

PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS SKOLOTĀJU KOMPETENCES PILNVEIDE DARBĀ AR BĒRNIEM AR VALODAS SISTĒMAS NEPIETIEKAMU ATTĪSTĪBU IEKĻAUJOŠAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Pre-School Education Teachers' Competence Development in the Work with Children with Speech Disorders in Inclusive Education

Ingrīda Zeļenkova

Rezekne Academy of Technologies, Latvia

Abstract. *From generation to generation, there are still very topical issues affecting the education system, the quality of its performance, the methods used and the forms of organization. In the 20th century inclusive education problems were studied in Europe and the United States. Several laws have been developed that increase the ability of children with special needs to receive quality education according to their needs and abilities.*

There are countries where inclusive education is seen as an approach to care for disabled children. But at international level, it is seen as a reform that supports diversity among all students (UNESCO, 2001).

The aim of this study is to investigate the competence of pre-school education teachers in working with children with insufficient development of the language system, to develop and approve a program for teacher competence development.

The study summarizes the questionnaire data of pre-school teachers.

Quantitative and qualitative research methods were used.

The research results suggest that there is a need for regular improvement of teachers' competence in working with children with insufficient development of the language system.

Keywords: *inclusive education, teachers' competence, children with speech disorders, teachers' competence development programme*

Ievads

Introduction

Iekļaujošās izglītības iestādes pamatprincips ir tas, ka visiem bērniem, pēc iespējas, ir jāmacās kopā neatkarīgi no vajadzībām un atšķirībām. Iekļaujošās izglītības iestādēm ir jāatzīst dažādības un jāapmierina ikviena bērna tiesības uz kvalitatīvu izglītību, izmantojot dažādas izglītības programmas un atbalsta pasākumus (UNESCO, 1994).

Centrāleiropas un Austrumeiropas valstīs tika minētas dažādas problēmas mācību programmu īstenošanā, kā atzīmē Mančesteres Universitātes profesors M. Ainskovs (Ainscow), galvenokārt tās ir finanšu problēmas, lai atbalstītu šādas

programmas, turklāt arī ētiskie un sociālie jautājumi, piemēram, sabiedrības attieksme pret cilvēkiem ar īpašām vai speciālām vajadzībām (Ainscow & Haile-Giorgis, 1999).

Lielbritānijas psihologs P. Mitlers (Mittler) konstatē, ka pēdējo desmit gadu laikā vairākās valstīs notiek pārmaiņas izglītības sistēmās, kas liek pievērst lielāku uzmanību izglītības politikai, izglītības satura pilnveidei un praksei kopskatījumā (Mittler, 2000).

Asociētā profesore M. Rozenfelde savā promocijas darbā norāda uz to, ka Latvijā bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušana vairākās pašvaldībās un izglītības iestādēs notiek dažādi. Joprojām pastāv vairākas problēmas gan valsts, gan pašvaldību, gan izglītības iestāžu līmenī. Šīs problēmas rada grūtības iekļaut bērnu vispārīzglītojošajā iestādē. Nepieciešamā apjomā nav pieejamie metodiskie un materiālie resursi. Skolotājiem trūkst informācijas un zināšanu par bērnam nepieciešamajiem atbalsta pasākumiem, to organizēšanas iespējām (Rozenfelde, 2016).

Problēmas teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Pasaulē ir atzīts, ka dzīves pirmie septiņi gadi ir pats svarīgākais cilvēka attīstības periods, kurš veido pamatu turpmākās dzīves kvalitātei un socializācijai (European Commission, 2001, 2014; OECD, 2015). Vairāki ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas publicētie materiāli (OECD, 2001, 2006, 2011, 2015) deva iespēju un motivēja daudzās valstīs izveidot, optimizēt vai pārveidot pirmsskolas izglītības un audzināšanas sistēmu. Pēdējo desmit gadu laikā Eiropas politika ir mainījusies. Pamatā ir pozitīva pieeja bērna personības attīstībai, iekļaušanai sabiedrībā, ilgtspējīgai izglītībai (Council of the European Union, 2011). Tomēr Eiropas Savienības Padome akcentē nepieciešamību vairāk uzmanības pievērst individuālajai pieejai un integrācijas jautājumiem izglītības sfērā, pēc iespējas agrāk sniegt nepieciešamo palīdzību un atbalstu bērniem ar speciālajām vajadzībām (Council of the European Union, 2009).

ANO Konvencija par bērna tiesībām (United Nations, 1990) un ANO Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām (United Nations, 2006) uzsver, ka bērniem ar speciālajām vajadzībām, kuri bieži vien ir pakļauti segregācijai, ir tādas pašas tiesības uz kvalitatīvu izglītību, kā citiem.

Turklāt Pasaules veselības organizācija un UNICEF (World Health Organization and UNICEF, 2012) atzīmē, ka daudzās valstīs izglītības sistēmas un programmas ignorē bērnus, kuriem ir nepieciešama īpaša uzmanība. Ļoti bieži ir pārkāptas šo bērnu tiesības un viņi nesaņem nepieciešamo palīdzību. Tāpēc valstīs ir jāveido tāda izglītības politika, kura ļautu bērniem nejust atstumtību, savlaicīgi saņemt atbalstu kognitīvai, sociālai un emocionālai attīstībai. Bērniem

ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību viennozīmīgi nepieciešams atbalsts, un viņiem ir jāapmierina speciālās izglītības vajadzības.

Iekļaujošās izglītības filosofijas pamatā, kā uzskata profesori C. Forline (Forlin) un D. Mitčels (Mitchell), ir iespēja bērniem ar speciālām vajadzībām, kā līdzvērtīgiem dalībniekiem, apmeklēt vispārizglītojošās grupas un aktīvi, tāpat kā citiem bērniem, darboties tajās. Runa ir tieši par bērniem ar speciālajām izglītības vajadzībām (Forlin, 2008; Mitchell, 2008).

Savukārt UNESCO ziņojumā (UNESCO, 2012) minēts, ka segregācijas problēmas risinājums nav tikai lēmums piedāvāt bērnam izglītības iestādi. Tas ietver dažādu šķēršļu, kuri traucē ikvienam iegūt kvalitatīvu izglītību, noteikšanu un dziļu izvērtēšanu, kā arī šo šķēršļu, atstumtības un izolācijas iemeslu likvidēšanu.

