



REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGIES
Faculty of Education, Languages and Design
Research Institute for Regional Studies

**IZGLĪTĪBAS REFORMA:
IZGLĪTĪBAS SATURA PĒTĪJUMI
UN IEVIEŠANAS PROBLĒMAS
2024 (1)**

**EDUCATION REFORM:
EDUCATION CONTENT RESEARCH
AND IMPLEMENTATION PROBLEMS
2024 (1)**

Rēzekne
2024

Izglītības reforma: izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas, 2024 (1) –56 lpp.
Education Reform: Education Content Research and Implementation Problems, 2024 (1). –p 56.

Autori/Authors: Aiga Ancāne, Lelde Kalēja, Baiba Nagle-Baranova, Kristīne Ustinova

Atbildīgais par izdevumu/ Responsible for the publication PhD Svetlana Usca

Zinātniskā redakcijā/ Scientific committee:

PhD Carl Chr. Bachke, Agder University, Norway

PhD Liga Danilane, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Janis Dzerviniks, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Margherita Chang Ting Fa, University of Udine, Italy

PhD Eriks Kalvans, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Aivars Kaupuzs, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Antra Klavinska, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Svetlana Usca, Rezekne Academy of Technologies, Latvia

PhD Jelena Zascerinska, Centre for Education and Innovation Research, Latvia

Žurnāls sagatavots Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Reģionālistikas zinātniskajā institūtā. Žurnālā ievietoti RTA studentu pētījumi par esošo situāciju, problēmām izglītības jomā. Raksti tiks piedāvāti iekļaušanai Google Scholar, CrossRef, DRJI, Citefactor datu bāzēs. Elektroniski izdevums pieejams <http://journals.rta.lv/index.php/index>

The journal has been prepared at Research Institute for Regional Studies of Rezekne Academy of Technologies. The journal's articles include reports on the current situation, problems in education that are prepared by students. The articles appearing in this scientific collection will be offered for including in Google Scholar, CrossRef, DRJI, Citefactor. The publication is available in electronic forms at <http://journals.rta.lv/index.php/index>

Rekomendējusi publicēšanai Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijas Izglītības valodu un dizaina fakultātes REGI Zinātniskā padome 2024.gada 13.jūnijā.

Recommended for publication by the Scientific Council of the Research Institute for Regional Studies of the Faculty of Education, Languages and Design of Rezekne Academy of Technologies on June 13, 2024.

© Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, 2024

© Autoru kolektīvs, 2024

online ISSN 2661-5266

SATURS

Content

Ancāne Aiga	4
VALODAS ATTĪSTĪBA: MONOLINGVĀLAS UN BILINGVĀLAS VIDES IETEKME <i>Language Development: Effects of Monolingual and Bilingual Environments</i>	
Kalēja Lelde	17
NEVĒLAMAS UZVEDĪBAS PROBLĒMU MAZINĀŠANAS IESPĒJAS 4. – 6.KLASES SKOLĒNIEM <i>Possibilities for Alleviating Unwanted Behavior Problems for 4th-6th Grade Students</i>	
Nagle-Baranova Baiba	35
5–6 GADUS VECU BĒRNU LĪDERĪBA UN TĀS VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI <i>Leadership of 5-6 Year Old Children and Its Assessment Criteria</i>	
Ustinova Kristīne	45
VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDES IZAICINĀJUMI SKOLĒNU AR VALODAS UN MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMIEM IEKĻAUŠANAS PROCESĀ <i>The Challenges for Education Institutions in the Inclusion of Students with Language and Learning Disabilities</i>	

VALODAS ATTĪSTĪBA: MONOLINGVĀLAS UN BILINGVĀLAS VIDES IETEKME

Language Development: Effects of Monolingual And Bilingual Environments

Aiga Ancāne

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *Speech and language are the basis for a child's successful development, communication and social well-being, as well as the acquisition of academic knowledge and skills. Due to the global trend and the ever-increasing disorders of children's speech and language development, it is necessary to be aware of the influence of a bilingual environment on the child's speech and language development, to clarify the risks and benefits associated with bilingualism, as well as to educate parents and educators about them, so that a child who grows up in a bilingual environment received maximum understanding and, if necessary, support in the process of learning speech and language.*

Keywords: *bilingualism, monolingualism, speech and language development.*

Ievads

Introduction

Sākot ar 2025. gada 1. septembri, Latvijas skolās būs pilnībā izzudusi mazākumtautību programma (IZM, 2023) un skolēni apgūs mācību saturu latviešu valodā. Pēc Izglītības un zinātnes ministrijas 2021./2022. gada datiem, divplūsmu mācību programmas apguvuši 58 666 skolēni, taču krievu plūsmas mācību programmu – 5520 skolēni, kas no kopējā Latvijas skolēnu skaita sastādīja 20% (Ansrate, 2022). 2022. gada 29. septembra grozījumi Izglītības likumā paredz, ka tikai 3 mācību gadus vēlāk, 2025./2026. mācību gadā, šiem skolēniem ir jāspēj pilnvērtīgi iekļauties mācību procesā un jāapgūst mācību priekšmetu viela latviešu valodā (IZM, 2022).

Pasaules Veselības organizācijas pētījumi (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013). norāda, ka viedokļi par divvalodīgu bērnu valodas prasmju līmeni ir diametrāli pretēji: daļa bērnu spēj apgūt divas valodas uzreiz, izšķirt to lietojumu

atbilstoši situācijai, savukārt, pārējiem bērniem rodas runas un valodas attīstības aizture abās vai sekundāri apgūtajā valodā.

Autores pieredze darbā ar bilingvāliem bērniem, strādājot kā logopēdam gan pirmsskolā, gan sākumskolā, liecina, ka lielai daļai bērnu lielas grūtības sagādā dzimtās valodas un mācību valodas (latviešu valodas) vārdu krājuma un fonoloģiskās izpratnes un uztveres atšķirības. Bērni logopēdiskajā korekcijā ar noteiktām metodēm veiksmīgi spēj apgūt gan īso / garo patskaņu diferencēšanu, gan latviešu valodas gramatiskajām konstrukcijām atbilstošu teikumu veidošanu ar latviešu valodai raksturīgo vārdu secību teikumā, kā arī lasītprasmes tehniku (zilbju lasīšana / globālā lasīšana vai kontekstuālā lasīšana). Tomēr vislielākās grūtības sagādā tieši lasītā vārda vai teksta izpratne, jo bērniem, kuru dzimtā valoda nav latviešu valoda, ir būtiski atšķirīgs vārdu krājuma līmenis.

Raksta mērķis: analizēt literatūru par bilingvālas vides ietekmi uz valodas attīstību.

Pētījuma metode: zinātniskās literatūras analīze.

Tipiska latviešu valodas attīstība monolingvāliem bērniem *Typical Latvian language development for monolingual children*

Pilnvērtīga valodas apguve notiek līdz bērna 3 gadu vecumam, pēc kura bērns tiek uzskatīts par pilnvērtīgu valodas lietotāju gan komunikācijā ar vienaudžiem, gan saziņā ar pieaugušajiem, kurš tālākajos valodas attīstības posmos paplašina un padziļina esošās valodas prasmes (Kalēja, 2014).

Bērna vārdu krājums, tāpat kā citas runas un valodas jomas, sāk attīstīties vēl krietni pirms pirmā vārda izteikšanas. Lai notiktu apzināta objekta nosaukšana konkrētā vārdā, jābūt attīstītiem redzes, dzirdes analizatoriem, jābūt priekšstatiem par nosaucamo objektu, kā arī jāspēj artikulēt vecumposmam atbilstošās valodas skaņas, no kurām šo vārdu veidot (Klatenbergas, 2014). 1. tabulā redzami dažādu autoru skatījumu uz latviešu valodas vārdu krājuma pieļaujamām robežām attiecīgā vecumposmā.

1.tabula. Vārdu krājuma normas dažādos vecumos

(autores veidots pēc Bāras, 2016, Miltiņas & Pastares, 1997, Rūķes – Draviņa, 1992)

Table 1 Vocabulary norm at different age stages (various authors)

(created by the author after Bara, Miltiņa & Pastare, Rūke - Draviņa)

	A. Bāra (2016)	V. Rūķe – Draviņa (1992)	I. Miltiņa, S. Pastare (1997)
1 gads – 1,5 gadi	līdz 25		8-12
1,5 gadi – 2 gadi	vismaz 50		15-300
2.g. – 3.g.	vismaz 200	115-440	līdz 1000
3.g. – 4. g.		vairāk kā 1645	līdz 3000

Visu vecumposmu bērnu runas un valodas izvērtējuma pamatelements ir sadaļa “vārdu krājums”. Tūbele, Lūse (2004) uzskaita šādus vārdu krājuma izvērtēšanas kritērijus:

- aktīvais vārdu krājums – vārdi, kuri tiek aktīvi lietoti saziņā;
- pasīvais vārdu krājums – vārdi, kuri var tikt neizrunāti, taču tiek saprasti (bērns spēj nosauktos objektus vai parādības parādīt apkārtējā vidē vai ilustrācijās);
- vārdu krājuma apjoms – vārdu kategorijas, sinonīmi, antonīmi, līdzīgi skanoši vārdi;
- vārdu krājuma kvalitāte – piemērota vārdu izvēle atbilstoši situācijai;
- nominatīvā funkcija – spēja nosaukt vārdus;
- signifikatīvā funkcija – spēja atpazīt un nosaukt objektu pēc tā īpašībām, funkcijām vai pazīmēm;
- gramatiskās nozīmes izpratne;
- tiešās un pārnestās nozīmes izpratne.

Autore secina, ka šie vārdu krājuma izvērtēšanas kritēriji (Tūbele & Lūse, 2014) turpmākā runas un valodas attīstības procesā ir cieši saistīti ar bērna lasītprasmi, rakstītprasmi, receptīvo un ekspresīvo runu, kas ir būtiski elementi gan saziņai ar pieaugušajiem un vienaudžiem, gan mācību programmas veiksmīgai apguvei.

Lai gan bērna vecums ir noteicošs skaņu izrunas apguves secībā, tomēr līdz 7 gadu vecumam bērnam jāprot pareizi izrunāt visas valodas skaņas (Blūmentāle u.c., 2014). 2. tabulā redzams latviešu valodas skaņu pareizas izrunas sadalījums pa vecumposmiem.

2.tabula. *Fizioloģiska skaņu izrunas apguve pa vecumposmiem (Blūmentāle u.c., 2014)*
 Table 2 *Physiological learning of sound pronunciation by age stages*
 (Blumenthal et al., 2014)

1-2 gadi Patskaņi P M B	2-3 gadi K T N	3-4 gadi G S Z C V J Ķ Ģ Ņ	4-5 gadi L Š Ž Č DŽ F	5-6 gadi R
-------------------------------	-------------------	----------------------------------	-----------------------------	---------------

Salīdzinot 1. un 2. tabulu, autore secina, ka vārdu krājums un skaņu izruna strauji attīstās līdz 3 gadu vecumam, kas sasaucas ar literatūrā minētajām atziņām (Bāra, 2015, Kalēja, 2014) par bērna spēju pilnvērtīgi izmantot valodu pēc 3 gadu vecuma. 4-5 gadu vecumā bērns ir gatavs un ieinteresēts uzsākt apgūt pirmās lasīšanas iemaņas (Kaņepāja u.c., 2012), jo līdzšinējās valodas un runas iemaņas ir pietiekamas, lai tās varētu pārnest no mutvārdu valodas uz valodas rakstveida attēlojumu – burtiem un vārdiem.

Runai un valodai attīstoties, ir iespējamās nobīdes no vispārējām attīstības normām. Tiek izšķirti šādi runas un valodas attīstības traucējumi:

- Receptīvās valodas traucējumi – bērnam ir grūtības uztvert valodas instrukcijas un izprast tās (Vīgante, 1999).
- Ekspresīvās valodas traucējumi – bērnam ir grūtības noformulēt domu un to verbalizēt (Vīgante, 1999).
- Skaņu izrunas traucējumi – anatomiskas specifiskas, izmainītas fonoloģiskās izpratnes, vai abu iepriekš minēto dēļ, bērns nepareizi izrunā valodas skaņas (Blūmentāle u.c., 2014, Miltiņa, 2005).
- Runas ritma un tempa traucējumi – muskuļu spazmu dēļ bērns nekontrolē balss un elpošanas aparātu, kā rezultātā tiek traucēts runas plūdums (Stoparde, 2009).
- Lasīšanas un rakstīšanas traucējumi – bērnam rodas grūtības apgūt lasīšanas procesu un veidot rakstu valodu pašam (Vabale, 2014, Stoparde 2009).

Latvijas Logopēdu Asociācijas provizoriskie dati liecina, ka 1. – 4. klases skolēniem 35% gadījumu ir nepieciešams logopēda atbalsts, savukārt, pirmsskolā 5-6 gadus veciem bērniem logopēdiskā korekcija nepieciešama 35% līdz 40% bērnu (Trinīte, 2015). Šie dati liecina, ka runas un valodas traucējumi skar arvien lielāku bērnu skaitu, neprecizējot to, vai šo bērnu runas un valodas attīstība notiek

monolingvālā vai bilingvālā vidē un autore uzskata, ka tas ir nepietiekami izpētīts faktors.

Valodas attīstība bilingvāliem bērniem *Language development in bilingual children*

Sakarā gan ar politisko situāciju daudzviet pasaulē, gan arī ar moderno tehnoloģiju izmantošanu, mūsdienu bērni, neatkarīgi no šķietami monolingvālas valodas vides, ir pakļauti vairāku valodu ietekmei. Bērni, kuri nekontrolēti patērē digitālās vides produktus – multfilmās, spēles, video, sāk atdarināt dzirdētās skaņas, neatkarīgi no valodas. Tāpēc bieži vērojamas situācijas, kurās pirmsskolas vecuma bērns brīvi skaita angļu valodā, taču, pēc aicinājuma skaitīt latviski, apmulst un patstāvīgi to darīt nespēj. Tas skaidrojams ar digitālā satura specifiku: māmiņa, kura rotaļu veidā saskaita bērna pirkstus tomēr nav tik “izklaidējošs” saturs, salīdzinājumā ar krāšņiem video, kuros skaitļi tiek nosaukti angļu valodā, dažādu animāciju izpildījumā, desmitiem reižu pēc kārtas.

Bērni, kuri agrīni apgūst valodu bilingvālā vidē, var tikt uzskatīti par ieguvējiem, jo apgūst uzreiz divas valodas, kas bieži vien nozīmē arī divas kultūras īpatnības, kas paplašina bērna redzesloku (Anspoka u.c., 2021). Šie bērni bilingvālu vidi uzskata par normu, tā nav apzināta izvēle, bet gan ģimenes apstākļu, dzimšanas vietas vai imigrācijas sekas, tāpēc divu valodu apguve pēc būtības neatšķiras no vienas valodas apguves, tomēr runas un valodas attīstībai bilingvālā vidē ir specifiskas nianšes un riski, kas jāņem vērā (Bialystok & Craik, Luk, 2012).

Bilingvisma gadījumā tiek izšķirti šādi valodas apguves varianti:

- līdzsvarotais bilingvisms – abas apgūstamās valodas kopš dzimšanas brīža lietotas vienlaicīgi, un bērns tās pārziņā vienlīdzīgā līmenī (Liddicoat, 1991).
- individuālais bilingvisms – spēja lietot divas valodas gradācijā no vienlīdzīgām valodas prasmēm abās valodās līdz ierobežotam vienas valodas izmantojumam (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011).
- secīgais bilingvisms – vispirms tiek apgūta pirmā, bāzes valoda, pēc tam, otrā valoda, kuras zināšanas, pārsvarā, ir zemākas par pirmās valodas prasmēm (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, Šalme, 2011). Šajā valodas apguves situācijā bērns “pārceļ” valodas prasmes uz sekundāro

valodu, kas bieži valodu fonētikas, gramatikas un vārdu krājuma dēļ, negatīvi ietekmē otrās valodas apguvi.

- receptīvais/pasīvais bilinguivisms – pietiekama otrās valodas izpratne, bet ierobežotas spējas šajā valodā veidot spontāno runu (Grosjean, 1982).
- pusvalodība – bērns dzīvo vidē, kurā tiek izmantotas divas (vai vairākas valodas), taču pilnvērtīgi nav apguvis nevienu no tām (Anspoka, Irbe, Liepiņa, & Miesniece, n.g.).
- multilinguivisms – trīs vai vairāku valodu lietošana (Skujiņa, Anspoka, Kalnbērziņa, & Šalme, 2011);

Daļa pieaugušo dzīves laikā turpināmi uzskatīt par monolingvāliem pat tad, ja ir apguvuši otro valodu, piemēram, skolas laikā, taču apguves līmenis vērtējams kā vājš un valoda netiek lietota regulāri (Kremin & Byers-Heinlein (2022)). Autore secina, ka divu valodu pilnvērtīgai un līdzvērtīgai lietošanai, nepieciešama gan vienlīdzīga attieksme pret abu valodu lietošanu, gan arī vide, kurā līdzvērtīgi tiek lietotas abas valodas.

Bilinguivisma, tāpat kā monolinguivisma gadījumā, runas un valodas attīstības scenārijos viens no vadošajiem, valodu raksturojošajiem elementiem, ir vārdu krājums. 3. tabulā apkopoti vārdu krājuma paplašināšanas paņēmieni bilingvālam bērnam.

