

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
IZGLĪTĪBAS ZINĀTŅU UN PEDAGOĢISKO INOVĀCIJU NODAĻA

LATVIJĀ UN PASAULĒ PIEEJAMO PEDAGOĢISKO UN PSIHOSOCIĀLO
INTERVENČU IZVĒRTĒJUMS AGRĪNU ATTĪSTĪBAS RISKU NOVĒRŠANAI UN
MAZINĀŠANAI

MAĢISTRA DARBS

Autors: Elīna Vītola

Studenta apliecības Nr.: ev08009

Darba vadītāja: asociētā profesore Dr. psych. Ieva Bite

RĪGA 2023

ANOTĀCIJA

Agrīnu attīstības grūtību daudzveidība un trūkstošie atbalsta mehānismi, darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām, aktualizē nepieciešamību pēc atbalsta kā pedagogiem, tā bērniem. Tādēļ maģistra darbs “Latvijā un pasaulē pieejamo pedagoģisko un psihosociālo intervenču izvērtējums agrīnu attīstības risku novēršanai un mazināšanai” veidots ar mērķi apkopot un izvērtēt plašāk pieejamās un zināmākās pedagoģiskās un psihosociālās intervences, lai mazinātu bērnu internalizētos un eksternalizētos traucējumus. Teorētiskais ietvars iekļauj agrīnu attīstības risku, internalizētu un eksternalizētu traucējumu, pedagoģisko un psihosociālo intervenču jēdzienu apzināšanu un labo praksi piemēru izpēti. Empīriskā daļa iekļauj ekspertu intervijas, fokusgrupas diskusiju un datu apstrādi, lai gūtu praksē balstītu pieredzi, novērtētu intervences un izstrādātu praktiskus ieteikumus intervenču ieviešanai Latvijā. Pētījuma rezultāti liecina, ka PII pedagogi intervences vērtē kā efektīvu atbalsta iespēju un būtu gatavi tās ieviest, ja tiktu nodrošināti vairāki priekšnoteikumi. Pamatojoties uz PII speciālistu viedokļiem un intervenču izvērtējumu, tika izstrādāts intervenču ieviešanas konceptuālais modelis un rekomendācijas to ieviešanai.

Darba apjoms 75 lpp., tajā skaitā 8 attēli un 5 tabulas, bibliogrāfijas saraksts ar 108 vienībām, 6 pielikumi uz 13 lpp.

Atslēgvārdi: agrīnas attīstības riski, eksternalizētie traucējumi, internalizētie traucējumi, pedagoģiskas intervences, psihosociālas intervences.

ABSTRACT

The diversity of early developmental difficulties and the lack of support mechanisms when working with children with developmental difficulties, raise the need to support both - teacher and a child. Therefore, the master's thesis "Evaluation of Pedagogical and Psychosocial Interventions Available in Latvia and Worldwide to Prevent and Reduce Early Developmental Risks" aims to summarise and evaluate the most widely available and known educational and psychosocial interventions to reduce internalised and externalised disorders. The theoretical framework includes the identification of early developmental risks, internalised and externalised difficulties, the research on concepts and best practices of pedagogical and psychosocial interventions. Expert interviews, focus group discussion and data processing were carried out to gain practice – based experience and to evaluate the interventions and develop practical recommendations for the implementation of the interventions in Latvia. The results of the study show that Early Education teachers assesses interventions as an effective support and would be willing to implement them if several prerequisites were met. Based on the opinions of the Early Education specialists and the evaluation of the interventions, a conceptual model for the implementation of the interventions and recommendations for the Early Education staff were developed.

The volume of this paper is 75 pages, including 8 figures and 5 tables, bibliographic sources with 108 titles, 6 appendices on 13 pages.

Keywords: early developmental risks, externalised difficulties, internalised difficulties, pedagogical interventions, psychosocial interventions.

SATURS

SAĪSINĀJUMU, AKRONĪMU SARAKSTS	5
SKAIDROJOŠĀ VĀRDNĪCA.....	6
IEVADS	7
1. BĒRNU AGRĪNĀ ATTĪSTĪBA UN ATTĪSTĪBAS RISKI	12
1.1. Eksternalizētie traucējumi	15
1.2. Internalizētie traucējumi	17
2. AGRĪNĀS PEDAGOGISKĀS UN PSIHOSOCIĀLĀS INTERVENCES	21
2.1. Agrīnu pedagoģisku un psihosociālu intervenču iespējas	22
2.2. Latvijā pieejamās agrīnās pedagoģiskās un psihosociālās intervences.....	28
2.3. Pasaulē pieejamās agrīnās pedagoģiskās un psihosociālās intervences.....	31
3. EMPĪRĪSKAIS PĒTĪJUMS, TĀ DIZAINS UN METODOLOĢIJA	44
3.1. Ekspertu interviju apraksts un analīze	47
3.2. Fokusgrupas diskusija un intervenču analīze.....	58
3.3. Empīriskā pētījuma rezultātu analīze un diskusija	65
3.4. Rekomendācijas PI jomas speciālistiem	70
NOBEIGUMS	73
BIBLIOGRĀFIJA	76
PIELIKUMI.....	84
1. <i>pielikums</i> - Interviju jautājumi	85
2. <i>pielikums</i> - Pētījuma ētikas apspriešanas vadlīnijas.....	87
3. <i>pielikums</i> - Informēšanas un piekrišanas veidlapas paraugs	91
4. <i>pielikums</i> - Intervijas ar PII vadītāju transkripts	93
5. <i>pielikums</i> - Fokusgrupas diskusijas ekspertu informatīvā vēstule	95
6. <i>pielikums</i> - Fokusgrupas diskusijas transkripta fragments.....	96

SAĪSINĀJUMU, AKRONĪMU SARAKSTS

ANO – Apvienoto Nāciju Organizācija

ASV – Amerikas Savienotās valstis

BAASIK – Bērnu agrīnās attīstības skrīninga instrumentu komplekts

MK – Ministru kabinets

ODD – Opozicionāri izaicinoši traucējumi

OECD - Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija (*Organisation for Economic Cooperation and Development*)

OKT – Obsesīvi kompulsīvi traucējumi

PI – Pirmsskolas izglītība

PII - Pirmsskolas izglītības iestāde

PVO - Pasaules veselības organizācija (*World health organization*)

SDG – Ilgtspējīgas attīstības mērķi (*sustainable development goal*)

SSK – Starptautiskais slimību klasifikators

UNESCO - Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*)

UNICEF - Apvienoto Nāciju starptautiskais bērnu fonds (*United Nations International Children's Fund*)

UDHT – Uzmanības deficīta un hiperaktivitātes traucējumi

SKAIDROJOŠĀ VĀRDNĪCA

Bērna agrīnā attīstība – bērna fiziskā, psiholoģiskā, sociāli emocionālā un kognitīvā attīstība, ko bērns piedzīvo līdz aptuveni 7 gadu vecumam.

Bērna agrīnās attīstības riski – bērna attīstības grūtības, kuras atspoguļojas novērojot ievērojamas atšķirības no vecumposmam atbilstošajiem vidējiem normatīvajiem rādītājiem konkrētajās attīstības jomās (Latvijas Vēstnesis, 2022, 252).

Eksternalizētie traucējumi - nepietiekami kontrolēta un ārēji redzama, problemātiska uzvedība, kas parasti ir traucējoša citiem, kā piemēram, uzvedības traucējumi, agresija vai UDHT (Sjöman *et al.*, 2016, Achenbach, 1991).

Internalizētie traucējumi - bērna grūtību vēršana pašam pret sevi, kas izpaužas kā dažāda veida emocionāli traucējumi, noslēgšanās sevī, iekšējs distress, neadekvātas bailes un raizes, dažāda veida somatizācijas, ēšanas traucējumi, paaugstināta trauksme vai depresijas iezīmes (Achenbach, 1991).

Pedagoģiskā intervence – aktīva un efektīva atbalsta nodrošināšana bērniem pedagoģiskajā procesā, lai novērstu problēmu rašanos vai risinātu tās neatliekami, tādā veidā palīdzot attīstīt bērna personības stiprās puses. Pedagoģiskās intervences īsteno pedagogs, lai uzlabotu mācīšanas un mācīšanās rezultātus (Latvijas Vēstnesis, 2022, 252, Wan *et al.*, 2019).

Psihosociālā intervence - konkrētu paņēmieni vai pieeju piemērošana, kura sevī ietver dažāda veida psiholoģiskas vai sociālas komponentes, kuras balstītas psiholoģijas teorijās, ar mērķi veicināt labklājību un veselību (Jayarajan & Jacob, 2019).

Uzmanības deficīta un hiperaktivitātes traucējumi (UDHT) - neirobioloģiski, hroniski traucējumi, kuriem raksturīgs attīstībai neatbilstošs aktivitātes līmenis, impulsivitāte, zema tolerance pret frustrāciju, vāja uzvedības regulācija, pazemināta uzmanības nenoturība un nespēja saglabāt koncentrēšanos (Ohan *et al.*, 2008; Cormier, 2008).

IEVADS

Bērnu agrīnā attīstība ir ļoti daudzpusīgs process, kurš sevī ietver bērna fizisko, sociāli emocionālo, psiholoģisko, valodas kā arī kognitīvo attīstību, kas veido un ietekmē bērna turpmāko dzīvi (*Schiariti, 2021*). Nepietiekams vai neesošs atbalsts bērna agrīnās attīstības posmā var rezultēties ar dažādām problēmām viņa nākotnē, tajā skaitā viņa spēju veiksmīgi funkcionēt un socializēties mūsdienu sabiedrībā, iekļauties izglītības procesā un pilnvērtīgi mācīties, kā arī sasniegt savu spēju potenciālu jēgpilnai dzīvei un labklājībai.

Agrīnās attīstības nozīmīgums arvien vairāk tiek aktualizēts plānojot Latvijas, Eiropas, gan arī pasaules izglītības politiku. *UNESCO* ir izvirzījis kā vienu no saviem ilgtspējīgas attīstības mērķiem (*SDG* mērķis nr. 4.2.) līdz 2030. gadam nodrošināt visiem bērniem pieeju kvalitatīvam agrīnās attīstības atbalstam, nodrošinot kvalitatīvu, pieejamu un atbilstošu PI (*UNESCO, 2016; UNESCO, 2022*). Arī *OECD* veiktais pētījums uzsver un aktualizē agrīnās attīstības nozīmi, norādot, ka daudzas valstis pastiprināti pievēršušas uzmanību tieši bērnu agrīnajai attīstībai, PI un mācību procesam tajā, kā arī bērnu labklājībai, lai nākotnē sekmētu veiksmīgāku un pilnvērtīgāku iekļaušanos gan izglītības sistēmā, gan arī sabiedrībā kopumā (*OECD, 2020*). Arī *UNICEF* savos ziņojumos uzsver agrīnās attīstības nozīmi un aicina to izvirzīt ne vien kā globālu mērķi, bet arī kā katras valsts individuālu prioritāti gan politiskā, gan ekonomiskā līmenī (*UNICEF, 2017*). 2022. gada novembrī ANO organizētajā konferencē, kura tika veltīta bērnu agrīnajai attīstībai un PI, dalībvalstīm tika atkārtoti aktualizēts izvirzītais *SDG* mērķis nr. 4.2., tā sasniegšanai piedāvājot konkrētas vadlīnijas un stratēģijas (*UNESCO, 2022*). Arī ANO Bērnu tiesību konvencija uzsver bērna tiesības pilnvērtīgi attīstīties, sasniedzot savas attīstības potenciāla maksimumu (*Latvijas Vēstnesis, 2014, 237*). Ņemot vērā starptautiskos mērķus un pieredzi, arī Latvijas izglītības politikas veidotāji vērš uzmanību uz bērna agrīno attīstību un ar to saistītajiem riskiem, vērtējot bērna emocionālo, fizisko, kognitīvo, sociālo un mentālo attīstību, kā arī dažādus bērna labklājības aspektus. Līdz ar to Latvijā tiek aktualizēta agrīnās preventīvas sistēmas izstrāde, kuras mērķis ir dažāda veida attīstības risku mazināšana vai novēršana. Šis mērķis ir iekļauts valsts izglītības politikas attīstības pamatnostādnēs, ko plānots realizēt no 2021. līdz 2027. gadam, to iekļaujot arī MK rīkojumā Nr. 436 (*Latvijas Vēstnesis, 2021, 124*). Ņemot vērā iepriekš minēto, bērna agrīnās attīstības nozīme tiek aktualizēta visdažādākajos izglītības politikas veidošanas līmeņos, aktualizējot arī jomas praktisko pusi - nepieciešamību pēc vienota bērnu agrīnās attīstības monitorēšanas un skrīninga instrumenta, kā arī iespējamajiem risinājumiem un metodēm potenciālo attīstības risku novēršanā un mazināšanā.

Tomēr bērnu agrīnās attīstības nozīme nav svarīga vien tāpēc, ka šīs idejas tiek ieviestas starptautiskā un valstiskā izglītības politikas veidošanas līmenī. Agrīnās attīstības nozīmīguma pamatā ir dažādos pētījumos gūtās atziņas, kas saistītas ar bērna pirmajos dzīves gados gūtās pieredzes ietekmi uz turpmāko viņa attīstību un labklājību (*Demeusy et al.*, 2021; *Shonkoff & Phillips*, 2020; *Solomon*, 2017). Tiek uzskatīts, ka bērna attīstība visstraujāk noris viņa dzīves pirmajos 7 - 8 gados, kas tiek uzskatīts par kritisko posmu bērna attīstībā (*Demeusy et al.*, 2021; *UNICEF*, 2019). Pateicoties mūsdienu tehnoloģiju, medicīnas un diagnostikas attīstībai, ir pieejamas daudz plašākas iespējas bērna attīstības problēmu vai grūtību diagnosticēšanai un identificēšanai. Šajā jomā īpaši uzsverot jaunākos pētījumus neirozinātnē, kas sniedz iespēju pamatot dažādu apstākļu, attīstības grūtību un izaicinājumu ietekmi, un to sasaisti ar bērna smadzeņu attīstību. Kā ļoti nozīmīgs arguments šeit minama bērna smadzeņu plasticitāte, kas ļoti izteikti tieši bērna pirmajos dzīves gados ietekmē un veido neironu ceļus smadzenēs, tādā veidā radot bērna smadzeņu arhitektūru. Tā, piemēram, pētnieki uzsver, ka bērna smadzenes līdz trīs gadu vecumam rada vienu miljonu neironu savienojumu ik sekundi, kas ir tāds ātrums, kāds vēlākos dzīves gados vairs nav iespējams (*Shonkoff & Phillips*, 2020). Lai gan smadzeņu plasticitāte un jaunu neironu ceļu veidošanās ir iespējama visas cilvēka dzīves garumā, tomēr, pateicoties augstajai smadzeņu plasticitātei tieši bērnībā, šajā posmā ir iespējams visefektīvāk iedarboties uz dažādām grūtībām, kā arī novērst vai mazināt nākotnē potenciālos riskus, kuri saistīti gan ar bērna attīstību, gan spēju mācīties un integrēties sabiedrībā. Agrīnu intervencu nozīmīgums tiek pamatots arī dažādos pētījumos (*Eurlayid*, 2019; *Solomon*, 2017; *Demeusy et al.*, 2021), uzsverot, ka tieši agrīnās preventīvas intervences sniedz vislielāko efektivitāti, ir finansiāli efektīvas, kā arī sniedz iespēju sasniegt veiksmīgāku rezultātu, mazinot potenciālos riskus un problēmas nākotnē.

Diemžēl, raugoties uz situāciju Latvijā, ne vienmēr bērna pirmajos dzīves gados ir iespēja saņemt piemērotus un atbilstošus atbalsta pasākumus, lai agrīni tiktu identificētas, mazinātas un novērstas problēmas un riski, ar ko bērns saskaras. Svarīgi minēt pastāvošo nevienlīdzību atbalsta resursu pieejamībā un PII darbiniekiem pieejamo resursu un atbalsta mehānismu trūkumu, kas apgrūtina preventīvā atbalsta sniegšanas iespējas. Pēc darba autores novērojumiem, lielākoties problēmas, ar kurām saskaras izglītības sistēmā iesaistītie, tiek risinātas kā krīzes situācijas, tādā veidā patērējot daudz vairāk resursu, nevis fokusējoties uz agrīna un preventīva atbalsta sniegšanu, lai mazinātu un risinātu problēmas vēl pirms tās ir kļuvušas akūtas. Ņemot vērā, ka šī problēma ir aktualizēta ne vien personīgā līmenī, bet arī valstiskā (Latvijas Vēstnesis, 2021, 124, Sņikere, 2022), Latvijā ir uzsākta agrīna preventīva atbalsta sistēmas izstrāde projekta BAASIK ietvaros (Sņikere, 2022). Līdz šim, projekta

ietvaros, ir noslēdzies pirmais tā posms, kurā tika izstrādāts katra konstrukta teorētiskais pamatojums un izveidots skrīninga instrumentu komplekts pedagogiem, vecākiem un medicīnas darbiniekiem, kā arī izstrādāts bērna spēju tests (Raščevska, 2023). Lai uzlabotu izglītības kvalitāti un nodrošinātu katra bērna pilnvērtīgu attīstību, ne tikai identificējot riskus, bet nodrošinot arī bērnus ar preventīviem pasākumiem risku mazināšanai, projekta 2. posmā plānots izveidot un ieviest uz pierādījumiem balstītas intervences agrīnu attīstības risku mazināšanai vai novēršanai. Ievērojot pierādījumos balstītas izglītības politikas veidošanas principus, ir svarīgi ne vien veidot un izstrādāt nepieciešamos materiālus vai intervences, bet arī pētīt un analizēt gan Latvijas, gan citu valstu labās prakses piemērus, lai atrastu un ieviestu zinātniski pamatotu, atbilstošu un piemērotu rīcības modeli tieši Latvijas situācijai.

Ņemot vērā, ka pirmsskolas vecumā, kamēr bērna smadzenes vēl nav pilnībā nobriedušas un attīstījušās, bērni pastiprināti piedzīvo dažāda veida emocionālas un uzvedības grūtības, kas sagādā grūtības pedagogiem, nodrošinot PI mācību procesu. Šīm grūtībām par iemeslu var būt gan medicīniska rakstura traucējumi, gan bērnam nepieciešamo prasmju trūkums, gan arī neapmierinātas fizioloģiskās vai emocionālās vajadzības. Ņemot vērā problēmas aktualitāti gan izglītības politikas veidošanas, gan arī personīgā līmenī, šī maģistra darba ietvaros tiks veikts pedagoģisko un psihosociālo intervenču izvērtējums, apskatot intervences, kuras saistītas ar emocionāliem traucējumiem un dažāda veida uzvedības riskiem. Šāda veida traucējumus var klasificēt internalizētajos, kas sevī ietver trauksmi, noslēgtu uzvedību un somatiskus simptomus, un eksternalizētos, kas sevī ietver agresīvu un opozicionāru uzvedību, tai skaitā arī uzmanības traucējumus un hiperaktivitāti (*Arslan et al.*, 2021; *Achenbach*, 1995). Balstoties uz iepriekš minēto, saistībā ar bērna agrīnās attīstības daudzpusīgumu un nozīmīgumu, kā arī pamatojoties uz darba autores personīgo pieredzi darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem un tur novērotajiem izaicinājumiem, grūtībām un atbalsta trūkumu, šī maģistra darba ietvaros tiks pētīti agrīnās attīstības riski, agrīnās intervences, kā arī Latvijas situācija, zināmākās šobrīd pieejamās intervences un to trūkumi, kā arī zināmākie labās prakses piemēri pasaulē, ar mērķi atrast labākos risinājumus attīstības traucējumu mazināšanai vai novēršanai, izstrādājot rekomendācijas intervenču ieviešanai Latvijā. Lai to veiktu, par pamatu tiks ņemta jomas speciālistu pieredze, un pētījumos pierādītu metožu un instrumentu, preventīva atbalsta nodrošināšanā, analīze.

Pētījuma ietvaros risināmā problēma: zinātniski pamatotu, preventīvu un sistemātisku pedagoģisko un psihosociālo intervenču trūkums PII, lai mazinātu vai novērstu dažādu veidu bērnu agrīnās attīstības riskus PII.

Pētījuma mērķis: apkopot un izvērtēt Latvijā un pasaulē plašāk zināmākās un pieejamās pedagoģiskās un psihosociālās intervences, lai mazinātu attīstības riskus, kas saistīti ar pirmsskolas vecuma bērnu internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, un izstrādāt rekomendācijas intervenču ieviešanai Latvijas PII.

Pētījuma jautājumi: Kādēļ agrīnās attīstības risku mazināšana ir aktuāla?

Kādas pasaules valstu pierādījumos balstītas intervences tiek efektīvi pielietotas, lai mazinātu vai novērstu bērnu agrīnās attīstības riskus, kas saistīti ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem?

Kādas ir iespējas, nepieciešamības un pastāvošie šķēršļi dažādu agrīnu intervenču ieviešanai Latvijas PII kontekstā?

Pētījuma objekts: bērnu agrīnās attīstības riski.

Pētījuma priekšmets: pieejamās pedagoģiskās un psihosociālās intervences internalizēto un eksternalizēto traucējumu mazināšanai un novēršanai.

Pētījuma uzdevumi:

1. teorētiski izziņāt agrīnās attīstības nozīmi, agrīnās attīstības riskus – internalizētos un eksternalizētos attīstības traucējumus;
2. teorētiski izziņāt agrīnās pedagoģiskās un psihosociālās intervences un to iespējas agrīnu attīstības risku mazināšanā, kā arī apkopot zināmākās Latvijā un pasaulē pieejamās intervences internalizēto un eksternalizēto traucējumu mazināšanai;
3. veikt izmēģinājuma pētījumu, lai iepazītu Latvijas situāciju attiecībā uz agrīnu attīstības risku mazināšanas un novēršanas iespējām, kura ietvaros izstrādāt un veikt 4 strukturētas intervijas ar PII jomas pārstāvjiem, pārbaudot pielietotā instrumenta efektivitāti;
4. veikt 7 ekspertu intervijas ar PII pedagogiem, vadību un atbalsta personālu, lai noskaidrotu situāciju PI jomā saistībā ar bērnu agrīnas attīstības riskiem un to mazināšanas vai novēršanas iespējām;
5. veikt fokusgrupas diskusiju ar PII jomas ekspertiem, lai noskaidrotu attieksmi un izvērtētu pasaulē un Latvijā pieejamās pedagoģiskās un psihosociālās intervences, kā arī noskaidrot priekšnoteikumus, lai šāda veida intervences varētu ieviest Latvijas PII;
6. analizēt un izvērtēt iegūtos datus, lai sniegtu atbildes uz pētījuma jautājumiem;
7. izstrādāt rekomendācijas un ieteikumus, balstoties uz labo prakšu piemēriem, veikto analīzi un ekspertu intervijām, konkrētu intervenču ieviešanai.

Teorētiskā pētījuma bāze: 108 zinātniskās literatūras vienības, kā piemēram, Tomass Ahenbahs (*Thomas Achenbach*), Vilijams Barnets (*William Barnett*), Kajs Eldredžs (*Kay Eldredge*), Sigita Sniķere, Malgožata Raščevska, Huans Melendezs (*Juan Melendez*), Džordans

Beijers (*Jordan Bayer*), Pīters Farels (*Peter Farrell*), Eurlyaid (*The European Association on Early Childhood Intervention*) u.c.

Empīriskā pētījuma bāze: 7 klātienes ekspertu intervijas, tiešsaistes 6 ekspertu fokusgrupas diskusija;

Pētījuma veids un metodes: fokusgrupas pētījums.

Teorētiskās pētīšanas metodes - zinātniskās literatūras un avotu analīze (teorētiskais ietvars).

Empīriskās pētīšanas metodes - strukturētas un daļēji strukturētas ekspertu intervijas, fokusgrupas diskusija, kvalitatīvo datu tematiskā kontentanalīze.

Darba struktūra: Pētījums sastāv no septiņiem posmiem. Pirmais posms ir zinātniskās literatūras analīze (teorētiskais ietvars), lai izprastu bērnu agrīno attīstību, tās riskus un eksternalizētos un internalizētos traucējumus, kā arī Latvijā un pasaulē pieejamo pedagoģisko un psihosociālo intervenču izpēti. Otrais posms ir izmēģinājuma pētījums. Trešais posms ir ekspertu interviju veikšana ar PII jomas speciālistiem. Ceturtais posms ir fokusgrupas diskusija. Piektais posms ir datu apkopošana, analīze, un diskusija par iegūtajiem rezultātiem. Sestais posms ir secinājumu veikšana. Noslēgumā, 7. posms ir rekomendāciju izstrāde. Darbs sastāv no titullapas, anotācijas latviešu un angļu valodās, satura rādītāja, saīsinājumu un akronīmu saraksta, skaidrojošās vārdnīcas, ievada, teorētiskā ietvara (zinātniskās literatūras un avotu analīzes), empīriskās daļas (pētījuma metodoloģijas, ekspertu interviju analīzes, fokusgrupas diskusijas analīzes, rekomendācijām), nobeiguma, bibliogrāfijas un pielikumiem.

Pētījuma norises laiks: teorētiskais ietvars izstrādāts laika posmā no 2023. gada februāra līdz jūnijam. Empīriskā pētījuma daļa veikta no 2023. gada aprīļa līdz novembrim.

Pētījuma ierobežojumi: Darba ierobežotā apjoma dēļ nav iespējams analizēt visas bērnu agrīnās attīstības grūtību jomas, tādēļ izvēlētas tikai divas – internalizētie un eksternalizētie traucējumi. Kā arī nepieciešams veikt izlasi, attiecībā uz intervencēm, kuras pētījuma ietvaros tiks apskatītas un analizētas, līdz ar to tiek sniegts ierobežots skatījumu uz pasaules labās prakses piemēriem.

1. BĒRNU AGRĪNĀ ATTĪSTĪBA UN ATTĪSTĪBAS RISKI

Šī darba mērķis ir izziņāt, apkopot un analizēt Latvijā un pasaulē pieejamās atbalsta intervences attīstības risku, kas saistītas ar pirmsskolas vecuma bērnu internalizētu un eksternalizētu traucējumu, mazināšanu vai novēršanu. Ņemot to vērā, būtiski šo diskusiju iesākt ar bērnu agrīnās attīstības jēdziena izziņāšanu, definēšanu un strukturēšanu. Darba pirmajā nodaļā tiks ietverts teorētiskais pārskats un padziļināta literatūras analīze par agrīnu bērnu attīstību un agrīniem attīstības riskiem, tajā skaitā internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem.

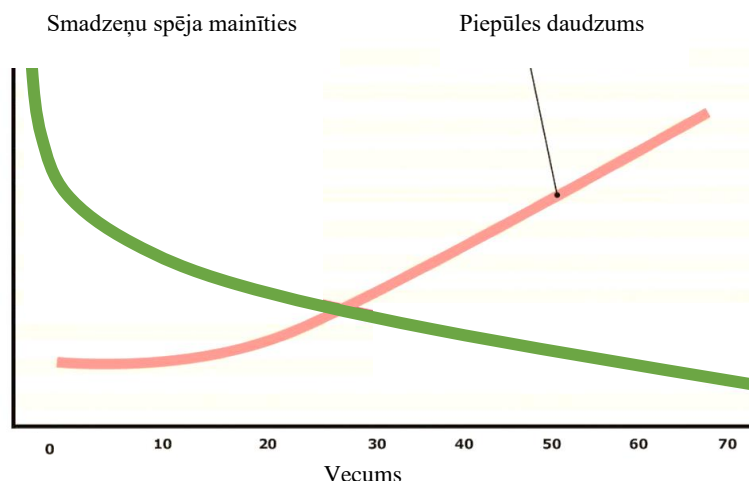
Bērnu agrīnais vecums tiek definēts ļoti dažādi, tomēr vairums autoru ar šo terminu saprot posmu līdz bērna skolas gaitu uzsākšanai, kas ir aptuveni 7 gadu vecums (*Meriem et al., 2020; Brown et al., 2019*). Ņemot vērā bērnu agrīnās attīstības dinamiku un reizē arī tās komplikētību, jo šajā laikā noris bērna fiziskā, bioloģiskā un psiholoģiskā attīstība, ir ļoti svarīgi pievērst uzmanību visām bērna attīstības jomām un to atbilstošai attīstībai, kā arī novērtēt potenciālos riskus, kuri varētu ietekmēt un kavēt bērna pilnvērtīgu attīstību. Kā secināms no iepriekš minētā, bērna attīstības riski var ietekmēt dažādas bērna dzīves jomas, tomēr, agrīni tos atpazīstot un identificējot, ir iespējams specifiski un mērķtiecīgi iedarboties uz šīm riska jomām, tādā veidā mazinot vai novēršot traucējumu attīstību un ietekmi uz bērna turpmāko dzīvi.

Raugoties pasaules mērogā, katrs piektais bērns, vecumā līdz pieciem gadiem, saskaras ar risku nerasniegt savu attīstības potenciālu (*Fernandes et al., 2022*). Dažādas agrīni nerisinātas problēmas var radīt bērna nākotnē visdažādākās grūtības, kā piemēram, uzvedības traucējumus, psihiskās vai fiziskās veselības traucējumus, mācīšanās traucējumus, kā arī veicināt sociālo atstumtību, zemākus sasniegumus skolā vai darbā u.c. (*Kim, 2022*). Minētā statistika rada nopietnu iemeslu vērst uzmanību uz attīstības risku mazināšanas iespējām jau agrīni. Šajā situācijā svarīgi ņemt vērā arī faktu, ka pēdējo gadu situācija, piedzīvojot SARS-COV-2 izraisīto pandēmiju, ir veicinājusi vēl papildus risku rašanos, un ietekmējusi daudzu bērnu pilnvērtīgas attīstības norisi (*Fernandes et al., 2022; Yoshikawa, 2020*). Ņemot vērā, ka bērnu agrīno attīstību gan pozitīvā, gan negatīvā veidā var ietekmēt dažādi aspekti, kā piemēram, ģenētiskie, bioloģiskie, medicīniskie vai vides faktori, kā arī dažāda veida pieredzes, ko bērns piedzīvo, pamatojoties uz darba ievadā minēto smadzeņu plasticitāti, gan pozitīvā, gan negatīvā pieredze, kuru bērns agrīni piedzīvo, veido pamatu bērna turpmākajai dzīvei. Ja bērna agrīnā pieredze nav bijusi pozitīva un attīstību veicinoša, agrīni to identificējot, bērna smadzenes var tikt ietekmētas pozitīvām pārmaiņām, mērķtiecīgi un sistemātiski iedarbojoties uz konkrētajām problēmām, tādā veidā veidojot jaunus neironu ceļus viņa smadzenēs (*Kim,*

2022). Bērna smadzenēs, piedzīvojot dažāda veida pieredzes, veidojas neironu savienojumi, kuri, konkrētajai pieredzei vai apgūtajai prasmei atkārtoties, nostiprina konkrēto neironu ceļu, bet, ja šī konkrētā pieredze vai prasme netiek nostiprināta, šie savienojumi smadzenēs izzūd (*Schlaug et al.*, 2009). Ņemot vērā šo bērna smadzenēs notiekošo procesu, kultivējot un iedarbojoties vēlamajā veidā, ir iespējams efektīvi nodrošināt bērnu ar viņam nepieciešamajām prasmēm, kā arī, šādā veidā ir iespējams veiksmīgāk mazināt potenciālās grūtības nākotnē, jo vēlamie neironu savienojumi būs izveidojušies ļoti spēcīgi un stabili. Svarīgi arī uzsvērt, ka smadzeņu plasticitāte spēlē kritisku lomu gan bērna kognitīvo, gan uzvedības attīstības procesu veidošanā (*Fandakova & Hartley*, 2020). Situācijās, kurās bērni saskaras ar kādām attīstības grūtībām, viņu smadzenes veido neironu savienojumus, kuri bērnam nav palīdzīgi, līdz ar to ir nepieciešama ārēja intervence, kā rezultātā bērna smadzenēs varētu sākt veidoties jauni neironu ceļi, kuri palīdzētu bērnam pārvarēt attīstības grūtības (*Schlaug et al.*, 2009). Līdz ar to, bērna smadzeņu arhitektūras intensīvajā veidošanās procesā, saskaroties ar dažāda veida ilgtermiņa vai īstermiņa attīstības riskiem un izaicinājumiem, ir iespējams mazināt to ietekmi, nodrošinot starpdisciplināru atbalstu bērna attīstības veicināšanai gan fiziskajā, gan emocionālajā, gan arī kognitīvajā jomā (*Yoshikawa et al.*, 2020). Lai gan, starpdisciplināra pieeja ir sarežģīts process, kurā nepieciešams izveidot sistēmu un konkrētus komunikācijas protokolus, kā arī var būt situācijas, kurās dažādajiem iesaistītajiem speciālistiem ir dažāda veida skatījums uz konkrēto situāciju un šis process var būt laikietilpīgs un finansiāli dārgs, īpaši sākumposmā, jo ir iesaistītas dažādas jomas un dažādi speciālisti. Tomēr, neskatoties uz iepriekš minētajiem izaicinājumiem, šāda veida pieeja sniedz iespēju bērnam saņemt visaptverošu palīdzību, kā arī nodrošina ļoti daudzpusīgu redzējumu un risinājumus, kā arī sniedz iespēju efektīvāk problēmu risināt, jo vienlaicīgi ir iespējams bērnam palīdzēt no dažādiem virzieniem un ātri nodot informāciju, lai uzreiz efektīvi iesaistītos visas atbildīgās personas.

Lai gan smadzenēm piemīt iepriekš aprakstītā spēja mainīties un adaptēties, tomēr lielu nozīmi spēlē arī bērna vecums. Kā tika minēts iepriekš, jauni neironu savienojumi daudz pastiprinātāk veidojas tieši bērna agrīnajā vecumā, līdz ar to, jo agrīnāk ir iespējams identificēt un nodrošināt bērnu ar nepieciešamajiem atbalsta mehānismiem, jo bērna smadzenēm ir daudz lielāka iespēja izveidot spēcīgus vēlamos neironu ceļus, kas rezultēsies ar izteiktākām izmaiņām gan bērna uzvedībā, gan arī stabilākām un noturīgākām bērna prasmēm dažādās attīstības jomās, bet cilvēkam novecojot, spēja apgūt ko jaunu un vedot jaunus neironu ceļus mazinās un ir nepieciešams pielikt daudz lielāku piepūli, lai tas notiktu (*Shonkoff & Phillips*, 2000; *Levitt*, 2009). Šo ideju *Levitts (Levitt)* atspoguļo arī shematiski, kur redzams kā smadzeņu plasticitāte mijiedarbojas ar nepieciešamo piepūles daudzumu, lai sasniegtu izmaiņas (skatīt attēlu 1.1.). Papildus tam, svarīgi arī minēt, ka pirmsskolas vecumposmā bērna smadzenes ir

visatvērtākās un gatavākās uzņemt visdažādākās ārēji sniegtās intervences (*Raghavan & Ruta, 2022*). Atvērtība ir vēl papildus nozīmīgs faktors, kurš pozitīvi ietekmē tieši agrīnu iedarbību uz attīstības risku mazināšanu. Līdz ar to agrīnu attīstības risku identificēšana un mērķtiecīga atbalsta nodrošināšana ir ļoti būtiska, lai nodrošinātu veiksmīgu un pilnvērtīgu bērna nākotni.



Attēls 1.1. Smadzeņu spēja mainīties un tam nepieciešamā piepūle (Atvasināts no Levitt, 2009)

Bērnu agrīnās attīstības riski tiek iedalīti vairākās attīstības jomās, kuras izveidotas balstoties uz PVO izstrādāto starptautisko slimību klasifikatoru (SSK-10/11). Pamatojoties uz tām, projekta BAASIK ietvaros ir izvirzītas sekojošas attīstības traucējumu jomas – matemātikas pamati, lasīšanas un rakstīšanas pamati, intelektuālās spējas, runa un valoda, adaptīva, opozicionāri izaicinoša vai disociāla uzvedība, UDHT, lielā un sīkā motorika, emocionālā elastība, kas sevī ietver trauksmi un nomāktību, komunikācija, kā arī redze un dzirde (Raščevska, 2023). Izpratne par attīstības jomām ir nepieciešama, lai novērtētu un atpazītu tieši tās specifiskās jomas, kurā bērns saskaras ar konkrētām grūtībām. Darbā ar bērniem, izvērtējot iepriekš minētās attīstības jomas, ir iespējams noteikt konkrētas bērna attīstības grūtības, kuras veidojas situācijās, kad novērojamas ievērojamas atšķirības no vecumposmam atbilstošajiem vidējiem normatīvajiem rādītājiem (Latvijas Vēstnesis, 2022, 252). Veicot šāda veida izvērtējumu, iespējams identificēt specifisko jomu vai jomas, kurās bērns piedzīvo grūtības, līdz ar to arī novērtēt un sniegt nepieciešamo papildus atbalstu.

Balstoties uz iepriekš minēto informāciju par smadzeņu plasticitāti, agrīnu attīstības risku identificēšanai ir milzīga nozīme. Identificējot tos ir iespējams daudz efektīvāk mazināt vai novērst dažāda veida attīstības grūtības ar kurām bērns saskaras. Lai iedarbotos uz dažādajām attīstības grūtībām, un sniegtu bērnam nepieciešamo atbalstu, ir pieejamas dažāda veida pedagoģiskas un psihosociālas intervences, kuras sīkāk tiks aprakstītas darba 2. nodaļā. Tomēr, lai skaidrāk izprastu, tieši kā un uz ko būtu nepieciešams iedarboties, ir svarīgi izprast

un atpazīt bērna agrīnās attīstības risku pazīmes un traucējumu veidus, tādēļ nākamajās apakšnodaļās tiks sīkāk aprakstīti konkrēti agrīnās attīstības riski – eksternalizētie un internalizētie traucējumi.

1.1. Eksternalizētie traucējumi

Pamatojoties uz izmēģinājuma pētījumā gūto informāciju, darba autore personīgajiem novērojumiem, kā arī pasaulē veikto pētījumu gūtajām atziņām, uzvedības traucējumi tiek uzskatīti par vieniem no izplatītākajiem traucējumiem PI posmā (*Metcalf et al.*, 2013; *Sjöman et al.*, 2016; *Meriem et al.*, 2020; *Skubiņa*, 2022). Uzvedības jeb eksternalizētie traucējumi tiek definēti kā nepietiekami kontrolēta un ārēji redzama problemātiska uzvedība, kas parasti ir traucējoša citiem (*Sjöman et al.*, 2016). Šāda veida uzvedību raksturo uzmanības nenoturība, hiperaktivitāte, opozicionāri izaicinoša uzvedība, impulsu kontroles grūtības, emociju regulācijas grūtības, agresivitāte, nepakļaušanās noteikumiem un dažāda cita veida traucējoša uzvedība (*Arslan et al.*, 2021; *Achenbach*, 1991). Šāda veida traucējumi ietekmē ne vien paša bērna attīstību un spēju mācīties, bet arī visu kopējo PII grupas klimatu un dinamiku, pārējo grupas bērnu labklājību, drošības izjūtu un spēju mācīties, attīstīties un saņemt pilnvērtīgu PI.

