

LATVIJAS UNIVERSITĀTE
PEDAGOĢIJAS, PSIHOLOĢIJAS UN MĀKSLAS FAKULTĀTE
SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS NODAĻA

**IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS ĪSTENOŠANA
VALDORFA PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒ**

DIPLOMDARBS

Autors: **Ludmila Cekareva**

Stud.apl. lc15002

Darba vadītājs:

Dr. paed., docente, Ilze Šūmane

RĪGA

2019

ANOTĀCIJA

Diplomdarba mērķis ir izpētīt iekļaujošās izglītības īstenošanu valdorfa pirmsskolas izglītības iestādē.

Mērķa sasniegšanai tiek pētīta iekļaujošās izglītības būtība, tās formas un metodes, pētīta Valdorfpedagoģijas būtība un bērna loma tajā. Noslēgumā pētīti iekļaujošās izglītības indikatori un izzināti nosacījumi, lai iekļaujošās izglītības īstenošana Valdorfa bērnudārzā noritētu sekmīgi.

Savā diplomdarbā autore apskata iekļaujošās izglītības iespējas tieši Valdorfpedagoģijā, kā tā īstenojas un cik lielas izredzes paveras uz pozitīvu rezultātu. Vai katram bērnam tā der un kas ir jāņem vērā gan pedagogiem, gan vecākiem. Autore apskata iekļaujošās izglītības būtību, kā tā īstenojas bērnudārzā, un kādas metodes ir piemērotākās.

Diplomdarbā veikts īss pētījums, apkopoti un analizēti tā rezultāti.

Diplomdarbs sastāv no 41 lpp. Darbā izmantoti 23 literatūras avoti.

ATSLĒGVĀRDI

- Valdorfpedagoģija
- Valdorfa bērnudārzs
- Iekļaujošā pedagoģija
- Iekļaujošās izglītības indikatori

ANNOTATION

The aim of the thesis is to research implementation of inclusive education in Waldorf preschool .

In order to achieve this goal research looks at the essence of inclusive education its forms and methods and essences of Waldorf education, and child's role in it.

In conclusion, inclusive education indicators were looked at to aid in successful integration of inclusive education in Waldorf preschool.

The author of theses looks at inclusive education possibilities within Waldorf education. How to achieve this and what the success rate could be, if it is suitable for all kids and what should be considered by teachers and parents.

The author also looks at inclusive education essence and the realisation of it in preschool, and methods that are appropriate.

The thesis is based on a research and the analysis of its data.

The thesis consists of 41 lp. 23 literature review sources has been used in the thesis.

SATURS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| Ievads..... | 5 |
| 1. Iekļaujošā izglītība | 7 |
| 1.1. Iekļaujošās izglītības būtība..... | 8 |
| 1.2. Iekļaujošās izglītības īstenošana bērnudārzā..... | 12 |
| 1.3. Iekļaujošās izglītības formas un metodes..... | 15 |
| 2. Valdorfpedagoģija | 18 |
| 2.1. Valdorfpedagoģijas pamatprincipi bērnudārzā | 18 |
| 2.2. Bērns Valdorfpedagoģijā | 21 |
| 2.3. Ritms Valdorfpedagoģijā..... | 23 |
| 3. Iekļaujošās izglītības indikatori | 26 |
| 3.1. Iekļaujošās izglītības indikatoru saturs | 26 |
| 3.2. Iekļaujošās izglītības indikatoru pazīmes Valdorfa bērnudārzā | 29 |
| 4. Pētījumā iegūto datu rezultātu analīze..... | 33 |
| Nobeigums..... | 38 |
| Izmantotie avoti un literatūra..... | 40 |
| Pielikumi..... | 42 |
| 1. pielikums. Bērna attīstības dinamikas apkopojuma plāns | 43 |
| 2. pielikums. Bērna novērošana..... | 45 |
| 3. pielikums. Adaptācijas karte | 47 |
| 4. pielikums. Bērna attīstība..... | 48 |
| 5. pielikums. Grūtības - risinājumi..... | 55 |
| 6. pielikums. Uzvedības dienasgrāmata..... | 56 |

IEVADS

Šobrīd sabiedrībā notiek lielas izmaiņas. Mainās vērtības, prioritātes, mainās domāšana. Mūsdienu bērni savādāk uztver pasauli un tajā notiekošās lietas, tāpēc ir nepieciešamas jaunas pieejas izglītības sistēmā. Tiek izstrādāti jauni mācību modeļi un pieejas, tiek pieņemtas jaunas reformas. Klasiskajai izglītībai pievienojas alternatīvās izglītības, kuras ir pieprasītas. Vienlaikus tiek īstenota iekļaujošā pedagoģija, jo sabiedrība ir kļuvusi tik dažāda un atšķirīga, ka tikai ar līdzšinējo izglītības sistēmu nepietiek.

Iekļaujošai izglītībai ir daudz lielāka nozīme nekā to paredz definīcija, un pirmatnējais skaidrojums no Salamankas deklarācijas. Šodien nevar runāt par iekļaujošo izglītību, domājot tikai par bērniem ar speciālām vajadzībām vai invaliditāti. Tā paredz arī bērnus ar citādākām dotībām nekā to paredz norma. Tie var būt bērni ar savādāku domāšanu un uztveri, ar unikalitāti, apdāvinātie bērni. Tie var būt bērni ar uzvedības vai attīstības traucējumiem, kurus vecāki negrib pieņemt un redzēt problēmas. Jo ne reti ir gadījumi, kad vecāki mēģina noklusēt par bērna problēmām, un pedagogi, tikai pamatojoties uz saviem vērojumiem un secinājumiem, izstrādā pieeju bērna mācībām.

Arī alternatīvajai izglītībai pavēršas citas perspektīvas, strādājot ar bērniem, kuriem ir īpašās vajadzības. Ar vārdu "īpašās", autore domā ne tikai invaliditāti vai īpatnības, bet arī bērnus, kuru ģimene ir reemigrējusi, imigrantu ģimenes, kas apgūst valsts valodu un kultūru, arī apdāvinātus bērnus. Vecāki redz un nojauš, ka viņu bērns atšķiras no pārējiem un domā, ka tieši alternatīvā izglītība derēs viņu bērnam.

Iekļaujošajai pedagoģijai īpašu uzmanību jāveltī bērnudārziem. Tieši tur bērns iziet vienu no svarīgākajiem socializācijas posmiem savā dzīvē. Var teikt, ka tas ir otrs socializācijas aplis, pēc socializācijas ģimenē. Tieši bērnudarzā bērni vieglāk pieņem atšķirības citos cilvēkos un pareizi ir sagatavot viņus plašākai cilvēku uztverei jau no šī vecuma. Bērni, kuriem ir kādas grūtības, paši to neapzinās, kamēr pieaugušie nesāk viņus atdalīt vai izcelt no pārējo bērnu vidus. No pedagoga ir atkarīgs, kā bērnu ar īpatnībām uztvers citi bērni, kā bērniem veidosies uztvere pret citādāku un kā tādus bērnus pieņemt arī ir atkarīgs no pedagoga.

Savā diplomdarbā autore apskata iekļaujošās izglītības iespējas tieši Valdorfpedagoģijā, kā tā īstenojas un cik lielas izredzes paveras uz pozitīvu rezultātu. Vai katram bērnam tā der un kas ir jāņem vērā gan pedagogiem, gan vecākiem. Autore apskata iekļaujošās izglītības būtību, kā tā īstenojas pirmsskolā, un kādas metodes ir piemērotākās.

Diplomdarbā tiek aprakstīta valdorfpedagoģijas būtība un principi, bērna loma un vieta Valdorfpedagoģijā.

Diplomdarba tēma: “Iekļaujošās izglītības īstenošana valdorfa pirmsskolas izglītības iestādē”.

Pētījuma objekts: iekļaujošās izglītības realizācija valdorfa bērnudārzā.

Pētījuma priekšmets: iespēja īstenot iekļaujošo pedagoģiju valdorfa bērnudārzā.

Mērķis: izpētīt iekļaujošās izglītības īstenošanu valdorfa bērnudārzā.

Uzdevumi:

- 1) izpētīt iekļaujošās izglītības būtību;
- 2) izpētīt iekļaujošās izglītības formas un metodes;
- 3) izpētīt Valdorfpedagoģijas būtību un bērna lomu tajā;
- 4) izpētīt iekļaujošās izglītības indeksu valdorfa bērnudārzā.

Pētījuma jautājums: Vai valdorfa bērnudārzā ir labvēlīga vide iekļaujošās izglītības īstenošanai?

Pētīšanas metodes:

- 1) teorētiskā metode (teorētiskās literatūras analīze);
- 2) empīriskā metode (bērnu un pedagoģu vērošana, dokumentu analīze, sarunas ar pedagoģiem, vecākiem, logopēdu un psihologu).

Pētījuma bāze: Antropozofiskā literatūra, zinātniskā literatūra, Rīgas Valdorfskolas pirmsskola.

Diplomdarba teorētisko pamatu veido Rūdolfa Šteinera, Vernera Kūfusa, Ditas Nīmantas, Mārītes Rozenfeldes un citu autoru skatījums pedagoģijā un iekļaujošajā izglītībā, kā arī izmantoti ziņojumi no Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras.

Diplomdarba struktūru veido ievads, četras nodaļas, 8 apakšnodaļas, nobeigums, literatūras saraksts ar 23 avotiem un 6 pielikumi.

1. IEKĻAUJOŠĀ IZGLĪTĪBA

1994. gadā Salamankas konference pasaulei un pedagogiem piedāvāja jaunus terminus: iekļaujošā izglītība un iekļaujošā skola. Jēdziens iekļaujošā skola padziļināja jēdziena integrācija izpratni.

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020.gadam iekļaujošā izglītība tiek definēta kā “process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena izglītojamā līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesa.” (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam*)

“Iekļaujošās izglītības nodrošināšanā ir vairākas mērķa grupas - attīstības, spēju un veselības stāvokļa, sociālo apstākļu izraisītās atstumtības riskam pakļautie bērni un jaunieši, kā arī reemigrējušie un ārzemēs dzimušie Latvijas valstspiederīgo bērni un jaunieši.

Lai arī ir izveidojusies nepieciešamība izglītības sistēmām reaģēt uz dažādību un nodrošināt visu iedzīvotāju sekmīgu iekļaušanu izglītības sistēmā, bērniem un jauniešiem ar speciālām vajadzībām netiek nodrošināts pietiekams atbalsts izglītības iegūšanas procesā. Ir turpināma personu ar speciālām vajadzībām iekļaušana vispārējās izglītības sistēmā. Lai nodrošinātu maksimāli efektīvu atbalstu personām ar speciālām vajadzībām, būtiski ir nodrošināt, ka vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs ir atbalsta personāls. Ņemot vērā pieaugošo audzēkņu skaitu ar speciālām vajadzībām vispārīzglītojošās skolās, nozīmīga ir vispārīzglītojošo skolu un speciālo izglītības skolu pedagogu mijiedarbība un zināšanu pārnese, un profesionālā pilnveide, tādējādi sekmējot izpratni par personām ar speciālām vajadzībām.

Aktuāla ir bērnu un jauniešu ar speciālām vajadzībām saskarsmes prasmju, socializēšanās un iekļaušanās sekmēšana un kompleksu iekļaušanas pasākumu izstrādāšana un piedāvāšana, kas vienlaikus veicinātu sabiedrības izpratni par šādu personu grupu ierobežojumiem un vajadzībām.

Izglītības priekšlaicīgas pārtraukšanas problēmas risināšanā nozīmīga loma ir drošai videi izglītības iestādē. Nepieciešams arī pilnveidot to jauniešu sniegumu, kuriem ir liels mācību priekšlaicīgas pārtraukšanas risks un zems pamatprasmju līmenis, piemēram, savlaikus apzināt tos skolēnus, kuru sniegums pamatprasmju apgūvē ir zems vai nepietiekams visos izglītības posmos, sniegt viņiem individualizētu atbalstu, nodrošinot kvalitatīvu un pieejamu izglītību un aprūpi agrīnā bērnībā. Jāsekmē trešo valsts pilsoņu un nacionālo minoritāšu, t.sk. romu bērnu un jauniešu, iesaiste Latvijas izglītības sistēmā, ņemot vērā kultūrvēsturiskās tradīcijas.” (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam*) Kopš 2000. gada ir stājies spēkā

LR Izglītības likums, kura paredz, ka “bērna ar attīstības traucējumiem vecākiem ir tiesības izvēlēties izglītības iestādi pēc saviem ieskatiem. Tas nozīmē, ka vecāki bērniem ar īpašām vajadzībām ir tiesīgi un var izvēlēties vispārīzglītojošu izglītības iestādi. Lai gan likumā ir nostiprinātas bērnu ar attīstības traucējumiem tiesības uz izglītību, kā arī vecāku tiesības uz brīvu izvēli, kādā izglītības iestādē sūtīt savu bērnu, tas nenozīmē, ka automātiski Latvijā ir realizējusies vai realizējas iekļaujošās skolas ideja vai princips, ka jebkurai izglītības iestādei ir jāklūst par skolu visiem bērniem, neatkarīgi no tā, kādas ir bērna ar attīstības traucējumiem problēmas.” (Rozenfelde, 2008; 46-47).

Autore secina, ka bērns, kuram iepriekš nebija bijušas tiesības atrasties vispārīzglītojošā skolā, jo ir bijis atšķirīgāks par citiem, tagad ir nonācis sistēmā, kas faktiski ļoti ātri nespēs izmainīties, bet vairāk vai mazāk lēnām pielāgojas jaunajai kārtībai, ko ievieš iekļaujošās izglītības pamatnostādnes. Priekšā ir milzīgs darbs pie pedagogu kvalifikācijas celšanas, vides maiņas un resursu meklēšanas.

1.1. Iekļaujošās izglītības būtība

Vēl nesen, pagājušajā gadsimtā, cilvēkus ar īpašām vajadzībām atdalīja no sabiedrības, īpaši to darīja ar bērniem. Bērni saņēma aprūpi un izglītību speciālajās skolās vai internātos. Sabiedrības uzskati attīstījās un mainījās. Tos ietekmēja politiskā un sociālā vide.

Mūsu valsts sadarbojas ar citām valstīm, notiek dažāda veida informācijas un pieredzes apmaiņa, lai pilnveidotu un uzlabotu kādas noteiktas jomas. Līdzīgi notiek arī izglītības jautājumā. Jaunās reformas, kuras tiek ieviestas izglītībā, ir nepieciešamas, jo sabiedrība mainās - jaunā paaudze ļoti atšķiras no iepriekšējām paaudzēm. Viņu apziņas, domāšanas robežas ir daudz plašākas nekā mūsu, un viņi ir gatavi pieņemt to, ko iepriekšējās paaudzes vēl nebija gatavas darīt.

“Jaunais jēdziens iekļaušana līdzīgi kā integrācija ir process, kura galamērķis ir skola visiem. Iekļaujošā skola ir skola un vide, kura spēj līdz minimumam samazināt to bērnu skaitu, kas kaut kādu (fizisku, psihisku, psiholoģisku, kulturālu vai citu) iemeslu dēļ ir izstumti no tās; kura, veicot nepieciešamās pārmaiņas, spēj radīt skolas kultūru, kas strādājot vadās pēc tādiem principiem, programmām, metodēm un visa cita nepieciešamā, lai apmierinātu katra bērna izglītošanās vajadzības; kurā visi bērni un ne tikai tie, kas tiek dēvēti par bērniem ar īpašām vajadzībām, jūtas piederīgi; kur citādību uzlūko par resursu, nevis par šķērslī; kura ir vistuvākā katra bērna dzīves vietai; kur gan pedagogi, gan skolēni un vecāki ir gatavi strādāt kopā savai un skolas attīstībai un dažādu problēmu risināšanā; kura savu ideju īstenošanā sadarbojas ar vietējo sabiedrību.” (Rozenfelde, 2008; 47)

Šodien, pateicoties tehniskajam progresam un IT tehnoloģiju pieejamībai, cilvēkiem ir iespēja komunicēt ar visiem cilvēkiem savā starpā, bez nepieciešamības tikt klātienē. Ir iespēja saskarties ar cilvēkiem, kuriem ir speciālās vajadzības. Un arī cilvēkiem ar speciālām vajadzībām ir iespēja komunicēt ar citiem cilvēkiem. Tas ir liels solis izglītības un socializācijas attīstībā, jo iekļauj sevī jaunu pieeju un pieredzi.