3.tabula *Vārdu krājuma paplašināšanas paņēmieni* (autores veidots pēc Martena u.c., 2020)
Table 2 *Vocabulary expansion techniques* (created by the author after Martena et al., 2020)

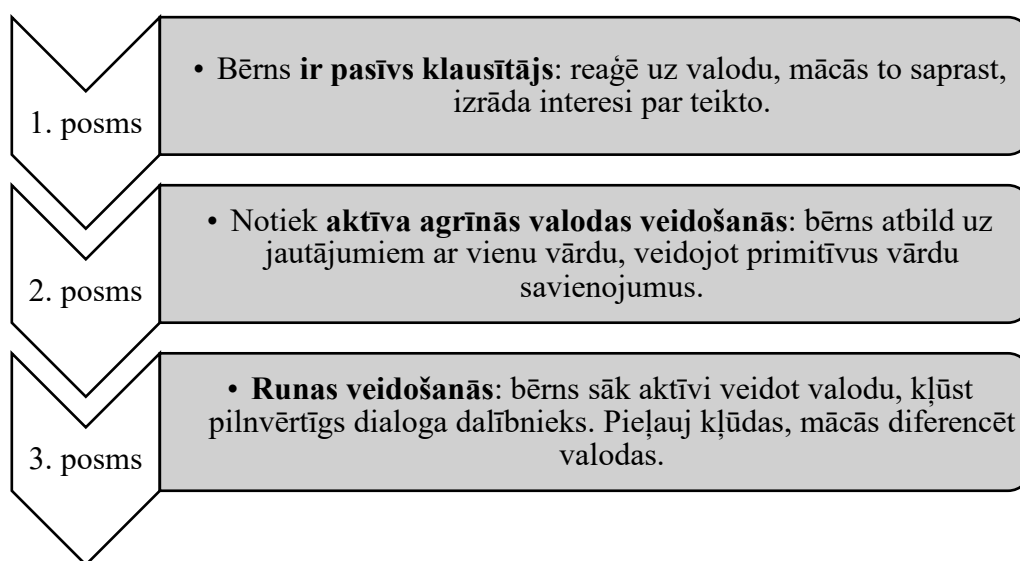
Jaunapgūstamo vārdu lietošanas biežums	<ul style="list-style-type: none"> • Vārdu lietošana pazīstamās situācijās; • Vārdu lietošana jaunās situācijās; • Regulāra jaunapgūto vārdu izmantošana arvien jaunos kontekstos.
Izruna	<ul style="list-style-type: none"> • Precīza, valodas fonētikai atbilstoša izruna; • Pareiza izrunātā vārda rakstiskā forma un tā pareizrakstība.
Kontekstualizācija	<ul style="list-style-type: none"> • Vārda un tā lietošanas konteksta izpratne, kontekstuālo saistību apzināšanās, daudzveidīga pielietošana.

Kremin & Byers-Heinlein (2022) izšķir šādus valodas apguves tipus:

- monolingvāli – lieto vienu valodu;

- otrās valodas apguvēji – pamatā lieto vienu valodu, bet ir apguvuši otro valodu (visbiežāk – pamatskolas / vidusskolas otrās valodas apguves līmenis);
- zema līmeņa bilingvāļi – spēj lietot divas valodas, tomēr dod priekšroku dominējošai valodai;
- augsta līmeņa bilingvāļi – spēj lietot divas valodas vienlīdzīgā kvalitātē.

Lai gan otrās valodas apguvei ir dažādi scenāriji runas un valodas izpausmēs, tomēr saglabājas runas un valodas attīstības secīgums (1. attēls).



1.attēls. *Otrās valodas apguve – Dabiskā pieeja* (autore veidots pēc Druvieta u.c., 2002)

Figure 1 *Learning a second language - The natural approach*

(created by the author after Druvieta et al., (2002)

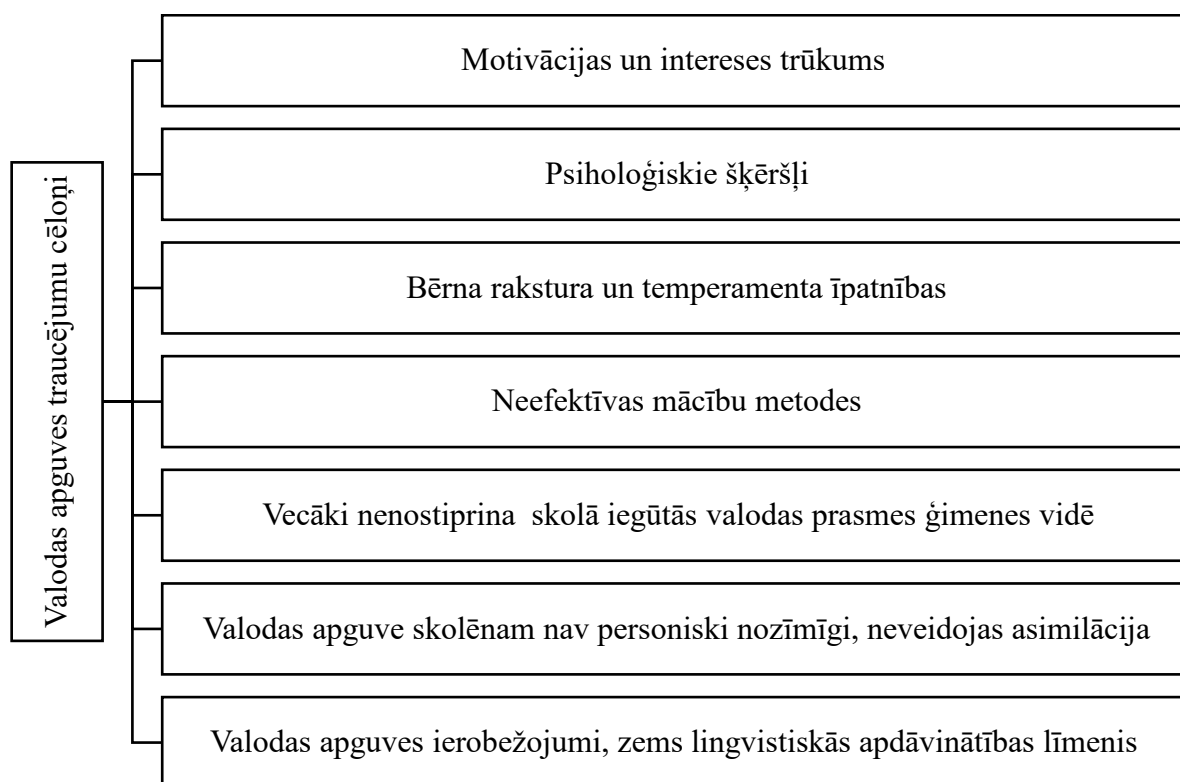
Bilingvālu un monolingvālu bērnu runas un valodas attīstība vērtējama līdzvērtīgi, tomēr bilingvālo bērnu valodas prasmes izlīdzinās un tikai 11% bērnu spēj uzrādīt vienlīdz labas valodas prasmes abās valodās (Hoff, 2021). Autore uzsver, ka jāņem vērā ne tikai izolētas monolingvālas / bilingvālas vides ietekme uz runas un valodas attīstību, bet arī runas un valodas attīstības tendences kopumā.

Bilingvāla vide pati par sevi nenosaka runas un valodas traucējumu riskus, tomēr bilingvāliem bērniem runas un valodas traucējumi mēdz izpausties kompleksāk kā arī terapija norit ilgāk (Nayeb et. al. 2020). Bialystok (2009) min šādus runas un valodas traucējumus, ar kuriem saskaras bilingvāli bērni:

- Samazināts vārdu krājums sekundārajā valodā gan pieaugušajiem, gan bērniem;

- Zemāki runas ritma un plūduma rādītāji (salīdzinot ar monolingvāliem bērniem);
- Ekspresīvās valodas traucējumi, kas saistīti ar valodu sajaukšanos un grūtībām konkrētā situācijā pielāgot vajadzīgās valodas leksiku vai gramatiku.

Druvieta u.c. (2002) par skolēniem, kuru dzimtā valoda nav latviešu valoda, izteic pieņēmumu, ka skolēna nespēja pilnvērtīgi lietot latviešu valodu atsauca uz mācību sasniegumiem, it īpaši vecākajās klasēs, kur mācību priekšmetos nepieciešamais vārdu krājums un valodas izmantojums ir ļoti specifisks, tāpēc gan skolotājiem, gan vecākiem nepieciešams izprast iemeslus (2. attēls), kāpēc skolēnam otrās valodas apguve sagādā grūtības.



2.attēls. *Valodas apguves traucējumu cēloņi* (autores veidots pēc Druvieta, I. u.c. 2002)

Figure 2 Causes of language learning disorders
(created by the author after Druvieta et. al, 2002)

Iepazīstot iepriekš minētos bilingvālu bērnu runas un valodas attīstības traucējumus, kā arī 2. attēlā redzamos valodas apguves traucējumu cēloņus, autore secina, ka bilingvāli bērni, papildus šiem riskiem, var saskarties arī ar tipiskajiem runas un valodas traucējumiem, kas kopumā var būtiski ietekmēt komunikācijas

kvalitāti un pašvērtējumu, kā rezultātā var izmainīties bērna attieksme un pieredze, lietojot kādu no valodām. Ja šī valoda ir mācību valoda, tad autore uzskata, ka tas var būtiski ietekmēt mācību sniegumu un spēju pilnvērtīgi izpausties un attīstīties mācību procesa ietvaros.

2023./2024. mācību gadā, kad notikusi pilnīga pāreja uz latviešu valodu kā vienīgo mācību valodu, Pičukāne (2022) Skola2030 vadlīnijās pārejā uz vienotu mācību valodu, vērš uzmanību šādiem aspektiem:

- Mācību saturs un pieeja – uzmanības pievēršana mācību satura apguves dažādībai, mācību satura diferencēšanai kā arī individuāla atbalsta nodrošināšanai mācību procesa laikā, īpaši uzsverot mācību stundu plānošanu.
- Darbs ar tekstu – teksta izpratne, analīze un interpretācija, kā arī tekstu piemērošana bērnu valodas prasmju līmenim.
- Valodas vides veidošana izglītības iestādē – tematisko runājošo sienu izveide.
- Ikdienas vārdu un frāžu lietošana.
- Tematisko moduļu izmantošana.
- Iepazīšanās ar vietējo kultūru ekskursiju, kultūras pasākumu un dažādu projektu veidā.
- Vecāku un sabiedrības iesaiste sadarbojoties un par vienotu mērķi uzstādot latviešu valodas apguvi gan mājās, gan izglītības iestādē.

Lai gan augstāk minētie ieteikumi paredzēti skolas vecuma bērniem, autore uzskata, ka nepieciešama padziļināta vecāku un pedagogu izpratne un atbalsts bērniem, kuri apgūst divas valodas un saskaras ar nevienlīdzīgu valodas vidi vai nevienlīdzīgu divu valodu lietošanas attieksmi, tādā veidā tiekot pakļauti riskam saskarties ar latviešu valodas apguves grūtībām, kas vēlāk, skolas vecumā, var būtiski ietekmēt mācību sasniegumus. Šī pedagogu un vecāku izglītošana jānodrošina pēc iespējas ātrāk, jo tieši pirmajos dzīves gados runas un valodas attīstība notiek visstraujāk un veido pamatu turpmākajām valodas lietošanas prasmēm.

Secinājumi *Conclusions*

1. Tipiskas runas un valodas attīstības sensitīvais periods notiek līdz 3 gadu vecumam. Šajā laikā bērns apgūst pamatiemaņas valodas veidošanai, kuras turpmākajā dzīvē pilnveido un papildina ar jaunām prasmēm un pieredzēm.
2. Bilingvālas vides ietekmē valodas prasmes var apgūt vienlaicīgi, secīgi, vai daļēji, tiek izšķirti monolingvāļi, otrās valodas apguvēji, zema līmeņi bilingvāļi un augsta līmeņa bilingvāļi.
3. Salīdzinoši neliela bilingvāļu daļa spēj pilnvērtīgi spēj lietot abas valodas. Lielākā daļa tomēr izvēlas dominējošo valodu, kurā automātiski notiek kognitīvie procesi, vajadzības gadījumā, prasmes pārnesot uz otro valodu.
4. Gan monolingvāli, gan bilingvāli bērni saskaras ar runas un valodas traucējumiem, taču bilingvālo bērnu runas un valodas attīstības gadījumā šie traucējumi mēdz būt kompleksi: saistīti gan ar traucētu divu valodu apguvi, gan ar runas un valodas traucējumu tendencēm populācijā kopumā.
5. Divvalodīgu bērnu runas un valodas līmeņa pilnvērtīgai noteikšanai nepieciešama izvērtēšana abās lietotajās valodās, pieļaujot iespēju, ka viena valoda var būt vadošā, bet otra – sekundārā.
6. Nepieciešams veikt pētījumus par bilingvālas vides iespējamiem riskiem un valodas apguves scenārijiem bērniem, kuri saskaras ar nevienlīdzīgas divu (vai vairāku) valodu lietošanas vides vai atšķirīgu attieksmi pret kādu no lietotajām valodām.
7. Nepieciešams izglītēt vecākus un pedagogus par bilingvālas vides ietekmi uz runas un valodas attīstību un riskiem, kuru ietekmē bērns var saskarties ar grūtībām mācību satura apgūvē.

Summary

In the era of technological development and globalization, almost every child faces the effects of bilingualism. Although it is claimed that the bilingual environment does not affect the quality of language learning, in practice a gap appears between monolingual and bilingual children. Main indicator: vocabulary differences between Latvian and Russian-speaking children. Since basic education in Latvia can only be obtained in Latvian, it is essential to understand the differences, possible risks and improvements in the process of learning speech

and language, so that even children whose mother tongue is not Latvian are able to fully learn the learning content.

1. The sensitive period of typical speech and language development occurs up to 3 years of age. During this time, the child learns the basic skills for language formation, which are improved and supplemented with new skills and experiences in the future.
2. The language skills influencing the bilingual environment can be acquired sequentially or partially, monolinguals, second language learners, low-level bilinguals and high-level bilinguals are distinguished.
3. A relatively small part of bilinguals is able to use both languages fully. however, the majority chooses the dominant language in which cognitive processes automatically take place, transferring needs and skills to the second language.
4. Both monolinguals and bilinguals face speech and language impairments, but these impairments tend to be complex: related to both impaired learning of two languages and trends in speech and language impairments in the population as a whole.
5. In order to fully determine the speech and language level of bilingual children, it is necessary to evaluate them in both languages, allowing for the possibility that one language may be dominant, and the other – secondary.
6. It is necessary to carry out research on the possible risks of a bilingual environment and language learning scenarios for children who are faced with an unequal environment of two (or more) language use or a different attitude towards one of the languages used.
7. It is necessary to educate parents and teachers about the impact of a bilingual environment on the development of speech and language and the risks, under the influence of which the child may face difficulties in learning.

Literatūra References

- Anspoka, Z., Kalnbērziņa, V., & Šalme, A. (2011) *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Retrieved from: <chrome-extension://efaidnbmnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://valoda.lv/wp-content/uploads/docs/E-Gramatas/08-Vardnica.pdf>
- Anspoka, Z., Irbe, I., Liepiņa, D., & Miesniece, D. (n.g.), *Mācības bilingvāli un latviešu valodā. Rokasgrāmata pirmsskolas pedagogiem*. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2021/01/LVA_A4_rokasgraamata_WEB.pdf
- Ansrate, V. (2022). *Pāreja uz mācībām tikai valsts valodā – cik daudz skolēnu mācās mazākumtautību skolās?* Retrieved from: <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/pareja-uz-macibam-tikai-valsts-valoda--cik-daudz-skolenu-macas-mazakumtautibu-skolas.a457599/>
- Bāra, A. (2016). *Runā ar mani, māmiņ!* Rīga: Zvaigzne ABC.
- Bialystok, E. (2009) *Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent*. DOI: 10.1017/S1366728908003477
- Bialystok, E., Craik, F. M. K., Luk, G., (2012). *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*. DOI: 10.1016/j.tics.2012.03.001
- Blūmentāle, I., Kalēja, I., Klatenberga, I., Kuške, S., & Vabale, A. (2014). *Rokasgrāmata runas, valodas un dzirdes traucējumu izziņāšanā. 1.daļa*. Rīga, I.Blumentale and co.
- Byers-Heinlein, K., Lew-Williams, C., (2013). *Bilingualism in the Early Years: What the Science Says*. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6168212/#R59>
- Druviete, I., Ļihačeva, R., Lika, I., Maslo, I., Matjakubova, J., Milaša, M., Ose, L., Pičukāne, Ē., Samusēviča, A., & Tūna, A. (2002). *Vecāku rokasgrāmata divvalodīgi bērni*. SFL.
- Grosjean, F. (1982). *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. Retrieved from: https://books.google.lv/books/about/Life_with_Two_Languages.html?id=VqGpxZ9pDRgC&redir_esc=y
- Grozījumi Vispārējās izglītības likumā (2022). Retrieved from: <https://likumi.lv/ta/id/336246>
- Hoff, E. (2021). *Why bilingual development is not easy*. DOI: <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2021.03.002>
- IZM (2023). *Pašvaldības ir stratēģiskais partneris sekmīgai pārejai uz mācībām valsts valodā*. Retrieved from: <https://www.izm.gov.lv/lv/jaunums/izm-pasvaldibas-ir-strategiskais-partneris-sekmigai-parejai-uz-macibam-valsts-valoda>
- Kaņepāja, R., Lieģeniece, D., Mangule, I., Ukstiņa, R., Dzintere, D., Stangaine, I., Miķelsone, I., Millere, I., Platpers, A., & Gaugere, Z. (2012). *Ceļā uz skolu. Bērnu sagatavošana pamatzglītības ieguvei*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Kremin, L., V., Byers-Heinlein, K. (2022). *Why not both? Rethinking categorical and continuous approaches to bilingualism*. DOI: <https://doi.org/10.1177/136700692110319>
- Liddicoat, A. (1991). *Bilingualism and bilingual education*. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/234770937_Bilingualism_An_Introduction

- Martena, S., Laiveniece, D., Šalme, A. (2020). *Lingvodidaktika: latviešu valodas mācības pusaudžiem un jauniešiem*. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://maciunmacies.valoda.lv/wp-content/uploads/2021/02/LVA_lingvodidaktika_web.pdf
- Miltiņa, I. (2005). *Skaņu izrunas traucējumi*. Rīga: RaKa.
- Miltiņa, I. & Pastare, S. (1997). *Pirmie soļi logopēdijā*. Rīga: PIAC.
- Pičukāne, Ē. (2022). *Vadlīnijas pārejai uz mācībām latviešu valodā*. Retrieved from: <https://mape.gov.lv/catalog/materials/C99C1C02-4DB8-4BCF-AC97-307BF717AB5E/view>
- Rūķe - Draviņa, V. (1992). *No pieciem mēnešiem līdz pieciem gadiem*. Rīga: Zvaigzne.
- Stoparde, M. (2009). *Viss par bērna kopšanu*. Rīga: Zvaigzne ABC.
- Trinīte, B. (2015) *Skolas logopēdija reformu priekšnojautās*. Izglītība un kultūra. Retrieved from: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://logopedi.datdok.lv/faili/faili/2015/ik_nr_13_13_08_15.pdf
- Vīgante, R. (1999). *Bērnu valodas traucējumu diagnosticēšana un valodas attīstības sekmēšana*. Retrieved from: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/549>

NEVĒLAMAS UZVEDĪBAS PROBLĒMU MAZINĀŠANAS IESPĒJAS 4. – 6.KLASES SKOLĒNIEM

Possibilities for Alleviating Unwanted Behavior Problems for 4th-6th Grade Students

Lelde Kalēja

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *The aim of this scientific article is to present the development of a comprehensive methodology for the prevention of student behavior disorders, focusing on the reasons that contribute to their occurrence. The development of this methodology is based on research that analyzes the risk factors associated with behavioral disorders in students, studying the interaction between individual, family and environmental factors.*

The article will discuss about methodological components, including early identification and intervention, social-emotional learning programs, positive behavior support systems, and collaboration between educators, parents, and mental health professionals. The findings will include recommendations for improving programs designed to prevent unwanted behavior.