Galvenokārt, eksternalizētos traucējumus var sagrupēt divos lielos uzvedības modeļu blokos: 1) uzmanības noturības problēmas un hiperaktivitāte, kas sevī ietver prasmju trūkumu, kas saistīts ar vizuāli motorajām, kognitīvajām un sociālajām prasmēm; 2) agresīva uzvedība, kas sevī ietver jebkāda veida verbālu, fizisku vai emocionālu darbību, kura rada traumu, sāpes vai bojājumus citam cilvēkam, priekšmetam vai sev pašam (skatīt attēlu 1.1.) (*Achenbach*, 1995; *Eleni & Giotsa*, 2018). Tādas pazīmes kā biežas dusmu lēkmes, konsekventa nepaklausība un nespēja sadarboties ar pieaugušo, ļoti bieža kaušanās un pāridarījumi citiem, kā arī izteikta melošana vai zagšana norāda uz otro uzvedības modeli - agresīvu uzvedību. Turpretim tādas pazīmes kā nemierīgums, nespēja palikt mierā un sagaidīt savu kārtu, izteiktas grūtības noturēt uzmanību un koncentrēties, kā arī izteikta impulsivitāte, norāda uz pirmo uzvedības modeli - grūtībām, kas saistītas ar uzmanības noturību un hiperaktivitāti (*Eleni & Giotsa*, 2018). Lai varētu identificēt bērna uzvedību jau kā konkrētus traucējumus, šai uzvedībai ir nepieciešams izpausties ne tikai vienā konkrētā, bet jau ļoti dažādos kontekstos, kā arī tai jābūt pastāvīgai un ilglaicīgai, nevis vienreizējam notikumam vai incidentam. Novērojot iepriekš minētās izpausmes ilgākā laika nogrieznī un biežuma intensitātē, svarīgi tās identificēt, kā arī meklēt iemeslus un veidus kā bērnam palīdzēt, jo iepriekš minētās uzvedības pazīmes var norādīt uz bērna attīstības grūtībām. Salīdzinot ārējās izpausmes eksternalizētiem traucējumiem, un jau diagnosticētam UDHT, ir vērojama ļoti cieša saistība vairākos uzvedības modeļos. UDHT ir neurobioloģiski, hroniski traucējumi, kuriem raksturīgs attīstībai neatbilstošs

aktivitātes līmenis, impulsivitāte, zema tolerance pret frustrāciju, vāja uzvedības regulācija, uzmanības nenoturība un nespēja saglabāt koncentrēšanos (*Ohan et al.*, 2008; *Cormier*, 2008). Eksternalizētie traucējumi var izpausties ļoti dažādi, tā piemēram uzvedības traucējumi var būt gan nesocializēti, gan socializēti, gan arī opozicionāri izaicinoši uzvedības traucējumi, kā arī hiperkinētiski traucējumi, augsta riska uzvedība, paradumu un dziņu traucējumi (*Petersen et al.*, 2016). Šāda veida traucējumi visbiežāk izpaužas kā nespēju sadarboties, dažāda veida agresijas izpausmes, ļoti impulsīva uzvedība, pastiprināta strīdēšanās, kaitnieciska darbība pret sevi, citiem vai priekšmetiem, un vel citas izpausmes, kuras ļoti lielā mērā ietekmē jebkuru vidi, kurā šis bērns atrodas. Eksternalizēto traucējumu gadījumā, bērna traucējumu izcelsme meklējama smadzeņu pieres daivā un vājā vadības funkciju attīstībā, kā arī, šie traucējumi ir cieši saistīti ar soda un atalgojuma sistēmu, līdz ar to, tieši uz dažādu prasmju attīstīšanu, kas saistīta ar šīm smadzeņu daļām, ir svarīgi iedarboties, lai mazinātu eksternalizētos traucējumus. (*Jones & Graff - Radford*, 2021).

Pētījumos ir pierādīts, ka bērni, kuri saskaras ar dažāda veida uzvedības grūtībām, daudz mazākā mērā ir spējīgi iesaistīties attīstību veicinošās aktivitātēs, regulēt un vadīt savu uzmanību, kā rezultātā viņu akadēmiskie sasniegumi ir zemāki ne vien pirmsskolā, bet arī vēlākos posmos, kā piemēram, turpinot mācības skolā (*Allan et al.*, 2015; *Sjöman et al.*, 2016; *Kulkarni et al.*, 2021). Neskatoties uz to, atsevišķi pētījumi arī norāda uz pretēju efektu - tieši zemie akadēmiskie sasniegumi rada un veicina dažāda veida uzvedības traucējumus (*Kulkarni et al.*, 2021; *Agnafors et al.*, 2021). Salīdzinot šos abus uzskatus, ir secināms, ka abas komponentes viena uz otru iedarbojas savstarpēji, un var būt apgrūtināši nodaļīt vai galvenais cēlonis ir uzvedības traucējumi, vai zemi akadēmiskie sasniegumi, tādēļ katru situāciju nepieciešams vērtēt individuāli. Visbiežāk dažāda veida uzvedības grūtības un agresīva bērna uzvedība veidojas daudz un dažādu faktoru mijiedarbības rezultātā. Protams, ne katra bērna uzvedības problēma būtu jāuzskata par potenciālu risku bērna attīstībai, jo kādas no uzvedības problēmām var būt saistītas arī ar bērna vecumposmu īpatnībām, temperamenta iezīmēm vai nenodrošinātām fizioloģiskajām vajadzībām. Tomēr, galvenās uzvedības traucējumu pazīmes ir bērna destruktīva uzvedība un saskarsme ar citiem, apzināta un konsekventa noteikumu pārkāpšana un nepaklausība, kā arī ļoti zemas pašregulācijas prasmes, kas novērojamas ilgākā laika posmā (*Farrell*, 2003). Neatkarīgi no nevēlamās uzvedības cēloņiem, ir svarīgi identificēt un mazināt dažāda veida uzvedības problēmas, lai nodrošinātu kvalitatīvu PI pieredzi ikvienam bērnam, kā arī veicināt konkrētā bērna pilnvērtīgu attīstību.

Papildus iepriekš minētajam, nozīmīgi ir ne vien novērst un mazināt traucējošo uzvedību, bet arī sniegt bērnam nepieciešamo vai trūkstozo atbalstu, tādā veidā veicinot viņa iesaisti gan mācību procesā, gan viņa kopējo attīstību. Nemeklējot risinājumus un nesniedzot

šiem bērniem agrīnu atbalstu, vēlāk, situācijās, kad tiek diagnosticētas jau psihiatriskas diagnozes, kā piemēram, UDHT, kas ir saistīta ar bērna hiperaktivitāti, vai ODD, kas saistīta ar uzvedības grūtībām, lai nodrošinātu bērnu ar viņam nepieciešamo atbalstu, būs nepieciešams jau plašāks dažādu resursu ieguldījums, salīdzinot ar situācijām, kurās jau agrīni tika veikti dažādi pasākumi attīstības risku mazināšanai (*Arslan et al.*, 2021). Dažāda veida intervences eksternalizēto traucējumu mazināšanai vislielāko efektivitāti pierādījušas iesaistot tajās arī vecākus un visas ģimenes sistēmas, uzrādot visaugstāko efektivitāti tieši pie dažāda veida uzvedības traucējumiem, bet mazākā mērā pie hiperaktivitātes gadījumiem (*Werner - Seidler et al.*, 2022). Kā arī, svarīgi minēt, ka attiecībā tieši uz eksternalizētiem traucējumiem, vecumposms līdz 7 gadu vecumam ir kritisks attīstības risku mazināšanā, jo šai vecumposmā ir vislielākā efektivitāte tos mazināt un novērst, jo vēlākajos gados, šie traucējumi kļūst arvien smagāki (*Arslan et al.*, 2021). Ņemot vērā, ka bērna nākotni - gan ikdienu, gan arī spēju mācīties - dažāda veida diagnozes ietekmēs ļoti lielā mērā, ir ļoti nozīmīgi atpazīt un identificēt tās jau agrīni, lai efektīvāk nodrošinātu bērnu ar viņam trūkstošajām prasmēm un nepieciešamajiem atbalsta mehānismiem.

Ņemot vērā eksternalizēto traucējumu specifiku un salīdzinoši vieglo iespēju tos identificēt, jo nevēlamā uzvedība tiek pausta uz āru, kā rezultātā šo traucējumu izpausmes ir traucējošas ne vien pašam bērnam, bet arī apkārtējiem, tādēļ šis traucējumu veids tiek biežāk identificēts, kā arī salīdzinoši biežāk tiek meklēti iemesli un risinājumi, kā tos mazināt. Neskatoties uz to, vēl aizvien konkrētu, mērķtiecīgu un konsekventu intervenču trūkums to mazināšanā ir vērojams Latvijas PII vidē. Papildus uzvedības traucējumiem, traucējumu joma, kuru atpazīt un novērot ir sarežģītāk, jo īpaši pirmsskolas posmā, ir internalizētie traucējumi, kuri sīkāk tiks aprakstīti nākamajā apakšnodaļā.

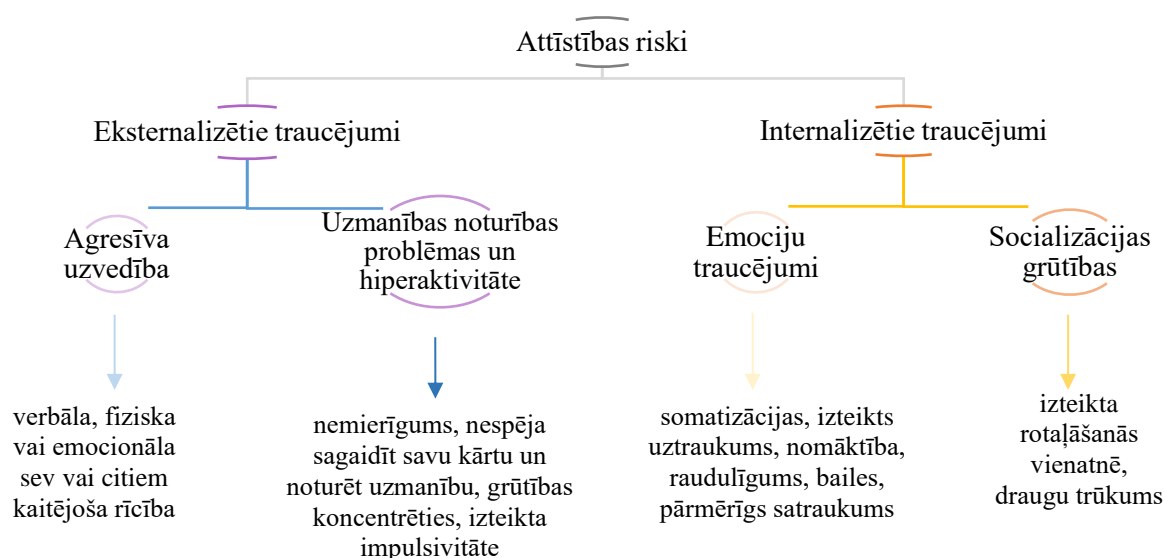
1.2. Internalizētie traucējumi

Internalizētos traucējumus var raksturot kā pretēja veida traucējumus eksternalizētiem traucējumiem. Internalizētu traucējumu gadījumā bērns savas grūtības vērš pats pret sevi, kas izpaužas kā dažāda veida emocionāli traucējumi, noslēgšanās sevī, iekšējs distress, neadekvātas bailes vai raizes, dažāda veida somatizācijas, ēšanas traucējumi, paaugstināta trauksme un arī depresijas iezīmes (*Achenbach*, 1991). Diemžēl, pētījumi rāda, ka mūsdienās, to bērnu skaits, kuri saskaras ar internalizētām problēmām, pakāpeniski pieaug, un arvien vairāk bērni ar šāda veida grūtībām ir sastopami jau pirmsskolas vecumā (*Bayer et al.*, 2011). Lai gan, varētu šķist, ka šāda veida uzvedība nav kaitnieciska un pārāk lielā mērā neietekmē ne konkrēto bērnu, ne arī apkārtējos, tomēr, domājot par pilnvērtīgu un daudzpusīgu bērna attīstību, socializācijas procesa un kopīgas rotaļāšanās nozīmīgumu pirmsskolas vecumposmā, ir skaidri saskatāma

saikne starp pilnvērtīgu bērna attīstību un internalizēto traucējumu ietekmi uz to. Kā arī šeit jāpiemin bērna smadzeņu attīstība un smadzeņu attīstības īpatnības, jo bērna smadzenes, piedzīvojot spēcīgu trauksmi, stresu, bailes vai cita veida spēcīgas emocijas vai arī fizioloģiska rakstura sāpes, nav spējīgas pilnvērtīgi uztvert informāciju un mācīties. Internalizētie traucējumi ir ļoti cieši saistīti ar bērna limbisko sistēmu un tajā notiekošajiem procesiem, ko ir svarīgi stiprināt un attīstīt (*Andre et al., 2020*). Līdz ar to internalizētie traucējumi ir nozīmīga traucējumu grupa, kura dažādos aspektos ietekmē bērna pilnvērtīgu attīstību.

Arī internalizēto traucējumu iezīmes var iedalīt divās lielās grupās: 1) emociju traucējumi, kas izpaužas kā dažāda veida somatizācijas, kā piemēram, biežas galvassāpes vai slikta pašsajūta, izteiktas raizes un uztraukums, nomāktība un raudulīgums, ļoti izteiktas bailes vai pārmērīgs satraukums no dažāda veida jaunām situācijām; 2) problēmas attiecībās ar citiem bērniem, kas izpaužas kā izteikta rotaļāšanās vienatnē vai draugu trūkums (skatīt attēlu 1.2.) (*Eleni & Giotsa, 2018*). Internalizētie traucējumi ļoti lielā mērā ir saistīti ar bērna emociju un uzvedības ierobežošanu, kas rada iepriekš minētās traucējumu izpausmes. Bieži ir vērojama saistība internalizētiem traucējumiem ar socializēšanos, jo bērns ar internalizētiem traucējumiem ļoti bieži rada nepatiku citos bērnos vai arī baidās iesaistīties jebkādas ar socializāciju saistītās aktivitātēs, līdz ar to bērnam neiesaistās socializācijas procesos, kas ietekmē viņa spēju pilnvērtīgi attīstīties. Kā zināms, lai nodrošinātu pilnvērtīgu bērna attīstību, socializācijas process pirmsskolas vecumā ir ļoti nozīmīgs, jo caur šo pieredzi bērns mācās un apgūst dažādas viņam nozīmīgas prasmes, kā piemēram, empātiju, attiecību veidošanas prasmes, komunikācijas un sadarbības prasmes u.c. Kopumā socializācijas process bērnam sniedz iespēju apgūt visdažādākās sociāli emocionālās prasmes, kuras nodrošina pamatu pilnvērtīgai bērna attīstībai un spējai iekļauties sabiedrībā, tomēr, bērnam piedzīvojot internalizētos traucējumus un nemeklējot risinājumus kā bērnam palīdzēt, šī ļoti nozīmīgā bērna attīstības joma tiek kavēta. Situācijās, kad netiek identificēti un mazināti šāda veida traucējumi, paaugstinās risks, ka bērns, savā turpmākajā dzīvē, saskarsies jau ar daudz nopietnākām mentālās veselības problēmām, kā piemēram, OKT, depresiju, ēšanas traucējumiem, kā piemēram, bulīmija vai anoreksija, dažāda veida garastāvokļa traucējumi u.c. (*Agnafors et al., 2021; Arslan et al., 2021*). Balstoties uz PVO sniegto informāciju (*World health organization, 2022*) par mūsdienās pieaugošo cilvēku, tajā skaitā pusaudžu un jauniešu, skaitu, kuri piedzīvo mentālās veselības problēmas, ir ļoti būtiski jau agrīni identificēt un mazināt iepriekš minētos traucējumus, lai nākotnē uzlabotu kopējo mentālās veselības stāvokli bērniem, jauniešiem un arī pieaugušajiem, kas viņiem nodrošinās daudz pilnvērtīgākas iespējas iesaistīties ikdienas aktivitātēs.

Balstoties uz iepriekš minēto informāciju, ir secināms, ka gan internalizētie, gan eksternalizētie traucējumi, ir nopietns brīdinājuma signāls, kas var izraisīt dažāda veida grūtības un riskus bērna nākotnē. Lai gan, PII pedagogi nav medicīnas darbinieki, kuriem ir jāspēj diagnosticēt visdažādākos traucējumus, tomēr, ņemot vērā, ka tieši PII pedagogi ir tie, kuri pavada kopā ar bērnu ļoti daudz laika, ir svarīgi nodrošināt šo speciālistu kompetenci, lai viņi būtu prasmīgi novērot un atpazīt bērna attīstības grūtības. Lai to veiktu efektīvāk un mērķtiecīgāk, svarīgi pedagogus nodrošināt ar regulāru un kvalitatīvu profesionālo pilnveidi, visas PII mērķtiecīgu sadarbību, lai nodrošinātu un uzturētu PII speciālistu kompetenci, kā arī nodrošināt pedagogus ar konkrētiem, praktiskiem rīkiem, kurus pielietot ikdienā, kā arī ar mentora vai supervizora pieejamību, lai PII pedagogam tiktu sniegts atbalsts un palīdzība, lai PII pedagogs varētu efektīvāk identificēt, atpazīt un strādāt ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Šādā veidā, agrīni identificējot bērna attīstības grūtības, ir iespējams jau agrīni tās arī mazināt, piesaistot un savstarpēji sadarbojoties ar dažādu nozaru speciālistiem. Ņemot vērā, ka PII bērns pavada lielu savas dienas daļu, šo risku mazināšanai nebūtu jāgūstas vien uz ārstu speciālistu vai vecāku pleciem, bet gan ļoti nozīmīgi būtu veidot sadarbību starp dažādajām jomām, un veidot mērķtiecīgus starpdisciplinārus atbalsta pasākumu, lai maksimāli pilnvērtīgi, efektīvi un ātri būtu iespējams bērnam palīdzēt. Attēlā 1.2. apkopoti galvenie šajā darbā apskatītie attīstības riski un to pazīmes, kas palīdz atpazīt un identificēt konkrētus attīstības riskus, lai pēc tam mērķtiecīgāk būtu iespējams bērnu nodrošināt ar viņam nepieciešamajiem atbalsta mehānismiem.



Attēls 2.2. Attīstības risku iedalījums (Autores koncepts)

Gan teorētiskie, gan empīriskie pētījumi sniedz pamatojumu, ka gan internalizētiem traucējumiem, gan uzvedības grūtībām jeb eksternalizētiem traucējumiem ir līdzīgi attīstības priekšnoteikumi, līdz ar to uz tiem var iedarboties ar līdzīga veida intervencēm (Herman et al.,

2011). Kā arī, pētījumos ir pierādīts, jo īpaši internalizēto traucējumu gadījumos, bet arī daudzos eksternalizēto traucējumu gadījumos, universālās metodes, kuras balstās sociāli emocionālo prasmju apguvē un pedagoga – bērna pozitīvu un drošu attiecību nodrošināšanā, sniedz atbalstu bērniem, kuri saskaras ar iepriekš aprakstītajiem traucējumiem (*Holen et al.*, 2012). Lai bērniem palīdzētu pārvarēt iepriekš minētās attīstības grūtības, mācot pārvaldīt un kontrolēt savu uzvedību, ir iespējams izmantot dažādas metodes, ar kuru palīdzību bērns apgūst relaksācijas un apzinātības tehnikas, prasmes, lai pārvarētu dažāda veida grūtības, sociālās, emociju regulācijas, pašregulācijas un problēmrisināšanas prasmes, kā arī dažāda veida dusmu pārvaldīšanas stratēģijas (*Barnett*, 2011). Kā arī, ņemot vērā, ka atkarībā no vides, kurā bērns atrodas lielā mērā ir atkarīgs tas vai bērns sasniegs savu attīstības potenciālu, ir svarīgi izvērtēt un ieviest korekcijas un nepieciešamos pasākumus tajās vidēs, kurās bērns atrodas lielāko sava laika daļu. Kā tika minēts iepriekš, dažāda veida pedagoģisku un psihosociālu intervenču pielietošana ir atzīta par efektīvu metodi ar kuras palīdzību iespējams mērķtiecīgi mazināt dažāda veida traucējumus arī PII. Lai padziļinātāk izpētītu šo intervenču iespējas un dažādību, šī darba 2. nodaļā tiks aprakstīta agrīnu intervenču nozīme un to dažādība, kā arī tiks aprakstīti Latvijā un pasaulē pieejamie labo prakšu piemēri, lai sniegtu atbalstu bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem.

2. AGRĪNĀS PEDAGOĢISKĀS UN PSIHOSOCIĀLĀS INTERVENČES

Šis darbs tika veidots ar mērķi sniegt zinātniskos pētījumos pierādītas atbildes uz jautājumiem, kas saistīti ar pierādījumos balstītu intervenču pielietošanu PII, ar mērķi mazināt vai novērst bērnu agrīnās attīstības riskus, kas saistīti ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem. Līdz ar to, lai veidotu padziļinātu izpratni un iegūtu zinātniski pamatotu intervenču piemērus, šajā nodaļā tiks apskatīta pedagoģisko un psihosociālo intervenču būtība, kā arī aprakstīti Latvijā un pasaulē pieejamie labo prakšu piemēri.

Kā tika aprakstīts iepriekšējā nodaļā, agrīnu attīstības risku identificēšana, mazināšana vai novēršana ir ļoti nozīmīga, lai nodrošinātu bērnam pēc iespējas pilnvērtīgākas iespējas attīstīt savu potenciālu un veiksmīgi funkcionēt sabiedrībā. Viena no efektīvām metodēm kā to paveikt ir dažādu intervenču pielietošana jau agrīnā bērna vecumā. MK rīkojumā Nr. 967 agrīna intervence tiek definēta kā “aktīva un efektīva atbalsta nodrošināšana, lai novērstu problēmu rašanos vai risinātu tās neatliekami, tā palīdzot attīstīt bērna personības stiprās puses” (Latvijas Vēstnesis, 2022, 252, 5 lpp). Turpretim Barnets (*Barnett*) agrīnās intervences definēšanai izmanto divus galvenos aspektus – identificēšanu un efektīva atbalsta nodrošināšanu (2011). Pedagoģiskā intervence ir pēdējās desmitgadēs plaši pielietots jēdziens izglītības zinātņu pētniecības jomā. Ar to tiek definēts apzināts un plānots process, darbība vai stratēģija, kuru īsteno pedagogs vai izglītības pētnieks, lai uzlabotu mācīšanas un mācīšanās rezultātus. Tā sevī ietver konkrētu paņēmieni, pieeju vai mācību metožu piemērošanu, lai mērķtiecīgi uzlabotu skolēnu iesaistīšanos, izpratni un sasniegumus (*Wan et al.*, 2019). Turpretim psihosociālās intervences ir tāda veida intervences, kuras sevī ietver dažādas psiholoģiskas vai sociālas komponentes jeb stratēģijas, kuras balstītas dažāda veida psiholoģijas teorijās, ar mērķi veicināt personas labklājību un veselību (*Jayarajan & Jacob*, 2019). Agrīnu internalizētu traucējumu gadījumā, tomēr ir ļoti maz specifisku intervenču, kuras tieši vērstas šo traucējumu virzienā. Tanī pat laikā eksternalizēto traucējumu gadījumā, agrīna un tūlītēja iejaukšanās ir kritiski svarīga, jo tieši pirmsskolas vecumposms ir tas posms, kurā šos traucējumus iespējams visefektīvāk mazināt, kā arī ir pieejamas ļoti daudz pierādījumos balstītas un efektīvas intervences. Diemžēl, ja bērns piedzīvo eksternalizētos traucējumus, piemēram, pusaudžu vecumā, tur šobrīd nav nevienas pierādījumos balstītas intervences, lai viņam palīdzētu (*Forns et al.*, 2011). Balstoties uz iepriekš minēto informāciju, atkārtoti tiek aktualizēts agrīnu intervenču nozīmīgums un ļoti lielā ietekme. Akcentējot eksternalizēto un internalizēto traucējumu rašanās un veidošanās izcelsmes, darba autore vēlas uzsvērt divus aspektus, ko ir iespējams ietekmēt pedagoģiskajā procesā – vide un prasmju trūkums. Balstoties uz tādu teoriju autoru idejām kā Banduras (*A. Bandura*) sociālās mācīšanās teoriju, Skinera (*B. F. Skinner*) un

biheiviorisma, soda un atalgojuma sistēmas idejām, principiēm, ko ietver lietišķās uzvedības analīze (*Applied Behavior Analysis (ABA)*) u.c. teorijas, ir atrodama liela ietekme videi un tam kā bērna traucējumi saasinās vai mazinās (*Bandura, 1977; Skinner, 1966; Carr, 2020*). Līdz ar to, mērķtiecīgi vēloties palīdzēt bērnam, ir nepieciešams izprast dažādos vides aspektus ieviest vides korekcijas un pielāgošanu, un arī caur to bērnam palīdzēt, jo vide ir tā, kas lielā mērā determinē bērna uzvedību, līdz ar to svarīgi ir veikt izmaiņas tajā vidē, kur bērns atrodas, tajā skaitā arī PII. Kā otrs aspekts, uz kuru nepieciešams fokusēties, lai palīdzētu mazināt vai novērst bērna attīstības riskus, ir bērnam trūkstošo prasmju apguve, jo tādā veidā tiek trenētas bērna smadzenes, veidojot jaunus neironu savienojumus, un to ir iespējams efektīvi paveikt pielietojot dažāda veida intervences. Apkopojot galveno informāciju no iepriekš minētajām definīcijām un svarīgākajām idejām, ir secināms, ka agrīna intervence ir atbilstoša un efektīva atbalsta nodrošināšana, pielietojot dažāda veida pierādījumos balstītas metodes, lai veicinātu un sekmētu pilnvērtīgu bērna attīstību un iesaisti mācību procesā, mainot un iedarbojoties gan uz dažādajām vidēm, kurās bērns atrodas, gan arī mācot bērnam viņam trūkstošās prasmes.

2.1. Agrīnu pedagoģisku un psihosociālu intervenču iespējas

Kā tika minēts šī darba pirmajā nodaļā apkopotajā informācijā, kā visefektīvākais atbalsta mehānisms agrīnu bērnu attīstības risku mazināšanai ir starpdisciplināru metožu pielietošana, iesaistot gan bērna ģimeni, nodrošinot ar atbilstošiem medicīnas nozares pakalpojumiem, kā arī iesaistot izglītības, sociālās aizsardzības un psiholoģijas nozari. Lai gan visas no minētajām nozarēm spēlē būtisku lomu bērna attīstības risku mazināšanā, šīs nodaļas ietvaros tiks apskatītas tieši PII ietvaros pieejamās intervences un to dažādība bērnu attīstības risku mazināšanai. Kā savā pētījumā atzina Skubiņa, šobrīd Latvijā pastāvošais agrīno intervenču un preventīvo pasākumu daudzums nav pietiekams, lai sniegtu nepieciešamo atbalstu bērnu agrīnu attīstības risku mazināšanai (2022). Kā nozīmīgākās riska grupas, kurām izteikti trūkst atbalsta pasākumi Latvijā, tiek minētas - bērni ar autiskā spektra traucējumiem, bērni, kuri iesaistīti vienaudžu pāridarījumos, un bērni ar uzvedības grūtībām, tajā skaitā ar UDHT (Skubiņa, 2022). Lai nodrošinātu pilnvērtīgu atbalstu attīstības risku mazināšanai, ļoti nozīmīgi ir vērst uzmanību uz tām jomām, kurās šobrīd ir visizteiktākais pakalpojumu trūkums. Kā tika minēties iepriekš, dažāda veida uzvedības grūtības un UDHT ir viena no tām jomām, kurās ir vismazākais pieejamais atbalsts. Lai gan kādās PII ir pieejams atbalsta personāls, kurš var palīdzēt un iesaistīties mērķtiecīgā darbā, lai mazinātu dažāda veida agrīnās attīstības riskus, kā piemēram, logopēds vai skolotājs logopēds, speciālais pedagogs vai speciālās izglītības skolotājs, klīniskais vai izglītības psihologs (Latvijas Vēstnesis, 2019, 240), tomēr, ne visās PII šie speciālisti ir pieejami. Kā arī, nepieciešams ņemt vērā, ka bieži vien šie speciālisti PII strādā

nepilnu darba slodzi, kā arī viņu uzmanības lokā visbiežāk ir bērni ar jau konstatētiem traucējumiem vai uzstādītām diagnozēm. Tā rezultātā, lai iedarbotos un novērstu agrīnus attīstības riskus, ir nepieciešams papildus atbalsts arī pedagogiem, lai viņi būtu nodrošināti ar nepieciešamajiem instrumentiem, un spētu mērķtiecīgi, preventīvi un agrīni iedarboties uz dažādajiem attīstības riskiem, tādā veidā nodrošinot pilnvērtīgu bērna attīstību, kā arī atbilstošu un kvalitatīvu PI mācību procesu ikvienam bērnam.

Nemot vērā, ka agrīnu attīstības risku novēršanā un mazināšanā ļoti svarīga loma ir starpdisciplināritātei, ir vērojams, ka Latvijā pieaug pieejamie atbalsta pasākumi ārpus PII. Liela daļa šo pakalpojumu ir pieejami privātajā sektorā vai arī, lai iegūtu pieeju valsts apmaksātajiem pakalpojumiem ir ilgstošas gaidīšanas rindas, un šo iemeslu dēļ, diemžēl, daudz bērnu, lai iegūtu pieeju nepieciešamajiem pakalpojumiem, pie tiem nonāk novēloti vai arī nenonāk nemaz. Tomēr, intervences, kuras ir mērķētas uz īstenošanu tieši PII, ir ļoti ierobežotā daudzumā, kaut arī šāda veida atbalsts attīstības risku mazināšanā būtu ikvienam bērnam daudz pieejamāks. Protams, ne vien dažāda veida intervences ir nozīmīgas, lai mazinātu agrīnus attīstības riskus, bet arī pedagoga profesionālā kompetence. Lai nodrošinātu un pilnveidotu pedagoga kompetenci, viņiem ir iespēja apgūt ļoti plašu un daudzveidīgu klāstu ar profesionālās pilnveides kursiem, kuri var sniegt atbalstu un zināšanas darbā ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Tomēr, balstoties uz darba autores novērojumiem, daļa pieejamo kursu nesniedz praktisku rīcības plānu un mērķtiecīgi organizētu palīdzību kā mazināt attīstības riskus, kā arī nav pieejami nekādi mehānismi kā tiek monitorēts vai pedagogs kuršos apgūto praktizē savā profesionālajā darbā un vai to veic atbilstoši pasniegtajai informācijai. Lai gan profesionālās pilnveides kursi noteikti sniedz atbalstu pedagogiem un tie ir ļoti nozīmīgi un nepieciešami, tomēr, ja netiek ieviesta praktiska un atbilstoša rīcība pēc kursu apmeklēšanas, tad to efektivitāte diemžēl ir ļoti minimāla.

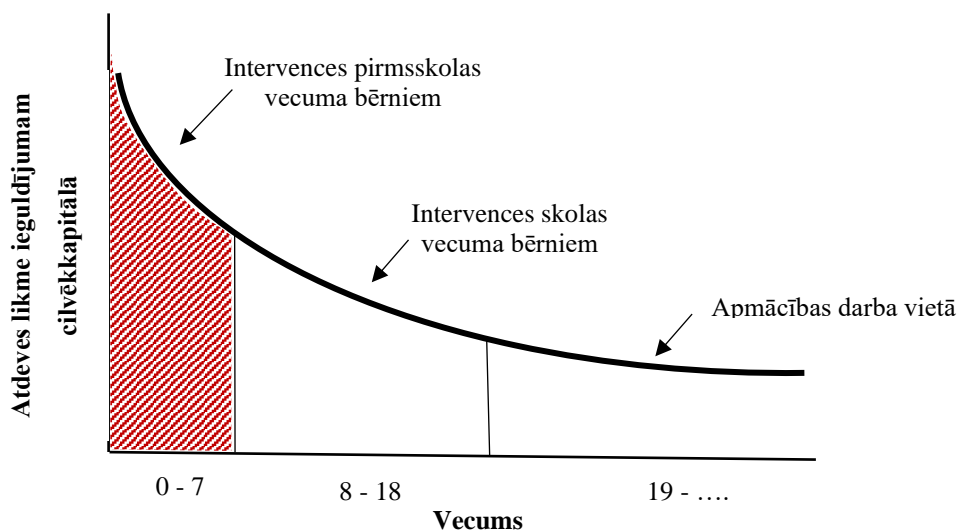
Nemot vērā iepriekš minēto, ar agrīnu intervencu palīdzību ir iespējams nodrošināt nepieciešamo atbalstu bērnam viņa dažādo attīstības grūtību pārvarēšanā, līdz ar to arī uzlabojot viņa spēju gan pilnvērtīgi attīstīties, gan arī mācīties, kā arī intervences sniedz iespēju nodrošināt pedagogu ar praktiskiem rīkiem un darbību mehānismiem kā rīkoties, lai specifiski palīdzētu bērnam ar attīstības grūtībām. Ļoti nozīmīgi, ieviešot intervences, ir ieviest tāda veida intervences, kuras ir pierādījumos balstītas - intervences, kurām ir speciālistu pārskatīti un dokumentēti empīriskie pierādījumi par to efektivitāti, kā arī tās savā realizācijā izmanto integrētu politiku, stratēģiju, pasākumu un pakalpojumu nepārtrauktu kopumu, kuru efektivitāte ir pierādīta vai pamatota ar pētījumiem un novērtējumiem (*Alfano & Beidel, 2014*). Agrīnu intervencu piedāvātais spektrs var būt ļoti plašs - tās var būt vērstas gan uz dažādiem bērna grūtību aspektiem, uz specifiskām grūtībām un to korekciju, piemēram, bērna valodas,

emocionālās attīstības vai uzvedības grūtībām, vai arī uz konkrētu, bērnam trūkstošu, prasmju un iemaņu apguvi un pilnveidi. Agrīnu intervenču dažādība un daudzveidība atspoguļojas arī tajā, kādā veidā tās tiek veidotas un realizētas, piemēram, tās var tikt veidotas kā rotaļnodarbība, kā dažāda veida aktivitātes ar konkrētu sasniedzamo rezultātu dominanci, tās var būt aktivitātes konkrētu kognitīvo vai sociāli emocionālo prasmju apguvei u.c. Arī vide, kur tās var tikt īstenotas, var būt ļoti dažāda. Intervences var tikt ieviestas gan PII, gan dažādos attīstības centros, gan arī bērna mājās, līdz ar to tās sevī ietver ļoti plašu realizācijas un iespēju spektru. Līdzīgi, arī intervenču mērķgrupas var būt dažādas, kā piemēram, tās var būt vērstas uz visu bērnu grupu jeb universālās intervences, vai arī individuālās intervences, kuras ir mērķētas uz konkrēto bērnu individuāli, sniedzot tieši viņam nepieciešamo specializēto atbalstu.

Attieksme pret agrīnu bērnu attīstību, tās nozīmīgumu un intervenču nepieciešamību vēstures gaitā ir pakāpeniski attīstījusies. Agrīna bērnu izglītošana kļuva aktuālāka jau 1500. gados, kad Mārtiņš Luters (*Martin Luther*) aktualizēja nepieciešamību izglītot visus cilvēkus, tajā skaitā arī mazus bērnus. Jau vēlāk šīs idejas papildināja un aktualizēja arī Cilvēktiesību konvencijas ratifikācija (*Brown et al., 2019*). Šis process aizsāka daudzu, vēl šodien nozīmīgu, cilvēku pienesumu izpratnei par agrīnās bērnu attīstības nozīmīgumu un izglītības jomas nozīmi tajā. Kā nozīmīgākie minami Jans Amoss Komenskis (*Jan Amos Komenský*), Frīdrihs Frēbelis (*Friedrich Froebel*), Marija Montesori (*Maria Montessori*), Džons Bolbijs (*John Bowlby*), Žans Pieažē (*Jean Piaget*), Ļevs Vigotskis (*Лев Семёнович Выготский*), Beress Frederiks Skiners (*Burrhus Frederic Skinner*), Alberts Bandura (*Albert Bandura*), Džons Djuijs (*John Dewey*), Ēriks Ēriksons (*Erik Eriksson*) u.c. Tie ir cilvēki, kuri likuši pamatu mūsdienu skatījumam uz pirmsskolas vecuma bērniem, viņu attīstību un izglītošanu (*Fleer & van Oers, 2018*). Pirmās idejas par agrīnām intervencēm var novērot jau vairākos iepriekš minēto autoru darbos, kā piemēram, Frēbelis uzsvēra nepieciešamību novērot bērnus, veidot dažāda veida programmas un aktivitātes balstoties uz individuālo bērna prasmju un attīstības līmeni (*Froebel & Hailmann, 1887*). Pakāpeniski attīstoties izpratnei par agrīnu bērna attīstību un izglītošanu, tika uzsākta arī mērķtiecīgāka pētniecība saistībā ar speciālo izglītību un tās nepieciešamību, iespējām un nozīmi. Šajā procesā ļoti nozīmīgu lomu spēlēja ASV prezidents Džons Kenedijs (*John F. Kennedy*), kurš rosināja nepieciešamību veikt pētījumus saistībā ar bērnu intelektuālās attīstības traucējumiem, un veicināja dažādu programmu izstrādi tieši šajā jomā (*Brown et al., 2019*). Arī Eiropā divdesmitā gadsimta otrajā pusē iezīmējās dažādas jaunas vēsmas speciālās izglītības jomā, kā piemēram, Lielbritānijā ar Varnoka pieprasījumu (*Warnock Enquiry*) tika uzsākta speciālās izglītības pārskatīšana valsts mērogā, ieviešot līdz šim nebijušu jēdzienu – speciālās izglītības vajadzības – kas aicināja vērst uzmanību uz specifiskām bērna vajadzībām un specifiski viņiem nepieciešamo atbalstu (*Rayner, 2007*). Šiem procesiem sekoja arī iekļaujošās

izglītības jēdziena un ideju attīstība, kas tika pozicionēta kā alternatīva iespēja bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām, kas arī veicināja agrīnu intervenču pētniecību un ieviešanu izglītības procesā (Terzi, 2014). Raugoties uz agrīno intervenču vēsturisko attīstību, nozīmīgs pavērsiena punkts šajā aspektā bija ASV (Amerikas Savienotās valstis) 1986. gadā pieņemtais likums par izglītību bērniem ar invaliditāti (*Public Law 99 - 457*), kurš noteica, ka bērniem ar speciālajām vajadzībām vai attīstības grūtībām ir jābūt pieejamai PI, kuras ietvaros nepieciešams nodrošināt agrīnās intervences tajās jomās, kur šiem bērniem bija nepieciešamība (Sass - Lehrer & Bodner - Johnson, 1989; Meisels, 1989). Ņemot vērā vēsturisko attīstību saistībā ar agrīnu bērnu izglītošanu un iekļaujošās izglītības formēšanos, tika pievērsta arī arvien pastiprinātāka uzmanība dažāda veida bērnu attīstības grūtībām un riskiem, kā arī ģimenes lomai, nozīmei un ietekmei uz bērna attīstības procesiem, kā arī dažāda veida iespējām mazināt vai novērst visdažādākos bērna attīstības riskus, tai skaitā, ne vien tos, kuri saistīti ar medicīniski konstatētām diagnozēm, bet arī ar pedagoga novērotām bērna grūtībām, pielietojot dažāda veida intervences, lai bērnu grūtības mazinātu.

Tieši agrīnu intervenču nozīme mūsdienās tiek aktualizēta arvien vairāk, kā galvenos minot ekonomiskos, kvalitātes, produktivitātes un efektivitātes ieguvumus (Rosholm et al., 2020, Latvijas Vēstnesis, 2022, 252). Agrīnais bērna vecums ir ne vien sensitīvs posms attiecībā uz dažādiem riska faktoriem, kuri var ļoti nopietni ietekmēt bērna turpmāko attīstību, bet arī kritiski nozīmīgs posms, kura laikā pielietoto intervenču priekšrocības ir lielākas, un tās var ievērojami mazināt dažādo risku negatīvo ietekmi (Raghavan & Ruta, 2022). Lai nākotnē uzlabotu bērnu izglītības sasniegumus un pilnveidotu viņu prasmes, kompetences un kopējo mācīšanās produktivitāti, pētījumos ir gūti pierādījumi, ka ieguldījums tieši agrīnajā bērnu attīstībā ir viena no vērtīgākajām praksēm, kas sniedz ilgtermiņa rezultātus (UNICEF, 2019). Kā viens no nozīmīgiem argumentiem agrīnu intervenču ieviešanā, domājot tieši kvalitatīvas un ilgtspējīgas izglītības politikas veidošanas kontekstā, ir ekonomiskais faktors. Kā atspoguļots attēlā 2.1., intervences, kuras tiek veiktas tieši pirmsskolas vecumā, ir visproduktīvākās, efektīvākās un sniedz vislielāko finansiālā ieguldījuma atdeves likmi (Rosholm et al., 2020). Hekmana lokā ir redzams, cik lielā mērā ieguldījums pirmsskolas vecuma bērnos nākotnē sniegs atgriezenisko labumu, kas vēlreiz apstiprina, kādēļ ir tik nozīmīgi ieguldīt resursus, lai mazinātu potenciālos bērna attīstības riskus jau agrīni.



