

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

**BĒRNU AR SPECIĀLĀM UN ĪPAŠĀM VAJADZĪBĀM IEKĻAUJŠĀ
IZGLĪTĪBA LATVIJĀ: VĒSTURISKAIS UN MŪSDIENU KONTEKSTS**

SOCIĀLĀ PEDAGOĢIJA

PROMOCIJAS DARBS PEDAGOĢIJAS DOKTORA ZINĀTNISKĀ GRĀDA IEGŪŠANAI

Promocijas darba autore:

Dita Nīmante

Promocijas darba vadītāja:

Dr.hab.ped., LU profesore

Irina Maslo

Rīga 2008

Saturs

Ievads	3
1. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā vēsturiskajā kontekstā	19
2. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā teorētiskais pamatojums	52
2.1. No medicīniskā modeļa uz sociālo modeli	52
2.2. No izolācijas līdz iekļaujošajai izglītībai	69
2.3. Iekļaujošās izglītības būtība un skaidrojums	77
3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības empīrisks pētījums Latvijas vispārējās izglītības kontekstā	103
3.1. Latvijas pedagogu izpratne par iekļaujošu izglītību	106
3.1.1. Kvalitatīvo datu ieguve un apstrāde	106
3.1.2. Rezultātu primārā interpretācija	109
3.2. Politika un likumdošana par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām Latvijas vispārējās izglītībā un vispārizglītojošajā skolā	112
3.2.1. Terminoloģijas problēmas – terminoloģijas vai attieksmes un izpratnes jautājums likumdošanas dokumentos	115
3.2.2. Likumdošanā noteiktās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējas	128
3.3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā	141
3.3.1. Kvalitatīvo datu ieguve un apstrāde	141
3.3.2. Rezultātu primārā interpretācija	149
3.4. Empīriskā pētījuma rezultātu ticamības un objektivitātes nodrošināšana un iegūto rezultātu sekundārā interpretācija	158
3.4.1. Kvalitatīvo datu atlase un apstrāde	158
3.4.2. Rezultātu sekundārā interpretācija	160
Nobeigums	174
Literatūras saraksts	192
Pielikumi	207

Ievads

Dažādības atzīšana, iepriekš pastāvošo normu, tradīciju nojaukšana, visu un ikviena tiesību atzīšana uz tiesībām būt tādiem, kādi tie ir un dzīvot tā, kā tie vēlas – ir postmodernās sabiedrības realitāte. Šim „pēclaikmetīguma” sabiedrības attīstības posmam piemīt sava unikalitāte, ko raksturo globalizācijas procesi, laika un telpas „saraušanās”, informācijas pārsātināšanās, multikulturālisms, feminisms un plurālisms. (*Jermolajeva, 2002*) Vienlaikus tie sevī ietver modernisma laika paradigmu maiņu, vai „izkrišanu no tām”. (*Skrtic, 1991*) Kā apgalvo Skrtics: „postmodernisms reprezentē pašu zināšanu dabas rekonceptualizēšanu.” (*Skrtic, 1991, p. 18*) Cita starpā postmodernisma idejas pauž arī pārliecību, ka „sabiedrībai jānodrošina labvēlīgi apstākļi, lai pilnvērtīgi varētu attīstīties visi indivīdi neatkarīgi no tā, pie kādas iedzīvotāju grupas tie pieder – pat ja grupa ir neliela un nav „ekonomiski” perspektīva.” (*Jermolajeva, 2002, 198. lpp.*) Tādējādi par postmodernās sabiedrības aktualitāti kļuva jautājums – vai visiem indivīdiem, īpaši tiem, kas vēsturiski ir bijuši „izstumti” un „atstumti” no sabiedrības, ir nodrošināti nepieciešamie apstākļi pilnvērtīgai dzīvei? Vai vēl konkrētāk – vai bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām ir nodrošināti visi nepieciešamie apstākļi attīstībai, vai tiek nodrošinātas tiesības uz izglītību un izglītības pieejamību?

Latvijā pēdējā desmitgadē šis ir kļuvis par vienu no aktuālākajiem jautājumiem. Sākotnēji, deviņdesmito gadu sākumā, jautājumu Latvijā aktualizēja pedagogi, tā bija semināru, kursu un konferenču problemātika, bet šobrīd jautājums ir aktualizējies gan kā zinātnisks, gan arī izglītības politikas jautājums. Balstoties uz starptautiskiem ziņojumiem, kur ir atzīts, ka Latvijā izglītība nav vienlīdz pieejama visiem bērniem, sabiedrības integrācija ir nepietiekama, pastāv atsevišķu sabiedrības grupu izolācija, tiek meklēti politiski un praktiski risinājumi. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*)

Kopumā šo problēmu risināšanu un jautājumu izpratni ir noteikusi arī Latvijas pakāpeniska virzība uz neatkarīgu, demokrātisku un humānu valsti, kā arī ceļš uz Eiropas Savienību, kur bija jāņem vērā vairākas rekomendācijas, lai Latvijas likumdošanas un citus normatīvos dokumentus salīdzinātu un sakārtotu atbilstoši Eiropas Savienībā valdošajām nostājām. Vienlaikus virzību ir stimulējušas daudzveidīgās starptautiskās konvencijas un deklarācijas, kurām Latvijas valsts ir pievienojusies, tādējādi uzņemoties zināmas saistības un atbildību savu pilsoņu priekšā. Tā 1990. gadā Latvija pievienojās Vispārējai ANO Cilvēktiesību deklarācijai (pieņemta 1948. gadā), kur jau pirmais pants nosaka, ka visi cilvēki piedzimst brīvi un vienlīdzīgi savā cieņā un tiesībās. Deklarācijā visa cita starpā tika noteikts, ka izglītībai ir jābūt obligātai un bezmaksas visiem bērniem. Izglītībai ir jābūt pieejamai visiem bērniem. Tādējādi sabiedrības uzdevums ir nodrošināt šī mērķa sasniegšanu.

Sabiedrībai būtu jābūt atbildīgai par katra indivīda tiesību nodrošināšanu – sabiedrībai būtu jāseko, lai visi sabiedrības locekļi varētu realizēt visa veida cilvēktiesības, tai skaitā vienlīdzīgas tiesības uz izglītību. Latvijai kļūstot par Eiropas Savienības dalībvalsti, vēl vairāk aktualizējās gan UNESCO programma „Izglītība visiem”, kā arī Tūkstošgades attīstības mērķu realizācijas nepieciešamība, kur viens no mērķiem ir „nodrošināt visiem iedzīvotājiem pamatzglītību, kā arī iespēju iegūt vispārējo vidējo vai profesionālo izglītību. (*Kā dzīvosim Latvijā 2015. gadā, 2005*)

Lai gan izglītības pieejamības jautājums attiecas uz visiem bērniem, nosacīti varētu izdalīt divas bērnu grupas, par kurām notiek visplašākās diskusijas. Tie ir bērni ar speciālām vajadzībām un bērni ar īpašām vajadzībām. Pirmkārt, tie ir bērni ar speciālām vajadzībām, kuru statuss un iespējas izglītības sistēmā ir skaidri noteiktas LR reglamentējošajos dokumentos. (*Nīmante, 2007*) Izglītību reglamentējošos dokumentos definētas 8 apakšgrupas: vājredzīgie/neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām. (*Speciālās pamatzglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs, 2005*) Atzinums par bērna speciālajām vajadzībām (atzinumu izsniedz pedagoģiski medicīniskā komisija) nodrošina bērnam iespējas saņemt speciālos pakalpojumus izglītības sistēmā. Bērniem ar speciālām vajadzībām izglītības sistēma piedāvā vairākus izglītības iegūšanas veidus un formas. Vecāki var izvēlēties gan segregatīvas izglītības formas – speciālās skolas piedāvājumu, gan arī integratīvi segregatīvas formas – speciālās klases vispārizglītojošajās skolās, kā arī atsevišķos gadījumos – integratīvas vai pat iekļaujošās vispārizglītojošajā klasē, mācoties pēc integratīvajām vai vispārizglītojošajām programmām.

Otrkārt, tie ir bērni ar īpašām vajadzībām, kuru statuss, jēdziena izpratne, kā arī iespējas izglītības sistēmā ir neskaidras. (*Nīmante, 2007*) Tie ir bērni, kuri dažādu iemeslu dēļ kādā savas dzīves posmā nespēj pietiekamā līmenī apgūt vispārizglītojošo izglītības programmu, kuriem ir nepieciešama papildu palīdzība un atbalsts.

Diskusijas notiek ne vien par to, vai šiem bērniem ir un kur ir viņu vieta Latvijas izglītības sistēmā, bet arī – kas ir bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām, kā katru jēdzienu izprast, kāds ir izpratnes skaidrojums, kāda ir atšķirība, vai patiesi ir atšķirība, vai tā ir tikai lingvistiska spēle. Jautājums prasa pēc iespējas ātrāku risinājumu, jo rada neskaidrību daudzās ar šo bērnu dzīvi un izglītošanu saistītās jomās, tā vieš neskaidrību arī pašu pedagogu vidū, vecāku vidū, kā arī to zinātnieku vidū, kas cenšas veikt salīdzinošos pētījumus. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam; Innocenti Research Centre, 2005*) Diskusijas

būtība atklāj arī to, ka tā ir aktuāla tēma Latvijas izglītības laukā, ka tieši šīs abas bērnu grupas pamatā ir uzmanības centrā, runājot par izglītības pieejamību visiem.

Taču vienlaikus šī problēma nav tik vienkārša kā tikai – kā visprecīzāk nosaukt kādu bērnu grupu (par bērniem ar speciālām vai īpašām vajadzībām). Atbildot uz jautājumu par izglītības pieejamību bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, jautājumam veidojas plašāks konteksts, jo tas ietver dažādu aspektu kopumu – ētiskus, filozofiskus, vērtību, likumdošanas un citus.

Katrs bērns pasaulē piedzimst unikāls un īpašs, katra individualitāte un atšķirības rada to krāsaino pasauli, kurā mēs dzīvojam. Vienlaikus vēsturiski katra individualitāte vai unikalitāte ir tikusi vērtēta sabiedrības izpratnes par pieņemamo un nepieņemamo robežās vai, vēl precīzāk sakot, normas un nenormālības robežās. Kādēļ kāds cilvēks, piemēram, ar izcilu, no citiem atšķirīgu balsi tiek īpaši augsti vērtēts un uzteikts, taču cilvēks, kuram nav iespējams sazināties ar valodas palīdzību, ir invalīds (*invalid* – no latīņu valodas – nespējīgs uz kaut ko).

„Indivīdi, kuriem ir kādi traucējumi, vispirmām kārtām ir cilvēki, tikai tad cilvēki ar traucējumiem.” (*Henley, Ramsey, Algozzine, 2006, 9. lpp.*) Visi bērni pirmām kārtām ir bērni, kur katram ir savas vajadzības. Katrs mēs esam dažāds dažādos veidos. Taču vienā gadījumā šī dažādība var palīdzēt veiksmīgāk tikt galā, piemēram, ar izglītības procesu, citā – radīt papildu grūtības, kas prasa atbalstu bērna īpašajām vajadzībām. Otrs ne mazāk svarīgs aspekts – katram cilvēkam kādā dzīves posmā var rasties speciālas, īpašas vajadzības, cilvēks var gūt traumatiskus bojājumus vai citāda veida veselības traucējumus. Tādējādi nākas runāt par šo nosacīto robežu, kas atšķir jebkuru bērnu, cilvēku, kurš vienā brīdī ir kā visi, bet citā var kļūt par bērnu un cilvēku ar traucējumu. Pasaules Veselības organizācija 2001. gadā prezentēja jaunu pieeju šo jautājumu risināšanā un uz to balstītu klasifikāciju. Šajā pieejā tika ņemts vērā funkcionēšanas un traucējumu „bioloģiski – psiholoģiski – sociālais” aspekts. Tika piedāvāta jauna klasifikācija – cilvēka funkcionalitātes klasifikācija. (*World Health organization, 2002*) Pretēji iepriekšējai – traucējumu klasifikācijai, kur visi traucējumi tika nosaukti, kategorizēti un klasificēti pamatā no medicīniskā viedokļa, jaunā klasifikācija reprezentē jaunu pieeju attiecībā uz cilvēku, uz jebkuru cilvēku. Minētā klasifikācija vairs nesadala cilvēkus kādās atsevišķās kategorijās, bet uztver cilvēku, skatoties ne tikai no traucējuma viedokļa, bet arī no psiholoģiskā un sociālās vides ietekmes viedokļa. Tas tiek nosaukts par universālo modeli, kas pārstāv uzskatu, ka traucējumi nerodas kādai vienai atsevišķai grupai – minoritātei, bet tie var rasties ikvienam cilvēkam jebkurā dzīves attīstības posmā, un tas ir fenomens, kas raksturīgs visiem, tātad universāls. Universālajā modelī valda izpratne, ka katra cilvēka dzīve ir jāuzlūko tās veselumā. Tas nosaka, ka jebkuram cilvēkam kādā dzīves situācijā var rasties problēmas, cilvēks var iegūt traucējumu. Otrkārt, arī dzīves garumā cilvēks iziet cauri

dažādiem posmiem – kad viņš ir atkarīgs un kopjams kā zīdāinis, kad ilgi nepieciešams atbalsts kā bērnam, jo vēl par sevi nespēj patstāvīgi rūpēties, tad ir jaunība un brieduma gadi, kad cilvēks ir patstāvīgs un spējīgs sevi aprūpēt un nodrošināt, taču vecumdienas ir individuālas – ir cilvēki, par kuriem atkal ir jārūpējas un kuri ir jākopj. Lai gan šī jaunā klasifikācija vēl nav nomainījusi iepriekš izveidoto un pasaulē, arī Latvijā lietoto, diskusijas par šo klasifikāciju jau ir izraisījušas nozīmīgas pārmaiņas pasaulē. Izpratne par traucējumu iegūšanas iespējām un iemesliem, kā arī tā vispārinājumu uz katru individu un uz cilvēka dzīves laikā pārvaramajiem dzīves posmiem, liek mainīt pastāvošos mītus un uzskatus par traucējumiem vai cilvēkiem ar traucējumiem, kā arī normas un normalitātes izpratni sabiedrībā.

Taču tieši sabiedrība ir tā, kas, no vienas puses, rada šo sadalījumu: mēs un citi, mēs, kas normālie, un citi – ne tik normālie, bet, no otras puses, cenšas šo pretrunu risināt. Tā kā sabiedrība ir radījusi vai „uzkonstruējusi” šādus priekšstatus, tad ir arī atbildīga par to, lai mainītu pastāvošo attieksmi un „dekonstruētu” priekšstatus. Sabiedrībai būtu jāpiedāvā cita pieeja, kas cilvēku un bērnu kategorizēšanu vai sadalīšanu līmeņos un grupās nojauktu, tātad arī tādu izglītības sistēmu, kas pieejama visiem bērniem, kur izglītība ne vien visiem tiek piedāvāta, bet nodrošina, ka visiem bērniem ir iespējas mācīties skolā, kas ir visiem kopīga, vispārēja izglītība, ka izglītības piedāvājums tādējādi nav sadalīts atsevišķos segmentos. Tam ir jābūt izglītības piedāvājumam, kas atrisina pretrunu starp individuālo un sabiedrības piedāvāto normatīvo. Tai ir jābūt izglītībai, kas pamatojas pieejā, ka cilvēks skatāms veselumā, nevis no traucējuma viedokļa. Tāda izglītības sistēma, kas savā būtībā pārstāv universālo modeli, kas atsakās no bērnu kategorizēšanas. Par tādu izglītību, kas nodrošina individuālās vajadzības vispārējā skolā, arī uzlūkojot šīs iespējas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām kontekstā, tiek uzskatīta **iekļaujošā izglītība**.

Mūsdienu sabiedrība, lai gan pakāpeniski mainās, tomēr ne vienmēr īsteno tādas darbības modeļus, kas ir iekļaujoši un individuālās vajadzības saudzējoši.

Šī brīža situāciju gan tiešā mērā var uzskatīt par rezultātu tiem procesiem, kas attīstījušies daudzu gadu un pat gadsimtu laikā. Izskaidrojumu esošajai situācijai nevarēs rast tik vienkāršu un ātru. Rodas daudz dažādu jautājumu. Pirmais jautājums – kādēļ un kad sabiedrība uzsāka atdalīt kādus atsevišķus bērnus no kopējās bērnu grupas, paredzot „atsevišķu” izglītošanos? Ja visi bērni ir tikai bērni, kādēļ kādu būtu jānodala atsevišķi? Vai tās ir tradīcijas, stereotipi vai pedagoģiski un zinātniski meklējumi? Kādā veidā izpratne par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām saistās ar izglītošanās iespējām, ko piedāvā sabiedrība? Kādas ir bijušas šo bērnu izglītības un iekļaušanās iespējas vispārīzglītojošajā skolā? Meklējot atbildi, nākas secināt, ka šim aspektam ir ilgstošas tradīcijas, kas sakņojas

speciālajā izglītībā, no vienas puses, un zinātniskajā nosacītībā, kas pieprasa zināmu klasificēšanu un grupēšanu, līdz ar to arī definēšanu, no otras puses.

Tādējādi viens no pētījuma jautājumiem: Kāda ir bijusi izpratne par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām dažādos vēstures periodos un kā tā ir transformējusies bērnu iekļaušanās iespējās vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā mūsdienās?

Esošos procesus būtiski uzlūkot notiekošo sociālekonomisko notikumu un procesu attīstības kontekstā. Gan bērnu ar speciālām vajadzībām integrācija, gan iekļaujošās izglītības attīstība vispārizglītojošajās izglītības iestādēs kopumā jāuzlūko kā sabiedrībā notiekošo procesu – demokrātijas attīstības, sabiedriskās iekārtas maiņas no autoritāras uz demokrātisku, atvērtas sabiedrības veidošanās, integrācijas procesu, sociālā taisnīguma izpratnes attīstība – rezultāts, kā arī izglītības sistēmā kopumā notiekošā – paradigmu maiņas pedagogijā, decentralizācijas – iznākums.

Arī diskusija par to, kā nosaukt šos bērnus, ir humanizācijas un demokratizācijas procesa būtiska sastāvdaļa. Kā raksta Valce: „„Īpašo vajadzību” definīcijas paplašinās, jo sabiedrības dinamika noris strauji, mainās priekšstatī un situācija.” (Valce, 2002, 17. lpp.) Kopš deviņdesmito gadu sākuma sabiedriskajā telpā arvien vairāk tika diskutēts par tādiem demokrātiskai un atvērtai sabiedrībai būtiskiem jautājumiem kā cilvēktiesības, tai skaitā bērnu tiesības, par sabiedrības atbildību atsevišķu iepriekš segregētu grupu priekšā un par iespējām, ko sabiedrība šīm grupām var piedāvāt. Vai visām cilvēku grupām, tai skaitā bērnu grupām, tiek piedāvātas vienādas iespējas iegūt vienlīdz kvalitatīvu izglītību, cik morāli pamatoti vai nepamatoti ir izolēt vai segregēt kādu atsevišķu cilvēku grupu, skolēnu grupu no visiem pārējiem. Tika diskutēts par to, ka katram bērnam ir jābūt vērtībai, kas prasa ne vien pozitīvu attieksmi, bet arī citu (atšķirīgu no iepriekšējās) pieeju daudzos, īpaši ar izglītību saistītos jautājumos. Šie jautājumi, īpaši bērna kā vērtības jautājums, tika akcentēti, Latvijas izglītības sistēmai tuvinoties humānpedagoģiskajai pieejai.

No vienas puses, sistēma arvien vairāk sāka apzināt gan tos bērnus, kas vēsturiski bija izolēti no vispārējās izglītības sistēmas vai segregēti no vispārizglītojošas skolas, gan arī tās bērnu grupas, kam formāli bija tiesības iekļauties izglītības sistēmā, taču dažādu apsvērumu dēļ praktiski šiem bērniem izglītības procesā radās daudz dažādu šķēršļu, kas neļāva viņiem pilnīgi piedalīties izglītības procesā, iegūt kvalitatīvu, savām izglītošanās un attīstības vajadzībām atbilstošu izglītību. Šo „iekšējās izstumšanas” procesu rezultātā veidojās bērnu grupas, kas „izkrīt” no izglītības sistēmas un nereti tajā vairs neatgriežas. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*) Šiem bērniem izglītības pieejamība netika pilnībā nodrošināta. Te pieskaitāmi gan tie bērni, kas vispār dažādu iemeslu dēļ nemācās (2003./2004. gadā 5,6 % no visiem bērniem un jauniešiem obligātā vecumā), gan arī tādi, kas

nepietiekami apmeklēja skolu (vismaz 1/3 daļu no visa skolas laika nav skolā), tādu 2003./2004. gadā bija aptuveni 1,4 % no visiem bērniem. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*) Izglītības sistēmai tādējādi bija jāsāk meklēt risinājumi gan vienai, gan otrai problēmai.

No otras puses, bija aizsākusies diskusija par speciālās izglītības turpmāko lomu vispārējās izglītības kontekstā. (Valce, 2002) Valce rakstīja, ka vislabākais veids, kā risināt šo problēmu – nodrošinot vienotu izglītojošu sistēmu „ar savstarpējās sadarbības mehānismu starp speciālo un nespeciālo izglītību”. (Valce, 2002, 17. lpp.) Tomēr šis ārkārtīgi pozitīvais ierosinājums nereti ir palicis atsevišķu nevalstisku organizāciju iniciatīvas rokās un arī vispārīzglītojošo skolu vēlmē vai nevēlmē šo palīdzību uzņemt.

Viens no soļiem tuvāk problēmas risināšanai bija integrācijas politikas un dažādu stratēģiju izstrāde valsts līmenī, (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*) jaunu izglītības formu meklējumi, piemēram, pedagoģisko korekcijas klašu organizēšana.

Tomēr arī integrācija neatrisināja visas problēmas. Sabiedriskās domas attīstība, kā arī vecāku spiediens (vecāku vēlme bērniem mācīties pēc iespējas tuvāk dzīvesvietai), izglītības darbinieku izglītības līmenis, intensīva informācijas apmaiņa ar Rietumeiropas valstu zinātniekiem (Sorosa fonda atbalstītas programmas, sadarbība starptautisku institūciju ietvaros, Eiropas Sociālā fonda atbalstīti projekti) piedāvāja citu risinājumu – iekļaujošo izglītību.

No vienas puses, tas bija kā piedāvājums risināt esošo pretrunu starp katra bērna individuālajām vajadzībām un sabiedrības piedāvājumu, no otras puses, katra individuālajām cilvēktiesībām uz mācīšanos kopā, īpaši neakcentējot un neizdalot kādu bērnu grupu atsevišķi un segregāciju (sadalījumu pa grupām). 1998. gadā pirmo reizi Latvijas izglītības darbinieki tika plašāk iepazīstināti ar jēdzienu „iekļaujošā izglītība”. (*Nīmante, 1998*) Iekļaujošā izglītība piedāvāja ne vien filozofisku pieeju problēmas risinājumam, bet arī praktiskus ieteikumus skolas un klases darbam. Atsevišķas izglītības iestādes uzsāka ceļu uz iekļaujošo izglītību.

Pētījuma problēma

Atšķirībā no rietumu sabiedrības, kur integrācijas un iekļaujošās izglītības procesi sabiedrībā kopumā un specifiski izglītībā ir norisinājušies pakāpeniski (trīsdesmit un četrdesmit gadu periodā), tos lielā mērā ietekmēja tieši vecāku aktīvā darbība, (*Gibson, Blandford, 2005; Winzer, 1993*) Latvijā integrācijas un iekļaujošās izglītības procesu attīstība ir notikusi salīdzinoši strauji (kopš 20. gadsimta deviņdesmito gadu sākuma). To galvenokārt veicināja „brīvās pasaules” pedagoģisko ideju ienākšana Latvijā, intensīva pieredzes apmaiņa ar ārvalstu pedagogiem, dažāda līmeņa izglītības darbinieku filozofiskā pārliecība un profesionālā darbība jauno ideju ieviešanā, pakāpeniska pedagoģiskās paradigmas maiņa,

atsevišķu, atbilstoši Eiropas Savienības izvirzītajām prasībām sakārtotu likumdošanas normu ieviešana.

Lai gan notiekošie procesi izglītībā pēc savas būtības lineārā griezumā šķiet pozitīvi un uz attīstību orientēti, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām tiesības uz izglītību un iekļaušanos vispārizglītojošajā skolā orientējoši, tie nav viennozīmīgi, kā arī atklāj zināmu pretrunu. Pretruna veidojas starp nosacīti politiski apsolīto (Latvijas valstij pievienojoties daudzveidīgām starptautiskām deklarācijām un citiem starptautiskiem dokumentiem) virzību uz iekļaujošu vienotu sabiedrību un izglītību, kas pieejama visiem Latvijā no vienas puses un vispārējās izglītības un vispārizglītojošās skolas praksi no otras puses, kur joprojām problemātiska ir bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītošanās vajadzību nodrošināšana, līdz ar to arī izglītības pieejamība un iekļaujošas izglītības īstenošana praksē.

Savukārt neviennozīmīgumu no vienas puses veido Latvijas no citām valstīm atšķirīgā sociālā situācija, kas sevī ietver kā notiekošo procesu izpratni, tā piedāvātās un īstenotās iespējas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītoties. No otras puses – vēsturiskā attīstība, tā kā katras valsts iekļaujošās izglītības process un izpratnes attīstība vēsturiski arī ir bijusi atšķirīga – kaut vai tajā, kāda gadsimtu gaitā katrā valstī ir bijusi attieksme pret bērniem ar speciālām vajadzībām. (*Mitchell, 2005*) Tādēļ ir svarīgi ne vien sniegt zinātniski precīzu aprakstu mūsdienu situācijai, attiecībām un notikumiem izglītībā, bet izvērtēt arī šo procesu vēsturisko attīstību, atklājot izpētāmās parādības attīstības vēsturiski ģenētiskos un sociālkultūras pamatus. Šādu pētījumu aktualitāti un nepieciešamību ir uzsvēris arī viens no Krievijas speciālās pedagoģijas ekspertiem Malofejefs, kurš ir pētījis sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūciju. (*Malofejevs, 2008*) Lai gan Latvijā līdz šim ir bijuši atsevišķi pētījumi bakalaura un maģistra darbu līmenī par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos Latvijas vispārizglītojošā skolā, līdz šim nav izpētīta problēma gan tās vēsturiskajā, gan mūsdienu kontekstā, nav zinātniski precīzi aprakstīta iekļaujošās izglītības situācija mūsdienās, nav definēta Latvijas iekļaujošās izglītības izpratne mūsdienās, kā arī nav izvirzīti Latvijas situācijai atbilstoši nosacījumi iekļaujošās izglītības realizācijai praksē, nav noteikti pedagoģiskie un sociālie līdzekļi bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības nodrošināšanai vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā.

Iekļaujošās izglītības kontekstā pētniekam rodas arī citi jautājumi – kā praksē īstenojas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējas izglītības sistēmā kopumā un vispārizglītojošā skolā? Vai vispārējās pozitīvās tendences realizējas praksē tikpat lineāri, vai un kā tās atklājas izglītības dokumentos? Vai tiesības realizējas iespējās praksē? Vai „tiesības uz kaut ko” praksē parāda, ka tiek piedāvātas arī iespējas. Latvijas iekļaujošās izglītības

konteksta atklāšana parāda, kādas ir katra bērna iekļaušanās iespējas katrā līmenī. Kā apgalvo Bronfrenbrenners, bērnu un viņa attīstību svarīgi skatīt sistēmiskā kontekstā (*Bronfrenbrenner, 1979*), tādējādi bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas pētīt no dažādiem līmeņiem vai sistēmām – vispirms izpētīt makrosistēmas, eksosistēmas, mezosistēmas līmeni. (*Bronfrenbrenner, 1979*)

Tādējādi izriet otrs pētījuma jautājums: Kāds ir Latvijas konteksts bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējām iekļauties vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā?

Lai to noskaidrotu, svarīgi ir arī saprast, kāda Latvijā ir šī brīža izpratne par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos un iekļaujošu izglītību vispārizglītojošajā skolā? Kādu skaidrojumu esošā izpratne sniedz Latvijas iekļaujošās izglītības kontekstam?

Tādējādi pētījuma jautājumi ir divi.

1. Kāda ir bijusi izpratne par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām dažādos vēstures periodos un kā tā ir transformējusies bērnu iekļaušanās iespējās vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā mūsdienās?

2. Kāds ir Latvijas konteksts bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējām iekļauties vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā?

Pētījuma robežas

Pētījumā ir analizētas tikai tās teorētiskās pieejas, kas pamato bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā. Izzinātas šo bērnu iekļaušanās iespējas Latvijas vispārējās izglītības un vispārizglītojošās skolas kontekstā, izpētīt likumdošanu, formāli nodrošinātās iespējas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārējā izglītības sistēmā, kā arī skolā, tātad – makro līmenī, eholīmenī un mezolīmenī. Netiek pētīts skolas mikrolīmenis, tas ir, klase un kādas ir bērna ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošās skolas klasē, kā arī paša bērna attieksme pret iekļaušanos, tātad endolīmenis. Netiek pētīta visas daudzveidīgi segmentētās sabiedrības attieksme, kā arī finansējuma nodrošinājums bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām.

Skaidrības un zinātniskās nosacītības dēļ pētījumā tiek izmantota Latvijā lietotā terminoloģija. Promocijas darbā lietots gan jēdziens „bērns ar speciālām vajadzībām”, gan „bērns ar īpašām vajadzībām”, atklājot šo jēdzienu lietojumu pamatojumu mūsdienu Latvijas kontekstā. Vēsturiski pētījums salīdzinoši plašāk ir pievērsies bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā jautājumam, tā kā vēsturiski tieši šī grupa pirmā ir tikusi identificēta un vēsturiski ilgākā laika posmā it meklēti dažādi pedagoģiskie, teorētiskie un politiskie risinājumi šo bērnu izglītošanās vajadzību

nodrošināšanai. Bērni ar speciālām vajadzībām arī bija primārā grupa, kas tika identificēta kā tāda, kurai pēc tam, kad Latvija atguva savu valstisko neatkarību 1991. gadā, ir vislielākās problēmas izglītības „pieejamībā”. Analizējot vēsturisko kontekstu, darba autore lieto vēsturiski lietotos terminus, tātad katra vēsturiskā perioda autoru oriģināli lietoto terminoloģiju. Kaut gan termini nav atsevišķi analizēti, darbā atklājas terminu vēsturiskā attīstība: no tiešiem un mūsdienu izpratnē aizskarošiem apzīmējumiem, piemēram, *debilie bērni*, līdz mūsdienu iekļaujošās izglītības lietotajai terminoloģijai, kur netiek izdalītas kādas atsevišķas kategorijas, tātad neizdalot atsevišķi arī jēdzienus „bērns ar speciālām un īpašām vajadzībām”.

Pētot, kādas ir iespējas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļauties Latvijas izglītības sistēmā kopumā un vispārizglītojošā skolā, lietots jēdziens „iespēja”, ko autore izprot kā apstākļu nosacījumu kopumu vai apstākļu kopu, ar ko tiek nodrošināta bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā. Latviešu valodas vārdnīcā – „iespēja” tiek skaidrota kā „izdevība, izdevīgi apstākļi, rīcības veids, paņēmieni”. (*Latviešu valodas vārdnīca*, 1998). Savukārt Latviešu literārajā vārdnīcā „iespēja” tiek skaidrota kā apstākļu nosacījumu kopums (kā īstenošanai, veikšanai). (*Latviešu literārā valodas vārdnīca*, 3. sēj., 1975) Tātad promocijas darba tēmas sakarā „iespējas” tiek saprastas kā pedagoģisko nosacījumu un līdzekļu kopums, kas nodrošina bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošajā Latvijas skolā.

Jēdziens „izpratne” darbā tiek lietots kā „stāvoklis, kad ir izprasta un pilnībā saprasta (kā) būtība, saturs, nozīme”. (*Latviešu literārā valodas vārdnīca*, 3. sēj., 1975) Tātad – kāda ir Latvijā valdošās iekļaujošās izglītības izpratnes būtība, saturs un nozīme.

Pētījuma objekts

Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošajā skolā vēsturiskajā un mūsdienu kontekstā.

Pētījuma priekšmets

Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratne.

Pētījuma mērķis

Izpētīt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratni dažādos vēsturiskos periodos un noteikt likumsakarības un nosacījuma kopu, kas paplašina šo bērnu iekļaušanās iespējas vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā.

Pētījuma uzdevumi

1. Apkopot un izpētīt vēstures avotus par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izpratnes vēsturiskās attīstības kontekstā.
2. Izstrādāt teorētisko pamatojumu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām un nepieciešamībai vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā.
3. Apkopot teorētiskajā literatūrā atspoguļoto iekļaujošās izglītības daudzveidīgo skaidrojumu un izpratnes, teorētiski definēt iekļaujošu izglītību.
4. Atklāt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības Latvijas kontekstu vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā, izzinot Latvijas pedagogu iekļaujošās izglītības izpratni, analizējot politikas dokumentus un likumdošanu, kā arī izpētot piecu vispārizglītojošu skolu iekļaujošās izglītības praksi.
5. Izstrādāt ieteikumus bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespēju paplašināšanai vispārizglītojošajā skolā.

Pētījuma veids

Pētījuma veids izriet no analizētās pētījuma problēmas un pētījuma jautājumiem. Klasificējot pētījuma veidu pēc pētījuma jautājuma, tas ir aprakstošais pētījums. (*Geske, Grīnfelds, 2006*) Vienlaikus tas sevī ietver gan sinhrono, gan diahrono aspektu, tā kā pētījuma priekšmets un objekts tiek pētīts kā vēsturiskā, tā mūsdienu kontekstā.

Pētījuma metodes

Pētījuma metodes tika izvēlētas atbilstoši pētījuma veidam. Tādējādi sākotnēji tika izmantotas teorētiskās metodes – avotu (vēstures un statistikas dati, dokumenti) un teorētiskās literatūras (pedagoģijas, psiholoģijas, vēstures) analīze.

Pētījuma pirmajā un otrajā posmā, izpētot jautājumu vēsturiskajā aspektā, tika atklāta nosacījumu kopa, kas paplašina bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā, tādējādi veidojot visa turpmākā pētījuma paradigmu. Atbilstoši paradigmai jautājums tika turpināts pētīts:

1. Teorētiski, izmantojot teorētiskās metodes - teorētiskās literatūras (pedagoģijas, psiholoģijas, vēstures) analīzi;
2. Empīriski, izmantojot empīriskās metodes, kas tika izvēlētas atbilstoši empīriskā pētījuma programmai (skatīt darbā 104. lpp. un 105. lpp.).

Kvalitatīvo datu ieguves metodes:

strukturētas intervijas;

dokumentu analīze;
daļēji strukturētas intervijas.

Kvalitatīvo datu apstrādes un analīzes metodes:

teoriju vadītā analīze;
hermenētiskajā pieejā balstīta diskursa analīze;
kontentanalīze.

Pētījuma ticamības un objektivitātes noteikšana:

Iegūtie kvalitatīvie dati tika analizēti AQUAD 6 vidē (Kvalitatīvo datu analīzes programma, Huber, Universität Tübingen, 1990–2007), izmantojot primārās matemātiski statistiskās metodes un SPSS 16 vidē, izmantojot neparametriskās statistikas metodes (Kolmagorova–Smirnova tests, Spirmena rangu korelācijas koeficients).

Vēstures avotu un literatūras apraksts

Kā autore konstatēja pētnieciskajā procesā, speciālās izglītības vēsture Latvijā nav plaši pētīta. Tas lielā mērā sasaucas ar situāciju, kas raksturīga arī pasaulē, kā to atzīst viena no speciālās pedagoģijas vēstures pētniecības autoritātēm pasaulē Vinzere (*Winzer, 2007*), kur kā vienīgo izņēmumu viņa min „kurlmēmo vēsturi”, kam vēsturnieki pievērsušies salīdzinoši plašāk. Latvijā ir bijuši atsevišķi pētījumi par speciālo izglītības iestāžu vēsturi, kas ir apkopoti grāmatā (*Kravalis, 1996*), kā arī fragmentāri speciālā izglītības vēsture atklājas izglītības vēstures Latvijā pētniecības kontekstā. (*Staris, Ūsiņš, 2000; Staris, 2000*) Taču pedagoģisko ideju vēsture speciālajā izglītībā nav gandrīz nemaz pētīta. Jāpiebilst, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā aspektā pedagoģisko ideju vēsture nav pētīta vispār.

Izzinot situāciju Latvijā (no 1919. gada līdz 1945. gadam) par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām vispārizglītojošā skolā, izmantota attiecīgā vēsturiskā posma pedagoģiskā literatūra. Speciālās pedagoģijas tematikai darbus veltījuši: A. Ķeniņš (1897), K. Dēķens (1919), A. Dauge (1928), J. Stūrītis (1932), M. Štāls (1935, 1936).

Kā nozīmīgs speciālās pedagoģijas vēstures avots darbā izmantota 20. gs. 20.–30. gadu pedagoģiskā prese. Tika izpētīti visi Izglītības ministrijas oficiāla „Izglītības Ministrijas Mēnešraksts” numuri, identificējot tos autorus, kas pievērsušies speciālajai pedagoģijai. Viņu vidū – L. Ausējs (1921), E. Inzelbergs (1923), J. Jurgens (1927), H. Švēde (1927, 1926), M. Štāls (1929), A. Rudītis (1933), J. Andersons (1937), J. Kronlīns (1937, 1943).

Izpētīti Latvijas defektīvo bērnu skolotāju biedrības izdotie divi rakstu krājumi, kā arī pirmais specializētais kurlmēmo laikraksts „Kurlmēmo Dzīve”. Darbā izmantoti arī tādi avoti kā žurnāli „Latvijas Skola” (1917), „Latgolas Škola (1925), „Latvijas Skola” (1939).

Grūtības radās, noskaidrojot faktus par pirmajām speciālās izglītības iestādēm – kurlmēmo bērnu skolām. Informācijas precizēšanai tika izmantots A. Ģintera sastādītais periodikas rādītājs „Latviešu zinātne un literatūra” (*Ģinters, 1926*), kur norādē „Defektīvo bērnu audzināšana” tika atrasti laikrakstos „Latviešu Avīzes” un „Tas Latviešu Draugs” publicētie raksti latviešu valodā par Latvijas teritorijā izveidoto otro un trešo kurlmēmo bērnu skolu. Kā sekundārais avots tika izmantota arī pirmā latviešu valodā izdotā „Konversācijas vārdnīca” (1908), kur ir plaša, pat detalizēta – ar datumiem un skaitļiem, uzvārdiem – informācija par pirmajām trim kurlmēmo skolām.

Informācija par speciālajām skolām un to veidiem, kā arī citas statistikas ziņas tika gūtas no 20. gadsimta 20. un 30. gados izdotajiem krājumiem „Latvijas statistikas gadagrāmata” un „Latvijas kultūras statistika 1918–1937”.

Pētot izvīrītā promocijas darba jautājumu diahronā aspektā, tika apzināta zinātniskā literatūra – analizēti 20. gadsimta 60., 70. un 80. gados ārvalstīs sarakstītie darbi. (*Reynolds, 1962; Bandura, Walters, 1963; Reynolds, Garrison, Force, 1965; Goffman, 1974; Bandura, 1977; Booth, 1983; Wood, 1984; Hahn, 1985; Wang, Walberg, 1987; Oliver, 1988*) Tā kā šajā periodā pasaulē aizsākās zinātniskā diskusija par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām integrāciju vispārizglītojošajās skolās un sabiedrībā kopumā, literatūrā ir rodamas integrācijas procesu pamatojošas teorijas, dažādi ar integrācijas procesu saistīti pētījumi, kas būtiski pētījuma priekšmeta un objekta, kā arī Latvijai raksturīgo integrācijas procesu kontekstā. Savukārt sinhronā aspektā tika pētīta pēdējo desmitgažu ārvalstu zinātniskā literatūra, kas aktualizē iekļaujošās izglītības jautājumus, savā izpratnē un virzībā ir tuva problēmas izpratnei mūsdienās notiekošajiem procesiem Latvijā. Pētot Latvijas mūsdienu kontekstu, darbā tiek izmantota ne vien jaunākā teorētiskā literatūra par tēmu, bet arī raksti par izglītību Latvijas periodikā, kā arī Latvijas izglītības politikas un normatīvie dokumenti.

Pētījuma bāze

Pētījumā sniegta Latvijas iekļaujošās izglītības izpratnes analīze, analizējot 35 Latvijas pedagogu izpratni par iekļaujošo izglītību, kas vienlaikus bija Eiropas Savienības Eiropas Sociālā fonda (ES ESF) un Latvijas Valsts, Britu padomes atbalstītā un Izglītības atbalsta centra (IAC) realizētā projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” (www.iac.edu.lv) dalībnieki.

Lai labāk izprastu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā Latvijas kontekstu, ir analizēti 5 Latvijas vispārizglītojošo skolu iekļaujošās izglītības ieviešanas pieredzes gadījumi: Sabiles vidusskolā, Rīgas 84. vidusskolā, Šķībes pamatskolā, Vaivaru pamatskolā, Smiltenes ģimnāzijā.

Pētījuma posmi

1. posms. 2004./ 2005. gads. Pētījuma sagatavošanas posmā veikta pētījuma problēmas un zinātniskās literatūras apzināšana, temata izvēle un precizēšana, teorētiskās literatūras un avotu atlase, pētījuma programmas izstrāde.
2. posms. 2005./ 2006. gads. Vēsturisko avotu analīze un teorētiskās literatūras apskats un analīze, pētījuma paradigmas apstiprināšana, teorētiskā pamatojuma izstrāde.
3. posms. 2006./2007. gads. Turpināts darbs pie teorētiskā pamatojuma izstrādes, pētījuma vēsturiskās daļas pilnveides. Empīriskā pētījuma programmas izstrāde, sagatavošana un realizācija.
4. posms. 2007./2008. gads. Vēsturiskās daļas pilnveide. Empīriskā pētījumā iegūto datu primārā apstrāde, interpretācija, sekundārā apstrāde, ticamības un objektivitātes noteikšana. Nobeiguma sagatavošana, tēžu izvirzīšana. Kopsavilkuma sagatavošana.

Pētījuma novitāte

- Izpētītas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības un iekļaušanās iespējas vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā, kā arī ideja par iekļaujošo izglītību tās vēsturiskajā attīstībā.
- Izstrādāts iekļaujošās izglītības teorētiskais pamatojums.
- Pamatots un sniegts skaidrojums integrācijas un iekļaujošās izglītības diferencētam dalījumam.
- Analizēta iekļaujošā izglītība tās daudzveidīgajā teorētiskajā izpratnē, teorētiski definēta iekļaujošā izglītība.
- Pētījumā noteiktajās robežās izanalizēts Latvijas konteksts bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā.
- Pamatota terminoloģijas „bērns ar speciālām un īpašām vajadzībām” diferencētā lietošana Latvijas kontekstā.
- Pētījumā tiek piedāvāti ieteikumi šo bērnu iekļaušanās iespēju paplašināšanai vispārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā.

Promocijas darba struktūru veido ievads, trīs nodaļas, 7 apakšnodaļas, 6 paragrāfi, nobeigums, literatūras saraksts ar 229 avotiem latviešu, angļu un krievu valodā un 11 pielikumi. Teorētisko un praktisko atziņu rezultāti vizualizēti 9 attēlos un 21 tabulā.

Publicitāte

Darbs aprobēts 4 zinātniskās publikācijās un referātos 11 starptautiskās konferencēs, kā arī citās vietējās publikācijās.

Ziņojumi vietējās un starptautiskās konferencēs

1. Starptautiskais simpozijš: „Cross – National Invitation Symposium Teacher Education for Inclusive Education”, Karaļa koledžā, Aberdīnas universitātē, prezentācija: „Inclusive Education of Children with Special and Exceptional Needs in Latvia: Historical and Contemporary Contexts.” No 2008. gada 2. līdz 4. novembrim.
2. Eiropas izglītības pētniecības konference (The European Conference on Education Research /ECER): „From teaching to learning” doktorantu seminārā un konferencē, Zviedrijā, Gēteborgā, Gēteborgas Universitātē, prezentācija: „Children with special and exceptional needs inclusion into Latvian school.” No 2008. gada 8. līdz 12. septembrim.
3. Starptautiskajā doktorantu Vasaras skolā Austrijā, Lincā (Pädagogische Akademie des Bundes in Oberösterreich), prezentācija sadarbībā ar LU prof. Ilzi Ivanovu: „Aspects of social inclusion in Latvia”. No 2008. gada 18. līdz 31. augustam.
4. Latvijas Universitātes starptautiskā Sociālās pedagoģijas konference, prezentācija: „Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā”, 2008. gada 10. maijs, Rīga.
5. ATTE Pavasara Universitātes konference (ATTE Spring University): „Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching, prezentācija: „Perception of Inclusive Education in Latvia”, 2008. gada 2.-3. maijs, Rīga.
6. UNESCO Reģionālā konference ”Iekļaujošā izglītība: no politiskā dialoga līdz saskaņotai darbībai”, prezentācija: „Inclusive Education – Latvian Context”, 2008. gada 27. februāris, Rīga.
7. Leipcigas Universitātes starptautiskā konference „Sonderpädagogische Forderung im Spannungsfeld von Rehabilitation, Integration, Inclusion”, prezentācija: „The Possibilities to Including Children with Special and Exceptional Needs in Comprehensive Schools in Latvia: a Historical Perspective”, 2008. gada 11.-12. janvāris, Leipciga.
8. ICHE 29. konference Hamburgas Universitātē, saautorībā ar LU asoc. prof. Ivetu Ķesteri prezentācija: „The Problem Child in the Teacher Training Curriculum (Latvia, 1919 – 2000)”, 2007. gada 25.- 28. jūlijs, Hamburga.

9. LU 65. Zinātniskā konference, Skolu pedagoģijas apakšsekcijā, referāts: „Iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā Latvijas skolā bērniem ar speciālajām un īpašām vajadzībām”, 2007. gada 8. februāris, Rīga.
10. Leipcigas Universitātes starptautiskā konference „Sociālās pedagoģijas aktuālie aspekti”, referāts: „Inclusive School in an Inclusive Society”, 2007. gada 12.-13. janvāris, Leipciga.
11. ES ESF un Latvijas Valsts, Britu padomes atbalstītā un Izglītības atbalsta centra (IAC) īstenotā projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” konference „Skola visiem 3”, referāts: „Iekļaujoša izglītība – praktiskie piemēri Latvijas kontekstā” (publicēts: www.iac.edu.lv), 2006. gada 10. novembris, Rīga.

Zinātniskās publikācijas

1. Nīmante, D. (2008) Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā. In Žogla, I. (ed.) *Teacher of the 21st Century*, ATEE Spring University, University of Latvia, Rīga: University of Latvia Press, 433 - 442.
2. Nīmante, D., Ķestere, I. (2008) The children with special and exceptional needs – a subject in the teacher training curriculum (Latvia, late 19th century- 2004) In Žogla, I. (ed.) *Teacher of the 21st Century*, ATEE Spring University, University of Latvia, Rīga: University of Latvia Press, 799 - 813.
3. Nīmante, D. (2008) Inclusive school in an Inclusive Society. In *Gefährdete Jugendliche*. Kruza, A., Schulz, D., Wolffersdorf, C., Leipziger Universitätsverlag, 225 - 243.
4. Nīmante, D. (2007) Iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā Latvijas skolā bērniem ar speciālajām un īpašām vajadzībām. Rakstu krāj. *Latvijas Universitātes raksti. Pedagoģijas un skolotāju izglītība*. Red. Žogla, I., 715. sēj., Latvijas Universitāte, 101 - 114.

Nodaļas grāmatās, citas publikācijas

1. Nīmante, D. (2008) Iekļaujoša izglītība – izglītības sistēmas, skolas un klases kontekstā. Pier. krāj. *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Rīga: IAC, BP, VIKNVA, (www.iac.edu.lv), 35- 42.
2. Nīmante, D. (2008) „Iekļaujošās izglītības indekss”- kā ar to strādāt skolā? Pier. krāj. *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Rīga: IAC, BP, VIKNVA, (www.iac.edu.lv), 42 - 48.

3. Nīmante, D. (2008) Vēlreiz par iekļaujošu izglītību. Speciālās pedagoģijas attīstība rehabilitācijas, integrācijas un iekļaušanās kontekstā. *Žurn. Skolotājs*, 1, Rīga: Raka, 59 - 64.
4. Nīmante, D. (2007) Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā. *Žurn. Skolotājs*, 1 (61), Rīga : Raka, 8 - 21.
5. Nīmante, D. (2006) Kas ir iekļaujoša izglītība? Grām.: *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Rīga: IAC, 10 - 12.
6. Nīmante, D. (2002) Kas ir iekļaujošā izglītība? Grām.: *Skola visiem*. Rīga: SAC, 25-35.

Pateicības

Izsaku vissirsnīgāko pateicību par padomiem un atbalstu: promocijas darba vadītājam Dr.hab.ped., LU profesorei Irinai Maslo; Dr.ped. LU asociētajai profesorei Ivetai Ķesterei; Dr.hab.ped., LU profesorei Aīdai Krūzei; Dr.hab.ped., LU profesorei Irēnai Žoglai; Dr.ped., LU asociētajai profesorei Zandai Rubenei; Dr.ped. Andrai Fernātei; Dr.ped., LU asociētajai profesorei Sarmītei Tūbelei; Dr.ped., docentei Rasmai Vīgantei.

Izsaku pateicību par atbalstu promocijas darba empīriskās pētījuma daļas izstrādē Izglītības attīstības centra direktorei Ivetai Vērsei, kā arī projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” dalībniekiem, bet īpaši konsultantiem: Aberdīnas Universitātes profesoram Martinam Rouzam, Aberdīnas Universitātes profesorei Lani Florianai un Mančestras Universitātes Maģistra programmas direktorei Sūzijai Mailzai. Īpaša pateicība Smiltenes ģimnāzijas direktorei Velgai Blauai, direktores vietniecei Aldai Miķei, Vaivaru pamatskolas direktorei Inesei Kārklīnai, 84. vidusskolas direktorei Vinetai Mizgirdai un atbalsta centra vadītājai Lailai Staļģei, Sabiles vidusskolas direktorei Ilzei Bērziņai, logopēdei Mārai Burčakai un Šķības pamatskolas direktorei Sandrai Plūģei.

Pateicību izsaku darba literārajai redaktorei Sanitai Djadelai, kā arī angļu valodas tulkam, angļu valodas literārajai redaktorei Sandrai Kalniņai.

No visas sirds pateicos ģimenei par izturību, pacietību un sapratni visa promocijas darba tapšanas gaitā.

1. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā vēsturiskajā kontekstā

Meklējot bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespēju vispārizglītojošajā skolā vēsturiskos pirmsākumus, nenovēršami jānonāk pie speciālās izglītības vēstures, kas savukārt, kā raksta Jonsena, „ir viena no jaunākajām nozarēm, taču ar senām un dziļām saknēm”. (*Jonsen, 2001*) Speciālās izglītības vēsture ir būtiska, lai noskaidrotu ne vien bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespēju vēsturi, bet arī labāk izprastu esošos procesus izglītībā attiecībā uz šiem bērniem. Šcaliks raksta: „Vēstures studijas, kas pēta jautājumus saistītus ar bērniem un invaliditāti sniegs labāku izpratni par to, gan kā pret šiem indivīdiem izturējās laiku laikos, gan arī mūsdienās.” (*Schalick, 2001, p. 91*)

Speciālās izglītības vēsture atspoguļo vēsturisko pieredzi, kas saistās ar formālo izglītības institūciju attīstību bērniem ar speciālām vajadzībām, ko mēs vēsturiski saucam par speciālās izglītības vēsturi, kas tieši saistās ar formālo izglītību bērniem ar speciālām vajadzībām, tās sākumu un attīstību cauri gadsimtiem, kā arī to vēsturi, ko mēs varētu saukt par „citādības” vēsturi, kas atspoguļo, kā cilvēki, sabiedrība gadsimtu gaitā ir izpratuši un izskaidrojuši „citādību”, kā pret to izturējušies. Tā ir arī “bērniības un jaunības” vēsture, kas kopumā parāda, kā mainījusies cilvēces attieksme pret bērnu un bērniību, kas „pētī bērna integrāciju sabiedrībā, sabiedrības attieksmi pret bērnu, dažādu sociālo grupu vēsturi”. (*Ķestere, 2005, 156. lpp.*)

Gan bērnu ar speciālām vajadzībām formālās izglītības vēsturei, gan „citādības” vēsturei kopīgs ir tas, ka tās raksturo sabiedrības sociālo situāciju, attieksmi, vispārējo kultūru, kā arī sabiedrības atbildības līmeni pret katru indivīdu vai tās pilsoni sabiedrībā kopumā. Liepiņa raksta: „Dažādos vēstures posmos attieksme pret cilvēkiem ar garīgās vai fiziskās attīstības traucējumiem ir bijusi atšķirīga. To noteica gan civilizācijas attīstības pakāpe, gan sabiedrības morāle, reliģiskie un filozofiskie uzskati.” (*Liepiņa, 2002, 9. lpp.*) Zamskijs pievieno šim sarakstam vēl citus faktorus – ekonomiskos, politiskos, darba attiecību faktorus, kā arī min, ka būtisks bija jautājums, kādas prasības kurā gadsimtā pret personību izvirzīja sabiedrība. (*Замский, 1995*) Vinzere konstatē, ka „daudzveidīgi aspekti – sociālie, politiskie, ekonomiskie un pat reliģiskie – veido to „klimatu”, kas attiecīgi respektē vai nerespektē indivīda tiesības noteiktā sabiedrībā”. (*Winzer, 1993, XI*) Viņa savā darbā „Speciālās izglītības vēsture” raksta: „Veids, kā bērni tiek izglītoti, kā viņus māca, ir patiesa demonstrācija tam, kā viņus izprot un pret viņiem izturas sabiedrība”. (*Winzer, 1993, XI*)

Bērnu ar speciālām vajadzībām formālās izglītības vēsture līdz ar to var daudz izskaidrot ne vien par to, kā izturējās sabiedrība pret bērniem ar speciālām vajadzībām, bet arī pret bērnu kā indivīdu vispār. Sabiedrības izpratnes un izturēšanās cēloņu, novērtējuma jautājums gan nav tik vienkāršs un vienojošs.

Lai gan promocijas darbā liela uzmanība tiks pievērsta formālās izglītības attīstības iespējām bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, tomēr netieši un atsevišķos gadījumos tiks izvērtēta arī „citādības” vēsture.

Līdz pat 18. gs. sākumam sabiedrība kopumā bērniem ar speciālām vajadzībām plašas iespējas formāli izglītoties nepiedāvāja. (*Armstrong, 2002*) Tas gan nenozīmē, ka „citādības” vēsture klusētu. Kā atzīst Kravalis, tad „jau kopš seniem laikiem sabiedrība pievērsusi uzmanību cilvēkiem, kuriem ir garīgās vai fiziskās attīstības traucējumi”, taču „gādību un rūpes par šādiem cilvēkiem Eiropā sāka izrādīt 18. gadsimtā”. (*Kravalis, 1996, 5. lpp.*) Vinzere (*Winzer, 1993*) apraksta dažādu kultūru – seno ēģiptiešu, Senās Grieķijas un Romas impērijas un iedzīvotāju attieksmi pret „citādajiem”. Šo kultūru attieksme pret citādajiem ir interesants izpētes priekšmets arī tādēļ, ka lielā mērā uz šo kultūru pamatiem ir veidojusies un attīstījusies visa Eiropas kultūra, kas savā ietekmē sniedzās daudz tālāk nekā Eiropas ģeogrāfiskās robežas. Attieksme ir bijusi dažāda – atsevišķos gadījumos, piemēram, ar lielāku ieinteresētību pret kādu atsevišķu speciālo vajadzību bērnu kategoriju. Piemēram, kā norāda Vinzere (*Winzer, 1993*), tad Ēģiptē interese tika izrādīta par akliem bērniem, kuru akluma iemesli tika pētīti, kā arī akli bērni tika izglītoti, mācot viņiem mūziku, mākslas, masāžu, akli bērni piedalījās reliģiskajās ceremonijās, kļuva par dzejniekiem. Citos gadījumos – kā Senajā Grieķijā un Romas impērijā, kur, jau bērnam piedzimstot, tika izvērtēts, vai bērns ir pietiekami piemērots sabiedriskajai dzīvei. To raksturo kaut vai Aristoteļa rakstītais: „Lai būtu likums: nevienu kropli audzināt nav vērts”. (*Аристотель, 1997, с. 250*) Aristotelis savā darbā „Politika” ir pievērsies arī šim jautājumam, pat dodot padomus pilsoņiem, piemēram, kurā vecumā ir vispareizāk radīt bērnus, lai nerastos kādas veselības vai attīstības problēmas. Viņaprāt, pārāk jauniem vai pārāk veciem vecākiem parasti dzimst neveseli bērni: pārāk jaunajiem – prātā nepilnīgi, veciem – fiziski vāji.

Taču arī šajā sabiedrībā bija izņēmumi, par ko liecina Vinzeres minētā pirmā rakstītā liecība, ka imperators Augustus uzņēmās atbildību par kurlā Kventusu Pediusu (Quintus Pedius) izglītību, kam mācīja gleznot. (*Winzer, 1993*) Kā atzīst Malofejevs, tad šī pirmā zināmā rakstiskā liecība ir arī pirmā rakstiskā liecība par „mēģinājumiem apmācīt nedzirdīgu cilvēku.” (*Malofejevs, 2008, 19. lpp.*)

Kā min Dēķens, (*Dēķens, 1917*) atsevišķas vienotas izglītības (vai kā šodien mēs teiktu – izglītības visiem) idejas ir rodamas Platona (ap 427.–347. p. m. ē.) darbos. Tā Platona

„Valstī” var lasīt par vienādu audzināšanu gan sievietēm, gan vīriešiem, kā arī visiem nepieciešamo izglītošanos. Platona izpratnē visiem sākumā jāapgūst vienāda izglītība, bet pēc tam jau no vislabākajiem jāatlasa tie, kas varētu kļūt par filozofiem. (*Platons, 1982*) Grūti gan izprast, kāds ir bijis patiesais šo ideju konteksts (kas ir šie „visi”), jo tas nav tuvāk paskaidrots. Varam vien interpretēt, ka te tomēr bija zināms ierobežojums, jo izglītība Platona dzīves laikā bija brīvo pilsoņu privilēģija. Nav arī skaidru ziņu, kāda ir bijusi Platona attieksme pret „citādajiem”.

Lai gan ir bijuši atsevišķi mēģinājumi „citādos” izglītēt, tomēr, kā atzīst Vinzere, jau senajos laikos un cauri gadsimtiem ar atsevišķiem izņēmumiem līdz pat mūsdienām, pamatā bija vērojami centieni „citādības” problēmu risināt medicīniskiem līdzekļiem, no medicīniskā viedokļa. Sākotnēji speciālo vajadzību bērni bija medicīnu interešu lokā, tādējādi risinājumi un izskaidrojumi arī tika meklēti medicīniski. Vinzere (*Winzer, 1993*) apgalvo, ka medicīniskais virziens speciālajā pedagoģijā ir aizsācies jau Senās Grieķijas un Romas laikā. Romas impērija ir atbildīga arī par pirmo cilvēku ar speciālām vajadzībām iedalījumu. 553. gadā p. m. ē. Imperators Justiniāns I (apm.482?-565) kodificēja Romas tiesības, precizējot lietoto terminoloģiju, kas tika aprakstīta likumu krājumā „Corpus Juris Civilis”. Šajā krājumā varēja rast šādu speciālo vajadzību cilvēku iedalījumu: mentāli defektīvos (*mente capti*), kurlos, aklos un neizdziedināmi debilos (*cura debilium*). (*Winzer, 1993*) Justiniāns gan tikai precizēja un klasificēja to, kas Romas tiesību likumos tika atspoguļots jau iepriekš – sākot no senākās Romas tiesību rakstiskajās fiksācijas – tā saucamajiem 12 Tabulu likumiem (450-451.p.m.ē.). (*Malofejevs, 2008*) Visu šo likumu mērķis bija pasargāt sabiedrisko un personisko īpašumu no tiem, kas „citādi”; tas tika saistīts arī ar pilsoņa statusa iegūšanu vai neiegūšanu. Justiniāns 526. gadā p. m. ē. izdeva likumu, ka kurlie nevar savus īpašumus pārvaldīt, nevar būt arī pilntiesīgi pilsoņi. (*Inzelbergs, 1923*) Šī norma, kā vēlāk redzēsīm, vismaz vienā vēsturiskajā gadījumā bija iemesls uzsākt kurlu bērnu izglītību – mācīt viņiem runāt. Senās Romas tiesības kļuva par pamatu atsevišķu Eiropas valstu tiesībām. Tādējādi valstīs, „kurās prevalēja pilsoņu tiesības, cilvēku invalīdu juridiskais statuss netika pārskatīts laika posmā no VI gadsimta vidum līdz XVIII gadsimtam.” (*Malofejevs, 2008, 24. lpp.*)

Senajos laikos, agrīnās kristietības periodā un viduslaikos ir bijuši pretrunīgi priekšstati par „citādajiem” un arī dažāda attieksme. Agrīnās kristietības laikā ir atrodami atsevišķi, gan ārkārtīgi skopi fakti par klosteru pozitīvo darbību vājpātīgo, neredzīgo un citu slimo kopšanā. Tā tiek minēts Kesarejas klosteris Bizantijā (369.g.), kur bīskaps Bazils ļāva apmesties veciem cilvēkiem, ubagiem, bāreņiem, slimiem cilvēkiem, kā arī cilvēkiem ar kādiem traucējumiem. (*Malofejevs, 2008*)

Kārlis Lielais (742-814) savukārt kļuva slavens (citu svarīgu aizsākumu vidū) ar to, ka mēģināja ieviest Eiropā vispārējo izglītību. Diemžēl Kārļa Lielā pozitīvie centieni pēc viņa nāves netika tieši turpināti, taču no otras puses veicināja klosterskolu attīstību. (*Malofejevs, 2008*)

Taču vēlāk tā saucamajos viduslaikos katoliskajās, vēlāk arī protestantisma pārņemtajās zemēs baznīca puda reliģiskos postulātos balstītu izskaidrojumu tam, kas ir par iemeslu „citādībai”. Visi – idioti, nepilnīgie, citādie – tika uzskatīti par piepildītiem ar sātana, paša nelabā garu, tātad „ļaudi”, „slikti”. Valdīja uzskats, kas noteica, ka ir gandrīz iespējams, ka viņi pat ir sātana bērni. Tādējādi šādi „bērni” bija „jānorobežo” no visas pārējās sabiedrības vai sabiedrība jāglābj no šiem cilvēkiem, atbrīvojot viņus pašus no sātana, veicot šo atbrīvošanu tik ilgi, kamēr cilvēks parasti pēc šādām eksekūcijām (piemēram, cilvēka slīcināšana akā vai griešana ap savu asi) zaudēja dzīvību. Tikpat populārs bija skaidrojums, ka paši vecāki ir vainīgi pie šāda bērna piedzimšanas, jo caur bērniem, kam ir invaliditāte, tiek atklāti viņu un viņu tēvu tēvu grēki. (*Safford and Safford, 1996, Armstrong, 2002*) Kā pret tādiem sabiedrība kopumā šajā cilvēces attīstības periodā pret „citādajiem” arī izturējās. Kā raksta Zamskijs, Innokentija VIII Bulla¹ 15. gadsimtā nodarīja milzīgus zaudējumus visā Eiropā – ugunsuros dega ne vien „raganas”, bet arī visi tie, kas izrādīja kādas kaut nelielas „nenormālības” vai „citādības” pazīmes, pat ja tie būtu sirmgalvj, sievietes un bērni. (*Замский, 1995*) Taču, kā atzīst, Malofejevs, arī situācijā, kad šķietami ir skaidra viduslaiku baznīcas attieksme pret „citādajiem”, kristiešu attieksme pret „citādajiem” ir bijusi dažāda. Interpretācija būs atkarīga no tā, kādus faktus autors būs atlasījis. (*Malofejevs, 2008*)

Tā piemēram, Zamskijs apgalvo, ka cita attieksme pret „citādību” šajā periodā ir bijusi ortodoksālajā baznīcā, kur slāvu zemēs uz „citādajiem” skatījās kā uz „dieva cilvēkiem”, „svētīgajiem”. Pareizticīgo mācītāji mudināja pret nelaimīgajiem izturēties ar žēlumu, skaidrojot viņu eksistenci kā zīmi un iespēju kristīgiem cilvēkiem parādīt savu žēlsirdību Dieva vārdā. (*Замский, 1995*) Grūti gan spriest, cik lielā mērā šie žēlsirdības aicinājumi tika atbalstīti plašākā sabiedrībā. Žēlsirdība gan nepalīdzēja „citādajiem” iegūt līdzvēstīgu statusu kā citiem tā laika sabiedrības locekļiem. Tā kā galvenā sabiedrības problēmas risināšanas forma aprakstītajā periodā gan katoliskajās zemēs, gan pareizticīgajās bija šo bērnu un cilvēku izolācija dažādās institūcijās (no 14. gadsimta – pie klosteriem, atsevišķos, piemēram, leprazorijos, no 15. gadsimta – slimnīcās u. c.).

Šis periods izprotams kā uz reliģiskajiem stereotipiem balstīta pieeja viduslaikos vai reliģisko aizspriedumu periods „citādības” vēsturē.

¹ 1484. gadā pāvests Innokentijs VIII izdeva Bullu „Summis desiderantes” par raganu un burvestību aizliegšanu Reinas upes krastos. Bulla – oficiāls pāvesta dokuments, edikts vai dekrēts, kas savu nosaukumu ieguvis no īpašā zīmoga, ar ko šie dokumenti tika apstiprināti.

„Seno uzskatu paliekas saglabājas” (*Safford and Safford, 1996, p. 3*), ko apstiprina tas, ka uz iepriekšējos gadsimtos izteiktām idejām un izskaidrojumiem, kā arī uz reliģiskiem stereotipiem balstīts priekšstats vēl nereti ir sastopams mūsdienās, kas kā dzīva vēstures liecība ir palikusi un turpina dzīvot cilvēku apziņā. Aristoteļa paustie priekšstati par to, kādēļ rodas „neveseli bērni”, kā arī ideja par tēvutēvu grēkiem, kas balstās reliģiskajos stereotipos, ir gana dzīvi vēl mūsdienās. Kaut vai vecvecāku uzskatos, kādēļ kādam kaimiņam ir piedzimis bērns ar speciālām vajadzībām – tāpat būs sagrēkojis vai vismaz kāds no viņa vecākiem vai vecvecākiem, jo viņi jau atceroties, kāds tas ir bijis „grēka gabals”.

Tikai sešpadsmitais gadsimts piedāvāja jaunu pieeju „citādības” problēmas risināšanā. Jaunie laiki, renesanses atmosfēra, padziļināti pētījumi medicīnā, atsevišķās medicīnas nozarēs, piemēram, psihiatrijā, deva savu ieguldījumu jaunas filozofijas attīstībā, kas iestājās pret sastāvējušo un ieilgušo viduslaiku inkvizīciju, „raganu medībām” un stagnāciju. Kā raksta Ķestere: „Renesanses periodā zinātnieki, mākslinieki un filozofi savu vērtību sistēmu pretstatīja iepriekšējam – viduslaiku – periodam.” (*Ķestere, 2005, 44. lpp.*) Renesanses periodā tika pausts jauns pasaules redzējums, kur „pasaules centrā nokļuva cilvēks”. Sabiedrība kopumā pakāpeniski mainīja attieksmi arī pret cilvēka ķermeni. Ja viduslaikos tas tika uzskatīts par grēcīgu, tad renesansē to sāka saistīt ar personību, par to radās interese.

Kravalis pastiprināto interesi par bērniem ar speciālām vajadzībām un viņu izglītošanās vajadzībām, pirmkārt, saista ar zinātnes uzplaukumu, pedagoģijas prakses attīstību, medicīnas, filozofijas un citu nozaru speciālistu ieinteresētību par „anomāliem” bērniem. (*Kravalis, 1996*) Malofejevs arī min universitāšu medicīnas un dabas zinātņu aktīvo darbību un zinātnisko interesi, kuras rosināti zinātnieki meklēja atbildes uz jautājumiem. Tā Nīderlandietis Rudolfs Agrikola (1443-1485) secināja, ja nedzirdīgo izglītībai ir nevis mistiska daba, bet tas ir pedagoģiskas iedarbības rezultāts. (*Malofejevs, 2008*)

Viens no pirmajiem, kas paskatījās uz „citādajiem” citādi, tas ir, kā uz pilntiesīgiem cilvēkiem, kas atļāvās paust atšķirīgus uzskatus par „citādajiem”, bija itāļu ārsts, profesors, Džeronimo Kardano (Geronimo Cardano, 1501–1576). Būtiski ir minēt, ka viens no viņa dēliem bija ar traucētu dzirdi, kas tādējādi, iespējams, pamudināja šo ārstu iedziļināties problēmā. Kardano pirmais piedāvāja kurluma un mēmuma cēloņu fizioloģisko skaidrojumu, kā arī izstrādāja nedzirdīgo klasifikāciju. Viņš izteica dažādas tolaik vēl nepierādītas idejas, piemēram, ka bērnu ar traucējumiem ir iespējams izglītēt, kā galveno metodi minot alternatīvu sajūtu stimulēšanu. (*Winzer, 1993*)

Renesanses ietekmē attīstījās humānisma virziens izglītībā, kura pamatos bija uzskats, ka galvenā vērtība ir bērns. Šajā laikā strauji pieauga interese par cilvēku, viņa vietu sabiedrībā, nostiprinās pārliecība par cilvēka tiesībām uz individualitāti. Viens no visu laiku diženākajiem

humānistiem – Komenskis (Jan Amos Comenius, 1592–1670) savā darbā „Lielā didaktika” izsakās arī par „citādajiem”. Komenskis savā darbā pauž to, ko mēs šodien saucam par humānistisko pieeju pedagoģijā: “Nav nepieciešams cilvēkam kaut ko piešķirt no ārienes, bet nepieciešams attīstīt, noskaidrot to, kas viņā pašā jau ielikts kā aizmetnis, norādot visa pastāvošā nozīmi.” (*Komenskis, 1992, 51. lpp.*) Humānistiskajā pieejā būtisks ir uzskats, ka izglītība ir nepieciešama gan tiem, kas „aprobežoti”, gan tiem, jo īpaši tiem, kas apdāvināti. Komenskis iestājas gan pret jebkuru diskrimināciju, gan atbalsta sociālo taisnīgumu: “Skolās jābūtu visi bērni”. (*Komenskis, 1992, 66. lpp.*)

Viņa uzskatos dziļi humānistiskā pārliecība saistās un pamatojos kristīgā Dieva idejā, kristīgajās vērtībās, kurās Komenskis rod skaidrojumu un pamatojumu it visā. Taču būtiski, ka Komenskis arī runā par ikkatru cilvēku, kas sūtīts zemes virsū, sabiedrisko noderīgumu: spēju piedalīties sabiedriskajā dzīvē un būt noderīgam. “Visi cilvēki, kas vien piedzimuši, ir nākuši pasaulē ar vienu un to pašu mērķi: kļūt par cilvēkiem, t. i., saprātīgām būtnēm, visu radījumu valdniekiem, spilgtiem sava radītāja līdziniekiem. Tātad visi ir jāvirza uz to, lai viņi (...) būtu noderīgi pašreizējai dzīvei un pienācīgi sagatavoti nākamajai.” (*Komenskis, 1992, 66. lpp.*) Svarīgs ir šis uzstādījums: sagatavoti dzīvei, tātad tādi, kas spēj sevi apkalpot un būt noderīgi sabiedrībai, arī – lai viņi sagatavotos nākošajai dzīvei – dzīvei Dieva valstībā.

Komenskis vienlīdzības un sociālā noderīguma jautājumu skaidro arī no Jaunās Derības pozīcijām: “Ja mēs ļausim prātu attīstīt tikai dažiem, atstumjot pārējos, tad būsime netaisni ne vien attiecībā pret tiem, kuriem ir tāda daba, bet arī attiecībā pret pašu Dievu, kurš grib, lai visi, kam viņš devis savu tēlu, viņu iepazītu, mīlētu un slavētu. Mēs mīlam tieši tik daudz, cik daudz pazīstam.” (*Komenskis, 1992, 66. lpp.*)

Komenska uzskati ir skaidri: neatstumt nevienu. Tomēr ar vienu izņēmumu – prāta problēmām: “Tāpēc neatstumsim nevienu, izņemot to, kuram Dievs atņēmis jēgu jeb prātu.” (*Komenskis, 1992, 67. lpp.*) Grūti gan teikt, vai Komenskis te domājis garīgās attīstības traucējumus vai psihoneiroloģiskos traucējumus, jo šajā vēsturiskajā attīstības posmā netika diferencēti attiecīgie traucējumi, lielākajā vairumā gadījumu šīs divas kategorijas bija sapludinātas.

Idejas, kas pauda atbalstu vispārējai izglītībai, izteica Volfgangs Ratke (1571-1635) savā darbā „Pedagoģiskais memoriāls”, apgalvodams, ka izglītībai ir jābūt vispārējai neatkarīgi no bērna dzimuma. (*Malofejevs, 2008*)

Lai gan ideja, doma vēsturē ir svarīga, tomēr noteicošais faktors pedagoģijas attīstībā ir tieši izglītības praksei. **Ne vienmēr kādas idejas vai teorētiskā koncepcija un tās izteikumi var tikt tieši uzskatīti par reālās darbības aizsākumu. Tās var dot savu impulsu, tikt akumulētas sabiedrībā, taču līdz realizācijai pedagoģiskajā praksē nereti nākas gaidīt**

gadu desmitiem, pat simtiem ilgi. Dauge raksta: „Ar paidagoģiskām idejām, teorijām un ideāliem nu reiz ir tāpat kā ar visiem citiem ideāliem un solījumiem, ka tiem visiem jāiztur pārbaudījumi praktiskā dzīvē, sadursmē ar dzīves reālībām, ikdienas pelēkā sīkdarbā.” (Dauge, 1928, 47. lpp.)

Pirmais formālais mēģinājums izglītēt kādus no bērniem ar speciālām vajadzībām, konkrēti, kurlus bērnus, ir fiksēts Spānijā 1578. gadā, Sv. Salvadoras benediktīniešu klosterī, kas atrodas Ziemeļspānijā. Interesanti, ka iemesls šādai formālai izglītībai bija utilitārs. Spānijas aristokrātu dēli, kas bija kurli un nemācēja runāt, pēc likuma, kas bija vēl spēkā no Justiniāna valdīšanas laikiem, nedrīkstēja mantot tēvu titulus un bagātību. Jauno spāņu aristokrātu dēlus uzņēmās izglītēt benediktīniešu mūks Pedro Ponce de Leons (Pedro Ponce de Leon, 1520–1584), kam izdevās iemācīt jaunajiem aristokrātiem runāt, tādējādi saglabājot viņu mantošanas tiesības. (Winzer, 1993) Šī fakta sakarā Malofejevs uzdod provocējošu jautājumu – kādēļ tieši Spānijā ir rodams pirmais formālais mēģinājums izglītēt kurlus bērnus? Kādēļ pedagoģiskā darbība neaizsākās tā laiku universitāšu lielvalstīs – Itālijā vai Holandē? Taču atbildi Malofejevs tā arī nespēj rast. (Malofejevs, 2008) Cilvēki bez akadēmiskās izglītības iesaistījās „citādo” izglītošanā. Pirmā grāmata speciālajā izglītībā par kurlu bērnu izglītošanu „Alfabēta burtu vienkāršošana un kurlmēmo runātmācīšanas metode” iznāca Madridē, 1620. gadā, kad francūzis Žuans Pablo Bonnets (Jean Pablo Bonet, 1579–1629), bijušais kareivis, tajā apkopoja vairāku gadu pieredzi darbā ar kurliem bērniem. (Winzer, 1993) Grūti gan noteikt, kāda bija šo cilvēku personīgā motivācija un iemesli uzsākt šādu pedagoģisko darbību. Var izvirzīt tikai pieņēmumu, ka viņu „pārdrošību” ietekmēja arī jaunākās idejas, kas „ceļoja” Eiropā.

Džona Loka (John Lock, 1632–1704), britu ārsta, humānista un filozofa idejas bija ārkārtīgi nozīmīgas tā laika pedagoģiskās domas attīstībā. Pedagogi pārņēma un „pārvērta” pedagoģiskā darbībā Loka idejas. Loka filozofiskā pārliecība iedvesmoja pedagogus, ietekmēja tā laika domātājus daudzās nozarēs. Viņa uzskati par zīdaiņu aprūpi un bērnu audzināšanu bija revolucionāri. Loks savos darbos attīstīja tālāk epistemoloģijas uzskatus, apgalvojot, ka visas cilvēka idejas rodas no viņa pieredzes. Precīzāk sakot, no sajūtām un refleksijas. (Loks, 1997) Loka bērna kā „baltās papīra lapas” ideja, lai gan šodien tā ir diskutabla, tieši tobrīd bija revolucionāra, īpaši attiecībā pret bērniem ar speciālām vajadzībām. (Winzer, 1993) Līdz pat Lokam tika uzskatīts, ka „citādība”, traucējums bērnam jau pirms dzimšanas ir it kā „iespiedums”, zīmogs, ko ir atstājis vai nu Dievs, vai velns. Cilvēkam piedzimstot, tas tā arī paliek kā nospiedums viņa miesā, prātā un dvēselē. Tāds apzīmogots viņš staigā pa pasauli, un citi neko tur vairs nevar mainīt, ja nu vienīgi Dieva brīnums, tā skatoties uz visiem šiem bērniem fatāli. Loka idejas atšķīrās no šīs pieejas.

Viņaprāt, bērns nebija jau „iespiesta grāmata”, tā bija grāmata, kurā caur sajūtām un refleksiju var katrs rakstīt savu grāmatu. (*Loks, 1997*) Tādējādi tas deva jaunu cerību bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanā, viņu habilitācijai un rehabilitācijai. Piemēram, akls cilvēks var iemācīties atšķirt priekšmetus ar tausti tikpat labi kā redzīgs cilvēks.

Vispilgtākais raksturojums tam, kā idejas var rosināt pedagoģisku darbību, ir meklējams franču apgaismotāju ideju ietekmē uz speciālo izglītību.

18. gadsimta apgaismības idejas ienesa jaunu izpratni par izglītības nozīmi personības attīstībā un visas sabiedrības nozīmības aspektā. Par ideālu kļuva vispusīgi izglītots un brīvs cilvēks. (*Ķestere, 2005*) Apgaismotāju idejas izglītībā izpaudās arī vēlmē nodrošināt katra bērna izglītošanās vajadzības, vajadzību pēc izglītības.

Lai gan iepriekš aprakstītie speciālās izglītības formālās izglītības aizsākuma piemēri uzskatāmi par pirmajiem mēģinājumiem speciālajā izglītībā, plašāka bērnu ar speciālām vajadzībām institucionālā izglītošana aizsākās tieši astoņpadsmitajā gadsimtā Eiropā, pamatā Francijā. Galvenais speciālās izglītības virzītājspēks bija franču apgaismotāju idejas, kas pauda vienlīdzību, aizstāvēja cilvēktiesības, indivīda brīvību un pašcieņu. Tika paustas idejas, kas apgalvoja, ka cilvēks savā būtībā ir skaists, ka katrā ir kas labs, ko var attīstīt un uzlabot. Kopumā varētu teikt, ka filozofi no Dieva pagriezās pret cilvēku. Filantropija un labdarība kļuva par modes lietu. Taču nekorekts būtu apgalvojums, ka franču apgaismotāji ir speciālās izglītības aizsācēji. Vinzere skaidro, ka jaunās idejas iederējās speciālajā izglītībā. Izglītības pionieri adaptēja jaunās filozofijas būtību un pielietoja tās specifisku tehniku un metožu veidā izglītībā. Taču tas nenozīmē, ka filozofi tieši norādīja caur savām teorijām uz speciālo izglītību, tas būtu tikpat aplams apgalvojums kā tas, ka speciālās izglītības pedagogi bija filozofi. Etenjī Bonē Kondiljaks (Etienne Bonnot de Condillac), Žans Žaks Ruso (Jean Jacques Rousseau), Didro (Diderot), kā arī viņu kolēģi bija teorētiķi, kas bija aizņemti ar zināšanām kā tādām. Pedagogi bija cilvēki, kas mācēja adaptēt filozofijā iekļauto optimismu un reformistisko aizrautību un pārvērst to pedagoģiskā darbībā. (*Winzer, 1986*)

Kā raksta Vinzere: „Apgaismības laikmeta filozofija bija teorētiska; viņi nekad nešķērsoja abstraktās psiholoģijas pieņēmumu robežas, kā arī nekad neieteica neko patiešām praktisku, kādu plānu, kā mācīt bērnus ar speciālām vajadzībām. Tomēr viņi radīja nepieciešamo klimatu un pamatīgi ietekmēja speciālās izglītības attīstību astoņpadsmitā gadsimtā Francijā. Ruso, Kondiljaks un īpaši Didro pauda idejas, kas radīja teorētisko pamatu speciālās izglītības pionieriem.” (*Winzer, 1993, p. 45*)

Apgaismības laika filozofiskās idejas par pamatu ņēma franču pedagogi, kas strādāja ar bērniem ar speciālām vajadzībām. Gan Spānijā dzimis profesionāls skolotājs Džakobs Rodrigues Pereire (Jacob Rodrigue Pereire, 1715–1780), kas pirmais Francijā 1745. gadā

uzsāka strādāt ar kurliem bērniem, gan priesteris Šarls Mišels de Epī (Charles Michel de l'Epee, 1712–1789), kas 1760. gadā izveidoja savu alternatīvo „kurlo” skolu, gan Valentīns Haui (Valentin Haüy, 1745–1822), kas pirmais 1784. gadā Francijā uzsāka strādāt ar akliem bērniem, gan ārsts Filips Pinnels (Phillippe Pinel, 1745–1826), kas 1792./93. gadā sāka strādāt ar cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem, burtiski „atbrīvojot viņus no skavām” Bisetre un Salpetriere slimnīcās, tādējādi uzsākot mainīt sabiedrības attieksmi pret cilvēkiem ar garīgās attīstības traucējumiem. Viņi visi bija ietekmējušies no Loka un franču apgaismotāju idejām. Viņi pārvērtā šīs idejas praktiskā darbībā, meklējot un atrodot tos labākos veidus, kā strādāt ar atšķirīgajiem bērniem. Džakobs Rodrigues Pereire ir pamatlicējs vienai no būtiskākajām arī mūsdienās speciālajā pedagogijā pamatā lietojamajai sensori kompensatorajai metodei, savukārt, Šarls Mišels de Epī aizsāka darbu pie zīmju valodas attīstības, kā arī lika pamatu darbībai arī ar citu speciālo vajadzību grupu bērniem. Pinnels ne vien izpētīja šos „citādos”, bet piedāvāja 6 pakāpju klasifikāciju garīgajai atpalicībai un izstrādāja savu (jaunu) pieeju darbā ar viņiem. Pinnelam ieviešot savu jauno „morāles ārstēšanas” metodi, arī paši „ārstējamie” mainījās, uzvedās labāk un palika labāki. Galvenie Pinnela paņēmieni bija konstruktīvas aktivitātes, laipnība, dienas kārtība un darbību struktūra, minimāls ierobežojums un pakāpeniskums ārstēšanā. Pirmais, kas gan pierādīja, ka ar garīgi atpalikušajiem bērniem var strādāt, viņus var mācīt, bija franču psihiatrs Žans Itards (1775–1838), kurš vairāk apstākļu sakritības un nejaušības dēļ (pēc Francijas akadēmijas rīkojuma) sāka izglītēt 1799. gadā Aiveronas mežā atrastu 11 gadus vecu zēnu, ko vēlāk nosauca par Viktoru. Zēns bija kļuvis par „dabas bērnu”, šodien mēs sauktu „bērnu–maugli”, kas maz līdzinājās cilvēciscai būtnei – arī viņa uzvedība bija līdzīga vairāk dzīvnieka, ne cilvēka uzvedībai. Lai gan Itardam neizdevās pārvērst Viktoru par tādu pašu kā citi viņa vecuma bērni, taču viņam izdevās Viktoram iemācīt daudz – atsevišķas sociālās un pašapkalpošanās prasmes, kā arī izdevās veicināt Viktora sensoro attīstību, kas pierādīja, ka pat ļoti smagi atpalikušu bērnu – idiotu (par tādu viņu diagnosticēja Pinnels) – attīstību ir iespējams veicināt, viņus mācot. (Замский, 1995)

Pinnelam bija vairāki sekotāji. Ārsts G. M. A. Ferrus 1826. gadā Bisetrē atvēra privāto skolu bērniem ar garīgu atpalicību. Citi viņa sekotāji Eduards Segēns (Edouard Seguin, 1812–1880) un Žans Eskirols (Jean Etienne Dominique Esquirol, 1782–1840) 1830. gadā atvēra privātu skolu bērniem ar garīgu atpalicību. Zamskijs uzskata, ka ar šo brīdi tieši praksē nostiprinājās medicīniski pedagogiskais virziens speciālajā pedagogijā. (Замский, 1995)

Francijā dzimušās idejas pakāpeniski izplatījās citur Eiropā – Šveicē, Vācijā, arī Amerikā, uz kurieni, piemēram, 1848. gadā emigrēja Pinnela skolnieks E. Segēns un atvēra savu privāto skolu. Gan Loka, gan franču apgaismotāju idejas ceļoja un tika diskutētas, ar tām iepazīnās

visa Eiropa. (Jonsen, 2001) Arī Latvijā šīs idejas sākotnēji caur Vāciju nonāca un tika aprobētas.

Jo dziļākas kļuva zināšanas un palielinājās izpratne par iemesliem, kas izraisīja kādas no speciālajām vajadzībām, jo zinātnieki vairāk iepazīna un izpētīja, jo pedagogi sāka piedāvāt lielākas iespējas šiem bērniem. Mediķi, pirmkārt, piedāvāja objektīvāku diagnosticēšanu, kas nozīmēja arī izpratni un objektīvāku attieksmi, kas mazināja stereotipus, bailes, mītus, palielinājās izglītības iespējas kā šīs attieksmes realizācija darbos. Kā raksta Zamskijs, 19. gadsimtā arvien lielāka interese radās par šiem bērniem – šajā darbā sabiedrība iesaistījās filantropisku iemeslu dēļ, tai skaitā baznīcas. (Замский, 1995) Arī Vinzere uzsver lielu filantropiskās kustības nozīmību, kas atvēra ceļu uz izglītību daudziem līdz tam aizmirstiem bērniem. (Winzer, 1993) Zamskijs šo periodu sauc par filantropiski kristietisko virzienu. Tas zināmā mērā lika pamatu tālākajam – pedagoģiskajam – virzienam. Tradicionāli tās bērnu grupas, kas ieguva iespējas saņemt izglītību, pirmām kārtām bija „kurlie” bērni, tad bērni ar garīgu atpalicību, „aklie” bērni. Tas saistījās, pirmkārt, ar tā laika izpratni par cilvēkiem un bērniem ar speciālām vajadzībām. Pārējās bērnu kategorijas, iespējams, netika identificētas, tādējādi tām netika pievērsta kāda pastiprināta uzmanība. Otrkārt, daudzas speciālo bērnu grupas patiesībā bija „paliktas” zem bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem grupas.

Lai gan nav plaši izpētīts, kā pret „citādību” Latvijas teritorijā izturējās līdz 19. gadsimtam, pagaidām vien iespējams spriest, ka šo attieksmi lielā mērā ietekmēja līdzvērtīgi faktori, kāda tie bija citviet Eiropā. Šo interpretāciju apstiprina tas, ka Latvijas teritorijā bija līdzīgas kā Eiropā attieksmes realizācijas formas praksē – speciālo skolu tīkla attīstība sākot no 19. gadsimta sākuma. Tomēr atklāts ir jautājums – kāda bija šī attieksme pēc būtības, tā kā Latvijas teritorija jau pēc savas ģeogrāfiskās atrašanās vietas nosaka to, ka te saskārās gan katoliskais, gan protestantiskais un ortodoksālais. Interesanti būtu veikt pētījumu arī tautas pedagogijā tieši šī jautājuma kontekstā.

Latvijas speciālās izglītības vēsture liecina, ka (līdzīgi kā citur Eiropā) pirmie izglītības iespējas ieguva tieši „kurlmēmie” bērni. Sākotnēji tā gan bija tikai dažu privilēģija. 19. gadsimta sākumā šāda iespēja bija turīgo tirgoņu un valsts ierēdņu, galvenokārt vāciešu izcelsmes, kurlmēmajiem bērniem. Vispirms tās bija mājskolas, tad nelielas privātskolas. (Kravalis, 1996) 1809. gadā tika nodibināta pirmā – „kurlmēmo skolu māte” – privātā skola vācu izcelsmes kurlmēmiem bērniem. Tās dibinātāja Jakobija vadībā skola uzsāka savu darbību ar 6 kurlmēmiem puisēniem, „kam mācīja runāt, lasīt, rēķināt, rakstīt, reliģiju un griešanu”. (Konversācijas vārdnīca, 1908, 2094. lpp.) Nav precīzi zināms, cik ilgi pastāvēja šī skola, iespējams, ka tikai pāris gadus. Otrā kurlmēmo skola tika dibināta 1932. gada 24. janvārī. (Konversācijas vārdnīca, 1908) Šī skola īpaša ar to, ka tās dibinātājs un direktors

Daniels Heinrihs Senss pats bija kurlmēms, kas izglītību bija ieguvis Vācijā, Berlīnē. (*Latviešu Avīzes*, 1832) Šī skola jau bija ar plašāku vērienu, jo tajā strādāja divi skolotāji. Arī šīs skolas mūžs nebija garš, tā pastāvēja tikai vienu gadu. (*Konversācijas vārdnīca*, 1908) Tomēr svarīgi ir uzsvērt tā laika sabiedrības ieinteresētību šajā jautājumā un atbalstu idejai. Par to liecina fakts, ka „Latviešu Avīzēs” publicētajā rakstā „Ko cilvēku prāts neizdomā!” ir kopumā ļoti pozitīvas atsauksmes par Sensa kunga iniciatīvu strādāt un izglītēt dzīves „nabadziņus, kas mēmi un kurli piedzimuši”. (*Latviešu Avīzes*, 1832) Vienlaikus gan tiek atzīmēts, ka tas ir tikai neliels ieguldījums šīs problēmas risināšanā, jo rakstā ir minēts, ka ir vēl daudzi simti kurlmēmu bērnu Vidzemē un Kurzemē, kuriem nav pieejama šāda izglītība.

Tādēļ, iespējams, lai šo problēmu risinātu plāšākā mērogā, 1839. gada 5. maijā Literāri praktiskā pilsoņu biedrība uz mācītāja Bergmaņa priekšlikuma pamata dibināja publisku skolu kurlmēmiem bērniem. (*Konversācijas vārdnīca*, 1908; *Švēde*, 1926)

Pirmā publiskā neredzīgo bērnu skola tika atvērta 1872. gadā Rīgā, Āgenskalnā, Zvanu ielā 7, ar Rīgas V. Reimersas acu klīnikas direktora K. Valdhauera gādību. Skola darbu uzsāka ar diviem bērniem. (*Andersons*, 1937; *Staris*, 2000)

Aprakstītajās skolās skolotāji bija vai nu vācu izcelsmes, kas savu izglītību bija ieguvuši Vācijā, vai nu latvieši, kas pakāpeniski tika izglītoti Latvijas teritorijā (piemēram, kurlmēmo bērnu izglītošanā), vai latvieši, kas izglītību ieguva Vācijā un pēc atgriešanās strādāja ar kurlmēmiem un neredzīgiem bērniem Latvijas teritorijā. (*Konversācijas vārdnīca*, 1908; *Švēde*, 1926)

Arī bērnu ar garīgās attīstības traucējumiem pirmās Latvijas teritorijā izveidotās skolas dibinātāji un vadītāji vistiešākā mērā ietekmējās no Rietumeiropas pieredzes. Tā Terēze Placa, kas pēc savas vīra nāves vadīja 1854. gadā atklāto „Iestādi idiotiem”, piemēram, ne vien devās uz Rietumeiropu mācīties, bet arī iztulkoja Eduarda Segēna darbu „Anomālo bērnu higiēna un tikumiskā audzināšana”. Tieši 1854. gadā atklātā iestāde kļuva ne vien par pirmo šādu formālās izglītības iestādi Latvijas teritorijā, bet arī visā Krievijā, kuras sastāvā Latvijas teritorija šajā laikā atradās. Kā atzīst Zamskijs, tad „Iestāde idiotiem” savā darbībā lielā mērā balstījās uz Segēna izstrādātajiem darbības principiem, kas bija progresīva tā laika pieeja. (*Замский*, 1995)

Izvērtējot vēstures faktus, pozitīvi jāvērtē izglītības nodrošināšana bērniem ar speciālām vajadzībām. Pozitīvie piemēri, kas tika realizēti vienā valstī, pakāpeniski kā idejas izplatījās citās Eiropas valstīs, tai skaitā Baltijas guberņās, kļūstot par praktisku darbību. Īpaši plaša šīs pieredzes apmaiņa aizsākās 19. gs., kad attīstījās komunikācijas līdzekļi – pedagoģiskā prese, transports. Lai gan no vienas puses šie centieni nodrošināt izglītību bērniem ar speciālām vajadzībām ir vērtējami kā kopumā pozitīvi, tā kā līdz tam šiem bērniem vispār netika

piedāvāta izglītība, tomēr vienlaikus var secināt, ka jau vēsturiski izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām tika piedāvāta atsevišķi no pārējiem tā sauktajiem „normālajiem” bērniem, citās atdalītās, segregētās skolās, citās institūcijās. Renesanses ideāli, humānistu idejas un apgaismotāju centieni nebija pietiekami, lai tie pilnā mērā īstenotos praksē. Lai gan tie ierosināja nozīmīgas pārmaiņas, nodrošināja filozofisku pamatu daudzu pedagogu praktiskajai darbībai, tomēr nebija pietiekami, jo sabiedrības kopējā izpratne nebija pilnībā sasniegusi renesanses ideju izpratnes līmeni, praktiskā darbībā bērni ar speciālām vajadzībām un visi citi bērni nemācījās kopā, bērns netika uztverts kā bērns veselumā – kā bērns ar savām iespējām, bet drīzāk kā bērns ar ierobežojumiem. Joprojām pastāvēja sadalīšanas vai nošķiršanas prakse, kas kategorizēja bērnus.

Tomas apgalvo, ka tas kā un kas notika ar bērniem ar speciālajām vajadzībām, ir bijis atkarīgs no tā, kāds ir bijis sociālais un politiskais uzstādījums, kā sabiedrība katrā attiecīgā periodā ir domājusi, kas ir „labi priekš bērniem” ar speciālām vajadzībām un kāda veida izglītība ir laba šiem bērniem. (*Thomas, 2007*)

Te savu negatīvu lomu spēlēja vairāku teoriju attīstība Eiropā un ASV. Tomas (*Thomas, 2007*) uzskata, ka speciālās izglītības „uzvaras gājienu” 20. gadsimtā noteica pamatā Sociālais Darvinisms, psihometrika un scientoloģija. (*Scientism* – angl.) Sociālais Darvinisms – uzskatīja, ka jānovērš jebkāda „vājo gēnu” ietekme uz kopīgo cilvēces ģenētisko fondu. Psihometrija savukārt radīja pamatu cilvēku šķirošanai attiecībā pret viņu intelektuālo koeficientu. Psihometrija radīja izpratni – ja jau ir precīza mēraukla (IQ testi), ar ko nomērīt, tad attiecībā pret šo mērauklu bērni ir „jānovieto” atbilstošās izglītības iestādēs. Savukārt scientoloģijai bija liela ietekme kā uz Sociālā Darvinisma tā psihometrijas apstiprināšanu, tā kā zinātniskums un zinātne šajā laikā bija kļuvusi par vienīgo „uzticamo” un „drošo” zināšanu kopumu par jebkuru parādību. (*Thomas, 2007*)

Risinot tālāk jautājumu par teorētisko ideju ietekmi uz sabiedrības izpratni, Riddella (*Riddell, 2007*) vispirms nosauc franču sociologa Emīla Durkheima (Emile Durkheim) funkcionālo teoriju, kas paredzēja, ka veselīgas sabiedrības mērķis ir iekļaut pēc iespējas vairāk cilvēku, taču neitralizēt tos, kas ir marginalizēti, tādējādi izstumšanu uztverot kā endēmisku. No Sociālā Darvinisma, kā atzīst Tomas, tālāk attīstījās eigēnikas kustība gan Rietumeiropā, gan ASV. (*Thomas, 2007*) Te minama arī higiēnistu kustība un pēc tam tai sekojošā eigēnikas attīstība ASV un Rietumeiropā, kas paredzēja bērnu ar speciālām vajadzībām, īpaši bērnu ar garīgu atpalcību, bērnu ar psihiatriskām saslimšanām, kombinētiem traucējumiem nodalīšanu, bet atsevišķos gadījumos pat iznīcināšanu, ar mērķi pasargāt pārējo sabiedrību, lai novērstu kontinuitāti iedzimtības negatīvai ietekmei. Kopumā

mērķis bija pasargāt sabiedrību, balstoties uz normatīviem uzskatiem, kādai sabiedrībai ir jābūt un kā pasaulei jābūt organizētai.

Tādējādi bērnu ar speciālām vajadzībām un īpašām vajadzībām iespējas iegūt izglītību ir cieši saistītas ar to, kādas idejas tiek paustas filozofijā un pedagogijas teorijā. Filozofiskās un pedagogiskās idejas ietekmē arī sabiedrības izpratni un attieksmi. Tieši šī attieksme bieži vien ir noteicošā kādas idejas īstenošanā vai neīstenošanā praksē, jo sabiedrība (vai kāda tās daļa, kam pieder vara) ir tā, kura var ietekmēt idejas nodrošinājumu ar finansējumu.

Kā rāda vēsture, ar filozofiskām idejām vien nepietiek, un arī ar pedagogu entuziasmu nepietiek, ir nepieciešams plašāks sabiedrības atbalsts un ekonomiskais pamatojums ideju īstenošanai. Tāds tas bija, piemēram, Francijā, kas nodrošināja aizsākto atsevišķu iniciatīvu attīstību visas valsts līmenī. Kā atzīst Armstronga, franču apgaismības un franču revolūcijas idejām speciālajā izglītībā bija nepieciešamais atbalsts valsts pārvaldē, kas veicināja aizsākto darbu. Tieši Napoleona valdības laikā tika izveidota valsts izglītības sistēma, kas radīja „valsts izglītības plānus, centralizētas direktīvas, kas sevī ietvēra plānošanu, programmas, pedagogiju”. (*Armstrong, 2002, p. 447*) Tātad idejas ir jānodrošina, atbalstot tā sistēmiski, nodrošinot arī atbilstošu finansējumu.

To pierāda, šķiet, arī pirmais integrācijas piemērs vēsturē, ko ir aprakstījis Nix 1981. gadā un uz to ir atsaukušies Gows un Chovs 1990. gadā. (*Gow, Chow, 1990*) Jau 1821. gadā Vācijā, Bairentē (Beyrenth), Dr. Johans Graesers (Dr. Johann Graeser) pirmo reizi vēsturē mēģināja integrēt bērnus ar speciālām vajadzībām vietējā vispārizglītojošajā klases vidē. Viņš parastā skolā „ievietoja kurlus zēnus”, saglabājot viņiem savu „kurlo” skolotāju. Zēniem mācības tādējādi notika gan kopā ar citiem bērniem, gan daļēji atsevišķi. Skolotājs, lai strādātu ar kurlajiem bērniem, nepieciešamo izglītību bija ieguvis viena gada laikā. Šajā laikā iegūtā pieredze pēc tam tikusi apkopota Vilhelma Daniela grāmatā „Kurlmēmo un aklo vispārējā izglītība, īpaši ģimenēs un publiskajās skolās” (1825). Lai gan integrācijas eksperiments izrādījās veiksmīgs, tomēr tieši finansējuma samazināšanas dēļ šo eksperimentu vietējā Vācijas pilsētas valdība pēc pāris gadu turpināšanas izbeidza.