Ļoti liela nozīme ir nacionālajai izglītības programmai, kuras pamatā ir katra bērna kognitīvā, emocionālā un sociālā attīstība. Šīs programmas kopveseluma pieejas mērķim jābūt virzītam uz to, lai dotu iespēju ikvienam bērnam mācīties atbilstoši savām interesēm un spējām, attīstīties, būt piederīgam, pēc viņa uzskatiem un vēlmēm piedalīties dažādās aktivitātēs telpās un ārā, patstāvīgi vai kopā ar citiem bērniem (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017a).

ASV zinātņu doktors S. Šeffers (Schaeffer) ir pārliecināts, ka visaptverošo iekļaujošo sistēmu var nodrošināt tikai tad, ja tā balstās uz normatīvu bāzes, kura paredz cilvēktiesību ievērošanu, kvalitatīvās izglītības nodrošināšanu visiem. Kur pamatā ir izstrādātas atbilstošas izglītības programmas, mācību līdzekļi un metodoloģija, kas ļauj ievērot demokrātijas principus (Schaeffer, 2008).

ASV diplomāte un politiķe A. Armstronga (Armstrong) u.c. savā ziņojumā atzīmē, ka integrētas vai iekļautas plašā sabiedrībā var būt vairākas cilvēku grupas:

- etnisko un reliģisko grupu pārstāvji;
- bēgļi;
- bērni ar speciālajām vajadzībām;
- talantīgi un apdāvināti bērni;
- slimi bērni;
- bērni no sociāli nelabvēlīgām ģimenēm;
- vecāki pusaudžu vecumā;
- transseksuāli, biseksuāli utt.

Bieži vien šīs grupas ir pakļautas segregācijai un atstumtībai. Skolotājiem jāmeklē ceļi, resursi un iespējas, kā šīs dažādās cilvēku grupas, kuras vienmēr uzskata par problemātiskām, iekļautu sabiedrībā (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2011).

Sakarā ar šo var minēt Amerikāņu pedagoģes C. Tomlisones (Tomlinson) skatījumu uz diferencēto pieeju. Diferencēto pieeju mācību procesam var realizēt dažos virzienos. Tie var būt:

- mācīšanas un mācīšanās process;
- bērnu darbības rezultāts jeb produkts;
- individuāli pielāgota mācību vide un bērnu interešu un spēju ievērošana (Tomlinson, 2001).

Tāpat viņa piedāvā likt akcentu uz konkrētu mērķu izvirzīšanu, regulāru šo mērķu sasniegšanas izvērtēšanu un korekcijas veikšanu atkarībā no rezultāta (Tomlinson, 2013).

Runājot par iekļaujošo izglītību, Mančesteres Universitātes profesors M. Ainskovs un zinātnieki A. Buts (Booth), P. Daisons (Dyson), J. Farells (Farrell) u.c. parāda atšķirību starp šauru un plašu iekļaušanu. Šaurā iekļaušana paredz konkrētas bērnu grupas ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārizglītojošajā grupā. Turklāt plašā iekļaušana nav fokusēta uz konkrētu bērnu grupu ar veselības problēmām, bet uz to, kā iestāde respektē visu bērnu un darbinieku daudzveidību (Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, & Howes, 2006). Tāpat viņi atzīst, ka iekļaujošās izglītības ieviešana būtu taisnīga rīcība attiecībā pret visiem bērniem.

Amerikāņu profesors T. Loremans (Loreman) piedāvā indikatorus jeb rādītājus, pēc kuriem var spriest par iekļaujošo izglītību:

- visi apkārt dzīvojošie bērni apmeklē vienu iestādi;
- neviens bērns nesaņem atteikumu būt uzņemtam šajā iestādē;
- visi bērni apmeklē grupas atbilstoši savam vecumam, neskatoties uz speciālajām vajadzībām;
- visi mācās pēc vienotas programmas, kura pēc nepieciešamības var būt pielāgota;
- pedagogs savā darbā izmanto vairākas metodes, ņemot vērā katra vajadzības;
- visi bērni, atbilstoši savām spējām, piedalās kopējos iestādes un grupas pasākumos;
- bērni atbalsta un sniedz palīdzību viens otram;
- iestādes darbiniekiem ir nodrošināts nepieciešamais metodiskais atbalsts, kurš dod iespēju īstenot kvalitatīvu iekļaujošo izglītību (Loreman, 2009, 43).

Psihologi E. Vintere (Winter) un P. Orovs (O'Raw) definēja nosacījumus, pie kuriem var spriest par kvalitatīvu un efektīvu iekļaujošo izglītību:

- pārlicība, ka iekļaušana nav statiska parādība, bet process, kurš attīstās;
- radīti apstākļi sociālai, emocionālai un kognitīvai attīstībai;

- tiek īstenota programma, kura ir pielāgota visu grupas bērnu vajadzībām;
- bērnu vecāki un apkārtējā sabiedrība ir iesaistīti grupas un iestādes dzīvē;
- notiek sadarbība ar agrīnās diagnostikas noteikšanas institūcijām;
- notiek sabiedrības izglītošana iekļaujošās izglītības jautājumos;
- ir nodrošināta skolotāju un iestādes personāla kompetences pilnveidošana;
- visām bērna audzināšanas un izglītošanas piederīgajām personām ir pieejama plaša informācija, un ir nodrošināta šīs informācijas apmaiņa (Winter & O'Raw, 2010, 24).

Balstoties uz atzinumiem, kādus ir snieguši Latvijas zinātnieki un pedagogi D. Nīmante, Ž. Berziņa, V. Guseva, M. Rozenfelde, kuri ir pētījuši jautājumus, kas skar iekļaujošo izglītību, tās ieviešanu un reālo situāciju mūsu valstī, var konstatēt, ka Latvijā līdz šīm brīdim dokumentos un normatīvajos aktos rakstītais bieži vien ir pretrunā ar reālo dzīves situāciju. Izglītības sistēmā nav izstrādāts konkrēts rīcības plāns, kurš veicinātu iekļaujošās izglītības ieviešanu gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan skolās. Viens no svarīgākajiem uzdevumiem valsts izglītības politikā ir izstrādāt normatīvo bāzi, kur būtu skaidri definēti gan finansiāli jautājumi, gan organizatoriski un metodiski jautājumi (Nīmante, 2008; Bērziņa, 2010; Guseva, 2012; Rozenfelde, 2016).