Keywords: *early identification, methodology, risk factors, social-emotional learning, student behavior disorders.*

Ievads

Introduction

Pasaulē no 10% līdz 20% bērnu un pusaudžu ir diagnosticējami psihiski un/vai uzvedības traucējumi. Līdz 15 gadu vecumam, pēc Pasaules Veselības organizācijas veiktajiem aprēķiniem, sākas puse visu psihisko traucējumu (Pudule, Velika, Grīnberga, Gobiņa, Villeruša, Kļaviņa-Makrečka, & Bezborodovs, 2020). Latvijā 2020.gadā, saskaņā ar revidentu aplēsēm, bija vismaz 10 tūkstoši bērnu ar uzvedības problēmām un vairāk nekā 36 tūkstošiem bērnu pastāvēja uzvedības problēmu iestāšanās risks (Valsts Republikas Valsts kontrole, 2022). Skolēnu uzvedības traucējumi rada būtiskus izaicinājumus izglītības sistēmai, skarot ne tikai pašus skolēnus, bet arī viņu vienaudžus un skolotājus. Uzvedības problēmas attiecināmas uz jebkāda veida uzvedību, kas

traucē bērna kognitīvo, sociālo vai emocionālo attīstību (Arumugam, Kway, & Isa, 2019).

4.-6. klašu posmā skolēni piedzīvo lielas pārmaiņas. Pirmkārt, šis ir posms, kad saskaņā MK noteikumiem nr. 747 “Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem”, skolēniem sākas pārejas posms no 1.-3. klašu posma uz 4. – 6. klašu posmu (Saeima, 2020). Mainās klases audzinātājs, vide, mācību procesa norise – skolēns vairs lielāko daļu priekšmetu neapgūst pie sava klases audzinātāja. Arī klases audzinātāja klātesamība vairs nav tādā apjomā, kā tas bijis līdz 3.klases noslēgumam. Otrkārt, sākas pāreja no bērna uz pusaudža vecumposmu, kurā lielāka loma ir vienaudžiem, kas kļūst par atbalsta un informācijas avotu. Šajā vecumposmā ir vērojamas daudzas nozīmīgas izmaiņas emocionālo un uzvedības traucējumu tipos un norisē (Pirsko, 2010). Tas, savukārt, kļūst par izaicinājumu skolotājiem, kuri sāk strādāt ar šo vecumposmu.

Mācību procesa laikā skolotājs bieži var saskarties ar situācijām, kad izglītojamā uzvedība kļūst par visas klases problēmu. Uzdevums skolotājam ir piemērot atbilstošas rīcības metodes traucējošās uzvedības novēršanai. Skolotājam, kā profesionālim, jāspēj pārvaldīt šo problemātisko uzvedību, lai radītu un uzturētu optimālus mācību apstākļus un sasniegtu mācīšanās mērķi (Humaeroah, Sardi, & Ermawati, 2023). Pat augstas kvalitātes izglītības procesā skolēni nemācīsies, ja viņu uzmanību novērš citu skolēnu traucējoša uzvedība (Herman, Reinke, Dong, & Bradshaw, 2022). Kad skolotāji saskaras ar skolēnu disciplinēšanas grūtībām un tam tiek patērēts daudz laika, mācīšanās kļūst mazāk produktīva, kas negatīvi ietekmē visu skolēnu sasniegumus. Problēmas aktualitāte pamatojama arī ar to, ka uzvedības traucējumu savlaicīga novēršana ietekmē skolēnu akadēmisko sagatavotību, kas ir priekšnosacījums turpmākajiem panākumiem citos izglītības līmeņos (Evans, 2016). Turklāt, skolotāju nesekmīgi mēģinājumi kontrolēt uzvedību noved pie augsta līmeņa vilšanās un izdegšanas (Jennings & Greenberg, 2009).

Kā rāda aptaujas ASV skolās, lielākā daļa skolotāju apstiprina, ka ir nepieciešami taustāmi, reāli resursi vai papildus apmācība, lai novērstu vai mazinātu uzvedības problēmas klasē (Daunic, Smith, Aydın, & Barber, 2019).

Skolotājs klasē ir viens, taču nereti viņam nākas strādāt vairākās jomās – gan vadīt mācību saturu, gan spēt novērst nevēlamas uzvedības izpausmes. Turklāt nereti nevēlama uzvedība vērojama vairākiem skolēniem klasē, tāpēc reizēm lieli laika resursi tiek tērēti klases disciplinēšanā, kā rezultātā cieš mācību saturs

apguves process. Tāpēc būtiski ir skolotājam būt sagatavotam un spēt ātri novērst nevēlamas uzvedības izpausmes.

Raksta mērķis ir teorētiski pamatot visaptverošas metodoloģijas izstrādes nepieciešamību skolēnu nevēlamas uzvedības profilaksei, koncentrējoties uz to rašanās cēloņiem. Zinātniskā raksta pamatā ir pētījumi, kas analizē ar skolēnu uzvedības traucējumiem saistītos riska faktoros, pētot individuālo, ģimenes un vides faktoru mijiedarbību, analizēti metodiskie komponenti, tostarp agrīna identificēšana un iekļaušanās, sociāli emocionālās mācīšanās programmas, pozitīvas uzvedības atbalsta sistēmas un sadarbība starp pedagogiem, vecākiem un garīgās veselības speciālistiem, apkopotas normatīvajos dokumentos ietvertās vadlīnijas attiecībā uz nevēlamu uzvedību iekļaujošās izglītības kontekstā.

Skolēnu nevēlamas uzvedības raksturojums *Characterization of unwanted behavior of students*

Kā rāda starptautiskais PISA pētījums (PISA, 2018) Latvijas skolās ir augsti vardarbības rādītāji. Izglītības likumā teikts, ka Ministru kabinetam līdz 2023. gada 31. decembrim jāizstrādā un jāiesniedz Saeimai likumprojekts par nepieciešamajiem grozījumiem attiecībā uz vardarbības izskaušanu un nepieļaušanu izglītības iestādē un iekļaujošas izglītības īstenošanu (LR Saeima, 1998). 2023. gada 22. augustā tika pieņemti jauni noteikumi “Kārtība, kādā nodrošināma izglītojamo profilaktiskā veselības aprūpe, pirmā palīdzība un drošība izglītības iestādēs un to organizētajos pasākumos” (LR Saeima, 2023), tādejādi paredzot arī rīcības mehānismus vardarbības gadījumos skolās.

Starptautiskajā praksē iekļaujošā izglītība paredz tādu pieeju, kas sniedz iespēju visiem attiecīgā vecuma izglītojamajiem nodrošināt viņa prasībām atbilstošu mācīšanās pieredzi un vidi. Skolai ir pienākums uzņemt visus izglītojamos neatkarīgi no veselības stāvokļa fiziskām un intelektuālajām spējām, sociālajiem apstākļiem, emocionālā stāvokļa un citām īpašajām vajadzībām (Beizītere, Grumolte-Lerhe, Ziemane, & Valtenbergs, 2020). Tā kā Latvijas likumdošanai ir saistoši starptautiskie līgumi (LR Saeima, 2004) saistībā ar iekļaujošo izglītību, skolām ir pienākums realizēt iekļaujošo izglītību, kur skolēns ir vērtība, kas var dot savu devumu sabiedrībai. Iekļaujošā izglītība paredz arī to, ka vispārizglītojošajās skolās tiesības iegūt izglītību ir arī bērniem ar psihiskiem, attīstības un uzvedības traucējumiem, kā arī antisociālu uzvedību.

Bērnu emocionālās un uzvedības problēmas visbiežāk tiek iedalītas divās kategorijās – internalizētas un eksternalizētas problēmas. Eksternalizējoša uzvedība saistīta ar nepietiekamu regulējumu – uzvedības kavēšanu vai ārēju uzvedību (Hsu, Chen, Yang, & Chou 2022). Tā tiek definēta kā pret citiem vērsta kaitējoša un destruktīva uzvedība, kuras izpausmes var būt agresija, nepakļaušanās (Lapsiņa & Miesniece, 2022). Internalizējošie traucējumi izpaužas kā emociju traucējumi, trauksmes spektra traucējumi, obsesīvi-kompulsīvi traucējumi, garastāvokļa traucējumi, ēšanas traucējumi (Bezborodovs, 2021). Abi – uzvedības traucējumi un uzvedības problēmas - saistīti ar nevēlamas uzvedības izpausmēm, tāpēc autore turpmāk rakstā lietos šo jēdzienu.

Nevēlama uzvedība kopumā ir uzvedības modeļiem neatbilstoša uzvedība, kam raksturīgi vecumam atbilstošu sociālo normu pārkāpumi, neievērojot citu cilvēku pamattiesības, kā rezultātā tiek izraisīti sociālās, mācību vai citu darbību traucējumi (Pirsko, 2010). Vispasaules 41 pētījumā par bērnu un pieaugušo psihiskajiem traucējumiem laika posmā no 1985.gada līdz 2012. gadam tika noskaidrots, ka vieni no biežākajiem ir nevēlama uzvedība (Scattolin, Resegue, & Rosário, 2022).

Bērniem ar internalizējošajiem vai eksternalizējošajiem uzvedības traucējumiem/ nevēlamas uzvedības izpausmi (turpmāk tekstā NUI) pastāv risks biežāk piedzīvot negatīvu rezultātu skolā, kas var būtiski ietekmēt arī daudzas dzīves jomas un saglabāties līdz pieauguša cilvēka vecumam (Hsu, Chen, Yang, & Chou, 2022). Skolēni ar NUI, kā novērojusi autore, saskaras ar pedagogu negatīvu reakciju, pārmetumiem, tādejādi izraisot negatīvu pretreakciju un uzvedības pārkāpumu atkārtošanos, kas, savukārt, ietekmē mācību sasniegumus. Tāpēc būtiski ir savlaicīgi novērt nevēlamu uzvedību skolā. Lai to novērstu, sākotnēju nepieciešams apzināties, kādi ir nevēlamas uzvedības cēloņi.

NUI pamatā ir bioloģisko un psihosociālo riska faktoru klāsts. Dažādos pētījumos kā būtiski uzvedības traucējumu riska faktori tiek minēti:

- vide – bērnībā gūta nelabvēlīga pieredze, emocionāla un fiziska vardarbība ģimenē un skolā, vecāku konflikti, vielu lietošana, sociāla izolācija (Lapsiņa, Miesniece, & Bite, 2022);
- ģimene – pirmais bērns ģimenē, viena vecāka ģimene, vecāki ar garīgajām problēmām (Davodi-Boroujerd, Abasi, Arani, & Aslzaker, 2022), vāja ģimenes funkcionēšana, audzināšanas kvalitāte (Lapsiņa, Miesniece, & Bite, 2022);

- augļa iznēsāšana – mātes vecums, sociālekonomiskais stāvoklis fiziskā un mentālā veselība (Scattolin, Resegue, & Rosário, 2022);
- bērna veselības stāvoklis – uzmanības deficīta sindroms, runas attīstības un valodas apguves traucējumi, specifiski mācīšanās traucējumi; smagi, vidēji un viegliem psihiskie traucējumi (Pārresoru koordinācijas centrs, 2021);
- Personīgo vajadzību neapmierināšana ilgtermiņā – bērnu viedierīču lietošana jau agrīnā vecumā; vecāku laika trūkums bērnu vajadzību apmierināšanai; vecāku klāt neesamība, piemēra, devušies strādāt uz ārzemēm, atstājot bērnu citu cilvēku aprūpē; novārtā atstāšana (Pārresoru koordinācijas centrs, 2021);

Skolēna NUI kā stāvoklim piemīt viena vai vairākas no šādām pazīmēm, kas negatīvi ietekmē bērna izglītības sniegumu:

- ar intelektuālajiem procesiem nesaistīta nespēja mācīties;
- sensorie vai veselības faktori;
- nespēja veidot vai uzturēt attiecības ar vienaudžiem un skolotājiem;
- neatbilstoša veida uzvedība vai jūtas normālos apstākļos;
- vispārējs negatīvs vai depresīvs noskaņojums;
- tendence attīstīties fiziskiem simptomiem vai bailēm, saistītiem ar personīgām vai skolas vides problēmām (Arumugam, Kway, & Isa, 2019).

NUI prevencijā par efektīvām tiek uzskatītas vecāku intervences (Lapsiņa, Miesniece, & Bite, 2022). Arī skolai ir nozīmīga loma bērnu un jauniešu attīstībā, kur īstenot garīgās veselības un dzīvesspēka veicināšanas programmas (Lapsiņš, 2020), tādējādi stiprinot skolēnus un palīdzot apzināties uzvedības traucējumu cēloņus un apzināti strādāt ar tiem.

Kā iepriekš tika skaidrots, NUI var būt ļoti daudz iemeslu, kas atstāj nozīmīgas sekas ne tikai uz skolēnu mācību sasniegumiem, bet arī uz visu viņa turpmāko dzīvi, tai skaitā, prasmī risināt problēmsituācijas. Jāņem vērā, ka katra bērna personība atšķiras, tāpat kā atšķiras NUI cēloņi, attiecīgi pedagogam nepieciešami daudzveidīgas zināšanas un rīki, ar kuru palīdzību mazināt NUI.

Nevēlamas uzvedības mazināšanai skolās Latvijā ir pieejamas vairākas jau izstrādātas un skolā aprobētas programmas, kuras katra strādā ar sava veida uzvedības traucējumu izpausmes veidu.

Latvijā pieejamās nevēlamās uzvedības mazināšanas programmas *Programs for reducing unwanted behavior available in Latvia*

Pēc revidentu aplēsēm, 36 tūkstošiem bērnu Latvijā pastāv uzvedības problēmu iestāšanās risks (Valsts Republikas Valsts kontrole, 2022). Skolotājiem ir jābūt gataviem strādāt klasē, kurā mācās bērns/bērni ar nevēlamu uzvedību, viņiem nepieciešamas reālas taustāmas metodikas NUI novēršanai. Lai piemērotu metodiku, sākotnēji nepieciešams noskaidrot NUI cēloņus.

Kā rakstā iepriekš tika minēts, nevēlamai uzvedībai ir ļoti daudz cēloņi. Lai ar tiem strādātu, jau gadiem ilgi Latvijā un pasaulē tiek izstrādātas dažādas programmas, kuru mērķis ir novērst NUI, strādājot arī ar to cēloņiem. Par izglītības iestādē īstenotām efektīvām NUI mazināšanai Latvijā un pasaulē tiek atzītas šādas programmas: SEM jeb sociāli emocionālā mācīšanās, APU – atbalsts pozitīvai uzvedībai, PBIS – pozitīvas uzvedības ieviešanas sistēma, CHAMPS - saruna, palīdzība, aktivitāte, kustība, līdzdalība un veiksmē, STOP 4-7 – sociālo prasmju treniņi, KiVa – vardarbības mazināšana vienaudžu vidū u.c. Katra no šīm programmām vērsta uz vienu vai vairāku nevēlamās uzvedības cēloņu novēršanu.

