



Liepājas Universitāte
Izglītības zinātņu institūts

Gundega Tomele

**Bērna valodas attīstības veicināšana un
valodas traucējumu korekcija Montessori pedagoģijas aspektā**

Promocijas darbs
zinātnes doktora grāda (Ph. D.) iegūšanai
izglītības zinātņu nozarē

Promocijas darba zinātniskā vadītāja –
Dr. habil. philol., prof. Dace Markus

Promocijas darbs izstrādāts ar ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē”
vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018 finansiālu atbalstu



Liepāja 2022

Anotācija

Gundegas Tomeles promocijas darbs izglītības zinātnēs „Bērna valodas attīstības veicināšana un valodas traucējumu korekcija Montessori pedagoģijas aspektā” izstrādāts Liepājas Universitātes Izglītības zinātņu institūtā Dr. paed, profesores Anitas Līdakas (2010. – 2017. gads) un Dr. habil. philol., profesores Daces Markus (2018. – 2021. gads) vadībā no 2010. gada janvāra līdz 2021. gada novembrim.

Promocijas darba mērķis: pamatot Montessori pedagoģijas izmantošanas iespējas bērna valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā un izstrādāt multistrukturālo runas un valodas attīstības modeli veseluma pieejas aspektā, balstoties uz Montessori pedagoģijas un logopēdijas teorijas un prakses analīzi.

Promocijas darba apjoms ir 188 lappuses un 12 pielikumi.

Promocijas darba 1. daļā veikta bērna valodas attīstības teoriju, logopēdijas teorijas un prakses analīze. Ir apkopoti runas un valodas attīstības traucējumu teorētiskie un praktiskie aspekti, konstatēti iespējamie risinājumi bērnu valodas traucējumu seku mazināšanā – primārā, sekundārā un terciārā profilakse, jaunu logopēdijas tehnoloģiju ieviešana praksē.

Promocijas darba 2. daļā īstenota Montessori pedagoģijas teorijas un prakses analīze bērna valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas aspektā. Ir veikts Montessori didaktisko principu un materiālu izmantošanas iespēju apkopojums, sniegts pamatojums veseluma pieejas īstenošanai valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, balstoties uz teorijas analīzi un profesionālo pieredzi.

Promocijas darba 3. daļā atspoguļota patstāvīgi izstrādātā runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa būtība. Apkopoti un analizēti logopēdijas speciālistu un Montessori pedagogu aptaujas dati. Veikts profesionālās pieredzes apkopojums Montessori pedagoģijas iekļaušanā valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, studiju programmas „Logopēdija” studiju procesa īstenošanā.

Promocijas darba nobeigumā izstrādātas tēzes aizstāvēšanai, atspoguļojot darba zinātnisko un praktisko novitāti.

Atslēgas vārdi: bērna valodas attīstība, valodas traucējumi, Montessori pedagoģija, logopēdija, runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis, veseluma pieeja, bērncentrēta pieeja.

Darbs izstrādāts, pateicoties ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” (vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018) finansiālam atbalstam.

Anotation

Gundega Tomele's doctoral thesis in educational sciences „Promotion of child's language development and correction of language disorders in the aspect of Montessori pedagogy" was developed at the Institute of Educational Sciences of Liepaja University under the guidance of Dr. paed. professor Anita Lidaka (2010 – 2017) and Dr. habil. philol. professor Dace Markus (2018 – 2021) from January 2010 to November 2021.

The aim of the thesis is to substantiate the possibilities of using Montessori pedagogy in promoting language development and correcting language disorders and to develop a multi-structural model of a child's language development in terms of a holistic approach, based on the analysis of Montessori pedagogy and speech therapy theory and practice.

The volume of the thesis is 188 pages and 12 appendices.

In the 1st part of the thesis the author analyzes the child's language development theory, speech therapy theory and the carried out practice. Theoretical and practical aspects of speech and language development disorders are summarized, possible solutions for reducing the consequences of children's language disorders are identified – primary, secondary and tertiary prevention, introduction of new speech therapy technologies in practice.

The 2nd part of the thesis deals with the theory and practice of Montessori pedagogy in terms of promoting language development and correcting disorders. A summary of the application of Montessori didactic principles and materials has been made, justification for the implementation of the holistic approach in the promotion of language development and correction of disorders based on the analysis of theory and experience has been provided.

The 3rd part of the thesis reflects the essence of the independently developed multistructural model of speech and language development. Survey data of speech therapy specialists and Montessori teachers have been collected and analyzed. A summary of professional experience has been made for inclusion of Montessori pedagogy in the promotion of language development and correction of disorders in the study program "Speech Therapy".

At the end of the research statements are developed to defend the thesis, reflecting the scientific and practical novelty of the thesis.

Keywords: child's language development, language disorders, Montessori pedagogy, speech therapy, holistic approach, multistructured speech and language development model.

The thesis has been written thanks to the financial support of the ESF project Development of Doctoral Studies at Liepaja University (agreement No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./IPIA/VIAA/018).

Saturs

Anotācija	2
Anotation.....	3
Ievads	6
1.Valodas attīstība, tās traucējumi un korekcija pirmsskolas vecumā.....	28
1.1.Valodas un runas raksturojums	28
1.2.Bērna valodas attīstības un tās priekšnosacījumu teoriju analīze.....	31
1.3.Runas un valodas traucējumi, to cēloņi un klasifikācija	37
1.4.Runas un valodas traucējumu sekas	54
1.5.Runas un valodas traucējumu korekcijas teorētiskie un praktiskie aspekti.....	56
2.Montesori pedagoģija un tās raksturojums	72
2.1.Montesori pedagoģijas kā alternatīvās, humānās un atveseļojošās pedagoģijas teorētiskais pamatojums vēsturiskā aspektā	72
2.2.Marijas Montesori atziņu par bērna valodas attīstību, tās veicināšanu un valodas traucējumu korekciju analīze.....	84
2.3.Montesori pedagoga profesionālās kompetences un didaktisko principu īstenošanas nozīme mācību, audzināšanas un traucējumu korekcijas procesā	99
2.4.Montesori nodarbību, didaktisko materiālu raksturojums un izmantošanas iespējas valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā	107
3.Montesori pedagoģijas iekļaušana valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.....	126
3.1.Runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa izstrāde.....	126
3.2.Runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa izpratne logopēdiskajā praksē – logopēdu aptaujas rezultāti	129
3.2.1.Respondentu profesionālās darbības raksturojums	130
3.2.2.Respondentu sniegtā vērtējuma apkopojums un analīze.....	131
3.3.Montesori pedagoģijas izmantošana runas un valodas attīstībā un traucējumu korekcijā – Montesori pedagogu aptaujas rezultāti.....	134
3.3.1.Respondentu profesionālās darbības raksturojums	135

3.3.2.Respondentu sniegtā vērtējuma apkopojums un analīze.....	137
3.4.Montesori pedagogijas izmantošanas teorētisko un empīrisko pētījumu pārskats un secinājumi.....	144
3.5.Montesori pedagogijas teorijas un prakses iekļaušana studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā.....	147
3.5.1.Studiju programmas „Logopēdija” studentu aptaujas raksturojums	149
3.5.2.Grupas A respondentu sniegto atbilžu apkopojums un analīze.....	150
3.5.3.Grupas B respondentu sniegto atbilžu apkopojums un analīze.....	153
Secinājumi.....	156
Nobeigums	162
Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes.....	163
Pateicības.....	164
Izmantotā literatūra	165
Pielikumi	189

Ievads

Valoda ir zīmju sistēma, kas kalpo kā cilvēku saskarsmes, izziņas, domu, jūtu un gribas izteikšanas līdzeklis. Tā ir izveidojusies un turpina attīstīties cilvēces kultūrvēsturiskās attīstības procesa un sabiedrības vajadzību īstenošanas ietekmē. Pateicoties valodai, tiek nodrošināta kultūras pēctecība paaudzēs un sabiedrības iegūto zināšanu saglabāšana (Aivars et al., 1999; Lūse, Miltiņa, & Tūbele, 2012; Miltiņa, 2005; Montesori, 2019). Bērna valodas attīstība ir būtisks priekšnosacījums kultūrvēsturiskā mantojuma apguvei, saglabāšanai un nodošanai tālāk nākamajām paaudzēm (Lieģeniece & Nazarova, 1999; Montesori, 2019; Rūķe-Draviņa, 1992; Vigotskis, 2002; Кольцова & Рузина, 2002). Savukārt vairāku valodu prasme ļauj sazināties dažādu etnosu cilvēkiem, izzināt pasauli un nodrošina cilvēkam plašākas iespējas (Anspoka, 2015; Tauriņa, 2015).

Bērns runas un valodas attīstības procesā apgūst prasmi izmantot valodu kā saskarsmes, mijiedarbības, pašizteiksmes un pašregulācijas, kā arī apkārtējās pasaules izziņas līdzekli. Jau divu ar pusi, trīs gadu vecumā var novērot valodas attīstības atgriezenisko saikni bērna kognitīvajā un sociālajā attīstībā (Suchodoletz, 2002, 2004; Weinert, 2002). Bērna mutvārdu runas un valodas apguves procesa norise un sasniegtais attīstības līmenis pirmsskolas vecumā ir nozīmīgs faktors tālākās attīstības kontekstā – tas ir intelektuālās attīstības un sagatavotības rādītājs mācībām skolā. Lasīšanas un rakstīšanas prasme veidojas uz pamatiem, kas ir radīti, attīstot bērna runu un valodu pirmsskolas vecumā (Anspoka, 2008; Golubina, 2007; Каңепеја, 2012a, 2012b; Kauliņa & Tūbele, 2012; Klicpera, Schabmann, & Gasteiger-Klicpera, 2007; Lieģeniece & Nazarova, 1999; Penner, Krügel, & Nonn, 2005; Tūbele, 2008, 2019; Tūbele & Lūse, 2012; Лалаева, 1989; Поваляева, 2010). Rakstu valodas, it īpaši lasītprasmes apguves kvalitāte būtiski ietekmē ne tikai mācību sasniegumus skolā, bet ir arī nozīmīgs faktors personiski un sociāli nozīmīgu mērķu sasniegšanā (Geske & Ozola, 2007; Kauliņa & Tūbele, 2012; Tūbele, 2015a, 2015b; Zariņa, 2013).

Attīstoties neirofizioloģijas, neirobioloģijas un neiropsiholoģijas zinātņu nozarēm, kā arī pieaugot bērnu ar runas un valodas traucējumiem skaitam un izprotot valodas attīstības nozīmi personas dzīves kvalitātes nodrošināšanā un tautsaimniecībā kopumā, arvien lielāka zinātnieku uzmanība tiek veltīta bērnu runas un valodas attīstības norisei un tās problēmām. Pēdējo divdesmit piecu gadu laikā ASV, Eiropā un Krievijā ir veikti dažādi zinātniskie pētījumi par bērnu valodas attīstības norisi, valodas traucējumu izplatību, valodas traucējumu agrīnas diagnostikas un korekcijas nozīmi (Geissmann, Fahrländer, Margelist, & Jenni, 2013;

Grimm, 2012; Grimm, Aktas, & Frevert, 2000; Grundhewer, 2012; Kauschke, 2006; Keilmann, Bütter, & Böhme, 2009; Rescorla, Roberts, & Dahlsgaard, 1997; Suchodoletz, 2002, 2004; Ward, 1999; Архипова, 2007; Бондарь, 2012; Володин & Шкловский, 2014; Заваденко, 2006; Ковригина, 2005; Ларченко, 2012; Лисичкина, 2004; Мاستьюкова, 1989, 1992; Поваляева, 2002, 2010; Ромусик, 2011; Сорокина, 2011; Яковлева, 2012).

Latvijā būtisku ieguldījumu bērnu valodas apguves izpētē, kā arī bērnu runas vērtēšanas kritēriju izstrādē sniedza Eiropas Ekonomikas zonas (EEZ) un Norvēģijas finanšu instrumenta finansētais projekts „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (LAMBА). Projektu no 2015. gada marta līdz 2017. gada aprīlim īstenoja RPIVA Bērnu valodas centra, LU Matemātikas un informātikas institūta, LU Humanitāro zinātņu fakultātes, Norvēģijas Arktiskās universitātes UiT un Oslo Universitātes UiO 26 zinātnieki D. Markus un A. Vulānes vadībā (*Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*, 2017):

- D. Markus (2003, 2007, 2015, 2016), I. Freiberga (2016) ir pētījušas bērnu valodas attīstības lingvistiskos aspektus;
- Z. Anspoka (2015, 2016), I. Tomme-Jukēvica (2016), I. Stangaine (2016), V. Uršuļska (2016), I. Eglīte (2016) ir pētījušas bilingvālu bērnu latviešu valodas apguvi pirmsskolas un sākumskolas vecumposmā;
- V. Kuzina (2015, 2016), R. Purmale (2015, 2016), V. Uršuļska (2015, 2016) projekta ietvaros ir pētījušas latviešu valodas apguvi mācību procesā pirmsskolā un skolā (Stikute, 2015).

Pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas prasme kopš 2018. gada tiek pētīta Valsts pētījuma programmā „Latviešu valoda”. Pētījumā ir iesaistījušies arī Liepājas Universitātes mācībspēki un studiju programmas „Logopēdija” studenti (Markus, Bethere, & Usca, 2020; Markus & Zīriņa, 2019; Markus, Zīriņa, & Markus, 2019).

Tomēr Latvijā ir salīdzinoši maz pētījumu par valodas attīstības traucējumiem, mutvārdu un rakstu valodas attīstības kopsakarībām un preventīvo pasākumu nozīmi pirmsskolas vecumā. Nozīmīgākie Latvijas autoru zinātniskie pētījumi bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas jomā ir saistīti ar skolas vecumposmu:

- S. Tūbele (2006) ir pētījusi skolēnu runas un valodas traucējumu diagnostikas un korekcijas iespējas, izstrādājusi kompleksu un savstarpēji saistītu izpētes un diagnostikas sistēmu, konstatējusi izpētes un diagnostikas nozīmi koriģējoši attīstošās darbības plānošanā, kā arī skolēna aktīvas līdzdalības, logopēda, skolotāja, vecāku un bērna sadarbības nozīmi koriģējoši attīstošajā procesā;

- S. Ušča (2012) ir pētījusi pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstību internātpamatskolā un izstrādājusi komunikatīvās kompetences attīstības didaktisko modeli, kā arī konstatējusi speciālistu starpdisciplinārās sadarbības nepieciešamību;
- R. Vīgantes (1999) pētījumā ir konstatēta savlaicīgas valodas traucējumu diagnostikas un korekcijas, primāro un sekundāro traucējumu diferencēšanas nepieciešamība, daudzveidīgu metožu un speciālistu sadarbības nozīme skolēnu runas un valodas traucējumu diagnosticēšanā.

Visus iepriekš minētos pētījumus apvieno atziņas par savlaicīgas runas un valodas traucējumu diagnostikas, starpdisciplinārās sadarbības nepieciešamību, daudzveidīgu korekcijas metožu un veseluma pieejas izmantošanu, kā arī valodas traucējumu negatīvo ietekmi uz skolēnu mācību sasniegumiem.

Latvijā tāpat kā visā pasaulē ir tendence pieaugt bērnu skaitam ar runas un valodas attīstības aizturi vai traucējumiem. To apliecina dažādu autoru veiktie pētījumi un statistikas datu analīze no 1999. gada līdz 2021. gadam. S. Tūbele (2006) konstatē, ka laika posmā no 1999. līdz 2005. gadam 20 % – 25 % sākumskolas skolēnu ir nepieciešama logopēdiskā palīdzība. A. Falka (2012) atzīmē, ka pēc Latvijas Logopēdu asociācijas datiem, pirmsskolas izglītības iestādēs 30 % – 60 % bērnu ir konstatēts nepietiekams valodas attīstības līmenis, kas saskan ar Krievijas zinātnieku pētījumiem, kuros 40 % – 60 % pirmsskolas vecuma bērnu tiek konstatēta nepietiekama valodas attīstība un valodas traucējumi (Бондарь, 2012; Ларченко, 2012; Яковлева, 2012). Savukārt B. Trinīte (2015) norāda, ka pēc provizoriskiem Latvijas Logopēdu asociācijas datiem 50 % bērnu 3 – 5 gadu vecumā ir vērojami runas, valodas un komunikācijas traucējumi, 5 – 6 gadu vecumā logopēdiskie traucējumi ir 35 % – 40 % bērnu, bet sākumskolas vecumā 35 % skolēnu ir nepieciešama logopēdiskā palīdzība. V. Suhodolets (*W. von Suchodoletz*) (2004) raksta, ka Vācijā valodas attīstības problēmas tiek konstatētas aptuveni 1/3 pirmsskolas vecuma bērnu. Tātad gan Latvijā, gan Krievijā, gan Vācijā valodas attīstības problēmas pirmsskolas vecumā ir konstatējamas vismaz katram trešajam bērnam.

Lai gūtu priekšstatu par Liepājas Universitātes studiju programmas „Logopēdija” absolventu iespējamo pieprasījumu darba tirgū un datus par runas un valodas traucējumu izplatību pirmsskolas vecuma bērnu populācijā, kopš 2011. gada rudens tiek monitorēts Liepājas pirmsskolas izglītības iestāžu (PII) bērnu skaits ar runas un valodas traucējumiem. Skolotāji logopēdi veic runas un valodas pārbaudi bērniem no trīs gadu vecuma divas reizes gadā – rudenī (oktobris) un pavasarī (aprīlis). Pārbaudē iekļauti tikai tie bērni, kuri apmeklē pašvaldības pirmsskolas izglītības iestādes, līdz ar to bērnu skaits Liepājā, kuriem ir

nepieciešama logopēdiskā palīdzība varētu būt nedaudz lielāks. Promocijas darba autore īstenojusi monitorēšanu vienu reizi studiju gadā, veicot dokumentu (skolotāju logopēdu atskaišu, Liepājas logopēdu metodiskās apvienības atskaišu) izpēti, datu apkopošanu un analīzi. Iegūtie dati ir atspoguļoti vairākās zinātniskās publikācijās (Tomele, 2014; Tomele, 2016; Tomele & Tumševica, 2015; Lidaka, Strazdina, & Tomele, 2017), kā arī jaunās studiju programmas „Logopēdija” licencēšanas dokumentu kopā 2020. gadā.

Pirmsskolas izglītības iestāžu logopēdu atskaišu dati Liepājas pilsētas Izglītības pārvaldes Pedagoģijas nodaļā apliecina līdzīgas runas un valodas traucējumu izplatības tendences, kādas tiek novērotas Latvijā un pasaulē – vidējais bērnu skaits ar runas un valodas traucējumiem laika posmā no 2011. gada oktobra līdz 2021. gada aprīlim svārstās no 41,01 % līdz 48,03 % (skatīt 1. tabulu).

1. tabula

Pārskats par bērnu skaitu no trīs gadu vecuma ar runas un valodas traucējumiem Liepājas PII laika periodā no 2011. / 2012. līdz 2020. / 2021. m. g.

Mācību gads	Mēnesis	Kopējais bērnu skaits Liepājas PII	Kopējais bērnu skaits ar runas un valodas traucējumiem	Vidējais bērnu skaits ar runas un valodas traucējumiem gadā
2011. / 2012.	oktobris	2922	1360 (46,54 %)	41,58 %
	aprīlis	3034	1111 (36,61 %)	
2012. / 2013.	oktobris	2744	1178 (42,93 %)	41,01 %
	aprīlis	2824	1104 (39,09 %)	
2013. / 2014.	oktobris	2752	1280 (46,51 %)	42,23 %
	aprīlis	2704	1026 (37,94 %)	
2014. / 2015.	oktobris	2609	1190 (45,61 %)	43,27 %
	aprīlis	2695	1103 (40,92 %)	
2015. / 2016.	oktobris	2660	1363 (51,24 %)	48,03 %
	aprīlis	2617	1173 (44,82 %)	
2016. / 2017.	oktobris	2653	1271 (47,90 %)	46,38 %
	aprīlis	2606	1169 (44,85 %)	
2017. / 2018.	oktobris	2598	1273 (48,99 %)	44,90 %
	aprīlis	2666	1088 (40,81 %)	
2018. / 2019.	oktobris	2530	1286 (50,83 %)	46,84 %
	aprīlis	2740	1174 (42,85 %)	
2019. / 2020.	oktobris	2764	1315 (47,58 %)	42,07 %
	aprīlis	2779	1016 (36,56 %)	
2020. / 2021.	oktobris	2732	1340 (49,05 %)	42,94 %
	aprīlis	2776	1022 (36,82 %)	

Apkopotie dati desmit gadu periodā liecina, ka bērnu skaits ar runas un valodas traucējumiem ir nemainīgi augsts. Līdz ar to Latvijā pieprasījums pēc logopēdijas speciālistiem nemazināsies, bet gan turpinās pieaugt, it īpaši, ja tiks ievērotas Skolotāja logopēda amata aprakstā (2016) noteiktās speciālistu noslogojuma normas, lai īstenotu pietiekamas intensitātes, regularitātes un kvalitātes logopēdiskās nodarbības. Tajā pašā laikā tas apliecina nepieciešamību pilnveidot skolotāju logopēdu izglītību, lai speciālisti spētu ne tikai savlaicīgi identificēt runas un valodas traucējumus, bet arī sniegt atbilstošu logopēdisko

palīdzību bērniem jau no trīs gadu vecuma un īstenot preventīvos pasākumus. Novēlota un nepietiekamas intensitātes logopēdiskās palīdzības sniegšana pirmsskolas vecuma bērniem ir viens no cēloņiem strauji pieaugošajam skolēnu skaitam ar mācību grūtībām.

To apliecina Valsts izglītības satura centra (turpmāk tekstā VISC) publiski pieejamie dati. Analizējot VISC publisko pārskatu sadaļu „Speciālā izglītība” laika posmā no 2009. līdz 2019. gadam var gūt informāciju par rekomendētajām speciālās izglītības programmām un līdz ar to par izglītojamo speciālajām vajadzībām. Precīzāki dati ir pieejami par Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas (turpmāk tekstā VPMK) ieteikumiem speciālo pamatizglītības programmu apgūvē, savukārt detalizēti dati par pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju (turpmāk tekstā PPMK) sniegtajiem ieteikumiem speciālo programmu apgūvē pārsvarā netiek sniegti.

2009. gadā VPMK izsniedza 1106 atzinumus par atbilstošas izglītības programmas apguvi. Speciālo pamatizglītības programmu izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem rekomendēja apgūt 171 (15,46 %) gadījumos, bet ar valodas traucējumiem – 121 (10,94 %) gadījumos (*Valsts izglītības satura centra 2009. gada publiskais pārskats*). 2009. gadā nav datu par PPMK sniegtajiem atzinumiem, kas ir izskaidrojams ar vienotas izvērtēšanas sistēmas trūkumu.

2010. gadā VPMK izsniedza 1078 atzinumus par atbilstošas izglītības programmas apguvi. Speciālo pamatizglītības programmu izglītojamiem ar mācīšanās traucējumiem rekomendēja apgūt 216 (20,04 %) gadījumos, bet ar valodas traucējumiem – tikai 20 (1,86 %) gadījumos. PPMK kādu no speciālās izglītības programmām ieteica apgūt 4559 izglītojamajiem. No tiem 2910 jeb 64 % izglītojamo tika ieteikta speciālā pirmsskolas izglītības programma (*Valsts izglītības satura centra 2010. gada publiskais pārskats*). Rekomendēto speciālās pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem būtiskais samazinājums ir tieši saistīts ar logopēda darba slodžu samazināšanu izglītības iestādēs 2009. / 2010. gadā. Tam bija negatīvas sekas nākamajos gados – nesaņemot savlaicīgu atbalstu, pieauga rekomendēto speciālo pamatizglītības programmu skaits izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem.

2011. gadā VPMK izsniedza 1077 atzinumus par atbilstošas izglītības programmas apguvi. Visvairāk tika ieteikta speciālā pamatizglītības programma izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem – 286 (26,56 %) skolēniem, savukārt speciālo izglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem 16 (1,49 %) skolēniem. Arī PPMK visvairāk tika ieteikts apgūt speciālo pamatizglītības programmu ar mācīšanās traucējumiem – 747 (44,33 %) gadījumos, bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 202 (11,99 %) gadījumos. Savukārt speciālā pirmsskolas izglītības

programma izglītojamajiem ar valodas traucējumiem tika rekomendēta 1508 jeb 58,27 % gadījumos (*Valsts izglītības satura centra 2011. gada publiskais pārskats*). Arī 2011. gadā rekomendēto speciālo pamatizglītības programmu skaits izglītojamajiem ar valodas traucējumiem ir ļoti zems, savukārt PPMK piešķirto speciālo pirmsskolas izglītības programmu skaits izglītojamajiem ar valodas traucējumiem ir augsts un ir vairāk nekā puse no visiem gadījumiem.

2012. gadā VPMK izsniedza 901 atzinumu par atbilstošas izglītības programmas apguvi. Turpina pieaugt skolēnu skaits, kuriem tiek rekomendēts apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, un tie jau ir 1153 gadījumi (VPMK – 288, PPMK – 865), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 182 gadījumos (VPMK – 2, PPMK – 180). Speciālā pirmsskolas izglītības programma izglītojamajiem ar valodas traucējumiem tika rekomendēta 1467 jeb 51,69 % gadījumos (*Valsts izglītības satura centra 2012. gada publiskais pārskats*).

2013. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK tiek rekomendēts apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 305 (40,07 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 5 (0,65 %). Kopš 2013. gada VISC pārskatā vairs nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek tikai norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 7241 izglītojamā spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas (*Valsts izglītības satura centra 2013. gada publiskais pārskats*). Līdz ar to apkopotie dati vairs nesniedz detalizētus faktus par situāciju Latvijā kopumā, bet gan par tendencēm VPMK.

2014. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 272 (32,73 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem rekomendē 13 (1,56 %) skolēniem. VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 6950 izglītojamo spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas (*Valsts izglītības satura centra 2014. gada publiskais pārskats*).

2015. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 254 (33,96 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 10 (1,34 %). VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 7511 izglītojamo spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas (*Valsts izglītības satura centra 2015. gada publiskais pārskats*).

2016. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 242 (29,30 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 7 (0,85 %). VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 7741 izglītojamo spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas (*Valsts izglītības satura centra 2016. gada publiskais pārskats*).

2017. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 222 (30,62 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 5 (0,69 %). VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 7141 izglītojamo spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas (*Valsts izglītības satura centra 2017. gada publiskais pārskats*).

2018. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 181 (30,62 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 4 (0,69 %). VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā ir izvērtētas 5858 izglītojamo spējas un ieteiktas atbilstošas izglītības programmas. Visvairāk tiek ieteikts apgūt speciālo pirmsskolas izglītības programmu – 2641 (45,08 %) izglītojamajam (*Valsts izglītības satura centra 2018. gada publiskais pārskats*).

2019. gadā skolēnu skaits, kuriem VPMK rekomendē apgūt speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, ir 177 (33,46 %), bet speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem – 5 (0,95 %). VISC pārskatā nav detalizētu datu par PPMK sniegto atzinumu būtību – tiek norādīts, ka kopumā 6554 izglītojamajiem tiek ieteiktas atbilstošas izglītības programmas. Visvairāk tiek ieteikts apgūt speciālo pirmsskolas izglītības programmu – 2676 (40,83 %) gadījumos (*Valsts izglītības satura centra 2019. gada publiskais pārskats*).

Kaut arī pārsvarā VISC publisko pārskatu sniegtie dati ir vispārīgi, tomēr to analīze sniedz ieskatu mācīšanās traucējumu izplatības tendencēs pamatizglītības posmā. Piecu gadu laikā (2015 – 2019) VPMK ir rekomendējusi apgūt speciālo pamatizglītības programmu ar mācīšanās traucējumiem no 29,30 % – 33,96 % gadījumos no visiem sniegtajiem atzinumiem. Tā kā mācīšanās traucējumi ietver arī lasīšanas un rakstīšanas traucējumus, kas pārsvarā ir pirmsskolas vecuma mutvārdu runas un valodas traucējumu seku parādības, tad hipotētiski var spriest par izglītojamo speciālo vajadzību tendencēm arī pirmsskolas izglītības posmā.

VISC 2009. gada pārskatā tika atzīmēts, ka vislielākais skaits izglītojamo, kuriem konstatēti mācīšanās traucējumi, ir vecuma grupā no 11 līdz 15 gadiem, ko var uzskatīt par

novēlotu mācīšanās grūtību konstatēšanu. Traucējumu savlaicīgā konstatēšanā liela nozīme ir izglītības iestādes atbalsta personāla (psihologa, logopēda, speciālā pedagoga) veiktajai diagnostikai pirmsskolā un sākumskolā (*Valsts izglītības satura centra 2009. gada publiskais pārskats*). Tomēr, sākoties 2009. gada ekonomiskajām grūtībām valstī un samazinot budžetu izglītībai, vispārējās izglītības iestādēs tika samazināts pedagogu atbalsta personāla, tai skaitā, logopēdu amata vienību skaits. Pedagogu atbalsta personāla skaits līdz 2012. / 2013. mācību gadam joprojām nerasniedza iepriekšējo līmeni, taču tajā pašā laikā likumsakarīgi turpināja palielināties skolēnu skaits, kuri apguva speciālo izglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem, jo pirmsskolā un sākumskolā netika sniegts savlaicīgs un pietiekams atbalsts. 2013. gadā Izglītības iniciatīvu centra veiktajā pētījumā „Bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītības finansēšana un pārvaldība Latvijā: sistēmas izvērtējums” tika secināts, ka nepieciešamība pēc speciālā atbalsta izglītojamo vidū pirmsskolas un obligātās pirmsskolas izglītības līmenī ir daudz lielāka nekā formāli diagnosticēto bērnu skaits ar speciālajām vajadzībām (Kaša, Tūna, & Liepiņa, 2013).

Arī 2014. gada IZM informatīvajā ziņojumā „Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā” tika konstatētas nepilnības atbalsta nodrošināšanā un speciālistu pieejamībā izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām, kā arī tika norādīts uz valsts finansējuma piesaistes nepieciešamību speciālās izglītības atbalsta personāla pieejamībai pirmsskolā bērniem līdz 5 gadu vecumam, lai nodrošinātu agrīnu speciālo vajadzību diagnosticēšanu jaunāka vecuma bērniem visās pašvaldībās. Tika rosināts meklēt risinājumus efektīva speciālās izglītības finansējuma modeļa izveidei un veicināt starpnozaru sadarbību. Vienlaikus ir aktualizēta nepieciešamība veikt būtiskas izmaiņas izglītības saturā un pedagogu profesionālo kompetenču pilnveidē (Izglītības un zinātnes ministrija, 2014).

Latvijas Republikas Saeimas darba grupas (I. Beizītere, I. Grumolte-Lerhe, I. Ziemane, V. Valtenbergs) pētījuma „Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā” (2020) gala ziņojumā tiek norādīts uz problēmām speciālās izglītības īstenošanā un secināts, ka, lai īstenotu izglītojamo ar speciālajām vajadzībām (tai skaitā, ar valodas traucējumiem) individuālajām vajadzībām atbilstošu un kvalitatīvu iekļaujošo izglītību, ir nepieciešami lieli ieguldījumi, un tā var tikt kvalitatīvi un efektīvi īstenota vien tad, ja ir pietiekami resursi normatīvā regulējuma noteikumu īstenošanai praksē. Tajā pašā laikā būtiska nozīme ir profesionāli sagatavotiem pedagogiem, kuri spēj īstenot mācību procesa pielāgošanu un sniegt efektīvus individuālus atbalsta pasākumus, kā arī videi, kas pēc iespējas uzlabo bērnu akadēmisko sniegumu un sociālo attīstību (Latvijas Republikas Saeima, 2020).

Balstoties uz iepriekš minēto datu apkopojumu, var secināt, ka:

- 1) laikā posmā no 2009. gada līdz 2019. gadam nemazinās izglītojamo skaits ar mācīšanās traucējumiem pamatizglītībā posmā un tas korelē ar datiem par valodas traucējumu sastopamību pirmsskolas vecumā, bet atbalsta pasākumu un speciālistu pieejamība visos izglītības posmos ir nepietiekama;
- 2) daļai izglītojamo valodas traucējumi pirmsskolas vecumā netiek laboti vai nav izlaboti pilnībā, līdz ar to pamatskolas izglītības apguves posmā to seku parādības transformējas jau kā mācīšanās traucējumi – šī atziņa korelē ar starptautiskajiem pētījumiem par pirmsskolas vecuma runas un valodas traucējumu seku parādībām skolas vecumā (Catts & Hogan, 2002; Mayer, 2010; Suchodoletz, 2004);
- 3) speciālās izglītības un atbalsta pasākumu nodrošinājums ir saistīts ar finansiālo situāciju un izglītības reformas tendencēm valstī – šī atziņa korelē ar Izglītības iniciatīvu centra 2013. gadā veikto pētījumu „Bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītības finansēšana un pārvaldība Latvijā: sistēmas izvērtējums”, Izglītības un zinātnes ministrijas 2014. gada informatīvo ziņojumu „Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā” un Latvijas Republikas Saeimas darba grupas pētījumu „Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā” (2020);
- 4) lai īstenotu bērnu ar valodas traucējumiem individuālajām vajadzībām atbilstošu un kvalitatīvu izglītību ir nepieciešama gan izglītības vides uzlabošana un logopēdijas speciālistu pakalpojumu pieejamības nodrošināšana, gan logopēdijas speciālistu profesionalitātes pilnveidošana.

Dokumentu analīzē redzamās likumsakarības apliecina, ka Latvijas izglītības sistēmā ir nepieciešams īstenot pasākumus, kas nodrošinātu primāro, sekundāro, kā arī terciāro valodas traucējumu profilaksi:

- palielināt logopēdu un atbalsta personāla slodžu skaitu atbilstoši skolēnu skaitam ar speciālajām vajadzībām;
- nodrošināt pēctecības principa ievērošanu pirmsskolas un sākumskolas izglītībā;
- pilnveidot esošās un ieviest jaunas metodes pirmsskolas izglītībā un logopēdiskās korekcijas darbā, kas veicinātu bērna attīstību veselumā un pāreju uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi;
- uzlabot skolotāju logopēdu un pedagogu profesionalitāti, pilnveidojot izglītības procesu augstskolās.

Būtisks pagrieziens Latvijas izglītības sistēmā ir projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” („Skola 2030”) īstenošana un pakāpeniska ieviešana visos izglītības posmos no pirmsskolas līdz vidusskolai. Notiek jaunu normatīvo regulējumu izstrāde un pilnveide.

2019. gadā ir pieņemti Ministru kabineta noteikumi Nr. 556 „Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām”, kas varētu uzlabot iekļaujošās izglītības un atbalsta pasākumu pieejamību un kvalitāti dažādu attīstības traucējumu gadījumā, tai skaitā izglītojamajiem ar valodas traucējumiem. Savukārt projekta „Skola 2030” vadlīniju īstenošana izglītības iestādēs varētu uzlabot mācību vidi un pilnveidot mācību metodes visās mācību jomās. Vadlīnijas izglītības procesa īstenošanai sasaucas ar Montesori pedagoģijas atziņām.

Logopēdijas zinātnes teorētiskajās atziņās tiek minēta nepieciešamība valodas attīstības veicināšanas un korekcijas darbā ievērot sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principus (Grohnfeldt, 1997; Keilmann et al., 2009; Miltiņa, 2005; Tūbele, 2002, 2006, 2019; Wendlandt, 1998; Вакуленко, 2013; Волкова, Лалаева, & Мاستьюкова, 1989; Володин & Шкловский, 2014; Сохин, 1979), taču praksē tie ne vienmēr tiek ievēroti vai arī tiek ievēroti šaurākā izpratnē, tas ir, tikai runas un valodas funkciju līmenī, neņemot vērā bērna attīstību veselumā un katra bērna attīstības procesa individuālās atšķirības, runas un valodas traucējumu ietekmi uz bērna psihoemocionālo stāvokli, bet smagākajos gadījumos – uz kognitīvo attīstību. Līdz ar to mācību un korekcijas darba efektivitāte neizbēgami pazeminās, jo tiek mēģināts ietekmēt sekas, neiedarbojoties uz cēloņiem un neanalizējot situāciju veselumā.

Liepājas Universitātē studē topošie skolotāji logopēdi, kuriem būs jāstrādā atbilstoši kompetencēs balstītas izglītības pieejai. Izstrādājot jauno studiju programmu „Logopēdija”, ir veiktas izmaiņas studiju kursu saturā un to īstenošanā, lai pilnveidotu logopēdijas speciālistu profesionalitāti bērnu valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas jomā atbilstoši inovācijām Latvijas izglītības telpā, sniedzot zināšanas un prasmes jaunu pieeju iekļaušanā logopēdijā.

No 1996. gada promocijas darba autore īsteno Montesori pedagoģijas elementu iekļaušanu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, bet iegūtā profesionālā pieredze, empīrisko un teorētisko pētījumu rezultāti prezentēti valsts nozīmes un starptautiskās zinātniskās konferencēs. 2008. gadā par multisensorās un veseluma pieejas nepieciešamību agrīnās valodas attīstības veicināšanā tika referēts Eiropas Savienības Parlamenta Kristīgo demokrātu un Eiropas demokrātu frakcijas rīkotajā sociālpediatrijas simpozijā Briselē, bet 2009. gadā Eiropas Montesori asociācijas X kongresā Krakovā tika prezentēts pētījuma rezultātu apkopojums un profesionālā pieredze Montesori pedagoģijas lietojumā bērnu valodas attīstības veicināšanā. Līdz tam Latvijā netika veikti pētījumi par Montesori pedagoģijas izmantošanu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā.

Situācijas analīze par pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības traucējumu izplatību, logopēdiskā darba organizāciju, pirmsskolas vecuma bērnu valodas traucējumu seku parādībām skolas vecumā, kā arī promocijas darba autores profesionālā pieredze un pētījumi logopēdijas un Montessori pedagoģijas jomās noteica promocijas darba tēmas „**Bērna valodas attīstības veicināšana un valodas traucējumu korekcija Montessori pedagoģijas aspektā**” izvēli, aktualitāti, zinātnisko un praktisko novitāti.

Pētījuma objekts

Pirmsskolas vecuma bērna valodas attīstība un valodas traucējumu korekcija.

Pētījuma priekšmets

Montessori pedagoģija bērna valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.

Pētījuma mērķis

Pamatot Montessori pedagoģijas izmantošanas iespējas bērna valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā un izstrādāt multistrukturālo runas un valodas attīstības modeli veseluma pieejas aspektā, balstoties uz Montessori pedagoģijas un logopēdijas teorijas un prakses analīzi.

Pētījuma hipotēze

Montessori pedagoģijas teorija, didaktiskie principi, materiāli un prakse atbilst runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba pamatnostādņem runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā.

Pētījuma uzdevumi

1. Analizēt:
 - zinātnieku teorētiskās atziņas par bērna valodas attīstību, valodas attīstības priekšnosacījumiem, valodas attīstības traucējumiem un to korekciju;
 - M. Montessori teorētiskās atziņas un empīriskos novērojumus par bērna valodas attīstību un tās nozīmi, valodas attīstības priekšnosacījumiem, valodas attīstības traucējumiem un to korekcijas iespējām.
2. Izstrādāt runas un valodas attīstības multistrukturālo modeli, balstoties uz zinātniskās literatūras atziņu, logopēdijas speciālistu viedokļu izpēti un promocijas darba autores empīrisko pieredzi.
3. Izpētīt un izvērtēt Montessori pedagoģijas lietojumu valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā, veicot Latvijas Montessori pedagoģu pieredzes un viedokļu izpēti apkopojumu, datu statistisko apstrādi un analīzi.
4. Apkopot logopēdiskā un pedagoģiskā darba pieredzi, īstenojot Montessori pedagoģijas elementu integrēšanu logopēdijas nodarbībās.

5. Ieviest Montessori pedagoģijas teorijas un prakses apguvi skolotāju logopēdu studiju procesā, lai pilnveidotu profesionālo kompetenci pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības veicināšanā, traucējumu korekcijā un profilaksē.

Pētījuma bāzi veido 221 respondenta atziņas.

Pētījumā piedalījās 78 Montessori pedagogi no Montessori pedagoģijas un atvērto pedagoģijas institūcijām, 84 logopēdijas speciālisti no pirmsskolas izglītības iestādēm Latvijā, 59 Liepājas Universitātes Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes studiju programmas „Logopēdija” studenti.

Pētījuma metodes

Teorētiskās izpētes metodes:

- zinātniskās literatūras izpēte un analīze pedagoģijā, psiholoģijā, lingvistikā, medicīnā, logopēdijā;
- pētījumam atbilstīgu valsts normatīvo aktu, dokumentu un metodisko materiālu izpēte un analīze.

Empīriskās izpētes metodes:

- datu ieguves metodes: kvalitatīvās (pedagoģiskā darbība, profesionālās pieredzes apkopojums un analīze), kvantitatīvās (aptauja);
- datu apstrādes metodes: kvalitatīvās (aprakstošā statistika, hermeneitiskā pieeja iegūto datu analīzē un interpretācijā), kvantitatīvās (datu matemātiski statistiskās apstrādes un analīzes metodes, izmantojot Microsoft Office Excel 2016 programmu).

Pētījuma metodoloģiskā bāze:

- pētījumi un teorētiskās atziņas par runas un valodas attīstības norisi: natīvisma teorija (Chomsky, 1957, 1973; Lenneberg, 1967), kognitīvisma teorija (Piaget & Inhelder, 1966; Цейтлин, 2000), biheiviorisma teorija (Macnamara, 1972; Skinner, 1957), interakcionisma teorija (Bruner, 1987; Engelkamp, 1974; List, 1973; Papoušek, 1998; Snow, 1972), holistikās pieejas teorija (Eichholzer, 2010; Gronfeldt, 1997; Lieģeniece, 1999; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009; Wendlandt, 1998; Zollinger, 1997);
- pētījumi par bērnu valodas apguvi Latvijā (Anspoka, 2015, 2016; Freiberga, 2016; Markus, 2003, 2007, 2015, 2016, 2018; Markus, Bethere, & Usca, 2020; Markus & Bērziņa, 2015; Markus & Zīriņa, 2019; Markus, Zīriņa, & Markus, 2019; Stangaine, 2016);
- pētījumi un teorētiskās atziņas par runas un valodas attīstības priekšnosacījumiem (Gronfeldt, 1997; Locke, 1994, 1997, 1999; Szagun, 2006; Tūbele, 2015a, 2015b; Vigotskis, 2002; Wirth, 2000; Zollinger, 2007; Кольцова & Рузина, 2002);

- pētījumi un teorētiskās atziņas par valodas attīstības traucējumiem (Bloom & Lahey, 1978; Braun, 2006; Dannenbauer, 2007; Esser & Petermann, 2010; Homburg, 1978; Kannengieser, 2009; Keilmann, Büttner, & Böhme, 2009; Miltiņa, 2005, 2008; Schrey-Dern, Stiller, & Tockuss, 2006; Siegmüller, 2006; Tübele, 2002, 2006, 2012, 2019; Van Riper, 1972; Wirth, 2000; Ананьева, Купрякова, & Переслени, 2005; Гриншпун, 1989, 1998; Левина, 1968; Мастюкова, 1989; Смирнова, 2011; Хватцев, 1959);
- pētījumi par valodas traucējumu patoģenēzi (Catts & Hogan, 2002; Esser & Schmidt, 1993; Mayer, 2010; Schleider, 2009; Strehlow, 2004; Suchodoletz, 2002, 2004; Weinert, 2002; Whitehouse, Robinson, & Zubrick, 2011);
- pētījumi un teorētiskās atziņas par valodas traucējumu korekciju (Eichholzer, 2010; Grohnfeldt, 1997; Keilmann, Büttner, & Böhme, 2009; Miltiņa, 2005, 2008; Siegmüller & Kauschke, 2006; Tübele, 2002, 2006, 2012; Weigt, 1997; Wendlandt, 1998; Вакуленко, 2013; Волкова, Лалаева, & Мастюкова, 1989; Володин & Шкловский, 2014; Заваденко, 2006; Левина, 1968; Мастюкова, 1992; Поваляева, 2002, 2010; Ромусик, 2011; Сохин, 1979; Филичева & Туманова, 2000, 2008);
- Marijas Montessori teorētiskās atziņas un empīriskā darba pieredze (Montesori, 2019; Montessori, 1994a, 1994b, 1997, 2010; Монтессори, 2005, 2006, 2011);
- pētījumi un teorētiskās atziņas par Marijas Montessori zinātnisko un pedagoģisko darbību, pedagoģiskās metodes didaktiskajiem pamatprincipiem un materiāliem (Beļickis, 1997, 2001; Hebenstreit, 1999; Hedderich, 2005; Helminga, 2006; Holtstiege, 1994, 1999; Holtz, 1994; Hütner, 2008; Milz, 1999; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Raapke, 2010; Skiera, 2010);
- pētījumi un teorētiskās atziņas par Montessori atveseļojošo pedagoģiju (Anderlik, 1978, 1996, 2010, 2011; Auerbach, 2008, 2010; Dattke & Findelsberger, 2013; Deschle, 1978; Hellbrügge, 1977, 1978, 1981, 1986; Stephenson, 1978; Уткузова, Датке, & Белоусова, 2018);
- teorētiskās atziņas par pētniecības stratēģiju, dizainu un metodēm pedagoģijā un sociālajās zinātnēs (Špona & Čehlova, 2004; Geske & Grīnfelds, 2006; Kroplis & Raščevska, 2010; Mārtinsone, Pipere, & Kamerāde, 2016).

Promocijas darba izstrādes posmi

I pētījuma posms. Teorētiskā pamatojuma un empīriskā pētījuma koncepcijas izstrāde (2010 – 2012). No 2010. gada janvāra līdz 2012. gada septembrim īstenota zinātniskās literatūras, dokumentu un valsts normatīvo aktu atlase, izpēte un analīze.

Teorētiskais pamatojums ir papildināts līdz 2021. gada maijam atbilstoši novitātēm Latvijas izglītības sistēmā. Teorijas analīzes rezultātā ir izstrādāts teorētiskais pamatojums valodas attīstības veicināšanai un valodas traucējumu korekcijai veseluma pieejas aspektā (skatīt 1. nodaļu), apkopotas M. Montesori atziņas valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, izstrādāts Montesori pedagoģijas lietojuma valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā teorētiskais pamatojums (skatīt 2. nodaļu).

II pētījuma posms. Empīriskā pētījuma īstenošanas posms (2012 – 2017). No 2012. gada septembra līdz 2017. gada augustam veikta teorētiskā pamatojuma un empīriskā pētījuma koncepcijas pilnveide. Apzināta pētījuma respondentu izlase, izstrādātas aptaujas anketas logopēdijas speciālistiem un Montesori pedagogiem (skatīt 1. un 2. pielikumu), īstenota datu ieguve, apkopošana, analīze un interpretācija. Izstrādāts runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis un Montesori didaktisko principu un materiālu lietojuma valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā koncepts (skatīt 3. nodaļu).

III pētījuma posms. Pētījuma rezultātu aprobācijas posms (2018 – 2020). No 2018. gada septembra līdz 2020. gada jūnijam īstenota jaunās studiju programmas „Logopēdija” izstrāde, iekļaujot izpratni par multistrukturālo runas un valodas attīstības modeli un Montesori pedagoģijas teorijas un prakses lietojumu logopēdijā studentu izglītības procesā. 2020. gada jūnijā studiju programma „Logopēdija” ir licencēta, turpinās akreditācijas posms (skatīt 3. nodaļu).

IV pētījuma posms. Pētījuma rezultātu apkopošanas noslēguma un refleksijas posms (2020 – 2021). No 2020. gada septembrim līdz 2021. gada oktobrim veikta empīriskā pētījuma īstenošanas posma un aprobācijas posma rezultātu interpretācijas pilnveide un refleksija, apkopoti secinājumi.

Pētījuma teorētiskā novitāte

1. Izpētīts veseluma pieejas teorētiskais pamatojums valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā, balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi latviešu, krievu, vācu un angļu valodā.
2. Izstrādāts runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis.
3. Izpētīts un analizēts M. Montesori pedagoģiskais devums valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā.
4. Izstrādāts teorētiskais pamatojums Montesori pedagoģijas lietojumam valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.

Pētījuma praktiskā novitāte

1. Pamatota pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības nozīme un savlaicīgas logopēdiskās izpētes, slēdziena uzstādīšanas un korekcijas nepieciešamība.

2. Izstrādāts Montessori didaktisko principu un materiālu lietojuma modelis valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.
3. Iekļauts Montessori pedagoģijas lietojuma koncepts bakalaura studiju programmā „Logopēdija”, pilnveidojot logopēdijas speciālistu profesionālo sagatavotību atbilstoši jaunākajām tendencēm Latvijas izglītības sistēmā.

Pētījuma rezultātu aprobācija

Zinātniskās publikācijas

1. Tomele, G., & Lidaka, A. (2017). The Use of Montessori Pedagogy in Children's Speech and Language Development Promotion. In *ICLEL 17 Conference Proceeding Book* (pp. 706-715). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. ISSN 978-605-66495-2-3 *Web of Science*. Pieejams <http://www.ijlel.com/conferance17/85.pdf>
2. Lidaka, A., Strazdina, I., & Tomele, G. (2017). Pedagogical and Psychological Aspects of Parent Education Content in Children's Upbringing Context. In *ICLEL 17 Conference Proceeding Book* (pp. 855-865). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. ISSN 978-605-66495-2-3 *Web of Science*. Pieejams <http://www.ijlel.com/conferance17/101.pdf>
3. Lidaka, A., & Tomele, G. (2016). *Multistructural Model of Speech and Language Development in Montessori Pedagogy*. In *ICLEL 2016 Conference Proceeding Book* (pp. 429-437). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. *Web of Science*. ISSN: 978-605-66495-1-6
4. Tomele, G. (2016). Correction of Children's Speech and Language Disorders at Preschool Age. In D. Laiveniece (Ed.), *Language Acquisition: Problems and Perspectives* (pp. 233-247). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. ISBN: 1-4438-8723-4, ISBN13: 978-1-4438-8723-6
5. Tomele, G. (2015). Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis veseluma pieejas aspektā. Zinātnisko rakstu krājumā *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2015. gada 22. – 23. maijs, III daļa* (222.-233. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. ISSN 978-9984-44-168-9 *Web of Science*. Pieejams <https://dom.lndb.lv/data/obj/file/25238890>
6. Tomele, G. (2015). Wczesne wspieranie rozwoju mowy i terapia mowy. In M. Mikczy (Ed.), *Jezyk oknem na swiat – edukacja jezykowa w pedagogice Marii Montessori* (pp. 130-140). Lodz: Palatum. ISBN: 5907799617257
7. Tomele, G. (2014). Bērnu runas un valodas traucējumu korekcija pirmsskolas vecumā. X zinātnisko rakstu krājumā *Valodu apguve: problēmas un perspektīva*

- (44.-58. lpp.). Liepāja: LiePA. ISSN 1407-9739 Pieejams <https://dom.lndb.lv/data/obj/765991.html>
8. Tomele, G. (2013). Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montesori pedagoģijā. Zinātnisko rakstu krājumā *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2013. gada 24. – 25. maijs, II daļa* (222.-232. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. ISSN 1691-5887 *Web of Science*. Pieejams <https://dom.lndb.lv/data/obj/file/25232765.pdf>
 9. Tomele, G. (2013). *Handlungsorientierte Methode in der frühen Sprachanbahnung*. In Th. Hellbrügge, & B. Schneeweiß (Ed.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – Frühe Diagnostik und Therapie* (pp. 195-207). Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-20189-5
 10. Tomele, G. (2011). Montesori atveseļojošā pedagoģija pasaulē un Latvijā. VI zinātnisko rakstu krājumā *Pedagoģija un teorija. Izglītība un pilsoniskā sabiedrība* (704.-716. lpp.). Liepāja: LiePA. ISSN 1407-9143
 11. Tomele, G. (2011). M. Montesori pedagoģiskās metodes pielietojums matemātikas apgūvē un rēķināšanas traucējumu novēršanā. Zinātnisko rakstu krājumā *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011. gada 27. – 28. maijs, I daļa* (508.-518. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. ISSN 1691-5887 *Web of Science*.
 12. Tomele, G. (2010). Valodas attīstības un sociālās vides mijiedarbība Montesori pedagoģijas aspektā. Zinātnisko rakstu krājumā *Sociālā pedagoģija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagoģiskais aspekts* (313.-327. lpp.). Liepāja: LiePA. ISBN10: 9984864068
 13. Tomele, G. (2010). Bērnu runas un valodas attīstības traucējumu korekcijas pedagoģiskais aspekts. VII zinātnisko rakstu krājumā *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* (212.-224. lpp.). Liepāja: LiePA. ISSN 1407-9739

Tēzes

1. Tomele, G. (2018). Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis bērnu valodas traucējumu prevencijā Montesori pedagoģijas aspektā. *Latvijas Universitātes Medicīnas fakultātes starptautiskās zinātniski praktiskā konferences Inovācijas bērnu attīstības traucējumu diagnostikā un terapijā* tēžu un rakstu krājumā (27.-29. lpp.). Rīga: LU. DOI:10.22364/idtcdd.2018.08
2. Tomele, G., & Antoneviča, M. (2017). Prevention of reading disorders in 6 to 7 years old children. In L. Laganovska, & S. Tūbele (Ed.), *Book of Abstracts. 4th Congress of Baltic Speech and Language therapists* (pp. 24-26). Rīga: LLA. ISSN 2255-9647

Pieejams

http://logopedi.lv/faili/faili/kongr_2017/book%20of%20abstracts%2015022017.pdf

3. Tomele, G. (2013). Montesori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā. *LLA 1. starptautiskās zinātniskās konferences Bērnu valodas attīstība un tās traucējumi tēžu krājumā* (11.-12. lpp.). Rīga: Latvijas Logopēdu asociācija. ISSN 2255-9477 Pieejams: <http://www.logopedi.lv/files/Konferences-tezu-krajums.pdf>
4. Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., & Томеле, Г. (2012). Роль педагога в реабилитации детей с нарушениями развития по методу М. Монтессори. *Психолого-педагогические проблемы в теории и практике медицинской науки. Материалы научно-практической конференции в рамках 12-й специализированной выставки «Образование. Карьера» 11 апреля 2012 г.* (17-20 стр.). Казань: Ризограф ГБОУ ДПО КГМА.

Mācību līdzekļi

1. Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., Томеле, Г., & Назырова, Д. К. (2010). *Монтессори-терапия в комплексном сопровождении детей с нарушением навыков счета.* Учебное пособие. Казань: ГОУ ДПО КГМА.
2. Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., & Томеле, Г. (2010). *Развитие речи у детей раннего возраста. Стимуляция речевого развития по методу М. Монтессори.* Учебное пособие. Казань: Отечество.

Dalība ar referātiem starptautiskās konferencēs

1. Tomele, G. *Paruošimas rašymui ir skaitymui nuo mažumės pagal M.Montessori sistemą.* Starptautiskā zinātniski praktiskā konference „Child’s Path to a Beautiful Speech”. Lietuva, Klaipėda, 07.04.2021.
2. Tomele, G. *Montesori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā caurviju un kompetenču pieejas aspektā.* XVI LiepU starptautiskā zinātniskā konference „Valodu apguve: problēmas un perspektīva”. Latvija, Liepāja, 17.05.2019.
3. Grava, J., Kolosova, Ā., & Tomele, G. *Zinātnisko atziņu un izglītības prakses attīstības tendenču integrācija pedagoģijas studiju programmu jaunveidē.* LiepU IZI un PSDF 11. starptautiskā zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 25.04.2019.
4. Tomele, G. *Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis bērnu valodas traucējumu prevencijā Montesori pedagoģijas aspektā.* LU Medicīnas fakultātes starptautiskā zinātniski praktiskā konference „Inovācijas bērnu attīstības traucējumu diagnostikā un terapijā”. Latvija, Rīga, 19.10.2018.

5. Tomele, G. *Речевая стимуляция в концепции М. Монтессори*. Международная научно практическая конференция „Ратнеровские чтения. XX век и возможности клинической психоневрологии”. Krievija, Kazaņa, 29.05.2018.
6. Tomele, G. *Этиопатогенез речевых нарушений*. Республиканская научно – практическая конференция с российским и международным участием, посвященная 45-летию кафедры детской неврологии КГМА „Ратнеровские чтения. Диагностика и терапия заболеваний нервной системы”. Krievija, Kazaņa, 19.05.2017.
7. Tomele, G., & Antoneviča, M. *Prevention of reading disorders in 6 to 7 years old children*. 4th Congress of Baltic Speech and Language therapists. Latvija, Rīga, 24.02.2017.
8. Tomele, G. *Этиопатология речевых нарушений: диагностика, терапия*. Starptautiskā zinātniski praktiskā konference „Актуальные вопросы реабилитации детей с органическим поражением нервной системы”. Ukraina, Odesa, 26.08.2016.
9. Tomele, G., & Līdaka, A. *Multi-structural Model of Speech and Language Development and Its Application in Montessori Pedagogy*. Stenda referāts. 2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for ALL – ICLEL 2016. Latvija, Liepāja, 22.07.2016.
10. Tomele, G., & Tumševica, Z. *Runas un valodas traucējumi un to izplatība Liepājas pirmsskolas vecuma bērnu populācijā*. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas 1. starptautiskā zinātniskā konference „Valodas attīstība starpdisciplinārā aspektā: problēmas un risinājumi”. Latvija, Rīga, 06.11.2015.
11. Tomele, G. *Agrīnā un pirmsskolas vecuma bērnu vārdu krājuma paplašināšanas iespējas Montessori pedagoģijā*. XII LiepU starptautiskā zinātniskā konference „Valodu apguve: problēmas un perspektīva”. Latvija, Liepāja, 06.06.2015.
12. Tomele, G. *Frühe Sprachförderung und Sprachtherapie*. Starptautiskā konference „Polskie dni Montessori“. Polija, Łódź, 16.05. – 18.05.2014.
13. Tomele, G. *Стимуляция развития речи в аспекте целостного подхода Монтессори педагогики*. Klaipēdas Universitātes TI starptautiskā zinātniski praktiskā konference „Альтернативные и творческие методы в превенции речевых нарушений у детей”. Lietuva, Klaipēda, 10.04. – 11.04.2014.
14. Tomele, G. *Logopēdijas studentu profesionālās kompetences veidošanās studiju procesā*. 7. starptautiskā zinātniskā konference „Pedagoģija: teorija un prakse”. Latvija, Liepāja, 10.10. – 12.10.2013.

15. Tomele, G. *Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montessori pedagoģijā*. RA starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”. Latvija, Rēzekne, 24.05. – 25.05.2013.
16. Tomele, G. *Montessori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā*. LLA 1. starptautiskā zinātniskā konference „Bērnu valodas attīstība un tās traucējumi: problēmas un risinājumi”. Latvija, Rīga, 02.03.2013.
17. Tomele, G. *Целостный аспект раннего развития речи*. Международная научная конференция Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова „Реабилитация в нейропедиатрии”. Krievija, Sanktpēterburga, 01.06.2012.
18. Tomele, G. *Individuālā un institucionālā starptautiskā sadarbība Montessori pedagoģijas studiju kursu un zinātniskās pētniecības ietvaros*. Stenda referāts. Latvijas Universitātes 70. zinātniskā konference. Latvija, Rīga, 16.02.2012.
19. Tomele, G. *Монтессори педагогика в системе образования*. Šauļu Universitātes starptautiskā konference „Socialinis ugdymas VI”. Lietuva, Šauļi, 21.10.2011.
20. Tomele, G. *M. Montessori pedagoģiskās metodes pielietojums matemātikas apgūvē un rēķināšanas traucējumu novēršanā*. Rēzeknes augstskolas starptautiskā zinātniskā konference „Sabiedrība, integrācija, izglītība”. Latvija, Rēzekne, 27.05. – 28.05.2011.
21. Tomele, G. *Rakstu valodas apguve un traucējumu korekcija Montessori pedagoģijas aspektā*. VIII LiepU starptautiskā zinātniski metodiskā konference „Valodu apguve: problēmas un perspektīva”. Latvija, Liepāja, 07.04. – 08.04.2011.
22. Tomele, G. *Methodologische und praktische Grundlage Montessori Therapie bei Sprachförderung den Kindern mit besondere Bedürfnisse*. Konferenz des 20-jährigen Jubiläums der Aktion Sonnenschein Thüringen in Erfurt. Vācija, Erfurte, 24.08. – 28.08.2010.
23. Tomele, G. *Montessori atveseļojošā pedagoģija pasaulē un Latvijā*. LiepU starptautiskā zinātniskā konferencē „Izglītība un pilsoniskā sabiedrība”. Latvija, Liepāja, 06.09. – 10.09.2010.
24. Tomele, G. *Montessori terapijas loma bērnu valodas traucējumu korekcijā*. Latvijas Universitātes un Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation simpozījs „Valodas loma bērna attīstībā”. Latvija, Rīga, 08.07. – 09.07.2010.
25. Tomele, G. *Valodas attīstības traucējumu korekcijas pedagoģiskais aspekts*. VII LiepU starptautiskā zinātniski metodiskā konference „Valodu apguve: problēmas un perspektīva”. Latvija, Liepāja, 26.03.2010.

Dalība ar referātiem valsts nozīmes konferencēs

1. Tomele, G. *Montesori terapija sociālā darba praksē*. LiepU 14. sociālā darba konference. Latvija, Liepāja, 21.02.2020.
2. Tomele, G. *Lasītprasmes apguve vecākajā pirmskolas vecumā*. RTA akadēmiskā konference „Lasītprasme: veicināšana, problēmas, risinājumi”. Latvija, Rēzekne, 20.06.2017.
3. Tomele, G. *Montesori pedagogija bērna valodas attīstības veicināšanā*. Kurzemes reģionālā konference „Vecāki no 20. gadsimta, bērni no 21. gadsimta”. Latvija, Liepāja, 29.04.2017.
4. Tomele, G. *Runas un valodas attīstības traucējumu ietekme uz mācību sasniegumiem*. LiepU IZI 8. zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 15.04.2016.
5. Tomele, G. *Multistrukturālā valodas attīstības modeļa realizācijas nozīme pirmskolas izglītībā*. LiepU IZI 7. zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 24.04.2015.
6. Tomele, G. *Runas un valodas traucējumu profilakses nozīme*. LiepU IZI 5. zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 19.04.2013.
7. Tomele, G. *Praktiskās dzīves uzdevumu nozīme valodas traucējumu korekcijā*. LiepU IZI 3. zinātniskā konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 15.04.2011.
8. Tomele, G. *Montesori pedagogija kā kompleksās pieejas metode attīstības traucējumu korekcijā*. LiepU IZI 2. zinātniska konference „Izglītības kvalitātes dimensijas zināšanu sabiedrībā”. Latvija, Liepāja, 16.04. 2010.
9. Tomele, G. *Sociālās vides un bērnu valodas attīstības kopsakarības*. LiepU 4. sociālā darba konference „Sociālā darba aktualitātes: sociālais darbs ar dažādām sociālām grupām”. Latvija, Liepāja, 12.02.2010.

Dalība ar referātiem semināros

1. Tomele, G. *The key principles of Montessori pedagogy in the VET*. Projekta „Montessori in the VET” seminārs. Latvija, Liepāja, 27.09. – 01.10.2021.
2. Tomele, G. *Montessori Method: the key principles of scientific pedagogy*. Projekta „Montessori in the VET” seminārs. Itālija, Citta di Castello, 10.02.2020.
3. Tomele, G. *Montessori therapy*. Projekta „Joint and interdisciplinary long live learning training for professionals working with neuro sensorimotor disorders” seminārs. Lietuva, Šauļi, 01.03.2019.

4. Tomele, G. *Handlungsorientierte Methode in der frühen Sprachanbahnung*. Starptautiskais seminārs „Praxis der frühen Sprachförderung und Sprachtherapie“ (25.11.2011.) Minhenes Ludviga-Maksimiliāna-Universitātes un Internacionālās Attīstības-Rehabilitācijas akadēmijas starptautiskā simpozija „Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung – frühe Diagnostik und Therapie“ ietvaros. Vācija, Minhene, 25.11. – 27.11.2011.
5. Tomele, G. *Montessori Pädagogik in Lettland*. Starptautiskais Montessori pedagoģu – docētāju seminārs. Vācija, Minhene, 29.11. – 01.12.2010.

Studiju kursu izstrāde un īstenošana Liepājas Universitātē

1. 2020 – tagad. Profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmā „Logopēdija” – *Montessori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā* (B daļa, 2 KRP).
2. 2014 – 2020. Profesionālās augstākās izglītības maģistra studiju programmā „Vispārējās izglītības skolotājs (speciālā izglītība)” – studiju kurss *Alternatīvās metodes speciālajā izglītībā* (B daļa, 4 KRP).
3. 2010 – tagad. Profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmās „Skolotājs”, „Pirmsskolas izglītības skolotājs”, „Pamatizglītības skolotājs”, „Speciālās izglītības skolotājs bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem”, „Mūzikas skolotājs” – studiju kurss *Montessori pedagoģijas pamati* (C daļa, 2 KRP).
4. 2010 – 2019. Profesionālās augstākās izglītības bakalaura studiju programmā „Logopēdija” – studiju kurss *Montessori pedagoģija logopēdijā* (B daļa, 1 KRP).

Profesionālās pilnveides kursu vadīšana Latvijā

2010 – tagad. Latvijas Universitātes Medicīnas fakultātes tālākizglītības kurss "Montessori medicīniskā pedagoģija" (Montessori didaktisko principu īstenošana un materiālu pielāgošana attīstības traucējumu korekcijā). Rīga, Latvija.

Profesionālās pilnveides kursu vadīšana ārvalstīs

1. 2016. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildu un Odesas medicīnas universitāte: Коррекция речевых нарушений у детей с органическим поражением нервной системы и Оценка речевого развития медико - педагогическими комиссиями. Ukraina, Odesa.
2. 2013. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildung un Kazaņas Valsts medicīnas akadēmija: Технологии раннего вмешательства. Монтессори терапия (Montessori praktiskās dzīves uzdevumi un sajūtu materiāli valodas attīstības veicināšanā). Krievija, Kazaņa.
3. 2012. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildung un Kazaņas Valsts medicīnas akadēmija: Montessori terapija medicīniski

- pedagoģiskajā habilitācijā (praktiskās dzīves uzdevumi, sajūtu un valodas attīstības materiāli). Krievija, Kazaņa.
4. 2011. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildungun Odesas medicīnas universitāte: Montessori pedagoģijas kurss (valodas attīstības materiāls). Ukraina, Odesa.
 5. 2010. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildung un Odesas medicīnas universitāte: Montessori terapijas metodoloģija un prakse valodas traucējumu korekcijā bērniem ar īpašām vajadzībām. Ukraina, Odesa.
 6. 2010. Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildung un Evangel. Heimvolksschule Rastede: Montessori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas kurss (Montessori pedagoģija valodas attīstības veicināšanā). Vācija, Rastede.

Dalība projektos, kuru saturs atbilst promocijas darba kontekstam

1. 2019 – tagad. Projekts „Montessori in the VET” (Nr. 2019-1-IT01-KA202-007793). Erasmus+ aktivitāte Stratēģiskā partnerība (KA2) (Cooperation for innovation and the Exchange of good practices) – eksperte (dalība ar prezentācijām semināros, lekciju cikla Montessori pedagoģijā sagatavošana un īstenošana).
2. 2018 – tagad. SAM projekts „Studiju programmu fragmentācijas samazināšana LiepU” (8.2.1.0/18/I/002) – darba grupas „Logopēdija” vadītāja (studiju programmas „Logopēdija” licencēšanas kopas izstrāde un aprobācija).
3. 2018 – 2020. Šauļu Universitātes un LiepU pārrobežu projektā „Joint and interdisciplinary long live learning training for professionals working with neuro sensorimotor disorders” [Nr.LLI-352/SU-22-(8.2)/SU-30(8.2)] – eksperte Montessori terapijas jomā (mācību materiāla izstrāde, dalība ar prezentācijām semināros).

Montessori pedagoģijas teorētisko atziņu, didaktisko principu un materiālu lietošanas valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā aprobācija veikta Liepājas Universitātes Izglītības un zinātņu institūta Alternatīvās izglītības centrā un Pedagoģijas un sociālā darba fakultātes studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā.

1.Valodas attīstība, tās traucējumi un korekcija pirmsskolas vecumā

1.1.Valodas un runas raksturojums

Valoda ir kultūrvēsturiski izveidota zīmju sistēma, kas funkcionē sabiedrībā un ir līdzeklis sociālu mērķu sasniegšanai. Valodas kā kultūrvēsturiska attīstības procesa pamatfunkcijas sabiedrībā ir:

- komunikatīvā funkcija (ziņu nodošana), tajā skaitā emocionāli ekspresīvā (emocionālā stāvokļa un reakcijas izpausme) un apelatīvā (iedarbība uz adresātu);
- domāšanas un domu izteikšanas funkcija, objektīvās īstenības atspoguļošanas un vispārināšanas funkcija jeb kognitīvā funkcija (cilvēka apziņas veidošanās, īstenības parādību fiksācija valodas kategorijās);
- estētiskā, kultūras veidošanas un uzkrāšanas līdzekļa funkcija (Freimane, 1993; *Valodas funkcijas*, 2015).

I. Freimane (1993) atzīmē, ka valoda tiek lietota galvenokārt divās jomās – individuālās organizēšanas jomā un sociālās organizēšanas jomā. Individuālās organizēšanas jomā valoda funkcionē kā domāšanas un domu atspoguļošanas līdzeklis. Tā ir valodas reprezentatīvā funkcija, kas veido valodas materiālo formu, lai izzinātu un vispārinātu objektīvu īstenību. Šajā procesā subjekts ir valodas producētājs, bet objekts – īstenība, objektīvā realitāte. Sociālās organizēšanas jomā tiek iesaistīts arī adresāts un var runāt par citu valodas pamatfunkciju – saziņas līdzekļa un sociālās prakses organizēšanas funkciju. Saziņas jeb komunikatīvā funkcija ir svarīgākā valodas funkcija sabiedrībā un tai ir pakārtotas divas funkcijas:

- faktiskā (tiešā) kontakta funkcija, kas regulē komunikācijas sākšanu, turpināšanu un beigšanu;
- metalingvistiskā funkcija jeb valodas īpašību noskaidrošanas funkcija, kas tiek izmantota apgūstot vai mācot valodu (Freimane, 1993).

Valoda ir izveidojusies un turpina attīstīties cilvēces kultūrvēsturiskās attīstības procesa un sabiedrības vajadzību īstenošanas ietekmē. Pateicoties valodai, tiek nodrošināta kultūras pēctecība paaudzēs un sabiedrības iegūto zināšanu saglabāšana un nodošana nākamajām paaudzēm (Aivars u. c., 1999).

Logopēdijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā valodas funkcijas definē kā „uzdevumus, ko valoda veic indivīda un sabiedrības dzīvē”, un izdala valodas „kognitīvās, ekspresīvās, komunikatīvās, voluntatīvās un kultūras veidošanas, iemiesošanas un apguves funkcijas” (Lūse u. c., 2012, 348). Valoda ir spēks, faktors, kas attīsta intelektu, audzina jūtas un gribu,

tā ir saikne starp cilvēku un apkārtni (Lieģeniece & Nazarova, 1999). Tā ir viena no katra cilvēka lielākajām vērtībām (Anspoka, 2013).

Valoda pastāv divās formās – kā kods (nosacīta zīmju sistēma) un kā runa (koda īstenošanas iespējas). Ir trīs runas veidi – mutiskā, rakstiskā un žestu. Katrs runas veids satur savas komunikatīvās un ekspresīvās īpašības. Dažādas ir šo runas veidu „vārdnīcas”, kā arī stilistika, skaidrojuma plašums un izteiksmes līdzekļi. No komunikatīvā aspekta izšķir divas galvenās runas funkcijas:

- ziņošanas funkcija (indikatīvā – norādījums uz priekšmetu, predikatīvā – spēja izteikt domas kādā jautājumā);
- darbības ierosmes funkcija (sarunas biedra stimulācija noteiktas darbības veicināšanai) (Aivars u. c., 1999).

Runu no valodas nav iespējams nodalīt. Runa ir savdabīga forma, kā cilvēks izzina priekšmetus un īstenības parādības, tā ir līdzeklis cilvēku saskarsmei vienam ar otru. Runa ir īstenības pastarpinātas izziņas forma, tās atspoguļojums ar dzimtās valodas palīdzību. Bērna runas funkcijas (komunikācijas, socializācijas, jēdzienu šķirkļa, pieredzes jēdzieniskā funkcija) ir cieši saistītas ar bērna darbības veidu un atbilst viņa emocionālajām un kognitīvajām vajadzībām katrā attīstības posmā. Ī. Vigotskis (2002) izdala sekojošas runas funkcijas:

- sazināšanās;
- nosaucošā;
- vispārinošā;
- plānojošā;
- regulējošā.

Tāpat kā runas un valodas funkcijas, tā arī bērna runas un valodas attīstības procesi ir nedalāmi – tie attīstās līdztekus un savstarpēji mijiedarbojas.

Vācijā un ASV parasti lieto jēdzienu „valodas attīstība” (*Sprachentwicklung, language development*) ar to saprotot katra indivīda individuālo runas un valodas attīstības procesu sistēmiskā veselumā (Suchodoletz, 2004; Szagun, 2006; Wirth, 2000), savukārt Krievijā tiek lietots jēdziens „runas attīstība” (*речевое развитие*), ar to saprotot ne tikai indivīda runas kā procesa attīstību, bet arī indivīda valodas sistēmas attīstību kopumā (Волкова et al., 1989; Жукова, Мастюкова, & Филичева, 2005). Semantiski abi jēdzieni ir ar atšķirīgu nozīmi, taču runas un valodas attīstības procesa kontekstā tie tiek lietoti ar vienu un to pašu saturisko nozīmi (Tomele, 2015a). Latvijā tiek lietoti abi jēdzieni, tomēr runājot par bērna runas un valodas attīstības procesu biežāk tiek lietots jēdziens „valodas attīstība”. R. Vīgante (1999) norāda, ka latviešu valodniecībā arī terminu „valodas kultūra” un „runas

kultūra” savstarpējais šķīrums terminoloģijā neparādās, un termins „valodas kultūra” tiek lietota abās iepriekš minētajās nozīmēs.

Promocijas darbā, lietojot jēdzienu „valodas attīstība”, ar to tiek saprasta bērna runas un valodas attīstība sistēmiskā veselumā, kurā ir ietverta gan runas procesa, gan valodas lingvistisko struktūru attīstība aktīvas runas un valodas darbības rezultātā. Šāda pieeja ir balstīta uz valodas attīstības norises izpratni trīs dimensijās:

- sistēmiskumā (valodas lingvistiskā sistēma – fonoloģija, morfoloģija, sintakse, semantika, leksika);
- procesā (valodas fonētiskā un psiholingvistiskā sistēma – valodas sapratne un produkcija dekodēšanas un kodēšanas procesā);
- darbībā jeb lietojumā (komunikatīvā sistēma – valodas nozīmes sapratne un informācijas nodošana runas procesā) (Braun, 2006).

Valodas attīstības procesā bērns apgūst valodu trīs dažādu kompetenču līmenī:

- lingvistiskā kompetence (valodas kompetence);
- fonētiskā un psiholingvistiskā kompetence (runas kompetence);
- lietošanas kompetence (komunikatīvā kompetence) (Braun, 2006).

Kaut arī valoda ir izteikti sarežģīta un komplicēta sistēma ar daudzveidīgām tās funkcijām, tomēr pasaulē nav tādas valodas, kuras sistēmu pilnībā un bez grūtībām nespētu apgūt vesels bērns pirmajos dzīves trīs līdz piecos gados. Tajā pašā laikā katrs skolēns un pieaugušais zina, kādas grūtības sagādā jebkuras svešvalodas apguve, neskatoties uz neskaitāmajiem didaktiskajiem materiāliem un daudzveidīgajām metodoloģiskajām pieejām.

Runas un valodas funkciju īstenošanu negatīvi ietekmē runas un valodas attīstības aizture vai traucējumi. Ja runas un valodas attīstības traucējumi netiek savlaicīgi diagnosticēti un laboti, tad traucējumu sekas ietekmē ne tikai konkrētā indivīda dzīves kvalitāti, bet tiek radīti būtiski zaudējumi sabiedrībai un tautsaimniecībai kopumā (Ruben, 2000; Strehlow, 2004; Suchodoletz, 2002, 2004; Weinert, 2002 u. c.). Runas un valodas traucējumu rezultātā tiek apdraudēts valodas lietojums un funkcijas kā individuālās, tā arī sociālās organizēšanas jomā.

Latvijā nav veikti sociālekonomiskie pētījumi par to, kā budžeta ieguldījumi prognozējamās invaliditātes novēršanā (ārstēšana, rehabilitācija, habilitācija) vai jau noteiktas invaliditātes smaguma pakāpes samazināšanā (atbilstoša rehabilitācija ilgtermiņā) atslogo sociālo budžetu un veicina kopējos budžeta, t. sk., nodokļu ieņēmumus (*Rokasgrāmata funkcionēšanas un darbības spēju novērtēšanai*, 2012). Arī pedagogijas jomā nav veikti ne longitudināli pētījumi, ne statistikas datu analīze, kas apliecinātu runas un valodas traucējumu

pedagoģiskās korekcijas nozīmi gan konkrētā indivīda dzīves kvalitātes uzlabošanas, gan tautsaimniecības zaudējumu kopumā mazināšanas kontekstā.

Secinājumi

Valoda un runa ir atšķirīgi, bet savstarpēji saistīti jēdzieni – valodu no runas un runu no valodas nav iespējams nodalīt. Tāpat kā runas un valodas funkcijas, tā arī bērna runas un valodas attīstības procesi attīstās līdztekus un savstarpēji mijiedarbojas. Runas un valodas traucējumu rezultātā tiek apdraudēts valodas lietojums un funkcijas kā individuālās, tā arī sociālās organizēšanas jomā.

1.2. Bērna valodas attīstības un tās priekšnosacījumu teoriju analīze

Bērna runas attīstība ir dzimtās valodas apguves process, kurā bērns apgūst prasmi izmantot valodu kā apkārtējās pasaules izziņas līdzekli, tas ir mūsu priekšteču uzkrātās pieredzes un kultūras apguves process, kurā valoda kļūst par sevis iepazīšanas un pašregulācijas līdzekli, par cilvēku saskarsmes un mijiedarbības līdzekli, par kultūrvēsturiskā mantojuma nodošanas līdzekli tālākām paaudzēm (Lieģeniece & Nazarova, 1999).

Valodas apguvē ir divi ceļi – bērna dabiskā saskarsme ar apkārtējiem cilvēkiem un īpaši organizēts mācību process (Lieģeniece & Nazarova, 1999). No abu virzienu – dabiskā un speciālā – satura, rakstura un metodēm ir atkarīga bērna runas un valodas apguve katrā vecumposmā (Miltiņa, 2008). I. Miltiņa (2005) norāda, ka, normāli attīstoties, bērns pārmanto spēju runāt, taču runātprasmi viņš var īstenot tikai saskarsmē ar apkārtējām personām, komunicējot.

