



Izglītības un zinātnes ministrija

LATVIJAS REPUBLIKAS IZGLĪTĪBAS UN ZINĀTNES MINISTRIJA

PĒTĪJUMS “PRIEKŠNOSACĪJUMI SEKMĪGAI PĀREJAI NO PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UZ SĀKUMSKOLAS IZGLĪTĪBU, TOSTARP IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS PRINCIPA ĪSTENOŠANAI”

Pētījums tiek īstenots ESF projekta Nr.10.1.3.0/19/TP/002 “Atbalsts pētījumiem ES fondu 2021.-2027. gada plānošanas perioda ieguldījumu priekšnosacījumu izpildes nodrošināšanai izglītībā” ietvaros.

Satura rādītājs

SATURA RĀDĪTĀJS	1
SAISTĪBU ATRUNA	2
1. IEVADS, PAMATOJUMS	3
1.1. PĒTĪJUMA DIZAINS.....	18
2. ESOŠĀS SITUĀCIJAS IZPĒTE UN NOVĒRTĒJUMS LATVIJAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS PĒTĪJUMA TVĒRUMĀ	24
2.1. MĀCĪBU VIDĪ IETEKMĒJOŠIE NOSACĪJUMI PIRMSSKOLAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA IZGLĪTĪBAS PROGRAMMAS ĪSTENOŠANAI.....	24
2.2. DIAGNOSTIKAS INSTRUMENTI PEDAGOGIEM PIRMSSKOLAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA IZGLĪTĪBAS PROGRAMMU ĪSTENOŠANĀ	57
2.3. PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDE PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA IZGLĪTĪBAS PROGRAMMU ĪSTENOŠANĀ.....	71
2.4. VECĀKU LOMA BĒRNA SOCIĀLI EMOCIONĀLO PRASMJU ATTĪSTĪBĀ UN SAGATAVOŠANĀ PAMATIZGLĪTĪBAS APGUVĒI	77
3. PRIEKŠLIKUMI SEKMĪGAI PĀREJAI NO PIRMSSKOLAS UZ PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMO POSMU	102
4. LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLAIS MODELIS	106
5. KOPSAVILKUMS	112
6. SUMMARY	122

Saistību atruna

Šis dokuments – “Pētījums “Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, tostarp iekļaujošās izglītības principa īstenošanai” ir sagatavots saskaņā ar Izglītības un zinātnes ministrijas doto darba uzdevumu, proti, 2020. gada 28. jūlijā noslēgto pakalpojuma līgumu Nr. 2-6.1e/20/71 par pētījuma “Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, tostarp iekļaujošās izglītības principa īstenošanai” veikšanu. Pētījumu ir izstrādājis SIA “Dynamic University”.

Informācijas apkopojums, situācijas izvērtējums un secinājumi, kas minēti šajā dokumentā, ir balstīti uz dokumentāciju un sekundāro datu izpēti, kā arī anketās un fokusa grupās iegūto informāciju. Par minēto dokumentu datu, informācijas un paziņojumu precizitāti, pilnību un atbilstību dokumentu oriģināliem, ir atbildīgi attiecīgās informācijas sniedzēji, un SIA „Dynamic University” nesniedz garantijas vai saistības šajā sakarā. SIA „Dynamic University” neatbild par sekām, kas izriet no šī dokumenta vai kādas tā daļas izmantošanas.

Pasūtītājs: Izglītības un zinātnes ministrija

Izpildītājs: SIA Dynamic University sadarbībā ar Liepājas Universitāti

Pamatojums: 2020. gada 28. jūlijā noslēgtais pakalpojuma līgums Nr. 2-6.1e/20/71

Izstrādes periods: 2020. gada 28. jūlijs – 15. oktobris.

1. Ievads, pamatojums

Latvijā pirmsskolas izglītība ir vispārējās izglītības daļa. Bērnu no 5 gadu vecuma sagatavošana pamatzglītības ieguvei ir obligāta¹. Pirmsskolas izglītību un obligāto sagatavošanos pamatzglītības ieguvei no 5 gadu vecuma bērns var iegūt, apmeklējot pirmsskolas izglītības iestādi, izglītības iestādi, ja tā īsteno pirmsskolas izglītības programmu, vai ģimenē, saņemot metodisku palīdzību izglītības iestādē, kura īsteno licencētu pirmsskolas izglītības programmu, vai pirmsskolas izglītības konsultatīvajā centrā (atbilstoši izglītības ieguves formai).

Nepieciešamību nodrošināt bērniem agrīnā vecumā strukturētu, uz izziņas, domāšanas un patstāvības prasmju attīstību vērstu izglītību pamato starptautiski pētījumi, kā, piemēram, "Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care"².

Zinātniskajā literatūrā, normatīvajos dokumentos balstīts pētījuma pamatojums

Vēsturisks ieskats. Mūsu dzīvē ir tūkstošiem piemēru par to, ka jebkādi pārejas posmi ir stresu izraisoši procesi. Bērnu dzīvē būtisks pagrieziena punkts ir pāreja no pirmsskolas izglītības iestādes uz skolu. Šāda pārejas posma nozīme tikusi aktīvi aprakstīta un pētīta Vācijā 20. gadsimta vidū un beigās, kā arī pētījumi turpināti 21. gadsimta sākumā (Filipp, 1995; Hense, Buschmeier, 2002; Faust, Roßbach, 2004; Carle, 2004; Niesel, 2004; Griebel, Niesel 2005; Knauf, Schubert, 2006; Decker-Peaceman, 2007 u.c.). 21. gadsimta sākumā daudz zinātniskās atziņas par pāreju no pirmsskolas uz skolu atrodam arī Ziemeļvalstu pētnieku publikācijās, kuru pieredze Latvijā tiek uzskatīta par labiem paraugiem. Piemēram, nosaucot šādu pāreju par kultūras notikumu, zinātnieki pievērš uzmanību tam, ka bērni it kā cerīgi sāk skolu, uzskatot to par "lielo" cilvēku pazīmi, taču, no otras puses, viņi izjūt nervozitāti un var paust arī dziļāku nemieru (Broström, 2002; Broström, Johansson, Sandberg, Frøkjær, 2014; Lillemyr, Dockett, Perry, 2013; Dockett, Perry, 2015 u.c.). Starptautiskajā literatūrā ir aprakstītas vairākas problēmas, kas jāpārvar, kad ceļamies palīdzēt bērniem veiksmīgi pāriet no pirmsskolas uz skolu, piemēram, izglītības atšķirības pirmsskolā un skolā (Broström, 2002; Wagner, 2002; Fabian, Dunlop, 2002), komunikācijas trūkums starp skolotājiem pirmsskolas izglītībā un skolā, tāpēc bērniem var būt neskaidrs priekšstats, ko nozīmē skola. Daži Ziemeļvalstu pētījumi liecina, ka vairāki bērni gaida, lai skola kļūtu par autoritāru vietu (Broström, 2002; Lillemyr 2001). Dānijā 2018. gadā konstatēts, ka 21. gs. sākumā aprakstītās problēmas joprojām turpinās (www.teachershubmag.com), tas redzams arī pēc autoriem, kuri rakstījuši jau gadsimta sākumā un turpina par pārejas perioda problēmām rakstīt arī vēlāk. Arī Latvijā ir šajā sakarā izmantojamas publikācijas (sk., piem., Geske, Grīnfelds, 2006; Lieģeniece, 2008; Anspoka, 2009; Bethere, Līdaka, 2009; Černova, 2009; Salīte, Krastiņa, Guseva, 2009), Dina Bethere izstrādā promocijas darbu pedagoģijā (Bethere, 2011) un vēlāk arī monogrāfiju (Bethere, 2013), norādot, ka "Likumsakarīgi izglītības procesa komponenti ir pārejas posmi. Tradicionālas ir pārejas no ģimenes izglītības uz pirmsskolas institūciju, no pirmsskolas uz pamatskolu, no pamatskolas uz turpmākajām izglītības pakāpēm. Katrs no šiem posmiem bērna dzīvē potenciāli var izvērsties par aizraujošu piedzīvojumu vai arī par kritisku, garīgi un fiziski traumējošu notikumu" (Bethere, 2013: 4), veikti arī pētījumi IZM organizētā projektā (IZM ISEC projekts 2007).

Ministru kabineta noteikumi. Sakarā ar 2019. un 2020. gadā Latvijā sāktu izglītības reformu, pārejot uz kompetencēs balstītu izglītību, kā arī stiprinot valsts valodas lomu izglītības procesā, pārejas apzināšana no vienas izglītības pakāpes uz nākamo atkal kļūst pastiprināti aktuāla (sk. Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716; Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumi Nr. 747; Ministru kabineta 2015. gada 24. novembra noteikumi Nr. 670; Ministru kabineta 2016. gada 20. decembra noteikumi Nr. 831). Ministru kabineta 2016. gada 15. jūlija noteikumi Nr. 480 nosaka: "Izglītības iestāde nodrošina estētisku, funkcionālu, drošu un izglītojamā vispusīgai attīstībai labvēlīgu mācību un audzināšanas vidi (piemēram, izglītības iestādes attīstības plāna prioritārajos uzdevumos iekļauj vērtībizglītošanu, izstrādā un ievieš izglītības iestādē ētikas kodeksu, izglītojamo pozitīvas uzvedības atbalsta noteikumus, rodoties problēmsituācijām, tās operatīvi risina)". Mācību

¹ Izglītības likuma 4. pants "Obligāta ir no piecu gadu vecuma bērnu sagatavošana pamatzglītības ieguvei un pamatzglītības iegūšana vai pamatzglītības iegūšanas turpināšana līdz 18 gadu vecuma sasniegšanai."

² https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page2

vides vērtēšanā nozīmīga ir Izglītības kvalitātes valsts dienesta 2018. gada 21. decembra iekšējo noteikumu Nr. 1-03/2 1. pielikumā aprakstītā vērtēšanas metodika.

Veiksmīgas pārejas nodrošināšanā no pirmsskolas uz sākumskolu svarīgi ir jau pieminētie Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem", kas stājas spēkā 2019. gada 1. septembrī. Tajos 3.5. punktā noteikts "nodrošināt bērnam iespēju sagatavoties pamatzglītības ieguvei", bet 4. punktā izskaidrotas pirmsskolas izglītības īstenošanas programmu atšķirības: "Pirmsskolas izglītības saturs ietverts pirmsskolas izglītības programmā(..), mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmā (..), speciālās pirmsskolas izglītības programmā (..) un mazākumtautību speciālās pirmsskolas izglītības programmā (..)”. Šajos noteikumos ievietotas arī prasības, kas jāapgūst bērnam, beidzot pirmsskolas izglītības iestādi. Pašas iestādes izstrādājušas vērtēšanas skalas, diemžēl nav vienotas metodikas, kā novērtēt bērnu gatavību mācībām skolā. Viena no pamatprasmēm, lai bērns varētu saprasties ar apkārtējiem un veiksmīgi apgūt arī pārējās prasmes, ir mācību valodas prasme, šajā jomā prasības var nedaudz atšķirties atkarībā no izglītības programmas veida:

- "10.1.1. valodā, kurā tiek īstenota izglītības programma, bērns skaidro, kāpēc cilvēki sazinoties lieto valodu, klausās tekstu, nosauc tajā darbojošās personas, atstāsta notikumus, izdomā teksta turpinājumu, jautā par neskaidro un atbild uz konkrētu jautājumu, saprotami un secīgi stāsta par redzēto, dzirdēto, piedzīvoto, piedalās sarunā, nepārtrauc runātāju, runā lieto dažādas runas intonācijas, atšķir un nosauc skaņas, skaņu apzīmē ar atbilstošu burtu, lasa vārdus un saprot izlasīto, raksta rakstītos burtus;
- 10.1.2. bērns, kurš apguvis mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmu, latviešu valodā atbild uz jautājumiem par redzēto un dzirdēto, jautā, lai iegūtu informāciju, izsaka savas vajadzības, iesaistās sarunā par tematiem, kuri saistīti ar ikdienu un mācību procesu; mācās pareizi izrunāt skaņas, pazīst iespiestos burtus, lasa īsus ikdienas situācijās un mācību procesā biežāk lietojamus vārdus" (MK 2018, Nr.716).

Neatkarīgi no tā, kurā valstī notiek minētā pāreja no pirmsskolas uz skolu, šajā procesā bērnu dienas režīmam un mācībām tiek noteiktas formālākas prasības, netiek plānotas rotaļnodarbības, obligātas fiziskās nodarbības un nodarbības ārpus telpām katru dienu (sal. arī MK 2018 Nr. 716) un atpūta, kas nav obligāti jāsaprot kā diendusa, mācības kļūst intensīvākas, parasti skolēns darbojas tikai skolotāja vadībā pretēji tam, ka pirmsskolas izglītības iestādē bērnus aprūpē arī skolotāja palīgi, tāpat no skolēna tiek prasīta lielāka patstāvība, neveiksmīgs pārejas periods bērnam var radīt stresu, uzvedības problēmas un veselības traucējumus (Fabian, 2016). Šādos apstākļos īpaša nozīme ir vecāku – pedagoģiskā personāla un bērnu savstarpējai komunikācijai un sadarbībai (sk. arī MK 2018 Nr. 716), kā arī mācību videi (sk. arī MK 2018 Nr. 716). Šo kritēriju svarīgums uzsvērts visos četros izglītības programmu īstenošanas veidos (sk. MK 2018 Nr. 716), kā arī noteiktas prasības izglītības programmas īstenošanai nepieciešamā personāla, finanšu un materiālo līdzekļu izvērtējumam un pamatojumam (sk. MK 2018 Nr. 716).

Atšķirības ir speciālās izglītības programmu nosacījumos par pedagoģiskā procesa organizācijas principiem un īstenošanas plānu, nosakot, ka: "Izglītības programmu īsteno atbilstoši izglītības iestādes nolikumam, nodrošinot atbalstošu vidi bērniem ar speciālām vajadzībām", kā arī to, ka "Pirmsskolas izglītības grupā iekļauj bērnus ar speciālām vajadzībām, ievērojot normatīvo regulējumu un izstrādājot viņiem individuālu izglītības programmas apguves plānu" (sk. MK 2018 Nr. 716), savukārt Ministru kabineta 2019. gada 19. novembra noteikumos Nr. 556 "Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenojamās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām" noteikts, ka izglītības iestāde atbilstoši izglītojamā speciālajām vajadzībām nodrošina izglītības iestādes vides pieejamību, atbilstošu mācību procesa organizāciju, mācību un tehniskos līdzekļus, pedagoģisko un atbalsta personālu, bet 1. pielikumā precizēts, ka atbilstoši izglītojamā attīstības traucējumu veidam jānosaka: 1) mācību procesa organizācijas principi (laika plānojumu mācību stundās, metodes, pārbaudes darbu sistēmu u. c.); 2) papildus individualizēti atbalsta pasākumi mācību satura apguvei/pedagoģiskā intervence (ārpus mācību stundām); 3) mācību un tehniskie līdzekļi mācību vides nodrošināšanai (mācību materiālus, tehnoloģijas, mācību aprīkojumu, telpu iekārtojumu u. c.); 4) nepieciešamais atbalsta personāls (sk. MK 2019 Nr. 556).

Likumi. 1998. gada 17. novembrī apstiprinātais “Izglītības likums” grozīts daudzkārt, pēdējie grozījumi izdarīti 2020. gada 14. maijā un vairākas sadaļas stāties spēkā tikai 2021. gadā, arī likumā atšķirta pirmsskolas izglītība — izglītības pakāpe, kurā notiek bērna personības daudzpusīga veidošanās, veselības stiprināšana, sagatavošanās pamatzglītības ieguvei; pamatzglītība — izglītības pakāpe, kurā notiek sagatavošanās izglītībai vidējā pakāpē vai profesionālajai darbībai, sabiedrības un cilvēka individuālajā dzīvē nepieciešamo pamatzināšanu un pamatprasmju apguve, vērtīborientācijas veidošanās un iesaiste sabiedrības dzīvē un speciālā izglītība — personām ar speciālām vajadzībām un veselības traucējumiem vai arī speciālām vajadzībām vai veselības traucējumiem adaptēta vispārējā un profesionālā izglītība, kā arī definētas tiesības strādāt par pedagogu, pedagoga izglītība, kvalifikācija, darbības kvalitātes noteikšana, ierobežojumi strādāt par pedagogu, vispārīgie pienākumi un tiesības, kā arī darba samaksa (Izglītības likums, 1998). Arī 1999. gada 10.jūnijā pieņemtajā un vairākkārt grozītajā “Vispārējās izglītības likumā” pirmsskolas un pamatskolas darbībai paredzēti pasākumi gan tūlīt, gan līdz 2023. gadam: te skaidri noteikts, ka bērniem no piecu gadu vecuma pirmsskolas izglītības programmas apguve ir obligāta un tas, ka pirmsskolas izglītības programmu apgūst bērni līdz septiņu gadu vecumam. Šajā likumā norādīts, ka pirmsskolas izglītības programmu īsteno pirmsskolas izglītības iestādē vai citā izglītības iestādē, kā arī ģimenē, saņemot metodisku palīdzību izglītības iestādē, kura īsteno licencētu pirmsskolas izglītības programmu, vai pirmsskolas izglītības konsultatīvajā centrā. Savukārt pamatzglītības programmu var apgūt sākumskolā, pamatskolā, kā arī arodskolā, speciālās izglītības iestādē, sociālās korekcijas izglītības iestādē, vidusskolā, tai skaitā tajā, kurai piešķirts valsts ģimnāzijas statuss, un Kultūras ministrijas padotībā esošā profesionālās vidējās izglītības iestādē.) Pamatizglītības ieguve Latvijā ir obligāta, to sāk tajā kalendārajā gadā, kurā izglītojamajam aprit 7 gadi, bet atkarībā no veselības stāvokļa un psiholoģiskās sagatavotības izglītojamais var sākt pamatzglītības ieguvi vienu gadu agrāk saskaņā ar vecāku vēlmēm vai vienu gadu vēlāk, pamatojoties uz ģimenes ārsta atzinumu (Vispārējās izglītības likums, 1999). Pēdējo gadu pieredze rāda, ka ir arī remigrantu bērni, kas, atgriezušies 7 gadu vecumā, valodas nezināšanas dēļ nevar uzsākt mācības skolā norādītajā vecumā.

Bez abiem vispārīgākajiem izglītības likumiem speciālajā izglītībā svarīgi arī nosacījumi no “Bērnu tiesību aizsardzības likuma” (1998), tajā uzsvērtas tiesības bērnam ar īpašām vajadzībām dzīvot pilnvērtīgu dzīvi, nepieciešamā īpašā aprūpe šādam bērnam, noteikts, ka bērnam ar īpašām vajadzībām ir tiesības uz vecāku īpašu aprūpi un tas, ka valsts un pašvaldība palīdz bērnam ar īpašām vajadzībām iekļauties sabiedrībā, nodrošina viņam izglītību, veselības aprūpes un sociālos pakalpojumus atbilstoši normatīvajiem aktiem., kā arī akcentēta pedagoģisko un sociālās sfēras darbinieku sagatavošana darbam ar bērniem ar īpašām vajadzībām (Bērnu tiesību aizsardzības likums, 1998).

Literatūra. Zinātniskajā literatūrā arī pēdējos 5 gados ir vairākas publikācijas par pāreju no pirmsskolas uz mācībām skolā. Pārliecinošs un plašs šādas literatūras pārskats sniegts ES Erasmus plus programmas līdzfinansētajā un 2019. gadā publicētajā Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., McKinnon, E. darbā Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. Ljubljana: ERI. Šajā literatūras apskatā rezumēts:

- rūpīgi jāapsver bērnu uzskati un pieredze, jāpievērš uzmanība bērnu izglītības un aprūpes vajadzībām, gan pārejot no viena izglītības posma uz citu (vertikālā pāreja) vai no mājas vides uz izglītības sistēmu (horizontālā pāreja);
- jāsaprot, ka integrācija, daudzveidība un daudzvalodība kļūst izšķiroša, lai veicinātu iekļaujošu pāreju un novērstu risku radīt nejaušus izslēgšanas mehānismus;
- jāapzinās, ka Eiropas iedzīvotāju vidū pastāv uzskatu atšķirības par migrantu izcelsmes bērniem, kuri nerunā valsts vairākuma valodā;
- vienmērīgu un iekļaujošu pāreju nevar panākt, koncentrējoties tikai uz bērnu: ir ģimenes, kas dzīvo sarežģītos apstākļos (saskaras ar nabadzību vai sociālo atstumtību), ir personas ar invaliditāti, ar zemu izglītību, ar zināšanu trūkumu par izglītības politikas un prakses jautājumiem, tādēļ nepieciešama pozitīva savstarpēja saziņa, dialogs un sadarbība, veicinot skolotāju, vecāku, atbalsta personāla un pārējo procesā iesaistīto savstarpēju izpratni;
- nav jāuzskata vecāku līdzdalība kā instruments izglītības iestāžu noteiktiem un iepriekš definētiem izglītības mērķiem, bet jāklausa un jārunā ar vecākiem, lai bērniem atvieglotu raitu, vienmērīgu un iekļaujošu pāreju (sk. 2019: 21).

Norādīts arī, ka laika un telpas nodrošināšana profesionālam darbam — per se — nav pietiekama un ieteikts būt kopā ar pedagogijas profesionāļiem nepārtrauktā pētījumu attīstībā, lai radītu kopīgu redzējumu, attīstības ceļus, kas uztur kolektīvus lēmumu pieņemšanas procesus, t. i., plānošanu, īstenošanu, dokumentēšanu, savstarpēju pieredzes apmaiņu (sk. 2019: 21). Tāpat nepārtraukts pētniecības, diagnosticēšanas, sadarbības process visām iesaistītajām pusēm ir obligāts priekšnoteikums veiksmīgas pārejas norisē.

Līdzīgas atziņas lasāmas arī Dānijas ziņojumā Country Background Report Denmark - Transitions from ECEC to school. (2017) <http://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf>; ASV zinātnieku B. Atchison, S. Pompelia (2018) pētījumā Transition and Alignment from Preschool to Kindergarten. <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf>; Īrijā publicētajā darbā M. O’Kane. (2016). Transition from Preschool to Primary School. <https://ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>.

Vecāku loma, pirmsskolas un skolas pedagogu sadarbība ar vecākiem, iesakot dažādus pasākumus, piemēram, vecāku sapulces un t.s. vecāku vakarus, kuros vecāki tiek ar skolotājiem, īpaši uzsvērtā Vācijā publicētā rakstā G. Graßhoff und H. Ullrich (2018). Auch die Eltern kommen in die Schule - Der Übergang vom Kindergarten in die Schule <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergaengen/uebergang-von-der-kita-in-die-schule/auch-die-eltern-kommen-in-die-schule-der-uebergang-vom-kindergarten-in-die-schule>.

Vienmēr jāpatur prātā, ka arī Latvijā ir bērni, kuriem nepieciešama īpaša uzmanība, tādēļ aktuāla ir iekļaujošās izglītības īstenošana un specifika. Par šādu bērnu vecāku pieredzi 2017. gadā publicēts raksts Wilder, J.; Lillvist, A. Hope, Despair and Everything in Between – Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) Families and Transition to School. Springer International Publishing, pp. 51-66.

Latvijā pēdējos 5 gados veiktie pētījumi atspoguļo datus par pirmsskolas izglītības skolotāju gatavību sekmēt tādu bērnu un skolotāja mijiedarbību apkārtējā vidē, kas virzīta uz katra iesaistītā subjekta individualitātes attīstību un socializēšanos, vienlaikus saglabājot savu iekšējo un ārējo autonomijas izjutu, tiek īstenota bērncentrēta mācīšanās pieeja, skolotāju mācīšanās mācīt prasmju attīstība. Vairākus šādus pētījumus izstrādājuši Liepājas Universitātes docētāji, piemēram, Miķelsone, I., Grava, J. (2018) Perspectives for Perfecting the Pedagogical Activity of Preschool Teachers for Implementation of A Child-Centered Learning Approach. Šajā pētījumā noteikta un analizēta tāda pedagogu kompetence, kuru skolotāji izmanto bērncentrētas pedagoģiskās pieejas īstenošanai, kā arī izstrādātas rekomendācijas pedagoģiskās darbības pilnveidei. Savukārt publikācijā Miķelsone, I.; Grava, J.; Vīgule, D.; Priede, L. (2017). Challenges and solutions for preschool teachers in their educational practice aprakstītais mācīšanās jēdziens atspoguļo un izskaidro sarežģīto pārmaiņu procesu, kurā šodien ir iesaistīti pirmsskolas skolotāji. Šodien skolotājam ir svarīgi apzināties, kā viņi mācās paši, kā māca citus un kā reaģē uz mainīgo mācību kontekstu, izprast, ka atbildība par profesionālo izaugsmi tiek nodota pašam skolotājam un tikai no viņa paša būs atkarīgs, ko viņš iemācīsies un kā reaģēs uz mainīgo mācību kontekstu. Skolotājiem, iesaistoties pedagoģisko pieeju pārmaiņu īstenošanā, nozīmīgs kļūst sevis veidošanas process, kas saistīts ar personiski nozīmīgas jēgas atrašanu, individuālās atbildības par savu darbu uzņemšanos un spēju reflektēt par savu darbību. Mikelsone, I.; Grava, J.; Pavītola, L. (2017). Diversification of teacher’s activity for holistic development of children in pre-school education practice aicina ievērot holistisku pieeju pirmsskolas izglītībā, bet pētījumā Grava, J.; Pole, V.; Mikelsone, I. (2016). Meaningful Interaction between Children and Teacher in Pre-School Education Practice ir noteikti skolotāju darbības dažādošanas principi bērnu holistikajai attīstībai. Arī Pavītola, L.; Grava, J.; Mikelsone, I.; Pole, V. (2016) rakstā Understanding participation in early childhood education: Case study. risina bērncentrētas pieejas jautājumus pirmsskolā, uzsverot, ka tiek nodrošināta jēgpilna mijiedarbība starp bērnu un pedagogu, kā arī bērnu un bērnu, noteikti jēgpilnas mijiedarbības eksogēnie un endogēnie indikatori, kas saistīti ar pirmsskolas vecuma bērna mērķtiecību, pozitīvām savstarpējām attiecībām un pašrealizāciju. Ģimenes un pirmsskolas sadarbība uzsvērtā Jankovskas, J.; Prudņikovas, I. (2015) rakstā The family and pre-school collaboration role for the child’s preparation to school un Vanagas, A. (2016) rakstā Collaboration between children, family and teachers, in promoting child’s learning skills. Budoviča, J. (2015) publikācijā Teacher Is the Creator of

the Pedagogical Environment in the Institution of Preschool Groups in Secondary School uzsver, ka izglītības sistēmas attīstība ir atkarīga no savstarpējās vienotības komponentiem: sākot ar plānošanas procesu, piemērotību un nosacījumiem skaidras un mērķtiecīgas izglītības iestāžu darbības stratēģijas izstrādes. Izglītības process - tā ir visa bērna dzīve, kuru organizē un vada pieaugušais. Tam būtu jānodrošina bērna mācīšana un mācīšanās, attīstība, izglītība, izglītība kopumā un bērna aktīvu līdzdalību. Tādējādi autore pastiprina nepieciešamību izpētīt pirmsskolas skolotāju un mācību vides lomu skolu pirmsskolas grupās. Pašās jaunākajās publikācijās arī tiek uzsvērtas skolotāju un vecāku sadarbības nozīme, piemēram, Erdmaņa, R. (2019) rakstā Parents role in education process and their rights, duties in cooperation with the education institution un Liepas-Liepiņas, L.; Vronskas, N. (2020) publikācijā Cooperation as a form of communication between parents and pre-school teachers.

Latvijas Republikas Izglītības likumā ir noteiktas gan vecāku tiesības, gan pienākumi, bet trūkst pedagoģisku un juridisku pētījumu par vecāku lomu izglītības procesā.