Mārīte Rozenfelde secināja, ka vēl "līdz 20.gs. 70.-80. gadiem, bērniem ar īpašām vajadzībām tika piemērots medicīniskais modelis. Attīstoties humānai pieejai, izveidojās sociālais modelis, kur tiek pieņemts par normu, ka bērni ar īpašām vajadzībām tiek iekļauti parastās skolās un izglītības iestādēs. Tiek pacelts jautājums par diskrimināciju, un tiesību aizsardzību. Kā rezultātā 1994.gadā tiek pasludināta Salamankas deklarācija. Tā kļūst par iekļaujošās izglītības pamatu un ietver sevī vadošus ieteikumus, lai iekļaujošo izglītību varētu īstenot parastajās vispārīgajās izglītības iestādēs." (Rozenfelde, 2016)

Pētot iekļaujošās izglītības būtību, ir jāsaprot, kas īsti ir iekļaušana. Vai iekļaušana ļoti atšķiras no integrācijas un ar ko?

Iekļaujošās izglītības pamats ir tiesības katram bērnam uz izglītību, neskatoties uz viņa interesēm, īpatnībām un dotībām. Katram bērnam ir tiesības uz vienlīdzīgu izglītību, neskatoties uz viņa tautību, rasi, etnisko piederību vai sociālo stāvokli. Apstiprinājumu tam visam var redzēt arī tiesiskajos normatīvajos aktos, piemēram, Izglītības likumā un Salamankas deklarācijā. Salamankas deklarācijas 2. punktā iztirzāts jautājums par bērniem ar vajadzībām, bet 3.punkts tiek papildināts, ka katrai skolai ir jāuzņem bērnus, neskatoties uz viņu fizisko, intelektuālo, sociālo, emocionālo īpatnību, neskatoties uz valodu vai citām īpatnībām. Tie ir bērni gan ar speciālām vajadzībām (garīgi un fiziski trūkumi), apdāvinātie bērni, bērni no nelabvēlīgas sociālas vides, mazākumtautību bērni u.t.t. Tātad, tie ir ne tikai bērni ar speciālām vajadzībām. Ir plašs apraksts ar iekļaušanas pazīmēm. Šajā kontekstā iekļaušanai ir uzdevums apvienot bērnus ar visdažādākajām vajadzībām un atšķirībām vienā veselā lokā. Parādīt, ka mūsu sociālā vide ir ļoti atšķirīga un ka katrs bērns ir šīs dažādības neatņemama sastāvdaļa ar visu savu īpatnību.

D.Nīmante izdala trīs būtiskus aspektus iekļaujošajai izglītībai, tie ir: "politiskais aspekts; sociālais aspekts (mūsdienās tiek aktualizēts jautājums par vienlīdzību un diskriminācijas izslēgšanu, attīstās humānistiskā pieeja); zinātniskais aspekts (tiek veikti jauni pētījumi un izstrādātas iekļaujošās izglītības metodes un pieejas). (Nīmante, 2008,77)

Tātad iekļaujošā izglītība tiek apvienotas trīs lielās jomās: politika, sociāla vide un zinātne.

Politika iekļaujošajā izglītībā nonāk caur starptautiskajām deklarācijām un apvienībām, kuras nosaka noteiktu prasību izpildīšanu no dalībvalstīm. Te var minēt Salamankas deklarāciju par iekļaujošo izglītību (1994), ANO bērnu tiesību konvenciju (1989).

Iekļaujošajā izglītībā tiek ietverts visplašākais spektrs – apdāvinātība, talantīgums, valodu dažādība, sociālā dažādība, kas norāda uz jaunās izpratnes paplašināšanos (no vienkārši bērni ar invaliditāti vai bērni ar speciālām vajadzībām). Salamankas deklarācija pauž pārliecību, ka katram bērnam ir savas unikālās īpašības, intereses, spējas un mācīšanās vajadzības” (*Nīmante, 2008, 78*). Šajā deklarācijā tiek skaidri parādīts, ka, lai iekļaujošai izglītībai ir pozitīvs iznākums, tai jābūt bērncentrētai pedagogijai. Mācību programma un plāni ir pielāgoti bērnam, nevis otrādi. Centrā ir bērna iekļaušana sociālajā vidē un bērnu sagatavosana uztvert dažādību kā normu un neatņemamu dzīves sastāvdaļu.

“Mūsdienu izpratnē par to, kas ir iekļaujošā izglītība, tiek izcelti pieci aspekti:

- 1) akcents tiek likts nevis uz diagnozi, ko bērns nevar mācību procesā, bet gan uz viņa individuālo potenci izpēti (kā tieši viņš var vislabāk iemācīties, kādi ir viņa individuālie resursi – bērniem ar vienādām medicīniskajām diagnozēm tie var būt atšķirīgi);
- 2) mācīšanās process ir prioritārs, salīdzinot ar rezultātu sasniegšanas termiņiem un kvalitāti (svarīgāk ir, lai jebkurš bērns neapstātos mācīšanās procesā tāpēc, ka radušās grūtības);
- 3) tā ir izpratne par to, ka visveiksmīgāk bērns var iekļauties mācību procesā, ja sadarbosies visi pieaugušie, kuriem var būt kāda loma izglītības procesā: skolotāji, vecāki, mediķi, sociālie darbinieki, sociālie pedagogi, psihologi u.c., turklāt katram skaidri iezīmējot, kas tieši no viņa ir atkarīgs bērna attīstībā;
- 4) tā ir skolotāja izpratne, ka bērns mācās citādi un ka jebkuram bērnam mācību procesā var rasties grūtības, kad nepieciešama palīdzība. Tas arī nozīmē to, ka skolotājs ir jāapbruņo ar vispārīgām zināšanām un izpratni par daudzveidīgām īpašajām vajadzībām, kādas varētu būt mācību procesā;
- 5) tiek akcentēta visas grupas ka sociālās vienības kopdarbība mācību procesā: tas nozīmē, ka skolēni gan palīdz viens otram tikt galā ar grūtībām, gan arī to, ka skolotājs mērķtiecīgi vada darbu tā, lai katrs, neatkarīgi no spēju līmeņa, varētu justies nozīmīgs. Skolotājs katram atrod iespēju justies noderīgam, zinošam un varošam kaut kādā aktivitāšu sfērā (*Rozenfelde, 2008; 47-48*).

Neskatoties uz visu augstākminēto, zinātnieki nevar vienoties par vienu definīciju iekļaujošai izglītībai, joprojām lielākais akcents tiek likts uz bērniem ar speciālām vajadzībām. Joprojām tiek runāts, ka iekļaujošā izglītība ir domāta bērniem ar traucējumiem un “palīdz tiem pilnībā piedalīties izglītībā, nodarbinātībā, patēriņā, atpūtā, sabiedrībā, kā arī visās vietējās sabiedrības aktivitātēs, kas ir tipiskas ikdienas sabiedrībai”. (*Nīmante, 2008, 82*) Tātad akcents

tiek likts uz to, ka tā tomēr ir domāta bērniem ar traucējumiem, tomēr autore jau pieminējusi, ka Salamankas deklarācijā ziņots, ka iekļaujošā izglītība ir domāta ne tikai bērniem ar speciālām vajadzībām. D.Nīmante savā darbā min Thomasa un Loksleja iekļaujošās izglītības definīciju: “Iekļaujošā izglītība nav saistīta ar izpratni, kas uzliek robežas tajā, par kuriem bērniem mēs runājam. Gluži pretēji, tas nozīmē radīt struktūru, kurā visi bērni – neskatoties uz savām spējām, dzimumu, valodu, etnisko piederību, ētikas un kultūras piederību – tiek uztverti kā vienlīdzīgi, pret viņiem izturoties ar cieņu un nodrošinot viņiem izglītošanās un cita veida iespējas skolā”. (Nīmante, 2008, 83) Tātad, runājot par iekļaujošo izglītību un izpratni par to, ka tā ir domāta bērniem ar vajadzībām, var secināt, ka tas ir izveidojies no vēsturiskā aspekta, kad “vēsturiski pamatā ir bijis koncentrēšanās uz bērniem ar speciālām vajadzībām, taču tas ir noticis pamatā tādēļ, ka šī grupa ir tikusi vēsturiski “izslēgta” no vispārējās izglītības sistēmas un vispārīzglītojošās skolas”. (Nīmante, 2008, 83) Turpinot izskatīt bērnu dažādības jautājumu, tiek nonākts pie tā, ka katram ir tiesības uz dažādību. “Pieņemot bērnu katrā dažādībā, iekļaujošā izglītība ne vien nodrošina bērna tiesības uz izglītību, bet arī atzīst, ka bērnam ir tiesības būt dažādam”. (Nīmante, 2008, 83) Arī tiesiskajā jomā bērnu neatstāj bez uzmanības, kur ar Bērnu tiesību aizsardzības likuma 11.p. 1.p. ir paredzēts: “Valsts nodrošina katram bērnam vienādas tiesības un iespējas iegūt izglītību atbilstoši katra spējām”.

Izglītības likums paredz, ka katram cilvēkam ir tiesības uz izglītību un ne fiziskie, ne psiholoģiskie, ne sociālie trūkumi vai īpatnības nevar kļūt par šķērslī. Atgriežoties pie Salamankas deklarācijas, var redzēt, ka šo jautājumu ļoti izteiksmīgi izdala un ka tas ir viens no pamatiem visai deklarācijai. “Katram bērnam ir tiesības uz izglītību. Katram bērnam piemīt unikālās īpašības, intereses, vajadzības un katram bērnam it tiesības tās attīstīt”. (Salamankas deklarācija 2.p.)

Iekļaujošā izglītība nav vide, kas tiek veidota konkrētai mērķa grupai, piemēram, izglītojamiem ar speciālām vajadzībām – iekļaujošā izglītība ir sistēmiska pieeja, kur katram izglītojamam ir paredzēta iespēja saņemt kvalitatīvu izglītības pakalpojumu, respektējot viņa vajadzības un spējas. (Individuāla pieeja katram skolēnam vispārējās izglītības iestādēs. Ieteikumi izglītojamo individuālo kompetenču atbalsta pasākumu plāna izstrādei, 2017)

1.2. Iekļaujošās izglītības īstenošana bērnudārzā

Latvijas izglītības likuma 1.p. 18.p. ir noteikts, ka “pirmsskolas izglītība ir izglītības pakāpe, kurā notiek bērna personības daudzpusīga veidošanās, veselības stiprināšana, sagatavošanās pamatizglītības ieguvei”. Salamankas deklarācijā, aprakstot iekļaujošo izglītību, 53.p. minēts, ka līdz 6 gadiem bērniem nepieciešams izstrādāt mācību plānu, kur prioritāte ir fiziska, intelektuāla un sociāla attīstība. Noteikumos par valsts pirmsskolu vadlīnijām, kuras stājās spēkā 2012.gada 31.jūlijā ir svarīga piebilde: “Pirmsskolas izglītības satura mērķis ir veicināt bērna vispusīgu un harmonisku attīstību, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, individuālajā un sabiedriskajā dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes, tādējādi mērķtiecīgi nodrošinot bērnam iespēju sagatavoties pamatizglītības apguvei.” Var redzēt, ka izglītības likuma un vadlīnijas izstrādātie mērķi un definīcijas sakrīt ar Salamankas deklarācijas pieņemtām prasībām attiecībā uz pirmsskolas bērniem.

Tieši bērnudārzā (autore izvēlas lietot sabiedrībā pieņemto apzīmējumu pirmsskolas izglītības iestādes vietā) bērni spēj uztvert dažādību un atšķirību citos cilvēkos, tāpēc ir nepareizi sākt iekļaušanu tikai no skolas laika. Starp bērnudārzā un skolu ir pārejas posms. D. Bethere saka: “Pārejas posmā tiek pārkāptas kādas iepriekš apgūtās sociālās vides robežas, lai iekļūtu jaunā, vēl nepazīstamā dzīves telpā. Šādas pārejas ietver sevī cilvēka mijiedarbību starp sociālajām prasībām un individuālajām spējām un cerībām”. (Bethere, 2013) Tātad tas, kāda vide būs pirmsskolā, kā bērni iemācīsies sadarboties un pieņemt viens otru, ietekmēs turpmāko skolas dzīvi.

Pētot iekļaujošo izglītību bērnudārzā, ir jāpieturas pie līdzīgām prasībām, kādas ir izstrādātas iekļaujošajām skolām. Un pirmais, galvenais, princips ir, ka visi bērni saņem izglītību kopā, neskatoties uz bērnu dažādību. Ir jāņem vērā katra bērna individuālās spējas un jāpielāgo viņam mācību programmu, izstrādājot individuālo pieeju un nepieciešamo atbalstu.

Pamatojoties uz izvirzītiem ieteikumiem skolām, var aprakstīt ieteikumus pirmsskolām:

- sadarbība ar valsts struktūrām un iestādēm, kuras var sniegt palīdzību organizēt bērnu iekļaušanu, pedagogu sagatavošanu;
- cieša sadarbība ar vecākiem;
- sagatavotie pedagogi – iespēja pedagogiem iziet speciālo apmācību, papildināt savu kvalifikāciju un zināšanas, pieredzes apmaiņa, jo, lai strādātu iekļaujošā bērnudārzā, nepietiek ar zināšanām pēc standarta pirmsskolas pedagoga programmas;
- bērnudārzam jāatrodas pēc iespējas tuvāk deklarētajai dzīves vietai;

Izstrādājot ieteikumus pirmsskolas iestādēm par iekļaujošo izglītību, ir jāņem vērā arī to, ka ar vienu pedagogu un pedagoga palīgu nepietiek. Ir jābūt pedagogu komandai, kur būtu ne

mazāk kā trīs pedagogi uz 10 - 15 bērniem. Bērnu un pedagogu skaits var mainīties attiecībā pret bērnu skaitu ar speciālām vajadzībām.

Izstrādātajos 2017. gada ieteikumos izglītojamo individuālo kompetenču atbalsta pasākumu plāna izstrādei “Individuāla pieeja katram skolēnam vispārējās izglītības iestādēs” akcentē nepieciešamību nodrošināt agrīnu speciālo izglītības vajadzību diagnostiku, lai sniegtu savlaicīgu atbalstu izglītojamajam, viņa ģimenei, skolotājiem un izglītības iestādei kopumā”, jo tieši nesavlaicīga palīdzības sniegšana reizem var būt neatgriezeniska. “Viena no aktuālākajām psiholoģiski pedagoģiskās palīdzības problēmām bērniem ar attīstības traucējumiem ir viņu agrīnā un pirmsskolas audzināšana un apmācība. Speciālie psiholoģiskie pētījumi pierādīja – jo agrāk sākas sociālās korekcijas darbs, jo lielākas ir iespējas bērnam ar attīstības traucējumiem efektīvai attīstības virzībai. Jaunākajā vecumā, kad ir lielākais nervu sistēmas plastiskuma un mācību uztveramības periods un kurā veidojas svarīgākie psihiskās darbības veidi, tiek likti pamati tālākai bērna attīstībai. (Čapkeviča, 2006; 44)

O. Čapkeviča norāda uz agrīnā vecuma nozīmīgumu arī pieminot laiku, kad “pirms 30 gadiem gandrīz vienmēr, bet pirms 20 gadiem diezgan bieži bērniem ar smagu attīstības traucējumu tika uzstādīta diagnoze “neapmācāms”, un vecākiem tika piedāvāts, kopjot šo bērnu, tika pieradināt viņu pie elementāras pašapkalpošanās un gaidīt iespējamo “gatavību” vai atteikties no bērna, ievieojot viņu specialajā internāta, kur tajā laikā darbs ar bērniem agrīnajā un pirmsskolas vecuma atradās diezgan zemā līmenī. Pašreiz ir pirmsskolas izglītības iestādes bērniem ar dažādiem attīstības traucējumiem, tiek veikti zinātniskie pētījumi, radītas programmas un metodiskie līdzekļi darbam ar viņiem. Pēdējos gados uzmanība tiek pievērsta pētījumiem un palīdzības organizācijai bērniem pašā agrīnajā vecumā. Tiek atzīts, ka bērna abilitācija ar izglītošanas līdzekļiem sākas no pirmajām viņa dzīves nedēļām.” (Čapkeviča, 2006; 44)

“Darba efektivitāte tiek nodrošināta ar noteikumiem, kuru ievērošana ir mūsdienu pieejas pamats šai problēmai.