ASV, Rietumeiropas un Krievijas zinātnieki dažādos laika periodos ir attīstījuši dažādas valodas apguves un attīstības teorijas. Mūsdienās ir izkristalizējušās četras galvenās teorijas par bērna valodas apguves un attīstības procesu:

- natīvisms (mentālisms);
- kognitīvisms (konstruktīvisms);
- interakcionisms;
- biheiviorisms (Wirth, 2000).

Natīvisma (mentālisma) teorijas piekritēji (Chomsky, 1957, 1973; Lenneberg, 1967 u. c.) uzskata, ka valoda attīstās no iedzimtām valodas kategorijām, tas ir, no iedzimtām spējām, izpratnes par valodas pamatstrukturām. Valodas attīstības process notiek bez bērna aktīvas līdzdarbības, jo katram cilvēkam esot iedzimta kompetence apgūt un lietot valodu un tās gramatiskās formas. Par natīvisma teorijas pamatlicēju uzskata N. Čomski (*N. Chomsky*), kas pagājušā gadsimta 60. gados pētīja valodas sintakses struktūru (*Syntactic Structures*, 1957; *Aspects of the Theory of Syntax*, 1965) un konstatēja, ka katrs runājošs indivīds ir

spējīgs producēt un saprast ļoti lielu daudzumu teikumu, kā arī tos daudzveidīgi izmainīt reproducējot. Tā kā pirmsskolas vecuma bērnam neviens nemāca dzimtās valodas gramatikas likumus, tad tika izvirzīta hipotēze, ka valoda attīstās no iedzimtām zināšanām par valodas sistēmu un citas bērna spējas šajā procesā nav nepieciešamas – valodas attīstība ir kā izolēts kognitīvas dabas fenomens, kas neatrodas tiešā mijiedarbībā ar citām bērna kognitīvās sfēras struktūrām. Bērnam nav jāapgūst gramatikas likumi, bet gan tikai jāprot izvēlēties vajadzīgo valodas sistēmas struktūru, jo valodas principi un lietojums ir jau ģenētiski ieprogrammēti (*language acquisition device*). Ē. Lennebergs (*E. Lenneberg*) savās atziņās tomēr atzīmē, ka zināma loma valodas apguves procesā ir apkārtējās vides ietekmei. Ģenētiski ieprogrammēti ir tikai valodas kategoriju veidošanās procesi, bet apkārtējā valodas vide un organisma fizioloģiskā nobriešana ir priekšnosacījumi valodas apguvei.

Valodas apguves ģenētiskā predispozīcija līdz šim vēl ir nepilnīgi izpētīta, taču droši var apgalvot, ka valoda iedzimst tikai kā cilvēkam specifiska uzvedības un saskarsmes forma (Wirth, 2000). Uz natīvisma teorijas balstītajos pētījumos ir veikta lingvistiska valodas sistēmas struktūras izpēte sintaktiskajā līmenī periodā, kad bērna valoda jau ir izveidojusies (Zollinger, 1997).

Kognitīvisma (konstruktīvisma) teorijas piekritēji (Piaget & Inhelder, 1966 u. c.) uzskata, ka pirmās valodas struktūras veidojas uz sensomotoriskās attīstības pamata. Kognitīvisma teorija attīstījās pagājušā gadsimta 70. gados kā pretstatījums natīvisma teorijai un ir balstīta uz Ž. Piažē (*J. Piaget*) izstrādāto kognitīvās attīstības teoriju. Pēc šī virziena pārstāvju atziņām, bērna vispārējā un valodas attīstība notiek pakāpeniski, bāzējoties uz iepriekš apgūto – sākot no pirmajām kustībām un sensorajiem iespaidiem līdz abstraktajai domāšanai. Ir secināts, ka valodas attīstības procesa mehānisms ne tikai seko kognitīvās attīstības vispārējiem mehānismiem – asimilācijai, akomodācijai, ģeneralizācijai un abstrakcijai, bet lielā mērā ir arī atkarīgs no šo kognitīvo procesu attīstības (Пиаже, 1994). Pēc Ž. Piažē teorijas bērna kognitīvo attīstību valodas lietojums būtiski neietekmē, bet gluži pretēji – kognitīvai attīstībai ir nozīmīga loma valodas attīstībā (citēts pie Miller, 1993). Kognitīvisma teorijas piekritēji uzskata, ka ģenētiski nosacīti ir tikai cilvēka kognitīvo funkciju un to pakāpeniskās nobriešanas vispārīgie principi.

Bērna kognitīvās attīstības teorijas kontekstā netiek izvērtēta sociālo un emocionālo faktoru loma. Kognitīvisma teorijas piekritēji, balstoties uz pieņēmumu, ka valoda ir realitātes reprezentācija, pārsvarā pētījumus veica valodas semantiskajā līmenī periodā, kad bērna valodā parādās pirmie vārdi un vārdu savienojumi (Zollinger, 1997).

Savukārt, interakcionisma piekritēji (Bruner, 1987; Engelkamp, 1974; List, 1973; Papoušek, 1998; Snow, 1972 u. c.) uzskata, ka pirmās valodas struktūras veidojas uz

saskarsmes un kopīgo darbību bāzes starp māti un bērnu. Interakcionisma virziena atziņas balstās uz pieaugušā runas izpausmju novērojumiem saskarsmē ar bērniem. Mātes runa leksiski morfoloģiskajā līmenī būtiski atšķiras no pieaugušā runas un tā ir pielāgota bērna attīstības līmenim. Mātes intuitīvi vienkāršotā valodas sistēma būtiski atvieglo bērna valodas apguves procesu, savukārt vārda un teikuma daļu atkārtošana ar īsu laika atstarpi nodrošina bērnam iespēju atkārtoti uztvert un pārstrādāt dzirdēto informāciju. Pēc Dž. Brunera (*J. Bruner*) uzskatiem, bērna valoda veidojas uz pirmsvalodas komunikācijas bāzes. Mātes un bērna saskarsme, kopīgās darbības agrīnajā attīstības periodā ir priekšnoteikums sekmīgai valodas attīstībai ne tikai leksiski semantiskajā aspektā, bet arī morfoloģijas un sintakses apguves kontekstā.

Uz interakcionisma teorijas balstītajos pētījumos ir veikta valodas komunikatīvā aspekta izpēte pragmatiskajā līmenī. Pētījumi pārsvarā ir saistīti ar bērnu valodas attīstību pirmsvalodas periodā.

Biheiviorisma piekritēji (Macnamara, 1972; Skinner, 1957 u. c.) izvirza hipotēzi, ka bērna valodas pirmās struktūras attīstās imitējot pieaugušā runu, tas ir, valoda attīstās caur apkārtējās vides iespaidiem mācību procesā. Pēc B. F. Skinera (*B. F. Skinner*) domām, tikai apkārtējās pasaules stimuli izsauc runas un citas reakcijas – bērnam nav iedzimtu domāšanas un uzvedības shēmu. Iedzimta ir tikai universāla spēja mācīties un bērns visu apgūst mācoties. Valodas struktūra nav ģenētiski ieprogrammēta, bet gan tiek apgūta pateicoties spējām imitēt pieaugušo runu – pieaugušā runas paraugs vai nu veicina, vai arī kavē sekmīgu valodas apguvi. Dž. Maknamara (*J. Macnamara*) uzskata, ka valodas izpausmes atspoguļo domāšanas procesu un bērns valodu apgūst caur nozīmes izpratni. Bērns „nojauš”, ko runātājs domā, un pakāpeniski apgūst precīzu vārdu nozīmi. Valodas apguves process notiek kompleksi ar priekšmeta pielietojuma, darbības apguvi.

Biheiviorisma teorijas piekritēji pilnībā neizskaidro valodas apguves procesu, jo tikai ar imitācijas, asociāciju un valodas likumu ģeneralizācijas procesiem nevar izskaidrot bērna tieksmi un spējas apgūt valodas sistēmas lietojuma likumsakarības. Biheiviorisma piekritēju atziņas sasaucas ar interakcionisma teoriju un atsevišķu autoru darbos (Keilmann et al., 2009; Zollinger, 1997) tās netiek izdalītas kā valodas apguves teoriju virziens.

G. Virts (*G. Wirth*) uzskata, ka neviena no iepriekš minētajām teorijām (natīvisms, kognitīvisms, interakcionisms, biheiviorisms) pilnībā neatklāj valodas apguves procesu, taču tajā pašā laikā katra no tām ir pareiza noteiktā kontekstā. Valodas attīstības process vēl nav pilnībā izpētīts, pētījumi šajā jomā tiek turpināti (Wirth, 2000).

B. Collingere (*B. Zollinger*), analizējot natīvisma, kognitīvisma un interakcionisma teorijas no psiholingvistiskā aspekta, izvirza hipotēzi, ka šajās teorijās izvirzītie valodas

apguves dažādie modeļi ir atkarīgi no valodas attīstības stadijas un vispārīgās attīstības procesiem:

- pirmajā valodas attīstības stadijā dominē interakcijas faktors;
- otrajā valodas attīstības stadijā dominē kognitīvie procesi;
- trešajā valodas attīstības stadijā – neirolingvistiskie procesi (Zollinger, 1997).

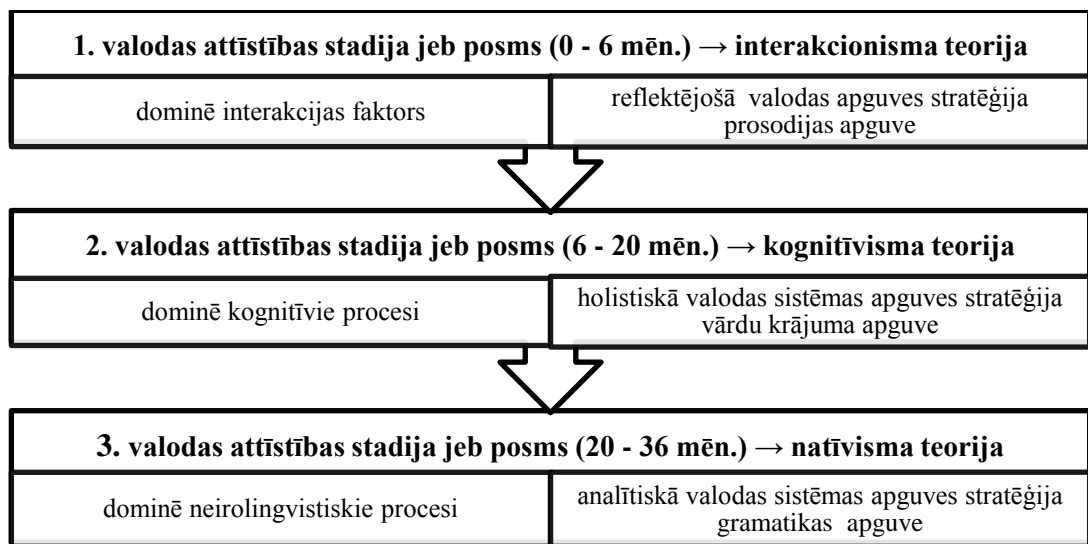
No iepriekš minētā izriet, ka katrā valodas attīstības stadijā prevalē viena vai otra valodas apguves teorija – pirmajā valodas attīstības stadijā noteicošās ir interakcionisma, otrajā valodas attīstības stadijā kognitīvisma, bet trešajā valodas attīstības stadijā natīvisma teorijas izvirzītās hipotēzes valodas apguves procesa kontekstā.

Neirolingvistiskā pieejā (Locke, 1994, 1997, 1999) valodas attīstība ir skatīta noteiktā pēctecībā. Tiek izdalīti trīs valodas attīstības sensitīvie posmi:

- I posms – attīstās izpratne par prosodiju, tiek apgūts balss intonatīvais lietojums (vecumā ap 0 – 6 mēneši);
- II posms – holistiskā valodas sistēmas apguves stratēģija (vecumā ap 6 – 20 mēneši);
- III posms – analītiskā valodas sistēmas apguves stratēģija (vecumā ap 20 – 36 mēneši).

Noteiktu smadzeņu reģionu attīstība un atbilstoši neirālie procesi nosaka katru no attīstības posmiem un to norisi noteiktā laika periodā, kas ir priekšnosacījums nākamā posma sasniegšanai. Otrajā valodas attīstības posmā notiek vārdu krājuma apguve un ir labās puslodes dominante, savukārt trešajā posmā notiek valodas gramatikas apguve un pāreja uz kreisās puslodes dominantu. Ja pārejas process no otrā posma uz trešo ir traucēts, tad tas var izraisīt labās smadzeņu puslodes kompensatoros mehānismus. Neirolingvistiskajā pieejā, kas ir balstīta uz neirofizioloģijas zinātnes pētījumiem, pamatota centrālās nervu sistēmas (CNS) struktūras un neirālo procesu nozīme valodas apgūvē, kā arī agrīnās korekcijas nepieciešamība valodas traucējumu gadījumos.

Neirolingvistiskajā un psiholingvistiskajā pieejā ir izskaidrota valodas sistēmas attīstība kā secīgu un savstarpēji saistītu attīstības stadiju (sensitīvo posmu) rezultāts – tās viena otru papildina un padziļina izpratni par valodas attīstības kopsakarībām. Analizējot neirolingvistisko un psiholingvistisko pieeju valodas attīstības teoriju aspektā, secināms, ka dažādu valodas attīstības teoriju rašanās ir saistīta ar pētījumiem konkrētā valodas attīstības stadijā vai sensitīvajā posmā (skatīt 1. attēlu).



1. attēls. Runas un valodas attīstības teoriju saistība ar valodas attīstības stadiju pēctecību un to raksturojošajiem faktoriem (Tomele, 2015)

G. Scaguna (*G. Szagun*) valodas apguves un attīstības priekšnosacījumu pamatojumā izmanto epigēnētisko pieeju – valodas attīstība tiek izskaidrota ar ģenētiskās predispozīcijas un apkārtējās vides jeb endogēno un eksogēno faktoru mijiedarbību (Szagun, 2006). Bērns valodu apgūst, pilnveido un lieto komunikācijas kontekstā. Liela nozīme ir mācīšanās procesam – bērns dzirdētās valodas likumsakarības pakāpeniski mācās lietot savā valodā un to pilnveido (Keilmann et al., 2009). G. Scagunas epigēnētiskā pieeja ir raksturojama kā multifaktorāla un tā apvieno natīvisma, interakcionisma un biheiviorisma teoriju atziņas.

Analizējot Krievijas medicīnas, logopēdijas, psiholoģijas un pedagoģijas jomas zinātnieku (Волкова et al., 1989; Жукова et al., 2005; Кольцова & Рузина, 2002; Поваляева, 2010; Хватцев, 1959 u. c.) atziņas par valodas attīstības procesu un tā priekšnosacījumiem, secināms, ka tajās pārsvarā dominē multifaktorālā pieeja ar uzsvāru uz neiropsiholoģisko un sociāli psiholoģisko faktoru nozīmi. Tiek uzskatīts, ka valoda nav iedzimta spēja, bet tā veidojas ontogēnēzes procesā paralēli bērna fiziskajai, garīgajai un sociālajai attīstībai, kļūstot par bērna vispārējās attīstības rādītāju (Сохин, 1979).

Šāda pieeju pamatota Ļ. Vigotska teorijā par runas un domāšanas attīstību, to savstarpējo un dinamisko mijiedarbību. Valodas un domāšanas procesu sākotnējā attīstība ir separāta un neatkarīga, taču tad to attīstība saplūst, kā rezultātā valodas sapratne un produkcija ne tikai ietekmē domāšanu, bet arī izmaina visu garīgo funkciju struktūru (Vigotskis, 2002). Pēc P. Millera (*P. Miller*) domām Ļ. Vigotska izpratnē valoda ir nozīmīgākais „psiholoģiskais darbarīks”, kas atbrīvo no nepieciešamības gūt tiešu uztveres pieredzi, un tā ļauj saņemt un nodot tālāk informāciju kā pagātnes, tā nākotnes kontekstā (Miller, 1993).

Lingvistikas jomas pētniece S. Ceitlina (*С. Цейтлин*) bērna valodas apguvi traktē no konstruktīvisma (kognitīvisma) pozīcijām – bērns pats veido savu valodas sistēmu, balstoties uz pieaugošo (primāri – mātes) runas paraugu (Цейтлин, 2000). Pēdējos gados arvien vairāk tiek uzsvērta multidisciplināras pieejas, tas ir, neiroloģijas, psiholoģijas, lingvistikas, speciālās pedagoģijas, logopēdijas, pedagoģijas un citu zinātņu starpdisciplināru pētījumu nepieciešamība valodas apguves procesa izpētē (Цейтлин, 2006), kā arī valodas attīstības traucējumu patoģenēzes izpratnes un korekcijas īstenošanas kontekstā (Повалева, 2010).

Latvijas valodniece D. Markus (2003, 2007, 2015, 2016, 2018) ir veikusi valodas apguves pētījumus ontolingvistiskā aspektā un norāda, ka bērna valoda attīstās „kultūras pasaulē”, kas bērnam ir pieejama konkrētās apkārtējās vides kontekstā. Līdz ar to katra atsevišķā bērna valodas apguves procesā ir atšķirības, kas saskatāmas gan radošuma, gan izmantoto valodas apguves paņēmienu izpausmēs. Tās atspoguļo bērna lingvistisko un tēlaino domāšanu, pasaules uztveri un izpratni (Markus, 2003, 2007). D. Markus (2018, 16) norāda, „ka bērna rīcībā augšanas gaitā ir spēcīgi valodas apguves līdzekļi, kas aplūkojami kopā ar kognitīvajiem un sociālajiem procesiem”, viņas pētījumi ir lingvistiski pētījumi un tos nevar tieši saistīt ar kādu no valodas attīstības teorijām, kaut arī tajā atspoguļojas dažādu virzienu (kognitīvisma, biheiviorisma, interakcionisma) atziņas.

A. Irbe, S. Lindenberga (2014) un A. Bāra (2016) apkopojot profesionālo pieredzi bērnu valodas attīstības veicināšanā un valodas attīstības traucējumu korekcijā, uzsver ģimenes lomu bērna valodas un vispārējās attīstības procesā. Šajos darbos prevalē biheiviorisma teorijas iezīmes – pieaugušā un bērna saskarsmes, pieaugušā runas imitācijas, bērna darbības un izziņas procesu nozīmes akcentēšana, savukārt runas un valodas attīstības traucējumi tiek skaidroti no medicīniskā aspekta.

Secinājumi

Analizējot valodas attīstības teorijas un dažādu autoru atziņas, ir jāsecina, ka katras teorijas virziena pārstāvjiem ir atšķirīgs uzskats par bērna valodas attīstību un tās priekšnosacījumiem, jo ir pētīti tādi atšķirīgi valodas sistēmas līmeņi kā pragmatika, semantika vai sintakse bērna dažādās valodas attīstības stadijās – pirmsvalodas, viena vārda, frāzes vai teikuma stadijā. Atsevišķos gadījumos var konstatēt dažādu teoriju saplūšanu, piemēram Dž. Macnamara atziņas var vērtēt gan kā biheiviorismu (Wirts, 2000), gan kā interakcionismu (Keilmann et al., 2009).

20. gadsimta sākumā valodas apguves procesa izpētē dominē psiholoģiskā pieeja, kas daļēji izskaidrojama ar Ž. Piažē un Ļ. Vigotska teoriju ietekmi un psiholoģijas kā zinātnes attīstību. 20. gadsimta otrajā pusē ir daudz pētījumu psiholingvistikas jomā. Tie pārsvarā ir veikti kādas atsevišķas valodas sistēmas struktūras līmenī konkrētā attīstības periodā, neskatot

valodas attīstību kā veselumu. Savukārt 20. gadsimta beigās un 21. gadsimta sākumā mainās izpratne par valodas apguves procesa un to ietekmējošo faktoru kopsakarībām. Pētījumiem ir starpdisciplināras un multifaktorālās pieejas raksturs kā rezultātā attīstās valodas attīstības teorija, kas balstīta uz veseluma pieejas konceptu (Eichholzer, 2010; Gronfeldt, 1997; Kannengieser, 2009; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009; Wendlandt, 1998; Zollinger, 1997 u. c.).

Uz valodas attīstības teoriju un pētījumu teorētiskās analīzes bāzes ir apzināti valodas attīstības priekšnosacījumi un veikts to vispārīgs apkopojums septiņās pamatgrupās:

- ģenētiskā predispozīcija, iedzimtie un iegūtie traucējumi (bioloģiskie faktori, kas ietekmē bērna veselību un attīstību);
- psihosomatiskā veselība, fizioloģiskā attīstība;
- sensomotoriskā, kognitīvā attīstība;
- agrīnā interakcija, saskarsme;
- sociokulturālā vide (ģimene, sabiedrība, kultūras vide);
- sociālekonomiskie apstākļi (mātes un bērna veselības aprūpes, izglītības, sociālo garantiju un palīdzības nodrošinājums);
- mācīšanās, ko tieši un netieši ietekmē sociālkulturālā vide un sociālekonomiskie apstākļi ģimenē un valstī.

Promocijas darbā secināts, ka bērna valodas attīstību ietekmē nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki atsevišķi faktori, bet gan visu faktoru kopums. Priekšnosacījumi kā valodas attīstību ietekmējošie faktori atrodas daudzveidīgā savstarpējā mijiedarbībā. Tie viens otru tieši vai pastarpināti ietekmē pozitīvā (attīstot, pilnveidojot, papildinot, atbalstot, kompensējot utt.) vai negatīvā aspektā (traucējot, kavējot, izraisot, pastiprinot utt.). Priekšnosacījumu mijiedarbības modelis katrā individuālā gadījumā ir atšķirīgs un tādējādi nosaka bērna valodas attīstības procesa individuālo raksturu, vienreizīgumu.

Balstoties uz veikto priekšnosacījumu apkopojumu, autore ir izstrādājusi valodas attīstības multistrukturālā modeļa konceptu (skatīt 3. nodaļas 1. apakšnodaļu), kas balstīts uz valodas attīstības izpratni veseluma pieejas aspektā.

1.3. Runas un valodas traucējumi, to cēloņi un klasifikācija

Runas un valodas attīstības traucējumi tāpat kā valodas attīstība ir kompleksa un grūti definējama parādība, kas tiek izskaidrota no dažādiem teorētiskiem un empīriskiem aspektiem (Braun, 2006). Joprojām pasaulē, tai skaitā Latvijā, nav ne vienotas terminoloģijas, ne vienotas runas un valodas traucējumu klasifikācijas. Runas un valodas traucējumu

diagnosticēšana, korekcija un profilakse pārsvarā ir logopēdijas zinātnes un speciālistu kompetence.

Logopēdija (gr. *logos* – vārds, runa, spriedums + gr. *paideia* – audzināšana, mācīšana) – „zinātne, kas pētī runas traucējumus, cēloņus un izstrādā metodes to novēršanai un profilaksei” (Lūse u. c., 2012, 176).

Logopēdijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā ir sniegti šādi termina „runas traucējumi” skaidrojumi:

- runas traucējumi ir runas attīstības novirzes ar dažādu etioloģiju, patoģenēzi, smaguma pakāpi;
- ja ir runas traucējumi, parādās bērna runas neatbilstība runas ontoģenēzei, attīstības tempam;
- runas traucējumi ir novirze no runas vidē pieņemtajām normām, kas izpaužas kā daļēji (parciāli) vai pilnīgi (totāli) skaņu izrunas, balss, tempa un ritma traucējumi;
- runas traucējumu pamatā ir runas darbības psihofizioloģisko mehānismu funkcionēšanas nepietiekamība;
- no komunikācijas teorijas viedokļa runas traucējumi ir vārdiskās (verbālās) komunikācijas traucējumi (Lūse u. c., 2012).

Logopēdijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā netiek sniegts terminu – „valodas traucējumi” vai „valodas attīstības traucējumi” skaidrojums. Tos nosacīti var aizstāt ar terminu „valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA)” un „runas attīstības aizture” skaidrojumu:

- VSNA ir „sarežģīti runas traucējumi, kad nepietiekami attīstīti ir visi valodas sistēmas galvenie komponenti – fonētika, arī fonemātika, morfoloģija, leksika, sintakse un saistītā runa” (Lūse u. c., 2012, 350);
- runas attīstības aizture ir nepietiekams bērna runas attīstības līmenis (atbilst jaunāka vecuma bērna runai) uz neatbilstīgas sociālās, pedagoģiskās, psiholoģiskās u. tml. vides pamata (Lūse u. c., 2012).

Līdzīgas runas traucējumu terminu definīcijas sniedz Krievijas logopēdijas speciālisti T. Fiļičeva (*T. Б. Филичева*), R. Lalajeva (*P. И. Лалаева*), J. Mastjukova, L. Volkova (*Л. С. Волкова*), N. Žukova (*Н. С. Жукова*) (Волкова et al., 1989; Жукова et al., 2005). Atšķirībā no Latvijā lietotā termina „valodas sistēmas nepietiekama attīstība”, Krievijā pārsvarā tiek lietots termins „vispārēja runas neattīstība” (*общее недоразвитие речи*), taču saturiskais skaidrojums ir identisks.

M. Hvatceva (*М. Е. Хватцев*) definējumā runas traucējumi (bojājumi, defekti, nepietiekamība, zaudējums) ir visdažādākās novirzes no runas normas, tas ir, no konkrētās

valodas tipoloģisko izpausmju un uztveres vispārpieņemtā standarta, sākot no vārda atsevišķu komponentu traucējumiem līdz pilnīgam verbālās saskarsmes trūkumam (Хватцев, 1959).

L. Sminova (*Л. Смирнова*) runas traucējumus definē kā runas patoloģiju, kas izpaužas kā cilvēka runas novirzes no vispārpieņemtajām normām noteiktā valodas vidē, un ir saistīta ar runas darbības mehānisma funkcionēšanas psihofizioloģiskajiem traucējumiem, ietekmējot cilvēka un sabiedrības mijiedarbību (Смирнова, 2011).

Neatkarīgi no atsevišķām, nebūtiskām atšķirībām, krievu valodā visus terminu definējumus, kas saistīti ar bērna runas un valodas attīstības traucējumiem (*нарушения речи, нарушения речевого развития, задержка речевого развития, общее недоразвитие речи*), dažādu autoru darbos vieno jēdziena „runa” lietošana arī valodas sistēmas traucējumu izpratnē.

Vācijā termini „valodas attīstības traucējumi” (*Sprachentwicklungsstörung*), valodas attīstības aizture (*Sprachentwicklungsverzögerung*), „runas traucējumi” (*Sprechstörung*) un „valodas traucējumi” (*Sprachstörung*) tiek diferencēti un lietoti ar dažādām nozīmēm. G. Virts (2000) atzīmē, ka klīniskajā praksē ar terminu „valodas attīstības traucējumi” apzīmē valodas attīstības traucējumus vai aizturi divos vai vairākos valodas sistēmas līmeņos. Ar šo jēdzienu tiek izprasta katra valodas apguves novirze no vispārpieņemtajām normām strukturālajā vai laika aspektā, izņemot izolētus artikulācijas traucējumus, kas tiek definēti kā izrunas traucējumi (Wirth, 2000).

Termina „valodas attīstības traucējumi” skaidrojumi ir atšķirīgi atkarībā no lietojuma jomas (medicīnā, logopēdijā, pedagoģijā, patolingvistikā):

- foniartrijā un audioloģijā (*Phoniatrie und Pädaudiologie*) – valodas attīstības traucējumi ir definēti kā nozīmīgas novirzes laikā, struktūrā un saturā no normālas bērna valodas attīstības, ja nav konstatēti citi primāri traucējumi vai bojājumi. Valodas producēšana un / vai valodas sapratne ir ierobežota vienā, vairākos vai visos formālajos lingvistiskajos līmeņos (fonētiski fonoloģiskajā, leksiski semantiskajā, morfoloģiski sintaktiskajā, pragmatiskajā) (Esser & Petermann, 2010);
- logopēdijā – valodas attīstības traucējumi šaurākā izpratnē tiek definēti kā valodas un runas atšķirības no normas, kas parādās bērna attīstības procesā. Tie var būt receptīvi un / vai ekspresīvi traucējumi fonoloģijas, leksikas, morfoloģijas, sintakses un teksta apstrādes sfērās. Plašākā nozīmē tie var būt kā neatkarīgi, patstāvīgi traucējumi ar dažādu etiopatogēnēzi vai arī kā citu primāru cēloņu sekas (Schrey-Dern, Stiller, & Tockuss, 2006);
- pedagoģijā – specifiski valodas attīstības traucējumi tiek definēti kā būtisku un noturīgu ierobežojumu izraisošs faktors lingvistisko zināšanu apgūvē, ja tie nav

izskaidrojami ar garīgās attīstības retardāciju, dzirdes traucējumiem, neiroloģiskiem bojājumiem, sociāli emocionālās attīstības novirzēm (Dannenbauer, 2007);

- patolingvistikā – specifiski valodas attīstības traucējumi tiek definēti kā valodas traucējumu apakšgrupa, ja tie ir kā primārais traucējums un ir izslēgta sensoru, izteiktu neiroloģisku un kognitīvu traucējumu esamība (Sieg Müller, 2006).

Valodas attīstības novirzes no normas pēc diferenciālās diagnostikas veikšanas tiek definētas kā valodas attīstības aizture, valodas attīstības traucējumi, specifiski valodas attīstības traucējumi (*spezifische Sprachentwicklungsstörungen*) vai valodas attīstības traucējumi uz citu saslimšanu vai traucējumu pamata (*Sprachentwicklungsbehinderung*) (Keilmann et al., 2009).

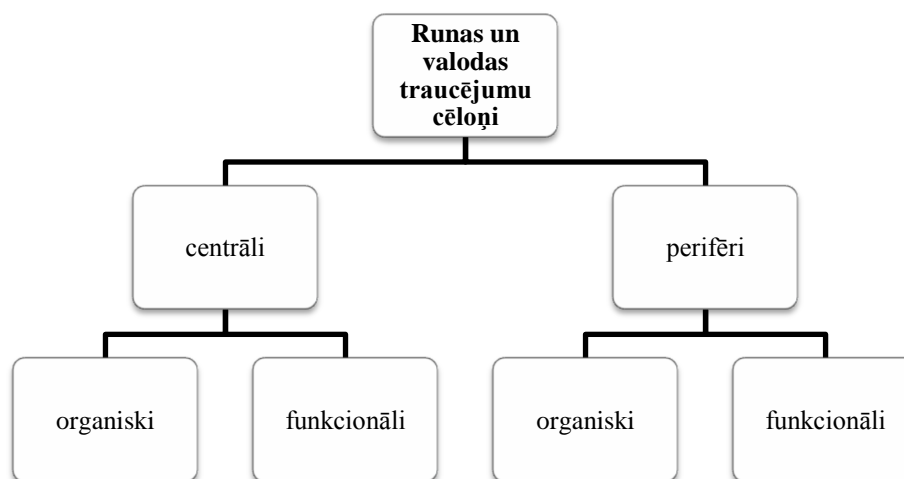
No terminoloģijas izpētes apkopojuma izriet, ka runas un valodas traucējumu cēloņi ir dažādas izcelsmes un daudzveidīgi – to apliecina dažādu jomu (logopēdijas, pedagogijas, medicīnas, patolingvistikas) zinātnieku pētījumi un speciālistu atziņas. Tie ir iekšējie un ārējie faktori, kas iedarbojas uz organismu katrs atsevišķi vai abi kopā un nosaka runas traucējuma specifiku (Lüse u. c., 2012).

Katra runas un valodas traucējuma pamatā ir kāds cēlonis (vienkārši jeb monomorfi cēloņi) vai cēloņu kopums (sarežģīti jeb polimorfi cēloņi). Pēc iedarbības laika runas un valodas traucējumu cēloņus var iedalīt:

- prenatali (pirmsdzemdību laikā);
- natāli (dzemdību laikā);
- postnatāli (pēcdzemdību laikā).

Vispārīgs runas un valodas traucējumu cēloņu iedalījums pēc J. Lūses, I. Miltiņas, S. Tūbeles (2012) un J. Mastjukovas (1989) ir šāds:

- organiski:
 - centrāli (CNS attīstības traucējumi vai bojājumi),
 - perifēri (dzirdes un runas aparāta perifērās daļas orgānu bojājumi, patoloģijas);
- funkcionāli:
 - centrāli (CNS ierosas un aiztures procesu mijiedarbības traucējumi, palēnināts CNS nobriešanas process),
 - perifēri (dzirdes un runas aparāta perifērās daļas orgānu funkcionāla mazspēja) (skatīt 2. attēlu).

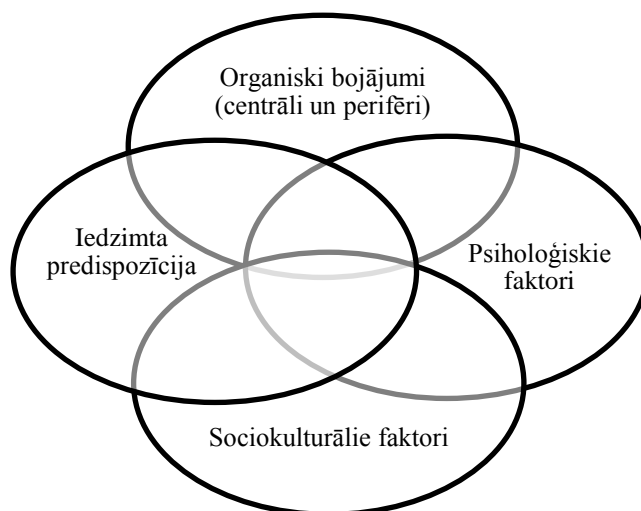


2. attēls. Runas un valodas traucējumu cēloņu vispārīgā pārskata shēma pēc J. Lūses u. c. (2012) un J. Mastjukovas (1989) iedalījuma

Runas un valodas traucējumi var būt kā izpausme psihoneiroloģisku traucējumu (garīgās attīstības, garīgās veselības, atmiņas, uzmanības un citi traucējumi) un nelabvēlīgu sociāli psiholoģisko faktoru gadījumā (Lūse u. c., 2012; Wendlandt, 1998).

V. Vendlands (*W. Wendlandt*) uzskata, ka bērna runas un valodas traucējuma cēloni ir grūti viennozīmīgi identificēt un parasti tam ir multifaktorāls izskaidrojums (Wendlandt, 1998). Runas un valodas traucējumu var izraisīt viens vai vairāki cēloņi dažādās savstarpējās kombinācijās. V. Vendlands izdala četras galvenās cēloņu grupas:

- organiski bojājumi (centrāli – CNS bojājumi, perifēri – dzirdes un runas orgānu perifērās daļas bojājumi);
- iedzimta predispozīcija (ģimenē iedzimta nosliece uz „runas vājumu”, iedzimtas slimības);
- psiholoģiskie faktori (interakcijas traucējumi ģimenē, neirotiski traucējumi, audzināšanas problēmas);
- sociokulturālie faktori (deformēta attieksme pret valodu kā komunikācijas līdzekli, sabiedrības normas un vērtības, valodas paraugs, divvalodība) (skatīt 3. attēlu).



3. attēls. Runas un valodas traucējumu cēloņu kompleksās pieejas modelis (pēc Wendlandt, 1998)

Terminoloģijas neviendabība liecina par dažādu zinātņu nozaru pētnieku pētījumiem valodas attīstības, valodas sistēmas un valodas lietojuma traucējumu cēloņu un to izpausmju jomās, un pētījumu rezultātu skaidrojumiem no dažādiem aspektiem, kā arī par nepieciešamību šos jautājumus pētīt starpdisciplinārā kontekstā.

Valodas traucējumu terminoloģijai un sistematizācijai ir ne tikai zinātniska, bet arī empīriskā nozīme – lai veiktu korekcijas darbu, ir jābūt skaidriem priekšstatiem gan par atsevišķiem traucējumiem, gan par traucējumu sistēmu un tās kopsakarībām.

O. Brauns (*O. Braun*) valodas traucējumu sistematizācijā un klasifikāciju veidošanā izdala trīs galvenās konceptuālās pieejas:

- simptomoloģiskā (sistematizē pēc izpausmēm un simptomu līdzības, problēma – simptomu definēšana un izpausmju robežu noteikšana);
- etimoloģiskā (sistematizē pēc cēloņiem, problēma – cēloņus ne vienmēr var objektīvi konstatēt);
- nozoloģiskā (sistematizē pēc simptomātikas, etioloģijas un patoģenēzes, problēma – pārsvarā medicīniska pieeja) (Braun, 2006).

Neatkarīgi no konceptuālās pieejas, klasifikāciju izveides metodoloģijā parasti tiek izmantota vai nu aprakstošā (deskriptīvā) vai arī izskaidrojošā (eksplikatīvā) forma. Ir divu veidu eksplikatīvās sistematizācijas:

- nosaucošā (nominālā) sistematizācija (piemēram, Van Riper, 1972; Wirth, 2000);
- savstarpēji pakārtotā (kategoriālā) sistematizācija (piemēram, Biesalki & Frank, 1994; Miltiņa, 2005).

Pārskats par runas un valodas traucējumu klasifikāciju veidošanas metodoloģijas vispārīgajiem principiem apkopots 4. attēlā.



4. attēls. Runas un valodas traucējumu klasifikāciju veidošanas metodoloģiju pārskats

Vācu ārsta Ā. Kusmaula (*A. Kussmaul*) izveidoto valodas traucējumu klasifikāciju (*Die Störungen der Sprache, 1877*) uzskata par pirmo valodas traucējumu klasifikāciju pasaulē. Tā ir balstīta uz zinātnisku valodas patoloģiju izpēti afāziju gadījumā un ir pamats turpmāko klasifikāciju izstrādei. Ā. Kusmaula klasifikācija ir izveidota ar simptomoloģiskās pieejas metodi. Apvienojot simptomoloģisko un etimoloģisko pieeju, 1893. gadā H. Gutmans (*H. Gutzmann*) izveidoja pirmo foniatrisko klasifikāciju (*Kreislauf der Sprache, 1924*). O. Ārentšilds (*O. Arentsschild*) foniatrisko klasifikāciju papildina ar dzirdes funkciju komponentu un izveido kopīgu foniatrijas un audioloģijas klasifikāciju (citēts pie Braun, 2006). J. Vendlers (*J. Wendler*), V. Zaidners (*W. Seidner*) un U. Ejsholdts (*U. Eysholdt*) to papildina ar komunikācijas patofizioloģijas komponentu, kā rezultātā attīstās klasifikācija, kas ietver četrus galvenos komponentus:

- balss traucējumi;
- valodas traucējumi;
- runas traucējumi;
- rīšanas traucējumi (Wendler, Seidner, & Eysholdt, 1996).

Gan Ā. Kusmaula, gan H. Gutmana izveidotās un citu autoru tālāk attīstītās klasifikācijas ir traktējamas kā klīniskās runas un valodas traucējumu klasifikācijas, kurās notiek pāreja no simptomoloģiskās pieejas uz etimoloģisko. Amerikas Savienotajās Valstīs runas un valodas traucējumu klīnisko klasifikāciju 1939. gadā izstrādāja Č. Van Ripers (*Ch. Van Riper*) darbā „Speech Correction: Principles and Methods” (Van Riper, 1972).

Pagājušā gadsimta 60. gados H. Jusens (*H. Jussen*) izveidoja Vācijā pirmo runas un valodas traucējumu klasifikāciju pedagoģiskajā aspektā, kā arī izstrādāja pedagoģiskā virziena logopēdijas (*Sprachheilpädagogik*) darbības modeli ar trīs pamatzdevumiem:

- korekcija;
- mācīšana;
- audzināšana (Jussen, 1964).

Logopēdijas pedagoģiskais virziens attīstās kā rezultāts izglītības sistēmas un sociālo zinātņu pedagoģiski psiholoģiskajiem pētījumiem (Heese, 1967; Homburg, 1978; Jussen, 1964; Orthmann, 1969 u.c.). G. Hēze (*G. Heese*) klasiskajam valodas traucējumu iedalījumam (runas un valodas traucējumi) pievieno vēl trešo grupu – „runāšanas” (*Redestörungen – kommunikativ reaktive Sprachstörungen*) traucējumi (Heese, 1967). V. Ortmans (*W. Orthmann*) valodas traucējumus sāk iedalīt divās lielās apakšgrupās:

- mutvārdu valodas traucējumi;
- rakstu valodas traucējumi (Orthmann, 1969).

Savukārt, G. Homburgs (*G. Homburg*) izstrādā multidimensionālu valodas patoloģiju apraksta un analīzes modeli, kurā gan valodas attīstība, gan valodas attīstības traucējumi tiek skatīti veseluma pieejas aspektā. G. Homburga valodas traucējumu iedalījumā ir divas pamatgrupas:

- valodas sistēmas traucējumi;
- valodas lietošanas traucējumi (Homburg, 1978).

Vācijā līdz ar pedagoģiskā virziena attīstību notiek logopēdijas kā zinātnes paradigmu maiņa – no klīniskās pieejas, kur primārais ir traucējums, tā etioloģija, patoģenēze un korekcija, uz veseluma pieeju pedagoģiski psiholoģiskā aspektā, kur primārais ir indivīds un valodas traucējumu negatīvās ietekmes uz dzīves kvalitāti novēršana, mazināšana vai kompensēšana. Logopēdijas pedagoģiskā virziena attīstība nosaka izmaiņas valodas traucējumu korekcijas darba metodoloģijā:

- indivīds ar valodas traucējumiem kļūst par korekcijas procesa aktīvu dalībnieku;
- kā korekcijas darba forma tiek izmantota valodas aktīvas lietošanas metode;
- bērnus korekcijas grupās (klasēs) vairs neapvieno pēc valodas traucējumu diagnozēm, kas pārsvarā balstītas uz etimoloģisko pieeju, bet gan pēc traucējumu simptomoloģijas lingvistiskajā līmenī un to ietekmes uz valodas lietošanas funkciju (Braun, 2006).

Lingvistiskās pieejas klasifikācijas Vācijā ir izveidotas uz patolingvistiskā koncepta bāzes ar šādu valodas traucējumu primāro iedalījumu:

- centrāli un perifēri traucējumi;
- organiski un funkcionāli traucējumi.

Lai veiktu diagnostiku, tiek izveidotas „sistēmalingvistiskās” kategorijas, savukārt lai veiktu mācību un korekcijas darbu – „pragmalingvistiskās” kategorijas (Braun, 2006).

ASV L. Blūms (*L. Bloom*) un M. Laheija (*M. Lahey*) izstrādā valodas traucējumu klasifikācijas lingvistiskās pieejas modeli:

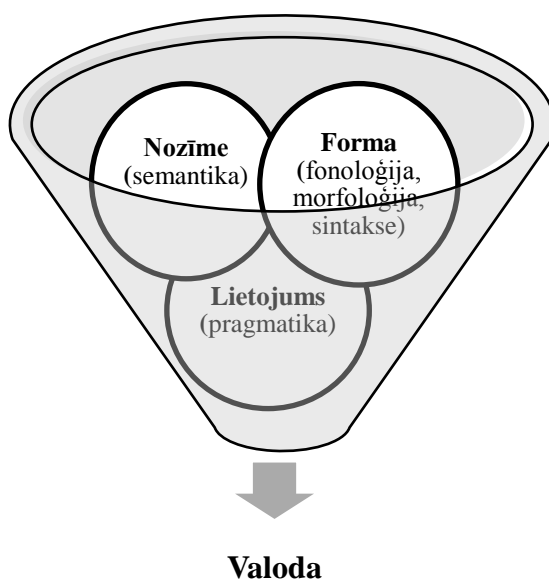
- lingvistiskie (valodas) traucējumi (*language disorders*):
 - atsevišķu komponentu traucējumi (*intrakomponentiell*),
 - komponentu sistēmas traucējumi (*interkomponentiell*);
- runas traucējumi (*speech disorders*):
 - balss traucējumi (*voice disorders*),
 - artikulācijas traucējumi (*articulation disorders*),
 - prosodijas traucējumi (*prosodic disorders*);
- komunikācijas traucējumi (*communications disorders*) (Bloom & Lahey, 1978).

Lingvistisko traucējumu „intrakomponentālā” forma izpaužas kā atsevišķu valodas sistēmas komponentu traucējumi:

- valodas formas traucējumi (fonētiski fonemātiskā, morfoloģiski sintaktiskā līmeņa traucējumi);
- valodas nozīmes traucējumi (leksiski semantiskā līmeņa traucējumi);
- valodas lietojuma traucējumi (pragmatiskā līmeņa traucējumi).

Savukārt „interkomponentālā” forma izpaužas kā valodas sistēmas traucējumi daudzveidīgās kombinācijās un dažādās smaguma pakāpēs.

Sistēmilingvistisko un pragmalingvistisko kategoriju vienotība pēc L. Blūma un M. Laheijas teorijas attēlota lingvistiskajā valodas modelī (skatīt 5. attēlu).



5. attēls. Sistēmilingvistisko un pragmalingvistisko kategoriju vienotība lingvistiskajā valodas modelī (pēc Bloom & Lahey, 1978)

Lingvistiskās pieejas modelis paredz dažādu valodas sistēmas komponentu savstarpējo mijiedarbību un vienotību gan valodas lietojuma, gan runas un valodas traucējumu rašanās un izpausmju kontekstā.

I. Kalēja (2014) kā klīniskās klasifikācijas piemēru min D. Bišofas (*D. Bishop*) un L. Rozenblūma (*L. Rosenbloom*) izstrādāto bērnu valodas traucējumu klīnisko klasifikāciju, kas ir veidota pēc etimoloģiskās pieejas metodoloģijas:

- izrunas traucējumi (dislālīja, distonija, dizartrijs, aukslēju šķeltne, augšējo motoro neironu bojājumi, žokļa bojājumi);
- sekundāri valodas traucējumi dzirdes zuduma gadījumos;
- valodas traucējumi, kas saistīti ar vispārējiem intelektuālās attīstības traucējumiem (primāri ir CNS bojājumi vai CNS darbības traucējumi);
- disfāzija (traucējuma pamatā ir smadzeņu bojājums, kas iegūts pēc valodas apguves);
- valodas traucējumi, kas saistīti ar psihiskiem vai psihosomatiskiem traucējumiem;
- valodas traucējumi, kas saistīti ar sociālās vides ietekmi;
- valodas traucējumi, kuriem nav noteikts cēlonis (attīstības disfāzija, specifiski valodas attīstības traucējumi).

Klīniskā pieeja runas un valodas traucējumu klasifikācijā un interpretācijā Pasaules Veselības organizācijas (PVO) dalībvalstīs un ASV tiek ievērota, ja logopēdiskais darbs tiek veikts ārstniecības iestādē. Šobrīd Eiropā ir atzīta starptautiskā diagnostikas kodēšanas sistēma (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems ICD-10, Tenth Revision*), kas ir apstiprināta 43. Pasaules veselības asamblejā 1990. gada maijā. PVO dalībvalstīs, tai skaitā Latvijā, Starptautiskais statistiskais slimību un veselības problēmu klasifikators 10. redakcijā (SSK-10) ir stājies spēkā no 1994. gada, aizstājot klasifikatoru SSK-9 (*ICD-9*). ASV tiek izmantota nacionālā klasifikācijas sistēma „*Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*” (*DSM-IV-TR APA*). Šajās klasifikācijas sistēmās runas un valodas traucējumi ir skatīti kā primāras saslimšanas vai kā sekundāri / pavadoši slimīgi stāvokļi dažādu psihosomatisku un psihisku slimību, iedzimtu un iegūtu, perifēru un centrālu traucējumu / bojājumu gadījumos ar attiecīgu diagnozi un kodu.

Arī Krievijā, ja diagnozi uzstāda ārsts ārstniecības iestādēs, lieto starptautisko slimību klasifikāciju (*Международная классификация болезней – МКБ-10*), tomēr logopēdijas jomā pārsvarā tiek lietotas citas runas un valodas traucējumu klasifikācijas – klīniski pedagoģiskā un pedagoģiski psiholoģiskā, jo tiek uzskatīts, ka *МКБ-10* klasifikācija ir nepilnīga un tā neatspoguļo runas traucējumu starsistēmisko mijiedarbību veselumā (Елецкая & Тараканова, 2012).

Klīniski pedagoģiskā klasifikācija ir izveidota uz Ā. Kusmaula klīniskās klasifikācijas bāzes – M. Hvatcevs, F. Rau (*Ф. А. Рау*), O. Pravdina (*О. В. Правдина*), S. Ļariģevskis (*С. С. Ляпушевский*) u. c. ir pilnveidojuši un pielāgojuši klīnisko klasifikāciju logopēdijas specifiskajām vajadzībām (Волкова & Селиверстов, 1997; Филичева, Чевелева, & Чиркина, 1989).

Klīniski pedagoģiskā klasifikācija ir uzskatāma kā starpdisciplināra klasifikācija, kurā tiek atklāta gan runas traucējumu starpsistēmiskā mijiedarbība, gan to izpausmju lingvistiskie, psiholoģiskie un klīniskie kritēriji, ņemot vērā etiopatogēnētisko komponentu (Гриншпун, 1989, 1998). Klīniski pedagoģiskā klasifikācija palīdz atklāt traucējuma būtību kopumā, nevis tikai kāda atsevišķa komponenta aspektā. Tās uzbūves princips ir veidots no kopējā uz atsevišķo, un tās izveidē dominē nozoloģiskās pieejas metode.

L. Volkova un V. Seļiverstovs (*В. И. Селиверстов*) uzskata, ka ieviestās izmaiņas runas un valodas traucējumu terminoloģijā un klasifikācijā ir būtiski uzlabojušas to saturisko izpratni, taču nav spējušas ietekmēt klīnisko terminoloģiju un klasifikāciju. Līdz ar to mūsdienās ir apgrūtināta starpdisciplinārā sadarbība – viens un tas pats traucējums vai diagnoze medicīnā un logopēdijā tiek definēti un izprasti atšķirīgi (Волкова & Селиверстов, 1997).

Krievijā, tāpat kā Vācijā, ir izveidotas un tālāk attīstītas runas un valodas traucējumu klasifikācijas, kas atbilst pedagoģijas un lingvistikas specifiskajām vajadzībām. Pirmo pedagoģiski psiholoģisko klasifikāciju ir izstrādājusi bērnu logopēdijas speciāliste R. Levina (*Р. Е. Левина*). Tā nodrošina bērnu ar runas un valodas traucējumiem audzināšanu un mācības, kā arī logopēdiskās korekcijas darbu grupu (klases) darba ietvaros (Гриншпун, 1998). Pedagoģiski psiholoģiskās klasifikācijas uzbūves princips ir pretējs – no atsevišķā / konkrētā uz kopējo / vispārīgo. Tās uzbūves pamatā ir runas traucējumu lingvistiskie un psiholoģiskie kritēriji. Tiek izdalītas divas pamatgrupas:

- sazināšanās līdzekļu traucējumi (FFN – fonētiski fonemātiskā nepietiekamība, VSNA – valodas sistēmas nepietiekama attīstība);
- traucēts sazināšanās līdzekļu lietojums (runas tempa un ritma traucējumi, stostīšanās un kompleksi traucējumi uz stostīšanās pamata) (Левина, 1968).

Autoru grupa – E. Anaņjeva (*Е. В. Ананьева*), N. Курјakova (*Н. Ю. Курякова*) un L. Peresļeņi (*Л. И. Переслени*) pedagoģiski psiholoģisko klasifikāciju pārveidoja, kā rezultātā tiek izdalītas trīs traucējumu grupas – fonētiski fonemātiskie, valodas sistēmas un melodiski intonatīvie traucējumi. Šajā klasifikācijā, lai nodrošinātu starpdisciplināru izpratni par runas un valodas traucējumu terminoloģiju, runas un valodas traucējumu slēdzieni pedagoģiski

psiholoģiskā terminoloģijā ir papildināti ar atbilstošu traucējumu veidu uzskaitījumu klīniskajā skatījumā:

- fonētiski fonemātiskie traucējumi (funkcionāla dislālija, organiska dislālija, rinolālija, vieglas pakāpes dizartrijas formas);
- VSNA (sarežģītas dizartrijas formas, alālija, disleksija, disgrāfija);
- melodiski intonatīvie traucējumi (rinofonija, disfonija, afonija) un runas tempa, ritma traucējumi (stostīšanās, klūpošā runa jeb *poltern / klatering*, tahlilālija, bradilālija) (Ананьева et al., 2005; Miltiņa, 2005).

L. Peresļeņi (2013) ir izveidojusi klasifikāciju, kas balstīta tikai uz simptomoloģisko pieeju. Tajā, pamatojoties uz konkrētu lingvistiskā komponenta traucējumu, ir izdalītas piecas runas un valodas traucējumu grupas:

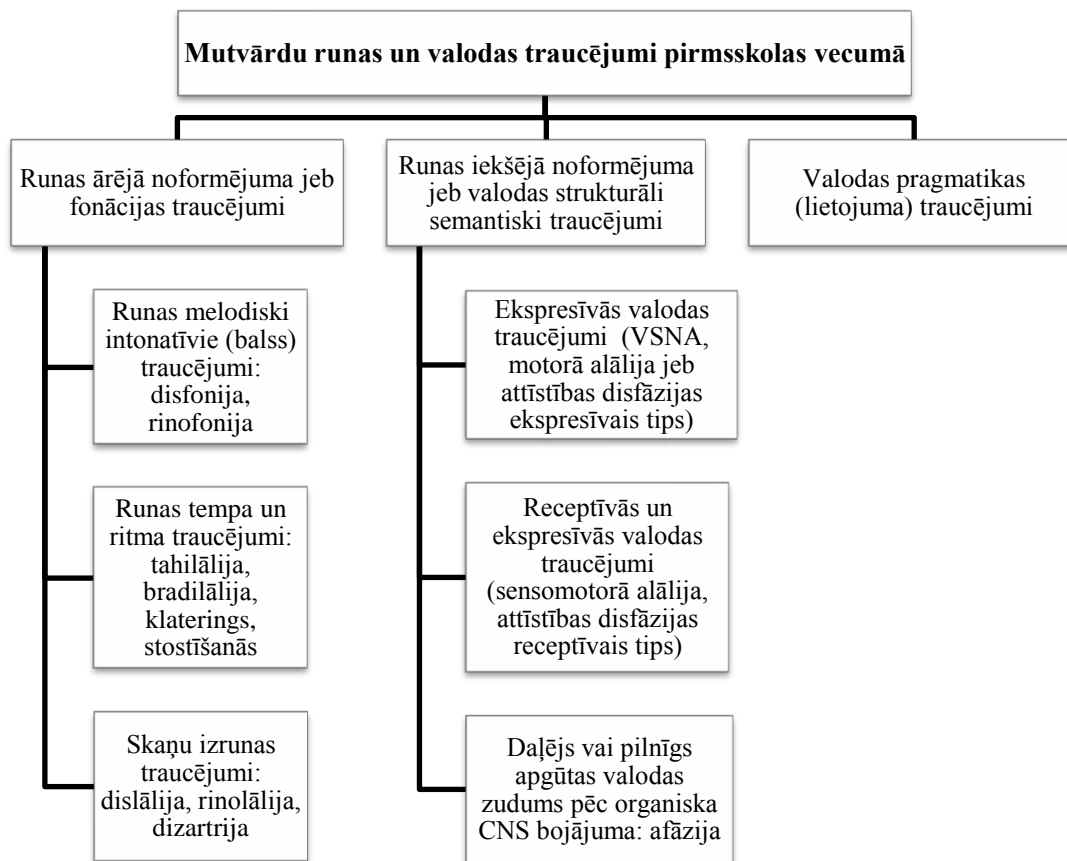
- fonētiskie traucējumi – nepareiza atsevišķu skaņu vai skaņu grupas izruna;
- leksiski gramatiskie traucējumi – ierobežots vārdu krājums, nepilnīgas frāzes, nepareizs vārdu saskaņojums frāzē, locījuma formu vai prievārdu nepareizs lietojums;
- melodiski intonatīvie traucējumi – nepareizs uzsvara lietojums, balss traucējumi;
- tempa, ritma traucējumi – paātrināts, palēnināts vai pārtraukts runas temps;
- rakstu valodas traucējumi – rakstīšanas un lasīšanas traucējumi (Переслени, 2013).

B. Grinšpuns (*Б. М. Гриншпун*) uzskata, ka abas klasifikācijas – klīniski pedagoģiskā un pedagoģiski psiholoģiskā nav savstarpējā pretrunā. Tās viena otru veiksmīgi papildina un kopīgi risina logopēdiskās korekcijas darba uzdevumus no dažādiem aspektiem (Гриншпун, 1989).

Latvijā logopēdija kā zinātne un specialitāte vēsturiski ir izveidojusies un attīstījusies, pārsvarā balstoties uz Krievijā attīstīto teoriju un praksi, līdz ar to gan terminoloģijā, gan klasifikācijā ir saskatāma līdzība. Līdz pagājušā gadsimta beigām Latvijā logopēdija bija kā speciālās pedagoģijas nozare. Šobrīd ir izveidojušies divi logopēdijas virzieni: pedagoģiskais (īsteno skolotājs logopēds izglītības iestādēs) un klīniskais (īsteno audiologopēds ārstniecības iestādēs).

Skolotāji logopēdi pārsvarā izmanto I. Miltiņas (2005) un S. Tūbeles (2008) adaptēto R. Levinas pedagoģiski psiholoģisko klasifikāciju, nepieciešamības gadījumā to papildinot ar klīniski pedagoģisko vai tālāk attīstītajām klasifikācijām. Pārveidojot un papildinot I. Miltiņas (2005) izveidoto runas un valodas traucējumu pārskata shēmu pēc M. Hvatceva, F. Rau, O. Pravdinas, S. Ļapiģevska klīniski pedagoģiskās klasifikācijas, promocijas darbā ir izveidota pirmsskolas vecuma bērnu mutvārdu runas un valodas traucējumu klasifikācijas pārskata shēma (skatīt 6. attēlu), kas ir papildināta ar vēl vienu traucējumu grupu „Valodas

pragmatikas traucējumi”. Mūsdienās bērnu logopēdijas speciālistiem arvien biežāk nākas konstatēt pirmsskolas vecuma bērniem specifiskus, neviendabīgus valodas un komunikācijas traucējumus ar neskaidru izcelsmi, taču ne klīniski pedagoģiskajā, ne pedagoģiski psiholoģiskajā klasifikācijā šāds traucējums nav iekļauts.



6. attēls. Pirmsskolas vecuma bērnu mutvārdu runas un valodas traucējumu klasifikācija

I. Miltiņa (2005), tāpat kā B. Grinšpuns (1989), atzīmē, ka dažādās klasifikācijas nav pretrunā viena ar otru, tās ir veidojušās, savstarpēji ietekmējoties un papildinot viena otru. Dažādu pieeju klasifikāciju pārzināšana ļauj izvērsti un padziļināti analizēt konkrēto runas vai valodas traucējumu, precizēt logopēdisko slēdzienu.

I. Miltiņa (2005) jēdzienus klīniskā un klīniski pedagoģiskā klasifikācija lieto kā sinonīmus. Tomēr ārsti un veselības aprūpes jomā strādājoši audiologopēdi runas un valodas traucējumu diagnostikai šobrīd lieto klīnisko slimību klasifikāciju, kas nav tieši saistīta ar klīniski pedagoģisko klasifikāciju. Latvijā lietotā klīniskā klasifikācija ir atspoguļota Starptautiskās statistiskās slimību un veselības problēmu klasifikācijas 10. redakcijā (SSK-10) (2016). Runas un valodas traucējumu slēdzieni un tiem atbilstošie kodi pārsvarā klasificēti grupas „Psihiski un uzvedības traucējumi (F00 – F99)” apakšgrupu sarakstā „Psihiskās attīstības traucējumi”, „Specifiski mācīšanās iemaņu attīstības traucējumi”, „Sociālas funkcionēšanas traucējumi ar bērniecībai vai pusaudža vecumam specifisku sākumu”, „Citi

uzvedības un emociju traucējumi, kas parasti sākas bērnībā un pusaudža gados” un grupas „Citur neklasificēti simptomi, pazīmes un anomāla klīniska un laboratorijas atrade” (R00 – R99) apakšgrupu sarakstā „Ar valodu un balsi saistīti simptomi un pazīmes” (R47 – Citur neklasificēti runas traucējumi, R48 – Disleksija un citi citur neklasificēti simboliskās uztveres traucējumi, R49 – Balss traucējumi). Pirmsskolas vecumā biežāk sastopamie runas un valodas traucējumu slēdzieni un tiem atbilstošie kodi ir apkopoti 2. tabulā.

2. tabula

Pārskats par pirmsskolas vecumā biežāk sastopamajiem runas un valodas traucējumu slēdzieniem un tiem atbilstošajiem kodiem pēc SSK-10 (Starptautiskā statistiskā slimību un veselību problēmu klasifikācija, 2016)

Kods	SSK – 10 grupa, apakšgrupa, runas un valodas traucējumu diagnoze
F00 – F99	Psihiski un uzvedības traucējumi
F.80	Specifiski runas un valodas attīstības traucējumi
F80.0	Specifiski runas artikulācijas traucējumi
F80.1	Ekspresīvās valodas traucējumi
F80.2	Receptīvās valodas traucējumi
F80.3	Iegūta afāzija ar epilepsiju (Landau – Klefnera sindroms)
F80.8	Citi runas un valodas attīstības traucējumi
F80.9	Neprecizēti runas un valodas attīstības traucējumi
F94	Sociālas funkcionēšanas traucējumi ar bērnībai vai pusaudža vecumam specifisku sākumu
F94.0	Elektīvs mutisms
F98	Citi uzvedības un emociju traucējumi, kas parasti sākas bērnībā un pusaudža gados
F98.5	Stostīšanās
F98.6	Runas juceklis
R00 – R99	Citur neklasificēti simptomi, pazīmes un anomāla klīniska un laboratorijas atrade
R47	Citur neklasificēti runas traucējumi
R47.0	Disfāzija un afāzija
R47.1	Disartrijs un anartrijs
R47.8	Citi un neprecizēti runas traucējumi
R49	Balss traucējumi
R49.2	Hiponazāla un hipernazāla balss skaņa
R49.3	Citi un neprecizēti balss traucējumi

Klīniskā klasifikācija atbilst klīniskās logopēdijas vajadzībām organisku perifēru vai organisku centrālu traucējumu, bojājumu un saslimšanu gadījumos, lai uz runas un valodas traucējumu klīnisko slēdzienu pamata korekcijas darbu īstenotu ārstniecības iestādēs.

Tomēr bērnu logopēdijā, it īpaši, funkcionālu traucējumu gadījumos, tās lietojums ir diskutējams, jo bērna runas un valodas sistēma līdz piecu, sešu gadu vecumam atrodas nepārtrauktas attīstības un pilnveides stadijā, un, ņemot vērā, gan tās sistēmisko raksturu, gan tās attīstības multistrukturālos faktorus, traucējumu cēloņi un to izpausmes būtu skatāmi starpdisciplinārā kontekstā, tas ir, ne tikai medicīnas un klīniskās psiholoģijas aspektā. Ne mazāk svarīgs faktors ir vide, kur notiek attīstības un korekcijas process. Pirmsskolas vecuma bērns pasauli uztver emocionāli un, lai ierosinātu runas darbību, ir nepieciešama īpaša, speciāli sagatavota valodas vide, kas sevī ietver ne tikai valodas kvalitāti, bet arī saziņas procesa kvalitāti (Anspoka, 2013), tāpēc izglītības sistēmas iestādes vai bērnu attīstības centri

varētu būt piemērotāki funkcionālu bērnu valodas attīstības traucējumu korekcijai nekā ārstniecības iestādes, ja vien ir logopēdijas speciālistu un nodarbību pieejamība.

Lai sniegtu runas un valodas traucējumu slēdzienus un organizētu logopēdiskās korekcijas darbu Latvijas izglītības iestādēs, parasti izmanto psiholoģiski pedagoģisko un lingvistisko klasifikāciju, nepieciešamības gadījumā to papildinot ar klīniski pedagoģisko klasifikāciju, tādējādi precizējot runas un valodas traucējumu lingvistisko simptomoloģiju ar klīnisko etioloģiju.

Nosakot slēdzieni, ir jāidentificē gan iespējamie runas un valodas traucējumu cēloņi, gan runas un valodas attīstības traucējuma lingvistiskais aspekts. Runas un valodas traucējumi var izpausties plašā un daudzveidīgā spektrā – vai nu kādā atsevišķā valodas sistēmas komponentā vai arī traucējumiem kombinējoties vienlaikus vairākos valodas sistēmas līmeņos:

- fonētiski fonemātiskajā;
- leksiski semantiskajā;
- morfoloģiski sintaktiskajā;
- pragmatiskajā.

Ja ir izolēti traucējumi kādā atsevišķā valodas sistēmas līmenī vai viens otru pavadoši valodas traucējumi divos dažādos valodas sistēmas līmeņos (piemēram, nepietiekams vārdu krājums un traucēts frāzes, teikuma noformējums), tad pedagoģiski psiholoģiskās klasifikācijas kontekstā parasti tiek sniegti slēdzieni:

- FT – fonētiski traucējumi (skaņu izrunas traucējumi);
- FN – fonemātiskā nepietiekamība (skaņu uztveres un diferencēšanas, fonemātisko priekšstatu, analīzes un sintēzes traucējumi);
- FFN – fonētiski fonemātiskā nepietiekamība (skaņu izrunas, uztveres un diferencēšanas, fonemātisko priekšstatu, analīzes un sintēzes traucējumi);
- LGT – leksiski gramatiski traucējumi (nepietiekams, ierobežots vārdu krājums, nepilnīga vai nepareiza frāžu un teikumu lietošana, nepareizs vārdu saskaņojums, locījuma formu, prievārdu nepareizs lietojums);
- runas tempa un ritma traucējumi (stostīšanās, izteikti paātrināta vai palēnināta runa).

Valodas traucējumu pakāpe var variēt no vieglas līdz smagai, pat līdz totāliem valodas sistēmas traucējumiem. Smagas pakāpes traucējumu gadījumos, kad ir traucēta visa valodas sistēma kopumā, tiek noteikti slēdzieni: valodas sistēmas nepietiekama attīstība (VSNA), valodas sistēmas traucējumi (VST) (Miltiņa, 2008). Valodas sistēmas traucējumi var kombinēties ar traucējumiem citās attīstības sfērās. Tādos gadījumos valodas traucējums tiek definēts kā kompleksa traucējuma sekundārais, primārais vai paralēlais komponents.

2012. gadā ir pieņemti Latvijas Republikas Ministru kabineta (LR MK) noteikumi Nr. 709 – „Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām”, kas nosaka Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas un pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci, profesionālās prasības valsts komisijas un pašvaldību komisiju locekļiem, kā arī kritērijus, pēc kuriem izvērtē un iesaka izglītojamā speciālajām vajadzībām atbilstošu izglītības programmu (*Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām*, 2012). Pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas traucējumu iespējamie slēdzieni, kas pēc LR MK noteikumiem Nr. 709 ir kritēriji speciālo izglītības programmu piešķiršanai izglītojamajiem ar valodas traucējumiem, apkopoti 3. tabulā.

3. tabula

Pārskats par pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas traucējumu slēdzieniem un speciālistiem, kuri tos izvērtē un pamato

Valodas traucējumu slēdzieni	Speciālists, kurš izvērtē un pamato slēdzienu
Valodas sistēmas nepietiekama attīstība, I–II pakāpe	Logopēds
Valodas sistēmas nepietiekama attīstība, III pakāpe	Logopēds
Fonētiski fonemātiski traucējumi	Logopēds
Skaņu izrunas traucējumi	Logopēds
Izglītojamais ar kohleāro implantu vai dzirdes aparātu (ja iespējams panākt valodas attīstību)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs, otorinolaringologs un audiologs, kā arī audiologopēds vai logopēds
Specifiski runas artikulācijas traucējumi (F80.0)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Ekspresīvās valodas traucējumi (F80.1)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Receptīvās valodas traucējumi (F80.2)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Iegūta afāzija ar epilepsiju (F80.3)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Citi runas un valodas attīstības traucējumi (F80.8)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Neprecizēti runas un valodas traucējumi (F80.9)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Stostīšanās (F98.5)	Bērnu psihiatrs vai psihiatrs
Afāzija (R47.0)	Bērnu neirologs vai neirologs
Dizartrijs (R47.1)	Ķirurgs
Iedzimtas šķeltnes (Q 35–Q 38)	Ķirurgs

Noteikumos par pedagoģiski medicīniskajām komisijām uzskaitītos slēdzienus nosaka dažādi speciālisti (izglītības un / vai ārstniecības personas) un attiecīgi tiek lietotas atšķirīgas pieejas – logopēdi pārsvarā sniedz slēdzienus, balstoties uz pedagoģiski psiholoģisko klasifikāciju, bet ārstniecības personas pārsvarā izmanto SSK-10 jeb klīnisko klasifikāciju. Sarežģītu runas un valodas traucējumu gadījumos tiek apgrūtināta un arī ierobežota logopēda slēdziena definēšana, jo ir jābalstās tikai uz lingvistisko simptomoloģiju, neņemot vērā klīnisko etioloģiju. Tomēr atzinīgi ir vērtējams mēģinājums izveidot Latvijā vienotu runas un valodas traucējumu slēdzienu sistēmu.

Secinājumi

Analizējot dažādu autoru teorētiskās atziņas, var secināt, ka sākotnēji logopēdija kā zinātne ir bijusi cieši saistīta ar medicīnu (P. Brokā, K. Vernike, Ā. Kusmauls u. c.), līdz ar to

Rietumeiropā un ASV dominē klīniskā pieeja runas un valodas traucējumu terminoloģijas izveidē, interpretācijā un klasifikācijā. Vācijā ir izveidojušās vairākas specifiskas logopēdijas apakšnozares, kurās, atkarībā no to darbības sfēras, dominē klīniskā, pedagoģiskā vai lingvistiskā pieeja terminoloģijas izpratnē un klasifikācijas izveidē. Krievijā logopēdija tiek uzskatīta par starpdisciplināru pedagoģijas zinātnes apakšnozari (*коррекционная педагогика*). Tā ir balstīta gan uz logopēdijas pamatlicēju M. Hvatceva, F. Rau, O. Pravdinas, S. Ļapiģevska klīniski pedagoģisko pieeju, gan uz R. Levinas pētījumiem un darbību bērnu logopēdijā. Latvijā ir izveidojušies divi logopēdijas virzieni: pedagoģiskais (logopēdija) un klīniskais (audiologopēdija), līdz ar to ir vērojamas atšķirības logopēdijas terminoloģijas interpretācijā un lietošanā.

Parasti terminoloģijas un klasifikācijas veida (klīniskā, klīniski pedagoģiskā, pedagoģiski psiholoģiskā) lietojums ir atkarīgs no nozares, kurā tiek veikti pētījumi vai īstenots korekcijas darbs – pedagoģijā, medicīnā vai citā nozarē.

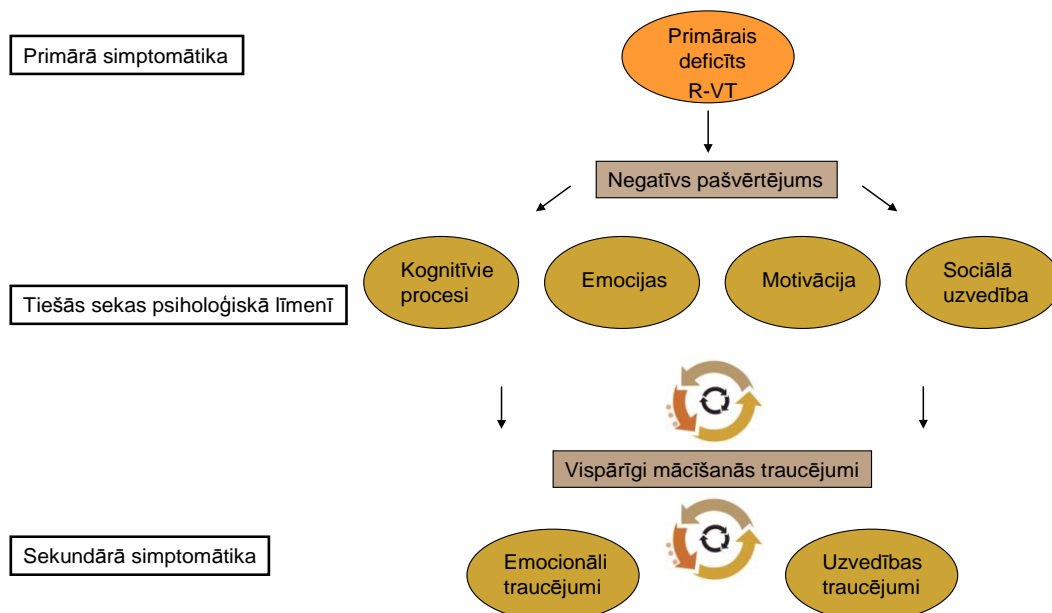
Promocijas darbā autore balstās uz runas un valodas traucējumu terminoloģijas un klasifikācijas izpratni no dažādiem aspektiem (pedagoģija, lingvistika, medicīna), par primāro ņemot simptomoloģisko pieeju pedagoģiskās un lingvistiskās koncepcijas aspektā. Pētot un analizējot runas un valodas traucējumu terminoloģijas un klasifikāciju daudzveidību, promocijas darba izstrādes procesā ir izveidojusies atziņa par nepieciešamību attīstīt logopēdiju kā patstāvīgu, bet starpdisciplināru zinātni ar vienotu izpratni par tās pamatjautājumiem.

1.4. Runas un valodas traucējumu sekas

Longitudināli zinātniski pētījumi ASV un Vācijā (Catts & Hogan, 2002; Mayer, 2010; Suchodoletz, 2004) apliecina sakarības starp valodas traucējumiem pirmsskolas vecumā un rakstu valodas traucējumiem skolas vecumā, kā arī korekcijas un preventīvo pasākumu nozīmi pirmsskolas vecumā. Arī Latvijas Logopēdu asociācijas Valdes priekšsēdētāja B. Trinīte (2015) atzīmē, ka valodas traucējumu skrīnings un korekcija būtu jāveic savlaicīgi, tas ir, jau trīs gadu vecumā, lai mazinātu mācīšanās grūtību risku skolas vecumā. Autore norāda uz tiešu korelāciju starp vispārējo zemo lasītprasmes līmeni un daļēji apmierinošiem rezultātiem citu mācību priekšmetu apgūvē un valodas traucējumiem. Skolā, konstatējot skolēna grūtības izglītības programmas apgūvē, bieži vien tiek aizmirsts par šīs problēmas cēloņiem (Trinīte, 2015).

Ja runas un valodas traucējumu patoģenēzes gaita netiek savlaicīgi koriģēta, skolas vecumā tiek konstatētas seku parādības motivācijas, emociju, sociālās uzvedības un kognitīvo procesu līmenī. Ja šī simptomātika izglītības procesā netiek ņemta vērā vai arī tā tiek izvērtēta

tikai no psiholoģiskā aspekta un netiek sniegta atbilstoša palīdzība primāro traucējumu novēršanā, tad parādās jau sekundārā simptomātika – skolēnam pazeminās mācību sasniegumi, kā rezultātā veidojas vispārēji mācīšanās, uzvedības un psihoemocionāli traucējumi (Esser & Schmidt, 1993; Schleider, 2009; Whitehouse, Robinson, & Zubrick, 2011) (skatīt 7. attēlu). Ja skolēns nespēj sevi pierādīt mācībās, kas valodas traucējumu gadījumos ir grūti izdarāms, tad viņš savu potenciālu īsteno citādā veidā, reizēm arī krimināli sodāmās darbībās (Trinīte, 2015). Pētījumos Austrālijā konstatēts, ka nepilngadīgajiem likumpārkāpējiem valodas traucējumi ir biežāk sastopami nekā vispārējā populācijā – vairāk nekā 50 % gadījumu (Snow & Powell, 2008).



7. attēls. Runas un valodas traucējumu patoģenēze (adaptēts pēc Schleider, 2009)

Savukārt pieaugušo vecumā tiek konstatēta pirmsskolas vecuma valodas traucējumu atgriezeniskā saikne uz indivīda sociālekonomisko un sociāli kulturālo statusu. To apstiprina ārvalstu zinātnieku longitudinālie pētījumi par bērna valodas attīstības traucējumu ietekmi uz dzīves kvalitāti nākotnē. Ja runas un valodas attīstības traucējumi netiek savlaicīgi diagnosticēti un laboti, tad traucējumu seku parādības ietekmē ne tikai konkrētā indivīda dzīves kvalitāti, bet tiek radīti arī būtiski zaudējumi sabiedrībai un tautsaimniecībai (Ruben, 2000; Suchodoletz, 2002, 2004; Weinert, 2002). Līdz ar to var secināt, ka bērna valodas attīstībai, runas un valodas traucējumu agrīnai korekcijai ir ne tikai personiska, sociāla un kultūrvēsturiska, bet arī tautsaimnieciska nozīme, jo perspektīvā bērna ar runas un valodas traucējumiem atbalstam skolā un iekļaušanai sabiedrībā būs nepieciešami daudz lielāki resursi

nekā savlaicīgas un efektīvas atbalsta sistēmas izveidei un korekcijas pasākumu īstenošanai pirmsskolas vecumā. R. J. Rubena (*R. J. Ruben*) (2000) aprēķini liecina, ka komunikatīvo funkciju traucējumu, tai skaitā valodas traucējumu radītās izmaksas medicīnā, izglītībā un sociālajā sfērā ir ap 2,5 % no ASV nacionālā kopienākuma.

Latvijā nav veikti sociālekonomiskie pētījumi par to, kā budžeta ieguldījumi prognozējamās invaliditātes novēršanā (ārstēšana, rehabilitācija) vai jau noteiktas invaliditātes smaguma pakāpes samazināšanā (rehabilitācija ilgtermiņā) atslogo sociālo budžetu un veicina kopējos budžeta, t. sk., nodokļu ieņēmumus (*Rokasgrāmata funkcionēšanas un darbspēju novērtēšanai*, 2012). Ne pedagogijas, ne medicīnas, ne sociālekonomisko pētījumu jomās nav veikti longitudināli pētījumi un statistikas datu analīze, kas apliecinātu vai noliegtu runas un valodas traucējumu korekcijas nozīmi gan konkrētā indivīda dzīves kvalitātes uzlabošanas, gan tautsaimniecības zaudējumu mazināšanas kontekstā.

Secinājumi

Runas un valodas traucējumu sekas ir konstatējamas jebkurā vecumā – pirmsskolas, sākumskolas, pusaudžu, jauniešu un pieaugušo vecumā. Bērniem jaunākajā un vidējā pirmsskolas vecumā tās pārsvarā izpaužas kā kognitīvās attīstības, komunikācijas un uzvedības problēmas, vecākajā pirmsskolas vecumā – kā grūtības rakstu valodas apguvē, skolas vecumā – kā rakstu valodas traucējumi, kas pakāpeniski kļūst par cēloni mācīšanās grūtībām vai jauktiem mācīšanās traucējumiem. Pusaudžu vecumā aktualizējas uzvedības un psihoemocionālie traucējumi, savukārt jauniešu un pieaugušo vecumā ir grūtības turpināt izglītību un apliecināt sevi profesionālajā jomā.