1. SEM jeb sociāli emocionālā mācīšanās (angliski *Social Emotional Learning*) ir process, kurā bērni un pieaugušie mācās izprast, regulēt un vadīt savas emocijas, izvirzīt un sasniegt pozitīvus mērķus, izrādīt empātiju, nodibināt, veidot un uzturēt pozitīvas attiecības, risināt problēmas un pieņemt atbildīgus lēmumus (Svence, 2020; Lapsiņš, 2020).
2. CHAMPS - uz jaunu proaktīvu klases disciplinēšanu balstīta sistēma, kuras pamatā ir saruna, palīdzība, aktivitāte, kustība, līdzdalība un veiksmē (angliski – *Conversation, Help, Activity, Movement, Participation, and Success* jeb CHAMPS). Tās mērķis ir izstrādāt mācību struktūru, kurā studenti ir atbildīgi, motivēti un ļoti iesaistīti konkrēta uzdevuma veikšanā (Evans, 2016).
3. PBIS – uz pierādījumiem balstīta pozitīvas uzvedības iejaukšanās un atbalsta sistēma, kas izmanto “sistēmisku” un proaktīvu pieeju, kuras mērķis ir samazināt uzvedības problēmas un uzlabot akadēmisko sniegumu, radot pozitīvu skolas klimatu. Metode paredz skaidru noteikumu ieviešanu, pozitīva atbalsta noteikšanu un veicināšanu (Lawrence, Holubz, Hixon, & Paynter, 2022).

4. APU – 2012 gadā Latvijas universitātes izstrādāta programma atbalstam pozitīvai uzvedībai, kuras mērķis ir veidot pozitīvu, atbalstošu un drošu mācību vidi, atbalstot pozitīvu uzvedību un mainīt bērnu uzvedības modeļus, ievērojot problemātisku uzvedību (Nīmante, 2016).
5. KiVa – Turku Universitātē (Somija) izstrādāta pētījumos un pierādījumos balstīta programma vardarbības mazināšanai vienaudžu vidū, kuras mērķis ir novērst un efektīvi risināt bulinga gadījumus. (Sprinģe, Gobiņa, Ķīvīte-Urtāne, & Maļina, 2023).
6. STOP 4–7 – terapijas programmas multimodālai agrīnai intervencei bērnu uzvedības problēmu risināšanai, kuras kodols ir bērnu sociālo prasmju treniņi, kurus veic speciāli apmācīti speciālisti sadarbībā ar skolu un vecākiem (Lapsiņa, Miesniece, & Bite, 2022). Programma paredzēta 4 – 7 gadus veciem bērniem.

Visas programmas paredzētas NUI mazināšanai skolā, taču katra koncentrējas uz noteiktu nevēlamas uzvedības veidu. Piemēram, sociāli emocionālā mācīšanās un CHAMPS balstīta uz skolēnu mērķtiecīgu rīcību mācību darbā, tādejādi novēršot nevēlamu uzvedību. Savukārt APU un PBIS balstās uz skolēnu disciplinēšanu. Vēl citas programmas strādā ar specifiskām jomām, piemēram, *mobinga* novēršanu, kas arī ir izplatīts nevēlamas uzvedības cēlonis.

Pēc autores novērojumiem, bieži klasē ir vairāku tipu uzvedības traucējumi, kuru cēloņi un izpausmes atšķiras, tāpēc skolotājam nav iespējams piemērot kādu vienu no iepriekšminētajiem nevēlamas uzvedības rīkiem. Ir nepieciešams izvērtēt katru klasi atsevišķi, konstatēt, ar kādām nevēlamas uzvedības problēmām saskaras pedagogs. Atbilstoši konstatētajām nevēlamās uzvedības izpausmēm sākotnēji jāsaprot, vai ar atbilstošo problēmu skolotājam sadarbojoties ar vecākiem ir iespējams tikt galā, vai tomēr nepieciešama speciālistu piesaiste.

Sociāli emocionālā mācīšanās (SEM)

Šobrīd Latvijā tā ir viena no plašāk ieviestajām programmām nevēlamas uzvedības novēršanai, kuru papildus akadēmiskajām zināšanām un prasmēm savā programmā iekļāvusi arī Skola 2030 (Peršēvica, 2020).

Programma uzsvars (1. attēlā) ir uz dzīvesspēka veicināšanu mērķu izvirzīšanu un sasniegšanu, kas dod virzienu un enerģiju mācību procesam,

tādejādi palīdzot skolēnam sevi disciplinēt un regulēt savu uzvedību (Svence, 2020).



1.attēls. Garīgās veselības veicināšanas modelis (Lapsiņš, 2020)

Figure 1 Mental health promotion model (Lapsiņš, 2020)

Termins – sociāli emocionālā mācīšanās radies 1994. gadā. To izveidoja Amerikas Akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbības kooperācija (Svence, 2020).

SEM ietver piecas prasmju grupas bērnu sociāli emocionālajai audzināšanai:

1. Saprast sevi (*self awareness*) – stipro un vājo pušu pārzināšana, labi attīstīta pašapziņa, cieņa pret sevi; mērķu un vērtību apzināšanās.
2. Pārvaldīt sevi (*self management*) – mērķu sasniegšana, gan personīgo, gan grupas / skolas, gan pārējās sabiedrības, kontrolējot savus impulsus.
3. Saprast citus (*social awareness*) – spēja saprast un pieņemt atšķirīgo gan uzskatos, gan kultūrā, tādejādi iegūstot prasmi sadarboties.
4. Saprasties ar citiem (*relationship skills*) – spēja uzturēt attiecības un risināt savstarpējos konfliktus, ievērojot sociālās un ētiskās normas.

5. Pieņemt atbildīgus lēmumus (*responsible decision making*) – pieņemt lēmumus, respektējot citu sabiedrības locekļu vajadzības un labklājību. Uzņemties atbildību par pieņemtajiem lēmumiem (Svence, 2020).

Pamats veiksmīgai dzīvei skolā un turpmākajā dzīvē ir bērna spēja regulēt savas emocijas un uzvedību un pieņemt labus un atbildīgus lēmumus (Svence, 2020). SEM sniedz iespēju bērnam iemācīties un iegūt sociālās, emocionālās un ar akadēmiskajām zināšanām nesaistītās prasmes, attieksmes, uzvedību un vērtības, kas palīdz vadīt viņu domas, jūtas un rīcību, kas ļauj gūt viņiem panākumus skolā (Brush, Jones, Bailey, Nelson, Raisch & Meland, 2022).

SEM procesā skolēnam nepieciešamas attīstīt šādas kompetences:

- Kognitīvā, kas ietver uzmanības kontroli, darba atmiņu, plānošanas prasmes, inhibējošo kontroli (spēju kontrolēt savu uzmanību, uzvedību, domas un/vai emocijas, lai ignorētu spēcīgu iekšējo noslieci vai ārēju vilinājumu, un tā vietā darīt to, kas ir piemērotāks vai vajadzīgs), kognitīvo elastību, kritisko domāšanu.
- Emocionālā – emocionālās prasmes un izpausmes, emociju regulācija, empātija.
- Sociālā – sociālo signālu izpratne, konfliktu risināšana/sociālo problēmu risināšana, prosociāla/ kooperatīva uzvedība.
- Vērtības – ētiskās vērtības, veiktspējas vērtības, pilsoniskās vērtības, intelektuālās vērtības
- Perspektīvas – pateicība, optimisms, atvērtība, entuziasms. Skolēnu skatījums uz pasauli, ņemot vērā viņu pašu interpretāciju un spēju risināt ikdienas dzīves izaicinājumus.
- Identitāte – sevis izzināšana, mērķis, pašefektivitāte, izaugsmes domāšanas veids, pašvērtējums (Brush, 2022).

Šo kompetenču efektīvai nodrošināšanai SEM programma izvirza šādus kritērijus:

- Pieeja – sociāli emocionālo prasmju mācīšanos integrējot visos mācību priekšmetos.
- Vide – atbalstošas attiecības, sadarbības ētika, dažādības iekļaušana un atzīšana, piederība, kompetence un pašefektivitātes izjūta.
- Vērtēšana – socionāli emocionāls mācīšanās paredz skolā formatīvo vērtēšanu, kas nodrošina pozitīvu atgriezenisko saiti, mazina stresu un konkurenci izglītības iestādē.

- Skolēna iniciatīva – skolēnu iesaiste mācību programmas plānošanā, izstrādāšanā un īstenošanā.
- Skolotāja kompetence – spēja rūpēties par skolēnu garīgo veselību, saprastu bērnu attīstības vecumposmus un tā īpatnības.
- Sadarbība ar vecākiem – vecāku iesaistīšana un kopīgas atbildības uzņemšanos par bērnu garīgās veselības veicināšanu skolā.
- Ilgtspējīgums – skolotāju kompetences pilnveidi, pārraudzību un novērtēšanu; plānošanu, iesaistot visas ieinteresētās puses. Sadarbības tīklu un darba grupu izveide (Lapsiņš, 2020).

SEM ir visas skolas sistēmas koordinēti, sistemātiski un apzināti centieni visās klasēs, visās vidēs un visiem bērniem dot iespēju attīstīt viņu sociāli emocionālās prasmes. SEM ir visas skolas kolektīva darbs. Tā ir pieeja, kurā visas skolas līmenī gan skolotāji, gan skolas darbinieki, gan skolēni, gan vecāki strādā vienoti.

Autore savā praksē ir novērojusi, ka SEM programmā minētās metodes strādā, taču tai ir jābūt vienotai skolas pieejai, kurā katrs skolas darbinieks atbalsta programmas izvirzītos mērķus un ir gatavs iesaistīties mērķu īstenošanā. Pēc autores novērojumiem, skolā šo programmu realizēt grūtības sagādā tas, ka skolotājiem nav prasmes rīkoties atbilstoši izvirzīto mērķu sasniegšanai; grūtības sagādā arī lielā slodze; papildus jau minētajiem argumentiem, daļai skolotāju ir skeptiska attieksme pret to, ka šādu programmu ieviešana sniegs rezultātus.

Autores novērojumi praksē rāda, ka šīs metodes piedāvātie rīki ne visos gadījumos būs efektīvi. Un iemesls nav tikai skolotāju skeptiskā attieksme, bet arī dažādi citi faktori, piemēram, skolēni no sociāli nelabvēlīgas vides, skolēnu negatīvā emocionālā pieredze ģimenē, psiholoģiska rakstura traucējumi. Šajos gadījumos bērni bieži vien atsakās no jebkāda veida sadarbības – apzināti vai neapzināti.

CHAMPS (saruna, palīdzība, aktivitāte, kustība, līdzdalība un veiksmē)

Programma CHAMPS ir PBS (*Positive Behavior Support* jeb atbalsts pozitīvai uzvedībai) atvasinājums. Tā ir pieeja, kura paredz skolotāju vadīšanu efektīvu lēmumu pieņemšana un uzvedības pārvaldībā klasē.

Programmu veido astoņi modeļi, no kuriem katrs koncentrējas uz vienu svarīgu efektīvas klases pārvaldības aspektu, izvirzot konkrētu uzdevumu, lai sasniegtu vēlamo mērķi. Šīs programmas pamatā tiek sniegtas piecas

rekomendācijas skolotājiem, lai ar to palīdzību veicinātu atbalstošu uzvedību klasē (Evans, 2016):

1. Problēmas identificēšana, noskaidrojot apstākļus, kas veicina un pastiprina NUI, uzsverot, ka uzvedība ir mainīga. Iegūto informāciju iespējams izmantot efektīvu intervences stratēģiju izveidei.
2. Mācību vides klasē modificēšana, izveidojot veiksmīgu – proaktīvu un iedrošinošu – klases pārvaldības stratēģiju.
3. Jaunu prasmju un zināšanu mācīšana, kas veicina atbalstošu uzvedību un pozitīvu klases klimatu, sniedzot praktiskus piemērus un atgriezenisko saiti, kā arī sniedzot pozitīvus pastiprinājumus vēlamai uzvedībai, vienlaikus nedodot pastiprinājumus NUI.
4. Sadarbība jeb veidot attiecības ar profesionāļiem, kolēģiem, skolēnu vecākiem, skolas personālu un ekspertiem, kas var sniegt jaunu redzējumu, stratēģijas noteiktu problēmu risināšanā.
5. Piektais ieteikums ir pieņemt visai skolai vienotu programmu jeb stratēģiju, novēršot problemātisku uzvedību un palielinot pozitīvu sociālo mijiedarbību.

CHAMPS pieeja ļoti līdzīga SEM: abas balstās uz pozitīvas vides veidošanu, individuālu pieeju katras skolēnam, pirms tam izpētot katra skolēna NUI cēloņus, kam seko noteiktas rīcības stratēģijas izveidošana, iesaistot problēmas risināšanā visas iesaistītās puses.

PBIS (Positive Behavioral Interventions and Supports) jeb pozitīvas uzvedības intervence un atbalsts

Līdzīgi kā CHAMPS, arī PBSI koncentrējas uz pozitīva skolas klimata radīšanu. PBIS mērķis ir izveidot spēcīgu skolas klimatu, kas var pozitīvi ietekmēt disciplīnu. Šī programma balstās uz dažādu līmeņu uzvedības atbalstu, veicinot akadēmiskos un sociālos panākumus atbilstoši viņu spējām un vajadzībām (Elrod, Rice, & Meyers, 2022).

PBIS sistēma izmanto trīs līmeņu atbalstu skolēniem:

1. Pirmajā līmenī sistemātiskus norādījumus par uzvedības gaidām saņem visi skolēni. Šajā līmenī paredzēts skolas mēroga skrīnings, konsekventa jēgpilnu disciplīnas procedūru nostiprināšana un izmantošana, mācību motivācijas paaugstināšana. Šajā līmenī paredzēta skolas darbinieku apmācība par motivāciju atbalstošiem rīkiem un iesaistīšanos mācību procesā.

2. Otrais līmenis paredzēts skolēniem, kuriem nepieciešams papildus atbalsts mācībās, kurš tiek sniegts izmantojot organizētas intervences programmas. Šajā līmenī notiek atsevišķu skolēnu progresa uzraudzība un datu vākšana.
3. Trešajā līmenī ir skolēni, kuriem nepieciešams intensīvāks atbalsts un individualizēta palīdzība. Šajā līmenī skolas atbalsta komanda risina atsevišķu skolēnu vajadzības, ņemot vērā faktoros, kas ietekmē skolēnu mācību motivāciju un iesaistīšanos mācību darbā. Šajā līmenī tiek plānots atbalsts ģimenei un personālam, lai risinātu motivācijas problēmas (Petrasek, James, Noltemeyer, Green, Palmer, 2022).

PBIS lielu uzsvāru liek uz skolēnu mācību motivāciju, tās paaugstināšanu. PBSI struktūra un darbības principi ir ļoti līdzīgi arī nākamajai aprakstītajai Latvijā ieviestajai programmai APU.

APU jeb atbalsts pozitīvai uzvedībai

APU programmas izstrādātājas un ieviešjas Latvijas skolās ir Baiba Martinsone, Dita Nīmante un Linda Daniela. APU programma izstrādāta 2012. gadā LU, aprobēta 39 Latvijas skolās no 2012. – 2014. gadam. Programma balstīta uz Latvijā 2011. – 2012. gadā īstenotā pētījuma “Skolotāju aptaujas par skolēnu mācīšanās darbību un uzvedību ticamība un validitāte” rezultātiem, kurš apstiprināja uzvedības un emocionālo problēmu ietekmi uz mācību sasniegumiem (Nīmante, 2016).

APU programmā tiek iesaistīts viss skolas kolektīvs, un tā tiek īstenota ikvienā skolas telpā (klase, gaitenis, ēdnīca, utt.), katrā klasē, katrā stundā trīs līmeņos:

- Preventīvā darbība – Pozitīvu noteikumu izstrāde, ieviešana un īstenošana visa gada garumā; robežu nospraūšana; pozitīva komunikācija ar visiem skolēna izglītības procesā iesaistītajām pusēm; apbalvojuma sistēmas izstrāde.
- Reaktīvā darbība – Laikus pamanīt uzvedības problēmas un rīkoties.
- Korektīvā darbība – individualizēts atbalsts skolēniem, lai mainītu bērnu uzvedības modeļus (Nīmante, 2016).

Salīdzinot APU un PBSI programmas, redzams, ka programmu īstenošanas metodika ir līdzīga, gan skatoties uz to, ka programmas darbība vērsta uz skolas vidi kopumā, gan arī uz izstrādātajiem īstenošanas līmeņiem.

Visas iepriekšminētās stratēģijas ir savā ziņā ļoti līdzīgas, jo visām ir viens mērķis – skolēnu labsajūtas, pašapziņas, mācību motivācijas un mācību rezultātu paaugstināšana. Tas, ko saredz autore, ka SEM vairāk balstās uz skolēnu, kuram jāatpazīst savas emocijas, jāprot tās nosaukt, jāizprot un tikai tad var mainīties viņa uzvedība. Savukārt CHAMPS, PBIS, APU, pēc autores domām, vairāk koncentrējas uz apkārtējās vides izmaiņām – atbalstošas vides radīšanu, noteikumu ievērošanu. Pēc autores domām, pats veiksmīgākais variants būtu, ja šīs koncepcijas būtu iespējams apvienot, ņemot vērā katras programmas spēkus un vienkāršojot izpildījumu, lai katrs ieteikums būtu izdarāms ikvienam mācību priekšmeta skolotājam, ņemot vērā Latvijas izglītības sistēmu, kurā skolotāji ikdienā saskaras ar lielu slodzi.

KiVa (Kiusaamisen Vastainen) - pāridarījuma novēršanas programma

KiVa ir programma, kura balstīta uz pētījumiem par bulingu un tā mehānismiem un kuras mērķis ir efektīva bulinga gadījuma risināšana (Huitsing, Lodder, Browne, Oldenburg, Van der Ploeg, & Veenstra, 2020).

