



Mārīte Rozenfelde

**SKOLĒNU AR SPECIĀLAJĀM
VAJADZĪBĀM IEKĻAUŠANAS
VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS
ATBALSTA SISTĒMA**



Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija
Izglītības, valodu un dizaina fakultāte
Reģionalistikas zinātniskais institūts

Mārīte Rozenfelde

**Skolēnu ar speciālajām vajadzībām
iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs
atbalsta sistēma**

Rēzekne
2018

Mārīte ROZENFELDE. *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma. The Support System of Special Needs Pupils Inclusion into Comprehensive Education Institutions.* Rēzekne: Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija. 212 lpp.

Recenzenti / Reviewers:

- Dr. paed. **Sarmīte Tūbele** (LU, Latvija)
- Dr. paed. **Jeļena Davidova** (DU, Latvija)
- Dr. paed. **Vytautas Gudonis** (Šauļu universitāte, Lietuva)

Monogrāfija sagatavota un izdota ar Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas REGI finansiālo atbalstu.

The monograph has been worked out by financial support of Rezekne academy of Technologies.



Publicēšanai rekomendējusi Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Zinātnes padome 2017. gada 21. novembrī.

Recommended for publication by the Scientific Council of Rezekne academy of Technologies on November 21th, 2017.

Redaktore/ *Editor*: **Vita Ansonē**

Angļu valodas konsultante/ *English language adviser*: **Aija Kalvāne**



Šis darbs tiek izplatīts ar internacionālo licenci:

[Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2018

© Mārīte Rozenfelde, 2018

ISBN 978-9984-44-223-5

Mārīte Rozenfelde savu pētījumu ir veltījusi sabiedrības attīstības ilgtspējai, kas konkretizēta skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām iekļaujošās pieejas kontekstā, veidojot atbalsta sistēmu vispārējās izglītības iestādēs.

Darbs ir pamatīgs un rūpīgi izstrādāts, var tikai uzteikt autori par nopietno attieksmi pret veicamo darbu, jaušamo mīlestību un cieņu pret skolēniem ar speciālajām izglītības vajadzībām un skolotājiem, kas ar viņiem strādā, neskatoties, vai tā būtu speciālās vai vispārējās izglītības iestāde. Ir jūtama patiesa interese un vēlme uzlabot situāciju skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām. Lai arī vairāk tiek raksturota atbalsta sistēma iekļaujošās izglītības veicināšanai vienā rajonā, kas ir darbība un reizē arī pētījums 15 gadu garumā, šāda sistēma ir spējīga darboties visā valstī.

Ir izstrādāti vērtīgi, plaši un loģiski strukturēti ieteikumi iekļaušanas procesu veicināšanai vispārējā izglītības iestādē.

Mārītes Rozenfeldes pētījums „Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma” ir uzskatāms par darbu, kam ir nozīme speciālajā pedagogijā Latvijā.

Sarmīte Tūbele

Dr.paed., Latvijas universitātes profesore

The issue of educating learners with special needs in general education institutions has become particularly topical in many countries, including the Baltics, Latvia, at the end of the 20th century, after the Salamanca conference, which marked a new guideline - the transition to formation of an inclusive education institution. The author of the monography justifies the topicality of the selected theme by an extensive study, looking at the historical aspects of the process and demonstrating its topicality today.

The developed monography is of a great practical importance, since the author has made a theoretical, practical and meaningful support system module for work of local governments and education institutions that educate learners with special needs. It is important to mention that the support system, developed and approved by the author, has been used in the project of the National Centre for Education of the Ministry of Education and Science of the Republic of Latvia with in the formation of Latvia's inclusive education support system.

Vytautas Gudonis

PH.D. Professor,

Special Education Department Šiauliai University,

The academician of the Academy Educational and Social Scienses of Russia,

The academician of the NewYork Academy of Sciences

Monogrāfijā iekļautais pētījums ir aktuāls un nozīmīgs, jo pētījuma objekts ir skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs process.

Latvijā notiek optimāla, iekļaujoša izglītības procesa organizācijas un īstenošanas iespēju pētījumi, vēl joprojām pastāv nopietnas valsts un vietējā (pašvaldību) mēroga problēmas, kas apgrūtina iekļaušanas procesu, un, lokālu risinājuma meklējumu aspektā, monogrāfija var būt nozīmīgs informācijas avots, jo monogrāfijā sniegta teorētiski pamatota iekļaušanas procesa būtība vispārējās izglītības iestādēs, kā arī atbalsta sistēmas darbības noteikumi; aprakstīta veiktā iekļaujošās izglītības īstenošanas procesu izpēte Latvijas vispārējās izglītības iestādēs, izstrādātie ieteikumi skolēnu ar speciālam vajadzībām iekļaušanas procesu veicināšanai.

Jeļena Davidova

Dr.paed., Daugavpils Universitātes profesore

The monograph by Marite Rozenfelde I recommend publishing. The reasons for the recommendations are several.

The most outstanding are:

- *The enormous work load M. Rozenfelde has carried out over years,*
- *The originality of the topic,*
- *The multi-methodical approach applied where she shows academic very good standart in both qualitative and quantitative methods.*
- *The explicit practical aspects of the research which lay a solid foundation for futher more evidence – based work in Latvian schools' implementations of inclusive education, as well a basement for further research in this value-laden field.*

Carl Chr. Bachke

*Professor in Social Education/Special Needs Education and Counselling
Institute of Psycho-social Health, Faculty of Health and Sport Science
Universitetet i Agder/ University of Agder, Norway*

SATURS

Ievads	6
1. Atbalsta sistēmas skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs veicināšanai būtība, veidošanas pamatnoteikumi un iespējas	9
1.1. Skolēnu ar speciālām vajadzībām izglītošana vēsturiskā skatījumā	9
1.2. Latvijas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas vēsturiskais skatījums un mūsdienu situācijas raksturojums	27
1.3. Iekļaušanas procesa teorētiskais pamatojums	50
1.4. Atbalsta sistēmas veidošana skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādes procesā	69
1.4.1. Sekmīgas skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs noteikumi	75
1.4.2. Izglītības vides veidošana iekļaujošā mācību procesa veicināšanai	85
1.4.3. Skolotāju kompetences, psiholoģiskā un metodiskā sagatavotība iekļaujošam darbam	95
1.4.4. Vecāku iesaiste izglītības procesa mērķu īstenošanā	105
1.4.5. Atbalsta sistēmas veidošana valsts un pašvaldības līmenī	108
1.4.6. Atbalsta sistēmas veidošana vispārējās izglītības iestādēs	113
1.5. Atbalsta sistēma iekļaujošas izglītības veicināšanai Rēzeknes rajonā	124
2. Pētījums par skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādes mācību procesā Atbalsta sistēmu	133
2.1. Pētījuma vispārīgās nostādnes un organizācija	133
2.2. Situācijas analīze un pētījuma programmas īstenošanas sākums	137
2.3. Pētījuma gala rezultātu ieguve un interpretācija	140
2.4. Pētījuma gala rezultātu ieguve un interpretācija	148
Nobeigums	165
Ieteikumi iekļaušanas procesu intensifikācijai un skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu veiksmīgai īstenošanai	169
Bibliogrāfija	175
Summary	191

IEVADS

Modernas demokrātiskas sabiedrības politikas pamats ir ilgtspējīga attīstība. Eiropas Padomes 2006. gadā pieņemtā jaunā Eiropas Savienības (ES) ilgtspējīgas attīstības stratēģija paver jaunas nākotnes iespējas jebkurai ES valstij, tajā skaitā arī Latvijai (*Rompczyk, 2007, 13*).

Ilgspējīga attīstība var tikt nodrošināta, ja pastāv mijiedarbība ne vien starp tautsaimniecības ekonomisko attīstību, sociālo jomu un vides aizsardzību, starp tautsaimniecības nozarēm un tematiskiem elementiem, bet arī tiek nodrošināta aktīva sabiedrības līdzdalība attīstības veidošanā (*Izglītība pārmaiņām, 2008*). Ilgtspējība nozīmē sabiedrības attīstību kopumā, visu sociālo grupu iesaisti lēmumu pieņemšanā un katra indivīda līdzdalību attīstībā. Viens no ilgtspējīgas attīstības izaicinājumiem ir – lai visiem vienas sabiedrības indivīdiem būtu vienādas iespējas, lai tādas būtu paaudžu starpā, kā arī vienas paaudzes ietvaros (*Wiman, 2006; Dzīves apstākļu normalizēšana personām ar garīga rakstura un citiem funkciju traucējumiem, 2003, 4*). Lai radītu sabiedrību, kas ļauj cilvēkam realizēt savu potenciālu, ir nepieciešams izmantot aktīvas pieejas: atzinīgi novērtēt katra cilvēka spējas un intereses un sniegt atbalstu pilnas līdzdalības un pašnoteikšanās sasniegšanai; ietvert apsvērumus par darbu, atpūtu, veselības un dzīves apstākļiem, ar valdības atbalstu veikt izmaiņas visos sabiedrības līmeņos (*Mitchell, 2010*).

Ilgspējīga attīstība un izglītība ilgtspējīgai attīstībai ir kļuvusi par ļoti ietekmīgiem jēdzieniem politikā un izglītības politikas veidošanā visos līmeņos (*Salīte, Pipere, 2006, 15; Kā dzīvosim Latvijā 2015. gadā, 2005*). Uz ilgtspējīgu attīstību orientēta izglītība un skolotāju izglītošana šī mērķa sasniegšanai tiek skatīta plašā kontekstā (*Salīte, 2002; Mūzizglītības memorands, 2000*), pārvērtējot visu izglītības procesu (*Davidova, Kokina, 2002*), jo saistībā ar ilgtspējīgas attīstības jēdzienu izglītības ieguve ir daudzšķautņaina sociāli konstruēta, sarežģīta nodarbe, tendēta uz optimālu pašreizējo resursu attīstīšanu nākotnes ilgtermiņa vajadzībām (*Kokina, Davidova, 2006, 116*).

Domājot par izglītības ilgtspējīgai attīstībai īstenošanu izglītības iestādēs un citās izglītības institūcijās, jāatzīst, ka jāreķinās ar to, ka skolēni un cilvēki kopumā ir ļoti dažādi visplašākajā nozīmē. Viena no dažādību grupām, kuras izglītības iestāžu ikdienas mācību procesā rada sarežģījumus, ir skolēni ar speciālajām vajadzībām.

Pasaulē paradigmas maiņa, skolēnu ar speciālajām vajadzībām segregatīvas izglītošanas jautājumā, iezīmējās 20. gs. 50. gados ar domu par skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrāciju vispārējās izglītības iestādēs, bet aktīvi attīstījusies, sākot ar 20. gs. 70. gadiem. Integrācija paredz skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu vispārējās izglītības iestādēs, nodrošinot viņa attīstības traucējumiem atbilstošas mācību programmas īstenošanu, traucējumu korekcijas darbu dažādos piedāvājumos: organizējot atsevišķas klases skolēniem ar speciālajām vajadzībām, individuālu atsevišķu mācību priekšmetu apguvi kopā ar speciālistu, skolotāja palīgu, korekcijas darbu izglītības iestādē, resursu centros utt. Šis process izceļ šos skolēnus ar speciālajām vajadzībām kopējā izglītības iestādes kontekstā, sagaidot, ka, izglītojoties kopā ar klasesbiedriem, skolas biedriem, pieaugušajiem vispārējās izglītības iestādē, šie skolēni veiksmīgāk socializēsies un arī „normalizēsies” – ir runa par skolēna ar speciālajām vajadzībām izmaiņām, nemainot izglītības iestādes darbību, bet paplašinot tās funkcijas.

1994. gada Salamankas konferencē pasaules valstu speciālās izglītības nodrošināšanā tika iezīmēta jauna vadlīnija – pāreja uz iekļaujošās izglītības iestādes veidošanu. Tika izteikts aicinājums uzsākt skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs, pārtraucot to segregāciju atsevišķās speciālajās skolās un uzskatīt to par normu, uzsverot, ka tas ir visefektīvākais līdzeklis, lai cīnītos pret diskriminējošo attieksmi, lai radītu labvēlīgus kolektīvus, veidotu iekļaujošo sabiedrību un padarītu izglītību pieejamu visiem (*UNESCO, 1994*). Iekļaujošā izglītība ir visaptverošs jēdziens, kas var tikt attiecināts uz jebkuru valsti pasaulē, to ietekmē dažādas politikas un īstenošanas pieejas obligātajā, augstākajā un skolotāju izglītībā. Iekļaujošā izglītība ir balstīta uz apsvērumu, ka centrālo vietu sociālās politikas jomā ieņem tāda izglītība, kas nodrošina pamatu ilgtspējīgai un saskaņotai sabiedrības attīstībai ilgtermiņā (*UNESCO, 2008/a, Mitchell, 2010*). Iekļaujošā izglītība ir vitāli svarīga gan attīstības valstīm, gan attīstītajām valstīm (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/a*). Tā ir kļuvusi par vienu no vairāk apspriestajiem un aktuālākajiem tematiem, kas ir ieguvis internacionālu skanējumu (*Rouzs, 2006, Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/b; Malofejevs, 2008, Mitchell, 2010; Nīmante, 2008/c*).

Iekļaujošajā izglītībā runā par izglītības iestādi, kura mainās, kuras mācību procesā sev nepieciešamo un nozīmīgo atbalstu saņem katrs skolēns un galvenais

uzsvars ir uz skolotāju, uz izglītības iestādes kolektīva un atbalsta speciālistu komandas darbu, kopīgu problēmu risināšanu, adaptīvu un atbalstošu klases vidi un klasesbiedru iesaisti.

Izglītības politika visā pasaulē (tostarp arī Latvijā) tendēta iekļaujošās izglītības virzienā, kas balstās uz stimulējošu elastību un uz procesu orientētu izglītību (*Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē, 2005*), tomēr situācija pasaulē un Latvijā iekļaujošās izglītības jautājumā nav viennozīmīga.

Monogrāfija „Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma” ir darbības pētījums, kura aprobācija veikta Rēzeknes novada (pētījuma laikā – rajona) izglītības iestādēs promocijas darba pētījuma izstrādes laikā. Pētījuma aktualitāti nosaka tas, ka kopumā skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana Latvijas vispārējās izglītības iestādēs norit dažādi, pastāvējušas un vēl joprojām pastāv nopietnas valsts un vietējā – pašvaldību – mēroga problēmas, kas apgrūtina iekļaušanas procesu: iekļaujot skolēnu ar speciālajām vajadzībām vispārējās izglītības iestādē, skolēnam visbiežāk netiek nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts, tajā skaitā arī metodiskais un materiālais nodrošinājums, ko viņš saņemtu speciālajā izglītības iestādē, atbilstošu palīdzību nesaņem arī izglītības iestāžu skolotāji. Sakarā ar skolēnu skaita samazināšanos skolēnu skaita ziņā nelielās izglītības iestādes uzsāk skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu ar nepietiekamiem resursiem, izpratni un zināšanām par atbalsta mācību procesā nodrošināšanas iespējām un atbalstošās darbības īstenošanu. Visbiežāk tā ir „mehāniska iekļaušana” – skolēni ar speciālajām vajadzībām atrodas vispārējās izglītības iestādes klasēs, nosacīti piedaloties mācību procesā, par ko liecina tas, ka speciālo izglītības iestāžu 4.-7. klasēs uzsāk mācības vispārējās izglītības iestādēs mācījušies skolēni ar speciālajām vajadzībām, kuri neprot lasīt, rakstīt, reizēm – arī runāt.

Monogrāfijā autore sniedz teorētisku iekļaujošās izglītības īstenošanas būtības skaidrojumu, akcentējot nozīmīgākos aspektus šai procesā: atbilstīgas vides, atbilstīgas skolotāju darbības, atbalsta personāla darbības, visu procesā iesaistīto sadarbības un savstarpējas palīdzības, komandas darba nodrošināšanas specifiku, piedāvā atbalsta sistēmas izveides modeli, kas varētu tikt pielietots jebkurā pašvaldībā un izglītības iestādē, nodrošinot skolēniem ar speciālajām vajadzībām iekļaujošo izglītības politiku, vidi, darbību.

1. ATBALSTA SISTĒMAS SKOLĒNU AR SPECIĀLAJĀM VAJADZĪBĀM IEKĻAUŠANAS VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS VEICINĀŠANAI BŪTĪBA, VEIDOŠANAS PAMATNOTEIKUMI UN IESPĒJAS

1.1. Skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošana vēsturiskā skatījumā

Visos vēsturiskajos posmos „katras valsts nacionālās speciālās izglītības attīstība saistīta ar valsts sociāli ekonomisko sistēmu, valsts un sabiedrības vērtību gradāciju, valsts politiku attieksmē pret bērniem ar attīstības traucējumiem, ar likumdošanu izglītības jomā kopumā, [.....] speciālās pedagoģijas un vēsturiski pedagoģisko procesu pasaulē” (*Malofejevs, 2008, 5*).

Speciālā izglītība kā patstāvīga pedagoģiskās zinātnes un prakses nozare izveidojusies salīdzinoši nesen, tai ir mazāk nekā 200 gadu, un tā ir viena no jaunākajām pedagoģijas nozarēm (*Malofejevs, 2008, 9; Befring, 2001, 49*). Par patieso speciālās izglītības vēstures sākumu uzskatāms brīdis, kad valdība aizdomājas par skolēnu ar speciālajām vajadzībām (vēsturiskais apzīmējums: anomālie bērni) izglītošanas nepieciešamību, un šīs domas ir nācījas kultūrvēsturisko tradīciju, sabiedrības pašapziņas, iepriekšējo paaudžu izveidoto morālo un ētisko normu, reliģijas dogmu, filozofiskās domas, likumdošanas un jēdziena „cilvēka tiesības” attīstības rezultāts. V. Volfensbergens apgalvo, ka „no tā, kā personība tiek uztverta, atkarīgs, kā pret viņu izturēsies” (*Wolfensbergen, 1985, 127–148*).

Līdzīgas domas izteicis arī krievu profesors, speciālās pedagoģijas vēstures pētnieks N. N. Malofejevs (*Malofejevs, 2008*), kas piedāvā sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūcijas periodizāciju, kurā izdala 5 periodus (skatīt 1.1. tabulu).

Eiropas civilizācijas vēsturē 18. gadsimts iezīmējas kā Apgaismības laikmets (*Malofejevs, 2008, 89*). Francija kļuva par šī progresīvā idejiskā virziena centru, filozofi izveidoja koncepciju par ideālu sabiedrību, kurā tiek sargātas katra tās locekļa dabiskās tiesības. Apgaismības laikmeta (III posms pēc Malofejeva iedalījuma) filozofija bija teorētiska: filozofi neieteica neko praktisku, kā mācīt skolēnus ar speciālajām vajadzībām, taču ietekmēja speciālās izglītības attīstību astoņpadsmitā gadsimtā Francijā (*Malofejevs, 2008*).

**Sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem
evolūcijas periodi un speciālās izglītības veidošanas posmi Rietumeiropā**
(Rozenfelde pēc Malofejeva, 2008)

<i>Periods</i>	<i>Laiks</i>	<i>Attieksme</i>
I	IX–VIII gs. p.m.ē. – XII gs. sākums	<p><i>No agresijas un neiecietības līdz apziņai par nepieciešamību palīdzēt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - antīkajā pasaulē bērni, kas piedzimuši ar fiziskiem vai garīgiem traucējumiem, vairums gadījumos tiek nonāvēti; cilvēki ar izteiktiem attīstības traucējumiem netiek atzīti par pilnvērtīgiem pilsoņiem, viņu stāvoklis neatšķiras no vergu un mājdzīvnieku stāvokļa; - antīkā likumdošana aizsargā savus pilsoņus no „nepilnvērtīgiem” cilvēkiem un nosaka aizbildniecību pār viņiem; - antīkā filozofija neuzskata „nepilnvērtīgos” par uzmanības vērtiem; - antīkā sabiedrība no kopējās invalīdu grupas izdala neredzīgos un attieksmē pret viņiem izrāda nelielu žēlsirdību; - ar kristietības rašanos vērojami atsevišķi žēlsirdīgas attieksmes pret cilvēkiem ar attīstības traucējumiem fakti, vienlaicīgi sabiedrībā pieaug reliģiskie aizspriedumi un mānticīgas bailes no šīs grupas cilvēkiem; - agro viduslaiku Eiropā kā kultūras tradīcija veidojas cilvēku ar fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem diskriminācija; filozofi un garīdznieki teorētiski pamato šo cilvēku nepilnvērtību; - viduslaiku likumdošana, invalīdus uzskata par rīcībnespējīgiem; laicīgie un baznīcas likumi, tauta nepilnvērtīgu cilvēku uzskata par tādu, no kura jāizstāvas
II	XII gs. sāk. – XVIII gs. beigas	<p><i>No patvēruma došanas līdz apziņai par apmācības iespējamību.</i></p> <p>XII – XV gs. politiskās, sociālās un ekonomiskās pārmaiņas Eiropas dzīvē neietekmēja sabiedrības attieksmi pret personām ar izteiktiem fiziskās un garīgās attīstības traucējumiem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - iedzīvotāji, baznīca, valsts joprojām viņus uztvēra kā nepilnvērtīgu mazākumu, kas atrodas ārpus sabiedrības; - inkvizīcijas periodā izteikts tolerances trūkums pret „citādajiem” cilvēkiem; - reliģozo karu, baznīcas cīņu ar ķeceriem un reformatoriem un inkvizīcijas laikā personas ar smagām fiziskām un garīgām nepilnībām tiek pasludinātas par ienaidniekiem, līdzvērtīgiem politiskajiem ienaidniekiem, „nepilnvērtīgajos” tiek ieskaitīti vājprātīgie, psihiski slimie, personas ar fiziskiem defektiem; - ir individuālas apmācības mēģinājumi augstmaņu bērniem ar sensoriem traucējumiem

<p>III</p>	<p>XVIII gs. beigas – XX gs. sākums</p>	<p><i>No apziņas par iespējamību apmācīt līdz apziņai par apmācības nepieciešamību.</i> Vērojamas globālas pārmaiņas „nepilnvērtīgā mazākuma” dzīvē. Pirmo reizi likumdošanā mainīts invalīdu statuss, vairums Eiropas valstu atzīst viņu tiesības uz izglītību, veidojas speciālās izglītības sistēmas, sabiedrība un valsts jūtas atbildīga par šo „nepilnvērtīgā mazākuma” tiesību realizēšanu. Rietumeiropas valstīs tiek ieviests likums par obligāto sākumizglītību. Valstis bija spiestas izveidot paralēlu izglītības sistēmu bērniem, kuri nav spējīgi noteiktajā laikā apgūt izglītības standartus. XX gs. sākums – pabeigta speciālās izglītības sistēmu izveide (bērnu ar dzirdes, redzes un intelektuāla rakstura traucējumiem izglītošana)</p>
<p>IV</p>	<p>XX gs. sākums – XX gs. 70. gadi</p>	<p><i>Bērnu apmācība līdz diferencētas speciālās izglītības sistēmai.</i> Rodas atziņa par nepieciešamību mācīt ne tikai bērnus ar dzirdes, redzes un intelekta traucējumiem, bet visus bērnus ar dažāda veida garīgās un fiziskās attīstības traucējumiem. Visās Rietumeiropas valstīs novērojamas speciālās izglītības sistēmas diferenciacijas tendences, arvien pieaugošs skolēnu skaits speciālajā izglītībā, pastiprināta valsts uzmanība par personu ar attīstības traucējumiem izglītošanu. Ceturtā perioda beigās – pirmie precedenti: tika slēgtas speciālās skolas, bet to audzēkņi nosūtīti turpināt mācības vispārizglītojošās mācību iestādēs. Tika atvērtas klases bērniem ar smagiem attīstības traucējumiem, kurus agrāk uzskatīja par neapmācāmiem. Iezīmētas jaunas izmaiņas nacionālajās izglītības sistēmās, kas determinē sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem maiņu, jaunu izpratni par viņu tiesībām, jaunu izpratni par sabiedrības un valsts attieksmi pret viņiem, liekot daudzām valstīm kardināli pārskatīt savu politiku speciālās izglītības jomā, sākt ceļu „no izolācijas uz integrāciju”</p>
<p>V</p>	<p>XX gs. 70. gadi –</p>	<p><i>No izolācijas līdz integrācijai / iekļaušanai</i> Speciālās izglītības tīkla sašaurināšanās, speciālās izglītības bāzes reorganizācija, intensīvu integrācijas pieeju ieviešana, pasaules un Eiropas izpratnes par mazākuma tiesībām un cieņas pret atšķirīgiem cilvēkiem veidošanās</p>

Francijā dzimušās idejas pakāpeniski izplatījās citur Eiropā – Šveicē, Vācijā, arī Amerikā. Franču apgaismotāju idejas tika izplatītas un diskutētas, ar tām iepazinās visa Eiropa (Jonsen, Skjorten, 2001). Atbilstoši N. Malofejeva pētījumiem, J. Grāsers (*Dr. Johann Graeser*) pirmo reizi vēsturē mēģināja integrēt skolēnus ar speciālajām vajadzībām vietējā vispārizglītojošās klases vidē. Viņš

parastā izglītības iestādē „ievietoja kurlus zēnus”, saglabājot viņiem savu „kurlo” skolotāju laiku (tajā laikā tiek lietots jēdziens ‘kurlis’). Zēniem mācības tādējādi notika gan kopā ar citiem skolēniem, gan daļēji atsevišķi. Skolotājs, lai strādātu ar kurlajiem skolēniem, nepieciešamo izglītību bija ieguvis viena gada laikā. Šajā laikā iegūtā pieredze pēc tam tikusi apkopota V. Daniela grāmatā „Kurlmēmo un aklo vispārējā izglītība, īpaši ģimenēs un publiskajās skolās”, kas izdota 1825. gadā.

Nacionālās speciālās izglītības sistēmas sāka veidot 20. gs. sākumā (*Malofejevs, 2008, 115; Liepiņa, 2003, 18; Малофеев, 2003, 2009, 247; Пузанов, Коняева, Горскин, 2001, 17*). relatīvas labklājības, optimisma, filantropisma uzplaukuma gaisotnē, kad katra valsts centās izveidot savu oriģinālu nacionālo modeli palīdzības sniegšanā personām ar attīstības traucējumiem un sekoja dažādām politiskām un ideoloģiskām doktrīnām, dažādi izprata speciālās izglītības mērķus un uzdevumus, atbalstīja atšķirīgus pārvaldes un finansēšanas, kā arī kadru nodrošināšanas principus.

Pedagogs Ļ. Vigotskis (*Выготский, 1995, 1983*) 1925. gadā izteica viedokli par tā laika speciālās izglītības iestādēm, kuras, neskatoties uz visu pozitīvo, ved skolēnu vēl dziļākā izolācijā un pastiprina viņa separātismu, jo ieslēdz savu skolēnu šaurā izglītības iestādes kolektīva lokā, rada atšķirtu un savrupu pasaulīti, kurā viss ir pielīdzināts un pielāgots skolēna traucējumam. Vēlākos posmos zviedru zinātnieki A. Baka un K. Grunevalds (*Dzīves apstākļu normalizēšana personām ar garīga rakstura un citiem funkciju traucējumiem, 2003, 4, 80; Малофеев, 2009, 274*) izsaka līdzīgus apgalvojumus, ka ir zinātniski pierādīts, ka skolēniem ar speciālajām vajadzībām nekad nevajadzētu dzīvot slēgtā vidē, kas piedāvā tikai vienpusīgu ieskatu un nepietiekamu pieredzi, ierobežotus un izkropļotus iespaidus, kur skolēns mācās iepazīt pieaugušo pasauli, tikai vērojot personālu. Tā kā cilvēks slēgtā vidē piemērojas vairācumam, „viņu sociālās pieredzes veidošanās būtu vispusīgi jāsekmē atklātā sabiedrībā, kur var iepazīties ar parastu dzīvesveidu un dibināt kontaktus ar vienaudžiem, kam nav funkcionālu traucējumu” (*Grunevalds, 1994, 95*).

Speciālās izglītības progresu tieši un netieši ietekmējis Otrais pasaules karš, pēc kura 1948. gadā pieņemtajā ANO Cilvēktiesību deklarācijas 26. paragrāfā tiek noteiktas katra cilvēka fundamentālās pamattiesības uz izglītību, notika invalīdu un personu ar attīstības traucējumiem stāvokļa uzlabošanās sabiedrībā, tika mainīts to sociālais statuss (*Malofejevs, 2008, 122*). Par galvenajām vērtībām tika atzīta

dzīvība, brīvība, cieņa, cilvēktiesības. Rietumeiropas izpratnes par cilvēktiesībām kontekstā radās atziņa par nepieciešamību mācīt visus skolēnus, arī skolēnus ar speciālajām vajadzībām.

Par spīti Otrā pasaules kara notikumiem Eiropas kultūra saglabāja humānas attieksmes uzsākumus pret personām ar attīstības traucējumiem. Ženēvas konvencijas (1945–1949), kas nosodīja un aizliedza „visās vietās un visos laikos slepkavības, spīdzināšanu, kropļošanu un miesas sodus”, bija svarīgs priekšnosacījums, lai Eiropas valstis 1950. gadā noslēgtu vienošanos „Par cilvēktiesību aizstāvību”. Eiropā pieauga integrācijas procesi: 1957. gadā Rietumvalstis vienojas par Eiropas Ekonomiskās kopienas (EEK) dibināšanu, arvien biežāk redzama uzskatu vienotība zinātnes, kultūras un izglītības jautājumos, izstrādā vienotu izpratni par invalīdu tiesībām Eiropas sociālajā hartā (*Eiropas sociālā harta, 1960*), kuras 15. pants nostiprināja „fiziski un darbīgi darba nespējīgu personu tiesības uz profesionālo sagatavošanu, darba spēju atjaunošanu un sociālo rehabilitāciju”. Par tālāko sabiedriskās apziņas evolūciju liecina ANO Ģenerālās Asamblejas pieņemtā Deklarācija par sociālo progresu (1969) (*ANO, 1969*), kas atzīst par nepieciešamību „aizstāvēt invalīdu tiesības un labklājību, kā arī nodrošināt to cilvēku aizsardzību, kas cieš fizisku un garīgu nepilnību dēļ”.

Profesors N. Malofejevs apgalvo, ka iekļaušanas ideja sakņojas 1948. gadā pieņemtajā ANO Cilvēktiesību deklarācijas 26. paragrāfā (*ANO, 1948*), ar kuru tika noteikts, ka visiem cilvēkiem ir tiesības uz izglītību, kas kļūva par katra cilvēka fundamentālajām pamattiesībām. Šīs idejas pastiprinātas arī nākamajos svarīgajos normatīvajos dokumentos: ANO 1960. gada Konvencijā pret diskrimināciju izglītībā, kurā paredzēts, ka dalībvalstīm ir pienākums paplašināt izglītības iespējas visiem, kam joprojām ir liegta pamatizglītība (*UNESCO, 1960; Малофеев, 2009, 258*); 1966. gada Starptautiskajā paktā par ekonomiskajām, sociālajām un kultūras tiesībām (*ANO, 1966; Befring, 2001, 52*), kas nosaka bezmaksas obligāto izglītību un atkārtoti uzsver tiesības uz izglītību visiem; visbeidzot 1989. gada Bērnu tiesību konvencijā (*ANO, 1989; UNESCO, 2004/b, Education – special needs education, 2001*).

Jauns sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūcijas periods sākas 20. gadsimta 70. gados, kad sabiedrība pārstāja uztvert sevi kā unitāru sociumu un pakāpeniski atteicās no priekšstata, ka katram tās loceklim jāatbilst pieņemtajam standartam. Filozofija par Eiropu kā vienotu māju, par

vienlīdzīgu cilvēku ar dažādām problēmām kopu lika sabiedrībai vēlreiz pārvērtēt speciālās izglītības sistēmu (*Malofejevs, 2008, 131; Малофеев, 2009, 258, 302*).

Veidojās jauna izpratne par pasauli kā dažādu mikrosociumu kopumu, no kura līdztiesīgas sadarbības atkarīga cilvēces nākotne. Idejas par tiesībām uz izglītību visiem skolēniem, tiesībām izvēlēties mācību iestādi, taisnīgumu mācību procesā, kas nodrošina vienlīdzīgas iespējas izglītoties, pārņēma un attīsta skolēnu ar speciālajām vajadzībām vecāki dažādās valstīs – ASV, Norvēģijā, Lielbritānijā, Kanādā – vienlaicīgi uzsākot kustību, ko sākotnēji dēvē par skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrāciju vispārīzglītojošās skolās (*Малофеев, 2009, 257–271*). Šīs idejas par personu ar attīstības traucējumiem integrāciju rodas un tiek īstenotas liberāli demokrātisku reformu kontekstā, jo sabiedrība ir opozīcijā cilvēku diskriminācijai pēc jebkādam pazīmēm. Integrācijas idejas pamatā ir doma, ka vispārējās izglītības iestādē, mācoties kopā ar citiem skolēniem, skolēns ar speciālajām vajadzībām normalizēsies (*Малофеев, 2009, 274–275; Nīmante, 2008, 73*).

Par integrācijas perioda sākumu nosacīti var uzskatīt 1971. gadu, kad ANO tiek pieņemta deklarācija „Par personu ar garīgo atpalcību tiesībām” (*ANO, 2005*). 1975. gadā tiek pieņemta deklarācija „Par invalīdu tiesībām” (*ANO, 2007*), kam seko nacionālie antidiskriminējošie likumi par invalīdiem un speciālo izglītību Zviedrijā, Lielbritānijā, Nīderlandē u.c. (*Malofejevs, 2008, 129; Малофеев, 2009, 253*). Ja skolēns tiek atzīts par tādu, kam ir speciālās izglītības vajadzības, tiek lemts, kādā izglītības iestādē skolēns mācīsies, lai saņemtu viņa vajadzības nodrošinošu izglītību. Dažādas valstis izmanto dažādas pieejas, sākot no integrācijas vispārējās izglītības iestādēs līdz izglītībai speciālās izglītības iestādēs ar plašu risinājumu klāstu starp šīm divām iespējām.

Par mūžizglītību kā pašsaprotamu izglītības ieguves procesu visā cilvēka mūžā, pirmo reizi tiek runāts 1972. gadā, kad UNESCO publisko ziņojumu „Learning to Be” (*UNESCO, 1972*). UNESCO izveidotā komisija, runājot par izglītību 21. gadsimtam, bijušā Eiropas Komisijas priekšsēdētāja Ž. Delora vadībā, 1996. gadā publicē ziņojumu „Mācīšanās ir zelts”, kas iezīmēja būtiskākos uzdevumus 21. gadsimta izglītībai, noteica 4 izglītības balstus: mācīties zināt, mācīties būt, mācīties darīt un mācīties dzīvot kopā (*Ozols, 2011; UNESCO, 1996; Bethere, Cupere, Kaupužs u.c., 2016*).

Pētnieki M. Kougoureuks un S. Tavils (*Cougoureu, Tawil, 2013*) veikuši norišu analīzi pēc Ž. Delora ziņojuma, lai noskaidrotu, kā ziņojums ietekmējis izglītības politiku un praksi visā pasaulē, cik lielā mērā ziņojums ir ietekmējis pašā UNESCO stratēģisko vīziju un programmu, UNESCO kopējo mērķi – izveidot vienotu, taisnīgu un ilgtspējīgu pasauli, kā arī pasaules arvien globalizētākās sabiedrības transformācijas, kuras tiek novērotas kopš 1990. gadu vidus. Pētnieki atzīmē, ka ziņojums radījis gan lielu interesi, gan debates par izglītības politiku un izglītības attīstību, tam bijusi nenoliedzami redzama ietekme uz izglītības politiku globālā līmenī. Kā filozofisks dokuments, kas paredz plašu redzējumu, Ž. Delora ziņojums daudzām valstīm un reģioniem kalpoja politiskajās debatēs, paredzot izglītības reformu virkni, tika uztverts kā būtisks filozofisks regulējums, kas varētu palīdzēt virzīt reformu plānu. Delora redzējums bijis noderīgs, lai nospraustu un īstenotu pamatizglītības mācību mērķus, citu starpā izvirzot mērķi nodrošināt skolēnus ar mācību līdzekļiem, paplašināt skolēnu iespējas mācīties arī ārpus izglītības iestādes un ārpus mācību procesa, kā arī mācību programmu izstrādē, ņemot vērā ne tikai kognitīvi intelektuālās, bet arī personības garīgās, morālās, sociālās prasmes un vērtības.

Līdz 2008. gadam vairāk nekā 50 dažāda veida lielās valstu konferencēs šī ziņojuma saturs bijis centrālā tēma (*Cougoureu, Tawil, 2013*). Pamatojoties uz šo „celmlauža” ziņojumu, Kanādas padome izstrādā kompozītmateriālu „Mūžizglītības indekss” Eiropas valstīm.

2000. gada aprīlī Dakārā notikušais Pasaules izglītības forums, pamatojoties uz Ž. Delora ziņojumā ietvertu mūžizglītības koncepciju, aicina valstis paplašināt agrīnās bērnu aprūpes un pirmsskolas izglītības iespējas, pārskatīt dzīves prasmju jēdzienu, profesionālajām, praktiskajām prasmēm un zināšanām pievienojot arī sociālās prasmes.

Pētnieki M. Kougoureuks un S. Tavils (*Cougoureu, Tawil, 2013*) uzsver, ka Delora ziņojums tika uzskatīts par atslēgu, vīziju par mācīšanos, runājot par izglītību visā pasaulē, un joprojām Ž. Delora ziņojums ir nozīmīgs daudzu pasaules valstu izglītības politikā. Daži analītiķi apgalvojuši, ka šī vīzija ir nedaudz „utopija”, tā kā vīziju nav vienmēr viegli pārvērst praksē, īpaši mazo ienākumu valstīm, kurās vienlīdzīga piekļuve pamata izglītībai joprojām ir galvenā problēma. Delora ziņojums tiek salīdzināts ar „Balto grāmatu”, kas izraisījis debates izglītības politikā daudzās valstīs visā pasaulē. Tiek uzskatīts, ka Delora ziņojums var veicināt

pašreizējās pasaules mēroga debates par izglītību un attīstības sistēmu arī pēc 2015. gada.

Pēc S. Volfendales (*Wolfendale, 1987*) pētījumiem, vairākuma valstu likumdošanā netiek noteiktas nekādas īpašas robežas skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām integrācijai. Tas, vai integrācija ir plaši izplatīta, vai arī notiek tikai uz eksperimentāliem pamatiem, ir atkarīgs no virknes priekšnosacījumu, tajā skaitā psihologu un/vai izglītotāju padomes piekrišanas (Vācija, Spānija, Francija, Apvienotā Karaliste – Skotija); izglītības iestādes spējām nodrošināt integrēto skolēnu vajadzības (Vācija, Grieķija, Spānija, Austrija); no apsvēruma, ka pārējo klases skolēnu izglītībai joprojām jābūt efektīvai (Vācija, Apvienotā Karaliste – Anglija, Velsa un Ziemeļīrija); vecāku viedokļa (Vācija, Spānija, Francija, Apvienotā Karaliste, Lihtenšteina).

Oficiālā Eiropas sabiedrības pozīcija tiek atspoguļota UNESCO Cilvēktiesību Komisijas referātā „Cilvēktiesības un invaliditāte” (III sadaļa „Aizspriedumi attieksmē pret invalīdiem un viņu diskriminācija”) 1991. gadā: „Izglītība jārealizē iespēju robežās vispārīzglītojošajās skolās bez jebkādam diskriminācijas izpausmēm attieksmē pret skolēniem invalīdiem un pieaugušajiem invalīdiem” (*ANO, 2007*).

LU asociētā profesore D. Nīmante (*Nīmante, 2008, 75*) uzsver, ka integrācija ir būtisks pakāpiens ceļā uz iekļaujošo izglītību un iekļaujošo sabiedrību, jo integrācijas procesā notiek savstarpēja iepazīšanās, satuvināšanās, veidojas un attīstās tolerance, iecietība un izpratne, un tā ir labs un pozitīvs solis pretī iekļaujošajai izglītības iestādei kā nākotnes vīzijai. 20. gs. 80.–90. gados Rietumeiropā integrācija kļūst par vadošo tendenci skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā (*Малофеев, 2009, 275; Opertti, Belalcazar, 2008; 115; UNESCO, 1988*). Notiek terminoloģijas maiņa (*Малофеев, 2009, 259–262*), atsakoties no medicīniskas terminoloģijas lietojuma izglītībā, starptautiski dokumenti nostiprina jaunu skolēna ar speciālajām vajadzībām ģimenes statusu, jaunas tiesības un pienākumus izglītības ziņā (*Малофеев, 2009, 268–271*). Skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrācijas „pionieri” ir Skandināvu valstis (*Малофеев, 2009, 304*).

Integrācija kļuva par iekļaujošās izglītības aizsākumu. Jēdziens „iekļaujošā izglītība” parādījās pagājušā gadsimta astoņdesmito gadu vidū, it kā paplašinot un padziļinot jēdzienu integrācija (*Nīmante, 2008, 72*). Vēsturiski termina

„iekļaušana” izcelsme tiek saistīta ar 1978. gadā publicēto H. M. Varnokas (*Warnock*) vadītās Speciālo vajadzību komisijas pārskatu (*The Warnock Report, 1978*), kas tiek izstrādāts pēc Lielbritānijas valdības pieprasījuma un ietver 220 rekomendācijas izglītības pilnveidei (*Bethere, Cupere, Kaupužs, u.c., 2016*).

2005. gada novembrī projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību” pirmā ārzemju pieredzes semināra laikā D. Nīmantei un A. Alksnei sniegtajā intervijā M. Rouzs izsakās, ka pati iekļaušanās kustība vai iekļaušanās process aizsākās jau pirms 1990. gada, taču tie vairāk bija atsevišķi gadījumi, ko definēja kā integrāciju. Integrācijas galvenā ideja bija pārvietot vai pārcelt skolēnus ar speciālajām vajadzībām no speciālajām izglītības iestādēm uz vispārizglītojošām izglītības iestādēm. Izglītības iestādēm bija jāuzņem skolēni ar speciālajām vajadzībām, taču pašas izglītības iestādes no tā īpaši nemainījās. Drīzāk izglītības iestādes centās sev piemērot skolēnu. Abus jēdzienus – integrācija un iekļaušana – nodalīja tikai 1990. gadā (*Nīmante, Alksne, 2005*).

Visbūtiskākā nozīme iekļaujošās izglītības ideju attīstībā pasaulē ir Salamankas deklarācijai, kas iezīmē pāreju no integrācijas uz iekļaušanu. Salamankas deklarācija pauda nostāju, ka izglītības iestāžu sistēmai jābūt pielāgotai katra skolēna vajadzību nodrošināšanai (*UNESCO, 1994; The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1995*). Daudzas valstis (piemēram, Norvēģija un Lielbritānija) nekavējoties sekoja aicinājumam paplašināt integrācijas jēdziena izpratni savās valstīs un izglītības sistēmā kopumā, veidojot iekļaujošās izglītības iestādes. Tomēr arī vēlākos gados pēc Salamankas deklarācijas daudzās valstīs attiecībā uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu vēl joprojām tiek lietots jēdziens „integrācija”, taču nu jau daudz plašākā iekļaušanas nozīmē (*Малофеев, 2009, 304*).

2000. gadā tiek pieņemts ES Mūžizglītības memorands (*Mūžizglītības memorands, 2000*), kas noteica vienādas iespējas visiem Eiropas iedzīvotājiem aktīvai dalībai Eiropas nākotnes – sabiedrības, kas piedāvā visiem cilvēkiem viņu vajadzībām un prasībām atbilstošas, kvalitatīvas izglītības iespējas.

2001. gadā tiek prezentēta jauna Pasaules Veselības organizācijas attīstības traucējumu klasifikācija – cilvēka funkcionalitātes klasifikācija (*World Health organization, 2002, PVO, 2003*) jeb universālais modelis. Klasifikācijā tiek ņemts vērā funkcionēšanas un traucējumu „bioloģiski - psiholoģiski - sociālais” aspekts un tā vairs nesadala cilvēkus atsevišķās grupās pēc traucējuma medicīniskā

apraksta, bet uztver cilvēku veselumā no piedzimšanas līdz nāvei, skatoties ne tikai no traucējuma viedokļa, bet arī no psiholoģiskā un sociālās vides viedokļa, jo traucējumi var rasties ikvienam cilvēkam jebkurā dzīves attīstības posmā.

Lai veicinātu iekļaujošo skolu attīstību, atsevišķās valstīs tiek izstrādātas rokasgrāmatas, metodiskie līdzekļi iekļaujošās izglītības procesa un ieviešanas skaidrojumam. Lielbritānijā tika izveidots metodiskais līdzeklis, viens no populārākajiem instrumentiem, ko savā darbībā pielieto daudzas valstis, tostarp Latvija – „Indekss iekļaujošajai izglītībai” (*Booth, Ainscow, 2002*). Indeksam ir 11 autori – augstskolu pasniedzēji, eksperti, praktiķi, un tas tiek vairākkārt aprobēts un divreiz pārstrādāts, lai kļūtu par arvien efektīvāku līdzekli iekļaujošo izglītības iestāžu attīstībā. Indeksā teikts, ka iekļaujošās izglītības veicināšana notiek caur trim izglītības iestādes dzīves aspektiem – iekļaujošā kultūra un tās attīstība, iekļaujošā politika un tās izveide, iekļaujošā darbība un tās pilnveide.

Vēsturiskā aspektā pasaules valstīs ir dažādas pieejas skolēnu iekļaušanas jautājumā. Dažās valstīs lēmuma pieņemšanā par skolēna ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu tiek ņemta vērā tā īpašo vajadzību daba un pakāpe, bet galvenais, kas jāatzīmē, – visās valstīs, kurās tiek realizēta skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības sistēmā, ir izveidota atbilstoša likumdošanas, ekonomiskā un darbam sagatavotu speciālistu bāze, kas ne tikai samazina valsts mērķdotāciju apjomu speciālās izglītības vajadzību nodrošināšanai, ja skolēns ar attīstības traucējumiem iegūst izglītību vispārējās izglītības iestādēs, bet, tieši otrādi, – iekļaujošie procesi prasa daudz lielākus izdevumus no valsts budžeta, nekā tas paredzams, skolēnam atrodoties un izglītojoties speciālās izglītības iestādēs (*EADSNE, 1999, EADSNE, 2001/a, EADSNE, 2003 u.c.*).

Tiek pētīti un atklāti arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārīzglītojošās izglītības iestādēs procesu kavējošie apstākļi. UNESCO veiktais pētījums 17 Eiropas valstīs (*EADSNE, 1999*) pierāda, „ja netiek nodrošināts pietiekams finansējums, tad ideja par iekļaušanu diez vai var būt reāla un praktiski realizējama” (*Meijer, 2001; Ольсен, 2001*).

Pēc politikas attiecībā uz skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām iekļaušanu valstis var iedalīt trīs grupās:

- „*viencēla*” valstis – skolēnu iekļaušana vispārējās izglītības sistēmā, plašs sniegto pakalpojumu atbalsta spektrs vispārējās izglītības iestādē (Spānija, Grieķija, Itālija, Portugāle, Zviedrija, Islande, Norvēģija un Kipra);

- „*divceļu*” valstis – pastāv divas nodalītas izglītības sistēmas, vispārējo izglītību un speciālo izglītību regulē dažādi likumi (Šveice, Beļģija);
- „*daudzceļu*” valstis – daudzveidīga pieeja iekļaušanai: pilna vai nepilna laika kombinētās klases, izvēle mācīties vispārējās vai speciālās izglītības iestādē, īpašas, dažādas izglītības iestāžu sadarbības formas: skolēnu un skolotāju apmaiņa u.c. (Dānija, Francija, Īrija, Luksemburga, Austrija, Somija, Lielbritānija, Latvija, Lihtenšteina, Čehija, Igaunija, Lietuva, Polija, Slovākija, Slovēnija un Ungārija) (*Īpašais Eiropas ombuda ziņojums Eiropas Parlamentam, 2002; EADSNE, 2010; Meijer, Soriano, Watkins, 2003, 8*).

Mūsdienās notiek izmaiņas situācijā – „divceļu” valstis tiecas pāriet uz „daudzceļu” pieeju. Šajās valstīs rodas arvien vairāk struktūru, kuras ir pa vidu starp vispārējo un speciālo izglītību. Šīs pašas valstis veic radikālas likumdošanas izmaiņas, lai pārvarētu ievērojamās atšķirības vispārējās un speciālās izglītības iestāžu vidū. „Viena ceļa” valstīs galvenā tendence ir uz to, lai nedaudzās joprojām eksistējošās speciālās izglītības iestādes pārvērstu resursu centros, ir spiediens no vecāku puses par labu iekļaujošās izglītības īstenošanai. „Daudzceļu” valstu grupā arī vērojama tendence speciālās izglītības iestādes pārvērst resursu centros (*Īpašais Eiropas ombuda ziņojums Eiropas Parlamentam, 2002; EADSNE, 2010*). Norvēģijas, Portugāles, Spānijas un Zviedrijas vecāki, kuru bērniem ir smagas speciālās vajadzības, dod priekšroku segregētam izglītības procesam saviem bērniem (*EADSNE, 2003*).

Vairumā valstu, kurās ir organizēta viena vai otra veida iekļaušana, skolotājam pedagoģisku atbalstu sniedz dažādi profesionāļi. Visbiežāk tie ir speciālie skolotāji, kuri, piemēram, var šos skolēnus atsevišķi papildus mācīt vai arī dot padomus klases skolotājam. Klases skolotājs un speciālais skolotājs izglītības iestādē galvenokārt strādā kopā – dažkārt klasē un dažkārt ārpus tās.

Valstis pēc visdažādāko atbalstu saņemšanām mērķgrupām var iedalīt trīs kategorijās: valstis, kurās palīdzību saņem izglītības iestāde, skolēns, skolotājs, valstis, kurās atbalstu saņem skolotājs un skolēns, un valstis, kurās atbalstu saņem skolēns (skatīt 1.2. tabulu).

Neatkarīgi no tā, vai skolēnam ir speciālas izglītības vajadzības, galvenais skolēna izglītībā iesaistītais profesionālis ir skolotājs. Vairumā valstu visu skolotāju sākotnējā profesionālā izglītība jau ietver speciālo izglītību.

Pedagoģiskais atbalsts iekļaušanas procesā
(Rozenfelde pēc (Малофеев, 2005; EADSNE, 1999))

<i>Atbalsta mērķgrupas</i>	<i>Skolā atbalstu sniedz</i>	<i>Ārpus skolas atbalstu sniedz</i>	<i>Valstis, kas to īsteno</i>
Izglītības iestāde, skolotāji, skolēni	Atbalsta personāls/ atbalsta sistēma/ speciālais pedagogs/ skolotāja palīgs, asistents/ izglītības iestādes darbinieki/ speciālā izglītības iestāde/ atnākošie dienestu speciālisti/ koordinators speciālās pedagoģijas jautājumos, iecelts no štata darbinieku vidus/ sociālie dienesti	Speciālās izglītības iestādes/ atbalsta dienesti (izglītības, psiholoģiskie, sociālie, veselības aizsardzības)/ izglītības atbalsta centri/ medicīniski pedagoģiskie centri/ atbalsta grupas	Austrija Beļģija Lielbritānija Vācija Grieķija Dānija Portugāle Francija
Skolēni, skolotāji	Speciālais pedagogs/ skolotāja asistents, palīgs/ skolas darbinieki/ resursu pasniedzējs/ atnākoši dienestu speciālisti/ specializējušies profesionāļi, palīgpersonāls (terapeiti, speciālie pedagogi, logopēdi, surdologi, psihoterapeiti u.c.), speciālā izglītības iestāde/ reģionālie atbalsta dienesti/ atbalsta koordinators	Atbalsta dienesti (psiholoģiskie)/ vietējās atbalsta grupas/ vietējie veselības aizsardzības dienesti/ ambulatorais rehabilitācijas atbalsta dienests/ nacionālais atbalsta dienests/ reģionālais atbalsta dienests/ atbalsta sistēma/ resursu centri	Īrija Spānija Itālija Luksemburga Nīderlande Norvēģija Somija
Skolēni	Speciālais pedagogs/ izglītības iestādes darbinieki	Municipālie atbalsta dienesti/ atbalsta dienests	Zviedrija

Daudzās valstīs (Beļģijā, Dānijā, Grieķijā, Francijā, Īrijā, Itālijā, Luksemburgā, Portugālē, Apvienotajā Karalistē, Islandē) šis aspekts skolotāju izglītībā aptver vispārēju informāciju par dažādiem traucējumu tipiem, par diferencētas pieejas nepieciešamību un veidiem, kā piemērot programmu katra skolēna vajadzībām. Beļģijā, Īrijā un Luksemburgā šai teorētiskajai sagatavošanai seko praktiskas mācības. Grieķijā nākamie skolotāji apmācības laikā apmeklē speciālās izglītības iestādes. Vairākās valstīs profesionālā apmācība ir dziļāka. Piemēram, Somijā visi topošie skolotāji vienu gadu divas stundas nedēļā apgūst kursu, kas tos nodrošina ar teorētisku un praktisku izglītību par speciālām izglītības vajadzībām. Norvēģijā ievērojama visu skolotāju sākotnējās izglītības daļa

(pusgads) ir veltīta speciālām izglītības vajadzībām (*EADSNE, 1999; Pathways to inclusion, 2005*). Papildus šai pamata izglītībai, kura ir visu skolotāju izglītības neatņemama sastāvdaļa, dažās valstīs studenti var izvēlēties kādu kursu vai moduli, kas ir veltīts speciālām vajadzībām, bet ir arī valstis, kurās ir veselas studiju programmas cilvēkiem, kuri vēlas strādāt ar bērniem, kam ir speciālās izglītības vajadzības. Šī programma ir organizēta paralēli sākotnējai izglītībai, kuru apgūst visi topošie skolotāji. Parasti tā ir gara studiju programma, kura atkarībā no valsts ilgst no trim līdz pieciem gadiem (*EADSNE, 1999; Ольсен, 2001*).

Papildus profesionālā izglītība tiek nodrošināta skolotājiem, kuri vēlas strādāt ar skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām speciālajā izglītībā vai vispārējā izglītībā. Šo izglītību parasti apgūst pēc sākotnējās skolotāja izglītības. Vairākās valstīs, lai iegūtu tiesības apgūt šo papildus izglītību, skolotājam vispirms jāpastrādā vispārējā izglītības iestādē (*Ольсен, 2001*). Pieprasītā profesionālā pieredze dažādās valstīs atšķiras – no viena gada Apvienotajā Karalistē līdz pat pieciem gadiem Dānijā (dažiem noteiktiem kvalifikācijas līmeņiem) un Grieķijā. Turpretī vairākās citās valstīs (Francijā, Itālijā, Zviedrijā, Norvēģijā, sākumskolas skolotājiem Spānijā, Beļģijā un Vācijā u.c.) papildus profesionālo izglītību iespējams apgūt uzreiz pēc sākotnējās izglītības. Vairāk nekā pusē valstu šī papildus izglītība notiek pēc brīvas izvēles un tiek īstenota kā izglītība darba vietā. Citās valstīs tā ir obligāta (Vācija, Grieķija – tikai sākumskolas skolotājiem, Portugāle, Somija, Bulgārija, Igaunija, Polija, Rumānija, Slovēnija un Slovākija). Vairākās valstīs (Īrija, Itālija, Austrija, Somija, Apvienotā Karaliste, Čehija) papildus izglītība ir obligāta tiem skolotājiem, kas vēlas strādāt ar bērniem, kuriem ir noteikta veida problēmas, piemēram, redzes vai dzirdes traucējumi, runas grūtības. Piedalīšanās papildus profesionālajā izglītībā un skolotāja speciālista statusa iegūšana dažādās valstīs tiek atalgota dažādi: ar augstāku algu (Beļģijas flāmu kopiena, dažas Vācijas federālās zemes, Grieķija, Francija, Nīderlande, Norvēģija, Latvija, Lietuva un Polija) vai ar prioritāti darba iegūšanā (Islande, Norvēģija, Lietuva un Polija) (*Meijer, 2001; EADSNE, 1999; EADSNE, 2003; Ольсен, 2001*).

Lielākajā daļā ES valstu noteicošā loma darbā ar vispārējā izglītības iestādē iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām ir vispārīzglītojošo izglītības iestāžu skolotājiem, bet nepieciešamo papildus palīdzību sniedz profesionāļi – speciālās izglītības skolotāji, kuru darbu savukārt koordinē vietējās izglītības pārvaldes speciālisti (*EADSNE, 2003*).

Autore, uzsākot Atbalsta sistēmas modeļa izstrādi, izpētījusi ārvalstu pieredzi un izveidojusi pārskatu par atsevišķu valstu galvenajām pamatnostādnēm attiecībā uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām un aktuālākajām problēmām, kuras risina valstis iekļaujošās izglītības jautājumā (skatīt 1.3. tabulu).

1.3. tabula

Pārskats par atsevišķu valstu galvenajām pamatnostādnēm un risināmajām problēmām iekļaušanas jautājumā (M.Rozenfelde)

<i>Valsts</i>	<i>Galvenās pamatnostādnes</i>	<i>Risināmās problēmas</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Lielbritānija	<p>Pēc Akta par izglītību pieņemšanas (1981) vietējie varas orgāni sāka slēgt speciālās izglītības iestādes un visus bērnus ar attīstības traucējumiem integrēja vispārizglītojošajās izglītības iestādēs (Malofejevs, 2008). Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valstī jārealizē 5 mērķi attiecībā uz visiem skolēniem, tajā skaitā skolēniem ar speciālajām vajadzībām: <ul style="list-style-type: none"> - skolēnam jābūt veselam, - skolēnam jābūt drošībā, - skolēnam jābaida un jāsasniedz, - skolēnam jādod pozitīvs ieguldījums un jāsasniedz ekonomiska labklājība; • jāidentificē problēma un jāstrādā ar to, pirms tā kļūst nopietna, jeb jāveic agrīnā diagnostika un intervence; • uzsvars jāliek uz pakalpojumu uzlabošanu un vadīšanu, ieklausoties skolēnu, ģimeņu, aprūpētāju uzskatos; • jāsniedz efektīva daudznozaru sadarbība, integrēti tiešie pakalpojumi, integrēta plānošana un vienots novērtējuma tīkls 	<p>Daudzi vecāki neatbalsta speciālo bērnu iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs, jo uzskata, ka uzmanība, kuru skolotājs velta speciālajam bērnam, pazemina klasesbiedru mācību darba kvalitāti un izglītības iestādes reitingu. (http://cacea.ec.europa.eu; Meijer, 2001).</p>
Vācija	<p>1998. gadā paziņo, ka speciālās izglītības īstenošanas galvenais mērķis ir vispārējās un speciālās izglītības iestāžu sadarbība. (Мафлофеев, 2009, 288). Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • iekļaušanas procesā jāizmanto dažādas atbalsta formas: <ul style="list-style-type: none"> - preventīvais atbalsts (vecāku un skolotāju konsultēšana); - agrīnā diagnostika un intervence; - iekļaujošais ikdienas stundu darbs; - kooperatīvā darba formas; • jāpārkrāto visa atbalsta sistēma, uzsverot darbu agrīnā periodā 	<p>Nav vienotas politikas, izglītības likumdošana un izglītības sistēmas vadība katrā apgabalā ir atšķirīga. Tāpat atšķirīgs ir arī iekļaušanas procesa nodrošinājums (Special Education in Denmark, 1979, 2005; Vīgante, 2008; EADSNE, 2010; Meijer, 2001)</p>

<p>Austrija</p>	<p>Integratīvo politiku attiecībā uz bērnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu vispārējās izglītības iestādē uzsāk ar 1991. gadu, lai gan jau 1989. gadā valstī eksistē 50 eksperimentālas, integratīvas klases. 1993. gadā Parlaments precizē attieksmi integrācijas jautājumā, uzdodot daļai speciālo izglītības iestāžu veikt attīstības centru funkcijas, lai sniegtu palīdzību skolēniem ar speciālajām vajadzībām, to vecākiem, skolotājiem (<i>Мафлофеев, 2009, 287–288</i>). Speciālās izglītības centri palīdz izglītības iestādēm īstenot iekļaujošo izglītību. Pastāv speciālās izglītības iestādes skolēniem ar smagiem attīstības traucējumiem. Pastāv mobilais speciālās izglītības pakalpojumu dienests</p>	<p>Nav vienotas politikas, izglītības likumdošana un izglītības sistēmas vadība katrā apgabalā ir atšķirīga. Aktualitātes – agrīnās diagnostikas un intervences iespēju attīstīšana, iekļaujošo pirmsskolas izglītības iestāžu tīkla attīstīšana, arodizglītības nodrošināšana. <i>https://www.european-agency.org/country-information/austria/national-overviewspecial-needs-education-within-the-education-system</i></p>
<p>Nīderlande</p>	<p>Sākot ar 1985. gadu, valdība strādā pie speciālo izglītības iestāžu un vispārīzglītojošo izglītības iestāžu apvienošanas. Integrācijas politika īpatnēja: ierobežot uz speciālajām skolām nosūtāmo skolēnu skaitu, izdalot tikai tos skolēnus, kuriem nav vajadzīga speciāla metodika, tehnoloģijas un kurus var pilnībā integrēt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • jāattīsta agrīnās diagnostikas un intervences pakalpojumi, lai mazinātos skolēnu problēmas izglītības procesā; • nepieļaut speciālo izglītības iestāžu skolēniem ar psihiskās attīstības aizturi un garīgās attīstības traucējumiem skaita palielināšanos (<i>Мафлофеев, 2009, 284</i>) 	<p>Kvalificētu agrīnās diagnostikas un intervences speciālistu sagatavošanas nepieciešamība (<i>http://cacea.ec.europa.eu; Meijer, 2001</i>)</p>
<p>Zviedrija</p>	<p>Kopš 1980. gada integrācija ir valsts politikas izglītībā stratēģiskais virziens, sākas speciālo izglītības iestāžu likvidācija (<i>Мафлофеев, 2009, 275</i>). Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • valsts noteikts uzdevums – mainīt vērtību sistēmu, uzlabojot sabiedrības attieksmi pret cilvēkiem ar traucējumiem kopumā; • izstrādāta nacionālā programma, lai veicinātu sabiedrības dialogu 	<p>Iekļaušanas ideja valstī neattīstās tik pozitīvi, kā gaidīts, ir sabiedrības, vecāku un skolēnu neapmierinātība ar to un prasība atjaunot speciālās izglītības iestādes (<i>http://cacea.ec.europa.eu; Meijer, 2001</i>)</p>

<p>Islande</p>	<p>Iekļaujošās izglītības process ir galvenais likumdošanas mērķis Islandē, un tas attiecas uz pirmsskolu un sākumskolu. To dažādās pašvaldībās un izglītības iestādēs īsteno dažādi. Iekļaujošās izglītības īstenošana ne vienmēr saskan ar ideoloģiju, ideālu. Tomēr daudzas izglītības iestādes parāda labu darbu ar vairāk individualizētu mācību programmu un radošumu klases darbā, strādājot ciešā un pozitīvā sociālā mijiedarbībā ar vecākiem, nodrošinot skolēniem ar speciālajām vajadzībām atbalsta pakalpojumus. Vecāki parasti atbalsta iekļaujošo izglītību, izņemot gadījumus, ja baidās zaudēt kādas privilēģijas. Tikai 0,5% skolēnu apmeklē speciālās izglītības iestādes, bet vidēji 25% skolēnu saņem īpašu atbalstu mācībām vispārējās izglītības iestādēs, bet lielāko daļu ārpus izglītības iestādes</p>	<p>Ir arī ievērojami šķēršļi, galvenokārt skolotāju vidū, kuriem trūkst zināšanu, prasmju un atbalsta, lai mainītu savu mācību darbu, lai pielāgotu to speciālo vajadzību skolēnu vajadzībām, pieļautu lielāku daudzveidību mācību darbā (<i>Marinossou, 2011; Meijer, 2001; Ministry of education, Science and Culture, 1998</i>)</p>
<p>Dānija</p>	<p>Kopš 1980. gada integrācija ir valsts politikas izglītībā stratēģiskais virziens. Valstī, kura ir viena no integrācijas idejas īstenošanas līderēm, arvien vēl notiek diskusijas, kur skolēnam labāk – speciālajā vai vispārējā izglītības iestādē. 20 % IZM naudas resursu atvēlēts speciālajai izglītībai. Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • radīt cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām tādas pašas iespējas kā pārējiem sabiedrības locekļiem; • decentralizācija, administratīvās atbildības sadalīšana starp dažādām institūcijām demokratizācijas nodrošinājumam; • integrācija (izglītības iestādei jānodrošina specializēts atbalsts (kas ietver sevī arī konsultēšanu, stimulāciju, papildus treniņu iespējas, nepieciešamo aprīkojumu) (<i>Мафлюфеев, 2009, 279</i>) 	<p>30 % vispārējo pamatskolu skolēnu izglītības ieguvē nepieciešama speciālā palīdzība, un šim skaitlim tendence augt (<i>Dreimane, 1999</i>). Daļa vecāku, kuriem ir skolēni ar speciālajām vajadzībām, nevēlas, lai viņu bērni tiktu iekļauti (<i>Meijer, 2001</i>)</p>
<p>Portugāle</p>	<p>Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • visiem skolēniem lietojamu, bet speciālo vajadzību skolēnu – vājredzīgo un neredzīgo – izglītošanai paredzētu, digitalizētu mācību grāmatu izstrāde; • agrīnās diagnostikas un intervences procesu attīstība 	<p>Skolēnu ar speciālajām vajadzībām pieejas augstākajai izglītībai nodrošinājums (http://cacea.ec.europa.eu; <i>Meijer, 2001</i>)</p>

<p>Norvēģija</p>	<p>Norvēģijā integrācijas process sākās 20. gs. 80. gados. 90. gadu sākumā speciālās izglītības iestādes bija praktiski likvidētas (<i>Мафлофеев, 2009, 280</i>).</p> <p>Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • izglītības politika: vienotas tiesības uz izglītību visiem sabiedrības locekļiem; • izglītības iestādes uzdevums: sniegt zināšanas, izglītēt kultūras jomā, būt sociāli pieejamai, radīt pamatus ikviena pārticības un labklājības radīšanai; • darbs pie minoritāšu valodās runājošo skolēnu speciālo vajadzību nodrošināšanas, lai tie varētu kvalitatīvi iegūt vidējo izglītību, tad augstāko un iekļauties darba tirgū; • atteikšanās no tendences veidot lielas izglītības iestādes. Galvenais – izglītības iestādes vide un skolotājs kā galvenā vides sastāvdaļa, kuras darbs orientēts, pārsvarā rēķinoties ar katra skolēna attīstības individuālajām īpatnībām; • pamatdoma: par katru skolēnu atbild visi pedagogi 	<p>Liela daļa skolēnu ar speciālajām vajadzībām vecāku nav apmierināti ar iekļaušanas procesu, pieprasa speciālo izglītības iestāžu atvēršanu, ir gatavi privāto speciālo izglītības iestāžu uzturēšanai. Daļa skolotāju un skolēnu nav apmierināti ar speciālo vajadzību skolēnu iekļaušanu, bet pilda prasības (<i>Bachke, 2011; Meijer, 2001</i>)</p>
<p>Somija</p>	<p>No 20. gs. 80. gadu beigām integrācija ir valsts izglītības politikas galvenais princips. (<i>Мафлофеев, 2009, 282</i>). Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reģionālo modeļu izveide speciālo vajadzību izglītībai un atbalsta pasākumiem; • agrīnās diagnostikas un intervences nodrošinājums; • attieksmes maiņa sadarbībā ar vecākiem un vecāku iesaistīšana atbalsta procesā; • jaunas darbinieku profesionālās metodes „Agrīnais atbalsts bērniem” apguve; • bērnu vecumā no 10 mēnešiem līdz 7 gadiem iekļaušana dienas aprūpes sistēmā 	<p>Nevienlīdzība izglītībā, ar ko saskaras 20 % skolēnu, jo 39 % 8.–9. klašu skolēnu ir grūtības mācībās – tā sauktā „pelēkā zona”, kas nesaņem atbalstu (http://cacea.ec.europa.eu; <i>Meijer, 2001</i>)</p>
<p>Krievija</p>	<p>Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dominē atziņa, ka iekļaušana nevar būt totāla, jo ne visus skolēnus drīkst un iespējams iekļaut, jāveido atlases sistēma; • valstī veido atbalsta sistēmu iekļautajiem skolēniem; • pirmais un svarīgākais iekļaujošās politikas realizācijas princips – iekļaušanai jāsākas ar agrīno korekciju 	<p>Neticība sabiedrībā, skolotāju vidū iekļaušanas procesam kā tādām, nesaskata tam jēgu. Ir arī pozitīvi iekļaušanas procesu piemēri</p>

1.3.tabulas turpin.

<p>Francija</p>	<p>Skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrācijas politika tika noteikta ar 1976. gadu. 1983. gadā likumiski apstiprinātas integrācijas formas: viena bērna integrēšana + obligāts speciālā pedagoga atbalsts; bērnu grupas integrēšana + speciālo pedagogu grupas atbalsts; daļēja atsevišķu skolēnu vai nelielu skolēnu grupu integrēšana ik pa laikam. Ar 1991. gadu sāk veidot tā saucamās izglītības iestādes integrācijas klases, kurās mācās gan normālie skolēni, gan skolēni ar garīgiem, sensoriem un motorikas attīstības traucējumiem, kurus turp nosūta speciāla pedagoģiskā komisija (Malofejevs, 2008). Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • katrā ģeogrāfiski administratīvajā vienībā – centrs skolēniem ar speciālajām vajadzībām; • speciālo izglītības iestāžu pārorientēšana: skolotāji strādā vai vispārējās izglītības iestādēs, vai mājapmācībā, skolēni izglītību iegūst vai nu mājapmācībā, vai vispārējās izglītības iestādēs 	<p>Patiesa cilvēku ar speciālajām vajadzībām pieeja izglītībai, darbam, transportam, ēkām, izklaidēm, garantēta cilvēku ar traucējumiem brīva izvēle savas dzīves plānošanā, garantēti pietiekami ienākumi, lai patstāvīgi dzīvotu (http://cacea.ec.europa.eu; Meijer, 2001)</p>
<p>Spānija</p>	<p>Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • iekļaušanas procesi vienlaicīgi ar agrīno diagnostiku un intervenci, kas rada iespēju turpināt izglītību vispārējās izglītības iestādēs; • galvenie agrīnās iekļaušanās principi: sadarbības iespēju sniegšana ģimenēm, decentralizēti bezmaksas pakalpojumi, dažādu nozaru komandas darbs, daudzdimensiju iekļaušanās; • tiek izstrādāti jauni pamatnoteikumi agrīnai diagnostikai un intervencei 	<p>Jāizstrādā agrīnās iekļaušanās noteikumi: kritēriji, kam ir tiesības uz agrīno iekļaušanos, finansiālā stratēģija šajā jautājumā, noteikumi vietai, kurā tā tiek veikta (http://cacea.ec.europa.eu)</p>
<p>Itālija</p>	<p>Pamatnostādnes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pilna iekļaušana visos izglītības līmeņos ar speciālo pedagogu, skolotāju palīgu, skolēnu – tutoru palīdzību, vairāk nekā 40 gadu iekļaujošā darba pieredze; • eksistē ģimeņu uzturētās speciālās privātskolas 	<p>Cilvēku ar speciālajām vajadzībām darbā iekārtošanas problēma pēc izglītības iestādes beigšanas, kuru šobrīd savu iespēju robežās risina ģimenes, pašvaldības projektu ietvaros (http://cacea.ec.europa.eu)</p>

Var rezumēt, ka valstīs nav vienotas nostājas skolēnu ar speciālajām vajadzībām, kas iekļauti vispārējās izglītības iestādēs, izglītošanas jautājumā un ar izglītošanu saistīto problēmu risinājumā: valstis ar nobriedušu pilsoņu sabiedrību, attīstītu ekonomiku un augstu dzīves līmeni katra savādāk saprot un risina iekļaušanas jautājumus, lemjot, kam un kāda veida atbalsts sniedzams, bet raksturīgas pretrunīgas tendences. No vienas puses, strauji izplatās iekļaujošā pieeja izglītošanā, kas balstīta uz vienlīdzību un līdztiesību, noteikta agrīnās diagnostikas un intervences nozīme un nepieciešamība skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanā vispārējās izglītības iestādes mācību procesā, nepieciešamība izglītot vecākus un sabiedrību, bet, no otras puses, iekļaušanas rezultāti tiek aplūkoti kritiski, sākts diskutēt par vairākuma skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas iespējamību, lietderību un mērķtiecīgumu; starp vispārējās izglītības iestāžu administratoriem, speciālistiem, skolēnu vecākiem parādās iekļaušanas pretinieki.

1.2. Latvijas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas vēsturiskais skatījums un mūsdienu situācijas raksturojums

1990. gadā Latvija pievienojās 1948. gadā pieņemtajai Vispārējai ANO Cilvēktiesību deklarācijai, kas noteica, ka visi cilvēki piedzimst brīvi un vienlīdzīgi savā cieņā un tiesībās, ka izglītībai ir jābūt obligātai, bezmaksas un pieejamai visiem bērniem (*ANO, 1948, Cilvēktiesības Latvijā, b.g.*).

Latvijā skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanās pirmsākums bija skolēnu, kuriem bija vidēji smagi un smagi garīgās attīstības traucējumi un kuri skaitījās „neapmācāmi” pat speciālajās izglītības iestādēs, atgriešana mācību procesā speciālajās izglītības iestādēs deviņdesmito gadu sākumā. Deviņdesmito gadu sākumā tika izveidotas arī pirmās speciālās klases pie vispārējās izglītības iestādēm (*Kravalis, 1996*).

1998. gadā tika noslēgts IZM līgums ar Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizāciju (OECD) par ziņojuma „Valsts izglītības politikas analīze” izstrādi, ko veica starptautiski atzītu un neatkarīgu ekspertu komanda, esošās situācijas izpētes rezultātā izstrādājot rekomendācijas ilgtermiņa izglītības stratēģijas un politikas veidošanai. Viena no izstrādāto rekomendāciju nodaļām skāra arī speciālās izglītības jautājumus, rosinot nodrošināt, ka nauda sasniedz ikvienu skolēnu, kurš

atzīts par skolēnu ar īpašām vajadzībām, vienalga, vai šis skolēns ir mājās, vispārējās izglītības vai speciālās izglītības iestādē, un attiecīgi jāprecizē likums šajā jautājumā; turpināt izvērsto pieeju, virzoties uz „apvienošanas ar pamatplūsmu” (*Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija, 2000*).

Latvijas Izglītības un zinātnes ministrija 1999./2000.gada darba plānā izvirzīja šādus virzienus: ekonomiski pamatotas finansēšanas sistēmas izveide (kas veicinātu skolēnu ar attīstības traucējumiem integrēšanu vispārējās un profesionālajās izglītības iestādēs, kā arī nodrošinātu nolikumu prasību izpildi speciālās izglītības iestādēs); valsts speciālās izglītības centra izveide (kas nodrošinātu speciālās izglītības uzdevumu izpildi speciālās un vispārējās izglītības iestādēs, kā arī pilnveidotu izpēti un diagnostikas darbu); psiholoģiski, sociāli un inženiertehniski piemērotas vides izveide skolēniem ar attīstības traucējumiem jebkurā izglītības iestādē; skolēna speciālo vajadzību nodrošināšana vispārējās izglītības iestādē; speciālās izglītības satura izstrāde, ievērojot tā praktisko ievirzi, speciālās izglītības programmu un citu mācību normatīvo materiālu izveide atbilstoši katram attīstības traucējuma veidam; speciālās izglītības iestāžu sadarbības veicināšana ar vispārējās izglītības iestādēm; Attīstības centru izveide visos novados un katram attīstības traucējumu veidam; ārvalstu un pašmāju pieredzes izpēte un popularizēšana, pedagogu sagatavošana darbam integratīvajās klasēs u.c. (*Dreimane, 1999*).