Attēls 2.1. **Hekmana loks** (Atvasināts no Rosholm et al., 2020)

Plānojot un organizējot mērķtiecīgas un efektīvas agrīnās intervences ieviešanu, ir svarīgi vērst uzmanību uz vairākiem aspektiem ieviešanas un realizācijas procesā. Kā norāda Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra (*European Agency For Special Needs Inclusive Education*), svarīgi nodrošināt agrīnu intervenču pieejamību ikvienam bērnam, kuram pēc tām ir nepieciešamība, gan informācijas pieejamības, gan arī pašu pakalpojumu pieejamības un finansiālo resursu ziņā (2005). Vienlaikus, ieviešot agrīnās intervences, nepieciešams nodrošināt iespēju monitorēt un novērtēt sniegtās intervences efektivitāti. Ļoti nozīmīgi ir tās ieviešanas procesā sistemātiski ievākt datus un pierādījumus par konkrēto aktivitāšu efektivitāti, kā arī izvērtēt tos pasākumus un intervences, kuras jau eksistē, lai mērķtiecīgi novērtētu to sniegtos ieguvumus un trūkumus, tādā veidā radot visefektīvākās intervenču iespējas konkrētajai situācijai (Rosholm et al., 2020). Kā svarīgs aspekts ir arī dažādība un starpnozaru sadarbība, iesaistot dažādas nozares un vides, kurās bērns uzturas, tajā skaitā gan vecākus, gan medicīnas darbiniekus, gan arī izglītības sistēmas darbiniekus, lai nodrošinātu vispusīgu un konsekventu iesaisti (*European Agency For Special Needs Inclusive Education*, 2005). Lai bērna smadzeņu attīstība noritētu veiksmīgi, plānojot ieviest intervences, nepieciešams nodrošināt bērnu ar pilnvērtīgu uzturu, stimulējošu vidi, un iespēju iesaistīties socializācijas procesā ar ieinteresētu aprūpes personu, jo situācijas, kurās bērns neatrodas drošībā, piedzīvo dažāda veida negatīvu saskarsmi ar citiem cilvēkiem vai nepietiekamas iespējas izglītoties un attīstīties, var rezultēties ar negatīvu ietekmi uz bērna attīstību (UNICEF, 2019). Ieviesto intervenču efektivitāte ir atkarīga no dažādiem aspektiem, kā piemēram, bērna vecums, kurā tā tiek uzsākta, intervences intensitāte, regularitāte un konsekvence tās ieviešanā, tās specifika un atbilstība konkrētajām bērna grūtībām (Melendez, 2017). Tādēļ, ņemot vērā

iepriekš minēto, lai sasniegtu maksimālo intervences efektivitāti, ir nepieciešams to mērķtiecīgi un apzināti plānot, kā arī īstenot atbilstoši izvirzītajiem priekšnoteikumiem.

Agrīnās intervences ne vien var izpausties dažādos veidos, bet tās var arī iedarboties uz visdažādākajām bērna attīstības jomām, un to ieviešanā iespējams pielietot dažāda veida intervenču modeļus. Kā galvenie modeļi tiek izcelti vecāka un bērna intervences, individualizētas intervences, un intervences, kuras tiek ieviestas tajā bērna vidē, kur viņš pavada visvairāk laika, kā piemēram, izglītības iestādē (*Melendez, 2017*). Lai ieviestās intervences sniegtu maksimālo efektu, ir nepieciešams to teorētiskais un empīriskais pamatojums, apvienojumā ar kvalitatīvu, visu iesaistīto personu, iesaisti. Izstrādājot intervences, visbiežāk izstrādes procesā tiek pielietota intervenču kartēšana. Tā sevī ietver sekojošus posmus: 1) problēmas apskats un mērķauditorijas izvērtējums, kura ietvaros tiek apskatīts konteksts, noteiktas galvenās determinantes un tiek izvirzīti intervences mērķi; 2) programmas uzdevumu izstrāde, nosakot sagaidāmās uzvedības izmaiņas; 3) teorētisko metožu izvērtējums un praktisko stratēģiju izstrāde; 4) programmas un intervences plāna izstrāde; 5) izvērtējuma plāna izstrāde; 6) intervences ieviešana; 7) izvērtējums, lai pārlicinātos par intervences efektivitāti un nepieciešamajiem uzlabojumiem vai izmaiņām tās turpmākajā ieviešanas procesā (*Eldredge et al., 2016*). Kā nozīmīgs aspekts, ieviešot agrīnās intervences, tiek uzsvērts ne vien pašas intervences kvalitatīva un mērķtiecīga izstrāde, bet arī atbilstoša un izglītota personāla iesaiste (*Golubović et al., 2015*). Ņemot to vērā, svarīgi vērst uzmanību ne vien uz pašu intervenci kā tādu, bet arī uz PII pedagogu izglītošanu un apmācīšanu, lai nodrošinātu veikto intervenču maksimālu efektivitāti.

Ieguvumi, pielietojot kvalitatīvas un mērķtiecīgas agrīnās intervences, lai uzlabotu gan bērnu attīstību, gan arī PI procesa kvalitāti, ir ļoti dažādi. Tie sniedzas gan politiskā, gan ekonomiskā, gan bērna individuālā attīstības, gan izglītības kvalitātes uzlabošanas kontekstā. Agrīnās intervences tiek saistītas ar bērna kognitīvo prasmju uzlabošanu, uzvedības un emocionālās kompetences pilnveidošanu, attīstības risku mazināšanu, un augstāku gatavību mācīties un iesaistīties mācību procesā (*Melendez, 2017; Lynn et al., 2005*). Kā tika apskatīts iepriekš, agrīnās intervences sniedz lielu un daudzpusīgu ieguldījumu bērna nākotnē, kā arī sniedz atbalstu PII pedagogiem, nodrošinot viņus ar atbalsta rīkiem, mehānismiem un stratēģijām, ko pielietot, lai veicinātu bērna attīstību. Papildus tam, šīm intervencēm iedarbojoties uz bērnu, arī bērns tiek nodrošināts ar trūkstošajām prasmēm un atbalstu, kā rezultātā PI pedagogs var pilnvērtīgāk veikt savus tiešos darba pienākumus, jo mazākā mērā ir jārisina situācijas, kurās nepieciešams palīdzēt bērnam iekļauties mācību procesā. Intervences ir ļoti nozīmīgs rīks, ko pedagogiem svarīgi apgūt, lai veicinātu pozitīva izglītības procesa iznākumu, kā arī palīdzētu bērniem pārvarēt attīstības grūtības ar kurām viņi saskaras (*Harn et*

al., 2017). Tomēr tas nenozīmē, ka pedagoga loma bērna agrīno intervenču iespaidā ir mazinājusies. Līdztekus tam, pedagoga uzdevums ir mērķtiecīgi novērot un ievākt datus saistībā ar konkrēto bērnu, analizēt un interpretēt intervences efektivitāti vai tās trūkumus, kā arī plānot turpmāko procesu, lai ar intervenču palīdzību nodrošinātu visefektīvāko atbalstu bērna attīstībai (Romo - Escudero et al., 2022). Pētījumos tiek uzsvērts, ka efektīva un atbilstoša intervenču ieviešana var notikt tikai tādā gadījumā, ja tiek izmantotas atbilstošas metodes, kā arī, ja pedagogi ir saņēmuši efektīvu un pilnvērtīgu apmācību konkrētās intervences ieviešanas metodoloģijā (Gabbini, 2020). Kā papildus nozīmīgs aspekts intervenču ieviešanā ir arī ieviešanas precizitāte, kas atspoguļo to, cik lielā mērā konkrētā intervence tiek ieviesta tieši tā kā tā tika plānota un izstrādāta (Harn et al., 2017). Līdz ar to, svarīgi pielietot ne vien zinātniskos pētījumos pamatotas intervences, lai mazinātu vai novērstu agrīnu bērnu attīstības riskus, bet arī uzraudzīt un veikt tās atbilstoši izstrādātajām rekomendācijām.

Kā tika apskatīts šajā apakšnodaļā, bērnu agrīnās attīstības nozīme balstās gan dažādās izglītības politikas veidošanas idejās, gan bērna smadzeņu fizioloģiskajā attīstībā, gan dažādos ekonomiskos faktoros, līdz ar to ir ļoti nepieciešami instrumenti dažāda veida attīstības risku identificēšanai un skaidri rīcības mehānismi to mazināšanai. Kā tika minēts iepriekš, dažāda veida agrīnās intervences ir efektīvs veids kā mazināt bērna attīstības grūtības. Līdz ar to, lai sniegtu atbalstu ne vien bērnam, un nodrošinātu pilnvērtīgu viņa attīstību, bet arī sniegtu atbalstu un konkrētus rīkus PII pedagogiem, svarīgi izstrādāt kvalitatīvas un pierādījumos balstītas intervences. Lai to veiktu efektīvāk, 2.2. un 2.3. apakšnodaļās tiks apskatīta Latvijā un dažādās pasaules valstīs pieejamie labo prakšu piemēri - intervences, lai mazinātu gan internalizētos, gan eksternalizētos traucējumus.

2.2. Latvijā pieejamās agrīnās pedagoģiskās un psihosociālās intervences

Lai sniegtu atbildi uz vienu no pētījuma ietvaros izvirzītajiem jautājumiem, saistībā ar Latvijas pieredzi agrīnu attīstības risku mazināšanā, šajā apakšnodaļā tiks īsi apskatīts Latvijas situācija agrīnu attīstības risku mazināšanā PII sistēmas kontekstā, tajā eksistējošās iespējas, un konkrētas intervences, kuras vērstas uz agrīnu bērnu uzvedības risku, gan internalizēto, gan eksternalizēto traucējumu, novēršanu PII.

Latvijas valsts likumdošana nosaka, ka katram bērnam ir tiesības uz kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību (Latvijas Vēstnesis, 1998, 343/344). Ņemot to vērā, ir ļoti svarīgi, lai pedagogi būtu nodrošināti ar nepieciešamo atbalstu, saskaroties ar visdažādākajām bērnu attīstības grūtībām. Kā arī, ņemot vērā, ka Latvijā pastāv iekļaujošā izglītība (Latvijas Vēstnesis, 1998, 343/344), vispārizglītojošajās PII nonāk bērni gan ar jau identificētām attīstības grūtībām vai jau uzstādītām diagnozēm, gan arī bērni, kuriem PII pirmo reizi tiek

identificētas un novērotas dažāda veida attīstības grūtības. Ņemot to vērā, PII sistēmā ir svarīgi nodrošināt mērķtiecīgu attīstības risku novērošanu, identificēšanu un atbalsta pasākumu nodrošināšanu. Pamatojoties uz PI īstenošanai izvirzītajiem uzdevumiem 3.1. un 3.2., kas sevī ietver bērna vispusīgas attīstības nodrošināšanu un sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu, ir skaidri redzams, ka PII ir svarīgi spēt novērtēt, atpazīt un iedarboties uz tām bērna attīstības jomām, kuras bērnam sagādā grūtības, ne tikai akadēmiski, bet raugoties holistiski, uz visu bērna attīstību kopumā (Latvijas Vēstnesis, 2018, 236.). Līdz ar to, lai sasniegtu šos izvirzītos PI īstenošanas uzdevumus, ir ļoti nozīmīgi identificēt un mazināt dažāda veida bērna agrīnās attīstības grūtības. Ņemot to vērā, turpmāk tiks īsi aprakstītas šobrīd Latvijā pastāvošās intervences programmas, kuras var palīdzēt bērniem pārvarēt internalizētās vai eksternalizētās attīstības grūtības.

Kopš 2016. gada Latvijā ir pieejama agrīnās intervences multimodāla programma “Stop 4 - 7” bērniem ar uzvedības problēmām. Ņemot vērā, ka uzvedības problēmas tiek uzskatītas par visbiežāk sastopamajiem bērnu traucējumiem, šī programma ļoti mērķtiecīgi un sistemātiski ir veidota, lai šīs uzvedības grūtības mazinātu un sniegtu bērnam iespēju apgūt viņam trūkstošās prasmes, ar mērķi nodrošināt bērna spējas veiksmīgāk iesaistīties gan mācību, gan socializācijas procesā PII, gan ar šo prasmju palīdzību nodrošinot atbalstu viņa turpmākajai attīstībai un izaugsmei. Programmas ietvaros tiek apgūtas tādas prasmes kā sadarbība, komunikācija, tiek attīstīta prasme sekot norādījumiem, tiek apgūta prasme iekļauties vidē, risināt problēmsituācijas, attīstīta prasme regulēt emocijas un vadīt stresu (Lapsiņa u.c., 2022). Programma paredzēta bērniem vecumā no 4 – 7 gadiem, un tās ietvaros tiek veikta bērnu sociālo prasmju pilnveide, tiek apmācīti vecāki un pedagogi, kuriem tiek sniegti ieteikumi klasvadības veidošanā. Programmas ietvaros bērniem tiek nodrošinātas 10 grupu nodarbības (6 h, 1x nedēļā), 4 nodarbības bērna vidē PII (3h 1x divās nedēļās), vecākiem 10 nodarbības (2 h) un 4 nodarbības (3h) PII pedagogiem (*De Mey & Braet, 2011*); papildus tam tiek piedāvātas individuālās konsultācijas. Šī programma ir balstīta zinātniskos pētījumos un gadu laikā ir apstiprinājusi savu efektivitāti, tomēr tās izplatība Latvijā PII līdz šim nav ļoti plaša (Lapsiņa u.c., 2022).

No 2019. līdz 2022. gadam projekta “*PROMEHS*” (*Promoting Mental Health in Schools*) ietvaros izstrādāta programma garīgās veselības veicināšanai izglītības iestādēs. Izstrādātā programma fokusējas uz sociāli emocionālās mācīšanās integrēšanu izglītības iestādes ikdienā un mācību procesā, kā arī uz uzvedības problēmu, distresa un trauksmes mazināšanu un dzīvespēka stiprināšanu. Lai gan programma lielākoties fokusējas uz skolas vecuma bērniem, tomēr, izstrādātie materiāli ir paredzēti bērniem jau no 3 gadu vecuma. Programmas ietvaros ir izstrādāti materiāli un aktivitātes bērniem vecumā no 3 – 18 gadiem,

materiāls skolotāju mentālās veselības uzlabošanai, materiāls vecākiem un izglītības politikas veidotājiem. Lai pedagogs varētu programmu pielietot savā mācību procesā, viņam jāpabeidz tam paredzēti un speciāli izstrādāti kursi. Arī šī programma ir zinātniskos pētījumos balstīta un uzrādījusi savu efektivitāti, ja tā tiek ieviesta balstoties uz izstrādātajiem programmas ieviešanas priekšnoteikumiem (Martinsone u.c., 2022). Ņemot vērā, ka tā ir salīdzinoši jauna intervences programma, un primāri orientējas uz skolas vecuma bērniem, līdz ar to, vēl nav pietiekami plaši integrēta Latvijas izglītības iestādēs.

2015. gadā centra “Dardedze” izstrādātā programma “Bērniem drošs un draudzīgs bērnudārzs”, kuras ietvaros tiek ieviesta Džimbasa 9 soļu drošības programma, kā arī tiek apmācīti pedagogi, izstrādātas dažādas vadlīnijas un drošības protokoli, izstrādāta specifiska e-vides platforma, kurā tiek apkopti bērnu novērojumi un uzskaitīti potenciālie riski, pateicoties kurai ir iespēja arī novērtēt bērna attīstības dinamiku. Programmas mērķis ir caur dažādām aktivitātēm, bērniem interaktīvā veidā, apgūt dažādus personiskās drošības principus attiecībā ar citiem cilvēkiem, kā arī attīstīt sociālās prasmes. Programma paredzēta 5 – 10 gadus veciem bērniem. Programmu īsteno šajā programmā apmācīti speciālisti (Droša bērnība, n. d.). Programmas ietvaros apgūtās prasmes, var sniegt bērnam atbalstu atsevišķu attīstības risku mazināšanā, kā arī novērst potenciālos riskus, kas var rasties vardarbīgas pieredzes rezultātā, tomēr šī programma nav specifiski izstrādāta ar mērķi mazināt tieši agrīnās attīstības riskus.

Papildus iepriekš minētajām programmām, ir pieejamas arī dažādas individuālas pieejas, ko pedagogi var pielietot savā mācību procesā, tomēr informācija par tām nav apkopota un sistematizēta, kā arī nav pieejami zinātniski pamatoti rezultāti to efektivitātei, līdz ar to, novērtējot iepriekš apskatīto, ir secināms, ka šobrīd pieejamais pakalpojumu klāsts, ko iespējams ieviest PII, nenodrošina pietiekamu atbalstu, lai veiksmīgi nodrošinātu dažāda veida agrīnu attīstības risku mazināšanu. Kā redzams, neviena no iepriekš aprakstītajām intervencēm nefokusējas specifiski uz to, lai mazinātu bērna UDHT vai internalizētos traucējumus. Ir vērojams, ka iepriekš minētās intervences ir vērstas uz uzvedības grūtību novēršanu vai mazināšanu, tomēr, ņemot vērā, ka tieši šīs grūtības tiek atzītas par visizplatītākajām, to piedāvātais klāsts nav pietiekams, lai nodrošinātu nepieciešamo atbalstu visiem bērniem, kuri saskaras ar šāda veida grūtībām. Ņemot to vērā, lai meklētu risinājumus, kā veidot un nodrošināt nepieciešamo atbalstu atbilstoši Latvijas situācijai, 2.3. apakšnodaļā tiks aprakstīta pasaules labo prakšu pieredze un piedāvātās intervences internalizēto un eksternalizēto traucējumu mazināšanai vai novēršanai.

2.3. Pasaulē pieejamās agrīnās pedagoģiskās un psihosociālās intervences

Lai risinātu 4. pētniecības uzdevumu, veiktu izpēti, analīzi un izvērtējumu par pasaulē pieejamajām pedagoģiskajām un psihosociālajām intervencēm agrīnu attīstības risku mazināšanā, šīs apakšnodaļas ietvaros tiks aprakstītas pasaulē pieejamās agrīnās intervences attīstības risku mazināšanai, kas saistītas ar eksternalizētiem un internalizētiem traucējumiem. Pamatojoties un ierobežojumiem šī darba apjomā, šajā apakšnodaļā tiks apskatītas 10 zinātniskos pētījumos balstītas un savu efektivitāti pierādījušas pedagoģiskās un psihosociālās intervences, kuras pieejamas ASV, Eiropā un Austrālijā. Izvēlētie pasaules reģioni un valstis ir uzrādījušas veiksmīgi attīstītu iekļaujošās izglītības politiku, kā arī tajās tiek uzsvērtā un veicināta agrīnās bērnu attīstības nozīme, kā arī šīs idejas tiek realizētas praktiskā darbā ar pirmsskolas vecuma bērniem. Kā arī izlasē tika iekļautas tādas intervences programmas, kuras pēc savas uzbūves viena no otras ir salīdzinoši atšķirīgas.

ASV radīta multidisciplināra agrīnās intervences programma “Neticamie gadi” (*The Incredible Years*) bērniem vecumā no 2 līdz 8 gadiem, kuriem ir uzvedības un emocionālās grūtības. Programma ir aprobēta un tiek īstenota vairāk nekā 24 valstīs, tajā skaitā arī Lietuvā un Igaunijā. Tā ir veidota kā daudzkomponentu sistēma, kas tiek uzskatīta par ļoti efektīvu pieeju, ar mērķi attīstīt bērnu sociāli emocionālo kompetenci, veicināt bērnu gatavību skolas gaitām un preventīvi novērst dažāda veida uzvedības problēmas. Tajā skaitā, programma uzrādījusi efektivitāti darbā ar bērniem ar UDHT, autiskā spektra traucējumiem, agrīniem uzvedības traucējumiem, opozicionāri izaicinoša rakstura traucējumiem, kā arī internalizēta rakstura traucējumiem (*Olchowski et al., 2007*). Programmas ietvaros tiek nodrošinātas dažāda veida specializētas apmācību programmas vecākiem, kā arī pedagogu apmācību programmas, pēc kurām pedagogi ir spējīgi integrēt programmu savā ikdienas darbā. Programma, kura tiek piedāvāta bērniem jeb dinozaura skolas programma sastāv gan no atsevišķām nodarbībām, kuras mērķētas konkrēti uz tiem bērniem, kuri saskaras ar dažāda veida grūtībām (mazās grupas programma), gan arī universālas preventīvas programmas, kura mērķēta uz visu PII bērnu grupu kopumā. Preventīvā programma sastāv no 20 – 30 minūšu garām rīta apļa nodarbībām, kas notiek 2 – 3 reizes nedēļā, kam seko praktiska darbošanās, lai nostiprinātu apgūtās prasmes. Papildus tam, ik nedēļu vecākiem tiek nosūtītas aktivitātes, ko veikt arī mājās, lai apgūstamās prasmes nostiprinātu arī ārpus PII. Iepriekšminētajās nodarbībās tiek apskatītas sekojošas tēmas – noteikumi, maksimāla iesaiste un atdeve veicamajos uzdevumos, emocijas, problēmrisināšana, dusmu pārvaldīšana, draudzīgums un komunikācija. Līdz ar sagatavotajiem nodarbību plāniem, programmas materiālos ir iekļautas arī uzlīmes, attēlu kartītes, plakāti, dziesmas, video materiāli, video spēles un uzdevumu burtnīcas. Mazās grupas programma sevī

ietver 2 stundu nodarbību vienu reizi nedēļā 18 – 22 nedēļu garumā. Šajā programmā tiek iekļautas līdzīga satura tēmas, kā iepriekš minētajā - kā veidot draudzīgas attiecības, kā ievērot noteikumus, kā būt veiksmīgam mācībās, kā saprast un atpazīt emocijas, kā būt draudzīgam un kā veiksmīgi komunicēt, kā arī problēmrisināšanas prasmju apguve. Visas programmas aktivitātes ir mērķētas uz darbu grupā, kas balstās attiecību veidošanā un sociālās mācīšanās teorijās, kā arī dažādu interaktīvu metožu pielietošanā, kā piemēram, lomu spēles, mērķu izvirzīšana un sava progresa izvērtēšana. Pedagogi programmas ietvaros bērniem māca kā veidot attiecības, veicina bērnu sociāli emocionālo attīstību, pielieto apbalvojumu sistēmu, uzslavas, motivāciju un pozitīvos stimulus, kā arī pielieto diferencētas uzmanības un pārtraukumu principus situācijās, kad bērns piedzīvo intensīvas emocijas vai dažāda cita veida grūtības (Herman et al., 2011; Murray et al., 2018). Programmas efektivitāte ir mērīta ļoti plaši, dažādos posmos, apskatot katras programmas sastāvdaļas atsevišķu efektivitāti, kā vecāku apmācību, pedagogu apmācību un bērnu nodarbību efektivitāti, kas sevi ir pierādījusi kā efektīvu, lai mazinātu bērnu uzvedības un emocionālās grūtības (Mooney et al., 2023).

ASV izstrādāta intervences programma “Pirmie soļi uz panākumiem” (*First Steps to Success*), kura veidota, lai novērstu riskus, kas saistīti ar antisociālu vai agresīvu uzvedību, kā arī tā ir uzrādījusi uzlabojumus bērniem ar UDHT. Programma paredzēta bērniem no 5 – 8 gadu vecumam (Feil et al., 2016). Šobrīd programma ir pārsaukta par *First Steps Next* intervences programmu. Tā ir vairāku komponentu metode, kas sevī ietver universālo skrīningu visiem bērniem, vecāku apmācības, un intervenci gan pedagogiem, gan bērniem. Iepriekš minētajā procesā tiek iesaistīts arī uzvedības treneris, kurš sniedz atbalstu gan pedagogiem, gan vecākiem, nodrošinot intervences laikā iknedēļas vizītes arī bērna mājās. Intervence norit 3 mēnešu garumā, vispirms veicot pārrunas, kurās iesaistīts pedagogs, vecāks un uzvedības treneris. Pēc tam tiek izstrādāts individuālo prasmju apguves plāns konkrētajam bērnam. Bērnam izstrādāto plānu veido aptuveni 10 minūšu ievadnodarbība, ko pedagogs bērnam vada pirms grupas kopējās nodarbības. Tam seko praktiska prasmju apguve visā bērnu grupā kopā. Pirmās 7 dienas šīs nodarbības vada uzvedības treneris, pēc tam šo procesu turpina pedagogs. Nodarbību garums pamazām tiek palielināts, sākumā tas ir 20 minūtes, bet intervences noslēgumā jau 50 minūtes. Kā ļoti nozīmīgs elements katras dienas noslēgumā ir bērnam sniegts pozitīvais pastiprinājums, kā arī vecākiem tiek sniegta atgriezeniskā saite un ieteikumi saistībā ar apgūto un paveikto dienas gaitā. Intervences programmas ietvaros tiek mērķtiecīgi strādāts, lai bērnam mācītu tādas prasmes kā sekošana norādījumiem, uzmanības iegūšana pozitīvā veidā, sadarbība, veiksmīga un aktīva iesaistīšanās nodarbībās, atvērtība, drošība un spēja veidot veiksmīgas attiecības, kā arī prasmes un uzvedības modeļi kā pārvarēt vilšanos, sarūgtinājumu un kā pieņemt savas kļūdas. Lai apgūtu dažādās prasmes, programmas ietvaros

tiek pielietoti specifiski izstrādāti nodarbību plāni un videomateriāli, ar kuriem pedagogi tiek iepazīstināti apmācībās, sadarbības kartītes, sarkanas un zaļas atgriezeniskās saites kartītes, apbalvojumu kartītes un darba burtnīcas bērniem. Pēc viena mēneša intensīvas intervences praktizēšanas, pedagoga atbildība ir uzturēt sasniegto rezultātu un turpināt nostiprināt apgūtās prasmes, jo trenera iesaiste pēc šī mēneša mazinās (Seeley et al., 2018). Šīs programmas efektivitāte ir apstiprināta dažādos pētījumos, kas ir uzrādījuši uzlabojumus bērnu emocionālajās prasmēs, internalizēto traucējumu gadījumos, eksternalizēto uzvedības traucējumu gadījumos, pilnveidojot bērna sociālās prasmes, kā arī novēroti uzlabojumi arī bērna akadēmiskajos sasniegumos (Frey et al., 2022).

ASV izstrādāta intervences programma “Labākais klasē” (*Best in Class*), kura paredzēta bērniem ar pastāvīgām uzvedības grūtībām. Intervences programma fokusējas uz bērniem vecumā no 3 – 8 gadiem. Tā ir divu līmeņu intervences programma, kuras ietvaros tiek apmācīti pedagogi, lai uzlabotu viņu sadarbības prasmes ar bērniem, kuriem ir izteiktas un ilgstošas uzvedības grūtības (Sutherland et al., 2018). Pedagogi tiek apmācīti, lai būtu spējīgi efektīvāk pielietot dažāda veida stratēģijas uzvedības traucējumu mazināšanai. Šī programma akcentē pedagoga prasmju un zināšanu trūkumu darbā ar bērniem ar uzvedības problēmām, tādēļ šīs intervences programmas fokuss ir tieši darbs ar pedagogiem un viņa prasmju un zināšanu pilnveide. Intervences programma uzsver nepieciešamību veidot pozitīvas pedagoga un bērna attiecības, lai varētu efektīvāk novērst un mazināt dažāda veida uzvedības grūtības. Kā arī programmas ietvaros tiek veidota mērķtiecīga sadarbība ar bērna vecākiem, lai efektīvāk iedarbotos uz konkrētajām bērna grūtībām. Lai pedagogi varētu īstenot šo programmu, viņiem nepieciešams apmeklēt vienas dienas apmācības, kurās viņi tiek iepazīstināti ar 7 mācīšanās moduļiem un programmas rokasgrāmatu. Kā arī pedagogiem tiek nodrošinātas 14 nedēļu apmācības kopā ar individuālu treneri, kurš apmāca kā praktiski ieviest programmu darbā ar bērniem ar uzvedības grūtībām. Treneris palīdz un sniedz atbalstu pedagogam visā intervences ieviešanas procesā, nodrošinot iknedēļas tikšanās (Conroy et al., 2018). Kā galvenie elementi, ko pedagogs pielieto savā darbā ar bērniem, kuriem ir uzvedības grūtības ir – konkrēti noteikumi, iepriekšējas uzvedības korekcija jeb bērna sagatavošana vēlamajai uzvedībai vēl pirms notikuma vai situācijas, specifisku uzslavu sniegšana konkrētai bērna uzvedībai, dažādu reaģēšanas modeļu apguve piedzīvojot intensīvas emocijas, kā arī pamācošas un konkrētas atgriezeniskās saites sniegšana bērnam (Sutherland et al., 2018). Veiktajos pētījumos saistībā ar programmas ieviešanu ir novērota pedagoga pašefektivitātes un kompetences paaugstināšanās, grupas klimata uzlabošanās, bērnu iesaistes paaugstināšanās, un uzvedības grūtību mazināšanās (Conroy et al., 2022).

ASV izstrādāta intervences programma “Alternatīvu domāšanas stratēģiju veicināšana - CEĻŠ” (*Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS*), kura ir aprobēta arī vairākās Eiropas valstīs, kā piemēram, Lielbritānijā, Nīderlandē, Zviedrijā un Šveicē. Tā ir universāla, visas izglītības iestādes realizēta intervences programma, iekļaujot gan bērnus ar, gan bez attīstības grūtībām. Programma paredzēta pirmsskolas un sākumskolas vecuma bērniem (*Shi et al.*, 2022). Kā galvenais uzsvars šīs intervences ietvaros ir veicināt bērna sociāli emocionālo prasmju un paškontroles attīstību, mazināt dažāda veida uzvedības problēmas un bērnu agresijas izpausmes, uzlabot grupas klimatu un veicināt bērnu akadēmiskos sasniegumus. Programma izstrādāta balstoties uz kognitīvisma un piesaistes teorijām, un tajā iekļauti 5 galvenie aspekti – paškontrole, emocionālā inteliģence, pozitīvas attiecības, pozitīvs paštēls un starppersonu problēmrisināšanas prasmes. Programmas ietvaros tiek nodrošinātas 40 nodarbības, ko pedagogs vada viena mācību gada laikā (*Eninger et al.*, 2021). Programmas ietvaros izstrādātajos nodarbību plānos ir iekļautas visdažādākās aktivitātes, kā piemēram, stāsti, diskusijas, lomu spēles, gleznošanas vai zīmēšanas uzdevumi un muzikālās aktivitātes. Integrējot šo programmu mācību procesā, pētījumos pierādītas, ka programmas ietekmē bērnu agresija mazinās, palielinās bērnu paškontroles prasmes, attīstās sociāli emocionālās prasmes, nelielā mērā mazinās uzvedības problēmas, paaugstinās bērnu iesaiste mācību procesā, uzlabojas bērnu savstarpējās attiecības un mazinās bērnu trauksme (*Hennessey & Humphrey*, 2020).

ASV izstrādāta preventīva sociāli kognitīva intervences programma “Es varu atrisināt problēmas” (*I can problemsolve – ICPS*), kura veidota ar mērķi bērniem mācīt domāt problēmrisināšanas kontekstā. Attīstot bērņā šo domāšanas veidu, palīdzēt bērnam pārvarēt dažāda veida iekšējās grūtības, agresiju, neapmierinātību un sociālo izolēšanos, kā arī palīdzēt bērniem ar UDHT veiksmīgāk iekļauties izglītības iestādē (*Shure*, 2001). Programma paredzēta bērniem pirmsskolas un sākumskolas vecumā un tā sastāv no 77 strukturētiem nodarbību plāniem. Papildus vadītajām nodarbībām, ikdienā tiek pielietoti arī specifiski izstrādāti ICPS dialogi jeb sarunu šabloni, ar kuru palīdzību nodarbībās apgūtās prasmes tiek integrētas visas dienas gaitā. Lai sasniegtu izvirzītos mērķus, un apgūtu nepieciešamās prasmes, nodarbībās tiek izmantotas dažāda veida rotaļas, stāsti, roku lelles un lomu spēles. Kā galvenais princips šīs programmas ieviešanas procesā ir bērniem sniegtā iespēja pielietot problēmrisināšanas prasmes, mācot kā domāt, lai atrisinātu savas grūtības, nevis konkrēti scenāriji ko domāt un kā rīkoties. Programmas norise ilgst 3 līdz 4 mēnešus, un tās ieviešanā tiek rekomendēts vadīt nodarbības sadalot bērnus divās atsevišķās grupās (*Hodsman*, 2010). Ieguvumi, kuri novēroti pēc programmas ieviešanas ir bērnu impulsivitātes mazināšanās, vadības funkciju uzlabošanās, problēmrisināšanas prasmju, uzvedības, sociālo prasmju un savstarpējo attiecību uzlabošanās.

Neatkarīgi no intervences kura tiek realizēta PII, programmas ietvaros ir izstrādāta arī līdzīga principa intervences programma vecākiem, kura var sniegt iespēju iedarboties un palīdzēt bērnam attīstīt nepieciešamās prasmes ne vien izglītības iestādē, bet arī mājas vidē (*Shure, 2001*).

Vācijā izstrādāta intervences programma “*Papilio*”. Tā ir universāla, preventīva intervences programma, kura fokusējas uz sociāli emocionālo un sadarbības prasmju pilnveidi 3 līdz 9 gadus veciem bērniem, kā arī intervences ietvaros izstrādāta arī atsevišķa programma, kas paredzēta bērniem vecumā līdz 3 gadiem. Intervences programmas mērķis ir attīstīt bērna sociāli emocionālās prasmes, veicināt psihosociālo veselību un veidot drošu piesaisti ar pedagogu, kā arī novērst bērna emocionālās un uzvedības grūtības (*Koivula et al., 2020*). Intervenci ievieš pedagogi, kuri izgājuši specifiskas apmācības, kas sniedz nepieciešamās prasmes, zināšanas un kompetences, lai programmu integrētu ikdienas mācību procesā PII. Šī intervence sevī ietver tādus elementus kā rotaļlietu brīvdienas, kad visas dienas garumā bērniem PII nav pieejamas tradicionālās rotaļlietas, tā vietā piedāvājot dažāda veida aktivitātes, kuras veicina sadarbību un pozitīvu komunikāciju ar citiem bērniem, stāstu laiks, kura ietvaros tiek vadītas nodarbības, pielietojot dažādus stāstus, lelles un attēlus, ar kuru palīdzību tiek atspoguļotas dažādas emocijas un mācītas sociāli emocionālās prasmes, kā arī tiek izmantota modificēta versija labas uzvedības spēlei (*Good Behavior Game*), kuras ietvaros tiek apbalvota vēlamā uzvedība un noteikumu ievērošana, par ko iepriekš visi ir vienojušies (*Scheithauer et al., 2022*). Programmas ietvaros tiek veidota mērķtiecīga sadarbība ar vecākiem, sniedzot informāciju par programmas norisi, ka arī tiek nodrošināta pedagogu apmācība, sniedzot praktiskus ieteikumus klasvadības un pozitīvu sadarbības prasmju attīstīšanai, kā arī tiek sniegta teorētiska informācija saistībā ar bērna sociāli emocionālo attīstību. Ieguvumi, ko programma ir uzrādījusi - samazināti bērnu hiperaktivitātes un uzmanības nenoturības simptomi, kā arī mazinājušās bērnu uzvedības grūtības un uzlabojušās bērnu sociālās prasmes (*Koivula et al., 2020*).

Dānijā izstrādāta intervences programma “*Zapīja draugi*” (*Zippy's Friends*), kura paredzēta 5 līdz 8 gadus veciem bērniem ar mērķi uzlabot bērnu mentālo veselību un mazināt internalizētos traucējumus. Programma fokusējas uz bērna sociāli emocionālo prasmju, pašvērtējuma, problēmrisināšanas, lēmumu pieņemšanas un sociālo prasmju attīstīšanu (*Holen et al., 2012*). Programmā ietilpst 24 nodarbību sesijas, kuras paredzētas vienam mācību gadam. Tās noris interaktīvā veidā, pielietojot dažādus stāstus, diskusijas, modelēšanu un lomu spēles. Nodarbību sesijas ir sadalītas atsevišķos 6 moduļos, no kuriem katrā ietilpst 4 nodarbības, katra 45 minūšu garumā. Iekļautajos 6 moduļos tiek apskatītas un apgūtas sekojošas tēmas – emocijas un izjūtas, komunikācija, attiecību veidošana, konfliktu risināšana, grūtību pārvarēšanas

stratēģijas un prasme pārvarēt izaicinājumus, zaudējumus un pārmaiņas. Lai šīs tēmas apgūtu, tiek izmantoti stāsti par Zipiju un viņa draugiem, krāsaini stāstus ilustrējoši plakāti un detalizēta skolotāja rokasgrāmata. Nedēļu no nedēļas nodarbību struktūra ir nemainīga – stāsts, kuram seko zīmēšanas aktivitātes. Nodarbības vada PII pedagogs, kurš iepriekš ir pabeidzis programmas apmācības. Intervences programma ir adaptēta vairāk kā 20 valstīs, tajā skaitā Norvēģijā, Polijā un Lietuvā (*Clarke et al.*, 2014). Kā galvenie ieguvumi, kas tiek apstiprināti pētījumos, ir bērnu emocionālās inteliģences, sociālo prasmju, akadēmiskā snieguma un prasmju, lai pārvarētu grūtības uzlabošanās, kā arī labvēlīgāks grupas klimats, savstarpējo pāridarījumu samazināšanās, bērnu eksternalizēto un internalizēto traucējumu mazināšanās (*Holen et al.*, 2012).

Austrālijā radīta intervences programma “Laipnības programma” (*Kindness Curriculum*), kura pielieto sociāli emocionālās mācīšanās un apzinātības prakses principus, lai veicinātu bērna uzmanības noturības, pašregulācijas un sociālās prasmes, veidotu pozitīvu grupas klimatu un mazinātu nevēlamo uzvedību. Programma paredzēta bērniem vecumā no 2 līdz 11 gadiem (*Cameron*, 2017). Tā sevī ietver apmācības bērniem, vecākiem un pedagogiem. Intervences programmas ilgums ir viens gads, kura laikā pedagogam ir pieeja plašam sagatavotu materiālu klāstam, kuros ietilpst dažādu nodarbību plāni, resursi un video materiāli, kas sadalīti vecuma grupās 2 – 5 un 6 – 11 gadi, kā arī pedagogu profesionālās izaugsmes apmācību programma - apzinātības prakses pielietošana mācību procesā. Bērni organizētajās nodarbībās pilnveido empātijas, sevis pieņemšanas un sadarbības prasmes, kā arī attīsta uzticēšanos, līdzjūtību, pazemību, pateicību un godīgumu. Iepriekš minētās prasmes palīdz bērnam attīstīt paškontroli, veicina vadības funkciju attīstību, un palīdz veidot pozitīvu sociālizācijas pieredzi - veidot pozitīvas attiecības un iekļauties grupā. Programmā ietilpst 5 lielu tēmu bloki – apzināti mirkli, apzināta vide, koncentrēšanās, miers un attiecības (*Uşakli*, 2021). Kā galvenie ieguvumi, praktizējot šo programmu, tiek uzsvērta uzlabošanās bērnu koncentrēšanās spējā, emociju pārvaldīšanas un regulācijas prasmju pilnveide, samazināts stress un trauksme, komunikāciju prasmju uzlabošanās un samazināta bērnu agresija (*Shlomov et al.*, 2023).

Projekta ietvaros Beļģijā izstrādāta intervences programma “Rotaļaties kopā” (*Playing - 2 – gether*) ar mērķi uzlabot pedagoga un bērna savstarpējās attiecības, un mazināt bērna eksternalizētos traucējumus. Programma ir izstrādāta balstoties uz piesaistes un mācīšanās teoriju atziņām, un paredzēta bērniem vecumā no 3 līdz 6 gadiem (*Van Craeyveldt et al.*, 2014). Tā sastāv no divām sešu nedēļu garām programmām. Pirmo sešu nedēļu laikā mērķtiecīgi tiek veiktas dažādas aktivitātes, ar kuru palīdzību iedarbojas uz pedagoga – bērna attiecībām, kas noris individuālā bērna un pedagoga rotaļu sesijā, kas tiek organizēta ārpus kopējās grupas un

ilgst aptuveni 15 minūtes 2 reizes nedēļā. Šo sesiju ietvaros pedagogam tiek sniegta iespēja pielietot dažāda veida prasmes, lai uzlabotu attiecības ar bērnu. Iepriekš minētā nelielā rotaļu sesija ir bērncentrēts process, kura laikā pedagogs veido ciešākas attiecības ar bērnu. Nākamo 6 nedēļu laikā noris tāda paša veida sesijas, bet tās ir pedagogcentrētas, kuru ietvaros bērnam tiek mācīts sekot pedagoga vadībai un ievērot viņa izvirzītos rotaļu noteikumus. Pētījumos tika novērots, ka pēc šāda veida intervences, bērnu eksternalizētie traucējumi mazinājās, tomēr vairākkārt tika atzīts, ka šāda veida individuāla prakse ir ļoti sarežģīti realizējam PII vidē (*Van Craeyvelt et al., 2017*).