KiVa piedāvā gatavu un praktiski lietojamu saturu un instrumentus trīs jomās:

- Vardarbības novēršana, kurā iekļautas nodarbības visiem skolēniem. Nodarbību vadīšanai skolotāji saņem rokasgrāmatu, videomateriālus, piekļuves tiešsaistes spēlēm un citus uzskates materiālus.
- Gadījuma risināšana: darbs ar bērniem, kas saskārušies ar bulingu – bijuši upuri vai pāridarītāji.
- Situācijas uzraudzība: atgriezeniskā saite par antibulinga programmas efektivitāti ar skolēnu un darbinieku aptaujas palīdzību.

KiVa projekta īstenošana paredzēta ilgtermiņā kā pastāvīga antibulinga darba sastāvdaļa. Atšķirībā no CHAMPS, APU, PBIS, KiVa koncentrējas uz konkrētu uzvedības riska faktora novēršanu, līdz ar to šai programmai ir šaurāka darbības joma nekā iepriekšminētajām, taču ne mazāk būtiska, jo Latvija OECD vispasaules pētījumā ir starp desmit valstīm, kurām ir vissliktākie rādītāji par bulinga situāciju skolās (PISA, 2018).

Ārpusskolas resursi: Stop 4 – 7.

Stop 4 – 7 un Pusaudžu resursu centrs ir resursi, kurus var izmantot gadījumos, kad skolai nav pietiekami resursi, nav konkrētie speciālisti vai

situācija ir pārāk nopietna, lai skola spētu ar problēmsituāciju tikt galā ar tai pieejamajiem resursiem.

STOP 4-7 jeb "Kopā uz ceļa esam stiprāki" ir balstīta uz pētījumu par bērnu uzvedības problēmu attīstību un Oregonas Sociālās mācīšanas centra klīniskās darba pieredzes pamatiem (Pārresoru koordinācijas centrs, 2020). Tā paredzēta pirmsskolas vecuma bērniem ar uzvedības problēmām. Tās mērķis ir mazināt bērnu problemātisko uzvedību agrīnā vecumā, mācot vecākus pielietot pozitīvās audzināšanas principus (Ministru Kabinets, 2023). Programma adaptēta latviešu valodā, un 2019.-2022. apmācīti jau vairāk kā 200 speciālisti. Programma balstās uz trīspusēju sadarbību – vecāki, skolotāji speciālisti, kur skolotāju un vecāku loma ir veicināt bērna vēlamās uzvedības aktivizēšanu un nostiprināšanos, tāpēc programma tiek īstenota kompleksi, vienlaikus strādājot ar visu bērna sociālo sistēmu (Ministru Kabinets, 2023).

“STOP 4–7” programmas kodols ir bērnu sociālo prasmju treniņi, kuri ilgst 10 nedēļas. Tie ietver sociālo prasmju apgūšanu un pilnveidošanu, pieaugušo pozitīvu iesaistīšanos, pašregulāciju iemaņu attīstīšanu un struktūras ieviešanu un ievērošanu (Lapsiņa, Miesniece & Bite, 2022).

Programmas ietvaros tiek strādāts ar vecākiem un pedagogiem, kuri apgūst sociālo prasmju lietošanu ikdienas situācijās. Vecāku apmācību mērķis ir stiprināt vecāku kompetenci, uzlabot vecāku un bērnu attiecības, apgūt un pilnveidot audzināšanas prasmes, palielināt sociālo atbalstu ģimenei. Skolotāju mācības fokusējas uz skolotāju – vecāku – bērnu attiecībām, kā arī skolotāja kompetences paaugstināšanu (Lapsiņa, Miesniece & Bite, 2022).

Programma STOP 4-7 koncentrējas uz pirmsskolas vecuma bērniem, tādejādi jau agrīni mazinot iespējamību skolas vecumā saskarties ar uzvedības problēmām.

Secinājumi

Conclusions

Skolēnu NUI viennozīmīgi ir aktuāla un nopietna problēma skolās, kas ietekmē gan viena konkrētā skolēna, gan visas klases kopējo mācību satura apguves procesu un mācību sasniegumus, kā arī turpmākos panākumus citos izglītības līmeņos. Turklāt NUI ir kaitējoša ne tikai skolēniem, bet arī skolotājiem, kuriem, nespējot kvalitatīvi veikt savus darba pienākumus, var rasties vēlēšanās pamest skolotāju profesiju. Tāpēc ir būtiski meklēt risinājumus NUI mazināšanai.

Latvijā un pasaulē ieviestās programmas NUI mazināšanai, ir ļoti līdzīgas – tās, analizējot riska faktoros un skolēnu NUI cēloņus, ar pozitīva atbalsta sistēmisku pieeju cenšas mazināt NUI. Visas šīs pieejas paredz kompleksas risināšanas metodes un to ieviešanu skolās. Pamatā to mērķis ir mācīt skolēniem atpazīt savas emocijas; veicināt pozitīvu emociju rašanos; ieviest skolās vienkāršus, saprotamus un atbalstošus noteikumus; pastiprināti strādāt ar riska grupām; veikt preventīvo darbu.

Visām programmām kā iespējamo trūkumu var minēt to, ka tās ir grūti īstenot Latvijas skolās, jo, pirmkārt, trūkst finanšu resursu; otrkārt, Latvijas skolu skolotāji ir tik noslogoti, ka ļoti bieži saskaras ar laika resursu trūkumu; treškārt, skolās trūkst atbalsta personāla. Turklāt programmu efektivitātes būtisks priekšnosacījums ir nepārtrauktība un to īstenošana visos skolas līmeņos. Tāpat nepieciešams sniegt atgriezenisko saiti. Visi šie faktori ir tie, kas potenciāli var atturēt skolas no iesaistīšanās šajās programmās.

Šo programmu realizāciju būtu nepieciešams vienkāršot, pirmkārt, veicot skolotāju kompetences pilnveidi un sniedzot viņiem reālus rīkus NUI mazināšanai. Otrkārt, mazinot birokrātisko slogu, piemēram, samazinot atskaišu apjomu par paveikto. Treškārt, padarot programmas pieejamākas – gan finansiāli, gan ieviešanas procesa ziņā.

Summary

In the 4th-6th grades, students experience big changes – a new phase of learning begins, which is associated with big changes in the everyday school environment; as well as the transition from childhood to adolescence begins, in which peers play a greater role, becoming a source of support and information. Many important changes in the types and course of emotional and behavioral disorders are observed during this age period. This in turn becomes a challenge for teachers who start working with this age group.

In international practice, inclusive education envisages such an approach that provides an opportunity for all students of the relevant age to provide a learning experience and environment appropriate to their requirements.

In schools teachers must be prepared to work in a classroom with a child/children with unwanted behavior, so are needed real tangible methods for preventing unwanted behavior.

Several programs implemented in educational institutions for effective reduction of unwanted behavior in Latvia and the world have been recognized, such as SEM or social-emotional learning, APU – support for positive behavior, PBIS – positive behavior implementation system, CHAMPS – conversation, help, activity, movement, participation and success, STOP 4-7 – social skills training, KiVa – reduction of violence among peers, etc. The common feature of all programs is to reduce the causes of unwanted behavior and support positive behavior.

The weakest point of all programs is their complicated and complex implementation methodology. It would be desirable to increase the effectiveness of the programs by training teachers and providing them with real tools for reducing NUI, reducing the bureaucratic burden, making the programs more accessible – both financially and in terms of the implementation process.

Literatūra References

- Arumugam, S., Kway, E. H., & Isa, Z. M. (2019). Developing symptomatic behavior screening tool (symbest) for children with behavior problems: A fuzzy Delphi method. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 141-171. DOI: <https://doi.org/10.33306/mjssh12>
- Beizītere, I., Grumolte-Lerhe, I., Ziemane, I., & Valtenbergs, V. (2020). *Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā*. Pieejams: https://www.saeima.lv/petijumi/Ieklajosa_izglitiba_berniem_spec_vajadzibam_Latvija.pdf
- Bezborodovs, Ņ. (2021). *Emocionālās un uzvedības grūtības pirmsskolas vecuma bērniem*. Bērnu klīniskās universitātes slimnīca. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/lv/media/11657/download>
- Brush, K. E., Jones, S. M., Bailey, R., Nelson, B., Raisch, N., & Meland, E. (2022). Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. *Life skills education for youth: Critical perspectives*, 43-71. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6>
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Aydin, B., & Barber, B. (2019). Lowering risk for significant behavior problems through cognitive-behavioral intervention: Effects of the Tools for getting along curriculum 2 Years following implementation. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 463-482. DOI: doi.org/10.1007/s10935-019-00554-3
- Davodi-Boroujerd, G., Abasi, I., Arani, A. M., & Aslzaker, M. (2022). The Relation between Maternal Personality and Internalizing/Externalizing Behaviors: Mediating Role of Maternal Alexithymia, Children's Alexithymia and Emotional Regulation. *Iranian journal of psychiatry*, 17(1), 61. DOI: [10.18502/ijps.v17i1.8050](https://doi.org/10.18502/ijps.v17i1.8050)

- Elrod, B. G., Rice, K. G., & Meyers, J. (2022). PBIS fidelity, school climate, and student discipline: A longitudinal study of secondary schools. *Psychology in the Schools, 59*(2), 376-397. DOI: 10.1002/pits.22614
- Evans, V. (2016). *An evaluation of CHAMPS for classroom management* (Doctoral dissertation, Walden University). DOI: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Dong, N., & Bradshaw, C. P. (2022). Can effective classroom behavior management increase student achievement in middle school? Findings from a group randomized trial. *Journal of Educational Psychology, 114*(1), 144. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000641>
- Hsu, Y. C., Chen, C. T., Yang, H. J., & Chou, P. (2022). Family, personal, parental correlates and behavior disturbances in school-aged boys with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): a cross-sectional study. *Child and adolescent psychiatry and mental health, 16*(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00467-w>
- Huitsing, G., Lodder, G. M., Browne, W. J., Oldenburg, B., Van der Ploeg, R., & Veenstra, R. (2020). A large-scale replication of the effectiveness of the KiVa antibullying program: A randomized controlled trial in the Netherlands. *Prevention science, 21*, 627-638. DOI <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01116-4>
- Humaeroah, H., Sardi, A., & Ermawati, E. (2023). Teacher Perspective: Managing Students' Behavior Problem in Teaching English at Primary School. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature, 10*(2), 2113-2121. DOI: 10.24256/ideas.v10i2.3206
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research, 79*(1), 491-525. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Lapsiņa, I., Miesniece, A. A., & Bite, I. (2022). Childrens' behaviour problems' and parents' parenting behaviour changes after participation in a modified multimodal early intervention program "STOP 4-7". *Baltic Journal of Psychology, 23*(1/2), 84-105. DOI: <https://doi.org/10.22364/bjp.23.05>
- Lapsiņš, O.(red.) (2020). *Garīgās veselības veicināšana izglītības iestādēs. Vadlīnijas politikas veidotājiem*. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/61196/Promehs_Politikas_veidotaju_rokasgramata.pdf?sequence=1
- Lawrence, T., Holubz, B. J., Hixon, M., & Paynter, K. (2022). Implementing PBIS with Fidelity: Secondary School Staff Members' Descriptions of School Climate. *Journal of Educational Research and Practice, 12*(1), 21. DOI: <https://doi.org/10.5590/JERAP.2022.12.1.19>
- LR Saeima. (1998). *Izglītības likums*. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>
- LR Saeima. (2023). Ministru kabineta noteikumi Nr. 474. *Kārtība, kādā nodrošināma izglītojamo profilaktiskā veselības aprūpe, pirmā palīdzība un drošība izglītības iestādēs un to organizētajos pasākumos*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/344779-kartiba-kada-nodrosinama-izglitojamo-profilaktiska-veselibas-aprupe-pirma-palidziba-un-drosiba-izglitibas-iestades>

- LR Saeima. (2004). *Administratīvā procesa likums*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/55567-administrativa-procesa-likums>
- LR Saeima. (2020). *Noteikumi par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>
- Ministru Kabinets. (2023). *Programma "STOP 4-7"*. Pieejams: <https://www.mk.gov.lv/lv/programma-stop-4-7>
- Nīmante, D. (2016). *Ieskats APU (Atbalsts pozitīvai uzvedībai) – sistēmiska prevencijas un intervences programma vardarbības mazināšanai*. Pieejams: https://www.lps.lv/uploads/docs_module/3_Ieskats%20APU.pdf
- Pārresoru koordinācijas centrs. (2021) *Konceptuālais ziņojums "Starpnozaru sadarbības un atbalsta sistēmas pilnveide bērnu attīstības, uzvedības un psihisko traucējumu veidošanās risku mazināšanai"*. Pieejams: https://tap.mk.gov.lv/doc/2019_09/PKC_KoncZin_Bernu_psihiska_ve.1584.docx
- Pārresoru koordinācijas centrs. (2020) *Programma "STOP 4-7"*. Pieejams: <https://www.pkc.gov.lv/lv/sabiedribas-lidzdaliba/iniciativas-un-darba-grupas/programma-stop-4-7>
- Petrasek, M., James, A., Noltemeyer, A., Green, J., & Palmer, K. (2022). Enhancing motivation and engagement within a PBIS framework. *Improving schools*, 25(1), 37-51.
- Peršēvica, A. (2020). *Ar "Mācīties būt" labjutība ienāk skolā*. Pieejams: <https://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/visc-istenotais-erasmus-projekts-macities-but>
- Pirsko, L. (2010). *Piesaistes stila saistība ar uzvedības traucējumiem un bērnu un vecāku vardarbības pieredzi*. Pieejams: <https://dspace.lu.lv/dspace/handle/7/4894>
- PISA. (2018). What School Life Means for Students' Lives. *PISA 2018 Results (Volume III)*. DOI: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Pudule, I., Velika, B., Grīnberga, D., Gobiņa, I., Villeruša, A., Kļaviņa-Makrečka, S., & Bezborodovs, Ņ. (2020). *Latvijas skolēnu veselības paradumu pētījums* Slimību profilakses un kontroles centrs. Pieejams: https://www.spkc.gov.lv/sites/spkc/files/data_content/latvijas-skolenu-veselibas-paradumu-petijums-05.10.2020_1.pdf
- Scattolin, M. A. D. A., Resegue, R. M., & Rosário, M. C. D. (2022). The impact of the environment on neurodevelopmental disorders in early childhood. *Jornal de Pediatria*, 98, 66-72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.11.002>
- Sprīņģe, L., Gobiņa, I., Ķīvīte-Urtāne, A., & Maļina, L. (2023). *Profilakses un agrīnās intervences programmas KiVa monitoringa pētījums par pāridarījumu izplatību skolēnu vidū*. Pieejams: <https://www.mk.gov.lv/lv/media/17100/download?attachment>
- Svence, G. (2020) *Psiholoģija jaunajam skolotājam*. Pieejams: https://dspace.lu.lv/dspace/bitstream/handle/7/56412/svence_guna-psihologija_jaunajam_skolotajam-book.pdf
- Valsts Republikas Valsts kontrole (2022). *Problēmbērni – pieaugušo neizdarības spoguļis*. Pieejams: https://lrvk.gov.lv/lv/getrevisionfile/29565-ikOI7xAmr_o-vESqJnas3Xw0cGVm5oS2.pdf

5–6 GADUS VECU BĒRNU LĪDERĪBA UN TĀS VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI

Leadership of 5-6 Year Old Children and Its Assessment Criteria

Baiba Nagle-Baranova

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *The research aim is analyze theoretical literature to ascertain the relevance of leadership skills of 5-6-year-old children and leadership assessment criteria. When comparing and analyzing the information provided in various studies, the leadership abilities of adults and educators are more often emphasized. The content of competence education reveals how important it is to develop leadership skills in preschool children. During the research, it was concluded that the leadership skills of adults are equivalent to the typical skills of 5-6-year-old children, which develop at this age. Several of these skills are learned by integrating cross-cutting skills into the pedagogical process. As a result of the theoretical analysis, six leadership evaluation criteria and 4 levels of 5-6-year-old children were identified. Children who have developed their leadership skills are more successful in the next stages of education. According to the summary of the results, it can be concluded that every 5-6-year-old child possesses leadership skills to a greater or lesser extent, it is important to notice these skills in time and continue further development based on children's strengths.*

Keywords: *leadership assessment criteria, leadership skills, leadership development, pre-school*

Ievads

Introduction

Latvijas izglītības sistēmā, ievērojot noteikumus par valsts pirmsskolas vadlīnijām (MK noteikumi, 2018) un īstenojot pirmsskolas izglītības programmu (Skola2030, b.g.), bērns, beidzot pirmsskolu, ir spējīgs socializēties sabiedrībā, apguvis caurviju prasmes, ar kuru palīdzību spēj novērtēt savas darbības rezultātu, paredzēt rīcības sekas dažādās ikdienas situācijās, zina, kur vērsties, ja noticis negadījums, ir tolerants pret atšķirīgo, patstāvīgi darbojas, apguvis dažādas iemaņas un prasmes mācību jomās atbilstoši vecumposmam (MK noteikumi, 2018). Tādējādi tiek apgūtas tās prasmes, kas nepieciešamas, lai attīstītu bērņā

līdera dotības. Bērni pirmsskolā tiek virzīti uz līdera lomu. Pirmsskolas skolotāji šīs prasmes humānā veidā māca un pilnveido, lai attīstītos bērna personība un vēlme mācīties. Pāreja uz kompetenču izglītību ir iespēja skolotājiem sekmīgi veicināt pirmsskolas vecuma bērnu prasmju attīstību.