Runājot par bērnu ar speciālajām vajadzībām, Latvijā joprojām, organizējot mācību procesu, pedagogi ņem vērā to, ko bērns nespēj vai nevar, ar ko viņš atšķiras no pārējiem, kā viņam trūkst. Pareizi būtu ņemt vērā viņa spējas, iespējas, iekšējos un ārējos resursus (Orska & Olutnika, 2005).

Pedagogu kompetences definīciju ļoti precīzi noformulē Splita Universitātes pedagoģes M. Ljubetika (Ljubetić) un V. Kostovik Vranješ (Kostović Vranješ). Kompetence ir zināšanu, prasmju un attieksmju savienojums, kurš balstās uz vērtībām un motivācijām. Tas ir process, kura pamatā ir nepārtraukta refleksija un atgriezeniskā saite caur sadarbību ar kolēģiem un bērnu vecākiem (Ljubetić & Kostović Vranješ, 2008).

Pētnieku grupa U. Šarma (Sharma), T. Loremans un C. Forline ir izstrādājuši attieksmes un skolotāju iekļaujošā procesa darba efektivitātes mērījumu skalu. Pētījumā bija iesaistīti seši simti septiņi pedagogi no tādām valstīm kā Honkonga, Indija, Kanāda un Austrālija. Kā rezultātā tika izvirzīti un aktualizēti trīs faktori:

- iekļaujošā procesa rezultativitāte;
- augsta līmeņa sadarbības prasme;
- prasme novērst destruktīvo uzvedību (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

C. Forlīne norāda uz to, ka vairākas valstis, kuras mēģina atbalstīt iekļaujošās izglītības ieviešanu, visos izglītības sistēmas līmeņos satopas ar kvalificētu un zinošu pedagogu praktiķu trūkumu (Forlin, 2010).

Zinātņu kandidāte M. Rouzs (Rouse) un profesore L. Florian (Florian) iekļaujošo izglītību traktē, kā pedagogu domāšanas maiņu, kas ietekmē daudzveidīgas un pieejamas mācību vides veidošanu un nodrošināšanu, lai visi bērni varētu aktīvi piedalīties grupas dzīvē un dažādās aktivitātēs (Rouse & Florian, 2012).

M. Rouzs raksta, ka veiksmīgas iekļaujošās izglītības pamatā nav tikai skolotāju profesionālās pilnveides apmācības kursi, bet arī citas profesionālās kompetences pilnveidošanas iespējas, kuras var veicināt skolotāju attieksmes maiņu un veidošanu. Viņa apraksta skolotāju kompetenci, kā zināšanu, prasmju un attieksmju kopumu (Rouse, 2008).

Līdzīgu atzinumu pauž Itāļu zinātnieki D. Di Digenaro (Di Gennaro), E. Peise (Pace), D. Iolanda (Iolanda) un C. Aiello (Aiello). Viņi, pētot skolotāju attieksmi pret iekļaušanu, secināja, ka veiksmīgs iekļaujošās izglītības process ir iespējams tikai tad, ja paralēli ar skolotāju kompetences pilnveidošanu notiks arī vērtību veidošana un pieņemšana, kā arī cilvēku tiesību apzināšana. Bez šaubām skolotājiem jābūt plašām zināšanām, lai iekļautu visus bērnus mācību procesā savā grupā. Neskatoties uz to, ka skolotājiem būs šīs zināšanas un attiecīgās prasmes, process nebūs veiksmīgs, ja skolotājiem trūks vēlmes vai pārliecības, ka viņi spēs sniegt atbalstu visiem bērniem. Kā atzīmē D. Di Digenaro u.c., svarīgi ir tas, lai skolotāji pieņemtu, respektētu dažādību un arī spētu atrast optimālāko ceļu, kā šo dažādību izmantot mācību un audzināšanas procesā. Turklāt ļoti svarīgi ir informēt pedagogus par iespēju saņemt atbalstu dažādu problēmu risināšanā. Piedāvāt viņiem dažādas refleksijas iespējas, piemēram, pašvērtējumu, portfolio izveidošanu, vizualizācijas paņēmienus, „prāta vētru”, lomu rotaļas un video analīzi. Pētnieki norāda uz to, ka pedagogu kompetences pilnveidošanas mācību programmām jābūt orientētām uz mācību metožu izvēli, ņemot vērā iekļaušanas vērtības un atbalsta nodrošināšanu skolotājiem (Di Gennaro, Pace, Iolanda, & Aiello, 2014).

Līdz šim tika apskatīti dažādi pētījumi un atziņas, kuri ir fokusēti tikai uz skolotāju kompetences līmeni, tās pilnveidošanas virzieniem. Profesore K. Urton (Urton) ar kolēģiem pievērsa uzmanību iestādes efektivitātei speciālās izglītības īstenošanā. Pētījumā piedalījās 276 skolotāji un 35 skolu direktori no Vācijas. Rezultātā tika atklāta korelācija starp skolotāju efektivitāti un kolektīva, ieskaitot administrāciju, atbalstu (Urton, Wilbert, & Hennemann, 2014).

Čapmanes Universitātes speciālās izglītības nozares asociētā profesore T. Nišimure (Nishimura) savos pētījumos rādīja veiksmīgas iekļaujošās izglītības trīs svarīgākos nosacījumus:

- skolotāju sadarbība;

- pašanalīze un pašvērtējums;
- nepārtraukta profesionālas kvalifikācijas celšana.

Pamatojoties uz viņas pētījumiem, tika izstrādātas un aprobētas skolotāju profesionālās pilnveides programmas. Nodarbības notika katru dienu, izmantojot izdales materiālus un praktiskās darbības. Novadītas reālas stundas iekļaujošajā klasē. Rezultāti parādīja, ka ir mainījusies skolotāju attieksme attiecībā uz iekļaušanas procesu. Lielākā skolotāju daļa atzīmēja, ka krietni ir paplašinājušās zināšanas un ir pilnveidojusies prasme strādāt iekļaujošajā klasē (Nishimura, 2014).