Somijā radīta intervences programma “Bērna prasmes” (*Kids’ Skills*), kura veidota, lai palīdzētu bērniem pārvarēt emocionālās un uzvedības grūtības, mācot viņiem trūkstošās prasmes. Intervences programma paredzēta bērniem vecumā no 3 līdz 12 gadiem. Tā uzsver nevis bērna problēmas vai grūtības, bet gan bērnam trūkstošās prasmes, līdz ar to, tieši uz to pilnveidi visas veiktās aktivitātes tiek fokusētas. Programma ir adaptēta arī Francijā, Zviedrijā un Vācijā (*Perband & Rogner, 2019*). Intervences programmas ieviešanai nav nepieciešami speciāli izstrādāti materiāli, tā vietā apgūstamās prasmes ir viegli integrējamas ikdienas darbā gan strādājot individuāli ar konkrēto bērnu, gan arī universāli ar visu bērnu grupu. Intervences programmas pamatā ir pozitīva savstarpējā sadarbība starp bērnu un pedagogu, kuras ietvaros bērns apgūst dažādas prasmes, bet pedagogs veicina, uztur, atbalsta un sniedz pozitīvu atgriezenisko saiti bērnam. Tā sastāv no 15 soļiem, kuri apvienoti četrās kategorijās – prasmju treniņš, motivācija, praktiskās prasmes un apgūto prasmju stiprināšana. Kā galvenie ieguvumi, kas ir tikuši novēroti pēc intervences programmas ieviešanas ir pedagoga un bērna savstarpējo attiecību uzlabošanās, pašregulācijas prasmju attīstība, kā arī samazinātas bērna uzvedības grūtības (*Hautakangas et al., 2022*).

Papildus iepriekš minētajām intervencēm, ir pieejamas vēl arī citas, daudzveidīgas, līdzīga satura agrīnās intervences programmas, kā piemēram, “Ala draugi – bērni pieņem gudrus lēmumus” (*Al’s Pals: Kids Making Healty Choices*), “Čikāgas projekts sagatavošanai skolai” (*Chicago School Readiness Project*), “Otrais solis” (*Second Step*), “Jautrie draugi” (*Fun Friends*), “Bruņurupuča Takeras programma” (*Tucker Turtle program*), “Priekšsacīkstes” (*Head Start*), “Dzīves prasmes pirmsskolā” (*Preschool Life Skills*), “Agresijas aizvietošanas programma” (*Aggression Replacement Training*), “Izjūtas un draugi” (*Feelings and friends*), “Aktīvie bērni” (*Kids Active*), “Rotaļlietu kaste” (*Toybox Study*), “Kopīgi pētīt” (*Exploring Together*), “Mācoties stāstus” (*Learning Stories*), “Agrīnais sākums” (*Early Start*) u.c., kuras mērķētas gan uz sociāli emocionālo prasmju apguvi, kas palīdz pārvarēt gan internalizēto, gan eksternalizēto traucējumu izraisītās grūtības, gan uz konkrētu traucējumu mazināšanu.

Lai veiktu efektīvu izvērtējumu apkopotajām intervencēm un izprastu katras konkrētās intervences svarīgākās iezīmes un to iespējas un nepieciešamības, nepieciešams ņemt vērā sekojošus aspektus – 1) vai intervence ir atbilstoša un mērķēta uz konkrētu traucējumu mazināšanu vai novēršanu; 2) kāda ir intervences saskaņotība ar Latvijas PII sistēmu un vai to iespējams integrēt pastāvošajā sistēmā; 3) vai intervence ir pierādījusi savu efektivitāti līdz šim un sasniedz izvirzītos mērķus; 4) vai intervence ir produktīva attiecībā pret nepieciešamo resursu izmantošanu; 5) cik vērā ņemamu un nozīmīgu ietekmi intervence nodrošina; 6) vai intervence ir ilgtspējīga, gan attiecībā uz resursiem, gan arī ieguvumu, ko tas sniedz bērnam (OECD, 2021). Lai izvērtētu intervences caur Latvijas PII prakses prizmu, darba ietvaros tika veikta fokusgrupas diskusija (skatīt 3.2. nodaļu), tādēļ apakšnodaļā 2.2. un 2.3. aprakstītās intervences un to svarīgākās iezīmes tika apkopotas 2.1. tabulā, ar kuru bija iespējams iepazīties arī fokusgrupas diskusijas dalībniekiem, lai efektīvāk spētu sniegt savu viedokli, balstoties uz praktisko pieredzi darbā PII.

Intervenču apkopojums un to galvenās iezīmes

Intervences programmas nosaukums	Valsts	Bērnu vecums	Mērķgrupa	Ilgums un biežums	Programmas sastāvdaļas	Materiāli un resursi	Apgūstamās prasmes
Stop 4 - 7	Beļģija, aprobēta Latvijā	4 – 7 gadi	Bērniem ar uzvedības problēmām.	10 nedēļas	Vecāku apmācības 10x 2h; Pedagogu apmācības 4x 3h; Nodarbības bērniem 1x nedēļa 6 h, 4x bērna vidē PII 3h 1x divās nedēļās.	Nodarbību plāni treneriem, lelle, materiāli nodarbībām, vecāku un pedagogu apmācību materiāli.	Sadarbība, komunikācija, prasme sekot norādījumiem, prasme iekļauties vidē, risināt problēmsituācijas, emociju regulācija un stresa vadības stratēģijas.
PROMEHS – Garīgās veselības veicināšanas programma	7 Eiropas valstu kopdarbs, tajā skaitā Latvijas	3 – 16 gadi	Ikviens bērns, īpaši tie, kuri piedzīvo dažāda veida garīgās veselības grūtības.	1 mācību gads ar iespēju turpināt arī turpmāk	Materiāli vecākiem; Pedagogu apmācības 48h; 56 nodarbības bērniem.	Nodarbību plāni, darba burtnīcas bērniem.	Sociāli emocionālās prasmes, kā piemēram, emociju regulācija, sevis pārvaldīšana, socializācijas, sevis izpratnes, atbildīgu lēmumu pieņemšanu.
Bērniem drošs un draudzīgs bērnudārzs	Latvija	5 – 10 gadi	Ikvienam izglītības iestādes bērnam	1 mācību gads ar iespēju turpināt arī turpmāk	Viena iestādes pedagoga apmācības Džimbasa aģenta amatam – 3 dienas, pedagogu apmācības; 11 soļu programma bērniem.	Metodiskie materiāli, video materiāli, rotaļas, plakāti, dziesmas, bērna novērojuma un riska izvērtējuma metode e-vidē.	Prasme atpazīt bīstamas un drošību apdraudošas situācijas, aizstāvēt sevi un citus, lūgt pieaugušo palīdzību.
Neticamie gadi (<i>The</i>	ASV	2 – 8 gadi	Bērniem ar UDHT, autiskā spektra	22 nedēļas	Vecāku apmācības un iknedēļās komunikācija	Nodarbību plāni, uzlīmes, attēlu kartītes, plakāti,	Emociju atpazīšana, empātija, attiecību un draudzību veidošana, sadarbība, dusmu pārvaldīšana,

<i>Incredible Years)</i>			traucējumiem, uzvedības grūtībām, opozicionāri izaicinoša rakstura traucējumiem, emocionālām grūtībām un trauksmi.		ar ieteikumiem ko darīt mājās; Pedagogu apmācības; Nodarbības bērniem - Universālās – 20 - 30 min 2 - 3x nedēļā; Mazās grupas – 2 h 1x nedēļā.	dziesmas, video materiāli, video spēles un uzdevumu burtnīcas.	problēmsituāciju risināšana, prasme pakļauties un ievērot noteikumus.
Pirmie soļi uz panākumiem (<i>First Steps to Success</i>)	ASV	5 – 8 gadi	Bērniem ar antisociālu vai agresīvu uzvedību un UDHT.	12 nedēļas	Vecāku iknedēļas sadarbība ar treneri – 6 nedēļas; Apmācības pedagogiem; Universālais skrīnings visiem bērniem; Intervence atsevišķiem bērniem – 10 min pirms kopējās nodarbības, 20 - 50 min nodarbība. Visās sadaļās iesaistīts uzvedības treneris, kurš veic arī mājas vizītes.	Nodarbību plāni, video materiāli, sadarbības kartītes, sarkanās un zaļās atgriezeniskās saites kartītes, apbalvojumu kartītes un darba burtnīcas bērniem.	Sekošana norādījumiem, uzmanības iegūšana pozitīvā veidā, sadarbība, veiksmīga un aktīva iesaistīšanās nodarbībās, atvērtība, attiecību veidošana, emociju regulācija.
Labākais klasē (<i>Best in Class</i>)	ASV	3 – 8 gadi	Bērniem ar pastāvīgām uzvedības grūtībām.	14 nedēļas	Apmācības pedagogiem – 1 diena; 14 nedēļu praktiska pedagoga sadarbība un apmācības kopā ar treneri.	Skolotāja rokasgrāmata	Sociālās prasmes, prasme iesaistīties un pakļauties noteikumiem un norādījumiem, sadarbības prasmes (īpaši attiecībās ar pedagogu), uzvedības un emociju regulācija.
Alternatīvu domāšanas	ASV	3 – 10 gadi	Universāla metode gan	1 mācību gads	Apmācības pedagogiem – 6h;	Nodarbību plāni, 5 stāstu grāmatas,	Paškontrolē, uzmanības noturība, emocionālā inteliģence, pozitīvas

stratēģiju veicināšana - CELŠS (<i>Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS</i>)			bērniem ar, gan bez attīstības grūtībām.		40 nodarbības bērniem.	4 lelles, emociju kartītes, plakāti, uzlīmes, krāsojamā grāmata.	attiecības, pozitīvs paštēls, sociālās prasmes, starppersonu problēmrisināšanas prasmes.
Es varu atrisināt problēmas (<i>I can problemsolve – ICPS</i>)	ASV	3 – 10 gadi	Bērniem ar iekšējām grūtībām, agresiju, neapmierinātību un sociālo izolēšanos, UDHT.	3 – 4 mēneši	Līdzīga satura programma vecākiem; Pedagogu apmācības; 77 nodarbības bērniem, sarunu šabloni ikdienas situācijām ar bērnu.	Nodarbību plāni, stāsti, roku lelles.	Impulsu un emociju regulācija, uzlabotas vadības funkcijas, problēmrisināšanas prasmes, uzvedības noteikumu ievērošana, sociālās prasmes, attiecību veidošanas prasmes.
<i>Papilio</i>	Vācija	0 – 9 gadi	Visiem bērniem, jo īpaši ar uzvedības problēmām, UDHT un vājām sociāli emocionālajām prasmēm.	Nav noteikts	Regulāra sadarbība un vecāku informēšana, vecāku sapulces; Apmācības pedagogiem; Bērniem ieviestas rotaļlietu brīvdienas, labas uzvedības spēle, emociju un sadarbības rotaļas.	Skolotāja rokasgrāmatas, lelles.	Sociāli emocionālās prasmes, uzmanības noturība, attiecību veidošanas prasmes, sadarbības prasmes.
Zapija draugi (<i>Zippy's Friends</i>)	Dānija	5 – 8 gadi	Ikvienam, lai uzlabotu labklājību, jo īpaši bērniem ar saskarsmes	1 mācību gads	Pedagogu apmācības; 24 stāstu nodarbības bērniem, katra 45 min gara.	Skolotāja rokasgrāmata, stāsti un attēli.	Sociāli emocionālās prasmes, problēmrisināšanas, lēmumu pieņemšanas, attiecību veidošanas un komunikācijas, sadarbības, pašapziņas veidošanas, konfliktu risināšanas

			grūtībām un trauksmi.				prasmes, grūtību pārvarēšanas stratēģijas un prasme pārvarēt izaicinājumus, zaudējumus un pārmaiņas.
Laipnības programma (<i>Kindness Curriculum</i>)	Austrālija	2 – 11 gadi	Visiem bērniem, īpaši ar koncentrēšanās un uzvedības grūtībām.	1 mācību gads	Apmācības vecākiem; Apmācības pedagogiem; Nodarbības bērniem 5 tēmu blokos, 1 nodarbība 15-30 min.	Nodarbību plāni, metodiskie materiāli, kā emociju kartītes, lelles, video materiāli.	Koncentrēšanās, emociju pārvaldīšanas un regulācijas prasmes, komunikācijas prasmes uzlabošanās, empātijas, sevis pieņemšanas, sadarbības prasmes.
Rotaļāties kopā (<i>Playing – 2 – gether</i>)	Beļģija	3 – 6 gadi	Bērniem ar uzvedības grūtībām.	2 x 6 nedēļas	Pedagogu apmācības; Pedagoga individuāla darbošanās ar bērnu, kuram ir kādas grūtības.	Rokasgrāmata un videomateriāli pedagogiem.	Emociju atpazīšana, sekošana norādījumiem, komunikāciju un attiecību veidošanas prasmes.
Bērna prasmes (<i>Kids' Skills</i>)	Somija	3 – 12 gadi	Bērniem ar unsocializācijas grūtībām.	Nav noteikts	Pedagogu apmācības 15 soļu pielietošanā darbā ar bērniem.	Rokasgrāmata, kartītes, lelles, stāsti.	Socializācijas un attiecību veidošanas, problēmrisināšanas, pašregulācijas prasmes.

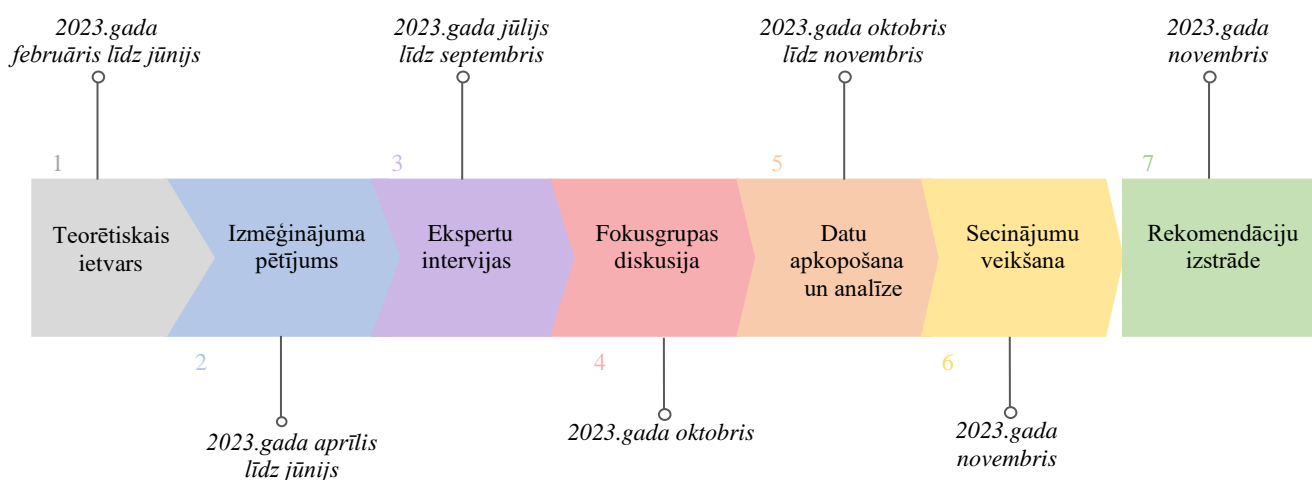
Teorētiskās literatūras izpēte, saistībā ar pedagoģiskajām un psihosociālajām agrīnajām intervencēm fokusējās uz tādiem atslēgvārdiem kā “*early childhood intervention*”, “*pedagogical intervention*”, “*psychosocial intervention*”, “*intervention for externalized difficulties*”, “*intervention for internalized difficulties*”, “*intervention for ADHD*” laika posmā no 2001. līdz 2023. gadam. Tā rezultātā tika apskatītas 964 zinātnisko rakstu vienības, no kurām izmantotas tika 23. Šīs teorētiskās literatūras analīzes rezultātā tika novērots un aprakstīts šajā apakšnodaļā, pasaules mērogā agrīnā pedagoģisko un psihosociālo intervenču daudzveidība ir ļoti plaša, piedāvājot gan lielāka, gan mazāka mēroga intervences, kuras noris gan PII, gan ārpus tās, un daudzas no tām ir sniegušas pētījumos pierādītus rezultātus to efektivitātē, lai mazinātu dažāda veida bērna attīstības grūtības. Kā arī pasaules pieredzē tiek aktualizēta vecāku iesaistes nozīme un pielietotas arī specializētas apmācības vecākiem un vecāku – bērnu intervences, jo īpaši, lai mazinātu bērnu internalizētos traucējumus un UDHT. Kā tika izpētīts teorētiskās literatūras analīzē, lai veiksmīgāk palīdzētu bērnam pārvarēt visdažādākās grūtības, kā visefektīvākais atbalsta veids tiek atzīta daudzpakāpju pieeja, iesaistot gan vecākus, gan izglītības iestādi, gan arī dažāda veida medicīnas speciālistus, nodrošinot bērnam maksimāli atbilstošu vidi, lai bērnam tiktu sniegts viss nepieciešamais atbalsts viņa attīstību grūtību pārvarēšanā. Kā tika aktualizēts darba 1. nodaļā, agrīnai bērnu attīstībai ir ļoti liela nozīme un šajā posmā ir daudzveidīgas iespējas, lai visefektīvāk mazinātu un novērstu grūtības ar kurām bērns varētu saskarties nākotnē. Ņemot vērā teorētiskajā literatūras analīzē gūto informāciju, darba 3. nodaļā tiks analizētas esošās pieredzes un pasaules labās prakses intervenču piemēri, meklēti risinājumi un iespējas, lai uzlabotu agrīnās bērnu attīstības risku mazināšanas un novēršanas iespējas un dažāda veida intervenču ieviešanu Latvijas PII kontekstā.

3. EMPĪRISKAIS PĒTĪJUMS, TĀ DIZAINS UN METODOLOĢIJA

Balstoties uz izvirzīto maģistra darba mērķi, līdz šim darbā tika analizēta zinātniskā literatūra un avoti saistībā ar bērnu agrīnās attīstības riskiem, kas sevī ietvēra internalizētos un eksternalizētos traucējumus, kā arī agrīnu attīstības risku mazināšanas nepieciešamība un tam pieejamie un izplatītākie pedagoģisko un psihosociālo intervenču piemēri, kā arī to sniegtās iespējas gan Latvijas, gan pasaules mērogā. Pētījums tika īstenots no 2023. gada februāra līdz novembrim, un tā ietvaros tika veikta gan teorētiskā izpēte, gan empīriskais pētījums. Empīriskā pētījuma uzdevums bija izziņāt Latvijā pastāvošo praksi, vajadzības un izaicinājumus agrīnu attīstības risku mazināšanā un novēršanā, kā arī noskaidrot attieksmi un priekšnosacījumus, lai ieviestu un pielietotu dažāda veida pedagoģiskas un psihosociālas intervences PII darbā. Empīriskā pētījuma mērķis - izstrādāt rekomendācijas PII speciālistiem efektīvākai intervenču ieviešanai un pielietošanai, ar mērķi mazināt vai novērst agrīnus attīstības riskus. Balstoties uz zinātniskās literatūras teorētisko izpēti un tajā gūtajām atziņām, darba autore veica kvalitatīvo, fokusgrupas pētījumu, tā ietvaros kā pētniecības metodi pielietojot ekspertmetodi. Kā datu ieguves metodes tika pielietotas daļēji strukturētas ekspertu intervijas un fokusgrupas diskusija, kā arī tika veikta kvalitatīvo datu apstrāde un analīze. Kā kvalitatīvo datu analīzes metode tika pielietota tematiskā kontentanalīze, kā datu apstrādes metode tika izmantota "MAXQDA" datu apstrādes programma ar kuras palīdzību tika kodēta informācija un vizualizēti iegūtie dati. Turpmāk, šajā nodaļā, tiks pamatots izmantoto metožu pielietojums un aprakstīta pētījuma praktiskā gaita, kā arī tiks aprakstīti un analizēti iegūtie rezultāti.

Lai apzinātu situāciju, riskus un vajadzības Latvijas PII kontekstā, tika veiktas 7 daļēji strukturētas ekspertu intervijas. Kā uzsver Geske un Grīnfelds, izglītības pētniecībā visbiežāk tiek izmantotas tieši daļēji strukturētās intervijas, jo tās sniedz iespēju pētniekam laikus pārdomāt un sagatavot nepieciešamos jautājumus un informāciju, kas būs nepieciešama, lai nodrošinātu efektīvāku intervijas gaitu, kā arī intervijas gaitā uzdot papildus jautājumus (2006). Intervija kā datu ieguves metode tika izvēlēta, jo tā sniedz iespēju iegūt padziļinātu, detalizētu un apjomīgu informāciju saistībā ar reālo situāciju PII un pētāmās problēmas aktualitāti, kā arī sniedz iespēju izprast un iegūt informāciju par respondenta noskaņojumu, attieksmi, emocijām un viedokli par konkrēto problēmu (Geske un Grīnfelds, 2006, Špona un Čehlova, 2004). Kā pētījuma bāze tika izvēlēti 7 PII jomas speciālisti. Intervējot dažādus PI jomas speciālistus, tika nodrošināta iespēja iegūt reālistisku atspoguļojumu Latvijas situācijai, aktualitātēm un vajadzībām, lai ieviestu pedagoģiskās un psihosociālās intervences agrīnu attīstības risku mazināšanai vai novēršanai PII, tādā veidā uzlabojot gan izglītības kvalitāti, gan arī veicinot bērnu pilnvērtīgu attīstību. Pēc intervijas formas un distances tika izvēlēta individuāla,

klātienē, daļēji strukturēta intervija, kas sniedza iespēju sagatavoties pirms intervijas, uzdot plašākus jautājumus, kā arī uzdot papildus precizējošus jautājumus neskaidrību vai precizējumu nepieciešamības gadījumos. Šī intervijas forma deva iespēju arī pārliicināties par respondenta pilnīgu izpratni par konkrētajiem jautājumiem vai lietotajiem terminiem, kā arī sniedza iespēju vairāk uztvert respondenta neverbālo valodu, žestus un emocijas (Kristapsone, 2014). Lai veiktu padziļinātāku tēmas izpēti un izvērtētu pedagoģiskās un psihosociālās intervences, tika veikta fokusgrupas diskusija. Šī metode sniedza iespēju veidot atvērtu grupas mijiedarbību, tādā veidā iegūstot dziļāku ieskatu, novērojot respondentu lielāku atklātības līmeni un gūstot pilnīgāku izpratni attiecībā uz respondentu viedokļiem un attieksmēm, saistībā ar aktuālo tematu. Kā arī, pielietojot šo metodi, respondentiem tika dota iespēja mijiedarboties arī savā starpā un nonākt pie padziļinātākām un daudzpusīgākām idejām un viedokļiem (Kristapsone, 2014, Kroplis un Raševska, 2010). Veicot datu apstrādi, pielietojot tematisko datu analīzi, bija iespēja veikt padziļinātu teksta satura analīzi, atlasot un nosakot galvenās tēmas, kuras atspoguļoja reālo situāciju PII un pieredzi, līdz ar to, interpretējot datus atbilstoši pētījuma priekšmetam un mērķim (Špona un Čehlova, 2004). Tā sniedza iespēju tekstuālu informāciju kategorizēt, klasificēt, sistematizēt, un saskarīt vienotas tēmas un idejas, un tās objektīvi analizēt (Kroplis un Raševska, 2010). Izmantojot šo datu analīzes metodi tika nodrošināta pētāmās informācijas ticamība, kā arī ierobežota subjektīvā ietekme uz pētāmajiem jautājumiem, līdz ar to, sniedzot iespēju gūt kvalitatīvu, jēgpilnu un pilnvērtīgu izvērtējumu attiecībā uz izteiktajiem viedokļiem un apskatītajām intervencēm. Šis process tika veikts vairākos soļos – iepazīšanās ar datiem, kodēšana, tēmu ģenerēšana, tēmu pārskatīšana, tēmu definēšana un nosaukumu piešķiršana, kā arī analīzes pierakstīšana (Braun & Clarke, 2021). Lai skaidrāk strukturētu pētījuma īstenošanas gaitu, tika izstrādāta metodoloģijā ietvertu soļu shēma (skatīt attēlu 3.1.).



Attēls 3.1. **Metodoloģijas shēma** (autores koncepts)

Darba izstrādes pirmajā posmā tika izstrādāts darba teorētiskais ietvars, kas nodrošināja definēto 1. un 2. pētījuma uzdevumu izpildi. Pētījuma pirmais posms tika īstenots no 2023. gada februāra līdz jūnijam. Otrā posma ietvaros (3. pētījuma uzdevums) tika veikts izmēģinājuma pētījums ar mērķi noskaidrot esošo situāciju un pieredzi attiecībā uz konkrētām agrīnu attīstības risku mazināšanas iespējām, kā arī pārbaudīt pētījumā plānotā instrumenta – daļēji strukturētas intervijas - jautājumu efektivitāti un kvalitāti. Izmēģinājuma pētījums tika īstenots no 2023. gada aprīļa līdz jūnijam, un tā ietvaros tika izstrādāti strukturēti intervijas jautājumi (skatīt 1. pielikumu). Intervijas jautājumu atbilstība un kvalitāte tika novērtēta veicot izmēģinājuma pētījumu, kura ietvaros tika izvērtēts: vai, pielietojot izstrādātos intervijas jautājumus, respondenti tos pilnībā izprot; vai jautājumos lietotie termini, kā arī jautājumu uzbūve un forma ir skaidri saprotama un atbilstoša kontekstam; vai kādus no izstrādātajiem jautājumiem būtu nepieciešams pārfrāzēt vai aizstāt; vai secība kādā jautājumi tiek uzdoti ir loģiska; vai laiks, kurš tiek pavadīts intervijas veikšanai nav pārlietu īss vai garš; vai, izmantojot intervijas jautājums, tiek iegūta visa nepieciešamā informācija, lai atbildētu uz pētījuma ietveros uzdotajiem jautājumiem. Izmēģinājuma pētījuma ietvaros tika veiktas 4 klātienēs intervijas. Dalība intervijās bija brīvprātīga un respondentiem tika nodrošināta anonimitāte. Izmēģinājuma pētījuma ietvaros gūtajā informācijā tika apstiprināts zināšanu un praktisku rīku trūkums, lai atbalstītu bērnus, kuri piedzīvo attīstības grūtības PII. Instrumenta – daļēji strukturētas intervijas – atbilstība bija atbilstoša, tomēr atsevišķiem intervijas jautājumiem bija nepieciešamas maznozīmīgas korekcijas, lai gan kopumā tā nodrošināja nepieciešamās informācijas iegūvi turpmākai un padziļinātākai pētījuma veikšanai. Lai gūtu priekšstatu par izaicinājumiem un vajadzībām tieši Latvijas PII kontekstā, pētījuma 3. posma ietvaros, lai īstenotu pētījuma 4. uzdevumu, tika veiktas 7 ekspertu intervijas, kurās piedalījās PI jomas speciālisti – 3 PII pedagogi, 2 PII vadītāji, 2 cilvēki no PII atbalsta personāla – kas tika veiktas laika posmā no 2023. gada jūlija līdz septembrim (1 intervijas transkripta paraugs apskatāms 4. pielikumā). Dalība intervijās bija brīvprātīga, un tika nodrošināta respondentu anonimitāte. Pētījuma 4. posmā, lai veiktu pētījuma 5. uzdevumu, tika veikta fokusgrupas diskusija ar PII jomas ekspertiem, kura tika veikta 2023. gada 13. oktobrī. Fokusgrupas diskusija bija brīvprātīga un tika nodrošināta dalībnieku anonimitāte. Pētījuma 5. un 6. posms, kas tika veikts no 2023. gada oktobra līdz novembrim, lai īstenotu pētījuma 6. uzdevumu, tika veikta iegūto datu analīze, apstrāde un secinājumu veikšana, kas tika veikta izmantojot kvalitatīvo datu apstrādes metodi – tematisko analīzi. Pētījuma noslēgumā, 2023. gada novembrī, 7. posma ietvaros, lai veiktu 7. pētījuma uzdevumu, tika apkopota visa pētījuma gaitā gūta informācija, un tika izstrādātas rekomendācijas intervenču ieviešanai PII praksē, ar mērķi mazināt vai novērst bērnu internalizētos un eksternalizētos traucējumus. Pētījuma empīriskais plāns un

dizains ir izvērtēts sadarbojoties ar darba vadītāju, un pētījums ir izstrādāts atbilstīgi visām ētikas izvirzītajām prasībām, kā arī pētniecības ētikas jautājumu un iespējamo risku izvērtējums pievienots 2. pielikumā. Darba turpmākajās apakšnodalās tiks aprakstīta un analizēta empīriskā pētījuma norise un tajā iekļautie soļi – ekspertu intervijas, fokusgrupas diskusija, aprakstīti rezultāti un izstrādātās rekomendācijas.

3.1. Ekspertu interviju apraksts un analīze

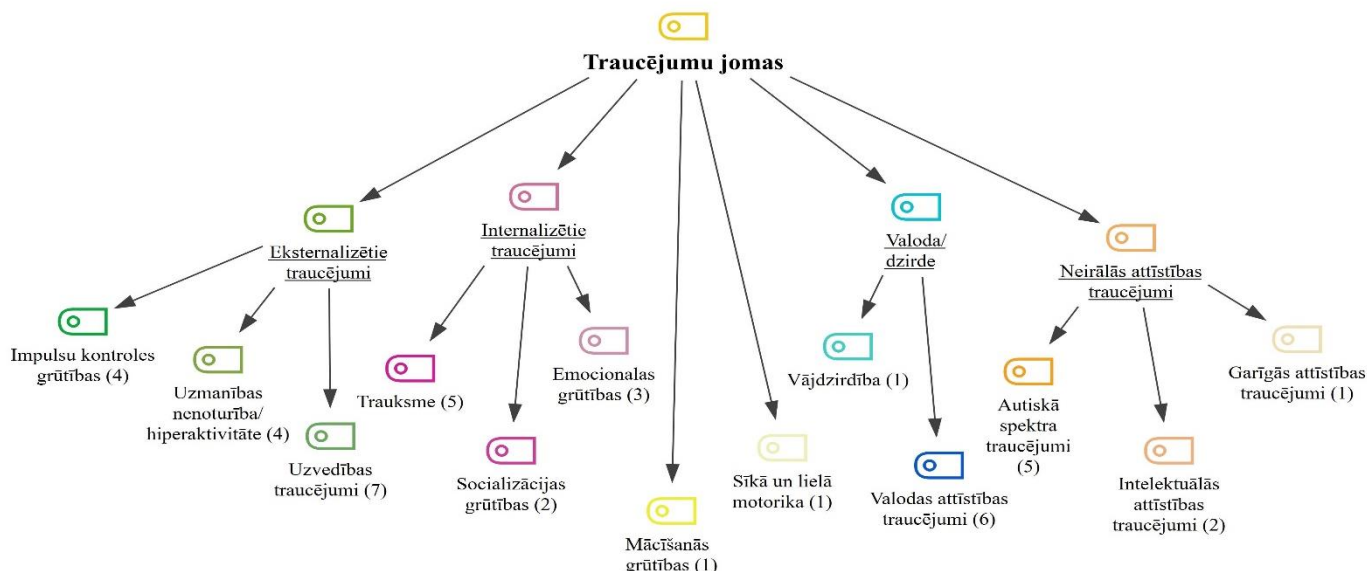
Pamatojoties uz izvirzīto maģistra darba mērķi, lai iegūtu atbildes uz izvirzītajiem pētniecības uzdevumiem attiecībā uz situācijas apzināšanu, izaicinājumiem un grūtībām PII, empīriskā pētījuma ietvaros tika veiktas 7 intervijas ar PII jomas ekspertiem. Lai veiktu datu vākšanu, pielietojot intervijas metodes, tika veikti sekojoši soļi: 1) Izstrādāti un strukturēti intervijas jautājumi un veikta piemērotāko jautājumu atlasīšana, balstoties uz darba teorētisko bāzi un pētījuma izvirzīto mērķi, iekļaujot intervijā 9 atvērta tipa jautājumus; 2) Jautājumu efektivitātes pārbaude un aprobēšana izmēģinājuma pētījumā; 3) Veikta dalībnieku atlases stratēģija, veidojot mērķtiecīgu respondentu izlasi – meklējot dažādus, kvalificētus PII jomas speciālistus. Speciālisti tika atlasīti no vairākiem Latvijas reģioniem, kuri jau vairākus gadus (vismaz 5) strādā gan privātajās, gan valsts PII. Veidojot PII jomas speciālistu atlasu, īpaši tika ņemta vērā speciālistu kompetence un pieredze dažādībā, kā piemēram, darbs dažādās izglītības iestādēs galvaspilsētā, mazpilsētā, lauku reģionā, privātajā vai valsts PII, tādā veidā gūstot vispusīgāku redzējumu attiecībā uz situāciju PII jomā kopumā. Kā respondenti tika izvēlēti dažādi PII jomas speciālisti – pedagogi, vadītāji un atbalsta personāla pārstāvji – kas deva iespēju iegūt redzējumu no dažādu jomas ekspertu skatu punktiem.

Veikto interviju mērķis bija apzināt situāciju, riskus un vajadzības Latvijas PII kontekstā attiecībā uz bērnu agrīnās attīstības riskiem un atbalsta resursu iespējām PII. Dalība intervijās bija brīvprātīga. Intervijas tika organizētas klātienē, respondentiem ērtā laikā un vietā, un tās ilga aptuveni 30 – 40 minūtes. Kā arī, ņemot vērā, ka katras intervijas norises gaita tika ierakstīta audio formātā, par to respondenti izteica mutisku piekrišanu intervijas sākumā. Pirms intervijas uzsākšanas respondenti tika iepazīstināti ar intervijas gaitu, pētījuma mērķi, kā arī tika iepazīstināti ar intervijas ietvaros izmantotajiem svarīgākajiem jēdzieniem – bērnu agrīnās attīstības grūtības, pedagoģiskā intervence, internalizētie un eksternalizētie traucējumi – un tika aicināti iepazīties un aizpildīt informēšanas un piekrišanas veidlapu (3. pielikums). Kā pielietotā intervijas forma tika izvēlēta daļēji strukturēta intervija. Pielietojot šo formu, darba autorei bija iespēja strukturētā veidā saglabāt intervijas galveno fokusu un mērķi, bet tanī pat laikā, sniedzot iespēju respondentiem atbildēt un sniegt savu skatījumu uz konkrēto jautājumu pietiekami brīvā formā, bet, tanī pat laikā, neļaujot novirzīties no tēmas, un nodrošinot iespēju

gan precizēt neskaidrības no respondenta puses, gan arī darba autorei uzdot padziļinātus jautājumus, ja intervijas gaitā radās kādas neskaidrības, vai nepieciešamība padziļinātāk izprast kādu no respondenta paustajām idejām. Intervijas jautājumi ietvēra sevī pieredzes jautājumus saistībā ar darbu ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām, nozīmīgākajām pedagoga grūtībām, kuras tiek piedzīvotas darbā ar šiem bērniem, attieksmi saistībā ar izglītības un atbalsta pieejamību, attiecībā uz pieejamajām zināšanām un sistēmu agrīnu attīstības risku mazināšanā un novēršanā, šā brīža atbalsta mehānismu pieejamību bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, kā arī attieksmi, sagaidāmajiem izaicinājumiem un vajadzībām agrīnu intervencu ieviešanai PII. Ar visiem izstrādātajiem intervijas jautājumiem ir iespējams iepazīties darba 1. pielikumā. Pēc interviju veikšanas, lai izmantotu datus pētījuma analīzei, tika veikti audioierakstu transkripti, kā arī veikta visas nepieciešamās informācijas anonimizēšana, lai nodrošinātu respondentu konfidencialitāti. Šī darba ierobežotā apjoma dēļ, darba pielikumā (4. pielikums) ir pievienots 1 intervijas transkripta paraugs, bet visi pārējie interviju transkripti tiek uzglabāti darba autores personīgajā datorā.

Lai tiktu iegūti visi nepieciešamie dati, interviju realizācijas procesā tika veikti sekojoši soļi: 1) Apzināti un uzrunāti piedalīties pētījumā vairāki PII jomas speciālisti; 2) Intervēti 7 PII jomas speciālisti klātienē. Visiem respondentiem tika uzdoti saturiski vienādi jautājumus, kuri tika pielāgoti atbilstoši respondenta profesionālajai kvalifikācijai; 3) Veikta interviju transkribēšana, lai pēc tam tiktu veikta datu analīze. Datu analīzes veikšanai tika izmantota kvalitatīvo datu analīzes programma “*MAXQDA*”, kuras ietvaros tika veikta tematiskā datu kontentanalīze, balstoties uz Branā un Klarkas (Braun & Clarke) izstrādātiem principiem (2021). Datu analīzes process notika sekojoši: 1) Transkribētās intervijas tika ievietotas “*MAXQDA*” programmā un veikta iepazīšanās ar tekstu; 2) Tika izveidoti kodi, kuri atspoguļoja galvenās idejas un konceptus; 3) Tika veikta tēmu veidošana no iepriekš izveidotajiem kodiem; 4) Tika pārskatītas izveidotās tēmas un atlasītas centrālās tēmas; 5) Tēmas tika definētas un dots tām nosaukums; 6) Iegūtie dati tika apkopoti un aprakstīti.

Interviju ietvaros, respondentiem tika jautāts, ar kāda veida bērnu attīstības grūtībām viņi saskaras visbiežāk un, pamatojoties uz intervijās gūtajiem datiem, iezīmējās vairākas bērnu attīstības grūtību jomas, ar kurām PII darbinieki sastopas visbiežāk savā ikdienas darba procesā, kuras tika sagrupētas atbilstoši attīstības traucējumu jomām (attēls 3.2., iekavās minētais skaitlis norāda cik interviju dalībnieki konkrēto traucējumu pieminēja).



Attēls 3.2. *Visbiežāk sastopamie bērnu traucējumu veidi PII* (autore koncept)

Kā redzams attēlā 3.2. dažāda veida internalizēto un eksternalizēto traucējumu aspekti tika minēti visbiežāk, tā piemēram, uzvedības traucējumus minēja visi respondenti, kuri tika intervēti. Kā atspoguļots iepriekš minētajā attēlā, traucējumu spektrs, ar kuru jāsaskaras PII pedagogam, ir ļoti plašs. Nemot to vērā, turpmāk tiks apskatīti iegūtie rezultāti attiecībā uz to, kas ir galvenie izaicinājumi pedagogu darbā ar bērniem, kuri saskaras ar eksternalizētiem un internalizētiem traucējumiem, kas iezīmējās kā nozīmīga tēma veicot interviju datu kodēšanu. Papildus iepriekš minētajam, bez traucējumu jomām, iezīmējās vēl 3 lielas tēmas, kurās tika apvienoti galvenie atslēgvārdi un frāzes, kas tika izteiktas interviju gaitā. Šīs tēmas bija: 1) pedagogu grūtību jomas; 2) kopējā sistēma PII un valstī, attiecībā uz atbalstu un iespējām agrīnu attīstības traucējumu mazināšanai, jo īpaši internalizēto un eksternalizēto traucējumu gadījumā; 3) pedagogu vajadzības, lai spētu veiksmīgāk strādāt ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām.

Lai izvērtētu PII situāciju un izpētītu praksē balstītas nepieciešamības, lai nodrošinātu pilnvērtīgu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām, interviju kodēšanas rezultātā iezīmējās nozīmīgākās grūtību jomas ar kurām saskaras PII jomas speciālisti. Darba autore, intervijās atspoguļotās grūtību jomas sagrupēja 2 lielās apakšgrupās – grūtības, kuras saistītas ar ārējiem apstākļiem un grūtības, kuras saistītas ar pedagogu pašu. Tās apkopotas 3.1. tabulā, kurā atspoguļots cik bieži intervijās minētās grūtības tika aktualizētas un to dokumentu daudzums, izteikts procentos, kuros konkrētā tēma tika minēta, sniedzot iespēju novērtēt cik aktuāla konkrētā grūtība ir bijusi ne vien vienam, bet gan vairākiem respondentiem. Rezultāti tabulā izkārtoti dilstošā secībā, tabulas augšā izvietojot visizplatītāko grūtību tēmu.