Pētījumi saistībā ar iekļaujošās izglītības nodrošinājumu gan pirmsskolā, gan skolā, apliecina, ka kaut arī Latvijas Izglītības un zinātnes ministrijas statistika rāda pozitīvu speciālās izglītības pieejamības dinamiku, tomēr, lai bērņus ar īpašām vajadzībām iekļautu vispārīgā izglītībā, ir nepieciešams nodrošināt atbalsta personālu (psihologs, logopēds, speciālais pedagogs). Šajā kontekstā, akcentējama, piemēram, publikācija Kūle, L., Rjabceva, F. (2017). The inclusion of special education into preschool and elementary general education institutions in Latvia. Pētījumā analizēta speciālās izglītības nodrošināšanas likumdošanas bāze vispārīgā izglītībā skolās, tas rāda, ka, nodrošinot izglītības atbalsta personālu izglītības iestādē atbilstoši esošajam sabiedrības izglītības un speciālās izglītības finansēšanas modelim un ņemot vērā lauku reģionu ar zemu iedzīvotāju blīvumu, ir nepieciešama racionāla pieeja, rūpīga plānošana un procesa vadība: informācijas apkopošana par visiem skolēniem ar īpašām vajadzībām pašvaldībā, sadarbība ar vecākiem, vadība un visu resursu mobilizēšana.

Veikts arī pētījums "Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai" par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu, izpildītājs – SIA Neatkarīgā izglītības biedrība. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/Datu-apkopojujums-un-rvalstu-un-Latvijas-pieredzes-analze-par-DML_2018.pdf. Kompetencēs balstīta pieeja, jaunie izglītības standarti un vadlīnijas popularizēti vairākos rakstos: Oliņa, Z. (2020). Daudzveidība kā norma – skolā katram bērnam un vairāki citi raksti lasāmi izdevumā Domāt. Darīt. Zināt. Skola 2030, Nr. 12, 4-5. lpp. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/zinu-izdevums/nr12-2020>. Pamatizglītības uzsākšanai nepieciešamo prasmju raksturojumam veltīts digitālais izdevums Domāt. Darīt. Zināt. Skola 2030. Jūnijs/Jūlijs 2019 Nr.6. Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/8/domatdaritzinatjunijsjulijs-2019-specializlaidums-par-pirmsskolu>; Domāt. Darīt. Zināt. Skola2030. Minētajam tematam veltīts arī Vebinārs "Bērņudārziņš dodas uz skolu", 2020.7.05. Pieejams: https://www.facebook.com/watch/live/?v=535481137338544&ref=watch_permalink. Šajā sērijā pāreju no pirmsskolas uz skolu īpaši skaidro projekta Skola2030 ekspertes Arita Lauka, Ginta Kārklīņa un Agrita Miesniece.

Pētījums "Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību, tostarp iekļaujošās izglītības īstenošanai" ir daļa no nepieciešamiem nepārtrauktiem pētījumiem, kas balstās uz zinātniskajā literatūrā un normatīvajos aktos aprakstītajām problēmām un to risinājumiem pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību.

Mērķis. Pētījuma "Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību, tostarp iekļaujošās izglītības īstenošanai" mērķis ir: izvērtēt izglītības programmu īstenošanai nepieciešamos mācību vides nosacījumus atbilstoši vadlīnijām un pamatizglītības standartam un sniegt priekšlikumus, kādiem ir jābūt vides nosacījumiem, lai kvalitatīvi īstenotu minētās izglītības programmas un nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas izglītības un pamatizglītību, kā arī izvērtēt pedagoģiskajā darbā izmantojamos diagnostikas un intervences instrumentus, identificēt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzību jomas, sadarbības stiprināšanas iespējas starp vecākiem un izglītības iestādēm, u.c. institūcijām, ņemot vērā jauno vispārējās izglītības saturu, tai skaitā pirmsskolas izglītības vadlīnijas, un tā sekmīgu ieviešanu.

Pētījuma detalizācija, galvenie uzdevumi:

1. Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmas īstenošanai un sniegt priekšlikumus, kādiem ir jābūt mācību vides nosacījumiem, lai kvalitatīvi īstenotu šīs izglītības programmas un nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu;
2. Identificēt nepieciešamos diagnostikas instrumentus pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības;
3. Identificēt galvenās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzības pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītojamo mācību snieguma un izaugsmes vērtēšanu, ievērojot bērna individuālās attīstības vajadzību dinamiku;
4. Izvērtēt vecāku lomu bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības apguvei, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā (vecāku kompetence), sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi vecāku kompetences stiprināšanai;
5. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, ārvalstu labās prakses piemēriem, apkopotajiem Latvijas izglītības iestāžu pārstāvju viedokļiem, izglītības iestāžu mācību vides izvērtējumu rezultātiem un piesaistīto ekspertu ieteikumiem, izstrādāt Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālo modeli.

Izmantotā literatūra

- Anspoka, Z. Pirmsskolas un skolas izglītības pēctecība: problēmas un risinājumi. *Skolotājs*, Nr. 4, 2009, 10.–19. lpp.
- Atchison, B; Pompelia, S. Transition and Alignment from Preschool to Kindergarten. (2018). Pieejams: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI. Pieejams: http://amsacta.unibo.it/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf
- Bethere, D.; Lidaka, A. (2009). Assuring educational continuity on macro system level. *Problems of Education in the 21 st Century: Education Policy. Management and Quality*, Nr. 12, pp. 22–29.
- Bethere, D. Pārejas posms pirmsskola – pamatskola. Rīga: RaKa. ISBN 9789984462608, 2013.
- Bethere, D. Skolas mikrosistēmas pilnveide izglītības pārejas posma kvalitātes nodrošināšanai. Promocijas darbs pedagogijas zinātnes nozarē, 2011.
- "Bērnu tiesību aizsardzības likums" (1998). Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/49096-bernu-tiesibu-aizsardzibas-likums>
- Broström, S. Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. *Transition in the Early Years*. H. Fabian, A.-W. Dunlop (Eds.). London: Routledge Falmer, 2002, pp. 53–64.
- Broström, S.; Johansson, I.; Sandberg, A.; Frøkjær T. *Transition problems and play as transitory activity*. *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (5), 590-603, 2014. 72, 2014.
- Budoviča, J. Teacher Is the Creator of the Pedagogical Environment in the Institution of Preschool Groups in Secondary School. In: *Society, Integration, Education. Volume*. Proceedings of the International Scientific Conference 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol2.439>.
- Carle, U. Zur Bedeutung von Bildungsübergängen für die kindlichen Persönlichkeitsentwicklung – transdisziplinäre Überlegungen. *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. L. Denner, E. Schumacher (Hrsg.). Bad Halbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2004, S. 30–51.
- Černova, E. Pirmsskolas - sākumskolas pedagoģiskā procesa pēctecība. *Metodisko materiālu „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde*, 2009, 39.–67. lpp. Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Petijums_Daugavpils_Universitate.pdf
- Decker-Peaceman, H. „Schulkind werden”: Schulanfang in Deutschland. *Die Grundschulzeitschrift*, 21. Jg., Heft 209, 2007, S. 4–8.
- Dockett, S.; Perry, B. Transition to School: Times of Opportunity, Expectation, Aspiration, and Entitlement. *Rethinking Readiness in Early Childhood Education*. 2015, .pp 123-139.
- Erdmanis, R. Parents role in education process and their rights, duties in cooperation with the education institution. In: *Society, Integration, Education. Volume*. Proceedings of the International Scientific Conference, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol2.3882>
- Fabian, H. *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. AbeBooks.co.uk - ISBN 10: 185346807X - ISBN 13: 9781853468070 Publisher: David Fulton Publishers, 2016.
- Fabian, H.; Dunlop, A.-W. Empowering children for transition. *Transition in the Early Years*. H. Fabian, Dunlop, A.-W (Eds.). London : Routledge Falmer, 2002, pp. 123–135.
- Faust, G.; Roßbach, H.-G. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. L. Denner, E. Schumacher (Hrsg.). Bad Halbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2004, S. 91–119..
- Filipp, H-S. Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensergebnisse. *Kritischer Lebensergebnisse* : 3. Aufl. H-S. Filipp (Hrsg.). Beltz : Weinheim, 1995, S. 3–52.
- Geske, A.; Grīnfelds, A. *Izglītības pētniecība*. Rīga : LU Akadēmiskais apgāds, 2006.

Graßhoff, G.; Ullrich, H. Auch die Eltern kommen in die Schule - Der Übergang vom Kindergarten in die Schule, 2018. Pieejams: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/gestaltung-von-uebergaengen/uebergang-von-der-kita-in-die-schule/auch-die-eltern-kommen-in-die-schule-der-uebergang-vom-kindergarten-in-die-schule>

Grava, J.; Pole, V.; Mikelsone, I. Meaningful Interaction between Children and Teacher in Pre-School Education Practice. (pp. 506 -515). *2nd International Conference on lifelong learning and leadership for all. ICLEL 2016*, Liepājas University, Liepāja – LATVIA. ISBN:978-605-66495-1-6. ISBN: 978-605-66495-1-6; WOS:000392658100061.

Griebel, W.; Niesel, R. Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule. *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin, 2005, S. 191-251.

Hense, M.; Buschmeier G. *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. München: Don Bosco Verlag, 2002. 148 S.

Izglītības kvalitātes valsts dienests 2018. gada 21. decembra iekšējie noteikumi Nr. 1-03/2 "Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru darbības un izglītības programmu īstenošanas vērtēšanas metodika" 1. pielikums "Vispārējās izglītības iestādes darbības un izglītības programmas īstenošanas kvalitātes vērtējuma līmeņu apraksti"

Izglītības likums, pieņemts 1998. gada 17. novembrī. Pieejams: <https://likumi.lv>.

IZM ISEC projekts *Vispārīzglītojošo skolu 1.klašu skolēnu gatavība pamatzglītības saturu apguvei*, 2007. Pieejams: http://visc.gov.lv/visc/petijumi/1klasu_skolenu_gataviba2.pdf

Jankovska, J.; Prudņikova, I. The family and pre-school collaboration role for the child's preparation to school. In: Society, Integration, Education. Volume. Proceedings of the International Scientific Conference, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol3.395>

Knauf, T.; Schubert, E. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule : Grundlagen, Lösungsansätze und Strategien für eine systemische neustrukturierung des Schulanfangs, 2006. Pieejams: <http://kindergartenpaedagogik.de/1321.html>

Kūle, L.; Rjabceva, F. The inclusion of special education into preschool and elementary general education institutions in Latvia. In: Society, Integration, Education. Volume. Proceedings of the International Scientific Conference, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2017vol3.2352>

Lieģeniece, D. Pāreja no pirmsskolas uz sākumskolu: pētījuma analīze. *Skolotājs*, Nr. 6, 2008, 6.–13. lpp.

Lillemyr, O. F.; Dockett, S.; Perry, B. (Eds.) Varied Perspectives on Play and Learning: Theory and Research on Early Years Education. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2013.

Mikelsone, I.; Grava, J. Perspectives for Perfecting the Pedagogical Activity of Preschool Teachers for Implementation of A Child-Centered Learning Approach (pp.615 – 627). 4 th International conference on lifelong education and leadership for all. ICLEL 2018, Lower Silesia University Wroclaw - POLAND. ISBN: 978-605-66495-3-0. WOS:000464906100068

Mikelsone, I.; Grava, J.; Vigule, D.; Priede, L. Challenges and solutions for preschool teachers in their educational practice. (pp 901 -909). *3rd International conference on lifelong education and leadership for all. ICLEL 2017*, Polytechnic Institute of Porto, Porto – PORTUGAL. ISBN 978-605-66495-2-3. WOS:000464901900106

Mikelsone, I., Grava, J., Pavītola, L. Diversification of teacher's activity for holistic development of children in pre-school education practice. In: IDE-Online Journal (*International Dialogues on Education: Past and Present*), Volume 4, Number 1, ISSN 2198-5944. Ieklausts DOAJ, ROAD, SSOAR katalogos. Pieejams: <http://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-diversification-of-teachers-activity-for-holistic-development-of-children-in-pre-school-education-practice/>.

Ministru kabineta 2019. gada 19. novembra noteikumi Nr. 556 "Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenojamās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām". Pieejams: <https://m.likumi.lv>.

Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadītājiem un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem". Pieejams: <https://m.likumi.lv>.

Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumi Nr. 747 "Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem". Pieejams: <https://m.likumi.lv>.

Ministru kabineta 2015. gada 24. novembra noteikumi Nr. 670 "Darbības programmas "Izaugsme un nodarbinātība" 8.3.1. specifiskā atbalsta mērķa "Attīstīt kompetenču pieejā balstītu vispārējās izglītības saturu" 8.3.1.1. pasākuma "Kompetenču pieejā balstīta vispārējās izglītības saturu aprobācija un ieviešana" īstenošanas noteikumi" - Latvijas Vēstnesis, 2015, 236. nr., 2018, 59. nr., 226. nr., 2019, 211.nr.

Ministru kabineta 2016. gada 20. decembra noteikumi Nr. 831 "Izglītības iestāžu, eksaminācijas centru, citu izglītības likumā noteiktu institūciju, vispārējās un profesionālās izglītības programmu akreditācijas un izglītības iestāžu vadītāju profesionālās darbības novērtēšanas kārtība". Pieejams: <https://m.likumi.lv/ta/id/287602-izglitibas-iestazu-eksaminācijas-centru-citu-izglitibas-likuma-noteiktu-institūciju-visparejas-un-profesionālas-izglitibas>.

Ministru kabineta 2016. gada 15. jūlija noteikumi Nr.480 "Izglītojamo audzināšanas vadlīnijas un informācijas, mācību līdzekļu, materiālu un mācību un audzināšanas metožu izvērtēšanas kārtība". Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/283735-izglitajamo-audzinasanas-vadlinijas-un-informācijas-macibu-lidzeklu-materialu-un-macibu-un-audzinasanas-metozu-izv>.

Niesel, R. Einschulung – Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Übergänge in Bildung und Ausbildung*. E. Schumacher (Hrsg.). Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhard, 2004, S. 89–101.

O'Kane, M. Transition from Preschool to Primary School, 2016. <https://ncca.ie/media/2471/transition-research-report-no-19.pdf>

Pavitola, L.; Grava, J.; Mikelsone, I.; Pole, V. Understanding participation in early childhood education: Case study. (pp. 232 – 238). 1st International Conference on lifelong learning and leadership for all. ICLEL 2015, Olomouck Czech. ISBN: 978-605-66495-0-9; WOS:000382504900031.

Saīte, I.; Krastiņa, E.; Guseva, V. Pedagogu un vecāku cerības un bažas par 5–6 gadīgo bērnu un 1.–3. klases skolēnu izglītošanu. Metodisko materiālu „Obligātās pirmsskolas un sākumskolas izglītības izvērtējums un pilnveides iespējas” izstrāde, 2009, 88.–120. lpp.

Pieejams: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Petijums_Daugavpils_Universitate.pdf

Vanaga, A. Collaboration between children, family and teachers, in promoting child's learning skills. In: Society, Integration, Education. Volume. Proceedings of the International Scientific Conference, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2016vol2.1412>

Vispārējās izglītības likums, pieņemts 1999.gada 10.jūnijā. Pieejams: <https://likumi.lv>.

Wagner, I. Schon wieder eine Bildungsdebatte. *Bildungsort und Nachbarschaftszentrum*. Ch. Lipp-Peetz, I. Wagner, I. (Hrsg.). Hohengehren: Schneider Verlag, 2002, S. 98–105. Pieejams: www.teachershubmag.com.

Wilder, J.; Liljvist, A. Hope, Despair and Everything in Between – Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) Families and Transition to School. Springer International Publishing, 2017, pp. 51-66.

1.1.1. Pētījuma uzdevumu īstenošanas risku analīze

VEICAMĀIS UZDEVUMS	PĒTĪJUMA JAUTĀJUMS(-I)	RISKA FAKTORU APRAKSTS/IETEKME UZ PĒTĪJUMU	RISKA NOVĒRŠANAS/MAZINĀŠANAS PASĀKUMI
1. posms. Pētījuma detalizēta ietvara un kritēriju izstrāde.			
4.1.1. Izstrādāt un ar Pasūtītāju saskaņot pētījuma kvalitatīvos un kvantitatīvos rādītājus (kritērijus), kas balstīti akadēmiskajā literatūrā un atbilst izglītības pētījumiem.	Kuri normatīvie akti regulē pārejas posmu? Kā pārejas posms tiek atspoguļots Latvijas un ārvalstu publikācijās? Kuri pētījuma rādītāji izmantojami pārejas posma kvalitātes izvērtēšanā? Kā tos sasaistīt ar kvantitatīvajiem rādītājiem?	Nav pieejams pilnīgs pārskats par normatīvajiem dokumentiem. Normatīvo dokumentu satura/nostādņu neatbilstība mūsdienu izglītības attīstības tendencēm. Nav pieejama detalizēta Latvijas izglītības sistēmā lietojama rādītāju sistēma.	Mūsdienu izglītības attīstības tendenču izpēte. Normatīvo dokumentu detalizēta analīze pētījuma 2.posmā. Salīdzinot starptautisko pieredzi un Latvijas sistēmas realitāti, tiks izstrādāta pētījuma rādītāju sistēma.
4.1.2. Konspektīvi apkopot galvenās un aktuālās tendences un galvenos riskus katrā no pētījuma uzdevumiem, balstoties uz pētījuma īstenotāju ekspertīzi, ietverot atsaucis uz profesionālo un akadēmisko literatūru (pamatā, kas publicēta pēdējos 5-7 gados), citiem pētījumiem, ekspertu un nozares praktiķu viedokļiem un citu Eiropas valstu pieredzi.	Kuras tendences/ kritēriji/ rādītāji nodrošina kvalitatīvu pārejas posma īstenošanu ārzemju pieredzē? Kuri īstenošanas virzieni tiek akcentēti starptautiskajā pieredzē pārejas posma īstenošanā?	Laika ierobežojuma dēļ ārzemju pieredzes analīze ir nodrošināma pārsvarā teorētiskā līmenī.	Praktiskās pieredzes redzējuma nodrošinājumam ārzemju ekspertu intervijas tiks veiktas pētījuma 2. posmā.
2. posms. Esošās situācijas izpēte un novērtējums Latvijas izglītības iestādēs pētījuma tvērumā.			
4.2.1. Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi pirmsskolas (1,5-4 gadi; 5-6 gadi) un pamatzglītības pirmā posma (1.-4. klase) izglītības programmas īstenošanai un sniegt priekšlikumus, kādiem ir jābūt mācību vides nosacījumiem, lai kvalitatīvi	Kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi, lai nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas un pamatzglītības pirmo posmu izstrādāto kvalitatīvo rādītāju kontekstā?	Nav pilnīgi raksturojami visi mācību vides veidojošie aspekti, piemēram, karjeras attīstības atbalsta nodrošinājums, interešu izglītība un nometņu organizēšana bērniem ar speciālām vajadzībām ir ārpus pētījuma robežām.	Pētījumā mācību vides nosacījumi tiks analizēti pārejas posma procesa ietvaros.

VEICAMĀIS UZDEVUMS	PĒTĪJUMA JAUTĀJUMS(-I)	RISKA FAKTORU APRAKSTS/IETEKME UZ PĒTĪJUMU	RISKA NOVĒRŠANAS/MAZINĀŠANAS PASĀKUMI
Īstenot šīs izglītības programmas un nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu tostarp izglītības iestāžu sadarbības iespējas			
4.2.2. Identificēt nepieciešamos diagnostikas instrumentus pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības.	Kādi diagnostikas instrumenti pieejami pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanai, lai novērtētu katra izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības un kādas ir vajadzības diagnostikas instrumentu efektīvākā lietošanā?	Nav pilnīgi raksturojami visi pakalpojumi, kas vērsti uz vajadzību orientētu diagnostiku, piemēram, analīze par sociālo pakalpojumu kopumu, kas orientēts uz pirmsskolas un sākumskolas vecumposma bērnu profilakses aktivitāšu un vajadzību orientētu diagnostiku ir ārpus pētījuma robežām.	Mācību vides raksturojumā diagnostikas instrumenti tiks analizēti pārejas posma procesa ietvaros izglītības iestāžu griezumā.
4.2.3. Identificēt galvenās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzības pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītojamo mācību snieguma un izaugsmes vērtēšanu, ievērojot bērna individuālās attīstības vajadzību dinamiku, paredzot, ka iegūtie dati būs apstrādājami reģionu tvērumā.	Kurās jomās nepieciešama pedagogu profesionālās kompetences pilnveide pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā reģionālajā kontekstā?	Nav pilnīgi raksturojamas skolotāju tālākizglītības vajadzības, ja respondentu izlase ir nepietiekama vai sniegtās atbildes ir nepietiekami detalizētas.	Tiks analizēti kvalitatīvie un kvantitatīvie pētījuma dati, lai identificētu galvenās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzības.
4.2.4. Izvērtēt vecāku lomu bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības apguvei, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā (vecāku	Kuri nosacījumi nodrošina vecāku līdzdalību pārejas posma īstenošanai?	Nav pilnīgi raksturojams vecāku funkciju un kompetences izvērtējums, piemēram, starpinstitutionālās sadarbības īstenošanas izpēte pašvaldību un valsts līmenī individuālam	Pētījumā tiks analizēti sadarbības modeļi un vecāku līdzdalības aspekti bērnu sociāli emocionālo prasmju, mācīšanās prasmju un mācīšanās motivācijas veicināšanai.

VEICAMĀIS UZDEVUMS	PĒTĪJUMA JAUTĀJUMS(-I)	RISKA FAKTORU APRAKSTS/IETEKME UZ PĒTĪJUMU	RISKA NOVĒRŠANAS/MAZINĀŠANAS PASĀKUMI
kompetence), sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi vecāku kompetences stiprināšanai.		izglītojamo mācīšanās atbalstam, programmas un starpinstitūciju sadarbība izglītojamo individuālajam mācīšanās atbalstam, tostarp efektīvam darbam ar remigrējušiem un imigrantu bērniem, ir ārpus pētījuma robežām.	
3. posms. Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālā modeļa izstrāde.			
4.3. Balstoties uz pētījuma rezultātiem, ārvalstu labās prakses piemēriem, apkopotajiem Latvijas izglītības iestāžu pārstāvju viedokļiem, izglītības iestāžu mācību vides izvērtējuma rezultātiem un piesaistīto ekspertu ieteikumiem, izstrādāt Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālo modeli	Kāds ir Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālā modeļa struktūras elementu saturiskais ietvars?	Ņemot vērā konceptuālā modeļa daudzdimensionālos mācību vides aspektus, ir iespējami ierobežojumi analizējamo datu kopumā.	Pētījuma rezultātā tiks izstrādāts konceptuāls modelis, ietverot daudzdimensionālas mācību vides aspektus sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz pamatizglītības pirmo posmu.

1.1.2. Citu valstu pieredze pirmsskolas izglītības iestāžu mācību vides pilnveidošanas kontekstā sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību

Starptautisko pētījumu pieredzes analīze ir veikta ar mērķi padziļināt izpratni par nepieciešamajiem mācību vides nosacījumiem pārejas posmā no pirmsskolas uz sākumskolas izglītību. Atbilstoši pētījuma "Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību, tostarp iekļaujošās izglītības īstenošanai" izvirzītajam mērķim un uzdevumiem, tiek analizēti Eiropas Savienības dalībvalstīs veiktie pētījumi pēdējo desmit gadu laikā, kas atbilst "otrās paaudzes" (Balduzzi, u.c., 2019) pārejas posma pētījumiem. Projekta īstenošanu izstrādāto kvalitatīvo rādītāju kontekstā tiek analizēta Īrijas, Dānijas, Somijas un Austrijas pieredze. Būtiskākās tendences pētījuma saturā jomā ir apkopotas un analizētas arī plašākā kontekstā, ietverot starptautisko pētījumu atziņas.

RESURSU FORMA UN SATURS

Būtiski ir nodrošināt plānotu un koordinētu pārejas posma īstenošanu, kas ir pamats kvalitatīvai izglītībai un viens no svarīgākajiem komponentiem bērniem draudzīgai (child friendly) stratēģijai (O'Kane, 2016; Early learning matters, 2018).

Izvērtējot Īrijas, Dānijas, Somijas un Austrijas pieredzi likumdošanas jomā, kas attiecas uz pārejas periodu, vērojams, ka **Dānijā** pārejas posmu nosaka divi atsevišķi tiesību akti, kas attiecas uz (1) pirmsskolas izglītību un (2) pamata un vidējo izglītību. No 2007.gada spēkā ir Dienas aprūpes likums (dāņu valodā dagtilbudsloven), kura viens no mērķiem ir saskaņotības (coherence) un nepārtrauktības (continuity) principa ievērošana starp pirmsskolas un sākumskolas izglītības iestādēm, lai pāreja starp izglītības līmeņiem būtu saskaņota un bērna vecumposmam atbilstoša, tādējādi juridiski nostiprinot ne tikai jauno mērķu ieviešanu Dienas aprūpes likumā, bet arī nosakot obligātu pirmsskolas izglītību no 6 gadu vecuma, sākot ar 2009. gadu (Country Background Report Denmark, 2017).

Savukārt, **Somijā** Nacionālā izglītības padome 2014. gadā atjaunināja pirmsskolas un pamatizglītības pamatprogrammas ar mērķi ievērot nepārtrauktības principu starp pirmsskolas, agrīnās bērnības izglītību un aprūpi, kā arī pamatizglītību, lai atbalstītu bērna izaugsmi un mācīšanos. Par vissvarīgākajām izmaiņām tiek atzītas pārejas posma iekļaušana mācību programmās un obligātās pirmsskolas izglītības nodrošināšana bērniem no 6 gadu vecuma, sākot ar 2015. gadu (Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2010; Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017).

Īrijā pārejas posmu īstenošanai nav izstrādāta likumdošana nacionālā līmenī, bet nozīmīgs atbalsts ir Aistear (Agrīnās bērnības izglītības programma visiem bērniem no dzimšanas līdz sešiem gadiem) un Síolta (National Quality Framework for Early Childhood Education - kvalitātes ietvarstruktūra agrīnās bērnības aprūpes un izglītības pakalpojumiem). Noteiktais vecums obligātai izglītības uzsākšanai ir 6 gadi (O'Kane, 2016; O'Kane & Murphy, 2016).

Austrijas izglītības sistēma ir daļēji decentralizēta, jo ir radītas paralēlas struktūras federālo zemju līmenī un ne vienmēr tiek ievēroti vienādi principi un politika. Sakarā ar to, ka par pirmsskolas un pamatskolas izglītību ir atbildīgas dažādas iestādes, to sadarbībai nav vienotas pieejas, kā rezultātā nepastāv noteiktas starpreģionālās stratēģijas vai programmas attiecībā uz pārejas posma procesu. Nozīmīgs ir 2009.gadā izstrādātais Mācību programmu ietvars pirmsskolas izglītībā un 2010.gadā obligātās pirmsskolas izglītības noteikšana bērniem no 6 gadu vecuma, kas pievērš īpašu uzmanību pārejas procesam uz sākumizglītību. Ar valdības programmas atbalstu ir sākta projekta īstenošana, ar uzsvaru uz pāreju no pirmsskolas uz pamatskolu, kura mērķis ir veicināt sadarbību starp abu iestāžu skolotājiem, nodrošināt kvalitatīvu sadarbību un labāk koordinēt skolas sākšanas posmu. Pēdējais pirmsskolas izglītības gads un pirmie divi pamatskolas izglītības gadi tiek uzskatīti par "iestāšanās skolā". Tādā veidā bērni var gūt labumu no saskaņotas un nepārtrauktas mācīšanās iespējām (Country Background Report for Austria, 2016).

Svarīgi ir ievērot vienlīdzības un līdztiesības principus, kā arī izstrādāt atbilstošas stratēģijas atbalstam pārejas posmā no pirmsskolas uz sākumizglītību gan bērniem ar mācīšanās grūtībām un speciālajām vajadzībām, gan migrantu bērniem. Vērojami centieni veicināt vispārēju bērnu tiesību īstenošanu kulturāli sensitīvā veidā, jo pētījumu rezultāti liecina par bērnu vienaudžu kultūras nozīmību un mācību programmu efektivitātes mijiedarbību (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008; Dockett & Perry, 2014; Early learning matters, 2018).

Somijā Izglītības un kultūras ministrija piešķir papildu subsīdijas izglītības vienlīdzībai sociālekonomiski nelabvēlīgās teritorijās un strādā pie grupas lieluma samazināšanas pamatizglītības posmā (Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017).

Austrijā izglītības politika un programmas ir vērstas uz vienlīdzības un līdztiesības principu ievērošanu taisnīguma mērķu sasniegšanai – tiek īstenoti mājas apmeklējumi, kuru mērķis ir sniegt atbalstu sociāli nelabvēlīgā stāvoklī esošām ģimenēm un vecākiem, kā arī nodrošināta izglītība bērniem ar speciālām vajadzībām. Atbalsts iekļaujošai pieejai izglītībā ir nostiprināts Nacionālajā pamatprogrammā (Country Background Report for Austria, 2016).