2000. gadā Dakārā Pasaules izglītības forumā tika izskatīti, pārvērtēti 1990. gadā Džomtienā (*UNESCO, 1991*) pieņemtās Vispasaules deklarācijas par izglītības nozīmīgumu visiem darbības mērķi. Jau atkārtoti tika noteikts, ka izglītības iestādēm jāmainās, nevis skolēns jāmēģina pielāgot esošajai sistēmai (*UNESCO, 2000*). Svarīgi tas, ka arī Latvija pievienojās šim dokumentam.

Iekļaujošas izglītības attīstībā svarīgs ir 2000. gads, kad stājas spēkā LR Izglītības likums, kura 3. pants nosaka, ka speciālā izglītība ir vispārējās izglītības īpašais veids (*Izglītības likums, 1998*). Šajā likumā tiek definēts, kas ir speciālā izglītība, kādas tā sniedz iespējas skolēnam ar speciālām vajadzībām un to vecākiem: izvēlēties jebkuru izglītības iestādi savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošas izglītības iegūšanai. **Izglītības iestādes pienākums ir nodrošināt skolēna pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā.** Jebkura izglītības iestāde ir tiesīga licencēt Vispārējā izglītības likuma noteiktajā kārtībā speciālās izglītības programmas, ja ir atbilstoša vide un kvalificēts personāls skolēnu ar speciālajām

vajadzībām kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai. Skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrēšanu (tā laika lietotais termins) vispārējās izglītības iestādēs nosaka Vispārējās izglītības likuma 53. pants. Turpmāk skolēnu ar attīstības traucējumiem vecākiem ir likumīgs pamats izvēlēties skolēnam izglītības iestādi pēc saviem ieskatiem (*Vispārējās izglītības likums, 1999*).

Speciālās izglītības mērķis Latvijas Izglītības attīstības koncepcijā ir radīt skolēniem ar speciālajām vajadzībām iespēju iegūt viņu spējām un veselības stāvoklim atbilstīgu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavošanu darbam un dzīvei sabiedrībā. Šī mērķa īstenošanas pamatnostādnes ir – Latvijā jāpastāv abiem izglītošanas variantiem – izglītības ieguvei speciālās izglītības iestādēs un speciālajai palīdzībai skolēnam vispārējās izglītības iestādēs un katram skolēnam ar speciālajām vajadzībām tiek nodrošināta iespēja izglītoties tieši viņam vispiemērotākajā izglītības iestādē, nodrošinot kvalificētu speciālistu palīdzību un iespēju sagatavoties dzīvei (*Dreimane, 1998, 1999; Vasiļevskis, b.g.*).

LU doktore R. Vīgante veikusi pētījumu par likumdošanas bāzes izveidi iekļaujošās izglītības īstenošanai Latvijā (*Vīgante, 2006*). Speciālās izglītības pamatnostādnes Latvijā tiek noteiktas Speciālās izglītības koncepcijā, ko apstiprinājusi IZM ar 1997. gada 30. maija rīkojumu Nr. 388 (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997*), kam seko virkne izstrādātu noteikumu:

- Noteikumi speciālās izglītības attīstības koncepcijas realizēšanai (*MK noteikumi Nr. 490, 2001*);
- Noteikumi par izglītojamo uzņemšanu internātskolā, speciālās izglītības iestādē un pirmsskolas izglītības iestādes speciālajā grupā un atskaitīšanu no speciālās izglītības iestādes un pirmsskolas izglītības iestādes speciālās grupās (*MK noteikumi Nr. 490, 2001*);
- Noteikumi par mācību sasniegumu vērtēšanas kārtību speciālās izglītības programmās (*MK noteikumi Nr. 579, 2003*);
- Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām (*LR MK 2003. gada 21. oktobra noteikumi Nr. 579, kuru 2. punktā tiek noteikts: „Izglītojamo var integrēt izglītības iestādē, kura īsteno licencētu speciālās izglītības programmu. Izglītojamo integrē vispārējās izglītības klasē vai, atverot*

atsevišķu klasi tikai izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām (speciālās izglītības klasi”);

- Noteikumi par Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas un pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci (*MK 2001. gada 20. novembra noteikumi Nr. 480*);
- Kārtība, kādā izglītojamie atbrīvojami no noteiktajiem valsts pārbaudījumiem (*MK 2003. gada 11. marta noteikumi Nr. 112*);
- IZM rīkojums (*Nr. 145, 2004*), nosakot speciālā pedagoga darba paraugnoteikumus un skolotāja logopēda darba paraugnoteikumus (*IZM 2004. gada publiskais pārskats, 2004*), kā arī izstrādātas paraugprogrammas, atbilstoši programmu kodi, diagnozes un prasības to realizācijas nodrošināšanai;
- savukārt sīkāk integrācijas procesa organizāciju nosaka Izglītības un zinātnes ministrijas 2003. gada 4. novembrī ar rīkojumu Nr. 542 apstiprinātais „Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestādēs, paraugs”. Šī dokumenta 20. un 21. punkts nosaka, cik skolēnu un ar kādām speciālajām vajadzībām var tikt integrēti vispārīzglītojošās skolas klasē” (*IZM 2004. gada publiskais pārskats, 2004*).

Faktiski līdz 2004. gadam tiek radīta likumdošanas bāze skolēnu ar attīstības traucējumiem iekļaušanai vispārējās izglītības iestādēs; pakāpeniski tiek veidota pozitīva sabiedrības apziņa; uzsākta praktiska skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības iestādēs un pirmsskolas izglītības iestādēs; augstskolās vispārīzglītojošo priekšmetu skolotāju sagatavošanas programmās iekļauti lekciju kursi speciālajā izglītībā; organizēti kursi un īstenoti projekti, kuru ietvaros izglītoti vispārējo izglītības iestāžu pedagogi; realizēts liels skaits kā speciālo, tā arī vispārējo izglītības iestāžu izstrādāto un ES fondu finansēto projektu; aktivizējās skolēnu ar īpašām vajadzībām vecāki, veidojot atbalsta grupas Latvijas rajonos (*Domniece, Eglava, 2004*).

Pasaulē tiek realizēti vairāki iekļaušanas (autori lieto terminu – integrācija) modeļi (*Малофеев, Шматко, 2001, 2008/a, 2008/b; Малофеев, 2009, 304*): speciālās klases vispārējā izglītības iestādē, kur mācību process notiek atsevišķi – speciālajai klasei šķirti no vispārējās izglītības klasēm, speciālā klase vispārējā izglītības iestādē, no kuras skolēni ar speciālajām vajadzībām uz atsevišķām

stundām dodas uz vispārējās izglītības klasēm, skolēns visumā ir iekļauts vispārējās izglītības klasē, taču nepiedalās atsevišķās stundās, kurās mācās kopā ar speciālās izglītības skolotāju (piemēram, valodas vai matemātikas), skolēns ir iekļauts vispārējās izglītības klasē un visu laiku pavada vispārējās izglītības klasē ar asistenta atbalstu vai bez tā, saglabājot individuālo korekcijas darbu.

Lai nodrošinātu reālu un skolēnam humānu iekļaušanas procesu, valstī jānodrošina likumdošanas, finansiālā un skolotāju sagatavošanas bāze. Veikt iekļaušanu, nemainot likumdošanu, kas nodrošina atbalsta sistēmas speciālistu reālu darbu izglītības iestādēs, nenodrošinot izglītības iestādēm finansiālo palīdzību, faktiski nozīmē likt ciest skolēnam un tā veselībai visos aspektos. Gan skolotājiem, gan vecākiem par primāru būtu jāuzskata nevis pats iekļaušanas fakts, bet gan reāla iekļaušana klases un skolas kolektīvā (*Wilhelm, Eggertsdottir, Marinossou, 2006; Vīgante, 2006; Malofejevs, 2008, 142*).

Nozīmīga problēma skolēnu ar attīstības traucējumiem sākotnējā iekļaušanas procesa vispārējās izglītības iestādēs Latvijā sekmīgā norisē ir tas, ka speciālā pedagoga, logopēda, psihologa darba slodze vispārīzglītojošā izglītības iestādē atkarīga no skolēnu skaita izglītības iestādē, kā to nosaka likumdošana un kas skolēnu skaita ziņā mazajām izglītības iestādēm, kas ir raksturīgi daudzviet Latvijā un īpaši Latgales reģionā, praktiski liedz vai padara neefektīvu kvalificētu speciālistu iesaisti mācību procesā.

Latvijas izglītības iestādēs akcents joprojām tiek likts uz „ko bērni nevar kā citi”, nevis uz „kādi ir viņa resursi, kādā veidā viņš var” (*Orska, Olutnika, 2005*). Nenoliedzami, ka valstī pastāv arī problēma, ka skolēns ar attīstības traucējumiem speciālistu uzmanības lokā, īpaši lauku rajonos, nonāk tikai, ierodoties uz mācībām izglītības iestādē.

Jaunā perspektīva darbam ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, balstās uz pēdējo 20–30 gadu laikā veiktajiem pētījumiem un teorijām, kas uzsver smadzeņu darbības stimulēšanas nozīmi agrīnā vecumā. Tā ir ekoloģiski sistēmiska pieeja, kas ir arī Latvijas zinātnieku redzeslokā (LiepU asociētās profesores D. Betheres 2011. gadā aizstāvētais promocijas darbs „Skolas mikrosistēmas pilnveide izglītības pārejas posma kvalitātes nodrošināšanai”). EADSNE materiālā „Agrīnā iejaukšanās” (*EADSNE, 2005, 14-15*) citēts ASV pedagogijas zinātnieka doktora L. Portera (*L. Porter*) definējums ekoloģiski sistēmiska pieejai.

L. Porters definē šo pieeju kā „skatu uz bērnu attīstību” šādos veidos:

- *holistiskais*: tas nozīmē, ka visas attīstības jomas – izziņas, valodas, fiziskā, sociālā un emocionālā – ir savstarpēji saistītas (*Porter, 2002*);
- *dinamiskais*: tas norāda – „lai apkārtējā vide turpinātu veicināt attīstību, tai ir jāmainās atkarībā no indivīda mainīgajām vajadzībām” (pēc Horovitza; *Horowitz, 1987*);
- *transakcionālais*: „attīstību veicina divpusēja un abpusēja mijiedarbība starp bērnu” un viņa apkārtējo vidi (pēc Samerova un Čandlera 1975. gada modeļa; *Sameroff, Chandler, 1975*);
- *savdabīgais*: zināšanas un attīstība ir savdabīgas – indivīdi izveido tikai sev raksturīgas perspektīvas.

Tikai, ievērojot šo pieeju, darbs ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, var būt sekmīgs un pozitīvi ietekmēt skolēna iekļaušanos sabiedrībā. Attīstības rezultātus var redzēt kā nepārtrauktu, dinamisku skolēna uzvedības progresu.

Starptautiskajos dokumentos uzmanības centrā ir bērnu attīstības traucējumu agrīnā diagnostika un intervence (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, Agrīnā iekļaušanās, Situācijas analīze Eiropā, b.g.*), jo tiek uzskatīts, ka laicīgi veikti pasākumi sniedz lielāku efektu un ir atbilstošāki gan bērna un viņa ģimenes, gan visas sabiedrības interesēm (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2005; Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000; Education White paper 6, 2001; Vadlīnijas bērnu agrīnai funkcionēšanas novērtēšanai, 2011*). Arī Maskavas Korekcijas pedagoģijas institūta profesoru veiktie pētījumi pierāda, ka, piemēram, 25 % bērnu ar dziļiem dzirdes traucējumiem, kuriem pēc pirmās diagnostikas uzrādīts vismagākās pakāpes nedzirdīgums, saņemot agrīno komplekso korekciju un iestājoties vispārējā izglītības iestādē, veiksmīgi tur mācās, dzīvo un uzturas starp dzirdīgajiem bērniem (*Малофеев, Шматко, 2001*). 27 % bērnu ar funkcionāliem un organiskiem CNS bojājumiem, pateicoties agrīnai palīdzībai, normalizējas psihiskās attīstības gaita un temps, tas kļūst tuvs attiecīgā vecuma normai. Pat līdz 32 % skolēnu ar smagām sākuma prognozēm vēlāk iekļaujas mācību procesā, kurš pielāgots skolēniem ar vieglākiem traucējumiem. Laikus pareizi sāktā agrīnā psiholoģiski pedagoģiskā korekcija nodrošina ievērojamam skaitam skolēnu pilnvērtīgu sociālo integrāciju un viņu iekļaušanu vispārējā izglītības plūsmā jau pirmsskolas un jaunākajā skolas vecumā (*Разенкова, 2004*).

Izpētot literatūru un apzinoties agrīnās diagnostikas un intervences nozīmi skolēnu attīstības veicināšanā un tālākā izglītības ieguves procesā, autore, balstoties uz Eiropas (*Education White paper 6, 2001*) un Krievijas Zinātņu akadēmijas Maskavas Korekcijas pedagoģijas institūta Agrīnās palīdzības centra darba pieredzi un redzot nepieciešamību speciālās pedagoģijas jautājumu un problēmu risināšanā Latgales reģionā, 2005. gadā Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā (līdz 2015. g. nosaukums *Rēzeknes Augstskola*) izveido un 13. decembrī atver Speciālās pedagoģijas laboratoriju (turpmāk tekstā SPL) / Agrīnās palīdzības centru, kurā strādā 4 speciālistu komanda: logopēds, speciālais pedagogs, psihologs, sociālais pedagogs, bet vajadzības gadījumā tiek pieaicināts neiropatologs, pediatrs u.c. speciālisti. SPL pakalpojumi ir bezmaksas. Darbības gadu laikā centrā sniegtas konsultācijas ģimenēm no dažādiem Latvijas reģioniem: Latgales, Vidzemes, Zemgales. SPL speciālistu praktiskais darbs ar bērniem un skolēniem, kuriem ir speciālas vajadzības, to vecākiem un skolotājiem beidzas 2009. gadā ekonomiskās krīzes laikā. Turpmāk laboratorija veic tikai zinātniski pētniecisko darbību.

Apkopojot pieredzi SPL Agrīnās palīdzības centra darbības laikā, autore izstrādā savu bērnu speciālo vajadzību ievērošanas, attīstības korekcijas un attīstības veicināšanas modeli, sākot no bērna ar speciālajām vajadzībām piedzimšanas brīža. Šis modelis pamato to, ka jābūt ciešai medicīnu un Agrīnās palīdzības centru (pašvaldību izveidotu un uzturētu) sadarbībai, lai iespējami agrāk tiktu apzinātas ģimenes, kurās dzimuši bērni ar attīstības traucējumiem, uzsākta vecāku atbalsta un apmācības programma. Bērnam un viņa vecākiem jābūt speciālistu uzmanības lokā līdz brīdim, kad bērns nonāk pirmsskolas izglītības iestādē, kur, neskatoties uz to, kāda tipa ir šī iestāde – specializētā vai vispārējā –, ar bērnu darbojas speciālisti, un turpinās vecāku izglītošanas un atbalsta darbs. Tālāk skolēna vecākiem ir iespēja izvēlēties vispārējo vai speciālo izglītības iestādi pamatizglītības ieguvei, kuras laikā skolēns ar attīstības traucējumiem atkal saņem specializētu palīdzību. Pēc pamatizglītības ieguves skolēnam ar attīstības traucējumiem ir iespēja apgūt arodu un iesaistīties darba tirgū, gūstot savu iespēju robežās iztikas līdzekļus patstāvīgai dzīvei. Šis modelis attīstības traucējumu korekcijas un attīstības veicināšanas ziņā ir nozīmīgs jebkura attīstības traucējuma veida un smaguma pakāpes bērniem, taču augstākas aroda apguves un patstāvīgas sabiedriskas un darba dzīves iespējas saņem skolēni ar vieglākas pakāpes attīstības traucējumiem.

2005. gadā Latvijā tiek nodibināta konsultatīvā padome „Izglītība visiem”. Konsultatīvā padome ir veidota, lai nodrošinātu Pasaules Izglītības forumā izvirzīto globālo izglītības attīstības mērķu sasniegšanu Latvijā, veidotu saikni starp valdību un sabiedrību, veicinātu sadarbību ar starptautiskajiem partneriem.

2005. gada oktobrī Saeima pieņem lēmumu par ilgtermiņa konceptuālā dokumenta „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” apstiprināšanu. Dokumenta konceptuālā nostādne: valsts politikas pavērsiens uz indivīda vērtības un vajadzību respektēšanu: nodrošināt personām ar speciālajām vajadzībām izglītības pieejamību visos tās veidos un pakāpēs; nodrošināt izglītības iestāžu fizisko pieejamību un speciālās izglītības infrastruktūras nodrošināšanu skolēniem un jauniešiem ar kustību traucējumiem (*Ilgtermiņa konceptuālais dokuments „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā”, 2005*).

2006. gadā tiek pieņemta virkne jaunu speciālās izglītības ieguvī vispārizglītojošā skolā reglamentējošo noteikumu: 4. aprīlī – LR MK noteikumi Nr. 253 „Kārtība, kādā organizējama ilgstoši slimojošu izglītojamo izglītošanās ārpus izglītības iestādes” (*MK, 2006/a*); 20. jūnijā – LR MK noteikumi Nr. 492 „Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās” (*MK, 2006/b*).

Latvijas Nacionālais attīstības plānā (apstiprināts LR MK 2006. gada 4. jūlijā, noteikumi Nr. 564) noteikts, ka „zināšanu sabiedrībā kvalitatīva pamata un vidējā – vispārējā vai profesionālā – izglītība ir minimālais starta kapitāls, bez kura nav iespējama cilvēka pilnvērtīga un veiksmīga iekļaušanās sadzīvē un darba tirgū” (*Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.–2013. gadam, 2006*). „Valsts uzdevums ir nodrošināt ikvienam cilvēkam vispārējās pamata un vidējās izglītības, kvalitatīvas augstākās un profesionālās izglītības iespējas, kā arī piekļuvi pirmsskolas izglītībai visos Latvijas reģionos” (*Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.–2013. gadam, 2006*).

Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē ir viens no izglītības politikas prioritāriem virzieniem, kas konkrētu uzdevumu veidā iekļauts „Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam”, ko 2006. gada 27. septembrī apstiprina Ministru kabinets ar rīkojumu Nr. 742. Pamatnostādnēs noteikts mērķis: skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana izglītības sistēmā (*IZM, 2006*). Valstī tiek izveidots Valsts speciālās izglītības centrs (LR MK noteikumi Nr. 146, 27.02.2007.), kura sastāvā darbojas Valsts pedagoģiski medicīniskā komisija.

IZM tiek pārskatīta skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītības koncepcija, darbību un rekomendāciju programma par skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs. Politiku, izglītības iestāžu padomju un vadītāju, kā arī skolotāju attieksme pret iekļaujošo izglītību pamatā ir pozitīva. Iebildumi un atturīga attieksme izskaidrojama ar finansēšanas nepilnībām un speciāli apmācītu skolotāju, mācību grāmatu, materiālu trūkumu (*Nīmante, 2007*).

2008. gadā Latvijā notiek UNESCO Starptautiskā izglītības konference, lielākais starptautiskais forums izglītības politikas jautājumos, kas aktivizē virzienu uz iekļaujošo izglītību kā pamatprincipu un stratēģiju virzienā uz izglītības pieejamību un kvalitāti. Pāreja no speciālās izglītības uz iekļaujošo izglītību ir uzskatāma kā nopietna paradigmas maiņa, kuras rezultātā skolotājam jāklūst par daudzveidīgu skolēnu grupu vadītāju, izglītotāju, motivētāju, moderatoru, izglītības un zinātnes vērtēšanas speciālistu (*Hofzess, 2008; UNESCO, 2008/b; Vasiļevskis, 2008*).

2008. gada otrajā pusgadā tiek izstrādātas un apstiprinātas sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu un iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmas izveides nostādnes, kuru mērķis ir raksturot pašreizējo situāciju, izvirzīt mērķus un uzdevumus, kas veicami, lai sasniegtu Latvijas Nacionālajā attīstības plānā un Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.–2013. gadam izvirzītos mērķus un ieviestu ES un ANO iniciatīvas, kas saistītas ar iekļaujošās vides nodrošināšanu un sociālās atstumtības mazināšanu. Uzdevumi ir noteikti šādi: izveidot atbalsta sistēmu skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanai vispārējās izglītības iestādēs, atbalstīt reģionālo speciālās izglītības centru izveidi un darbību, kā arī pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci un statusa nostiprināšanu; nodrošināt skolēnus ar speciālajām vajadzībām ar atbilstošām mācību programmām, mācību līdzekļiem un aprīkojumu to īstenošanai; nodrošināt atbalstu skolotājiem, kas strādā ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām; palielināt speciālā pedagoga lomu izglītības iestādēs; veicināt darba un sadzīves prasmju apguvi jauniešiem ar speciālajām vajadzībām; uzlabot mācību vidi speciālās izglītības iestādēs; pielāgot vispārējās izglītības iestādes skolēniem ar kustību traucējumiem u.c.

2008. gadā Izglītības satura un eksaminācijas centrs kopā ar Valsts speciālās izglītības centru un sadarbības partneriem (nevalstiskajām organizācijām) veic grozījumus Ministru kabineta regulējumā par valsts pārbaudes darbiem, ietverot

normu, kas paredz atbalsta pasākumu izmantošanu skolēniem ar speciālajām vajadzībām valsts pārbaudes darbos (*Liepniece, Vasiļevskis, b.g.*).

Ar 2009. gadu izglītības pārvaldēm un skolu vadītājiem ir iespēja pašiem lemt par speciālistu nepieciešamību un to darba likmju apmēru mērķdotācijas 15 % apmērā. Diemžēl, sākoties 2008. gada ekonomiskajai krīzei, liela daļa izglītības iestāžu jau likvidējušas atbalsta speciālistu amata vienības, padarot reāli neiespējamu un arī faktiski pretlikumīgu skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu daudzās vispārējās izglītības iestādēs. Turpmākajos gados izglītības iestādes sava nepietiekamā finansējuma iespēju robežās skolēnu skaita ziņā mazās izglītības iestādes visbiežāk kaut vai daļēji, cenšas nodrošināt atsevišķu speciālistu piesaisti skolas atbalsta sistēmas darbam kaut uz dažām stundām nedēļā vai piedāvāt vecākiem un skolotājiem meklēt palīdzību izglītības pārvalžu centros, speciālajās izglītības iestādēs un individuāli.

Ar 2009. gadu skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesi vispārējās izglītības iestādēs, izglītības iestāžu atbalsta sistēmu un izglītības iestāžu atbalsta komandu iesāktais darbs pasaules ekonomiskās krīzes apstākļos, kuros dažādu (politisko, sabiedrisko, ekonomisko, partejisko) apsvērumu dēļ samazinājies jau tā nelielais izglītības iestāžu skaits, kurās darbojas atbalsta sistēma skolēniem ar speciālajām vajadzībām un speciālisti, daudzviet faktiski notiek formāli un nekvalitatīvi. Izglītības iestādēs ir daudz apvienoto klašu, pieaudzis korekcijas klašu skaits, skolēni daudzviet transporta problēmu dēļ nedēļām atrodas internātos, nevis ģimenēs, un tajā pašā laikā izglītības iestādes nespēj nodrošināt viņiem nepieciešamo specializēto un pedagoģisko atbalstu. Piemēram, kā parāda IZM VISC Speciālās izglītības nodaļas apkopotie salīdzinošie dati par 2008. un 2009. mācību gadu vispārējās izglītības iestāžu skaits, kurās strādā speciālās izglītības skolotāji, sarucis par 61 % (8./9. m.g. – 312; 9./10. m.g. – 121); izglītības iestāžu, kurās strādā logopēdi, skaits samazinājies par 44 % (8./9. m.g. – 615; 9./10. m.g. – 339); izglītības iestāžu, kurās strādā psihologi, skaits samazinājies par 45 % (8./9. m.g. – 614; 9./10. m.g. – 334). Speciālās izglītības skolotāju darba likmju skaits samazinājies par 50 % (no 197,06 likmēm 8./9. m.g. uz 97,84 likmēm 9./10. m.g.). Samazinājies par 38 % arī logopēdu darba likmju skaits vispārējās izglītības iestādēs (no 316,8 likmēm 8./9. m.g. uz 196,18 likmēm 9./10. m.g.). Par 46,25 % samazinājies psihologu skaits izglītības iestādēs (no 482,28 likmēm 8./9. m.g. uz 259,21 likmēm 9./10. m.g.) (*Reigase, 2010/a, 2010/b*).

Tas norāda uz nesakārtotību iekļaušanas jautājumā Latvijā un skaidri redzamu problēmu – finansējuma trūkums, lai nodrošinātu skolēnu vajadzībām atbilstīgu speciālistu ar atbilstošu vajadzībām darba likmi iesaisti izglītības iestādes darbā, metodisko materiālu, profesionālās gatavības, izpratnes par iekļaujošās izglītības iestādes vides veidošanas noteikumiem, kā arī labas prakses piemēru apzināšanas neesamība rada apstākļus tam, ka vispārējās izglītības iestādes šobrīd nevar nodrošināt kvalitatīvu, specializētu un pietiekami kvalificētu atbalstu skolēnam ar speciālajām vajadzībām, lai gan Latvijā atbalsts iekļaušanas procesu attīstīšanai perspektīvā, vienādu iespēju nodrošināšanai ikvienam sabiedrības pārstāvim, tajā skaitā skolēniem ar speciālajām vajadzībām, formulēts vairākos politikas dokumentos: Latvijas Nacionālajā attīstības plānā (2007–2013) (*Nacionālais attīstības plāns, 2006*); ilgtermiņa konceptuālajā dokumentā „Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā” (*Ilgtermiņa konceptuālais dokuments, 2005*); Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam (*IZM, Izglītības attīstības pamatnostādnes, 2006*) u.c., kuros bija un ir noteikts arī pamatnosacījums: lai skolēnam būtu nodrošināta atbilstīga „vide, lai būtu iespēja iegūt kvalitatīvu izglītību” (*Sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu un iekļaujošas izglītības atbalsta sistēmas izveides nostādnes, 2009*). Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošajā vidē ir viens no prioritāri nominētajiem izglītības politikas virzieniem (*Ziņojums konsultatīvajai padomei „Izglītības visiem”, 2008*).

Ar 2010. gadu atbalsta pasākumu izmantošanu reglamentē MK 2010. gada 6. aprīļa noteikumi Nr. 335 „Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību” (*MK, 2010/1*) un MK 2010. gada 5. aprīļa noteikumi Nr. 33 „Noteikumi par valsts pārbaudījumu norises kārtību” (*MK, 2010/2*).

No 2011. gada 3. augusta stājās spēkā grozījumi Vispārējās izglītības likumā. Šie grozījumi uzliek pienākumu izglītības iestādēm nodrošināt skolēniem ar speciālajām vajadzībām atbalsta pasākumus mācību procesā, kā arī izveidot viņiem individuālos izglītības plānus (*Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2011*). Atbilstīgi 16.10.2012. pieņemtajiem MK noteikumiem Nr. 710 par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši izglītojamo speciālajām vajadzībām (*MK, 2012/a*), atbalsta pasākumus var izmantot skolēni, kuriem ir pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums par speciālās izglītības programmas īstenošanu vai pedagoģiski medicīniskās komisijas (turpmāk tekstā PMK), logopēda, izglītības vai klīniskā psihologa atzinums par skolēna

speciālajām vajadzībām. Noteikts, ka skolēnus vispārējās izglītības iestādē iekļauj vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestādes vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības klasē vai atverot atsevišķu klasi tikai skolēniem ar speciālajām vajadzībām (speciālās izglītības klasi). Izglītības iestāde, atverot speciālās izglītības klasi, nodrošina: licencētas speciālās izglītības programmas apguvi atbilstošas profesionālās kvalifikācijas pedagogu vadībā; rehabilitāciju, kuru sniedz ārstniecības iestāde, pamatojoties uz līgumu, kas noslēgts ar izglītības iestādes dibinātāju, vai sertificēts izglītības iestādes medicīniskais personāls (*Bethere, Cupere, Kaupužs, Laganovska, Ļubkina, Marzano, Prudņikova, Reigase, Rižakova, Rozenfelde, Rubene, Rutka, Strods, Tūbele, Ušča, Žogla, 2016*). Nodrošinājums, kas nepieciešams speciālās izglītības programmas īstenošanai speciālās izglītības klasē, noteikts šo noteikumu 1. pielikumā, bet vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības klasē integrētajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām – šo noteikumu 2. pielikumā.

16.10.2012. pieņemtie Ministru kabineta noteikumi Nr. 709 (*MK, 2012/b*) „Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām” nosaka Valsts un pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju darba uzdevumus, kas aktualizē valsts iekļaujošo politiku skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas jautājumā.

Valsts PMK uzdevums: veicināt skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs, ieteikt skolēniem ar speciālajām vajadzībām nepieciešamos atbalsta pasākumus mācību procesa organizēšanā un valsts pārbaudes darbos. Pašvaldības PMK uzdevums: veicināt pašvaldības administratīvajā teritorijā dzīvojošo skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajās vispārējās izglītības iestādēs; analizēt attiecīgās pašvaldības administratīvajā teritorijā esošo izglītības iestāžu darbu skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā, lai tie saņemtu izglītību atbilstoši veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim; nodrošināt metodisku un organizatorisku atbalstu attiecīgās pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajām izglītības iestādēm skolēnu attīstības līmeņa un spēju izvērtēšanā, kā arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām individuālo izglītības plānu sagatavošanā; ieteikt skolēniem ar speciālajām vajadzībām no 1. līdz 4. klasei nepieciešamos atbalsta pasākumus mācību procesa organizēšanā un valsts pārbaudes darbos; atbilstoši kompetencei sniegt rekomendācijas un ieteikumus speciālās izglītības un

integratīvās izglītības jautājumos attiecīgās pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajām izglītības iestādēm un metodiski vadīt to izpildi.

17.12.2013. stājās spēkā Ministru kabineta noteikumi Nr. 1510 „Valsts pārbaudījumu norises kārtība” (*Valsts pārbaudījumu norises kārtība, 2013*). Skolēniem, kuriem ir Valsts PMK vai pašvaldības PMK atzinums par atbilstošas izglītības programmas īstenošanu vai PMK „logopēda, izglītības vai klīniskā psihologa atzinums par izglītojamā speciālajām vajadzībām, centrs nosaka atšķirīgus valsts pārbaudes darbu norises darbību laikus un atbalsta pasākumus. Izglītības iestāde izvērtē ieteiktos atbalsta pasākumus un, ja nepieciešams, ir tiesīga piemērot papildu atbalsta pasākumus. Izglītojamais vai viņa likumiskais pārstāvis ir tiesīgs atteikties no atbalsta pasākumu piemērošanas valsts pārbaudes darbos, iesniedzot rakstisku iesniegumu izglītības iestādes vadītājam” (*Valsts pārbaudījumu norises kārtība, 2013*). Skolēni ar speciālajām vajadzībām, kuriem noteikts atšķirīgs valsts pārbaudes darba norises darbību laiks un atbalsta pasākumi, kurus atļauts izmantot valsts pārbaudes darba norises laikā, valsts pārbaudes darbu kārtā atsevišķā telpā. Ja valsts pārbaudes darbu kārtā skolēns ar speciālajām vajadzībām, valsts pārbaudes darba izpildes laiku pagarina ne ilgāk par 10 minūtēm (*Liepniece, Vasiļevskis, b.g., Metodiskie ieteikumi atbalsta pasākumu organizēšanai izglītības iestādēs, Bethere, Cupere, Kaupužs, Laganovska, Ļubkina, Marzano, Prudņikova, Reigase, Rižakova, Rozenfelde, Rubene, Rutka, Strods, Tūbele, Ušča, Žogla, 2016*).

Milzīgu ieguldījumu iekļaujošās izglītības ideju iedzīvināšanā Latvijā, metodisko ieteikumu, materiālu izstrādē iekļaujošajam izglītības iestāžu darbam kopš 2007. g., tā nodibināšanas gada, sniedz VSIC Valsts Speciālās izglītības centra (vēlāk IZM VISC Speciālās izglītības nodaļas) speciālisti (vadītāja Mg. spec. paed. M. Reigase). Jāatzīmē arī ilggadējā VISC vadītāja G. Vasiļevska nemitīgais atbalsts speciālās izglītības īstenošanai Latvijā.

Vienota atbalsta sistēma izglītības iestādēm, kuras uzsākušas iekļaujošo darbību, Latvijā faktiski neeksistē līdz 2011. gadam, tādēļ IZM uzdevums izglītības iestāžu iekļaujošās darbības nodrošināšanai, tajā skaitā skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādē procesā veicināšanai, pirmkārt, ir veidot atbalsta sistēmu valsts līmenī, tad reģionu, novadu, pilsētu, izglītības pārvalžu un izglītības iestāžu līmenī, izmantojot vērtīgāko, pieredzējušo potenciālu katrā no iesaistītajām vienībām, lai ikviens iekļaušanas procesā iesaistītais varētu sniegt palīdzību cits citam.

2009. gadā tiek izstrādāts un ar 2011. gada 4. janvāri IZM VISC sāk īstenot Eiropas Sociālā fonda projektu (turpmāk tekstā ESF) „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” (*VISC, 2013*). Projekta mērķis ir veidot atbalsta sistēmu skolēnu ar funkcionāliem traucējumiem kvalitatīvas izglītības nodrošināšanai Latvijā, sekmējot viņu iekļaušanos sabiedrībā. Projekta izstrādē piedalās autore, un, izstrādājot valsts atbalsta sistēmu, tiek izmantota autores izstrādātā, Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes vispārējās izglītības iestādēs aprobētā un turpmāk darbā aprakstītā Atbalsta sistēma. Ar ESF līdzfinansētā projekta atbalstu Balvos, Daugavpilī, Jēkabpilī, Jelgavā, Jūrmalā, Liepājā, Rīgā un Valmierā darbu uzsāk Iekļaujošās izglītības atbalsta centri, kuru uzdevums sniegt atbalstu pašvaldībām, izglītības iestādēm iekļaujošas darbības īstenošanā, LiepU, LU darbu uzsāk, bet RA – darbu turpina Speciālās izglītības laboratorijas (*VISC, 2013*).

Projekta „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” darbībai beidzoties 2013. gada beigās, nesāņemot no IZM kaut daļēju finansējumu un atbalstu, projekta laikā izveidoto Iekļaujošās izglītības atbalsta centru ar īpaši apmācītu speciālistu komandām darbība lielākoties pāriet uz vienas pašvaldības (8 lielāko Latvijas pilsētu) un atsevišķu teritoriāli blakus esošo pašvaldību izglītības iestāžu vajadzību nodrošināšanu. Atbalsta sistēma valsts līmenī funkcionē ierobežoti.

Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2014.–2020. gadam kā virsmērķis nominēts: kvalitatīva un iekļaujošā izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei (*IZM, 2013; Latvijas NAP 2014–2020, 2012*). Latvijas Nacionālā attīstības plāna (NAP) 2014.–2020. gada prioritātes ir mācību sasniegumu paaugstināšana un sociālās atstumtības riskam pakļauto iedzīvotāju izglītības un sociālā atbalsta pakalpojumu pieejamība (skolēni, nākotnē – cilvēki ar dažādiem attīstības traucējumiem, ietilpst šajā riska grupā) (*Latvijas NAP 2014–2020, 2012*), kvalitatīva un iekļaujošā izglītība personības attīstībai un cilvēku labklājībai, un ilgtspējīgai valsts izaugsmei (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, 2013*), tādēļ ir svarīgi darīt visu iespējamo iekļaušanas procesu sakārtošanai valstī, atbalstot vispārējās izglītības iestāžu skolotājus un sniedzot tiem iespēju godīgi strādāt ar skolēniem, kuriem izglītības procesā ir nepieciešams atbalsts un palīdzība.

Tā kā autore pētījums par atbalsta sistēmas darbību un promocijas darba izstrāde aptver lielu laika posmu, *autorei ir saistoši veikt pētījumu – noskaidrot iekļaujošo procesu norises vērtējumu, skolotāju attieksmi saistībā ar šiem procesiem Latvijas izglītības iestādēs, akcentējot tieši skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu mācību procesā.* No 1997. gada, kad LU docētāja D. Nīmante aktualizēja iekļaujošās izglītības jēdzienu un sākās atsevišķu vispārējās izglītības iestāžu iekļaujošās darbības pirmssākumi, pagājuši vairāk nekā 18 gadi, kā arī kopš D. Nīmantes 2006. gadā veiktā pētījuma, kurā tika noskaidrots, ka Latvijas sabiedrības, politiķu, skolu padomju un vadītāju, kā arī skolotāju attieksme pret iekļaujošo izglītību pamatā ir pozitīva, bet iebildumi un atturīga attieksme izskaidrojama ar finansēšanas nepilnībām un speciāli apmācītu skolotāju, mācību grāmatu, materiālu trūkumu (*Nīmante, 2007*), pagājuši 10 gadi. Šo gadu laikā valstī ir realizēts liels skaits informējošu, skaidrojošu, izglītojošu pasākumu iekļaušanas ideju izpratnes veicināšanai sabiedrībā un īpaši skolotāju profesionālajā darbībā: skolotājiem ir tikušas organizētas dažāda mēroga konferences, mācību semināri, diskusijas, izstrādāti un realizēti dažādi projekti iekļaujošo izglītības ideju iedzīvināšanai un attīstībai, notiek intensīva skolotāju profesionālās pilnveides programmu iekļaušanas jautājumos īstenošana.

Ar mērķi noskaidrot situāciju Latvijas vispārējās izglītības iestādēs skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas jautājumā skolotāju attieksmes, atbalsta nodrošinājuma un problēmu risinājuma aspektā, autore veic pārskata pētījumu (*Geske, Grīnfelds, 2006*), izmantojot neeksperimentālo aprakstošā šķērsriezuma pētījuma dizainu (*Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes, 2011*).

Visas hipotēzes un secinājumi, kas iegūti pētījuma empīriskajā daļā, tiek formulēti, attiecinot uz ģenerālo kopu, kuru veido ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, strādājošie Latvijas izglītības iestāžu skolotāji un speciālisti, un administrāciju pārstāvji.

Aptaujā piedalījās 470 respondentu, no kuriem 94 (20 %) ir izglītības iestāžu direktori un cilvēki, kas pieņem lēmumus stratēģiskā līmenī, 376 (80 %) taktiskā līmeņa respondenti – skolotāji, psihologi, speciālie pedagogi u.c. speciālisti. Šāda respondentu izvēle izdarīta, pamatojoties uz to, ka cilvēku domas var atšķirties atkarībā no tā, kurā līmenī (stratēģiskā vai taktiskajā) cilvēks strādā, kāds ir tā kompetences līmenis dotajā jautājumā.

Respondentu darba stāžs variē diapazonā no 1 gada līdz 49 gadiem, vidējais rādītājs – 19,5 gadi. Pusei aptaujāto darba stāžs ir vairāk nekā 20 gadi, ¼ daļai – 30 gadi. Variāciju koeficients ir 59,5 %, kas norāda uz izlases neviendabību attiecībā uz šo pazīmi.

Iekļaujošās darbības kompetences praktiskai darbībai ir 267 (56,8 %) respondentu. 203 (43,2 %) respondentu atzīst, ka viņu iekļaujošās darbības kompetenču līmenis būtu paaugstināms. 344 (73,2 %) respondentu ir praktiskā pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, 126 (26,8 %) respondentu ir bez praktiskās darba pieredzes. Projektu, kas saistīti ar iekļaujošo izglītību, darba pieredze ir 266 (56,6 %) cilvēkiem, un 25 (5,3 %) ir strādājuši projektos par vadītājiem, 204 (43,4 %) respondentiem projektu darba pieredzes nav bijis.

Izglītības iestāžu, kuru darbinieki iesaistījās aptaujā, skolēnu skaits variē no 24 līdz 1500 skolēniem. Pusei aptaujā iesaistīto izglītības iestāžu skolēnu skaits nepārsniedz 200. Vidējais klašu piepildījums izglītības iestādēs ir 16 skolēni un tikai 25 % gadījumos – vairāk nekā 22 skolēni. 414 (88 %) respondentu apgalvo, ka izglītības iestādēs strādā speciālisti: speciālie pedagogi, psihologi, logopēdi u.c., bet 56 (12 %) apgalvo, ka izglītības iestādē speciālistu nav.

Aptaujā iesaistījušies: 60 (12,8 %) respondenti no speciālām izglītības iestādēm, 30 (6,4%) – ģimnāziju skolotāji, 189 (40,2 %) – vidusskolu skolotāji, 185 (39,4 %) – pamatskolu skolotāji. 209 (44,5 %) respondentu pārstāv lauku izglītības iestādes, 107 (22,8 %) – mazpilsētu izglītības iestādes, 95 (20,2 %) – lielpilsētu izglītības iestādes, 45 (9,6 %) – Rīgas izglītības iestādes. Aptaujā piedalījušies pārstāvji no visu Latvijas reģionu izglītības iestādēm.

Savu izglītības iestādes gatavību iekļaujošajai darbībai redz 145 (30,9 %) respondenti, 271 (57,7 %) uzskata, ka izglītības iestādes gatavas daļēji, bet 43 (9,1%) respondentu domā, ka izglītības iestādes absolūti nav gatavas iekļaujošajai darbībai. 150 (31,9 %) respondentu uzskata, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām atrašanās izglītības iestādēs ir normāla, ikdienišķa lieta, bet 277 (58,9 %) atbildes liecina, ka skolēni ar speciālajām vajadzībām izglītības iestādē ir kā atsevišķi izņēmuma gadījumi.

Lielākajai daļai aptaujāto, 240 (51,1 %), ir pozitīva attieksme, un tie ir gatavi aktīvi iesaistīties iekļaujošās izglītības īstenošanā, 172 (36,6 %) pasīvi pieņem notiekošo, bet 49 (10,4 %) atklāti vai latentī pretojas.

Aptaujāto izlase ir reprezentatīva, jo ir iekļauti dažādu kategoriju respondenti (administrācija, skolotāji, speciālisti) ar dažādu darba stāžu un kompetenci iekļaušanas jautājumos no visu Latvijas reģionu dažāda lieluma izglītības iestādēm skolēnu skaita un atrašanās vietas (pilsēta, lauki) ziņā. Dati, kuri apstrādāti pētījuma empīriskajā daļā, ir iegūti aptaujas rezultātā. Anketu izstrādāja un adaptēja darba autore, jo neatrada savam pētījumam piemērotu.

Hipotēžu pierādīšana tika veikta ar šādu statistisko kritēriju palīdzību:

- *Chi-Square tests* (χ^2);
- *One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test*;
- *Mann-Whitney U-test*;
- Stjudenta kritērijs (*t-test*);
- viena faktora dispersanalīze (ANOVA);
- Pīrsona un Spirmana korelācijas koeficients.

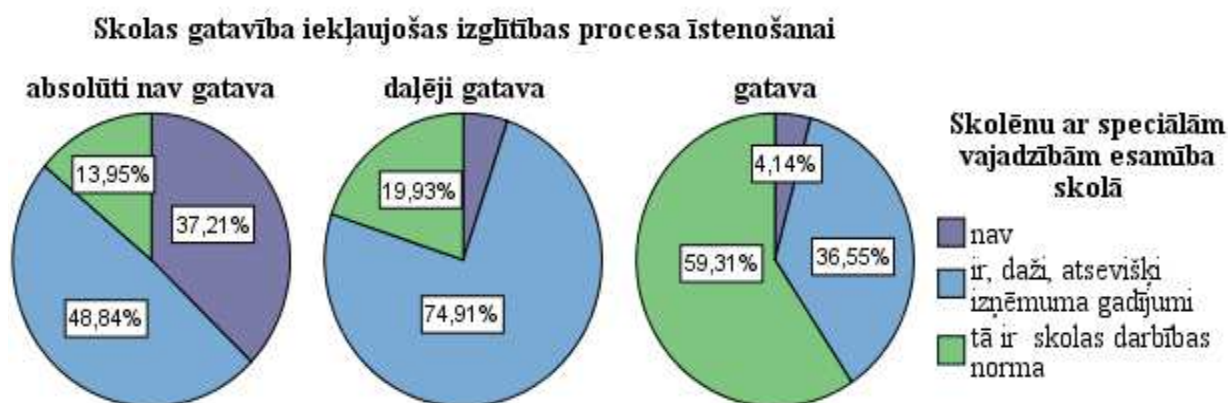
Lai noskaidrotu korelācijas saiti pazīmju starpā, tika izmantoti Pīrsona un Spirmana korelācijas koeficienti.

Atbilstoši *Chi-Square Tests* (χ^2) kritērijam starp speciālistu esamību izglītības iestādē un tās gatavības līmeni iekļaujošajai izglītībai ir vērojama statistiski nozīmīga sakarība ($p=0,030$). No 43 izglītības iestādēm 10 (23,3 %) skolās, kuru pārstāvji atzīmē absolūtu nesagatavotību iekļaujošās izglītības īstenošanai, nav speciālistu, tajā pašā laikā izglītības iestādēs, kuras daļēji vai pilnīgi gatavas iekļaujošās izglītības īstenošanai, izglītības iestāžu skaits, kur nav speciālistu, nepārsniedz 10,7 % (skatīt 1.1. attēlu).



1.1. attēls. Skolu, kurās ir/nav speciālisti, sadalījums pa grupām, kas atspoguļo skolu gatavības līmeni iekļaujošās izglītības īstenošanai

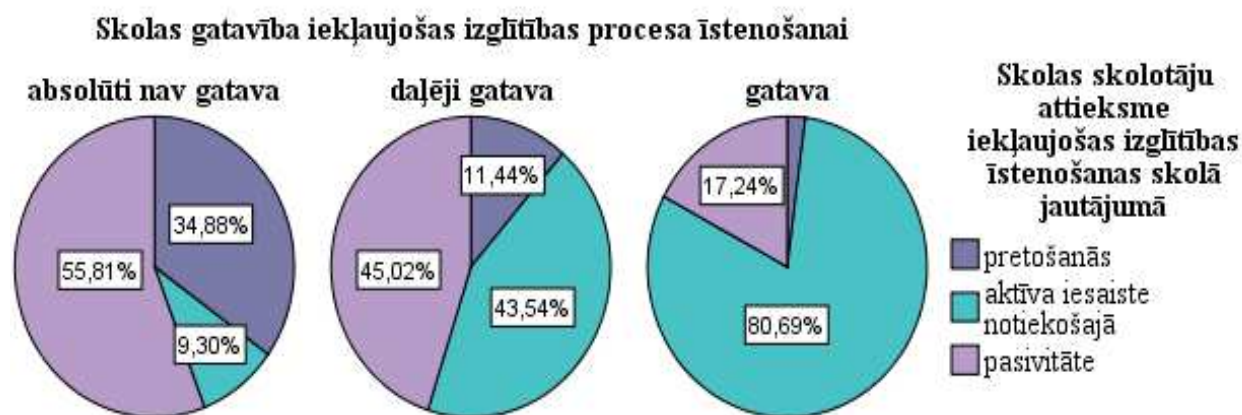
Atbilstoši *Chi-Square Tests* (χ^2) kritērijam starp izglītības iestādes pieredzi darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, un tās gatavības līmeni iekļaujošajai izglītībai ir vērojama statistiski nozīmīga sakarība ($p < 0,001$). No 145 izglītības iestādēm 86 (36,5 %), kuru pārstāvji atzīmē to gatavību iekļaujošajai izglītībai, skolēni ar speciālajām vajadzībām ir normāla parādība, savukārt izglītības iestādēs, kas nav gatavas iekļaujošajai darbībai, 37,2 % (16 izglītības iestādes no 43) gadījumu nav arī pieredzes darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, bet 48,8 % (21 izglītības iestādēs no 43) gadījumu skolēni ar speciālajām vajadzībām izglītības iestādē ir izņēmums, izglītības iestādes, kuras ir daļēji gatavas iekļaujošās izglītības īstenošanai, šāda situācija ir vērojama 74,9 % (203 izglītības iestādēs no 271) gadījumu (skatīt 1.2. attēlu).



1.2. attēls. Skolu ar dažādu pieredzi darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, sadalījums pa grupām, kas atspoguļo skolu gatavības līmeni iekļaujošajai izglītībai

Atbilstoši *Chi-Square Tests* (χ^2) kritērijam starp skolotāju attieksmi pret iekļaujošo darbību un tās gatavības līmeni iekļaujošajai izglītībai ir vērojama statistiski nozīmīga sakarība ($p < 0,001$). 55,8 % (24 izglītības iestādēs no 43) izglītības iestāžu, kuras nav gatavas iekļaujošās izglītības realizācijai, skolotāju attieksme pret šiem procesiem ir pasīva, tajā pašā laikā izglītības iestādēs, kuras ir gatavas iekļaujošās izglītības īstenošanai, šāda situācija ir vērojama tikai 17,2 % (25 izglītības iestādes no 145) gadījumu. 80,7 % (117 izglītības iestādes no 145) izglītības iestāžu, kas ir gatavas iekļaujošās izglītības īstenošanai, skolotāji aktīvi uztver notiekošo. Tādu parametru starpā kā izglītības iestādes atrašanās vieta, izglītības iestādes lielums (kopējais skolēnu skaits, klašu piepildījums (vidējais

skolēnu skaits klasē) un izglītības iestādes gatavība iekļaujošajai izglītībai nozīmīgas sakarības nav novērojamas (*ANOVA*, $p > 0,05$) (skatīt 1.3. attēlu).

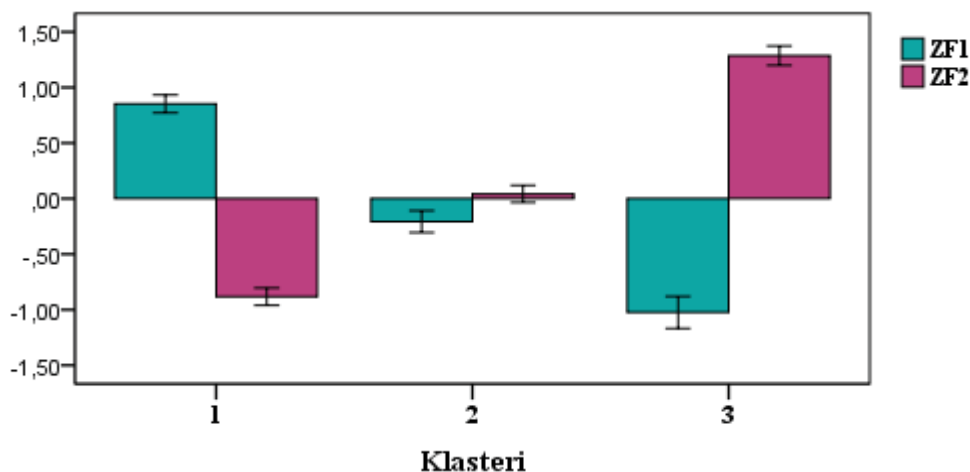


1.3. attēls. Skolu ar skolotāju attieksmi pret iekļaušanas procesiem sadalījums pa grupām, kas atspoguļo skolu gatavības līmeni iekļaujošajai izglītībai

Vidēji kopai izglītības iestādes izglītības sistēmas pārstāvji demonstrē augstāku iekļaujošās izglītības priekšrocību redzējuma līmeni nekā piesardzības (bažu) līmeni, un atbilstoši *Wilcoxon Signed Ranks Test* šīs atšķirības ir statistiski nozīmīgas ($Z = -3,068$, $p < 0,001$).

Dalība projektos, kas saistīti ar iekļaujošās izglītības īstenošanu, ietekmē gan respondentu atbildes, novērtējot iekļaujošās izglītības priekšrocības (faktors F1), gan arī ar šo procesu saistīto bažu līmeni (faktors F2) (*ANOVA*, $p < 0,001$). Respondenti, kuri vadīja ar iekļaujošo izglītību saistītus projektus, faktoru F1 novērtēja augstāk nekā vidēji kopā, bet faktoru F2 – zemāk. Respondenti, kuri nebija piedalījušies projektos vai to dalība aprobežojās tikai ar izpildījumu, abus faktorus novērtē vidējā līmenī.

Divposmu klasteru analīze faktoru, kas raksturo iekļaujošās izglītības uztveri, plāknē deva iespēju sargrupēt respondentus trijos viendabīgos klastos. Pirmajā izdalītajā klasterī iekļauti 184 (39,1 %) respondenti, kuri iekļaujošās izglītības priekšrocību līmeni vērtē augstāk nekā ar procesu saistīto bažu līmeni. Otrā klastera respondenti, kuram pieskaitāmi 159 (33,8 %) respondenti, priekšrocību līmeni un bažu līmeni vērtē vienādā līmenī. 121 (25,7 %) trešā klastera respondents bažu, kas saistīta ar iekļaujošo izglītību, līmeni vērtē augstāk nekā priekšrocību līmeni (skatīt 1.4. attēlu).



1.4. attēls. Standartizēto faktoru, kas raksturo attieksmi iekļaušanas aspektā, vidējās vērtības klasteru, kas izdalīti šo faktoru plaknē, respondentiem

Respondentu sadalījums ļauj izdarīt secinājumu, ka *iekļaujošās izglītības īstenošanas gaitā ļoti svarīgi ir balstīties uz pozitīvi domājošiem skolotājiem, veicināt „neitrālo” skolotāju pievienošanos pozitīvi domājošajiem, līdz ar to iegūstot 2/3 pozitīvi domājošu skolotāju*, lai gan lielākajā daļā gadījumu, tieši otrādi, ir vēlēšanās strādāt ar negatīvi domājošajiem, uzskatot, ka neitrālie un pozitīvi domājošie jau ir uz „pareizā ceļa” – strādāt ar visiem vienādi. Tas būtu jāņem vērā skolotāju profesionālās pilnveides kursu organizatoriem, veicot vispirms klausītāju testēšanu, noskaidrojot, kurā grupā (neitrālie, pozitīvi noskaņotie, negatīvi noskaņotie) klausītāji iedalāmi, un tad veidot katrai grupai atbilstošu mācību kursa saturu.

Statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu pozīciju lēmumu pieņemšanas hierarhijā un viņu attieksmi pret iekļaujošo izglītību nav novērojama. Tomēr jāatzīmē, ka stratēģiskā līmeņa cilvēkiem ir cita atbildības pakāpe un līdz ar cilvēcisko faktoru arī bažas, kas nozīmē, ka ir svarīgi, veicinot iekļaujošo izglītību, strādāt arī ar stratēģiskā līmeņa cilvēkiem.

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un viņu iekļaujošās darbības kompetences līmeni. Klastera, kura respondenti novērtē iekļaujošās izglītības priekšrocības augstāk nekā ar to saistīto piesardzību, 65,2 % (120 respondentiem no 184) ir praktiskajam darbam pietiekams iekļaujošās darbības kompetences līmenis, klasterī, kur piesardzības līmenis ir augstāks, šādu respondentu ir tikai 53,7 % (65 respondenti no 121).

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un viņu praktiskā darba pieredzi ar skolēniem, kuriem ir

speciālās vajadzības. Visvairāk respondentu (37,7 %), kuriem nav praktiskā darba pieredzes ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, ir koncentrēti otrajā klasterī, kura respondenti iekļaujošās izglītības priekšrocības un ar to saistīto piesardzības līmeni vērtē vienādā līmenī.

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un viņu pieredzi iekļaujošās izglītības projektu darbā. 84 % (21 no 25 respondentiem) respondentu, kas vadīja projektus, ir fiksēti pirmajā klasterī, kura respondenti augstāk novērtē iekļaujošās izglītības priekšrocības nekā ar to saistīto piesardzību/ bažas.

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un viņu pārstāvēto skolu gatavību iekļaujošās izglītības procesa īstenošanai. Visvairāk respondentu (43,2 %), kas pārstāv iekļaujošās izglītības procesa īstenošanai gatavas skolas, ir pirmajā klasterī. Trešā klastera 22,7 % veido respondenti, kas pārstāv izglītības iestādes, kuras absolūti nav gatavas iekļaujošās izglītības procesa īstenošanai.

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un skolēnu ar speciālajām vajadzībām esamību izglītības iestādē. 21 (56,8 %) no 37 respondentiem, kas pārstāv izglītības iestādes, kuras nestrādā ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām, ir koncentrēti otrajā klasterī un veido 13,4 % no kopskaita. Izglītības iestāžu, kur skolēni ar speciālajām vajadzībām ir ierasta parādība, pārstāvju šajā klasterī ir 28,7 %, kas ir par 9,3 % mazāk nekā trešajā un par 3 % mazāk nekā otrajā klasterī.

Ir novērojama statistiski nozīmīga sakarība starp respondentu attieksmi iekļaušanas jautājumā un iekļaujošās izglītības uztveri skolotājiem tajās izglītības iestādēs, kuras viņi pārstāv. Trešā klastera, kur piesardzības novērtējuma līmenis ir augstāks nekā iekļaušanas priekšrocību novērtējuma līmenis, 24,2 % veido respondenti, kas pārstāv izglītības iestādes ar negatīvu skolotāju attieksmi pret iekļaujošo izglītību, savukārt pirmajā klasterī šādu izglītības iestāžu pārstāvju ir tikai 3,8 %, bet otrajā – 7,7 %. Vislielākais skolu ar aktīvu skolotāju dalību iekļaujošās izglītības īstenošanas procesā pārstāvju skaits (64,5 %) atrodas pirmajā klasterī, vismazākais (39,2 %) – trešajā.

Atbilstoši Krāmēra kritērijam visvairāk sadalījumu klasteros, kas raksturo respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību, ietekmē tādas pazīmes kā izglītības iestādes gatavība iekļaujošās izglītības procesa īstenošanai un izglītības iestādes

skolotāju attieksme iekļaujošās izglītības īstenošanas izglītības iestādē jautājumā. Tajā pašā laikā atbalsta speciālistu esamība izglītības iestādē un izglītības iestādes atrašanās vieta respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību nozīmīgi neietekmē.

Klasifikācijas koka analīze faktoru, kas raksturo attieksmi pret iekļaujošo izglītību, plaknē deva iespēju formulēt šādas likumsakarības:

- respondenti, kas piedalījās ar iekļaujošo izglītību saistīto projektu īstenošanā, ar 84 % varbūtību saskata vairāk iekļaujošās izglītības priekšrocības nekā ar to saistītās bažas;
- respondenti, kas nepiedalījās projektos vai bija tajos tikai izpildītāji un kuriem ir pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālas vajadzības, un viņu darba stāžs ir no 26,5 līdz 30,5 gadiem, pirmajā klasterī iekļaujas ar varbūtību 65,9 %, esot lielākam darba stāžam, varbūtība samazinās līdz 41,1 %;
- lielākā varbūtība (32 %) iekļauties trešajā klasterī, kura respondentiem raksturīgs augsts bažu līmenis, kas saistīts ar iekļaušanu, ir vērojama tiem, kuriem nav projektu darba pieredzes vadītāju līmenī, ir pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, darba stāžs 30,5 gadi vai mazāks par 26,5 gadiem, kad iekļaujošās kompetences līmenis nav pietiekams praktiskajai darbībai un ir paaugstināms.

Aptaujas trešajā daļā respondenti vērtēja ar iekļaujošās izglītības īstenošanu saistīto problēmu nozīmīgumu, to risinājuma pakāpi respondentu skatījumā.

No respondentu skatpunkta lielākā relatīvā nozīmība (ap 14 % no 100 %) ir tādām problēmām kā:

- nepietiekams iekļaujošās izglītības finansiālais nodrošinājums;
- pilnvērtīgas atbalsta speciālistu (speciālā pedagoga, psihologa, logopēda u.c.) darbības nodrošinājuma trūkums vispārējās izglītības iestādēs;
- nepieciešamās atbilstīgās infrastruktūras trūkums (atbilstīgu skolēnu speciālajām vajadzībām telpu, liftu, pacelāju, audioaparātūras, mācību grāmatu vājredzīgiem skolēniem, speciālā aprīkojuma, mācību grāmatu, līdzekļu, darba burtnīcu u.c. trūkums).

Mazākā relatīvā nozīmība respondentu vērtējumā ir:

- nepilnīgi izstrādāta ar iekļaujošās izglītības īstenošanu saistīto normatīvo aktu bāze;

- izglītības iestāžu darbības stingra reglamentācija, milzīgs skaits regulējošo noteikumu un likumu, kas ierobežo skolas iespējas iekļaujošās izglītības politikas īstenošanā;
- skolēnu ar speciālajām vajadzībām vecāku attieksme: pārliecinātība, ka izglītības iestādei jāveido viņu bērnam unikāli apstākļi un jānodrošina hiperaprūpe, ko vairāk var nodrošināt speciālās izglītības, bet ne vispārējās izglītības iestādes.

Divu posmu klasteru analīze problēmu, kas saistītas ar iekļaujošās izglītības īstenošanu, relatīvās nozīmības telpā deva iespēju izdalīt trīs respondentu klasterus. Otrā klastera 223 (47,4 %) respondenti visas problēmas novērtē vienmērīgi līmenī, kas atbilst vidējam kopā. Pirmā klastera 59 (12,6 %) respondenti augstāk nekā vidēji kopā vērtē tādas problēmas kā:

- vāja visu iekļaušanas procesā iesaistīto (administrācijas, pedagogu, skolēnu, vecāku, speciālistu - logopēdu, speciālās izglītības skolotāju, psihologu u.c.) sadarbība un organizatorisks atbalsts (izglītības iestādēs nav koordinatora iekļaušanas procesa īstenošanai);
- nepietiekams skolotāju iekļaujošās darbības kompetenču līmenis (speciālu pedagoģisko tehnoloģiju, speciālās psiholoģijas un korekcijas darba pamatu zināšanas).

Trešā klastera 45 (9,6 %) respondenti augstāk nekā vidēji kopā novērtē šādas problēmas:

- nepieciešamās atbilstīgās infrastruktūras trūkums (atbilstīgu skolēnu speciālajām vajadzībām telpu, liftu, pacelāju, audioaparātūras, mācību grāmatu vājredzīgiem skolēniem, speciālā aprīkojuma, mācību grāmatu, līdzekļu, darba burtnīcu u.c. trūkums);
- skolēnu ar speciālajām vajadzībām vecāku attieksme: pārliecinātība, ka izglītības iestādei jāveido viņu bērnam unikāli apstākļi un jānodrošina hiperaprūpe, ko vairāk var nodrošināt speciālās izglītības, bet ne vispārējās izglītības iestādes;
- zems iekļaujošās kultūras līmenis vispārējās izglītības iestādēs un sabiedrībā kopumā. Kultūras stereotipi, tolerances trūkums attiekmē pret cilvēkiem ar attīstības traucējumiem.

Starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un problēmu relatīvās nozīmības novērtējumu ir vērojama statistiski nozīmīga sakarība (*Chi-Square Tests*, $p=0,002$, *Cramer's V*=0,159). 81,1% respondentu, kas novērtē iekļaujošās izglītības priekšrocības augstāk nekā ar to saistītās bažas, ir raksturīgs vienmērīgs kopai vidējā līmenī problēmu, kas saistītas ar minētā procesa realizāciju, vērtējums. Trešā klastera 17,4 % + 24,4 % respondentu, kas augstāk nekā vidēji kopā novērtē bažas, saistītās ar iekļaujošās izglītības īstenošanu, ir raksturīga to vai citu problēmu izdalīšana par svarīgākajām.

Starp respondentu attieksmi pret iekļaujošo izglītību un viņu problēmu atrisinājuma līmeņa novērtējumu ir vērojama statistiski nozīmīga sakarība (*Chi-Square Tests*, $p<0,001$, *Cramer's V*=0,207). Trešā klastera 75,5 % respondentu, kas demonstrē bažu līmeni, augstāku nekā vidēji kopā, atzīmē ar iekļaujošās izglītības īstenošanu saistīto problēmu vāju atrisinājumu. Pirmajā klasterī, kura respondenti novērtē iekļaujošās izglītības priekšrocības augstāk nekā ar to saistītās bažas, 50,6 % respondentu problēmu risinājuma līmeni vērtē augstāk nekā vidēji kopā.

Var rezumēt: veiktais pētījums pierādīja, ka faktiski Latvijas sabiedrība ceļu pretī iekļaujošajai skolai ir tikai uzsākusi. Latvijā šobrīd nav līdz galam sakārtota likumdošanas, finansiālā, skolotāju sagatavošanas un tālākizglītošanas metodiskā bāze, lai nodrošinātu reālu un skolēnam ar speciālajām vajadzībām humānu iekļaušanas procesu. Atbalsta sistēma valsts līmenī tikai uzsākusi darbu, tiek pilnveidota, bet tās tālāko attīstību traucē finansiālā atbalsta trūkums.

1.3. Iekļaušanas procesa teorētiskais pamatojums

Jebkuras valsts attīstībā pastāv un tiek risināts jautājums par jaunās paaudzes kvalitatīvas izglītošanas nodrošinājumu attiecīgajā vēstures periodā. Tāpat jebkura valsts izstrādā noteikumus, kā tiek risināts jautājums par skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu un socializāciju, izstrādā savu mērķi, nosaka savu izglītības paradigmu.

Pedagoģijas terminu skaidrojošajā vārdnīcā paradigma definēta šādi: „Pēc noteikta principa, noteiktas pazīmes grupēts kādu atšķirīgu vienību, parādību kopums, kura elementi ir savstarpēji saistīti vertikālā un horizontālā plāksnē” (*Pedagoģijas terminu skaidrojošā vārdnīca, 2000, 118*). Dažādu faktoru ietekmē

mainoties mērķiem, atbilstīgi mainās arī visa paradigma. Paradigmu maiņu ietekmē kā iekšējie, tā ārējie faktori. Valsts iekšējie (sabiedriski politiskās sistēmas maiņa u.c.) un ārējie (globalizācijas, attīstības procesi pasaulē, zinātniskie atklājumi u.c.) var radīt arī nopietnas izmaiņas izglītībā: izmaiņas izglītības mērķos, izpratni par mācīšanas un mācīšanās īpatsvaru mācību procesā, audzēkņcentrētu pieeju mācību procesā utt. (Blūma, 2013, 28). Vispilnīgāk paradigma maiņa izglītībā izpaužas darbības attiecībās starp pedagogiem un audzēkņiem (Blūma, 2013, 32).

LU profesore I. Žogla norāda, ka Latvijas izglītībā vērojama acīmredzama tendence uz demokratizāciju, kuras idejas definētas Latvijas Satversmē un Izglītības likumā, tomēr ir svarīgi saprast, ka demokrātija ir sarežģīts process, kas ir kontekstā ar paradigmas un skolotāju attieksmes izmaiņām (Žogla, 2002). Profesore I. Žogla interpretē paradigmu kā filozofiskā izpratni par pedagoģiskajā procesū un tā produktivitāti (Žogla, 2001/b, 28-33) un norāda, ka paradigmas var būt dažādas, bet visbiežāk sastopamās ir: *mācību procesa centrā ir mācību priekšmets, mācību procesa centrā ir skolotāja darbība; mācību procesa centrā ir sabiedrības vajadzības, mācību procesa centrā ir audzēknis ar individuālām īpašībām; mācību procesa centrā ir skolēna darbība.*

DU profesore J. Davidova uzskata, ka paradigma pamatojas izpratnē par mācīšanos, skolēnu, mācīšanu, saskarsmi (Davidova, 2013, 136). Paradigma ir noteicošā didaktisko modeļu izvēlē un īstenošanā (Davidova, 2013, 138). Didaktiskais modelis atspoguļo mācību procesu un nosaka pedagoģiskās koncepcijas saturu un to mijiedarbību: mācību mērķi un uzdevumi, mācību saturs un principi, mācību palīglīdzekļi un paņēmienu, kā arī organizāciju studiju formas (Vronsky, 2014).

Profesore I. Žogla didaktiskos modeļus iedala: *pragmatiski praktiskajoj; ideālistiski teorētiskajos; individualizētajos; sadarbības, grupu, komandas modeļos; konstruktīvisma didaktiskajos modeļos* (uz pieredzes pamata tiek konstruētas jaunas zināšanas un prasmes, mācīšanās galvenais virzītājspēks – paša aktivitāte; didaktisko procesu raksturo domu apmaiņa un diskusija; skolotājam ir būtiska loma mācību procesā, pielāgojot mācību saturu skolēna individuālām vajadzībām) (Žogla, 2001/c).

Atkarībā no institūcijas veida diferencējas didaktiskā procesa mērķi – veicināt fizisko vai garīgo attīstību, attīstīt profesionālās spējas, sekmēt muzikālo spēju attīstību utt., kas savukārt parādās didaktiskajā modelī un atspoguļo skolotāja

pieeju, filozofisko izpratni par produktīvu pedagoģisko procesu ar konkrētas institūcijas svarīgāko mērķi. Atbilstoši savai izpratnei skolotājs interpretē un konkretizē pedagoģiskā procesa komponentu savstarpējās sakarības, kas arī veido didaktisko modeli (Davidova, 2013, 136). Didaktiskie modeļi „tīrā” formā praktiski nav pieejami, vienā didaktiskajā modelī ir integrēti citu modeļu elementi (Davidova, 2013, 138).

DU profesore J. Davidova, analizējot populāras filozofiskās, pedagoģiskās un psiholoģiskās pieejas atbilstoši tādiem parametriem kā ideja, mācību mērķi, didaktiskie principi, mācību formas, metodes un saturs, katrā pieejā saskata citu prioritāti: cilvēka uzvedība – *biheiviorismā* (ir viens universāls didaktiskais modelis, izglītības standarts, skolēns – mācību procesa objekts); izglītības demokrātiska organizācija – *pragmatismā* (cilvēka darbības virzība uz vajadzību apmierināšanu); cilvēka personība – *humānismā* (skolēna absolūta brīvība, patstāvības attīstība personības nepārtrauktas attīstības procesā, skolēns un skolotājs – līdzvērtīgi subjekti); izglītības gnozeoloģija – *konstruktīvismā* (konstruktīvi domājošas personības kā sociālo pārmaiņu veidotājas attīstība, maksimāli tuvināta izglītība praktiskai reālai darbībai, izglītības satura apguve atbilstoši skolēna vajadzībām, skolēna personisks zināšanu izvērtējums) (Davidova, Kokina, 2014; Davidova, 2013/a, 136–137; Davidova, 2013/b).

20. gadsimta sākumā biheiviorisms bija vadošā pieeja, sešdesmitajos gados šo modeli pakāpeniski aizvietoja kognitīvistu un konstruktīvistu pieejas. LU profesors A. Lasmanis uzskata, ka pedagoģiskās domas par didaktisko procesu vēsturiskajā attīstības gaitā tādi virzieni kā konstruktīvisms, konstrukcionisms, sociālais konstruktīvisms attīstījās, pateicoties Dž. Djūija (*J. Dewey*), Ž. Piažē (*J. Piaget*), Ļ. Vigotska (*Л. Выготский*) pētījumiem izglītībā un psiholoģijā (Lasmanis, 2010), norādot, ka Dž. Djūijs (*J. Dewey*) uzsvēris – mācībās cilvēkam vajadzētu: mācīties darot, mācīties no pieredzes, mācīties, iesaistot prātu, veidojot savu zināšanu un radošuma bagāžu, iesaistoties aktivitātēs, mācīties sadarbojoties (*Dewey, 1916*). Konstruktīvistu aizstāv teoriju, ka skolēns konstruē un attīsta jaunas zināšanas, balstoties un attīstot uz jau esošajām zināšanām, līdz ar to spējot risināt reālās dzīves praktiskās problēmas (*Izglītība pārmaiņām, 2004*). Viens no konstruktīvistu teorijas virzieniem ir sociālais konstruktīvisms, kas uzsver kultūras un sociālo apstākļu nozīmi mācīšanās procesā (*EURYDICE, 2002*). Iekļaujošā izglītība balstīta konstruktīvisma idejās.

Doktore V. Guseva 2012. gadā aizstāvētajā promocijas darbā „Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā” norāda, ka iekļaujošās pieejas izglītībā konceptuālo pamatu veido sociālā konstruktīvisma, skolēncentrētas pieejas un mācību diferenciacijas teorētiskās pamatidejas (*Guseva, 2012, 33*).

I. Tiļļa mācīšanās sistēmiski konstruktīvistisko izpratni skaidro kā aktīvu konstruēšanas procesu, kurā skolēns, aktīvi sazinoties, sadarbojoties ar citiem, izmantojot savu personisko pieredzi, risina problēmas un veco pieredzi dekonstruē ar jauno (*Tiļļa, 2005, 90–91*).

Analizējot speciālās izglītības attīstības vēsturisko gaitu un izmantotās pieejas izglītības procesā, jāatzīmē, ka arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas norisi var skatīt pedagoģisko mērķu, paradigmu maiņas, didaktisko modeļu, skolotāju attieksmju un darbības izmaiņu aspektā (*Rye, 2001, 65*).

Vēsturiski 20. gadsimtā skolēnu ar speciālās izglītības vajadzībām izglītošanā ir dažādas nostājas, paradigmas, didaktiskie modeļi, bet kopumā iezīmējas divas vadošās pieejas jeb paradigmas:

- medicīniskā pieeja/ medicīniskais modelis (līdz 20. gs. 70.–80. gadiem);
- sociālā pieeja/ sociālais modelis (ar 20. gs. 70.–80. gadiem) (*Малофеев, 2009, 303; Dyson, Millward, 1997, 51 -67*).

Salīdzinot abas paradigmas, jāsecina, ka katras paradigmas pamatā ir izpratnes, kā visveiksmīgāk, rezultatīvāk izglītēt un socializēt skolēnus, tajā skaitā skolēnus ar speciālajām vajadzībām, kas būtībā ir ļoti atšķirīgas.

D. Kaplana (*D. Kaplan*) izpētījusi, ka medicīnas modelis sācis attīstīties 19. gs., līdz ar to pastiprinājusies ārsta loma sabiedrībā (*Kaplan, b.g.*). Saskaņā ar medicīnisko pieeju cilvēki ar traucējumiem neatbilst normai un medicīnas, psiholoģijas uzdevums ir atjaunot to „normalitāti” (*Barnes, Sheldon, 2007*). Šo pieņēmumu sāka apšaubīt 20. gadsimta otrajā pusē Amerikā, Lielbritānijā un daudz kur citur, jo cilvēki tādējādi tiek izslēgti no dalības galvenajās sociālajās aktivitātēs (*Barnes, Sheldon, 2007*). Speciālās vajadzības ir sociālais stāvoklis, nevis medicīnisks nosacījums un līdz ar to medicīniskā iejaukšanās un, vēl svarīgāk, noteikšana šajā sakarā ir nevietā. Ārsti ir „trenēti”, lai diagnosticētu, ārstētu un izārstētu slimības, nevis mazinātu sociālos nosacījumus vai apstākļus. Problēma rodas, kad ārsti cenšas izmantot savas zināšanas un prasmes, lai ārstētu invaliditāti, nevis slimību. Invaliditāte kā ilgstošs sociālais stāvoklis nav ārstējams (*Oliver,*

1990, 3). Ievērojot sociālo modeli, kas gan negarantē izveseļošanos, ir iespēja attīstīt rezultatīvākas attiecības starp cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām/ invaliditāti, ārstiem (*Oliver, 1990, 6*) un sabiedrību. Tomēr pētnieki J. Brikouts (*J. Bricout*), S. Poterfilds (*S. Poterfield*), C. Treisijs (*C. Tracey*), M. Hovards (*M. Howard*) apgalvo, ka medicīnas modelis mūsdienās ir, iespējams, visvairāk skatītais un visietekmīgākais modelis (*Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004*). Tas uzsver profilakses un savlaicīgas intervences pasākumu nepieciešamību, savukārt sociālais modelis veicina aktīvus pasākumus, lai paredzētu un novērstu šķēršļus pilnīgai dalībai institucionālā, sociālā un politiskā vidē. Angļu profesors T. Būts (*Booth*) uzskata, ka medicīniskais modelis nākotnē rada šķēršļus indivīdam / skolēnam ar speciālajām vajadzībām, mijiedarbojoties, līdzdarbojoties ar līdzcilvēkiem, institūcijām sabiedriskajās norisēs (politika un kultūra), sociālajos un ekonomiskajos apstākļos. Norāda arī to, ka sociālais modelis nozīmē sistēmas izmaiņas, lai iekļautu skolēnu, nevis skolēna izmaiņas, lai skolēns atbilstu sistēmai (*Booth, 2000*). G. Kārsons (*G. Carson*), kurš pats ir invalīds kopš bērnības, min, ka medicīnisko modeli reizēm sauc arī par „personiskās traģēdijas modeli” (*Carson, 2009*), un tas pamatojas uz grūtībām, kādas cilvēki ir pieredzējuši, bet sociālo modeli radījuši paši cilvēki ar invaliditāti, un tas bija rezultāts tam, ka veselības un labklājības sistēma bija likusi justies sociāli izolēti un apspiesti.