Runas un valodas traucējumu sekas ietekmē indivīda personīgās dzīves kvalitāti, kā arī rada zaudējumus sabiedrībai sociālajā, kultūrvēsturiskajā un tautsaimniecības kontekstā. Tātad būtiska nozīme ir preventīvo un korekcijas pasākumu savlaicīgai īstenošanai jau pirmsskolas vecumā.

1.5. Runas un valodas traucējumu korekcijas teorētiskie un praktiskie aspekti

Jau pagājušā gadsimta vidū M. Hvatceva darbos tika uzsvērts, ka, veicot logopēdiskās korekcijas darbu, ir jāievēro logopēdijas kā zinātnes teorijas un prakses vienotība (Хватцев, 1959). Pētot un analizējot runas un valodas traucējumu izpausmes un cēloņus, organizējot un īstenojot bērnu runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darbu, logopēdijas teorijā un praksē tiek ievēroti trīs galvenie pamatprincipi:

- sistēmiskuma princips;
- attīstības princips;

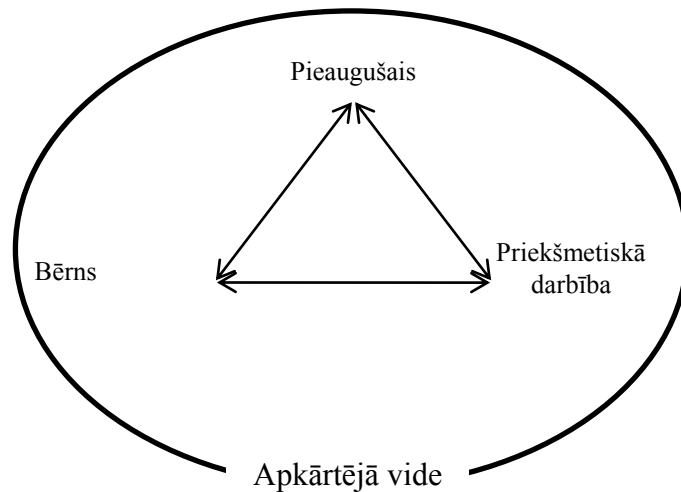
- veseluma princips (Grohnfeldt, 1997; Keilmann et al., 2009; Miltiņa, 2005; Tūbele, 2002; Wendlandt, 1998; Вакуленко, 2013; Волкова et al, 1989; Володин & Шкловский, 2014; Сохин, 1979).

Sistēmiskuma principa kontekstā runa ir jāskata kā sarežģīta funkcionāla sistēma, kuras darbība nav iespējama bez daudzu centrālās nervu sistēmas struktūru līdzdalības. Arī organisma individuālās attīstības procesi analizējami no sistemoģenēzes pozīcijām, t. i., ikviena organisma izcelsmes un veidošanās pamatā ir sistēma, kuru raksturo veseluma un atsevišķu daļu attieksmes. Vērtējot indivīda nervu sistēmas attīstības līmeni, ir jāņem vērā dažādu nervu sistēmas elementu spēja veikt un regulēt noteiktu funkciju. CNS, tai skaitā galvas smadzenes, darbojas kā vienots veselums – katrā savas attīstības posmā tās ir citā iekšējās un starpsistēmu mijiedarbības līmenī. Ja kādā no attīstības posmiem rodas aizture, tiek kavēta jaunu funkciju izveide. Neveiksmīgs pirmsvalodas attīstības posms var kļūt par priekšnosacījumu runas darbības traucējumiem turpmākajos bērna attīstības periodos (Miltiņa, 2005).

Sistemoģenēzes principi konkretizē novirzes funkcijās, ļauj noteikt korekcijas darba stratēģisko virzienu – kā stimulēt konkrēto funkciju, kas atpaliek no vecumposma normas. Kopumā runas darbībā tiek izdalītas četras patstāvīgas formas – ekspresīvā mutvārdu un rakstu runa, impresīvā mutvārdu un rakstu runa, un, neskatoties uz šo runas darbību formu attīstības un psiholoģisko struktūru atšķirībām, tās darbojas vienotā veselumā. Traucējumi vienā no runas darbības formām atsaucas uz visu runas darbības sistēmu kopumā (Вакуленко, 2013). Arī valodas sistēma ir savstarpēji saistīts sistēmisks veidojums ar dažādiem komponentiem.

Sistēmiskās pieejas princips logopēdijā balstās uz izpratni par sistēmisku mijiedarbību starp dažādiem runas / valodas komponentiem un neurofizioloģijas datiem par runas funkcionālās sistēmas veidošanos, kā arī uz sistēmiskuma principu ievērošanu logopēdiskās korekcijas darbā.

Attīstības jeb ontoģenētiskais princips paredz izzināt cēloņu – seku kopsakarības un izvirzīt tos uzdevumus, kas atrodas bērna tuvākās attīstības zonā, izmantojot viņa individuālajai attīstībai atbilstošus darbības veidus (Miltiņa, 2005; Vigotskis, 2002; Вакуленко, 2013). No apkārtējās pasaules bērns saņem informāciju, kas ir nepieciešama viņa attīstībai, bet sociālā pieredze, iemaņas, prasmes veidojas priekšmetiskā rotaļu vai mācību darbībā. Tikai triādē „bērns – pieaugušais – priekšmetiskā darbība” bērns uzkrāj priekšstatus par apkārtējo pasauli, apgūst priekšmetu, parādību un darbību nosaukumus, un aktīvi sāk lietot apgūtās valodas vienības (skatīt 8. attēlu).



8. attēls. Bērna valodas attīstības triāde (Tomele, 2010a)

Triādes kā valodas attīstības faktora izveides pamatā ir „triangulārais” acu kontakts (bērns – pieaugušais – priekšmets), kas attīstās jau pirmā dzīves gada otrajā pusē (Zollinger, 2007). Līdz trīs gadu vecumam bērns apgūst valodas lietojuma pamatnoteikumus, ko mērķtiecīgi izmanto komunikācijā. Viņš sevi apliecina runā, apgūstot sociālās lomas, izzinot un vispārinot pasauli ar rotaļu un priekšmetiskās darbības palīdzību. Tādejādi pilnveidojas un attīstās bērna runas fonētiski fonemātiskā, leksiski semantiskā un sintaktiski morfoloģiskā struktūra.

Pastāvot attīstības aizturei vai traucējumiem, valodas apguve kļūst problemātiska. Ļ. Vigotskis (2002) atzīmē, ka bērna attīstības gaitā ir strikti nodalāmi bioloģiskie un kultūrapguves procesi. Galvenā atšķirība starp normāli attīstītu bērnu un bērnu ar attīstības traucējumiem ir divu attīstības plānu – bioloģiskā un kultūrapguves nesakritība. Bērns ar attīstības traucējumiem jau zīdaiņa vecumā zaudē spēju (vai tā tiek ierobežota) apgūt apkārtējā vidē notiekošo, ja viņam to sniedz sabiedrībā pieņemtu mācību un audzināšanas paņēmieni veidā, nevis pielāgo bērna iespējām un varēšanai.

Logopēdam (pedagogam, speciālistiem, vecākiem) ir nepieciešams apzināt pašreizējo, aktīvo bērna attīstības līmeni, jo balstoties uz Ļ. Vigotska tuvākās attīstības zonas teoriju, uzdevumi, kurus bērns ar attīstības problēmām šobrīd patstāvīgi atrisināt nespēj, ir veicami kopā ar pieaugušo. Tuvākajā perspektīvā bērns to darīs pats savu psihofizioloģisko iespēju robežās, taču sākumā pieaugušais viņam palīdz sasniegt rezultātus, izmantojot speciālas korekcijas, audzināšanas un mācību metodes. Tādā veidā tiek aktivizēts bērna otrais attīstības plāns (kultūrapguves), jo bioloģiskas izcelsmes bojājums ir minimāli ietekmējams. Korekcijas darba rezultātā ir iespējams aktivizēt CNS kompensatoros mehānismus un panākt būtisku bērna attīstības uzlabojumu.

Nosakot, analizējot un labojot runas un valodas traucējumus, bērna runa un valoda ir jāskata gan sistēmiskā lingvistiskā veselumā, gan bērna vispārīgās un personības attīstības veselumā. Pat tad, kad izrunas traucējums skar vienu skaņu grupu vai kādu atsevišķu skaņu, logopēda darbs neaprobežojas tikai ar traucētās skaņas izrunas iemācīšanu – tiek veicināta visas valodas sistēmas un valodas bāzes funkciju attīstība, kas vēlākajā posmā nodrošinās sekmīgu rakstu valodas apguvi, kā arī veicināta harmoniskas bērna personības attīstība. Ievērojot veseluma pieejas principu, tiek īstenota iedarbība ne tikai uz runas un valodas funkciju, bet arī uz citām bērna funkcionālās attīstības jomām. Veseluma principa izpratne un ievērošana logopēda praksē ir nepieciešama visos runas un valodas traucējumu gadījumos, it īpaši, ja ir diagnosticēti sarežģītas struktūras runas un valodas traucējumi ar kompleksiem traucējumu izcelsmes cēloņiem.

Daudzos gadījumos runas traucējums var pastāvēt nevis kā galvenais (primārais) simptoms, bet gan kā saslimšanas vai specifiska psiholoģiskā stāvokļa sindroma (simptomu kopuma) sastāvdaļa, tātad kā sekundāra parādība (Miltiņa, 2005; Wirth, 2000; Zollinger, 2007). Šajos gadījumos runas traucējumu novēršanā nepieciešama dažādu speciālistu (logopēda, ārsta, psihologa, speciālā pedagoga, Montessori pedagoga, fizioterapeita, ergoterapeita u. c.) sadarbība. Līdz ar to sekundāru un / vai sarežģītas patoģenēzes traucējumu gadījumā nozīmīgs ir kompleksās pieejas princips, kas paredz sadarbību ar citu jomu speciālistiem.

Papildus iepriekš aprakstītajiem principiem izdala arī:

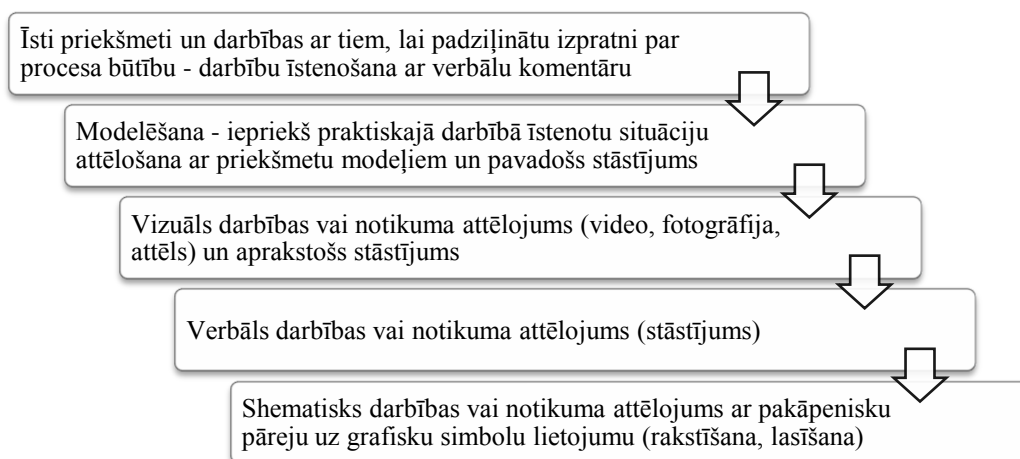
- kompensējošās iedarbības principu (paredz kompensēt runas un ārpus runas funkciju darbības traucējumus, apejot bojātos posmus un izveidojot jaunas funkcionālas sistēmas);
- didaktiskos principus (uzskatāmības, pāctecības, apzinīguma, individuālās pieejas un citu principu ievērošana korekcijā) (Волкова et al., 1989);
- iedarbības uz mikrosociālo vidi jeb sadarbības principu (paredz sadarbību ar vecākiem ar mērķi nodrošināt valodas attīstībai un korekcijai optimālu mikrosociālo vidi ģimenē, kā arī korekcijas uzdevumu īstenošanu) (Смирнова, 2011);
- aktivitātes principu (paredz bērna aktīvu iesaistīšanos logopēdiskās korekcijas uzdevumu veikšanā un mērķu sasniegšanā) (Lüse u. c., 2012).

Didaktiskie principi ir saistāmi ar korekcijas procesu un tā īstenošanas veidu. Atkarībā no traucējuma formas un smaguma, kā arī bērna attīstības un individuālajām psiholoģiskajām īpatnībām, logopēdisko uzdevumu īstenošanā pārsvarā tiek lietotas trīs didaktiskās metodes:

- praktiskās;

- uzskatāmās;
- verbālās (Волкова & Лалаева, 1989).

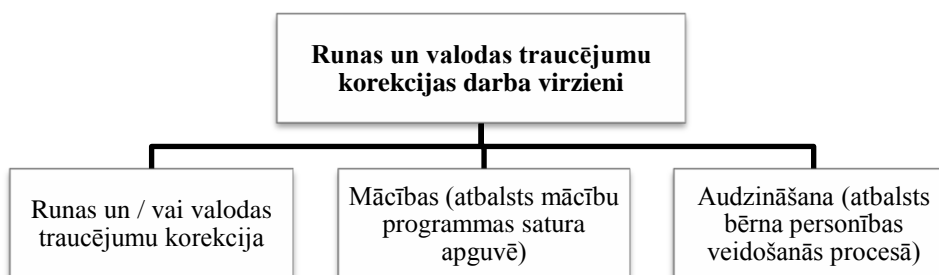
R. Vaigts (*R. Weigt*) (1997) bērnu valodas traucējumu korekcijā, kā arī mācībās un audzināšanā īpaši uzsver bērna pašaktivitāti. Bērns nedrīkst būt pasīvs vērotājs, viņam aktīvi jāiesaistās korekcijas, mācību un audzināšanas procesā. Tas ir panākams ar speciālista īpašo komunikācijas formu, kas balstīta uz bērna atbalstu un virzīšanu uz panākumiem, kā arī valodas apguves un traucējumu korekcijas procesa grūtību pakāpes pakāpeniskumu no konkrētām darbības formām uz abstraktām (skatīt 9. attēlu).



9. attēls. Pakāpeniskuma princips korekcijas un mācību darba īstenošanā

R. Vaigta (1997) izdalītās runas un valodas traucējumu korekcijā izmantojamās metodes sasaucas ar L. Volkovas un R. Lalajevas (Волкова & Лалаева, 1989) didaktiskajām metodēm, taču atšķiras ar to pakāpenības akcentēšanu lietojumā. L. Volkova un R. Lalajeva neuzsver noteiktas pēctecības nozīmi izmantojamo metožu lietošanā.

Ja bērna runas un valodas traucējumu korekcijas darbs tiek īstenots izglītības sistēmā (vispārējās un speciālās pirmsskolas izglītības iestādēs, vispārējās un speciālās pamatizglītības iestādēs), tad parasti logopēdiskās korekcijas darbā tiek īstenoti trīs darbības virzieni (skatīt 10. attēlu).



10. attēls. Logopēdiskās korekcijas darbības virzieni pedagoģiskajā aspektā

Šāds logopēdiskās korekcijas darba modelis paredz mērķu un uzdevumu vienotību gan korekcijas, gan audzināšanas un mācību procesā, kā arī visu šo elementu iekļaušanu individuālajā korekcijas darbā un otrādi – audzināšanas un izglītības procesā. Valodas apguve (arī traucējumu korekcija – *G. T. iespraudums*) ir arī bērna kā personības audzināšanas process – ir svarīgi apgūt prasmes kontrolēt un vadīt savu uzvedību, ievērot noteikumus, apgūt prasmi koncentrēt uzmanību, ievērot kultūras normas (Anspoka, 2013).

Vācijā bērnu valodas traucējumu korekcijas procesa īstenošanā izdala vairākus terapijas virzienus, kas nosacīti ir orientēti uz kādu no pieejām:

- starpdisciplināro (komplekso) un / vai veseluma pieeju;
- uz valodas sistēmas attīstību orientēto (sistēmiskuma) pieeju;
- uz atbilstību bērna attīstības līmenim orientēto (attīstības) pieeju (Keilmann et al., 2009).

Starpdisciplinārās pieejas nepieciešamība tiek pamatota ar valodas traucējumu komplekso patoģenēzi, jo bieži valodas traucējumi ir kompleksu traucējumu primāra, sekundāra vai pavadoša izpausme. Papildus valodas traucējumiem ir konstatējami vispārējās un smalkās motorikas deficīti, uztveres traucējumi, sociāli emocionālās sfēras īpatnības. Līdz ar to šo jomu attīstības uzdevumi ir vai nu jāietver logopēda nodarbībās vai arī jābūt optimālai atbilstošo jomu speciālistu starpdisciplinārai sadarbībai. Kompleksās un / vai veseluma pieejas rezultātā tiek attīstītas:

- koncentrēšanās spējas, uzmanība;
- kognitīvās spējas;
- rotaļu darbības;
- starppersonu attiecības (bērns, speciālists, vecāki) (Keilmann et al., 2009).

Uz valodas sistēmas attīstību orientētā pieeja tiek pamatota ar valodas struktūras sistēmiskumu un dažādo lingvistisko līmeņu savstarpējo mijiedarbību. Traucējumu novēršanas kontekstā darbs tiek orientēts uz vienu vai vairākiem valodas lingvistiskajiem līmeņiem.

Kā viens no pamatelementiem un primārais darba virziens ir valodas sapratnes (receptīvais līmenis) attīstīšana ar pakāpenisku pāreju uz valodas lietošanu (ekspresīvais līmenis). Tomēr, neskatoties no valodas sistēmas līmeņu hierarhisko pakārtojumu „saprātne → lietojums” un attīstības pēctecīgumu „skaņa → zilbe → protovārds → vārds → vārdu savienojums → teikums → saistītā runa”, korekcijas darbs tiek sākts ar to valodas līmeni, kas visbūtiskāk traucē bērna komunikācijai (Keilmann et al., 2009).

Uz bērna individuālo attīstību orientētā pieeja tiek pamatota ar nepieciešamību ievērot bērna fizioloģiskās un funkcionālās attīstības līmeņa savstarpējo saistību. Šī virziena

terapijas zināmā mērā ir orientētas uz Ļ. Vigotska teoriju par tuvākās attīstības zonu. Tiek noteikts konkrētais bērna attīstības līmenis un atbilstoši tam izstrādāts korekcijas plāns ar virzību no šobrīd esošā līmeņa uz tuvākajā nākotnē sasniedzamo.

Terapijas nosacīti var iedalīt divās pamatgrupās pēc to metodoloģiskās pieejas:

- uz valodas traucējumu orientētas metodes;
- uz bērna attīstību veselumā orientētas metodes.

Tomēr, neskatoties uz korekcijas darbā īstenoto principu un metodoloģisko pieeju daudzveidību, visām valodas traucējumu korekcijas metodēm ir jābūt orientētām uz bērna personības individuālajām izpausmēm un specifiskajām vajadzībām. Jebkuras metodes vai pieejas izmantošanas pamatā ir speciālista teorētiskās zināšanas un profesionālā kompetence.

Ja Latvijā runas un valodas traucējumu korekcijā parasti tiek izmantotas uz valodas traucējumu orientētas logopēdiskās korekcijas metodes, tad Vācijā ir attīstījušās vairākas pieejas runas un valodas traucējumu novēršanā – gan uz valodas traucējumu, gan uz veseluma pieeju orientētas metodes:

- vecāku programmas interakcijas uzlabošanai (specifika – agrīnais vecums, valodas traucējumu prevencija, iespējams individuāls un grupu darbs);
- veseluma pieejas metodes (*funktionsbereichsübergreifende Therapie*) (specifisku valodas attīstības traucējumu korekcija, veseluma pieeja – valodas attīstība ir gan līdzeklis, gan rezultāts bērna vispārējās attīstības kontekstā);
- Collingeres metode (*Entdeckung der Sprache*, Zollinger, 2007) (palīdz bērnam izjust un saprast valodas nozīmi komunikācijā, nav konkrēta nodarbības plāna – aktivitātes nosaka bērna izvēle, centrālā metode – dabiska interakcija trīs līmeņos: praktiski gnostiskajā, simboliskajā, sociāli komunikatīvajā);
- „vēlo runātāju” metode (*Late Talker Therapiekonzept*, Schlesiger, 2007) (uz attīstību orientēts koncepts riska grupas bērniem, vārdu krājuma paplašināšana → sintakses attīstība → šo procesu tālāka pašattīstība, četri korekcijas darba bāzes moduļi: komunikatīvā kompetence, konceptuālā un simboliskā kompetence, valodas sapratnes kompetence, valodas lietojuma kompetence);
- uz darbību orientētā metode (*Handlungsorientierte Sprachtherapie*, Eichholzer, 2010; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009) (uz darbības un valodas attīstības ontogēzes kopsakarībām balstīts koncepts, valoda attīstās mijiedarbībā ar sensomotorisko, kognitīvo, sociāli emocionālo, komunikatīvo funkciju attīstību);
- patolingvistiskā metode (Kauschke, 2006; Siegmüller & Kauschke, 2006) (uz valodas sistēmas ontogēzi un tās attīstību balstīta metode, norobežojas no citu funkciju traucējumu korekcijas, četras korekcijas darba pamatjomas: fonoloģija –

- izrunas traucējumu korekcija, leksika – vārdu krājuma paplašināšana, semantika – valodas sapratnes attīstīšana, sintakse / morfoloģija – valodas gramatikas apguve);
- psiholingvistiski orientētā fonoloģijas terapija (*Psycholinguistisch orientierten Phonologie Therapie – P.O.P.T.*, Fox, 2007) (uz skaņu izrunas traucējumu korekciju virzīta metode, kavētas fonoloģiskās sistēmas attīstības gadījumā vispārīgi skaņu izrunas vingrinājumi un virzīšana uz pašattīstību, mainīgu un noturīgu skaņu izrunas traucējumu gadījumā – specifiski, traucējumam atbilstošas terapijas formas);
 - metafonoloģiskā treniņa metode (*Metapfon*, Jahn, 2001) (uz skaņu izrunas traucējumu korekciju virzīta metode, skaņu izrunas un diferencēšanas apguve ar vizuālās kontroles un ar rotaļu metodi, pakāpeniska virzība no trokšņiem uz skaņām un skaņu grupām, ja nenotiek spontāna skaņu izrunas korekcija – klasisko artikulācijas traucējumu korekcijas metožu lietojums).

Vācijā ir atzītas arī valodas attīstības veicināšanas nodarbības, taču tās nav uzskatāmas par valodas traucējumu novēršanas metodēm. Ja vecāki, pedagogi vai ārsti konstatē valodas attīstības funkciju aizturi vai specifisku attīstību, tiek veikta diagnostika, kas nosaka vai bērnam ir vai nav valodas traucējumi. Ja ir konstatēti valodas traucējumi, tiek ieteikta terapija un uzsākts korekcijas darbs. Ja traucējumi nav konstatēti, bet tomēr ir valodas attīstības aizture, tiek ieteikti valodas attīstību veicinoši pasākumi ģimenes, pirmsskolas bērnu iestādes, attīstības centru u. tml. ietvaros.

Valodas traucējumu korekcijas un valodas attīstības veicināšanas pasākumu atšķirīgās un kopīgās pazīmes nosaka preventīvais līmenis, mērķauditorija, diagnostika, efektivitātes pamatojums un īstenošanas vieta. Vadoties pēc D. Šrejas-Dernas (*D. Schrey-Dern*) (2006) dotajiem kritērijiem, ir izveidots pārskats Latvijas kontekstā (skatīt 4. tabulu).

4. tabula

Valodas traucējumu korekcijas un valodas attīstības veicināšanas pasākumu īstenošanas salīdzinājums Latvijā

Salīdzināmie rādītāji	Valodas traucējumu korekcija	Valodas attīstības veicināšana
Preventīvais līmenis	Tiek īstenota valodas traucējumu sekundārā un terciārā profilakse	Tiek īstenota valodas traucējumu primārā profilakse
Pieejamība	Iekļauti tikai bērni ar valodas attīstības traucējumiem	Nosacīti ir pieejama visiem bērniem
Diagnostika	Ar subjektīvām logopēdiskās izpētes metodēm notiek savlaicīga traucējumu konstatēšana	Ar subjektīvām logopēdiskās izpētes metodēm notiek savlaicīga valodas attīstības aiztures konstatēšana
Institūcija	Īsteno logopēdijas speciālista darbības ietvaros izglītības iestādēs, ārstniecības iestādēs, attīstības centros u. c.	Tiek īstenota izglītības iestādē izglītības programmas ietvaros, ģimenē, attīstības centros u. c.
Efektivitātes pamatojums	Logopēdiskās korekcijas rezultātu novērtēšana tiek veikta institūcijās, nav zinātnisku pētījumu par logopēdiskās korekcijas efektivitāti	Efektivitātes novērtēšana tiek veikta institūcijās, nav zinātnisku pētījumu par valodas attīstības veicinošo pasākumu efektivitāti

Primārā profilakse paredz informēt sabiedrību un vecākus par valodas attīstības jautājumiem un līdz ar to nodrošināt atbilstošus apkārtējās vides nosacījumus optimālai valodas attīstībai. Sekundārā – savlaicīgu valodas traucējumu atklāšanu. Terciārā – savlaicīga korekcijas darba uzsākšana un īstenošana, kā rezultātā tiek novērstas, kompensētas vai mazinātas valodas traucējumu sekas. Valodas attīstības veicināšanas pasākumi ir uzskatāmi kā primārā profilakse, savukārt valodas traucējumu korekcija – kā sekundārā un terciārā profilakse.

Valodas attīstību veicinošie pasākumi ir pieejami visiem bērniem, kuri apmeklē PII. Ja bērns PII neapmeklē, tad šo pasākumu īstenošana un pieejamība ir atkarīga no ģimenes izpratnes par valodas attīstības ontogēnēzi un tās nozīmi, kā arī no sociālekonomiskajiem apstākļiem. Bērnu runas un valodas traucējumi tiek laboti specializētās PII, logopēda nodarbību ietvaros vispārējās izglītības PII, ārstniecības iestādēs, attīstības centros u. c.

Krievijā, līdzīgi kā Latvijā, runas un valodas traucējumu korekcija tiek veikta dažādās institūcijās, kas atrodas izglītības, veselības vai sociālās sistēmas pārraudzībā (Волкова et al., 1989), atkarībā no traucējuma formas un smaguma pakāpes. Valodas attīstības veicinošie pasākumi tiek veikti PII vispārējās izglītības programmas ietvaros, kā arī attīstības centros u. c.

Šobrīd vēl nav izstrādāta vienota standartizētu rādītāju sistēma, kas objektīvi diferencētu terapijas vai valodas attīstības veicinošu pasākumu nepieciešamību. Parasti to nosaka pēc bērna anamnēzes un izpētes (diagnostikas) datiem (Keilmann et al., 2009).

Vācijā ir izstrādāti un aprobēti runas un valodas pārbaudes diagnostikas skrīningi un testi dažādām vecuma grupām visu vai atsevišķu valodas sistēmas līmeņu pārbaudei:

- agrīnās valodas attīstības (1 – 3 gadi) diagnostika: ELFRA-1 (Grimm & Doil, 2000), ELFRA-2 (Grimm & Doil, 2000), ELAN (Bockmann & Kiese-Himmel, 2006), FRAKIS (Szagun, 2004), Reynell (oriģināls – Reynell 1978, adaptēts – Sarimski 1985), SETK 2 (Grimm, 2000), PDSS (Kauschke & Siegmüller, 2002), Entwicklungsprofil für Kinder von 1 – 3 Jahren (Zollinger, 1995), MFAD 1. Lebensjahr (Hellbrügge, Lajosi, Menara, Schamberger, & Rautenstrauch, 1997), MFAD 2. und 3. Lebensjahr (Coulin et al., 1994) u. c.;
- fonoloģisko traucējumu diagnostika: Logo-Ausspracheprüfung (Wagner, 2005), Patholinguistische Diagnostik – Band Phonologie (Kauschke & Siegmüller, 2002), AVAK (Hacker & Wilgermein, 1999), PLAKSS (Fox, 2002), PAP (Babbe, 2004) u. c.;
- morfoloģiski sintaktisko (gramatikas) traucējumu diagnostika: Morphologisch-syntaktische Analyse (Schrey-Dern, 1994), ASAS (Schrey-Dern, 2006),

Patholinguistische Diagnostik – Bildergeschichte, Band Grammatik (Kauschke & Siegmüller, 2002), SETK 3-5 (Grimm, 2001) u. c.;

- leksiski semantisko traucējumu diagnostika: AWST-R (Kiese-Himmel, 2005), Teddy – Test (Friedrich, 1998), Patholinguistische Diagnostik – Band Lexikon / Semantik (Kauschke & Siegmüller, 2002), WWT (Glück, 2007), SETK 3-5 (Grimm, 2001); MSVK (Elben & Lohaus, 2000) u. c.;
- u. c. specifiski skrīningi un testi valodas sapratnes, auditīvās uztveres, pragmatikas, komunikatīvo funkciju pārbaudei un traucējumu diagnostikai (citēts pie Kannengieser, 2009).

Izpētes un diagnostikas veikšanas stratēģijas var būt divējādas:

- uz bērnu centrēta (nosaka bērna stiprās un vājās pusēs komunikācijas, runas un valodas attīstības kontekstā);
- uz traucējumu centrēta (meklē traucējuma klātbūtni, tā specifiskās pazīmes) (Trinīte, 2013).

Novērtēšana var tikt īstenota ar:

- formālu pieeju (uz normām vai kritērijiem balstīta standartizēta testa lietošana);
- neformālu pieeju (autentisku, nestandardizētu pārbaudes materiālu lietošana).

Salīdzinot ar Vāciju, Latvijā nav izstrādāti standartizēti un aprobēti diagnostikas testi pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības pārbaudei un traucējumu noteikšanai. Līdz šim Latvijā ir izveidoti trīs nestandardizēti diagnostikas materiāli pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas pārbaudei:

- 2007. gadā Rīgas Stradiņa universitātes Logopēdijas akadēmiskās skolas docētāju izveidotais „Latviešu valodas fonēmu pārbaudes materiāls” (Kalēja, 2014);
- L. Kušķes (2013) „Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem no 3 līdz 6 gadiem”;
- D. Kalinkas (2013) „Valodas sapratnes tests. Tests bērniem no 3 līdz 5 gadu vecumam”.

Bērnu runas un valodas sapratnes diagnostikā agrīnajā vecumā līdz trīs gadu vecumam Latvijā tiek izmantota Minhēnes funkcionālās attīstības diagnostikas metode (*Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik*) (Kalēja, 2014; Tomele, 2013c, 2015b). Minhēnes funkcionālās attīstības diagnostika (MFAD) 1. un 2. – 3. dzīves gadam nodrošina iespēju konstatēt ne tikai bērna funkcionālās attīstības līmeni motorikas, percepcijas, runas, valodas sapratnes, sociālās attīstības un patstāvības funkciju jomās, bet arī novirzes to attīstībā (Hellbrügge et al., 1997; Coulin et al., 1994). Balstoties uz pirmreizējās MFAD protokolu un funkcionālās attīstības profilu, tiek sagatavots novērtēšanas ziņojums un izstrādātas vispārējās

un individuālās stratēģijas runas, valodas un komunikatīvo funkciju attīstības veicināšanai vai traucējumu korekcijai, ievērojot attīstības un veseluma pieejas. Savukārt korekcijas un preventīvo pasākumu efektivitātes analīze tiek veikta, balstoties uz atkārtotās un pirmreizējās MFAD protokolu un funkcionālās attīstības profilu salīdzinājumu (Tomele, 2013c). MFAD ir Vācijā standartizēta un aprobēta metode, kas tiek izmantota arī citās pasaules valstīs.

Runas un valodas sapratnes izpētē bērniem no trīs līdz septiņu gadu vecumam logopēdi daļēji izmanto arī N. Razgailas (2012) izstrādāto uzdevumu 4., 5. un 8. bloku. Katrā blokā uzdevumi paredzēti noteiktas jomas zināšanu un prasmju novērtēšanai – runas un valodas sapratnes, domāšanas, lasīšanas prasmes u. c. Uzdevumi ir sadalīti ar intervālu viens gads, lai pakāpeniski pieaugtu sarežģītības pakāpe atbilstoši katra vecumposma bērnu zināšanām un prasmēm. Balstoties uz iegūtajiem datiem, logopēds var veikt valodas sapratnes un daļēji arī runas apguves līmeņa novērtējumu, raksturot bērna aktuālās zināšanas un prasmes, kā arī identificēt nepietiekamās jomas un sniegt rekomendācijas turpmākam mācību vai korekcijas darbam.

No 2015. gada līdz 2017. gadam Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijā profesoru D. Markus un A. Vulānes vadībā starptautiska projekta ietvaros tika īstenots pētījums „Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums” (*Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications*), kurā pētītas latviešu valodas apguves un lietojuma individuālās īpatnības bērniem no astoņu mēnešu līdz sešu gadu vecumam. Pētāmie aspekti ietver fonētiku, gramatiku, valodas apguves kvalitatīvos un kvantitatīvos parametrus, vārdu krājuma apjomu (*Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications*, 2015; *Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums*, 2017). Uz pētījumā iegūto rezultātu bāzes ir izveidots valodas attīstības vērtēšanas līdzeklis latviešu valodā monolingvāliem un bilingvāliem bērniem vecumā no 8 mēnešiem līdz 36 mēnešiem un fonēmu tests, un iegūti fonēmu izrunas rādītāji, kas palīdz noteikt un savlaicīgi konstatēt valodas attīstības novirzes vecumā no 3 – 6 gadiem. Lai iegūtu normatīvus, pārbaudes būtu jāveic atkārtoti. Pirmsskolas vecuma bērnu latviešu valodas prasme kopš 2018. gada tiek pētīta Valsts pētījuma programmā „Latviešu valoda”.

Šobrīd Latvijā pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas attīstības traucējumu diagnostika pārsvarā tiek veikta ar neformālo pieeju, tas ir, ar nestandardizētu pārbaudes materiālu konkrēta logopēdijas speciālista darbības ietvaros. Pārbaudot pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas attīstību, neformālā diagnostika tiek veikta līdz 90 % gadījumu (Trinīte, 2013). Neformālās pieejas diagnostikas pozitīvo un negatīvo aspektu apkopojumu skatīt 5. tabulā.

**Neformālās pieejas diagnostikas pozitīvo un negatīvo aspektu apkopojums
(pēc Trinītes, 2013)**

Neformālās pieejas diagnostikas pozitīvie aspekti	Neformālās pieejas diagnostikas negatīvie aspekti
<ul style="list-style-type: none"> • Dabīga vide • Ļauj padziļināti izpētīt dažādus valodas aspektus • Balstīta uz situācijas konteksta stimuliem • Bērna aktivitāte un pašnovērtējums • Individuāla pieeja • Fleksibla pieeja • Brīva pārbaudes materiālu izvēle • Kvalitatīvās formas izvērtējums • Brīvas datu interpretācijas iespējas 	<ul style="list-style-type: none"> • Iespējama nepietiekama objektivitāte • Nav standartizēta procedūra (samazina validāti) • Struktūras trūkums • Laikietilpīga • Bērns var apjukt no materiālu daudzuma • Nepieciešama augsta logopēda profesionāla kompetence un pieredze • Nav kvantitatīvās formas izvērtējuma • Grūti īstenot salīdzinājumu ar vienaudžiem

Latvijā logopēdijas kā zinātnes attīstību ierobežo standartizēto runas un valodas attīstības traucējumu diagnostikas testu trūkums un neformālās pieejas diagnostikas materiālu daudzveidība. Pārbaudes materiālu forma un saturs ir atkarīgs no logopēda profesionālās kompetences. Līdz ar to veiktajiem pētījumiem ir pazemināta drošuma un ticamības pakāpe.

Runas un valodas traucējumu diagnostika parasti tiek veikta šādās jomās:

- komunikācija (interakcija, komunikācijas uzsākšana, neverbālā komunikācija);
- runa (orofaciālā izpēte, runas motorika, skaņu izruna, prosodija, balss);
- valoda (fonoloģija, morfoloģija, sintakse, leksika, semantika, pragmatika);
- kognitīvās funkcijas (objektu atpazīšana, uztvere, uzmanība un klausīšanās spējas, atmiņa, spriešanas spējas);
- rīšanas funkcijas (mutes motorika, košļāšana, rīšana) – pēc vajadzības (Trinīte, 2013).

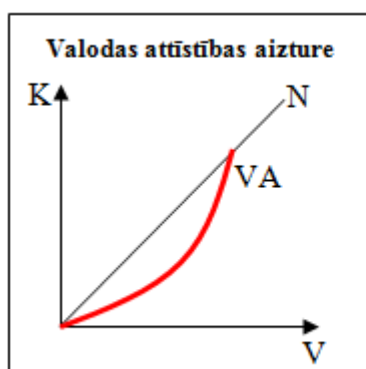
Iegūtie dati jāatspoguļo bērna runas un valodas pārbaudes kartē un / vai novērtēšanas ziņojumā. Uz to pamata tiek uzstādīts runas un valodas traucējumu slēdziens un izstrādāts atbilstošs korekcijas darba plāns. Parasti tiek izmantotas divas pamatpieejas korekcijas plāna izveidē un īstenošanā:

- uz bērna individuālajām interesēm un vajadzībām jeb uz veseluma pieeju balstīta;
- uz traucējuma korekciju jeb uz lingvistiski sistēmisko pieeju balstīta.

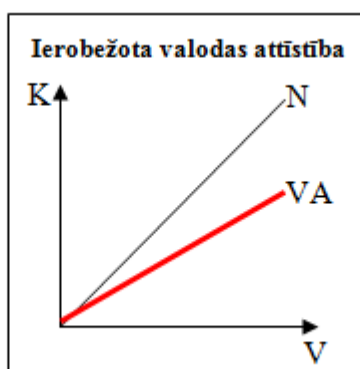
Runas un valodas traucējumu korekcijas darba rezultāti var būt dažādi, tie ir atkarīgi no bērna runas un valodas dezorganizācijas pakāpes, no traucējuma etiopatogēnēzes, kā arī no mērķtiecīgas un profesionāli prasmīgas speciālista darbības, ievērojot sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principus.

Ne katrs runas un valodas attīstības traucējums ir novēršams pilnībā. Runas un valodas attīstībai ir atšķirīgas perspektīvas un robežas, ko nosaka katra atsevišķā traucējuma īpašās formas. Ir nepieciešams veikt tādu logopēdiskās korekcijas darbu, kas ietekmētu ne

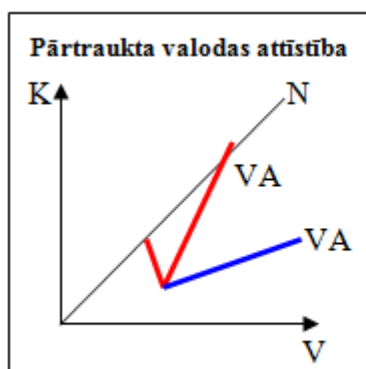
tikai runas un valodas struktūru, bet arī veicinātu deficītu kompensāciju citu funkciju attīstībā. Runas un valodas attīstības virzības un korekcijas darba rezultāti ir attēloti valodas attīstības shēmās 11., 12., 13. un 14. attēlā.



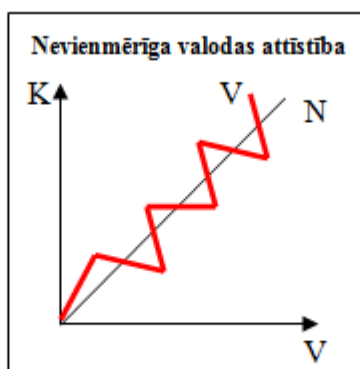
11. attēls.



12. attēls.



13. attēls.



14. attēls.

K – valodas attīstības kvalitāte
V – vecums
N – valodas attīstības norma
VA – valodas attīstības līknes

11. – 14. attēls. Valodas attīstības norises veidu shēmas (Tomele, 2010a)

Valodas attīstības aiztures gadījumā (skatīt 11. attēlu) logopēdiskās korekcijas vai pedagoģiskās iedarbības rezultātā tiek sasniegts vecuma normai atbilstošs valodas attīstības līmenis. Parasti tāds rezultāts ir arī funkcionālu runas un valodas traucējumu gadījumos, kas izpaužas kā vieglas vai vidēji smagas pakāpes valodas sistēmas traucējumi.

Ierobežotas valodas attīstības gadījumā (skatīt 12. attēlu) vecuma normai atbilstošs valodas attīstības līmenis netiek sasniegts – parasti tāda valodas attīstības norise ir smagas pakāpes valodas sistēmas traucējumu un kompleksu funkciju traucējumu gadījumos.

Pārtrauktas valodas attīstības gadījumi (skatīt 13. attēlu) ir saistīti ar traumas vai slimības rezultātā zaudētu valodas spēju atjaunošanas un atjaunošanās iespējām – atkarībā no bojājuma lokalizācijas, smaguma pakāpes un CNS kompensatorajām spējām ir iespējama pilnīga valodas funkciju atjaunošanās un tālāka attīstība vai to ierobežota atjaunošanās un tālākā attīstība.

Nevienmērīgas valodas attīstības norise (skatīt 14. attēlu) parasti tiek saistīta ar neirotiskiem stāvokļiem vai psihisku saslimšanu – šajā gadījumā valodas attīstības gaita ir nevienmērīga, mijoties progresam un regresam.

B. Gjølnerē (*B. Göllner*) (2002), M. Grohnfelds (1997), V. Suhodolets (1994), S. Vainerte (2002), V. Vendlands (1998) u. c. autori atzīmē, ka, lai panāktu pozitīvus rezultātus bērnu runas un valodas traucējumu korekcijā, ir nepieciešama agrīna diagnostika un terapija, terapijas īstenošanā jāievēro veseluma pieeja un tai jābūt virzītai uz bērnu un bērna vajadzībām. Liela nozīme ir speciālistu un pedagogu sadarbībai ar vecākiem – informēšanai, mācībām un vecāku iesaistīšanai korekcijas darbā.

Ne tikai logopēdijas un lingvistikas, bet arī citu jomu speciālisti saskata valodas attīstības problēmas mūsdienās. Pētījumi par bērnu attīstības traucējumu savlaicīgas diagnostikas un korekcijas pasākumu nepieciešamību ir veikti arī Vācijas Bērnu un jauniešu ārstu asociācijas (*Berufsverband der Kinder- und Jugendärzte e. V. – BVKJ*) darbības ietvaros un 2012. gadā tie tika publicēti profesionālajā izdevumā *Früherkennungsuntersuchungen / BVKJ – Schwerpunktthema*.

Tika konstatēts, ka Vācijā pieaug to bērnu skaits, kuriem ir valodas, sociālās uzvedības un kognitīvo funkciju traucējumi, līdz ar to steidzami jāīsteno tādi primārās profilakses pasākumi kā valodas, sociālo un kognitīvo funkciju attīstības veicināšana, veselīgs uzturs, mediju ietekmes izvērtēšana bērna agrīnās attīstības laikā. Kā viens no papildinājumiem primāro profilaktisko pārbaužu kontekstā tiek minēta valodas kompetences pārbaude (Fegeler, 2012). Vācijas speciālisti uzskata, ka jau no 2 gadu vecuma būtu jāveic bērnu emocionālās un valodas attīstības, kā arī sociālās uzvedības pārbaude, lai savlaicīgi konstatētu novirzes šo funkciju attīstībā un uzsāktu atbilstošus attīstību veicinošus vai korekcijas pasākumus (Grundhewer, 2012).

Vācijas veselības aizsardzības sistēma jau 40 gadus veiksmīgi īsteno agrīnās diagnostikas programmu (*Kinder-Früherkennunguntersuchungen*), kurā U-7 pārbaudes laikā, t. i., 21 līdz 24 mēnešu vecumā, tiek pievērsta īpaša uzmanība motorisko, emocionālo un valodas funkciju attīstībai. Ja ir aizdomas par valodas sistēmas traucējumiem, tad individuālais logopēdiskās korekcijas darbs tiek uzsākts 3 līdz 4 gadu vecumā, bet izolētu skaņu izrunas traucējumu korekcija – 4 līdz 5 gadu vecumā (Rodens, 2012). Vācijas speciālisti arī uzskata, ka lielāka uzmanība būtu jāpievērš lasīšanas, rakstīšanas un rēķināšanas traucējumu, kā arī uzvedības traucējumu problēmu risināšanai, jo šīs problēmas skar vairāk nekā 20 % bērnu skolas vecumā (Kahl, 2012).

Apkopojot dažādu autoru teorētiskās atziņas un pētījumu rezultātus, secināms, ka runas un valodas attīstības virzības un logopēdiskā korekcijas darba rezultātu prognoze ir atkarīga no vairāku faktoru kopuma:

- medicīniski psiholoģiskās atradnes;
- CNS kompensatorajām spējām;
- bērna vecuma;
- bērna mācīšanās spējām un personības īpašībām;
- speciālista profesionālās kompetences un personības īpašībām;
- savlaicīgas diagnostikas un korekcijas darba uzsākšanas;
- korekcijas darba teorētiskajām pamatnostādnēm;
- korekcijas darba satura un metožu izvēles;
- sadarbības ar vecākiem;
- sociālekonomiskajiem apstākļiem ilgtermiņa korekcijas nodrošināšanai.

Kaut arī logopēdijas zinātnes teorētiskajās atziņās tiek minēta nepieciešamība valodas attīstības veicināšanas un korekcijas darbā ievērot sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principus (Grohnfeldt, 1997; Keilmann et al., 2009; Miltiņa, 2005; Wendlandt, 1998; Вакуленко, 2013; Волкова et al., 1989; Сохин, 1979 u. c.), tomēr praksē tie ne vienmēr tiek ievēroti vai arī tie tiek ievēroti šaurākā izpratnē, tas ir, tikai runas un valodas funkciju līmenī, neņemot vērā bērna attīstību veselumā un katra attīstības procesa unikalitāti. Arī teorijā šie principi mēdz būt reducēti, piemēram, L. Vakuļenko (*Л. С. Вакуленко*) apraksta sistēmiskās pieejas principa ievērošanu tikai valodas sistēmas aspektā (Вакуленко, 2013). Ja sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principi runas un valodas traucējumu korekcijas darbā netiek īstenoti, tad korekcijas darba veikšanai ir nepieciešams ilgāks laiks vai arī rezultāti ir nepietiekami, jo tiek mēģināts ietekmēt sekas, neiedarbojoties uz cēloņiem.

M. Gronfelds (1997) uzskata, ka būtu jāmaina atsevišķas nostādnes runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba organizācijā un īstenošanā. Korekcijas darba centrālajam objektam ir jābūt nevis pašam traucējumam, bet gan traucējuma ietekmei uz konkrēto personu. Vispārattīstošie korekcijas darba elementi, paralēli specifiskajiem receptīvās un ekspresīvās valodas attīstīšanas un korekcijas mērķiem, uzdevumiem un paņēmieniem, veicina valodas bāzes funkciju attīstību, tātad – bērna komunikatīvās spējas, sensomotorās funkcijas, kognitīvo un personības attīstību (Grohnfeldt, 1997). Veseluma pieejas aspektā valodas attīstība ir ne tikai rezultāts, bet arī līdzeklis citu funkciju un spēju attīstīšanai (Keilmann et al., 2009).

Secinājumi

Ne ārvalstīs, ne Latvijā nav vienotas nostādnes par runas un valodas traucējumu definīciju, korekcijas mērķiem, uzdevumiem un metodiku, ko izraisa logopēdijas kā zinātnes kompleksums. Runas un valodas traucējumu korekcija ir daudzveidīgs un vienmēr attīstībā esošs process.

Vācijā ir dažādas runas un valodas traucējumu korekcijas teorētiskās pieejas un praktiskās darba formas, kas nodrošina iespēju izvēlēties katram individuālajam gadījumam piemērotāko metodi, kā arī ir plašs standartizētu testu klāsts, kas nodrošina diagnostikas validitāti un iespēju veikt kvantitatīvo datu analīzi, nodrošinot logopēdijas kā zinātnes attīstību. Latvijā visbiežāk tiek izmantota neformālā diagnosticēšanas metode. Standartizētu testu trūkums apgrūtina datu kvantitatīvo analīzi bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas izpētē.

Lai nodrošinātu optimālu runas un valodas traucējumu korekcijas darba praksi, ir jāievēro sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principu kopums. Ir jāmaina runas un valodas traucējumu korekcijas darbā līdz šim dominējošā nostādne, kuras centrā ir runas un valodas traucējums, nevis persona, kuru skar šī problēma. Runas un valodas traucējumu korekcijas teorētiskajām pamatnostādnēm, logopēdiskā darba saturam un metodēm ir jābūt virzītām uz bērna vispusīgu attīstību, viņa individuālajām komunikatīvajām vajadzībām un traucējumu novēršanu.

Kaut arī šobrīd Latvijā un pasaulē arvien biežāk ir vērojama logopēdijas kā izglītības zinātnes nozares lomas mazināšanās un tās virzība uz medicīnas zinātņi, tomēr logopēdiskā darbība, it īpaši, novēršot runas un valodas traucējumus agrīnā un pirmsskolas vecuma bērniem, pārsvarā ir pedagoģisks process, kurā tiek risināti gan koriģējošie un attīstošie, gan izglītojošie un audzinošie uzdevumi (Miltiņa, 2005; Tūbele, 2008). Līdz ar to promocijas darba nākamajā nodaļā analizēti M. Montesori pedagoģijas un tās izmantošanas valodas attīstības veicināšanā, runas un valodas traucējumu korekcijā teorētiskie un praktiskie aspekti.

2. Montessori pedagoģija un tās raksturojums

2.1. Montessori pedagoģijas kā alternatīvās, humānās un atveseļojošās pedagoģijas teorētiskais pamatojums vēsturiskā aspektā

Itāļu ārstes un pedagoģes Marijas Montessori (*M. Montessori*) pagājušā gadsimta sākumā radītā pedagoģija ir pasaulē pazīstamākā un izplatītākā alternatīvās pedagoģijas metode. Izmantojot intensīvu zinātniskās novērošanas metodi, M. Montessori attīstīja kompleksu medicīniskās, psiholoģiskās un pedagoģiskās pieejas metodi izglītībā. Šī mūža darba rezultāts bija M. Montessori izvirzīšana Nobela Miera prēmijas nominācijai trīs reizes – 1949., 1950. un 1951. gadā (*Maria Montessori*, 2013).

1988. gadā M. Montessori pedagoģiskās darbības nozīmīgums tika apliecināts ar Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācijas (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO*) lēmumu, kas apstiprina M. Montessori kā vienu no četriem pedagogiem (Dž. Djūijs, G. Keršenšteiners, A. Makarenko, M. Montessori), kuri ietekmējuši pedagoģiskās domāšanas veidu 20. gadsimtā (Lūse u. c., 2012).

Neskatoties uz M. Montessori pedagoģiskās darbības augsto novērtējumu, zinātnisku pētījumu Montessori pedagoģijas jomā nav daudz – Vācijā laikā posmā no 1957. gada līdz 2007. gadam aizstāvētas 20 disertācijas, kurās ir veikti pētījumi Montessori pedagoģijas jomā, kā arī publicēti vairāku autoru (*T. Hellbrügge, R. Fischer, H. Ludwig, K. Neise, L. Pickenhein, G. Schultz-Benesch* u. c.) zinātniskie raksti (*Empirical studies on Montessori education in Germany*, 2015).

Zinātniskie pētījumi Montessori pedagoģijas jomā ir veikti arī ASV – pēc Starptautiskās Montessori asociācijas (*Association Montessori Internationale – AMI*) datiem šī gadsimta sākumā ir aizstāvētas divas disertācijas (*E. H. Harris, T. L. Vance*) un publicēti vairāki zinātniskie raksti (*N. Chishall, N. Else-Quent, A. Lillard, M. Mater, K. Rathunde, M. Reed, A. G. Zanetti*) (*Montessori Research*, 2015).

Montessori pedagoģijas praktisko nozīmību un atbilstību mūsdienu sabiedrības prasībām apliecina Montessori institūciju skaits pasaulē – ir vairāk nekā 22 000 skolu 117 valstīs, kurās bērnus izglīto un audzina pēc šīs metodes (*Montessori Movement*, n.d.), tai skaitā Vācijā ir vairāk kā 1000 skolu un pirmsskolas iestāžu (*Montessori-Einrichtungen in Deutschland*, n. d.), ASV – vairāk nekā 5000 Montessori skolu (Lillard & Else-Quest, 2006), Latvijā – 2011. gadā bija vismaz 49 institūcijas, kas izmantoja Montessori pedagoģiju (*Montessori organizācijas*, 2011).

Montesori pedagoģijai piemīt starpnacionāla un starpkultūru vienotība – visā pasaulē, ievērojot katras tautas kultūru un tradīcijas, viens un tas pats didaktiskais materiāls tiek vienādi mācīts, tiek ievēroti vieni un tie paši didaktiskie pamatprincipi un filozofiskās nostādnes, īpaši akcentējot Montesori pedagoģiju kā humānās pedagoģijas virzienu, kura mācību un audzināšanas procesa centrā ir bērns, bērna intereses un vajadzības. Bērns tiek audzināts kā personība, kas nākotnē būs sabiedrības veidotājs un stiprinātājs (Altermans & Čaure, 1995; Helminga, 2006).

Marijas Montesori pedagoģiskais devums dažādos laika posmos nosaukts, respektīvi, raksturots dažādi:

- jaunā prakse;
- metode;
- didaktiska sistēma;
- mācība;
- pedagoģija;
- audzināšanas stils;
- mācību prakse.

Uzrādīto jēdzienu virkne raksturo M. Montesori pedagoģiskā devuma izpratnes attīstību. Izglītības zinātnes struktūrā Montesori pedagoģija ir ierindota alternatīvo teoriju grupā (Beļickis, 2001). Termins „izglītības alternatīvās teorijas” apzīmē vairāku izcilu personību kā F. Frēbeļa (*F. Fröbel*), G. Keršenšteinera (*G. Kerschensteiner*), M. Montesori, R. Šteinera (*R. Steiner*) devumu pedagoģijā, kurš tiek raksturots kā oriģināls un nozīmīgs pasaules līmenī. Izglītības alternatīvajām teorijām ir jāatbilst trīs kritērijiem – ir jābūt:

- teorijai (kopumā pabeigts teorētiskais pamatojums);
- praksei (teorētiskajam pamatojumam atbilstoša vispāratzīta paša autora organizēta prakse);
- publicitātei (teorijai un praksei atbilstošas publikācijas) (Beļickis, 2001).

M. Montesori ieguldījums alternatīvās pedagoģijas attīstībā atbilst visiem trīs iepriekš minētajiem kritērijiem: ir izstrādāta teorija uz prakses un ilgstošu empīrisku pētījumu pamata par bērnu attīstību, audzināšanu un mācībām. Teorētiskās un praktiskās atziņas par bērna attīstību no dzimšanas līdz pieaugušo vecumam dažādos aspektos ir apkopotas grāmatās, kas tulkotas daudzās pasaules valodās – angļu, franču, krievu, spāņu, vācu, poļu u.c. (*Maria Montessori. Works*, 2015). Latvijā pirmie M. Montesori grāmatu tulkojumi latviešu valodā tika izdoti 2019. gadā („Absorbējošais prāts”, „Bērns ģimenē”).

Pārskats par nozīmīgāko M. Montesori grāmatu pirmizdevumiem un tulkojumiem angļu valodā ir apkopots 6. tabulā.

M. Montesori grāmatu pārskats

Grāmatas nosaukums itāļu valodā, izdošanas gads	Grāmatas nosaukums angļu valodā, izdošanas gads
Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini (1909)	The Method of Scientific Pedagogy Applied to the Education of Children in the Children's Houses (1912)
Antropologia Pedagogica (1910)	Pedagogical Anthropology (1913)
Manuale di pedagogia scientifica (1921)	Dr. Montessori's Own Handbook (pirmizdevums angļu valodā, 1914)
L'Autoeducazione nelle scuole elementari (1916)	The Advanced Montessori Method Self-Education in Elementary School (1917)
I bambini viventi nella Chiesa (1922)	
Das Kind in der Familie (pirmizdevums vācu valodā, 1923) Il bambino in famiglia (1936)	The Child in the Family (1929)
Psico Geométria (pirmizdevums spāņu valodā, 1934)	Psychogeometry (2011)
Psico Aritmética (pirmizdevums spāņu valodā, 1934) Psicoaritmetica (1971)	
L'Enfant (pirmizdevums franču valodā, 1936) Il segreto dell'infanzia (1938)	The Secret of Childhood (1936)
Educazione per un mondo nuovo (1970)	Education for a New World (pirmizdevums angļu valodā, 1947)
Come educare il potenziale umano (1970)	To Educate the Human Potential (pirmizdevums angļu valodā, 1947)
Dall'infanzia all'adolescenza (1949)	From Childhood to Adolescence (pirmizdevums angļu valodā, 1948)
Educazione e pace (1949)	Peace and Education (1949)
Formazione dell'uomo (1949)	The Formation of Man (1949)
La mente del bambino. Mente assorbente (1952)	The Absorbent Mind (pirmizdevums angļu valodā, 1949)

Būtisks pagrieziens alternatīvās izglītības teoriju un pedagoģiskās domas attīstībā Eiropā un ASV notika reformpedagoģiskās kustības rezultātā 19. gadsimta beigās un 20. gadsimta sākumā. 1921. gadā tika nodibināta starptautiska organizācija „*New Education Fellowship*” unformulēti galvenie reformpedagoģijas principi ar nosaukumu „*The Creative Self-Expression of the Child*”. Šis periods iezīmējas ar būtisku pedagoģiskās domas attīstību humānisma virzībā. Arī Montesori pedagoģijas attīstība sākotnējā periodā ir saistāma ar reformpedagoģijas kustību un M. Montesori paustās pedagoģiskās atziņas sasaucas ar tā laika izcilāko reformpedagogu S. Frenē (*C. Freinet*), E. Kejas (*E. Key*) un P. Petersena (*P. Petersen*) atziņām (Dattke, 2007; Hedderich, 2005).

Alternatīvās pedagoģijas un to skolu darbība balstās uz pašu izstrādātām koncepcijām, ievērojot valsts izglītības standarta vispārējās prasības. Bērnu vecāku un pedagogu neapmierinātība ar pastāvošo skolu sistēmu laiku pa laikam ir novedusi pie pedagoģiskām inovācijām ar mērķi kaut ko pārveidot, uzlabot (Dattke, 2007; Gudjons, 2007). Arī Beļickis u. c. (2000) alternatīvās skolas definē kā skolas, kuru mērķi, izglītības saturs un

pamatmetodes izvēlētas pēc citiem kritērijiem nekā tradicionālajā skolu sistēmā. Ar jēdzienu „alternatīvās skolas” parasti uzsver radikālus un progresīvus uzskatus izglītībā (Beļickis u. c., 2000).

Otrā pasaules kara laikā Eiropā reformskolas, tai skaitā, arī Montesori bērnu mājas un skolas tika slēgtas. Taču tūlīt pēc kara tās atjaunojās un attīstījās ar jaunu spēku kā reakcija uz tā laika autoritāro izglītības sistēmu. Joprojām tiek izveidoti un attīstīti arvien jauni reformskolu atvasinājumi, un daļai no tiem ir pievienots apzīmējums „brīvā”, tādējādi uzsverot to autonomiju. Mūsdienās pasaulē ir liela brīvo skolu daudzveidība (Skiera, 2010). I. Jurgena šo skolu skaitā ierindo arī Montesori skolas, pamatojoties uz Montesori pedagoģijas brīvās audzināšanas teoriju (Jurgena, 2002).

1978. gadā Mācību programmu uzraudzības un izstrādes asociācijā (*Association for Supervision and Curriculum Development – ASCD*) tika formulēti humānpedagoģijas mērķi, kas saskan ar jau gadsimta sākumā definētajiem reformpedagoģijas principiem. Dažādažām reformpedagoģijas (alternatīvajām un brīvajām) skolām ir daudz kopīgu pamatatziņu un darbības principu humānās pedagoģijas aspektā – gan klasiskie reformpedagoģi, gan viņu sekotāji izglītības procesā kā subjektu izvirza bērnu.

E. Skiera (*E. Skiera*) reformskolas un alternatīvās skolas nodēvē par „humānisma darbnīcām”, savukārt projekta „Starptautiskā skolēnu novērtēšanas programma” (*PISA – Programme for International Student Assessment*) rezultāti apliecināja, ka šo skolu skolēniem ir augstāki apgūto zināšanu un prasmju rādītāji (Dattke, 2007). Līdz ar to strauji pieauga pieprasījums pēc alternatīvajām skolām, tai skaitā Montesori pirmsskolas iestādēm un skolām. Pēc Vācijas Montesori asociācijas (*Montessori Dachverband Deutschland e.V.*) datiem kopš 2005. gada ik gadu tiek atvērtas aptuveni 50 jaunas Montesori institūcijas (*Montessori-Einrichtungen in Deutschland*, n. d.).

Latvijas izglītības pamatdokumentā – Valsts pamatizglītības standartā (*Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*, 2014) definētie didaktiskie principi sasaucas ar humānās pedagoģijas, tātad arī ar reformpedagoģijas (alternatīvās, brīvās pedagoģijas) mērķiem un didaktiskajiem principiem. Arī Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām sasaucas ar humānās pedagoģijas mērķiem un didaktiskajiem principiem:

- pirmsskolas izglītības pedagoģiskajam procesam ir jābūt īstenotam uz humānisma, uzskatāmības un pēctecības pieejas principiem;
- pirmsskolas izglītības pedagoģiskais process notiek audzināšanas, mācīšanās un mācīšanās vienotībā, sekmējot harmonisku bērna attīstību atbilstoši personības attīstības likumsakarībām un vajadzībām;

- speciālo pirmsskolas izglītības programmu saturu veido un īsteno atbilstoši katra bērna speciālajām vajadzībām;
- pirmsskolas izglītības saturs ir īstenojams vienotā veselumā, veicinot bērna fizisko, psihisko un sociālo attīstību (*Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*, 2012).

Valsts izglītības satura centra (VISC) izmēģinājuma projektā „Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem” mācību programmas mācību saturs tika veidots, balstoties uz humānistisko mijiedarbības didaktisko modeli pēc Š. Amonašvili (*S. A. Amonasvili*), A. Maslova (*A. Maslow*), K. Rodžera (*C. Rogers*) atziņām, komunikatīvo didaktisko modeli pēc J. Hābermāsa (*J. Habermas*), D. Hofmaņa (*D. Hoffman*), K. Šēlera (*K. Scheller*) atziņām, kā arī ievērojot humānās pedagoģijas pamatprincipus (*Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem*, 2012). Pirmsskolas izglītības programmā tika atspoguļoti visu jomu attīstības uzdevumi pirmsskolas vecuma bērna harmoniskai attīstībai (*Pirmsskolas izglītības mācību satura programma*, 2012).

Integrācijas princips ir balstīts uz holistisko apkārtējās pasaules uztveri un atbilst bērna pasaules redzējumam kopveselumā (Čehlova & Grinpauks, 2003). Arī D. Lieģeniece (2012) atzīmē, ka pirmsskolas izglītības pedagoģiskajam procesam ir jānotiek audzināšanas, mācīšanās un mācīšanas vienotībā, kurā tiek sekmēta harmoniska bērna attīstība atbilstoši personības attīstības likumsakarībām un vajadzībām. Tam ir jābūt balstītam uz izpratni par bērna attīstību veselumā (Lieģeniece, 2012).

Var secināt, ka valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijas atbilst humānās pedagoģijas un veseluma koncepcijai. Veseluma pieejas aspektā tiek akcentēta mācību satura pēctecība fiziskās, psihiskās un sociālās attīstības kontekstā, kas sasaucas ar Montesori pedagoģijas pamatnostādņēm (Tomele, 2011b). Tomēr Latvijā alternatīvās izglītības metodes tiek ieviestas lēni. Ja Montesori pedagoģija ar panākumiem tiek lietota bērnu attīstības centros un rehabilitācijas iestādēs kā atveseļojošā (ārstnieciskā, speciālā) pedagoģija un tiek atzinīgi novērtēta no ārstniecības personāla un vecāku puses, tad tajā pašā laikā vispārējās izglītības iestāžu pedagogi mēdz būt noraidoši, kaut arī Montesori pedagoģija atbilst Valsts pamatizglītības standartā un Pirmsskolas izglītības vadlīnijās definētajiem mērķiem un didaktiskajiem principiem (Tomele, 2011b). Tomēr pēdējo desmit gadu laikā situācija Latvijā ir mainījusies, un arvien vairāk pedagogu apgūst Montesori pedagoģiju.

Arī I. Hadaņonoka un L. Hadaņonoka (2013) atzīmē, ka Latvijas izglītības sistēmā pedagoģijas speciālisti visbiežāk balstās uz ierastajām metodēm un darba paņēmieniem, izslēdzot holistiskās jeb veseluma pieejas metodes. Autores uzsver terapijas un pedagoģijas,

kā arī holistiskās pedagoģijas un humānās pedagoģijas ciešo saistību (Hadaņonoka & Hadaņonoka, 2013).

Valsts izglītības satura centrs (VISC) atzīst, ka Latvijā ir uzkrāta samērā neliela pieredze jaunu standartu ieviešanā obligātajā izglītībā, kas saistīta ar salīdzinoši īso periodu, kopš valstī tiek veidota sava izglītības sistēma (*Pasākuma „Kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības satura aprobācija un ieviešana” sākotnējais novērtējums*, 2015).

Šobrīd VISC ar Eiropas Sociālā fonda atbalstu Latvijā īsteno projektu „Kompetenču pieeja mācību saturā”. Projekta ietvaros līdz 2021. / 2022. mācību gadam tiek īstenota pakāpeniska pāreja uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi visos izglītības līmeņos. Kompetencēs balstīta izglītība nozīmē, ka:

- bērniem jāapgūst zināšanas, kas balstītas uz praktisko pieredzi, un prasme tās lietot jaunās situācijās;
- jāattīsta bērnu spējas un vēlme mācīties;
- jāpiešķir lielāka loma bērnu personības attīstībai un rakstura ieradumu veidošanai (*Kompetenču pieeja mācību saturā*, 2016).

Eiropas Savienībā (ES) 2004. gadā programmas „Izglītība un apmācība 2010” ietvaros tika izveidots astoņu pamata kompetenču kopums: saziņa dzimtajā valodā, saziņa svešvalodās, matemātiskās prasmes un pamatprasmes dabaszinātnēs un tehnoloģijās, digitālā prasme, mācīšanās mācīties, sociālās un pilsoniskās prasmes, pašiniciatīva un uzņēmējdarbība, kultūras izpratne un izpausme (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*). ES ieteikumos tiek atzīmēts, ka valodas pamatiemaņu prasme, lasīt un rakstīt prasme, rēķināšanas un informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) prasme ir būtisks mācību pamats un atbalsts visiem mācību pasākumiem. Tātad dzimtās valodas kompetence ir viena no svarīgākajām pamatkompetencēm bērna izglītībā un personības attīstībā. Analizējot Montessori pedagoģijas teoriju un praksi kompetencēs balstītas izglītības aspektā, secināms, ka M. Montessori izveidotās pedagoģijas koncepcija gan teorētiski, gan praktiski jau no tās pirmsākumiem ir balstīta uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi (prasmes, zināšanas, attieksme), attīstot un pilnveidojot bērna personību.

Iepriekš minētās humānās pedagoģijas nostādnes un kompetencēs balstītas izglītības apguves vadlīnijas ir attiecināmas arī uz audzināšanas, mācību un korekcijas darba organizāciju un īstenošanu bērniem ar speciālajām vajadzībām, tai skaitā, valodas traucējumiem. Skatot bērna valodas attīstības problēmas primārās profilakses kontekstā, jāatzīmē, ka humānās pedagoģijas principu ievērošana pirmsskolas vispārējās un speciālās

izglītības iestāžu darbībā labvēlīgi ietekmē valodas attīstības procesu un novērš vai mazina tos funkcionālo traucējumu rašanās faktorus, kas saistīti ar sociālās vides ietekmi, jo:

- korekcijas procesam ir jābūt pakārtotam bērnam, nevis valodas traucējumam (Grohnfeldt, 1997; Tomele, 2010a) un strikti formulētam korekcijas plānam (Zollinger, 2007), tas nozīmē, ka tiek izstrādātas korekcijas vispārīgās vadlīnijas, bet to īstenošana ir elastīga un bērna individuālajām interesēm atbilstoša;
- valodas attīstības traucējumu korekcijas plāna vadlīniju izstrāde un koriģējoši attīstošā darbība jāīsteno pēc veseluma pieejas principa (Eichholzer, 2010; Göllner, 2002; Grohnfeldt, 1997; Hadaņonoka & Hadaņonoka, 2013; Tomele, 2010a; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009; Weinert, 2002; Wendlandt, 1998);
- jāstiprina un jāpilnveido sadarbība ar ģimeni (Göllner, 2002; Grohnfeldt, 1997; Suchodoletz, 1994; Tomele, 2010a; Weinert, 2002; Wendlandt, 1998) – valodas attīstības priekšnosacījumu izskaidrošana, iepazīstināšana ar valodas un vispārējās attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba vispārējiem paņēmieniem un to īstenošanas iespējām ģimenē, tādejādi mazinot negatīvu sociālo faktoru risku un atbalstot korekcijas procesa norisi.

Mazinot runas un valodas traucējumu riskus un veicot optimālu korekcijas procesu traucējumu gadījumos, primāri tiek nodrošināta dzimtās valodas kompetences apguve, bet sekundāri – kompetencēs balstītas izglītības apguve veselumā.

Montesori pedagoģijas teorijas un prakses attīstības vēstures analīze valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas kontekstā būtu nepilnīga, ja tā tiktu veikta tikai saistībā ar reformpedagoģijas un humānās pedagoģijas attīstības procesu Eiropā un pasaulē. M. Montesori savu pedagoģijas koncepciju attīstīja patstāvīgi tā laika progresīvo ideju ietekmē, un būtiska nozīme tās izveidē bija M. Montesori izglītībai un doktora zinātniskajam grādam medicīnā, pedagoģiskajai praksei Speciālās pedagoģijas institūtā (*Scuola Magistrale Ortofrenica*) un pedagoģijas studijām Romas universitātē.

M. Montesori darbības laikā Romas psihiatriskajā klīnikā un Speciālās pedagoģijas institūtā par viņas pedagoģiskās koncepcijas primārajiem vēsturiskajiem avotiem ir uzskatāmi franču ārsts Ž. Itāra (*J. M. Itard*) un E. Segēna (*E. Seguin*) pētījumi un zinātniskie darbi, kas tika radīti un attīstīti bērniem ar dzirdes un pieaugušajiem ar garīgās attīstības traucējumiem (Hebenstreit, 1999; Hellbrügge, 1981; Prudņikova, 2004; Seitz & Hallwachs, 1996; Андрущенко, 2010; Монтессори, 2005, 2011; Патнер & Юсупова, 2011). Dažos M. Montesori didaktiskajos materiālos var saskatīt līdzību ar Ž. Itāra un E. Segēna izstrādātajiem materiāliem (Hellbrügge, 1978, 1981; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Монтессори, 2005, 2011; Андрущенко, 2010).

1896. gadā M. Montesori, uzsākot darbu Romas psihiatriskās klīnikas bērnu nodaļā, paralēli ārstes darbam sāka pievērsties pedagoģijas teorijas studēšanai, jo uzskatīja, ka slimo bērnu atveseļošanā pedagoģisko paņēmienu un speciālu didaktisko materiālu izmantošanai ir lielāka nozīme nekā medicīniskajai palīdzībai. Papildus teorijas izpētei, klīnikā tika veikti garīgi atpalikušu bērnu mācību procesa empīriskie pētījumi. Daļēji balstoties uz Ž. Itāra un E. Segēna pieredzes apkopojumu, daļēji uz franču fiziologa K. Bernarda (*C. Bernard*) pētījumiem sajūtu fizioloģijas jomā, bet pārsvarā uz saviem novērojumiem darbā ar bērniem, M. Montesori izstrādāja zinātniski pamatotu materiālu sistēmu, kuras izmantošana attīsta motoriku, sajūtas un valodu, kā arī sagatavo bērnus mācībām skolā (Hellbrügge, 1978, 1981; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Монтеccoli, 2005, 2011). Studējot pedagoģiju Romas universitātē, M. Montesori pievērsās pedagoģijas klasiķu F. Frēbeļa, J. A. Komeniusa (*J. A. Comenius*), J. H. Pestalocija (*J. H. Pestalozzi*) un Ž. Ž. Ruso (*J. J. Rousseau*) darbu izpētei, un to ietekmē notika M. Montesori pedagoģisko uzskatu tālākā attīstība (Hebenstreit, 1999; Патнер & Юсупова, 2011).

Medicīnas un pedagoģijas zinātņu atziņu un metožu apvienojuma rezultātā M. Montesori pedagoģijas koncepta izstrādē un īstenošanā tika sasniegti izcili panākumi, kurus novērtēja arī ārpus M. Montesori tiešās klīniskās un pedagoģiskās darbības robežām – 1907. gadā M. Montesori saņēma Romas pašvaldības piedāvājumu atvērt un vadīt „Bērnu māju” (*„Casa dei Bambini”*) jeb mūsdienu izpratnē pirmsskolas izglītības iestādi (bērnudārzu) priekšpilsētas Sanlorenco strādnieku kvartālā. Ar šo brīdi sākās M. Montesori pedagoģijas atzišana un tās izplatība visā pasaulē. No 1909. gada M. Montesori sāka pedagogus iepazīstināt ar savu pedagoģijas metodi un vadīt kursus Itālijā un dažādās pasaules valstīs Eiropā, Amerikā un Āzijā (Hebenstreit, 1999; Helminga, 2006; Seitz & Hallwachs, 1996; Андрущенко, 2010; Патнер & Юсупова, 2011). Montesori pedagoģija turpina attīstīties kā alternatīvās pedagoģijas virziens bērniem bez īpašajām vajadzībām, tomēr atziņa, ka Montesori pedagoģija ir domāta bērniem ar speciālajām vajadzībām (ar garīgās attīstības traucējumiem), ir saglabājusies līdz mūsdienām, neskatoties uz to, ka sešdesmit gadu garumā, tas ir, līdz 1967. gadam tā tika lietota tikai bērnu bez īpašajām vajadzībām audzināšanā un izglītībā.

1967. gadā Minhenes Bērnu centrā Vācijā Montesori pedagoģija ieguva atveseļojošās jeb ārstnieciskās pedagoģijas statusu (izglītības zinātņu kontekstā varētu lietot jēdzienu „speciālā pedagoģija”) un kļuva par neatņemamu sastāvdaļu T. Hellbrigges (*T. Hellbrügge*) izstrādātājā sociālās pediatrijas konceptā par bērnu ar īpašajām vajadzībām sociālo iekļaušanu veselo bērnu sabiedrībā (Anderlik, 1996, 2010, 2011; Aurin, 1981; Deschle, 1978; Hellbrügge, 1977, 1981, 1994; Klaukien-Dames, Anderlik, & Schumann,

1981; Ockel, 1981; Van der Wolf, 2010; Voss, 2010; Матукавичюте, Уткузова, & Белоусова, 2011; Патнер & Уткузова, 2004 u. c.).

T. Hellbrügge nelietoja jēdzienu „speciālā pedagoģija” (*Sonderpädagogik*), jo uzskatīja, ka tādā veidā bērni ar īpašajām vajadzībām tiek sadalīti pa traucējumu grupām un izolēti traucējumam atbilstošās speciālajās mācību iestādēs. Izolācija speciālajās mācību iestādēs padziļina traucējuma izpausmes sociālajā sfērā, jo bērniem nav iespējams gūt sociālo pieredzi saskarsmē ar bērniem bez attīstības traucējumiem. Lai to novērstu, tika lietots jēdziens atveseļojošā pedagoģija (*Heilpädagogik*), kas neiedala bērnus pēc traucējumu veidiem.

T. Hellbrügge savos pētījumos un publikācijās par veselo bērnu un bērnu ar īpašajām vajadzībām kopīgām mācībām lietoja jēdzienu „integrācija”, taču pēc viņa sociālās pediatrijas modeļa satura un īstenošanas būtības tas atbilst jēdzienam „iekļaušana” mūsdienu izpratnē. Līdz ar to promocijas darbā tiek lietots jēdziens „iekļaušana”, lai precīzāk atspoguļotu T. Hellbrügges sociālās pediatrijas koncepta būtību. T. Hellbrügges sociālās pediatrijas koncepta pamatā ir:

- agrīna attīstības traucējumu diagnostika un terapija;
- agrīna sociālā iekļaušana ģimenē un vecāku izglītošana;
- sociālā un pedagoģiskā iekļaušana Montesori bērnudārzā, skolā un sabiedrībā (Hellbrügge, 1981; Патнер & Юсупова, 2011).

Sociālās pediatrijas modeļa kontekstā Montesori bērnudārzā vai skolā tiek iekļauti bērni ar dažādiem attīstības traucējumu veidiem – dzirdes traucējumiem, valodas traucējumiem, redzes traucējumiem, kustību traucējumiem, mācīšanās traucējumiem, uzvedības traucējumiem, kompleksiem traucējumiem, sociālo deprivāciju u.c. (Ockel, 1981).

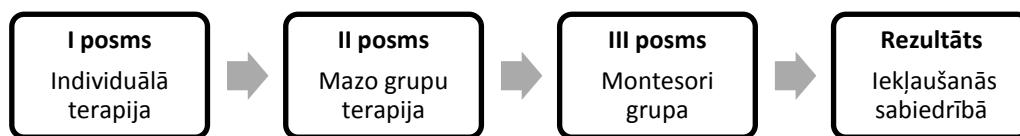
Mācoties Montesori bērnudārzā vai skolā, veseli bērni apgūst prasmi rūpēties, palīdzēt bērniem ar īpašajām vajadzībām un vienlaicīgi attīsta gan savu patstāvību, gan empātijas un tolerances spējas. Arī bērniem ar attīstības traucējumiem rodas iespējas palīdzēt citiem, būt noderīgiem un izrauties no sociālās izolācijas (Hellbrügge, 1977, 1981, 1986).

Bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušana Montesori mācību sistēmā notiek pakāpeniski:

- I posms – individuālā terapija;
- II posms – mazo grupu terapija;
- III posms – Montesori grupa (Hellbrügge, 1977).

Pakāpeniskā pāreja no Montesori individuālās terapijas uz Montesori grupu nodrošina bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušanu ne tikai vispārējās izglītības iestādēs, bet

arī sabiedrībā kopumā. Bērnu ar īpašām vajadzībām pakāpeniskās iekļaušanas norise atspoguļota 15. attēlā.



15. attēls. Bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušanas pēctecība Montesori atveseļojošajā pedagogijā

Katram iekļaujošās izglītības posmam ir savi specifiskie uzdevumi. Individuālās terapijas uzdevumi:

- vecāku izglītošana un korekcijas paņēmieni apgūšana to īstenošanai mājās;
- iepazīšanās ar Montesori sagatavoto vidi un pamatnoteikumiem;
- Montesori didaktisko materiālo pakāpeniska apgūšana (praktiskās dzīves uzdevumi, sajūtu attīstības materiāls, adaptētais materiāls);
- didaktiskā materiāla pielāgošana darbam mājās;
- materiāla pielāgošana bērniem ar dažādiem attīstības traucējumiem (Hellbrügge, 1977; Schumann, 1978; Tomele, 2011b; Матукавичюте et al., 2011).