Arī **Dānijā** tiek piedāvāts īpašs atbalsts bērniem ar speciālām izglītības vajadzībām (vairāk nekā 9 stundas nedēļā) un bilingvāliem bērniem, kuriem nepieciešams atbalsts dāņu valodas apguvē. Vienlīdzības un līdztiesības princips, līdzīgi kā Somijā, ietver arī subsīdijas, nodrošinot vienlīdzīgu pieeju izglītībai un samazinot vai atceļot vecāku maksājumus (Country Background Report Denmark, 2017).

Irījā no 2005.gada spēkā ir Izglītības un prasmju departamenta politikas instruments vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanai skolās (Equality of Opportunity in Schools). Tajā par prioritāti tiek izvirzītas izglītības vajadzības bērniem un jauniešiem (no 3-18 gadu vecuma) no sociāli nelabvēlīgām kopienām. Pirmsskolas aprūpes un izglītības sistēma nodrošina bērniem piekļuvi valsts apmaksātai pirmsskolas vietai ⁹vienu mācību gadu. Daļēja maksa par vietu pirmsskolā tiek piemērota Dānijā, bet Somijā un Austrijā no sešu gadu vecuma izglītība ir bez maksas (O'Kane, 2016). Savukārt, Latvijā privātajās pirmsskolas izglītības iestādēs pedagogu algām tiek piešķirtas dotācijas (kas strādā ar bērniem no 5-6 gadu vecuma), bet pašvaldību PII izglītība ir bez maksas.

PĀREJAS POSMA MONITORINGS

Izglītības programmu īstenošanas monitorings, kas vērstas uz kvalitātes pilnveidi un sniedz atgriezenisko saiti izglītības iestādēm un personālam, veicina nepārtrauktību un saskaņotību starp pirmsskolu un sākumskolu, kā arī nodrošina sekmīgu mācību programmu ieviešanu. Monitorings var būt gan ārējs, gan arī iekšējs – šāda integrēta pieeja nodrošina saskaņotību un nepārtrauktību pakalpojuma kvalitātes, personāla kompetences, kā arī bērna mācīšanās prasmju un attīstības izvērtējuma kontekstā (Curriculum Alignment and Progression, 2019).

Austrijā valsts līmenī monitoringa instrumenti un procesi nav standartizēti. Tie pārsvarā orientēti uz sarunām ar bērniem un vecākiem, kā arī ar atgriezeniskās saites veidlapu aizpildīšanu. Novērojumu lapas, dokumentācija, kā arī portfolio galvenokārt tiek izmantoti bērna attīstības monitoringam, nevis pārejas posma vajadzībām. Tiek apspriesta arī valsts mēroga datu bāzu ieviešana ar bērniem saistītu datu izplatīšanai un izmantošanai, kas ļautu koplietot informāciju gan pirmsskolā, gan sākumskolā. Tomēr portfolio pieeja netiek atbalstīta vienbalsīgi, jo varētu radīt risku neadekvātai informācijas interpretācijai un stigmatizācijai, it īpaši pārejas laikā uz sākumskolu (Country Background Report for Austria, 2016).

Līdzīga pieredze ir arī **Dānijā**, kur pašvaldības veicina kopēju mērķu īstenošanu visā izglītības procesā. Tomēr pašvaldībām ir atšķirīgi politiskie mērķi konsekventas pieejas nodrošināšanai pirmsskolas un sākumizglītības posmā, kas akcentētu saskaņotības un nepārtrauktības pieeju, kaut arī spēkā ir Dienas aprūpes likums (pieņemts 2007.gadā), kas nosaka par pienākumu ievērot nepārtrauktības principu starp pirmsskolas izglītības iestādēm. To var veicināt augstāks sistemātiskas atgriezeniskās saites līmenis, kas varētu, piemēram, nodrošināt izvērtējumu pirms un pēc bērnu skolas gaitu uzsākšanas, tādējādi mazinot plaisu starp pirmsskolas izglītības iestādēm un skolām, nodrošinot sadarbību un īstenojot pāreju (Country Background Report Denmark, 2017).

Somijas izglītības novērtēšanas centrs (FINEEH) ir atbildīgs par mācību mērķu (piem., dzimumu līdztiesība, ģeogrāfiskais aspekts, līdztiesība starp valodu grupām un vecākiem u.c.) aktualizēšanu pirmsskolas un pamatizglītībā valsts līmenī kopumā, tomēr katram izglītības līmenim atsevišķi pārejas posma izvērtējums nav ticis veikts. Lēmums par instrumentiem un metodēm tiek pieņemts lokālā līmenī, balstoties uz vecāku, skolotāju un direktoru priekšlikumiem - parasti tas ir izglītības sniedzējs, kas

Somijā visbiežāk ir pašvaldība (Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017; Salmi & Kumpulainen, 2017).

Īrijā tiek koordinēts informācijas apmaiņas process starp pirmsskolu un sākumskolu. Saskaņā ar Nacionālo stratēģiju bērnu un jauniešu lasīt un rakstīt prasmes uzlabošanai no 2011. – 2020. gadam, Nacionālā izglītības satura un novērtēšanas padome ir izstrādājusi pārskata/ziņojumu veidlapas, kas pieejamas e-vidē. Šāda saziņa un informācijas nodošana par bērna prasmēm un mācīšanās spējām, izmantojot pozitīvu pieeju un koncentrējoties uz bērna sasniegumiem, ir atbalsts sākumskolai, kaut arī pietrūkst oficiālu norādījumu par to, ko un kā tieši ir nepieciešams aprakstīt. Tādēļ sadarbība bieži vien notiek lokālā līmenī, ir neformāla un atkarīga no pedagogu prioritātēm (O'Kane, 2016); O'Kane & Murphy, 2016).

Šādu dokumentu esamība un pieejamība ir būtiska vienotas izpratnes veidošanā par bērna stiprajām pusēm un izaicinājumiem. Ir būtiski, lai pieejamā informācija atklātu gan pedagoga, gan bērnu un vecāku redzējumu. Portfolio tiek uzskatīts par veiksmīgu risinājumu, jo tādējādi tiek ņemta vērā gan holistiskā pieeja bērna attīstībai, gan arī bērna subjektīvā izpratne par notiekošo pārejas posmā (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008; O'Kane, 2016; Salmi & Kumpulainen, 2017; Early learning matters, 2018; Curriculum Alignment and Progression, 2019).

Kopumā pētījumi akcentē komunikācijas un sadarbības nepieciešamību starp pārejas procesā iesaistītajām pusēm. Kaut arī tas daudzviet tiek atzīts lokālā mērogā, ir nepieciešamas izmaiņas ilgspējīgas politikas līmenī, ko raksturo atbilstība (relevance), ticamība, īstenojamība un salīdzināmība dažādu valstu, valodu un kultūru kontekstā, lai nodrošinātu saskaņotu un nepārtrauktu pieeju pārejai no pirmsskolas uz sākumizglītību. Tāpat nepieciešami būtu turpmāki pētījumi, akcentējot politikas un īstenotās prakses mijsakārības un savstarpējo ietekmi politisko lēmumu pieņemšanā. (Britto & Limlingan, n.d.; Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2010; O'Kane & Murphy, 2016; Zhao, 2017; Early learning matters, 2018; Balduzzi, u.c., 2019; Besi & Sakellariou, 2019; Curriculum Alignment and Progression, 2019; u.c.).

PROCESA RAKSTUROJUMS

Praksē pārejas posma kā procesa jēdziens tiek raksturots diferencēti – kā vertikāls vai horizontāls. Daudz pētījumu ir veltīti vertikālajām pārejām no viena izglītības posma uz otru, kas ietver aspektus par bērna mācīšanos un adaptāciju - galvenokārt no pieaugušo perspektīvas, kā rezultātā tiek mēģināts veidot pāreju uz skolu sekmējošu likumdošanu. Tajā pašā laikā, horizontālajām pārejām, kas ietver bērnu subjektīvo pieredzi, tiek pievērsta mazāka uzmanība - piem., bērna ikdienas kārtība, sociālās aktivitātes, došanās no mājām uz izglītības iestādi u.c. (Vogler, Crivello, & Woodhead, 2008; Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2010; Country Background Report Denmark, 2017; Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Balduzzi, u.c., 2019).

Pārejas periodā bērnam ir jārod risinājums daudzām nepazīstamām situācijām, kas saistītas ar gaidām, spriedzi un zinātkāri, kā arī ar nedrošību, bailēm no nezināmā un neveiksmes. Pētījumi liecina par pozitīvas pieredzes un nepārtrauktības nozīmību gan starp bērnudārzu un sākumskolu, gan starp ģimenes vidi un sākumskolu, kas nosaka jaunu prasmju un zināšanu apguvi un integrāciju dažādās jomās. Pārejas posmā no pirmsskolas uz sākumskolu bērni bieži piedzīvo krasas atšķirības, īpaši saistībā ar izmaiņām ēku, klašu telpu fiziskajā vidē, atšķirībām pedagoģiskajā pieejā un mācīšanās stratēģijās, atšķirības personāla skaitā, dzimumā un lomā, izmaiņas vienaudžu grupā un attiecībās starp pieaugušajiem (Dockett & Perry, 2014; O'Kane & Murphy, 2016; Rimm-Kaufman & Sandilos, 2017; Zhao, 2017; Early learning matters, 2018).

Tomēr Austrijas un Īrijas pieredze liecina, ka tendence fokusēties galvenokārt uz izglītības mērķu sasniegšanu, pārejas periodu padara vēl problemātiskāku (Country Background Report for Austria, 2016; O'Kane & Murphy, 2016). Savukārt Somijas pētījums par pārejas posma īstenošanu kā vienu no galvenajiem problēmjautājumiem atzīst atšķirības organizācijas kultūrās un informācijas nodošanas veidā starp izglītības līmeņiem, kā arī atbalsta nepārtrauktības nodrošināšanu starp pirmsskolu un sākumskolu (Ahtola, u.c., 2015).

Tādēļ ir būtiski pilnvērtīgi izmantot bērna, ģimenes, pirmsskolas, sākumskolas, apkārtnes un kopienas resursus sadarbībai pārejas posma īstenošanā. Kopīgas iezīmes plānoto pasākumu ziņā ir vērojamas

gan Somijas, Īrijas, Dānijas, Austrijas, gan arī plašākā – Eiropas un pasaules kontekstā (Dockett & Perry, 2014; O'Kane, 2016; Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017; Salmi & Kumpulainen, 2017; Curriculum Alignment and Progression, 2019; u.c.). Kā būtiskākās tendences tiek minētas:

- Nepārtrauktība un saskaņotības princips pirmsskolas un sākumizglītības programmu īstenošanā;
- Kopienas pieeja, iesaistot ieinteresētās puses un personu loku;
- Pozitīvu attiecību veidošana, savstarpēja uzticēšanās;
- Komunikācija, sadarbība, koordinācija un saskaņota plānošana pārejas posma programmu izstrādē;
- Saikne starp ģimenes, sabiedrības un izglītības iestādes filozofiju un pieredzi - atklāta komunikācija starp pedagogiem pirmsskolā, sākumskolās un ģimenēm, nodrošinot līdzsvaru starp esošo un jauno pieredzi;
- Pārejas posma aktivitāšu izvērtēšana un pilnveide;
- Izpratne par pārejas posmu sarežģītību, tostarp vertikālajām un horizontālajām pārejām;
- Vecāku iesaistīšanās un ģimenes vides atbalsts katra bērna individuālā "pārejas kapitāla" stiprināšanā;
- Turpmāku pētījumu nepieciešamība.

Eiropas valstu pētījumi galvenokārt koncentrējas uz izpratnes izpēti par pārejas posma būtību un profesionāļu, vecāku un bērnu kā procesā iesaistīto dalībnieku pieredzi, kā arī tiek izvēsta diskusija par skolas gatavību uzņemt bērnus no pirmsskolas izglītības posma, kas ir pretstatā lielākajai daļai starptautisko pētījumu, kas vērsti galvenokārt uz bērnu sagatavošanu skolai (Dockett & Perry, 2014; Balduzzi, u.c., 2019; Curriculum Alignment and Progression, 2019). Arvien nozīmīgāka kļūst prasība pēc kvalitatīvas mācību vides, kas ietver pietiekošu mācībām atvēlētu laiku, atbilstošu mācību līdzekļu klāstu, efektīvas mācību metodes un pedagogu kompetenci. Mācību vides gatavību pārejas posma īstenošanai nosaka gan saskaņota pieeja adaptācijas procesam un mācīšanās rezultātu sasniegšanā, gan izpratne par kultūras dažādību un kultūrai atbilstoša mācību procesa integrēšanu (culturally responsive practices), nodrošinot līdztiesīgu un vienlīdzīgu pieeju (Early learning matters, 2018).

Daži iespējamie kritēriji (2 Indicators for Preschool, 2012; Commission/EACEA/Eurydice, 2016), kas raksturo pārejas posma izglītības programmu un ģimenes vides kvalitāti:

Pārejas posma izglītības programmu kvalitāte: bērnu - personāla attiecības, pedagogu kvalifikācija, pedagoģiskie novērojumi, pozitīvas pedagoģiskās attiecības, saskaņotas un secīgas mācību programmas, personāla pilnveide, vecāku īpatsvars, kas aktīvi iesaistās, izglītības iestāžu īpatsvars, kas nodrošina emocionāli atbalstošu, kognitīvi stimulējošu vidi.

Ģimenes vides kvalitāte: vecāku skaits, kuri ir atsaucīgi un līdzdarbojas, bērni, kuriem ir droša piesaiste pedagogiem; ģimeņu īpatsvars, kuras nodrošina ģimenes vides bagātināšanu un stimulēšanu; ģimeņu īpatsvars ar vairākiem riska faktoriem; bērnu vai ģimeņu skaits, kas saņem veselības aprūpes un sociālos pakalpojumus, ģimenes demogrāfija.

PERSONĀLA KOMPETENCE

Pedagogu kompetence ir viens no mācību vides komponentiem sekmīga pārejas procesa nodrošināšanā no pirmsskolas uz sākumizglītību. Tā ietver pedagoga praktisko darbību, kas vērsta uz atbalsta sniegšanu izglītības pārejas posmā un mācību procesa nodrošināšanu visiem bērniem. Starptautisko pētījumu rezultāti akcentē saikni starp pedagogu izglītību un stimulējošu mācību vidi, kas nodrošina augstākus mācību rezultātus. Vismaz viens darbinieks katrā bērnu grupā ar bakalaura līmeņa kvalifikāciju tiek uzskatīts par augstas kvalitātes rādītāju, jo var uzņemties vadību darbā ar citiem komandas locekļiem, izstrādāt un nodrošināt attīstību veicinošas aktivitātes bērniem, tādējādi paaugstinot pakalpojumu kvalitāti (Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

Somijā minimālā prasība pirmsskolas izglītības skolotājam ir bakalaura grāds. Cita veida personālam (bērnu aprūpes darbiniekiem vai medmāsas) ir jābūt vismaz profesionālai kvalifikācijai sociālās labklājības un veselības aprūpes jomā. Normatīvie akti nosaka, ka vismaz vienam no trim personāla locekļiem, kas strādā ar bērniem līdz 6 gadu vecumam, ir jābūt ar augstāko izglītību (izglītības bakalaurs, izglītības maģistrs vai sociālo pakalpojumu bakalaurs). Savukārt, visiem skolotājiem, kas

strādā pirmsskolas izglītības pārejās posmā (ar sešgadniekiem), ir jābūt bakalaura vai maģistra līmeņa universitātes izglītībai. (Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Finnish Country Note on Transitions in ECEC, 2017).

Dānijā vietējās varas iestādes ir atbildīgas par personāla pieņemšanu darbā. Parasti komandu veido pedagogs ar bakalaura līmeņa izglītību un pedagoģiskais asistents, bet darbā tiek pieņemts arī personāls bez kvalifikācijas (Country Background Report Denmark, 2017).

Austrijā un Dānijā nav ieviesta prasība, lai katrā bērnu grupā vienam darbiniekam būtu vismaz 3 gadu bakalaura izglītība (Commission/EACEA/Eurydice, 2016). Savukārt, Īrijā tiek īstenotas reformas attiecībā uz personāla kvalifikāciju – no 2016. gada 31. decembra visam personālam, kas strādā ar bērniem līdz 3 gadu vecumam, ir jābūt 5. līmeņa kvalifikācijai, bet personālam, kas strādā ar bērniem no 3 gadu vecuma, ir nepieciešama 6. līmeņa profesionālā kvalifikācija. (Commission/EACEA/Eurydice, 2016; Country Background Report for Austria, 2016; O'Kane, Transition from preschool to primary school, 2016; Country Background Report Denmark, 2017).

Eiropas valstīs pedagogu profesionālā pilnveide ir neatņemama skolotāja lomas sastāvdaļa, kas parasti tiek uzskatīta par profesionālu pienākumu un/vai nepieciešamību. Tomēr personāla kategorijām, kurām nav obligāti jābūt vismaz 3 gadu augstākajai izglītībai (6. līmenis), profesionālā pilnveide bieži vien nav obligāta. Eiropas valstīs pirmsskolas izglītības iestāžu darbiniekiem, kuri strādā ar bērniem no 3 gadu vecuma, profesionālā pilnveide ir profesionāls pienākums visur, izņemot Bulgāriju, Dāniju, Īriju, Nīderlandi, Zviedriju, Islandi un Norvēģiju (Commission/EACEA/Eurydice, 2016).

Profesionālā tālākizglītība ir būtisks komponents multidimensionālas mācību vides nodrošināšanā, jo var atbalstīt pārejas posma mācību programmu saskaņošanu praksē, novērst atšķirības starp īstenotajām mācību programmām, kā arī radīt iespējas sadarboties, veidot pozitīvas pedagoģiskās attiecības un dalīties gan profesionālajā pieredzē, gan atbildībā par vislabākās iespējamās mācību vides nodrošināšanu bērniem.

SECINĀJUMI

1. Būtiski ir nodrošināt plānotu un koordinētu, bērna vecumposmam atbilstošu pārejas posma īstenošanu, pamatojoties uz saskaņotības un nepārtrauktības principu ievērošanu, kam nepieciešamas izmaiņas ilgtspējīgas politikas līmenī.
2. Izstrādātajām stratēģijām ir jābūt balstītām vienlīdzības un līdztiesības principu izpratnē, ievērojot kulturāli sensitīvu pieeju izglītības pārejas procesa īstenošanā, kā arī iekļaujot gan bērnus ar mācīšanās grūtībām un speciālajām vajadzībām, gan migrantu bērnus.
3. Būtiski pārejas posma īstenošanā izmantot kopienas pieeju un resursus, akcentējot komunikāciju, sadarbību, saikni starp ģimenes, sabiedrības un izglītības iestādes filozofiju un pieredzi, koordināciju un saskaņotu plānošanu pārejas posma programmu izstrādē, kā arī pārejas posma aktivitāšu izvērtēšanu un pilnveidi.
4. Pārejas posma izglītības programmu īstenošanas monitorings ir būtisks vienotas izpratnes veidošanā par bērna stiprajām pusēm un izaicinājumiem, kas atklāj gan holistisku redzējumu par bērna attīstību, gan bērna subjektīvo izpratni par notiekošo pārejas posmā, kā arī sniedz atgriezenisko saiti izglītības iestādēm un personālam, veicinot nepārtrauktību un saskaņotību starp izglītības līmeņiem.
5. Pedagogu kompetence un profesionālā tālākizglītība ir daļa no multidimensionālas mācību vides komponentiem, kas ietver pedagoga praktisko darbību, kas vērsta uz iekļaujoša atbalsta sniegšanu un saskaņota un pēctecīga mācību procesa nodrošināšanu izglītības pārejas posmā.

Izmantotā literatūra un avoti

Ahtola, A., Turunen, T., Björn, P. M., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2015, February). The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., & McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.

Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Factors associated with the successful transitions to primary school. *European Journal of Education Studies*, 5(10), 64-75.

Britto, P. R., & Limlingan, M. C. (n.d.). School readiness and transitions. UNICEF.

Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Country Background Report for Austria. OECD thematic review of Policies on Transitions between ECEC and primary education. (2016). Federal Ministry for Education. Vienna: Charlotte Bühler Institut.

Country Background Report Denmark - Transitions from ECEC to school. (2017). The Ministry for Children and Social Affairs in consultation with the Ministry of Education.

Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies (2019). OECD.

Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education. *Early learning matters*. (2018). OECD.

Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. (2017). Finland: Ministry of Education and Culture.

2 Indicators for Preschool. Key National Education Indicators (2012). National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.

O'Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school. research report No.19*. Dublin: NCCA.

O'Kane, M., & Murphy, R. (2016). *Transition from preschool to primary school: Learning from research, policy and practice*. Dublin: NCCA.

Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010, 229–245). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229–245.

Rimm-Kaufman, S., & Sandilos, L. (2017, July). *School Transition and School Readiness: An Outcome of Early Childhood Development*. CEECD/SKC-EDC.

Salmi, S., & Kumpulainen, K. (2017, March 2019). children's experiencing of their transition from preschool to first grade: The interaction between motives and demands. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 58-67.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Bernard van Leer Foundation.

Zhao, X. (2017). Transition from Kindergarten to Elementary School: Shanghai's Experience and Inspiration. *Creative Education*, 8, 431-446.

1.1. Pētījuma dizains

Pētījuma teorētiskais modelis (Avots: Autoru izstrādāts)

PRIEKŠNOSACĪJUMI SEKMĪGAI PĀREJAI NO PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UZ SĀKUMSKOLAS IZGLĪTĪBU, TOSTARP IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS PRINCIPA ĪSTENOŠA					
MĒRĶIS	Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi izglītības programmu īstenošanai atbilstoši vadlīnijām un pamatizglītības standartam un sniegt priekšlikumus.		Izvērtēt pedagoģiskajā darbā izmantojamās diagnostikas un intervences instrumentus, identificēt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzību jomas, sadarbības stiprināšanas iespējas starp vecākiem un izglītības iestādēm, u.c. institūcijām, ņemot vērā jauno vispārējās izglītības saturu, tai skaitā pirmsskolas izglītības vadlīnijas, un tā sekmīgu ieviešanu.		
UZDEVUMI	1 Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmas īstenošanai.	2 Identificēt nepieciešamos diagnostikas instrumentus pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības.	3 Identificēt galvenās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzības pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītojamo mācību snieguma un izaugsmes vērtēšanu,	4 Izvērtēt vecāku lomu bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības apguvei, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā (vecāku kompetence), sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi	 Izstrādāt Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālo modeli

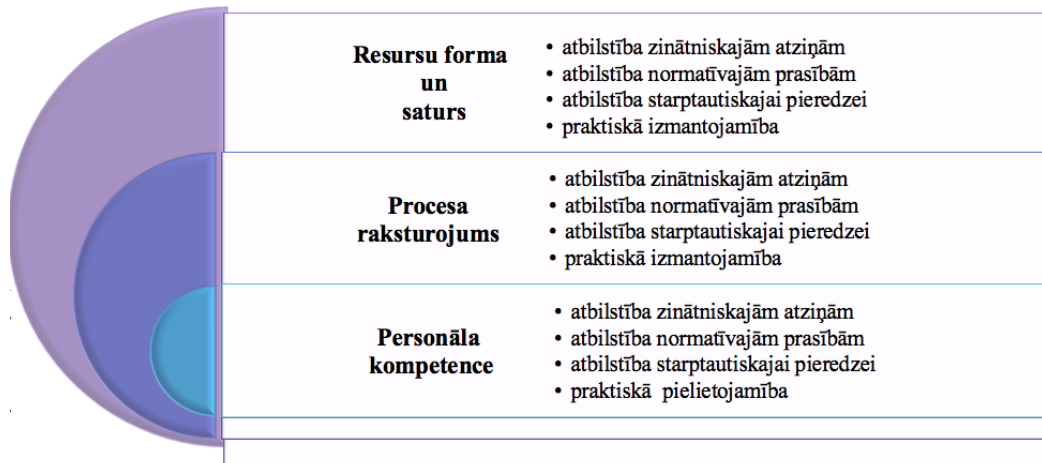
			ievērojot bērna individuālās attīstības vajadzību dinamiku, paredzot ka iegūtie dati būs apstrādājami reģionu griezumā.	vecāku kompetences stiprināšanai.	
METODOLOĢIJA	Dokumentu analīze	Zinātniskās literatūras analīze	Anketēšana	Intervijas	Fokusa grupas
MĒRĶA GRUPAS	Pirmsskolu pedagogi	Pirmsskolas vecuma bērnu vecāki	Sākumskolu pedagogi	Sākumskolas vecuma bērnu vecāki	
PĒTĪJUMA DIMENSIJAS	Mācību vide	Mācīšanās vajadzību diagnostikas instrumenti	Pedagogu profesionālā kompetence	Vecāku loma sociāli emocionālo prasmju attīstībā	

Eiropas valstīs pēdējā gadu desmitā gūtās pieredzes analīze apliecina, ka pārejas posma pirmsskolas izglītība - sākumizglītība kvalitātes izvērtēšana ir īstenojama vairākās jomās, izvērtējot (1) pārejas posma koncepcijas zinātnisko un normatīvo pamatojumu, (2) resursu kopuma kvantitāti un kvalitāti, kā, piemēram, telpu, personāla un pakalpojumu struktūru, kā arī vides pieejamību un mobilitātes nodrošinājumu, (3) procesa kvalitāti, ko raksturo personāla kompetence attīstība, pedagoģiskie, diagnostiskie, didaktiskie pasākumi, mijiedarbīgās attiecības starp pārejas norisēs iesaistītajām personām un vecāku iesaistīšanās pedagoģiskajos pasākumos. Šajā sakarā prognozējamā rezultātu kvalitāte ir izmantoto resursu un pakalpojumu summa, kā arī to ietekme uz bērnu attīstību un vecāku funkciju pilnveides iespējām (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017; Country Background Report Denmark, 2017; OECD, 2017; O’Kane, Murphy, 2016).

Pētījuma “Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību, tostarp iekļaujošās izglītības īstenošanai” mērķis ir orientēts uz mācību vides izpēti. Tā pārejas posma kontekstā definējama kā pedagoģisku bāzes komponentu kopums nepārtrauktas mācīšanās un mācīšanas pieredzes veidošanai (Atchison, Pomelia, 2018). Saskaņā ar OECD apkopotajiem pētījumu rezultātiem saistībā ar iekļaujošās mācību vides nodrošinājumu, mācību vides element kopumā ietilpst ne tikai izglītības iestādes telpu un fiziskā vide, izglītības procesu organizācija un kultūra, izglītības iestādes darbības efektivitāte kontaktu veidošanai ar bērnu vecākiem un plašāku sociālo vidi (OECD, 2012).

Saistībā ar pētījumam izvirzīto mērķi un uzdevumiem, konsolidējot starptautisko un pētījuma īstenošanu pētniecisko pieredzi pārejas posma no pirmsskolas izglītības uz sākumizglītību kontekstā, formulēta pētījuma īstenošanas kritēriji un kvalitatīvie rādītāji. (Skatīt 1. attēlu)

1.attēls: Pētījuma īstenošanas kritēriju un kvalitatīvo rādītāju sistēma.
(Avots: autoru izstrādāts)



Šajā gadījumā kritērijs resursu forma un saturs paredz pirmsskolas, pamatzglītības un pedagoģiskā atbalsta programmu, skolotāju izglītības un tālākizglītības programmu, izglītojamo attīstības dinamikas diagnosticēšanas līdzekļu, mācību tehniskā, tostarp IKT nodrošinājuma, izglītības nodrošināšanai nepieciešamo vizuālo un informatīvo līdzekļu izpēti. Attiecīgi kritērijs procesa raksturojums paredzēts mācību, atbalsta un skolotāju kvalifikācijas apguves un pilnveides procesa īstenošanas, izglītības iestāžu savstarpējā sadarbības, vecāku iesaistes, starpinstitucionālās sadarbības īstenošanas izvērtēšanai. Kritērijs personāla kompetence orientēts uz pedagogu, atbalsta personāla, vecāku zināšanu un prasmju kopuma izvērtējumu saistībā ar kvalitatīva pārejas posma no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību īstenošanu.