1) Kompleksa pieeja agrīnai bērnu attīstības noviržu noteikšanai un korekcijai, sākot ar dzemdību namu, kur jāievieš riska karte, kura vēlāk jānodod poliklīnikā pēc bērnu dzīves vietas; kompleksa novērošana, kuru veic specialisti. Attīstības diagnosticēšana – ne tikai vienreizēja diagnozes uzstādīšana, bet arī kontrole un pastāvīgs monitorings katrā vecuma attīstības posmā.

2) Vecāku iesaistīšana agrīnajā bērna attīstības korekcijā un vecāku apmācīšana. Vecākiem, kā pedagogiem, mazā bērna attīstībā ir svarīga loma. Mātes un mazā bērna ar attīstības traucējumiem savstarpēja darbība nosaka emocionāli komunikatīvas attīstības

sekmību. Ļoti svarīgi vecākiem apzināties, ka viņu bērns var mācīties un no viņiem atkarīga tādu apstākļu radīšana, lai bērns virzītos tādā tempā, kādā viņš ir spējīgs.

3) Pozitīva attieksme un ticība bērna iespējām. Bērniem ar apmācības grūtībām var izveidot vairākumu no tam prasmēm, kuras piemīt parastiem bērniem, ja tūlīt pēc diagnozes uzstādīšanas sākt regulāras un pareizi organizētas nodarbības. Tāda pieeja ir viena no galvenajām speciālās izglītības humanizācijas pusēm mūsdienās.

4) Agra integrācija veselo vienaudžu vidū. Taču šim svarīgajam uzdevumam attiecībā pret bērniem ar smagiem garīgas attīstības traucējumiem agrīnajā vecumā jāpieiet ar piesardzību. Tiekot veselo bērnu grupā, tāds bērns bieži vien izrādās vientulībā – spēlēt ar citiem bērniem viņš neprot, bet audzinātājs nevar atstāt bērnus, lai nodarbotos ar viņu vienu. Arī zināšanu par šādu bērnu attīstības īpatnībām praktiski nav vairākumam masu bērnudārzu audzinātājiem. Turklāt veselo bērnu attieksme pret bērnu ar attīstības novirzēm nav viennozīmīga. Rezultāta bērna emocionāli komunikatīvajai attīstībai var tikt radīts zaudējums. Tai pašā laikā nekādā gadījumā nedrīkst atteikties no pamatmērķa – saskarsmes loka paplašināšanas, bērna socializācijas. Ir pozitīva pieredze, kad bērni ar Dauna sindromu apmeklē bērnudārzus un grupas normāli attīstītiem bērniem. Tiek atzīmēts, ka bērni ar smagiem traucējumiem sāk labāk sadarboties ar apkārtējiem cilvēkiem, ar vienaudžiem, kļūst patstāvīgāki. Lai sasniegtu panākumus, iedarbība uz bērnu jākombinē – speciālā darba organizēšana un bērna iekļaušana veselo bērnu kolektīva. (*Čapkeviča, 2006; 45*)

Lai īstenotu praksē iekļaujošās izglītības pamatprincipus, nepieciešams apzināt sociālās atstumtības riskam pakļautos bērnus, izstrādāt pasākumus noteikto ceļoņu novēršanai vai mazināšanai. Rīcības virziena ietvaros jāplāno nodrošināt individualizēti mācību plāni, kā arī jāparedz atbalsts dažādu pasākumu, piemēram, festivālu, izstāžu, konkursu, radošo darbnīcu organizēšanai. Atbalstu jāsniedz arī pedagogiem, paredzot nodrošināt viņus ar metodiskajiem materiāliem. Bērnu ar speciālām vajadzībām integrācijai vispārējās izglītības sistēmā nepieciešamais mācību un metodisko līdzekļu klāsts ir jāpaplašina, jānodrošina arī pedagogu un atbalsta personāla profesionālās kompetences pilnveide.

“Lai mazinātu sabiedrības aizspriedumus un stereotipus par bērniem ar invaliditāti un citiem sociālās atstumtības riskam pakļautajiem bērniem un jauniešiem, kā arī risinātu vienaudžu savstarpējās vardarbības problemātiku, izglītības iestādēs paredz paredzēts veicināt izglītojošu, iecietību un toleranci veicinošu un informatīvu pasākumu īstenošanu un metodisko materiālu sagatavošanu, kā arī nodrošināt profesionālās kompetences pilnveidi pedagogiem.” (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020. gadam*)

Šī rīcības virziena ietvaros paredzēts palielināt atbalsta personāla, t.sk. psihologu pieejamību izglītības iestādēs pirmsskolas un pamatizglītības posmā, lai veicinātu vardarbības novēršanu izglītības iestādēs.

Istenotie pasākumi sekmēs iekļaujošās izglītības attīstību, kas tieši iespaidos obligātajā izglītības vecumā esošo sociālās atstumtības riskam pakļauto, kā arī bērnu un jauniešu ar speciālām vajadzībām integrāciju izglītībā, kas cita starpā ietekmēs arī priekšlaicīgi mācības pametušo skaitu.

1.3. Iekļaujošās izglītības formas un metodes

Iekļaujošās izglītības galvenais mērķis ir nodrošināt visiem bērniem vienādas tiesības mācīties atbilstoši savām spējām. Lai to būtu iespējams realizēt praksē, nepieciešams ņemt vērā katra bērna individualitāti un vajadzības. Tas apgrūtina iespēju izveidot vienotu mācību sistēmu vai programmu. Drīzāk te jāmin būtu individuālā pieeja un mācību plāna izstrāde. Bet arī to ir iespējams paveikt tikai tad, ja iepriekš ir zināms, kādi bērni būs grupā. Pamatojoties uz to, var izstrādāt metodes un mācību formas.

“Speciālisti savā darbā var izmantot šādas darba formas:

- individuālas konsultācijas;
 - grupu konsultācijas;
 - tematisko semināru organizēšana un vadīšana (piedalīšanās pedagoģiskajās sēdēs, vecāku sapulces utt.);
 - metodiskais darbs ar psihologiem, speciālajiem pedagogiem;
 - darbs ar pedagogiem, logopēdiem (tematiskie semināri, supervīzijas, pieredzes apmaiņa);
 - sadarbības veidošana ar citiem specialās izglītības joma strādājošajiem speciālistiem.”
- (Rozenfelde, 2008; 56).

D. Nīmante piedāvā sadalīt bērnus ar speciālajām vajadzībām uz četrām grupām:

- “pirmā grupā - izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem un izglītojamie ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem;
- otro grupu veido izglītojamie ar tādiem traucējumiem, ko pārsvarā var agrīni un viegli medicīniski diagnosticēt, kuriem nav normatīvi noteiktas pamatizglītības satura izmaiņas, taču kuriem svarīga psiholoģiski pedagoģiskā izvērtēšana. Tie ir izglītojamiem ar redzes, dzirdes, fiziskās attīstības traucējumiem vai somatiskām saslimšanām;

- trešo grupu veido traucējumu kategorijas, kas bieži tiek diagnosticētas tikai sākumskolas posmā skaidru diagnosticējošo kritēriju trūkuma dēļ: izglītojamie ar valodas, mācīšanās vai garīgās veselības traucējumiem;

- ceturta grupa nav traucējumu grupa, taču to veido izglītojamie, kam arī nepieciešami atbalsta pasākumi mācību programmas apgūvē – izglītojamie ar noteiktām grūtībām, ko rada sociālekonomiskie, kultūras un / vai lingvistiskie faktori.” (Nīmante, 2018)

Izvertējot augstākminēto, var runāt par bērnu iekļaušanu izglītības iestādē otrai, trešai un ceturta grupai. Jau bija minēts, ka ir svarīgi laicīgi diagnosticēt problēmas bērnam, lai var laicīgi sniegt nepieciešamu palīdzību.

Ir izstrādāti pieci diagnostikas instrumenti Eiropas Sociālā fonda projekta “Izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem atbalsta sistēmas izveide” (2011.-2013):

- Vekslera bērna intelekta tests (WISC-IV) – nosaka kopējo bērna intelekta koeficientu un palīdz noteikt stiprākās un vājākas bērna intelektuālās spējas. Ir piemērots bērniem un pusaudžiem no 6 gadiem līdz 16 gadiem;

- Adaptīvā uzvedības novērtēšanas sistēma (ABAS-II)

- Ahenbaha bērna uzvedības novērtēšanas aptauja (CBCL/6-18)

- Latviešu valodas un matemātikas sasniegumu tests (LMST-II) – kā viens no paņēmieniem mācīšanās traucējumu atpazīšanai;

- Agrīnas lasītprasmes novērtēšanas tests (DIBELS Next) – ļauj sekot bērna lasītprasmes attīstības dinamikai. Palīdz izvērtēt bērnus, kuriem varētu būt lasīšanas grūtību risks. *(Individuāla pieeja katram skolēnam vispārējās izglītības iestādēs. Ieteikumi izglītojamo individuālo kompetenču atbalsta pasākumu plāna izstrādei, 2017, 38)*

Ir izstrādāti daudz informatīvie un palīgmateriāli pedagogiem un vecākiem, tie ir apkopoti un pieejami tīmeklī:

- Valsts izglītības satura centra izstrādātie materiāli;

- Valsts izglītības satura centra izstrādātie mācību līdzekļi;

- Diagnosticēšanas materiāls speciālistiem valsts bērnu tiesību aizsardzības inspekcijā.

Pētot iespējas īstenot iekļaujošo pedagoģiju, autore izdala Ditas Nīmantes mācību procesa organizācijas veidus. Izejot no tā, var sākt veidot priekšstatu par mācību procesa veidošanu iekļaujošajā izglītības iestādē;

- individuālās izglītības programmas apguves plāns;

- specifisks papildu materiāltehniskais nodrošinājums, sākot ar vides pielāgojumiem un līdz pat individuāliem specifiskiem mācību piederumiem;

- papildu pedagoģiskais personāls;

- individualizēta mācību plāna ieviešana. (*Nīmante, 2018*)

Izvēlēties atbilstošu metodi vajag pedagogu grupai, kura strādā ar konkrēto bērnu grupu. Tas automātiski paredz, ka pedagogiem jābūt ar atbilstošām zināšanām un iespēju izmantot dažādus palīgmateriālus.

2. VALDORFPEDAGOĢIJA

Valdorpedagoģija ir pazīstama kopš 1919. gada. Šajā gadā Štutgartē atklāja pirmo valdorfskolu. Valdorfpedagoģijas dibinātājs ir austriešu pedagogs, filozofs Rūdolfs Šteiners. Valdorfsistēmā galvenais ir bērns. Pieaugušā mērķis šajā sistēmā ir palīdzēt veidoties stipram, dzīves vērtību saprotošam cilvēkam. Šī mērķa sasniegšanai bērns jāuztver kā individualitāte, kuru nevar neviens atkārtot, lauzt vai veidot pēc paša ieskatiem. Katrā bērņā ir spēks un lielas spējas. Viņam tikai ir jāpalīdz iepazīt šī pasaule, jāatmodina bērņā garīgie spēki un spējas. Galvenais Valdorfpedagoģijas uzdevums ir izprast cilvēka būtību. R. Šteiners, piemēram, nostājās pret terminu “grūti audzināmais”. Viņš vienmēr iestājās par viņa palikšanu skolā. Šteiners veltīja daudz laika, lai skatītu bērņa problemātisko biogrāfiju – nevis lai raisītu skolotājos pozitīvi emocionālu attieksmi vai lai panāktu skolēnam izņēmumus attiecībā uz disciplīnu, bet gan lai izgaismotu galvenos uzvedības iemeslus un pedagoģiskās iespējas šajā sakarā.” (*Selgs, 2017; 54*)

Valdorfpedagoģijas pamatā ir antroposofija, kura aplūko cilvēku kā kopveselumu, t.i., kā ķermeņa, dvēseles un gara vienotību.

2.1. Valdorfpedagoģijas pamatprincipi bērņudārņā

“Galvenajam audzināšanas jautājumam būtu jābūt, kā pasaule izskatīsies pēc dažiem gadu desmitiem un kādi uzdevumi tad būs jāveic cilvēkam kā pieaugušajam.” (Verners Kūfuss, 2012,79) Tā ir galvenā doma bērņa audzināšanā no Valdorfpedagoģijas skatpunkta. Viens no pedagoga uzdevumiem ir saskatīt bērņā impulsus, kas nosaka bērņa nākotni, un palīdzēt šiem impulsiem nākt ārā un stiprināties. Tas ir lielais uzdevums Valdorfa bērņudārņa pedagogiem.

Pirmais Valdorfa bērņudārņs parādījās 1926.gadā, to izveidoja Šteinere Elizabete Gruneliusa, Štutgartē. Sākās pedagogu apmācība. Skolas pedagogi, pirmsskolas pedagogi un ārsti apvienojās, lai izstrādātu pirmsskolas metodiku un didaktiku atbilstoši Valdorfpedagoģijas principiem. Sākās darbs ar vecākiem. Pieauga Valdorfa bērņudārņu skaits. Valdorfpedagoģijas principi bērņudārņā veidojās, pamatojoties uz kopējās valdorfpedagoģijas būtības.

“Rūdolfs Šteiners izprata šo pedagoģiju, kas orientējas tikai un vienīgi uz bērņa būtību, kā cilvēces audzināšanas mākslu, tātad kā pedagoģiju, ko neierobežo un nepakļauj nekādi reliģiski vai nacionāli aspekti.” (*Karlgrēns, 2008, 7*) “Pamatā ir trīsdaļīgs cilvēks un cilvēkmācība, kas definē cilvēku no trīs aspektiem kā ķermenisku, dvēselisku un domājošu būtni – humānisks viedoklis, vienlaikus zinātnisks un mīlestību uz cilvēku rosinošs (*Karlgrēns,*

2008, 20) Valdorfpedagoģijas uzdevums laiku laikos ir bijis panākt, lai bērni izaugtu par fiziski veselīgiem, dvēseliski brīviem un garīgi stipriem cilvēkiem. Vecākiem ir jāsaprot, vai pedagoģiskie principi, kurus izmanto Valdorfa bērnudārzā, ir pieņemami un īstenojami arī audzināšanā ģimenē vai nē. Jāsaprot arī tas, vai pedagogs ir tāds, kuram vecāki droši var uzticēt savu bērnu. Parasti Valdorfpedagoģijas principi vecākiem ir pieņemami - tie bērnam ir veselīgi un ļauj izbaudīt bērnību. Būtiski ir tas, ka bērns pats izzina pasauli, meklē to, ar ko viņam visvairāk gribas darboties, tāpēc neizzūd viņa dabiskais izzināšanas prieks. Visam ir savs laiks. “Līdz šim vēl nevienam nav ienācis prātā steidzināt bērna attīstību mātes miesās. Nevienam laikam arī nepletis vaļā auga kauslapas, lai liktu ziedam ātrāk uzplaukt; un neviena putna māte negrūdīs savus mazulus no ligzdas ārā, pirms tie būs gatavi lidot. Bet audzināšanā tie, kas jau pirmsskolas vecumā uzsāk ar bērniem rakstīšanas un lasīšanas vingrinājumus, netiek nosodīti par vēlmi: jo ātrāk, jo labāk! Viņi neaptver, ka šīs nodarbes agrīnā vecumā jūtami novājina bērna būtību un atstāj nelabvēlīgu ietekmi uz visu turpmāko dzīvi.” (Miškina, 2015) Valdorfpedagoģijā pilnīgi apzināta intelektuāla mācīšana tiek sākota tikai tad, kad bērni ir patiesi nobrieduši skolas gaitām - tas ir, pēc zobu maiņas, kad bērns ir atbrīvojies no ārējā mātes ēterapvalka. R. Šteiners saka: “Mācību procesā ir svarīgi nemācīt intelektuāli, bet ņemt vērā dvēseles noskaņojumus”. (Šteiners, 2016; 21) Valdorfpedagoģija ir pret mācīšanu, kas saistās ar gatavību skolai no lasītprasmes un rakstītprasmes viedokļa, bet tā nav pret pāragru bērnu attīstību. Šī nostāja nepavisam neliecina, ka bērni tur neko nemācās vai arī tur nav nekādu nodarbību. Valdorfpedagoģija uzsver, ka šajā periodā bērns mācās ļoti aktīvi. Bērns visu dara, izdzīvojot to caur sevi. Viņš ir līdzās pieaugušajam, sadarbojas, atrodoties līdzās saviem vienaudžiem, vēro un pārdzīvo, spēlējas, saģērbjas un noģērbjas, apgūst prasmes lietot sadzīves priekšmetus, klausās pasakas, un tomēr bērns visu laiku mācās. Dzīves un mācību procesi priekš viņa iet roku rokā ciešā kopsolī.