Mazo grupu terapijas uzdevumi:

- individuālās terapijas mērķu un uzdevumu tālāka īstenošana, jaunu mērķu un uzdevumu izvirzīšana;
- pakāpeniska bērnu skaita palielināšana (no 2 līdz 4 bērni);
- sociālās attīstības veicināšana ar mērķi attīstīt saskarsmes un komunikācijas spējas;
- vecāku izglītošana bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušanai ģimenē un citos mikrokolektīvos (radnieki, draugi, kaimiņi);
- patstāvības attīstības veicināšana;
- iepriekš minētie uzdevumi tiek sasniegti ar grūtību pakāpes pakāpenisku palielināšanu (Anderlik, 1978; Hellbrügge, 1977; Tomele, 2011b; Матукавичюте et al., 2011).

Montesori grupas uzdevumi:

- bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušana veselo bērnu sabiedrībā;
- sociālās attīstības traucējumu tālāka korekcija, kā arī veselo bērnu patstāvības, komunikācijas un tolerances spēju attīstība;
- valodas un kognitīvo spēju attīstības veicināšana uz:
 - vispārējo kustību un smalkās motorikas vingrināšanas,
 - darbību ar priekšmetiem un rotaļu darbību attīstīšanas,

- sajūtu sensibilizācijas un diferenciacijas,
- sociālo attiecību pilnveidošanas,
- kreativitātes un domāšanas attīstības,
- uzmanības, koncentrēšanās spēju, pacietības veicināšanas,
- gribas, personīgās aktivitātes, iniciatīvas, patstāvības un pašapziņas attīstības un stabilizēšanās bāzes (Deschle, 1978; Hellbrügge, 1977; Klaukien-Dames et al., 1981; Tomele, 2011b; Матукавичюте et al., 2011).

Sākotnēji vairāk tika uzsvērtā bērnu ar īpašajām vajadzībām sociālo, nevis valodas un kognitīvo spēju attīstība. Taču prakse pierādīja, ka paveras jaunas iespējas arī šo jomu attīstībā, jo Montessori pedagoģijā mācību process balstās uz bērna attīstības etioloģiju, neurofizioloģiju un neiropsiholoģiju, tas ir, uz:

- bērna attīstības sensitīvo periodu ievērošanu;
- asociatīvo un operatīvo mācību formu savstarpējo sakarību izpratni un ievērošanu;
- sociālo un kognitīvo mācību procesu savstarpējo sakarību izpratni un izmantošanu (Hellbrügge, 1981).

1970. gadā Vācijā sāka veidoties pirmie sociālās pediatrijas centri, kuru darbības saturs, mērķi un uzdevumi bija izstrādāti pēc T. Hellbrigges koncepta. 1981. gadā bija 21, bet 2015. gadā jau 146 sociālās pediatrijas centri, kuru darbībā tiek integrēta medicīna, klīniskā psiholoģija un atveseļojošā pedagoģija (*Sozialpädiatrische Zentren*, 2015). Sociālās pediatrijas centri pēc T. Hellbrigges koncepta atrodas ne tikai Vācijā, bet visā pasaulē – 23 Eiropas, 6 Āzijas un 12 Amerikas valstīs (Tomele, 2011b), tai skaitā arī Latvijā (Latvijas Universitātes Sociālās pediatrijas centrs). Sociālās pediatrijas centros Montessori terapijas (atveseļojošās pedagoģijas) nodarbības, izmantojot veseluma un humānās pieejas konceptu, vispārējās un personības attīstības veicināšanas nolūkā tiek piedāvātas bērniem ar dažādiem attīstības traucējumiem:

- sociālo deprivāciju;
- valodas attīstības traucējumiem;
- uzvedības traucējumiem;
- vispārēju attīstības retardāciju;
- sensoriem (redzes un dzirdes) traucējumiem;
- kustību traucējumiem;
- disleksiju un diskalkuliju;
- mācīšanās traucējumiem;
- garīgās attīstības traucējumiem;
- ģenētiskiem sindromiem;

- psihiskiem traucējumiem;
- kompleksiem traucējumiem (Adam et al., 2004).

Atveseļojošās pedagoģijas (*лечебная педагогика*) jēdziens pagājušā gadsimta beigās parādījās arī Krievijā. J. Mastjukova (1997) to raksturo kā medicīnas un pedagoģijas zinātņu mijiedarbībā radušos jaunu pedagoģijas virzienu bērnu ar kustību, valodas, intelektuālo, uzvedības, komunikācijas un socializācijas traucējumiem mācībām un traucējumu korekcijai. V. Prusakovs (*В. Ф. Прусаков*), M. Belousova (*М. В. Белоусова*) un M. Utkuzova (*М. А. Уткузова*) monogrāfijā „*Нейрореабилитация детей раннего возраста*” (2009) Montesori atveseļojošo pedagoģiju klasificējuši kā vienu no neirorehabilitācijas metodēm.

Mūsdienās Montesori pedagoģija tiek plaši izmantota izglītības iestādēs, attīstības centros, rehabilitācijas iestādēs bērnu audzināšanā, izglītībā, attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā. Ir attīstījušies divi it kā savstarpēji neatkarīgi Montesori pedagoģijas virzieni – klasiskā un atveseļojošā (speciālā, ārstnieciskā) Montesori pedagoģija. Taču mūsdienās, kad ir aktuāls bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušanas process vispārējās izglītības sistēmā, abi Montesori pedagoģijas virzieni viens otru veiksmīgi papildina. A. Vinklers (*A. Winkler*) atzīmē, ka „laba pedagoģija ir pedagoģija visiem cilvēkiem jebkurā dzīves laikā” (*G. T. tulkojums*) (Winkler, 2010, 84). Tas nozīmē, ka tai ir jāatbilst divām nozīmīgām pamatkategorijām – pārnesamībai (*transferieren*) un tālākai attīstībai:

- „laba pedagoģija” ir izmantojama dažādās pedagoģiskās iedarbības nozarēs;
- „laba pedagoģija” turpina pilnveidoties jaunu ideju radīšanas procesā (Winkler, 2010).

Montesori pedagoģija atbilst abiem šiem kritērijiem – tā tiek attīstīta un pilnveidota, arvien paplašinot tās izmantošanas spektru no pedagoģijas līdz ārstniecībai (rehabilitācijai). Montesori pedagoģija tiek lietota dažādu vecumposmu bērnu, sākot no agrīnā vecumposma un beidzot ar augstākās izglītības pakāpi, audzināšanā un mācībās vispārējā un speciālajā izglītībā, kā arī plaši izmantota dažādu attīstības traucējumu, tai skaitā, valodas attīstības traucējumu korekcijā.

Montesori pedagoģijas un Montesori atveseļojošās pedagoģijas izmantošana valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā tiek pieminēta vairāku autoru darbos (Adam et al., 2004; Auerbach, 2008; Dattke & Findelsberger, 2013; Hellbrügge, 1977, 1981; Klaukien-Dames et al., 1981; Ockel, 1981, Stephenson, 1978; Tomele, 1998, 1999, 2010a, 2011a, 2013a, 2013b; Прусаков et al., 2009; Уткузова, Белоусова, & Томеле, 2010; Томеле, 2000), taču plašu zinātnisku pētījumu šajā jomā nav.

Secinājumi

Mūsdienās joprojām ir aktuāla M. Montesori izstrādātās pedagoģiskās koncepcijas teorija un prakse, kas sevī ietver nozīmīgākās reformpedagoģijas un humānās pedagoģijas nostādnes holistiskās pieejas skatījumā un tiek īstenota tās klasiskajā formā alternatīvajās skolās un pirmsskolas izglītības iestādēs, kā arī attīstības un rehabilitācijas centros kā atveseļojošā (ārstnieciskā, speciālā) Montesori pedagoģija.

Montesori pedagoģijas teorija un prakse sasaucas ar norisēm Latvijas izglītības sistēmā, jo tā jau savos pirmsākumos tika balstīta uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi, attīstot un pilnveidojot bērna personību (mūsdienu izpratnē – prasmju, zināšanu un attieksmes vienotība).

Montesori starptautiskās un nacionālās asociācijas, Montesori pedagogi pilnveido un attīsta tālāk Montesori pedagoģijas koncepciju, tajā pašā laikā saglabājot tās vēsturiskās tradīcijas. Montesori pedagoģijas izmantošana valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā ir uzskatāms kā viens no tālāk attīstītajiem Montesori pedagoģijas koncepcijas virzieniem.

2.2. Marijas Montesori atziņu par bērna valodas attīstību, tās veicināšanu un valodas traucējumu korekciju analīze

M. Montesori savas pedagoģiskās darbības laikā ir pētījusi dažādus ar bērna valodas attīstību saistītus jautājumus:

- valodas attīstības priekšnosacījumus;
- valodas attīstības likumsakarības;
- valodas attīstības traucējumus un to novēršanu.

M. Montesori ir izstrādājusi didaktiskos materiālus un ieteikumus mutvārdu un rakstu valodas attīstīšanai un apguvei. Viņa ir īstenojusi bērnu valodas attīstības norises empīriskos novērojumus, kā arī ir veikusi G. Revesca (*G. Revesz*) valodas izcelsmes teorijas (*Ursprung und Vorgeschichte der Sprache, 1946*), V. Šterna (*W. Stern*) pētījumu par bērna valodas attīstību (*Psychologie der frühen Kindheit, 1914*) un Ā. Kusmaula pētījumu par valodas traucējumiem (*Die Störungen der Sprache, 1877*) izpēti, elpošanas vingrinājumu izpēti un lietošanu pēc A. Sala (*A. Sala*) metodikas (*Cura della balbuzie e dei difetti di pronunzia: metodo teorico-pratico ad uso degli alunni scuole normali, delle scuole elementari, delle direttrici e maestre dei giardini d'infanzia, 1906*) (Montesori, 1994a, Монтеessori, 2005).

Par runas un valodas attīstību un attīstības problēmām M. Montesori rakstīja jau savā pirmajā grāmatā „*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile*

nelle case dei bambini”, kas tika izdota 1909. gadā Romā. Šī ir viena no visvairāk tulkotajām M. Montesori grāmatām – vismaz 14 pasaules valodās, tai skaitā, vācu valodā (*Die Entdeckung des Kindes*), krievu valodā (*Дом ребёнка. Метод научной педагогики*), angļu valodā (*The Discovery of the Child*). Grāmatā ir akcentēti runas un valodas attīstības fizioloģiskie un psihosociālie aspekti, dots vispārīgs ieskats runas un valodas traucējumu veidos, skatīti rakstu runas veidošanās priekšnosacījumi un mehānisms, kā arī doti ieteikumi bērnu runas un valodas attīstīšanai no 3 līdz 6 gadu vecumam (Tomele, 2011b).

Runas un valodas attīstības tēmai M. Montesori pievērsās arī turpmākajos pētījumos un grāmatā „*L'Autoeducazione nelle scuole elementari*”, kas tika izdota 1916. gadā Romā. Šī grāmata ir tulkota vismaz piecās pasaules valodās, tai skaitā, vācu valodā (*Schule des Kindes*), krievu valodā (*Мой метод. Метод научной педагогики. Начальное обучение*), angļu valodā (*The Advanced Montessori Method*). Grāmatā ir pētītas sākumskolas vecuma bērnu valodas attīstības nodarbības gramatikā, lasīšanā un literatūrā, citu nodarbības veidu saistība ar valodas nodarbībām, kā arī izcelta bērnu attīstības agrīnā un pirmsskolas perioda nozīme runas un valodas funkciju attīstīšanā (Tomele, 2011b).

Trešā grāmata, kurā M. Montesori raksta par bērna valodas attīstību, ir „*The Absorbent Mind*”, kas vispirms 1949. gadā tika izdota angļu valodā Indijā un tikai 1952. gadā Itālijā ar nosaukumu „*La mente del bambino (mente assorbente)*”. Šī ir otra visvairāk tulkotā M. Montesori grāmata – arī vismaz 14 pasaules valodās, tai skaitā, vācu valodā (*Das kreative Kind*). Tajā ir pētīta bērna runas un valodas attīstība no dzimšanas līdz 3 gadu vecumam, izvērtēta valodas vides nozīme, valodas traucējumu patoģenēze, kā arī pamatota valodas loma cilvēces vēsturē (Tomele, 2011b). 2019. gadā tā ir izdota arī latviešu valodā (*Absorbējošais prāts*).

Promocijas darba autore M. Montesori atziņu izpēti nav veikusi hronoloģiskā grāmatu izdošanas secībā, bet gan pēc valodas attīstības ontogēneses principa: no dzimšanas līdz 3 gadu vecumam, no 3 līdz 6 gadu vecumam, bet sākumskolas periods tiek aplūkots tikai kontekstā ar mutvārdu valodas attīstības nozīmi rakstu valodas apguves procesā. Arī citās M. Montesori grāmatās, piemēram, „*Dr. Montessori's Own Handbook*” (pirmizdevums 1914. gadā angļu valodā) ir atziņas par valodas nozīmi un praktiskie ieteikumi valodas attīstības veicināšanā, bet tās sasaucas ar atziņām jau pieminētajās grāmatās un tāpēc netiek atsevišķi analizētas.

M. Montesori valodas nozīmi traktē no sabiedrības kultūrvēsturiskās attīstības procesa pozīcijām – valoda ir izveidojusies un attīstās cilvēces kultūrvēsturiskās attīstības procesa, sabiedrības socializācijas un personu savstarpējās komunikācijas ietekmē. Tajā pašā laikā tiek akcentēta bērna nozīme šajā procesā – tikai pateicoties bērna spējai apgūt valodu,

tiek nodrošināta kultūras pēctecība paaudzēs un sabiedrības iegūto zināšanu saglabāšana un nodošana nākamajām paaudzēm (Montesori, 2019; Montessori, 1994a). Bērns un valoda tiek savienoti vienā veselumā – kā pasaules, kultūras un sabiedrības nākotne. Runājot par šīs savienības nozīmību, tiek pievērsta uzmanība bērna valodas attīstības kvalitātei, skatot to ne tikai kā atsevišķam indivīdam, bet gan kā visai sabiedrībai svarīgu procesu.

Pēc M. Montesori domām, jau pavisam mazam bērnam, zīdainim nomoda brīžos ir jānonāk saskarē ar visaptverošu savas ģimenes kultūrvidi. Nepārtraukti un simultāni absorbējot pasaules iespaidu kopumu, bērns veic pirmos soļus ceļā uz cilvēka attīstību un vienlaikus rada pamatu, lai piedalītos sava laika kultūras vērtību apritē (Prudņikova, 2004). Ar absorbējošā prāta palīdzību bērns uztver pasaules iespaidus, kurus nenogurstoši savāc un uzkrāj zemapziņā – šī spēja M. Montesori skatījumā ir garīga un ar tās palīdzību tiek uztverta gan valoda, gan sociālās attieksmes, gan tautu kultūra un reliģija (Altermans & Čaure, 1995).

Kā viens no bērna attīstības priekšnosacījumiem M. Montesori darbos tiek minēts jēdziens „sagatavotā vide”. Tā ir vide ar noteiktu struktūru un konkrētu kārtības sistēmu. Bērnam ir nepieciešama īpaši iekārtota vide ar īpašām attiecībām tajā. Ja bērnam nav bagātas kultūrvides, tad viņam draud garīgais bads (Beļickis, 2001). Pieaugušajam ir jārada bērnam tāda vide, kurā viņš var vingrināt un pilnveidot savas spējas visās jomās, tai skaitā, valodas jomā. Sagatavotai videi ir jābūt ar „atverošu raksturu” – lai tas, ko bērns atklāj, pavērtu ceļus atkal jauniem un jauniem atklājumiem. Sagatavotā vide ir vienots veselums, kas tiek radīts atbilstoši bērna fiziskajām, garīgajām un dvēseliskajām vajadzībām. Tai ir raksturīga visaptveroša kārtība, kuras mērķis neaprobežojas tikai ar formālu kārtības uzturēšanu telpā. Ārējā kārtība ļauj attīstīties bērna „iekšējai kārtībai” jeb harmonijai ar sevi un apkārtējo pasauli (Auerbach, 2010; Helminga, 2006; Holtz, 1994; Montessori, 1994a, 1994b, 1997, 2010; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Андрущенко, 2010; Любина, 1998). M. Montesori uzsver vecāku un pieaugušo lomu, kā arī atbildību sagatavotās vides izveidē, lai nodrošinātu optimālu vidi bērna vispusīgai attīstībai (Montesori, 2019; Montessori, 1994a, 1994b, 1997).

M. Montesori darbos valoda tiek skatīta kā sociāla parādība, kas var attīstīties tikai cilvēku sabiedrībā – bērna un pieaugušā saskarsmē. Viņa atzīmē, ka bērns nedrīkst atrasties sociālā izolācijā. Bērnam ir jānodod iespēja būt kopā ar pieaugušo, vērot norises un ieklausīties trokšņos, skaņās un valodā. Bērnam ir jādzird izkopta pieaugušo valoda, lai varētu uztvert un apgūt pareizas valodas gramatiskās un sintaktiskās kopsakarības (Montessori, 1994a).

M. Montesori uzskati par valodu kā sociālu parādību sasaucas ar interakcionisma teoriju, tas ir, valoda attīstās bērna un pieaugušā savstarpējā saskarsmē jau no zīdaiņa vecumposma. Šie uzskati balstās uz viņas empīriskajiem novērojumiem un uz Ž. Itāra pētījumu par Aveironas bērna audzināšanu un izglītošanu. Pagājušā gadsimta 40. gados

zinātniski vēl nebija pierādīta agrīnās saskarsmes nozīme valodas attīstībā, bet M. Montesori jau 1949. gadā savā darbā „*The Absorbent Mind*” atzīmēja, ka bērnam ir jāaug valodas vidē, un vecākiem gan savstarpējā saskarsmē, gan saskarsmē ar bērnu ir jārunā pareizi, lai nodrošinātu valodas morfoloģiski sintaktiskā līmeņa attīstību. Viņas atziņas sasauca ar Dž. Brunera uzskatiem par bērna valodas agrīno attīstību uz pirmsvalodas komunikācijas bāzes, kas ir priekšnoteikums sekmīgai valodas attīstībai ne tikai leksiski semantiskajā aspektā, bet arī morfoloģijas un sintakses apguves kontekstā (Montesori, 1994a). Agrīnajai interakcijai ir būtiska nozīme visās bērna tālākās attīstības jomās – tā veido drošības sajūtu un piesaisti, kas ir pamats apkārtējās pasaules izpētei un apguvei (Boulbijs, 1998; Papoušek, 1998). Arī M. Montesori norāda uz sociālās vides ietekmi un iespējamām negatīvām seku parādībām, ja tā neatbilst bērna attīstības vajadzībām (Montesori, 2019; Montesori, 1994a;).

Analizējot saikni starp bērna valodas un domāšanas funkciju attīstību, M. Montesori norādīja, ka bērna valoda kļūst arvien komplicētāka, kļūstot komplicētākai domāšanai. Netiek pateikts, kura no jomām – domāšana vai valoda attīstības procesā varētu būt primārā vai vadošā, bet viennozīmīgi tiek norādīts uz valodas komplicētības līmeņa saistību ar domāšanas attīstību. M. Montesori raksta, ka „valoda ir it kā izaugusi kopā ar domāšanu” (*G. T. tulkojums*) (Montesori, 1994a, 101). Daļēji viņas atziņas par valodas attīstības norisi domāšanas funkciju attīstības kontekstā ir saistāmas ar valodas attīstības kognitīvisma teoriju. Arī pēc Ž. Piažē teorijas valodas un domāšanas procesu attīstība ir savstarpējā saistībā un kļūstot komplicētākām kognitīvajām funkcijām, komplicētāka kļūst arī valoda (Пиаже, 1994). Tomēr atšķirībā no Ž. Piažē, M. Montesori neuzsver kognitīvās attīstības prioritāti, bet gan drīzāk faktu, ka valodas attīstības fenomens ir grūti izskaidrojams. Otra būtiskākā atšķirība, salīdzinot ar Ž. Piažē atziņām, ir sociālā faktora nozīmes uzsvēršana.

M. Montesori atziņās lielāka līdzība ir saskatāma ar Ļ. Vigotska teoriju par valodas un domāšanas funkciju agrīnās attīstības neatkarīgu sākotnējo norisi un to mijiedarbību vēlākos attīstības posmos (Vigotskis, 2002). Abi bērna attīstības pētnieki uzsver sociālā faktora nozīmi. M. Montesori, līdzīgi kā Ļ. Vigotskis, norādīja, ka divu ar pusi gadu vecumā notiek domāšanas un valodas funkciju attīstības procesu „savienšanās”. M. Montesori to pamatoja ar novērojumiem par darbības vārdu nākotnes formu parādīšanos bērna valodā (Montesori, 2019; Montesori, 1994a).

Iespējams, ka novērotā valodas un domāšanas attīstības sākotnējā neatkarība ir izskaidrojama ar galvas smadzeņu pusložu dominantes specifisko attīstību – bērnam līdz aptuveni divu gadu vecumam abas smadzeņu puslodes darbojas līdzvērtīgi. Ir zinātniski apstiprināts, ka līdz divu gadu vecumam bērns valodas informāciju uztver un pārstrādā ar abām smadzeņu puslodēm, bet no trīs līdz četrus gadu vecuma valodas pārstrāde jau

koncentrējās kreisajā puslodē (Kannengieser, 2009). Līdz ar smadzeņu struktūru nobriešanu un tās reģionu funkcionālo specializēšanos izpaužas arī šo procesu ārējās pazīmes – domāšanas un valodas funkciju attīstības mijiedarbība un valodas sarežģītības pakāpes pieaugums.

Vadoties pēc mūsdienu neiropsiholoģijas zinātnes atzinumiem, neviens no procesiem (domāšana un valoda) nav dominējošs un primārs – tie atrodas savstarpējā un no bērna vecumposma atkarīgā mijiedarbībā (Voigt, 2013). Smadzeņu pusložu lateralitātes nozīmi valodas attīstībā, kā arī valodas traucējumu rašanās kontekstā pamato K. de Guiberta (*C. de Guibert*) smadzeņu struktūras un funkciju izpēti ar magnētiskās rezonanses metodi bērniem ar valodas traucējumiem. Pētījumā konstatēta samazināta centrālo valodas reģionu lateralizācija kreisajā puslodē, savukārt labajā puslodē – atipiski paaugstināta aktivitāte (Guibert et al., 2011). Smadzeņu darbības izpētē joprojām ir daudz neskaidru jautājumu un tās zinātniskā izpēte turpinās. Pētījumi neirozinātnēs precīzēs un, iespējams, pat mainīs šodienas priekšstatus par centrālās nervu sistēmas darbību (Behrens, 2009).

M. Montesori savos darbos uzsvēra, ka māte bērnam valodu nemāca (jēdziena „mācīšana” klasiskajā izpratnē) – bērna valoda attīstās dabiski, taču svarīga ir sagatavotā vide, kas nodrošina valodas attīstības priekšnosacījumus. Sagatavoto vidi nodrošina māte, bet valodu apgūst pats bērns (Montesori, 2019). Viņa norāda, ka bērns dzimtās valodas fonētiku, leksiku un gramatiku „absorbē”, tas ir, apgūst to:

- nepārtraukti;
- neapzināti;
- veselumā (Montesori, 1994a).

Absorbējošais prāts ir spēja, ar kuras palīdzību notiek intensīva pievēršanās pasaulei – sākotnēji tā ir neapzināta, refleksijas un kritikas nespējīga. Tā ir spēja vispusīgi un simultāni uztvert pasaules iespaidus, tos nenogurstoši savākt un uzkrāt zemapziņā (Altermans & Čaure, 1995). Agrīnajā vecumā bērna prāts absorbē neapzināti un bez gribas piepūles, tikai vēlākā vecumā bērns šos iespaidus sāk salīdzināt un izvērtēt.

Pēc M. Montesori uzskatiem, laika posms no dzimšanas līdz trīs gadu vecumam ir bērna dzīvē aktīvākais attīstības periods. Bērns ir kā „sūklis”, kā „fotokamera”, kas neapzināti uztver un saglabā visu informāciju. Šajā laika posmā pieaugušais ar valodas palīdzību nespēj tieši ietekmēt bērna prātu, jo valodas spēju attīstība atrodas konkrētās sapratnes līmenī. No trīs līdz sešu gadu vecumam bērna intereses kļūst pieaugušajam uzskatāmākas. Bērns sāk diferencēt savus iespaidus un no kopuma izdalīt atsevišķas detaļas. Šajā periodā pieaugušais spēj bērna prātu ietekmēt arī ar verbālās iedarbības metodēm, jo ir pietiekami attīstījies bērna valoda sapratne abstraktajā līmenī. M. Montesori uzskatīja, ka līdz sešu gadu vecumam

saņemtā informācija dziļi iespiežas bērna zemapziņā un veido bērna raksturu, atmiņu, saprātu un gribu (Hebenstreit, 1999; Helminga, 2006; Holstiege, 1999; Montessori, 1994a, 1994b, 1997; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Андрущенко, 2010).

Absorbējošā prāta spējai ir nozīmīga loma valodas apguves procesā. Tādejādi M. Montessori netieši noliedza biheiviorisma teoriju bērna agrīnā valodas attīstības perioda kontekstā – pirmajos dzīves gados bērna valodas apguvi nodrošina sociālā saskarsme, pieaugušo radītā apkārtējā vide un īpašās mazā bērna prāta spējas jeb absorbējošais prāts, nevis speciāli organizēts mācību process.

Mūsdienu skatījumā M. Montessori termins „absorbējošais prāts” būtu traktējams kā specifiski neirobioloģiski procesi bērna agrīnās attīstības stadijā – sinapšu (nervu šūnu savienojošo elementu) veidošanās process, ko tieši ietekmē bērna agrīnā pieredze sajūtu, kustību, valodas un sociāli emocionālās pieredzes sfērās. Pētījumi ar dzīvniekiem apliecina, ka nevis ģenētiskais kods, bet gan piedzīvotā apkārtējās vides iedarbība regulē un kontrolē sinapšu veidošanās norisi starp neironiem, kā arī dendrītu blīvumu un mielinizācijas procesu (Ansorge, Zhou, Lira, Hen, & Gingrich, 2004; Kannengieser, 2009; Zehle, Bock, Jezierski, Gruss, & Braun, 2007). Visaktīvākais sinapšu veidošanās process notiek cilvēka dzīves pirmajos divos gados.

Tomēr bērna valodas attīstības fenomenu nevar izskaidrot tikai kā absorbējošā prāta darbības rezultātu jeb tikai kā apkārtējās vides un tās iedarbības atspoguļojumu. M. Montessori uzskatīja, ka bērnam ir neapzināta dziņa jeb humānās tendences apgūt valodu. Jēdziens „humānās tendences” apzīmē tieksmi, vajadzību pēc pašattīstības jeb sevis „pašveidošanas”. Neapzinātā vajadzība attīstīties bērnam saglabājas visu mūžu, un tās sekmīgai norisei ir nepieciešami gan iekšējie, gan ārējie priekšnosacījumi:

- ārējās vides kārtība;
- sociālās saskarsmes nodrošinājums;
- bērna pašaktivitāte, pašatklājumi un pašpilnveidošanās;
- pietiekami daudz laika, lai jebkuru darbību vai darbu veiktu nesteidzīgi, precīzi, akurāti un, ja bērns vēlas – atkārtoti;
- bērna elementārās manuālās darbības agrīnajā attīstības periodā un mērķtiecīgs darbs (rotaļa un mācības vispārīgās pedagoģijas skatījumā) vēlākajos attīstības periodos;
- abstrahēšanas spēju attīstība uz bērna konkrētās pieredzes un priekšstatu bāzes;
- iekšējais attīstības plāns jeb bērna bioloģiskais potenciāls (Montessori, 2019; Montessori, 1994a, 1994b, 1997).

Valodas attīstības process ir nepazināts, un to nodrošina bērna „pašaktivitāte” (*Eigenaktivität*). Veselam bērnam ir neapzināta vajadzība pašaktivitātes ceļā apgūt valodu,

tāpat kā celties kājās, iet un izpētīt pasauli (Montessori, 1994a). M. Montessori, analizējot bērna valodas attīstības procesu, veica salīdzinājumu ar svešvalodas apguvi pieaugušo vecumā – pieaugušais apzināti iemācās svešvalodas lietošanas mehānismu (vārdu krājumu, gramatikas likumus), bet nespēj valodu apgūt pilnībā kā to spēj mazs bērns dzimtās valodas apguves procesā. Tā ir starpnacionāla parādība – bērni visā pasaulē dzimto valodu apgūst aptuveni vienādā laika periodā un pēctecībā, neskatoties uz valodas sarežģītības pakāpi (Montessori, 1994a). M. Montessori atzīmēja, ka bērns savas valodas mehānismu attīsta pats un bez tiešas pieaugušo palīdzības. Tas tiek saistīts ar dziļākajiem zemapziņas slāņiem un procesiem – ar dabisku vai pat pārdabisku (*supranatürliche*) mehānismu ārpus mūsu apziņas. Valodas attīstības mehānisms vai mehānismu sērija nav novērojama tieši – ir redzamas tikai šī procesa ārējās pazīmes (Montessori, 1994a).

M. Montessori pirms vairāk nekā sešdesmit gadiem izteiktās atziņas apstiprina mūsdienu pētījumu rezultāti neirofizioloģijas un neiropsiholoģijas zinātnēs (Auerbach, 2008). J. Bauera (*J. Bauer*) (2006) zinātniskajos pētījumos par spoguļneironu darbību ir konstatēts, ka cilvēka galvas smadzenēs ir nervu šūnas, kas ietekmē valodas produkciju gluži tāpat, kā spoguļneironu darbība ietekmē kustību sistēmas attīstību. Attīstības process notiek tikai ar aktīvu kustību īstenošanu (Bauer, 2006). Uz spoguļneironu darbības bāzes bērni agrīnajā vecumā apgūst pirmās sociālās un komunikatīvās attieksmes (Behrens, 2009).

Ja M. Montessori varēja empīriski novērot tikai valodas attīstības ārējās izpausmes, tad mūsdienās klīniskās izmeklēšanas tehnoloģijas spēj nodrošināt objektīvu smadzeņu attīstības un darbības procesu fiksāciju. Var teikt, ka ir zinātniski apstiprināts M. Montessori novērojums par agrīno valodas attīstību kā pāri apziņai stāvošu un uz bērna pašaktivitāti balstītu procesu, jo valoda attīstās kā apkārtējās vides valodas atspoguļojums nervu šūnu līmenī uz aktīvas bērna runas darbības bāzes.

M. Montessori bērna attīstības konceptā terminiem „sagatavotā vide”, „absorbējošais prāts”, „humānās tendences” un „pašaktivitāte” tiek pievienots arī termins „iekšējais attīstības plāns” (*innere Bauplan*). Bērns piedzimst ar savu noteiktu attīstības plānu, kas tiek īstenots ar bērna pašaktivitāti un ar apkārtējās vides atbalstu (Montessori, 1994b). Ar jēdzienu „iekšējo attīstības plānu” mūsdienās saprotam ģenētiski nosacītās CNS īpatnības – „attīstību nosaka ģenētiski determinētu un hierarhiski sakārtotu morfoloģisko, neirobioloģisko un neiroloģisko bāzes struktūru organizācija” (*G. T. tulkojums*) (Michaelis & Niemann, 1995, 45).

Zinātniskie pētījumi apliecina, ka, kaut arī centrālās nervu sistēmas (CNS) uzbūve un tās īpatnības ir ģenētiski nosacītas, tā tomēr ir plastiska un attīstībā esoša sistēma, kas spēj pielāgoties aktuālā attīstības posma specifikai, kā arī ārējo un iekšējo faktoru iedarbībai. Dažādi attīstības bloki (tai skaitā, motorikas, valodas un socializācijas attīstība) ir pakļauti

bērna apkārtējās vides iedarbībai (Michaelis & Niemann, 1995), un mācību procesa rezultātā notiek strukturālas CNS izmaiņas (Lebeer & Rijke, 2003). Ja vēl nedzimušais bērns embrionālajā periodā vai bērns agrīnās attīstības periodā tiek pakļauts ilgstošu nelabvēlīgu faktoru ietekmei, CNS adaptīvo spēju (plasticitātes) resursi samazinās, kā rezultātā var rasties attīstības novirzes un traucējumi (Андрущенко, 2010).

Arī pēc M. Montesori domām pirmie divi dzīves gadi ir nozīmīgākie bērna attīstībā. Tie atstāj ietekmi uz bērna turpmāko dzīvi (Montesori, 1994a). Šī atziņa cieši sasaucas ar jau iepriekš minēto, un to uzskatāmi pamato mūsdienu neirozinātņu atklājumi par sinapšu veidošanās procesa norisi pirmajos divos dzīves gados, bērna CNS plasticitāti un spoguļneironu darbību – valodas attīstība notiek uz ģenētiski determinētu un hierarhiski sakārtotu CNS morfoloģisko, neirobioloģisko un neiroloģisko struktūru bāzes kā aktīvs bērna runas darbības process, ko tieši ietekmē bērna motorā, sensorā, valodas un sociāli emocionālā pieredze apkārtējās vides iedarbības rezultātā.

M. Montesori uzskatīja, ka bērna valodas attīstībai nav lineārs raksturs, bet gan „eksplozīvs” (*explosionartige Phänomene*). Bērna valodas attīstības periodus, kad nav vērojamas attīstības dinamikas ārējās izpausmes, M. Montesori saistīja ar informācijas uzkrāšanas procesu. Kad ir uzkrāts pietiekams tās apjoms, notiek straujš valodas attīstības kāpums, ko raksturo kvalitatīvi jaunu spēju apguve. Tādejādi valodas attīstībā mijas it kā relatīvi mierīgi informācijas uzkrāšanas periodi ar straujiem valodas attīstības periodiem, sasniedzot mutvārdu valodas attīstības kulmināciju divu, divarpus gadu vecumā. Līdz divarpus gadu vecumam bērna dzimtās valodas sistēmas pamati ir attīstījušies. Tālākajā attīstības periodā notiek tikai tās pilnveide – līdz aptuveni piecu, sešu gadu vecumam (Montesori, 2019; Montesori, 1994a). M. Montesori izstrādātā valodas attīstības norises shēma ir skatāma 16. attēlā, un tā ir balstīta uz V. Šterna bērna attīstības teorijas izpēti.

Salīdzinot ar mūsdienu bērna valodas attīstības kritērijiem (Kannengieser, 2009; Miltiņa, 2005; Smita & Strika, 1998; Wendlandt, 1998), jāsecina, ka tie ir līdzīgi. M. Montessori izveidotā valodas attīstības shēma un eksplozīvie periodi sasaucas ar bērna valodas attīstībā nozīmīgiem rādītājiem arī mūsdienu izpratnē:

- 6 mēneši (lalināšanas aktīvā fāze);
- 1 gads (pirmais vārds ar nozīmi – aktīvā vārdu krājuma veidošanās sākuma fāze);
- 10 mēneši – 1 gads 3 mēneši (valodas sapratnes attīstības aktīvā fāze);
- 1 gads 9 mēneši (vārdu krājuma kvalitatīva un kvantitatīva paplašināšanās, vārdu savienojumu veidošanās sākums – gramatikas apguves aktīvā fāze);
- 2 gadi līdz 2 gadi 6 mēneši (teikumu lietošanas apguves aktīvā fāze).

Pēc M. Montessori uzskatiem bērna attīstībā ir vairāki pēctecīgi „sensitīvie periodi”. Katrā no šiem periodiem bērns ir ārkārtīgi jutīgs uz noteiktu ārējās vides ietekmi, un šī no dabas dotā ievirze ir jāizmanto bērna audzināšanā (Lieģeniece, 1999). M. Montessori norādīja, ka attīstības sensitīvie periodi sevī ietver trīs vecumposmus:

- no dzimšanas līdz 6 gadiem (I bērnības periods – *infancy*);
- no 6 līdz 12 gadiem (II bērnības periods – *childhood*);
- no 12 līdz 18 gadiem (jaunības periods – *adolescence*).

M. Montessori ir pētījusi katru no šiem vecumposmiem un norādījusi uz to raksturīgākajām pazīmēm un pedagoģiskā darba īpatnībām (Altermans & Čaure, 1995; Hebenstreit, 1999; Holtstiege, 1994; Holtz, 1994; Lillard, 2013). Sensitīvo periodu pārskata tabula attēlo šo periodu raksturojumā būtiskāko (skatīt 7. tabulu).

7. tabula

Sensitīvo periodu pārskata tabula

Sensitīvais periods	Vispārīgs perioda raksturojums	Sensitivitātes raksturojums	Pedagoģiskā procesa īpatnības
I periods (0 – 6 gadi)	Labils, formējošs, radošs, konstruktīvs, personības un intelektuālās attīstības bāzi veidojošs	Nepārtraukta 6 dažādu jomu sensitīvo periodu nomaiņa ar individuālām, sākuma, kulminācijas un noslēguma stadijām	Sagatavotā vide Bērncentrētā pieeja audzināšanas un mācību procesā Bērna pašaktivitāte Bērns kā sevis veidotājs
1. apakšperiods (0 – 3 gadi)	Absorbējošā prāta neapzinātā fāze: apkārtējās vides iespaidi tiek absorbēti nepārtraukti, neapzināti un veselumā	Kustības (rokas, līdzsvara, iešanas attīstība) Kārtība (ārējā, iekšējā) Valoda (dzirdes un runas motorikas attīstība)	Iespējama tikai netiešā audzinošā ietekme ar pieaugušā paraugu Īpaša nozīme apkārtējās vides atbilstībai bērna attīstības vajadzībām
2. apakšperiods (3 – 6 gadi)	Absorbēto iespaidu analīze, pāreja no vides radošās izpētes perioda uz apzinātu un mērķtiecīgu darbu, perfekcionisms darba izpildē	Veikto darbību (darba) ietekme uz domāšanas, pašapziņas attīstību Aktivitāšu pilnveidošana Sociālā iekļaušanās ārpusģimenes grupās	Mērķtiecīgu, attīstību veicinošu darbību (darbu) nodrošinādidaktisko materiālu lietojums Bērnu sabiedrība kā socializācijas veicinātāja

7. tabulas turpinājums

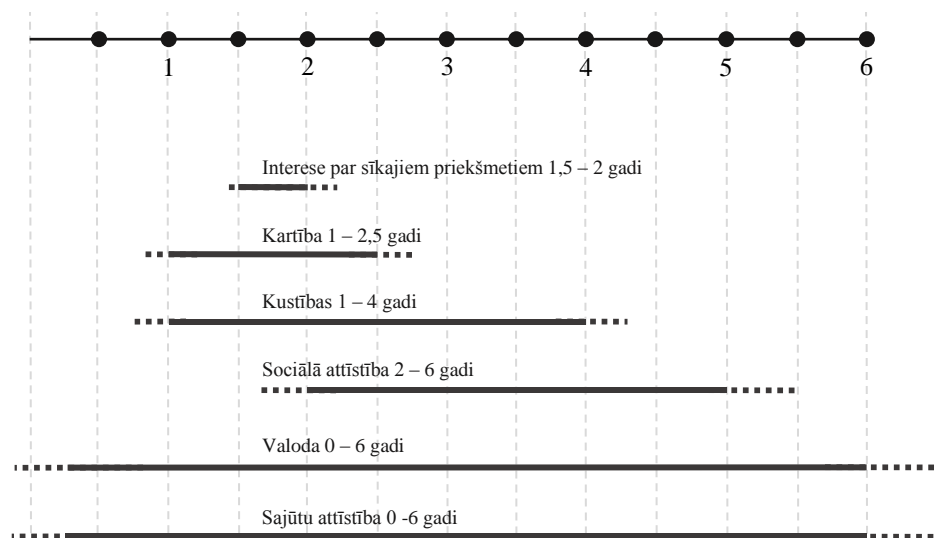
Sensitīvais periods	Vispārīgs perioda raksturojums	Sensitivitātes raksturojums	Pedagoģiskā procesa īpatnības
II periods (6 – 12 gadi)	Stabils, dominē morāles sensitivitāte: labā un sliktā diferencēšana tiešā formā, saasināta taisnīguma izjūta	Aktivitāšu īstenošanas vides paplašināšana Pāreja no absorbējošā prāta uz abstrakciju Morāles apziņa, tās saikne ar sociālajām normām	Lietu apguve veselumā, detaļu izpratnes atbalsts veseluma apgūvē Zināšanu sistematizācija Morāles un sociālo normu apguve darbībā
III periods (12 – 18 gadi)	Labils, dominē sociālā sensitivitāte: sociālo attiecību individuālā tīkla izveide, radošums	Fizioloģiskās labilitātes izraisīta vajadzība pēc aizsardzības un drošības Izpratne par sabiedrību un cilvēka lomu tajā Pašvērtība un pašapliecināšanās	Mācības un pieredzes apgūšana darbībā, pārdomās, meditācijā un konkretizēšanā Pieredze kā refleksijas un sociālās atbildības pamats

M. Montesori atzīmēja arī vēl ceturto vecumposmu (brieduma periods – *maturity*) no 18 līdz 24 gadiem, kas ir sensitīvo attīstības periodu noslēgums un „cilvēka formēšanās” process ir pabeigts.

Pirmā vecumposma sensitīvajā periodā (no dzimšanas līdz sešu gadu vecumam) tiek izdalīti sešu dažādu jomu sensitīvie periodi. Katram ir pakāpenisks sākums, kulminācija un pakāpenisks noslēgums. Nav iespējamas divu dažādu jomu sensitīvo periodu kulminācijas vienlaicīgi, tās savstarpēji nomaina viena otru. Katram bērnam tas ir individuāls process un var būt atšķirīgs no vispār pieņemtajām normām – tāpēc pieaugušais (vecāki un pedagogi) nedrīkst vadīties tikai pēc teorētiskajām atziņām. Visprecīzāko informāciju par bērna aktuālo sensitīvo periodu sniedz bērna darbības un uzvedības uzmanīga novērošana un pareiza to interpretācija. Sensitīvie periodi bērna attīstībā ilgst konkrētu laika posmu, kurā bērns mācās ar prieku, interesi un neizsīkstošu izturību, to laikā ir iespējams attīstīt un pilnveidot noteiktas īpašības un spējas bez īpašas bērna piepūles (Hebenstreit, 1999; Holstiege, 1999; Montesori, 1994a, 1994b, 1997; Oswald & Schultz-Benesch, 1993; Андрущенко, 2010). Pirmā vecumposma sensitīvo periodu iedalījums:

- kustību attīstības sensitīvais periods (1 – 4 gadi);
- sensoro sajūtu sensitīvais periods (0 – 6 gadi);
- valodas attīstības sensitīvais periods (0 – 6 gadi);
- sociālās attīstības sensitīvais periods (2 – 6 gadi);
- kārtības sensitīvais periods (1 – 2,5 gadi);
- uztveres analīzes sensitīvā fāze – interese par sīkajiem priekšmetiem (1,5 – 2 gadi) (Dattke, 2007).

Shematisku bērna attīstības sensitīvo periodu iedalījumu vecumā no dzimšanas līdz sešiem gadiem skatīt 17. attēlā.



17. attēls. Sensitīvo periodu shematisks attēlojums (pēc Dattke, 2007)

Valodas attīstības periods ir viens no ilgākajiem sensitīvajiem periodiem. No dzimšanas līdz piecu, sešu gadu vecumam ir mutvārdu valodas un rakstu valodas apguves sensitīvais periods, kas turpinās kā gramatikas apguves sensitivitāte nākamajā vecumposmā (no 6 līdz 12 gadiem). Valodas attīstības sensitīvais periods ir nosacīti sadalīts apakšperiodos:

- mutvārdu valodas apguve (0 – 3 gadi);
- rakstu valodas apguve (3 – 6 gadi):
 - rakstīšanas apguve (3,5 – 4,5 gadi),
 - lasīšanas apguve (4,5 – 5,5 gadi);
- gramatikas apguve (6 – 9 gadi) (Lieģeniece, 1999).

Pēc sešu gadu vecuma valodas attīstība notiek pēc citām likumsakarībām – ir notikusi pāreja no neapzinātas jeb absorbējošas valodas apguves formas uz tās apzinātu apguvi (Montesori, 2006). M. Montesori laika periodu no 6 līdz 9 gadiem dēvēja par gramatikas apzinātas apguves laiku. Ļ. Vigotskis līdzīgi raksturo rakstu valodas apguves procesu kopumā, kas atšķirībā no mutvārdu valodas ir apzināta bērna darbība (Vigotskis, 2002).

Katram sensitīvajam periodam un apakšperiodam ir noteiktas norises stadijas:

- presensitīvais posms – neapzināta bērna iekšējo potenciālu attīstība konkrētā jomā;
- sensitīvais posms – viegli un bez grūtībām noteiktā laika periodā bērns attīsta noteiktas funkcijas un apgūst atbilstošas prasmes;
- postsensitīvais posms – vēl ir iespējams apgūt sensitīvajā posmā neapgūtās prasmes ar apkārtējās vides un pedagoģiskās iedarbības palīdzību;

- sensitīvā perioda noslēgums – neapgūtās prasmes vairs nav pilnībā apgūstamas pat ar pedagoģiskās iedarbības palīdzību (Winkler, 2008, 2010).

S. Kanengīzere (*S. Kannengieser*) atzīmē, ka arī logopēdijas zinātnes kontekstā valodas sensitīvie periodi pastāv un tos nosaka smadzeņu struktūru nobriešanas procesi, tomēr to sākuma, aktīvas attīstības un noslēguma stadijas vēl ir jāizvērtē (Kannengieser, 2009). A. Vinklers, balstoties uz M. Montesori empīrisko atziņu un mūsdienu neirozinātņu pētījumu izpētes pamata, precīzē iepriekš minētos valodas attīstības sensitīvos periodus un atzīmē, ka atsevišķas prasmes valodas jomā ir iespējams pilnveidot visas dzīves laikā:

- mutvārdu valodas presensitīvā stadija ir no dzimšanas līdz 1 gadam, sensitīvā stadija – no 1 gada līdz 4 gadiem, postsensitīvā stadija – no 4 gadiem līdz 12 gadiem, sensitīvās stadijas noslēgums – ap 12 gadiem (Winkler, 2010);
- rakstu valodas apguves presensitīvā stadija ir no 1 gada līdz 4 gadiem, sensitīvā stadija – no 4 gadiem līdz 9 gadiem, postsensitīvā stadija – no 9 gadiem, sensitīvās stadijas noslēguma nav – apzināta rakstu valodas pilnveide iespējama visas dzīves laikā;
- gramatikas apguves presensitīvā stadija ir no 1 gada līdz 5 gadiem, sensitīvā stadija – no 5 gadiem līdz 8 gadiem, postsensitīvā stadija – no 8 gadiem, sensitīvās stadijas noslēguma nav – apzināta gramatikas pilnveide iespējama visas dzīves laikā (Winkler, 2008).

Arī M. Montesori uzskatīja, ka runas un valodas funkciju attīstība un prasmju apguve ir iespējama pēc viņas definēto sensitīvo periodu beigām, taču tad apguves process notiek apzināti un ir nepieciešama bērna gribas piepūle (Montesori, 2019; Montessori, 1994a) – tātad vairs nav iespējama neapzināta un viegla valodas apguve, kas agrīnajā un pirmsskolas vecumā ir balstīta uz bērna smadzeņu morfoloģiskās, neirobioloģiskās un neiropsiholoģiskās attīstības īpatnībām šajā vecumposmā.

M. Montesori norādīja, ka iepriekš minētās valodas attīstības vispārīgās kopsakarības (absorbējošais prāts, humānās tendences, sensitīvie periodi) visiem bērniem ir vienādas, bet ne valodas attīstības priekšnosacījumi (iekšējais attīstības plāns, pašaktivitāte, apkārtējā vide). Tas arī nosaka gan dažādos valodas attīstības līmeņus, gan runas un valodas attīstības traucējumu rašanos.

Bērna valodas traucējumu izcelsmi M. Montesori saistīja ar nepietiekamu vai nepareizu runas vidi un ar bērna īpašo sensitivitāti pret apkārtējās vides stimuliem. Valodas apguve ir ceļš uz lielākas neatkarības ieguvī, taču vienlaikus tas ir saistīts arī ar regresijas (traucējumu rašanās) iespējamību. M. Montesori norādīja, ka bērnu runas un valodas

traucējumi var būt funkcionāli vai arī uz organisku perifēru vai centrālu bojājumu pamata (Montessori, 1994a; Монтессори, 2005).

Kā funkcionālu traucējumu M. Montessori atzīmēja bērna vēl nepilnīgo artikulācijas aparāta motoriku, kā rezultātā rodas skaņu izrunas traucējumi (*blesilas*) – sigmatisms, rotacisms, lambdacisms, gammacisms, jotacisms u. c. Kā otru būtisku traucējuma formu M. Montessori atzīmēja skaņu izrunas traucējumus, kas saistīti ar nepietiekamu skaņu uztveri (Монтессори, 2005). Skaņu uztveres traucējumus M. Montessori saistīja ar apkārtējās valodas vides nepietiekamību – neskaidru un nepareizu pieaugušo runu. Mūsdienās logopēdijas zinātnē ir plašāks skatījums – skaņu uztveres traucējumu cēloņi meklējami fonemātisko procesu priekšnoteikumu ontogēnēzē (dzirdes uzmanība un uztvere, runas dzirde un izruna) (Lūse u. c., 2012).

M. Montessori uzskatīja, ka valodas attīstības traucējumu cēloņi ir atrodamī tajos attīstības periodos, kad veidojas attiecīgais valodas mehānisms:

- pirmsvalodas periods (no dzimšanas līdz gada vecumam) – šajā periodā attīstās visas valodas sistēmas pamats un iespējamie traucējumi ir valodas attīstības aizture, traucējumi atsevišķos vai visos valodas sistēmas līmeņos (Монтессори, 2005);
- pirmais valodas attīstības periods jeb vārda eksplozijas periods (no viena gada līdz divu gadu vecumam) – šajā periodā veidojas vārdu struktūra un iespējamie traucējumi ir stostīšanās, sigmatisms un citi skaņu izrunas traucējumi;
- otrais valodas attīstības periods jeb teikuma eksplozijas periods (no diviem gadiem līdz piecu, sešu gadu vecumam) – šajā periodā veidojas teikuma struktūra, valoda kļūst par domu izteikšanas līdzekli un iespējamie traucējumi (regresijas) ir teikumu veidošanas prasmes aizture, disgramatismi (Montessori, 1994a).

Šādu traktējumu M. Montessori attiecināja uz funkcionālu valodas traucējumu izcelsmi – ja nenotiek savlaicīga runas un valodas funkciju attīstība pirmsvalodas, pirmajā vai otrajā valodas attīstības periodā, tad valodas attīstības aizture var atstāt negatīvas sekas tajos valodas sistēmas līmeņos, kuru attīstībai ontogēnētiski bija jānotiek. M. Montessori norādīja, ka tālākajā attīstības periodā mutvārdu runas traucējumiem pievienojas nepareiza pareizrakstība (Монтессори, 2005).

M. Montessori uzskatīja, ka, labojot valodas defektus, lietderīgi būtu sekot tiem fizioloģijas un ontogēnēzes likumiem, kas nosaka bērna attīstību, un, balstoties uz tiem, mainīt nodarbību sarežģītības pakāpi (Montessori, 1994a). Joprojām aktuāla ir M. Montessori atziņa par savlaicīgas runas un valodas traucējumu korekcijas nepieciešamību pirmskolas vecumā, kad valodas sistēma tikai veidojas: „Paredzu, ka nākotnes skolā aizmirsīs par šodienas runas defektu labošanas metodi sākumskolā. To nomainīs daudz racionālāka

preventīvā darba metode – rūpes par bērnu valodas attīstību tajā vecumā, kad valoda sāk tikai veidoties” (*G. T. tulkojums*) (Монтессори, 2005, 235). Daudzi mūsdienu pētnieki un praktiķi, tāpat kā M. Montessori pirms vairāk nekā 100 gadiem, uzsver agrīnās korekcijas vai preventīvo pasākumu nepieciešamību un nozīmi valodas traucējumu novēršanā (Geissmann et al., 2013; Grimm, 2012; Grimm et al., 2000; Grundhewer, 2012; Kauschke, 2006; Keilmann et al., 2009; Rescorla et al., 1997; Suchodoletz, 2002, 2004; Ward, 1999).

Montessori pedagoģijas kritiķi, piemēram, V. Bjoms (*W. Böhm*) (2012), kā arī I. Beļickis savā pirmajā grāmatā „Izglītības alternatīvās teorijas” (1997) atzīmē, ka atsevišķi M. Montessori izteikumi definēti neskaidri un ir misticisma apvīti, taču kontekstā ar šiem izteikumiem ir jāņem vērā tā laika pedagoģijas, psiholoģijas un medicīnas zinātņu attīstības līmenis un terminoloģija. Laikā, kad tapuši M. Montessori darbi, vēl nebija zinātniski pamatotas bērna smadzeņu attīstības un darbības likumsakarību izpētes, kas kļuva iespējama tikai pagājušā gadsimta beigās un šī gadsimta sākumā, pateicoties moderno tehnoloģiju ieviešanai medicīnā un neiroloģijas zinātņu attīstībai (Hütner, 2010). M. Montessori uz bērnu attīstības empīrisku novērojuma pamata ir veikusi tos pašus fundamentālos atklājumus (absorbējošais prāts, sensitīvie periodi, bērna pašaktivitāte, humānās tendences, iekšējais attīstības plāns, sagatavotās vides un sociālās saskarsmes loma bērna attīstībā u. c.), kas šodien tiek apstiprināti ar jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem psiholoģijas un neiroloģijas zinātņu jomās (Auerbach, 2008, 2010; Hellbrügge, 1977; Hütner, 2008; Milz, 1996, 1999; Polk-Lillard, 2008; Андрущенко, 2010).

Secinājumi

Izpētot un analizējot M. Montessori teorētiskās atziņas un empīriskos novērojumus, secināms, ka M. Montessori:

- ir pārzinājusi runas un valodas attīstības priekšnosacījumus un ontogēnēzi;
- uz teorijas izpētes un empīrisko novērojumu bāzes ir nojautusi un devusi oriģinālus apzīmējumus runas un valodas darbības neirofizioloģiskajiem, neirobioloģiskajiem un neiropsiholoģiskajiem mehānismiem;
- ir skatījusi valodas attīstības procesu no veseluma pieejas pozīcijām – saskatījusi saikni starp valodas attīstību un vispārējo attīstību (motorikas, sajūtu, kognitīvo, sociāli emocionālo attīstību), bioloģisko potenciālu un valodas vidi;
- saskatījusi valodas attīstības nozīmi bērna individuālās un sabiedrības kultūrvēsturiskās attīstības kontekstā;
- ir pārzinājusi runas un valodas traucējumu veidus, kā arī iespējamus to cēloņus;
- ir saskatījusi vecuma periodam atbilstošas valodas attīstības norises nozīmīgumu un savlaicīgas valodas traucējumu korekcijas nepieciešamību.

M. Montessori atziņas daļēji sasaucas ar kognitīvisma un interakcionisma valodas attīstības teorijām – bērna valodas apguves saistīta ar pakāpenisku sensomotorisko attīstību bērna aktīvas darbības rezultātā, un tā tiek īstenota attīstošā sociālā vidē saskarsmē ar pieaugušajiem.

M. Montessori valodas attīstības koncepcija atbilst sistēmiskuma, attīstības, veseluma un individuālās (bērncentrētas) pieejas principu nostādņēm.

2.3. Montessori pedagoga profesionālās kompetences un didaktisko principu īstenošanas nozīme mācību, audzināšanas un traucējumu korekcijas procesā

M. Montessori teorētiskajām atziņām ir būtiska nozīme valodas attīstības un valodas attīstības traucējumu izpratnē no veseluma pieejas pozīcijām, tomēr ne mazāk svarīga valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu novēršanā ir izpratne par M. Montessori pedagoģijas praktisko lietojumu trīs aspektos:

- Montessori pedagoga profesionālā kompetence;
- Montessori didaktisko principu īstenošana;
- sagatavotā vide un didaktiskie materiāli.

Pedagogam Montessori audzināšanas un mācību sistēmā ir ierādīta īpaša vieta un nozīme. M. Montessori skolotāju uzskatīja par bērna attīstības ierosinātāju (Beļickis, 2001). Pedagogam ir jābūt novērotājam un palīgam, kurš ļauj bērnam attīstīties pašam (Lillard, 2013; Winkler, 2010).

M. Montessori pievērsa īpašu vērību topošo skolotāju sagatavošanai. Skolotājam ir jāpārzina ne tikai didaktiskie materiāli un to lietojuma metodika, bet, galvenokārt, jābūt iekšēji gatavam pieņemt jauno koncepciju, tas ir, ka audzināšanas un mācību procesā centrālā vieta ir bērnam, nevis pedagogam (Уткызова et al., 2012). Montessori pedagoga profesionālā kompetence aptver trīs pedagoģiskās sagatavotības līmeņus:

- profesionālā sagatavotība, kas sevī ietver profesionālās prasmes, emocionālu stabilitāti un nosvērtību, komunikācijas spējas ar bērniem, vecākiem, kolēģiem, sakārtotu ārējo izskatu, pozitīvu domāšanu un izturēšanos, kas rosina uzticēšanos;
- zinātniskā sagatavotība, kas sevī ietver prasmi radīt sakārtoto vidi, visaptverošas zināšanas par bērna attīstību un mācību procesu, novērošanas prasmi;
- iekšējā sagatavotība, kas sevī ietver respektu un cieņu pret bērnu, bērna akceptēšanu, pazemību un pacietību, atbalsta sniegšanu bērnam (Helminga, 2006; Montessori, 1994a, 1997).

Lai praksē veiksmīgi īstenotu M. Montessori teorētiskās atziņas, pedagogam ir jāievēro Montessori pedagoģijas didaktiskie principi, kas tiek īstenoti gan darbojoties ar

materiāliem, gan organizējot cita veida darbības, gan ikdienas situācijās. M. Montesori uzskatīja, ka bērns „mācās” ne tikai strādājot ar materiāliem, bet zināšanas „absorbē” nepārtraukti un ikvienā situācijā, tāpēc šeit apskatīto Montesori pedagoģijas didaktisko principu lietojums ir skatāms plašākā kontekstā – korekcijas, mācīšanas un mācīšanās (rotaļu) procesā, ikdienas situācijās, bērnudārzā vai skolā, sabiedriskās vietās, ģimenē u. c. Montesori pedagoģijā didaktiskie principi tiek īstenoti, balstoties uz humānās pedagoģijas pamatnostādņēm un veseluma pieeju.

Galvenie Montesori pedagoģijas didaktiskie principi ir:

- individuālās pieejas princips;
- brīvās izvēles princips;
- attīstības princips;
- patstāvības princips;
- „kļūda nav kļūda” princips jeb eksperimentālās darbības un cēloņsakarību izpratnes princips;
- „no tveršanas uz aptveršanu” jeb priekšmetiskās darbības princips;
- „no konkrētā uz abstrakto” jeb uzskatāmības un pakāpenības princips;
- „no vienkāršā uz sarežģīto” jeb pēctecības princips;
- sistēmiskuma princips (Gullasa, 1991; Maier-Hauser, 2000; Montessori, 1994a, 1994b, 1997, 2010; Seitz & Hallwachs, 1996; Андрущенко, 2010; Прусаков et al., 2009; Хилтунен, 2005).

Individuālās pieejas princips paredz atzīt bērna individualitāti. Ir jāciens, jārespektē katrs bērns un jāievēro, ka katram bērnam ir savas intereses, sava brīvības izjūta un katrs bērns attīstās pēc sava iekšējā attīstības plāna (Montessori, 1994a, 1994b, 1997, 2010).

Mācību procesā individuālās pieejas princips paredz:

- individuālā darba formu;
- individuālu mācību tempu;
- individuālus „mācību soļus”;
- individuālu darba ilgumu.

Individuālās pieejas princips ne tikai raksturo Montesori pedagoģiju kā individuālās pieejas metodi, bet ir arī viens no būtiskākajiem valodas attīstības nodarbību un logopēdiskās korekcijas didaktiskajiem principiem, jo ne tikai katrs bērns un viņa valodas attīstības process, bet arī traucējumu forma katrā atsevišķā gadījumā ir atšķirīga.

Ar brīvās izvēles principu M. Montesori saprot neiejaukšanos bērna augšanas procesā. Par bērna brīvības robežu ir jāuzskata kolektīvās (ģimenes locekļu, grupas biedru, sabiedrības) intereses. Brīvība ir jāiedibina gan apkārtējā pasaulē, gan sevī pašā. Bērna

brīvību nodrošina viņam atbilstoša vide, pieaugušo ieinteresēta līdzdarbošanās un pedagoģiskā palīdzība (Milleri-Hohāgeni, 2011; Montessori, 1994b, 1997; Oswald & Schultz-Benesch, 1993). Brīvās izvēles princips motivē bērnu aktīvam darbam. Tas cieši sasaucas ar individuālās pieejas principu, taču tam ir plašāka nozīme – bērns atbilstoši savām individuālajām vajadzībām, pats izvēlas darbības veidu un formu:

- priekšmetu un materiālu brīva izvēle;
- brīvi izvēlēts nodarbības laiks un ilgums;
- brīvība atkārtot;
- brīvība pārvietoties un izvēlēties darbības vietu;
- brīvība izvēlēties veikt darbu vienatnē vai ar kādu kopā.

Arī valodas traucējumu korekcijā var īstenot materiālu un darbības veidu brīvu izvēli, tādējādi rosinot bērna interesi, motivāciju un pašaktivitāti. B. Collingeres izstrādātā logopēdijas metode „Valodas atklāšana” (*Entdeckung der Sprache*) neparedz konkrētu nodarbības plānu, bet gan palīdz bērnam saprast valodas nozīmi dabiskā interakcijas procesā trīs līmeņos: praktiski gnostiskajā, simboliskajā un sociāli komunikatīvajā. Bērna izvēle ir tā, kas nosaka darbības veidu un tās norises formu nodarbībā (Zollinger, 2007). Arī uz darbību orientētā metode (*Handlungsorientierte Sprachtherapie*) neparedz konkrētu nodarbības plānojumu klasiskajā izpratnē. Šīs metodes koncepts ir balstīts uz valodas attīstību mijiedarbībā ar sensomotorisko, kognitīvo, sociāli emocionālo un komunikatīvo funkciju attīstību (Eichholzer, 2010; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009).

Promocijas darba autore izmanto dažādus paņēmienus, kā īstenot brīvās izvēles principu, veicot korekcijas darbu bērniem ar runas un valodas traucējumiem vai citiem traucējumiem:

- bērna intereses rosināšana darbam ar korekcijai vai mācībām nepieciešamo materiālu:
 - tiešā forma – materiāla prezentācija bērnam ar uzrunu: „Nāc, es Tev parādīšu kaut ko jaunu un interesantu”,
 - netiešā forma – pieaugušā vai cita bērna darba ar materiālu vērošana;
- rituālu izveide terapijas nodarbībās atbilstoši bērna psiholoģiskajām vajadzībām:
 - vispirms vienu materiālu izvēlas bērns, pēc tam otru – speciālists vai otrādi,
 - pirmajā nodarbības daļā strādājam ar speciālista izvēlētajiem materiāliem, bet nodarbības otrajā daļā – ar bērna izvēlētajiem vai otrādi.

Montesori grupā darbības veidu izvēle pārsvarā ir balstīta uz bērna izvēli, bet pedagogs veic vērojumus un piedāvā savu palīdzību kā materiāla izvēlē, tā darbību apgūvē, ja tas ir nepieciešams. Savukārt Montesori klasē pedagogs sniedz norādes par veicamajiem

uzdevumiem un sasniedzamajiem rezultātiem nedēļas mācību plāna ietvaros, bet uzdevumu izpilde tiek īstenota pēc skolēna ieskatiem brīvi izvēloties laiku, vietu, materiālu.

Ievērojot brīvās izvēles principu, var novērot uzmanības polarizācijas fenomenu – bērns koncentrējas, ilgstoši darbojas un atkārtoti risinājumus, jo didaktiskais materiāls un darbības ir atbilstošas viņa vajadzībām (Fischer, 2014). Bērns nostiprina savu kustību koordināciju un precizitāti, attīsta un pilnveido sajūtas, uztveri, valodu un domāšanu, attīsta patstāvību un paškontroli. Bērns apgūtās darbības radoši izmanto citās, jaunās situācijās. Šajā periodā dzimst bērna pašcieņa un sociālā izjūta, notiek bērna individualitātes pilnveidošanās process (Beļickis, 2001; Helminga, 2006; Montessori, 1994a; Андрущенко, 2010). Tomēr Montessori pedagoģijas brīvās izvēles princips nereti tiek kritizēts, jo tas izslēdz konkrēta mācību plāna esamību vai tā īstenošanu atbilstoši laika plānojumam (Dzierzbicka, n. d.).

Attīstības princips paredz, ka katrai dzīves situācijai, katrai prezentācijai, katram didaktiskajam materiālam ir jāsniedz bērnam iespēja attīstīties. Gan Montessori pedagoģijas teorētiskās, gan didaktiskās nostādnes ir virzītas uz vienu mērķi – uz bērna vispusīgu attīstību un normalizāciju (Raapke, 2010). Pēc Ļ. Vigotska domām bērna patstāvīgā darbība ataino viņa pašreizējo attīstības līmeni, bet darbība kopā ar pieaugošo – potenciālo attīstību optimālos apstākļos (Vigotskis, 2002). Starp šiem diviem attīstības līmeņiem ir jābūt bērna mācību procesam. Mācības labumu dod tikai tad, ja tās iet attīstībai pa priekšu (Puškarevs, 2001).

Arī korekcijas darbā ir jāievēro attīstības princips – nav nozīmes bērnam mācīt to, ko viņš jau spēj, bet nav arī lietderīgi piedāvāt tādu uzdevumu, kura izpildei vēl nav apgūtas pamatprasmes. Veiksmīgu attīstības principa īstenošanu Montessori institūcijās nosaka pedagoga un bērna abpusējā sadarbība (Ewijk, 2013). Montessori mācību vidē ik dienas dzirdamais teiciens „Nāc, es Tev šodien parādīšu kaut ko jaunu!” apliecina šī principa nozīmīgumu (Монтессори, 2005, 2006). Lai īstenotu attīstības principu, speciālistam ir ne tikai jānovēro bērna izvēle un darbības, bet arī jāveicina interese apgūt prasmes strādāt ar jauniem, vēl nezināmiem materiāliem (Ewijk, 2013).

Promocijas darba autore arī runas un valodas traucējumu korekcijas procesā izmanto attīstības principa un materiālu pēctecības nodrošināšanas pieeju, kas sevī ietver:

- ievada vingrinājumu jeb pamata prezentāciju, ar kuras palīdzību bērns kopā ar pedagogu vai logopēdu apgūst jaunās prasmes darbam ar šo materiālu;
- pamata prezentācijas atkārtošānu – bērns patstāvīgi nostiprina prasmes;
- daudzveidīgus vingrinājumus gan ar speciāli sagatavotiem papildu materiāliem, gan radoši variējot esošā materiāla ietvaros, gan kombinējot ar citiem materiāliem – bērns patstāvīgi pilnveido prasmes (ja nepieciešams, tiek sniegts atbalsts);

- pāreju uz nākamo materiālu – apgūtās prasmes bērns patstāvīgi izmanto jaunu materiālu un prasmju apguvē.

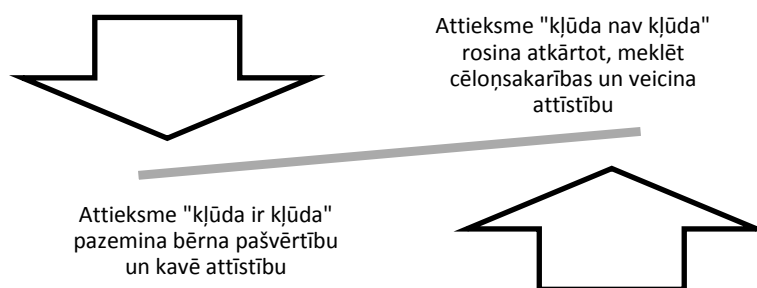
Šāda pieeja logopēda nodarbībās atvieglo uzdevumu īstenošanas pārnesi bērna ģimenes ikdienā, jo bērns jau ir apguvis pamatprasmes un guvis apliecinājumu savām spējām. Bērnam ir jānostiprina un jāturpina izmantot apgūtās iemaņas ārpus logopēda nodarbībām, radoši izmantojot ikdienā pieejamus materiālus. Savukārt vecākiem būtu jāvēro bērna darbības un jāpalīdz tad, kad tas ir vajadzīgs.

No iepriekš minētā izriet patstāvības princips – bērns mācās būt patstāvīgs, sākot no ikdienas pašapkalpošanās procesiem, beidzot ar rakstīšanas, lasīšanas un matemātikas apguvi. Skolotājs ir tikai novērotājs un palīgs situācijās, kad bērnam tas ir nepieciešams. Vide ir sagatavota tā, lai bērns spētu īstenot patstāvības principu:

- materiāls ir izkārtots pārskatāmi un grūtību pieaugošā secībā, ievērojot sadalījumu pa jomām un tematiskajām grupām;
- nodrošināta vides pieejamība;
- iespējama patstāvīga kļūdu kontrole.

Attīstot patstāvību, bērns kļūst neatkarīgs, veidojas pašvērtība un pašapziņa. Šo principu raksturo Montessori pedagoģijas moto „Palīdzi man to izdarīt pašam!” (Anderlik, 1995; Hellbrügge, 1977, 1981; Montessori, 1994a; Монтеessori, 2005, 2006, 2011).

Princips – „kļūda nav kļūda”, bet gan tālākās attīstības iespēja, ļauj bērnam justies novērtētam jebkurā gadījumā. Kļūdīšanās virza bērnu uz darbības turpināšanu, atkārtošānu un cēloņsakarību izpratni (Milleri-Hohāgeni, 2011). Tās vedina bērnu uz pašatklājumiem un rosina domāšanu (Montessori, 1994a). Ja bērna attīstības vidē dominē attieksme, ka kļūdīties ir slikti, tad tā pazemina bērna pašvērtību. Baidoties no kļūdām, bērns kļūst nepārliecināts par savām spējām un patstāvīgi nemeklē uzdevuma risinājuma ceļus, bet gan meklē jau gatavas atbildes. Savukārt attieksme „kļūda nav kļūda”, bet gan vēl viena iespēja meklēt un atrast pareizo risinājumu, rosina atkārtot un eksperimentēt līdz ir atrasts pareizais risinājums. Izvēlētais attieksmes veids vai nu veicina, vai arī kavē bērna attīstību (skatīt 18. attēlu).



18. attēls. Principa „kļūda nav kļūda” nozīme bērna attīstībā

Montesori didaktiskajos materiālos pārsvarā ir iespējama patstāvīga kļūdu kontrole, un bērns uzdevumu var paveikt bez pieaugušā tiešas klātbūtnes un kontroles. Arī valodas attīstības un valodas attīstības traucējumu korekcijas materiālos tiek iekļauta un īstenota patstāvīgā kļūdu kontrole. Latvijā šādus materiālus ir izstrādājuši Z. Cīrule un R. Cīrulis (Cīrule & Cīrulis, 2003a, 2003b, 2003c) un SIA „VIP restaurators” (tagad SIA „Meistars A”) izstrādātā fonemātiskās analīzes spēle, kā arī daļa no vēlāk radītajām Muzles skolas spēlēm. Iemācīt patstāvīgu kļūdu kontroli ir viens no logopēda uzdevumiem, lai bērns pats varētu kontrolēt savu runu un valodu, izmantojot eksteroreceptīvās (dzirde, redze, tauste) un proprioreceptīvās (ķermeņa stāvokļa, līdzsvara un kustību pārmaiņu uztvere) sajūtas vai, piemēram, skaņas artikulācijas profilus, atgādnēs, ierakstus u. tml.

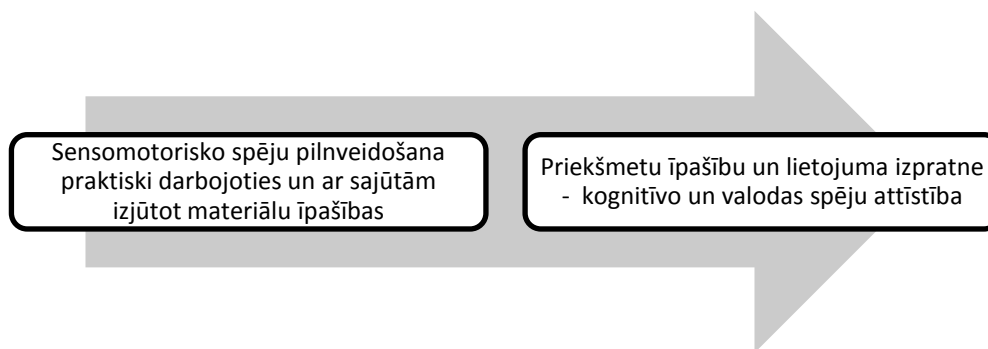
Kā viens no kļūdu kontroles veidiem ir konkrēto didaktisko vai korekcijas materiālu apguvušo bērnu atbalsts – tas veicina gan bērnu atbildības izjūtas attīstību, gan pilnveido sociālās attiecības grupā. Šāda paškontroles īstenošana ir jau augstāka sociālās attīstības pakāpe, ko mazs bērns var apgūt tikai darbībā. Pieaugušajam nav jāuzsver bērna kļūdas, bet gan jāanalizē iemesli, kāpēc bērns nespēj uzdevumu paveikt. Pieaugušā uzdevums ir nevis nosodīt, bet gan parādīt ceļu, kā kļūdas novērst.

M. Montesori definētie principi „no tveršanas uz aptveršanu” („*vom Greifen zum Begreifen*”), „no vienkāršā uz sarežģīto” un „no konkrētā uz abstrakto” ir savstarpēji cieši saistīti. Tie nodrošina praktiskās darbības, uzskatāmības, pakāpenības un pēctecības principu ievērošanu. Bērns attīsta savas sensoriskās un motoriskās spējas, iepazīst pasauli ar sajūtām un praktiski darbojoties ar konkrētiem, uzskatāmiem un funkcionāliem priekšmetiem, taču, attīstoties uztveres spējām un domāšanai, pakāpeniski pāriet uz šo priekšmetu īpašību un lietojuma plašāku izpratni jeb abstrakciju. Vingrinājumu grūtības pakāpe pieaug pakāpeniski. Vingrinājumi viens otru pēctecīgi papildina, un, apgūstot vienkāršākos uzdevumus, bērns tiek sagatavots nākamajiem – sarežģītākiem. Jauno pieredzi bērns veido uz jau esošās pieredzes bāzes – līdz ar to viņš jūtas drošāk un var būt pārliecināts par savām spējām (Montesori, 2005, 2006).

Didaktiskie principi „no tveršanas uz aptveršanu”, „no vienkāršā uz sarežģīto” un „no konkrētā uz abstrakto” ir saistāmi ar Ž. Piažē kognitīvās teorijas atziņu – kognitīvās attīstības pamatā ir sensomotorisko funkciju attīstīšanās un pilnveidošanās. Šie Montesori pedagoģijas didaktiskie principi sasaucas ar E. Segēna psihofizioloģisko mācību konceptu, kas sevī ietver:

- muskuļu (motoriskās jomas) attīstību;
- novērošanu un atdarināšanu;
- sajūtu (taustes, garšas, smaržas, dzirdes, redzes) attīstību (Hellbrügge, 1981).

Arī runas un valodas traucējumu korekcijas darba kontekstā šie principi veicina valodas attīstību un veido bērnam pārliecību par savām spējām, jo arī valodas funkciju attīstība seko principam – no vienkāršām runas izpausmēm uz sarežģītās struktūras saistīto runu. Pirmsskolas vecumā, bet īpaši agrīnās attīstības vecumā, bērns nespēj apgūt jēdzienus, kā nozīmi nav izjutis ar praktisku darbošanos un sajūtām. Praktiskās darbības un sensorisko iespaidu ietekme uz bērna kognitīvo un valodas spēju attīstību attēlota 19. attēlā.



19. attēls. Princips „no tveršanas uz aptveršanu” kognitīvās un valodas attīstības kontekstā

No iepriekš minētā izriet 3-pakāpju mācību metode, kas nosaka jēdzienus nosaukumu apguvi noteiktā secībā (Montesori, 2010; Монтессори, 2011):

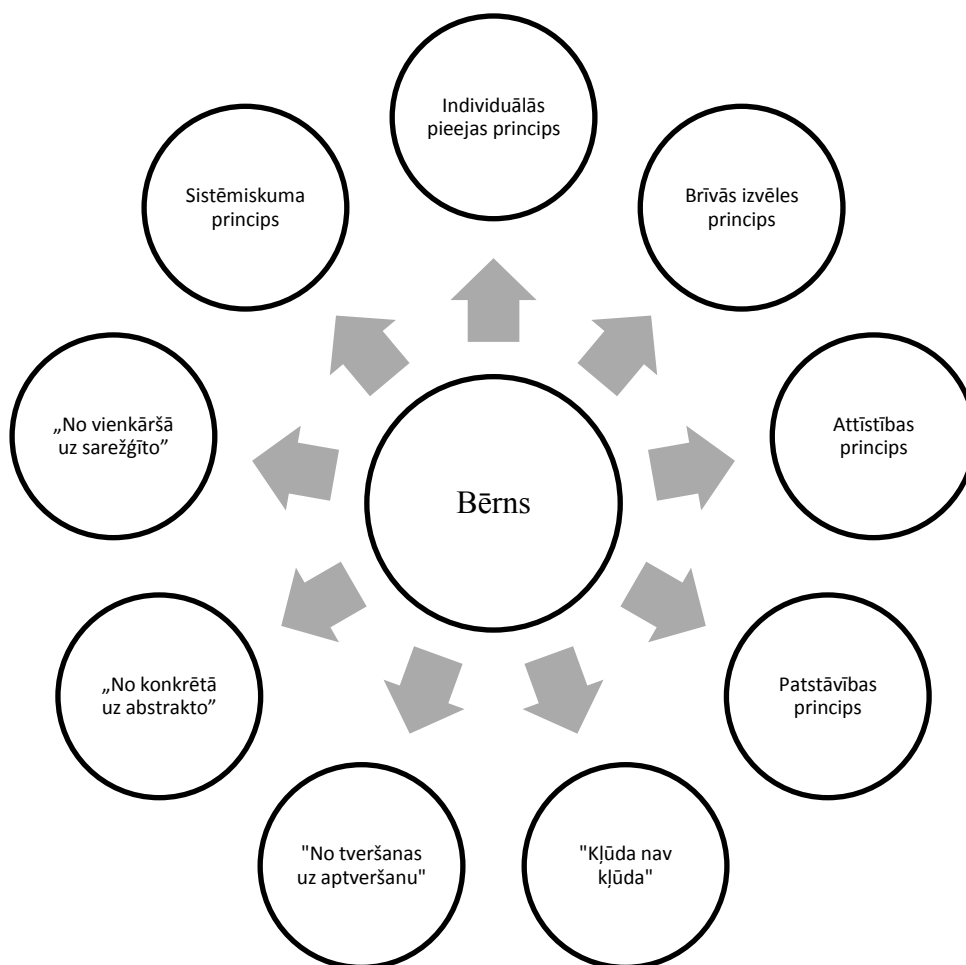
- 1. pakāpe – nosaukumu došanas jeb asociāciju veidošanas pakāpe;
- 2. pakāpe – nosaukuma atpazīšanas jeb reprodukcijas pakāpe;
- 3. pakāpe – nosaukuma zināšanas jeb abstrakcijas pakāpe.