Pamatojoties uz dažādu iekļaušanas procesu pētnieku izteikumiem un savu pieredzi, autore izstrādājusi medicīniskās un sociālās pieejas salīdzinošo tabulu (skatīt 1.4. tabulu).

Pētnieku aprindās, izglītības iestādēs, sabiedrībā sociālais modelis netiek uztverts viennozīmīgi. Doktors R. Langs (*Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development centre*) kritizē sociālo modeli, norādot, ka tas radies, reaģējot uz medicīniskā modeļa kritiku un to izdomājuši un radījuši valdības akadēmiķi ar traucējumiem un aktīvisti, kuri nespēj tikt galā ar sabiedrībā pastāvošo diskrimināciju pret cilvēkiem ar invaliditāti, kā arī negatīvo sabiedrības attieksmi, ar kuru invalīdi saskaras visā savā ikdienas dzīvē. Langs norāda, ka sociālā modeļa pamatā ir doma, ka neatkarīgi no politiskajiem, ekonomiskajiem un reliģiskajiem uzskatiem sabiedrībā, kurā dzīvo invalīdi, tie ir pakļauti apspiešanai un negatīvai sabiedrības attieksmei, kas nenovēršami apdraud viņu individualitāti un pilntiesīgu pilsoņu statusu, ka visās sabiedrībās ir raksturīgs konflikts starp divām konkurējošām grupām: dominējošo un pakļautībā esošo.

Medicīniskās un sociālās paradigmas salīdzinājums skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā

(Rozenfelde pēc Ainscow, 2004; Ainscow, Miles, 2008, 2009; Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Booth, 2000; Barnes, Sheldon, 2007; Befring, 2001, Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004; Rieser, Peasley, 2002, 35–37; Porter, 1995, 1997, 2001; Silas, 2013; UNICEF, 2011; Vickerman, 2011 u.c.)

<i>Medicīniskā paradigma</i>	<i>Sociālā paradigma</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Skolēns neatbilst „normai” • Skolēnam ir diagnoze, atbilstoši kurai tiek noteikta un īstenota mācību programma, ko skolēns apgūst • Ir skolēni, kuri ir atzīti par neapmācāmiem • Uzmanības centrā – traucējumi: ko skolēns nevar; medicīniska problēma, kas prasa ārstēšanu, rehabilitāciju, aprūpi • Skolēnus segregē šauri specializētās speciālās izglītības iestādēs ar šauri specializētiem, darbam ar konkrētu traucējumu skolēniem sagatavotiem skolotājiem • Izglītības iestādēs nodrošināts korekcijas, attīstības veicināšanas speciālistu darbs • Skolēni ar speciālajām vajadzībām ir skolotāju, vecāku, sabiedrības iedarbības objekti • Skolēni ikdienā ir izslēgti no iesaistīšanās un līdzdalības sabiedrības norisēs un aktivitātēs • Skolēniem ar speciālajām vajadzībām sabiedrība rīko atsevišķus pasākumus un aktivitātes • Individuāli, skolēnam ar speciālajām vajadzībām, jāpielāgojas izglītības iestādei, sabiedrība • Vispārējās izglītības iestāde, ja tajā nonāk skolēns ar speciālajām vajadzībām, mēģina nodrošināt līdzvērtīgu mācību un korekcijas darbību kā speciālā izglītības iestāde 	<ul style="list-style-type: none"> • Izglītība ir katra skolēna pamattiesības • Skolēni ir dažādi, dažādība tiek atzīta, uzskatīta par bagātu mācīšanas un mācīšanās resursu kā skolotājam, tā skolēnam • Skolēnu īpatnības un vajadzības mācību procesā ir identificētas • Iespējamās barjeras mācību procesā ir identificētas, un risinājumi izstrādāti, nepieciešamie resursi pieejami • Skolēniem ir iespējas saņemt daudzveidīgu, sev nepieciešamu speciālistu atbalstu izglītības iestādēs, pašvaldību un valsts dibinātās atbalsta iestādēs un centros • Skolēni ir lemtspējīgi mācību procesa subjekti ar savām tiesībām • Skolotāji sagatavoti praktiskai darbībai ar dažādu vajadzību skolēniem, strādā elastīgi un radoši • Mācību vide tiek pielāgota, lai veicinātu mācīšanos visiem • Skolēni ar speciālajām vajadzībām ir aktīvi izglītības iestādes un sabiedrības locekļi • Izglītības iestādes, sabiedrība pielāgojas cilvēkiem, skolēniem ar speciālajām vajadzībām: tiek pārkārtota, sagatavota vide šo individu / skolēnu vajadzībām – novērstas fiziskās, kultūras, komunikācijas, attieksmju, transporta barjeras

R. Langs uzskata, ka transformēt mūsdienu industriālo sabiedrību, lai cilvēki ar invaliditāti patiešām dzīvotu kā pilntiesīgi un brīvu pilsoņi, kas nav sociāli

apspiesti un neizjūt negatīvu sabiedrības attieksmi, ir dziļi revolucionārs uzdevums un ierosina vispirms painteresēties par cilvēku ar invaliditāti domām, reālām vajadzībām, reālās spējām izmantot sniegtās iespējas. Autors atzīmē, ka ar sociālo modeļa piemērošanu visām kultūras vidēm var rasties grūtības, ka sociālo modeli visvieglāk var pieņemt cilvēki bez traucējumiem, jo invaliditāte ir personīga traģēdija un ne katrs invalīds var to pieņemt, projicēt pozitīvu identitāti, tādējādi „svinot daudzveidību” sabiedrībā. Var būt invalīdu daļa (piemēram, cilvēki ar dzirdes traucējumiem), kuri negrib, lai vidusmēra sabiedrība pārstrukturējas, lai viņi kļūtu tās daļa (Lang, 2007).

Profesors F. Vickermans (*Ph. Vickerman*) uzskata, ka jebkurā modelī cilvēks jāvērtē kā unikāls, kuram ir tiesības un atbildība strādāt partnerībā, lai maksimāli palielinātu potenciālu sabiedrībā. Vickermans uzskata, ka invaliditāte ietver dažādus aspektus: sociālos, bioloģiskos, psiholoģiskos, kuri visi spēlē nozīmīgu lomu cilvēka darbībā un rosina attīstīt *biopsihosocialo (mijiedarbības) modeli* (Vickerman, 2011), kas pamatojas atziņā, ka bioloģiskie, psiholoģiskie un sociālie apstākļi, savstarpēji korelējot, spēlē noteicošo lomu skolēna attīstībā un darbībā un arī tajā, kā traucējums tiek definēts un interpretēts.

Pētnieki J. Brikouts, S. Poterfilda, C. Treisija, M. Hovards uzskata, ka ir četri galvenie modeļi: *medicīnas modelis, sociālais modelis, transakciju modelis un ekoloģiskais vai sistēmas modelis* (Bricout, Poterfield, Tracey, Howard, 2004). Bez diviem iepriekš aprakstītajiem *transakciju modelis* ir komandas darbs un paredz skolas un ģimenes dalītu atbildību par skolēnu izglītošanu: sadarbojoties skolai, ģimenei, pašvaldības atbalsta sistēmai, transpersonālie faktori, piemēram, saskarsme, ģimene un organizatoriskā dinamika, var ietekmēt dzīves bērna kvalitāti un palielināt panākumu varbūtību, uzlabot viņa sociālo vidi. Modelis ietver bērna vecākus vai aizbildņus, veselības aprūpes speciālistus un skolas personālu – skolotājus, administratorus, speciālos pedagogus un skolu psihologus, kuri strādā kopā, lai izstrādātu efektīvus intervences plānus, kas mazina atsevišķus trūkumus un attīsta skolēna stiprās puses. *Sistēmas modelis* apvieno visus iepriekšminētos modeļus, pievienojot ekoloģisko Bronfenbrennera teorijas pieeju: uzsverot skolēna un vides mijiedarbību, kas var radīt attīstības pārmaiņas.

U. Bronfenbrennera ekoloģijas teorija (Bronfenbrenner, 1979, 25–26) nosaka, ka bērna attīstību ietekmē dažādi faktori un to ietekme ir uzlūkojama sistēmiski, un piedāvā uzlūkot bērna attīstību vairākās savstarpēji ietekmējošās

sistēmās, kas ir bērna apkārtējā vide. Autors iedala bērna sociālo vidi četros galvenajos līmeņos.

1. *līmenis* – mikrosistēma – vistuvākā bērnam vide, savstarpēji ietekmīga vide – ģimene, bērnudārza grupa, klase, kas ir savstarpēji saistīta, veidojot sistēmu.

2. *līmenis* – mezosistēma – sakarības starp atsevišķām sistēmām, kas ietilpināmas arī mikrosistēmā: skola, mājas, kaimiņi.

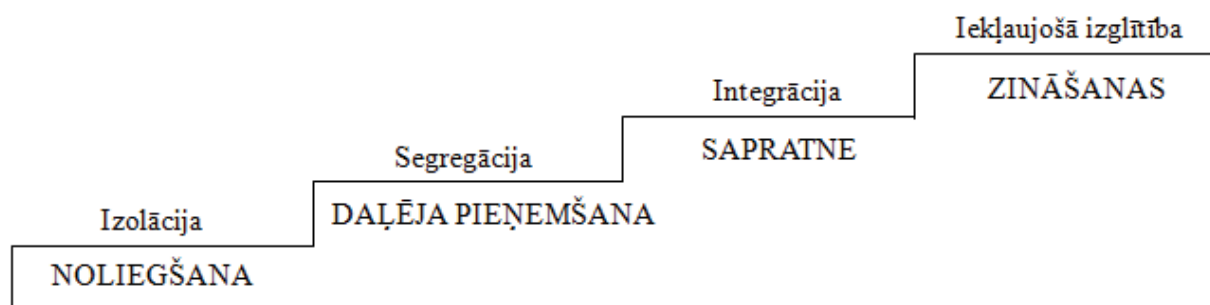
3. *līmenis* – eksosistēma. Par eksosistēmu U. Bronfenbrenners sauc sociālos nosacījumus, kas bērnu ietekmē netieši. Lai gan eksosistēma bērna attīstību ietekmē sekundāri, tomēr tās loma var būt pietiekami nozīmīga, lai ietekmētu bērna attīstību. Te pieskaitāmas visas tās aktivitātes, kas, piemēram, vērstas uz bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām atbalstu vai palīdzības nodrošināšanu. Līdz ar to šī palīdzība var būt, var nebūt un var tieši ietekmēt bērna attīstību.

4. *līmenis* – makrosistēma – iekļauj visas iepriekš raksturotās sistēmas (*Bronfenbrenner, 1979*).

Autori uzskata, ka, neskatoties uz pašreizējiem ierobežojumiem, sistēmas modelis, visticamāk, ar laiku kļūs par dominējošo modeli.

Jau 20. gs. sākumā pēc Pirmā pasaules kara filozofs Dž. Djūijs, viens no konstruktīvisma pieejas pamatlicējiem, izsaka domu, ka visu politisko institūtu efektivitātes un ražošanas organizācijas mērs ir tas, kuru tie ieliek vispusīgā katra sabiedrības locekļa attīstībā. Valstij, biznesam, mākslai, reliģijai, visiem sociālajiem institūtiem ir jēga un mērķis tajā, lai atklātu un attīstītu cilvēku – indivīdu neatkarīgi no rases, dzimtas, klases, ekonomiskā statusa. Šo institūciju nozīmīgums ir tik liels, cik viņi spēj attīstīt katru indivīdu līdz pilnai viņa iespēju izpaušmei (*Дьюи, 2001*).

Shematiski vēsturiskā sabiedrības attieksmes maiņa un procesi izglītībā attiecībā uz skolēniem ar speciālajām vajadzībām tiek parādīti UNESCO 2005. gadā izdotajā materiālā, kas piedāvā Hofzesa četru soļu evolūciju vai skatījumu uz iekļaujošo izglītību (*Hofzess, 2008*) (skatīt 1.5.attēlu).



1.5. attēls. Iekļaujošās izglītības hierarhija
(UNESCO, 2005/a; Hofzess, 2008)

Katrs šis posms risina skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas problēmu savā skatījumā.

Izolācijas posmā cilvēki ar speciālajām vajadzībām tiek izolēti no sabiedrības procesiem: katras valsts sabiedrība mēģina vai nu atbrīvoties no tiem, vai kaut kādā veidā uzturēt, kopumā neuzskatot tos par pilntiesīgiem sabiedrības locekļiem un atbilstoši izturoties.

Segregācijas posms paredz rūpes par skolēniem ar speciālajām vajadzībām izolēti no vispārējo izglītības iestāžu skolēniem speciālās izglītības iestādēs, nodrošinot nepieciešamo specializēto aprīkojumu, resursus, atbilstošu attīstības traucējumu korekciju un izglītības procesa īstenošanu īpaši sagatavotu, šauri specializējošos skolotāju vadībā, kā rezultātā skolēnam tika atņemtas saskarsmes iespējas ar tuviniekiem, vienaudžiem (speciālo skolu attālums no dzīves vietas) u.c.

Integrācijas posms nojauc šķēršļus un negatīvu attieksmi, veicina sociālo integrāciju un kohēziju kopienās. Skolēni ar speciālajām vajadzībām iegūst izglītību vispārējās izglītības iestādes speciālajā vai vispārējā klasē, skolas funkcijas paplašinās. Integrācija var būt arī neveiksmīga nepietiekamo resursu atbalstam, iesaistīto pušu (skolēni ar speciālajām izglītības vajadzībām, to klasesbiedri, skolotāji, vecāki) nespējas pielāgoties dažādos aspektos dēļ.

Iekļaušana – izglītības iestādes saprot un pieņem dažādību, maina savu politiku un darbību, izglītojot un socializējot visus skolēnus kopā, tajā skaitā skolēnus ar speciālajām vajadzībām, un savlaicīgi nodrošinot katra iekļaušanas procesā iesaistītā vajadzības izglītības procesā. Procesā iesaistīto attieksme un darba prasmes nodrošina katram skolēnam sev atbilstīgus sasniegumus mācību procesā.

Iekļaujošo izglītību vislabāk var izprast, pretstatot to izslēgšanai un segregācijai, kur segregāciju saprot kā atsevišķu cilvēku atdalīšanu pēc kādām

noteiktām pazīmēm. Viens no vissvarīgākajiem kritērijiem, kas norāda uz to, ka izglītības iestāde un klase ir iekļaujoša, ir izglītības iestādes kolektīva (pedagogu, vecāku, skolēnu, administrācijas) pārliecība, ka katrs bērns klasē un izglītības iestādē ir piederīgs (*Iekļaujošā skola iekļaujošā sabiedrībā, 2006*). Iekļaujošās izglītības subjekts ir ikkatrs bērns, bet objekts – ikkatra izglītības iestāde (*Nīmante, Iekļaujošās izglītības izpratne Latvijā, 2008/b*).

LU doktore D. Nīmante savā promocijas darbā „Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratne vēsturiskajā attīstībā un mūsdienās” raksta, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrācija vispārīzglītojošā izglītības iestādē nav tas pats, kas iekļaujošā izglītība (*Nīmante, 2008/c, 99*). Atšķirība starp integrāciju un iekļaušanu, pēc H. Meisona (*H. Mason*) domām ir tāda, ka *integrācija* tradicionāli attiecas uz izglītību skolēniem ar speciālajām vajadzībām vispārīzglītojošā vidē, bet *iekļaušanas* pamatprincipi ir daudz dziļāki, un tie nosaka nodrošināt izglītības kvalitāti *visiem skolēniem*, tajā skaitā arī skolēniem ar speciālajām vajadzībām, izmantojot atbilstošas mācību programmas, atbalsta un mācību stratēģijas (*Mason, 2002*).

VISC Speciālās izglītības nodaļas vadītāja M.Reigase mūsdienu atšķirību starp integrācijas un iekļaušanas procesiem skaidro šādi: **integrācijas procesā vispārējā izglītības iestādē nonākušais skolēns ar speciālajām vajadzībām skolai ir problēma**, jo atšķiras no citiem skolēniem, nereaģē un nespēj mācīties līdzīgi kā citi skolēni, ir nepieciešama speciāla vide, aprīkojums, speciālisti. **Iekļaušanas procesā šobrīd problēma ir izglītības sistēma**, jo daudzi skolēni pamet skolu vai arī mācību gadu atkārti, ir nepieejama izglītības iestāžu vide, neelastīgas mācību programmas un mācību darba metodes, trūkst mācību līdzekļu un aprīkojuma, dažāda, arī negatīva, skolotāju attieksme, jo pedagogi netiek atbalstīti un kvalitatīvi sagatavoti, darbā netiek iesaistīti skolēnu vecāki (*Reigase, 2015*).

Izglītojot skolēnus ar speciālajām vajadzībām, galvenais izglītības iestādes uzdevums vienmēr ir bijis sagatavot skolēnus ar speciālajām vajadzībām patstāvīgai sabiedriskajai un darba dzīvei atbilstoši viņu individuālajām attīstības iespējām un sabiedrības piedāvājumam. Liels uzsvars mācību programmās vienmēr bijis uz darba prasmju apguvi, attīstot pie izglītības iestādēm lauksaimniecības, iekārtojot šūšanas ceļus, kokapstrādes ceļus utt. Šie pasākumi sasauca ar konstruktīvisma idejām, taču notiek izolētā vidē, kā rezultātā skolēni ar speciālajām vajadzībām, nonākot no izolētas, ierastas vides jaunā, ne vienmēr spēj adaptēties, iekārtot savu

patstāvīgo dzīvi, izolējas, kļūst pieprasītāji un patērētāji, pretdarbojas, meklē vienkāršākos izdzīvošanas ceļus un bieži tiek izolēti. Saņemot izglītību vispārējā izglītības iestādē, kopā ar vienaudžiem, pastāv iespēja, ka skolēns ar speciālajām vajadzībām labāk adaptējas pastāvošajai reālajai sabiedrības dzīvei, nākotnē spēj dzīvot patstāvīgi un pašrealizējas.

2008. gadā UNESCO konferencē par iekļaujošo izglītību Dr. T. Hofzess (*Hofsas*) atzīmē, ka klasiskajā pieejā ir tendence speciālo izglītības iestāžu skolēnus uzskatīt par „ilgstoši konstantiem objektiem”, jo sava traucējuma/invaliditātes dēļ viņi nespēj tikt galā ar vispārīzglītojošās skolas prasībām attiecībā uz mācību saturu un sekmēm. Mainoties pieejai, skatījums tiek vērsts uz personību / individualitāti, līdz ar to rodas arī lielāka fleksibilitāte attiecībā uz izglītības iestāžu organizācijas veidiem. Ja runa vairs nav par invalīdu, bet skolēnu, kuram nepieciešams sociālpedagoģiskais atbalsts kādā jomā, tad jāakceptē tas, ka sociālpedagoģisko atbalstu gan preventīvi, gan korigējoši var sniegt visās mācību iestādēs (*Hofzess, 2008*).

Iekļaujošās izglītības, kas būtībā sakņojas konstruktīvisma pamatidejās, sociālās paradigmas, sociālā modeļa skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanā ideju attīstība raksturīga ceturtajam skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas posmam (*Malofejevs, 2008, Малофеев, 2009, Hofzess, 2008*). Kā jau iepriekš tika minēts, *konstruktīvista teorija* fokusējas uz to, kā pasniegt un organizēt saturu, iesakot struktūru, kas būtu saistīta ar saturu augošā sarežģītībā un sekmētu jēgpilnu mācīšanās procesu un balstās uz diviem priekšnosacījumiem: mācīšanās procesam ir jēga tikai tad, ja skolēni apkopo idejas un zināšanu shēmas, kuras viņiem jau ir, ar jaunām un skolotājam ir būtiska loma skolēnu mācību procesā, pielāgojot saturu individuālām vajadzībām (*E-apmācības ar mentora atbalstu, b.g.; EURYDICE, 2002*).

Kā galvo D. Nīmante un A. Alksne, analizējot L. Floriani domas, jaunais jēdziens „iekļaušana” pasaules publiskajā telpā parādījās un to sāka lietot 20. gs. 80. gadu vidū (*Nīmante, Alksne, 2005*), bet, tā kā līdzīgas idejas vienlaicīgi tika publicētas daudzās valstīs, tad vienošanās par konkrētu autoru un laiku nepastāv. Par oficiālu, starptautiski atzītu sākuma punktu tiek uzskatīta 1994. gadā notikusī Salamankas konference, kas pasaulei un pedagogiem piedāvāja jaunus terminus: *iekļaujošā izglītība* un *iekļaujošā skola*. Salamankas deklarācija bija tā, kas „pasaules politiskajā dienas kārtībā izvirzīja iekļaujošo izglītību, vienlaikus

simbolizējot pāreju no integrācijas uz iekļaušanos” (UNESCO, 1994). Salamankas deklarācija „noteica iekļaujošās izglītības filozofiskos principus” (UNESCO, 1994; Peters, 2004, 46). Salamankas deklarācija sniedz skaidru nostāju par to, kam ir jāmainās: izglītības iestādēm jākļūst iekļaujošākām, izglītības iestādei pašai ir jāmainās, nevis sev jāpielāgo bērns (UNESCO, 1994). Oficiālais ziņojums par speciālajām izglītošanās vajadzībām tiek uzskatīts par svarīgāko un pirmo dokumentu, kur ir apstiprināta iekļaujošās izglītības nozīmība pasaules mērogā un kas aicina pasaules valstu valdības pieņemt un adaptēt iekļaujošās izglītības principus savās valstīs un savu valstu izglītības politikā (Nīmante, 2007/b, 107).

Pasaulē tiek izmantots UNESCO iekļaujošās izglītības definējums, bet katra valsts, katrs iekļaujošo procesu pētnieks atbilstoši valsts politikai un personiskajai pieredzei var izstrādāt savu definējumu. 2005. gadā UNESCO iekļaujošo izglītību skaidro kā procesu, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā, dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesā (UNESCO, 2005/a). Šo definīciju izmanto arī Latvijā, bet vienota, likumīga tulkojuma Latvijas normatīvajos aktos nav.

2015. gadā ES Speciālās un iekļaujošās izglītības atbalsta aģentūra sniedz jaunu iekļaujošās izglītības definējumu, kas nosaka, ka iekļaujošā izglītība ir process ar mērķi nodrošināt, ka visiem skolēniem jebkurā vecumā ir pieejamas jēgpilnas, augstas kvalitātes izglītības iespējas kopā ar saviem draugiem un vienaudžiem vietējā kopienā (Reigase, 2015).

Sociālā paradigma jeb sociālais modelis Rietumos attīstījās 20. gadsimta sešdesmitajos un septiņdesmitajos gados. Sociālais modelis nespēju redz kā sabiedrības radītu problēmu un uzsvaru liek uz indivīda pilnīgu integrāciju sabiedrībā, uzsverot, ka nespēja nav indivīdam raksturīga īpašība, bet drīzāk stāvokļu komplekss, daudzus no kuriem ir radījusi sociālā vide (PVO, 2003; World Health organization, 2001; Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2008). Tādēļ problēmas risināšanai jābūt sociālai darbībai, kolektīvai atbildībai, radot vidi, kas sniedz iespējas cilvēkam ar nespējām piedalīties visās sociālās dzīves jomās. Arī Latvijā kopš 1997. gada parādās šis jaunais termins – iekļaujošā izglītība –, kura izpratne nav viennozīmīga. LU doktores D. Nīmantes 2006. gadā veiktais „Pētījums par iekļaujošās izglītības izpratni Latvijā” parāda, ka Latvijā iekļaujošās izglītības izpratne saistās ar trīs pieejām: iekļaujošā izglītība kā speciālā izglītība; iekļaujošā

izglītība kā integrācija; iekļaujošās izglītības pieeja, kur iekļaujošās izglītības subjekts ir jebkurš bērns, iekļaujošās izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde, iekļaujošās izglītības rādītāji: pieejamība, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām un iesaistīšanās (*Nīmante, 2007/a,b; 2008/c*). Iekļaujošā izglītība ietver tiesības uz izvēli. Līdzekļi: programmas un metodes (*Nīmante, 2007/a,b; 2008/c*). Iekļaujošās izglītības iestādes mērķis – skolēns kļūst par pilntiesīgu sabiedrības locekli (*Ziņojums konsultatīvajai padomei „Izglītība visiem”, 2008, Nīmante, 2007/a,b; 2008/c*). Kopš 1997. gada izglītības iestādēs Latvijā tiek izmantots D. Nīmantē iekļaujošās izglītības definējums: „Iekļaujošā izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu izglītošanās un attīstības vajadzībām un spējām, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus” (*Nīmante, 2008/b,c*).

Izpratnē par iekļaujošo izglītību jāņem vērā ikvienas valsts sociālie, ekonomiskie un politiskie apstākļi, pašvaldības, valsts vai pasaules mēroga situācija (*Black-Hawkins, Florian, Rouse, 2008, 2*). Katrā valstī ir neredzamas skolēnu grupas, kas tradicionāli var būt izslēgtas no izglītības procesa vai atstumtas no tā, piemēram, romiešu tautības skolēni, meitenes, skolēni ar speciālajām vajadzībām, invalīdi u.c., tas nozīmē, ka valstī esošās stratēģijas un programmas ir nepietiekamas vai neatbilstošas attiecībā uz skolēnu un jauniešu, kuri ir neaizsargāti pret marginalizāciju un atstumtību, vajadzībām (*Ainscow, Miles, 2008, 18*). Iekļaujošā izglītība pēta, kā izglītības noteikumus var grozīt vai mainīt, lai panāktu, ka izglītība ietver un izturas pret visiem skolēniem ar cieņu, ir pietiekami elastīga, lai visi varētu piedalīties. Tas ir jautājums par izmaiņām visās izglītības sistēmā – no pirmsskolas izglītības līdz pamatizglītības, arodizglītības, pieaugušo izglītības un skolotāju izglītības, kā arī izmaiņām mācību programmu izstrādē. Tās mērķis ir sekmēt to, lai gan skolotāji, gan skolēni justos komfortabli ar dažādību un redzēt to kā izaicinājumu un savstarpēju bagātināšanos mācību vidē, nevis problēmu (*UNESCO, b.g.; UNESCO. Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners, b.g.; UNESCO, 2004/c*).

Iekļaušanas un iekļaujošās izglītības būtība tiek skaidrota daudzveidīgi.

J. Peters (*Jeremy Peters*) uzskata, ka *iekļaušana* ir termins, kas akceptē atšķirības, prakse, kas prasa sadarbību, komandas darbu, elastīgumu, vēlmi

uzņemt risku, atbalsts no vesela klāsta privātpersonu un iestādēm, kuras sniedz pakalpojumus, tai ir pārdomāts plānojums, nepārtraukta uzraudzība un pietiekams atbalsts, tā ir izstrādāta, lai sagatavotu visus studentus pilnvērtīgai dzīvei savās kopienās, tā nav viegls process un veiksmīgai darbībai jāiesaista visi partneri: vecāki, pedagogi, vienaudži un administratori (*Peters, 1999*).

Pētnieks S. Stubs (*S. Stubbs*) uzskata, ka iekļaujošās izglītības koncepcija ir izstrādāta kontekstā ar cilvēktiesību un starptautisko tiesību instrumentiem, tā ir dinamisks process, kas ir pastāvīgā attīstībā saskaņā ar katras valsts kultūru un kontekstu, tā ir daļa no plašākas stratēģijas, kas veicina attīstību ar mērķi izveidot pasauli, kurā ir miers, iecietība, ilgtspējīga resursu izmantošana un sociāls taisnīgums; kur visiem ir nodrošinātas pamatvajadzības un tiesības (*Stubbs, 2008*). Pēc Stuba skaidrojuma iekļaušana ir plašāka nekā formālā izglītība, tā atzīst, ka mācības sākas piedzimstot un turpinās visu dzīvi, un ietver mācīšanos mājās, sabiedrībā, formālās un neformālās situācijās; tā atzīst, ka visi bērni var mācīties; tā veido kopienas, sistēmas un struktūras, lai apkarotu diskrimināciju, svinētu daudzveidību, veicinātu līdzdalību, pārvarētu šķēršļus izglītībā un visiem cilvēkiem veicinātu līdzdalību. Iekļaušana atzīst un ievēro visas atšķirības atkarībā no vecuma, dzimuma, tautības, valodas, veselības stāvokļa, ekonomiskā stāvokļa, reliģiskās pārliecības, invaliditātes, dzīves stila, arī cita veida atšķirības. Tā ir doma par sistēmas maiņu, lai iekļautu skolēnu, nemainot skolēnu, lai tas iekļautos sistēmā (*Stubbs, 2008, 1*). Stubs apgalvo (*Stubbs, 2008*), ka sociālais modelis dažkārt tiek kritizēts tādēļ, ka ir gadījumi, kad nepietiek tikai ar izglītības sistēmas reformu un skolēniem un viņu ģimenēm ir nepieciešams īpašs atbalsts vai resursi, lai apmeklētu izglītības iestādi. Tas savukārt prasa citu nozaru (piemēram, Veselības un sociālās labklājības ministrijas atbalstu pašvaldībām un ģimenēm. Lai panāktu pilnīgu iekļaušanu, mainot sistēmu, ir jāievēro divi noteikumi:

- nepieciešams koncentrēties uz sistēmu: apzināt un censties pārvarēt šķēršļus vietējā kultūrā, politikā un praksē;
- uzsvars jāliek uz audzēkņiem, kuri ir neaizsargāti pret izstumšanu, nodrošinot tiem nepieciešamo mācību vidi, atbalstu un resursus viņu pašvaldībām un ģimenēm.

Beļģu pētnieks F. Trembejs (*Ph. Trembay*) uzskata, ka iekļaujošās izglītības galvenie principi ir: tiesības, līdzdalība, process, vērtības, dažādība, vienlīdzība, izmaiņas. Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanai Trembejs izvirza desmit

iekļaujošās izglītības nosacījumus: vērtības un informētība, attieksme un uzvedība, juridiskie un sociālie faktori, skolas mācību programmas, skolas darba organizācija, pielietotās mācību metodes, atbalsta pakalpojumi / komandas darbs, mijiedarbība ar vidi, uzraudzība un kontrole, komandas sagatavošana /izglītošana. Trembejs iekļaujošās izglītības būtību raksturo kā mācību procesu, kurā visi bērni, cik vien iespējams, mācību procesā ir kopā, tiek īstenoti augstas kvalitātes mācību plāni; ir organizatoriski pasākumi, notiek mācību stratēģiju, resursu izmantošana, pastāv partnerība ar pašvaldībām, nevalstiskām organizācijām, izglītības iestāde koncentrējas uz vienaudžu iesaisti bērnu ar speciālajām vajadzībām mācību procesā. Autors uzskata, ka bērniem ar traucējumiem būtu jāatrodas speciālajā izglītības iestādē tikai tādā gadījumā, ja vispārējās izglītības iestāde nespēj nodrošināt atbilstošus pakalpojumus (*Trembay, 2007*).

Arī *UNESCO* dokumentos traktēts, ka iekļaujošā izglītība ir plašāka par formālo izglītību un ietver mājas, kopienu un citas izglītības iespējas ārpus skolas; tā ir dinamisks process, kas pastāvīgi attīstās saskaņā ar vietējo kultūru un kontekstu, un ir daļa no plašākas stratēģijas, lai veicinātu iekļaujošās sabiedrības veidošanos (*UNESCO, 2001; UNESCO, 2004/b; UNESCO, 2004/c; Education White paper 6, 2001; Barnes, 2012; Terzi, 2008*). Iekļaujošās izglītības mērķis ir atklāt un mazināt šķēršļus izglītībā (*Education White paper 6, 2001*). Iekļaušana nav notikums, situācija, tas ir process (*Reid, 2006, 100*).

Iekļaujošā izglītība ir balstīta uz domu, ka vietējās izglītības iestādēs vajadzētu nodrošināt visiem bērniem, neatkarīgi no uztveres atšķirības, invaliditātes vai citu sociālo, emocionālo, kultūras vai valodas atšķirībām (*Florian, 2008*). Izpratnē par to, kas ir iekļaujošā izglītība, **akcents tiek likts nevis uz diagnozi, ko skolēns nevar mācību procesā, bet gan uz viņa individuālo potenču izpēti, uzsverot, ka mācīšanās process ir prioritārs, salīdzinot ar rezultātu sasniegšanas termiņiem un kvalitāti** (*Bērziņa, 2005*). Tā ir izpratne par to, ka visveiksmīgāk skolēns var iekļauties mācību procesā, ja sadarbosies visi pieaugušie, kuriem var būt kāda loma izglītības procesā: skolotāji, vecāki, mediķi, sociālie darbinieki, sociālie pedagogi, psihologi u.c., turklāt katram skaidri iezīmējot, kas tieši no viņa ir atkarīgs bērna attīstībā (*Skola visiem, 2002; Tūbele, Šteinberga, 2004*). Skolotāja personiskā mācību pieeja, sapratne par to, kā skolēni mācās, nosaka skolotāja darbu (*Florian, 2008*). Tā ir skolotāja izpratne, ka skolēns mācās citādi un ka jebkurai skolēnam mācību procesā var rasties grūtības, kad nepieciešama palīdzība. Tas arī nozīmē to,

ka skolotājs ir jāapbruņo ar vispārīgām zināšanām un izpratni par daudzveidīgām īpašajām vajadzībām, kādas varētu būt mācību procesā. Iekļaujošajā izglītībā akcentēta visas klases kā sociālas vienības kopdarbība mācību procesā: tas nozīmē, ka klases skolēni gan palīdz viens otram tikt galā ar grūtībām, gan arī to, ka skolotājs mērķtiecīgi vada darbu klasē tā, lai katrs neatkarīgi no spēju līmeņa varētu justies nozīmīgs. Skolotājs katram atrod iespēju justies noderīgam, zinošam un varošam kaut kādā aktivitāšu jomā (*Bērziņa, 2003; Mittler, Mittler, 2000*). Sociālā attieksme var izslēgt personas ar speciālajām vajadzībām no iekļaušanās sabiedrībā un tādējādi pārtraukt to darbību (*Winter, 2003*).

Iekļaujošā izglītība ir viens no iekļaujošās sabiedrības aspektiem (*Booth, 2000*). Izglītības iestāde, kurā iekļaujas skolēni ar speciālajām vajadzībām, ir vislabākā vide visiem skolēniem, jo katram ir tiesības kopā mācīties ar saviem vienaudžiem, iekļaujošā izglītība iemāca iecietību, līdzjūtību, cieņu un sapratni (*Šenberga, 2003*). Skolēni sāk apzināties cilvēciskā potenciāla iespējas, kas ļauj viņiem attīstīt jūtīgumu un pozitīvu attieksmi pret cilvēcisku pieredzi (*Hansena, 1998*). Iekļaujošajā skolā ir normāla parādība, ka vienlaicīgi vienā klasē strādā divi vai vairāki skolotāji (*Pathways to inclusion, 2005*).

Par nozīmīgiem sociālās paradigmas – iekļaujošās izglītības – pētniekiem un attīstītājiem pasaulē tiek uzskatīti M. Ainskovs (*M. Ainscow*), T. Būts (*T. Booth*), A. Deisons (*A. Dyson*), L. Floriana (*L. Florian*), M. Giangreko (*M. Giangreco*), T. Hofzess (*T. Hofsass*), H. Meisons (*H. Mason*), J. Korbets (*J. Corbett*), L. Lokslījs (*L. Loxley*), S. Mailza (*S. Miles*), A. Milvards (*A. Millward*), D. Mitčels (*D. Mitchell*), S. Peterse (*S. Peters*), R. Riezers (*R. Rieser*), M. Rouzs (*M. Rouse*), A. T. Skrtiks (*T. Skrtic*), C. Tiltstone (*C. Tiltstone*), B. Tomass (*B. Thomas*), kā arī daudzi citi. Latvijā iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumu pētnieki (bez autores) – D. Bethere, Ā. Bērziņa, V. Guseva, D. Nīmante.

M. Ainskovs (*Ainscows, 2004*) ir pārliecināts, ka, īstenojot iekļaujošo izglītības iestādes politiku un darbību, ir svarīgi zināt izglītības iestādes darbinieku, skolēnu un vecāku viedokli, svarīga ir savstarpēja hospitācija ar redzētā analīzi, kolēģu stundu videoierakstu vērošana un grupu diskusijas par stundas norisi; diskusijas par mācību rezultātiem, apmeklējumu, skolēna „izslēgšanas” gadījumiem u.c. norisēm; skolēnu intervēšanas datu analīze, personāla profesionālā pilnveide, pirms tam noskaidrojot vajadzības; sadarbība ar citām skolām, labās prakses apguve. Izglītības iestādes attīstības plānam vai uzvedības politikai jāpamatojas uz

reālu skolotāju un izglītības iestāžu darbības refleksiju. M. Ainskovs (*Ainscow, 2004, 2005; 2008, 71*), S. Mailza (*Ainscow, Miles, 2009, 2*), T. Būts (*Booth, Ainscow, 2002, 3*), M. Olivers (*Oliver, 1996, 84*), R. Riezers un H. Pīslīja (*Rieser, Peasley, 2002, 50*), S. Vairinens (*Vayrynen, 2000*) uzsver, ka iekļaujošā izglītība:

- *ir process* (labāku veidu, kā reaģēt uz daudzveidību, nebeidzama meklēšana, mācīšanās sadzīvot, mācīties un mācīties no dažādības);
- ir saistīta ar šķēršļu identificēšanu un novēršanu: savākt, izvērtēt, salīdzināt informāciju no dažādiem avotiem, plānot uzlabojumus politikā un praksē; stimulēt radošumu, problēmu risināšanas prasmes;
- ir klātbūtne, līdzdalība, sasniegumi visiem studentiem (klātbūtne – kur mācās, cik droši jūtas, kā apmeklē; līdzdalība – pieredze darboties, kamēr ir skolā; sasniegumi – rezultāti visā mācību procesa laikā, ne tikai pārbaudēs un testos);
- īpašs uzsvars uz tām skolēnu grupām, kurām ir risks būt atstumtiem un nesekmīgiem (īpaši jāuzrauga, lai tiktu veikti pasākumi, lai nodrošinātu to klātbūtni, līdzdalību un sasniegumus).

M. Ainskovs, T. Būts un A. Deisons (*Ainscow, Booth, Dayson, 2006*) un S. Mailza (*Ainscow, Miles, 2008, 17*) 2008. gadā, runājot par plaša starptautiska pētījuma par iekļaušanas idejas izpratni un domām par iekļaušanas rezultātiem dažādās valstīs, apgalvo, ka pastāv šādi domāšanas un sapratnes tipi par iekļaušanu: iekļaušana attiecas uz skolēniem ar speciālajām vajadzībām un invaliditāti, iekļaušana kā pretnostatījums izslēgšanai uzvedības/disciplīnas dēļ, iekļaušana attiecas uz grupām, kuras pakļautas atstumšanai, iekļaušana kā „skolas visiem” veidošana, iekļaušana kā izglītība visiem, iekļaušana kā principiāla pieeja izglītībai un sabiedrībai kopumā (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/b*).

G. Tomass (*G. Thomas*) un A. Lokslījs (*A. Loxley*) uzskata, ka **iekļaujošā izglītība ir tolerance, daudzveidība un vienlīdzība** (*Thomas, Loxley, 2001, 5*). M. Ainskovs, T. Būts un A. Deisons uzskata, ka **iekļaušana ir nebeidzams process, kas saistīts ar ilgtspējības ideju**, jo tās galvenais mērķis ir sagatavot skolēnus ilgtspējīgam dzīvesveidam ilgtspējīgas kopienas un vides ietvaros, un piedāvā novērtējuma kritērijus iekļaujošās pieejas attīstībai izglītības iestādē:

- skolas vadības darbība;
- atbalsta komandas savstarpējā sadarbība mācību procesā;
- informācijas vākšana no skolotāju un atbalsta personāla puses, lai analizētu to un uzlabotu praktisko darbību;

- izglītības iestādes sadarbība ar citām skolām, pašvaldībām un tās institūcijām, augstskolām;
- izglītības iestādes darbības perspektīvais plānojums (*Ainscow, Booth, Dyson, 2006*).

M. Ainskovs, A. Deisons (*Ainscov, Booth, Dayson, 2006*), T. Būts (*Booth, 2000*), R. Heins un N. Verka (*Hanes, Werk, 2013*), H. Meisons (*Mason, 2002*), R. Riezers un H. Pīslīja (*Rieser, Peasley, 2002*), S. Stubbs (*Stubbs, 2008*), A. T. Skrtiks (*Skrtic, 2005*) uzskata, ka iekļaujošā izglītība samazina skolēnu izslēgšanu un palielina līdzdalību, bet vienlaicīgi *prasa arī pārstrukturēt izglītības iestādes kultūru, politiku un praksi*, lai tā atbalstītu mācīšanos un līdzdalību daudzveidīgiem skolēniem savā kopienā. Līdzīgas domas izsaka arī un daudzi citi iekļaujošās izglītības procesu pētnieki.

Autorei saistošs šķiet S. Stuba (*Stubbs, 2008*) piedāvātais redzējums, kā izglītības iestādē varētu veidot un attīstīt iekļaujošo kultūru, izglītību, praksi (skatīt 1.5. tabulu).

A. T. Skrtiks iekļaujošo izglītību redz kā mācību personalizēšanu visiem skolēniem, pārstrukturizēšanu visām skolām, mācību veikšanu caur sadarbību, savstarpēju pielāgošanos, atgriezenisko saiti – diskursu (*Skrtic, 2005, 4*). M. Ainskovs, A. Deisons un S. Veinere (*S. Weiner*) norāda arī uz līderu centrālo lomu izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības procesā, jo, strādājot ar saviem kolēģiem, līderis var veicināt iekļaujošo kultūru (*Ainscow, Dyson, Weiner, 2013*).

S. Peterse uzskata, ka iekļaujošā izglītība tiek balstīta uz cieņu pret indivīdu un nozīmē vairāk nekā fizisko integrāciju, jo papildus pieejamām klasēm un iekārtām, bērnu un jauniešu ar invaliditāti izglītošanai ir jābūt nodrošinātai atbilstošai mācību atbalsta sistēmai. Šis atbalsts var ietvert elastīgu mācību programmu (dažiem skolēniem), pienācīgi sagatavotus skolotājus un izglītības iestādes kultūru (*Peters, 2007, 99*). S. Peterse, veidojot globālus pārskatus, izpētījusi, ka iekļaujošā izglītība ir rentabla un var būt veiksmīga, ja pareizi tiek īstenota un atbalstīta, un konstatē, ka: „galvenie šķēršļi kvalitatīvas izglītības sniegšanai skolēniem ar traucējumiem visos izglītības kontekstos ir agrīnās diagnostikas un iejaukšanās pakalpojumu trūkums, negatīva attieksme, izslēdzoša politika un prakse, nepietiekama skolotāju izglītība, it mācīt bērnus ar dažādām spējām, neelastīgas mācību programmas un novērtēšanas procedūras, nepietiekams speciālistu atbalsta personāls, lai palīdzētu skolotājiem, veicot īpašu un regulāru darbību, trūkst atbilstoša mācību aprīkojuma

un ierīču, ir nespēja veikt grozījumus skolas vidē, lai tā būtu pilnībā pieejama” (Peters, 2004, 52; Porter, 2001).

1.5.tabula

Iekļaujošās kultūras, izglītības, prakses veidošana

(Rozenfelde pēc S. Stuba, 2008)

<i>Iekļaujošās kultūras radīšana nozīmē</i>	<i>Iekļaujošās politikas veidošana nozīmē</i>	<i>Iekļaujošās prakses veicināšana nozīmē</i>
<ul style="list-style-type: none"> - attīstīt kopienu, kurā ir: <ul style="list-style-type: none"> • savstarpēja palīdzība un atbalsts; • iesaistītas visdažādākās cilvēku grupas; • atzinīga vide; • savstarpēja cieņa un viedokļu uzklauššana 	<ul style="list-style-type: none"> - attīstīt izglītības iestādi visiem: <ul style="list-style-type: none"> • personāla, kas atzīst dažādību, komplektēšana; • laba un taisnīga izturēšanās no personāla puses; • visu vietējo bērnu uzņemšana izglītības iestādē; • pieejama vide 	<ul style="list-style-type: none"> • atbilstošas mācību programmas; • visiem pieejamas nodarbības; • nodarbības aktīvi veicina izpratni par atšķirību un iekļaušanu; • visi bērni saņem atbalstu; • komanda mācās
<ul style="list-style-type: none"> - attīstīt iekļaujošās vērtības: <ul style="list-style-type: none"> • rosināt skolēnus attīstīt savu potenciālu; • veidot kopīgas vērtības; • visus bērnus novērtēt vienādi; • atzīt, ka skolēns ir cilvēciska būtne – ne tikai mācīšanās mašīna; • novērst šķēršļus (sociālais modelis); • apkarot diskriminējošu praksi, piemēram, huligānismu 	<ul style="list-style-type: none"> - organizēt atbalstu daudzveidībai: <ul style="list-style-type: none"> • koordinēt atbalstu; • kopīgi risināt problēmas; • sniegt atbalstu dažādām grupām: personālam, skolēniem, vecākiem; • sniegt atbilstošu atbalstu skolēniem ar dažādām vajadzībām; • identificēt un samazināt šķēršļus mācību procesā 	<ul style="list-style-type: none"> - resursu mobilizēšanu: <ul style="list-style-type: none"> • taisnīga sadale; • izmantoti kopienas resursi; • visi cilvēki (bērni, darbinieki, vecāki) vērtēti kā resursi; • prioritāri izmantoti vietējie un ilgtspējīgie resursi

Iekļaujošā izglītība nav jauna iniciatīva ar attiecīgu politikas kopumu, kas ir papildus esošajām izglītības aktivitātēm, tas nav speciālās izglītības veids, bet alternatīva tam (Booth, 2000; Florian, 2008; Porter, 2001), tas joprojām ir process, kas vēl nav vainagojies ar nemainīgiem panākumiem. Grūti pasaulē būtu atrast kaut vienu izglītības iestādi, kas pilnībā atbilstu iekļaujošās izglītības iestādes statusam (Evans, Lunt, Wedel, Dyson, 1999). Tādēļ iekļaujošās izglītības iestādes

skolotājiem jāapgūst „labās prakses” piemēri, jāmacās no jaunām idejām un tostarp arī no savām un citu kļūdām (*Ainskovs, Buts, Deisons, 2006*).

Rezumējums: jēdziens „iekļaujošā izglītība” atrodas attīstībā – tā izpratne mainās un pakāpeniski papildinās. Iekļaušana vēl joprojām, 20 gadus pēc Salamankas konferences, ir sarežģīts un pretrunīgs jautājums, un joprojām nav labi saprasts, kā attīstīt iekļaujošo praksi izglītības iestādē.

1.4. Atbalsta sistēmas veidošana skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādes procesā

Saskaņā ar *UNESCO* iekļaujošās izglītības pamatprincipiem iekļaujošā izglītība tiek uzskatīta par procesu, kurā jāņem vērā visu personu, kas mācās, vajadzību daudzveidība un tās jāapmierina, izmantojot pieaugošo līdzdalību mācību procesā, kultūrā un kopienas vērtībās, lai mazinātu sociālo atstumtību un nabadzību (*UNESCO, 2005/a*). **Iemesli, lai izvēlētos iekļaujošās izglītības modeli, ir: izglītojošie, jo izglītības sistēmai jābūt kvalitatīvai un visiem pieejamai no agras bērnības, sociālie, jo izglītībai jāveicina attieksmes maiņa, veidojot no aizspriedumiem, diskriminācijas un atstumtības brīvu sabiedrību, saimnieciskie, jo izglītība palīdz uzlabot konkurētspēju apstākļos, kad jārisina jauni uzdevumi.** Izglītības mērķis ir veidot labāku sabiedrību, kas veicina integrāciju un sadarbību, nevis statusu un konkurētspēju (*Cardona, 2011*).

Lai veidotu iekļaujošo izglītību, ir jāmaina izglītības saturs, pieeja, struktūra un izglītības stratēģijas (*Education White paper 6, 2001; NAP, 2006; World Health Organization, 2011*), pēc tam attīstot arī mācību spēku apmācības sistēmas, un tai ir jāpiešķir lielāki līdzekļi, turklāt nepieciešams globāls skatījums, kas ietvertu visus skolēnus, un pārlicība, ka vispārējās izglītības sistēmas pienākums ir izglītēt visus cilvēkus. Iekļaujošās izglītības mērķis ir pienācīgi nodrošināt dažādu sociālo grupu izglītības vajadzības, ko iespējams panākt gan ar formālās, gan neformālās izglītības starpniecību. **Efektīvs, ideāls iekļaušanas process ir izglītības iestādes un sabiedrības iekļaujošas darbības simbioze** (*UNESCO, 2005/a; Education White paper 6, 2001*).

Valstu nacionālo ziņojumu ES Speciālās izglītības attīstības aģentūrai analīze un autores secinājumi Eiropas valstu speciālās izglītības īstenošanas iespēju izpētes braucienos apstiprina atzinumus par atbalsta sistēmu, ko īsteno pasaules valstīs,

veiksmīgai bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs procesu norisei.

1. Daļā Rietumeiropas valstu atbalsts iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām tiek nodrošināts, izmantojot gan izglītības iestādes iekšējos resursus, t.i., dažādu kvalifikāciju speciālistu palīdzību, kuri ir izglītības iestādes darbinieku štatu sarakstā, gan ārpuskolas speciālie dienesti un speciālie pedagogi. Pēdējā gadījumā liela nozīme ir speciālajām izglītības iestādēm, jo tieši to darbinieki strādā kā atnākošie speciālie pedagogi.
2. Lielākajā daļā valstu izglītības iestādēs atbalsts pamatā adresēts skolēniem, lai gan tikpat kā visos ziņojumos norādīts, ka atbalsts vajadzīgs arī skolotājiem.
3. Atbalsts tiek sniegts izglītības iestādē, bet atbalsta raksturs atkarīgs no konkrēta skolēna individuālajām izglītošanās vajadzībām, ko nosaka traucējuma raksturs un smaguma pakāpe, taču ir valstis, kuras sniedz atbalstu kā izglītības iestādē, tā arī ārpus izglītības iestādes gan skolēniem, gan skolotājiem. Tāpat daudzās valstīs ir nodrošināta konsultatīva palīdzība vecākiem.
4. Eksistē, kā minimums, četras atbalsta sniegšanas pamatformas: preventīvais atbalsts; informatīvi konsultējošais atbalsts (skolēna attīstības grūtību raksturojums, iepazīstināšana ar speciāliem mācību materiāliem, mācību tehniskajiem palīg līdzekļiem, speciālās izglītības metodikām utt.); mācību programmas un procesa diferenciacija (individualizācija un adaptācija); skolēna ar speciālajām vajadzībām mācīšanās procesa un mācību vides uzlabošana (izglītības iestādes darbinieku izglītošana, speciālistu konsultācijas, atbildības sadalīšana, darbinieku kvalifikācijas celšana utt.).
5. Atbalsta organizēšanas pamatstratēģija – vispārējās un specifiskās informācijas nodrošināšana, iekļaušana darbībā, izmaiņas izglītības iestādes izglītības sistēmā (*Pathways to inclusion. 2005; Olsen, 2001; EADSNE, 1998; Education White paper 6, 2001*).

Iekļaujošās izglītības īstenošana ir multidisciplinārs darbs: atbalsta struktūras, kas ietekmē iekļaujošo izglītību, ir ļoti daudzveidīgas un bieži ietver virkni speciālistu no dažādiem dienestiem, kuri izmanto atšķirīgas pieejas un darba metodes. Izveidotās atbalsta struktūras var darboties gan kā atbalsts, gan kā šķērslis iekļaušanai (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2009, Wolfendale, 1987*). Atbalsta struktūras, kas atbalsta iekļaušanu, sastāv no virknes dažādu

speciālistu dienestiem, organizācijām, tostarp arī nevalstiskām un resursu centriem, kā arī speciālistiem, kas atspoguļo vietējā līmeņa vajadzības (*Stubbs, 2008*). Atbalsta struktūrām jāspēj elastīgi reaģēt uz daudzām organizāciju, kā arī individuālām un ģimenes vajadzībām (*Wood, 1984*), jādarbojas „saskaņoti gan nozares iekšienē gan starp nozarēm (izglītības, veselības, sociālās palīdzības u.c.), kā arī ar atbalsta personāla komandām”, jādarbojas tā, „lai vislabākajā veidā atbalstītu visu izglītojamo pāreju starp dažādiem izglītības posmiem mūžizglītības kontekstā (pirmsskolas izglītība, obligātā izglītība, tālākā izglītība un ar nodarbinātību saistītā izglītība). Šādas atbalsta struktūras izmanto starpnozaru pieeju, kas integrē zināšanas un dažādu jomu profesionālās kompetences perspektīvas, lai holistiski aplūkotu izglītojamo vajadzības, izmanto līdzdalības pieeju, kuras nodrošināšanai nepieciešams mainīt kontroles atrašanās vietu palīdzības saņemšanai no atbalsta speciālistiem Lēmumu pieņemšana par atbalsta nepieciešamību ne tikai iesaista vispārīzglītojošo klašu skolotājus, izglītojamos un viņu vecākus, bet viņi arvien biežāk vada šo procesu, strādājot kopā ar starpnozaru komandu speciālistiem. Šādai pieejai nepieciešama būtiska speciālistu attieksmes un prakses maiņa” (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2009, 19–20*).

Resursi, kas nepieciešami atbalsta organizēšanai skolēniem ar speciālajām vajadzībām un iekļaujošās prakses veicināšanai, ir cilvēkresursi, materiālie, finansiālie resursi, piekļuve informācijai un zināšanām (*Education White paper 6, 2001; Miles, 2000; Wolfendale, 1987; Weigle, 2003*).

Tomēr pat resursu pieejamībai nav lielas nozīmes, ja ir negatīva iesaistīto cilvēku attieksme, skolēni ar speciālajām vajadzībām un pārējie skolēni nav gatavi būt kopā, iekļaušanas procesā iesaistītie nav izglītoti, viņiem ir citas prioritātes, izglītības iestādes darba sistēma nav elastīga, nav apmācīts personāls, pie lieliem attālumiem nav transporta, nav aprīkojuma un materiālu, nav finanšu, valstī nav vienotas atbalsta darba sistēmas (*Miles, 2000; Wolfendale, 1987; Weigle, 2003*).

Lauku apstākļos atbalsta nodrošinājumu apgrūtina attālums no centra, no tuvākās pilsētas, kas ir arī viens no iemesliem, kāpēc grūti piesaistīt augsti kvalificētus skolotājus un speciālistus. Tādēļ vietējo skolotāju izglītošana, pastāvīgs atbalsts ir būtisks visām pārmaiņām izglītībā un atbalsta sistēmai jāstrādā vienoti valsts līmenī.

Galvenā pieeja – risināt atbalsta sistēmas veidošanas jautājumus trīs līmeņos: valdības, skolotāju un skolēnu līmenī (*Education White paper 6, 2001; Mitchell,*

2010, 11.ch.; Ras, 2008; Wolfendale, 1987), kas nozīmē – atbalsts izglītības iestādei, atbalsts skolotājiem, atbalsts skolēniem. Arī V. Birkete (*V. Birkett*) norāda, ka, veidojot sistēmu iekļaujošās izglītības iestādes darbībai, svarīgi ir nodrošināt atbalstu skolēnam, atbalstu skolotājiem, atbalstu izglītības programmas realizācijai, tātad – atbalstu izglītības iestādei (*Birkett, 2004, 14–15*).

Ne mazāk svarīgi, uzsākot un veidojot atbalsta sistēmu valsts, pašvaldības, izglītības iestāžu līmenī, vienlaicīgi (vai jau iepriekš) veikt informatīvu un izglītojošu darbu sabiedrības attieksmes maiņas veicināšanai attiecībā uz skolēnu, cilvēku ar speciālajām vajadzībām iekļaušanās sabiedrībā un vispārējā izglītības sistēmā jautājumiem, organizējot arī iespēju atrasties, darboties kopā.

Autorei saistošs ir Baltajā grāmatā (*Education White paper 6, 2001*) uzsvērtais – atbalstam jābūt organizētam dažādos līmeņos, piemēram, klasē, izglītības iestādē, rajonā, pašvaldību un valsts līmenī, lai novērstu neefektīvu mācīšanos, turklāt atbalstam jābūt skolēniem, pedagogiem, vecākiem un sistēmai kopumā. Baltajā grāmatā aprakstīta atbalsta sistēmas veidošana, sākot no izglītības ministrijas līmeņa – likumdošanas pārskatīšana un sakārtošana, akcentējot iekļaujošās izglītības sistēmas izveidi, pašvaldību atbalsta centru izveide, izglītības iestāžu izvērtēšana un speciālo izglītības iestāžu pārveidošana par resursu centriem tuvās apkārtnes izglītības iestāžu konsultēšanai un atbalstam, vispārējās izglītības pamatskolu, vidusskolu un koledžu pārveide par pilnu resursu izglītības iestādēm. Līdzīgs skatījums uz atbalsta sistēmas veidošanu (speciālo izglītības iestāžu kā konsultatīvās un atbalsta darbības sniedzēju vispārējās izglītības iestādēm lomas noteikšana, vispārējās izglītības iestāžu iekļaujošās darbības veicināšana, skolotāju izglītošana) aprakstīta arī Mr. A. Singha (*Mr. A. Singh*), Indijas Cilvēku resursu departamenta ministra, „Vispārējās rīcības plānā attiecībā uz bērniem un jauniešiem ar invaliditāti” (*Singh, 2005*).

Viens no vecākajiem atbalsta sistēmas modeļiem ir **Bostvānas atbalsta sistēmas modelis** (1990), kas ietver Speciālās izglītības nodaļu valsts līmenī (formulē valsts stratēģiju iekļaujošās izglītības un skolu uzlabošanai kopumā, tajā skaitā personāla attīstību, atzīstot skolēnu un viņu vecāku viedokli un ietekmējot izmaiņas skolotāju apmācības programmās), Centrālo resursu centru kopienas līmenī (funkcijas: konsultācijas vecākiem, skolēniem ar speciālajām vajadzībām, izglītības iestāžu izglītošana iekļaujošās izglītības jautājumos) un izglītības iestāžu komandas – reaģēšanas vienības izglītības iestāžu līmenī (sastāvs: vecāki, skolotāji,

sociālais darbinieks; funkcijas: skolotāju konsultēšana par darbu ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, vispārējās izglītības iestādē). Izglītības iestāžu komandas nodrošina atbalsta sistēmu skolēniem ar speciālajām vajadzībām, ja radusies nepieciešamība, liek skolotājiem kritiski izvērtēt savu darbu, izmēģināt dažādas stratēģijas stundās, izmanto izglītības iestādes resursus, izmanto ārpus izglītības iestādes pieejamos resursus, piemēram, Centrālā Resursu centra piedāvājumu, veselības un sociālos pakalpojumus, ir valsts atbalsta sistēmas daļa pamatlīmenī. Modelis nodrošina iespēju skolotājiem mācīties vienam no otra un strādāt kopīgi, tas dod iespēju novērtēt skolotāju īstermiņa un ilgtermiņa izglītošanas vajadzības un nodrošināt tās pašā izglītības iestādē vai semināros. Svarīga ir izglītības iestāžu vadītāju dziļa iesaistīšanās, lai sniegtu atbalstu izglītības iestādei kopumā (Kisanji, 1999).

Š. Volfendale (Sh. Wolfendale) piedāvā izglītības iestādes atbalsta modeli (Wolfendale, 1987), kurā sadarbojas izglītības iestādes vadība (administratori, labklājības konsultanti, inspektori, psihologi), *sociālie dienesti* (sociālais pedagogs/darbinieks), *vecāki* (kopienu un brīvprātīgās organizācijas, skolu vadītāji), *skolotāju konsultanti* (resursu centri, speciālās izglītības iestādes), *apgabala autoritātes veselības jomā* (klīniskie mediķi, logopēdi, psihoterapeiti, medmāsa u.c.).

„Ganas” (autores nosaukums) iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmas modelis ietver Speciālās izglītības nodaļu, Akras Materiālo resursu centru, 4 Atbalsta centrus ārpus lielajām pilsētām, vietējos kopienu Resursu centrus un speciālās izglītības iestādes darbam ar skolēniem, kuriem ir smagi attīstības traucējumi un konsultatīvam darbam. Resursu centros strādā multidisciplināra komanda (piemēram, pediatri, bērnu psihologi, runas un valodas terapeiti, darba terapeiti u.c.), kas veic šādas funkcijas: izglītības iestāžu darba izvērtējums, ieteikumu, plānu izstrāde, skolēnu izvērtējums pēc standartizētiem diagnostikas testiem, speciālistu izbraukuma diagnostika, bezmaksas materiālu piedāvājums darbam, „ceļojošie skolotāji” - praktiķi skolotāju atbalstam iekļaujošās izglītības iestādēs, iekļaujošās izglītības īstenošanas koordinatori, sadarbība ar NVO, kas saistīta ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām dzīves darbību, lai palielinātu sabiedrības informētību par cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām, lai izveidotu iekļaujošās izglītības ilgspējīgu modeli (Hooker, 2007).

A. Deisons, balstoties uz plašiem iekļaujošās izglītības iestāžu darbības pētījumiem un nozīmīgo personīgo pieredzi, uzskata, ka **nav vienota modeļa, kā**

izskatās un strādā iekļaujošā izglītības iestāde, jo katra valsts, pašvaldība, izglītības iestāde veido savu iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmu (Dyson, 2010, 79; Nīmante, 2008/c, 156). Arī UNESCO pētījumi ļauj apgalvot, ka nav neviena perfekta iekļaujošās izglītības sistēmas veidošanas modeļa, bet visu izveidoto modeļu pamatā ir iekļaujošās izglītības pamatprincipi īstenoti vietējā kontekstā (UNESCO, 2009, 144).

Svarīgākie pamatprincipi, veidojot atbalsta sistēmu skolēniem ar speciālajām vajadzībām, kas iekļauti izglītības sistēmā vispārējās izglītības iestādēs, ir iekļaujošās izglītības noteikšana valsts un pašvaldību līmenī par prioritāti (Apeirons, 2007); pamata un papildus izglītību programmās ieviest speciālus apmācību moduļus par bērnu invalīdu vajadzībām; vecāku tiesību ievērošana, vecāku lomas un atbildības ievērošana ikvienā ar bērna izglītību saistītā jautājuma izlemšanā, alternatīva lēmuma pieņemšanā; administratīvo lēmumu apstrīdēšanas un pārsūdzības iespēju nodrošināšana; pakalpojumu kompleksa plānošana un nodrošināšana sadarbībā ar veselības aprūpes, sociālo pakalpojumu institūcijām; konsultāciju pieejamība bērnu invalīdu vecākiem un speciālistiem; skolu pielāgošana atbilstoši bērnu invalīdu vajadzībām, ievērojot saprātīguma principu; atbilstošu finanšu līdzekļu piesaiste (projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete, 2008, 18–19),

T. Būts un M. Ainskovs (Būts, Einskovs, 2000, 2008) uzskata, ka jēdzienu *atbalsts* vajadzētu uztvert daudz plašāk, ar to saprotot jebkura veida darbību, kas vairo izglītības iestādes iespējas savu darbu pielāgot atbilstoši skolēnu dažādībai. Pasākumu komplekss, kas palielina skolēnu ar speciālajām vajadzībām līdzdalību mācību procesā, paredz atbalsta nodrošināšanu skolēniem, skolotājiem plānojot stundu darbu, atzīstot skolēnu dažādu sākotnējo zināšanu līmeni, pieredzi un specifisko mācīšanās stilu, kā arī skolēniem palīdzot cits citam. Plānojot tādas mācību aktivitātes, kas veicina visu skolēnu līdzdalību, mazinās nepieciešamība pēc individuāla atbalsta. Savukārt pieredze, kas gūta, sniedzot individuālu atbalstu, var aktivizēt individuālo mācīšanos, kā arī uzlabot mācīšanas darbu lielākā skolēnu grupā (Būts, Einskovs, 2000, 2008).

Var rezumēt: lai sasniegtu mērķi – izglītības process, kurā katram skolēnam tiek sniegts viņam nepieciešamais atbalsts viņam nepieciešamajā laikā, viņa dzīvesvietai tuvākās izglītības iestādes mācību procesā, nepieciešamas pārmaiņas visā izglītības sistēmā kopumā (finansējumā, likumdošanā, skolu darbības

efektivitātes izvērtējumā, izglītības iestāžu atbalsta centru izveidē, veidojot izglītības sistēmu, kurā skolēns ar speciālajām vajadzībām, pateicoties nodrošinātām speciālistu agrīnās diagnostikas un intervences iespējām jau ģimenēs, koriģējošam un attīstību veicinošam atbalstam pirmsskolas izglītības iestādēs, izglītojas izglītības iestādēs (neskatoties uz vecāku izglītības iestādes izvēli), kurās nodrošināti resursi pilnvērtīgam skolotāju, speciālistu darbam, sniegtas plaša diapazona atbalsta, konsultāciju saņemšanas iespējas nepieciešamības gadījumā visiem mācību procesā iesaistītajiem, kurās nodrošināta individuāla un diferencēta pieeja katra skolēna jēgpilnai un rezultatīvai mācību darbībai.

1.4.1. Sekmīgas skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs noteikumi

Mūsdienās respekts pret skolēna individualitāti saistās ar vēl vienu būtisku problēmu izglītībā – kā multikultūru un daudzu reliģiju sabiedrībā un skolā veidot mācību procesu, lai tas atspoguļotu sabiedrības grupu variatīvās intereses un skolēna identificēšanās vajadzības. Vajadzība mācīt daudzus skolēnus pat ļoti lielās grupās, no vienas puses, skolēnu individuālo īpašību daudzveidība un vajadzība pēc personiskas brīvības, no otras, liek risināt vienmēr aktuālu problēmu – kā organizēt efektīvu mācību procesu (*Žogla, 2001/a*).

Sākot ar pagājušā gadsimta vidu, skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējā izglītības iestādē izprot kā procesu, kura mērķis iesaistīt skolēnu ar attīstības traucējumiem vispārīzglītojošās skolas dzīvē – gan mācību procesā, gan sociālajā dzīvē. Darbības gaitā iekļaušanas jēdziens ir paplašinājies, pārejot no formālas iekļaušanas, ievietojot skolēnu ar speciālajām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā, nemainot neko pašā skolas vidē, uz sagatavotu un pārdomāti realizētu iekļaušanu, kura paredz skolas iesaisti veiksmīgas iekļaušanas priekšnoteikumu izpildē (*Johnsen, Skjorten, 2001; Fox, 2003*). Gan skolotājiem, gan vecākiem par primāru būtu jāuzskata nevis pats iekļaušanas fakts, bet gan reāla iekļaušanās klases un skolas kolektīvā (*Centre for the study of Inclusive Education, 1996; Wilhelm, Eggertsdottir, Marinossou, 2006*), jo izglītības iestādē nav grūti uzņemt skolēnu ar speciālajām vajadzībām, bet diemžēl ne vienmēr izdodas panākt,

lai šis skolēns tur justos labi, justos piederīgs un saprasts (*Vīgante, 2006; Riddell, 2009*).

Iekļaujošā izglītība nenozīmē līdzāspastāvēšanu vienā programmā skolēnam ar speciālām izglītības vajadzībām un skolēniem bez attīstības traucējumiem. Drīzāk tas nozīmē mainīt programmu un mācīšanas pieejas visiem skolēniem klasē (*Mitchell, 2010, 11. chapter*). **Galvenās stratēģijas, pēc M. Ainskova un S. Mailzas domām (*Ainscow, Miles, 2009*), reaģējot uz skolēnu daudzveidību izglītības iestādē, ir sadarbība, labās prakses izmantošana, eksperimentēšana, sociālā mācīšanās. Iekļaujošā izglītība kļūst iespējama, ja pašas skolas mainās, maina savu politiku, izveido tādas programmas un vērtēšanas sistēmu, kas sekmē iekļaujošo izglītību (*Ainscow, Cesar, 2006; Avramidis, 2005, 6; Nīmante, 2008/c, UNESCO, 2005/1*). R. Riezers (*R. Rieser*) uzskata, ka labas iekļaujošās skolas sniedz kvalitatīvu izglītību visiem, tostarp arī skolēniem ar speciālajām vajadzībām, un šādās skolās izglītības kvalitāte uzlabojas kā skolēniem ar, tā skolēniem bez speciālajām vajadzībām. Iekļaujošā izglītības iestādē ir iekļaujoša kultūra, vērtības, uzskati, attieksme, entuziasms un apņēmība pārvarēt šķēršļus, kuri nepārtraukti rodas. Tā atspoguļojas vidē, uzvedībā un valodā, attieksmē (*Rieser, 2013*).**

1998. gadā UNICEF ieteikumos minēti 12 soļi virzībā uz iekļaujošās izglītības iestādi (*UNICEF, 1998*). Tie ir: veidot mācīšanās metodes, kas veicina līdzdalību un individuālo attīstību; pārvērtēt skolēnu atlases un klašu veidošanas principus izglītības iestādēs; nodrošināt taisnīgu eksaminācijas sistēmu, kas atļautu katram skolēnam demonstrēt savus sasniegumus; veicināt ārpus programmas atbalsta izvēršanu izglītības iestādēs; paplašināt vecāku un sabiedrības iesaistīšanos izglītībā; pētīt skolēnu darbu un tā saistību ar izglītības iestāžu apmeklēšanu un mācīšanos; vairāk uzmanības pievērst mazturīgu ģimeņu skolēnu piekļuvei izglītībai un izglītības kvalitātei invalīdu integrācijai normālās skolās; pievērst uzmanību etnisko minoritāšu vajadzībām; veicināt attīstību agrā bērnībā – visplašākajā izpratnē un ar dažādiem līdzekļiem; veikt pietiekamu centralizētu kontroli pār izglītības iestāžu vietējo administrāciju, tajā skaitā pār mācību programmu; nodrošināt pietiekamu finanšu piešķirumu vietējām pašvaldībām ar vāju resursu bāzi (*UNICEF, 1998; Jackson, Ryndak, Billingsley, 2003*).

T. Būts ir izteicis domu, ka izmaiņas ir jāievieš visos līmeņos un visā nozares sistēmā, ja vēlamies iekļaujošās izglītības attīstību (*Booth, 2000*). Nedrīkst kropļot faktus, izlikties, slēpt patiesību visos līmeņos, jo tas viss ir kropļojošs aspekts iekļaujošās izglītības attīstībā (*Ainscow, 2004, 10*). M. Ainskovs un S. Mailza definē iekļaujošās izglītības īstenošanas veicināšanas kritērijus izglītības iestādēs, sistēmā, politikā kopumā (*Ainscow, Miles, 2009, 5–6*).

Izglītības iestāde kļūst iekļaujoša:

- ja izglītības iestādēm ir stratēģija, kas veicina klātbūtni, līdzdalību un sasniegumus;
- izglītības iestādes sniedz atbalstu skolēniem, kuri ir atstumti, vāji, neaizsargāti;
- skolotāji ir sagatavoti darbam ar daudzveidību;
- skolotājiem ir profesionālās pilnveides pasākumi iekļaujošās izglītības pasākumu aspektā.

Izglītība izglītības iestādē kļūst iekļaujoša, ja:

- ir augsti kvalificēts atbalsts izglītības procesā;
- visas iestādes, pakalpojumu sniedzēji, kas iesaistīti darbā, īsteno iekļaujošo politiku un praksi;
- ir resursi (arī finansiālie);
- ir skaidra speciālistu palīdzības loma (arī no speciālām izglītības iestādēm).

Izglītības politika kļūst iekļaujoša, ja:

- svarīgos izglītības dokumentos izcelta iekļaujošās izglītības veicināšanas doma;
- vecākie darbinieki sniedz skaidru vadību par iekļaujošo izglītību;
- tiek atbalstīta iekļaujošā prakse izglītības iestādēs, ko konsekventi formulē un parāda visi vadītāji visos līmeņos;
- vadītāji visos līmeņos neapstrīd iekļaujošo praksi izglītības iestādēs.

Izglītības sistēma kļūst iekļaujoša, ja:

- iekļaušana tiek uzskatīta par vispārējo principu, kas vada visas izglītības politiku un praksi;
- mācību programmas, vērtēšanas sistēmas ņem vērā visus skolēnus;
- visas aģentūras, kas strādā ar bērniem, tajā skaitā veselības aprūpes un sociālo pakalpojumu, izprot un atbalsta politiskos centienus veicināt iekļaujošo izglītību;

- ir ieviestas sistēmas, kas uzrauga visu skolēnu klātbūtni, līdzdalību un sasniegumus (*Ainscow, Miles, 2009, 5-6*)

Riezers un Pīslija (*Rieser, Peasley, 2000, 6*) uzskata, ka, veicinot iekļaujošās izglītības ieguvu skolēniem ar speciālajām vajadzībām, ir svarīgi uzdevumi:

- darbs ar vecākiem, partnerības shēmu veidošana;
- izglītības iestādes bāzes attīstīšana, koncentrējoties uz iespēju sniegt praktisku atbalstu skolēniem, lai pēc iespējas vairāk vecāku jūtas pārliecināti, ka viņu bērnu vajadzības izglītības iestāde spēj apmierināt;
- izglītības iestādes personāla, vadības, speciālistu, kas strādā ar skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām, zināšanu un prasmju attīstīšana;
- sadarbība ar visām iestādēm, organizācijām, kuras tiek iesaistītas skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām izglītošanas procesā.

Līdzīgās domās ir S. Pijls un C. Meijers, kas apgalvo, ka iekļaujošā izglītība ir struktūra, lai sniegtu specializētu palīdzību izglītības iestādē, citas atbalsta sistēmas, decentralizācija un sadarbība starp izglītības iestādēm (*Pijl, Meijer, 1997, 12*).

Lai izglītības iestādes mācību process (politika un prakse) kļūtu iekļaujoša, M. Aiskovs, A. Deisons un S. Veinere nosaka nepieciešamību:

- būt skaidrībā par to, kas ir domāts ar iekļaujošo izglītību;
- mobilizēt visus pieejamos cilvēkresursus, lai pārvarētu šķēršļus mācību procesā un nodrošinātu līdzdalību;
- sniegt dažāda veida pierādījumus labas prakses iespējai, lai mudinātu skolotājus tālākam iekļaujošajam darbam;
- rūpīgi plānot papildu atbalsta sniegšanas iespējas skolēniem, kuriem tas nepieciešams, atbilstoši izglītojot atbalsta sniedzējus;
- saprast, ka iekļaujošā izglītība var tikt īstenota dažādos veidos, bet visus šos veidus vieno organizatoriska kultūra, kas skolēnu daudzveidību uztver pozitīvi;
- saprast, ka centrālā loma ir līderiem, kuri, strādājot izglītības iestādēs ar saviem kolēģiem, var veicināt iekļaujošo kultūru (*Ainscow, Dyson, Weiner, 2013*).