Turpinot izskatīt prasības pedagogu profesionālās apmācības programmai, European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) savā ziņojumā piedāvāja iekļaut programmas saturā informāciju par cilvēku dažādību, šīs dažādības pieņemšanas stratēģijām. Šajā ziņojumā minētas noteiktas pedagogu prasmes:

- izstrādāt bērniem atbilstošu mācību saturu;
- precīzi definēt uzdevumus;
- nodrošināt bērniem iespēju mācīties atbilstoši savām spējām;
- nodrošināt bērnu līdzdalību mērķu izvirzīšanā;
- nodrošināt produktīvu atgriezenisko saiti (European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE, 2012).

Birmingamas Universitātes profesore J. Allena ir pārliecināta, ka profesionālās kompetences pilnveides pamatā ir pedagogu savas praktiskās darbības izpēte, analīze un vīzija, kā šo pieredzi uzlabot. Šīs darbības nevar būt pilnvērtīgi īstenotas bez iestāžu administrācijas atbalsta (Allen, 2003).

Iekļaujošās izglītības veiksmīga īstenošana balstās uz pozitīvām attiecībām ar bērniem, emocionāli labvēlīgas atmosfēras veidošanas. Šo mērķu veiksmīgas sasniegšanas ceļš sākas no iestādes vadītāja, kurš turpina strādāt ar pedagogiem, iestādes personālu un bērnu vecākiem (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

Pētījumos Latvijā skolotāji norāda uz to, ka veiksmīga pedagoģiskā procesa nodrošināšanā administrācijas vadošā loma ir nenoliedzama. Svarīgi atbalstīt pedagogu savstarpējo sadarbību dažādu situāciju risināšanā. Un nenoliedzams ir fakts, ka skolotāju kompetenču pilnveidošana ir daudz efektīvāka, ja to atbalsta administrācija (Namšone, Čakāne, & Sarceviča-Kalviške, 2016, 219)

Pēdējos gados arī Daugavpils pilsētā ir novērojama tendence iekļaut bērnus ar vieglajiem runas traucējumiem vispārīgizglītojošajās pirmsskolas izglītības iestādēs. Aktuāli tas ir bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, jo viņiem nav vajadzīga asistenta vai skolotāja palīga palīdzība, bet galvenokārt ir nepieciešamas regulāras nodarbības ar logopēdu. Lai šīs nodarbības būtu rezultatīvas, nozīmīgs ir vecāku un citu pirmsskolas izglītības skolotāju atbalsts.

Runa ir vēsturiski izveidota cilvēku saziņas forma ar citiem cilvēkiem, izmantojot valodu. Krievijas psihologs V. Kruteckis norāda uz to, ka runa ir

vispiemērotākais saziņas līdzeklis. Valoda darbojas kā sociāli nepieciešama, sociāli fiksēta un vēsturiski kondicionēta sistēma: nevienlīdzīgi sociālie apstākļi, dažādi attīstības ceļi rada atšķirīgu valodas vārdu krājumu un struktūru. Runa un valoda ir sarežģīta dialektiska vienotība. Attīstoties un sazinoties ar pieaugušajiem, bērns apgūst savu dzimto valodu un mācās to lietot savā runā. Valoda ir zīmju sistēma, kas kalpo kā līdzeklis cilvēku saziņai un garīgajai darbībai, kā arī informācijas nodošanas metode no paaudzes paaudzē.

Viņš definēja šādas runas funkcijas:

- 1) apzīmējuma funkcija - subjekta nosaukuma piešķiršana (objektu un parādību noteikšanas vienotība veicina savstarpējo sapratni starp tiem, kas runā).
- 2) vispārināšanas funkcija - vārds apzīmē līdzīgu objektu grupu.
- 3) sakaru funkcija - informācijas nodošana (Kruteckij, 1980).

Runas kā komunikācijas līdzekļa apguve pirmajos septiņos dzīves gados (no dzimšanas līdz skolai) bērniem veidojas trīs galvenajos posmos:

- pirmajā posmā bērns joprojām nesaprot apkārtējo pieaugušo runu un neprot runāt pats, bet šeit pakāpeniski rodas apstākļi, kas nodrošina runas apguvi nākotnē. Tas ir pirms verbālais periods;
- otrajā posmā notiek pāreja no pilnīgas runas trūkuma uz tās veidošanos. Bērns sāk saprast vienkāršākos pieaugušo teikumus un izrunā savus pirmos aktīvos vārdus;
- trešais posms aptver visu turpmāko laiku līdz septiņiem gadiem, kad bērnam veidojas runa un viņš arvien vairāk un vairāk izmanto to, lai sazinātos ar citiem. Tas ir runas komunikācijas attīstības posms (Jel'konin, 2005).

Pēc L. Vigotska uzskatiem, bērna runa ir cieši saistīta ar domāšanas procesiem. Zem tā viņš saprot priekšstatu veidošanos, loģiku un vārdu nozīmes diferencēšanu. Runa, pēc viņa domām, pārvēršas par domāšanas instrumentu. Runas attīstīšana virzās no vārdiem uz vārdu savienojumiem, kas savukārt veido teikumus. Runas veidošanās notiek kā darbības veidošanās. Līdz ar to, tāpat kā jebkurā darbībā, svarīgākais nosacījums mutiskās runas veidošanai ir runas aktivitātes motivējošās puses attīstība. Ir konstatēts, ka runas attīstībai ir nepieciešams veidot komunikācijas nepieciešamību ar apkārtējās pasaules objektiem. Ir atzīts, ka bērna garīgā attīstība notiek, balstoties uz kultūras un vēstures pieredzi, kuras nesējs ir pieaugušais. Šis process ir sarežģīts, tajā liela nozīme ir bērna prasmīgai saziņai ar pieaugušo (Vygotskij, 1997).

Runas attīstība ir cieši saistīta ar personības attīstību. Tā uzskata Krievijas pedagoģe un pirmsskolas izglītības speciāliste J. Tiheeva. Viņa uzsver to, ka runas attīstībai jābūt visas audzināšanas sistēmas pamatā. Nav tādas pedagoģiskā procesa sastāvdaļas, kura būtu atdalīta no runas.

Runa attīstās saskarsmē un ar uzskates palīdzību. Tikai priekšmetu pasaulē bērnam veidojas saikne starp objektu un priekšstatu.

Bērna runa attīstās, pateicoties pieaugušā runas atdarināšanai. No praktiskās darbības un saskarsmē ar apkārtējo pasauli veidojas runas attīstības fundamenti. Turklāt runa pati par sevi jau ir praktiskās, izziņas darbības, saskarsmes, domāšanas un pašregulācijas līdzeklis un instruments (Tiheeva, 1972).