Pirms sākt mācīt jēdzienu ir jābūt pietiekami ilgam praktiskās darbošanās periodam (priekšmeta, materiāla sensoriskā izpēte) jeb ievada pakāpei, kad bērns materiālā ietvertos jēdzienus un to būtību izjut ar sajūtām un darbībām. Ne mazāk svarīgs ir noslēgums – ģeneralizācijas jeb zināšanu pārneses pakāpe, kad apgūtais jēdziens tiek pareizi lietots citā situācijā, saskatīts citā materiālā. Tikai sasniedzot ģeneralizācijas pakāpi var uzskatīt, ka jēdziena nosaukums un tajā ietvertais saturs ir apgūts. Bērna vārdu krājums pēc 3-pakāpju mācību metodes veidojas gan neapzinātā pašattīstības procesā, gan mācību procesā vēlākā laika periodā, gan valodas traucējumu gadījumos ar apzinātu tās izmantošanu koriģējoši attīstošajā darbībā.

Montesori pedagoģijā tiek īstenots sistēmiskuma princips gan no teorētiskā, gan praktiskā aspekta. M. Montesori bērna attīstību skatīja kā individuālu procesu, kā veidošanās pamatā ir noteikta sistēma un kārtība, kas ir līdzīga visiem bērniem (attīstības likumsakarības – vecumposmi, sensitīvie periodi). Sistēmiskuma principu apliecina M. Montesori izstrādātie didaktiskie materiāli – tā ir strukturēta, loģiskā secībā sakārtota materiālu sistēma, kas atbilst bērna attīstības sensitīvajiem periodiem. Montesori didaktiskie materiāli ir izmantojami arī kā

atsevišķi materiāli, tomēr mērķa ātrāka sasniegšana un noturīgāki rezultāti ir iespējami tad, kad bērns var mācīties, izmantojot visu materiālu sistēmas kopumu.

Mācību, audzināšanas un traucējumu korekcijas galvenais princips, kas izsaka Montesori pedagoģijas teorijas un prakses būtību, kā arī apvieno visus iepriekš minētos didaktiskos principus pedagoģiskās koncepcijas veselumā, ir bērncentrētās pieejas īstenošana. Bērncentrētās pieejas principam ir pakārtota visu pārējo didaktisko principu īstenošana – audzināšanas, mācību un korekcijas darba procesa centrā ir bērns ar savām individuālajām vajadzībām un individuālo attīstības „iekšējo” plānu, nevis vispārīgs mācību un / vai korekcijas darba plāns, didaktiskie materiāli un to lietošanas metodika. Daudzi autori ir uzsvēruši M. Montesori norādi, ka viņas pedagoģijas teorētiskās un praktiskās nostādnes nav jāievēro burtiski, bet gan vadoties pēc bērna vajadzībām un ievērojot moto „Skatieties uz bērnu!”. Pedagoģiskajam procesam ir jābūt balstītam uz bērna attīstības novērojumiem un tās izpausmju analīzi (Fischer, 2014; Hebenstreit, 1999; Helminga, 2006; Lillard, 2013). Montesori didaktisko principu lietojums bērncentrētās un veseluma pieejas kontekstā skatāms 20. attēlā.



20. attēls. Montesori didaktiskie principi bērncentrētās un veseluma pieejas kontekstā

Ievērojot iepriekšminētos didaktiskos principus, notiek bērna attīstība veselumā. Audzināšanas, mācību un / vai korekcijas darba rezultātā ir attīstījušās bērna motoriskās spējas, diferencējušās un precizējušās sensoriskās sajūtas, attīstījusies bērna valoda, patstāvība, pašvērtība, atbildība, iekšējā un ārējā disciplinētība, kārtības izjūta, uzmanība un pacietība, attīstījušās un pilnveidojušās socializācijas spējas jeb M. Montesori terminoloģiju lietojot – ir notikusi bērna „normalizācija”.

H. D. Rāpke (*H. D. Raapke*) atzīmē, ka M. Montesori termins „normalizācija” pielīdzināms jēdzienam „veselība” mūsdienu izpratnē – tā ir līdzsvarota bērna fiziskā, psihiskā un sociālā labsajūta (Raapke, 2010). Montesori pedagogijas didaktiskajos principos atspoguļojas J. H. Pestalocija atziņa – izglītības procesā ir harmoniski jāattīstās „galvai, sirdij un rokām” (citēts pie Brīlmeiers, 1998).

Secinājumi

M. Montesori didaktiskie principi sasaucas ar runas un valodas traucējumu korekcijas darba didaktiskajiem principiem (uzskatāmības, pēctecības, apzinīguma, individuālās pieejas u. c.) un vispārīgajiem pamatprincipiem – attīstības, sistēmiskuma un kompleksās pieejas principiem. Iepriekš minēto principu ievērošana valodas attīstības veicināšanā un valodas attīstības traucējumu korekcijā aptver ne tikai veiksmīgu korekcijas procesu, bet arī bērna attīstību veselumā.

Logopēdiskā darba didaktiskajos principos nav iekļauts brīvās izvēles princips, jo korekcijas darbs parasti tiek veikts pēc iepriekš izstrādāta plāna. Tomēr, balstoties uz vācu speciālistu pieredzi un izstrādātajām logopēdiskā darba metodēm (Eichholzer, 2010; Weigl & Reddemann-Tschaikner, 2009; Zollinger, 2007), kā arī promocijas darba autores profesionālo pieredzi logopēdijas jomā izmantojot Montesori pedagogiju, brīvās izvēles princips ir izmantojams arī valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā. Tomēr speciālists nedrīkst aizmirst specifiskos vingrinājumus, kas ir nepieciešami runas un valodas traucējumu korekcijas īstenošanai – tie ir īstenojami ar pieeju „vienreiz tu, vienreiz es” vai arī bērna brīvās izvēles darbību iekļaut nodarbības noslēdzošajā daļā. Brīvās izvēles principa lietojums mazina spriedzi nodarbības laikā, rada pozitīvu noskaņojumu, rosina interesi, veicina motivāciju, apzinīguma un patstāvību.

2.4. Montesori nodarbību, didaktisko materiālu raksturojums un izmantošanas iespējas valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā

Montesori nodarbībās (grupā, klasē, terapijā) mācīšanās, audzināšanas un traucējumu korekcijas nepārtrauktību nodrošina katras jomas attīstībai piemērota vide un didaktiskie materiāli, bet mācību satura apguvi vai korekcijas mērķa sasniegšanu, bērna patstāvības un

personības attīstību veicina pedagoga mērķtiecīga didaktisko principu lietošana gan ikdienā, gan nodarbībās mācību un traucējumu korekcijas procesā.

M. Montesori ir izvirzījusi trīs galvenās pamatprasības nodarbībai un materiāla prezentācijai:

- īsums (īsi un konkrēti prezentēt materiāla saturu vai darbību, prezentāciju nepiesātināt ar nevajadzīgiem paskaidrojumiem un liekām darbībām – bērnam ir tikai jānovēro, bet atklājumus veiks viņš pats);
- vienkāršība (prezentācijā lietotajiem vārdiem jābūt vienkāršiem, bērnam saprotamiem un patiesiem – prezentācijā jāsniedz vienkārša, bērna spējām atbilstoša, bet patiesa un zinātniska informācija);
- objektivitāte (prezentācijas uzdevums ir demonstrēt materiālu, tā īpašības un darbības ar to – pedagoģiskā meistarība atklājas spējā prezentēt materiālu, nevis sevi) (Montesori, 2010; Монтессори, 2005).

Pirms nodarbības – materiāla prezentācijas pedagogam jāievēro nodarbības sagatavošanas posms, kas ietver plānotās prezentācijas norises analīzi:

- prezentācijas darbību analīze, sintēze un ekonomija (kādas atsevišķas darbības ir nepieciešamas gala rezultāta sasniegšanai, vai tiek ievērots darbību ekonomijas princips);
- materiāla pārbaude (vai materiāls ir sagatavots uzdevuma veikšanai un vai tajā ir viss nepieciešamais);
- kur uzdevums tiks prezentēts (prezentācijas vieta – galds, paklājs vai cita vieta telpā);
- vai bērna attīstības vecums atbilst materiālā ietvertajam saturam (Dattke, 2007).

Katrai nodarbībai – materiāla prezentācijai ir ievads, galvenā daļa un nobeigums. Ievaddaļā bērns tiek uzaicināts apgūt jaunu materiālu un pedagogs kopā ar bērnu sagatavo nodarbības (darba) vietu, galvenajā daļā tiek īsi raksturots uzdevums (nosaukums, veicamās darbības) un demonstrēts darbs ar materiālu (materiāla prezentācija), nobeigumā tiek parādīta kļūdu kontrole, un bērns (ja vēlas) var atkārtot prezentāciju. Pedagogs vēro bērna prezentāciju, bet nenorāda uz kļūdām (ja tādas ir), jo parasti materiālā ir iekļauta kļūdu kontrole un bērns var veikt paškontroli. Pēc darba pabeigšanas tiek sakārtota nodarbības vieta un materiālu novieto atpakaļ tā atrašanās vietā.

Nepieciešamības gadījumā pedagogs prezentāciju var atkārtot – tajā pašā vai citā dienā. Atsevišķos materiālos 3-pakāpju mācības tiek īstenotas jau pirmajā prezentācijā, bet vairumā gadījumu pēc tam, kad bērns ir apguvis darbības ar materiālu un ir izjutis sensoros iespaidus. Tālāk seko bērna zināšanu, prasmju nostiprināšana, veicot ar materiālu dažādus vingrinājumus, un zināšanu, prasmju lietojums jeb pārnese jaunu materiālu apgūvē. Pilna

materiāla apguves cikla norises ilgums ir atkarīgs no materiāla satura, grūtības pakāpes un bērna individuālajām spējām. Materiāla prezentācijas posmu, īstenotāju, galveno mērķu un rezultātu (zināšanu un prasmju apguve) norises pēctecība attēlota 8. tabulā.

8. tabula

Materiāla prezentācijas posmu un zināšanu, prasmju apguves pēctecības pārskats

Prezentācijas sagatavošana	Materiāla prezentācija	Prezentācijas atkārtojums	3-pakāpju mācības	Vingrinājumi	Darbs ar citu materiālu
Pedagogs	Pedagogs ↔ bērns	Bērns	Pedagogs ↔ bērns	Bērns	Bērns ↔ pedagogs
Materiāla un prezentācijas norises analīze	Bērna iepazīšanās ar materiālu	Materiāla īpašību un lietojuma apguve priekšmetiski praktiskā darbībā	Materiālā iekļauto jēdzienu apguve, vārdu krājuma paplašināšana	Bērna radošie atklājumi, materiāla lietojuma veidu paplašināšana	Apgūto zināšanu un prasmju pārnese jaunās situācijās
Materiāls atbilst bērna interesēm, vajadzībām, attīstībai	Bērna novērojumi, vispārīgi priekšstati par materiālu	Zināšanu un prasmju apguve sensorī motoriskajā līmenī	Zināšanu un prasmju apguve verbālā līmenī (abstrakcija)	Zināšanu un prasmju nostiprināšana	Zināšanu un prasmju lietojums jaunās situācijās, ikdienā

Montesori nodarbībās – materiālu prezentācijās tiek runāts ļoti maz, lai nenovērstu bērna uzmanību no darbību norises un sensoriskajiem iespaidiem (Dattke & Findelsberger, 2013). Prezentācijas norisē tiek ievēroti visi didaktiskie principi, pakāpeniski īstenojot pāreju no priekšmetiski praktiskās darbības metodes uz materiālā iekļauto jēdzienu apguvi ar verbālo metodi.

Montesori nodarbību formas ir daudzveidīgas – tās var būt gan ar materiāliem, gan bez tiem, gan ar izolētu materiālu, gan ar vairāku materiālu kopumu, gan grupas vai klases telpās, gan ārpus tām ekskursiju un projektu nodarbību veidā. Iespējamās nodarbības formas ir:

- individuālais darbs:
 - darbs kopā ar pedagogu,
 - patstāvīgais darbs;
- pāru darbs;
- mazo grupu darbs;
- grupas darbs.

Darbā ar didaktiskajiem materiāliem tiek ievēroti vairāki nosacījumi, kas ietver gan teorētiskās atziņas un uz tām balstīto didaktisko principu ievērošanu, gan arī praktisku īstenošanu:

- didaktisko materiālu brīva pieejamība, piedāvājums un izvēle;

- didaktisko materiālu klāstā katrs atsevišķs materiāls vai vienas nodarbības materiālu kopums ir pieejams tikai vienā eksemplārā;
- katram materiālam ir paredzēta nemainīga atrašanās vietā atbilstošā zonā un konkrētā vietā;
- materiāls ir lietošanas kārtībā – pilnā komplektācijā (vienas nodarbības aspektā), nebojāts un tīrs;
- materiāla izmantošana atbilstoši tā mērķim, paredzot kreatīvas pieejas un radošās darbības iespējamību;
- saudzējoša attieksmes ievērošana pret katru materiālu un mācību vidi kopumā;
- individuālo bērna spēju, darba ritma un tempa ievērošana;
- patstāvības un atbildības sajūtas attīstīšana, patstāvīgi darbojoties ar materiālu, pēc nodarbības to sakārtojot un novietojot atpakaļ tikai šim materiālam paredzētajā vietā;
- patstāvīgas kļūdu kontroles iespējamība;
- kļūdīšanās darbā ar materiālu nav uzskatāma par kļūdu, bet gan kā jauns vingrinājums un iespēja tālākai attīstībai;
- bērni zināšanas un prasmes apgūst novērojot, imitējot, patstāvīgi darbojoties un eksperimentējot (Tomele, 2010a).

R. Fišers (*R. Fischer*) (2014) atzīmē, ka arī tad, ja pedagogam nav oriģinālo Montesori didaktisko materiālu un mācību darbs tiek veikts ar citiem materiāliem, nodarbībās ir iespējams ievērot tos pašus nosacījumus un sasniegt bērna uzmanības polarizāciju (noturīgumu). Galvenie nosacījumi materiālu izveidei vai izvēlei ārpus Montesori pedagoģijas nodarbībām:

- materiāliem jābūt atbilstošiem bērna attīstības vecumam;
- jābūt iespējamai praktiski priekšmetiskajai darbībai;
- materiālu struktūrai jābūt vienkāršai un pārskatāmai;
- vēlama grūtību pakāpes izolācijas iespējamība;
- materiāla apgūvē ietvertajam mērķim jābūt saistītam ar citu materiālu apgūvi un tālāku fundamentālu mērķu sasniegšanu;
- jāiekļauj patstāvīgas kļūdu kontroles iespējamība;
- ierobežots materiālu daudzums (pārāk liels materiālu vai rotaļlietu daudzums novērš bērna uzmanību un apgrūtina koncentrēšanās spējas);
- materiāliem un mācību videi kopumā jābūt estētiskai (Fischer, 2014).

Visi iepriekš minētie nosacījumi tiek ievēroti arī Montesori terapijas valodas attīstības veicināšanas un valodas traucējumu korekcijas nodarbībās. Lai sasniegtu korekcijas mērķi un izpildītu izvirzītos uzdevumus, ir jāizveido jauni vai jāpielāgo oriģinālie didaktiskie

materiāli atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām. Pielāgotos jeb adaptētos Montessori materiālus izveido Montessori pedagoģijas speciālisti un parasti tie ir paredzēti bērnu ar īpašajām vajadzībām audzināšanas, mācību un traucējumu korekcijas darbā (Anderlik, 1996, 2010, 2011; Auerbach, 2008, 2010; Oy, 1996, Varadarajan & Anderlik, 1993).

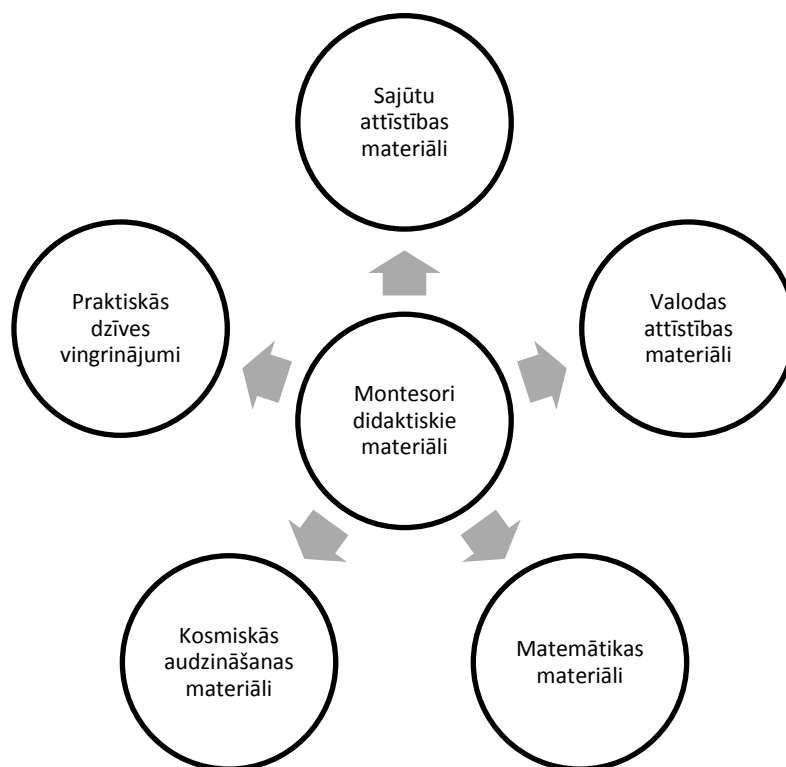
Didaktisko materiālu mērķis ir ne tikai apgūt konkrētas zināšanas un prasmes, attīstīt bērna patstāvību un personību, bet arī rosināt bērnam interesi par mācīšanos. Montessori didaktiskie materiāli ir viens no sagatavotās vides faktoriem. Sākotnēji tos veidoja pati M. Montessori un viņas sekotāji, taču laika gaitā šis process ir industrializējies un daudzviet pasaulē (ASV, Austrijā, Itālijā, Krievijā, Ķīnā, Nīderlandē, Vācijā u. c.) ir ražotnes, kas gatavo Montessori didaktiskos materiālus. Montessori pedagoģija turpina attīstīties un pilnveidoties, ejot līdzī vispārējām sabiedrības attīstības tendencēm (Helminga, 2006). Arī Montessori klasēs tiek apgūtas modernās tehnoloģijas un izmantoti datori (Milleri-Hohāgeni, 2011). Paralēli klasiskajiem didaktiskajiem materiāliem, tiek radīti arvien jauni tālāk attīstīti materiāli, taču joprojām tiek strikti ievēroti M. Montessori izvirzītie kritēriji:

- materiāla atbilstība bērna interesēm un vajadzībām;
- zinātniskums materiāla saturā;
- patstāvīgas kļūdu kontroles iespējamība;
- uzskatāmības, pēctecības un savstarpējās savienojamības principu ievērošana (Helminga, 2006; Holtz, 1994).

Montessori didaktiskie materiāli sastāv no piecām materiālu pamatgrupām (jeb jomām) un to apakšgrupām:

- praktiskās dzīves vingrinājumi (sagatavojošie, pašapkalpošanās, pieklājības, īpašo kustību vingrinājumi, rūpes par apkārtējo vidi un tālāk attīstītais materiāls);
- sajūtu attīstības materiāls (redzes, dzirdes, taktilo, garšas, ožas, stereognostisko sajūtu vingrinājumi un tālāk attīstītais materiāls);
- valodas attīstības materiāls (mutvārdu valodas, rakstīšanas, lasīšanas vingrinājumi un tālāk attīstītie materiāli);
- matemātikas materiāls (kvantitāte un simboli no 0 – 10, ievads decimālajā sistēmā, skaitīšanas – skaitļu rindu apguve, vispārināšanas un atmiņas vingrinājumi, abstrakcija, daļskaitļi, pulksteņa laika apguve un tālāk attīstītais materiāls);
- kosmiskās audzināšanas materiāls (ģeogrāfijas, botānikas, zooloģijas, anatomijas, vēstures un citu zinātņu pamati) (Anderlik, 1996; Dattke & Findelsberger, 2013).

Ir Montessori bērnu mājas un skolas, kur tiek īstenota arī reliģiskā audzināšana un sagatavoti atbilstoši materiāli (Lasch & Pütz, 2008; Presser-Velder, 2008). Montessori didaktisko materiālu iedalījums ir skatāms 21. attēlā.



21. attēls. Montesori didaktisko materiālu iedalījums

Montesori didaktiskie materiāli ir strukturēta un loģiskā secībā sakārtota materiālu sistēma, kas atbilst bērna attīstības sensitīvajiem periodiem un to posmiem. Materiālu dalījums darba zonās (jomās) un izkārtojums pēc principa „no vienkāršā uz sarežģīto” atvieglo bērnam informācijas uztveršanu un tās sakārtošanu loģiskās kopsakarībās. Mācoties ar Montesori didaktiskajiem materiāliem, notiek pakāpeniska pāreja no priekšmetiski praktiskās darbības formas uz ikoniskiem atspoguļojumiem un abstraktu informācijas apstrādi verbālā pakāpē.

Runas un valodas attīstības teorētiskais pamatojums, tās attīstībai nepieciešamo iekšējo un ārējo priekšnosacījumu analīze, didaktiskie principi un materiāli – tas viss ir tikai daļa no M. Montesori pedagoģiskās koncepcijas bērna attīstībai veselumā. M. Montesori vienmēr savas teorētiskās atziņas pamatoja ar empīriskiem novērojumiem un savās grāmatās aprakstīja praktiskus ieteikumus, kā sasniegt vēlamos rezultātus bērna attīstībā, tai skaitā valodas attīstībā.

M. Montesori uzskatīja, ka bērnam jāvingrinās runāt pareizi arī ārpus klasiskajām materiālu prezentācijām, un ir sniegusi praktiskus ieteikumus runas un valodas attīstīšanai Montesori „Bērnu mājā”. Šiem vingrinājumiem ārpus klasiskajām Montesori nodarbībām tika piešķirta īpaša nozīme precīzas skaņu artikulācijas un vārdu izrunas apguvē – katru dienu visiem bērniem būtu jāveic artikulācijas aparāta vingrinājumi tāpat kā rīta vingrošana. „Ar vingrošanu jeb muskuļu trenēšanu mēs saprotam vingrinājumus, kas veicina normālu fizisko

kustību attīstību (iešanu, elpošanu, runu) un stimulē attīstībā atpalikušu bērnu vai bērnu ar īpašajām vajadzībām attīstību” (*G. T. tulkojums*) (Montesori, 2005, 110).

Līdz trīs gadu vecumam fizisko kustību attīstību M. Montesori ieteica veicināt ar bērna dabīgo kustīgumu, veicot gan ikdienas darbības, gan strādājot ar didaktiskajiem materiāliem – it īpaši, ar praktiskās dzīves vingrinājumiem un sajūtu materiāliem.

Papildus vispārējo kustību attīstīšanai M. Montesori izstrādāja arī speciālu artikulācijas aparāta vingrinājumu kopu, kurā ir iekļauti dažādu itāļu valodas skaņu artikulācijas vingrinājumi, ievērojot visu skaņu veidošanā iesaistīto aktīvo artikulācijas aparāta orgānu līdzdalību un skaņu artikulēšanu dažādās pozīcijās ar pakāpenisku pāreju no bilabiālajām skaņām uz pakaļējiem mēleņiem:

- pa-pa-pa → pane (lūpu – mutes gredzenmuskula vingrinājums);
- fa-fa-fa → fame (apakšlūpas pacelšana pie priekšējiem augšzobiem un nolaišana – lūpu / žokļu vingrinājums);
- ta-ta-ta → tana (mēles gala pacelšana aiz augšējiem priekšzobiem – mēles priekšējās daļas vingrinājums);
- zi-zi-zi → zina (augšējās un apakšējās zobu rindas tuvināšanās un saskares vingrinājums);
- Stella (vārda izrunas vingrinājums sakļautiem zobiem un mēles galam cieši piespiežoties pie augšzobiem – lai mazinātu starpzobu izrunu);
- r-r-r → rana (mēles gala vibrācijas vingrinājums);
- g-g-g → gatto (mēles aizmugurējās daļas vingrinājums – pacēlums un slēgums ar aukslējām, kas tiek pārtraukts ar intensīvu, eksplozīvu skaņu kaklā) (Montesori, 2005, 2011).

Nodarbības sākumā artikulācijas vingrinājumus veic visa bērnu grupa kopā, bet noslēgumā notiek pāreja uz individuālu skaņu izrunas pārbaudi. Ja kādam bērnam neizdodas pareiza skaņas artikulācija, ir jāmēģina atkārtot vairākas reizes patstāvīgi vai ar palīdzību (audzinātājas paraugs, mehāniska palīdzība). M. Montesori uzskatīja, ka audzinātājam ir jāveicina un jāatbalsta pareizu artikulācijas kustību un skaņu izrunas attīstība (Montesori, 2005, 2011).

Kaut arī šīs atziņas un ieteikumus M. Montesori aprakstīja vairāk nekā pirms 100 gadiem – 1909. gadā savā pirmajā grāmatā „*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*”, tomēr tie ir aktuāli arī mūsdienās, it īpaši ņemot vērā bērnu ar runas un valodas traucējumiem lielo skaitu. Katrā pirmsskolas izglītības iestādē, katrā bērnu grupā būtu jāiedibina tradīcija veikt „runas rīta rosmi” un tādējādi īstenojot runas traucējumu profilaksi.

Precīzas skaņu artikulācijas un vārdu izrunas apguvei, dzirdes un fonemātiskās uztveres attīstībai, kā arī izrunas traucējumu novēršanai M. Montesori iesaka šādus vingrinājumus:

- elpošanas vingrinājumi kustību pavadījumā pēc A. Sala metodikas, lai apgūtu elpošanas „mākslu”, regulētu elpošanas kustības un veicinātu pareizas runas attīstību;
- lūpu, žokļu, mēles vingrinājumi (artikulācijas aparāta vingrinājumi), lai attīstītu un nostiprināt mēles, lūpu un žokļu muskulatūru un kustības;
- klusuma vingrinājumi, kas sagatavo runas dzirdes centrus skaņu uztverei;
- ievērot „vārdu taupības” principu vingrinājumos ar jebkuras grupas didaktiskajiem materiāliem, jo pateicoties šādai tehnikai, runas dzirdes centros veidojas noslēgtas vienības – dzirdes stimuli (bērnam ir vieglāk atkārtot atsevišķu vārdu nekā izdalīt vajadzīgo vārdu no saistītās runas);
- grafiskās runas vingrinājumi – apgūstot burtu nosaukumus, vingrina un nostiprina pareizu skaņu izrunu, mācās saklausīt skaņas vārdā un apzīmēt tās ar burtu (Монтесори, 2005, 2011).

Mutvārdu un rakstu valodas attīstība un valodas traucējumu novēršana Montesori pedagogijā tiek veicināta gan ar tiešās, gan netiešās iedarbības metodēm (Tomele, 1998). Netiešās iedarbības metodes tiek izmantotas ikdienas situācijās (sarunājoties, stāstot, lasot priekšā, jautājot, plānojot), kā arī darbojoties ar praktiskās dzīves vingrinājumiem un sajūtu attīstības materiāliem. Tiešās iedarbības metodes tiek īstenotas ar valodas attīstības didaktisko materiālu palīdzību un ar 3-pakāpju mācību metodi jebkurā didaktisko materiālu grupā.

Valodas attīstības traucējumu gadījumos materiāli vai materiālu prezentācijas tiek adaptētas, kā arī tiek izmantotas specifiskas valodas korekcijas metodes receptīvās un ekspresīvās valodas attīstīšanai, traucējumu novēršanai un komunikācijas funkciju stimulēšanai, ja Montesori pedagogam ir arī logopēda profesionālā kvalifikācija vai sadarbojoties ar logopēdu un īstenojot speciālista sniegtos ieteikumus.

Praktiskās dzīves vingrinājumi sagatavo bērnu ikdienas dzīvei, attīsta bērna patstāvību un veido neatkarību – tiem ir vispārēja nozīme bērna kustību, sajūtu, valodas un kognitīvo funkciju attīstībā, sociālajā un personības attīstībā. M. Montesori praktiskās dzīves vingrinājumus dēvēja par attīstības uzdevumiem sakot, ka pieaugušais strādā, lai pilnveidotu vidi, bet bērns strādā, lai pilnveidotu sevi (Montesori, 1994b).

Bērnam darbojoties ar praktiskās dzīves vingrinājumiem, notiek valodas sapratnes pilnveidošanās, vārdu krājuma paplašināšanās, jēdzienu nozīmes precizēšanās. Praktiski darbojoties, bērns valodu pakāpeniski sāk izmantot kā saskarsmes un informācijas nodošanas līdzekli (Tomele, 1998). Vingrinot smalko motoriku, netieši tiek veicināta valodas attīstība

(Кольцова & Рузина, 2002). Ieklausoties un mācoties diferencēt apkārtējās skaņas, tiek veicināta dzirdes uztveres attīstība, bet, ieklausoties runātās valodas skaņās, tiek veicināta runas dzirdes uztvere.

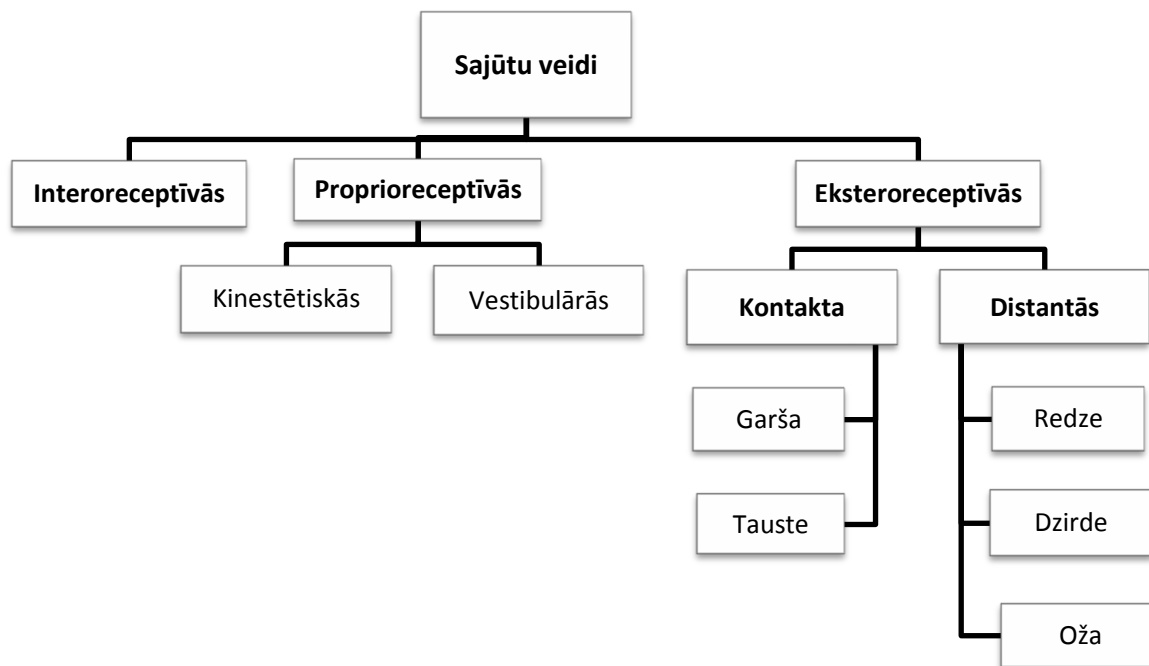
Strādājot ar praktiskās dzīves vingrinājumiem, tiek attīstītas tādas funkcijas un spējas, kas ir uzskatāmas ne tikai kā kādas atsevišķas jomas vai spējas attīstība, bet arī kā valodas apguves bāzes funkcijas:

- smadzeņu un roku darbības savstarpējās koordinācijas tālāka attīstība un stabilizācija;
- smalkās un vispārējās motorikas attīstība, acu-roku kustību koordinācijas attīstība, līdzsvara attīstība, kustību analīzes, sintēzes un ekonomijas apguve;
- secīguma un sērijveida darbību attīstība – spēja veikt darbību noteiktā, loģiskā secībā;
- izziņas procesu attīstība – izpratne par katras kustības saistību ar noteiktu darbību, par darbību un lietu, par lietu savstarpējām sakarībām;
- atmiņas, uzmanības, koncentrēšanās spēju un pacietības attīstība;
- gribas un paškontroles attīstība, izmantojot praktiskās darbības metodi – mācīšanos kustībā (darbībā);
- patstāvības un neatkarības elementāro formu apguve;
- netieša sagatavošana darbam ar citu grupu (jomu) materiāliem – darbību, lietu un parādību vispārējo cēloņsakarību izpratne, sajūtu un uztveres attīstība, valodas attīstība, matemātisko priekšstatu attīstība, elementāru kosmiskās audzināšanas priekšstatu attīstība.

Sajūtu attīstības materiāli māca saskatīt un izprast formas, krāsas, dimensiju izmaiņas un vienmērīgi diferencētas sakarības, attīsta bērna spēju sajūtu un izprast līdzības un atšķirības. Strādājot ar sajūtu materiālu, bērns iemācās sajūtu pasauli ar dažādām sensoriskajām maņām. Bērns gūst priekšstatus par norisēm dabā (Montessori, 2000).

Eksteroreceptīvās sajūtas ļauj uztvert informāciju, ko sniedz apkārtējā vide, proprioceptīvās sajūtas ļauj izjust savu ķermeņa stāvokli un kustības pārvietojoties telpā un darbojoties ar materiāliem. Tā ir „muskuļu atmiņa” un nodrošina materiālā ietvertu jēdzienu kinestētisko apguves veidu (Hellbrügge, 1981). Savukārt interoreceptīvās sajūtas informē par iekšējām vajadzībām (slāpes, nogurums, labsajūta u. c.) (Vorobjovs, 2000).

Sajūtu veidu sadalījums skatāms 22. attēlā.



22. attēls. Sajūtu veidi (pēc Vorobjovs, 2000)

Montesori didaktiskie materiāli un mācību sistēma paredz visu sajūtu apzināšanos – daļēji arī interoreceptīvo. Ar didaktiskā materiāla palīdzību notiek eksteroreceptīvo sajūtu sensibilizācija un saņemtās informācijas saprašana, nosaukšana, analizēšana, salīdzināšana, bet noslēgumā – jaunu jēdzienu apguve un ģeneralizācija.

Bērnam darbojoties ar sajūtu attīstības materiāliem, tiek precizēts vārdu krājums un paplašināts tā apjoms (it īpaši ar īpašības vārdiem), tiek apgūtas vārdu darināšanas iemaņas (īpašības vārdu un apstākļa vārdu salīdzināmās pakāpes), notiek tālāka valodas sapratnes pilnveidošana un abstraktu jēdzienu nozīmes precizēšana, saistītās runas attīstība un pilnveide, bet valodas traucējumu gadījumos notiek didaktiskā materiāla izmantošana korekcijas uzdevumu īstenošanā. Tiek veicināta bērna vispārējā attīstība jeb valodas bāzes funkciju attīstība:

- sajūtu attīstība un sensibilizācija;
- uztveres, domāšanas, uzmanības un atmiņas attīstība;
- vispārējās un smalkās motorikas koordinācijas un precizitātes tālāka attīstība, roku – acu kustību koordinācijas attīstība, līdzsvara attīstība;
- abstraktu jēdzienu apguve ar 3-pakāpju mācību metodi, zināšanu papildināšana un apkārtējās pasaules daudzveidības iepazīšana;
- bērna attiecību ar sociālo vidi uzlabošanās, tālāka patstāvības un neatkarības attīstība (ar patstāvīgās darbības palīdzību bērns iemācās plānot, sagatavot, analizēt, salīdzināt, pārrunāt un strādāt kopā ar citiem bērniem);

- bērna normalizācija – garīgās spējas attīstās, koncentrējas, sakārtojas un paplašinās, attīstās bērna personība.

Sajūtu materiāls tāpat kā praktiskās dzīves vingrinājumi netieši sagatavo nākamajam posmam – valodas un matemātikas materiāla apguvei un atvieglo skolas gaitu uzsākšanu. Tiek veikta rakstu valodas traucējumu novēršanas primārā profilakse, attīstot valodas bāzes funkcijas.

Montesori matemātikas materiāls tieši un nepastarpināti palīdz izprast un apgūt abstraktus matemātikas jēdzienus. Montesori matemātikas materiāls sniedz bērnam iespēju apgūt matemātiskos jēdzienus ar konkrētu materiālu, kas ir sakārtots noteiktā, secīgā sistēmā (Tomele, 2011a; Уткузова, Белоусова, Томеле, & Назырова, 2010). Matemātikas zinātnei ir savs specifiskais terminu krājums, taču Montesori pedagoģijā tas vienmēr tiek saistīts ar konkrētu darbību – salīdzināšanu, sēriju veidošanu, klasificēšanu, mērīšanu un skaitīšanu. Tā rezultātā vārds nav tikai abstrakta ideja – tas tiek realizēts konkrētā materiālā un konkrētā darbībā (Dattke & Findelsberger, 2013). Materializējot skaitli, iepazīstot sakarības un likumus, izmanto kustības un sajūtas, tiek pilnveidota valoda (Tomele, 2011a).

Speciāli izstrādāto didaktisko valodas attīstības materiālu un vingrinājumu tiešais un primārais mērķis ir attīstīt mutvārdu runu un valodu, fonemātisko uztveri un rakstu valodu. Valodas attīstības traucējumu korekcijā izmanto gan klasiskos materiālus ar adaptētu vai klasisku apguves metodiku, gan arī pielāgotus un jaunus papildu materiālus. Valodas didaktisko materiālu iedalījums:

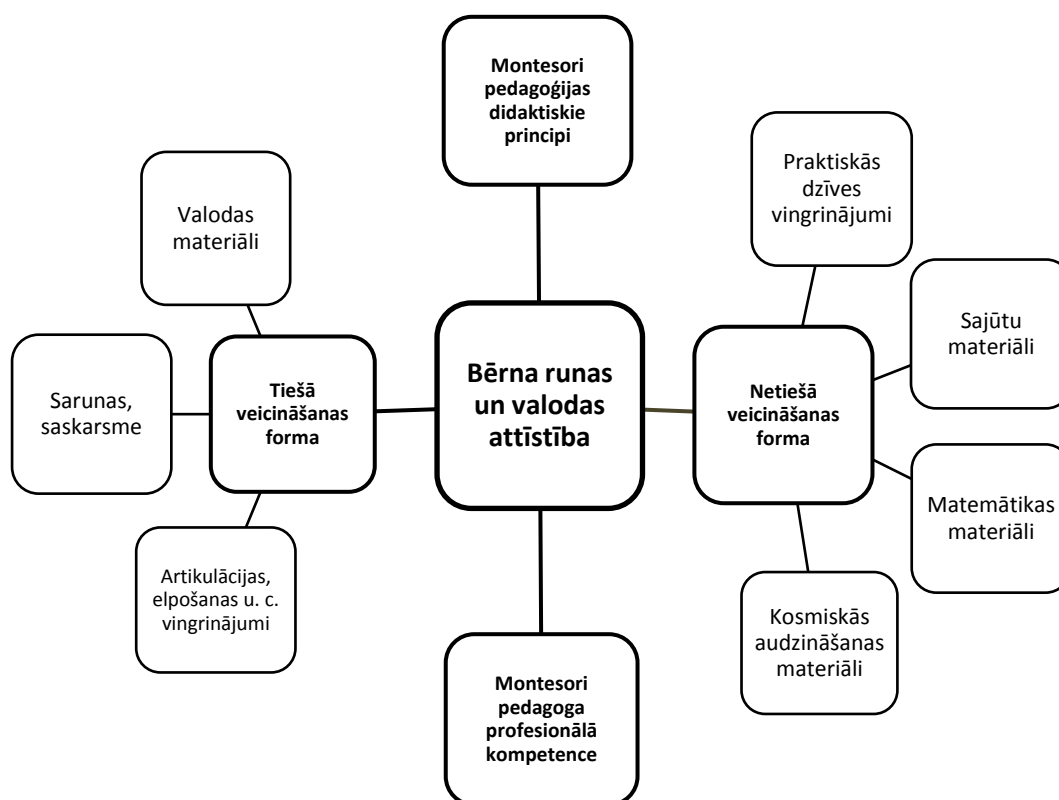
- materiāls mutvārdu valodas attīstībai:
 - attēlu sērijas vārdu krājuma paplašināšanai (klasiskajā formā tiek veidots pēc jēdzienu klasifikācijas un vispārināšanas principa pa tēmām – dzīvnieki, putni, apģērbs, transports, dārzeņi, augļi utt., valodas traucējumu korekcijā – pēc skaņu principa, pēc vārdšķiru principa),
 - sīko priekšmetu komplekti (papildu materiāls, kas tiek veidots pēc attēlu sēriju veidošanas pamatprincipiem);
- materiāls rakstīšanas apguvei:
 - metāla ieliekamās figūras (gan klasiskajā, gan valodas traucējumu korekcijas gadījumā nav būtisku atšķirību mācīšanas metodikā),
 - skaņu spēles (gan klasiskajā pieejā, gan valodas traucējumu korekcijas gadījumā tās ir nozīmīgs posms fonemātisko priekšstatu, uztveres un analīzes attīstīšanā un apgūvē – nav būtisku atšķirību metodikā, taču ir iespējams vingrinājumus dažādi variēt un pielāgot konkrētajam traucējumu veidam),

- smilšpapīra burti (tāpat – klasiskā materiāla un metodikas lietojums palīdz novērst skaņu izrunas traucējumus, nostiprina fonemātiskos priekšstatus, atvieglo skaņas un burta sasaisti, kā arī atvieglo burtu apguves procesu bērniem ar optiskās uztveres traucējumiem un / vai atmiņas traucējumiem, ir iespējams vingrinājumus dažādi variēt un pielāgot konkrētajam traucējumu veidam),
- kustīgais alfabēts – 1., 2., 3. kaste (tāpat kā iepriekš, kā arī ir palīdz precizēt skaņu izrunu, attīsta fonemātisko analīzi un sintēzi, veicina burtu formas apguvi un nostiprināšanu, ir iespējams vingrinājumus dažādi variēt un pielāgot konkrētajam traucējumu veidam);
- materiāls lasīšanas apguvei:
 - pirmā lasīšanas materiālu grupa: lasītprasmes apguve no vārda līdz teikumam (tiek nostiprināta un pilnveidota burtu pazīšana, attīstīta fonemātiskā sintēze un burtu saliedēšana vārdā),
 - otrā lasīšanas materiālu grupa (vārdšķiru funkcijas – palīdz izprast vārdšķiru nozīmi un novērst traucējumus morfoloģiskā līmenī, saistītās runas un rakstu valodas attīstības veicināšana);
 - trešā lasīšanas materiālu grupa: teikuma analīze (pirmsskolas vecumā netiek veikta, skolas vecumā palīdz apgūt sintakses likumsakarības);
 - ceturtā lasīšanas materiālu grupa: vārda analīze (pirmsskolas vecumā netiek veikta, skolas vecumā apgūst vārda sastāva analīzes un darināšanas iemaņas ar priedēkļa, piedēkļa un galotnes maiņu).

M. Montessori atzīmē, ka valodas attīstības materiāli (smilšpapīra burti) var būt kā diagnostikas materiāls, lai konstatētu, kuras skaņas bērns neizrunā vai izrunā nepareizi (Монтессори, 2005). Traucējumu noteikšanai ir izmantojami arī citi materiāli. Piemēram:

- attēlu sērijas – vārdu krājuma, vārdu un skaņu izrunas, vārdu saskaņošanas, klasificēšanas un vispārināšanas iemaņu pārbaudei;
- metāla ieliekamās figūras (kā arī jebkuras citas grupas Montessori materiāls, īpaši praktiskās dzīves vingrinājumi) – smalkās pirkstu un roku motorikas kustību precizitātes un koordinācijas pārbaudei;
- skaņu spēles – fonemātisko priekšstatu, skaņu diferencēšanas un analīzes pārbaudei;
- smilšpapīra un kustīgā alfabēta burti – burtu apguves pārbaudei, fonemātiskās analīzes un sintēzes pārbaudei;
- pielāgotu, tālāk attīstītu, citu grupu didaktisko materiālu izmantošana gan iepriekšminēto funkciju pārbaudē, gan gramatisko formu, prievārdu, saistītās runas sintaktiskās uzbūves pārbaudē u. c.

Pirmsskolas vecumā īpaši nozīmīgs ir mutvārdu runas un valodas attīstības sensitīvais periods – bērnam līdz piecu, vēlākais sešu gadu vecumam ir jāapgūst pareiza skaņu izruna. Arī M. Montesori, tāpat kā mūsdienu zinātnieki uzskata, ka mutvārdu runas un valodas attīstība ietekmē rakstu valodas veidošanās procesu un var būt par iemeslu tās apguves grūtībām (Montesori, 2005, 2006). Mutvārdu runas un valodas attīstība un tās veicināšanas formu, materiālu un priekšnosacījumu shematisks attēlojums skatāms 23. attēlā.



23.attēls. Mutvārdu runas un valodas attīstības veicināšanas formas, materiāli un priekšnosacījumi Montesori pedagoģijā

Rakstu valodas apguves didaktiskais materiāls ir izstrādāts, ievērojot secīguma, sistēmiskuma un veseluma principus (Tomele, 2013b, 2013d). Rakstu valodas attīstības materiāla apgūvē ir saglabāta kinestētiskā materiālu apguves metode jeb princips „no tveršanas uz aptveršanu”. Gan sasaistot skaņu ar burtu, gan iepazīstot dzimtās valodas morfoloģijas un sintakses likumsakarības, tiek izmantotas kustības un sajūtas – redze, dzirde un tauste (Montesori, 2006). M. Montesori izstrādātā rakstītprasmes apguves materiāla un metodoloģijas pamatā ir E. Segēna aprakstītā sensori motoriskā rokas attīstīšana un

psihofizioloģisko mācību koncepts – sajūtas kopumā un katru atsevišķi pakļaujot īpašai fizioloģiskai attīstīšanai, var panākt, ka to sākotnējās iespējas tiek būtiski pilnveidotas.

Montesori pedagoģijā rakstu valodas apguvē kā primārā tiek uzskatīta rakstītprasmes apguve, kas notiek noteiktā secībā:

- rokas manuālo spēju attīstīšana;
- fonemātiskās uztveres attīstīšana;
- skaņas un burtu sasaiste → burtu apguve;
- vārdu, vārdu salikumu un teikumu veidošanas apguve;
- rakstīšanas apguve.

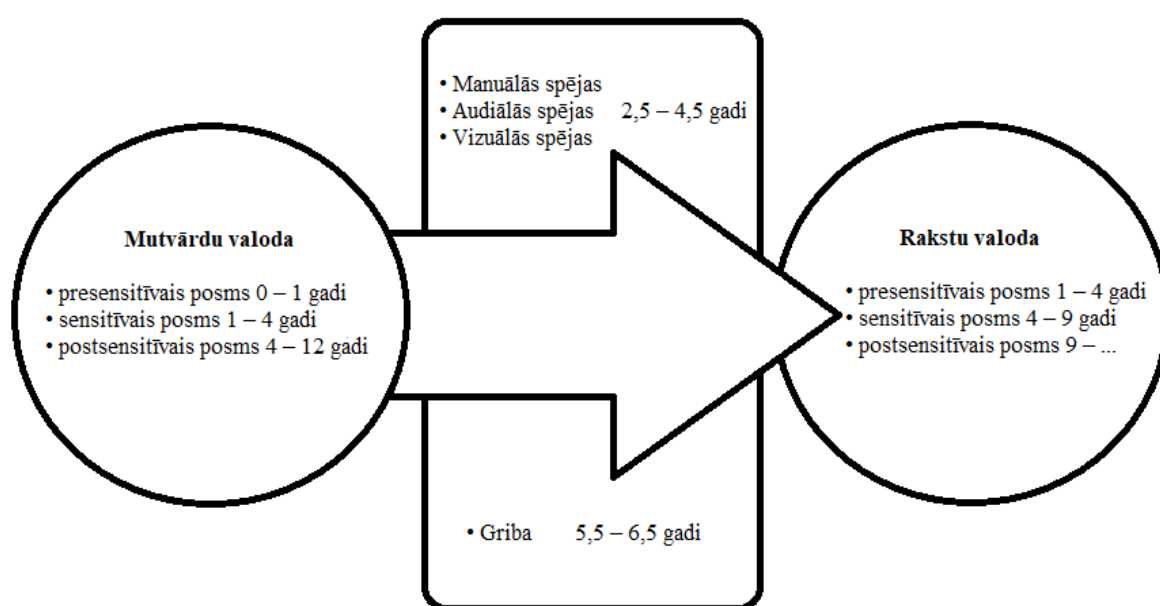
Attīstot rokas motoriskās spējas, vienlaicīgi tiek veicināta runas attīstība (Кольцова & Рузина, 2002). Lasītprasmes apguves process notiek vienlaicīgi ar rakstītprasmes apguvi vai arī nedaudz vēlāk – attīstoties rakstītprasmei, tas ir, apgūstot burtus un vārdu salikšanu, notiek pakāpeniska un secīga lasītprasmes apguve (Монтессори, 2006). M. Montesori ir izstrādājusi šādu lasīšanas vingrinājumu secību:

- vārdu lasīšana ar sīkajiem priekšmetiem un ar priekšmetiem no apkārtējās vides;
- lasīšanas klasifikācijas uzdevumi;
- vārdu savienojumu un teikumu, grāmatu lasīšana.

M. Montesori norāda, ka kaut arī rakstītprasmes un lasītprasmes apguve ir atšķirīgi procesi, tomēr tie ir savstarpēji saistīti. Bērnam ir jādod laiks vingrināties, ir jābūt grāmatu un valodas didaktisko materiālu pieejamībai – tālāko rakstu valodas apguvi zināmā mērā ietekmēs apkārtējās vides atbilstība jaunajām bērna interesēm. Arī Z. Anspoka norāda, ka mācību videi ir jābūt bērna interesēm un vajadzībām atbilstoši, lai palīdzētu viņam stiprināt motivāciju un veidot savu pieredzi, izzinot sevi un pasauli kopsakarībās (Anspoka, 2008). Nodrošinot pieejamu un attīstošu vidi arī nākamajā valodas attīstības (rakstu valodas attīstības) periodā, tiek apgūta ne tikai rakstu valoda, bet tiek arī tālāk veicināta vispusīga bērna attīstība veselumā un kultūrvēsturisko vērtību apguve.

Rakstu valodas apguves periods nav lineārs un vienmērīgs process – tajā tāpat kā mutvārdu valodas attīstībā ir eksplozīvi periodi un bērns pēkšņi sāk rakstīt vārdus vai lasīt (Монтессори, 2005, 2011). Laika periodā no 2,5 līdz 4,5 gadu vecumam notiek intensīva bērna manuālo, audiālo un vizuālo spēju attīstība (Datke, 2007). Brīdī, kad šo spēju līmenis būs pietiekami augstā līmenī, lai „apvienotos” burtu apguvei, bērns sāks rakstīt, un vienlaicīgi vai arī nedaudz vēlāk lasīt. M. Montesori atzīmē, ka būs bērni, kas vispirms iemācīsies lasīt, jo rakstu valodas apguve ir individuāls sensitīvo periodu posmu nomaiņas process. Būtiska nozīme ir gribas attīstībai ap 5,5 līdz 6,5 gadu vecumam. Tā nodrošina tālāku rakstu valodas un gramatikas apguvi apzinātā līmenī. M. Montesori grāmatā *„Дом ребенка. Метод научной*

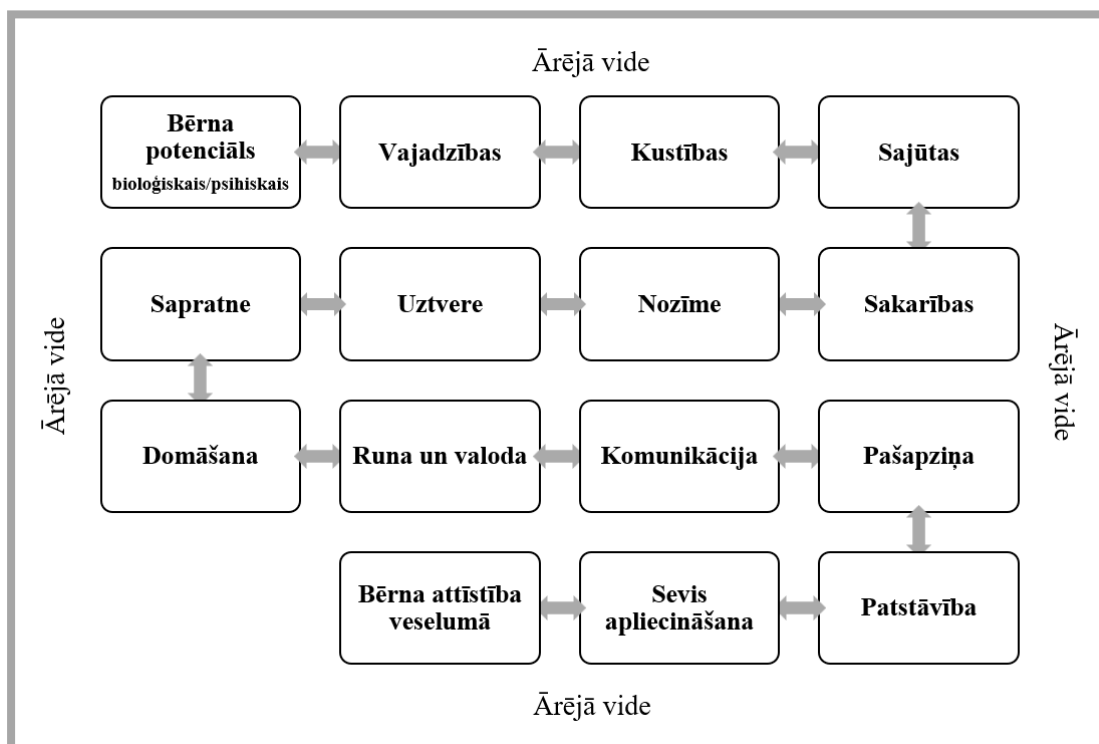
nedagogiku” („*Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini*”) raksta, ka izmantojot viņas izstrādātos didaktiskos materiālus un metodiku rakstu valodas apguvei, bērni var sākt mācīties rakstīt jau četrus gadus vecumā. Pakāpeniski un ar pieaugošu grūtību pakāpi tiek apgūti ortogrāfijas likumi, priekšstati par vārdu šķirām un teikuma analīzi (Montesori, 2005). Šis process notiek spontāni un ar prieku, ja tam ir iekšējie priekšnosacījumi – bērna attīstības sensitīvo posmu optimāla norise un secīga to nomaiņa, un ārējie priekšnosacījumi – sagatavota vide un pedagogs (arī vecāki), Montesori pedagoģijas filozofisko nostādņu un didaktisko principu ievērošana. Mutvārdu un rakstu valodas apguves sensitīvo periodu un to posmu norises pēctecība parādīta 24. attēlā.



24. attēls. Muvārdu un rakstu valodas apguves sensitīvo periodu posmu pēctecība

Bērna valodas attīstības procesu veseluma aspektā var pamatot ar I. Milcas (*I. Milz*) (1999) atziņām par Montesori pedagoģijas neiropsiholoģisko pamatojumu. I. Milca bērna attīstības procesu skata vispārīgā, savukārt promocijas darba autore šīs atziņas papildina ar bērna valodas un vispārējās attīstības kopsakarībām. Katram bērnam ir savs bioloģiskais potenciālais, kas nosaka viņa fizioloģiskās un psiholoģiskās vajadzības, tai skaitā vajadzības pēc saskarsmes un saziņas. Bērns savas vajadzības patstāvīgi var īstenot tikai tad, ja notiek viņa motoriskā attīstība – viņa kustības kļūst arvien mērķtiecīgākas, precīzākas un koordinētākas. Bērnam ēdot, raudot, guginot un lalinot, arvien precīzākas kļūst arī artikulācijas aparāta kustības, kas ir nepieciešamas precīzai dzimtās valodas skaņu izrunai. Pilnveidojoties motoriskajai attīstībai, tiek nodrošināta vispusīga sensoriskā attīstība – bērns aktīvi kustoties un darbojoties, saņem informāciju par apkārtējo vidi ar interoreceptīvajām,

proprioceptīvajām un eksteroreceptīvajām sajūtām, tai skaitā, saklusa un sajūt apkārtējās vides skaņas. Viņš dzird gan valodas, gan nevalodas skaņas, kā arī paša radītās skaņas. Bērns skaņas uztver gan audiāli, gan taktili, gan vizuāli, bet savas artikulācijas kustības – ar proprioceptīvajām sajūtām. Pieaugot motoriskajai un sensoriskajai pieredzei, bērns sāk izprast vienkāršu cēloņsakarību nozīmi, attīstās bērna uztvere. Viņš uztver un sāk saprast dažādu skaņu nozīmi – gan valodas, gan nevalodas. To neviens nespēj izdarīt bērna vietā – visi atklājumi par apkārtējo pasauli, tai skaitā valodas pasauli, bērnam ir jāveic pašam, un to nodrošina bērna pašaktivitāte un attīstoša apkārtējā vide. Turpinot uzkrāties bērna praktiskajai pieredzei, attīstās un pilnveidojas bērna domāšana un runa. Līdz divu, trīs gadu vecumam bērns domā un runā par lietām un darbībām, ko viņš ir lietojis vai darījis, bet, attīstoties valodai, bērns sāk domāt un runāt par lietām un parādībām arī ārpus tiešās pieredzes. Runa un valoda kļūst par domāšanas un komunikācijas līdzekli. Komunikācija ar apkārtējo pasauli iedrošina bērnu un veicina viņa pašapziņu. Bērns pakāpeniski kļūst arvien patstāvīgāks un spēj pašapliecināties dažādās jomās. Pieaugušais nespēj kustēties, sajust, domāt un runāt bērna vietā – tas jādara viņam pašam. Neviens no attīstības posmiem un neviena no attīstības jomām nav mazsvarīga – tās ir pamats harmoniskai attīstībai veselumā (skatīt 25. attēlu).



25. attēls. Bērna runas un valodas attīstības process veselumā

Promocijas darbā veiktā Montessori pedagoģijas teorijas un prakses analīze liecina, ka Montessori pedagoģijas atziņu un materiālu izmantošana pozitīvi ietekmē valodas attīstību veselumā, jo:

- ir bērna vajadzībām un interesēm atbilstoša sagatavotā vide (valodas, sociāli emocionālajā un materiālajā izpratnē);
- tiek ievēroti bērna valodas attīstības sensitīvie periodi un to posmi (presensitīvais, sensitīvais, postsensitīvais);
- bērna valodas attīstība tiek veicināta mijiedarbībā un veselumā ar citām attīstības jomām:
 - vispārējās un smalkās motorikas attīstību,
 - sajūtu, uztveres un kognitīvo attīstību,
 - sociāli emocionālo, saskarsmes un komunikatīvo spēju attīstību,
 - bērna personības attīstību un normalizāciju.

Lai nodrošinātu Montessori pedagoģijas lietojumu valodas attīstības traucējumu mazināšanā vai novēršanā, ir jāpielāgo klasiskais didaktiskais materiāls, kā arī jāizmanto specifiskas runas un valodas traucējumu korekcijas metodes un jāstrādā starpdisciplinārā komandā ar logopēdijas speciālistu. Vispārīgs pārskats par Montessori pedagoģijas izmantošanu runas un valodas attīstības traucējumu korekcijā skatāms 9. tabulā.

9. tabula

Pārskats par Montessori pedagoģijas izmantošanu runas un valodas attīstības traucējumu korekcijā (Tomele, 2013d)

Runas un valodas traucējumu veidi	Funkciju attīstības aizture atsevišķos vai vairākos runas un valodas attīstības līmeņos: <ul style="list-style-type: none"> • fonētiski fonemātiskajā līmenī; • leksiski semantiskajā līmenī; • morfoloģiski sintaktiskajā līmenī; • pragmatikā; • rakstu valodas apgūvē. Runas un valodas traucējumi: <ul style="list-style-type: none"> • fonoloģiskie traucējumi; • ekspresīvās valodas traucējumi; • receptīvās valodas traucējumi. Rakstu valodas traucējumi Kompleksi funkciju traucējumi (sekundāri valodas traucējumi)
Montessori pedagoģijas un logopēdijas metodoloģiskās pieejas, didaktiskie principi un materiāli	Metodoloģija: <ul style="list-style-type: none"> • bērncentrētā pieeja (humānās pedagoģijas koncepcija); • veseluma pieeja. Didaktiskie principi: <ul style="list-style-type: none"> • attīstības princips; • sistēmiskuma princips; • individuālās pieejas princips; • priekšmetiski praktiskās darbības princips; • uzskatāmības princips; • pēctecības princips; • brīvās izvēles princips; • princips „klūda nav klūda”, bet ceļš uz attīstību. Didaktiskie materiāli (sagatavotā vide): <ul style="list-style-type: none"> • praktiskās dzīves vingrinājumi; • sajūtu attīstības materiāli; • kosmiskās audzināšanas materiāli; • valodas attīstības materiāli; • matemātikas materiāli; • adaptēti (pielāgoti) un tālāk attīstīti didaktiskie materiāli.

Mācību un korekcijas darba metodes	Verbālās komunikācijas aktivizēšana Artikulācijas aparāta vingrinājumi Skaņu izrunas vingrinājumi Fonemātiskās uztveres vingrinājumi Vārdu krājuma paplašināšana: <ul style="list-style-type: none"> • jēdzienu apguve uz bērna praktiskās darbības un pieredzes bāzes; • jauno jēdzienu konkrēta un precīza prezentācija; • 3-pakāpju mācību metodes izmantošana. Valodas morfoloģijas un sintakses normu apguves vingrinājumi Rakstīšanas un lasīšanas apguves vingrinājumi Multisensorā integrācija – valodas bāzes funkciju attīstīšana
Mācību un korekcijas darba formas	Individuālās korekcijas nodarbības Mazo grupu nodarbības Nodarbības grupā vai klasē Logopēdijas tehnoloģiju iekļaušana nodarbībās (ja speciālistam ir logopēda profesionālā kvalifikācija)
Sadarbība, īstenojot mācību un korekcijas darbu	Sadarbība ar vecākiem primārās, sekundārās un terciārās profilakses kontekstā – korekcijas paņēmieni un materiālu pielāgošana darbam ģimenē Sadarbība ar logopēdu (ja speciālistam nav logopēda profesionālā kvalifikācija) Sadarbība ar citu jomu speciālistiem Sadarbība ar pirmsskolas skolotājiem
Mācību un korekcijas darba rezultāts	Verbālās komunikācijas attīstība un normalizācija (pragmatiskais līmenis) Vārdu krājuma paplašināšanās un valodas sapratnes pilnveidošanās (leksiski semantiskais līmenis) Skaņu izrunas un fonemātiskās uztveres uzlabošanās (fonētiski fonemātiskais līmenis) Gramatisko kategoriju lietošanas apguve (morfoloģiskais līmenis) Saistītās runas attīstība un normalizācija (sintaktiskais līmenis) Rakstu valodas apguve vai traucējumu korekcija Pašapziņas un paškontroles attīstība, pašapliecināšanās Bērna attīstība veselumā

Izmantojot M. Montesori teorētiskās atziņas, didaktiskos principus un materiālus, ir iespējams veicināt bērna valodas attīstību un novērst / mazināt runas un valodas traucējumus, ja atbilstoši runas un valodas traucējuma veidam pielāgo didaktiskos materiālus un to demonstrācijas (prezentācijas), kā arī demonstrācijās iekļauj gan M. Montesori ieteikumus, gan specifiskas logopēdiskās korekcijas metodes (artikulācijas aparāta masāža, elpošanas vingrinājumi, miofunkcionālie vingrinājumi, skaņu uzstādīšana, automatizēšana un diferencēšana, fonemātiskās uztveres, analīzes un sintēzes vingrinājumi, vārdu krājuma paplašināšanas un teikuma veidošanas vingrinājumi u. c. – atbilstoši bērna individuālajām vajadzībām un traucējuma būtībai).

Secinājumi

M. Montesori izstrādātie vingrinājumi un didaktiskie materiāli nodrošina mutvārdu un rakstu valodas apguvi atbilstoši bērna individuālās attīstības sensitīvajiem periodiem, tai skaitā – valodas sensitīvajam periodam un tā posmiem.

Mutvārdu un rakstu valodas attīstība tiek veicināta ar tiešās un netiešās iedarbības metodēm, ievērojot attīstības, sistēmiskuma, pēctecības, uzskatāmības, individuālās pieejas un

veseluma pieejas principus, izmantojot pašaktivitātes un kinestētisko (priekšmetiski praktiskās darbības) mācīšanās metodi.

M. Montesori filozofisko atziņu, didaktisko principu un materiālu lietojums sagatavotā apkārtējā vidē nodrošina valodas attīstības priekšnosacījumus, veicina valodas attīstības un valodas traucējumu korekcijas procesu un īsteno bērncentrētu pieeju.

Balstoties uz teorijas izpēti un praktisko pieredzi, promocijas darba autore ir apkopojusi atziņas valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darbā Montesori pedagoģijas aspektā. Montesori pedagoģijas izmantošana logopēdijā balstās uz šādiem principiem:

1. Bērna attīstība, tai skaitā valodas attīstība, ir skatāma visu attīstības jomu savstarpējā mijiedarbībā un harmoniskā attīstībā veselumā.
2. Valoda apgūstama darbībā ar aktīvu bērna līdzdalību dabīgā vidē un situācijās ar mērķi rosināt sociālo mijiedarbību un radošu saskarsmi.
3. Pedagoģiskā un korekcijas darba pamatmērķis ir bērna attīstība veselumā un attīstības normalizācija.
4. Korekcijas darba centrālajam objektam ir jābūt nevis traucējumiem, bet gan traucējumu ietekmei uz konkrēto personu.
5. Bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas darbu nevar balstīt tikai uz specifisku logopēdiskās korekcijas paņēmieni kopumu – ir jāizmanto dažādas audzināšanas un mācību metodes bērncentrētas pieejas aspektā.
6. Logopēdam bērna runas un valodas traucējumu korekcijas nodarbībās ir jāizvirza un jāīsteno trīs galvenie mērķi – korekcijas, attīstošais un audzinošais, kas savstarpēji mijiedarbojas un viens otru papildina.
7. Logopēdiskās korekcijas darba perspektīvā, ir jāparedz ne tikai bērna runas un valodas traucējumu korekcija, bet arī praktiskās darbības, kognitīvo un komunikatīvo spēju tālāka attīstība personības attīstības kontekstā.

3. Montessori pedagogijas iekļaušana valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā

3.1. Runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa izstrāde

Veicot valodas attīstības teoriju, zinātnisko pētījumu un statistikas datu izpēti un analīzi, promocijas darbā tika apkopoti valodas attīstības priekšnosacījumi:

- 1) ģenētiskā predispozīcija un bioloģiskie faktori, kas ietekmē bērna veselību un attīstību, bērna psihosomatiskā veselība;
- 2) sociālā vide (ģimene, sabiedrība, kultūra);
- 3) sociālekonomiskie apstākļi (mātes un bērna veselības aprūpes, izglītības, sociālo garantiju un palīdzības nodrošinājums);
- 4) bērna fizioloģiskā attīstība;
- 5) bērna sensomotorā un kognitīvā attīstība;
- 6) bērna psihoemocionālā un sociālā attīstība;
- 7) agrīnā interakcija, saskarsme;
- 8) mācības, ko tieši un netieši ietekmē sociālā vide un sociālekonomiskie apstākļi ģimenē un valstī.

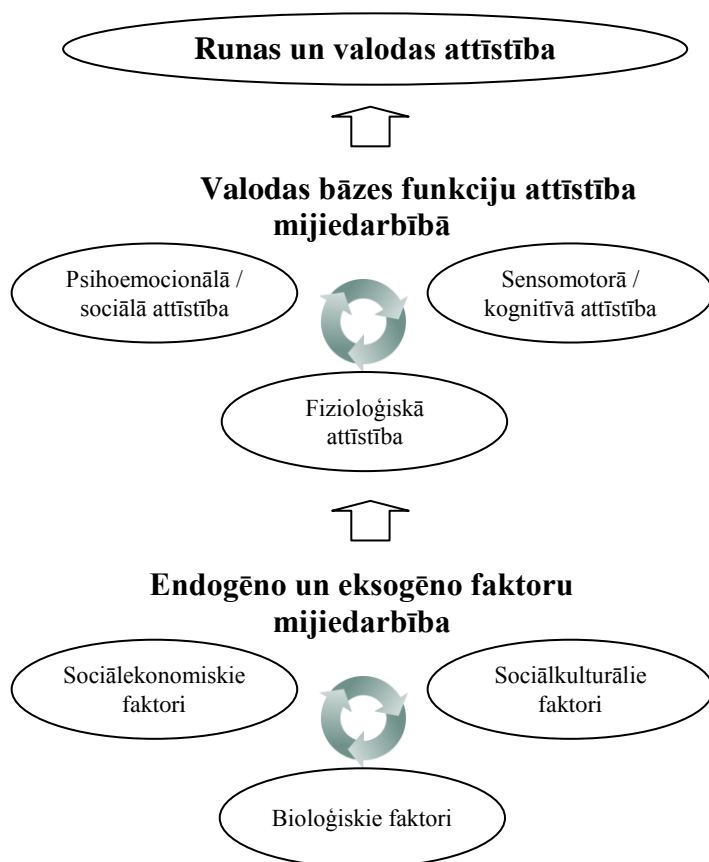
Balstoties uz teorētiskajām atziņām un profesionālo pieredzi pedagogijas un logopēdijas jomā, promocijas darba autore secina, ka bērna valodas attīstību ietekmē nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki atsevišķi faktori, bet gan visu faktoru kopums un to savstarpējā mijiedarbība. Priekšnosacījumi un to mijiedarbība katrā atsevišķā gadījumā ir atšķirīgi, un tas nosaka bērna valodas attīstības procesa individuālo raksturu (Tomele, 2015a).

Apkopojot pētījuma pirmajā (logopēdijas teorijas analīze) un otrajā (M. Montessori atziņu analīze) daļā konstatētos priekšnosacījumus, promocijas darbā izstrādāts runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis, kas balstīts uz valodas attīstības izpratni veseluma pieejas aspektā (skatīt 26. attēlu). Runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa primārajā līmenī ir trīs endogēno un eksogēno faktoru komponenti:

- 1) bioloģiskie faktori;
- 2) sociālkulturālie faktori;
- 3) sociālekonomiskie faktori.

Primārā līmeņa komponentu savstarpējā mijiedarbība, kā arī agrīnā interakcija un mācības, ietekmē runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa sekundārā līmeņa komponentus – bērna vispārējās attīstības komponentus jeb bērna valodas attīstības bāzes funkcijas:

- 1) fizioloģisko attīstību;
- 2) sensomotoro un kognitīvo attīstību;
- 3) psihoemocionālo un sociālo attīstību.



26. attēls. Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis (Tomele, 2015a)

Abu līmeņu komponenti savstarpēji viens otru ietekmē un mijiedarbojas gan horizontālā, gan vertikālā virzienā, tiešā vai netiešā veidā ietekmējot bērna runas un valodas attīstības norisi. Runas un valodas attīstība ir kā rezultāts atsevišķu komponentu mijiedarbības kopumam. Endogēno un eksogēno faktoru ietekmējamība ir daļēja, un tā ir skatāma kā laikietilpīgs process, ko nosaka gan sabiedrības sociālkulturālās tradīcijas, gan valsts sociālekonomiskais stāvoklis. Savukārt bērna vispārējās attīstības komponentus var ietekmēt jebkurā attīstības stadijā, un šī ietekme ir tūlītēja un nepārtraukts process. Valodas bāzes funkciju un runas un valodas attīstību veicina vai kavē agrīnā interakcija, saskarsme un mācības. Attīstības komponenti nepārtraukti transformējas no vienas attīstības stadijas nākamajā (Tomele, 2015a, 2018).

Balstoties uz runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa teorētisko pamatojumu, secināms, ka veicinot valodas attīstību vai konstatējot un labojot runas un

valodas traucējumus, bērna runa un valoda ir jāskata veselumā, tas ir, mijiedarbībā ar citām attīstības jomām un attīstību ietekmējošajiem faktoriem.

Mūsdienās runas un valodas traucējumu struktūra kļūst arvien komplicētāka. Bieži runas vai valodas traucējumi ir nevis kā vadošais (primārais) simptoms, bet gan kā saslimšanas vai specifiska psihoemocionālā stāvokļa sastāvdaļa un ir uzskatāms kā sekundāra parādība (Kannengieser, 2009; Keilmann et al., 2009; Wirth, 2000; Zollinger, 1997 u. c.). Līdz ar to arvien nozīmīgāka loma gan runas un valodas attīstības veicināšanā, gan valodas attīstības traucējumu korekcijā ir veseluma pieejai. Lai konstatētu visus iespējamus traucējumu cēloņus, to iespējamo mijiedarbību un izstrādātu atbilstošu logopēdiskās korekcijas plānu, ir jānoskaidro katra individuālā gadījuma runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa īpatnības. Pat tad, ja runas traucējumi skar vienu skaņu grupu vai kādu atsevišķu skaņu, korekcijas darbs neaprobežojas tikai ar traucētās skaņas pareizas izrunas iemācīšanu, bet gan ar visas valodas sistēmas un valodas bāzes funkciju attīstības veicināšanu.

Veseluma pieeja ir nozīmīga kā valodas attīstības veicināšanas aspektā, tā runas un valodas traucējumu gadījumos, it īpaši, ja ir diagnosticēti sarežģītas struktūras traucējumi ar kompleksiem izcelsmes cēloņiem (Tomele, 2015a).

Šie aspekti ir nozīmīgi arī Latvijas jaunāko izglītības reformu kontekstā:

- 1) Valsts izglītības satura centra projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” („Skola 2030”) ietvaros Latvijā tiek ieviests kvalitatīvs vispārējās izglītības saturs un mūsdienīgas pieejas, kā rezultātā bērni gūs zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir atbilstošas šī brīža aktuālajām vajadzībām un prasībām (*Par projektu*, 2019);
- 2) ir aktualizēta kvalitatīvas iekļaujošās izglītības nozīme kā projekta „Skola 2030” ietvaros, tā jaunākajos MK normatīvajos aktos, lai visiem Latvijas bērniem tiktu sniegtas iespējas apgūt izglītību atbilstoši viņu individuālajām spējām un vajadzībām (Latvijas Republikas Saeimas pētījuma gala ziņojums „*Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā*”, 2020);
- 3) tiek īstenota augstākās izglītības reforma ar mērķi paaugstināt studiju kvalitāti – viens no mūsdienīgas skolotāju izglītības aspektiem ir iekļaujošās un speciālās izglītības pamatkompetenču apgūšanu visiem topošajiem pedagogiem jaunajās studiju programmās (*Informatīvais ziņojums “Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā*”, 2017).

Balstoties uz iepriekš minēto, arī skolotājiem logopēdiem ir jānodrošina konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības apguve, iekļaujot tajā inovatīvas pieejas valodas

attīstības veicināšanā un valodas traucējumu traucējumu korekcijā. Liepājas Universitātes jaunās studiju programmas „Logopēdija” (licencēta 2020. gadā) studijuursos ir iekļauta veseluma pieejas apguve valodas attīstības veicināšanā, runas un valodas traucējumu korekcijā runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā, īstenojot Montesori pedagoģijas teorētiskos un praktiskos aspektus, kas sasaucas ar projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” vadlīnijām un ir aktuāli mūsdienu izglītības reformu kontekstā.

Secinājumi

Bērna valodas attīstību ietekmē nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki atsevišķi faktori, bet gan visu faktoru kopums un to savstarpējā mijiedarbība. Katrā atsevišķā gadījumā faktori un to mijiedarbība veido atšķirīgu modeli, kas nosaka valodas attīstības procesa individuālo raksturu.

Runas un valodas attīstība ir kā rezultāts atsevišķu komponentu mijiedarbības kopumam. Tā ir jāskata veselumā ar citām bērna attīstības jomām un attīstību ietekmējošajiem faktoriem

Runas un valodas multistrukturālais modelis logopēda praksē sniedz iespēju identificēt iespējamus traucējumu cēloņus un īstenot katram individuālajam gadījumam atbilstošu primāro, sekundāro un terciāro profilaksi.

3.2. Runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa izpratne logopēdiskajā praksē – logopēdu aptaujas rezultāti

2015. gadā tika veikta Latvijā strādājošu logopēdu aptauja, lai izpētītu speciālistu viedokli par dažādiem valodas attīstības un traucējumu korekcijas jautājumiem, tai skaitā par valodas attīstības priekšnosacījumu nozīmi bērna runas un valodas attīstībā jeb multistrukturālā modeļa izpratni praksē. Aptaujas mērķis bija apzināt situāciju, lai īstenotu modeļa aprobāciju un iekļaušanu Liepājas Universitātes studiju programmas „Logopēdija” studiju kursu bērnu logopēdijā saturā, tādejādi pilnveidojot logopēdijas studentu zināšanas, prasmes un kompetenci valodas attīstības un runas un valodas traucējumu korekcijas jautājumos.

Respondenti tika izvēlēti pēc nejaušās izlases principa. Kopumā tika saņemtas 92 anketas, no tām par derīgām atzītas – 84. Galvenie kritēriji anketas iekļaušanai rezultātu analīzē bija respondentu logopēdiskā darba pieredze bērnu logopēdijas jomā un atbilžu sniegšana uz visiem aptaujas jautājumiem.

Aptaujā tika iekļauti 15 slēgta un atvērta veida jautājumi, kas tika sadalīti šādās trīs daļās:

- 1) vispārīgie jautājumi;

- 2) jautājumi par bērna valodas attīstības priekšnosacījumiem;
- 3) jautājumi par bērnu runas un valodas traucējumu korekciju pirmsskolas vecumā.

Aptaujas anketas paraugs ir pievienots 1. pielikumā.

3.2.1. Respondentu profesionālās darbības raksturojums

Atbildes uz vispārīgajiem jautājumiem sniedz informāciju par respondentu profesionālo pieredzi un darbību logopēdijā – darba stāžu, darbavietu un logopēda nodarbību īstenošanas formu. Detalizēts respondentu profesionālās darbības raksturojums atspoguļots 10. tabulā, digrammas skatāmas 3. pielikumā.