Pedagogi atzīst, ka arvien palielinās skolēnu skaits ar dažādām, atšķirīgām spējām, ne tikai speciālām izglītības vajadzībām, kā rezultātā mācību process, mācību stratēģijas un metodes kļūst arvien sarežģītākas (*Arbeláez, 2008; Florian, Rouse, 2001*). M. Aiskovs, A. Deisons un S. Veinere atzīmē, ka starptautiskā

pieredze liecina par to, ka ir dažādas pieejas, lai sniegtu atbalstu skolēniem ar speciālām izglītības vajadzībām izglītības procesā, bet vairāk izmantotas tiek trīs:

- 1) skolēns ar speciālajām vajadzībām „viens pret vienu” ar speciālās izglītības skolotāju (mērķtiecīga uzmanība, bet trūkst sociālā kontakta ar vienaudžiem, iespējama stigmatizācija, nepieciešami atsevišķi mācību līdzekļi utt.);
- 2) mācīšanās nelielā grupā (mērķtiecīga, atvieglināta un atbalstoša atmosfēra, bet atsevišķi skolēni var ciest, justies pazemoti, ja viņiem netiek mācīts tas, kas kopējā klasē);
- 3) kooperatīvs izglītības process ar diviem klasē strādājošiem skolotājiem vienlaicīgi (lielākam skaitam skolēnu ir iespēja saņemt atbalstu, skolēni ar speciālajām vajadzībām ir kopā ar klasesbiedriem, nodarbības ir kvalitatīvākas, bet skolotājiem ir vajadzīgs laiks kopīgai plānošanai, un, ja tas netiek sniegts, otrs skolotājs var justies vairāk kā palīgs, nevis līdzvērtīgs stundas darba partneris) (*Ainscow, Dyson, Weiner, 2013*).

Kanādas profesors G. Porters (*G.Porter*) atzīst, ka katrai valstij ir savi nosacījumi un īpašības, tāpēc nav unikālas receptes iekļaujošās izglītības attīstīšanai un katra valsts veido savu modeli, bet min vairākas iniciatīvas, kas varētu veicināt iekļaujošās izglītības attīstību:

- veidot pilotprojektus atsevišķās izglītības iestādēs vai izglītības iestāžu kopās, kurās piedāvāt „labās prakses un jaunattīstāmās stratēģijas” apguves iespējas, tādā veidā apmācot izglītības iestāžu direktorus un skolotājus, lai tie varētu apmācītu citus savu izglītības iestāžu darbiniekus;
- **nodrošināt pietiekamu finansējumu izglītības iestādēm kvalitatīvas pamatizglītības nodrošināšanai;**
- **maksāt skolotājiem pietiekami un tad pieprasīt pilnu dienu profesionālajā darbībā, tajā skaitā laika plānošanas, sanāksmju apmeklēšanu un personisko profesionālo pilnveidi;**
- nodrošināt skolotājiem mācību klasē stratēģijas, lai viņi var strādāt ar skolēniem ar dažādām mācību vajadzībām;
- nodrošināt skolotāju sadarbības iespējas ar izglītības iestādes atbalsta personālu;
- vākt un izplatīt zināšanas par „labās prakses” darbu;
- veidojot partnerību starp izglītības iestādēm, vecāku grupām, nevalstiskajām organizācijām, kā arī valdības un profesionālajām grupām;

- pedagoģiskās izglītības ieguves laikā studentus pastiprināti izglītot iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumos (*Porter, 2001*).

Pastāv virkne citu faktoru, kas var ietekmēt iekļaujošās izglītības attīstību. Runas un valodas programmas, uzlabota vecāku un skolotāju komunikācija, plašāk izmantots grupu darbs, skolēnu ar speciālajām vajadzībām līdzdalība klases aktivitātēs, diskusijās, izglītības iestādes un sabiedrības pieņemošā attieksme sekmē akadēmiskos sasniegumus un sociālo prasmju attīstību (*Jenkinson, 1997, 155*).

Pēc G. Portera (*Porter, 2001*) uzskatiem, kā viens no svarīgākajiem faktoriem, kas ietekmē iekļaujošās izglītības iestādes attīstību, ir atbalsta skolotāja esamība klasē un tā sadarbība mācību procesā ar priekšmetu skolotāju. Atbalsta skolotājs (visbiežāk speciālais pedagogs) sniedz profesionālu palīdzību mācīšanas stratēģijas izvēlē un plānošanā. Atbalsta skolotāji arī palīdz darbā ar vecākiem, un tie var strādāt ar iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām ārpus klases laikā, nodrošinot augstas kvalitātes palīdzību. Vēl viens veids, kā panākt iekļaujošās izglītības attīstību, ir saistīts ar pieeju „skolotājs palīdz skolotājam”, veidojot problēmu risināšanas komandas, kas vērstas uz konkrētu praktisku ieteikumu un stratēģiju izstrādi. Atbalsta skolotājs var vadīt šo grupu darbu. Gadījumos, kad skolēniem ir fiziskie, uzvedības un intelektuālie traucējumi, efektīvs darbs var notikt sistēmā „viens pret vienu” ar skolotāja palīgu. Palīgs var būt apmaksāts, īpaši apmācīts darbinieks vai atsevišķos gadījumos – vecāks vai brīvprātīgais. Ir ierasts modelis ar vienu skolotāju klasē, bet šo modeli var mainīt. Ja ir nepieciešams papildus pieaugušā darbs, to vajadzētu īstenot, jo tāda pieeja ievērojami palielina izglītības iestādes elastību, lai apmierinātu dažādas skolēnu vajadzības.

Vēl viens aspekts ir finanšu izdevumi skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas procesā. S. Peterse (*Peters, 1999*) uzskata, **ka izglītība ir ieguldījums, nevis izdevumi. Sākumā iekļaujošā izglītība parasti maksā vairāk, jo ir nepieciešamas lielākas izmaksas personālam, skolotāju profesionālai pilnveidei, izglītības iestādes ēku renovācijai, tomēr lielākā daļa no šiem izdevumiem ir vienreizēji izdevumi. Līdzekļu trūkums bieži ir šķērslis attīstībai** (*Wang, 2009, 4*). G. Porters (*Porter, 2001*) apgalvo, ka **iekļaujošās izglītības attīstībā nozīme ir arī zemajam skolotāju darba atalgojumam, kas izraisa to, ka ievērojams skaits skolotāju strādā divos darbos un atsevišķos gadījumos otrs darbs var būt ārpus izglītības nozares. Tomēr otrais darbs kaitē panākumiem, jo laiks, ko patērē skolotājs, lai sagatavotu un plānotu nākamās**

dienas nodarbības, tiek samazināts. Skolotājs nevar arī pilnvērtīgi piedalīties izglītības iestādes dzīvē: sanāksmēs ar kolēģiem, kuru mērķis ir uzlabot mācību un izglītības iestādes darbu kopumā. Tiek samazinātas arī iespējas skolotājiem tikties un strādāt kopā ar vecākiem.

Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana vispārējās izglītības iestādēs ir kas vairāk par skolēnu ar speciālajām vajadzībām fiziskas klātbūtnes akceptēšanu. Tai ir nepieciešama fundamentāla pārorientācija un mērķu pārdomāšana. Cilvēkiem jādalās vietā, varā, kontrolē un zināšanās. Visai palīdzībai, ko saņem skolēns, jābūt vērstai uz skolēna neatkarības, kas būs nepieciešama dzīvē, veidošanu un nostiprināšanu. Iekļaujošā pieeja izglītībā ir darbības, kas veiktas, lai vispārējās izglītības iestāžu sistēmā skolēnam ar speciālajām vajadzībām nodrošinātu iekļaujošo izglītību (*Jonssons, 2006; Wood, 1984*). Tas ir kaut kas vairāk par administratīvo struktūru jautājumiem. Tās dziļākā būtība ir ļaut attīstīties starppersonu attiecībām, kas radīs vidi, kurā ikviens var pilnībā piedalīties nozīmīgās un pieredzi bagātinošās darbībās. „Nozīmīga ir pašu izglītības iestāžu politika – iespēja un vēlme izglītības iestādei būt par iekļaujošās izglītības iestādi, nodrošinot vismazāk ierobežojošo vidi. Lai izglītības iestāde kļūtu par tādu, skolotājiem ir jābūt nepieciešamajai izglītībai un pieejamiem resursiem” (*Projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete, 2008*). Ja skolēnam ir grūtības, izglītības iestādei ir jāpārbauda, vai tā var mainīt mācību saturu, darba metodes vai organizāciju, lai tādā veidā varētu labāk reaģēt uz skolēna vajadzībām (*Jonssons, 2006; UNESCO, 2005/a,b*).

Pēc T. Būta un M. Ainskova domām, vispārējai izglītības iestādei, kura uzsākusi darbu iekļaujošās izglītības iestādes vides izveidē, būtu ieteicams strādāt pie izmaiņām trīs dimensijās (*Būts, Einskovs, 2000, 2008; Booth, Ainscow, 2000*).

1. dimensija. Iekļaujošā kultūra un tās attīstība (Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2000, 2008).

Šī dimensija rada tādu cilvēku kopību jeb sabiedrību, kurā ikviens jūtas droši, tiek pieņemts, kurā valda sadarbības gars un savstarpējs iedrošinājums, kurā ikviens tiek uzskatīts par pamatu visu visaugstākajiem sasniegumiem. Tā rada kopīgas iekļaujošās vērtības, kas tiek nodotas ikvienam jaunpienācējam šajā sabiedrībā – personālam, skolēniem, izglītības iestādes padomes locekļiem un vecākiem/aizbildņiem. Iekļaujošajā kultūrā izglītības iestādes, pieņemot lēmumus par

izglītības iestādes politiku un ikdienas darbu klasēs, balstās uz šiem principiem un vērtībām, lai nodrošinātu ilgstošu un nepārtrauktu izglītības iestādes izaugsmi.

Darbība izmaiņu nodrošinājumam:

- *izglītības iestādes iekšējā sabiedrība un tās izveide* (ikviens jūtas gaidīts, skolēni cits citam palīdz, personāls savstarpēji sadarbojas, personāls un skolēni cits pret citu izturas ar cieņu, personāls un vecāki/ aizbildņi izglītības iestādes darbā ir partneri, personāls un izglītības iestādes padomes locekļi veiksmīgi sadarbojas, izglītības iestādes darbā ir iesaistīta vietējā sabiedrība);
- *iekļaujošās vērtības un to radīšana* (no visiem skolēniem tiek gaidīti augsti sasniegumi, personālam, izglītības iestādes padomes locekļiem, skolēniem un vecākiem/ aizbildņiem ir vienota izpratne par iekļaušanu, visi skolēni tiek vērtēti kā vienlīdz svarīgi, personāls un skolēni cits pret citu izturas ar iejūtību un cilvēcisku izpratni, personāls meklē iespējas likvidēt šķēršļus mācīšanās procesam un līdzdalībai visās izglītības iestādes darbības jomās, izglītības iestādes tiecas maksimāli samazināt visus diskriminēšanas veidus).

2. dimensija. Iekļaujošā politika un tās izveide (Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2000, 2008)

Šī dimensija nodrošina to, ka iekļaušanās caurstrāvo visus izglītības iestādes plānus. Izglītības iestādes politika, tās darbību un attīstību nosakošie dokumenti atbalsta un mudina skolēnu un personāla līdzdalību, sākot ar brīdi, kad viņi ienākuši izglītības iestādē. Tie skar visu skolēnu intereses un maksimāli samazina izslēgšanas vai atstumšanas iespējas. Visos plānos un programmās, kas atspoguļo izglītības iestādes politiku, ir dots skaidrs pārmaiņu plāns. Jebkura veida darbība, kas vairo izglītības iestādes iespējas tās darbā pielāgoties skolēnu dažādībai, tiek uzskatīta par iekļaušanu atbalstošo pasākumu. Visas atbalsta formas tiek attīstītas atbilstoši iekļaušanas principiem un apkopotas vienotā struktūrā.

Darbība izmaiņu nodrošinājumam (*Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2000, 2008*):

- *izglītības iestādes visiem izveide* (personāla iecelšana un paaugstināšana amatā ir godīga, jaunajam personālam, uzsākot darbu izglītības iestādē, tiek sniegta palīdzība, izglītības iestāde tiecas uzņemt visus skolēnus no tuvākās apkārtnes, izglītības iestāde padara savas ēkas fiziski pieejamas visiem skolēniem, visi jaunie skolēni saņem palīdzību, uzsākot mācības izglītības iestādē, skolēnu

sadalīšana pa klasēm notiek tā, lai visi skolēni tiktu novērtēti kā vienlīdz svarīgi);

- *atbalsts dažādībai un tā organizēšana* (iekļaujošās aktivitātes, atbalsta darbība izglītības iestādē tiek koordinēta, tiek organizētas personāla profesionālās izaugsmes iespējas, izglītības iestāde īsteno iekļaujošu politiku: nodrošinot visu skolēnu līdzdalību, koordinējot mācīšanās atbalstu skolēniem, kuriem valsts valoda nav dzimtā valoda, reliģijas mācības un uzvedības atbalsta politika ir saistīta ar mācību programmas pilnveides un mācīšanās atbalsta nodrošināšanas politiku, atskaitīšana no izglītības iestādes disciplīnas pārkāpumu dēļ ir samazināta, ir samazināti šķēršļi izglītības iestādes apmeklēšanai, vardarbība ir samazināta līdz minimumam).

3. dimensija. Iekļaujošā darbība un tās pilnveide

Šī dimensija palīdz izglītības iestādēm attīstīt tādu darbību, kas atspoguļo to iekļaujošo kultūru un politiku. Stundas tiek organizētas, ievērojot skolēnu dažādību un tai pielāgojoties. Skolēni tiek iedrošināti aktīvi iesaistīties visos savas izglītošanās posmos, izmantojot zināšanas un pieredzi, ko viņi guvuši ārpus izglītības iestādes. Personāls izvērtē tā rīcībā esošos materiālos resursus, kā arī pārējos resursus, kas ir viņos pašos, skolēnos, vecākos/ aizbildņos un vietējā sabiedrībā, ko var mobilizēt mācīšanās un līdzdalības atbalstam (*Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2000, 2008*).

Darbība izmaiņu nodrošinājumam:

- *mācīšanās process un tā mērķtiecīga organizēšana* (mācīšana tiek plānota, domājot par visu skolēnu mācīšanos, stundas veicina visu skolēnu līdzdalību, stundas attīsta izpratni par dažādību, skolēni tiek aktīvi iesaistīti savā mācīšanās procesā, skolēni mācās, darbojoties kopā, vērtēšana veicina visu skolēnu mācību sniegumu paaugstināšanos, klases disciplīna balstās uz savstarpēju cieņu, skolotāji ir partneri cits citam mācību darba plānošanā, tā izpildē un analizē, speciālie pedagogi/ skolotāju palīgi atbalsta visu skolēnu mācīšanos un līdzdalību, uzdotie mājasdarbi veicina visu skolēnu mācīšanos, visiem skolēniem ir iespēja piedalīties ārpusklases nodarbībās);
- *resursi un to mobilizēšana* (mācību procesā dažādi skolēni savstarpēji sadarbojas, notiek darbs pie mācību materiālu un citu darba resursu iegādes, izstrādes un pilnveides, izglītības iestādes personāla kompetences ir plaši pielietotas, darbā tiek izmantoti arī vietējā sabiedrībā atrodamie resursi, kas

atbalsta iekļaušanas darbu) (*Booth, Ainscow, 2002; Būts, Einskovs, 2000, 2008*).

Līdzīgus apgalvojumus promocijas darba „Diferencētas mācības iekļaujošas pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā” kopsavilkumā izteikusi pedagoģijas doktore V. Guseva, kura secina, ka „heterogēnu spēju skolēnu klasē pamatizglītības pirmajā posmā iekļaujošās pieejas izglītībā īstenošanās indikators mācību procesā ir diferenciacija. Iekļaujošo pieeju izglītībā īstenojošas mācības to tiesiskajā, sociālajā un kognitīvajā aspektā raksturo:

- mācību procesa iekšējā diferenciacijā balstīšanās uz skolēnu speciālo vajadzību akceptēšanu un tuvākās attīstības zonas izpēti un noteikšanu, nodrošinot skolēnu ar speciālajām vajadzībām tiesiskumu un vienlīdzību;
- sociālajā konstruktīvismā balstīta mācīšanas un mācīšanās paņēmieni diferencēta izvēle, rosinot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iesaistīšanos un aktīvu līdzdalību;
- mācību procesa iekšējā diferenciacija kā mācību individualizācija, nodrošinot sasniegumus visiem skolēniem” (*Guseva, 2012, 33-34*).

Dimensija „Iekļaujošā kultūra un tās attīstība” ir visa pamats, jo izglītības iestādes iekšējā kultūra ir izglītības iestādes darba uzlabošanas pamats: kopēju iekļaujošo vērtību un sadarbības izveidošanās var izraisīt izmaiņas citās dimensijās, nodrošinot ilgtspējīgas pārmaiņas (*Indekss iekļaujošai izglītībai, 2006*). Iekļaujošās kultūras, politikas un prakses attīstību veicina izpēte (iesaistot skolotājus, atbalsta komandu, skolēnus, vecākus, izglītības pārvaldes darbiniekus kā pētniekus); pārdomas (veidojot „labus ieradumus” pārdomās un praksē); sadarbība (izmantojot dažādus materiālus un radoši ar tiem strādājot); savstarpējā kritika (izmantojot partnerību mācībās, lai panāktu virzību uz priekšu, līdzsvaroti izmantojot atbalstu un kritiku); problēmu risināšanas kapacitāte (radot kultūru, kas reaģē uz izaicinājumiem, kopīgi meklējot risinājumus) (*Indekss iekļaujošai izglītībai, 2006*).

Izglītības iestādei, kurā ir iekļauti skolēni ar attīstības traucējumiem, mācību procesā būtu jārealizē šādi darbības principi: humanitātes princips, mērķtiecīguma princips, pēctecīguma un sistemātiskuma princips, teorijas un prakses vienotības princips, individualizācijas un diferenciacijas princips, sociālo attieksmju veicināšanas princips u.c. (*Hazapova, 2000, 439–449; Freimanis, 2007, 70–113*).

Skolotājiem un izglītības iestādēm ir nepieciešams kāds, kas kritiski izvērtē izglītības iestādē notiekošo iekļaujošo darbību. To varētu darīt, izmantojot izglītības

iestādes pašnovērtējumu, salīdzinošo novērtēšanu un ārējo novērtēšanu. Tas būtu jā dara pedagogam – ekspertam ar darba pieredzi, kurš var ieteikt, kā uzlabot izglītības piedāvājumu, lai nodrošinātu visaptverošu pedagoģisko kvalitāti (*Rieser, 2013, 134*).

Var rezumēt, ka vispārējās izglītības iestādes darbība iekļaujošas izglītības procesa nodrošinājumam ir izglītības iestādes visiem izveide, kurā tiek sniegta palīdzība kā skolotājiem (profesionālās izaugsmes iespējas, mentorings, savstarpēju cieņa, palīdzība, u.c.), tā skolēniem (iekļaujošās aktivitātes, nodrošināta līdzdalība, mācīšanās atbalsts, uzvedības atbalsta politika, mācību procesa iekšējā diferenciacija, u.c.), ir nodrošināti nepieciešamie resursi visplašākajā nozīmē.

1.4.2. Izglītības vides veidošana iekļaujošā mācību procesa veicināšanai

Mūsdienu sabiedrībā izglītības iestāde ne tikai sniedz izglītību, zināšanas, tā veic audzināšanas (personības attīstīšana), kompensācijas (sociālās uzvedības deficīta izlīdzināšana) un aizsargājošo funkciju (*Gudjons, 1998*). Nākotnes sabiedrības pašsaglabāšanos kā vienotu veselumu un tās nepārtrauktu atjaunošanos nodrošina visu personību iekļaušanās sabiedrībā, arī to skolēnu un jauniešu, kuriem ir grūtības mācībās, kognitīvo un kustību spēju traucējumi. Izglītības procesā jāpanāk, lai šīs personas izjustu un apzinātos savas iespējas, lomu un nozīmi sabiedrībā, lai spētu optimāli iekļauties sociālajā vidē (*Integratīva mācību metodika adaptācijai sociālajā vidē kognitīvo un kustību funkciju uzlabošanai, 2012, 13*).

Iekļaujošā mācību procesa veicināšanā milzīga loma ir izglītības vides veidošanai, tā kā jebkura bērna personības veidošanos ietekmē vide (*Karpova, 2000*).

Izglītības videi, pēc Dž. Djūija jau 20. gs. sākumā paustajiem uzskatiem, ir jāveicina demokrātisks dzīvesveids ikdienā, jo tas, savukārt, veicina gan indivīdu, gan sabiedrības izaugsmi. Djūija demokrātijas izpratne balstās uz cilvēka un pasaules savstarpējo saistību, kurā nav pretnostatīšanas, nav cilvēciskā egoisma, kas attīstījies laika gaitā. Cilvēka dzīvesdarbība vai nu zēl, vai cieš neveiksmi tikai saistībā ar pārmaiņām vidē. Djūija skatījumā izglītības vides loma ir veicināt demokrātisku dzīvesveidu, praktizējot to skolas ikdienā un veicinot cilvēcīguma attīstību (*Salīte, 2009; Дьюи, 2001*). Cilvēks pilnvērtīgi var attīstīties tikai sociālajā

vidē, pārņemot apkārtējās sociālās vides pieredzi, tiek apgūtas zināšanas, attieksme, prasmes, veidojas vērtību orientācijas uzvedība, bērns apgūst sociālās lomas (*Špona, 2001*).

Mācību vide ir mērķtiecīgi organizēts fizisko, sociālo un informatīvo apstākļu kopums, kurā skolēns veido un īsteno savu pieredzi: zināšanas, prasmes un attieksmes pret sevi un apkārtējo pasauli (*Šūmane, 2012*).

Branela universitātes lektors R. Fišers metodiskajā materiālā „Zinārkārtīgi jautājumi par naudu” un grāmatā „Mācīsim bērniem mācīties” apgalvo, ka pozitīvu klimatu veido: lojalitāte – veicinot katra skolēna piederības izjūtu klasē un pārliecību par spējām domāt un mācīties; uzticēšanās – iesaistīt skolēnus lēmumu pieņemšanā un uzticēt katram zināmu atbildību, vienojoties par mācīšanās rezultātiem; atbalsts – sniegt palīdzību un iedrošinājumu mācību procesā, apņemoties veicināt katra skolēna izaugsmi un mācīšanos; dinamisks spraigums – enerģiski un ar entuziasmu tiekties pēc mērķiem un saglabāt morāles principus, sastopoties ar mācību grūtībām; paredzējumi – nospraust mērķus, būt skaidrībā par pieņēmumiem, viedokļiem un mācīšanās rezultātiem; komunikācija – dalīties ar informāciju par veiksmēm un neveiksmēm un, daloties zināšanās, izveidot kopīgas saistības (*Fišers, 2005, 188; Fišers, b.g.*).

Tā kā mūsdienu izglītības pirmais atslēgas vārds ir humanitāte un humānās izglītības centrā atrodas skolēns kā garīga būtne, tad skolotāja pienākums ir veidot tādu vidi, kas skolēnu motivē, ļauj izbaudīt intelektuālas atklāsmes un darbošanās prieku (*Valce, 2002; Поджер, 1961; Svence, 1998; Swann, 1981*). Skolēnu mācību sasniegumus veicinošās mācību vides struktūra izriet no mācību vides definīcijas: mācību telpas fiziskajā vidē ir nodrošināti optimāli apstākļi darbam; skolēnu un skolotāju darbība ir balstīta uz savstarpējo sadarbību klases sociālajā vidē; daudzveidīgi tiek izmantotas daudzveidīgas informatīvās vides iespējas (*Šūmane, 2012*).

Nozīmīgākie priekšnosacījumi veiksmīgām mācībām, skolēnu saskarsmes kultūras un vērtīborientācijas attīstībai vispirms ir mācību vide, kas skolēnam ļauj sajust un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās, kas rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (*Maļicka, 2004, 129*). Pozitīva vide palīdz risināt arī ar skolēnu uzvedību saistītās problēmas (*Friend, Bursuck, 2002, 123; Herbert, 1974*).

Ja skolotājam izdodas sadarboties ar skolēniem kā līdzvērtīgiem un līdztiesīgiem partneriem, neskatoties uz pieredzes un vecuma atšķirību, tad viņu starpā veidojas attiecību sistēma „subjekts - subjekts”. Šādā situācijā visveiksmīgāk notiek mijiedarbība un mācību process ir maksimāli efektīvs (*Šūmane, 2012*).

Viens no izaicinājumiem, ar kuriem saskaras iekļaujošajā izglītības iestādē strādājošs skolotājs, ir skolēnu daudzveidība. Daudzveidībai ir raksturīgi, ka visiem bērniem un jauniešiem ir daudz kas kopīgs. Daudzveidībā ir spēks, un visiem bērniem ir stiprās puses. Tā ir būtiska atbildība visiem tiem, kas māca, un visiem tiem, kas atbalsta skolēnu tiesības mācīties un skolotājus viņu ticībā, ka visi skolēni spēj mācīties (*Peters, 2004, 46*). Iekļaujošās izglītības programmas mērķis ir palīdzēt pārvarēt neveiksmes un grūtības, ar kurām skolēns sastopas izglītības iestādē, kā arī risku atpalikt vai tikt izslēgtam no izglītības iestādes (*Roth, Szamoskozi, 2005*). Neprasmīgi organizētas iekļaušanas risks ir tas, ka bērns tikai fiziski atrodas kopā ar citiem klasē, bet neko neiemācās (*Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē, 2005, 16*). Svarīgi ir veicināt skolēniem draudzīgas izglītības iestādes kultūras un vides attīstību, kas sekmē efektīvu, visus skolēnus iekļaujošu, veselīgu un drošu, kā arī dzimumu līdztiesību veicinošu mācību procesu, nodrošinot skolēniem, viņu ģimenēm un sabiedrībai aktīvas līdzdalības iespējas (*UNESCO, 2008/b*).

Lai veicinātu skolēnu ar speciālajām vajadzībām mācību sasniegumus mācību vidē, jāņem vērā, ka šo skolēnu prasmes attīstās darbības procesā, vingrinājumu rezultātā, balstoties uz iegūtajām zināšanām (*Ильин, 2005*). Tas nozīmē, ka mācību vidē ir jārada tādi apstākļi, lai skolēns mācoties varētu balstīties uz jau apgūto, daudzveidīgi vingrinoties, nostiprināt un izmantot jaunās zināšanas praksē.

Lai visefektīvāk apmierinātu visu klases skolēnu dažādās vajadzības, skolotājiem nepieciešams izveidot tādu mācību vidi, kas ļautu visiem skolēniem izpildīt savus mācību mērķus un piedalīties mācību pasākumos (*UNESCO, 2005/d*), lai skolēns ar speciālajām vajadzībām būtu drošs par savu piederību šai videi un droši darbotos šajā vidē. Izglītības iestādes nevar kļūt iekļaujošas, ja stundās nenotiek tāda attīstība, kas ļautu skolēniem veiksmīgi mācīties un palīdzētu viņiem labāk justies (*Корсакова, Микадзе, Балашова, 2002*).

Iekļaušana ir iespējama, ja tiek ievēroti zināmi noteikumi: aizsargātības, piederības un drošuma sajūta no skolēna puses; kvalitatīva skolotāja darbība, pieņemot skolēnu un meklējot individuālas adaptācijas iespējas, no skolotāju puses;

visas skolas kā vienotas komandas darbs; skolotāju profesionāla sagatavošana; regulāra iesaistīto tikšanās un notiekošā analīze, vecāku piedalīšanās un atbalsts skolas darbībā. (Rozenfelde, 2014, 118–119). Izglītības politikas veidotājiem vajadzētu iedrošināt un mudināt uz iekļaujošo izglītību, piesaistot vajadzīgos līdzekļus (*Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*, 2005, 23; UNESCO, 2001).

„Speciālajiem” skolēniem nevar liegt tiesības būt speciāliem, bet iekļaujošās izglītības iestādes mērķis ir pieņemt visus skolēnus kā indivīdus un atzīt viņu individualitāti kā cieņas vērtu. Uzlabota mācīšana klasē, kas reaģē uz speciālajām vajadzībām, pozitīvi iedarbojas uz visiem skolēniem (Daniels, Ware, 1990; Jonssons, 2007; UNESCO, 2009; Wang, 2009, 5).

Humānie pedagogi K. Rodžers un D. Freibergs (*Поджер, Фреуберг, 2002*) uzskata, ka dziļa cieņa, uzticēšanās un pilnīga pieņemšana, atbalsts skolēniem no skolotāja puses visās situācijās rada vislabākos apstākļus skolēna personības attīstībai.

S. Peterse (*Peters, 1999*) apgalvo, ka svarīgs komponents iekļaujošajā darbībā ir paši skolēni – ar speciālajām vajadzībām un bez tām. Skolēniem bez traucējumiem jāiemācās pieņemt vienaudžus ar traucējumiem, jāiemācās palīdzēt, piedāvāt atbalstu klasē, kooperatīvās mācīšanās situācijās, rotaļlaukumos gan individuāli, gan vienaudžu atbalsta grupās. Skolēni ir jāizglīto par iekļaušanu – vajadzētu lasīt grāmatas, skatīties video, runāt par iekļaušanu, organizēt iespējas redzēt citu iekļaujošās darbības pieredzi. Ja skolotāji, administratori, vecāki strādā kopā, iekļaušana rada neierobežotus ieguvumus – palīdz attīstīt izglītību visiem skolēniem dažādos veidos. Skolēni ar attīstības problēmām attīstās kognitīvi, sociāli un fiziski. Skolēni bez attīstības traucējumiem iemācās augstāku iecietību pret cilvēkiem ar atšķirībām. R. Riezers un H. Pīslija (*Rieser, Peasley, 2002, 46-48*), arī A. Daisons (*Dyson, 2006, 20*) uzskata, ka vienaudži/klasesbiedri var piedalīties arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām mācīšanas procesā, iesaistot tos pāros kopēju darbu veikšanai (*Zigmond, Baker, 1997, 111*). Šādu pieredzi, – kur viens no klasesbiedru grupas (4–5 skolēni) ik dienas pēc grafika ik stundu un starpbrīžos atbalsta/ asistē/ sadarbojas/ skaidro/ ir kopā ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām – autore vēroja Itālijā, Modenas apgabala izglītības iestāžu apmeklējuma laikā, izpētot iekļaujošās izglītības iestādes darbību. Izriet secinājums, ka iekļaujošā izglītība ir visefektīvākais līdzeklis, lai veidotu solidaritāti starp skolēniem ar

speciālajām vajadzībām un viņu vienaudžiem (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1995*).

Tas, vai klasesbiedri reāli uzņems savā vidū skolēnu ar speciālajām vajadzībām, pēc autores pieredzes, ir atkarīgs arī no laika, kad skolēns ticis iekļauts (jo mazākās klasēs skolēns iekļauts, jo lielāka ietekme vadīt skolēna „pieņemšanas” procesus klasē no skolotāja puses: skaidrot, iesaistīt, uzticēt, pašam pieņemt utt., kad skolotājam ir daudz lielākas klases attieksmes ietekmēšanas iespējas nekā vecākajās klasēs) un no izglītības iestādes atrašanās vietas un skolēnu skaita skolā (ja skolēns tiek iekļauts nelielā pašvaldības izglītības iestādē, kuras skolēni ar skolēnu, kuram ir speciālās vajadzības, kopā auguši, gājuši kopā pirmsskolas izglītības iestādē, vēlāk 1. klasē utt., iekļautajam skolēnam saskarsmē problēmu būs mazāk, jo visi – skolēni, skolotāji, vecāki, sabiedrība – jau pieraduši, pieņēmuši ikdienā viņu ar visiem viņa traucējumiem. Grūtāk iekļaujas skolēni lielajās pilsētas izglītības iestādēs, kurās koncentrējas liels skolēnu skaits no lielākas apkārtnes).

Autores un daudzu pedagogu (*Л. М. Шипицина, В. М. Сорокин, В. И. Лубовский, Д. Н. Исаев, И. А. Михаленкова, Мамайчук, 2010, 88*) pieredze liecina, ka **nav pareiza pieeja uzsākt skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu kādā vispārējās izglītības iestādē vecākajās klasēs, īpaši tajos gadījumos, ja skolotājiem izglītības iestādes nav vajadzīgās pieredzes darbam ar skolēniem, kuriem ir attīstības traucējumi. Iekļaujošās izglītības piedāvājumu vislabāk sākt ar jaunāko klašu skolēniem, ieteicams jau pirmsskolas vecumā – sagatavošanas grupā un, skolēnam augot un izglītojoties, pamazām tiks uzkrāta arī skolēnu, skolotāju pieredze, prasmes un zināšanas. Skolotājiem vispirms vajadzētu dot iespēju strādāt ar skolēniem, kuriem ir vieglas un vidējas problēmas, bet kuri ir vienā vecumā ar klases skolēniem.** Izglītības iestādes darbiniekiem savukārt ir jāsaprot, ka ikdienas stundu darbā prioritāte ir tiem skolēniem, kuriem ir vajadzīga vislielākā palīdzība, un nedrīkst gaidīt, ka visas problēmas atrisinās speciālais pedagogs, skolotāja palīgs, ja tāds ir, vai atbalsta komanda.

Autores personīgā, kā arī Z. Aleksejevas un M. Blušas pieredze rāda, ka skolēnu ar attīstības traucējumiem veiksmīgai iekļaušanai vispārīzglītojošās mācību iestādēs ir svarīga sociālpsiholoģiskās adaptācijas norise. Iedrošināšanas procesā tādiem skolēniem nozīmīgi trīs komponenti: **atbalsts** (sapatne, informēšana, apstākļu mainīšana atbilstīgi skolēna vajadzībām, psiholoģiska skolēnu pieņemšana

un drošības izjūtas sniegšana gan no pieaugušo, gan no citu skolēnu puses, izvēles iespēju sniegšana, skolēna izzināšana un novērošana, visu iepriekš paredzamo grūtību novēršana, sniedzot pozitīvas gandarījuma izjūtas, veicot darbu), **sadarbība** (atbildības un pienākumu uzticēšana, informācijas apmaiņas iespēju sniegšana, informācijas par skolēnu analīze, visu iekļaušanās procesā iesaistīto vienošanās par kopīgiem darba mērķiem un uzdevumiem, kopīgā darbu plānošanā un darbības saskaņotībā, skolēna iesaiste kopīgā darbā, visu pasākumu koordinācija), **palīdzība** (skolēnam tiek sniegta palīdzība pēc nepieciešamības jebkurā laikā, notiek grūtību apzināšanās, izvērtēšana un atbilstīga koriģējoši attīstošās darbības uzsākšana, skolēnam sniegta iespēja saņemt konsultāciju, tiek īstenota korektīvi attīstošā darba programma) (Aleksejeva, Bluša, 2002).

Sākot iekļaujošās izglītības procesa īstenošanu, daudziem pieaugušajiem varbūt jāmaina pierastais saskarsmes stils, pievēršot vairāk uzmanības nevis skolēna neveiksmēm un nepatīkamajai uzvedībai, bet gan viņa pozitīvajām izpausmēm un izmaiņām. Par skolēnam ar speciālām vajadzībām labvēlīgu vidi var runāt, ja visi izglītības iestādes darbinieki, sākoties iekļaušanas procesiem, maina savu attieksmi, akcentē notiekošajā pozitīvo, nevis negatīvo. (Dyson, Gallannaugh, Millward, 2002). Izglītības iestādes personālam, vajadzības gadījumā, jāstrādā ar sevi, jāmaina attieksme pret skolēniem un iekļaušanas procesiem (Wedell, 1973). Arī pašu skolēnu ir jāiedrošina, liekot viņam mācību procesā justies nozīmīgam, vajadzīgam, svarīgam. Vispirms iedrošināt skolēnu nozīmē ticēt viņam. Atbalsts, palīdzība un sadarbība neprasa īpašus ieguldījumus (Aleksejeva, Bluša, 2002; Balsons, 1998, 84-85). Tomēr skolotājs ir atbildīgs arī par to, lai, uzsākot iekļaušanas procesu, nepasliktinātos apstākļi pārējiem skolēniem, tādēļ jācenšas uzlabot vidi veiksmīgai iekļaušanai, jo tādā gadījumā no šādas izglītības ieguvēji ir arī skolēni, kuriem ir tipiska attīstība (Hannell, 2006).

Sniedzot atbalstu, iedrošinot, izglītības iestādēm vajadzētu piedāvāt arī integrētas mācību programmas. Katrai izglītības iestādei vajadzētu veidot sistēmu, lai identificētu dažādu grupu skolēnu vajadzības un nodrošinātu izglītības iestādes darbu atbilstoši šīm vajadzībām. Lai veidotu iekļaujošo izglītības iestādi, vajadzētu ievērot principu: visi skolēni ir vērtīgi, skolēniem jāpiedāvā atbilstīgi mācību uzdevumi grupām un indivīdiem, jāreaģē uz skolēnu daudzveidīgajiem mācīšanās stiliem, jānovērtē skolēnu darbu, pēc iespējas labāk jāizmanto resursi (Bibby,

Davey, Hudson-Vaux, Miller, Morling, Stitt, 2005, 3; The Teacher Council, 2011/3/a; The Teacher Council, 2011/8/b).

Iekļaujošo izglītību var saprast kā visu skolēnu *klātbūtni* (pieeja izglītībai un izglītības iestādes apmeklēšana), *līdzdalību* (mācīšanās pieredzes kvalitāte no skolēna perspektīvas) un *sasniegumus* (mācību process un izglītības programmas apguves rezultāti) vispārējās izglītības iestādēs (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/c, 2*), un šajā ziņā milzīga nozīme ir paša skolotāja attieksmei un nostājai iekļaujošās izglītības aspektā un iekšējai gatavībai iekļaujošās izglītības īstenošanai (*Silverman, 2007*).

Apkārtējās videi un tās ietekmei ļoti svarīga loma arī skolēna pašapziņas attīstības procesa veiksmīgā norisē. Apkārtējo cilvēku attieksme, vienaudži palīdz skolēnam ar speciālajām vajadzībām apzināties sevi šajā vidē. Iekļaujošās izglītības procesā tiek akcentēta visu skolēnu, tajā skaitā arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām, *līdzdalība* mācību procesa aktivitātēs. K. Bleka-Havkinsa (*Black-Hawkins*), L. Floriana un M. Rouzs uzskata, ka šī līdzdalība saistīta ar visiem aspektiem dzīvē izglītības iestādē un ne tikai mācīšanu un mācīšanos, bet tā attiecas uz visu izglītības iestādes politiku un praksi un ikdienas mijiedarbību starp tās locekļiem. (*Black-Hawkins, Florian, Rouse, 2008, 5–7*). Līdzdalība un sasniegumi sastāv no diviem savstarpēji saistītiem un nekad nebeidzamiem procesiem: palielinot līdzdalību, tiek mazināti šķēršļi līdzdalībai, un, otrādi, samazinot šķēršļus, palielinās līdzdalība. Līdzdalība nav tikai fiziska piekļuve, tas ir tikai viens aspekts daudz plašākai izpratnei par izglītības iestādi un izglītību. Līdzdalība ir taisnība, kas ir kopīga visiem, tomēr tā ir arī savstarpēji pienākumi. Tas nozīmē, ka skolēnam ar speciālajām vajadzībām ir tiesības un pienākums piedalīties mācībās līdzās un kopā ar citiem, kā arī tiesības un atbildība piedalīties lēmumu pieņemšanas procesos. Visiem izglītības iestādē ir tiesības būt atzītiem, bet ir arī atbildība, vērtējot citus dalībniekus kā vienlīdzīgus.

K. Bleka-Havkinsa, L. Floriana un M. Rouzs nosauc trīs svarīgus aspektus, kas izskaidro jēdzienu „līdzdalība”. Tā ir *nokļūšana un būšana* (skolēns tiek uz izglītības iestādi, uzturas iestādē, ir adaptējies, viņam ir pieeja telpām un vietām, viņam ir piekļuve mācību programmām), *sadarbība* (mācīšanās kopā ar citiem skolēniem, atbalsts mācību procesā gan no klasesbiedriem, gan pieaugušajiem: skolotājiem, atbalsta personāla un mācīšanās vienam no otra, notiek sadarbība ar izglītības un citām iestādēm), *daudzveidības atzīšana un pieņemšana* (skolēnu un

atbalsta personāla, izglītības iestādes darbinieku un atbalsta personāla, skolēnu un skolēnu ar speciālajām vajadzībām līmeņos) (*Black-Hawkins, Florian, Rouse, 2008, 8–9*).

Ne mazāk svarīgi skolēnam ar speciālajām vajadzībām ir ne tikai līdzdarboties, bet arī gūt sasniegumus (*Janney, Snell, 2003, 103*), panākumus šai līdzdarbībā, gandarījumu par to, ka kaut kas izdevies. R. Rīzers un H. Pīslīja (*Rieser, Peasley, 2002, 56–60*) uzskata, ka, plānojot mācīšanas un mācīšanās darbu, skolotājam tas ir jāņem vērā un ir jānodrošina, lai visiem skolēniem būtu iespēja gūt panākumus, tādēļ skolotājam vajadzētu nodrošināt zināšanu, izpratnes un prasmju apguvi atbilstoši katra skolēna spējām, lai katram skolēnam būtu dota iespēja parādīt, ka viņš kaut ko var izdarīt, ka viņam ir rezultāts. Šis aspekts pozitīvi iespaido arī skolēna vēlmi turpināt līdzdarboties.

Galvenie principi iekļaujošās prakses veicināšanai: arī pašu *skolēnu viedokļu uzklauššana*, īpaši gadījumos, kad tiek pieņemti lēmumi, kuri ietekmē viņu dzīvi; *skolēnu aktīva līdzdalība izglītības iestādes un sabiedrības dzīvē*; *pozitīva skolotāju attieksme pret visiem skolēniem un vēlēšanās strādāt*, sadarbojoties ar kolēģiem; *efektīvas skolotāju prasmes* risināt visu skolēnu daudzveidīgās vajadzības; *mērķtiecīga skolas vadība* – izglītības iestādes vadībai jāciens skolas personāla daudzveidība, tāpat kā skolēnu daudzveidība, jānodrošina koleģialitāte un jāatbalsta inovācijas; *saskaņoti starpnozaru pakalpojumi* – katrai izglītības iestādei jābūt pieejai starpnozaru pašvaldības atbalsta pakalpojumiem (*Ainscow, Kaplan, 2005, Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/a; Jenkinson, 1997*).

Skolēniem ar speciālajām vajadzībām, iekļaujoties vispārējās izglītības iestādēs, var parādīties nepieciešamība arī pēc *fiziskās vides pārkārtojumiem*, un tā ir nākamā veiksmīgas iekļaušanas norises pamatprasība (*Atbilstošas vides izveide jauniešu ar speciālām vajadzībām integrācijai izglītības sistēmā, 2007*). Visi iestādes darbinieki jāiepazīstina ar katra skolēna aprūpes īpašajiem apstākļiem un vajadzībām. Atsevišķiem skolēniem mācību procesā var būt nepieciešami īpaši mēbeļu vai cita aprīkojuma pielāgojumi, tāpēc pedagogiem kopā ar skolēna ģimeni tas jāapsprīž. Ja skolēnam būs personīgi adaptēts aprīkojums, ortopēdiskās palīgierīces, skolotājam jāmaks tās izmantot, noņemt un uzlikt. Jaunākie pētījumi pierādījuši, ka liela nozīme skolēnu attīstības veicināšanā var būt informācijas tehnoloģijas, specializētu datorprogrammu, interaktīvo tāfeļu izmantošanai ikdienas darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības (*North, McKeown,*

2005). Izglītības iestāde stiprina piederības izjūtu, nodrošinot daudzveidīgus pielāgojumus mēbeļu un cita veida aprīkojuma ziņā, ko var izmantot skolēni ar speciālajām vajadzībām (North, McKeown, 2005). Mācību procesā iekļautajiem skolēniem ar speciālām vajadzībām jānodrošina, vajadzības gadījumā, dažāda veida sēdvietas un darba galdu veidus, lai skolēni komfortabli varētu veikt mācību darbu. Var tikt izmantoti krēsli ar roku balstiem vai malām, mīkstie krēsli, piemēram, dīvāna spilveni vai pildīti krēsli, soli, kurus var izmantot par grīdas „galdiem”, lielas piepūšamas gumijas bumbas sēdēšanai pie galda, spilveni, pufi dažādos variantos sēdēšanai uz grīdas, dažādi balsti vājiem muguras muskuļiem. Darbam var tikt izmantotas patstāvīgi viegli sasniedzamas horizontālas un vertikālas darba virsmas (Rozenfelde, 2006, 30). Pieaugušajiem jāpārdomā par to, lai klasē vai grupā esošās mēbeles un pieejamie materiāli būtu piemēroti tiem konkrētajiem skolēniem, kuri iekļauti programmā. Sēžot krēslā, skolēna pēdām jābūt uz grīdas. Darba virsmai jābūt augstumā ap skolēna jostas vietu vai nedaudz virs tas. Viss, ko var sasniegt un ar ko darbojas skolēni paši – āķīši, izlietnes, tualetes, dzeramie trauki – ļauj skolēnam apgūt pašapkalpošanās iemaņas. Skolēni ar attīstības traucējumiem iemācīsies daudzējādā ziņā paši ar sevi tikt galā laikā, izmantojot to, kas katram būs visatbilstošākais (Danielsa, Steforda, 1999).

Iekļaujotās izglītības iestādes darbībā ļoti nozīmīgs aspekts ir informatīvās vides atbilstība izglītības iestādes mērķiem nodrošināt visiem skolēniem to vajadzībām atbilstošu atbalstu izglītības procesā. Informatīvā vide – mācību procesā izmantotie mācību līdzekļi, palīglīdzekļi un tehniskie mācību palīglīdzekļi (Šūmane, 2012). Pētnieki, kuri analizē informāciju tehnoloģiju izmantošanas iespējas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas darbā, atzīmē, ka vispārējās izglītības vidē informāciju palīgtechnoloģijas var nodrošināt studentus ar pieeju informācijai, iespēju saņemt instrukciju, veicot praktiskus darbus, ikdienas mācību stundu darbā; valodas apgūvē sniegt organizatoriskas stratēģijas, iespējas prezentēt savus darbus, attīstīt funkcionālās prasmes un sniegt unikālu pieredzi, piemēram, multimediju pielietojumā (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs 2005, 127; EADSNE, 2001/b*). IT pielietojums stundā var kalpot par skolēnu motivatoru darboties un sociālās mijiedarbības veicinātāju (North, McKeown, 2005, 16), jo ar zīmuli un papīru rakstīt, praktiski darboties ir vienmuļāk, kā to pašu darīt datorā, darbojoties kopā ar vienaudžiem turpat klasē. **Arī labojumi, kurus veic dators, mazāk satrauc**

skolēnus, kā citu personu labojumi. Tehnoloģijas, protams, nav panaceja un atbilde uz visām problēmām, ar kurām saskaras ar skolēni ar speciālajām vajadzībām ikdienā, bet uz to pielietojumu var skatīties kā uz nepieciešamu atbalstu atsevišķiem skolēniem, nodrošinot viņu darbību stundā (tāpat kā, piemēram, brilles) (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs 2005, 128*). Jebkuras programmatūras, kas veicina valodu, gramatikas prasmju un leksikas attīstību, lietošana, izmantojot dažādas metodes, piemēram, video, audio, spēles, datora instrukciju palīdzību, var palīdzēt skolēniem, bet jāatceras, ka ne visi palīgtechnoloģiju instrumenti ir piemēroti visiem skolēniem ar mācīšanās problēmām, tādēļ ir svarīgi izvērtēt skolēna individuālo mācīšanās profilu (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs 2005, 129*).

Uz individuālo palīglīdzekļu un informācijas tehnoloģiju (IT) pielietojumu var raudzīties arī kā uz individuālās pieejas nodrošinājumu skolēnam ar speciālajām vajadzībām, ja skolēns nevar iesaistīties mācību procesā parastajā kārtībā (*North, McKeown, 2005; Foreman, Kelly, 2014, 103*). Vienīgā un obligātā prasība: IT pielietojums nedrīkst kļūt par faktoru, kas izolē skolēnu ar speciālajām vajadzībām no klasesbiedru vidus. Skolotājam jāplāno tas, cik lielā mērā tiek izmantotas IT mācību stundā, cik daudz skolēns strādā patstāvīgi ar un bez IT, cik strādā kopā ar klasesbiedriem (*North, McKeown, 2005, 72*). Ir daudzi pierādījumi IT izmantošanas skolēnu ar speciālajām vajadzībām pozitīvai ietekmei, jo IT lietošana var motivēt skolēnu ar speciālajām vajadzībām veikt mācību darbu; atļauj uzdot darbus atbilstīgi skolēna mācīšanās stilam; krāsu, attēlus, animācijas, skaņas un humora apvienojums programmās/ vingrinājumos var motivēt skolēnus darbam; kopējs darbs datorā var motivēt uz sociālu mijiedarbību ar klasesbiedriem; datortehnika un programmatūra var palīdzēt daudziem skolēniem ar fiziskiem, maņu orgānu un mācīšanās grūtībām pārvarēt šķēršļus, veicot mācību uzdevumus; ar zīmēšanas rīkiem var viegli izveidot un nodrošināt vizuālās instrukcijas, materiālus skolēniem, kuriem ir problēmas iegūt informāciju klausoties vai lasot; digitālās kameras ļauj skolēniem ierakstīt pieredzi un sasniegumus ļoti tiešā veidā (*North, McKeown, 2005, 72; EADSNE, 2001/b*).

Pagājušā gadsimta deviņdesmitajos gados, attīstot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas teorijas un domājot par jaunām pieejām, lai mazinātu šķēršļus izglītībā, sākās diskusijas par jaunu terminu – universālais dizains (turpmāk

UD). UD – tādas vides, informācijas un produktu radīšana, kas ir pieejami lietošanā ikvienam bez pielāgojumiem un speciālas palīdzības un nav vajadzīga ilgstoša fiziska piepūle.

UD ir atzīts par jaunu domāšanas veidu, konceptuālu un praktisku modeli, kas liek pārskatīt iestādes un skolotāja darbu klasē: mērķus, metodes, materiālus, novērtējumu, lai nodrošinātu dažādas skolēnu vajadzības, mazinātu šķēršļus, kas pastāv iekļaujošās izglītības sistēmā un radītu fizisko, informatīvo un pakalpojumu vidi pieejamu, iekļaujošu. UD mācību darbā ir trīs galvenie principi:

- 1) dažādu mācīšanas stratēģiju attīstīšana atbilstoši katra skolēna vajadzībām: uzdevumu sarežģītības dažādība, mācību materiālu dažādība (redzēt, dzirdēt, taustīt), mediju pielietojums;
- 2) elastīgas atbalsta metodes mācīšanās procesā;
- 3) dažādas, elastīgas iespējas, kas motivē un stimulē skolēnus atbilstoši viņu personīgajai pieredzei un interesēm iesaistīties stundas darbībā (*Dalton, 2012*).

UD principi paredz, ka informācijai jābūt viegli uztveramai, bet pielietojumam – viegli izprotamam (*Apeirons, 2008; Universālais dizains, 2007*). UD principu ievērošana visos izglītības iestādes darbības aspektos (mācību darbā, ārpusklases pasākumos un aktivitātēs) palīdz izglītības iestādē īstenot iekļaujošo izglītību.

Var rezumēt, ka nozīmīgākais priekšnosacījums veiksmīgai mācību darbībai, skolēnu saskarsmes kultūras un vērtīborientācijas attīstībai vispirms ir mācību vide, kurā skolēns ar speciālajām vajadzībām jūtas drošs par savu piederību šai videi, var droši, aktīvi darboties šajā vidē un gūt sasniegumus. Tā ir vide, kurā netiek uzsvērta skolēna nespēja kaut ko izdarīt vienlīdz labi kā viņa klasesbiedri, bet akcents likts uz skolēna spējām, pozitīvajām izpausmēm un novērotajām izmaiņām.

1.4.3. Skolotāju kompetences, psiholoģiskā un metodiskā sagatavotība iekļaujošajam darbam

Svarīgs aspekts iekļaujošās izglītības procesa attīstībai izglītības iestādē ir skolotāju kompetence, psiholoģiskā un metodiskā sagatavotība darbam (*Befring, 2001, 59–60*).

LU profesore R. Andersone, runājot par skolotāju profesionālo kompetenci sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai, uzsver, ka **skolotāja profesionālās kompetences**

saturs ietver zināšanas, prasmes un attieksmes, kas nepieciešamas viņa profesionālajā darbībā: zināšanas par personības attīstību, mācību organizēšanu, savu mācību priekšmetu, saskarsmi un sadarbību; prasmes mācīties un mācīt, motivēt, sadarboties un vadīt, risināt problēmas, kontrolēt un vērtēt; attieksmes pret profesiju, skolēniem, vērtībām un problēmām (Andersone, 2009, 13).

Lai mūsdienu pedagogs varētu veiksmīgi veikt savu profesionālo darbību, nepieciešama sava intelektuālā potenciāla un garīgo pārdzīvojumu izpratne, pašregulācija un veicināšana (Rutka, 2012, 8), svarīgi izmantot psiholoģiskās zināšanas mērķtiecīgi un adekvāti (Rutka, 2012, 9). Pedagoģa profesionālajā darbībā īpaši svarīga būtu radošā domāšana, kas realizējas uzvedībā, kā arī empātija un emocionāla pašregulācija. Minēto komponentu svarīgumu pamato tas, ka mūsdienās pedagogam jārisina ne tikai uzdevumi, kas saistīti ar mācību procesu, bet arī jāpalīdz skolēniem risināt savstarpējo attiecību problēmas un izprast multikulturālās vides īpatnības, līdztekus veicinot savas personības attīstību un profesionālo karjeru (Rutka, 2013, 236).

Mācīšanās dzīvot kopā ir saskarsmes un sadarbības prasmes. Tā ir mācīšanās pieņemt citādo sev apkārt un sevī pašā, *un tās pamatā ir kognitīvo un emocionālo procesu, reflektēšanas un pašregulācijas mijiedarbība*. Pedagoģam būtu jāpievērš uzmanība tādu rakstura īpašību kā empātijas, līdzcietības, tolerances, sapratnes un atbildības veicināšanai (Rutka, 2009, 171).

S. Peterse (Peters, 1999, 15–16) uzskata, ka skolotāji varētu būt lielākais faktors veiksmīgai iekļaušanas situācijai (arī Rouse, 2008, 8), ja skolotājs skatītos uz skolēnu kā uz iespēju kļūt profesionālākam skolotājam, atrisinot skolēna problēmas. Skolotājam jābūt ar „atvērtu prātu”, nepieciešama elastība un augsta tolerance pret atšķirīgo un pārmaiņām ierastajā darbā. Skolotājiem vajadzētu atcerēties, ka katra skolēna pašrealizācija klasē ir viņa atbildība, ka nav jāgaida, kad kāds pateiks, kā un ko darīt ar katru skolēnu, bet tas ir jāizzina pašam. Skolotājam vajadzētu apgūt dažādas mācību stratēģijas un prast tās efektīvi izmantot, jāspēj pielāgot materiālus, mainīt darba metodes, izstrādāt programmas, lai palīdzētu katram skolēnam (Stangvik, 1997, 40), jāstrādā komandā ar skolas personālu un vecākiem, lai nodrošinātu skolēniem atbilstīgāko vidi. Skolotājam ir svarīgi uzskatīt visus mācību procesa dalībniekus par vienlīdzīgiem partneriem, klausīties citus

profesionāļus, skolēnus ar speciālajām vajadzībām, to vienaudžus un respektēt viņu viedokli, rodot kompromisus un izmēģinot jaunas situācijas.

Viena no daudzām grūtībām, kas saistītas ar iekļaujošās izglītības iestādes veidošanu, attiecas uz skolotāju spēju risināt daudzveidīgas sociālās un skolēnu ar speciālajām vajadzībām mācību darbu saistītās problēmas (*Florian, 1998; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004*), tādēļ skolotājam ir vajadzīgs atbalsts. A. Deisons un A. Milvards (*Dyson, Millward, 1997, 51–67*) uzskata, ka atbalsts skolotājiem var būt: *izglītības iestādes politika* (visa darbība, arī vadības, ir saskaņota, iesaistot vecākus, izmantojot IT utt.), *piekļuve papildus cilvēkresursiem* (piemēram, atbalsta personāls – speciālais pedagogs, psihologs; palīgpersonāla un vecāku darbs klasē), alternatīvās vietas, kur varētu notikt mācības; mācību programmas paredz dažādus papildpiedāvājumus: speciālus kursus, individualizētu mācīšanos, mācību satura pielāgojumus, mācību programmas pagarināšanu utt.; ir elastīga atbalsta sistēma skolas līmenī, ir piemērotas un uzlabotas mācīšanas stratēģijas (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005*).

Izstrādājot atbalsta pasākumus skolotājiem, jāapsver tāda stratēģija, lai tās atbalsta iespējas, kas jau pastāv, un tās, kuras vēl jārada, skolotāji reāli varētu izmantot. Šobrīd Latvijas vispārējās izglītības iestādēs ar iekļaujošo praksi, speciālisti (speciālie pedagogi, logopēdi u.c.) strādā tik ierobežotu darba laiku, ka realitātē nevar sniegt būtisku palīdzību ne pašiem skolēniem, kuriem ir tādas vajadzības, ne skolotājiem, ne vecākiem. S. Stubbs (*Stubbs, 2008*) uzskata, ka liela nozīme skolotāju atbalstam ir atbalsta iespēju radīšanai ne tikai izglītības iestādē, bet arī pašvaldību, novadu līmeņos. Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaujošā darba efektivitāte ir atkarīga arī no ciešas sadarbības starp izglītības, veselības aprūpes un sociālo pakalpojumu sniedzējiem, kuriem būtu pienākums iesaistīties kopējā darbībā (*Department of education, 2011, 56*).

Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūras 2012. gadā publicētajā iekļaujošo skolotāju profilā tiek identificētas četras mācīšanas un mācīšanās pamatvērtības, kas veido pamatu visu skolotāju darbībai iekļaujošajā izglītībā. Šīs pamatvērtības ir saistītas ar skolotāju kompetences jomām, kas sastāv no trīs elementiem: attieksmes, zināšanām un prasmēm (*Skolotāju izglītība iekļaušanai, 2012*).

Attieksme ir integrēta personības īpašība, kas veidojas dzīves darbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos un normās (Špona, 2006, 57). ES Speciālās izglītības attīstības aģentūra 2003. gada gala ziņojumā (EADSNE, 2003) uzsver – lai iekļaujošā izglītības iestādes darbība īstenotos, daudz kas ir atkarīgs no skolotāju attieksmes pret skolēnu ar kādām vajadzībām, no tā, vai skolotājiem ir nepieciešamās prasmes, iemaņas, zināšanas, pedagogiskās pieejas, tehnikas, metodes, materiāli, kas palīdz tikt galā ar daudzveidību, vai skolotājam ir nepieciešamais atbalsts gan no skolas, gan ārpus tās. Ļoti svarīga ir sadarbība (arī *Education White paper 6, 2001; Avramidis, 2005, 6*).

Iekļaujošā skolotāja profils pamatojas uz šādu pamatvērtību un kompetenču jomu struktūru: skolēnu daudzveidības novērtēšana – dažādība izglītībā tiek uzskatīta par resursu un vērtību; atbalsts visiem izglītojamajiem – skolotāja gaidas ir vienlīdz augstas par visu skolēnu sasniegumiem; darbs kopā ar citiem – sadarbība un komandas darbs ir būtiska visu skolotāju pieeja darbam; personīgā profesionālā pilnveide – mācīšana ir mācīšanas darbība un skolotāji ir atbildīgi par savu izglītību mūža garumā (*Skolotāju izglītība iekļaušanai. Iekļaujošu skolotāju profils, 2012*).

Vispārīzglītojošās skolas skolotāja attieksme pret iekļaušanu un vērtēšanu, tādējādi pret iekļaujošo vērtēšanu, ir ļoti svarīga. Pozitīvu attieksmi veicina atbilstoša izglītība, atbalsts, resursi un veiksmīgas iekļaušanas praktiska pieredze. Skolotājiem vajag nodrošināt pieeju šādai pieredzei, lai palīdzētu tiem veidot nepieciešamo pozitīvo attieksmi. Praktiskai pieredzei, atbalstam un profesionālajai izglītībai ir jāveido skolotāju pozitīva attieksme pret dažādību vispārīzglītojošajā klasē; jāmāca izprast saikni starp mācīšanos un vērtēšanu; jāmāca izprast „taisnīguma” un vienlīdzības jēdzieni vērtēšanā. Pozitīvai attieksmei ir jābūt pret holistiskas pieejas veidošanu vērtēšanai, kas sniedz informāciju par darbu klasē un kas neakcentē skolēnu neveiksmes, kā arī pret skolēnu un vecāku iesaistīšanu mācību un vērtēšanas procesos (*Mācību sasniegumu vērtēšana iekļaujošā vidē, 2007, 52–52; Friel, b.g.*)

L. Floriana uzskata, ka galvenais uzdevums skolotājiem, kuri vēlas attīstīt iekļaujošo praksi, ir jāapsver tas, kā un ko viņi paši domā par iekļaušanu (*Florian, 2008; Richard, 2015*). Individuāli skolotāji nevar mainīt izglītības organizatorisko struktūru, bet skolotāji var mainīt savu darbu. Ir svarīgas trīs lietas: zināt (mācīties),

ticēt (iekļaujošajai filozofijai) un darīt (izmēģināt) (*Florian, 2008; Rouse, 2008, 13–14*). Efektīvu iekļaujošo skolotāja darba praksi var panākt, iedrošinot skolotājus darīt lietas savādāk un liekot viņiem pārskatīt savu attieksmi un uzskatus (*Rouse, 2008, 12*).

Skolotājus darbam iekļaujošajā izglītībā jā sagatavo jau augstskolu studiju programmās, jāturpina skolotāju tālākizglītības programmās, un, ja nepieciešams, specializētās studiju programmās (*Vigante, 2002; Rieser, 2013*). Skolotāju izglītošanai ir jāsniedz teorētisks iekļaujošas darbības norišu būtības skaidrojums, kā arī jāsniedz praktiskas pieredzes piemēri par mācību sasniegumu vērtēšanas pieejām, metodēm un līdzekļiem iekļaujošajās klasēs, kas kopumā palīdz attīstīt spēcīgu skolotāja empātiju un diskursīvu pieeju. Skolotāju izglītošanai ir jābūt balstītai praktiskās, reālās dzīves situācijās, kontekstualizētai vietējā kultūrā (*Rieser, 2013, 133*). Skolotāju apmācībai ir jānodrošina skolotāji ar informāciju un instrumentiem, lai efektīvi veidotu saikni starp individuālo mācību plānu (vai līdzīgu dokumentu) un kārtējo mācību sasniegumu vērtēšanu. Skolotājam pieejamais atbalsts un resursi, lai efektīvi īstenotu iekļaujošo mācību sasniegumu vērtēšanu, skolotājiem jāstrādā tādā skolas vidē, kas viņiem piedāvā nepieciešamo elastīgumu, atbalstu un resursus, iespējas skolotājiem strādāt komandās, kurās ir iespējama sadarbība, kopēja plānošana un pieredzes apmaiņa, ir stratēģija iekļaujošās izglītības atbalstam kopumā un īpaši iekļaujošas vērtēšanas atbalstam (*Mācību sasniegumu vērtēšana iekļaujošā mācību vidē, 2007, 53–54*). Skolotājiem nepieciešama informācija par labākajām metodēm un pieejām vērtēšanā, lai tā nodrošinātu iekļaušanu (*Ainscow, 1995*). Tas attiecas uz informāciju, kas sniedz konkrētus inovatīvas prakses piemērus, no kuriem skolotāji var mācīties. Skolotājiem vajadzētu būt elastīgiem savā darbā un jāvelta tam pietiekami daudz laika.

Profesors F. Vickermans (*Vickerman, 2009*), runājot par iekļaujošo izglītību un praktizējošo skolotāju izglītošanu, uzsver, ka ir ļoti svarīgi, lai topošie iekļaujošās izglītības skolotāji būtu izglītoti par skolēnu traucējumu dažādību, sociālās un medicīniskās pieejas atšķirībām izglītības procesā, iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumiem, būtu bijuši kontaktā, praktiski darbojušies ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības. Attiecībā uz skolotājiem ar darba pieredzi F. Vickermans uzskata, ka pieredzējušiem skolotājiem jāspēj pārdomāti mainīt izglītības filozofiju un praksi, piemērot to dažādās pieejās, strādājot ar skolēniem,

kuriem ir dažādas vajadzības izglītības procesā un skolēniem ar speciālajām vajadzībām. Pieredzējušiem skolotājiem būtu jādarbojas kā paraugam, lai mācītu mazāk pieredzējušos kolēģus un jādarbojas kā mentoriem, veidojot skolēnu ar speciālajām vajadzībām labu iekļaušanas praksi (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005*). Iekļaušanas attīstība ir process, kopīga problēmu risināšana. Darbs kopā ar pieredzējušiem skolotājiem, kuriem ir papildu prasmes un zināšanas par metodēm un paņēmieniem, kā strādāt iekļaujoši, tostarp ar skolēniem, kuriem ir invaliditāte, pastiprina šo procesu (*Rieser, 2013, 134*).

Skolotāju - mentoru nozīmi iekļaujošās izglītības īstenošanā atzīmē arī doktore Ž. Bērziņa savā 2010. gadā aizstāvētajā promocijas darbā „Mentoringa sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā”. Autores pētījuma rezultāti liecina, ka mentoringam ir ārkārtīgi svarīga loma izglītības iestādes iekšējā pārmaiņu periodā, kas prasa no skolotāja atšķirīgu domāšanu un pieejas izglītībā, ka konsultācijas un sadarbība, ko sniedz mentors, ir veiksmīgas skolotāju profesionālās attīstības priekšnoteikums un rada labvēlīgu pamatu iekļaujošai darbībai no skolotāju puses (*Bērziņa, 2010; Bērziņa, 2011, 72–83*). Ā. Bērziņa secina, ka mentoringa kā sadarbības forma stimulē jauna līmeņa attiecību veidošanos, kas pamatojas uz savstarpēju uzticēšanos, cieņu un kopīgiem mērķiem. Pateicoties savstarpējai sadarbībai, skolotāji un pārējais skolas personāls jūtas drošāk un pārliecinošāk, veidojot sadarbību ar vecākiem (*Bērziņa, 2010, 131*).

Skolotāju profesionālā kompetence iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumos būtu jāveido tā, lai veicinātu saziņu visos līmeņos, veidotu sadarbības kultūru, veicinātu sadarbību un attīstītu kopīgus mērķus un kopīgu redzējumu starp visām ieinteresētajām personām: vecākiem, skolēniem, skolotājiem, pašvaldību, un to atbalstītu iestādes administrācija. Ikviens var būt potenciāls zināšanu sniedzējs, zināšanu ģenerators, mentors, treneris, bet ne tikai vienkārši zināšanu saņēmējs (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005; Richard, 2015*). Skolēni ir lielākais skolotāja mācību resurss jebkurā klasē, un skolotājam jāmeklē un klausīties, aktīvi līdzdalīboties un saņemt atgriezenisko saiti no skolēniem (*Rieser, 2013, 134*).

Skolotājs, kurš darbojas iekļaujoši:

- plānojot savu darbību mācību procesā, ņem vērā skolēna stiprās un vājās puses, prognozē tā tālāku attīstību;

- vajadzības gadījumā skolēnam izstrādā personalizētu (individuālu) mācību programmu, sadarbojoties ar speciālistiem;
- sadarbojas ar atbalsta komandu, skolotāja palīgu skolēna vajadzību nodrošināšanai klasē, katram ir skaidra viņu individuālā loma izglītības procesā;
- rūpējas par savu pašizglītību iekļaušanas jautājumos un iekļaujošās darbības labās prakses apguvi;
- rūpīgi diferencē mācīšanas un mācīšanās darbību stundā, lai nodrošinātu īstenojamās mācību programmas atbilstību skolēnu individuālajām vajadzībām;
- veic detalizētu skolēnu izglītības ieguves dinamikas izpēti, par ko informē un konsultē vecākus (*Department of education, 2011, 56*).

Ir skolotāji, kas tic iekļaušanas filozofijai un vēlas to izmēģināt, un viņu darbība pilnveidojas darba gaitā. Ir skolotāji, kuriem trūkst zināšanu un pārliecības, bet tās viņi iegūst darot: izmēģinot, eksperimentējot, mācoties, kas rezultātā sniedz skolotājam pārliecību par savām spējām iekļaujošajā darbībā. Vēl citi, kuriem nav ne pārliecības, ne vēlmes kaut ko darīt, sekmējot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanos, esot atbalstošā, uz dažādību iekļaušanos vērstā vidē, pamazām sāk iesaistīties kopējā darbībā. Tas nozīmē, ka jebkurā izglītības iestādē būs dažādi skolotāju uzskati un darbība un *nevar gaidīt, lai visi domātu un rīkotos vienādi* (*Rozenfelde, 2014, 107*).

Lai maksimāli samazinātu šķēršļus iekļaujošajam mācīšanās procesam un līdzdalībai šajos procesos, jāmobilizē izglītības iestāžu iekšējie un vietējās sabiedrības resursi (*Būts, Einskovs, 2000, 2008; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004*). Jebkurā situācijā un vietā ir vairāk resursu mācīšanās un līdzdalības atbalstam, nekā tie reāli tiek izmantoti. Resursi nav tikai naudas līdzekļi. Tos, līdzīgi kā šķēršļus, izglītības iestādē var atrast jebkur: skolēnos, vecākos/ aizbildņos, sabiedrībā, skolotājos, izglītības iestādes kultūras, politikas un darba pieeju pārmaiņās. Iespējams, vismazāk izmantoti ir skolēnu resursi, viņu spēja virzīt pašiem savu mācīšanos un savstarpēji palīdzēt cits citam mācīšanās procesā; līdzīgi var būt arī ar skolotāju resursiem – ar viņu spēju atbalstīt citam citu profesionālajā izaugsmē.

Iekļaušanas procesa rezultātā skolotājiem ir jānodrošina ikviena skolēna ar speciālajām vajadzībām tiesības uz jēgpilnu izglītību, kas balstīta uz individuālām

vajadzībām un spējām. Tradicionālā izglītība bieži sākas no augšas, no iepriekš izstrādātām prasībām par to, kas katrā skolas gadā skolēnam jāapgūst, tā ir priekšmetu centrēta (*Hazarova, 2000*). Iekļaujošā izglītība ir vērsta uz skolēnu, un tās sākumpunkts ir pats skolēns neatkarīgi no vecuma un klases. Ņemot par pamatu to, ko skolēns jau zina, skolotājs soli pa solim palīdz virzīties uz priekšu, varbūt lēnāk nekā pārējiem skolēniem, taču ar to pašu mērķi – apgūt dažas pamatprasmes un kļūt par kompetentu, pārliecinātu un pašpaļāvīgu sabiedrības locekli. To skaitā ir ne tikai teorētiskās jeb akadēmiskās zināšanas, bet praktiskās iemaņas un sociāla, emocionāla, fiziska, morāla un garīga attīstība, par kuru parasti aizmirst, jo tā nav eksāmenu tēma. Pedagoģiskajā procesā skolotājam ir svarīgi pētīt savu pedagoģisko darbību, kas palīdz mainīt paša skolotāja personisko attieksmi pret mācīšanu, kā arī labāk ievērot tos cēloņus, kas ir pamatā neveiksmīgai skolēna mācību darbībai (*Gurung, Schwartz, 2009; Rose, Tilstone, 2004*).

Saskaņā ar Vispārējās izglītības likumu (*Vispārējās izglītības likums, 1999*) visās Latvijas speciālajās skolās, kā arī izglītības iestādēs, kurās iekļauj skolēnu ar speciālajām vajadzībām, jābūt speciālajiem pedagogiem, logopēdiem, pedagoga palīgiem un citiem speciālistiem atkarībā no skolēnu veselības stāvokļa un attīstības līmeņa visās vai atsevišķās stundās. Izglītības iestādēs strādājošo pedagogu un speciālistu sastāvam jābūt ar augstu profesionālo kompetenci, psiholoģiski un metodiski sagatavotiem strādāt ar skolēniem, kuriem ir attīstības traucējumi – vēl viens veiksmīgas skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas priekšnoteikums.

Klasēs strādājošie pedagogi ir galvenais resurss, lai sasniegtu mērķi izveidot iekļaujošo izglītības procesu vispārējās izglītības iestādē (Ainscow, Miles, 2008; Education White paper 6, 2001; Meijer, Stevens, 1997; 124, North, McKeown, 2005, 71). Pedagoģa profesionālā kompetence ir izglītības procesā iegūta un uz zināšanām, pieredzi, vērtībām un attieksmēm balstīta spēja, kas izpaužas prasmēs – gatavībā pedagoģiskai darbībai (*Pliners, Buhvalovs, 2002; North, McKeown, 2005*), kurā ietilpst vairāki ar skolēnu speciālo vajadzību ievērošanu mācību procesā saistīti faktori: prasmes saskatīt katra skolēna iespējas un veicināt tās; zināt skolēnu ar speciālām vajadzībām vispārējās psiholoģiskās un personiskās īpašības un mācēt zināšanas izmantot darbā ar skolēnu; prast mācīt savu mācību priekšmetu atbilstīgi skolēna speciālām vajadzībām, prast sadarboties ar skolēnu vecākiem; prast ievērot pedagoģisko ētiku; prast veidot labvēlīgu mikroklimatu klasē, sadarboties komandā ar kolēģiem un atbalsta personālu; utt. (*Rozenfelde, 2014, 107*). Skolēniem ar

speciālajām vajadzībām ir vajadzīgs skolotājs, kurš redz, kas notiek, saprot, kas notiek, darbojas, pamatojoties uz šo sapratni (*Valbis, b.g.*).

Lai nodrošinātu skolēnu ar attīstības traucējumiem optimālu attīstību, speciālistiem, skolotājiem (arī skolēnu vecākiem) jāņem vērā vairāki apsvērumi: kāds ir izglītības mērķis vispār un cik lielā mērā konkrētais skolēns spēs to sasniegt; kā konkrētā skolēna izglītošanā izpaužas mācību un audzināšanas vienotība izglītības procesā; kādas ir konkrētā skolēna spējas un ar tām saistītās attīstības iespējas; kādi ir konkrēta skolēna attīstības traucējumi, kuri jāapzinās, un kāds atbalsts palīdz viņam veiksmīgāk mācīties un justies labāk; vai skolotājs saskata skolēna sasniegumus, atzinīgi tos novērtē un palīdz tos apzināties pašam skolēnam (*Florian, 2008; North, McKeown, 2005*).

Veselības problēmas bieži ir saistītas ar savas nepilnvērtības apzināšanos, kas izpaužas kā apātija, depresija vai kā uzbrūkoša aizstāvēšanās (*Coleman, Hendry, 1990*). Iekļaujošajā izglītības iestādē stundā tiek uzsvērta sociālā un emocionālā atmosfēra, pozitīva uzvedība; gan mācīšanās, gan mācīšana; ir pārdomāta stundas organizācija un vadība; izmantots plašs mācīšanas stratēģiju diapazons; notiek pieaugušo sadarbība un sadarbība mācoties; ir tāda novērtēšanas prakse, kas veicina mācīšanos. Tādēļ, lai nodrošinātu šādu stundu darbu, skolotājam vajadzētu zināt mācīšanas stratēģiju diapazonu, invaliditātes izraisītās īpatnības un īpašās vajadzības, kā skolēni mācās, ko skolēniem vajadzētu zināt, lai mācītos, ko skolēni jau zina un ko var izdarīt, kur nepieciešamības gadījumā meklēt palīdzību, labākos veidus, kā novērtēt un uzraudzīt skolēnu mācīšanos (*Florian, 2008; North, McKeown, 2005; Bērziņa, 2005*). Skolotājam stundas darbā vajadzētu pārvērst zināšanas rīcībā, vajadzētu izmantot pieejamos pierādījumus savas prakses uzlabošanai, būtu jāiemācās sadarboties ar kolēģiem un skolēniem un jāizmanto pozitīvi apbalvojumi un stimuli. Skolotāja darbs ir atkarīgs no tā, cik ieinteresēts ir skolotājs skolēnu izaugsmē, kā viņš spēj saskatīt, atrast nepieciešamo pieeju katram skolēnam, neskatoties uz tā attīstības vai veselības īpatnībām. Skolotājam vajag ticēt, ka visi skolēni ir izglītošanas vērti un visi var mācīties, un skolotāju spēkos ir skolēnu dzīvēs kaut ko manīt (*North, McKeown, 2005*). Skolotājam vajag būt skaidrībā par savu skolotāja identitāti un stundās būt pašpārliecinātam. Viņam būtu jāamāc iegūt materiālus, resursus, telpu un vietu darba veikšanai, būtu jāatrod laiks konsultēties ar kolēģiem, būtu jāapgūst darba veikšanai nepieciešamās prasmes un personiskās īpašības un vienmēr jābūt ar pozitīvu attieksmi pret sevi un citiem

(Janney, Snell, 2003, 103; Rouse, Florian, 1997; Kvalitatīva izglītība nākotnei, 2011).