Veiksmīgas runas attīstības nosacījumus aprakstīja ASV Mičiganas Universitātes profesore, psiholoģe E. Hofa (Hoff). Viņa ir pārliecināta, ka galvenie veiksmīgas runas attīstības nosacījumi ir:

- bērnu saskarsme ar vecākiem un tuviem cilvēkiem, kuri izmanto visus iespējamus līdzekļus, lai bērna runa attīstītos dabiski, normālā tempā;
- savlaicīgs un regulārs visā pirmsskolas vecumā bērna runas attīstības monitorings, lai varētu savlaicīgi ieraudzīt un saprast runas attīstības traucējumus, to cēloņus un sekas, speciālisti varētu sniegt kvalitatīvu palīdzību. Svarīgi ir izstrādāt šī monitoringa kritērijus un metodes;
- monitoringa metodēm jābūt cieši saistītām ar teorētisko bāzi, kuras pamatā ir aprakstīti speciālistu korekcijas darba pamati, profesionāļu sagatavošanas veidi un virzieni (Hoff, 2006).

Valodas sistēmas nepietiekamo attīstību (VSNA) pētīja vairāki zinātnieki, pedagogi un logopēdi R. Levina (2005), J. Tiheeva (1972), J. Brumfelds (Broomfield, 2004), M. Vinogradova (Виноградова), S. Tūbele (Tūbele, 2002, 2004) u.c.

Ja bērnam ir normāla dzirde, normāli attīstīts intelekts, nav redzes traucējumi, bet ir fonētiski–fonemātiski traucējumi, nabadzīga leksika, grūtības veidot pareizas gramatiskās konstrukcijas un veidot stāstījumu, var secināt, ka bērnam ir valodas sistēmas nepietiekama attīstība (Tūbele, 2002). Protams, lielākā mērā tas skar saistīto runu. Bērni neprot veidot stāsta plānu, loģiski noformulēt savu domu. No tā cieš visi komunikācijas dalībnieki, jo bērna runu grūti saprast. Un, tikai laikus uzsākts mērķtiecīgs korekcijas darbs tieši pirmsskolas vecumā, var šo problēmu novērst.

Arī Dievidfloridas Universitātes profesore T. Spensere (Spencer) ir pārliecināta, ka laikus uzsāktais efektīvs un vispusīgs korekcijas darbs līdz bērna septiņu gadu vecumam novērš runas traucējumus. Visi runas parametri: fonētika, fonemātika, leksika, gramatika var būt attīstīti diezgan labā līmenī. T. Spensere un T. Slokums (Spencer & Slocum, 2010), veicot pētījumu ar pirmsskolas vecuma bērniem, pierādīja, ka, mērķtiecīgi izmantojot dažādas metodes un paņēmienus, piemēram, dažāda veida attēlus, shēmas, saistītā runa attīstās diezgan strauji. Jo smagāka runas attīstības traucējuma pakāpe, jo agrāk jā sāk korekcijas darbs. Ja ir ievēroti šie nosacījumi, bērns līdz 7 gadiem apgūst saistītu runu pilnībā.

Tikai tāpēc, ka bērniem ar VSNA intelekta attīstība ir normas robežās, tieši šos bērnus ir vieglāk iekļaut vispārizglītojošā programmā. Tomēr viņiem ir

jānodrošina nepieciešamais atbalsts un korekcijas darbs. Korekcijas darbam jābūt sistematizētam un rūpīgi izplānotam. Vadošā loma, protams, pieder logopēdam, bet tikai ar grupas skolotāju atbalstu, aktīvu līdzdalību un iesaistīšanos, tas būs efektīvs un kvalitatīvs.

Pētījuma rezultāti *The research results*

Pētījuma mērķis ir izpētīt pirmsskolas izglītības skolotāju kompetenci darbā ar bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību, izstrādāt un aprobēt programmu skolotāju kompetences pilnveidei.

Pētījumā ir izmantotas jauktās metodes. Jaukto pētījuma metožu, kā atzīmē Britu psihologs, pedagogs un profesors A. Onuegbazi (Onwuegbuzie) un profesore N. Līča (Leech), pielietojuma pirmsākumi ir atrodamī pagājušā gadsimta sešdesmitajos gados, kad pētījumos tika izmantotas kvantitatīvās un kvalitatīvās pētījuma metodes vienlaicīgi (Leech & Onwuegbuzie, 2009).

Pētījumā piedalījās 100 Daugavpils pilsētas pirmsskolas izglītības skolotājas.

Lai noskaidrotu skolotāju vajadzības un kompetences līmeni, tika izveidota anketa, kurā ir 32 jautājumi.

Atbildes uz anketas jautājumiem tika apvienotas un analizētas pa blokiem:

- zināšanas un izpratne par iekļaujošo izglītību;
- zināšanas un izpratne par runas traucējumiem pirmsskolas vecuma bērniem;
- zināšanas un izpratne par valodas sistēmas nepietiekamo attīstību (VSNA) pirmsskolas vecuma bērniem;
- spējas un prasmes;
- pozitīva attieksme.

Veiktais pētījums liecina, ka:

- lielākajai daļai skolotāju, kuri īsteno vispārīzglītojošo pirmsskolas izglītības programmu, trūkst zināšanu par iekļaujošo izglītību, tās būtību, nozīmi un iespējām;
- neskatoties uz skolotāju lielu pieredzi, daudzi atzīst, ka zināšanas par valodas sistēmas nepietiekamu attīstību pirmsskolas vecumā ir nepilnīgas un fragmentāras;
- daudziem trūkst praktiskas pieredzes korekcijas darbā ar bērniem ar valodas sistēmas nepietiekamu attīstību;
- tomēr lielākajam skolotāju skaitam ir izveidojusies pozitīva attieksme pret bērnu ar VSNA iekļaušanu vispārīzglītojošajā programmā;

Balstoties uz zinātnieku atzinumiem, tika izstrādāta skolotāju kompetences pilnveides programma.

Programmas nosaukums: *Pirmsskolas izglītības skolotāju kompetenču pilnveide darbā ar bērniem ar VSNA.*

Programma ir paredzēta pirmsskolas skolotājiem, kuri īsteno vispārīzglītojošo programmu, kurā ir iekļauti bērni ar VSNA.