10. tabula

Pētījumā iekļauto respondentu profesionālās darbības raksturojums (N = 84)

Raksturlielums	Skaits	Īpatsvars %
<i>Darba stāžs</i>		
0 – 5 gadi	22	26,19
5 – 10 gadi	14	16,67
10 – 20 gadi	27	32,14
20 gadi un vairāk	21	25,0
<i>Darbavieta</i>		
Vispārējās pirmsskolas izglītības iestāde	46	54,76
Speciālās pirmsskolas izglītības iestāde	15	17,86
Privātprakse	12	14,29
Cits	11	13,09
<i>Logopēda nodarbību īstenošanas veids</i>		
Tikai apakšgrupu nodarbības	9	10,72
Tikai individuālās nodarbības	13	15,48
Abi veidi – biežāk apakšgrupu nodarbības	27	32,14
Abi veidi – biežāk individuālās nodarbības	28	33,33
Cits	7	8,33

Aptaujā iegūtie dati liecina, ka lielākajai daļai respondentu (57,14 %) ir nozīmīga pieredze logopēdijas jomā, un viņu darba stāžs ir virs 10 gadiem. Logopēdu īpatsvars ar darba pieredzi no 10 līdz 20 gadiem ir 32,14 % respondentu, bet virs 20 gadiem – 25 %. Jauno speciālistu īpatsvars ar profesionālo pieredzi līdz pieciem gadiem ir 26,19 %, logopēdu īpatsvars ar darba pieredzi no pieciem līdz desmit gadiem ir 16,67 % (skatīt 3. pielikuma 1. attēlu).

Respondentu sniegtie dati par darbavietas veidu liecina, ka lielākā daļa respondentu (54,76 %) strādā vispārējās pirmsskolas izglītības iestādēs vai speciālās pirmsskolas izglītības iestādēs (17,86 %). Daļa respondentu norāda, ka strādā logopēda privātp praksē (14,29 %) vai arī ir atzīmējuši variantu „cits” (13,09 %). Piezīmēs ir sniegts skaidrojums atbildes variantam „cits” – logopēdi strādā attīstības centros, interešu izglītības pulciņos, sociālās aprūpes centros, poliklīnikās vai apvieno darbu pirmsskolas un pamatskolas izglītības iestādēs. Līdz ar to var secināt, ka aptaujā ir piedalījušies logopēdijas speciālisti no atšķirīgu jomu iestādēm –

izglītības, veselības, sociālās aprūpes iestādēm un privātpraksēm (skatīt 3. pielikuma 2. attēlu).

Analizējot aptaujas datus par apakšgrupu un individuālo logopēda nodarbību īstenošanu praksē var secināt, ka, strādājot ar pirmsskolas vecuma bērniem, gandrīz puse respondentu (48,81 %) biežāk īsteno individuālā darba formu. Apakšgrupu darba formu biežāk īsteno 42,86 % respondentu, bet 8,33 % respondentu ir norādījuši variantu „cits”. Piezīmēs ir sniegts skaidrojums atbildes variantam „cits” – nodarbību forma ir atkarīga no darbavietas veida, no bērnu skaita, kuri ir jāiekļauj nodarbībās, kā arī nodarbību formu savstarpējais sadalījums ir mainīgs, un to ietekmē valodas traucējumu veids un smaguma pakāpe (skatīt 3. pielikuma 3. attēlu).

Pēc respondentu profesionālās pieredzes raksturojuma apkopojuma redzams, ka aptaujā ir piedalījušies logopēdi ar atšķirīgu profesionālo pieredzi. Tas sniedz plašāku priekšstatu par logopēdijas speciālistu izpratni bērnu valodas attīstības veicināšanā un runas un valodas traucējumu korekcijā.

3.2.2. Respondentu sniegtā vērtējuma apkopojums un analīze

Atbildes uz otrās daļas jautājumiem sniedz informāciju par to, kā aptaujas respondenti vērtē, cik lielā mērā katrs no runas un valodas priekšnosacījumiem ietekmē bērna valodas attīstību. Respondentu viedokļa izpētē un analīzē ir izmantota Likerta skalas metode. Katra vērtējuma minimālā vērtība ir 0 punkti (nemaz neietekmē), maksimālā vērtība – 10 punkti (būtiski ietekmē). Tika saskaitīti visi iegūtie punkti un veikts katra raksturlieluma īpatsvara vērtības aprēķins procentos. Runas un valodas attīstības priekšnoteikumu apkopojuma pārskats atspoguļots 11. tabulā, diagrammas skatāmas 4. pielikumā.

11. tabula

Runas un valodas attīstības priekšnosacījumu apkopojums respondentu novērtējumā (N = 84)

Raksturlielums	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Vidējā vērtība	Kopējais punktu skaits	Īpatsvars % pret max. iespējamo punktu skaitu
<i>Endogēno un eksogēno faktoru nozīme bērna runas un valodas attīstībā</i>					
Bioloģiskie faktori	4	10	7	735	87,50
Psihosomatiskā veselība	3	10	6,5	672	80,00
Sociālekonomiskie faktori	3	10	6,5	622	74,05
Sociālkulturālie faktori	1	10	5,5	575	68,45
<i>Bērna vispārējās attīstības nozīme bērna runas un valodas attīstībā</i>					
Fizioloģiskā attīstība	4	10	7	700	83,33
Sensomotorā / kognitīvā attīstība	5	10	7,5	722	85,95
Sociāli emocionālā attīstība	3	10	6,5	691	82,26
<i>Agrīnās interakcijas un mācību nozīme bērna runas un valodas attīstībā</i>					
Agrīnā interakcija	3	10	6,5	738	87,86
Mācības	2	10	6	685	81,55

Veicot respondentu sniegtā katra runas un valodas attīstības priekšnosacījuma novērtējuma īpatsvara aprēķinu procentos attiecībā pret maksimāli iespējamo punktu skaitu, tika iegūti rezultāti, kas apliecina, ka visi norādīti faktori ir nozīmīgi un ir saņēmuši ne mazāk kā 2/3 no maksimāli iespējamā punktu skaita, tas ir, īpatsvara vērtējums procentos pārsniedz 66,67 % (skatīt 4. pielikuma 4., 5., 6. attēlu). Līdz ar to secināms, ka runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa komponenti ir izvēlēti pareizi, un to apliecina to īpatsvara vērtējums. Neviens no aptaujas respondentiem neizmantoja iespēju papildināt aptaujā sniegto priekšnoteikumu sarakstu.

Savukārt, lai varētu veikt runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa primārā, sekundārā līmeņa un agrīnās interakcijas / mācību nozīmes novērtējumu savstarpējo salīdzinājumu, tika aprēķināta kopējā vidējā īpatsvara vērtība pa līmeņiem (skatīt 12. tabulu).

12. tabula

Runas un valodas attīstības priekšnosacījumu primārā un sekundārā līmeņa vidējo vērtību apkopojums (N = 84)

Raksturlielums	Vidējā minimālā vērtība	Vidējā maksimālā vērtība	Vidējais īpatsvars % pret max. iespējamo punktu skaitu
<i>Primārais līmenis</i> Endogēno un eksogēno faktoru nozīme bērna runas un valodas attīstībā	2,75	10	77,50
<i>Sekundārais līmenis</i> Bērna vispārējās attīstības nozīme bērna runas un valodas attīstībā	4,00	10	83,85
Agrīnās interakcijas un mācību nozīme bērna runas un valodas attīstībā	2,50	10	84,71

Zemākais īpatsvars procentos ir diviem runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa primārā līmeņa faktoriem – sociālkulturālajiem (68,45 %) un sociālekonomiskajiem (74,05 %) faktoriem. Savukārt trešais primārā līmeņa komponents – bioloģiskie faktori (87,50 %) un psihosomatiskā veselība (80 %) ir saņēmuši salīdzinoši augstāku vērtējumu (vidējais abu apakškomponentu īpatsvara vērtējums – 83,75 %). Kaut arī rādītāji ir augsti, tomēr primārā līmeņa komponentu kopējā vidējā īpatsvara vērtība (77,50 %) ir salīdzinoši zemāka nekā sekundārā līmeņa (83,85 %) un agrīnās interakcijas un mācīšanās (84,71 %) vidējā īpatsvara vērtējums (skatīt 5. pielikuma 7. attēlu).

Visi runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa sekundārā līmeņa faktori (bērna fizioloģiskā, sensomotorā / kognitīvā un sociāli emocionālā attīstība) tiek novērtēti salīdzinoši augsti – vidējā īpatsvara vērtība 83,85 %. Logopēdijas speciālistu vērtējumā visaugstākā īpatsvara vērtība ir sensomotorajai / kognitīvajai attīstībai (85,95 %), savukārt šajā līmenī salīdzinoši viszemākais īpatsvara vērtējums ir sociāli emocionālajai attīstībai

(82,26 %), kas varētu norādīt uz nedaudz pazeminātu logopēdijas speciālistu izpratni par bērna sociāli emocionālās attīstības un labsajūtas nozīmi valodas attīstībā.

Logopēdijas speciālistu vērtējumā augsti tiek novērtēta agrīnā interakcija (87,86 %) un mācīšanās (81,55 %), kas ir nozīmīgi faktori kā primārajā, tā sekundārajā līmenī. Kopējā abu šo komponentu vidējā īpatsvara vērtība ir 84,71 %, kas ir augstākais rādītājs, salīdzinot ar runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa primārā līmeņa komponentu un sekundārā līmeņa komponentu vidējo īpatsvara vērtību.

Rezultāti liecina, ka daļa logopēdijas speciālistu nepietiekami novērtē sociālkulturālo (31,55 %) un sociālekonomisko (25,95 %) faktoru nozīmi bērna attīstības kontekstā. Modeļa teorētiskajā pamatojumā tika norādīts, ka šo divu faktoru izmaiņas ir skatāmas kā laikietilpīgs process, un ka to nosaka kā sabiedrības sociālkulturālās tradīcijas, tā valsts sociālekonomiskais stāvoklis. Tā kā speciālisti īstermiņā nevar saskatīt pozitīvas vai negatīvas iedarbības rezultātus, respondenti šos faktorus uzskata kā mazāk nozīmīgus, kaut arī sociālā vide (ģimene, sabiedrība, kultūra) un ekonomiskie faktori būtiski ietekmē attīstību veicinošas vides pieejamību ikvienam bērnam. Šo faktoru neapzināšanās valsts un pašvaldību līmenī var veicināt pieņemt tādus lēmumus finansējuma piešķiršanā izglītības, veselības un sociālās labklājības jomu nodrošināšanā, kas radītu negatīvas sekas ilgtermiņā.

Ja sociālkulturālo un sociālekonomisko faktoru nozīmi bērna runas un valodas attīstībā nenovērtē sabiedrība un logopēdijas speciālisti, tad arī ģimenē atbildīga attieksme veidojas lēni. Līdz ar to topošo logopēdijas speciālistu studiju programmas saturā ir jāiekļauj studiju kursi vai tēmas, kas pilnveidotu studentu zināšanas, prasmes un attieksmi, lai īstenotu profesionālu komunikāciju ar sabiedrību un sadarbību ar vecākiem, kā arī ar izglītības iestāžu pedagogiem un vadītājiem.

Jau 1988. gadā profesors T. Hellbrigge ir atzīmējis kopsakarības starp bērna kognitīvo attīstību un sociāli emocionālo labsajūtu. Jo bērns labāk jūtas sociālajā vidē (ģimenē, izglītības iestādē u. tml.), jo augstāki ir sasniegumi mācībās. Arī M. Montesori (2019) norāda uz sagatavotās vides nozīmi un vecāku vai mācībspēka lomu tās izveidē un izmantošanā, kā arī uzsver vecāku un mācībspēku lomu komunikācijā ar bērnu, lai nodrošinātu vispusīgu attīstību. Tajā pašā laikā M. Montesori darbos tiek uzsvērtā arī kultūrvēsturiskā mantojuma loma nacionālās identitātes saglabāšanā. M. Montesori teorētiskās atziņas un Montesori izglītības iestāžu „sagatavotā vide” un tur strādājošo mācībspēku kompetence sasaucas ar projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” vadlīnijām un praktisko īstenošanu.

Lai topošie logopēdijas speciālisti izprastu visu faktoru nozīmi veselumā un mijiedarbībā, jaunajā studiju programmā „Logopēdija” ir iekļautas tēmas, kas studentiem

sniedz zināšanas un izpratni par bērnu valodas attīstību veselumā, kompetenču pieeju un caurviju prasmju apguvi mācību procesā un logopēdijas nodarbībās. Montessori pedagoģijas studiju kursa iekļaušana programmā veicina šo zināšanu un prasmju apguvi.

Secinājumi

Logopēdijas speciālistu aptaujas rezultāti apliecina, ka runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa komponenti ir izvēlēti pareizi, un neviens no aptaujas respondentiem neizmantoja iespēju papildināt aptaujā sniegto priekšnoteikumu sarakstu.

Atšķirīgie primārā un sekundārā līmeņa atsevišķu komponentu vērtējumi norāda, ka ne vienmēr speciālisti pietiekami novērtē katra atsevišķā faktora un atsevišķo faktoru mijiedarbības nozīmi bērna runas un valodas attīstībā.

Visaugstākais vērtējums ir sniegts agrīnajai interakcijai, bioloģiskajiem faktoriem un sensomotorajai / kognitīvajai attīstībai, kas liecina par šo komponentu nozīmes izpratni. Salīdzinoši zemāks vērtējums ir sniegts sociālkulturālajiem, sociālekonomiskajiem faktoriem un bērna sociāli emocionālajai attīstībai.

Aptaujas rezultāti liecina, ka logopēdijas studentu izglītībā ir jāiekļauj tēmas par logopēdiskās palīdzības īstenošanas sociālekonomiskajiem faktoriem, sociālkulturālo faktoru un bērna valodas attīstības kopsakarībām, bērncentrētu pieeju un tās nozīmi logopēdijā.

3.3. Montessori pedagoģijas izmantošana runas un valodas attīstībā un traucējumu korekcijā – Montessori pedagogu aptaujas rezultāti

Līdztekus 2015. gadā veiktajai logopēdijas speciālistu aptaujai tika īstenota Montessori pedagogu aptauja, lai izpētītu speciālistu viedokli par Montessori pedagoģijas izmantošanas iespējām bērnu runas un valodas attīstības veicināšanā un tās traucējumu korekcijā. Aptaujas mērķis bija apzināt situāciju un apkopot respondentu praktisko pieredzi, lai iekļautu Montessori pedagoģijas teorētiskās atziņas un praktisko lietojumu Liepājas Universitātes studiju programmas „Logopēdija” bērnu logopēdijas studiju modulī.

Aptaujas respondenti izvēlēti pēc nejaušas izlases principa. Kopā saņemtas 83 anketas, no tām par derīgām atzītas – 78. Galvenie kritēriji, anketas iekļaušanai rezultātu analīzē, bija respondentu papildu izglītība un darba pieredze Montessori pedagoģijas jomā, un atbilžu sniegšana uz visiem aptaujas jautājumiem.

Aptaujā tika iekļauti 10 slēgta un atvērta veida jautājumi, kas sadalīti divās daļās:

- 1) vispārīgie jautājumi;
- 2) jautājumi par Montessori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas lietojumu bērnu valodas attīstības veicināšanā un runas un valodas traucējumu korekcijā.

Pielikumā ir pievienots aptaujas anketas paraugs (skatīt 2. pielikumu).

3.3.1. Respondentu profesionālās darbības raksturojums

Atbildes uz vispārīgajiem jautājumiem sniedz informāciju par respondentu profesionālo darbību Montessori pedagoģijā – kāda ir pirmā augstākā izglītība, darbavieta un kāds ir Montessori pedagoģijas kursos iegūto zināšanu un prasmju izmantošanas mērķis. Uz jautājumu „Kā Jūs izmantojat Montessori pedagoģijas kursos iegūtās zināšanas?” respondenti varēja sniegt vairākus atbilžu variantus. Detalizēts respondentu profesionālās darbības raksturojums atspoguļots 13. tabulā un 6. pielikumā.

13. tabula

Pētījumā iekļauto Montessori pedagoģijas respondentu profesionālās darbības raksturojums
(N = 78)

Raksturlielums	Skaitis	Īpatsvars %
<i>Pamata jeb pirmās izglītības joma</i>		
Pedagoģija (pirmsskolas, skolas pedagoģija)	45	57,69
Speciālā pedagoģija	7	8,97
Logopēdija	9	11,54
Psiholoģija	6	7,69
Medicīna	8	10,26
Cits	3	3,85
<i>Darbavieta</i>		
Pašvaldības pirmsskolas izglītības iestāde	20	25,64
Privātā pirmsskolas / sākumskolas izglītības iestāde	27	34,61
Speciālās izglītības iestāde	3	3,85
Medicīnas iestāde	3	3,85
Sociālās aprūpes iestāde	7	8,97
Cits	18	23,08
<i>Montessori pedagoģijā iegūto zināšanu un prasmju izmantošana (kopā 184 atbildes)</i>		
Pirmsskolas vecuma bērnu izglītībā un audzināšanā	42	53,85
Pirmsskolas vecuma bērnu attīstības veicināšanā	46	58,97
Attīstības traucējumu korekcijā	37	47,44
Valodas traucējumu korekcijā	27	34,62
Cits	32	41,03

Aptaujā iegūtie dati liecina, ka lielākajai daļai respondentu (66,66 %) pirmā augstākā izglītība ir saistīta ar pedagoģiju. Izglītību pirmsskolas vai skolas pedagoģijā kā pirmo augstāko izglītību norādīja 57,69 % respondentu, bet izglītību speciālajā pedagoģijā – 8,97 % respondentu. Savukārt 33,34 % respondentu norādīja, ka pirmā augstākā izglītība ir saistīta ar citu profesionālās darbības jomu (skatīt 6. pielikuma 8. attēlu):

- 1) logopēdijas jomā 11,54 % respondentu;
- 2) psiholoģijas jomā 7,69 % respondentu;
- 3) medicīnas jomā 10,26 % respondentu;
- 4) citā jomā 3,85 % respondentu.

Respondenti, kuri ir norādījuši atbildes variantu „cits”, pirmo augstāko izglītību ir ieguvuši ekonomikas, vadības, juridiskajā, socioloģijas vai valodniecības zinātnē.

Aptaujas dati liecina, ka interese par Montessori pedagoģiju ir dažādu jomu speciālistiem, tai skaitā speciālistiem, kuri strādā ar personām, kurām ir dažādi attīstības traucējumi – logopēdiem, psihologiem un mediķiem (kopā 29,49 %).

Respondentu sniegtie dati par darbavietas veidu liecina, ka speciālisti, kuri ir apguvuši Montessori pedagoģiju, visbiežāk strādā privātā pirmsskolas / sākumskolas izglītības iestādē – katras trešais respondents jeb 34,61 %. Nedaudz mazāk respondentu (29,49 %) norāda, ka strādā pašvaldības izglītības iestādē – no tiem 25,64 % strādā vispārējās pirmsskolas izglītības iestādē, bet 3,85 % strādā speciālajās pirmsskolas izglītības iestādēs. Neliela daļa respondentu norāda, ka strādā medicīnas iestādē (3,85 %) vai sociālās aprūpes iestādē (8,97 %). Savukārt 23,08 % respondentu ir norādījuši variantu „cits” (skatīt 6. pielikuma 9. attēlu). Piezīmēs ir sniegts skaidrojums atbildes variantam „cits” – Montessori pedagoģijas speciālisti strādā attīstības centros, interešu izglītības pulciņos, nevalstiskās organizācijās, privātpraksēs. Tātad aptaujā ir piedalījušies speciālisti no atšķirīgu jomu un atšķirīgas pārvaldības iestādēm – izglītības, veselības, sociālās aprūpes iestādēm, privātpraksēm un nevalstiskām organizācijām.

Respondenti, atbildot uz jautājumu „*Kā Jūs izmantojat Montessori pedagoģijas kursus iegūtās zināšanas?*”, norādīja vairākus atbilžu variantus. Kopā sniegtas 184 atbildes – katrs respondents sniedza vienu līdz trīs atbildes jeb vidēji 2,36 atbilžu variantus. Tā kā aptaujas dati liecina, ka izglītību Montessori pedagoģijā kā otro izglītību apgūst dažādu jomu speciālisti, atšķirīgs ir arī iegūto zināšanu un prasmju izmantošanas mērķis. Montessori pedagoģiju kā alternatīvās izglītības metodi pirmsskolas vecuma bērnu izglītībā un audzināšanā izmanto 53,85 % respondentu. Nedaudz vairāk respondentu (58,97 %) to izmanto kā pirmsskolas vecuma bērnu attīstības veicināšanas metodi. 82,06 % respondentu norāda, ka Montessori pedagoģiju izmanto kā papildu korekcijas metodi dažādu attīstības traucējumu korekcijā, tai skaitā – valodas traucējumu korekcijā (34,62 %). Daļa respondentu (41,03 %) norāda, ka iegūtās zināšanas un prasmes tiek izmantotas vecāku konsultēšanā un pedagogu izglītošanā, iestādes darba organizēšanā un īstenošanā, kā arī ģimenē savu bērnu audzināšanā (skatīt 6. pielikuma 10. attēlu).

Pēc respondentu profesionālās darbības raksturojuma apkopojuma redzams, ka aptaujā ir piedalījušies Montessori pedagoģijas speciālisti ar atšķirīgu pirmo augstāko izglītību un profesionālo pieredzi, kā arī atšķirīgu iegūto zināšanu un prasmju izmantošanas mērķi. Tas sniedz plašākus priekšstatus par Montessori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas izmantošanas iespējām bērnu valodas attīstības veicināšanā un runas un valodas traucējumu korekcijā. Speciālistu sniegtās atbildes apliecina, ka zināšanas un prasmes Montessori pedagoģijā un ārstnieciskajā pedagoģijā ir nepieciešamas arī logopēdijas studentiem, lai viņi

būtu kompetenti sniegt daudzpusīgu un bērna vajadzībām atbilstošu logopēdisko palīdzību kā primāru, tā sekundāru valodas traucējumu gadījumos.

3.3.2.Respondentu sniegtā vērtējuma apkopojums un analīze

Atbildes uz jautājumiem par Montesori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas lietojumu bērnu valodas attīstības veicināšanā un runas un valodas traucējumu korekcijā sniedz respondentu viedokli un viņu pieredzes apkopojumu. Promocijas darbā tiek analizētas atbildes uz četriem slēgtā tipa jautājumiem (vienā no tiem viedoklis ir arī jāpamato) un padziļināti analizētas atbildes uz diviem jautājumiem, kuros izmantota Likerta skalas metode. Katra vērtējuma minimālā vērtība ir 0 (nevar īstenot), maksimālā vērtība – 10 punkti (var īstenot pilnībā). Visi iegūtie punkti tiek saskaitīti, un tiek veikts katra raksturlieluma īpatsvara vērtības aprēķins procentos (skatīt 14. un 15. tabulu).

Uz jautājumu „*Vai Jūs piekrītat apgalvojumam, ka Montesori pedagoģijas izmantošana veicina bērna valodas attīstību*” 96,15 % respondentu atbildēja apstiprinoši, bet 3,85 % respondentu norādīja, ka daļēji. Noliedzošu atbilžu nav. Tātad vairums Montesori pedagoģijas speciālistu uzskata, ka Montesori pedagoģijas izmantošana veicina bērna valodas attīstību, un tas atbilst metodes autores M. Montesori teiktajam, ka viņas metode veicina bērna sajūtu, motorikas un valodas attīstību (Montesori, 2005).

Uz jautājumu „*Vai Jūs piekrītat apgalvojumam, ka Montesori pedagoģija ir izmantojama valodas traucējumu korekcijā?*” – 84,61 % respondentu atbildēja apstiprinoši, bet pārējie respondenti (15,39 %) tam piekrita daļēji. Neviens no respondentiem nesniedza noliedzošu atbildi. M. Montesori savos darbos norāda, ka valodas traucējumu novēršana ir jāīsteno jau pirmsskolas vecumā jeb periodā, kad bērna valoda attīstās, nevis skolas vecumā, kā arī tiek sniegti papildu ieteikumi, kā tas būtu īstenojams „*Bērnu mājā*” (Montesori, 2005).

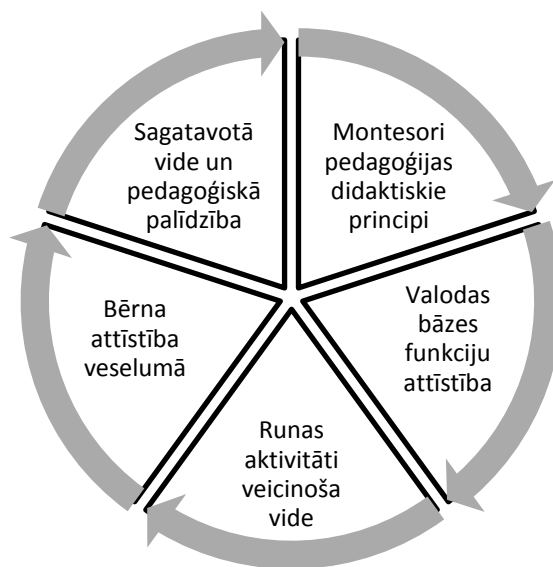
Uz jautājumu „*Vai Jūs savā praksē esat novērojusi situāciju, ka bērnam, sākot apmeklēt Montesori izglītības iestādi vai nodarbības, uzlabojas valodas prasmes?*” 89,74 % respondentu sniedza pozitīvu atbildi un apliecināja Montesori pedagoģijas pozitīvo ietekmi uz bērna valodas attīstību. 3,85 % respondentu noliedza šādus novērojumus, savukārt 6,41 % respondentu sniedza atbildi „Cits variants”, paskaidrojot, ka valodas attīstības rezultātus nevar pamatot tikai ar Montesori pedagoģijas iedarbību, jo ir sniegta arī logopēdiskā palīdzība, ka var novērot straujāku izziņas funkciju attīstību, bet valodas funkcijām nepieciešams ilgāks laika periods.

Uz jautājumu „*Vai Jūs ieteiktu bērnam ar valodas traucējumiem apmeklēt Montesori pedagoģijas nodarbības? Īsi pamatojiet savu viedokli!*” 91,03 % respondentu sniedza

pozitīvu atbildi, savukārt 8,97 % respondentu sniedza daļēji apstiprinošu (5,13 %) vai noliedzošu (3,84 %) atbildi. Respondentu sniegtie pamatojumi Montessori pedagoģijas izmantošanai valodas attīstības traucējumu korekcijā ir vispārināti un apkopoti piecās pamatgrupās. Montessori pedagoģijas vai ārstnieciskās pedagoģijas nodarbībās tiek īstenota:

- 1) bērna vajadzībām un interesēm atbilstoša pedagoģiskā palīdzība un nodrošināta sagatavotā vide (didaktisko materiālu bāze, tai skaitā, valodas attīstības materiāli);
- 2) didaktisko principu ievērošana (aktīva bērna darbība un līdzdalība, pakāpenība un secīgums didaktisko materiālu apguvē, pakāpenība un sistēmiskums valodas attīstības veicināšanā un traucējumu novēršanā, individuāla pieeja);
- 3) valodas bāzes funkciju attīstīšana (vispārējā un smalkā motorika, sajūtas, uztvere un domāšana, uzmanība, atmiņa);
- 4) runas aktivitāti veicinoša vide (psiholoģiskās bāzes nodrošināšana – pozitīva un dabiska saskarsme, bērna personības un pašapziņas attīstība);
- 5) bērna attīstība veselumā.

Montessori pedagoģijas aptaujas shematiskais atspoguļojums ir skatāms 27. attēlā.



27. attēls. Montessori pedagoģijas izmantošana valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā – speciālistu pamatojuma shematiskais apkopojums

Daļēji apstiprinošās vai noliedzošās atbildes Montessori pedagogi skaidroja šādi:

- ne visos valodas traucējumu gadījumos var izmantot Montessori pedagoģiju – tas ir atkarīgs no traucējumu veida un smaguma pakāpes;
- ir nepieciešama logopēdisko tehnoloģiju integrēšana nodarbībās un logopēda nodarbības.

Montessori pedagoģijas speciālistu sniegtās atbildes apliecina viņu izpratni par nepieciešamību runas un valodas traucējumu gadījumos izmantot traucējumu veidam un

smaguma pakāpei atbilstošas logopēdiskās tehnoloģijas (ja Montessori pedagogam ir profesionālā kvalifikācija logopēdijā) vai arī bērniem ir papildus jāapmeklē logopēdijas speciālista nodarbības (ja Montessori pedagogam nav kvalifikācijas logopēdijā), ievērojot kompleksās iedarbības principu, sadarbojoties vairāku jomu speciālistiem. Līdz šim speciālisti zināšanas Montessori pedagoģijas jomā ieguva pēc tam, kad jau bija iegūta pamata specialitāte. Tomēr ir iespējama arī citāda pieeja – piemēram, studiju programmā „Logopēdija” integrēt studiju kursu, kas sniedz zināšanas un prasmes Montessori pedagoģijas jomā, lai studenti tās varētu izmantot kā praktiskajās nodarbībās, tā praksē, kā arī savā profesionālajā darbībā pēc augstskolas absolvēšanas.

Papildus tika uzdoti jautājumi par par attīstības un korekcijas uzdevumu īstenošanu. Jautājuma „*Kādus bērna valodas attīstības uzdevumus, cik lielā mērā var īstenot Montessori pedagoģijā, izmantojot tās didaktiskos principus un materiālus?*” atbildes tika sniegtas no 0 (nevar īstenot) līdz 10 punktu (var īstenot pilnībā) vērtībā pēc Likerta skalas metodes. Respondentiem bija jānovērtē piecu valodas attīstības uzdevumu īstenošanas iespējas, kas tiek iekļautas pirmsskolas izglītības programmā – vārdu krājuma paplašināšana un aktivizēšana, skaņu izrunas kultūras veidošana, gramatiski pareizas runas veidošana, stāstīt mācīšana, sagatavošana rakstu valodas apguvei. Rezultāti ir apkopoti 14. tabulā un 7. pielikumā.

14. tabula

Bērna valodas attīstības uzdevumu īstenošanas iespējas Montessori pedagoģijā respondentu novērtējumā (N = 78)

Raksturlielums	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Vidējā vērtība	Kopējais punktu skaits	Īpatsvars % pret max. iespējamo punktu skaitu
Vārdu krājuma paplašināšana un aktivizēšana	7	10	8,5	749	96,03
Skaņu izrunas kultūras veidošana	1	10	5,5	650	83,33
Gramatiski pareizas runas veidošana	4	10	7	690	88,46
Stāstīt mācīšana	6	10	8	704	90,26
Sagatavošana rakstu valodas apguvei	7	10	8,5	750	96,15

Veicot respondentu sniegto katra bērna valodas attīstības uzdevuma novērtējuma īpatsvara aprēķinu procentos attiecībā pret maksimāli iespējamo punktu skaitu, tika iegūti rezultāti, kas apliecina, ka visi norādītie uzdevumi ir īstenojami un ir saņēmuši ne mazāk kā 4/5 no maksimāli iespējamā punktu skaita, tas ir, īpatsvara vērtējums procentos pārsniedz 80 %. Visaugstākais īpatsvara vērtējums procentos tika sniegts sagatavošanai rakstu valodas apguvei (96,15 %) un vārdu krājuma paplašināšanai, aktivizēšanai (96,03 %). Salīdzinoši zemāks vērtējums ir skaņu izrunas kultūras veidošanai (83,33 %). Tas liecina par nepieciešamību aktualizēt M. Montessori atziņu, ka skaņu izrunas kultūras vingrinājumiem

bērna ikdienā ir tikpat nozīmīga loma kā sporta nodarbībām, un tie būtu iekļaujami pedagoģiskajā procesā tāpat kā rīta rosme (Montecori, 2005). Augsts vērtējums tiek sniegts stāstīt mācīšanai (90,26 %) un gramatiski pareizas runas veidošanai (88,46 %) (skatīt 7. pielikuma 11. attēlu). Visus iepriekš minētos uzdevumus var īstenot gan valodas attīstības jomas nodarbībās, gan jebkuras citas jomas nodarbībās (praktiskās dzīves vingrinājumi, sajūtu attīstības uzdevumi, kosmiskā audzināšana un matemātika), kā arī ārpus nodarbībām.

Jautājuma „Kādus bērna valodas traucējumu korekcijas uzdevumus, cik lielā mērā var īstenot Montesori pedagoģijā, izmantojot tās didaktiskos principus un materiālus?” atbildes tika sniegtas no 0 (nevar īstenot) līdz 10 punktu (var īstenot pilnībā) vērtībā pēc Likerta skalas metodes. Runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumi tika sniegti atbilstoši biežāk izmantotajām logopēdiskajām tehnoloģijām bērnu vecumposmā. Rezultāti ir apkopoti 15. tabulā. Rezultātu apkopojuma diagramma skatāma 8. pielikumā.

15. tabula

Bērna valodas traucējumu korekcijas uzdevumu īstenošanas iespējas Montesori pedagoģijā respondentu novērtējumā (N = 78)

Raksturlielums	Minimālā vērtība	Maksimālā vērtība	Vidējā vērtība	Kopējais punktu skaits	Īpatsvars % pret max. iespējamo punktu skaitu
Vārdu krājuma paplašināšana, precizēšana un aktivizēšana	8	10	9	746	95,64
Valodas sapratnes attīstīšana	5	10	7,5	706	90,51
Ekspresīvās valodas iemaņu veidošana	3	10	6,5	675	86,54
Skaņu izrunas apguve, automatizēšana, diferencēšana	3	10	6,5	641	82,18
Artikulācijas aparāta darbības attīstīšana, pilnveide	1	10	5,5	539	69,10
Elpošanas aparāta nostiprināšana	1	10	5,5	537	68,85
Runas tempa un ritma normalizēšana	1	10	5,5	592	75,90
Fonemātiskās uztveres attīstīšana	2	10	6	669	85,77
Valodas gramatisko formu pilnveide, korekcija	2	10	6	659	84,49
Saisītās runas attīstīšana	1	10	5,5	643	82,44
Lasīšanas, rakstīšanas iemaņu veidošana, korekcija	5	10	7,5	724	92,83
Rīšanas traucējumu novēršana	0	10	5	257	32,95
Balss traucējumu novēršana	0	10	5	282	36,15
Dzirdes uztveres attīstīšana	2	10	6	573	73,46
Citu sensoro jomu attīstīšana	5	10	7,5	725	92,95
Domāšanas funkciju attīstīšana	7	10	8,5	733	93,97
Uzmanības, atmiņas attīstīšana	5	10	7,5	731	93,78
Sīkās pirkstu motorikas attīstīšana	6	10	8	754	96,67
Vispārējās motorikas attīstīšana	5	10	7,5	718	92,05
Komunikatīvo funkciju attīstīšana	5	10	7,5	687	88,08
Autisma izpausmju mazināšana	0	10	5	557	71,41
Sadarbības prasmju veicināšana	5	10	7,5	701	89,87
Runas psiholoģiskās bāzes veidošana	2	10	6	667	85,51
Bērna personības attīstība	8	10	9	753	96,54

Veicot respondentu sniegto bērnu valodas traucējumu korekcijas uzdevumu īstenošanas iespēju novērtējuma īpatsvara aprēķinu procentos attiecībā pret maksimāli iespējamo punktu skaitu, tika iegūti atšķirīgi rezultāti, kas apliecina, ka ne visi norādītie uzdevumi ir īstenojami vai īstenojami pilnībā. Viszemākais īpatsvara vērtējums procentos ir sniegts rīšanas jeb orofaringeālās funkcijas traucējumu novēršanai (32,95 %) un balss traucējumu novēršanai (36,15 %), kas apstiprina, ka šo traucējumu korekcijā ir jāizmanto specifiskas logopēdiskās korekcijas metodes.

Augstāks, bet tomēr salīdzinoši zems vērtējums ir sniegts tādiem runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumiem kā elpošanas aparāta nostiprināšana (68,85 %) un artikulācijas aparāta darbības attīstīšana, pilnveide (69,10 %). Šo uzdevumu īstenošanas iespējas ir novērtētas ar ne mazāk kā 3/5 no maksimāli iespējamā punktu skaita un īpatsvara vērtējums procentos pārsniedz 60 %, kas apstiprina, ka arī šo uzdevumu īstenošanā primāri ir nepieciešama specifisku logopēdiskās korekcijas metožu izmantošana. Tomēr daļēji tos var īstenot arī pedagoģiskajā procesā, īstenojot sagatavojošus un artikulācijas motorikas attīstību veicinošus vingrinājumus. Tas tiek norādīts arī M. Montesori atziņās (Montesori, 2005, 2011). Mūsdienīgu skatījumā tie ir runas un valodas traucējumu profilakses pasākumi, kas būtu īstenojami pedagoģiskajā procesā bērniem jau no divu, trīs gadu vecuma, un kā logopēdiskās korekcijas atbalsta pasākumi vēlākos vecumos. Lai šos uzdevumus īstenotu, ir nepieciešama pedagogu un logopēdu sadarbība, piemēram, logopēdijas speciālistiem konsultējot pirmsskolas izglītības skolotājus, kā pedagoģiskajā procesā būtu iekļaujami vingrinājumi, kas palīdz attīstīt un nostiprināt elpošanas un artikulācijas aparātu. Līdz ar to logopēdijas studentu izglītībā ir jāiekļauj uzdevumi, kas palīdzētu īstenot sadarbību ar pirmsskolas izglītības skolotājiem.

Tādu runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumu kā autisma izpausmju mazināšanas (71,41 %), dzirdes uztveres attīstīšanas (73,46 %) un runas tempa un ritma normalizēšanas (75,90 %) īstenošanas iespējas arī ir novērtētas ar ne mazāk kā 3/5 no maksimāli iespējamā punktu skaita, un to īpatsvara vērtējums procentos pārsniedz 70 %. Tātad arī šajā gadījumā ir nepieciešama pedagogu un logopēdu sadarbība, lai īstenotu plānotos uzdevumus. Montesori pedagoģijas filozofija un didaktiskie principi nodrošina iespēju mazināt autisma izpausmes, kā arī normalizēt runas tempu un ritmu (sagatavotās vides struktūra un tās uzturēšanas kārtība, individuālā pieeja un bērna vajadzību respektēšana pedagoģiskajā procesā, pakāpeniska bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušana grupā, bērna personības harmonizēšana). Dzirdes uztveres vingrinājumi ir iekļauti kā praktiskās dzīves vingrinājumos (klusuma uzdevumi), tā sensorās attīstības uzdevumu (trokšņu cilindri, zvaniņi) sadaļās.

Bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumi, kas ir novērtēti ar ne mazāk kā 4/5 no maksimāli iespējamā punktu skaita, un īpatsvara vērtējums procentos pārsniedz 80 %, ir sekojoši:

- skaņu izrunas apguve, automatizēšana un diferencēšana (82,18 %);
- saistītās runas attīstīšana (82,44 %);
- valodas gramatisko formu pilnveide, korekcija (84,49 %);
- runas psiholoģiskās bāzes veidošana (85,51 %);
- fonemātiskās uztveres attīstīšana (85,77 %);
- ekspresīvās valodas iemaņu veidošana (86,54 %);
- komunikatīvo funkciju attīstīšana (88,08 %);
- sadarbības prasmju veicināšana (89,87 %) (skatīt 8. pielikuma 12. attēlu).

Kaut arī Montessori pedagogu skatījumā visu iepriekš minēto uzdevumu īstenošanas iespējas ir saņēmušas salīdzinoši augstu novērtējumu, tomēr ir nepieciešama arī specifisku korekcijas metožu iekļaušana nodarbībās sadarbībā ar logopēdijas speciālistiem (konsultācijas vai papildu nodarbības). Skaņu izrunas vingrinājumi, automatizēšana un diferencēšana, fonemātiskās uztveres attīstīšana, valodas gramatisko formu pilnveide un korekcija tiek īstenota valodas attīstības uzdevumu sadaļā (skaņu spēles, smilšpapīra burti, kustīgais alfabēts, vārdu šķiras). Savukārt ekspresīvās valodas iemaņu veidošana, saistītās runas attīstīšana, komunikatīvo funkciju attīstīšana, runas psiholoģiskās bāzes veidošana un sadarbības prasmju veicināšana tiek īstenota visās Montessori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas mācību jomās (bērna attīstība veselumā, bērncentrēta un individuāla pieeja, katra bērna pašaktivitātes rosināšana, pakāpeniska bērnu ar īpašajām vajadzībām iekļaušana grupā, bērna personības harmonizēšana).

Visaugstākais īpatsvara vērtējums procentos (virs 90 %) ir sniegts šādu bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumu īstenošanas iespējām Montessori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas nodarbībās:

- valodas sapratnes attīstīšana (90,51 %);
- vispārējās motorikas attīstīšana (92,05 %);
- lasīšanas, rakstīšanas iemaņu veidošana, korekcija (92,83 %);
- citu sensoro jomu attīstīšana (92,95 %);
- uzmanības, atmiņas attīstīšana (93,78 %);
- domāšanas funkciju attīstīšana (93,97 %);
- vārdu krājuma paplašināšana, precizēšana un aktivizēšana (95,64 %);
- bērna personības attīstība (96,54 %);
- sīkās pirkstu motorikas attīstīšana (96,67 %) (skatīt 8. pielikuma 12. attēlu).

Respondentu sniegtās atbildes apliecina, ka Montesori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas nodarbībās ir īstenojami logopēdiskās korekcijas uzdevumi, kas veicina valodas attīstības bāzes funkcijas (vispārējā un smalkā motorika, izziņas sfēra – sajūtas, uztvere, domāšana, uzmanība, atmiņa), kā arī nodrošina vārdu krājuma paplašināšanu, precizēšanu un aktivizēšanu, valodas sapratnes attīstīšanu (didaktisko materiālu lietošanas un tajā iekļauto jēdzienu secīga un pakāpeniska apguve). Lasīšanas un rakstīšanas iemaņu veidošana tiek īstenota valodas attīstības uzdevumu sadaļā, kā arī netieši visās pārējās Montesori pedagoģijas uzdevumu jomās. Lasīšanas un rakstīšanas traucējumu gadījumā ir nepieciešama sadarbība ar logopēdijas speciālistu. Savukārt bērna personības attīstība ir Montesori pedagoģijas galvenais uzdevums un sasniedzamais mērķis – tas tiek īstenots nepārtraukti un jebkurā situācijā. Bērna personības attīstības veicināšana un tās priekšnoteikumu nodrošināšana ir arī logopēdijas virsmērķis – nevis tikai konkrēta traucējuma novēršana, bet gan personas ar runas un valodas traucējumiem komunikācijas spēju uzlabošana, iekļaušana sabiedrībā un dzīves kvalitātes uzlabošana.

Montesori pedagoģu aptaujas rezultāti liecina, ka Montesori pedagoģija ir izmantojama valodas attīstības veicināšanā un runas un valodas attīstības traucējumu korekcijā. Tomēr ne tikai Montesori pedagogi savās nodarbībās var veicināt bērnu runas un valodas attīstību, un sadarbībā ar logopēdijas speciālistiem atbalstīt runas un valodas traucējumu korekciju, bet arī logopēdijas speciālisti savā praksē var izmantot gan Montesori didaktiskos materiālus, gan didaktiskos principus un pieejas. To apliecina arī promocijas darba autores profesionālā pieredze un līdzšinējie pētījumi Liepājas Universitātes Izglītības un zinātnu institūta Alternatīvās izglītības centrā.

Secinājumi

Montesori pedagoģijas un ārstnieciskās pedagoģijas nodarbībās ir iespējams sasniegt pozitīvus rezultātus jomās, kas sasaucas ar logopēdiskās korekcijas uzdevumu īstenošanu – ekspresīvās un receptīvās valodas attīstīšanā, valodas lietojuma un komunikācijas spēju pilnveidē, sākotnējās rakstu valodas apgūvē, valodas bāzes funkciju attīstīšanā, bērna personības attīstības veicināšanā un iekļaušanā sabiedrībā.

Runas un valodas traucējumu gadījumos Montesori pedagoģija nevar būt vienīgais korekcijas nodarbību veids – ir nepieciešamas logopēda nodarbības vai logopēdisko tehnoloģiju integrēšana Montesori nodarbībās, ja Montesori pedagogam ir kvalifikācija logopēdijas jomā.

Aptaujas rezultāti liecina, ka 29,49 % respondentu ir logopēdijas speciālisti, psihologi un ārstniecības personas, kuri Montesori pedagoģijas teoriju un praksi iekļauj savā profesionālajā darbībā.

3.4. Montessori pedagoģijas izmantošanas teorētisko un empīrisko pētījumu pārskats un secinājumi

Promocijas darba autore profesionālā pieredze un pētījumi Liepājas Universitātes Izglītības un zinātņu institūta (LiepU IZI) Alternatīvās izglītības centrā no 2007. līdz 2016. gadam liecina, ka Montessori pedagoģija (teorija, didaktiskie materiāli, prakse) atbilst runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba pamatnostādņem runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā (Tomele, 2010a, 2010b, 2011c, 2013a; 2013b; 2015a, 2018).

Kopš 2007. gada LiepU IZI Alternatīvās izglītības centrā tiek pētīta Montessori pedagoģijas izmantošana runas un valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, jo Montessori pedagoģijas didaktiskie principi sasaucas ar valodas apguves didaktiskajiem, logopēdiskā darba specifiskajiem (individuālās pieejas, uzskatāmības, praktiskās darbības, pēctecības, apzinīguma u. c.) un vispārīgajiem principiem – attīstības, sistēmiskuma un kompleksās pieejas principiem.

2008. – 2009. gadā tika veikts salīdzinošais pētījums sociālās aprūpes institūcijā, lai īstenotu divu bērnu grupu attīstības un attīstības dinamikas izpēti – vienā bērnu grupā audzināšana un izglītošana norisinājās ar Montessori pedagoģijas metodēm un materiāliem, bet otrā ar klasiskās pieejas metodēm. Bērnu attīstības novērtēšanai tika izmantota Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika. Pētījums ilga 5 mēnešus, un tajā piedalījās 24 bērni. Rezultāti liecināja, ka Montessori pedagoģija veicina bērna personības un valodas attīstību veselumā, kā arī pozitīvi ietekmē vispārējo attīstību – vispārējo un smalko motoriku, kognitīvās attīstības procesus, sociālo un patstāvības attīstību. Tika secināts, ka sociālās attīstības un valodas traucējumi jāskata kontekstā ar bērna attīstību konkrētā sociālā vidē, un normalizācijas procesam ir jābūt vērstam uz bērna individuālo darbības un komunikācijas spēju tālāku attīstību. Būtiska loma šajā procesā ir komunikācijas un sociālās vides uzlabošanai. Kā veiksmīgs modelis tika atzīta sagatavotā vide Montessori pedagoģijas aspektā (Tomele, 2010b).

Tika izstrādātas Montessori pedagoģijas izmantošanas vadlīnijas bērnu valodas attīstības veicināšanai:

- 1) nodarbībās tiek īstenots individuālās pieejas princips – bērni strādā katrs ar savu materiālu un savā darba tempā, pedagogs bērnam palīdz individuāli un pēc vajadzības;

- 2) tiek īstenots brīvās izvēles princips – brīvā darba laikā materiālus izvēlas bērni, bet demonstrēšanas (prezentēšanas) materiālus pārsvarā izvēlas pedagogs atbilstoši katra bērna individuālajām attīstības vajadzībām;
- 3) pedagogs gan nodarbībās, gan ikdienā cenšas ievērot Montesori pedagoģijas pamatprincipus – respektēt bērna intereses un vajadzības, būt paraugam, ievērot patstāvības, secīguma, pakāpenības, uzskatāmības u. c. principus;
- 4) Montesori didaktiskie materiāli ir izvietoti atbilstoši Montesori sagatavotās vides prasībām un ir brīvi pieejami bērniem;
- 5) bērni paši sagatavo vietu nodarbībām – paši atnes materiālus, pēc darba tos sakārto un aiznes atpakaļ vietā;
- 6) nodarbībās apgūtās prasmes tiek nostiprinātas un izmantotas ikdienā (piemēram, pašaprūpes procesos, citās mācību jomās).

Sistemātisks individuālais darbs ar bērniem, kuriem ir valodas attīstības aizture vai traucējumi, LiepU IZI Alternatīvās izglītības centrā apliecināja, ka Montesori praktiskās dzīves uzdevumi, sajūtu attīstības, valodas un matemātikas materiāli veiksmīgi nodrošina motoriskās un kognitīvās sfēras attīstību. Tomēr nodarbības ar Montesori didaktiskajiem materiāliem ir jāpielāgo, lai ar tām tiktu pastiprināts koriģējoši attīstošais efekts un sasniegts plānotais rezultāts valodas attīstības veicināšanas jomā. Valodas traucējumu gadījumos nodarbībās papildus ir jāiekļauj specifiskas logopēdiskās tehnoloģijas (ja Montesori speciālistam ir arī kvalifikācija logopēdijā) vai jāapmeklē logopēda nodarbības (ja Montesori speciālistam nav kvalifikācijas logopēdijā). Savukārt Montesori pedagoģijas teorija un didaktiskie principi ir atbilstoši gan logopēdiskās korekcijas īstenošanai, gan bērnu ar valodas attīstības problēmām kognitīvās attīstības veicināšanai, socializācijai un uzvedības normalizācijai, ievērojot humānpedagoģijas principus un veseluma pieeju.

Būtisks faktors ir sadarbība ar vecākiem un apgūto prasmju, zināšanu, attieksmes nostiprināšana ikdienas situācijās ģimenē. Veiktie pētījumi apliecina T. Hellbriggas (1977) viedokli par to, ka bērnu valodas un kognitīvo spēju attīstība Montesori pedagoģijā notiek uz:

- vispārējo kustību un smalkās motorikas vingrināšanas;
- darbību ar priekšmetiem un rotaļu darbību attīstīšanas;
- sajūtu sensibilizācijas un diferenciacijas;
- sociālo attiecību pilnveidošanas;
- domāšanas un radošuma attīstības;
- uzmanības, koncentrēšanās spēju, pacietības veicināšanas;
- gribas, personīgās aktivitātes, iniciatīvas, patstāvības un pašapziņas attīstības un stabilizēšanās bāzes (Hellbrügge, 1977, 1981; Tomele, 2010b, 2011c).

Otrs salīdzinošais pētījums tika veikts 2015. – 2016. gadā divās pirmsskolas izglītības grupās, lai izpētītu agrīnās lasītprasmes attīstību, attīstības dinamiku un lasīšanas traucējumu profilakses iespējas. Pētījuma mērķis bija izpētīt vecākā pirmsskolas vecuma bērnu agrīnās lasītprasmes apguves priekšnoteikumus. Pētījumā piedalījās 29 vecākā pirmsskolas vecuma bērni no vienas pirmsskolas izglītības iestādes divām grupām. Vienā grupā (X) bērni apguva vispārīzglītojošo pirmsskolas izglītības programmu, savukārt otrā grupā (Y) pedagoģiskajā procesā tika iekļauta Montesori pedagoģijas metode. Agrīnā lasītprasme, izmantojot Dibel Next latviešu versijas testu, tika pārbaudīta divas reizes – ziemā un pavasarī. Grupā Y (N=11) ziemas pārbaudes rezultāti uzrādīja labus rezultātus – 90,9 % bērnu bija pietiekama agrīnā lasītprasme, bet 9,1 % bērnu bija nepieciešams intensīvs atbalsts. Grupā X (N=18) ziemas pārbaudes rezultātu apkopojums uzrādīja zemāku agrīnās lasītprasmes apguves līmeni – 50 % bērnu lasītprasmes pārbaudes rezultāti bija pietiekami, 22,22 % bērnu bija nepieciešams stratēģisks atbalsts agrīnās lasītprasmes uzlabošanai, savukārt 27,78 % – intensīvs atbalsts. Ar pārbaudes rezultātiem un ieteikumiem agrīnās lasītprasmes tālākai attīstībai tika iepazīstināti abu pētījuma grupu vecāki un pedagogi. Veicot otro pārbaudi pavasarī, tika konstatēts, ka grupā Y agrīnās lasītprasmes līmenis 90,9 % bērnu ir optimāls tāpat kā iepriekš, savukārt 9,1 % bērnu ir uzlabojums un turpmāk nepieciešams tikai stratēģisks atbalsts. Savukārt grupā X tika konstatēts, ka procentuālās attiecības starp pietiekamu agrīnās lasītprasmes apguvi, stratēģiskā un intensīvā atbalsta nepieciešamību ir palikušas nemainīgas. Pētījuma rezultāti apliecināja, ka Montesori grupā bērnu agrīnā lasītprasme ir augstākā līmenī, ir pozitīva un noturīga dinamika, vecāki vairāk iesaistās agrīnās lasītprasmes veicināšanā un ir zemāks risks iespējamiem lasīšanas traucējumiem skolā (Tomele & Antoneviča, 2017).

Dzimtās valodas kompetence ir viena no svarīgākajām pamata kompetencēm bērna izglītībā un personības attīstībā. VISC projekta „*Kompetenču pieeja mācību saturā*” ietvaros ir īstenota pakāpeniska pāreja uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi visos izglītības līmeņos, un tas nozīmē, ka:

- bērniem jāapgūst zināšanas, balstoties uz praktisko pieredzi, un jāprot tās izmantot jaunās situācijās;
- jāattīsta bērnu spējas un vēlme mācīties;
- jāveicina bērnu personības attīstība un rakstura ieradumu veidošana (*Kompetenču pieeja mācību saturā*, 2016).

Analizējot Montesori pedagoģijas teoriju un praksi kompetencēs balstītas izglītības kontekstā, var secināt, ka M. Montesori izveidotās pedagoģijas koncepcija gan teorētiski, gan praktiski jau no tās pirmsākumiem ir balstīta uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi

(prasmes, zināšanas, attieksmes) attīstot un pilnveidojot bērna personību. Veicinot bērnu runas un valodas attīstību, mazinot runas un valodas traucējumu riskus un īstenojot optimālu korekcijas procesa norisi traucējumu gadījumos, primāri tiek nodrošināta dzimtās valodas kompetences apguve, bet sekundāri – kompetencēs balstītas izglītības apguve veseluma pieejā.

Izmantojot M. Montesori teorētiskās atziņas, didaktiskos principus un materiālus, ir iespējams veicināt bērna runas un valodas attīstību un veikt traucējumu korekciju, ja atbilstoši bērna individuālajām vajadzībām pielāgo didaktisko materiālu prezentācijas, didaktisko materiālu bāzi papildina ar specifiskiem valodas attīstības materiāliem, nodarbībās integrē gan M. Montesori didaktiskos principus, gan specifiskas logopēdiskās metodes atbilstoši bērna individuālajām vajadzībām (Tomele, 2018; Tomele & Lidaka, 2017).

Secinājumi

Montesori pedagoģija (teorija, didaktiskie principi un materiāli, prakse) atbilst runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba pamatnostādņēm runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā.

LiepU Izglītības zinātņu institūta Alternatīvās izglītības centrā veikto pētījumu rezultāti apliecina, ka ir iespējama citāda pieeja bērnu audzināšanā un izglītošanā, tai skaitā, runas un valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā – Montesori pedagoģija un ārstnieciskā pedagoģija nodrošina veseluma un bērncentrētu pieeju.

Lai Montesori pedagoģijas vai tās elementu izmantošana valodas attīstības veicināšanā un traucējumu mazināšanā, valodas traucējumu korekcijā kļūtu pieejamāka plašākam bērnu lokam, ir nepieciešams topošo logopēdijas speciālistu izglītībā iekļaut studiju kursus, kas sniegtu zināšanas un prasmes jaunu pieeju un logopēdisko tehnoloģiju izmantošanā.

3.5. Montesori pedagoģijas teorijas un prakses iekļaušana studiju programmas

„Logopēdija” īstenošanā

IZM informatīvajā ziņojumā „Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā” (2014), Latvijas Republikas Saeimas darba grupas pētījuma „Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā” (2020) gala ziņojumā u. c. pētījumos tiek norādīts, ka būtiska nozīme kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā ir profesionāli sagatavotiem pedagogiem, kuri spēj īstenot mācību procesa un vides pielāgošanu, spēj sniegt individuāli pielāgotu atbalstu katram bērnam. Šajos pētījumos un ziņojumos ir aktualizēta nepieciešamība veikt izmaiņas pedagogu izglītībā un profesionālo kompetenču pilnveidē.

Līdz ar to, īstenojot jaunās studiju programmas „Logopēdija” izstrādi SAM projekta „Studiju programmu fragmentācijas samazināšana LiepU” (Nr.8.2.1.0/18/I002) ietvaros, ir veiktas izmaiņas studiju kursu saturā un to īstenošanā, lai pilnveidotu topošo logopēdijas speciālistu kompetenci bērnu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā atbilstoši inovācijām Latvijas izglītības telpā un statistikas datiem par bērnu runas un valodas attīstības traucējumu izplatības pieaugumu.

Viens no jaunajiem studiju kursiem ir „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” (skatīt 9. pielikumu), kas studentiem sniedz zināšanas un prasmes Montesori pedagoģijas atziņu, didaktisko principu un materiālu iekļaušanā runas un valodas traucējumu profilaksē un logopēdiskajā korekcijā. Studiju kurss ir izstrādāts, balstoties uz promocijas darba ietvaros veikto teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātiem. Aprobācijas ietvaros tika pilnveidots arī studiju kurss „Valodas traucējumi bērniem” (skatīt 10. pielikumu). Studiju kursā „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” studenti apgūst Montesori pedagoģijas teorētiskos un praktiskos aspektus, savukārt studiju kursā „Valodas traucējumi bērniem” papildus logopēdisko tehnoloģiju apguvei, caurviju prasmes un kompetenču pieejas integrēšanai logopēdiskajās nodarbībās, ir iekļauts praktikums, ko veic LiepU Izglītības zinātņu institūta Alternatīvās izglītības centrā, izmantojot Montesori pedagoģijas atziņas, didaktiskos principus un materiālus.

Iepriekš minēto studiju kursu saturs ir saistīts ar citiem studiju kursiem – tie viens otru secīgi papildina, padziļina un paplašina studentu izpratni par pirmsskolas vecuma bērna attīstību, attīstības priekšnoteikumiem un jaunām pieejām logopēdiskajā korekcijā. Piemēram, studiju kursā „Latviešu valodas mācību jomā pirmsskolā” (skatīt 11. pielikumu) studenti nostiprina runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa izpratni, pilnveido prasmi veidot bērncentrētu vidi logopēdiskās korekcijas nodarbībās, kā arī prasmi adaptēt, patstāvīgi izstrādāt un radoši izmantot didaktiskos materiālus pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstīšanā un traucējumu korekcijā. Savukārt studiju kursā „Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika logopēdijā” (skatīt 12. pielikumu) studenti apgūst prasmi novērtēt bērna attīstību veselumā, apkopot un interpretēt iegūtos rezultātus, izstrādāt uz izpētes rezultātiem balstītus uzdevumus logopēdiskās korekcijas īstenošanai vai ieteikumus profilaksei.

Studiju kursu apguves rezultātā studiju programmas „Logopēdija” studenti iegūst teorētiskās zināšanas un praktisko pieredzi Montesori pedagoģijas atziņu, didaktisko principu un materiālu lietošanā. Studentiem veidojas zināšanas un prasmes šādās jomās:

- runas un valodas attīstību ietekmējošie faktori un to mijiedarbība, kas pamato savlaicīgas un mērķtiecīgi īstenotas primārās, sekundārās un terciārās profilakses

nozīmi logopēdijā (studiju kursi „Valodas traucējumi bērniem”, „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”);

- bērna attīstības norise veselumā un funkcionālās attīstības jomu savstarpējā ietekme, kas logopēdam sniedz iespējas izvēlēties efektīvākās stratēģijas valodas attīstības veicināšanā un traucējumu novēršanā bērniem agrīnajā vecumā (studiju kursi „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”, „Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika logopēdijā”);
- bērna valodas attīstības sistēmiskums un pēctecība, kas nodrošina logopēda nodarbību mērķa, uzdevumu un satura atbilstību bērna valodas attīstības sensitīvajiem posmiem (studiju kursi „Bērna valoda: sistēma, struktūra, norma”, „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”);
- kompetenču pieeja un caurviju prasmes valodas mācību jomā un logopēdijas nodarbībās, kas nodrošina logopēdijas nodarbību sasaisti ar mācību saturu un pedagoģisko procesu pirmsskolas izglītības iestādēs (studiju kursi „Latviešu valodas mācību joma pirmsskolā”, „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”);
- veseluma un bērncentrētas pieejas īstenošana logopēdijas nodarbībās, izmantojot Montesori pedagoģijas atziņas, didaktiskos principus, materiālus un pielāgotos materiālus, kas nodrošina bērna individuālajām vajadzībām atbilstošu uzdevumu izvēli (studiju kursi „Montesori ārstnieciskās pedagoģija logopēdijā”, „Latviešu valodas mācību joma pirmsskolā”).

Studenti, apgūstot zināšanas un prasmes Montesori pedagoģijas jomā, spēs logopēdijas nodarbībās iekļaut Montesori didaktiskos principus, izmantot un pielāgot didaktiskos materiālus atbilstoši bērna individuālajām vajadzībām, traucējumu veidam un smaguma pakāpei. Iegūtās zināšanas Montesori pedagoģijas jomā papildina studentu kompetenci logopēdijā, kas iegūta citos bērnu logopēdijas studijuursos.

3.5.1. Studiju programmas „Logopēdija” studentu aptaujas raksturojums

Jaunā studiju programma „Logopēdija” ir licencēta 2020. gada jūnijā, līdz ar to studiju kurss „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” pirmo reizi tika īstenots 2020./2021. studiju gada pavasara semestrī. Līdz tam studiju programmas „Logopēdija” studenti ieguva tikai vispārīgus priekšstatus Montesori pedagoģijā viena kredītpunkta apjomā.

Lai noskaidrotu, vai studiju kursa īstenošanas rezultātā studenti ir guvuši pamata zināšanas un prasmes Montesori pedagoģijā, tās lietojumā bērnu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā, kā arī viedokli par šī kursa īstenošanas nepieciešamību, tika veikta studentu tiešā aptauja 2021. / 2022. studiju gada rudens semestrī. Aptaujā piedalījās studiju

programmas „Logopēdija” pilna un nepilna laika studenti (N = 59), izveidojot divas respondentu grupas:

- pirmā grupa (A grupa) – logopēdijas studenti (N = 20), kuri ir apguvuši studiju kursu „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” vai „Montesori pedagoģija logopēdijā”;
- otrā grupa (B grupa) – logopēdijas studenti (N=39), kuri vēl nav apguvuši studiju kursu „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”.

Astoņi studiju programmas „Logopēdija” studenti dažādu iemeslu dēļ aptaujā nepiedalījās. Katrai respondentu grupai tika uzdoti trīs jaukta vai atvērta veida jautājumi – atbildes uz jautājumiem bija jāsniedz, izvēloties vienu no atbilžu variantiem un to pamatojot.

Grupas A respondentu aptaujā pirmajam un trešajam jautājumam ir doti trīs atbilžu varianti (jā, nē, cits), un katrai atbildei ir jāsniedz īss tās pamatojums. Uz otro jautājumu atbilde ir jāsniedz izvērstā veidā. Grupas A respondentiem tika uzdoti šādi jautājumi:

1. Vai Montesori pedagoģijas teorētiskās atziņas, didaktiskie principi un materiāli ir izmantojami valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā?
2. Kādu runas un valodas funkciju attīstības veicināšanā vai traucējumu korekcijā ir izmantojama Montesori pedagoģija?
3. Vai studiju kurss „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” ir iekļaujams studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā?

Grupas B respondentu aptaujā visiem jautājumiem ir doti trīs atbilžu varianti (jā, nē, cits), un katrai izvēlētajai atbildei ir jāsniedz īss tās pamatojums (izņemot, ja atbilde uz pirmo un otro jautājumu ir „nē”). Grupas B respondentiem tika uzdoti šādi jautājumi:

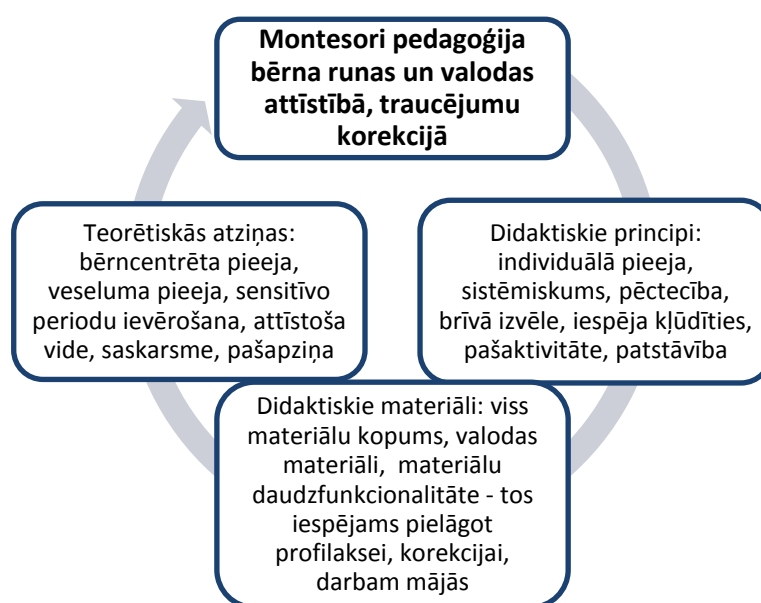
1. Vai Jūs zināt, kas ir Montesori pedagoģija?
2. Vai Jūs esat dzirdējusi / lasījusi par Montesori pedagoģijas izmantošanu valodas attīstības veicināšanā vai traucējumu korekcijā?
3. Vai studiju kurss „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” būtu iekļaujams studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā?

Trešais jautājums abām respondentu grupām ir līdzīgs, lai noskaidrotu studentu viedokli par studiju kursa iekļaušanu studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā. Grupas A respondenti ir apguvuši studiju kursu un zina tā saturu, savukārt grupas B respondenti tika iepazīstināti ar studiju kursa „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” aprakstu.

3.5.2. Grupas A respondentu sniegto atbilžu apkopojums un analīze

Aptaujas rezultāti grupas A respondentu izlasē ir apkopoti, grupējot izvērstās atbildes tematiskās grupās, un tās tiek analizētas, izmantojot aprakstošo metodi.

Visi grupas A respondenti (N = 20) atbildēja apstiprinoši uz pirmo aptaujas jautājumu „*Vai Montessori pedagoģijas teorētiskās atziņas, didaktiskie principi un materiāli ir izmantojami valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā?*”. Divi respondenti atbildes pamatojumā norāda, ka primāri Montessori pedagoģija ir izmantojama valodas attīstības veicināšanā. Studentu sniegtajos atbilžu pamatojumos tiek norādīti trīs galvenie faktori, kāpēc Montessori pedagoģija būtu izmantojama valodas traucējumu profilaksē vai logopēda nodarbībās – tās ir teorētiskās atziņas, didaktiskie principi un materiāli (skatīt 28. attēlu).



28. attēls. Montessori pedagoģijas lietojums logopēdijā studentu skatījumā

Atbildes uz pirmo jautājumu liecina, ka studentiem pēc studiju kursa apguves ir izveidojusies izpratne par Montessori pedagoģijas lietojumu valodas attīstības veicināšanā vai logopēdiskajā korekcijā. Sniegtais pamatojums ir līdzīgs Montessori pedagoģu aptaujā iegūtajiem rezultātiem (skatīt 27. attēlu). Studenti tiešā veidā nav devuši tikai vienu no Montessori pedagoģu sniegtajiem pamatojumiem – valodas bāzes funkciju attīstīšana, taču tas atspoguļojas otrā jautājuma atbildēs.

Apkopojot A grupas respondentu atbildes uz otro jautājumu „*Kādu runas un valodas funkciju attīstības veicināšanā vai traucējumu korekcijā ir izmantojama Montessori pedagoģija?*”, ir redzams, ka studenti ir norādījuši dažādus bērnu runas un valodas traucējumu veidus (runas traucējumi, valodas attīstības traucējumi, pragmatikas traucējumi, sekundāri valodas traucējumi), kā arī valodas un valodas bāzes funkciju attīstības veicināšanu:

- 1) runas traucējumu korekcija:
 - fonētiski fonemātiskie traucējumi (14),

- runas plūduma traucējumi (1);
- 2) valodas attīstības traucējumi:
- ekspresīvās valodas traucējumi – leksika, morfoloģija, sintakse (8),
 - receptīvās valodas traucējumi – valodas sapratne, semantika (9);
- 3) valodas lietojuma (pragmatikas) traucējumi (3);
- 4) sekundāri valodas traucējumi – komunikācijas traucējumi u. c. (3);
- 5) rakstu valoda:
- traucējumu korekcija (3),
 - apguves veicināšana (2);
- 6) valodas attīstības veicināšana (4);
- 7) valodas bāzes funkciju stimulēšana (8);
- 8) atbilstoši runas un valodas traucējuma slēdzienam (4), kritiski izvēloties un pielāgojot materiālus.

Studiju programmas „Logopēdija” studenti, atbildot uz otro jautājumu, ne tikai norāda konkrētus traucējumu veidus, bet arī min piemērus – kādus Montessori didaktiskos materiālus un kādā veidā varētu izmantot. Studentu sniegtās atbildes liecina, ka ir apgūtas prasmes Montessori pedagoģijas elementu iekļaušanā logopēdijas nodarbībās.

Visas A grupas respondentu (N = 20) atbildes uz trešo jautājumu „*Vai studiju kurss „Montessori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” ir iekļaujams studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā?*” ir apstiprinošas. Atbildēs studiju kursa iekļaušanai studiju programmas īstenošanā ir sniegti šādi pamatojumi:

- sniedz noderīgu informāciju, kas nepieciešama studiju procesā un profesionālajā darbībā pēc studiju beigšanas;
- papildu zināšanas jomā pilnveido speciālista profesionalitāti;
- Montessori pedagoģijā izmantotās metodes sasaucas ar logopēdijā izmantojamajām metodēm;
- sniedz citādu pieeju logopēda darba organizēšanā un īstenošanā;
- tiek apgūti jauni paņēmieni un pieejas, kas ir noderīgi logopēda nodarbībās;
- sniedz idejas, kā izveidot, dažādot, pielāgot un daudzveidīgi izmantot korekcijas materiālus;
- sistematizē izpratni par bērna attīstības vadlīnijām;
- sniedz izpratni par bērncentrētu pieeju, kas rosina bērna pašattīstību, pašmotivāciju, paškontroli, pašapziņu;
- Montessori pedagoģija ir balstīta uz empīriskiem pētījumiem un ir pierādījusi efektivitāti praksē;

- attīstībā esoša metode.

Apkopojot visas A grupas studentu sniegtās atbildes uz aptaujas jautājumiem, secināms, ka ir sasniegti studiju kursa "Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā" plānotie rezultāti un studenti ir ieguvuši studiju kursa aprakstā minētās kompetences:

- zina Montesori ārstnieciskās pedagoģijas teoriju un didaktiskos pamatprincipus valodas attīstības, runas un valodas traucējumu korekcijas aspektā;
- prot lietot un adaptēt didaktiskos materiālus logopēdiskajā korekcijā, izprot veseluma pieejas nozīmi valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā;
- spēj īstenot veseluma un bērncentrētu pieeju valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.

3.5.3. Grupas B respondentu sniegto atbilžu apkopojums un analīze

Aptaujas rezultāti B grupas respondentu izlasē ir apkopoti gan statistiski, gan grupējot izvērstās atbildes tematiskās grupās. Apkopotās atbildes pa tematiskajām grupām tiek analizētas, izmantojot aprakstošo metodi.

B grupas respondentu (N = 39) atbildes uz pirmo aptaujas jautājumu „Vai Jūs zināt, kas ir Montesori pedagoģija?” ir atšķirīgas – trīs studenti (7,69 %) ir snieguši atbildi „nē”, pieci studenti (12,82 %) apliecina, ka viņi pirms studiju uzsākšanas ir apmeklējuši Montesori kursus un ir zināšanas un prasmes, pieciem studentiem (12,82 %) ir praktisks priekšstats par Montesori pedagoģiju (būts Montesori iestādēs, izmantotas pieejas, dzirdētas vecāku atsauksmes), bet 26 studenti (66,67 %) norāda, ka zināšanas ir vispārīgas un fragmentāras. Sniegtās atbildes liecina, ka tikai nelielai daļai studentu ir zināšanas un prasmes Montesori pedagoģijā pirms studiju kursa „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” apguves.

Vairāk nekā puse B grupas respondentu (N = 25 jeb 64,10 %) sniedz noliedzošu atbildi uz otro aptaujas jautājumu „Vai Jūs esat dzirdējusi / lasījusi par Montesori pedagoģijas izmantošanu valodas attīstības veicināšanā vai traucējumu korekcijā?”. 13 studenti (33,33 %) ir lasījuši vai ir dzirdējuši par Montesori pedagoģijas izmantošanu bērnu valodas attīstības veicināšanā, bet viens students (2,57 %) norāda, ka ir redzējis, kā uzlabojas bērnu valodas attīstība. Studentu atbildes uz otro aptaujas jautājumu apliecina, ka studiju kursa iekļaušana studiju procesā sniegs studentiem jaunas zināšanas un prasmes, pilnveidos esošos priekšstatus dažādu pieeju izmantošanā bērnu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā.

Visas B grupas respondentu (N = 39) atbildes uz trešo jautājumu „Vai studiju kurss „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” būtu iekļaujams studiju programmas „Logopēdija” īstenošanā?” ir apstiprinošas. Studenti, kuri līdz šim vēl nav apguvuši studiju kursu „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”, savas atbildes pamato no atšķirīgiem

aspektiem. Līdz ar to, lai apkopotu studentu sniegtos skaidrojumus par to, kāpēc studiju kurss būtu apgūstams un kādi varētu būt rezultāti, tie tika apvienoti tematiski līdzīgās grupās:

- logopēdijas speciālistiem jāpārzina dažādas metodes un pieejas – mūsdienīgas, inovatīvas, atšķirīgas, attīstībā esošas;
- studiju kursa apguve paplašinās topošā speciālista redzesloku un dažādos prasmes;
- tiks iegūtas profesionālajai darbībai noderīgas zināšanas, prasmes un pieredze;
- tiks gūtas ierosmes logopēdiskās korekcijas materiālu izstrādei;
- tiks iegūta informācija par bērna attīstību veselumā,
- studiju kursa apguve sniegs zināšanas, kā attīstīt bērna valodu;
- logopēdijas speciālistam ir jāpārzina dažādas metodes, lai varētu izvēlēties bērnam / klientam vispiemērotāko pieeju;
- apgūstot un piedāvājot daudzveidīgas metodes, tiks uzlabota bērna / klienta dzīves kvalitāte;
- studiju kursa apguve sniegs zināšanas par:
 - Montesori pedagoģiju,
 - Montesori pedagoģijas iekļaušanu logopēdijā un otrādi,
 - Montesori ārstniecisko pedagoģiju.

Studentu sniegtie skaidrojumi liecina, ka topošie logopēdijas speciālisti vēlas paplašināt savas zināšanas, pilnveidot prasmes un gūt jaunu pieredzi. Savukārt daļa no studentiem studiju kursa apguvi vērtē arī no bērna vajadzību un attīstības perspektīvas.

Studentu skatījums un vajadzības sasaucas ar pēdējo desmit gadu laikā veiktajiem pētījumiem un izdarītajiem secinājumiem („*Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā*”, 2014; „*Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā*”, 2017; „*Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā*”, 2020) – mūsdienās izglītības sistēmā ir nepieciešami profesionāli sagatavoti pedagogi, kuri spēj sniegt individuāli pielāgotu atbalstu katram bērnam, kā arī īstenot mācību procesa un vides pielāgošanu.

Secinājumi

Aprobējot promocijas darba teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātus Liepājas Universitātes studiju programmā „Logopēdija”, ir pilnveidota studentu kompetence bērnu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā atbilstoši inovācijām Latvijas izglītības sistēmā, tādejādi preventīvi mazinot runas un valodas traucējumu izplatību pirmsskolas vecuma bērnu populācijā un iespējamās valodas traucējumu sekas skolēniem pamatskolas izglītības pakāpē.

Veiktās izmaiņas studiju programmas „Logopēdija” saturā sniedz iespējas topošajiem skolotājiem logopēdiem apgūt daudzpusīgas zināšanas un prasmes bērnu logopēdijas jomā, apvienojot tradicionālās pieejas logopēdijā ar Montesori pedagoģijas teoriju un praksi.

Studiju kursa „Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā” apguves rezultātā studenti spēs bērnu valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā īstenot veseluma pieeju un nodrošināt individuāli pielāgotu, bērna vajadzībām atbilstošu logopēdisko palīdzību, izmantojot Montesori pedagoģijas teorētiskās atziņas, didaktiskos principus un materiālus runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā.