Tomēr ir svarīgi sekot tam, lai atbalsts un palīdzība skolēniem ar speciālajām vajadzībām nepārvērstos par hiperaprūpi ne no vecāku, ne klasesbiedru, ne skolotāju puses, kad ne tikai skolēna labā tiek darīts viss iespējamais, bet arī viss tiek darīts skolēna vietā.

Strādājot ar skolēnu, kuram ir speciālās vajadzības, skolotājam vienmēr jāatceras, ka „mācīšanās ir skolēna darbība individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme” (Žogla, 2001/a); „mācīšanās ir process, kas prasa laiku” (Reid, 2006, 100), jo tajā „skolēns pieredzes rezultātā maina savu uzvedību” (Žogla, 1997). Tādēļ „organizēts pedagoģiskais process paredz darbības atkārtotību vienotībā ar jaunas pieredzes veidošanos” (Žogla, 1997).

Efektīva mācīšana iekļaujošajā izglītībā balstās uz pārraudzību, novērtēšanu un augstām cerībām. Izglītības mērķus var sasniegt vienīgi tad, ja tas notiek, skolotājam un skolēnam sadarbojoties. Skolēnam nepieciešams ne tikai pakļauties tam, ka skolotājs izvirza viņam piemērotus mērķus. Skolēnam ir jāuzticas skolotājam kā saprotošai un tolerantai personībai (Šulcs, 2005).

Viens no svarīgiem priekšnoteikumiem, lai skolēns ar speciālajām vajadzībām varētu veiksmīgi apgūt sev iespējamo mācību programmas apjomu, ir obligāta individuālā pieeja. Individuāla pieeja, gandarījums par padarīto sniedz skolēnam pozitīvas emocijas, kas savukārt uzlabo smadzeņu darbību (Bearne, 2007, 295). Savukārt negatīvas emocijas (nespēja saprast, izdarīt, sadarboties) ierobežo informācijas plūsmu, atbrīvojot stresa hormonus, un hroniskos gadījumos var pat izraisīt smadzeņu bojājumus. Ja pedagogi ir informēti par emociju nozīmīgo lomu mācību procesā, tad viņi nedrīkst ļaut skolēnam vilties vai pakļaut skolēnus garlaicībai (Stephenson, Glynis, 2005).

Tātad, lai skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana noritētu veiksmīgi, pēc speciālistu uzskatiem, no skolotāju puses ir nepieciešams: ļaut skolēnam pilnvērtīgi iekļauties skolas dzīvē, dot iespēju mācīties pēc viņa individuālajām spējām, dot iespējas samazināt vai kompensēt attīstības traucējumus, nodrošināt skolēnu ar visiem viņam nepieciešamajiem palīgīdzekļiem un apmācīt skolotājus šo palīgīdzekļu pielietošanā, piemērot izglītības iestādes telpas, atļaut veikt izmaiņas mācību plānos un izstrādāt individuālus mācību un attīstības plānus,

vajadzības gadījumā veikt izmaiņas mācību priekšmetu saturā, mācību darbā izmantot skolēnu ar speciālām vajadzībām klasesbiedru palīdzību, utt. (Johnsen, 2001; Liepiņa, 2003, 40; UNESCO, 2005/a; UNESCO, 2005/b; UNESCO, 2005/c).

Bez visa iepriekš uzskaitītā UNESCO izstrādātajā Iekļaušanas rokasgrāmatā norādīts, ka mācību procesā, lai veicinātu skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu atbilstoši viņu spējām un vajadzībām, būtu nepieciešams nodrošināt:

- elastīgu laika grafiku konkrētu mācību priekšmetu apguvei;
- dot lielāku brīvību skolotājam darba metožu izvēlē;
- paredzēt lielāku laiku praktisko mācību priekšmetu apguvei, radot iespējas mobilitātēm – mācību ekskursijām, lai nodrošinātu teorētisko zināšanu apguves apvienošanu ar praktisku darbību;
- papildu palīdzību skolotājam stundas darba laikā no tobrīd brīvo, stundu darbā neiesaistīto kolēģu, kā arī skolotāju palīgu puses (UNESCO, 2005/a).

Mācību stundās iekļaujošā izglītības iestādē, skolotājam nepieciešams papildus laiks stundas darba plānošanai; laiks materiālu atlasei un pielāgošanai izglītojamo specifikai, nepieciešams nepārtraukti izglītoties un apgūt labāko pieredzi, jābūt pieejamām konsultēšanās iespējām, atbalsta personāla palīdzībai, nepieciešamajiem darba materiāliem un aprīkojumiem (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004, 69).

Var rezumēt, ka skolotāju profesionālā kompetence, īstenojot iekļaujošu izglītību klasē, ietver zināšanas, attieksmes un pieredzi jeb prasmes iekļaušanas jautājumā, empātiju un emocionālu pašregulāciju, attiecas uz skolotāju spēju risināt daudzveidīgas sociālās un ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām mācību darbu saistītās ikdienas situācijas, saņemot atbalstu visplašākajā nozīmē un iekļaujot darbā papildus cilvēkresursus.

1.4.4. Vecāku iesaiste izglītības procesa mērķu īstenošanā

Labvēlīgas vides veidošana atbalsta sistēmas darbībai vispārējās izglītības iestādē ir ļoti svarīgs komponents, kurā skolēna ar attīstības traucējumiem vecākiem ir pirmā un nozīmīgākā loma (Boulbjijs, 1998, 16; Roge, Mēlere, 2003; Porters, 2001). Vecāku uzdevuma būtība ir būt pieejamiem, gataviem atsaukties, lai savu bērnu iedrošinātu, un atrasties viņam līdzās, taču tas jā dara tikai tad, ja patiešām rodas nepieciešamība.

Vecākiem, kuriem ir bērni ar speciālajām vajadzībām, būtu jānodrošina bērnam pienācīga aprūpe un ārstēšana, ja tā nepieciešama, un būtu jāklūst par sava bērna ekspertiem, pamanot jebkuru izmaiņu bērņā (*Kolmens, 2004*). Vecāku lomas bērņa ar attīstības traucējumiem attīstības veicināšanai, izskaidrošanā pašiem vecākiem un viņu darbības koordinēšanā liela nozīme ir speciālistiem, kā arī jebkuram skolotājam, kurš strādā ar bērnu ikdienā. Šīm ģimenēm un vecākiem ir svarīgi just sapratni un atbalstu problēmu risināšanā, bet psiholoģiska palīdzība vajadzīga ikvienam šādas ģimenes loceklim, lai spētu psiholoģiski sadzīvot.

Vecāki iekļaujošās izglītības procesā var palīdzēt darbojoties ar skolēnu mājās: sniedzot attieksmi, uztveri, un veidus, kā stāties pretī izaicinājumiem ikdienas dzīvē; pārzinot izglītības iestādes noteiktos mērķus un uzdevumus, veicot līdzīgus pasākumus mājās; aktīvi iesaistīties izglītības iestādes un citos ārpus izglītības iestādes organizētajos pasākumos kopā ar savu skolēnu (*Rye, 2001, 107*).

S. Peterse (*Peters, 1999*), G. Porters (*Porter, 2001*) un D. Mitčels (*Mitchell, 2010, 11.chapter*) apgalvo, ka būtiski vecāku atbalsts un iedrošinājums nosaka skolēnu panākumus izglītības procesā. Vecāku iesaiste izglītības iestādes un klases darbā ir obligāta, jo vecāki var būt virzītājspēks savu bērnu panākumiem, jo ir ļoti svarīgi, lai bērnam visā dienas garumā tiktu sniegts pareizs pieaugušo atbalsts. Vēl viens svarīgs noteikums, lai palīdzētu vecākiem (īpaši tiem, kas noliedz iekļaušanu) un skolēniem, ir vecāku, visbiežāk mātes, izglītošana, lai vecāki saprastu, ka iekļaušana sniedz sociālus, starppersonu un personiskus ieguvumus, lielākus akadēmiskos rezultātus, ka iekļaujošā izglītība bagātina izglītības vidi visiem bērņiem. Vecākiem jābūt pārliecinātiem, ka viņu bērņam izglītības iestādē netiks nodarīts kaitējums.

Būtiski ir iesaistīt vecākus, kuriem ir bērņi ar attīstības traucējumiem, tādu lēmumu pieņemšanā, kuri skar viņu bērņus. Daudzas ģimenes paši var būt nozīmīgi informācijas avoti gan skolai vai bērņudārzam, gan citiem vecākiem. Vecāku ieguldījums lēmumu pieņemšanā jāizmanto, ņemot vērā šādus apsvērumus: pārskatot, novērtējot un diagnosticējot bērņiem domātās nodarbības, nosakot, kādas ir bērņu stiprās puses un kādās jomās nepieciešams izglītības atbalsts, izvirzot katram mācību gadam specifiskus mērķus un uzdevumus, nosakot, kādus pakalpojumus bērņš saņems, un jebkādu palīdzību, kādu ģimenes vēlētos saņemt, lēmumus, kas pieņemti, balsoties uz bērņa progressa novērtējumu gada beigās (*Danielsa, Steforda, 1999*).

Vajadzētu atcerēties, ka ir vecāki, kas pasīvi negaida, ka klases politika mainīsies viņu bērnu labā, viņi aktīvi to veicina, apgūst labāko pieredzi blakus iestādēs, izstāsta par sava bērna ieradumiem un pieejām, kas labāk strādā, izglītojas speciālās pedagoģijas jautājumos, raksta presē utt. (*Ervwin, Soodak, 2003, 31*). Šādas aktivitātes noteikti vajadzētu veicināt un motivēt citus vecākus sekot šiem piemēriem.

Autore piekrīt pētnieka H. Venga (*Wang, 2009, 6*) izteikumiem, ka gadījumos, ja skolēnam ar traucējumiem nav jebkādu akadēmisko vai sociālo spēju progresa, mācoties vispārējās izglītības iestādē, nav nepieciešams uzstāt uz obligātu skolēna iekļaušanu. Par šo jautājumu būtu jālemj ekspertiem (speciālistiem) pēc nopietna skolēna testēšanas un situācijas izpētes darba. Ir svarīgi, lai vecākiem nevajadzētu iejaukties saistībā ar šo jautājumu, jo lielākā daļa vecāku var instinktīvi uzstāt uz skolēnu palikšanu vispārējās izglītības iestādē un var pat tiesāties ar izglītības iestādi. Viss jālemj skolēna labā (*Wang, 2009, 6*).

Darba būtība iekļaujošās izglītības iestādē ir izglītības iestādes, skolēnu ar speciālajām vajadzībām un viņu vecāku vajadzību saskaņošana, veicot grupas un individuālās konsultācijas ar skolēnu un ģimeni; darbu ar skolēna dzīves situācijām mājās, skolā, sabiedrībā; problēmām, kas ietekmē skolēna iekļaušanos izglītības iestādē; izglītības iestādes un sabiedrisko resursu mobilizāciju, lai dotu skolēnam iespēju gūt maksimālu labumu, mācoties šajā izglītības iestādē. Kopsavilkumā autore uzskata, ka galvenie priekšnoteikumi, lai skolēns ar speciālajām vajadzībām veiksmīgi tiktu iekļauts vispārējās izglītības iestādes mācību procesā, ir šādi:

- izglītības iestādei būtu ieteicams strādāt pie izmaiņām trīs dimensijās: veidojot iekļaujošo politiku, iekļaujošo kultūru un iekļaujošo darbību, kā arī veicinot politikas tālāku attīstību;
- būtu jāveic izglītības iestādes fiziskās, sociālās un informatīvās vides izmaiņas atbilstīgi iekļauto skolēnu, skolotāju, speciālistu vajadzībām iekļaušanas procesā;
- būtu jāveicina klasēs strādājošo pedagogu kā galvenā iekļaujošo izglītības procesu īstenojošā resursa attieksmes, darba stila, metožu un paņēmienu izmaiņas izglītošanas, labākās pieredzes apguves un praktiskas darbības rezultātā, kā arī nodrošinot nepieciešamo to kvalitatīvam darbam;

- būtu jāstrādā pie aktīvas skolēnu vecāku un klasesbiedru iesaistes skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītības procesā un to izglītošanas iekļaujošas/atbalstošas darbības īstenošanas jautājumos.

Var rezumēt, ka vecāku atbalsts un iedrošinājums būtiski ietekmē skolēnu panākumus izglītības iestādē: vecāki var būt virzītājspēks savu bērnu panākumiem un otrādi, tādēļ ir svarīga, no izglītības iestādes puses, vecāku izglītošana iekļaušanas un speciālo vajadzību jautājumos, iesaiste aktīvā sadarbībā, piedaloties un lemjot par jautājumiem, kas saistīti ar viņu bērnu mācību procesā.

1.4.5. Atbalsta sistēmas veidošana valsts un pašvaldības līmenī

UNICEF izstrādātajos ieteikumos, ņemot vērā skolēnu ar speciālajām vajadzībām tiesības iekļaujošajā izglītības procesā, noteikts, ka ir jāīsteno *valdības mēroga pasākumi* (politiska griba un laba pārvaldība; pasākumi, kas veicina atbildību, pārredzamību, pieejamību un tiesiskumu; pastāvošās situācijas atzīšana un apņemšanās organizēt visaptverošus un ilgstošus pasākumus, lai risinātu ar sociālo atstumtību un diskrimināciju pret skolēniem ar speciālajām vajadzībām un invaliditāti izglītības procesā saistītos jautājumus; veiksmīgu programmu, politiku un stratēģiju apzināšana; ministriju (Finanšu, Veselības aprūpes, Labklājības, Izglītības, Transporta) darba koordinācija, lai nodrošinātu saskaņotu un visaptverošu pieeju, lai īstenotu tiesības uz iekļaujošo izglītību skolēniem ar invaliditāti; decentralizēta valsts struktūra, izdalīti budžeta līdzekļi, lai stiprinātu vietējo struktūru atbildību un kapacitāti; atbalsta pastiprināšana ģimenēm, kuras rūpējas par saviem bērniem ar invaliditāti; apņemšanās sniegt sākotnējos finansiālos izdevumus, lai veiktu izglītības sistēmas reformu, vienlaikus atzīstot, ka ilgtermiņā iekļaujošā izglītība ir izmaksu ziņā efektīva pieeja; atbilstošas elastīgas finansējuma un godīgas sadales formulas nodrošināšana, lai veicinātu iekļaujošo izglītību; informācijas sniegšana bērniem ar invaliditāti un viņu ģimenēm par viņu tiesībām vērsties pret pārkāpumiem; vispārējās izglītības informācijas vadības sistēmas izstrāde, kas uzlabotu datu vākšanu par iekļaujošās izglītības izplatību, attīstības progresu un investīcijas informācijas vadības sistēmas kapacitātes stiprināšanai; sistemātiska novatorisku programmu, lai veicinātu iekļaujošo izglītību, uzraudzība un novērtēšana; gūtās pieredzes analīze un izplatīšana; valsts investīcijas iekļaujošās izglītības attīstīšanai; papildus ieguldījumi NVO sektorā, lai izpētītu

jaunas pieejas, lai sasniegtu uzlabotus izglītības rezultātus skolēniem ar invaliditāti; investīcijas, likvidējot šķēršļus, kas kavē vecāku iesaistīšanos skolēnu invalīdu izglītības procesā; investīcijas kapacitātes stiprināšanai un izpratnes palielināšanai visos līmeņos, lai veicinātu izpratni par skolēnu ar invaliditāti tiesībām uz iekļaujošo izglītību un attīstībai nepieciešamo atbalsta sistēmu izveidei (UNICEF, 2011).

Pētījuma izstrādes laikā Latvijā vienota valsts mēroga iekļaujošās izglītības atbalsta sistēma neeksistē. Pašvaldības un iekļaujošo darbību uzsākušās izglītības iestādes katra savā izpratnes līmenī vai nu veic, vai neveic atbalstošo darbību, veidojot savu attieksmi un darba sistēmu.

Laikā no 2007. gada līdz 2008. gadam Latvijā strādā ekspertu grupa, kuras sastāvā iekļauta B. Moļnika, D. Nīmante, A. Pastore, Z. Miežaine, G. Tentere un K. Vāvere, kas veic situācijas apzināšanu Latvijā, problēmu formulēšanu un nosaka turpmākos rīcības virzienus iekļaujošās izglītības sistēmas attīstīšanai Latvijā. Pateicoties šai darbībai, Latvijā jau valdības līmenī tiek pievērsta uzmanība skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas un iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumiem (*Ziņojums konsultatīvajai padomei „Izglītība visiem”, 2008*). Ar 2007. gadu liela nozīme iekļaujošās izglītības attīstībā Latvijā ir Izglītības un zinātnes ministrijas (turpmāk tekstā – IZM) Valsts izglītības satura centra (turpmāk tekstā – VISC) Speciālās izglītības nodaļas metodiskai un izglītojošai darbībai.

Latvijas valdības mēroga pasākumi iekļaujošās izglītības un iekļaujošās sabiedrības izveides veicināšanā tiek atspoguļoti Latvijas Nacionālajā attīstības plānā 2007.–2013. gadam (*Nacionālās attīstības plāns 2007–2013, 2006*), valsts izaugsmes modelī „Cilvēks pirmajā vietā”, kas noteica arī nodrošināt personām ar speciālajām vajadzībām izglītības pieejamību visos tās veidos un pakāpēs. Valstī tiek atbalstīta ESF projektu finansējuma novirze vienotas valsts līmeņa iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmas izveidei.

Turpmākam periodam Latvijas valdības mēroga pasākumi iekļaujošās izglītības un iekļaujošās sabiedrības izveides veicināšanā atspoguļoti Latvijas Nacionālais attīstības plānā 2014.–2020. gadam (*NAP, 2012*). Starp galvenajiem uzdevumiem ir noteikta kvalitatīva pirmsskolas izglītība; *iekļaujošā izglītība*. Norādīts, ka izglītības attīstības politikas virsmērķis ir kvalitatīva un *iekļaujoša izglītība* personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei (*NAP, 2012*). Norādīts, ka ir turpināma skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības sistēmā, sniedzot maksimāli efektīvu atbalstu

skolēniem ar speciālajām vajadzībām: nodrošinot, ka vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs ir atbalsta personāls un notiek vispārīzglītojošo skolu un speciālo izglītības skolu pedagogu mijiedarbība, zināšanu pārnese un profesionālā pilnveide. Plānots paaugstināt izglītības vides kvalitāti, veicot satura pilnveidi un attīstot atbilstošu infrastruktūru, veicot iekļaujošās izglītības principa iedzīvināšanu, (*NAP, 2012*), kas atbilst LU asociētās profesores D. Nīmantas 1997. gadā izstrādātajam iekļaujošās izglītības skaidrojuma (*Nīmante, 2008/b,c*).

Autore 2000. gadā, uzsākot pētījumu, iesaistās Ziemeļvalstu projektā „Pedagogu izglītošana Latvijā 2000–2004” un 2002.gadā uzsāktā apakšprojekta „Rēzeknes pilsētā un rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” aktivitātēs, kurās aktīvi iesaistās arī Rēzeknes pilsētas un rajona Izglītības pārvaldes. Pamatojoties uz izpētīto informāciju par atbalsta sistēmas veidošanu un darbību dažādos iekļaujošās izglītības plānošanas, īstenošanas līmeņos, ņemot vērā Latvijas situāciju, kam raksturīgs neliels speciālo izglītības iestāžu – attīstības centru skaits (plānota 16 centru darbība, izveidoti un strādā trešā daļa), izteikta speciālo izglītības iestāžu pasivitāte iekļaujošās vispārējās izglītības iestāžu darbības atbalstam Latvijā, kas nosaka cita veida atbalsta sniedzēju meklējumus, akcentējot pašvaldības izglītības pārvaldes un augstskolas lomu, autore izstrādā savu *redzējumu* – atbalsta sistēmu iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām un to darbību, veicinot iekļaujošo izglītības procesu, kas tiks aprakstīts turpmākajās darba nodaļās.

Atbalsta organizācija pašvaldību līmenī

K. Meijers, S. Pljls, S. Hegertijs un S. Stubbs atzīmē, ka iekļaujošās izglītības iestādes veidošanā liela nozīme ir pašvaldības atbalstam, un to vajadzētu saprast ikvienam: vietējās politikas veidotājiem, izglītības iestāžu direktoriem un skolotājiem, kas iesaistīti kopēju mērķu sasniegšanā (*Meijer, Pljl, Hegerty, 1997., 150-161, Stubbs, 2008*). Pašvaldībai vajadzētu informēt ikvienu iestādi, kura strādā kopienas izglītības jomā, par iekļaujošās izglītības īstenošanas politikas uzsākšanu.

Uzsākot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu kādā noteiktā pašvaldībā, izglītības pārvaldes pakļautībā esošā izglītības iestādē, būtu jāsaprot, ka iekļaušanas norises rezultāts ir atkarīgs ne tikai no konkrētās izglītības iestādes, kura uzsākusi šos procesus, bet arī no tā, cik veiksmīgi procesā tiks iesaistīti konkrētās pašvaldības vai tuvāko pašvaldību iestādēs strādājošie speciālisti, Izglītības ministrijas par speciālo izglītību atbildīgie dienesti, augstskolu

docētāji un augstskolu struktūrvienības, kas saistītas ar skolotāju un speciālistu sagatavošanu iekļaujošajam izglītības darbam, bērnu iestādes un organizācijas, sociālie dienesti un nevalstiskās organizācijas, speciālās izglītības iestādes, izveidojot pašvaldības izglītības pārvaldē Skolu atbalsta centru (turpmāk – SAC), attīstot tā darbību un iekļaujoties kopējā iekļaujošajā valsts izglītības sistēmā.

G. Porters (*Porter, 1997, 73*) jau 1997. gadā norāda uz šādu pašvaldībai kopēju komandu milzīgo nozīmi iekļaujošās izglītības iestādes darbības nodrošināšanā. Pētnieks uzskata, ka tāda komanda var būt: kompetenti izglītotāji, sadarbības konsultanti, kas var nodrošināt konstruktīvu vadību un atbalstu direktoriem, skolotājiem un citam izglītības iestāžu personālam, sadarboties ar pašvaldību sociālajiem dienestiem, specializētām un vispārējām izglītības iestādēm.

ESF projektā „Atbalstošās vides izveide jauniešu ar speciālajām vajadzībām integrācijai izglītības sistēmā” izstrādātajā rokasgrāmatā (*Apeirons, 2007*) norādīti 10 soļi, kā attīstīt iekļaujošo izglītību ikvienā pašvaldībā: darba grupas izveide, sākotnējās nostādnes izstrāde, situācijas analīze, apziņu paplašinošo pasākumu organizācija, vietējā foruma izveide, plašu konsultāciju procesa uzsākšana ar sadarbības partneru līdzdalību, izglītības politikas pagaidu varianta izstrāde, regulāras pārraudzības sistēmas izstrāde, noteikt regulāru izglītības politikas revīziju, paplašināt speciālo vajadzību cilvēku, bērnu, viņu vecāku, invalīdu līdzdalību visos dzīves aspektos (*Kilgore, b.g., 10*).

Pašvaldības izglītības pārvaldēm nepieciešams izveidot savu SAC atbalsta komandu (turpmāk – AK) pašvaldības teritorijā strādājošo izglītības iestāžu speciālistu, izglītības iestāžu skolotāju, skolēnu, skolēnu ar speciālajām vajadzībām, skolēnu vecāku atbalstam, kā arī skolēnu attīstības veicināšanas, traucējumu korekcijas darbam, jo ne katrā izglītības iestādē dažādu apstākļu dēļ būs iespējams nodrošināt speciālistu piesaisti. SAC AK darbā pamatā jāiesaista speciālās izglītības skolotāji, logopēdi, psihologi, kā arī citi speciālisti (piemēram, speciālais pedagogs darbam ar redzes un dzirdes traucējumiem u.c.), ja pašvaldības izglītības iestādēs ir tāda nepieciešamība un ir finansiālās iespējas. Izglītības pārvaldes SAC AK komandā vajadzētu tikt iekļautiem speciālistiem, kuri paši ir strādājuši ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, un kuriem ir zināšanas, pieredze darbam un komunikācijai. Arī šie skolotāji papildus jāizglīto (*Jonssons, 2006; Education White paper 6, 2001*) – jo nākotnē šie SAC AK komandas speciālisti būs tie, pie kuriem

vajadzības vai neskaidrības gadījumā pēc padoma var griezties iekļaujošo izglītības iestāžu skolotāji un vecāki.

SAC AK speciālistiem jāuzņemas pašvaldības iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmas darbības koordinātoru pienākumi, ņemot vērā, ka izglītības pārvalde koordinē arī pašvaldības skolotāju metodisko un pedagoģiski medicīnisko komisiju darbību; jānodrošina skolotājiem ikdienā pieejams metodiskais atbalsta darbs izglītības pārvaldē, kā arī jāizvirza no SAC AK darbinieku skaita koordinators/vadītājs, kurš pārziņā izglītības iestāžu resursus, situāciju speciālajās, vispārējās, un augstākajās izglītības iestādēs, medicīniskās un sociālās aprūpes iestādēs strādājošos speciālistus, lai vajadzības gadījumā iesaistītu SAC AK darbā konkrētas problēmas risināšanā (*Hanko, 1986*). Būtu veiksmīgi SAC AK darbībā iesaistīt arī citus cilvēkus no dažādām iestādēm un organizācijām, kas spēj strādāt kopā, kam ir pozitīva attieksme iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumā (*World Health Organization, 2011; Education White paper 6, 2001*). Nav obligāti šajā grupā iekļaut organizāciju un iestāžu vadību (*Apeirons, 2007*). SAC AK komandai ir svarīgi attīstīt mobilu, īpaši izglītotu skolotāju komandu, kurā tiek iekļauti pieredzējuši tuvējo speciālo izglītības iestāžu skolotāji (pēc iespējas aptverot lielāku speciālo vajadzību dažādību), kas ir gatavi iesaistīties SAC AK ārpus štata darbā un doties uz izglītības iestādēm, kuras uzsākušas iekļaušanas procesus, lai palīdzētu un konsultētu uz vietas. Jāveido cieša sadarbība ar vecākiem, cilvēku ar invaliditāti NVO un kopienā balstītās rehabilitācijas komandām. Nozīmīgi SAC AK darbā iekļaut atbilstoša profila augstskolu un to struktūrvienību mācībspēkus gan konsultatīvajam, gan skolotāju izglītošanas darbam (*UNESCO, 2005/a*).

Viens no izglītības pārvaldes SAC AK uzdevumiem ir organizēt skolotāju tālākizglītību un profesionālo pilnveidošanos speciālās izglītības īstenošanas vispārējās izglītības iestādē jautājumos. Šo mācību mērķis ir nodrošināt skolotājus ar pamatzināšanām par iekļaujošo izglītību, iekļaušanas procesiem, darbu ar dažādiem skolēniem, kas dos viņiem iespēju palīdzēt klasē skolēniem ar attīstības traucējumiem, kā arī jebkuram citam skolēnam (*Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004*). Skolotājiem jānodrošina ne tikai uz specifiskām prasmēm, piemēram, Braila raksts, bet arī jāpievērš uzmanība attieksmei, novērošanas prasmēm, novērtējuma prasmēm, komandas darbam, mācību programmas pielāgošanai, individualizētām mācību metodēm, klases menedžmentam, individuālo izglītības plānu izstrādei, mācību pamatlīdzekļiem un to lietošanai. Jāsaprot, ka skolotāju

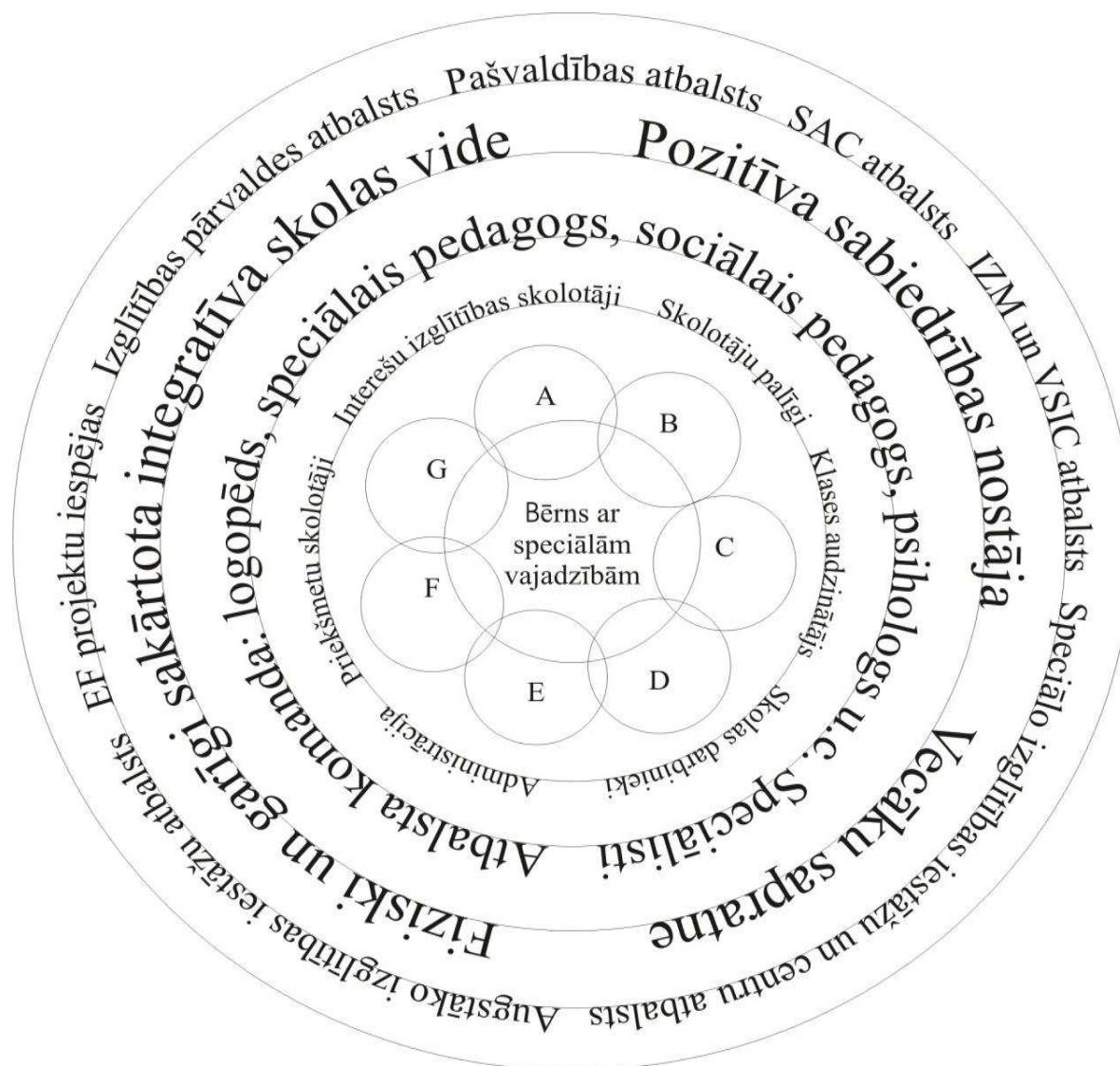
izglītošana nedrīkst būt ļoti specifiska, attiecībā uz kādu noteiktu traucējumu vērsta, tai ir jābūt vispārīgai, jāiekļauj daudzpusīgas pamatzināšanas, jo iekļauto skolēnu speciālās vajadzības ir daudzveidīgas, reti kad izolētas, bet visbiežāk summējas.

Var rezumēt, ka skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanai vispārējās izglītības iestādēs, jāveido atbalsta sistēma, pirmkārt, valsts līmenī īstenojot valdības mēroga pasākumus, lai organizētu visaptverošus, ilgstošus pasākumus un risinātu ar sociālo atstumtību un diskrimināciju pret skolēniem ar speciālajām vajadzībām, invaliditāti izglītības procesā saistītos jautājumus. Ir nepieciešamas valsts investīcijas iekļaujošās izglītības attīstīšanai: veikt papildus ieguldījumus NVO sektorā, padarot pieejamas izglītības iestādes, stiprinot kapacitāti un palielinot izpratni visos līmeņos, veidojot attīstībai nepieciešamo atbalsta sistēmu. Uzsākot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesus kādā noteiktā pašvaldībā, izglītības pārvaldes pakļautībā esošā izglītības iestādē, būtu jāsaprot, ka iekļaušanas norises rezultāts ir no tā, cik veiksmīgi šajā procesā tiks iesaistīti visi pašvaldības teritorijā (un ne tikai) strādājošie speciālisti, ar speciālo izglītību saistītie dienesti, augstskolu profesionāļi, bērnu iestādes un organizācijas, sociālie dienesti un nevalstiskās organizācijas, speciālās izglītības iestādes, kas apvienotas vienotā Atbalsta sistēmā.

1.4.6. Atbalsta sistēmas veidošana vispārējās izglītības iestādēs

Iekļaujošā izglītība ir komandas darbs – atbildība un pienākums, ko daļa visa izglītības iestāde (Jonsson, 2006; Mitchell, 2010; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004). Iekļaujošās izglītības iestādes atbalsta sistēmas veidošanā ir iesaistīti: taktiskajā līmenī – mācību priekšmetu skolotāji, psihologi, speciālie pedagogi, logopēdi u.c. speciālisti, skolēnu vecāki, skolēni; stratēģiskajā līmenī – izglītības iestāžu direktori, pašvaldību atbildīgie darbinieki, direktora vietnieki, metodiķi un citi lēmumus pieņemošie cilvēki.

Autores redzējumu, ko nozīmē iekļaujošais izglītības process skatīt 1.6. attēlā.



1.6. attēls. Iekļaujošais izglītības process (Rozenfelde, 2007)

Autores skatījumā iekļaujošajā izglītības procesā galvenais akcents ir uz klases darbību, jo skolēns ar speciālajām vajadzībām izglītojas starp ļoti dažādiem klasesbiedriem (A, B, C utt.), kuri var būt atbalsts un palīgs mācību procesā, ārpusstundu laikā, veidojot drošu, pozitīvu vidi. Nākamais nozīmīgo personu loks: skolotāji, skolas darbinieki, kuri ikdienā strādā ar skolēnu, tad atbalsta komanda, speciālisti u.c. Kopējai iekļaujošajai darbībai svarīga ir fiziski un garīgi sakārtota izglītības iestādes vide, vecāku un sabiedrības atbalsts un vajadzības gadījumā iespējas, ko sniedz VISC Speciālās izglītības nodaļa, pašvaldības, sociālo dienestu, SAC, augstskolu atbalsts, speciālo izglītības iestāžu atbalsts.

Izglītības iestāžu vadībai, kura uzsāk darbu pie iekļaujošās izglītības iestādes izveides, jāizveido sava izglītības iestādes AK, kas, sadarbojoties ar pašvaldības

izglītības pārvaldes SAC AK darbiniekiem (*EDUCATION WHITE PAPER 6, 2001; Ras, 2008*), īsteno nepieciešamo atbalstu visiem iekļaušanas procesā iesaistītajiem. Iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmas elements – AK jāveido katras konkrētas iestādes ietvaros, lai ikviens iesaistītais varētu palīdzēt viens otram (*Reid, 2006, 101*). Izglītības iestādes AK darbība ir specifisks profesionāļu sadarbības veids, kurā iesaistās audzēkņu problēmas risinošie izglītības iestādes speciālisti (*Samuseviča, 2012*).

Izglītības iestādes AK sastāvā esošo speciālistu – logopēds, psihologs, sociālais pedagogs, psihologs, speciālais pedagogs/ speciālās izglītības skolotājs, mediķis u.c. – sastāvs var būt atšķirīgs atkarībā no tā, kādas ir konkrētās izglītības iestādes skolēnu vajadzības un tās izraisošie apstākļi (*Hunt, Doering, Hirose-Hatae, Maier, Goetz, 2003; Vasiļevskis, Falka, b.g.; Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 114*). Latvijas likumdošanā ir noteikts AK sastāvs, izstrādāts pienākumu un atbalsta darbības raksturojums (*Vasiļevskis, Falka, b.g., IZM, 2009*). M. Giangreko, S. Broers un S. Edelmans norāda uz to, ka profesionāļu atbalsta trūkums izglītības iestādē var izglītības iestādē radīt krīzi, jo izglītības iestādes darbinieki nesaprot ko iesākt (*Giangreco, Broer, Edelman, 2003, 168*).

Izglītības iestādes vadībai un AK speciālistiem jāizstrādā savas izglītības iestādes tālākā iekļaujošā izglītības procesa nodrošināšanas, izglītības atbalsta nodrošināšanas pasākumu plāns (*Apeirons, 2007*), kur izglītības atbalsta pasākumi ietver skolēna vajadzību noteikšanu un novērtēšanu; konsultācijas un atbalstu visiem skolēniem, tajā skaitā skolēniem ar speciālajām vajadzībām, konsultācijas un atbalstu skolotājiem, skolēnu vecākiem un arī speciālistiem; speciālistu konsultācijas un pakalpojumus arī ar citu iestāžu speciālistu piesaisti; tehniskos palīglīdzekļus un aprīkojumu (vajadzības gadījumā); iespēju mācīties, izmantojot zīmju valodu un tulka pakalpojumus (vajadzības gadījumā); transporta pakalpojumus (ja nepieciešams, arī ar pavadoni); asistenta pakalpojumus.

Iekļaušanas process izglītības iestādē jāatbalsta arī skolēniem, vecākiem, citām izglītības iestādēm un augstskolām (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 112*).

Liela nozīme ir skolas administrācijas attieksmei un izpratnei iekļaušanas jautājumā (*Pop, Powell, Miljevič, Crighton, 2009*). Administrācijas loma iekļaujošā izglītības procesa attīstīšanai izglītības iestādē, ir nodrošināt tiesību normu izpildi

attiecībā uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu, uzturēt iekļaujošo politiku izglītības iestādes darbībā, nodrošināt informāciju par skolēnu speciālajām vajadzībām visus iesaistītos mācību procesā, piešķirt finansējumu speciālo vajadzību nodrošināšanai, nodrošināt izglītības iestādes pieejamību (*Department of education, 2011*).

S. Peterse (*Peters, 1999*) norāda, ka laba izglītības iestādes administrācija nosaka toni visā iekļaujošajā izglītības procesā. **Administratoru lomu iekļaujošā izglītības procesa attīstīšanā var skatīties četros aspektos: izglītības iestādes vīzija un darba kārtība, izglītības iestādes struktūra un darba organizācija, personāla apmācība, resursu nodrošinājums darbam.**

Administrācijai vajadzētu būt pozitīvai attieksmei pret iekļaušanu, jānodrošina skolotāju darbs atbalstošā vidē: pozitīvi jānovērtē labi strādājošie skolotāji, jāsniedz palīdzība, ja lietas notiek nepareizi un jādod laiks skolotāju mijiedarbībai, skolotāju darba plānošanai, sadarbības problēmu risināšanai, dalībai AK sanāksmēs un materiālu pielāgošanai. Skolotāji, kuriem ir izglītības iestāžu vadības atbalsts, vienmēr ir veiksmīgāki pārmaiņu laikos. Administrācijai jārada iekļaušanas prasībām atbalstošā vide, jāorganizē personāla izglītošana, profesionālā pilnveide un profesionālās attīstības iespējas (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 113*).

AK sastāvs izglītības iestādē var būt dažāds, bet tā vienprātīgi strādā ar visiem izglītības iestādes darbiniekiem, vecākiem un skolēniem, lai kopīgi panāktu izglītības iestādes prioritāro vērtību, vīziju un misijas izpildi (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 114*). AK izvērtē pašreizējo izglītības iestādes darbu un, ņemot vērā esošos apstākļus, izstrādā izglītības iestādes darba plānu iekļaujošās izglītības attīstībai, lai atbalstītu visus iesaistītos. Ar šo plānu tiek iepazīstināti administrācija un izglītības iestādes darbinieki, lai pārrunātu darbības, kas palīdzēs izpildīt plānoto. AK locekļiem mācību gada laikā vajadzētu regulāri tikties, lai izvērtētu iekļaujošās izglītības īstenošanas norisi izglītības iestādē, izmantojot izmērāmus veiksmes rādītājus, uzraudzīt un mainīt savu plānu (*Kilgore, b.g., 6*). Ja tiek dots laiks darbības apspriešanai darbinieku vidū, tiek nodrošināta nepārtraukta darbība mērķu sasniegšanai. Izglītības iestāžu AK jāspēj arī savstarpēji sastrādāties, atrodot laiku diskusijām, supervīzijām, lai nodrošinātu saskaņotu un produktīvu labākās prakses

pārņemšanu (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005*).

AK vajadzētu nodrošināt atbalstu klasē strādājošajam skolotājam, palīdzēt mazināt grūtības, ar kurām skolēns saskaras klasē, ārpus mācību laika, atbalstīt skolēnus un vecākus, sniegt iespēju sadarboties, konsultēties un apmainīties ar informāciju un zināšanām, lai identificētu stratēģijas, kas var palielināt skolēna mācīšanās panākumus. AK darbā vienmēr jāiekļauj skolēna ar speciālajām vajadzībām vecāki. Aktīva skolēnu vecāku iesaiste AK darbā uzlabo tās darba efektivitāti, arī vecākiem ir svarīgi just, ka viņu ieguldījums ir vērtīgs izglītības iestādes komandas darba procesā (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 114*).

N. Geidžs un D. Berliners uzsver, ka šādu skolēnu klātbūtne gandrīz vienmēr nozīmē vairāk darba skolotājiem, arī vecāki var iebilst pret to, ka viņu „normālie” bērni grupā vai klasē ir kopā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, ka „parastajiem” bērniem tiks veltīts mazāk laika un uzmanības (*Geidžs, Berliners, 2001*).

Uzsākot iekļaujošās izglītības iestādes mācību procesa veidošanu, AK speciālistiem un administrācijai ir jāanalizē izglītības iestādes skolotāju pamatsagatavotība: zināšanu, prasmju līmenis darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, kas var būt ļoti atšķirīgas, kolektīvā eksistējošie uzskati, priekšstati par savu un iestādes sagatavotību darbam iekļaujošajā mācību procesā, jo skolotājiem parasti ir daudz zināšanu un prasmju, kas vajadzīgas, lai mācītu visus skolēnus, bet nav īstas pārliecības par to pareizumu, jāveic skolotāju profesionālā pilnveide, kas dotu skolotājiem papildus drošības izjūtu par sava darba pareizību un izpratni, ka iekļaujošā darba prakse ir kaut kas vairāk nekā tikai diferenciacija, ļautu apgūt jaunas darba stratēģijas, iemācīties sadarboties ar visiem iekļaušanas procesā iesaistītajiem, strādāt ar vienu kopējo mērķi vienotā komandā, bet ne kā ierasti, nesot atbildību un liekot akcentu tikai uz sava personīgā darba rezultātiem un kopumā neuzņemoties atbildību.

Izglītības iestādē būtu nepieciešams iekārtot klasi vai vienkārši telpu, kuru var izmantot kā AK tikšanās un darba telpu, vienlaicīgi speciālistu darba telpu un individuālā darba ārpus parastās klases vides telpu – **resursu istabu**. Izveidotajai telpai jāatbilst skolēnu specifiskajām problēmām: ja izglītības iestādē iekļauti skolēni ar redzes problēmām, ir jābūt labam apgaismojumam un skaņas

aprīkojumam; ja izglītības iestādē iekļauti skolēni ar dzirdes traucējumiem, telpā jābūt skaņas izolācijai, labam apgaismojumam, lai skolēni varētu lasīt no skolotāja lūpām un zīmēm; ja izglītības iestādē iekļauti skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem, ir jābūt zemam trokšņu un citu stimulu līmenim, jo tas var traucēt koncentrēties (*Apeirons, 2007; Friend, Bursuck, 2002; Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000; The Utah Education Association, 2009*). Resursu istabā skolēnam ar speciālajām vajadzībām var tikt sniegtas individuālas speciālistu konsultācijas, var notikt individuālās nodarbības ar speciālistiem un dažādu mācību stratēģiju individuāla apguve, citiem iesaistītajiem – konsultācijas, izglītošana, supervīzijas, Ak sanāksmes utt. (*Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000*).

Ir „zelta” noteikumi, ko ir atzinuši skolotāji visā pasaulē – lai mācību process būtu iekļaujošs, ir svarīga visu skolēnu iekļaušanās, savstarpējā komunikācija, laba procesu pārvaldība, pieredzes plānošana, individuālais izglītības plāns, individuālā palīdzība, tehnisko palīglīdzekļu pielietojums, uzvedības pārvaldīšana, darbs visiem kopā (*UNESCO, 2001*). Lai notiktu efektīva AK speciālistu, skolotāju, vecāku un cita izglītības iestādes personāla sadarbība izglītības iestādē, iekļaušanas procesā jāiesaista visi skolēnam ar speciālajām vajadzībām nozīmīgie cilvēki, jāizvēlas visu atzīts un cienīts, uzņemties atbildību un risku spējīgs komandas vadītājs, jāizveido kopējā izpratne par to, kā AK sadarbosies, jāiedrošina ikviens komandas dalībnieks uzņemties atbildību par līdzdalību komandas darbā, jānodibina atklāta sazināšanās, pastāvīgi uzturot atvērtas attiecības, un jāatzīst, ka nesaskaņas komandas dalībnieku vidū ir sadarbības procesa sastāvdaļa, jāizveido ceļi un paņēmieni, kā konstruktīvi tikt galā ar konfliktiem (*Danielsa, Steforda, 1999; Reid, 2006; Glynis, 2006, 9-11*).

Lai skolēna ar speciālajām vajadzībām iekļaušana būtu veiksmīga, skolēnam un izglītības iestādei, izglītības iestādes AK ieteicams savās tikšanās reizēs uzklaut skolēna domas un iekļaut nozīmīgu lēmumu, kas attiecas uz viņu, pieņemšanā; vajadzētu ļaut runāt skolēna „advokātam”, ja pašam skolēnam ir bail runāt, vai arī citas problēmas; būtu jāpalīdz skolēnam uzrakstīt domas, ja viņam tas ir vieglāk nekā runāt; vajadzētu iekļaut sarunā skolēnam pozitīvi tendētu pieaugušo no izglītības iestādes darbinieku vidus; būtu jāiekļauj līdzīgi padomdevēji vai to grupas, sekmējot cilvēku piedalīšanos; būtu jāgūst pārliecība, ka skolēnam vai jaunietim ir viss skaidrs, viņš visu sapratis pareizi (*Bibby, Davey, Hudson-Vaux, Miller, Morling, Stitt, 2005*).

Katram no AK speciālistiem izglītības iestādē veicami savi noteikti pienākumi. Kā viens no atbalsta sniedzējiem skolēnam ar speciālajām vajadzībām mācību procesā var būt speciālās izglītības skolotājs/ speciālais pedagogs (*Jonsson, 2006; Janney, Snell, 2003, 103, Giangreco, Broer, Edelman, 2003*).

Speciālās izglītības skolotāja/ speciālā pedagoga (izglītības iestādēs tiek lietoti abi apzīmējumi, lai gan autore uzskata, ka, **runājot par iekļaujošo izglītību, veiksmīgāk būtu lietot apzīmējumu „speciālās izglītības skolotājs”, jo autores skatījumā speciālie pedagogi atbilstoši tā laika likumdošanai tiek sagatavoti šauri specializēti darbam ar noteiktas kategorijas skolēniem, bet jēdziens „speciālās izglītības skolotājs” noņem šo ierobežojumu, tā kā vispārējās izglītības iestāde labi ja var nodrošināt vienu kompetentu speciālistu darbam ar dažādu speciālo vajadzību bērniem**) darbību izglītības iestādes AK un kopumā izglītības iestādē nosaka Izglītības un zinātnes ministrijas izstrādātais un 2009.gada 16.oktobrī apstiprinātais speciālās izglītības skolotāja / speciālā pedagoga darba pienākumu apraksts (*IZM, 2009*). Speciālās izglītības skolotājs palīdz vispārējās izglītības iestādes pedagogam darbā ar skolēniem, kuriem ir izteikti fiziskās vai garīgās attīstības (redzes, dzirdes, psihoneiroloģiskie, somatiskie, valodas traucējumi) vai psihiskās attīstības aizture, īstenojot speciālās pamatizglītības programmu iekļautajiem skolēniem; īsteno izglītības programmu konkrētajā mācību priekšmetā atbilstoši Valsts izglītības standartam un atbilstoši katra skolēna veselības stāvoklim un attīstības līmenim; saskaņo sava darba saturu ar attiecīgā mācību priekšmeta skolotājiem; nosaka individuālās darbības stundas un piedalīšanos kopējās stundās; sadarbībā ar mācību priekšmeta pedagogiem, klases audzinātājiem, izglītības iestādes AK personālu un izglītības iestādes administrāciju analizē katra skolēna mācīšanās, psiholoģiskās un adaptācijas problēmas un nosaka izmantojamās mācību metodes to risināšanai; veic individuālo darbu ar skolēniem, lai izskaidrotu nesaprotamo mācību vielu, radītu viņos motivāciju mācīties un attīstītu sadarbības un komunikācijas prasmes, palīdz skolēniem sagatavoties stundām un ārpusklases pasākumiem, veido viņu pašapkalpošanās iemaņas; sadarbojas ar skolēnu vecākiem, lai izprastu skolēnu problēmas un informētu vecākus par skolēna grūtībām izglītības iestādē; kopīgi meklētu veidus to novēršanai; veic skolēnu attīstības dinamikas izpēti un sava darba pašanalīzi; plāno savu darbu un par darba rezultātiem informē izglītības iestādes noteiktajā kārtībā utt. (*IZM, 2009*).

Sadarbojoties ar priekšmetu skolotājiem, speciālās izglītības skolotājs / speciālais pedagogs konsultē skolotājus par to, kā lietot materiālus un metodes, kas uzvedinās skolēnu pareizai atbildei (vienkāršojot uzdevumus un ļaujot stundu veikt ar veiksmīgi padarīta darba sajūtu); kā iedrošināt turpmākajai darbībai, sniedzot komentārus par pareizu vai nepareizu atbildi, atbilžu novērtējumu, koncentrējoties uz pareizām atbildēm; kā motivēt skolēnu darbībai, atrodot pareizo līmeni, pārāk nesarežģījot vai nevienkāršojot uzdevumus; kā sistemātiski virzīties no nezināmā uz zināmo, lēnām, soli pa solim; kā nepieļaut aizmīšanu, atkārtojot ar biežiem intervāliem, atgriežoties pie apgūtā noteiktos laika intervālos; kā iegūt vairāk laika vingrinājumiem, izmantojot vienaudžu mācīšanu, ļaujot klasesbiedriem palīdzēt; kā izmantot konkrētas lietas mācību procesā, nevis abstraktus konceptus; kā strādāt elastīgi, izmantojot mācību procesā dažādas metodes un paņēmienus (*Vasiļevskis, Falka, b.g.*).

Izglītības iestādes AK atbalstu iekļaušanas procesā iesaistītajiem sniedz arī *izglītības psihologs*, kura darba pienākumu apraksts arī apstiprināts 2009.gada 16.oktobrī ar IZM rīkojumu Nr.425 (*IZM, 2009*). Izglītības psihologa pienākumos ietilpst skolēnu psiholoģiskā izpēte, t.sk. novērošana mācību stundās un ārpus tām; skolēnu sociālpsiholoģiskās vides izpēte; skolēnu, vecāku un pedagogu konsultēšana skolēnu psiholoģisko problēmu gadījumos; skolēnu psihiskās attīstības veicināšanas pamatprincipu izstrāde mācību apguves grūtību gadījumos un ieteikumu izstrādāšana pedagogiem un vecākiem atbalsta sniegšanai; profilakses pasākumu nodrošināšana: skolēnu vecāku un pedagogu izglītošana psiholoģijas jautājumos; piedalīšanās aktivitātēs, kas ir vērstas uz sociālpsiholoģiskajos pētījumos atklāto nelabvēlīgo faktoru ietekmes mazināšanu izglītības iestādē; atbalsta sniegšana skolēniem adaptācijas procesā; rakstisku atzinumu sagatavošana par skolēnu psiholoģiskās izpētes vai konsultēšanas rezultātiem; sadarboties ar vecākiem, informēt viņus par skolēna panākumiem un problēmām izglītības iestādē, kopīgi meklējot risinājumus; veikt skolēnu attīstības dinamikas izpēti; plānot savu darbu un par darba rezultātiem informēt izglītības iestādes noteiktajā kārtībā utt. (*IZM, 2009*).

AK speciālista – skolotāja logopēda darba pienākumos ietilpst pilnveidot skolēna „runas un rakstu valodas attīstības iemaņas pilnvērtīgai Valsts pamatizglītības standartā valodas jomā izvirzīto kompetenču (prasību) apgūšanai; sekmēt izglītojamā pašvērtības paaugstināšanos un sniegt atbalstu adaptācijas

procesā; veikt izglītojamā runas, rakstu valodas un lasīšanas iemaņu frontālo diagnostiku; veikt logopēdisko nodarbību grupu komplektēšanu, atbilstoši izglītojamā vecumam, valodas traucējumiem un garīgās attīstības līmenim; nepieciešamības gadījumā veikt individuālo darbu ar izglītojamajiem, kuriem ir runas vai rakstu valodas traucējumi; konsultēt izglītojamos, vecākus un pedagogus runas vai rakstu valodas traucējumu gadījumos un ieteikumu izstrādāšana atbalsta sniegšanai izglītojamajiem; sagatavot rakstisku atzinumu par izglītojamā runas un rakstu valodas attīstību gadījumos, ja izglītojamais tiek nosūtīts uz valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīnisko komisiju, kā arī normatīvajos aktos paredzētajos gadījumos vai pēc vecāku rakstiska pieprasījuma; veikt izglītojamo attīstības dinamikas izpēti un sava darba pašanalīzi; plānot savu darbu un par darba rezultātiem informēt izglītības iestādes noteiktajā kārtībā” (IZM, 2009); utt., ko nosaka 2009.gada 16.oktobra IZM rīkojums Nr.425 (IZM, 2009).

Nozīmīgi, uzsākot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas īstenošanu izglītības iestādēs, nodrošināt katram skolēnam nepieciešamo atbalstu, un kā viens no atbalsta veidiem varētu būt pedagogu/ skolotāju palīgi (Birkett, 2004; IZM, 2013). Promocijas darba autore, pētot praktisko iekļaujošās izglītības ieviešanas darbu Londonas izglītības iestādēs, novēroja, ka pedagoga/ skolotāja palīga uzdevums pēc angļu pieredzes (sākot ar 1990.gadu Anglijas izglītības iestādēs ievieš skolotāja asistenta jeb palīga amatu) ir: būt līdzās skolēnam ar speciālajām vajadzībām mācību stundās (sevišķi matemātikas un dzimtās valodas stundās, par pārējām lemj AK atkarībā no skolēna vajadzībām); padot darba piederumus un materiālus skolēnam ar speciālajām vajadzībām, pirms stundas konsultējoties ar skolotāju; lasīt skolēnam ar speciālajām vajadzībām priekšā individuāli vai mazā grupā, kā arī klausīties viņa lasīšanu; spēlēt spēles ar skolēnu vai mazu skolēnu grupu; pārbaudīt skolēna ar speciālajām vajadzībām darbu un palīdzēt izlabot kļūdas; strādāt kā rakstītājam vajadzības gadījumā; palīdzēt skolēniem ar uzvedības traucējumiem mainīt izturēšanos; izskaidrot vārdus, ko skolēns nav sapratis, mudinot tos sameklēt vārdnīcā; palīdzēt strādāt skolēnam ar speciālajām vajadzībām ar specializētām datorprogrammām; uzmanīt praktisko darbu veikšanas gaitu; palīdzēt atsākt neizdevušos darbu atkārtoti; vērot, kā skolēns veic uzdevumu, iejaucoties tikai tad, ja skolēns nespēj veikt ko patstāvīgi; sagatavot audio ierakstus un mudināt izmantot diktofonu informācijas ierakstīšanai, kā arī kontrolēt, ko skolēns ieraksta; ziņot skolotājam par rezultātiem un problēmām; palīdzēt

plānošanā un atskaišu sagatavošanā; mācīt skolēnam pareizrakstību utt. (Fox, 2003, 2; *Handbok of learning, 2003; Hanko, 1986*).

Latvijā vispārējās izglītības iestāžu *skolotāju/pedagogu* (Latvijā tiek lietoti abi termini) *palīga* darba paraugnoteikumi tika apstiprināti IZM 2003.gada 18.jūlijā, rediģēti un atkārtoti apstiprināti 2009.gada 16.oktobrī (*IZM, 2009*), un tie paredz, ka skolotāja/pedagoga palīgs palīdz skolēniem, kuriem ir mācīšanās, sociālās, psiholoģiskās grūtības, īstenojot pamatizglītības programmu vispārizglītojošajās izglītības iestādēs, lai sekmētu mācību sasniegumu paaugstināšanos, viņu pašvērtības celšanu un veiksmīgu adaptēšanos izglītības iestādes vidē; sadarbībā ar mācību priekšmeta skolotāju, klases audzinātāju, izglītības iestādes atbalsta personālu (psihologu, sociālo pedagogu, logopēdu, medicīnas darbinieku) un vadību analizē katra skolēna mācīšanās, psiholoģiskās un adaptācijas problēmas un noteikt izmantojamās metodes to risināšanai; nodrošina skolēnu (bēgļi, patvēruma meklētāji, Eiropas trešo valstu valstspiederīgie) iekļaušanu Latvijas izglītības sistēmā; veic individuālo darbu ar skolēniem, lai izskaidrotu nesaprotamo mācību vielu, radītu viņos motivāciju mācīties un attīstītu sadarbības un komunikācijas prasmes; ievēro attiecīgā mācību priekšmeta skolotāja, klases audzinātāja un izglītības iestādes administrācijas norādījumus; sagatavo informāciju par skolēna panākumiem un problēmām izglītības iestādē; kopīgi ar mācību priekšmeta skolotāju plāno veicamo darbu stundā – stundas mērķus, mācāmo vielu, izmantojamās mācīšanas metodes; veic skolēnu attīstības dinamikas izpēti un sava darba pašanalīzi; plāno savu darbu un par darba rezultātiem informē izglītības iestādes noteiktajā kārtībā utt.

Mācību procesā un pārbaudes darbos iekļaujošajā izglītības iestādē tiek izmantoti dažādi atbalsta pasākumi, kuri atkarīgi no konkrētām skolēna speciālajām vajadzībām. Izglītības iestādes AK ir svarīga loma, izvērtējot skolēna speciālās vajadzības un izvēloties nepieciešamos atbalsta pasākumus katra konkrētā traucējuma vai traucējumu radīto šķēršļu novēršanai vai mazināšanai. Pareizs AK lēmums nodrošinās skolēnam iespēju parādīt savas zināšanas un prasmes, neciešot no ierobežojumiem, ko rada viņa veselības vai attīstības traucējumi. Izglītības iestādes AK „uzdevums ir rūpēties, lai pieņemtais lēmums par atbalsta pasākumiem pēc iespējas mazinātu risku skolēnam saņemt neatbilstošu vērtējumu ikdienā vai pārbaudes darbā” (*Vasiļevskis, Falka, b.g.*).

Milzīga nozīme ir AK speciālistu sadarbībai, regulārām sanāksmēm, kurās tiek apspriestas darbības stratēģijas ar konkrētiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām un to efektivitāte ar mācību priekšmetu skolotāju un vecāku piedalīšanos. Nolemjot pielietot jaunu darba stratēģiju, stratēģijas realizētājiem jādod vismaz mēnesi ilgs laiks tās realizācijai, tad atkārtotā sanāksmē jāanalizē iegūtie rezultāti: detalizēts apraksts par pasākumiem, kuri ir izmēģināti, sīka atskaite par skolēna reakciju uz jaunajiem pasākumiem, jāsniedz jebkura jauna informācija, kas iegūta stratēģiju realizācijas gaitā, informācija par jebkurām izmaiņām (piemēram, izmaiņām ģimenes apstākļos, nostājās, kas var ietekmēt intervences efektivitāti), kā arī visiem jautājumiem un neskaidrībām, kas radušās stratēģijas pārbaudes laikā. Ja jaunās stratēģijas bijušas efektīvas, sanāksmes dalībnieki var vienoties par šo stratēģiju turpināšanu attiecībā uz konkrētu skolēnu, bet, ja rezultātus nav sniegušas, notiek darbs pie jaunu stratēģiju izstrādes un izmēģināšanas (*Glynis, 2006, 9-11*). AK speciālisti un vecāki lemj par atbalsta pasākumu nepieciešamību, pielietojumu un efektivitāti konkrētu skolēnu mācību procesā (*Giangreco, Broer, Edelman, 2003, 168*). AK jālemj par individuālas atbalsta personas nepieciešamību skolēnam, ja skolēna uzvedība rada traucējumus klasē, skolēns nevar veikt pašaprūpi, patstāvīgi pārvietoties, ir saskatāms drošības apdraudējums pašam skolēnam vai citiem skolēniem, vajadzīgs nepārtraukts atbalsts kādā jomā (*Giangreco, Broer, Edelman, 2003, 171*).

Izglītības programmu individualizācija ir komplicēts un daudzpusīgs process (*Bethere, 2006, Fergusone, Gudjonsdotira, Droege, Meijere, 2002*), kas ietver skolēna speciālo vajadzību apzināšanos, atbilstošu darbības mērķu izvirzīšanu, mācību satura un metožu izvēli, mācību vides nodrošināšanu u.c. Liela nozīme šīs programmas īstenošanā ir kompetentu speciālistu mērķtiecīgai sadarbībai (*Fergusone, Gudjonsdotira, Droege, Meijere, 2002*).

Lai skolēns ar speciālajām vajadzībām veiksmīgāk iekļautos izglītības procesā un apgūtu sociālās prasmes, nepieciešams izstrādāt *un realizēt mācību procesā individuālo izglītības plānu* (*Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000*). Izveidot individuālais izglītības plānu nozīmē izglītības procesu pielāgot skolēna izzināšanas procesu īpatnībām, pieredzei, prasmēm, lai apgūtu izglītības standartā un mācību priekšmetu programmās izvirzītās prasības. (*Snowman, Biehler, 2000, 181; Kirk, Gallagher, Anastasiow, 2000, Hodkinson, Vickerman, 2009*). Individuālas vispārējās attīstības un izglītības programmas, kas atbilst speciālās pamatizglītības

programmas pamatnostādņēm un tomēr atsaucas uz konkrētas klases pamatizglītības programmu, izstrādā AK speciālisti un mācību priekšmetu skolotāji. Plānu nepieciešams izstrādāt skolēniem, kuriem ir Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas vai Pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums par speciālās izglītības nepieciešamību un/vai pedagogs skolēnam konstatējis mācīšanās traucējumus vai cita veida atbalsta pasākumu nepieciešamību (*Liepniece, Vasiļevskis, b.g.*).

Var rezumēt, ka veikto iekļaujošās izglītības pamatideju un īstenošanas pētījumu Latvijā un ārvalstīs rezultātā, autore uzskata, ka pret iekļaujošo izglītību jāattiecas bez fanātisma, neuzskatot to kā vienīgo iespējamo risinājumu, un jāizsver katra skolēna ar speciālajām vajadzībām reālā situācija, izvēlētās izglītības iestādes iespējas nodrošināt skolēnam nepieciešamo atbalstu. Iekļaujot skolēnu ar speciālajām vajadzībām vispārējā izglītības iestādē, nedrīkst pasliktināt skolēna situāciju un samazināt saņemamās nepieciešamās palīdzības apjomus, salīdzinot ar to, ko skolēns saņemtu, mācoties specializētā izglītības iestādē, arī tā var izpausties humanitāte izglītības procesā.

1.5. Atbalsta sistēma iekļaujošās izglītības veicināšanai Rēzeknes rajonā

Balstoties uz teorētiskajā daļā aprakstītās speciālās literatūras, saistītās ar skolēnu, kam ir speciālās vajadzības, iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs, studijām, personisko darba pieredzi un Latvijā un Rēzeknes rajonā (novada nosaukums pētījuma laikā) izveidojušos problēmu: vispārējās izglītības iestādēs ir liels skaits skolēnu ar speciālajām vajadzībām, kuri nesaņem pienācīgu atbalstu izglītības procesā, tiek noteikts autores pedagoģiski pētnieciskās *darbības mērķis – izstrādāt un aprobēt Atbalsta sistēmu Rēzeknes rajona skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanai mācību procesā vispārējās izglītības iestādē.*

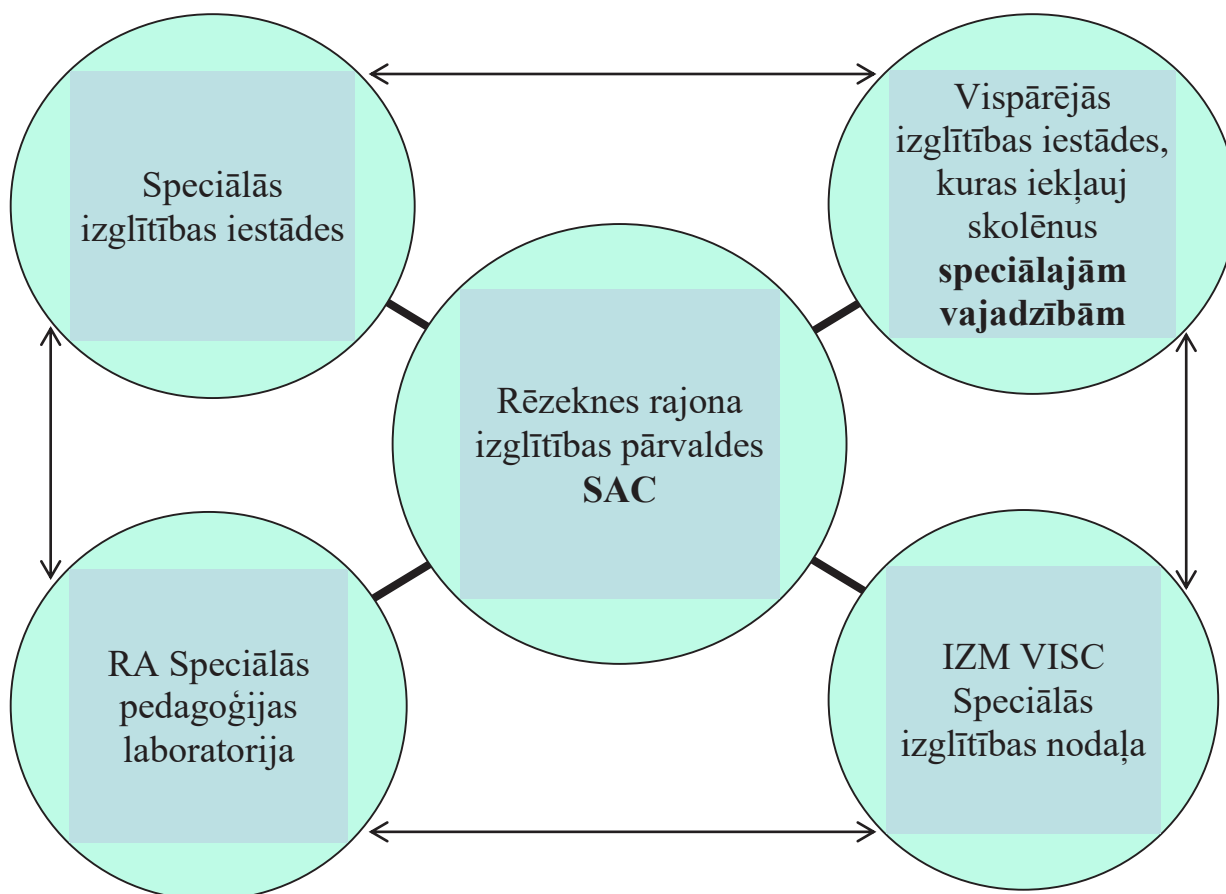
Pētījums par atbalsta sistēmas izveidi un darbību skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs procesā tiek veikts 15 gadu laikā, ar 2000. gadu iesaistoties skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas problēmu risinājumu meklējumos; studējot pasaules valstu pieredzi iekļaušanas jautājumos gan teorētiski, gan apmeklējot iekļaujošās izglītības iestādes Norvēģijā, Zviedrijā, Beļģijā, Polijā, Itālijā, Dānijā, Lielbritānijā, Lietuvā; iesaistoties ar

atbalsta pasākumu un sistēmas izveidi saistītos projektos valsts, reģiona un pašvaldības līmenī; iesaistoties ES Speciālās izglītības attīstības aģentūras projektu darbībā, veicot darbības pētījumu no 2005. gada līdz 2008. gadam, veicot skolotāju attieksmes skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas jautājumā Latvijā izpēti 2013. gadā un apkopojot iegūtos materiālus, sagatavojot pētījuma apkopojumu 2016. gadā.

Autores darba mērķis, uzdevumi, aktivitātes un paredzamais rezultāts virzīts uz Atbalsta sistēmas veidošanu skolēniem ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesā Rēzeknes rajona izglītības iestādēs, bet tas var dot ieguldījumu arī reģionālo un citu Latvijas izglītības iestāžu atbalsta sistēmas attīstībā, jo autore, īstenojot vispārējās izglītības skolotāju profesionālās pilnveides programmas visā Latvijas teritorijā un izglītojot studentus – nākamos pedagogus Daugavpils universitātes (DU) un Rēzeknes Augstskolas (RA līdz 2016. gadam, ar 2016. gadu – RTA – Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija) skolotāju studiju programmās, analizē jautājumus, saistītos ar skolēnu, kam ir speciālās vajadzības, iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs procesiem, to attīstības iespējām, atbalsta sistēmas nozīmi un veidošanu izglītības iestāžu, pārvalžu un valsts līmenī.

Autorei, uzsākot darbību Ziemeļvalstu projekta „Skolotāju izglītošana 2000–2004” aktivitātēs, iesaistot projektā RA pedagoģijas zinātņu doktoru P. Vucenlīdzānu un pateicoties Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes vadītājas L. Žukovskas iniciatīvai un atbalstam, 2003. gadā Rēzeknes pilsētā un rajonā darbu uzsāk Ziemeļvalstu projekta apakšprojekts „Rēzeknes pilsētas un rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” (2002–2004) (koordinators no RA puses – profesors P. Vucenlīdzāns, autore – eksperte speciālās pedagoģijas jautājumos).

Autore 2003. gadā izstrādā un prezentē projektā iesaistītajām mērķauditorijām *pirmo* iespējamo atbalsta sistēmas variantu vispārējo izglītības iestāžu, kuras iekļauj skolēnus ar speciālajām vajadzībām, atbalsta darbam Rēzeknes rajonā un pilsētā. Atbalsta sistēmas centrā ir izvirzīts Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes SAC, kas ir jaunizveidots un kam vēl mācību un praktiskās pieredzes uzkrāšanas ceļā, sadarbojoties ar speciālajām izglītības iestādēm un RA SPL speciālistiem un docētājiem, jāklūst nozīmīgam palīgam, padomdevējam izglītības iestāžu administrāciju un izglītības iestāžu AK darbam (skatīt 1.7. attēlu).



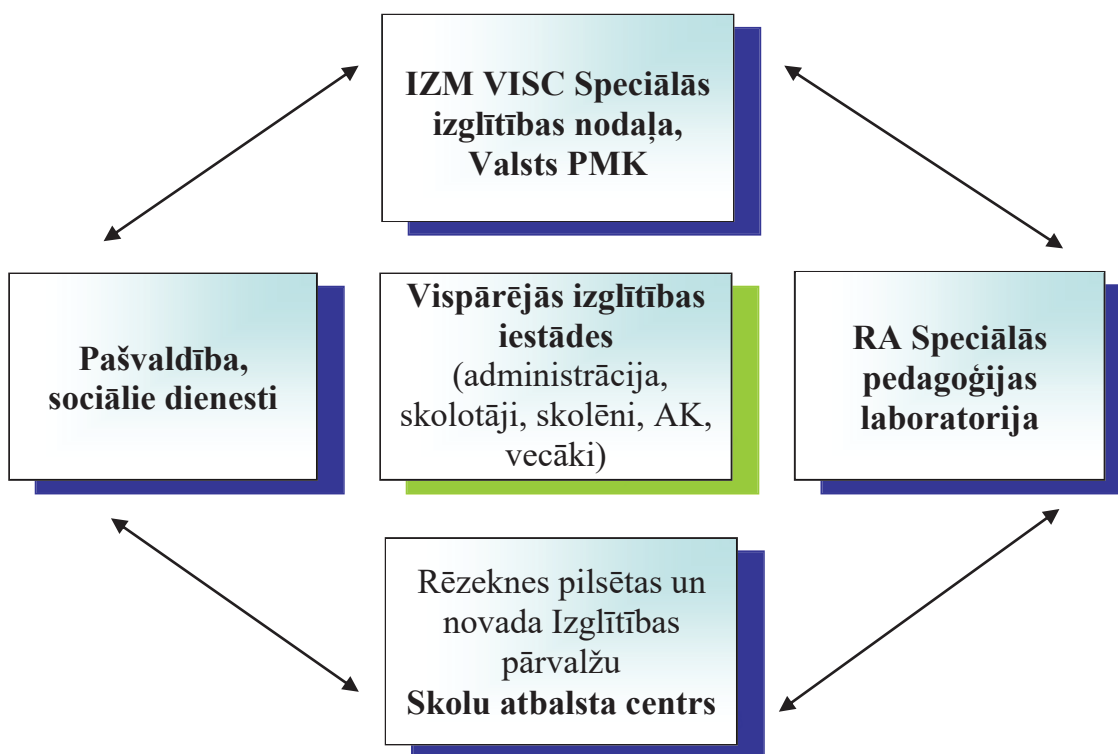
1.7. attēls. Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas atbalsta sistēma Rēzeknes rajona un pilsētas vispārējās izglītības iestādēs 1. variants
(Rozenfelde, 2003)

Rēzeknes rajonā un pilsētā ir četras speciālās izglītības iestādes un izstrādātajā atbalsta sistēmā akcents (pirms tam apmeklējot katru speciālo izglītības iestādi un vienojoties par sadarbību) likts uz speciālo izglītības iestāžu aktīvu iesaisti atbalsta sniegšanā un SAC darbības veicināšanā.

2004. gadā Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes SAC, piedaloties autorei, izstrādā Eiropas Sociālo fondu (turpmāk tekstā ESF) projektu „Atbalsta sistēmas pilnveide skolēniem ar speciālajām vajadzībām” un gūst finansējumu turpmākajai iekļaujošās izglītības veicināšanas darbībai Rēzeknes rajonā. Tā kā, mēģinot īstenot pirmo atbalsta sistēmu, tomēr netiek saņemts atbalsts un nenotiek sadarbība ar speciālajām izglītības iestādēm, 2005. gadā, balstoties uz izpētītajiem atzinumiem par atbalsta sistēmas veidošanas un darbības priekšnoteikumiem, ņemot vērā situāciju Rēzeknes rajona izglītības iestādēs, vietējās iespējas un resursus,

iepriekšējā projekta laikā gūto sadarbības pieredzi, autore izstrādā Atbalsta sistēmu Rēzeknes pilsētas un rajona izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības veicināšanai, kura laikā no 2005./2006. mācību gada līdz 2008./2009. mācību gadam (ieskaitot) tiek aprobēta 20 Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs ESF, IZM un Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes projekta darbības laikā, piedaloties Norvēģijas izglītības ministrijas *STATPED* (valsts speciālās izglītības atbalsta departaments, turpmāk tekstā) darbiniekiem. Atbalsta sistēmas (skatīt 1.8. attēlu) darbības efektivitāte tiks pierādīta pētījuma laikā.