Valdorfpedagoģijā mēs neredzēsīm mākslīgu intelektualizēšanu un mākslīgus līdzekļus, jo tā ir par dabisku intelekta attīstību. Zinātnē ir ierasts, ka intelekts saistās ar testēšanu, kas ir mērīšanas instruments, tomēr intelekts ir tikai daļa no kopīgās cilvēka attīstības. Ir daudz intelektu veidu, starp kuriem ir arī sociālais, praktiskais un emocionālais intelekts. Galvenā - emocionālā intelekta loma bērna attīstībā šobrīd rada diskusijas visā pasaulē jau daudz gadus. Jau no tās pirmsākumiem ir daudz strādāts ar emocionālo, sociālo un praktisko intelektu, kas ir mūsdienu psiholoģijas un pedagoģijas centrā, un pirmsskolas vecumā galvenie pamatprincipi, uz kuriem tā balstās, ir vērojama visa pasaulē katrā Valdorfa bērnudārzā:

- individuālā attieksme pret katru bērnu;
- atdarināšana un pieaugušā piemērs;

- dažādu rotaļu formu izmantošana ar Valdorfpedagoģijai raksturīgajām rotaļlietām un materiāliem;

- ritms un atkārtošana;
- gadskārtu svētku atzīmēšana;
- attīstošas vides veidošana;
- daudzveidīgas mākslas nodarbības;
- regulāra sadarbība starp bērniem un pieaugušo.

Šo procesu dabiskai un integrējošai norītei tos nevar nodalīt - tie visi veido organisku kopveselumu, un nevisav kā tehniski vai metodiski paņēmienu. Šie principi veido Valdorfdārziņa grupas sadzīvi, kas atgādina lielu un draudzīgu ģimeni. Šajā vienkāršībā un dabiskumā slēpjas liels iekšējs un ārējs pedagoģu darbs.

Izstrādājot metodiku un didaktiku, liela uzmanība tiek veltīta bērna attīstībai pirmajā septiņgadē, tam, kādiem procesiem jāpievērš uzmanība. Verners Kūfuss nonācis pie atziņas, ka “bērns ir jāaplūko kā individualitāte” un “līdz ar to audzinātāja uzdevums ir ļaut izpausties līdzatnestajam impulsam caur bērna gribu reālajā dzīvē”. (*Kūfuss, 2004, 87*) Te autore skaidri saredz iekļaujošās pedagoģijas sasaisti. Pirmajā dzīves septiņgadē (bērnudārza vecums) bērnu attīstībā dominē gribas elements. Bērni mācās, atdarinot pieaugušo cilvēka darbību, valodu, noskaņas. Nostiprināt atdarināšanas iemaņas bērns var spēlējoties. “Spēle ir gluži cilvēciska spēja un nav izmantojama kā viena no pedagoģiskām metodēm blakus citām labākām vai sliktākām metodēm, bet gan izejot no spēles ir jāsaprot pilnīgi viss – no ieņemšanas cauri visam embrionālajam periodam. Šeit nekur nav vietas pedagoģijai. Ir nepieciešams tikai un vienīgi cilvēciskais paraugs priekšā un apkārt.” (*Kūfuss, 2004, 89*) No tā izriet, ka tieši rotaļa vai spēle ir galvenā un neatņemamā bērna attīstības satāvdaļa. Verners Kūfuss attīsta domu par spēli sekojoši: “Jebkādas cilvēciskas izglītības avots ir spēle. Spēle ir ķermeniski-dvēseliski-garīgs jebkādas attīstības, jebkādas pieredzes iegūšanas, arī izglītošanas spēku lauks.” (*Kūfuss, 2004, 3*) Kūfuss apraksta spēli kā svarus, kur tiek panākts līdzsvars starp visiem nepieciešamajiem elementiem bērna attīstībā. Pat tad, kad bērns atrodas miera stāvoklī un liekas, ka bērns neko nedara, ir spēle, Kūfuss to sauc par pieredzes izsvēršanu. (*Kūfuss, 2004, 6*)

Pievēršoties valdorfa bērnudārzā tik svarīgajam pamatprincipam kā atdarināšana, par jēgpilnu pieaugušā atdarināšanu Kūfuss raksta: “Bērna interesi saista tikai strādājošs cilvēks. Te ir domāts īsts darbs. Ar īsto, t.s. muzikāli ritmisko darbu, izgatavojot jēdzīgus produktus, pārvarot matērijas pretestību, cilvēks rada kultūras plūsmu, kas ir dziļi radniecīga miesu būvējošai, Zemes un maņu pieredzi gādājošai cilvēciskai spēlei”. (*Kūfuss, 2004, 92*)

Bērns mācās atdarinot ne tikai brīvajā spēlē, bet arī mākslinieciskā veidā - gleznojot, veidojot, zīmējot, rokdarbos un darbojoties kopā ar pieaugušo virtuvē vai dārzā. Tieši,

pamatojoties uz jēgpilno darbību, bērns iemācās un attīsta visas nepieciešamās iemaņas, bez kaitējošas un graužošanas pamācības. Grāmatā “Valdorfa bērnudārzs šodien” Marijas- Luizas Kampanias un Pēteras Langas redakcijā ir ļoti labi aprakstīts, kā bez intelektualizācijas tiek panāktas visu mācību sfēru iedarbošanās un ko no tā iegūst bērns. Piemērām, sociālajā sfērā: bērni kopā gatavo brokastis, klāj galdu, notiek cieša sadarbība. Domāšanas sfērā – bērniem nekas netiek skaidrots, viss notiek, izejot no vērošanas, kādā secībā bērni vērojuši pieaugušā darbību. Ētiskajā sfērā - bērni ar dziesmiņu vai lūgšanu izsaka savu pateicību (*Kampania, 2016; 47*). Pār pārmērīgo morālo audzināšanu raksta Henings Kollers “Attiecībā uz morālo audzināšanu dzīvs piemērs ir izšķirošs! Morālajai audzināšanai nedrīkst būt pamācošs raksturs, katrā ziņā pirmajos 11, 12 dzīves gados”. (*Kollers, 2012; 28*)

Liela nozīme ir arī ritmam bērna dzīvē. Bērnudārza diena tiek plānota, pamatojoties uz ritmu (ieelpas un izelpas princips). Autore atsevišķā apakšnodaļā šim ļoti svarīgajam pamatprincipam veltījusi pastiprinātu iedziļināšanos. Pēc katras aktīvas darbības, kur no bērna tiek prasīta uzmanības koncentrēšana un iesaistīšana nodarbībā, seko periods, kad bērns var “izelpot” – brīvā rotaļa, ēšanas laiks, gulēšana.

Analizējot visu augstākminēto, var secināt, ka Valdorfpedagoģijas pamatprincipi bērnudārzā veido bērnā pašpietiekamību un stabilu individualitētes veidošanos, kur pieņemti tiek visi, jo tiek akceptēta dažādība. No tā izriet, ka Valdorfa bērnudārzs ar savu pieeju bērna audzināšanai iet kopsolī ar iekļaujošās izglītības pamatnostādņem.

2.2. Bērns Valdorfpedagoģijā

Ja mēs vēlamies saprast bērna būtību Valdorfpedagoģijā, nepieciešams izpētīt cilvēku vispārīgi no Antroposofijas viedokļa. Antroposofija ir neatņemama valdorfpedagoģijas sastāvdaļa, savā veidā cilvēkmācības filosofija. Rūdolfs Šteiners nerunā par parasto audzināšanu, viņš audzināšanu sauc par mākslu – audzināšanas mākslu. Viņš raksta, ka audzināšanas mākslas pamatā ir dziļas zināšanas par cilvēka būtību. Antroposofija uz cilvēku neskatās tikai kā uz fizisko ķermeni ar fizioloģiskām īpatnībām. Antroposofija cilvēku redz, kā četrdaļīgu būtni: fiziskais, ēteriskais, astrālais ķermenis un Es.

Pateicoties ēteriskajai miesai, cilvēka fiziskais ķermenis attīstās un pilnveidojas. Var teikt, ka ēteriskā miesa veido fizisko ķermeni. “Pirmajā dzīves septiņgadē pedagoģijai jāuzliek uzdevums izveidot bērna vidi, ievērojot ētermiesas vajadzības, jo tajā tiek uzņemts liktenis un būtiskie kultūras elementi, kas izriet no senajām mistērijām”. (*Kūfuss, 2004; 27*) “Ētermiesas ir spēku veidojums; tā sastāv no darbīgiem spēkiem, bet ne no vielas.” (*Šteiners, 2017*) Ētermiesas pārveidojas un kļūst par ieradumu, temperamenta un atmiņas nēsātāju.

Astrālā miesa ir sajūtu ķermenis. “Tajā pamatojas spējas sajūst sāpes un prieku, dziņas, iekāres, kaislību utt., visas šīs izpausmes varam saukt par sajūtām”. (*Šteiners, 2017; 19*) Un tā nav reakcija uz ārējiem kairinājumiem, bet gan mēs to varam saukt par iekšējiem pārdzīvojumiem.

“Es - miesa” – “tas pever sev ieskatu cilvēka patiesajā dabā. Nevieni to nevar lietot kāda cita apzīmēšanai, tikai katrs indivīds var sevi nosaukt par “es””. (*Šteiners, 2017*) Es – miesa ietekmē mūsu žestus, sejas izteiksmi, kustību, mainās viss fiziskais ķermenis.

Pirmsskolas pedagogi strādā ar četrdaļīgo cilvēku, palīdz attīstīt maņas, lai stiprinātu katru no četriem ķermeņiem. Ir svarīgi piebilst, ka valdorfpedagoģija daļa bērna attīstību uz septiņgadēm. Un katrā septiņgadē attīstās viena ētermiesa.

Fiziskais ķermenis bērnam ir kopš ieņemšanas, tas attīstās un aug mātes vēderā un kļūst par patstāvīgu no piedzimšanās brīža.

Pēc pirmās septiņgades (zobu maiņas process) izveidojas ētermiesa. Un ar pubertāti izveidojas astrālais ķermenis.

Līdz zobu maiņai, pirmajā septiņgadē veidojas bērna iekšējie orgāni. Vēlāk sākas augšanas periods, bet tas jau ir attiecināms uz nākamiem posmiem. Ja pirmajā septiņgadē nav notikusi pareiza attīstība, to vairs nav iespējams panākt vēlāk. Lai pirmajā septiņgadē bērns pareizi attīstītos, liela nozīme tiek veltīta pareizai fiziskai videi. Autore, piedaloties dažādos valdorfpedagoģijasursos daudzkārt sastopas ar R. Šteinera vārdiem: “Tikai pareizi fiziskās vides apstākļi iedarbojas uz bērnu tā, ka bērna fiziskie orgāni savā attīstībā iegūst pareizās formas.”

Kā minēts jau iepriekš, liela nozīme bērnam ir arī atdarināšanai un labas priekšzīmes rādīšanai. Te jāpiemin darbības, ko bērns redz, raugoties uz pieaugušo, un to, kas notiek apkārtējā vidē. Jāpiemin arī fantāzijas darbība, kura ietekmē smadzeņu attīstību. Caur fantāziju smadzenes attīstās tapāt kā mūsu rokas un kājas caur darbību un kustību. Te meklējama atbilde, kāpēc valdorfpedagoģija nepiedāvā bērniem gatavas krāsainās mantas, bet izmanto dabas materiālus un lellēm nav seju. Tādā veidā tiek attīstīta bērna fantāzija, bērnam nav gatavas emocijas vai formas. Viņš to meklē pats.

R.Šteiners savos rakstu darbos bieži uzsver, ka nepieciešama individuāla pieeja katram bērnam. Individuāla pieeja sākas ar sienas krāsu un apkārtējo priekšmetu iekārtošanu līdz apģērba krāsai. “Nervoza bērna apkārtne jāveido sarkanās un sarkandzeltenās krāsās, un viņu jātērpi tādās pašas krāsas drēbītēs. Turpretim, ja bērns ir mazkustīgs, tad jālieto zilās un zilganzaļās krāsas, jo šajā gadījumā svarīga ir tā krāsa, kas kā papildkrāsa rodas pašā bērņā. Tā, piemēram, sarkanajai krāsai ir zaļa, zilajai – orandždzeltenā. Par to var viegli pārliecināties, paraugoties kādu brīdi uz attiecīgu krāsu un tad, tūlīt acis pārvirzot - uz baltu virsmu. Šo

papildkrāsu rada bērna fiziskie orgāni un šī krāsa tad veicina bērna orgānu struktūru veidošanos vajadzīgajā virzienā.” (Steiners, 2017) Kā raksta V. Kūfuss: “Ritmiskie, melodiskie un harmoniskie elementi – ne tikai ārējā mūzikā, bet arī laika izjūtā – piešķir šai laika plūsmai veidolu, kas būs gan dzīvīgi plūstošs, gan formējošs, gan sargājošs.” (Kūfuss; 2012; 13) Bērnā tas viss iedzīvina spēku un veido bērna fiziskos orgānus. Ja bērnam ir veselīgi atdarināšanas piemēri, labvēlīga, mierīga atmosfēra, tad bērns pilnvērtīgi un veselīgi attīstās.

Pētot bērna būtību valdorfpedagoģijā, autore nonāk pie secinājuma, ka atslēgvārds bērnam Valdorfpedagoģijā ir atdarināšana un vide. Tikai caur veselīgu pieaugušā atdarināšanu labi sagatavotā vidē tiek likti pamati bērna veselīgai attīstībai.

2.3. Ritms Valdorfpedagoģijā

Ritmu parasti uztver kā procesu, parādību, vienmērību vai atkārtošanos. Sengrieķu valodā *rhythmos* nozīmē vienmērīgumu un saskaņotību. Ritms sevi raksturo kā procesu, kurā pēc katras darbības seko neliela pauze - diastāze.

Visa mūsu dzīve tiek būvēta uz ritma – diena-nakts, miegs-nomods, sirdspuksti, elpošana, kustības, orgānu darbība. R.Šteiners saista ritmu ar veselu organismu, bez pareiza ritma tam nav iespējams būt veselam. Jo viss mūsu organisms darbojas ritmiski un centrā ir sirds un plaušas.

Arī bērna augšana notiek ritmiski. Ķermeņa augšanas process ir cieši saistīts ar orgānu veidošanās procesu. “Ikvienā īstā, mierīgā, pret laika ritmu jūtīgā darbā dzīvo eiritmiski muzikālais elements. Tā īpatnība ir tā, ka tas rosina bērnu spēli un piešķir tai veselīgu formu”. (Kūfuss, 2004; 9) V. Kūfuss ļoti precīzi apraksta ritma nozīmi bērna attīstībā. Antroposofija elpošanas ritmu saista ar nervu maņu, tikai pateicoties pareizai elpošanai veidojas veselīga nervu- maņu sistēma. Šteiners uzsver, ka audzināšanas viens no uzdevumiem ir iemācīt bērnam pareizi elpot. Un to iespējams panākt caur valdorfpedagoģijas ritmisko darbību pirmsskolā.

Valdorfpedagoģijā īpaša uzmanība tiek veltīta dienas ritmam. Ja dienas ritms ir sakārtots atbilstoši bērna vajadzībām, tad tas labvēlīgi un pat dziedinoši ietekmē bērnu. Diennakts ritms nosaka visu orgānu funkcionēšanu. Sabalansēts diennakts ritms labvēlīgi ietekmē cilvēku nomodā un miegā.

Dienas ritmu Valdorfa bērnudārzā veido tā, lai bērns dzīvotu elpošanas ritmā. “Ieelpa – koncentrēta uzmanība, izelpa – atslābināšanās, bērna brīva darbošanās. Turklāt izelpas periodam ir jābūt garākam par ieelpas periodu.” (Palīgs vecākiem. Valdorffizglītība pirmsskolas vecuma bērniem) Piemēram, pēc nodarbības seko brīvā rotaļa, tad brīvā rotaļa pāriet ritmiskajā daļā, kur bērnam atkal nepieciešams koncentrēties.

Valdorfpedagoģijā ir nozīme arī tam, cik daudz laika bērns pavada bērnudārzā. Ieteicamais socializācijas laiks ir ne ilgāk par 5-6 stundām, jo nenostiprinātās nervu sistēmas dēļ, bērns tiek pārslogots. Un tad rodas pamats sliktam miegam. “Slikta miega pamati tiek ielikti nomoda periodā, un tas ietekmē bērna fizisko attīstību un nervu sistēmas stāvokli”. (*Palīgs vecākiem. Valdorfizglītība pirmsskolas vecuma bērniem*).