Programmas mērķis: pilnveidot pirmsskolas izglītības skolotāju kompetences darbā ar bērniem ar VSNA.

Sasniedzamie rezultāti:

- skolotāji izprot mūsdienu speciālās izglītības tendences;
- ir pilnveidojuši savas zināšanas iekļaujošās izglītības jomā;
- zina par bērnu runas traucējumiem, to veidiem, cēloņiem un pazīmēm;
- prot izmantot mācīšanas stratēģijas, atbalsta pasākumus, diferencēt un individualizēt mācīšanas procesu;
- ir guvuši jaunas idejas darbā ar bērniem ar VSNA un viņu vecākiem;
- ir motivēti personiskai un profesionālai izaugsmei;
- ir izveidojusies pozitīva attieksme pret bērnu ar VSNA iekļaušanu vispārīzglītojošā grupā.

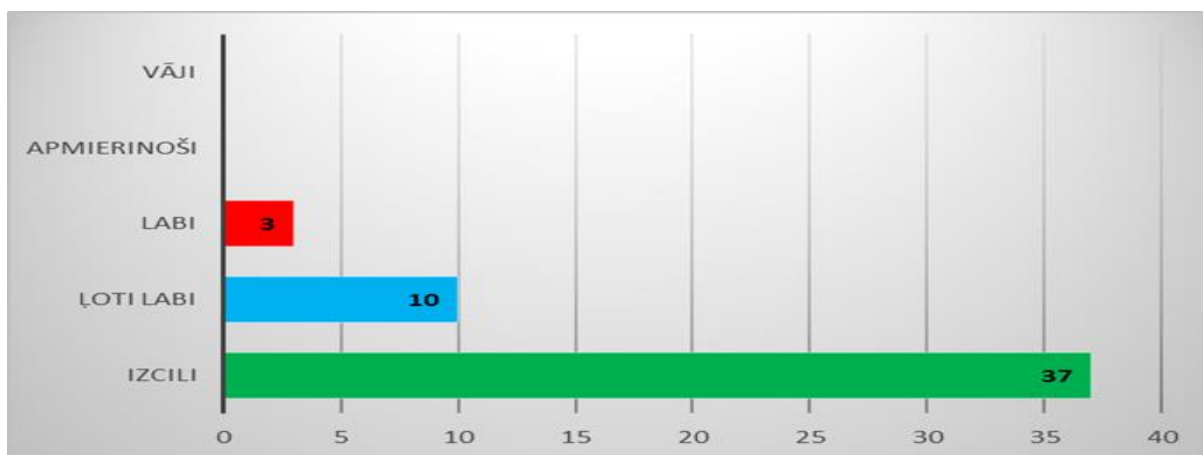
Programmā ir 9 tēmas:

1. Iekļaujošā izglītība pasaulē un Latvijā.
2. Universālā dizaina nozīme.
3. Runas attīstīšanas posmi pirmsskolas vecumā.
4. Runas traucējumu cēloņi un veidi.
5. Bērnu ar VSNA raksturojums.
6. Korekcijas iespējas, darba formas un metodes iekļaujošajā vidē.
7. Atbalsta pasākumi bērniem ar VSNA. Sadarbība ar atbalsta personālu.
8. Iespējamie mācību līdzekļi darbā ar bērniem ar VSNA.
9. Sadarbība ar vecākiem, tās nozīme.

Laika posmā no 2018.gada novembra līdz 2019.gada janvārim notika izstrādātās skolotāju kompetences pilnveides programmas aprobācija.

Programmu īstenoja programmas autore. Programmas apjoms ir 20 akadēmiskās stundas.

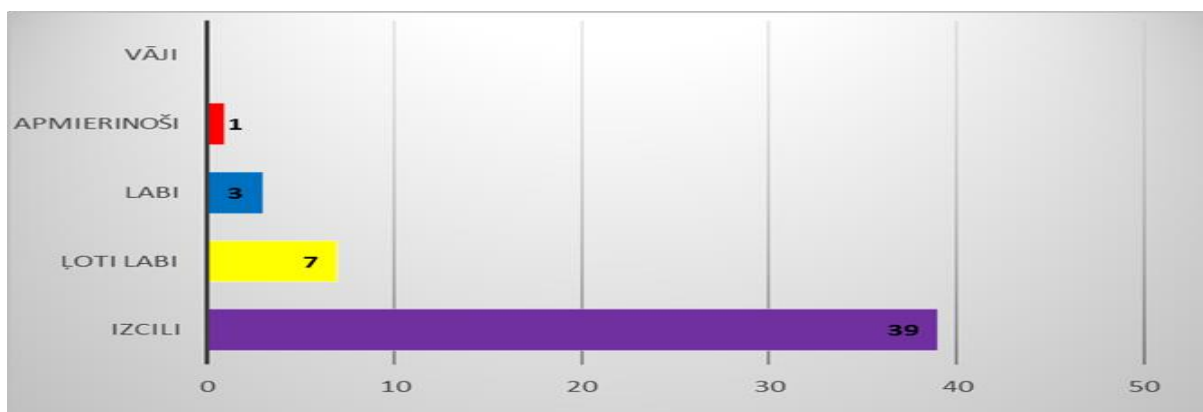
Programmas īstenošanas un aprobācijas noslēgumā visām 50 skolotājām, kuras piedalījās aprobācijā, tika piedāvāta anketa ar nolūku izvērtēt tēmas aktualitāti, nodarbību organizācijas kvalitāti, izdales materiālu kvalitāti, sniegto prezentāciju kvalitāti.



1.attēls. *Vērtējums par tēmas aktualitāti*
Figure 1 *Evaluation of the themes relevance*

Programmas tēmu aktualitāti kā izcilu atzīmēja 37 respondenti no 50. Tas liecina par to, ka skolotājiem ir svarīgi pilnveidot savu kompetenci darbā ar bērniem ar VSNA, kuri jau ir iekļauti vispārīzglītojošajā programmā, jo kompetences pilnveides programmas saturs ietver gan teoriju, gan praktiskas iemaņas. Dati ir atspoguļoti 1.attēlā.

Svarīgi bija noskaidrot, vai nodarbību organizācijas kvalitāte atbilst skolotāju mācīšanas un mācīšanās stratēģijām, optimālai slodzei, vai izvēlētās metodes ir efektīvas? 39 respondenti novērtēja nodarbību organizācijas kvalitāti kā izcilu. Rezultāti ir redzami 2.attēlā.