Autore, izstrādājot Atbalsta sistēmu Rēzeknes rajona iekļaujošo izglītības iestāžu darbības atbalstam, par pamatu ņem V. Birketes atzinumu, ka svarīgi ir nodrošināt atbalstu skolēnam, skolotājiem, izglītības programmas realizācijai – tātad atbalstu izglītības iestādei (*Birkett, 2004, 14-15*).



1.8. attēls. Atbalsta sistēma vispārējās izglītības sistēmā iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām (*Rozenfelde, 2005*)

Izveidotā *Atbalsta sistēma* apvieno kopējā darbībā visus, kuri varētu sniegt atbalstu Rēzeknes rajona un pilsētas izglītības iestādēm trīs aspektos: atbalstu skolotājiem, skolēniem (to vecākiem) un skolai kopumā. *Atbalsta sistēmā* apvienoti visi skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējā izglītības iestādes

mācību procesā iesaistīties gatavie dažādos izglītības īstenošanas darbības un atbildības līmeņos Rēzeknes pilsētā, rajonā un republikā, izvērtēta un aprakstīta to sadarbība iekļaušanas procesā. Tā kā speciālo izglītības iestāžu darbinieki neizrāda gatavību sadarbībai, šajā Atbalsta sistēmā speciālās izglītības iestādes netiek iekļautas.

Atbalsta sistēmas darbībā iesaistīto pamatfunkcijas

- *IZM VSIC (agrāk – Valsts speciālās izglītības centrs, tagad – IZM VSIC Speciālās izglītības nodaļa) funkcijas:* sadarbība ar pašvaldībām, pašvaldību izglītības pārvaldēm, augstākajām, speciālajām un vispārējās izglītības iestādēm iekļaujošās izglītības veicināšanai, speciālo izglītības paraugprogrammu izstrāde, izglītības programmu licencēšana, izglītības iestāžu administrācijas, AK speciālistu un skolotāju izglītošana semināros, sanāksmēs iekļaujoša izglītības procesa realizācijas jautājumos, mācību un metodiskā materiāla nodrošinājums, Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas (turpmāk tekstā – PMK) diagnosticējošais un konsultatīvais darbs, sabiedrības izglītošana un informēšana iekļaujošās izglītības iestādes un iekļaujošas sabiedrības veidošanas jautājumos, ES fondu līdzekļu piesaiste iekļaujošās izglītības sistēmas darbības veicināšanai.

Šis atbalsta sistēmā iekļautais partneris plāno un īsteno savu darbību neatkarīgi no autores izstrādātās Atbalsta sistēmas darbības, bet tā darbība risina problemātiskos jautājumus, kas aktuāli jebkurai izglītības iestādei Latvijā, tajā skaitā skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas problēmu kontekstā. Pārējo atbalsta sistēmā iekļauto iesaiste sistēmas darbībā un funkciju veikšana tiek nodrošināta iepriekšējās tikšanās, vienošanās, skaidrojošas un izglītojošas darbības rezultātā.

- *Rēzeknes rajona pašvaldības funkcijas:* sadarbība ar IZM un VSIC, speciālajām un vispārējām (iekļaujošām) izglītības iestādēm, RA SPL, morāls, konsultatīvs un finansiāls atbalsts izglītības pārvaldes SAC un izglītības iestāžu AK darbībai, finansiāls atbalsts ESF projektu līdzfinansējuma nodrošinājumam izglītības iestāžu, SAC iesaistei konkursos un aktivitātēs, pašvaldības sociālo dienestu iesaiste.
- *Rēzeknes rajona pašvaldības sociālo dienestu funkcijas:* sadarbība ar pašvaldības izglītības pārvaldes vadību, SAC, RA mācībspēkiem un struktūrvienībām, sabiedrības informēšana un izglītošana iekļaujošas

sabiedrības veidošanas jautājumos, informatīvs, finansiāls u.c. veida atbalsts ikdienas problēmu risinājumos SAC un izglītības iestāžu AK darbā, arī skolēniem ar speciālajām vajadzībām, to vecākiem, skolotājiem u.c.

- *Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes funkcijas:* sadarbība ar IZM un VSIC, pašvaldības vadību, ar RA mācībspēkiem un struktūrvienībām, pašvaldības sociālajiem dienestiem, SAC darbības uzturēšana, metodisko līdzekļu centra darbam iegāde, atbalsts ESF projektu izstrādē un īstenošanā iekļaujošā izglītībā, speciālās un vispārējās izglītības skolotāju metodisko komisiju un apvienību darba kūrēšana, sabiedrības informēšana un izglītošana iekļaujošās izglītības iestādes un iekļaujošas sabiedrības veidošanas jautājumos u.c.
- *Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes SAC funkcijas:* sadarbība ar IZM un VSIC, sadarbība ar pašvaldību, izglītības pārvaldi, RA SPL, vispārējām un speciālajām izglītības iestādēm, speciālistu (logopēds, psihologs, speciālās izglītības skolotājs) konsultāciju sniegšana, jaunāko metodisko materiālu un metodiku piedāvājums, ESF projektu iekļaujošās izglītības nodrošinājumam izstrāde un īstenošana, Speciālās izglītības skolotāju metodiskās apvienības vadīšana, darbība pašvaldību PMK, sabiedrības informēšana un izglītošana iekļaujošās izglītības iestādes un iekļaujošas sabiedrības veidošanas jautājumos, sociālo dienestu speciālistu iesaiste atbalsta darbībā izglītības iestādēm, kurās īsteno iekļaujošo izglītību u.c.
- *RA SPL funkcijas:* sadarbība ar IZM un VSIC, ar Rēzeknes pilsētas un novada pašvaldībām, to izglītības pārvaldēm un sociālajiem dienestiem, speciālajām izglītības iestādēm, jaunākās metodiskās literatūras piedāvājums, metodisko līdzekļu izstrāde, aprobācija Rēzeknes rajona izglītības iestādēs un piedāvājums, Latvijas un ārvalstu ekspertu konsultāciju nodrošinājums, ESF projektu izstrāde un īstenošana iekļaušanas jomā ar Rēzeknes novada izglītības iestāžu iesaisti, individuālo konsultāciju nodrošinājums skolotājiem, vecākiem, individuālo attīstības programmu izstrāde un, vajadzības gadījumā, īstenošana, profesionālās pilnveides kursu nodrošinājums speciālās pedagogijas jautājumos, iekļaušanas ideju skaidrošana un popularizēšana sabiedrībā u.c.;
- *Speciālo izglītības iestāžu funkcijas* (autores pieredzē speciālās izglītības iestādes vēlmi sadarboties neizrādīja, bet citā gadījumā, iespējams, šī sadarbība varētu izveidoties, tādēļ noteiktas arī speciālo izglītības iestāžu funkcijas):

sadarbība ar IZM un VSIC, RA SPL, pašvaldībām un to izglītības pārvaldēm, SAC, iekļaujošām vispārējās izglītības iestādēm: speciālistu konsultācijas vispārējās izglītības iestāžu administrācijai, AK, skolotājiem, vecākiem, skolēniem par speciālās izglītības realizācijas, attīstības korekcijas un veicināšanas jautājumiem, speciālo un individuālo attīstības un izglītības programmu izstrādes un īstenošanas jautājumiem, izglītības iestādes sadzīves problēmsituāciju, saistītu ar iekļauto skolēnu, risinājuma iespējām, mācību vielas mācīšanas un palīgmateriālu priekšmetu skolotāju darbam izstrādes jautājumos; paraugstundas vispārējās izglītības iestādēs u.c.

- *Vispārējo izglītības iestāžu, kuras realizēs iekļaujošo izglītību, funkcijas un darbība.* Izglītības iestādes, kura nolēmusi ar jaunu mācību gadu uzsākt skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesus, administrācija uzsāk iekļaušanas īstenošanas sagatavošanas darbus savlaicīgi, sākot ar informācijas ieguvī par visu nepieciešamo veiksmīga iekļaušanas procesa uzsākšanai un norisei, izpētot pieejamos materiālus IZM VISC mājas lapā; apmeklējot IZM VISC speciāli par šiem jautājumiem organizētos seminārus, kuru uzdevums ir informēt, izglītēt arī izglītības iestādes personālu iekļaujoša izglītības procesa īstenošanas jautājumos. Izglītības iestāžu vadība uzsāk sadarbību ar iekļaujošo skolēnu traucējumam atbilstoša profila speciālajām izglītības iestādēm (ja iespējams), izglītības pārvaldes SAC, lai sagatavotu metodisko un praktisko atbalstu skolotājiem un skolēniem, veic sabiedrības un izglītības iestādes skolēnu vecāku informēšanu/ sagatavošanu paredzamajiem procesiem:
 - izglītības iestādes *direktors* vienojas ar izglītības pārvaldi par skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas uzsākšanu un iespējamām speciālistu darba slodzēm izglītības iestādē, kā arī iespējamo atbalstu no izglītības pārvaldes, speciālajām izglītības iestādēm, augstskolas un SAC; apzina speciālistus, kuri varētu iesaistīties izglītības iestādes atbalsta komandas darbā un slēdz līgumus; nepieciešamības gadījumā organizē iespējamo izglītības iestādes telpu pielāgojumu skolēnu speciālajām vajadzībām, kā arī AK darba telpas iekārtošanu atbilstoši prasībām un skolēnu speciālajām vajadzībām; veic informējošu un instruējošu darbu ar izglītības iestādes darbiniekiem par iekļaušanas procesa norisi un skolēnu īpatnību iespējamām izpausmēm mācību procesā un sadzīvē, veic informatīvās vides sagatavošanu un pielāgojumu skolēnu speciālajām vajadzībām

(piemēram, atbilstošu IT tehnoloģiju, mācību līdzekļu, metodisko materiālu iegādi);

- *direktora vietnieks mācību darbā* kopā ar izglītības iestādes skolotājiem izstrādā atbilstošu iekļautā skolēna vajadzībām speciālās izglītības programmu, licencē to IZM; organizē skolotāju kvalifikācijas pilnveides kursus iekļaujošā pedagoģijā; organizē izglītības iestādes vecāku, skolēnu un sabiedrības sagatavošanu un izglītošanu iekļaušanas jautājumos ar masu mediju palīdzību, vecāku sapulču laikā ar piesaistītu vieslektoru palīdzību, skolas kopējo pasākumu ar vecāku piedalīšanos un individuālo pārrunu laikā; izstrādā AK speciālistu darbības skolā pamatprincipus kopā ar speciālistiem; organizē labākās Latvijas pieredzes apguvi speciāli organizētās skolotāju mācību ekskursijās; uzņem sakarus ar izglītības pārvaldes SAC, iekļaujamā skolēna traucējumam atbilstošām speciālajām skolām (ja iespējams), augstskolu mācībspēkiem iekļaušanas procesu atbalstam ikdienas darbā;
- *izveidotā izglītības iestādes AK* nodrošina speciālistu konsultācijas skolotājiem, vecākiem, skolēniem; individuālas un grupu nodarbības skolēnu attīstības veicināšanai un korekcijai, risina skolas sadzīvē ar iekļauto skolēnu saistītās problēmsituācijas, izstrādā metodiskos palīgmateriālus priekšmetu skolotāju darbam, veic individuālo attīstības un izglītības programmu izstrādi un īstenošanu kopā ar priekšmetu skolotājiem, organizē viesspeciālistu iesaisti problēmu risinājumā, veic skolēnu izpēti un dokumentācijas sagatavošanu PMK, veic ESF projektu iekļaujošās izglītības realizācijas jautājumos izstrādi un īstenošanu, kā arī iesaistās citu izstrādātajos projektos, sadarbojas ar speciālo izglītības iestāžu praktiķiem (ja iespējams), augstskolu, Rēzeknes rajona SAC darbiniekiem dažādu ar iekļaušanu saistīto problēmu risināšanā, informē un izglīto sabiedrību iekļaujošās izglītības iestādes un iekļaujošās sabiedrības veidošanas jautājumos;
- *skolotāji*: ikdienas stundu darbs klasēs ar iekļautiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, konsultāciju sniegšana, sadarbība ar vecākiem, skolēniem ar speciālajām vajadzībām un skolēniem bez attīstības traucējumiem par iekļaušanos saistītajiem jautājumiem, savstarpējās konsultācijas mācību procesa īstenošanā, sadarbība ar AK speciālistiem –

nepieciešamās informācijas un palīdzības, refleksijas nodrošinājums, profesionālā pašpilnveide iekļaujošās izglītības nodrošinājuma jautājumos, iekļaušanas procesiem labvēlīgas un atbalstošas klases vides veidošana, labākās pieredzes apguve un pašpiedāvājums, skolēnu ar speciālajām vajadzībām iesaiste aktīvā izglītības iestādes ārpusklases dzīvē, kopējo pasākumu (arī labdarības) ar citās iestādēs dislocētiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām organizācija;

- *vecāki* – atbalsts un sadarbība ar mācību priekšmetu skolotājiem, skolotāju palīgiem, AK, izglītības iestādes administrāciju, izglītības pārvaldi, SAC, sociālajiem dienestiem mācību programmas realizācijas jautājumos, tolerances un labvēlīgas iekļaušanas procesiem mājas vides veidošana, iesaiste izglītības iestādes organizētās labdarības akcijās, masu pasākumos, palīdzot skolēniem izprast dažādības problēmu un palīdzot veidot iekļaušanas ideju izpratni sabiedrībā;
- *izglītības iestādes darbinieki - tehniskais personāls* – sadarbība ar izglītības iestādes administrāciju, skolotājiem, vecākiem skolēnu speciālo vajadzību nodrošināšanā.

Var rezumēt, ka autores izstrādātā Atbalsta sistēma skolēniem ar speciālajām vajadzībām vispārējā izglītības iestādē balstās uz iekļaujošās izglītības iestādes darbības nodrošināšanas teorētiskajiem un praktiskiem atzinumiem, atbilst augstam novērtējumam pēc iekļaušanas teorijā balstītajiem kritērijiem un ir aprobējama skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādē nodrošināšanā. Atbalsta sistēmas darbības aprobācija un rezultātiem ietverti pētījuma daļā.

2. PĒTĪJUMS PAR SKOLĒNU AR SPECIĀLAJĀM VAJADZĪBĀM IEKĻAUŠANAS VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDES MĀCĪBU PROCESĀ ATBALSTA SISTĒMU

2.1. Pētījuma vispārīgās nostādnes un organizācija

2005.–2008. g. autore veica darbības pētījumu (*Lasmanis, 1999/a*), kas virzīts uz kāda izglītības procesa aspekta (skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējo izglītības iestāžu mācību procesā) pilnveidi un attīstību konkrētos apstākļos (*Geske, Grīnfelds, 2001, 29*). Darbības pētījums tika fokusēts uz konkrētu problēmu konkrētos apstākļos (*Reason, Bradbury, 2001; Sangiorgi, 2011*). Darbības pētījums ir saistīts ar konkrētu situāciju, kurā diagnosticē problēmu noteiktā kontekstā un risina to tajā pašā kontekstā, notiek sadarbība starp pētniekiem un praktiķiem, notiek visu pētījuma veicēju darbība pētījuma ieviešanā praksē, nepārtraukta situācijas novērtēšana un darbības korekcija (*Geske, Grīnfelds, 2001, 47*). Pētījumā tiek izmantota līdzdalības darbības pētījuma metode (*Sangiorgi, 2011; Reason, Bradbury, 2001*).

Kvantitatīvajā pētījumā izmantots neeksperimentālais atkārtoto šķērsgriezumu pētījumu dizains (*Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes, 2011*). Kvalitatīvie dati tiek apstrādāti, izmantojot kontentanalīzi, kad tiek izdalītas satura vienības, kategorijas un jēdzieni (*Kropļijs, Raščevska, 2004*). Darbības pētījuma gaita skatāma 2.1. tabulā.

Dotās zinātniskās darbības mērķis ir ar Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes atbalstu veikt autores izstrādātās atbalsta sistēmas aprobāciju Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs, kurās tiek iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām laika posmā no 2005./06. m.g. līdz 2008./09. m.g.

Pētījuma vispārējās nostādnes

Lai veiktu pētījumu un varētu salīdzināt iegūtos rezultātus, autore 2005. gadā, balstoties uz Dz. Albrehtas (*Albrehta, 1998*), A. Lasmaņa (*Lasmanis, 1999/a; 1999/b*), A. Geskes un A. Grīnfelda (*Geske, Grīnfelds, 2001*) metodiku, izstrādā anketas vispārējās izglītības iestāžu, kurās iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām, direktoriem, speciālās izglītības skolotājiem un skolotājiem. Šīs anketas tiek atkārtoti izmantotas visos pētījuma posmos.

Darbības pētījuma posmi

N.p. k.	Pētījuma posmi	Pētījuma norises
1.	Situācijas analīze un pētījuma darbības programmas izveide (2000–2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Literatūras teorētiskā analīze, iegūtās informācijas sistematizācija un izmantošana pētnieciskajā procesā un praktiskās pieredzes pētījumi ārvalstu apmeklējumu laikā • Atbalsta sistēmas izveide • Pētījums par situāciju Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs (izglītības iestāžu direktoru, speciālās izglītības skolotāju un skolotāju aptauja) • Aptaujā iegūto datu analīze • Pētījuma programmas/dizaina izstrāde
2.	Pētījuma darbības programmas īstenošana (2006–2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Iekļaušanas procesu teorētiskā un praktiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētnieciskajā procesā • Pētījuma darbības programmas realizācija • Atbalsta sistēmas aprobācija • Pētījuma starprezultātu ieguve, datu apstrāde, situācijas Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs izvērtēšana: izglītības iestāžu direktoru, speciālās izglītības skolotāju aptauja, datu kontentanalīze; atbalsta sistēmas darbības izvērtējums un secinājumi
3.	Noslēdzošo rezultātu ieguve un interpretācija (2007–2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Iekļaušanas procesu teorētiskā un praktiskā analīze, iegūtās informācijas izmantošana pētnieciskajā procesā • Noslēguma rezultātu ieguve, situācijas pēc atbalsta sistēmas aprobācijas izvērtēšana: izglītības iestāžu direktoru, speciālās izglītības skolotāju aptauja un datu analīze; strukturētas pārrunas ar iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām un to klasesbiedriem, iegūto datu kontentanalīze; vispārējās izglītības iestāžu skolotāju aptauja: pētījuma sākumā un beigās iegūto datu salīdzinājums un iegūto datu pārbaude.
4.	Pētījumā iegūto datu interpretācija un promocijas darba sagatavošana iesniegšanai (2008–2015)	<ul style="list-style-type: none"> • Datu interpretācija • Pētījuma secinājumu, ieteikumu izstrāde • Promocijas darba noformēšana un sagatavošana iesniegšanai

Visās anketās iekļauti šādi jautājumu bloki:

- 1) kontroles jautājumi, kas identificē personu kā mērķa grupas pārstāvi, tā iesaistes iekļaušanas procesos pakāpi un darbības specifiku;
- 2) jautājumi, kas nosaka respondenta pašnovērtējumu iekļaušanas procesu iesaistē un norisē;
- 3) jautājumi, kas ietver respondenta atbalsta sistēmas komponentu darbības vērtējumu;
- 4) jautājumi, kas noskaidro speciālistu viedokli par pētāmo problēmu un iespējamās risinājuma veidus;
- 5) jautājumi, kas ietver prognostisku iekļaušanas procesu redzējumu izglītības iestādē.

Anketās ietverti gan atvērtie, gan slēgtie jautājumi, kas ļauj iegūt gan kvantitatīvos, gan kvalitatīvos datus. Visās anketās ietvertie jautājumi pamatā sniedz ziņas par respondentu kopējo un darba pieredzi ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, paša respondenta un viņa kolēģu attieksmi pret iekļaušanas faktu, problēmām, kādas respondents redz šajā sakarībā, izglītības iestādes vides vērtējumu attiecībā uz iekļautajiem, skolas AK un speciālistu darbību un izmaiņām, kuras notikušas, AK uzsākot darbu izglītības iestādē, iespējam saņemt palīdzību SAC vai kur citur, noskaidro respondentu domas par nepieciešamajām izmaiņām skolotāju, atbalsta sniedzēju darbībā un izglītības iestādes darbā kopumā.

Aptaujās iegūtie kvantitatīvie dati tiek ievadīti un apstrādāti *SPSS 19* programmā. Tiek izstrādāta ievadāmo datu kodēšanas sistēma, kas nepieciešama, lai pārietu no tekstā norādīto atbilžu variantiem vai aptaujā izteikto attieksmi vai vērtējumiem uz skaitliskajām vērtībām, kuras pēc tam apstrādā ar SPSS programmas komandu un darba režīmu palīdzību (*Наследов, 2013*).

Tā kā iegūtie kvantitatīvie dati nebija parametriski, to analīzē tika izmantotas šādas metodes:

- tests frekvenču (biežuma) sadalījuma noteikšanai;
- Manna - Vitnija U tests (*Mann – Whitney U test*) – neparametriskā metode divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai pētāmo pazīmju līmenī, konkrētajā pētījumā – lai noteiktu atšķirības atkarībā no respondentu dzimuma;
- Kruskala - Valisa H tests (*Kruskal Walis H test*) – neparametriskā metode vairāk nekā divu neatkarīgu izlašu salīdzināšanai un atšķirību noteikšanai

pētāmās pazīmes līmenī. Pētījuma tests tika izmantots atšķirību noteikšanai atkarībā no respondentu profilkodiem (respondentu vecuma, kopējā un pedagoģiskā darba stāža, mācību priekšmeta, kuru respondenti māca);

- Vilkoksona rangu tests (*Wilcoxon Signed Ranks Test*) – izmantots pētāmās pazīmes salīdzināšanai divos mērījumos, lai noteiktu izmaiņu dinamiku (*Наследов, 2013*);
- Kolmogorova - Smirnova kritērijs (*Kolmogorov - Smirnov Z test*) – izmantots, pārbaudot hipotēzi par divu empīrisko sadalījumu atšķirības statistisko nozīmību (*Raščevska, Kristapsons, 2000, 194*).

Balstoties uz teorētiskajiem pētījumiem (atbalsta sistēmai jāsniedz atbalsts izglītības iestādei, skolotājiem un skolēniem (*Birkett, 2004, 2007 u.c.*), izglītības videi jābūt iekļaujošai un atbalstošai (*Herbert, 1974 u.c.*)) un praktiskajiem pētījumiem ārvalstīs, lai noskaidrotu atbalsta sistēmas darbības kvalitāti un pierādītu izmaiņas Rēzeknes rajona izglītības iestāžu situācijā, īstenojot iekļaujošo izglītību un atbalsta sistēmas darbību, autore kā pētījuma respondentus izvēlas vispārējās izglītības iestāžu direktorus (stratēģiskais līmenis – izglītības iestādes vadītājs nosaka izglītības iestādē esošos procesus un atbalsta izmaiņas izglītības iestādes darbībā, iestādes iesaistīšanos projekta, atbalsta sistēmas darbībā), skolotājus (taktiskais līmenis – skolotājs ir galvenā persona iekļaujošajā izglītības īstenošanas procesā) un AK speciālistus – *speciālās izglītības skolotājus* (izglītības iestādes AK vadītāji). Pētījuma nobeigumā respondenti – vispārējās izglītības iestāžu skolēni ar *speciālajām vajadzībām* (pēc iekļaujošās izglītības principiem skolēns nav tikai pasīvs izglītības iestādes personāla iedarbības objekts, bet aktīvi iesaistās, līdzdarbojas mācību procesā un gūst sasniegumus) un to *klasesbiedri* (klasesbiedru attieksme, izturēšanās, darbība nosaka klases mikroklīmatu ikdienā, kas savukārt nosaka skolēna ar speciālajām vajadzībām pašsajūtu, izturēšanos un darbību izglītības vidē).

Pētījuma sākumā, vidusposmā un nobeigumā iegūtie no vispārējās izglītības iestāžu direktoru un speciālās izglītības skolotāju aptaujām netiek salīdzināti, tie katrs atsevišķi raksturo attieksmi un esošo situāciju izglītības iestādē, atbalsta sistēmas darbībā kopumā, tādēļ respondentu skaits katrā aptaujā ir atšķirīgs, aptaujājot tik atbalsta sistēmas aprobācijā iesaistīto respondentu, cik tobrīd ir pieejami. Arī vispārējo izglītības iestāžu skolēnu ar speciālajām vajadzībām un skolēnu, kuru klasēs ir iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām, aptauju dati

sniedz vispārēju informāciju par izglītības iestāžu vidi, skolotāju darbību, skolēnu attieksmi un līdz ar to darbību attiecībā pret skolēnu ar speciālajām vajadzībām. Šo iegūto datu kontentanalīze ļauj izdarīt secinājumus arī par atbalsta sistēmas darbību kopumā.

Lai pamatotu atbalsta sistēmas efektivitāti un izmaiņas izglītības iestāžu darbībā attiecībā uz iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām atbalsta sistēmas aprobācijas gaitā, *tiek salīdzināti skolotāju anketēšanas dati pētījuma sākumā un noslēgumā*. Šādu autores izvēli pamato daudzu iekļaujošās izglītības pētnieku izteikumi, kas apkopoti promocijas darba teorētiskajā daļā par to, ka *pati svarīgākā persona iekļaušanas procesā ir skolotājs*, kurš ar savu attieksmi un darbību (vai bezdarbību) spēj vai nu veicināt iekļaušanās procesu, vai, tieši otrādi, padarīt tos neiespējamus (*Peters, 1999; Ainscow, 1994, 1995, 1999; Meijer, Stevens, 1997; Education White paper 6, 2001; Ainscow, Miles, 2008; Florian, 2008; Rouse, 2008; Vickerman, 2009; Rose, Tilstone, 2009; Rieser, 2013; Richard, 2015, u.c.*).

2.2. Situācijas analīze un pētījuma programmas īstenošanas sākums

2000. gadā, iekļaujoties Ziemeļvalstu projekta „Pedagogu izglītošana Latvijā 2000–2004” apakšprojekta „Rēzeknes pilsētā un rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” aktivitātēs, autore uzsāk iekļaujošās izglītības (būtības, pamatojuma, pamatnostādņu, darbības) teorētisko pētījumu, paralēli veicot veiksmīgas iekļaušanas pieredzes izpēti izglītības iestādēs pirmsskolas, sākumskolas, pamatskolas un arodskolas līmenī atsevišķās valstīs: Norvēģijā, Zviedrijā, Beļģijā, Anglijā, Itālijā, Holandē, Dānijā, Lietuvā, Polijā, arī Latvijā (Sabiles vsk., Kurzemītes pamatskola, Daugavpils 13. vidusskola u.c.). Apgūtā teorētisko materiālu un praktisko piemēru analīze, papildināta visā turpmākajā pētījuma laikā, apkopota darba teorētiskajā daļā.

2004. gadā Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes SAC, piedaloties autorei, izstrādā ESF projektu „Atbalsta sistēmas pilnveide skolēniem ar speciālajām vajadzībām” un gūst finansējumu turpmākajai iekļaujošās izglītības attīstīšanai Rēzeknes rajonā.

Autore izstrādā atbalsta sistēmas modeli Rēzeknes rajona izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības. Atbalsta sistēmā akcents likts uz Rēzeknes rajona SAC, RA SPL, vispārējās izglītības iestāžu un pašvaldību sociālo dienestu aktīvu sadarbību. Pateicoties Ziemeļvalstu projekta „Pedagogu izglītošana Latvijā 2000–2004” apakšprojekta „Rēzeknes pilsētā un rajonā dzīvojošo bērnu speciālo vajadzību nodrošināšana reģiona robežās” aktivitātēm, Rēzeknes rajona izglītības pārvaldes vadītājas L. Žukovskas aktīvam atbalstam, laikā no 2005./2006. mācību gada līdz 2008./2009. mācību gadam (ieskaitot), atbalsta sistēma tiek aprobēta 20 Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs.

Pētījuma sākumā, 2005./2006. mācību gadā, Rēzeknes rajonā darbojās 64 dažāda tipa izglītības iestādes, kurās 2005./2006. mācību gadā strādāja 1161 skolotāji. Pavisam Rēzeknes rajona izglītības iestādēs mācījās 4956 skolēni, t.sk. vidusskolas posmā – 731, speciālajās izglītības iestādēs – 382. Rēzeknes rajonā darbojās 2 pedagoģiskās korekcijas klases, kurās kopumā mācījās 20 skolēni, no tiem 18 skolēni – ar krievu apmācības valodu, 2 skolēni – latviešu.

Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādes īsteno speciālās izglītības programmas: 1 speciālās izglītības programma skolēniem ar fiziskajiem traucējumiem, 1 – skolēniem ar psihiskajiem traucējumiem, 15 – skolēniem ar garīgās attīstības traucējumiem.

20 izglītības iestādēs darbu uzsākuši 20 speciālās izglītības skolotāji, 19 psihologi, 20 logopēdi. Atbilstoši Latvijas izglītības iestāžu speciālistu darba likmju aprēķina formulai, kas paredz speciālistu darba slodzi aprēķināt atkarībā no skolēnu skaita skolā (1 speciālista slodze – 600 skolēnu iestādē), ņemot vērā, ka Rēzeknes rajona izglītības iestādēs ir neliels skolēnu skaits, viens un tas pats speciālists var strādāt vairākās atbalsta sistēmas aprobācijā iekļautajās izglītības iestādēs. Izglītības iestādēs izveidotas un darbu uzsākušas AK, kurās iesaistīti speciālisti dažādā sastāvā: speciālās izglītības skolotājs, psihologs, logopēds, klases audzinātāji, administrācijas pārstāvji un priekšmetu skolotāji.

Ar 2005./2006. m.g. Rēzeknes rajona izveidotajā SAC strādā 2 psihologi, speciālās izglītības skolotājs, speciālās izglītības koordinators, kā arī autore (pēc brīvprātības principa, veicot darbības pētījumu) kā konsultante, speciālā pedagoģe un eksperte vispārīzglītojošajās izglītības iestādēs iekļauto skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas jautājumos.

SAC speciālisti savā darbā izmanto šādas darba formas: individuālās un grupu konsultācijas, tematisko semināru organizēšana un vadīšana (pedalīšanās pedagogiskās padomes sēdēs, vecāku sapulcēs utt.), metodiskais darbs ar psihologiem, speciālās izglītības skolotājiem, logopēdiem (tematiskie semināri, supervīzijas, pieredzes apmaiņa), sadarbības veidošana ar citiem speciālās izglītības jomā strādājošajiem speciālistiem. Visbiežāk SAC speciālisti strādā ar tādiem aktuāliem jautājumiem kā palīdzība skolēnu ar speciālajām vajadzībām psiholoģiskā izpētē un nepieciešamo apstākļu izveidē, grūtības mācībās saistībā ar skolēnu izziņas spēju un vecumposmu īpatnībām, saistībā ar uzvedības problēmām, kuru pamatā ir ģimenes apstākļi, izglītības iestādes un klases mikrovide, vardarbība.

Realizētā pētījuma programma

- Noskaidrot reālo situāciju Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs iekļaujošā izglītības procesa īstenošanai attiecībā uz skolēniem ar speciālajām vajadzībām.
- Izstrādāt skolotāju profesionālās pilnveides programmas un izglītot izglītības iestāžu pedagogus iekļaujošās un speciālās pedagogijas pamatjautājumos, līdz ar to veicinot pozitīvu mācību un sadzīves vidi skolēniem ar speciālajām vajadzībām vispārējās izglītības iestādēs.
- Izstrādāt un popularizēt metodiskās rekomendācijas un metodiskos līdzekļus izglītības iestāžu skolotājiem ikdienas darbam skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesa veicināšanai.
- Veikt sabiedrības informēšanu un izglītošanu iekļaušanas jautājumos.
- Analizēt atbalsta sistēmas darbību atbilstoši vispārējās izglītības iestāžu, kurās tiek iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām, skolotāju, direktoru, speciālās izglītības skolotāju vidus posma aptauju datu analīzei, izdarīt secinājumus un veikt tālākās darbības plānojumu.
- 2008./09. m.g. veikt strukturētas pārrunas ar Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs iekļautajiem skolēniem par izglītības iestādes vidi un viņu situāciju izglītības iestādēs, kā arī strukturētas pārrunas ar iekļauto skolēnu klasesbiedriem par viņu attieksmi pret skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas faktu.

- Veikt pētījuma noslēguma aptaujas, salīdzināt skolotāju anketēšanā iegūtos datus pētījuma sākumā un noslēgumā, apkopot iegūto informāciju, interpretēt, izstrādāt secinājumus un ieteikumus.

2.3. Pētījuma gala rezultātu ieguve un interpretācija

Strukturētas pārrunas ar vispārējās izglītības iestādēs iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām

Speciālajā pedagogijā ļoti plaši tiek izmantotas novērošanas un pārrunas metodes (*Шутицина, Сорокин, Любовский, Исаев, Михаленкова, Мамайчук, 2010; Сорокин, 2003, 57*). Lai iegūtu daudzpusēju informāciju par atbalsta sistēmas darbības rezultātiem ne tikai no izglītības iestāžu darbinieku puses, bet arī no pašu vispārējās izglītības iestādēs iekļauto puses un noskaidrotu, vai Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestāžu vide tiešām, kā apgalvo izglītības iestāžu direktori un speciālās izglītības skolotāji, ir iekļaujoša un vai pats iekļautais skolēns jūtas labi, var darboties šajā izglītības iestādes vidē, apmeklējot atbalsta sistēmas aprobācijā iesaistītās 19 Rēzeknes rajona iekļaujošās vispārējās izglītības iestādes, autore veic strukturētas pārrunas ar 51 no 60 tajā laikā Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām.

Pārrunas notiek psiholoģiski nepiespiestā vidē, visbiežāk AK speciālistu darba kabinetā. Pirms pārrunām autore iepazīstas ar skolēnu, kuriem ir speciālās vajadzības, personu lietām, medicīniskajiem datiem un portfolio, lai noskaidrotu skolēnu atbilstību pētījuma mērķauditorijai (diagnozi) un gūtu vispārēju izpratni par papildus īpatnībām (papilddiagnozēm un to izpausmēm, raksturu, temperamentu u.c.) skolēna attīstībā, lai saprastu, kas būtu jāievēro pārrunu laikā. Šie dati netiek apkopoti un ietverti promocijas darbā, bet kalpo veiksmīgas pārrunu norises nodrošinājumam, ļauj autorei pielāgot savu darbību skolēnam ar speciālajām vajadzībām.

Pārrunās piedalās tikai pārrunu vadītājs (autore) un skolēns ar speciālajām vajadzībām. Autore ir sastādījusi pārrunu plānu, paredzot 12 elementārus pamatjautājumus. Pēc satura: vispārējie jautājumi – neitrāli, sadarbību un pozitīvu noskaņu radoši, kas ļauj iegūt informāciju par to, kā skolēns jūtas, vai skolēnam patīk būt šajā izglītības iestādē, vai tas labprāt gribētu mācīties kaut kur citur;

jautājumi, kas noskaidro skolēna vērtējumu par izglītības iestādes vidi: vai ir klasesbiedru, izglītības iestādes skolēnu vidū draugi, vai un kā klasesbiedri un skolotāji palīdz mācību procesā, kā skolēns jūtas stundās un kā pret viņu izturas skolotāji un klasesbiedri; jautājumi, kas noskaidro skolēna vēlmes izglītības iestādes darba procesā: kādās ārpusstundu aktivitātēs skolēns ir līdzdarbojies ar saviem klasesbiedriem un kādās aktivitātēs vēlētos nodarboties.

Tā kā lielākā daļa pārrunu dalībnieku ir skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem, kas nosaka nepilnīgu jautājumu izpratni no viņu puses, kā arī citus nozīmīgus apgrūtinājumus pārrunu norises laikā, katram skolēnam atbilstoši dokumentālas izpētes rezultātiem – skolēnu attīstības traucējumam, līmenim, psihisko procesu darbībai, skolēnu izturēšanās raksturojumam – tiek izvēlēta pārrunu gaita un valoda. Autore vēro skolēna ķermeņa valodu (*Kropļijs, Raščevska, 2000*), pievērš īpašu uzmanību un piefiksē novēroto – bērna kopējo un kustību aktivitāti, emocionālās reakcijas (mīmika, skatiens) sarunas laikā, intonāciju u.c. ***Runājot par skolēniem ar speciālajām vajadzībām, pārrunās par atbildes patiesumu var spriest pēc bērnu ķermeņa valodas*** (*Кузнецова, 2002; Шипицина, Сорокин, Любовский, Исаев, Михаленкова, Мамайчук, 2010; Freimanis, 2007*). Pateicoties 26 gadu praktiskā darba pieredzei darbā ar skolēniem, kuriem ir garīgās attīstības traucējumi (kopējais pedagoģiskā darba stāžs – 35 gadi), analizējot novēroto un piefiksēto, *autore var izdarīt secinājumus par saņemtās informācijas patiesumu un izstrādāt tālāko darbības shēmu, jo pārrunas veicējam ir jābūt lielai darba pieredzei, lai šie spriedumi būtu pareizi.* (*Кузнецова, 2002; Шипицина, Сорокин, Любовский, Исаев, Михаленкова, Мамайчук, 2010; Сорокин, 2003, 57*).

Strukturētās pārrunas, ņemot vērā skolēnu attīstības īpatnības, nav garas – ne ilgākas par 20 minūtēm, un skolēna atbildes tiek fiksētas nekavējoties pārrunu lapā, saīsināti, stenogrāfiski pierakstot būtiskāko domu, faktus, un pēc pārrunu beigām apkopotas. Pārrunu vadītāja uzmanās ar savu ķermeņa valodu (mīmika, žesti, balss, intonācijas utt.) paust savas attieksmes uzdoto jautājumu sakarā, jo skolēni ar speciālajām vajadzībām, pateicoties savām psiholoģiskajām īpatnībām – empātijai, vēlmei pielāgoties jautātājam, arī savu skolotāju pamudināts, var sniegt pārrunu vadītājam it kā „vajadzīgās” atbildes.

Strukturēto pārrunu gaitā 50 no 51 skolēna ar speciālajām vajadzībām atzīst, ka viņiem patīk mācīties savā izglītības iestādē un savā klasē, bet viens skolēns

atbild, ka dažreiz nepatīk, jo zēni darot pāri, apsukājoties un spļaudoties (kā autore noskaidroja – tikko noticis incidents, pikojoties izglītības iestādes pagalmā), bet neviens no skolēniem nebūtu ar mieru mācīties citā izglītības iestādē, lai cik arī tur labi nebūtu. 45 skolēni uzskata, ka viņiem ir labas attiecības ar klasesbiedriem, trīs skolēni uzskata, ka ar meitenēm ir labas attiecības, ar zēniem – sliktas, un vēl 3 skolēni uzskata, ka ar klasesbiedriem viņiem ir sliktas attiecības, bet ir draugi citās klasēs. Atbildes uz jautājumu par to, kas ar skolēnu draudzējas klasē, norāda uz to, ka kopumā iekļautie skolēni nejūtas atstumti savos izglītības iestādes un klašu kolektīvos. 23 skolēnu ar speciālajām vajadzībām uzskata, ka ar viņiem draudzējas visa klase un tikai 2 skolēni uzskata, ka viņiem nav draugu klasē, lai gan autore pieļauj arī šo atbilžu nosacītību, jo morālos jēdzienus skolēni ar speciālajām vajadzībām, it īpaši skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem, saprot savādāk (elementārāk personisko vajadzību apmierināšanas iespēju robežās), salīdzinot ar skolēniem bez garīgās attīstības traucējumiem. Analizējot šīs un citas atbildes, jāņem vērā arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām emocionālās svārstības nesen notikušu notikumu iespaidā, kas liek novērtēt visu kā sliktu, lai gan nomierinoties, saņemot atkal pozitīvas emocijas vai, otrādi, šīs atbildes varētu būt arī citādas (*Liepiņa, 1994, 2003, 2008; Freimanis, 2007*).

Tālāk, noskaidrojot skolēnu ar speciālajām vajadzībām pašsajūtu vispārējās izglītības iestādes klases kolektīvā, apkopojot saņemtās atbildes uz jautājumu, vai klasesbiedri palīdz un kā tieši palīdz mācību procesā, var secināt, ka 47 skolēni apstiprina, ka klasesbiedri viņam palīdz un tikai viena atbilde ir negatīva (zēnam, kuram sliktas noskaņojums pēc nepatīkamas pikošanās izglītības iestādes pagalmā), bet kopumā klasesbiedru attieksme un līdzdalība iekļauto skolēnu izglītības procesā ir vērtējama kā pozitīva, jo 26 skolēni norāda, ka klasesbiedri palīdz un paskaidro nesaprotamo, 14 skolēni apgalvo, ka klasesbiedri paskaidro un kopā darbojas ar viņiem, un pārējās atbildes arī nav negatīvas.

Svarīgs komponents iekļaušanas procesā kā kopējās skolēnu ar speciālajām vajadzībām attīstības nodrošinātājs un drošuma sajūtas radītājs ir iekļautā skolēna saskarsme ar skolotāju kolektīvu. Tādēļ ir svarīgi noskaidrot skolotāju darbības vērtējumu no skolēna ar speciālajām vajadzībām viedokļa. Pārrunu vadītāja skolēnam dod savu atbilžu variantu skaidrojumu, bet atbildēs skolēni tomēr lieto savu ierastāko slengu. Skolēnu sniegtās atbildes sniedz informāciju, ka lielākajā daļā skolās skolotāji prot sastrādāties, veidot saskarsmi ar skolēnu, kuram ir

speciālās vajadzības, jo 42 skolēni uzskata, ka skolotāji pret viņiem izturas labi, 2 atbildes liecina, ka ne vienmēr, un viena – negatīvā pieder zēnam ar sliktu noskaņojumu pēc incidenta izglītības iestādes pagalmā.

No tā, cik mierīgs un drošs jutīsies skolēns ar speciālajām vajadzībām par savu stāvokli klasē un iespējām saņemt mācību priekšmetu skolotāju palīdzību un atbalstu stundās, ir atkarīga skolēna iesaistīšanās un darbība mācību laikā un kopumā izglītošanās rezultāti (*Liepiņa, 1994, 2003, 2008; Freimanis, 2007; Назарова, 2000*). Skolēnu sniegtās atbildes liecina par lielākās daļas skolotāju gatavību pacietīgi ar vairākkārtēju izskaidrošanu strādāt vispārīzglītojošā klasē iekļauto skolēnu izglītošanas procesā, tā apgalvo 47 skolēnu.

50 iekļauto skolēnu ar speciālajām vajadzībām sniedza pozitīvas atbildes uz jautājumu, vai jūtas labi, droši klasē un izglītības iestādē, un tikai viena negatīva atbilde liecina par to, ka izglītības iestāžu mācību vide ir atbilstoša iekļauto skolēnu speciālajām vajadzībām, liekot daļēji apšaubīt domu, kas eksistē sabiedrībā un kuru kultivē speciālo izglītības iestāžu skolotāji par to, ka skolēniem ar speciālajām vajadzībām ir slikti parasto skolēnu vidū, ka viņš jūtas apdraudēts, nesaprasts un nesaņem pietiekamu un nepieciešamo palīdzību savas attīstības veicināšanai.

Skolēni ar speciālajām vajadzībām nespēj paši lietderīgi, radoši organizēt savu laiku, kā arī ģimenes visbiežāk nespēj palīdzēt to organizēt, un to, ka izglītības iestādes mācību un ārpusstundu laikā skolēniem ar speciālajām vajadzībām ir iespējas iesaistīties viņam interesantos pasākumos, līdz ar to gūt prieku un gandarījumu par kaut kādiem labiem sasniegumiem jebkādā skolēnam veiksmīgā darbības jomā, jānodrošina izglītības iestādei. Kā atmiņā vairāk saglabājušos izglītības iestādes pasākumus skolēni min kopējās ar klasi ekskursijas (13 atbildes), koncertus (8 atbildes), Ziemassvētku pasākumus (10 atbildes), pārgājienus (6 atbildes), sporta pasākumus (4 atbildes), *Helovīnu* (2 atbildes), diskotēkas (2 atbildes), kā arī Valentīna dienu, klases vakaru, projektu nedēļu, karnevālu, pēdējo zvanu u.c.

Skolēni ar speciālajām vajadzībām parasti nav tie, kas paši piesakās aktīvi piedalīties pasākumos, tādēļ tas, vai skolēns ar speciālajām vajadzībām ir tikai skatītājs vai dalībnieks pasākumā, ir atkarīgs no skolotāja, kurš organizē pasākumu (*Liepiņa, 1994, 2003, 2008; Hanko, 1986; Freimanis, 2007; Fridlunds, Gleitmans, Raisbergs, 2001; Hannell, 2006*).

Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības iestādēs paredz ne tikai speciāli organizētu mācību stundu darbu, bet arī iekļaujošo kultūru, iespēju iekļautajam skolēnam būt kopā un sadarboties ar izglītības iestādes biedriem arī ārpusklases pasākumu un audzināšanas darba laikā. Tādēļ ir svarīgi noskaidrot reālās iekļauto skolēnu iespējas dalībai šajos pasākumos. Analizējot sniegtās atbildes par to, ka tikai 24 skolēni iesaistīti skolas pulciņu darbībā, 27 skolēni atbildēja, ka piedalīties pulciņos noteikti gribētu. jāatzīst, ka šeit izglītības iestādēm vēl jāstrādā, par ko arī pārrunu nobeigumā autore runāja ar izglītības iestāžu vadību. Tā kā skolēniem ir ļoti svarīgi saņemt pozitīvas emocijas, gandarījumu par savu darbu, pat ja tas nav tiešais mācību darbs, iesaistot skolēnus pulciņu darbībās un zinot, ka skolēniem ar speciālajām vajadzībām bieži vien ir neatklātas un neizmantotas mākslinieciskās vai citas spējas, kas nevar pienācīgi izpausties ikdienas mācību darbā un tādēļ neviens klasē un izglītības iestādē varbūt par tām nezina, skolēna iesaiste ārpusklases darbā ir milzīgs pozitīvs stimuls izglītības iestādes apmeklējumam, savas pašapziņas celšanai, skolēna parādīšanai izglītības iestādes kolektīvam citā pozitīvā gaismā. Vispārējās izglītības iestādēs iekļautie skolēni ar speciālajām vajadzībām visbiežāk iesaistīti sporta (17 skolēni) un kokapstrādes (4 skolēni).

Autore veica arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām aptaujās saņemto atbilžu kontentanalīzi.

Analizējot vispārīzglītojošo skolās iekļauto skolēnu ar speciālajām vajadzībām pārrunās izteiktos apgalvojumus, var izdarīt secinājumus.

1. Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestāžu vide kopumā ir vērtējama kā labvēlīga skolēniem ar speciālajām vajadzībām, par ko liecina skolēnu izteicieni, ka viņiem gribas iet uz izglītības iestādi, ka izglītības iestādē tiem ir draugi, ir arī, kas aizstāv, ja kāds mēģina darīt pāri, ir, kas palīdz un izskaidro, ja ar kaut ko paši netiek galā, taču jāstrādā pie tā, lai pēc iespējas samazinātu negatīvas saskarsmes pieredzes gadījumus skolēnu ikdienā.
2. Vispārējās izglītības iestāžu skolotāji sniedz atbalstu mācību vielas apguvē skolēniem ar speciālajām vajadzībām, par ko liecina skolēnu izteikumi, ka skolotāji skaidro tik, cik nepieciešams, bet arī pašam liek domāt, paši piedāvā palīdzību, ja redz, ka skolēns ar kaut ko netiek galā. Tomēr atsevišķiem skolotājiem jāpiestrādā pie savu darba metožu izvēles, jāizkopj pacietība, spēja

mierīgi vairākkārt skaidrot nesaprasto, jo ļoti svarīgi ir panākt, lai skolēns nebaidītos jautāt un atzīties par savu nespēju kaut ko saprast.

3. Nepietiekama ir vispārējās izglītības iestādēs iekļauto skolēnu ar speciālajām vajadzībām iesaiste izglītības iestādes dzīvē un ārpusklases pasākumos, par ko liecina 2/3 jeb 34 skolēnu apgalvojums, ka parasti pasākumos ir tikai skatītājs, bet pats nekur nepiedalās, lai gan gribētu, ka iesaistīti tikuši mazākajās klasēs, bet vēlāk mazāk un nemaz. Nepietiekama ir arī skolēnu iesaiste interešu pulciņos, jo, lai gan ne vienmēr neiesaistīšana pulciņos ir izglītības iestādes tiešā vaina (autobusu satiksme, pienākumi mājās, citas intereses), tomēr skolēni labprāt gribētu dejot, dziedāt, zīmēt, veidot kaut ko no keramikas, sportot, darboties kokapstrādes pulciņā.

Pētījumā iekļauto vispārējās izglītības iestāžu, kurās iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām, skolēnu aptaujas

Lai noskaidrotu vispārējās izglītības iestāžu vides atbilstību skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas priekšnoteikumam par atbalstošas, labvēlīgas vides veidošanas nepieciešamību izglītības iestādē un lai noteiktu vispārējās izglītības iestāžu skolēnu domas un attieksmi iekļaujošas izglītības īstenošanā, autore apmeklēja (kā klausītāja) klases audzināšanas stundas, kurās tika organizētas autores ierosinātas pārrunas par tēmu „Citādais mums līdzās,” un piefiksēja 25 atbalsta sistēmas aprobācijā iesaistīto Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestāžu klasēs dažādās vecuma skolēnu grupās izskanējušās domas par autores iepriekš sagatavotajiem un klases audzinātājam iedotajiem jautājumiem. Pārrunās klašu audzinātāju stundās piedalījās 245 Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestāžu skolēni, kuru klasēs iekļauti skolēni ar speciālajām vajadzībām.

Sagatavotie jautājumi ietvēra informāciju par speciālo vajadzību jēdziena izpratni, prasmi saskatīt atšķirīgo, personīgo un klasesbiedru attieksmi pret atšķirīgajiem: pieņem draugu pulkā vai nē, palīdz, atbalsta un iesaista aktivitātēs vai nē; kā vērtē izglītības iestādes vides sakārtotību šo skolēnu speciālajām vajadzībām; kādas ir problēmas izglītības iestādes mācību procesā sakarā ar šo skolēnu iekļaušanu mācību procesā.

No 245 pārrunu dalībniekiem 163 jeb 66,5 % skolēnu aptuveni saprot, ko sarunu valodā nozīmē dažādi apzīmētie cilvēki ar speciālajām vajadzībām, lai gan

šī sapratne bieži vien robežojas ar invaliditātes smagāko izpausmju atpazīšanu – pārvietošanās ratiņkrēsls, kādas ķermeņa ekstremitātes neesamība, neredzība, nedzirdība u.tml. 49 jeb 20 % skolēnu neatpazīst viņu klasē iekļautos skolēnus ar speciālajām vajadzībām mācīšanās procesā.

Atbilžu apkopojums uz jautājumu par to, kāda ir viņu attieksme pret to, ka klasē mācās skolēni, kuriem vajadzīga speciālā palīdzība mācību procesā, tikai 5 jeb 2 % skolēnu šī situācija ir nepatīkama un 19 skolēni jeb 8% par to nav pat iedomājušies.

196 skolēni jeb 80% pārrunu dalībnieku uzskata, ka visumā attiecības starp viņiem un šiem iekļautajiem ir draudzīgas (117 jeb 48 % skolēnu) un normālas (79 jeb 32 % skolēnu), un tikai 4 jeb 2 % pārrunu dalībnieki apgalvo, ka viņu attiecības ir sliktas.

206 skolēni jeb 84 % pieņem savu draugu lokā klasesbiedrus ar speciālajām vajadzībām un uzskata, ka kopumā klasesbiedriem ar speciālajām vajadzībām noteikti patīk būt kopā ar visiem un mācīties viņu klasēs, ko norāda 143 skolēni jeb 58 % pārrunu dalībnieku. Tomēr 16 % jeb 40 dalībnieku uzskata, ka skolēniem ar speciālajām vajadzībām varētu arī nepatikt mācīties kopā ar viņiem.

Ir svarīgi, vai iekļaujošo vispārējās izglītības iestāžu skolēni aprobežojas tikai ar pasīvu skolēna ar speciālajām vajadzībām esamības atzīšanu mācību procesa laikā un pieņemšanu klases kolektīvā, vai arī aktīvi iesaistās, sadarbojas ar šiem skolēniem mācību procesā. 91 % jeb 223 skolēni apgalvo, ka palīdz skolēniem ar speciālajām vajadzībām, lai gan, kā liecina skolēnu replikas, šī palīdzība var izpausties ļoti dažādi, reizēm arī skolotājam varbūt gluži nepieņemamā veidā – dod norakstīt, saka priekšā, skaidro uzdevumus, pamāca un iedrošina, aizdod, ja kā nav, palīdz aizšņorēt auklas, spēlējas starpbrīžos kopā, palīdz nest smagumus, palīdz mājasdarbu sagatavošanā pagarinātās grupas laikā, aizstāv, palīdz, ja ko prasa.

Svarīgi ir arī noskaidrot, pēc skolēnu domām, kādas ir speciālās vajadzības iekļautajiem skolēniem mācību procesā un vai izglītības iestāde ir pietiekami pielāgota šo iekļauto vajadzībām. Uz šo jautājumu apstiprinājumu, ka izglītības iestāde ir pietiekami pielāgota, sniedza 116 pārrunu dalībnieki jeb 47 %, bet to, ka izglītības iestādes fiziskā vide pielāgota daļēji uzskata 79 skolēni jeb 32 %. 50 skolēni jeb 21 % uzskata, ka izglītības iestādē trūkst iespēju mācību procesā normāli piedalīties skolēniem ar kustību traucējumiem, jo nav izveidotas uzbrauktuves, lifti u.c. palīgierīces cilvēku ratiņkrēsls vajadzībām.

Iepriekš pārrunu laikā skolēniem tika uzdots jautājums par viņu personisko attieksmi pret iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, nākamais jautājums bija pozīcijas „skats no malas” fiksācijai: pēc skolēnu domām, vai pārējie skolēni izglītības iestādē labprāt savā vidū uzņem un iesaista aktivitātēs skolēnus ar speciālajām vajadzībām. Autores iegūto rezultātu apkopojums parāda, ka 202 skolēni jeb 82 % uzskata, ka tā tas notiek, 16 % jeb 38 skolēnu uzskata, ka nenotiek tā un skolēni ar speciālajām vajadzībām labprāt pieņemti aktivitātēs netiek, bet 5 skolēni jeb 2 % uzskata, ka pieņem daļēji. Salīdzinājumam – iepriekš uz jautājumu, vai paši skolēni pieņem skolēnus ar speciālajām vajadzībām aktivitātēs, atbildes bija šādas:

- jā – 206 jeb 84 %;
- nē – 38 jeb 16 %.

Skaitļu salīdzinājums norāda uz to, ka pašu aptaujāto skolēnu vērtējums par spēju pieņemt aktivitātēs skolēnus ar speciālajām vajadzībām un viņu klasesbiedru novērtējums faktiski sakrīt un to var uzskatīt par ticamu. Kā kopējos pasākumus, kuros piedalījušies kopā ar iekļautajiem skolēniem, skolēni min ekskursijas, pārgājienus, sporta spēles, jaungada pasākumus, projektu nedēļu, Valentīna dienu, klases vakarus u.c., kas arī sakrīt ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām pārrunās teikto.

Lai noskaidrotu problēmu loku, ko rada skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana klasē vispārējās izglītības iestāžu skolēnu skatījumā, tika lūgts nosaukt problēmas, kuras rada šo skolēnu iekļaušana. Minēto problēmu loks parādījās šādās replikās: paši sev šie skolēni reizēm rada problēmas, nesakarīgi, nelīdzsvaroti, nemācās, nevar normāli pārvietoties, ne vienmēr ar viņu ir interesanti, grūtības aktivitātēs, kāds var aizskart, nodarīt pāri, aizņemt daudz skolotāja laika, parastajiem mazāk tiek, traucē stundās – staigā pa klasi, klaigā, dzied, runā pretī, nepilda mājas darbus, bojā izglītības iestādes inventāru, zog, izrunājas pretī skolotājiem.

Salīdzinot skolēnu ar speciālajām vajadzībām pārrunās un klašu pārrunās iegūtos materiālus, autore izdara secinājumu, ka Rēzeknes rajona izglītības iestāžu vide kopumā ir sakārtota šobrīd izglītības iestādēs iekļauto skolēnu speciālo vajadzību nodrošināšanai, jo negatīvs vērtējums netika izteikts ne izglītības iestāžu skolēnu atbildēs, ne arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām atbildēs (izņemot vienu, kuram bija slikts noskaņojums pēc izglītības iestādes pagalmā notikuša incidenta ar pikošanos). Izglītības iestādēs ir arī skolēni, kuriem nepatīk, traucē klasesbiedrs ar

speciālajām vajadzībām, taču šo klasesbiedru izturēšanās ir drīzāk ignorējoša norobežošanās, bet ne agresīva rīcība attiecībā uz iekļauto skolēnu. Paši iekļauties skolēni jūtas droši, aizsargāti, viņiem palīdz un viņus atbalsta gan klasesbiedri, gan citu klašu skolēni, gan arī skolotāji, bet izglītības iestādēm vēl jāpiestrādā pie skolēnu ar speciālajām vajadzībām iesaistes ārpusklases un ārpusskolas darbībā, kas dotu vēl vienu pozitīvu aspektu iekļaušanas procesu veicināšanai.

2.4. Atbalsta sistēmas efektivitātes izvērtējums

Analizējot teorētiskās atziņas, kuru izpētes rezultātā tika radīta aprobētā atbalsta sistēma, tika noteikts, ka atbalsts iekļaujošā izglītībā jānodrošina izglītības iestādei, skolotājiem un skolēniem ar speciālajām vajadzībām.

Izglītības pārvaldes atbalsta iespējas iekļaušanas procesiem lielā mērā nosaka IZM darbība, atbalsta nodrošinājums iekļaujošās izglītības īstenošanai valsts līmenī. Tomēr, lai izglītības iestāde saņemtu atbalstu savai iekļaujošajai darbībai, vissvarīgākais ir vietējās izglītības pārvaldes atbalsts, kas var būt ļoti dažāds katras izglītības pārvaldes iespēju robežās, bet pamatā finansiāls (finansējot izglītības iestāžu AK un izglītības pārvaldes SAC speciālistu darbu un izglītošanās, pieredzes ieguves pasākumus, u.c.). Izglītības pārvaldes atbalsts veicina izglītības pārvaldes SAC un izglītības iestāžu AK spēju sniegt atbalstu skolotājiem, risināt izglītības iestāžu skolotāju problēmas darbā ar iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, kā arī palīdzēt pašiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām un to vecākiem.

Atbalsta sistēmas efektivitātes izvērtējums tiek veikts, analizējot atbalsta sistēmas aprobācijā iesaistīto izglītības iestāžu skolotāju pētījuma sākuma un nobeiguma aptauju atbildes, kas raksturo paša skolotāja attieksmi iekļaujošās izglītības īstenošanā attiecībā uz skolēniem ar speciālajām vajadzībām, sniedz izglītības iestāžu AK un izglītības pārvaldes SAC darbības salīdzinošo vērtējumu, kas vienlaicīgi arī raksturo atbalstu, ko saņem pats skolotājs un skolēns ar speciālajām vajadzībām. Tāpat tiek analizēti skolotāju izglītības iestāžu vides vērtējumi attiecībā uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu, jo no izglītības iestādes vides ir atkarīgi iekļautā skolēna ar speciālajām vajadzībām individuālie sasniegumi izglītības procesā.

Meklējot apstiprinājumu literatūras analīzē pamatotajai domai, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas process ir katra vispārējās izglītības iestādes skolotāja iekšējās, personiskās attieksmes, gatavības strādāt ar skolēnu, kuram ir speciālās vajadzības, problēmjaucējums (*Ainscow, Kaplan, 2005*), kas prasa skolotāja profesionālās darbības pārplānošanu, iekļaušanas ideju pieņemšanu un praktisku īstenošanu, saņemot iespējamo atbalstu un speciālistu palīdzību visos līmeņos, skolotāju attieksmes maiņa un gatavība strādāt ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, ir viens no svarīgākajiem faktoriem, lai iekļaujošā izglītība īstenotos izglītības iestādē. Autorei pētījuma aspektā svarīgi novērtēt, *vai atbalsta sistēmas darbības laikā notikušas pozitīvas pārmaiņas vispārējo izglītības iestāžu skolotāju attieksmē un gatavībā strādāt ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības.*

Pētījuma sākumā tika anketēti 205 skolotāji, pētījuma beigās – 144 skolotāji.

Šādas izmaiņas respondentu skaitā noteica vairāki faktori:

- 1) atkārtotajā anketēšanā piedalījās tikai tie skolotāji, kuri tika anketēti pētījuma sākumā;
- 2) pētījuma laikā notikušas izmaiņas skolu personāla sastāvā, un daži skolotāji bija mainījuši darba vietu un pētāmajā bāzes skolā vairs nestrādāja;
- 3) tā kā anketēšana notika klātienē, ne visi respondenti anketēšanas dienā bija skolā.

Attieksmes maiņas dinamikas novērtēšanā tika izmantotas tikai to respondentu atbildes, kuri piedalījās anketēšanā pētījuma sākumā un beigās. Šo respondentu kopu veido 134 (93,1 %) sievietes un 10 vīrieši (6,9 %). Šāds procentuālais sadalījums ir pieļaujams, jo atspoguļo reālo situāciju skolās, kur pedagoģisko štatu pamatā veido sievietes. Respondenti ir dažāda vecuma, ar atšķirīgu pedagoģisko stāžu, dažādu priekšmetu skolotāji. Šādas atšķirības respondentu profilā ļauj iegūt daudzpusīgāku viedokli par pētāmo problēmu.

Pētījuma aspektā nozīmīgas ir respondentu atbildes uz jautājumiem, kas liecina par respondentu attieksmi pret skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas faktu, izglītības iestādes vides atbilstību skolēnu speciālajām vajadzībām un AK darbību atbalsta sistēmā. Gan Vilkoksona rangu testa, gan testa frekvenču (biežuma) sadalījuma noteikšanai rezultātu analīze liecina, ka *notikušas būtiskas izmaiņas*. Analīzē tiek akcentēti daži svarīgākie jautājumi (skatīt 2.2. tabulu).

Atbildēs uz šiem jautājumiem netika konstatētas atšķirības atkarībā no respondentu dzimuma un vecuma, kas ļauj pieņemt, ka attieksmi pret skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu izglītības iestādē neietekmē pedagoģu dzimums un vecums.

2.2.tabula

Situācijas izmaiņas

Jautājums	p (Vilkoksona tests)	Atbilde „jā” (%)	
		Pētījuma sākumā	Pētījuma beigās
Vai Jūs redzat problēmas apstākļi, ka skolēni ar speciālajām vajadzībām iekļauti Jūsu vispārējās izglītības iestādē?	0,000	30,2	20,8
Vai Jūsu izglītības iestādē ir labvēlīga vide iekļautajam skolēnam ar speciālajām vajadzībām?	0,001	70,1	88,9
Vai Jūsu izglītības iestādē strādā speciālās izglītības skolotājs?	0,000	63,9	98,6
Vai izglītības iestādē strādā logopēds?	0,000	87,5	98,6
Vai izglītības iestādē izveidota atbalsta komanda skolēnu iekļaušanas problēmu risināšanai?	0,000	61,8	99,3
Vai pārējie izglītības iestādes skolēni labprāt uzņem savā vidū un iesaista aktivitātēs skolēnus ar speciālajām vajadzībām?	0,000	63,9	94,4

Pētījuma sākumā, uzsākot atbalsta sistēmas darbību, respondentu atbildēs tika konstatētas atšķirības atkarībā no darba stāža konkrētajā izglītības iestādē un no mācību priekšmeta, kuru māca.

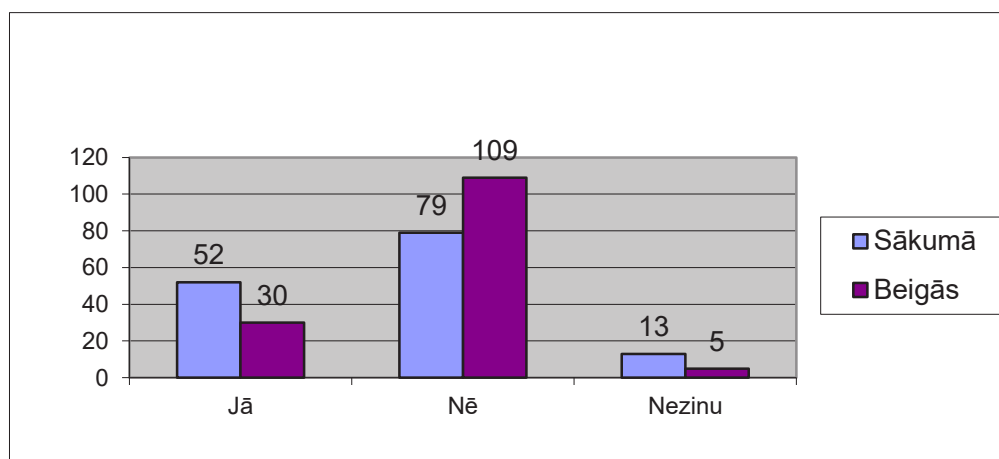
Atbildēs uz jautājumu „Vai pārējie izglītības iestādes skolēni uzņem labprāt savā vidū un iesaista aktivitātēs skolēnu ar speciālajām vajadzībām?” konstatētas ļoti būtiskas atšķirības no darba stāža konkrētajā izglītības iestādē ($p=0,010$) un mācību priekšmeta, kuru respondents māca ($p=0,002$). Palielinoties darba stāžam, palielinās negatīvo atbilžu skaits. Atkarībā no mācību priekšmeta, kuru māca, biežāk negatīvas atbildes snieguši valodas un literatūras skolotāji.

Rezultāti ļauj uzskatīt, ka gados vecāki skolotāji ir mazāk elastīgi, viņiem ir izveidojies priekšstats, kam un kā jānotiek mācību procesam izglītības iestādē, un skolēns ar speciālajām vajadzībām ne vienmēr iederas šajā priekšstatā. Attieksmi ietekmē arī mācību priekšmeta specifika, piemēram,

valodas un literatūras skolotāji lielāku uzmanību pievērš stundas emocionālajam fonam un asāk izjūt skolēnu attieksmi.

Pētījuma beigās atšķirības atbildēs uz jautājumiem netika konstatētas.

Salīdzinot pētījuma sākuma un beigu posma datus, rezultāti parāda, ka beigu posmā skolotāji, tāpat kā pētījuma sākumā, saskata problēmas tajā, ka skolēni ar speciālajām vajadzībām tiek iekļauti izglītības iestādē, bet vispārējās izglītības iestādes skolotāju pārliecība par savu spēju risināt šīs problēmas un strādāt ar iekļautajiem skolēniem ir pieaugusi (skatīt 2.1. attēlu).

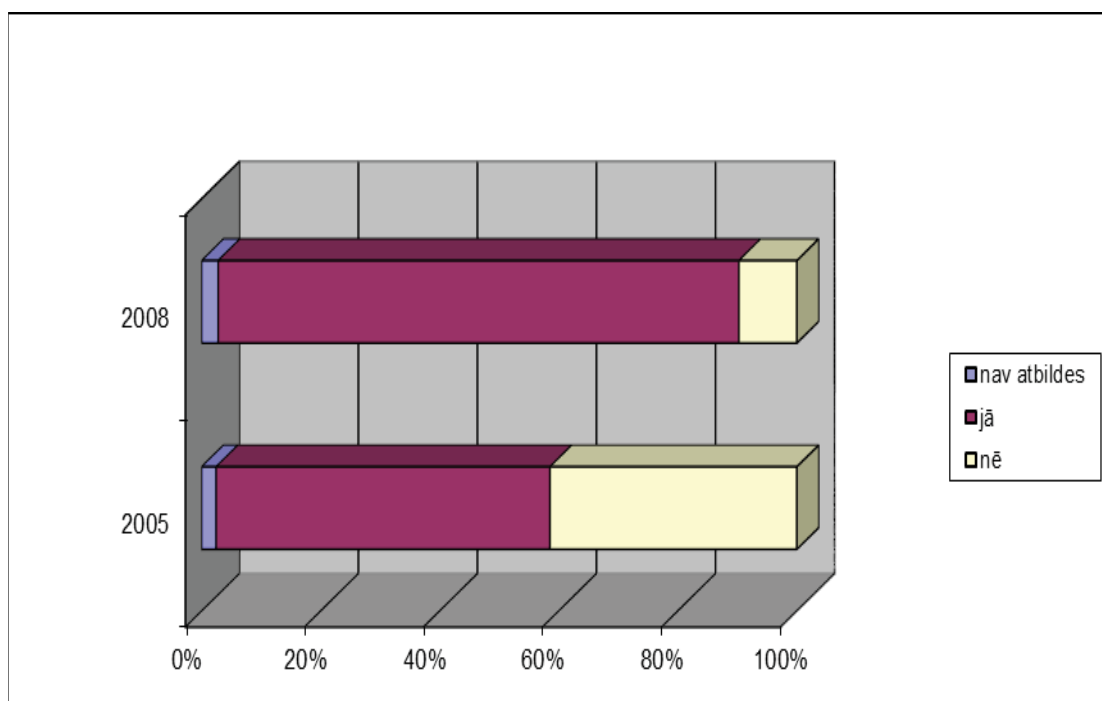


2.1. attēls. Skolotāju domas par problēmu esamību, skolēniem ar speciālajām vajadzībām uzsākot mācības izglītības iestādēs. Skolotāju atbilžu salīdzinājums

Kā tipiskākās problēmas skolotāji min to, ka skolēns ar uzvedības traucējumiem stundās traucē; skolēni mācās vienā klasē, bet apgūst dažādas programmas; iekļautajam skolēnam ir nepieciešams klāt skolotāja palīgs, jo citādi novārtā paliek pārējie; klasē, kurā ir 30 skolēnu, organizēt darbu ir grūti, ja stunda jāvada tā, lai to uztvertu visi skolēni; ar šiem skolēniem ir nepieciešams individuāls darbs, bet neviens to neapmaksā; cieš visi pārējie skolēni, skolēnam ar speciālajām vajadzībām nav pievērsta vajadzīgā uzmanība; nav sagatavoti skolotāji darbam ar šiem skolēniem; izglītības iestādes skolēnu un dažkārt arī skolotāju attieksme ir negatīva; nav speciālo mācību līdzekļu; vecāku iebildumi, speciālo pedagogu nepietiekamais skaits vispārējā izglītības iestādē; skolotāji bieži vien atstāj šos skolēnus novārtā, jo fiziski nespēj veltīt tiem pienācīgi daudz laika; skolēnam ir grūti iekļauties grupas dzīvē, nespēj uztvert mācību vielu; nav aprīkojuma telpās

skolēniem ar kustību traucējumiem un trūkst metodiskās literatūras; nav nekādas skaidrības jautājumā, cik no tā bērna var prasīt; saskarsmes problēmas.

Svarīga ir arī skolotāju gatavība strādāt ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības un kuri ir iekļauti vispārējās izglītības iestādē, jo faktiski tā daudzviet ir noteicošā procesos, kas notiek vai nenotiek ar skolēnu, kuram ir speciālās vajadzības izglītības procesā. Aptauju rezultātu salīdzinājums parāda zināmu progresu arī šajā jautājumā (skatīt 2.2. attēlu).



2.2. attēls. Skolotāju gatavība strādāt ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības ikdienā. Skolotāju atbilžu salīdzinājums

Salīdzinoši arī pētījuma sākuma aptaujā 85 skolotāji bija gatavi strādāt ar iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām. Autore uzskata, ka sākotnēji lielais gatavību strādāt apliecinājošo skolotāju skaits izskaidrojams ar skolotāju iekšējo vēlmi izglītības iestādes nepieciešamības un profesionālā pienākuma dēļ uzņemties grūtības, kādas paredzamas iekļaušanas sākuma posmā (tas izskanēja arī replikās, aizpildot anketas), bet pētījuma beigu posmā šai atbildei jau ir cits pamats – uz zināšanām, prasmēm, kompetenci balstīta pārliecība par gatavību kvalitatīvi veikt savu pedagoga darbu. Sniegtās skolotāju atbildes parāda to, kāpēc skolotāji uzskata, ka ir vai nav gatavi strādāt ar skolā iekļauto skolēnu ar speciālajām vajadzībām.

Kā pamatojumu savai gatavībai strādāt ar šādiem skolēniem skolotāji min to, ka skolēniem ir vajadzīga palīdzība un skolotājam tā jāsniedz; skolotājs līdz ar to pats papildina savas zināšanas; pastāv iespēja atrast individuālo pieeju katram skolēnam; strādā, jo alternatīvas šobrīd nav; ir atbalsts no pārējiem kolēģiem; vēlme palīdzēt skolēniem ar speciālajām vajadzībām iekļauties sabiedrībā; dara, jo tas ir skolotāja darbs, kuru pats izvēlējis; strādā, jo tā var sasniegt labāku rezultātu un skolēns nav izolēts no sabiedrības; ir jāstrādā, jo arī tādiem skolēniem ir jādzīvo šajā pasaulē; strādā tādēļ, ka šiem skolēniem arī jājūtas pilnvērtīgiem; šiem skolēniem ir jāatrodas starp „normālajiem”, lai arī tas prasa papildus darbu.

Skolotāji, kuri nejūt gatavību strādāt ar vispārējās izglītības iestādēs iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, savu izvēli pamato šādi: klases lielas, nav fiziski laika pievērst uzmanību šiem skolēniem; ļoti grūti ar mācību literatūras pieejamību; trūkst pieredzes un metodisko zināšanu; nav sagatavotības šādam darbam; jāmacās papildus, lai varētu strādāt; pārāk liela garīgā slodze; ar tādiem skolēniem jāstrādā individuāli; pašam ir jādomā, ko un kā mācīt, tas aizņem daudz laika, līdz ar to ir nogurdinoši; nav nekādas skaidrības jautājumā, cik es no tā bērna varu prasīt u.c.

Atbildot uz jautājumu „Vai Jūs esat gatavs strādāt ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām savā ikdienas stundu darbā?” tika konstatētas ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,009$) atkarībā no darba stāža konkrētajā izglītības iestādē. Analīze liecina, ka, palielinoties darba stāžam, palielinās negatīvo atbilžu skaits. Atbildēs uz šo jautājumu būtiskas atšķirības ($p=0,035$) tika konstatētas arī atkarībā no mācību priekšmeta, kuru respondents māca. Rezultāti liecina, ka zemāka gatavības pakāpe (pēc respondentu atzinuma) strādāt ikdienā ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām ir matemātikas un fizikas skolotājiem, savukārt gatavāki šim darbam ir vizuālās mākslas, mājturības un mūzikas skolotāji.

Lai salīdzinātu skolotāju atbildes uz jautājumu „Vai esat gatavi strādāt ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām?”, pētījuma sākumā un beigās tika pielietots Kolmogorova – Smirnova λ kritērijs. Kolmogorova – Smirnova λ kritēriju lieto gan neatkarīgu, gan atkarīgu datu izlašu salīdzināšanai. Šī metode balstās uz abu izlašu klašu relatīvo kumulatīvo frekvenču starpības maksimālo absolūto vērtību. Izmantojot šo kritēriju, tiek pārbaudīts, vai starpība starp divām izlasēm ir būtiska, vai nē.

Kolmogorova – Smirnova λ kritēriju izmanto, pārbaudot hipotēzi par divu empīrisko sadalījumu atšķirības statistisko nozīmīgumu. Metodes priekšrocība saistīta ar to, ka nav nepieciešams izmantot kritisko vērtību tabulas.

Empīrisko lielumu λ aprēķina, izmantojot abu empīrisko sadalījumu uzkrāto relatīvo biežumu starpību, lietojot šādu formulu:

$$\lambda = |\Delta|_{\max} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

kur $|\Delta|_{\max}$ – sakārtotas rindas divu vērtību lielākā starpība;

$$\Delta_j = cum \frac{f_{1j}}{n_1} - cum \frac{f_{2j}}{n_2},$$

kur n_1 un n_2 – novērojumu skaits pirmajā un otrajā izlasē;

$j = 1, 2, \dots, k$ (k – intervālu skaits);

$cum \frac{f_j}{n}$ – kumulatīvie relatīvie biežumi j intervālā.