Nemot vērā to, ka pētījuma rezultātiem ir jānodrošina ilgtspējīga ietekme uz izglītības politikas plānošanu un prakses pilnveidi, jābūt zinātniski ticamiem (validiem) un salīdzināmiem, iepriekš minēto kritēriju apliecināšanai ir izstrādāta vienota kvalitatīvo rādītāju sistēma. (Skatīt 1. attēlu)

Izmantotā literatūra un avoti

- Atchison, B., Pomelia, S. Transitions and alignment from preschool to kindergarten. Special report. Education Commission of the States, 2018. Pieejams: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. Von der Kita zur Grundschule Impulse für das Gelingen des Übergangs. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2017.
- Country Background Report Denmark - Transitions from ECEC to school. (2017). The Ministry for Children and Social Affairs & Ministry of Education. Pieejams: <http://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-denmark.pdf>.
- OECD. Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools, 2012. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>.
- OECD. Starting strong. Key Indicators on early childhood education and care, 2017. Pieejams: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page1.
- O’Kane, M., Murphy, R. Transition from preschool to primary school. Audit of Policy in 14 Jurisdictions. National Council for Curriculum and Assessment, 2016. Pieejams: <https://ncca.ie/media/2468/transition-from-preschool-to-primary-school-audit-of-policy-in-14-jurisdictions.pdf>

1.2.1. Praktiskā pētījuma metodoloģija

Pētījumā izmantots savstarpēji papildinošs kvalitatīvo un kvantitatīvo metožu kopums. Pētījumā ietverta gan sekundāro, gan primāro datu ieguve, apkopošana un analīze. Izmantotās metodes, to tvērums un pamatojums apkopots 1. tabulā “Izmantoto pētniecisko metožu kopsavilkums”.

1. tabula: Izmantoto pētniecisko metožu kopsavilkums.
(Avots: Autoru izstrādāts)

N.p.k.	METODE	PĒTNIECISKO DARBĪBU IZVĒRTĒJUMS
1.	Aptaujas	<p>Ar mērķi izziņāt iesaistīto pušu viedokli un pieredzi tika īstenotas kopskaitā 4 kvantitatīvas aptaujas. Aptauju norises periods: 08.09.-20.09.2020.:</p> <ol style="list-style-type: none"> Pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogu aptauja, kurā piedalījās 209 izglītības iestāžu pārstāvji no dažādām pirmsskolas izglītības iestādēm. Sākotnējie aptaujas rezultāti analizēti Pētījuma 2. nodaļā. Sākumskolu pedagogu aptauja, kurā piedalījās 142 izglītības iestāžu pārstāvji no dažādām vispārīgizglītojošajām skolām. Sākotnējie aptaujas rezultāti analizēti Pētījuma 2. nodaļā. Pirmsskolas vecuma bērnu vecāku / aizbildņu aptauja, kurā kopumā piedalījās 342 vecāki / aizbildņi. Sākotnējie aptaujas rezultāti analizēti Pētījuma 2. nodaļā. Sākumskolas vecuma bērnu vecāku / aizbildņu aptauja, kurā kopumā piedalījās 424 vecāki / aizbildņi. Sākotnējie aptaujas rezultāti analizēti Pētījuma 2. nodaļā. <p>Visu trīs īstenoto aptauju atziņas Pētījuma gala ziņojumā ir sintezētas ar rezultātiem no citām pielietotajām izpētes metodēm un šajā ziņojumā ir atspoguļotas jau integrētā veidā kopā ar citiem secinājumiem.</p> <p>→ <i>Saskaņā ar Pētījuma izstrādes nosacījumiem visu četru īstenoto aptauju neapstrādātie dati tiek nodoti Pasūtītājam elektroniski un ārējā datu nesējā, atsevišķā Pētījuma datu nodevumā "Pētījuma dati un metodoloģija".</i></p>
2.	Intervijas	<p>Pētījuma izstrādes ietvaros saskaņā ar sākotnējo metodoloģiju kopumā īstenotas 3 individuālās intervijas ar izglītības jomas ekspertiem Lietuvā, Portugālē, Zviedrijā.</p> <p>Visu īstenoto interviju atziņas Pētījuma gala ziņojumā ir sintezētas ar rezultātiem no citām pielietotajām izpētes metodēm un šajā ziņojumā ir atspoguļotas jau integrētā veidā kopā ar citiem secinājumiem.</p>
3.	Zinātniskās literatūras analīze	<p>Zinātniskās literatūras analīze ietver ar jomu saistītu pētījumu apskatu, kas veido konceptuālu, teorētisku pamatu izpētes problēmas pienācīgai analīzei, hipotēžu formulēšanai un pētījuma dizaina konstruēšanai.</p>
4.	Dokumentu un analīze	<p>Dokumentu analīze nodrošina, ka pētījumā tiek ņemts vērā tiesiskais, administratīvais un rīcībpolitikas konteksts, kā arī iepriekš veikto pētījumu gūtās atziņas, veidojot pamatotu un pēctecīgu izpratni par pārejas posma kontekstualitāti un problēmas pamatojumu. Dokumentu analīze, cita starpā, veido tiesiski un administratīvi pamatotu bāzi rezultātu interpretācijai un rekomendāciju izstrādei.</p> <p>Dokumentu analīzes rezultāti Pētījuma gala ziņojumā ir sintezēti ar atziņām no citām pielietotajām izpētes metodēm un šajā ziņojumā ir atspoguļoti jau integrētā veidā kopā ar citiem secinājumiem.</p>
5.	Fokusa grupas	<p>Lai gūtu daudzpusīgu ieskatu pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības diskursā, vienlaikus nodrošinot dažādu iesaistīto pušu iesaisti, tika īstenotas 7 fokusa grupas intervijas. 2 – PII pedagogu grupas, 2 – VII pedagogu grupas, 2 – vecāku grupas, 1 – bērnu ar speciālām vajadzībām vecāku grupa. Fokusa grupu mērķis ir izpētīt praktisko pieredzi, izziņāt problēmu jomas un iespējamus risinājumus, kā arī validētu citos pētījuma posmos gūtās atziņas un veiktu padziļinātu iesaistīto pušu viedokļa izziņāšanu.</p> <p>Fokusa grupu izpētes atziņas Pētījuma gala ziņojumā ir sintezētas ar rezultātiem no citām pielietotajām izpētes metodēm un šajā ziņojumā ir atspoguļotas jau integrētā veidā kopā ar citiem secinājumiem.</p>

Veicot pētījumu īstenotas vecāku un pedagogu aptaujas Latvijas pirmsskolas izglītības iestādēs (PII) un vispārējās izglītības iestādēs (VII). Aptaujās kopumā piedalījušies 1117 respondenti. Respondentu dalījums mērķa grupās atainots 2. tabulā. Lielākā daļa respondentu visās aptaujās pārstāv pašvaldības izglītības iestādes, visaugstākais respondentu īpatsvars no privātām izglītības iestādēm ir PII vecāku aptaujā (11%) salīdzinot ar 3% - 5% citās aptaujās.

Salīdzinoši liels respondentu īpatsvars raksturo izglītības iestādēs atrašanās vietu, kā pilsētu (vidēji 79%) visvairāk VII vecāku aptaujā (87%) un VII pedagogu aptaujā (85%). Visvairāk ārpus pilsētas respondentu vērojams PII pedagogu aptaujā (31%). Reģionālā griezumā visvairāk piedalījušies mērķa grupas pārstāvji no Kurzemes reģiona (vidēji 51% no visiem respondentiem). Vismazāk respondentu,

visās īstenotajās aptaujās piedalījušies no Rīgas (vidēji 5%) un Pierīgas reģiona (vidēji 8%). Dzimumu griezumā, vērojams, ka teju visi (vidēji 95%) respondenti gan vecāku, gan pedagogu grupās ir sievietes, īpaši PII un VII pedagogu aptaujās.

Vecuma grupu griezumā vērojams, ka pedagogi, kuri piedalījušies aptaujās ir salīdzinoši vecāka gada gājuma, vairāk 38% PII pedagogu un 43% VII pedagogu ir 51 gadu veci un vecāki. Turpretim lielākā daļa vecāku ir jaunāki par 45 gadiem. Lielākā daļa pedagogu ir pieredzējuši – tikai vienai ceturtajai daļai PII pedagogu un 15% VII pedagogu pedagoģiskā darba stāžs ir mazāks par 10 gadiem.

2. tabula: Aptauju respondenti mērķa grupu griezumā.

(Avots: Autoru izstrādāts)

MĒRĶA GRUPA	PEDAGOGI		VECĀKI	
	PII	VII	PII	VII
Iestādes veids (dibinātājs)				
Pašvaldības	202 (97%)	135 (95%)	306 (89%)	411 (97%)
Privātā	7 (3%)	7 (5%)	36 (11%)	13 (3%)
Iestādes atrašanās vieta (urbanizācija)				
Pilsēta	144 (69%)	120 (85%)	263 (77%)	370 (87%)
Ārpus pilsētas	65 (31%)	22 (15%)	79 (23%)	54 (13%)
Iestādes atrašanās vieta (reģions)				
Kurzemes	83 (40%)	83 (58%)	171 (50%)	217 (51%)
Latgale	26 (12%)	24 (17%)	32 (9%)	72 (17%)
Pierīga	14 (7%)	10 (7%)	29 (8%)	33 (8%)
Rīga	5 (2%)	5 (4%)	34 (10%)	13 (3%)
Vidzeme	53 (25%)	10 (7%)	44 (13%)	57 (13%)
Zemgale	28 (13%)	10 (7%)	32 (9%)	32 (8%)
Dzimums				
Vīrieši	2 (1%)	2 (1%)	15 (4%)	18 (4%)
Sievietes	207 (99%)	140 (99%)	327 (96%)	406 (96%)
Vecums				
Līdz 25	10 (5%)	2 (1%)	15 (4%)	3 (1%)
26 -30	8 (4%)	8 (6%)	61 (18%)	42 (10%)
31 – 35	16 (8%)	10 (7%)	129 (38%)	87 (21%)
36 – 40	20 (10%)	8 (6%)	88 (26%)	146 (34%)
41 – 45	26 (12%)	23 (16%)	36 (11%)	101 (24%)
46 – 50	49 (23%)	30 (21%)	12 (4%)	34 (8%)
51 gads un vairāk	80 (38%)	61 (43%)	1 (0%)	11 (3%)
Pedagoģiskā darba stāžs (tikai pedagogiem)				
Mazāk par 1 gadu	5 (2%)	2 (1%)	X	
1 - 5 gadi	30 (14%)	8 (6%)		
6 - 10 gadi	19 (9%)	11 (8%)		
11 - 20 gadi	50 (24%)	27 (19%)		
Vairāk kā 20 gadi	105 (50%)	94 (66%)		
Bērna dzimtā valoda (tikai vecākiem)				

MĒRĶA GRUPA	PEDAGOGI		VECĀKI	
	PII	VII	PII	VII
Latviešu	X		247 (72%)	344 (81%)
Krievu			87 (25%)	75 (18%)
Bilingvāli			6 (2%)	2 (0%)
Poļu			1 (0%)	0 (0%)
Lietuviešu			1 (0%)	2 (0%)
Franču			0 (0%)	1 (0%)
Valoda, kādā bērns mācās (tikai vecākiem)				
Latviešu	X		297 (87%)	384 (91%)
Krievu			29 (8%)	18 (4%)
Bilingvāli			14 (4%)	19 (4%)
Poļu			2 (1%)	0 (0%)
Angļu			0 (0%)	3 (1%)
Bērnu skaits, kuri apgūst vai apguva speciālo izglītības programmu (tikai vecākiem)				
Bērnu skaits	X		56 (16%)	60 (14%)

Ierobežojumi

Aptaujā piedalījušos respondentu skaits neļauj reprezentatīvi attiecināt iegūtos datus uz mērķa grupām valstī kopumā. Tajā pat laikā, redzams, ka no dažādiem respondentiem iegūtie dati vairumā gadījumu ir salīdzinoši līdzīgi dažādos griezumos, kā arī atbilst fokusgrupu diskusijās iegūtajai informācijai, kas nozīmē, ka sniegtās atbildes, visticamāk, sniedz vērtīgus ieskatus par Latvijas skolām un pirmsskolām.

Aptaujas respondentu sadalījums pa reģioniem ir nevienmērīgs, salīdzinoši maz respondentu ir no Rīgas un Pierīgas reģioniem.

Nelielais respondentu skaits tikai indikatīvi ļauj salīdzināt datus dažādos griezumos, īpaši griezumos, kuros ir vairākas kategorijas (vecuma grupas, pedagoģiskā darba stāžs, reģionālais griezums u.c.).

2. Esošās situācijas izpēte un novērtējums Latvijas izglītības iestādēs pētījuma tvērumā

Šajā nodaļā veikta esošās situācijas izpēte un novērtējums Latvijas izglītības iestādēs pētījuma tvērumā. Rezultātu apkopojums sniedz kopējo priekšstatu par pārejas posmu no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, tostarp iekļaušanas principa īstenošanu un palīdz formulēt atziņas, secinājumus un rekomendācijas.

2.1. Mācību vidi ietekmējošie nosacījumi pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmas īstenošanai

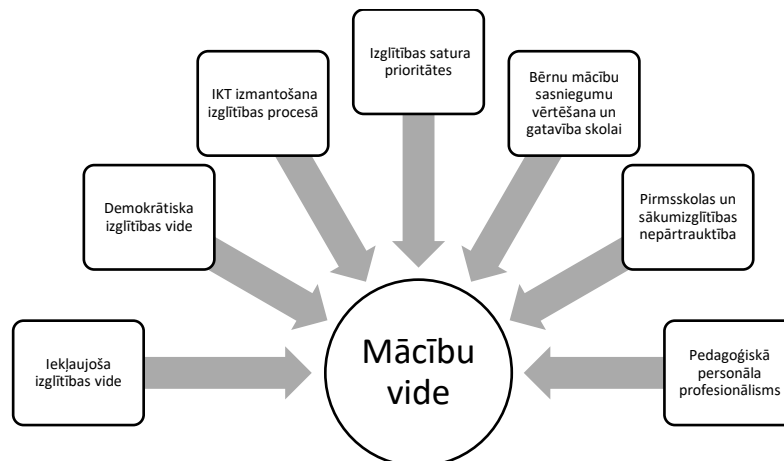
Mācību vide un tās kvalitāte ir viena no tēmām, kas tiek aplūkota mūsdienu izglītības procesu pilnveides kontekstā. Aksiomisks ir apgalvojums, ka mācību vide lielā mērā ietekmē bērna kognitīvo, sociālo, emocionālo un fizisko attīstību. Šajā sakarā videi jābūt tādai, kur bērns var pašizpausties, izpētīt un atklāt, domāt un pārdomāt, iesaistīties projektos, stiprināt savu identitāti, komunicēt, izjust savas identitātes un privātuma respektēšanu (Thornton, Brunton, 2009).

2.1.1. Latvijas un ārvalstu pirmsskolas izglītības iestāžu un izglītības iestāžu, kas īsteno pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu, mācību vides infrastruktūru salīdzinājums, apkopojot būtiskās atšķirības.

Mūsdienās pirmsskolas un pamatzglītība ir uzskatāmi par mūžizglītības procesa posmiem. Pirmsskolas izglītība ir formālās izglītības pirmais segments. Tā pēctecīgi turpinās pamatzglītībā un ietekmē bērna mācību sasniegumus. Šo apgalvojumu apstiprina, piemēram, OECD ziņojumā publiskotie dati, kas apliecina, ka bērni, kas apguvuši pirmsskolas izglītības programmu, ir labāk sagatavoti skolai un prezentē augstākus akadēmisko prasmju rādītājus. Turklāt tiem bērniem, kuri sākuši apmeklēt pirmsskolu agrīnākā vecumā ir konstatējami augstāki mācību sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs, salīdzinājumā ar tiem, kas pirmsskolas izglītības apguvi uzsākuši vēlāk (OECD, 2018b).

Mācību vides kvalitāte ir aplūkojama kopsakarībā ar izglītības sistēmas attīstības tendencēm. Starptautisku organizāciju ziņojumi (EURYDICE, OECD, UNICEF, European Agency for Special Needs and Inclusive Education), starptautiskos projektos izstrādātu pētījumu un zinātnisko atziņu analīze apliecina, ka šajā sakarā ir akcentējami vairāki faktori. (Skatīt 2. attēlu)

2. attēls: Mācību vidi ietekmējošie faktori. (Avots: autoru izstrādāts)



Iekļaujoša izglītības vide nodrošina augstas kvalitātes izglītības programmas pieejamību visiem bērniem neatkarīgi no izcelsmes ģimenes ekonomiskā stāvokļa, etniskās piederības vai bērnu attīstības ierobežojumiem.

Pētījumi apliecina, ka kvalitatīva pirmsskolas izglītība ir īpaši nozīmīga bērniem no ģimenēm ar zemiem ienākumiem, jo tā sekmē augstākus sasniegumus skolas izglītībā. Īpašs ieguldījums ir konstatējams valodas prasmju apguvē un bērnu sociāli emocionālajā attīstībā (Atchison, Pomelia, 2018; European Agency, 2017).

Vienlaikus pirmsskolas izglītības programmas var būt efektīvs attīstības pamats arī bērniem no imigrantu vides. Pētījumi apliecina, ka programmas apguve nodrošina noturīgas kognitīvās un sociāli emocionālās prasmes, kas nepieciešamas, lai pārvarētu dzīves izaicinājumus. Šīs programmas var arī bagātināt mājas mācību vidi, novēršot lingvistiskās attīstības ierobežojumus, kas varētu nelabvēlīgi ietekmēt bērnu turpmāko izglītību un integrāciju sabiedrībā (OECD, 2018b).

Kvalitatīva izglītības vide nodrošina iespējas bērniem ar speciālām vajadzībām apmeklēt izglītības iestādes un mācīties atbilstoši savām spējām kopā ar vienaudžiem (Maykus et al, 2014). Tas nozīmē, ka visos izglītības programmas īstenošanas aspektos tiek integrēts atbalsts katram bērnam (Meier, Lohwaßer, 2013).

Zinātniskie pētījumi apliecina, ka būtiski nosacījumi efektīvai iekļaujošas izglītības īstenošanai ir: (1) iekļaušanu veicinošas izglītības iestādes kultūras veidošana, t. i., filozofiska koncepcija, kas paredz veidot skolēnu un izglītības iestādes darbinieku kopienas, kurā tiek akceptēta un respektēta katras personas individualitāte; (2) atbalsts kā skolēnu, tā arī personāla līdzdalībai izglītības procesā, respektējot katra indivīda attīstības potenciālu; (3) iekļaušanu veicinošas mācību metodes un resursi individuālo izglītības programmu izstrādei un nodarbību plānošanai (Boban & Hintz, 2004, Booth & Ainscow, 2002, Dyson et al., 2004).

Līdz ar to mācību videi ir jābūt kulturāli un lingvistiski piemērotai bērnu attīstībai. Tajā ir jābūtu iespējas bērnu kopīgai darbībai un rotaļām visas dienas garumā. Vienlaikus izglītības iestādei ir jānodrošina uz sadarbību orientētas attiecības ar bērnu vecākiem vai aprūpētājiem un ģimenēm (Richter et al, 2016).

Latvijā Izglītības likuma 3.pants paredz – ikvienam cilvēkam ir tiesības iegūt izglītību neatkarīgi no mantiskā un sociālā stāvokļa, rases, tautības, etniskās piederības, dzimuma, reliģiskās un politiskās pārliecības, veselības stāvokļa, nodarbošanās un dzīvesvietas. Tieši tāda ir iekļaujošas izglītības būtība – nodrošināt šo tiesību ievērošanu.

Turklāt viens no Izglītības attīstības pamatnostādņēs deklarētajiem uzdevumiem ir nodrošināt saskaņā ar ES politikas mērķiem un Latvijas izglītības sistēmas pamatprincipiem līdzvērtīgas iespējas saņemt labu izglītību ikvienam bērnam un jauniešiem, neatkarīgi no ģimenes materiālā stāvokļa, izglītības

iestādes atrašanās vietas un izglītojamā spējām (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027., projekts, 2020).

Pašlaik normatīvajā regulējumā (MK noteikumi Nr. 709 Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām; Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenotajās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām) iekļauto izglītības mērķgrupai tiek pieskaitīti galvenokārt bērni ar speciālām vajadzībām. Saskaņā ar to minēto bērnu izglītības apguves iespējas ir atkarīgas no pedagoģiski medicīniskās komisijas lēmumiem, kas pašvaldības līmenī ir kompetenta sniegt atzinumu par atbilstošāko pirmsskolas izglītības programmu vai speciālo pirmsskolas izglītības programmu, speciālās pamatzglītības programmu izglītojamajiem ar garīgās attīstības traucējumiem, smagiem garīgās attīstības vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem, mācīšanās traucējumiem, valodas traucējumiem vai garīgās veselības traucējumiem. Tā kā arī vispārējās pamatzglītības programmu īstenošanā kompetencē ietilpst arī pašvaldības administratīvajā teritorijā dzīvojošo izglītojamo ar speciālajām vajadzībām integrēšana pašvaldības administratīvajā teritorijā esošajās vispārējās izglītības iestādēs, pašvaldības administratīvajā teritorijā esošo izglītības iestāžu darba izglītojamo ar speciālām vajadzībām izglītošanā analīze, pašvaldības izglītības iestāžu atbalsta personāla darbības koordinēšana, metodiskā un organizatoriskā atbalsta nodrošināšana un konsultatīvā atbalsta sniegšana. Sākot no 1.09.2020. ir stājušie spēkā MK noteikumi Nr.556, kuru 4.punkts nosaka, ka izglītības iestādes atbalsta speciālisti sniedz atzinumu par atbalsta pasākumu nepieciešamību. (MK noteikumi Nr. 709, 2012; MK noteikumi Nr. 556, 2019).

Savukārt, bērnu ar speciālajām vajadzībām uzņemšanai un izglītošanai vispārējās izglītības iestādē tiek izstrādāts individuālais izglītības programmas apguves plāns. Tā nolūks ir nodrošināt atbalsta sniegšanu bērnam izglītības iestādē, vides pieejamību, atbilstošu mācību procesa organizāciju, mācību un tehniskos līdzekļus, pedagoģisko un atbalsta personālu, ņemot vērā individuālās attīstības traucējuma izpausmes. Plāna izstrādē ir jāievēro pedagoģiski medicīniskās komisijas, izglītības vai klīniskā psihologa, logopēda, skolotāja logopēda vai speciālā pedagoga ieteikumi, sadarbībā ar izglītojamā likumiskajiem pārstāvjiem vai pilngadību sasniegušu izglītojamo. Izglītības iestādes vadītājs apstiprina izglītojamo speciālo vajadzību noteikšanas kārtību, kā arī plāna izstrādes un īstenošanas kārtību, nosakot katras plāna īstenošanā iesaistītās personas pienākumus un atbildību un par plāna īstenošanu atbildīgo pedagogu. Plāna īstenošanas gaitu ne retāk kā divas reizes mācību gada laikā kopīgi izvērtē izglītojamais, izglītojamā likumiskie pārstāvji un plāna īstenošanā iesaistītie pedagogi.

Ja, izvērtējot plāna īstenošanas gaitu, konstatē, ka atbalsta pasākumu piemērošana palīdzējusi izglītojamam sasniegt plānā noteiktos mērķus, tad par plāna īstenošanu atbildīgais pedagogs sadarbībā ar izglītojamo, izglītojamā likumiskajiem pārstāvjiem un pedagogiem veic plānā izmaiņas, tās nesaskaņojot ar atzinumu sniegušo pedagoģiski medicīnisko komisiju vai normatīvi noteiktiem atbalsta speciālistiem, kas iepriekš sniedza atzinumu. Ja atbalsta pasākumu piemērošana nav palīdzējusi izglītojamam sasniegt plānā noteiktos mērķus, sadarbībā ar pedagoģiski medicīnisko komisiju vai šo noteikumu atbalsta speciālistiem, kuri sniedza atzinumu, veic atkārtotu speciālo vajadzību novērtēšanu (MK noteikumi Nr.556, 2019).

Konsultatīva un metodiska atbalsta sniegšana vecākiem, bērniem un pedagogiem ietilpst speciālās izglītības atbalsta centru funkcijās. Saskaņā ar normatīvajām prasībām Kurzemes, Latgales, Vidzemes un Zemgales plānošanas reģiona teritorijā darbojas ne vairāk kā divi centri, Rīgas plānošanas reģiona teritorijā darbojas ne vairāk kā četri centri. Katrs plānošanas reģiona teritorijā esošais centrs specializējas atšķirīgos izglītojamo attīstības traucējumu veidos (MK noteikumi Nr. 187, 2016). Kopumā tas nozīmē, ka minēto centru nodrošinātā atbalsta pasākumu pieejamība varētu būt ierobežota.

Kopš 2012.gada 1.septembra 5-18 gadus veciem bērniem un pilngadīgiem cilvēkiem ar I vai II invaliditātes grupu ir iespēja saņemt no valsts budžeta apmaksātu asistenta pakalpojumu pārvietošanās atbalstam un pašaprūpes veikšanai, tostarp pirmsskolas izglītības un vispārējās pamatzglītības iestādēs. Asistenta pienākumos ietilpst atbalsta nodrošināšana bērniem ar invaliditāti šādās jomās: pārvietošanās izglītības iestādē, tajā skaitā starpbrīžos un pagarinātās dienas grupas laikā, ārpusstundu pasākumos, nokļūšana vietās, kur notiek izglītības iestādes organizētie pasākumi, kā arī atbalsts līdzdalībai šajos pasākumos, atbalsts saskarsmei un komunikācijai ar citiem izglītojamajiem,

pedagogiem un citām personām, atbalsts pašaprūpes veikšanai, mācību materiālu sagatavošanai darbam un mācību pierakstu veikšanai, mācību vietas un piederumu sakārtošanai (MK noteikumi Nr. 695, 2012).

Savukārt, asistenta pakalpojumi nokļūšanai uz un no mācības iestādes personām ar invaliditāti tiek nodrošināti pašvaldībā. Šo pakalpojumu īsteno pašvaldības sociālais dienests. Pašvaldībā pakalpojuma sniedzēja pienākums ir palīdzēt cilvēkiem ar smagu un ļoti smagu invaliditāti pārvietoties ārpus mājokļa, lai nokļūtu vietā, kur viņi mācās, strādā vai saņem pakalpojumus. Šāds asistenta pakalpojums nav pieejams speciālajās izglītības iestādēs, kas tiek uzturētas no valsts budžeta līdzekļiem. Šīm mācību iestādēm tiek piešķirts finansējums tehniskā personāla nodarbināšanai.

Par iekļaujošas mācību vides attīstības tendenci ir uzskatāma arī bilingvālās izglītības nodrošināšana. Noteicošā ir lingvistiskā vide, ja ģimenē ir reāla divvalodība, bērna latviešu valodas prasme ir laba, ja ģimene lieto tikai krievu valodu, vienīgā vieta, kur apgūt arī valsts valodu, ir pirmsskolas izglītības iestāde, tādēļ tieši tur jāpastiprina latviešu valodas lietojums. 2019. gadā Valsts pētījumu programmas ietvaros Kurzemē (4 pirmsskolas izglītības iestādes), Latgalē (2 pirmsskolas izglītības iestādes) un Rīgā (5 pirmsskolas izglītības iestādes) veikto mazākumtautību bērnu runas ierakstu analīze rāda, ka latviešu valodas grupas apmeklējošo mazākumtautību bērnu latviešu valodas prasme ir būtiski labāka nekā to mazākumtautību bērnu latviešu valodas prasme, kuri apmeklē grupas ar krievu valodu ikdienā (Markus et al, 2019). Lingvistiskās vides neatbilstība bilingvālās izglītības prasībām kavē lasītprasmes apguvi. Arī šī ir problēma, kas joprojām tiek konstatēta mazākumtautību bērnu pirmsskolas izglītības iestādēs vai grupās – mazākumtautību bērni, uzturoties krievu valodas vidē, pārsvarā ir daudz sliktāk apguvuši latviešu valodu.

Demokrātiska izglītības vide nodrošina, ka ikviens bērns - neatkarīgi no vecuma vai iespējām - var piedalīties demokrātisku lēmumu pieņemšanas procesā izglītības iestādē. Pieaugušie ir atbildīgi par demokrātisku izglītības procesu izglītības iestādē. Viņiem jānodrošina, ka visi var vienlīdzīgi piedalīties, izmantojot atbilstošu tiesību sistēmu. Līdz ar to tiek nodrošinātas bērnu iespējas izglītības iestādēs apgūt demokrātiju kā pārvaldes un sociālās dzīves formu. Šeit piebilstams, ka demokrātiska izglītības vide saskaņā zinātniskajām atziņām ir viens no skolas kopienas ilgtspējīgas attīstības rādītājiem (Howard et al, 2019).