Ne vienmēr labas idejas un labi piemēri bez sabiedrības vispārējās attieksmes, finansiālā atbalsta un sistēmiskuma, kas ietverts izglītības sistēmā kā viens no elementiem, ir spējuši ilgi eksistēt. Francijas apgaismotāju idejas un to īstenošanās speciālajā izglītībā bija vispārēji atbalstīta gan privātā, gan valsts līmenī. Vācijā viena veiksmīga ideja tā arī palika vēsturē kā pirmais integrācijas mēģinājums. Līdzīgi piemēri ir atrodamī arī citās valstīs.

Arī Pestalocija (1746–1827), viena no humānās pedagogijas Šveicē attīstītājiem, pirmā skola, kurā viņš uzņēma visus bērnus bez izņēmuma – vai viņš bija bagāts, nabags vai „stīvu

skatu”, kas nevarēja neko daudz iemācīties, nepastāvēja ilgi, tieši tik ilgi, cik privātie investori varēja šo viņu skolu atbalstīt. (*Pestalocijs, 1996*)

Sabiedrības, valsts un ekonomikas nozīmi gan speciālās, gan iekļaujošās izglītības attīstībā apliecina arī tas, kā attīstījās speciālā izglītība dažādās valstīs pēc vispārējās obligātās izglītības ieviešanas.

Vispārējās izglītības ieviešana, piemēram, Lielbritānijā, sekmēja bērnu ar speciālām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējas. Līdzīgas paralēles ir velkamas arī ASV, ieviešot vispārējo izglītību (*Winzer, 1993*), kā arī Krievijā. (*Замскаий, 1995*) Arī speciālās izglītības attīstība (sākotnēji kā palīgklases pie vispārīzglītojošajām skolām, bet vēlāk jau kā palīgskolas) Vācijā bija tiešs rezultāts obligātajai sākumskolas izglītības ieviešanai. (*Malofejevs, 2008*)

Kā atzīst Zamskijs, nepietiek ar to, ka ir atsevišķi filantropiski pasākumi, kas nodrošina izglītību anomāliem bērniem. Visefektīvākais, visaptverošākais rezultāts ir tad, kad gan valsts uzņemas obligātā kārtā rūpes par šiem bērniem, gan arī filantropiskie pasākumi turpinās. (*Замскаий, 1995*) Pāris privātas skolas, kurās ir daži desmiti bērnu, nevar atrisināt visu valstī esošo „defektīvo” bērnu problēmas.

Vispārējās obligātās izglītības ieviešanai arī Latvijā bija liela nozīme. Šīs izglītības normas ieviešanai ir cieša saistība arī ar rūpēm par bērniem ar speciālām vajadzībām. 1918. gada dibinātajā Latvijas valstī 1919. gada „Likums par Latvijas izglītības iestādēm”. (*Valdības Vēstnesis, 1919*) paredzēja obligāto izglītību. Obligātā izglītība bija attiecināma uz bērniem no pilna sestā līdz sešpadsmitajam mūža gadam un bija attiecināma arī uz akliem, kurlmēmiem bērniem un bērniem ar garīgu atpalcību. „Likumā par Latvijas izglītības iestādēm” 34. pantā tika noteikts, ka „obligatoriska mācība attiecināma arī uz akliem, kurlmēmiem un garīgi nenormāliem bērniem”. (*Valdības Vēstnesis, 1919*) Likumā tajā pašā pantā noteikts, ka šiem bērniem ierīkojamas „atsevišķas skolas un mācību iestādes”. (*Valdības Vēstnesis, 1919*) Tas sekmēja arvien plašāku speciālo skolu tīkla izveidošanu, kā arī rosināja pedagoģisko sabiedrību par šiem jautājumiem diskutēt.

Piemēram, „Izglītības Ministrijas Mēnešrakstā” no 1920. līdz 1939. gadam bija atrodamas plašas publikācijas. Par šīm tēmām rakstīja: V. Zemtautis (izglītība defektīviem), O. Svenne (nervozie bērni, papildu skolas), M. Štāls (stostošie bērni), H. Švēde (kurlmēmo izglītība, kurlmēmo problēmas, psihiskā attīstība, pakurlie bērni un viņu izglītība, kurlmēmo skolu sistēma), J. Jurgens (anomālo bērnu skolas), E. Inzelbergs (defektīvo bērnu audzināšanas un izglītības problēmas, kurlmēmo skološanas un audzināšanas vēsture), A. Rudītis (plānprātīgu bērnu audzināšana), P. Vīksniņš (palīgskolas), J. Andersons (neredzīgo izglītība), J. Kronlīns

(nesekmības cēloņi). Arī citos laikrakstos, piemēram, „Latgolas škola”, „Skola un Dzīve”, ir rodami atsevišķi raksti, kas tematiski skar šos jautājumus.

Kurlmēmo sabiedrība pēc pirmā Latvijas kurlmēmo kongresa 1930. gada 30. novembrī sāka izdot savu laikrakstu „Kurlmēmo Dzīve”. 17 gadus pēc tam, kad tika nodibināta Latvijas defektīvo bērnu skolotāju biedrība (1920. gada 19. decembrī). 1937. gadā šī biedrība sāka izdot savu rakstu krājumu. (*Zeibots, 1937*)

Kopumā nākas atzīt, ka Latvijas Republikas laikā pedagogi tika plaši informēti un zināja par notiekošajiem procesiem izglītībā pasaulē, tai skaitā speciālajā izglītībā. To pierāda kaut vai tas fakts, ka Latvijas periodikā 20. gs. 30. gados tika publicēti un aprakstīti vairāki ar speciālās izglītības vēsturi pasaulē saistīti jautājumi, kā arī minēti speciālās izglītības vēstures fakti, piemēram, par spāņu izcelsmes mūku Pedro Ponce de Leonu (*Inzelbergs, 1923*), par Džironimo Kardano un viņa darbību. (*Kurlmēmo Dzīve, 1939*) Iznāca pirmās grāmatas par defektīvo vai toreiz tā saukto anomālo bērnu izglītošanu (piemēram, Stūrītis „Palīgskola”, 1932; Štāls „Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana”, 1936). Grāmatās ir rodami pirmie mēģinājumi zinātniskam defektīvo bērnu iedalījumam, kā arī sniegts pamatmetodiskais atbalsts defektīvo bērnu skolu skolotājiem.

Atsevišķās pedagoģijas grāmatās bija nodaļas, kas veltītas šim jautājumam (piemēram, Dēķena grāmatā „Rokas grāmata pedagoģijā”, 1919, M. Štāla grāmatā „Audzināšanas mācība”, 1932).

Speciālās pedagoģijas jautājumi arī tika ietverti tā laika skolotāju sagatavošanas mācību iestāžu programmās. (*Kestere, Nīmante, 2007*)

1925. gadā, apvienojot Skolēnu nervu ambulanci un Izglītības ministrijas psihotehnisko kabinetu, izveidojās Rīgas pilsētas jaunatnes pētīšanas institūts. Institūts, kas darbojās Dr. M. Mellerā vadībā, pārbaudīja inteliģences pakāpi bērniem, kas nebija spējīgi sekot līdzi mācībām normālā skolā. (*Staris, 2000*) Šī institūta pienākums, kā atzīst Staris, „bija, pamatojoties uz pārbaudes rezultātiem, izsniegt ceļazīmes slimo bērnu nosūtīšanai uz palīgskolām, internātiem bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem vai uz darbanamu mazgadīgajiem Pleskodālē”. (*Staris, 2000, 124. lpp.*) Institūts nodarbojās ne vien ar pārbažu veikšanu, bet arī ar zinātniski metodisko un tālākizglītošajdarbību: adaptēja Binē-Simona inteliģences testu, sagatavoja Rosolimo psiholoģisko profilu, izstrādāja palīglīdzekļus. Tāpat institūta darbinieki izglītoja skolotājus par šiem jautājumiem. (*Staris, 2000*)

Tas liek domāt ne vien, ka ir noritējusi aktīva empīriskā darbība speciālajā pedagoģijā, bet izdarīt arī pieņēmumu, ka jau 20. gadsimta 20.–30. gados ir meklējami speciālās pedagoģijas kā pedagoģijas zinātnes apakšnozares aizsākumi, taču, lai to apstiprinātu, nepieciešami plašāki pētījumi.

Speciālās pedagoģijas praktiskā darbība arī paplašinājās, dibinoties arvien plašākam skaitam defektīvo bērnu skolu. Tā laika fiziski defektīvie, grūti audzināmie un intelektuāli pakāļpalikušie „obligatorisko” tautskolas izglītību „varēja baudīt” īpašās skolās vai klasēs. (*Latvijas kultūras statistika 1918–1937, 1938*) Arvien vairāk pedagogu sāka strādāt defektīvo bērnu skolās, kam bija nepieciešama arī atbilstoša izglītība. Tā 1925./1926. gadā defektīvo bērnu skolās strādāja 91 skolotājs, bet 1936./1937. mācību gadā jau gandrīz uz pusi vairāk – 160 skolotāju. (*Latvijas kultūras statistika 1918–1937, 1938*)

Tomēr, no otras puses, tas arī sekmēja vispārējo marķēšanas, normatīvisma uzplaukumu, jo attīstīja arvien jaunas un jaunas kategorijas, uz ko attiecās speciālā izglītība. (*Armstrong, 2002*), notika arvien lielāka specializācija, kas bija vērojama visā Eiropā. (*Jonsen, 2001*)

Arī Latvijā speciālo skolu un iestāžu skaits līdz ar obligātās izglītības stingru ieviešanu praksē pakāpeniski palielinājās, vienlaikus parādījās arvien lielāka diferenciācija. Palielinājās defektīvo bērnu skolu skaits, kā arī paplašinājās profili. Tā, piemēram, 1925./1926. mācību gadā bija 15 četru profilu defektīvo bērnu skolas, bet 1929./1930. mācību gadā jau 19 sešu profilu defektīvo bērnu skolas. (*Latvijas kultūras statistika 1918–1937, 1938*) Kurlmēmo skolām, skolām neredzīgiem bērniem, psihiski defektīvo un morāli defektīvo bērnu skolām pievienojās slimīgo bērnu (meža) skola un skola grūti audzināmiem.

Skolēnu skaits šajās skolās pakāpeniski pieauga. 1925./1926. mācību gadā defektīvo bērnu skolās kopā bija 744 bērni, bet 1936./1937. mācību gadā uz pusi vairāk – 1461. (*Latvijas kultūras statistika 1918–1937, 1938*)

Tajā laikā valdība uzskats, ka arī ar šīm skolām nepietiek, ir jāveido vēl citas profilētas skolas. Piemēram, Štāls rakstā „Vai stostošie bērni mācāmi atsevišķi?” aicina vēl paplašināt esošo speciālo skolu tīklu un izveidot arī speciālās skolas valodā trūcīgiem bērniem. (*Štāls, 1929*) Vēlme paplašināt speciālo skolu profilu daudzveidību un skaitu ir raksturīga tendence gan Latvijai pirms Otrā pasaules kara, gan jo īpaši padomju varas periodam. (*Kravalis, 1996*)

Valsts darbības loma jāakcentē arī integrācijas aizsākumos Francijā, kur 1909. gadā tika izdots likums, kas noteica vietējām pašvaldībām veidot „uzlabojumu klases”, kas tika organizētas parastajās vispārizglītojošajās sākumskolās un kurās mācījās bērni ar mācīšanās grūtībām. (*Armstrong, 2002*) Taču tas, kā raksta Armstronga, nebija apzināts solis integrācijas virzienā, bet gan skolu centieni risināt problēmas, kā tikt galā ar tiem bērniem, ar kuriem skolotāji parastajās klasēs netiek galā. Tādējādi šajās klasēs nonāca dažādu vajadzību bērni, gan tādi, kam bija mācīšanās grūtības, gan tādi, kuriem bija uzvedības un citas plaša spektra problēmas.

Kā jau iepriekš tika konstatēts, jebkuras pedagoģiskās darbības aizsākumam un ilgtspējai ir nepieciešami vairāki nosacījumi: filozofiskais un pedagoģiski teorētiskais pamatojums;

pedagogi, kas adaptē šīs idejas savā pedagoģiskajā darbībā; pozitīva sabiedrības attieksme, kas nodrošina pedagoģiskās darbības finansējumu (valstisku un privātu). Šiem faktoriem jāpievieno arī juridiskais aspekts – likumīgi pamatots izglītības nodrošinājums bērniem ar īpašām un speciālām vajadzībām. Sava loma, īpaši pirmsākumos, ir privātajam atbalstam, taču tas gan ne vienmēr spēj nodrošināt ideju dzīvotspēju un izplatību. Tieši politiski atbalstītas un likumdošanā iestrādātas normas nodrošina izglītības iespēju obligātumu un ilgtspēju.

Paplašinoties izpratnei par speciālām vajadzībām, organizējot arvien mērķtiecīgāku mācību procesu skolās, ko regulēja valsts, realizējot valsts noteiktas izglītības programmas, uzstādot augstākas prasības bērniem izglītības procesā, parādījās arvien vairāk tādu bērnu, kuriem ir problēmas „normālajā” skolā, kuri netiek līdzī šīm augstajām prasībām. No otras puses, šie bērni neiekļāvās esošajās kategorijās un izpratnes robežās par bērniem, kuri būtu sūtāmi uz speciālo skolu. Tādējādi var uzskatīt, ka jau 20. gadsimtā radās šī dilemma vai pretruna, kas jāatrisina – ko iesākt ar šiem bērniem, kas, no vienas puses, nav izteikti „speciālo skolu” bērni, bet, no otras puses, viņiem ir problēmas piedāvātajā „normālās” skolas mācību procesā. Francijā kā primārais risinājums bija veidot iepriekš minētās „uzlabojumu klases”, kuras, no vienas puses, bija vispārizglītojošajā skolā, tādējādi ar integrējošu raksturu, bet, no otras puses, atdalītas no citām vispārizglītojošajām klasēm, kurās apvienoja atsevišķi visus problēmbērnus, tātad segregatīvas. (*Armstrong, 2002*)

Arī Latvijā 20. gs. 20.–30. gados risinājās diskusija par šiem „aizmirstajiem bērniem”, par to, kur un kurā skolā ir vislabākā vieta bērniem, kas tajā laikā tika saukti par „mazāk apdāvinātiem”, „pakaļpalikušajiem un defektīviem”, „mazspējīgiem”, kā arī „anomāliem” bērniem.

Autori, kas iesaistījās diskusijā, atzīst, ka te runa ir par visai plašu bērnu spektru. Stūrītis raksta: „No normāla bērna līdz idiotam, pie kura no cilvēka augstās psīches sastopami tikai nožēlojami atlikumi – velkas vesela bērnu tipu galerija, kuri atšķiras ar savām gara spējām, raksturu.” „Nav iespējams novilkt noteiktas robežas”. (*Stūrītis, 1932, 10. lpp.*) Tātad tie ir gan tie bērni, kas tradicionāli vienmēr ir bijuši speciālo skolu skolēni, gan tādi, kurus pirmajā brīdī nav iespējams noteikt kā problēmbērnus. Tādējādi, kā atzīst Stūrītis, daži no šiem mazspējīgajiem bērniem nonāk „normālā” klasē. Viņu papildina Štāls, apgalvodams, ka „šādi anomālie bērni” atrodas normālās skolās, īpaši pirmsskolā un sākumskolā. (*Štāls, 1936*) Taču vai viņiem tur būtu jāturpina atrasties? Gan Štāls savā darbā „Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana”, gan Stūrītis grāmatā „Palīgskola” argumentēti pamato, kādēļ šiem bērniem būtu labāk nepalikt „normālajā skolā un klasē” un kāpēc tieši viņiem būtu labākas speciālās skolas. Štāls vienā no grāmatas apakšnodaļām „Anomālie bērni un skola”, kas veltīta tieši šai tēmai, uzdod divus jautājumus: „Ko „normāla” skola var dot šādam bērnam?

Ko šāds bērns var dot „normālai” skolai?” (*Štāls, 1936, 163. lpp.*) Atbildot uz šiem jautājumiem, Štāls raksta: „Šādiem bērniem normālā skola neko nedod.” (*Štāls, 1936, 163. lpp.*) Kā pamatojumu Štāls argumentē savu viedokli ar to, ka „normālā” klasē esot dažāds temps, tādējādi šie bērni paliek iepalīcējos, tā nu viņi traucē normālu un kārtīgu mācību darbu, viņi nav arī spējīgi mācīties no apkārtējās vides, jo „viss paiet garām”. Arī skolotāji nespējot palīdzēt šādam bērnam. Tādējādi nu šis bērns velti zaudē laiku.

Štāls savā rakstā „Garīgi vājš bērns skolā” (*Štāls, 1929*) ir vēl kategoriskāks par šo bērnu kategoriju. Viņš ne vien apgalvo, ka „garīgi vājš ir apgrūtinājums normālā skolā” (*Štāls, 1929, 40. lpp.*), ka „tam nav piemēroti ne mācību materiāli, ne mācīšanas priekšmeta metodes, ne arī mācību temps, tas ir kavēklis citu bērnu sekmīgā attīstībā” (*Štāls, 1929, 40. lpp.*), bet arī to, ka skolotājam nav jānodarbojas ar šiem bērniem, jo tas tikai atņem laiku no pārējiem. Skolotājam „jāņem vērā vispārējais klases līmenis un vidusmēra skolnieka spējas, tam jāpiemēro mācīšana un viņu temps klases vidusmēra veiksmi”. (*Štāls, 1929, 40. lpp.*)

Tam piekrīt arī Stūrītis, kas savā grāmatā vienu no nodaļām „Mazspējīgie bērni un normāla skola” velta šim jautājumam. Viņš apgalvo, ka „normāla skola mazspējīgiem bērniem nekā daudz pozitīva nedod un nevar dot”. (*Stūrītis, 1932, 10. lpp.*) Jo mazspējīgi bērni, pirmkārt, traucē citiem bērniem, tādējādi mazspējīgi bērni palēnina normālas skolas mācību gaitu, otrkārt, skolotāji zaudē enerģiju, strādājot ar mazspējīgiem. Stūrītis kā argumentu min arī tādu tā laika priekšstatu par šiem bērniem raksturīgu iezīmi, ka mazspējīgajiem bērniem ir arī morāli trūkumi, kas pamudina uz izviršanu arī citus normālās skolas bērnus. Tam pievienojas arī Štāls, kas apgalvo, ka šiem bērniem ir vāja griba, kas ir visa ļaunuma perēklis.

Savukārt uz jautājumu, ko dod šie bērni „normālai klasei”, Štāls atbild, ka dod „daudz”, lietojot ironisku formu, jo šie bērni kļūst par „lieku balastu klasē”, par „sprunguli” citu bērnu vidū. (*Štāls, 1936, 164. lpp.*) Pamatojot to ar apgalvojumu – kamēr skolotājs nodarbojas ar šo bērnu, pārējie neko nedara.

Štāls savā darbā min vēl kādu argumentāciju par labu šādam sadalījumam: „normālā” skola un „palīgskola”. Viņaprāt, šāds sadalījums palīdz, pirmkārt, pašam bērnam, bet, otrkārt, arī sabiedrībai. Viņš raksta, ka „anormālie” bērni, netiekot līdzī mācībām „normālā” klasē, paši sāk justies slikti, šādās klasēs šie bērni nokļūst situācijā, kad „viņi vairs netic sev, savām spējām un spēkiem, viņš guvis pārliecību, ka nav spējīgs iemācīties rakstīt, lasīt, rēķināt, ka ir nespējīgāks un sliktāks par citiem skolēniem”. (*Štāls, 1936, 164. lpp.*) Turpretī „normālie” bērni jūtas kā grupas locekļi, bet „nenormālais” (tieši iepriekš minēto apstākļu dēļ) jūtas izstumts, paliek nomaļus, viens pats, noslēdzas sevī. Tas viss kopā var izraisīt to, ka šāds skolēns var palikt ļauns un nevienam neticēt, bet nākotnē var kļūt tiešs drauds sabiedrībai. „Ja

valsts un sabiedrība pie laika nerūpēsies par anormāliem bērniem, tad tā būs spiesta celt tiem slimnīcas, cietumus un uzturēt dārgas tiesas.” (*Štāls, 1936, 164. lpp.*)

No vienas puses, abi autori, raksturojot situāciju, konstatē, ka „normālām” skolām šādi bērni tikai traucē. Kā raksta Stūrītis: „Tā rodas kliezgoša prasība atsvabināt normālu skolu no defektīviem bērniem.” (*Stūrītis, 1932, 11. lpp.*) „Citādie” bērni ir kā slogs „normālai” skolai, kā „sprungulis”, kas traucē ripot skolas mācību ritenim.

To apstiprina arī Rudītis, apgalvojot, ka „vispārējām mācību iestādēm tas nav pa spēkam”. (*Rudītis, 1933, 13. lpp.*) „Skolu programmas, daudzās nodaļas, darba steiga, vecāku un iestāžu prasības neļauj nodoties atsevišķu bērnu īpatnībām tik lielā mērā un pielāgoties tik pilnīgi viņu speciālajām vajadzībām, jāgādā arī par minimumiem, labu disciplīnu, izpildītām veidlapām un citām diezgan neatlaidīgām prasībām. Trūkst arī vajadzīgo zināšanu un piedzīvojumu (pieredzes – D. N.).” (*Rudītis, 1933, 14. lpp.*)

No otras puses, pēc autora domām, skolēna ievietošana speciālās skolās ir labāka izvēle pašu bērnu dēļ, jo samazina šo bērnu izstumšanas iespējas, samazina risku, ka bērns jutīsies slikti, kā dēļ viņā var rasties dažādas reakcijas uz sabiedrībā notiekošo. (*Štāls, 1936; Stūrītis, 1932; Vīksniņš, 1937*) Ievieojot speciālā skolā šos bērnus, arī tiek pasargāta nākotnes sabiedrība no daudzveidīgām problēmām. Šādās skolās tad arī ir nepieciešama īpaša šo bērnu speciālajām prasībām piemērota programma, speciālie pedagogi, metodika. (*Jurgens, 1927*)

Otrkārt, jau toreiz Latvijā pedagogi bija norūpējušies par skolēnu sekmības nodrošināšanu, uzskatot par vienu no izglītības mērķiem augstus skolēnu sasniegumus mācībās. Tādējādi, balstoties uz ārvalstu pētījumiem (Kronlīns min tā laika Vācijas, ASV pētījumus), izskanēja viedoklis, ka tieši sadalīšana līmeņos, tas ir, to bērnu nodalīšana, kam sekmība nav pietiekama, no tiem, kam tā ir pietiekama, var nodrošināt visaugstāko sekmību. Ja skolēnus ieliktu atbilstoši viņu spējām attiecīgā skolā, „sasniegumu līmenis vispārīgajās skolās ar to ievērojami celtos”. (*Kronlīns, 1939, 613. lpp.*) Vīksniņš uzver, ka to nosaka arī normālo bērnu tiesības uz viņu spējām piemērotu mācību gaitu, kuru nedrīkstētu kavēt „atpakaļ palikušie”. (*Vīksniņš, 1937*)

Taču tajā pašā laikā bija arī pedagogi, kas, kā norāda Vīksniņš, ir bijuši pret šādu nodalījumu, tas ir, bērnu ievietošanu nošķirtās skolās – palīgskolās. „Arī daži normālo skolu skolotāji sākumā noraidīja palīgskolu ideju, apgalvodami, ka arī normālās klasēs ar mazāku skolēnu skaitu varētu to pašu sasniegt, ko palīgskolās”. (*Vīksniņš, 1937, 40. lpp.*) Taču kā izprotams no konteksta, tad šī ideja neguva plašāku atbalstu, jo tai „nebija nekādu piedzīvojumu (*pieredzes – D. N.*), kas pierādītu šādu apgalvojumu pareizību.” (*Vīksniņš, 1937, 40. lpp.*)

Jāsaka gan, ka tādu zinātnisku pierādījumu, šķiet, nav bijis arī pirmajiem. Tā vairāk ir bijusi empīriskajā pieredzē balstīta ideja, dominējošā ideja pedagoģiskajā kultūrā un sabiedrībā kopumā. Vai otriem izdevās realizēt praksē savas idejas, tas ir, mācīt visus kopā, nešķirti, pedagoģijas vēstures izpētē vēl nav rasts apstiprinājums. Var izdarīt tikai pieņēmumu, ka šāda prakse ir bijusi, īpaši tas varētu attiekties uz sākumskolas periodu.

Arī vecāku attieksme pret skolēnu nošķiršanu palīgskolās nav bijusi viennozīmīga. „Sabiedrība negatīvi izturējās pret palīgskolām. Bieži vien vecāki godkārtības dēļ negribēja sūtīt savus bērnus palīgskolās, cerot dot viņiem augstāku izglītību.” (*Vīksniņš, 1937, 40. lpp.*) Otrkārt, vecāki skaidri izjuta palīgskolu statusu sabiedrībā, kaunēdamies no tā, ka bērns tur mācās. „Bez tam atzīmējama šādu bērnu vecāku kautrēšanās savu radu un paziņu priekšā.” (*Vīksniņš, 1937, 40. lpp.*)

Likums to noteica, un vecāki sākotnēji varēja izvēlēties, kur viņu bērni varēs apgūt pamatzglītību, taču vēlāk, sākot no 1934. gada, kā apgalvo Vīksniņš, vecākiem šī izvēle tika liegta, anomālie bērni tika ievietoti palīgskolās. Nav gan zināms, kas lika mainīt šīs normas. Viena no iespējamajām hipotēzēm – autoritārisma ienākšana sabiedrībā un valsts pārvaldē samazināja arī demokrātiskas izvēles iespējas, kas bija vecāku ziņā. Kā raksta Vīksniņš, tad vecākiem nelīdzēja pat sūdzības, kas visaugstākajās tiesās pat tika noraidītas. (*Vīksniņš, 1937*)

Tātad var secināt, ka jautājums par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējamo „iekļaušanos vai neiekļaušanos” ir bijis arī starpkaru perioda pedagogu diskusiju objekts. Taču, no vienas puses, ir jāatzīst, ka tikai nosacīti to var saukt par zinātnisku diskusiju, jo paši rakstu autori apstiprina, ka „nav nepieciešamo pierādījumu” – tātad pieredzes pētījuma, apkopojuma un zinātniskā vispārinājuma. Tomēr ideju apmaiņa šajā laikā bija, pedagogi pauda savu viedokli, argumentēja un meklēja izskaidrojumu.

Diskusija pārstāvēja divas puses – gan tos, kas bija pret šādu „viena ceļa” izglītību, gan tos, kas bija par.

Tie, kas pauda atbalstošus uzskatus „vienotam ceļam”, kā norāda Vīksniņš, (*Vīksniņš, 1937*) uzskatīja, ka svarīgi ir samazināt skolēnu skaitu klasē, tas tad atrisinātu šo problēmu.

Tie, kas bija pret „viena ceļa” izglītību, lietoja plašu argumentāciju, kuru nosacīti var sagrupēt šādu argumentu uzskaitījumā:

1. Pati normālā skola nav gatava piedāvāt izglītības procesu, kas piemērots bērniem ar speciālām vajadzībām.

- „Skolu programmas, daudzās nodaļas, darba steiga, vecāku un iestāžu prasības neļauj nodoties atsevišķu bērnu īpatnībām tik lielā mērā un pielāgoties tik pilnīgi viņu speciālajām vajadzībām, jāgādā arī par minimumiem, labu disciplīnu,

izpildītām veidlapām un citām diezgan neatlaidīgām prasībām.” (*Rudītis, 1933, 14. lpp.*)

- Normālai skolai „tam nav piemēroti ne mācību materiāli, ne mācīšanas priekšmeta metodes, ne arī mācību temps, tas ir kavēklis citu bērnu sekmīgā attīstībā”. (*Štāls, 1929, 40. lpp.*)
2. Tādējādi no tā cieš „normālie” bērni, kas atrodas normālā skolā.
- „Normālā” klasē esot dažāds temps, tādējādi šie bērni paliek iepalicējos, tā nu viņi traucē normālu un kārtīgu mācību darbu (*Štāls, 1936*); tādējādi mazspējīgi bērni palēnina normālas skolas mācību gaitu. (*Stūrītis, 1932*)
 - Sadalīšanu nosaka arī normālo bērnu tiesības uz viņu spējām piemērotu mācību gaitu, kuru nedrīkstētu kavēt „atpakaļ palikušie”. Ja šādās skolās paliek „atpakaļ palikušie”, krītas vispārējā sekmība. (*Vīksniņš, 1937*)
3. Pedagogi nav gatavi strādāt ar šādiem bērniem, trūkst nepieciešamo zināšanu.
- „Trūkst arī vajadzīgo zināšanu un piedzīvojumu (pieredzes – D. N.).” (*Rudītis, 1933, 14. lpp.*)
 - Arī skolotāji nespējot palīdzēt šādam bērnam. (*Štāls, 1936*)
4. Skolotājiem arī nebūtu jānodarbojas ar mazāk spējīgiem.
- „Skolotājam nav jānodarbojas ar šiem bērniem, jo tas tikai atņem laiku no pārējiem.” (*Štāls, 1929, 40. lpp.*)
 - Skolotāji zaudē enerģiju, strādājot ar mazspējīgiem (*Stūrītis, 1932*), kamēr skolotājs nodarbojas ar šo bērnu, pārējie neko nedara. (*Štāls, 1929*)
5. Šādā situācijā galvenais cietējs būs pats bērns, kuram ir kādas problēmas:
- „anormālie” bērni, netiekot līdzī mācībām „normālā” klasē, paši sāk justies slikti, šādās klasēs šie bērni nokļūst situācijā, kad „viņi vairs netic sev, savām spējām un spēkiem, viņš guvis pārliecību, ka nav spējīgs iemācīties rakstīt, lasīt, rēķināt, ka ir nespējīgāks un sliktāks par citiem skolēniem”. (*Štāls, 1936, 164. lpp.*)
 - Viņi ir izstumti. Tas viss kopā var izraisīt to, ka šāds skolēns var palikt ļauns un nevienam neticēt, bet nākotnē viņš var kļūt tiešs drauds sabiedrībai. (*Štāls, 1936*)
 - Arī viņi nav spējīgi mācīties no apkārtējās vides, jo „viss pāriet garām”, šis bērns velti zaudē laiku. (*Štāls, 1936*)
 - Savukārt speciālās skolās tad arī ir nepieciešamā īpaša šo bērnu speciālajām prasībām piemērota programma, speciālie pedagogi, metodika. (*Jurgens, 1927*)

Tādēļ kā visoptimālākā tika uzskatīta „nošķirta” mācīšanās, kur speciālās skolās bērns „no visa būs pasargāts un jutīsies labāk”.

Savu skaidrojumu segregācijai vai skolēnu sadalīšanai pa līmeņiem sniedz Dauge darbā „Audzināšanas ideāls un īstenība”. Dauge, atsaucoties uz Daltonas plānu (tā autore – Helēna Parkhērste (Helen Parkhurst, 1887–1959)), pauž viedokli, ka skolēnus var un ir nepieciešams sadalīt vairākos līmeņos, ko reprezentē dažādu līmeņu skolas: pakāpalikušo un defektīvo bērnu skolas, mazāk apdāvināto skolas, vidēji apdāvināto skolas, apdāvināto skolas. Dauge pauž uzskatu, ka tieši šāda sadalīšana līmeņos ir cenšanās vai tiekšanās pēc individualizācijas: „Klases sadalīšana divās vai trijās dažādās nodaļās, kur katrs skolnieks var iestāties pēc brīvas izvēles, ir ceļš uz arvien lielāku skolnieku individualizēšanu.” (Dauge, 1928, 8. lpp.) Dauge apgalvo, ka šādā veidā, sadalot bērnus līmeņos, ir iespēja katram bērnam „realizēt savas īstās vērtības un sasniegt savu īpatnēju pilnību”. (Dauge, 1928, 10. lpp.)

Lai arī sākotnēji šī ideja ir mūsdienām pārsteidzoša, Dauges paustās atziņas atspoguļoja plašāku diskusiju Rietumu pedagogu vidū no 19. gadsimta beigām līdz 20. gadsimta divdesmitajiem gadiem. Diskusijas būtība bija pamatota centienos atklāt „arī mūsdienām raksturīgo pretrunu starp masveida apmācību un zināšanu individuālo apguvi”. (Maslo, 1995, 60. lpp.) Viens no risinājumiem bija skolēnu sadalīšana pa spēju „līmeņiem”, kā to apraksta Dauge. Arī Zamskijs apraksta Vācijas Manheimas profesora Zikingera (1858–1930) uzskatus šajā „līmeņošanā”. Zikingers 1899. gadā izstrādāja savu pieeju, kā atrisināt dilemmu starp vispārējo izglītību un bērna individualitāti, vajadzībām un spējām. Viņš balstījās pieejamības principā, apgalvojot, ka izglītībai ir jābūt pieejamai, lai katrs varētu darīt tik, cik var. Tādējādi visas skolas jādala 3 līmeņu bērnu grupās: bērnus ar augstiem un vidējiem sasniegumiem, bērnus ar vidējiem un zemākiem sasniegumiem, ko, iespējams, izraisa vājums un slimīgums, un nenormālos, garīgi atpalikušos bērnus. Dalīšanās notika arī pašās klasēs. Šīs trīs klases atšķīrās ar to, cik ilgi viņās bērni mācījās (6–9 gadus), kāda bija programma, tās apjoms, temps, dienas režīms, atšķirības bija arī pedagogu sagatavošanas līmenī. (Замскаий, 1995)

Tātad, apzinoties to, ka bērni ir dažādi, ar daudzveidīgām izglītošanās vajadzībām izglītošanās procesā, tika meklēts veids, kā nodrošināt viņiem individuālu pieeju. To pedagogi centās īstenot dzīvē, sadalot bērnus dažādās „spēju un vajadzību” grupās, cerot, ka šis būs visefektīvākais ceļš uz individualizāciju un katra bērna izglītošanās vajadzību apmierināšanu.

Interesants ir jautājums par to, vai pastāvēja bērnu grupas, kas mērķtiecīgi tika izolētas no sabiedrības, nepiedāvājot viņiem izglītību vispār. Balstoties uz Stara pētījumiem, jāatzīst, ka šāda bērnu grupa ir bijusi. Staris raksta: „Personas, kuras nebija iespējams apmācīt, pārcēla uz nespējnieku patversmi vai ārprātīgo iestādi.” (Staris, 2000, 125. lpp.) No tā var secināt, ka tie ir bijuši „neapmācāmie bērni”, un izolēšana saistījās ar tā laika izpratni, kas ir izglītojams un kas nav izglītojams bērns. Pārējie bērni, kuriem bija garīga atpalicība, bet kurus uzskatīja par „apmācāmiem” nonāca defektīvo bērnu skolā, kur izglītības process tika nodrošināts atbilstoši

bērnu spējām. Šajos bērnos tika saskatītas attīstības iespējas. Fans raksta: „Palīgskolās paturami tikai tādi, kurus var attīstīt, bet skolnieki, kurus nevar izglītēt, ievietojami vai nu atsevišķās defektīvo klasēs vai vājprātīgo iestādēs.” (*Fan, 1937, 9. lpp.*) Turklāt palīgskolu uzdevums tieši tika saistīts ar šo skolēnu sagatavošanu darba dzīvei, lai viņi būtu noderīgi sabiedrībai, kurā dzīvo. Ja cilvēks varēja noderību kā sabiedrības kopīgā darba veicējs piedāvāt sabiedrībai, viņš bija tikpat nozīmīgs kā visi pārējie tās locekļi. „Sevišķi nedrīkst atļaut skaitīt palīgskolnieku par otras šķiras cilvēku, jo ikviens cilvēks, kurš pienācīgi veic savus uzdevumus, ir kārtīgs sabiedrības loceklis.” (*Fan, 1937, 9. lpp.*)

Par palīgskolu bērniem bija jūtams arī nosacīts uztraukums – kā viņus mācīt, lai „tie būtu spējīgi uzturēt sevi materiāli, iekļauties kolektīvā un nebūtu par apgrūtinājumu ne sev, ne sabiedrībai.” (*Staris, 2000, 125. lpp.*) Latvijas pedagogus, šķiet, uztrauca šo bērnu nākotne un liktenis – kas notiks, kad bērns būs liels, vai viņš nekļūs par slogu sabiedrībai? (*Ķeniņš, 1897*) Tieši izglītība tika saskatīta kā veids vai līdzeklis, lai šo problēmu risinātu. (*Kurlmēmo Dzīve, 1936*)

Taču bija arī tādi, kas bija ieskaitāmi „otrajā šķirā” – vājprātīgie un slinķi. Bet arī tad pret pirmajiem ir jāizturas ar cilvēkmīlestību, jo katra cilvēka dzīvība ir svēta. (*Fan, 1937*)

Ar apsveikumiem tika sagaidīts jebkurš „speciālā bērna” sasniegums izglītībā. Tā 1927. gadā tika īpaši slavināts kāds kurlmēmais, 1912. gadā dzimušais jauneklis Osvalds Vītols, kurš pirmais no visiem kurlmēmajiem bija absolvējis LU Lauksaimniecības fakultāti un ieguvis augstāko izglītību. (*Švēde, 1927*)

Tā laika pedagogiem bija humānistiska pārliecība attieksmē pret „citādajiem”, apgalvojot, ka „visi ir dzīvi cilvēki”. (*Švēde, 1926, 312. lpp.*) Visi ir jāuzlūko kā cilvēki, kaut arī viņi cits no cita atšķiras.

Pirmās Latvijas brīvvalsts laika pedagogi palīdzēja uzlūkot arī citiem „citādos” no cilvēciskā viedokļa, parādot, ka viņi ir personības, kas spējīgi uz sasniegumiem. Kā raksta Andersons, „daudzos atsevišķos gadījumos ir pierādījies, ka cilvēki ar kādu fizisku trūkumu nebūt nav tādi, kas izstumjami no sabiedrības. Taisni otrādi daudzi šādi cilvēki sevi pierādījuši kā garīgā ziņā augsti attīstīti indivīdi, kas sevī slēpj apbrīnojamu enerģiju”. (*Andersons, 1937, 44. lpp.*) To var apliecināt arī vispārzināmie fakti, ka Zenta Mauriņa, būdama cilvēks ar kustību traucējumiem, spēja ieņemt ievērojamu vietu sabiedrībā, kļūt par pedagoģi, populāru lektori, iegūt filozofijas doktores grādu.

Pakāpeniski tā laika sabiedrība, kā atzīst Vīksniņš, „sāk raudzīties uz defektīviem bērniem ar humanitātes acīm.” (*Vīksniņš, 1937, 36. lpp.*)

Tā tika arī uztverta kā valsts atbildība savu pilsoņu priekšā. „Arī jaunajai demokrātiskajai Latvijai ir jāizpilda savs pienākums līdzīgi kā citām demokrātiskām valstīm.” (*Zemtautis, 1921, 236. lpp.*)

Interesants un papildus pētāms būtu jautājums, kā ir izskaidrojama šāda humāna attieksme. Viens no iespējamajiem skaidrojumiem: reformpedagoģijas ar tās „bērncentrēto” pieeju attīstība 19./20. gs. mijā. (*Ķestere, 2005*) Otrs – tas ir uzskatāms kā humānpedagoģiskās domas attīstības (*Staris, Ūsiņš, 2000*) rezultāts 20. gadsimta sākumā un 20. gs. 20. un 30. gados Latvijā, ko ietekmēja plaši raksti izglītības periodikā, kā arī dažādu autoru referējumi plašākās skolotāju sanāksšanas reizēs.

Tā, piemēram, jau 1917. gadā K. Dēķens savā rakstā „Vienības skola” rakstīja par „vienu skolu visiem”. K. Dēķens rakstīja, ka vienības skolā „izzūd kārtu, ticību, dzimuma, pat interešu un spēju atšķirības”. (*Dēķens, 1917, 1. lpp.*) Vienības ideja, kā viņš raksta, gan neesot jauna. „Un te vispirms dzirdam prasību, ka mums vajadzīga viena skola visiem. Šī prasība ir veca un nāk no Komenska, pat jau Platona.” (*Dēķens, 1917, 1. lpp.*) Pavirši skatoties, varētu likties, ka Dēķens ir spējis „apsteigt” vairākus gadu desmitus savā „vienotības izpratnē”, kad viņš raksta: „Sabiedriskās un vispārējās skolas princips prasa, lai visiem bērniem būtu vienāda un viena skola. (..) Vienlīdzība audzināšanā tomēr nenožīmē uniformitāti. Dažādībai skolā būs būt, bet tādai dažādībai, kas dibinājas uz dažādību bērnu dabā. Mēs prasām skolas mācību visiem bērniem, arī nenormāliem.” (*Dēķens, 1917, 1. lpp.*) Tomēr tālāk rakstā viņš pauž pārliecību, ka tik vienota viņa skola gan nebūs, jo, atsaucoties uz citu valstu pieredzi, tai skaitā Maskavas pieredzi, „četrus jutekļu bērniem” – kurlajiem un aklajiem – ir jāveido atsevišķas skolas. (*Dēķens, 1917*) Tomēr nenoliedzams ir fakts, ka Dēķena rakstu caurvij 20. gadsimta 20. un 30. gadu Latvijas pedagoģijai novatoriskas idejas, kas savā būtībā ir tikpat interesantas arī mūsdienu pedagoģiskajai domai. Nav viennozīmīgi pasakāms, kas ir ietekmējis tā laika Dēķena idejas. Sava raksta sākumā viņš tieši atsaucās uz Komenska humānisma ideju, kas izpaudās aicinājumos skolu veidot vispārīgu, „obligatorisku”, pieejamu visiem bērniem.

Kā rakstīts iepriekš, tad šo humānistisko un demokrātisko ideju ietvēra jau arī minētais 1919. gada likums par izglītības iestādēm. 1934. gadā apstiprinātais „Likums par tautas izglītību” (*Valdības Vēstnesis, 1934*) noteica ne vien obligāto izglītību, bet arī noteica, ka izglītībai ir jābūt pieejamai visiem bērniem un visi bērni ir jāuzņem attiecīgajā vecumā obligātajā skolā (kā obligātās tika uzskatītas: pirmsskolas, mājāmācības, pamatskolas, papildskolas un īpašas audzināšanas un mācību iestādes defektīvajiem bērniem). 2. pantā noteikts, ka „valsts un pašvaldība atver un uztur visiem pieejamas publiskas mācību un audzināšanas iestādes”. (*Valdības Vēstnesis, 1934*) Savukārt 10. pantā noteikts, ka „obligātās

mācības skolās jāuzņem visi attiecīgā vecuma bērni, kuru vecāki vai skolā sūtītāji dzīvo skolas iecirknī”. (*Valdības Vēstnesis*, 1934) Tādējādi, kā atzīst Kronlīns, Izglītības likums „noteica visiem vienādu izglītības ceļu: zēniem un meitenēm, apdāvinātiem un vāji attīstītiem, intelektuāli un mantiski ievirzītiem”. (*Kronlīns*, 1943, 243. lpp.)

Vēstures fakti liecina, ka Valsts likumdošana ir bijusi humāna pret „citādajiem”, tā ir rūpējusies, lai visiem bērniem izglītība būtu pieejama, tādējādi lai pēc iespējas samazinātos to bērnu skaits, kas dažādu iemeslu dēļ palikuši ārpus skolas. Kā atzīst Kronlīns, 15 gadu laikā ārpus skolas palikušo bērnu skaits samazinājās dubultā. No 1920. gadā ārpus palikušajiem 30 201, kas ir 82,01 % no visiem 8 gadus veciem bērniem, līdz 1935. gadā 13 057 ārpus palikušajiem, kas ir 38,92 % no visiem 8 gadus veciem bērniem. (*Kronlīns*, 1937)

Tādējādi bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanas jautājums bija ne vien pedagoģisks, bet arī politisks jautājums. Valsts uzņēmās politisku atbildību šo jautājumu risināšanā. To atklāj arī valsts centieni risināt to bērnu jautājumu, kuri dažādu iemeslu dēļ nebija apguvuši pamatizglītību, tātad šodien mēs viņus sauktu par bērniem ar īpašām vajadzībām. Pēc pamatskolas 20. gs. 20.–30.gados tika piedāvāta iespēja iegūt izglītību toreiz tā sauktajās papildu skolās. (*Ausēja*, 1921) Šo skolu mērķis sākotnēji bija dot pamatskolas beigušajiem praktiskā darba iemaņas un iespējas „pacelt” savu izglītības līmeni. Taču pēc 1934. gada šo skolu varēja apmeklēt tie, kas nebija ieguvuši pamatizglītību. (*Konversācijas vārdnīca*, 15. sēj.) Tad papildu skolas uzdevums bija analfabētu izglītošana, kā arī izglītības nodrošināšana tiem, kas nav pabeiguši pamatskolas izglītību, dot ierosmi dažāda veida arodu apguvē. (*Svenne*, 1930) Piemēram, 1934./35. mācību gadā bija 51 papildu skola ar 3 010 skolēniem (*Latvijas statistikas gadagrāmata*, 1935), bet 1938/39. mācību gadā jau 108 papildu skolas ar 5 283 skolēniem. (*Latvijas statistikas gadagrāmata*, 1939)

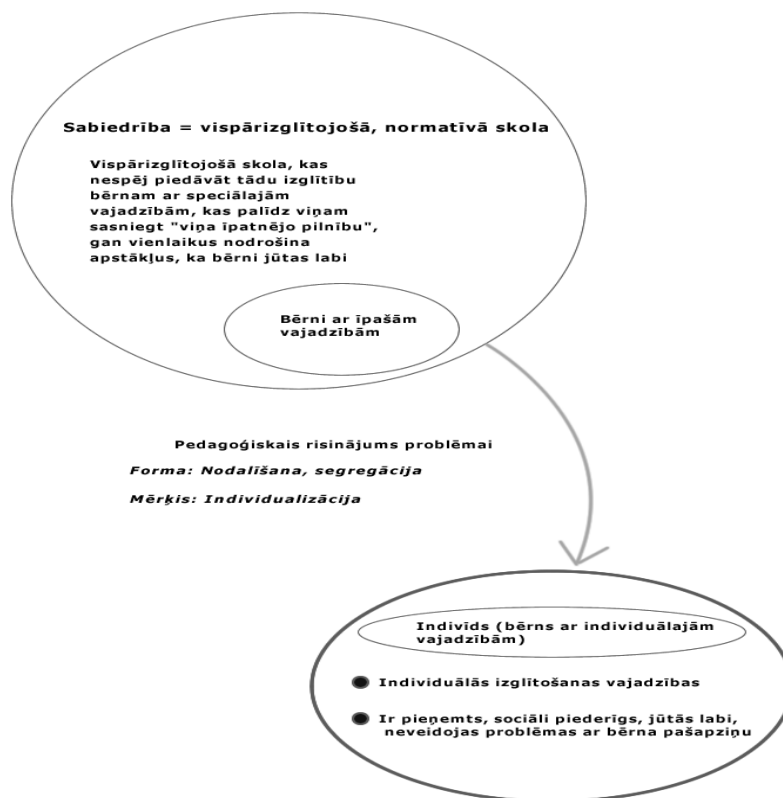
Kā izpētījuši Staris un Ūsiņš, papildskolas varēja organizēt gan kā dienas, gan vakara, gan arī svētdienas skolas. (*Staris, Ūsiņš*, 2000) Taču jāatzīst, ka nereti papildskolu statuss ir pretrunīgi atspoguļots dažādos avotos, to darbību ir ietekmējusi arī likumdošanas maiņa attiecībā uz papildu skolu funkcijām. Taču viena no iespējamām interpretācijām – papildskolas varētu uzskatīt kā otrās iespējas skolas, kas pēc savas būtības līdzinās mūsdienu vakarskolām. Svarīgi gan piebilst, ka šādu skolu absolventi nevarēja pretendēt uz augstāko izglītību.

Tomēr, neskatoties uz to, ka lielai daļai skolēnu ar speciālām vajadzībām tika rekomendēta atdalītā vai tā sauktā segregatīvā izglītība – speciālā skolā vai bērniem ar īpašām vajadzībām – segregatīvi integratīvā pieeja – papildu skolas, pedagogi arī apzinājās, ka „ikvīnā skolā ir dažāda tipa skolēni”, (*Seiļ*, 1925, 6. lpp.) tādi bērni, kuriem ir dažādas „maigākas” problēmas, taču ar kurām tikpat svarīgi ir strādāt.

Tā, piemēram, Dēķens savā grāmatā „Rokas grāmata pedagogijā” (1919) informē lasītāju par daudzveidīgām tā laika izpratnē skaidrotām „nenormālībām” – gan „pirmajā bērnībā”, gan vēlāk, skolu uzsākot, kā arī skolas gados. Kā pretstatu minot tipisku attīstību. Taču īpaši rūpīgi Dēķens apraksta dažādas slimības vai stāvokļus, ar kuriem skolotājs var saskarties „normālā” skolā un par kuriem skolotājiem ir jābūt informācijai – sākot no infekcijas slimībām, gremošanas slimībām līdz pat nervozitātei. Autors dod arī noderīgus padomus, kā no tām izvairīties un kā pedagogam tās pārvarēt. (*Dēķens, 1919*) Tas liek domāt, ka Dēķens, izglītojot pedagogus par šīm daudzveidīgajām problēmām, vienlaikus ir rosinājis pedagogus sniegt nepieciešamo atbalstu šiem bērniem skolā un klasē, tādējādi paplašinot šo bērnu izglītības iespējas vispārizglītojošajā skolā. Taču viena grupa, par kuru Dēķens ir kategorisks – ir tā sauktie vājprātīgie, te acīmredzot domājot bērnus ar psihoneiroloģiskām saslimšanām. Dēķens raksta: „Ar vājprātīgajiem skolai nenākas nodarboties, jo viņu audzināšanai kalpo īpašas iestādes.” (*Dēķens, 1919, 195. lpp.*)

Arī Štāls grāmatā „Audzināšanas mācība” ir ietvēris vairākas tēmas par „citādajiem bērniem” : grūti audzināmie bērni, palaidnīgie bērni un viņu audzināšana, slimais bērns un viņa audzināšana, nervozais bērns un viņa audzināšana, iedomīgais bērns, pārāk jutīgais bērns, sarūgtinātais bērns, neparasti bailīgais bērns, vājas gribas un bērns ar citiem traucējumiem. (*Štāls, 1935*)

Tātad, 20. gs. 20.–30. gados Latvijā bija aktuāla diskusija par bērniem ar speciālajām vajadzībām un viņu izglītības ceļu, kā arī lomu un vietu sabiedrībā. Viena no diskusijas tēmām – kurā skolā – speciālā vai vispārizglītojošā – bērnam ar speciālām un īpašām vajadzībām ir vislabākā vieta. Pedagogi jau šajā laikā centās risināt vienu no būtiskākajām pedagogiskajām pretrunām – starp katra bērna individuālajām vajadzībām un skolas pedagogiskā procesa vispārīgo piedāvājumu. Lielākā daļa šī laika pedagogu viennozīmīgi atbalstīja speciālo izglītības iestāžu apmeklēšanu, kur šie skolēni var saņemt visatbilstošāko izglītību un arī justies labi kā personības. Skolēnu dalīšana grupās tika uzskatīta par visdrošāko un tiešāko ceļu uz mācību individualizāciju. Skolēnu sadalījums (segregācija – nodalījums pēc kādām pazīmēm) dažādās skolās bija pedagogisks risinājums, kura mērķis – atbalstīt skolēnu viņa izglītības procesā, palīdzot sasniegt „katra īpatnējo pilnību”. Šādā veidā iegūstot izglītību, bērniem iespējams justies komfortabli, neizjust sabiedrības atstumtību. Palīgskolu mērķis bija palīdzēt skolēniem kļūt par sabiedrības „pirmās šķiras” locekļiem, kas var sniegt savu praktisko ieguldījumu sabiedrisko vērtību ražošanā, kļūt par kontrolētu grupu, neveidojot lieku politisko spriedzi. Tādējādi šiem uzskatiem bija ne tikai pedagogisks, bet arī sociāli politisks pamatojums (skatīt 1. attēlu).



1 attēls. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītošanās iespēju risinājums Latvijā līdz 1941. gadam

No Latvijas atšķirīga situācija ir bijusi citās pasaules valstīs, kur nereti kādu grupu sadalījums ir bijis tieši atkarīgs no sabiedrības aizspriedumiem un stereotipiem par atsevišķām cilvēku grupām, politiski noteiktai situācijai. Tipisks piemērs ir rodams ASV, kur citas ādas krāsas cilvēku iekļaušana skolās bija būtisks un aktuāls jautājums vēl pat pagājušā gadsimta vidū. ASV tikai 20. gs. 50.–60. gados panāca, ka tika mainīta likumdošana, lai piedāvātu iespējas izglītoties arī minoritātēm, precīzāk, afrikāņu izcelsmes amerikāņiem. (Yell, Rogers, Rogers, 1998) Pakāpeniski dažādas un daudzveidīgas grupas ieguva tiesības iegūt izglītību.

Pēc atkārtotas Latvijas iekļaušanas PSRS sastāvā 1945. gadā, Latvijas speciālā izglītība kļuva par daļu no Padomju Savienības speciālās izglītības sistēmas, kura balstījās defektoloģijas (defekts – no latīņu valodas – nepilnīgums, logos – no grieķu valodas – mācība) kā zinātnes izpratnē. Padomju Savienībā defektoloģija primāri fokusējās uz traucējumiem (bioloģiskiem vai citiem), nepietiekamībām vai citām attīstības problēmām, saucot tos par defektiem. Speciālo skolu uzdevums bija traucējuma korekcija un bērna sagatavošana darba dzīvei. (Замский, 1995) Defektoloģijas mērķis bija izpētīt anomālo bērnu psihofizioloģiskās izglītošanas iespējas, nosakot apstākļus, kas sekmē bērnu ar garīgās un fiziskās attīstības defektiem esošo defektu novēršanu. (Гонеев, Лифинцева, Ялтаева, 1999) Defektoloģija kā zinātne reprezentēja ticību, ka cilvēka intelektuālajai attīstībai ir neierobežots potenciāls, ko var attīstīt caur attiecīgām metodēm, personisko kontaktu,

stimulāciju, koriģējot un kompensējot zemākās funkcijas, attīstot cilvēka augstākās funkcijas. (*Innocenti Research Centre, 2005*) Lai gan Padomju Krievijā pirms Otrā pasaules kara bija aizsākusies aktīva pētnieciskā darbība speciālajā pedagogijā, tika veikta eksperimentālā darbība, apkopoti un vispārināti pētījuma rezultāti, izteikti jauni zinātniskie pieņēmumi, tie nekļuva par Padomju Krievijas un vēlāk Padomju Savienības speciālās pedagogijas vai, kā toreiz tā tika saukta, defektoloģijas stūrakmeņiem.

Kopš 20. gadsimta sākuma Krievijas impērijā bija aizsākusies intensīva darbība speciālajā izglītībā. Pēc Oktobra revolūcijas (1917. g.) padomju vara pārņēma iepriekšējo mantojumu. Kā atzīst Zamskijs, tad padomju varas attieksmi pret defektīviem bērniem noteica, pirmkārt, mērķis – izglītības pieejamība visiem bērniem, otrkārt, princips, ka visi bērni ir valsts nākotne un tādēļ bērni ir jāsargā. (*Замский, 1995*) Taču princips „bērni ir jāsargā” ir jāuzlūko tā laika zinātnieku izpratnes par defektīviem bērniem kontekstā. Zamskijs konstatē, ka krievu zinātnieki laikā no 1919. līdz 1923. gadam pārņēma no rietumiem nākošās „mūžīgās tikumības un morāles patiesības” teoriju, kas paredzēja, ka lielākajai daļai bērnu ir morālās jūtas, līdzīgi kā redze, dzirde un oža, un citas sajūtas. Taču daži bērni sliktās iedzimtības rezultātā vai degradācijas procesa rezultātā piedzimst bez šīm sajūtām. Šie cilvēki nespēj atšķirt ļaunu no laba. Tādējādi šie ir „morāli kropļi”. No šī viedokļa kriminālpārkāpumu darītāji ir morāli kropļi, kam par pamatu ir bioloģisks traucējums. Par tādiem pašiem tika uzskatīti arī garīgi atpalikušie, jo viņu neadekvātā uzvedība tika saistīta ar morālo defektivitāti. Otrkārt, šajā laikā Krievijā ar vārdu „defektīvs” saprata ļoti plaša spektra bērnus ar speciālām vajadzībām (mūsdienu izpratnē), arī klaiņojošus bērnus, bērnus ar seksuālajām problēmām, alkoholiķus u. c. Izpratne par „morālo defektīvismu” tika attiecināta uz ļoti plašu bērnu kategoriju. Turklāt šo bērnu skaitu palielināja visas tās sociālās problēmas, kas bija raksturīgas Krievijai šajā vēsturiskajā periodā. Tā nu bija tūkstošiem „morāli defektīvu bērnu”, no kuru sliktās ietekmes bija steidzami jāglābj pārējā sabiedrība, „saudzējot bērniņu”. Liela daļa „defektīvo” bērnu nonāca slēgtās speciālās skolās.

Taču pakāpeniski uzskati mainījās. Tā 1920. gadā notikušais Pirmais Viskrievijas kongress cīnījās ar bērnu defektīvismu, klaiņošanu un noziedzību pauda jaunu ideju: bērnu defektīvismā nav vainojama iedzimtība, svarīgi ir arī sociālie faktori, tādēļ galvenais akcents ir jāliek uz bērnu dzīves apstākļiem un audzināšanu. Īpaši tika uzsvērtas valsts loma šo principu realizācijā. Paralēli notika aktīva zinātniska eksperimentālā darbība.

Līdz ar 1924. gadu, kad vienu no atbildīgajiem amatiem Krievijas Federācijas valsts pārvaldē ieņēma Vigotskis (*Левс Vigotskis, 1896–1934*), psihologs no Gomeļas, aizsākās vēl aktīvāks posms Krievijas speciālajā izglītībā. Vigotska darbība un uzstāšanās vairākās Viskrievijas konferencēs bija pilnīgi jaunas pieejas un citas attieksme pret „defektīviem”

bērniem deklarēšana, tā bija „kvalitatīvā pieeja defektoloģijā”, kas pilnībā apstrīdēja iepriekš „uzturēto” patiesību. Viņš visa cita starpā pauda arī uzskatus, ka speciālā izglītība ir pilnībā jāreorganizē, tā kā tai pēc iespējas vajadzētu tuvojies, nevis attālināties no normālās bērības pedagoģijas. Atrast tādu sistēmu, kur izdotos „organiski” abas savienot. (*Замский, 1995*). Arvien aktīvākas bija arī diskusijas par vairāku zinātņu satuvināšanos, integrēšanos bērna attīstības vārdā. Piemēram, Krievijā un līdz ar to citās padomju republikās populāra kļuva pedoloģija (zinātne, kas pēta un attīstīta bērnu veselumā).

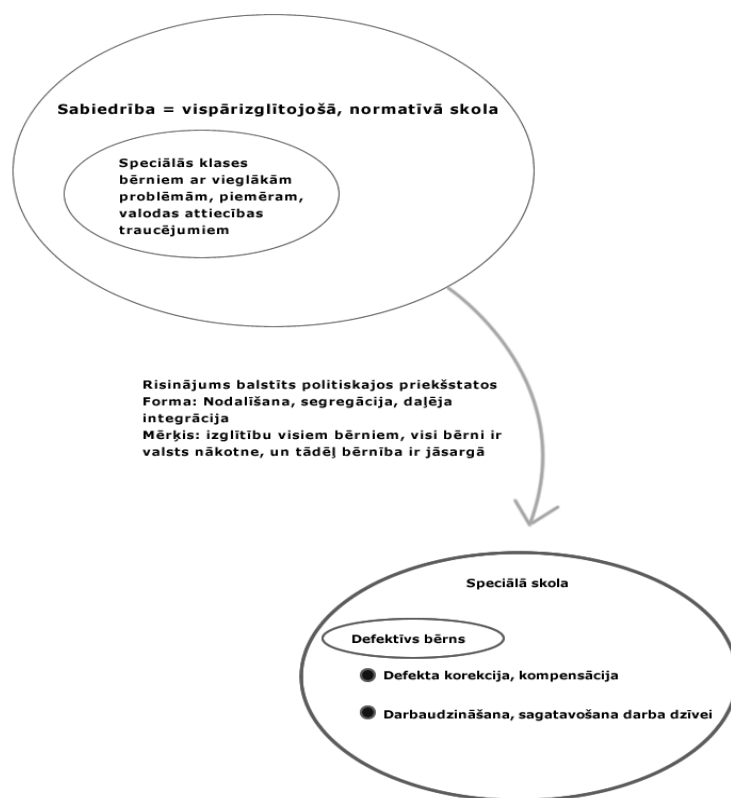
Situācija mainījās 1936. gadā, kad tika asi noliegta un iznīcināta pedoloģija, nosaukta par „melu zinātņi”. (*Замский, 1995*) Vienlaikus, 1936. gadā, tika izdots visām speciālās izglītības iestādēm saistošs dokuments, kas deklarēja jaunas politiskas nostādnēs, nosacīti ne vien „aizliedzot” pēdējās desmitgades ideju tālāku attīstību, apstādinot aktīvo eksperimentālo darbību defektoloģijā, bet arī „atsviežot” atpakaļ speciālās skolas par pāris gadu desmitiem savos idejiskos pirmssākumos. (*Гонеев, Лифинцева, Ялпаева, 1999*) Tā kā jaunās idejas tika noliegta, tad var izvirzīt pieņēmumu, ka Padomju defektoloģija kopumā kā zinātne „atkrita” atpakaļ savā attīstībā uz iepriekšējās pakāpes – speciālajās skolās joprojām tika koncentrēti „defektīvie” bērni, nošķirti no vispārizglītojošās skolas, lai sabiedrību „pasargātu” no viņiem. Galvenajā uzmanības lokā palika bērna traucējums (defekts), kas primāri bija uzlūkojams no bioloģiskā viedokļa, bet sekundāri – sociālā viedokļa, cenšoties „koriģēt” un „kompensēt” bērna defektus. „Kvalitatīvajā pieejā defektoloģijai” paustās atziņas par bērnu (tai skaitā arī par bērnu ar defektu) kā veselumu un viņa attīstību veselumā, par sociālā aspekta nozīmību arī defektīvā bēna attīstībā tika „noglabātas” vēsturē, lai tās par jaunu zinātnieki atklātu pagājušā gadsimta astoņdesmitajos gados.

Pēc padomju okupācijas Latvijā 20. gs. 20.–30. gados aizsāktās diskusijas neturpinājās. Padomju Savienībā speciālās izglītības sistēmai bija skaidri uzdevumi un realizācijas mehānisms – speciālajā izglītībā mācīšanas un audzināšanas process balstījās uz defektoloģijā izvirzītajiem principiem: centieni labot, koriģēt, kompensēt bērnu defektus. Pirmkārt, mācību process tika virzīts uz to, lai palīdzētu „nodrošināt arī viņu psihofiziskās attīstības nepilnību korekciju.” (*Kravalis, 1996, 97. lpp.*) Otrkārt, liela nozīme tika piešķirta darbam, profesionālajai izglītībai, „lai gan audzēkņus sagatavotu praktiskajai dzīvei, materiālo vērtību ražošanai, gan ievērojami sekmētu viņu morālo izaugsmi.” (*Kravalis, 1996, 97. lpp.*) Izglītības forma bija segregatīva, kas izpaudās kā speciālo skolu turpmāka atbalstīšana un šo skolu tīkla paplašināšana. Kā to raksturo Kravalis (*Kravalis, 1996*), tad speciālajai izglītībai, pirmkārt, bija raksturīga liela diferencētība: skolu sadalīšana pēc profiliem. Taču interesanta bija arī cita forma: vēl sīkāka atsevišķu profilētu speciālo klašu, tajā laikā sauktu palīgklašu, izveidošana pie vispārizglītojošajām skolām. (*Kravalis, 1996*) Tas liecina, ka atsevišķām

bērnu grupām, lai gan tās bija definētas kā speciālās izglītības grupas, bija iespēja integrēties vispārizglītojošās skolās.

Grūti ko spriest par bērniem ar īpašām vajadzībām kā atsevišķu grupu Padomju skolas periodā. Literatūrā nav rodama šādi identificēta grupa, tā kā jēdziens bērns ar „īpašām vajadzībām” ir termins, kas radies pēc 1991. gada Latvijā. Var izdarīt tikai pieņēmumu, ka bērni ar „īpašām vajadzībām” ir bijuši skolā arī šajā laikā, viņi ir mācījušies, skolas ir atradušas pareizos risinājumus, kā atbalstīt šos bērnus, jo viņi netika „izdalīti” kā atsevišķi no sistēmas. Tas liek izvirzīt šo jautājumu nākotnes pētījumiem.

Tātad, Padomju Savienībā, kuras sastāvā līdz 1991. gadam atradās arī Latvija, defektoloģijas iespaidā defektīvo bērnu problēmas tika risinātas, viņus segregējot vai izolējot. Pastāvēja arī atsevišķās klases pie vispārizglītojošajām skolām, kas uzskatāms vienlaikus kā segregatīvs risinājums ar integrācijas iezīmēm. Mērķis bija politisks: bērni ar īpašām vajadzībām tika norobežoti, lai tēzi „visi bērni ir valsts nākotne, un tādēļ bērnība ir jāsargā” realizētu absurdā veidā – veselos bērnus pasargātu no slimajiem (skatīt 2. attēlu), kas vēlāk radīja gluži pretēju efektu – ka speciālās skolas vislabāk var nodrošināt to, lai šos bērnus „pasaudzētu” no pārējiem bērniem.



2. attēls **Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītošanās iespēju risinājumi defektoloģijas izpratnē**

Savukārt „Brīvajā pasaulē”, sākot no 1948. gada, notika pakāpenisks attīstības process – sākot no bērnu ar speciālām vajadzībām tiesību nostiprināšanas normatīvajos dokumentos, līdz izglītības pakalpojumu nodrošināšanai vispārizglītojošās skolās un klasēs. Sākotnēji

speciālā izglītība nereti pasaulē tika izprasta kā vieta, kur bērniem jāatrodas. „Speciālās izglītības koncepcija tika pamatā piesaistīta vietai, nevis pakalpojumam.” (Ware, 2000, p. 45) Taču pakāpeniski šis uzsvars mainījās, akcentējot pakalpojumu, ko bērns var saņemt kā atbalstu tur, kur tas ir vispieņemamākais pašam bērnam un viņa vecākiem. Mainījās arī uzstādījums – no „ir neapmācāmi bērni” uz „visu bērnu attīstība ir iespējama, tātad stimulējama, visi bērni ir izglītojami”. Tas prasīja arī citu teorētisko pamatu, ko veidoja izpratne par sociālo modeli izglītībā (Oliver, 1990), kas nosaka ne vien to, ka katrs cilvēks ir individuāls un ka visiem bērniem ir gan viņa stiprās, gan vājās puses, bet arī to, ka savu vājo pušu dēļ cilvēks nav jāuzlūko kā mazāk spējīgs, gluži pretēji, jāskatās viņa attīstības potenciāls un jāmeklē risinājumi bērna attīstības iespējām, sadarbojoties visām pusēm vispieņemamākajā veidā. Sava nozīme šajā laikā bija psiholoģijas un socioloģijas kā zinātnes attīstībai, kas lika uz sabiedrību paskatīties daudzšķautņaināk, kā uz vienotu veselumu, kur katram ir sava vieta, kur katrs var būt iederīgs.

Otrkārt, cilvēku ar speciālām vajadzībām jautājums pakāpeniski kļuva ne vien par izglītības darbinieku, mediķu, psihologu, bet arī visas, „ārpuss izglītības” esošās sabiedrības jautājums. Šis jautājums tika aktualizēts caur demokrātijas attīstības prizmu, kur viens no aktuālākajiem ir jautājums par cilvēktiesībām. Sākot no 20. gadsimta vidus (1948. gada ANO Cilvēktiesību deklarācija), tika izdoti vairāki pasaulē, dažādu valstu līmenī akceptēti pakti, dokumenti, deklarācijas, konvencijas, kas pakāpeniski nostiprināja, pirmkārt, jebkura bērna tiesības uz obligātu un bezmaksas izglītību, otrkārt, ka izglītībai ir jābūt pieejamai visiem bērniem. Tas ietvēra arī izpratni, ka bērnam ir tiesības saņemt pakalpojumu tur, kur viņa vecāki vai viņš pats vēlas, tai skaitā tuvāk mājām – vispārizglītojošajā skolā un klasē.

Īpaša loma un ietekme bērnu izglītības iespēju paplašināšanā pasaules un katras valsts līmenī kopš 20. gadsimta 60. gadiem ir bijusi starptautiskajām organizācijām. Tā rezultējās vairākos starptautiski pieņemtos dokumentos, ko akceptēja liela daļa pasaules valstu valdību. Tā, piemēram, bija UNESCO aktivizētā programma „Izglītība visiem”, kuras ietvaros 1990. gadā notika Džomtjenas konference „Izglītība visiem” Taizemē. Šajā konferencē tika izvirzīti konkrēti mērķi, kas sasniedzami līdz 2000. gadam, lai nodrošinātu izglītību visiem. 2000. gadā notika jau nākamā konference – Pasaules izglītības forums (Dakārā, Senegālā), kuras laikā pārskatīja izvirzītos mērķus un sasniegtos rezultātus. Arī Latvijas valsts ir pievienojusies Dakāras deklarācijai, līdz ar to apliecinot Latvijas kā valsts vēlmi un atbalstu Deklarācijā paustajām atziņām. Riddella (Riddell, 2007) periodu no 20. gadsimta vidus līdz 21. gadsimta sākumam sauc par „pilsoņtiesību pieeju” jautājuma risināšanā. Šo periodu varētu uzskatīt par likumu un cilvēktiesību aktivizācijas periodu.

Latvija, pievienojoties starptautiskām deklarācijām, konvencijām un citiem starptautiski atzītiem dokumentiem, arī ir uzņēmusies saistības šajos dokumentos pausto mērķu un uzdevumu izpildē, tai skaitā nodrošinot izglītības pieejamību visiem bērniem.

Tātad, izvērtējot vēsturiskās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā un vēsturisko attīstību šo bērnu izpratnes kontekstā, var secināt, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā iespējas vēsturiskajā aspektā veido katrā atsevišķajā vēsturiskajā laika posmā valdošā šo bērnu izpratne, kur izpratnei ir dziļas saknes daudzveidīgos aspektos, kas ietver reliģiskos, ētiskos, medicīniskos, politiskos, ekonomiskos un citus aspektus, kā arī sabiedrības sociālo attieksmi pret to, kas ir „labs”, „slikts”, kas ir „norma”. Izpratni un darbību ir noteikuši arī teorētiskie pieņēmumi, kas katrā atsevišķā laika periodā ir guvuši vislielāko sabiedrības atbalstu, kas ir saskanējuši ar sabiedrības sociālo uzskatu kopumu un apziņas attīstības līmeni, kas katrā atsevišķā gadījumā reprezentēja normatīvo kultūru. Vēsturiski bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām ir gan izolēti, gan nodalīti savu speciālo vajadzību dēļ (segregācija), šie bērni ir integrēti, kā arī vēsturē rodami atsevišķi iekļaujošās izglītības gadījumi, kas gan savu sabiedrisko nozīmību un plašu atbalstu ieguva tikai 20. gadsimta astoņdesmitajos gados.

Izpētot iekļaujošo ideju vēsturisko attīstību, tika konstatēts, ka jau vēsturiski iekļaujošās izglītības vai „vienotas vispārējās skolas” ideju ir pauduši vairāki autori gadsimtu gaitā. Šīs idejas meklējamas jau Platona izteikumos par vispārējo izglītību visiem (*Platons, 1982*), bet visspilgtāk paustas renesanses ideju pārmantotāja humānista Komenska (Jan Amos Comenius, 1592–1670) darbā „Lielā didaktika” (*Komenskis, 1992*). Komenskis savā darbā uzstāj, ka izglītība ir nepieciešama gan tiem, kas „aprobežoti”, gan tiem, jo īpaši tiem, kas apdāvināti. Komenskis iestājas gan pret jebkuru diskrimināciju, gan atbalsta sociālo taisnīgumu: “Skolās jāsūta visi bērni”. (*Komenskis, 1992, 66. lpp.*) Latvijā idejas, kas bija tuvas iekļaujošās izglītības idejām pirmo reizi tika paustas Dēķena 1917. gadā publicētajā rakstā „Vienības skola”. (*Dēķens, 1917*)

Lai gan procesu no bērnu ar speciālām vajadzībām „izolācijas” ārpuss izglītības sistēmas uz izglītības iespēju nodrošināšanu (segregatīvās, integratīvās vai iekļaujošās formās) ir jāuzskata par kopumā pozitīvu, uz attīstību orientējošu, tomēr var secināt, ka vēsturiski bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām „nodalīšanas prakse” ir prevalējusi pār citiem risinājumiem. „Nodalīšana” tika izmantota arī kā „vislabākais līdzeklis” individualizācijai, tas ir bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām individuālo izglītošanās vajadzību nodrošināšanu.

Vēstures studijas arī atklāja – lai tiktu nodrošinātas bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā, ir nepieciešams zināmu apstākļu nosacījumu kopums. Tā, pirmkārt, ir pamatota filozofiskā bāze, kas tālāk tiek atklāta un pamatota teorētiskās pieejas. Otrkārt, pedagogu praktiska darbība, kas pamatā īstenojas formālās izglītības iestādēs praksē. Treškārt, sabiedrības izpratne un atbalsts, kas realizējas finansējumā, īstenojas politikā un atspoguļojas politiskajos dokumentos, kā arī politiskajos dokumentos nodrošinātajā obligātuma principā. Visi elementi ir savstarpēji saistīti. Tikai visiem nosacījumiem atrodoties zināmā sistēmā, bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas var īstenoties (skatīt 3. attēlu).



3. attēls **Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītošanās nosacījumi**

Dotais attēls veido tālākā pētījuma pamatu un kopējo paradigmu, kas ir visa pētījuma konceptuālā pamatsistēma. Vienlaikus nospraužot pētījuma robežas, tā kā atsevišķi netiks pētīta sabiedrības izpratne un atbalsts kā viens no nosacījumiem, kā arī netiks pētīts atsevišķi finansējums. (Skatīt ievadā „Pētījuma robežas”) Pētījumā atklātā paradigma atklāsies, izzinot iekļaujošās izglītības teorētisko pamatojumu, kā arī analizējot iekļaujošās izglītības daudzveidīgo izpratni, aprakstot Latvijas kontekstu, atklājot to, gan izpētot likumdošanā noteikto, gan izpētot pozitīvās iekļaujošās izglītības prakses piemērus Latvijas piecās skolās. Tādējādi kā nākošais pētījuma posma uzdevums savu nozīmīgumu iegūst bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības teorētiskā pamatojuma izzināšana.

2. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā teorētiskais pamatojums

2.1. No medicīniskā modeļa uz sociālo modeli

Lai izprastu, kādas ir bērna ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošajā skolā mūsdienās, svarīgi ir noskaidrot, kādēļ un kā ir radies fenomens, ka pastāv atsevišķas bērnu grupas, kuras jau vēsturiski un arī mūsdienās tiek it kā „izstumtas” no sabiedrības. Izglītībā - no vispārējās vai tā saucamās „parastās”, „normālās” skolas, kur vispārizglītojošā skola vai „parastā”, „normālā” skola, kā tas ir bijis visos laikos, pēc savas būtības reprezentē „normatīvās sabiedrības” uzskatus par to, kas ir vispārpieņemtais, kas šajā „normā” ir iekļaujami, vienlaikus paredzot, kas neiederās šajā „normālajā”, kas ir ārpus „normālā”, tātad „izslēdzami”, „nodalāmi”, „izstumjami”. Tādējādi pētot šo sociālo fenomenu, no vienas puses svarīgi ir saprast, kas ir noteicis šo „normatīvo” priekšstatu veidošanos, kā arī atsevišķu grupu „izstumšanu” no sabiedrības, bet no otras puses, kas šodien mūsdienu sabiedrībai un mūsdienu skolai liek risināt šo problēmu.

Sabiedrība gadsimtu gaitā ir noteikusi, kas ir norma un kas ir ārpus tās. Amerikāņu filozofe Nusbauma (*Nussbaum, 2004*) apgalvo, ka „normu” pamatā nosaka kāda sabiedrības grupa. Arī kādu atsevišķu bērnu grupu apzīmēšana vai tā sauktā marķēšana zināmā mērā ir uzskatāma par normu noteikšanu. „Marķēšana tiek lietota abējādi: gan lai signalizētu par novirzēm, gan arī kā organizācijas mehānismu un noslāņošanās paņēmieni. Tās pamatā ir uzskati par to, kas ir „normāla cilvēciska būtne.” (*Armstrong, 2002, p. 454*) Tādēļ jautājums, no vienas puses, ir – kas ir „norma”, kas to nosaka, un, no otras, – cik lielā mērā sabiedrība spēj pieņemt to, kas vairāk vai mazāk atšķiras no „normas”.

„Tipisks” bērns vai „normāls” bērns – šie termini nereti tiek lietoti kā sinonīmi. Līdz šim pamatā tā ir bijusi speciālās pedagoģijas (defektoloģijas) leksika, taču joprojām vispārējā pedagoģijā bieži tie tiek izmantoti jēdzieniskā kombinācijā „tipiska attīstība”, „normāla attīstība”. Vārds „normāls” un „norma” ir latīņu valodas vārdi, kas nozīmē „kā likums”, „standarts”. Jēdziens „tipiska bērna attīstība” ietvēra vēlmi noteikt atšķirību – nodalot to, kas ir normāls, tātad „tipisks” no tā cita – tātad „ne-normāla” vai „ab-normāla”, „netipiska”, sadalot atbildības jomas arī pedagoģijā. Šo nodalīšanu speciālā pedagoģijā dēvē arī par „diagnosticēšanu”, kas līdz šim ir bijis viens no speciālās pedagoģijas darbības pamatjautājumiem. (*Teivāns, 1994*) Joprojām atsevišķās valstīs šis sadalījums ir spēkā, tas ir viens no, piemēram, korekcijas pedagoģijas (pamatota Krievijā) pamatprincipiem. (*Гоноев,*

Лифинцева, Яллаева, 1999) Tomēr vienlaikus bērnu normatīvais dalījums pakāpeniski sākot no pagājušā gadsimta sešdesmitajiem, septiņdesmitajiem gadiem tika kritizēts arvien plašāk. Tā Garisons un Force apgalvo: šie abi termini vairāk atgādina un ir piemēroti statistikas valodai, nevis sarunai par cilvēku. (*Garrison, Force, 1965, p. 10*) Katrs bērns ir unikāls, ikviens atšķiras no cita. Līdz ar to arvien vairāk aktualizējās jautājums – kas būs tas, kas noteiks, kurš bērns ir normāls un kurš ir ne-normāls. Cik lielā mērā šādu dalījumu uzturēt ir ētiski? Cik tas ir pamatoti arī no zinātniskā viedokļa? Ja nav iespējams izskaitļot vienu vidējo „pareizo” bērnu, cilvēku, tātad arī normu, kā šo normu varēs noteikt? Vēsturiski gan šādi mēģinājumi ir rodami - veidojot un iedzīvinot dažādus intelekta testus, „testējot” bērnus, cenšoties eksperimentēt un noteikt „parametrus” „ideālajam” cilvēkam. Līdz šim gan neviena no šīm metodēm nav izrādījusies pilnīga. Kā atzīst Bandura un Valters, tad, lai noteiktu, kas ir normāls un kas ir nenormāls, jābūt vērtību dimensijai, pret ko šī norma tiek veidota. (*Bandura, Walters, 1963*) Arvien biežāk sabiedrībā tika uzdots jautājums: pret ko tad šī norma tiks noteikta? Dzīve un prakse rāda, ka katrā „nenormālā” bērņā var būt arī kaut kas normāls, kā arī katrā „normālā” bērņā var būt kaut kas nenormāls. (*Garrison, Force, 1965*) Piemēram, bērns ar garīgās attīstības traucējumiem vienlaikus var būt ļoti veselīgs un fiziski attīstīts. Savukārt intelektuāli „normāls” bērns – fiziski ārkārtīgi vāji un nepietiekami attīstīts. Ne visi bērni, kurus dēvē par bērniem ar speciālām vajadzībām, tādi ir visās jomās. Protams, ja vien bērnam nav daudzveidīgu problēmu kombinācijas. (*Herbert, 2005*) Tādēļ nav pamatota šī koncentrēšanās uz bērna it kā „nenormālību”. Katrs bērns ir citāds savā dažādībā, bet visiem kopīgais ir tas, ka visiem un katram bērniem ir savas fizioloģiskās un psiholoģiskās pamatvajadzības. (*Garrison, Force, 1965*) Tomēr Nusbauma (*Nussbaum, 2004*) vēl dziļāk skaidro dalītās normālības un nenormālības cēloņus, vedina mūs tos meklēt arī sevī. Viņaspriekš, „normālā” un „nenormālā” izpratnes uzturēšana sabiedrībā ļauj mums sevi pasargāt no psiholoģiskas sagraušanas, paglābjoties no visdziļākajām kauna sajūtām par pašu trūkumiem, defektiem, traucējumiem. Līdz ar to sabiedrība, kas „uztur sevi” mītu par ideālu cilvēku, kas nav sevi apzinājusies kā tādu, kuru veido dažādi cilvēki, kuri ir dažādi, nebūs atzinuši dažādību kā normu, apzināti vai neapzināti turpinās aizsargāt šo „normalitātes” un „nenormalitātes” izpratni. Tas arī izskaidro, kādēļ joprojām ir tik „populārs” šis iedalījums.

Kas tad rada „normu” un „ne-normu”? Gofmans ir rakstījis: „Sabiedrība ir tā, kas rada šīs kategorijas.” (*Goffman, 1974, p. 79*) Sabiedrība veido spriedumu par to, kas ir normāls, tāpat arī tā sauktās normatīvās gaidas, kuras katrs sabiedrības loceklis apgūst automātiski, atrodoties sabiedrībā. (*Goffman, 1974*) Problēmas rodas tajā brīdī, kad kāds īsti neatbilst šīm „normatīvajām gaidām”. Ko darīt ar šo cilvēku, bērnu? Gofmans pauž viedokli, ka sabiedrība citādību nosauc par stigmatu. Savukārt, kam ir stigma, tas īsti nav normāls, tātad nav īsti

cilvēks. (*Goffman, 1974*) Izveidojot šādu izpratni, pašai sabiedrībai pēc tam izvairīties no stigmām, stereotipiem un priekšstatiem nav vienkārši. Kategorija un diagnoze no vienas puses tiek uztverta kā „stigma”, taču no otras puses sākotnēji šī kategorizēšana ir bijusi kā daļa no „izzināšanas” un „izpratnes” veidošanās procesa par bērniem ar speciālajām vajadzībām. Tādējādi radot zināmu pretrunu starp to, kā sabiedrība uztver diagnozes un kategorijas un kādam mērķim sākotnēji tās tika radītas – lai izprastu lietas būtību un meklētu palīdzību. Taču arī tas nepiedāvā kādus risinājumus, drīzāk rada vēl papildus jautājumus – kāda terminoloģija un vispār vai tad būtu jālieto, lai no vienas puses izvairītos no „kategorizēšanas”, „stigmatizēšanas”, bet no otras puses izglītības procesā nodrošinātu nepieciešamo atbalstu un palīdzību. Kāda terminoloģija ir piemērojama un vai vispār būtu piemērojama unikālajam, individuālajam cilvēkam, kas sevī jau ietver daudzveidības izpratni?

Kā tad sabiedrība risina šīs ārpusnormas problēmas? Rezumējot iepriekšējā nodaļā teikto, sabiedrības vai „valdošās kultūras” risinājumi vēsturiski ir bijuši dažādi. Katrā periodā svarīgs ir bijis jautājums – ko mēs uzskatām par „normu”, „ne-normu” un kā pret to izturamies, kā un vai sabiedrība atbalsta šīs „normas”, „ārpuss normas” izpratnes uzturēšanu un atbilstošu attieksmes veidošanu. Mainoties sabiedrībai, mainījušās arī sabiedrības vērtības, pakāpeniski notikusi attīstība, kas virzīta humanizācijas un cilvēktiesību virzienā. Piemēram, Vīnzere speciālās izglītības attīstību sauc par sabiedrības vispārējās humanizācijas vēsturi. (*Winzer, 1993, XI*)

Kā aprakstīts iepriekšējā nodaļā, Vīnzere (*Winzer, 1993*) ir apgalvojusi, ka jau Senās Grieķijas un Romas laikā aizsākās bērnu ar speciālām vajadzībām problēmu risināšana, izmantojot medicīnisko pieeju. Šķiet, ka tā ir bijusi vispopulārākā un visnoturīgākā, kas spējusi „izdzīvot” līdz pat mūsdienām. To dažādos avotos dēvē par medicīnisko pedagoģiju (*Быломский, 2003*) vai medicīnisko modeli. (*Hahn, 1985; Oliver, 1990; Mason, Reiser, 2000; Lindsay, 2007*) Primārais un svarīgākais medicīniskajā modelī ir diagnoze, kas kalpo kā robežšķirtne starp „normālo” un „nenormālo” vai „abnormālo”. Diagnoze ir medicīniski determinēta, tātad it kā neapstrīdama. Tā tālāk lielā mērā nosaka gan attieksmi pret bērnu kā pret „slimu”, gan viņa „ārstēšanu”, gan atbilstoši problēmai traucējuma „korekciju” un izglītošanas gaitu. No medicīniskā viedokļa bērns tiek uztverts kā pacients, kuram ir speciālas vajadzības, kuram attiecīgi jāpiedāvā palīdzība. Neatņemama šīs palīdzības sastāvdaļa ir medicīniskie pakalpojumi. Šajā modelī svarīgu lomu ieņēma arī diferencētais dalījums – tipisks bērns, tipiska attīstība, netipisks bērns, netipiska attīstība, abnormāls – normāls bērns. Līdzīgi kā medicīnā arī medicīniskajā modelī nozīmīga ir kategorizēšana un skaidru robežu novilkšana. Tieši no medicīniskās pieejas ir attīstījusies vēl mūsdienās tradicionāla pieeja, ka bērnus ir jāgrupē, jāklasificē pēc noteiktām slimības pazīmēm, jāārstē, bet līdz ar to arī

jākorīgē traucējums, jāizglīto pēc vienotiem katrai slimības grupai raksturīgiem parametriem, cerībā tādējādi uzlabot bērna funkcionālo stāvokli kopumā. Tā caur medicīnisko modeli pedagogijā ienāca šaura specializācija, kas pamatā sadalīja bērnus pēc to problēmām atsevišķās grupās, piemēram, bērni ar redzes traucējumiem, bērni ar dzirdes traucējumiem. Pēc šī principa katrai šādai specializētai vai klasificētai grupai tika organizētas arī speciālās skolas. Piemēram, skolas vājredzīgiem, neredzīgiem bērniem un tamlīdzīgi. Līdzīgi tika „sagatavoti” un joprojām tiek „sagatavoti” pedagogi – atbilstoši katras grupas bērnu problēmai. Lai gan ir vērojamas progresīvas tendences, minētā pieeja Latvijā, piemēram, tiek kultivēta joprojām. Šādā situācijā praksē nereti vislielākās problēmas radīja tieši bērni, kuriem bija kombinēti traucējumi. Piemēram, kurā skolā tad „ievietot” skolēnu ar garīgās attīstības traucējumiem un redzes traucējumiem? Kā rāda prakse, diagnoze ne vienmēr noteiks to, kādi pedagogiskie paņēmieni strādājot ar bērnu būs jāizmanto. Šaurā specializācija arī ierobežoja iespējas bērnu uzlūkot veselumā. Lai kaut nedaudz risinātu šo problēmu, pagājušā gadsimta deviņdesmito gadu beigās Latvijā, piemēram, tika radītas vairākas paraugprogrammas, kas paredzēja šādas situācijas. Tomēr problēma joprojām saglabājās, jo jebkurš bērns (tāpat kā viņa speciālās vajadzības vai traucējums) ir unikāls, bērna attīstībā un līdz ar to attīstības traucējumā var būt sastopamas dažādas kombinācijas, kas nosaka, ka bērnu nevar viennozīmīgi uzlūkot, balstoties tikai uz noteikto traucējumu klasifikāciju.

Tādējādi medicīniskais modelis izglītībā šauri uzlūko jebkuru bērnu no viņa traucējuma viedokļa, (*Mason, Reiser, 2000*) veidojot uzskatu, ka bērns ir nepilnīgs. Uztādot diagnozi, bērns tiek „apzīmogots”. Tieši šis „zīmogs” tālāk liek uzlūkot bērnu no diagnozes viedokļa, no kategorijas viedokļa, kurā bērns tiek iedalīts.

Pamatā medicīniskais modelis pārstāvēja filozofisku uzstādījumu, kas pauda atziņu: ir norma un ir tas, kas atšķiras no normas. Ir bērni, kuru attīstība ir normāla, un ir bērni, kuru attīstība nav normāla. To apstiprina arī vēsturiski lietotie (skatīt 1. nodaļu) šo bērnu nosaukumi, piemēram, *abnormāls bērns, defektīvs bērns*. Zinātnes nozare – defektoloģija, kas pētīja bērnus ar defektiem, attīstījās bijušajā Padomju Savienībā, primāri uzlūkoja bērnu, kura attīstībā ir defekts, saucot viņu par defektīvu bērnu, arī galveno uzmanību pievēršot defektam, tātad traucējumam. Defektoloģija pārstāvēja viedokli, ka bērns ar defektu ir mazāk attīstīts kā viņa vienaudži, līdz ar to viņa izglītībā loģiski jāpiedāvā tikai daļa no tā, ko apgūst „normālais” bērns, tātad saīsināts vispārējās izglītības programmas kurss. Šī situācija atsevišķos gadījumos joprojām raksturo mūsdienu Latvijas speciālās pedagogijas realitāti, kur gan vērojamas pākāpeniskas pārmaiņas. Te, protams, Latvijas kontekstā būtu diferencēti uzlūkojamās un šķiramas tās speciālās skolas, kas pamatā piedāvā pilnu vispārējās izglītības programmu, veicot atsevišķas adaptācijas, pēc būtības nemainot programmas mērķus,

uzdevumus un saturu, no tām, kas piedāvā modificētu vai citiem vārdiem sakot „samazinātu” vispārējās izglītības programmu, mainot programmas mērķus, uzdevumus un saturu. Medicīniskā pieeja un normatīvā izglītības sistēma pamatos ietekmēja izglītības sistēmā notiekošo. Kā apgalvo Befrings: „Medicīniskais modelis ir novedis pie tā, ka pamatuzmanība ir veltīta diagnozei, indivīda problēmu izcelšanai, vājuma uzsvēršanai, marķēšanai un stigmatizēšanai, pamatā uzmanības pievēršanai problēmai, nevis mācīšanas un mācīšanās procesam”. (*Befring, 1997*)

Viens no Padomju Savienības defektoloģijas pārstāvjiem Vigotskis, (*Выготский, 2003*) kura teorijā tikai daļēji pamatojās defektoloģijas zinātne Padomju Savienībā, jau pagājušā gadsimta sākumā puda novatorisku pieeju. Lai gan Vigotskis lieto to pašu terminoloģiju, ko viņa laikabiedri, t.i., defektoloģija, viņš šajā terminā ietver atšķirīgu jēgu. Vigotskis rakstīja: „Bērns, kura attīstībā ir defekts (Vigotskis lieto tā laika terminoloģiju – D. N.) nav vienkārši mazāk attīstīts kā citi viņa vienaudži, viņš vienkārši ir citādi attīstījies.” (*Выготский, 2003, c. 24*) Vigotskis aizstāvēja tam laikam jaunu pieeju, ko nodēvēja par kvalitatīvo pieeju defektoloģijā. Šī pieeja, lai gan izstrādāta pagājušā gadsimta trīsdesmitajos gados, nekļuva par Padomju Savienības defektoloģijas pamatvērtību. Vigotskis (*Выготский, 2003*) puda uzskatu, ka uz katru bērnu jāskatās individuāli. Jebkuram bērnam, kuram ir defekts, ir arī citas pozitīvas personības un attīstības iezīmes. Tādējādi pedagogu uzmanības centrā ir jābūt nevis defektam, bet gan pašam bērnam, viņa personībai, viņa stiprajām pusēm un attīstības iespējām.

Kugelmass (*Kugelmass, 2007*) apgalvo, ka šī Vigotska izteiktā atziņa, ka uz bērnu, kuram ir traucējumi, jāskatās nevis no traucējuma viedokļa, bet gan no „ko šis bērns var un kas ir viņa stiprās puses” viedokļa, – novirza visu uzmanību no bērna traucējuma citā – iespēju virzienā. Šī pieeja, kā atzīst Kugelmass, ir aktuāla arī mūsdienās.

Tātad bērns, jebkurš bērns, tai skaitā bērns ar speciālajām vajadzībām, ir jāuzlūko individuāli kā personība, neizdalot kādu viņa, piemēram, traucējumu, atsevišķi no konteksta, no veseluma. Tādējādi bērns ir jāuzlūko veselumā, apzinot gan bērna stiprās puses, gan attīstāmās puses. Katra bērna attīstība, tai skaitā bērnu ar speciālajām vajadzībām attīstība, notiek individuāli. Turklāt bērnu ar speciālajām vajadzībām attīstība nenotiek „pēc samazinātas programmas”, bet ir atšķirīga un individuāla.

Vienlaikus, lai gan katram bērnam ir viņa individuālās atšķirības attīstībā, visiem bērniem ir kopīgas tā saucamās vispārcilvēciskās psiholoģiskās pamatvajadzības. Tās ir aprakstījis gan Maslovs (*Masloy, 1997*), gan tās identificējis Glassers. (*Glasser, 1986; Glasser, 1998*) Abi autori ir vienprātis, ka galvenās un noteicošās ir pamatbioloģiskās vajadzības. Taču par tikpat nozīmīgām abi autori ir uzskatījuši vajadzību pēc piederības. Glasers apgalvo, ka viena

no visbūtiskākajām psiholoģiskajām pamatvajadzībām ir vajadzība pēc piederības, ko bērns var iegūt, ja tiek mīlēts ģimenē, pieņemts un atzīts gan šaurākā, gan plašākā sociālā vidē – sabiedrībā.

Adlers (*Adlers, 2001, 1997/1931*) apgalvo, ka katrs cilvēks vēlas piederēt sabiedrībai. Viņš skaidro personības attīstību kā tieksmi ieņemt noteiktu pozīciju attiecībā pret sabiedrības izveidoto loģiku, sociālo vidi, tātad arī kultūru. Adlers pastāv uz to, ka tādējādi visi dzīves jautājumi ir sociāli. Sociālās vides ietekme uz jebkuru bērnu ir nozīmīga, svarīga arī bērna attīstības un bērna kā personības attīstības kontekstā – vai bērns tiks atzīts, mīlēts, pieņemts.

Jautājums, vai arī bērnam ar speciālām vajadzībām ir tās pašas pamatvajadzības un vēlme piederēt kā visiem citiem? Šis jautājums, no mūsdienu viedokļa raugoties, pat šķiet absurds, jo jebkuram bērnam, arī bērnam ar traucējumu šī vajadzība pēc piederības ir tikpat nozīmīga un svarīga kā jebkuram citam bērnam. Kā atzīst Lebērs (*Lebeer, 2005*), lai jebkurš bērns un īpaši bērns ar speciālām vajadzībām varētu veidot pozitīvu paštēlu un radīt savu identitāti, viņam nepieciešams izjust piederību un iekļauties sabiedrībā. Taču vai viņš būs pieņemts? No sabiedrības ir atkarīgs, kā tiks uzlūkots bērns – kā bērns ar defektu vai kā bērns – personība. Vigotskis (*Виготский, 2003*) savā darbā „Основы дефектологии” attīsta Adlera izteikto domu, apgalvodams, ka bērns, kad piedzimst ar defektu, patiesībā to neuztver kā defektu. **Par defektu tas kļūst tad, kad viņam uz to norāda sabiedrība.**

Kā norāda Vigotskis (*Виготский, 2003*), tad tieši sabiedrībai ir noteicošā loma, kā tā uztvers bērnu. Šī pieeja, kā atzīst Kugelmass, raksturo Vigotska un citu viņa Krievijas kolēģu, kas strādāja kopā ar Vigotski divdesmito gadu sākumā, sociokultūras pieeju. (*Kugelmass, 2007*) Diemžēl Vigotskim tā arī neizdevās šīs pieejas idejas rezultēt teorijā (Vigotskis mira 1934. gadā), kā arī tajā laikā valdošā sociokultūras konteksta dēļ Padomju Savienībā „izdzīvoja” tikai tās idejas, ko pārņēma „defektoloģijas” kustība. (*Kugelmass, 2007*)

Viens no 19. gadsimta beigu un 20. gadsimta sākumā sabiedrības valdošajiem uzskatiem, bija mērīt cilvēka normalitāti attiecībā pret viņa ekonomisko ieguldījumu sabiedrības kopprodukta ražošanā. Kā atzīst Peterse (*Peters, 2007*), tad šis uzskats noteica cilvēku ar speciālām vajadzībām „lietderību” no ekonomiskā viedokļa, nosaucot to par ekonomiskās lietderības pieeju. Jongbloeda (*Jongbloed, 2003*) to nosauc par ekonomisko modeli, kura pamatā ir invaliditātes novērtējums no ekonomiskā viedokļa, t.i., cik lielā mērā indivīds var piedalīties kopprodukta radīšanā, vai un cik lielā mērā viņu ierobežo viņa invaliditāte.

Sociālā un ekonomiskā lietderīguma pieeja nebija sveša arī pirmās Latvijas brīvvalsts pedagogiem. Tieši pēc šī principa tika izvērtēts un svērts, kuriem bērniem der palīgskola, bet kuriem izglītība nevar palīdzēt. (*Fan, 1937*) Tie, kas bija noderīgi darba veicēji, bija izglītojami un pēc tam godājami, bet tie, kas nevarēja strādāt, nebija pelnījuši izglītību, tomēr

bija pelnījuši vismaz līdzjūtību. Sociālā un ekonomiskā lietderīguma pieeja atsevišķās situācijās aktualizējas arī mūsdienās ar jaunu saturu.

20. gadsimta sešdesmitajos un septiņdesmitajos gados rietumos attīstījās sociālā pieeja (vai kā tas tika nodēvēts) – sociālais modelis. Faktiski šī modeļa autori pauda līdzīgas idejas kā Vigotskis jau 20. gadsimta 20. gados tikai jau citā kontekstā un ar citu, daudz plašāku socio skanējumu.

Kā apgalvo Klauts, tad sociālais modelis, vai kā viņš to nosauc par „socioloģisko reakciju” uz medicīnisko modeli, radās kā pretreakcija psihomedicīniskajam mantojumam. Klauts medicīnisko modeli konkretizē tā laika kontekstā, nosaucot to par psiho-medicīnisko modeli, tā kā tradicionāli „normatīvajai” medicīnai bērnu kategorizēšanā un diagnosticēšanā 20. gadsimta piecdesmitajos gados pievienojās psihologi vai Lielbritānijā vēl specifiskāk – izglītības psihologi (educational psychologists), kas testēja un noteica, tas ir, „sašķiroja”, kurš bērns ir sūtāms uz kuru speciālo skolu.

Klauts *Socioloģisko reakciju* definē kā kustību, kas plaši kritizēja „psiho – medicīnisko” pieeju, pievērsa uzmanību „sociālās konstrukcijas” nozīmībai bērnu ar speciālajām vajadzībām attīstībā. (Clough, 2000) Uz speciālajām vajadzībām un speciālo izglītību sāka lūkoties kā uz „sociāli konstruētu” parādību, tas nozīmē, ka attieksme pret cilvēkiem un bērniem ar speciālajām vajadzībām bija tieši atkarīga no tā, ko citi par viņiem „rakstīja” un „runāja” (gan formāli, gan neformāli). (Allan, 2000) Par vienu no šīs kustības iedvesmotājiem un ideju autoriem kļuva Olivers. Olivers apgalvoja, ka „invaliditāte ir sabiedrības konstruēts jēdziens”. (Oliver, 1988, p. 17) Arī „speciālā izglītība ir sociāli uzkonstruēta vai sociāli rekonstruēta problēma”. (Oliver, 1988, p. 20) Tādējādi, mainot sociālo konstrukciju, izdosies mainīt izglītībā notiekošo, mainot to, kā cilvēki par invaliditāti domā, tiks likvidēta cilvēku – invalīdu problēma.