Šo metodi var lietot gan savstarpēji neatkarīgu, gan atkarīgu mainīgo lielumu salīdzināšanai.

Anketēšanas rezultātā uz iepriekš minēto jautājumu atbildēja noteikts respondentu skaits (skatīt 2.3. tabulu).

2.3. tabula

Respondentu skaits un analīze

Atbildes variants	Sākumā	Beigās
Jā	85	106
Nē	52	34
Nezinu	7	4

Intervāls $\Delta=3$	Sākumā			Beigās			$ \Delta $	λ
	Variānšu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_1	Variānšu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_2		
Jā	85	0,59	0,59	106	0,73	0,73	0,14	0,14
Nē	52	0,36	0,95	34	0,24	0,97	0,02	
Nezinu	7	0,05	1,00	4	0,03	1,00	0	

$$\lambda_{empiriskais} = |\Delta_{max}| \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = 0,14 \sqrt{\frac{144 * 144}{144 + 144}} = 0,14 \sqrt{\frac{20736}{288}}$$

$$= 0,14 * 8,4 = 1,17$$

λ kritisko robežu aprēķina pēc formulas: $\lambda_{krit.} = \sqrt{0,5 \ln \frac{2}{\alpha}}$

Ja $\alpha = 0,05$, tad

$$\lambda_{krit.} = \sqrt{0,5 \ln \frac{2}{0,05}} = 1,36$$

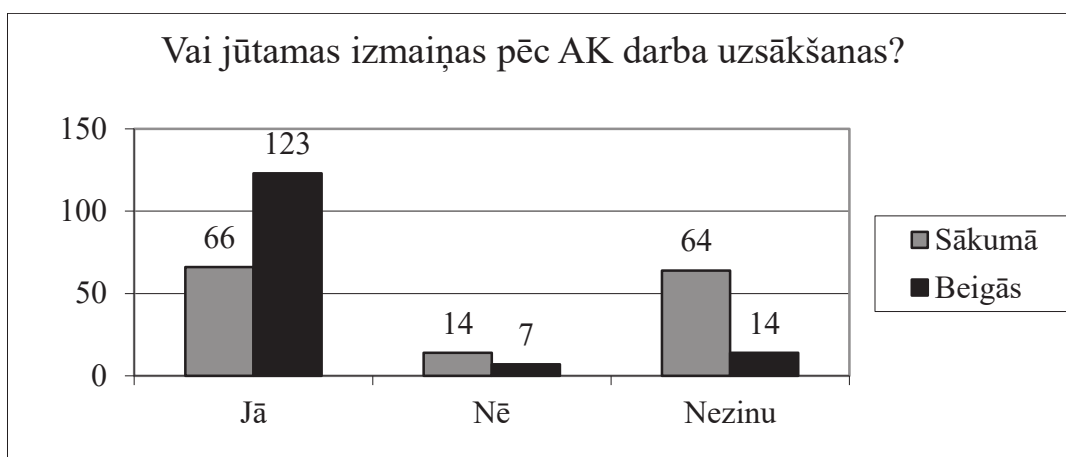
Lēmumu pieņem, salīdzinot empirisko λ ar kritisko robežu. Piemērā $\lambda = 1,17 < 1,36$, tas nozīmē, ka ar varbūtību $p = 0,95$ *nepastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp datiem pirmajā aptaujā un pēdējā aptaujā.*

Apkopojot salīdzinošos datus, *jāatzīst, ka skolotāju gatavība iekļaujošajai ikdienas darbībai ir attīstības procesā, bet ir kvalitatīvi mainījusies – uzlabojusies, jo pieaugusi skolotāju ar zināšanām un pieredzi pamatota gatavība ikdienas darbā strādāt ar šiem skolēniem. Nepieciešams vēl nopietns darbs izglītības iestāžu skolotāju attieksmes maiņas un iekļaujošās darbības veicināšanā, jo vēl joprojām daļa no pētījumā iekļautajiem vispārējās izglītības iestāžu skolotājiem dažādu iemeslu dēļ nevēlas skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu viņu klasēs un mācību stundās.*

Atbalsta nodrošinājums atbalsta sistēmā iesaistītajiem

Skolotāju anketās sniegtās atbildes atkārtoti apstiprināja iepriekšējās aptauju datu analīzēs gūtos apgalvojumus, ka tiešie ikdienas atbalsta sniedzēji skolotājiem, skolēniem un vecākiem – Rēzeknes rajona izglītības pārvaldē izveidotais SAC un vispārējās izglītības iestādēs izveidotās AK – darbojas veiksmīgi, ir spējīgi sniegt un sniedz kvalificētu palīdzību izglītības iestāžu mācību procesā.

Apkopotie anketu dati par uzdotajiem jautājumiem norāda uz izmaiņām izglītības iestāžu un skolotāju ikdienas darbā, AK uzsākot darbu izglītības iestādēs (skatīt 2.3. attēlu).

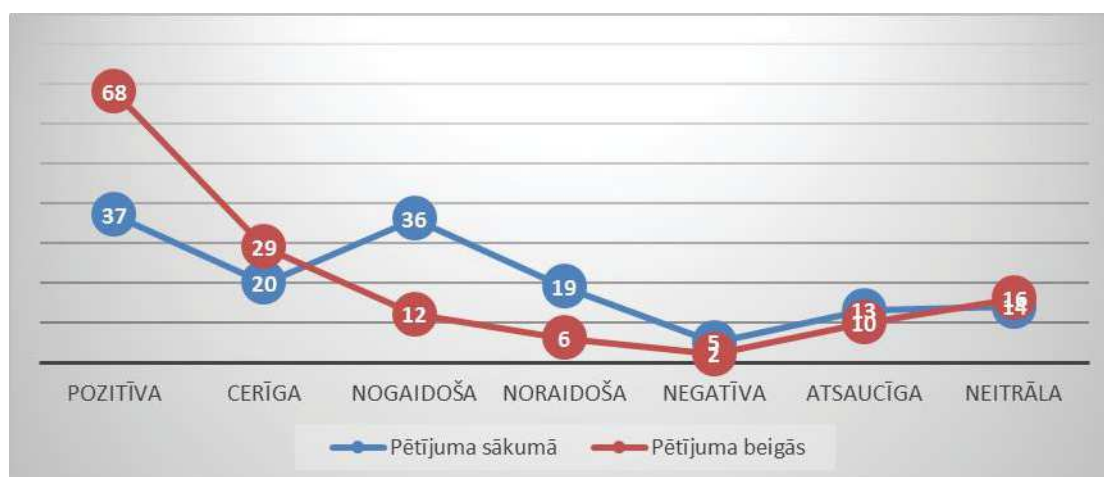


2.3. attēls. Atbilžu salīdzinājums jautājumā par to, vai skolotāji saskata izmaiņas izglītības iestādes darbībā pēc AK darba uzsākšanas izglītības iestādē

Skolotāju attieksme pret faktu, ka izglītības iestādē uzsākusi darbu AK, sākotnēji ir vairāk neitrāla, bet visumā pozitīva un cerīga, jo nav īstas skaidrības, kāda nozīme izglītības iestādes ikdienas dzīvē būs šim AK.

Kruskala – Valisa testa rezultātu analīzē konstatēts, ka pastāv maksimāli būtiskas atšķirības ($p=0,000$) atkarībā no mācību priekšmeta, kuru respondenti māca – lielākas izmaiņas saskata sākumskolas un valodas un literatūras, un informātikas skolotāji. Sākumskolas, arī valodas un literatūras skolotāju pozitīvākas domas par AK darbību noslēgumā var skaidrot ar to, ka sākumskolas skolotāji māca lielu daļu mācību priekšmetu 1.–6. klašu skolēniem – ir jāmāca pareizrakstība, jāattīsta lasīt, rakstīt un skaitļošanas prasmes, tajā skaitā arī iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, un skolotāji ikdienā sastopas visbiežāk ar skolēnu attīstības traucējumu izraisītajām problēmām, kuras mēģina risināt ar AK palīdzību.

Pētījuma nobeigumā gūtie dati norāda, ka attieksme mainījies uz pozitīvo pusi, jo nu jau apmēram 80 % aptaujāto skolotāju attieksme pret AK darbu izglītības iestādē ir atsaucīga, cerīga un pozitīva (skatīt 2.4. attēlu).



2.4. attēls. Skolotāju attieksme pret AK darbu. Skolotāju atbilžu salīdzinājums

2.4. attēlā redzams, ka pozitīvi noskaņoto (attieksmes vērtējums – pozitīva, cerīga, atsaucīga) respondentu skaits palielinājies no 70 respondentiem pētījuma sākumā līdz 107 respondentiem pētījuma beigās, savukārt negatīvā un noraidošā attieksme mazinājusies.

Lai salīdzinātu skolotāju atbildes uz jautājumu „Kāda bija skolotāju attieksme pret AK darbu skolā?” pētījumu sākumā un beigās, tika pielietots *Kolmogorova – Smirnova* λ kritērijs. Anketēšanas rezultātā uz iepriekš minēto jautājumu atbildēja noteikts respondentu skaits (skatīt 2.4. tabulu).

2.4. tabula

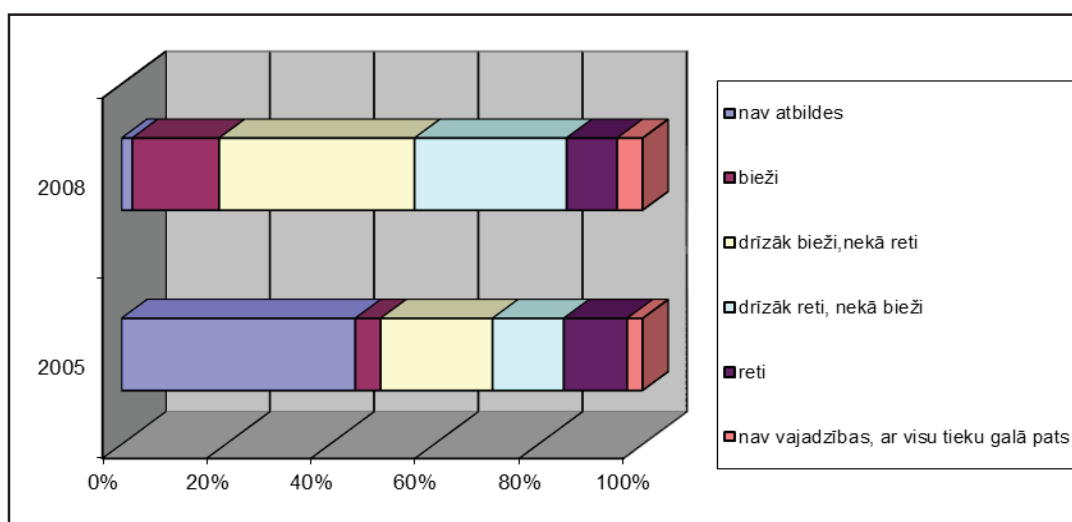
Respondentu atbilžu skaits un analīze

Atbildes variants	Sākumā	Beigās
Pozitīva	43	80
Cerīga	21	16
Nogaidošā	10	0
Noraidošā	0	0
Negatīva	0	0
Atsaucīga	3	20
Neitrāla	7	9
Nezinu	60	19

Intervāls $\Delta=8$	Sākumā			Beigās			$ \Delta $	λ
	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_1	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_2		
Pozitīva	43	0,30	0,30	80	0,55	0,55	0,25	0,28
Cerīga	21	0,14	0,44	16	0,11	0,66	0,22	
Nogaidoša	10	0,07	0,51	0	0	0,66	0,15	
Noraidoša	0	0	0,51	0	0	0,66	0,15	
Negatīva	0	0	0,51	0	0	0,66	0,15	
Atsaucīga	3	0,02	0,53	20	0,14	0,80	0,27	
Neitrāla	7	0,05	0,58	9	0,06	0,86	0,28	
Nezinu	60	0,42	1,00	19	0,14	1,00	0	

λ empīriskais = 2,3, tātad $\lambda = 2,3 > 1,36$, tas nozīmē, ka ar varbūtību $p = 0,95$ teorētiski pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp datiem pirmajā un pēdējā aptaujā.

AK ikdienas darba izvērtējums skolotāju redzējumā un tas, cik intensīvi tiek meklēts un saņemts šis atbalsts, ir svarīgs faktors, novērtējot vispārējās izglītības iestādi, kurā iekļauj skolēnus ar speciālajām vajadzībām, izglītības procesā iesaistīto skolēnu un skolotāju iespējas saņemt profesionālu atbalstu, konsultācijas izglītības iestādes ikdienas darbā no AK iesaistītajiem speciālistiem (skatīt 2.5. attēlu).



2.5. attēls. AK speciālistu palīdzības izmantojums. Skolotāju atbilžu salīdzinājums

Salīdzinājums atklāj acīmredzamu izglītības iestādes AK speciālistu palīdzības izmantošanas pieaugumu, jo 54 % skolotāju palīdzību izmanto bieži un drīzāk bieži, bet sākumā tie bija tikai 22 % skolotāju, kuri bieži un drīzāk bieži griezās pēc palīdzības pie AK. Atbildēs konstatētas ļoti būtiskas atšķirības ($p=0,004$) atkarībā no mācību priekšmeta, kuru respondenti māca – visretāk pēc AK palīdzības griezās matemātikas, fizikas un vizuālās mākslas/mājturības skolotāji, visaktīvāk to darīja sākumskolas skolotāji. To var skaidrot ar to, ka skolēniem ar speciālajām vajadzībām, kuriem ir grūtības lasīšanas, rakstīšanas, skaitļošanas darbībās, labāk veicas praktiskajās nodarbībās, ir iespējamas pat īpašas muzikālās un vizuālās mākslas dotības, fiziskās spējas. Vēl viens aspekts – vecākajās klasēs liela daļa no skolēniem ar speciālajām vajadzībām var nenākt uz mācību stundām, kurās viņiem neveicas vai arī netiek piedāvāts atbilstošs darbs, piemēram, fizika, matemātika utt., līdz ar to šo priekšmetu skolotājiem arī nav vajadzības griezties pēc palīdzības pie izglītības iestādes AK.

Pētījuma beigās būtiskas atšķirības respondentu atbildēs netiek konstatētas, tikai 7 % skolotāju uzskata, ka palīdzība nav vajadzīga jeb nav viedokļa, lai gan sākotnēji viedokļa nebija vai arī AK vajadzību skolā nesaskatīja 45 % skolotāju.

Analizējot skolotāju sniegtās atbildes par SAC atbalstu problēmu risinājumam izglītības iestādē, var secināt, ka pētījuma beigu posmā jau divas trešdaļas skolotāju mācību procesa problēmu, kas saistītas ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām, risināšanai izmanto SAC. Analizētie dati apstiprina pieņēmumu, ka SAC veic savas funkcijas un var nodrošināt atbalstu iekļaujošo izglītības iestāžu darbiniekiem izglītības procesā.

Lai salīdzinātu skolotāju atbildes uz jautājumu „Vai tiek izmantota AK palīdzība?” pētījumu sākumā un beigās, tika pielietots Kolmogorova – Smirnova λ kritērijs. Anketēšanas rezultātā uz iepriekš minēto jautājumu atbildēja noteikts respondentu skaits (skatīt 2.5. tabulu).

Respondentu skaits un atbilžu analīze

<i>Atbildes variants</i>	<i>Sākumā</i>	<i>Beigās</i>
Bieži	4	24
Drīzāk bieži, nekā reti	29	54
Drīzāk reti, nekā bieži	24	42
Reti	22	14
Nav vajadzības	6	7
Nezinu	59	3

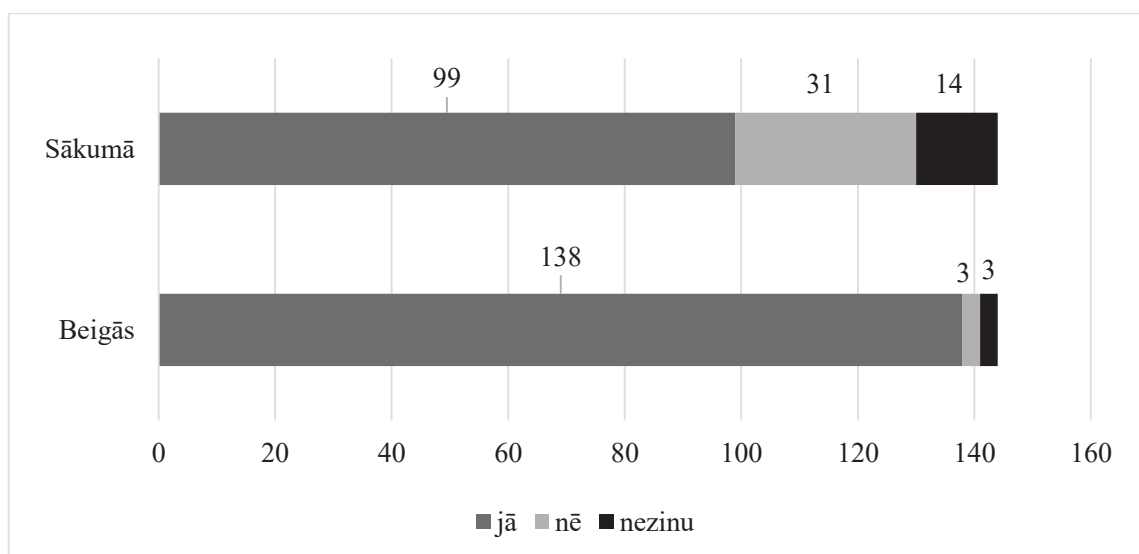
Intervāls $\Delta=6$	Sākumā			Beigās			Δ	λ
	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_1	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_2		
Bieži	4	0,03	0,03	24	0,16	0,16	0,13	3,6
Drīzāk bieži	29	0,20	0,23	54	0,37	0,53	0,30	
Drīzāk reti	24	0,17	0,40	42	0,30	0,83	0,43	
Reti	22	0,15	0,55	14	0,10	0,93	0,38	
Nav vajadzības	6	0,04	0,59	7	0,05	0,98	0,39	
Nezinu	59	0,41	1,00	3	0,02	1,00	0	

λ empīriskais = 3,6, tātad $\lambda = 3,6 > 1,36$, tas nozīmē, ka ar varbūtību $p = 0,95$ teorētiski pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp datiem pirmajā un pēdējā aptaujā.

Var secināt, ka atbalsta sistēmā iesaistītie sadarbības partneri skolēnu ar speciālajām vajadzībām veiksmīgas iekļaušanas nodrošināšanai, kas ikdienā sniedz atbalsta pasākumus skolotājiem, skolēniem un vecākiem – izglītības iestāžu AK un izglītības pārvaldes SAC – darba gaitā jau guvuši pietiekamu gan individuālo, gan sadarbības pieredzi, spēj sniegt kvalificētu palīdzību. Neskatoties uz to, Atbalsta sistēmā iesaistīto sadarbības partneru darbā ir minētas arī problēmas un izdarīti ieteikumi, kā tālāk uzlabot šīs sistēmas darbu.

Iekļaujošo izglītības iestāžu vide

Meklējot apstiprinājumu teorētiskajā literatūras analīzē pamatotajai domai, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesiem vispārējās izglītības iestādēs jānotiek labvēlīgā vidē, kur skolēns tiek pieņemts no skolotāju un skolēnu puses, pats jūtas labi, droši un iegūst izglītību sev iespējamā veidā un līmenī, ir nodrošināta viņa iesaistīšana izglītības iestādes dzīvē, un salīdzinot pētījuma sākuma un beigu posmā sniegtās atbildes, tika noskaidrots, ka vairākums skolotāju sākuma posmā norāda uz nepietiekamu personisko un izglītības iestādes darbinieku (arī strādājošo atbalsta komandās) kompetenci, speciālistu trūkumu un nedrošību par citu skolēnu attieksmi un spēju pieņemt savā vidū skolēnus ar speciālajām vajadzībām. Pētījuma beigu posma dati atklāj, ka lielākā daļa skolotāju uzskata, ka izglītības iestādes iekšējā vide ir kļuvusi labvēlīga skolēnam ar speciālajām vajadzībām, ietverot labvēlīgas vides jēdzienā gan personīgo, gan speciālistu kompetenci, gan labvēlīgu iekļaujošo skolēnu klasesbiedru un skolasbiedru attieksmi (skatīt 2.6. attēlu).



2.6. attēls. Izglītības iestādes vides novērtējums labvēlīguma pret skolēniem ar speciālajām vajadzībām aspektā. Skolotāju atbilžu salīdzinājums

Skolotāju viedokļu salīdzinājums pētījuma sākumā un beigās parāda, ka pētījuma beigās jau lielāks skaits skolotāju uzskata, ka vide viņu izglītības iestādē ir labvēlīga skolēnam ar speciālajām vajadzībām (skatīt 2.6. tabulu).

Skolotāju viedokļu par izglītības iestāžu vidi salīdzinājums

<i>Izglītības vide</i>	<i>Sākumā</i>	<i>Beigās</i>	<i>Skolotāju komentāri</i>
Nelabvēlīga vide	31 jeb 21 %	3 jeb 2 %	Skolēni ir nežēlīgi, var nepieņemt šo skolēnu; klasēs ir ļoti daudz skolēnu; skolēniem nepieciešama speciāla programma, speciāla vieta un laiks; nevar īstenot individuālu programmu un individuālu pieeju vispārējās izglītības iestādēs; nav pietiekami sagatavotu speciālistu; mācību darbs nav piemērots šim skolēnam; nav skolotāja palīgu; telpas nav piemērotas skolēniem ar kustību traucējumiem un arī ar garīgās attīstības traucējumiem; nepieciešams daudz vairāk uzmanības; skolotāji nezina, kā veidot individuālos plānus šiem skolēniem, nezina, kā vērtēt šos skolēnus; ne visi skolēni saprot, kāpēc ir atsevišķa attieksme un cits vērtējums skolēnam ar speciālajām vajadzībām; neredz reālu darbu ar šiem skolēniem; trūkst zināšanu utt.
Pozitīva izglītības vide	99 jeb 69 %	138 jeb 96 %	Izglītības iestāde atrodas blakus mājām, skolēni var saņemt konsultācijas; skolēni ar speciālajām vajadzībām netiek izolēti; skolotāji daudz pievērš uzmanību tādiem skolēniem, palīdzot apgūt mācību vielu; izglītības iestādē ir kvalificēti speciālisti, telpas; pārējie klasesbiedri šo skolēnu uztver normāli; vide ir labvēlīga, ir zinoši, labvēlīgi pedagogi; ir Portidžas grupa skolēniem ar īpašām vajadzībām; ir atvieglota mācību programma; mikroklimats ir labvēlīgs, taču materiāltehniskā bāze – nē; neliels skolēnu skaits klasēs; bērni draudzīgi izturas cits pret citu, neatstumj, neignorē; ir iespēja klasē strādāt individuāli; ir ierīkots atsevišķs speciālistu kabinets; izglītības iestādē strādā psihologs, logopēds, speciālais pedagogs; izglītības iestādē darbojas AK; izglītības iestādes administrācija ir ieinteresēta, lai būtu labvēlīga vide; viss izdarīts, lai skolēni labi iekļautos; skolēni atrodas savā ierastajā vidē, laba sadarbība ar vecākiem; izglītības iestāde tādas problēmas neizceļ, bet risina darba kārtībā un uzskata, ka draudzīgā vidē vieglāk strādāt

Izglītības iestādes vides vērtējumā daudzkreiz izskan doma, ka mazs klašu piepildījums, kas raksturīgs mazām, pārsvarā lauku, izglītības iestādēm ir ļoti veiksmīgs piedāvājums skolēniem ar speciālajām vajadzībām iekļaušanās procesā.

Lai salīdzinātu skolotāju atbildes uz jautājumu „Vai izglītības iestādē ir labvēlīga vide iekļautajam bērnam ar speciālajām vajadzībām?” pētījumu sākumā un beigās, tika pielietots *Kolmogorova – Smirnova* λ kritērijs.

Anketēšanas rezultātā uz iepriekš minēto jautājumu atbildēja noteikts respondentu skaits (skatīt 2.7. tabulu).

2.7. tabula

Respondentu atbilžu skaits un analīze

Atbildes variants	Sākumā	Beigās
Jā	99	138
Nē	31	3
Nezinu	14	3

Intervāls $\Delta=3$	Sākumā			Beigās			Δ	λ
	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_1	Variantu biežumi f_i	Relatīvie biežumi f_i/n_i	Kumulatīvie biežumi cum_2		
Jā	99	0,69	0,69	138	0,96	0,96	0,27	2,27
Nē	31	0,22	0,91	3	0,02	0,98	0,07	
Nezinu	14	0,09	1,00	3	0,02	1,00	0	

$$\lambda = |\Delta|_{\max} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \lambda_{\text{empīriskais}} = |\Delta|_{\max} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} = 0,27 \sqrt{\frac{144 * 144}{144 + 144}}$$

$$= 0,27 \sqrt{\frac{20736}{288}} = 0,27 * 8,4 = 2,27$$

$$\lambda \text{ kritisko robežu aprēķina pēc formulas: } \lambda_{\text{krit.}} = \sqrt{0,5 \ln \frac{2}{\alpha}}$$

Ja $\alpha = 0,05$, tad

$$\lambda_{\text{krit.}} = \sqrt{0,5 \ln \frac{2}{0,05}} = 1,36.$$

Lēmumu pieņem, salīdzinot empīrisko λ ar kritisko robežu. Šajā gadījumā $\lambda = 2,27 > 1,36$, tas nozīmē, ka ar varbūtību $p = 0,95$ pastāv statistiski nozīmīgas atšķirības starp datiem pirmajā un nobeiguma aptaujā.

Var secināt, ka iekļaušanas process pētījumā iekļautajās vispārējās izglītības iestādēs notiek, izglītības iestāžu vide ir pozitīva skolēnam ar speciālajām vajadzībām. Atbalsta sistēmas darbības rezultātā pozitīvas izmaiņas notikušas visos izglītības iestādes dzīves aspektos, taču izglītības iestādēm vēl nopietni jāstrādā, it īpaši pie iekļaujošās izglītības iestādes kultūras izveides.

NOBEIGUMS

Monogrāfijas aktualitāti pamato situācija Latvijas vispārējās izglītības iestādēs, kurās dažādu objektīvu un subjektīvu apstākļu dēļ jautājums par skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu aktualizējies ir tikai pēdējos gados, lai gan atsevišķās Latvijas izglītības iestādēs iekļaujošs izglītības process tiek īstenots jau vairāk nekā 18 gadus. Latvijā pastāv pretruna starp politiski noteikto virzību no IZM puses un izglītības iestāžu reālo praksi.

Pētījuma gaitā tika analizēta pedagoģiskā, psiholoģiskā, metodiskā literatūra un dokumenti skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesa vispārējās izglītības iestādēs metodoloģiskajam pamatojumam, izpētītas speciālās izglītības ieguves organizācijas vēsturiski teorētiskās atziņas, veikta iekļaušanas procesu norises un atbalsta sistēmas veidošanas pasaules pieredzē analīze, veikta iekļaušanas procesu Latvijā teorētiskā analīze.

Pētījumā izvirzītais mērķis – balstoties uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs procesu izpēti un analīzi ES, pasaulē un Latvijā, izstrādāt un aprobēt Atbalsta sistēmu skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas veicināšanai izglītības procesā vispārējās izglītības iestādē, – tika sasniegts.

Teorētiskā pētījuma rezultātā tika secināts, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu organizācijas un norises izpēte dažādās Eiropas un pasaules valstīs, kā arī literatūras u.c. avotu analīze pierādīja – lai tiktu nodrošinātas skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas un attīstības vajadzības, tiktu sniegts atbilstošs katra speciālajām vajadzībām atbalsts, būtu nepieciešams ievērot noteiktus priekšnoteikumus:

- *valstī līmenī vajadzētu būt vienotai, valstiski finansētai iekļaujošās izglītības īstenošanas atbalsta sistēmai, kas ietvertu atbalsta sniedzējus dažādos līmeņos dažādām vajadzībām;*
- *pašvaldībām, izglītības pārvaldēm būtu jāveido (telpas, aprīkojums, uzturēšanas izdevumi) un ar valsts finansējuma palīdzību (speciālistu algas) jāuztur savi izglītības pārvalžu iekļaujošās izglītības centri (valsts atbalsta sistēmas sastāvdaļa), kas, iesaistot augstskolu speciālistus, speciālo izglītības iestāžu praktiķus, mediķus u.c., nodrošinātu dažāda veida atbalstu iekļaušanas procesā iesaistītajiem – izglītības iestādei, skolotājiem, skolēniem);*

- *vispārējās izglītības iestādēm būtu jāizveido un jāuztur sava iestādes atbalsta sistēma* (kopējās valsts un pašvaldības atbalsta sistēmas sastāvdaļa), kas ietver pilnvērtīgi strādājošo speciālistu (logopēdu, speciālo pedagogu, psihologu u.c.) – atbalsta komandas izveidi atbilstoši skolēnu vajadzībām, tās darbības nodrošināšanu ar telpām, nepieciešamajiem materiāliem utt., skolotāju profesionālās pilnveides iespēju nodrošinājumu un profesionālu konsultantu pieejamību visiem iesaistītajiem. *Atbalsta sistēmā nepieciešams apvienot visus skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējā izglītības iestādes mācību procesā iesaistītos dažādos izglītības īstenošanas un atbildības līmeņos, veicinot izglītības iegūvi atbilstoši skolēna vajadzībām un sniedzot atbalsta nodrošinājumu mācību procesā izglītotu, motivētu AK speciālistu un skolotāju vadībā, kam pieejamas daudzveidīgas konsultēšanas, profesionālās pilnveides un atbalsta ieguves iespējas dažādās iestādēs, organizācijās;*
- skolēniem ar dažādiem attīstības traucējumiem būtu jābūt pieejamai *sagatavotai, atbalstošai izglītības iestāžu fiziskajai videi;*
- *vajadzētu būt sagatavotai un atbalstošai izglītības iestāžu sociālajai videi* (skolotāji morāli gatavi un kompetenti strādāt ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības; vispārējās izglītības iestāžu skolēnu attieksme un kopdarbība ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām ir atbalstoša un iekļaujoša; izglītības iestādēs darbojas atbalsta sistēma, ir pozitīva iesaistīto (vecāku, izglītības iestādes darbinieku) attieksme iekļaušanas procesā un iespēja skolēnam ar speciālajām vajadzībām aktīvi līdzdarboties visās izglītības iestādes daudzveidīgās dzīves norisēs);
- *ir nepieciešama sagatavota un atbalstoša izglītības iestādes informatīvā vide* (skolēni un skolotāji nodrošināti ar mācību procesam nepieciešamajiem mācību līdzekļiem, palīglīdzekļiem un tehniskajiem mācību palīglīdzekļiem, arī atbilstoši skolēnu speciālajām vajadzībām).

Literatūras un dokumentālo pētījumu rezultātā izstrādātā Atbalsta sistēma, tās aprobācijas veiktais darbības pētījums un rezultātu analīze ļauj izdarīt secinājumus:

- 1) autore izstrādātās un apbērtās Atbalsta sistēmas darbības rezultātā skolotāju attieksme pret skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu un praktiskā darbība pozitīvi mainās un veidojas pārliecība par spējām strādāt atbilstoši iekļautā skolēna izglītošanas vajadzībām, jo notiek aktīva sadarbība starp

visiem sistēmā iekļautajiem gan stratēģiskajā (IZM, pašvaldības izglītības pārvalde, izglītības iestāžu administrācija u.c.), gan taktiskajā līmenī (SAC un izglītības iestāžu AK speciālisti, skolotāji, konsultants – eksperts speciālajā pedagogijā), uzkrājot teorētiskās zināšanas un praktisko pieredzi, pilnveidojot savu kompetenci, apgūstot labāko pieredzi citās valstīs un Latvijā;

- 2) Atbalsta sistēmas aprobācijas gaitā vispārējās izglītības iestāžu vide kļuvusi labvēlīgāka skolēnam ar speciālajām vajadzībām, pārējie skolēni labprāt uzņem savā vidū skolēnus ar speciālajām vajadzībām un palīdz tiem izglītības procesā, lai gan katrs pēc savas izpratnes, un tikai neliela daļa mēģina distancēties;
- 3) izglītības iestādēs izveidotās AK ir kļuvušas kompetentas sniegt palīdzību skolotājiem, vecākiem, sniegt individuālu palīdzību skolēniem, vajadzības gadījumā griežoties pēc palīdzības Rēzeknes rajona SAC un izmantojot iespēju saņemt citu speciālistu (RA mācībspēku, speciālo izglītības iestāžu skolotāju, VISC Speciālās izglītības nodaļas speciālistu) konsultācijas, metodisko palīdzību, diagnostikas pakalpojumus;
- 4) darbības pētījumā ir nodrošināts zinātniskais stiprums (*Kropļijs, Raščevska, 2004*):
 - *patiesums* (ilgstoša autores uzturēšanās pētāmajā vidē; *triangulācijas metodes* pielietojums – tēma apskatīta no dažādiem viedokļiem un savākts daudzveidīgu datu kopums (izglītības iestāžu darbinieki stratēģiskajā un taktiskajā līmenī (administrācija, priekšmetu skolotāji), speciālisti (speciālās izglītības skolotāji), skolēni (skolēni ar speciālajām vajadzībām, šo skolēnu klasesbiedri); notiek pētījuma apspriešana ar pieredzējušiem kolēģiem (ar promocijas darba vadītāju, augstskolu mācībspēkiem, Norvēģijas STADPED ekspertiem), pētījuma gaitā notiek negatīvo gadījumu analīze;
 - *lietojamība* (sīks pētījuma konteksta apraksts);
 - *konsekventums* (pētījuma darbības programmas struktūras un rezultātu ieguves loģika un kvalitāte);
 - *neitrālums* (pamatoti datu vākšanas instrumenti);

5) pētījumā ir pielietoti pētījuma zinātniskā stipruma nodrošināšanas līdzekļi (*Kroplijs, Raščevska, 2004*):

- *taisnīgums* (izsakās visi pētāmie, kontekstualizēti pētījuma rezultāti, ilgstoša autores uzturēšanās pētāmajā vidē, triangulācijas tehnikas pielietojums);
- *ontoloģiskais autentiskums* (pētījuma gaitā pētījuma dalībnieki dziļāk izprot tēmu; dalībnieki vērtē savu viedokli šīs tēmas sakarā);
- *izglītojošais autentiskums* (pētījuma dalībnieki dziļāk izprot pētāmo tēmu un viens otra viedokli);
- *katalītiskais autentiskums* (pētījuma rezultāti ir noderīgi un atbilstoši pētījuma dalībniekiem);
- *taktiskais autentiskums* (pētījuma procesi un prakse dod enerģiju pārmaiņām);

6) pastāv būtiska atšķirība starp rezultātiem pētījuma sākumā un beigās. Respondentu vērtējumā vērtējuma kritēriji mainījušies ar pozitīvu dinamiku, kas var liecināt par izstrādātās atbalsta sistēmas kvalitāti – spēju nodrošināt atbalstu skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas īstenošanas gaitā skolai, skolotājiem, skolēniem un vecākiem;

7) praktiskajā pētījuma daļā ir pierādīti pozitīvi un ticami rezultāti, kas apstiprina atbalsta sistēmas kvalitatīvas un ilgtspējīgas darbības iespējas. Autore uzskata, ka atbalsta sistēmu var izmantot plašākā kontekstā, jo atbalsta sistēma ir pārbaudīta Rēzeknes rajona vispārējās izglītības iestādēs, sniegusi pozitīvus rezultātus un tātad var būt izmantojama pašvaldības un tās vispārējās izglītības iestādēs līdzīgu problēmu risināšanai.

I E T E I K U M I

iekļaušanas procesu intensifikācijai un skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu veiksmīgai īstenošanai

Speciālās izglītības normatīvās bāzes veidotājiem (IZM, VISC Speciālās izglītības nodaļai) būtu nepieciešams:

- uzturēt iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmu valsts līmenī, nodrošinot iekļaujošās izglītības turpmāko attīstību un reālas darbības iespējas, kas fiksētas izglītības normatīvajos dokumentos, atbalstītas finansiāli praksē;
- veicināt skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas procesu pirmsskolas izglītības iestādēs, atbalstot iekļaujošo pirmsskolas iestāžu veidošanu;
- izmantojot Latvijas teritorijā jau iepriekš strādājošo un 2011. gadā izveidoto iekļaujošās izglītības atbalsta centru vai speciālo pirmsskolas izglītības iestāžu bāzi, radīt agrīnās diagnostikas, pedagoģiski psiholoģiskās palīdzības un atbalsta saņemšanas iespējas ģimenēm, kurās aug bērni ar speciālajām vajadzībām, pēc iespējas tuvāk dzīvesvietai;
- mainīt likumdošanu, paredzot kvalitatīvu speciālās izglītības skolotāju izglītošanu studiju programmās (nevis 36 un 72 stundu tālākizglītības kursus) un skolotāju profesionālās pilnveides kursus tikai augstskolās, kuras īsteno speciālās izglītības skolotāju sagatavošanas studiju programmas, veicot priekškursu skolotāju testēšanu to kompetences, attieksmes, pieredzes noskaidrošanai un atkarībā no testa rezultātiem īstenojot atbilstošu izglītojošo darbu;
- ESF līdzekļus novirzīt prioritāri iekļaujošās izglītības un sabiedrības attīstības veicināšanas projektu īstenošanai vispārējās izglītības iestādēs, tajā skaitā projektu **IT tehnoloģiju ieguvei** iekļaujošā mācību procesa īstenošanai;
- iekļaujošo izglītības iestāžu darbam nodrošināt vienotus, valsts finansētus speciālistu augstskolu docētāju un praktiķu izstrādātos metodiskos materiālus un mācību līdzekļus;
- iesaistīt augsti profesionālus un pieredzējušus skolotājus IZM un VISC darbā saistībā ar speciālās izglītības plānošanas, organizācijas un īstenošanas jautājumiem;
- veicināt izglītības iestāžu sadarbību ar nevalstiskajām organizācijām;

- veidot izglītības iestāžu darbinieku, sabiedrības vienotu izpratni par iekļaujošo izglītību.

Pašvaldības, izglītības pārvaldes līmenī:

- veidot atbalsta sistēmu kā valsts atbalsta sistēmas daļu pašvaldības teritorijā strādājošo vispārējo izglītības iestāžu, kas izglīto skolēnus ar speciālajām vajadzībām, šo izglītības iestāžu skolotāju, speciālistu, skolēnu un to ģimeņu atbalstam, sniedzot iespējas pilnvērtīgam korekcijas un mācību darbam, kā paraugu (iespējams) izmantojot autores izstrādāto un aprobēto atbalsta sistēmu;
- veidot Skolu atbalsta centrus, kas koordinētu atbalsta sistēmas darbību pašvaldības izglītības iestādēs, veiktu arī agrīnās diagnostikas un pedagoģiski psiholoģiskās palīdzības sniegšanas funkcijas pašvaldībās, nodrošinot skolēniem ar speciālajām vajadzībām un viņu ģimenēm speciālistu atbalstu un intervenci attīstības traucējumu mazināšanai, ar piesaistīto konsultantu, speciālistu (mediķu, augstskolu docētāju, speciālo skolu skolotāju u.c.) palīdzību nodrošinot plašas papildus konsultēšanas iespējas,
- iesaistīt atbalsta sistēmas darbībā kompetentus speciālās un sociālās pedagoģijas jomā strādājošos augstskolu docētājus, kas nodrošinātu informācijas iegūvi par jaunākajiem zinātniskajiem pētījumiem un atklājumiem, metodiskajām izstrādātnēm Latvijā un pasaulē un sniegtu papildus konsultatīvo palīdzību skolotājiem, vecākiem, speciālistiem;
- nodrošināt izglītības iestādēm atbalstu iekļaujošās izglītības iestādes veidošanā, paredzot papildu finansējumu izglītības iestādei, kas pārņem iekļaujošās izglītības praksi, lai panāktu reālu, pilnvērtīgu speciālistu, skolotāju palīgu iesaisti izglītības vajadzību nodrošinājumam;
- izskatīt iespējas saglabāt skolēnu skaita ziņā mazās izglītības iestādes, kas skolēnam ar speciālajām izglītības vajadzībām ir viens no veiksmīgas iekļaušanas noteikumiem kā ārzemju, tā Latvijas pieredzē;
- atbalstīt pirmsskolas izglītības iestāžu pārveidošanu par iekļaujošajām izglītības iestādēm, lai nodrošinātu bērniem ar speciālajām vajadzībām un to vecākiem nepārtrauktu speciālistu palīdzību jau agrīnā dzīves periodā, ko tālāk turpinātu izglītības iestādes.

Izglītības iestādes līmenī:

- veidot atbalsta sistēmu izglītības iestādē kā pašvaldības un valsts atbalsta sistēmas daļu, nodrošinot iekļaujošā izglītības procesa īstenošanu,
- uzsākot skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārējās izglītības iestādēs, izglītības iestāžu administrācijai vispirms veikt sagatavošanās pasākumus:
 - ✓ izglītības iestādes direktoram:
 - pilnvērtīgas un strādāt spējīgas atbalsta komandas (logopēda, psihologa, speciālā pedagoga) komplektēšana, tās darbības nodrošināšana izglītības iestādes mācību procesā, atbalsta komandas iesaistīšana kopējā pašvaldības iekļaujošās izglītības atbalsta sistēmā;
 - izglītības iestādes darbinieku sagatavošana skolēnu ar speciālajām vajadzībām ienākšanai izglītības iestādē;
 - skolēnu ar speciālajām vajadzībām apzināšana, attīstības traucējumu pavadošo apgrūtinājumu, arī fiziskajā aspektā, noskaidrošana;
 - izglītības iestādes fiziskās vides pielāgošana skolēna vajadzībām un attīstības īpatnībām (speciālu solu, krēslu, paliktņu iegāde, mēbeļu un apgaismojuma izmaiņas, izglītības iestādes ieejas, koridoru un kāpņu pielāgojums skolēnu vajadzībām, datoru un specializētu datoru iegāde, specializētu datorprogrammu iegāde utt.);
 - resursu centra (atbalsta komandas speciālistu darba telpas/u) iekārtošana atbilstoši to darba specifikai;
 - ✓ direktora vietniekam mācību darbā:
 - iespējamās metodiskās literatūras izpēte skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas, speciālo izglītības programmu izstrādes un īstenošanas jautājumos;
 - skolēnu ar speciālajām vajadzībām atbilstošas speciālās izglītības programmas izstrāde kopā ar speciālistu vai skolotāju darba grupu, licencēšana IZM un tālāka sagatavošanās programmas darbībai un akreditācijai;

- skolotāju profesionālās pilnveides programmu speciālajā pedagoģijā piedāvājuma apzināšana, skolotāju profesionālās pilnveides kursu (padziļinātu, vismaz 72 stundu) organizēšana izglītības iestādē;
 - speciālistu iesaistīšana izglītības iestādes AK izveidē, tās darba organizatorisko jautājumu sakārtošana (vēlams jau pirms oficiālā mācību procesa sākuma);
 - darbs ar skolēnu vecākiem, nodrošinot vecāku sanāksmju laikā iespēju tikties ar dažādiem speciālistiem, kuri izglītotu vecākus par speciālo vajadzību izraisītajiem saskarsmes, sadzīves, psiholoģiskajiem apgrūtinājumiem, attīstības traucējumu rašanās mehānismiem un tolerantas attieksmes un atbalsta nozīmi un nepieciešamību šo skolēnu un kopējā izglītošanas procesā;
 - audzināšanas un kopējo pasākumu organizēšana izglītības iestādē un ārpusskolas pirms un iekļaušanas uzsākšanas laikā, kuros skolēniem ir iespēja saņemt informāciju par cilvēku attīstības problēmām, piedalīties kopējos pasākumos un praktiski darboties kopā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības;
- veicināt skolotāju attieksmes maiņu – pozitīvas attieksmes veidošanos iekļaujošās izglītības īstenošanas jautājumos:
 - veicināt skolotāju, speciālistu, vecāku, skolēnu sadarbību izglītības procesā, lai vispārējās izglītības iestādē iekļautais skolēns ar speciālajām vajadzībām saņemtu sev nepieciešamo atbalstu un palīdzību izglītības procesā,
 - apzināt labākās izglītības iestādes, kuras īsteno iekļaujošo izglītību, un organizēt šīs pieredzes apguves un pieredzes apmaiņas iespējas gan Latvijas kontekstā, gan Eiropas valstīs, iesaistoties arī dažādu ES, Ziemeļvalstu u.c. fondu projektu finansējuma ieguvē;
 - sekot informācijai par jaunāko metodisko līdzekļu, metodiskās literatūras iegādes iespējām un nodrošināt to iegādi un izmantošanu mācību procesā darbā ar iekļautajiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām;
 - īpašu uzmanību pievērst skolēnu ar speciālajām vajadzībām iesaistīšanai un aktīvas līdzdalības veicināšanai izglītības iestādes pasākumos, izglītības iestādes kultūrā;

- veicināt AK speciālistu un skolotāju iesaistīšanu metodisko līdzekļu un palīglīdzekļu izstrādē izglītības iestādes ietvaros;
 - radīt iespējas iekļaušanas procesu norisē saņemt profesionālu un padomdevēju konsultācijas dažādās institūcijās un struktūrvienībās, kuras darbojas kopējā vienotā atbalsta sistēmā;
 - radīt izpratni, ka iekļaušana ir visas izglītības iestādes kopējais darbs un katram iesaistītajam ir sava pieredze atsevišķu problēmu risinājumā, un tādēļ ir nozīmīga pieredzes apmaiņa un savstarpējā konsultēšanās izglītības iestādes darbinieku vidū.
- veicināt iekļaujošās izglītības procesa īstenošanu attiecībā uz katru skolēnu ar speciālajām vajadzībām ar AK speciālistu palīdzību:
 - pārdomāti plānot AK speciālistu darba laiku – atrast iespēju un paredzēt laiku kopējām, regulārām speciālistu un skolotāju tikšanās (sanāksmju) reizēm, kurās varētu analizēt katra konkrētā skolēna ar speciālajām vajadzībām situāciju, analizēt speciālistu, skolotāju darba rezultātus un izstrādāt tālāko darbības taktiku;
 - aktīvi iesaistīt AK speciālistus izglītības iestādes pasākumos, citu iestāžu kolēģu pieredzes apgūvē, zinātnisku, metodisku materiālu aprobācijā, projektos, kas saistīti ar iekļaujošās darbības praksi, un sniedzot izglītības iestādē informāciju par iegūto;
 - konkrētas problēmas, kas saistīta ar skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanu vispārējās izglītības klasē, risinājumam izmantot visas iespējamās palīdzības saņemšanas iespējas, tajā skaitā arī ārpus izglītības iestādes;
 - aktīvi iesaistīt kopējā darbā skolotājus, kam ir pozitīva attieksme pret iekļaujošās izglītības īstenošanu izglītības iestādē, jo skolotāji kā galvenie iekļaujošās izglītības prakses īstenotāji, kuru kvalitatīva ikdienas stundu darba ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām nodrošināšanai radīta visa atbalsta sistēma valsts, pašvaldību un izglītības iestādes līmenī, var veicināt iekļaujošās izglītības procesa īstenošanu attiecībā uz katru skolēnu ar speciālajām vajadzībām:
 - pārvērtējot un mainot savu attieksmi iekļaujošā izglītības procesa īstenošanas jautājumā atbilstoši jaunajai skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas paradigmai;

- esot gataviem mācīties, eksperimentēt, dalīties pieredzē, aktīvi iesaistīties ar iekļaujošās izglītības īstenošanu saistītajās norisēs izglītības iestādē un ārpus tās, pielāgojot savu darbību jaunajai situācijai klasē;
- esot atvērtam dialogam, sadarbībai ar kolēģiem, vecākiem, atbalsta speciālistiem vienota mērķa – iekļaujošās izglītības iestādes darbības – īstenošanā, pārejot no personiskās atbildības par sava darba rezultātu uz atbildību par kopējo visas iestādes darba rezultātu.

Bibliogrāfija

1. Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide*. UNESCO publishing.
2. Ainscow, M. (1995). *Education for All: Making It Happen*. The International Special Education Congress, Birmingham, UK, 10-13 April. www.eenet.org.uk/resources/.../makingit happen.doc
3. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of Inclusive schools*. London: Palmer Press.
4. Ainscow, M. (2002). *Using research to encourage the development of inclusive practices*. In Farrel, P., Ainscow, M. (ed.) *Making special education inclusive*. David Fulton Publisher.
5. Ainscow, M. (2004). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/documentos,%20articulos,%20ponenci as,/developing%20educational%20inclusive%20setings.pdf
6. Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change* 6: 109–124
7. Ainscow, M. (2007). *From special education to effective schools for all: a review of progress so far*. In Florian, L.(ed.) *The SAGE Handbook of special education*. London: SAGE Publication.
8. Ainscow, M., Kaplan, I. (2005). *Using evidence to encourage inclusive school development: possibilities and challenges*. http://vefir.unak./skolathroun/radstefnur/22april_2006/OZ_Article_revised%20_workshop.doc
9. Ainscow, M., Cesar, M. (2006). *Inclusive Education Ten Years After Salamanca: Setting the Agenda*. http://www.ispa.pt/ejpe/vol_xxi_0306_231238.asp
10. Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.
11. Ainscow, M., Miles, S. (2008). *Making Education for all inclusive: where next?* *Prospects quarterly review of comparative education*. Nr.145. UNESCO.15-34 p.
12. Ainscow, M., Miles, S. (2009). *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* http://www.edu.am/DownloadFile/66eng-Mel_Ainscow.pdf
13. Ainscow, M., Dyson, M., Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs*. files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf
15. Albrehta, Dz. (1998). *Pētīšanas metodes pedagoģijā*. Rīga: Mācību grāmata.
16. Aleksejeva, Z., Bluša, M. (2002). *Bērna psiholoģiski pedagoģiskā iedrošināšana, pārejošā no sākumskolas uz pamatskolu: atbalsts, sadarbība, palīdzība*. Rīga: N.J.M.S.
17. Andersone, R. (2009). *Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai*. LU Raksti.747. sējums. Pedagoģija un skolotāju Izglītība. 13. lpp.
18. ANO (1948). *Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām*. www.mfa.gov.lv/lv/ano/virzieni/Cilvektiesibas/
19. ANO (1960). *Konvencija pret diskrimināciju izglītībā*. Parīze. www.unesco.lv/files/Pret_diskriminaciju_izglitiba_cb43902c.doc
20. ANO (1966). *Starptautiskais pakts par pilsoniskajām un politiskajām tiesībām*. <http://www.humanrights.lv/doc/vispaar/pptpakc.htm>
21. ANO (1969). *Deklarācija par sociālo progresu*. <http://www.tiesibsargs.lv/tiesibu-akti/ano-dokumenti/deklaracija-par-socialo-progresu-un-attistibu-pasludinata-1969gada-11decembri>

22. ANO (1971). Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons (1971). <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/resolution/gen/nr0/328/72/img/nr032872.pdf?OpenElement>
23. ANO (2007). *Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām*. <http://likumi.lv/doc.php?id=205328>
24. ANO (1989). *Konvencija par bērna tiesībām*. <http://www.humanrights.lv/doc/vispaar/bernkonv.htm> <http://likumi.lv/doc.php?id=85620>
25. APEIRONS (2008). Universālais dizains. http://www.videspieejamiba.lv/lat/universalais_dizains/?doc=102
26. Arbeláez, R. (2008). *Inclusion in Education. Full inclusion is an egalitarian ideal which cannot be realised within the state school system*. http://www.bringing-communities-together.org.uk/Ricardo_Arbelaez/research/Inclusion_in_Education.pdf
27. Atbilstošas vides izveide jauniešu ar speciālām vajadzībām integrācijai izglītības sistēmā (2007). *Informatīvi izglītojošs materiāls. Apeirons*
28. Avramidis, E. (2005). Developing inclusive schools: changing teachers' attitudes and practices through critical professional development. http://www.isec2005.org/isec/abstracts/papers_a/avramidis_e.shtml
29. Baka, A., Grunevalds, K. (1998.) Grāmata par aprūpi. R: Preses nams.
30. Bachke, C. Chr. (2011). *Inclusion of Pupils with Disabilities: Research Perspectives and Promising Factors*. Proceedings of the Internacional Conference Society, Integration. Education. Volume I. Rēzekne: RA izdevniecība.
31. Barnes, C. (2012). *The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant?* The Routledge Handbook of Disability Studies. London: Routledge.
32. Barnes, C., Sheldon, A. (2007). 'Emancipatory' Disability Research and Special Educational. Chapter 17 in Florian L. (ed.) *The Sage Handbook of Special Education*. <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Barnes-Research-and-SEN.pdf>
33. Bearne, E. (2007). *Providing for Differentiation. Learning to Teach in the Primary School*. Edited by James A., Grainger T., Wray D. London and New York: Routledge.
34. Befring, E. (2001). *The Enrichment Perspective: A special Educational Approach to an Inclusive school*. Book: Education - Special Needs Education. An introduction. Oslo: Unipub forlag.
35. Bethere, D. (2006). *Izglītības programmu individualizācija bērniem ar speciālajām vajadzībām*. Liepāja: LPA.
36. Bethere, D., Cupere, I., Kaupužs, A., Laganovska, E., Ļubkina, V., Marzano, G., Prudņikova, I., Reigase, M., Rižakova, L., Rozenfelde, M., Rubene, Z., Rutka, L., Strods, R., Tūbele, S., Ušča, S., Žogla, I. (2016). *Pusaudža fiziskā, emocionālā un sociālā līdzsvara attīstība iekļaujošajā izglītībā*. Rēzekne. Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija.
37. Bērziņa, D. (2003). Visādi bērni Latvijas skolās. *Pedagoģiskā psiholoģija. Nr.1.*
38. Bērziņa, D. (2005). Apsveicot dažādību. *Psiholoģijas pasaule. Nr. 10.*
39. Bērziņa, Ž. (2010). *Mentoringa sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā*. Promocijas darbs. DU.
40. Bērziņa, Ž. (2011). School-Based Mentoring for Professional Development of Inclusive School Teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability, vol. 13*. <http://www.degruyter.com/view/j/jtes.2011.13.issue-1/v10099-011-0006-0/v10099-011-0006-0.xml>
41. Bibby, A., Davey, M., Hudson-Vaux, D., Miller, S., Morling, E., Stitt, C. (2005). *Supporting Children with Behaviour Difficulties*. David Fulton Publishers Ltd.
42. Birkett, V. (2004). *How to support and manage teaching assistants*. Cambridge: LDA, UK.
43. Birkett, V. (2007). *How to support and teach children with special education needs*. UK. Cambridge: Abeygate house. LDA.UK.

44. Black - Hawkins, K., Florian, L., Rouse, M.(2008). Achievement and Inclusion in Schools and Classrooms: Participation and Pedagogy. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/178012.pdf>
45. Blūma, D. (2013). *Paradigmā maiņa izglītībā. Pārmaiņu un kvalitātes vadība izglītības iestādē.* R: LU
46. Booth, T. (2000). Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners. World Education forum. http://www.unesco.org/education/wef/enleadup/findings_inclusion.shtm
47. Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol, CSIE.
48. Boulbijs, Dž. (1998). *Drošais pamats.* Rīga: Apgāds Rasa ABC.
49. Bricout, J., Poterfield, S., Tracey, C., Howard, M.(2004). *Linking Models of Disability for Children with Developmental Disabilities.* <http://cmhsr.wustl.edu/Resources/Documents/Linking%20models%20of%20disability%20for%20children%20with%20developmental%20disabilities.pdf>
50. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.* Experiments by Nature and Design. Cambridge MA: Harvard University Press.
51. Būts, T., Einskovs, M. (2000). *Indekss iekļaujošai izglītībai – mācīšanās un līdzdalības attīstīšana skolās.* www.apeirons.lv/down/gadijumi/darbs_iekļj_klase.pdf
52. Būts, T., Einskovs, M. (2008). *INDEKSS. Latvia-education-inclusive-indeks market.pdf*
53. Cardona, G. (2011). *Inclusive education: a special right?* Commonwealth Education Partnerships. *Gordon - Cardona – article. pdf*
54. Carson, G. (2009). *The Social Model of Disability.* www.ukdpc.net/.../Social%20Model%20of%20Disability2....
55. Centre for the study of Inclusive Education (1996). *Developing an Inclusion policy for your school.* CSIE Guide. Bristol: CSIE.
56. *Cilvēktiesības Latvijā (b.g.).* <http://www.mfa.gov.lv/lv/ano/virzieni/Cilvektiesibas/?print=on>
57. Coleman, J.C., Hendry, L. (1990). *The Nature of adolescence. Adolescence and society.* Routledge. 11 NewFetter Lane, London EC4P 4EE.
58. Cougoureux, M., Tawil, S. (2013). Revisiting Learning: The Treasure Within. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf>
59. Dalton, E.M. (2012). The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning. www.ajod.org/index.php/ajod/article/view/13/47
60. Davidova, J., Kokina, I. (2002). Research Activity in the context of the Teachers Sustainable Development. *Journal of Teacher Education and training. Volume 1.*
61. Davidova, J. (2013). *Didaktiskie modeļi.* <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=12113&chapterid=2689>
62. Davidova, J. (2013/a). *Mūsdienu pedagoģiskās paradigmas.* <http://profizgl.lu.lv/mod/book/tool/print/index.php?id=12113&chapterid=2687>
63. Davidova, J. (2013/b). Akcentu maiņa skolotāju funkcijās. Grāmata „Pedagoga vispārējās kompetences pilnveidošanas iespējas” (Autori: Burceva, R., Davidova, J., Dūka, M., Iliško, Dz. u.c.). Rīga: LU.
64. Davidova, J., Kokina, I.(2014). Changes in the the contemporary didactics in Latvia. <http://journals.ku.lt/index.php/educs/article/viewFile/678/808>
65. Danielsa, E.R., Steforda, K. (1999). *Iekļaujošas klases radīšana.* Rīga: Sorosa fonds - Latvija.
66. Daniels, H., Ware, J. (ed.) (1990). *Special Educational needs and the national curriculum.* The impact of the Education Reform Act. Published in association with The Institute of Education, University of London.

67. Department of education (2011). *A RESOURCE FILE for schools to support children with Special Educational Needs*. http://www.deni.gov.uk/resource_file.pdf
68. Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. https://archive.org/stream/democracyleducati1916dewe/democracyleducati1916dewe_djvu.txt
69. Domniece, I., Eglava, I. u.c. (2004). *Vai skola visiem?* Rīga: IAC.
70. Dreimane, A. (1998). *Bērnu ar smagiem attīstības traucējumiem integrēšana Dānijas vispārizglītojošo skolu sistēmā*. Skolotāja kompetencei. Rīga: Mācību apgāds NT.
71. Dreimane, A. (1999). *Speciālā izglītība Latvijā. Skolotājs. 4.*
72. *Dzīves apstākļu normalizēšana personām ar garīga rakstura un citiem funkciju traucējumiem*. K. Grunevalda red. (2003). Rīga: Velku fonds.
73. Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs: Issues of Inovation and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
74. Dyson, A., Millward, A. (1997). *The reform of special education or the transformation of mainstream schools?* London and New York: Routledg.
75. Dyson, A., Gallannaugh, F., Millward, A. (2002). *Making space in the standards agenda: developing inclusive practices in schools*. <http://orgs.man.ac.uk/projects/include/TLRPnewc.pdf>
76. Dyson, A. (2006). *Beyond the school gates: context, disadvantage and urban schools*. In: M. Ainscow & M. West (eds) *Improving urban schools: leadership and collaboration*. Buckingham: Open University Press.
77. Dyson, A. (2010). *Developing inclusive schools: three perspectives from England*. DDS–Die Deutsche Schule 102 (2/2010), p. 115-129
78. EADSNE (1998). *Early intervention in Europe: Organisation of Services and Support for Children and their Families*. Trends in 17 European Countries. Edit. V. Soriano.
79. EADSNE (1999). *Teacher Support. Organization of Support for teachers Working With Special Needs in Mainstream Education*. Trends in 17 European Countries.
80. EADSNE (2001/a). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Ed.Meijer C.J.W.
81. EADSNE (2001/b). *Information and Communication Technology in Special Needs Education*.
82. EADSNE (2003). *Inclusive education and effective classroom. Practices. Summary report*. Brussels.
83. EADSNE (2010). *Special needs education within the education system – Germany*. <http://www.european-agency.org/country-information/germany/national-overview/special-needs-education-within-the-education-system>
84. *E-apmācības ar mentora atbalstu (b.g.)*. <http://macies.celotajs.lv/mod/resource/view.php?id=178>
85. *Education-Special Needs Education*. (2001). An Introduction. Edited by B. H. Johansen and M. D.Skjorten. Unipub forlag. Oslo.
86. *Education White paper 6. (2001)*. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. PRETORIA: ELSEN Directorate, Department of Education. <http://www.info.gov.za/whitepapers/2001/educ6.pdf>
87. Eiropas Sociālā Harta (1960). <http://likumi.lv/doc.php?id=56660>
88. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2005). *Iekļaujošā izglītība un darbs klasē vidējās izglītības posmā*. Noslēguma ziņojums. http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/metmat/starpt_pieredze/ieklausosa_izglitiba_vid_izgl_posma.pdf
89. *Mācību sasniegumu vērtēšana iekļaujošā mācību vidē* (2007). Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.

90. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (b. g.). *Agrīnā iekļaušanās Situācijas analīze Eiropā*. Galvenie aspekti un rekomendācijas. Projekta noslēguma ziņojums. http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/metmat/starpt_pieredze/agrina_ieklausanas_eiropa.pdf
91. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2009). *Galvenie principi kvalitātes veicināšanai iekļaujošā izglītībā*.
92. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2011/a). *Galvenie principi kvalitātes veicināšanai iekļaujošā izglītībā*.
93. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2011/b). *Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs*.
94. Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (2011/c). Iekļaujošas izglītības politikas ieviešanas plānošana. https://www.european-agency.org/sites/default/files/mipie_MIPIE-summary-of-proposals-LV.pdf
95. *Skolotāju izglītība iekļaušanai. Iekļaujošu skolotāju profils*. (2012). Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
96. Eiropas Ekonomikas un sociālo lietu komitejas atzinums par tematu „Izglītība iekļaušanai: līdzeklis cīņai ar nabadzību un sociālo atstumtību” (2011). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:018:0018:0023:LV:PDF>
97. Erwin, E.J., Soodak, L.C. (2003). *I never I Could Stand Up to the system: Families perspectives on Pursuing Inclusive education. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education* (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. USA. Baltimore.
98. EURYDICE (2002). Pamatkompetences. http://www.aic.lv/ar/gramatas/Eurydice_pamatkompetences_Latviski.pdf
99. Evans, J., Lunt, I., Wedel, K., Dyson, A. (1999). *Collaborating for Effectiveness. Empowering Schools to be Inclusive*. USA, Philadelphia; Open University Press. Buckingham.
100. Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Needs (2005). *Educatiion for All*. <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/speced/panel/speced.pdf>
101. Fergusone, D., Gudjonsdotira, H., Droege, K., Meijere, G. (2002). *Mācību programmu izveide individualizētai izglītošanai klasē*. Tulkojums. IZM Vispārējās izglītības departaments. Rīga: Izdevniecība SIA „Izglītības soļi”
102. Fišers R. (2005). *Mācīsim bērniem mācīties*. R.: RaKa.
103. Fišers, R. (b.g.). *Ziņkārīgi jautājumi par naudu*. http://lka.org.lv/lv/finansupratiba/Zinkarigi_jautajumi_par_naudu_Metodika_Darba_lapas.pd
104. Florian, L. (1998). *Inclusive practice: what, why and how*. In Florian.L., Rose R., Tilstone, C. London (ed) *Promoting inclusive peractices*: Routledge.
105. Florian, L.(2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*. Nr.35 (4).
106. Florian, L., Rouse, L. (2001). *Inclusive Practice in English Secondary Schools: lessons learned*. *Cambridge Journal of Education*. Nr. 31 (3).
107. Freimanis, I. (2007). *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga: IU RAKA.
108. Friend, M., Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
109. Friel, C. (b.g.) *Teachers Perspectives on inclusion*. http://www.ucl.ac.uk/educationalpsychology/resources/Friel_2012.pdf
110. Foreman, Ph., Kelly, M.A. (2014). *Inclusion in action*. Cengage Learning Australia Pty Limited.
111. Fox, G. (2003). *Handbook for Learning Support Assistants. Teacher and Assistants Working together*. London: David Fulton Publishers.
112. Geidžs, N.L., Berliners, D.C. (2001). *Pedagoģiskā psiholoģija*. Rīga: Zvaigzne ABC.

113. Geske, A., Grīnfelds, A. (2001). *Izglītības pētījumu metodoloģija un metodes*. Rīga: IU RaKa.
114. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
115. Giangreco, M.F., Broer, S.M., Edelman, S.W. (2003). *The Tip of the Iceberg: Determining Whether Paraprofessional Support is Needed for Students with Disabilities in General Education Settings. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition)*. Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore. USA.
116. Glynis, H. (2006). *Identifying children with Special Needs: Checklists and Action Plans for teachers*. Corwin Press.
117. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā (2011). <http://likumi.lv/doc.php?id=233299>
118. Grunevalds, K. (1993). *Apmācību kurss personālam garīgi atpalikušu bērnu un jauniešu iestādēs*. Rīga: Zvaigzne ABC. 95 lpp.
119. Gudjons, H. (1998). *Pedagoģiskās pamatatziņas*. Rīga: Zvaigzne ABC.
120. Guseva, V. (2012). Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatzglītības pirmajā posmā. Promocijas darba kopsavilkums.
121. Gurung, R.A.R., Schwartz, B.M. (2009). *Optimizing Teaching and learning*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
122. *Handbook for Learning*. (2003). Support Assistants. Ed. Fox G. D. Fulton publishers.
123. Hannell, G. (2006). *Identifying children with special needs*. Corwin Press. California.
124. Hanes, R., Werk, N. (2013). Lamenting the Discontinuation of the Participation Activities Survey: Using PALS 2006 to Examine the Provision of Educational Programs to Children and Youth with Disabilities in Canada. *Canadian Journal of Disability Studies, Vol 2, No 2 (2013)* <http://cjds.uwaterloo.ca/index.php/cjds/rt/printerFriendly/83/144>
125. Hanko, G. (1986). *Special Needs in Ordinary Classrooms. An approach to teacher Support and Pupil care in Primary and Secondary Schools*. Basil Blackwell Ltd. Oxford OX\$ 1JF England.
126. Hansena, K.A. u.c. (1998). *Izglītība un demokrātijas kultūra: bērniņas pieredze*. Rīga: Sorosa fonds Latvija.
127. Herbert, M. (1974). *Emotional Problems of Development in Children*. London: Academic Press Inc.
128. Hodkinson, A., Vickerman, P. (2009). *Key Issues in Special Educational Needs and Inclusion*. Great Britain by CPI Antony Rowe, Chippenham, Wiltshire.
129. Hofzess, T. (2008). Ceļā uz iekļaujošo izglītību: kā tas ietekmē skolotāja izglītību. *Skolotājs. Nr. 6*.
130. Hooker, M. (2007). Concept note: Developing a model for inclusive education and assistive technology appropriate for teaching and learning contexts in developing countries. http://www.gesci.org/old/files/docman/model_ie_at.pdf
131. Hunt, P., Doering, K., Hirose-Hatae, A., Maier, J., Goetz, L. (2003). *Across –Program Collaboration to Support Students with and Without Disabilities in a General Education Classroom*. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore. USA.
132. *Iekļaujoša skola, iekļaujoša sabiedrība* (2006). Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” pieredzes materiāls. Rīga: Izglītības attīstības centrs.
133. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes* (2011). Sastādītāja K. Mārtinsone. Rīga: Raka.
134. *Ilgtermiņa konceptuālais dokuments "Latvijas izaugsmes modelis: Cilvēks pirmajā vietā"*. http://helios-web.saeima.lv/bi8/lasa?dd=LM0815_0#a
135. *Indekss iekļaujošai izglītībai* (2006). Rīga: British Council. Latvia.

136. *Integratīva mācību metodika adaptācijai sociālajā vidē kognitīvo un kustību funkciju uzlabošanai* (2012). I, II, III daļa. Rīga: RPIVA.
137. ESF projekta metodiskie materiāli. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam (2014). <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406>
138. Izglītība pārmaiņām: ilgtspējīgas attīstības mācīšanas un mācīšanās. Rokasgrāmata (2004). http://videsskola.lv/attachments/020_Rokasgramata.pdf
139. *IZM 2004.gada publiskais pārskats* (2004). www.szf.lu.lv/files/petnieciba/publikacijas/parskats_par_attistibu_8.pdf
140. IZM (2006). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam*. <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>
141. IZM (2009). Par pedagoga darba pienākumu aprakstu paraugu apstiprināšanu. Rīkojums Nr.425. http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Izglitiba/Vispareja_izglitiba/pedagogu%20darba%20apraksti/IZMrik_161009-425.pdf
142. IZM (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam. Projekts*. <http://www.izglitiba.daugavpils.lv/Media/Default/Dokumenti/Izglitibasattistibasamatnostadnes.pdf>
http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf
143. Īpašais ombuda ziņojums Eiropas Parlamentam, balstoties uz ieteikuma projektu Eiropas Komisijai sūdzības 1391/2002/JMA lietā. <http://ombudsman.europa.eu/en/cases/specialreport.faces/lv/385.html>. bookmark: jsessionid=3A20F0606245BA1224D2C51DA833D9CE
144. Izglītības likums (1998). <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>
145. *Izmēģinājuma projekts izglītībā*. Rokasgrāmata. (2005). Rīga: RaKa.
146. Janney, R.E., Snell, M.E. (2003). *How Teachers Include Students with Moderate and severe Disabilities in Elementary Classes: The Means and meaning of Inclusion*. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore. USA.
147. Jackson, L., Ryndak, D. L., Billingsley, F. (2003). *The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education* (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore.USA.
148. Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
149. Jonssons, T. (2006). *Iekļaujošā izglītība*. Rīga: Invalīdu un viņu draugu apvienība „Apeiron”
150. Johnsen, B.H. (2001). *Introduction to assessment. Assessment as part of curriculum for the prurality of individual learning needs*. Department of Special Needs Education, University of Oslo
151. Johnsen, B.H., Skjorten, M.D. (2001) *Education - Special Needs Education*. An introduction. Oslo: Unipub forlag
152. Kaplan, D.(). The Definition of Disability - Perspective of the Disability Community. <http://www.peoplewho.org/debate/kaplan.htm>
153. Karpova, Ā. (2000). Ģimenes psiholoģija. Rīga: Raka.
154. *Kā dzīvosim Latvijā 2015.gadā* (2005). Ziņojums par Tūkstošgades attīstības mērķiem Latvijā. Rīga.
155. Kilgore, K. (b.g.).10 Steps to Implementing Effective Inclusive Practices. <https://www.louisianabelieves.com/docs/default-source/academics/10-steps-to-implementing-effective-inclusive-practices.pdf?sfvrsn=2>
156. Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J. (2000). *Educating Exceptional Children*. Boston. New York: Houghton Mifflin Company.

157. Kisanji, J. (1999). Models of inclusive education: where do community based support programmes fit in? www.eenet.org.uk/resources/docs/models_cbr.doc
158. Kokina, I., Davidova, J. (2006). Intellectual Giftedness Criteria and Indicators: Latvian Teachers View. *Journal of teacher Education and training. Volume 6.*
159. Kolmens, P. (2004). *Vecāki un bērni. Kā runāt ar bērnu problēmu situācijās.* Rīga: Avots.
160. Kravalis, J. (1996). *Latvijas speciālās skolas 1840-1996.* Rīga: Mācību grāmata.
161. Kvalitatīva izglītība nākotnei (2011). *Pasaules Izglītības darbinieku arodbiedrība* (Education International) (EI) Sestā kongresa rezolūcija. http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/1929.
162. Kroplijs, A., Raševska, M. (2004). *Kvalitatīvo pētījumu metodes sociālajās zinātnēs.* Rīga: Raka.
163. Lang, R. (2007). The Development and Critique of the Social Model of Disability. https://www.ucl.ac.uk/lcccr/centrepublishations/workingpapers/WP03_Development_Critique.pdf
164. Lasmanis, A. (1999/a). *Pedagoģijas un psiholoģijas pētījumu plānošana un norise.* Rīga: Mācību apgāds NT.
165. Lasmanis, A. (1999/b). *Datu ieguves, apstrādes un analīzes metodes pedagoģijas un psiholoģijas pētījumos.* Rīga: SIA „Mācību apgāds NT”
166. *Lasmanis, A. (2010). Mācību retrospektīvs raksturojums un perspektīva izglītības iestādē.* <http://profizgl.lu.lv/mod/book/view.php?id=517&chapterid=1470> un <http://profizgl.lu.lv/mod/book/tool/print/index.php?id=12252>
167. *Latvijas NAP 2014. - 2020.* (2012). <http://likumi.lv/doc.php?id=>
168. Liepiņa, S. (2003). *Speciālā psiholoģija.* Rīga: RaKa.
169. Liepiņa, S. (2008) *Speciālā psiholoģija.* Rīga: RaKa.
170. Liepniece, M., Vasilevskis G. (b.g.) *Metodiskie ieteikumi individuālā izglītības plāna sastādīšanai un īstenošanai.* http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/metmat/metod_ieteik.pdf
171. LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultāte (2011). Metodiski norādījumi promocijas darba izstrādei. M. Raševskas red. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
172. Mailza, S. (2006). *Iekļaujošā izglītība kā mācīšanās un attīstības sociālais process: Indekss iekļaujošajai izglītībai.* http://www.iac.edu.lv/vienad_iesp/Latvia-2006_Suzan_slaidi_tulkots.ppt
173. Malofejevs, N. (2008). *Rietumeiropa: sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūcija.* Rēzekne: RA izdevniecība.
174. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija.* Rīga: Raka.
175. Marinossou, G.L. (2011). *Inclusive education: An Obstacle or Opportunity for Deaf students?* Proceedings of the International Conference Society, Integration. Education. Volume I. Rēzekne: RA izdevniecība.
176. Mason, H. (2002). Definition of Integration and Inclusion. <http://www.icevi-europe.org/tt/tw3/topic5.html>.
177. Mason, M., Reiser, R. (2000) *Altogether better: From specials needs to equality in education.* London: Comic Relief.
178. *Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē* (2005). Red. Leeber J. Jēkabpils: IIC.
179. Meijer, C. (ed.) (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices.* European Agency for Development in Special Needs Education.
180. Meijer, C., Soriano, V., Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices.* In *Special needs education in Europe, Thematic publication.* Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
181. Meijer, C.J.W., Stevens, L.M. (1997). Restructuring special education provision. Inclusion. Implementation and approaches. Chapter 9. London and New York: Routledg. 115.–129. pp.