Pedagogu grūtību jomas darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām

Ārējas grūtības			Iekšējas grūtības		
Grūtību tēma	Biežums	Dokumentu skaits %	Grūtību tēma	Biežums	Dokumentu skaits %
Laika trūkums	12	71,43 %	Zināšanu trūkums	18	100 %
Atbalsta personāla trūkums	9	71,43 %	Praktisku rīku un mehānismu trūkums	15	85,71 %
Izaicinājumi sadarbībā ar vecākiem	8	71,43 %	Emocionāla un psiholoģiska atbalsta trūkums	6	28,57 %
Bērnu skaits grupā	6	28,57 %	Prasmju trūkums	4	42,86
			Personīgs izsīkums / izdegšana	3	42,86 %

Ņemot vērā 3.1. tabulā apkopoto informāciju, tikai vienu no grūtību jomām aktualizēja pilnīgi visi respondenti, kas ir zināšanu trūkums, lai efektīvi, mērķtiecīgi, konsekventi un kvalitatīvi strādātu ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām, kas intervijās tika minēts 18 reizes. Vairāki respondenti (4) uzsvēra, ka ne vienmēr ir brīvi un ērti pieejami dažādi kvalitatīvi un atbilstoši papildus kursi un semināri, saistībā ar darbu ar bērniem ar attīstības grūtībām, kā arī viens no pedagogiem uzsvēra, ka visbiežāk visas papildus apmācības noris ārpus darba laika, kas papildus palielina viņa darba slodzi. Trīs respondenti atzina, ka tas, cik kompetents būs pedagogs, darbā ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām, ir atkarīgs no viņa ieinteresētības un vēlmes mācīties. Tajā skaitā, viena no intervētajām vadītājām, atspoguļoja sarežģītu realitāti, kura sastopama PII, uzsverot, ka: *“No sākuma ir jābūt zināšanu bāzei, kuras šobrīd tiešām nav. Es esmu staigājusi skolotājām pakaļ ar grāmatām, bet tas maz ko dod. Būtībā ir tik daudz, cik katrs pats uz savu pašiniciatīvu spēj apgūt, lasīt, mācīties. Līdz ar to arī pedagoģiskā gatavība risināt šos jautājumus ir ļoti zema. Es tomēr, jo īpaši pēdējā mācību gada laikā, esmu novērojusi, ka ir pedagogi, kuri “kratās” vaļā no šiem bērniem, un viņu pirmā doma ir nevis, ko es te varu izdarīt, bet es izdarīšu visu, lai tu, kā iestādes vadītājs, saprastu, ka tev šis bērns jādabū no iestādes ārā. Diemžēl ir tā.” (Vadītājs 1).* Līdz ar to, PII vērojams ne vien zināšanu trūkums attiecībā uz darbu ar bērniem ar attīstības grūtībām, bet aktualizējas arī dziļākas pedagogu pārlicības saistībā ar pedagoga darbu kopumā, attieksmi pret iekļaujošo izglītību, pedagoga lomu un nozīmi darbā ar sarežģītām situācijām, kā arī profesionālo izaugsmi un kompetenci, lai spētu efektīvāk strādāt ar dažādiem bērniem. Viens no intervētajiem atbalsta personāla pārstāvjiem teica: *“..nav pietiekamu šo te zināšanu iedotas mācību procesā. Jo pedagogi bieži nāk pie manis pēc tādiem elementāriem padomiem par elementārām situācijām,*

jo viņiem vienkārši nav šo mehānismu, ko darīt” (Atbalsta personāls 2). Iepriekš minētais norāda ne vien uz zināšanu, bet arī uz praktisku rīku un mehānismu trūkumu, kā būtu jārikojas un jāstrādā ar bērniem ar attīstības grūtībām, kas iet roku rokā ar uzkrāto zināšanu bāzi. Šo aspektu 6 respondenti minēja intervijās, jeb 85,71%, šo tēmu minot 15 reizes. Šajā sakarā tika aktualizētas arī nopietnas sekas, kā emocionāla vardarbība pret bērnu, ja pedagogam nav praktiskas metodikas, kā rīkoties – “..bieži ir redzama šajās situācijās emocionālā vardarbība no pedagoga puses pret bērnu, jo viņam nav instrumentu ko un kā darīt” (Atbalsta personāls 2). Kā arī, tika aktualizēts, ka bez konkrētiem rīkiem un sistēmas kā strādāt ar bērniem ar attīstības grūtībām, bieži vien, pedagogam pat neapzinoties, bērnam var kaitēt ar savu neprofesionālo rīcību – “..pedagogi dara kā nu māc un saprot tai brīdī, un ne vienmēr tas ir korektākais un labākais risinājums, vai piemērotākais un labākais gan bērnam, gan kopējai grupai” (Atbalsta personāls 2). Kā arī, tika aktualizēta pedagoga spēja novērot un atpazīt attīstības grūtības, tomēr konkrētu intervencu trūkums, kā konkrētajā situācijā rīkoties, tika atzīts par izteiktu trūkumu – “..kā rīkoties, kā reaģēt, ja konstatētas kādas novirzes pedagogi vēl kaut kā spēj, bet grūtības sagādā tieši pedagoģiskās intervences nodrošināšana” (Atbalsta personāls 1). Papildus iepriekš minētajam, trīs intervijās tika aktualizēts vienots iestādes skatījums un sistēma, kuru pielietot darbā ar bērnu attīstības grūtībām, lai nenonāktu situācijās, kad viens no pedagogiem saprot un rīkojas atbilstoši bērna attīstības grūtībām, bet otram PII grupas pedagogam trūkst izpratnes, līdz ar to viņš rīkojas pilnīgi pretēji, tādā veidā radot bērā ļoti lielu apjukumu un neveicinot bērna spēju veiksmīgi pārvarēt attīstības grūtības.

Vienlīdz daudz respondentu (5) iezīmēja sekojošas grūtības - laika trūkumu (12x), atbalsta personāla jeb speciālistu trūkumu (9x) un izaicinājumus sadarbībā ar vecākiem (8x). Tieši par laika trūkumu šie respondenti runāja visbiežāk, aktualizējot to no dažādiem rakursiem, gan, lai pienācīgi sagatavotos un izglītotos saistībā ar konkrēto tēmu, gan lai praktiski atrastu laiku, lai īstenotu darbošanos ar konkrēto bērnu, tādā veidā, lai tas neietekmētu arī pārējo grupas bērnu izglītības kvalitāti. Kā arī tika uzsvērts laika trūkums efektīvas sadarbības ar atbalsta personālu, kolēģiem un vecākiem nodrošināšanā, kā arī iespējām to visu īstenot regulāri un ilgtermiņā. Izaicinājumi sadarbībā ar vecākiem tika aktualizēti uzsverot pedagoga bezspēcību situācijās, kad vecāki nav atvērti un gatavi sadarboties, lai bērnam palīdzētu. Kā atzina speciālisti, sadarbībā ar vecākiem, “..ļoti bieži nākas saskarties ar problēmas neatzišanu un vainīgo meklēšanu, nevis motivēta atbalsta sniegšanu un sadarbību” (Pedagogs 3), kas korelē arī ar faktu, ka “..pedagogam īsti nav nekādas autoritātes vai rīki, lai pārliecinātu vecāku” (Pedagogs 2). Tomēr divās no intervijām tika uzsvērts, ka konkrētā PII, kur speciālisti strādā, ir izstrādājusi savu iekšējo sistēmu, izstrādājot vienotus priekšnoteikumus, kas tiek darīts un kādā veidā tiek sniegta informācija vecākiem un veikta sadarbība starp pedagogu, vadītāju,

atbalsta personālu un vecākiem, ja pedagogi novēro kāda veida bērna grūtības. Vairākkārt (9x) intervijās tika minēts atbalsta personāla trūkums, gan uzsverot nepieciešamību pēc psihologa vai speciālā pedagoga PII, gan arī kvalificēta skolotāja palīga un asistenta bērniem, kuriem ir kādas nopietnas grūtības. Atbalsta personāla pārstāvis uzsvēra cilvēkresursu problēmu PI sistēmā, jo: *“Atbalsta personāla darba laiks iestādē ir nepietiekošs, bieži to nav vispār, un atbalsta sniegšanu bērniem krīžu situācijās (piemēram, izaicinošas uzvedības gadījumā) nākas sniegt iestādes vadītājai vai metodiķim vai pašam pedagogam”* (Atbalsta personāls 1). Tomēr pedagogi norādīja vēl sarežģītāku situāciju: *“Piemēram, kad kāds bērns grupā “iziet no rāmjiem”, es pat nevaru izolēt šo bērnu, ja esmu viena uz grupu, jo man ir arī citi bērni, kurus nevaru atstāt”* (Pedagogs 1). Kā arī, vadītāja aktualizēja šo pašu problēmu, kas savijas kopā ar 2 respondentu minēto lielo bērnu skaitu grupā: *“Mums arī nav īsti regulējumi, vismaz es tādas nezinu, piemēram, pirmsskolā cik bērnu būtu jābūt uz vienu pieaugušo. Jā ir telpu kvadrātūras regulējumi, bet par pieaugušo skaitu, es nezinu, līdz ar to, protams, neviena pirmsskolas grupa nebūs lielāka par tādu, kurā var ievietot 25 bērnus, bet tur būs 1 pedagogs, un ko tur var izdarīt ar tiem bērniem”* (Vadītājs 1). Lielais bērnu skaits grupā mazina pedagoga spēju veikt efektīvu individuālo darbu, kā arī konsekventu un regulāru bērnu novērošanu, kas ir jo īpaši nozīmīga darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Līdz ar to, cilvēkresursu trūkums ir ļoti nozīmīga problēma PII, ko būtu ļoti svarīgi risināt valstiskā līmenī, lai varētu nodrošināt efektīvāku un kvalitatīvāku pedagogu darbu. Ļoti cieši ar iepriekš minēto cilvēkresursu trūkumu ir saistīta arī emocionāla un psiholoģiska atbalsta trūkums, kas būtu nepieciešams pašiem pedagogiem. To minēja 6x divās intervijās. Vienā no intervijām tika aktualizēts, ka PII tiek organizētas regulāras atbalsta grupas un supervīzijas, kas tieši šo konkrēto grūtību jomu noteikti mazina. Šis aspekts, noteikti var būt risinājums arī 3 intervijās (3x) minētajam personīgajam izsīkumam un izdegšanai, kas būtiski ietekmē pedagoga spēju efektīvi strādāt ar ikvienu bērnu, bet jo īpaši ar bērniem ar attīstības grūtībām. Kā tika aprakstīts iepriekš, daudzas no minētajām grūtību jomām ir ļoti cieši saistītas un viena ar otru korelē. Līdz ar to, lai izprastu grūtību iemeslus pēc būtības, un mērķtiecīgi uz tiem iedarbotos, ir nepieciešams raudzīties kopveselumā un saskatīt saistības starp konkrētajām grūtību jomām.

Lai spētu efektīvāk izstrādāt nepieciešamos uzlabojumus un idejas, ko ieviest PII, svarīgi iepazīties ar šā brīža situāciju, gan pastāvošajiem pozitīvajiem aspektiem, gan izaicinājumiem un trūkumiem. Visi respondenti kopumā uzsvēra, ka trūkst vienotas sistēmas un resursu, lai efektīvi mazinātu agrīnus attīstības riskus, un palīdzētu bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem PII. Neskatoties uz to, attiecībā uz šobrīd esošo sistēmu un iespējām, respondenti iezīmēja vairākas šobrīd pastāvošas iespējas, kuras tika apkopotas tabulā 3.2. Tabulā apkopoti sistēmā eksistējošie aspekti, kā arī norādīts cik daudz

respondentu savās intervijās šo aspektu norādīja. Tabulā tie ir izvietoti dilstošā secībā, sākot ar visvairāk intervijās pieminēto, kā arī, pievienoti nozīmīgākie respondentu komentāri par attiecīgo tēmu.

3.2. tabula

PII sistēmas iespējas šobrīd, lai mazinātu agrīnus attīstības riskus

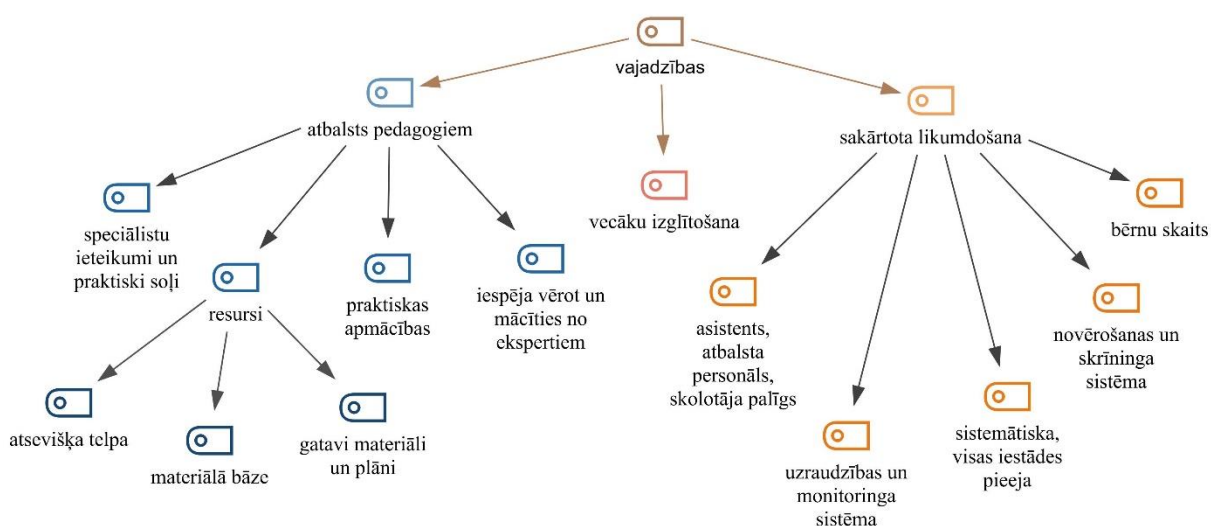
Atbalsta iespējas	Skaitis	Respondentu komentāri
Atbalsta personāls / darbinieki	7	<p>“Uzskatu, ka pirmsskolā būtu jābūt pieejamam psihologam (uz vietas), kurš spēj atbalstīt, iedrošināt, dot padomus, iesaistīties kādās kritiskās situācijās” (Pedagogs 1).</p> <p>“Kā arī būtu labi, ja skolotāja palīgs būtu cilvēks, kurš arī ir izglītots, apmācīts un spējīgs iesaistīties profesionāli dažādu situāciju risināšanā un atbalsta sniegšanā” (Pedagogs 2).</p> <p>“Profesionālā kapacitāte ir ierobežota. Vispār trūkst darbinieki pirmsskolā, nemaz nerunājot par augsti motivētiem darbiniekiem, nemaz nerunājot par augsti motivētiem atbalsta speciālistiem” (Atbalsta personāls 1).</p>
Apmācības	6	<p>“Kopumā visi darbinieki dažāda veida kursus ir apmācīti saskaņā ar attīstības grūtību pazīmes, un ir apmācīti, kā rīkoties, kā reaģēt, ja konstatētas kādas novirzes” (Atbalsta personāls 1).</p> <p>“Apmācībām ir jābūt ļoti efektīvām, lai ir maz teorijas un daudz prakses, kad var mācīties no speciālistiem, kas tiešām izprot un var palīdzēt” (Vadītājs 2).</p> <p>“Kursi pieejami ir, bet arī jāskatās par kvalitāti” (Vadītājs 1).</p>
“Stop 4 - 7”	4	<p>“Eksternalizētiem traucējumiem, protams ļoti laba programma ir Stop 4-7, esmu viņā darbojusies arī kā trenere un redzējusi to tiešām kā lielu ieguvumu” (Atbalsta personāls 2).</p> <p>“Piemēram, stop 4-7 programma, nav jau tā, ja ir kāds bērniņš kuram šo vajadzētu, ka viņš uzreiz to var saņemt. Ja manā iestādē nav šīs programmas, tad nav” (Vadītājs 1).</p>
Supervīzijas / atbalsta grupas	3	<p>“Mēs dārziņā ļoti praktiski darījām, taisījām šīs atbalsta grupas kur runājām par konkrētiem gadījumiem, izspēlējām dažādas situācijas, jo tad ja caur sevi kaut ko izlaižam, noteikti to daudz labāk uztveram” (Atbalsta personāls 1).</p> <p>“Atbalsta personāls nepieciešams ne tikai bērnam, bet arī pedagogam. Respektīvi vai tās ir kādas supervīzijas, vai kaut kas, jo šis darbs prasa ļoti daudz, jo kur lai ar to visu tas skolotājs liekas” (Vadītājs 1).</p>
Atvērta un ieinteresēta vadība	2	<p>“Atbalsts ir pieejams, ja vadība ir atsaucīga un gatava palīdzēt un iesaistīties. Manuprāt ir tāds diezgan garš un dažbrīd lieks ceļš jānoiet līdz ir iespējams man kā pedagogam kaut ko reāli darīt, lai tam bērnam palīdzētu” (Pedagogs 2).</p>
Iekšēja atbalsta sistēma	2	<p>“Mēs savā iestādē ieviesām savu iekšējo sistēmu, lai varētu izsekot līdzī, jo bieži vien mēs redzējām, ka arī pedagogi vecākiem ir nodevuši neadekvātu informāciju, liekot ļoti daudz interpretāciju klāt” (Atbalsta personāls 1).”</p>
Sociālo prasmju grupas	1	<p>“Bērni var iet uz kādām sociālo prasmju grupām. Bet daudz kur nav šādas lietas pieejamas, tā kā grūti ar to pieejamību un ir daudz par maz” (Atbalsta personāls 2).</p>

Individuāls darbs	1	<i>“Par internalizētiem traucējumiem, es uz to vienmēr skatos no tādas savas perspektīvas vairāk, un strādāju ar to individuāli, nevis grupās, un tas protams ir ļoti laikietilpīgs darbs, līdz ar to vēl nepieejamāks” (Atbalsta personāls 2).</i>
Prevencija	1	<i>“Mūsu valstī joprojām ir nepietiekami organizēts preventīvais darbs un ļoti vēlu noteikti attīstības grūtību iemesli, kā rezultātā atbalsts ir maz efektīvs” (Atbalsta personāls 1).</i>
Finansiālie resursi	1	<i>“Man kā privātas iestādes vadītājam, šis būtu ļoti sarežģīts jautājums, jo tas viss atdurās pie resursu ierobežojumiem” (Vadītājs 2).</i>

Kā bija redzams 3.2. tabulā, ir vērojamas gan pozitīvas nianšes, gan arī izaicinājumi un trūkumi sistēmā, kāda šobrīd sastopama PII, attiecībā uz atbalsta sniegšanu bērniem ar agrīnām attīstības grūtībām. Visi respondenti uzsvēra, ka liela problēma ir tieši atbalsta personāla trūkums, kas nodrošinātu atbalstu un palīdzību, lai pedagogs efektīvāk varētu strādāt ne tikai ar bērnu ar attīstības grūtībām, bet visu bērnu grupu kopumā. Runājot par atbalsta personālu PII, tika aktualizēta gan psihologu un speciālo pedagogu neesamība izglītības iestādēs, vai arī ļoti ierobežotā to pieejamība, gan pedagoga palīga kvalifikācija, nevis tikai praktisko darbu izpilde, asistentu pieejamības iespējas bērnam ar nopietnām attīstības grūtībām, kā arī pašu pedagogu motivācija un kvalifikācija. Kā uzsvēra atbalsta personāla pārstāvis, bieži vien PII nākas paturēt darbā pedagogu, kurš neizpilda savus darba pienākumus pietiekami labi un kvalitatīvi, bet, ņemot vērā valstī pastāvošo pedagogu trūkumu, tiek paturēti darbā neatbilstoši un nepietiekami kvalificēti speciālisti. Tai pat laikā, tika arī uzsvērts, ka nozarē strādā arī ļoti kompetenti un izglītoti speciālisti, kuri ļoti efektīvi veic savu darbu, tajā skaitā arī strādājot ar bērniem ar attīstības grūtībām, no kuriem būtu vērts daudz mācīties. Otra biežākā atbalsta iespēja, ko minēja respondenti (6), bija pieejamās apmācību iespējas, lai pilnveidotu pedagogu prasmes, zināšanas un kompetences darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Respondenti uzsvēra gan pieejamo profesionālās pilnveides kursu daudzveidību, gan nepieciešamību izvērtēt to kvalitāti un to praktisko pielietojumu un efektivitāti. Sniegtās atbildes lika secināt, ka pieredzes ir ļoti dažādas - gan ļoti efektīvi un kvalitatīvi kursi, kuri sniedz un nodrošina pedagogus ar ļoti daudz jaunām prasmēm, gan arī ne pārāk pozitīvas pieredzes, kas veidojušās apmeklējot nekvalitatīvus kursus. Ņemot vērā šīs dažādās pieredzes, svarīgi novērtēt un pārliecināties par profesionālās pilnveides kursu efektivitāti pirms tiek ieguldīti resursi to apmeklēšanā. 4 respondenti kā pozitīvu atbalstu, ko pielietot darbā ar bērniem ar eksternalizētiem traucējumiem, minēja agrīnās intervences programmu “Stop 4 - 7”. Respondenti, kuriem bija kāda pieredze ar šo programmu, uzsvēra tās efektivitāti un lielo potenciālu atbalsta sniegšanā bērniem ar eksternalizētiem traucējumiem. Tomēr, respondenti, kuri par to bija tikai dzirdējuši, bez personīgas pieredzes tajā, uzsvēra grūtības un izaicinājumus, ar kuriem ir jāsaskaras, ja šo

programmu vēlas ieviest un īstenot savā PII. Neskatoties uz izaicinājumiem, visi respondenti atzina, ka šāda veida intervence būtu liels atbalsts darbā ar bērniem ar eksternalizētiem traucējumiem. Atbalsta grupas un supervīzijas, ko minēja 3 respondenti, noteikti ir iespēja, kuru svarīgi būtu turpināt arvien aktīvāk ieviest un īstenot PII. Tika norādīts, ka tās būtu ļoti nepieciešamas, kā arī, pieredze šādos regulāros atbalsta pasākumos, sniedz ļoti lielu palīdzību un atbalstu pedagogiem darbā, jo īpaši strādājot ar bērniem ar attīstības grūtībām. Divas no tēmām tika aktualizētas divu respondentu atbildēs – vadības atbalsts, atvērtība un ieinteresētība meklēt risinājumus, kā arī sniegt atbalstu pedagogiem darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Iekšējās sistēmas izveide arī tika aktualizēta, jo tā sniedz skaidras vadlīnijas kā rīkoties situācijās, kad tiek novērotas kāda veida grūtības bērnam. Abas iepriekš minētās tēmas ir savā starpā ļoti cieši saistītas. Vienu reizi tika minētas tādas iespējas kā sociālo prasmju grupas un individuālais darbs ar bērnu, kuram ir attīstības grūtības, kas ir efektīvs bet ļoti daudz resursus prasošs veids, kā sniegt bērniem neieciešamo atbalstu. Arī resursu pieejamība un ierobežotība tika minēta vienu reizi. Vienu reizi tika uzsvērtā arī prevencijas nepieciešamība, kā efektīvs veids, kā mazināt attīstības grūtības, un ko būtu iespējams panākt un efektīvi ieviest, pielietojot dažāda veida pedagoģiskas un psihosociālas intervences.

Lai izvērtētu, kāda veida intervences būtu visefektīvāk ieviest, sniedzot atbalstu pedagogiem darbā ar bērniem ar eksternalizētiem un internalizētiem traucējumiem, iezīmējās 3 lielas vajadzību grupas, kuras tika sistematizētas shēmā, kas atspoguļota attēlā 3.3. Pirmā tēma ir individuāls atbalsts pedagogiem, otrā - darbs ar vecākiem un apmācību nodrošināšana viņiem, un trešā dažādu ar likumdošanas un sistēmas sakārtošanu saistīti jautājumi.



Attēls 3.3. PII aktualizētās vajadzības, lai efektīvi strādātu ar bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem (autore koncepts)

Domājot par vajadzībām, kuras nepieciešams risināt valstiskā līmenī, pilnveidojot trūkumus un ieviešot izmaiņas pašā PI sistēmā, iezīmējās 5 lielas jomas: 1) bērnu skaits uz 1

pedagogu; 2) vienotas, visas iestādes, sistēmiskas pieejas izveide un ieviešana, lai identificētu un konsekventi risinātu jautājumus, kuri saistīti ar bērnu attīstības grūtību identificēšanu un mazināšanu; 3) monitoringa sistēmas ieviešana, lai nodrošinātu pedagoģiskā darba efektivitāti un specifiskas profesionālās pilnveides iespējas; 4) vienota un pedagogiem pieejama novērošanas un skrīninga metodes pielietošana darbā ar bērniem; 5) atbalsta personāla nodrošināšana. Tika uzsvērts, ka: “..mūsu pirmsskolas ir ļoti, ļoti dažādas, tādēļ būtu labi, ja būtu kaut kāda valstiski vienota sistēma, kā tad identificēt traucējumus jau iekšēji iestādē, un tad, kad tie identificēti, vienoti un konkrēti pasākumi, ko tad pie kurām grūtībām ir pedagogam jā dara” (Pedagogs 3). Ar šāda veida, vienotas sistēmas ieviešanu, būtu iespēja nodrošināt situāciju, kad jebkurā vietā, kur bērns dzīvo un kuru PII iestādi apmeklē, viņam ir pieejamas vienlīdzīgas iespējas saņemt viņam piemērotu, atbilstošu un kvalitatīvu PI. Ņemot vērā šī darba ierobežoto apjomu, kā arī plašās tēmas izklāsta iespējas, darba ietvaros sīkāk netiks apskatītas un analizētas iepriekš minētās jomas, kuras saistītas ar valsts un sistēmas sakārtošanas jautājumiem.

Kā nozīmīga vajadzība tika iezīmēta vecāku izglītošana, ko uzsvēra 5 respondenti. Tika aktualizēts, ka bieži vien pedagogi saskaras ar vecāku pretestību un problēmu nesaskatīšanu, kā arī nevēlēšanos uzņemties atbildību no savas puses. Tanī pat laikā, pedagogi arī uzsvēra, ka bieži vien vecākiem trūkst dažādu pamat zināšanu un ideju, kā rīkoties, lai savam bērnam palīdzētu. Lai gan, vecāku izglītošana primāri nav PII uzdevums, tomēr tā ir vieta, kur vecāki gūst ļoti daudz informācijas saistībā ar bērnu audzināšanu un izglītošanu. Pamatojoties uz darba teorētiskajā daļā apkopotajā informācijā par intervencēm un atbalsta sniegšanu, tieši vispusīga pieeja tiek atzīta kā visefektīvākā. Ņemot to vērā, ieviešot intervences PII, to ietvaros nodrošinot atbalstu un apmācības arī vecākiem, tās var kalpot kā lielisks veids, lai pilnveidotu un nodrošinātu efektīvāka atbalsta iespējas bērniem.

Visciešākajā saistībā ar šī darba tematu ir trešā vajadzību grupa – atbalsts pedagogiem – tādēļ tēmu kategorijas, kuras tika apvienotas šeit, tiks aprakstītas plašāk. Viena no jomām, ko akcentēja visi speciālisti, bija pedagogiem individuāli sniegti speciālistu ieteikumi un praktiski rīcības soļi darbam ar bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem. “*Man gribētos redzēt, ka speciālisti ar pieredzi darbā ar dažāda veida attīstības traucējumiem sniedz ieteikumus izglītības iestādei, kā tad viņiem būtu jā rīkojas konkrētajā situācijā*” (Vadītājs 2). Visi respondenti uzsvēra, ka tieši dažādu jomas speciālistu viedoklis un atbalsts, šajās situācijās pietrūkst. Bez cilvēkresursiem, tika minēta arī dažādu cita veida resursu nepieciešamība (6). Tā piemēram, atbalsta personāla pārstāvis minēja, ka “*Skolotājiem, kuriem kaut kas ir jā vada, lai ir jau viss gatavs, sarakstīti plāni kur, ko, kā, kas jā vada, jā dara utt., lai pedagogiem nav tukšās vietas interpretācijām un pārpratumiem*”, norādot uz nepieciešamību pēc ļoti skaidrām un

detalizētām vadlīnijām un nodarbību plāniem, jo, ja to nav, tiek pievienotas ļoti daudz individuālas interpretācijas, kas ne vienmēr sniedz vēlamo efektu. Attiecībā uz resursiem, tika uzsvērtā arī visu nepieciešamo materiālu nodrošinājums (3), kurš būtu nepieciešams, lai īstenotu intervences. *“Svarīgi ka ir tie visi uzskates materiāli, mantas, plakāti, aktivitātes utt., lai ir krāsaini un lai tas viss ir kaut kas bērnam interesanti” (Pedagogs 1)*. Abu iepriekšminēto resursu nodrošinājums, noteikti veicinātu intervenču ieviešanas efektivitāti, tādā veidā atbrīvojot pedagogus no papildus slodzes, lai to visu sagādātu, tā vietā sniedzot viņam jau gatavus materiālus intervences īstenošanai. Kā vēl kāds nozīmīgs resurss, ko minēja 2 respondenti, ir atsevišķas telpas pieejamība PII. Atbalsta personāla pārstāvis, kurš darbojies arī intervences programmā “Stop 4 - 7”, akcentēja, ka *“Mums iestādē bija pilnīgi atsevišķa telpa, kur varēja notikt dažādas intervences un individuālais darbs ar šiem bērniem, jo grupā ir ļoti daudz kas novērš uzmanību un tā ir tā ikdienas vide, bet labi, ja ir atsevišķa vieta tieši šim”*. Līdz ar to, ne vien plānotajai intervencei ir jānodrošina viss nepieciešamais, bet arī pašai PII ir jābūt atvērta un gatava pielāgot un rast dažādus risinājumus, kā to īstenot. Visi respondenti arī norādīja nepieciešamību pēc praktiskām apmācībām, kuras sniegtu iespēju pedagogiem efektīvāk strādāt ar šiem bērniem. Vairākkārt tika arī uzsvērts, ka tām būtu jābūt ļoti praktiskām apmācībām. *“Pirmkārt jau praktiski. Ļoti daudz praktisku lietu. Mēs mīlam teoriju, daudz runājam teoriju, bet cik to varam uztvert un no tā paņemt” (Atbalsta personāls 2)*. Papildus tam, 2 respondenti minēja iespēju vērot un mācīties no praktiķiem, tādā veidā ne vien dzirdot, bet vērojot citu speciālistu praktiski darbojoties, līdz ar to mācoties caur viņa pieredzi. *“Vēl būtu vērtīgi, ja, man kā pedagogam, būtu iespēja praktiski no malas redzēt, pirms es pati kaut ko ieviešu, kā to dara citi. Tāda reālā darbības procesa novērošana varētu palīdzēt” (Pedagogs 2)*. Ņemot vērā iepriekš minēto, atbalsts, ko PII speciālisti sagaida, ir ļoti praktiski rīki un nodrošinājums, ko ieviest un īstenot savā pedagoģiskajā darbā.

Iepriekš aprakstītās ekspertu intervijas sniedza iespēju padziļinātāk saskatīt un izvērtēt praktisko pieredzi PII darbā. Intervijās gūtā informācija norādīja gan uz izaicinājumiem, gan arī pozitīvo prakšu piemēriem PII speciālistu darbā. Neraugoties uz atsevišķajiem pozitīvajiem aspektiem, kas tika pausti intervijās, daudz vairāk atspoguļojās riski, izaicinājumi un trūkumi, kādi eksistē, lai veiksmīgi palīdzētu un iekļaut PII bērnus ar attīstības grūtībām. Kādas no pedagogu izteiktajām bažām un vajadzībām, ir iespējams efektīvi atrisināt pielietojot dažāda veida pedagoģiskas un psihosociālas intervences, tādēļ, nākamajā apakšnodaļā tiks aprakstīta fokusgrupas diskusija, kura jau daudz specifiskāk tika virzīta, lai novērtētu un izprastu kāda veida intervences būtu visefektīvākās tieši Latvijas PII sistēmai.

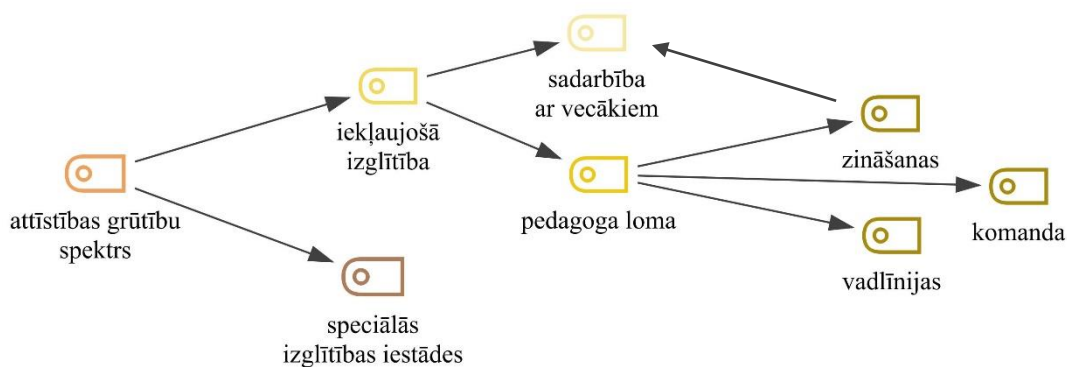
3.2. Fokusgrupas diskusija un intervenču analīze

Lai veiktu pedagoģisko un psihosociālo intervenču labo prakšu piemēru izvērtējumu, un iegūtu praksē balstītas rekomendācijas intervenču ieviešanai Latvijā, kā arī gūtu atbildes uz izvirzītajiem pētniecības jautājumiem, tika veikta PII jomas ekspertu fokusgrupas diskusija, kurā piedalījās 6 PI jomas eksperti - pedagogi. Lai veiktu datu vākšanu, pielietojot fokusgrupas diskusijas metodi, tika veikti sekojoši soļi: 1) izstrādāti un strukturēti diskusijas jautājumi un veikta piemērotāko jautājumu atlasīšana, balstoties uz darba teorētisko bāzi un pētījuma izvirzīto mērķi, iekļaujot 3 atvērta tipa jautājumus un jautājumu saistībā ar intervenču analīzi; 2) jautājumu fokusgrupas diskusijas formāta un plāna apspriešana ar darba vadītāju; 3) veikta dalībnieku atlases stratēģija, veidojot mērķtiecīgu respondentu izlasi – meklējot dažādus, kvalificētus PII jomas pedagogus. Pedagogi tika atlasīti no vairākiem Latvijas reģioniem, kuri jau vairākus gadus (vismaz 5) strādā gan privātajās, gan valsts PII. Veidojot PII jomas speciālistu atlasu, tika ņemta vērā, speciālistu kompetence un pieredze dažādībā. Kā eksperti tika izvēlēti kompetenti PII jomas pedagogi, kuri plāno šo darbu turpināt veikt ilgtermiņā, jo tieši tie būtu cilvēki, kuriem būtu nepieciešams īstenot dažādās intervences, līdz ar to, viņu viedoklis un diskusija par konkrēto tēmu ir ļoti nozīmīga, lai izstrādātu praksē balstītas rekomendācijas intervenču ieviešanai Latvijā.

Pirms fokusgrupas organizēšanas, visiem dalībniekiem tika nosūtīta informatīva vēstule, elektroniskā formātā, kurā tika norādīts diskusijas mērķis un būtība, norises laiks un ilgums, darba plāns un plānotie diskusijas jautājumi, kā arī tika iekļauta intervenču pārskata tabula, ar kuru dalībnieki tika aicināti iepazīties pirms diskusijas norises (5. pielikums), kā arī dalībnieki tika aicināti iepazīties un aizpildīt informēšanas un piekrišanas veidlapu (3. pielikums). Iegūtie dati no diskusijas tika izmantoti tikai anonimizētā veidā, kā arī diskusijas dalībniekiem tika dota iespēja diskusijā piedalīties ar mainītu vārdu un piedalīties bez ieslēgtas video kameras, lai saglabātu savu anonimitāti arī diskusijas laikā. Dodot iespēju dalībniekiem palikt anonīmiem, viņiem bija iespēja daudz brīvāk paust savu viedokli, īpaši, ja kāda no dalībniecēm paustās idejas vēlējās oponent vai arī paust kādu sabiedrībā nepopulāru viedokli attiecībā uz apspriežamo tematu. Pēc formas diskusija bija daļēji strukturēta, kopumā pieturoties pie izveidotā diskusijas scenārija un izstrādātajiem jautājumiem, tomēr paturot iespēju papildināt diskusiju ar precizējošiem jautājumiem vai skaidrojumiem. Izstrādātie jautājumi bija atvērta tipa jautājumi, nodrošinot dalībniekiem iespēju brīvi izteikt savu viedokli vai skatījumu un diskutēt par attiecīgo tematu. Diskusijas jautājumi un temati tika izstrādāti, balstoties uz maģistra darba ietvaros izstrādāto teorētisko ietvaru. Papildus jautājumiem, dalībnieki iepriekš bija iepazīnušies ar pedagoģisko un psihosociālo intervenču apkopojumu,

un, pamatojoties uz gūto informāciju par tām, varēja izvērtēt un argumentēt to pozitīvos un negatīvos aspektus, raugoties uz tām no Latvijas PII skatu punkta. Diskusijas dalībnieki tika aicināti ievērot cieņas un pieklājības normas. Fokusgrupas diskusijas moderatora lomu pildīja maģistra darba autore, izturoties pret visiem diskusijas dalībniekiem vienlīdzīgi un nodrošinot ikvienam vienlīdzīgas iespējas izteikties un paust savu viedokli. Diskusijas noslēgumā tika izteikta pateicība tās dalībniekiem. Diskusija tika ierakstīta, un dalībnieki tās sākumā izteica par to mutisku piekrišanu. Diskusijas ieraksts tika izmantots tikai, lai veiktu fokusgrupas diskusijas transkripciju. Transkripta veikšanā, diskusijas dalībnieku vārdi tika aizstāti ar dalībnieku vārda pirmo burtu. Transkripts tiek glabāts darba autores datorā un tika izmantots tikai, lai veiktu pētījumam nepieciešamo analīzi (pamatojoties uz ierobežoto darba apjomu, 6. pielikumā pievienots tā fragments). Iegūtie dati tika analizēti, izmantojot tematisko kontentanalīzi, kas tika aprakstīta 3.1. apakšnodaļā. Datu kodēšanai tika izmantota kvalitatīvo datu apstrādes programma “MAXQDA”.

Fokusgrupas diskusijas sākumā tika diskutēts par PII pedagoga lomu darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Diskusijas gaitā iezīmējies galvenie argumenti un aspekti pedagoga darbā ar šiem bērniem, kas tika apkopoti attēlā 3.4.