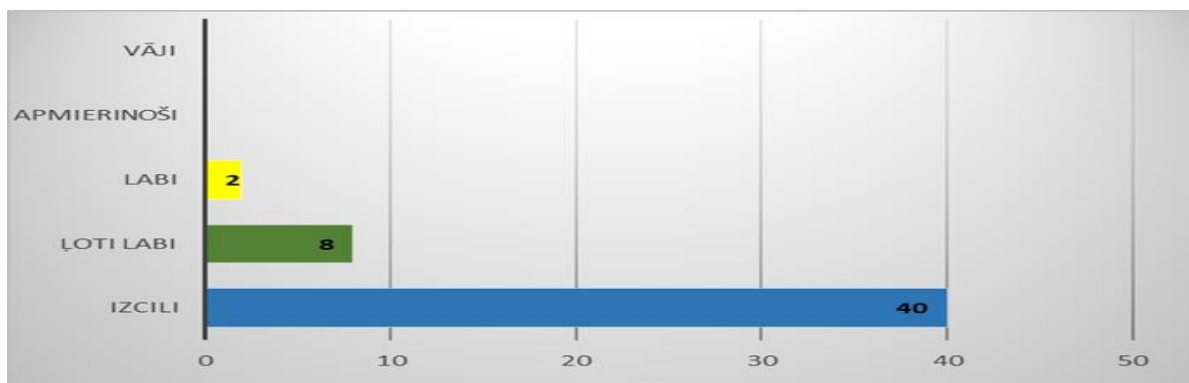
2.attēls. *Vērtējums par nodarbību organizācijas kvalitāti*
Figure 2 *Evaluation of the quality of class organization*

Nodarbību laikā tika izmantoti dažādi izdales materiāli: dažādas darba lapas individuālai un grupu darbībai, izdales materiāli aktivitāšu norisei.

Šo materiālu kvalitāti kā izcili un ļoti labi novērtēja 46 skolotājas.

Satura vizualizācijai programmas īstenošanas laikā tika izmantotas programmas autores izstrādātās prezentācijas. 9 tēmām ir izstrādātas 10

prezentācijas, kurās ir teorētiskie atzinumi, informācija un dažādi praktiski piemēri. Prezentāciju kvalitātes skolotāju vērtējumā rezultāti ir redzami 3. attēlā.



3.attēls. Vērtējums par prezentāciju kvalitāti
Figure 3 Evaluation of presentation quality

Lai noskaidrotu pieredzējušo skolotāju - tālākizglītotāju galvenos uzskatus un atzinumus par izstrādāto skolotāju kompetences pilnveides programmu pētījumā tika izmantota ekspertu vērtējuma metode.

Analizējot ekspertu atsauksmes, var secināt, ka:

- programmas saturs ir pārdomāts, loģiski strukturēts un atbilst izvirzītajiem mērķiem un definētajiem sasniedzamajiem rezultātiem;
- apgūstamo tematu ietvaros pedagogiem ir iespēja pilnveidot savas zināšanas, attīstīt praktiskās darbības prasmes, kritiski analizēt un izvērtēt esošo pieredzi, dalīties pieredzē ar kolēģiem;
- nodarbībās pedagogu pieredzes aktualizēšanai, apjēgšanai un lietošanai tiek izmantotas daudzveidīgas produktīvās metodes;
- nodarbību saturs ir rūpīgi izstrādāts;
- programmā ir aptverti visi būtiskākie teorētiskie un praktiskie aspekti, kas ir nozīmīgi pirmsskolas izglītības iestāžu skolotājiem, lai integrētu vispārīzglītojošajās programmās bērnus ar VSNA.

Secinājumi

Conclusions

1. Visā pasaulē joprojām aktuāls ir jautājums par iekļaujošās izglītības īstenošanu, tās priekšrocībām, tendencēm un problēmām.
2. Vairākās valstīs regulāri ir pētīts jautājums par skolotāju kompetenci iekļaujošajā izglītībā.
3. Ir pētītas augstskolu piedāvātās programmas, skolotāju tālākizglītības programmas, to efektivitāte un kvalitāte.

4. Vairāki pētnieki atzīst, ka skolotāju sagatavotības līmenis, īstenot iekļaujošu izglītību, vairākos gadījumos ir zems.
5. Daudzi zinātnieki uzsver, ka ir nepieciešamība pārskatīt un pilnveidot augstskolu programmas, iekļaujot tajās praktiskās nodarbības iekļaujošajā grupā pietiekošā apjomā.
6. Zinātnieki atzīst, ka vadošo lomu spēlē skolotāju attieksme pret bērnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanu vispārīglītojošā programmā.
7. Liela nozīme ir iestāžu vadības un administrācijas spējai atbalstīt skolotājas, veidot savā iestādē bērnam nepieciešamo atbalsta sistēmu.
8. Nenoliedzama ir arī bērnu vecāku loma, spēja aktīvi iesaistīties bērna attīstīšanas procesā.
9. Pastāv nepieciešamība regulāri pilnveidot skolotāju kompetenci darbā ar bērniem ar VSNA, par ko liecina skolotāju anketēšanas rezultāti.
10. Iestāžu administrācijai būtu ieteicams sekot gūto zināšanu un prasmju izmantošanai darbā ar iekļautiem bērniem, kā arī veikt skolotāju vajadzību nu vēlmju regulāru monitoringu.

Summary

The aim of this paper is to study pre-school education teachers' competence in the work with children with speech disorders, to work out and approbate the teachers' competence development programme.

Taking into consideration the work aim and objectives scientific sources and international normative acts which influence inclusive education and its teachers' competence have been researched (Ainscow, Booth, Dyson, & Farrell, 2006; Loreman, 2009; Rouse, 2012; Forlin, 2008; Urton, 2014; Sharma, 2013; Rozenfelde, 2016; Nīmante, 2008; Bērzina, 2010; Guseva, 2012; etc.). The scientific sources analysis, where children's speech disorders are characterised, speech disorders characteristics and correction possibilities are given, has been carried out (Tiheeva, 1972, Jel'konin, 2005; Tūbele, 2002, 2004; etc.).

The author worked out and approbated teachers' competence development programme. 50 teachers took part in the approbation.