182. Meijer, C.J.W., Pijl S.J., Hegerty S.(1997). Inclusion. Implementation and approaches. London and New York: Routledg. 150.–161. pp.
183. *Metodiskie ieteikumi atbalsta pasākumu organizēšanai izglītības iestādēs.* http://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_atb_pas_org.pdf
184. Miles, S. (2000). *Overcoming Resource Barriers: the challenge of implementing inclusive education in rural areas.* Enabling Education Network (EENET). http://www.eenet.org.uk/resources/docs/bonn_1.php
185. Ministry of education, Science and Culture. (1998). *The educational system in Iceland.*
186. Mitchell, D. (2009). *Inclusive education.* <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf>.
187. Mitchell, D. (2010). *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs.* http://www.educationcounts.govt.nz/publications/special_education/education-that-fits-review-of-international-trends-in-the-education-of-students-with-special-educational-needs/chapter-eleven-inclusive-education
188. Mittler, P., Mittler, P. J. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts.* Great Britain: David Fulton Publishers.
189. MK (2001). Nr.490. Noteikumi speciālās izglītības attīstības koncepcijas realizēšanai. <http://likumi.lv/doc.php?id=55894>
190. MK (2001). Nr.480. Noteikumi par Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas un pašvaldību pedagoģiski medicīnisko komisiju kompetenci. <https://www.vestnesis.lv/?menu=doc&id=55886>
191. MK (2003). Nr.112. Kārtība, kādā izglītojamie atbrīvojami no noteiktajiem valsts pārbaudījumiem. <http://likumi.lv/doc.php?id=72894http>
192. MK (2003). Nr. 579. Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši speciālām vajadzībām. <http://likumi.lv/doc.php?id=80421>
193. MK (2006/a). Nr.253. Kārtība, kādā organizējama ilgstoši slimojošu izglītojamo izglītošanās ārpus izglītības iestādes. <http://likumi.lv/doc.php?id=132350>
194. MK (2006/b). Nr.492. Mācību sasniegumu vērtēšanas kārtība speciālās izglītības programmās. <http://likumi.lv/doc.php?id=138365>
195. MK (2010/a). Noteikumi par centralizēto eksāmenu saturu un norises kārtību. <http://likumi.lv/doc.php?id=207788>
196. MK (2010/b). Noteikumi par valsts pārbaudījumu norises kārtību. <http://likumi.lv/doc.php?id=207787>
197. MK (2012/a). Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši izglītojamo speciālajām vajadzībām. <http://likumi.lv/doc.php?id=252163>
198. MK (2012/b). Noteikumi par vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības iestāžu nodrošinājumu atbilstoši izglītojamo speciālajām vajadzībām. <http://likumi.lv/doc.php?id=252163>
199. *Mūžizglītības memorands* (2000). www.tip.edu.lv/faili/Muzizglitibas_memorands.doc
200. Noteikumi par Latvijas Nacionālo attīstības plānu 2007.-2013.gadam (2006). <http://likumi.lv/doc.php?id=139505>
201. *Nacionālo izglītības politiku analīze. Latvija.* (2000). OECD. *ES Phare programma.*
202. NAP (2012). Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2014.–2020. gadam. <http://likumi.lv/doc.php?id=253919>
203. Nīmante D., Alksne A. (2005). *Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū.* http://www.iac.edu.lv/about/vienad_iesp_interv.html
204. Nīmante, D. (2006/a). *Iekļaujoša izglītība. Latvijas piemēri.* www.iac.edu.lv/vienad_iesp/Dita_Nimante.ppt200

205. Nīmante, D. (2006/b). *Kas ir iekļaujošā izglītība?* Iekļaujošā skola un iekļaujošā sabiedrība. IAC.
206. Nīmante, D. (2007/a). Iekļaujošā skola mūsdienu sabiedrībā. *Skolotājs.1*.
207. Nīmante, D. (2007/b). *Iekļaušanās iespējas vispārīgākajā Latvijas skolā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām*, Latvijas Universitātes raksti, 715.sējums, R: LU, 101.–114.lpp.
208. Nīmante, D. (2008/a). Vēl reizi par iekļaujošo izglītību. *Skolotājs.1*, 59.-64.lpp.)
209. Nīmante, D. (2008/b). *Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā*. http://www.lu.lv/materiali/apgads/izdevumi/konferences/atee_spring_university/ATEE_05-session.pdf
210. Nīmante, D. (2008/c). *Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība Latvijā: vēsturiskais un mūsdienu konteksts*. Sociālā pedagogija. Promocijas darbs pedagogijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai. Rīga: Latvijas Universitāte.
211. North, M., McKeown, S. (2005). *Meeting SEN in the Curriculum: ICT.D*. Fulton publishers.
212. Nucho, A., Vidnere, M. (2003). *Intervēšanas prasme*. RaKa
213. Oliver, M. (1990/a). The individual and social models of disability. <http://disabilitystudies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
214. Oliver, M. (1990/b). *The Politics of Disablement: A Sociological Approach*. New York: St. Martin's Press.
215. Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: from Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.
216. Orska, R., Olutnika, A. (2005). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
217. Opertti, R., Belalcazar, C. (2008). *Trends in inclusive education at regional and interregional levels: issues and challenges*. Prospects quarterly review of comparative education. Nr.145. UNESCO. 113-136p.
218. Ozols, R. (2011). Skolu ieguldījums veidojot ilgtspējīgu sabiedrību Latvijā. http://www.unesco.lv/files/Runa_UNESCO_skolu_konferenciei_Rolands_Ozols_0af0ddc7.pdf
219. *Pathways to inclusion*. (2005). A Guide to Staff Development. University of Iceland press. The ETAI Project.
220. Peters, S.J. (2007). Education for all? The historical analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with disabilities. *Journal of disability policy studies*. Vol.18. Nr.2
221. Peters, S.J. (2004). *Inclusive education: an EFA strategy for all children*. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099079993288/InclusiveEdu_efa_strategy_for_children.pdf
222. Peters, J. (1999). What is Inclusion? fisherpub.sjfc.edu/ur/vol2/iss1/5/
223. Pijl, S.J.P., Meijer, C.J.W. (1997). Factors in inclusion: a framework. Inclusion. Implementation and approaches. London and New York: Routledg. 8-13p.
224. Pliners, J., Buhvalovs, V. (2002). *Skolas izglītojošā vide*. Rīga: Izglītības soļi.
225. Pop, D., Powell, S., Miljevič, G., Crighton, J. (2009). School Governance and social inclusion. South East Europe Cross-countries Survey of Principals views. Fund Fund an open society. Serbia: University of Lubljana.
226. Porter, G. (1997). *Critical elements for inclusive schools*. Inclusion. Implementation and approaches. London and New York: Routledg. 68-81p.
227. Porter, G. (1995). *Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion*, In *Prospects*, 25, 2.
228. Porter, G. (2001). Disability and Inclusive Education. www.disabilityworld.org/05-06.../children/inclusiveed.sht.

229. Porter, L. (2002). *Educating Young Children with special needs*. London: Paul Chapman Publishing.
230. Projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete (2008). Invalīdu un viņu draugu apvienība „Apeirons.” http://www.apeirons.lv/down/gadijumi/pakete_1.pdf
231. PVO (2003). Startautiskā funkcionēšanas, nespējas un veselības klasifikācija. whqlibdoc.who.int/publications/2001/9241545429_lav.pdf
232. RA akadēmiskajā konferencē izstrādā priekšlikumus bērniem ar speciālajām vajadzībām(2006). <http://www.lvportals.lv/print.php?id=138578>
233. Ras, S. (2008). *Inclusive Education. An overview of international experiences and approaches*. <http://www.lightfortheworld.nl/docs/policies-and-papers/inclusive-education.pdf?sfvrsn=8>
234. Raševska, M., Kristapsone, S. (2000). *Statistika psiholoģijas pētījumos*. R: Izglītības solī.
235. Reason, P. Bradbury, H. (2001). Introduction: Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Handbook of Action Research. Thousand Oaks, CA: Sage, 1-14.
236. Reigase, M. (2010/a). *Ziņojums Invalīdu lietu nacionālajai padomei*. Par ANO Konvenciju par personu ar invaliditāti tiesībām. Par situāciju speciālajā izglītībā.
237. Reigase, M. (2010/b). *Par dokumentu „Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām”*
238. Reigase, M. (2015). Referāta RA akadēmiskajā konferencē „Iekļaujoša izglītība: izaicinājums un iespējas” materiāli.
239. Reid, G. (2006). *Learning styles and inclusion*. P. Chapman Publishing.
240. Rieser, R., Peasley, H. (2002). *Disability Equality in Education. Inclusion in Schools*. www.msmt.cz/file/11800_1_1/
241. Rieser, R. (2013). *Teacher Education for Children with Disabilities*. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Teacher_education_for_children_disabilities_litrview.pdf
242. Riddell, S. (2009). Social justice, equality and inclusion in Scottish education. http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/projects/16xi_esrc_pub_socjus_sr.pdf
243. Richard, R. (2015). Article 24 and the development of inclusive education for disabled people. www.ohchr.org/Documents/.../DGD/.../WorldInclusion.do...
244. Roge, J.U., Mēlere, B. (2003). *Citādi bērni*. Rīga: Jumava.
245. Rose, R., Tilstone, C. (2004). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. http://books.google.lv/books?id=IXZu_aW9gEwC&dq=OLIVER%20%20%281990%29%20%20Inclusion&hl=lv&source=gbs_similarbooks
246. Roth, M., Szamoskozi, S. (2005). *Kognitīvās atslēgas. Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. Jēkabpils: IIC.
247. Rouse, M.(2008). *Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?* www.abdn.ac.uk/eitn/uploads/files/.../EITN-1-Rouse.pdf
248. Rouzs, M. (2006). *Skola visiem: kāpēc un kā? Iekļaujošā skola iekļaujošā sabiedrībā*. Red. A. Tūna. Rīga: IAC.
249. Rozenfelde, M. (2006). *Bērnu ar attīstības traucējumiem integrāciju veicinošas vispārējās izglītības iestādes vides veidošanas iespējas. Izglītības iestāžu mācību vide: problēmas un risinājumi*. Zinātnisko rakstu krājums. Rēzekne: RA izdevniecība.
250. Rozenfelde, M. (2014). *Ar iekļaujoša izglītības procesa īstenošanu saistītās problēmas un to risinājuma iespējas skolotāju skatījumā*. Starptautiskās konferences ”Sabiedrība, integrācija, izglītība” materiāli. Rēzekne: RA izdevniecība.
251. Römpczyk, E. (2007). *Gribam ilgtspējīgu attīstību*. http://www.varam.gov.lv/files/text/Darb_jomas//Book_gribamia.pdf
252. Rye, H. (2001). *Helping children and Families with Special Needs: A resource – Oriented Approach*. Book: Education - Special Needs Education. An introduction. Oslo: Unipub forlag.

253. Rupmeja, R., Koķe, T. (2001). K. G. Jungs mūsdienu skolai. Rīga: RaKa.
254. Rutka, L.(2009). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Latvijas Universitātes Raksti. 747. Sējums. Pedagoģija un skolotāju Izglītība.
http://www.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/materiali/apgads/raksti/747.pdf
255. Rutka, L. (2012). *Pedagoga psiholoģiskā kompetence*. Rīga: RaKa.
256. Rutka, L.(2013).*Darbinieku psiholoģiskā kompetence organizācijā*. Grāmatā Pārmaiņu un kvalitātes vadība izglītības iestādē (Autori: Blūma, D., Celma-Zīda, D., Gineite, M., u.c.). R: LU
257. Salite, I. (2002). Teachers Views on the Aim of Education for Sustainable Development. *Journal of teacher Education and training. Volume 1*.
258. Salite, I., Pipere, A. (2006). Aspects of Sustainable Development from the Perspective of Teachers. *Journal of teacher Education and training. Volume 6*.
259. Salite, I. (2008). Educational action research for sustainability: constructing a vision for the future in teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability. Vol.10*.
260. Salite, I. (2009). Ilgtspējīga izglītība demokrātijas un darbības pētījuma skatījumā. *Skolotājs. Nr.1*.
261. Sangiorgi, D. (2011). Transformative Services and Transformation Design.
262. *International Journal of design*.
<http://www.ijdesign.org/ojs/index.php/IJDesign/article/view/940/344>
263. Samuseviča, A. (2012). *Sadarbība jauniešu sociālās atstumtības mazināšanā*. Sabiedrība, integrācija, izglītība. Starptautiskās zinātniskās konferences materiāli. Rēzekne: RA izdevniecība.
264. Silas, D. *Social Model vs. Medical Model of Disability*.
<http://www.specialeducationalneeds.co.uk/social-model-vs-medical-model-of-disability.html>
265. Silverman, J.C. (2007). Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-service Teachers. Teacher Education and Special Education. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Vol. 30, No. 1*. Downloaded from <http://tes.sagepub.com/cgi/content/abstract/30/1/42>
266. Singh, A. (2005). *Comprehensive Action Plan for Inclusive Education*.
<http://www.ncpedp.org/eductn/ed-isu2.htm>
267. *Skola visiem*. (2002). Autoru kolektīvs. Rīga: SAC.
268. Skrtic, T. M. (2005). *A political economy of learning disabilities*.
Skrtic_LDQ_05_Pol_Econ_of_LD-1.pdf
269. Snowman, J., Biehler, R. (2000). *Psychology. Applied to Teaching*. USA: Houghton Mifflin Boston.
270. *Sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu un iekļaujošas izglītības atbalsta sistēmas izveides nostādnes (2009)*.
http://esfondi.izm.gov.lv/upload_file/Nostadnes_19.10.09_%20korigetas_ZS.pdf
271. *Special Education in Denmark*. (1979; 2005). Editor I. Skov Jorgensen. Det Danske Selskab, Copenhagen. 220., Reykjavik. 244.
272. *Speciālā izglītība Somijā*. Downloaded from <http://cacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=FI&lang=EN&fragment=280>.
273. *Speciālā izglītība Portugālē*. Downloaded from <http://cacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=PT&lang=EN&fragment=337>. (skatīts 26.01.2009.).
274. *Speciālā izglītība Itālijā*. <http://cacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=IT&lang=EN&fragment=352>. (skatīts 27.01.2009.).
275. Speciālās izglītības attīstības koncepcija (1997). *Laikraksts „Izglītība un kultūra” - Nr.25*
276. Stangvik, G (1997). *Beyond schooling. Integration in a policy perspective*. Inclusion. Implementation and approaches. London and New York: Routledg. 33-49 p.

277. Stephenson, P., Glynis, R. (2005). Inclusive work at a European level: a case study. *British Journal of Learning Support: Support for learning*. 20 vol.Nr.3.
278. Stubbs, S. (2008). Inclusive Education. Where there are few resources. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/IE%20few%20resources%202008.pdf>
279. Svence, G. (1998). *Personības attīstības psiholoģija*. Rīga: RPIVA.
280. Šenberga, G. (2003). Iekļaujoša skola – nākotnes vīzija. *Mans mazais skolā*. Nr.17
281. Špona, A. (2001). *Audzināšanas teorija un prakse*. Rīga: RaKa.
282. Špona, A. (2006). *Audzināšanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
283. Šulcs, D. (2005). Uzticēšanās skolotāja un skolēna attiecībās. *Skolotājs*. Nr.7
284. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (1995). <http://www.european-agency.org/about-us/european-key-documents/salamanca-statement-and-framework.pdf> (access 05.08.2012.).
285. Šūmane, I. (2012). *Pusaudžu mācību sasniegumus veicinoša mācību vide*. Promocijas darbs pedagogijas zinātņu doktora grāda iegūšanai skolas pedagogijas apakšnozarē.
286. Swann, W. (ed.) (1981). *The Practice of Special Education*. The open University press.
287. Terzi, L. (2008). *Justice and Equality in Education*. A Capability Perspective on Disability and Special Education Needs. London: Continuum International Publishing Group.
288. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, (1995). <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
289. The Teacher Council (2011/3/a). *Further Education: General and programme Requirements for the Accreditation of Teacher Education Qualifications*. Ireland.
290. The Teacher Council (2011/8/b). *Initial teacher Education: Criteria and Guidelines for programme Providers*. Ireland.
291. The Utah Education Association (UEA) (2009). *Necessary resources*. [http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Inclusion_(education))
292. The Warnock Report (1978).
293. Tiļļa, I. (2005). Sociālkultūras mācīšanās organizācijas sistēma. Monogrāfija. Rīga: RaKa.
294. Thomas, G., Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. www.amazon.co.uk
295. Trembay, Ph. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0711Tivat/History_Inclusive_Education.pdf
296. Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S.J. (2004). *Exceptional Lives. Special Education in today's schools*. USA: Pearson Prentice Hall.
297. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004). *Ievads speciālajā pedagogijā*. Rīga: RaKa.
298. UNESCO. Inclusion in Education: Participation of Disabled Learners. *World Education forum*. http://www.unesco.org/education/wef/en-leadup/findings_inclusion.shtml
299. UNESCO (1960). *Konvencija pret diskrimināciju izglītībā, Parīze, 1960.gada 14.decembris*. <http://www.unesco.lv/lv/dokumenti/konvencijas-2/konvencijas-1/>
300. UNESCO (1972). *Learning to Be* (prepared by Faure, E. et al.), Paris. http://www.unesco.org/education/pdf/15_60.pdf
301. UNESCO (1988). *Review of the Present Situation of special Education*. ED-88Avs/38
302. UNESCO (1991). *Education for all*. Jomtien. Thailand World conference. Paris: UNESCO.
303. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
304. UNESCO (1996). *Learning: The Treasure Within*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>

305. UNESCO (2000). *Izglītība visiem*. <http://www.unesco.lv/lv/izglitiba/izglitiba-visiem/izglitiba-visiem-1/>
306. UNESCO (2001). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*
307. UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education Conceptual Paper A CHALLENGE & A VISION*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>
308. UNESCO (2004/a). *Open File on Inclusive Education*. Support Materials for Managers and Administrators. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>
309. UNESCO (2004/b). *Ten questions on inclusive education*. Downloaded from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>
310. UNESCO (2004/c). *People with disabilities*.
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/>
311. UNESCO (2005/a). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France: Paris. 15.-16.lpp.
312. UNESCO (2005/b). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. France: Paris.
313. UNESCO (2005/c). *Young Views on Special Needs Education*. Results of the Hearing in the European parliament. November 3rd, 2003.
314. UNESCO (2005/d). *Education for All: The Quality Imperative*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf>
315. UNESCO (2008/a). Starptautiskā konference Rīgā „Iekļaujoša izglītība: no politiska dialoga līdz saskaņotai rīcībai”. http://www.unesco.lv/lat/index/news/all_news/news1200314905.html
316. UNESCO (2008/b). *Starptautiskās izglītības konferences 48. sesijas secinājumi un rekomendācijas*. Pieejams http://visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/starpt_pieredze/geneva.pdf
317. UNESCO (2009). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline Editor: Daniel Calderbank*. Bangkok.
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>
318. UNESCO (b.g.). *What is Inclusive Education?* Bangkok.
<http://www.unescobkk.org/education/inclusive-education/what-is-inclusive-education/>
319. UNICEF (1998). *Education for all? The MONEE Project CEE/CIS/ Baltics, Regional Monitoring Report No.5*. Florence.
320. UNICEF (2011). *The Right of Children with Disabilities to Education: A Rights-Based Approach to Inclusive Education in the CEE/CIS Region*.
http://www.unicef.org/ceecis/Background_NoteFINAL%281%29.pdf
321. *Universālais dizains* (2007).
http://www.universallutforming.miljo.no/file_upload/engoglatvisk.pdf
322. Valce, M. (2002). *Speciālās izglītības politika*. *Skolotājs*, Nr.3.
323. Vadone, I. (1999). *Speciālā izglītība – integrācija vai iekļaušana*. *Skolotājs*. Nr.4
324. *Vadlīnijas bērnu agrīnai funkcionēšanas novērtēšanai* (2011).
325. Valbis, J. (b.g.). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC, SIA.
326. *Valsts pārbaudījumu norises kārtība* (2013). www.likumi.lv/doc.php?id=263462
327. Vasiļevskis, G. (2008). *Izglītības atbalsta sistēma bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām. Konference "Skola visiem"*. Rīga. www.iac.edu.lv/vienad_iesp/PVD_klasifikacija_vasilevskis.ppt#2

328. Vasiļevskis, G., Falka, S. (b.g.). *Atbalsta komanda skolā*. http://visc.gov.lv/saturs/specizgl/metmat/metod_ieteik_sak.pdf
329. Vayrynen, S. (2000). *Inclusive education - a challenge, a process*. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_v/vayrynen_1.htm
330. Vickerman, Ph. (2011). *Models of Disability and Special Educational Needs*. <http://www.ttrb3.org.uk/models-of-disability-and-special-educational-needs/#tabs-288-0-1>
331. VISC (2013). Eiropas Sociālā fonda projekts „Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide”. http://visc.gov.lv/specizglitiba/esf_projekts_old.shtml
332. *Vispārējās izglītības likums*. <http://likumi.lv/doc.php?id=20243>
333. Vīgante, R. (2002). *Speciālās pedagoģijas teorija un prakse nozares topošo skolotāju izglītībā*. Red. D. Markus. Teorija un prakse skolotāju izglītībā. RPIVA, Rīga: Petrovskis un Ko.
334. Vīgante, R. (2006). Speciālās pamatizglītības programmas un to īstenošana izglītības iestādēs. *Psiholoģija ģimenei un skolai*. Nr.07.
335. Vīgante, R. (2008). *Latvija – Vācija: kopīgais un atšķirīgais*. Žurnāls „Skolotājs” Nr.1.
336. Zigmond, N., Baker, J.M. (1997). *Inclusion of pupils with learning disabilities in general education settings*. Inclusion. Implementation and approaches. London and New York: Routledg.99 -113p.
337. *Ziņojums konsultatīvajai padomei „Izglītība visiem” par galvenajām problēmām un risinājumu virzieniem iekļaujošas izglītības ieviešanai Latvijā*. (2008). UNESCO Latvijas Nacionālās komitejas materiāli reģionālajām atklātajām diskusijām.
338. Žogla, I. (1997). Skolas pedagoģija. *Skolotājs*, Nr.5.
339. Žogla, I. (2001/a). Didaktikas teorētiskie pamati. R.: RaKa.
340. Žogla, I. (2001/b). *Pedagoģiskā paradigma un didaktiskais modelis*. Vispārīgā didaktika un audzināšana. R: Izglītības soļi, 28.-33.lpp.
341. Žogla, I. (2001/c). Didaktiskie modeļi augstskolā. *Skolotājs*, Nr.6, 19.-26.lpp.
342. Zogla, I. (2002). *Towards Sustainability in Education: Principles of Teacher Educators professional Development*// Journal of Teacher Education and training. Volume 1
343. Wang, H.L. (2009). Should All Students with Special Educational Needs (SEN) Be Included in Mainstream Education Provision? - A Critical Analysis. www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/.../3566
344. Wedell, K. (1973). *Learning and Perceptuo – motor Disabilities in Children*. The Gresham Press, Old Working, Surrey.
345. Weigle, K.L. (2003). 115. Lpp. *Positive Behavior Support as a Model for Promoting Educational Inclusion*. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore.USA.
346. Wiman, R. (2006). *Invaliditātes dimensija attīstības darbībā*. Rokasgrāmata – iekļaujošai plānošanai. *Tulkojums Invalidu un viņu draugu apvienība „Apeirons” ESF projekta „Atbalstošas vides veidošana jauniešu ar īpašām vajadzībām integrācijai izglītības sistēmā” ietvaros*.
347. Wilheml, M., Eggertsdottir, R., Marinossion, G.L. (2006). *Inklusive Schulentwicklung*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
348. Winter, J.A. (2003). *The Development of the Disability Rights Movement as a Social Problem Solver*. <http://dsq-sds.org/article/view/399/545>
349. Winzer, M.A. (1993). *The history of special education*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
350. Wolfensbergen, W. (1985). *An overiev of social role valorization and some reflections on elderly mentally retarded persons*. In Expanding systems of service delivery for persons with developmental disabilities. Baltimore

351. Wolfendale, Sh. (1987). *Primary schools and Special Needs. Policy, planning and provision*. Biddles LTD., Guildford and King's Lynn.
352. Wood, J.W. (1984). *Adapting Instruction for the Mainstream*. Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
353. World Health organization (2001). The world health report 2001 - Mental Health: New Understanding, New Hope. <http://www.who.int/whr/2001/en/>
354. World Health organization (2002). *The World Helth Report 2002*. http://www.who.int/whr/2002/en/whr02_en.pdf
355. World Health Organization (2011). *World report on disability 2011*. www.who.int
356. Выготский, Л.С. (1995). *Проблемы дефектологии*. Москва: Просвещение.
357. Выготский, Л.С. (1983). *Собрание сочинений в 6 томах. Том 5. Основы дефектологии*. Москва.
358. Дьюи, Д. (2001). *Реконструкция в философии*. Москва: Логос.
359. Ильин, Е.П. (2005). *Мотивация и мотивы*. Питер.
360. Корсакова, Н.К., Микадзе, Е.В., Балашова, Е.Е. (2002). *Неуспевающие дети*. Москва: Педагогическое общество России.
361. Кузнецова, Л.В. (2002). *Основы специальной психологии*. Москва: АCADEMIA.
362. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д (2001). *Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции*. Актуальные проблемы интегративного обучения. Москва: Права человека.
363. Малофеев, Н.Н. (2003). *Западная Европа: эволюция общества и государства к лицам с отклонениями в развитии*. Москва: Экзамен.
364. Малофеев, Н.Н. (2005). *Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения*. Дефектология, *№.5*.
365. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. (2008/а). *Базовые модели интегрированного обучения*. Дефектология, *№.1*.
366. Малофеев, Н.Н., Шматко, Н.Д. (2008/б). *Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен*. Дефектология, *№.2*.
367. Малофеев, Н.Н. (2009). *Специальное образование в меняющемся мире*. ЕВРОПА. Москва: Просвещение.
368. Наследов, А. (2013). *SPSS 20 Statistics и AMOS: профессиональный статистический анализ данных*. Изд. Питер.
369. Назарова, Н.М. (2000). *Специальная педагогика*. Pieejams http://www.koob.ru/nazarova_n (skatīts 06.04.2007.).
370. Сорокин, В. М. (2003). *Специальная психология*. Санкт – Петербург: Речь.
371. Ольсен, Х. (2001). *Включенное” образование – стратегия для достижения образования для всех* //Актуальные проблемы интегративного обучения. Москва.
372. Пузанов, Б.П., Коняева, Н. П., Горский, Б. Б. и др (2001). *Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития*. Москва: Академия.
373. Разенкова, Ю. (2004). *Дети группы риска*. Московский Институт Коррекционной Педагогики.
374. Роджер, К. (1961). *Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем*. Москва: Международная Педагогическая Академия.
375. Роджер, К., Фрейберг, Д. (2002). *Свобода учиться*. М.: Смысл.
376. Шипицина, Л.М., Сорокин, В.М., Лубовский, В.И., Исаев, Д.Н., Михаленкова, И.А., Мамайчук, И.И., и др. (2010). *Специальная психология*. Санкт-Петербург: Речь.

Marite Rozenfelde

The support system of special needs pupils inclusion into comprehensive education institutions

Monograph

SUMMARY

One of the greatest challenges for a sustainable development is providing all individuals of a community with equal opportunities, that such opportunities would be created for and offered to individuals of various generations as well as to those within the frame of one generation. The degree to which people with special needs can take part in different processes of social life is the indicator of democracy of every country.

In the world, the changes in the paradigm on issues of educating learners with special needs can be traced back to the 1950s, when the idea about inclusion of learners with special needs in general education institutions began to evolve, but this idea has been actively developed since the beginning of the 1970s. In 1994, at the Salamanca conference a new guideline on ensuring special education in the countries of the world was laid down – the transition to creating such education institutions where any child can become part of it. Inclusive education has become one of the most discussed and topical themes that has become popular internationally (*Rouzs, 2006, Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2011/b, Malofejevs, 2008, Mitchell, 2010, Nīmante, 2008/c*). Inclusive education is based on the consideration that education, which provides the basis for sustainable and coordinated development of society in the long term, holds the central role in the social policy field (*UNESCO, 2008/a, Mitchell, 2010*). Inclusive education is a comprehensive concept that can be applied to any country in the world, affecting a variety of policy and implementation approaches in compulsory, higher and teacher education.

Inclusive education characterizes an education institution, which changes, where each learner receives necessary and significant support in the learning process, no one is particularly highlighted. The main focus here is put on work and joint problem-solving of teachers, staff of an education institution and support specialists' team, adaptive and supportive class environment, and classmates' involvement.

Due to the territorial reform and the reduction in the number of learners, schools with a small number of learners start the process of including learners with special needs without having sufficient resources and understanding about the possibilities of ensuring support during the teaching/learning process and supportive activities: mostly learners are included spontaneously, though there are serious problems of national and local - municipal - range that hinder these processes. According to the author's experience, most often „mechanical inclusion” takes place – a learner with special needs is in a classroom of a general education institution and participates in some attempts to be involved in classroom activities by drawing or coloring something, but learning does not happen. The existence of the problem, arising from the fact that learners are „kept” in general education institutions without receiving adequate support and schools do not carry out proper activities in this respect, is indicated when learners with special needs who have learnt in general education institutions before attend the 4th –7th forms of special schools. These children are pedagogically „neglected”: they cannot read, write and sometimes also speak. Consequently, the issues of changing teachers' attitude and activities in lessons in the

aspect of inclusive education and enhancing their understanding about successful inclusive education processes in general education institutions are still topical.

Novelty of the research

The scientific findings of the research, the approved support system for inclusion of learners with special needs in general education institutions and the developed recommendations are considered to be an important theoretical basis, developed on theoretical and empirical research, that can be used in work of municipal boards of education and education institutions in formation of the support system, inclusive education institution and promoting development of inclusive society.

Scientific novelty of the research

- Requirements of operation and development of the support system have been theoretically underpinned, the essence and contributory aspects of the inclusion process of learners with special needs in general education institutions have been identified,.
- Scientifically substantiated innovative support system that can be implemented in general education institutions where learners with special needs are educated has been developed.
- Evaluation criteria of the support system quality have been developed, theoretically underpinned and tested practically.

Practical significance of the research

- The support system for promotion of successful inclusion of learners with special needs that can be used in municipal boards of education and general education institutions has been tested in practice.
- The support system for promotion of successful inclusion of learners with special needs has been implemented in board of education of Rezekne district and it functioned in general education institutions of Rezekne city and region till 2009 (it functions partly since 2009, because many schools with small number of children were closed due to territorial reform, economical crisis and other circumstances).
- The developed and approved support system has been used in formation of the National Inclusive Education Support System (ESF and LR MES NCE project “Creating Support System for Learners with Functional Disorders”, 2010)
- The process of inclusive education implementation in general education schools in Latvia has been studied and recommendations have been prepared for inclusion of learners with special needs in general education institutions.

Research base: 1124 persons involved – 470 (persons involved in the research on the current situation of inclusive education implementation in Latvia), 205 (teachers of Rezekne district involved in the approbation of Support system), 118 (teachers of general education institutions - participants of teachers' professional development courses, evaluators of the developed support system), 16 (headmasters of general education institutions involved in the approbation of the support system), 19 (special education teachers involved in the approbation of the support system), 245 (learners of general education institutions, class-mates of the included learners with special needs), 51 (learners with special needs included in general education institutions).

Content of the monography

The selection of the research theme and its topicality in the fields of pedagogy and special pedagogy are substantiated in the introduction..

Chapter 1 „*Essence, Basic Conditions of Development and Possibilities of the Support System for Promoting Inclusion of Learners with Special Needs in General Education Institutions*” deals with the analysis of theoretical sources and development of the pedagogical-psychological research base, grounded on the literature study.

Section 1.1 „*Education of Learners with Special Needs from the Historical Aspect*” focuses on the historical aspect of changes in attitude to educating learners with special needs that have taken place in the European countries and in the world, starting with the 1970s when the idea about integration evolved and ending with development of inclusive education whose starting point was in 1994 and the Salamanca conference; making conclusions that development of national special education in every country in all historical periods is related to the socio-economic system (*Peters, 2007, Winzer, 1993, Замский, 1995 et al.*), the value system, morality, religious and philosophic views of each particular country and society (*Liepiņa, 2003, Malofejevs, 2008, Winzer, 1993, Малофеев, 2009*), state’s policy concerning its attitude to children with disabilities, legislation on education issues in general (*Kravalis, 1996, Peters, 2007, Winzer, 1993, Малофеев, 2009*), the developmental level of special pedagogy as a field of integrative knowledge relating to medicine, psychology and pedagogy, and historical-pedagogical processes in the world (*Liepiņa, 2003, Kravalis, 1996, Malofejevs, 2008, Peters, 2007, Zamskis, 2007, Малофеев, 2009 et al.*). Inclusive education has become the global political issue and the object of empiric activity, and inclusion processes are in constant development in the historical aspect (*Malofejevs, 2008, Rouze, 2006, Reid, 2006, Winzer, 2007, Малофеев, 2009 a.o.*) since there is a different understanding about implementation of these processes in different countries, and countries constantly seek for approaches and possibilities that are the most appropriate for them (*Evans, Lunt, Wedel, Dyson, 1999, Winzer, 1993, 2007*). A review about the contemporary guidelines and problems tackled on the issue of inclusion in individual countries has been done.

Section 1.2 „*Historical Aspect of Education of Learners with Special Needs in Latvia and Characterization of the Current Situation*” provides the summary and analysis of the ideas relating to historical development of education of learners with special needs in general education institutions in Latvia.

Latvia was incorporated in the Soviet Union till 1991, learners with special needs were segregated in special schools. In 1997, when the conception of Special Education was confirmed (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija [Conception of the Development of Special Education], 1997*), the development of the legislative base for implementing inclusive education in Latvia was started, and a number of regulations were designed: Regulations on the Implementation of the Conception of Special Education Development (*LR MK Regulations No. 490, 2001*); Regulations on the Provision of General Basic Education and General Secondary Education Institutions According to Special Needs (*LR MK October 21, 2003, Regulations No. 579*), etc.

The changes in Latvia’s legislation that have made the regulations and requirements for implementation of inclusive education more adequate for the present situation in Latvia are analyzed in this chapter.

The consultative council „Education for All” was founded in Latvia in 2005. It is a linking organization between the government and society and facilitates the cooperation

with international partners in order to achieve in Latvia the global education development aims set by the World Education Forum and to contribute to introduction of recommendations made by UNO, UNESCO, the EU, European Council and other international organizations into the education field in Latvia. Since the date of its foundation in 2007, a significant contribution to putting inclusive education ideas into practice, as well as to developing methodological recommendations and materials for carrying out inclusive education work at schools has been made by the State Special Education (hereafter the Department of Special Education of NEC of MES) of the National Centre for Education (hereafter NEC) of the Ministry of Education and Science (hereafter MES). It is of great importance that addressing the needs of special education in an inclusive environment is one of the most important directions in education policy. The issue has been defined in the form of concrete tasks in „Guidelines for the Development of Education in 2007–2013”, the priorities of Latvia’s National Development Plan (NDP) for 2014–2020, and Guidelines for the Development of Education in 2014–2020 (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam, 2012*). During the period of 2011–2013, within the framework of the project „Creating Support System for Learners with Functional Disorders” implemented by the European Social Fund and NEC, which was aimed at developing the support system on the national level in order to provide learners with functional disorders with qualitative education in Latvia and promote their inclusion in society, the support system for learners with functional disorders has been created in Latvia, which is based on the support system developed by the author of the doctoral thesis in 2005, approbated within the period of 2005/2006 school year – 2008/2009 school year and described in Section 1.5. Information about the review research, carried out the by the author, concerning teachers’ attitude to implementation of inclusive education in general education institutions and evaluation of the inclusion process is provided at the end of the Section 1.2. The objective of the research was to determine the current situation of inclusion of learners with special needs in general education institutions in Latvia from the point of view of teachers' attitude, support provision and problem solution. 470 respondents took part in the survey, from whom 94 (20%) were headmasters and persons taking decisions on the strategic level, 376 (80%) respondents were teachers, psychologists, special teachers and other specialists. 145 (30.9%) respondents consider that their schools are ready for implementing inclusive education, 271 (57.7%) think that their schools are partially ready for it, but 43 (9.1%) respondents maintain that their schools are absolutely unready for inclusive education. 150 (31.9%) respondents state that learners with special needs are a normal, ordinary thing in their schools, while answers of 277 (58.9%) respondents testify to the fact that learners with special needs are seen as exceptional cases in their schools. The majority of the respondents - 240 (51.1%) – have a positive attitude to inclusive processes and they are ready to participate actively in the implementation of inclusive education, 172 (36.6%) accept everything passively, while 49 (10.4%) are either openly or latently against it. **Section 1.3** „*Theoretical Justification of the Inclusion Process*” deals with the interpretation of the essence of inclusive education idea from different viewpoints and approaches: *medical approaches* whose philosophical cognition is the following: there is a norm and something that differs from the norm (*Oliver, 1990, Mason, Reiser, 2000, Lindsay, 2007, Winzer, 1993, 2007, Выго, 2003 et al.*); *economic usefulness approaches* that measures man’s normality in relation to his/her contribution to the production of social gross product (*PVO, 2003, World Health organization, 2001, Malofjevs, 2008, Малофеев, 2009 et al.*); *social approaches* that

consider disability as a problem created by society, the emphasis is put on individual's full integration into society, stating that disability is not a feature characteristic of an individual (*Ainscow, 1995, 1999, 2007, Barnes, 2012, Būts, Einskovs, 2000, Mason, Reiser, 2000, Oliver, 1990, UNESCO, 2005/2, 2005/3 et al.*), but rather a complex of conditions, many of which have been created by the social environment. Philosophical principles of inclusive education defined in the Salamanca declaration are emphasized (*UNESCO, 1994*).

The educational process of learners with special needs is analyzed in the aspect of pedagogical objectives, changes of pedagogical paradigms, didactic models (emphasizing the constructivist didactic model), teachers' attitudes, changes of education institutions' environment and operation (*Rye, 2001, 65*). Inclusive education is also analyzed from the aspect of schools operation: inclusive education changes three the most essential spheres of school life: culture, policy and practice – teaching and learning (*Booth, Ainscow, 2002*), where a joint action of the whole class as a social unit is underlined in the teaching/learning process; education is referable to all learners without singling out some separate group; inclusive education is characterized by three key elements: presence, participation and achievements in the broadest context of education; it is the de-professionalization that manifests itself as interest of all teachers and their joint work with all learners to meet their educational needs (*Thomas, Walker, Webb, 1998*); it is a democratic approach where all the parties participating in the process are involved in school life, in joint decision-making; it is communication that ensures effective mutual communication where all hear each other and every voice is lent an ear to (*Thomas, Walker, Webb, 1998*).

Section 1.4 „*Creation of the Support System for Including Learners with Special Needs in General Education Institutions*” analyzes recommendations for creating the support system and experience of Western European and the world countries, the key issues to be addressed at the strategic level (development of the national support system, its maintenance and resource provision) and the tactical level (development of the support system of municipal and education institutions, its provision) are discussed.

The key approach is to address the support system-building issues at three levels: governments, teachers and learners (*Education White paper 6, 2001, Mitchell, 2010, 11.ch. Ras, 2008, Wolfendale, 1987, Birkett, 2004, 14-15*) which means - *support for an educational institution, support for teachers, support for pupils*.

The support system models that have been or are being implemented in the world are described and analyzed: the model of the Botswana's support system (1990), the model of the education institutions support by Wolfendale, the model Ghana's (*author's name*) inclusive education support system. UNESCO studies suggest that *there is no single perfect model of inclusive education system creating, but the basic principles of inclusive education of the established models are implemented in the local context* (*UNESCO, 2009, 144*), there is no single model showing how an inclusive education institution looks like and operates, because *each country, municipality, education institution develop its own inclusive education support system* (*Dyson, 2010, 79; Nīmante, 2008/c, 156*). The concept *support* should be perceived more widely, in the sense of any kind of activity that enhances an education institution's possibilities to adjust its operation according to the diversity of learners (*Būts, Einskovs 2000, 2008*).

The support structures that influence inclusive education are extremely diverse and often involve a range of specialists from various services who apply different approaches and methods. The developed support systems may function as both a support for inclusion and an obstacle for it (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra [European Agency*

for Special Education Development], 2009). The support systems that maintain inclusion consist of services, organizations and resource centers of various specialists, and involve different specialists reflecting the needs of the local level. Resources necessary for organization of the support for learners with special needs and promotion of the inclusive practice are the following: human resources, material and financial resources, access to information and knowledge (Miles, 2000).

Sub-section 1.4.1 „Regulations for Successful Inclusion of Learners with Special Needs in General Education Institutions” emphasizes that changes should be implemented in all levels and the whole system of the field if development of inclusive education is desirable (Booth, 2000).

By initiating and creating the support system in the national, local government's, educational institutions' levels, it is important in advance to carry out informative and educational work to promote a change of public attitudes in relation to including learners and people with special needs in society. The questions concerning the general education system should be discussed, organizing a possibility to spend time and work together.

The formulations of inclusive education, given by many scholars - experts, characterizing a successful education institution implementing inclusive education, imply the following: support is provided and functions inside and outside a school; cooperation between the headmaster and school administration takes place, cooperation with parents and local community is encouraged, cooperation and experience exchange among different institutions are ensured; the ethos is positive and culture is forthcoming there, resources are used flexibly, adults are provided with long-term professional development, the range of highly assessed results is wide, opportunities to participate in various activities, research and development projects (frequently by attracting external partners) are given; confidence that becoming inclusive involves not only paying attention to special education needs, but also carrying out vast general improvements in schools; self-evaluation and the audit of policy and practice take place (Ainscow, Dyson, Weiner, 2013, Florian, 1997, Guseva, 2012, 33 -34, Jenkinson, 1997, 155, Rieser, 2013, 134, Rouse, Porter, 2001).

Conclusions, made by West European and world countries, are studied. They concern the operation of a successful inclusive school in Europe and other countries of the world that use both internal resources of a school and assistance of out-of-school special schools and services; four basic support-providing forms are analyzed (preventive support; informative-consultative support; differentiation of the curriculum and teaching/learning process; improvement of the learning process and education environment for learners with special needs); the basic strategy for support organization – ensuring with general and specific information, inclusion in activities, changes in the education system and education institutions – are considered (EADSNE, 1998, Malofejevs, 2008, Olsen, 2001, Pathways to inclusion, 2005). It can be concluded that inclusion of a learner with special needs is possible if the following definite conditions are observed: forthcoming attitude (a learner should feel secure and belonging to the environment); qualitative teacher-learner relationship (to accept a learner, to seek for individual adaptation possibilities); a different value system (cooperation, team work, performance adequate for everybody); inclusion apart of learners' achievements; individual education programs; team work; mediation for all learners in a class, support (neither too much, nor too little, so that a learner would not develop dependence on the support); professional training for a teacher; regular meetings of the parties included, parents' participation and support, learner's choice concerning

which school – special or inclusive – he/she would like to attend. Those, who shape the policy of education, can encourage and urge to choose inclusive education by attracting the necessary resources (Roth & Szamoskozi, 2005, UNESCO, 2001).

Sub-section 1.4.2. „Development of the Educational Environment for Promoting the Inclusive Education Process” focuses on the compliance of the school's education environment (Małicka, 2004, Rumpeja, Koçe, 2001, Salite, 2009, Šūmane, 2012, Дьюи, 2001) and learners' special needs in the aspect of inclusion, underlining that the educational environment is a purposefully organized set of physical, social and informative conditions, where learners form and implement their experience: knowledge, skills and attitudes towards themselves and to the world around them (Šūmane, 2012), because, when speaking about including a learner with special needs, an adequate environment should be created in a general education institution – a purposefully organized set of physical, social and informative conditions that enhance development, motivate for activity, provide opportunities to develop one's abilities and to acquire individual experience, allow each learner to work according to his/her abilities and in appropriate pace and time, and transform knowledge into action by applying a diversity of technologies. The first prerequisite is creation of such social environment in an education institution (Špona, 2001, Valce, 2002) where a learner with special needs would be sure about his/her belonging to this environment and would feel secure to work in this environment (Jonsson, 2006). When learners with special needs get included in general education institutions, the necessity to alter the physical environment may appear, and this is the next prerequisite for successful inclusion. An education institution strengthens the feeling of belonging by adjusting furniture and other equipment to the needs of these learners (North, McKeown, 2005). In order a learner with special needs could successfully acquire the scope of curriculum possible for him/her, the individual approach is compulsory; it is an important condition for qualitative education assurance, which provides educational opportunities for learners for whom the generally accepted methods of development promotion are proved to be inefficient. Individual approach involves, for instance, ensuring a learner with special needs with individual supplementary aids and information technologies (IT), if a learner is unable to participate in the educational process in the usual way (North, McKeown, 2005).

In the 1990's, the inclusion theory for pupils with special needs was developed and new approaches to reduce barriers to education were thought about when discussions on a new term – universal design (hereinafter referred to as UD) – began. It is described as creation of the environment and products that are available for anyone's usage without adjustments and special assistance. UD is recognized as a new way of thinking, a conceptual and practical model that makes to review an institution's and a teacher's work in a classroom: objectives, methods, materials, and evaluation in order to satisfy various learners' needs, reduce barriers that exist in the inclusive education system, and make the physical, informative, and service environment accessible and inclusive.

Sub-section 1.4.3. „Teachers' Competence, Psychological and Methodological Readiness for Inclusive Work” places emphasis on the view that inclusive education can be understood as the *presence* of all learners (access to education and attendance of education institutions), *participation* (quality of the learning experience from the learners' perspective) and *achievements* (learning process and results of the curriculum acquisition) in general education institutions (*Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra*,

2011/c,2). Teacher's attitude, position, and internal readiness are of great importance in the aspect of inclusive education and its implementation (*Silverman, 2007*).

Inclusive education researchers believe that teachers can be the main factor for successful inclusion if a teacher would see a learner as an opportunity to become a more professional teacher by solving learner's problems (*Peters, 1999, 15-16, Rouse, 2008, 8*). A teacher must be with „open minded”, flexible and with high tolerance towards differences and changes in the usual work. Teachers should remember that self-realization of each learner in a class is his/her responsibility, that there is no need to wait when someone will say how to work and what to do with each learner, but it should be sought by oneself. A teacher should acquire a variety of teaching strategies and be able to use them effectively, adapt the material, change working methods, develop programs to help each learner (*Stangvik, 1997, 40*), work in a team with staff of an education institution and parents to ensure the most relevant environment for a learner. A teacher has to treat all members of the learning process as equal partners, listen to other professionals, learners with special needs, their peers and respect their views, striking compromises and trying out new situations.

European Agency for Special Education Development published the profile of an inclusive teacher in 2012. There were identified four basic teaching and learning values that form the basis for operation of all teachers in inclusive education. These core values are related to the fields of teachers' competences that consist of three elements: attitude, knowledge, and skills (*Skolotāju izglītība iekļaušanai, 2012*). The profile of an inclusive teacher is based on the following structure of key values and competencies: assessment of learners' diversity – diversity in education is seen as a resource and value; support to all learners – teacher's expectations are equally high for all learners' achievements; work together with others – cooperation and teamwork is the essential approach to work for all teachers; personal professional development in teaching is a learning activity, and teachers are responsible for their own lifelong learning.

Sub-section 1.4.4. „Parents' Involvement in Implementation of the Education Process Objectives” describes parents' role in the inclusion processes and possibilities of being supported by teachers (*Danielsa, Steforda, 1999, Ervwin, Soodak, 2003, Kolmens, 2004, u.c.*).

Learners' achievements in the education process are significantly determined by parents' support and encouragement (*Mitchell, 2010, Peters, 1999, Porter, 2001*). Parental involvement in operation of an education institution and a class is obligatory, because parents can be the driving force behind the success of their children; it is very important that a pupil receives appropriate adult support throughout the day. Another important rule to help parents (especially those who deny inclusion) and learners is education of parents, usually mother, in order to realize that inclusion provides social, interpersonal and personal benefits, higher academic results, and enriches the educational environment for all learners. The essence of work in an inclusive education institution is coordination of the needs of an education institution, children with special needs and their parents by carrying out group and individual counseling to learners and families; work with a learner's life at home, at school, in society; problems affecting learner's inclusion in an education institution; mobilization of education institution and public resources in order to give a learner the maximum opportunity to gain benefit by learning at the particular education institution.

Section 1.4.5 „*Creation of the Support System in the National and Municipal Level*” deals with creation of the possible support system in the national and municipal level; the support providing structures possibly included in the system, their functions and interactions in the support system, according to the situation and processes in Latvia, are determined. In the suggestions drawn up by UNICEF, taking into consideration the right of learners with special needs in the inclusive education process, it is established that the *government-wide measures* have to be implemented (political will and good governance; measures that promote responsibility, transparency, accessibility, and the rule of law; recognition of the current situation and commitment to organize comprehensive and long-term measures to tackle issues related to social exclusion and discrimination against learners with special needs and disabilities in the educational process. During the development of the doctoral thesis research, the unified national inclusive education support system does not exist in Latvia.

Municipalities and education institutions that have started the inclusive activities either carry out or do not implement the supporting activities in the level of their own understanding, forming their attitude and work system. Latvian government-wide measures of promoting inclusive education and inclusive society are reflected in the Latvian National Development plan 2007- 2013 (*National Development plan* [Nacionālās attīstības plāns] 2007-2013, 2006) in the country's growth model „People First” that suggests also to provide individuals with special needs with access to education in all its forms and stages. The country is supported by ESF project funding branch for development of the single nation-wide inclusive education support system.

Municipality's support has an important role in creating an inclusive education institutions, and it should be understandable to everyone: local policy makers, headmasters of education institutions and teachers involved in acquisition of common objectives (*Meijer, PIJL, Hegerty, 1997, 150-161, Stubbs, 2008*). One should be aware that the result of the inclusive process depends not only on a specific education institution where this process has been started, but also on how successfully specialists working in institutions of the specific municipality or the nearest municipalities, MES, services responsible for special education, lecturers and structural units of higher education institutions involved in training teachers and specialists for work in the field of inclusive education, children institutions and organizations, social services and non-governmental organizations will be involved in this process by contributing to developing respective structures in the municipality's department of education and joining in the common support system (*Wolfendale, 1987*).

The municipality's possible action in creating the support system for inclusive education institutions by forming the School Support Centres (SSC) and support teams (ST) in education administrations is analyzed in the following section, tasks for the common support system of these centers and teams are considered.

It is emphasized in **Sub-section 1.4.6** „*Development of the Support System in General Education Institutions*” that inclusive education is a teamwork - responsibility and duty shared by the whole education institution (*Jonsson, 2006, Mitchell, 2010, Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, 2004*). The following parties are involved in creating the support system of an inclusive education institution: in the tactical level - subject teachers, psychologists, special teachers, speech therapists and other specialists, parents, learners; on the strategic level - headmasters of education institutions, staff of municipality

responsible for a particular field, deputy directors, methodologists and other people who have the decision-making right.

Authorities of education institutions that initiate work on development of inclusive education institution *have to establish their own ST of an education institution*, which, in cooperation with SSC ST employees of the municipal education department (*EDUCATION WHITE PAPER 6, 2001, Ras, 2008*), implements the necessary support for all parties involved in the inclusion process. The element of the inclusive education support system - ST should be formed within the particular institution, so that everyone involved could help each other (*Reid, 2006, 101*). Operation of the education institution's ST is a specific form of cooperation between professionals, involving specialists who solve learners' problems (*Samuseviča, 2012*).

Composition of specialists forming the education institution's ST - speech therapist, psychologist, social teacher, special educator/special education teacher, a doctor et al. - may vary depending on the needs of learners in the particular education institution and their causing conditions (*Hunt, Doering, Hirose-Hatae, Maier, Goetz, 2003, Vasiļevskis, Falka, bg; Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Needs, 2005, 114*). The ST composition, responsibilities and characterization of the support actions has been identified in legislation of Latvia (*Vasiļevskis, Falka, b.g., IZM, 2009*). M.Giangreco, S.Broer and S.Edelman points to the fact that the lack of professionals' support can create a crisis in an education educational institution, because employees of an education institution do not understand what to do (*Giangreco, Broer, Edelman, 2003, 168*). The inclusion process in an education institution must be also supported by learners, parents, other education institutions and universities (*Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students With Special Education Needs, 2005, 112*).

Tasks of the work process and work organization issues of the education institution's ST specialists are described further in the sub-section.

In **Sub-section 1.5** „*Support System for Promoting Inclusive Education in Rezekne District*”, the support system developed by the author for including learners with special needs in the educational process in general education institution in Rezekne district has been presented. The system was approbated in 20 general education institutions in Rezekne district from the 2005/2006 school year to the 2008/2009 school year (including), during the project of ESF, MES and The Education Department of Rezekne district with the participation of staff the Norwegian Ministry of Education STATPED (special education support department). Effectivity of the support system (see Figure 1) performance will be demonstrated during the research.

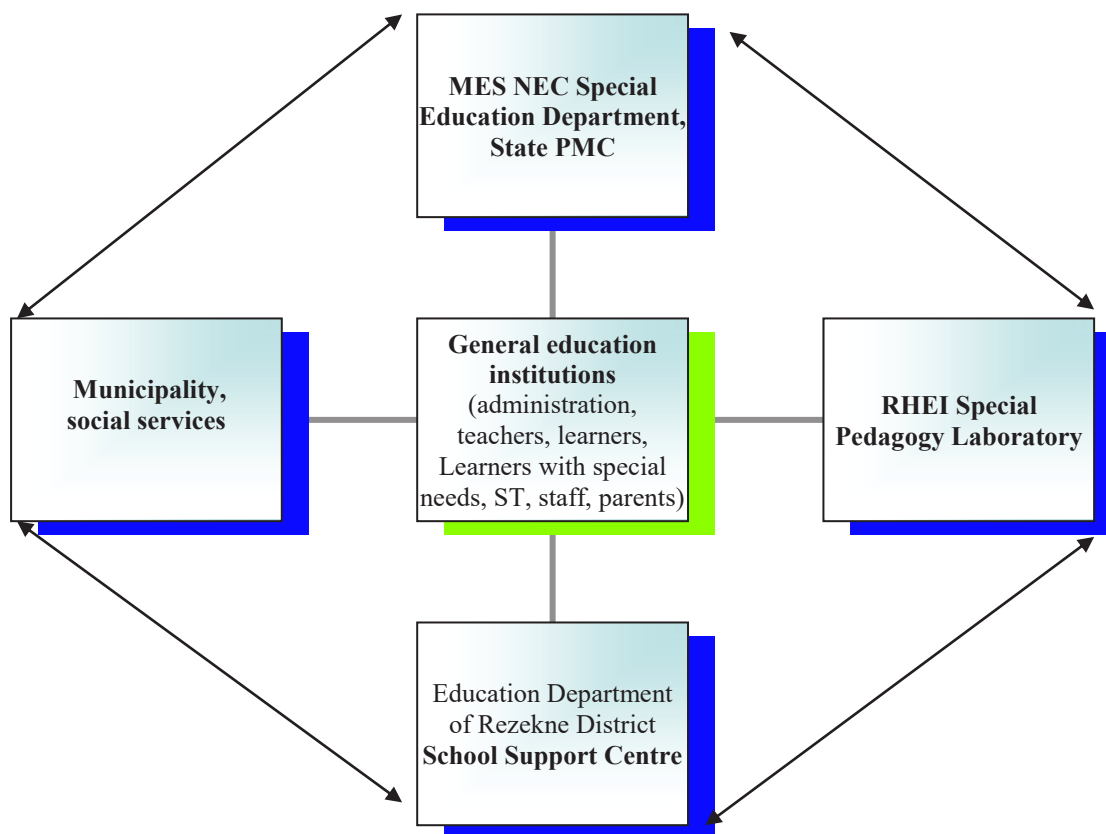


Figure 1. Support system for learners with special needs included in general education system (Rozenfelde, 2005)

The developed support system unites in common operation of everyone who are able to support education institutions of Rezekne district and city in the following three aspects: support for teachers, learners (their parents) and a school in general. *The support system* joins together all people (various levels of education implementation activities and responsibility in Rezekne city, district and republic) who are ready to engage in the process for including learners with special needs in the education process in general education institution. Their cooperation in the inclusion process is evaluated and described. The basic functions of the parties involved in the support system are described in detail in the sub-section.

Since staff of special education institutions do not show a readiness to cooperate, special education institutions are not included in this support system.

The evaluation of the support system according to the criteria of inclusive theory has been made, the evaluation of the support system from different aspects is provided: whether support providers at different levels are included in the system, whether the support is provided individually and systematically, whether applicability and sustainability of the support system is envisaged, etc.

In **Chapter 2** „*Research on the Support System for Including Learners with Special Needs in the Education Process of General Education Institutions*”, the course of the action research has been described, the results obtained from the support system

approbation have been analyzed and verified, suggestions and conclusions have been developed and introduced.

In **Chapter 2**, the action research, carried out by the author from 2005 till 2008, has been described; it focuses on development and progress of the aspect of the education process (inclusion of learners with special needs in the educational process in general education institutions) in particular conditions (*Geske, Gr̄infelds, 2001, 29*). The action research describes the particular problem in the particular conditions (*Reason, Bradbury, 2001; Sangiorgi, 2011*); it is connected with the particular situation in which a problem is diagnosed and solved in the same context, cooperation between researchers and practitioners take place as well as introduction of their activities in practice and continuous evaluation of the situation (*Geske, Gr̄infelds, 2001, 47*). The participatory action research method has been used in research (*Sangiorgi, 2011; Reason, Bradbury, 2001*).

The author's research program is described, the chronological research plan is given, the stages of the research data acquisition and the target groups selected for the research are justified in the section. The methods applied in the research, their choice and application conditions are characterized.

In order to carry out research and compare the obtained repeated results, in 2005 the author developed a questionnaire for headmasters, special education teachers and teachers of general education institutions that include learners with special needs, based on methodology by Dz.Albreht (*Albrehta, 1998*), A.Lasmanis (*Lasmanis, 1999/a, 1999b/w*), A.Geske and A.Gr̄infelds (*Geske, Gr̄infelds, 2001*). The survey was repeated in all phases of the research. The questionnaire included both open and closed questions that allowed to obtain both quantitative and qualitative data. All questions included in the questionnaires provide information about respondents' overall and working experience with learners with special needs, respondent's and his/her colleagues' attitude towards the fact of inclusion, problems faced by a respondent in an education institution in this respect, assessment of the education institution's environment towards the included learners, education institution's ST and specialists work and changes that have occurred since the ST started its operation in an education institution, help receiving opportunities at SSC or elsewhere, respondents thoughts about the necessary changes in operation of teachers, support providers and education institution as a whole.

The quantitative data obtained from the questionnaires are recorded and processed in SPSS program. The input data coding system is formed; it is necessary in order to move from the text of specified multiple choices or attitudes expressed in the questionnaire or ratings, to the numeric values, which are then processed by SPSS with assistance of commands and operation mode (*Наследов, 2013*).

The obtained quantitative data was non-parametric, the following methods were used for its analysis:

- test to determine the frequency distribution;
- *Mann - Whitney U test* - a non-parametric method for comparing two independent samples and identifying differences at the level of researched characteristics; in the particular case - to determine differences depending on the gender of respondents;
- *Kruskal Wali H test* - a non-parametric method for comparing more than two independent samples and identifying differences at the level of researched characteristics. The research test was used to determine differences depending on the respondents' profile codes (respondents' age, the total length of service, pedagogical length of service and the subject taught by a respondent);

- *Wilcoxon Signed Ranks test* - it is used to compare researched characteristics under two measurements to determine in order to determine dynamics of changes (Наследов, 2013);
- *Kolmogorov-Smirnov Z test* - it is used for testing the hypothesis of statistical significance of two empirical distribution differences (Raščevska, Kristapšone, 2000,194).

Based on theoretical studies, the support system should provide support for an education institution, teachers and learners (Birkett, 2004, 2007 et.al.), the educational environment should be inclusive and supportive (Herbert, 1974 et.al.) and practical studies abroad in order to establish the quality of the support system and demonstrate the changes of situation in Rezekne district education institutions by implementing inclusive education and the support system's operation in the educational process in different education institutions. The author prefers the respondents of her survey to be *headmasters of general education institutions* (strategic level - the head of an education institution determines the processes taking place there and supports changes in operation of an education institutions, engagement in the project and the support system), *teachers* (tactical level - the main person in implementation of the inclusive education process) and the ST specialists - *special education teachers* (the ST managers of an education institution), but at the end of research - *learners with special needs* (according to the inclusive education principles, a learner is not just a passive subject for education institution's staff influence, but he/she is actively involved, participate in the learning process and gain achievements) of general education institutions and their *classmates* (classmates' attitude, behavior and action form microclimate of a class on a daily basis, which in turn, determines feelings, behavior and operation of a learner with special needs in the educational environment).

Chapter 2 provides assessment that has been carried out by analyzing the survey answers of teachers of education institutions, involved in the support system approbation, received at the beginning and at the end of the research. The responses describe teachers' personal attitude for inclusive education implementation in relation to learners with special needs, provide comparative evaluation of operation of the education institutions' ST and the education department's SSC that characterizes support received at the same time by a teacher and a learner with special needs. It is also analyzes teachers' evaluation of the education institutions' environment in relation to inclusion of learners with special needs, because the environment is important for individual achievements of learners with special needs included in the educational process. Respondents' answers to questions showing their attitude towards inclusion of learners with special needs, compliance of the education institution environment with learners' special needs and the ST operation in the support system are significant in the research aspect. The analysis of the results of both Wilcoxon Ranking test and test to determine frequency distribution shows that *there have been significant change* Comparing the data obtained at the beginning and at the end of the research, the results show that teachers see a problem in the fact that learners with special needs are included in an education institution at both stages at the beginning and at the end, but teachers of general education institutions are more confident about their ability to deal with these problems and work with included learners.

The results of teachers' surveys, verified with Kolmogorov-Smirnov criterion, show that there is a significant difference between the data obtained from the first teachers' survey and those of the final survey, which testifies to the fact that during the functioning

of the support system, essential changes have taken place in work of schools in relation to implementation of inclusive education in the context of learners with special needs.

Since the ST-s started work at education institutions, positive changes have taken place in everyday work of schools and teachers. Teachers' attitude towards the fact that the ST has started its operation in an education institution is initially more neutral, but generally positive and hopeful, because there is no real clarity of the role of the ST in everyday life of education institutions. The analysis of Kruskal - Wallis test results show that there are maximally significant differences ($p = 0,000$), depending on the subject taught by a respondent: the major changes are noticed by primary school, language and literature and informatics teachers. Thoughts of primary school teachers, language and literature teachers about the ST operation are more positive at the end of the research. It can be explained by the fact that primary school teachers teach a large proportion of subjects for learners of Forms 1-6, spelling, develop reading and writing skills, computing skills, including learners with special needs, and most often teachers face problems caused by learners' development disorders that they try to solve with the help of the ST. The data obtained at the end of the research indicate that the attitude has changed to the positive side, because now attitude towards the work of the ST in an education institution is responsive, encouraging and positive for around 80% of the surveyed teachers.

The importance of the SSC, concerning the inclusion issues of the education institutions' support operation, has considerably grown. Initially, teachers use the services provided by the SSC specialists relatively little: 44% use them seldom or rather seldom, 22% are not informed about this possibility, while at the end of the research already 67% of teachers use specialists' assistance whenever they need it, 22% - use it often or rather often. At the initial stage of the research, only 1/3 of special education teachers and headmasters turn to the SSC for assistance. At the final stage of the research, already 2/3 of teachers and 1/2 of headmasters use the assistance of the SSC to tackle problems related to learners with special needs. The data analyzed confirm the assumption that the SSC fulfils its functions and can provide support to employees involved in the inclusive education process.

As far as the favorable environment for learners with special needs is concerned, 99 or 69% of teachers think that the environment in their school is favorable for such learners at the beginning of the research, and 138 or 96% of teachers are of this opinion by the end of the research. At evaluating the education institution's environment, the idea that a small number of learners in a classroom, especially typical for small country schools, may be advantageous for learners with special needs in the inclusive education processes is heard many times. It can be concluded that the inclusion process takes place in general education institutions involved in the research, the education institutions' environment is positive for a learner with special needs. The work of the support system has resulted in positive changes in all aspects of school life, however, a lot of work is yet to be done in respect of developing inclusive school's culture.

Conclusions

The topicality of the monograph „Support System for Promoting the Process of Inclusion of Learners with Special Needs in General Education Institutions” is substantiated by the situation in Latvia’s general education institutions, where, due to various objective and subjective circumstances, the issue of inclusion of learners with special needs has been brought into focus only now, though it has been already implemented in some schools in Latvia for more than 18 years. There is a discrepancy in Latvia between the MES politically determined direction and the real praxis at schools.

In the result of the theoretical research, the following was concluded:

1) research on the organization and process of the inclusive processes for learners with special needs in different countries of Europe and the world, and the analysis of literature sources have proved that, in order to respond to the developmental and educational needs of learners with special needs, to provide them with support corresponding to the special needs of each learner, definite prerequisites should be taken into consideration:

- *on a national level there should be a unified, nationally financed support system for implementing inclusive education that would embrace support providers at different levels and for different needs;*
- *municipalities, education departments should organize (premises, equipment, maintenance expenses) and maintain by financing provided by the state (specialists’ salaries) centers of inclusive education at their education departments (part of national support system) that, by involving specialists of higher education institutions, practitioners of special schools, medical specialists et al., would provide various kind of support for those involved in the inclusion process – for school, teachers, learners;*
- *general education institutions should organize and maintain the support system of their own institution (part of a joint national and municipal support system) that would involve formation of an efficiently working specialists – support team (ST): a special pedagogue, a speech therapist, a psychologist et al, providing this team with premises, necessary materials etc., giving opportunities for teachers’ professional development, and accessibility to professional consultants for all those involved. The support system should unite all those who are involved in the process of including learners with special needs in general education institutions at different levels of education implementation and responsibility, thus facilitating receiving education according to learners’ needs and ensuring them with support during the educational process which is given by well-educated and motivated ST specialists and teachers, for whom opportunities of receiving consultations, professional development and getting support are accessible in various institutions and organizations;*
- *a prepared, supportive physical environment of an education institution should be accessible for learners with various developmental disorders;*
- *a social environment of an education institution should be prepared and supportive (teachers are morally ready and competent to work with learners with special needs; attitude of general education institution learners and their collaboration with learners with special needs are supportive and inclusive; the support system functions at education institutions, attitude of society (parents, employees of an education institution) is positive during the inclusion process and learners with special needs are able to actively participate in all activities of school life);*

- *a prepared and supportive informative environment is necessary* (learners and teachers are supplied with teaching aids, supplementary aids and technical aids necessary in the teaching/learning process, which all are tailored to the needs of learners).

The support system developed in the result of literature and document research, the action research done during its approbation and the analysis of approbation results allow concluding the following:

- 1) in the result of implementing the support system developed and approbated by the author, with active participation of all those involved in the system on both the strategic (MES, municipality education department, school administration et al.) and tactical level (specialists of the SSC and the ST, teachers, consultants – experts in special pedagogy), by accumulating theoretical knowledge and practical experience, developing one's competence, learning from the best experience in other countries and in Latvia, teachers' attitude to inclusion of learners with special needs and their practical activity positively change, and their conviction that they can meet the educational needs of included learners strengthens;
- 2) during the process of the support system approbation, the environment of general education institutions has become more favorable for learners with special needs, other learners willingly accept them and help them during the educational process, each according to their own understanding, and there is only an insignificant number of those who try to dissociate themselves from this;
- 3) the ST-s have become more competent to render assistance to teachers, parents, individual help to learners; in case of need, asking for help in Rezekne regional SSC and using opportunities of getting consultations, methodological assistance, services of diagnostics from other specialists (academic staff of Rezekne Higher Education Institution, teachers of special schools, specialists of NEC Special Education Department);
- 4) the scientific strength is ensured in the action research (*Kropļijs & Raščevska, 2004*):
 - *reliability* (the author's lasting stay in the researched environment, application of the triangulation method – the subject has been treated from different viewpoints and a set of diverse data has been collected (staff of an education institution on the strategic and tactical level (administration, subject teachers), specialists (special education teachers), learners (learners with special needs, their class-mates); the discussion of the research with more experienced colleagues (scientific supervisor of the doctoral thesis, academic staff of higher education establishments, experts of Norwegian STATPED), negative cases within the research process are analyzed;
 - *applicability* (a detailed description of the research context);
 - *consistency* (logic and quality of research action program structure and results);
 - *neutrality* (reliable data collecting tools);
- 5) tools for ensuring scientific strength are used in the research (*Kropļijs & Raščevska, 2004*):
 - *impartiality* (all respondents express their views, the research results are contextualized, the author's lasting stay in the researched environment, application of the triangulation technique);

- *ontological authenticity* (research participants gain a deeper understanding about the theme during the research; participants evaluate their own positions in the relation to the theme);
 - *educational authenticity* (participants gain a deeper understanding about the theme and one another's position);
 - *catalytic authenticity* (the research results are useful and adequate for the research participants);
 - *tactical authenticity* (the research processes and practice generate energy for changes);
- 6) there are significant differences between the results obtained at the beginning of the research and those obtained at the end of the research. Respondents' assessments show a positive dynamics in changes of assessment criteria that may be indicative of the quality of the developed support system – ability to provide support for education institutions, teachers, learners and parents in the process of implementing the inclusion of learners with special needs;
- 7) the practical research part provides positive and reliable results that testify to the quality and sustainability of the support system. The author considers that the support system can be used in a broader context, because the support system has been verified in general education institutions of Rezekne district and has produced positive results, and consequently, it can be used in local municipalities and general education institutions for solving similar problems.

As a result of the theoretical and empirical researches, the author has developed recommendations for intensification of the inclusion processes and successful implementation of the processes of including learners with special needs.

RECOMMENDATIONS

for intensification of the inclusion processes and successful implementation of the processes of including learners with special needs

1. Developers of the normative base of special education (MES, NEC Special education department) would have:
 - 1.1. to maintain the inclusive education support system on the national level, ensuring the further development of inclusive education and opportunities for real activities in normative documents of education, both financially and in practice;
 - 1.2. to promote the process of including learners with special needs in pre-school education institutions by supporting development of pre-school education institutions;
 - 1.3. on the basis of inclusive education support centers organized in Latvia in 2011 or of special pre-school education institutions, to create opportunities for early diagnostics, pedagogical-psychological support and support for families with children with special needs as close to places of their residence as possible;
 - 1.4. to make changes to legislation, introducing the requirement to train special education teachers in study programs (not in 36-72 hour further education courses) and teacher professional development courses only in those higher education institutions that implement teacher training study programs: carrying out pre-course test in order to find out the level of teachers' competence, attitude and experience, and, depending on the results of the test, provide them with respective training;
 - 1.5. ESF money should go to implementation of the projects on inclusive education and promotion of society development in general education institutions as a priority, including projects on purchasing IT technologies for implementation of inclusive education process;
 - 1.6. to provide education institutions with unified, nationally financed methodological materials and teaching aids developed by specialists – university lecturers and practitioners and aimed at work in inclusive education ; 1.7. to attract highly professional and experienced teachers for work in MES and NEC with regard to issues of planning, organizing and implementing special education, thereby not allowing ambitious, non-professional people to occupy responsible positions for implementing the policy of special education;
 - 1.7. to promote the cooperation between education institutions and non-governmental organizations;
 - 1.8. to develop a common understanding about inclusive education among employees of education institutions and society.
2. On the level of municipality, education department:
 - 2.1. to develop the support system as part of the national support system on the territory of municipality in order to provide support for employees of general education institutions working with learners with special needs, for teachers of these education institutions, specialists, learners and their families by giving them opportunities to carry out comprehensive correction and teaching work and using (possibly) the support system developed and approbated by the author as a model;
 - 2.2. to organize School Support Centres that would coordinate activities of the support system in municipal education institutions, fulfill the functions of making early diagnostics and providing pedagogical-psychological support in municipalities,

- thus ensuring learners with special needs and their families with specialists' support and intervention to lessen developmental disorders and giving additional opportunities for them to have consultations with consultants, specialists (doctors, university lecturers, teachers of special schools et al.);
- 2.3. to involve in the support system activities competent university lecturers, working in the field of special and social pedagogy, who would ensure obtaining information on the latest scientific research and findings, methodological aids in Latvia and in the world and would provide teachers, parents, specialists with additional consultative support;
 - 2.4. to ensure schools with support for developing inclusive education institution, allocating additional financing to educational institutions that adopt inclusive education practice in order to achieve real, comprehensive involvement of specialists, assistant teachers to meet educational needs;
 - 2.5. to consider the possibility of preserving schools with a small number of learners, which for learners with special needs are one of the best conditions of inclusion, as suggested by the experience of Latvia and abroad;
 - 2.6. to support transformation of pre-school education institutions into inclusive education institutions, so that already at an early period of life a constant specialists' assistance could be rendered to learners with special needs and their parents, which would be later continued by education institutions.
3. On the level of education institution:
 - 3.1. to develop the support system in the education institution as part of a municipality or national support system, thus ensuring implementation of the inclusive education process;
 - 3.2. when beginning inclusion of learners with special needs in general education institutions, administration of an education institution should firstly do some preparative work which includes the following:

headmaster of an education institution:

 - building a competent and industrious support team (speech therapist, special pedagogue), ensuring its activity during the educational process in school, involvement of the support team in the common inclusive education support system of municipality;
 - preparing staff of an education institution for arrival of learners with special needs at school;
 - gathering information about learners with special needs, clarifying the difficulties accompanying the developmental disorders, including the physical ones;
 - adaptation of education institution's physical environment to the needs of learners with special needs (purchasing special desks, chairs, supports, alterations in furniture and lighting arrangement, adaptation of school entrance, corridors and staircases to the needs of learners, purchasing computers and specialized computers, purchase of specialized software etc.);
 - furnishing the resource centre (working room [or rooms] for the support specialist team) in compliance with the specificity of work;

deputy director in the education process:

 - studying of methodological literature on issues of including learners with special needs and designing and implementing special education programs;

- designing of adequate special education programs in cooperation with specialists or teachers working group, licensing them in MES and doing further preparation for the program implementation and accreditation;
- gathering information about the offered professional development programs in special pedagogy, organization of teachers' professional development courses (intensive, 72 hours minimum) in an education institution;
- involvement of specialists in forming the education institution ST, resolving organizational problems (desirably before the official beginning of the educational process);
- working with parents of learners, providing opportunity to meet different specialists during meetings who could educate them on issues concerning communication problems, social and psychological difficulties caused by special needs, development mechanisms of disabilities, significance of tolerant attitudes and support and necessity in the educational process;
- organization of the educational and general activities in an education institutions and out of school before and during the inclusion process, where learners can get information about problems of human development, participate in common events and do practical tasks with learners with special needs;

3.3. to promote the change of teachers' attitude - development of positive attitude towards implementation of inclusive education:

- to promote cooperation between teachers, specialists, parents, learners in the learning process in order a learner with special needs who is included in general education institution receives necessary support and help in the educational process;
- to collect information about education institutions that implement inclusive education and create opportunities for school teachers to acquire and exchange experience with these schools, both in the context of Latvia and European countries, participating also in getting financing for projects financed by the EU, Nordic and other countries;
- to follow information concerning the latest methodological aids and literature and purchase opportunities, ensuring its purchase and use in work with learners with special needs during the educational process;
- to pay special attention to inclusion of learners with special needs and promotion of their active participation in school activities, cultural life;
- to facilitate the involvement of the ST specialists and teachers in designing methodological and supplementary aids within the framework of an education institution;
- to create opportunities within the inclusion process to have consultations with professionals and advisers from various institutions and structural units that function in the common, joint support system;
- to create understanding that inclusion is a work to be done by joint efforts of the whole education institution, and every person has his/her own experience in solving specific problems which makes sharing experience among staff members significant;

- 3.4. specialists of the support teams may promote implementation of the inclusive education process in relation to each learner with special needs by:
 - careful planning the ST specialists' working time – to find an opportunity and time for joint and regular meetings of teachers and specialists, where they could analyze situations of each specific learner with special needs, results of specialists' and teachers' work and develop further tactic;
 - active participating in different activities, acquiring the experience of their colleagues, approbation of scientific and methodological materials, projects connected with the inclusive activity, and providing feedback to an education institution;
- 3.5. when solving specific problems, related to educating learners with special needs in a general education classroom, all possible options for receiving assistance, including the ones outside the education institution shall be used;
- 3.6. *teachers as the major implementers of inclusive education in practice*, and for ensuring it in everyday classroom work with learners with special needs the whole support system on the national, local government and education institution level has been created (because the support system renders support to school, teachers, learners), can promote implementation of the inclusive education process in relation to every learner with special needs by:
 - 3.6.1. re-assessing and changing the attitude about implementation of inclusive education, according to the new paradigm of teaching learners with special needs;
 - 3.6.2. being ready to learn, experiment, share experience, actively participate in activities pertaining to implementation of the inclusive education in school and outside it by adapting their work in a classroom to the new situation;
 - 3.6.3. being open to a dialogue, cooperation with colleagues, parents, support specialists for implementation of a common goal – work of an inclusive education institution, shifting from personal responsibility for the results of one's work to responsibility for the result of the common work of the whole institution.