Attēls 3.4. *PII pedagoga loma un bērns ar attīstības grūtībām* (autore koncepti)

Diskusijā pedagogi (3) uzsvēra, ka bērnu attīstības grūtību spektrs ir ļoti plašs, līdz ar to arī pedagoga loma ir ļoti dažāda. Tika aktualizēts, ka pedagogam jau šobrīd, un, visdrīzāk, arī nākotnē būs arvien vairāk jāstrādā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Tomēr, tika uzsvērts, ka ir jāvērtē katrs bērns un viņa situācija individuāli, jo, pastāvot šā brīža situācijai PI jomā, būs situācijas, kad labākais risinājums bērnam tomēr būs apmeklēt speciālās izglītības iestādes, kur viņam ir iespēja saņemt daudz pilnvērtīgāku atbalstu. Tomēr, neskatoties uz to, visi pedagogi atzina, ka iekļaujošajai izglītībai ir jāpastāv, un šos bērnus ir nepieciešams integrēt, tomēr ir daudz priekšnoteikumu, lai to tiešām varētu paveikt efektīvi. Tādēļ tika uzsvērtā (4) veiksmīga sadarbība ar vecākiem, tajā skaitā arī vecāku apmācība. Viens no pedagogiem uzsvēra, ka tieši šī ir joma, kura viņu satrauc visvairāk - “..jo bieži tas vecāku priekšstats ir, ka pedagogs jau

nav ārsts un viņš taču neko nezina” (Pedagogs S). Līdz ar to svarīgi ir ne vien izglītēt pedagogus par dažādu risku atpazīšanu un mehānismiem kā bērnam palīdzēt, bet arī veicināt pedagogu kompetenci un vecāku uzticēšanos pedagogam kā kompetentam speciālistam. Pedagogu zināšanu un kompetences paaugstināšana var veicināt arī sadarbību ar vecākiem, kā uzsvēra pedagogs A: *“Ja pedagogs ir izglītots un spēj vecākiem parādīt to ceļu un sniegt mieru, tas var tik daudz palīdzēt šajā kopīgajā sadarbības ceļā, meklējot labākos risinājumus, kā tad bērnam jau agrīni palīdzēt”*. Viens no pedagogiem aktualizēja, ka ir pārāk mazs zināšanu apjoms par traucējumu dažādajām jomām un guva pārējo diskusijas dalībnieku atbalstu idejā, ka ikvienam pedagogam, būtu regulāri jāiziet kāda veida obligāts profesionālās pilnveides kurss saistībā ar dažādiem bērnu attīstības riskiem, to atpazīšanu un rīcības mehānismiem kā tos mazināt, līdzīgi kā *“Bērnu tiesību aizsardzība”* ir pedagogiem obligāts kurss. Tāpat arī visi pedagogi uzsvēra, ka šobrīd pastāvošajā sistēmā kaut kas nefunkcionē pareizi, un, lai efektīvi sniegtu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām, ir nepieciešams ieviest visās PII vienotu sistēmu un vadlīnijas. Pedagogs D uzsvēra: *“Lai efektīvi sniegtu atbalstu, jāstrādā uz iemesla novēršanu. Iespējams, BAASIK kaut ko uzlabos situācijā valstī”*. Līdz ar to, projekta ietvaros izstrādātie instrumenti, varētu ļoti efektīvi aizpildīt daļu no trūkumiem, kuri šobrīd ir ļoti aktuāli PII, lai nodrošinātu bērnu agrīnu attīstības risku mazināšanu un novēršanu. Ņemot vērā visu diskusijā pārrunāto, visi pedagogi uzsvēra, ka pedagoga loma ir milzīga, lai sniegtu efektīvu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām. Divi pedagogi aktualizēja, ka šobrīd kopējā situācija ir ļoti sarežģīta, jo bieži vien pedagogs pilda pārāk daudz funkciju, jo kritiski trūkst atbalsta personāla PII. Ņemot to vērā, tika aktualizēta atbalsta komandas nepieciešamība (5), lai PII pedagogs efektīvi sniegtu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām. Pedagogs S uzsvēra: *“Atbalstoša vide un kolektīva sastāvs, kur ir viss nepieciešamais, lai nodrošinātu pilnvērtīgu atbalstu - gan sociālais pedagogs, gan psihologs, gan logopēds, vadība, pedagoga palīgs - un viņi visi strādā vienā komandā, sadarbojas un virzās uz vienotu mērķi. Bet vienam pašam pedagogam to visu uzņemt, tā ir neiespējamā misija”*. Līdz ar to, domājot par intervenču ieviešanu Latvijas PII kontekstā, svarīgi iesaistīt visu PII iestādes komandu, ne vien tikai vienu pedagogu.

Lai atrastu visefektīvākos ieteikumus Latvijas PII situācijai, izvērtējot esošo sistēmu un tajā pastāvošos izaicinājumus, tika veikts izvērtējums pasaules pieredzē esošajiem labo prakšu piemēriem internalizētu un eksternalizētu traucējumu mazināšanai un novēršanai. Fokusgrupas diskusijas rezultātā, galvenās gūtās atziņas tika apkopotas 3.3. tabulā, norādot katras intervences pozitīvos aspektus, kā arī izaicinājumus vai trūkumus.

Intervenču izvērtējums

Intervence	Pozitīvie aspekti	Trūkumi un izaicinājumi
Stop 4 - 7	-Pierādījusi efektivitāti Latvijā uzvedības problēmu mazināšanā; -Efektīva sadarbība starp vecākiem, pedagogiem, psihologu; -Bērniem interesanti un saistoši materiāli.	-Cilvēkresursi - vajadzīgi divi psihologi un pedagogi, lai programmu nodrošinātu PII.
PROMEHS – Garīgās veselības veicināšanas programma	-Ilgtspējīga, jo nav nepieciešami papildus resursi; -Viegli un ērti lietojama un integrējama.	-Trūkst plašākas informācijas par šo programmu un tās pieejamību.
Bērniem drošs un draudzīgs bērnudārzs	-Pieejama un izplatīta Latvijas PII. -Bērniem interesantas un nozīmīgas nodarbības. -Prasa 1 pedagoga apmācības, lai īstenotu.	-Specifiski nav mērķēta tieši uz internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem.
Neticamie gadi (<i>The Incredible Years</i>)	-Vecāku apmācības; -Tiek dotas idejas ko bērnam darīt mājās, sadarbība ar vecākiem; -Intensīvas nodarbības, kas var sniegt vēlamu efektu, bet reizē nav pārlietu garas, lai izjauktu visu PII ritmu.; -Dažādi materiāli, ko dot bērniem; -Nodrošina gan universālās, gan preventīvās metodes.	-Daļēji līdzīga Stop 4-7 programmai, kas jau Latvijā eksistē.
Pirmie soļi uz panākumiem (<i>First Steps to Success</i>)	-Individuāla sadarbība starp vecākiem un speciālistu; -Universāls skrīnings; -Treneris, kurš darbojas gan PII, gan mājās.	-Paredzēta bērniem tikai no 5 gadu vecuma; -Tā kā bērnam piesaistīts treneris, visdrīzāk ļoti dārgi; -Salīdzinoši īsa.
Labākais klasē (<i>Best in Class</i>)	- Ilgtermiņa sadarbība ar treneri, kas sniedz papildus atbalstu un palīdzību pedagogam. -Mērķēta primāri uz atbalstu pedagogam; -Darbojas, lai veicinātu bērna pedagoga attiecības, jo visbiežāk pedagogiem grūti veidot pozitīvas attiecības ar bērnu, kurš rada problēmas.	-Nav soli pa solim izstrādāti nodarbību plāni; -Nav apmācības vecākiem.
Alternatīvu domāšanas stratēģiju veicināšana CELŠ (<i>Promoting Alternative Thinking Strategies – PATHS</i>)	- Preventīva programma visiem; - Ilgst visu mācību gadu; - Darbojas visā iestādē, nevis tikai atdalīti bērniem ar kāda veida grūtībām.	-Iespējams līdzīga PROMEHS, kas jau Latvijā eksistē.

Es varu atrisināt problēmas (<i>I can problemsolve – ICPS</i>)	- Mērķēta uz bērniem ar internalizētām grūtībām, neapmierinātību un sociālo izolēšanos, kas PII ir ļoti aktuāli; -Diezgan ilga un daudz nodarbību; -Piedāvā izmantot sarunu šablonus, kas ļoti efektīvi strādā PII.	-Cilvēkresursu nepieciešamība, jo bērni jādala grupās.
<i>Papilio</i>	-Paredzēta pilnīgi visu PII vecuma bērniem; -Nav nepieciešami kādi īpaši resursi, kas varētu sniegt iespēju to nodrošināt ilgtermiņā; -Pedagogam iespēja izpausties radoši, nevis strikti pieturēties gatavam scenārijam.	-Lai ieviestu kaut ko jaunu, nepieciešamas ļoti skaidri un konkrēti rīcības scenāriji, kas šai programmai nav izteikti un tādēļ varētu rasties daudz iespējas personīgām interpretācijām.
Zapija draugi (<i>Zippy's Friends</i>)	-Stāsti, kas ir ļoti efektīvs veids kā bērniem apgūt lietas PII; -Paredzēta ikvienam bērnam; -Salīdzinoši viegli integrējama ikdienā.	-Nav iekļauts darbs ar vecākiem.
Laipnības programma (<i>Kindness Curriculum</i>)	-Paredzēta visiem bērniem sākot jau no 2 gadu vecuma; -Ilgst gadu un plašs materiālu nodrošinājums; -Apmācības gan pedagogiem, gan vecākiem.	-Balstīta apzinātības praksēs, un pedagogiem, kuri to neizprot un neizdzīvo caur sevi varētu būt grūtības to efektīvi ieviest ikdienā.
Rotaļaties kopā (<i>Playing – 2 – together</i>)	-Šķiet viegli integrējama, ja ir iespēja veltīt šo individuālo laiku bērnam; -Nav nepieciešami specifiski materiāli, lai to īstenotu.	-Nepieciešami lieli cilvēkresursi, jo darbs ir 1:1.
Bērna prasmes (<i>Kids' Skills</i>)	-Padziļinātas pedagogu apmācības, ne tikai par programmas īstenošanu, bet arī saistībā ar darbu ar bērniem ar uzvedības grūtībām.	-Balstās tikai uz pedagogu apmācībām, kā rezultātā var būt pārāk daudz interpretācijas, ko ievieš pats pedagogs.

Izvērtējot sniegto informāciju, pedagogi atzina, ka ikviena no intervencēm ir vērtīga un no tām ir iespējams paņemt kādus pozitīvus aspektus, kā arī ikviena jauna lieta nāk ar saviem izaicinājumiem un grūtībām. Kā arī tika uzsvērts, ja kāda no intervencēm 100% funkcionētu un tiktu pilnvērtīgi ieviesta un PII tiktu nodrošinātas ar visu nepieciešamo tās īstenošanai, tas būtu liels atbalsts bērnu internalizēto un eksternalizēto traucējumu mazināšanā. Pedagogi arī atzina, ka ir grūti novērtēt intervences bez praktiskas pieredzes vai iespējas vērot kā tās īstenošana noris. Tomēr, plānojot ieviest dažāda veida intervences Latvijas PII vidē, svarīgi plānot šo procesu ilgtermiņā, kā uzsvēra pedagogs J.: “*Kas, man liekas, mums Latvijā ir milzīga problēma, visas nozarēs, ne vien izglītībā, ka valsts nedomā ilgtermiņā. Tiek paņemts kaut kāds foršs projekts, ieviests, un tad viņš apstājas. Tā mēs neko neiegūstam*”. Diskusijā tika aktualizēts, ka svarīgi, nevis īslaicīgi izmēģināt daudz un dažādas intervences, bet fokusēties

uz vienu konkrētu, kuru ieviest visur, lai tā efektīvi strādātu un nodrošinātu mērķtiecīgu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām. Vairākkārt diskusijas gaitā tika aktualizēta intervences programma “Stop 4-7”, kura jau ir ieviesta Latvijā, bet būtu nozīmīgi to pilnveidot un paplašināt tās pieejamību. Līdz ar to, domājot par intervenču ieviešanu, pamatojoties uz teorijā gūtajām atziņām, intervijām un fokusgrupas diskusijā gūto informāciju, iezīmējās galvenie aspekti, kuriem nepieciešams pievērst uzmanību plānojot intervenču ieviešanu. Diskusijas rezultātā paustie aspekti tika apkopoti un sagrupēti divās tematiskās grupās, pievienojot izteiktākos diskusijas dalībnieku citātus, kādēļ šis aspekts ir nozīmīgs, domājot par intervenču ieviešanu, kas tika apkopoti 3.4. tabulā.

3.4. tabula

Aspekti intervenču īstenošanai

Temats	Aspekts	Citāts
Cilvēkresursi	Pedagogi	<i>“Ir jābūt pedagogiem, kuri ir ieinteresēti un gatavi lekt šajā izaicinājumā un mēģināt, jo var jau būt vis kaut kas, bet ja nav kas dara, tad jēga no tā ir maza”.</i>
	Visa personāla iesaiste	<i>“..es kā pedagogs neesmu viens cīnītājs”.</i>
	Vecāku iesaiste	<i>“Ja būtu iespēja arī vecākiem sniegt pamatzināšanas, tas varētu būt liels atbalsts un arī veicināt sadarbību ar PII un tādā veidā pilnvērtīgāk palīdzēt bērnam”.</i>
	Vadības atbalsts	<i>“Ir ļoti svarīgi sagatavot vadītājus, jo viņi ir tie kuri motivē tālāk pārējo komandu un palīdz uzturēt kopīgo mērķi”.</i>
Praktiski rīki	Atbalsta grupas	<i>“..pēc tam kādas atbalsta grupas, lai nav tā, ka mūs vienkārši apmāca, un tad nu dariet kā ziniet un kā jums sanāk un neviens to neuzrauga”.</i>
	Laika resurss	<i>“Pedagogam viss jaunais jāaprobē tā ka caur sevi un jāiepazīstas ar to visu, tādēļ jāmazina pedagoga slodze, lai viņš to varētu paveikt kvalitatīvi”.</i>
	Finansiālais atbalsts	<i>“..saņemt piemaksu, lai var pilnvērtīgi darboties programmā, īpaši sākums prasa ļoti lielu resursu arī no pedagoga”.</i>
	Ilgspējība	<i>“..lai mēs redzam to pēctecību un turpinājumu. Lai nav tā ka jā, ir burvīga programma, bet pēc pus gada vai gada vairs tā nefunkcionē, jo projekts vai nauda valstij beidzās”.</i> <i>“..tas ir mērķtiecīgi plānveidā, piemēram 10 gadu ciklam plāns, lai ir jēga tam arī manam resursu ieguldījumam”.</i>
Informācijas pieejamība	<i>“Ja pats specifiski nemeklē tad nezini. Mēs visi strādājam pedagogija, bet tā informācija nenonāk līdz mums, vajadzētu tā organizēti un brīvi pieejamai informācijai būt, nevis, ka man stundām jāmeklē, kas tad ir pieejams”.</i>	

	Skaidri rīcības modeļi	“...lai varu paņemt, un viss ir gatavs un tad to visu darīt uzreiz, bez 3 stundu gatavošanās pirms tam”.
--	------------------------	--

Viena no nozīmīgākajām tēmām, ko akcentēja visi diskusijas dalībnieki, attiecībā uz intervenču ieviešanu, bija cilvēkresursi. Plānojot intervences ieviešanu, svarīgi izvērtēt, vai situācija, kurā šobrīd atrodas PII ar valstī pastāvošo pedagogu trūkumu, ir spējīga nodrošināt nepieciešamos cilvēkresursus, lai efektīvi un pilnvērtīgi intervenci ieviestu un īstenotu. Kā arī, attiecībā uz cilvēkresursiem, pedagogs I uzsvēra: “..nedrīkst visu atbildību uzlikt uz viena pedagoga pleciem, bet gan tam ir jābūt komandas darbam starp dažādiem speciālistiem”. Pedagogi arī uzsvēra, cik ļoti nozīmīga ir sadarbība ar psihologu, logopēdu un speciālo pedagogu, norādot, ka šo speciālistu trūkums PII lielā mērā ietekmē arī pedagoga spēju efektīvi strādāt ar bērniem ar attīstības grūtībām. Šis priekšnoteikums sasauca ar visa personāla iesaisti intervences realizācijā, ko uzsvēra 3 dalībnieki, tādējādi nodrošinot, lai bērnam ar visiem pieaugušajiem, ar kuriem viņš saskaras, būtu iespēja piedzīvot konsekventu izpratni un metodes, kas veicinātu bērna attīstību. Īpaši tika uzsvērtā vadītāja loma, intervenču ieviešanas un īstenošanas procesā. 2 dalībnieki aktualizēja tieši iestādes vadītāja ieinteresētību, atbalstu un motivāciju intervences ieviest, kas pārliecīgi nodrošina atbalstu, tās ieviešot. 5 pedagogi uzsvēra nepieciešamību pēc vecāku iesaistes un apmācībām, kas tika aktualizētas arī veiktajās intervijās. Līdz ar to, lai nodrošinātu efektīvu intervenču ieviešanu, ir ļoti svarīgi ne vien domāt un plānot to, kā pedagogs to īstenos, bet raudzīties uz PII esošā personāla kopējo kapacitāti, spēju sadarboties un ieviest intervences visas iestādes līmenī.

Papildus cilvēkresursiem, tika minētas dažādas praktiskas jomas, kurām būtu svarīgi pievērst uzmanību, plānojot un ieviešot dažāda veida intervences. Kā jau tika minēts iepriekš, intervences ilgtspējība ir viens no nozīmīgākajiem aspektiem, ko uzsvēra visi diskusijas dalībnieki. Papildus tam arī iespēja intervenci turpināt īstenot gadu no gada, tādā veidā arī pilnveidojot un nostiprinot savas kā pedagoga prasmes gan intervences īstenošanā, gan darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Pedagogi atzina, ka informācijas pieejamība, attiecībā uz Latvijā eksistējošām intervencēm, šobrīd ir ļoti zema, kas tika secināts no fakta, ka tikai 1 pedagogs bija informēts par visām 3 minētajām Latvijā pieejamajām intervencēm. Līdz ar to pedagogi uzsvēra, ka būtu nepieciešams pilnveidot informācijas pieejamības iespējas, lai PII darbinieki būtu jau preventīvi informēti par dažādajām iespējām, un varētu izvērtēt savus resursus un vajadzības to pielietošanā, kad tāda nepieciešamība rastos. Pedagogi atzina, ka viņiem būtu svarīgi, lai viņu veiktais darbs tiktu arī finansiāli atalgots, jo īpaši, ja tas būtu papildus laiks un pienākumi viņu ikdienas darba pienākumiem PII. Papildus tam, 4 pedagogi norādīja, ka viņu darba slodze jau ir ļoti liela, līdz ar to viņi papildus tam neko nevēlētos uzņemt, bet būtu gatavi ieviest intervences, ja tiktu samazināts viņu šā brīža darba apjoms,

un atrasts laiks, lai viņi varētu intervences efektīvi īstenot un apgūt. 2 pedagogi uzsvēra, ka viņiem būtu svarīgi, lai tiktu nodrošinātas atbalsta grupas un uzraudzība intervenču ieviešanas procesā. Tādā veidā viņi nebūtu atstāti vieni ar intervences īstenošanu, neizprotot, vai tiešām veic visu pareizi. 3 pedagogi uzsvēra, ka ļoti nozīmīgi, lai, ieviešot intervences, tiktu nodrošināti visi nepieciešamie materiālie intervences īstenošanai, un ļoti skaidri rīcības modeļi un nodarbību plāni, kurus īstenot.

Balstoties uz šajā apakšnodaļā aprakstīto informāciju, fokusgrupas diskusijas laikā iezīmējās vairāki aspekti, kurus PII pedagogi atzina par nozīmīgiem, lai ieviestu intervences savā ikdienā, kā arī, kāda veida intervences viņi saskata kā reālistiski īstenojamas un kādi varētu būt izaicinājumi tās ieviešot. Ņemot vērā iegūto informāciju, nākamajā apakšnodaļā tiks analizēti, izskaidroti un izvērtēti empīriskā pētījuma gaitā gūtie rezultāti.

3.3. Empīriskā pētījuma rezultātu analīze un diskusija

Pamatojoties uz maģistra darba izvirzīto pētījuma mērķi un risināmo problēmu, kuru ietvaros tika aprakstītas un izvērtētas Latvijā un pasaulē pieejamās pedagogiskās un psihosociālās intervences, lai mazinātu attīstības riskus, kas saistīti ar pirmsskolas vecuma bērnu internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, un izstrādātu rekomendācijas intervenču ieviešanai Latvijā, turpmāk, šajā apakšnodaļā, tiks analizēti, izskaidroti un izvērtēti gūtie rezultāti, lai sniegtu atbildi uz pētījuma ietvaros izvirzīto jautājumu, attiecībā uz iespējām, nepieciešamībām un pastāvošajiem šķēršļiem, lai Latvijas PII efektīvi ieviestu agrīnas pedagogiskas un psihosociālas intervences.

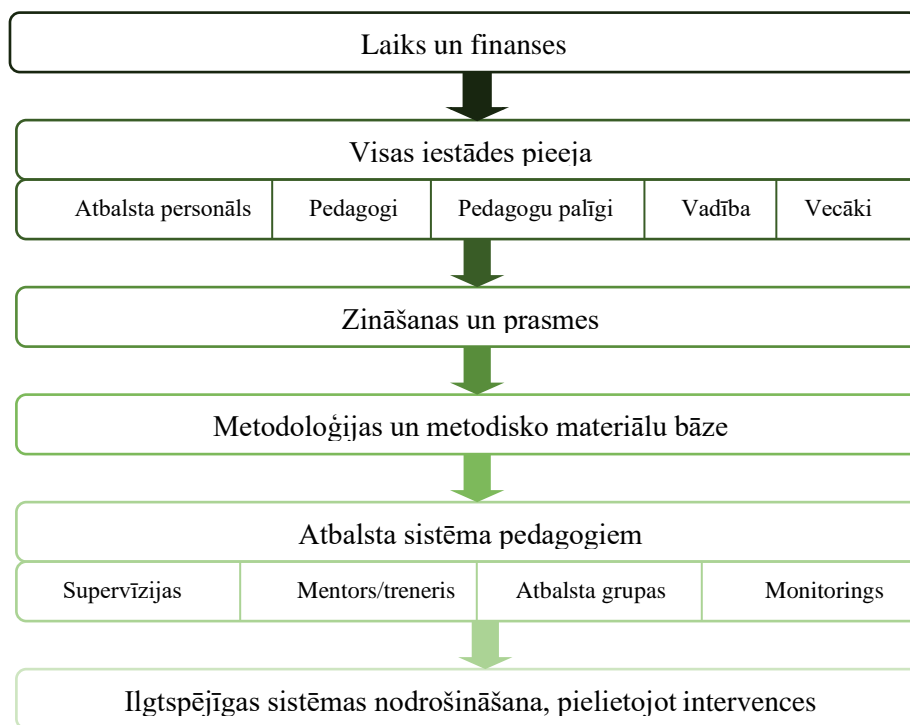
Ņemot vērā šī darba ierobežoto apjomu, tajā apkopotā un iekļautā informācija pieskaras tikai nelielai šķautnei no visa, ko sevī ietver gan bērnu agrīnas attīstības grūtības, gan pedagogiskās un psihosociālās intervences. Šī darba ietvaros tika apskatīti tikai divi attīstības grūtību veidi, internalizēti un eksternalizēti traucējumi, kā arī ierobežots skaits pedagogisko un psihosociālo intervenču. Līdz ar to, veicot padziļinātāku un plašāku izpēti, būtu iespējams iegūt vēl plašāku klāstu iespējamo risinājumu un atziņas saistībā ar pētāmo tēmu. Kā arī, pētījuma ietvaros tika iesaistīts ierobežots skaits respondentu, kuri mērķtiecīgi tika izvēlēti no dažādām Latvijas PII, kā rezultātā tika novērota ļoti atšķirīga esošā situācija un nodrošinājums PII, kas atspoguļojās ekspertu personīgajās pieredzēs strādājot PII. Ekspertu pieredzēs bija vērojamas gan pozitīvas iezīmes, gan arī ļoti daudz izaicinājumu un grūtību, kā arī atšķirības pielietotajās metodēs un principos darbam ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Ņemot vērā daudzveidību un dažādību, kas novērojama PII, būtu svarīgi izvērtēt vēl plašāku skaitu PII, un izvērtēt tajās esošos mehānismus atbalsta nodrošināšanā bērniem ar attīstības grūtībām. Kā tika secināts, divās no PII, kuru darbinieki piedalījās pētījumā, ir izstrādāti mehānismi un principi,

kas sniedz pedagogiem mērķtiecīgu atbalstu, kā arī izveidota visas PII vienota sistēmu kā atpazīt un risināt situācijas, kurās pedagogi novēro bērnus ar kāda veida attīstības grūtībām.

Iepazīstoties un izvērtējot šobrīd PII pastāvošos labo prakšu piemērus, ir iespējams tos izplatīt daudz plašāk, šādā veidā nodrošinot vieglāku adaptēšanas un īstenošanas procesu daudz plašākā PII mērogā. Tādā veidā, mazinot milzīgo atšķirību gan resursu, izpratnes, zināšanu, gan metožu pielietojumā, sniedzot atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām. Neskatoties uz ļoti daudzveidīgo pieredzi, kuru pauda PII eksperti, lielākā daļa pedagogu atzina, ka viņiem, kā speciālistiem, ir nepieciešamas zināšanas, prasmes un kompetences, lai veiksmīgāk un efektīvāk strādātu ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Tomēr, viedokļi par to, cik lielā mērā šim darbam būtu jāgulstas tieši uz pedagoga pleciem, bija atšķirīgi. Neskatoties uz to, visi pētījumā iesaistītie PII jomas speciālisti atzina, ka tam ir jābūt komandas darbam starp vairākām iesaistītajām pusēm. Lielākā vai mazākā mēra tika uzsvērtā nepieciešamība pēc efektīvas un sistemātiskas sadarbības starp pedagogu, atbalsta personālu, vecākiem un medicīnas jomas speciālistiem, šajā sadarbībā uzsverot tieši vecāku kritiski svarīgo lomu, lai efektīvi bērnam palīdzētu. PII speciālisti atzina, ka attiecībā uz bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, kuras ir vienas no izplatītākajām traucējumu jomām PII, pedagogam ir ļoti svarīgi būt sagatavotam un izglītota, lai ar šiem bērniem strādātu, jo ar šāda veida traucējumiem nākas saskarties gandrīz ikkatram PII iestādes pedagogam. Kā tika norādīts iepriekš, lielākoties pedagogi ir spējīgi dažāda veida riskus identificēt, tomēr pastāv ļoti liels trūkums, efektīvas pieejas un zināšanu, kā efektīvi un konsekventi pedagogam būtu jārikojas, bērnam identificējot internalizētu vai eksternalizētu traucējumu iezīmes. Līdzīgu pieredzi atspoguļo arī citur pasaulē veiktie pētījumi, norādot, ka pedagogi tiek ļoti labi sagatavoti, lai palīdzētu bērniem tikt galā ar dažāda veida akadēmiskiem izaicinājumiem, tomēr viņiem trūkst zināšanu, kā efektīvāk darboties saskaroties ar dažāda veida bērnu uzvedības problēmām (*Young et al., 2018*). Pamatojoties teorētiskās izpētes ietvaros atspoguļotajā informācijā, pedagoģiskās un psihosociālās intervences ir efektīvs veids kā nodrošināt atbalstu bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, kā arī pasaules praksē tām ir ļoti plašs un daudzveidīgs klāsts.

Tomēr, ņemot vērā, ka Latvijas PII šāda prakse līdz šim nav bijusi izplatīta, lai jēgpilni un efektīvi sniegtu atbalstu gan bērniem ar attīstības grūtībām, gan pedagogiem, tika analizēta iegūtā informācija un pedagogu pieredzes darbā ar bērniem ar attīstības grūtībām. Balstoties uz iegūto informāciju ekspertu intervijās, situāciju PII, fokusgrupas diskusijā gūto informāciju par intervenču labo prakšu piemēriem Latvijā un pasaulē, kā arī pedagogu izteiktajiem priekšnoteikumiem intervenču izstrādei un ieviešanai, rezultāti tika apkopoti un tika izstrādāts praksē balstīts intervenču ieviešanas konceptuālais modelis, kurš atspoguļots attēlā 3.5. Tajā

strukturēti galvenie aspekti, kurus būtu svarīgi nodrošināt, lai šobrīd pastāvošajā PI sistēmā būtu iespējams efektīvi nodrošināt intervencu ieviešanu, kas balstītos pedagogu interesē un pozitīvā attieksmē pret šo intervencu ieviešanu. Tomēr, lai iegūtu jau specifiskākus ieteikumus, būtu nepieciešams apskatīt un izvērtēt katru konkrēto intervenci atsevišķi un izvērtēt tieši tai nepieciešamos resursus.



Attēls 3.5. *Intervencu ieviešanas konceptuālais modelis* (autore koncepts)

Pamatojoties uz izstrādāto intervencu ieviešanas konceptuālo modeli, ir iespējams novērot ne vien priekšnoteikumus, lai intervences efektīvāk ieviestu, bet arī šobrīd pastāvošos šķēršļus un izaicinājumus, kuri eksistē PII un kavē vai rada papildus izaicinājumu efektīva, mērķtiecīga un vienota atbalsta nodrošināšanā bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, kā arī citām attīstības grūtībām. Nozīmīgākās grūtības ar kurām savā ikdienā saskaras PI jomas speciālisti un viņu vajadzības, lai efektīvi ieviestu pedagoģiskās un psihosociālās intervences attīstības risku mazināšanai, savstarpēji cieši korelē viena ar otru. Līdz ar to, risinot un nodrošinot darba ietvaros minētās vajadzības un izaicinājumus, tiek veidota arī vide, kurā daudz efektīvāk ir iespējams ieviest dažāda veida intervences. PI jomas speciālistu norādītie priekšnosacījumi, lai efektīvi ieviestu pedagoģiskās un psihosociālās intervences, ir ne vien viņu iegriba vai trūkumi Latvijas PII sistēmā, bet nepieciešamība. Lielāko daļu no šiem priekšnosacījumiem apstiprina arī pētījumi attiecībā uz dažādu intervencu efektivitāti un ieviešanas kritērijiem.

Lai pedagoģiskas un psihosociālās intervences spētu īstenot PII, primāri pedagogam ir nepieciešams laiks, kad to īstenot, lai neciestu pārējais mācību process. Ņemot vērā PII

pedagoga dinamisko un intensīvo ikdienu, kā arī atzina PII speciālisti, pat, ja intervences materiālā bāze ir nodrošināta, vēl aizvien pedagogiem ir nepieciešams laiks, lai ar to iepazītos, to apgūtu, kā arī ir nepieciešams nodalīts laiks tās realizācijai. Ņemot to vērā, būtu svarīgi intervenču īstenošanu iekļaut pedagoga darba slodzē, nevis pieprasīt to veikt kā papildus uzdevumu. Kā otrs fundamentāli nozīmīgs aspekts, lai pedagogs būtu ieinteresēts iesaistīties un īstenot intervences, ir finansiālais atbalsts. Pedagogi atzina, ka viņu slodze un darba apjoms jau ir ļoti liels, līdz ar to viņi vēlētos, lai viņu papildus darba pienākumi tiktu apmaksāti. Lai gan, protams, runājot par motivāciju, finansiālais aspekts vienmēr ir daļa no motivācijas sistēmas, tomēr, šajā situācijā svarīgi izvērtēt, cik lielā mērā šādu intervenču ieviešana ir ārpus PII pedagoga tiešajiem darba pienākumiem, un cik daudz papildu resursu tā prasīs no pedagogiem. Arī pētījumos, kas veikti saistībā ar pedagogu motivāciju, atalgojums, ko viņi saņem, spēlē nozīmīgu lomu motivācijas nodrošināšanā (*Jiyang & Hongbiao, 2016*).

Ņemot vērā intervenču lielo dažādību un daudzveidību, gan attiecībā uz laiku, gan finansiālo resursu nepieciešamību, atšķirīgām intervencēm šie aspekti varētu būt ievērojami atšķirīgi. Tomēr, nenoliedzami, tie ir ļoti nozīmīgi aspekti, kuri ir nozīmīgs priekšnoteikums, lai pedagogi kopumā būtu ieinteresēti un motivēti kaut ko jaunu uzsākt. Nav iespējams efektīvi, mērķtiecīgi un ilgtermiņā realizēt kādu ideju balstoties tikai uz pedagogiem, kuriem piemīt motivācija un entuziasms. Ir nepieciešama ne vien iekšēja motivācija, bet arī ārējs atbalsts un apstiprinājums pedagoga darbam.

Kā nākamais svarīgais priekšnoteikums, kas tika uzsvērts no dažādiem aspektiem, kā arī to apliecina pasaules praksē veiktie pētījumi, ir vienota, visas iestādes pieeja, ieviešot un pielietojot intervences (*Goldberg et al., 2018, Melendez, 2017*). Pētījumos ir apstiprināts, ka efektivitāte ir augstāka, ja visi ar bērnu saistītie pieaugušie izprot un pielieto vienādas metodes, lai mazinātu bērnu attīstības grūtības. Līdz ar to, izglītojot un apmācot visu PII personālu, ir iespējams nodrošināt bērnam konsekventus atbalsta mehānismus laika posmā, kamēr viņš atrodas PII. Lai efektivitāte būtu vēl augstāka, svarīgi šajā procesā iekļaut arī vecākus, ko arī sevī iekļauj daļa no darbā apskatītajām intervencēm. Arī pētījumi apstiprina internalizētu un eksternalizētu traucējumu mazināšanas efektivitātes paaugstināšanos, ja intervencēs ir iesaistīti arī bērnu vecāki, kuriem ir veicināta izpratne un sniegtas prasmes konsekventi pielietot līdzvērtīgas metodes, kādas tiek pielietotas darbā ar bērnu PII (*Werner - Seidler et al., 2022*). Protams, šeit paliek aktuāls jautājums, kā to visefektīvāk īstenot, jo pedagogi un viņu attieksme pret iekļaujošo izglītību un bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām ir ļoti dažāda, tā pat kā vecāku dažāda attieksme un izpratnes līmenis ir ļoti atšķirīgs. Kā arī, svarīgi ņemt vērā, un meklēt risinājumus arī valstiskā līmenī, domājot par atbalsta personāla ierobežoto pieejamību PII. Atbalsta personālam būtu jābūt kā obligātai prasībai PII, īpaši situācijās, kad pedagogam ir

jāstrādā ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Lai cik izglītots un rīcības mehānismiem ekipēts būtu PII pedagogs, tomēr viņš nekad nespēs aizstāt atbalsta personālu, kuram ir daudz padziļinātākas zināšanas un izpratne par dažāda veida bērnu attīstības grūtībām. Arī PII eksperti aktualizēja atbalsta personāla trūkumu, kas ļoti lielā mērā ietekmē viņu spēju efektīvi strādāt ar bērniem ar attīstības grūtībām. Bieži pedagogiem sarežģītās situācijās ir nepieciešams saņemt viedokli vai atbalstu no malas, attiecībā uz kādu konkrētu situāciju. Bet ņemot vērā atbalsta personāla trūkumu, to nav iespējams iegūt, tādēļ pedagogam nākas rīkoties tā kā viņš konkrētajā mirklī saprot un spēj. Diemžēl, bieži vien tas nav labākais scenārijs bērnam, ko arī uzsvēra atbalsta personāla pārstāvji. Līdz ar to, situācijās, kurās nav pieejami atbalsta personāla speciālisti, PII svarīgi meklēt risinājumus, lai pedagogam tiktu nodrošināts pilnvērtīgs atbalsts. Šādos gadījumos, ieviešot intervences, kurās ietilpst trenera atbalsts, var nodrošināt un aizpildīt trūkstošā atbalsta daļu.

Iekļaujot visu PII personālu intervenču īstenošanā, nozīmīgi viņus nodrošināt ar pilnvērtīgām un atbilstošām teorētiskajām zināšanām, gan par konkrētām attīstības grūtībām, gan arī pašu intervenci, tās principiem, priekšnoteikumiem un galvenajām pielietotajām stratēģijām. Ņemot vērā, ka PII strādā dažāda gada gājuma cilvēki, kuri ieguvuši izglītību gan dažādās izglītības iestādēs, gan dažādos laika posmos, kā rezultātā pedagogiem ir dažāda izpratne, zināšanu, prasmju un kompetenču līmenis attiecībā uz darbu ar bērniem ar attīstības grūtībām. Lai gan, protams, pedagogiem ir jāapmeklē profesionālās pilnveides kursi, tomēr, to tematiku principā var izvēlēties pats pedagogs, līdz ar to, var būt pedagogi kuri ir guvuši ļoti ierobežotu informāciju attiecībā uz darbu ar bērniem ar attīstības grūtībām. Tādēļ, jo īpaši ieviešot intervences, un veicinot visas PII vienotas pieejas veidošanu, vienotas mācības par attiecīgajiem jautājumiem ir ļoti nozīmīgas, lai sasniegtu maksimālo efektu, un veidotu kompetentu PII speciālistu komandu, kura spēj nodrošināt bērnam ar attīstības grūtībām nepieciešamo atbalstu. Kā arī, pētījuma ietvaros PI jomas speciālisti uzsvēra, ka zināšanas un prasmes darbam ar bērniem ar attīstības grūtībām ir nepietiekošas, līdz ar to, šis ir ļoti aktuāls un nozīmīgs aspekts. Ņemot vērā, ka visas pedagoģiskās un psihosociālās intervences uzsākot ir nepieciešams nodrošināt pedagogu un personāla apmācības, šādā veidā ne vien tiek veiksmīgi nodrošināti PII speciālisti ar nepieciešamajām zināšanām, bet tiek sniegta iespēja praktiski šīs zināšanas īstenot un pielietot intervenču ieviešanas procesā. Tādā veidā nodrošinot, ka ne vien PII personāls ir guvis teorētisku zināšanu bāzi, bet arī iespēju tās pielietot praktiski, tādā veidā paaugstinot savu kompetenci. Attiecībā uz praktisku intervenču ieviešanu, kā ļoti nozīmīgs aspekts tika uzsvērts visu nepieciešamo materiālu nodrošinājums, gan nodarbību un aktivitāšu plāni, gan arī praktiskie materiāli intervenču īstenošanai. Šis aspekts pedagogiem ir nozīmīgs, lai viņiem nebūtu jāvelta papildus laiks, lai gatavotos un meklētu, vai konkrētie materiāli ir

pieejami. No gūtās informācijas teorētiskās izpētes laikā tika secināts, ka ieviešot kādu no intervencēm, pedagogi tiek nodrošināti ar visām nepieciešamajām lietām un materiāliem to praktiskai īstenošanai.

Ņemot vērā, ka lielākoties tiek vērsta uzmanība uz atbalsta sniegšanu un visa nepieciešamā nodrošināšanu bērnam ar attīstības grūtībām, tomēr tik pat nozīmīga ir atbalsta sniegšana arī pedagogiem, kuru darbs ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām var būt izaicinošs un sarežģīts. Kā arī, bieži vien, tieši nepārtrauktas sarežģītas situācijas, ar kurām pedagogam savā darbā jāsaskaras un atbalsta trūkums, lai tās risinātu, ir iemesls pedagogu izdegšanai. Līdz ar to, lai efektīvāk ieviestu intervences, nozīmīgi ir ne vien uzraudzīt pedagogu darbību, lai pārliecinātos, ka pedagogs ir izpratis to un pielieto atbilstoši izstrādātajām vadlīnijām, bet arī sniegtu emocionālu un praktisku atbalstu. Intervencu ieviešanas procesā ir iespējami vairāki veidi kā to nodrošināt, tā piemēram, organizējot regulāras supervīzijas vai atbalsta grupas, kā arī piesaistot mentoru vai treneri, kurš sniedz pedagogiem nepieciešamo atbalstu. Ņemot vērā visu iepriekš minēto, to nodrošinot PII pedagogiem, un nodrošinot iespēju intervenci pielietot ilgtermiņā, gatavība un motivācija tajās iesaistīties ir daudz augstāka, balstoties uz veiktā pētījuma gūtajiem datiem.

Ņemot vērā pasaules praksē atspoguļoto pozitīvo pieredzi, pielietojot pedagoģiskas un psihosociālas intervences PII, lai nodrošinātu pieejamu atbalstu bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām, kā arī Latvijas PII ierobežoto atbalsta mehānismu pieejamību darbam ar bērniem ar intenalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, veiktais pētījums papildina līdz šim veiktos pētījumus saistībā ar pedagoģiskām un psihosociālām intervencēm, veicot izvērtējumu apkopotajiem labo prakšu piemēriem un, apkopojot sniegtos viedokļus, sniedz praksē balstītus pierādījumus un nosacījumus, lai efektīvāk ieviestu intervences Latvijas PII. Lai praktiski un strukturēti definētu rekomendācijas PII attiecībā uz intervenču ieviešanu, tās tiks aprakstītas nākamajā apakšnodaļā.

3.4. Rekomendācijas PI jomas speciālistiem

Lai efektīvāk ieviestu intervences PII vidē, ar mērķi mazināt un novērst bērnu internalizētos un eksternalizētos traucējumus, balstoties uz darba teorētisko daļu un pētījumā gūtajām atziņām, tika izstrādātas rekomendācijas PII jomas speciālistiem attiecībā uz intervenču plānošanas un ieviešanas galvenajiem principiem un priekšnoteikumiem. Izstrādātās rekomendācijas varētu būt noderīgas gan izglītības politikas veidotājiem, gan projekta BAASIK izstrādātājiem, gan PII iestādēm, to vadītājiem un pedagogiem.

Pierādījumos balstītu pedagoģisko un psihosociālo intervenču izvēle.