Aktualizējas jautājums, kā attīstīt bērnos līderības prasmes un kādas prasmes piemīt līderiem, kā tās akcentēt mācību procesā. Pedagogos izcelta personiskā līderība un tās attīstība, kas pastiprina bērnos vēlmi līdzināties pedagogam-līderim (Mlinarevic, Tokic Zec, & Cvjeticanin, 2022; Nong & Hong, 2022; Pakalniņa, Ročāne, & Jurs, 2023; Geske & Rečs, 2019). Autore uzsver, ka tikpat būtiski, kā attīstīt līderību pedagogiem, ir attīstīt līdera prasmes bērniem. Šo prasmi sāk aktualizēt pirmsskolā, tas uzsvērts arī pirmsskolas mācību programmā (Skola2030, b.g.), metodiskajā līdzeklī pirmsskolas pedagogiem par caurviju prasmju apguvi (Skola2030, b.g.).

Raksta **mērķis** analizēt teorētisko literatūru par līderības būtību 5–6 gadus veciem bērniem un tās vērtēšanas kritērijiem.

Pētījuma metode: teorētiskās literatūras analīze.

Bērna līderības jēdziena izpratne *Understanding the concept of child leadership*

Pārmaiņas pedagogijas nozarē pēdējo divdesmit gadu laikā ir ietekmējušas pedagogu kompetences. Personiskā pieredze liecina, ka, ieviešot jauno mācību saturu, tika sagrauti pedagogu stereotipi par noteiktu, nemainīgu un vienotu izglītības sistēmu un izpratni par izglītību kopumā. Kā viena no prasmēm, kas var atvieglot pārmaiņu slogu, ir līderība. Pirmsskolas vecuma bērniem līdera prasmes iemāca pārlicināti pedagogi, vecāki, sabiedrība, vide, kurā dzīvo. “Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam” uzsvērts, ka pedagogiem jābūt labiem mācību vielas pasniedzējiem, turklāt jāizrāda sava prasme iedvesmot, sniegt padomus, organizēt darbu, būt tādai personai, kas rada bērnos vēlmi attīstīt zinātkāri. Īpaši izceļot pirmsskolas izglītību, kurā jāattīsta bērnos saskarsmes prasmes un individualitāte (Latvija2030, 2010).

Par bērna kā līdera izvirzīšanu latviešu teorētiskajā literatūrā (Šmite & Soboleva, 1997; Tauriņa, 2015) rakstīts laikā, pirms tika ieviesta kompetenču izglītība, ārzemju literatūrā par bērna kā līdera prasmēm ir jaunāki pētījumi (Douglass, 2019; Liu, Venkatesh, Murphy, & Riggio, 2021; Rogers, 2007;), kuros netiek minēts konkrēts vecums, kad tieši līdera prasmes veidojas.

A. Šmite un Z. Soboļeva jau 20. gadsimta izskaņā uzsvēra, cik būtiski ir izvairīties no autoritatīviem stereotipiem, bet raudzīties uz bērniem kā veselumu, kurā katram ir savas stiprās puses (Šmite & Soboļeva, 1997). Pirms kompetenču izglītības ieviešanas bērni mazāk iesaistījās plānošanā, izziņas darbībā, tika nonivelētas līdera prasmes, priekšplānā izvirzot vienu konkrētu individu, kuram labāk padodas mācības, ignorējot pārējo spējas (Tauriņa, 2015).

Līderības pirmās izpausmes vērojamas bērniem no 3 gadu vecuma, tomēr tās pārņemtas no vecākiem. Šajā vecumā bērns lielāko daļu sava laika pavada kopā ar māti. Līdz 3 gadu vecumam nevar runāt par līderības kā prasmes attīstību, jo bērns ir pakļauts vecāku noteikumiem un savu pieredzi gūst lielākoties no mātes. Šajā vecumā bērns ir vērotājs, nevis darītājs. Pēc triju gadu vecuma bērnam parādās pirmās patstāvības iezīmes un aptuveni 5 līdz 6 gadu vecumā var runāt par līdera prasmju attīstību plašākā šī jēdziena izpratnē. Šo attīstību ir ietekmējusi vecāku rakstura un vērtību atspoguļojums. Atšķirībā no laika līdz 3 gadiem, 5-6 gadu vecumā bērns sāk rīkoties pats (Liu, Venkatesh, Murphy, & Riggio, 2021). Līdera prasmes ir cieši saistītas ar cilvēka personību un rakstura iezīmēm (Adair, 2010).

Analizējot teorētisko literatūru (Abdurahimovna, 2023; Adair, 2007; Ali, 2022; Hafisari, 2020; Mlinarevic, Tokic Zec, & Cvjeticanin, 2022; Kovač & Staničić, 2019; Munby, 2020; Winston & Patterson, 2006), nākas saskarties ar to, ka līderības būtība tiek balstīta uz faktiem par pieaugušā prasmēm un spējām. Reti sastopama informācija par bērniem kā līderiem. Līderībai pirmsskolas vecuma bērniem ir strīdīgs definējums, ja tam netiek pievienots nepārprotams skaidrojums. K. Rodžersa (Rogers, 2007) savā pētījumā iedalījusi bērnu līderu grupas – apdāvinātos bērnus un sociālos līderus. Apdāvinātie bērni ir kā atsevišķa līderu grupa, kas ir spēcīgi konkrētās mācību jomās, kam ir talanti, labi veicas mācībās, bez grūtībām paveic uzdoto, izprot nosacījumus. Savukārt sociālie līderi nav tik spēcīgi mācību jomu apgūvē, taču lieliski orientējas sociālajā jomā, kur nepieciešama radoša un kritiska domāšanas pieeja, komunikācija ar vienaudžiem un pieaugušajiem, sadarbība un nestandarta situāciju risināšana. Katrai no šīm grupām ir uzsvērtas tikai viņiem raksturīgās stiprās puses.

Viens no faktoriem, kas ietekmē sekmīgu bērna līdera attīstību, ir veids, kā bērns tiek motivēts. Kvalitatīvs pedagoģiskais process spēj nodrošināt katram bērnam individuālu pieeju un redzēt ikvienā bērnam izaugsmes iespējas, kuras attīstīt, lai bērns justos savā pārliecībā drošs un pats sevi apzinātos kā līderi (Douglass, 2019). Tādējādi nav iespējams nodalīt pedagoga līderību no bērna līderības attīstības. D. Turani (*Turani*) un S. Bloemas (*Bloem*) pētījumā uzsvars

tiek likts uz to, ka līdera prasmes nav atkarīgas tikai no izglītības līmeņa, akcentējot prasmju kopumus, kas piemīt katram līderim (Turani & Bloem, 2019). Tiktāl saprotams, ka arī bērns spēj būt līderis, ja pilnveido savas sociālās prasmes.

5–6 gadus vecu bērnu raksturīgās līdera prasmes *Characteristic leadership skills of 5-6 year old children*

Lai noskaidrotu, kādas ir 5–6 gadus vecu bērnu raksturīgās līdera prasmes, autore salīdzina pētījumos (Abdurahimovna, 2023; Adair, 2007; Ali, 2022; Hafsari, 2020; Mlinarevic, Tokic Zec & Cvjeticanin, 2022; Kovač & Staničić, 2019; Munby, 2020; Winston & Patterson, 2006) uzskaitītās pieaugušo līdera prasmju raksturīgākās iezīmes ar prasmēm (Skola2030, b.g.), kuras bērns apgūst pirmsskolā (skat.1. tabulu).

1. tabula. **Pieaugušo un 5–6 gadus vecu bērnu līdera prasmju salīdzinājums**
(autores veidots)
Table 1 Comparison of leadership skills of adults and 5-6-year-old children
(created by the author)

Vecuma kategorija, kurā novērotas līdera prasmes	Līderim piemītošās prasmes un iezīmes
Pieaugušie	Komunikabilitāte, radošums, atvērts pārmaiņām, labas problēmu risināšanas prasmes (Kovač & Staničić, 2019).
	Entuziasms, godīgums, sirsnība, uzticams (Adair, 2007).
	Inovātīvi, problēmu risināšana, prasme motivēt, godīgums (Ali, 2022).
	Empātija, atbalsta sniegšana, uzticības veidošana, savstarpējā sadarbība (Munby, 2020).
	Kritiskā domāšana, pozitīva ietekme pret sabiedrību, savstarpēja ētiskā cieņa, mijiedarbība ar citiem (Winston & Patterson, 2006).
	Spēja ietekmēt, lai sasniegtu kopīgus mērķus (Hafsari, 2020).
	Uz kompromisu un vienotiem uzskatiem tendēts (Mlinarevic, Tokic Zec & Cvjeticanin, 2022).
	Sadarbība, savstarpēja harmonija (Abdurahimovna, 2023).

5–6 gadus veci bērni	Sāk izprast citu cilvēku emocionālo stāvokli, iesaistās problēmsituāciju risināšanā (Ebert, 2020).
	Problēmsituāciju risināšana, tolerance, prasme dalīties ar citiem, sadarbība, atbildība (Özbey & Köyceğiz, 2020).
	Patstāvība, iesaiste problēmu risināšanā, prasme komunicēt ar vienaudžiem, analītiska domāšana, sakarību apjēgšana (Dzintere, Stangaine & Augstkalne, 2014).
	Neatlaidība, mērķtiecība, vēlme darboties patstāvīgi (Vigule, 2015).
	Palielinās empātija, savu kļūdu apzināšana un labošana (Tauriņa, 2015).

1. tabulā attēlotais līdera prasmju salīdzinājums ļauj secināt, ka pieaugušajiem un 5–6 gadus veciem bērniem raksturīgas līdzīgas līdera prasmes. Visbiežāk uzsvērtas tās prasmes, kas saistītas ar empātiju un spēju rast kompromisu, kā arī sadarbību. Pieaugušajiem šīs prasmes ir veidotas un attīstītas vairāku gadu laikā, savukārt bērniem prasmes veidojas, vērojot apkārtējos un gūstot jaunu pieredzi, kuras laikā prasmju attīstība tiek nostiprināta.

Autore kā pamatojumu tam, kā Latvijā pirmsskolas vecuma bērniem tiek attīstītas līdera prasmes, analizēja Skola2030 metodisko materiālu par caurviju prasmēm. Caurviju prasmes (Skola2030, bez g.) veido kopīgas iezīmes ar līdera prasmēm, piemēram, prasme sadarboties, komunicēt, kritiski domāt, apzināties kļūdas, izrādīt iniciatīvu. Apkopojot kopīgo starp pieaugušo līderības prasmju un 5–6 gadus vecu bērnu prasmēm, autore veic tālāku analīzi, izvirzot kritērijus, kas norādīti tabulā, un sniedzot plašāku raksturojumu (skat. 2. tabulu).

2. tabulā apkopotā informācija ļauj secināt, ka 5–6 gadus veciem bērniem ir raksturīgas līdera prasmes. Bērna līdera prasmes iespējams novērtēt pēc šādiem kritērijiem: komunikabilitāte, radošums, problēmu risināšana, empātija, sadarbība un patstāvība. Kritērijus var vērtēt 4 līmeņos:

1. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība netiek novērota”,
2. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota pēc pieaugušā pamudinājuma”,
3. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota pazīstamās situācijās”
4. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota gan pazīstamās, gan jaunās situācijās”.

2.tabula. 5-6 gadus vecu bērnu līderības vērtēšanas kritēriji un to raksturojums

(autores veidots)

Table 2 Criteria for evaluating the leadership of 5-6-year-old children and characterization of criteria (created by the author)

Kritērijs	Caurviju prasme, kas to raksturo	Raksturojums
Komunikabilitāte	Sadarbības caurviju prasme	Bērni mērķtiecīgi pielieto valodu, lai sazinātos, izsaka savas jūtas un domas, iesaistās sarunās ar vienaudžiem un pedagogiem.
Radošums	Jaunrades un uzņēmējspējas caurviju prasmes	Bērns, kurš vairs nav tik atkarīgs no pedagoga un kuram nav nepieciešams mudinājums, pats spēj atrast sev nodarbi, kas saistīta ar viņa personīgajām interesēm, pieņemot izaicinājumus un izspēlējot dažādas lomu rotaļas vai sižetus, kurus izdomājis pats, vai sadarbībā ar vienaudžiem.
Problēmu risināšana	Kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas caurviju prasmes	Bērns, kas spēj noteikt problēmu, tās cēloņus un sekas, meklē risinājumu patstāvīgi vai lūdzot pedagoga palīdzību labākā risinājuma noteikšanā, lai rastu savstarpēju kompromisu. Bērns spēj paskaidrot cēloņsakarības, atšķir labu rīcību no sliktas. Analizē sniegto informāciju, pārbauda ticamību komunicējot ar citiem un pedagogu.
Empātija	Pilsoniskās līdzdalības caurviju prasmes; Sadarbības caurviju prasmes	Bērns, spēj sajust citu emocijas, ir ieinteresēts, lai palīdzētu citiem. Vērsts uz savstarpēju cieņu, viedokļu atšķirības pieņemšanu.
Sadarbība	Sadarbības caurviju prasmes	Bērns veic saskaņošanu ar vienaudžiem, lai vadītu kādas darbības procesu (rotaļspēle, mācību uzdevums grupās vai pāros). Veido savstarpēji noturīgas attiecības, nenodalot kādas grupu atšķirības. Bērns labprāt palīdz citiem un pieņem palīdzību no citiem, ja nepieciešams.
Patstāvība	Pašvadītas mācīšanās caurviju prasme	Bērns zina notikumu gaitu, spēj pats atrast nodarbi, izvirzīt tālākos uzdevumus. Patstāvīgi spēj plānot savu turpmāko rīcību.

Attīstot līdera prasmes, tiek iegūts tālejošs labums kā bērniem, tā sabiedrībai kopumā. “Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģijā līdz 2030. gadam” uzsvērts, “lai īstenotu ilgtermiņa mērķi par masveida jaunradi un radošu sabiedrību, radošums jāattīsta bērnos jau agrīnā vecumā. [...] spēja mācīties un darboties komandā. Mācību procesā iekļaujot arī problēmu risināšanu, tiktu veicināta patstāvība [...]” (Latvija2030, 2010). Izprotot caurviju prasmju būtību, tiek aktualizēta bērna līdera prasmju būtība, kuras rezultātā ikviens bērns jūtas drošs un pārliecināts attiecīgajā jomā, vai tā būtu mācību, vai sociālo iemaņu joma.

Secinājumi **Conclusions**

1. Mainoties izglītības saturam uz kompetencēs balstītu izglītību, paveras plašākas iespējas attīstīt bērnos līdera prasmes. Tās ir prasmes, kas bērniem ir nepieciešamas ilgtermiņā, lai sekmīgi uzsāktu un turpinātu skolas gaitas.
2. Pedagoģis izglītības procesā ir paraugs bērnam, liela nozīme ir tam, ka pedagoģis pamana ikviena bērna stiprās puses un tās akcentē, lai motivētu bērnu turpmākai šīs līdera prasmes attīstībai.
3. 5–6 gadus veciem bērniem piemīt līdzvērtīgas līdera prasmes kā pieaugušajiem. Līdera prasmes bērniem labi attīstāmas kā caurviju prasmes pirmsskolas mācību satura apguvē.
4. 5–6 gadus vecu bērnu līdera prasmes var novērtēt pēc šādiem kritērijiem: komunikabilitāte, radošums, prasme risināt problēmas, empātija, sadarbība un patstāvība.
5. Kritērijus var vērtēt 4 līmeņos, kur 1. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība netiek novērota”, 2. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota pēc pieaugušā pamudinājuma”, 3. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota pazīstamās situācijās” un 4. līmenis “kritēriju raksturojoša darbība tiek novērota gan pazīstamās, gan jaunās situācijās”.
6. Līdera prasmes stiprina bērna pašapziņu un sekmīgu iekļaušanos sabiedrībā.

Summary

The author of the research has analyzed the theoretical literature on leadership for 5-6-year-old children and its assessment criteria. The author conducted an analysis to find out what leadership skills are characteristic of adults. Later, these skills were compared with the typical skills of 5-6 year old children.

Changing the content of education to competency-based education opens up wider opportunities to develop leadership skills in children. These are skills that children need in the long term to successfully continue their schooling.

The teacher is a role model for the child in the educational process, it is of great importance that the teacher notices the strengths of each child and emphasizes them in order to motivate the child for the further development of this leadership skill.

5-6 year old children have equivalent leadership skills as adults. Leadership skills are well developed for children as a passing skill in learning preschool curriculum.

The leadership skills of 5-6-year-old children can be assessed according to the following criteria: communication, creativity, ability to solve problems, empathy, cooperation and independence.

The criteria can be assessed at 4 levels, where level 1 "criterion-characteristic activity is not observed", level 2 "criterion-characteristic activity is observed after adult prompting", level 3 "criterion-characteristic activity is observed in familiar situations" and level 4 "criterion-characteristic behavior is observed in both familiar and novel situations".

Leadership skills strengthen a child's self-confidence and successful integration into society.

