibas-problemu-klasifikacija-10-redakcija-ss>
18. Бабкина, Н.В. (2006). *Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития*. Пособие для школьного психолога. М.: Школьная Пресса. С. 80
19. Гаврилушкина, О. П. (2010). *Ребенок отстает в развитии? Семейная школа*. М.: ДРОФА. С. 207
20. Маркитанова, Р.М. (2006). Актуальные проблемы организации и содержания обучения детей с отклонениями в развитии в условиях школы надомного обучения. *Коррекционная педагогика, научно - методический журнал* 3(15). С. 15 - 26
21. Забрамная, С.Д. (1995). *Умственная отсталость и ограничение ее от сходных состояний. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей*. М.: Просвещение, Владос. С. 5 - 13
22. Шевченко, С. Г. (2003). *Подготовка к школе детей с задержкой психического развития*. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса. С. 96

<b>Rasma Vīgante</b> University of Latvia, Faculty of Pedagogy, Psychology and Arts Jūrmalas gatve 74/76 Rīga LV- 1083, Latvia E-mail: <a href="mailto:rasma.vigante@lu.lv">rasma.vigante@lu.lv</a>
--