Secinājumi

1. Valoda ir izveidojusies un turpina attīstīties cilvēces kultūrvēsturiskās attīstības procesa un sabiedrības vajadzību īstenošanas ietekmē. Pateicoties valodai tiek nodrošināta kultūras pēctecība paaudzēs un sabiedrības iegūto zināšanu saglabāšana, līdz ar to bērna valodas attīstība ir būtisks priekšnosacījums kultūrvēsturiskā mantojuma apguvei, saglabāšanai un nodošanai nākamajām paaudzēm.
2. Bērns runas un valodas attīstības procesā apgūst prasmi izmantot valodu kā saskarsmes, mijiedarbības, pašizteiksmes, pašregulācijas un apkārtējās pasaules izziņas līdzekli. Mutvārdu runas un valodas apguves procesa norise pirmsskolas vecumā un sasniegtais attīstības līmenis ir nozīmīgs faktors tālākās attīstības kontekstā – tas ir intelektuālās attīstības un sagatavotības rādītājs mācībām skolām, pamats rakstu valodas apguvei un mācību sasniegumiem, kā arī viens no būtiskiem priekšnoteikumiem personiski un sociāli nozīmīgu mērķu sasniegšanā.
3. Pēdējo divdesmit gadu laikā ir pieaudzis bērnu skaits ar valodas attīstības aizturi vai traucējumiem. To apliecina pētījumi Latvijā, Vācijā, Krievijā, kā arī Liepājas logopēdu metodiskās apvienības apkopotie statistikas dati – pēdējo desmit gadu laikā ir nemainīgi augsts pirmsskolas vecuma bērnu skaits ar nepietiekamu runas un valodas attīstību vai traucējumiem. Valodas attīstības problēmas skar katru otro vai trešo pirmsskolas vecuma bērnu jeb vidēji 41,01 % līdz 48,03 %.
4. Ja runas un valodas attīstības traucējumi pirmsskolas vecumā netiek laboti vai tiek novērsti daļēji, tad pamatskolas izglītības posmā tie nereti transformējas kā mācīšanās traucējumi. Runas un valodas traucējumu sekas ietekmē indivīda personīgās dzīves kvalitāti, kā arī rada zaudējumus sabiedrībai sociālajā, kultūrvēsturiskajā un tautsaimnieciskajā kontekstā.
5. Atbalsta pasākumu vai speciālās izglītības nodrošinājums bērniem ar valodas vai citiem attīstības traucējumiem Latvijā ir nepietiekams. To apliecina Izglītības iniciatīvu centra 2013. gadā veiktais pētījums „Bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītības finansēšana un pārvaldība Latvijā: sistēmas izvērtējums”, Izglītības un zinātnes ministrijas 2014. gada informatīvais ziņojums „Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā” un Latvijas Republikas Saeimas darba grupas 2020. gadā veiktais pētījums „Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā”.
6. Lai Latvijas izglītības sistēma spētu īstenot pasākumus, kas nodrošinātu primāro, sekundāro un terciāro valodas traucējumu profilaksi, ir nepieciešams:

- palielināt logopēdu un atbalsta personāla slodžu skaitu atbilstoši skolēnu skaitam ar speciālajām vajadzībām;
 - pilnveidot esošās un ieviest jaunas metodes pirmsskolas izglītībā un logopēdiskās korekcijas darbā, kas veicinātu bērna attīstību veselumā un pāreju uz kompetencēs balstītas izglītības apguvi;
 - uzlabot skolotāju logopēdu un pedagogu profesionalitāti, pilnveidojot izglītības procesu augstskolās.
7. Nav vienotas nostādnes par runas un valodas traucējumu definīciju, klasifikāciju, korekcijas mērķiem, uzdevumiem un metodiku. To nosaka logopēdijas kā zinātnes kompleksā daba un atšķirīgās īstenošanas jomas. Runas un valodas traucējumu izpēte, to profilakse un korekcija ir attīstībā esošs process, kas tiek īstenots mijiedarbībā ar citām zinātnēm, galvenokārt, medicīnu, pedagoģiju, lingvistiku, psiholoģiju.
 8. Logopēdijā runas un valodas traucējumu korekcijas veidus nosacīti iedala divās pamatgrupās pēc to metodoloģiskās pieejas – uz valodas traucējumiem orientētas metodes un uz bērna attīstību veselumā orientētas metodes. Jebkuras metodes vai pieejas izmantošanas pamatā ir speciālista profesionālā kompetence.
 9. Bērna valodas attīstību ietekmē nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki atsevišķi faktori, bet gan faktoru kopums. Tie atrodas daudzveidīgā savstarpējā mijiedarbībā un viens otru tieši vai pastarpināti ietekmē. Priekšnosacījumu jeb faktoru mijiedarbības modelis katrā atsevišķā gadījumā ir atšķirīgs. Tas nosaka bērna valodas attīstības procesa un traucējumu rašanās mehānisma individuālo raksturu. Līdz ar to, neskatoties uz logopēda nodarbībās īstenoto principu un metodoloģisko pieeju daudzveidību, jebkurai runas un valodas traucējumu korekcijas metodei ir jābūt orientētai uz bērna individuālajām vajadzībām.
 10. Runas un valodas multistrukturālais modelis logopēda praksē sniedz iespēju identificēt iespējamus traucējumu cēloņus un īstenot katram individuālajam gadījumam atbilstošu primāro, sekundāro un terciāro profilaksi.
 11. Analizējot bērna valodas attīstību, nosakot un labojot valodas traucējumus, runa un valoda ir jāskata veselumā ne tikai no lingvistiskā, bet arī no eksogēno un endogēno faktoru ietekmes un vispārīgās attīstības aspekta. Logopēda nodarbībās ir jāveic gan traucējumu korekcija, gan jāveicina valodas bāzes funkciju un valodas sistēmas attīstība kopumā. Ievērojot veseluma pieejas principu, tiek īstenota iedarbība ne tikai uz runas un valodas funkcijām, bet arī uz citām bērna funkcionālās attīstības jomām,

kas nākamajos attīstības posmos veicinās sekmīgu rakstu valodas apguvi un harmonisku bērna personības attīstību.

12. Lai nodrošinātu optimālu runas un valodas traucējumu korekciju, ir jāievēro sistēmiskuma, attīstības un veseluma pieejas principu kopums. Runas un valodas traucējumu korekcijas teorētiskajām pamatnostādņēm, logopēdiskā darba saturam un metodēm ir jābūt bērncentrētām un virzītām uz bērna vispusīgu attīstību, viņa individuālajām komunikatīvajām vajadzībām un uz traucējumu novēršanu. Nereti valodas traucējumi ir kompleksu traucējumu primāra, sekundāra vai pavadoša izpausme. Papildus valodas traucējumiem ir konstatējami vispārējās un smalkās motorikas deficīti, izziņas (sajūtu, uztveres, domāšanas, atmiņas, uzmanības) traucējumi un sociāli emocionālās sfēras īpatnības. Līdz ar to šo jomu attīstības uzdevumi ir vai nu jāietver logopēda nodarbībās vai arī jābūt atbilstošo jomu speciālistu sadarbībai.
13. Logopēdiskā korekcija, novēršot runas un valodas traucējumus pirmsskolas vecuma bērniem, ir cieši saistīta ar pedagoģiju. Logopēda nodarbībās tiek īstenoti gan koriģējošie un attīstošie, gan izglītojošie un audziņošie uzdevumi. Līdz ar to tajās ir iekļaujamas arī pedagoģiskās pieejas un paņēmieni.
14. Mūsdienās joprojām ir aktuāla Marijas Montesori izstrādātās pedagoģiskās koncepcijas teorija un prakse, kas sevī ietver nozīmīgākās reformpedagoģijas un humānpedagoģijas nostādnes holistiskās pieejas skatījumā. Tā tiek īstenota tās klasiskajā formā alternatīvajās skolās un pirmsskolas izglītības iestādēs, kā arī attīstības un rehabilitācijas centros kā atvērto jeb ārstnieciskā pedagoģija.
15. M. Montesori valodas attīstības nozīmi ir skatījusi bērna individuālās un sabiedrības kultūrvēsturiskās attīstības kontekstā, ir pārzinājusi runas un valodas attīstības priekšnosacījumus un ontogēnēzi, saskatījusi saikni starp valodas attīstību un vispārējo attīstību (motorikas, sajūtu, uztveres, domāšanas, sociāli emocionālo attīstību), bērna bioloģisko potenciālu un sociālo vidi, zinājusi runas un valodas traucējumu veidus, kā arī iespējamus to cēloņus, norādījusi uz vecumposmam atbilstošas valodas attīstības norises nozīmīgumu un savlaicīgas valodas traucējumu korekcijas nepieciešamību.
16. M. Montesori izstrādātie vingrinājumi un didaktiskie materiāli nodrošina mutvārdu un rakstu valodas apguvi atbilstoši bērna attīstības sensitīvajiem periodiem. Mutvārdu un rakstu valodas attīstība tiek veicināta ar tiešās un netiešās iedarbības metodēm, ievērojot attīstības, sistēmiskuma, pēctecības, pakāpenības, individuālās un veseluma pieejas principus, izmantojot uzskatāmības (vingrinājumu prezentācija),

aktivitātes (bērna aktīva iesaiste un sadarbība), kinestētisko (priekšmetiski praktiskā darbība) un verbālo (3-pakāpju) mācīšanas metodi.

17. Montessori pedagoģijā īstenotie didaktiskie principi sasaucas ar runas un valodas traucējumu logopēdiskās korekcijas didaktiskajiem principiem (attīstības, sistēmiskuma, veseluma, individuālās pieejas, pakāpenības, pēctecības, aktivitātes, sadarbības) un didaktiskajiem paņēmieniem (uzskatāmās, praktiskās, verbālās metodes).
18. Izmantojot Montessori pedagoģijas teorētiskās atziņas, didaktiskos materiālus, principus un metodes, tiek veicināta bērna valodas attīstība, kā arī tiek novērsti vai mazināti runas un valodas traucējumi, ja atbilstoši runas un valodas traucējumu veidam tiek pielāgoti didaktiskie materiāli un to prezentācijas, iekļaujot tajās gan M. Montessori ieteikumus, gan specifiskus logopēdiskās korekcijas uzdevumus (elpošanas vingrinājumi, artikulācijas aparāta vingrinājumi, skaņu uzstādīšana, automatizēšana un diferencēšana, fonemātiskās uztveres, analīzes un sintēzes vingrinājumi, vārdu krājuma paplašināšanas, vārdu gramatisko formu un teikuma veidošanas vingrinājumi).
19. Runas un valodas traucējumu gadījumos Montessori pedagoģija nevar būt vienīgais korekcijas nodarbību veids – ir nepieciešamas logopēda nodarbības, logopēdisko tehnoloģiju integrēšana Montessori nodarbībās (ja Montessori pedagogam ir logopēda profesionālā kvalifikācija) vai Montessori didaktisko principu, materiālu un metožu iekļaušana logopēda nodarbībās (ja logopēdam ir zināšanas un prasmes Montessori pedagoģijā).
20. Montessori pedagoģijas izmantošana logopēdijā balstās uz šādām atziņām:
 - bērna attīstība, tai skaitā valodas attīstība, ir skatāma visu attīstības jomu harmoniskā attīstībā un savstarpējā mijiedarbībā;
 - valoda apgūstama darbībā ar aktīvu bērna līdzdalību dabīgā vidē un situācijās ar mērķi rosināt sociālo mijiedarbību un radošu saskarsmi;
 - pedagoģiskā un korekcijas darba pamatmērķis ir bērna attīstība veselumā un attīstības normalizācija;
 - korekcijas darba centrālajam objektam ir jābūt nevis traucējumiem, bet gan traucējumu ietekmei uz konkrēto personu;
 - bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas darbu nevar balstīt tikai uz specifisku logopēdiskās korekcijas paņēmienu kopumu – ir jāizmanto arī dažādas mācību un audzināšanas metodes bērncentrētas pieejas aspektā;

- logopēdam bērna runas un valodas traucējumu korekcijas nodarbībā ir jāizvirza un jāīsteno trīs galvenie mērķi – korekcijas, attīstošais (izglītojošais) un audzinošais.
21. Pētījuma hipotēze ir apstiprinājusies – Montesori pedagoģijas teorija, didaktiskie principi, materiāli un prakse atbilst runas un valodas attīstības veicināšanas un traucējumu korekcijas darba pamatnostādņēm runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā.
 22. Lai Montesori pedagoģijas izmantošana valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā kļūtu pieejama plašākam bērnu lokam, topošo logopēdijas speciālistu izglītībā ir jāiekļauj studiju kursi vai tēmas, kas sniegtu zināšanas un prasmes jaunu pieeju un metožu lietošanā.
 23. Jaunu pieeju apgūšana un iekļaušana logopēdu izglītībā un profesionālajā darbībā ir nozīmīgs aspekts Latvijas jaunāko izglītības reformu kontekstā:
 - Valsts izglītības satura centra projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” ietvaros īstenojot jauno vispārējās izglītības saturu un izmantojot mūsdienīgas pieejas, bērni gūst zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir atbilstošas mūsdienu vajadzībām un prasībām, bet šī mērķa sasniegšanai nepieciešamas labas bērnu valodas prasmes un profesionāli speciālisti, kuri spēj sniegt atbalstu grūtību gadījumā;
 - jaunākajos MK normatīvajos aktos un projektā „Kompetenču pieeja mācību saturā” ir aktualizēta kvalitatīvas iekļaujošās izglītības nozīme, bet, lai visiem Latvijas bērniem tiktu sniegtas iespējas apgūt izglītību atbilstoši viņu individuālajām spējām un vajadzībām, izglītības iestādēs ir vajadzīgs gan pietiekams atbalsta speciālistu skaits, gan iekļaujošās izglītības vajadzībām atbilstoša speciālistu profesionālā kompetence;
 - īstenojot augstākās izglītības reformu ar mērķi paaugstināt studiju kvalitāti, studentiem studiju procesā jāgūst zināšanas, prasmes un attieksmes, kas ir atbilstošas profesionālo pienākumu veikšanai mūsdienu izglītības sistēmā, bet šī mērķa sasniegšanai studiju programmās ir jāiekļauj jauni studiju kursi un tēmas, jāapgūst jaunas pieejas un metodes.
 24. Montesori pedagoģijas teorija un prakse jau no tās vēsturiskajiem pirmsākumiem ir veidota kā kompetencēs balstītas izglītības apguve (prasmes, zināšanas, attieksmes). Veicinot bērnu runas un valodas attīstību, mazinot runas un valodas traucējumu riskus vai īstenojot optimālu valodas traucējumu korekciju, tiek nodrošināta dzimtās valodas kompetences apguve, kas ir pamats kompetencēs balstītas izglītības apguvei

veselumā. Montessori pedagoģijas īstenošana praksē apliecina, ka ir iespējama citāda pieeja bērnu audzināšanā un izglītošanā, tai skaitā, valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā.

25. Studenti, apgūstot zināšanas un prasmes Montessori pedagoģijas jomā, izprot tās teorētiskos un praktiskos aspektus, spēj logopēdijas nodarbībās iekļaut Montessori didaktiskos principus, izmantot un pielāgot didaktiskos materiālus atbilstoši bērna individuālajām vajadzībām, traucējumu veidam un smaguma pakāpei, īstenojot veseluma un bērncentrētu pieeju. Iegūtās zināšanas Montessori pedagoģijas jomā papildina studentu zināšanas un prasmes citos bērnu logopēdijas studijuursos.
26. Aprobējot teorētisko un empīrisko pētījumu rezultātus Liepājas Universitātes studiju programmā „Logopēdija”, ir pilnveidota studentu kompetence bērnu valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā atbilstoši inovācijām Latvijas izglītības sistēmā. Veiktās izmaiņas studiju programmas saturā sniedz iespējas topošajiem skolotājiem logopēdiem apgūt zināšanas un prasmes, apvienojot tradicionālās pieejas logopēdijā ar Montessori pedagoģijas teoriju un praksi.

Nobeigums

Promocijas darba izstrāde uzsākta 2010. gadā, balstoties uz veiktajiem teorētiskajiem un empīriskajiem pētījumiem, kā arī uz profesionālās darbības pieredzi logopēdijas un Montessori pedagoģijas jomā. Gūtā pieredze un atziņas logopēdijas jomā rosināja meklēt alternatīvus risinājumus, kas mazinātu valodas attīstības nepietiekamības un traucējumu pieaugošo izplatību bērnu populācijā, sniegtu citādu skatījumu logopēdiskās korekcijas īstenošanā.

Promocijas darbā veikta Marijas Montessori teorētisko un empīrisko atziņu analīze bērnu valodas attīstības veicināšanas un valodas traucējumu korekcijas jomās, salīdzinot to ar logopēdijas teorijas un prakses atziņām. Balstoties uz literatūras avotu kontentanalīzi un salīdzinošo analīzi, kā arī uz aptaujas rezultātiem un empīrisko pieredzi, secināts, ka Montessori pedagoģija (teorija, prakse, didaktiskie principi un materiāli) atbilst valodas attīstības veicināšanas, traucējumu profilakses un logopēdiskās korekcijas pamatnostādņem un principiem mūsdienās. Izstrādātais runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis atspoguļo valodas attīstību ietekmējošo faktoru mijiedarbību un traucējumu patoģenēzi.

Promocijas darbā gūtās atziņas ir iekļautas studiju kursu „Montessori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā”, „Valodas traucējumi bērniem”, „Latviešu valodas mācību joma pirmsskolā” izstrādē, kas no 2020. gada tiek īstenoti Liepājas Universitātes studiju programmā „Logopēdija”. Logopēdijas studenti gūst izpratni par veseluma un bērncentrētas pieejas nozīmi logopēdijas nodarbībās un prasmi izmantot Montessori pedagoģijas didaktiskos principus un materiālus runas un valodas attīstības traucējumu profilaksē un korekcijā runas un valodas attīstības multistrukturālā modeļa kontekstā.

Promocijas darba izstrādes rezultātā ir iezīmējušās pētniecības tālākās perspektīvas:

1. Kāda ir valodas attīstības traucējumu korekcijas efektivitāte, iekļaujot logopēda nodarbībās Montessori pedagoģijas didaktiskos principus un materiālus?
2. Kā Montessori pedagoģijas atziņas un didaktiskie principi īstenojami latviešu valodas mācību jomā kompetenču pieejas kontekstā?
3. Vai un kā tiek pilnveidota logopēdijas studentu kompetence bērnu logopēdijas jomā, ja studiju procesā tiek iekļauta alternatīvu pieeju apguve?

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Bērnu runas un valodas attīstības nepietiekamības un traucējumu izplatības pieaugums un tā sekas nākotnē rosina veicināt sabiedrības izpratni par runas un valodas nozīmi ikvienas personas individuālās attīstības, sabiedrības (sociālkulturālais aspekts), valsts (sociālekonomiskais aspekts) un nacionālo vērtību saglabāšanas kontekstā.
2. Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis parāda endogēno un eksogēno faktoru savstarpējo mijiedarbību, veicinot vai kavējot bērna attīstību – runas un valodas attīstību ietekmē nevis kāds konkrēts faktors vai vairāki izolēti faktori, bet gan visu faktoru kopums. Mijiedarbības norises modelis katrā atsevišķā gadījumā ir atšķirīgs, un tas nosaka ne tikai bērna valodas attīstības procesa vienreizīgumu, bet arī norāda uz nepieciešamību mācību un logopēdiskās korekcijas procesā īstenot veseluma pieeju.
3. Marija Montesori ir radījusi audzināšanas un izglītības modeli, kas joprojām ir aktuāls un atbilst bērna individuālajām vajadzībām un interesēm, ievērojot veseluma un bērncentrētu pieeju. Montesori pedagoģijas didaktiskie principi, sagatavotā vide un pedagoģiskā procesa īstenošana veicina bērna valodas attīstību, kā arī nodrošina valodas traucējumu korekciju, ja papildus tiek apmeklētas logopēda nodarbības vai izmantotas specifiskas logopēdiskās tehnoloģijas.
4. Lai pilnveidotu skolotāju logopēdu profesionalitāti, īstenojot bērnu runas un valodas attīstības traucējumu korekciju, topošo logopēdijas speciālistu izglītībā ir jāiekļauj studiju kursi un mācību metodes, kas sniedz zināšanas un prasmes veseluma un bērncentrētas pieejas īstenošanā, izmantojot runas un valodas attīstības multistrukturālo modeli un Montesori pedagoģijas atziņas un didaktiskos materiālus.

Pateicības

Darbs izstrādāts, pateicoties ESF projekta „Doktora studiju attīstība Liepājas Universitātē” vienošanās Nr.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018 finansiālam atbalstam.

Dr. paed., profesorei Anitai Līdakai par iespēju izveidot Alternatīvās izglītības centru un zinātniskajām konsultācijām darba izstrādes sākumposmā.

No sirds pateicos darba zinātniskajai vadītājai Dr. habil. philol., profesorei Dacei Markui par zinātniskajām konsultācijām, atbalstu un iedrošinājumu darba izstrādes laikā.

Latvijas pirmsskolas izglītības iestāžu logopēdiem un Montesori pedagogiem, studiju programmas „Logopēdija” studentiem, Liepājas logopēdu metodiskajai apvienībai, Latvijas logopēdu asociācijai un Latvijas Montesori asociācijai par sniegto atbalstu datu ieguvē.

Teodora Hellbriggas fondam (*Theodor Hellbrügge Stiftung*) un Internacionālajai Attīstības – Rehabilitācijas akadēmijai (*Internationale Akademie für Entwicklungs – Rehabilitation und Pädiatrische Fortbildung*) par iespēju gūt un pilnveidot zināšanas un prasmes Montesori pedagogijā.

Liepājas Universitātes kolēģiem par atbalstu, padomiem un uzmundrinājumiem darba izstrādes laikā.

Vissirsnīgākais paldies manai ģimenei par atbalstu, izturību, sapratni un mīlestību.

Izmantotā literatūra

1. Adam, D., Bodensohn, M., Häußler, M., Ostertag, B., Schmid, R. G., & Vock, K. (Ed.). (2004). *Die Sozialpädiatrischen Zentren in Bayern: Eine Information für Patienten, ihre Eltern und Institutionen*. Altötting: Schmid.
2. Aivars, L., Aršavskis, V., Breslavs, G., Eglītis, I., Igoņins, D., Paņkova, J. (...) Voitkāne, S. (1999). *Psiholoģijas vārdnīca*. G. Breslava redakcijā. Rīga: Apgāds „Mācību grāmata”.
3. Altermans, K., & Čaure, A. (1995). *Bērns, mēs tev palīdzēsim to veikt pašam!* H. Holštīges un P. Osvalda materiāli. Rīga: Izglītība.
4. Anderlik, L. (1978). Mehrfach und verschiedenartig behinderte Kinder in der Montessori-Kleingruppentherapie. In T. Hellbrügge, & Mario Montessori (Ed.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* (pp. 304-307). München: Kindler Verlag.
5. Anderlik, L. (1996). *Ein Weg für alle!* Dortmund: verlag modernes lernen.
6. Anderlik, L. (2010). Miteinander wachsen, lernen, leben. Ist das im Kinderhaus und in der Montessori-Schule möglich? Wenn nicht hier – wo denn sonst? In E. Eckert, & I. Waldschmidt (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 126-141). Berlin: LIT Verlag.
7. Anderlik, L. (2011). *Montessori – Ein Weg zur Inklusion*. Überlegungen aus der Praxis – für die Praxis. Dortmund: verlag modernes lernen.
8. Ansorge, M. S., Zhou, M., Lira, A., Hen, R., & Gingrich, J. A. (2004). Early-life Blockade of the 5-HT Transporter Alters Emotional Behavior in Adult Mice. *Science*, 306 (5697), 879-881. doi:10.1126/science.1101678
9. Anspoka, Z. (2008). *Latviešu valodas didaktika. 1. – 4. klase*. Monogrāfija. Rīga: RaKa.
10. Anspoka, Z. (2013). Daži lingvodidaktikas aspekti valodu mācīšanās veicināšanai pirmsskolā un sākumskolā. Z. Anspokas (red.) grāmatā *Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā* (9.-27. lpp.). Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
11. Anspoka, Z. (2015). Divvalodīgs bērns latviešu mācībvalodas pirmsskolā un sākumskolā. A.Vulānes, & D. Markus (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* (11.-26. lpp.). Rīga: SIA Apgāds „Zinātne”.

12. Anspoka, Z., & Stangaine, I. (2016). Divvalodīga bērna ieguvumi: teorija un prakse. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (107.-118. lpp.). Rīga: RaKa.
13. Auerbach, D. (2008). Montessori-Therapie. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 44, 46-77.
14. Auerbach, D. (2010). Montessori-Therapie. Eine Fördermaßnahme für besondere Bedürfnisse. In Eckert, E., & Waldschmidt, I. (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 166-197). Berlin: LIT Verlag.
15. Aurin, M. (1981). Aufbau des ersten Montessori-Kinderhauses mit integrierter Erziehung gesunder, mehrfach und verschiedenartig behinderter Kinder. In T. Hellbrügge (Ed.), *Klinische Sozialpädiatrie* (pp. 413-419). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
16. Bauer, J. (2006). *Warum ich fühle, was du fühlst: Intuitive Kommunikation und das Geheimnis*. München: Heyne Verlag.
17. Baumgartner, S., & Füssenich, I. (1999). *Sprachtherapie mit Kindern*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
18. Bāra, A. (2016). *Runā ar mani, māmiņ!* Vingrinājumi un rotaļas bērna runas attīstības veicināšanai. Rīga: Zvaigzne ABC.
19. Behrens, G. (2009). *Wie kommt die Welt in den Kopf? Prinzipielles zur Gehirnforschung nebst einigen Konsequenzen für das ‚gehirnge-rechte‘ Lehren und Lernen in der vhs*. Pieejams <http://www.vhs-bw.de/abteilung/politik-gesellschaft-umwelt/wie-kommt-die-welt-in-den-kopf.pdf>
20. Beļickis, I. (1997). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa.
21. Beļickis, I. (2001). *Izglītības alternatīvās teorijas*. Rīga: RaKa.
22. Beļickis, I., Blūma, D., Koķe, T., Markus, D., Skujiņa, V., & Šalme, A. (2000). *Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: Zvaigzne ABC.
23. Biesalki, P., & Frank, F. (Ed.). (1994). *Phoniatrie und Pädaudiologie*. Stuttgart: Thieme Verlag.
24. *Biography of Dr. Maria Montessori*. (2015). Association Montessori Internationale. Pieejams <http://ami-global.org/montessori/biography-dr-maria-montessori>
25. Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
26. Boulbijs, Dž. (1998). *Drošais pamats. Vecāku un bērnu savstarpējā pieķeršanās – cilvēka veselīgas attīstības priekšnoteikums*. Rīga: Apgāds „Rasa ABC”.

27. Böhm, W. (2012). Maria Montessori (1870 – 1952). In H.-E. Tenorth (Ed.), *Klassiker der Pädagogik. Von John Dewey bis Paulo Freire* (pp. 74-88). 2. Auflage. München: Verlag C. H. Beck.
28. Braun, O. (2006). *Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Diagnostik – Therapie – Förderung*. Erweiterte 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
29. Brīlmeiers, A. (1998). *Veidot skolu ar prieku*. Rīga: Latvijas Universitāte.
30. Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Verlag Hans Huber.
31. Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2002). *Language Basic of Reading Disabilities and Implications for Early Identification and Remediation*. Pieejams <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1036&context=spcedfacpub>
32. Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. La Haye: Mouton.
33. Chomsky, N. (1973). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
34. Cīrule, Z., & Cīrulis, R. (2003a). *Es varu*. Darba burtnīca. Rīga: RaKa.
35. Cīrule, Z., & Cīrulis, R. (2003b). *Es varu*. Darba burtnīca 2. daļa. Rīga: RaKa.
36. Cīrule, Z., & Cīrulis, R. (2003c). *Es varu*. Darba burtnīca 3. daļa. Rīga: RaKa.
37. Coulin, S., Heiß-Begemann, E., Hellbrügge, T., Lajosi, F., Menara, D., Schamberger, R. (...) Otte, H. (1994). *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. 2. und 3. Lebensjahr*. München: Deutsche Akademie.
38. Čehlova, Z., & Grinpauks, Z. (2003). *Skolēnu integratīvo prasmju veidošanās*. Rīga: RaKa.
39. Dannenbauer, F. M. (2007). Spezifische Sprachentwicklungsstörung. In M. Grohnfeldt (Ed.), *Lexikon der Sprachtherapie* (pp. 292-299). Stuttgart: Kohlhammer.
40. Dattke, J. (2007). *Informationsmappe für die Teilnehmer des Internationalen Lehrganges für Montessori-Pädagogik und Montessori-Heilpädagogik* (nepublicēti materiāli). München: Internationale Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation und Theodor Hellbrügge Stiftung.
41. Dattke, J., & Findelsberger, P. (2013). Praxis der frühen Sprachförderung und Sprachtherapie – Konzepte der Sprachförderung im Rahmen der Montessori-Heilpädagogik und Montessori-Therapie. In T. Hellbrügge, & B. Schneeweiß (Ed.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (pp. 239-250). Stuttgart: Klett-Cotta.
42. Deschle, M. (1978). Soziale Integration bei mehrfach und verschiedenartig behinderten Kindern im Kindergarten. In T. Hellbrügge, & Mario Montessori (Ed.),

- Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* (pp. 308-312). München: Kindler Verlag.
43. Dzierzbicka, A. (n.d.). *Reformpädagogik: Mythos Montessori*. Pieejams <http://sciencev1.orf.at/science/news/50885>
 44. Eichholzer, M. (2010). *Handeln – Denken – Sprechen. Handlungs- und entwicklungsorientierte Sprachtherapie*. Bern: Verlag Hans Huber.
 45. *Empirical studies on Montessori education in Germany – an overview*. (2015). Association Montessori Internationale. Pieejams <http://ami-global.org/sites/ami-global.org/files/AppendixResearchGermany.pdf>
 46. Engelkamp, J. (1974). *Psycholinguistik*. München: Wilhelm Fink.
 47. Esser, G., & Petermann, F. (2010). *Entwicklungsdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
 48. Esser, G., & Schmidt, K. (1993). Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtschreibschwäche. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 22, 100-116.
 49. Ewijk von, N. (2013). Die wissenschaftliche Arbeit von Dr. Maria Montessori. Eine genauere Betrachtung. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 53, 72-91.
 50. Falka, A. (2012). *Aktualitātes iekļaušajā izglītībā*. Palīdzības iespējas bērniem ar speciālām vajadzībām vispārīgā izglītībā skolās. Pieejams http://www.livao.lv/upload/ogre_7.11.12.falka.ppt
 51. Fegeler, U. (2012). Der Stellenwert der Früherkennungsuntersuchungen im Aufgabenwandel der allgemeinpädiatrischen Grundversorgung. *Früherkennungsuntersuchungen: BVKJ-Schwerpunktthema*, 1, 16-19.
 52. Fischer, R. (2014). Die Polarisation der Aufmerksamkeit und das „Flöw“-Phänomen. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 56, 36-52.
 53. Fox, A. V. (2007). *Kindliche Aussprachestörungen*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.
 54. Freiberga, I. (2016). Dzimtās valodas apguve 3. dzīves gadā lingvistiskā un pedagoģiskā skatījumā. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (131.-150. lpp.). Rīga: RaKa.
 55. Freimane, I. (1993). *Valodas kultūra teorētiskā skatījumā*. Rīga: Zvaigzne.
 56. Geidžs, N. L., & Berliners, D. C. (1999). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.
 57. Geissmann, H., Fahrländer, E., Margelist, T., & Jenni, O. (2013). Wie entwickeln sich Late Talkers? In T. Hellbrügge, & B. Schneeweiß (Ed.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (pp. 52-67). Stuttgart: Klett-Cotta.
 58. Geske, A., & Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.

59. Geske, A., & Ozola, A. (2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasēm Latvijā un pasaulē*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
60. Grohnfeldt, M. (1997). *Grundlagen der Therapie bei sprachentwicklungsgestörten Kindern*. Berlin: Edition Marhold.
61. Grundhewer, H. (2012). Kinderschutz im Rahmen der Vorsorge-untersuchungen. *Früherkennungsuntersuchungen: BVKJ-Schwerpunktthema, 1*, 22-27.
62. Golubina, V. (2007). *Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata*. Rīga: SIA Izglītības soļi.
63. Göllner, B. (2002). Qualität der Betreuung sprachentwicklungsgestörter Kinder aus Sicht der Eltern. In W. von Suchodoletz (Ed.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 143-165). Stuttgart: Kohlhammer.
64. Grimm, H. (2012). *Störungen der Sprachentwicklung. Grundlagen – Ursachen – Diagnose – Intervention – Prävention*. 3. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
65. Grimm, H., Aktas, M., & Frevert, S. (2000). *Sprachentwicklungstest für zweijährige Kinder (SETK-2)*. Göttingen: Hogrefe.
66. Gudjons, H. (2007). *Pedagoģijas pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
67. Guibert de, C., Jannin, P., Ferre, J. C., Treguier, C., Barillot, C. (...) Biraben, A. (2011). Abnormal functional lateralization and activity of language brain areas in typical specific language impairment (developmental dysplasia). *Brain, 134*, 3044-3058. doi:10.1093/brain/awr141 Pieejams <http://www.brain.oxfordjournal.org/content/134/10/3044.abstract>
68. Gullasa, R. (1991). *Mājas mācība Montessori garā*. Rīga: LU.
69. Hadaņonoka, I., & Hadaņonoka, L. (2013). *Sociālā pedagoga palīdzība bērniem ar valodas sistēmas traucējumiem*. Rīga: SIA „N.I.M.S.”
70. Hebenstreit, S. (1999). *Maria Montessori*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
71. Hedderich, I. (2005). *Einführung in die Montessori-Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
72. Heese, G. (1967). Sprachgeschädigtenpädagogik. In H.Jussen (Ed.), *Handbuch der Heilpädagogik in Schule und Jugendhilfe* (pp. 270 – 296). München: Kösel.
73. Hellbrügge, T. (1977). *Unser Montessori Modell*. München: Kindler Verlag.
74. Hellbrügge, T. (1978). Die Montessori-Pädagogik un das behinderte Kind. In T. Hellbrügge, & Mario Montessori (Ed.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* (pp. 33-56). München: Kindler Verlag.

75. Hellbrügge, T. (1981). Montessori-Pädagogik als ärztliche Pädagogik. In T. Hellbrügge (Ed.), *Klinische Sozialpädiatrie* (pp. 397-403). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
76. Hellbrügge, T. (1986). Integrierte Erziehung durch Montessori-Heilpädagogik – Ein Bericht über die gemeinsame Erziehung mehrfach und verschiedenartig behinderter und nichtbehinderten Kindern in den Montessori-Schulen des Kinderzentrums München. In H. Roehrs (Ed.), *Die Schulen der Reformpädagogik heute* (pp. 305-322). Düsseldorf: Schwann.
77. Hellbrügge, T. (1994). *Erlebte und bewegte Kinderheilkunde*. München: Prokon Verlag.
78. Hellbrügge, T., Lajosi, F., Menara, D., Schamberger, R., & Rautenstrauch, T. (1997). *Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Erstes Lebensjahr*. Lübeck: Hansisches Verlagskontor.
79. Helminga, H. (2006). *Montesori pedagoģija*. Rīga: Jumava.
80. Holtstiege, H. (1994). *Modell Montessori*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
81. Holtstiege, H. (1999). *Das Menschenbild bei Maria Montessori*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
82. Holtz, A. (1994). *Montessori – Pädagogik und Sprachförderung*. Ulm: Kinders Verlag.
83. Homburg, G. (1978). *Die Pädagogik der Sprachbehinderten: grundlegende Überlegungen*. Rheinstetten: Schindele-verlag.
84. Hütner, G. (2008). Montessori-Pädagogik und die Herausbildung friedfertiger und lernförderlicher innerer Einstellungen aus neurobiologischer Sicht. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 44, 8-28.
85. *Informatīvais ziņojums "Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā"*. (2017). Pieejams https://www.izm.gov.lv/sites/izm/files/izminfozinoj_14112017_skolotaju_izglitiba1.pdf
86. *Integrēta mācību programma sešgadīgiem bērniem*. (2012). Valsts izglītības satura centrs. Pieejams http://www.visc.gov.lv/visizglitiba/saturs/dokumenti/programma/pirmsskolai/int_macpr_6gad.pdf
87. Irbe, A., & Lindenberga, S. (2014). *Bērns runāt mācās ģimenē*. Rīga: RaKa.
88. Izglītības un zinātnes ministrija. (2014). *Par atbalsta pasākumiem speciālo izglītības iestāžu pastāvēšanai izglītības iestāžu tīkla sakārtošanas kontekstā*. Informatīvais

- ziņojums. Pieejams <http://tap.mk.gov.lv/lv/mk/tap/?pid=4031953&mode=mk&date=2014-11-03>
89. Jahn, T. (2001). *Phonologische Störungen bei Kindern. Diagnostik und Therapie*. Stuttgart: Thieme Verlag.
 90. Jurgena, I. (2002). *Vispārīgā pedagogija*. Otrais papildinātais izdevums. Rīga: SIA Izglītības soļi.
 91. Jussen, H. (1964). Der sprachwissenschaftliche Aspekt in der Sprachheilpädagogik. *Die Sprachheilarbeit*, 9, 195 – 209.
 92. Kahl, H. J. (2012). Vierzig Jahre Kinder-Früherkennung – der Erfolg des Gelben Heftes. *Früherkennungsuntersuchungen: BVKJ-Schwerpunktthema*, 1, 38-39.
 93. Kalēja, I. (2014). Valodas un runas attīstība. I. Blūmentāles, I. Kalējas, I. Klatenbergas, S. Kušķes, & A. Vabales grāmatā *Rokasgrāmata runas, valodas un dzirdes attīstībā un traucējumu izzināšanā* (7.-13. lpp.). b.v.: b.i.
 94. Kalinka, D. (2013). *Valodas sapratnes tests. Tests bērniem no 3 līdz 5 gadu vecumam*. Rīga: VISC.
 95. Kannengieser, S. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer Verlag.
 96. Kaņepēja, R. (2012a). Gatavība skolai. R. Kaņepējas (red.) grāmatā *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei* (8.-15. lpp.). Rīga: Zvaigzne ABC.
 97. Kaņepēja, R. (2012b). Lasīt un rakstīt mācīšana vai mācīšanās? R. Kaņepējas (red.) grāmatā *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei* (167.-175. lpp.). Rīga: Zvaigzne ABC.
 98. Kaša, R., Tūna, A., & Liepiņa, K. (2013). *Bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītības finansēšana un pārvaldība Latvijā: sistēmas izvērtējums*. Rīga: Izglītības iniciatīvu centrs.
 99. Kauliņa, A., & Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
 100. Kauschke, C. (2006). Late Talker. In J. Siegmüller, & H. Bartels (Ed.), *Leitfaden Sprache-Sprechen-Schlucken-Stimme* (pp. 65-68). München: Elsevier.
 101. Keilmann, A., Büttner, C., & Böhme, G. (2009). *Sprachentwicklungsstörungen. Interdisziplinäre Diagnostik und Therapie*. Bern: Verlag Hans Huber.
 102. Klaukien-Dames, B., Anderlik, L., & Schumann, B. (1981). Montessori-Therapie. In T. Hellbrügge (Ed.), *Klinische Sozialpädiatrie* (pp. 404-412). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
 103. Klicpera, C., Schabmann, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2007). *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

104. *Kompetenču pieeja mācību saturā.* (2016). Valsts izglītības satura centra projekts. Pieejams http://visc.gov.lv/visc/projekti/esf_831.shtml
105. Kroplijs, A., & Raščevska, M. (2010). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs.* 2. izdevums. Rīga: Izdevniecība RaKa.
106. Kuške, L. (2013). *Fonēmu producēšanas izpētes un fonēmu uztveršanas un atšķiršanas izpētes testi bērniem no 3 līdz 6 gadiem.* Rīga: VISC.
107. Kuzina, V. (2016). Bērna runas attīstību stimulējošie faktori. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (151.-162. lpp.). Rīga: RaKa.
108. Lasch, S. L., & Pütz, T. (2008). Religiöse Erfahrung von Kindern fördern: Montessoris Freiarbeitskonzeption als Impuls für Godly Play. *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 46 (1-2), 62-72.
109. *Latvian language in monolingual and bilingual acquisition: tools, theories and applications.* (2015). Pieejams <http://www.rpiva.lv/index.php?mh=lamba>
110. *Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums.* (2017). Pieejams <http://www.lamba.lv/index.php/lv/>
111. Latvijas Republikas Saeima. (2020). *Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā.* Pētījuma gala ziņojums. Pieejams https://www.saeima.lv/petijumi/Ieklausos_izglitiba_berniem_spec_vajadzibam_Latvija.pdf
112. Lebeer, J., & Rijke, R. (2003). Ecology of development in children with brain impairment. *Child: Care, Health & Development*, 29 (2), 131-140. Pieejams <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12603358>
113. Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language.* New York: Wiley.
114. Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* Rīga: RaKa.
115. Lieģeniece, D. (2012). Pārdomas par bērna sagatavošanu skolai. R. Kaņepējas (red.) grāmatā *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatizglītības ieguvei* (16.-21. lpp.). Rīga: Apgāds Zvaigzne ABC.
116. Lieģeniece, D., & Nazarova, I. (1999). *Veseluma pieeja valodas apguvē.* Rīga: RaKa.
117. Lidaka, A., Strazdina, I., & Tomele, G. (2017). Pedagogical and Psychological Aspects of Parent Education Content in Children's Upbringing Context. In *ICLEL 17 Conference Proceeding Book* (pp. 855-865). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. *Web of Science.* Pieejams <http://www.ijlel.com/conferance17/101.pdf>
118. Lidaka, A., & Tomele, G. (2016). Multistructural Model of Speech and Language Development in Montessori Pedagogy. In *ICLEL 2016 Conference Proceeding Book* (pp. 429-437). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. *Web of Science.*

- Pieejams http://www.academia.edu/32409662/ICLEL_2016_CONFERENCE_PROCEEDING_BOOK_d%C3%BC%C5%9F%C3%BCk_megabaytl%C4%B1.pdf
- 119.Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science*, 313, 1893-1894. doi:10.1126/science.1132362
 - 120.Lillard, P. P. (2013). Montessori und der menschliche Geist. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 53, 46-55.
 - 121.List, G. (1972). *Psycholinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
 - 122.Locke, J. L. (1994). Gradual emergence of development language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 608-616.
 - 123.Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistics development. *Brain and Language*, 58, 265-326. Pieejams <http://www.hhs.csus.edu/>
 - 124.Locke, J. L. (1999). Towards a biological science of language development. In M.Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 373–395). Hove: Psychology Press.
 - 125.Lūse, J., Miltiņa, I., & Tūbele, S. (2012). *Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Rīga: RaKa.
 - 126.Macnamara, J. (1972). Cognitive basis of language learning in infants. *Psychological Review*, 79 (1), 1 – 13. doi: 10.1037/h0031901
 - 127.Maier-Hauser, H. (2000). *Lieben – ermutigen – loslassen. Erziehen nach Montessori*. Weinheim: Beltz Verlag.
 - 128.Maria Montessori. (2013). NNDB. Pieejams <http://www.nndb.com/people/189/00108862/>
 - 129.Maria Montessori. *Works*. (2015). Pieejams https://en.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori
 - 130.Markus, D. (2003). *Bērņa valoda: no pirmā kļiedziena līdz pasakai*. Rīga: Apgāds “Rasa ABC”.
 - 131.Markus, D. (2007). *Bērns runā kultūras pasaulē*. Rīga: Apgāds „Rasa ABC”.
 - 132.Markus, D. (2015). Jēdziens brīvība Latvijas bērnu stāstījumos. A.Vulānes, & D. Markus (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* (89.-113. lpp.). Rīga: SIA Apgāds “Zinātne”.
 - 133.Markus, D. (2016). Latviski runājošu bērnu valodas sistēmas izpratne. D. Markus, & A.Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā*, II (9.-20. lpp.). Rīga: Izdevniecība RaKa.
 - 134.Markus, D. (2018). *Prognozējamā neprognozējamība. Bērnu valoda Latvijā*. Zinātniska monogrāfija. Rīga: Apgāds „Zinātne”.

135. Markus, D., Bethere, D., & Usca, S. (2020). Exploration of Language Skills of Monolingual and Bilingual Pre-school Children. In 6th International Conference on Lifelong Education and Leadership (ICLEL) conference proceedings book (pp. 168-176). *Web of Science*. Pieejams https://faf348ef-5904-4b29-9cf9-98b675786628.filesusr.com/ugd/d546b1_7384fbc4f9a4c6981f56c0d6431fff2.pdf
136. Markus, D., & Bērziņa, D. (2015). Bērnu socializēšanās izpausmes valodā. A. Vulānes, & D. Markus (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* (115.-130. lpp.). Rīga: SIA Apgāds "Zinātne".
137. Markus, D., & Zīriņa, T. (2019). Assessment tools of Latvian language acquisition: problems and application versions. In INTED 2019, Proceedings 13th International Technology, Education and Development Conference (pp. 3242-3247). *Web of Science*. doi:10.21125/inted.2019
138. Markus, D., Zīriņa, T., & Markus, K. (2019). Education in state language: problems and necessary solutions in pre-school education institutions. In EDULEARN19 Proceedings (pp. 6802-6807). *Web of Science*. doi: 10.21125/edulearn.2019
139. Mayer, A. (2010). *Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
140. Mārtinsone, K., Pipere, A., & Kamerāde, D. (red.). (2016). *Pētniecība: teorija un prakse*. Kolektīvā monogrāfija. Rīga: RaKa.
141. Michaelis, R., & Niemann, G. (1995). *Entwicklungsneurologie und Neuropädiatrie*. Stuttgart: Hippokrates Verlag.
142. Milleri-Hohāgeni, I., & J. (2011). *Vai Montessori skola ir manam bērnam vispiemērotākā?* Rīga: Jumava.
143. Miller, P. (1993). *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg, Berlin, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag.
144. Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
145. Miltiņa, I. (2008). *Skolotāja logopēda darba mape*. Rīga: RaKa.
146. Milz, I. (1996). *Neuropsychologie für Pädagogen*. Dortmund: borgmann publishing.
147. Milz, I. (1999). *Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert*. Dortmund: borgmann publishing.
148. Montessori, M. (2019). *Absorbējošais prāts*. Rīga: SIA "Jāņa Rozes apgāds".
149. *Montessori organizācijas*. (2011). Latvijas Montessori asociācija. Pieejams <http://www.montessori.-lv.org/lv>

150. *Montessori-Einrichtungen in Deutschland*. (n.d.). Montessori Dachverband Deutschland e.V. Pieejams <http://www.montessori-deutschland.de/einrichtungen.html>
151. Montessori, M. (1994a). *Das kreative Kind*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg.
152. Montessori, M. (1994b). *Kinder sind anders*. München: Klett-Cotta im Deutschen Taschenbuch Verlag.
153. Montessori, M. (1997). *Kinder lernen schöpferisch*. Die Grundgedanken für den Erziehungsalltag mit Kleinkindern. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder.
154. Montessori, M. (2000). *Kinder, Sonne, Mond und Sterne*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
155. Montessori, M. (2010). *Praxishandbuch der Montessori-Methode*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
156. *Montessori Movement*. (n.d.). Association Montessori Internationale. Pieejams <http://www.montessori-ami.org>
157. *Montessori Research*. (2015). Association Montessori Internationale. Pieejams <http://ami-global.org/research>
158. *Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām*. (2012). Ministru kabineta noteikumi Nr. 709. Pieejams <http://likumi.lv/doc.php?id=252162>
159. *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu, pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem un pamatizglītības programmu paraugiem*. (2014). Ministru kabineta noteikumi Nr. 468. Pieejams <http://likumi.lv/doc.php?id=268342>
160. *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām*. (2012). Ministru kabineta noteikumi Nr. 533. Pieejams <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
161. Ockel, B. (1981). Soziales Lernen durch gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in einer Montessori-Schule. In T. Hellbrügge (Ed.), *Klinische Sozialpädiatrie* (pp. 420-431). Berlin, Heidelberg, New York: Springer Verlag.
162. Orthmann, W. (1969). Sprachstörungen. In G. Heese, & H. Wegener (Ed.), *Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihre Grenzgebiete* (pp. 3413-3417). Berlin: Marhold.
163. Oy, C. M. (1996). *Montessori-Material zur Förderung des entwicklungsgestörten und des behinderten Kindes*. Heidelberg: Edition Schindele.
164. Oswald, P., & Schultz-Benesch, G. (Ed.). (1993). *Grundgedanken der Montessori – Pädagogik*. Breisgau: Verlag Herder Freiburg.

165. Papoušek, M. (1998). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Verlag Hans Huber.
166. Par projektu. *Atbalsts mācību pieejas maiņai*. (2019). Pieejams <https://www.skola2030.lv/lv/par-projektu>
167. Pasākuma „Kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības satura aprobācija un ieviešana” sākotnējais novērtējums. (2015). IZM. Pieejams https://komitejas.esfondi.lv/.../IZM_SN_8311_precizets_12052015.doc
168. Penner, Z., Krügel, C., & Nonn, K. (2005). Aufholen oder zurückbleiben: Neue Perspektiven bei der Frühintervention von Spracherwerbsstörungen. *Forum Logopädie*, 19, 6-15.
169. Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
170. *Pirmsskolas izglītības mācību satura programma (īstenojot pirmsskolas izglītības programmu, kods 01011111)*. (2012). Valsts izglītības satura centrs. Pieejams http://www.visc.gov.lv/visizglitiba/saturs/dokumenti/programma/pirmsskolai/pirmssk_izgl_mac_programma.pdf
171. Polk-Lillard, P. (2008). Montessori, das Gehirn und junge Erwachsene. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 44, 30-44.
172. *Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām*. (2019). Ministru kabineta noteikumi Nr. 566. Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/310939-prasibas-visparejas-izglitibas-iestadem-lai-to-istenotajas-izglitibas-programmas-uznemtu-izglitojamos-ar-specialam-vajadzibam>
173. Presser-Velder, D. (2008). Die Katechese des Guten Hirten: Religiöse Erziehung im Rahmen der Montessori-Pädagogik. *Montessori. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 46 (1-2), 26-61.
174. Prudņikova, I. (2004). *Montesori pedagoģija ikdienā*. Rīga: RaKa.
175. Purmale, R., & Uršula, V. (2016). Bērna radošuma izpausmes valodā. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (163.-174. lpp.). Rīga: RaKa.
176. Raapke, H-D. (2010). Anmerkungen zum Begriff der „Normalisierung” in der Montessori-Pädagogik. In Eckert, E., & Waldschmidt, I. (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 150-153). Berlin: LIT Verlag.

177. Razgaila, N. (2012). *Uzdevumu krājums pirmsskolas vecuma bērnu (no 3 līdz 7 gadi) zināšanu un prasmju apguves līmeņa novērtēšanai*. Rīga: Drukātava.
178. *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union, 30.12.2006. Pieejams <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
179. Rescorla, I., Roberts, J., & Dahlsgaard, K. (1997). Late talker at 2: outcome at age 3. J. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 40, 556-566. doi:10.1044/jslhr.4003.556.
180. Rodens, K. (2012). Wenn „die Auge von der Malie seine Puppä gүн sind...“: wann muss eine Sprachabweichung diagnostiziert und therapiert werden? *Früherkennungsuntersuchungen: BVKJ-Schwerpunktthema, 1*, 49-50.
181. *Rokasgrāmata funkcionēšanas un darbspēju novērtēšanai*. (2012). VDEĀVK. Pieejams <http://www.vdeavk.gov.lv/downloads/>
182. Ruben, R. J. (2000). Redefining the survival of the fittest: communications disorders in the 21 st century. *Laryngoscope*, 110, 241-245. Pieejams <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>
183. Rūķe- Draviņa, V. (1992). *No pieciem mēnešiem līdz 5 gadiem*. Rīga: Zvaigzne.
184. Schleider, K. (2009). *Lese- und Rechtschreistörungen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
185. Schlesiger, C. (2007). Sprachtherapeutische Frühintervention bei Zweijährigen Kindern – das Late-talker-therapiekonzept. Pieejams https://www.researchgate.net/publication/290346081_Sprachtherapeutische_Fruhintervention_bei_Zweijahrigen_Kindern-das_Late-talker-therapiekonzept
186. Schrey-Dern, D. (2006). Sprachfördermaßnahmen in Deutschland: Chancen und Risiken für die Berufsgruppe der Logopäden. *Forum Logopädie*, 20 (5), 12-16.
187. Schrey-Dern, D., Stiller, U., & Tockuss, C. (2006). *Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
188. Schumann, B. (1978). Praktische Hinweise zur Montessori-Einzeltherapie. In T. Hellbrügge, & Mario Montessori (Ed.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* (pp. 296-299). München: Kindler Verlag.
189. Seitz, M., & Hallwachs, U. (1996). *Montessori oder Waldorf? Ein Orientierungsbuch für Eltern und Pädagogen*. München: Kösel-Verlag GmbH & Co.

190. Siegmüller, J. (2006). Sprachentwicklungsstörungen (SES). In J. Siegmüller, & H. Barthes (Ed.), *Leitfaden Sprache, Sprechen, Stimme, Schlucken* (pp. 51-110). München: Elsevier.
191. Siegmüller, J., & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
192. Skiera, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung*. 2. Auflage. München: Oldenbourg Verlag.
193. Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Acton: Copley Publishing Group.
194. Skolotāja logopēda amata apraksts. (2016). Pieejams <http://logopedi.lv/index.php?sad=jaunumi&nr=250&val=en>
195. Smita, K., & Strika, L. (1998). *Mācīšanās traucējumi: no A līdz Z*. Rīga: RaKa.
196. Snow, C. E. (1972). Mother's Speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565. Pieejams <http://www.jstor.org/discover/>
197. Snow, P. C., & Powell, M. B. (2008). Oral Language Competence, Social Skills and High-Risk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us? *Children & Society*, 22, 16-28. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x
198. Sozialpädiatrische Zentren. (2015). Deutsche Gesellschaft für Sozialpädiatrie und Jugendmedizin e.V. Pieejams <http://www.dgspj.de/institution/sozialpaediatische-zentren/>
199. Stangaine, I. (2016). Pirmsskolas vecuma bērnu valodas apguves nozīme komunikācijā. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II (175.-198. lpp.)*. Rīga: RaKa.
200. Starptautiskā statistiskā slimību un veselības problēmu klasifikācija. 10. redakcija. 5. izdevums. (2016). Pieejams <http://www.spkc.gov.lv/ssk/>
201. Stephenson, M. E. (1978). Das hör- und sprachbehinderte Kind in der Montessori-Pädagogik. In T. Hellbrügge, & Mario Montessori (Ed.), *Die Montessori-Pädagogik und das behinderte Kind* (pp. 57-71). München: Kindler Verlag.
202. Stikute, E. (2015). Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā. *LZA Vēstis*, 69 (3/4), 79-86. Pieejams http://archive.lza.lv/LZA_VestisA/69_3-4/8_Elita%20Stikute.pdf
203. Strehlow, U. (2004). Langfristige Perspektiven von Kindern mit Leserechtschreibstörungen. In W. Suchodoletz (Ed.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (pp. 201-218). Göttingen: Hogrefe Verlag.
204. Suchodoletz von, W. (2002). Ansprüche an eine Therapie sprachentwicklungsgestörter Kinder. In W. von Suchodoletz (Ed.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 11-34). Stuttgart: Kohlhammer.

205. Suchodoletz von, W. (2004). Zur Prognose von Kindern mit umschriebenen Sprachentwicklungsstörungen. In W. von Suchodoletz (Ed.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (pp. 155-200). Göttingen: Hogrefe Verlag.
206. Szagun, G. (2006). *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim, Basel: Beltz.
207. Špona, A., & Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagogijā*. Rīga: RaKa.
208. Tauriņa, A. (2015). Latviešu bērnu izmantotās uzrunas formas multikulturālā vidē. A. Vulānes, & D. Markus (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* (223.-246. lpp.). Rīga: SIA Apgāds "Zinātne".
209. Tomele, G. (1998). Möglichkeiten der Sprachförderung durch Montessori – Heilpädagogik. In A. Leonhardt (Ed.), *Ausbildung des Hörens – Erlernen des Sprechens* (pp. 168-174). Berlin: Luchterhand Verlag.
210. Tomele, G. (1999). Entwicklungs-Rehabilitation beim Deprivationssyndrom. In T. Hellbrügge (Ed.), *Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung* (pp. 229-244). Lübeck: Hansisches Verlagskontor.
211. Tomele, G. (2010a). Bērnu runas un valodas attīstības traucējumu korekcijas pedagogiskais aspekts. *Valodu apguve: problēmas un perspektīva: zinātnisko rakstu krājums, VII* (212.-224. lpp.). Liepāja: LiePA.
212. Tomele, G. (2010b). Valodas attīstības un sociālās vides mijiedarbība Montessori pedagogijas aspektā. *Sociālā pedagogija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagogiskais aspekts: zinātnisko rakstu krājums* (313.-327. lpp.). Pieejams <http://www.theeuropeanlibrary.org/tel4/.../2000068195640>
213. Tomele, G. (2011a). M. Montessori pedagogiskās metodes pielietojums matemātikas apgūvē un rēķināšanas traucējumu novēršanā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011. gada 27.-28.maijs, I daļa* (508.-518. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. *Web of Science*.
214. Tomele, G. (2011b). Montessori atveseļojošā pedagogija pasaulē un Latvijā. *Pedagogija un teorija: VI zinātnisko rakstu krājums, Izglītība un pilsoniskā sabiedrība* (704.-716. lpp.). Liepāja: LiePA.
215. Tomele, G. (2011c). Valodas attīstība un kultūras apguves process. In *Scientific Papers and Art Works from International Conference of Students` Science and Art Works Under Project The Unity of The Balts Under The Sun*, Liepāja, February 24-25, 2011 (pp. 144 -148). Liepāja: SIA „wwwprintgrafika.lv”.
216. Tomele, G. (2013a). Handlungsorientierte Methode in der frühen Sprachanbahnung. In T. Hellbrügge, & B. Schneeweiß (Ed.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (pp. 195-207). Stuttgart: Klett-Cotta.

217. Tomele, G. (2013b). Montessori pedagoģija runas un valodas traucējumu korekcijā. *LLA 1. starptautiskās zinātniskās konferences Bērnu valodas attīstība un tās traucējumi tēžu krājums* (11.-12. lpp.). Rīga: Latvijas Logopēdu asociācija. Pieejams: <http://www.logopedi.lv/files/Konferences-tezu-krajums.pdf>
218. Tomele, G. (2013c). Munich Functional Development Diagnostics in the practice and research of the speech therapy. *8th Congress of Baltic Association for Rehabilitation tēžu krājums*. Rīga: RSU.
219. Tomele, G. (2013d). Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montessori pedagoģijā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība: starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2013. gada 24.-25.maijs, II daļa* (222.-232. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. *Web of Science*.
220. Tomele, G. (2014). Bērnu runas un valodas traucējumu korekcija pirmsskolas vecumā. Zinātnisko rakstu krājumā *Valodu apguve: problēmas un perspektīva* (44.-58. lpp.). Liepāja: LiePA.
221. Tomele, G. (2015a). Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis veseluma pieejas aspektā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2015. gada 22.-23.maijs, III daļa* (222.-233. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. *Web of Science*.
222. Tomele, G. (2015b). Wczesne wspieranie rozwoju mowy i terapia mowy. In M. Mikczy (Ed.), *Jezyk oknem na swiat – edukacja jezykowa w pedagogice Marii Montessori* (pp. 130-140). Lodz: Palatum.
223. Tomele, G. (2016). Correction of Children's Speech and Language Disorders at Preschool Age. In D. Laiveniece (Ed.), *Language Acquisition: Problems and Perspectives* (pp. 233-247). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
224. Tomele, G. (2018). Runas un valodas attīstības multistrukturālais modelis bērnu valodas traucējumu prevencijā Montessori pedagoģijas aspektā. Latvijas Universitātes Medicīnas fakultātes starptautiskās zinātniski praktiskā konferences *Inovācijas bērnu attīstības traucējumu diagnostikā un terapijā tēžu un rakstu krājumā* (27.-29. lpp.). Rīga: LU. DOI:10.22364/idtcdd.2018.08
225. Tomele, G., & Antoneviča, M. (2017). Prevention of reading disorders in 6 to 7 years old children. In L. Laganovska, & S. Tūbele (Ed.), *Book of Abstracts. 4th Congress of Baltic Speech and Language therapists* (pp. 24-26). Rīga: LLA. ISSN 2255-9647
Pieejams
226. Tomele, G., & Lidaka, A. (2017). The Use of Montessori Pedagogy in Children's Speech and Language Development Promotion. In *ICLEL 17 Conference Proceeding*

- Book* (pp. 706-715). Sakarya: Sakarya University Faculty of Education. *Web of Science*. Pieejams <http://www.ijel.com/conferance17/85.pdf>
227. Tomele, G., & Tumševica, Z. (2015). Runas un valodas traucējumi un to izplatība Liepājas pirmsskolas vecuma bērnu populācijā. Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmijas 1. starptautiskās zinātniskās konferences *Valodas attīstība starpdisciplinārā aspektā: problēmas un risinājumi* kopsavilkumu krājumā (32.-34. lpp.). Rīga: Rīgas Pedagoģijas un izglītības vadības akadēmija.
228. Tomme-Jukēvica, I., & Vulāne, A. (2016). Valodas vides nozīme pirmsskolas vecuma rusofono bērnu vārdu krājuma apgūvē: leksiski fonoloģiskais aspekts. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (87.-106. lpp.). Rīga: RaKa.
229. Trinīte, B. (2013). *Novērtēšanas ziņojumi. Praktiskas rekomendācijas to sagatavošanā*. LLA Tālākizglītības kursu nepublicēti materiāli.
230. Trinīte, B. (2015). Skolas logopēdijas reformu priekšnojautās. *Izglītība un kultūra*, 13(479), 7.
231. Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas vērtēšana*. Rīga: RaKa.
232. Tūbele, S. (2006). *Jaunāko klašu skolēnu runas un valodas traucējumu noteikšana un korekcijas iespējas*. Promocijas darbs. Rīga: LU. Pieejams http://www3.acadlib.lv/greydoc/Tubeles_disertacija/Tubele_lat.pdf
233. Tūbele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: RaKa.
234. Tūbele, S. (2015a). Disleksijas riska faktori pirmsskolas vecuma bērniem. *Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2015. gada 22.-23. maijs, III daļa* (238.-247. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība.
235. Tūbele, S. (2015b). Runas un valodas sekmīgas attīstības priekšnosacījumi. A. Vulānes, & D. Markus (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā* (265.-280. lpp.). Rīga: SIA Apgāds "Zinātne".
236. Tūbele, S. (2019). *Valodas traucējumu novērtēšana*. Rīga: RaKa.
237. Tūbele, S., & Lūse, J. (2012). *Ja skolēns raksta nepareizi... 2. izdevums*. Rīga: RaKa.
238. Uršuļska, V., & Eglīte, I. (2016). Mazākumtautību pirmsskolas vecuma bērnu iespējas apgūt latviešu valodu. D. Markus, & A. Vulānes (red.) zinātnisko rakstu krājumā *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā, II* (119.-130. lpp.). Rīga: RaKa.
239. Ušča, S. (2012). *Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība internātpamatskolā*. Promocijas darba kopsavilkums. Pieejams

- http://www.ru.lv/ckfinder/userfiles/RAweb/Saturs/zinatne/doktoranturas_studijas/promocijas_darbu_komsavilkumi/Svetlana_USCA.pdf
240. *Valodas funkcijas*. (2015). Akadēmiskā datu terminu bāze. Pieejams <http://termini.lza.lv/term.php?term=valodas%20funkcijas&list=valodas%20funkcijas&lang=LV>
241. *Valsts izglītības satura centra 2009. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20091.pdf
242. *Valsts izglītības satura centra 2010. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20101.pdf
243. *Valsts izglītības satura centra 2011. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20111.pdf
244. *Valsts izglītības satura centra 2012. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20121.pdf
245. *Valsts izglītības satura centra 2013. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20131.pdf
246. *Valsts izglītības satura centra 2014. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20141.pdf
247. *Valsts izglītības satura centra 2015. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20151.pdf
248. *Valsts izglītības satura centra 2016. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20161.pdf
249. *Valsts izglītības satura centra 2017. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20171.pdf
250. *Valsts izglītības satura centra 2018. gada publiskais pārskats*. Pieejams https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/data_content/gadp20181.pdf
251. *Valsts izglītības satura centra 2019. gada publiskais pārskats*. Pieejams <https://www.visc.gov.lv/sites/visc/files/content/visc/gadp2019.pdf>
252. Van der Wolf, K. (2010). Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Inklusion in der Montessori-Pädagogik. In E. Eckert, & I. Waldschmidt (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 72-83). Berlin: LIT Verlag.
253. Van Riper, Ch. (1972). *Speech Correction: Principles and Methods*. New-Jersey: Prentice Hall.
254. Varadarajan, V., & Anderlik, L. (1993). *Montessori Medical Pedagogy: A Handbook*. Kerala: Central Institute on Mental Retardation.
255. Vigotskis, Ļ. (2002). *Domāšana un runa*. Rīga: EVE.

256. Vīgante, R. (1999). *Bērnu valodas traucējumu diagnosticēšana un valodas attīstības sekmēšana*. Promocijas darbs. Pieejams <https://docplayer.org/87550194-Latvijas-universitate-bernu-valodas-traucejumu-diagnosticesana-un-valodas-attistibas-sekmesana.html>
257. Voigt, F. (2013). Sprache und Kognition. In T. Hellbrügge, & B. Schneeweiß (Ed.), *Sprache, Kommunikation und soziale Entwicklung* (pp. 68-79). Stuttgart: Klett-Cotta.
258. Vorobjovs, A. (2000). *Vispārīgā psiholoģija*. Rīga: SIA „Izglītības soļi”.
259. Voss von, H. (2010). Montessori-Therapie bei Kindern mit Entwicklungsstörungen. In E. Eckert, & I. Waldschmidt (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 44-71). Berlin: LIT Verlag.
260. Ward, S. (1999). An Investigation into the effectiveness into an early intervention method for delayed language development in young children. *International Journal of Language & Communication*, 34, 243-264. Pieejams <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1088490/>
261. Weigl, I., & Reddemann-Tschaiker, M. (2009). *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Thieme Verlag.
262. Weigt, R. (1998). *Grundlagen der Sprachbehindertendidaktik*. Berlin: Luchterhand.
263. Weinert, S. (2002). Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen: Forschung und Praxis. In W. von Suchodoletz (Ed.), *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen* (pp. 46-69). Stuttgart: Kohlhammer.
264. Wendlandt, W. (1998). *Sprachstörungen im Kindesalter*. Stuttgart: Thieme Verlag.
265. Wendler, J., Seidner, W., & Eysholdt, U. (1996). *Lehrbuch der Phoniatrie und Pädaudiologie*. Stuttgart: Thieme Verlag.
266. Whitehouse, A. J. O., Robinson, M., & Zubrick, S. K. (2011). Late Talking and the Risk for Psychosocial Problems During Childhood and Adolescence. *Pediatrics*, 128, 324-332. doi:10.1542/peds.2010-2782
267. Winkler, A. (2008). Grammatik oder die Sprache als Kunstwerk. *Das Kind. Zeitschrift für Montessori-Pädagogik*, 44, 112-141.
268. Winkler, A. (2010). Menschen mit besonderen Bedürfnissen. Prinzipien und Perspektiven der Montessori-Pädagogik. In E. Eckert, & I. Waldschmidt (Ed.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (pp. 84-99). Berlin: LIT Verlag.
269. Wirth, G. (2000). *Sprachstörungen, Sprechstörungen, Kindliche Hörstörungen*. 5. Auflage überarbeitet von M. Ptok, & R. Schönweiler. Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.

270. Zariņa, S. (2013). Lasītprasme un tās attīstības īpatnības pirmsskolā. Z. Anspokas (red.) grāmatā *Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā* (52.-69. lpp.). Rīga: Latviešu valodas aģentūra.
271. Zehle, S., Bock, J., Jezierski, G., Gruss, M., & Braun, K. (2007). Methylphenidate treatment recovers stress-induced elevated dendritic spine densities in the rodent dorsal anterior cingulate cortex. *Developmental Neurobiology*, 67(14), 1891-1900. doi:10.1002/dneu.20543
272. Zollinger, B. (1997). *Spracherwerbsstörungen*. 5. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
273. Zollinger, B. (2007). *Die Entdeckung der Sprache*. 3. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.
274. Ананьева, Е. В., Купрякова, Н. Ю., & Переслени, Л. И. (2005). Психология детей с нарушениями речи (Логопсихология). В книге Л. В. Кузнецова (ред.) *Основы специальной психологии* (227-267 стр.). Москва: Академия.
275. Андрущенко, Н. В. (2010). *Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия*. Санкт-Петербург: Речь.
276. Архипова, Е. Ф. (2007). *Логопедическая работа с детьми раннего возраста*. Москва: Астрель.
277. Бондарь, Т. В. (2012). Логопедическая служба в Республике Карелия: вчера, сегодня, завтра. *Логопед*, 7, 9-15.
278. Вакуленко, Л. С. (2013). *Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи*. Москва: ФОРУМ.
279. Волкова, Л. С., & Лалаева, Р. И. (1989). Принципы и методы логопедического воздействия. В книге Л. С. Волкова (ред.) *Логопедия* (55-65 стр.). Москва: Просвещение.
280. Волкова, Л. С., Лалаева, Р. И., & Масьтюкова, Е. М. (1989). Предмет и задачи логопедии. Связь логопедии с другими науками. Методологические основы логопедии как науки. Актуальные проблемы современной логопедии. В книге Л. С. Волкова (ред.) *Логопедия* (5-22 стр.). Москва: Просвещение.
281. Волкова, Л. С., & Селиверстов, В. И. (1997). *Хрестоматия по логопедии*. Том 2. Москва: Центр ВЛАДОС.
282. Володин, Н. Н., & Шкловский, В. М. (2014). *Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы*. Picejams http://raspm.ru/files/Diagnostika_razvitia_rechi.pdf

- 283.Гриншпун, Б. М. (1989). Классификация нарушений речи. В книге Л. С. Волкова (ред.) *Логопедия* (44-55 стр.). Москва: Просвещение.
- 284.Гриншпун, Б. М. (1998). Классификация нарушений речи. И книге Л. С. Волкова, & С. Н. Шаховская (ред.) *Логопедия* (55-70 стр.). Москва: Просвещение.
- 285.Елецкая, О. В., & Тараканова, А. А. (2012). *Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи*. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина.
- 286.Жукова, Н. С., Мастюкова, Е. М., & Филичева, Т. Б. (2005). *Логопедия*. Екатеринбург: ЛИТУР.
- 287.Заваденко, Н. Н. (2006). Нарушения развития речи у детей и их коррекция. *Медицинский научно-практический журнал Лечащий врач, № 05/06*. Pееejams <http://www.lvrach.ru/2006/05/4533858/>
- 288.Калягин, В. А., & Овчинникова, Т. С. (2008). *Логосохология*. 3 издание. Москва: Академия.
- 289.Ковригина, Л. В. (2005). Принципы и методы ранней диагностики речевых нарушений. *Успехи современного естествознания, 3*, 89-90. Pееejams www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7782011
- 290.Кольцова, М. М., & Рузина, М. С. (2002). *Ребёнок учится говорить. Пальчиковый игротренинг*. Санкт-Петербург: САГА.
- 291.Лалаева, Р. И. (1989). Нарушения письменной речи. В книге Л. С. Волкова (ред.) *Логопедия* (345-382 стр.). Москва: Просвещение.
- 292.Лалаева, Р. И., & Гермаковска, А. (2005). *Нарушения в овладении математикой (дискалькулии) у младших школьников*. Санкт-Петербург: Союз.
- 293.Ларченко, И. М. (2012). Анализ статистических данных по состоянию речи детей в Москве. *Логопед, 9*, 16-19.
- 294.Левина, Р. Е. (1968). *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Просвещение.
- 295.Лисичкина, Ю. А. (2004). *Ранняя диагностика и коррекция недостатков довербального развития детей с перинатальным поражением ЦНС*. Pееejams <http://www.dissercat.com/content/rannaya-diagnostika-i-korreksiya-nedostatkov-doverbalnogo-razvitiya-detei-s-perinatalnym-p#ixzz3hkFLXNiZ>
- 296.Любина, Г. А. (1998). *Письма о Монтессори педагогики*. Минск: НМЦентр.
- 297.Мастюкова, Е. М. (1989). Этиология нарушений речи. В книге Л. С. Волкова (ред.) *Логопедия* (22-35 стр.). Москва: Просвещение.

- 298.Мастюкова, Е. М. (1992). *Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция*. Москва: Просвещение.
- 299.Мастюкова, Е. М. (1997). *Лечебная педагогика*. Москва: Просвещение.
- 300.Матукавичюте, А., Уткузова, М. А., & Белоусова, М. В. (2011). *Применение метода М. Монтеessori в процессе реабилитации детей с расстройствами развития*. Методические рекомендации. Казань: ГОУ ДПО КГМА.
- 301.Монтеessori, М. (2005). *Дом ребёнка. Метод научной педагогики*. Москва: Астрель.
- 302.Монтеessori, М. (2006). *Мой метод. Метод научной педагогики. Начальное обучение*. Москва: Астрель.
- 303.Монтеessori, М. (2011). *Мой метод. Руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет*. Москва: Центрполиграф.
- 304.Переслени, Л. И. (2013). Причины первичных речевых нарушений. Классификация речевых нарушений. В книге Л. В. Кузнецова (ред.) *Основы специальной психологии*. Pieejams <http://www.lib.znate.ru/docs/index-236538.html?page=27>
- 305.Пиаже, Ж. (1994). *Речь и мышление ребенка*. Москва: Педагогика.
- 306.Поваляева, М. А. (2002). *Педагогические условия диагностики и коррекции речи у детей дошкольного возраста*. Pieejams <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-diagnostiki-i-korreksii-rechi-u-detei-doshkolnogo-vozrasta#ixz z3hk1KEgXf>
- 307.Поваляева, М. А. (2010). *Полный справочник. Настольная книга логопеда*. Москва: Астрель.
- 308.Прусаков, В. Ф., Белоусова, М. В., & Уткузова, М. А. (2009). *Нейрореабилитация детей раннего возраста*. Монография. Казань: Печатный двор.
- 309.Ратнер, Ф. Л., & Уткузова, М. А. (2004). *Концепция реабилитации развития детей Теодора Хелльбрюгге*. Казань: Центр инновационных технологий.
- 310.Ратнер, Ф. Л., & Юсупова, А. Ю. (2011). *Педагогика Марии Монтеessori: история и современность. Идеи М.Монтеessori в условиях интегрированного образования*. Казань: Казанский университет.
- 311.Ромусик, М. Н. (2011). *Личностно-ориентированный подход в коррекционно-логопедической работе с детьми младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи*. Pieejams <http://www.dissercat.com/content/lichnostno->

orientirovannyi-podkhod-v-korreksionno-logopedicheskoi-rabote-s-detmi-mladshego-#ix zz3hl6T0frC

- 312.Смирнова, Л. (ред.). (2011). *Полный справочник логопеда*. Минск: Харвест.
- 313.Сорокина, О. Ю. (2011). Инновационные подходы к диагностике и профилактике речевых нарушений у детей раннего возраста. *Актуальные вопросы педагогики и психологии: материалы международной заочной научно-практической конференции*. Часть II. (01.08.2011 г.) (83-88 стр.). Новосибирск: Изд. «ЭНСКЕ».
- 314.Сохин, Ф. А. (1979). *Развитие речи детей дошкольного возраста*. Москва: Педагогика.
- 315.Томеле, Г. (2000). Реабилитация развития при синдроме депривации. В книге М. А. Уткузова (ред.) *Проблемы реабилитации в детской неврологии: материалы международного симпозиума* (62-68 стр.). Казань: Медицина.
- 316.Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., & Томеле, Г. (2010). *Развитие речи у детей раннего возраста. Стимуляция речевого развития по методу М. Монтессори*. Учебное пособие. Казань: Отечество.
- 317.Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., Томеле, Г., & Назырова, Д. К. (2010). *Монтессори-терапия в комплексном сопровождении детей с нарушением навыков счета*. Учебное пособие. Казань: ГОУ ДПО КГМА.
- 318.Уткузова, М. А., Белоусова, М. В., & Томеле, Г. (2012). Роль педагога в реабилитации детей с нарушениями развития по методу М. Монтессори. *Психолого-педагогические проблемы в теории и практике медицинской науки: материалы научно-практической конференции в рамках 12-й специализированной выставки «Образование. Карьера» 11 апреля 2012 г.* (17-20 стр). Казань: Ризограф ГБОУ ДПО КГМА.
- 319.Уткузова, М. А., Даттке, Й., & Белоусова, М. В. (2018). *Абилитация детей с речевыми, когнитивными и сенсомоторными проблемами в развитии: терапевтическое применение системы М. Монтессори*. Казань: Медицина.
- 320.Филичева, Т. Б., & Туманова, Т. В. (2000). *Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение*. Москва:Издательство ГНОМ и Д.
- 321.Филичева, Т. Б., & Туманова, Т. В. (2008). Логопедическая работа с детьми IV уровня речевого развития. В книге Г. В. Чиркина (ред.) *Коррекция нарушений речи. Программы логопедической работы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи*. Рееejams <http://www.edu.cap.ru/home/3713/.../programma%20onr.docx>

322. Филичева, Т. Б., Чевелева, Н. А., & Чиркина, Г. В. (1989). *Основы логопедии*. Москва: Просвещение.
323. Хватцев, М. Е. (1959). *Логопедия*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР.
324. Хилтунен, Е. (2005). *Практическая Монтессори-педагогика*. Москва: ЮНИОН-паблик.
325. Цейтлин, С. Н. (2000). *Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи*. Москва: Центр ВЛАДОС.
326. Цейтлин, С. Н. (2006). Современные подходы к изучению детской речи. Онтолингвистика. *Некоторые итоги и перспективы: Материалы научной конференции 27-29 марта 2006 г.*, Санкт-Петербург (126-131 стр.). Санкт-Петербург: изд. СПб ИРАВ.
327. Яковлева, Н. Н. (2012). Состояние и перспективы развития логопедической службы в Санкт-Петербурге. *Логопед*, 6, 13-17.

Pielikumi

Logopēdu aptaujas anketas paraugs

Cienījamie logopēdi!

Es, LiepU Pedagoģijas doktora programmas zinātniskā grāda pretendente Gundega Tomele, sava promocijas darba ietvaros pētu pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības priekšnosacījumus, valodas traucējumu logopēdiskās korekcijas organizācijas norisi Latvijā. Jau iepriekš pateicos par piedalīšanos pētījumā kā ekspertiem. Dalība pētījumā ir anonīma, un iegūtie rezultāti tiks prezentēti apkopotā veidā.

Atbildot uz jautājumiem, lūdzu, domājiet par savu personisko pieredzi. Šoreiz ir svarīgi Jūsu personiskie novērojumi un spriedumi, nevis teorētiskās zināšanas par pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstību un valodas attīstības traucējumu korekciju.

I Vispārīgie jautājumi

1. Jūsu profesionālā pieredze darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem, kam ir valodas traucējumi:

0-5 gadi	5-10 gadi	10-15 gadi	15-20 gadi	20-25 gadi	25 un vairāk gadu

2. Institūcijas, kurā Jūs strādājat, veids:

Vispārējās izglītības PII	Speciālās izglītības PII	Attīstības centrs	Privātprakse	Cits variants (uzrakstiet, kāds)

Ja strādājat vairākās institūcijās, tad atzīmējiet visus veidus vai viena veida skaitu.

3. Kāds parasti ir Jūsu vadīto logopēdisko nodarbību ilgums?

- 10 min.
 15 min.
 20 min.
 30 min.
 Cits variants (uzrakstiet, kāds):

4. Kādi ir Jūsu vadīto logopēdisko nodarbību veidi? Atzīmējiet visatbilstošāko formulējumu!

Tikai grupu nodarbības	Tikai apakšgrupu nodarbības	Tikai individuālās nodarbības	Biežāk frontālā darba forma	Biežāk individuālā darba forma

Cits variants (uzrakstiet):

II Jautājumi par bērna valodas attīstības priekšnosacījumiem

1. Pēc Jūsu domām – kuri no faktoriem un cik lielā mērā ietekmē bērna valodas attīstību? Kā Jūs tos novērtētu vērtējuma skalā no 0 – 10 (0 – nemaz neietekmē, 5 – daļēji, 10 – ļoti ietekmē)?

Faktors	Vērtējums skalā no 0 - 10										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bioloģiskie faktori											
Bērna psihosomatiskā veselība											
Sociālekonomiskie faktori											
Sociālkulturālie faktori											
Fizioloģiskā attīstība											
Sensomotorā / kognitīvā attīstība											
Sociāli emocionālā attīstība											
Agrīnā interakcija											
Mācības											

Cits variants (uzrakstiet):

1. pielikuma turpinājums

2. Pēc Jūsu domām – no kāda vecuma PII būtu jāsniedz logopēdiskā palīdzība, ja bērna valodas attīstības līmenis ir neatbilstošs bioloģiskajam vecumam (nerunā, maz runā, slikti runā – ir runas vai valodas traucējumu pazīmes)? Atzīmējiet tikai vienu variantu!