Kā atzīst Klauts, tad tālāko idejisko virzību noteica vai ietekmēja vēl vairākas idejas, kas konceptualizējās pieejās – *kurikulum(curriculum) pieeja, skolu uzlabojumu stratēģijas, invaliditātes (disabilities) pētījumu kritika*. Hronoloģiski autors šīs pieejas attēlo tabulā (skatīt 1. tabulu). Kā norāda Klauts, šo ideju attīstība nebija lineāra, idejas drīzāk pārklājās, brīžiem attīstījās paralēli, taču tabula atklāj ideoloģisko un konceptuālo virzību un attīstību. (Clough, 2000)

1. tabula

Vēsturiskās interpretācijas, ideoloģiskā domāšanas virzība iekļaujošās izglītības ideju attīstībā

(Clough, 2000, p. 9)

1950 ↓	Psiho- medicīniskais mantojums				
1960 ↓		Socioloģiskā			

		reakcija			
1970	↓		Kurikulum pieeja		
1980	↓			Skolu uzlabojumu stratēģijas	
1990	↓				Invaliditātes (disabilities) pētījumu kritika
2000	↓				

Kurrikulum pieejas balstījās pētījumos, kas aktualizējās 20. gadsimta 60. un 70. gados. Šī pieeja pauda pārliecību, ka uzlabojot „mācību programmas” un „mācīšanu”, ir iespējams uzlabot bērnu sekmes, īpaši to bērnu, kas atsevišķos gadījumos tika identificēti kā bērni „ar mācīšanās grūtībām”. *Kurrikulum pieeja* – diskutēja par mācību programmu (kurrikulum) lomu bērnu „mācīšanās traucējumu” ģenerēšanā. (Clouth, 2000) Pakāpeniski aizsākās diskusijas par „mācību programmām”, kas domātas visiem bērniem, pārnesot uzsvaru no bērniem ar traucējumiem uz visiem bērniem, uzlūkojot problēmu vispārīzglītojošas skolas kontekstā, domājot, kā paplašināt vispārīzglītojošās skolas iespējas un potenciālu. (Booth, 2000)

Būtisku ietekmi, kā atzīst Klauts, radīja drīz pēc tam vai paralēli tam savu noteiktu attīstības virzību ieguvusī *Skolu efektivitātes kustība*, vai kā Klauts to dēvē – *skolu uzlabojumu stratēģijas*. *Skolu uzlabojumu stratēģijas* – šī kustība uzsvēra skolas kā sistēmiskas organizācijas lomu vispārējās izglītības nodrošināšanā un uzlabošanā. Šī pieeja pamatojās vīzijā, ka efektīva vispārīzglītojoša skola var kļūt un ir pamats iekļaujošai skolai. (Clouth, 2000) Efektīvu skolu kustība bija gana plaša. Viens no šīs kustības aktīvākiem teorētiķiem un praktiķiem bija Ainskovs, kas efektīvas skolas idejas lielā mērā realizēja arī savā tālākajā darbībā. (Ainscow, 2007) Arī Latvijā Efektīvas skolas kustība no Lielbritānijas caur Sorosa Fondu – Latvija projektu „Efektīva skola” ienāca Latvijas skolās 20. gadsimta 90. gadu vidū.

20. gadsimta 90. gados Klauts min vēl vienu nozīmīgu virzienu, kas attīstījās un realizējās kā *invaliditātes pētījumu kritika*. *Invaliditātes pētījumu kritika* – kustība, kas atrodoties „ārpus” izglītības, politiskiem līdzekļiem reaģēja uz „izslēgšanas” praksi un kritizēja psiho – medicīnisko modeli. (Clouth, 2000)

Šīs kustības sastāvdaļa bija invaliditātes izpratnes maiņa. Invaliditāte pakāpeniski vairs netika uzskatīta par individuālu problēmu, kur invaliditātes saknes tika meklētas indivīda nespējā kaut ko darīt, ierobežojumos (invalid – uz kaut ko nespējīgs), bet gan apkārtējās vides un sabiedrības nespējā pieņemt un nodrošināt šo cilvēku vajadzības. (Hahn, 1985) Jauno pieeju aktualizēja arī starptautiskā politiskā vidē – Salamankas deklarācijā (UNESCO, 1994)

un vēlāk Pasaules Veselības organizācijas 2001. gadā prezentētā cilvēka funkcionalitātes klasifikācija. Klasifikācijā tika ņemts vērā funkcionēšanas un traucējumu „bioloģiski – psiholoģiski – sociālais” aspekts. (*World Health organization, 2001*) „(..) indivīda funkcionēšana specifiskā darbības sfērā ir veselības stāvokļa un no konteksta izrietošu faktoru (apkārtējās vides un personīgo faktoru) mijiedarbība vai sarežģītas attiecības.” (*World Health organization, 2001, p. 19*)

Lielā mērā tas bija rezultāts plašai starptautiskai politiski orientētai kustībai. Jongbloeda (*Jongbloed, 2003*) šo pieeju, kur kombinētas sociālā modeļa idejas, taču tiek izmantoti politiski līdzekļi izvirzīto mērķu sasniegšanai, nosauc par *sociopolitisko modeli*. Sociopolitiskā modeļa pamatā ir uzskats, ka invaliditāte ir kā sociālās vides trūkuma rezultāts, par ko atbildība ir jāuzņemas šīs vides veidotājiem, modificējot to.

Indivīda un apkārtējās vides, vai sociuma attiecības un mīļsakarība vienmēr ir bijis pedagoģisko diskusiju jautājums, tā kā pēc savas būtības mācīšanās ir gan individuāla, gan sociāla. (*Corker, 2000*)

Pedagoģijā dilemma vai pretruna starp individuālo vai individuālajām bērna vajadzībām plašākā kontekstā un vispārīgo, ko piedāvā skola, ir risināta, kā konstatē Maslo savā monogrāfijā „Pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija”, (*Maslo, 1995*) jau vairāku gadu desmitu, ja ne gadsimtu garumā, attīstoties daudzveidīgām individualizācijas pieejām un teorijām.

No otras puses arī katra individuālā bērna attīstību ir būtiski uzlūkot sabiedrības un sabiedrības kultūras kontekstā, vienlaikus apzinoties, ka bērna attīstību ietekmē dažādi faktori un ka tā ir uzlūkojama sistēmiski. Bēnam piedzimstot, vispirms viņš nonāk ģimenes lokā. Ģimene ir bērna tuvākā vide, kas var pieņemt vai nepieņemt bērnu, to mīlot vai nemīlot. Bronfennbrennera ekoloģijas teorija (*Bronfennbrenner, 1979*) piedāvā uzlūkot bērna attīstību vairākās savstarpēji ietekmējošās sistēmās, kas ir bērna apkārtējā vide. Autors iedala sociālo vidi četros galvenajos līmeņos:

1. Mikrosistēma. Tā ir vide, kas ir vistuvākā katram bērnam. Atrodas tūlītējā attālumā. Tā ir vide, kas ietekmē bērnu un ko ietekmē arī pats bērns. Parasti pirmā mikrosistēma jebkuram bērnam ir ģimene, kurā bērns nonāk. Bērni ir un var būt iekļauti vairākās mikrosistēmās vienlaikus, piemēram, ģimenes mikrosistēma, bērnudārza mikrosistēma. Tādējādi tā var būt gan ģimene, gan bērnudārza grupa, gan klase. Autors uzskata, ka mikrosistēmas nozīmīgi ietekmē gan personības attīstību kopumā, gan atsevišķas personības attīstības sfēras (emocionālo sfēru, gribas sfēru, uzvedības socializācijas procesus). Mikrosistēmas savā starpā ir saistītas, veidojot mezosistēmu.

Tātad primāri bērna, jebkura bērna attīstību ietekmē tas, kā viņš tiek uztverts mikrosistēmā. Bēnam ar speciālām vajadzībām šī primārā vide kļūst īpaši nozīmīga, jo tā vispirms reaģē uz bērnu un viņa „citādību”. Tieši ģimene var palīdzēt radīt bēnam objektīvu priekšstatu par sevi vai arī to izveidot nepareizu un izkropļotu. Šī primārā vide nereti ir atbildīga, vai kāda bērna citādība nekļūst arī par šī bērna psiholoģisko problēmu. Gofmans (*Goffman, 1974*) izdala divas iespējas, kas var notikt. Ja vistuvākie apkārtējie viņu uztvers par „žēlojamu”, nelaimīgu, upuri, bērns var viktimizēties, kļūstot par upuri. Taču citā gadījumā – ja bērnu ģimenē uztvers kā bērnu, kuram visa cita starpā ir arī kāda problēma, ja viņam vistuvākie palīdz saskatīt šo problēmu objektīvi, bērns būs psiholoģiski kompensēts, uztvers savu problēmu objektīvi. Tādā gadījumā speciālās vajadzības vairs netraucēs cilvēkam dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, bērns attīstīsies un veidosies kā pilnvērtīga personība.

2. Mezosistēma ir otrais līmenis, kurā rodama sakarība starp atsevišķām sistēmām, kas ietilpināmas arī mikrosistēmā: skola, mājas, kaimiņi. Mezosistēma ietver „savstarpēju saistību starp divām vai trim vidēm, kurā persona, kas attīstās, aktīvi līdzdarbojas (piemēram, bēnam, attiecības starp skolu un māju, kaimiņu bērniem)”. (*Bronfenbrenner, 1979, p. 25*) Mezosistēma attaisno faktu, ka vienā mikrosistēmā notiekošais ietekmē to, kas notiek citā mikrosistēmā. Vienas mikrosistēmas emocionālais fons ietekmē citu mikrosistēmu struktūru.

Šajā vidē bērns nonāk, kad viņš „iznāk no mājas”. Tādējādi rodas daudzi jautājumi – kā pārējie bērni izturas pret citādo bērnu, kā pret viņu izturas kaimiņu bērni, kā izturas un izturēsies vistuvākie radnieki, klasesbiedri, kā skolotāja jūtas attiecībās ar šo bērnu un kā viņa izturas. Vai citi bērni ir sapratuši un pieņēmuši citādo bērnu? Kāda ir attieksme darbībā? Vai skolotāja praktiskajā darbībā ir akceptējusi citādo? Tas ir – ne vien runā, ka pieņēmusi, bet arī izturas pozitīvi, ir mainījusi savu pedagoģisko darbību – pieeju, formu, metodes.

3. Eksosistēma – sastāv no vides, „kura neietver bērnu kā aktīvu līdzdalībnieku, bet kurā notiek dažādi notikumi, kas ietekmē vai tie ietekmējas no tiem notikumiem, no tās vides, kurā notiek bērna aktīva attīstība”. (*Bronfenbrenner, 1979, p. 25*) Par ehosistēmu Bronfenbrenners sauc sociālos nosacījumus, kas bērnu ietekmē netieši. Lai gan ehosistēma ietekmē bērna attīstību sekundāri, tomēr tās ietekme var būt pietiekami nozīmīga, lai ietekmētu bērna attīstību.

Te pieskaitāmas visas tās aktivitātes, kas, piemēram, vērstas uz bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām atbalstu vai palīdzības nodrošināšanu. Vai administrācija ir sapratusi problēmu, to risina, kāda ir viņu izpratne un attieksme, kāda ir palīdzība un atbalsts. Līdz ar to šī palīdzība var būt, bet var arī nebūt, tā tieši ietekmējot bērna attīstību.

4. Makrosistēma – apņem gan mikro, gan mezo, gan eho sistēmu. Bronfrenbrenners definē makrosistēmu kā „formas un satura atbilstību zemākajām pakārtotajām sistēmām, kas eksistē subkultūras vai kultūras kā veseluma līmenī, līdztekus vērtību sistēmām vai ideoloģijai, kas ir pamatā šai secībai”. (*Bronfrenbrenner, 1979, p. 26*)
- Katra atsevišķā vide savukārt operē kultūras kontekstā. Makro sistēma ir visaptverošākais un plašākais vides konteksts, tā ir kultūras un subkultūras vide, kurā iekļaujas mikro, mezo un eho sistēma. Makrosistēma evolucionē kopā ar laiku – tas, kas īslaicīgs noteiktā kultūrvidē šodien, varēja būt ilglaicīgs vai varēja nebūt agrāk, vai nebūs tāds nākotnē. Katra paaudze attīstās unikālā makrosistēmā. (*Bronfrenbrenner, 1979*)

Līdz ar to šis ir visaptverošākais līmenis – visas sabiedrības funkcionālais kultūras līmenis, kurā dzīvojam un darbojamies. Tas ir arī politiskais līmenis: koncepcijas, likumdošana, kas nosaka arī darbību, kas balstīta tradīcijās un sabiedrības vērtību sistēmā.

Bronfrenbrennera ekoloģijas teorija palīdz labāk izprast daudzveidīgās sistēmas – vidi, kurā bērns atrodas, kā arī kultūras kontekstu un to, kādā veidā, kurā līmenī ietekme uz bērna attīstību notiek un var ietekmēt bērna personību, kā arī šo visu sistēmu savstarpējo saistību. Šī teorija palīdz labāk izprast, kādā veidā būtu jāuzlūko jebkura parādība un procesi, tai skaitā kopumā bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārējā izglītībā.

Bērns, pat ja viņam ir speciālās vajadzības, piedzimst ar vēlmi piederēt, vēlmi pēc laimes un mīlestības. Ja ģimenē viņš saņem visu nepieciešamo, tad tieši pirmā formālā pieredze (pirmsskolas izglītības iestāde vai skola) var, piemēram, likt bērnam sajusties slikti, neveiksmīgam, kas pakāpeniski viņā var radīt nepilnvērtības izjūtu.

Vigotskis, pamatojoties uz Adlera pētījumiem, secina, ka defektīvais bērns ir spiests meklēt kompensējošus mehānismus, jo to liek darīt nepilnvērtības izjūta, kas rodas, sevi novērtējot no sociālā viedokļa. (*Виготский, 2003*)

Tādējādi, ja ģimenē bērns turpina gūt nepieciešamo atbalstu un arī skolā tiek saskatītas viņa pozitīvās īpašības, ne vien problēmas, ir iespējams, ka sākotnēji nelielais traucējums var pat izzust vai tikt kompensēts. Vigotskis no tā secina, ka jebkura defektīvā bērna attīstību ietekmē gan sociālie faktori, gan spēja kompensēties. Bērns, pēc Vigotska pieejas, attīstās veselumā. Arī defektīvais bērns jeb kā mēs mūsdienās viņu nosaucam – bērns ar speciālajām vajadzībām. Tātad jebkura problēma ir jāuzlūko tik dziļi, cik tā izpaužas bērna attīstībā veselumā – vai tā traucē attīstībai, vai ne. Ja kompensācija notiek – tas ir „normāli”. Tādējādi bērni, kuriem ir kāds traucējums, bet iespējama kompensācija, pēc Vigotska domām, vienlaikus būs pilnīgi „normāli”.

Vigotskis arī atzīst, ka pati problēma (piemēram, kurlums) neveido bērnu par „defektīvu”. Bērna defektīvisms ir atkarīgs no tā, kāda ir bijusi bērna socializācija. Viss būs atkarīgs no tā, kā bērns veidojas kopumā, kā norit sociālā kompensācija – tieši no tā būs atkarīga viņa „normalitātes” vai „defektivitātes” pakāpe. (*Виготский, 2003*)

Šī izpratne paredz jaunu redzējumu, pirmkārt, jau uz sākotnēji radīto defektoloģijas zinātnei, saprotot, ka pirmatnējā versijā vienlīdz nozīmīga loma tika ierādīta arī sociālajiem faktoriem. Otrkārt, var secināt, ka Vigotska paustā izpratne visciešākā mērā saskan ar sociālo modeli, kas kā jauna pieeja bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām jautājumā attīstījās Rietumeiropā pagājušā gadsimta astoņdesmitajos un deviņdesmitajos gados. (*Innocenti Research Centre, 2005*) Sociālās vides loma ir nozīmīga jebkura bērna attīstībā, tā ir uzsvērtā daudzkārt arī mūsdienu pētījumos, tieši bērnu ar speciālām vajadzībām attīstības kontekstā. Sociālā vide bērnu var gan „celt”, gan radīt tieši kādas jaunas īpašas vai speciālas vajadzības. (*Blavemore, Frith, 2005; Herbert, 2005*)

Tātad, sabiedrībai un sociālajai videi ir tieša ietekme tajā, kā veidojas sociālās piederības izjūta un attīstās bērna personība. Jebkura bērna attīstība jāskata Ekoloģijas teorijā piedāvātās daudzpakāpju sistēmas kontekstā, kas palīdz izprast katras konkrētās sistēmas ietekmi uz bērna attīstību un radītajām sekām, kā arī iespējamajiem kompensācijas mehānismiem.

Rodas gan vairāki jautājumi – vai sabiedrībā visas sistēmas spēs nodrošināt bērna personības attīstību, uzskatot, ka jebkura bērna attīstība jāuzlūko, ņemot vērā gan bioloģiskos, gan psiholoģiskos, gan sociālos faktorus, uzskatot, ka katrs bērns, tai skaitā bērns ar speciālajām vajadzībām ir bērns ar savām individuālajām īpatnībām, stiprajām pusēm un iespējām? Vai sabiedrība jebkuras sistēmas līmenī spēs pieņemt to, ka arī citādam bērnam ir tās pašas vispārcilvēciskās vajadzības, kas visiem? Vai citādo bērnu spēs pieņemt kā bērnu, vai spēs kontaktēties ar „citādo” vienā līmenī?

Tā kā „normalitātes” pakāpe ir atkarīga tieši no sabiedrības, tad, lai risinātu šo problēmu, sabiedrībai jāmaina attieksme gan pret cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, gan plašākā kontekstā – pret citādo, dažādību. Vigotskis (*Виготский, 2003*) secina: ja notiks attieksmes maiņa, ja mainīsies esošā kultūra, tās „uzstādījums”, pazudīs arī psiholoģiskais konflikts, kas rodas bērnam un „normatīvajai” sabiedrībai saskaroties, kaut arī bērna defekts saglabāsies. Ja atceramies Olivera (*Oliver, 1988*) apgalvojumu – ja izdosies mainīt to, kā cilvēki par invaliditāti domā, tad tiks likvidēta cilvēku – invalīdu problēma. Vigotskis (*Виготский, 2003*) kā piemēru savā darbā min arhaisko kultūru piemērus (kur šai kultūrai bija noteicošā loma), kā cilvēki izturējās pret cilvēkiem ar traucējumiem. Kā apraksta Vigotskis, tad nereti atsevišķas šādas senas kultūras pārsteidzoši labi izturējās pret „citādajiem”. Tam par apstiprinājumu var kalpot Deivida Smita (*Smith, 1998*) raksts, kur viņš atsaucas uz

antropoloģes Medas (*Mead, Margaret, 1928, Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for western civilization. New York: William Morrow*) pētījumiem par Samoa cilti. Pētījumā konstatēts, ka pretstatā mūsdienu civilizētajai kultūrai Samoa ciltis kultūras cilvēki godāja, atbalstīja un kalpoja cilvēkiem ar traucējumiem, tātad labi izturējās pret tiem, kuriem bija kādi traucējumi.

Mūsdienu kultūra ir attīstījusies kā kultūra, kas savās vēsturiskajās tradīcijās un vērtībās lielā mērā ir sakņojusies Senās Romas un Grieķijas kultūrā, pārņemot arī attieksmi pret „citādo”, „atšķirīgo” (skatīt 1. nodaļu). Līdz ar to gan bērniem, gan pieaugušajiem ar speciālajām vajadzībām, kā arī „citādajiem” ir bijis jau vēsturiski grūti iekļauties sabiedrībā. Sabiedrība līdz šim pret viņiem izturējās un joprojām izturas atsevišķos gadījumos naidīgi vai vienaldzīgi, atstumjoši vai nepieņemoši, jūtot kādu apdraudējumu vai bailes no citādā. Vēsturiski atsevišķos gadījumos, vispārējās kultūras nepieņemti, cilvēki ar traucējumiem sāka veidot savas subkultūras (piem., kurlmēmo kultūra), organizējot atsevišķas sistēmas. Taču mūsdienās, attīstoties postmodernai sabiedrībai, postmodernās sabiedrības kultūrai, daudzas tradicionālās vērtības tiek apšaubītas. (*Jermolajeva, 2002*) Tai skaitā arī izpratne par „normalitāti”. Pakāpeniski Jaunā Rietumu postmodernā sabiedrība kļuva arvien iecietīgāka pret „citādību”. Arī pret cilvēkiem ar dažādām invaliditātēm vai kā „runā” jaunā kultūra – pret cilvēkiem ar traucējumiem vai cilvēkiem ar īpašām vajadzībām. Latvijā šīs tendences sāka attīstīties 20. gadsimta 90. gados, kad Latvija atgriezās Rietumu kultūras aprītē.

Par valdošās kultūras kā noteicošo elementu attieksmē pret bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām runā arī Skrtiks (*Skrtic, 1991, b*) darbā „Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization”. Skrtika izpratne sasaucas ar Vigotska sociokultūras pieeju. Viņš pēc būtības sašaurina kultūras izpratni un sasaista to ar skolas un skolā valdošo profesionālo kultūru. Skola kā organizācija, kā noteikta paradigma vai „dalīta nozīmīguma izpratnes sistēma”, kas darbojas un savā praktiskajā darbībā realizē sociāli konstruētu jēgu. (*Skrtic, 2004, p. 113*) Skrtiks attieksmi pret bērniem ar traucējumiem (Skrtika terminaloģija) saista ar profesionālo, organizāciju kultūru. Profesionālā kultūra ir tā, kas parasti netiek galā ar šo „citādības” problēmu, īpaši runājot par skolu (te domāts plašāk – izglītības iestādi) kā vietu, kur nonāk bērns un „sastopas” ar ārpusģimenes sistēmu, kultūru plašākā aspektā. Bērnam, nonākot skolā, ne vien pašam ir jāadaptējas tajā, tas ir, tur esošajā kultūrā, bet arī „kultūrai” jāsaprot, vai tā spēs tikt galā ar šo bērnu, vai spēs viņu pieņemt. Vai bērns būs „atbilstošs un piemērots” valdošajai kultūrai. Un kas notiks, ja bērns būs „citāds”?

Ainskovs apgalvo, ka tā ir skolas problēma, ja tā netiek galā ar kādu bērnu. (*Ainscow, 2004*) Skrtiks, savukārt, to nosauc vēl skarbāk – par organizācijas pataloģiju: „Skolēnu

traucējumi nav ne cilvēkbūtnes pataloģija, ne objektīva atšķirība; tā ir organizācijas pataloģija”. (*Skrtic, 1991, b, p. 178 –179*)

Skrtics to identificē kā organizācijas vai esošās profesionālās kultūras problēmu, (*Skrtic, 1991, b*) nosakot, ka katrā skolā ir sava organizācijas kultūra, gan arī profesionālā (pedagogu) kultūra, kas ir daļa no vispārējās kultūras. Ar kultūru saprotot tās normas, kuras nosaka, kā tiek realizēta profesionālā darbība. Šādas kultūras rada arī normatīvu domāšanu un problēmu uztveri. Bērni ar kādām speciālām vai īpašām vajadzībām ir vienlīdz sarežģīts jautājums kā normatīvai sabiedrībai, tā arī normatīvai profesionālai domāšanai un profesionālai kultūrai. Tas kopumā rada šo situāciju, kad skolas, netiekot galā ar atsevišķiem bērniem, **kuri neiederas esošajā uztverē, veido atsevišķas sistēmas – aizsūta prom uz speciālajām klasēm vai speciālajām skolām, lai esošajās sistēmās varētu netraucēti turpināt strādāt, vai arī savā sistēmā rada segregētas vides – speciālās klases utt.**

Vienā no saviem rakstiem Ainskovs uzdod jautājumu: kādēļ joprojām tik daudz skolu visā pasaulē nespēj mācīt bērnus pietiekami labi, vismaz tik labi, lai skolēni “neizkristu” no skolas vai nepaliktu uz otru gadu? (*Ainscow, 2004*)

Un pats arī atbild – tikai sociālajā modelī mainās uzskati par to, kāpēc kādam skolēnam ir problēmas mācīties skolā! Normatīvajā skolā valda uzskats, ka bērnam ir problēmas mācīties, jo bērna problēma ir paša bērna problēma? Šādam bērnam ar savu problēmu „jādodas” citur, kur viņa problēmu var atrisināt (piemēram, uz speciālo skolu). Tādējādi skola un izglītības sistēma ir kā problēma, jo nespēj piedāvāt bērnam tādu izglītību, kur skolēns ar problēmu varētu mācīties?

Ainskovs, risinot tālāk šo domu, izdala situācijas, kad bērns ir kā problēma un kad skola ir kā problēma. (*Ainscow, 2004*)

Bērns kā problēma ir gadījumos, ja:

- nespēj tikt līdzī piedāvātajai programmai un metodēm;
- ir speciālas vajadzības;
- nepieciešams speciāls aprīkojums;
- nevar tikt līdz skolai;
- ir atšķirīgs no citiem bērniem;
- nepieciešama īpaša vide;
- nepieciešams speciāls skolotājs.

Taču skola kā problēma ir gadījumos, ja:

- skolotājiem ir negatīva attieksme;
- stīvas un neatbilstošas metodes, programmas;
- nepieejama vide;

- daudz bērnu, kas “izkrīt” no skolas, daudz otrgadnieku;
- skolotāji un skolas netiek atbalstīti;
- vecāki nav iesaistīti;
- nepietiekami mācīšanas materiāli un tehnika;
- nepietiekama tālākizglītība.

Izglītība, īpaši vispārīzglītojošā skola, pārstāv valdošo kultūru. Galagara apgalvo, ka jebkura izglītība ir jāuzlūko kultūras kontekstā. (*Gallager, 2007*) Tādējādi par sabiedrības attieksmi var spriest, izpētot to, kas notiek vai kādi procesi realizējas vispārīzglītojošajā skolā.

Tātad, bērna ar speciālām un īpašām vajadzībām „pieņemšana” vai „nepieņemšana” būs atkarīga, pirmkārt, no vispārējās sabiedrībā valdošās kultūras. Jaunā postmodernā sabiedrība iznīcinot iepriekšējo laiku vērtības, ir nojaukusi arī dogmatiskos un normatīvos priekšstatus par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām. Otrkārt, sistēmas, kurā bērns atrodas, no katras skolas organizācijas profesionālās kultūras, kur Izglītības iestādes nespēja tikt galā ar bērnu ar traucējumiem ir uzlūkojama kā profesionālās kultūras problēma, kas savā būtībā ir vāja, nevis bērna problēma.

Jautājums par sabiedrību jāsaista ar jautājumu: vai tas ir mūsu sabiedrības un izglītības sistēmas mērķis, veidot atsevišķas kultūras, atsevišķas kopienas? Šī jautājuma atbilde ir cieši saistīta ar atbildi uz jautājumu par mūsu sabiedrības pašreizējām vērtībām. Ja tās ir demokrātiskas valsts vērtības, tad kāda ir demokrātijas izpratne un kāda ir realizācija dzīvē?

Cik lielā mērā demokrātijas ideāli par demokrātisku skolu realizējas praktiskajā dzīvē? Viens no demokrātiskās skolas idejas autoriem Djūijs par šādu skolu saka: „Bērnā ir jātop par to sauli, apkārt kuram griežas izglītības līdzekļi, par rādiusu, kurš noteic visu skolas dzīves riņķa lielumu.” (*Džui, 1925, 24. lpp.*) Tātad nevis skolai būtu jābūt tai, kas nosaka, kas un kā notiek skolā, bet skolai ir jākalpo bērnam, viņa vajadzībām. Djūijs to apstiprina, sakot: „Skolā bērna intereses ir vienīgais un visaptverošais mērķis.” Un „tādā skolā jābūt sakopotam visam, kas sekmēs bērna attīstību”. (*Džui, 1925, 25. lpp.*) Šāda skola, pēc Djūija domām, tad arī būs tā, kas veidos nākotnes sabiedrību un kultūru: „Nākotne veidojas šodienas skolā.” (*Džui, 1925, 5. lpp.*)

Lai gan ir bijuši un ir vairāki piedāvājumi, kādām vajadzētu būt nākotnes skolām, Skrtiks piedāvā jaunu pieeju jeb jaunu risinājumu – skolām kļūt par *adhokrātiskām* (*adhocratic*) skolām, kas ir inovatīvas, ne standartizētas, kurās notiek sadarbība un problēmrisināšana, kuras ir gatavas radīt jauna veida programmas. (*Skrtic, 1991, b*) Viņš uzskata, ka ir radis atbildi uz mūsdienu skolu problēmām, kur, no vienas puses, ir sabiedrības prasības, bet, no otras, – indivīda. Skrtiks uzskata, ka tieši šādas skolas atrisinās visnopietnāko dilemmu un mūsdienu izglītības sistēmas paradoksu: ka skolas, no vienas puses, varēs būt izcilas un, no

otras puses, godīgas pret visiem bērniem. (*Skrtic, 1991, b*) Tā Skrtiks izprot Djūija demokrātijas skolas idejas īstenošanos mūsdienās. „Publiskai izglītībai demokrātijā ir jābūt gan izcilai, gan līdzvērtīgai pret katru.” (*Skrtic, 2004, p. 97*) Demokrātijas un demokrātiskas skolas attīstība vai vispārējās skolas attīstība pēc Skrtika domām ir arī vienīgais līdzeklis, lai atrisinātu daudzveidīgas sabiedrības problēmas – tai skaitā nabadzības mazināšanu un sociālās nevienlīdzības izskaušanu. (*Skrtic, 2005*)

Arī bērnus ar speciālām vajadzībām Skrtiks neuzskata par traucēkli vai problēmu, bet – gluži pretēji par „dzinuli inovācijām, attīstībai un izaugsmei, zināšanu uzkrāšanai un progresam”. (*Skrtic, 1991, b, p. 177*)

Šādā situācijā *adhokrātiskas* skolas kļūst īpaši nozīmīgas, jo piedāvā ticību, ka sabiedrība nākotnē varētu mainīties. *Adhokrātisms* Skrtika izpratnē sevī ietver „inovatīvo darbību”, kas tiek pretnostādīta „standartizētajai darbībai”. Tādējādi skolā tā īstenotos kā inovatīvs, uz problēmrisināšanu orientēts process, kas sevī ietver spēju radīt jaunas pieejas problēmu risināšanā, tai skaitā programmu veidošanā. (*Skric, 2004*)

Tātad, demokrātijas idejas un paustās vērtības prasa jaunu pieeju realizāciju, kas tiktu piedāvāta arī skolās. Sabiedrībai ir jāpiedāvā tāda nākotnes skolas ideja, kas risina daudzveidīgās pretrunas starp sabiedrību un indivīdu, kur indivīds ir skolas un visa skolā notiekošā centrā.

Sabiedrības izpratne, attieksmes un līdz ar to arī sabiedrība pakāpeniski mainās, pakāpeniski pieņemot atsevišķas idejas, kas sākotnēji ir šķitušas pat utopiskas. Idejas attīstās, kam par piemēru ir sociālā modeļa izglītībā attīstībā rietumu pasaulē, kur tika pausta filozofija, kas tuva Vigotska idejai par sociālo pedagoģiju un psiholoģiju. Vigotska idejas ilgi palika tikai par idejām, rietumu pasaule plašāk ar tām uzsāka iepazīties tikai 1962. gadā. (*Valenzuela, 2007*)

Sociālajā modelī atšķirībā no medicīniskā modeļa bērns tiek uztverts kā vērtība, kur tiek definētas gan bērna stiprās, gan vājās puses, pedagoģiskajā darbībā tiek izstrādāta uz rezultātiem orientēta izglītošanas programma, tiek piešķirti nepieciešamie pakalpojumi, resursi, lai tiktu nodrošināts vajadzīgais atbalsts, paralēli tiek izglītoti kā vecāki, tā profesionāļi, tiek veicināta bērna attīstība un attiecības, tādējādi attīstās ne vien bērns, bet arī pati sabiedrība. (*Oliver, 1990; Mason, Reiser, 2000*) Šāda pieeja nodrošina, ka bērns tiek uztverts veselumā, savukārt viņa atsevišķā problēma tiek uztverta objektīvi un tiek risināta. (*UNESCO, 2005*) Šī jaunā pieeja liek pārskatīt ne vien cilvēka domāšanu, attieksmes, bet arī esošās likumdošanas aktus, attīstības koncepcijas, kā arī praktisko darbību. Tā nu ir jāpārskata esošais piedāvājums un jāmeklē jauni pedagoģiski risinājumi.

Viens no līdzekļiem, kā sociālajam modelim realizēties izglītībā, ir iekļaujošā izglītība.

Iekļaujošā izglītība ir viena no tām idejām, kas pēdējos gados ir guvusi visnopietnāko pedagogu un dažādu zinātnieku atsaucību starptautiskā vidē. Kā raksta Rouzs, iekļaujošā izglītība ir kļuvusi par vienu no visvairāk apspriestajiem un aktuālākajiem tematiem, kas ieguvis arī internacionālu skanējumu, jo arvien aktuālāks kļūst jautājums, vai visiem bērniem pasaulē ir pieejama izglītība. (*Rouze, 2006*) Iekļaujošā izglītība, iekļaujošā skola un iekļaujošā klase, bija kā atbilde uz jautājumiem, vai un kā ievērot gan bērnu un viņu vecāku cilvēktiesības, nodrošinot bērnam pieejamu izglītību, vienlaikus arī piemērotu izglītību, kur tiek nodrošinātas ne vien bērna individuālās izglītošanās vajadzības, bet arī bērna vajadzības pēc piederības.

Maldīgi gan būtu uzskatīt, ka iekļaujošās izglītības kustība radās „tukšā vietā”.

2. 2. No izolācijas līdz iekļaujošajai izglītībai

Kā atzīst Tomas, Valkers un Veba, „Iekļaujošā izglītība nav jauna ideja”. (*Thomas, Walker, Webb, 1998, p. 1*) Iekļaujošās izglītības idejas ir dzīvojušas dažādos laikos. Vienotas izglītības un vienotas skolas visiem idejas, kā tas tika atklāts pirmajā nodaļā, ir tikušas diskutētas jau vēsturiski dažādu autoru darbos. Taču vienlaikus tās palika tikai kā idejas. Tā varētu apgalvot, ka pirmo iekļaujošās izglītības pamatprincipu pirms vairākiem simtiem gadu ir pamatojis Komenskis. Tieši Komenska darbos varam rast visu bērnu vienlīdzīguma un sociālā taisnīguma ideju. Viņš raksta: “Izglītība nepieciešama visiem”. (*Komenskis, 1992, 60. lpp.*)

Komenska humānistiskā pedagogija pauž dziļu cieņu pret katru bērnu, lai arī kāds šis bērns būtu, dziļu ieinteresētību katrā individuā un individualitātē. Tādējādi nosacīti tieši šajā pieejā meklējami bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā idejiskie pirmsākumi. Vienlaikus jāatzīst, ka Komenska izteiktās atziņas apstiprina vien to, kas tika apgalvots pirmajā nodaļā – jebkura laba ideja, lai tā patiesi sāktu darboties, ir jāiedzīvina pedagogiskajā darbībā.

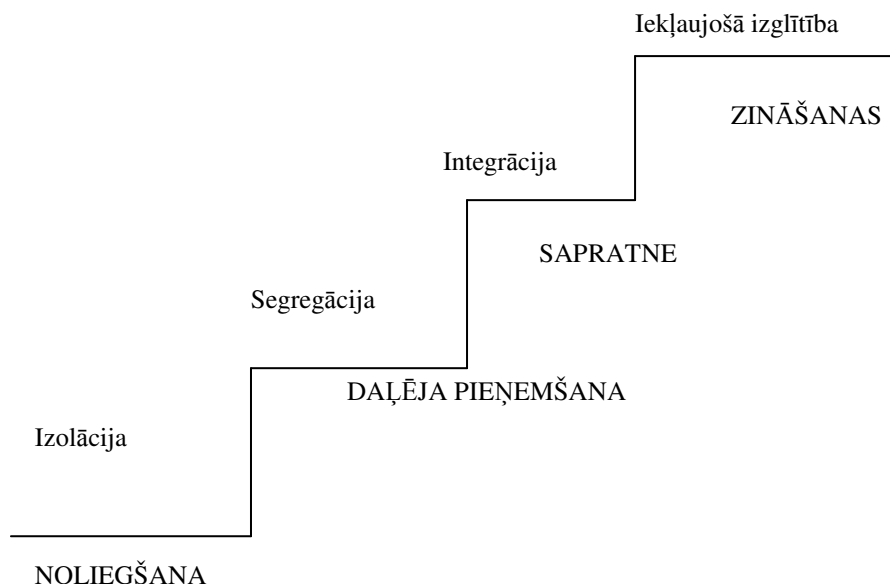
Vienlīdzīguma idejas tika paustas arī cita humānista – Pestalocija – darbos. (*Pestalocijs, 1996*) Iespējams, ka Pestalocija skola, kurā viņš uzņēma visus bērnus, bija pirmais iekļaujošās skolas piemērs vēsturē, lai gan pilnīgi droši par to spriest nav iespējams. Tomēr būtiska ir atziņa, ka humānisma pedagogija pamato iekļaujošo izglītību. To apstiprina arī jaunāko laiku humānistu darbi un atziņas par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā, piemēram, šīs idejas var rast 20. gadsimta humānisma skolas idejas pārstāvja Rodžera (1902–1987) darbos. (*Роджерс, Фрейбергс, 2002*) Arī Latvijā lielā mērā bērnu integrācijas un iekļaujošās izglītības idejas ir ienākušas caur humānisma filozofijā un pieejā balstītu ASV vairāku autoru izstrādāto programmu „Soli pa solim”, kā arī Pestalocija idejās balstītām pieejām, piemēram, Vaivaru pamatskolā.

Lai gan humānisma idejas ir bijušas pazīstamas jau gadsimtiem, lielākajā vairumā gadījumu virsroku guva ideja bērnus ar speciālām vajadzībām mācīt atsevišķi. Pirmkārt, to ietekmēja medicīniskā pieeja, kas pamatojās uzskatos, ka šiem bērniem ir „diagnoze”, tādēļ nepieciešamas diagnozei atbilstošas „atsevišķas metodes, pieejas, stratēģijas utt.”. Otrkārt, pedagogiskie meklējumi, kā nodrošināt individualizāciju, noveda pie sadalīšanas un nodalīšanas prakses. Kopumā šie risinājumi lielā mērā balstījās uz tā laika izpratni, ko pārstāvēja jau pirmajā nodaļā uzskaitītās teorijas un pieejas. Attīstoties cilvēktiesību kustībai, kura ietvēra sevī arī tiesību uz izglītību visiem pieprasīšanu, arvien noteiktāk uzstājās arī cilvēki ar speciālām vajadzībām, kas apgalvoja, ka viņi ir stigmatizēti, ka tiek degradēti,

diskriminēti gan satura, gan sociālo limitu veidā, kas tādējādi ierobežo viņu cilvēktiesību realizāciju. Paralēli tika publiskoti pētījumi, kas apstiprināja nepietiekamo speciālo skolu efektivitāti, piemēram, Lielbritānijā. (*Reynolds, Wang, Walberg, 1987*) Veiktie pētījumi lika aizdomāties arī par to, kādu iespaidu uz bērnu un viņa attīstību atstāj vide, kurā bērns aug un attīstās. Te nozīmīga bija Banduras sociālās izglītības teorija. Šī teorija apgalvo, ka bērna attīstību nosaka viņa interakcijas ar sociālo vidi, kurā viņš atrodas. (*Bandura, Walters, 1963, Bandura, 1977*) Tādējādi pamatojoties uz šo teoriju var izdarīt pieņēmumu, ka jebkurš bērns, arī bērns ar traucējumiem, mācās tiešā veidā no tā, kas notiek viņam vistuvākajā apkārtnē – piemēram, kādus uzvedības modeļus bērns redz, tādus viņš arī imitē un atkārto (Banduras eksperiments). Tādējādi, jo ilgāk bērns kādā vidē atrodas, jo lielāka iespēja, ka viņš šīs vides modeli pārņems, atkārtojot piedzīvoto uzvedību, integrējot to savā uzvedībā. Tātad, ja bērns atradīsies segregētā vidē, kas var būt un var arī nebūt degradējoša, arī viņa uzvedība pakāpeniski mainīsies atkarībā no redzētā un piedzīvotā. Ja apstākļi būs degradējoši, tieši tā tie ietekmēs bērna uzvedību. Ja bērns atrodas savu vienaudžu vidē, kas ir pozitīva un attīstoša, arī bērna attīstība tiek sekmēta. Lai gan tas ir tikai pieņēmums, kas būtu jāpierāda, veicot nopietnus pētījumus, tomēr to vismaz vienā gadījuma apstiprina piemērs no manas prakses, strādājot iekļaujošā pirmsskolā „Kolumbs”, kur līdzās citiem bērniem mācījās arī bērni ar dažāda līmeņa traucējumiem, tai skaitā puisis, kurš bija diagnosticēts kā „C” līmeņa bērns. Pēc pirmā mācību gada šī bērna māte atzina, ka viņas bērns, sekmīgi iekļaujoties vispārizglītojošajā pirmsskolas sagatavošanas klasē, ir mainījis savu uzvedību un pat savu leksiku. Lai gan ir kārdinoši vispārināt šo vienu konkrēto piemēru, to nedrīkst darīt zinātniskā pamatojuma un pierādījuma trūkumu dēļ. Būtu svarīgi pieteikt tālākos pētījumus, lai pārlicinātos, cik liela ir sociālās vides ietekme uz ikkatru bērnu, bet īpaši uz bērna ar speciālām vajadzībām uzvedību un attīstību kopumā.

Kā atzīts vēsturiskajā pētījuma daļā, bērni ar speciālām vajadzībām kopā ar sabiedrību un tās izpratni par šiem bērniem pagājušā gadsimta laikā mēroja tālu ceļu no izolācijas līdz iekļaujošajai izglītībai.

UNESCO (*UNESCO, 2005*) izdotajā materiālā tiek piedāvāta shematiska šo procesu izpratne. Attēlā (skatīt 4. attēlu) ir vizualizēti ne vien procesi izglītībā attiecībā uz bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, bet arī nepieciešamie līdzekļi – attieksme. Katru nākamo pakāpi nodrošina zināma sabiedrības domas maiņa, sākot no noliegšanas un nezināšanas, līdz daļējai pieņemšanai, izpratnei un visbeidzot – zināšanām. Katra pakāpe atspoguļo attieksmi un darbību.



4. attēls **Iekļaujošās izglītības hierarhija** (UNESCO, 2005)

Izglītībā katrs šis posms dažādi risina bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām problēmu. Hofsess šo attīstību attiecinot uz izglītību (izolācija, segregācija, integrācija un iekļaušanās izglītībā), nosauc par iekļaujošās izglītības četru soļu evolūciju vai skatījumu uz iekļaujošu izglītību no antropoloģiskā viedokļa. (Hofsaas, 2008)

Izolācijas gadījumā tā bija nošķiršana, pilnīga atdalīšana no sabiedrības. Tātad bērni, kas bija izolēti, atradās mājās vai atsevišķās institūcijās. Izolācija ietver nolieguma faktoru. Sabiedrība it kā norobežojās, noliedzot atsevišķas bērnu grupas. Bērnu izolēšana mājās vai atsevišķās institūcijās ne vien ir nepieņemama no cilvēktiesību viedokļa, bet arī negatīvi ietekmē bērna attīstību. Pētījumi rāda, ka, piemēram, institūcijās, kur bērni tiek ilgstoši izolēti, bērnu attīstība tiek ierobežota un kavēta. (Innocenti Research Centre, 2005)

Segregācijas gadījumā kāda viena grupa tika atdalīta no citas pēc noteiktām pazīmēm. Izglītībā par šādu pazīmi bieži tika izvēlētas speciālās vajadzības. Tādējādi bērni, kuriem bija diagnosticētas speciālās vajadzības, pamatojoties uz šo pazīmi, vēsturiski tika segregēti – nosūtīti uz atsevišķām izglītības iestādēm, speciālajām skolām, kurās tika realizēta speciālā izglītība, vai atradās speciālās klasēs. Speciālā izglītība pamatā balstījās uz „nodalīšanas” principu. Speciālā izglītība tādējādi jāizprot kā izglītība, kas tiek realizēta gan speciālās skolās, gan vispārizglītojošā skolā, ja speciālās izglītības realizācijai ir nepieciešama nodalīšana. (Thomas, Loxley, 2001)

Nenoliedzami – segregācija ir solis attīstības virzienā. Savā laikā tāpat tika uzskatīta par progresīvu problēmas risinājumu, izprotot to kā individualizāciju. Tādējādi „speciālā izglītība ir viens no veidiem (mehānismiem), kā bērna vajadzības tiek nodrošinātas vai akomodētas.” (Harris and Associates, 1989, p. 8) Tas, no vienas puses, ir bijis veids, kā nodrošināt šo bērnu

tiesības uz izglītību, no otras puses, tas pārstāvēja ticību un tika darīts ar cerību, ka, mācoties speciālajā skolā, absolvējot šo iestādi, skolēns varēs iekļauties sabiedriskajā dzīvē, darba tirgū un kļūt par pilnvērtīgu pilsoni. Ņemot vērā to, ka speciālo skolu diferenciācija paredz dažādu (piemēram, gan bērnu ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem, gan somatiskām saslimšanām) speciālo vajadzību „akomodāciju”, tas nosaka arī, ka šo skolu absolventiem būs dažādas iespējas darba tirgū.

Taču ne vienmēr un ne visos gadījumos „iekļaušanās” darba tirgū notika. Lielā daļā gadījumu tas nepiepildījās. Pētījumi pasaulē pierādīja to, ka cilvēki, kas beiguši speciālās skolas, ir sliktāk izglītoti, ar mazākām iespējām uz darbu un sociālo iekļaušanos. (*Harris and Associates, 1989*)

Integrācijas procesā atsevišķas sociuma daļas apvienojas, savstarpēji papildinoties, kas izpaužas kā iespēja būt kopā, nezaudējot īpatnējo un atšķirīgo. Izglītībā tā bija iespēja bērniem ar speciālajām vajadzībām būt vienā skolā ar visiem bērniem (ja tā ir speciālā klase) vai pat atrašanās vienā integrētā klasē, tādējādi sociāli un funkcionāli integrējoties

Integrācija kļuva par iekļaujošās izglītības priekšvēstnesi. Integrācijas procesus izglītībā dažādās valstīs sauca dažādi – par mainstreaming (ASV, Kanāda) vai integrāciju (Lielbritānija, Austrālija). Integrācijas procesu var uzskatīt gan par iekļaujošās izglītības aizsākumu, gan par iekļaujošās izglītības kā integrācijas idejas paplašināšanu un padziļināšanu.

Kā atzīst Vuda, tad integrācijas process, piemēram, ASV, aizsākās 1950. gadā ar mērķi: nodrošināt bērnu invalīdu tiesības un padarīt viņu dzīvi pēc iespējas „normālāku”. (*Wood, 1984*) Lai gan process bija aizsācies pamatā kā cilvēktiesību un bērnu tiesību kustība gan pasaules mērogā, gan katrā valstī, tomēr tā nebija tikai likumu maiņa un precizēšana, tiesību nodrošināšana, tie bija centieni piedāvāt bērnam ar speciālām vajadzībām iespēju dzīvot pēc iespējas „normālāku” dzīvi, piedāvājot viņam tādu vidi, kas ir „normāla” visiem citiem šī vecuma bērniem. Vienlaikus integrācijas process tā pirmsākumos bija ārkārtīgi diskutabls jēdziens (*Booth, 1983*), varētu pat apgalvot, ka tas izraisīja tikpat daudz debašu kā šodien iekļaujošā izglītība.

Tomēr ir būtiski izprast tās atšķirības, kas šķir integrāciju no iekļaujošās izglītības. Tās nav tikai lingvistiskas atšķirības, kaut gan arī tā kāds varētu formulēt atšķirību, jo jēdziens „iekļaujošā izglītība” parādījās tikai astoņdesmito gadu sākumā, it kā aizstājot jēdzienu *integrācija*.

Integrācijas pamatā ir uzskats, ka bērniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības mācīties vispārizglītojošajā skolā. Lai arī kā šis process tika apzīmēts – gan kā integrācija (*integration*), gan bērnu pārcelšana uz vispārizglītojošo skolu (*mainstreaming*), integrācijas

sākotnējais mērķis bija „ievietot” vispārizglītošajā izglītības sistēmā tos bērnus ar speciālām vajadzībām, kas iepriekš kaut kādu iemeslu dēļ tika izolēti un segregēti no vispārizglītojošas izglītības iestādes. Praksē tas nozīmēja it kā apvienot divas atsevišķas daļas – bērnus ar speciālām vajadzībām un „normālos” bērnus. Tā tika cerēts, ka **integrācijas rezultātā notiks normalizācija**. Normalizācija – principi, kas ļauj katram cilvēkam dzīvot pēc iespējas normālu dzīvi visos dzīves aspektos, tik normālu, cik vien tas ir iespējams. Tas sevī ietver dzīvesvietu, skolu, darbu, brīvā laika pavadīšanas aktivitātes, citas brīvības. Vienlīdzība starp cilvēkiem ar un bez traucējumiem pēc vienāda vecuma principa tika īpaši uzsvērtā. (*Spafford, Pesce, Grosser, 1998*)

Normalizācijas principus jau 1959. gadā definēja dānis Banks-Mikkelsens (Bank-Mikkelsens). (*Jonsen, 2001*) Principi ietvēra ideju, ka jebkurai personai jādzīvo pēc iespējas „normālāka” dzīve – tādā ritmā un realizācijā, kāda tā ir raksturīga visiem citiem šīs sabiedrības locekļiem.

Reinolds pasludināja šādus principus: normālas mājas un skolas dzīve ir jācenšas saglabāt cik ilgi vien iespējams. (*Reynolds, 1962*)

Integrācijas process pamatojās cerībās, ka, integrējot bērnus ar speciālām vajadzībām vispārizglītojošajās skolās, būs lielākas iespējas integrēt šos bērnus vēlāk dzīvē – darba tirgū, sociālā vidē utt.

Taču integrācijas procesā atklājās savas nepilnības. Kā raksta Skrtics: „jaunā pieeja reproducēja speciālās izglītības problēmas, kas bija raksturīgas 20. gadsimta sešdesmitajos un astoņdesmitajos gados.” (*Skrtic, 1991, a, p. 150*) Skolas drīz atskārta, ka nereti nepietiek tikai ar to, ka bērns tiek funkcionāli integrēts skolā. Parādījās izpratne, ka ar funkcionālu ievietošanu klasē ne vienmēr aizsākas pārmaiņas pašā klases un skolas kultūrā. Pedagogi atzina, ka nepieciešams ir mainīt arī to, kas notiek klasē – lai klase varētu nodrošināt šo integrēto bērnu emocionālās, psiholoģiskās, fiziskās un arī izglītības vajadzības. Viegļāk veicās ar pirmajiem trim, taču vislielākās problēmas radās tieši ar izglītības vajadzību nodrošināšanu.

Integrējot kādu bērnu vispārizglītošajā skolā, skolēnam automātiski netika nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts, kas viņam tika piedāvāts speciālajā izglītības iestādē. Viņš palika bez nepieciešamā atbalsta izglītības procesā un bez citiem izglītības pakalpojumiem. Tajos gadījumos, kad pie vispārizglītojošajām skolām tika izveidotas speciālās klases, skolēniem tika piedāvāta iespēja sociāli integrēties (sociālā integrācija) citu bērnu vidē, taču bērni vienlaikus turpināja „dzīvot” savu iepriekšējo segregēto dzīvi atsevišķi no visas skolas. Integrācija bērniem piedāvāja plašākas iespējas sociāli un atsevišķos gadījumos, kad viņi nokļuva vispārizglītojošā klasē, praktiski (instrukcionāli vai funkcionāli) integrēties

vispārizglītojošajā skolā. Taču, no vienas puses, integrējot speciālo vajadzību skolēnus, nenotika pats būtiskākais – nemainījās pati skolas vide, skolas vērtības, skola turpināja dzīvot savu iepriekšējo dzīvi un saglabāt savu „profesionālo kultūru”, veicot tikai funkcionālus pielāgojumus. Bija gan arī tādas skolas, kas saprata, ka nepietiek ar to, ka uzsākta integrācija, ir jāmeklē tālākās attīstības iespējas skolai kā organizācijai. Tādējādi aktualizējās jautājumi, ko risina šobrīd iekļaujošā izglītība. Tomas, Valkers un Veba atzīst, ka galvenās atšķirības starp skolu, kas integrē, un skolu, kas „strādā uz iekļaujošu izglītību”, ir tajā, kā un cik lielā mērā skola kā organizācija (mainoties) ir spējīga nodrošināt skolā katra bērna izglītošanās vajadzības, (*Thomas, Walker, Webb, 1998, p. 1*) pie tam ne vien to bērnu vajadzības, kas tiek integrēti (ciešamā kārtā), bet visu bērnu, kas mācās skolā (darāmā kārtā).

Porters salīdzina parasto, ar integratīvu ievirzi skolu un iekļaujošu skolu, parādot atšķirības, kur parastai skolai raksturīgi ir fokusēties uz studentu, kur skolēnu novērtē speciālisti, kā rezultātā rodas diagnostiska norāde, kas tālāk jādara, skolēnam piemēro atbilstošu programmu, pārvieto uz atbilstošu programmas realizācijas vietu. Savukārt iekļaujošā skolā galvenais uzsvars ir uz klasi, tiek izvērtēts, kā klasē notiek mācīšana un mācīšanās, uzsvars uz kopīgu problēmrisināšanu, adaptīva un atbalstoša klases vide. (*Porter, 1995*)

Integrācijas fenomenu var raksturot arī piemērs, kad klasē vienlaikus var būt ļoti veiksmīgi integrēts kāds bērns ar speciālām vajadzībām, kad viņam tiek pievērsta pastiprināta, brīžiem pat pārspīlēta uzmanība, lai viņš integrētos, bet turpat blakus klasē ir cits bērns, kuram nav traucējuma, tomēr visi šo bērnu sociāli „atgrūž”, pat veidojas tāda kā sociāla izolācija, viņš patiesībā jūtas un ir sociāli izstumts. Iemesli, kas var būt par iemeslu šādai situācijai, ir visdažādākie, kaut vai stereotipiska situācija – bērns nāk no sociāli nelabvēlīgas ģimenes, bērna drēbes „smako”, viņa uzvedība ir agresīva, utt. Vai arī citā gadījumā – skolotāja, integrējot bērnu ar kustību traucējumiem, cenšas un brīžiem pārcenšas palīdzēt skolniecei pārvietoties stundas laikā un starpbrīdī, bet mācību procesā pārbaudes darbos nenodrošina nepieciešamās papildus piecas minūtes.

Meisone un Reisers (*Mason, Reiser, 2000*) izdala vairākus integrācijas veidus, kādi rodami izglītības iestādēs.

1. Periodiskā, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un citi bērni tiekas periodiski, piemēram, kādos pasākumos.
2. Ģeogrāfiskā, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un „normālie” bērni atrodas cits citam blakus ģeogrāfiskā tuvumā, piemēram, speciālā skola un vispārizglītojošā skola atrodas tiešā redzamībā un skolēni redz, kas notiek citā skolā, citas skolas pagalmā.

3. Sociālā, kad skolēni ar speciālām vajadzībām un „normālie” bērni sociāli kontaktējas cits ar citu, piemēram, ja vispārizglītojošajā skolā ir speciālā klase, tad speciālās klases bērni ar pārējiem bērniem socializējas, piemēram, pagalmā vai ēdnīcā.

4. Funkcionālā, kad kāds atsevišķs skolēns ar speciālām vajadzībām tiek integrēts vispārizglītojošajā klasē, taču viņam netiek piedāvāts nepieciešamais pedagoģiskais atbalsts, adaptēta vai modificēta programma.

Tādējādi integrācija varēja, no vienas puses, kļūt par veiksmes stāstu kādā skolā – ja skolai pašai nevajadzēja neko īpaši daudz mainīt no tā, kas notiek skolā, ja bērns varēja adaptēties izglītības sistēmā, valdošajā kultūrā skolā, taču, no otras puses, – neveiksmes stāstu, ja skola nebija gatava kādām īpašām pārmaiņām. Tieši ierobežojošās rezultativitātes dēļ pakāpeniski radās nepieciešamība mainīt vai paplašināt integrācijas jēdzienu. Floriana (*Florian, 1998*) atzīst, ka šis jēdziens bija jāmaina, jo tas principā ietvēra pārāk šauru interpretāciju – bērnu ar speciālām vajadzībām ievietošanu vispārizglītojošajā skolā, nemainot pašu vidi. Maslo apgalvo (*Maslo, 2006*), ka šī jaunā jēdziena (iekļaujošā izglītība) ieviešana cieši saistīta ar integrācijas tradicionālās izpratnes kritisku izvērtēšanu. Integrācijas teorētiku izvirzītie principi – normalizācija – arvien vairāk tika apšaubīti, jo tas ietvēra jautājuma „normāls” izpratni un citādo pielāgošanu „normālajam.”

Būtu nepareizi apgalvot, ka integrācijai kopumā nav pozitīvas nozīmes. Tas ir būtisks pakāpiens ceļā uz iekļaujošu izglītību un iekļaujošu sabiedrību. Integrācijas procesā notiek savstarpēja iepazīšanās, tuvināšanās, veidojas un attīstās tolerance, iecietība un sapratne. Integrācija ir pozitīvs un attīstību orientēts solis pretī tālākai darbībai, pretī iekļaujošajai skolai.

Līdz ar to integrācija nav tas pats, kas iekļaujošā izglītība. (*Corbett, 2001*) Integrācija nebija atbilde uz visiem jautājumiem. Integrācija bija savā izpratnē uzlikusi robežas – tā runāja un pamatā aizstāvēja bērnu ar speciālām vajadzībām tiesības vispārizglītojošā skolā. Savukārt, iekļaujošā izglītība sevī neietver šo asimilējošo aspektu, bet skatās plašāk un ir vērsta pret katru bērnu, kas atrodas skolā. Tā paplašina katras skolas vispārējo aspektu. (*Thomas, Loxley, 2001*)

Tātad, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām integrācija vispārizglītojošā skolā nav tas pats, kas iekļaujošā izglītība. Vienlaikus iekļaujošā izglītība jāskatās daudzveidīgu procesu kontekstā – no izolējošiem līdz iekļaujošiem, kas sevī ietver paplašinātu izpratni par tiesību paplašināšanu bērniem vispārējās izglītības kontekstā. Katra nākamā pakāpe cenšas risināt noteiktus uzdevumus, katra nākamā ir kā pamats tālākai attīstībai, domas maiņai un izpratnes palielināšanai sabiedrībā.

Tika meklēta un atrasta jauna pieeja problēmu risināšanā – **iekļaujošā izglītība, kas bija gan filozofiska, gan praktiska atbilde skolai un sabiedrībai.**

Iekļaujošā izglītība risināja individuālās vajadzības vispārējā piedāvājumā. Florian atzīst, ka iekļaujošā izglītība ir individuālo vajadzību akomodācija. (*Florian, 2007*)

Kā atzīmē „Inclusive International”: „Tas ir jauns vārds, kas sniedz cerības nākotnei. Tā ir cerība, kas iet tālāk par jēdziena „integrācija” izpratni, kad tika integrēti cilvēki ar speciālām vajadzībām. Vārds „iekļaujošā izglītība” ietver vēsturisko izpratni par izslēgšanu, ko esam pārvarējuši.” (*Inclusion International, 1996, p. 1*)

Iekļaujošās izglītības mērķis ir veidot uz iekļaujošās sabiedrības vērtībām balstītu izglītības iestādi, kas samazina jebkurus šķēršļus ikvienam skolēnam, kas jau mācās šajā izglītības iestādē vai arī kas tur varētu uzsākt mācības. Vairāki autori (*Gibson, Blandford, 2005; Henley, Ramsey, Algozzine, 2006*) uzsver, ka ir svarīgi saprast tās atšķirības, kas raksturīgas integrācijai un iekļaujošajai izglītībai. Iekļaujošā izglītība atšķirībā no integrācijas nefokusējas tikai uz tradicionāli segregētajām bērnu grupām, bet uzlūko katra bērna izglītošanās vajadzības kā svarīgas plašākā kontekstā, paplašina izglītības iestādes iespējas uzņemt un strādāt ar plašu bērnu loku, samazinot jebkurus mācīšanās šķēršļus jebkuram bērnam. „Iekļaujošā izglītība nenozīmē tikai to, ka tiek nodrošināta bērnu, kuri iepriekš ir saukti par bērniem ar speciālām vajadzībām, pilnīga uzņemšana skolā. Tas nozīmē, ka jebkuram skolēnam, neatkarīgi no viņa rases, valodas, traucējumiem, klases un ģeogrāfiskās atrašanās vietas, tiek piedāvāta vienāda un efektīva izglītība, kas atbilst katra izglītojamā vajadzībām.” (*Gibson, Blandford 2005, p. xiii*)

Tātad tā nav koncentrēšanās tikai uz kādu atsevišķu bērnu grupu, bet gan uzsvars tiek pārvirzīts uz izglītības iestādi, kas mainās, kur katrs bērns saņem kvalitatīvu un piemērotu izglītību. (*UNESCO, 2005*) Iekļaujošā izglītība ir iespējama, ja pašas skolas kļūst iekļaujošākas.

2. 3. Iekļaujošās izglītības būtība un tās pamatojums

Visagrīnākās iekļaujošās izglītības definīcijas parādījās astoņdesmito gadu beigās Ziemeļamerikas kontinentā: ASV (*Dyson, Millward, 2000*) vai Kanādā. Lielbritānijā jēdziens „iekļaujošā izglītība” pirmo reizi izskanēja gadskārtējā izglītības konferencē 1991. gadā. (*Florian, 1998*) Latvijā pirmo reizi – 1998. gadā. (*Nīmante, 1998*) Taču kā ar jebkuru jēdzienu, kas vienlaikus aktualizējies vairākās pasaules valstīs, ir grūti noteikt, kura bijusi pirmā valsts un kurš ir iniciējis šī jēdziena plašu lietošanu. Katrā gadījumā pašlaik nav notikusi vienošanās par šo faktu. Kā atzīst Daisons un Milvards (*Dyson, Millward, 2000*), ir nosaucami divi nozīmīgi teorētiķi, kas katrs savā kontinenta pusē, Skrtiks (*Tom Skrtic*) – ASV, bet Ainskovs (*Mel Ainscow*) – Lielbritānijā, devuši nozīmīgu ieguldījumu iekļaujošās izglītības jēdziena izpratnes attīstībā.

Iekļaujošās izglītības izpratnē svarīgi ir trīs aspekti:

1. Iekļaujošā izglītība ir kļuvusi par globālu politisku jautājumu, par kuru spriež vispasaules (piemēram, UNESCO, ANO) starptautisku organizāciju rīkotajos forumos, konferencēs. Šī ideja kļuvusi par vienu no starptautiskās sabiedrības „darba kārtības” jautājumiem, jautājums tiek politizēts. Tā ir daļa no cilvēktiesību atzīšanas un nostiprināšanas, humānisma un demokrātijas attīstības jautājumiem.
2. Iekļaujošā izglītība kopš deviņdesmito gadu sākuma ir viens no aktuālākajiem zinātnieku diskusiju objektiem un pētniecības priekšmetiem.
3. Iekļaujošā izglītība ir kļuvusi par empīriskās darbības objektu – praktiķi eksperimentē un „dara”, pirms izveidota teorētiskā bāze tam, kā „labāk darīt”.

Iekļaujošā izglītība jau no pašiem šī jēdziena attīstības sākumiem ir kļuvusi par **politikas**, tātad politizētu jautājumu, jo tā ir viena no idejām vai priekšstatiem, kurā ietverta fundamentāla izpratne par katra cilvēka tiesībām. (*Tilstone, 1999*) Līdz ar plašāku diskusiju par cilvēktiesībām, pasaulē aktualizējās arī diskusijas par ikkatra bērna tiesībām uz izglītību. Tātad iekļaujošā izglītība ir jāuzlūko cilvēktiesību aspektā. Vienlaikus iekļaujošu izglītību ir svarīgi uzlūkot sociālā taisnīguma aspektā, kas sevī pārstāv ideju par ciešu saistību starp izglītību, tās mērķiem un sociālo taisnīgumu. (*Thomas, Loxley, 2001*) Tā iekļaujošās izglītības aizstāvji pauž sociālā taisnīgumā balstītu ideju – labumu no izglītības jāgūst visiem, arī tiem, kas tradicionāli ir atstumti vai nav saņēmuši izglītību. (*Thomas, Loxley, 2001*)

Tādējādi var apgalvot, ka iekļaujošās izglītības politisko virzību ir nodrošinājuši vairāki starptautiski pieņemti dokumenti, kuri starptautiskajās tiesībās citu pamattiesību starpā nostiprināja katra tiesības uz izglītību kā vienu no cilvēka pamattiesībām:

- Vispārējā cilvēktiesību deklarācija (1948)

- UNESCO konvencija diskriminācijas mazināšanai izglītībā (1960)
- Starptautiskā konvencija par visu rasu diskriminācijas formu likvidēšanu (1965)
- Starptautiskā konvencija par visu diskriminācijas formu pret sievietēm likvidēšanu (1979)
- ANO bērnu tiesību konvencija (1989)
- Vispasaules deklarācija par izglītības nozīmību visiem (Jomtien Declaration) (1990)
- ANO standarta noteikumi par invalīdu tiesību nodrošināšanu, iespēju vienādošanu (1993)
- Salamankas deklarācija par iekļaujošu izglītību (1994)
- Dakāras darbības plāns (2000)
- ANO konvencija par invalīdu tiesību aizsardzību (2006)

Valstis, kas parakstīja šos dokumentus, ar to apliecināja politisko gribu atbalstīt dokumentos paustās atziņas, kā arī uzņemties tālāku politisku atbildību šo dokumentu un tajos pausto principu un ideju realizācijā.

Lai gan katrs no iepriekš minētajiem dokumentiem uzskatāms kā solis tuvāk iekļaujošu ideju apliecināšanai, īpaši jāmin Salamankas deklarācija par iekļaujošo izglītību (1994). Kā atzīst Peterse, tad tieši Salamankas deklarācijai ir visbūtiskākā nozīme iekļaujošās izglītības izpratnē un šīs idejas attīstīšanā pasaulē. Tikai Salamankas deklarācija bija tā, kas „pasaules politiskajā dienas kārtībā izvirzīja iekļaujošo izglītību, vienlaikus simbolizējot pāreju no integrācijas uz iekļaušanos”. (*Peters, 2007, p. 104*)

1994. gadā UNESCO Spānijā organizētā Salamankas konference un tajā pieņemtā, 92 valstu parakstītā Salamankas deklarācija apliecināja, ka „cilvēku dažādība ir normalitāte”. Tātad katrs var būt tāds, kāds viņš ir, un tas ir jāsaprot un jāpieņem. Dažādībā tika ietverts visplašākais cilvēka vajadzību spektrs – apdāvinātība, talantīgums, valodu dažādība, sociālā dažādība, kas norādīja uz jaunās izpratnes paplašināšanos (no vienkārši bērni ar invaliditāti vai bērni ar speciālām vajadzībām). Salamankas deklarācija pauda pārliecību, ka katram bērnam ir savas unikālās īpašības, intereses, spējas un mācīšanās vajadzības. Šis jaunais formulējums radīja pilnīgi jaunu filozofisku izpratni par cilvēku, bērnu, kā arī izglītības iestāžu lomu katra bērna izglītībā. Salamankas konferencē tika izstrādāts un apstiprināts „Oficiālais ziņojums par speciālām izglītošanās vajadzībām”, kas tiek uzskatīts par svarīgāko un pirmo dokumentu, kur tiek definēta (*Peters, 2007*) iekļaujošā izglītība, apstiprināta iekļaujošās izglītības nozīmība pasaules mērogā un izteikts politisks aicinājums pasaules valstu valdībām pieņemt un adaptēt iekļaujošās izglītības principus savās valstīs un savu valstu izglītības politikā. Visa cita starpā tur tika teikts, ka „vispārizglītojošās skolas ar iekļaujošu raksturu ir visefektīvākais veids, kā izvairīties no diskriminējošas attieksmes, kā

veidot draudzīgu vidi, iekļaujošu sabiedrību un tādējādi panākt, ka izglītība ir pieejama lielākajai daļai bērnu, vienlaicīgi paaugstinot visas sistēmas efektivitāti.” (*UNESCO, 1994*) Šī filozofiskā pieeja tika pasludināta par vērtību un normu, uz kuru tiekties, ņemot vērā katras valsts individuālo specifiku.

Salamankas deklarācija pauda skaidru nostāju tajā, kam ir jāmainās. Tās ir skolas, kam jāklūst iekļaujošākām. „Tā nav izglītības sistēma, kurai ir tiesības uz zināmiem bērniem. Valstu skolu sistēmai jābūt pielāgotai tā, ka tā nodrošinātu katra bērna vajadzības.” (*UNESCO, 1994*) Tādējādi tika deklarēts – problēma nav bērns, bet gan sistēma, katra skola, kas nezina, ko „darīt ar šo bērna problēmu”. Tas vienlaikus bija filozofisks formulējums, kas nosacīti apgalvoja, ka arī tad, ja bērnam ir problēma, nav svarīgi kāda, viņš joprojām ir bērns savā unikalitātē. To ņemot vērā, skolai pašai ir jāmainās, nevis sev jāpielāgo bērns.

Kopumā Salamankas deklarācija (*UNESCO, 1994*) pauda šādas idejas:

- visiem bērniem ir tiesības uz skolu, neskatoties uz to, kāda – ilglaicīga vai īslaicīga – pielāgošana skolā šim bērnam būtu nepieciešama;
- visi bērni ir spējīgi izglīties, ir izglītojami, nav neapmācāmu bērnu;
- visiem bērniem ir tiesības izvēlēties savai dzīvesvietai vistuvāko skolu;
- visiem skolēniem ir tiesības piedalīties bērncentrētā izglītībā, kurā tiek nodrošinātas viņu izglītošanās vajadzības;
- visi bērni iekļaujošā izglītībā ir pasargāti no sociālās atstumšanas un pazeminātas pašapziņas veidošanās savas nevarēšanas dēļ;
- iekļaujošā izglītība ir orientēta uz sadarbību, nevis sacensību;
- visi būs ieguvēji, realizējot iekļaujošu izglītību;
- iekļaujošā izglītība nodrošina tiesības piedalīties kvalitatīvā izglītībā, kas nozīmīga visiem un katram bērnam;
- ticība, ka iekļaujošā izglītība nākotnē nodrošinās iekļaujošu sabiedrību.

Salamankas deklarācija ietvēra izpratni par katra bērna vienlīdzīgām tiesībām uz izglītību, izglītības pieejamību un iespēju nodrošināšanu katram bērnam.

Kā konstatējusi savā pētījumā Peterse, tad Salamankas deklarācija ir pat „gājusi tālāk”, nekā tikai definējot iekļaujošu izglītību vai norādot uz pieejamību un vienlīdzīgām tiesībām un iespējām. (*Peters, 2007*) Salamankas deklarācijā ir minēti arī vairāki ar skolu kvalitāti vai izglītības kvalitāti saistīti jautājumi. Un, pirmkārt, tā ir bērncentrētā pedagogija.

Iekļaujošās izglītības studiju centrs (*CSIE, 1996*) drīz pēc Salamankas paziņojuma, balstoties lielā mērā uz Salamankas deklarāciju, kā arī zinātnieku ieteikumiem, formulēja iekļaujošās izglītības filozofiskos principus:

- visiem skolēniem ir tiesības mācīties un spēlēties kopā;

- bērņus nedrīkst novērtēt un pēc tam diskriminēt un izstumt, atdalīt, ja viņiem ir kāds traucējums vai mācīšanās grūtības;
- nav neviena tiesiski pamatota iemesla, lai atdalītu bērņus, kamēr viņi mācās skolā. Viņi pieder cits citam, sader kopā, viņi nav jānorobežo vai kā jāšargā cits no cita. (CSIE, 1996, p. 10)

Nākamais solis pēc Salamankas deklarācijas bija 2000. gada Pasaules izglītības forums Dakārā (UNESCO, 2000), kurā tika pārskatīti un izvērtēti jau 1990. gadā Džomtienā pieņemtie Vispasaules deklarācijā par izglītības nozīmību visiem (*Jomtien Declaration, 1990*) izvirzītie darbības mērķi. Dakāras deklarācijā tika vēlreiz pausts un tādējādi apstiprināts uzskats, ka skolām jāmainās, nevis bērņš jāmeģina pielāgot esošajai skolu sistēmai. Īpaši nozīmīgs šis dokuments ir arī tādēļ, ka šim starptautiskajam dokumentam, to parafējot ir pievienojusies arī Latvijas valsts. Jāsaka gan, ka arī Salamankas deklarācija un tās saturs bija zināms Latvijas izglītības politikas veidotājiem jau 1997. gadā. (*Dreimane, 1997*)

Aicinājumam ieviest iekļaujošās izglītības idejas pasaules valstu izglītības sistēmās sekoja daudzas valstis, taču rezultatīvais līmenis ir bijis atšķirīgs. Kopš Salamankas deklarācijas šis process ir bijis sekmīgs politiskajā līmenī, ko apliecina trīs pasaules kontinentos notikušās UNESCO reģionālās konferences par iekļaujošās izglītības jautājumiem un šo konferenču ziņojumi. (*www.unesco.lv*) Kā komentē šo situāciju Artiles un Daisons (*Artiles, Dyson, 2005*), tad iekļaujošā izglītība ir izveidojusies par starptautisku kustību, kas kļuvusi par daļu no dažādu valstu politikas un starptautiskā līmenī tiek atbalstīta dažādās deklarācijās un no dažādām organizācijām.

2004. gadā UNESCO iekļaujošu izglītību definēja kā procesu, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesā. (UNESCO, 2004)

Kā atzīts Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras 2003. gada ziņojumā: „Visas Eiropas valstis jau ir ieviesušas vai pašlaik īsteno tādas politikas realizāciju, kas veicina iekļaujošo izglītību.” (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 12*)

Tātad iekļaujošā izglītība ir kļuvusi ne vien par *globālu kustību* un visaptverošu politisku jautājumu, bet arī pati iekļaujošā izglītība jāuzlūko kā plašāku sabiedrības attīstībā notiekošu procesu rezultāts. Tieši postmodernajai sabiedrībai ir raksturīga katra indivīda novērtēšana, tiesību un iespēju nodrošināšana katram indivīdam, neatkarīgi no viņa „dažādības”. Šī sabiedrība arī uzņemas atbildību par katru tās locekli. Postmodernajā sabiedrībā viena no

raksturīgākajām iezīmēm ir globalizācija. Ariles un Daisons min vairākus globalizācijas aspektus, kas ietekmē iekļaujošās izglītības attīstību:

- straujā moderno tehnoloģiju attīstība, kas nodrošina “pieejamību” visdažādākajiem notikumiem jebkurā pasaules daļā;
- vispasaules ekonomiskā attīstība, vietējo un globālo pasaules tirgu konsolidācija, kas attīstās, balstoties uz informāciju – zināšanās balstītu ekonomiku;
- masveida migrācija, pamatā uz attīstītajām valstīm. (*Ariles, Dyson, 2005*)

Iekļaujošā izglītība ir kļuvusi arī par daļu no vispasaules ekonomiskā pieprasījuma pēc arvien paplašināta darbaspēka un valstu konkurētspējas pasaules kontekstā. (*Ariles, Dyson, 2005*) Vienlaikus iekļaujošā izglītība sevī ietver humānu pārliecību, ka ne viss ir aprēķināms „ekonomiskā izdevīgumā”.

Kā tika minēts iepriekš, iekļaujošās izglītības jēdziens ietver tiesību aspektu. Tilstone apgalvo, ka iekļaujošā izglītība ietver tiesības uz izglītību skolā, kas atrodas dzīvesvietai vistuvāk, tiesības mācīties kopā ar citiem un netikt aizsūtītam prom, piemēram, uz speciālo skolu, kas atrodas tālu no mājām un citiem tuviem cilvēkiem un draugiem. Šāda nodalīšanas, nošķiršanas un „nosūtīšanas” prakse kādam varētu šķist tikpat antihumāna, vērsta pret katra cilvēka pamattiesībām kā cilvēka bez tiesas sprieduma ielikšana cietumā. (*Tilstone, 1999*)

Tādējādi, kā atzīst Daisons un Milvards (*Dyson, Millward, 1999*), šis jautājums ir „slidens”, jo tas ir tik skaidrs un vienojošs no tiesību viedokļa, ka apstrīdēt to vai uzdot papildu jautājumus ir ļoti grūti. Taču no **zinātniskā viedokļa** šis jautājums ir skatāms plašāk, tā kā tas ir pēc savas būtības pretrunīgs.

Evansa apgalvo, ka iekļaujošās izglītības kontekstā ir divi virzieni: radikālais, kas pārstāv cilvēktiesību perspektīvu, bet otrs – profesionālais, profesionāļu perspektīvu pārstāvošs. (*Evans, 2007*) Ja pirmā virziena pārstāvjiem jautājumi nerodas, tad profesionāļi uzdod daudz jautājumus. Pirmais jautājums – kas ir iekļaujošā izglītība?

Zinātnieku vidū turpinājās diskusijas par to, kā visprecīzāk definēt iekļaujošu izglītību (inclusion, inclusive education). Kā atzīst Ainskovs, gan Lielbritānijā, gan citās pasaules valstīs joprojām ir neskaidrība par to, ko „iekļaušanās” (inclusion) īsti nozīmē. (*Ainscow, 2007*)

Kā apgalvo Klauts „iekļaujošā izglītība nozīmē dažādas lietas, kas pašas par sevi var radīt neizpratni.” (*Clough, 2000, p. 6*)

Par to liecina daudzveidīgie dažādos avotos rastie jēdziena skaidrojumi un izpratne. Kā atzīst daži autori, tad ir daudz vieglāk pateikt, kas nav iekļaujošā izglītība, nekā – kas ir iekļaujošā izglītība. (*Loreman, Deppeler, Harvey, 2005*)

Ballarda apgalvo, ka pastāv divi virzieni, kā uzlūkot iekļaujošo izglītību – kā kaut ko no speciālās izglītības izrietošu vai kā kaut ko pilnīgi pretēju speciālajai izglītībai. (*Ballard, 1999*)

Pīrpoinsts un Foreste, kas ir bijuši vieni no Kanādas visaktīvākajiem iekļaujošās izglītības un iekļaušanās ideju aizstāvjiem savā valstī, iekļaušanos skaidro kā kaut ko pretēju izslēgšanai. (*Pearpoint, Forest, 2008*)

Ir autori, kas tikai nosacīti novelk robežu starp integrāciju un iekļaujošu izglītību, joprojām pamatā fokusējoties uz bērniem ar speciālām vajadzībām un viņu iespēju paplašināšanu vispārizglītojošajā skolā. Tas lielā mērā saistīts ar jau iepriekš uzsākto diskusiju par to, kāda atšķirība ir starp jēdzienu *integrācija* un *iekļaujošā izglītība* izpratnē.

Piemēram, iekļaujošā izglītība tiek definēta kā izglītība, kur „studenti ar traucējumiem tiek ievietoti pilna laika vispārizglītojošajās klasēs, paralēli nodrošinot šos bērnus ar visiem nepieciešamajiem viņu izglītībai vajadzīgajiem pakalpojumiem”. (*Henley, Ramsey, Algozzine, 2006, p. 224*) Šādai interpretācijai piekrīt arī citi autori. (*Forest, O'Brien, 1989; Lipsky, Gartner, 1996; Mastropieri, Scruggs, 2004*)

Starptautiskā organizācija Inclusion International 1996. gadā iekļaujošu izglītību definēja kā tādu, “kas attiecas uz personu ar kādiem traucējumiem iespējām pilnībā piedalīties izglītībā, nodarbinātībā, patēriņā, atpūtā, sabiedrībā, kā arī visās vietējās sabiedrības aktivitātēs, kas ir tipiskas ikdienas sabiedrībai”. (*Inclusion International, 1996*) Šī definīcija joprojām norāda uz tendenci “normalizēt” cilvēkus ar traucējumiem.

Arī jēdziena „pilna iekļaušanās” (full inclusion), ko nereti lietoja paralēli jēdzienam „iekļaujošā izglītība”, uzsvars pamatā tika likts uz bērniem ar speciālām vajadzībām. „Pilna iekļaušanās – primāri lietots termins, kas raksturo ticību, ka, piedāvājot nepieciešamo tehnoloģisko atbalstu, izmantojot dažādas mācīšanas metodes, ir iespējams uzņemt skolā visus bērnus, kas citādi netiktu uzņemti, jo viņiem ir ticis diagnosticēts kāds traucējums. Šādā skolā speciālās izglītības speciālā palīdzība un izglītošana ir orientēta uz vispārizglītojošas skolas skolotāju.” (*Rogers, 1993*)

Austrālis Fulchers ir vēl kritiskāks, apgalvojot, ka iekļaujošā izglītība nav nekas cits kā tikai „vārdu maiņa” no integrācijas uz iekļaujošu izglītību. Viņš pauž pārliecību, ka visai šai kustībai ir par pamatu politika, kā arī politikas maiņa, nevis kāds nopietns teorētisks pamatojums. (*Fulcher, 2000*)

Savukārt citi autori paplašināti uzlūko iekļaujošo izglītību, definējot to kā izglītību, kas ir domāta plašam bērnu spektram, lielā mērā apstiprinot 1994. gada Salamankas definīcijā pausto pārliecību.

„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 vai kultūras piederību – tiek uztverti kā vienlīdzīgi, pret viņiem izturas ar cieņu un nodrošinot viņiem izglītošanās un cita veida iespējas skolā.” (Thomas, Loxley, 2001, p. 119)

Citi autori vēl kategoriskāk norāda, ka iekļaujošā izglītība ir attiecināma uz visiem skolēniem, neizdalot kādu grupu atsevišķi. (Rouse, Florian, 1996; Sebba, Sachdev, 1997; McLeskey, Waldron, 2000; Corbett, 2001; Loreman, Deppeler, 2001; Farrell 2005; Gibson, Blandford 2005)

Turklāt Ainskovs un Būts pauž viedokli, ka „iekļaujošā izglītība ir tad, ja visi skolēni un skolotāji tiek uztverti vienlīdzīgi”. (Booth, Ainscow, 2002, p. 3) Savukārt tas nodrošinās, ka visi būs ieguvēji, jo tiks iekļautas visas puses un „iekļaujošā izglītība paplašinās visu iesaistīto pušu iespējas”. (Skjorten, 2001, p. 40)

Svains un Kuks apgalvo, ka iekļaujošā skola nav integrēta skola, kurā daži bērni ar traucējumiem tiek integrēti. Iekļaujošā izglītība ir pamatota pozitīvas novērtēšanas un dažādību pieņemšanas filozofijā. (Swain, Cook, 2005) Ainskovs raksta, ka skolā, lai tā kļūtu par iekļaujošu skolu, jānotiek radikālām izmaiņām, kas nodrošina, ka skola pieņem visus bērnus. (Ainscow, 1995)

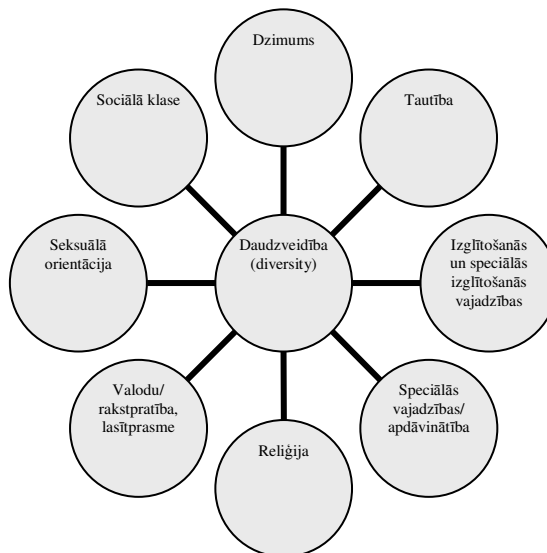
Dženkinsone apkopo: „Iekļaujošās izglītības filozofija sevī ietver izpratni, ka skola ir atbildīga par visu skolēnu vajadzību nodrošināšanu.” (Jenkinson, 1997, p. 140)

Dažādību izpratne ir visplašākā. Uz šo aspektu jau tika norādīts 1994. gada Salamankas paziņojumā. 2001. gadā Ofsteds (Office for standards in Education) (*Ofsted*, 2001) to definēja kā daudzveidību, kas attiecināma gan uz zēniem, gan meitenēm, gan bērniem no dažādām minoritāšu un reliģiskajām grupām, ceļotājiem, patvēruma meklētājiem, bēgļiem, citvalodu bērniem, bērniem, kam nepieciešama speciālā izglītība, apdāvinātiem un talantīgiem bērniem, bērniem, ko „pieskata” dažādas autoritātes, sociālā riska bērniem, slimiem bērniem, jauniem „aprūpētājiem”, bērniem no ģimenēm, kurās ir stress, jauniešiem–grūtniecēm, pusaudzēm–mātēm un citām grupām, kas ir apdraudētas iespējamās „izslēgšanas” un „izstumšanas” dēļ. Tātad uz „vajadzībām” visplašākā izpratnē. Iekļaujošā izglītība ietver šo visplašāko izpratni, bet vienlaikus neizdala kādu atsevišķu kategoriju. Kā vēsturiski tika konstatēts, tad vēsturiski pamatā ir bijusi 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.

Mūsdienās gan ne vienmēr ir tik droši iespējams noteikt „izslēgšanas” iemeslus, jo tie var būt visdažādākie, ne vienmēr tie būs bērni ar speciālām vajadzībām, kurus „izslēgs”.

(Ainscow, Booth, Dyson, 1999) Tie var būt bērni ar uzvedības traucējumiem, monoritāšu bērni un citi.

Savu skatījumu uz iekļaujošās izglītības kontekstā izprotamo daudzveidību piedāvā Hofsess (skatīt 5. attēlu).



5. attēls **Daudzveidība iekļaujošās izglītības kontekstā.** (Hofsaas, 2008)

Tātad iekļaujošā izglītība primāri nodrošina skolēnu **pieņemšanu** skolā, kas ietver gan fizisku, gan psiholoģisku pieņemšanu katra individuālā skolēna daudzveidības kontekstā. Tomas un Loklejs raksta: „Iekļaujošā izglītība ir vispārējā izglītība, kura ietver vienlīdzības aspektu un visiem nodrošina piederību.” (Thomas, Loxley, 2001, p. 118) Lai to varētu veikt, ir nepieciešams likvidēt dažādus pedagoģiskus, sociālus un citus šķēršļus visiem bērniem.

Tas nozīmē samazināt arī jebkura veida izslēgšanu no skolas – formāli vai neformāli. Jāpiebilst, ka izslēgšana no skolas var notikt ļoti dažādu iemeslu dēļ. (Kane, 2005) Nereti visnopietnākā barjera iekļaujošajai izglītībai ir attieksme. (Mittler, 2000) Jebkuri iemesli, kas veicina izslēgšanu, var kļūt par barjeru iekļaušanai, bet iekļaujošā skola ir brīva no barjerām un pieejama visiem. (Swain, Cook, 2005)

Pieņemot bērnu katra dažādībā, iekļaujošā izglītība ne vien nodrošina bērna tiesības uz izglītību, bet arī atzīst, ka bērnam ir tiesības būt dažādam. Šī izpratne viņam palīdz justies labi kā cilvēkam – ar savu pašapziņu un pašcieņu. (Jenkinson, 1997) Tādēļ iekļaujošā izglītībā skolēnam nevajadzētu ciest no savas nepilnības apziņas, uz ko viņam varētu norādīt apkārt esošā sabiedrība. Gluži pretēji, iekļaujošā izglītība šo nepilnvērtības izjūtu palīdz pārvarēt.

Iekļaujošā izglītība vistiešākā veidā ir sociālā modeļa projekcija izglītībā, tā ir pamatota humānā pieejā, kur bērns, jebkurš bērns tiek uzlūkots primāri kā vērtība, kā sabiedrībai noderīgs un vērtīgs, kas var sabiedrībai piedāvāt savu devumu. (Florian, Rose, Tilstone, 2003)

Iekļaujošā izglītība ir arī humāna un bērncentrēta – tā sevī nes pārlicību, ka katrs bērns var mācīties (pretēji agrākajiem uzskatiem par ierobežotību mācīties atsevišķos bērna attīstības traucējumu gadījumos). (*Jenkinson, 1997*)

Sociālā modeļa pieeju raksturo arī terminoloģija un pat valodas maiņa, ko lieto, piemēram, „Indekss iekļaujošajai izglītībai”, kas ir viena no metodikām, vai citiem vārdiem, instrumentiem, kas tiek lietots, lai skola varētu nodrošināt mērķtiecīgu virzību uz iekļaujošu izglītību. „Indekss iekļaujošajai izglītībai” maina terminus „bērni ar speciālām vajadzībām” vai „bērni ar traucējumiem” uz „bērni, kam ir kādas atsevišķas barjeras pilnīgai līdzdalībai mācību procesā” (*Booth, Ainscow, 2002*), tādējādi atzīstot bērnu kā vērtību un nodrošinot vienlīdzīgas iespējas visiem.

Vienlaikus, kā apgalvo Salisburī un Striekers, iekļaujošā skola praksē nodrošina katra skolēna individuālās vajadzības. (*Salisbury, Strieker, 2003*) No vienas puses, iekļaujošā izglītība nodrošina katra individuālās vajadzības, bet no otras puses – atbalstot to īstenošanos sociālajā situācijā.

Skrītijs iekļaujošo izglītību raksturo kā tiekšanos no individualizācijas uz „individualizācijas sociālo formu”, kas pēc savas būtības ir daudz piemērotāka un atbilstošāka mūsdienu plurālistiskajai, bet savstarpēji atkarīgajai sabiedrībai. (*Skrītijs, 1995*)

Tādējādi var piekrist, ka jēdziens „iekļaujošā izglītība” ir ieguvis socioizglītības skanējumu. (*Garcia, Alban-Metcalf, 2005*)

Tātad, iekļaujošā izglītība primāri pārstāv sociālo modeli, balstās humānajā pieejā, kur katrs bērns ir vērtība, kā arī jauno universālo modeli, kur bērni netiek dalīti pēc viņu ierobežojumiem vai nespējas. Iekļaujošā izglītība sevī ietver arī ideju un pārlicību, ka nākotnes sabiedrība, ko mēs veidojam, lielā mērā izriet no izglītības, ko mēs īstenojam. Iekļaujošā skola pārstāv arī demokrātiskas skolas ideālus. Iekļaujošā izglītība ir attiecināma uz visiem bērniem, neizdalot kādu bērnu grupu atsevišķi. Iekļaujošā izglītība ietver daudzveidības izpratni, kas likvidē sabiedrības radīto nepilnības apziņu bērnā, pieņemot viņu. Šī izglītība nodrošina skolas pieejamību, lai bērns gan fiziski, gan psiholoģiski justos pieņemts skolā (katrs savā daudzveidības kontekstā). Iekļaujošā izglītība nodrošina katra bērna individuālās izglītošanās vajadzības sociālā sabiedrības kontekstā, iegūstot jaunas realizācijas formas.

Iekļaujošās izglītības izpratne kopš 20. gadsimta 90. gadu vidus ir attīstījusies, tā vairs neietver tikai fizisko vai psiholoģisko pieejamības un pieņemšanas aspektu. Kā raksta Floriana, tad „pieņemšanas un pieejamības” izpratne aprobežotos vien ar to pašu „normalizācijas” un „integrācijas” izpratni. (*Florian, 1998*) Arvien vairāk autoru pauda viedokli, ka ir svarīgi, cik lielā mērā skolēnam skolā ir nodrošinātas iespējas augstākai

personības pašrealizācijai, kādas ir bērna iespējas iegūt izglītību atbilstoši savām vajadzībām. Tādējādi kā būtisks kritērijs tika izvirzīta **līdzdalība** (participation). Kā raksta Florian, tad līdzdalības aspekts ietver aktīvu darbību no visu puses, skolnieks nav pasīvs labvēlības (skolēns ir pieņemts) saņēmējs, tas ietver arī izvēles iespēju. (Florian, 1998) Līdzdalība ietver iespēju darboties mācību procesā un ārpus tā. Tādējādi Ainskovs norāda, ka iekļaujošā izglītība jāskata daudz plašāk. Tā ir „barjeru pārvarēšana līdzdalībai” (Ainscow, 1999, p. 218), un tā attiecas uz visiem bērniem, kas ir skolā.

Ainskovs, Būts un Daisons 1999. gadā rakstīja, ka iekļaujošā izglītība ir „process, kura rezultātā tiek palielināta skolēnu līdzdalība vispārīzglītojošajā skolā”. (Ainscow, Booth, Dyson, 1999, p. 149) Tajā pašā gadā Ainskovs atzīst, ka iekļaujošā izglītība ir „(..)skolēnu līdzdalības palielināšanas process, samazinot viņu izslēgšanas iespējas no vietējās skolas kultūras, programmas un sabiedrības, kas ir vistuvākā bērna dzīvesvietai, paturot prātā, ka izglītība sevī ietver daudzveidīgu darbību arī ārpus skolas(..)”. (Ainscow, 1999, p. 218) Šo domu papildina apgalvojums, ka „iekļaujošā izglītība nav tikai vispārīzglītojošas skolas apmeklēšana vai darba iegūšana. Tā ir iespēja pilnībā piedalīties ikdienas dzīvē. Tas arī nozīmē dzīvot integratīvi vienāla kāda sociāla forma tā arī nebūtu”. (Florian, Rose, Tilstone, 1998, p. 5)

Visbeidzot ir autori, kas iekļaujošu izglītību definē ne vien kā pieejamību, piedalīšanos, bet vienlaikus arī kā standartu paaugstināšanu visiem skolēniem skolā, iekļaujošu skolu saistot ar jēdzienu iekļaujošās efektīvas skolas. (Rouse and Florian, 1996) Savukārt efektīva skola nodrošina attīstību katram bērnam, nodrošina arī sasniegumus. Daisons un Milvards (Dyson, Millward, 2000) atzīst, ka klātbūtne un līdzdalība nav tik nozīmīga kā skolēnu iesaistīšanās mācīšanās procesā, kur kļūst nozīmīgi sasniegumi. Tas, kā atzīst abi pētnieki, liek pārdomāt par esošajām programmām skolās, kas vēlas nodrošināt tik plašu dažādību. Šādā situācijā dilemma starp katra bērna individuālajām vajadzībām un skolas vispārējo piedāvājumu iegūst īpašu aktualitāti. (Dyson, Millward, 2000)

Peterse skaidro: lai realizētos iekļaujošā izglītība, skolām ir jābūt tādām, kas uzstāda augstas prasības un gaidas (*to, ko un cik daudz mēs sagaidām no kāda*) no skolēniem, augstus standartus visiem bērniem, kā arī piedāvā **kvalitatīvu** programmu un programmas realizāciju, kas ir elastīga, piemērota katra bērna izglītošanās vajadzībām. (Peters, 2007) Izglītības kvalitāte un efektivitāte, kas realizējas praktiskā un efektīvā izglītības procesā iekļaujošas izglītības īstenošanā iegūst īpašu nozīmību.

„Iekļaujošā izglītība nozīmē, ka jebkuram skolēnam, neatkarīgi no viņa rases, valodas, traucējumiem, klases un ģeogrāfiskās atrašanās vietas tiek piedāvāta vienāda un efektīva izglītība, kas atbilst katra izglītojamā vajadzībām.” (Gibson, Blandford 2005, p. xiii)

Noslēdzot iepriekš teikto, var izmantot Ainskova izvirzītos trīs svarīgākos elementus, kas raksturo iekļaujošo izglītību: klātbūtne, līdzdalība un **sasniegumi**, kur ar jēdzienu „sasniegumi” nav domāts tikai „atzīmes” kontroldarba, testa vai diagnosticējošā darba rezultāts. Sasniegumi ietver visplašāko izpratni – skolēns var gūt sasniegumus izglītības visplašākajā kontekstā. (*Ainscow, 2007*)

Tātad, skola, kas realizē iekļaujošo izglītību, nodrošina skolas pieejamību, lai bērns gan fiziski, gan psiholoģiski justos pieņemts skolā, līdzdalību visos ar skolas un ārpus skolas dzīvi saistītajos aspektos, kā arī katra bērna sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā.

Skolas, kas realizē iekļaujošo izglītību, var saukt par iekļaujošām skolām. Taču iekļaujošā izglītība kļūst iespējama, ja pašas skolas mainās, maina savu politiku, izveido tādas programmas un vērtēšanas sistēmu, kas sekmē iekļaujošo izglītību. (*UNESCO, 2005*) Savukārt iekļaujošās skolas mērķis ir veidot tādu sabiedrību, kurā mēs dzīvosim. Tātad jebkuras iekļaujošās skolas augstākais mērķis radīt iekļaujošo sabiedrību.

Tādējādi, lai tas tā varētu notikt, pirmkārt, skolai ir jāpārstāv **tāda filozofija un politika**, kas ir iekļaujoša, balstīta uz iekļaujošās sabiedrības vērtībām.

„Iekļaujošā izglītība nav vienkārši vieta vai metode, vai realizācijas mehānisms, bet gan filozofija, kas maina visu izglītības sistēmu.” (*National Association of State Boards of Education, 1990*)

Iekļaujošās izglītības filozofija realizējas skolas politikā, kas atklājas kā skolas misija, vīzija un darbības plāns. Tādējādi iekļaujošās skolas ir dažādu problēmu risinošs organisms ar vienotu misiju. (*Rouse, Florian, 1996*)

Iekļaujošā izglītība skolai gan nav tik viegli pārņemama, jo “iekļaujošā izglītība uzrāda tās kompleksās attiecības, kas ir starp subkultūrām un dominējošo kultūru”. (*Corbett, 1999, p. 12*) Iekļaujošā izglītība ir skolas politisks, filozofijas jautājums, tas ir jautājums par vērtībām un to, “kam mēs ticam”.

Lai mainītu visu šo sarežģīto sistēmu, skolai ir jāmaina vairāki aspekti. (*McLeskey, Waldron, 2000*) Viens no aspektiem – skolas kultūra. Tādējādi, otrkārt, skolā ir jānodrošina tāda **kultūra**, kas ir pieņemoša un nodrošina katra bērna psiholoģiskās pamatvajadzības, piemēram, būt pieņemtam, sniegt iespējas realizēties, kļūt par veselīgu personību.

Iekļaujošā izglītība nozīmē kļūt arī par daļu no skolas kultūras, kas ietver to, kā citi bērni, skolotāji, administrācija, vecāki un citi uzlūko katra bērna potenciālu. (*National Association of State Boards of Education, 1990*) Šāda skola ņems vērā arī vietējās sabiedrības vajadzības. (*Thomas, Walker, Webb, 1998*)

Treškārt, skolām ir arī jāpārdomā, kā viņas praksē realizēs iekļaujošu izglītību, tas ir, kā mainīsies klasē notiekošais – **mācīšana un mācīšanās**.

„Iekļaujošā izglītība mudina skolas pārdomāt savu struktūru, mācīšanas pieejas, skolēnu grupēšanu un atbalsta lietošanu, lai tas viss nodrošinātu katra un visu skolēnu izglītošanās vajadzības.” (Farrell, 2005, p. 91)

„Parastajām” skolām un klasēm ir nopietni jāmainās, lai varētu pieņemt un strādāt ar visiem bērniem. (Loreman, Deppeler, 2001)

Iekļaujošā skola iekļaujošu izglītību īsteno ar visu skolas dzīvi saistītos aspektos. Tā ir „tāda, kas ir iekļaujoša visos aspektos – tā atspoguļojas gan skolas etosā, gan tajā, kā skolas darbinieki izturas pret bērniem un viens pret otru”. (Corbett, 2001, p. 32)

Iekļaujošā skolā jāmaina programma, metodes, klases organizācija, kas pieprasa arī skolas organizācijas maiņu. Pāri visam ir jābūt skolotāja ticībai katram bērnam. (McLeskey, Waldron, 2000)

Iepriekš minēto apkopo Ainskovs un Būts (Booth, Ainscow, 2002), kas apgalvo, ka iekļaujošā izglītība maina trīs būtiskākās skolas dzīves jomas: **skolas kultūru, skolas politiku un praksi - mācīšanu un mācīšanos**. Svarīgi būtu uzsvērt, ka Ainskovs un Būts par primāro izvirza tieši „kultūru”, kā pirmo dimensiju vai jomu, kas jāmaina. Kā apgalvo Ainskovs, jebkuras iekļaujošās izglītības attīstība klasē ir cieši saistīta ar visas skolas attīstību, skolas kā kultūras attīstību. (Ainscow, 1994)

Viens no instrumentiem, metodiskais līdzeklis, kas ir izveidots Lielbritānijā, lai veicinātu iekļaujošu skolu attīstību, ir „Indekss iekļaujošajai izglītībai”. (Booth, Ainscow, 2002) Indeksa 11 autori – augstskolu pasniedzēji, eksperti, praktiķi – radījuši šo instrumentu, kas ir vairākkārt aprobēts un divreiz pārstrādāts, lai kļūtu par arvien efektīvāku līdzekli iekļaujošu skolu attīstībā. Indeksā iekļaujošās izglītības veicināšana notiek caur trim skolas dzīves aspektiem – **iekļaujošā kultūra un tās attīstība, iekļaujošā politika un tās izveide, iekļaujošā darbība un tās pilnveide**.