Var uzskatīt, ka tieši šī iemesla dēļ saistībā ar mācību vides kvalitātes raksturojumam OECD ziņojumā, balstoties uz zinātnisko atziņu analīzes rezultātiem, tiek akcentēti rādītāji “bērnu – personāla mijiedarbības kvalitāte”, “pedagoģiskā personāla un vadības mijiedarbības procesa kvalitāte”, “labizjūta”, “pedagogu personiskā attieksme pret bērniem” u.c. starppersonu attiecībās un mijiedarbībā balstītas kategorijas (OECD, 2018b).

Savukārt Eurydice ziņojums par bērnu agrīno izglītību un aprūpi, kura izstrādē ir iesaistītas 38 valstis, apliecina, ka, piemēram, izglītības iestāžu vērtēšanā daudz biežāk ir iesaistīti vecāki nekā bērni. 30 izglītības sistēmās ir pieņemtas vadlīnijas par vecāku iesaistīšanu izglītības iestādes vērtēšanā. Turpretī tikai 15 valstu izglītības sistēmās (Dānija, Spānija, Somija, Zviedrija, Īslande, Norvēģija) ir vadlīnijas par bērnu līdzdalību šajā procesā. Savukārt Latvijā šāda iesaiste izglītības iestāžu vērtēšanā nav paredzēta ne vecākiem, ne bērniem (Eurydice ziņojums, 2019).

IKT izmantošana izglītības procesā ietver apzinātu un mērķtiecīgu tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā. Tiek uzskatīts, ka ar to tiek nodrošināts ekonomiskais izdevīgums, jo tā tiek samazinātas mācību grāmatu un citu piederumu izmaksas. Vienailkus tehnoloģiju izmantošana ļauj bērniem piekļūt plašākam tiešsaistes izglītības rīku klāstam (Cristia et al, 2017). Turklāt jāatzīmē, ka Eiropas Komisijas skatījumā, digitālā kompetence tiek atzīta par vienu no par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā – Eiropas Savienībā ir ieteicams paaugstināt un uzlabot digitālo kompetenču līmeni visos izglītības un apmācības posmos (European Commission, 2018).

IKT izmantošana jau pirmsskolas izglītībā sekmē bērnu sagatavošanos tehnoloģiski attīstītai sabiedrībai. Pētījumi apliecina, ka digitālās tehnoloģijas arvien vairāk tiek atzītas par svarīgu agrīnās bērnības izglītības aspektu. Šajā gadījumā būtiskākā pedagoģiskā problēma ir saistīta ar iespējām efektīvi integrēt digitālo tehnoloģiju izmantošanu un rotaļās balstītu mācīšanos (Edwards, 2017).

Šeit piebilstams, ka prasme lietot IKT līdzekļus pārsniedz tehnisko iemaņu apguvi, tajā ietilpst izpratnes veidošana par plašsaziņas līdzekļu iespējām un briesmām. Medijpratība nozīmē atrast līdzsvaru starp mūsdienu tehnoloģiju iespējām un vērtībām, kas nepieciešamas cilvēces un indivīdu izdzīvošanai. Holistiskā perspektīva, kurā galvenā uzmanība tiek pievērsta cilvēkiem un mūsdienu tehnoloģiju iespējās, kas tiek izmantotas viņu pašu un citu labā, ir jāapgūst arī saistībā ar plašsaziņas līdzekļu izmantošanu - jo agrāk, jo labāk (Blank-Mathieu, 2001).

Latvijā veiktais kvantitatīvais pētījums "Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai" apliecina, ka līdz ar tehnoloģiju arvien straujāku integrāciju mācību procesā, svarīgi ir arī izvērtēt tehnoloģiju bagātinātu mācīšanās procesu. Pētījuma autori norāda, ka mācību vidi veido izglītības programmas īstenošanai un izglītības satura apguvei atbilstošu digitālo mācību līdzekļu kopums un to izmantošanai nepieciešamās tehniskās ierīces, iekārtas, aprīkojums, tehnoloģijas, rīki un programmatūras, kā arī personāls, kas nodrošina mērķtiecīgu un efektīvu digitālo mācību līdzekļu izmantošanu mācību procesā (Daniela, Rubene, Gobala, 2018).

Iepriekšminētā pētījuma rezultāti apliecina, ka pirmsskolas līmenī digitālie mācību līdzekļi tiek izmantoti epizodiski, jo digitālā kompetence iepriekš nebija ietverta apgūstamo kompetenču skaitā un līdz ar to pirmsskolas pedagogi tos izmantoja, ja viņiem bija nodrošināta informācija par šādu mācību līdzekļu pieejamību un tos bija iespējams tehniski izmantot. Jaunajās pirmsskolas izglītības vadlīnijās ir noteikta digitālo prasmju apguve pirmsskolā (MK noteikumi Nr.716, 2018.). Šie noteikumi stājās spēkā 2019. gada 1. septembrī, tātad pirmsskolas pedagogiem ir jāprot rīkoties ar IKT un pirmsskolas izglītības iestādēm jābūt attiecīgi nodrošinātām.

Vienlaikus iepriekšminētā pētījuma autori norāda uz uzskatiem, ka bērniem pirmsskolā nav nepieciešams apgūt prasmes, lai darbotos ar digitālām tehnoloģijām, kas arī varētu būt viens no iemesliem, kāpēc tās netiek izmantotas. Turklāt Latvijā nav izstrādāti un pieejami digitālie mācību līdzekļi pirmsskolas vecuma bērniem visu jomu apguvei. Savukārt par steidzami risināmām problēmām skolās ir uzskatāma dažādu mācību tehnisko un digitālo mācību līdzekļu iegāde, kā arī izglītības iestāžu nodrošināšana ar tehnisko atbalsta personālu un pedagogu sagatavošanu darbam ar digitālajiem mācību līdzekļiem (Daniela, Rubene, Gobala, 2018).

Izglītības attīstības nākotnes kontekstā digitālās prasmes pēc to nozīmīguma tiek pielīdzinātas lasītprasmei un rēķināšanai, uzsverot, ka vismaz pamata līmenī tās ir un būs nepieciešamas ikvienam, neskatoties uz darbības jomu. Izglītības procesā digitāli mācību līdzekļi un rīki, kā arī mācīšanās tiešsaistē un attālināti kļūs par arvien ierastāku ikdienas praksi. Nākotnē paredzama arī arvien plašāka virtuālās realitātes tehnoloģiju izmantošana izglītībā, veidojot virtuālas klases, virtuālas laboratorijas, virtuālas tikšanās un diskusijas. Tādējādi mainīsies arī nepieciešamība pēc noteikta veida resursiem un infrastruktūras – būtiskāk par ieguldījumiem ēku attīstībā būs ieguldījumi telekomunikāciju, ātrdarbīga interneta platjoslas pieslēguma un digitālu rīku, resursu nodrošināšanā (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021-2027, projekts, 2020).

Pašlaik Izglītības likumā ir noteikts, ka digitālie mācību līdzekļi un resursi ir elektroniskie izdevumi un resursi, kuros iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs. Mācību tehniskie līdzekļi ir mācību procesā izmantojamās tehniskās ierīces un iekārtas, tai skaitā izglītojamajiem ar īpašām vajadzībām paredzētās tehniskās ierīces un iekārtas (Izglītības likums, 1998).

Šajā sakarā jāpievērš uzmanība, ka ir jāievēro līdzsvars starp nepieciešamo elektronisko saziņas līdzekļu lietojumu un tā ilgumu: "Noteikumus par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem" (2018), nosakot pirmsskolas izglītības obligāto saturu, tiek norādītas pirmsskolas izglītībā apgūstamās caurviju prasmes, kas ietver arī apgūstamās digitālās prasmes. Nenoliedzami uzmanība tiek pievērsta medijpratības apguvei, jo paredzēts, ka bērns mācās atšķirt virtuālo pasauli no reālās un saprast digitālo tehnoloģiju lomu, zina noteikumus, kas jāievēro, lietojot dažādus informācijas nesējus, tai skaitā digitālās ierīces. Savukārt pirmsskolas izglītības nobeigumā bērns ir apguvis pratību pamatus, kas ietver vērtības un tikumus, caurviju prasmes un zināšanas, izpratni un pamatprasmes (MK noteikumi Nr. 716, 2018).

Savukārt saistošās higiēnas prasības pirmsskolā nosaka, ka elektronisko saziņas līdzekļu (piemēram, televizora, datora) lietošana bērniem pieļaujama ne ilgāk par 15 minūtēm un ne biežāk kā divreiz dienā (MK noteikumi Nr.890, 2013).

Pašlaik pirmsskolas izglītībai pieejamie digitālie mācību resursi ir, piemēram:

- Izglītības uzņēmuma Lielvārds izstrādāta mācību satura platformā Soma.lv ir pieejams plašs klāsts digitālo materiālu pirmsskolai. Sadaļā “E-grāmatas” pieejamas piecgadniekiem un sešgadniekiem paredzētās “Sākam mācīties!” mācību grāmatas digitālā formātā. Tās ir iespējams lietot no jebkuras ierīces — viedtālrunā, planšetdatora un datora.
- Sadaļā “Video” ir pieejami video dabaszinību tēmās latviešu valodā, kas pēc satura ir paredzēti sākumskolai, taču būs lielisks resurss arī pirmsskolai.
- Sadaļā “Drukājamās darba lapas” ir pieejamas “Sākam mācīties!” darba lapas piecgadniekiem un sešgadniekiem. Jebkuru darba lapu ir iespējams izdrukāt tik, cik nepieciešams.
- Sadaļā “ActivInspire interaktīvās darblapas” ir pieejamas pedagogu iecienītās digitālās darba lapas četrgadniekiem, piecgadniekiem un sešgadniekiem, kuras ir paredzētas izmantošanai uz interaktīvā ekrāna. Tajās ir interaktīvi uzdevumi gandrīz katrai mācību dienai, kas mācību procesu padarīs aktīvu un mūsdienīgu. (<https://jaunumi.lielvards.lv/soma-lv-digit%C4%81liemateri%C4%81li-pirmsskolai-670ac8de30ca>).
- Zvaigzne ABC tiešsaistes mācību materiāls: Raibā pasaule, 6.gadi, “Viss ap mani”. Autori R.Arājs, V. Drulle, A.Miesniece (<https://izvaigzne.wordpress.com/2019/12/03/viss-ap-mani-jauns-tiesasistes-macibu-materials-pirmsskolai/>).
- Ventspils digitālais centrs “Mācīties”. (macities.digitalaiscentrs.lv).
- LSM digitālā platforma “Bērnistaba”. (bernistaba.lsm.lv).

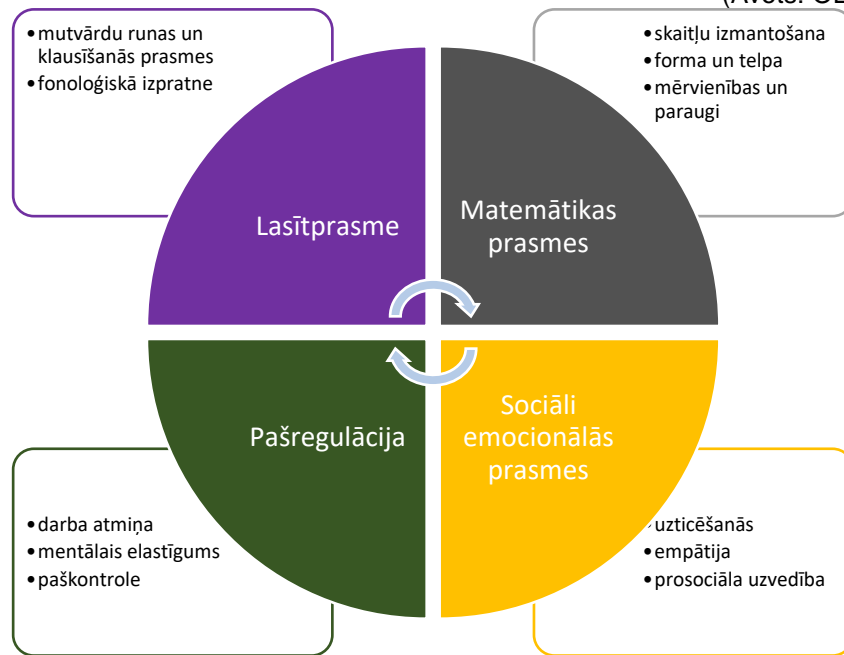
Kaut gan Izglītības likumā digitālie mācību līdzekļi un resursi ir definēti kā elektroniskie izdevumi un resursi, kuros iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs, tomēr arī citi pie mācību līdzekļiem minētie veidi, var būt izstrādāti digitālā formātā. Kā piemēram: mācību literatūra kura tiek izmantota mācību procesā valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās, valsts pamatzglītības, vispārējās vidējās izglītības, profesionālās vidējās izglītības un arodizglītības standartos noteiktā izglītības satura apgūvē, var būt izstrādāta un izglītojamajiem pieejama digitālā formātā. Dažāda veida pirmsskolai un sākumskolai domāti elektroniskie izdevumi atrodami arī Latviešu valodas aģentūras mājas lapā (<https://maciunmacies.valoda.lv/lidz-6> un <https://maciunmacies.valoda.lv/7-11>). Didaktiskās spēles (mācību procesā izmantojamas spēles, kurās ietverti mācību satura apguves uzdevumi vai mācību sasniegumu pārbaudes elementi), arī var būt digitāli sagatavotas gan 2D, gan 3D formātā, gan arī ietvert spēles elementus, kur bērniem pašiem ir aktīvi jādarbojas, gan arī tās var būt spēles, kur bērni attīsta atmiņas procesus, risina reālas problēmas, meklē jaunus risinājumus. Tās var būt jau izstrādātas spēles, kuras var piedāvāt bērniem spēlēt, piemēram, spēle, kurā ir jāatpazīst bīstamas situācijas un jāmeklē risinājumi, tās var būt arī vietnes, kur pedagogi var spēles veidā izstrādāt zināšanu pārbaudi (piemēram, kahoot.com), tādējādi padarot mācīšanās procesu interesantu un aizraujošu.

Izglītības satura prioritātes pirmsskolā un sākumizglītībā var būt atšķirīgas. Likumsakarīgi ārvalstu pieredze saistībā ar pirmsskolas izglītību apliecina lielāku koncentrēšanos uz mācīšanos, izmantojot kustības un spēles. Neskaitāmi pētījumi apliecina, ka mācīšanās rotaļas laikā ir īpaši efektīva metode pirmsskolas vecuma bērniem. Tā vietā, lai nodarbotos tikai ar formālām un strukturētām aktivitātēm, rotaļa ļauj bērniem dabiski, jautri izpētīt vidi, radīt un absorbēt informāciju (Lester, Russell, 2008).

Pētījumi apliecina, ka mācīšanās ar fiziskām kustībām, piemēram, dejām, skriešanu un sportu, palīdz bērniem attīstīt arī motoriku, uzlabo pašsajūtu un rada veselīgus ieradumus nākotnei (Touhill, 2013).

Tomēr, pirmsskolas un sākumizglītības programmām ir arī vairāki apvienojoši mācību satura elementi. (Skatīt 3. attēlu)

3. attēls: Izglītības domēni.
(Avots: OECD, 2018a)



Lasītprasme un rēķināšanas prasme dod bērniem pamatu turpmākām mācībām un saziņai. Iekļaujot šos komponentus bērna agrā dzīvē, pat no dzimšanas, viņiem tiek dotas lielākas iespējas veidot pozitīvu attieksmi un kompetences (Viernickel, Völkel, 2009).

Par brīvi izvēlētu, pašmotivētu darbību uzskatāma paša virzīta un iekšēji motivēta uzvedība, kurā bērni aktīvi līdzdarbojas (Röbe, 2008; Wood, 2014). Brīvi darbojoties, bērni dara nevis to, ko grib, bet apzinās, ko vēlas darīt, un viņiem tiek piedāvāta iespēja. Brīvi izvēloties darbību, tiek izzināta un atklāta konkrētā darbība. Jo vairāk tiek piedāvāta iespēja darīt, jo vairāk bērni vēlas darīt (Helminga, 2006).

Pašregulācijas prasmes saistītas ar izglītības uzdevumu dot katram bērnam darbības zināšanas (nevis gatavas zināšanas), kuras var tikt izmantotas tikai aktīvi mijiedarbojoties ar apkārtējo vidi un kļūst par dažādu problēmu risināšanas instrumentu. Bērniem aktīvi līdzdarbojoties, vienlaicīgi tiek pilnveidota pieredze, iegūstot emocionālu „nokrāsu” un individuālu jēgu (Röbe, 2008; Wood, 2014). Bērnu līdzdalība un pašmotivēta darbība tiek raksturota kā izvēles brīvība piedalīties kādas tēmas izpētē, iespēja piedāvāt savu ideju un prasmes izvēlēties attīstība (Knauf, 2000).

Bērnu patstāvīgā darbība sekmē viņu pētnieciskās darbības attīstību (Выготский, 2005; Осорина 2008), no kā savukārt ir atkarīga bērnu izpratne par apkārtējās vides likumsakarībām un turpmāki mācīšanās sasniegumi. Pieaugušais ir palīgs un piedalās bērnu pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo. T. Amabilia (Amabile) uzskata, ka bērnu iekšējā motivācija ir būtiskākais radošas patstāvīgas darbības komponents. Savukārt novērtējums, atbalvojumi, sacensība un ierobežota izvēle ir bērnu radošas darbības kavējoši faktori. Šajā gadījumā arī pozitīvs vērtējums vai pat izjūta, ka tiek vērtēts bērniem būtiski mazina radošās izpausmes un pētnieciskās aktivitātes (Amabile, 2007).

Cilvēka iniciatīvas pamati tiek veidoti jau agrā bērnībā, un vēlākajos attīstības periodos tā veicina un var nodrošināt mācību darbības attīstību un tās sasniegumus, Iniciatīva definējama kā gatavība un rīcības spēja darbības uzsākšanai. Tādējādi, ievērojot bērnu individuālo pieredzi un intereses skolotāja un bērnu mijiedarbības procesā, skolotājs atbalsta un attīsta bērnu pētniecisko, radošo un pašmotivēto darbību, palīdz apgūt prasmes izvīzīt un risināt problēmas, paplašināt redzesloku. Pakāpeniski bērnu zināšanas pārtop sistēmā, kas virza bērnu aktivitāti un darbību, veidojot pamatu vispusīgai personības attīstībai.

Latvijā pirmsskolas izglītības mācību satura mērķis paredz bērna zinātkāres un radošuma attīstību, patstāvīgi, ieinteresēti izzinot un gūstot pieredzi par sevi un apkārtējo pasauli. Pirmsskolā bērns gūst pirmo apzināto mācīšanās pieredzi, kas dod pamatu turpmākai mācīšanās prasmju attīstībai skolā. Tādēļ pedagoģiskā procesa organizācijā ir būtiski, lai bērns mācītos ar prieku, veicinot viņa radošu darbību un vēlmi izzināt pasauli, parādības un sakarības, tādējādi nodrošinot bērnam mūsdienīgu lietpratības izglītību (Pirmsskolas mācību programma, projekts "Skola 2030"). Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās norādīts, ka pirmsskolas izglītības obligāto saturu veido caurviju prasmes, kas ir pirmsskolas izglītības obligātā satura pamats. Tās ietver bērna darbības, domāšanas, emocionālos un sociālos aspektus. Viena no caurviju prasmēm ir bērna pašvadīta mācīšanās. (MK noteikumi Nr. 716, 2018). Šīs prasmes attīstīšanai pirmsskolā ir būtiska nozīme turpmākai mācīšanās prasmju attīstībai skolā.

Atsaucoties uz International Step by Step Association (46 valstis) biedroorganizāciju pieredzi agrās bērnības izglītībā, izstrādātas vadlīnijas "Kvalitatīva pedagoģija: zināšanas praksē", kas raksturo kvalitatīvu pedagoģisko procesu. Pirmais, kas parasti saistās ar vārdiem "mācību vide", ir klases/grupas fiziskā vide. Tomēr šajā kvalitatīvas izglītības principā fokuss ir uz sociāli-emocionālu apstākļu radīšanu, kur bērni var aktīvi darboties un mijiedarboties (IIC, 2016).

Tradicionāli Latvijas izglītības sistēmā mācību vide tiek aplūkota kā fiziski telpiskā vide, kuras veidošanā pedagogam svarīgi ievērot vairākus principus: (1) mācību videi jāsekmē ikviena bērna labsajūtu, (2) fiziskai videi, kas sekmē bērnu pētniecisko darbību, mācīšanos un patstāvību, ir jābūt aicinošai, drošai, veselīgai, stimulējošai un iekļaujošai, (3) svarīgi ir nodrošināt vidi, kura sekmētu bērnu kopības sajūtas veidošanos un līdzdalību klases/grupas kultūras veidošanā, (4) bērnam ir jābūt iespējai izmantot kopīgās telpas un tajās esošos resursus, kas pieejami izglītības iestādes teritorijā un vietējā kopienā (IIC, 2013).

Šī tendence vērojama arī aktuālajā Latvijas izglītības sistēmā īstenotajā mācību satura pārmaiņu procesā. Raksturojot mācību vidi kā resursu kopumu, tiek norādīts, ka mācību videi jābūt: (1) emocionāli drošai un pārraugāmai, (2) daudzfunkcionālai, t.i., pārveidojamai telpai, kas piemērota gan grupu nodarbībām, gan individuālam darbam, atpūtai, kustību aktivitātēm un rotaļām, (3) ar iespēju iekārtot mācību centrus vai organizatoriskās zonas, (4) ietverošai bērnam brīvi pieejamus mācību līdzekļus, atgādnes, grāmatas, (5) mācību procesa atspoguļojošai un aktivizējošai, izmantojot mācību tematam atbilstošus plakātus, sienu noformējumus, uzrakstus utt., kas veicina bērna mācīšanos un piederību mācīšanās procesam, kā arī dod iespēju novērtēt savu sniegumu (Skola2030).

Pirmsskolas izglītības vadlīnijās norādīts, ka videi jābūt atbilstoši bērna individuālām vajadzībām, ievērojot vides pieejamības principus. Vienlaikus mācību vide ir fiziski un emocionāli droša, atbalstoša un attīstoša, mainīga un pielāgota ikviena bērna mācīšanās un attīstības vajadzībām (MK noteikumi Nr. 716, 2018) Šeit piebilstams, ka normatīvos dokumentos nav identificējami skaidri emocionālas drošības kritēriji.

Normatīvie akti nenosaka bērnu skaitu pirmsskolas izglītības iestādes grupā. Bērnu skaitu grupās nosaka katra pašvaldība. Uzņemot bērnus pirmsskolas izglītības iestādē arī tās dibinātājam ir jāievēro higiēnas prasības, kā arī ir jāizvērtē vai esošais bērnu skaits grupā ļaus kvalitatīvi īstenot pirmsskolas izglītības programmu. Pirmsskolas izglītības iestādēm saistošajos MK noteikumos Nr. 890 „Higiēnas prasības bērnu uzraudzības pakalpojuma sniedzējiem un izglītības iestādēm, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmu” 19. punkts nosaka minimālo telpu platību vienam bērnam. Uz katru bērnu, kas jaunāks par trim gadiem, nepieciešami 2,5 m² grupas telpas un 1,8 m² guļamtelpas, uz katru bērnu, kas vecāks par trim gadiem – 3,0 m² grupas telpas, 2,0 m² guļamtelpas. Ja guļamtelpa apvienota ar grupas telpu, tad platību grupas telpā vienam bērnam aprēķina, atskaitot no telpas kopējās platības gultu aizņemto platību saliktā veidā. Jaukta vecuma bērnu grupām platību nosaka atbilstoši vecākajai bērnu grupai. Minētās prasības ir attiecināmas uz bērnu grupām, kas izveidotas pēc 2023. gada 1. septembra (MK noteikumi Nr. 890).

Pirmsskolas mērķis ir nodrošināt bērniem iespēju sagatavoties pamatizglītības ieguvei. Tādēļ bērnu skaits grupā ir viens no kvalitatīvas pirmsskolas izglītības programmas īstenošanas priekšnoteikumiem.

Bērnu mācību sasniegumu vērtēšana un gatavība skolai starptautiskajā izglītības praksē ir jomas, kam tiek veltītas pētnieku un pedagogu – praktiķu diskusijas. Viens no dominējošiem mērķiem šajā kontekstā ir palīdzēt gan pedagogiem, gan vecākiem apzināt, kā uzlabot bērna mācīšanos un īstenot mācību darbības atbilstoši konkrētajām vajadzībām un vēlmēm (Viernickel, Völkel, 2009).

Bērnu mācību sasniegumu vērtēšana izglītības praksē tradicionāli tiek saistīta ar topošā skolēna gatavības novērtēšanu pamatzglītības uzsākšanai. Šeit piebilstams, ka UNICEF ziņojumā "School Readiness and Transitions" (2012) norādīts, ka "skolas gatavībai" pašlaik nav vienotas definīcijas. Šo sasniegumu līmeni nosaka trīs savstarpēji saistīti rādītāji: (1) gatavs bērns, kas apguvis izglītības uzsākšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes un vēlas mācīties, (2) gatava skola, kuras vide veicina un atbalsta vienmērīgu bērnu pāreju no pirmsskolas izglītības iestādes uz skolu, kā arī nodrošina kvalitatīvu mācību procesu visiem bērniem, (3) gatava ģimene, kas apzinās izglītības vērtību un spēj atbalstīt savu bērnu mācīšanos arī mājas vidē (UNICEF, 2012).

Latvijas izglītības sistēmā saskaņā ar normatīvajām nostādnēm par bērna gatavību skolai vislielākā atbildība tiek deleģēta bērna vecākiem vai likumiskajiem pārstāvjiem. Pirmsskolas izglītības iestādes, savukārt ir atbildīgas par izglītības programmas īstenošanu, kuras uzdevumos primāri ietilpst bērnu sagatavošana skolai. Pirmsskolas un sākumizglītības nepārtrauktība ir uzskatāma par nozīmīgu resursu gan bērnu, gan pašas sistēmas attīstīšanā, tomēr starptautisko pētījumu rezultāti ļauj konstatēt nozīmīgus šķēršļus minētās mijiedarbības īstenošanā. Viens no problēmu cēloņiem saskaņā ar starptautisku pētījumu rezultātiem ir „tradicionālais izglītības sistēmas sadalījums” (Hense, Buschmeier, 2002). Teorētiskajā literatūrā norādīts, ka pirmsskolas iestādes un skolas ir nošķirtas institūcijas ar atšķirīgām, bieži pat pretrunīgām kultūrām, pedagoģiskajām koncepcijām un savstarpēji nesaistītām organizatoriskajām struktūrām (Fabian, 2002). Latvijā tomēr ir arī vispārējās izglītības iestādes, kurās tiek īstenota arī pirmsskolas izglītība. Tātad šajā gadījumā nevar apgalvot, ka pirmsskola ir nošķirta no skolas. Starptautisko pētījumu rezultāti parāda vairākas konkrētas problēmas, kuras mazina iespējas veidot kvalitatīvu izglītības mikrosistēmu mijiedarbību: (1) Skolotāju efektīvai sadarbībai ir nepieciešami ievērojami laika resursi, bet tie parasti ir ierobežoti. Laika trūkuma ietekmē sadarbība ir kampaņveidīga vai arī kļūst par ilglaicīgu komplicētu procesu, kam trūkst motivācijas abās izglītības institūcijās; (2) Pamatskolu un pirmsskolu apmeklē bērni no dažādām teritorijām. Tas izraisa nepārredzamu un neprognozējamu sadarbības struktūru veidošanos, un rezultātā nav iespējams savlaicīgi veidot efektīvu sociālo tīklojumu; (3) Izglītības iestāžu līmenī ir konstatējams izpratnes trūkums par pārejas posma problēmām. Ierobežota ir arī skolotāju profesionālā kompetence saistībā ar pārejas posma plānošanu un organizāciju; (4) Izglītības politikas un izglītības institūciju vadības līmenī netiek rosināta un veicināta pirmsskolas un pamatskolas sadarbība (Balduzzi et al, 2019).