1-2 gadi	2-3 gadi	3-4 gadi	4-5 gadi	5-6 gadi	6-7 gadi

Cits variants (uzrakstiet):

III Jautājumi par bērnu runas un valodas traucējumu korekciju pirmsskolas vecumā

1. Jūsu viedoklis par bērnu skaitu ar runas un valodas traucējumiem pirmsskolas vecumā:
- Pieaug
 - Samazinās
 - Ir bez būtiskām izmaiņām
 - Cits variants (uzrakstiet):
2. Vai visi pirmsskolas vecuma bērni ar runas un valodas traucējumiem tiek iekļauti logopēdiskajās nodarbībās? Atzīmējiet atbilstošo variantu!
- Jā
 - Nē
 - Cits variants (uzrakstiet, kāds):
3. Vai Jūs piekrītat apgalvojumam, ka mutvārdu runas un valodas traucējumi ir jānovērš jau pirmsskolas vecumā?
- Jā
 - Nē
 - Cits variants (uzrakstiet):
4. Ja nav iespējams visus pirmsskolas vecuma bērnus ar runas un valodas traucējumiem iekļaut logopēdiskajās nodarbībās, tad kādi būtu Jūsu ieteikumi traucējumu mazināšanai ar citām palīdzības formām?
-
5. Kā Jūs novērtētu logopēdiskā darba principu ievērošanas nozīmi pirmsskolas vecuma bērnu valodas traucējumu korekcijā? Sniedziet vērtējumu skalā no 0 – 10 (0 – nemaz nav nozīmīgs, 5 – vidēji nozīmīgs, 10 – ļoti nozīmīgs).

Princips	Vērtējums skalā no 0 – 10										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sistēmiskuma princips											
Attīstības princips											
Veseluma pieejas princips											
Kompleksās pieejas princips											
Kompensējošās iedarbības princips											
Individuālās pieejas princips											
Uzskatāmības princips											
Pāctecības princips											
Aktivitātes princips											
Apzinīguma princips											

6. Vai Jūs logopēdiskās korekcijas nodarbībās vienmēr iekļaujat visus trīs logopēdiskās korekcijas darba virzienus (korekcija, audzināšana, mācības)?
- Jā
 - Nē
 - Cits variants (uzrakstiet):

1. pielikuma turpinājums

7. **Kuras no logopēdiskā darba didaktiskajām metodēm Jūs izmantojat visbiežāk? Novērtējiet prioritārā secībā sākot no 1 (visbiežāk izmantotā metode) līdz 3 (salīdzinoši visretāk izmantotā metode)!**
- Verbālās metodes
 - Praktiskās metodes
 - Uzskatāmās metodes
 - Cits variants (uzrakstiet):
8. **Vai Jūs savā logopēda profesionālajā darbībā lietojat alternatīvās metodes?**
- Jā
 - Nē
 - Dažreiz
 - Cits variants (uzrakstiet):
9. **Ja atbilde uz 8. jautājumu ir apstiprinoša, tad, lūdzu, uzrakstiet kādas alternatīvās metodes Jūs lietojat:**

Montesori pedagoģu aptaujas anketas paraugs

Cienījamie Montesori pedagoģijas speciālisti!

Es, LiepU Pedagoģijas doktora programmas zinātniskā grāda pretendente Gundega Tomele, sava promocijas darba ietvaros pētu Montesori pedagoģijas attīstības tendences Latvijā un tās izmantošanas iespējas pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā. Jau iepriekš pateicos par piedalīšanos pētījumā kā ekspertiem. Dalība pētījumā ir anonīma, un iegūtie rezultāti tiks prezentēti apkopotā veidā.

Atbildot uz jautājumiem, lūdzu, domājiet par savu personisko pieredzi. Šoreiz ir svarīgi Jūsu personiskie novērojumi un viedoklis, nevis teorētiskās zināšanas par Montesori pedagoģiju un tās lietojumu pirmsskolas vecuma bērnu valodas attīstības veicināšanā un valodas attīstības traucējumu korekcijā.

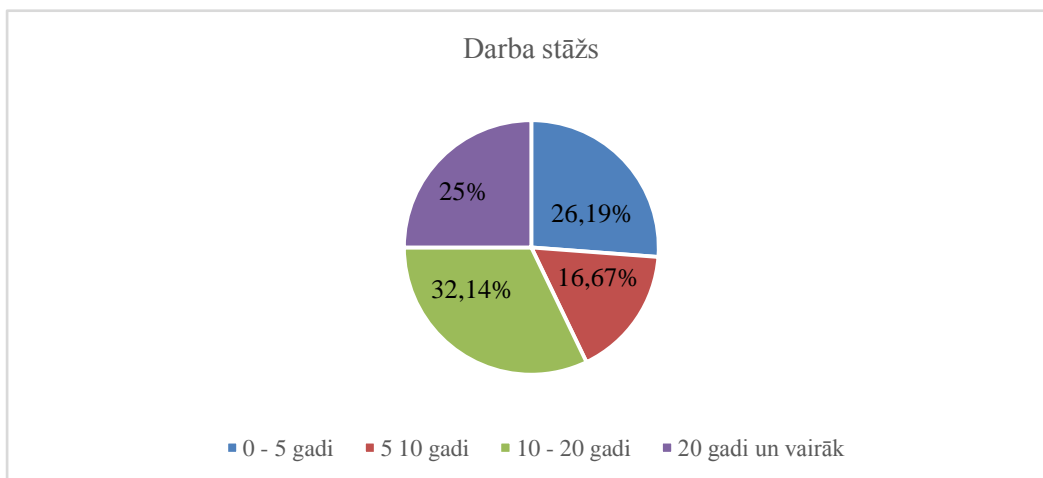
I Vispārīgie jautājumi

- Ar kādu nozari ir saistīta Jūsu pamata izglītība un profesionālā darbība līdz kursu apguvei?
 - Pedagoģija (pirmsskolas, skolas pedagoģija)
 - Speciālā pedagoģija
 - Psiholoģija
 - Medicīna
 - Logopēdija
 - Cits variants (uzrakstiet):
- Vai Jūsu profesionālā darbība pēc kursu beigšanas ir saistīta ar Montesori pedagoģiju?
 - Jā
 - Nē
 - Daļēji
 - Cits variants (uzrakstiet):
- Kur Jūs izmantojat iegūtās zināšanas? Lūdzu, norādiet arī iestādes nosaukumu un atrašanās vietu!
 - Privātā pirmsskolas / sākumskolas izglītības iestādē
 - Pašvaldības pirmsskolas izglītības iestādē
 - Speciālās izglītības iestādē
 - Medicīnas iestādē
 - Sociālās aprūpes iestādē
 - Cits variants (uzrakstiet):
- Kā Jūs izmantojat iegūtās zināšanas? Var būt vairākas atbildes!
 - Pirmsskolas vecumu bērnu izglītībā un audzināšanā
 - Pirmsskolas vecuma bērnu attīstības veicināšanā
 - Attīstības traucējumu korekcijā
 - Valodas traucējumu korekcijā
 - Cits variants (uzrakstiet):

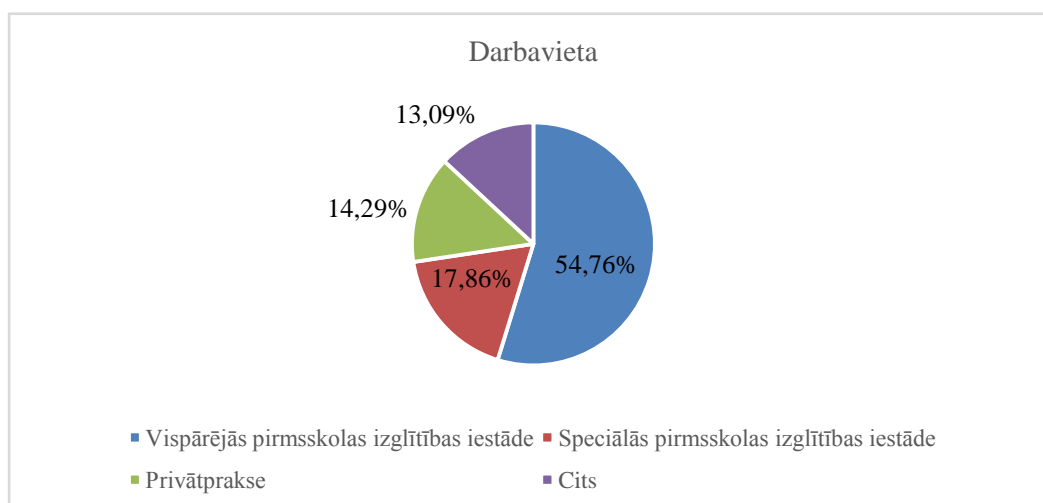
II Jautājumi par Montesori pedagoģijas / ārstnieciskās pedagoģijas lietojumu bērnu valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā

- Vai Jūs piekrītat apgalvojumam, ka Montesori pedagoģijas izmantošana veicina bērna valodas attīstību?
 - Jā
 - Nē
 - Daļēji
 - Cits variants (uzrakstiet):
- Vai Jūs piekrītat apgalvojumam, ka Montesori pedagoģija ir izmantojama valodas traucējumu korekcijā?
 - Jā
 - Nē
 - Daļēji
 - Cits variants (uzrakstiet):

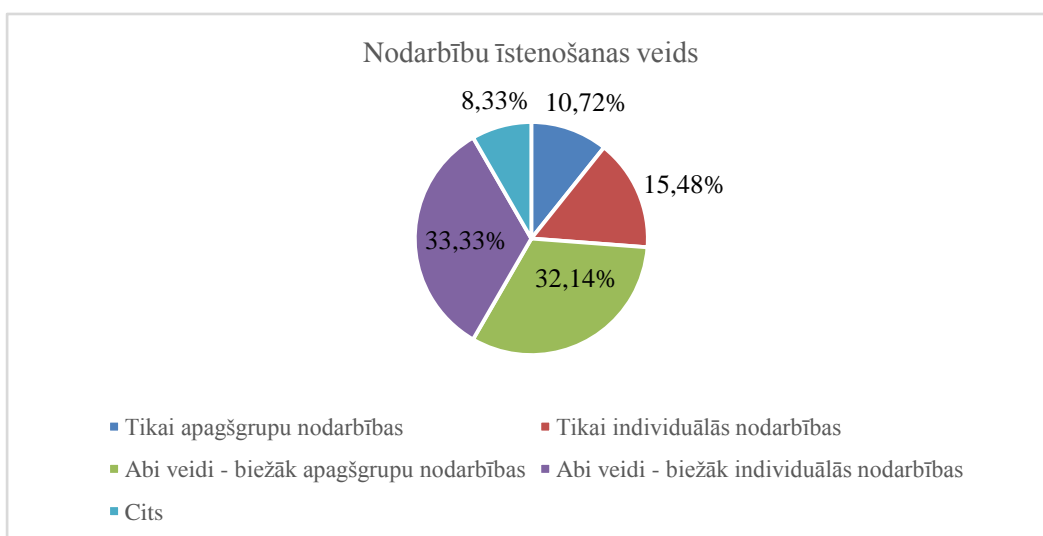
Pētījumā iekļauto respondentu (logopēdu) profesionālās darbības apkopojums



1. attēls. Logopēdu darba stāža apkopojums



2. attēls. Logopēdu darbvietu apkopojums

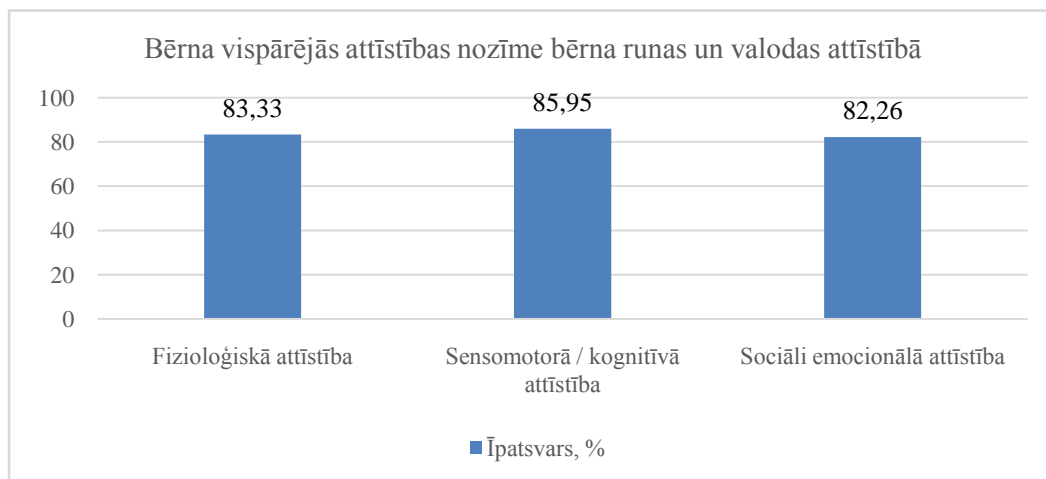


3. attēls. Logopēda nodarbību īstenošanas veidu apkopojums

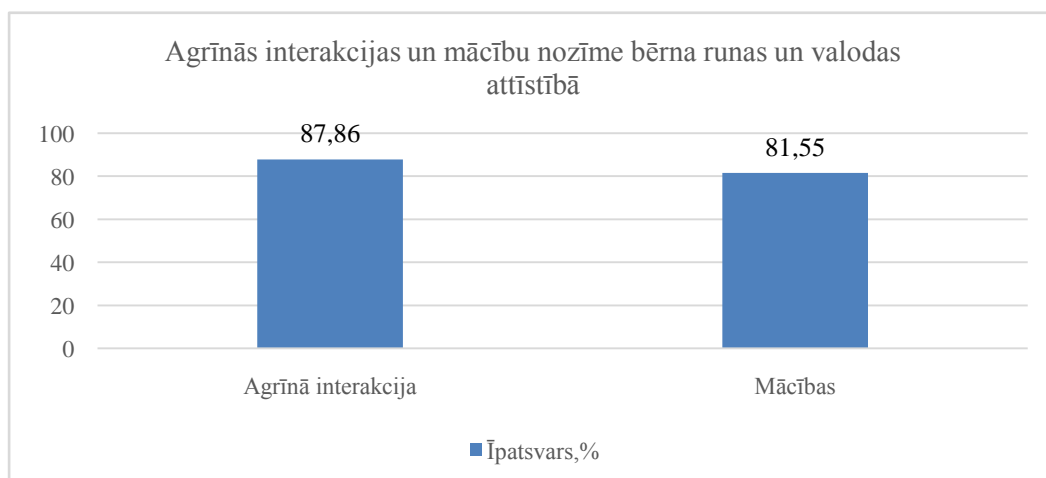
Runas un valodas attīstības priekšnosacījumu novērtējums logopēdu skatījumā



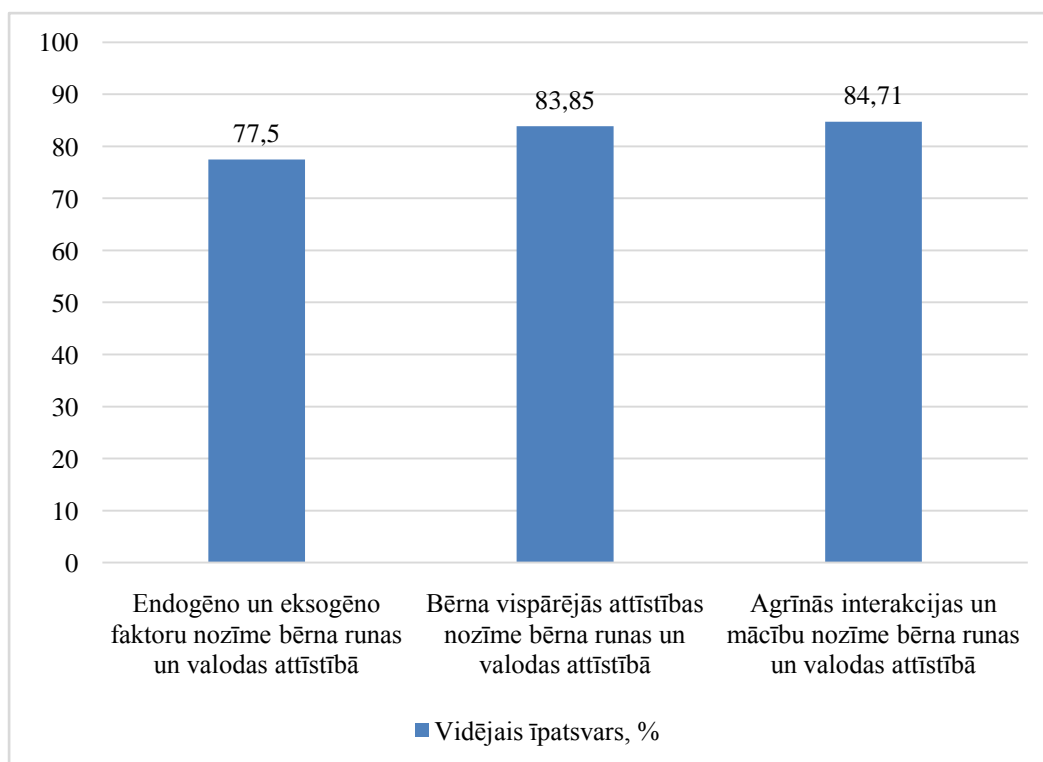
4. attēls. Endogēno un eksogēno faktoru novērtējums



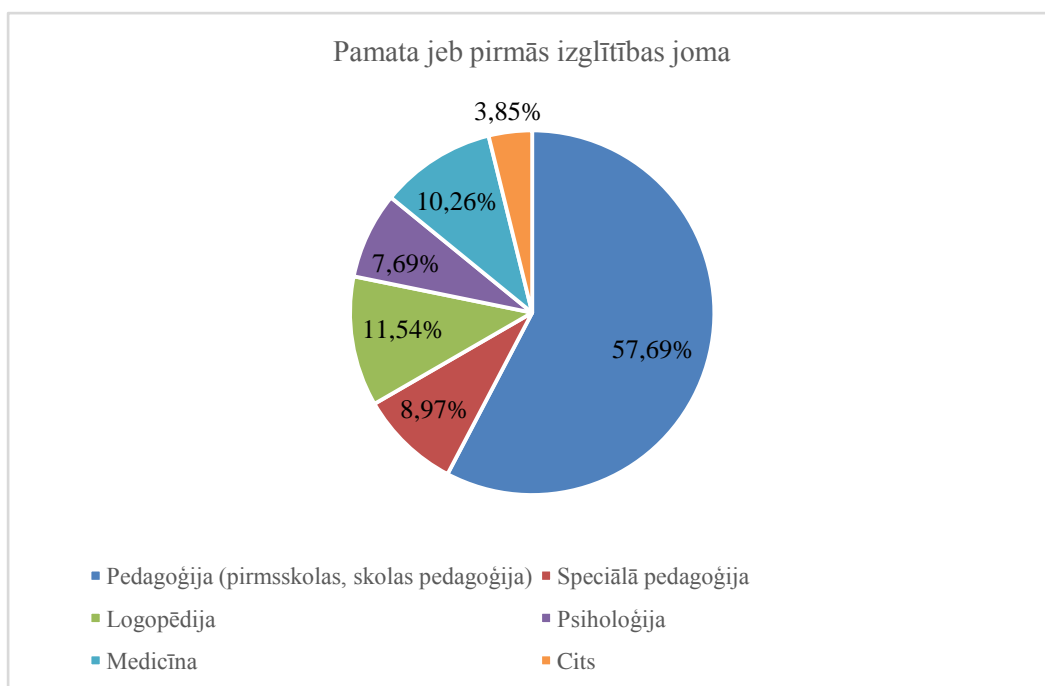
5. attēls. Bērna vispārējās attīstības nozīmes novērtējums



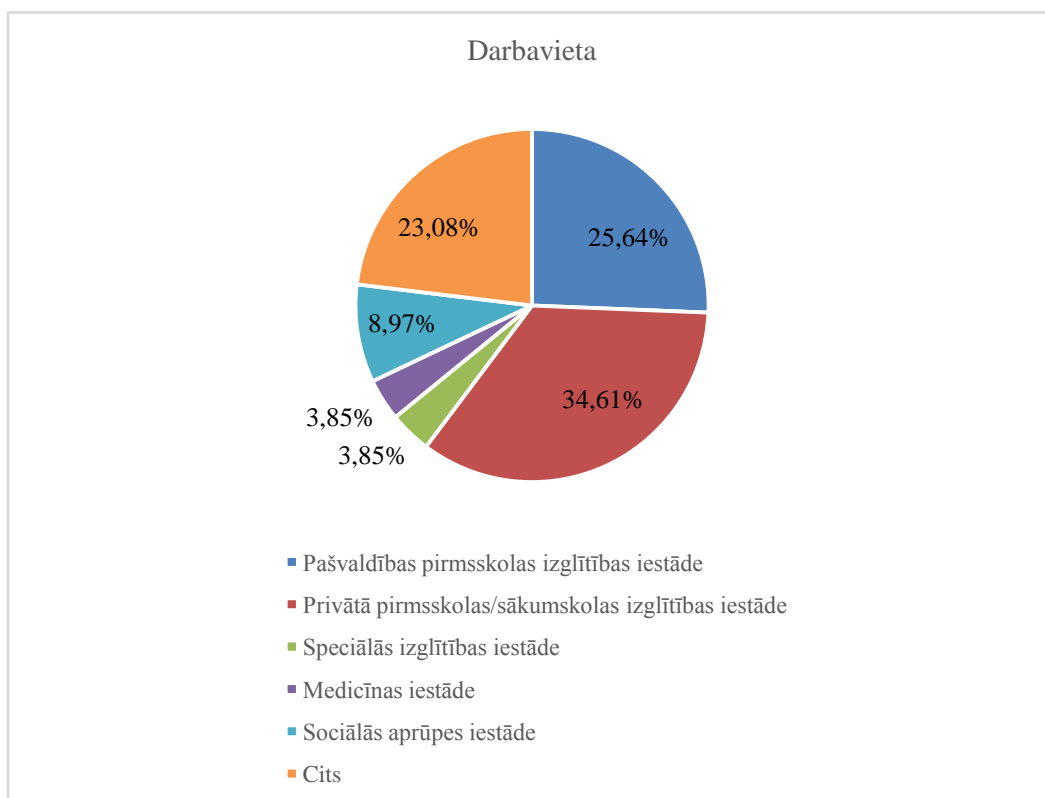
6. attēls. Agrīnās interakcijas un mācību nozīmes novērtējums

Runas un valodas attīstības priekšnosacījumu primārā un sekundārā līmeņu novērtējuma salīdzinājums**7. attēls. Bērna runas un valodas ietekmējošo faktoru salīdzinājums (logopēdu aptaujas rezultāti)**

Pētījumā iekļauto respondentu (Montesori pedagogu) izglītības un profesionālās darbības apkopojums

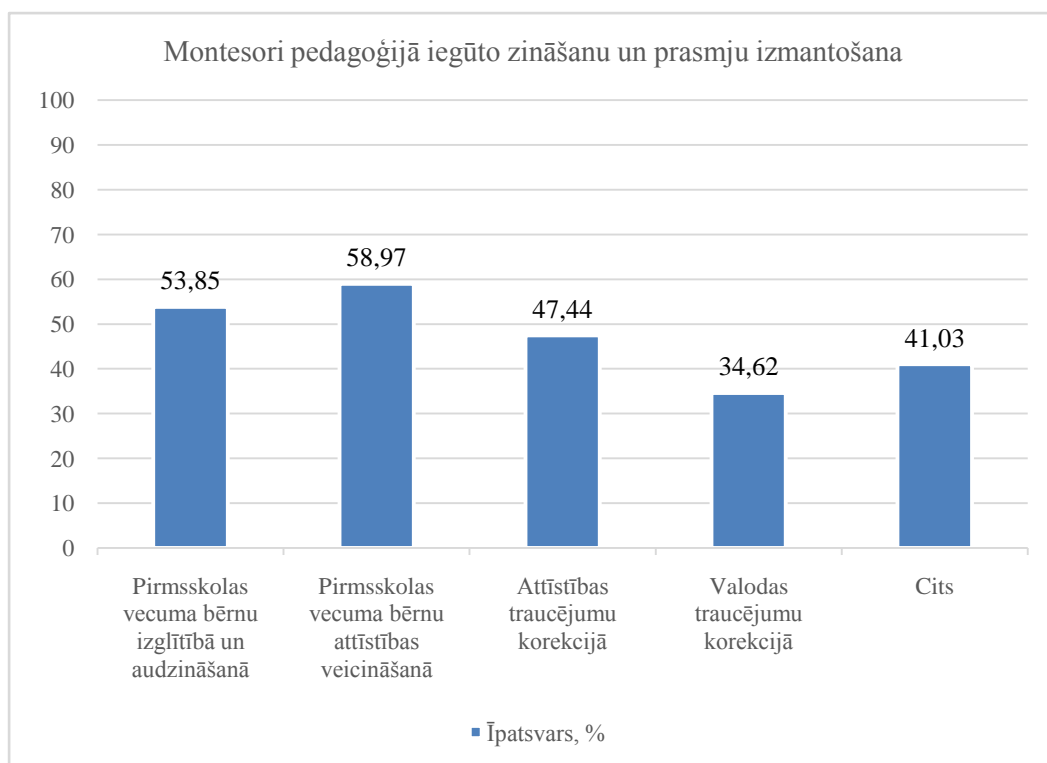


8. attēls. Montesori pedagogu pirmās izglītības jomu apkopojums



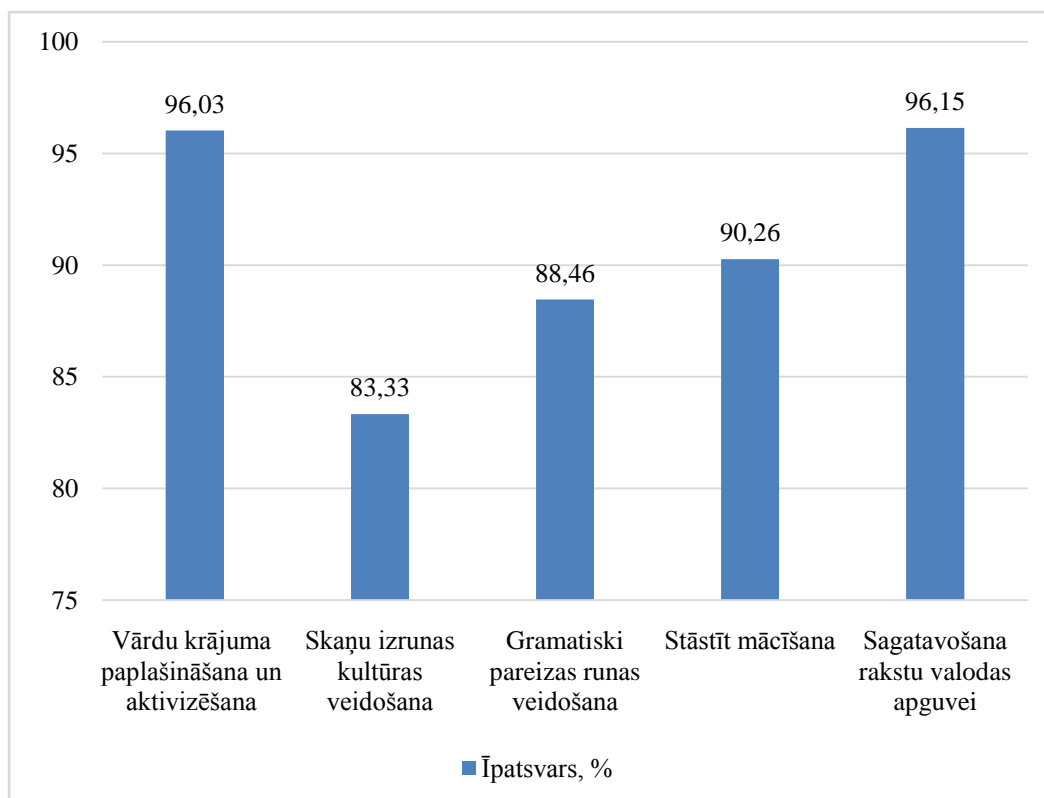
9. attēls. Montesori pedagogu darbavietu apkopojums

6. pielikuma turpinājums



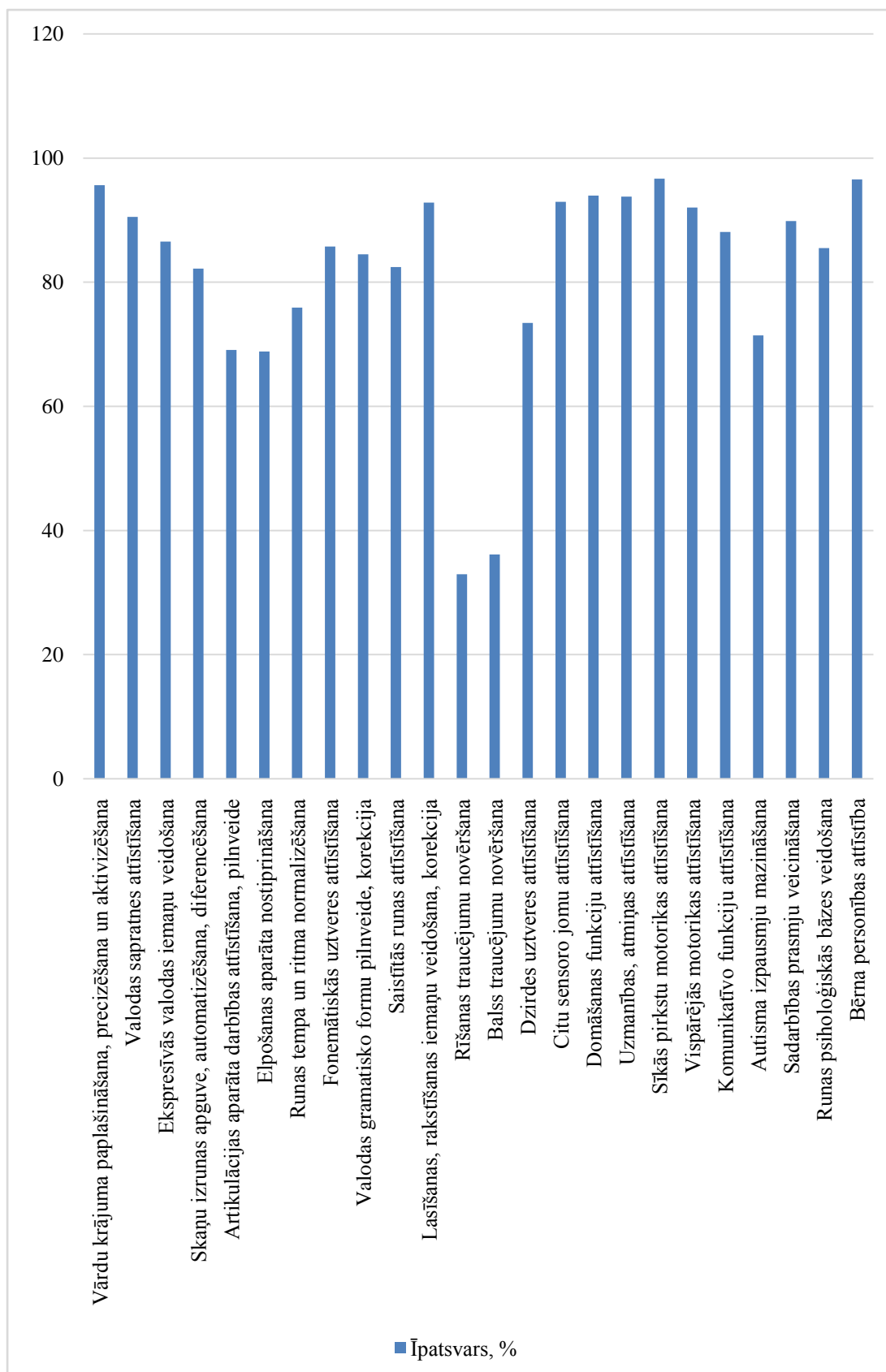
10. attēls. Montesori pedagogijasursos gūto zināšanu un prasmju izmantošanas jomas

Bērna runas un valodas attīstības uzdevumu īstenošana Montessori pedagogijā



11. attēls. Montessori pedagogu vērtējums valodas attīstības uzdevumu īstenošanas iespējām Montessori nodarbībās

Bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas iespējas Montessori pedagogijā



12. attēls. Montessori pedagogu vērtējums runas un valodas traucējumu korekcijas uzdevumu īstenošanas iespējām Montessori nodarbībās

Studiju kursa „Montesori ārstnieciskā pedagogija logopēdijā” paraugs

STUDIJU KURSA PROGRAMMAS STRUKTŪRA

Kursa nosaukums latviski	Montesori ārstnieciskā pedagogija logopēdijā
Kursa nosaukums angļiski	Montessori medical pedagogy in speech therapy
Studiju programma/-as, kurai/-ām tiek piedāvāts studiju kurss	Logopēdija
Statuss (A, B, C daļa)	B

Kredītpunktu skaits; KRP sadalījums pa semestriem, ja kursam ir vairākas daļas	2	Eiropas kredītpunktu pārnese un uzkrāšanas sistēmas (ECTS) apmērs 1 KRP = 1,5 ECTS	3
--	---	---	---

KURSA IZSTRĀDĀTĀJS/-I		
Vārds, uzvārds	Struktūrvienība	Amats, grāds
Gundega Tomele	PSDF	Lektore, Mg.paed.
Kopējais stundu skaits (1 KRP = 40 st.)	80	
Lekciju skaits (1 lekcija, seminārs, praktiskie un laboratorijas darbi = 2 st.)	6	
Semināru vai praktisko nodarbību skaits	10	
Laboratorijas darbu skaits		
Kursa līmenis (1-4 – akadēmiskā bakalaura; 5-6 – akadēmiskā maģistra; 7- doktora; P – profesionālais)	P	
Pārbaudes forma/ -as	Eksāmens	
Priekšzināšanas (kursa nosaukums, programmas daļa, kurā kurss jāapgūst)	Ievads logopēdijā un logopēdijas vēsture (B), Neiroloģija, psihiatrija, ģenētika (A), Pediatrija (A), Psiholoģija skolotājiem (A), Sociāli emocionālā mācīšanās (A)	
Zinātņu nozare/apakšnozare	Pedagoģija/Nozaru pedagoģija - logopēdija	
Kursa mērķi	Sniegt teorētiskos un praktiskos priekšstatus par Montesori pedagoģiju un ārstniecisko pedagoģiju, tās lietojumu runas un valodas attīstības veicināšanā un traucējumu korekcijā.	
Kursa uzdevumi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sniegt zināšanas par Montesori pedagoģijas vēsturi, teoriju un didaktiskajiem pamatprincipiem. 2. Sniegt zināšanas par Montesori ārstniecisko pedagoģiju. 3. Apgūt prasmi lietot Montesori didaktisko materiālus valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā. 4. Sniegt izpratni par veseluma pieejas nozīmi valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā. 	
Kursa valoda	Latviešu	

9. pielikuma turpinājums

STUDIJU KURSA REZULTĀTI: ZINĀŠANAS; PRASMES; KOMPETENCES	
latviski	<p>Zināšanas par Montesori ārstnieciskās pedagoģijas teorētiskajiem un didaktiskajiem pamatprincipiem valodas attīstības, runas un valodas traucējumu korekcijas aspektā.</p> <p>Prasmes lietot un adaptēt Montesori didaktiskos materiālus logopēdiskajā korekcijā; pamatot veseluma pieejas nozīmi valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā Montesori pedagoģijas aspektā.</p> <p>Kompetences: izprot veseluma pieejas nozīmi un to lieto valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā, izmantojot Montesori pedagoģijas didaktiskos principus un materiālus.</p>

KURSA ANOTĀCIJA (līdz 300 rakstu zīmēm)	
latviski	<p>Studiju kurss sniedz zināšanas par Montesori ārstnieciskās pedagoģijas teoriju un didaktiskajiem pamatprincipiem. Tiek apgūtas pamatprasmes Montesori didaktisko materiālu praktiskajā lietojumā valodas attīstības veicināšanas un valodas traucējumu korekcijas kontekstā.</p>

KURSA PLĀNS UN SATURA IZKLĀSTS		
Tēma un apakštēma (norādīt daļu sadalījumu – I; II daļa ..., ja kurss dalās vairākās daļās un ir vairākas pārbaudes formas)	Apjoms stundās	Veids (lekcijas, semināri, praktiskās nodarbības, laboratorijas darbi)
Montesori pedagoģijas vēsturiskais aspekts. Montesori pedagoģijas teorētiskās pamatkategorijas, to mūsdienu traktējums un izpratne logopēdijas kontekstā.	6	2L/1S
Montesori ārstnieciskā pedagoģija. T.Hellbrigges koncepts Montesori ārstnieciskās pedagoģijas un terapijas izveidē. Montesori ārstnieciskās pedagoģijas neiropsiholoģiskais pamatojums. Montesori terapija.	4	1L/1S
Montesori pedagoģijas didaktiskie pamatprincipi un materiāli, to lietojums terapijā. Pamatnostādnes Montesori nodarbību organizācijā un to izmantošana terapijā.	6	2L/1P
Montesori didaktisko pamatprincipu, materiālu praktiskais lietojums un adaptēšana valodas attīstības veicināšanas un valodas traucējumu korekcijas procesā.	12	6P
Montesori pedagoģija / ārstnieciskā pedagoģija kā veseluma pieejas metode valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.	4	1L/1S

9. pielikuma turpinājums

STUDĒJOŠĀ PATSTĀVĪGAIS DARBS			
Patstāvīgā darba tēmas	Patstāvīgā darba uzdevumi	Apjoms stundās	Sagaidāmais rezultāts iegūstamās kompetences
Montesori pedagoģijas, ārstnieciskās pedagoģijas un terapijas teorētiskie aspekti.	Literatūras studijas. Viena izvēlētā literatūras avota padziļināta izpēte un analīze. Anotācijas sagatavošana.	12	Zināšanas par Montesori pedagoģiju, ārstniecisko pedagoģiju un terapiju. Prasmes analizēt literatūru.
Montesori pedagoģija Latvijā.	Elektronisko resursu izpēte un pārskata tabulas izveide. Vienas Montesori institūcijas padziļināta izpēte un prezentācijas sagatavošana.	12	Priekšstati par Montesori pedagoģiju Latvijā. Prasmes analizēt un apkopot informāciju.
Montesori didaktiskie materiāli un to izmantošana valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.	Montesori didaktisko materiālu izpēte. Viena materiāla adaptēšana valodas attīstības veicināšanai un valodas traucējumu korekcijai. Pamatojuma izstrāde.	12	Prasmes argumentēti pamatot un praktiski izmantot Montesori didaktiskos materiālus logopēdijā.
Montesori pedagoģija valodas attīstības veicināšanā un valodas traucējumu korekcijā.	Literatūras studijas. Starpdisciplināru teorētisko atziņu un prakses integrācija. Pamatojošā apraksta (referāta) izveide un prezentācija.	12	Izpratne par Montesori pedagoģijas iekļaušanu logopēdijā.

9. pielikuma turpinājums

<p>Prasības KRP iegūšanai</p>	<p>Lekciju un praktisko nodarbību apmeklējums, izpildīti patstāvīgā darba uzdevumi (50%), sekmīgi nokārtots eksāmens (50%).</p>
<p>Mācību pamatliteratūra</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Beļickis, I. (2001). <i>Izglītības alternatīvās teorijas</i>. Rīga: RaKa. 2. Helminga, H. (2006). <i>Montesori pedagogija</i>. Rīga: Jumava. 3. Lieģeniece, D. (1999). <i>Kopveseluma pieeja audzināšanā</i>. Rīga: RaKa. 4. Lieģeniece, D., & Nazarova, I. (1999). <i>Veseluma pieeja valodas apguvē</i>. Rīga: RaKa. 5. Milleri-Hohāgeni, I., & J. (2011). <i>Vai Montesori skola ir manam bērnam vispiemērotākā?</i> Rīga: Jumava. 6. Milz, I. (1999). <i>Montessori-Pädagogik neuropsychologisch verstanden und heilpädagogisch praktiziert</i>. Dortmund: borgmann publishing. 7. Montesori, M. (2019). <i>Absorbējošais prāts</i>. Rīga: Jāņa Rozes apgāds. 8. Prudņikova, I. (2004). <i>Montesori pedagogija ikdienā</i>. Rīga: RaKa.
<p>Mācību papildliteratūra</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eckert, E., & Waldschmidt, I. (Ed.) (2010). <i>Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik</i>. Berlin: LIT Verlag. 2. Deivisa, S. (2020). <i>Montesori mazulis</i>. Rīga: Latvijas mediji. 3. Tomele, G. (2010). Valodas attīstības un sociālās vides mijiedarbība Montesori pedagogijas aspektā. <i>Zinātnisko rakstu krājumā Sociālā pedagogija: izglītības un sociālās vides mijiedarbības sociāli pedagogiskais aspekts</i> (313.-327. lpp.). Liepāja: LiePA. 4. Tomele, G. (2011). M. Montesori pedagogiskās metodes pielietojums matemātikas apguvē un rēķināšanas traucējumu novēršanā. <i>Sabiedrība, integrācija, izglītība</i>. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2011. gada 27.-28. maijs, I daļa (508.-518. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. 5. Tomele, G. (2013). Montesori pedagogija runas un valodas traucējumu korekcijā. LLA 1. starptautiskās zinātniskās konferences <i>Bērnu valodas attīstība un tās traucējumi</i> konferences tēžu krājums (11.-12. lpp.). Rīga: Latvijas Logopēdu asociācija. 6. Tomele, G. (2013). Rakstu valodas apguves un traucējumu korekcijas priekšnosacījumi Montesori pedagogijā. <i>Sabiedrība, integrācija, izglītība</i>. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli 2013. gada 24.-25. maijs, II daļa (222.-232. lpp.). Rēzekne: RA Izdevniecība. 7. Višķere, Z. (2019). <i>Mazais pētnieks</i>. Rīga: Jumava.

9. pielikuma turpinājums

	<p>8. Višķere, Z. (2017). <i>Spēlējies un audz.</i> Rīga: SIA J.L.V.</p> <p>9. Уткузова, М.А., Белоусова, М.В., & Томеле, Г. (2010). <i>Развитие речи у детей раннего возраста. Стимуляция речевого развития по методу М. Монтессори.</i> Учебное пособие. Казань: Отечество.</p> <p>10. Уткузова, М. А., Датке, Й., & Белоусова, М.Б. (2018). <i>Абилитация детей с речевыми, когнитивными и сенсомоторными проблемами в развитии: терапевтическое применение системы М. Монтессори.</i> Казань: Медицина.</p> <p>11. Монтессори, М. (2005). <i>Дом ребёнка. Метод научной педагогики.</i> Москва: Астрель.</p> <p>12. Монтессори, М. (2006). <i>Мой метод. Метод научной педагогики.</i> Москва: Астрель.</p>
Periodika, interneta resursi un citi avoti	<p>Periodika: <i>Das Kind, Forum Logopädie, Logoped u.c.</i></p> <p>Interneta resursi: http://montesoriasoc.lv/lv/ http://www.montessori-deutschland.de/ http://www.montessori-europe.com/ http://www.theodor-hellbruegge-stiftung.de/</p>

Kursa izstrādātājs:		Gundega Tomele	19.08.2019.
	Paraksts	Paraksta atšifrējums	Datums
Kurss apstiprināts:			
	Dekāns/ Zinātniskā institūta direktors	Paraksta atšifrējums	Fakultātes domes sēdes protokols Nr. / Institūta Zinātniskās padomes protokols Nr.

Studiju kursa „Valodas traucējumi bērniem” paraugs

STUDIJU KURSA PROGRAMMAS STRUKTŪRA

Kursa nosaukums latviski	Valodas traucējumi bērniem
Kursa nosaukums angliiski	Children's language disorders
Studiju programma/-as, kurai/-ām tiek piedāvāts studiju kurss	Logopēdija
Statuss (A, B, C daļa)	B

Kredītpunktu skaits; KRP sadalījums pa semestriem, ja kursam ir vairākas daļas	4: 3 KRP 3. sem. 1 KRP 4. sem.	Eiropas kredītpunktu pārnese un uzkrāšanas sistēmas (ECTS) apmērs 1 KRP = 1,5 ECTS	6
--	--------------------------------------	---	---

KURSA IZSTRĀDĀTĀJS/-I		
Vārds, uzvārds	Struktūrvienība	Amats, grāds
Gundega Tomele	PSDF	Lektore, Mg.sc.educ., Mg.paed.
Kopējais stundu skaits (1 KRP = 40 st.)	160	
Lekciju skaits (1 lekcija, seminārs, praktiskie un laboratorijas darbi = 2 st.)	14	
Semināru vai praktisko nodarbību skaits	18 (10+8)	
Laboratorijas darbu skaits		
Kursa līmenis (1-4 – akadēmiskā bakalaura; 5-6 – akadēmiskā maģistra; 7- doktora; P – profesionālais)	P	
Pārbaudes forma/ -as	Eksāmens, ieskaite	
Priekšzināšanas (kursa nosaukums, programmas daļa, kurā kurss jāapgūst)	Valodas struktūra un semantika (A), Neuroloģija, psihiatrija, ģenētika (A), Pediatrija (A), Psiholoģija skolotājiem (A), Ievads logopēdijā un logopēdijas vēsture (B), Runas un valodas novērtēšanas metodes (B), Montessori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā (B), Latviešu valodas mācību joma un saturs pirmsskolā (B), Logoritmika un smalkās motorikas vingrinājumi logopēdijā (B)	
Zinātņu nozare/apakšnozare	Pedagoģija/Nozaru pedagoģija - logopēdija	
Kursa mērķi	Veidot izpratni par bērnu valodas traucējumu etioloģiju, to simptomātiku, klasifikāciju, diferenciālo diagnostiku un korekciju.	
Kursa uzdevumi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sniegt zināšanas par bērnu ekspresīvās un receptīvās valodas traucējumiem, to etioloģiju, diferenciālo diagnostiku, klasifikāciju un korekciju. 2. Apgūt bērnu valodas traucējumu diagnostikas metodoloģiju. 3. Apgūt praktiskās iemaņa bērnu valodas traucējumu korekcijā un logopēdiskās dokumentācijas sagatavošanā. 4. Sniegt izpratni par logopēdisko tehnoloģiju, caurviju prasmju un kompetenču pieejas integrāciju logopēdiskajās nodarbībās bērniem ar valodas traucējumiem. 	
Kursa valoda	Latviešu	

10. pielikuma turpinājums

STUDIJU KURSA REZULTĀTI: ZINĀŠANAS; PRASMES; KOMPETENCES	
latviski	<p>Zināšanas par bērnu valodas traucējumu etioloģiju, simptomātiku un klasifikāciju, valodas sistēmas traucējumu novērtēšanas un korekcijas darba teorētiskajiem un praktiskajiem aspektiem.</p> <p>Prasmes diagnosticēt valodas sistēmas traucējumus, novērtēt bērnu valodas attīstības līmeni; sagatavot novērtēšanas un progresu ziņojumu; noteikt logopēdiskās iedarbības mērķus un uzdevumus, izstrādāt korekcijas plānu un veikt traucējumu korekciju; sadarboties ar citu jomu speciālistiem, vecākiem.</p> <p>Kompetences: spēj novērtēt un veikt diferenciālo diagnostiku bērnu valodas traucējumu gadījumos; spēj sagatavot ziņojumu par novērtēšanas rezultātiem, iekļaujot novērtēšanas laikā iegūto datu analīzi un interpretāciju; spēj integrēt novērtēšanas laikā iegūto informāciju ar citiem saistītiem datiem; spēj noteikt logopēdiskās iedarbības mērķus un uzdevumus, izstrādāt korekcijas plānu, izvēlēties specifiskas, inovatīvas un starpdisciplināras pieejas metodes un paņēmienus valodas traucējumu korekcijai; spēj noteikt un ieteikt citu jomu speciālistu konsultācijas nepieciešamību; spēj sadarboties ar citu jomu speciālistiem, vecākiem.</p>

KURSA ANOTĀCIJA (līdz 300 rakstu zīmēm)	
latviski	<p>Kurss sniedz zināšanas par bērnu valodas traucējumu etioloģiju, klasifikāciju, diferenciālo diagnostiku un korekciju. Tiek apgūtas praktiskās iemaņas valodas traucējumu diagnostikā, korekcijas plāna izstrādē, korekcijas procesa realizācijā un logopēdiskās dokumentācijas sagatavošanā.</p>

KURSA PLĀNS UN SATURA IZKLĀSTS		
Tēma un apakštēma (norādīt daļu sadalījumu – I; II daļa ..., ja kurss dalās vairākās daļās un ir vairākas pārbaudes formas)	Apjoms stundās	Veids (lekcijas, semināri, praktiskās nodarbības, laboratorijas darbi)
I daļa. Valodas traucējumi bērniem.		
Bērnu valodas traucējumu etioloģija. Bērnu valodas traucējumu simptomātika fonētiski fonemātiskajā, leksiski semantiskajā, morfoloģiski sintaktiskajā līmenī.	6	3L
Valodas traucējumu klasifikācija. Ekspresīvie un receptīvie valodas traucējumi (pēc SSK-10). Valodas sistēmas nepietiekama attīstība (I, II, III valodas attīstības līmenis). Attīstības disfāzija (alālija).	8	3L/1P
Valodas traucējumu diagnostika (anamnēzes datu, ārpusrunas simptomātikas, izteikšanās spēju, valodas sapratnes novērtēšana). Valodas pārbaudes protokols. Novērtēšanas ziņojuma sagatavošana.	8	1L/3P
Valodas traucējumu diferenciālā diagnostika. Primāri un sekundāri valodas traucējumi. Valodas traucējumi garīgās attīstības traucējumu, autiskā spektra traucējumu, dzirdes traucējumu u.c. gadījumos.	6	2L/1S

10. pielikuma turpinājums

Valodas traucējumu korekcija. Primārie, sekundārie un vispārīgie korekcijas darba uzdevumi. Korekcijas darba posmi. Korekcijas darba metodes un paņēmieni.	8	2L/2P
Vadlīnijas logopēdiskās nodarbības plānošanā, īstenošanā un rezultātu atspoguļošanā. Logopēdisko tehnoloģiju, caurviju prasmju un kompetenču pieejas integrācija logopēdiskajās nodarbībās bērniem ar valodas traucējumiem.	8	2L/2P
Starpdisciplinārā sadarbība un sadarbība ar vecākiem - to nozīme valodas traucējumu gadījumos.	4	1L/1S
II daļa. Valodas traucējumu korekcija (praktikums).		
Logopēdisko nodarbību plānošana (mērķis, uzdevumi, nodarbības saturs un struktūra, logopēdiskās tehnoloģijas, korekcijas materiāli), īstenošana un analīze. Progresu ziņojuma sagatavošana.	16	7P/1S

STUDĒJOSĀ PATSTĀVĪGAIS DARBS			
Patstāvīgā darba tēmas	Patstāvīgā darba uzdevumi	Apjoms stundās	Sagaidāmais rezultāts iegūstamās kompetences
I daļa			
Bērnu valodas traucējumi.	Literatūras studijas. Literatūras saraksta izveide pēc APA stila. Viena literatūras avota padziļināta izpēte un prezentācija.	12	Priekšstati par studiju kursa saturu. Iemaņas literatūras saraksta noformēšanā pēc APA stila. Prasme analizēt mācību literatūru.
Bērņa valodas pārbaude un novērtēšanas ziņojums.	Valodas pārbaudes protokola, novērtēšanas ziņojuma sagatavošana.	30	Izpratne par bērna valodas pārbaudi. Prasme sagatavot pārbaudes protokolu un novērtēšanas ziņojumu.
Logopēdiskā nodarbība un korekcijas materiāli.	Individuāli uzdevumi – vienas logopēdiskās nodarbības izstrāde bērnam ar valodas traucējumiem, integrējot logopēdiskās tehnoloģijas, caurviju prasmes un kompetenču pieeju. Viena korekcijas materiāla sagatavošana un prezentēšana.	30	Izpratne par valodas traucējumu korekciju. Iemaņas logopēdiskās nodarbības plāna un korekcijas materiāla izstrādē.

10. pielikuma turpinājums

II daļa			
Bērnu valodas traucējumu korekcija.	Individuāli uzdevumi – logopēdisko nodarbību (min.5) izstrāde bērnam ar valodas traucējumiem.	20	Prasme plānot korekcijas darbu un izstrādāt nodarbību plānus, ievērojot pēctecību. Prasme pielietot logopēdiskās tehnoloģijas un korekcijas materiālus.
Progresā ziņojums.	Korekcijas darba analīze, progresā ziņojuma sagatavošana.	4	Prasme veikt pašrefleksiju, analizēt sasniegtos korekcijas darba rezultātus, sagatavot progresā ziņojumu.

Prasības KRP iegūšanai	Lekciju un praktisko nodarbību apmeklējums. I daļā – izpildīti patstāvīgā darba uzdevumi (25%), pārbaudes darbi studiju kursa laikā (25%), sekmīgi nokārtots eksāmens (50%). II daļā – nodarbību plānu vērtējums (40%), novērtēšanas ziņojuma vērtējums (30%), korekcijas darba apkopojums un analīze (30%).
Mācību pamatliteratūra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baumanē, A., & Œeire, L. (1994). <i>Valodas traucējumu veidi. Dislālija. Alālija. Dizartrijs. Afāzija</i>. Rīga: Zvaigzne ABC. 2. Blūmentāle, I., Kalēja, I., Klatenberga, I., Kuške, S., & Vabale, A. (2014). <i>Rokasgrāmata runas, valodas un dzirdes attīstībā un traucējumu izziņāšanā</i>. Rīga: b.i. 3. Bray, M., Ross, A., & Todd, C. (2006). <i>Speech and Language: clinical Process and Practice</i>. London: John Wiley & Sons. 4. Cummings, L. (2014). <i>Pragmatic Disorders</i>. New York: Springer. 5. Lūse, J. (1994). <i>Bērni ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību</i>. Metodiski ieteikumi skolotājiem un logopēdiem. Rīga: IAI. 6. Miltiņa, I. (2008). <i>Skolotāja logopēda darba mape</i>. Rīga: RaKa. 7. Miltiņa, I., & Pastare, S. (1997). <i>Pirmie soļi logopēdijā</i>. II daļa. Rīga: PIAC. 8. Miltiņa, I., & Skribanovska, Z. (2020). <i>Saistītās runas sekmēšana</i>. Rīga: RaKa.

10. pielikuma turpinājums

	<p>9. Nawka, T., Wiskirka-Woznica, B., Zehnhoff-Dinnesen, A., Neumann, K., Sopko, J., Schindler, A., & Zorowska, P. (Eds.). (2018). <i>Phoniatrics I: Fundamentals - Voice Disorders - Disorders of Language and Hearing Development</i>. Berlin and Heidelberg: Springer Verlag.</p> <p>10. Schwartz, R. G. (Ed.). (2017). <i>Handbook of Child Language Disorders</i>. New York, NY: Routledge.</p> <p>11. Thordardottir, E., Law, J., Murphy, C.A., & McKean, C. (2019). <i>Managing Children with Developmental Language Disorder: Theory and Practice Across Europe and Beyond</i>. London: Routledge.</p> <p>12. Tūbele, S. (2019). Valodas traucējumu novērtēšana. Rīga: RaKa.</p> <p>13. Vinson, B. (2011). <i>Preschool And School Age Language Disorders</i>. Delmar: Cengage Learning.</p>
Mācību papildliteratūra	<p>1. Bāra, A. (2016). <i>Runā ar mani, māmiņ!</i> Vingrinājumi un rotaļas bērna runas attīstības veicināšanai. Rīga: Zvaigzne ABC.</p> <p>2. Bumbiere, D. (2018). <i>Jautrās atskaņas</i>. Rīga: RaKa.</p> <p>3. Bumbiere, D. (2018). <i>Vārdiņš, vārdiņš, teikumiņš</i>. Rīga: RaKa.</p> <p>4. Irbe, A., & Lindenberga, S. (2017). <i>Bērns runāt mācās ģimenē</i>. Rīga: RaKa.</p> <p>5. Lūse, J., Miltiņa, I., & Tūbele S. (2012). <i>Logopēdijas terminu skaidrojošā vārdnīca</i>. Rīga: RaKa.</p> <p>6. Razgaila, N. (2012). <i>Uzdevumu krājums pirmsskolas vecuma bērnu (no 3 līdz 7 gadi) zināšanu un prasmi apguves līmeņa novērtēšanai</i>. Rīga: SIA Drukātava.</p>
Periodika, interneta resursi un citi avoti	<p>1. Periodika: <i>Forum Logopādie, Логопед, Journal of Speech, Language, and Hearing Research u.c.</i></p> <p>2. Interneta resursi: http://www.asha.org/ http://www.logoped.ru/</p> <p>3. Citi avoti: Zinātniskajās datu bāzēs (EBSCO, Web of Science, SAGE Journal, Cambridge Journals Online, Science Direct, SCOPUS, Britannica Online u.c.) pieejamās publikācijas.</p>

Kursa izstrādātājs:	Paraksts	Gundega Tomele Paraksta atšifrējums	21.08.2019. Datums
Kurss apstiprināts:	Dekāns/ Zinātniskā institūta direktors	Paraksta atšifrējums	Fakultātes domes sēdes protokols Nr. / Institūta Zinātniskās padomes protokols Nr.

Studiju kursa „Latviešu valodas mācību joma pirmsskolā” paraugs

STUDIJU KURSA PROGRAMMAS STRUKTŪRA

Kursa nosaukums latviski	Latviešu valodas mācību joma pirmsskolā
Kursa nosaukums angļiski	Latvian language teaching in pre-school
Studiju programma/-as, kurai/-ām tiek piedāvāts studiju kurss	Logopēdija
Statuss (A, B, C daļa)	B

Kreditpunktu skaits; KRP sadalījums pa semestriem, ja kursam ir vairākas daļas	2	Eiropas kredītpunktu pārnese un uzkrāšanas sistēmas (ECTS) apmērs 1 KRP = 1,5 ECTS	3
--	---	---	---

KURSA IZSTRĀDĀTĀJS/-I		
Vārds, uzvārds	Struktūrvienība	Amats, grāds
Gundega Tomele	PSDF	Lektore, Mg.paed.
Kopējais stundu skaits (1 KRP = 40 st.)	80	
Lekciju skaits (1 lekcija, seminārs, praktiskie un laboratorijas darbi = 2 st.)	8	
Semināru vai praktisko nodarbību skaits	8	
Laboratorijas darbu skaits		
Kursa līmenis (1-4 – akadēmiskā bakalaura; 5-6 – akadēmiskā maģistra; 7- doktora; P – profesionālais)	P	
Pārbaudes forma/ -as	Eksāmens	
Priekšzināšanas (kursa nosaukums, programmas daļa, kurā kurss jāapgūst)	Valodas struktūra un semantika (A), Artikulārā un akustiskā fonētika (A), Komunikācijas teorija un prakse, psiholingvistika I (A), Sociāli emocionālā mācīšanās (A), Informācijas tehnoloģijas logopēdijā (A), Montesori ārstnieciskā pedagoģija logopēdijā (A)	
Zinātņu nozare/apakšnozare	Pedagoģija/pirmsskolas pedagoģija	
Kursa mērķi	Apgūt zināšanas un prasmes latviešu valodas mācību jomā, kas nepieciešamas logopēdiskā korekcijas darba īstenošanai pirmsskolā.	
Kursa uzdevumi	<ol style="list-style-type: none"> Gūt vispārīgus priekšstatus par pedagoģiskā procesa organizāciju pirmsskolā. Apgūt zināšanas par latviešu valodas mācību jomas saturu un īstenošanu pirmsskolā caurviju un kompetenču pieejas kontekstā. Apgūt prasmes adaptēt, patstāvīgi izstrādāt un radoši izmantot metodiskos materiālus pirmsskolas vecuma bērnu runas un valodas traucējumu korekcijas procesā dažādu valoddarbības veidu attīstībai. 	
Kursa valoda	Latviešu	

11. pielikuma turpinājums

STUDIJU KURSA REZULTĀTI: ZINĀŠANAS; PRASMES; KOMPETENCES	
latviski	<p>Zināšanas par valodas jomas mācību saturu pirmsskolā (valsts izglītības standarti un paraugprogrammas, pirmsskolas izglītības vadlīnijas); par mācību stratēģijām, paņēmieniem un metodēm.</p> <p>Prasmes orientēties pirmsskolas pedagoģiskajā procesā valodas mācību jomas kontekstā; veidot bērncentrētu vidi logopēdiskās korekcijas nodarbībās; plānot bērna valodas prasmju attīstību un runas/valodas traucējumu korekciju, ņemot vērā bērnu intereses, vajadzības, spējas un pieredzi; spēj adaptēt, patstāvīgi izstrādāt un radoši izmantot metodiskos materiālus pirmsskolas vecuma bērnu dažādu valoddarbības veidu attīstībai un traucējumu korekcijai.</p> <p>Kompetences: spēj izvēlēties un pielāgot latviešu valodas mācību jomas saturu un metodiku atbilstoši izglītojamā ar runas un valodas traucējumiem individuālajām vajadzībām; spēj sadarboties ar pirmsskolas skolotājiem un bērnu vecākiem dažādu valoddarbības veidu attīstības veicināšanā.</p>

KURSA ANOTĀCIJA (līdz 300 rakstu zīmēm)	
latviski	Studiju kursa ietvaros tiks apgūtas zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas valodas jomas mācību satura apguves nodrošināšanai pirmsskolā logopēda profesionālās kompetences kontekstā.

KURSA PLĀNS UN SATURA IZKLĀSTS		
Tēma un apakštēma (norādīt daļu sadalījumu – I; II daļa ..., ja kurss dalās vairākās daļās un ir vairākas pārbaudes formas)	Apjoms stundās	Veids (lekcijas, semināri, praktiskās nodarbības, laboratorijas darbi)
Bērna valodas attīstība un tās raksturojums. Valodas attīstības multistrukturālais modelis. Mutvārdu un rakstu runa. Mutvārdu un rakstu runas apguves priekšnoteikumi un savstarpējā mijiedarbība. Valoddarbības veidi – klausīšanās, runāšana, rakstīšana, lasīšana. Monolingvālisms, bilingvālisms, multilingvālisms. Simultānais bilingvālisms, secīgais bilingvālisms. Valodu interference.	4	L/P
Valodas mācību jomas saturs un stratēģijas pirmsskolā. Valodas jomas mācību satura apguves plānošana un izvērtēšana. Bērncentrētās mācību vides veidošana, veseluma, caurviju un kompetenču pieeja latviešu valodas apguves procesā.	4	L/S
Klausīšanās un runāšanas prasmes – to pilnveides formas pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Vārdu krājuma veidošana, aktivizēšana un paplašināšana. Fonemātiskā uztvere un tās attīstīšana. Skaņu izruna un tās pilnveidošana. Gramatiski pareizas runas veidošana. Saistītās runas attīstīšana.	8	2L/2P
Rakstītprasmes apguve pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Sagatavošanās rakstīšanai, rakstīšanas tehnikas apguve. Ģimenes atbalsts rakstītprasmes veicināšanai.	6	2L/1P

11. pielikuma turpinājums

Lasītprasmes apguve pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. Lasītprasmes apguves metodes. Lasītprasmi raksturojošie komponenti. Agrīnās lasītprasmes apguves novērtēšana pirmsskolā. Ģimenes atbalsts lasītprasmes veicināšanai.	6	2L/1P
Didaktiskie materiāli dažādu valoddarbības veidu attīstīšanai pirmsskolā. Runas un valodas traucējumu profilakse. Logopēda un pirmsskolas izglītības skolotāju sadarbība.	4	2S

STUDĒJOŠĀ PATSTĀVĪGAIS DARBS			
Patstāvīgā darba tēmas	Patstāvīgā darba uzdevumi	Apjoms stundās	Sagaidāmais rezultāts iegūstamās kompetences
Projekts „Skola 2030”, kompetencēs balstīts mācību saturs pirmsskolas izglītībā	1. Izpētīt projekta <i>Skola 2030</i> ietvaros izstrādāto Pirmsskolas izglītības programmu. 2. Sagatavot pārskata prezentāciju (individuāli uzdevumi). 3. Analizēt un izvērtēt caurviju un kompetenču pieejas nozīmi valodas apgūvē pirmsskolā.	24	Izpratne par projekta <i>Skola 2030</i> vadlīnijām, pedagoģiskā procesa norisi pirmsskolā, valodu mācību jomas saturu un sasniedzamajiem rezultātiem.
Didaktiskie materiāli dažādu valoddarbības veidu (klausīšanās, runāšana, rakstīšana, lasīšana) attīstīšanai	1. Izpētīt metodiskos materiālus dažādu valoddarbības veidu attīstīšanai (darbs grupās). 2. Sagatavot un demonstrēt informatīvu pārskata materiālu. 3. Sagatavot un prezentēt vienu didaktisko materiālu. 4. Izvirzīt inovatīvus risinājumus tēmas robežās.	24	Izpratne par valoddarbības veidiem un to veicināšanas iespējām pirmsskolā. Prasme analizēt un kritiski izvērtēt metodiskos materiālus. Spēja rast inovatīvus risinājumus.

Prasības KRP iegūšanai	Lekciju un praktisko nodarbību apmeklējums, izpildīti patstāvīgā darba uzdevumi (25%), pārbaudes darbi studiju kursa laikā (25%), sekmīgi nokārtots eksāmens (50%).
Mācību pamatliteratūra	1. Andersone, G., & Ptičkina, Ā. (2011). <i>Sāksim rakstīt. Padomi skolotājiem bērnu rakstūmācīšanā</i> . Rīga: Zvaigzne ABC. 2. Dzintere, D., & Stangaine, I. (2005). <i>Rotaļa – bērna dzīvesveids</i> . Rīga: RaKa. 3. Golubina, V. (2007). <i>Pirmsskolas pedagoga rokasgrāmata</i> . Rīga: Izglītības soļi. 4. Korbe, V. (2007). <i>Programma skaņu izrunas un runas kultūras attīstīšanai pa pakāpēm pirmsskolas vecuma bērniem un bērniem ar izrunas traucējumiem</i> . Rīga: Izglītības soļi.

11. pielikuma turpinājums

	<p>5. Markus, D. (2018). <i>Prognozējamā neprognozējamība. Bērnu valoda Latvijā</i>. Rīga: Zinātne.</p> <p>6. LAMBA. (2019). <i>Latviešu valodas monolingvāla un bilingvāla apguve: rīki, teorijas un lietojums</i>. Pieejams https://www.lamba.lv/index.php/lv/</p> <p>7. Lieģeniece, D., & Nazarova, I. (1999). <i>Veseluma pieeja valodas apguvē 5-7 gadus veciem bērniem</i>. Rīga: RaKa.</p> <p>8. <i>Pirmsskolas mācību programma</i>. (2019). Pieejams https://mape.skola2030.lv/materials/40</p> <p>9. Ptičkina, Ā. (1999). <i>Lasīšanas mācības sākumskolā</i>. Rīga: Pētergailis.</p> <p>10. Skola 2030. (2017). <i>Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts</i>. Pieejams https://www.izm.gov.lv/images/aktualitates/2017/Skola2030Dokuments.pdf</p>
Mācību papildliteratūra	<p>1. Anspoka, Z. (red.). (2012). <i>Valodu mācības pirmsskolā un sākumskolā</i>. Rīga: LVA.</p> <p>2. Kraģis, I. (2019). <i>Radošums un kritiskā domāšana</i>. Rīga: Mansards.</p> <p>3. MK noteikumi Nr. 716 (2018). <i>Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem</i>. Pieejams https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitibas-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitibas-programmu-paraugiem</p>
Periodika, interneta resursi un citi avoti	<p>Periodika: e- žurnāls <i>Pirmsskolā</i></p> <p>Interneta resursi: http://www.skola2030.lv https://visc.gov.lv/ https://www.lamba.lv/index.php/lv/</p> <p>Citi avoti:</p> <p>1. Zinātniskajās datu bāzēs (EBSCO, Web of Science, SAGE Journal, Cambridge Journals Online, Science Direct, SCOPUS, Britannica Online u.c.) pieejamās publikācijas. Pieejams https://www.liepu.lv/lv/824/elektroniskie-resursi</p> <p>2. LiepU starptautiskās zinātniskas konferences „<i>Valodu apguve: problēmas un perspektīva</i>” zinātnisko rakstu krājumi.</p> <p>3. Zinātniskie rakstu krājumi <i>Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā I</i> (2015), <i>II</i> (2016), <i>III</i> (2017). Pieejami arī elektroniski, PDF formātā.</p>

Kursa izstrādātājs:		Gundega Tomele	26.08.2019.
	Paraksts	Paraksta atšifrējums	Datums
Kurss apstiprināts:			
	Dekāns/ Zinātniskā institūta direktors	Paraksta atšifrējums	Fakultātes domes sēdes protokols Nr. / Institūta Zinātniskās padomes protokols Nr.

Studiju kursa „Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika logopēdijā” paraugs

STUDIJU KURSA PROGRAMMAS STRUKTŪRA

Kursa nosaukums latviski	Minhenes funkcionālās attīstības diagnostika logopēdijā
Kursa nosaukums angļiski	Munich Functional Development Diagnostics in speech therapy
Studiju programma/-as, kurai/-ām tiek piedāvāts studiju kurss	Logopēdija
Statuss (A, B, C daļa)	B

Kredītpunktu skaits; KRP sadalījums pa semestriem, ja kursam ir vairākas daļas	2	Eiropas kredītpunktu pārnese un uzkrāšanas sistēmas (ECTS) apmērs 1 KRP = 1,5 ECTS	3
--	---	---	---

KURSA IZSTRĀDĀTĀJS/-I		
Vārds, uzvārds	Struktūrvienība	Amats, grāds
Gundega Tomele	PSDF	Lektore, Mg.sc.educ., Mg.paed.
Kopējais stundu skaits (1 KRP = 40 st.)	80	
Lekciju skaits (1 lekcija, seminārs, praktiskie un laboratorijas darbi = 2 st.)	8	
Semināru vai praktisko nodarbību skaits	8	
Laboratorijas darbu skaits		
Kursa līmenis (1-4 – akadēmiskā bakalaura; 5-6 – akadēmiskā maģistra; 7- doktora; P – profesionālais)	P	
Pārbaudes forma/ -as	Eksāmens	
Priekšzināšanas (kursa nosaukums, programmas daļa, kurā kurss jāapgūst)	Agrīnās attīstības logopēdija (B), Pediatrija (A), Neuroloģija, psihiatrija, ģenētika I (A), Bērna valoda: sistēma, struktūra, norma (B)	
Zinātņu nozare/apakšnozare	Pedagoģija/Nozaru pedagoģija-logopēdija	
Kursa mērķi	Sniegt teorētiskos un praktiskos priekšstatus par Minhenes funkcionālās attīstības diagnostiku (MFAD), tās nozīmi attīstības traucējumu agrīnajā diagnostikā, traucējumu korekcijā, profilaksē un pielietojumu logopēda profesionālajā darbībā.	
Kursa uzdevumi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Iepazīties ar MFAD teorētiskajiem aspektiem 2. Apgūt praktiskās iemaņas standartizēto testa materiālu pielietojumā, attīstības izpētes formulāru aizpildīšanā un attīstības profilu izveidē, iegūto rezultātu analīzē un interpretācijā, ieteikumu izstrādē logopēdiskās korekcijas vai preventīvā darba kontekstā. 	
Kursa valoda	Latviešu	

12. pielikuma turpinājums

STUDIJU KURSA REZULTĀTI: ZINĀŠANAS; PRASMES; KOMPETENCES	
latviski	<p>Zināšanas par Minhenes funkcionālās attīstības diagnostikas teoriju un metodiku.</p> <p>Prasmes veikt agrīnā vecumposma bērnu (0-3) funkcionālās attīstības izpēti, pielietojot MFAD metodi; aizpildīt attīstības izpētes formulārus, izveidot attīstības profilus, analizēt un interpretēt iegūtos rezultātus.</p> <p>Kompetences: prot formulēt kopsavilkumu un izstrādāt ieteikumus logopēdiskajai korekcijai un valodas traucējumu prevencijai, balstoties uz MFAD izpētes rezultātiem.</p>

KURSA ANOTĀCIJA (līdz 300 rakstu zīmēm)	
latviski	<p>Kurss dod ieskatu par Minhenes funkcionālās attīstības diagnostikas teorētiskajām pamatkategorijām, sniedz zināšanas par standartizētajiem testa materiāliem un prasmes to praktiskajā pielietojumā, iegūto datu atzīmēšanā formulāros un attīstības profila izveidē, iegūto rezultātu apkopošanā, datu interpretācijā un ieteikumu izstrādē logopēdiskās korekcijas vai preventīvā darba kontekstā</p>

KURSA PLĀNS UN SATURA IZKLĀSTS		
Tēma un apakštēma (norādīt daļu sadalījumu – I; II daļa ..., ja kurss dalās vairākās daļās un ir vairākas pārbaudes formas)	Apjoms stundās	Veids (lekcijas, semināri, praktiskās nodarbības, laboratorijas darbi)
Minhenes funkcionālās attīstības diagnostikas metodes teorētiskie aspekti. Minhenes funkcionālās attīstības diagnostikas autori un tapšanas vēsture. MFAD uzbūve: pirmais dzīves gads, otrais un trešais dzīves gads. MFAD testēšanas nosacījumi un vispārīga instrukcija.	4	2L
MFAD, pirmais dzīves gads. Standartizētais testa materiāls. Attīstības skalas. Izpētes rezultātu atzīmēšana attīstības formulāros, attīstības stāvokļa (vecuma) noteikšana, attīstības vecuma noteikšanas likumi, attīstības vecuma noteikšanas likumu pielietojums īpašos gadījumos, attīstības profils.	8	2L/2P
MFAD, otrais un trešais dzīves gads. Standartizētais testa materiāls. Attīstības skalas. Izpētes rezultātu atzīmēšana attīstības formulāros, attīstības stāvokļa (vecuma) noteikšana, attīstības vecuma noteikšanas likumi, attīstības vecuma noteikšanas likumu pielietojums īpašos gadījumos, attīstības profils, kritisko robežu noteikšana.	8	2L/2P
Testa rezultātu atspoguļojums speciālista dokumentācijā, to analīze un interpretācija. Ieteikumu sagatavošana dažādu funkcionālo traucējumu korekcijai, interpretējot iegūtos diagnostikas rezultātus. Korekcijas vai preventīvā (audzināšanas/izglītības) darba efektivitātes analīze, balstoties uz atkārtotās MFAD protokolu un dažādu jomu funkcionālās attīstības profilu. Ieteikumu izstrādes specifika logopēdiskās korekcijas vai valodas traucējumu prevencijas kontekstā.	12	2L/2P/2S

12. pielikuma turpinājums

STUDĒJOŠĀ PATSTĀVĪGAIS DARBS			
Patstāvīgā darba tēmas	Patstāvīgā darba uzdevumi	Apjoms stundās	Sagaidāmais rezultāts iegūstamās kompetences
MFAD, pirmais dzīves gads.	Bērna attīstības testēšana ar MFAD metodi pirmajam dzīves gadam. Testa rezultātu apkopošana, analīze un interpretācija, ieteikumu izstrāde logopēdiskās korekcijas vai valodas traucējumu prevencijas kontekstā. Sagatavot izpētes gadījuma analīzi un prezentāciju.	24	Prasmes praktiski pielietot MFAD pirmajam dzīves gadam, veikt funkcionālo jomu attīstības izvērtējumu un interpretāciju, balstoties uz izveidoto profilu un izpētes gadījuma analīzi, izstrādāt ieteikumus.
MFAD, otrais un trešais dzīves gads.	Bērna attīstības testēšana ar MFAD metodi otrajam - trešajam dzīves gadam. Testa rezultātu apkopošana, analīze un interpretācija, ieteikumu izstrāde logopēdiskās korekcijas vai valodas traucējumu prevencijas kontekstā. Sagatavot izpētes gadījuma analīzi un prezentāciju.	24	Prasmes praktiski pielietot MFAD otrajam - trešajam dzīves gadam, veikt funkcionālo jomu attīstības izvērtējumu un interpretāciju, balstoties uz izveidoto profilu un izpētes gadījuma analīzi, izstrādāt ieteikumus.

Prasības KRP iegūšanai	Apmeklētas lekcijas un praktiskās nodarbības, izstrādāti patstāvīgie darbi (50%), sekmīgi nokārtots eksāmens (50%).
Mācību pamatliteratūra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Helbrige, T., & fon Vimfens, I.H. (2000). <i>Pirmās 365 dienas bērna dzīvē</i>. Rīga: Elpa. 2. Coulin, S., Heiß-Begemann, E., Hellbrügge, T., Lajosi, F., Menara, D., Schamberger, R. (...) Otte, H. (1994). <i>Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. 2. und 3. Lebensjahr</i>. München: Deutsche Akademie.

12. pielikuma turpinājums

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Hellbrügge, T., Lajosi, F., Menara, D., Schamberger, R., & Rautenstrauch, T. (1997). <i>Münchener Funktionelle Entwicklungsdiagnostik. Erstes Lebensjahr</i>. Lübeck: Hansisches Verlagskontor. 4. Хелльбрюге, Т., Лайоши, Ф., Менара, Д., Шамбергер, Р., Раутенштраух, Т., Байнрот, И. (...) Бэр, М. (2004). <i>Мюнхенская функциональная диагностика развития</i>. Казань: Центр инновационных технологий.
Mācību papildliteratūra	<ol style="list-style-type: none"> 1. Alī, M. (2009). <i>Mana bērna attīstības ceļš</i>. Rīga: Jumava. 2. Flēmīga, I. (1999). <i>Zīdaiņa attīstība un attīstības traucējumi</i>. Rīga: Zvaigzne. 3. Geske, R. (2005). <i>Bērna bioloģiskā attīstība</i>. Rīga: RaKa. 4. Irbe, A., & Lindenberga, S. (2017). <i>Bērns runāt mācās ģimenē</i>. Rīga: RaKa. 5. Esser, G. & Petermann, F. (2010). <i>Entwicklungsdiagnostik</i>. Göttingen: Hogrefe. 6. Прусаков, В.Ф., Белоусова, М.В., & Уткузова, М.А. (2009). <i>Нейрореабилитация детей раннего возраста</i>. Казань: Печатный двор.
Periodika, interneta resursi un citi avoti	<ol style="list-style-type: none"> 1. Gaile, Z. (2010). <i>Agrīnu neirofizioloģiskās attīstības traucējumu diagnostikas nozīme priekšlaicīgi dzimušu bērnu rehabilitācijā</i>. Pieejams http://www.rsu.lv/petnieciba/promocijas-darbi/zane-gaile-agrinu-neirofiziologiskas-attistibas-traucejumu-diagnostikas-nozime-priekslaicigi-dzimusu-bernu-rehabilitacija 2. <i>Vadlīnijas bērnu agrīnai funkcionēšanas novērtēšanai</i>. (2011). Pieejams http://www.vmnvd.gov.lv/lv/aktualitates 3. VDEĀVK. (2012). <i>Rokasgrāmata funkcionēšanas un darbspēju novērtēšanai</i>. Pieejams http://www.vdeavk.gov.lv/downloads/ 4. Zinātniskajās datu bāzēs (EBSCO, Web of Science, SAGE Journal, Cambridge Journals Online, Science Direct, SCOPUS, Britannica Online u.c.) pieejamās publikācijas kursa tēmu ietvaros. Pieejams https://www.liepu.lv/lv/824/ elektroniskie resursi

Kursa izstrādātājs:		Gundega Tomele	20.08.2019.
	Paraksts	Paraksta atšifrējums	Datums
Kurss apstiprināts:			
	Dekāns/ Zinātniskā institūta direktors	Paraksta atšifrējums	Fakultātes domes sēdes protokols Nr. / Institūta Zinātniskās padomes protokols Nr.