Dienas ritmu atbalsta rituāli, it īpaši, kad diena pāriet naktī. Tie palīdz bērniem sagatavoties nākamai darbībai mierīgi, bez raustīšanas.

Dienas ritms tiek papildināts ar nedēļas ritmu, mēneša un gada ritmu. Pirmsskolas ritma atkārtošana ir īpaša nozīme. Katrai dienai ir sava krāsa, brokastu ēdiens, sava nodarbība. Tas, kas bērniem ir pazīstams, attīsta viņos drošības sajūtu. Gada ritms balstās uz gadskārtu svētkiem, kuri kļūst par kulminācijas momentu kādam noteiktam periodam.

Autore apraksta nedēļas ritma iezīmes Rīgas Valdorfskolas bērnudārzā:

- pirmdienās - violeta krāsa, galvenā nodarbība – zīmēšana;
- otrdienās - sarkana krāsa, nodarbība – veidošana;
- trešdienās - dzeltena krāsa, nodarbība – gleznošana;
- ceturtdienās - oranžā krāsa, nodarbība - konstruēšana, kokapstrāde;
- piektdienās - zaļa krāsa, nodarbība – mājturība.

Pirmsskolas vecuma bērniem ir svarīga tēlu valoda, tā priekš viņiem ir dabīga un saprotama. Caur tiem pedagogs var veidot un papildināt dienas saturu ar nepieciešamiem elementiem (matemātisko priekšstatu veidošana, valoda, ētika u.t.t.) Būtiski, ka, “ja visu nodarbību veido mākslinieciski – plastiski vai mākslinieciski-muzikāli, tad tas, ko bērns pārdzīvo savā dvēselē, taisnā ceļā aktivizē viņa ritmisko sistēmu. Tad var novērot, ka šādā stundā bērns tik ļoti nenogurst.” (*Šteiners, 2016, 90*)

Dienas noteiktais un nemainīgais ritms, nedēļas ritms rada bērnos drošības sajūtu, rodas laika izjūta.

Mēneša ritms papildina ritma izjūtu. Mēneša laikā ir iespējams izkopt bērņā ilgstošo atmiņu un ieradumus. Daudzi no vecākiem pārrunās ir atzinuši, ka viņu bērniem ir ļoti laba atmiņa – atceras pasakas, garus dzejoļus un prot daudz stāstīt. Izejot no tā, tiek veidota liela ritmiskā daļa, kura atkārtojas visu mēnesi. Tiek izvēlēta pasaka visam mēnesim atbilstoši gadalaikam. “Pasakai audzināšanas aspektā ir īpaša, viegli uztverama iedarbība, tā nerada liekas emocijas, neaizvaino un norada uz problēmu vai lamatām gan tieši, gan netieši. Mācību materiāla pasniegšana pasakas formātā audzinošo ietekmi padara mazāk autoritāru, aktivizē iztēles resursus un paplašina apziņas robežas. Audzinošas morāles, autoritāri norādījumi, pozīcija “no augšas” bērnam un arī pieaugušajam, kurš ir šāda dialoga dalībnieks, var radīt protestu, noliegumu un nepatīkamas emocijas. Tāpēc pasakas pozīcija “no malas” ir

ekoloģiskāka, jo nerada liekas emocijas, ļauj cilvēkam pašam vērtēt, domāt, analizēt un nonākt līdz secinājumiem. Pat, ja secinājumi nebūs tieši tādi, kā vecāki, moralizētāji, ir gribējuši, tie būs secinājumi, kādus bērns ir spējīgs izdarīt.” (*Gēbele, 2012, 29*) Mēneša ritma ietvaros bērni pārdzīvo izmaiņas dabā, mijoties gadalaikiem. To visu pedagogs atspoguļo uz izveidota gadalaiku galda. Tiek izveidotas kompozīcijas, kuras atspoguļo notiekošo dabā un tiek ievērota krāsu kompozīcija atbilstoši gadalaikam. Tādā veidā bērnam tiek kopta gaumes izjūta un dabas ritma uztvere.

Brīvās spēles laika arī tiek ievērots ritms. Brīvā spēle notiek aktīvi, skaļi un pēc laika iestājas klusums un miers. Brīvajā spēlē bērni pārbauda un nostiprina savas zināšanas un iemaņas, kuras saņem impulsa veidā no pieaugušo pasaules. Bērni mācās un apgūst pasaules likumsakarības.

Pēc brīvās spēles seko mantu kārtošana. Šim procesam ir īpaši svarīga nozīme. Laba brīvā spēle izveido haosu telpā un mantās. Kārtošanai ir liela nozīme – iestājas kārtība pasaulē, katra manta atgriežas savā vietā.

Autore secina, ka pedagoģiskie raksti un daudzi pētījumi šodien liecina par to, cik ikdienas rituāliem ir labvēlīga ietekme uz bērna psihi. Bērnam paaugoties, viņš aizvien vairāk laika pavada ārpus mājas. Tur svešā pasaule nav tik atsaucīga un uzmanīga, savukārt, mājas var kļūt vienīgā vieta, kur notikumi risinās paredzami, kur gaidītais vienmēr tiek sagaidīts, sadzīvīgo nekārtību nomaina ritms un harmonija. Tāpēc pat visnervozākie un nelīdzsvarotākie bērni kļūst mierīgāki, ja viņu dzīve sāk ieiet noteiktā, iepriekš zināmā ritmā, un tas iet roku rokā ar to filozofiju, uz kuras balstās iekļaujošā pedagoģija.

3. IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS INDIKATORI

Indikatori izceļ aspektus, kuri atspoguļo vienu vai vairākas prasības sastāvdaļas, piemēram, atbilstība kādām noteiktām prasībām izglītības iestādē, kas jānovērtē un jāpārbauda.

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, izplatot ziņojumu “Indikatoru izstrādāšana iekļaujošai izglītībai Eiropā”, sniedz pārskatu par indikatoriem speciālo vajadzību izglītības un iekļaujošās izglītības jomā. No šī pārskata ir redzams, ka “ir veikta zināma izpēte par indikatoriem speciālo vajadzību izglītības un iekļaušanas jomās, kuras mērķis bija atbalstīt un uzlabot izglītības kvalitāti iekļaujošā mācību vidē. Ir izstrādāti dažādu indikatoru kopumi speciālo vajadzību izglītībai un iekļaušanai, kuri aptver gan ieguldījuma, gan procesa, gan rezultātu aspektus, kā arī makro (likumdošana, politiskais un administratīvais ietvars), mezo (skola, pašvaldības dienesti), mikro (klase) un personas (skolotāji, skolēni) līmeņus” (*Indikatoru izstrādāšana iekļaujošai izglītībai Eiropā, 2009*) Indikatoru saturs aprakstīts turpinājumā, sekojošajā apakšnodaļā.

3.1. Iekļaujošās izglītības indikatoru saturs

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra 2009.gadā izvirzīja galvenos principus kvalitātes veicināšanai iekļaujošā izglītībā, kurā bija teikts, ka “izglītības politikas pamatnostādņu īstenošanas pārraudzības nodrošināšana ir jāparedz jau to plānošanas posmā, kas starp daudzām citām prioritātēm ietver arī atbilstošu indikatoru noteikšanu, kurus var izmantot kā pārraudzības instrumentus, lai kontrolētu izglītības politikas un prakses attīstību”

(Galvenie principi kvalitātes veicināšanā iekļaujošā izglītībā – Rekomendācijas politikas veidotājiem, 2009)

Pārraudzības instrumentiem bieži pamatā ir indikatoru kopums, kuru periodiski izmanto, lai pārbaudītu vai izvirzītie mērķi ir sasniegti, vai nē. Tomēr šobrīd ir ļoti maz kvalitatīvu vai kvantitatīvu indikatoru, kas ir pieejami speciālo vajadzību izglītības un iekļaujošās izglītības jomā Eiropas līmenī. “Indikatori likumdošanas jomā paredz pilnīgu nacionālās izglītības likumdošanas atbilstību starptautiskajiem līgumiem (piemēram, Salamankas deklarācijai, ANO konvencijām, utt.), pilnu saskaņu starp dažādiem nacionāliem likumiem (piemēram, likumu pret diskrimināciju, izglītības likumu, likumiem par invaliditāti, bērnu tiesību aizsardzības likumu, utt.), citi indikatori paredz pietiekamu resursu nodrošinājumu agrīnai speciālo izglītības vajadzību noteikšanai un novērtēšanai. Skolotāji un citi darbinieki tiek atbalstīti zināšanu, iemaņu un attieksmes veidošanā par iekļaušanu, lai viņi būtu sagatavoti darbam ar visiem skolēniem/studentiem vispārīgā mācību vidē. Ir pieejami kursi un profesionālās

pilnveides iespējas, lai uzlabotu skolotāju pedagoģiskās iemaņas. Tiek paredzēts finansējums atbilstoši pilnveidei, lai nodrošinātu speciālās vajadzības iekļaujošā izglītībā. Ir izstrādāti noteikumi/procesi, lai respektētu vienlīdzīgas iespējas, vienlīdzīgu attieksmi un novērstu diskrimināciju pret jebkuru skolēnu/studentu bez jebkādiem izņēmumiem. Ir izstrādāti noteikumi/procesi elastīgai izglītības programmas un individuālo mācību plānu pielāgošanai.

Vajadzību identificēšana notiek, izmantojot holistisku pieeju un, pirmkārt, ņemot vērā izglītojamā vajadzības, kuras ir saistītas ne tikai ar mācīšanu un mācīšanos, bet arī ar individuālo izglītības plānu izstrādi un pārbaudes procedūrām. Izstrādāti noteikumi vajadzību identificēšanas sistēmai katra skolēna/studenta mācību pieredzes pielāgošanai.

Indikatori finansēšanas jomā pilnībā atbalsta iekļaujošu izglītību: skolām nodrošinātais finansējums ļauj reaģēt uz visu skolēnu/studentu vajadzībām, izmantojot minimālus resursus, papildus nodrošinot finansējumu specifiskām vajadzībām. Valsts nodrošina nepieciešamo un atbilstošu finansējumu, lai nodrošinātu pieeju iekļaujošai izglītībai visiem skolēniem/studentiem un šī pieejas nodrošināšana nav atkarīga no brīvprātīgu/labdarības organizāciju palīdzības.

Finansēšanas politika veicina elastīgu, efektīvu un prasmīgu skolēnu/studentu izglītības vajadzību nodrošināšanu: Noteikumi un procedūras, kas saistītas ar resursu piešķiršanu, ir viegli saprotamas profesionāļiem, vecākiem un visai sabiedrībai/iedzīvotājiem kopumā. Skolās un vietējā pašvaldībā finanšu resursi tiek elastīgi pārvaldīti (nodrošinot pietiekamu centralizētu pārraudzību un koordināciju, lai novērstu nevajadzīgu dublēšanos). Finanšu līdzekļi agrīnai vajadzību noteikšanai un profilaksei tiek piešķirti savlaicīgi. Ir izstrādāti noteikumi, ņemot vērā optimālo risinājumu katrā jomā, nosakot efektivitāti, produktivitāti, kompetenci, kvalitāti, utt.

Profesionāļi (psihologi, ārsti, skolotāji, sociālie darbinieki un administratori, neskatoties uz to, vai viņi ir speciālisti speciālo izglītības vajadzību jomā vai nē) strādā kopā. Tiek piešķirts atbilstošs finansējums, lai segtu izmaksas nepieciešamajām profesionāļu tīkla veidošanas aktivitātēm. (*Indikatoru izstrādāšana iekļaujošai izglītībai Eiropā, 2009*) Iekļaujošas izglītības indeksa metodika ir izstrādāta Lielbritānijā, kur ir apkopota visa nepieciešamā informācija iekļaujošas izglītības realizācijai, lai palīdzētu skolām veidoties un attīstīties iekļaujošās izglītības virzienā. Indikatoru kopums palīdz pārraudzīt, vai ir sasniegti izvirzītie mērķi. "Pārraudzība nozīmē periodisku vai nepārtrauktu novērošanas vai pārbaudīšanas sistemātisko procesu, lai noteiktu indikatoru līmeni vai vērtību, izvirzot kvalitātes mērķus vai sasniedzamo līmeni. Tā sniedz atgriezenisko saikni." (*Indikatoru izstrādāšana iekļaujošai izglītībai Eiropā, 2009*) Iekļaujošās izglītības indekss var pastāvēt, tikai balstoties uz trim svarīgām dimensijām, kurus izstrādāja Būzs un Einskovs (Booth and Ainscow, 2002) un ko apraksta Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra:

- iekļaujošas kultūras veidošana (veidot sabiedrību, ievest iekļaujošas vērtības);
- iekļaujošas politikas radīšana (veidot skolu visiem, organizēt atbalstu dažādībai);
- iekļaujošas prakses pilnveidošana (pielāgot mācību procesu, mobilizēt resursus)
 ((Indikatoru izstrādāšana iekļaujošai izglītībai Eiropā, 2009) Profesore M. Rozenfelde savā promocijas darbā apraksta iekļaujošās kultūras un izglītības prakses veidošanu, kur ir iekļautas trīs augstākminētas dimensijas.

Iekļaujošās kultūras veidošana balstās uz iekļaujošo domāšanu sabiedrībā. Sabiedrībai jābūt gatavai dažādībai, ne tikai zināt, ka tāda pastāv, bet arī pieņemt to kā normu savā ikdienā. No sabiedrības tiek gaidīta līdzdalība un cieņa, savstarpējā sadarbība. Iekļaujošās vērtības ir mūsu iekļaujošās sabiedrības pamats:

- katram cilvēkam ir tiesības uz dažādību;
- katram ir tiesības būt pieņemtam sabiedrībā un realizēt savu potenciālu;
- katram cilvēkam ir tiesības uz pilnvērtīgu dzīvi;
- katram cilvēkam ir tiesības būt uzklautām.

Iekļaujošās politikas veidošana paredz pieejamo izglītību katram, ne tikai pamatojoties uz normatīvajiem aktiem un likumiem, bet padarot to arī par sasniedzamo. Joprojām nepietiek mācību iestādēs atbalsta personāls, mācību ēkas nav piemērotas cilvēkiem ar īpašām vajadzībām. Pedagogu izglītība nav pietiekoša lai strādātu iekļaujoša pedagogija.

Mārīte Rozenfelde savā pētījumā “Ar iekļaujoša izglītības procesa īstenošanu saistītās problēmas un to risinājuma iespējas skolotāju skatījumā” raksta, ka “iekļaujošās izglītības īstenošana saskaras ar tādām problēmām kā:

- skolēni nesaņem ik dienas speciālistu palīdzību;
- trūkst atbalsta speciālistu palīdzības uz vietas skolā;
- maz laika individuālajam darbam;
- liels skolēnu skaits klasēs, kurās integrēti bērni ar dažādu darba tempu un uztveri;
- kvalitatīvas tālākizglītības;
- izglītojošu materiālu trūkums.” (Rozenfelde, 2014, 111)

Iekļaujošās prakses pilnveidošana, mācību process ir pieejams katram. Tiek izstrādāti individuālie mācību plāni un pieejas atbilstoši bērna vajadzībām. Tiek veicināta skolotāju, speciālistu un vecāku sadarbība. Salamankas deklarācijā tiek izskatīts piedāvājums, lai speciālie pedagogi apmāca pedagogus darbam ar iekļaujošiem bērniem.

Iekļaujošās izglītības indekss tiek izstrādāts tādā veidā, lai izveidotais mācību process iekļaujošajiem bērniem nepasliktinātu mācību apstākļus bērniem, kuriem nav nepieciešamā iekļaušana.

Viss augstāk minētais apraksta iekļaušanas iespēju skolās. Par iekļaušanas indeksu pirmsskolā, izstrādātas metodes nav. Bet, ja ņemt par pamatu, ka gan skolā, gan pirmsskolā iekļaujošā izglītība ir centrēta uz bērna vajadzībām, autore pieņem, ka pamats iekļaušanas indeksam pirmsskolā, praktiski sakrīt ar indeksu skolā.

Tātad, izstrādājot iekļaujošās izglītības indikatorus pirmsskolā, autore secina, ka ir jāņem vērā:

- sabiedrības (vecāku, pedagogu, atbalsta personāla un pirmsskolu darbinieku) gatavību pieņemt dažādību;
- pedagogu, vecāku un atbalsta personāla ciešu sadarbību;
- iekļaujošā pedagoģija ir pieejama katram bērnam;
- mācību ēka atbilst iekļaujošās iestādes prasībām un standartiem;
- personāls un pedagogi papildina savas zināšanas un prasmes strādāt ar iekļaujošajiem bērniem un risināt dažādas problēmsituācijas;
- tiek piedāvāta atbalsta sistēma pedagogiem;
- bērnu skaits grupā ir tads, lai neciestu mācību kvalitāte.