Kaut arī pašlaik ir vērojama tendence iekļaut 21. gadsimta prasmes, tostarp, zinātkāri, kritisko domāšanu, radošumu, sadarbības un problēmu risināšanas prasmes kā pirmsskolas, tā pamatzglītības programmās, joprojām pētījumi par labākajiem pedagoģiskajiem risinājumiem izglītības vides saskaņošanā dažādās izglītības pakāpēs ir ierobežoti.

Šajā sakarā arī Latvijas izglītības sistēmā pagaidām nav izstrādāti metodiskie ieteikumi pirmsskolas un pamatskolas nepārtrauktībai.

Pedagoģiskā personāla profesionālisms ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem kvalitatīvas mācību vides nodrošināšanai gan pirmsskolā, gan skolā. Bērnu mācību darbības attīstības pamatā ir zinātkāre, kas iedrošina bērnus pētniecībai un vēlmei izzināt apkārtējo pasauli, gūstot jaunu informāciju (Oerter, 2003). Bērnu rotaļas ir uzskatāmas par pētniecības uzvedības izpausmēm un palīdz apmierināt zinātkāri. Savukārt, pieaugušajam izrādot pārlieku aizbildniecību vai autoritārismu, bērna interese pakāpeniski mazinās, un to nomaina vienaldzība, kaut arī bērnu interesei un zinātkārei pirmsskolas vecumā ir visai stabils raksturs. Šajā gadījumā bērni informāciju iegūst ārēju faktoru ietekmē (nepieciešamība pēc atzinības, bailes no skolotāja vai vecāku negatīva vērtējuma) (Chak, 2002; Amabile, 2007). Tādā veidā arī būtiski tiek mazināta motivācija pētīt, izzināt un mācīties. D. Elšembroih (Elschenbroich), aktualizējot bērnu nepieciešamību pasauli atklāt kā kaut ko jaunu (nevis jau iepriekš atklātu), uzskata – „bērnam neko nevar iemācīt, viņš spēj iemācīties tikai pats” (Elschenbroich, 2001). Tādējādi tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt un sekmēt bērnu iniciatīvas, pētnieciskās darbības un pašrealizācijas attīstību. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā uzvedība veido citu pētniecisko uzvedību, tādējādi veidojās pozitīva ievirze iniciatīvas, kā arī pašrealizācijas attīstībai.

Šajā procesā nozīmīgs ir skolotāja atbalsts, piedāvājot jēgpilnus didaktiskus materiālus, kā arī regulāri mudinot bērnus atklāt un izprast savas intereses (ÖZBF, 2014). Skolotājs ir palīgs un piedalās bērnu pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo (Осорина, 2008; Amabile, 2007; Lino, 2016).

SECINĀJUMI

1. Mācību vide ir integrēts jēdziens, kas raksturo gan izglītības programmas apguvei nepieciešamos materiālos, gan personāla resursus. t.sk. sociāli emocionālo aspektu.
2. Latvijas izglītības sistēmā mācību vides normatīvajā definējumā tiek akcentēti materiālie resursi, nepieminot starppersonu attiecību rādītājus.
3. Latvijas izglītības sistēmā ir vērojama mācību vides attīstība kopsakarībā ar tendencēm starptautiskajā izglītības vidē.
4. Īpaša uzmanība šajā kontekstā ir veltāma normatīvā regulējuma pilnveidei saistībā ar atbalsta pieejamības nodrošinājumu iekļaujošai izglītībai, mācību vides atbilstību kvalitatīvas bilingvālās izglītības īstenošanai. Nepieciešams izstrādāt arī metodiskos ieteikumus pirmsskolas un pamatskolas nepārtrauktībai.
5. Mācību vides pilnveidē ir nepieciešama turpmākā sekošana IKT izmantošanas efektivitātei pirmsskolā un sākumskolā, kvalitatīva atbalsta nodrošinājumam visiem bērniem atbilstoši konkrētajām spējām un vajadzībām un pedagoģiskajiem risinājumiem pārejas posma īstenošanai no pirmsskolas uz pamatskolu.

Izmantotā literatūra un avoti

Normatīvie dokumenti

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.-2027.gadam "Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai". Projekta versija. (2020). Pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/AP2027_projekta_versija_apsriesana_16072020.pdf.

Izglītības likums. (1999). Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likums>.

MK noteikumi Nr. 981. (2009). Bērnu nometņu organizēšanas un darbības kārtība. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/197039-bernu-nometnu-organizesanas-un-darbibas-kartiba>.

MK noteikumi Nr. 695. (2012). Kārtība, kādā piešķir un finansē asistenta pakalpojumus izglītības iestādē. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=252140>.

MK noteikumi Nr. 556. (2019). Prasības vispārējās izglītības iestādēm, lai to īstenojamās izglītības programmās uzņemtu izglītojamos ar speciālām vajadzībām. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/310939-prasibas-visparejas-izglitibas-iestadem-lai-to-istenotajas-izglitibas-programmas-uznemu-izglitajamos-ar-specialam-vajadzibam>.

MK noteikumi Nr. 187. (2016). Noteikumi par kritērijiem un kārtību, kādā speciālās izglītības iestādei piešķir speciālās izglītības attīstības centra statusu. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/281256-noteikumi-par-kriterijiem-un-kartibu-kada-specialas-izglitibas-iestadei-pieskir-specialas-izglitibas-attistibas-centra-statusu>.

MK noteikumi Nr.709. (2012). Noteikumi par pedagoģiski medicīniskajām komisijām. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=252162>.

MK noteikumi Nr. 716. (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>.

MK noteikumi Nr.890. (2013). Higiēnas prasības bērnu uzraudzības pakalpojuma sniedzējiem un izglītības iestādēm, kas īsteno pirmsskolas izglītības programmu. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/260057-higienas-prasibas-bernu-uzraudzibas-pakalpojuma-sniezzejem-un-izglitibas-iestadem-kas-isteno-pirmsskolas-izglitibas-programmu>.

MK noteikumi Nr. 747. (2018). 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>.

Literatūra

Amabile, T. A. (2007). *Growing up Creative: Naturing a Lifetime of Creativity*, 5 Printing. Hadley, MA: CEF Press.

Atchison, B., Pomelia, S. (2018). *Transitions and alignment from preschool to kindergarten. Special report. Education Commission of the States*. Pieejams: <https://www.ecs.org/wp-content/uploads/Transitions-and-Alignment-From-Preschool-to-Kindergarten.pdf>.

Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M., McKinnon, E. (2019). *Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe*. Ljubljana: ERI.

Blank-Mathieu, M. (2001). Medienerziehung im Kindergarten. In Armin Krenz (Hg.): *Handbuch für ErzieherInnen in Krippe, Kindergarten, Vorschule und Hort*. Neuausgabe. München: mvg-verlag, 40. Pieejams: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/1291>.

- Boban, I., Hintz, A. (2004). Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts durch den "Index für Inklusion". In E. Feyerher, W. Prammer (Hrsg.). *Qualität und Integration*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 65-80.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G. (2004). *Inclusion and Pupil Achievement*. Newcastle: University of Newcastle.
- Chak, A. (2002). Understanding children's curiosity and exploration through the lens of Lewin's field theory: On developing an appraisal framework. *Early Child Development and Care*, 77.-78.
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., Santiago, A., Severi E. (2017). Technology and Child Development: Evidence from the One Laptop per Child Program. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(3). Pieejams: <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.20150385>.
- Daniela L., Rubene Z., Goba L. (2018). *Datu apkopojums un ārvalstu un Latvijas pieredzes analīze par digitālo mācību līdzekļu pieejamību un izmantošanu vispārējās izglītības mācību satura nodrošināšanai*. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/statistika/petijumi/Datu-apkopojums-un-arvalstu-un-Latvijas-pieredzes-amalze-par-DML_2018.pdf.
- Edwards, S. (2017). *Digital technologies and young children's play in early childhood education*. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/321171828_Digital_technologies_and_young_children's_play_in_early_childhood_education.
- Elschenbroich, D. (2001). *Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können*. München: Antje Kunstmann Verlag.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Iekļaujoša pirmsskolas izglītība. Jaunas atziņas un instrumenti. Galīgais kopsavilkuma ziņojums*. Pieejams: https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-lv_0.pdf.
- Eurydice ziņojums. (2019). *Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi*. Pieejams: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-lv/format-PDF>.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School*. London: David Fulton Publishers.
- Helminga, H. (2006). *Montessori pedagoģija*. Rīga: Jumava.
- Hense, M., Buschmeier G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. München: Don Bosco Verlag.
- Howard, P., O'Brien, C., Kay, B., O'Rourke, K. (2019). Leading Educational Change in the 21st Century: Creating Living Schools through Shared Vision and Transformative Governance. DOI: 10.3390/su11154109.
- IIC. (2013). Kompetents pedagogs 21.gadsimtā. Kvalitatīvas pedagoģijas principi. Pieejams: http://iic.lv/wp-content/uploads/2017/07/Kvalitativas_pedagogijas_principi_IIC.pdf.
- IIC. (2016). Kvalitatīva pedagoģija: zināšanas praksē. Kvalitatīvas pedagoģijas principi un to īstenošanas vadlīnijas. Pieejams: http://iic.lv/wp-content/uploads/2018/07/Kvalitativa_pedagogija_zinasanas_prakse_IESKATS.pdf.
- Knauf, T. (2000). Reggio-Pedagogik. In: Fthenakis, Wassilios E./ Textor, Martin R. (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten*. Weinheim, 181.-201.
- Lino, D. (2016). Early childhood education: key competences in teacher education. *Journal Plus Education*. Special Issue, 7.-15.
- Markus, D., Zīriņa, T., Markus, K. (2019). Education in state language: problems and necessary solutions in pre-school education institutions. Pieejams: <https://iated.org/edulearn/publications>
- Maykus, S., Hensen, G., Küstermann, B., Riecken, A., Schinnenburg, H. (2014). Inklusive Bildung - Teilhabe als Handlungs- und Organisationsprinzip. Eine Matrix zur Analyse von Implementierungsprozessen inklusiver Praxis. Weinheim: Beltz, 9-45.
- Meier, B., Lohwaßer, R. Inklusion und Folgerungen die Lehrerbildung. (2013). *Inklusion und Integration*. Farnfurt am Main: Peter Lang Edition, 147 – 158.
- Lester, S., Russell, S. (2008). Play for a change. Play policy and practice: A review of contemporary perspectives. *Play England*. OECD. (2018a). *Early Learning Matters*. Pieejams: <https://www.oecd.org/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>.
- OECD. (2018b). *Starting strong. Key Indicators on early childhood education and care*. Pieejams: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-2017_9789264276116-en#page1.
- Oerter, R. (2003). Spiel. In: Herpertz-Dahlmann, F., Resch, M., Schulte-Markwort, A., Warnke (Eds). *Entwicklungspsychiatrie*. Stuttgart: Schattauer, 136.-151.
- Pirmsskolas mācību programma*. (n. d.). Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/10>.
- ÖZBF (Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung). (2014). *FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung*. Pieejams: http://www.oezbf.at/cms/tl_files/Publikationen/Veroeffentlichungen/faqs2%20_%2008%20Webversion%20interaktiv.pdf.
- Richter, S., Ansari, M., Höhme, E., Lindemann, U., Wagner, P. (2016). *Die Lernumgebung vorurteilsbewusst gestalten*. Institut für den Situationsansatz.
- Röbe, E. (2008). Frühpädagogische Förderung als grundlegende Bildung. *Lehren und Lernen* 34 (10), 9. -14.
- Skola2030 informatīvs izdevums*. (n. d.) Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/izglitibas-pakapes/pirmsskola>.
- Thornton, L., Brunton, P. (2009). *Understanding the Reggio Approach. Early Years Education in Practice*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Touhill, L. (2013). *Rethinking outdoor learning environments – Early Childhood*. Australia. Pieejams: http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsp/np/wp-content/uploads/2013/07/NQS_PLP_E-Newsletter_No59.pdf.
- UNICEF. (2012). *School Readiness and Transitions*. Pieejams: https://www.unicef.org/publications/files/CFS_School_Readiness_E_web.pdf.
- Viernickel, S., Völkel, P. (2009). *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*. Freiburg: Verlag Herder.
- Wood, E., A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: troubling the discourse. *International Journal of Early Education*, 22, 1.- 4. Pieejams: <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>.
- Выготский Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл.
- Осорина, М. В. (2008). *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Санкт-Петербург: Питер.

2.1.2. Pirmsskolas izglītības programmu un speciālo pirmsskolas izglītības programmu realizēšanai izmantotais nodrošinājums – mācību līdzekļi un inventārs

Atbilstoši normatīvajām nostādnēm pirmsskolas izglītības programmās un speciālās pirmsskolas izglītības programmu īstenošanai mācību līdzekļu un inventāru nodrošināšanai ir vienotas prasības (<https://mape.skola2030.lv/resources/10>).

Kā uzsver Skola2030 eksperti, tad bērna mācīšanās rezultāts ir ilgtermiņa prasmju attīstība. To nodrošina mērķtiecīgi, jēgpilni, daudzveidīgi skolotāja uzdevumi un mācību materiāli. Skolotājs ir tas, kurš plāno mācībās sasniedzamo rezultātu, iekārto atbilstoši mācību tematam un sasniedzamajam rezultātam vidi un izvēlas materiālus un uzdevumus (<https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/izglitibas-pakapes/pirmsskola>).

Pirmsskolas mācību programmā 7.pielikumā (<https://mape.skola2030.lv/resources/10>) materiāli, kas palīdz īstenot pirmsskolas izglītības vadlīnijas.

To skaitā ir darba piederumi zīmēšanai, gleznošanai un veidošanai, produktu apstrādei, darba vietas uzkopšanai, pētniecisko prasmju un pašapkalpošanās prasmju apguvei, mūzikas ritma apguvei un improvizēšanai, fiziskajām aktivitātēm un citām daudzveidīgām darbībām.

Kā mācību līdzekļi tiek izmantotas arī dažādas spēles (galda, didaktiskās, skaņu un vārdu u.c.), rotaļlietas un citi priekšmeti (lelles, mēbeles, dzīvnieki, koka ripas, kartona kastes u.c.) kā arī uzskates materiāli (ciparu, burtu, emociju u.c. kartītes).

Mācību līdzekļi ir arī dažādi izejmateriāli, kuri paredzēti zīmēšanai, veidošanai, ēdiena pagatavošanai un dažādai daudzveidīgai izmantošanai (dažāda veida krāsas, dažāda veida veidošanas materiāls, dabas materiāli, tekstilijas u.c.).

Bērniem informācijas ieguvei ieteicams izmantot dažādus iespieddarbus, to skaitā arī izziņas literatūru (bērnu grāmatas, enciklopēdijas). Informācijas ieguvei izmanto arī audio un video ierakstus (dabas skaņas, dažādas dziesmas, instrumentu spēles, pasakas, bērnu izrādes u.c.), kā arī dažādus attēlus.

Pirmsskolas mācību programmā pie mācību līdzekļu uzskaitījuma minēts arī drošības aprīkojums, kā atstarotāji, ķiveres, ceļu aizsargi utt.

Āra nodarbībām, atpūtai un daudzveidīgām citām darbībām uzskaitīti dažādi piederumi, iekārtas un ierīces (pufi, paklāji, dators, projektors u.c.).

Savukārt, VISC materiālā skolotājiem "Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmu īstenošanai" (VISC, 2019) 1. pielikumā "Ieteicamā materiālā bāze" sniegts pārskats par telpu iekārtām un inventāru, nepieciešamajiem mācību līdzekļiem pedagoģiskā procesa organizācijai kā arī programmu īstenošanā izmantojamajiem mācību tehniskajiem līdzekļiem. https://registri.visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/met_iet_pirmsk_prog_ist.pdf

Normatīvās prasības

MK noteikumos Nr. 716 "Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem" Pirmsskolas izglītības programmas paraugā un Speciālās pirmsskolas izglītības programmas paraugā norādīts, ka:

- 13./14 Izglītības iestādes fiziskā vide ir piemērota ikvienam bērnam, tai skaitā bērniem ar funkcionāliem traucējumiem. Vide ir droša, daudzfunkcionāla un ērta (bērni var darboties grupās un individuāli, ir iespēja organizēt mācību centrus vai organizatoriskās zonas, ir izvietotas bērniem saprotamas norādes un nodrošināta viegla piekļuve mācību līdzekļiem, priekšmetiem un vietām, kas veicina obligātā mācību satura apguves plānoto rezultātu sasniegšanu, ir vieta kustībām un atpūtai), estētiska, atbilst higiēnas normām un ir nodrošināta ar aprīkojumu daudzveidīgām kustību aktivitātēm izglītības iestādes teritorijā;
- 26./27 Izglītības programmas īstenošanai nepieciešamo materiāli tehnisko bāzi pašattīstības un radošās darbības veicināšanai nodrošina dibinātājs. <https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitibas-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitibas-programmu-paraugiem>

Izglītības likumā 12⁵ lietotie termini

- mācību līdzekļi — izglītības programmas īstenošanā un izglītības satura apguvē izmantojamā, tai skaitā elektroniskajā vidē izmantojamā;
- mācību literatūra (mācību grāmatas, tām pielīdzinātās darba burtnīcas un citi izglītības satura apguvei paredzēti izdevumi, kuri tiek izmantoti mācību procesā valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijās, valsts pamatzglītības, vispārējās vidējās izglītības, profesionālās vidējās izglītības un arodizglītības standartos noteiktā izglītības satura apguvē),
- metodiskie līdzekļi (metodiskie ieteikumi un citi pedagoga darba vajadzībām paredzēti mācību izdevumi),
- papildu literatūra (uzziņu literatūra, kartogrāfiskie izdevumi, nošu izdevumi, daiļliteratūra, tai skaitā bērnu literatūra un citi izglītības programmu īstenošanai nepieciešamie periodiskie un neperiodiskie izdevumi),
- uzskates līdzekļi (attēlizdevumi, tekstuāli izdevumi, vizuāli materiāli, naturālie mācību objekti, maketi un modeļi, kuros ievietota vizuāla vai audio informācija),
- didaktiskās spēles (mācību procesā izmantojamas spēles, kurās ietverti mācību satura apguves uzdevumi vai mācību sasniegumu pārbaudes elementi),
- digitālie mācību līdzekļi un resursi (elektroniskie izdevumi un resursi, kuros iekļauts izglītības programmas īstenošanai nepieciešamais saturs),
- izdales materiāli (vingrinājumi, shēmas, darba lapas, piemēri, paraugi un citi materiāli, kas paredzēti katram izglītojamajam, individualizējot mācību procesu),
- mācību tehniskie līdzekļi (mācību procesā izmantojamās tehniskās ierīces un iekārtas, tai skaitā izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām paredzētās tehniskās ierīces un iekārtas),
- mācību materiāli (vielas, izejvielas un priekšmeti, ko izmanto izglītības satura apguvei, veicot praktiskus uzdevumus),
- iekārtas un aprīkojums (ierīces, rīki, instrumenti, priekšmeti un piederumi, tai skaitā sporta aprīkojums, ar kuru palīdzību nodrošina izglītības satura apguvi, garantējot drošības un higiēnas prasību ievērošanu),
- individuālie mācību piederumi [izglītojamo personiskās lietošanas priekšmeti un materiāli, kuri tiek izmantoti kā mācību līdzekļi vai saistībā ar mācību iespēju nodrošināšanu: kancelejas piederumi, apģērbs un apavi, atsevišķu mācību priekšmetu (sports, mājturība un tehnoloģijas u.c.) obligātā satura apguvei nepieciešamais specifiskais apģērbs, apavi un higiēnas piederumi, materiāli, kurus izmantojot mācību procesā skolēns rada priekšmetu vai produktu savām vajadzībām. Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Izglītības likumā noteikta arī kārtība, kādā izvērtējama informācijas, tajā skaitā mācību līdzekļu un materiālu, kā arī mācību un audzināšanas metožu atbilstība šā likuma mērķī ietvertās izglītojamā tikumiskās attīstības nodrošināšanai, kā arī šīs izvērtēšanas kritērijus; Pieejams: <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

RESURSI

Lai visām pirmsskolām nodrošinātu iespēju veiksmīgi īstenot jaunās vadlīnijas, ir sagatavota mācību programma un mācību līdzekļu paraugi, kā arī metodiskie materiāli. Ikvienam skolotājam ir brīvi pieejams pašmācību e-kurss Valsts izglītības satura centra e-mācību vidē (talakizglitiba.visc.gov.lv).

Izmantojami arī Latviešu valodas aģentūras mājas lapā pieejamie mācību materiāli (<https://maciunmacies.valoda.lv/lidz-6> un <https://maciunmacies.valoda.lv/7-11>), kā arī dažādu izdevniecību (Zvaigzne ABC, RaKa, Lielvārds) publicētie mācību un metodiskie līdzekļi.

Mācību līdzekļu paraugus un metodiskos atbalsta materiālus pirmsskolu pedagogiem (par skolotāja lomu, par caurviju prasmju attīstību, par mācību vides veidošanu, par kompleksu uzdevumu plānošanu, par atgriezenisko saiti un vērtēšanu, par sadarbību ar vecākiem u.c.) izstrādā Skola2030 sadarbības partneris Latvijas Universitāte (PPM fakultāte) saskaņā ar Valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un mācību programmas paraugu. Šie resursi ir ievietoti mācību resursu krātuvē - <https://mape.skola2030.lv>.

Pieejamie/plānotie resursi:

- Metodiskie ieteikumi pirmsskolas skolotājam: <https://mape.skola2030.lv/materials/141>
- Mācību un metodiskie līdzekļi pirmsskolas mācību programmas īstenošanai:
 - Dabaszinātņu mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/146>
 - Matemātikas mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/145>
 - Tehnoloģiju mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/144>
 - Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/143>
 - Valodu mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/142>
 - Veselības un fiziskās aktivitātes mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/101>
 - Sociālā un pilsoniskā mācību joma - <https://mape.skola2030.lv/materials/139>
- Piec gadnīkiem paredzētie materiāli balstīti uz dabaszinātnēm, integrējot valodas, matemātikas, veselības, sociālo zinību, kultūras, tehnoloģiju un caurviju jautājumus (komplektizdevuma autori: Z. Anspoka, E. Birzgale, I. Dzērve, E. Gribuste, I. Leite. ; Izdevniecība "Lielvārds", 2020).
- Digitālo mācību resursu krātuvē (<https://mape.skola2030.lv/>), tiek ievietoti arī mācību priekšmetu programmu paraugi, pieejami projektā tapušo mācību līdzekļu skolēniem, metodiskie materiāli, kolēģu mācību stundu paraugi, kas rosinātu ideju un pieredzes apmaiņu.
- Mācību resursu krātuvē ir pieejami mācību līdzekļi pirmajiem mācību gada tematiem 1., 4. klasēm, gandrīz visos mācību priekšmetos, mācību priekšmetu programmu paraugi pamatzglītībā, Latviešu valodas aģentūras veidotie interaktīvie mācību līdzekļi mācību satura un valodas integrētai apguvei (CLIL).

SECINĀJUMI

1. Pirmsskolas un speciālās pirmsskolas izglītības programmas īstenošanai nepieciešamo mācību līdzekļiem tiek izvirzītas vienotas normatīvās prasības.
2. Izglītības programmu īstenošanai nepieciešamo materiāli tehnisko bāzi nodrošina dibinātājs un izglītības iestāde.

Izmantotā literatūra un avoti

Izglītības likums. (1998) Pieejams <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, (2018.) Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/303371-noteikumi-par-valsts-pirmsskolas-izglitiba-vadlinijam-un-pirmsskolas-izglitiba-programmu-paraugiem>

Pirmsskolas mācību programma. Pieejams <https://mape.skola2030.lv/resources/10>

Metodiskie ieteikumi pirmsskolas mācību programmu īstenošanai (2019), VISC Pieejams https://registri.visc.gov.lv/vispizglitiba/saturs/dokumenti/metmat/met_iet_pirmsk_prog_ist.pdf

Skola2030. (n.d.) Pieejams <https://www.skola2030.lv/lv/skolotajiem/izglitiba-pakapes/pirmsskola>, <https://mape.skola2030.lv>

2.1.3. Resursi interešu izglītības/nometņu organizēšanā bērniem ar speciālām vajadzībām vasaras un ziemas brīvlaikā.

Nometne ir mērķtiecīgi organizēts pasākums, kurā vairāk nekā puse dalībnieku ir bērni un kas paredzēts, lai saskaņā ar nometnes programmu nodrošinātu dalībnieku saturīgu un lietderīgu brīvā laika pavadīšanu un sekmētu vispusīgu attīstību.

Atkarībā no dalībniekus sastāva nometnes iedalā: (1) atvērta nometne – nometne paredzēta jebkurai dalībniekam, (2) slēgta nometne – nometne paredzēta konkrētai dalībnieku mērķgrupai (MK noteikumi Nr. 981, 2009).

Izglītības organizācijā Izglītības likums 25) reglamentē bērnu nometņu organizēšanas un darbības noteikumus, savukārt 24) nosaka interešu izglītības programmu finansēšanas kārtību;

Izglītības likumā lietotie termini 3) interešu izglītība — personas individuālo izglītības vajadzību un vēlmju īstenošana neatkarīgi no vecuma un iepriekš iegūtās izglītības; <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Prasības interešu izglītības pedagoga izglītībai nosaka Ministru kabineta 2018.gada noteikumu Nr.569 "Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību" 6., 7. un 14.punkts.

PROCESS

No 2010.gada 1.oktobra līdz 2011.gada 30.septembrim ar Eiropas Sociālā fonda un Latvijas valsts finansiālu atbalstu tika īstenots projekts „Kvalitatīvas metodiskās vadības sistēmas nodrošināšana bērnu nometņu organizēšanai”, kura ietvaros tika izstrādātas vienotas vadlīnijas bērnu nometņu saskaņošanai un kontroles pasākumu veikšanai saistītajās tiešās pārvaldes iestādēs.

Sabiedriskā labuma organizācijas “Latvijas Bērnu fonds” vasaras nometņu rīkošanas pieredze ir jau 28 gadi. Viens no labās prakses piemēriem ir Latvijas Bērnu fonda projekts, kas tiek īstenots jau kopš 1992.gada. Tās ir vasaras atpūtas nometnes bērniem ar speciālām vajadzībām.

Nometnēs šādiem bērniem ir iespēja justies “ne īpaši”, bet gan tādiem pat kā visiem pārējiem. Viņus beidzot ievēro ar to ko viņi var, nevis nevar izdarīt. “Īpašais” bērns nometnē ir pavisam “parasts” un tas ļauj viņam izdarīt kaut mazliet, bet tomēr vairāk kā viņš ikdienā var un prot.

Bērni nometņu laikā gūst jaunus draugus, patstāvību, pārvar savu nedrošību un bailes atrasties ārpus mājas bez vecāku atbalsta.

Katru gadu tiek organizētas vidēji 20 šādas vasaras nometnes visā Latvijā, katrā piedalās 25 bērni vecumā vidēji no 7 līdz 17 gadiem. Šo nometņu organizēšanas lielā mērā ir atkarīgas no saziņotajiem līdzekļiem, kā arī vietējo pašvaldību atbalsta. Latvijas bērnu fonda rīkotās nometnes ģimenēm ir bez dalības maksas.

2019.gada vasarā pateicoties ziedojumiem notika 23 šādas nometnes visos Latvijas reģionos. Tajās piedalījās vairāk nekā 600 bērni ar speciālām vajadzībām, arī bērni ar kustību traucējumiem ratiņkrēslos, bērni no audžu ģimenēm, vardarbībā cietušie bērni un bērni no maznodrošinātām ģimenēm.

Pateicoties ziedotājiem un atbalstītājiem, šovasar noorganizētas 17 vasaras nometnes, kurās bez dalības maksas piedalījās vairāk kā 450 bērni no visas Latvijas! <http://www.lbf.lv/lv/nometnes>.

Kā uzsver Neatkarīgās izglītības biedrības valdes priekšsēdētāja Zane Ozola, tad ņemot vērā to, ka iekļaujošā izglītība kļūst arvien aktuālāka, nepieciešams pievērst uzmanību arī interešu izglītībai bērniem ar speciālām vajadzībām. Z. Ozola uzsver, ka arī bērni ar speciālām vajadzībām ir pelnījuši pulciņus, mākslas un sporta nodarbības. Tomēr, šobrīd interešu izglītība šiem bērniem balstās vienīgi uz privāto iniciatīvu un daudzās ģimenēs nav risinājuma, ko darīt pēc skolas. <http://www.aprinkis.lv/index.php/viedokli/17402-zane-ozola-ari-ipasajiem-berniem-nepieciešama-interesu-izglitiba>

RESURSI

Valsts izglītības satura centrs ESF projekta „Kvalitatīvas metodiskās vadības sistēmas nodrošināšana bērnu nometņu organizēšanai” ietvaros ir izveidojis vienotu bērnu nometņu reģistru.