Lai gan ir daudz diskutēts par to, kas ir iekļaujošā izglītība, ir izstrādāts instrumentārijs, kas veicina iekļaujošās izglītības attīstību, joprojām ir ļoti daudz neatbildētu jautājumu, ko var uzdot tieši par iekļaujošo izglītību, kā arī saistībā ar iekļaujošās izglītības idejām un iespējamajiem īstenošanas principiem praksē.

- Vai iekļaušanās ir kā process, vai iekļaujošā skola ir kā galarezultāts? (Dyson, Millward, 2000) Vai iekļaujošu izglītību vispār ir iespējams sasniegt, jo, kā apgalvo Ainskovs un Būts (Booth, Ainscow, 2002), tas ir „bezgalīgais stāsts”.
- Vai iekļaujošā izglītība ir mēģinājums vai risinājums dilemai, ko darīt ar dažādību, neviendabīgo pārstāvēniecību, kas šobrīd ir skolās? Vai tas iekļaujošajai skolai būs pa spēkam? Vai tas ir labākais veids, kā šo problēmu risināt? Taču, iespējams, ka tas ir

jēdziens un pieeja, ko pagaidām lieto, jo neko labāku šīs problēmas risināšanai neviens nav izdomājis. (Dyson, Millward, 2000)

- Vai vēlēšanās piedāvāt visiem mācīšanos, tādu mācīšanos, kur jebkurš ir ieguvējs, vispār ir iespējama, kā sabalansēt katra bērna vajadzības un tās prasības, ko uzstāda vispārīzglītojošā skola un izglītības sistēma kopumā? (Žogla, 2008) Kā mainīt esošo situāciju, kur vispārīzglītojošajās skolās izglītības programmas ir orientētas uz nosacīto „vidējo” skolēnu. Kā tas saistās ar normatīvajiem dokumentiem un skolotāju sagatavošanu augstskolās? (Žogla, 2001)
- Kā iekļaujošu izglītību labāk izprast – kā globālu vai kā lokālu fenomenu? Kāda ir tās saistība ar globālo ekonomisko kustību? Vai tā ir arī finansiāli izdevīga? (Artiles, Dyson, 2005)
- Kādu jaunu paradigmu pieprasa iekļaujošā izglītība? Kādas ir paradigmas, kādi ir iekļaujošās izglītības uzstādījumi? (Lindsay, 2003; Lindsay, 2007)
- Lai gan valstis politiskajā līmenī ir proponējušas iekļaujošu izglītību, kādēļ prakse rāda, ka tā nenotiek? Kādēļ iekļaujošās izglītības attīstības procesam ir raksturīgs ārkārtīgi liels gausums? (Thomas, Walker, Webb, 1998)
- Kādi tad ir iemesli, kas kavē šo attīstību? Vai tikai sabiedrības nespēja pieņemt? Arī jautājums par pašiem bērniem ar speciālām vajadzībām. Vai visi bērni vēlas, lai viņus iekļauj? Varbūt daži vēlas būt iekļauti, bet daži ne. (Low, 2007) Vai viņiem ir prasīts?
- Vai iekļaujošā izglītība un iekļaujošā skola varēs pietiekami sagatavot bērnus tādai sabiedrībai, kas vienlaikus ir diskriminatīva, marginalizējoša un šķirojoša. (Dyson, Millward, 2000)
- Vai vispār iekļaujošā izglītība var pastāvēt „neiekļaujošā” skolā, iekļaujošā skola – neiekļaujošā sabiedrībā, pašvaldībā, neiekļaujošā nacionālā izglītības sistēmā un neelastīgu standartu un programmu gadījumā? (Dyson, Millward, 2000)

Tie ir tikai daži jautājumi, kas prasa atbildi. Vēl rodas daudz jautājumu par iekļaujošo izglītību un tās praktisko realizāciju. Cik lielā mērā iekļaujošā izglītība tiek virzīta un izvirzīta kā politisks lozungs, cik lielā mērā un vai ir izdevies apliecināt šos politiskos lozungus **praktiskajā** darbībā.

Kā raksta Florian, tad „daudz vieglāk ir pateikt, kas tas ir, nevis, kā to izdarīt”. (Florian, 2000, p. 90) Taču kā atzīts Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras 2003. gada ziņojumā: „Iekļaujošās klases eksistē visā Eiropā.” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 4) Te gan būtu svarīgi saprast, kas ir domāts ar „iekļaujošām klasēm”, kā katra valsts to saprot, kāda ir šīs minētās aģentūras izpratne?

Tieši skolu aktīvā eksperimentālā darbība rosināja zinātniekus meklēt atbildes uz jautājumiem, kas ir iekļaujošā skola un klase, kā praksē tā darbojas. No otras puses – kas ir mudinājis pedagogiem darboties šajā virzienā? Vai tā ir un vai tā varētu būt humānās pedagoģijas ietekme? Kas ir iekļaujošā skola un kas to raksturo? Kādi ir skolēnu sasniegumi iekļaujošā skolā, cik efektīva ir iekļaujošā skola visiem bērniem? Iekļaujošās izglītības jēdziena un izpratnes attīstību ir ietekmējuši vairāki pētījumi šajā jomā. Taču tie ne vienmēr ir tik viennozīmīgi, drīzāk pretrunīgi. Pētījumi rāda, ka iekļaujošā izglītība praksē gan „darbojas” (*Loreman, 2001*), gan „nedarbojas”. (*Kauffman, Hallahan, 1995*) Ir pētījumi, kas apšaubā iekļaujošu skolu efektivitāti, ja par kritēriju tiek ņemti tieši sasniegumi. Joprojām ir jāatbild uz jautājumu, kādai ir jābūt pedagoģijai, lai tā būtu vienlīdz iekļaujoša un vienlīdz sasniegumus nodrošinoša. (*Corbett, 2000*)

Viens no pētījumiem bija organizēts ar mērķi noskaidrot sakarības starp iekļaujošo faktoru skolā uzņemt visus bērnus un skolēnu sasniegumiem. No vienas puses, pētījumā netika konstatēts, ka būtu kāda negatīva ietekme tam, ka skola ir iekļaujoša uz skolēnu sasniegumiem, jo skolā bija attīstīts pietiekami laba atbalsta sistēma, daudzveidīgas stratēģijas, lai atbalstītu skolēnus. Taču, no otras puses, kopējie rādītāji parādīja nelielu mīnusa zīmi. Autori arī konstatēja korelāciju starp sasniegumiem, nesekmību un speciālām vajadzībām, kas vairākkārt ir pierādīts jau citos pētījumos. (*Dyson, Farrell, Gallannaugh, Hutcheson, Polat, 2007*)

Diskusijas tādējādi joprojām ir par to, vai iekļaujošās skolas var kļūt par skolām, kurās paaugstinās sekmība. Vai tas ir savenojams kritērijs? Vai iekļaujošās skolas nozīmē, ka skolas kļūst profesionālākas? Vai iekļaujošajās skolās visi bērni ir ieguvēji, vai paaugstinās visu bērnu sekmība? (*Skrtic, 1991*)

Mak Leskijs apgalvo, ka iekļaujošā skolā un klasē ieguvēji ir visi bērni, taču bieži vien ir grūti prognozēt, kādā jomā. (*McLeskey, 2000*)

Izpētīt iekļaujošo izglītību, kā atzīst Lindsejs, ir grūti, jo tas nav vienkāršs jēdziens. Pētījumos ir grūti atklāt iekļaujošās izglītības priekšrocības vai arī tās tiek atklātas pavisam nelielas. Jautājums ir: vai vispār ir jāpēta, vai ir piemēroti un atbilstoši pētīt iekļaujošu izglītību un tās ieguvumus caur sasniegumu prizmu? Daudz efektīvāk, iespējams, būtu pētīt atsevišķus iekļaujošās izglītības aspektus. (*Lindsay, 2007*) Corbets apgalvo, ka pētot iekļaujošo izglītību, pašam pētniekam jābūt ar „iekļaujošu uzskatu”. (*Corbett, 2001, p. 7*) Arī pašai pētījuma struktūrai jāmainās, centrā liekot bērnu. Šādā pētījumā būtu jāatbild uz vairākiem jautājumiem: ko bērns iegūst no savas pieredzes, kā viņš jūtās, vai viņš gūst atbalstu, kā sistēma varētu kļūt vēl iekļaujošāka bērnam? (*Corbett, 2001*)

Salīdzinošajos pētījumos, kur tika salīdzināti atsevišķi aspekti vispārizglītojošās skolās un iekļaujošās vispārizglītojošās skolas, ir uzrādījušās atšķirības: kā tiek nodrošināts atbalsts visiem bērniem, kā skolotāji māca skolēnus, kā organizē savu darbu, kāda un cik plaša ir sadarbība skolā, kā māk risināt problēmas un iemanto cieņu savstarpēji, vai skolā ir arī kopīgas vērtības, kas dod jaunas iespējas visai skolai. (*Carrington, Elkins, 2005*)

Lipskijs un Gartners par iekļaujošu skolu raksta: „Lai gan nav vienota modeļa vai pieejas, iekļaujošās skolas ir līdzīgas, jo šajās skolās ir līdzīgas īpašības un vērtības.” (*Lipsky, Gartner, 1999, p. 17*) Viņi definē šīs īpašības.

1. Skolā ir vienota pieeja jautājumos par iekļaujošu skolu, visi ir pieņēmuši šo pieeju.
2. Kopīgs uzskats, ka visi bērni var mācīties, ka vislabāk bērniem ir mācīties kopā, nevis atdalīti, ņemot par pamatu kādus iemeslus.
3. Skolas kopības un vienotības sajūta.
4. Izglītības un atbalsta pakalpojums ir pamatots ar skolēna izglītošanās vajadzībām, nevis pakārtots kādai kategorijai, diagnozei.
5. Skolā tiek ievērotas dabiskās proporcijas, tas nozīmē, ka katrā skolā nav vairāk par 8 % bērnu ar speciālām vajadzībām.
6. Skolā bērniem tiek nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts.
7. Skolotāji sadarbojas.
8. Programmas pēc nepieciešamības tiek adaptētas tā, lai skolēni varētu apgūt vispārizglītojošo programmu.
9. Skolā tiek strādāts pie tā, lai paplašinātu un dažādotu mācīšanas stratēģijas un metodes.
10. No skolēniem tiek sagaidīti augsti rezultāti. (*Lipsky, Gartner, 1999, p. 17–18*)

Ainskovs pēdējās desmitgades ir veltījis iekļaujošās izglītības iedzīvināšanai dažādās Lielbritānijas un arī citu pasaules valstu vispārizglītojošās skolās, dokumentējis, kādas ir iekļaujošās skolas, pierakstot „labos piemērus”. Šādas skolas viņa izpratnē ir uztveramas kā organizācijas. Skola, kas kustas, „kustīgā skola”, kas ir definēta kā skola, kas „nemitīgi meklē veidus, kā atbildēt uz tām vajadzībām, kas skolai rodas” (*Ainscow, 1999, p. 12*) Viņš formulē vairākas pazīmes, kas raksturo šādu skolu.

1. Efektīva līderība, kas ne vien ir vadības rokās, bet ir dalīta atbildība visā skolā.
2. Iesaistīšanās – gan vadība, gan skolotāji, gan skolēni, gan vecāki un citi sabiedrības pārstāvji iesaistās skolas politikas veidošanā un lēmumu pieņemšanā.
3. Kopīga plānošana.
4. Kopīgi izvērtē un pārrunā rezultātus.
5. Skolotāju profesionālā izaugsme ir fokusēta uz klases prakses uzlabošanu.

Kā tiek atzīts, tad tādai skolai, kura jau ir heterogēna pēc savas struktūras, ir daudz vieglāk kļūt par iekļaujošu skolu. Lai gan tiek atzīts, ka iekļaujošā izglītība nav ātri izveidojama. Tā ir iespējama un sasniedzama ilgākā laika posmā, tā ir balstīta kopīgos ideālos un saistīta ar profesionālu skolotāju darbību, kas vērsta uz savas darbības uzlabošanu un pilnveidošanu. (Corbett, 2001)

Giangreco (*Giangreco, 1997*) izdalīja vairākus aspektus, kas raksturīgi iekļaujošajai skolai.

1. Sadarbība komandā.
2. Kopīgi uzskati.
3. Ģimeņu iesaistīšanās.
4. Vispārējās izglītības izpratne.
5. Skaidrs lomu un atbildību sadalījums starp profesionāļiem.
6. Efektīva pedagoģiskā potenciāla izmantošana.
7. Individuālie izglītības plāni, kas ir nozīmīgi un jēgpilni.
8. Procedūras, kas palīdz izvērtēt efektivitāti.

Savukārt Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras 2003. gada ziņojumā ir konstatēts, ka iekļaujošām klasēm ir gan **kopīgas problēmas, gan kopīgas iezīmes**. Kā kopīgās tiek nosauktas skolēnu uzvedība un sociālās, kā arī emocionālās problēmas. Tās tiek identificētas kā lielākās problēmas. Arī jautājums, kā tikt galā ar daudzveidīgu klasi un daudzveidīgajām bērnu vajadzībām tajā, ir aktuāls visām iekļaujošām klasēm.

Vienlaikus ir konstatēts, ka tas, ko skolotājs dara iekļaujošajās klasēs, lai palīdzētu bērniem ar speciālām vajadzībām, palīdz arī pārējiem bērniem.

Pētījumā ir uzrādīti arī vairāki priekšnoteikumi, kam jābūt, lai iekļaujošā izglītība realizētos:

- iekļaujošā izglītība atkarīga no skolotāju attieksmes pret bērniem ar kādām vajadzībām;
- skolotājiem ir nepieciešamas prasmes un iemaņas, zināšanas, pedagoģiskās pieejas, tehnikas, metodes un materiāli, kas palīdz viņiem tikt galā ar daudzveidību;
- skolotājiem ir nepieciešams atbalsts gan no skolas, gan ārpus tās;
- sadarbība ir ļoti svarīga;
- valdībām ir jāpauž skaidra izpratne par iekļaujošu izglītību un jānodrošina nepieciešamie apstākļi, kas nozīmē elastīgu resursu lietošanu.

(*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 4–5*)

Savukārt pašā klasē jāievēro pieci faktori, lai tā kļūtu iekļaujoša:

- mācīšana, sadarbojoties ar citiem savas skolas kolēģiem;

- problēmrisināšana sadarbībā;
- neviendabīga grupēšana, kas nodrošina kooperatīvo mācīšanos;
- efektīva mācīšana (ietver efektīvas mācīšanas pieejas, kur izglītība balstās novērtēšanā un izvērtēšanā, augstās gaidās pret bērnu, tiešai skolotāja darbībai un atgriezeniskajai saitei. Visi bērni, arī tie, kuriem nepieciešama īpaša palīdzība, tiek novēroti, izvērtēti, regulāri tiek fiksēta viņu attīstība un progress. Ja nepieciešams, vispārizglītojošas programmas ietvaros tiek veidoti individuālie izglītošanas plāni.)

(*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003, p. 5–6*)

Iekļaujošās izglītības studiju centrs (*CSIE, 1996*) uzskata: lai skola kļūtu iekļaujošā, jābūt šādiem priekšnoteikumiem.

1. Jāpārstāv vietējās sabiedrības intereses – skolā ir jābūt pārstāvētai visai vietējai sabiedrībai, t.i., dažādas vietējās etniskās grupas utt.
2. Jābūt brīvai no barjerām, tas nozīmē ne vien fiziskā ziņā (skola ir pieejama), bet arī skolas piedāvātie pakalpojumi ir pieejami – programma, saturs, metodes, atbalsts.
3. Atbalsta sadarbību nevis sacensību gan skolā, gan ārpus tās.
4. Atbalsta un nodrošina vienlīdzību, kur demokrātiskā vidē visiem ir vienlīdzīgas tiesības un ir arī pienākumi.

Īpašo bērnu padome (*CEC, 1994*) papildina šo sarakstu vēl ar vairākiem aspektiem.

1. Kopīga vīzija par to, ka skolā ir vienlīdzība, visiem ir tiesības, ka skola ir iekļaujošā, tas ir skaidri deklarēts un visiem zināms.
2. Līderība, kas veicina iekļaujošu izglītību un vienlīdzību.
3. Kooperācijas sistēma, kas radīta skolā, lai atbalstītu kā skolotājus, tā bērnus.
4. Elastīga pienākumu sadale, kas lielā mērā būs atkarīga no tā, kādas katreiz varētu būt vajadzības iekļaujošā skolā.
5. Cieša partnerība ar vecākiem, kas ietver plānošanu, stratēģiju izstrādi un ieviešanu.

Visbeidzot, Tomas, Valkers un Veba min arī šādus aspektus (*Thomas, Walker, Webb, 1998*):

1. deprofesionalizācija, kas izpaužas kā visu pedagogu ieinteresētība un kopīgs darbs ar visiem bērniem, lai tiktu nodrošinātas viņu izglītošanās vajadzības;
2. demokrātiska pieeja, kurai raksturīgs visu pušu (bērnu, pedagogu, vecāku, speciālistu) iesaistīšanās skolas dzīvē, lēmumu kopīga pieņemšana;
3. komunikācija, kas nodrošina savstarpēju efektīvu komunikāciju, kuras mērķis ir nodrošināt, ka visi viens otru dzird, katra balss ir uzklusāta.

Tātad iekļaujošā skolā ir **vienota un kopīga pieeja jautājumos par iekļaujošu skolu, citiem vārdiem – skolām ir iekļaujošā politika**. Skolās ir **efektīva līderība un sadarbība**

dažādos līmeņos – gan starp skolotājiem, administrāciju, gan vecākiem un skolēniem, ko var nosaukt arī par partnerību.

Iekļaujošās skolas otrs būtisks priekšnoteikums ir **pedagoga profesionālā kompetence darbam iekļaujošā klasē un darbība** – pedagoga iesaistīšanās daudzveidīgā sadarbībā gan skolas līmenī, gan ārpus skolas, pedagoga vēlme un profesionālā varēšana strādāt iekļaujošā klasē, pedagogu ieinteresētība un pozitīva attieksme. Te pedagogam būtu daudz jāmācās, iespējams, ka arī tieši no speciālajiem pedagogiem. Kā apgalvo Vuda, tad speciālās izglītības skolotājiem piemīt daudzveidīgas īpašības: pacietība, vēlēšanās palīdzēt, fleksibilitāte, aizrautība, organizācijas prasmes, iztēle, enerģija, iniciatīva, entuziasms, spēja motivēt, vēlme nodrošināt drošu vidi, pasargāt, motivēt, pašizpratne un pozitīva pašapziņa, izpratne, ka visi bērni ir bērni, dzīvas un saprātīgas būtnes ar savām sajūtām. (*Wood, 1984*) Tā nu „parastajam” skolotājam ir jāiemācās vairāk no tā, ko zina speciālais skolotājs. Jāpārņem pozitīvās īpašības, pieredze un ieinteresētība katra bērna liktenī. Ja ir spēcīga speciālā izglītība, tā var piedāvāt spēcīgu atbalstu vispārizglītojošās skolas skolotājam. Šim skolotājam, uzsākot strādāt „iekļaujošā klasē”, jāzina un jāmaks: novērtēt, diagnosticēt, jābūt analīzes prasmēm, spējai tikt galā ar uzvedības problēmām, motivācijas trūkumu, skolotājam ir jābūt labām komunikācijas prasmēm, jāprot veidot cilvēciskas attiecības. (*Crisci, 1981*) Ainskovs iekļaujošās izglītības attīstību skolās visciešākā mērā saista ar skolotāju profesionālo izaugsmi un izglītošanos, kopīgu sadarbību problēmrisināšanā. (*Ainscow, 1994*) Skolotājam ir jāmaks mainīt klasē notiekošais.

Iekļaujošās skolas **nodrošina izglītības un atbalsta pakalpojumus skolā**, tie ir **pamatoti ar skolēna izglītošanās vajadzībām**, nevis pakārtoti kādai kategorijai, diagnozei. **Skolas piedāvā dažādas programmas, kas tiek adaptētas bērna vajadzībām.** Skolās bērniem tiek nodrošināts **viss nepieciešamais atbalsts**, nepieciešamības gadījumā – **individuālie izglītības plāni. Notiek efektīva visa pedagogiskā potenciāla izmantošana.** Tieši šādā veidā iekļaujošā skolā tiek nodrošināts sociālais modelis izglītībā, kur pakalpojums ir atbilstošs bērna vajadzībām.

Tātad skola, kas kļūst iekļaujoša, mainās. Tā maina gan skolas politiku, gan skolas darbību tās daudzveidīgos aspektos, tā maina sadarbības formas un pieejas, tā maina pašu izpratni par lietām un zināšanām, kā arī savas darbības realizācijas formas.

Kā atzīst Klauts, tad iekļaujošā izglītība un tās realizācija paredz trīs svarīgas pieejas.

- Epistēmiskā – tas nozīmē apvienot dažādas zināšanas no dažādām zinātnes disciplīnām (medicīnas, socioloģijas, psiholoģijas, u. c.), lai risinātu problēmas.

- Metodoloģiskā – tas nozīmē, ka vislabākā rezultāta sasniegšanā jāizmanto visplašākā metodoloģija, miksējot, mainot dažādas pieejas, metodes, paņēmienus, ideoloģijas, lai varētu realizēties epistēmiskā sinerģija.
- Institucionālā – maksimāla sadarbība starp visdažādākām institūcijām visdažādākā līmenī problēmu risināšanā. (*Clough, 2000*)

Vienlaikus nākas atzīt, ka **iekļaujošā izglītība ir kompleksa parādība**, tā nav skatāma atrauti no vispārējā konteksta. Iekļaujošās izglītības ieviešana un attīstība prasa spēju pieņemt lēmumus dažādos līmeņos: sākot no likumdevēja, pašvaldības vadītāja, skolas direktora un arī skolotāja (*Dyson, Millward, 2000*). Svarīgi gan piebilst: lai arī kādi šie risinājumi būtu, tie ir uz attīstību virzoši un dialektiski. Tomēr, ja pārmaiņas tiks vāji vadītas, tad var izveidoties konfliktsituācijas, kas atkal jārisina. Tas nozīmē, ka iekļaujošā izglītība ietver risku, ka var neizdoties, ja šīs pārmaiņas netiks pienācīgi vadītas. Iekļaušanās – ir soļi vai darbības, ko veic skola, lai kļūtu iekļaujošāka. (*Dyson, Millward, 2000*) Veicot šos soļus, jāapzinās: jo iekļaujošāka būs skola, jo lielāks šajās skolās būs izaicinājums, būs problēmas efektīvizēt mācību procesu. Kā atzīst Corbits (*Corbitt, 2001*), tad iekļaujošā izglītība ņem vērā jebkādas dažādības, līdz ar to ir jāmaina izglītības process klasē, ir nepieciešama diferenciacija. Iekļaujošajai skolai jāuzdod jautājums – kā vislabāk nodrošināt diferencētu pieeju, kā tikt galā ar skolēnu nepiemērotu uzvedību, kā uzlabot sociālās attiecības, kā samazināt skolotāju negatīvo un diskriminējošo attieksmi. Šie jautājumi būs jārisina, taču tie nedos izsmeļošu atbildi, kā strādāt iekļaujošā skolā un klasē.

Jāsecina arī, ka jēdziens iekļaujošā izglītība atrodas attīstībā. Tās izpratne mainās un pakāpeniski papildinās paralēli daudzveidīgiem pētījumiem no iekļaujošās prakses skolām. „Iekļaušanās” kontekstā tiek lietoti arī citi jēdzieni – sociālā iekļaušanās (social inclusion), ar ko apzīmē sociāli „izkritušo” bērnu problēmu izglītības sistēmā, un viens no pēdējiem jaunievedumiem – izglītības iekļaušanās (educational inclusion). (*Ainscow, 2007*) Jēdzienu „izglītības iekļaušanās” lieto Ofsted – Lielbritānijas nacionālās kvalitātes inspekciju aģentūra. Viņu izpratnē „izglītojoši iekļaujošās skolas (educationally inclusive schools) ir tādas, kur tiek ņemta vērā katra skolēna mācīšana un mācīšanās, sasniegumi, attieksmes un labsajūta”. (*Ofsted, 2001, p. 7*) Šī daudzveidīgā terminoloģija, kā norāda Ainskovs, rada nopietnu neskaidrību, kā arī var radīt problēmas „iekļaujošās izglītības” realizācijā praksē. (*Ainscow, 2007*)

Pētot jēdzienu „iekļaujošā izglītība” Daisons un Milvards (*Dyson, Millward, 2000*) diskutē arī par to, kā tad uztvert, kā izprast jēdzienus, kurus varētu saistīt ar iekļaujošu izglītību, piemēram, iekļaujošā nacionāla sistēma, iekļaujošā pašvaldība, iekļaujošā klase,

iekļaujošā programma, iekļaujošā mācīšanās, iekļaujoši rezultāti, iekļaujošās skolas. Katram šim jēdzienam autori dod savu skaidrojumu.

Iekļaujošā nacionālā sistēma – visiem skolēniem tiek piedāvāta izglītība.

Iekļaujošā pašvaldība – nodrošina, ka visi pašvaldības bērni iegūst izglītību, pat ja tā tiek iegūta dažādās izglītības iestādēs.

Iekļaujošā klase – visi bērni tiek izglītoti kopā vienā klasē, neskatoties uz to, kādas katram vajadzības.

Iekļaujošā programma – visiem ir viena plaša programma, lai gan katrs var to apgūt dažādās skolās vai klasēs.

Iekļaujošā mācīšanās – bērni ar dažādām vajadzībām mācās sadarbojoties, kooperējoties vai citādi. Iekļaujoši rezultāti – visi bērni ir orientēti uz augstiem sasniegumiem, sasnieguši savā dzīvē daudz, pēc skolas spēj kļūt par pilntiesīgiem šīs sabiedrības locekļiem.

Iekļaujošās skolas – skolas, kas nodrošina visu skolēnu līdzdalību mācību un skolas procesā.

Autori ir precīzi konstatējuši lietas būtību. Vai iekļaujoša klase var būt bez iekļaujošās mācīšanās, vai iekļaujošā klase var būt skolā, kas nav iekļaujoša? Vai iekļaujošā skola var strādāt iekļaujoši, ja nav iekļaujošas programmas? Vai iekļaujoša skola var darboties iekļaujoši neiekļaujošā nacionālā sistēmā un neiekļaujošā pašvaldībā? Iekļaujošā izglītība līdz ar to jāuzlūko sistēmiski.

Otrs ne mazāk būtisks arguments, ko izvirza Daisons un Milvards (*Dyson, Millward, 2000*) kā pamatojumu apgalvojumam, ka iekļaujošā izglītība ir komplekss jēdziens, ka, piemēram, kaut kas, kas tiek definēts kā iekļaujošs, var nodrošināt to, ka tas vienlaikus kļūst izslēdzošs, segregējošs un diskriminējošs. Piemēram, skolu sistēmā, kur visus bērnus uzņēma, skolas praksē nespējot tikt galā ar bērniem, iekšienē radīja segregāciju. Sistēmā, kā arī vienā skolā var būt gan segregatīvi – sadaloši, gan izolējoši – izslēdzoši, gan iekļaujoši procesi. Iekļaujošā izglītība, kā atzīst Daisons un Milvards (*Dyson, Millward, 2000*), nevar atrisināt visas problēmas.

Tātad, apkopojot otrajā nodaļā secināto, var apgalvot, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā teorētisko pamatojumu, tātad arī iekļaujošās izglītības teorētiskos pamatus veido trīs pieejas un vairākas teorijas :

1. Humānistiskā pieeja.

- Humānpedagoģiskā pieeja: Komenskis, (*Komenskis, 1992*) Pestalocijs, (*Pestalocijs, 1996*) Rodžers, Freibergs (*Поджепс, Фрейбергс, 2002*);

Analizējot minēto autoru darbus ir secināts, ka humānistiskā pieeja pauž izpratni par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās nepieciešamību vispārizglītojošā skolā.

- izpratne par ikviena bērna vispārcilvēciskajām vajadzībām, tai skaitā vajadzību pēc piederības: Maslovs, (*Masloy*, 1997) Glassers, (*Glassers*, 1986, 1998), Adlers, (*Adlers*, 2001, 1997/1931) kā arī sekām vajadzību nenodrošināšanas gadījumā: Lebers (*Lebeer*, 2005);

Analizējot Adlera (*Adlers*, 2001, 1997/1931), kā arī citu minēto autoru darbus (*Glassers*, 1986, 1998, *Masloy*, 1997) var secināt, ka katra cilvēka viena no svarīgākajām pamatvajadzībām izpaužas vēlmē piederēt sabiedrībai. Adlers skaidro personības attīstību kā tieksmi ieņemt noteiktu pozīciju attiecībā pret sabiedrības izveidoto loģiku, sociālo vidi un pastāvošo kultūru. No tā izriet, ka visi dzīves jautājumi kļūst sociāli. Bērna attīstība, tai skaitā bērna ar speciālām un īpašām vajadzībām attīstība tāpat nevar tikt skatīta atrauti no sociālās vides, sabiedrības, kurā bērns atrodas. Sociālās vides ietekmei uz jebkuru bērnu ir nozīmīga loma personības attīstības kontekstā – te svarīgi ir jautājumi, vai tiks nodrošinātas bērna individuālās vajadzības no vienas puses un vai bērns tiks atzīts, mīlēts, pieņemts, tādējādi nodrošinot bērna vajadzību piederēt sabiedrībai, kurā viņš dzīvo, no otras puses.

2. Sociālā pieeja

- kvalitatīvā pieeja defektoloģijā, (*Быломский*, 2003); sociālā pedagoģija: Vigotskis, (*Быломский*, 2003); sociālais modelis: Olivers, (*Oliver*, 1990), Linsejs (*Lindsay*, 2007); sociālais modelis izglītībā: Meisone, Reizers, (*Mason*, *Reiser*, 2000);

Analizējot Vigotska (*Быломский*, 2003) darbus, tika secināts, ka defektīvā bērna „normalitātes” vai „nenormalitātes” pakāpe ir atkarīga tieši no sabiedrības, nevis no paša bērna defekta. Defekts ir realitāte, kuru ne vienmēr ir iespējams kompensēt vai koriģēt. Bērns savu „defektu” uztver kā realitāti, tikai sabiedrība ir tā, kas norāda, ka tā ir „citādība”, tādējādi radot bērnam psiholoģisko konfliktu. Lai nepieļautu šo psiholoģisko konfliktu, nevarot mainīt defektu, var mainīt sabiedrības attieksmi pret defektīvo bērnu. Tādējādi, kā atzīst sociālā modeļa autori, sabiedrībai jāmaina attieksme gan pret cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, gan plašākā kontekstā – pret citādo, dažādību.

- izpratne par „normalitāti” sabiedrībā: Bandura, Walters, (*Bandura*, *Walters*, 1963) Garisons, Forse, (*Garrison*, *Force*, 1965) Gofmans, (*Goffman*, 1974) Armstronga, (*Armstrong*, 2002) Nusbauma, (*Nussbaum*, 2004) Herberts (*Herbert*, 2005);

Analizējot minēto autoru darbus, tika secināts, ka sabiedrība gadsimtu gaitā ir noteikusi, kas ir norma un kas ir ārpus tās. Arī kādu atsevišķu bērnu grupu apzīmēšana vai tā saukta „marķēšana” zināmā mērā ir uzskatāma par normu noteikšanu. Tādēļ jautājums, no vienas puses, ir – kas ir „norma”, kas sabiedrības izpratnē ir „normāla cilvēciska būtne”, kas to

nosaka, un, no otras, – cik lielā mērā sabiedrība spēj pieņemt to, kas vairāk vai mazāk atšķiras no „normas”, kā sabiedrība uz to reaģē un kā sabiedrībai būtu jāreaģē uz šo „citādību”, un kas ir atbildīgs par attieksmes maiņu. Tā kā sabiedrība pati ir radījusi šo iedalījumu - „norma” un „nenorma”, tad sabiedrībai ir jābūt tai, kas šīs normas maina.

- sociokultūras pieeja dilemmas starp vispārējo un individuālo risināšanā: Vigotskis, (*Виготский, 2003*) Kugelmass, (*Kugelmass, 2007*) Olivers (*Olivers, 1988*); skolas kā profesionālās kultūras pieeja: Skrtiks (*Skrtic, 1991*);

Analizējot Vigotska (*Виготский, 2003*) darbus, tika secināts, ka „citādības” pieņemšana vai nepieņemšana ir arī pastāvošās kultūras problēma – gan plašākā, gan šaurākā aspektā. Tādējādi kultūras sašaurināto izpratni var uzlūkot arī skolas kultūras kontekstā. Skola kā organizācija, kā noteikta paradigma vai „dalīta nozīmīguma izpratnes sistēma”, kas darbojas un savā praktiskajā darbībā realizē sociāli konstruētu jēgu. Tādējādi jebkura bērna ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās skolā saistās ar esošās skolas kultūru vai organizācijas, vai esošo profesionālo kultūru (*Skrtic, 1991, b*), ar kultūru saprotot tās normas, kuras nosaka, kā tiek realizēta profesionālā darbība. Šādas kultūras rada arī normatīvu domāšanu un problēmu uztveri. Bērni ar kādām speciālām vai īpašām vajadzībām ir vienlīdz sarežģīts jautājums kā normatīvai sabiedrībai, tā arī normatīvai profesionālai domāšanai un profesionālai kultūrai. Tādējādi rodas jautājums, kāda skola un kāda profesionāla kultūra varēs atrisināt šo problēmu. Iespējamā atbilde ir humāna un demokrātiska skola, kas balstās gan humānistiskajā pieejā, gan demokrātiskas skolas pamatprincipos un pieejās

- ekoloģiskā teorija bērna attīstību ietekmējošo sistēmu izpratnes padziļināšanai: Bronfrenbrenners (*Bronfrenbrenners, 1979*);

Analizējot Bronfennbrennera ekoloģisko teoriju (*Bronfrenbrenner, 1979*), tika secināts, ka bērna attīstību jāuzlūko vairākās savstarpēji ietekmējošās sistēmās, kas ir bērna apkārtējā vide.

3. Demokrātiskā pieeja

- Demokrātiskās skolas pieeja: Djūijs (*Djui, 1925*);

Analizējot Djūija (*Djui, 1925*) devumu, var secināt, ka līdzīgi kā humānā, tā demokrātiskā skolā visa centrā ir bērns un viņa individuālās attīstības un izglītošanās vajadzības, kur skolai ir jāuzņemas atbildība šo vajadzību nodrošināšanā.

Tāču tieši šo individuālo vajadzību nodrošināšana demokrātiskā skolā rada vislielākās grūtības, veidojot pedagoģiski sarežģīti atrisināmu dilemmu. Skrtiks piedāvā jaunu pieeju jeb jaunu risinājumu demokrātiskas skolas attīstībai, domādams, ka ir radis atbildi uz mūsdienu demokrātiskās skolas problēmām, kur, no vienas puses, ir sabiedrības prasības, bet, no otras, – indivīda – skolām kļūt par *adhokrātiskām skolām*, kas ir inovatīvas, ne standartizētas, kurās

notiek sadarbība un problēmrisināšana, kuras ir gatavas radīt jauna veida programmas. (*Skrtic, 1991, b*) Tātad humānisma pieeja, realizējoties demokrātiskā skolā, prasa jaunu pieeju realizāciju, kur, kā atzīst Skrtiks, individuālās vajadzības realizētos sociālā kontekstā. Sabiedrībai ir jāpiedāvā tāda nākotnes skolas ideja, kas risina daudzveidīgās pretrunas starp sabiedrību un indivīdu, kur indivīds ir skolas un visa skolā notiekošā centrā.

Viens no līdzekļiem, kā risināt šīs pretrunas, realizējoties sociālajam modelim izglītībā, ir **iekļaujošā izglītība**.

Tika secināts, ka tieši iekļaujošā izglītība veido nepieciešamo bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošā skolā teorētisko pamatu. Iekļaujošā izglītība jāskatās daudzveidīgu procesu kontekstā – no izolējošiem līdz iekļaujošiem, kas ir vēsturiski pamatoti. Tie sevī ietver gan bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izpratnes attīstību, gan tiesību paplašināšanu bērniem vispārējās izglītības kontekstā, sabiedrības „normas” un „nenormas” izpratni, kā arī kopumā sabiedrības attīstību un sabiedriskās apziņas attīstību. Katra iespēju nodrošināšanas pakāpe – no izolējošām līdz iekļaujošām – uztverama kā arvien plašāku iespēju nodrošināšana bērniem ar speciālām un īpašām iegūt izglītību, kā arī kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Katra no pakāpēm cenšas risināt noteiktus uzdevumus, katra nākamā ir kā pamats tālākai attīstībai, sabiedriskās domas maiņai un šo jautājumu izpratnes attīstībai sabiedrībā. Viena no būtiskākajiem posmiem šajā ķēdē ir integrācija.

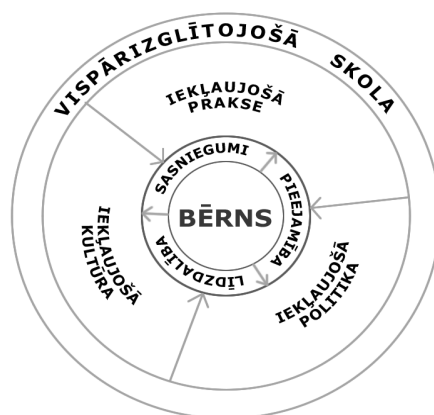
Integrācijas procesā atsevišķas sociuma daļas apvienojas, savstarpēji papildinoties, kas izpaužas gan kā iespēja būt kopā, taču nepazaudējot savu īpatnējo un atšķirīgo. Integrācijas pamatā ir uzskats, ka bērniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības mācīties vispārizglītojošā skolā, kā rezultātā notiek normalizācija. Lai gan integrācija ir būtisks pakāpiens, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām integrācija vispārizglītojošā skolā nav tas pats, kas iekļaujošā izglītība.

Lai gan iekļaujošā izglītība ir izglītības jautājums, vienlaikus tā ir kļuvusi gan par politisku, gan zinātnisku, gan prakses jautājumu. Politiskā virzība ir pamatota cilvēktiesību un sociālā taisnīguma aspektā, iekļaujošā izglītība arī ir daļa no plašākiem globalizācijas procesiem pasaulē, kā arī tiešs šo procesu rezultāts. Taču zinātniskās diskusijas par iekļaujošās izglītības būtību un realizācijas līdzekļiem, kā arī iekļaujošu skolu un klašu, kā arī vispār iekļaujošās izglītības kopumā pētījumu metodoloģiju turpinās. Pamatā tiek meklētas atbildes uz trim jautājumiem: kas (kas ir iekļaujošās izglītības subjekts), kur (kur iekļaujošā izglītība realizējas – vai tikai vispārizglītojošā skolā) un kā (kā atrisināt pedagoģisko dilemmu starp vispārējo – skolotāja darbību vērstu uz vidējo „aritmētisko” – un individuālo, kur katram bērnam ir savas individuālās vajadzības).

Iekļaujošās izglītības izpratne ir veidojusies pakāpeniski kopš 20. gadsimta 80 gadu beigām, paralēli pētījumiem, atklājot arvien jaunus iekļaujošās izglītības aspektus. Iekļauošā izglītība ir šķirama no integrācijas izpratnes, kas līdzīgi kā speciālā izglītība pamatā kā galveno subjektu uztver bērnu ar speciālām vajadzībām. Iekļaujošās izglītības pieeja balstās uzskatā, ka iekļaujošās izglītības subjekts ir bērns, jebkurš bērns, nojaucot jebkādas ierobežojošas barjeras un atsakoties no jebkādas kategorizēšanas (Ainscow, 1995; Rouse, Florian, 1996; Sebba, Sachdev, 1997; Jenkinson, 1997; McLeskey, Waldron, 2000; Corbett, 2001; Loreman, Deppeler, 2001; Thomas, Loxley, 2001; Skjorten, 2001; Booth, Ainscow, 2002; Farrell 2005; Gibson, Blandford 2005; Swain, Cook, 2005; Hofsaas, 2008). Iekļauošā izglītība ir ikkatra bērna pieņemšana, nodrošinot viņa piederību (Swain, Cook, 2005; Ainscow, 1995; Jenkinson, 1997), līdzdalību (Ainscow, 1999; Ainscow, Booth, Dyson, 1999; Booth, Florian, Rose, Tilstone, 1998) izglītības iestādē, kurā bērns mācās, kā arī iekļauošā izglītība, ir izglītība, kurā katram individuālam bērnam tiek nodrošinātas viņa individuālās vajadzības efektīvā un kvalitatīvā izglītībā (Rouse, Florian, 1996; Gibson, Blandford, 2005; Peters, 2007), gūstot sasniegumus. (Dyson, Millward, 2000; Ainscow, 2007)

Iekļauošā izglītība realizējas skolā, kas savā darbībā tiecas kļūt iekļaujošāka visiem bērniem. Teorētiski un praksē vairākās pasaules valstīs ir definēti un aprobēti atsevišķi līdzekļi, piemēram, „Indekss iekļaušajai izglītībai” (Booth, Ainscow, 2002), kas skolai var palīdzēt kļūt iekļaujošākai. Šo procesu raksturo skolas virzība uz iekļaujošu politiku, iekļaujošu kultūru un iekļaujošu praksi.

Šo virzību var vizualizēt attēlā. Attēlā ir ietverta gan izpratne par to, kas ir iekļauošā izglītība, gan tas, kā un ar kādiem līdzekļiem iekļaujošu izglītību var sasniegt skolā, ja vadās pēc indeksa iekļaušajai izglītībai (skatīt 6. attēlu).



6. attēls **Iekļauošā izglītība skolā**

Kā rāda teorētiskās literatūras analīze, iekļaujošā izglītība pārstāv sociālo modeli, balstās humānajā pieejā, kur katrs bērns ir vērtība, kā arī jauno universālo modeli, kur bērni netiek dalīti pēc viņu ierobežojumiem vai nespējas. Iekļaujoša skola arī pārstāv demokrātiskas skolas ideālus. Iekļaujošā izglītība ir visiem bērniem, neizdalot kādu bērnu grupu atsevišķi, līdz ar to cerība un bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā un vispārējās izglītības sistēmā pamats. Tā ietver daudzveidības izpratni, kas likvidē sabiedrības radīto nepilnības apziņu savu attīstības nepilnību dēļ bērņā. Iekļaujošā izglītība nodrošina katra bērna individuālās izglītošanās vajadzības sociālā sabiedrības kontekstā, iegūstot jaunas realizācijas formas.

Empīriskajos pētījumos, ko veikuši dažādi pētnieki, ir konstatēts, ka skolai, lai tā kļūtu iekļaujošāka, ir jāmainās. Galvenie iekļaujošu skolu raksturojošie kopīgie aspekti:

1. vienota un kopīga pieeja jautājumos par iekļaujošu skolu, citiem vārdiem – skolām ir iekļaujošā politika. Skolās ir efektīva līderība, kas realizē iekļaujošu politiku;
2. sadarbība dažādos līmeņos – gan starp skolotājiem, administrāciju, gan vecākiem un skolēniem, ko var nosaukt arī par partnerību;
3. pedagoga profesionālā kompetence darbam iekļaujošā klasē un profesionālā darbība. Notiek efektīva visa pedagoģiskā potenciāla izmantošana;
4. nodrošināti izglītības un atbalsta pakalpojumi skolā, tie ir pamatoti ar skolēna izglītošanās vajadzībām, nevis piekārtoti kādai kategorijai, diagnozei. Skolās bērniem tiek nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts, nepieciešamības gadījumā – individuālie izglītības plāni;
5. skolas piedāvā dažādas programmas, kas tiek adaptētas bērna vajadzībām.

Tomēr vienlaikus jāatzīst, ka iekļaujošā skola ir kompleksa parādība, iekļaujošā skola un klase nav atrauta no vispārējās sistēmas – tā jāskata saistībā ar to, cik iekļaujoša ir skola, programma, pašvaldība, izglītības sistēma, sabiedrība.

Noslēdzot otro nodaļu, var secināt, ka rasts pietiekams teorētisks pamatojums bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā iespējām un nepieciešamībai, kā arī teorētiski definēts, ka iekļaujošā izglītība balstās humānisma vērtībās, tā ir bērncentrēta, ir sociālā modeļa atspulgs praksē, pārstāv demokrātiskas skolas ideālus pedagoģiskajos risinājumos, atbalsta un koncentrējas uz katra skolēna izglītošanās vajadzībām sociālā kontekstā, nodrošinot pieejamību, piederību un līdzdalību ikkatram visos ar skolas dzīvi saistītajos aspektos, kā arī katra sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā.

Atbilstoši pētījuma paradigmai tālākajā pētījuma posmā tiek atklāts formālās izglītības un likumdošanā ietvertās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā, kas atklājas Latvijas lokālajā kontekstā. Svarīgi ir arī noskaidrot, kāda ir šo bērnu iekļaušanās vizpārējā izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā izpratne iekļaujošās izglītības kontekstā.

3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības empīrisks pētījums Latvijas vispārējās izglītības kontekstā

Dažādās valstīs iekļaujošā izglītība ir izprotama atšķirīgi. Piemēram, Eiropā, kur liela daļa Eiropas Savienības valstu, kā to apgalvo Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūra, ir ceļā uz iekļaujošu izglītību, katrai no valstīm ir savs attīstības līmenis, katra valsts savā attīstībā atrodas kādā citā posmā ceļā uz iekļaujošu izglītību. (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003*) Katrai valstij ir arī savs iekļaujošās izglītības konteksts. Tas būs atkarīgs no tā, kādas būs problēmas izglītības sistēmā, tai skaitā sociālās problēmas šajā valstī kopumā. Piemēram, mazāk attīstītās valstīs tās būs problēmas, kas saistīsies ar nabadzību un atsevišķu grupu nespēju saņemt pamatzglītību. (*Rouzs, 2006*) Šīs grupas var būt dažādas: „ielu bērni”, „strādājošie” bērni, bērni no etniskām minoritātēm, bērni, kas dzīvo vietās, kas ir grūti pieejamas. (*Dyson, Millward, 2000*) Iekļaujošās izglītības konteksts būs arī atšķirīgs, jo katras valsts vēsturiskais konteksts ir bijis atšķirīgs – kaut vai tajā, kāda vēsturiski katrā valstī ir bijusi attieksme pret bērniem ar speciālām vajadzībām. (*Mitchell, 2005*) Atšķirības būs arī sabiedrības attieksmē, kas atspoguļosies politiskajos un normatīvajos dokumentos. Par to, cik dažādi uztverama ir iekļaujošā izglītība un cik dažāds un atšķirīgs ir iekļaujošās izglītības konteksts, kā arī cik dažāda ir iekļaujošās izglītības izpratne, var pārliecināties rakstu krājumā „Conceptualizing Inclusive context. Evaluating old and new international perspectives.” (*Mitchel (ed.), 2005*), kur pārstāvētas dažādas valstis – no Amerikas Ziemeļkontinenta (ASV un Kanādas) līdz Dienvidamerikas kontinentam, no Rietumeiropas līdz Āzijai, no Austrālijas līdz Āfrikai. Šī rakstu krājuma autori cenšas gan sniegt atbildi uz to, ko un kā katrā valstī izprot ar jēdzienu „iekļaujošā izglītība”, gan analizē iekļaujošu izglītību kā politiski virzītu kustību. Atsevišķi autori pievērsušies iekļaujošās izglītības praksei, apkopojot pētījumus šajā jomā. Grāmatas ievadā redaktors Mitčels atzīst: „Tā kā katrai valstij ir sava kultūra, kas pārstāv noteiktas vērtības, uzskatus, reliģiju, katrai valstij ir atšķirīgi ekonomiskie apstākļi, vēsture, iekļaujošās izglītības izpratne un nozīme ir atšķirīga katrā valstī.” (*Mitchell, 2005, p. 15*)

Līdz ar to iekļaujošajai izglītībai katrā valstī būs atšķirīgs konteksts, kas ietvers atšķirīgu izpratni un attēlos atšķirīgu īstenību. Lai raksturotu to un rastu atbildes uz promocijas darbā izvirzīto otro pētījuma jautājumu: kāds ir Latvijas konteksts bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējām iekļauties Latvijas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā, tika veikts empīrisks pētījums. Autore šajā pētījuma daļā pamatojas uz pirmajā nodaļā noslēgumā atklātās paradigmas un nosacījumu pamatsistēmu (skatīt 1. attēls). Tādējādi empīriskā

pētījuma ietvaros būtiski ir izzināt, pirmārt, vēsturiskās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izpratnes un iespēju nodrošināšanas kontekstā pedagogu izpratni par iekļaujošo izglītību. Otrkārt, likumdošanā noteikto bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratni, kā arī iekļaušanās iespējas, tādējādi atklājot sabiedrības izpratnes manifestāciju politikas un likumdošanas dokumentos attieksmē pret bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām un viņu izglītošanās iespējām. Treškārt, kā praksē un pie kādiem nosacījumiem īstenojas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā? Tādējādi Latvijas konteksts bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējām iekļauties Latvijas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā tiek pētīts, ievērojot empīriskā pētījuma programmu, kas nosacīti sadalīta divās daļās:

1. Primārā Latvijas iekļaujošās izglītības Latvijas konteksta analīze (skatīt 2. tabulu):

2. tabula

Primārā iekļaujošās izglītības Latvijas konteksta analīze

Pētījuma sistēma	Pētījuma struktūra	Pētījuma saturs	Metodes (ieguves/apstrādes un analīzes metodes)	Laiks	Rezultāts
Mezo līmenis	BSĪV (bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām) iekļaušanās izpratne	Teoriju vadītā analīze, pedagogu izteikumi; izpratne	Strukturētas intervijas/ Teoriju vadītā analīze	2006/2007. gads	Apraksts pieeju izpratnei Definīcija
Makro līmenis	Politikas un likumdošanas aktos atklātās BSĪV iekļaušanās iespējas	Terminoloģija, problēmas, risinājumi Likumdošanā noteiktās BSĪV izglītības iegūšanas iespējas. Iekļaušanās un „izslēgšanas” diskurss	Dokumentu analīze/ Hermenētiskajā pieejā balstīta diskursa analīze	2006. gads	BSĪV izglītības iegūšanas iespēju un atbalsta apraksts, diskursa noeteikšana
Ekso/mezo līmenis	BSĪV iekļaušanās iespējas vispārizglītojošās skolās	Iespēju īstenošanās – realizācija	Daļēji strukturētas intervijas/ Kontentanalīze	2006. gads	BSĪV izglītības iegūšanas iespēju un atbalsta apraksts, pedagoģiskie nosacījumi un līdzekļi

Primārā empīriskā pētījuma programmas atklāsies trīs ciklos, kas aprakstīti apakšnodaļās: „Latvijas pedagogu izpratne par iekļaujošu izglītību”; „Politika un likumdošana par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām Latvijas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā”; „Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā”.

2. Sekundārā iekļaujošās izglītības Latvijas konteksta analīze.

Lai nodrošinātu kvalitatīvā pētījuma ticamību un objektivitāti, iegūtie kvalitatīvie dati tika apstrādāti un analizēti AQUAD 6 (*Kvalitatīvo datu analīzes programma, Huber, Universitāt*

Tübingen, 1990–2007) vidē, ar mērķi padziļināt izpratni par iegūtajiem datiem, atklājot likumsakarības (skatīt 3. tabulu). Savukārt, lai varētu vispārināt iegūtos rezultātus, dati tika apstrādāti SPSS 16 vidē, atklājot savstarpējās sakarības (skatīt 3. tabulu).

3. tabula

Sekundārā iekļaujošās izglītības Latvijas konteksta analīze

Pētījuma sistēma	Pētījuma struktūra	Pētījuma saturs	Metodes	Laiks	Rezultāts
Makro/ Eho/ Mezo līmenis	Mijsakarības	BSIV iekļaujošās izglītības izpratne, iespējas, realizācija	AQUAD 6	2007/ 2008. gads	Likumsakarības
Makro/ Eho/ Mezo līmenis	Korelācijas	BSIV iekļaujošās izglītības izpratne, iespējas, realizācija	SPSS 16	2008. gads	Korelācijas

Sekundārā empīriskā pētījuma programma atklāsies apakšnodaļā: „Empīriskā pētījuma rezultātu ticamības un objektivitātes nodrošināšana un iegūto rezultātu sekundārā interpretācija”.

3.1. Latvijas pedagogu izpratne par iekļaujošu izglītību

3.1.1. Kvalitatīvo datu ieguve un apstrāde

Lai noskaidrotu pedagogu iekļaujošās izglītības izpratni Latvijā, datu ieguve tika īstenota ES ESF un Latvijas Valsts, Britu padomes atbalstītā un Izglītības atbalsta centra (IAC) realizētā projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo izstumtību jauniešu vidū” (www.iac.edu.lv) ietvaros. Pētījuma primārie rezultāti tika prezentēti un apspriesti konferencē „Skola visiem 3”, 2006. gadā, Latvijas Universitātes 2007. gada Zinātniskajā konferencē un ATEE Pavasara universitātē 2008. gada maijā.

Empīriskā pētījuma pirmā cikla īstenošanai tika izvēlēta kvalitatīvā pieeja, datu vākšanā – strukturētā intervija, datu analīzē – teoriju vadītā analīze. (*Kropļijs, Raščevska, 2004*) Tika intervēti 35 pedagogi, kas konkursa kārtībā bija atlasīti dalībai projektā „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību”. Tie bija vispārizglītojošo skolu skolotāji, speciālo skolu skolotāji, skolu administrāciju pārstāvji, direktori, speciālie pedagogi, sociālie pedagogi, izglītības pārvalžu darbinieki, augstskolu pasniedzēji, kas pārstāv dažādu izglītības posmu skolas, kā arī nāk no dažādiem Latvijas reģioniem (skatīt 1. pielikumu).

Sagatavošanas posmā tika izveidota strukturēta intervija, kas ietvēra vairākus jautājumus, taču analīzei tika izvēlēts tikai viens – vai jūs varat definēt, kas ir iekļaujošā izglītība (skatīt 2. pielikumu)?

Intervijās iegūtie dati tālāk tika apstrādāti šādā secībā:

a. Strukturēta intervija

Subjektīvie izteikumi: Kas ir iekļaujošā izglītība?

b. Izteikumi tiek ierakstīti elektroniskā formātā (skatīt 3. pielikumu)

c. Atbilstoši teorētiskajām pieejām tiek izstrādāti kritēriji – atslēgvārdi. Izteikumi tiek ranžēti atbilstoši iepriekš aprakstītajai izpratnei par iekļaujošu izglītību, salīdzināti ar teorētiskām pieejām, izmantojot teorijā vadītu analīzi, kā arī atslēgvārdus.

d. Primārie rezultāti un interpretācija

Dati tālākai apstrādei tika iegūti no strukturētas intervijas. Dalībniekiem tika lūgts intervijā atbildēt uz jautājumiem, pastāstīt par savu izpratni, balstoties uz pirms tam rakstiski sagatavotām atbildēm. Tieši rakstiskās atbildes tika nodotas tālāk analīzei. Šī pieeja maksimāli palīdz izvairīties no intervētāja subjektīvajām respondenta atbilžu interpretācijām, bet pilnībā saglabā respondenta izteikuma autentiskumu. Tādējādi tika iegūti rakstiski izpratnes apraksti. Šie apraksti tālāk tika izmantoti datu apstrādē. Subjektīvie izteikumi tika ierakstīti elektroniskā formātā.

Datu analīze tika veikta balstoties uz teorētiski un vēsturiski pamatoto iekļaujošās izglītības attīstības hierarhiju (UNESCO, 2005) vai kā Hofsess to nosauc – iekļaujošās izglītības antropoloģisko attīstību. (Hofsaas, 2008) Darba autore pieņēma, ka atbilstoši vēsturiskajai iekļaujošās izglītības attīstības antropoloģijai, būs attīstījusies arī Latvijas pedagogu izpratne par to, kas ir iekļaujošā izglītība, prognozējot, ka dalībnieki izpratīs iekļaujošu izglītību gan kā integrāciju, gan kā iekļaujošu izglītību. Tādējādi atbilstoši teorētiskajām pieejām tika izstrādāta kritēriju – atslēgvārdu – sistēma.

Integrācijas pieeju un izpratni raksturojošie atslēgvārdi:

1. *bērns ar speciālām vajadzībām/ bērns ar īpašām vajadzībām: vājredzīgie/neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām (traucējumiem);*
2. *bērns ar īpašām vajadzībām: problēmbērni, raižu bērni, nestandarta bērni, sarežģīti bērni;*
3. *integrējot, iekļaujot vispārizglītojošā skolā;*
4. *nodrošinātas tiesības mācīties vispārizglītojošajā skolā;*
5. *skola pieņem, uzņem, piedāvā, nodrošina, dod.*

Iekļaujošās izglītības izpratni raksturojošie atslēgvārdi:

1. *bērns, ikviens, jebkurš, katrs bērns un jauniešs, visi bērni, visi;*
2. *izglītības iestāde, skola;*
3. *pieejama, pieņemts;*
4. *līdzdarbojoties, piedaloties, iesaistoties;*
5. *sasniegumi, rezultāti, attīstība.*

Izteikumi tika ranžēti atbilstoši izpratnei par integrāciju un iekļaujošu izglītību, salīdzināti ar teorētiskām pieejām, izmantojot teorijā vadītu analīzi, balstoties uz atbilstošiem atslēgvārdiem. Visi tabulā apkopotie izteikumi sadalīti trīs lielās grupās (skatīt 4. tabulu).

4. tabula

Izteikumu analīze	
Izpratne	Izteikumi
1. Iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā.	Plānveidīga, mērķtiecīga <u>integrācija</u> . Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu <u>integrācijas</u> procesiem. <u>Integrācija</u> ar mērķi dot izglītību.
Bērni ar speciālām vajadzībām tiek iekļauti	Iekļaujošā izglītība ir izglītība, kurā tiek nodrošināti optimāli apstākļi izglītības iegūšanai <u>bērniem ar speciālām vajadzībām</u> .

vispārizglītojošajā skolā. Bērni ar <u>īpašām vajadzībām</u> tiek <u>iekļauti</u> vispārizglītojošajā skolā.	Skola pielāgojas skolēnu izglītībai ar <u>speciālām vajadzībām</u>, citādiem. Tā tiek <u>nodrošinātas</u> vienādas iespējas. Tas ir atbalsts skolēniem <u>ar speciālām vajadzībām</u> Skola, vide piemērota cilvēkam <u>ar speciālām vajadzībām</u>, bet nav īsti skaidrs, ko darīt tālāk. Cilvēks tomēr paliek nomaļus no visa. Skola, vide piemērota cilvēkam <u>ar speciālām vajadzībām</u>, lai nodrošinātu pēc iespējas pilnvērtīgāku izglītības procesu. Izglītības saturs izstrādāts uz <u>speciālo</u> orientētiem mērķiem. Izglītība, kas <u>dod</u> iespēju <u>vispārizglītojošajās skolās</u>, klasēs mācīties bērniem ar <u>īpašām vajadzībām</u>. Filozofija palīdzēt organizēšanā personām <u>ar īpašām vajadzībām</u>. Bērnu ar <u>īpašām vajadzībām</u> apmācība <u>vispārizglītojošajā skolā</u>. Iekļaujošā izglītība nodrošina skolēnu <u>ar īpašām vajadzībām</u> iekļaušanu <u>vispārizglītojošajā skolā</u>. Tā ir <u>iespēja</u> mācīties pēc vispārizglītojošas programmas <u>bērniem</u> ar dažādiem <u>mācīšanās traucējumiem</u>. Atbalsts un izpratne <u>nestandarta sarežģītajiem bērniem</u>. Izglītība, kas palīdz sekmēt <u>bērnu ar īpašām vajadzībām</u> pilnvērtīgu dzīvošanu sabiedrībā. <u>Bērns ar īpašām vajadzībām</u> tiek <u>iekļauts</u> skolā, mainot skolas darba sistēmu no tradicionālās uz iekļaujošās skolas principiem balstītu. Iespēja mācīties <u>bērniem ar īpašām vajadzībām</u>. <u>Problēmbērni</u> mācās procesā.
2. Iekļaujošā izglītība ir izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām. Izglītība dzīvei un nākotnei	Izglītība <u>izglītības iestādē</u>, kurā izglītību savam attīstības, izglītības līmenim un veselības stāvokli iegūst <u>ikviens</u>. Izglītošanās vajadzības konkrētam <u>bērnam</u>. Konkrēta programma, metožu kopums, lai palīdzētu bērnam <u>attīstīties</u>, kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Ir iespēja mācīties <u>visiem bērniem</u>. Katrs vecāks izvēlas izglītības iestādi saviem <u>bērniem</u>, un izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidot viņam piemērotu programmu, apstākļus. Tā ir izglītība <u>pieejama visiem</u>. Tiesības izglīties <u>visiem</u>, neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās. Izglītība pielāgota <u>bērnu vajadzībām</u>. Dod iespēju mācīties <u>visiem bērniem</u> (arī invalīdiem, slimiem, ar uzvedības un mācību traucējumiem, arī apdāvinātiem). Izglītība, kas ir bērniem draudzīga, t.i., pakārtota bērnu <u>vajadzībām un psiholoģiskām īpatnībām</u>. <u>Iesaistošā</u> izglītība, kur katrs var iesaistīties. Izglītība, kas piemērojama <u>jebkuram</u>, visām sabiedrības personām. Iekļaujošā – <u>bērnu</u> cenoša un atbalstoša vide. Tāda, kas palīdz <u>bērnam</u> arī adaptēties sociālā vidē. Ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemt zināšanas un prasmes <u>pielietot dzīves situācijās</u>.
3. Iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķu bērnu, piedāvājot speciālo izglītību.	<u>Speciālā izglītība</u>, kura dod iespēju visu tautību pārstāvjiem apgūt izglītību. Izglītības saturs izstrādāts uz <u>speciālo izglītību</u> orientētiem mērķiem.

3.1.2. Rezultātu primārā interpretācija

Apkopojot izteikumus, izveidojās trīs grupas. Pirmā un otrā atbilžu grupa neradīja pārsteigumus, tā kā šāda izpratne bija prognozēta. Ārpuss prognozētā palika izteikumi, kas pauda citu izpratni – iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību.

Šo divu respondentu izteikumi radīja vislielāko izbrīnu, jo pētījuma autore, lai gan teorētiski zināja un par šādas attīstības posmu, pētījumā nebija paredzējusi atslēgvārdu sistēmu šīs izpratnes noteikšanai. Vienlaikus var atzīt, ka, pateicoties kvalitatīvajai pieejai, šī izpratne netika „ignorēta”, bet gluži otrādi – pamanīta. Tādējādi pētījuma procesā autore atbilstoši speciālās izglītības vēsturiskajai izpratnei izvirzīja atslēgvārdus –

1. bērns ar speciālām vajadzībām/ bērns ar īpašām vajadzībām: vājredzīgie/neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneirolōģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām(traucējumiem);

2. speciālā izglītība – speciālā skola, speciālā klase, speciāla palīdzība, speciāls pakalpojums.

Kā parādīja trešā grupa – ir daļa pedagogu, kuriem ir arī šāda izpratne, kas tieši saista iekļaujošu izglītību ar jau zināmo speciālo izglītību, speciālo pedagogiju, defektoloģijas pieeju.

Pirmajā grupā tika apkopoti izteicieni, kas liecina, ka iekļaujošās izglītības izpratne saistās ar interpretāciju, ka iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad saistot iekļaujošo izglītību ar integrācijas izpratni. Šī izpratne balstās iepriekš darbā aprakstītā teorētiskā integrācijas izpratnē: „Integrācijas pamatā ir uzskats, ka bērniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības mācīties vispārizglītojošajā skolā. Integrācijas mērķis ir „ievietot” vispārizglītojošajā izglītības sistēmā bērnus ar speciālām vajadzībām, īpaši tos, kas iepriekš kaut kādu iemeslu dēļ tika izolēti un segregēti no vispārizglītojošās izglītības iestādes. Tātad it kā apvienot divas atsevišķās daļas – bērnus ar speciālām vajadzībām un „normālos” bērnus. Tā tika cerēts, ka integrācijas rezultātā notiks normalizācija.”

Lai noteiktu izteikumu piederību pie šīs izpratnes, tika identificēti un precizēti atslēgvārdi (skat. tabulā, pasvītrojumi). Raksturīgi, ka šo izpratni raksturojošie darbības vārdi tiek lietoti ciešamā kārtā, kas arī zināmā mērā nosaka, ka ar subjektu – bērnu ar speciālām vai īpašām vajadzībām – kāds cits darbojas, viņš nav aktīvais šī procesa dalībnieks. Respondenti vai nu

tieši ir norādījuši uz to, ka iekļaujošā izglītība ir integrācija (piemēram, „plānveidīga, mērķtiecīga integrācija”), vai jau atseguši integrācijas realizācijas formas – bērns ar speciālām vai īpašām vajadzībām tiek ievietots vispārizglītojošajā skolā. Nedaudz mulsinošas ir to respondentu definīcijas, kas „bērnu ar speciālām vajadzībām” vietā lieto „bērns ar īpašām vajadzībām”. Pēc būtības definīcija nemainās – jo bērns ar īpašām vajadzībām joprojām „tiek ievietots” vispārizglītojošajā skolā. (Piemēram, „bērns ar īpašām vajadzībām tiek iekļauts skolā”.)

Lai gan terminoloģija ir uzlabota un ar humānāku raksturu, pēc būtības tā nav cita. Lai gan daži respondenti apgalvo, ka, iekļaujot šādu bērnu ar īpašām vajadzībām, arī pašai skolai jāmainās. (Piemēram, bērns ar īpašām vajadzībām tiek iekļauts skolā, mainot skolas darba sistēmu no tradicionālas uz iekļaujošu.)

Pie otrās grupas tika attiecināti tie izteikumi, kas raksturoja iekļaujošu izglītību. Iekļaujošās izglītības teorētisko izpratni raksturo teorētiskajā pētījuma daļas noslēgumā paustā izpratne: iekļaujošā izglītība nodrošina pieejamību visiem, līdzdalību visos ar skolas dzīvi saistītajos aspektos, kā arī katra sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā. Lai noteiktu izteikumu piederību pie šīs izpratnes, tika izmantoti atslēgvārdi (pasvītroti).

Kā parādīja respondentu atbildes, tad tās ir plašas, daudzveidīgos vārdos ietērptas. Kā jau tika minēts iepriekš, iekļaujošās izglītības izpratnē ir svarīgi trīs jautājumi: kas? kur? un kā?

Visus respondentus vieno izpratne par iekļaujošās izglītības subjektu. Nosacīti atbildot uz jautājumu „kas?”, Respondenti atbild, ka tas ir **jebkurš bērns, ikviens bērns, jaunietis**. Te ietverta daudzveidības izpratne. Visi bērni, tai skaitā arī tie, kam būs nepieciešama kāda palīdzība.

Uz jautājumu – kur? – respondenti neidentificē precīzi vietu. Tā ir **izglītības iestāde vispār, tātad jebkura**.

Meklējot atbildot uz jautājumu „kā?” – respondenti ir dažādos uzskatos. Daži respondenti īpaši ir uzsvēruši **pieejamību**. Citi – iekļaujošu izglītību **kā izglītību atbilstoši katra bērna izglītošanās vajadzībām**. Viena no atbildēm – iekļaujošu izglītību var nodrošināt **iesaistoties**. Cita – **nodrošinot bērna attīstību**. Viens no respondentiem apgalvojis, ka iekļaujošā izglītība ir tad, kad pastāv **bērnu cenoša un atbalstoša vide**, tas ir, iekļaujošā vide. Savukārt cits respondents uzskatīja, ka iekļaujošu izglītību praksē var realizēt caur noteiktu **programmu un metožu kopumu**.

Iekļaujošās izglītības izpratnē ir iekļauts arī tiesiskais aspekts (piemēram, „katrs vecāks izvēlas izglītības iestādi saviem bērniem, un izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidot viņam piemērotu programmu, apstākļus”). Daži respondenti ir arī definējuši iekļaujošās izglītības mērķi: **kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli**.

Tātad, apkopojot rezultātus, var secināt, kas iekļaujošā izglītība Latvijā saistās ar trīs izpratnēm:

- 1. iekļaujošā izglītība ir** izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību, tātad saista to ar speciālās izglītības izpratni;
- 2. iekļaujošā izglītība ir** izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad saista to ar integrācijas izpratni;
- 3. iekļaujošā izglītība ir** izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām, tātad saista to ar iekļaujošās izglītības izpratni. Tā ir izglītība, kuras subjekts ir jebkurš bērns, bet objekts – jebkura izglītības iestāde. Savukārt iekļaujošās izglītības rādītāji ir pieejamība, bērnu cenoša un atbalstoša vide, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām, iesaistīšanās un attīstības iespējas. Tās līdzekļi – dažādas programmas un metodes. Iekļaujošā izglītībā ir arī izvēles tiesības, bet iekļaujošās izglītības mērķis – bērns kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

Otrās teorētiskās nodaļas beigās hipotētiskajā iekļaujošās izglītības definīcijā par trešo komponentu tiek izvirzīti **sasniegumi**. Nosacīti var teikt, ka arī Latvijas pedagogu izpratnē ir ietverts šis komponents, bet tā izpratne ir plašāka. Bērnā attīstoties, tiks nodrošināti sasniegumi, tomēr tie var būt jebkādi panākumi, kas ne vienmēr saistīsies ar kādiem konkrētiem sasniegumiem.

Tātad ir apstiprinājusies otrajā nodaļā izvirzītā teorētiskā definīcija:

iekļaujošā izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, iesaistoties un līdzdarbojoties izglītības procesā un nodrošinot attīstību.

Definīcija nosacīti šauri uzlūko un tiek attiecināta uz „bērniem un jauniešiem”, jo autores pētījuma tēma ir attiecināma šauri uz vispārējo izglītību un vispārizglītojošo Latvijas skolu. Lai gan respondentu skaits šajā pētījumā ir salīdzinoši neliels, tomēr tas norāda uz tendencēm, kas izvirza hipotētiskus pieņēmumus tālākiem pētījumiem gan par iekļaujošās izglītības mērķi, subjektu un objektu, kā arī pedagoģiskajiem līdzekļiem šī mērķa sasniegšanā.

Kā konstatēts pirmajā nodaļā, ir jābūt zināmiem apstākļiem, kas nosaka, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā īstenojas un tiek nodrošinātas. Viens no svarīgākajiem priekšnoteikumiem – sabiedrības attieksme, kas manifestējas politikā un politiskajos dokumentos, likumdevēja aktos. Tādēļ rodas jautājums, cik lielā mērā iekļaujošās izglītības izpratne atspoguļojas izglītības politiskajos dokumentos, likumdevēja aktos, kādas iespējas tādējādi tiek radītas Latvijas vispārējā izglītībā.

3.2. Politika un likumdošana par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām Latvijas vispārizglītojošajā skolā

Fulšers apgalvo: „Politika ir prakses forma.” (*Fulcher, 1990, p. 4*) Tas ietver pārliecību, ka politikā atspoguļojas tas, kā sabiedrība domā attiecīgajā jautājumā, kāda ir attieksme un ko tā plāno darīt. Kā apgalvo Peterse, visas politikas, vienalga kādu modeli tās arī pārstāvētu, sociālo vai medicīnisko, veido cilvēki konkrētā katras valsts kontekstā. (*Peters, 2007*) Arī bērnu kategorizēšana, tas ir, sadalīšana pa kategorijām (piemēram, bērni ar speciālām vajadzībām), ir politikas konstruēta un leģitimizēta patiesība. (*Thomas, Loxley, 2001*) Tādējādi politika un politiskie dokumenti nav neitrāla parādība. Tie atklāj un parāda, kādas ir sociālās attiecības ar varu. (*Thomas, Loxley, 2001*) Kā Peterse norāda, katrs politiskais dokuments ietver noteiktu diskursu, kas atspoguļo gan taktisko, gan teorētisko līmeni no varas pozīcijām. (*Peters, 2007*)

Ose diskursu definē kā „vienlaicīgi vai secīgi notiekošu, savstarpēji saistītu lingvistisku darbības kompleksu, kas atklājas sociālā darbībā kā tematiski savstarpēji saistītas zīmes – teksti”. (*Ose, 2007, 96. lpp.*) Fulšers vienkārši skaidro diskursu: „Diskurss ir valodas analīze.” (*Fulcher, 2000, p. 97*) Taču piebilstot, ka „Diskurss artikulē pasauli kādā vienā noteiktā veidā, atklājot kā problēmas, tā arī risinājumu perspektīves. Diskurss parāda, kā tas, ko mēs darām, balstās uz idejām un kā tas ietekmē to, ko mēs vēlamies sasniegt.” (*Fulcher, 2000, p. 97*) Tādējādi „Diskurss ir gan taktika, gan teorija”. (*Fulcher, 2000, p. 97*)

Feirklāvs apgalvo, ka „teksts ir sociālo notikumu elementi”. (*Fairclough, 2003, p. 6*) Tādējādi dokumentu tekstus var analizēt kā sociālo procesu elementus, un „jēdziens diskurss (ko plaši apzīmē kā diskursa analīze) signalizē noteiktu valodas redzesleņķi, kur valoda un teksts ir kā sociālās dzīves elementi, kas cieši saistās ar citiem elementiem”. (*Fairclough, 2003, p. 3*) Vienlaikus teksts, tāpat arī dokumenti „ir daļa no sociālajiem notikumiem”. (*Fairclough, 2003, p. 21*) Tādēļ, no vienas puses, ir svarīgi ne vien analizēt tekstu, bet arī noskaidrot, kāds ir teksta sociālais efekts, tāpat ne tikai, kas ir pateikts, bet arī – kas ar to ir domāts. Skrtiks gan apgalvo, ka tas nenozīmē automātiski, ka diskursa analīze „atklās galīgo patieso sociālās dzīves teoriju”. (*Skrtic, 1991, p. 124*) Taču diskursa analīze palīdzēs analizēt daudzveidīgas perspektīvas, viedokļu dažādību, tādējādi atklājot, ko mēs no tā visa „varam mācīties” individuāli un kombinējot. Diskursa analīze pēc savas būtības ir izaugusi vai izaug no hermeneitiskās pieejas teksta analīzē, kas attīstījies par tādu, kur „rezultāti tiek pakļauti atklātos kritiskā jautāšanā un dialogiskā sarunā balstītos apstākļos.” (*Skrtic, 1991, p. 124*) Vēl vairāk, kā apgalvo Skrtiks, tad diskursa analīze ir pamācošs un izglītojošs process, kas palīdz atklāt plašāku izpratni tajā, kā tikt galā ar esošo lielo pasauli. (*Skrtic, 1991*)

Analizējot jebkuru politisku dokumentu, dokumenta valodu, politikas kā diskursa pieeja var palīdzēt dziļāk izprast politikas dokumentos slēpto jēgu, atklājot valodā ietverto sociālo konstrukciju. „Politiskā diskursa pieejā pētnieki dekonstruē politikas valodu un meklē atsevišķas interpretācijas un izskaidrojumus ne vien no tā, ko sniedz objektīvie pamati un process, bet arī – uz ko norāda lietotā valoda, ko izlaiž, vai ko noklusē.” (*Peters, 2007, p. 100*)

Politika paredz arī finansējumu, atspoguļot naudas plūsmu, kas ietver noteiktas interešu sfēras un vērtības konkrētajā valstī. Lai gan tas ir svarīgi, finanšu nodrošinājums šajā gadījumā netiks analizēts.

Politika atspoguļo katras sabiedrības izveidotās vērtības. (*Jongbloed, 2003*) Tādēļ politikas izpēte jautājumā ir ārkārtīgi būtiska. Lai gan pirmajā brīdī varētu likties, ka, pētot politiku, netiek pētīts bērns, tas ir, bērna ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas, politika ir tikpat nozīmīga saistībā ar bērnu, tā kā tā rada kontekstu vai to vidi, kas ietekmē bērnu sistēmiski. Savukārt bērna attīstību vai, citiem vārdiem, bērnu ietekmē visos līmeņos notiekošais. (*Bronfenbrenner, 1979*)

Politika tiek atspoguļota likumos, likumdošanas aktos un normatīvajos dokumentos. Kā konstatēts pirmajā nodaļā, tad tieši sabiedrības attieksme atspoguļojas likumdevēju institūciju galaproduktos – likumos, likumdošanas aktos un normatīvajos dokumentos. Tas ir viens no būtiskākajiem nosacījumiem, lai sekmētu un nodrošinātu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iespējas, radītu nepieciešamos apstākļus vai apstākļu kopu, lai šīs iespējas viestu un nodrošinātu ilglaicīgumu un vispārīgumu. To apstiprina arī Eiropas Speciālās izglītības aģentūras ziņojums, kas tieši politiku un finansiālo nodrošinājumu ierindo pirmajā vietā kā visietekmējošāko ārējo faktoru iekļaujošās izglītības realizācijai skolā un klasē. (*European Agency for Development in Special Needs Education, 2003*)

Turpmākajos divos paragrāfos, izmantojot satura analīzes metodes, hermeneitiskā pieejā balstītu diskursa analīzi, tiks analizēti šādi dokumenti:

LR Satversme;

Izglītības Likums, 1999;

Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2005;

Likums „Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību”;

Vispārējās izglītības likums, 1999;

Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam;

Izglītības attīstības pamatnostādnes, 2007.–2013. gadam;

Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997;

Noteikumi par Valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006;

Ministru kabineta noteikumi Nr. 779, Nr. 822, Nr. 679., Nr. 746., Nr. 462;

Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs, 2005;

Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām, kuri integrēti vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības paraugs, 2003.

Analizējot Latvijas izglītības politikas dokumentus, kā arī ar bērnu tiesībām saistītus dokumentus, pētījumā jāatbild uz vairākiem jautājumiem: pirmkārt, vai likumdošanā termini: „bērns ar speciālām vajadzībām”, „bērns ar īpašām vajadzībām” tiek lietoti, kāda ir abu šo jēdzienu izpratne un skaidrojums, kā tas saskan ar Latvijas pedagogiskajā laukā lietoto terminoloģiju? Par ko šis iedalījums „informē”? Otrkārt, vai izglītības likumdošanā tiek lietoti jēdzieni „iekļaušanās”, „iekļaujošā izglītība”, kāda ir šī lietojuma izpratne un skaidrojums? Vai izglītības likumdošanā ir ietverta iekļaujošās izglītības izpratne? Treškārt, kādas ir paredzētās un likumā noteiktās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas izglītības sistēmā kopumā un katrā atsevišķā vispārizglītojošajā skolā? Cik iekļaujoša ir pati Latvijas izglītības sistēma?

Līdz ar to gan vienā, gan otrā gadījumā svarīgi būtu noskaidrot – kāds politiskais diskurss ir atklājams dokumentos? Vai tas ir orientēts uz iekļaujošu izglītību vispārizglītojošajā skolā, tātad „iekļaujošs”, vai „nodalošs” un „izslēdzošs”?

3.2.1. Bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām – terminoloģijas vai attieksmes un izpratnes jautājums likumdošanas dokumentos

Viena no bērnu grupām, kura jau tradicionāli tika uzskatīta par izolētu – bija bērni ar *speciālām vajadzībām*.

To apstiprina arī fakts, ka tikai 20. gadsimta 90. gadu sākumā Latvijas pedagogija pakāpeniski atteicās no jēdziena „neapmācāms bērns”. Tikai 20. gadsimta 90. gadu sākumā bērniem ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem aizsāka piedāvāt izglītības iespējas, nostiprinot tās normatīvi. Kā min Vīgante, tad 1991. gada 4. jūnijā ar Tautas izglītības ministrijas kolēģijas lēmumu Nr. 9 „Par izmaiņām apmācības saturā un ilgumā skolas bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem” 1.2. punktā tika noteikts, ka darbs speciālajās skolās jāorganizē trīs līmeņos – A, B (bērniem ar vieglu garīgu atpalicību) un C līmenī (ar vidēji smagu un smagu garīgu atpalicību). (Vīgante, 2008) 1991. gada „Izglītības likumā” (*Izglītības likums, 1991*) ir teikts, ka „Latvijas Republikas iedzīvotājiem ir tiesības uz izglītību” (*Izglītības likums, 1991, 2. pants*), taču Izglītības likuma pamatprincipos, kā atklājas, ir nosacīti ierobežots to personu loks, uz ko attiecas izglītības tiesības visiem. „Latvijas Republikas iedzīvotājiem ir vienlīdzīgas tiesības iegūšanā neatkarīgi no viņu sociālā un mantiskā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, piederības pie reliģiskām vai sabiedriski politiskām organizācijām, nodarbošanās un dzīvesvietas.” (*Izglītības likums, 1991, 3. pants*) Šajā likuma daļā nav ietverta izpratne „neatkarīgi no veselības stāvokļa”. Citāda izpratne atklājas jau 1997. gada „Speciālajā izglītības attīstības koncepcijā”, kur tiek ierakstīts: „Tiesības uz izglītību ir visiem cilvēkiem. Izglītība nav atsevišķu cilvēku privilēģija. Līdzšinējā Latvijas un ārvalstu pieredze liecina, ka visi cilvēki, pat ar ļoti smagiem attīstības traucējumiem, ir spējīgi mācīties.” (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997*) 1998. gadā jaunradītajā Izglītības likumā šī izpratne tika nostiprināta kā norma, ka uz izglītību ir tiesības visiem bērniem, lai kāds veselības stāvoklis šim bērnam būtu, tai skaitā bērni ar veselības problēmām. (*Izglītības likums, 1998*)

Lai gan līdz pat 20. gadsimta 90. gadiem, kā tika aprakstīts pirmajā nodaļā, galvenais un valdošais risinājums „bērnu ar speciālajām vajadzībām” jautājumā bija segregācija, tas ir bērnu ar speciālām vajadzībām nodalīšana, kopš 20. gadsimta astoņdesmito gadu beigām skolās ar jaunu sparū attīstījās integrācijas process, kura rezultātā bērni ar speciālām vajadzībām ienāca vispārizglītojošajā skolā. Atsevišķi bērni ar *speciālām vajadzībām*, kas iepriekš izglītojās speciālās skolās, nokļuva īpaši izveidotās speciālajās klasēs, ko atvēra pie vispārizglītojošajām skolām, daži bērni integrējās vispārizglītojošajās klasēs (piemēram, bērni ar vāju garīgu atpalicību, bērni ar fiziskās attīstības traucējumiem). „Speciālās izglītības

attīstības koncepcija” noteica, ka bērni ar speciālām vajadzībām var integrēties vispārizglītojošajās skolās. Tā koncepcijā tika skaidrots: „Speciālās izglītības integrācija – personu ar speciālām vajadzībām izglītošanās vispārējās izglītības iestādēs, nodrošinot mācību un audzināšanu, ārstēšanu un korekcijas darbu, sagatavojot dzīvei atbilstoši spējām un veselības stāvoklim.” (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997*) Savukārt „integratīvās skolas” ir tādas, „kurās līdztekus parastajiem bērniem izglītojas arī bērni ar speciālām vajadzībām”. (*Speciālās izglītības attīstības koncepcija, 1997*)

Bērniem ar vidēji smagu un smagu garīgu atpalicību jeb C līmeņa bērniem (tā tos dēvē Latvijā), kuriem iepriekš netika nodrošināta izglītība, jo viņi tika pieskaitīti pie tā sauktās neapmācāmo kategorijas, no deviņdesmito gadu sākuma tika dotas iespējas pakāpeniski integrēties speciālajās skolās. Piemēram, jau 1990./91. mācību gadā 15 šādi bērni tika uzņemti divās speciālās izglītības iestādēs, bet 2004./2005. mācību gadā jau 47 speciālās izglītības iestādes uzņēma 1125 bērnus ar šādām diagnozēm. (*IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati*)

Savukārt bērni ar *īpašām vajadzībām* vienmēr ir bijuši vispārizglītojošajā skolā un klasē. Tieši bērnu *ar īpašām vajadzībām* problemātika tiek aktualizēta pēdējā laikā arvien plašāk. Vispārizglītojošajās skolās palielinās to bērnu skaits, kuriem ir dažādas somatiskas saslimšanas, piemēram, diabēta bērni, bērni ar gremošanas sistēmas saslimšanām, astmas bērni. (*Nīmante, 2002*) Valce, atsaucoties uz plašiem pētījumiem, apgalvo, ka kopš 60. gadiem arī nepārtraukti pieaudzis „grūtību skaits skolēnu mācībās sākumskolā”. (*Valce, 2002, 17. lpp.*) Līdzīgi atzīst arī citi autori, piemēram, Ābula, uzstājoties konferencē „Speciālās pedagogijas aktuālās problēmas Liepājā” (*Ābula, 1995*), pauda uzskatu, kas balstīta statistikas analīzē par Liepājas pilsētas datiem, ka bērnu skaits ar dažādām problēmām palielinās. To liecina arī Latvijas Centrālās statistikas pārvaldes sniegtās ziņas. (*Latvijas Centrālā statistikas pārvalde, 1999*) Kā apgalvo Peterse, šī tendence ir raksturīga arī pasaulei kopumā. Viņa, atsaucoties uz statistikas aplēsēm, ko piedāvā mājaslapa „disability.dk”, prognozē, ka 2025. gadā cilvēku skaits, kuriem būs kaut kāda veida speciālās vajadzības, pieaugs no esošajiem 600 miljoniem līdz 900 miljoniem visā pasaulē, turklāt 650 miljoni no viņiem dzīvos jaunattīstības valstīs. (*Peters, 2007, p. 106.*) Šādam krasam pieaugumam Peterse min visdažādākos iemeslus – sākot no AIDS izplatības līdz nabadzības pieaugumam dažāda līmeņa valstīs.

„Bērnu īpašās vajadzības” atklājas arī faktā, ka Latvijā ir pakāpeniski pieaudzis arī to skolēnu skaits, kas daļēji apmeklē vai vispār neapmeklē skolu. Te pieskaitāmi gan tie bērni, kas vispār dažādu iemeslu dēļ nemācās – 2003./2004. gadā 5,6 % no visiem bērniem un jauniešiem obligātā vecumā, gan arī tādi, kas nepietiekami apmeklē skolu (vismaz 1/3 daļu no visa skolas laika nav skolā) – tādu 2003./2004. gadā bija aptuveni 1,4 % no visiem bērniem.

(*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*) Skolu neapmeklējošie vai no skolas „izkrītošie”, protams, nav viena liela bezpersoniska „masa” – aiz katra gadījuma slēpjas savi iemesli. Savukārt iemesli šādam rezultātam varētu būt dažādi. Pedagogi spekulē ar variatīvām idejām, piemēram, viena no tām pauž uzskatus, ka „pie vainas” ir arvien komplicētākais mācību saturs, kā arī standarti, kas liedz kādai daļai skolēnu izjust veiksmes sajūtu par mācībām un saviem sasniegumiem. Kā apgalvo tie, kas pauž šādus uzskatus, pēdējos gados nav noticis īpašs kvalitatīvs lēciens cilvēka neirofizioloģijā, vienlaikus, kā var secināt no skolu standartiem un programmām, tie kļūst arvien sarežģītāki un komplicētāki. Otrs viedoklis – situāciju sarežģī arvien pieaugošā slodze, kas tiek piedāvāta skolās. Trešais – skolēniem parādās arvien komplicētākas problēmas, ar ko skolotājam nākas saskarties – vispārizglītojošā skolā skolotājus arvien vairāk uztrauc bērni ar dažādām uzvedības problēmām un emocionāliem traucējumiem. Vispārizglītojošajās skolās jēdziens „hiperaktīvs” bērns kļuvis par modes vārdu, kas patiesībā apzīmē plašu uzvedības un emocionālo traucējumu spektru, vai arī vienkārši bērnu nepietiekami attīstītas un apgūtas sociālās prasmes, vai bērnu „emocionalitāte” un „protests” pret esošo izglītības sistēmas piedāvājumu. Ceturtkārt, joprojām neatrisinātas sociālās problēmas, kas nereti kļūst par šķērslī izglītības iegūšanai. Lai noskaidrotu patiesos iemeslus, būtu jāveic reprezentatīvi pētījumi visas valsts mērogā.

Analizējot bērnu ar *speciālām un īpašām* vajadzībām iekļaušanās iespējas, būtiski ir izprast, kas ir abas šīs nosacītās grupas, cik pamatots ir to zinātniskais dalījums un par ko lietotā terminoloģija liecina.

Pirmā grupa – **bērni ar speciālām vajadzībām**, kuru statuss un iespējas kopš Izglītības likuma pieņemšanas (*Izglītības likums, 1998*) Latvijas izglītības sistēmā ir noteiktas LR reglamentējošajos dokumentos. (*Nīmante, 2007*) Ir definētas 8 speciālo vajadzību apakšgrupas : vājredzīgie/ neredzīgie, vājdzirdīgie/nedzirdīgie, izglītojamie ar fiziskās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar garīgās attīstības traucējumiem, izglītojamie ar somatiskām saslimšanām, izglītojamie ar valodas traucējumiem, izglītojamie ar psihoneiroloģiskām saslimšanām, izglītojamie ar psihiskās attīstības aizturi un mācīšanās grūtībām. (*Speciālās pamatzglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs, 2005*)

Reglamentējošie dokumenti nosaka, kas ir bērni ar *speciālām vajadzībām* un to, kā tiek iegūts atzinums par šo statusu. Skolēns, kuram ir atzītas speciālās vajadzības, var pretendēt uz Latvijā reglamentēto speciālo izglītību un tās piedāvātajiem pakalpojumiem, tādējādi speciālo izglītības pakalpojumu piesaistot diagnosticētajām speciālajām vajadzībām. Abus šos izskaidrojumus ir svarīgi aplūkot Latvijas speciālās izglītības kontekstā. Vispārējā speciālā izglītība ir definēta vairākos izglītības dokumentos.

Primāri tiek noteikts, kam speciālā izglītība ir paredzēta: „Speciālā izglītība – personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem vai arī speciālām vajadzībām vai veselības traucējumiem.” (*Izglītības likums, 1998, 1. pants, 24. apakšpunkts*) Nav gan izprotams, kādēļ atsevišķi likumā tiek izdalītas personas „ar speciālām vajadzībām” un „veselības traucējumiem”. Pēc iepriekš minētā iedalījuma loģiski, ka *veselības traucējumi* ir pakārtojami zem kādas no speciālo vajadzību apakšgrupas. Pretējā gadījumā tad nav sniegts arī atsevišķs izskaidrojums tam, kas tad ir bērni ar *veselības traucējumiem*.

Otrkārt, Vispārējās izglītības likums nosaka *speciālo vajadzību* skolēnu tiesības uz izglītību un palīdzību izglītības iegūšanas procesā, kas paredz ne vien pedagoģiski psiholoģisko darbību – korekciju, bet arī medicīnisko pakalpojumu nodrošināšanu – medicīnisko korekciju, kas kopumā tiek darīts ar vienu mērķi – sagatavot izglītojamo darbam un dzīvei sabiedrībā: „Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamo pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā.” (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 49. pants*)

Par to, kāda ir speciālās izglītības pamatbūtība, savukārt precizē Izglītības likums, norādot, ka tā ir „adaptēta vispārējā un profesionālā izglītība”. (*Izglītības likums, 1998, 1. pants, 24. apakšpunkts*) Tātad vispārējā speciālā izglītība tiek piedāvāta personām ar *speciālām vajadzībām* un ir adaptēta vispārējā un profesionālā izglītība.

Lai bērns tiktu atzīts par bērnu ar speciālām vajadzībām un varētu saņemt tālākos reglamentējošajos dokumentos noteiktos pakalpojumus, piemēram, izglītības iegūšanu pēc kādas no speciālajām programmām, viņam nepieciešams pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinums (pašvaldībā organizētas vai valsts) par bērna speciālajām vajadzībām un rekomendējošs ieteikums atbilstošas pedagoģiskas palīdzības vai atbalsta sniegšanai. (*Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības paraugs, 2003*) Tādējādi šī norma apstiprina medicīniskā modeļa prevalēšanu Latvijas izglītību reglamentējošajos dokumentos.

Lai gan reglamentējošie dokumenti ir skaidri definējuši iepriekš minētās 8 speciālo vajadzību apakšgrupas, zinātniskā diskusija par to, kas ir bērni ar *speciālām vajadzībām*, tas ir, kuras bērnu grupas šajā kategorijā ir iekļaujamas, turpinās. Diskusijas aizsākums par to, kas ir ietilpināms speciālo vajadzību kategorijā ir meklējams jau vēsturē. 20. gadsimta sākumā un 50.–60. gados pasaulē speciālajā pedagoģijā parādījās arvien jaunas speciālo vajadzību bērnu kategorijas. Tas saistījās ar aktīvu pētniecisko darbību un jaunākajiem atklājumiem

psiholoģijā un medicīnā. Piemēram, 1911. gadā Eigēns Bleilers (Eugen Bleuler) definēja „šizofrēniju”, 1920. gadā jēdzienu „apdāvināts bērns” sāka lietot plašākā literatūrā ASV, 1943. gadā Leo Kanners (Leo Kanner) identificēja „autisma sindromu”, bet 1963. gadā Samuels Kirks (Samuel A. Kirk) ieviesa jēdzienu „mācīšanās grūtības”. Klasificēšana kļuva arvien sarežģītāka un tādējādi sadalīšana pa „atbilstošām skolām” nereti neiespējams uzdevums. Katra valsts ir vēsturiski ir izstrādājusi un veido savu klasifikāciju bērnu speciālo un īpašo vajadzību apzīmēšanai. (Norwich, 2007)

Vienā no pēdējām grāmatām Latvijas speciālajā pedagoģijā „Ieskats speciālās skolas darbā”, ko sarakstījis ilggadējs speciālais pedagogs un augstskolu docētājs Freimanis, jau ievadā minēta daudzveidīgā terminoloģija, kas gadu gaitā saistās ar bērniem ar speciālām vajadzībām, bet autors pats grāmatas ievada noslēgumā lieto jēdzienu „bērns ar īpašām vajadzībām”. Savukārt tālāk autors ir nekonsekvents un speciālās pedagoģijas definīcijā lieto paralēli pat vairākus jēdzienus: „Pedagoģijas zinātni, kas pēta bērnu speciālās (īpašās) vajadzības (anomālo bērnu), attīstības klīniski fizioloģiskās un psiholoģiski pedagoģiskās likumsakarības un īpatnības, sauc par speciālo pedagoģiju.” (Freimanis, 2007, 8. lpp.) Freimaņa interpretācija ir tipiska un mūsdienu situāciju raksturojoša – vienlaikus tiek lietoti vairāki jēdzieni, tādi, kas ir atpazīstami defektoloģijas kontekstā, tādi, kas tiek lietoti šobrīd, kā arī tādi, par kuriem sabiedrība jau sāk runāt nākotnes kontekstā. Lai īstenotu šādu virtuozitāti, tiek lietotas iekavas, kur sniegts paralēlais skaidrojums. Tādējādi Freimanis šajā definīcijā vēlās sasaistīt pagātņi, tagadni un nākotni, lietojot dažādos terminus, vienlaikus neviešot skaidrību terminoloģijas lietojumā. Pats arī atzīst: „Latvijā speciālās izglītības jautājumiem vienmēr ir bijusi pievērsta pedagogu un sabiedrības uzmanība. Par to liecina cenšanās atrast piemērotu vārdu šīs kategorijas apzīmēšanai un nosaukšanai literatūrā.” (Freimanis, 2007, 9. lpp.) Aprakstot speciālo izglītību, Freimanis izmanto Latvijā oficiāli pieņemto astoņu speciālo vajadzību grupu iedalījumu. Liepiņa savā grāmatā lieto likumdošanā noteikto terminu „Bērni ar speciālām vajadzībām”. (Liepiņa, 2002) Līdzīgu interpretāciju var rast Vīgantes skaidrojumā. (Vīgante, 2002)

Tūbele un Šteinberga savā grāmatā „Ievads speciālajā pedagoģijā”, kas tika sarakstīts kā tālmācības līdzeklis, taču šobrīd augstskolu studiju procesā tiek aktīvi izmantots kā pamatstudiju līdzeklis pedagoģijas programmu studentiem, aizstāv viedokli, ka speciālo vajadzību iedalījumā jāiekļauj arī apdāvināti bērni. (Tūbele, Šteinberga, 2004) Viņas tādējādi ir paplašinājušas sākotnējo jēdziena „bērns ar speciālām vajadzībām” izpratni. Uz ko norāda šāda speciālo vajadzību kategoriju paplašināšana?

Viens no iemesliem – pedagoģiskajā procesā palīdzība un atbalsts ir vajadzīgs ne vien Izglītības likumdošanā definēto speciālo kategoriju bērniem, bet arī citiem pašlaik šajā

kategorijā neietvertajiem (daudz plašākam bērnu lokam), no kuriem liela daļa atrodas vispārīzglītojošajā skolā. Tādējādi veidojas pretruna. No vienas puses, speciālās izglītības uzdevums ir sniegt nepieciešamo atbalstu un palīdzību bērniem, kam šāda speciāla palīdzība mācību procesā ir nepieciešama, no otras puses, šo bērnu kategorijas ir ierobežotas. Šo problēmu jau 2002. gadā savā rakstā „Speciālās izglītības politika” saskatījusi viena no Latvijas vadošajām speciālās pedagoģijas speciālistēm Valce. Lai risinātu pretrunu, viņa uzsver, ka ir nepieciešama visas speciālās izglītības rekonstrukcija, jo „speciālās izglītības sistēmai jābūt spējīgai nodrošināt īpašās vajadzības visiem, kuriem tās ir nepieciešamas, pie tam sākot ar dzīves pirmajām dienām”. (Valce, 2002, 17. lpp.) Kā īpašās vajadzības saprotot gan tās, kas definētas kā speciālās, gan arī tās, kas var rasties jebkuram bērnam kādā attīstības un izglītības procesa posmā: „Te pieskaitāmi arī bērni ar normālu garīgu un fizisku attīstību, kuriem, lai sasniegtu rezultātu, vajadzīga īpaša palīdzība.” (Valce, 2002, 17. lpp.) Tātad visi bērni, kuriem kādā brīdī ir nepieciešams atbalsts un palīdzība.

Tieši bērnu ar speciālām vajadzībām grupas ierobežotā izpratne un skaidrojums ir veicinājusi diskusiju par citas grupas bērniem – bērniem ar **īpašām vajadzībām**, kuru statuss, jēdziena izpratne, kā arī iespējas izglītības sistēmā ir neskaidras, nav atspoguļotas normatīvajos dokumentos. (Nīmante, 2007)

Par to liecina kaut vai likumā noteiktās normas un to interpretācija. Piemēram, Vispārējās izglītības likumā (*Vispārējais izglītības likums, 1999*) 1. pantā ir definēta gan pedagoģiskā, gan sociālā korekcija, taču ne viena, ne otra termina skaidrojumos nerodam jēdzienu „bērns ar īpašām vajadzībām”. Bērni, kuriem ir paredzētas šīs programmas, tiek saukti par „personām obligātā izglītības vecumā, kurām nepieciešamas papildu zināšanas pamatzglītības programmas ietvaros” vai par „personām obligātā izglītības vecumā ar sociālās uzvedības novirzēm”. Citādi gan tiek interpretēts likums pedagogiem žurnālā „Skolotājs”, nosaucot bērnus, kuriem nepieciešama pedagoģiskā korekcija, par bērniem ar „īpašām izglītības vajadzībām”. (Poļakovska, 1999) Bērni ar *īpašām izglītības vajadzībām* pēc šī skaidrojuma ir tie, kas 1. „individuālā attīstības tempa rezultātā nespēj apgūt pamatzglītības programmu paredzētajā laikā un kam noteiktu rezultātu sasniegšanai nepieciešams ilgāks laiks un lielāka palīdzība, 2. kuri ir klaiņojuši, ilgstoši nav apmeklējuši skolu un līdz ar to nepietiekamā līmenī ir apguvuši izglītības programmu, kuriem nav pietiekami attīstīta motivācija mācīties un kuri tādējādi nav ieguvuši izglītību atbilstoši savam vecumam, 3. kuriem ģimenes psiholoģiskā un sociālā vide traucē sagatavoties skolai, pildīt mājas uzdevumus un normāli socializēties”. (Poļakovska, 1999, 9. lpp.) Šos bērnus „ar īpašām izglītības vajadzībām” ir iespējams pēc vecāku vēlmes apvienot pedagoģiskās korekcijas klasēs un izglītēt pēc pedagoģiskās korekcijas programmas.