Literatūra References

- Adair, J. E. (2007). *Develop your leadership skills, Vol. 37*. Kogan Page Publishers. Retrieved from: <https://grabebook.files.wordpress.com/2011/12/develop-your-leadership-skills.pdf>
- Ali, M. (2022). Innovative Leadership Management in Early Children Education. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(4), 3007-3012. DOI: <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i4.2198>

- Abdurahimovna, B. Z. (2023). Launching the organizational activity of the director of preschool education organizations. *Open Access Repository*, 4(3), 1024-1030. Retrieved from <https://www.oarepo.org/index.php/oa/article/view/1407/1399>
- Douglass, A. L. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care*. DOI: <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>
- Dzintere, D., Stangaine, I. & Augstkalne, D. (2014). *Bērna komunikatīvās kompetences attīstība*. Rīga: RaKa
- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of experimental child psychology*, 191, 104739. DOI: 10.1016/j.jecp.2019.104739
- Geske, A., & Rečs, N. (2019). The Impact of Headmaster's Leadership Practice on the Formation of a Professional Learning Community at School. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 2, pp. 90-105). DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2019vol2.3816>
- Hafsari, A. S. (2020). The influence of the transformational leadership of kindergarten heads, job satisfaction, work spirit of work on the performance of kindergarten teachers in the Pelangi Cluster, South Banjarmasin District. *Journal of K6 Education and Management*, 3(4), 486–495. Retrieved from: <https://j-k6em.org/index.php/jkemorg/article/view/420/110>
- Kovač, V., & Staničić, S. (2019). Educational leadership in the republic of Croatia. *Leadership in education*, 61. Retrieved from: <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2019/12/4-Vesna-Kova%C4%8D-and-Stjepan-Stani%C4%8Di%C4%87-EDUCATIONAL-LEADERSHIP-IN-THE-REPUBLIC-OF-CROATIA.pdf>
- Latvija2030 (2010) *Latvijas ilgtspējīgas attīstības stratēģija līdz 2030. gadam*. Pieejams: https://www.mk.gov.lv/lv/latvijas-ilgtspējīgas-attīstības-stratēģija?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F
- Liu, Z., Venkatesh, S., Murphy, S. E., & Riggio, R. E. (2021). Leader development across the lifespan: A dynamic experiences-grounded approach. *The Leadership Quarterly*, 32(5), 101382. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2020.101382>
- MK noteikumi (2018). *Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitibas-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitibas-programmu-paraugiem>
- Mlinarevic, V., Tokic Zec, R., & Cvjeticanin, A. (2022). A model of transformational leadership in the organisational culture of preschool institution. *CEPS Journal*, 12(3), 103-126. DOI: 10.25656/01:25502
- Munby, S. (2020). The development of school leadership practices for 21st century schools. *European Journal of Education*, 55(2), 146-150. DOI: 10.1111/ejed.12394
- Nong, L., Ye, J. H., & Hong, J. C. (2022). The impact of empowering leadership on preschool teachers' job well-being in the context of COVID-19: A perspective based on job

- demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 13, 895664. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895664>
- Özbey, S. A. İ. D. E., & Köyceğiz, M. (2020). A study on the effect of the social skill education on the academic self respect and problem solving skills of the pre-school children. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(8), 176-189. DOI: 10.31458/iejes.727590
- Pakalniņa, R., Ročāne, M., & Jurs, P. (2023, July). The relevance of transformational leadership in the context of the competence approach in pre-school. *Society. Integration. Education. Vol. 2*, 89-99. DOI: 10.17770/sie2023vol2.7140
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted child quarterly*, 51(4), 382-396. DOI: 10.1177/0016986207306324
- Skola2030 (n.g.). *Pirmskolas izglītības programma*. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/10>.
- Šmite, A. & Soboļeva, Z. (1997). *Palīgs pedagogam*, Rīga: RaKa.
- Tauriņa, A. (2015). Bērna jautājumi - personības izaugsmes pamats. No *Bērna sasniegumu veicināšana pirmsskolā* (90-91). Rīga: RaKa
- Turani, D., & Bloem, S. (2019), "The TALIS Starting Strong Survey: implications for the leadership discourse in early childhood education and care", in Strehmel, P. (ed.), *Leadership in Early Education in Times of Change, Robert Bosch Foundation, Opladen*. Retrieved from: https://pdfhost.io/v/n8NGaseZCI_Leadership_in_Early_Education_in_Times_of_Change
- Vigule, D. (2015). Gribas īpašību veidošanās pirmsskolā. No *Bērna sasniegumu veicināšana pirmsskolā* (214-215). Rīga: RaKa
- Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership. *International journal of leadership studies*, 1(2), 6-66. Retrieved from: <https://www.rodrigo-selback.com.br/wp-content/uploads/2020/08/An-Integrative-Definition-of-Leadership.pdf>

VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀDES IZAICINĀJUMI SKOLĒNU AR VALODAS UN MĀCĪŠANĀS TRAUCĒJUMIEM IEKĻĀUŠANAS PROCESĀ

The Challenges for Education Institutions in the Inclusion of Students with Language and Learning Disabilities

Kristīne Ustinova

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija

Abstract. *Living in an era of transformation, changes in the educational system are inevitable. Schools are an educational, cultural and social environment that needs to be high quality, modern and inclusive. A positive experience within the process of inclusion is important not only for pupils entering a comprehensive school, but also for their parents, current pupils and teaching staff of all fields. Included pupils are pupils with language and learning disabilities who need an individual approach, a well-thought-out learning strategy, support and an understanding attitude. The aim of this paper is to theoretically identify the challenges that teachers face in the process of inclusion of pupils with language and learning disabilities. The paper analyses the theory of inclusive education, addresses the aspect of support provision for pupils and draws conclusions. Schools have been entrusted with the nationally important task of creating a cohesive, supportive and nurturing learning environment and compassionate and understanding relationships that help people grow up to be self-confident and ambitious. Only time will allow us to assess whether it was the right strategic decision to include all pupils with language and learning disabilities in comprehensive schools. Despite the challenges of special education transformation, schools have a vision for development and the will to work.*

Keywords: *support measures, inclusion, pupils with language and learning disabilities, institution of general education*

Ievads

Introduction

Skolas mērķis ir palīdzēt ikvienam skolēnam, neatkarīgi no viņa spējām, interesēm un vajadzībām, sasniegt iespējami augstāko zināšanu un prasmju līmeni, paplašinot viņa iespējas piedzīvot pilnvērtīgu, aktīvu, sociāli un personiski piepildītu dzīvi (Lazdiņa, Pāvula, Vilciņa, & Ušča, 2022).

Speciālās izglītības reforma un obligātā skolēnu ar valodas un mācīšanās traucējumiem (turpmāk tekstā SVMT) iekļaušana vispārizglītojošās skolās ir izaicinājums skolām un tās mācībspēkiem. Iekļaujoša izglītība ir sarežģīts un pretrunīgs process, bet neizbēgams mūsdienu sabiedrībā (Winzer, 1999). Iekļaujošās izglītības galvenais pamatprincips ir iespēja visiem bērniem, neatkarīgi no to spējām un prasmēm mācīties kopā. Skolām ir jānodrošina atbalsta pasākumi, jāpielāgojas katra skolēna vajadzībām, mācīšanās tempam un jānodrošina kvalitatīva izglītība. Projekta “Skola2030” izpratnē iekļaujoša izglītība ir iespējama, ja skolas vide ir droša, atbalstoša, nav diskriminējoša un ir atvērta komunikācijai, ja skolotājs apzinās un nodrošina katra skolēna individuālās vajadzības, izmantojot daudzveidīgas metodes un pieejas (Skola2030, 2019).

Saskaņā ar speciālās izglītības reformu speciālās skolas vairs nedrīkst realizēt “Speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar mācīšanās traucējumiem”, kods – 21015611 un “Speciālo pamatizglītības programmu izglītojamajiem ar valodas traucējumiem”, kods – 21015511 (Ministru kabinets, Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju, 2017), līdz ar to 2023. gada 1. septembrī visi SVMT uzsāka mācības vispārizglītojošās skolās. Skolas veica lielu sagatavošanās procesu, licencēja atbilstošas speciālās izglītības programmas, piesaistīja nepieciešamo atbalsta personālu, pedagogi apmeklēja speciālās izglītības kursus.

Iepriekš vispārizglītojošās skolās izglītību varēja iegūt SVMT, bet šo skolēnu īpatsvars bija mazs. SVMT vecākiem bija iespēja izvēlēties sava bērna spējām, prasmēm un emocionālajam stāvoklim atbilstošu skolu; tā varēja būt gan speciālā skola, ja mācīšanās vai valodas traucējumi bija dziļi, gan vispārizglītojošā skola, ja traucējumi bija vieglā formā. Lielākajai daļai ģimeņu, kur ir bērni ar mācīšanās vai valodas traucējumiem, ir līdzīga izglītības iegūšanas pieredze. Sākumā skolēni iegūst izglītību vispārizglītojošā skolā, bet skolēna mācīšanās vai valodas traucējumu pakāpe un līdzproblēmu dziļums, bieži arī skolas nespēja sniegt nepieciešamo atbalstu, neļāva turpināt izglītību. Saskaņā ar vecāku piekrišanu un pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinumu, kurš norādīja ieteicamo speciālo izglītības programmu, skolēns turpināja iegūt izglītību speciālajā skolā.

Ilgus gadus Latvijā darbojās speciālās izglītības iegūšanas sistēma, kura bija zināma visām izglītības procesā iesaistītajām pusēm. Pašlaik notiekošā

transformācija saskaras ar izaicinājumiem, kurus skolām ir jāpārvar, lai panāktu visiem vienlīdzīgi augstu izglītības kvalitāti.

Zinātniskā raksta mērķis ir teorētiski analizēt un apzināt izaicinājumus, ar kuriem saskaras mācībspēki iekļaujot skolēnus ar mācīšanās un valodas traucējumiem vispārējās izglītības iestādē.

Pētījuma metodes: pētījuma tēmai atbilstošas zinātniskās literatūras, valsts normatīvo aktu, metodisko materiālu izpēte un analīze. Skolotāju fokusgrupas diskusija.

Iekļaujošās izglītības teorētiskais ietvars Latvijā *Theoretic framework of inclusive education in Latvia*

Latvijas Republikas likumdošanas akti (Izglītības likums, 2., 3. pants, 1999, Vispārējās izglītības likums, 2. pants, 1999), saistītie ar izglītības procesa regulēšanu valstī, nosaka, ka katram Latvijas iedzīvotājam jānodrošina iespēja attīstīt savu garīgo un fizisko potenciālu, lai veidotos par patstāvīgu un attīstītu personību, demokrātiskas Latvijas valsts un sabiedrības locekli.

Iekļaujošā izglītība ir process, kurā tiek nodrošinātas atbilstošas visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, palielinot ikviena izglītojamā līdzdalības iespējas mācību procesā, kultūrā un dažādās kopienās (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027. gadam, 2021).

Ikvienam ir tiesības uz kvalitatīvu un iekļaujošu izglītību, kā arī Izglītības likumā ir atrunāts aizliegums uz atšķirīgu attieksmi (Izglītības likums, 2., 3. pants, 1999, Vispārējās izglītības likums, 2. pants, 1999). Analizējot Izglītības likumā speciālās izglītības termina skaidrojumu var secināt, ka tā ir paredzēta personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem un pats process ir adaptēts vispārējai izglītībai. Attiecīgi – Izglītības likumā vispārējās izglītības termins tiek skaidrots kā cilvēka, dabas un sabiedrības daudzveidības un vienotības izziņas, humānas, brīvas un atbildīgas personības veidošanās process un tā rezultāts (Izglītības likums, 2. pants, 1999).

Pedagoģiski medicīniskā komisija sniedz atzinumu par izglītojamam ar speciālām vajadzībām atbilstošāko izglītības programmu. Šobrīd Latvijā normatīvie akti nosaka, ka valsts komisijas kompetencē ir sniegt atzinumu par speciālās pamatizglītības programmu SVMT no 7. līdz 9. klasei. Tādējādi pašvaldību komisiju kompetencē ir sniegt atzinumu par speciālās pamatizglītības

programmu SVMT no 1. līdz 6. klasei (Ministru kabinets, Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām, 2012).

Gan valsts, gan pašvaldības komisijas pienākums ir izvērtēt skolēna veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni saskaņā ar vienotiem kritērijiem un sniegt atzinumu par skolēnam atbilstošāko izglītības programmu. Komisijas veicina skolēnu ar speciālajām vajadzībām integrēšanu vispārējās izglītības iestādēs un iesaka nepieciešamos atbalsta pasākumus mācību procesa organizēšanā un valsts pārbaudes darbos. Pašvaldības komisija koordinē skolu speciālās izglītības skolotāju, logopēdu un psihologu darbu (Ministru kabinets, Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām 4., 6. pants, 2012).

Pedagoģiski medicīniskā komisija nosaka, kādi atbalsta pasākumi ir nepieciešami skolēnam izglītības procesa laikā. Visbiežāk minētie ir konsultācijas un nodarbības pie speciālā pedagoga, logopēda un psihologa (Ministru kabinets, Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām 4., 6. pants, 2012).

Speciālās izglītības normatīvā bāze ir sakārtota un paver plašas iespējas SVMT iegūt kvalitatīvu izglītību, saņemt nepieciešamos atbalsta pasākumus un cieņpilnu attieksmi. Normatīvajos aktos ir uzskaitīts liels atbalsta pasākumu un speciālistu klāsts, kuri skolas vidē var sniegt palīdzību skolēniem.

Atbalsta pasākumu nodrošinājums: nepieciešamais un reālais

Provision of support measures: necessary and actual

Kvalitatīvs SVMT atbalsts var veicināt skolēnu zināšanu un prasmju attīstību un mentālo izaugsmi. Pētot vairāku autoru (Education White paper 6, 2001; Miles, 2000; Rozenfelde, 2018; Wolfendale, 1987; Weigle, 2003) redzējumu par atbalsta sistēmu skolēniem, to var apkopot vairākos blokos:

- Iekļaujošās izglītības vadības algoritms (izveidota speciālās izglītības sistēma skolā, kas ir zināma un saprotama visām izglītības procesā iesaistītajām pusēm);
- Kvalitatīvas skolas vadības, pedagogu, atbalsta personāla zināšanas un prasmes par speciālo izglītību (metodes, paņēmieni, palīgmateriālu pieejamība, konsultācijas, supervīzijas);
- Atbalsta personāls (pietiekams speciālistu daudzums);
- Mūsdienīga mācību vide (pietiek finanšu uzlabot materiāli tehnisko bāzi, iegādāties mācību līdzekļus, veidot palīglīdzekļus skolēniem);

- Izglītības procesā iesaistīto pušu sadarbība, pozitīva attieksme (pozitīva mijiedarbība un partnerība: skolotājs-skolēns-vecāks);
- Ārējie resursi (pedagoģiski medicīniskā komisija, sociālais dienests, mediķi, nevalstiskās organizācijas).

2020. gada pētījuma Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā gala ziņojumā ir iekļauts secinājums, ka aptuveni 6–7 % skolēnu ir jābūt nodrošinātam atbalstam un ir nepieciešama īpaša pieeja mācību vielas apguves procesā. Atbalsta nodrošināšanai un speciālās izglītības programmu īstenošanai ir nepieciešami resursi, lai nodrošinātu katram skolēnam individuālu atbalstu – pedagoģisko, metodisko, palīgīdzekļu un aprīkojuma iegādi (Latvijas Republikas Saeima, 2020).

Vispārējās izglītības iestādē iekļautajam SVMT pienākas atbalsta pasākumi, katram izstrādā individuālo izglītības programmas apguves plānu. Plānu sastāda, balstoties uz skolēna pieredzi, prasmēm, izziņas procesa īpatnībām, veselības stāvokli, kā arī iekļauj izglītības standartā un mācību priekšmetu programmās izvirzītos sasniedzamos rezultātus (Valsts Izglītības un saturs centrs, 2022).

Cik lielā mērā skola var nodrošināt atbalsta pasākumus, kuri pienākas SVMT, ir finanšu jautājums. Lielā daļā skolu ir 1 logopēda likme, bet vai tas ir pietiekoši skolai, kur mācās 400 skolēnu un vismaz 20 no tiem ir SVMT ar nopietniem valodas traucējumiem un ir nepieciešamas vismaz 2 nodarbības nedēļā. Nedrīkst aizmirst arī par citiem 1.-4. klašu skolēniem, kuriem ir logopēdiskas problēmas, un pēc skolotāju un logopēdu secinājumiem šobrīd katrs 3. skolēns ienāk skolā ar logopēdiskām problēmām. Tas nozīmē, vēl apmēram 50 bērniem ir nepieciešams regulārs logopēda darbs (Tomele, 2022). Rēzeknes 3. pamatskolas pēdējo 3 gadu statistika liecina par skolēnu skaita pieaugumu, kuriem nepieciešamas logopēda konsultācijas, tā piemēram, 2021. gadā logopēda konsultācijas saņēma 28 1.-4. klašu skolēni, bet 2023. gadā – 60 skolēni (Rēzeknes 3. pamatskola, 2021, 2023).

Līdzīga situācija ir ar citiem atbalsta speciālistiem. Skolā ir nepieciešami pedagogu palīgi, psihologi, sociālie pedagogi un speciālie pedagogi. Cik lielā mērā skola var atļauties nodrošināt nepieciešamo atbalsta personāla daudzumu ir atkarīgs no valsts finansējuma (Ministru kabinets, Speciālās izglītības iestāžu un vispārējās izglītības iestāžu speciālās izglītības klašu (grupu) finansēšanas kārtība, 2016). Bez atbalsta personāla vēl ir mācību priekšmetu skolotāji, balstoties uz pētījuma Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām

Latvijā rezultātiem, viens no izaicinājumiem Latvijā ir pedagogu sagatavotība SVMT apmācībai vispārējās izglītības iestādēs un viņu prasme apzināt skolēnus, kuri pareizu traucējumu noteikšanai ir jānovirza pie speciālistiem (Latvijas Republikas Saeima, 2020).

2020. gada pētījuma „Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā” noslēguma ziņojumā secināts, ka kvalitatīvas SVMT iekļaujošās izglītības īstenošanai ir nepieciešami lieli finanšu līdzekļi un resursi, profesionāli sagatavoti pedagogi, kā arī vide, kas veicina skolēnu sniegumu un sociālo attīstību (Latvijas Republikas Saeima, 2020). Analizētie dati liecina, ka nepietiekamais atbalsta personāla nodrošinājums ir apdraudējums sekmīgas iekļaujošās vides izveidei, kas ir izaicinājums katrai skolai un pašvaldībai kopumā.