VISC lapā nometnes.gov.lv ir pieejams metodiskais atbalsta materiāls nometņu vadītājiem, likumi un MK noteikumi, kas attiecināmi uz bērnu nometņu organizēšanu, bērnu nometņu vadītāju rokasgrāmata, lapas lietotāja ceļvedis, informācija par bērnu nometņu vadītāju kursiem.

Vienotas vadlīnijas bērnu nometņu saskaņošanai un kontroles pasākumu veikšanai saistītajās tiešās pārvaldes iestādēs ietvertas normas, kuras nepieciešamas nometnes sagatavošanai, lai atbildīgās institūcijas varētu pēc vienotiem kritērijiem saskaņot tās darbības uzsākšanu, kā arī pilnvērtīgi un pamatoti veikt nometņu uzraudzību to darbības laikā (pieejams: <https://www.visc.gov.lv/lv/projekts/esf-projekts-metodiskas-vadibas-sistema-bernu-nometnu-organizesanai>).

SECINĀJUMI

1. Nometnes normatīvi tiek definētas mērķtiecīgi organizēts pasākums saturīgai un mērķtiecīgai laika pavadīšanai.
2. Saskaņā ar Latvijā pieņemto klasifikāciju nometne bērniem ar speciālām vajadzībām ir slēgta tipa nometne.
3. Vadlīnijas neparedz bērnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu atvērtā tipa nometnēs.

Izmantotā literatūra un avoti

Bērnu nometņu organizēšanas un darbības kārtība Pieejams <https://likumi.lv/ta/id/197039-bernu-nometnu-organizšanas-un-darbibas-kartiba>

Izglītības likums Pieejams <https://likumi.lv/doc.php?id=50759>

Metodiskas vadības sistēma bērnu nometņu organizēšanai, VISC pieejams <https://www.visc.gov.lv/lv/projekts/esf-projekts-metodiskas-vadibas-sistema-bernu-nometnu-organizesanai>

Ozola, Z., (2020) *Arī īpašajiem bērniem nepieciešama interešu izglītība* pieejams

<http://www.aprinkis.lv/index.php/viedokli/17402-zane-ozola-ari-ipasajiem-berniem-nepieciessama-interesu-izglitiba>

2.1.4. Atbalsta pasākumi izglītojamajiem, pedagogiem pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā iestādēs un ārpus izglītības iestādēs.

NORMATĪVĀS PRASĪBAS

Izglītības likuma 1.nodaļa 5. noteikts : izglītības atbalsta iestāde ir valsts, pašvaldību un citu juridisko vai fizisko personu dibināta iestāde, kas nodrošina metodisko, psiholoģisko, zinātnisko, informatīvo un citu intelektuālo atbalstu pedagogiem, izglītojamajiem, izglītojamo vecākiem un izglītības iestādēm; <https://likumi.lv/>

Ministru kabineta noteikumos Nr. 747 "Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem" 15.pielikumā sadaļā "Pedagoģiskā procesa organizācijas principi un īstenošanas plāns" norādīts:

11. Izvērtējot skolēna spējas, attīstības līmeni un veselības stāvokli, skolēnam tiek veidots individuāls izglītības programmas apguves plāns, par pamatu ņemot vienu no diviem izglītības programmas mācību priekšmetu un stundu plānu variantiem.

12. Mazākumtautību izglītības programmās, izvērtējot skolēna spējas, attīstības līmeni un veselības stāvokli, skolēnam tiek veidots individuāls izglītības programmas apguves plāns, par pamatu ņemot vienu no diviem mācību priekšmetu un stundu plānu variantiem.

13. Izglītības programmas mācību priekšmetu un stundu plāns pielāgojams katra skolēna veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim. Stundu skaits nedēļā individuālajā plānā var būt mazāks par mācību priekšmetu un stundu plānā maksimāli pieļaujamo.

14. Valsts pamatzglītības standartā noteikto mērķu sasniegšanai izmanto daudzveidīgas mācību un audzināšanas darba formas, variējot to īstenošanas ilgumu atbilstoši mērķim un skolēnu speciālajām vajadzībām.

15. Izglītības programmā ārpus kopējās mācību stundu slodzes iekļauj:

15.1. klases stundas, kas tiek plānotas atbilstoši skolēnu mācību un audzināšanas vajadzībām, iekļaujot tajās, piemēram, veselības izglītības un ceļu satiksmes drošības jautājumus;

15.2. fakultatīvās nodarbības, kas tiek organizētas skolēnu grupai, ievērojot skolēnu speciālās vajadzības, intereses un brīvprātības principu (pamats – vecāku vai likumisko pārstāvju iesniegums);

15.3. individuālās un grupu atbalsta nodarbības atbilstoši katra skolēna individuālajām vajadzībām un attīstības dinamikai.

16. Nodarbības ārpus kopējās mācību stundu slodzes plāno atbilstoši katra skolēna speciālajām vajadzībām tā, lai tās sniegtu atbalstu mācību procesam, kas notiek mācību stundu ietvaros, līdzsvarojot mācību formu dažādību, kuru izvēli nosaka skolēnam plānotais sasniedzamais rezultāts.

18. Mācību stundās var iekļaut 2–3 minūšu dinamiskās pauzes skolēnu stājas attīstīšanai un nostiprināšanai.

19. Izglītības iestāde skolēnam ar smagiem garīgās attīstības traucējumiem vai vairākiem smagiem attīstības traucējumiem nodrošina individuālās un grupu atbalsta nodarbības atbilstoši skolēna individuālajām vajadzībām <https://likumi.lv/ta/id/303768-noteikumi-par-valsts-pamatizglitibas-standartu-un-pamatizglitibas-programmu-paraugiem>

2019. gada informatīvajā ziņojumā "Par Izglītības attīstības pamatnostādņu 2014.–2020.gadam īstenošanas 2014.-2017.gadā starpposma novērtējumu", viens no svarīgākajiem aspektiem iekļaujotās izglītības principa īstenošanai ir minēts atbalsta personāla pieejamība.

MK 2016.gada 5.jūlija noteikumos Nr.447 "Par valsts budžeta mērķdotāciju pedagogu darba samaksai pašvaldību vispārējās izglītības iestādēs un valsts augstskolu vispārējās vidējās izglītības iestādēs" ir noteikts, ka izglītības iestādes vadītājam, viņa vietniekiem un atbalsta personālam (bibliotekārs, logopēds, psihologs, speciālais pedagogs, pedagogs karjeras konsultants, pedagoga palīgs) darba samaksai piešķir papildu finansējumu no IZM mērķdotācijas.

Vienlaikus saskaņā ar MK 2012. gada 9. oktobra noteikumiem Nr.695 „Kārtība, kādā piešķir un finansē asistenta pakalpojumu izglītības iestādē” ir nodrošināts finansējums asistenta pakalpojumu saņemšanai izglītojamiem no 5 gadu vecuma ar speciālajām vajadzībām, kuri ir integrēti vispārējās izglītības iestādēs.

Sniedzot atbalstu personālam izglītojamo spēju un attīstības līmeņa noteikšanā, pedagogu profesionālās kompetences pilnveidesursos pilnveidotas vispārējās izglītības iestāžu pedagogu profesionālās kompetences, nodrošinot iespēju īstenot speciālās izglītības programmas iekļaujotās izglītības principa nodrošināšanai (plašāk par šo tēmu skat. turpmāk 2.3. nodaļu).

Lai veicinātu agrīnu, savlaicīgu speciālo izglītības vajadzību diagnostiku, katru gadu tiek organizētas Valsts pedagoģiski medicīniskās komisijas sēdes, kurās tiek veikta psihologa, speciālā pedagoga, logopēda un ārsta speciālista izglītojamo izpēte, lai noteiktu viņu spējas, attīstības līmeni un ieteiktu atbilstošus atbalsta pasākumus kvalitatīva mācību procesa nodrošināšanai.

Tāpat tiek organizēti semināri izglītības iestāžu atbalsta komandu speciālistiem un pedagogiem, kuri strādā ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām. Atbalsta pasākumi paredzēti gadījumos, arī, ja izglītojamais, kurš apguvis speciālās izglītības programmu speciālās izglītības iestādē, pāriet uz vispārējās izglītības iestādi, tādā gadījumā valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskā komisija nosaka atbalsta pasākumus, kas palīdz skolēnam veiksmīgi apgūt mācību priekšmetu saturu un iekļauties mācību vidē.

Lai atkārtoti varētu vērtēt izglītojamo mācību sasniegumus un savlaicīgi sniegtu nepieciešamo atbalstu mācību procesā, VISC ESF projektā "Kompetenču pieeja mācību saturā", Nr. 8311, izstrādāts un psihologiem, logopēdiem un speciālajiem pedagogiem pieejams izmantošanai DIBELS Next agrīnās lasītprasmes novērtēšanas tests, kurš tiek jau izmantots gan pirmsskolas 5-7 gadus vecu bērnu grupās, gan sākumizglītības pirmajās klasēs.

Ar šī projekta atbalstu tiek arī paplašināts interešu izglītības programmu piedāvājums vispārējās izglītības iestādēs.

VISC īstenojot ESF projekta "Palielināt atbalstu vispārējās izglītības iestādēm izglītojamo individuālo kompetenču attīstībai" ietvaros, sniedzot atbalstu pedagogiem, tiek nodrošināta arī profesionālās kompetences pilnveide dažādos jautājumos, piem. STEM, digitālā prasība, robotika, pirmsskolas izglītības saturs un didaktika, pamatzglītības pirmā posma saturs un didaktika, bērnu tiesību aizsardzība (t.sk. vardarbības jautājumi), IKT izmantošana darbā ar izglītojamajiem ar speciālajām vajadzībām u.c.

Savukārt, pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei latviešu valodas apguvei un bilingvālo mācību īstenošanai īstenoti profesionālās pilnveides kursi par bilingvālo pedagoģisko procesu pirmsskolā, bilingvālās metodikas kursi pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem, kā arī kursi pedagogu latviešu valodas prasmes pilnveidei profesionālo pienākumu veikšanai pirmsskolas izglītības iestādēs.

Sekmējot pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšanu, Latviešu valodas aģentūra (LVA) sniedz atbalstu pedagogiem, kuri strādā ar bērniem, kuriem jāpalīdz iekļauties Latvijas izglītības sistēmā (remigrantu, bēgļu, patvēruma meklētāju, trešo valsts piederīgo ģimeņu bērniem). Skolotājam ir jāprot strādāt lingvistiski neviendabīgā vidē, kā arī sniegt individuālu atbalstu, lai uzlabotu latviešu valodas prasmi. LVA ir izstrādājusi pedagogu profesionālās pilnveides programmu „Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide darbā ar remigrējušiem bērniem”. Tāpat LVA arī ir pieejami mācību un metodiskie materiāli.

Vispārējās izglītības iestādēs atbalsts tiek sniegts jaunu mācību formu ieviešanai, lai attīstītu individuālu pieeju kā mācību satura apguvei, tā arī ārpusstundu pasākumu veidā. Piemēram, STEM, valodas, multidisciplinārā un sporta jomā.

Tāpat ir veikti adaptācijas pasākumi skolēniem, kuri ir atgriezušies no mācībām citā valstī (remigrējuši), lai palīdzētu integrēties Latvijas izglītības sistēmā. Lai palīdzētu remigrējušiem skolēniem ātrāk adaptēties un uzlabotu mācību sekmes, ir nodrošinātas individuālas nodarbības mācību priekšmetu apgūvē. www.izm.gov.lv › images › aktualitates › Zino

Savukārt Izglītības kvalitātes valsts dienests ir apkopojis informāciju par vispārējās izglītības iestāžu izglītojamiem, kuri atgriezušies no mācībām citā valstī, iekļaušanos Latvijas izglītības sistēmā.

Latvijas Kognitīvi biheiviorālās terapijas asociācija sadarbībā ar pašvaldībām uzsākusi atbalsta programmas STOP 4-7 īstenošanu vairākās pilsētās.

Ģimenes, kurās aug bērni, kuri bieži dusmojas, ir viegli aizkaitināmi, pārkāpj noteikumus, ignorē vecāku vai skolotāju teikto, neievēro lūgumus u.c., kopā ar bērna skolotājiem piedalās multimodālā agrīnās intervences programmā STOP 4-7.

Programma paredzēta bērniem vecumā no 4 līdz 7 gadiem, un ietver individuālu atbalstu bērniem, vecākiem un/vai pedagogiem atbilstoši vajadzībām.

Atbalsta programma veidota balstoties uz līdzīgu ārvalstu programmu veiksmīgu pieredzi, kā arī tā apobēta Latvijas kultūrvīdē un ir zinātniski pierādīta tās efektivitāte (bērnu uzvedības problēmas samazinās, palielinās bērnu sociālās prasmes, un līdz ar to viņi labāk pielāgojās videi, vecāki un skolotāji iemācās izmantot veiksmīgākas un situācijai atbilstošākas audzināšanas stratēģijas).

Latvija ir pirmā valsts ārpus Beļģijas, kurā ir adaptēta un realizēta programma STOP 4-7. Programmas adaptēšanas un realizācijas laikā no 2015.-2017.gadam Iškšķiles un Rīgas grupās tika veikti programmas efektivitātes pētījums. Pētījuma rezultāti rāda, ka agrīnās intervences programma STOP 4-7 ir viena no alternatīvām, lai savlaicīgi apzinātu un mazinātu bērnu uzvedības problēmas esošajā un vēlākajos vecumposmos, trenējot bērnu ar eksternalizētas uzvedības problēmām sociālo prasmes, izglītojot un trenējot bērnu vecākus un skolotājus.

http://ziedzeme.lv/lv/projekti/realizetie_projekti/2014-2020/?id=15703

Atbalsta pasākumi skolotāju profesionālās pilnveides kontekstā tiek piedāvāti pedagogiem projektā Skola 2030.

RESURSI

Skola 2030 eksperti līdzdarbojoties VISC īstenotajā Erasmus + finansētajā projektā Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems (turpmāk tekstā - Mācīties Būt) izstrādājuši atbalsta materiālu pedagogiem un skolu vadītājiem skolēnu sociāli emocionālo prasmju pilnveidei skolā – “Rokasgrāmata Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā un instrumenti skolēnu sociāli

emocionālo prasmju novērtēšanai” Materiāls pieejams elektroniski
<https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/visc-istenotais-erasmus-projekts-macities-but>

Projekta ietvaros izstrādāta pedagogu un skolas vadības profesionālās kompetences pilnveides programma: „Skolēnu sociāli emocionālo un veselības prasmju attīstīšana un novērtēšana skolās”.

Konferences:

- "Lietpratība SĀKUMizglītībā", Liepāja, 20.04.2018, Sociāli emocionālās mācīšanās loma sākumizglītībā.
- Vebinārs "Aktualitātes mācību saturā: Sociāli emocionālā mācīšanās", 9.05.2019.
- Projekta "Leraning to Be" konference "Skolēnu personības attīstība – viens no būtiskiem skolas uzdevumiem", 2020.gada 23.janvārī.
- Vebinārs "Caurviju prasmes pirmsskolā", 2019.gada jūnijā.
- Profesionālās pilnveides pasākumi 100 aprobācijā iesaistītajām izglītības iestādēm, kur ietilpa tēmas par mācību procesa diferenciaciju, 2017.gada marts – 2019.gada jūnijam.
- Profesionālās pilnveides pasākumi (valsts budžeta finansējums), piem., "Mācību darba plānošana 5-6 gadīgu bērnu lietpratības attīstībai", "Mācīšanās lietpratībai pirmsskolā", "Mācīšanās lietpratībai 1.-3.klasē", "Tālākizglītotāju un mācīšanās konsultantu/konsultantu-ekspertu sagatavošana pirmsskolām reģiona vajadzībām", "Mācīšanās konsultantu/konsultantu-ekspertu sagatavošana vispārējā izglītībā reģiona vajadzībām", "Mācīšanās lietpratībai mācību jomā" (katrā mācību jomā).

Ziņu izdevumi:

- Nr.12/ 2020 - Par iekļaujošu izglītību - dažādi un kopā
- Nr. 8. / 2019 - Par caurvijām un pašvadītas mācīšanās prasmēm

SECINĀJUMI

1. Atbilstoši pašvaldību izstrādātiem atbalsta pasākuma plāniem vispārējās izglītības iestādēs atbalsts tiek sniegts jaunu mācību formu ieviešanai, lai attīstītu individuālu pieeju kā mācību satura apguvei, tā arī ārpusstundu pasākumu veidā.
2. Tiek sniegti atbalsta pasākumi pedagogiem profesionālās kompetences pilnveidošanā bilingvālo mācību īstenošanai, iekļaujošās izglītības sekmēšanai un mazākumtautību pedagogu latviešu prasmes pilnveidei.
3. Lai palīdzētu integrēties Latvijas izglītības sistēmā, ir veikti adaptācijas pasākumi remigrējušiem bērniem.

2.1.5. Pamatizglītības pirmā posma izglītības programmās realizēto karjeras attīstības atbalsta funkcijas nodrošinājums Latvijā

Karjeras attīstības atbalsta sistēmu (KAAS) veido trīs savstarpēji saistītas jomas: karjeras izglītība, karjeras konsultēšana un karjeras pakalpojumi (informēšana) (Miķelsone 2007) un to būtiski ir attiecināt uz cilvēka holistisku attīstību visos dzīves ciklos, ar to saprotot, ka cilvēka karjeras attīstībai ir kumulatīvs efekts (Hidayat, Ningrum 2017).

Karjeras attīstība pirmsskolas un pamatzglītības pirmajā posmā bāzējas uz jēdzienu "gatavība karjerai" veidošanos (Karjeras attīstības atbalsts – izglītība, konsultēšana, pakalpojumi 2008). Karjeras attīstības atbalsta uzdevums ir rosināt bērnu/ skolēnu domāt, izprast un attīstīt savu potenciālu un gatavību sekmīgi darboties nākošajos izglītības līmeņos. Pieaugušo vecumposmā cilvēki bieži pat neapzinās, ka sev piemērotas profesijas izvēle ir sākusies bērnībā, veicot savu spēju, interešu, talanta un personības īpašību izpēti un saskaņošanu ar dažādu profesiju prasībām, kas pakāpeniski noved pie savas karjeras apzināšanās un izvēles izdarīšanas. Ideālā gadījumā karjeras attīstība ir nepārtraukts, pēctecīgs process visos izglītības līmeņos (Sharf 2006), kas balstās karjeras attīstības vadlīnijās/ programmās sākot no pirmsskolas izglītības līdz divpadsmitajai klasei, uzsverot personisko / sociālo mācīšanos, karjeras attīstības optimizāciju, vienlaikus balstoties uz attīstības uzdevumiem, kas ir būtiski katrā vecumposmā.

Pirmsskolā un pamatizglītības pirmajā pakāpē svarīgākās karjeras attīstības atbalsta funkcijas ir saistītas ar informatīvu programmu izveidi, kas iepazīstina bērnu ar dažādām profesijām, t.sk. nākotnes profesijām, nākotnē noderīgu prasmju apguvi, informācijas sniegšanu par darbavietām un profesionālās darbības prasmēm, kas ļauj bērnam / skolēnam uzzināt vairāk par dažādām karjeras jomām (Taveira, Oliveira, Araujo 2017) un iegūt plašāku pasaules ainu (Harkins, 2001). Tādējādi būtiski ir izvēlēties pārdomātus, konkrētam vecumposmam atbilstošus un aktuālus karjeras attīstības tematus (Hidayat, Ningrum 2017).

Aplūkojot karjeras pakalpojumu (informēšanas) aspektu, nav pamata domāt, ka pirmsskolas vecuma bērns ir pārāk mazs, lai runātu par karjeru. Bērna/ skolēna apzināta un plānota iepazīstināšana ar dažādiem ar karjeras attīstību saistītiem pasākumiem, notikumiem (piemēram, ekskursijām, tikšanās ar profesiju pārstāvjiem, izmēģinājumiem u.c.) attīstīta caurviju prasmes, sniedz paliekošas zināšanas un pakāpeniski attīstīta gaidītās kompetences visos bērna/ skolēna attīstības aspektos. Tāpat var teikt, jo ātrāk tiks uzsāka apzināta karjeras izglītība, jo bērnam būs salīdzinoši ilgāks laiks, lai sagatavotos, apsvērtu un izpētītu dažādas lietas, kas varētu sekmēt un būt noderīgas karjeras izvēlei nākotnē.

Karjeras konsultēšanas aspekts fokusējas uz bērna potenciāla identificēšanu un attīstību. Tāpēc skolotājiem/ karjeras konsultantiem/ pedagogiem karjeras konsultantiem būtiski ir zināt un prast izmantot bērna/ skolēna potenciāla identificēšanas rīkus (tehnikas), karjeras attīstības metodes un karjeras attīstības virzības un dinamikas novērtēšanas paņēmienus.

Būtiski, lai skolotāji spētu identificēt šo potenciālu un tā attīstības veidus. Zināms, ka bērna potenciāls attīstās mācīšanās procesā, kas pamatojas viņa pētnieciskajā darbībā ("bērns kā pētnieks"), ko ierosina bērna zinātkāre (bērna vajadzība). Zinātkāre tiek apmierināta ar pētīšanu (pētniecisko darbību) un virza bērnu/ skolēnu uz informācijas ieguvu, kurā par vienu no svarīgākajiem informācijas ieguves avotiem kļūst autoritātes, personas, kuras bērns izvēlas atdarināt (Chak 2002). Savukārt, intereses attīstās no informācijas lietošanas, kas iegūta no pētnieciskām darbībām un novērtiem lomu modeļiem. Sākot veidot karjeras lēmumus, bērnam attīstās laika perspektīva jeb nākotnes izjūta. Rezultātā tas sekmē bērna/skolēna nobriešanas attīstību jeb gatavību karjerai, kurā viņš attīsta un pilnveido pašvadības prasmes un lēmumu pieņemšanas prasmes, sadarbību u.c. caurviju prasmes (pēc Karjeras attīstības atbalsts – izglītība, konsultēšana, pakalpojumi, 2008).

Tādējādi var teikt, ka karjeras konsultēšana tiešā veidā pirmsskolas un pamatizglītības pirmajā posmā sākumskolas periodā nenotiek, taču skolotājam/pedagogam karjeras konsultantam/ karjeras konsultantam nozīmīgā veidā ir tieša ietekme uz turpmāko bērna karjeras attīstību, kaut arī vēlāk ne vienmēr viņa ietekme ir atpazīstama vai identificējama.

Agrīna karjeras attīstības atbalsta sistēmas ieviešana (karjera kā mērķis, kas jāsasniedz nākotnē) pirmsskolā un pamatizglītības pirmajā pakāpē ļauj bērnam/ skolēnam saprast savas karjeras iespējas un izvēlēties karjeras jomu, kurā darboties nākotnē, pielāgojot tam savus talantus, intereses un personiskās īpašības.

"Gatavība karjerai", kas veido sākotnējo soli pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma karjeras attīstības atbalstā, virzās uz nākošo karjeras attīstības līmeni - karjeras izpratni, kas atklājas bērna/ skolēna iztēlē par konkrētu profesiju, pieņemtajos provizoriskajos lēmumos un izvēlēs, balstoties uz reālistisku viņa un viņa vides novērtējumu. Bērns/ skolēns par šo savu karjeras (profesijas) izvēli meklēs vairāk informācijas, interesēsies, pētīs, izmēģinās. Ar laiku viņi sāk izprast sevi un savas kompetences un tās sāk attiecināt uz sev interesējošo darbu, kas viņiem patīk un rezultātā vēlāk pieņemt atbildīgu karjeras izvēles lēmumu.

Būtiskākais uzdevums karjeras attīstības atbalsta sniegšanā ir stiprināt vienotu karjeras attīstības izpratni un plānošanu visos izglītības līmeņos, ar to saprotot, ka apzināts karjeras attīstības atbalsts iekļaujams jau pirmsskolas un pamatizglītības pirmajā pakāpē.

Šī jautājuma pozitīva virzība atklājas "Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021-2027.gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai" (projekts) (pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/IAP2027_projekta_versija_apspriesana_16072020.pdf), kur būtiskajos izaicinājumos tiek norādīts uz mūsdienu vajadzībām nepietiekami atbilstoša izglītības piedāvājuma. Tiek rosināts: «Lai veicinātu profesionālās izglītības pievilcību, būtiska ir mērķtiecīga un sistemātiska

karjeras atbalsta pieejamība, sākot jau no sākumskolas, un tādējādi veidojot bērnu izpratni par profesionālo izglītību». (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021-2027.gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai).

Lai nodrošinātu iekļaujošas izglītības pieeju visos izglītības līmeņos, plānots "virzīties uz divu pedagogu nodrošināšanu vispārīgā izglītībā skolās, prioritāri 1.-3.klašu grupa ar izglītojamo skaitu virs 28 un klases, kurās ir skolēni ar speciālām vajadzībām, kā arī pārskatīt kārtību, kādā aprēķina mērķdotāciju pedagogu darba samaksai un risināt atbalsta personāla (t.sk. pedagogs karjeras konsultants) pieejamību gan pirmsskolas izglītības iestādēs, gan vispārējās izglītības iestādēs." (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021.- 2027. gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai).

Paredzēts palielināt vecāku līdzdalību gan klases un skolas, gan vietējās kopienas, gan valsts līmenī skolēna izglītības mērķu sasniegšanā, sociāli emocionālās labizjūtas nodrošināšanā un karjeras attīstībā. Vecāku un skolas attiecību pilnveidei plānots "veidot un īstenot vecākiem izglītojošas programmas (vebinārus, diskusijas un lekcijas klātienē un attālināti) par bērnu audzināšanas jautājumiem un atbalstu mācīšanās un karjeras izaugsmes procesā, piesaistot profesionāļus t.sk., pedagogus karjeras konsultantus".

Jāatzīst, ka apzināta un plānota vecāku iesaiste bērna karjeras attīstībā ir jauna karjeras attīstības atbalsta iezīme arī Eiropā. No 2006. līdz 2008. gadam tika īstenots ES Leonardo da Vinči projekts "Vecāki kā bērnu karjeras izvēles veicinātāji. Skolu karjeras konsultantu apmācība, akcentējot sadarbību ar vecākiem" (Parents as facilitators in choosing a vocational education for their children. Training for school career counsellors focused on co-operation with parents), kurā līdzdarbojās sešas dalībvalstu institūcijas. Projekta veiktā izpēte liecināja, ka visefektīvāk karjeras atbalstu parāda "skolēnu – karjeras konsultanta – vecāku " triāde (no Paszkowska-Rogacz 2010). Tiek atzīts, ka vecākiem, kas vēlējas piedalīties sava bērna profesionālās karjeras attīstības atbalsta procesā, bieži pietrūka nepieciešamo zināšanu. Viņu atbalsts, lai arī labi domāts, drīzāk kaitēja bērnam. Projekta izstrādes gaitā tika secināts, ka vecāki nejutās līdzdalīgi sava bērna karjeras plānošanā, un šī izjūta var rasties pedagogu skeptiskās attieksmes dēļ. Skolotāji un karjeras konsultanti dažkārt baidās no vecāku gaidām vai sava bērna kritizēšanas (Paszkowska-Rogacz 2010). Tāpēc, īstenojot vecāku un skolas atbalsta pilnveidi, būtiski ir domāt arī par kvalitatīvu vecāku izglītošanu bērnu karjeras attīstības atbalsta jautājumos, rosinot viņus vispirms izziņāt, pajautāt pašiem bērniem, par ko viņi vēlas kļūt, nevis izlemt bērnu nākotni viņu vietā.