MK noteikumos Nr. 545 par pedagogu atalgojumu, kas stājās spēkā ar 2007. gada 1. septembri, bērni, ar kuriem pedagogs strādājis individuāli var saņemt papildu atalgojumu, netiek nosaukti par bērniem ar īpašām vajadzībām, bet papildu darbs tiek saukts par „individuālo darbu ar izglītojamajiem”. Taču sabiedrība bija uztvērusi un žurnālisti 2007. gada augustā skaidroja vairākos laikrakstos, ka tagad skolotājiem piemaksās par papildu darbu ar bērniem ar *īpašām vajadzībām*.

Sabiedrībā diskusijas par šo grupu aktualizējās tad un īpaši tad, kad pedagogiem radās loģisks jautājums – kā saukt pārējos bērnus, kuri nav definēti reglamentējošajos dokumentos, kuri, no vienas puses, „neietilpst” speciālo vajadzību bērnu kategorijā pēc visiem „parametriem”, kuri arī neatrodas sociālās korekcijas skolās vai pedagoģiskās korekcijas klasēs, bet, no otras puses, darbā ar viņiem pedagogiem rodas dažāda līmeņa un nopietnības problēmas, kur ir nepieciešama kāda īpaša pieeja, īpaša attieksme, papildu laiks, dažāda līmeņa atbalsts un adaptācija pedagoģiskajā procesā.

Jautājums par to, kā precīzāk definēt šo bērnu kategoriju, ir spējīgs ievilnāt teju vai katru pedagogu vienā gadījumā emocionālā un empīriskā balstītā vai citā gadījumā - zinātniskā diskusijā. Dažādi autori, autoru grupas otrā Latvijas neatkarības periodā ir meklējuši nosaukumus, kas varētu apzīmēt šos „citus” bērnus, kas nav definēti kā bērni ar speciālām vajadzībām. Piemēram, 1991. gadā Latvijas Universitātē vispārizglītojošo skolu skolotājiem Liepiņa uzsāka docēt kursu „Rūpju bērns skolā un ģimenē” (*LU Akadēmiskais departaments, 1991*), kas, iespējams, savu nosaukumu ieguvis tradīciju pārmantošanas ceļā no 20. gadsimta 20.–30. gados lietotā nosaukuma. No 1993. līdz 1998. gadam Sorosa fonds Latvija programmā „Pārmaiņas izglītībā” organizēja projektu ar nosaukumu „Raižu bērnu iespēju paplašināšana vispārizglītojošajā skolā”. Grāmatā „Skola visiem” (izdota 2002. gadā) tiek lietots jēdziens „bērns ar īpašām vajadzībām”, runājot par jau iepriekš nosauktajām 8 speciālo vajadzību apakšgrupām, gan papildinot šo sarakstu ar apdāvinātajiem bērniem un bērniem ar psihosomatiskiem traucējumiem. No 1998. gada LU PPF tika docēts kurss „Atšķirīgs bērns pedagoģiski psiholoģiskā aspektā”. Upenieks definē šos bērnus kā „skolēnus ar papildu vajadzībām”. (*Upenieks, 2006*) Savukārt Rozenfelde savas brošūras nosaukumā ietvērusi terminu „Bērns ar attīstības problēmām”, kaut gan jau pašā brošūrā lieto jau zināmos *bērns ar speciālajām vajadzībām*, nodalot *bērns ar īpašām vajadzībām*. (*Rozenfelde, 2008*), cenšoties sniegt diferencētu dalījumu, kas gan nerod pietiekamu pamatotību piedāvātajam skaidrojumam un diferenciācijai. Jau iepriekš minētajā Freimaņa grāmatā bērnu *speciālās vajadzības* un *īpašās vajadzības* tiek lietotas kā sinonīmi, tādējādi nosacīti lingvistiski spēlējoties ar šiem abiem terminiem, faktiski norādot, ka speciālās vajadzības ir tas pats, kas īpašās vajadzības, vien apstiprinot šo vārdu valodniecisko sinonīmu nozīmi. Valce, kā jau

iepriekš minēts, ietilpina šajā kategorijā visplašāko izpratni – gan bērnus ar speciālām vajadzībām, gan tos, kas ir „ar normālu garīgu un fizisku attīstību”, bet kuriem, „lai sasniegtu rezultātu, vajadzīga īpaša palīdzība”. (*Valce, 2002, 17. lpp.*) Ir rodami arī citi termini, kas apzīmē šo bērnu kategoriju: problēmbērns, citāds bērns u. c.

Vairākas nevalstiskas organizācijas, piemēram, „Velku biedrība” un „Sustento” pastāv uz kardinālu nosaukumu maiņu: bērns ar speciālām vajadzībām vietā „bērns ar funkcionāliem traucējumiem”. (*Velku biedrība, 2007*) Šajā jēdzienā apvienojot gan bērna speciālās, gan īpašās vajadzības.

Lai gan diskusija turpinās, kā visprecīzāk šo kategoriju definēt, viens no Latvijas izglītotāju sabiedrībā pēdējā laikā izplatītākajiem terminiem, kas tiek izmantots, lai apzīmētu šos bērnus, ir „bērns ar īpašām vajadzībām”. Šo terminu var rast arī Bērnu tiesību aizsardzības likumā, kur termini „bērns ar speciālām vajadzībām” un „īpašām vajadzībām” tiek lietoti kā sinonīmi, kas vien jau liecina par to, ka divi likumi (*Izglītības likums, 1998 un Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2005*) nav savstarpēji saskaņoti. Paraleli jēdzienam „bērns ar īpašām vajadzībām” un „bērns ar speciālām vajadzībām” tiek lietots jēdziens „invaliditāte”, kas, spriežot pēc konteksta, šķiet viens un tas pats. Piemēram, VIII nodaļā, 53. pantā ir teikts „Bērns ar īpašām vajadzībām ir bērns, kuram sakarā ar slimības, traumas vai iedzimta defekta izraisītajiem orgānu funkciju traucējumiem ir nepieciešama papildu medicīniskā un sociālā palīdzība un kuram likumā paredzētā kārtībā ir noteikta invaliditāte.” (*Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2005*) Invaliditātes jēdziena skaidrojums savukārt rodams likumā „Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību”. Tur 4. pantā teikts: „Invalīds ir persona, kurai sakarā ar slimību, traumu vai iedzimtu defektu izraisītiem orgānu sistēmu funkciju traucējumiem ir nepieciešama papildu medicīniska un sociāla palīdzība.” **Tā nu var secināt, ka bērns ar speciālām vajadzībām ir tas pats, kas bērns ar īpašām vajadzībām un tas pats, kas invalīds.** Dažādība likumdošanā un skaidrojumos ir apstiprināma arī ar to, ka likumdošanā, definējot kādu atsevišķu grupu, tam pamatā tiek piesaistīts arī tālākais šīs grupas tiesību un paredzēto iespēju skaidrojums. Lai gan Bērnu tiesību aizsardzības likumā tas ir (piemēram, 54., 55. pants), Izglītības likumā vai citos izglītības normatīvajos dokumentos – nav. Likumdošanā ir minēts vēl citi jēdzieni – *bērns invalīds* (*LR Satversmes 8. nodaļas 110. pants*). Taču vienlaikus tiek lietots jēdziens: *invalīds*. (*Likums „Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību”*) Abi šie termini gan nekādi neparādās ar bērna izglītību saistītos likumdevēju aktos.

Vairāki autori Latvijā dažādās konferencēs un sanāksmēs dažādi centušies definēt īpašās vajadzības. Viens no populārākajiem ir Vasiļevska, Valsts speciālās izglītības centra direktora, skaidrojums par to, kas ir speciālo vajadzību bērni un īpašo vajadzību bērni.

(Vasiļevskis, 2006) Vasiļevskis diferencē šīs abas grupas un apgalvo, ka atbalsts bērniem ar *īpašām vajadzībām* vispārizglītojošā izglītības iestādē tiek nodrošināts tāpat kā visiem bērniem, kā arī saņemot individuālas konsultācijas vai īstenojot individuālo izglītošanas plānu.

Lai gan skaidrojumi ir bijuši vairāki, līdz šim neviena no definīcijām nav pilnībā apmierinājusi visas ieinteresētās puses, tā kā pēc būtības nav atbildēts uz pašu būtiskāko jautājumu – kā palīdzēt šim bērnam (vienalga ar kādu piešķirto „kategoriju”). To pierāda arī tas, ka pedagogu vidū nav vispārējas skaidrības, kā un ko definēt: pedagogi nereti nezina, kas tad ir bērni ar speciālām vajadzībām, kas ir bērni ar *īpašām vajadzībām*, kāda ir atšķirība. 5 Latvijas vispārizglītojošajās skolās intervijās, uzdodot jautājumu skolu administrāciju pārstāvjiem, – vai ir un cik skolā ir bērnu ar *speciālām un īpašām vajadzībām*, kurus bērnus pedagogi pieskaita pie šādiem un kāpēc, respondenti bieži mulsa. „Ko nozīmē bērni ar īpašām vajadzībām? Tas ir „stiepts” jēdziens. Katram bērnam kādā dzīves brīdī kādu iemeslu dēļ var rasties īpašas vajadzības. Bērni, kuriem nav uzmanības, bērni, kuriem nav mīlestības. Bērns saka: „Vismaz mamma ar mani runātu”. Šai kategorijai var pieskaitīt problēmbērnus, kurus vecāki atsakās vest uz pedagoģiski medicīniskajām komisijām. Uz atbalsta centru, kas ir izveidots pie skolas, nāk 132 bērni. Tur bērni strādā gan individuāli, gan grupās. Taču katram speciālistam, kas strādā skolā, ir sava bērnu uzskaitē. Viņi visi varētu būt pieskaitāmi pie bērniem ar īpašām vajadzībām. Pamatā bērni ar īpašām vajadzībām ir tie, kas paši saviem spēkiem netiek galā ar pamatzglītības programmu.” (84. vidusskola) „Kā to saprast. Katrs jau uzskata savu, nav valstiskā līmenī pateikts, kas tas ir. Nezinām, kā identificēt.” (Šķibes pamatskola) Visos gadījumos, pirms tika turpināta intervija, nācās vienoties par terminoloģiju. Tādējādi situācija norāda uz to, ka nav skaidrības, kas ir bērni ar speciālām vajadzībām, ar ko *speciālo vajadzību* bērni atšķiras no bērniem ar *īpašām vajadzībām*, kā arī nav vienotas izpratnes, kas tad ir „bērni ar *īpašām vajadzībām*”.

Kā norāda OECD pētījums, „īpašo vajadzību kategorijā” ietilpst ne tikai bērni ar fizisku vai garīgu atpalicību, bet arī bērni ar attīstības, uzvedības vai nopietnām sociālām problēmām, tas ir, normāli, gudri bērni ar normālu fizisko attīstību, kam tomēr vajadzīga īpaša palīdzība, lai sasniegtu rezultātus. (OECD, 2000, 121. lpp.)

Tātad tie faktiski ir visi bērni, kuri dažādu iemeslu dēļ kādā savas dzīves posmā nespēj pietiekamā līmenī apgūt vispārizglītojošo izglītības programmu, kuriem ir nepieciešama papildu palīdzība un atbalsts, bet kuri nav definēti kā bērni ar *speciālām vajadzībām*. Arī tie bērni, kuru vecāki nav piekrituši bērnu „aizvest” uz pedagoģiski medicīnisko komisiju pēc atzinuma par speciālām vajadzībām. Vai vienkārši tie bērni, kuriem neviens nav noteicis, ka viņiem ir kādas *speciālās vajadzības*, un viņi turpina izglītoties vispārizglītojošā izglītības

iestādē. Pie bērniem ar *īpašām vajadzībām* ir pieskaitāmi arī tie bērni, kas atrodas pedagogiskās korekcijas klasēs. Arī „deviantie” bērni, no kuriem daļa atrodas sociālās korekcijas skolās, būtu „ietilpināmi” te, jo tieši bērnu uzvedība un rīcība, kas atšķiras no sabiedrībā sociāli pieņemtajām normām, izsauc vislielākās rūpes pedagogu vidū. (Vilks, 2001)

No tā var secināt, ka terminoloģija „bērns ar speciālām vajadzībām” un „bērns ar īpašām vajadzībām” lingvistiski pēc nozīmes neatšķiras, lingvistiski tie ir sinonīmi, taču atšķiras to lietojums. Bērni ar speciālām vajadzībām no bērniem ar īpašām vajadzībām tiek nodalīti ar „administratīvu” robežu – „Pedagoģiski medicīniskās komisijas” diagnozi, noliekot vienā pusē „bērnus ar speciālām vajadzībām”, bet otrā pusē – „citi bērni”, tātad šīs kategorizēšanas mērķis un iemesls ir „administratīvs”. Vienlaikus nākas secināt, ka Latvijas likumdošanā bērnu kategorizēšana balstās tikai uz „traucējumu kategoriju sistēmu”. Šī pieeja ir līdzīga gan Francijā, gan Vācijā. (Norwich, 2007)

Bērnu ar *īpašām vajadzībām* kategorija ir visplašākā, skatāma plašākā kontekstā. Tā netiek kategorizēta, tajā var ietilpt visplašākais problēmu spektrs. Ja speciālās vajadzības nozīmē, ka bērns var pretendēt uz „speciālo” programmu, kā arī uz citiem speciālajā sistēmā iekļautajiem pakalpojumiem, apzīmējums „bērns ar īpašām vajadzībām” nav saistīts ar konkrētiem izglītības pakalpojumiem. Tā tiek lietota, lai apzīmētu jebkuru problemātiku, ar ko saskaras skolotājs ikdienas darbā skolā, strādājot ar visdažādākajiem bērniem. Taču tieši šī plašā spektra problēmas skolās nereti rada vislielākās problēmas.

Tas, ka Latvijā nav šādas skaidri definētas terminoloģijas, nereti noved pie tā, ka arī dati par šiem bērniem var būt dažādi un dažāda arī to interpretācija. Te varētu apgalvot, ka to, ko neizprotam, nevaram uzrādīt un arī saskaitīt. To apstiprina arī Innocenti pētījuma centra (Innocenti Research Centre /UNICEF, 2005) pēc UNICEF pasūtījuma veiktais pētījums „Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States, 2005”, kas konstatējis, ka šī situācija nav tikai Latvijai unikāla, līdzīga situācija ir raksturīga visās postsociālistiskajās iekārtās, kas rada problemātisku datu salīdzināšanu un secinājumu izdarīšanu.

Jēdzienu bērns ar *speciālām vajadzībām* un *īpašām vajadzībām* diferenciācijā mulsina arī tas, ka faktiski bērns ar vienu un to pašu problēmu vienlaikus var būt gan bērns ar *speciālām vajadzībām*, gan bērns ar *īpašām vajadzībām*, šī situācija tādējādi pakļauj kritikai jebkurus centienus diferencēt bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām, balstoties uz psihofizioloģiskiem faktoriem. Savukārt atšķirības noteikšana katrā atsevišķā gadījumā var būt skolas, pedagoga cilvēciskas attieksmes faktors, vēlme palīdzēt un atbalstīt bērnu ar traucējumu vai gluži pretēji vēlme atbrīvoties no problēmas risināšanas un paša bērna. Protams, būs situācijas, kad tiks noteiktas skaidras šīs robežas, taču arī šīm „robežām” varētu

atrasties oponenti. Nereti šīs robežas novelk tieši izglītības programma un tās neelastīgais saturs, kas spiež bērnu vecākus visbiežāk pēc ceturrtās klases meklēt speciālo skolu vai vispārizglītojošo skolu, kas īsteno speciālo programmu. Arī skolas un pedagogu spēja vai nespēja nodrošināt bērna pamatizglītošanās vajadzības nosaka to, ka bērns tiek „sūtīts” uz pedagogiski medicīnisko komisiju pēc diagnozes. Ja skola atsakās ar šādu problēmbērnu strādāt, piedāvāt viņam atbilstošu pieeju, bērns nonāk speciālajā skolā vai vispārizglītojošajā skolā, kas realizē speciālo programmu.

Uz ko norāda šis iedalījums, kā tas raksturo Latvijas izglītības sistēmu?

Kā konstatē OECD pētījums (*Nacionālo izglītības politiku analīze Latvijā, izglītība visiem, OECD, 2000*), joprojām Latvijas izglītības sistēmu turpina spēcīgi iespaidot defektoloģijas mantojums, kas aizgūts no bijušās Padomju Savienības. Kā minēts iepriekš, bērnu kategorizēšana un pakalpojuma vai atbalsta saņemšana, kas atkarīga no diagnozes, ir uzskatāma par pierādījumu šim apgalvojumam. Defektoloģijas pieeja vienlaikus reprezentē medicīnisko modeli izglītībā. Valdošā interpretācija un pieeja ir medicīniska, balstīta medicīniskajā modelī, vērsta uz diagnosticēšanu, tad attiecīgi koriģēšanu vai „defekta kompensāciju”. Bērns ar *speciālām vajadzībām* – to zināmā mērā var uzskatīt par diagnozi, jo jēdziens saistās ar nosacītu sistēmu, pakalpojumu kopu, kas seko bērnam vai kas bērnam ar speciālām vajadzībām ir pieejams, bērnu nosaucot par bērnu ar *speciālām vajadzībām*. Bērns ar *speciālām vajadzībām* kļūst par speciālās izglītības sistēmas klientu, iegūstot jaunu identitāti – diagnozi, jo dažreiz ir grūti aiz šī nosaukuma saskatīt pašu bērnu, kuram diez vai speciālās vajadzības ir visās dzīves un izglītošanās jomās. Kā definē medicīnisko modeli izglītībā Meisone un Reizers (*Mason, Reiser, 2000*), tad tā pamatā ir uzskats, ka bērns ir nepilnīgs. Tam seko „uzstādītā” diagnoze, kas savukārt nozīmē „zīmogu” bērna attīstībā, jo tālākajā darbībā visa uzmanība tiek koncentrēta nevis uz bērnu kā personību, veselumu, bet kā uz bērnu, kuram ir traucējums, kas jākorrigē. Ja netiek veikta nepieciešamā korekcija, bērns tiek patstāvīgi izslēgts, segregēts. Šāds bērns sistēmai ir problēma. (*UNESCO, 2005*) Turpretī sociālajā modelī bērns tiek uztverts kā vērtība. Bērns primāri ir bērns. Vispirms tiek apzinātas gan bērna stiprās, gan vājās puses, tā parādot un atzīstot bērna individualitāti un personības daudzveidību. Izglītības procesā katram bērnam tiek izstrādāta uz rezultātiem orientēta izglītošanas programma, tiek piešķirti nepieciešamie pakalpojumi, resursi, paralēli tiek izglītoti kā vecāki, tā profesionāļi, tiek veicināta bērna attīstība un attiecības, tādējādi attīstās ne vien bērns, bet arī pati sabiedrība. (*Mason, Reiser, 2000*) Šāda pieeja nodrošina, ka bērns tiek uztverts veselumā, bet viņa atsevišķā problēma tiek uztverta objektīvi un risināta. (*UNESCO, 2005*) Latvijā joprojām primāri tiek uzlūkota bērna problēma – speciālās vajadzības. To apstiprina arī Izglītības likumā noteiktais: „Persona ar speciālajām vajadzībām

var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja tai šajā iestādē ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējumu raksturam atbilstošu izglītību.” (*Izglītības likums, 1998, 42. pants, 1. punkts*) Speciālās vajadzības arī nosaka „veselības stāvoklim un attīstības traucējumu raksturam atbilstošu” speciālu izglītību. Speciālās vajadzības kā diagnoze, kas gadījumā, ja tās tiek noteiktas, tiek saņemts arī atbilstošs pakalpojums. Esošā terminoloģija un pieeja nepieciešamā atbalsta vai pakalpojuma iegūšanā apstiprina medicīniskā modeļa prevalēšanu Latvijas izglītības sistēmā. Latvijas izglītības sistēma līdz ar to joprojām galveno uzmanību velta bērniem ar speciālām vajadzībām. (*OECD, 2000*) Līdz šim pamatā bija situācija, kad galvenā uzmanība, arī viss no tā izrietošais – nodrošinājums un finansējums – tika pievērsts bērniem ar speciālām vajadzībām, mazāk citiem – bērniem ar īpašām vajadzībām. Tā kā šie bērni nav bērni ar speciālām vajadzībām, viņiem ir arī ierobežotas iespējas saņemt atbalstu, palīdzību un pakalpojumu izglītības sistēmā atbilstoši savām vajadzībām; palīdzības un atbalsta saņemšanas procesā noteicošais būs subjektīvais faktors. Lielā mērā viss ir atkarīgs no skolas pedagogu personiskās attieksmes un ieinteresētības. Taču tieši šī parādība uztrauc arvien vairāk pedagogu, jo bērnu skaits vispārīglītojošajās skolās, kuriem ir nepieciešama palīdzība, skolās palielinās. (*OECD, 2000*)

Otrkārt, šāda iedalījuma pastāvēšana norāda uz skolu izpratni par to, kas ir problēma – bērns vai skola. Bērnu sadalīšana kategorijās, piemēram, bērnam speciālās vajadzības, palīdz skolai izvairīties no atbildības problēmu risināšanā pašā skolā, pārceļot problēmu kopā ar bērnu citur – uz speciālo skolu.

Tātad, Latvijā likumdošana nosaka, kas ir bērns ar speciālām vajadzībām, termins „bērns ar īpašām vajadzībām” izglītības likumdošanā un izglītību reglamentējošajos normatīvajos dokumentos netiek lietots, taču šis jēdziens tiek plaši interpretēts un skaidrots sabiedrībā un zinātnieku vidū, kā arī rod savu skaidrojumu citos likumdošanas aktos, kur bērns ar īpašām vajadzībām pēc būtības, izanalizējot saturu, ir tas pats, kas bērns ar speciālām vajadzībām, un tas pats, kas invalīds. Tas norāda, ka Latvijā joprojām nav vienotas izpratnes par jēdzieniem, nav vienotības un saskaņotības dažādos likumos, kas noved arī pie datu nepietiekamas ticamības un reprezentativitātes, jo datu savākšana ir cieši saistīta ar izpratnes jautājumu. Ja nav skaidras jēdzienu izpratnes, nav iespējama viennozīmīga statistika. Šī atziņa saskan arī ar Inocenti pētījuma centra (*Innocenti Research Centre /UNICEF, 2005*) pētījuma (Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States) rezultātiem.

Terminoloģija „bērns ar speciālām vajadzībām” un „bērns ar īpašām vajadzībām” lingvistiski pēc nozīmes neatšķiras, lingvistiski tie ir sinonīmi, taču atšķiras to lietojums sabiedrībā, pedagogu vidū un zinātniskajā literatūrā. Tiek lietots divējāds, atšķirīgs lietojums:

- a. „speciālās vajadzības” tiek aizstātas ar „īpašām vajadzībām”;

- b. „speciālās vajadzības” un „īpašās vajadzības” lietojums tiek šķirts: „speciālās vajadzības” tiek attiecinātas uz „traucējumu kategorijām”, kas atspoguļotas izglītības likumdošanā, bet „īpašās vajadzības” atspoguļo visu to problēmu loku, kas „speciālajās vajadzībās” nav iekļauts.

Vienlaikus šis dalījums norāda uz izglītības sistēmā esošo defektoloģijas pieeju vai tā saukto medicīnisko pieeju, kas nosaka, ka izglītības pakalpojums un palīdzība ir piesaistīta nosaukumam speciālās vajadzības. Var secināt, ka Latvijas likumdošanā bērnu kategorizēšana balstās tikai uz „traucējumu kategoriju sistēmu”. Kā norāda analīze, tad bērnu kategorizēšanas mērķis un iemesls izglītības sistēmā ir „administratīvs”. Joprojām neatbildēts ir pamatjautājums, kā palīdzēt visiem bērniem, kam šāda palīdzība un atbalsts attīstības un izglītības procesā ir nepieciešama.

3.2.2. Likumdošanā noteiktās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējas

Lai apzinātu likumdošanā noteiktās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējas, kā arī iekļaušanās iespējas izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā, autore izpētīja šādus Latvijas izglītības sistēmu reglamentējošos pamatdokumentus: Izglītības likumu, 1998. Vispārējās izglītības likumu, 1999, Izglītības attīstības koncepciju 2002.–2005. gadam, Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, Noteikumus par Valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006.

Kā norādīts trešās nodaļas ievaddaļā, autore, pirmkārt, ir izvirzījusi uzdevumu noskaidrot, vai iepriekš nosauktajos normatīvajos dokumentos ir minēts jēdziens „iekļaušanās” un „iekļaujošā izglītība”, vai tas ir skaidrots un kāda ir šī jēdziena izpratne.

Izpētot normatīvos dokumentus, nākas secināt, ka tieši dokumentos jēdziens „iekļaujošā izglītība” nav minēts, līdz ar to tam nav dots skaidrojums un mēs nevaram arī spriest par izpratni. Par nosacītu izņēmumu var uzskatīt Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, kur pirmo reizi parādās vārds „iekļaušanās” un „iekļaujošā izglītība”. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, 35. lpp.*) Vārds „iekļaušanās” tiek lietots, runājot par bērniem ar speciālām vajadzībām, iepriekš dokumentā lietotā „integrācija” vietā: „Izglītojamo ar speciālām vajadzībām iekļaušanās izglītības sistēmā.” (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, 35. lpp.*) Tomēr, izlasot tālāk, – lai izprastu, kā šī „iekļaušanās” tiks realizēta – atklājas, ka „iekļaujot” rezultatīvais rādītājs būs tāds, ka „bērni ir integrēti”. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, 35. lpp.*) Termins „iekļaujošā izglītība” tiek lietots šajā dokumentā pirmo reizi apakšnodaļā 7.12 „Atbalsta nodrošināšana izglītojamajiem no sociālā riska grupām”, kur cita starpā ir rakstīts: „Nodrošināt preventīvu darbību sociālās atstumtības riska mazināšanai un iekļaujošās izglītības attīstībai.” (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, 35. lpp.*) Vai tas nozīmētu, ka iekļaujošā izglītība ir nepieciešama tikai sociālā riska un atstumtajiem bērniem? Vai no tā var secināt, ka iekļaujošās izglītības izpratne šajā dokumentā ir saistīta tikai ar sociālā riska grupas bērniem? Tā kā dokumentā nav dots šī jēdziena skaidrojums, tad interpretācijas var būt ļoti dažādas. Svarīgi gan saprast, ka joprojām galvenā politiskā prioritāte un virziens attiecībā uz bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām ir integrācija. Visos iepriekš minētajos dokumentos integrācija ir tikusi uzsvērtā un lietota pēc būtības, jēdziena „iekļaušanās” un „iekļaujošā izglītība” lietošana pēc būtības neatšķiras no „integrācijas” lietojuma, no kā var secināt, ka tā ir bijusi „mehāniska” vārdu nomaina, nemainot lietojumu un izpratni.

Tātad, termins *iekļaujošā izglītība* netiek lietots izglītību reglamentējošajos likumdevēja aktos un normatīvajos dokumentos, līdz ar to tas nav arī skaidrots. Pirmo reizi tas kā lietots jēdziens parādās izglītības politikas dokumentā *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam*, kur atsevišķi gan netiek skaidrots. Secinot no konteksta, var teikt, ka *iekļaujošā izglītība* tiek attiecināta uz bērniem no sociālā riska grupām, kuras mērķis būtu mazināt sociālo atstumtību, taču arī lietojot ar integrācijas nozīmi. Tādējādi ir vērojama līdzīga tendence, kā tika atklāts jau iepriekšējā nodaļā: jēdziens „iekļaujošā izglītība” pakāpeniski lingvistiski aizstāj jēdzienu „integrācija”, nemainot būtību.

Tā kā iekļaujošās izglītības jēdziens netiek lietots, svarīgi ir noskaidrot, vai normatīvajos aktos ir iekļauti „iekļaujošās izglītības” principi?

Tādējādi, pirmkārt, autore izvirza uzdevumu veikt analīzi atbilstoši iekļaujošās izglītības principiem, kā tos ir definējis Iekļaujošās izglītības studiju centrs (IISC). (*CSIE, 1996*)

Pirmkārt, autore analizēs politikas dokumentu: „Izglītības attīstības koncepcijas 2002.–2005. gadam”, kā arī izglītību reglamentējošos dokumentus, likumdevēja aktus: „Izglītības likumu, 1998”, tajā ietvertos mērķus, kā arī „Izglītības likuma, 1998”; „Vispārējās izglītības likuma, 1999” satura atbilstību pēc būtības IISC izvirzītajiem iekļaujošās izglītības principiem, tādējādi atklājot pēc būtības, cik lielā mērā šajos dokumentos ir ietverts „iekļaušanās” diskurss.

Politiskajām vērtībām jārealizējas politiskajos mērķos, tādējādi primāri ir jāuzlūko likumos izvirzītie mērķi. Pirmais princips – „Visiem skolēniem ir tiesības mācīties un spēlēt kopā” – (*CSIE, 1996, 10. lpp.*) atspoguļojas Izglītības likumā izvirzītajā mērķī: „Nodrošināt katram Latvijas iedzīvotājam iespēju attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli.” (*Izglītības likums, 1998, 2. pants*) Mērķis ir orientēts uz visiem, tas ir, uz katru Latvijas iedzīvotāju. Turklāt tā paša panta otrajā daļā norādīts, ka „atbilstoši izglītojamā vecumam un vajadzībām tiek nodrošināta iespēja: 1. iegūt zināšanas un prasmes humanitāro, sociālo, dabas un tehnisko zinātņu jomā; 2. iegūt zināšanas, prasmes un attieksmju pieredzi, lai piedalītos sabiedrības un valsts dzīvē; 3. tikumiskai, estētiskai, intelektuālai un fiziskai attīstībai, sekmējot prasmīgas un audzinātas personības veidošanos”. (*Izglītības likums, 1998, 2. pants*) Tātad Izglītības likumā izvirzītais mērķis, kas orientēts uz principu izglītība „katram pēc viņa vajadzībām un vecuma”, lai katrs varētu „piedalīties sabiedrības un valsts dzīvē”, liecina par demokrātisku, nediskriminējošu, uz personību un personības attīstību orientētu pieeju. No tā lielā mērā var secināt, ka mērķis ietver gan demokrātiskus principus, gan iekļaujošās izglītības principus, jo norāda, ka galvenais uzdevums ir nodrošināt „katram”

iespēju attīstīties, pilnveidoties pēc viņa „vajadzībām” ar mērķi – „piedalīties sabiedrības un valsts dzīvē”.

Pētot tālāk Izglītības likumu, izpratne „katram” ir vēl precizēta, jo tā paredz, ka jebkuram bērnam ir „vienlīdzīgas tiesības iegūt izglītību, neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas, politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas”. (*Izglītības likums, 1998, 3. pants*) Izglītības attīstības koncepcijas 3. nodaļā ir īpaši deklarēts pieejamības princips. (*Izglītības attīstības koncepcija*)

Tas nozīmē, ka likumā formāli ir nostiprinātas visu bērnu, tai skaitā bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām tiesības uz izglītību, tas ir, mācīties. Likumā tiek lietoti iekļaujoši jēdzieni „katram”, „visiem”, kas apstiprina pirmā iekļaujošā principa „Visiem ir tiesības” realizācijas tiesības un izpratni Latvijas likumdošanā.

Tāču, analizējot pirmo principu pēc būtības, otra principa daļa ietver izpratni – „visiem bērniem mācīties kopā”. Šī izpratne normatīvajos dokumentos nav ne formāli apstiprināta, ne formāli noliegta.

Tomēr vienlaikus nākas secināt, ka likumdošana, lai gan neietver „izslēgšanu”, ietver „nodalīšanas” principu, jo paredz, ka vispārējā izglītība iegūstama trīs papildu vai īpašos veidos – speciālā izglītība, sociālā korekcija un pedagoģiskā korekcija. (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 3. pants*)

Otrais un trešais iekļaujošās izglītības princips: „Bērni nedrīkst būt novērtēti un pēc tam diskriminēti un izstumti, atdalīti, ja viņiem ir kāds traucējums vai mācīšanās grūtības” un „Nav neviena tiesiski pamatota iemesla, lai atdalītu bērnus, kamēr viņi mācās skolā. Viņi pieder viens otram, viņi sader kopā, viņi nav jānorobežo vai kā jāargā viens no otra” (*CSIE, 1996, 10. lpp.*) pamatā ietver izpratni par nediskriminējošu, bet iekļaujošu izpratni, kur iekļaujošs ir pretējs izslēdzošam, nodalītam, diskriminētam.

Kā var secināt no dokumentiem, tad arī šie abi principi ir diskutabli.

Pirmkārt, no vienas puses, izglītības sistēma piedāvā izglītību visiem bērniem, tātad paredzot, ka realizējas katra tiesības uz izglītību. Tāču, no otras puses, kā minēts jau iepriekš, izglītības sistēma paredz dažādas iespējas skolēnam izglītoties. Izglītības sistēma kopumā ietver dažādas izglītības iegūšanas formas, no kurām ne visas nodrošina iepriekš minēto principu realizāciju. Gluži pretēji – atsevišķas formas tieši pretēji veicina sociālo izolētību vai segregāciju.

Lai to labāk izprastu, svarīgi ir uzlūkot no šī aspekta Latvijas izglītības sistēmas piedāvājumu katram bērnam izglītoties pēc izglītības ieguves formas. Izglītības sistēma vispārīzglītojošo izglītību skolēniem piedāvā apgūt vispārējā izglītībā, kā arī trīs īpašos

veidos: speciālā izglītība, sociālā korekcija un pedagoģiskā korekcija. (*Vispārējās izglītības likums, 3. pants*)

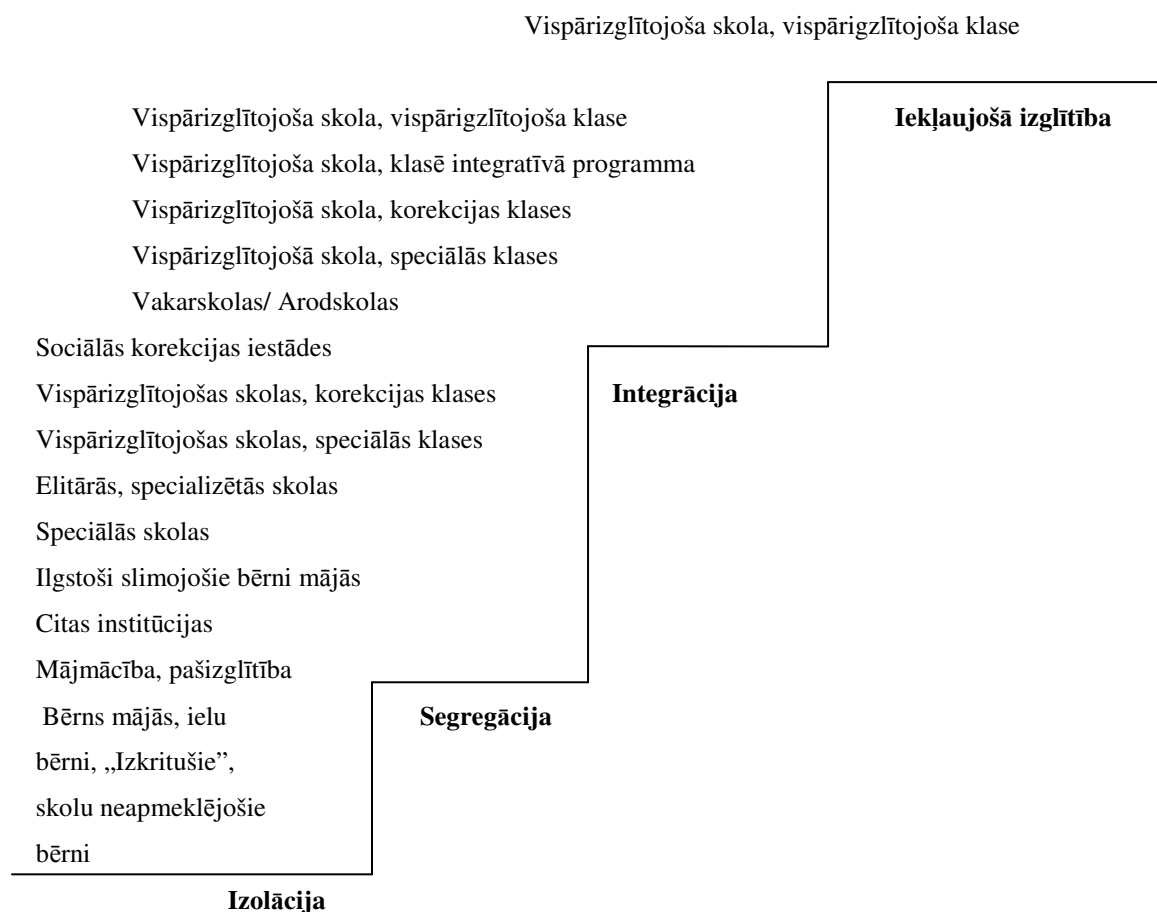
Izglītības sistēma piedāvā vairākas izglītības iegūšanas formas.

- Mājmācība (pašizglītība)
- Ilgstoši slimojošie bērni mājās
- Speciālā skola (tai skaitā sanatorijinternātskolas un citas institūcijas)
- Sociālās korekcijas iestāde
- Vispārizglītojošā skola, speciālā klase
- Vispārizglītojošā skola, korekcijas klase
- Vakarskola
- Arodskola
- Vispārizglītojošā skola, vispārizglītojošā klase

Ārpus piedāvātajām izglītības formām atrodas institucionālās iestādes/aprūpes centri, kur uzturas bērni ar speciālām vajadzībām, pamatā smagām, kombinētām diagnozēm, kuru aprūpi ir uzņēmusies valsts.

Attiecīgi šajās dažādajās izglītības iegūšanas formās tiek realizētas dažādas izglītības programmas – gan daudzveidīgas vispārizglītojošās, gan speciālās, gan sociālās korekcijas un pedagoģiskās korekcijas. Izglītojamajiem ar smagu garīgu atpalcību vai vairākiem smagiem traucējumiem tiek paredzētas individuālas speciālās izglītības programmas. (*Vispārējās izglītības likums, VIII nodaļa, 49. pants*)

Tātad, lai gan izglītība tiek piedāvāta visiem un katram, diskriminācija sākas tajā brīdī, kad ir jāizvēlās izglītības iegūšanas forma. Lai to labāk izprastu, noder jau iepriekš minētā UNESCO (*UNESCO, 2005*) „Iekļaujošās izglītības hierarhijas shēma”. Katrā shēmas pakāpē atrodas vai nosacīti var ievietot kādu no izglītības iegūšanas formām. Latvijas izglītības sistēmas piedāvātās iespējas bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, kā tas tika aprakstīts iepriekš, ir daudzveidīgas. Tālāk tiek piedāvāts iedalījums, adaptējot UNESCO (*UNESCO, 2005*) doto shēmu, papildinot ar Latvijas izglītības iegūšanas formām bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām (skatīt 7. attēlu).



7. attēls Iekļaujošās izglītības hierarhija Latvijā

Izolācija

Izolēti no izglītības sistēmas ir tie bērni, kuri „izkrīt” no izglītības sistēmas dažādu iemeslu dēļ. Kā apgalvo Izglītības attīstības pamatnostādņu 2007.–2013. gadam dokuments, tad te pieskaitāmi tie bērni, kas vispār dažādu iemeslu dēļ nemācās – 2003./2004. gadā 5,6 % no visiem bērniem un jauniešiem obligātā vecumā. Nosacīti te varētu pieskaitīt arī tos bērnus, kas sevi izolē paši, nepietiekami apmeklējot skolu (vismaz 1/3 daļu no visa skolas laika nav skolā) – tādu 2003./2004. gadā bija aptuveni 1,4 % no visiem bērniem. (*Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007. –2013. gadam*)

Te kā piemēru var minēt gadījumus, kas tipiski visā Latvijā, kad bērns formāli skaitās skolā, taču faktiski skolu neapmeklē. Skola savas institucionālās bezspēcības dēļ „atrakstās” kādu laiku, līdz, pienākot obligātā izglītības vecuma gada limitam, bērns tiek atskaitīts no skolas. Tādējādi formāli skolēns skaitījās skolā, bet faktiski izglītība nebija pieejama.

Lai gan nav precīzu datu, pie šīs grupas būtu teorētiski pieskaitāmi arī bērni, kuri savu smago speciālo vajadzību dēļ, kas nereti izpaužas kā smagi kombinēti traucējumi, neiegūst izglītību. Vienlaikus šis apgalvojums var tikt apstrīdēts, jo nav tiešu datu un pētījumu, kas šo apgalvojumu apstiprinātu. Tādējādi izvirzās vēl viens tālāko pētījumu jautājums, kura mērķis būtu noskaidrot šo bērnu iegūstamās izglītības kvalitāti.

Segregācija

Segregatīvas ir visas tās izglītības iegūšanas formas, kas pēc kaut kādiem kritērijiem vai pazīmēm bērnus nošķir vai atdala no citiem bērniem. Pie tām ir pieskaitāmas ne vien speciālās skolas, bet arī speciālās klases, korekcijas klases, kā arī elitārās klases un skolas. (*Mason, Reiser, 2000*) Speciālās skolas un speciālās klases vispārizglītojošās skolās organizēšanas nosacījumus un bērnu atlasīšanu ir noteikusi galvenā pazīme – bērnam ir speciālās vajadzības, līdzīgi arī dažādas institūcijas kā segregējoša forma. Bērniem, kuri atrodas vispārizglītojošajā skolā korekcijas klasē, par pazīmi atdalīšanai kalpoja šo skolēnu nespēja pilnīgi apgūt pamatzglītības programmu. Savukārt sociālajā korekcijā – notiesājošs spriedums krimināllikumā paredzēto noziegumu izdarīšanas rezultātā. Ja mājmācības forma ir pašu vecāku izvēle, tad forma „ilgstoši slimojošie bērni” – nav, šī forma ir pārmantota no Padomju Savienības, šajā gadījumā par pazīmi šādai nošķiršanai tiek izmantots bērna veselības stāvoklis.

Integrācija

Integrācija izglītībā ir izprotama kā dažādību apvienošanās veselumā, savstarpēji papildinoties, taču nemainot ne vienas, ne otras puses esošo kārtību un būtību. Pie integrācijas piemēriem Latvijā varētu pieskaitīt ne vien vispārizglītojošās klases, kurās realizē integratīvas programmas, vai vispārizglītojošās klases, kurās realizē vispārizglītojošu programmu, bet arī speciālās klases un korekcijas klases. Šis skaidrojums pamatots Meisonas un Reizeres (*Mason, Reiser, 2000*) integrācijas iedalījumā, kur integrācijas izpausme, kā iepriekš aprakstīts, skaidrota kā ģeogrāfiska, periodiska, sociāla un funkcionāla. Periodiskā integrācija nu jau ir bieža parādība Latvijas vispārizglītojošajās skolās – periodiski notiek daudzveidīgi pasākumi, kuros tiekas, piemēram, divas skolas – speciālā un vispārizglītojošā, ir kopīgi koncerti, gadskārtu svētku svinēšana vai kopīgi projekti. Šīs integrācijas pozitīvās iezīmes – skolēni savstarpēji uzzina viens par otru, novērojot un redzot viens otru – arī iepazīst. Ģeogrāfiskā integrācija norit jebkurā nelielā pilsētā un ciematā, kur, piemēram, blakus atrodas speciālā un vispārizglītojošā skola, kur bērni dzīvo viens otram līdzās. Arī šajā gadījumā bērni viens otru redz, zina viens par otru un iepazīst. Sociālā integrācija savukārt notiks tajās skolās, kur ir izveidotas speciālās klases. Tādējādi integrācija šajās skolās noritēs starpbrīžos, pagalmā, ēdnīcā. Funkcionālās integrācijas modelis nosaka to, ka kāds atsevišķs skolēns funkcionāli atrodas klasē, taču vienlaikus nenotiek pilnībā sagaidāmā sadarbība, arī bērna izglītošanās vajadzības visdrīzāk tiks nodrošinātas ārpus vispārizglītojošās klases vai tikai daļēji tās nodrošinās klasē. Latvijas izglītības sistēmā rodami visi iepriekš minētie integrācijas modeļi, atsevišķi no tiem jau tika aprakstīti un raksturoti. (*Nīmante, 2002*)

Tādējādi arī formas, kas vienlaikus ir segregatīvas, var būt arī integratīvas. Piemēram, no vienas puses, speciālās klases nošķir bērnus pēc kādiem parametriem un atdala tos, veidojot speciālās klases, taču, atrodoties speciālajām klasēm vispārizglītojošā skolā, pastāv vai nu periodiskās vai sociālās integrācijas iespējas, kur skolēni no abām – speciālajām klasēm un vispārizglītojošajām klasēm – tiekas vai nu kopīgajos pasākumos vai socializējas ēdnīcā, starpbrīžos un citās skolas aktivitātēs.

Iekļaujošā izglītība

Iekļaujošā izglītība kā visaugstākā pakāpe šajā hierarhijā paredz, ka visiem bērniem tiek nodrošinātas viņu tiesības uz izglītību vistuvāk mājām, tātad vispārizglītojošajā skolā, vispārizglītojošajā klasē. Iekļaujošā izglītība ir kā nosacījums, ka vispārizglītojošā skolā un klasē bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām varētu mācīties kopā.

Viens no aktuālākajiem mūsdienā Latvijas pedagoģijas diskusiju jautājumiem – kura izglītības forma bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām būtu tā labākā? Kā jau minēts pirmajā nodaļā, tā ir bijusi arī vēsturiski aktuāla un pārspriesta tēma. Mūsdienās Latvijas pedagogu un skolu administrācijas pārstāvju vidū nav vienotas attieksmes par to, kura ir pareizā pieeja. Liela daļa speciālo skolu skolotāju aizstāv speciālo skolu, tātad segregatīvu formu priekšrocības. No vienas puses, ir izprotama šī cilvēciskā vēlme pasargāt bērnus no savu vienaudžu „sabiedrības”, tomēr, no otras puses, svarīgi ir pārdomāt, kā un ar kādām metodēm šādā „pasargātā” vidē audzinātus bērnus būs iespējams pēc tam integrēt sabiedrībā, lai viņi kļūtu, kā Izglītības likuma mērķī noteikts, par attīstītām personībām, kas var piedalīties sabiedrības un valsts dzīvē, (*Izglītības likums, 1999, 2. pants*) vai kā vēl precīzāk uz to norāda Vispārējās izglītības likuma 2. pantā, kur rezultatīvais rādītājs ir personība, kas veidojas, attīstās „patstāvīgai orientācijai sabiedriskajā un valsts dzīvē”. (*Vispārējais izglītības likums, 1999, 2. pants*)

Te vietā būtu atcerēties Vigotska (*Vigotskis, 2003*) vēl pagājušā gadsimta sākumā izteiktās domas. Vigotskis kritiski, nedaudz pat ironiski izturas pret speciālo skolu speciālajām programmām un speciālajām metodēm. Viņš uzdod tādu kā atvērtu jautājumu, uz kuru pats gan neatbild. Viņš jautā, kādam virtuozam, cik radošam jābūt speciālo skolu skolotājam, ja viņš vēlas sasniegt tos pašus mērķus, kas ir identiski ar vispārizglītojošo skolu mērķiem: attīstīt personību, kas spējīga iekļauties sabiedrībā pēc skolas beigšanas, tātad kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli. Vigotskis uzdod jautājumu – vai speciālajā skolā ir iespējams attīstīt personību, kas, nedzīvojot (nemācoties kopā ar vispārējo sabiedrību) sabiedrībā, bet dzīvojot atdalītā subsabiedrībā, subkultūrā, pēc speciālās skolas beigšanas varēs iekļauties vispārējā sabiedrībā un kultūrā. Vai, atsevišķās sabiedrībās dzīvojot, ir iespējams veidot vienu kopīgu iekļaujošu sabiedrību? Cik lielā mērā speciālā skola var sagatavot tādu sabiedrības

locekli, kuram būtu gan veselīgs priekšstats par sevi, gan adekvāta personiskā identitāte, kas neuztvertu sevi kā upuri, bet spētu savu problēmu uztvert objektīvi. Šādu pētījumu Latvijā trūkst. Tādēļ tas paliek kā atvērts jautājums, uz kuru pagaidām nav atbildes.

Joprojām nav arī atbildes, ja speciālā izglītība saglabājas tās esošajā kapacitātē, kādai izglītības sistēmā ir jābūt proporcijai starp speciālo izglītību un vispārējo izglītību. Kā atzīts OESD pētījumā, balstoties uz Padomju Savienības iedibinātajām tradīcijām, Latvijā joprojām tiek stimulēta speciālās izglītības attīstība. (*OECD, 2000*) Tomēr, no otras puses, pakāpeniski normatīvos dokumentos un praksē tiek atbalstīta arī integrācija. (*Nīmante, 2007*) Tā Vispārējā izglītības likuma 53. pantā ir noteikta iespēja bērnam ar speciālām vajadzībām „integrēt” vispārīzglītojošajā skolā pēc pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinuma. (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 53. pants*)

Kura izglītība ir labāka bērnam ar speciālām un īpašām vajadzībām, ko par to domā vecāki, paši bērni, kāds ir viņu skatījums? Kāda ir viņu izvēle? Uz ko var pamatoties šī izvēle? Kurš izglītības piedāvājums ir efektīvāks, kurā modelī bērns sasniedz visaugstākos sasniegumus? Šie jautājumi vēl ir jāpēta Latvijas kontekstā. Arī Rietumu pasaulē ir mēģinājumi atbildēt uz augstāk minētiem jautājumiem, tas ir kļuvis par vienu no aktuālākajiem diskusiju un pētījuma objektiem, kur tiek veikti salīdzinošie pētījumi un aktīvi diskutēts par rezultātiem. (*Lindsay, 2007*)

Inokenti pētījumu centrs savā pētījumā ir konstatējis, ka bērnu ar speciālām vajadzībām vecāki galveno uzsvaru liek uz to, lai izglītība tiktu piedāvāta pēc iespējas tuvāk mājām, taču vienalga – vispārīzglītojošā vai „speciālā vidē”. (*Innocenti Research Centre, 2005, 53. lpp.*) Diskutējot ar speciālo skolu skolotājiem, nākas piekrist, ka katrai no šīm piedāvātajām pieejām, izņemot izolāciju, var atrast pozitīvās puses. Bieži vien tā vai cita izglītības forma pamatojas vecāku izvēlē, piemēram, bērnu sociāla izolācija, vecākiem pastāvot uz „mājmācību” vai „ilgstoši slimojošā bērna statusa iegūšanu”. Ne mazsvarīgs ir arī sociālais faktors speciālo skolu darbībā, kur vecāki tiek lielā mērā atbrīvoti no finansiālām rūpēm par savu bērnu. Tas ietver arī specifiskus medicīnas un rehabilitācijas pakalpojumus un ar tiem saistītus izdevumus, kā arī sociālo pakalpojumu – kā, piemēram, drēbju un citu ar sadzīvi saistītu mantu un pakalpojumu nodrošinājumu. „Psiholoģiskā un medicīniskā korekcija” kā pakalpojums ir ietverts arī Speciālās izglītības īstenošanas funkcijās. (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 49. pants*) Tādējādi, kā var saprast no konteksta, speciālā izglītība, pirmkārt, joprojām pārstāv medicīnisko pieeju, tātad medicīnisko modeli, bet, no otras puses, speciālā izglītība ir uzņēmusies daudz plašākas funkcijas – ne tikai izglītojošās, bet arī veselības aizsardzības, psiholoģiskā atbalsta un sociālās palīdzības. Cik tas ir efektīvi un vai arī turpmāk būtu saglabājamas šādas paplašinātas funkcijas, tas arī ir turpmāko pētījumu jautājums.

Uzlūkojot statistiskos Latvijas IZM Statistikas un analīzes nodaļas datus, pārlicināties par skolēnu proporcionālu sadalījumu pa šīm izglītības iegūšanas formām (skatīt 5. tabulu).

Latvijas IZM Statistikas un analīzes nodaļas dati (2006)

Statistiskās tendences norāda, ka, neskatoties uz to, ka kopējais skolēnu skaits samazinās, skolēnu ar speciālām vajadzībām skaits vispārizglītojošajās klasēs palielinās. Otra tendence, kas raksturīga Latvijai, ir bērnu skaita palielināšanās pedagoģiskās korekcijas klasēs. Šos bērnus nosacīti varētu dēvēt par bērniem ar īpašām vajadzībām, jo viņiem nav diagnosticētas speciālās vajadzības pedagoģiski medicīniskajā komisijā, bet viņi tiek segregēti vai atdalīti šajās korekcijas klasēs dažādu (pamatā pedagoģisku) iemeslu dēļ, balstoties uz izglītības iestādes vadītāja lēmumu. (*Vispārējās izglītības likums, 1999, 60. pants, 5. apakšpunkts*)

Pedagoģiskās korekcijas klases un programma tika radīta kā pagaidu līdzeklis, lai skola esošās likumdošanas ietvaros varētu risināt skolēnu izglītošanās problēmas. Diemžēl šī forma kļuva ne vien par īslaicīgi, bet ilglaicīgi segregatīvu, jo nereti neaprobežojās tikai ar vienu klasi. Problemātiska kategorija ir arī tā sauktie ilgstoši slimojošie bērni, kuru skaits vairāku gadu laikā salīdzinoši ir palielinājies vai saglabājies stabils, bet pēdējā gadā pēc normatīvajos dokumentos ieviestajām pārmaiņām nedaudz samazinājies.

- sociālos iemeslus – bērns skolā „apgūst ne tikai akadēmiskās prasmes, bet arī sociālās un morālās”; (*Lebeer, 2005, 20. lpp.*)
- sociālā piederība – bērns, kuru pieņem sabiedrība var veidot veselīgu identitāti un pašapziņu;
- labāka izglītība tiek piedāvāta tieši vispārizglītošajās skolās, tā ir daudzveidīgāka, piedāvā plašākas iespējas;

- kognitīvā izglītība – bērna intelektuālo izglītību „nosaka ne vien bērna smadzeņu nobriešana, bet tas ir rezultāts, ko nodrošina patstāvīga mijiedarbība starp bērnu un viņa sociālo un kultūras vidi”; (*Lebeer, 2005, 20. lpp.*)
- skolotāja kapacitāte – nav nekāda pamata domāt, ka vispārizglītojošajā skolā skolotājs „nespēs diferencēti mācīt bērnus ar dažādām spējām”. (*Lebeer, 2005, 21. lpp.*)

Viņš apgalvo, ka speciālajai izglītībai ir maz priekšrocību, ka arī speciālās skolas ne vienmēr spēj risināt integrācijas problēmas. Lebers kritizē arī apgalvojumu, ka it kā skolotājam speciālā skolā ir vieglāk strādāt nekā vispārizglītojošā. Pēc viņa domām, ir gluži pretēji – skolotājam ir daudz grūtāk strādāt klasē, kur ir 10 bērni ar dažādiem traucējumiem un grūtībām, nekā klasē, kur ir viens bērns ar traucējumiem. (*Lebeer, 2005*)

Tātad, no vienas puses, izglītības dokumentos ir ietverta iekļaujošās izglītības izpratne, taču, no otras puses, tā ietver sadalīšanas vai nodalīšanas praksi. Latvijas izglītības sistēmā izglītību var iegūt daudzveidīgās izglītības formās. Tās var būt gan segregatīvas, gan integratīvas, gan iekļaujošās izglītības formas. Šobrīd lielākā daļa no bērniem ar speciālām vajadzībām atrodas segregatīvajās formās – speciālajās skolās un klasēs, taču pakāpeniski palielinās to bērnu skaits, kas nonāk vispārizglītojošā skolā. Diemžēl palielinās arī īpašo vajadzību bērnu skaits segregatīvajās korekcijas klasēs. Svarīgi ir atzīt, ka atsevišķas formas var būt gan ar segregatīvu, gan integratīvu raksturu.

Viens no secinājumiem, kas izdarāms, analizējot statistikas datus, – pakāpeniski palielinās to bērnu skaits, kas nonāk vispārizglītojošā skolā. Lai gan bērni ar speciālām vajadzībām ir vispārizglītojošajās skolās, nav veikti pētījumi, kas noskaidrotu, cik iekļaujošas ir šīs skolas un klases, kā jūtās paši bērni šajās skolās, kā tiek nodrošināta iekļaujošā izglītība?

Otrkārt, lai gan Izglītības likumā ir noteikta ļoti svarīga norma, ka bērna vecākiem ir tiesības izvēlēties izglītības iespējas, tātad izglītības iegūšanas formu saviem bērniem, „ņemot vērā bērna vēlmes”, (*Izglītības likums, 1998, 57. pants*) ne vienmēr ir pārliecība, ka šī norma var realizēties Latvijas kontekstā. Tātad formāli likums norāda, ka vecāki drīkst izvēlēties arī izglītības iestādi saviem bērniem, acīmredzot arī to izglītības iestādi, kas atrodas vistuvāk dzīvesvietai. Šī likuma norma vistiešākā veidā saskaņojas ar ANO Cilvēktiesību deklarācijas (1948) 26. pantā, 3. apakšpunktā noteikto, ka „vecākiem ir prioritāras tiesības izvēlēties bērnam izglītības veidu.” Vecāki var izvēlēties gan speciālo skolu, gan vispārizglītojošo skolu, kurā tiek piedāvāta speciālā izglītības forma paralēli vispārējām klasēm, gan izglītību vispārizglītojošā klasē. Vecāki līdz 4. klasei savam bērnam var izvēlēties arī māj mācību, kā izglītību pašizglītības ceļā. Ilgstoši slimojošā bērna statusu un līdz ar to mācīšanos mājās, vecāki paši izvēlēties nevar.

Svarīgi arī minēt, ka par bērna nodrošināšanu ar izglītību „dzīvesvietai tuvākajā mācību iestādē”, kā arī tiesības „apmeklēt izglītības iestādi pēc brīvas izvēles” likumā paredzēta kā „Pašvaldību kompetence izglītībā”. (*Izglītības likums, 1999, 17. pants*)

No tā varētu secināt, ka bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām formāli ir iespējas mācīties vistuvākajā savai dzīvesvietai skolā, pat ja tā ir vispārizglītojošā skola, ja vien tā būs vecāku un bērna brīva izvēle.

Taču, no otras puses, likumā ir ietvertas arī citas normas, kas ierobežo vai faktiski „nodrošina”, ka skolas var atteikties uzņemt bērnus, piemēram, ar speciālām vajadzībām, ja vecāki vēlās sūtīt bērnu vistuvākajā dzīvesvietai vispārizglītojošajā skolā.

Tā gadījumā, ja bērnam ir diagnosticētas „speciālās vajadzības”, skola var vadīties pēc „Izglītības likuma 42. panta 1. apakšpunkta, kur teikts: „Persona ar speciālajām vajadzībām var iegūt speciālo izglītību izglītības iestādē, ja tai šajā iestādē ir nodrošinātas iespējas iegūt veselības stāvoklim un attīstības traucējuma raksturam atbilstošu izglītību.” (*Izglītības likums, 1998, 42. pants*) Ja skola atsakās nodrošināt, tas ir, licencēt speciālo programmu, atvērt speciālo klasi vai kā citādi atsakās nodrošināt šīs „iespējas”, tad faktiski skolēnam ar speciālām vajadzībām ir liegta pieejamība izglītības iestādei. Tātad vecāku tiesības ir ierobežotas un var uzskatīt, ka likumam ir savi ierobežojumi, kas ietver arī diskrimināciju.

Būtisks ir jautājums – vai formālais piedāvājums patiešām realizējas praksē un dzīvē vecākiem un bērniem ir dota izvēles iespēja, tai skaitā izvēlēties izglītības iestādi pēc iespējas tuvāk savai dzīvesvietai? Kā atzinis pētījumā Innocenti pētījumu centrs, lai gan bērnu tiesības uz izglītību formāli ir nodrošinātas, īstenībā dzīvē tās „nav efektīvas” tādēļ, ka neīstenojas. (*Innocenti Research Centre, 2005, 55. lpp.*) Tas pausts arī Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2007.–2013. gadam 6. nodaļā izteiktajā atzinumā: „Izglītības pakalpojumi nav vienlīdz pieejami bērniem ar speciālām vajadzībām, bērniem no maznodrošinātajām un riska ģimenēm.” (*Izglītības attīstības koncepcija, 14. lpp.*) Izglītības attīstības centra organizētajā konferencē „Skola visiem 3” (www.iacedu.lv) tika prezentēts pilotpētījums, kurā tika konstatētas vairākas bērnu grupas, kurām ir ierobežota pieejamība izglītībai. Piecu vispārizglītojošo skolu pedagogi un administrācijas pārstāvji pavisam identificēja četras lielas bērnu apakšgrupas, kuriem ir kādi šķēršļi pilnīgai līdzdalībai mācību procesā un skolas dzīvē.

1. Ilgstoši slimojošie bērni.
2. Bērni ar speciālām vajadzībām.
3. Bērni invalīdi.
4. Bērni ar īpašām vajadzībām. Šai grupai tika nosauktas vairākas apakšgrupas. Pamatā tie tika identificēti kā bērni, kas dažādu iemeslu dēļ nespēj apgūt pamatzglītības standartu. Iemesli tika minēti visdažādākie: gan bērni ar zemāku apmācību līmeni;

„lēnāki” bērni; bērni no cittautu ģimenēm; bērni, kuriem traucē viņu personiskās īpašības, piemēram, „klusie” bērni; bērni ar zemām sociālajām pamatprasmēm; bērni, kas nāk no materiāli nenodrošinātās vides.

Visvairāk liek satraukties tieši pirmā grupa. Šī grupa tika minēta arī visbiežāk, tādējādi norādot uz pedagogu lielajām bažām par šo bērnu grupu. Ilgstoši slimojošie bērni ne vien apgūst mācību vielu samazinātā apjomā, bet šiem bērniem ir arī ierobežotas socializācijas iespējas ar citiem bērniem, kā arī ne vienmēr skolotāji uzskata par pamatotu skolēnu nokļūšanu šajā grupā.

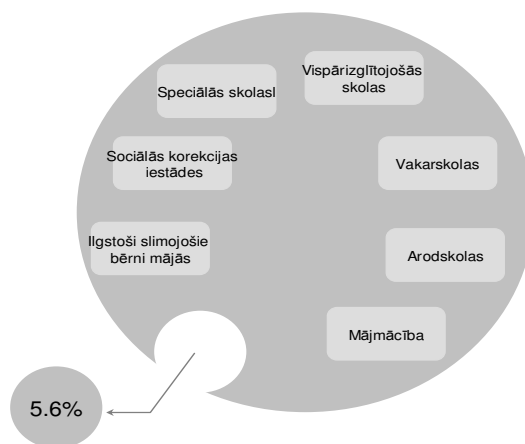
Pilotpētījumā tika identificētas četras bērnu grupas, kuriem ir šķēršļi izglītības iegūšanā. Šis fakts liek, piemēram, aizdomāties, kādēļ netika identificēti talantīgie vai apdāvinātie bērni. Vai tas ir tādēļ, ka skolotāji šo grupu neapzinās kā problēmu, vai arī šai grupai jau ir pietiekams atbalsts, piemēram, gatavojoties olimpiādēm, skolotāji papildus strādā ar šiem bērniem, bērniem ir iespējams savus talantus izpaust arī citās ārpusskolas aktivitātēs, piemēram, mūzikas vai sporta skolā. Taču tikpat labi tas uzskatāms kā rezultāts medicīniskā modeļa darbībai izglītībā. Tā kā Latvijā joprojām darbojas „medicīniskais modelis”, kas paredz – kamēr skolēnam nav identificētas, oficiāli apstiprinātas speciālās vajadzības, netiek sniegts nepieciešamais atbalsts – skolēniem ar apdāvinātību netiks oficiāli piedāvāta palīdzība un atbalsts. Tādējādi te ir vairāk jautājumu nekā atbilžu, un šis jautājums paliek aktuāls tālākajiem pētījumiem.

Tātad, termins „iekļaujošā izglītība” netiek lietots izglītību reglamentējošajos likumdevēja aktos un normatīvajos dokumentos, līdz ar to tas nav arī skaidrots. Pirmo reizi tas parādās kā lietots vārds izglītības politikas dokumentā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam”, kur atsevišķi gan netiek skaidrots. Politikas dokumentos jēdziena „integrācija” un „iekļaujošā izglītība” attiecībās vērojamas līdzīgas tendences, kādas tās ir starp jēdzieniem „bērns ar speciālām” un „bērns ar īpašām” vajadzībām – notiek automātiska aizstāšana, nemainot lietas būtību.

Lai gan likumdevēja dokumentos nav minēts jēdziens „iekļaujošā izglītība”, izglītības dokumentos ir ietverta daļēja iekļaujošās izglītības izpratne. No vienas puses, tā ietver jēdziena „izglītība visiem” un „iekļaujošā izglītība” izpratni, taču, no otras – sadalīšanas un nodalīšanas praksi. Izglītības sistēma paredz izglītību iegūt daudzveidīgās izglītības formās. Taču, kā konstatēts pētījumā, tad ne visas izglītības iegūšanas formas ir iekļaujošās. Tās var būt gan segregatīvas, kas jau primāri sistēmā paredz norobežot atsevišķas bērnu grupas, gan integratīvas, gan iekļaujošās izglītības formas.

1. Iekļaujošā izglītība Latvijas vispārējās izglītības kontekstā

Latvijas vispārējā izglītība, lai arī, no vienas puses, var tikt uzskatīta par iekļaujošu, fakti norāda, ka joprojām daļai bērnu (5.6 %) izglītība obligātajā izglītības iegūšanas vecumā netiek nodrošināta (skatīt 8. attēlu).



8. attēls Latvijas izglītības sistēmas „iekļaujošais” un „izslēdzošais” konteksts.

2. Iekļaujošā izglītība vispārizglītojošās skolas kontekstā

Formāli var atzīt, ka Latvijas izglītības sistēma ir paredzējusi nodrošināt tiesības visiem bērnam iegūt izglītību, formāli ir nodrošinātas tiesības uz „pieejamību” izglītībai. Taču tiesības realizējas praksē – iespējās. Tādējādi pieejamība praksē var realizēties un arī var nerealizēties, jo likums paredz duālu situāciju, no vienas puses, vecākiem nosakot izvēles iespēju, kurā skolā „sūtīt bērnu”, tai skaitā vispārizglītojošajā, ja tā ir tuvākā skola dzīvesvietai, bet, no otras puses, vispārizglītojošajām skolām paredzot „atkāpšanās” iespēju – neuzņemt bērnu ar speciālām vajadzībām, ja skolai nav nepieciešamo apstākļu un pedagoģiskā nodrošinājuma.

Tādējādi var secināt, ka Latvijas likumdošanā ir ietverts gan „iekļaušanās, iekļaujošās izglītības” diskurss, gan „izslēgšanas” un „nodalīšanas” diskurss. Vienlaikus var secināt, ka būs grūti praksē novilkt robežu starp abiem. Visdrīzāk, ka to precīzi varēs noteikt tikai katrā konkrētā gadījumā, jo dažāda diskurss paredz arī dažādas interpretācijas un izpratnes iespējas, kas būs tieši atkarīgas no katrā atsevišķā gadījumā iesaistītajām personām. Tātad – Izglītības likums pieļauj subjektīvisma iespēju praktiskajā interpretācijas līmenī.

No tā lielā mērā var secināt, ka esošais diskurss, kas atspoguļojas politikas dokumentos, apstiprina iekļaujošās izglītības izpratnes diferenciāciju Latvijā.

3. 3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas

Latvijas vispārizglītošajā skolā

3.3.1. Kvalitatīvo datu ieguve un apstrāde

Lai noskaidrotu, kādas ir bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā Latvijas skolā un noskaidrotu, kāda ir to apstākļu un pedagoģisko nosacījumu un līdzekļu kopa, kas nepieciešami, lai skolā iekļautos visi bērni, datu ieguve tika veikta ES ESF un Latvijas Valsts, Britu padomes atbalstītā un Izglītības atbalsta centra (IAC) realizētā projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo izstumtību jauniešu vidū” (www.iac.edu.lv) laikā. Primārie rezultāti tika prezentēti projekta noslēguma konferencē „Skola visiem 3” 2006. gada 10. novembrī, kā arī ir publicēti gan žurnālā „Skolotājs”, gan Latvijas Universitātes Zinātniskajos rakstos.

Lai noskaidrotu, kā skolas risina bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām jautājumu, vai skolas uzņem visus bērnus, kas to nosaka, vai skolas rīcībā ir visi nepieciešamie pedagoģiskie līdzekļi un instrumenti, kā risināt šo bērnu problēmas, projekta ietvaros 5 skolas tika uzaicinātas dalīties savā iekļaujošās izglītības ieviešanas pieredzē. Pētījumam no projekta tika izvēlētas skolas – Sabiles vidusskola, Rīgas 84. vidusskola, Šķības pamatskola, Vaivaru pamatskola, Smiltenes ģimnāzija – pēc šādiem kritērijiem:

- skolas ir vispārizglītojošas;
- ir pārstāvētas dažādas izglītības pakāpes: starp 5 izglītības iestādēm ir gan pamatskola (1. un 2. pakāpe), gan vidusskola, gan ģimnāzija (uzņem bērnus no 7. klases);
- skolās ir dažāds bērnu skaits – no 183 skolēniem Šķības pamatskolā līdz 895 skolēniem Rīgas 84. vidusskolā, tātad nosacīti var teikt, ka pētījumā pārstāvētas gan lielās skolas, gan mazās;
- ir skolas gan no lielpilsētas – Rīgas 84. vidusskola, gan pilsētas – Vaivaru pamatskola, Smiltenes ģimnāzija, gan mazpilsētām – Sabiles vidusskola, kā arī no lauku teritorijas – Šķības pamatskola;
- pārstāv 3 dažādus Latvijas reģionus, 5 rajonus.

Empīriskā pētījuma trešā cikla īstenošanai tika izmantota daļēji strukturētā intervija. Intervija kā datu ieguves metode kvalitatīvajā pētniecībā ir viena no visbiežāk lietotajām metodēm. (*Kropļijs, Raščevska, 2004*) Vienlaikus tā ir metode, kuru lietojot jābūt mērķtiecīgam. Jo, no vienas puses, intervētājam ir viegls, bet, no otras puses, arī sarežģīts uzdevums. Respondents ir gatavs sniegt plašu informāciju, taču intervētājam ir nepieciešama tikai tā, kas ir saistoša esošā pētījuma kontekstā. Tādējādi intervētājam ir divi uzdevumi: 1. radīt atbilstošu

atmosfēru, 2. formulēt jautājumus tādā veidā, lai respondenti varētu sniegt atbildes, kas nav viņu viedokļa sagrozījums. (*Kropļijs, Raščevska, 2004, 93. lpp.*)

Daļēji strukturētā intervija tika oriģināli veidota, lai sasniegtu izvirzīto mērķi. Intervija tika veidota tā, ka tā nosacīti sastāv no trim daļām (skatīt 4. pielikumu). Pirmajā daļā ir ietverti jautājumi par skolas vispārējo dokumentāciju. Tie paredz, ka intervijas laikā intervējamais iepazīstas arī ar skolas dokumentāciju. Daļa arī nosacīti kalpoja par „noskaņojuma radīšanu” intervijai, jautājumi bija neitrāli, vairāk formāli. Šeit tika iekļauti tādi jautājumi kā: cik skolā kopumā ir bērnu, cik skolā ir skolotāju, cik un kādas skolā ir licencētas programmas?

Otrā intervijas daļa bija izveidota, pirmkārt, lai noskaidrotu, vai skola ir pieejama visiem bērniem. Te tika uzdots jautājums: „Vai skola uzņem visus bērnus?” Jautājumi „Cik skolā ir bērnu ar speciālām vajadzībām?” un „Cik skolā ir bērnu ar īpašām vajadzībām?” precizēja pieejamības izpratni.

Intervijas otrajā daļā bija jānoskaidro, vai ir radītas izglītības iespējas skolā visiem bērniem un vai skolas rīcībā ir visi nepieciešamie pedagoģiskie līdzekļi, lai nodrošinātu šo bērnu izglītošanās vajadzības. Te tika uzdoti jautājumi: „Kas ir noteicis, ka skolā ir un kādas ir izglītības programmas, kas noteicis programmas veidu, skaitu?”, „Cik bērnu ar speciālām vajadzībām mācās skolā un kāds atbalsts un palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālām vajadzībām, kā tiek organizēts šis darbs?”, „Cik bērnu ar īpašām vajadzībām mācās skolā un kā tas tiek noteikts?”, „Kāds atbalsts un palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kā tiek organizēts šis darbs?”

Trešā intervijas daļa bija visvairāk atvērta, jo tajā ietvertais jautājums centās noskaidrot: „Kādas ir vislielākās problēmas, lai visiem šiem bērniem likvidētu šķēršļus izglītības pieejamībai, līdzdalībai un mācībām?”

Intervijā tika paredzēts uzdot sagatavotus jautājumus, taču vienlaikus intervētājs bija atvērts intervijas laikā precizēt atbildes un uzdot konkretizējošus, noskaidrojošus un padziļinātus jautājumus.

Lai realizētu ieplānoto, pētnieks devās uz 5 vispārizglītojošajām skolām, paredzot šī pētījuma laikā skolā pavadīt 2 – 4 stundas un intervēt ne ilgāk par 2 stundām. Intervijas bija iepriekš sarunātas un plānotas. Tika plānots, ka intervējamais būs skolas administrācijas pārstāvis, t.i., vai nu direktors, vai kāds cits no administrācijas pārstāvjiem, piemēram, direktora vietnieks audzināšanas darbā vai direktora vietnieks mācību darbā, un ka intervijās intervētājs uzdos jau iepriekš sagatavotus jautājumus (skatīt 4. pielikumu). Tā kā intervijas tika jau iepriekš sarunātas, intervētājs jau pirms intervijas informēja skolas vadības pārstāvjus, ka intervija risināsies par skolu iespējām uzņemt visus bērnus, tai skaitā bērnus ar speciālām

un īpašām vajadzībām un skolu darbību šo bērnu izglītības procesa nodrošināšanā atbilstoši viņu vajadzībām, par skolas virzību ceļā uz iekļaujošu skolu. Intervijas bija plānotas kā individuālās intervijas.

Intervija noritēja atbilstoši ieplānotajam laikam. Intervijas laikā intervētājs tika iepazīstināts arī ar skolas dokumentāciju. Dokumentācijas izpētes procesā tika izpētīti šādi dokumenti: skolas pase, skolā realizējamās licencējamās programmas, attīstības un atbalsta centra dokumentācija (tajās skolās, kurās bija šādi centri).

Intervija tika pierakstīta nekavējoši – intervijas laikā rokrakstā (skatīt 5. pielikumu). Intervētājs nepierakstīja respondenta teikto burtiski. Intervētājs pierakstīja galvenās izteiktās atziņas, arī tādas, kas varbūt tiešā veidā neattiecas uz pētījuma mērķi.

Strukturētā intervija, kas sākotnēji tika plānota kā individuāla intervija, vienā gadījumā pārvērtās par grupu interviju, piemēram, Smiltenes ģimnāzijā. Tas neradīja kādu negatīvu efektu, gluži pretēji, pēc intervētājas novērojumiem – tam bija rosinošs un stimulējošs efekts.

Iegūtie rezultāti tika apkopoti. Pētījuma rezultātu apkopošanā var izmantot daudzveidīgas metodes. Viena no kvalitatīvās analīzes paņēmieniem – kontenta analīze, kas būtībā ir satura analīze vai saturā balstīta analīze. (*Kropļijs, Raščevska, 2004*) Pētījumā tika ievēroti vairāki soļi, lai iedziļinātos intervijās, izprastu stāstītā būtību.

- a. Apkopošana un noskaidrošana – katra intervija tika pārrakstīta un precizēta datorrakstā (skatīt 6. pielikumu). Rakstot datorrakstā, tika veikts pirmais kvalitatīvās analīzes posms – apkopošana. No kopējā teksta tika izdalīts tikai tas, kas attiecas uz pētījuma mērķi. Ja bija radušās neprecizitātes vai nepieciešama precizējoša informācija – tika veiktas telefonintervijas, lai noskaidrotu respondenta izteikuma būtību.
- b. Atlasītās satura vienības tika grupētas, meklējot kopīgu vispārinājumu.
- c. Izteikumi tika sagrupēti atbilstoši vispārinājumam – kategorijai.
- d. Kategorija tika vispārināta, izveidojot jēdzienus (skatīt 6. tabulu).

6. tabula

Intervijā identificētās satura vienības, kategorijas un jēdzieni

Nr. p . k.	Jēdziens	Kategorijas, domas vispārinājums	Satura vienības no intervijām
1.	Pieejamība	Visās skolās ir nodrošināta formālā pieejamība – visos 5 gadījumos skolas pamatskolas posmā uzņem skolā visus bērnus bez nosacījumiem, to nosaka gan	„Šobrīd uzņemam, jo domājam, vai mazpilsētas apstākļos ir pareizi atteikt kādam bērnam uzņemšanu skolā? Arī vai tas ir pareizi neuzņemt neseismīgos? Šobrīd uz 7. klasi uzņemam visus. Taču sarunas par šo jautājumu skolā notiek.” Smiltenes ģimnāzija „1–9. klasei nav atlases. Uzņemam mikrorajona bērnus, arī tos, kas izsaka vēlmi. Tādi ir normatīvie dokumenti. Vidusskolā uzņem

		reglamentējošie dokumenti, gan ir pašas skolas uzstādījums.	skolēnus pēc noteiktiem atlases kritērijiem.” 84. vidusskola. „Šobrīd (uzņemam – D.N.) visus.” Šķības pamatskola. „Uzņemam visus.” Vaivaru pamatskola „Uzņemam visus bērnus.” Sabiles vidusskola.
2.	Skola mainās – organizācija, mācību process	Uzņemot bērnus skolā, īpaši bērnus ar speciālām vajadzībām un arī ar īpašām vajadzībām, skolai jāsāk pārdomāt – kas maināms, kas jādara, lai nodrošinātu, pirmkārt, bērniem iespēju mācīties šajā skolā, tuvu mājai, bet tā, lai viņi varētu arī kaut ko iemācīties.	„Uzņemam visus. Taču uzņemot bērnu skolā, tad arī sākas lielākās problēmas.” 84. vidusskola. „Ja viņš (bērns – D. N.) ir skolā, tad mums ir jādomā, kā palīdzēt. Protams, dažreiz redzam, ka palīdzēt nevaram. Piemēram, nopietnu neiroloģisku saslimšanu gadījumā.” Vaivaru pamatskola. „Ja nāktu bērni ar citām diagnozēm, uztaisītu arī tādu programmu. Taču, ja tā padomā, tad dažas problēmas būtu. Piemēram, ja nāktu ar dzirdes traucējumiem – nevarētu uzņemt, jo nav skolotāja.” Šķības pamatskola. „Ja ir bērni, ja bērni vēlas mācīties dzīvesvietas tuvumā, tad tas ir jānodrošina. Arī vecāki griežas skolā, prasa. Bērni sanāca skolā – bija jādomā, ko darīt. Bijām spiesti atvērt speciālās klases, jo citādi nevaram pedagogam samaksāt par to lielo darbu, ko viņi dara ar katru bērnu. Arī bērnam ir jāmacās tas, ko viņš var mācīties. Inspekcija brīnās – cik daudz mums programmu, kā mēs tās visas varēsīm nodrošināt?” Sabiles vidusskola.
3.	Pieejamība	Skolas piedāvā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām vairākas izglītības iegūšanas formas pašā skolā.	
3.1.	Speciālās izglītības programmas	Bērniem ar speciālajām vajadzībām – speciālās programmas speciālā klasē un integratīvās programmas.	„Speciālā pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālā pamatizglītības programma mazākumtautību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti vispārīgglītojošā skolā.” Šķības pamatskola. „Speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar kustību traucējumiem, kuri integrēti vispārīgglītojošā skolā, speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kuri integrēti vispārīgglītojošā skolā izglītības programma.” Vaivaru pamatskola. „Speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A–B līmenis), speciālās pamatizglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis).” Sabiles pamatskola.
3.2.	Korekcijas programmas	Bērniem ar īpašām vajadzībām – pedagoģiskās korekcijas programmas.	„Pedagoģiskās korekcijas 1.–9., pedagoģiskās korekcijas (9. klases izlīdzinošā).” Sabiles vidusskola. „Pedagoģiskās korekcijas 1.–9.” Vaivaru pamatskola. „Pedagoģiskās korekcijas 2. posma.” Smiltenes ģimnāzija.

3.2.	Mazākumtautību programmas	Bērniem ar īpašām vajadzībām – mazākumtautību programmas.	„Mazākumtautību pamatizglītības 1. posma (1.–6.) izglītības programma. Šī programma ir paredzēta čigānu bērniem, kurus vispār uz skolu ir ļoti grūti dabūt.” Sabiles vidusskola.
4.	Atbalsts bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām	Skolas elastīgi risina jautājumu, kā atbalstīt bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām mācību procesā vispārizglītojošajā klasē.	
4.1.	Atbalsta centri	Skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās.	„Bērnu attīstības un izglītības centrs. Uz atbalsta centru, kas ir izveidots pie skolas, nāk 132 bērni. Tur bērni strādā gan individuāli, gan grupās. Viss atbalsta personāls, kas strādā ar bērnu: psihologs, logopēds, sociālais pedagogs, fizioterapeits. Katrs bērns tiek izpētīts. Par to atbild atbalsta personāla komisijas metodiķis, viņš ved uzskaiti. ” 84. vidusskola. „Skolā darbojas Atbalsta centrs. Atbalsta centrs, kur strādā psihologs, speciālais pedagogs, medmāsa, korigējošās vingrošanas speciālists, logopēds. Atbalsta centra darbs – identificē arī tos bērnus, kuriem pusgadā ir radušās kādas grūtības. Tiek mēģināts izprast, kādēļ. Tiek piedāvāts šim bērnam individuālais papildu darbs, grupu darbs.” Šķibes pamatskola. „Skolā ir pieejami visi speciālisti – psihologs, logopēds.” Sabiles vidusskola.
4.2.	Speciālās izglītības pedagogs – konsultants	Speciālās izglītības skolotājs – nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem.	„Visiem skolotājiem ir speciāli ielānoti sarunu laiki ar speciālo pedagogu. Skolotāji var visas problēmas pārrunāt ar speciālo pedagogu – viņš var ieteikt, ko darīt, tiek sniegtas rekomendācijas, kas jāievēro, kā efektīvāk var strādāt ar šo bērnu.” Šķibes pamatskola. „1.– 4. klasē bērns ar speciālām vajadzībām atrodas klasē. Divas reizes nedēļā speciālais skolotājs iet pie viena šāda bērna. Individuālās nodarbības pēc stundām. 5.–9. klasē – tikai darbs ar bērnu pēc stundām. Mūsu skola ir vienīgā, kur ir speciālais skolotājs 5.–9. klasei.” 84. vidusskola.
4.3.	Skolas pedagogu komandas darbs	Skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos.	„Atbalsta centrā katru mēnesi sanāksmes, kur tiek spriests par bērniem, tur piedalās arī sociālais pedagogs.” „Bērniem ir ieviestas dinamiskas mapes – novērtējums 2 reizes gadā, kad ar tiem iepazīstina, informē visus skolotājus, kas strādā klasē.” Šķibes pamatskola. „Pagājušajā gadā izveidots pedagoģiskais konsīlijs. Izskata problemātiskākos gadījumus skolā. Pedagogi saiet kopā un darbojas. Sapratām, ka ir kaut kas jādara, nezinājām, kā vislabāk. Ceram, ka šī pieeja, šis instruments būs tas pareizākais.” Sabiles vidusskola. „Strādā Metodiskajā komisijā, lai skolotāji darbotos stundās dažādi, apmierinot dažādus bērna uztveres stilus.” Smiltene.
4.4.	Skolotāja palīgs	Papildu cilvēka – skolotāja palīga klātesamība stundās.	„Skolotājs palīgs.” Vaivaru pamatskola. „Tarificējam arī skolotāja palīgu.” Šķibe. „Eksperiments – vienā no stundām (angļu, latviešu valodā, matemātikā) ir skolotāja palīgs, nāk

			vienkārši cits skolotājs, lai vēl individuāli pastrādātu ar skolēniem korekcijas klasēs.” Smiltenes ģimnāzija.
4.5.	Papildu laiks	Papildu izglītošanās laika nodrošināšana.	„Papildu konsultācijas visām 9. klasēm, apmaksā Valkas rajonā.” Smiltenes ģimnāzija. „Pagarinātās grupas – korekcijas klasēm.” Smiltenes ģimnāzija.
4.6.	Klases audzinātājs sadarbībā ar administrāciju – komandas darbs	Klases audzinātāja un skolas administrācijas darbs.	„Skolā ir ieviestas tā sauktās Sarunas (pašvērtējuma, individuālās, attīstošās).” Klases audzinātājs aizpilda vērtējuma lapu pēc 1. semestra. Uzmanības lokā nonāk visi bērni, kam vērtējums kādā no mācību priekšmetiem ir 5 vai 4, kam 4 ir vairāk kā divos mācību priekšmetos. Tad direktore runā ar audzinātājiem, notiek darbs ar audzinātājiem. Iesaistās metodiķi. Cik audzinātāji var atrisināt šos jautājumus, tik viņi risina. Tālāk jau kopā ar audzinātāju izvēlas bērnus, kas iet uz sarunām ar direktori, kuriem bērniem ir vajadzīga pastiprināta kontrole. Tad katrs bērns izvirza individuālos attīstības mērķus un apraksta veidu, kā tos sasniegs. Direktore tiekas ar šiem bērniem regulāri, lai izvērtētu progresu. Arī direktora vietniece iesaistās šajā darbā. Viņa seko bērniem 9. un 12. klasē. Direktore – 5.–8. un 10.–11. Lieki piebilst, ka šis darbs netiek apmaksāts. Taču rezultāti ir acīmredzami pēc šīs darbības. Bērniem uzlabojas sekmes. Diemžēl arī ar visu to ir daži bērni, kam patiešām ir nopietnas problēmas. Paliek uz otru gadu, tomēr viņu skaits salīdzinoši ir kļuvis mazāks.” 84. vidusskola. „Par katra bērna problēmām vispirms atbild klases audzinātājs. Pirms mēs iekļāvam bērnus ar speciālām vajadzībām, katras klases skolotājs, kur šis bērns bija, gāja runāt un stāstīt uz citām klasēm. Tas nostrādāja.” Šķības pamatskola.
4.7.	Interesu izglītība	Aktīva bērnu iesaistīšana ārpuskolas dzīvē – interešu izglītībā.	„Pārējā laikā šos bērnus iesaistām pasākumos, pulciņos. Vispārīgi viņi ir integrēti.” Šķības pamatskola.
4.8.	Sadarbība ar vecākiem	Sadarbība ar vecākiem.	„Sadarbība ar vecākiem – individuālas sarunas ar vecākiem 1 reizi semestrī, bet ne mazāk kā 1 reizi gadā.” Šķības pamatskola. „Daudz cenšamies strādāt ar vecākiem. Piemēram, organizējam kopīgas vecāku – skolotāju – direktora – direktora vietnieku sapulces par konkrētu problēmu, kas ir klasē.” 84. vidusskola.
4.9.	Psihologa atbalsts	Psihologs – konsultants skolotājiem.	„Klasē visus bērnus psihologs izpēta un iesaka labākos paņēmienus, kā strādāt ar kompensācijas klasēm (piemēram, saskarsme stundās). Tas palīdz skolotājam izmantot pareizas metodes, ir vēlme izpētīt visus bērnus.” Smiltenes ģimnāzija.
5.	Šķēršļi	Skolas identificē daudz problēmu vai šķēršļu, kas traucē nodrošināt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos skolās.	
5.1.	Normatīvā bāze	Nepietiekami sakārtota normatīvā bāze attiecībā uz pedagogu tarifikāciju.	„Nepietiekama ir speciālā izglītības skolotāja slodze, normatīvi tarifikācijai.” 84. vidusskola. „Palīgskolotāju trūkums, jo nav sakārtots šis jautājums.

			Integratīvajās programmās skolotājs nesaņem 20 % piemaksu. Arī palīgi. Tā ir valsts attieksme. Nav skaidrs, kā pārceļ uz korekcijas klasi. Viss ir skolas ziņā.” Sabiles vidusskola.
5.2.	Pedagogu attieksme	Skolotāju negatīvā attieksme.	„Kādu laiku atpakaļ (pirms 4 gadiem) bija problēmas ar skolotāju attieksmi, nu 80 % skolotāju pieņem citādos bērnus.” Šķības pamatskola. „Skolotājiem varētu vēlēt citu attieksmi.” Smiltenes ģimnāzija. „Ne visi skolotāji ir gatavi strādāt ar šiem bērniem, attieksmes jautājums. Te dalās skolotāji – 1. vispār negrib un nevēlas, skolotājam pat bail iet speciālā klasē – bail no šiem bērniem un 2. grib, bet nemāk. Stereotipi (priekšstatī par bērniem).” Sabiles vidusskola.
5.3.	Pedagogu profesionālā sagatavotība	Pedagogu profesionālā nepietiekamā sagatavotība.	„Nepietiek laika, lai plānotu efektīvu mācību procesu. Skolotājs nosities ar ikdienas problēmām, naudas pelnīšanu. Skolotāji apmeklē kursus, bet nav kursu par iekļaujošu izglītību. Precīzāk – tajosursos, kur māca priekšmetniekus, nemāca, kā strādāt iekļaujoši.” Smiltenes ģimnāzija. „Skolotāju nepietiekama sagatavotība – skolotājs neprot veikt bērna izpēti, tad atbilstoši strādāt, nemāk pielāgot metodiku, strādāt diferencēti. Nevienu parastu skolotāju neizglīto – kā integrēt un iekļaut. Ir vispārēja teorija par iekļaujošu izglītību, bet aktuāls ir jautājums – kā šo iekļaujošo pieeju ielikt 40 minūtēs, jo tas ir nenormāli grūti.” Vaivaru pamatskola.
5.4.	Skolas darba organizācija	Skolas darba organizācijas problēmas, ja skolā ir bērni ar speciālām vai īpašām vajadzībām, bet nav speciālās programmas.	„Problēma: kā varētu izņemt no stundām bērnu ar speciālām vajadzībām? Nav juridiskas bāzes. Kā veidot grupas darbam ar bērniem ar speciālām vajadzībām.” 84. vidusskola.
5.5.	Sabiedrības attieksme	Sabiedrības negatīvā attieksme.	„Apkārtējā sabiedrība nav gatava – piemēram, pašvaldībā nesaprot, kāpēc vajag tik daudz programmu. Korekcijas klasi uztver kā muļķu klasi.” Sabiles vidusskola.
5.6.	Diagnostika un konfidencialitāte	Diagnostikas un konfidencialitātes problēmas.	„Problēmas ar dažu bērnu diagnosticēšanu. Piemēram, bērnam nedod diagnozi pedagoģiski medicīniskā komisija, speciālo programmu nevar piedāvāt, taču bērns nevar apgūt pamatzglītības programmu. Korekcijas klases nav – kā palīdzēt?” Vaivaru pamatskola. „Katru gadu sākmā māsiņa iedod sarakstu. Ir šādu bērnu uzskaitē, taču problēmas ar konfidencialitāti. Problēma ar to, kā visiem skolotājiem, kas strādā ar šiem bērniem, zināt visas šīs problēmas.” „Problēmas ar konfidencialitāti – bērns mokās, mokās, kamēr beidzot noskaidrojas, ka bērnam ir redzes traucējumi.” Smiltenes ģimnāzija.
5.7.	Vecāku attieksme	Vecāku neizpratne.	„Vecāki neved bērnus uz pedagoģiski medicīniskajām komisijām, tad arī skolai ir ierobežotas iespējas palīdzēt. Vecākiem nepatīk speciālās programmas, ir pretestība.

			Pārāk liels darbs ir jāveic ar vecākiem, nepietiekams vecāku atbalsts." 84. vidusskola.
5.8.	Materiāli tehniskais nodrošinājums	Materiālais nodrošinājums un skolas fiziskās vides pielāgošana.	„Inženiertehniskās problēmas – ja bērns ar kustību traucējumiem – rodas šāda problēma.” Vaivaru pamatskola. „Problēmas ar mācību grāmatām – bērniem ar speciālām un arī īpašām vajadzībām.” Šķibes pamatskola. „Materiāls nodrošinājums.” Sabiles vidusskola.
5.9.	Valsts standarts	„Standarta” problēmas.	„Standarts ir problēma – mainīt to. Paredzēt līmeņu standartu, programmas, lai nav visiem viens.” 84. vidusskola.
5.10	Vērtēšana	Vērtēšanas problēmas.	„Vērtēšanas sistēmā arī nav ņemtas vērā īpašas vajadzības, izņemot, ja bērns mācās pēc speciālajām programmām.” 84. vidusskola.
5.11.	Sadarbība ar ārpusskolas institūcijām	Sadarbība ar ārpusskolas institūcijām sociālo jautājumu un skolas kavēšanas jautājumu kārtošanā.	„Dažādu institūciju nepietiekams atbalsts. Piemēram, mātes, kas nakti strādā, bērni nenāk skolā. Mobilā telefona mātei nav, meklē bērnu, nevar sameklēt. Sūtām uz institūcijām – policija uzliek sodu. Māte atnāk, bet pēc tam atkal nenāk. Skola atkal nevar nodrošināt, ka bērns nāktu uz skolu. Ko lai tālāk skola dara? Kur te ir skolas un citu institūciju kompetence? Cik skola var tālu darīt? 3 gadus problēmu nevar atrisināt. Bērns ir 8. klasē. Skaitās skolā, bet nemācās. Skola zina, ka bērns strādā. Bērns neiegūst izglītību, nevar panākt, ka viņš atnāk un mācās. Kad paiet gadi – viņu atskaita kā pilngadīgu.” 84. vidusskola.
5.12.	Informācijas trūkums	Nepietiekama informācijas apmaiņa.	„Informācija par speciālo izglītību nenonāk vispārizglītojošajās skolās.” Šķibes pamatskola.
5.13.	Zinātniska pamatotība	Nepietiekama zinātniskā pamatotība empīriskajam darbam.	„Pietrūkst zinātniskās pamatotības pašreizējam darbam, ko mēs skolās veicam. Lai būtu kādas zinātniskās izstrādes šajos jautājumos, lai nav pašiem no jauna jāizdomā ritenis.” Šķibes pamatskola.

Pēc datu analīzes tika veikti pirmie vispārinājumi un interpretācija. Lai pārliecinātos pētījumā veiktās analīzes un vispārinājumu ticamību, tika izvēlēta pieeja, kad no pašu pētījumā iesaistīto dalībnieku puses tiek gūts apstiprinājums pētījuma pareizībai un atbilstībai pētījumā izdarītajiem secinājumiem un interpretācijām. Kresvels iesaka ar pētījuma rezultātiem un interpretācijām iepazīstināt pašus pētījumā iesaistītos, lūdzot atbildēt uz šādiem jautājumiem: 1. Vai pētījuma rezultāti ir reāli? 2. Vai secinājumi ir precīzi un atbilstoši? 3. Vai interpretācija ir bijusi pareiza? (Creswell, 2005, p. 252)

Lai gūtu apstiprinājumu no pētījumā iesaistītajām skolām veiktā pētījuma interpretācijas patiesumam, pētījuma pirmie rezultāti un interpretācijas daļa tika elektroniskā formātā nosūtīta visiem 5 skolu respondentiem ar lūgumu papildināt, koriģēt vai vienkārši apstiprināt pētījuma patiesumu (skatīt 7. pielikumu).

Šajā posmā pētījumā tika iegūta atgriezeniskā saite, kas tika saņemta elektroniski (skatīt 8. pielikumu).

Pētījuma datu analīzes rezultātā izdarītie secinājumi un interpretācijas tika papildinātas.

3.3.2. Rezultātu primārā interpretācija

Izpētot piecu vispārizglītojošo skolu gadījumus, kopumā **var secināt**, ka vispārizglītojoša skola formāli var nodrošināt bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības pieejamību izglītībai bērna dzīvesvietai vistuvākajā izglītības iestādē. Taču lai skola to nodrošinātu pēc būtības, skolai ir jāmainās. Skolai jāmaina skolas darbība – gan skolas organizācija, gan mācību process, nodrošinot vairākus sociāli pedagoģiskus nosacījumus.

Tika secināts:

1. visās piecās skolās ir nodrošināta formālā pieejamība – visos gadījumos skolas pamatskolas posmā uzņem skolā visus bērnus, tai skaitā bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām, bez nosacījumiem. Kā atzīst pašas skolas, to, pirmkārt, nosaka likumdošana – tas ir obligāts nosacījums.

Vienas skolas gadījumā (Smiltenes ģimnāzija) tā ir bijusi pašas skolas iekšējā noruna, prasība, taču šis ir joprojām diskutabls jautājums pašas skolas skolotāju un administrācijas vidū.

2. nozīmīgs skolās ir izrādījies obligātuma princips. Noteikumi par obligātajām prasībām izglītojamo uzņemšanai un pārcelšanai nākamajā klasē vispārējās izglītības iestādēs (*Ministru kabineta noteikumi Nr. 822*) paredz, ka skolai 1. klasē ir jāuzņem visi bērni bez konkursa un skola nedrīkst „izslēgt” bērnu no skolas, ja vien nav vecāku iesnieguma un noskaidrota izglītības iestāde, uz kuru bērns tālāk dodas. Šie noteikumi ir saistoši skolām pamatzglītības posmā. Normatīvajos dokumentos tādējādi ir iestrādāta norma, kas skolu, uzņemot bērnu skolā, „noliek” situācijā, kad tai ir jārisina šī problēma. To arī apstiprināja intervijas, kur tika konstatēts, ka, uzņemot bērnus skolā, īpaši bērnus ar speciālām vajadzībām un arī ar īpašām vajadzībām, skolai jāsāk pārdomāt – kas maināms, kas darāms, lai nodrošinātu, pirmkārt, bērnu iespēju mācīties šajā skolā, tuvu mājai, bet arī tā, lai viņi varētu „kaut ko iemācīties”. Lielā mērā šis secinājums sakrīt ar Rouza apgalvojumu, (*Rouzs, 2006*), kas to ir minējis kā pirmo priekšnoteikumu iekļaujošajai izglītībai – skolai ir jāuzņem bērns, un tad pats bērns aizvedīs skolu pareizā pārmaiņu virzienā – parādot, kas skolā darāms. Kā norādīja viena no respondentēm, tad tie ir normatīvie dokumenti, kas to „liek darīt”, taču tā var būt arī pašas skolas izvēle, kā tas ir Smiltenes ģimnāzijas gadījumā. No vienas puses, tas, iespējams, ir viens no iemesliem, kas, kā konstatēts iepriekšējā nodaļā, ir veicinājis bērnu ar speciālām vajadzībām skaita palielināšanos vispārizglītojošajās skolās. Tādā veidā it kā ir radīts formāls nosacījums tam, lai vispārizglītojošajās skolās uzņemtu visus bērnus, tai skaitā bērnus ar īpašām un speciālām vajadzībām, ja vien vecāki tā ir izvēlējušies. Taču, no otras puses, rodas jautājums, vai visas skolas rīkojās tā, kā šīs 5 gadījuma pētījuma skolas, vai skolas neslēpjas

aiz iepriekš minētās normas, ka skolas var uzņemt bērnus ar speciālām vajadzībām, ja skolai ir visi tam nepieciešamie apstākļi?

3. bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās un skolu piedāvājums jāskata iepriekš aprakstītās iekļaujošās izglītības hierarhijas kontekstā. Cik iekļaujošas ir izglītības formas, ko piedāvā skolas?