3.2. Iekļaujošās izglītības indikatoru pazīmes Valdorfa bērnudārzā

Valdorfa bērnudārzā viss process ir vērsts uz bērnu uz bērna maņu stiprināšanu un attīstību. Tiek ņemtas vērā bērna individualitāte un dažādība. Notiek starptautiska pieredzes apmaiņa, semināri, kursi un konferences pedagogu kvalifikācijas paaugstināšanai.

Ņemot par piemēru M. Rozenfeldes pētījumā pausto, ka “izglītība izglītības iestādē kļūst iekļaujoša, ja:

- ir augsti kvalificēts atbalsta personāls izglītības procesā;
- visas iestādes, pakalpojumu sniedzēji, kas iesaistīti darbā, īsteno iekļaujošo politiku un praksi;
- ir resursi (arī finansiālie);
- ir skaidra speciālistu palīdzības loma, ” (Rozenfelde, 2018; 77)

Valdorfa bērnudārza administrācija rūpīgi seko tam, lai personāls pastāvīgi kvalificētos, būtu informēts par iekļaujošo pedagoģiju, prasmīgi sadarbotos ar speciālistiem, kas ir pieejami un iesaistītos dažādu resursu apgūvē.

“Lai izglītības iestādes mācību process (politika un prakse) kļūtu iekļaujošs, ir nepieciešams:

- būt skaidrībā par to, kas ir domāts ar iekļaujošo izglītību;

- mobilizēt visus pieejamos cilvēkresursus, lai pārvarētu šķēršļus mācību procesā un nodrošinātu līdzdalību;

- sniegt dažāda veida pierādījumus labas prakses iespējai, lai mudinātu skolotājus tālākam iekļaujošajam darbam;

- rūpīgi plānot papildu atbalsta sniegšanas iespējas tiem, kam tas nepieciešams, atbilstoši izglītojot atbalsta sniedzējus;

- saprast, ka iekļaujošā izglītība var tikt īstenota dažādos veidos, bet visus šos veidus vieno organizatoriska kultūra, kas skolēnu daudzveidību uztver pozitīvi;

- saprast, ka centrālā loma ir līderiem, kuri, strādājot izglītības iestādēs ar saviem kolēģiem, var veicināt iekļaujošo kultūru.” (Rozenfelde, 2018; 78)

Pamatojoties uz šiem rādītājiem, autore uzskata, ka Valdorfa bērnudārzs jau no pašiem pirmsākumiem ir bijis iekļaujošs, jo tie saskan ar Valdorfpedagoģijas būtību, kas aprakstīta jau iepriekšējā nodaļā. No pašiem pirmsākumiem te ir uzņemti bērni, neskatoties uz viņu dažādību visatšķirīgākajos virzienos. Tas lielā mērā ir saistīts arī ar pedagoģisko personālu, kas, uzsākot strādāt Valdorfa bērnudārzā, kā arī visu darba attiecību laiku, bieži arī brīvo laiku pavada, apgūstot šīs alternatīvās pedagoģijas pamatprincipus, būtību, filozofiju.

“Uzsākot bērnu ar speciālām vajadzībām integrācijas procesu izglītības iestādē, nozīmīgi ir veidot atbilstošu komandu, jo savstarpēja skolotāju sadarbība ar speciālistiem ir viena no svarīgākajām integrācijas procesa realizācijas programmas sastāvdaļām. Tādi speciālisti kā logopēds, psihologs, sociālais darbinieks, speciālais pedagogs – var sniegt padomu un novērtējumu kādā noteiktā jomā.” (Rozenfelde, 2008; 50). Arī Valdorfa bērnudārzā, sadarbojoties ar speciālistiem, iekļaujošās izglītības process rit efektīvāk un jēgpilni.

Pedagoģiskajā darbā tiek attīstīta sekojošu uzdevumu veicināšana:

- 1) mērķtiecīga un pārdomāta pedagoģiskā bērnu individuālo īpatnību un iespēju izpēte, pamatojoties uz vispārējās bērnu attīstības un antropozofijas viedokļa;
- 2) sadarbības organizēšana ar vecākiem pēc kopīgi izstrādāta individuālā plāna katram bērnam;
- 3) fiziskās un psihiskās veselības nostiprināšana, izmantojot valdorfpedagoģijas pamatprincipus;
- 4) pozitīvas emocionālās kontaktēšanās, bērnu pašiniciatīvas, pašu intereses par apkārtējo pasauli attīstīšana;
- 5) vispārpieņemtas uzvedības un saskarsmes ar pieaugušajiem iemaņu veidošana; kontakta starp bērniem pirmo iemaņu ieaudzināšana;

- 6) bērna fiziskā audzināšana, daudzveidīga motorikas attīstīšana caur ikdienas darbiem, ritma rotaļām un skaitāmpantiem. Roku kustību attīstīšana. Kustību sfēras trūkuma apzināšana un iespējamā koriģēšana caur vingrinājumiem;
- 7) pašpalpošanās un sadzīves iemaņu ieaudzināšana;
- 8) priekšmetiskās darbības pakāpeniska veidošana. Sensorā audzināšana;
- 9) bērnu praktiskās pieredzes, viņu priekšstatu par pasauli un valodas attīstīšana;
- 10) emocionāli estētisko un jaunrades attīstīšana ar mākslas līdzekļiem (mūzika, gleznošana, zīmēšana, veidošana, filcēšana, rokdarbi u.tml.)
- 11) mērķtiecīga vides veidošana brīvajai spēlei.

Autore savā pedagoģiskajā darbā atklāj nozīmīgas attīstības atšķirības starp bērniem pēc personas un valodas attīstības līmeņa, tāpēc ikdienā tiek pievērsta uzmanība gan emocionālajai sfērai, gan pareizai pieaugušo valodas intonācijai un tam, kā to uztver bērns. Tāpat tiek vērots, kāda ir uzvedība, kontakts ar apkārtējiem, saskarsmes veidi (žesti, valoda), kustības, kā bērns spēlējas. Novērots tiek, kā bērns iekļaujas mērķtiecīgā darbībā un kāds ir darbības veidu attīstības līmenis. Valodā tiek pievērsta uzmanība tam, kāda ir izpratne, kā tiek uztvertas un saprastas vienkāršas instrukcijas, cik aktīva ir valoda (saturs un izrunas pareizība). Svarīgs rādītājs ir arī bērna priekšstatu līmenis par sevi un apkārtējo pasauli, kā arī pašpalpošanās iemaņas.

Pedagoģiskais darbs ar bērnu, viņa izpēte un novērojumi, aizpildot šim nolūkam speciāli sagatavotu dokumentāciju – adaptācijas kartes, uzvedības dienasgrāmatas un dažādas novērošanas lapas dod iespēju izdarīt pamatotus secinājumus par viņa apmācības pakāpi un par tālāko darbību. *(1.-6. pielikums)*

Praksē tiek pielietotas arī individuālās sarunas ar vecākiem un notiek cieša sadarbība ar atbalsta personālu. Svarīgi, lai vecāki paši ir gatavi sadarboties, jo Latvijā joprojām ir aktuāls jautājums, kā vecāki uztver sava bērna dažādību un cik viņi ir gatavi saskarties ar realitāti. Jāpiebilst, ka tieši pirmsskolā bērniem ir vieglāk pieņemt cilvēku dažādību. Šis faktors labvēlīgi veicina turpmākās sabiedrības gatavību veidot stabilu pamatu iekļaušanai.

Tā kā Valdorfa bērnudārzā nav tik izteikts uzsvars uz nodarbībām, bet gan uz prasmju apgūšanu caur brīvo spēli, mākslām un sadzīves darbiem, tas labvēlīgi ietekmē iekļaujošo bērnu attīstību, jo, pirmkārt, nav ilgstošas sēdēšanas pie viena veida uzdevumiem, otrkārt, nav jāiesaistās darbā ar pedagoga spiedienu, bet tikai ar vēlēšanos viņu atdarināt, personīgu impulsu vadītājam, jo negatīvisms bieži vien izskaidrojams ar to, ka bērns nav gatavs pieņemt pieaugušā uzdevumu, bet audzināšanas darbam jābūt tādā, lai no vienas puses bērns brīvi rīkotos pēc savas patikas, no otras, lai pedagogs varētu prasmīgi vadīt šīs vēlēšanās un iekļaut bērnus viņiem organizētajā darbībā.

Viens no vissvarīgākajiem kritērijiem, kas norāda uz to, ka skola un klase ir iekļaujoša, ir skolas saimes (pedagogu, vecāku, skolēnu, administrācijas) pārliecība, ka katrs bērns ir piederīgs.

Autore secina, ka izpētot augstākminēto un paļaujoties uz savu pieredzi, pētījuma jautājums, vai Waldorfa bērnudārzā ir labvēlīga vide iekļaujošās izglītības īstenošanai, tiek atbildēts: vide atbilst daudziem iekļaujošās pedagogijas indikatoriem.

4. PĒTĪJUMĀ IEGŪTO DATU REZULTĀTU ANALĪZE

Diplomdarba “Iekļaujošās izglītības īstenošana Valdorfa bērnudārzā” empīriskā pētījuma daļā autore, izmantojot Valdorfa bērnudārza darba lapas bērnu novērošanai, kā arī šim pētījumam speciāli sagatavotu bērna attīstības dinamikas apkopojuma plānu (*1. pielikums*) un bērna novērošanai paredzētas darba lapas (*2. pielikums*), sniegs priekšstatu par Valdorfa bērnudārzā ierasto, ļoti individuālo pieeju bērnu attīstības novērošanā, lai savlaicīgi spētu noteikt vispiemērotākās metodes bērna audzināšanā un izglītošanā, kā arī lai maksimāli nodrošinātu piemērotu vidi un atbilstošu komunikāciju bērna labsajūtai, atrodoties bērnudārzā.

Šāda pētījuma izvēli autore pamato ar savu vēlmi izvirzīt Valdorfa bērnudārzu kā vienu no iekļaujošās izglītības iestāžu atbalstītājiem.

Pētījuma mērķis ir novērot un fiksēt dažādu bērnu attīstību konkrētā laika periodā un mēģināt noteikt likumsakarības un nosacījumu kopu, kas paplašinātu viņu iekļaušanās iespējas vispārējās izglītības sistēmā.

Autore savu pētījumu veica Rīgas Valdorfa bērnudārzā. Tika novēroti 3 atšķirīgi pirmsskolnieki, kam ir bijusi un ir nepieciešama iekļaujošā izglītība.

1. piemērs

Zēns, dzimis 2012. gada decembrī.

Zēns ir vidējais bērns ģimenē, ļoti ziņkārīgs un dzīvespriecīgs. Daudz laika pavada, vērojot kukaiņus un dzīvniekus. Fiziski labi attīstīts atbilstoši savam vecumam.

Bērnudārzu sāka apmeklēt 2016.gadā – bija neveiksmīga adaptācija, gadu zēns pavadīja mājās.

2017.gads - atkārtots mēģinājums sākt apmeklēt bērnudārzu.

2017.gads, augusts – individuāla saruna ar vecākiem, kur vecāki stāsta par zēna īpatnībām. Jauna, nepazīstama vide, zēns neiziet uz kontaktu, klieudz, slēpjas zem galda. Kopā ar vecākiem pedagogi pieņem lēmumu vispirms vest zēnu uz pastaigas laiku. Tā zēns varēs iepazīt grupas bērnus un pedagogus, iepazīt jaunu vidi. Zēns nāk uz pastaigas laiku līdz septembrim. Labprāt spēlējas smilškastē, ar bērniem un pedagogiem nekontaktējas.

Ar septembri tiek pieņemts lēmums atstāt zēnu līdz pusdienām. Zēns nāk uz plkst.8:30 līdz 12.00. Grūti iesākas rīta cēliens. Zēns klieudz, nelaiž prom tēti. Audzinātāja bieži paņem zēnu, lai vecāks var doties prom. Zēns bieži izvēlas vienu stūri grupā, pagriežās ar seju pret sienu un klieudz. Pedagoģs piedāvā zēnam ūdeni (nolika krūzīti blakus), pastāsta, kur ir tualete, stāsta, ka ir tepat blakus.

Piebilde: lai zēnam būtu viegli adoptēties, pedagogi strādā tā, lai zēns no sākuma saskāras tikai ar vienu pedagogu un pedagoga palīgu.

Pēc konsultācijas ar psihologu un ar vecāku atļauju tiek pieņemts lēmums radīt zēnam vienmērīgu vidi, bez izmaiņām. Ļaut zēnam pakāpeniski pierast pie vides. Nelikt nākt ar visiem bērniem pie galda vai piedalīties nodarbībās.

Pirmo septembra nedēļu nav nekādu izmaiņu. Zēns katru rītu kliez apmērām 30 min. Tad vienkārši stāv ar aizvērtām acīm. Nomierinās zēns tikai pirms pastaigas laika. Iet uz tualeti un tad gērbjas.

Pēc nedēļas zēns vairs nekliez, joprojām negrib laist tēti prom un stāv ar aizvērtām acīm. Bērni nes viņam mantas un izturas pret zēnu ar lielu līdzjūtību.

Pēc dažām dienām zēns vairs netaisa acis ciet, viņš no savas vietas (ko ieņēma pašā sākumā) vēro notiekošu grupā. Viņš nerunā ar bērniem un pedagogiem, tikai vēro.

Vienu dienu pedagogs noliek blakus zēnam metālisko, muzikālo bumbu. Zēns izrāda interesi un visu laiku pavada, spēlējoties ar bumbu. Tagad, kad zēns nāk uz bērnudārzu, viņš uzreiz ņem bumbu. Pēc dažām dienām zēns sāk izveidot kontaktu ar citiem bērniem. Viņš sāk ripināt viņiem bumbu un tie atbild. Bērni sāk savā starpā spēlēties. Zēns joprojām nerunā.

Oktobrī zēns vairs nestāv vienā stūrī, viņš labprāt spēlējas ar citiem bērniem un sāk ar viņiem sarunāties. Runā zēns tikai ar bērniem, ja pamana, ka pedagogs novēro, uzreiz apklust.

Runa ir pareiza, ar plašu vārdu krājumu. Pedagogs konstatē, ka runas aiztures nav. Novērojot zēnu brīvā rotaļā, pedagogs var arī novērot zēna intelektuālo attīstību. Zēns labi skaita, būvē, zin krāsas. Kopumā viņa intelektuālā attīstība atbilst vecumam.

Jau oktobrī zēns sāk nākt kopā ar visiem pie galda uz brokastīm un pusdienām. Sāk izrādīt interesi par nodarbībām, bet vēl nepiedalās.

Ar vecākiem tiek sarunāts, ka zēns uz gulēšanu nepaliks, lai neizjauktu tikko izveidoto drošības sajūtu.

Tā zēns iedzīvojas grupā un grupas dzīvē. Februārī zēns aizbrauc ciemos uz ārzemēm līdz aprīlim. Pedagogi un vecāki uztraucas, kā zēns jutīsies, kad atgriezīsies atpakaļ.

Aprīlī zēns droši ieiet grupā un uzreiz sāk komunicēt ar bērniem. Dalīties ar iespaidiem par braucienu. Zēns jūtas labi un droši, bet ar pedagogiem joprojām nesarunājas un māj ar galvu vai ar acīm, atbildot uz vienkāršiem jautājumiem, "jā"/ "nē".

Tā, bez izmaiņām, līdz šī gada decembrim. Zēns labi komunicē un spēlējas ar bērniem, viņam ir divi labākie draugi. Zēns labprāt iesaistās nodarbībās, ļoti patīk aušana un adīšana uz pirkstiem. Nāk uz ritmisko rīta apļa nodarbību, bet kustības neatkārto. Labprāt stāsta vecākiem mājās, ko darījis bērnudārzā. Stāsta ar vārdiem "Mēs darījām ... un ..." Tātad zēns vairs neatdala es un viņi. Viņš sevi uzskata par daļu no kolektīva.

Ar 2018. gadu, septembrī, zēns sāk palikt uz gulēšanu. Zēns gandrīz uzreiz aizmiegs un guļ mierīgi, cieši. Zēns sāk vairāk iesaistīties grupas notikumos. Sāk palīdzēt klāt galdu vai sakārtot mantas. Palīdz pedagogam sagatavot materiālu nodarbībām.