Nemot vērā šobrīd pastāvošo informācijas un arī dažādu programmu pārbagātību, lai efektīvi sasniegtu izvirzīto mērķi un mazinātu vai novērstu bērnu internalizētos vai eksternalizētos traucējumus, ļoti nozīmīgi ir izvēlēties tāda veida intervences, kuras ir pierādījumos balstītas, kā piemēram intervences, kuras tika apskatītas šī darba ietvaros. Šādu intervenču efektivitāte ir apstiprināta dažādos pētījumos, kā rezultātā sniedz lielāku garantiju par tās efektivitāti un pozitīvo ieguvumu, lai sniegtu bērniem vajadzīgo atbalstu.

Resursu un laika nodrošinājums.

Pirms intervences ieviešanas, izvērtēt savā PII pieejamos resursus, un apzināt kāda veida resursi un laiks būs nepieciešams, lai intervenci īstenotu. Ja intervencei nepieciešamo ir iespējams PII nodrošināt, tad izdarīt lēmumu par intervences ieviešanu. Ja resursus nav iespējams nodrošināt, tad meklēt iespējas nodrošināt cita veida intervenci, lai sniegtu atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām, vai arī izvērtēt un meklēt iespējas trūkstošos resursus nodrošināt.

PII vadības iesaiste un motivācija.

Pētījumi rāda, ka intervenču ieviešana ir efektīvāka tur, kur iestādes vadība ir motivēta un ieinteresēta, lai intervence pilnvērtīgi darbotos, līdz ar to, pirms intervenču ieviešanas, nepieciešams motivēt un izglītēt PII vadītājus, lai viņi varētu efektīvāk motivēt savus darbiniekus intervences īstenošanā.

Pedagogu motivācija un izglītošana.

Sniedzot pedagogiem iespēju īstenot pedagoģiskās un psihosociālās intervences, būtiski ne vien sniegt zināšanas par konkrētajiem bērnu traucējumiem un intervences būtību, bet arī agrīnu intervenču nozīmi attiecībā uz agrīnu attīstības risku mazināšanu vai novēršanu. Kā arī atspoguļot pedagoga personīgos un profesionālos ieguvumus, palīdzības un atbalsta mehānismus, ko viņam sniegs šādas intervences apgūšana un integrēšana savā darbā PII.

Visas iestādes pieeja.

Uzsākot intervenci, iepazīstināt ar tās pamatidejām un nozīmīgāko informāciju saistībā ar konkrētajiem attīstības traucējumiem visus iestādes pedagogus, tādā veidā veicinot visas iestādes vienotu vidi, kur mērķtiecīgi tiek strādāts, lai mazinātu bērnu agrīnas attīstības riskus. Nepieciešams nodrošināt, lai ikviens PII personāla loceklis prot atpazīt un atbilstoši rīkoties, lai, bērnam ar attīstības grūtībām, palīdzētu pārvarēt grūtības.

Visu vecāku informēšana un izglītošana.

Lai veicinātu izpratni, daudzpusēju un atvērtu sadarbību, ne vien ar bērnu ar attīstības grūtībām vecākiem, bet visiem PII bērnu vecākiem, iepazīstināt vecākus gan ar pamatinformāciju par konkrētām bērnu attīstības grūtībām, gan plānotās intervences norisi.

Pētījumos pierādīts, ka iesaistot vecākus intervences īstenošanā arī mājas apstākļos, tiek gūts vislielākais efekts, līdz ar to, svarīgi izvēlēties intervences, kurās tiek nodrošināta arī sadarbība un apmācības vecākiem. Ja tomēr šādas iespējas nav, tad izstrādāt vienotu sistēmu, kādā veidā vecākiem ir iespēja konsekventi, arī mājās rīkoties, lai veicinātu bērna attīstības risku mazināšanos.

Intervences ietvaros izstrādāto prasību ievērošana.

Izvēloties pierādījumos balstītas intervences, to izstrādātā sistēma ir pārbaudīta, un pierādījusi savu efektivitāti, līdz ar to, ļoti svarīgi ir pieturēties pie intervenču izstrādātāju priekšnoteikumiem tās īstenošanā, nemainot, nepārveidojot un patvaļīgi neinterpretējot rīcības plānus, scenārijus un materiālus.

Mērķtiecīga bērnu ar attīstības grūtībām identificēšana un situācijas uzraudzīšana.

Neatkarīgi, vai tiek ieviestas universālās intervences, individuālās vai tādas, kuras ir mērķētas tikai uz bērniem ar noteiktām attīstības grūtībām, pirms tās tiek uzsāktas, nepieciešams identificēt bērnus ar attīstības grūtībām, kā arī novērtēt viņu prasmju līmeni, un regulāri veikt situācijas uzraudzību, lai novērotu un identificētu uzlabojums vai jomas, kurās ir nepieciešams pastiprināts atbalsts.

Mērķtiecīga intervences īstenošanas plānošana.

Lai būtu iespējams efektīvāk veikt intervences ieviešanu un īstenošanu, ļoti nozīmīgs ir plānošanas process, līdz ar to, mērķtiecīgi atvēlēts laiks, lai sagatavotos un izstrādātu intervences ieviešanas plānu un stratēģiju, nodrošina iespēju tās īstenošanai atrast laiku un to kvalitatīvi realizēt.

Intervences ieviešana ilgtermiņā.

Lai veicinātu gan pedagogu motivāciju iesaistīties, gan arī sniegtu pilnvērtīgāku atbalstu bērniem, kuriem tas nepieciešams, vēlams intervenci ieviest ilgtermiņā, vairāku mācību gadu garumā. Šādā veidā pedagogi ir daudz ieinteresētāki iesaistīties un apgūt kaut ko jaunu, jo to viņiem būs iespēja pielietot ilgtermiņā. Kā arī intervences ieviešana ilgtermiņā bērniem nodrošina, iespēju saņemt konsekventu, atkārtotu un ilgtermiņa atbalstu, lai nostiprinātu un saglabātu sasniegtos rezultātus.

Esošo intervenču pilnveide un mērķtiecīgs, plašāks to pielietojums.

Intervences, kā piemēram, "Stop 4-7", kuras ir pierādījušas savu efektivitāti Latvijas PII, turpināt pilnveidot un ieviest plašākā PII apjomā. Kā arī, nodrošināt PII ar informācijas pieejamību saistībā ar esošo intervenču iespējām un ieguvumiem, kā arī nodrošināt iespējas tās pielietot plašākā apmērā.

NOBEIGUMS

Pamatojoties uz pētījuma ietvaros izvirzīto mērķi, šī maģistra darba ietvaros tika sniegtas zinātniskos pierādījumos un praktiskā izpētē balstītas atbildes uz izvirzītajiem pētniecības jautājumiem – Kādēļ agrīnās attīstības risku mazināšana ir aktuāla?; Kādas pasaules valstu pierādījumos balstītas intervences tiek efektīvi pielietotas, lai mazinātu vai novērstu bērnu agrīnās attīstības riskus, kas saistīti ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem?; Kādas ir iespējas, nepieciešamības un pastāvošie šķēršļi dažādu agrīnu intervenču ieviešanai Latvijas PII kontekstā? Maģistra darba teorētiskajā daļā (1. un 2. nodaļā) tika izzināta bērnu agrīna attīstība un attīstības riski, padziļinātāk vēršot uzmanību uz internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, agrīnu pedagoģisku un psihosociālu intervenču jēdziens un to piedāvātās iespējas, kā arī Latvijas un pasaules intervenču labo prakšu piemēri, lai mazinātu internalizētos un eksternalizētos traucējumus. Empīriskajā daļā tika veikts praktisks pētījums, kurš sastāvēja no intervijām ar PII jomas ekspertiem, fokusgrupas diskusijas un datu analīzes. Pamatojoties uz iepriekš minēto, šajā nodaļā tiks veikti secinājumi un definēti turpmākie pētniecības virzieni.

Balstoties uz zinātniskās literatūras analīzi un apkopojot iegūtās atziņas par bērnu agrīno attīstību un attīstības riskiem, gan teorētiskie, gan empīriskie pētījumi par bērnu smadzeņu attīstību un plasticitāti sniedz nepārprotamus pierādījumus, ka tieši agrīni iedarbojoties uz bērna attīstības grūtību jomām, tās ir iespējams visefektīvāk mazināt un novērst, jo īpaši svarīgi tas ir attiecībā uz eksternalizētiem traucējumiem, jo pētījumi rāda, ka visefektīvāk tos mazināt var tieši līdz 7 gadu vecumam. Līdz ar to, PII loma bērnu agrīnu attīstības grūtību identificēšanā un mazināšanā ir ļoti nozīmīga.

Pamatojoties uz darba teorētisko izpēti, darba autore secina, ka internalizētu un eksternalizētu traucējumiem ir līdzīgi attīstības priekšnoteikumi, līdz ar to uz tiem var iedarboties ar līdzīga veida intervencēm, kuras var būt individuālas, universālas, gan arī mērķētas uz bērnu grupu, kuriem ir viena veida attīstības grūtības.

Teorētiskajā izpētē par pedagoģiskām un psihosociālām intervencēm, darba autore secina, ka pasaules mērogā tā ir plaši izplatīta prakse, kura ir pierādījusi savu efektivitāti, lai mazinātu bērnu attīstības grūtības. Līdz ar to, pateicoties pedagoģiskām un psihosociālām, intervencēm, kuras tiek nodrošinātas PII, ikvienam bērnam nepieciešamais atbalsts kļūst daudz pieejamāks, kā rezultātā ir iespējams daudz efektīvāk mazināt un novērst viņa attīstības grūtības. Latvijas PII kontekstā šī prakse nav pārāk plaši izplatīta, līdz ar to, pastāv plašs iespēju klāsts kā un kāda veida intervences ieviest PII.

Internalizētie un eksternalizētie traucējumi ir vieni no visizplatītākajiem traucējumiem PII, kurus iespējams mazināt mērķtiecīgi bērnam mācot dažādas viņam trūkstošās prasmes un, atbilstoši bērna vajadzībām, izvērtējot un pilnveidojot vidi, kurā bērns atrodas.

Pamatojoties uz gūto informāciju empīriskajā pētījumā, tika secināts, ka šā brīža situācija Latvijā PII ir ļoti sarežģīta un nevienlīdzīga. Pastāv izteikta atšķirība gan iespēju un resursu pieejamībā, gan attieksmē un izpratnē attiecībā uz darbu ar bērniem ar attīstības grūtībām. Izteikts cilvēkresursu, laika, zināšanu un prasmju trūkums tika identificēts, lai PII pedagogi efektīvi spētu nodrošināt nepieciešamo atbalstu bērniem ar attīstības grūtībām. Lielākajā daļā PII trūkst vienotas sistēmas, sistematizētu un mērķtiecīgu rīku, kā identificēt un nodrošināt konsekventu atbalstu bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem.

Fokusgrupas diskusijas gaitā tika identificēti nozīmīgākie aspekti, kuri ir nozīmīgi, lai pedagogi būtu gatavi iesaistīties intervenču īstenošanā, kas ir dažāda veida cilvēkresursu, praktisku rīku un apmācību nodrošinājums. Ņemot vērā, ka vairumu minēto priekšnoteikumu nodrošina pedagoģisko un psihosociālo intervenču ieviešana, tad, ar motivētas un uz risinājumu vērstas vadības atbalstu, ir iespējams efektīvi ieviest dažāda veida intervences Latvijā PII.

Datu analīzes rezultātā tika izstrādāts intervenču ieviešanas konceptuālais modelis, kurā tika apkopoti nozīmīgākie priekšnoteikumi, ko PII nepieciešams pārdomāt un izvērtēt, pirms intervenču ieviešanas. Konceptuālā modeļa un tā strukturētas un pakāpeniskas pielietošanas rezultātā, jānorit efektīvākai un mērķtiecīgai intervenču ieviešanai PII, kas papildus arī veicina pedagogu motivāciju tajā iesaistīties un veltīt savus resursus.

Darba noslēgumā izstrādātās rekomendācijas PII ir iespēja izmantot, lai pārliecinātos, ka pirms intervenču ieviešanas, iestāde ir gatava un pārliecinājusies par savām iespējām un nepieciešamo ieguldījumu, lai intervenci īstenotu.

Turpmākie pētniecības uzdevumi un virzieni ir ļoti plaši, jo pedagoģisku un psihosociālu intervenču ieviešana Latvijā līdz šim nav bijusi ļoti izplatīta prakse. Noteikti būtu nepieciešams veikt plašāku bērnu agrīnu attīstības risku izpēti. Balstoties uz to, veikt plašāku pasaules labo praksi intervenču piemēru izpēti, lai gūtu izpratni par iespējām ko var realizēt Latvijā PII kontekstā, lai mazinātu arī citus agrīnas attīstības riskus. Kā arī, būtu nepieciešams veikt intervenču ieviešanas konceptuālā modeļa izmēģinājumu praksē, lai pārliecinātos par tā efektivitāti un pilnveides iespējām. Kā arī, ieviešot intervences internalizētu vai eksternalizētu traucējumu mazināšanai PII, turpināt veikt pētījumus par to ieviešanas gaitu un uzraudzīt īstenošanas procesu, lai novērtētu ieguvumus un izaicinājumus, kuri tiek piedzīvoti Latvijā PII situācijā, kā arī veikt izvērtējumu vai konkrētās intervences mazina mērķgrupas attīstības grūtības.

Atbildot uz pētījuma sākumā uzstādītajiem pētniecības jautājumiem darba autore secina, ka balstoties gan teorētiskajā, gan empīriskajā izpētē, agrīnu attīstības risku mazināšana un mērķtiecīgas sistēmas trūkums tā īstenošanai ir aktuāla problēma Latvijas PII, kuru ir nepieciešams risināt, lai nodrošinātu visefektīvāko atbalstu bērniem, kuri piedzīvo agrīnus attīstības riskus. Tomēr, neraugoties uz to, gan plašā pasaules prakšu pieredze, gan atsevišķi Latvijas labo prakšu piemēri apstiprina pedagoģisko un psihosociālo intervenču efektivitāti, lai mazinātu bērnu internalizētus un eksternalizētus traucējumus. Raugoties uz situāciju Latvijas PII, lai gan izaicinājumu ir daudz, tomēr lielu daļu no izaicinājumiem ir iespējams mazināt, ieviešot un pielietojot agrīnas pedagoģiskas un psihosociālas intervences.

BIBLIOGRĀFIJA

1. Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Child Behaviour Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, Department of Psychiatry, University of Vermont.
2. Achenbach, T. M. (1995). Empirically based assessment and taxonomy: Applications to clinical research. *Psychological Assessment*, 7(3), 261–274. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.261>
3. Agnafors, S., Barmark, M. & Sydsjö, G. (2021). Mental Health and Academic Performance: a Study on Selection and Causation Effects from Childhood to Early Adulthood. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 56, 857–866. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01934-5>
4. Alfano, C., & Beidel, D. (2014). *Comprehensive Evidence Based Interventions for Children and Adolescents*. John Wiley & Sons, Incorporated.
5. Allan, D. M., Allan, N. P., Lerner, M. D., Farrington, A. L. & Lonigan, C. J. (2015). Identifying Unique Components of Preschool Children's Self-regulatory Skills Using Executive Function Tasks and Continuous Performance Tests. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.02.001>
6. Andre, Q. R., Geeraert, B. L., & Lebel, C. (2020). Brain structure and internalizing and externalizing behavior in typically developing children and adolescents. *Brain structure & function*, 225(4), 1369–1378. <https://doi.org/10.1007/s00429-019-01973-y>
7. ANO Bērnu tiesību konvencija. 28.11.2014. Latvijas Vēstnesis, 237. <https://likumi.lv/ta/lv/starptautiskie-ligumi/id/1150>
8. Arslan, İ. B., Lucassen, N., van Lier, P. A. C., de Haan, A. D., & Prinzie, P. (2021). Early Childhood Internalizing Problems, Externalizing Problems and Their Co-occurrence and (Mal)adaptive Functioning in Emerging Adulthood: a 16-year Follow-up Study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 56, 193–206. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01959-w>
9. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
10. Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science (New York, N.Y.)*, 333(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
11. Bayer, J. K., Rapee, R. M., Hiscock, H., Ukoumunne, O. C., Mihalopoulos, C., & Wake, M. (2011). Translational Research to Prevent Internalizing Problems Early in Childhood. *Depression and anxiety*, 28(1), 50–57. <https://doi.org/10.1002/da.20743>
12. Braun, V., Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide 1st Edition*, SAGE Publications Ltd.
13. Brown, C. P., Benson, M. M., & File, N. (Eds.). (2019). *The Wiley Handbook of Early Childhood Care and Education*. John Wiley & Sons, Incorporated.
14. Cameron, K. (2017). *Effect of a Mindfulness Intervention on Early Primary School Children with Subclinical ADHD*. [Doctoral dissertation, Hofstra University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www-proquest-com.databases.lanet.lv/docview/1907559980?pq-origsite=primo>
15. Carr, J. E. (2020). *Handbook of Applied Behavior Analysis*. Context Press.
16. Clarke, A. M., Bunting, B., Barry, M. M. (2014.) Evaluating the implementation of a school-based emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy's

- Friends for children in disadvantaged primary schools, *Health Education Research*, 29(5), 786 – 798. <https://doi.org/10.1093/her/cyu047>
17. Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J., Ladwig, C., Werch, B., Martinez, J., Jessee, G., Gyure, M., & Curby, T. (2019). Outcomes of the BEST in CLASS Intervention on Teachers' Use of Effective Practices, Self-Efficacy, and Classroom Quality, *School Psychology Review*, 48(1), 31-45. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0003.V48-1>
 18. Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Granger, K. L., Marcoulides, K. M., Huang, K., & Montesion, A. (2022). Preliminary Study of the Effects of BEST in CLASS—Web on Young Children's Social-Emotional and Behavioral Outcomes. *Journal of Early Intervention*, 44(1), 78-96. <https://doi.org/10.1177/10538151211018662>
 19. Cormier E. (2008). Attention deficit/hyperactivity disorder: a review and update. *Journal of pediatric nursing*, 23(5), 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2008.01.003>
 20. De Mey, W., & Braet, C. (2011). STOP4-7, an Early Intervention for Children with Behavioural Disorders: Client Characteristics and Preliminary Findings. *European Journal of Developmental Psychology*, 8(2), 203-214. <https://doi.org/10.1080/17405620903513943>
 21. Demeusy, E., Handley, E., Manly, J., Sturm, R., & Toth, S. (2021). Building Healthy Children: A Preventive Intervention for High-risk Young Families. *Development and Psychopathology*, 33(2), 598-613. <https://doi.org/10.1017/S0954579420001625>
 22. Droša bērniība. (n.d.). Programma “Bērnam drošs un draudzīgs bērnodārzs”. Skatīts 04.04.2023. <https://www.drosaberniba.lv/bernamdross>
 23. Eldredge, L. K. B., Markham, C. M., Ruitter, R. A., Fernández, M. E., Kok, G., & Parcel, G. S. (2016). *Planning Health Promotion Programs: An Intervention Mapping Approach*. John Wiley & Sons.
 24. Eleni, D. & Giotsa, A. (2018). Early Detection of Externalizing Problems in Preschool Children According to Their Teachers. *Psychology Research (Libertyville, Ill.)*, 8(2). <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2018.02.003>
 25. Eninger, L., Ferrer-Wreder, L., Eichas, K., Olsson, T. M., Hau, H. G., Allodi, M. W., Smedler, A. C., Sedem, M., Gull, I. C., & Herkner, B. (2021). A Cluster Randomized Trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) With Swedish Preschool Children. *Frontiers in psychology*, 12, 695288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695288>
 26. Eurlyaide (2019). *Recommended Practices in Early Childhood Intervention: A Guidebook for Professionals*. EURLYAID – E.A.E.C.I. <https://www.eurlyaide.eu/eciguidebook-englishversion/>
 27. European Agency for Special Needs Inclusive Education. (2005). *Early Childhood Intervention: Analysis of Situations in Europe – Key Aspects and Recommendations*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5561824>
 28. Farrell, P. (Ed.). (1994). *Children with emotional and behavioural difficulties : Strategies for assessment and intervention*. Taylor & Francis Group.
 29. Fandakova, Y., & Hartley, C. A. (2020). Mechanisms of Learning and Plasticity in Childhood and Adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, Article 100764. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100764>
 30. Feil, E. G., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Golly, A., Frey, A., & Forness, S. R. (2016). Early Intervention for Preschoolers at Risk for Attention-Deficit/Hyperactivity

- Disorder: Preschool First Step to Success. *Behavioral disorders*, 41(2), 95–106. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.2.95>
31. Fernandes, M., Blackett, K., Crespo-Llado, M., Lau, C., Stevens, A., Richards, A., Sunsil, B., Devakumar, D., Brotherton, H., & Nielsen, M. (2022). The Global State of Early Child Development: From Epidemiology to Interventions. *Archives of Disease in Childhood*, 107(5), 516-517. <http://doi.org/10.1136/archdischild-2022-323895>
 32. Fernandez, M. E., Ruiter, A. C., Markham, M. C., & Kok, G. (2019). Intervention Mapping: Theory- and Evidence-Based Health Promotion Program Planning: Perspective and Examples. *Frontiers in public health*, 7, 209. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2019.00209>
 33. Fleer, M., & van Oers, B. (Eds.) (2018). *International Handbook of Early Childhood Education*. (1st ed.) (Springer International Handbooks of Education). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7>
 34. Forns, M., Abad, J., Kirchner, T. (2011). *Internalizing and Externalizing Problems*. In: Levesque, R.J.R. (eds). *Encyclopedia of Adolescence*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2_261
 35. Frey, A. J., Small, J. W., Seeley, J. R., Walker, H. M., Feil, E. G., Lee, J., Lissman, D. C., Crosby, S., & Forness, S. R. (2022). First Step Next and Home Base: A Comparative Efficacy Study of Children with Disruptive Behavior. *Exceptional Children*, 88(2), 205–222. <https://doi.org/10.1177/00144029211062588>
 36. Froebel, F. & Hailmann, W. N. (1887). *The Education of Man*. D. Appleton.
 37. Gabbin, C. P. (2020). *Teachers' Experiences Implementing Evidence-Based Interventions with Fidelity for Preschool-Students with Disabilities*. [Doctoral dissertation, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
 38. Geske, A. un Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga. LU akadēmiskais apgāds
 39. Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T.R., Schreurs, K. J. M., Bohlmeijer, T. E., & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of Interventions Adopting a Whole School Approach to Enhancing Social and Emotional Development: a Meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education* 34, 755–782. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9>
 40. Golubović, Š., Marković, J., & Perović, L. (2015). Things That Can Be Changed in Early Intervention in Childhood. *Medicinski Pregled / Medical Review*, 68(7/8), 267–272. <https://doi.org/10.2298/MPNS1508267G>
 41. Hanratty, J., Macdonald, G., & Livingstone, N. (2015). Child-focused Psychosocial Interventions for Anger and Aggression in Children Under 12 Years of Age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2015(7). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011788>
 42. Harn, B. A., Damico, D. P., & Stoolmiller M. (2017). Examining the Variation of Fidelity Across an Intervention: Implications for Measuring and Evaluating Student Learning. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(4), 289-302. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1275504>
 43. Hautakangas, M., Kumpulainen, K., & Uusitalo, L. (2022). Children Developing Self-Regulation Skills in a Kids' Skills Intervention Programme in Finnish Early Childhood Education and Care. *Early Child Development and Care*, 192:10, 1626-1642. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1918125>
 44. Hennessey, A., & Humphrey, N. (2020). Can Social and Emotional Learning Improve Children's Academic Progress? Findings From a Randomised Controlled Trial of the

- Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) Curriculum. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 751-774. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00452-6>
45. Herman, K. C., Borden, L. A., Reinke, W. M., & Webster-Stratton, C. (2011). The impact of the Incredible Years parent, child, and teacher training programs on children's co-occurring internalizing symptoms. *School Psychology Quarterly*, 26(3), 189–201. <https://doi.org/10.1037/a0025228>
46. Hodsman, S. (2010). *Psychosocial and Executive Functioning of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Impact of the "I Can Problem Solve" Program*. [Doctoral dissertation, University of Windsor]. ProQuest Dissertations Publishing. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/psychosocial-executive-functioning-children-with/docview/869463602/se-2>
47. Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A., & Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's Friends. *Educational Psychology*, 32:5, 657-677. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.686152>
48. Izglītības likums. 29.10.1998. Latvijas Vēstnesis, 343/344, 17.11.1998.
49. Jayarajan, D., & Jacob, P. (2018). Psychosocial Interventions Among Children and Adolescents. *Indian Journal of Psychiatry*, 60(8), 546-552. https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_22_18
50. Jiyong, H., & Hongbiao, Y. (2016), Teacher Motivation: Definition, Research Development and Implications for Teachers. *Cogent Education*, 3:1. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
51. Jones, D. T., & Graff-Radford, J. (2021). Executive Dysfunction and the Prefrontal Cortex. *Continuum (Minneapolis, Minn.)*, 27(6), 1586–1601. <https://doi.org/10.1212/CON.0000000000001009>
52. Kim, S. (2022). Worldwide National Intervention of Developmental Screening Programs in Infant and Early Childhood. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 65(1), 10-20. <https://doi.org/10.3345/cep.2021.00248>
53. Koivula, M., Laakso, M., Viitala, R., Neitola, M., Hess, M., & Scheithauer, H. (2020). Adaptation and Implementation of the German Social-Emotional Learning Programme Papilio in Finland: A pilot study. *International Journal of Psychology*, 55(1), 60-69. <https://doi.org/10.1002/ijop.12615>
54. Kristapsone, S. (2014). *Zinātniskā pētniecība studiju procesā*. SIA "Biznesa augstskola Turība".
55. Kroplis, A. un Raševska, M. (2010). *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs. 2. izdevums*. RaKa.
56. Kulkarni, T., Sullivan, A.L., & Kim, J. (2021). Externalizing Behavior Problems and Low Academic Achievement: Does a Causal Relation Exist? *Educ Psychol Rev* 33, 915–936. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09582-6>
57. Lapsiņa, I., Miesniece, A., un Bite, I. (2022). Bērnu uzvedības problēmu un vecāku audzinošās uzvedības izmaiņas pēc dalības modificētajā multimodālās agrīnās intervences programmā 'stop 4–7'. *Baltic Journal of Psychology*, 23. sēj., Nr. 1/2, 84.-105.lpp. <https://doi.org/10.22364/bjp.23.05>

58. Levitt, C. A. (2009). *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, Center on the Developing Child, Harvard University, Cambridge, MA.
59. Lynn, K. A., Kilburn, R. M., & Cannon, J. S. (2005). *Early Childhood Interventions. Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, RAND Corporation.
60. Martinsone, B., Stokenberga, I., & Grazzani, I. (2022). Monitoring System of Implementation of the Promoting Mental Health at Schools (PROMEHS) Program. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1043001>
61. Meisels, S. J. (1989). Meeting the Mandate of Public Law 99-457: Early Childhood Intervention in the Nineties. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(3), 451–460. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01680.x>
62. Melendez, C. (2017). *A Parent Education Model Promoting Early Childhood Development in Children Diagnosed with Sickle Cell Disease: An Early Intervention Approach*. [Doctoral dissertation, The Institute for the Psychological Sciences]. ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/parent-education-model-promoting-early-childhood/docview/1910169371/se-2>
63. Meriem, C., Khaoula, M., Ghizlane, C., Asmaa, M., & Ahmed, A. (2020). Early Childhood Development (0 - 6 Years Old) from Healthy to Pathologic: A Review of the Literature. *Open Journal of Medical Psychology*, 9, 100-122. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2020.93009>
64. Metcalfe, L. A., Harvey, E. A., & Laws, H. B. (2013). The Longitudinal Relation Between Academic/Cognitive Skills and Externalizing Behaviour Problems in Preschool Children. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 881–894. <https://doi.org/10.1037/a0032624>
65. Mooney, K. E., Bywater, T., Hinde, S., Richardson, G., Wright, J., Dickerson, J., & Blower, S. L. (2023). A Quasi-experimental Effectiveness Evaluation of the 'Incredible Years Toddler' Parenting Programme on Children's Development Aged 5: A study protocol.. *PloS one*, 18(9), e0291557. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0291557>
66. Murray, D. W., Lawrence, J. R., & LaForett, D. R. (2018). The Incredible Years Programs for ADHD in Young Children: A Critical Review of the Evidence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(4), 195–208. <https://doi.org/10.1177/1063426617717740>
67. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, Nr. 716. 21.11.2018. Latvijas Vēstnesis, 236, 30.11.2018.
68. Olchowski, A. E., Foster, E. M., & Webster-Stratton, C. H. (2007). Implementing Behavioral Intervention Components in a Cost-Effective Manner: Analysis of the Incredible Years program. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(1), 284–304. <https://doi.org/10.1037/h0100345>
69. OECD (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
70. OECD (2021), *Applying Evaluation Criteria Thoughtfully*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/543e84ed-en>.
71. Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W., & Strain, M. C. (2008). Does Knowledge About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Impact Teachers' Reported

- Behaviors and Perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436–449. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436>
72. Perband, A., & Rogner, J. (2019). *Kids' Skills" – Implementation and Evaluation of the Systemic Solution Focused Program*. University of Osnabrück. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-201911042123>
73. Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2016). Identifying an efficient set of items sensitive to clinical-range externalizing problems in children. *Psychological Assessment*, 28(5), 598–612. <https://doi.org/10.1037/pas0000450>
74. Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām, Nr. 556. 19.11.2019. Latvijas Vēstnesis, Nr. 240. <https://likumi.lv/ta/id/310939>
75. Raghavan, C., & Ruta, V. (2022). I Early Child Development: Silent Emergency or Unique Opportunity? *Archives of Disease in Childhood*, 107 (Suppl. 1), A1. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2022-ichgc.1>
76. Raščevska, M. (2023. gada 14. februāris). *Bērnu agrīnās attīstības skrīninga instrumentu komplekta ticamība un validitāte (BAASIK)*. [Mutisks referāts]. 81. Latvijas Universitātes starptautiskā zinātniskā konference, Rīga, Latvija.
77. Rayner, S. G. (2007). *Managing special and inclusive education*. SAGE Publications, Limited.
78. Rīkojums par bērnu, jaunatnes un ģimenes attīstības pamatnostādņem 2022. – 2027. gadam, Nr. 967. 21.12.2022. Latvijas Vēstnesis, Nr. 252. <https://www.vestnesis.lv/op/2022/252.1>
79. Rīkojums par izglītības attīstības pamatnostādņem 2021. - 2027. gadam, Nr. 436. 22.06.2021. Latvijas Vēstnesis, 124, 01.07.2021. <https://likumi.lv/ta/id/324332>
80. Romo - Escudero, F., LoCasale - Crouch, J., & Hamre, B. K. (2022). Early Childhood Teachers' Noticing Skills in the Context of an Intervention: Supporting Teachers to Effectively Reflect on Practice. *Teacher Development*, 26:5, 683-705. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2122546>
81. Sass - Lehrer, M., & Bodner-Johnson, B. (1989). Public Law 99-457: A New Challenge to Early Intervention. *American Annals of the Deaf*, 134(2), 71-77. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1301>
82. Scheithauer, H., Hess, M., Zarra – Nezhad, M., Peter, Ch., Wölfer, R. (2022). Developmentally Appropriate Prevention of Behavioral and Emotional Problems, Social-Emotional Learning, and Developmentally Appropriate Practice for Early Childhood Education and Care: The Papilio-3 to 6 Program. *International Journal of Developmental Science* 16 (2022), 81–97. <https://doi.org/10.3233/DEV-220331>
83. Seeley, J. R., Small, J. W., Feil, E. G., Frey, A. J., Walker, H. M., Golly, A., & Forness, S. R. (2018). Effects of the First Step to Success Intervention on Preschoolers with Disruptive Behavior and Comorbid Anxiety Problems. *School mental health*, 10(3), 243–253. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9226-3>
84. Schiariti, V. (2021). *Early Child Development: From Measurement to Optimal Functioning and Evidence-based Policy*. Basel, Switzerland: MDPI - Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://doi.org/10.3390/books978-3-0365-1602-8>

85. Schlaug, G., Forgeard, M., Zhu, L., Norton, A., Norton, A., & Winner, E. (2009). Training-induced Neuroplasticity in Young Children. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169(1), 205-208. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2009.04842.x>
86. Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2022). The Effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies Program: A Meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 13, 1030572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1030572>
87. Shlomov, I., Levit-Binnun, N., & Horowitz-Kraus, T. (2023). Neurodevelopmental Effects of a Mindfulness and Kindness Curriculum on Executive Functions in Preschool Children—A Randomized, Active-Controlled Study. *Mind, Brain and Education*, 17(2), 132-148. <https://doi.org/10.1111/mbe.12348>
88. Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press.
89. Shure, M. B. (2001). I Can Problem Solve (ICPS): An Interpersonal Cognitive Problem Solving Program for Children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18:3, 3-14, https://doi.org/10.1300/J007v18n03_02
90. Skinner, B. F. (1966). *Science and human behavior*. Macmillan.
91. Skubiņa, I. (2022). Pētījums agrīnā preventīvā atbalsta sistēmas un agrīnās profilakses un intervences pakalpojumu groza izveidei Latvijā. *Pārresoru koordinācijas centrs*. <http://petijumi.mk.gov.lv/20node/4065>
92. Sņikere, S. (2022. gada 2. decembris). *Veidojot agrīna atbalsta sistēmas kopbildi – ceļā uz Latvijas bērniem nepieciešamo*. [Mutisks referāts]. Bērni - Latvijas nākotne? Agrīnā atbalsta sistēmas izveide, Rīga, Latvija.
93. Solomon, C. (2017). *Research Summary: The Lifecycle Benefits of an Influential Early Childhood Program*. The Heckman Equation. <https://heckmanequation.org/resource/research-summary-lifecycle-benefits-influential-early-childhood-program/>
94. Sutherland, K., Conroy, M., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G., & Gyure, M. (2018). Reducing Child Problem Behaviors and Improving Teacher-child Interactions and Relationships: A Randomized Controlled Trial of BEST in CLASS. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
95. Špona, A un Čehlova, Z. (2004). *Pētniecība pedagoģijā*. RaKa.
96. Terzi, L. (2014). Reframing Inclusive Education: Educational Equality as Capability Equality. *Cambridge Journal of Education*, vol. 44, no. 4. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
97. UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
98. UNESCO (2022). *Global Partnership Strategy for early childhood, 2021-2030*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380077.locale=en>
99. UNESCO (2022). *World Conference on Early Childhood Care and Education: Tashkent Declaration and Commitments to Action for Transforming Early Childhood Care and Education*, 16 November 2022 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045.locale=en>
100. UNICEF (2017). *Early Moments Matter for Every Child*. <https://www.unicef.org/reports/early-moments-matter-every-child>

101. UNICEF (2019). *The Formative Years. UNICEF's Work on Measuring Early Childhood Development*. <https://data.unicef.org/resources/the-formative-years-unicefs-work-on-measuring-eecd/>
102. Uşaklı, H. (2021). Selected, Adopted and Implemented Social-Emotional Learning Program: The Kindness Curriculum for Kids. *Educational Challenges*, 26(1), 6-14. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2021.26.1.01>
103. Van Craeyveldt, C., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The Role of Preschool Teacher–Child Interactions in Academic Adjustment: An Intervention Study with Playing-2-gether. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 345-364. <https://doi.org/10.1111/bjep.12153>
104. Van Craeyveldt, C., Verschueren, K., Wouters, S., Van Craeyveldt, S., Van den Noortgate, W. & Colpin, H. (2014). Improving Teacher-Child Relationship Quality and Teacher-Rated Behavioral Adjustment Amongst Externalizing Preschoolers: Effects of a Two-Component Intervention. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(2). <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9892-7>
105. Wan, H., Liu, K., Yu, Q., & Gao, X. (2019). Pedagogical Intervention Practices: Improving Learning Engagement Based on Early Prediction, *Learning Technologies*, vol. 12, no. 2, pp. 278-289. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2911284>
106. World Health Organization. (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. Executive summary. Geneva.
107. Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Ponguta, L. A., Richter, L. M., & Stein, A. (2020). Effects of the Global Coronavirus Disease-2019 Pandemic on Early Childhood Development: Short- and Long-Term Risks and Mitigating Program and Policy Actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>
108. Young, A.T., Andrews, C., Hayes, C., & Valdez, C.G. (2018). Should Teachers Learn How to Formally Assess Behavior? Three Educators' Perspectives. *Education 3-13*, 138, 291-300.

PIELIKUMI

Intervijas ietvaros izmantotie jēdzieni:

Bērna agrīnas attīstības grūtības – konkrētas bērna attīstības jomas, kurās bērnam tiek novērotas ievērojamas atšķirības no vecumposmam atbilstošajiem vidējiem normatīvajiem rādītājiem. Tās sevī ietver sekojošas jomas - matemātikas, lasīšanas un rakstīšanas pamati, intelektuālās spējas, runa un valoda, adaptīva, opozicionāri izaicinoša uzvedība vai disociāla uzvedība, uzvedības traucējumi, UDHT, lielā un sīkā motorika, emocionālā elastība, kas sevī ietver trauksmi un nomāktību, emocionāli traucējumi, komunikācija un autisms.

Pedagoģiskā intervence - aktīva un efektīva atbalsta nodrošināšana pedagoģiskajā procesā, lai novērstu problēmu rašanos vai risinātu tās neatliekami, tā palīdzot attīstīt bērna personības stiprās puses.

Internalizētie traucējumi – trauksme, depresijas iezīmes, somatizācijas (uz sevi vērsta grūtības).

Eksternalizētie traucējumi – uzvedības traucējumi, impulsu kontroles grūtības, opozicionāri izaicinoša uzvedība, uzmanības deficīta un hiperaktivitātes traucējumi u.c. (uz āru vērsta grūtības).

Intervijas jautājumi PII pedagogiem un PII vadītājiem:

1. Vai Jūsu izglītības iestādē mācās bērni ar attīstības grūtībām/ riskiem (diagnosticētiem vai nediagnosticētiem)?
2. Ar kāda veida bērna attīstības grūtībām Jūs saskaraties visbiežāk savā pedagoģiskajā darbā?
3. Ja Jūs izjūtat grūtības darbā ar šiem bērniem, kādas tās, galvenokārt, ir?
4. Kā Jūs vērtējat savas / savu darbinieku zināšanas, kompetences un prasmes, lai pilnvērtīgi strādātu ar bērniem, kuriem ir kāda veida attīstības grūtības? Kā Jūs vērtējat valstī pieejamo izglītību šajā jomā un to kvalitāti, attiecībā uz pedagogu sagatavošanu un tālākizglītību?
5. Kā Jūs vērtējat šobrīd valstī pastāvošo sistēmu agrīnu attīstības risku diagnosticēšanā?
6. Vai Jūsprāt ir pietiekami atbalsta mehānismi bērniem ar “uz sevi” un “uz āru” vērstām grūtībām (internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem) PII (ja jā, kādi)? Kā jūs vērtējat šobrīd pieejamo atbalstu bērniem ar šīm divu veidu grūtībām?
7. Kāda veida atbalsts / palīdzības mehānismi pedagogam būtu nepieciešami, lai spētu pilnvērtīgāk strādāt ar bērniem, kuriem ir attīstības un emocionālās grūtības?
8. Vai Jūs būtu ieinteresēta izmantot un integrēt savā mācību procesā / ieviest savā mācību iestādē dažāda veida agrīnās intervences, lai mazinātu un novērstu dažāda veida bērnu agrīnus traucējumus? Kā šāda veida intervencēm būtu jāizskatās/ jāfunkcionē, lai Jūs tās pielietotu?
9. Kādi būtu Jūsu ieteikumi atbalsta mehānismu izveidē bērniem ar šiem divu veidu – uz sevi un uz ārpusi vērstajiem (internalizētiem un eksternalizētiem) traucējumiem PII? Kādi varētu būtu nepieciešamie priekšnosacījumi un sagatavošanās darbi, lai šādus pasākumus varētu veikt?

Intervijas jautājumi PII atbalsta personālam:

1. Vai darbā pirmsskolas izglītības iestādē sastopaties ar bērniem ar attīstības grūtībām/ riskiem (diagnosticētiem vai nediagnosticētiem)? Ja jā, ar kāda veida bērna attīstības grūtībām PII Jūs saskaraties visbiežāk?
2. Vai Jūs novērojat PII personāla grūtības darbā ar šiem bērniem, ja jā, kādas tās, galvenokārt, ir?