Pašlaik augsti vērtējama ir skolotāja spēja būt elastīgam, spēja atteikties no stigmām un mainīt savu domāšanu. Mainīt fokusu no tā, ka klasē ir skolēni ar papildu atbalsta nepieciešamību, veidot mācību iespējas, kas ir pietiekami pieejamas ikvienam, ticēt, ka visi skolēni var mācīties un progresēt, skolēna grūtības uzskatīt par profesionālu skolotāja izaicinājumu, nevis skolēna trūkumu (Florian, 2015).

Mūsdienīga, iekļaujoša skola ir emocionāli droša vide, kur visi skolēni jūtas novērtēti un cienīti, kur mācībspēks jūtas atbalstīts un skaidri izprot speciālo izglītību un iekļaušanas algoritmu, skola bez bulinga, un mācību process, kurā SVMT saņem atbalstu balstoties uz individuālajām vajadzībām.

Droša vide

Iekļaujoša un droša vide ir vajadzīga visiem gan skolēniem ar attīstības problēmām, gan bez tām. Ikvienam skolēnam ir labāk justies un mācīties atbalstošā un pieņemošā vidē ar zemu spriedzi un pozitīvu attieksmi. Iekļautie skolēni spēs veiksmīgi iejusties lielajā skolas saimē, savukārt, pārējiem skolēniem un arī viņu vecākiem, iekļaujošā izglītība dos iespēju mācīties empātiju, iejūtību (Latvijas Bērnu labklājības tīkls, 2024).

Skola ir vide, kur vienuviet izglītību saņem dažādi skolēni, kuri bieži atšķiras ne tikai pēc dzimuma, nacionalitātes, bet arī pēc savām spējām, prasmēm, fiziskā un mentālā stāvokļa. Pēc D.Nīmantas: dažādība ir cilvēku atšķirība citam no cita: gan pēc vecuma, dzimuma, tautības, reliģijas un kultūras, izglītības, veselības, spējām un vajadzībām, sociālās orientācijas (Nīmante, 2021).

Dažādība ir skolas ikdiena, bet attieksme pret dažādību var atšķirties. Skola var fokusēties uz mācību satura apguvi un neņemt vērā pastāvošās atšķirības, vai

tieši pretēji – skola var pieņemt, iekļaut un iesaistīt skolēnus, veidojot skolu katram skolēnam (Lazdiņa, Pāvula, Vilciņa, Ušča, 2022).

Transformācijai jānotiek ne tikai normatīvajos aktos un skolas vidē, bet arī katra skolotāja apziņā. Zinošs un par savām spējām pārliecināts skolotājs, kuram nav stigmas attiecināmas uz SVMT ir līderis, kurš ar savu uzvedību rāda piemēru un audzina skolēniem iekļautību un cieņu pret cilvēku dažādību.

Bulings skolā

No speciālajām skolām vispārīzglītojošās skolās iekļautie skolēni ir citādi, un risks būt pakļautiem bulingam no vienaudžu puses ir diezgan liels. Vidēji skolēns skolā pavada 6 stundas dienā, tāpēc skolas videi jābūt drošai.

Šī gada maijā Rīgas Stradiņa universitātes Sabiedrības veselības institūts veica skolēnu anketēšanu skolās, kuras rezultātā tika noskaidrots, ka ap 40 % 1.-9. klases skolēnu cieš no bulinga (Sprinģe, Gobiņa, Ķīvīte-Urtāne, Maļina, 2023). Šī problēma SVMT vecākus uztrauc visvairāk, jo uz šo brīdi bulinga problēma izglītības iestādēs ir diezgan izplatīta. Par bulingu var uzskatīt: izsmieklus, baumu izplatīšanu, piekaušanu, spļaušanu, draudus, piespiešanu darīt nevēlamo, tīšu īpašuma bojāšanu (Olvejs, 1993). Visbiežāk vecāki nemaz nezina, ka viņu bērns ir cietējs, jo šī informācija no skolas praktiski neizpaužas. Pieredze rāda, ka vecāki, pirmām kārtām, pievērš uzmanību tiešai bulinga formai - fiziskai sava bērna aizskaršanai un mazāk - netiešajam bulingam - verbālai un sociālai pazemošanai, reti reaģē uz stāstiem par sava bērna apvārdošanu vai baumošanu, vai boikotēšanu (Olvejs, 2003; Olweus et al., 2019).

Katrā izglītības iestādē ir iekšējās kārtības noteikumi, kur ir izklāstīta kārtība, kā skolotājam ir jārikojas, kad viņš konstatē fizisku vai emocionālu vardarbību skolā, bet pēc būtības skolotāji rīkojas intuitīvi, un skolēns īsti neizprot, vai skolotājs pamana, ka pret viņu ir vērsti bulings, vai viņš grasās ko iesākt, un kurā pusē nostājas skolotājs. Ja skola vienoti un sistēmiski reaģē uz uzvedības problēmām un pārkāpumiem, nepieļauj vai pēc iespējas tos samazina, skolēni jūt, ka skolas vide ir droša (Nīmante, 2014). Pēc individuālām pārrunām ar sociālajiem pedagogiem no dažādām pilsētas skolām un KiVa monitoringa pētījuma analīzes, var secināt, ka skolotāju viedokļi problēmsituācijas risināšanas ziņā ir atšķirīgi, vieni uzskata, ka skolotājam nav jāiesaistās, un bērnam, savukārt, ir jāprot pašam sevi aizstāvēt. Citi uzskata, ka bulings ir sava veida socializācija, un tai procesā nav jāiejaucas. Vēl citi iesaka bulinga upuriem mēģināt

nekontaktēties ar varmākām, un ar katru no iesaistītajām pusēm veic individuālu darbu (Sprinģe, Gobiņa, Ķīvīte-Urtāne, & Maļina, 2023).

Liela nozīme ir skolas kopējam klimatam un klases mikro klimatam. Ja skolā tiek atbalstīta un popularizēta pozitīva uzvedība, tad skolēns vispārpieņemto uzvedības modeli pārņem, cenšas uzvesties līdzīgi, jo skolēnam ir svarīgi būt pieņemtam un piederīgam kolektīvam (Nīmante, 2014).

Valdošā atmosfēra skolā ir noteicošā vai bulings ir norma, vai tas rodas kā izņēmums un tiek uztverts, kā ārkārtas situācija. Bulīngam var būt pakļauts jebkurš skolēns, bet jaunienācējam un vēl ar mācīšanās vai izteiktiem valodas traucējumiem šis risks ir ļoti augsts.

Valodas traucējumi

Pilnveidotajā mācību saturā ir pastiprināta valodu loma. Izglītības iegūšanas pamatā ir valoda, tāpēc kvalitatīva valodas apguve un lietojums ir svarīgs uzdevums visu jomu un mācību priekšmetu skolotājiem (“Domāt, darīt, zināt”, 2020).

Analizējot dažādus informācijas avotus par cilvēkiem ar valodas traucējumiem, tiek secināts, ka apmēram 15 – 20% cilvēku piemīt šī problēma un ar gadiem šo cilvēku skaits nesamazinās (Tūbele, 2006). Latvijas Logopēdu asociācijas datu apkopojums liecina, ka līdz 60% pirmsskolas izglītības vecuma bērniem ir nopietni valodas attīstības traucējumi (Falka, 2012), bet sākumskolas vecumā – 35% skolēnu ir nepieciešama logopēdiskā palīdzība (Trinīte, 2015). Arī skolas logopēds apliecina, ka skolā arvien vairāk ienāk bērnu ar izteiktiem valodas traucējumiem, kas noteikti atspoguļojas skolēnu sekmēs, un bieži vien valodas un mācīšanās traucējumu simptomi ir līdzīgi.

Priekšmetu skolotāji atzīst, ka bieži vien nav svarīgi skolēnam, ir mācīšanās vai valodas traucējumi, viņi vienlīdz slikti lasa, teksta izpratne sagādā grūtības, ir lēni savā domāšanā un ir acīmredzami daudz “balto plankumu” zināšanās. Ir dažādi mācīšanās grūtību veidi, bet aktuālākie ir valodas grūtības – skolēnam grūtības izprast rakstītu tekstu, kas arī var liecināt par disleksijas pazīmēm, un rakstīšanas grūtības – skolēnam ir grūti veidot burtus vai rakstīt, iekļauties plāknē (Shukla & Agrawal, 2015).

Pedagoģiskās padomes sēdēs skolotāji pauž viedokli, ka skolēni, kuri ir atnākuši no speciālajām skolām, savās zināšanās ir spēcīgāki nekā skolēni, kuri iepriekš mācījās vispārizglītojošās skolās un apguva speciālās mācīšanās vai valodas traucējumu programmas. Skolotāji to skaidro, ka speciālajās skolās ir

mazas pēc skolēnu skaita klases, ir spēcīgs atbalsta personāla resurss, skolēniem var nodrošināt regulāru un ilgstošu individuālu darbu, ņemot vērā katra bērna veselības stāvokli, attīstības un spēju līmeni. Arī speciālo skolu pedagogi ir profesionāļi savā jomā, bet vispārizglītojošo skolu pedagogi ir vairāk teorētiski darbā ar speciālajiem skolēniem.

Skolotāji atzīst, ka par daudziem SVMT bažas bija liekas, neattaisnojās uztraukums par iekļauto skolēnu uzvedības problēmām, mācīšanās grūtībām un uzcītības līmeni. Speciālajā klasē strādāt ir daudz vieglāk nekā ienākot iekļaujošajā klasē, kur zināšanu līmenis, uztvere un darba temps nav viendabīgs.

Tikai laiks dos atbildi uz jautājumu, vai speciālo skolu likvidēšana un SVMT iekļaušana vispārizglītojošās skolās ir stratēģiski pareizs lēmums. Skolām tika uzticēts valstiski nozīmīgs uzdevums veidot vienotu, atbalstošu, attīstošu mācību vidi, līdzjūtīgas un saprotošas savstarpējās attiecības, kas palīdz izaugt pašapziņīgiem, mērķtiecīgiem cilvēkiem. Tiek secināts, ka neskatoties uz resursu trūkumu un bieži audzināšanas atbalstu no vecāku puses, skolām ir redzējums attīstībai un vēlme strādāt.

Secinājumi

Conslusions

1. Ir veikti grozījumi normatīvajos aktos attiecībā uz speciālās izglītības iegūšanas iespējām. Ir izslēgta iespēja SVMT mācīties speciālajā skolā un pastāv iespēja iegūt izglītību tikai vispārizglītojošā skolā.
2. Normatīvajos aktos ir uzskaitīti atbalsta pasākumi un speciālisti, kuri skolā var sniegt palīdzību un paver iespējas SVMT iegūt kvalitatīvu izglītību un cieņpilnu attieksmi.
3. Analizētie dati liecina, ka nepietiekamais atbalsta personāla nodrošinājums ir apdraudējums sekmīgas iekļaujošās vides veidošanai, kas ir izaicinājums katrai skolai un pašvaldībai kopumā.
4. Mūsdienīga, iekļaujoša skola ir emocionāli droša vide, kur visi skolēni jūtas novērtēti un cienīti, kur mācībspēks jūtas atbalstīts un skaidri izprot speciālo izglītību un iekļaušanas algoritmu.
5. Transformācijai jānotiek ne tikai normatīvajos aktos un skolas vidē, bet arī katra skolotāja apziņā. Zinošs un par savām spējām pārliecināts skolotājs,

kuram nav stigmas attiecināmas uz SVMT ir līderis, kurš ar savu uzvedību rāda piemēru un audzina skolēniem iekļaušanos un cieņu pret cilvēku dažādību.

6. Tikai laiks dos atbildi uz jautājumu, vai speciālo skolu likvidēšana un SVMT iekļaušana vispārīgajās skolās ir stratēģiski pareizs lēmums. Skolām tika uzticēts valstiski nozīmīgs uzdevums veidot vienotu, atbalstošu, attīstošu mācību vidi, līdzjūtīgas un saprotošas savstarpējās attiecības, kas palīdz izaugt pašapzinīgiem, mērķtiecīgiem cilvēkiem.

Summary

Based on the researched and analyzed data, the following conclusions are made:

1. Modifications have been made to regulatory acts regarding the possibilities of obtaining special education. The possibility of students with language and learning disabilities excluded and there is a possibility of getting an education only in general school.
2. Supporting events and staff are listed in regulatory acts, which schools can offer and open up possibilities to students with language and learning disabilities for getting high quality education and respectful attitude.
3. Analysed data shows that inadequate support staffing is a threat to successful inclusive environments, a challenge for every school and for municipality as a whole.
4. A modern inclusive school is an emotionally safe environment where all students feel valued and respected, where staff feel supported and have a clear understanding of special education and the inclusion algorithm.
5. The transformation must take place not only in legislation and the school environment, but also in the minds of every teacher. A teacher who is knowledgeable and confident in his or her own abilities, and who is free from stigma students with language and learning disabilities is a leader who sets an example by his or her own behaviour and teaches pupils to be empathetic and respectful of human diversity.
6. Only time will tell whether the liquidation of special schools and their inclusion in mainstream schools is the right strategic decision. Schools have been entrusted with the nationally important task of creating a

cohesive, supportive and developmental learning environment, and of fostering relationships of understanding and compassion that help to develop self-aware, ambitious people.

Literatūra **References**

- Latvijas Bērnu labklājības tīkls. (2024). *Cik iekļaujoša ir izglītība Latvijā?* Retrieved from <https://www.bernulabklajiba.lv/cik-ieklausosa-ir-izglitiba-latvija/>
- Latvijas Republikas Saeima. (1999). *Izglītības likums*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>
- Latvijas Republikas Saeima. (1999). *Vispārējās izglītības likums*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/20243-visparejas-izglitibas-likums>
- Latvijas Republikas Saeima. (2020). *Iekļaujošā izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām Latvijā. Pētījuma gala ziņojums*. Retrieved from https://www.saeima.lv/petijumi/Ieklausosa_izglitiba_berniem_spec_vajadzibam_Latvija.pdf
- Lazdiņa, S., Pāvula, I., Vilciņa, I. & Ušča, I. (2022). *Mācību procesa pilnveides atbalsts, Metodiskie ieteikumi pārmaiņu vadītājiem un īstenotājiem skolā*. Retrieved from <https://dom.lndb.lv/data/obj/file/30607545.pdf>
- Ministru kabineta noteikumi Nr.709. (2012). *Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/252162-noteikumi-par-pedagogiski-mediciniskajam-komisijam>
- Ministru kabineta noteikumi Nr. 477. (2016). *Speciālās izglītības iestāžu un vispārējās izglītības iestāžu speciālās izglītības klašu (grupu) finansēšanas kārtība*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/283672-specialas-izglitibas-iestazu-internatskolu-un-visparejas-izglitibas-iestazu-specialas-izglitibas-klasu-grupu>
- Ministru kabineta noteikumi Nr.322. (2017). *Noteikumi par Latvijas izglītības klasifikāciju*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/291524-noteikumi-par-latvijas-izglitibas-klasifikaciju>
- Ministru kabineta noteikumi Nr.566. (2019). *Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/310939-prasibas-visparejas-izglitibasiestadem-lai-to-istenotajas-izglitibas-programmas-uznemtu-izglitojamos-arspecialam-vajadzibam>
- Ministru kabineta rīkojums Nr.436. (2021) *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027.gadam*. Retrieved from <https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izglitibas-attistibas-pamatnostadnem-20212027-gadam>
- Rēzeknes 3.pamatskola. (2021). *Statistika par skolēnu skaitu, kuri saņem logopēda konsultācijas, npublicēts materiāls*.
- Rēzeknes 3.pamatskola. (2023). *Statistika par skolēnu skaitu, kuri saņem logopēda konsultācijas, npublicēts materiāls*.

- Rozenfelde, M. (2018). *Skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas vispārējās izglītības iestādēs atbalsta sistēma*. Retrieved from <https://books.rta.lv/index.php/RTA/catalog/view/6/5/17-1>
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Skola2030, (2020) *Domāt, darīt, zināt. Ziņu izdevums skolotāju atbalstam pilnveidotā mācību satura un pieejas īstenošanai, Nr.10*. Retrieved from https://skola2030.lv/admin/filemanager/files/2/NL_10.pdf
- Skola2030. (2020). *Domāt, darīt, zināt. Ziņu izdevums skolotāju atbalstam pilnveidotā mācību satura un pieejas īstenošanai, Nr.12*. Retrieved from <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibu-pieeja/iekaujosa-izglitiba>
- Sprīņģe, L., Gobiņa, I., Ķīvīte-Urtāne, A., Maļina, L. (2023). *Profilakses un agrīnās intervences programmas KiVa monitoringa pētījums par pāridarījumu izplatību skolēnu vidū: Pētījuma ziņojums*. Rīga: Valsts kanceleja
- Tomele, G. (2022). *Bērņa valodas attīstības veicināšana un valodas traucējumu korekcija Montesori pedagogijas aspektā*. Retrieved from https://www.liepu.lv/uploads/dokumenti/prom/Promocijas%20darbs_Tomele_24_01_22.pdf
- Valsts izglītības un satura centrs. (2022). *Individuālā izglītības programmas apguves plāna sastādīšana un īstenošana, Rīga*. Retrieved from https://registri.visc.gov.lv/specizglitiba/dokumenti/metmat/metiet_ind_plana_sastadisanai_2022.pdf
- Valsts kanceleja. (2023). *Profilakses un agrīnās intervences programmas KiVa monitoringa pētījums par pāridarījumu izplatību skolēnu vidū*. Retrieved from https://ppdb.mk.gov.lv/wp-content/uploads/2023/10/KiVa_monitoringa_petijuma_par_paridarijumu_izplatibu_skolenu_vidu_gala_zinojums_2023.pdf
- Winzer, A. (1999). *The sage handbook of special education sage publications*.