Pirmkārt, skolas piedāvā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas formas pašā skolā, kas ir segregatīvas un integratīvas.

1. Bērniem ar speciālām vajadzībām – speciālās programmas speciālā klasē.
2. Bērniem ar īpašām vajadzībām – pedagoģiskās korekcijas programmas.
3. Bērniem ar īpašām vajadzībām – mazākumtautību programmas, piemēram, čigānu bērniem.

Otrkārt, skolas piedāvā iekļaujošās pieejas situācijas risinājumam.

1. Integratīvās programmas bērniem ar speciālām vajadzībām.
2. Vispārizglītojošas programmas ar atbalstu (piemēram, speciālā pedagoga, asistenta, pedagoga).

Treškārt, skolas elastīgi risina jautājumu, kā atbalstīt bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām mācību procesā vispārizglītojošajā skolā un klasē. Šie risinājumi ir iekļaujoši, jo bērns atbalstu saņem vispārizglītojošajā klasē, skolēns netiek segregēts.

1. Skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās.

2. Speciālās izglītības skolotājs – nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem.

3. Skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos.

4. Papildu cilvēka – skolotāja palīga – klātesamība stundās. Vai pedagoģiskā eksperimenta kārtā atsevišķos mācību priekšmetos 1 stundu nedēļā skolotājam stundā nāk talkā cits kolēģis pedagoģiskajās korekcijas klasēs?

5. Papildu izglītošanās laika nodrošināšana.

6. Klases audzinātāja un skolas administrācijas darbs.

7. Aktīva bērnu iesaistīšana ārpusskolas dzīvē – interešu izglītībā.

8. Sadarbība ar vecākiem.

9. Psihologs – konsultants skolotājiem. Tai skaitā supervīzijas skolotāju atbalstam.

Šīs stratēģijas paredz daudzveidīgas pielāgošanas mācību procesā (piemēram, papildu laiks un papildus pedagoģiskie resursi), liela nozīme ir speciālistu atbalstam un darbam ne

vien ar bērniem, bet tieši ar skolotāju, kas jau var uzsākt pārmaiņas savā klasē, strādāt efektīvāk ar bērnu.

Jau iepriekš tika paustas vairāku autoru atziņas, ka speciālā klase vai korekcijas klase vispārīzglītojošajā skolā neraksturo iekļaujošu pieeju. Tā Loremans, Deplers un Harvejs atzīst, ka izglītot bērnus atsevišķā segregētā klasē, lai gan vispārīzglītojošajā skolā, nav iekļaujošā izglītība. Arī bērna atrašanās klasē, ja bērnam ir cita programma, nav iekļaujošā izglītība. Piemēram, individuālā, un viņam tiek piedāvāta cita izglītības vide, piemēram, stundu laikā, kamēr citi bērni mācās, šo skolēnu „izņem” no stundām. Te svarīgi ir salīdzināt visas aktivitātes un iespējas ar tām aktivitātēm, kādas tajā laikā ir citiem bērniem šajā klasē. Izņēmums būs tajā gadījumā, ja šajā klasē visi bērni izglītosies pēc individuālajām programmām. (*Loreman, Deppeler, Harvey, 2005*)

„Iekļaujošā izglītība sevī ietver izpratni ne vien par to, kā skolas ir strukturētas un strādā, bet arī attieksmju maiņu no skolotāju puses, kas uzskata, ka viņu darbs ir izglītot noteikta „tipa” bērnus.” (*Loreman, Deppeler, Harvey, 2005, 2. lpp.*) Līdz ar to bērncentrētā pieeja kļūst par būtisku, ja vēlamies realizēt iekļaujošu izglītību.

Daudzi skolotāji, kas strādājuši klasē, kur ir dažādu vajadzību bērni, atzīst, ka tas nav viegli. Tas no skolotāja prasa augstu motivāciju. „Taču tas nav arguments pret iekļaujošu izglītību. Iekļaujošā izglītība prasa augstu kompetences līmeni no pedagoga, kā arī spēju mainīt to, kas notiek klasē, lai mācīšana būtu efektīva visiem bērniem.” (*Loreman, Deppeler, Harvey, p. 3*) Taču tas, kā atzīst Loremans, Deplers un Harvejs, neiet pretrunā ar to, kas ir katras skolas patiesais mērķis – attīstība un augsta kvalitāte, efektivitāte izglītības procesā.

Svarīgi būtu tālākos pētījumos saprast katras skolas pamatojumu formas izvēlē darbā ar skolēniem ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārīzglītojošajā skolā. Iespējams, ka to pamatā ir noteikusi likumdošana un Latvijā pieejamās iespējamās normatīvajos dokumentos noteiktās robežas. Ja skola vienkārši „iekļaus” bērnu ar speciālām vajadzībām bez speciālās programmas – kas notiks ar pašu bērnu un cik tas būs likumīgi? Šim jautājumam nav tikai nosacīti formāls raksturs. Piemēram, Rīgas 84. vidusskola, kas ir atteikusies licencēt speciālās programmas, kaut skolā ir bērni ar speciālām vajadzībām, meklē un atrod iekļaujošas stratēģijas problēmu risināšanā. Taču šo izvēli ir noteicis cits, daļēji negaidīts aspekts, kā atzīst Rīgas 84. vidusskolas direktore, viņa nevēlas atvērt ne speciālās klases, ne korekcijas klases, jo tas jau ir skolas prestiža jautājums („Rīgā nav daudz skolu, kas realizētu speciālās un korekcijas programmas. Ja tas būtu noteikts ar likumu – mēs realizētu, bet, kamēr nav, ir bailes, ka, realizējot šo programmu, kļūsim par tādu skolu, kur saplūdis visi problēmbērni. Tas ietekmē arī skolas prestižu.”). Ja tas būtu noteikts un obligāts, skola noteikti būtu gatava šādi strādāt. Taču, no otras puses, tieši šī stūrgalvīgā korekcijas un speciālo programmu

nelicencēšana ir nodrošinājusi to, ka skola ir meklējusi un atradusi daudzveidīgas pieejas, kas ir bijušas iekļaujošas problēmas risināšanā.

4. skolas identificē daudz problēmu vai šķēršļu, kas traucē pilnīgi nodrošināt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos skolās. Vienlaikus tie ir šķēršļi, kas skolai un visai izglītības sistēmai kopā ir jāpārvar, lai varētu nodrošināt katra bērna iespējas skolā. Šie šķēršļi ir gan objektīvi, gan subjektīvi.

Objektīvie

- Nepietiekami sakārtota normatīvā bāze attiecībā uz pedagogu tarifikāciju.
- „Standarta”, mācību programmu un vērtēšanas problēmas.
- Pedagogu profesionālās sagatavotības problēmas.
- Skolas darba organizācija, ja skolā ir bērni ar speciālām vai īpašām vajadzībām, bet nav speciālās programmas.
- Diagnostikas un konfidencialitātes jautājums.
- Materiālais nodrošinājums un skolas fiziskās vides pielāgošana.
- Sadarbība ar ārpusskolas institūcijām sociālo jautājumu un skolas kavēšanas jautājumu kārtošanā.
- Nepietiekama informācijas apmaiņa.
- Nepietiekama zinātniskā pamatotība empīriskajam darbam.

Subjektīvie

- Skolotāju attieksme.
- Sabiedrības attieksme, tai skaitā pašvaldības neizpratne par problēmu, kas izpaužas attieksmē.
- Sadarbība ar vecākiem.

Daudzas no nosauktajām problēmām ir objektīvas un objektīvi traucē ceļā uz iekļaujošu izglītību. Taču tikpat svarīgi ir subjektīvie faktori. Piemēram, minētā pedagogu negatīvā attieksme. Latvijā nav veikti reprezentatīvi plaši pētījumi, kas noteiktu pedagogu vispārējo attieksmi pret iekļaujošu izglītību. Ja var ticēt Valces minētam 1998. gadā veiktajam pētījumam, (Valce, 2002) tad skolotāju attieksme pret darbu vispārizglītojošajās klasēs ar bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām ir vairāk negatīva kā pozitīva. Pētījumā tika noskaidrots, ka 16 % no visiem skolotājiem būtu gatavi pieņemt bērnu ar speciālām vajadzībām, 21 % apgalvoja, ka viņi būtu gatavi, ja saņemtu tam speciālu palīdzību; bet, kopumā ņemot, tikai 9 % teica, ka bērnus ar speciālām vajadzībām būtu vēlams izglītēt parastajās klasēs.

Kā ir konstatēts pasaulē citos pētījumos, tad pedagogu attieksmei, no vienas puses, ir subjektīvs raksturs, taču, no otras puses, tai ir cieša saistība ar pedagogu profesionālo izglītību un sagatavotību darbam iekļaujošā klasē. (*Mastropieri, Scruggs, 2004*)

Kā viens no šķēršļiem iekļaujošajai izglītībai skolās šajā pētījumā no respondentu puses tika minēta pedagogu nepietiekamā profesionalitāte. Tas sasaucas arī ar neliela pētījuma „Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē” (*Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007*) rezultātiem, kas cita starpā min „pirmsskolas izglītības iestādes pedagogu nepietiekamo sagatavotību darbā ar bērniem, kuriem ir īpašas vajadzības” kā vienu no apstākļiem, kas kavē bērnu, kuriem ir īpašas vajadzības iekļaušanos pirmsskolas izglītības iestādes grupā. (*Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007, 50. lpp.*) Latvijas skolu izteiktās bažas un minētie šķēršļi un problēmas lielā mērā saskan ar promocijas darba nodaļā „Iekļaujošās izglītības pamatojums un būtība” vairāku autoru izteiktajām atziņām par augstāk minēto aspektu būtisko nozīmi.

Viens no vistraucējošākajiem objektīviem apstākļiem tika minēta nesakārtotība normatīvajā bāzē, kā arī nepietiekamie materiāltehniskie risinājumi, kas gan netika nosaukti intervijās kā pirmie. Tātad šie aspekti, lai gan tiek uzskatīti par būtiskiem, tie nav minēti kā svarīgākie. Primāri ir minēti daudzveidīgi pedagoģiski un sociāli aspekti, nepieciešamie nosacījumi un līdzekļi.

Iekļaujošā skola sevī ietver izpratni, ka pašai skolai jāmainās. Ainskovs raksta, ka skolā, lai tā kļūtu iekļaujoša skola, jānotiek radikālām izmaiņām, kas nodrošina, ka skola pieņem visus bērnus. (*Ainscow, 1995*) Pētījuma skolas apstiprināja šo apgalvojumu, uzņemot bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām skolā, nodrošinot iespējas bērniem iekļauties vispārīzglītojošajā skolā, skolas bija spiestas meklēt risinājumus, lai nodrošinātu nepieciešamos apstākļus šiem bērniem, tātad – mainīties. Šīs pārmaiņas ietekmēja visu skolā notiekošo.

Viens no objektīviem apstākļiem, kas nepieciešams, lai notiktu bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanās vispārīzglītojošajā skolā, ir izglītības programmas un standarti. Kā liecina intervijas, skolas ir atradušas dažādus šī brīža risinājumus, lai nodrošinātu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārīzglītojošajā skolā, tomēr, no otras puses, tas parāda esošo programmu „problēmu”, atklājot tās neelastību, kā arī tās neiekļaujošo raksturu. To lielā mērā apstiprina arī 84. vidusskolas piemērs, kad skola, nelicencējot speciālās un korekcijas programmas, bet saņemot no vecākiem lūgumu paturēt bērnus ar

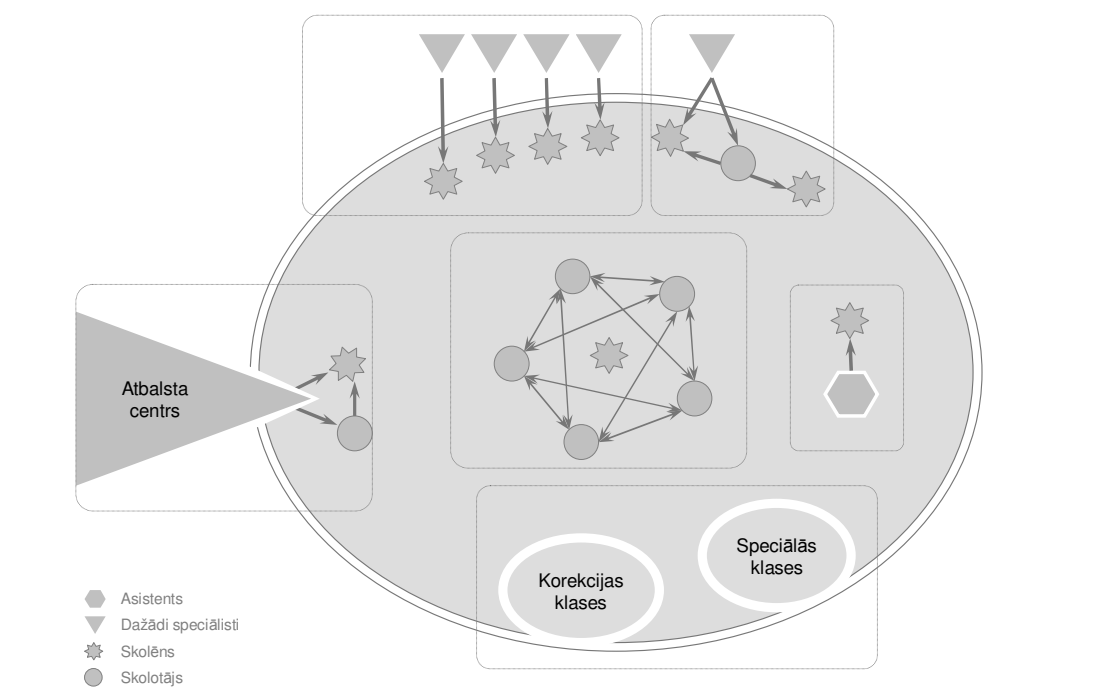
speciālām vajadzībām skolā, atrodas duālā situācijā un ir spiesti meklēt risinājumus problēmai, jo esošo programmu un standartu vērtēšanas sistēmā, šo situāciju grūti atrisināt.

Kā iepriekš secināts, iekļaujošajai skolai ir jāpiedāvā tādas programmas, kas ir piemērotas un atbilstošas visām skolēnu vajadzībām. Taču skola var piedāvāt to, kas ir pieņemts un apstiprināts Latvijas izglītību reglamentējošos dokumentos. Tā nu šobrīd Latvijas skola, no normatīvo dokumentu un piedāvātās sistēmas viedokļa, ir „nolikta” situācijā, kad skolai, uzņemot visus bērnus, vēloties padarīt izglītību pieejamu pēc iespējas plašākam skolēnu lokam, jālicencē daudzveidīgas programmas. Taču šīs programmas tādējādi paredz arī „nošķirtu” vai citiem vārdiem „nodalītu” un segregatīvu mācīšanu un mācīšanos. Tā izglītības iestādē, kas ir iekļaujoša, jo uzņem visus bērnus, rada situāciju, ka skolā ir arī integratīvi segregatīvas izglītības iegūšanas formas. Savukārt, kā rāda skolu piemēri, nereti iekļaujošie risinājumi ir pašu skolu un pedagogu rokās. Kā atzīst viens no respondentiem, šobrīd skola ir situācijā, kad „var darīt un var arī nedarīt”. Skolas, no vienas puses, var izmantot sistēmā esošās normas, lai veicinātu iekļaujošu izglītību. To veicina arī zināms obligātums. Taču, no otras puses, skolas var arī „strādāt pa vecam”, jo valsts, kā apgalvo respondente „nebremzē, bet arī nepalīdz. Gribi dari, gribi nedari – saņem to pašu samaksu”. Skolām netiek liegta iekļaujošās izglītības prakses attīstība, kas gan netiek atbalstīta ne finansiāli, ne praktiski, ne metodiski. Skolas dara, kā māk un saprot. **Tādējādi** var apgalvot, ka praksē lielā mērā īstenojas jau likumdošanā ietvertais „iekļaušanās”, gan „izslēgšanas” diskurss, kas pieļauj subjektīvisma iespēju praktiskajā interpretācijas līmenī, kā tas jau ir secināts iepriekš.

Kā atzina viena no respondentēm, tad skolām šobrīd pietrūkst gan zinātniskā pamatojuma esošajai empīriskajai darbībai, gan metodiskās virsvadības. („Pietrūkst zinātniskās pamatotības pašreizējam darbam, ko mēs skolās veicam. Lai būtu kādas zinātniskās izstrādes šajos jautājumos, lai nav pašiem no jauna jāizdomā ritenis.” Šķibes pamatskola.) Otrs problēmjautājumu loks – skolu „nemācēšana” un „nezināšana”, kā izglītot sociālo problēmu „traumētos” bērnus.

Tātad skolas rīcībā ir vairākas iespējas – gan segregatīvi integratīvās, gan iekļaujošās. Par iekļaujošām formām jāuzskata tās, kurās bērns izglītības procesā ir pieņemts, atrodas kopā ar citiem bērniem (nav atdalīts). Tās ir gan skolotāja palīga darbs klasē, speciālā izglītības skolotāja darbs ar bērnu pēc stundām vai atsevišķās stundās klasē, pedagogu sadarbība bērnu problēmu risināšanā, kā tas minēts Sabiles piemērā – pedagogiskais konsīlijs, kā arī piemēri, kur atbalsta centrs strādā skolā un strādā gan ar pedagogiem, lai pedagogi uzlabotu savu profesionālo kompetenci, gan individuāli strādātu ar bērniem ārpus stundām papildu izglītības veidā (skatīt 9. attēlu).

Pie segregatīvi integratīvām jāpieskaita tās formas, kuru rezultātā bērniem tiek piedāvāts izglītības process atdalīti no citiem bērniem. Tādējādi tās var būt jebkura veida programmas, kas paredz, ka izglītības process nenotiek kopā, bet atdalīti. Tādējādi, ja bērni skolā apgūst atsevišķas izglītības programmas, piemēram, speciālās izglītības programmu, pedagoģiskās korekcijas programmu, mazākumtautību programmu, tās atbilstoši iekļaujošās izglītības hierarhijai ir uzskatāmas par segregatīvām un iespējami integratīvām. Hipotētisks visu šo modeļu apkopojums attēlots 9. attēlā (skatīt 9. attēlu).



9. attēls Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā

Tādējādi var secināt, ka skolām, lai tās varētu nodrošināt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā, ir jānodrošina zināmi pedagoģiskie un sociālie nosacījumi.

1. Skolās ir jāuzņem visi bērni, nodrošinot izglītības pieejamību praksē.
2. Skolām, uzņemot visus bērnus, ir jāuzsāk pārmaiņu process, ir jādomā, kā mainīties, lai nodrošinātu katra bērna izglītošanās vajadzības. Vispārizglītojošo skolu rīcībā jau ir zināmi pedagoģiskie līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanos skolās. Visas pētījumā iesaistītās skolas ir mainījušās, ir radušas dažādus inovatīvus risinājumus.

3. Skolai jāmaina skolas darba organizācija. Pētījumā iesaistītās skolas saista izglītības pieejamības nodrošināšanu bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām un skolā realizētās dažādās izglītības programmas (speciālās, korekcijas, mazākumtautību).

4. Skolās ir jāveido atbalsta sistēmas visiem bērniem. Tādējādi vispārizglītojošā skola, kas mainās, nodrošinot dažādas, atbalstošas sistēmas, kas rada nepieciešamos iekļaušanās apstākļus bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, savā būtībā pārstāv sociālā modeļa pieeju, kur atbalsts un pakalpojums seko bērnam un viņa izglītošanās vajadzībām. Skolas veido daudzveidīgas atbalsta sistēmas. Katra skola veido savai situācijai vispiemērotāko atbalsta sistēmu. Tos var nosaukt arī par atbalsta modeļiem:

- skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās;
- speciālās izglītības skolotājs nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem;
- skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos;
- papildu cilvēka – skolotāja palīga – klātesamība stundās. Pedagoģiskā eksperimenta kārtā atsevišķos mācību priekšmetos 1 stundu nedēļā skolotājam stundā nāk talkā cits kolēģis pedagoģiskajās korekcijas klasēs;
- papildu izglītošanās laika nodrošināšana;
- klases audzinātāja un skolas administrācijas darba intensificēšana;
- aktīva bērnu iesaistīšana ārpusskolas dzīvē – interešu izglītībā;
- sadarbība ar vecākiem;
- psihologs – konsultants skolotājiem. Tai skaitā supervīzijas skolotāju atbalstam.

5. Skolām ceļā uz iekļaujošu izglītību jāpārvar gan objektīvi, gan subjektīvi šķēršļi.

6. Obligātums. Obligātuma (obligātums normatīvajos aktos) nosacījums ir sekmējis bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos iespēju paplašināšanos vispārizglītojošajā skolā. Intervijās ir arī apstiprinājies, ka „iekļaujot” bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošajā skolā, nav vēl obligāti nodrošināta iekļaujošā izglītība. Esošā izglītības sistēma paredz risināt šīs problēmas – vienā gadījumā iekļaujoši, bet citā – segregatīvi, vēl citā – integratīvā veidā. Kā rāda prakse, tad tiek normatīvi atbalstīta segregatīvi integratīvo pieeju realizēšana, kas pēc būtības apstiprina jau politikas dokumentos konstatēto – medicīniskā modeļa mantojuma un integrācijas politikas realizāciju praksē. Tieši iekļaujošās izglītības pieejas nereti ir atstātas pašu skolu ziņā, tās netiek „bremzētas”, bet netiek arī

atbalstītas. Tas lielā mērā vēlreiz apstiprina gan „iekļaušanās”, gan „izslēgšanas” diskursu Latvijas izglītības sistēmā, vispārizglītojošajā skolā, vienlaikus pieļaujot subjektīvisma iespēju praktiskajā interpretācijas līmenī. Pētījums apstiprina, ka praksē medicīniskais un sociālais modelis pastāv paralēli, kur medicīniskais modelis kopumā prevalē, taču ir zināmas iezīmes, kas norāda, ka sociālais modelis pakāpeniski ienāk mūsdienu sabiedrībā.

Tādējādi bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā tiek īstenotas, ja skola nodrošina pieejamību, uzņemot skolā visus bērnus, ja skola mainās, mainot skolas darba organizāciju, mācību procesu, tai skaitā piedāvājot plašu programmu klāstu (speciālās, mazākumtautību, korekcijas), ja tā nodrošina visaptverošu atbalstu visiem skolēniem mācību procesā, veidojot daudzveidīgas atbalsta sistēmas – modeļus skolā, sadarbojas ar vecākiem, nodrošina skolēniem ārusskolas interešu izglītības iespējas un skolas attīstības procesā rēķinās un pārvar daudzveidīgus šķēršļus ikviena bērna izglītības iespēju paplašināšanai skolā. Būtisks ir atzinums, ka katras skolas izvēlētais problēmas risinājums ir bijis atbilstošs kā katras skolas specifikai, tā arī pedagoģiskām, sociālām un cilvēciskām iespējām. No otras puses šie risinājumi ir bijuši inovatīvi un problēmrisinoši.

3.4. Empīriskā pētījuma rezultātu ticamības un objektivitātes nodrošināšana un iegūto rezultātu sekundārā interpretācija

3.4.1. Kvalitatīvo datu atlase un apstrāde

Lai padziļinātu pētījuma secinājumus un lai atklātu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības vispārizglītojošajā skolā Latvijas kontekstu, kā arī lai izvairītos no subjektivitātes, pētījuma autore iegūtos datus apstrādāja ar Kvalitatīvo datu analīzes programmu AQUAD 6.

Datu apstrādes uzdevums bija veikt padziļinātu analīzi un noteikt likumsakarības bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējās Latvijas vispārizglītojošajā skolā, analizējot pedagogu iekļaujošās izglītības izpratni, kas pausta izteikumos, iespējas, kas pamatotas likumdevēja aktos un normatīvajos dokumentos, kā arī realizāciju, kas atklājās 5 vispārizglītojošo skolu intervijās iegūtos datus.

Pētījuma veikšanai tika atlasīti teksti vai teksta fragmenti no šādiem dokumentiem:

- a. izteikumi par iekļaujošu izglītību (turpmāk tekstā – izteikumi);
- b. intervija ar Rīgas 84. vidusskolas direktori (turpmāk tekstā – intervijas);
- c. intervija ar Smiltenes ģimnāzijas administrācijas pārstāvjiem (turpmāk tekstā – intervijas);
- d. intervija ar Šķibes pamatskolas direktori (turpmāk tekstā – intervijas);
- e. intervija ar Vaivaru pamatskolas direktori (turpmāk tekstā – intervijas);
- f. intervija ar Sabiles vidusskolas direktori (turpmāk tekstā – intervijas);
- g. Izglītības Likums, 1999 (turpmāk tekstā – dokumenti);
- h. Vispārējās izglītības likums, 1999 (turpmāk tekstā – dokumenti);
- i. Izglītības attīstības koncepcija 2002.–2005. gadam (turpmāk tekstā – dokumenti);
- j. Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam, (turpmāk tekstā – dokumenti);
- k. Noteikumi par Valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006 (turpmāk tekstā – dokumenti);
- l. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs, 2005 (turpmāk tekstā – dokumenti);
- m. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības paraugs, 2003 (turpmāk tekstā – dokumenti).

Datu apstrādes procesā, dati tika daļēji reducēti. Pilnībā tika saglabāti teksti no intervijām un izteikumiem, bet izglītības likumdošanas aktu un normatīvo dokumentu teksta daļas tika reducētas, iekļaujot apstrādē tikai tos teksta fragmentus, kas tika analizēti apakšnodaļā „Politika un likumdošana par bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējām Latvijas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā”, kas tika identificēti kā tādi, kas attiecināmi uz pētījuma jautājumiem. Visi teksti un teksta fragmenti tika „ievietoti” AQUAD 6 vidē, atbilstoši programmas prasībām. Tālākajā procesā dati tika apstrādāti.

Datu apstrādes process.

- Primārā datu kodēšana.

Datu kodēšana pēc savas struktūras ir veidota hierarhijā, ietverot četrus metakodus: izolāciju, segregācijas izpratni, integrāciju, iekļaujošu izglītību, kas atspoguļo iekļaujošās izglītības attīstības vēsturisko vai antropoloģisko izpratni un procesu attīstību. Metakodi ietver sīkāku apakš kodu sistēmu, kas savukārt ietver 4 līmeņu interpretāciju: izpratne, t.sk. problēmas, iespējas, realizācija (skatīt 9. pielikumu). Atbilstoši izveidotajai shēmai tika veikta kodēšana. Kodēšanu veica 2 pētnieki, lai mazinātu teksta būtības subjektīvo izpratni. Kodēšanas procesā atsevišķas teksta daļas – satura vienības – tika kodētas atbilstoši satura būtībai.

- Kodu shēmas piemērošana atlasītajiem tekstiem. Primārā kodēšana.

Teksti tika samēroti ar kodiem. Tika precizēta kodu tabula (skatīt 9. pielikumu).

- Datu savstarpējo saistību noteikšana: frekvences, subordinācija, superordinācija, ķēdes vai pārklāšanās, saiknes (linkages – angļu valodā).

- Sekundārā kodēšana.

Sekundārā kodēšana notika pēc pirmatnējo rezultātu iegūšanas, lai apstiprinātu primāros kodēšanas rezultātus un paplašinātu interpretāciju. Tādējādi tika veikta sekundārā kodēšana, kuras rezultātā tika kodēti metakodi – izpratne, iespējas un realizācija, balstoties uz jau izveidotās kodu tabulas.

- Datu savstarpējo saistību noteikšana: frekvences, ķēdes, saiknes.
- Rezultāti.

3.4.2. Rezultātu sekundārā interpretācija

Viens no jautājumiem, uz kuru netika atbildēts kvalitatīvā pētījuma primārajā analizē, bija – cik skaitliski pārstāvēniski ir iegūtie dati, kā arī uz ko tie norāda un kādas interpretācijas piedāvā. Lai sniegtu šādu atbildi, apstrādājot datus ar AQUAD 6, izmantojot primārās matemātiski statistiskās metodes, tika noteikts biežuma sadalījums, tas ir *frekvences*.

Frekvences tika noteiktas atsevišķi metakodiem: izolācija, segregācija, integrācija, iekļaujošā izglītība, kā arī detalizētāk pa kodiem.

Tā, analizējot kodu biežuma sadalījumu – izolācija, atklājās, ka dokumentu grupā šāds kods ir identificēts vienu reizi (skatīt 7. tabulu).

7. tabula

Frekvenču noteikšana, dokumenti/izolācija

	A	B	C	D	E	F	G
izol_pr	0	1	0	0	0	0	0
A:	/izgattkonc						
B:	/izglattpamtnost						
C:	/izgllik						
D:	/notvalstsstand						
E:	/specpamatizglprogr1						
F:	/specpamatizgprogr						
G:	/vispizgllik						

Analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – segregācijas/speciālā izglītība – intervijās un izteikumos, atklājās, ka pedagogu izteikumu grupā šādu kodu ir 2, bet intervijās – 10 (skatīt 8. tabulu).

8. tabula

Frekvenču noteikšana, intervijas, izteikumi/ segregācija

	A	B	C	D	E	F
izg_kor_pr_ies	0	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_mer	0	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_rea	0	1	0	1	1	0
izg_spec_atb_nre	0	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_rea	1	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_me	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_pr	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pr_rea	0	0	0	0	0	0
izg_spec_sp_ies	0	0	1	0	0	0
izg_spec_sp_izp	0	0	0	0	0	2
izg_spec_sp_rea	1	2	0	2	0	0
A:	/interv84vsk					
B:	/intervaivari					
C:	/intervSkibe					
D:	/intSabile					
E:	/intSmiltene					
F:	/iztparieklaujizgl					

Analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – segregācijas/speciālā izglītība – dokumentos atklājās, ka dokumentu grupā šādu kodu ir – 50 (skatīt 9. tabulu).

9. tabula

Frekvenču noteikšana, dokumenti/ segregācija

	A	B	C	D	E	F	G
izg_kor_pr_ies	0	0	2	0	0	0	8
izg_kor_pr_mer	0	3	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_rea	1	3	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_nre	0	1	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_rea	0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_me	1	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_pr	3	1	0	0	0	0	0
izg_spec_pr_rea	3	0	0	0	0	0	0
izg_spec_sp_ies	0	0	2	0	0	2	13
izg_spec_sp_izp	0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_sp_rea	0	4	3	0	0	0	0
A: /izgattkonc							
B: /izglattppamtnost							
C: /izgllik							
D: /notvalstsstand							
E: /specpamatizglprogr1							
F: /specpamatizglprogr							
G: /vispizgllik							

Tā, analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – integrācija – intervijās un izteikumos, atklājās, ka pedagogu izteikumu grupā šādu kodu ir 18, bet intervijās – 20 (skatīt 10. tabulu).

10. tabula

Frekvenču noteikšana, intervijas, izteikumi/ integrācija

	A	B	C	D	E	F
izg_2iesp_prob	0	0	0	0	0	0
izg_2iesp_rea	1	0	0	0	0	0
izg_ies_ta_rea	0	1	0	0	0	0
izg_ip_atb_mer	0	0	0	0	0	0
izg_ip_atb_rea	0	1	0	0	3	0
izg_ip_pie_mer	0	0	0	0	0	0
izg_ip_pr_real	0	2	1	0	0	0
izg_ip_prob	0	0	0	0	0	0
izg_ip_vis_izp	0	0	0	0	0	12
izg_kor_pr_ies	0	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_mer	0	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_rea	1	1	1	0	0	0
izg_socr_iek_pr	0	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_nre0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_rea0	0	0	0	1	0	0
izg_spec_int_ies0	0	0	0	0	1	0
izg_spec_int_izp0	0	0	0	0	0	6
izg_spec_int_mer0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_int_pro0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_int_rea0	0	1	2	0	2	0
izg_spec_pie_me	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_pr	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pr_rea	0	0	0	0	0	0
kor_pr_sekm_rea	1	0	0	0	0	0
soc_int_real	0	0	0	0	0	0
spec_pie_inti_mer0	0	0	0	0	0	0

A: /intSmiltene
 B: /intSabile
 C: /intervaivari
 D: /interv84vsk
 E: /intervSkibe
 F: /iztparieklaujizgl

Analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – integrācija – dokumentos atklājās, ka dokumentu grupā šādu kodu ir – 72 (skatīt 11. tabulu).

11. tabula

Frekvenču noteikšana, dokumenti/integrācija

	A	B	C	D	E	F	G
izg_2iesp_prob	0	1	0	0	0	0	0
izg_2iesp_rea	0	0	0	0	0	0	0
izg_ip_atb_mer	0	3	0	0	0	0	0
izg_ip_atb_rea	0	2	0	0	0	0	0
izg_ip_pie_mer	0	2	0	0	0	0	0
izg_ip_pr_real	1	2	0	0	0	0	0
izg_ip_prob	0	1	0	0	0	0	0
izg_ip_vis_izp	0	0	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_ies	0	0	2	0	0	0	8
izg_kor_pr_mer	0	3	0	0	0	0	0
izg_kor_pr_rea	1	3	0	0	0	0	0
izg_socr_iek_pr	0	1	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_nre	0	1	0	0	0	0	0
izg_spec_atb_rea	0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_int_ies	0	0	2	0	7	0	3
izg_spec_int_izp	0	0	0	0	0	0	0
izg_spec_int_mer	4	4	0	0	0	0	0
izg_spec_int_pro	0	2	0	0	0	0	0
izg_spec_int_rea	6	4	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_me	1	0	0	0	0	0	0
izg_spec_pie_pr	3	1	0	0	0	0	0
izg_spec_pr_rea	3	0	0	0	0	0	0
kor_pr_sekm_rea	0	0	0	0	0	0	0
soc_int_real	1	0	0	0	0	0	0
spec_pie_inti_mer	0	1	0	0	0	0	0
A: /izgattkonc B: /izglattpamtnost C: /izgllik D: /notvalstsstand E: /specpamatizglprogr1 F: /specpamatizgprogr G: /vispizgllik							

Tā, analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – iekļaujošā izglītība – intervijās un izteikumos, atklājās, ka pedagogu izteikumu grupā šādu kodu ir 15, bet intervijās – 23 (skatīt 12. tabulu).

12. tabula

Frekvenču noteikšana, intervijas, izteikumi/ iekļaujošā izglītība

	A	B	C	D	E	F
ieklau_vide_izp	0	0	0	0	0	1
ikv_iesp_iatt_izp	0	0	0	0	0	2
katr_att_apst_izp	0	0	0	0	0	1
katr_att_mer	0	0	0	0	0	0

katr_iesp_att_izp	1	0	0	0	0	1
katr_iesp_att_mer	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_att_rea	0	1	1	0	0	0
katr_iesp_izg_ies	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_izg_izp	0	0	0	0	1	2
katr_iesp_izg_mer	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_izg_rea	8	3	4	2	0	0
katr_ties_izg_izp	0	0	0	0	0	1
katr_ties_izg_mer	0	0	0	0	0	0
vis_iek_kv_pie_mer	0	0	0	0	0	0
vis_iek_pie_mer	0	0	0	0	0	0
vis_iek_pie_real	0	0	0	0	0	0
vis_iesai_i_izp	0	0	0	0	0	1
vis_iesai_i_rea	0	0	1	0	0	0
vis_iesp_sekm_rea	1	0	0	0	0	0
vis_indva_n_izp	0	0	0	0	0	4
vis_kva_real	0	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_mer	0	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_rea	0	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_rne	0	0	0	0	0	0
vis_pie_kval_izpr	0	0	0	0	0	0
vis_pie_kval_real	0	0	0	0	0	0
vis_pie_vienl_izpr	0	0	0	0	0	0
vis_piemer_izp	0	0	0	0	0	1
visi_indvaj_int-real	0	0	0	0	0	0
visi_kva_mer	0	0	0	0	0	0
visi_pee_j_prog-iesp	0	0	0	0	0	0
visi_pie_izp	0	0	0	0	0	1
visi_pie_mer	0	0	0	0	0	0
visi_pie_pr	0	0	0	0	0	0
visi_sas_pr	0	0	0	0	0	0
visi_soc_iek_mer	0	0	0	0	0	0
A: /interv84vsk						
B: /intervaivari						
C: /intervSkibe						
D: /intSabile						
E: /intSmiltene						
F: /iztparieklaujizgl						

Analizējot skaitliski kodu biežuma sadalījumus – iekļaujošā izglītība – dokumentos atklājās, ka dokumentu grupā šādu kodu ir – 30 (skatīt 13. tabulu).

13. tabula

Frekvenču noteikšana, dokumenti/ iekļaujošā izglītība

	A	B	C	D	E	F	G
ieklau_vide_izp	0	0	0	0	0	0	0
ikv_iesp_iatt_izp	0	0	0	0	0	0	0
katr_att_apst_izp	0	0	0	0	0	0	0
katr_att_mer	0	0	0	1	0	0	0
katr_iesp_att_izp	0	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_att_mer	0	0	1	1	0	0	0
katr_iesp_att_rea	0	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_izg_ies	0	0	0	0	0	0	2
katr_iesp_izg_izp	0	0	0	0	0	0	0
katr_iesp_izg_mer	0	0	1	0	0	0	0
katr_iesp_izg_rea	0	0	0	0	0	0	0
katr_ties_izg_izp	0	0	0	0	0	0	0
katr_ties_izg_mer	0	0	1	0	0	0	0
vis_iek_kv_pie_mer	1	0	0	0	0	0	0
vis_iek_pie_mer	1	0	0	0	0	0	0

vis_iek_pie_real	1	0	0	0	0	0	0
vis_iesai_i_izp	0	0	0	0	0	0	0
vis_iesai_i_rea	0	0	0	0	0	0	0
vis_iesp_sekm_rea	0	0	0	0	0	0	0
vis_indva_n_izp	0	0	0	0	0	0	0
vis_kva_real	0	1	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_mer	0	3	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_rea	0	1	0	0	0	0	0
vis_pie_inti_rne	0	1	0	0	0	0	0
vis_pie_kval_izpr	1	1	0	0	0	0	0
vis_pie_kval_real	0	1	0	0	0	0	0
vis_pie_vienl_izpr	1	0	0	0	0	0	0
vis_piemer_izp	0	0	0	0	0	0	0
visi_indvaj_int-real	0	1	1	0	0	0	0
visi_kva_mer	0	1	0	0	0	0	0
visi_pee_j_prog-iesp	0	0	4	0	0	0	0
visi_pie_izp	0	0	0	0	0	0	0
visi_pie_mer	1	2	0	0	0	0	0
visi_pie_pr	1	1	0	0	0	0	0
visi_sas_pr	0	1	0	0	0	0	0
A: /izgattkonc							
B: /izglattpamtnost							
C: /izgllik							
D: /notvalstsstand							
E: /specpamatizglprogr1							
F: /specpamatizgprogr							
G: /vispizgllik							

Kā redzams no kodu biežuma tabulām, tad ir atklājies, ka atlasīto teksta fragmentos kopumā rodami visi metakodi, kas pārstāv izolācijas izpratni, segregācijas izpratni, iespējas, realizāciju, integrācijas izpratni, iespējas, realizāciju, kā arī iekļaujošās izglītības izpratni, iespējas, realizāciju. **Tas atklāj un apstiprina** vēsturiski noteikto iekļaujošās izglītības pakāpenisko attīstību arī mūsdienās, kur atklājas izolējošie, segregējošie, integrējošie un iekļaujošās izglītības procesi. Savukārt atklātās frekvences palīdz gūt apstiprinājumu galvenajai dominantei un virzienam izglītības politikas un likumdevēja dokumentos, kas jau tika uzsvērtas iepriekšējā apakšnodaļā, – tā ir integrācija (72 kodu vienības) un speciālā izglītība (50 kodu vienības). Interesanti, ka izglītības dokumentos tika identificēts arī viens kods, kas raksturo izolācijas izpratni, kas arī norāda uz izolācijas izpratni un esošajām problēmām vispārējā izglītībā. Iekļaujošās izglītības idejas tiek pārstāvētas pārsvarā izglītības politikas dokumentos – kopā 21 kodu vienība, izglītību reglamentējošajos dokumentos tikai – 9 kodu vienības.

Skolu intervijās atklājas galvenā virziena dominante – integratīvā (23 kodu vienības) un iekļaujošā izglītība (20 kodu vienības). Līdzīgi var rast arī izteikumus: integratīvā (18 kodu vienības), iekļaujošā izglītība (15 kodu vienības).

Analizējot skaitliski kodu biežumu metakodos, atklājās, ka no visām 5 vispārizglītojošajām skolām visvairāk iekļaujošās izglītības realizācijas kodu tika identificēts intervijā ar 84. vidusskolas direktori (11 kodu vienības). Salīdzinoši ar citām skolām: Šķības

pamatskolā – 8, Vaivaru pamatskolā – 4, Sabiles vidusskolā – 4. (skatīt 13. tabulu). Šis konstatējums liek pārdomāt, kādēļ 84. vidusskolā ir identificēta iekļaujošās izglītības realizācija salīdzinoši visbiežāk. Viena no varbūtībām – šajā skolā netiek realizētas segregatīvi integratīvas programmas, skola, neskatoties uz formāla un neformāla rakstura grūtībām, ir spējusi un ir mācējusi rast risinājumus, lai nelicencētu segregatīvi integratīvās programmas, bet ir nodrošinājusi daudzveidīgu pedagoģisko atbalstu skolas bērniem skolā.

Analīze apliecina arī jau iepriekš konstatēto – galvenā dominante un virziens izglītības politikas un likumdevēja dokumentos ir integrācija (intergrācijas iespējas – 29 kodu vienības) un speciālā izglītība (speciālās izglītības iespējas – 17 kodu vienības). Pie tam, līdzīgi kā iepriekš konstatēts, izglītības politikas dokumentos ir iekļauta gan izpratne par iekļaujošu izglītību (9 kodu vienības), gan paredzētas iespējas (22 kodu vienības), taču izglītību reglamentējošajos dokumentos nav ietverta iekļaujošās izglītības izpratne (0 kodu vienības) un ierobežotas iekļaujošās izglītības iespējas (10 kodu vienības), kā arī netiek atklāta realizācija (1 kodu vienība) (skatīt 14. tabulu).

14. tabula

Frekvenču noteikšana, metakodi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
iek_ies	0	0	6	16	6	0	2	0	0	0	0	0	2
iek_izp	0	1	4	5	0	15	0	0	0	0	0	0	0
iek_real	8	0	1	5	1	0	0	0	0	11	4	4	0
int_ies	0	0	2	5	4	0	0	7	0	0	0	0	11
int_izp	0	0	0	4	0	17	0	0	0	0	0	0	0
int_real	2	3	7	9	0	0	0	0	0	0	4	4	0
izol_izp	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
spec_ies	1	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	12
spec_izp	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0	0	0	0
spec_real	1	0	5	4	3	0	0	0	0	1	2	2	0
A: /intervSkibe													
B: /intSmiltene													
C: /izgattkonc													
D: /izglattpamtnost													
E: /izgllik													
F: /iztparieklaujizgl													
G: /notvalstsstand													
H: /specpamatizglprogr1													
I: /specpamatizgprogr													
J: /interv84vsk													
K: /intervaivari													
L: /intSabile													
M: /vispizgllik													

Meklējot saiknes starp datiem, pirmkārt, tika konstruētas saiknes starp dažādajām vēsturiskajām izpratnēm. Mijšakarības tika atklātas „Izteikumos par iekļaujošu izglītību” (skatīt 15. tabulu).

Sakarības izpratne

```

Preconstructed linkage structure:
ikv_iesp_iatt_izp          AND izg_spec_int_izp
Distance 1/2 10

                                AND izg_spec_sp_izp
Distance 2/3 10

□--> File: iztparieklizglit.rtf-----
---
      47-          50: ikv_iesp_iatt_izp
      64-          66: ikv_iesp_iatt_izp          /.../ AND
69-      70: izg_spec_sp_izp
      ·      Ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemtās
zināšanas un prasmes pielietot dzīves
situācijās.
      ·      Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu
integrācijas procesiem.
      ·      Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo
izglītību orientētiem mērķiem.
                                          /.../ AND
80-      82: izg_spec_sp_izp
      ·      Ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemtās
zināšanas un prasmes pielietot dzīves
situācijās.
      ·      Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu
integrācijas procesiem.
      ·      Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo
izglītību orientētiem mērķiem.
      ·      Domāšana.
      ·      Katrs vecāks izvēlās izglītības iestādi
saviem bērniem un izglītības iestādei un
sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt
bērnam, veidot viņam piemērotu
programmu, apstākļus.
      ·      Tā ir izglītība pieejama visiem.
      ·      Integrācija ar mērķi dot izglītību.
      ·      Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām.
      ·      Speciālā izglītība, kura dod iespēju
visiem tautības pārstāvjiem apgūt
normālu izglītību, dod vienādas iespējas
2 confirmation(s)

```

Iegūtās mijsakarības atklāj jaunu vai papildinātu iekļaujošās izglītības izpratni Latvijas kontekstā: Iekļaujošā izglītība „ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemtās zināšanas un prasmes pielietot dzīves situācijās. Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu integrācijas procesiem. Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo izglītību orientētiem mērķiem. Katrs vecāks izvēlās izglītības iestādi saviem bērniem un izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidot viņam piemērotu programmu, apstākļus. Tā ir izglītība pieejama visiem. Integrācija ar mērķi dot izglītību. Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām. Speciālā izglītība, kura dod iespēju visiem tautības pārstāvjiem apgūt normālu izglītību, dod vienādas iespējas.”

Lai apstiprinātu šo izpratni, vēlreiz tika konstruēta saikne starp dažādažām izpratnēm, pārbaudot metakodus (skatīt 16. tabulu).

Sakarības izpratne, metakodi

```

Preconstructed linkage structure:
iek_izp                                OR int_izp
                                      AND spe_izp

Distance 1 or 2 -> 3: 5

File: iztparieklizglit.rtf-----
69: spe_izp
    . Ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemtās
    zināšanas un prasmes pielietot dzīves
    situācijās.
    . Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu
    integrācijas procesiem.
    . Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo
67-      67: int_izp                                AND
69-      69: spe_izp
    . Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu
    integrācijas procesiem.
    . Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo
73-      73: iek_izp
77-      77: iek_izp                                AND
80-      80: spe_izp
    . Tā ir izglītība pieejama visiem.
    . Integrācija ar mērķi dot izglītību.
    . Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām.
    . Speciālā izglītība, kura dod iespēju
78-      78: int_izp                                AND
80-      80: spe_izp
    . Integrācija ar mērķi dot izglītību.
    . Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām.
    . Speciālā izglītība, kura dod iespēju
79-      79: iek_izp                                AND
80-      80: spe_izp
    . Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām.
    . Speciālā izglītība, kura dod iespēju
84-      84: iek_izp
88-      88: iek_izp
90-      90: iek_izp
92-      92: iek_izp
94-      94: iek_izp

5 confirmation(s)

```

Šeit apstiprinājās jau iepriekš rastās mijsakarības, apliecinot iekļaujošās izglītības izpratni Latvijas kontekstā: iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas pieejama visiem, pielāgota bērnu vajadzībām, dod vienādas iespējas, kuras mērķis ir katra iespējas iegūtās zināšanas un prasmes izmantot dzīves situācijās. Vispārējās izglītības sistēmā tā tiek realizēta izglītībā, kas nodrošina bērnu integrāciju, taču balstoties uz izglītības saturu, kas izstrādāts un orientēts uz speciālās izglītības mērķiem. Katram vecākam jābūt tiesībām izvēlēties izglītības iestādi savam bērnam, bet izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidojot viņam piemērotu programmu, apstākļus.

Datu analīzes rezultātā tika pārbaudītas vēl vairākas sakarības, kur apstiprinājās tikai divas sakarības. Pirmkārt, sakarība starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām un realizāciju (skatīt 17. tabulu).

17. tabula

Sakarības - izpratne, iespējas, realizācija

Preconstructed linkage structure:		
iek_izp	OR iek_ies	
	AND iek_real	
Distance 1 or 2 -> 3: 5		
File: izglattpamatn2007.rtf-----		
175-	175: iek_ies	
529-	529: iek_izp	
703-	703: iek_izp	AND
707-	707: iek_real	
	3.12. Atirbu samazinana	
	kvalitatvas visprjs izglitbas	
	pieejamb	
	Plnotais. Plnots nodroint	
716-	716: iek_izp	
794-	794: iek_ies	
955-	955: iek_ies	
1025-	1025: iek_izp	
1221-	1221: iek_izp	
1291-	1291: iek_ies	
1461-	1461: iek_ies	
1463-	1463: iek_ies	
1490-	1490: iek_ies	AND
1493-	1493: iek_real	
	pedagoisko darbu, atbalsta	
	nodroinanai skolniem (1.-6.kl.) ar	
	mcans grtbm.	
	Sniegt papildu konsultcijas mcbu	
1501-	1501: iek_ies	
1688-	1688: iek_ies	
1690-	1690: iek_ies	
1694-	1694: iek_ies	
1703-	1703: iek_ies	
1708-	1708: iek_ies	
1727-	1727: iek_ies	
1730-	1730: iek_ies	
1795-	1795: iek_ies	
2 confirmation(s)		

Vienā no izglītības politikas plānošanas dokumentiem tika atklātas sakarības, kas apstiprinājās politikas dokumentos plānotajā „Atšķirību samazināšanā, kvalitatīvas vispārējās izglītības pieejamībā”, kā arī „Pedagoģisko darbu, atbalsta nodrošināšanā skolēniem (1.-6.kl.) ar mācīšanās grūtībām, sniedzot papildus konsultācijas mācību procesā.”

Tāpat politikas plānošanas dokumentos ir ietverta izpratne, ka iekļaujošā izglītība, kas sevī ietver atšķirību mazināšanu, kvalitātes nodrošināšanu vispārējās izglītības pieejamību realizēsies pedagoģiskā atbalsta nodrošināšanā skolēniem no 1. klases līdz 6. klasei, sniedzot papildus konsultācijas mācību procesā.

Otrkārt, pārbaudot sakarības starp iekļaujošās izglītības izpratni un iespējām, tās līdzīgi kā iepriekšējās sakarībās apstiprinājās tikai vienā politikas plānošanas dokumentā (skatīt 18. tabulu).

18. tabula

Sakarības - izpratne, iespējas

Preconstructed linkage structure:			
iek_izp	AND iek_real		
Distance 5			
iek_izp	iek_real		
=====			
□--> File: intlsmilt.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: int2 84vskrtf.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: int3 skibrtf.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: int4 vaiv.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: int5sab.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: izglattkonc2002.rtf-----			
-			
0 confirmation(s)			
□--> File: izglattpamatn2007.rtf-----			

703-	703: iek_izp	AND	707-
707: iek_real			
	3.12. Atirbu samazinana		
	kvalitatvas visprjs izglitbas		
	pieejamb		
	Plnotais. Plnots nodroint		
1 confirmation(s)			
□--> File: izglik.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: iztparieklizglit.rtf-----			
--			
0 confirmation(s)			
□--> File: notvstand.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: specizglprogrpar.rtf-----			
--			
0 confirmation(s)			
□--> File: specprogr.rtf-----			
0 confirmation(s)			
□--> File: vispizglitlik.rtf-----			
0 confirmation(s)			

Zināmā mērā tas gan apstiprina iepriekš secināto, ka izglītības politikas dokumentos ir iekļauta gan izpratne par iekļaujošu izglītību, gan paredzētas iespējas un realizācija, taču izglītību reglamentējošajos dokumentos nav ietverta iekļaujošās izglītības izpratne un iekļaujošās izglītības iespējas, kā arī netiek atklāta realizācija. Tādējādi arī nav rodams tālākas sakarības ar skolas realizācijas līmeni, jo skolas īsteno nevis politikas plānošanas

dokumentos ietverto izpratni un iespējas, bet gan izglītību reglamentējošos dokumentos ietverto izpratni, iespējas.

Kā tika atklāts piecu skolu administrācijas pārstāvju intervijās, visās skolās notika pārmaiņas, tikai te svarīgi ir saprast – kādas. Intervijas rāda, ka pārmaiņas var būt visdažādākās – kā vērstas uz segregatīvi – integratīvu procesu, tā iekļaujošās izglītības attīstības virzienā. Vienlaikus tika atklāts, ka formāli izglītības reglamentējošie dokumenti stimulē segregatīvi integratīvus risinājumus, bet iekļaujošās izglītības risinājumi ir pašu skolu rīcībā, vai „pašu skolu rokās”, tātad subjektīvi.

Rastās sakarības netieši norāda un apstiprina iepriekš teikto, ka speciālā izglītība un integrācija tiek atbalstīta likumdevēja aktos un realizējas vispārizglītojošā skolā.

Analizējot datus SPPS 16 vidē (skatīt 10.pielikumu), noskaidrojās vairākas sakarības (skatīt 19. un 20. tabulu).

19. tabula

Spīrmēna rangu korelācija starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām, realizāciju, integrācijas izpratni, iespējām, realizāciju, speciālās izglītības izpratni, iespējām, realizāciju, izolācijas izpratni.

	iek ies	iek izp	iek real	int ies	int izp	int real	izol izp	spec ies	spec izp
iek_izp	,280								
iek_real	,040	-,103							
int_ies	,620*	,057	-,165						
int_izp	,185	,768**	-,005	,065					
int_real	,240	,424	,473	-,020	,143				
izol_izp	,530	,471	,326	,352	,613*	,504			
spec_ies	,495	-,048	-,029	,483	-,058	-,010	,213		
spec_izp	,486	,887**	,094	,229	,800**	,462	,628*	,130	
spec_real	,514	,181	,713**	,169	,051	,694**	,407	,165	,413

* Korelācija ticama pie 0.05 (divpusējās)

** Korelācija ticama pie 0.01 (divpusējās)

Tika konstatēts, ka pastāv statistiski ticama savstarpēja divpusēja sakarība

- starp iekļaujošās izglītības iespējām un integrācijas iespējām ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija)
- starp iekļaujošās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija)
- starp izolācijas izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.613$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija)
- starp iekļaujošās izglītības izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija)
- starp integrācijas izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.800$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija)

- starp izolācijas izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.628$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija)
- starp iekļaujošās izglītības realizāciju un speciālās izglītības realizāciju ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija)
- starp integrācijas realizāciju un speciālās izglītības realizāciju. ($r_s = 0.694$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija)

20. tabula

Spīrmena rangu korelācija starp iekļaujošu izpratni, iespējām, realizāciju, integrācijas izpratni, iespējām, realizāciju, speciālās izglītības izpratni, iespējām, realizāciju, izolācijas izpratni

	iek_ies	iek_izp	iek_real	int_ies	int_izp	int_real	izol_izp	spec_ies	spec_izp
iek_izp	,280								
iek_real	,040	-,103							
int_ies	,620*	,057	-,165						
int_izp	,185	,768**	-,005	,065					
int_real	,240	,424	,473	-,020	,143				
izol_izp	,530*	,471	,326	,352	,613*	,504*			
spec_ies	,495*	-,048	-,029	,483*	-,058	-,010	,213		
spec_izp	,486*	,887**	,094	,229	,800**	,462	,628*	,130	
spec_real	,514*	,181	,713**	,169	,051	,694**	,407	,165	,413

* Korelācija ticama pie 0.05 (vienpusējās)

** Korelācija ticama pie 0.01 (vienpusējās)

Tika konstatēts, ka pastāv statistiski ticama savstarpēja vienpusēja sakarība

- starp integrācijas iespējām un iekļaujošās izglītības iespējām ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)
- starp integrācijas izpratni un iekļaujošās izglītības izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša vienpusēja korelācija)
- starp izolācijas izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.613$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)
- starp izolācijas izpratni un integrācijas realizāciju ($r_s = 0.504$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības iespējām un iekļaujošās izglītības iespējām ($r_s = 0.495$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības iespējām un integrācijas iespējām ($r_s = 0.483$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības izpratni un iekļaujošās izglītības iespējām ($r_s = 0.486$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienpusēja korelācija)

- starp speciālās izglītības izpratni un iekļaujošās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša vienusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.800$, $p < 0.01$, cieša vienusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības izpratni un izolācijas izpratni ($r_s = 0.628$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības realizāciju un iekļaujošās izglītības iespējām ($r_s = 0.514$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības realizāciju un iekļaujošās izglītības realizāciju ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša vienusēja korelācija)
- starp speciālās izglītības realizāciju un integrācijas realizāciju ($r_s = 0.694$, $p < 0.01$, cieša vienusēja korelācija)

Tādējādi ir apstiprinājies, ka nav rastas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām un realizāciju. Savukārt ir rastas ciešas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija), kā arī iekļaujošās izglītības izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija). Tas apstiprina, ka ciešā saistībā Latvijā pastāv visas trīs izpratnes, apstiprinot jau iepriekš noteikto.

Ir rastas vidēji ciešas korelācijas starp iekļaujošās izglītības iespējām un integrācijas iespējām ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija) starp speciālās izglītības iespējām un iekļaujošās izglītības iespējām ($r_s = 0.495$, $p < 0.05$, vidēji cieša vienusēja korelācija), kā arī ciešas korelācijas starp iekļaujošās izglītības realizāciju un speciālās izglītības realizāciju ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija), kas savukārt apstiprina iepriekš iegūto iekļaujošās izglītības izpratnes Latvijas kontekstu.

Tādējādi var secināt, ka mūsdienu Latvijas vispārējās izglītības konteksts apstiprina vēsturiski noteikto iekļaujošās izglītības pakāpenisko attīstību, kur atklājas izolējoši, segregējoši, integrējoši un iekļaujošās izglītības procesi, tie izglītībā atrodas un realizējas savstarpējās sakarībās.

Korelācijas apstiprina iepriekš izvirzīto apgalvojumu, ka Latvijā pastāv trīs izpratnes – iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību, tātad saistās ar speciālās izglītības izpratni; iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad saistās ar integrācijas izpratni; iekļaujošā izglītība ir izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām, tātad iekļaujošā izglītība. Visas šīs trīs izpratnes atrodas ciešā sasaistē, jo ir rastas ciešas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša divpusēja

korelācija), kā arī iekļaujošās izglītības izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija).

Iekļaujošās izglītības izpratne Latvijas kontekstā ir saistīta ar izpratni: iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas pieejama visiem, pielāgota bērnu vajadzībām, dod vienādas iespējas, kuras mērķis ir katra iespējas iegūtās zināšanas un prasmes izmantot dzīves situācijās. Vispārējās izglītības sistēmā tā tiek realizēta izglītībā, kas nodrošina bērnu integrāciju ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija ar iekļaujošās izglītības izpratni), taču balstoties uz izglītības saturu, kas izstrādāts un orientēts uz speciālās izglītības mērķiem ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija ar iekļaujošās izglītības izpratni). Katram vecākam jābūt tiesībām izvēlēties izglītības iestādi savam bērnam, bet izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidojot viņam piemērotu programmu, apstākļus.

Lai gan netika atklātas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām un realizāciju, tika atklātas mījsakarības, kas norāda uz to, ka izglītības politikas dokumentos ir iekļauta gan izpratne par iekļaujošu izglītību, gan paredzētas iespējas, taču izglītību likumdošanas aktos vai izglītību reglamentējošajos dokumentos nav ietverta ne iekļaujošās izglītības izpratne un iekļaujošās izglītības iespējas, kā arī netiek atklāti īstenošanas mehānismi. Tādējādi arī nav rodamas tālākas sakarības ar skolas realizācijas līmeni, jo skolas īsteno nevis politikas plānošanas dokumentos ietverto iekļaujošās izglītības izpratni un iespējas, bet gan izglītību reglamentējošos dokumentos ietverto intergrācijas un speciālās izglītības izpratni, iespējas un mehānismus.

Nobeigums

Pētījumā mērķis bija izpētīt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības izpratni un noteikt likumsakarības un nosacījuma kopu, kas paplašina šo bērnu iekļaušanās iespējas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošā skolā.

Tādējādi promocijas darbā ir secināts.

Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā iespējas vēsturiskajā aspektā veido katrā atsevišķajā vēsturiskajā laika posmā diktētā šo bērnu izpratne, kur izpratnei ir dziļas saknes daudzveidīgos aspektos, kas ietver reliģiskos, ētiskos, medicīniskos, politiskos, ekonomiskos un citus aspektus, kā arī sabiedrības sociālo attieksmi pret to, kas ir „norma”. Izpratni un darbību ir noteikuši arī teorētiskie pieņēmumi, kas katrā atsevišķā laika periodā ir guvuši vislielāko sabiedrības atbalstu, kas ir saskanējuši ar sabiedrības sociālo uzskatu kopumu un sociālās apziņas attīstības līmeni, kas katrā atsevišķā gadījumā reprezentēja normatīvo kultūru. Vēsturiski bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām ir gan izolēti, gan nodalīti savu speciālo vajadzību dēļ (segregācija), šie bērni ir integrēti, kā arī vēsturē rodami atsevišķi iekļaujošās izglītības gadījumi, kas gan savu sabiedrisko nozīmību un plašu atbalstu ieguva tikai 20. gadsimta astoņdesmitajos gados.

Izpētot iekļaujošās izglītības ideju vēsturisko attīstību, tika konstatēts, ka jau vēsturiski iekļaujošās izglītības vai „vienotas vispārējās skolas” ideju ir pauduši vairāki autori gadsimtu gaitā. Šīs idejas meklējamas jau Platona izteikumos par vispārējo izglītību visiem (*Platons, 1982*), bet visspilgtāk paustas renesanses ideju pārmantotāja humānista Komenskā (Jan Amos Comenius, 1592–1670) darbā „Lielā didaktika” (*Komenskis, 1992*). Komenskis savā darbā uzstāj, ka izglītība ir nepieciešama gan tiem, kas „aprobežoti”, gan tiem, jo īpaši tiem, kas apdāvināti. Komenskis iestājas gan pret jebkuru diskrimināciju, gan atbalsta sociālo taisnīgumu: “Skolās jāsūta visi bērni”. (*Komenskis, 1992, 66. lpp.*) Latvijā idejas, kas bija tuvas iekļaujošās izglītības idejām pirmo reizi tika paustas Dēķena 1917. gadā publicētajā rakstā „Vienības skola” (*Dēķens, 1917*).

Lai gan vēsturē lineāri pozitīva ir bijusi procesu no bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izolācijas līdz iekļaujošai izglītībai attīstība, tomēr tika secināts, ka vēsturiski bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām „nodalīšanas prakse” ir prevalējusi pār citiem risinājumiem. „Nodalīšana” tika izmantota arī kā „vislabākais līdzeklis” individualizācijai, tas ir, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām individuālo izglītošanās vajadzību nodrošināšanai. Vienlaikus tika secināts, ka diskusijas par to, „kā” un „kur” labāk šiem bērniem izglītoties, ir bijušas aktuālas jau kopš tā laika, kad bērniem ar speciālām vajadzībām tika piedāvāta formālā izglītība. Arī Latvijā 20. gadsimta sākumā, 20.–30. gados ir bijusi plaša

diskusija par to, kurā skolā – speciālā vai vispārizglītojošā – bērnam ar speciālām un īpašām vajadzībām ir vislabākā vieta. Diskusijas laikā izmantotie „par” un „pret” ir līdzīgi arī mūsdienu pedagogu lietotajai argumentācijai, kur galvenā rūpe ir un paliek bērnu individuālo vajadzību nodrošināšana, vienlaikus ņemot vērā bērna kā personības attīstības „saudzējošo” raksturu. Lielākais vairums pedagogu Latvijā 20. gadsimta sākumā, 20.–30. gados, atbalstīja speciālo izglītības iestādi kā šiem bērniem izglītības iegūšanas vislabāko iespēju – kur speciālo vajadzību skolēni var saņemt visatbilstošāko izglītību un arī paši bērni var justies labi. Skolēnu sadalīšana grupās tika uzskatīta kā par vistiešāko ceļu uz individualizāciju. Tātad skolēnu sadalījums dažādās skolās ir bijis pedagogisks risinājums, kura mērķis ir bijis atbalstīt skolēnu viņa izglītības procesā, palīdzot sasniegt „katra īpatnējo pilnību” un vienlaikus palīdzēt viņam justies labi kā personībai (nebūt atstumtam), tātad arī sociāls. Tajā pašā laikā tika secināts, ka ne visi pedagogi piekrita šim apgalvojumam. Bija pedagogi, kas, gan esot mazākumā, atbalstīja „viena ceļa izglītību” visiem bērniem.

Līdzīgs pēc rezultāta, taču atšķirīgs pēc būtības risinājums šai pedagogiskajai problēmai bija Padomju Savienībā. Padomju Savienības periodā līdz pat Latvijas neatkarības atgūšanai speciālā izglītībā speciālo vajadzību bērnu problēmas tika risinātas, viņus izolējot (tika lietots jēdziens „neapmācāms bērns”) vai segregējot vai nu speciālajās skolās vai atsevišķās klasēs pie vispārizglītojošajām skolām, kas uzskatāms vienlaikus kā segregatīvs risinājums ar integrācijas iezīmēm. Mērķis bija politisks: izglītība visiem bērniem, kas sakņojās nosacīti nepareizos priekšstatos vai tēzes „visi bērni ir valsts nākotne, un tādēļ bērniība ir jāsargā” interpretācijā. Pētījumā arī tika secināts, ka literatūrā nav rodams pietiekams pamats, lai izdarītu kādus secinājumus saistībā ar bērniem ar īpašām vajadzībām un viņu iekļaušanās iespējām vispārizglītojošajā skolā Padomju periodā.

Vēstures studijas kopumā atklāja: lai tiktu nodrošinātas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējās izglītības sistēmā un vispārizglītojošajā skolā, ir nepieciešams zināmu apstākļu nosacījumu kopums. Tā, pirmkārt, ir pamatota filozofiskā bāze, kas tālāk tiek atklāta teorētiskās pieejās. Otrkārt, pedagogu praktiska darbība, kas pamatā īstenojas formālās izglītības iestādēs praksē. Treškārt, sabiedrības izpratne un atbalsts, kas realizējas finansējumā, īstenojas politikā un atspoguļojas politiskajos dokumentos, kā arī politiskajos dokumentos nodrošinātajā obligātuma principā. Visi elementi ir savstarpēji saistīti. Tikai visiem nosacījumiem atrodoties zināmā sistēmā, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas var īstenoties.

Vēsturiskajās studijās atklātā nosacījumu kopā tika izvēlēta par visa tālākā pētījuma kopējo paradigmu.

Analizējot daudzveidīgu teorētisko literatūru, tika secināts, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītības sistēmā un vispārīzglītojošā skolā idejas ģenēze ir bijusi pakāpeniska, tās teorētisko pamatojumu, tāpat arī iekļaujošās izglītības teorētiskos pamatus veido vairākas teorijas un pieejas:

- humānistiskā pieeja: Komenskis, (*Komenskis, 1992*) Pestalocijs, (*Pestalocijs, 1996*) Rodžers, Freibergs (*Поджерж, Фрейберг, 2002*);
- izpratne par normu un ne–normu sabiedrībā: Bandura, Valters, (*Bandura, Walters, 1963*) Garisons, Forse, (*Garrison, Force, 1965*) Gofmans, (*Goffman, 1974*) Armstronga, (*Armstrong, 2002*) Nusbauma, (*Nussbaum, 2004*) Herberts (*Herbert, 2005*);
- demokrātiskā pieeja: Džuijs (*Djui, 1925*);
- kvalitatīvā defektoloģija: Vigotskis (*Выготский, 2003*); sociālā pedagogija: Vigotskis, (*Выготский, 2003*); sociālais modelis: Olivers, (*Oliver, 1990*); Linsejs (*Lindsay, 2007*); sociālais modelis izglītībā: Meisone, Reizers (*Mason, Reiser, 2000*);
- izpratne par ikviena bērna vispārcilvēciskajām vajadzībām, tai skaitā vajadzību pēc piederības: Maslovs, (*Masloy, 1997*); Glassers, (*Glassers, 1986*); Glassers, (*Glassers, 1998*); Adlers, (*Adlers, 2001, 1997/1931*); kā arī paredzamajām sekām, kas attiecināmas uz bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām šo vajadzību nerealizācijas gadījumā: Lebērs (*Lebeer, 2005*);
- sociokultūras pieeja dilemmas starp vispārējo un individuālo risināšanā: Vigotskis, (*Выготский, 2003*); Kugelmass, (*Kugelmass, 2007*); Olivers (*Olivers, 1988*); skolas kā profesionālās kultūras pieeja (*Skrtic, 1991*);
- ekoloģiskā teorija bērna attīstību ietekmējošo sistēmu izpratnes padziļināšanai: Bronfrenbrenners (*Bronfrenbrenners, 1979*).

Vienlaikus ir secināts, ka tieši iekļaujošā izglītība veido nepieciešamo bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītības sistēmā un vispārīzglītojošā skolā pamatu. Iekļaujošā izglītība jāskatās daudzveidīgu procesu kontekstā – no izolējošiem līdz iekļaujošiem, kas ir vēsturiski pamatoti. Tie sevī ietver gan bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izpratnes attīstību, gan tiesību paplašināšanu bērniem vispārējās izglītības kontekstā, sabiedrības „normas” un „ne–normas” izpratni, kā arī sabiedrības kopumā attīstības izpratni. Katra iespēju nodrošināšanas pakāpe – no izolējošām līdz iekļaujošām – uztverama kā arvien plašāku iespēju nodrošināšana šiem bērniem iegūt izglītību, kā arī kļūt par pilnvērtīgiem sabiedrības locekļiem. Katra no pakāpēm cenšas risināt noteiktus uzdevumus,

katra nākamā ir kā pamats tālākai attīstībai, domas maiņai un izpratnes palielināšanai sabiedrībā. Viens no būtiskākajiem posmiem šajā ķēdē ir integrācija.

Integrācijas procesā atsevišķas sociuma daļas apvienojas, savstarpēji papildinoties, kas izpaužas gan kā iespēja būt kopā, taču nepazaudējot savu īpatnējo un atšķirīgo. Integrācijas pamatā ir uzskats, ka bērniem ar speciālām vajadzībām ir tiesības mācīties vispārizglītojošajā skolā, kā rezultātā notiek normalizācija. Lai gan integrācija ir būtisks pakāpiens, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām integrācija vispārizglītojošajā skolā nav tas pats, kas iekļaujošā izglītība.

Lai gan iekļaujošā izglītība ir izglītības jautājums, vienlaikus tā ir kļuvusi gan par politisku, gan zinātnisku, gan prakses jautājumu. Politiskā virzība ir pamatota cilvēktiesību un sociālā taisnīguma aspektā, iekļaujošā izglītība arī ir daļa no plašākiem globalizācijas procesiem pasaulē, kā arī tiešs šo procesu rezultāts. Taču zinātniskās diskusijas par iekļaujošās izglītības būtību un realizācijas līdzekļiem, kā arī iekļaujošu skolu un klašu, kā arī vispār iekļaujošās izglītības kopumā pētījumu metodoloģiju turpinās. Pamatā tiek meklētas atbildes uz trim jautājumiem: kas (kas ir iekļaujošās izglītības subjekts), kur (kur iekļaujošā izglītība realizējas – vai tikai vispārizglītojošā skolā) un kā (kā atrisināt pedagoģisko dilemmu starp vispārējo – skolotāja darbību vērstu uz vidējo „aritmētisko” – un individuālo, kur katram bērnam ir savas individuālās vajadzības).

Iekļaujošās izglītības izpratne ir veidojusies pakāpeniski kopš 20. gadsimta 80 gadu beigām, paralēli pētījumiem, atklājot arvien jaunus iekļaujošās izglītības aspektus. Iekļaujošā izglītība ir šķirama no integrācijas izpratnes, kas līdzīgi kā speciālā izglītība pamatā kā galveno subjektu uztver bērnu ar speciālām vajadzībām. Iekļaujošās izglītības pieeja balstās uzskatā, ka iekļaujošās izglītības subjekts ir bērns, jebkurš bērns, nojaucot jebkādas ierobežojošas barjeras un atsakoties no jebkādas kategorizēšanas. (*Ainscow, 1995; Rouse, Florian, 1996; Sebba, Sachdev, 1997; Jenkinson, 1997; McLeskey, Waldron, 2000; Corbett, 2001; Loreman, Deppeler, 2001; Thomas, Loxley, 2001; Skjorten, 2001; Booth, Ainscow, 2002; Farrell 2005; Gibson, Blandford 2005, Swain, Cook, 2005; Hofsaas, 2008*)

Iekļaujošā izglītība ir ikkatra bērna pieņemšana, nodrošinot viņa piederību (*Swain, Cook, 2005; Ainscow, 1995; Jenkinson, 1997*), līdzdalību (*Ainscow, 1999; Ainscow, Booth, Dyson, 1999; Booth, Florian, Rose, Tilstone, 1998*), kā arī iekļaujošā izglītība, ir izglītība, kurā katram individuālam bērnam tiek nodrošinātas viņa individuālās vajadzības efektīvā un kvalitatīvā izglītībā (*Rouse, Florian, 1996; Gibson, Blandford, 2005, Peterse, 2007*), gūstot sasniegumus. (*Dyson, Millward, 2000; Ainscow, 2007*)

Iekļaujošā izglītība īstenojas skolā, kas savā darbībā tiecas kļūt iekļaujošāka visiem bērniem. Teorētiski un praksē vairākās pasaules valstīs ir definēti un aprobēti atsevišķi

līdzekļi, piemēram, „Indekss iekļaujošajai izglītībai” (*Booth, Ainscow, 2002*), kas skolai var līdzēt kļūt iekļaujošākai. Šo procesu raksturo skolas virzība uz iekļaujošu politiku, iekļaujošu kultūru un iekļaujošu praksi.

Kā rāda teorētiskās literatūras analīze, iekļaujošā izglītība pārstāv sociālo modeli, balstās humānajā pieejā, kur katrs bērns ir vērtība, kā arī jauno universālo modeli, kur bērni netiek dalīti pēc viņu ierobežojumiem vai nespējas. Iekļaujošā skola arī pārstāv demokrātiskas skolas ideālus. Iekļaujošā izglītība ir visiem bērniem, neizdalot kādu bērnu grupu atsevišķi, līdz ar to cerība un bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā un vispārējās izglītības sistēmā pamats. Tā ietver daudzveidības izpratni, kas likvidē sabiedrības radīto nepilnības apziņu savu attīstības nepilnību dēļ bērņā. Iekļaujošā izglītība nodrošina katra bērna individuālās izglītošanās vajadzības sociālā sabiedrības kontekstā, iegūstot jaunas realizācijas formas.

Empīriskajos pētījumos, ko veikuši dažādi pētnieki, ir konstatēts, ka skolai, lai tā kļūtu iekļaujošāka, ir jāmainās. Galvenie iekļaujošu skolu raksturojošie kopīgie aspekti:

- vienota un kopīga pieeja jautājumos par iekļaujošu skolu, citiem vārdiem – skolām ir iekļaujošā politika. Skolās ir efektīva līderība, kas realizē iekļaujošu politiku;
- sadarbība dažādos līmeņos – gan starp skolotājiem, administrāciju, gan vecākiem un skolēniem, ko var nosaukt arī par partnerību;
- pedagoga profesionālā kompetence darbam iekļaujošā klasē un profesionālā darbība. Notiek efektīva visa pedagoģiskā potenciāla izmantošana;
- nodrošināti izglītības un atbalsta pakalpojumi skolā, tie ir pamatoti ar skolēna izglītošanās vajadzībām, nevis pakārtoti kādai kategorijai, diagnozei. Skolās bērniem tiek nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts, nepieciešamības gadījumā – individuālie izglītības plāni;
- skolas piedāvā dažādas programmas, kas tiek adaptētas bērna vajadzībām.

Tomēr vienlaikus jāatzīst, ka iekļaujošā skola ir kompleksa parādība, iekļaujošā skola un klase nav atrauta no vispārējās sistēmas – tā jāskata saistībā ar to, cik iekļaujošā ir skola, programma, pašvaldība, izglītības sistēma, sabiedrība.

Tādējādi apkopojot galvenās teorētiskās atziņas, var secināt, ka rasts pietiekams teorētisks pamatojums bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā iespējām un nepieciešamībai, kā arī teorētiski definēts, ka iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodrošina pieejamību un piederību visiem, līdzdalību visos ar skolas dzīvi saistītajos aspektos, kā arī katra sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā.

Raksturojot Latvijas vispārējās izglītības kontekstu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošajai izglītībai, tika rastas atbildes uz trim jautājumiem. Pirmkārt, kāda ir

Latvijas pedagogu izpratne, kas ir iekļaujošā izglītība. Otrkārt, kāds ir politikas un likumdošanas skatījums uz šo jautājumu, vai politikas dokumentos un likumdošanā ir ietverta iekļaujošās izglītības izpratne? Treškārt, kā praksē īstenojas un vai īstenojas bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārizglītojošā skolā? Analizējot pirmo jautājumu, tika secināts, ka iekļaujošās izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs izpratnēm:

- iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību, tātad speciālā izglītība;
- iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad integrācija;
- iekļaujošā izglītība ir izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām, tātad iekļaujošā izglītība. Tā ir izglītība, kuras subjekts ir jebkurš bērns, bet objekts – jebkura izglītības iestāde. Savukārt iekļaujošās izglītības rādītāji ir pieejamība, bērnu cenoša un atbalstoša vide, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām, iesaistīšanās un attīstības iespējas. Tās līdzekļi – dažādas programmas un metodes. Iekļaujošā izglītībā ir arī izvēles tiesības, bet iekļaujošās izglītības mērķis – bērns kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

Tātad apstiprinājās teorētiskā definīcija: iekļaujošā izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, iesaistoties un līdzdarbojoties izglītības procesā un nodrošinot attīstību.

Analizējot Latvijas likumdošanu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām terminoloģiju, tika secināts, ka Latvijas likumdošana nosaka, kas ir bērns ar speciālām vajadzībām, termins „bērns ar īpašām vajadzībām” izglītības likumdošanā un izglītību reglamentējošajos normatīvajos dokumentos netiek lietots, taču šis jēdziens tiek plaši interpretēts un skaidrots sabiedrībā un zinātnieku vidū, kā arī rod savu skaidrojumu citos likumdošanas aktos, kur bērns ar īpašām vajadzībām pēc būtības, izanalizējot saturu, ir tas pats, kas bērns ar speciālām vajadzībām, un tas pats, kas invalīds. Tas norāda, ka Latvijā joprojām nav vienotas izpratnes par jēdzieniem, nav vienotības un saskaņotības dažādos likumos, kas noved arī pie datu nepietiekamas ticamības un reprezentativitātes, jo datu savākšana ir cieši saistīta ar izpratnes jautājumu. Ja nav skaidras jēdzienu izpratnes, nav iespējama viennozīmīga statistika. Šī atziņa saskan arī ar Innocenti Pētījuma centra (*Innocenti Research Centre /UNICEF, 2005*) veiktā pētījuma „Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States” rezultātiem.

Terminoloģija „bērns ar speciālām vajadzībām” un „bērns ar īpašām vajadzībām” lingvistiski pēc nozīmes neatšķiras, lingvistiski tie ir sinonīmi, taču atšķiras to lietojums sabiedrībā, pedagogu vidū un zinātniskajā literatūrā. Tiek lietots divējāds, atšķirīgs lietojums:

- a. „speciālās vajadzības” tiek aizstātas ar „īpašām vajadzībām”;
- b. „speciālās vajadzības” un „īpašās vajadzības” lietojums tiek šķirts: „speciālās vajadzības” tiek attiecinātas uz „traucējumu kategorijām”, kas atspoguļotas izglītības likumdošanā, bet „īpašās vajadzības” atspoguļo visu to problēmu loku, kas „speciālajās vajadzībās” nav iekļauts.

Vienlaikus šis dalījums norāda uz izglītības sistēmā esošo medicīnisko pieeju, kas nosaka, ka izglītības pakalpojums un palīdzība ir piesaistīta nosaukumam vai kategorijai „speciālās vajadzības”, kur bērnu kategorizēšana balstās tikai uz „traucējumu kategoriju sistēmu”. Kā norāda analīze, tad bērnu kategorizēšanas mērķis un iemesls izglītības sistēmā ir „administratīvs”.

Analizējot likumdošanā noteiktās bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējas, tika atklāts, ka termins „iekļaujošā izglītība” netiek lietots izglītību reglamentējošajos likumdevēja aktos un normatīvajos dokumentos, līdz ar to tas nav arī skaidrots. Pirmo reizi tas parādās kā lietots vārds izglītības politikas dokumentā „Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.–2013. gadam”, kur atsevišķi gan netiek skaidrots. Politikas dokumentos jēdziena „integrācija” un „iekļaujošā izglītība” attiecībās vērojamas līdzīgas tendences, kādas tās ir starp jēdzieniem „bērns ar speciālām” un „bērns ar īpašām” vajadzībām – notiek automātiska aizstāšana, nemainot lietas būtību.

Lai gan likumdevēja dokumentos nav minēts jēdziens „iekļaujošā izglītība”, izglītības dokumentos ir ietverta daļēja iekļaujošās izglītības izpratne. No vienas puses, tā ietver jēdziena „izglītība visiem” un „iekļaujošā izglītība” izpratni, taču, no otras – sadalīšanas un nodalīšanas praksi. Izglītības sistēma paredz izglītību iegūt daudzveidīgās izglītības formās. Taču, kā konstatēts pētījumā, tad ne visas izglītības iegūšanas formas ir iekļaujošas. Tās var būt gan segregatīvas, kas jau primāri sistēmā paredz norobežot atsevišķas bērnu grupas, gan integratīvas, gan iekļaujošas izglītības formas.

Iekļaujošā izglītība Latvijā primāri ir skatāma Latvijas vispārējās izglītības kontekstā. Latvijas vispārējā izglītība, lai arī, no vienas puses, var tikt uzskatīta par iekļaujošu, fakti norāda, ka joprojām daļai bērnu izglītība obligātajā izglītības iegūšanas vecumā netiek nodrošināta. Otrkārt, iekļaujošā izglītība jāuzlūko vispārizglītojošas skolas kontekstā. Formāli var atzīt, ka Latvijas izglītības sistēma ir paredzējusi nodrošināt tiesības visiem bērnam iegūt izglītību, formāli ir nodrošinātas tiesības uz „pieejamību” izglītībai. Taču tiesības īstenojas praksē – iespējās. Tādējādi pieejamība praksē var īstenoties un arī var neīstenoties, jo likums

paredz duālu situāciju, no vienas puses, vecākiem nosakot izvēles iespēju, kurā skolā „sūtīt bērnu”, tai skaitā vispārizglītojošajā, ja tā ir tuvākā skola dzīvesvietai, bet, no otras puses, vispārizglītojošajām skolām paredzot „atkāpšanās” iespēju – neuzņemt bērnu ar speciālām vajadzībām, ja skolai nav nepieciešamo apstākļu un pedagoģiskā nodrošinājuma.

Tādējādi var secināt, ka Latvijas likumdošanā ir ietverts gan „iekļaušanās, iekļaujošās izglītības” diskurss, gan „izslēgšanas” un „nodalīšanas” diskurss. Vienlaikus var secināt, ka būs grūti praksē novilkt robežu starp abiem. Visdrīzāk, ka to precīzi varēs noteikt tikai katrā konkrētā gadījumā, jo dažāda diskurss paredz arī dažādas interpretācijas un izpratnes iespējas, kas būs tieši atkarīgas no katrā atsevišķā gadījumā iesaistītajām personām. Tātad – izglītības likumdošana pieļauj subjektīvisma iespēju praktiskajā interpretācijas līmenī.

Analizējot bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā, tika secināts, ka skolām, lai tās varētu nodrošināt bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā, ir jānodrošina zināmi pedagoģiskie nosacījumi.

1. Skolās ir jāuzņem visi bērni, nodrošinot izglītības pieejamību praksē.
2. Skolām ir jāmainās. Skolām, uzņemot bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām, ir jādomā, kā mainīties, lai nodrošinātu katra bērna izglītošanās vajadzības. Vispārizglītojošo skolu rīcībā jau ir zināmi pedagoģiskie līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanos skolās. Visas pētījumā iesaistītās skolas ir mainījušās, ir radušas dažādus risinājumus.
3. Skolai jāmaina skolas darba organizācija. Pētījumā iesaistītās skolas saista izglītības pieejamības nodrošināšanu bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām un skolā realizētās dažādās izglītības programmas (speciālās, korekcijas, mazākumtautību).
4. Skolās ir jāveido atbalsta sistēmas visiem bērniem. Tādējādi vispārizglītojošā skola, kas mainās, nodrošinot dažādas, atbalstošas sistēmas, kas rada nepieciešamos iekļaušanās apstākļus bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, savā būtībā pārstāv sociālā modeļa pieeju, kur atbalsts un pakalpojums seko bērnam un viņa izglītošanās vajadzībām. Skolas veido daudzveidīgas atbalsta sistēmas. Katra skola veido savai situācijai vispiemērotāko atbalsta sistēmu. Tos var nosaukt arī par atbalsta modeļiem:

- skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās;
- speciālās izglītības skolotājs nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem;

- skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos;
- papildu cilvēka – skolotāja palīga – klātesamība stundās. Pedagoģiskā eksperimenta kārtā atsevišķos mācību priekšmetos 1 stundu nedēļā skolotājam stundā nāk talkā cits kolēģis pedagoģiskajās korekcijas klasēs;
- papildu izglītošanās laika nodrošināšana;
- klases audzinātāja un skolas administrācijas darba intensificēšana;
- aktīva bērnu iesaistīšana ārpusskolas dzīvē – interešu izglītībā;
- sadarbība ar vecākiem;
- psihologs – konsultants skolotājiem. Tai skaitā supervīzijas skolotāju atbalstam.

5. Skolām ceļā uz iekļaujošu izglītību jāpārvar gan objektīvi, gan subjektīvi šķēršļi.

6. Obligātums. Obligātuma (obligātums normatīvajos aktos) nosacījums ir sekmējis bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos iespēju paplašināšanos vispārizglītojošajā skolā. Intervijās ir arī apstiprinājies, ka „iekļaujot” bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošajā skolā, nav vēl obligāti nodrošināta iekļaujošā izglītība. Esošā izglītības sistēma paredz risināt šīs problēmas – vienā gadījumā iekļaujoši, bet citā – segregatīvi, vēl citā – integratīvā veidā. Kā rāda prakse, tad tiek normatīvi atbalstīta segregatīvi integratīvo pieeju realizēšana, kas pēc būtības apstiprina jau politikas dokumentos konstatēto – medicīniskā modeļa mantojuma un integrācijas politikas realizāciju praksē. Tieši iekļaujošās izglītības pieejas nereti ir atstātas pašu skolu ziņā, tās netiek „bremzētas”, bet netiek arī atbalstītas. Tas lielā mērā vēlreiz apstiprina gan „iekļaušanās”, gan „izslēgšanas” diskursu Latvijas izglītības sistēmā, vispārizglītojošajā skolā, vienlaikus pieļaujot subjektīvisma iespēju praktiskajā interpretācijas līmenī. Apstiprinājās, ka praksē medicīniskais un sociālais modelis pastāv paralēli, kur medicīniskais modelis kopumā prevalē, taču ir zināmas iezīmes, kas norāda, ka sociālais modelis pakāpeniski ienāk mūsdienu sabiedrībā.

Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā tiek īstenotas, ja skola nodrošina pieejamību, uzņemot skolā visus bērnus, ja skola mainās, mainot skolas darba organizāciju, mācību procesu, tai skaitā piedāvājot plašu programmu klāstu (speciālās, mazākumtautību, korekcijas), ja tā nodrošina visaptverošu atbalstu visiem skolēniem mācību procesā, veidojot daudzveidīgas atbalsta sistēmas – modeļus skolā, sadarbojas ar vecākiem, nodrošina skolēniem ārpusskolas interešu izglītības iespējas un skolas attīstības procesā rēķinās un pārvar daudzveidīgus šķēršļus ikviena bērna izglītības iespēju paplašināšanai skolā. Skolas šajā procesā ir inovatīvas un problēmrisinošas,

kas savā darbībā pamatojas uz katras skolas unikālo sociāli pedagoģisko situāciju un pieejamajiem resursiem.

Mūsdienu Latvijas vispārējās izglītības konteksts apstiprina vēsturiski noteikto iekļaujošās izglītības pakāpenisko attīstību, kur atklājas izolējoši, segregējoši, integrējoši un iekļaujošās izglītības procesi, tie izglītībā atrodas un īstenojas svastarpējās sakarībās.

Korelācijas apstiprina iepriekš izvirzīto apgalvojumu, ka Latvijā pastāv trīs izpratnes – iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību, tātad speciālā izglītība; iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad integrācija; iekļaujošā izglītība ir izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām, tātad iekļaujošā izglītība. Visas šīs trīs izpratne atrodas ciešā sasaistē, jo ir rastas ciešas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija), kā arī iekļaujošās izglītības izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija).

Iekļaujošās izglītības izpratne Latvijas kontekstā ir saistīta ar izpratni: iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas pieejama visiem, pielāgota bērnu vajadzībām, dod vienādas iespējas, kuras mērķis ir katra iespējas iegūtās zināšanas un prasmes izmantot dzīves situācijās. Vispārējās izglītības sistēmā tā tiek realizēta izglītībā, kas nodrošina bērnu integrāciju ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija), taču balstoties uz izglītības saturu, kas izstrādāts un orientēts uz speciālās izglītības mērķiem ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija). Katram vecākam jābūt tiesībām izvēlēties izglītības iestādi savam bērnam, bet izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidojot viņam piemērotu programmu, apstākļus.

Lai gan netika atklātas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām un realizāciju, tika atklātas mījsakarības, kas norāda uz to, ka izglītības politikas dokumentos ir iekļauta gan izpratne par iekļaujošu izglītību, gan paradzētas iespējas, taču izglītību likumdošanas aktos vai izglītību reglamentējošajos dokumentos nav ietverta ne iekļaujošās izglītības izpratne un iekļaujošās izglītības iespējas, kā arī netiek atklāti īstenošanas mehānismi. Tādējādi arī nav rodamas tālākas sakarības ar skolas realizācijas līmeni, jo skolas īsteno nevis politikas plānošanas dokumentos ietverto iekļaujošās izglītības izpratni un iespējas, bet gan izglītību reglamentējošos dokumentos ietverto integrācijas un speciālās izglītības izpratni, iespējas un mehānismus.

Secinājumi

1. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā iespējas vēsturiskajā un mūsdienu aspektā veido katrā atsevišķajā vēsturiskajā periodā posmā diktētā

izpratne par bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām, kur izpratnei ir dziļas saknes daudzveidīgos aspektos, ietverot, piemēram, reliģiskos, ētiskos, medicīniskos, politiskos, ekonomiskos un citus aspektus, kā arī sabiedrības sociālo attieksmi pret to, kas ir „norma”. Lai gan vēsturiski pasaulē un Latvijā bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām „nodalīšanas prakse” ir prevalējusi pār citiem risinājumiem, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos ir sekmējusi „izglītība visiem” idejas un vispārējās, obligātās izglītības attīstība. Izpētot iekļaujošu ideju vēsturisko attīstību, tika konstatēts, ka jau vēsturiski iekļaujošās izglītības vai „vienotas vispārējās skolas” ideju ir pauduši vairāki autori gadsimtu gaitā (ievērojamākie no viņiem – Platons, Komenskis, Latvijā – Dēķens). Gan iepriekšējos vēstures periodos, gan mūsdienās izglītībā „nodalīšanas praksi”, kā arī „ceļu uz” bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārīzglītojošajā skolā iespēju nodrošināšanu vispārīzglītojošajā skolā raksturo centieni iespējami ievērot katra bērna individuālās vajadzības.

2. Analizējot dažādu autoru teorētiskos darbus, var secināt, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītības sistēmā un vispārīzglītojošā skolā idejas ģenēze ir bijusi pakāpeniska. Tās teorētiskos pamatus, tāpat arī iekļaujošās izglītības teorētisko pamatojumu veido trīs pieejas un vairākas teorijas: **Humānistiskā pieeja**: humānpedagoģiskā pieeja: Komenskis, (*Komenskis, 1992*) Pestalocijs, (*Pestalocijs, 1996*) Rodžers, Freibergs (*Поджерж, Фрейберг, 2002*); izpratne par ikviena bērna vispārcilvēciskajām vajadzībām, tai skaitā vajadzību pēc piederības: Maslovs, (*Masloy, 1997*) Glassers, (*Glassers, 1986, 1998*), Adlers, (*Adlers, 2001, 1997/1931*) kā arī sekām vajadzību nenodrošināšanas gadījumā: Lebērs (*Lebeer, 2005*); **Sociālā pieeja**: kvalitatīvā pieeja defektoloģijā, (*Быгомский, 2003*); sociālā pedagoģija: Vigotskis, (*Быгомский, 2003*); sociālais modelis: Olivers, (*Oliver, 1990*), Linsejs (*Lindsay, 2007*); sociālais modelis izglītībā: Meisone, Reizers, (*Mason, Reiser, 2000*); izpratne par „normalitāti” sabiedrībā: Bandura, Walters, (*Bandura, Walters, 1963*) Garisons, Forse, (*Garrison, Force, 1965*) Gofmans, (*Goffman, 1974*) Armstronga, (*Armstrong, 2002*) Nusbauma, (*Nussbaum, 2004*) Herberts (*Herbert, 2005*); sociokultūras pieeja dilemmas starp vispārējo un individuālo risināšanā: Vigotskis, (*Быгомский, 2003*) Kugelmass, (*Kugelmass, 2007*) Olivers (*Olivers, 1988*); skolas kā profesionālās kultūras pieeja: Skrtiks (*Skrtic, 1991*); ekoloģiskā teorija bērna attīstību ietekmējošo sistēmu izpratnes padziļināšanai: Bronfrenbrenners (*Bronfrenbrenners, 1979*); **Demokrātiskā pieeja**: demokrātiskās skolas pieeja: Džūijs (*Djui, 1925*);

3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējās izglītības sistēmā un vispārīzglītojošajā skolā tiek īstenota un pamatojas iekļaujošajā izglītībā. Praksē iekļaujošā izglītība tiecas risināt vēsturiski izvirzīto pedagoģisko pretrunu starp katra indivīda

individuālajām vajadzībām un vispārizglītojošas skolas „normatīvo” vai „vienādo” piedāvājumu sociālajā kontekstā.

4. Analizējot bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošās izglītības situāciju Latvijā, var secināt, ka mūsdienu Latvijas vispārējās izglītības konteksts apstiprina vēsturiski noteikto iekļaujošās izglītības izpratnes pakāpenisko attīstību, kas atklājas procesos - no izolējošiem uz segregējošiem līdz integrējošiem un iekļaujošās izglītības procesiem - tie izglītībā atrodas un realizējas savstarpējās sakarībās. Ciešās savstarpējās sasaistēs atrodas arī trīs izpratnes – iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas nodala atsevišķus bērnus, īstenojot speciālo izglītību, tātad speciālā izglītība; iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas integrē bērnus ar speciālām un īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā, tātad integrācija; iekļaujošā izglītība ir izglītība ikvienam bērnam atbilstoši viņa vajadzībām, tātad iekļaujošā izglītība, veidojot korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni un integrācijas izpratni ($r_s = 0.768$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija), kā arī iekļaujošās izglītības izpratni un speciālās izglītības izpratni ($r_s = 0.887$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija).

5. Iekļaujošās izglītības izpratne Latvijas kontekstā ir veidojusies vēsturiski un sevī atspoguļo vēsturisko iekļaujošās izglītības hierarhiju: iekļaujošā izglītība ir izglītība, kas pieejama visiem, pielāgota bērnu vajadzībām, dod vienādas iespējas, kuras mērķis ir katra iespējas iegūtās zināšanas un prasmes izmantot dzīves situācijās. Vispārējās izglītības sistēmā tā tiek realizēta izglītībā, kas nodrošina bērnu integrāciju ($r_s = 0.620$, $p < 0.05$, vidēji cieša divpusēja korelācija), taču balstoties uz izglītības saturu, kas izstrādāts un orientēts uz speciālās izglītības mērķiem ($r_s = 0.713$, $p < 0.01$, cieša divpusēja korelācija), kur izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidojot viņam piemērotu programmu, apstākļus.

6. Lai gan analizējot izglītības politikas dokumentu, likumdošanas aktu, skolā veikto interviju un pedagogu izteikumu tekstu fragmentus netika atklātas korelācijas starp iekļaujošās izglītības izpratni, iespējām un realizāciju, tika atklātas noteiktas sakarības, kas norāda uz to, ka izglītības politikas dokumentos ir iekļauta gan izpratne par iekļaujošu izglītību, gan paredzētas iespējas, taču izglītību likumdošanas aktos vai izglītību reglamentējošajos dokumentos neatspoguļojas nedz iekļaujošās izglītības izpratne, nedz iekļaujošās izglītības iespējas, kā arī netiek atklāti īstenošanas mehānismi. Tādējādi arī nav rodams tālākas sakarības ar realizācijas līmeni skolā, jo skolas īsteno nevis politikas plānošanas dokumentos ietverto iekļaujošās izglītības izpratni un iespējas, bet gan izglītību reglamentējošos dokumentos ietverto integrācijas un speciālās izglītības izpratni, iespējas un mehānismus.

Ieteikumi

Pētījuma rezultātā var izvirzīt vairākus ieteikumus (skatīt 21. tabulu), kas būtu saistoši dažāda līmeņa izglītības procesa organizētājiem.