3. Kā Jūs vērtējat PII personāla zināšanas, kompetences un prasmes, lai pilnvērtīgi strādātu ar bērniem, kuriem ir kāda veida attīstības grūtības?
4. Kā Jūs vērtējat valstī pieejamo izglītību un tās kvalitāti attiecībā uz agrīnu bērnu attīstības risku atpazīšanu, identificēšanu un mazināšanu, kas pieejama PII personālam?
5. Kā Jūs vērtējat šobrīd valstī pastāvošo sistēmu agrīnu attīstības risku diagnosticēšanā?
6. Vai Jūsaprāt ir pietiekami atbalsta mehānismi bērniem ar “uz sevi” un “uz āru” vērstām grūtībām (internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem) PII (ja jā, kādi)? Kā jūs vērtējat šobrīd pieejamo atbalstu bērniem ar šīm divu veidu grūtībām?
7. Kāda veida atbalsts / palīdzības mehānismi Jūsaprāt būtu nepieciešami PII, lai spētu pilnvērtīgāk strādāt ar bērniem, kuriem ir attīstības un emocionālās grūtības?
8. Vai Jūs būtu ieinteresēta, lai jūsu PII izmantotu un integrētu mācību procesā dažāda veida agrīnās intervences, lai mazinātu un novērstu dažāda veida bērnu agrīnās attīstības grūtības? Kā šāda veida intervencēm būtu jāizskatās/ jāfunkcionē, lai Jūs tās pielietotu?
9. Kādi būtu Jūsu ieteikumi atbalsta mehānismu izveidē PII, bērniem ar šiem divu veidu – uz sevi un uz āru vērstajiem (internalizētiem un eksternalizētiem) traucējumiem? Kādi varētu būtu nepieciešamie priekšnosacījumi un sagatavošanās darbi, lai šādus pasākumus varētu veikt?

Pētījuma ētikas apspriešanas vadlīnijas noslēguma darba izstrādei
(apstiprināta ar 19.03.2021. LU PPMF dekānes norādījumu Nr. 30-14/130)

Vispārīgā informācija

Studējošā vārds, uzvārds:	Elīna Vītola
Studiju programma:	MS Izglītības zinātnes, apmakšmodulis Cilveku uzvedība un konsultēšana izglītībā
Noslēguma darba tēma:	Latvijā un pasaulē pieejamo pedagogisko un psihosociālo intervenču izvērtējums agrīnu attīstības risku mazināšanai un novēršanai
Noslēguma darba vadītājs:	Dr. Psych Ieva Bite
Datums:	20.09.2023

Pētījuma ētikas jautājumi un iespējamie riski

(aizpilda students, apstiprina noslēguma darba vadītājs. Sk. 1. pielikumu "Vadlīniju izmantošanas ceļvedis". Neskaidrību gadījumā var sazināties ar PPMF Ētikas komisiju par pētījumiem ar cilvēku iesaisti: etika.ppmf@lu.lv)

Pētījuma veids

Pētījuma tips pēc cilvēku iesaistes veida	Saskaņots ar darba vadītāju (atzīmēt atbilstoši)
<p>Vēstures pētījums: Pētījumā izmanto tikai atmiņu institūciju (arhīvs, muzejs, bibliotēka) krājumos esošos npublicētos personas datus par cilvēkiem, kas dzimuši pēc 1921. gada. Jautājumi, kas apspriežamie ar darba vadītāju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kā tiek plānots informāciju sniegt apkopotā veidā? • Kā personu datu informācija tiks anonimizēta? 	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>(<i>neaizpilda A un B sadaļu un pāriet pie parakstu sadaļas</i>)</p>
<p>Cits pētījuma tips ar cilvēku iesaisti</p>	<p style="text-align: center;"><input checked="" type="checkbox"/></p> <p>(<i>aizpilda A un B sadaļu</i>)</p>

A. Dalībnieku informēšanas un piekrišanas plāns (*Students saskaņo ar darba vadītāju dalībnieku (vai to likumisko pārstāvju dalībniekiem jaunākiem par 13 gadiem vai, ja tiks vākta sensitīva informācija, 18 gadiem) informēšanas un piekrišanas procedūru*).

	Jautājumi, kas apspriežami ar darba vadītāju	Saskaņots ar darba vadītāju
A1	Kā pētījuma dalībnieki/likumiskie pārstāvji tiks rakstveidā informēti par pētījuma mērķi? (<i>Ja plānots neinformēt par pētījuma un tajā ietverto darbību patieso mērķi, pamatot neinformēšanas nepieciešamību un procedūru, pierakstot brīvā formā zem tabulas</i>)	<input checked="" type="checkbox"/>
A2	Kā pētījuma dalībniekiem/likumiskajiem pārstāvjiem tiks rakstveidā izskaidrots, ka dalība pētījumā ir brīvprātīga un viņiem ir tiesības atteikties no dalības vai jebkurā brīdī izstāties no pētījuma?	<input checked="" type="checkbox"/>
A3	Kā pētījuma dalībnieki/likumiskie pārstāvji tiks rakstveidā informēti, ka viņu atbildes ir konfidenciālas un iegūtie dati tiks analizēti apkopotā veidā?	<input checked="" type="checkbox"/>
A4	Kā pētījuma dalībnieki/likumiskie pārstāvji tiks rakstveidā informēti, kā tiks izmantoti pētījuma rezultāti un kā ar tiem būs iespējams iepazīties?	<input checked="" type="checkbox"/>
A5	Kā pētījuma dalībnieki/likumiskie pārstāvji apstiprinās un rakstveidā fiksēs savu informēto piekrišanu dalībai pētījumā?	<input checked="" type="checkbox"/>

Komentāri par informēšanas un piekrišanas plāniem (pēc vajadzības):

B. Risku analīze un to novēršanas plāni (*Students apspriež ar darba vadītāju minētos riskus. Ja riski tiek identificēti, riska novēršanas plāns tiek fiksēts, pierakstot informāciju zem tabulas brīvā formā*)

	Iespējamie riski	Vai risks pastāv? (lieko nosvītrot)	Izvērtēšana un novēršanas plāns saskaņots ar darba vadītāju
B1	Vai pētījums rada risku dalībnieku fiziskajai, psiholoģiskajai, sociālajai vai ekonomiskajai labklājībai?	Nē	<input checked="" type="checkbox"/>
B2	Vai tiks ievākti personas identificējošie dati vai sensitīva informācija? (<i>šajā gadījumā pierakstīt brīvā formā zem tabulas, kā tiks nodrošināta dalībnieku anonimitāte, kā un cik ilgi iegūti dati tiks saglabāti līdz to dzēšanai</i>)	Nē	<input checked="" type="checkbox"/>
B3	Vai pētījumā piedalīsies dalībnieki, kuri ir jaunāki par 13 gadiem vai, ja tiks vākta sensitīva informācija, 18 gadiem? (<i>šajā gadījumā norādīt brīvā formā zem tabulas, kā tiks iegūta dalībnieka likumiskā pārstāvja informēta piekrišana dalībai pētījumā</i>)	Nē	<input checked="" type="checkbox"/>
B4	Vai pētījumā piedalīsies īpašiem riskiem pakļautas personas (piem., mazi bērni, cilvēki ar smagām slimībām, psihiskiem traucējumiem u.tml.) vai personas, kuru dalību pētījumā var ierobežot normatīvie akti (militārpersonas, ieslodzītie u.tml.)?	Nē	<input checked="" type="checkbox"/>
B5	Vai pētījumā tiks izmantotas datu ievākšanas un diagnostikas metodes, kuru lietošanu ierobežo autortiesības, vai arī kuru izmantošanai nepieciešama īpaša kvalifikācija vai kvalificēta speciālista tieša pārraudzība? (<i>Atļauju to izmantot pievieno darba pielikumā</i>)	Nē	<input checked="" type="checkbox"/>

Identificēto risku novēršanas plāns:

Parakstu sadaļa

(Aizpilda studējošais)

Apstiprinu, ka *(atzīmēt atbilstoši)*:

- izstrādājot noslīguma darbu, ievērošu iepriekš minētos pētniecības ētikas principus;
- pirms pētījuma datu vākšanas uzsākšanas ar noslīguma darba vadītāju saskaņošu datu ievākšanas procedūru, ieskaitot aptaujas anketu, intervijas plānu, novērošanas protokolu vai citu instrumentu galīgās versijas, kā arī dalībnieku/likumisko pārstāvju informēšanas un piekrišanas konkrēto procedūru, un neuzsāks datu vākšanu pirms darba vadītāja apstiprinājuma saņemšanas.

Studējošā paraksts:

Datums: _____

Paraksta atšifrējums: _____ Elīna Vītola _____

(Aizpilda noslīguma darba vadītājs)

Apstiprinu, ka *(atzīmēt atbilstoši)*:

- esmu informēts par studenta plāniem minēto ētikas principu ievērošanai noslīguma darba pētījuma projekta izstrādē un piekrītu tiem;
- esmu informējis studentu par nepieciešamību saskaņot ar mani pētījuma datu ievākšanas procedūru, ieskaitot aptaujas anketas, intervijas plānus, novērošanas protokolus un citus instrumentus, kā arī dalībnieku/likumisko pārstāvju informēšanas un piekrišanas konkrēto procedūru, pirms datu ievākšanas sākuma;
- šī pētījuma veikšanai nav nepieciešams ētikas komisijas atzinums.

Noslīguma darba vadītāja paraksts:

Datums: _____

Paraksta atšifrējums: _____ Ieva Bite _____

Parakstīto pētījuma ētikas veidlapu saglabā studenta personas lietā .

Informēšanas un piekrišanas veidlapas paraugs
Pētījums “Latvijā un pasaulē pieejamo pedagoģisko un psihosociālo intervenču izvērtējums agrīnu attīstības risku novēršanai un mazināšanai”

Dalībnieku informēšanas lapa

Es esmu Latvijas Universitātes Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātes maģistra studiju programmas “Izglītības zinātnes”, moduļa “Cilvēku uzvedība un konsultēšana izglītībā” studente, un es vadu pētījumu, kura mērķis ir **apkopot un analizēt Latvijā un pasaulē pieejamās pedagoģiskās un psihosociālās intervences, lai mazinātu attīstības riskus, kas saistīti ar pirmsskolas vecuma bērnu internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, un tā rezultātā izstrādāt rekomendācijas intervenču ieviešanai PII praksē.**

Lai noskaidrotu reālo situāciju PII attiecībā uz bērnu attīstības grūtībām, noskaidrotu izaicinājumus, nepieciešamības, pētījuma ietvaros tiks intervēti PII jomas speciālisti - pedagogi, vadītāji un atbalsta personāla pārstāvji - kuriem tiks uzdoti dažādi jautājumi, kuros tiks lūgts izklāstīt savas domas un viedokli. Nav pareizās vai nepareizās atbildes, mēs ceram, ka Jūs stāstīsiet tieši to, ko domājat. Visas Jūsu sniegtās atbildes būs anonīmas.

Lai analizētu un izvērtētu Latvijas un pasaules pedagoģisko un psihosociālo intervenču labo praksi piemērus, kā arī, lai gūtu praksē balstītus ieteikumus intervenču izstrādei un ieviešanai Latvijā, tiks organizēta fokusgrupas diskusija ar PII jomas speciālistiem, kur tiks lūgts izklāstīt savu viedokli, domas un idejas. Nav pareizās vai nepareizās atbildes, mēs ceram, ka Jūs stāstīsiet tieši to, ko domājat. Visas Jūsu sniegtās atbildes būs anonīmas.

Kas redzēs manas atbildes un kā tās tiks glabātas? Visa personas datu apstrāde notiks atbilstoši Vispārīgās datu aizsardzības regulas un Fizisko personu datu apstrādes likuma prasībām. Jūsu atbildes būs anonīmas, un Jūs, kā pētījuma dalībnieks, netiksiet nosaukts individuāli. Iegūtie dati tiks analizēti anonīmā un apkopotā veidā. Visi interviju audioieraksti tiks izdzēsti pēc transkriptu veikšanas, un transkripti tiks glabātai autorei personīgajā datorā divus mēnešus pēc pētījuma noslēgšanas.

Kā informācija tiks izmantota? Jūsu sniegtā informācija palīdzēs rast praksē balstītu atbildi uz izvirzīto pētījuma jautājumu, par to kādas ir iespējas, šķēršļi un vajadzības, lai ieviestu intervences agrīnu attīstības risku mazināšanai Latvijā PII kontekstā.

Rezultāti galvenokārt tiks izmantoti manā maģistra darba pētījumā. Tos var publicēt arī akadēmiskās publikācijās, piemēram, grāmatās un rakstos, internetā pieejamos ziņojumos un konferencēs, kurās akadēmiķi piedalās, lai apspriestu savus atklājumus. Visa informācija, ko izmantosim, būs pilnīgi anonīma – atsevišķi cilvēki netiks identificēti.

Vai tiksiet informēti par pētījuma rezultātiem? Pēc pieprasījuma būs pieejams īss rezultātu kopsavilkums un rekomendācijas intervenču ieviešanai, lai ikviens varētu uzzināt par pētījuma rezultātiem. Pētījums pilnā apmērā tiks publicēts LU datu bāzē.

Kas notiks, ja es to negribēšu darīt? Piedalīšanās šajā pētījumā un visu atbilžu sniegšana ir brīvprātīga. Jums ir tiesības atteikties piedalīties pētījumā vai pārtraukt dalību tajā jebkurā laikā. Jūsu atteikšanās piedalīties pētījumā vai dalības pārtraukšana neradīs nekādu nevēlamu ietekmi. Tomēr, kad atbildes būs iesniegtas, vairs nebūs iespējams atsaukt Jūsu sniegtās atbildes.

Ja jums ir jautājumi par pētījumu, lūdzu, sazinieties ar pētījuma autori Elīnu Vītolu, eliina128@gmail.com.

Pētījums “Latvijā un pasaulē pieejamo pedagoģisko un psihosociālo intervenču izvērtējums agrīnu attīstības risku novēršanai un mazināšanai”

Piekrīšanas veidlapa

Šī pētījuma mērķis ir apkopot un analizēt Latvijā un pasaulē pieejamās pedagoģiskās un psihosociālās intervences, lai mazinātu attīstības riskus, kas saistīti ar pirmsskolas vecuma bērnu internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem, un tā rezultātā izstrādāt rekomendācijas intervenču ieviešanai PII praksē. Nav pareizo vai nepareizo atbilžu, mēs vēlētos, lai Jūs pastāstītu, kā Jūs domājat.

Visas atbildes, ko sniedzat ir anonīmas un Jūs atsevišķi nevarēs identificēt.

Iesaistīšanās pētījumā ir pilnīgi brīvprātīga un atbilžu sniegšana uz uzdotajiem jautājumiem ir brīvprātīga. Jūs jebkurā brīdī varat pārtraukt aptaujas aizpildīšanu, un jums nav jāatbild uz jautājumiem, ko Jūs nevēlaties. Tomēr, kad būsiet atbildējis, vairs nebūs iespējams atsaukt Jūsu datus, jo nevarēsim zināt, kuras atbildes tieši ir jūsējās.

Paldies par piedalīšanos!

Elīna Vītola

eliina128@gmail.com

Dr. Psych. Ieva Bite

LU PPMF asociētā profesore

ieva.bite@lu.lv

Es apstiprinu, ka esmu izlasījis visu informāciju par šo pētījumu un apzinos, ka jebkurā brīdī varu pārtraukt atbildēt uz jautājumiem. Es saprotu, kas notiks ar jebkuru manis sniegto informāciju. Esmu uzdevis visus nepieciešamos jautājumus un esmu apmierināts ar atbildēm.

Dalībnieka paraksts

Paraksta atšifrēšana:

Datums

Norises laiks: 12. jūlijs

Norises forma: klātienē

1. Vai Jūsu izglītības iestādē mācās bērni ar attīstības grūtībām/ riskiem (diagnosticētiem vai nediagnosticētiem)?

Jā, mācās.

2. Ar kāda veida bērna attīstības grūtībām Jūs saskaraties visbiežāk savā pedagoģiskajā darbā?

Atkarīgs no vecuma grupas. Mazajā vecumposmā noteikti vairāk ir tieši uzvedības. Sākas viss pamatā ar uzvedības traucējumiem, tādām autiski spektrālām aizdomām, kad liekas, ka varētu būt, un arī valodas attīstības aizture, ļoti bieži izplatīta. Savukārt lielajiem tur būs daudz, vis kaut kas. Uzvedības traucējumi, tie gan lielākiem bērniem mēdz normalizēties, bet viņi aizstājās, piemēram, ar mācīšanās grūtībām, emocionālās elastības problēmām. Es teiktu, ka viņi vairs nav tik trausmaini, salīdzinot ar mazajiem. Lielajiem vairāk redz prasmēs un spējās, ka viņi "lec ārā" no tā kopējā fona un, ka viņu intelektuālā un emocionālā attīstība neatbilst vecumposmam. Bet principā visas no uzskaitītajā attīstības grūtībām ir sastopamas.

2. Kāda veida grūtības darbā ar šiem bērniem, galvenokārt novērojat?

Liela daļa pedagogu nezina ko vispār ar šiem bērniem darīt, vēlas nogrūst atbildību prom un vienkārši netiek galā ar visu šo situāciju, kad grupā ir kāds bērns ar izteiktām grūtībām.

3. Kā Jūs vērtējat savas un savu pedagogu zināšanas, kompetences un prasmes, lai pilnvērtīgi strādātu ar bērniem, kuriem ir attīstības grūtības? Kā Jūs vērtējat valstī pieejamo izglītību šajā jomā un to kvalitāti, attiecībā uz pedagogu sagatavošanu un tālākizglītību?

Es teiktu viduvējas, reizēm pat zemas. Būtībā ir tik daudz cik katrs pats uz savu pašiniciatīvu spēj apgūt, lasīt, mācīties. Augstskolu ieguldījums joprojām šajā jomā ir nožēlojams. Savukārt par materiālo bāzi domājot, kursi pieejami ir, bet arī jāskatās par kvalitāti. Līdz ar to arī pedagoģiskā gatavība risināt šos jautājumus, es tomēr, jo īpaši pēdējā mācību gadā esmu novērojusi, ka ir pedagogi, kuri "kratās" vaļā no šiem bērniem, un viņu pirmā doma ir nevis, ko es te varu izdarīt, bet es izdarīšu visu lai tu kā iestādes vadītājs saprastu, ka tev šis bērns jādabū no iestādes ārā, diemžēl. No vienas puses, protams, viņu var saprast, ja viņam nav instrumentu, zināšanu, atbalsta personāla, tad ir diezgan sarežģīti.

4. Kā Jūs vērtējat šobrīd valstī pastāvošo sistēmu agrīnu attīstības risku diagnosticēšanā?

Slikti, patiesībā vispār nav. Par sistēmu varam nerunāt vispār jo tādas vienkārši nav. Ja man ir bērns ar redzamām grūtībām, tādām kur katram ir skaidrs, ka tur ir problēmas, tu viņu aizsūti pie ģimenes ārsta un neirologu un viņš atgriežas iestādē ar zīmi, kur rakstīts norma, tad ko es varu izdarīt? Ja man būtu jāvērtē 10 baļļu sistēmā es teiktu, ka šobrīd tas ir tāds 4, lai nebūtu nesekmīgs. Par pieejamību, vispār nav jautājums. Man tikko bija tieši situācija, kur es mammai teicu, ka jāiet pie speciālista, un pieejamības ir tikai pie tādiem speciālistiem, kurus es neieteiktu, jo viņi nav kvalificēti konkrētajā jomā vai nesaprot šīs lietas, pie pārējiem jāstāv gadu vai pat divus rindā. Es uzskatu, ka piemēram, tā izvērtējuma anketa kas ir šobrīd, tur ir jābūt ļoti smagiem traucējumiem, lai tur neuzrādītos norma. Piemēram, Stop 4-7 programma, nav jau tā, ka ja ir kāds bērniņš kuram šo vajadzētu, ka viņš uzreiz to var saņemt. Ja manā iestādē nav šīs programmas, tad nav. Labi atbalsta personāls, speciālais pedagogs, viņu jau arī nav. Labi, varbūt iestādē ir, viņam varbūt ir vairāk instrumentu diagnostikai, bet ja tas vecāks nekur tālāk nedodas ar to bērniņu, tad viss, tas process apstājas. Ja vecāks pats nav gatavs lietas atzīt, tad šobrīd var ļoti ilgi lietas ielaist, es teiktu līdz sākumskolai mierīgi. Un tad sāksies bēdu ieleja.

5. Vai Jūs prāt ir pietiekami atbalsta mehānismi bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem PII (ja jā, kādi)? Kā jūs vērtējat šobrīd pieejamo atbalstu?

Uz papīra eksistē. Šobrīd pastāvošās jaunās vadlīnijas, kas paredz speciālo pedagogu, gan psihologu, kuram būtu jābūt skolās, bet pirmkārt nav speciālistu, otrkārt tad ir stāsts par lielajām izglītības iestādēm, kuras apzināti negrib vērtēt vaļā konkrētas mācību programmas, jo tad viņiem būs jāuzņem šie te bērni, bet viņiem nav atbalsta personāls, viņi netiek galā. Līdz ar to pietiekams viņš noteikti nav. Mums arī nav īsti regulējumi, vismaz es tādos nezinu, piemēram, pirmsskolā cik bērnu būtu jābūt uz vienu pieaugušo. Jā ir telpu kvadrātūras regulējumi, bet par pieaugušo skaitu, es nezinu, līdz ar to, protams, neviena pirmsskolas grupa nebūs lielāka par tādu, kurā var ievietot 25 bērnus, bet tur būs 1 pedagogs, un ko tur var izdarīt ar tiem bērniem. Es kaut kā ne visai labi to visu vērtēju.

5. Kāda veida atbalsts / palīdzības mehānismi Jūs prāt pedagogam būtu nepieciešami, lai spētu pilnvērtīgāk strādāt ar bērniem, kuriem ir attīstības un emocionālās grūtības?

No sākuma ir jābūt zināšanu bāzei, kuras šobrīd tiešām nav. Es esmu staigājusi skolotājām pakal ar grāmatām. Otrs, noteikti, atbalsta personāls ne tikai bērnam, bet arī pedagogam. Respektīvi vai tās ir kādas supervīzijas, vai kaut kas, jo tas prasa ļoti daudz, jo kur lai ar to visu tas skolotājs liekās. Un Latvijā mums noteikti būs jārunā ļoti daudz par bērnu skaitu grupās, un līdz ar to, pieaugušo skaitu uz bērnu skaitu proporcionāli. Reizēm tas nav par to, ka tagad ir nepieciešams tur viens pieaugušais uz 10 vai 8 bērniem. Tā varētu būt pat stipri lielāka grupa, bet tur piemēram ir visu laiku trīs pieaugušie, un tas ļoti daudz maina. Plus, ja jūs esat 3 pieaugušie, jūs redzat cits citu un tas dod ļoti daudz. Ka arī, tas manuprāt vispār ir jāmacās Latvijas pedagogiem, tā ir prasme novērot bērnu, mums kļibo spēja redzēt bērnu. Un tam ir nepieciešams vieta, laiks un telpa, vai nu, ka tev ir atsevišķs kolēģis, lai tu varētu "izkāpt" ārā un nevis vienkārši cīnīties ar uzvedību, bet vērot. Un lūk tur noderētu kāds materiāls, kur varētu arī pedagogus apmācīt, lai ir konkrētas vadlīnijas, punkti, kur tu skaties uz to bērniņu un vari salikt kaut vai primitīvus ķeksīšus, un pēc tam jau skatīties. Ar vērošanu Latvijā ir ļoti lielas problēmas, skolotājs reāli neredz bērnus.

6. Vai Jūs būtu ieinteresēta izmantot un integrēt savā mācību procesā dažāda veida agrīnās intervences, lai mazinātu un novērstu dažāda veida bērnu agrīnus traucējumus? Kā šāda veida intervencēm būtu jāizskatās/ jāfunkcionē, lai Jūs tās pielietotu?

Esmu droša, ka jā, mūsu iestāde būtu gatava, es būtu gatava arī piedalīties pilotprojektā, ja tāds būtu. Tā viena lieta, ko es uzreiz teicu, būtu jābūt nopietnai novērošanas sistēmai. Tā anketiņā, kas šobrīd ir 5gadniekiem par speciālo vajadzību izvērtēšanu, ir vienkārši smieklīga. Piemēram, ir Minhenes funkcionālais tests, kurš ir ļoti maziņiem bērniņiem, bet šāda veida testi, kuri būtu pedagogiem lietojami, kur tev ir ļoti skaidri, kur var sagatavot pedagogus, un viņi var šos testus relatīvi vienkāršā veidā veikt, un tas ir arī palīdzošī vecākiem uzreiz jau tādas reālas lietas parādīt, kur tas bērniņš no pedagogiskā viedokļa, nav vajadzīgs nemaz no psiholoģiskā viedokļa, kur savā attīstībā viņš patiesībā atrodas. Šobrīd tu vari tā, nu apmēram kaut ko noteikt. Vel kādas uzvedības kontroles un atbilstības varētu tur būt iekša.

7. Kādi būtu Jūsu ieteikumi atbalsta mehānismu izveidē bērniem ar internalizētiem un eksternalizētiem traucējumiem PII? Kādi varētu būtu nepieciešamie priekšnosacījumi un sagatavošanās darbi, lai šādus pasākumus varētu veikt?

Manuprāt, kas steidzami jārisina, ka mums skolotāja palīgs vai asistents, ne tikai bērniem ar smagiem un garīgas attīstības vai fiziskiem traucējumiem. Tādiem pēc būtības būtu jābūt, vēl pirms jebkādas diagnozes. Un viņiem būtu jābūt ar atbilstošu izglītību. Tā lai mēs viņus varētu iekļaut arī slodzēs. Vienīgais, ko mēs šobrīd saprotam ar skolotāja palīgu ir aukle, kas ir absolūti cits amats. Tas būtu cilvēks, kurš var strādāt ar visu grupu, ar apakšgrupu, ar konkrēto bērnu pēc skolotāja norādījumiem, bet viņš nav kā aukle. Viņš ir kopā ar skolotāju un strādā kopā ar viņu. Tas manuprāt, mums vel ir tik tālu kā līdz kosmosam.

Fokusgrupas moderators: Elīna Vītola

Fokusgrupas forma: Attālinātā formātā, izmantojot tiešsaistes platformu “Zoom”

Fokusgrupas dalībnieki: PII pedagogi

Fokusgrupas diskusijas mērķis:

Fokusgrupas intervijas laiks: 20. oktobris plkst 18:00 Plānotais diskusijas ilgums – 90 minūtes.

Procedūra:

1. Eksperti tiek uzrunāti un aicināti piedalīties fokusgrupas diskusijā, vienojoties par ērtāko un pieejamāko laiku diskusijas veikšanai;
2. Ekspertiem pirms intervijas tiek nosūtīts informētās piekrišanas veidlapa, diskusijā apspriežamie temati un jautājumi, kā arī pedagoģisko un psihosociālo intervencu pārskata tabulas.

Fokusgrupas diskusijā ietvertie jautājumi un tēmas:

1. Kā Jūs raugāties uz PII pedagoga lomu darbā ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām (gan diagnosticētām, gan nediagnosticētām)?
2. Pasaules prakse rāda, ka agrīnas pedagoģiskās un psihosociālās intervences ir efektīvs veids kā sniegt atbalstu bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām. Kādi Jūsaprāt ir galvenie priekšnoteikumi, lai šādas prakses varētu ieviest un īstenot arī Latvijas PII?
3. Lūdzu iepazīstieties¹ ar 3 Latvijā pastāvošām un 10 pasaules praksē īstenotām un efektivitāti pierādījušām intervencēm. Pārdomājiet un sagatavojiet galvenās atziņas par savu pieredzi attiecībā uz Latvijā pieejamajām intervencēm, to trūkumiem un plusiem. Iepazīstieties ar pasaules pieredzi, atlasiet 2 - 3 intervences, kuras Jūsaprāt varētu būt efektīvas arī Latvijas situācijai, pārdomājiet kāpēc tieši šīs un, kādi būtu izaicinājumi to ieviešanā. Kura / kuras no intervencēm Jūsaprāt nebūtu iespējams realizēt un kāpēc?
4. Vai Jūs būtu gatavi apgūt un integrēt savā darbā dažāda veida pedagoģiskās un psihosociālās intervences, kas būtu nepieciešams, lai to veiktu?

¹ Respondentiem sūtītajā vēstulē tika pievienota arī maģistra darbā iekļautā tabula nr. 2.1.

E: Labvakar. Sāksim diskusiju ar pirmo jautājumu - Kā Jūs raugāties uz PII pedagoga lomu darbā ar bērniem ar dažāda veida attīstības grūtībām?

S: Protams, pedagogam ir jābūt gatavam uz visu savā darbā. Tas ir lieliski ja ir iekļaujošā izglītība, ja ir atbalstoša vide un kolektīva sastāvā ir viss nepieciešamais, lai to nodrošinātu pilnvērtīgi - gan sociālais pedagogs, gan psihologs, gan logopēds - un viņi visi strādā vienā komandā, sadarbojas un virzās uz vienotu mērķi. Bet vienam pašam pedagogam to visu uzņemt, tā ir neiespējamā misija. Tā ir tāda neiespējamā misija šobrīd to īstenot tikai pedagogam.

D: Jā, es arī tam piekrītu. Skolotājs šobrīd ir tas, kurš dara visu. Viņam jābūt perfekti ar visiem apieties, ar visām problēmām tikt galā, jāprot kvalitatīvi veicināt sadarbību ar vecākiem. Tas ir ļoti daudz. Skolotājs šobrīd pilda lielāko daļu funkcija, un šajā situācijā - kurš var, tas peld, kurš nevar, tas sliktst un aiziet prom. Tā tas ir diemžēl. Domāju, ka tāpēc arī mums nav jauno pedagogu, jo ir šādas lietas, kurās netiek pedagogam palīdzēts un jaunie ātri izdeg.

J: Raugoties no citas puses, man ir personīga pieredze arī ar speciālajām izglītības iestādēm, es nevaru par to neko sliktu teikt. Tur strādā ļoti labi pedagogi, viss nepieciešamais atbalsts ir nodrošināts, un tas bieži ir labākais variants, nekā iet vispārīzglītojošajā iestādē, kur atbalsta principā nav nekāda, vai ir ļoti minimāls. Bet tai pat laikā, tie bērni ir mums jāiekļauj. Šai situācijai ir tādi divi gali. Ir labi, ka ir arī speciālās izglītības iestādes, bet tad tie bērni izkrīt no tās sociālās vides vispār ārā, viņi ir arī ārpus vides ar bērniem bez kādiem traucējumiem, un arī šie bērni neierauga šo dažādību, ka ir tik dažādi cilvēki un dažādas grūtības. Speciālajās iestādēs bērni var socializēties ar citiem bērniem, kuriem ir grūtības, bet viņiem nav pieredzes būt kopā ar tiem, kuriem nav grūtību. Un tad, paiet laiks, un viņi iziet ārā dzīvē, un viņi nav adaptējušies tādām situācijām, vai nemāk tā komunicēt, līdz ar to iekļaušanu vajag, tikai jautājums kā to nodrošināt efektīvi.

A: Es arī tam piekrītu. Bērni, kamēr ir izglītības iestādēs, mēs varam mēģināt viņus nosargāt, bet pēc tam viņi nonāk īstajā dzīvē, un tur viņiem ir jāspēj iekļauties, un, protams, ir jāņem arī vērā, ka attīstības grūtības ir ļoti atšķirīgos līmeņos. Ir kādi kuriem ir vajadzīgs lielāks atbalsts, un ir nepieciešama palīdzība nepārtraukti, bet ir kādi kuriem mēs varam palīdzēt ieraudzīt tās iespējas kā viņi var iekļauties sabiedrībā ļoti veiksmīgi un pilnvērtīgi. Un man liekas arī, iekļaujot šajā jautājumā gan bērnus ar diagnosticētiem, gan nediagnosticētiem traucējumiem, visiem pedagogiem ir jābūt izglītotiem, lai viņi spētu vispār arī ieraudzīt kaut kādas pazīmes, kur varbūt ir nepieciešams atbalsts tam bērnam. Jo diemžēl, mums nav tik ļoti daudz speciālistu kuri spētu nepārtraukti darboties ar šiem bērniem, īpaši, ja šīs grūtības nav izteikti smagas. Tāpēc, manuprāt, ikvienam pedagogam, kurš darbojas ar bērniem, būtu jābūt vismaz kaut kādām pamata prasmēm un zināšanām, lai spētu tā bērna ikdienu atvieglot. Jo ir ļoti svarīgi šiem bērniem iemācīt prasmes un ieradumus, lai viņi spētu savu ikdienu nomenēdžēt un izdzīvot tā vērtīgi, nevis tā, ka viņš tiek tikai atstumts malā, noignorēts, vai kaut kādā veidā negatīvi tiek pastiprināts tas, ka viņam ir kādas attīstības grūtības.

I: Es gribēju paturpināt iepriekš teikto. Es arī tā domāju. Manuprāt, pedagogam tā loma ir tik liela, ka viņam ir jāizglītojas visu dzīvi, kā mūžizglītība, tas ir viens. Otrs, zināšanas un nojausma par šiem dažādajiem traucējumu veidiem pedagogam ir ļoti nepieciešama. Tie var būt tik dažādi, un arī ko darīt, ja ir šāds bērns, kāda ir viņam labākā pieeja - to ir svarīgi saprast. Trešais, svarīga ir šī te atbalsta komanda, ko jau minēja, jo bieži ļoti pietrūkst tie cilvēki, kuri tev ir blakus - pedagogi, pedagogu palīgi, logopēds, psihologs - kas vienkārši būtu tev, kā pedagogam, kā atbalsts, un atbalsts arī tam bērnam. Lai šis darbs tiešām ir tāds komandas darbs. Vēl arī, ja ir kaut kas jau diagnosticēts, tad mums varbūt ir jau kādi atslēgas vārdi ko mēs varam darīt un kā bērnam palīdzēt, vai kā ar viņu nodarbības veidot, kā viņu attīstīt. Bet, ja nav diagnosticēts, kā arī ļoti bieži pirmsskolas posmā arī ir, tad mēs tā ļoti taustāmies, meklējam, kas varētu būt labākais tam bērnam, vai arī, kas viņam varētu būt par problēmu. Šis ceļš līdz saproti, kas ir tas kas viņam būtu vajadzīgs ir ļoti grūts un sarežģīts, un pedagogs to nevar paveikt viens.

S: Es gribētu vēl papildināt iepriekš teikto, man liekas svarīgi, lai tiek veidota arī ļoti veiksmīga sadarbība ar vecākiem. Ja ir jādiagnosticē, vai jāmeklē, jāvirza tās sarunas, ka varbūt ir nepieciešams meklēt vēl kādu papildus palīdzību arī ārpus pirmsskolas, tur pedagogam nav šobrīd to rīku rokās, kā to darīt. Vecākiem bieži rodas aizvainojums, kad vecāki izsakās - kā jūs uzdrīkstaties kaut ko par manu bērnu tādu teikt. Tur ir jāskatās, jo bieži tas vecāku priekšstats ir, ka pedagogs jau nav ārsts un viņš taču neko nezina. Man šī joma ļoti šausa un satrauca pašai darbā šobrīd. Kad es redzu, ka bērniņam ir problēmas, bet ir tik nenormāli jātaustās, un tie ceļi un rīki ir tik daudz un tu nesaproti tik daudz ko. Es bieži apmaldos un nesaprotu to robežu, kur ir mana atbildība, un kur jau ir vecāku atbildība, ka viņi kavējās un izvairās satikties ar to realitāti.

A: Es gribu arī vēl papildināt, ka pedagoga izglītība šajā jautājumā var būt ļoti liels atbalsts vecākiem, ja pedagogs tiek nodrošināts ar nepieciešamajiem rīkiem. Man liekas, ka vecāki paši ir arī bieži vien neziņā, īpaši, ja viņiem nav iepriekš pieredze ar kāda veida bērnu attīstības grūtībām. Bieži vien viņi nenojauš vai arī ir jau paguvuši iekrist izmisumā, un tad, ja pedagogs ir izglītots, un spēj sniegt arī kādu atbalstu vecākiem, tas ir ļoti, ļoti vērtīgi. Tā kā pedagoga loma ir milzīga. Ja viņš ir izglītots un spēj vecākiem parādīt to ceļu un sniegt mieru, tas var tik daudz palīdzēt šajā kopīgajā sadarbības ceļā, meklējot labākos risinājumus, kā tad bērnam jau agrīni palīdzēt.

J: Jā, tā ir. Un es vel gribēju arī piebilst, ka šobrīd, gan par diagnosticētām, gan nediagnosticētām problēmām, kuras mēs novērojam pirmsskolās. Tā situācija, kā šobrīd ir, ja tu kā pedagogs neesi iepriekš savā praksē saskāries ar konkrētu diagnozi un tev nav bijis šāda veida bērns grupā, skolotājs katru reizi tā kā min kas tad tur varētu būt un ko tad varētu mēģināt darīt, tieši tā kā jau iepriekš minēja, viņš vienkārši taustās tādā nezināmajā. Bet ja tu vienreiz esi kādai problēmai un sadarbībai ar vecākiem gājis cauri, vecāki ir bijuši uz sadarbību vērsti, ir bijusi sadarbība ar speciālistiem, viņi ir gājuši pie ārstiem un meklējuši iemeslus, tad tev kā pedagogam arī ir radies kaut kāds lielāks priekšstats par to visu un kādi ieteikumi, ko tad darīt. Lai gan protams, pat ar līdzīgu vai vienādu diagnozi tas darbs ar bērnu un tās niansas kas bērnam palīdz var būt tik ļoti, ļoti dažādas. Bet tas, vismaz sniedz kādu priekšstatu un pamatu. Bet, diemžēl, katru reizi šobrīd pedagogam nākas to visu apgūt un saprast, ejot vienkārši caur kāda bērna pieredzei. Ja esi to visu jau piedzīvojis, tad jā, tu vari arī pamācīt kādus citus, bet principā, vienam vienmēr ir jābūt tam, kurš pats tam visam procesam iziet cauri, un tur mums nav kaut kāda tāda piemēra vai vienotas sistēmas. Labi ja iestādē ir kompetents vadītājs un atbalsta personāls, bet tik bieži tā nav. Mums parasti pašiem bezmaz vai jāmeklē informācija un jāuzzina par visiem šiem ļoti dažādajiem traucējumiem. Kāpēc gan tas viss jau nevarētu būt kādā tādā skolotāju pamatapmācībā iekļauts, kas ir kā priekšnoteikums, lai vispār strādātu, jo vel pietam katru gadu vis kaut kas mainās un attīstās. Nevis iet kaut kādus neinteresantus un praksē nenoderīgus obligātos kursus, bet piedāvāt šādas lietas, kas ir kā obligāts priekšnoteikums. Kad, piemēram, reizi divos gados, ir jāiziet kurss par bērnu attīstības grūtībām, un nevis tāds ķeksīša pēc, bet tāds praktisks un jēgpilns. Tad mēs būtu labāk ekipēti saskarties ar visām šīm sarežģītajām situācijām, bet es neesmu tā neko tādu redzējusi.

D: Jā, kaut kas mums pietrūkst, jo visi jau saprotam, ka mums ir un būs visdrīzāk arvien vairāk jāstrādā ar bērniem ar dažādām attīstības grūtībām. Varbūt, kā jau minēja, ar pieredzi un varbūt kādiem kursiem, es sāku tos riskus atpazīst, bet nepietiek zināšanu par efektīvām intervencēm. Neefektīvas intervences savukārt korelē ar neprecīzu diagnozi. Sarežģīti. Kā zināms, līdz šim valsts nenodrošina visiem bērniem agrīnu psihiskās attīstības skrīningu. Līdz ar to, bērnam nonākot izglītības iestādē, bērna attīstības grūtības nolasa, bet grūtību iemesli netiek noskaidroti savlaicīgi. Grūtības pedagogi cenšas novērst kā māc. Bet, kā zināms, piemēram, valodas attīstības grūtību gadījumā ne vienmēr ir traucēts runas centrs. Autisma gadījumā ir nespēja veidot komunikāciju, UHDT gadījumā nespēja koncentrēties utt. Lai efektīvi sniegtu atbalstu, jāstrādā uz iemesla novēršanu. Iespējams, BAASIK kaut ko uzlabos situācijā valstī.