Šogad, decembra sākumā zēns sāk runāt ar pedagogu. Tas notiek ļoti negaidīti pašam bērnam. Spēlējot ar pedagogu bumbu (metot), zēns atbild uz jautājumu. No tā laika zēns runā. Kā viņš stāsta mājās: “Es no sākuma domāju, ka vispirms sākšu runāt ar to audzinātāju, bet sanāca ar citu.”

Ar otro pedagogu zēns sāk runāt nevis tieši, vēršoties pie viņas, bet sāk skaitīt viņas klātbūtnē un, kad pedagogs uzdod jautājumu, sāk atbildēt.

Svarīgi piebilst, ka pirms zēns sāka runāt ar pedagogiem, viņš arī ar ķermeņa valodu fiziski radīja gatavību verbālam kontaktam. Zēns uzturējās blakus audzinātājai, mēģināja pieskarties ar roku, pēcpusdienā nāca pie galda pie audzinātājas un visas spēles veidoja tādā veidā, lai piesaistītu pedagoga uzmanību.

Kad pedagogi konsultējās ar psihologu par iemeslu, kāpēc zēns nerunā ar pieaugušajiem, psihologs pieņēma, ka tas varētu būt selektīvais mutisms. Lai zēns varētu sākt runāt, bija jāpanāk, lai viņš sāktu justies droši un sāktu uzticēties pieaugušajiem. Nekādā gadījumā nevar spiest bērnam runāt. Bērns nerunā, jo negrib, viņš nerunā, jo viņam ir sava iekšējā nedrošība.

2. piemērs

Meitene, dzimusi 2014. gada novembrī.

Pirmsskolu sāka apmeklēt 2017. gada novembrī.

Meitene kopā ar mammu atbrauca uz Latviju no Krievijas, bez latviešu valodas zināšanām. Ģimenē latviski runāja tikai patēvs. Uz brīdi, kad meitene sāka nākt bērnudārzā, dzimtā valoda (krievu) nebija skaidra, vārdu krājums neatbilda vecumam. Pedagogiem bija grūti saprast, ko meitene saka.

Lai bērns justos droši, neskatoties uz to, ka bērnudārzs ir latviešu, pedagogi ar meiteni runāja pamatā krieviski un atsevišķus atslēgvārdus tulkoja latviski. Ar meiteni sāka strādāt logopēds.

Neskatoties uz to, ka meitene sāka apmeklēt pirmsskolu novembrī, dzimtā valoda ir cita, un vecums ir mazs, meitene labi adaptējās, spēlējās ar bērniem, labprāt piedalījās nodarbībās. Pedagogi katru dienu atkārtoja vārdus latviešu valodā un papildināja vārdu krājumu ar jauniem. Pirms mācību gada beigām pedagogi vecākus iepazīstināja ar meitenes panākumiem un kam ir jāpievērš uzmanību vasarā. Primārais bija, ka bērnam ir nepieciešams apgūt savu dzimto valodu

un tikai tad pievērsties citai valodai. Nedrīkst prasīt no meitenes, lai viņa uzreiz sāktu runāt latviski. Vispirms ir jāpanāk, lai viņa izprot vārda nozīmi.

2018.gada septembrī meitene ienāca grupā ar labu dzimto valodu, bija vēl palikušas tikai dažas skaņas, kuras meitene neizrunāja pareizi, bet runa kļuva skaidrāka. Varēja redzēt, ka meitene saprot arī ko saka latviski, bet atbildēja krieviski. Vecāki ņēma vērā pedagogu ieteikumus.

Pedagogi pievērsī uzmanību meitenes vārdu krājuma papildināšanai latviešu valodā. Ar viņu turpina strādāt vienu reizi nedēļā logopēds.

Meitene grupā jūtas labi, droši, labi komunicē ar citiem bērniem.

3. piemērs

Meitene, dzimusi 2013. gada janvārī.

Pirmsskolu sāka apmeklēt ar 2018. gada novembri.

Meitene nāk no bērnu nama ar īsās zarnas diagnozi, kas kas paredz, ka meiteni baro ar speciāla aparāta palīdzību, un šis process aizņem daudz laika. Sakarā ar to meitene apmeklē bērnudārzu tikai no plkst.10.00 līdz 11.45.

Pēc pirmās novērošanas pedagogi konstatēja, ka meitene neatbilst sava vecuma attīstībai. Diagnoze un audzināšanas faktors ārpus ģimenes atstāja savu iespaidu uz meitenes attīstību.

Pedagogi kopā ar psihologu un pirmsskolas vadītāju pieņēma lēmumu, ka primārais, kas nepieciešams meitenei, ir socializācija. Ļaut bērnam mācīties komunicēt, saskarties ar bērniem un pedagogiem.

Meitene apmeklē pirmsskolu kopā ar asistentu. Pedagogi izrunāja ar asistentu, ka viņa iejaucas tikai tādos gadījumos, kad ir nepieciešams palīdzēt meitenei nokārtoties vai saģērbties.

Tomēr vide, no kuras nāk meitene, un Valdorfvide ļoti atšķiras. Pirmajā tikšanās reizē ar bērnu nama vadītāju un pirmsskolas vadību un pedagogiem tas tika mīnēts un izrunāts. Bērnu namā atbalsta personāls bija gatavs to atbalstīt.

Ir daži momenti, kas apgrūtina iekļaušanās procesu. Diagnozes dēļ meitene bieži nonāk slimnīcā un nevar apmeklēt bērnudārzu. Lai bērnam izveidotos stabils ritms, lai viņa spētu uztvert un pārdzīvot notiekošo grupā, ir svarīgs regulārs apmeklējums.

Pedagogi novēro, ka meitene jūtas labāk un mierīgāk, ja grupā ir maksimāli 12 bērni, tomēr kopā ar meiteni grupā ir 21 bērns. Grupas telpa nav pietiekoši liela, lai šo daudzumu neizjustu. Tiklīdz ir vairāk par 12 bērniem, skaļuma līmenis grupā paaugstinās un meitene kļūst ļoti nemierīga.

Pēc pārtraukuma meitenei ir grūti atrasties grupā, viņa ar visiem iespējamajiem veidiem pievērš sev uzmanību. Ja pedagogs pievērš uzmanību citiem bērniem, sāk metāt mantas, apgāzt mēbeles. Arī šajos gadījumos pedagogi lūdz pieslēgties asistentu un palīdzēt pārslēgt bērna uzmanību. Pašam pedagogam to ir grūti izdarīt vienam, ja tas notiek, piemēram, ritmiskās daļas nodarbības laikā.

Kad pedagogi strādā ar bērnu, kuram ir kaut kāda rakstura problēmas, notiek cieša sadarbība ar vecākiem. Tiek izstrādāta vienota pieeja un rīcības plāns no abām pusēm. Šajā gadījumā tas ir neiespējami. Atgriežoties bērnu namā, meitene atgriežas vecajā vidē, kur netiek ievēroti Valdorfpedagoģijas principi.

Šobrīd pedagogi palīdz meitenei socializēties, pievērš viņas uzmanību runai un kustībām, saskarsmei ar bērniem. Mēģina panākt, lai meitene vairāk ir patstāvīga, pati ģērbjas, pati sevi apkalpo.

Meiteni vēro skolas psihologs un palīdz pedagogiem veidot atbilstošu attieksmi un sniedz atbalstu.

Ņemot verā šos trīs piemērus, var secināt, ka Valdorfa bērnudārza vide veicina iekļaujošos procesus augstā līmenī. Tiek realizētas bērnu tiesības uz izglītību pēc iespējas tuvāk katra individualitātei, tiek meklēti risinājumi, kā likvidēt barjeras izglītībai bērniem ar dažādām vajadzībām. Valdorfa bērnudārzs, ejot savu "pieredzes, izmēģinājumu un kļūdu ceļu", esošās likumdošanas un iespēju robežās veic pamatīgu darbu, lai atbalstītu iekļaujošo izglītību.

Nepiemērotās telpas, bērnu skaita nesamērīgums ar pedagogu skaitu un citas fiziskas problēmas ar laiku tiks risinātas, bet individuālā pieeja ikviena bērna atbalstam notiek jau šodien. Autore secina, ja iekļaujošā izglītība tiek plānota un virzīta, laicīgi veikti bērnu novērojumi, fiksēti to dati un veikta sadarbība starp vecākiem un atbalsta personālu, tad arī tiek rasts lielāks atbalsts iekļaujošās vides nodrošināšanai, mazināta spontanitāte, viļņveidīga darbība un sasniegti labāki rezultāti.

NOBEIGUMS

Iekļaušana ir aktuāls jautājumiem pedagoģijā visā pasaulē. Visās izglītības iestādēs ir vērojama virzība uz iekļaujošu izglītību. Katra izglītības iestāde ir iekļaujošās izglītības procesā – cita vairāk, cita mazāk, citas vairāk apzināti, citas mazāk apzināti.

Principam, ka skolām ir jāizglīto visi bērni neatkarīgi no invaliditātes veida, pakāpes vai smaguma vai citām emocionālām, kultūras, sociālām vai lingvistiskām atšķirībām, jādarbojas visā valstī, katrā izglītības iestādē.

Iekļaujošās izglītības īstenošanai Valdorfa bērnudārzā ir būtiska nozīme, jo tā vēl vairāk uzlabo uz bērnu centrēto vidi visiem bērniem, kas apmeklē bērnudārzus: katram bērnam ir tiesības kopā mācīties ar saviem vienaudžiem, jo nav neviena objektīva vai tiesiska iemesla, kādēļ skolēni nedrīkstētu mācīties kopā. Pēc iespējas visiem bērniem ir jābūt kopā, lai arī dažiem no viņiem ir īpašas vajadzības vai citas problēmas. Ir pierādīts, ka bērnu sasniegumi iekļaujošā vidē ir augstāki kā akadēmiskajā, tā arī sociālajā jomā. Ikvienu mācību iestāde var sniegt mācīšanas metodikas vai vajadzīgo aprūpi, ja iepriekš tiek pielāgota vide un citi resursi. Cilvēku nošķiršana pēc kādām noteiktām pazīmēm iemāca bērniem tikai bailes un rada aizspriedumus. Iekļaujošā izglītība savukārt iemāca iecietību, līdzjūtību, cieņu un sapratni.

Iesaistot labus speciālistus, izvēloties komandas vadītāju, kuru atzīst un ciena ikviens grupas dalībnieks, būtu vieglāk uzņemties risku un mēģināt veicināt pārmaiņas iekļaujošās izglītības jomā ikvienā mācību iestādē. Iedrošinot ikvienu komandas dalībnieku uzņemties atbildību par līdzdalību komandas darbā, tiktu meklēti risinājumi, kā likvidēt barjeras izglītībai bērniem ar dažādām vajadzībām.

Esošā likumdošana netraucē, bet arī nestimulē iekļaujošās izglītības attīstību izglītības iestādēs.

Ir nepietiekošs zinātnisks un teorētisks pamats skolas darbā ar bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām – viss balstās empīriskā darbībā. Tālākizglītībasursos netiek runāts par iekļaujošu izglītību, netiek piedāvātas metodikas darbam iekļaujošās klasēs, līdz ar to skolotāji praktiski nezina, kā strādāt šādās klasēs. Pastāv arī problēmas ar skolotāju attieksmi pret bērniem ar speciālajām un īpašām vajadzībām. Nepietiek laiks stundu plānošanai, lai saplānotu darbu stundātā, lai nodrošinātu atbalstu dažādiem bērniem, īpaši ar mācīšanās traucējumiem. Skolotājam, kas ir iekļāvis 1 bērnu ar speciālajām vajadzībām savā grupā, netiek nodrošināta nekāda īpaša piemaksa, kaut arī papildus darbs tiek ieguldīts identisks kā speciālā klasē, kur piemaksa ir. Arī sabiedrības attieksme tik viegli nemainās. Vēl aizvien ir problēmas ar asistentiem, tiem ir nepietiekams skaits un arī izglītība. Ir nepieciešama piemērota infrastruktūra, politisks, finansiāls un metodisks atbalsts.

Tomēr, lai kādas būtu valsts līmeņa problēmas iekļaujošās izglītības jomā, Valdorfa bernudārzs spēj veidot iekļaujošu vidi arī bez milzu resursiem. Valdorfpedagoģijas pamatprincipi bernudārzā veido bērnam pašprietiekamību un stabilu individualitētes veidošanos, kur pieņemti tiek visi, jo tiek akceptēta dažādība. Ar savu pieeju bērnam audzināšanai tas iet kopsolī ar iekļaujošās izglītības pamatnostādņem.

Autore secina, ka, balstoties uz Valdorfpedagoģijas filozofiju, pat visnervozākie un nelīdzsvarotākie bērni kļūst mierīgāki, jo viņu dzīve sāk ieiet noteiktā, iepriekš zināmā ritmā, un tas iet roku rokā ar to filozofiju, uz kuras balstās iekļaujošā pedagoģija.

Lai valdorfa bernudārzā vide kļūtu vēl vairāk iekļaujoša, autore secina, ka ir jāņem vērā tas, ka:

- sabiedrībai vajag laiku, lai pieņemtu dažādību;
- pedagogiem, vecākiem un atbalsta personālam ir jāturpina ciešā sadarbība;
- iekļaujošā pedagoģija ir pieejama katram bērnam;
- bernudārza ēku ar laiku vēl labāk būtu renovēt iekļaujošās iestādes prasībām un standartiem;
- personālam un pedagogiem jāturpina papildināt savas zināšanas un prasmes strādāt ar iekļauošajiem bērniem un risināt dažādas problēmsituācijas;
- jāpiepiedāvā atbalsta sistēma pedagogiem.

Valdorfa bernudārza vide veicina iekļaujošos procesus augstā līmenī. Tiek realizētas bērnu tiesības uz izglītību pēc iespējas tuvāk katra individualitātei, tiek meklēti risinājumi, kā likvidēt barjeras izglītībai bērniem ar dažādām vajadzībām. Valdorfa bernudārzs, ejot savu “pieredzes, izmēģinājumu un kļūdu ceļu”, esošās likumdošanas un iespēju robežās veic pamatīgu darbu, lai atbalstītu iekļaujošo izglītību.

IZMANTOTIE AVOTI UN LITERATŪRA

1. **Bethere, D.** Pārejas posms pirmsskola-pamatskola. Raka, 2013. 150 lpp.
2. **Čapkeviča, O.** Bērnu ar vidēji smagiem un smagiem garīgās attīstības traucējumiem audzināšana un apmācība: (lekciju materiāli). Rēzeknes Augstskola. RA, 2006. - 81 lpp.
3. **Gēbele, I.**, Pasaku dziedinošais spēks. Bērni bērniem, 2012. 112 lpp.
4. **Karlgrens, F.**, Valdorfa pedagoģija. Jumava, 2008. 195 lpp.
5. **Kolers, H.**, Par bailīgiem, bēdīgiem un nemierīgiem bērniem. Antroposofija, 2012. 178 lpp.
6. **Kūfuss, V.** Par veselīga maza bērna attīstības likumsakarībām. Antroposofija, 2012. 130 lpp.
7. **Landrāte, E., Tūbele, S.** Autisms un saskarsme. Raka, 2011 212 lpp.
8. **Miškina, I.**, Pasaule ir laba [tiešsaiste]. Pieejams internetā:
9. <http://www.valdorfabernudarzs.lv/publikacijas/params/post/333162/pasaule-ir-laba>
10. **Nīmante, D.** [tiešsaiste]. Pieejams internetā:
11. Zinātniski pētnieciskās aktivitātes par iekļaujošo izglītību Latvijas augstskolās
12. https://www.lps.lv/uploads/docs_module/Dita_Nimante.pdf
13. **Rozenfelde, M.** [tiešsaiste]. Pieejams internetā: Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma (2016)
http://dSPACE.lu.lv/dSPACE/bitstream/handle/7/32003/298-55964-Rozenfelde_Marite_mr16007.pdf?sequence=1
14. **Rozenfelde, M.** [tiešsaiste]. Pieejams internetā:
15. Starptautiskā prakse iekļaujošas izglītības nodrošināšanai skolēniem ar speciālām vajadzībām http://www.izm.gov.lv/images/RA_101215.pdf
16. **Rutka, L.** Pedagoģa psiholoģiskā kompetence. Raka 2012 178 lpp.
17. **Selgs, P.** Grandioza metamorfoze. Alis, 2017. 135 lpp.
18. **Šteiners, R.**, Audzināšanas māksla izprotot cilvēka būtī. Antroposofija, 2015. 130 lpp.
19. **Šteiners, R.**, Audzināšanas un mācību process garazinātniskās cilvēkmācības gaismā. Antroposofija, 2015. 160 lpp.
20. **Šteiners, R.**, Bērna audzināšana. Pasaciņa. RaKa, 1997. 81 lpp.
21. **Šteiners, R.**, Pedagoģiskā prakse no garazinātniskās cilvēka izziņas viedokļa. http://www.antroposofija.lv/files/docs/pp_book.htm

22. Informatīvs Rīgas Valdorfa bērnudārza materiāls vecākiem. Valdorfizglītība pirmsskolas vecuma bērniem. Ritms. Ritma nozīme bērna attīstībā. Izdevējs: Rīgas Valdorfskola.
23. Vai skola visiem? Izglītības attīstības centrs, 2004. 80 lpp.