21. tabula

Adresāts, līmenis	Ieteikumi
Izglītības normatīvās bāzes veidotāji. (makro līmenis)	1. Saskaņot izglītības politikas plānošanas dokumentos izvirzītos mērķus un ietvertās iekļaujošās izglītības izpratni un iespējas ar izglītības normatīvajos dokumentos ietvertajām iespējām iekļaujošās izglītības turpmākajai attīstībai praksē, iekļaujot normatīvajos dokumentos gan iekļaujošās izglītības izpratni, gan iespējas, gan konkrētus realizācijas un atbalsta mehānismus. Nosakot zināmu obligātumu (būtisks princips iekļaujošās izglītības prakses realizācijas vispārīgumam un ilglaicīgumam) izglītības likumdošanā iekļaujošās izglītības nodrošinājumā, saglabājot skolām iespēju uz autonomiju iekļaujošās izglītības pedagoģisko un sociālo līdzekļu inovatīvos risinājumos. 2. Starpnozaru un starpinstitucionālā līmenī apspriest bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām terminoloģijas un statistiskas jautājumus un vienoties par vienotu terminoloģiju. Ieteicams sakārtot un salīdzināt dažādos likumos ietverto terminu izpratni un skaidrojumu. Terminoloģijas vienādošanas aspektā apspriest plašāk iespējamās terminoloģijas attīstības risinājumus: • Pirmkārt, lai pēc iespējas lielāks bērnu skaits tomēr saņemtu nepieciešamo atbalstu, var paplašināt speciālo vajadzību populācijas (ievieš jaunas speciālo vajadzību kategorijas) bērnu loku. Tomēr šī pieeja ir bīstama, jo tas nozīmētu, ka vēl lielākai daļai bērnu tiktu nosacīti „apzīmogota” dzīve. Šī pieeja pēc būtības joprojām pārstāv medicīnisko pieeju problēmas risināšanā. • Otrkārt, cits risinājums būtu mainīt terminoloģiju, kas varētu likties visvienkāršāk izdarāms. Taču arī šis risinājums nav produktīvs, jo, vienkārši mainot apzīmējumu „bērns ar speciālām vajadzībām” uz „bērns ar īpašām vajadzībām”, pēc būtības nekas netiktu mainīts. Sistēma paliktu iepriekšējā. • Trešā iespēja ietver kardinālu maiņu – mainīt esošo izglītības sistēmu no medicīniskā uz sociālo modeli, tai skaitā mainot terminoloģiju. Sociālā modelī pakalpojums, atbalsts seko bērnam. Nodrošinot, ka pakalpojums un atbalsts ir atkarīgs no bērna vajadzībām, nevis bērns ar savām vajadzībām jānovirza tādā sistēmā, kas vēlāk var palīdzēt bērnam, tiek realizēts sociālais modelis. Šī pieeja arī ir vērsta uz pedagoģisko palīdzību un atbalstu, neliekot uzsvāru uz medicīnisko palīdzību. Sociālā modeļa īstenošana varētu likt pārdomāt arī terminoloģiju – atsakoties no vispārīgā „bērns ar speciālām vajadzībām”, kas ietver interpretāciju, ka tas nozīmē speciālās vajadzības visās bērna dzīves jomās. Ja nevar izvairīties no kādiem apzīmējumiem - lietot „bērns ar speciālām (vai īpašām) izglītošanās vajadzībām”, kas varētu būt kā „pārejas” variants terminoloģijas maiņas procesā. Šajā gadījumā arī primārais uzsvārs ir uz nepieciešamo atbalstu vai palīdzību bērnam izglītības procesā, kas arī ir galvenais izglītības sistēmas uzdevums attiecībā uz jebkuru bērnu. Šādā gadījumā „bērns ar speciālām (vai īpašām) izglītošanās vajadzībām” būtu bērns, kurš izglītības procesā,

	apgūstot pamatizglītības programmu, saskaras ar daudzveidīgām izglītošanās grūtībām. Trešā pieejā atbalsts un nepieciešamais nodrošinājums būtu saistāms ar to, lai noskaidrotu, kādas izglītošanās vajadzības ir katram bērnam un kā šīs vajadzības nodrošināt. Šādā veidā notiktu atbrīvošanās arī no kategorijām, tas ir, bērnu kategorizēšanas. Šobrīd šāda pieeja jau ir rodama atsevišķu valstu izglītības sistēmās, piemēram, Lielbritānijā, Kanādā un Dānijā. (Norwich, 2007) Minētais risinājums palīdzētu atteikties no bērnu kategorizēšanas, kā arī no nosacīti šaurās un ierobežojošās speciālo vajadzību sasaistes ar speciālajiem pakalpojumiem. Meklēt citus risinājumus esošajai situācijai „spiež” arī tas, ka palīdzība un atbalsts skolā mācību procesā ir nepieciešams arvien lielākam skaitam bērnu.
Izglītības normatī- vās bāzes veidotāji Izglītības pārvaldes, pašvaldī- bas, skolas (makro/ eho līmenis)	1. Izvērst diskusiju par medicīnisko modeli un sociālo modeli izglītībā. Kā mazināt medicīniskā modeļa ietekmi izglītībā? Kā mainīt veidu, kā bērnam, jebkuram bērnam, saņemt nepieciešamo atbalstu pakalpojuma veidā, ja arī tas ir speciālās izglītības pakalpojums? Latvijā izstrādāt, balstoties uz „labās prakses piemēriem” efektīvu atbalsta sistēmu ikkatram bērnam, nosakot zināmu obligātumu „minimālās” programmas realizācijā. Apspriet šādus piedāvājumus vai risinājumus, kas jau sekmīgi darbojas vispārizglītojošajā skolā kā „pozitīvie piemēri”: • viena no visefektīvākajām formām, kas tika atzīta gadījuma pētījumos, – atbalsta centru pie skolām veidošana; • nostiprināt un paplašināt speciālā skolotāja institūciju atbalsta centros, kā arī skolā vispār, kur „speciālais skolotājs” strādā ne vien ar bērnu, bet arī ar pedagogiem, kuru klasēs ir bērni ar speciālām vajadzībām; • izvērtēt arī citas daudzveidīgas un inovatīvas pieejas atbalsta nodrošināšanā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām: skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs, klases audzinātāja iesaistīšana, • psihologs – konsultants skolotājiem, tai skaitā supervīzijas skolotāju atbalstam. Atbalstīt inovatīvu uz problēmrisināšanu vērstu sadarbības modeļu attīstību skolās, kur skolas ir neatkarīgas savā lēmumu pieņemšanā, darbojoties atbilstoši skolas iekļaujošās izglītības kontekstam. 2. Uzsākt diskusiju par to, kā praktiskā līmenī nodrošināt, ka skolās tiek atbalstīta iekļaujošās izglītības prakse? Nodrošināt skolām atbalstu iekļaujošās skolas veidošanā, paredzot papildu finansējumu skolai, kas uzņemas iekļaujošās izglītības praksi. Izmantot jau esošos pozitīvos piemērus, lai veicinātu iekļaujošu izglītību. 3. Uzsākt plašākā sabiedrībā diskusiju par to, kādēļ un kuri bērni nav „iekļāvušies” Latvijas izglītības sistēmā, kā veicināt izglītības pieejamību visiem bērniem. Pētījumos identificēt visas „ārpuss” izglītības sistēmas bērnu grupas atsevišķus segmentus, lai varētu izprast iemeslus un izstrādāt tālākās darbības plānu visas valsts līmenī, iesaistot visplašāko resoru pārstāvniecību un atbildību. 4. Uzsākt diskusiju par pētījumā atklātajiem iekļaujošās izglītības nosacījumiem Latvijā, tai skaitā par humānpedagoģiskās ietekmi un tās lomu iekļaujošās izglītības attīstībā Latvijā, Latvijas pedagoģijā un tās kontinuitāti.
Izglītības normatī- vās	1. Uzsākt diskusiju par skolu nosauktajiem objektīvajiem un subjektīvajiem „šķēršļiem” bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespēju nodrošināšanai vispārizglītojošajā skolā.

bāzes veidotāji Izglītības pārvaldes, pašvaldī- bas, skolas, pedagogi. (makro/ mezo, eho līmenis)	Objektīvie • Nepietiekami sakārtota normatīvā bāze attiecībā uz pedagogu tarifkāciju. • „Standarta”, mācību programmu un vērtēšanas problēmas. • Pedagogu profesionālās sagatavotības problēmas. • Skolas darba organizācija, ja skolā ir bērni ar speciālām vai īpašām vajadzībām, bet nav speciālās programmas. • Diagnostikas un konfidencialitātes jautājums. • Materiālais nodrošinājums un skolas fiziskās vides pielāgošana. • Sadarbība ar ārpusskolas institūcijām sociālo jautājumu un skolas kavēšanas jautājumu kārtošanā. • Nepietiekama informācijas apmaiņa. • Nepietiekama zinātniskā pamatotība empīriskajam darbam. Subjektīvie • Skolotāju attieksme. • Sabiedrības attieksme, tai skaitā pašvaldības neizpratne par problēmu, kas izpaužas attieksmē. • Sadarbība ar vecākiem. 2.Uzsākt diskusiju par pedagogu izglītību, kā arī tālākizglītību, tās saturu, kvalitāti, kas attīsta pedagogu profesionālo kompetenci darbā iekļaujošā klasē un skolā. 3.Uzsākt diskusiju, balstoties uz pētījuma skolu piemēriem par obligātuma (piemēram, likumdošanā) attiecībām ar inovatīvo katras skolas darbību problēmrisināšanā.
--	--

Atsevišķus ieteikumus (no iepriekš uzrādītajiem) autore iekļāvusi dokumentā, kas tika gatavots, piedaloties UNESCO Latvijas nacionālā biroja darba grupā, laika posmā no 2007. gada augusta līdz 2008. gada aprīlim: „Ziņojums konsultatīvai padomei „Izglītība visiem” par galvenajām problēmām un risinājumu virzieniem iekļaujošās izglītības ieviešanai Latvijā”. Ziņojums tika publicēts 2008. gada 24. aprīlī Konsultatīvajā padomē (skatīt 11. pielikumu), kā arī četrās UNESCO un LR Izglītības Ministrijas iniciētās Latvijas augstskolu diskusijās.

Turpmākie pētījumi

1. Apkopojot vēstures avotus par speciālo pedagoģiju un bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vēsturisko kontekstu, īpaši 20. gadsimta 20.–30. gados, tika secināts, ka šajā vēsturiskajā periodā speciālajā pedagoģijā ir noritējusi aktīva empīriskā darbība. Šajā laikā tika uzsākta arī empīriskās darbības vispārināšana, ko var dēvēt par zinātnisku vispārinājumu aizsākumu. Taču, lai pietiekami pamatotu šo apgalvojumu, kā arī izvirzītu zinātniski pamatotus pieņēmumus, ka jau 20. gadsimta 20.–30. gados ir meklējami speciālās pedagoģijas kā pedagoģijas zinātnes apakšnozares aizsākumi, ir nepieciešami plašāki pētījumi speciālās pedagoģijas vēsturē.

2. Pētījuma vēsturiskajā daļā, pētot Padomju varas perioda skolu, autore secināja, ka bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā šajā vēsturiskajā periodā netika mērķtiecīgi sekmēta, gluži pretēji – izglītības politika pamatā bija vērsta uz izolāciju, segregāciju, tikai atsevišķos gadījumos – integrāciju. Vienlaikus nevar noliegt, ka padomju varas periodā notika pastiprināts darbs ar atsevišķām īpašo vajadzību grupām, piemēram, ar talantīgiem bērniem specializētās skolās, kur viņu attīstība tika īpaši sekmēta. Tas paver iespējas tālākiem un padziļinātiem pētījumiem. Talantīgo bērnu jautājums ir aktuāls arī mūsdienās, taču citā kontekstā. Kā norāda jaunākais OECD pētījums Latvijā, (*Kangro, Kiseļova, 2008*) tad salīdzinoši ar citu valstu rezultātiem Latvijā ir „mazāk nekā vidēji OECD valstīs pamatskolēnu ar labiem un izciliem sasniegumiem matemātikā, dabaszinātnēs un lasīšanā” (*Kangro, Kiseļova, 2008, 41. lpp.*) Kādēļ ir šāds fenomens, kas to ir noteicis? Viena no pētījuma skolu respondentēm, iepazīstoties ar pētījuma rezultātu interpretāciju, jautāja: „Kur tad palikuši apdāvinātie bērni? Kā ir ar viņiem?” Daļēji strukturētajā intervijā tikai Sabiles vidusskolas direktore norādīja, ka skolā strādā ar talantīgajiem bērniem. Tādējādi šis jautājums ir un paliek aktuāls tālākajiem pētījumiem.

3. Autorei pētot izvirzītos jautājumus, atklājās arvien jauni pētījuma jautājumi gan speciālās izglītības, gan iekļaujošās izglītības kontekstā. Piemēram, kā finansējums ietekmē iekļaujošās izglītības attīstību izglītībā? Kādam ir jābūt līdzsvaram starp valstiski obligāti noteiktu atbalstu skolām iekļaujošās izglītības attīstībai un inovatīvajiem katras skolas risinājumiem? Cik lielā mērā pētījuma piecu skolu labās prakses piemēri ir vispārināmi Latvijas līmenī? No 2007. gada maija tika uzsākts IAC (Izglītības attīstības centra), Britu padomes un VIKNVA (Vispārējās izglītības kvalitātes novērtēšanas valsts aģentūra) finansiāli atbalstītais projekts „Iekļaujošā skola iekļaujošā sabiedrībā”, kura ietvaros tiek aprobēts „Indekss iekļaujošajai izglītībā”. 25 Latvijas skolās tiek veikti darbības pētījumi, kas paredz ieviest daudzveidīgas iekļaujošās izglītības pieejas vispārizglītojošajās un speciālās skolās. UNESCO birojs Latvijā konsultatīvās padomes „Izglītība visiem” ietvaros ir uzsācis publisko diskusiju par iekļaujošu izglītību starp valsts, dažādu resoru institūcijām, nevalstiskām organizācijām un izglītības iestādēm. UNESCO Latvijas biroja koordinētā darba grupa, kuras dalībiece bija arī autore, ir izstrādājusi priekšlikumus, kā arī iespējamās diskusiju tēmas konsultatīvajai padomei „Izglītība visiem”. Turpmākajos pētījumos vienlīdz būtiski būtu arī apstiprināt šajā pētījumā izvirzītos nosacījumus, kas sekmē bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošajā skolā.

Aizstāvēšanai izvirzītās tēzes

1. Situācija Latvijas vispārējā izglītībā mūsdienās reflektē iekļaujošās izglītības izpratnes vēsturiskās attīstības procesus - no izolējošiem uz segregējošiem, līdz integrējošiem un iekļaujošās izglītības procesiem, kas izglītībā atrodas un īstenojas savstarpējās sakarībās.
2. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā pamatojas iekļaujošajā izglītībā, kas balstās humānisma vērtībās, tā ir bērncentrēta, pārstāv demokrātiskas skolas ideālus, atbalsta un koncentrējas uz katra skolēna izglītošanās vajadzībām sociālā kontekstā, nodrošinot izglītības pieejamību, piederību un līdzdalību ikkatram visos ar skolas dzīvi saistītajos aspektos, kā arī katra bērna attīstību un sasniegumus efektīvā un kvalitatīvā izglītības procesā.
3. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas vispārējā izglītībā un vispārizglītojošajā skolā paplašinās, īstenojoties trim nosacījumiem:
 - pedagoģiskā darbība skolā pamatojas humānpedagoģiskajās idejās un pārstāv sociālo modeli pedagoģijā.
 - pedagoģiskā darbība īstenojas formālās izglītības iestādēs, kuras balstās demokrātiskas skolas darbības principos, realizējoties noteiktiem pedagoģiskiem un sociāliem nosacījumiem, kļūstot iekļaujošākām visiem un ikkatram bērnam: nodrošinot pieejamību - uzņemot skolā visus bērnus; uzsākot pārmaiņu procesu, mainot skolas darba organizāciju, mācību procesu, tai skaitā piedāvājot plašu programmu klāstu (speciālās, mazākumtautību, korekcijas); nodrošinot visaptverošu atbalstu visiem skolēniem mācību procesā, veidojot daudzveidīgas atbalsta sistēmas – modeļus skolā, sadarbojoties ar vecākiem; nodrošinot skolēniem ārpusskolas interešu izglītības iespējas. Tādējādi kopumā skolām kļūstot par inovatīvām un problēmrisinošām, kas savā darbībā pārvar noteiktus gan objektīvus, gan subjektīvus šķēršļus ceļā uz iekļaujošu skolu.
 - pedagoģiskās darbības ilglaicīgumu skolā nodrošina sabiedrības izpratne, kas īstenojas finansējumā un izglītības politikā, kas savukārt īstenojas politiskajos dokumentos un likumdevēja normatīvajos dokumentos, kā arī tajos ietvertajā obligātuma principā. Iekļaujošās izglītības izpratnei, iespējām un realizācijai ir jābūt ietvertām ne vien izglītības politikas dokumentos, bet arī izglītību reglamentējošajos normatīvajos dokumentos, kas nodrošina iekļaujošās

izglītības īstenošanos skolās praksē, paredzot pedagoģiskus līdzekļus, darbības mehānismus, kā arī finansiālu un metodisku atbalstu.

Visi trīs nosacījumi ir savstarpēji saistīti. Tikai visiem nosacījumiem atrodoties zināmā sistēmā, bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iespējas un iekļaušanās var īstenoties atbilstoši bērnu vajadzībām.

Literatūras saraksts

Avotu un literatūras saraksts

1. Ābula, S. (1995) Bērnu invalīdu audzināšanas un mācību grupu pamatprincipi Liepājā. *Speciālās pedagoģijas aktuālās problēmas*. Konfernces tēzes. Liepāja : LPA.
2. Adlers, A. (2001) *Individuālpсихолоģija skolā*. Rīga : Zvaigzne ABC.
3. Andersons, J. (1937) Neredzīgo audzināšanas jautājums Latvijā. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. Blese, E., XVIII II pusg., Izd. IM, Rīga : A. Gulbja grāmatu spiestuve, 43.–56. lpp.
4. Ausēja, L. (1921) Mūsu skolu sistēma. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. Zeiferts, T., I pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pētersona spiestuve, 379.–382. lpp.
5. Dauge, A. (1928) *Audzināšanas ideāls un īstenība*. Cēsis : O. Jēpes apgādībā.
6. Dēķens, K. (1917) Vienības skola. *Latvijas skola*. Nr. 1
7. Dēķens, K. (1919) *Rokas grāmata Pedagoģijā*. Rīga : Izglītības kooperatīva „Kultūras Balss” apgādībā.
8. Džui, Dž. (1925) *Škola un sabiedrība*. Rīga : Izgleitība.
9. Dreimane, A. (1997) Atbilstoši savai veselībai un spējām iegūt zināšanas. *Izglītība un Kultūra*. Nr. 10, 1997. gada 6. marts.
10. Fan, H. (1937) Palīgskolu absolventu novietošana praktiskajā dzīvē. *Latvijas defektīvo bērnu skolotāju biedrības Rakstu krājums*. Nr. 1, Rīga : A. S. Izdevējs, 7.–13. lpp.
11. Freimanis, I. (2007) *Ieskats speciālās skolas darbā*. Rīga : Raka.
12. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006) *Izglītības pētniecība*. Rīga : Latvijas Universitāte.
13. Ģinters, A. (sast.) (1926) *Latvijas zinātne un literatūra. Periodikā iespiesto rakstu rādītājs*. Rīga : Kultūras fonda izdevums.
14. Indekss iekļaujošajai izglītībai. (2006) Rīga : Britu padome.
15. Inzelbergs, E. (1923) No kurlmēmo skološanas un audzināšanas vēstures. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Zeiferts, IV, II pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pētersona spiestuve, 1366.–1372. lpp.
16. Jermolajeva, J. (2002) Kultūra 20. gadsimta otrajā pusē. Gadsimta beigas. Jermolajeva, J., Jermolajevs, V., Mūrnieks, A. *Kultūras vēsture*. Rīga : Raka. 190.–206. lpp.

17. Jurgens, J. (1927) Anomālo bērnu skolas. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Zeiferts, I pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pētersona spiestuve, 302.–306. lpp.
18. Kā dzīvosim Latvijā 2015. gadā. (2005) Ziņojums par Tūkstošgades attīstības mērķiem Latvijā. Rīga.
19. Kangro, A., Kiseļova, R. (2008) Skolēnu kompetence starptautiskajos pētījumos. *Žurn. Skolotājs*, 2. izd., Rīga : Raka
20. *Ko cilvēku prāts ne izdomā!* (1832) *Latviešu Avīzes*, Nr. 18, 1832. gada 5. maijs.
21. Komenskis, J. A. (1992) *Lielā didaktika*. Rīga : Zvaigzne.
22. Konversācijas vārdnīca (1908) 2. sēj. RLBDGN, Jelgava : Landsbergs.
23. Kravalis, J. (1996) *Latvijas speciālās skolas*. Rīga : apgāds „Mācību grāmata”.
24. Kronlīns, J. (1937) Ārpuss skolas palikušie bērni. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. E. Blese, XVIII, II pusg., Izd. IM, Rīga : A. Gulbja grāmatu spiestuve, 502.–524. lpp.
25. Kronlīns, J. (1939) Vai pamatskolu programmas piemērotas mūsu bērnu spējām. Rakstu krāj. *Latvijas skola*. Red. Z. Zanders, 1.–6., Izd. Latvijas profesiju kamera, Rīga : Valtera un Rapas spiestuve, 615–619. lpp.
26. Kronlīns, J. (1943) Latvijas skolu attīstība divdesmit piecos gados. Rakstu krāj. *Izglītības mēnešraksts*. Nr. 11.
27. Kroplijs, A., Raščevska, M. (2004) *Kvalitatīvās pētniecības metodes sociālajās zinātnēs*. Rīga : Raka.
28. Ķeniņš, A (1897) *Kurlmēmais, viņa audzināšana un pirmmācība*. Rīga : Treija apgādībā.
29. Ķestere, I, Nīmante, D. (2007) Bērni ar speciālām un īpašām vajadzībām Skolotāju izglītības programmās (Latvija, 1919-2005) /The Children with special and exeptional needs in the Teacher Training Curriculum (Latvia, 1919–2005), Paper presented at ISCHE XXIX Conference “Children and Youth at Risk”, Hamburg University, July 25–28, 2007.
30. Ķestere, I. (2005) *Pedagoģijas vēsture*. Rīga : Zvaigzne ABC.
31. Latviešu literārās valodas vārdnīca. (1975) Rīga : Zinātne.
32. Latviešu valodas vārdnīca. (1998) Rīga : Avots.
33. Latvijas Centrālā statistikas pārvalde. (1999) 1998. gada analītiskais apskats. Sociālie procesi Latvijā. Rīga : LRCSP.
34. Latvijas konversācijas vārdnīca (1933–1934) 10. sēj. Red. A. Švābe, A. Būmanis, K. Dišlers. Rīga : A. Gulbja apgāds.

35. Latvijas konversācijas vārdnīca. (1937) 15. sēj. Red. A. Švābe, A. Būmanis, K. Dišlers. Rīga : A. Gulbja apgāds.
36. Latvijas kultūras statistika 1918–1937. (1938) Sast. V. Salnītis, Rīga : Valters un Rapa.
37. Latvijas statistikas gadagrāmata. (1935) Izd. Valsts statistikas pārvalde, Rīga.
38. Latvijas statistikas gadagrāmata. (1939) 11. izd., Izd. Valsts Statistikas pārvalde, Rīga.
39. Lebeer, J. (2005) Kopīga mācīšanās domāt. Red. J. Lebērs. *Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. Jēkabpils : Izglītības iniciatīvas centrs, 12.–36. lpp.
40. Liepiņa, S. (1998) Defektoloģijas problēmas Ļ. Vigotska darbos. *Ļevs Vigotskis, Žans Piažē un mūsdienu psiholoģija*. Rīga : Raka, 123.–129. lpp.
41. Liepiņa, S. (2002) *Speciālā psiholoģija*. Rīga : Raka.
42. Loks, Dž. (1977) Eseja par cilvēka sapratni. Rīga : Zvaigzne.
43. LR Satversme.
44. Malofejevs, N. (2008) *Rietumeiropa: Sabiedrības un valsts attieksmes pret personām ar attīstības traucējumiem evolūcija*. Rēzeknes Augstskola, Rēzekne: RA Izdevniecība.
45. Maslo, I. (2006) No zināšanām par kultūru daudzveidību uz kompetentu darbību kultūru dialogā. Red. I. Maslo *No zināšanām uz kompetentu darbību*. Rīga : LU Akadēmiskai apgāds, 1–2. lpp.
46. Maslo, I. (1995) *Skolas pedagoģiskā procesa diferenciācija un individualizācija*. Rīga : Raka.
47. Nīmante, D. (1998) Integrācijai – jā! *Izglītība un Kultūra*. Nr. 15, 1998. gada 16. aprīlis.
48. Nīmante, D. (1998) Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem. Rīga : „Patnis”, Sorosa fonds Latvija.
49. Nīmante, D. (2002) Kas ir iekļaujošā izglītība? Red. S. Miezīte. *Skola visiem*. Rīga : Skolu atbalsta centrs, 25.–35. lpp.
50. Nīmante, D. (2007) Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā. *Žurn. Skolotājs*, Nr. 1, 2007, Rīga : Raka.
51. OECD (2000) Nacionālo izglītības politiku analīze Latvijā, izglītība visiem.
52. Ose, L. (2007) Skolotāju valoda: mācām to, kas esam. *Izglītības zināšanu sabiedrības attīstība Latvijā*. Latvijas Valsts prezidenta kanceleja. Rīga : Zinātne, 93.–107. lpp.

53. Pestalocijs, J. H. (1996) *Darbu izlase. Pedagoģijas studijas*. II grāmata, Altermans, L. un Čaure, A. (sast.), Rīga : LU.
54. Pētījums „Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē.” (2007) Pieredzes krājumā *Bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušana pirmsskolas izglītības iestādē*. Rīga : Britu padome, Rīgas Domes Izglītības jaunatnes un sporta departaments.
55. Platons (1982) *Valsts*. Rīga : Zvaigzne.
56. Poļakovska, A. (1999) Pedagoģiskās korekcijas klases pamatizglītībā. Žurn. *Skolotājs*, Nr. 4, Rīga : Raka.
57. Ramanovska, D. (red.) (2007) *Es arī attīstos*. Motivācijas programma. Rīga : Velku biedrība.
58. Rouzs, M. (2006) Skola visiem: Kāpēc un kā? *Iekļaujoša skola iekļaujošā sabiedrībā*. Red. A. Tūna. Rīga : IAC.
59. Rudītis, A. (1933) Plānprātīgo bērnu audzināšana un skološana mūsu lauku apstākļos. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. E. Blese, XIII, I pusg., Izd. IM, Rīga : Gulbja spiestuvē, 11.–16. lpp.
60. Seiļ, V. (1925) 20 gadu simtiņa vērzieni pedagogikā. Nūvārījumi skolā. Žurn. *Latgolas skola*. Janv., Izd. Latgolas skolotāju savienības pedagogiskais žurnāls.
61. Speciālās izglītības attīstības koncepcija. (1997) *Izglītība un Kultūra*. Nr. 25, 1997. gada 19. jūnijs.
62. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paraugs. (2005) Rīga.
63. Staris, A. (2000) *Skolas un izglītība Rīgā, no sendienām līdz 1944. gadam*. Lielvārde : Lielvārds.
64. Staris, A., Ūsiņš, V. (2000) *Izglītības un pedagoģijas zinātnes attīstība Latvijā pirmās brīvvalsts laikā*. LU Pedagoģijas un Psiholoģijas institūts, Rīga : Zinātne.
65. Stūrītis, J. (1932) *Palīgskola*. Rīga : Esperanto.
66. Svenne, O. (1930) Papildu skolu mērķi un uzdevumi. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. E. Blese, XI, I pusg., Izd. IM, Rīga : A. Gulbja grāmatu spiestuve, 146.–154. lpp.
67. Svešvalodas mācību metodiskā apakšprogramma Pedagoģijas bakalaura grāda iegūšanai (1991) Rīga : LU Akadēmiskais departaments, apstiprināta 1991. gada 18. februārī Domes sēdē.

68. Štāls, M. (1929) Garīgi vājais bērns skolā. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Zeiferts, X, II pusg., Izd. IM, Rīga : A. S. Pētersons un biedri spiestuve, 37.–41. lpp.
69. Štāls, M. (1929) Vai stostošie bērni mācāmi atsevišķās skolās? Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Zeiferts, X, I pusg., Izd. IM, Rīga : A.S. Pētersona un biedri spiestuvē, 454.–458. lpp.
70. Štāls, M. (1935) *Audzināšanas mācība*. Rīga : Valtera un Rapas izdevniecība.
71. Štāls, M. (1936) *Mūsu dzīves pabērni, viņu audzināšana un mācīšana*. Rīga : Valtera un Rapas izdevniecība.
72. Švēde, H. (1926) Kurlmēmais bērns jaunās psiholoģijas apgaismojumā. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts* Red. T. Zeiferts, I pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pētersona spiestuve, 308.–318. lpp.
73. Švēde, H. (1927) Sniegsim arī dzirdi zaudējušiem plašāku izglītību. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Zeiferts, I pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pētersona spiestuve, 168.–171. lpp.
74. Švēde, H. (1936) Dažas statistiskas ziņas par skolu beigušo kurlmēmo darba spējām. Laikr. *Kurlmēmo dzīve*, Nr. 18, Valmiera : Vidzemes kurlmēmo biedrība.
75. Teivāns, E. (1994) *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga : Zvaigzne ABC.
76. Tūbele, S., Šteinberga, A. (2004) *Ievads speciālajā pedagoģijā*. Rīga : Raka.
77. Upenieks, A. (2006) Skolas direktora loma darbā ar bērniem ar papildu vajadzībām. *Žurn. Skolotājs*, Nr. 5, 2006, Rīga : Raka.
78. Valce, M. (2002) Speciālās izglītības politika. *Žurn. Skolotājs*, Nr. 3, 2002, Rīga : Raka.
79. Valdības Vēstnesis. (1919) 8. decembris.
80. Valdības Vēstnesis. (1919) Nr. 156.
81. Vīgante, R. (2002) Speciālās pedagoģijas teorijas un prakses nozīme topošo skolotāju izglītībā. Red. D. Markus. *Teorija un prakse skolotāju izglītībā*. RPIVA. Rīga : Petrovskis un Ko.
82. Vīksniņš, P. (1937) Pamatskolu īpatnējā loma mūsu tautskolu tīklā. Rakstu krājums. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts*. Red. T. Blese, XVIII, I pusg., Izd. IM, Rīga : Gulbja spiestuvē, 36.–50. lpp.
83. Vilks, A. (2001) *Deviantalģija* (mācība par uzvedības sociālajām novirzēm). Rīga : Tiesu namu aģentūra.

84. Zeibots, H. (1937) Latvijas defektīvo bērnu skolotāju biedrības 15 gadu darba pārskats. *Latvijas defektīvo bērnu skolotāju biedrības Rakstu krājums*. Nr. 1, Rīga : A. S. Izdevējs, 41.–48. lpp.
85. Zemtautis, V. (1921) Izglītība arī visiem defektīviem. Rakstu krāj. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts* Red. T. Zeiferts, II, I pusg., Izd. IM, Rīga : J. Pēterona spiestuve, 236.–242. lpp.
86. Žogla, I. (2001) *Didaktikas teorētiskie pamati*. Rīga : Raka.
87. Ainscow, M. (1994) *Specian Needs in the Clasroom: A Teacher Education Guide*. UNESCO publishing.
88. Ainscow, M. (1995) Education for all: making it happen. *Support for Learning*, 10, 4, p. 55.–147.
89. Ainscow, M. (1999) *Understanding the development of Inclusive Schools*. London: Falmer Press.
90. Ainscow, M. (2004) *Education for All: the challange of inclusion*. Notes, School of Education. M: University of Manchester.
91. Ainscow, M (2007) From special education to effective schools for all: a review of progress so far. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 146–159.
92. Ainscow, A., Booth, T., Dyson, A. (1999) The process of increasing the participation of students in the mainstream. In Ballard, K. (ed) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, London: Falmer Press, p. 139–151.
93. Allan, J. (2000) Reflection: Inconclusive education? Towards settled uncertainty. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing, p. 43–46.
94. Armstrong F. (2002) The historical development of special education: humanitarian rationality or ‘wild profusion of entangled events’? In *History of Education*, Vol.31, No.5, p. 437–456.
95. Artiles, A., Dyson, A. (2005) Inclusive education in the globalization age. In Mitchell, D. (ed.) *Contextualizing Inclusive Education*. London : Routledge, p. 37–62.
96. Baker, E. T., Wang, M. C., Walberg, J. J. (1994) The effects of inclusion on learning. *Education Ledership*, 52 (4), p. 33–35.
97. Ballard, K. (1999) International voices. In Ballard, K. (ed) *Inclusive Education: International Voices onDisability and Justice*, London : Falmer Press, p. 1–10.

98. Bandura, A., Walters, R. H. (1963) *Social learning and personality development*. NY, London : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
99. Bandura A. (1977) *Social learning theory*. NY : General Learning Press.
100. Befring, E. (1997) The enrichment perspective. In *Remedial & Special Education*, 07419325, May/June 97, Vol. 18, Issue 3, Database : Academic Search Elite.
101. Befring, E. (2001) The enrichment perspective. In Johnsen, H. B., Skjorten, M. D. (ed.) *Education – Special needs education*. Oslo : Unipub forlag, p. 49–63.
102. Blavemore, S. J., Frith, U. (2005) *The learning brain*. USA : Blackwell.
103. Booth, T. (1983) Integrating special education. In Booth, T., Potts, P. (ed.) *Integrating special education*. Basil: Blackwell Publishes.
104. Booth, T. (2000) Reflection. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing, p. 59–64.
105. Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion*. Bristol : CSIE.
106. Bronfrenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human Development: Experiments by nature and design*. Cambridge MA : Harvard University Press.
107. Carrington, S. Elkins, J. (2005) Comparison of a traditional and inclusive secondary school culture. In Rix., J, Simmons, K., Nind, M., Sheehy, K. (ed.) *Policy and Power in Inclusive Education*. London : Routledge Falmer, p. 85–95.
108. Centre for the Study of Inclusive Education (1996) *Developing an Inclusive policy for Your School: a CSIE Guide*. Bristol : CSIE.
109. CEC (1994) 12 principles for successful Inclusive School, CEC Today Newsletter (Council for Exceptional Children), May.
110. Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States (2005) Innocenti Research Centre, UNICEF.
111. Clough, P. (2000) Routes to inclusion. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing, p. 1–33.
112. Corbett, J. (2000) Profile. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing. p. 69–73.
113. Corbett, J. (2001) *Supporting Inclusive Education: a Connective pedagogy*. London : Routledge Falmer Press.
114. Corker, M. (2000) Profile. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing, p. 74–79.
115. Crisci, P. E. (1981) Competencies for mainstreaming: Problems and issues. In *Education and Training of the Mentally Retarded*, 1981, 16(3), p. 175–182.

116. Dyson, A., Millward, A. (1999) Falling down the interfaces: from inclusive schools to an exclusive society. In Ballard, K. (ed) *Inclusive Education: International Voices on Disability and Justice*, London : Falmer Press. p. 139–151.
117. Dyson, A., Millward, A. (2000) *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and inclusion*. London : Paul Chapman Publishing.
118. Dyson, A., Farrell, P., Gallannaugh, F., Hutcheson, G., Polat, F. (2007) But what about the others? Patterns of student achievement in inclusive schools. In Cigman, R. (ed.) *Included or Excluded?* London : Routledge, p. 115–127.
119. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, Summary Report, Brussels : EADSNE.
120. European Agency for Development in Special Needs Education (2003) *Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries*, Brussels : EADSNE.
121. Evans, J. (2007) Forms of provision and models of service delivery. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 46–54.
122. Fairclough, N. (2003) *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London : Routledge.
123. Farrell, M. (2005) *Key Issues in Special Education*. London, NY : Routledge.
124. Flem, A., Keller, C. (2005) Inclusion in Norway. In Rix., J, Simmons, K., Nind, M., Sheehy, K (ed.) *Policy and Power in Inclusive Education*. London : RoutledgeFalmer.
125. Florian, L (1998) Inclusive practice: what, why and how. In Florian, L., Rose, R., Tilstone, C. London (ed.) *Promoting Inclusive practices.*: Routledge, p. 13–27.
126. Florian, L. (2000) Profile. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing, p. 88–90.
127. Florian, L. (2007) Reimagining special education. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 7–21.
128. Florian, L., Rouse, M. (1996) *School Reform and Special Educational Needs: Anglo–American Perspectives*. Cambridge : The University of Cambridge Institute of Education.
129. Florian, L., Rose, R., Tilstone, C. (1998) Pragmatism not dogmatism. In Tilstone, C., Florian, L., Rose, R., *Promoting Inclusive practice*. London : Routledge, p. 1–13.

130. Forest, M., O'Brien, J. (1989) *Action for inclusion: How to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Toronto : Inclusion Press.
131. Fulcher, G. (1990) The politics of integration policy: it's nature and effects. In Jones, N. *Special Educational needs Review*. London : The Falmer Press, p. 3–18.
132. Fulcher, G. (2000) Reflection "There ain't no theory as far as I can see..." In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing, p. 95–97.
133. Gallagher, D. J. (2007) Challenging orthodoxy in special education: on longstanding debates and philosophical divides. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 515–528.
134. Garcia, S. M., Alban, Y.–Metcalf, J. (2005) The need for a new model. In Nind, M., Rix, J., Sheehy K., Simmons, K. (ed.) *Curriculum and Pedagogy in Inclusive Education*. London : RoutledgeFalmer.
135. Garrison, K. C., Force, D. G. (1965) *The psychology of exceptional children*. L. : The Ronald press company.
136. Giangreco, M. F. (1997) Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonell Memorial lecture'. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, p. 193–206.
137. Gibson, S., Blandford, S. (2005) *Managing Special educational needs*, Paul Chapman Publishing.
138. Glasser, W. (1986) *Control Theory in the Classroom*. NY : Perennial Library.
139. Glasser, W. (1998) *The quality school*. NY : HarperPerennial.
140. Goffman, E. (1974) Stigma and social identity. In Bowell, D. M, Wingrove, J. M. (ed.) *The handicapped person in the community*. London : Open University Books, p. 79–92.
141. Gow, Chow (1990) Integration: is it a new fad or a remake of an old unsuccessful plot? In N. Jones (ed.) *Special education Needs Review*, No. 3 Basingstone, England : Falmer Press, p. 51–68.
142. Hahn, H. (1985) Towards a politics of disability: Definitions, disciplines and policies. *The Sociel Science Journal*, 22, p. 87–105.
143. Harris, L. and Associates (1989) *The ICD survey III: A report card on special education*. New York : Louis Harris and Associates.
144. Henley, M., Ramsey, R. S, Algozzine, R. F. (2006) *Teaching students with Mild Disabilities*. Pearson Education.

145. Herbert, M. (2005) *Developmental problems of childhood and adolescence*. BPS, Blackwell.
146. Hofsass, T. (2008) Teacher training for special education and inclusive education – a contradiction? In Žogla, I. (ed.) *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching*. ATEE Spring University, University of Latvia. Riga : University of Latvia Press. p. 13–22.
147. Inclusion International (1996) Inclusion: News from Inclusion International, Brussels : Inclusion International, April.
148. Jenkinson, J. C. (1997) *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London : Routledge.
149. Jongbloed, L. (2003) Disability policy in Canada. *Journal of disability policy studies*. Vol. 13, No. 4. p. 203–209.
150. Jonsen, B. H. (2001) Introduction to the special needs education towards inclusion. In Johnsen, H. B., Skjorten, M. D. (ed.) *Education–Special needs education*. Oslo : Unipub forlag, p. 133–154.
151. Kane, J. (2005) Exclusion from school. In Rix, J., Simmons, K., Nind, M., Sheehy, K. (ed.) *Policy and Power in Inclusive Education*. London : Routledge Falmer Press.
152. Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. (ed.) (1995) *The Illusion of Full Inclusion: A Comprehensive Critique of a Current Special Education*. Bandwagon, Austin, TX : Pro-ed.
153. Kugelmass, J. W. (2007) Constructivist views of learning: implications for inclusive education. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 272–279.
154. Lindsay, G. (2003) Inclusive education: a critical perspectives. *British Journal of Special Education*, 30 (1), p. 3–12.
155. Lindsay, G. (2007) Rights, efficacy and inclusive education. In Cigman, R. (ed.) *Included or Exluded?* London: Routledge, p. 15–22.
156. Lipsky, D. K., Gartner, A. (1999) Inclusive education: a requirement of democratic society. In Daniels, H. Garner, P. (ed.), *World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education*, London : Kogan Page, 12 – 23.
157. Loreman, T., Deppeler, J. M. (2001) Working towards full inclusion in education. In Access: *The National Disability Issues Journal*, 3, p. 5–8.

158. Loreman, T. (2001) *Secondary School Inclusion for Students with Moderate to Severe Disabilities*. Viktoria Australia, Clayton : Faculty of Education, Monasc University.
159. Loreman, T., Deppeler, J., Harvey, D. (2005) *Inclusive Education, A practical guide to supporting diversity in the classroom*. London : Routledge Falmer.
160. Low, C. (2007) A defence of moderate inclusion and the end of ideology. In Cigman, R. (ed.) *Included or Exluded?* London : Routledge, p. 3–14.
161. Mason, M., Reiser, R. (2000) Altogether better: From special needs to equality in education. London: Comic Relief.
162. Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (2004) *The inclusive classroom for effective instruction*. London : Pearson Education.
163. McLeskey, J., Waldron, N. L. (2000) *Inclusive Schools in Action, Making differences ordinary*. Association for Supervision & Curriculum.
164. Mitchell, D. (ed.) (2005) *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new International perspectives*, London : Routledge.
165. Mitchell, D. (2005) Sixteen proposition on the contexts of inclusion in education. In Mitchell, D. (ed.) *Contextualizing Inclusive Education. Evaluating old and new International perspectives*. London : Routledge, p. 1–21.
166. Mittler, P. (2000) Profile. In Clough, P., Corbett, J. (ed.) *Theories of Inclusive Education*. London : Paul Chapman Publishing, p. 102–106.
167. National Association of State Boards of Education (1990) *Winning ways*. Washington : DC.
168. Norwich, B. (2007) Categories of special educational needs. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 55–66.
169. Nussbaum, M. C. (2004) *Hiding from humanity: Disgust, shame and the law*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
170. Oliver, M. (1988) The social and political context of education policy: the case of special needs. In Barton, L. (ed) *The Policies of Special Education Needs*, London : Falmer Press, p. 13–31.
171. Oliver, M. (1990) *The politics of disablement*. Basingstoke : Macmillan.
172. Peters, S. J. (2007) Education for all? A historical analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals with disabilities. In *Journal of disability policy studies*. Vol. 18. No. 2, p. 98–108.
173. Porter, G. (1995) Organization of schooling: achieving accessand quality through inclusion, In *Prospects*, 25, 2, p. 299–309.

174. Reynolds, M. C. (1962) A framework for considering some issues in special education. In *Exeptional Children*, 28, p. 367–370.
175. Reynolds, M. C., Wang, M., Walberg, H. (1987) The necessary restructuring of special and general education, In *Exeptional Children*, 53, 1.
176. Riddell, S. (2007) A sociology of special education. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 34 –45.
177. Rouse, M., Florian, L. (1996) Effective inclusive schools: a study in two countries. In *Cembridge Journal of Education*, 9, p. 26–34.
178. Safford, P. L., Safford, E. J. (1996) *A history of childhood and disability*. NY, London : Teachers College Press, Columbia University.
179. Salisbury, C., Strieker, T. (2003) *Elementary School in Including Students with Severe Disabilities*. Pearson.
180. Schalick, W. O. (2001) Children, disability and rehabilitation in history. In *Pediatric rehabilitation*. Vol. 4, No. 2, p. 91–95.
181. Sebba, J., Sachdev, D. (1997) *What works in Inclusive Education?* Barnardos, Ilford.
182. Skjorten, M. D. (2001) Towards inclusion and enrichment. In Johnsen H. B., Skjorten, M. D (ed.) *Education–Special needs education*. Oslo : Unipub forlag, p. 23–48.
183. Skrtic, T. M. (1991, a) The special education paradox: equity as the way to excellence, In *Harward Educational Review*, 61, p. 148–208.
184. Skrtic, T. M. (1991, b) *Behind Special Education: A Critical Analysis of Professional Culture and School Organization*. Denver : CO, Love.
185. Skrtic, T. M. (1995) Deconstructing/ rekonstrukting public education: Social reconstruction in the postmodern era’. In Skrtic, T. M. (ed.) *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernism*. NY : Teacher College Press, p. 73–233.
186. Skrtic, T. M. (2004) The Special Education Paradox: Equity as Way to Excellence. In Gallagher, D. J., Heshusius, L., Skrtic, T. M. *Challenging Orthodoxy In Special Education: Dissenting Voices*. Denver : Love Publishing Company, p. 91–166.
187. Skrtic, T. M. (2005) Risk, School, and Society. In Skrtic, T. M., Harris, K. R., Shriner, J. G. *Special Education. Policy and Practice*. Denver : Love Publishing Company, p. 503–508.

188. Smith, D. J. (1998) Histories of special education stories from our past, insights for our future introduction to the special series. In *Remedial & Special education*, 07419325, Jul/Aug, Vol. 19, Issue 4, Database : Academic search Elite.
189. Spafford, C. S., Pesce, A. J. I., Grosser, G. S. (1998) *The Cyclopedia Education Dictionary*. Delmar Publisher.
190. Swain, J., Cook, T. (2005) In the name of inclusion. In Rix, J., Simmons, K., Nind, M., Sheehy, K. (ed.) *Policy and Power in Inclusive Education* London : Routledge Falmer, p. 59–71.
191. Tilstone, C. (1998) Mowing towards the mainstream. In Tilstone, C., Florian, L., Rose, R., (2003) *Promoting Inclusive practice*. London : Routledge, p. 159–169.
192. Thomas, Loxley, (2001) *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, Philadelphia : Open University Press.
193. Thomas, G. (2007) An epistemology of special education. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 246–258.
194. Thomas, G., Walker, D., Webb, J (1998) *The making of the Inclusive school*. London : RoutledgeFalmer.
195. UNESCO. (1994) The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Paris : UNESCO.
196. UNESCO. (2000) Dakāras deklarācija. UNESCO.
197. UNESCO. (2004) *Guidelines for Education*. Paris : UNESCO.
198. UNESCO. (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris : UNESCO.
199. Valenzuela, J. S. (2007) Sociocultural views of learning. In Florian, L. (ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. London : SAGE Publication, p. 280–294.
200. Ware, L. (2000) Sunflowers, enchantment and empires: reflections on inclusive education in the United States. In Armstrong, F., Armstrong, D. and Barton, L. (ed.) *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London : David Fulton.
201. Winzer, M. A. (2007) Confronting difference: an excursion through the history of special education. In Florian, L. (ed.) *The SAGE handbook of special education*. London : SAGE Publication, p. 21–34.
202. Winzer, M. A. (1993) *The history of special education*. Washington, D. C. : Gallaudet University Press.
203. Winzer, M. A. (1986) Deaf-Mutia: Responses to alienation by the deaf in mid-nineteenth century society. *American Annals of the Deaf*. 131, p. 29–31.

204. Wood, J. W. (1984) *Adapting Instruction for the Mainstream*. Charles E. Merrill Publishing Company, A Bell & Howell Company.
205. Yell, M. L., Rogers D., Rogers, L. E. (1998) The legal history of special education what a long, strange trip it's been! *Remedial & Special Education*, 07419325, Jul/Aug. Vol. 19, Issue 4, Database : Academic Search Elite.
206. Žogla, I. (2008) Teachers as researchers in the era of tests. In Žogla, I. (ed.) *Teacher of the 21st Century*. ATEE Spring University, University of Latvia, Rīga : University of Latvia Press, p. 23–40.
207. Адпер, А. (1997/1931) *Понять природу человека*. С. : Академический проект.
208. Аристотель (1997) *Политика*. Москва : Мысль.
209. Выготский, Л. (2003) *Основы дефектологии*. С. : Санктпетербургское психологическое общество.
210. Гонеев, А. Д., Лифинцева, Н., Ялпаева, И., (1999) *Основы коррекционной педагогики*. Москва : Академия.
211. Masloy, A. G. (1997) *Дальние пределы человеческой психики*. А. М., Спб. : Группа Евразия.
212. Замский, Х. С. (1995) *Умственно отсталые дети, История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века*, Москва : НПО, Обрзование.
213. Роджерс, К., Фрейберг, Д. (2002) *Свобода учиться*. Москва : Смысл.

Elektroniskie resursi

214. Bērnu tiesību aizsardzības likums, 2005 [skatīts 2006. gada 28. augustā]. Pieejams: <http://www.lkumi.lv/doc.php?id=49096>.
215. Izglītības likums, 1991 [skatīts 2008. gada 8. maijā]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?mode=DOC&id=67960>.
216. Izglītības likums, 1998 [skatīts 2005. gada 14. septembrī un 2006. gada 28. augustā]. Pieejams: <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=102>, <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759&mode=ICDOC>.
217. Izglītības attīstības koncepcija. [skatīts 2006. gada 28. augustā]. Pieejams: <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=22&lang=1&id=103>.
218. Izglītības attīstības pamatnostādnes, 2007.–2013. gadam. [skatīts 2007. gada 4. septembrī]. Pieejams: <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html>.

219. Noteikumi par Valsts standartu pamatizglītībā un pamatizglītības mācību priekšmetu standartiem, 2006 [skatīts 2008. gada 20. februārī]. Pieejams: <http://www.isec.gov.lv/norudok/mn061027.htm>.
220. Par invalīdu medicīnisko un sociālo aizsardzību. [skatīts 2007. gada 12. septembrī]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=66352>.
221. Speciālās pamatizglītības programmas izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti, vispārējās pamatizglītības un vispārējās vidējās izglītības paraugs, 2003 [skatīts 2005. gada 15. septembrī]. Pieejams: <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=448>.
222. Vasiļevskis, G. Izglītības atbalsta sistēma bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām. Konf. „Skola visiem 3”. Rīga [skatīts 2006. gada 2. novembrī]. Pieejams: http://www.iac.edu.lv/vienad_iesp/PVO_klasifikacija_vasilevskis.ppt#2.
223. Vīgante, R. (2008) Speciālās izglītības programmu līmeņu diferenciācija, 2008 [skatīts 2008. gada 26. aprīlī]. Pieejams: www.ppf.lu.lv/pn/publications/6_Teacher_education_for_special_schools/Vigante.pdf.
224. Vispārējās izglītības likums, 1999 [skatīts 2005. gada 15. septembrī]. Pieejams: <http://www.izm.lv/default.aspx?tabID=3&lang=1&id=912>. Vispārējais izglītības likums, 1999 [skatīts 2005. gada 12. septembrī]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=20243&mode=KDOC>.
225. European Agency for Development in Special Needs Education Inclusive Education and Classroom Practices, Summary Report, European Agency for Development in Special Needs Education, 2003 [cited 28 August 2006]. Available: <http://www.european-agency.org/iecp/downloads/summary/IECP.doc>.
226. Hofsaas, T. (2008) Diversity based teacher training. UNESCO Reģionālā konference, 2008 [cited 1 April 2008]. Available: www.unescoconference.lv.
227. Ofsted (2001) Evaluating educational inclusion, Guidance for inspectors and schools. Inspection Quality Division, Office for Standards in Education, 2001 [cited 8 May 2008]. Available: <http://www.ofsted.gov.uk>.
228. Pearpoint, J., Forest, M. What is inclusion? 2008 [cited 17 April 2008]. Available: www.inclusion.com/artwhatisinclusion.html.
229. World Health organization International Classification of Functioning, Disability and Health. Geneva: WHO; 2001 Available: www.who.int/classifications/icf/en.

Pielikums

Pielikumu saraksts

1. pielikums. Projekta „Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū” dalībnieku saraksts
2. pielikums. Anketas paraugs
3. pielikums. Izteikumi par iekļaujošo izglītību – elektronisks apkopojums
4. pielikums. Daļēji strukturētās intervijas paraugs
5. pielikums. Intervijas pieraksta paraugs
6. pielikums. Apstrādātās intervijas piemēri
7. pielikums. Pirmie vispārinājumi un interpretācija
8. pielikums. Elektroniskā atgriezeniskā saite, piemērs
9. pielikums. Kodu karte
10. pielikums. Datu apstrādes rezultāti SPSS 16 vidē
11. pielikums. Ziņojums konsultatīvai padomei „Izglītība visiem” par galvenajām problēmām un risinājumu virzieniem iekļaujošas izglītības ieviešanai Latvijā



Projekts *"Vienādas iespējas visiem jeb kā mazināt sociālo atstumtību jauniešu vidū"*

Nr. (VPD1/ESF/NVA/04/GS/3.3.5.2./0001/0027/09)

DALĪBNIEKU SARAKSTS

Nr.	Vārds	Uzvārds	Skola
1.	Ineta	Aleksāne	Rīgas Mežaparka vidusskola
2.	Raimonda	Belicka	Talsu sākumskola
3.	Jana	Bistere	Bebru vispārīgglītojošā internātpamatskola
4.	Ginta	Blūma	Āgenskalna sākumskola
5.	Māra	Burčaka	Sabiles vidusskola
6.	Valērijs	Ceplis	Rīgas 46. vidusskola
7.	Gunita	Dambe	Auces vidusskola
8.	Sarmīte	Grīnberga	Sabiles vidusskola
9.	Nadežda	Hotuļeva	Rīgas 7. pamatskola
10.	Dagmāra	Isajeva	Kokneses speciālā internātpamatskola
11.	Inga	Jakuška	Bauskas vakara vidusskola
12.	Anita	Japiņa	Rīgas 13.vidusskola
13.	Edīte	Jaunskunga	Rīgas Mūzikas internātvidusskola
14.	Inta	Jēkabsone	Ventspils 6. vidusskola
15.	Iveta	Kaniņa	Rīgas 5. speciālā internātpamatskola
16.	Aija	Kārklīņa	Rīgas Raiņa 8. vakara (maiņu) vidusskola
17.	Ilona	Kokina	Daugavpils 11. pamatskola
18.	Inguna	Kondratjeva	Smiltenes ģimnāzija
19.	Ksenija	Kozika	Rīgas 18.vakara (maiņu) vidusskola
20.	Baiba	Krišjāne	Cēsu pilsētas vakara vidusskola
21.	Anita	Krūtaine	Kr.Barona pamatskola
22.	Asja	Kuīke	Talsu sākumskola
23.	Benita	Kuriņa	Mālpils internātpamatskola
24.	Jānis	Ķirsis	Jūrmalas Vaivaru pamatskola
25.	Līga	Liepiņa	RD IJSD
26.	Tatjana	Lūkina	Valmieras vārdzirdīgo bērnu internātpamatskola
27.	Alda	Miķe	Smiltenes ģimnāzija
28.	Sarmīte	Nīcmane	Jūrmalas Vaivaru pamatskola
29.	Rīta	Nīkrence	Sociālās korekcijas izglītības iestāde „Strautiņi”
30.	Dace	Pētersone-Gūtmane	Jelgavas rajona IP
31.	Veronika	Pupele	Daugavpils Ruģeļu pamatskola
32.	Irinai	Rabšai	Daugavpils 10.vidusskola
33.	Inna	Reine	Liepājas 7. vidusskola
34.	Agita	Selicka	Preiļu 1. pamatskola
35.	Marianna	Smetaņina	Šķības pamatskola
36.	Egle	Šukīte	Ogres ģimnāzija
37.	Zeltīte	Vanaga	Līvānu vidusskola
38.	Aida	Vasiļjeva	Rūjienas vidusskola
39.	Ināra	Zdanovska	Siguldas 2. pamatskola
40.	Edīte	Zdanovska	Daugavpils Vienības pamatskola



Aptaujas anketa

Cienījamie projekta dalībnieki! Lūdzu pārdomāti un izvērsti atbildiet uz dotajiem jautājumiem, tā kā Jūsu atbildes palīdzēs plānot projekta saturu un izvērtēt rezultātus

1. Kas, Jūsprāt, Latvijā ir bērns ar speciālām vajadzībām?

2. Vai Latvijā ir radīti pietiekami priekšnoteikumi (tiesiskie, sociālie, pedagoģiskie, psiholoģiskie) bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanās iespējām vispārizglītojošajās skolās? Pamatojiet atbildi.

3. Kā Jūs definētu, kas ir
segregācija _____

integrācija _____

iekļaujoša izglītība _____

4. Kādi, Jūsprāt, ir šķēršļi, lai latvijā realizētu iekļaujošu izglītību:

sabiedrībā _____

skolā _____

klasē _____

5. Kādēļ, Jūsprāt, būtu tomēr jārealizē iekļaujošas izglītības principi Latvijas vispārizglītojošajā skolā?

/Vārds, uzvārds/
24. 10. 2005

Izteikumi par iekļaujošo izglītību – elektronisks apkopojums.

- Iekļaujoša izglītība ir izglītība, kurā tiek nodrošināti optimāli apstākļi izglītības iegūšanai bērniem ar speciālajām vajadzībām. Skola pielāgojas skolēnu izglītībai ar speciālajām vajadzībām, citādiem. Tā tiek nodrošinātas vienādas iespējas.
- Tiesība izglītoties visiem, neatkarīgi no viņu vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās.
- Iekļaujoša izglītība nodrošina skolēnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārizglītojošā skolā.
- Tā ir iespēja mācīties pēc vispārizglītojošas programmas bērniem ar dažādiem mācīšanās traucējumiem.
- Tas ir atbalsts skolēniem ar speciālajām vajadzībām.
- Atbalsts un izpratne nestandarta sarežģītajiem bērniem.
- Izglītība, kas palīdz sekmēt bērnu ar īpašām vajadzībām pilnvērtīgu dzīvošanu sabiedrībā.
- Bērns ar īpašām vajadzībām tiek iekļauts skolā, mainot skolas darba sistēmu no tradicionālās uz iekļaujošas skolas principiem balstītu.
- Skola vide, piemērota cilvēkam ar speciālajām vajadzībām, bet nav īsti skaidrs, ko darīt tālāk. Cilvēks tomēr paliek nomaļus no visa.
- Skola, vide piemērojas cilvēkam ar speciālajām vajadzībām, lai nodrošinātu pēc iespējas pilnvērtīgāku izglītības procesu.
- Iespēja mācīties bērniem ar īpašām vajadzībām.
- Problēmbērni mācās procesā
- Izglītība, kas dod iespēju vispārizglītojošās skolās, klasēs mācīties bērniem ar īpašām vajadzībām.
- Izglītība izglītības iestādē, kurā izglītību savam attīstības, izglītības līmenim un veselības stāvoklim iegūst ikviens.
- Izglītošanās vajadzības konkrētam bērnam.
- Filozofija palīdzēt organizēšanā personām ar īpašām vajadzībām.
- Bērnu ar īpašām vajadzībām apmācība vispārizglītojošā skolā.
- Konkrēta programma, metožu kopums, lai palīdzētu bērnam attīstīties, kļūt par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.
- Ir iespēja mācīties visiem bērniem.

- Plānveidīga, mērķtiecīga integrācija.
- Tāda, kas palīdz bērnam arī adaptēties sociālā vidē.
- Ir tā, kur sistēma dod iespēju saņemtās zināšanas un prasmes pielietot dzīves situācijās.
- Izglītība, kas nodarbojas ar bērnu integrācijas procesiem.
- Izglītības saturs izstrādāts uz speciālo izglītību orientētiem mērķiem.
- Domāšana.
- Katrs vecāks izvēlās izglītības iestādi saviem bērniem un izglītības iestādei un sabiedrībai jābūt gatavai palīdzēt bērnam, veidot viņam piemērotu programmu, apstākļus.
- Tā ir izglītība pieejama visiem.
- Integrācija ar mērķi dot izglītību.
- Izglītība pielāgota bērnu vajadzībām.
- Speciālā izglītība, kura dod iespēju visiem tautības pārstāvjiem apgūt normālu izglītību, dod vienādas iespējas visiem.
- Dod iespēju mācīties visiem bērniem (arī invalīdiem, slīmiem, uzvedības un mācību traucējumiem, arī apdāvinātiem).
- Izglītība, kas ir bērniem draudzīga, t.i. pakārtota bērnu vajadzībām un psiholoģiskām īpatnībām.
- Iesaistošā izglītība, kur katrs var iesaistīties.
- Izglītība, kas piemērojama jebkuram, visiem sabiedrības personām.
- Iekļaujoša – bērnu cenoša un atbalstoša vide.

Daļēji strukturētās intervijas paraugs

Skolas nosaukums

Pilsēta, rajons

Cik skolēnu mācās skolā?

Cik pedagogu strādā skolā?

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noteica izvēli?

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts?

Kurus bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

5. pielikums

Jautājumi intervijai

Datums, intervējamais *d'entree* *direct* *MR ph du*

Skolas nosaukums *Rīga 84.uss*

Pilsēta, rajons *Rīga, Vidz. pils.*

Skolēnu skaits 895

Skolotāju skaits 40 p

Licencētās programmas *Pamath 1-5*

Зна: нит. нид. рф. нитрогел. нид.

— " — human's. 700 prop.

— 4 — not orient. prop

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, izvēli

- peti mola

- red, as polychrome / repeats, but said in / polychrome /
not explicit /

- los b. i. en posesión de los terrenos ^{por el gobierno} no son susceptibles. anexo de la
guerra

Bērni ar speciālajām vajadzībām

34

Kal' mosto ten angimel' uni benti?
 4-5. — no affore / Kimmong b., unmeman
 an to no nako eliku!
 Kwa nelson Poth. / nio d-f.
 un. netin

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

b. ir tie, pārdalīti, ar 2 stundām - nodrīkst vienam 10 st., otram, otram, trešam, ceturtam, piektam.

+ min. etw. persönl.: nicht (bei letzter Bdr. ped. med. u. w.,
beim 2. Bdr. spg. tth.)

leg, b. turn right t/h)

201.204

1816

mon ETC

 $\text{Antn. jld. (mouse p.)}$

Probl.: no water
meant no stundom
for food here.
Veldot jumps down
a b. on sp. of.

alt. per konsultje heltochje: meq neq armato.

L.b. klok / 7-4. al. vs ^{sheds} iure stund / jed. vod. poe stundom
2x ved se pluse

Apstrādātās intervijas piemēri

Intervija Nr. 1

Intervētājs: Dita Nīmante

Respondenti: Alda Miķe, direktora vietniece audzināšanas darbā

Velga Blaua, direktora vietniece metodiskajā un projekta vadības darbā

Skolas nosaukums Smiltenes ģimnāzija

Pilsēta, rajons Valkas rajons, Smiltene

Cik skolēnu mācās skolā? 631 (klātienē – 587, neklātienē 44)

Cik pedagogu strādā skolā? 49, pedagoģiskie darbinieki – 51, vēl 2 kora pedagogi.

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Licencētas programmas – 4 (pamatizglītības 2. posma, vispārizglītojošā vidējās izglītības, pedagoģiskās korekcijas 2. posma., Neklātienes vispārizglītojošā vidējās izglītības programma.)

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noteica izvēli?

Pamatizglītības programma – parasta programma. Korekcijas programmas izveidi noteica neapmierinātība ar rezultātiem. Tas bija risinājumu meklējums skolēnu zemai sekmībai. Pēc korekcijas programmas realizācijas, sekmība uzlabojās vidēji par 2-3 ballēm, katram bērnam paaugstinājās sekmība.

Vidusskolas posmā jādomā par daudzveidīgu piedāvājumu, ko nosaka dažādas bērnu intereses. Plānojam licencēt dažas programmas, piemēram, vides programmu.

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

Nav mūsu skolā šādu bērnu

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Nav tādu bērnu, nav nepieciešama palīdzība

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts? Kuras bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Ir šādi bērni. Ir bērni ar īpašām vajadzībām. Katru gadu gada sākumā māsiņa iedod sarakstu.

Ir šādu bērnu uzskaitē, taču problēmas ar konfidencialitāti. Problēma ar to, kā visiem skolotājiem, kas strādā ar šiem bērniem, zināt visas šīs problēmas. Skolas psihologs informē skolotājus. Esam visas skolas līmenī izpētījuši jautājumu par mācīšanās stiliem, uztveres stiliem. Tā plānojam nākotnē izpētīt 7. klases bērnus.

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

- Bērniem ar stājas problēmām – 2 reizes nedēļā koriģējošā vingrošana.
- Bērniem ar redzes traucējumiem – šobrīd visā skolā strādājam pie apgaismojuma uzlabošanas, tā kā klasē ir par tumšu, arī žalūzijas ir problēma – apžilbina bērnu acis.
- Korekcijas klases – tās saucam par klasi ar padziļinātu individuālu pieeju. Vecākiem tādēļ pozitīva attieksme pret šo klasi un arī bērniem ir pozitīva attieksme, paši vēlās mācīties šajā klasē. Pamatā nonāk tie, kam vajadzīga pedagoģiska palīdzība, tā nav klase, kur risināt sociālas problēmas.

Pagarinātās grupas – korekcijas klasēm. Eksperiments – vienā no stundām (angļu, latviešu valodā, matemātikā) – ir skolotāja palīgs, nāk vienkārši cits skolotājs, lai vēl individuāli pastrādātu ar skolēniem korekcijas klasēs

Vai bērni neuztver, ka viņi ir kaut kā nodalīti?

Svarīga ir skolotājas nostāja šajā jautājumā. Es saucu šo klasi par īpašu klasi. (A. M. – pati arī strādā šajā klasē). Klasē visus bērnus psihologs izpēta un iesaka labākos paņēmienus, kā strādāt ar kompensācijas klasēm (piemēram, saskarsme stundās). Tas palīdz skolotājam izmantot pareizās metodes, ir vēlme izpētīt visus bērnus.

- Darbs ar bērniem – Iemācīties mācīties.
- Lai gan divi bērni skaitās māj mācībā – kombinējam pēc iespējas – mājas un skolu.
- Kompensācijas klasēm skola apmaksā 1 ekskursiju gadā.
- Strādā Metodiskajā komisijā, lai skolotāji darbotos stundās dažādi, apmierinot dažādus bērna uztveres stilus.
- Informācijas tehnoloģiju lomas palielināšanās – mēdiju centra izmantošana stundās.
- Papildus konsultācijas visām 9. klasēm, apmaksā Valkas rajonā.
- Ļoti pārdomāti izvēlās skolotājus korekcijas klasēm No kāda skolēna teiktā: „Mans brālis apskatījās korekcijas klases skolotāju sarakstu, viņš arī vēlētos mācīties šajā klasē.

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

Problēmas ar konfidencialitāti – bērns mocās, mocās, kamēr beidzot noskaidrojas, ka bērnam ir redzes traucējumi.

Skolotājiem varētu vēlēties citu attieksmi.

Nepietiek laika, lai plānotu efektīvu mācību procesu. Skolotājs nosities ar ikdienas problēmām, naudas pelnīšanu.

Skolotāji apmeklē kursus, bet nav kursi par iekļaujošu izglītību. Precīzāk tajosursos, kur māca priekšmetniekus, nemāca, kā strādāt iekļaujoši.

Šaubas par pārējo sabiedrību, arī par tiem, kas izsludina projektus.

Vai Jūs skolā uzņemat visus bērnus un kas to nosaka?

Šobrīd uzņemam, jo domājam, vai mazpilsētas apstākļos ir pareizi atteikt kādam bērnam uzņemšanu skolā?. Arī vai tas ir pareizi neuzņemt nesekmīgos? Šobrīd uz 7. klasi uzņemam visus. Taču sarunas par šo jautājumu skolā notiek 7. klasē nepiedāvājam korekcijas klasi, vajag izpētīt bērnu, kam nepieciešama palīdzība. Tad uz 8. klasi jau piedāvājam korekcijas klasi.

Intervija Nr. 2

Intervētājs: Dita Nīmante

Respondents: Vineta Mizgirda, direktore

Skolas nosaukums Rīgas 84. vidusskola

Pilsēta, rajons Rīga, Vidzemes priekšpilsēta

Cik skolēnu mācās skolā? 895

Cik pedagogu strādā skolā? 108

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Licencētas programmas – 4 (Pamatizglītības, vispārizglītojošā vidējās izglītības vispārizglītojošā virziena, vispārizglītojošā vidējās izglītības humanitārā soc. virziena, vispārizglītojošā vidējās izglītības profesionālā virziena programma.)

Skolā darbojas: Ilgstoši slimojošo izglītojamo apmācības centrs

Bērnu attīstības un izglītības centrs

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noteica izvēli?

Pati skola. Profesionālās programmas izvēli noteica pozitīvā sadarbība ar policijas akadēmiju, nepieciešamība skolēnus orientēt uz profesiju apguvi. Programmas izveidotas tā, lai bērni varētu iestāties visās augstskolās.

Vai skola uzņem visus bērnus?

1-9. klasei nav atlases. Uzņemam mikrorajona bērnus, arī tos, kas izsaka vēlmi. Tādi ir arī normatīvie dokumenti. Vidusskolā uzņem skolēnus pēc noteiktiem atlases kritērijiem.

Uzņemam visus. Taču uzņemot bērnu skolā, tad arī sākas lielākās problēmas.

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

34

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Bērns ir tiesīgs piedalīties visās stundās. Mēs nedrīkstam izņemt no stundas – zaudē skolēns. Visiem bērniem ar speciālajām vajadzībām tarifcēts speciālais skolotājs. Pluss viss atbalsta personāls, kas strādā ar bērnu: psihologs, logopēds, sociālais pedagogs, fizioterapeits. Katrs bērns tiek izpētīts. Par to atbild atbalsta personāla komisijas metodiķis, viņš ved uzskaiti.

Problēma: kā varētu izņemt no stundām bērnu ar speciālajām vajadzībām? Nav juridiskas bāzes. Kā veidot grupas darbam ar bērniem ar speciālajām vajadzībām.

1- 4. klasē bērns ar speciālajām vajadzībām atrodas klasē. Divas reizes nedēļā speciālais skolotājs iet pie viena šāda bērna. Individuālās nodarbības pēc stundām.

5.-9. klasē – tikai darbs ar bērnu pēc stundām. Mūsu skola ir vienīgā, kur ir speciālais skolotājs 5.-9. klasei.

Problēmas: bērns pabeidz 4. klasi, bet kas tālāk. Ar 5. klasi – sākas problēmas. Vienīgā izeja – licencēt speciālo vai korekcijas programmu, taču īstenībā pietiktu ar nodrošinātu papildus atbalstu mācību procesā, pamatā matemātikā un latviešu valodā.

No otras puses – Rīgā nav daudz skolu, kas realizētu speciālās un korekcijas programmas. Ja tas būtu noteikts ar likumu – mēs realizētu, bet kamēr nav, ir bailes, ka realizējot šo programmu, kļūsim par tādu skolu, kur saplūdis visi problēmbērni. Tas ietekmē arī skolas prestižu.

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts? Kuras bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Ko nozīmē – bērni ar īpašām vajadzībām. Tas ir stiepts jēdziens. Katram bērnam kādā dzīves brīdī var rasties īpašas vajadzības kaut kādu iemeslu pēc. Bērni, kuriem nav uzmanības, bērni, kuriem nav mīlestības. Bērns saka: „Vismaz mamma ar mani runātu”.

Šajā kategorijā var pieskaitīt problēmbērnus, kurus vecāki atsakās vest uz ped. med. komisijām.

Uz atbalsta centru, kas ir izveidots pie skolas, nāk 132 bērni. Tur bērni strādā gan individuāli, gan grupās. Taču katram speciālistam, kas strādā skolā, ir sava bērnu uzskaite. Viņi visi varētu būt pieskaitāmi pie īpašām vajadzībām.

Pamatā bērni ar īpašām vajadzībām ir tie, kas paši saviem spēkiem netiek galā ar pamatizglītības programmu.

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

Skolā ir ieviestas tā saucamās Sarunas(pašvērtējuma, individuālās, attīstošās sarunas).

Klases audzinātājs aizpilda vērtējuma lapu pēc 1. semestra. Uzmanības lokā nonāk visi bērni, kam vērtējums kādā no mācību priekšmetiem ir 5 vai 4, kam 4 ir vairāk kā divos mācību priekšmetos. Tad direktore runā ar audzinātājiem, notiek darbs ar audzinātājiem. Iesaistās metodiķi. Cik audzinātāji var atrisināt šos jautājumus, tik viņi risina. Tālāk jau kopā ar audzinātāju izvēlās bērnus, kas iet uz sarunām ar direktori, kuriem bērniem ir vajadzīga pastiprināta kontrole. Tad katrs bērns izvirza individuālos attīstības mērķus un apraksta veidu, kā tos sasniegs. Direktore tiek ar šiem bērniem regulāri, lai izvērtētu progresu. Arī direktora

vietniece iesaistās šajā darbā. Viņa seko bērniem 9. un 12. klasē. Direktore – 5-8 un 10-11. Lieki piebilst, ka šis darbs netiek apmaksāts. Taču rezultāti ir acīmredzami pēc šīs darbības. Bērniem uzlabojās sekmes. Diemžēl arī ar visu to, daži bērni, kam patiešām ir nopietnas problēmas. Paliek uz otru gadu, tomēr viņu skaits salīdzinoši ir kļuvis mazāks.

Daudz cenšamies strādāt ar vecākiem. Piemēram, organizējam kopīgas vecāku – skolotāju – direktora – direktora vietnieku sapulces par konkrētu problēmu, kas ir klasē.

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

Nepietiekama ir speciālā izglītības skolotāja slodze, normatīvi tarifikācijai.

Vecāki neved bērnus uz ped. Med. komisijām, tad arī skolai ir ierobežotas iespējas palīdzēt.

Pārāk liels darbs ir jāveic ar vecākiem, nepietiekams vecāku atbalsts.

Dažādu institūciju nepietiekams atbalsts. Piemēram, māte, kas nakti strādā, bērni nenāk skolā.

Mobilais telefons mātei nav, meklē bērnu, nevar sameklēt. Sūtam uz Institūcijām – Policija uzliek sodu. Māte atnāk, bet pēc tam atkal nenāk. Skola atkal nevar nodrošināt, ka bērns nāktu uz skolu. Ko lai tālāk skola dara? Kur te ir skolas un citu institūciju kompetence? Cik skola var tālu darīt? 3 gadus problēmu nevar atrisināt. Bērns ir 8. klasē. Skaitās skolā, bet nemācās.

Skola zina, ka bērns strādā. Bērns neiegūst izglītību, nevar panākt, ka viņš atnāk un mācās.

Kad paiet gadi – viņu atskaita kā pilngadīgu.

Standarts ir problēma – mainīt to. Paredzēt līmeņu standartu, programmas, lai nav visiem viens.

Vecākiem nepatīk speciālās programmas, ir pretestība.

Vērtēšanas sistēmā arī nav ņemtas vērā īpašās vajadzības, izņemot ja bērns mācās pēc speciālajām programmām.

Pie skolas ir izveidots arī Ilgstoši slimojošo bērnu centrs. Taču domāju, ka tā ir viena no visproblemātiskākajām lietām izglītības sistēmā. Pie bērna uz māju skolotājs dodas tikai uz 8 stundām nedēļā (kur citiem bērniem parasti nedēļā ir 24- 30 stundas). Jautājums ir – kā var apgūt pamatzglītības standartu 8 stundās nedēļā. Lai pārceltu uz nākamo klasi – bērnam nepieciešams vērtējums visos mācību priekšmetos. Cik gadus tad viņam jāmacās, lai tiktu pārcelts nākošajā klasē? Kāda ir šīs izglītības kvalitāte?

Vai likumdošana un esošā situācija veicina vai bremzē bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos.

Ne bremzē, bet arī nepalīdz. Gribi dari, gribi nedari – saņem to pašu samaksu.

Intervija Nr. 3

Intervētājs: Dita Nīmante

Respondents: direktore Sandra Plūģe

Skolas nosaukums Šķības pamatskola

Pilsēta, rajons: Jelgavas rajons, Nākotne

Cik skolēnu mācās skolā? 183

Cik pedagogu strādā skolā? 28

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Licencētas programmas – 5 Pamatizglītības, mazākumtautību pamatizglītības, speciālā pamatizglītības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A-B līmenis), speciālā pamatizglītības mazākumtautību bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A –B līmenis), speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar speciālajām vajadzībām, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā.

Skolā darbojas: Atbalsta centrs.

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noetica izvēli?

Skolēnu esamība skolā. Bērnu diagnozes. Ja nāktu bērni ar citām diagnozēm, uztaisītu arī tādu programmu. Taču ja tā padomā, tad dažas problēmas būtu. Piemēram, ja nāktu ar dzirdes traucējumiem – nevarētu uzņemt, jo nav skolotāja.

Vai skola uzņem visus bērnus?

Šobrīd visus

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

7

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Ir dažādas licencētas speciālās un integratīvās programmas. Daļa stundu notiek visiem kopā, daļa stundu kopā ar speciālo skolotāju. Tarificējam arī skolotāja palīgu. Visiem skolotājiem ir speciāli ielānoti sarunu laiki ar speciālo pedagogu.

Atbalsta centrs – kur strādā psihologs, speciālais pedagogs, medmāsa, koriģējošās vingrošanas speciālists, logopēds. Katru mēnesi sanāksmes, kur tiek spriests par bērniem, tur piedalās arī sociālais pedagogs.

Pārējā laikā šos bērnus iesaistām pasākumos, pulciņos. Vispārīgi viņi ir integrēti.

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts? Kuras bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Kā to saprast. Katrs jau uzskata savu, nav valstiskā līmenī pateikts, kas tas ir. Nezinām, ka identificēt.

Tādēļ arī radās atbalsta centrs, jo direktorei pieredze speciālās skolas direktores amatā – tur izprata šīs problēmas būtību. Tā nu atnākot uz vispārizglītojošo skolu, bija jāmeklē problēmas risinājumi.

Apzināti bērni ar īpašām vajadzībām – tie, kuriem redzes traucējumi, veselības problēmas. Pirms mēs iekļāvam bērnus ar speciālajām vajadzībām – katras klases skolotājs, kur šis bērns bija – gāja runāt un stāstīt uz citām klasēm. Tas nostrādāja.

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

Atbalsta centra darbs – identificē arī tos bērnus, kuriem pusgadā ir radušās kādas grūtības. Tiek mēģināts izprast, kādēļ. Tiek piedāvāts šim bērnam individuālais papildus darbs, grupu darbs.

Skolotāji var visas problēmas pārrunāt ar speciālo pedagogu – viņš var ieteikt, ko darīt, tiek sniegtas rekomendācijas, kas jāievēro, kā efektīvāk var strādāt ar šo bērnu.

Par katra bērna problēmām vispirms atbild klases audzinātājs.

Bērniem ir ieviestas dinamiskas mapes – novērtējums 2 reizes gadā, kad ar tiem iepazīstina, informē visus skolotājus, kas strādā klasē.

Ja nepieciešama nopietnāka konsultācija – mēģinām runāt un pierunāt vecākus.

Skolā kopumā šajā jautājumā ir sistēmiska darbība – pēc plāna, mērķtiecīgi. Skola iesaistās projektos un paši raksta.

Sadarbība ar vecākiem – individuālas sarunas ar vecākiem 1 reizi semestrī, bet ne mazāk kā 1 reizi gadā.

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

Pietrūkst zinātniskā pamatotība pašreizējam darbam, ko mēs skolās veicam. Lai būtu kādas zinātniskās izstrādes šajos jautājumos, lai nav pašiem no jauna jāizdomā ritenis.

Problēmas ar mācību grāmatām – bērniem ar speciālajām un arī īpašajām vajadzībām.

Informācija par speciālo izglītību nenonāk vispārizglītojošās skolās.

Kādu laiku atpakaļ (pirms 4 gadiem) bija problēmas ar skolotāju attieksmi, nu 80% skolotāju pieņem citādos bērnus.

Stundu saraksta salikšana.

Intervija Nr. 4

Intervētājs: Dita Nīmante

Respondents: direktore Inese Kārklīņa

Skolas nosaukums Vaivaru pamatskola

Pilsēta, rajons: Jūrmala

Cik skolēnu mācās skolā? 222

Cik pedagogu strādā skolā? 30

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Licencētas programmas – 6 Pamatizglītības, pirmsskolas, pedagoģiskās korekcijas 1.- 9., speciālās pamatizglītības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A-B līmenis), speciālās pamatizglītības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar kustību traucējumiem, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā, speciālā pamatizglītības izglītības programma bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, kuri integrēti vispārizglītojošā skolā izglītības programma.

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noteica izvēli?

Bērni. Ja viņš ir skolā, tad mums ir jādodomā, kā palīdzēt. Protams, dažreiz redzam, ka palīdzēt nevaram. Piemēram, nopietnu neiroloģisku saslimšanas gadījumā.

Vai skola uzņem visus bērnus?

Uzņemam visus

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

19

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Licencētās programmas, pašvaldības nodrošināts transports, brīvpusdienas, skolotāji – palīgi.

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts? Kuras bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Gan ir gan nav. Tie bērni, kas ir korekcijas klasē. Bija mums tāda programma bērniem, kas nevarēja apgūt pamatizglītības programmu. Taču īstie iemesli, kāpēc tā notiek, ir tik daudz, ka likvidējām šo programmu, nelikās īpaši efektīva.

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

Tiem bērniem, kam veselības problēmas – nodrošinām speciālu diētu skolā

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

Problēmas ar dažu bērnu diagnosticēšanu. Piemēram, bērnam nedod diagnozi ped. Med komisija, speciālo programmu nevar piedāvāt, taču bērns nevar apgūt pamatizglītības programmu. Korekcijas klases nav – kā palīdzēt?

Inženiertehniskās problēmas – ja bērns ar kustību traucējumiem – rodas šāda problēma.

Skolotāju nepietiekama sagatavotība – skolotājs neprot veikt bērna izpēti, tad atbilstoši strādāt, nemāk pielāgot metodiku, strādāt diferencēti.

Nevienu parastu skolotāju neizglīto – kā integrēt un iekļaut.

IR vispārēja teorija par iekļaujošu izglītību, bet aktuāls ir jautājums – kā šo iekļaujošo pieeju ielikt 40 minūtēs, jo tas ir nenormāli grūti.

Intervija Nr. 5

Intervētājs: Dita Nīmante

Respondents: direktore Ilze Bērziņa

Skolas nosaukums: Sabiles vidusskola

Pilsēta, rajons: Sabile, Talsu rajons

Cik skolēnu mācās skolā? 362

Cik pedagogu strādā skolā? 52

Kādas un cik ir Licencētas programmas?

Licencētas programmas – 8 (Pamatizglītības, vispārizglītojošā vidējās izglītības, pirmsskolas, pedagoģiskās korekcijas 1.- 9., pedagoģiskās korekcijas (9. klases izlīdzinošā), speciālās pamatizglītības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (A-B līmenis), speciālās pamatizglītības bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem (C līmenis), mazākumtautību pamatizglītības 1. posma(1. – 6.) izglītības programma.)

Kas noteica licencēto programmu veidu, skaitu, kas noteica izvēli?

Apkārtnē dzīvojošo bērnu vajadzības. Ja ir bērni, ja bērni vēlās mācīties dzīvesvietas tuvumā, tad tas ir jānodrošina. Arī vecāki, griežas skolā, prasa. Bērni sanāca skolā – bija jādomā, ko darīt. Bijām spiesti atvērt speciālās klases, jo citādi nevaram pedagogam samaksāt par to lielo darbu, ko viņi dara ar katru bērnu. Arī bērnam ir jāmacās, tas ko viņš var mācīties. Inspekcija brīnās – cik daudz mums programmas, kā mēs tās visas varēsim nodrošināt?

Vai skola uzņem visus bērnus?

Uzņemam visus bērnus.

Cik bērni ar speciālām vajadzībām ir skolā?

34

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar speciālajām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts? Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar speciālajām vajadzībām?

Licencētās programmas.

Sociālais darbinieks (pus slodze)

Psihologs (pus slodze)

Logopēds

Speciālais pedagogs

Palīgskolotājs.

Taču tas nav pietiekami, jo ir nepieciešami vēl palīgskolotāji, jo palīgskolotāji ir tikai C līmenim.

Cik bērni ar īpašām vajadzībām ir skolā? Vai ir, cik? Kā skolā tas tiek notiekts? Kuras bērnus skolā uzskata par bērniem ar īpašām vajadzībām, kāpēc?

Esam apzinājuši bērnus ar īpašām vajadzībām. Nezinām, kā tas īsti ir. Pedagoģiskajā sēdē spriedām par atšķirību starp speciālajām vajadzībām un īpašām vajadzībām. Ar īpašām vajadzībām - tie mums ir korekcijas bērni (mācās korekcijas klasēs). Esam veikuši skolā arī plašāku diagnostiku, piemēram, centāmies noteikt, vai ir kāds apdāvināts bērns, utt.

Kāda palīdzība tiek sniegta bērniem ar īpašām vajadzībām, kāds atbalsts tiek nodrošināts?

Kā tiek organizēts darbs ar bērniem ar īpašām vajadzībām?

Talantīgos bērnus – strādājam caur konsultācijām, gatavojam olimpiādēm.

Kad tika katrā klasē veikta bērnu izpēte – zinājām, ar ko strādājam. Pirms tam viss balstījās intuīcijā. Piemēram, vienā klasē atklājās, ka bērns vienkārši neredz to, ko skolotājs raksta uz tāfeles. Vecākiem tika ieteikts iet pie ārsta, arī skolotāja pārsēdināja meiteni 1. solā.

Pagājušajā gadā izveidots pedagoģiskais konsīlijs. Izskata problemātiskākos gadījumus skolā.

Pedagogi saiet kopā un darbojas. Sapratām, ka ir kaut kas jādara, nezinājām, kā vislabāk.

Ceram, ka šī pieeja, šis instruments būs tas pareizākais.

Skolā ir pieejami visi speciālisti – psihologs, logopēds.

Skolā daudz strādājam ar skolotājiem – aicinām lektoros, organizējam tematiskās sēdes, piemēram, „Atbalsts bērnam”.

Kādas ir šī brīža problēmas, lai visus bērnus iekļautu skolā, samazinātu vai likvidētu mācīšanās un līdzdalības šķēršļus?

Ne visi skolotāji ir gatavi strādāt ar šiem bērniem, attieksmes jautājums. Te dalās skolotāji –

1. vispār negrib un nevēlās, skolotājam pat bail iet speciālajā klasē – bail no šiem bērniem un
2. grib, bet nemāk.

Apkārtējā sabiedrība nav gatava- piemēram, pašvaldībā nesaprot, kāpēc vajag tik daudz programmu.

Materiālais nodrošinājums

Palīgskolotāju trūkums, jo nav sakārtots šis jautājums.

Stereotipi (priekšstati par bērniem)

Korekcijas klasi uztver kā muļķu klasi

Nav skaidrs, kā pārceļ uz korekcijas klasi. Viss ir skolas ziņā.

Integratīvajās programmās skolotājs nesaņem 20% piemaksu. Arī palīgi.

Tā ir valsts attieksme.

Pētījums par bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējām 5 Latvijas vispārizglītojošās skolās, pirmie vispārinājumi un interpretācija

(D. Nīmanes neregistrētā promocijas darba 3. daļas 2 nodaļas 2. apakšnodaļa., fragments)

Pētījumā iegūto datu interpretācija

Pētījuma mērķis bija izpētīt, kādi ir nepieciešamie apstākļi, vai apstākļu kopa, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošajā skolā, vai vispārizglītojošās skolas rīcībā ir un kādi ir līdzekļi un instrumenti esošās likumdošanas un Latvijas situācijas kontekstā, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošā skolā.

Izpētot piecus gadījumus, kopumā var spriest, kā uzrāda šīs skolas, tad Latvijas **vispārizglītojošo skolu rīcībā ir zināmi līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanu skolās. Lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās iespējas skola rada apstākļus un apstākļu kopu, kas nodrošina bērnam pieejamību, kā arī izglītību, kas atbilst bērna vajadzībām.**

1. Kā parādīja šis pētījums, tad **visās skolās ir nodrošināta formālā pieejamība** - visas gadījuma skolas pamatskolas posmā uzņem skolā visus bērnus, tai skaitā bērnus ar speciālajām un īpašajām vajadzībām, bez nosacījumiem. Kā atzīst pašas skolas, to, pirmkārt, nosaka likumdošana – tas ir obligāts nosacījums. Tādējādi zināmā mērā apstiprinās jau promocijas darba vēsturiskajā daļā apgalvotais, ka ļoti liela nozīme kādu principu ieviešanā ir **obligājumam**. Vienas skolas gadījumā (Smiltenes ģimnāzija) tas ir bijis pašas skolas uzstādījums, taču joprojām diskutabls jautājums pašā skolā.

2. Otrkārt, obligātuma princips, kad skola uzņem bērnu skolā, „noliek” skolu situācijā, kad viņai ir jārisina šī problēma. To arī apstiprināja pētījums, kur tika konstatēts, ka **uzņemot bērnus skolā, īpaši bērnus ar speciālajām vajadzībām un arī ar īpašajām vajadzībām, skolai jāsāk pārdomāt – kas maināms**, kas jādara, lai nodrošinātu, pirmkārt, bērnu iespēju mācīties šajā skolā, tuvu mājai, bet arī tā, lai viņi varētu arī kaut ko iemācīties. Tādējādi, kā apgalvo Martins Rouzs (Rouzs, 2006), tad skolai ir jāuzņem bērns un tad viņš pats aizvedīs skolu pareizā virzienā.

3. Bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās un skolu piedāvājums jāskata iepriekš aprakstītās Iekļaujošās izglītības hierarhijas kontekstā. Cik iekļaujošas ir tās formas, ko piedāvā skolas. Pirmkārt, skolas piedāvā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas formas pašā skolā, kas ir **segregatīvas un integratīvas**

1. Bērniem ar speciālajām vajadzībām – speciālās programmas speciālā klasē n
2. Bērniem ar īpašām vajadzībām – pedagoģiskās korekcijas programmas.
3. Bērniem ar īpašām vajadzībām – mazākumtautību programmas, piemēram, čigānu bērniem.

Otrkārt, skolas piedāvā **iekļaujošas pieejas** situācijas risinājumam:

1. Integratīvās programmas bērniem ar speciālajām vajadzībām
 2. Vispārizglītojošās programmas ar atbalstu (piemēram, speciālā pedagoga)
- Treškārt, skolas elastīgi risina jautājumu, kā atbalstīt bērnus ar speciālajām un īpašajām vajadzībām mācību procesā vispārizglītojošā klasē. Šie risinājumi ir iekļaujoši, tā kā bērnu atbalsts sasniedz vispārizglītojošā klasē, skolēns netiek segregēts.

1. Skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās.

2. Speciālās izglītības skolotājs – nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem.

3. Skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos.

4. Papildus cilvēka – skolotāja palīga klātesamība stundās.

5. Papildus izglītošanās laika nodrošināšana.

6. Klases audzinātāja un skolas administrācijas darbs

7. Aktīva bērnu iesaistīšana ārpus skolas dzīvē – interešu izglītībā.

8. Sadarbība ar vecākiem

9. Psihologs – konsultants skolotājiem.

Šīs stratēģijas paredz daudzveidīgas pielāgošanas mācību procesā (piemēram, papildus laiks un papildus cilvēks), liela nozīme ir speciālistu atbalstam un darbam ne vien ar bērniem, bet tieši ar skolotāju, kas jau var uzsākt pārmaiņas sava klasē, strādāt efektīvāk ar bērnu.

Jau iepriekš tika paustas vairāku autoru atziņas, ka speciālā klase vai korekcijas klase vispārizglītojošā skolā neraksturo iekļaujošu pieeju. Tā Loremans, Deplers un Havejs atzīst, ka izglītot bērnus atsevišķās segregētās klasēs, lai gan vispārizglītojošajā skolā, tā nav iekļaujoša izglītība. Arī bērna atrašanās klasē, ja bērnam ir cita programma nav iekļaujoša izglītība. Piemēram, individuālā, un viņam tiek piedāvāta cita izglītības vide, piemēram, stundu laikā, kamēr citi bērni mācās, šo skolēnu „izņem” no stundām. Te svarīgi ir salīdzināt visas aktivitātes un iespējas ar to un tām aktivitātēm, kādas tās ir citiem bērniem šajā klasē, arī tā. Protams, ar izņēmumu, ja šajā klasē visi bērni izglītojas pēc individuālajām programmām (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005)

„Iekļaujoša izglītība iekļauj sevī prasību ne tikai to, kā skolas ir strukturētas un strādā, bet arī attieksmju maiņu no skolotāju puses, kas uzskata, ka viņu darbs ir izglītot noteikta ‘tipa’ bērnus.” (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005, 2.lpp) Līdz ar to bērncentrētā pieeja kļūst par būtisku, ja vēlamies realizēt iekļaujošu izglītību.

Daudzi skolotāji, kas strādājuši klasēs, kur ir dažādu vajadzību bērni, atzīst, ka tas nav viegli. Tas no skolotāja prasa augstu motivāciju. „Taču tas nav arguments pret iekļaujošu izglītību. Iekļaujoša izglītība prasa augstu kompetences līmeni no pedagoga, kā arī spēju mainīt to, kas notiek klasē, lai mācīšana būtu efektīva visiem bērniem.” (Loreman, Deppeler, Harvey, 3.lpp) Taču tas, kā atzīst Loremans, Deplers un Havejs neiet pretrunā ar to, kas ir katras skolas patiesais mērķis – attīstība un augsta kvalitāte, efektivitāte.

Svarīgi būtu tālākos pētījumos saprast katras skolas pamatojumu formas izvēlē darbā ar skolēniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām vispārizglītojošā skolā. Iespējams, ka to pamatā ir noteikusi likumdošana un Latvijā pieejamās iespējamās normatīvajos dokumentos noteiktās robežas. Ja skola vienkārši iekļaus bērnu ar speciālajām vajadzībām bez speciālās programmas – kas notiks ar pašu bērnu, kā arī, cik tas būs likumīgi. Taču šim jautājumam nav tikai nosacīti formāls raksturs. Piemēram, Rīgas 84. skola, kas ir atteikusies licencēt speciālās programmas, kaut skolā ir bērni ar speciālajām vajadzībām, meklē un atrod iekļaujošas stratēģijas problēmu risināšanā. Taču šo izvēli ir noteicis cits, daļēji negaidīts aspekts - kā atzīst Rīgas 84. vidusskolas direktore, viņa nevēlās atvērt ne speciālās klases, ne korekcijas klases, jo tas jau ir skolas prestiža jautājums. („Rīgā nav daudz skolu, kas realizētu speciālās un korekcijas programmas. Ja tas būtu noteikts ar likumu – mēs realizētu, bet, kamēr nav, ir bailes, ka realizējot šo programmu, kļūsim par tādu skolu, kur saplūds visi problēmbērni. Tas ietekmē arī skolas prestižu.”) Ja tas būtu noteikts un obligāts, skola noteikti būtu gatava šādi strādāt. Taču no otras puses, tieši šī stūrgalvīgā korekcijas un speciālo programmu

nelicencēšana ir nodrošinājusi to, ka skola ir meklējusi un atradusi daudzveidīgas pieejas, kas ir bijušas iekļaujošas problēmas risināšanā.

Skolas identificē daudz problēmu vai šķēršļus, kas traucē pilnīgi nodrošināt bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos skolās. Šie šķēršļi ir gan objektīvi, gan subjektīvi:

Objektīvie

- Nepietiekami sakārtota normatīvā bāze attiecībā uz pedagogu tarifikāciju
- „Standarta”, mācību programmu un vērtēšanas problēmas
- Pedagogu profesionālā sagatavotības problēmas
- Skolas darba organizācija, ja skolā ir bērni ar speciālajām vai īpašajām vajadzībām, bet nav speciālās programmas.
- Diagnostikas un konfidencialitātes jautājums
- Materiālais nodrošinājums un skolas fiziskās vides pielāgošana
- Sadarbība ar ārpusskolas institūcijām sociālo jautājumu un skolas kavēšanas jautājumu kārtošanā.
- Nepietiekoša informācijas apmaiņa
- Nepietiekoša zinātniskā pamatotība empīriskajam darbam

Subjektīvie

- Skolotāju attieksme
- Sabiedrības attieksme
- Sadarbība ar vecākiem

Daudzas no nosauktajām problēmām ir objektīvas un objektīvi traucē ceļā uz iekļaujošu izglītību. Taču tikpat svarīgi ir subjektīvie faktori. Tā piemēram, minētā pedagogu negatīvā attieksme. Latvijā nav veikti reprezentatīvi plaši pētījumi, kas noteiktu pedagogu vispārējo attieksmi pret iekļaujošu izglītību. Ja var ticēt Valces minētajam 1998. gadā veiktajam pētījumam. (Valce, 2002), tad skolotāju attieksme pret darbu vispārizglītojošajās klasēs ar bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām ir vairāk negatīva kā pozitīva. Pētījumā tika noskaidrots, ka 16% no visiem skolotājiem būtu gatavi pieņemt bērnu ar speciālajām vajadzībām, 21% apgalvoja, ka viņi būtu gatavi, ja saņemtu tam speciālu palīdzību; bet kopumā ņemot, tikai 9% teica, ka bērnus ar īpašām vajadzībām būtu vēlams izglītēt parastajās klasēs.

Kā ir konstatēts pasaulē citos pētījumos, tad pedagogu attieksmei no vienas puses ir subjektīvs raksturs, taču no otras puses tai ir cieša saistība ar pedagogu profesionālo izglītību un sagatavotību darbam iekļaujošā klasē. (Mastropieri, Scruggs, 2004)

Nepietiekamā profesionalitāte tika minēta arī šajā pētījumā no respondentu puses kā viens no šķēršļiem iekļaujošai izglītībai skolās. Tas sasaucās arī ar neliela pētījuma „Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē.” (Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007) rezultātiem, kas cita starpā min „Pirmsskolas izglītības iestādes pedagogu nepietiekamo sagatavotību darba ar bērniem, kuriem ir īpašas vajadzības” kā vienu no apstākļiem, kas kavē bērnu, kuriem ir īpašas vajadzības iekļaušanu pirmsskolas izglītības iestādes grupā. (Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007, 50.lpp)

Pētījuma iepriekšējā nodaļā „Iekļaujošas izglītības pamatojums un būtība” vairāki autori šos divus aspektus ir nosaukuši par ļoti būtiskiem.

Kā viens no vistraucējošākajiem objektīviem apstākļiem tika minēta joprojām nesakārtotība normatīvajā bāzē, kā arī nepietiekamie materiāltehniskie risinājumi, kas gan netika nosaukti intervijās kā pirmie.

Iekļaujoša skola paredz, ka pašai skolai jāmainās. Pētījuma skolas apstiprināja šo apgalvojumu - uzņemot bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām skolā, nodrošinot iespējas bērniem iekļauties vispārizglītojošajā skolā, skolas bija spiestas meklēt risinājumus, lai nodrošinātu nepieciešamos apstākļus šiem bērniem.

Viens no objektīviem apstākļiem, kas nepieciešams, lai notiktu bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā, ir izlītības programmas un Standarti. Kā liecina Gadījuma pētījums, skolas ir atradušas dažādus šī brīža risinājumus, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošajā skolā, tomēr no otras puses tas parāda esošo programmu „problēmu”, atklājot tās neelisticitāti, kā arī tās neiekļaujošo raksturu. To lielā mērā apstiprina arī 84. vidusskolas piemērs, kad skola, ne licencējot speciālās un korekcijas programmas, no vienas puses, bet saņemot no vecākiem lūgumu paturēt bērnus ar speciālajām vajadzībām skolā, no otras puses, atrodas duālā situācijā, ir spiesti meklēt risinājumus problēmai, tā kā esošās programmas un standartu un vērtēšanas sistēmas ietvaros, šo situāciju grūti atrisināt. Kā iepriekš secināts nodaļā „Iekļaujošas izglītības pamatojums un būtība” skolai ir jāpiedāvā tādas programmas un standarti, kas piemēroti un atbilstoši visām skolēnu vajadzībām. Taču skola var piedāvāt to, kas ir pieņemts un apstiprināts Latvijas izglītību reglamentējošos dokumentos. Tā nu šobrīd Latvijas skola no normatīvo dokumentu un piedāvātās sistēmas viedokļa ir speista skolā, ja vēlās uzņemt visus bērnus, padarīt izglītību pieejamu pēc iespējas plašākam skolēnu lokam, **veidot integratīvi segregatīvas izglītības iegūšanas formas pašas skolas iekšienē.**

Iekļaujošie risinājumi ir pašu skolu un pedagogu rokās. Kā atzīst viena no respondentēm – šobrīd skola ir situācijā, kad „var darīt un var arī nedarīt.” Skolas no vienas puses var izmantot sistēmā esošās normas, lai veicinātu iekļaujošu izglītību. To veicina arī zināms obligātums. Taču no otras puses skolas var arī „strādāt pa vecam”, jo valsts, kā apgalvo respondente „ne bremzē, bet arī nepalīdz. Gribi dari, gribi nedari – saņem to pašu samaksu”. Netiek skolām liegta iekļaujošas izglītības prakses attīstība, kas gan netiek arī atbalstīta ne finansiāli, ne praktiski un metodiski. Skolas dara, kā māc un saprot. Kā atzina viena no respondentēm, tad skolām šobrīd pietrūkst zinātniskā pamatojuma esošajai empīriskajai darbībai. („Pietrūkst zinātniskā pamatotība pašreizējam darbam, ko mēs skolās veicam. Lai būtu kādas zinātniskās izstrādes šajos jautājumos, lai nav pašiem no jauna jāizdomā ritenis.” Šķības pamatskola)

Tātad skolas rīcībā ir vairākas iespējas – gan segregatīvi integratīvas, gan iekļaujošas. Par iekļaujošām formām jāuzskata tās, kurās bērns izglītības procesā ir pieņemts, atrodas kopā ar citiem bērniem (nav atdalīts). Tās ir gan skolotāja palīga darbs klasē (Shēma, 1. piemērs), speciālā izglītības skolotāja darbs ar bērnu pēc stundām vai atsevišķās stundās klasē (Shēma, 2. piemērs), pedagogu sadarbība bērnu problēmu risināšanā, kā tas minēts Sabiles piemērā – pedagoģiskais konsīlijs (Shēma, 3. piemērs), kā arī pēdējā, 4. piemērā (Shēma, 4. piemērs), kur atbalsta centrs strādā skolas ietvaros un strādā gan ar pedagogiem, lai pedagogi uzlabotu savu profesionālo kompetenci, gan individuāli strādātu ar bērniem ārpus stundām papildus izglītības veidā.