There are 9 topics in the content of the programme. They are connected with inclusive education, characteristics of children with speech disorders, correction possibilities and support assurance. The distribution of themes, the lesson plans with the planned achieved result, the intended time, the resources necessary for the lessons have been worked out.

Conclusions:

1. The necessity of regular teachers' competence development in the work with children with speech disorders exists. It is proved by the results of teachers' survey.
2. The teachers' competence development programme worked out by the author is topical, effective, qualitative. It complies with modern education tendencies and there is a considerable contribution into pre-school teachers' professional development advancement.
3. It is recommended to anticipate additional hours to practical work in children's group for programme realization.

4. In general, the worked out programme can be used by teacher-trainers and speech therapists. In case of necessity they can use programme themes as separate consultations.

Literatūra References

- Ainscow, M., & Haile-Giorgis, M. (1999). Educational arrangements for children categorised as having special needs in Central and Eastern Europe. *European Journal of Special Needs Education, 14*(2), 103-121.
- Ainscow, M. T., Booth, A., Dyson, P., Farrell, J., Frankham, F., Gallannaugh, A., & Howes, R. S. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Allen, J. (2003). Productive pedagogies and the challenge of inclusion. *British Journal of Special Education, 3*(4), 175-179.
- Armstrong, A., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education, 15*(1), 29-39.
- Bērziņa, Ž. (2010). *Mentoring sadarbības kultūras veicināšanai iekļaujošā skolā*. (Promocijas darbs). Daugavpils: DU.
- Broomfield, J., & Dodd, B. (2004). Children with speech and language disability: caseload characteristics. *Journal of Language & Communication Disorders, 39*(3), 303-324.
- Council of the European Union. (2009). *Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. 2009/C 119/02. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdl>
- Council of the European Union. (2011). *Council conclusions on early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. 2011/C 175/03. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdk>
- Di Gennaro, D. C., Pace, E. M., Iolanda, D., & Aiello, C. (2014). Teacher capacity building through critical reflective practice for the promotion of inclusive education. *Problems of Education in the 21st Century, 60*, 54-65.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Profile of inclusive teachers*. Odense, Denmark: EADSNE.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive Early Childhood Education*. F. Bellour, P. Bartolo, & M. Kyriazopoulou (Eds.). Odense, Denmark.
- European Commission. (2001). Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: *Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdm>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdn>
- Forlin, C. (2008). Education reform to include all learners in the Asia-Pacific Region. In C. Forlin (Ed.), *Catering for learners with diverse needs: An Asia-Pacific focus "Marden Professional Development Program"* (pp. 1-10). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Forlin, C. (2010). Teacher education reform for enhancing teachers' preparedness for inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 649-54. doi: 10.1080/13603111003778353

- Guseva, V. (2012). *Diferencētas mācības iekļaujošās pieejas nodrošināšanai pamatizglītības pirmajā posmā*. (Promocijas darba kopsavilkums). Daugavpils: DU.
- Hoff, E. (2006). 'How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Jel'konin, D. B. (2005). *Psihologicheskoe razvitie v detskih vozzrastah*. Voronezh.
- Kruteckij, V. A. (1980). *Psihologija. Uchebnik dlja uchavivhsja ped. uchiliv*. M.: Prosvewenie.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality and Quantity: International Journal of Methodology*, 43, 265–275.
- Levina, R. E. (2005). *Narusheniya rechi i pis'ma u detej.*: izbr. tr. / red. sost. G.V. Chirkina, P.B. Shoshin. M.
- Ljubetić, M., & Kostović Vranješ, V. (2008). *Pedagogical (in) competence of teachers*. *Educational science*, 10(1), 209-230.
- Loreman, T. (2009). *Straight talk about inclusive education*. CASS Connections, Spring.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London–New York: Routledge.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education*. London: Fulton.
- Namsone, D., Čakāne, L., & Sarceviča-Kalviške, D. (2016). Teacher Teams and Schools Become Leaders to Disseminate Innovative Practice. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2016. Volume II*, 208–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016 vol2.1393>
- Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 214-230.
- Nīmante, D. (2008). *Bērnu ar speciālām un īpašām vajadzībām iekļaujošā izglītība Latvijā: vēsturiskais un mūsdienu konteksts. Sociālā pedagoģija*. (Promocijas darbs pedagoģijas doktora zinātniskā grāda iegūšanai). Rīga: Latvijas Universitāte.
- Orska, R., & Olutnika, A. (2005). *Bērns ar attīstības traucējumiem vispārējās izglītības iestādē*. Rēzekne: RA izdevniecība.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Education in the North*, 1(16), 1-20.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive practice project: Final report*.
- Rozenfelde, M. (2016). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. (Promocijas darbs). LU PPMF. Sk. (01.10.2018). Pieejams <http://ejuz.lv/ouw>,
- Schaeffer, S. (2008). *Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education*. Paper presented at UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th session, Geneva, 25-28 November 2008.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21. DOI:10.1111/j.14713802.2011.01200.x
- Spencer, T. D., & Slocum, T. A. (2010). The effect of a narrative intervention on story retelling and personal story generation skills of preschoolers with risk factors and narrative language delays. *Journal of Early Intervention*, 32(3), 178-199.
- Tomlinson, C. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tūbele, S. (2002). *Skolēna runas attīstības vērtēšana*. Rīga: RAKA.
- Tūbele, S. (2004). *Ja skolēns raksta nepareizi...* . Rīga: RaKa.
- UNESCO. (2001). *The Open File on Inclusive Education*. Paris: UNESCO (UNESCO 1994) World conference on special needs education: access and quality.

*Pre-School Education Teachers' Competence Development in the Work with Children with
Speech Disorders in Inclusive Education*

- UNESCO. (2012). *Education: Addressing exclusion*. Retrieved from: <http://ejuz.lv/oux>
- United Nations. (1990). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdr>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Retrieved from <http://ejuz.lv/pdp>
- Urton, K., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). Attitudes towards inclusion and self-efficacy of principals and teachers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 151-168.
- Vygotskij, L. S. (1997). *Voobrazhenie i tvorcestvo v detskom vozraste*. Spb., Sojuz.
- Winter, E., & O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. Trim, Ireland: National Council for Special Education.
- World Health Organization and UNICEF. (2012). *Early Childhood Development and Disability: A discussion paper*. Geneva: World Health Organization. Retrieved July 08, 2018, from <http://ejuz.lv/pdq>