PIELIKUMS

BĒRNA ATTĪSTĪBAS DINAMIKAS APKOPOJUMA PLĀNS

1. Vārds, uzvārds, dzimšanas gads, personas kods

2. Īsas ziņas par bērnu

3. Bērna fiziskā attīstība un pašreizējais veselības stāvoklis; cik bieži slimo, parslimotās slimības (jūsu rīcībā esošā informācija)

4. Bērna uzvedību raksturojošie kritēriji.

- Uzvedības atbilstība vecumam un dzimumam (kā šī bērna uzvedība atšķiras no pārējo tāda paša vecuma bērnu uzvedības, kā bērns ievēro noteikumus, normas prasības).

- Kā uzvedība kavē bērna attīstību?

- Vai bērns prot kritiski izvērtēt situācijas un pieņemt lēmumu?

- Saskarsmes raksturojums ar pieaugušajiem, tajā skaitā ar skolotājiem.

5. Bērna attieksme pret rotaļlietām, ikdienas uzdevumiem un brīvo spēli:

- Kopš kura laika bērns apmeklē bērnudārzu?

- Attieksme pret ikdienas uzdevumiem/mācību darbu; intereses, uzcītība

-
-
- Bērna sasniegumi, grūtības, atbilstība vecumam atbilstošajām prasmēm
-
-

- Valodas un runas attīstība
-
-

- Vispārejamais redzesloks, uzmanības koncentrēšana
-
-

6. Saskarsme brīvās spēles, pastaigu un ēdienreižu laikā

Skolotājs:

Datums:

BĒRNA NOVĒROŠANA

(4-7 gadi)

| | |
|-----------------------|--|
| Bērna vārds, uzvārds: | |
| Dzimis/-usi: | |
| Aizpilda: | |
| Datums: | |

A. Īss uzmanības noturības posms – nepietiekama koncentrēšanās spēja

| | | nav | maza | vidēja | stipra |
|---|---------------------------------------------------------------------------|-----|------|--------|--------|
| 1 | izklaidīgs, nenoturīga uzmanība | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | nespēj koncentrēties | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | nejūtas saistīts ar lietas būtību, nevienu darbu nepabeidz, nelīdzsvarots | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | nav izturības | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | neieklausās | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | haotiski runā | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | ātri aizmirst | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | kaut kur noglabā vai aizmirst lietas | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | ik brīdi maina nodarbošanos | 0 | 1 | 2 | 3 |

B. Nepietiekama pašregulācija**I HIPERAKTIVITĀTE**

| | | nav | maza | vidēja | stipra |
|---|----------------------------------------------------------|-----|------|--------|--------|
| 1 | nespēj būt mierīgs, vienmēr kustībā | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | nespēj ilgstoši nosēdēt | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | izplata nemieru | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | izplata aizkaitinājumu | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | traucē citus bērnus | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | pastiprināta tieksme runāt, bieži iejaucas cita teiktajā | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | grauž nagus, zīmuļus | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | notriepj, apzīmē grāmatas | 0 | 1 | 2 | 3 |

II IMPULSIVITĀTE

| | | nav | maza | vidēja | stipra |
|---|-----------------------------------------------------|-----|------|--------|--------|
| 1 | neaprēķināma, neparedzama izturēšanās | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | nesaskata briesmas (negadījuma, savainošanās risks) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | skrien, neskatīdamies apkārt | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | runā neapdomīgi | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | rīkojas neapdomīgi | 0 | 1 | 2 | 3 |

| III UZBUDINĀMĪBA, SAKAITINĀTĪBA | | | | | |
|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----|------|--------|--------|
| | | nav | maza | vidēja | stipra |
| 1 | nepietiekama spēja samierināties: | | | | |
| A | neprot gaidīt | 0 | 1 | 2 | 3 |
| B | grūti atsacīties (no kaut kā) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| C | iekarst, viegli kļūst nemierīgs | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | spēcīgas garastāvokļa maiņas | | | | |
| A | tieksme traucēt citus | 0 | 1 | 2 | 3 |
| B | ātri apvaino citus, sāk strīdēties | 0 | 1 | 2 | 3 |
| C | ekstrēmi jūtīgs pret kritiku | 0 | 1 | 2 | 3 |
| D | ātri sāk raudāt | 0 | 1 | 2 | 3 |
| E | neprot zaudēt (rotaļās, spēlēs) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| IV NEPIETIEKAMA KOORDINĀCIJA UN UZTVERE | | | | | |
| | | nav | maza | vidēja | stipra |
| 1 | neveiklība, viss krīt no rokām, lej šķidrumu garām traukam | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | neveiklas, lempīgas kustības | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | sēžot un stāvot ķermenis saspringst | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | rakstot un zīmējot krampjaini tur zīmuli | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | runas traucējumi | 0 | 1 | 2 | 3 |
| V SOCIĀLĀS UZVEDĪBAS TRAUCĒJUMI | | | | | |
| | | nav | maza | vidēja | stipra |
| 1 | ir maz draugu | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 2 | visu laiku meklē jaunus biedrus (arī vecākus) | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | ir savrupnieks | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | visu laiku joko | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 5 | vēlas gūt ievērību, patikt | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | nemitīgi iejaukts konfliktos, nevērīgs pret citiem | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | tieksme uz dusmu lēkmēm | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 8 | tieksme uz agresivitāti | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | nežēlīgs pret dzīvniekiem | 0 | 1 | 2 | 3 |

Rīgas Valdorfskolas pirmsskolas

bērna _____
vārds, uzvārds

ADAPTĀCIJAS KARTE

| Dienas rādītāji | 1. | 2. | 3. | 4. | 5. | 10. | 15. | 1.mēn. | Piezīmes |
|---------------------------------------|----|----|----|----|----|-----|-----|--------|----------|
| 1. Garastāvoklis | | | | | | | | | |
| 2. Apetīte | | | | | | | | | |
| 3. Miegš | | | | | | | | | |
| 4. Bērna aktivitāte rotasās | | | | | | | | | |
| 5. Runas, saskarsmes aktivitāte | | | | | | | | | |
| 6. Saskarsme ar bērniem | | | | | | | | | |

Audzinātāja : _____
paraksts

| Individuālā, sociālā un emocionālā attīstība | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-----------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Brīvi un priecīgi atvadās no vecākiem vai aukles | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veido attiecības ar bērniem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veido attiecības ar pieaugušajiem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vecumam atbilstoša fiziskā izturēšanās? | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vecumam atbilstoša verbālā uzvedība? | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kopj un rūpējas par apkārtējo vidi | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rūpējas un ciena apkārtējos bērnus | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēlējas godīgi, taisnīgi, prot dalīties ar citiem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ievēro spēles noteikumus | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izpilda pieaugušo prasības | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prot pats apgērbties | | | | | | | | | | | | | | | |
| Strādā, spēlējas sadarbojoties grupā | | | | | | | | | | | | | | | |
| Strādā, spēlējas individuāli | | | | | | | | | | | | | | | |
| Palīdz citiem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tualetes iemaņas, personīgā higiēnas ievērošana | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vecumam atbilstoša sapratne par sevi | | | | | | | | | | | | | | | |
| Atdarināšanas spēja | | | | | | | | | | | | | | | |
| Saka „ES” | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Radošā spēle un attīstība | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|---------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Izmanto iztēli un fantāziju | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izmanto apģērbu | | | | | | | | | | | | | | | |
| Attēlo stāstus un pasakas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veido leļļu izrādes | | | | | | | | | | | | | | | |
| Būvē mājas (mazas un lielas) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Atdarina pieaugušo darbību lomā spēlēs | | | | | | | | | | | | | | | |
| Piedalās iztēles spēlēs | | | | | | | | | | | | | | | |
| Var spēlēties mērķtiecīgi viens | | | | | | | | | | | | | | | |
| Var spēlēties mērķtiecīgi ar citiem bērniem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dod priekšroku spēles novērošanai | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēlē var parādīt iniciatīvu | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Pasaules izzināšana un saprašana | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|
| Interesējas par dabas pasauli | | | | | | | | | | | | | | |
| Novērošanas prasmes (gadalaiki, augu augšana, laika apstākļi) | | | | | | | | | | | | | | |
| Izrāda interesi par apkārt notiekošo, sarunājas, uzdod jautājumus | | | | | | | | | | | | | | |
| Interese par augšanu un dārzu | | | | | | | | | | | | | | |
| Interese un rūpes par dzīvniekiem, putniem un kukaiņiem | | | | | | | | | | | | | | |
| Ciena un rūpējas par apkārtējo vidi | | | | | | | | | | | | | | |
| Var identificēt galvenās ķermeņa daļas (sevis apzināšanās) | | | | | | | | | | | | | | |
| Attiecībā uz laika apstākļiem saprot jēdzienus: karsts – auksts; slapjš – sauss. | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj paturēt atmiņā trīs norādījumus pēc kārtas | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Mūzika un kustības | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|
| Patīk dziedāt | | | | | | | | | | | | | | |
| Saprot un uztver ritmu | | | | | | | | | | | | | | |
| Attēlo kustības | | | | | | | | | | | | | | |
| Piedalās eiritmijā | | | | | | | | | | | | | | |
| Uz mūziku atsaucas ar dejošanu un ritmiskām kustībām | | | | | | | | | | | | | | |
| Piedalās apla rotaļās un dziesmās | | | | | | | | | | | | | | |
| Notur toni un melodiju | | | | | | | | | | | | | | |
| Ķermeniska sevis apzināšanās | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Konstruēšana, zinātne un tehnoloģija | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|
| Pagātnes un tagadnes apzināšanās | | | | | | | | | | | | | | |
| Aušana, pīšana un pirkstu adīšana | | | | | | | | | | | | | | |
| Satīšana, attīšana | | | | | | | | | | | | | | |
| Mizošana un griešana | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Prot ievērt adatā diegu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prot šūt | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Iemaņas ar kokapstrādes rīkiem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Iemaņas ar amatnieka rīkiem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēja konstruēt un procesā īstenot iecerēto ideju | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izmanto dažādus konstrukcijas materiālus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veido, ceļ mazas un lielas konstrukcijas (mājas, vilcienus u. taml.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izvēlas savus materiālus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Matemātika | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|----------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Pozīcijas un kārtības apzināšanās (iekš, ārpus, pirms, pēc u. taml.) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Kārto, salīdzina un liek pa pāriem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Skaita reālas lietas līdz 10 | | | | | | | | | | | | | | | |
| Skaita reālas lietas līdz 20+ | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sver un mēra | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj attēlot pēc parauga | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apzinās lielumu un formu (aplis, kvadrāts, liels, mazs u.c.) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Saprot vairāk un mazāk (klāj galdu, kārto telpu) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lieto matemātiskus terminus (puse, pilns, maz, daudz u.c.) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēlē prot atrisināt problēmas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Atbilstoši ritmam darbojas ritmiskajā daļā - apla rotaļā | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Fiziskā attīstība (lielā motorika) | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|--------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Kustību kontrole un koordinācija | | | | | | | | | | | | | | | |
| Telpas un objektu apzināšanās | | | | | | | | | | | | | | | |
| Drošības un briesmu apzināšanās | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lēkšana ar auklu | | | | | | | | | | | | | | | |
| Lēcieni tālumā | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Metieni un ķērieni (bumba, spilvens, maisiņš u.c.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Palēkšanās uz augšu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Skriešana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rāpšanās | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Paļaušanās uz līdzsvara sajūtu (noiet pa līniju u.c.) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Droši staigā (uz pirkstgaliem? uz papēža?) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Veiklība | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pats sevi var šūpot | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prot lēkt pār auklu, kad citi to griež | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Var šķērsot viduslīniju - horizontāli | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Var šķērsot viduslīniju - vertikāli | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vai bērns savā esamībā ir „viegls” vai „smags”? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rāpjas pa virvju kāpnēm | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uzrāpjas līdz augšai pa virvju kāpnēm | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Fiziskā attīstība (smalkā motorika) | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Tur pirkstos krītiņu, zīmuli pareizi | | | | | | | | | | | | | | | |
| Roku un acu koordinācija (saskaņota darbība) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pirkstu spēles – spēja precīzi atdarināt | | | | | | | | | | | | | | | |
| Izmanto šķēres - griež | | | | | | | | | | | | | | | |
| Attaisa un aiztaisa pogas un rāvējslēdzējus | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sasien un atsien lentes un auklas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj liet (aplaista puķes) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prot griezt un mizot | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mīca mīklu | | | | | | | | | | | | | | | |
| Prot locīt | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

Bērna vadošā roka:

| Valoda, saskarsme un rakstītprasme | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|--------------------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Valodas skaidrība | | | | | | | | | | | | | | | |
| Teikumu lietošana (vienkārši, vienkārši paplašināti, palīgteikumi) | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brīvi sarunājas ar bērniem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Brīvi sarunājas ar pieaugušajiem | | | | | | | | | | | | | | | |
| Uzmanīgi klausās | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Vecumam atbilstošs vārdu krājums | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Stāsta par savu pieredzi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aktīvi piedalās apļa spēlēs (atdarināšana) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ritmiskā atmiņa | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rūpes un prieks par grāmatām | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Raksta savu vārdu | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pazīst burtus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Raksta burtus | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

| Zīmēšana un gleznošana | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
|-----------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|----------|----------|----------|----------|--|
| Tur krītiņu, otu, zīmuli pareizi | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vecumam atbilstoši zīmējumi | | | | | | | | | | | | | | | |
| Noklāj visu papīra lapu ar zīmējumu, krāsu | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj apzināti darboties ar otu to kontrolējot | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj gleznojumu saglabāt tīru | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj sajaukt krāsas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj nosukt pamatkrāsas | | | | | | | | | | | | | | | |
| Spēj nosukt sekundārās krāsas | | | | | | | | | | | | | | | |

Komentāri:

Nozīmīgi attīstības soļi, izmaiņas bērna uzvedībā, audzinātāju sadarbība ar vecākiem, individuālās sarunas u.c.

GRŪTĪBAS - RISINĀJUMI

***Bērni, ar kuriem mācību gada laikā nepieciešams vairāk strādāt, veltīt vairāk uzmanības un veikt papildu individuālo darbu, lai nodrošinātu kvalitatīvas izglītības apguvi
2018./2019.m.g.***

Skolotāji _____

____.grupa

| N.p. k. | Bērna vārds, uzvārds | Mācīšanās, uzvedības grūtības | Pedagoģiskie/ psiholoģiskie risinājumi |
|------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------------------|
| 1. | | | |
| 2. | | | |
| 3. | | | |

Bērna _____, _____ grupā uzvedības dienasgrāmata 2018./2019.m.g.

| Datums | Epizode | Pedagoga rīcība | Rezultāts |
|--------|---------|-----------------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Diplomdarbs „Iekļaujošās izglītības īstenošana Valdorfa bērnudārzā” izstrādāts
LU Pedagoģijas, psiholoģijas un mākslas fakultātē.

Ar savu parakstu apliecinu, ka pētījums veikts patstāvīgi, izmantoti tikai tajā norādītie
informācijas avoti un iesniegtā darba elektroniskā kopija atbilst izdrukai.

Autors: _____ **Ludmila Cekareva**
(paraksts)

Rekomendēju/nerekomendēju darbu aizstāvēšanai

Vadītāja: _____ . ____ . 201 ____ .
(paraksts)

Recenzents: _____

Darbs iesniegts LU PPMF Skolotāju izglītības nodaļā _____ . ____ . 201 ____ .

Dekāna pilnvarotā persona: studiju metodiķe _____ , _____
(paraksts)

Darbs aizstāvēts Valsts pārbaudījuma komisijas sēdē

____ . ____ . 201 ____ . protokola nr. _____ , vērtējums: _____

Komisijas sekretārs: _____
(paraksts)