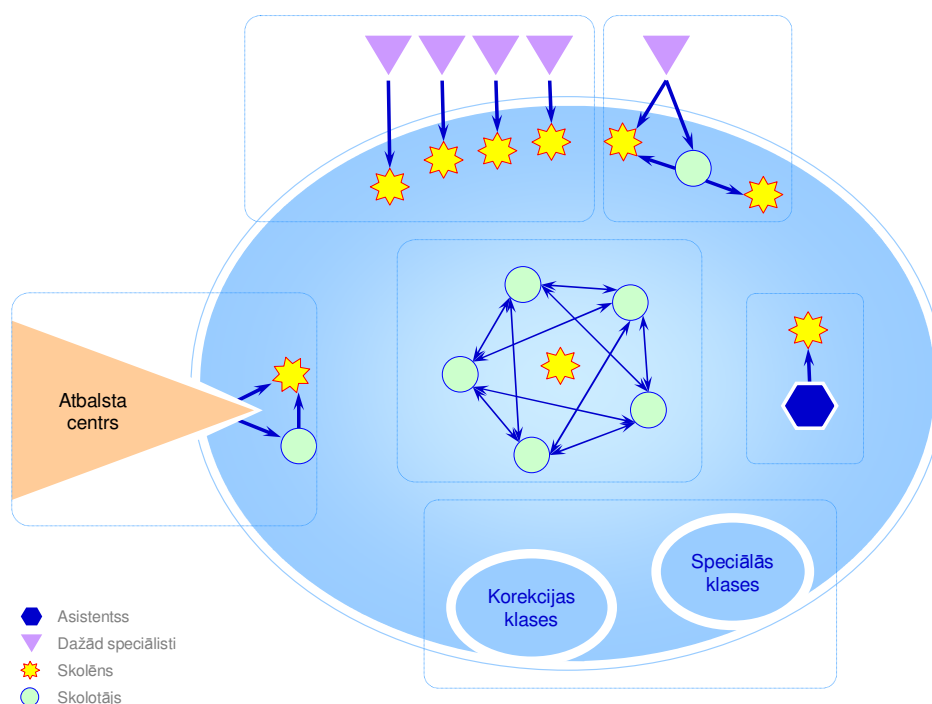
Pie segregatīvi integratīvām jāpieskaita tās formas, kuru rezultātā bērniem tiek piedāvāts izglītības process atdalīti no citiem bērniem. Tādējādi tās var būt jebkura veida programmas, kas paredz, ka izglītības process nenotiek kopā, bet atdalīti. Tādējādi, ja bērni apgūst skolas ietvaros atsevišķas izglītības programmas, piemēram, speciālās izglītības programmas, pedagoģiskās korekcijas programmu, mazākumtautību programmu, tās atbilstoši Iekļaujošas izglītības hierarhijai ir uzskatāmas par segregatīvām, un iespējami integratīvām. (Shēma, 5. piemērs)

Tādējādi nākas secināt, ka skolām, lai tās varētu nodrošināt bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā, ir jānodrošina zināmi apstākļi vai apstākļu kopa, veidojot skolā atbalsta sistēmu. Skolām,

uzņemot bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām, ir jādoma, kā mainīties, lai nodrošinātu katra bērna izglītošanās vajadzības. Vispārizglītojošo skolu rīcībā ir zināmi līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanu skolās. Visas pētījumā iesaistītās skolas ir mainījušies, ir radusi dažādus risinājumus. Vispārizglītojošā skola, kas mainās, nodrošinot dažādas, atbalstošas sistēmas, kas rada nepieciešamos iekļaušanās apstākļus bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām savā būtībā pārstāv sociālā modeļa pieeju, kur atbalsts un pakalpojums seko bērnam un viņa izglītošanās vajadzībām.

Taču, kā konstatēts pētījumā, vienlaikus, iekļaujot bērnu vispārizglītojošajā skolā, nav vēl tādejādi nodrošināta iekļaujoša izglītība, tā kā izglītības sistēma paredz risināt šīs problēmas daudzveidīgi arī vienas skolas ietvaros – iekļaujoši, bet arī sešergatīvi integratīvā veidā. Kā rāda pētījums tieši iekļaujošas pieejas ir atstātas pašu skolu ziņā, tās netiek ne bremzētas, bet netiek arī atbalstītas. Viens no nosacījumiem, kas ir sekmējis bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos ir obligātums normatīvajos aktos.

Shēma Nr.7. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā.

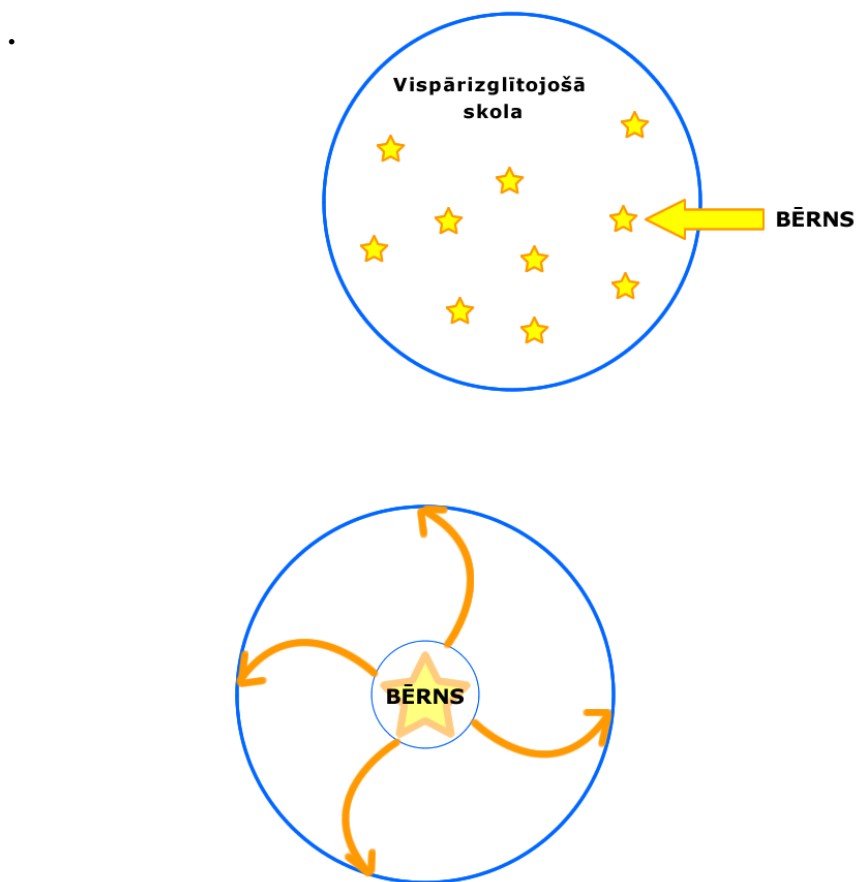


Conference: Inclusive Education: from policy dialogue to collaborative action. Riga, Latvia. 26-27.02.2008

Savu

kārt pētījums izvirza tālāk apstiprināmo hipotēzi - ja skola nemainās, nerada bērniem visus nepieciešamos apstākļus, skola kļūst izslēdzoša, kas nepielāgojot skolas darbību bērna vajadzībām, rada situāciju, kad bērns „izkrīt” no skolas

Shēma Nr. 8. Iekļaujošas un izslēdzošas skolas



Elektroniskās vēstules pielikums, atgriezeniskā saite

1. Vai pētījuma rezultāti ir reālistiski? 2. Vai secinājumi ir precīzi un atbilstoši? 3. Vai interpretācija ir bijusi pareiza?

Pētījums par bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām izglītības iegūšanas iespējām 5 Latvijas vispārizglītojošās skolās.

(D. Nīmanes npublicētā promocijas darba 3. daļas 2 nodaļas 2. apakšnodaļa., fragments)

Pētījumā iegūto datu interpretācija

Pētījuma mērķis bija izpētīt, kādi ir nepieciešamie apstākļi vai apstākļu kopa, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošajā skolā, vai vispārizglītojošās skolas rīcībā ir un kādi ir līdzekļi un instrumenti esošās likumdošanas un Latvijas situācijas kontekstā, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārizglītojošā skolā.

Izpētot piecus gadījumus, kopumā var spriest, kā uzrāda šīs skolas, tad Latvijas **vispārizglītojošo skolu rīcībā ir zināmi līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanu skolās. Lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanās iespējas skola rada apstākļus un apstākļu kopu, kas nodrošina bērnam pieejamību, kā arī izglītību, kas atbilst bērna vajadzībām.**

1. Kā parādīja šis pētījums, tad **visās skolās ir nodrošināta formālā pieejamība** - visas gadījuma skolas pamatskolas posmā uzņem skolā visus bērnus, tai skaitā bērnus ar speciālajām un īpašajām vajadzībām, bez nosacījumiem. Kā atzīst pašas skolas, to, pirmkārt, nosaka likumdošana – tas ir obligāts nosacījums. Tādējādi zināmā mērā apstiprinās jau promocijas darba vēsturiskajā daļā apgalvotais, ka ļoti liela nozīme kādu principu ieviešanā ir **obligājumam**. Vienas skolas gadījumā (Smiltenes ģimnāzija) tas ir bijis pašas skolas uzstādījums, taču joprojām diskutabls jautājums pašā skolā. [Mūsu šāgada pētījums?](#)

2. Otrkārt, obligātuma princips, kad skola uzņem bērnu skolā, „noliek” skolu situācijā, kad tai ir jārisina šī problēma. To arī apstiprināja pētījums, kur tika konstatēts, ka **uzņemot bērnus skolā, īpaši bērnus ar speciālajām vajadzībām un arī ar īpašām vajadzībām, skolai jāsāk pārdomāt – kas maināms**, kas jādara, lai nodrošinātu, pirmkārt, bērnu iespēju mācīties šajā

skolā, tuvu mājai, bet arī tā, lai viņi varētu arī kaut ko iemācīties. Tādējādi, kā apgalvo Martins Rouzs (Rouzs, 2006), tad skolai ir jāuzņem bērns, un tad viņš pats aizvedīs skolu pareizā virzienā.

3. Bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās un skolu piedāvājums jāskata iepriekš aprakstītās Iekļaujošas izglītības hierarhijas kontekstā. Cik iekļaujošas ir tās formas, ko piedāvā skolas?

Pirmkārt, skolas piedāvā bērniem ar speciālām un īpašām vajadzībām izglītības iegūšanas formas pašā skolā, kas ir **segregatīvas un integratīvas**

1. Bērniem ar speciālajām vajadzībām – speciālās programmas speciālā klasē n
2. Bērniem ar īpašām vajadzībām – pedagoģiskās korekcijas programmas.
3. Bērniem ar īpašām vajadzībām – mazākumtautību programmas, piemēram, čigānu bērniem.

Otrkārt, skolas piedāvā **iekļaujošas pieejas** situācijas risinājumam:

1. Integratīvās programmas bērniem ar speciālajām vajadzībām
2. Vispārizglītojošas programmas ar atbalstu (piemēram, speciālā pedagoga)

Treškārt, skolas elastīgi risina jautājumu, kā atbalstīt bērnus ar speciālajām un īpašajām vajadzībām mācību procesā vispārizglītojošā klasē. Šie risinājumi ir iekļaujoši, tā kā atbalsts bērnu sasniedz vispārizglītojošā klasē, skolēns netiek segregēts.

1. Skolas organizē atbalsta centrus vai nodrošina speciālistu atbalstu skolā, kur koncentrē profesionālo palīdzību bērnam. Skolēnam atbalsts tiek nodrošināts kā individuālajās, tā grupu nodarbībās.

2. Speciālās izglītības skolotājs – nodrošina individuālo atbalstu bērniem, kā arī kļūst par konsultantu vispārizglītojošo klašu pedagogiem.

3. Skolas pedagogu profesionālā vienība kā problēmrisinātājs. Visas skolas komandas darbs problēmrisinājumu meklējumos.

4. Papildus cilvēka – skolotāja palīga klātesamība stundās. [Mums ir noformēts pedagoģiskais eksperiments, lai dažos mācību priekšmetos 1 stundu nedēļā skolotājam būtu kolēģis, kas palīdz pedagoģiskās korekcijas klasē.](#)

5. Papildus izglītošanās laika nodrošināšana.
6. Klases audzinātāja un skolas administrācijas darbs
7. Aktīva bērnu iesaistīšana ārpus skolas dzīvē – interešu izglītībā.
8. Sadarbība ar vecākiem
9. Psihologs – konsultants skolotājiem.

[Supervīzijas skolotāju atbalstam?](#)

Šīs stratēģijas paredz daudzveidīgas pielāgošanas mācību procesā (piemēram, papildus laiks un papildus cilvēks), liela nozīme ir speciālistu atbalstam un darbam ne vien ar bērniem, bet tieši ar skolotāju, kas jau var uzsākt pārmaiņas sava klasē, strādāt efektīvāk ar bērnu.

Jau iepriekš tika paustas vairāku autoru atziņas, ka speciālā klase vai korekcijas klase vispārīzglītojošā skolā neraksturo iekļaujošu pieeju. Tā Loremans, Deplers un Havejs atzīst, ka izglītot bērnus atsevišķās segregētās klasē, lai gan vispārīzglītojošajā skolā, tā nav iekļaujoša izglītība. Arī bērna atrašanās klasē, ja bērnam ir cita programma nav iekļaujoša izglītība. *Piemēram, individuālā, un viņam tiek piedāvāta cita izglītības vide, piemēram, stundu laikā, kamēr citi bērni mācās, šo skolēnu „izņem” no stundām. Te svarīgi ir salīdzināt visas aktivitātes un iespējas ar to un tām aktivitātēm, kādas tās ir citiem bērniem šajā klasē, arī tā.* Protams, ar izņēmumu, ja šajā klasē visi bērni izglītojas pēc individuālajām programmām (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005)

„Iekļaujoša izglītība iekļauj sevī prasību ne tikai to, kā skolas ir strukturētas un strādā, bet arī attieksmju maiņu no skolotāju puses, kas uzskata, ka viņu darbs ir izglītot noteikta ‘tipa’ bērnus.” (Loreman, Deppeler, Harvey, 2005, 2.lpp) Līdz ar to bērncentrētā pieeja kļūst par būtisku, ja vēlamies realizēt iekļaujošu izglītību.

Daudzi skolotāji, kas strādājuši klasē, kur ir dažādu vajadzību bērni, atzīst, ka tas nav viegli. Tas no skolotāja prasa augstu motivāciju. „Taču tas nav arguments pret iekļaujošu izglītību. Iekļaujoša izglītība prasa augstu kompetences līmeni no pedagoga, kā arī spēju mainīt to, kas notiek klasē, lai mācīšana būtu efektīva visiem bērniem.” (Loreman, Deppeler, Harvey, 3.lpp)

Taču tas, kā atzīst Loremans, Deplers un Havejs nav pretrunā ar to, kas ir katras skolas patiesais mērķis – attīstība un augsta kvalitāte, efektivitāte.

Svarīgi būtu tālākos pētījumos saprast katras skolas pamatojumu formas izvēlē darbā ar skolēniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām vispārīzglītojošā skolā. Iespējams, ka to pamatā ir noteikusi likumdošana un Latvijā pieejamās iespējamās normatīvajos dokumentos noteiktās robežas. Ja skola vienkārši iekļaus bērnu ar speciālajām vajadzībām bez speciālās programmas – kas notiks ar pašu bērnu, kā arī, cik tas būs likumīgi. Taču šim jautājumam nav tikai nosacīti formāls raksturs. Piemēram, Rīgas 84. skola, kas ir atteikusies licencēt speciālās programmas, kaut skolā ir bērni ar speciālajām vajadzībām, meklē un atrod iekļaujošas stratēģijas problēmu risināšanā. Taču šo izvēli ir noteicis cits, daļēji negaidīts aspekts - kā atzīst Rīgas 84. vidusskolas direktore, viņa nevēlās atvērt ne speciālās klases, ne korekcijas klases, jo tas jau ir skolas prestiža jautājums. („Rīgā nav daudz skolu, kas realizētu speciālās un korekcijas programmas. Ja tas būtu noteikts ar likumu – mēs realizētu, bet, kamēr nav, ir bailes, ka realizējot šo programmu, kļūsim par tādu skolu, kur saplūdīs visi problēmbērni. Tas

ietekmē arī skolas prestižu.”) Ja tas būtu noteikts un obligāts, skola noteikti būtu gatava šādi strādāt. Taču no otras puses, tieši šī stūrgalvīgā korekcijas un speciālo programmu nelicencēšana ir nodrošinājusi to, ka skola ir meklējusi un atradusi daudzveidīgas pieejas, kas ir bijušas iekļaujošas problēmas risināšanā.

Skolas identificē daudz problēmu vai šķēršļus, kas traucē pilnīgi nodrošināt bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos skolās. Šie šķēršļi ir gan objektīvi, gan subjektīvi:

Objektīvie

- Nepietiekami sakārtota normatīvā bāze attiecībā uz pedagogu tarifikāciju
 - „Standarta”, mācību programmu un vērtēšanas problēmas
 - Pedagogu profesionālā sagatavotības problēmas
 - Skolas darba organizācija, ja skolā ir bērni ar speciālajām vai īpašajām vajadzībām, bet nav speciālās programmas.
 - Diagnostikas un konfidencialitātes jautājums
 - Materiālais nodrošinājums un skolas fiziskās vides pielāgošana
 - Sadarbība ar ārpuskolas institūcijām sociālo jautājumu un skolas kavēšanas jautājumu kārtošanā.
 - Nepietiekoša informācijas apmaiņa
 - Nepietiekoša zinātniskā pamatotība empīriskajam darbam
- [pašvaldību neizpratne par problēmu un - attieksme](#)

Subjektīvie

- Skolotāju attieksme
- Sabiedrības attieksme
- Sadarbība ar vecākiem

Daudzas no nosauktajām problēmām ir objektīvas un objektīvi traucē ceļā uz iekļaujošu izglītību. Taču tikpat svarīgi ir subjektīvie faktori. Tā piemēram, minētā pedagogu negatīvā attieksme. Latvijā nav veikti reprezentatīvi plaši pētījumi, kas noteiktu pedagogu vispārējo attieksmi pret iekļaujošu izglītību. Ja var ticēt Valces minētajam 1998. gadā veiktajam pētījumam. (Valce, 2002), tad skolotāju attieksme pret darbu vispārizglītojošajās klasēs ar bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām ir vairāk negatīva kā pozitīva. Pētījumā tika noskaidrots, ka 16% no visiem skolotājiem būtu gatavi pieņemt bērnu ar speciālajām vajadzībām, 21% apgalvoja, ka viņi būtu gatavi, ja saņemtu tam speciālu palīdzību; bet

kopumā ņemot, tikai 9% teica, ka bērnus ar īpašām vajadzībām būtu vēlams izglītēt parastajās klasēs.

Kā ir konstatēts pasaulē citos pētījumos, tad pedagogu attieksmei no vienas puses ir subjektīvs raksturs, taču no otras puses tai ir cieša saistība ar pedagogu profesionālo izglītību un sagatavotību darbam iekļaujošā klasē. (Mastropieri, Scruggs, 2004)

Nepietiekamā profesionalitāte tika minēta arī šajā pētījumā no respondentu puses kā viens no šķēršļiem iekļaujošai izglītībai skolās. Tas sasaucās arī ar neliela pētījuma „Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē.” (Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007) rezultātiem, kas cita starpā min „Pirmsskolas izglītības iestādes pedagogu nepietiekamo sagatavotību darba ar bērniem, kuriem ir īpašas vajadzības” kā vienu no apstākļiem, kas kavē bērnu, kuriem ir īpašas vajadzības iekļaušanu pirmsskolas izglītības iestādes grupā. (Sabiedrības viedoklis par bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanu vispārējā pirmsskolas izglītības iestādē, 2007, 50.lpp)

Pētījuma iepriekšējā nodaļā „Iekļaujošas izglītības pamatojums un būtība” vairāki autori šos divus aspektus ir nosaukuši par ļoti būtiskiem.

Kā viens no vistraucējošākajiem objektīviem apstākļiem tika minēta joprojām nesakārtotība normatīvajā bāzē, kā arī nepietiekamie materiāltehniskie risinājumi, kas gan netika nosaukti intervijās kā pirmie.

Iekļaujoša skola paredz, ka pašai skolai jāmainās. Pētījuma skolas apstiprināja šo apgalvojumu - uzņemot bērnus ar speciālajām un īpašām vajadzībām skolā, nodrošinot iespējas bērniem iekļauties vispārīzglītojošajā skolā, skolas bija spiestas meklēt risinājumus, lai nodrošinātu nepieciešamos apstākļus šiem bērniem.

Viens no objektīviem apstākļiem, kas nepieciešams, lai notiktu bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanās vispārīzglītojošajā skolā, ir izglītības programmas un Standarti. Kā liecina Gadījuma pētījums, skolas ir atradušas dažādus šī brīža risinājumus, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašām vajadzībām iekļaušanos vispārīzglītojošā skolā, tomēr no otras puses tas parāda esošo programmu „problēmu”, atklājot tās neelisticitāti, kā arī tās neiekļaujošo raksturu. To lielā mērā apstiprina arī 84. vidusskolas piemērs, kad skola, ne licencējot speciālās un korekcijas programmas, no vienas puses, bet saņemot no vecākiem lūgumu paturēt bērnus ar speciālajām vajadzībām skolā, no otras puses, atrodas duālā situācijā, ir spiesti meklēt risinājumus problēmai, tā kā esošās programmas un standartu un vērtēšanas sistēmas ietvaros, šo situāciju grūti atrisināt. Kā iepriekš secināts nodaļā „Iekļaujošas izglītības pamatojums un būtība” skolai ir jāpiedāvā tādas programmas un standarti, kas piemēroti un atbilstoši visām skolēnu vajadzībām. Taču skola var piedāvāt to,

kas ir pieņemts un apstiprināts Latvijas izglītību reglamentējošos dokumentos. Tā nu šobrīd Latvijas skola no normatīvo dokumentu un piedāvātās sistēmas viedokļa ir spiesta skolā, ja vēlās uzņemt visus bērnus, padarīt izglītību pieejamu pēc iespējas plašākam skolēnu lokam, **veidot integratīvi segregatīvas izglītības iegūšanas formas pašas skolas iekšienē.**

Iekļaujošie risinājumi ir pašu skolu un pedagogu rokās. Kā atzīst viena no respondentēm – šobrīd skola ir situācijā, kad „var darīt un var arī nedarīt.” Skolas no vienas puses var izmantot sistēmā esošās normas, lai veicinātu iekļaujošu izglītību. To veicina arī zināms obligātums. Taču no otras puses skolas var arī „strādāt pa vecam”, jo valsts, kā apgalvo respondente „ne bremzē, bet arī nepalīdz. Gribi dari, gribi nedari – saņem to pašu samaksu”. Netiek skolām liegta iekļaujošas izglītības prakses attīstība, kas gan netiek arī atbalstīta ne finansiāli, ne praktiski un metodiski. Skolas dara, kā māc un saprot. Kā atzina viena no respondentēm, tad skolām šobrīd pietrūkst zinātniskā pamatojuma esošajai empīriskajai darbībai. („Pietrūkst zinātniskā pamatotība pašreizējam darbam, ko mēs skolās veicam. Lai būtu kādas zinātniskās izstrādes šajos jautājumos, lai nav pašiem no jauna jāizdomā ritenis.” Šķības pamatskola) [Vissmagākais stāvoklis, šķiet, ir ne ar pedagogiskās korekcijas bērnu kontingentu, bet ar nespēju skolā sakarīgi izglītēt sociālo problēmu „traumētos” bērnus.](#)

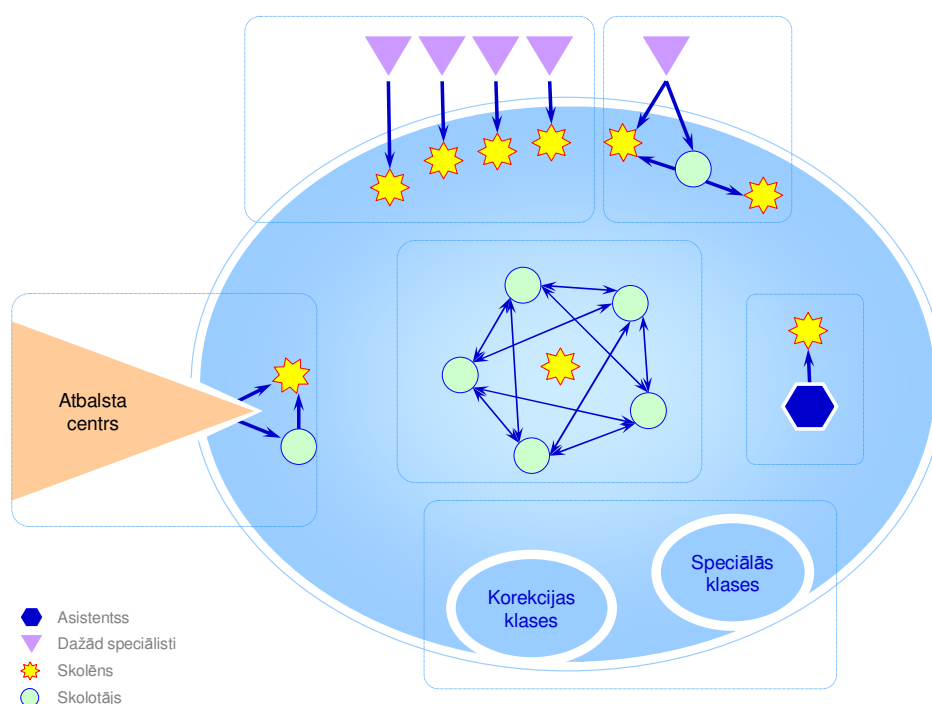
Tātad skolas rīcībā ir vairākas iespējas – gan segregatīvi integratīvas, gan iekļaujošas. Par iekļaujošām formām jāuzskata tās, kurās bērns izglītības procesā ir pieņemts, atrodas kopā ar citiem bērniem (nav atdalīts). Tās ir gan skolotāja palīga darbs klasē (Shēma, 1. piemērs), speciālā izglītības skolotāja darbs ar bērnu pēc stundām vai atsevišķās stundās klasē (Shēma, 2. piemērs), pedagogu sadarbība bērnu problēmu risināšanā, kā tas minēts Sabiles piemērā – pedagogiskais konsīlijs (Shēma, 3. piemērs), kā arī pēdējā, 4. piemērā (Shēma, 4. piemērs), kur atbalsta centrs strādā skolas ietvaros un strādā gan ar pedagogiem, lai pedagogi uzlabotu savu profesionālo kompetenci, gan individuāli strādātu ar bērniem ārpus stundām papildus izglītības veidā.

Pie segregatīvi integratīvām jāpieskaita tās formas, kuru rezultātā bērniem tiek piedāvāts izglītības process atdalīti no citiem bērniem. Tādējādi tās var būt jebkura veida programmas, kas paredz, ka izglītības process nenotiek kopā, bet atdalīti. Tādējādi, ja bērni apgūst skolas ietvaros atsevišķas izglītības programmas, piemēram, speciālās izglītības programmas, pedagogiskās korekcijas programmu, mazākumtautību programmu, tās atbilstoši Iekļaujošas izglītības hierarhijai ir uzskatāmas par segregatīvām, un iespējami integratīvām. (Shēma, 5. piemērs)

Tādējādi nākas secināt, ka skolām, lai tās varētu nodrošināt bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanās iespējas Latvijas vispārizglītojošajā skolā, ir jānodrošina zināmi apstākļi vai apstākļu kopa, veidojot skolā atbalsta sistēmu. Skolām, uzņemot bērnus ar speciālajām un īpašajām vajadzībām, ir jādomā, kā mainīties, lai nodrošinātu katra bērna izglītošanās vajadzības. Vispārizglītojošo skolu rīcībā ir zināmi līdzekļi un instrumenti, lai nodrošinātu bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām uzņemšanu un iekļaušanu skolās. Visas pētījumā iesaistītās skolas ir mainījušās, ir radušas dažādus risinājumus. Vispārizglītojošā skola, kas mainās, nodrošinot dažādas, atbalstošas sistēmas, kas rada nepieciešamos iekļaušanās apstākļus bērniem ar speciālajām un īpašajām vajadzībām savā būtībā pārstāv sociālā modeļa pieeju, kur atbalsts un pakalpojums seko bērnam un viņa izglītošanās vajadzībām.

Taču, kā konstatēts pētījumā, vienlaikus, iekļaujot bērnu vispārizglītojošajā skolā, nav vēl tādējādi nodrošināta iekļaujoša izglītība, tā kā izglītības sistēma paredz risināt šīs problēmas daudzveidīgi arī vienas skolas ietvaros – iekļaujoši, bet arī sešergatīvi integratīvā veidā. Kā rāda pētījums tieši iekļaujošas pieejas ir atstātas pašu skolu ziņā, tās netiek ne bremzētas, bet netiek arī atbalstītas. Viens no nosacījumiem, kas ir sekmējis bērnu ar speciālajām un īpašajām vajadzībām iekļaušanos ir obligātums normatīvajos aktos.

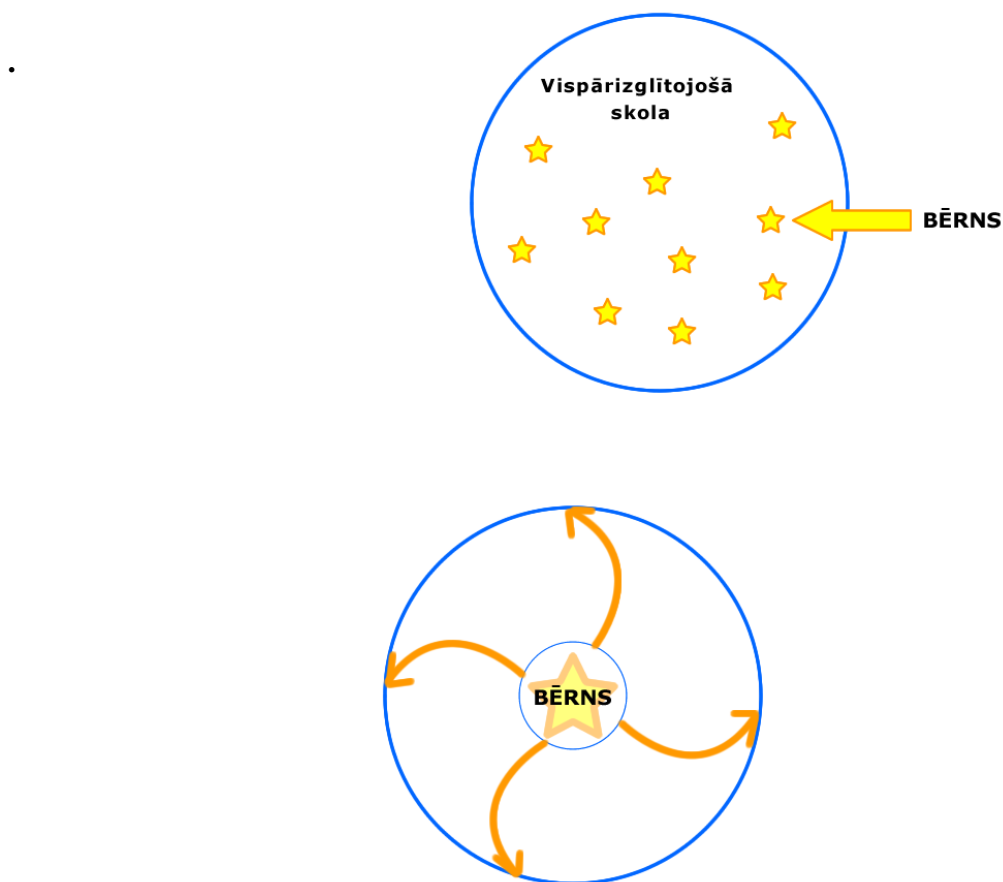
Shēma Nr.7. Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošajā skolā.



Esmu aizmirsusi, kāds bija Tavs komentārs šai shēmai, bet tagad skatoties - tas „vientūlais” bērns centrā un ap viņu „dancojošie „skolotāji” .. un vēl iekļaušana

Savukārt pētījums izvirza tālāk apstiprināmo hipotēzi - ja skola nemainās, nerada bērniem visus nepieciešamos apstākļus, skola kļūst izslēdzoša, kas, nepielāgojot skolas darbību bērna vajadzībām, rada situāciju, kad bērns „izkrīt” no skolas

Shēma Nr. 8. Iekļaujošas un izslēdzošas skolas



Vēl dažas ķecerības:

- nostādne “vienādas iespējas visiem” nesaka – lūk, 617 vienādi sainīši katram bērnam viens,- bet gan vienādas iespējas dabūt labāko sainīša saturu no katram iespējamā
- bērncentrēta izglītība atbalsta patērētāja augšanu,
- sociālās prasmes un akadēmiskā izglītība: disbalanss; un kas dod lielāku atbalstu iekļaujamā skolēna dzīvei
- talantīgie, spējīgie bērni un iekļaušana

Kodu karte

	Izolācija	Segregācija	Integrācija	Iekļaujoša izglītība
Izpratne		iek_izgl_spec_i	izg_spec_int_izp izg_ip_vis_izp	ikv_iesp_iatt_izp katr_att_apst_izp katr_iesp_att_izp ieklau_vide_izp katr_iesp_izg_izp vis_iesai_i_izp vis_indva_n_izp vis_pie_kval_izpr vis_pie_vienl_izpr vis_piemer_izp visi_pie_izp katr_ties_izg_izp
t.sk. problēmas	izol_pr	izg_spec_int_pro izg_spec_pie_pr izg_spec_sp_izp izg_spec_atb_nre	izg_spec_int_pro izg_socr_iek_pr izg_ip_prob izg_2iesp_prob	visi_pie_pr visi_sas_pr vis_pie_inti_rne
Iespējas		izg_spec_int_mer izg_spec_pie_me izg_spec_sp_ies spec_pie_inti_mer izg_spec_int_ies	izg_spec_int_ies izg_spec_int_mer izg_kor_pr_mer izg_kor_pr_ies izg_ip_pie_mer izg_ip_atb_mer	iek_soca_maz_mer visi_pie_mer katr_ties_izg_mer katr_iesp_att_mer katr_iesp_izg_ies katr_iesp_izg_mer vis_iek_kv_pie_mer vis_iek_pie_mer vis_pie_inti_mer visi_kva_mer visi_peek_prog-iesp visi_soc_iek_mer katr_att_mer
Realizācija		izg_spec_int_rea izg_spec_pr_rea izg_spec_sp_rea kor_pr_sekm_rea izg_spec_atb_rea	izg_ip_pr_real soc_int_real izg_spec_int_rea izg_kor_pr_rea izg_ip_atb_rea kor_pr_sekm_rea izg_2iesp_rea	vis_pie_kval_real vis_pie_inti_rea vis_kva_real katr_iesp_att_rea katr_iesp_izg_rea vis_iek_pie_real vis_iesai_i_rea vis_iesp_sekm_rea visi_indvaj_int-real izg_ies_ta_rea

Izolācija

Izpratne, tai skaitā problēmas

izol_pr - izolācija, problēmas

Segregācija

Izpratne

iek_izgl_spec_i – iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība izpratne

tai skaitā problēmas:

izg_spec_int_pro - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrējot, problēma

izg_spec_pie_pr - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām pieejamības problēma

izg_spec_sp_izp - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām, speciālā izgl., izpratne

izg_spec_atb_nre - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām, atbalsta nerealizācija

iespējas:

izg_spec_int_mer - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrējot, mērķis

izg_spec_pie_me - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām, pieejamības mērķis

izg_spec_sp_ies - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām, speciālā izgl., mērķis

spec_pie_inti_mer - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām interešu izglītības pieejamība

izg_spec_int_ies - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas iespējas.

realizācija:

izg_spec_int_rea - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas realizācija

izg_spec_pr_rea - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām sp. programmu realizācija

izg_spec_sp_rea - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām speciālās izgl. realizācija

kor_pr_sekm_rea - korekciju programmu sekmīga realizācija

izg_spec_atb_rea - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām atbalsta realizācija

Integrācija

Izpratne

izg_spec_int_izp - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas izpratne

izg_ip_vis_izp - izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām vispārizglītojošā skolā izpratne

tai skaitā problēmas

izg_spec_int_pro - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas problēmas

izg_socr_iek_pr - izglītība bērniem no sociālā riska grupām, iekļaušanās problēmas

izg_ip_prob - izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām problēma

izg_2iesp_prob – otrās iespējas izglītības problēmas

iespējas:

izg_spec_int_ies - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas iespējas

izg_spec_int_mer - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas mērķis

izg_kor_pr_mer – izglītība korekcijas programmā mērķis

izg_kor_pr_ies - izglītība korekcijas programmā mērķis

izg_ip_pie_mer – izglītības bērniem ar īpašām vajadzībām pieejamības mērķis

izg_ip_atb_mer – izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām atbalsta mērķis

realizācija:

izg_ip_pr_real – izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām programmu realizācija
soc_int_real – sociālās integrācijas realizācija
izg_spec_int_rea - izglītība bērniem ar speciālajām vajadzībām integrācijas realizācija
izg_kor_pr_rea – izglītība korekcijas programmās realizācija
izg_ip_atb_rea - izglītība bērniem ar īpašām vajadzībām atbalsta realizācija
kor_pr_sekm_rea – korekcijas programmu sekmīga realizācija
izg_2iesp_rea – otrās izglītības iespēju realizācija

Iekļaujoša izglītība

Izpratne

ikv_iesp_iatt_izp – ikvienam iespējas izaugsmei un attīstībai izpratne
katr_att_apst_izp - katra attīstības apstākļu nodrošināšanas izpratne
katr_iesp_att_izp – katra iespēju un attīstības nepieciešamības izpratne
ieklau_vide_izp – iekļaujošas vides izpratne
katr_iesp_izg_izp – katra iespējas izglītoties izpratne
vis_iesai_i_izp – visu iesaistīšanās izglītībā izpratne
vis_indva_n_izp - visu individuālo vajadzību nodrošināšanas izpratne
vis_pie_kval_izpr – visu pieejamības kvalitatīvai izglītībai izpratne
vis_pie_vienl_izpr – visu pieejamības vienlīdzības izpratne
vis_piemer_izp – visu piemērotības izglītībā izpratne
visi_pie_izp – visu pieejamības izglītībai izpratne
katr_ties_izg_izp - katra tiesības uz izglītību izpratne
iek_soca_maz_mer – iekļaušana sociālā riska mazināšanai, mērķis

tai skaitā problēmas

visi_pie_pr - visu izglītības pieejamības problēmas
visi_sas_pr - visu sasniegumu nodrošināšanas problēmas
vis_pie_inti_rne - visu pieejamības interešu izglītībai nepietiekama realizācija

iespējas:

visi_pie_mer - visu pieejamības izglītībai mērķis
katr_ties_izg_mer katra tiesības uz izglītību, mērķis
katr_iesp_att_mer - katra iespējas attīstīties, mērķis
katr_iesp_izg_ies- katra iespējas izglītoties, iespējas
katr_iesp_izg_mer – katra iespējas izglītoties, mērķis
vis_iek_kv_pie_mer – visu iekļaušana, kvalitatīva pieejama, mērķis
vis_iek_pie_mer - visu iekļaušana, pieejamība, mērķis
vis_pie_inti_mer - visiem pieejama interešu izglītība, mērķis
visi_kva_mer – visiem kvalitatīva izglītība, mērķis
visi_peej_prog-iesp – visiem pieejamas programmas, iespējas
visi_soc_iek_mer- visiem sociālā iekļaušanās, mērķis
katr_att_mer – katra attīstība, mērķis

realizācija:

vis_pie_kval_real - visiem pieejama kvalitatīva izglītība, realizācija
vis_pie_inti_rea – visiem pieejama interešu izglītība, realizācija
vis_kva_real – visiem kvalitatīva izglītība, realizācija
katr_iesp_att_rea – katra iespēju attīstīšana, realizācija
katr_iesp_izg_rea - katram iespējas izglītoties, realizācija
vis_iek_pie_real - visiem iekļaujoša pieejama izglītība, realizācija

vis_iesai_i_rea - visus iesaistoša izglītības realizācija
vis_iesp_sekm_rea – visu iespēju sekmīga realizācija
visi_indvaj_int-real – visu individuālo vajadzību un interešu realizācija
izg_ies_ta_rea - izglītības iespēju tiesību uz attīstību realizācija

10. pielikums

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		iek ies	iek izp	iek real	int ies	int izp	int real	izol izp	spec ies	spec izp	spec real
N		13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Normal Parameters ^a	Mean	2,46	1,92	2,62	2,23	1,62	2,23	,08	1,38	,38	1,38
	Std. Deviation	4,630	4,271	3,595	3,539	4,753	3,032	,277	3,254	,870	1,710
Most Extreme Differences	Absolute	,318	,366	,289	,351	,479	,308	,532	,393	,440	,253
	Positive	,318	,366	,289	,351	,479	,308	,532	,393	,440	,253
	Negative	-,297	-,326	-,233	-,264	-,367	-,231	-,391	-,335	-,329	-,209
Kolmogorov-Smirnov Z		1,146	1,320	1,041	1,266	1,728	1,109	1,919	1,418	1,587	,911
Asymp. Sig. (2-tailed)		,144	,061	,228	,081	,005	,171	,001	,036	,013	,378

Nonparametric Correlations

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=iek_ies iek_izp iek_real int_ies int_izp int_real izol_izp spec_ies spec_izp
spec_real
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

			iek_ies	iek_izp	iek_real	int_ies	int_izp	int_real	izol_izp	spec_ies	spec_izp	spec_real
Spearman's rho	iek_ies	Correlation Coefficient	1,000	,280	,040	,620*	,185	,240	,530	,495	,486	,514
		Sig. (2-tailed)	.	,354	,897	,024	,545	,430	,063	,085	,092	,072
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	iek_izp	Correlation Coefficient	,280	1,000	-,103	,057	,768**	,424	,471	-,048	,887**	,181
		Sig. (2-tailed)	,354	.	,739	,852	,002	,149	,104	,876	,000	,555
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

	iek_real	Correlation Coefficient	,040	-,103	1,000	-,165	-,005	,473	,326	-,029	,094	,713**
		Sig. (2-tailed)	,897	,739	.	,590	,988	,102	,278	,926	,759	,006
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	int_ies	Correlation Coefficient	,620*	,057	-,165	1,000	,065	-,020	,352	,483	,229	,169
		Sig. (2-tailed)	,024	,852	,590	.	,834	,947	,238	,095	,451	,582
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	int_izp	Correlation Coefficient	,185	,768**	-,005	,065	1,000	,143	,613*	-,058	,800**	,051
		Sig. (2-tailed)	,545	,002	,988	,834	.	,642	,026	,851	,001	,869
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	int_real	Correlation Coefficient	,240	,424	,473	-,020	,143	1,000	,504	-,010	,462	,694**
		Sig. (2-tailed)	,430	,149	,102	,947	,642	.	,079	,974	,112	,008
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	izol_izp	Correlation Coefficient	,530	,471	,326	,352	,613*	,504	1,000	,213	,628*	,407

	Sig. (2-tailed)	,063	,104	,278	,238	,026	,079	.	,484	,022	,168
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
spec_ies	Correlation Coefficient	,495	-,048	-,029	,483	-,058	-,010	,213	1,000	,130	,165
	Sig. (2-tailed)	,085	,876	,926	,095	,851	,974	,484	.	,673	,590
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
spec_izp	Correlation Coefficient	,486	,887**	,094	,229	,800**	,462	,628*	,130	1,000	,413
	Sig. (2-tailed)	,092	,000	,759	,451	,001	,112	,022	,673	.	,161
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
spec_real	Correlation Coefficient	,514	,181	,713**	,169	,051	,694**	,407	,165	,413	1,000
	Sig. (2-tailed)	,072	,555	,006	,582	,869	,008	,168	,590	,161	.
	N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

			iek_ies	iek_izp	iek_real	int_ies	int_izp	int_real	izol_izp	spec_ies	spec_izp	spec_real
Spearman's rho	iek_ies	Correlation Coefficient	1,000	,280	,040	,620*	,185	,240	,530*	,495*	,486*	,514*
		Sig. (1-tailed)	.	,177	,449	,012	,273	,215	,031	,043	,046	,036
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	iek_izp	Correlation Coefficient	,280	1,000	-,103	,057	,768**	,424	,471	-,048	,887**	,181
		Sig. (1-tailed)	,177	.	,369	,426	,001	,074	,052	,438	,000	,278
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	iek_real	Correlation Coefficient	,040	-,103	1,000	-,165	-,005	,473	,326	-,029	,094	,713**
		Sig. (1-tailed)	,449	,369	.	,295	,494	,051	,139	,463	,380	,003
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

	int_ies	Correlation Coefficient	,620*	,057	-,165	1,000	,065	-,020	,352	,483*	,229	,169
		Sig. (1-tailed)	,012	,426	,295	.	,417	,474	,119	,047	,226	,291
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	int_izp	Correlation Coefficient	,185	,768**	-,005	,065	1,000	,143	,613*	-,058	,800**	,051
		Sig. (1-tailed)	,273	,001	,494	,417	.	,321	,013	,425	,001	,435
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	int_real	Correlation Coefficient	,240	,424	,473	-,020	,143	1,000	,504*	-,010	,462	,694**
		Sig. (1-tailed)	,215	,074	,051	,474	,321	.	,040	,487	,056	,004
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	izol_izp	Correlation Coefficient	,530*	,471	,326	,352	,613*	,504*	1,000	,213	,628*	,407
		Sig. (1-tailed)	,031	,052	,139	,119	,013	,040	.	,242	,011	,084
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	spec_ies	Correlation Coefficient	,495*	-,048	-,029	,483*	-,058	-,010	,213	1,000	,130	,165

		Sig. (1-tailed)	,043	,438	,463	,047	,425	,487	,242	.	,336	,295
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	spec_izp	Correlation Coefficient	,486*	,887**	,094	,229	,800**	,462	,628*	,130	1,000	,413
		Sig. (1-tailed)	,046	,000	,380	,226	,001	,056	,011	,336	.	,081
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
	spec_real	Correlation Coefficient	,514*	,181	,713**	,169	,051	,694**	,407	,165	,413	1,000
		Sig. (1-tailed)	,036	,278	,003	,291	,435	,004	,084	,295	,081	.
		N	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

**Ziņojums
konsultatīvajai padomei
„Izglītība visiem”
par galvenajām problēmām
un risinājumu virzieniem
iekļaujošas izglītības ieviešanai Latvijā**

SATURS

Ievads	3.lpp.
Iekļaujošas izglītības definīcija, skaidrojums par iekļaujošās izglītības konceptu un ieskats tā attīstībā	4.lpp.
Publiskā diskusija	7.lpp.
Secinājumi un rekomendācijas	15.lpp.
Starptozaru jautājumi konsultatīvās padomes „Izglītība visiem” diskusijai	17.lpp.
Pielikums Nr. 1 Publiskās diskusijas dalībnieku saraksts	20.lpp.
Pielikums Nr. 2 Skolu labās prakses piemēri	22.lpp.

IEVADS

Konsultatīvā padome „Izglītība visiem” kopš tās dibināšanas 2005.gadā ir bijusi vienīgā starpnozaru konsultatīvā institūcija izglītības sfērā. Ievērojot šo faktu, 2007.gada septembrī, tiekoties ar konsultatīvās padomes „Izglītība visiem” priekšsēdētāju un Izglītības un zinātnes ministrijas vadošajām amatpersonām, tika pieņemts lēmums, uzsākt diskusiju sēriju par starpnozaru jautājumiem izglītībā. Tika nolemts, ka UNESCO Latvijas Nacionālās komisijas pārraudzībā tiks sagatavoti četri ziņojumi par esošo situāciju un rīkotas diskusijas par šādiem tematiem:

- 1) izglītība sociālai iekļaušanai;
- 2) izglītība pilsoniskai līdzdalībai;
- 3) izglītība integrācijai darba tirgū;
- 4) izglītība pašrealizācijai mūža garumā.

Šobrīd Jūsu rīcībā tiek nodots pirmais apkopotais ziņojums par tematu „Izglītība sociālai iekļaušanai”. Uzskatot, ka iekļaujoša izglītība ir visefektīvākais veids, kā izglītībā nodrošināt sociālo iekļaušanos, darba grupa izvēlējās veikt analīzi par situāciju vispārējā izglītībā, pieņemot, ka analīzes rezultāts sniegs noteiktu ieskatu par izglītības sistēmu kopumā sociālās iekļaušanās kontekstā. Materiālā ietverta primārā situācijas analīze, kā arī sniegti ieteikumi tālākajai darbībai. Ziņojuma sagatavošanas ietvaros UNESCO Latvijas Nacionālā komisija:

1. Izveidoja ekspertu darba grupu.

Ekspertu darba grupas sastāvā tika iekļauti: Baiba Moļņika, Dita Nīmante, Ausma Pastore, Zinta Miezaine, Grieta Tentere un Krista Vāvere. Ekspertu grupa strādāja no 2007. gada oktobra līdz 2008.gada februārim. Darba grupas uzdevums bija situācijas apzināšana, problēmu formulēšana un turpmāko rīcības virzienu noteikšana iekļaujošas izglītības sistēmas attīstīšanai Latvijā.

2. Organizēja publisko diskusiju.

Izveidotā darba grupa organizēja publisko diskusiju, kurā piedalījās visu sistēmā iesaistīto pušu pārstāvji - valsts, pašvaldību, nevalstisko organizāciju un Latvijas izglītības iestāžu pārstāvji. (Skat. *Diskusijas dalībnieku saraksts* pielikumā Nr. 1)

3. Apkopoja, izvērtēja iegūtos rezultātus un sagatavoja gala ziņojumu konsultatīvajai padomei „Izglītība visiem”.

Pēc publiskās diskusijas darba grupa apkopoja un izvērtēja iegūtos rezultātus, kā arī sagatavoja gala ziņojuma dokumentu, kurā ir atklāts gan darba grupas skatījums par iekļaujošas

izglītības definīciju, konceptu, gan publiskās diskusijas rezultāti. Noslēgumā sniegti darba grupas secinājumi un definēti darba grupas skatījumā būtiskākie starpnozaru jautājumi diskusijai.

IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS DEFINĪCIJA

Darba grupa vienojās par kopīgu iekļaujošās izglītības jēdziena izpratni, kas balstīta uz UNESCO izstrādāto un D.Nīmantes piedāvāto definīciju, attiecinot šo definīciju uz visplašāko bērnu loku²

iekļaujoša izglītība nodrošina vienādas iespējas visiem bērniem un jauniešiem, neatkarīgi no viņu izglītošanās un attīstības vajadzībām un spējām, mantiskā, sociālā stāvokļa, rases, tautības, dzimuma, reliģijas un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, dzīvesvietas un nodarbošanās pieejamā, cenošā un atbalstošā vidē, piedaloties un līdzdarbojoties izglītības procesā un gūstot sasniegumus. (D. Nīmante, 2008)³

iekļaujošā izglītība ir process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās un samazinot izslēgšanas iespējas no izglītības un izglītības ieguves procesā. (UNESCO, 2004. *Guidelines for Inclusion*)

Kopumā piedāvātā izpratne ietver sevī principu, ka izglītības sistēmai un katrai skolai atsevišķi ir jānodrošina kvalitatīvas izglītības pieejamība ikvienam bērnam. Savukārt kvalitatīvu izglītību katram bērnam var piedāvāt, nodrošinot iekļaujošu vidi skolā, kas nozīmē katra bērna un visu bērnu kopuma aktīvu līdzdalību, sadarbību, iesaistīšanos izglītības procesā un sniedz iespēju katram bērnam gūt sasniegumus.

IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS KONCEPTS UN IESKATS TĀ ATTĪSTĪBĀ

Pēdējā desmitgadē Latvijas izglītības sistēmā par vienu no aktuālākajiem jautājumiem ir kļuvis bērnu ar daudzveidīgām izglītošanās vajadzībām iekļaušanās izglītības sistēmā. Tas

² Šeit domāti visi bērni. Taču kategorizējot tos varētu iedalīt: 1. Izglītības Likumā norādītie bērni ar speciālajām vajadzībām, 2. Bērni ar īpašajām vajadzībām: apdāvinātie bērni, bērni bāreņi, bērni ar mācīšanās traucējumiem, bērni ar uzvedības traucējumiem, hiperaktīvie bērni, bērni ar veselības problēmām, ilgstoši slimojošie bērni, bērni, kuriem izbraukuši vecāki, bērni, kas ilgstoši bijuši ārzemēs, bērni, kuri pārkāpuši likumu un atgriezušies no sociālās korekcijas iestādēm, bērni, kuri mājās runā citā valodā, bēgļu bērni 3. arī visi citi bērni - bez izteiktām problēmām, neatkarīgi no tautības, neatkarīgi no rases, neatkarīgi no materiālā stāvokļa, neatkarīgi no dzīves vietas, neatkarīgi no kultūras pieredzes, neatkarīgi no piederības reliģijai, zēni, meitenes.

³ Nīmante, D. (2008) Vēlreiz par iekļaujošu izglītību// *Skolotājs*, Nr. 1.

sevī ietver katra individuālā bērna iekļaušanos plašākā nozīmē – izglītības sistēmā, tas ir, vai bērnam ir pieejama izglītība vispār, un šaurākā nozīmē – skolā un klasē. Vai skola un kāda skola ir gatava uzņemt ikkatru bērnu, vai ir nodrošināts viss nepieciešamais atbalsts, lai ikviens bērns varētu skolā mācīties, kā arī klases līmenī – vai skolēns ir pieņemts klasē, jūtas labi un var gūt sasniegumus, piedaloties mācību procesā un sadarbojoties. Cik lielā mērā izglītības sistēma, skola un klase ir gatava šādai bērnu daudzveidībai, vai precīzāk – cik izglītības sistēma, skola un klase ir spējīga reaģēt uz šo daudzveidību – pieņemot, nodrošinot vai pielāgojoties šai daudzveidībai.

Visos laikos ir pastāvējusi un arī mūsdienās pastāv dilemma starp vispārējo pedagogisko piedāvājumu un katra individuālām vajadzībām. Kā atrisināt katra bērna individuālās izglītošanās vajadzības šādā vispārējā piedāvājumā? Kā nodrošināt, ka skola kļūst par skolu visiem bērniem, un vienlaikus – katram individuāli?

Pasaulē iekļaujoša izglītība tiek uzskatīta par jaunu cerību un iespējamo risinājumu pedagogiskajai dilemmai, ko pedagogi ir centušies atrisināt jau gadsimtiem ilgi – **kā nodrošināt katra bērna izglītošanās un attīstības vajadzības normatīvā, vispārizglītojošā skolā**. No otras puses, kā mazināt jebkuru izslēgšanu kāda bērna atšķirīgo izglītošanās un attīstības vajadzību dēļ. Kā atzīmē starptautiskā organizācija *Inclusion International*: „Tas ir jauns vārds, kas dod cerības nākotnei. Tā ir cerība, kas iet tālāk par jēdziena integrācija izpratni, kad tika integrēti cilvēki ar speciālajām vajadzībām. Vārds iekļaujoša izglītība sevī ietver vēsturisko izpratni par izslēgšanu, ko esam pārvarējuši.”⁴

Iekļaujošas izglītības studiju centrs (CSIE, 1996) pēc Salamankas (Salamankas deklarācija, 1994) paziņojuma, iekļaujot Salamankas deklarācijā paustās atziņas, noformulēja iekļaujošas izglītības filozofiskos principus šādā veidā:

- Visiem skolēniem ir tiesības mācīties un spēlēt kopā.
- Bērni nedrīkst būt novērtēti un pēc tam diskriminēti un izstumti, atdalīti, ja viņiem ir kāds traucējums vai mācīšanās grūtības.
- Nav neviena tiesiski pamatota iemesla, lai atdalītu bērnus, kamēr viņi mācās skolā. Viņi pieder viens otram, viņi sader kopā, viņi nav jānorobežo vai kā jāargā viens no otra. (CSIE, 1996, p. 10)

⁴ Inclusion International (1996) Inclusion: News from Inclusion International, Brussels: Inclusion International, April

No 20. gadsimta astoņdesmitajiem gadiem, kad jēdzienu pirmo reizi sāka lietot plašākā sabiedrībā, *iekļaujoša izglītība*:

4. **ir kļuvusi par globālu politisku jautājumu**, par kuru spriež vispasaules (piemēram, UNESCO, ANO) starptautisku organizāciju rīkotajos forumos, konferencēs. Iekļaujoša izglītība ir viens no vispasaules „darba kārtības” jautājumiem. Jautājums ir politisks, un tas arī tiek politizēts. Tā ir daļa no cilvēktiesību atzīšanas un nostiprināšanas kustības, kas aizsākās 20. gadsimta četrdesmitajos gados, kā arī humānisma un demokrātijas nostiprināšanās jautājumiem.
5. Iekļaujoša izglītība kopš deviņdesmito gadu sākuma ir viens no aktuālākajiem **zinātnieku diskusiju objektiem**.
6. **Iekļaujoša izglītība ir kļuvusi par empīriskās darbības objektu – praktiski eksperimentē un „dara”, pirms ir teorētiskā bāze tam, kā darīt.**

Iekļaujošas izglītības politisko virzību ir nodrošinājuši vairāki starptautiski pieņemti dokumenti:

- Vispārējā cilvēktiesību deklarācija (1948)
- UNESCO konvencija diskriminācijas mazināšanai izglītībā (1960)
- Starptautiskā konvencija par visu rasu diskriminācijas formu likvidēšanu(1965)
- Starptautiskā konvencija par visu diskriminācijas formu pret sievietēm likvidēšanu (1979)
- ANO bērnu tiesību konvencija (1989)
- Vispasaules deklarācija par izglītības nozīmību visiem (Jomtien Declaration) (1990)
- ANO standarta noteikumi par invalīdu tiesību nodrošināšanu, iespēju vienādošanu (1993)
- Salamankas deklarācija par iekļaujošu izglītību (1994)
- Dakāras rīcības plāns (2000)
- ANO konvencija par invalīdu tiesību aizsardzību (2006)

Valstis, kas parakstīja šos dokumentus, ar to apliecināja politisko gribu atbalstīt dokumentos paustās idejas un vērtības, kā arī uzņemties tālāku politisku atbildību šo dokumentu un tajos pausto principu un ideju realizācijā. Kā atzīts Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūras 2003. gada ziņojumā: „Visas Eiropas valstis jau ir ieviesušas vai pašlaik

īsteno tādas politikas realizāciju, kas veicina iekļaujošu izglītību.”⁵ Vienlaikus zinātnieku vidū turpinājās diskusijas **par to, kā visprecīzāk definēt iekļaujošu izglītību**, kā arī – **ko nozīmē iekļaujoša izglītība, kā to praktiski realizēt klasē. Kas klasē un skolā maināms**, lai nodrošinātu katra skolēna izglītošanās un attīstības vajadzības. Zinātnieki runā gan par izglītības **pieejamības** principu, kas jānodrošina ikvienam bērnam, nepieciešamo **līdzdalību** visos skolas dzīves aspektos un **sasniegumu** un **panākumu** nozīmi. To visu pēc zinātnieku domām var nodrošināt, mainot to, kas notiek skolās, tātad pašas skolas darbību. Kā apgalvo „Indekss iekļaujošai izglītībai” autori T. Būts un M. Ainskovs, tad skolā jānodrošina pārmaiņas trīs, kā autori tās sauc, dimensijās: iekļaujoša kultūra un tās attīstība, iekļaujoša politika un tās izveide, iekļaujoša darbība un tās pilnveide. ⁶

Kopš 1997.gada arī Latvijā ienāca jauns termins „iekļaujoša izglītība” (Nīmante, 1998).⁷ Latvijā iekļaujošas izglītības izpratne nav viennozīmīga. Kā parādīja „Pētījums par iekļaujošas izglītības izpratni Latvijā, D. Nīmante, 2006) tika secināts, ka iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs pieejām:

- iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība
- iekļaujoša izglītība kā integrācija
- iekļaujošas izglītības pieeja, kur iekļaujošas izglītības subjekts ir jebkurš bērns, iekļaujošas izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde, iekļaujošas izglītības rādītāji: pieejamība, izglītības atbilstība katra bērna individuālajām vajadzībām un iesaistīšanās. Iekļaujoša izglītība ietver tiesības uz izvēli. Līdzekļi: Programmas un metodes. Iekļaujošas izglītības mērķis – bērns kļūst par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

PUBLISKĀ DISKUSIJA

Publiskā diskusija notika 2007. gada 5. novembrī Rīgas Juridiskajā augstskolā, un to vadīja Ausma Pastore. Publiskā diskusija tika rīkota ar mērķi:

⁵ European Agency for Development in Special Needs Education (2003) Inclusive Education and Effective Classroom Practices, Summary Report, Brussels: EADSNE.

⁶ Booth, T., Ainscow, M. (2002) *Index for inclusion*. Bristol: CSIE.

⁷ Nīmante, D. (1998) Speciālās izglītības laboratorija sākumskolas un pamatskolas skolotājiem. Rīga: „Patnis”,
Sorosa fonds Latvija.

- apzināt esošās problēmas, nodrošinot dažādu bērnu izglītību vispārizglītojošās skolās,
- apzināt esošo pieredzi iekļaujošas izglītības elementu ieviešanā skolās,
- meklēt iespējamās problēmu risinājumus.

Metodoloģija

Publiskajā diskusijā tika izmantota kvalitatīvā pieeja. Lai realizētu diskusijai izvirzītos uzdevumus, tika izmantota metodoloģija: Politiskie Delfi *. Šī metodika tika izvēlēta, lai diskusijas laikā varētu uzzināt pēc iespējas plaša spektra viedokļus un tos atbilstoši strukturēt..

Galvenie principi, kas tika ievēroti diskusijā un kas ir būtiski Politisko Delfu metodoloģijā:

- katra un visu dalībnieku viedoklis tiek ņemts vērā,
- katra diskusijas dalībnieka viedoklis, kā arī viedokļa ieguldījums kopējās problēmas izpratnē tiek izvērtēts,
- visi viedokļi tiek pārbaudīti.

Diskusijas laikā iegūtie rezultāti atbilstoši Politisko Delfu metodoloģijai tālāk tika apkopoti un izmantoti tālāko secinājumu izdarīšanai, kā arī tika elektroniski izsūtīti diskusijas dalībniekiem izvērtēšanai. Pēc šīs apkopošanas radās publiskās diskusijas rezultātu papildinātais variants.

Ekspertu grupa strādāja ar Papildināto variantu, to tālāk strukturējot. Gala variants tika vēlreiz izsūtīts visām diskusijā iesaistītajām pusēm apstiprināšanai, kā arī pēdējiem papildinājumiem. Papildinājumi tika apkopoti un atrodami ziņojuma gala redakcijā.

PUBLISKĀS DISKUSIJAS REZULTĀTI

Diskusijā, kurā piedalījās valsts un pašvaldību institūciju, izglītības iestāžu un NVO sektora pārstāvji, tika identificētas problēmas, kuras kavē skolām kļūt par iekļaujošām. Nosacīti tās ir iedalītas šādās grupās:

1. Skolu finansēšanas kārtība.
2. Izglītības darbinieku zināšanas par iekļaujošās izglītības jautājumiem.
3. Jauno pedagogu un atbalsta personāla speciālistu sagatavošana.
4. Speciālistu un atbalsta personāls.

* Turoff, M. (2002) *The policy Delphi* In Linstone, H. A., Turoff, M. (ed) *The Delphi Method Techniques and Applications*. www.is.njit.edu/pubs/delphibook

5. Skolotāju un administrācijas noslogojums.
6. Skolotāju darba apmaksas kārtība.
7. Atbildību sadalījums starp valsti un pašvaldību.
8. Mazo skolu un mazo klašu skaits.
9. Izglītības programmas un mācību priekšmetu standarti.
10. Vērtēšanas sistēma.
11. Bērnu vajadzībām atbilstoši un mūsdienīgi mācību līdzekļi.
12. Sabiedrības izpratne un attieksme par iekļaujošu izglītību.

Diskusijas rezultātā tika izveidots katras problēmas īss apraksts, kā arī piedāvāti iespējamie risinājumi katrā no problēmu grupām. Problēmu grupas brīžiem ir tematiski tuvas un pat pārklājas, tāpat kā diskusijas dalībnieku viedokļi vietām ir pretrunīgi. Tomēr darba grupa uzskata, ka tās sniedz ieskatu iekļaujošās izglītības problemātikā un ir pietiekams pamats lai turpināt izpēti un rīkotu atkārtotas diskusijas, kuras varētu noslēgties ar iekļaujošās izglītības stratēģijas izveidi Latvijā.

1. Skolu finansēšanas kārtība

Kaut arī finansējums „seko” skolēnam, pašreizējā skolu **finansēšanas kārtība** neveicina iekļaujošas skolas veidošanos, jo:

- finansējuma piešķiršanas kārtība nenodrošina katram bērnam nepieciešamo atbalstu un individuālo pieeju. Esošā kārtība nedod iespēju pilnvērtīgi finansēt bērnu vajadzību izpēti, tādējādi skolā nav identificēti visi bērni ar speciālajām vajadzībām un bērni, kam ir mācīšanās barjeras, un izglītības ieguves procesā nesaņem pietiekamu atbalstu (individuālā darba un konsultāciju skaits ir nepietiekams).
- valsts finansējums nav pieejams privātskolās.
- ir nepieciešams papildus finansējums, ar kuru skolas varētu atvērt un uzturēt atbalsta centru izveidi pie skolām, kas strādātu ar skolēniem, kam ir mācīšanās barjeras un skolēniem ar speciālām vajadzībām.

Idejas risinājumiem⁸

- Nepieciešams ieviest noteiktu elastību finansējums nodrošina brīvību skolai kādu problēmu risināšanā – noteikts finansējuma %.
- Izstrādāt dažādu mērķa grupu iekļaušanas finansu mehānismu.

⁸ Šeit un turpmāk apkopotas fokusgrupas diskusijas dalībnieku un ekspertu darba grupas idejas, kas prasa turpmāku izvērtējumu, kā arī sakārtošanu prioritārā secībā, atbilstoši izvēlētajai turpmākās rīcības stratēģijai.

2. Izglītības darbinieku zināšanas par iekļaujošās izglītības jautājumiem

Skolotājiem, skolu administrācijai, pašvaldību un valsts institūciju darbiniekiem, trūkst atbilstošas **zināšanas**, kā atpazīt bērnu daudzveidīgās vajadzības, kā veidot iekļaujošu klasi un kā strādāt iekļaujošā klasē. Tādēļ, īpaši pirmsskolas periodā, netiek savlaicīgi identificētas problēmas bērna izglītībā.

Idejas risinājumiem

- Pedagoģi jāizglīto mērķtiecīgi par valsts naudu, jānodrošina kvalitatīvi tālākizglītības kursi, kā strādāt iekļaujošā klasē.
- Jāizstrādā agrīnās iejaukšanās koncepcija, paredzot starpinstitucionālu sadarbību (vecāki, pašvaldība, ģimenes ārsts, slimnīca).
- Jāizstrādā un jāadaptē testi bērnu izglītības problēmu identificēšanai.

3. Jauno pedagoģu un atbalsta personāla speciālistu sagatavošana

Augstskolu piedāvātās pedagoģijas programmas nepietiekami akcentē iekļaujošās izglītības jautājumus un nepietiekami sagatavo jaunos pedagogus iekļaujošās izglītības īstenošanai. Kopumā izglītības sistēmā ir liels pedagoģu trūkums.

Idejas risinājumiem

- Veikt pētījumu par izglītības kvalitāti augstskolās, kuras piedāvā pedagoģu, sociālo pedagoģu, psihologu, logopēdu un citu skolās nepieciešamo profesiju apguvi.
- Nepieciešams piešķirt augstskolām valsts mērķdotāciju atbilstošu programmu izveidei, un iekļaut jauno pedagoģu studiju procesā kursus, kas palīdz pedagogam apgūt nepieciešamo kompetenci darbā iekļaujošā klasē.
- Jāveic pētījums, cik tieši speciālistu (sociālo pedagoģu, speciālo pedagoģu, logopēdu, psihologu) turpmākajos gados Latvijā būs nepieciešami un jāveic valsts pasūtījums šo speciālistu sagatavošanai.

4. Speciālisti un atbalsta personāls

Ne visās skolās ir speciālie pedagoģi, **sociālie pedagoģi un citi atbalsta personāla speciālisti, kas konsultējot var skolotājam palīdzēt un atbalstīt viņu mācību procesā.** Dažās situācijās nepieciešamas juridiskās zināšanas, lai tiesiskā ceļā risinātu konkrētas problēmas. Trūkst informācijas un atbalsta centru, tajā skaitā – starpdisciplināru komandu, kas sniegtu pakalpojumus skolotājiem, vecākiem, izglītības darba metodiķiem utt. (ir pozitīva pieredze Rīgas rajonā). Šādi centri varētu konsultēt kā rajona līmenī, tā valsts līmenī. Speciālisti un atbalsta personāls

nepieciešams katrā skolā, lai diagnosticētu mācīšanās problēmu, profesionāli iesaistītos savlaicīgi, rodot pareizo pieeju. Atbalsta personālam jābūt katrā izglītības iestādē, to nepieciešams finansēt no valsts budžeta. Piemēram, sociālais pedagogs nepieciešams katrā skolā. Jābūt pieejamam logopēdam, psihologam, speciālajam pedagogam. Ja ir skolotāja palīgs, viņam ir jābūt skaidri noteiktām kompetencēm un funkcijām.

Atsevišķie pozitīvie piemēri, parasti ir palikuši bez tālākās attīstības. Tie bijuši kā rezultāts pedagogu un skolas administrācijas pašiniciatīvai, radušies projektu veidā, bet nesaņem turpmāko nepieciešamo atbalstu. Nav attīstīta sadarbība starp skolām un skolotājiem, kas jau īsteno dažādus iekļaujošas izglītības elementus. Nav izstrādāta sistēma, kā labie piemēri tiek apkopoti un ieteikti kā darbības iespējamie modeļi tālākajā attīstībā. Daļai no šīm zināšanām un speciālistiem ir jābūt katrā skolā, daļai – pieejamām reģionu un valsts līmeņa atbalsta struktūrās.

Idejas risinājumiem.

- Veidojamas pedagogu un skolēnu atbalsta sistēmas (centri, kabineti, izbraukumu komandas) katrā reģionā, lai sniegtu nepieciešamo palīdzību iekļaujošas vides un procesa nodrošināšanā.
- Nodrošināt atbalsta personāla pieejamību katrā izglītības iestādē, piešķirot tam nepieciešamo valsts finansējumu.

5. Skolotāju un administrācijas noslogojums

Skolotāju un skolu administrācijas noslogojums valsts noteikto dokumentu aprites nodrošināšanai kavē jaunu pieeju ieviešanu skolās un nemotivē. Ja skolās notiek pozitīvas pārmaiņas - pamatā tās tiek finansētas no projektu līdzekļiem un brīvprātīgā intelektuālā darba. Tādējādi iekļaujošas vides izveide skolās atkarīga no direktora/es un skolotāju entuziasma. Šādā situācijā bērni ir veiksmes ķīlnieki, taču iekļaujoša vide jāveido visās skolās. Skolotājiem trūkst laika individuālajam darbam ar bērniem, tajā skaitā – ļoti daudz birokrātisku dokumentu. Atskaišu, rīkojumu, citas „obligātās” dokumentācijas apjoms palielinājies astoņkārtīgi.

Idejas risinājumiem

- Izvērtēt atskaišu daudzumu, veidus un tajās iekļaujamo informāciju, samazināt „obligātos rakstu darbus.”
- Paredzēt slodzē individuālo darbu ar bērniem ar īpašām vajadzībām.

6. Skolotāju darba apmaksas kārtība

Esošā skolotāju darba apmaksas kārtība nemotivē skolotāju realizēt jaunas pieejas, mainīties, veikt klašu audzinātāja darbu atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām. Piemēram, speciālo skolu skolotājiem ir piemaksa 20 – 30% apjomā, bet vispārīzglītojošās skolās, ja skolotājs strādā ar bērniem ar mācību barjerām, viņš saņem tikai papildus 2 apmaksātas stundas mēnesī.

Idejas risinājumiem

- Jāizveido skolotāju darba apmaksas sistēma, kas veicina kvalitatīvas izglītības pieejamību atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām.
- Pārskatīt klases audzinātāja darba samaksas kārtību, lai nodrošinātu darba samaksas atbilstību skolotāja reālajam ieguldījumam individuālajā darbā ar skolēnu.

7. Atbildību sadalījums starp valsti un pašvaldību

Pārāk liela finansiālā atbildība novelta uz pašvaldību (mācību līdzekļi, sociālais pedagogs). Līdz ar to skolēna labklājība skolā lielā mērā atkarīga no pašvaldībai pieejamiem resursiem - pašvaldības budžeta, jautājuma izpratnes, starpdisciplināras komandas un atbalsta centru esamības, kompetences un ieinteresētības.

- Atbildībai jābūt proporcionāli sadalītai starp valsti un pašvaldību, ievērojot finansējuma pieejamību. Ievērojot pašreizējo situāciju nepieciešams noteikt lielāku atbildību valstij.
- Nepieciešams sistemātiski izglītēt pašvaldības par iekļaujošas izglītības jautājumiem, lai nodrošinātu vienotu izpratni par iekļaujošo izglītību, iespējams noteikt minimālās prasības pašvaldībām iekļaujošās izglītības jautājumos.

8. Mazo skolu un mazo klašu skaits

Vērojama tendence, ka mazās skolās un nelielās klasēs tiek realizēta iekļaujošas izglītības prakse, kas gan netiek pārnesta uz lielajām skolām. Savukārt, valstī ir tendence veidot **lielas skolas**, tiek samazināts skolu skaits, kurās ir maz skolēnu. Taču no otras puses tieši mazās skolas parasti ir tendētas risināt daudzas sociālās problēmas, kas citādi netiek risinātas. Reģionālās reformas rezultātā paredzams, ka tiks likvidētas aptuveni 200 skolas.

Idejas risinājumiem

- Izskatīt iespēju saglabāt skolas ar nelielu skolēnu skaitu, nodrošinot valsts un pašvaldību proporcionālu finansējumu nelielu skolu darbībai.

- Skolās ar nelielu skolēnu skaitu nepieciešams veidot apvienotās klases, kurās ir nodrošināts individuāls darbs ar katru bērnu.

9. Izglītības programmas un mācību priekšmetu standarti

Izglītības programmas nepiedāvā variācijas, kas būtu pielāgotas skolēniem ar dažādām vajadzībām. Līdz ar to izglītības programmas nav iekļaujošas un mācību līdzekļi netiek diferencēti. Skolotājam pašam jāveido dažādas pieejas.

Idejas risinājumiem

- Izstrādāt skolotājiem daudzveidīgus individuālos paraugplānus, metodiskos materiālus un ieteikumus, kā arī nodrošināt konsultācijas atbalsta sniegšanai atbilstoši katra bērna individuālajām vajadzībām.
- Pārskatīt mācību priekšmetu standartus atbilstoši iekļaujošas izglītības principiem darbam ar dažādiem bērniem.
- Veidot konsultatīvus centrus metodisku ieteikumu sniegšanai katra individuāla gadījuma risināšanai.

10. Vērtēšanas sistēma

Vērtēšanas sistēma neveicina adekvātu novērtējumu bērniem ar dažādām mācīšanās grūtībām. Tā nav iekļaujoša. Piemēram, nav definēts, kādam zināšanu apjomam jābūt, lai skolēna zināšanas, prasmes un attieksmes vērtētu ar balli „4”. Turpinās un joprojām nav skaidra attieksme pret 8,9 un 10 ballēm. Pastāv dažādas interpretācijas, pat no atbildīgo institūciju puses.

Vērtēšana nedod redzējumu par bērna zināšanu līmeni un nav izstrādāta valsts pārbaudes darbu diferenciācija, atbilstoši katra bērna vajadzībām, spējām un sasniegumiem.. Nav atbildes, ko darīt, kā vērtēt zināšanas, piemēram, bērniem ar disleksiju, disgrafiju un citiem mācīšanās traucējumiem.

Idejas risinājumiem

- Izstrādāt vērtēšanas mehānismu, kas ļauj ievērot objektīvās mācīšanās grūtības, un nodrošinātu iespēju objektīvai vērtēšanai.
- Izstrādāt precīzus vērtēšanas kritērijus un skaidrojumus, noteikt, vai standarta izpilde ir „8” vai „10” balles.

11. Bērnu vajadzībām atbilstoši un mūsdienīgi mācību līdzekļi

Nav pietiekams dažādu bērnu vajadzībām atbilstošs un **mūsdienīgs darba materiālu un mācību līdzekļu nodrošinājums** – datori, grāmatas, darba burtnīcas, darba materiāli, t.sk. digitāli, kas atbilst iekļaujošas izglītības principiem.

Idejas risinājumiem

- Izveidot iekļaujošās izglītības centru, institūciju, kurai būtu par to jāatbild. Nodrošināt tā sadarbību ar mācību priekšmetu asociācijām, augstskolām, uzņēmējiem.
- Iekļaut valsts nozīmes projektu (t.sk. ES projektu) prioritātēs pasākumus skolu materiāli tehniskās bāzes uzlabošanai, pētījumiem, mācību līdzekļu izstrādei.

12. Sabiedrības izpratne un attieksme par iekļaujošu izglītību

Sabiedrībā valda neizpratne par iekļaujošas izglītības jautājumiem – īpaši bērnu vecākiem trūkst objektīva informācija par šiem jautājumiem. To veicina arī dažādās izpratnes par iekļaujošās izglītības konceptu.

Idejas risinājumiem

- Plaša sabiedrības informēšanas kampaņa (piemēram, labās pieredzes popularizēšana – TV u.c. masu medijos, konferencēs, izmantot esošās NVO informācijas sniegšanā dažādām mērķa grupām) par to, kas ir iekļaujoša sabiedrība, un cik nozīmīgs valstī ir katrs cilvēks, atceroties, ka iekļaušana neattiecas tikai uz cilvēkiem ar funkcionāliem traucējumiem
- Sistemātisks valsts atbalsts vecāku līdzdalībai izglītībā, tai skaitā nevalstisko organizāciju dibināšanai un darbības nodrošināšanai.
- Mērķtiecīga sabiedriskās domas veidošana, lai ietekmētu lēmumu pieņēmēju izpratni par izglītības lomu valsts izaugsmē, identitātes nodrošināšanā un stabilitātes veicināšanā globalizācijas apstākļos.

SECINĀJUMI

Darba grupa, apkopojot paveikto, ir izdarījuši šādus **secinājumus**:

1. Iekļaujoša izglītība un iekļaujoša skola ir salīdzinoši jauna konceptuāla ideja Latvijā. Kaut arī izglītības sistēma valstī nodrošina pamattiesības uz izglītību ikvienam bērnam, joprojām atklāts ir jautājums, kādas ir izglītības iespējas visiem bērniem un kā realizējas bērnu un bērnu vecāku izvēles iespējas dažādos normatīvajos dokumentos noteiktās kārtības ietvaros: ir nepieciešams padziļināti izvērtēt izglītības politiku iekļaujošas izglītības izpratnes kontekstā, kā arī tās praktiskās ieviešanas iespējas.
2. Kopumā nav vienotas izpratnes par iekļaujošu izglītību (vienota definīcija) un iekļaujošas izglītības mērķauditoriju. Tā nav definēta normatīvajos dokumentos. Līdz ar to, lai gan virkne iekļaujošas izglītības principi ir iekļauti jau spēkā esošajos normatīvajos dokumentos, tie nepatver visas nepieciešamās jomas un nav konkrēti izstrādāta plāna, kas identificē iekļaujošas izglītības veicināšanas stratēģijas.
3. Latvijā ir daudzas skolas, kurās kopā labi jūtas dažādi bērni ar dažādām vajadzībām un kurās mācīšanās process balstās uz iekļaujošas izglītības principiem un iekļaujošas sabiedrības filozofiju. Risinājumi parasti radušies praksē, empīriskā ceļā, skolotājiem sastopoties ar dažādām situācijām, pamatā uz pašiniciatīvas pamata, piesaistot projektu līdzekļus un ieguldot brīvprātīgo darbu. Fokusgrupas diskusijas rezultātā tika minēta virkne pozitīvu piemēru, kuri apkopoti tās protokolā (Pielikums Nr.2) un prasa dziļāku analīzi, pirms tie tiek ieteikti kā piemērs citām skolām.
4. Diskusijā identificētās problēmas rāda, ka virknei no tām nepieciešami ilgtermiņa risinājumi. Taču vienlīdz svarīgi ir jau šobrīd darīt visu iespējamo, lai katram bērnam būtu iespējas pilnvērtīgi mācīties atbilstoši savām spējām un vajadzībām, lai bērns justos piederīgs skolā un spētu visā piedalīties, kā arī viņam tiek piedāvāts tāds mācību process, kur ikviens bērns var gūt sasniegumus.
5. **Īstermiņa risinājumi** varētu tikt balstīti uz esošo izglītības politikas un darbības plānu analīzi un iekļaujošas izglītības politikas un darbības plānu izstrādi, kas balstīti pētījumos un kas visa cita starpā paredzētu konkrētus soļus iekļaujošas izglītības ieviešanā praksē. Īstermiņa risinājumi ietver arī informācijas bāzes radīšanu, labās pieredzes popularizēšanu, sadarbības veicināšanu starp skolām, bērnu vecākiem, neformālu sadarbības tīklu veidošanu. **Ilgtermiņa risinājumiem** ir jāizstrādā ilgtermiņa stratēģija, jāveido atbilstoši politikas dokumenti, jāveido likumisks un finansiāls pamats iekļaujošas izglītības attīstībai Latvijas skolās.

6. Iekļaujošas izglītības nodrošināšanai ir jāizveido sociālās sistēmas un veselības aizsardzības sistēmas atbalsts un pašvaldību atbalsts izglītības iestādēm, kā arī nevalstisko organizāciju iesaistīšana un vecāku aktīva līdzdarbība.

7. Darba grupa bez publiskās diskusijas laikā identificētajām problēmām, vēlas pievērst uzmanību vēl šādiem jautājumiem, kas prasa tālāku izpēti :

- Sadrumstalota likumdošana, kurā nav iekļauta vienota izpratne par iekļaujošu izglītību.
- Informācijas nepietiekamība par bērnu veselības stāvokli, tā īpašajām vajadzībām. Par tām netiek informēta ne bērna ģimene, ne skolotājs, kas ikdienā strādā ar bērnu, kuram ir nopietnas veselības problēmas.
- Nav sadarbības starp ģimeni, ģimenes ārstu, rehabilitācijas iestādēm
- Nav starpinstitucionālas pieejas katra bērna vajadzību apzināšanai un rīcības plānu izstrādei pašvaldību līmenī.

Rekomendācijas:

1. Nepieciešams apzināt jau veiktos pētījumus (tai skaitā augstākajās izglītības iestādēs veiktos) par iekļaujošās izglītības jautājumiem Latvijā, jāveicina to publiska pieejamība visiem interesentiem, piemēram, tos publicējot internetā. Pēc esošās situācijas apzināšanas, nepieciešams definēt, kādi vēl pētījumi būtu nepieciešami par iekļaujošo izglītību Latvijā un attiecīgi jāveic valsts pasūtījums šajos jautājumos.

2. Nepieciešams apzināt esošo pozitīvo pieredzi, „labās prakses” piemērus, un to popularizēt, izveidojot datu bāzi, kurā pieejami kontakti internetā, u.tml. informācija.

3. Ieteicams veidot darba grupu ilgtermiņa Latvijas iekļaujošās izglītības stratēģijas izstrādei, ņemot vērā visas iepriekš apzinātās problēmas un ieteiktos risinājumus, veiktos pētījumus un apzinātos ”labās prakses” piemērus.

4. Eiropas Strukturālo fondu projektu vadlīnijās nepieciešams noteikt tādas prioritātes, kas veicina iekļaujošās izglītības attīstību skolās un mazina sociālo spriedzi, t.i., veido iekļaujošu sabiedrību. Nepieciešams piesaistīt Eiropas Struktūrfondu finansējumu iekļaujošās izglītības sistēmas izveidošanā.

5. Sabiedrības labākai izpratnei un līdzdalības veicināšanai ieteicams veidot plašākas diskusiju un foruma iespējas internetā.

STARPNOZARU JAUTĀJUMI KONSULTATĪVĀS PADOMES „IZGLĪTĪBA VISIEM” DISKUSIJAI

1) Terminoloģija un statistika

Esošajā izglītības likumdošanā tiek lietots termins „bērns ar speciālajām vajadzībām”, Bērnu tiesību aizsardzības likumā „bērns ar īpašām vajadzībām”, taču ar nozīmi: bērns ar speciālajām vajadzībām, bērns ar invaliditāti.

Problēma

Pašreizējā izpratnē, bērns ar speciālajām vajadzībām, bērns – invalīds, ietver sevī segregatīvu (nodalīšanu vai sadalīšanu pēc noteiktām pazīmēm) un medicīnisku izpratni (bērna iespējas ir ierobežotas saistībā ar bērna diagnozi, bērns saņem speciālo pakalpojumu, ja bērnam ir uzstādīta diagnoze) par bērnu. Bērna uztvere – bērns tiek saprasts nevis kā veselums, bet gan bērni tiek sadalīti kategorijās atbilstoši dažādiem funkciju traucējumiem. Tātad tas nav tikai jautājums, kā nosaukt kādu grupu, piemēram, vienkārši visus bērnus ar speciālajām vajadzībām pārsaukt par bērniem ar īpašām vajadzībām. Tas ir izpratnes, attieksmes, vērtību jautājums.

Pamatā terminoloģijas un izpratnes problēma saistās arī ar otru problēmu: statistiku. Kā norāda esošā situācija, tad statistika ir pretrunīga, kas liek domāt par to, cik patiesībā ir bērnu ar īpašajām un speciālajām vajadzībām skolās un vai pedagogi spēj tās identificēt? Viena no iespējamajām atbildēm - to, ko nesaprot, nevar formulēt – atšķirības izpratnē (bērns ar īpašām vajadzībām, bērns ar speciālām vajadzībām, bērns ar invaliditāti, problēmbērns, un tml.) Tādējādi veidojas esošā situācija, kad pieejamā statistika ir neprecīza, dažāda, tādēļ maz ticama un nav reprezentatīva.

Tas traucē veikt salīdzinošos pētījumus Eiropas un pasaules līmenī, kā arī sniedz neprecīzu izpratni par esošo situāciju Latvijā. Tāpat nepieciešams vienoties par termina „iekļaujošā izglītība” izpratni un pielietojumu.

2) Bērnu speciālo vajadzību un medicīnisko diagnožu konfidencialitātes jautājums

a. Patreizējā situācijā pedagogam nav tiešas atļaujas iepazīties ar katra bērna medicīnisko informāciju. Skolas medicīnas kartē var nebūt atzīmētas nopietnas hroniskas saslimšanas vai cita informācija par bērna veselības stāvokli.

Problēma

Šādā situācijā, kad pedagogs nezina un vecāki nav informējuši (jo viņiem tas nav obligāti jādara) skolotājs un citi klasē esošie bērni nav pasargāti, ja ar bērnu notiek slimības paasinājums, vai kārtējā veselības stāvokļa dēļ izraisīta problēma. Piemēram, epilepsijas lēkme. Šādā situācijā apdraudēts primāri ir pats bērns (viņam iespējams netiks sniegta atbilstoša palīdzība), kā arī pārējie bērni un pats pedagogs (psiholoģiskais šoks)

b. Pašreizējā brīdī speciālā skolotāja rīcībā esošie un pieejamie dati neatklāj bērna patieso izvērtējumu. Skolotāja rīcībā var nonākt un var nenonākt plašāks skaidrojums par bērna speciālajām vajadzībām. Nereti šī informācija aprobežojas ar diagnozē norādītajiem burtiem. Tāpat diagnozes apzīmējums – bez paskaidrojuma, kā vienā vai otrā gadījumā rīkoties neveido sapratni, kas bērnam ir patiesā problēma, ko darīt..

Problēma

Kā nodrošināt konfidencialitāti un bērnu ar speciālām vajadzībām tiesību ievērošanu no vienas puses, bet no otras puses iegūt pilnīgu informāciju par bērna speciālajām vajadzībām, kā arī iespējami precīzākas rekomendācijas, kā strādāt un ko darīt. Nepieciešama pedagogu un atbalsta centra personāla profesionālā sagatavotība un informācijas apmaiņa.

3) Sociālais un medicīniskais modelis izglītībā, atbalsts katram bērnam

Šobrīd izglītībā joprojām darbojas medicīniskais modelis (lai bērns varētu saņemt speciālo pakalpojumu izglītībā, bērnam ir nepieciešama diagnoze. Pakalpojums saistīts tieši ar speciālajām vajadzībām. Sociālais modelis izglītībā nozīmē to, ka bērnam ir pieejami nepieciešamie pakalpojumi dzīves un izglītības vietā.

Problēma

Atsevišķas izglītības iestādes (piemēram, Rīgas 84. vidusskola, Šķības pamatskola) ir izveidojušas atbalsta centrus pie skolām. Šo centru finansējums tiek nodrošināts caur projektiem, vai ir atbalstīti no pašvaldības. Šajā centrā skolotāji strādā gan ar bērniem, gan ar vispārizglītojošo skolu skolotājiem un tiek izglītoti par to kā labāk strādāt ar bērniem. Atbalsta centrs – komandas darbs, lai nodrošinātu bērna attīstību. Tas ir viens no efektīviem risinājumiem, kas sevi jau ir pozitīvi pierādījis Latvijas apstākļos. Taču problēma ir – cik lielā mērā skola "izsīt" finansējumu katram šādam centram, kā arī, cik lielā mērā pašvaldība atbalsta šo centru nodrošinājumu.

Šādu centru vai citu līdzīgu atbalsta modeļu uzdevums – izveidot sistēmu, lai nodrošinātu atbalstu bērnam tuvāk viņa dzīves vietai.

Problēma

Neatstāt to tikai kā pašvaldības funkciju, vai skolas „pašiniciatīvu”, veidot to kā valstiski atbalstāmu sistēmu. Noskaidrot kādas ir atbalsta personāla funkcijas un lomas, kas nodarbojas ar atbalsta personāla sagatavošanu.

4) Bērni ārpus izglītības sistēmas: Latvijā (apm.5,6%), Somijā (apm.0,001%)

Skolas sadarbība ar valsts un pašvaldību institūcijām. Situācijas, bērni ilgstoši neapmeklē skolu, klaiņo, kā arī, kad vecāki „piekrīt” bērnu izņemšanu no skolas dažādu iemeslu dēļ (agresivitāte, zemas sekmes un tml.), tādējādi bērni „izkrīt” no izglītības sistēmas.

Kā rodas situācijas, kad bezdarbnieku uzskaitē, kā arī cietumos (ir pieejama statistika) ir jaunieši analfabēti (kur un kā viņi ir ieguvuši izglītību)? Nepieciešams organizēt uzskaites sistēmu un nodrošināt vienotus datus visos līmeņos - īpaši svarīga institucionālā sadarbība.

Nodarbinātības valsts aģentūras dati uz 2008.gada februāra beigām:

- izglītību, kas zemāka par pamatzglītību, ieguvuši 344 jaunieši vecumā no 15 līdz 25 gadiem (no tiem: 112 jaunieši vecumā no 15 līdz 19 gadiem);
- 4 jaunieši vecumā no 15 līdz 25 gadiem atzīti par analfabētiem.

Pielikums Nr.1
Diskusijas dalībnieku saraksts

Apalā galda diskusija par ielaujošo izglītību

Rīga, 2007. gada 5. novembris

Dalībnieki

	Vārds, uzvārds	Institūcija
1.	Vineta Vovere	Kurzemītes pamatskola
2.	Edīte Zdanovska	Daugavpils Vienības pamatskola
3.	Resija Zauere	Liepājas 8. vidusskola
4.	Anna Miška	Skrīveru vidusskola
5.	Anete Budrecka	Liepājas skolēnu dome
6.	Toms Pāvils	Liepājas skolēnu dome
7.	Egils Blūms	Jūrmalas alternatīvā skola
8.	Anželika Ločmele	Viļakas pamatskola
9.	Zeltīte Vanaga	Līvānu 1. vidusskola
10.	Arta Nolberga	Rīgas Angļu ģimnāzija
11.	Anita Japiņa	Rīgas 74. vidusskola
12.	Jānis Gulbis	Bērnu tiesību atbalsta centrs
13.	Ieva Griķe	Pro Futuro
14.	Artūrs Griķis	Rīgas sākumskola „Valodiņa”
15.	Zane Ozola	Privātskola „Patnis”
16.	Iveta Vērse	Izglītības atbalsta centrs
17.	Astra Aukšmuksta	Valsts jaunatnes iniciatīvu centrs
18.	Mārīte Zaube	Rīgas rajona izglītības pārvalde
19.	Sabīne Pirska	"Rīdze"
20.	Jānis Gulbis	VBTA
21.	Līga Ķikute	Tiesībsarga birojs

22.	Stella Mutule	RDJSD
23.	Inita Juhņēviča	IZMVID
24.	Dzintars Kudums	Bārtas pamatskola
25.	Krista Vāvere	„Hansa Media”
26.	Gundega Pētersone	Mores pamatskola
27.	Biruta Liepa	Rudbāržu sanatorijas internātpamatskola
28.	Iveta Rambola	J. Endzelīna Kauguru pamatskola

1. Iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība

Iekļaujoša izglītība ir speciālā izglītība, kura dod bērniem iespēju iegūt izglītību.

Piemēri:

No Rīgas rajona skolām :

(anketu aizpildīja: 32 skolu direktori: 18 pamatskolu, 14 vidusskolu)

- 1) *paralēlklases tiek dalītas līmeņos, lai nodrošinātu iespēju mācību procesā piedalīties visiem atbilstoši katra spējām.*
- 2) *skolā strādā pēc licencētas speciālās izglītības programmas*

2. Iekļaujoša izglītība kā integrācija

Pārstāv uzskatus, ka iekļaujošā izglītībā bērni ar speciālajām vajadzībām tiek iekļauti vispārizglītojošā skolā, ka iekļaujoša izglītība ir plānveidīga integrācija, iekļaujoša izglītība ir bērnu ar īpašām vajadzībām iekļaušanās vispārizglītojošā skolā un izglītošanās pēc vispārizglītojošām programmām.

Piemēri:

No Rīgas rajona skolām :

(anketu aizpildīja: 32 skolu direktori: 18 pamatskolu, 14 vidusskolu)

- 1) *no 1.-4.kl. mācās 5 skolēni, kuri apgūst speciālās izglītības programmu (C līmenis);*
- 2) *ir izstrādātas speciālās izglītības programmas (A, B un C līmenim), gatavojamies realizēt;*
- 3) *skolā strādā pēc licencētas speciālās izglītības programmas;*
- 4) *skolā mācās redzes invalīds, kas šogad beigs 9.klasi;*
- 5) *papildus darbs ar bērniem, kam tas ir nepieciešams;*
- 6) *attīstības dinamikas izpēte*

Līvānu 1.vidusskola

„Mēs savā vispārizglītojošajā skolā jau ceturto gadu realizējam programmu bērniem ar garīgo atpalicību – C līmeņa programma. Nepieciešamība radās, kad beidzās NVO organizēts projekts bērniem ar speciālām vajadzībām, jo vecāki savus bērnus negribēja sūtīt uz speciālām skolām. Šajā klasē mācās 4 bērni. Viņi ir labi iekļāvušies skolas mikroklimatā, apmeklē citu skolēnu pasākumus, brauc ekskursijās. Vecāki ir gandarīti, ka bērniem nav jāpavada diena mājās.”

3. Iekļaujoša izglītība kā iesaistoša, visiem pieejama izglītība

Iekļaujošā izglītībā savam attīstības, izglītības līmenim un veselības stāvoklim izglītību var iegūt ikviens. Tā ir izglītība, kas pieejama visiem. Iekļaujoša izglītība ir

visus iesaistoša, pielāgota bērna vajadzībām. Iekļaujoša izglītība piedāvā izglītību visiem bērniem, mācīšanās procesā nodrošina līdzdarbošanos un sasniegumus katram bērnam, lai bērns kļūtu par pilnvērtīgu sabiedrības locekli.

Piemēri:

No Daugavpils vienības pamatskolas skolotāju iesūtītās anketas (anketēšanā piedalījās 25 skolotāji).

1) skolā ir bērni gan ar īpašām, gan speciālām vajadzībām, klases biedri 2.klases meitenei, kurai ir invaliditāte(problēma ar roku), iet kopā uz skolas bibliotēku, lai palīdzētu sameklēt grāmatu vai kaut ko citu.

2)Visiem skolēniem ir vienādas iespējas iegūt izglītību, arī skolēniem ar mācīšanās traucējumiem. Šie skolēni mācās kopā ar visiem, saņem individuālu atbalstu no skolotājiem un skolas atbalsta personāla, ar šiem skolēniem strādā arī individuālā darba stundās.

3)Konkursos un dažādos pasākumos piedalās visi, kuri vēlas. Skolotāji mudina piedalīties arī ne tik talantīgos bērnus piedalīties. Īpaši skolas mācību priekšmetu olimpiādēs, konkursos, radošo darbu skatēs piedalās visi bērni, kuri vēlas un īpaši tiek aicināti. piedalās arī tie, kuru mācību sasniegumi nav augstā un optimālā līmenī.

4) Skolā ir daudz interešu izglītības pulciņu, individuālās un fakultatīvās nodarbības darbam ar talantīgajiem un tiek, kuriem mācību priekšmeta apguve sagādā grūtības. Skolotāji aprakstīja piemērus, kā viņi savā darbībā klasē realizē iekļaujošu izglītību.

5)9.klasē mācās meitene, kas jūtas izstumta no kolektīva gan savu sekmju, gan arī attīstības ziņā. Uzdevumus, ko viņa veic, vērtēju savādāk, dažkārt paaugstinot vērtējumu. Tāpēc meitene stundās jūtas droša, jo saprot, ka būs atbalsts no manas puses.

6) Klasē ir ļoti dažādi bērni, ar dažādiem attīstības, zināšanu līmeņiem, cenšos piedāvāt dažādus darbus, uzdevumus, lai visi būtu iesaistīti un gūtu zināšanas.

7) Bērniem, kuriem ir grūtības izprast sarežģītākās likumsakarību nianšes, piedāvāju tikai vispārēju izpratni par procesu vai darbību, liekot uzsvaru uz izmantošanas iespējām. Skolēniem, kuriem ir augstākas spējas, piedāvāju plašāku un dziļāku skatījumu uz problēmu, aktīvāk darboties stundās un sniegt palīdzību skolēniem, kuriem ir mācīšanās grūtības.

8) Skolā darbojas leļļu teātris, kurā iesaistu visus bērnus, kuri vēlas. Tie ir bērni ar dažādām spējām, arī ar runas problēmām, bet tas, ka bērniem ir iespēja uzstāties, ļoti veicina viņu attīstību.

9) *Veidoju grupu un pāru darbus, lai bērni, kuriem ir grūti iesaistīties kopīgā klases darbā, justos noderīgi un sajustu, ka no viņiem arī atkarīgs kāds darbiņš un tā rezultāts.*

10) *Ziemassvētku sarīkojumā katram skolēnam piemeklēju uzdevumu un lomu, kuru viņš var veikt. tas iepriecina gan skolēnu pašu, gan viņa vecākus, bērns jūtas drošāk.*

11) *Dodu iespēju (cenšos) visiem sevi parādīt, iesaistot skatuves runas konkursā "Zvirbulis", klases ludziņas (paši sacer, iestudē, rādām citām klasēm).*

No Rīgas rajona skolām :

(anketu aizpildīja: 32 skolu direktori: 18 pamatskolu, 14 vidusskolu)

- 1) *skolēns ar speciālām vajadzībām (ped. med. komisija ieteica mācīties speciālajā programmā) mācījās vispārīgglītojošā programmā un beidza sekmīgi skolu;*
- 2) *vienā klasē mācās dažādu vecumu bērni, ar dažādu zināšanu, prasmju un iemaņu līmeni*
- 3) *3.klasē mācās bērns ar kustību traucējumiem, kolektīvā iekļāvies labi, bet papildus darbs klases audzinātājam;*
- 4) *skolā mācās vairāki bērni ar īpašām vajadzībām un pagaidām tas nerada problēmas ne bērniem, ne skolotājiem;*
- 5) *skolā ir skolēni ar fiziskām problēmām, tas nav viegli, jo tiek mainīti kabineti, lai var mācīties kopā ar klasesbiedriem;*
- 6) *skola pieņem lēmumus, kā organizēt darbu, lai varētu mācīties visi pašvaldības bērni*
- 7) *gatavojam individuālus uzdevumus skolēniem;*
- 8) *rakstīju diplomdarbu „Atbalsts skolēniem ar mācīšanās grūtībām”, dalos savā pieredzē un savā skolā cenšos iekļaut;*
- 9) *ārpusklases pasākumos piedalās visi bērni;*
- 10) *skolā strādā kvalificēti speciālās izglītības pedagogi;*
- 11) *protams, cenšamies strādāt ar ikvienu: vai tas būtu ar grūtībām mācību vielas apguvē
vai ar sociālās iekļaušanās problēmām*