Karjeras attīstības atbalsta jautājums ir aktualizēts Skola2030 satura ieviešanas kontekstā. Sākot ar 2020./2021. mācību gadu Latvijas skolās pilnveidotajā mācību satura un pieejas īstenošanā tiek iekļauta karjeras izglītība. Tiek paredzēts nodrošināt individualizētu pieeju katra skolēna karjeras attīstīšanai. Līdz ar to karjeras konsultanta vai pedagogu karjeras konsultanta uzdevums ir nodrošināt sadarbību starp skolēniem, pedagogiem, atbalsta personālu, skolas administrāciju, nodrošināt karjeras izglītības dziļāku integrāciju dažādās mācību jomās, kā arī sniegt metodisku, informatīvu un konsultatīvu individuālo un grupas atbalstu skolēniem pārdomātai karjeras lēmumu pieņemšanai par turpmāko izglītības un darba ceļu.(VIAA 2020)

Skolās pašreiz ir aktuāls jautājums par vienotu izpratni karjeras atbalsta jautājumos, nodrošinot karjeras konsultanta kā sadarbības uzturētāja starp skolēnu, skolotājiem, atbalsta personālu un skolas administrācijas lomu, nodrošinot savu zināšanu un pieredzes pārnesi karjeras izglītības dziļākai integrācijai dažādu mācību jomās, kā arī sniegtu metodisku, informatīvu un konsultatīvu individuālo un grupas atbalstu skolēniem izvērtēt karjeras lēmumus turpmākām izglītības un darba ceļam(VIAA 2020).

Taču jāatzīmē, ka 2020.g. nosakot VIAA projekta īstenošanas pagarinājumu, projekta līdzekļu ietvaros turpmāk, t.i. 2020./2021.m.g. atbalsts prioritāri tiek plānots 7.-12.klasēm. Tāpēc iepriekš minētās darbības un pasākumi vairāk atklāj karjeras atbalsta būtību un nepieciešamību pamatizglītības otrajā posmā un vispārējās vidējās izglītības posmā, mazāk pirmsskolas izglītībā un pamatizglītības pirmajā posmā.

Lai nodrošinātu konkurētspēju Latvijas mainīgajā darba tirgū, aktuālas ir karjeras vadības prasmes (Jaunzeme, 2013). Saskaņā ar Eiropas Mūžilga karjeras atbalsta politikas tīkla (EMKAPT) skaidrojumu,

karjeras vadības prasmes ir kompetenču (zināšanas, prasmes, attieksme) kopums, kas cilvēkiem jebkurā dzīves posmā ļauj veidot savu mācību un darba dzīvi. Zināšanas, prasmes un attieksme ir saistītas ar pašorganizētību un mācību un karjeras vadību, (EMKAPT, 2015). Ar pašorganizētību tiek saprasts savu spēju un interešu pašizziņa, pašvērtēšana, sociālās prasmes un plānošana. Mācību vadība ir iesaistīšanās un dalība mācību procesā un izpratne par savu attieksmi pret mācībām un darbu. Karjeras vadība ir informācijas avotu izvēle, par mācību un darba iespējām iegūtās informācijas izvērtēšana, mācību un darba iespēju prasību analīze, kā arī iegūtās informācijas attiecināšana uz savu pašizziņu, ar karjeru saistītu lēmumu pieņemšana un sekmīga karjeras maiņa. Tādējādi šie karjeras vadības prasmju aspekti cieši saistās ar caurviju prasmēm, kas ļauj karjeras attīstības atbalsta jautājumus iekļaut pilnveidotajā Skola2030 mācību saturā un pieejā.

Par veiksmīgu karjeras vadības prasmju noteikšanas atbalsta materiālu ir izmantojama VIAA izveidotā publikācija "Karjeras vadības prasmes mācību priekšmetu standartu saturā" (VIAA 2017), kurā tiek raksturotas karjeras vadības prasmes mācību priekšmetu standartos jau sākot no 1. klases.

Materiāls ir noderīgs kā palīglīdzeklis karjeras vadības prasmju izpratnei un atpazīšanai, atspoguļojot dažādu mācību priekšmetu komponentus, kas gatavo jauniešus apzinātai profesijas izvēlei un sekmīgai profesionālajai karjerai.

Ņemot vērā Valsts izglītības satura centra īstenotā projekta „Kompetenču pieeja mācību saturā” (Skola2030) pamatprincipu ieviešanu izglītībā, ir skaidrs, ka saistībā ar pilnveidotā mācību satura un pieejas īstenošanu pedagoga karjeras konsultanta/ karjeras konsultanta loma arī turpmāk būs ļoti nozīmīga. Tādējādi VIAA īstenotais ESF projekts 8.3.5.specifiskā atbalsta mērķis “Uzlabot pieeju karjeras atbalstam izglītojamajiem vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs”, kura īstenošana bija plānota līdz 2020. gada beigām, šobrīd tiek pagarināts. Pedagoga karjeras konsultanta darba uzdevumos ir definēti projekta pagarinājuma iesaistes nosacījumi un galvenās funkcijas vidusskolas izglītības piedāvājuma sagatavošanai un skolēnu individuālā mācību plāna izveidei, lai pēc iespējas veiksmīgāk nodrošinātu jauno iesaistes nosacījumu izpildi projekta pagarinājumā un, lai katrs pedagogs karjeras konsultants spētu atbalstīt skolēnus, viņu vecākus, pedagogus un skolas administrāciju. Nozīmīgi būtu karjeras attīstības atbalstu fokusēt uz visiem izglītības līmeņiem, iekļaujot pirmsskolas un pamatzglītības pirmo pakāpi, nodrošināt sistēmas mērķtiecīgumu un pēctecīgumu. Taču šis atbalsta darbības var ietekmēt fakts, ka projekta sniegtais atbalsts karjeras konsultantu atalgojumam ir ierobežotā apjomā, paredzot pašvaldībām sniegt lielāku ieguldījumu atalgojuma nodrošinājumā.

Patreiz karjeras attīstības atbalsta sistēmā vērojama pretrunīga situācija, no vienas puses izprotot un atzīstot, ka bērniem jau pirmsskolas vecumā veidojas sensoromotorie un emocionālie priekšstati par dažādām profesijām, kas emocionālā līmenī saglabājas visu mūžu un veido paliekošu pamatu karjeras gatavībai un tās attīstībai, no otras puses, konstruktīvāks un organizētāks atbalsts tiek plānots skolēniem karjeras attīstībai no 7. klases, īpaši akcentējot vidējās izglītības posmu un profesionālo izglītību.

Atbalstāmas un aktuālas ir iniciatīvas, kas iekļautas “Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021-2027.gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai” (projekts) karjeras attīstības atbalsta sistēmas pilnveidei, attiecinot tās arī uz pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmo pakāpi. Tādējādi, apzinoties kā/ kādā veidā paplašināms karjeras izglītības saturs un karjeras attīstības atbalsta funkcijas pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmajā posmā, kas daļēji ir atklāts arī projekta “Karjeras atbalsts vispārējās un profesionālās izglītības iestādēs” Nr.8.3.5.0/16/I/001” uzraudzības padomes sanāksmē06.07.2020.

(http://viaa.gov.lv/library/files/original/Uzraudzibas_sedes_prezent_06072020.pdf), nozīmīgi ir izstrādāt konkrētas vadlīnijas/ rekomendācijas karjeras atbalsta sistēmas īstenošanai pirmsskolā un pamatzglītības pirmajā pakāpē, nodrošinot pēctecīgu pāreju.

SECINĀJUMI

1. Karjeras attīstības atbalsta sistēma sniedz kvalitatīvu un noturīgu karjeras attīstību, ja tā tiek īstenota vienotā veselumā visās izglītības pakāpēs un visos bērna/ skolēna attīstības vecumos.
2. Karjeras attīstības atbalstam ir kumulatīvs efekts, līdz ar to, karjeras attīstības atbalstam ir jābūt prognozējošam un virzītam individuāli uz katra bērna / skolēna nākotni.
3. Karjeras attīstības atbalsta organizēšanā un sniegšanā ir nepieciešami kvalificēti profesionāļi - karjeras konsultanti, pedagogi karjeras konsultanti, neizslēdzot vecākus kā sadarbības un atbalsta partnerus.
4. Pirmsskolas un pamatzglītības pirmajā pakāpē karjeras attīstības atbalsts bērnam/ skolēnam pamatojas bērna zinātkārē kā viņa vajadzības apmierināšanā ar pētniecisko darbību, rosinot mācīšanās motivāciju un veidojot sākotnējo karjeras pamatu "gatavību karjerai".
5. Karjera ir viens galvenajiem cilvēka dzīves kvalitātes elementiem, tāpēc karjeras attīstības atbalsta funkcijas ir būtiski attiecināt sākot no pirmsskolas izglītības, pēctecīgi pārejot uz pamatzglītības pirmo posmu, jo karjeras izglītības ilgspējīgs, kvalitatīvs pamats veidojas bērnībā.

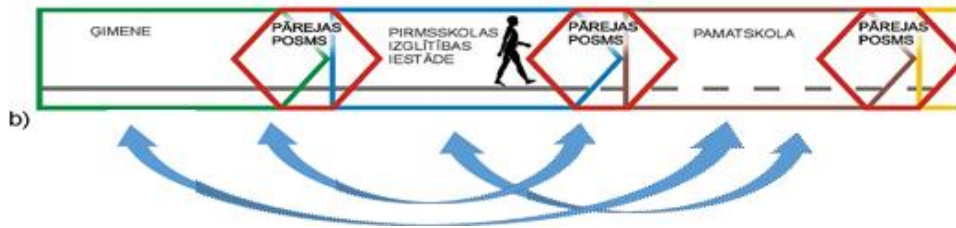
Izmantotā literatūra

- VIAA (2020). Diskutē par pedagoga karjeras konsultanta lomu pilnveidotajā mācību saturu. VIAA, 13.02.2020. Pieejams: https://viaa.gov.lv/lat/karjeras_atbalsts/karjeras_atbalsts_2016_2020/jaunumi/?text_id=41067
- Chak, A. (2002). Understanding Children's Curiosity and Exploration through the Lenses of Lewin's Field Theory: On Developing an Appraisal Framework. *Early Child Development and Care* 172(1):77-87.
- EMPKAP (2015). Vadlīnijas mūžīga karjeras atbalsta politikas un sistēmu izveidei: pamatnosacījumi ES un Eiropas Komisijai. Rīga, Latvija. Pieejams: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/latvian/vadlinijas-muzilga-karjeras-atbalsta-politikas-un-sistemu-izveidei-pamatnosacijumi-es-un-eiropas-komisijai/>
- Harkins, M., A. (2001) Developmentally Appropriate Career Guidance: Building Concepts to Last a Lifetime. *Early Childhood Education Journal*, Vol.28. 169-174.
- Hidayat, D., R., Ningrum, W. (2017). Career Guidance at Kindergarten, Is It Necessary? *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, volume 58. 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE-16) Published by Atlantis Press, pp. 121 -125.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2021-2027.gadam: Nākotnes prasmes nākotnes sabiedrībai " (projekts) (pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/IAP2027_projekta_versija_apsriesana_16072020.pdf).
- Jaunzeme, I. (2013). Karjeras attīstības atbalsta sistēmas darbības izvērtējums Latvijā. Rīga, VIAA. Pieejams: https://www.viaa.gov.lv/files/news/19710/p_t_jums_emkapt_kaas.pdf.
- Karjeras attīstības atbalsts – izglītība, konsultēšana, pakalpojumi.* (2008). Miķelsone I., Latsone L., Strods G., Oļehnoviča E., Mackēviča L., Ķirse A., Soika, I., Apse, D., Anspoka, Z. Rīga: Valsts izglītības attīstības aģentūra.
- VIAA (2017). Karjeras vadības prasmes mācību priekšmetu standartu saturā. Rīga. Pieejams: http://viaa.gov.lv/library/files/original/38233_Karjeras_vadibas_buklets.pdf
- Miķelsone I. (2007). Karjeras attīstības iezīmes dažādos cilvēka dzīves ciklos (bērnība, pusaudžu vecums, jaunība). *Skolotājs*, 3 (63), 10.- 17. lpp.
- Paszowska-Rogacz, A. (2010). *Mans bērns izvēlas karjeru.* Rīga, VIAA.
- Sharf, R. (2006). *Applying Career Development Theory to Counseling.* Belmont, CA: Thomson, Brooks/ Cole.
- Taveira, M., Oliveira, I.M., Araujo, A.M. (2017). Ecology of Children's Career Development: A Review of the Literature. Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília. Pieejams: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722016000400211

2.1.6. Latvijas pirmsskolu un izglītības iestāžu, kas realizē pamatzglītības pirmo posmu, sadarbības modeļi

Zinātnisko atziņu analīze atklāj vēlāmā pirmsskolas iestāžu un skolas sadarbības modeļa rādītājus. Šajā gadījumā pirmsskolas un pamatskolas sadarbība ir apzināta, mērķtiecīga darbība bez konkurences, kur visi iesaistītie izglītības institūciju pārstāvji uzņemas atbildību par bērnu pamatzglītības uzsākšanu (Hense, Buschmeier, 2002). Tas nozīmē, ka izglītības iestāžu sadarbības kontekstā pārejas posms starp izglītības pakāpēm bērnam un viņa vecākiem norisinās ilgstošā laika periodā, sākoties jau ilgi pirms pirmās skolas dienas ar pakāpenisku sagatavošanos šim procesam. (Skatīt 4. attēlu)

4.attēls: Pirmsskolas un pamatskolas sadarbības modelis.
(Bethere, 2013)



Atbilstoši modeļa konceptuālajām nostādnēm bērns šajā sadarbības sistēmā tiek uzskatīts par individu, kas ārējās vides radītos iespaidus uztver aktīvi un patstāvīgi un ir kompetents savas personiskās identitātes, zināšanu un kultūras līdzveidotājs (Fthenakis, 2000). Tādēļ bērns pārejas posma norisē tiek uzskatīts par „aktīvu dzīves pārmaiņu pārvarētāju”, kas nejūtas kā pasīvs atbalsta pasākumu izmantotājs. Pateicoties tam, bērns ne tikai apgūst zināšanas par apkārtējo sociālo vidi, bet tādā veidā tiek veicināta arī viņa pašapziņas, pašvērtējuma un pašregulācijas attīstīšanās.

Piebilstams, ka šādā pirmsskolas un skolas sadarbības modelī nozīmīgs faktors ir nevis „bērna gatavība skolai”, bet gan „skolas gatavība bērniem”. Savukārt mijiedarbības nodrošināšana starp bērnu ģimenēm un izglītības iestādēm ir viens no minētās „gatavības” kvalitātes rādītājiem (Pianta, Walsh, 1996). Saskaņā ar modeļa konceptuālajām nostādnēm izglītība tiek raksturota kā sociāls process, kas norisinās specifiskā kontekstā, kur līdzās bērnam un mācībspēkiem aktīvi piedalās arī vecāki (Griebel, Niesel, 2004). Izglītības institūciju sadarbība ar topošā skolēna ģimeni ir nozīmīga vecāku stresa mazināšanai. Viņiem pārejas posmā ir jāapgūst skolēna vecāku loma, tāpēc ārkārtīgi svarīgs ir informācijas un diskusiju nodrošinājums, jo atšķirīgi priekšstati un darbības stratēģijas var būt šķērslis efektīvai vecāku iesaistei bērnu izglītības procesa nodrošināšanā (Neuman, 2004).

Zinātnisko atziņu analīze ļauj secināt, ka ideālā variantā sadarbības procesu profesionāli un kompetenti ir jākoordinē skolotājiem pirmsskolas un pamatskolas institūcijās. Vajadzības gadījumā, piemēram, darbā ar bērniem ar speciālajām vajadzībām, šajā procesā ir iesaistāmi arī konsultatīvie vai atbalsta dienesti. Pedagoģiskā atbildība un darbība ir saistīta ar dažādu profesionālo pienākumu izpildi, kas ietver vienošanos par kopīgiem darbības mērķiem, profesionālu viedokļu apmaiņu, kopīgu pasākumu plānošanu un īstenošanu (Broström, 2002; Däschler-Seiler, 2004; Griebel, Niesel, 2005; Grundmann, Fuß, Suckow, 2000). Tādā veidā tiek apgūta atšķirīga pieredze un pilnveidota skolotāju profesionālā kompetence. Kopīgās darbības emocionālais fons ir atkarīgs no tā, vai skolotāji no dažādām izglītības institūcijām darbojas kā līdztiesīgi komandas dalībnieki.

Ārvalstu pieredzes analīzei saistībā ar pirmsskolas un skolas sadarbības modeļa rādītājiem ir veiktas intervijas ar 3 ārvalstu pirmsskolas ekspertiem – praktiķiem no Lietuvas, Portugāles un Zviedrijas pirmsskolas izglītības iestādēm. Eksperti atbildēja uz 12 intervijas jautājumiem, kuri ietver gan normatīvās bāzes raksturojumu un sadarbības modeļus ar vecākiem un pamatskolu, gan arī bērnu raksturojumus iekļautos aspektus.

Lai arī šī pētījuma ietvaros veiktā Eiropas valstu pētījumu pieredzes analīze un apkopotās galvenās aktuālās tendences pētījuma satura jomā liecina par nepārtrauktības un saskaņotības principa pirmsskolas un sākumizglītības programmu īstenošanā, tomēr respondentu atbildes liecina, ka šie principi netiek ievēroti praksē. Pirmsskolas pedagogi nezina par 1. cikla (pamatskolas) programmu, un tas pats attiecas uz 1. cikla skolotājiem attiecībā uz pirmsskolas programmu. Tādējādi pirmsskolā netiek nodrošinātas izglītības situācijas, kas sagatavotu mācībām pamatskolā, savukārt, pamatskolā skolotāji nenovērtē pirmsskolas izglītības mācību pieredzi.

Respondenti norāda, ka ir pirmsskolas un pamatskolas izglītības procesā saistoši ir normatīvie dokumenti, galvenokārt Izglītības likums un Pirmsskolas izglītības programma. Savukārt, Portugāle Izglītības ministrija ir izstrādājusi pirmsskolas izglītības mācību satura vadlīnijas un 1. cikla programmas pamatprincipus, kas raksturo nepārtrauktību un saskaņotību, kā arī piedāvā pedagogiem vadlīnijas vienmērīgai un dabiskai pārejas procesa norisei, lai novērstu negatīvas sekas.

Šajā kontekstā būtiska ir izglītojamā individuālās attīstības dinamikas un mācīšanās vajadzību diagnosticēšana – bērna raksturojums un tā saturs, ko pirmsskola nodod pamatskolai, kad bērns uzsāk mācības 1.klasē. Lietuvā šāda pieredze tiek īstenota - ir izstrādāts bērnu sasniegumu novērtējums atbilstoši kompetencēm, kas tiek veikts divas reizes gadā. Novērtējumā iekļauts sociālās, kognitīvās, veselības, mākslinieciskās un komunikatīvās jomas raksturojums. Pēc tam, saskaņā ar vispārpieņemto veidlapu, tiek aizpildīta informācija par bērna sasniegumiem un sniegti ieteikumi pamatskolas pirmās klases skolotājam.

Savukārt Portugālē spēkā esošās "Izglītības satura pamatnostādnes pirmsskolas izglītībai" iesaka izstrādāto bērna mācību sasniegumu novērtējumu papildināt ar gala ziņojumu par progresu, kas jāiesniedz skolotājam, kurš bērnu uzņems pamatskolā. Ir nepieciešams raksturojums arī bērna uzvedībai, lai atvieglotu bērna integrāciju skolas ikdienas dzīvē, prasmju apguves līmenim (bērniem pirmsskolas izglītības noslēgumā vajadzētu mācīties dažādas jomas, piem., valoda un saziņa; pasaules zināšanas utt.) un attieksmei.

Pretēji Lietuvas un Portugāles pieredzei šajā jomā, Zviedrijā likums nosaka, ka nav atļauts sniegt informāciju no pirmsskolas pamatskolai bez vecāku piekrišanas. Tādēļ bērniem, kuriem ir nepieciešams papildus atbalsts, vienmēr ir nepieciešama vecāku piekrišana.

Raksturojot indikatorus, kas iekļauti bērna raksturojumā, galvenais uzsvars tiek likt uz bērna gatavību skolai (Lietuva, Portugāle). Portugāles pieredzē tiek konkretizēti aspekti, kas raksturo bērna gatavību sākt pamatzglītības posmu:

- dalība kopīgās aktivitātēs visa gada garumā;
- skolas telpu apmeklējums;
- skolēnu un 1.klases skolotāja vizītes bērnudārzā;
- zināšanu apmaiņa starp bērnudārzu un skolu dažādu mazu projektu ietvaros;
- komunikācija, kurā iesaistīti skolotāji, vecāki un bērni;
- kopīgu aktivitāšu izstrāde visa mācību gada garumā;
- kopīgas sanāksmes, kuru mērķis ir apmainīties ar informāciju par bērniem un viņu mācību sasniegumiem.

Raksturojot kopienas pieeju, ko raksturo ģimeņu un sabiedrības gatavība atbalstīt bērnus pārejai uz skolu, dati liecina, ka sabiedrības līdzdalība pārejas procesā tiek reti īstenota – galvenokārt iesaistītās puses ir ģimene, bērns un skola. Respondenti norāda, ka ir pirmsskolas un pamatskolas, kas kopīgi gatavo informatīvas tikšanās ar skolas skolotājiem un bērnu vizītes uz skolu, kā arī piedāvā iespēju vecākiem iepazīt skolas vidi, tomēr Portugāles pieredze liecina, ka pāreja starp šiem diviem izglītības līmeņiem ir galvenokārt vecāku ziņā, sabiedrība iesaistās maz.

Lietuvā viens no mērķiem pirmsskolas izglītībā ir sagatavot bērnu mācībām pamatskolā, neuzsverot akadēmisko mācīšanu. Ir vērojama prakse vecāku iesaistei lasīšanas un rēķināšanas pamatu apguvei, ņemot vērā pedagogu rekomendācijas. Savukārt, Zviedrijā pirmsskolas izglītības iestādes sākumā apmeklē āra vidi skolā, tad pavasarī arī telpas iekšpusē un skolas ēdnīcu. Visbeidzot, bērni maijā tiekas ar jaunajiem topošajiem klasesbiedriem un 1.klases skolotāju.

Svarīgs aspekts pētījuma kontekstā ir ne tikai bērna, bet arī skolu gatavība pārejas procesam. Respondenti atzīmē, ka skolām ne vienmēr ir nepieciešamie resursi, taču ir situācijas, kad tie ne vienmēr tiek atbilstoši izmantoti. Zviedrijas skolas nav pilnībā aprīkotas, lai apmierinātu katra bērna unikālās mācīšanās vajadzības, galvenokārt lielā bērnu skaita dēļ vienā klasē, pārāk mazā personāla skaita un pārpildīto skolu dēļ. Tomēr eksistē īpaši iesniegumi (ar vecāku atļauju) par bērniem, kuriem dažādu iemeslu dēļ nepieciešams papildu atbalsts, lai nodrošinātu viņu vajadzībām atbilstošus apstākļus mācībām.

Būtiski atzīmēt, ka respondenti ir norādījuši uz mācību materiālu neesamību, kas paredzēti tieši pārejas posma no pirmsskolas uz skolu īstenošanai. Izņēmums ir Lietuvas respondente, kas atzīmē mācību līdzekli "OPA PA", kas sastāv no skolotāja grāmatas, plakātiem par dažādām tēmām, bērnu grāmatām, vingrinājumiem, enciklopēdijām, magnētisko burtu komplektiem u.c.

Domājot par nākotnes perspektīvām attiecībā uz pārejas posma īstenošanai nepieciešamo atbalstu, materiāliem, darbībām un pētījumiem, tiek akcentēta atbilstošu apstākļu un nosacījumu nodrošināšana. Pārejas periods ir sarežģīts, un darbs, lai panāktu izglītības procesa nepārtrauktību, joprojām šķiet grūts - ir nepieciešams radīt vidi, kā arī ir jābūt iesaistīto skolotāju vēlmei un pieejamībai. Pirmsskolas un sākumskolas skolotājiem būtu jāizstrādā kopīgi izglītības projekti, kas neaprobežojas tikai ar sanāksmēm vai epizodiskām aktivitātēm, bet būtu vērsti uz sistemātisku un mērķtiecīgu darbību. Šis kopīgo izglītības projektu veidošanas darbs prasa telpu un laika resursu esamību un pieejamību. Ir nepieciešamas telpas koplietošanai, diskusijām, domu apmaiņām un kopīgai plānošanai, lai labāk izprastu bērnu vajadzības un attīstības potenciālu.

Saskaņā ar respondentu atzinumiem arī normatīvajos dokumentos būtu nepieciešams akcentēt nepārtrauktības un saskaņotības jautājumus, kas būtiski abām izglītības pakāpēm un kuriem jāpiešķir obligāts raksturs, lai skolotāji darbotos atbilstoši šīm vadlīnijām un pārejas process noritētu dabiski un nepiespiesti. Respondenti atzīmē, ka praksē vēl joprojām eksistē dažādas pieejas pirmsskolas vecuma bērnu pārejai un sākumskolu. Tomēr būtu jāpanāk, lai visiem bērniem nodrošinātu vienādus apstākļus veiksmīgai pārejas posma norisei, atļaujot skolām būt elastīgām, lai pielāgotos konkrētiem apstākļiem.

Savukārt Latvijā veiktā empīriskā pētījuma dati apliecina, ka aptaujātie vecāku atzīst, ka ir jāveicina aktīvāka pirmsskolas un vispārējās izglītības iestāžu sadarbība, organizējot kopīgas nodarbības, sanāksmes un nodrošinot atgriezenisko saiti. Šīs grupas respondenti akcentē arī nepieciešamību pēc pirmsskolas un pamatizglītības programmu atšķirību novēršanas, bērnu adaptācijas pasākumu organizēšanas skolas vidē un pedagogu, tostarp izglītības iestādes vadības atbildības noteikšanas šajā jomā (skatīt. 2.1.7. nodaļu, 10. attēlu.).

Atbalsts pirmsskolas un pamatizglītības iestāžu savstarpējai sadarbībai ir konstatējams arī aptaujāto pedagogu grupā (skatīt 2.1.7. nodaļu, 13. attēlu). Šajā nolūkā par īstenojamiem pasākumiem tiek uzskatīta otras iestādes apmeklēšana, aktīva savstarpēja komunikācija, pieredzes apmaiņas, kopsapulces, stundu novērošana un potenciālā 1. klases audzēkņu skolotāja iesaiste pirmsskolas izglītības iestādē u.c. Turklāt respondenti pauž arī pieprasījumu pēc abu izglītības pakāju programmu pēctecības un saskaņotības pilnveides, vienotu vadlīniju ieviešanas novērtēšanas kritērijiem un prasību definēšanai.

SECINĀJUMI

1. Zinātnisko atziņu analīze apliecina, ka efektīvu pirmsskolas un skolas sadarbības modeli raksturo orientēšanās uz bērna sagatavošanos pamatizglītības uzsākšanai, kas norisinās ilgstošā laika periodā. Šī procesa aktīvi dalībnieki ir bērni, viņu vecāki un pedagogi abās izglītības pakāpēs.
2. Ārvalstu praktiskās pieredzes analīze apliecina, ka pirmsskolas un pamatskolas sadarbības modeļiem ir raksturīgi atšķirīgi rādītāji.
3. Pētījums Latvijas izglītības sistēmā saskaņā ar bērnu vecāku un pedagogu pausto viedokli ir nepieciešams pilnveidot pirmsskolas un pamatskolas sadarbību. Šajā kontekstā par nepieciešamajām izmaiņām tiek uzskatīta pirmsskolas un pamatizglītības programmu nepārtrauktības nodrošināšana, vienotu vadlīniju ieviešanas bērnu attīstības novērtēšanas kritērijiem un sadarbības pasākumu organizēšana abās izglītības iestādēs.

Izmantotā literatūra

Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. *Transition in the Early Years*.
Däschler-Seiler, S. (2004). Übergänge: zur Kontinuität und Diskontinuität im Erziehungsprozess unter anthropologischen Gesichtspunkten. *Übergänge im Elementar- und Primarbereich reflektieren und gestalten*. L. Denner, E. Schumacher (Hrsg.). Bad Halbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, S. 15–29.
Fthenakis, W. E. (2000). Bilder vom Kind: ein Plädör für das kompetente Kind. *Bildung, Erziehung von Kinder in Bayern*, 5. Jg., Nr. 2, S. 3–4.
Griebel, W., Niesel, R. (2004). *Transitionen: Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen*. Weinheim : Beltz Verlag.
Grundmann, M., Fuß, D., Suckow, J. (2005). Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche. *Sozialökologische Sozialisationsforschung*. M. Grundmann, K. Lüscher (Hrsg.). Konstanz: Universitätsverlag, S. 19–76.

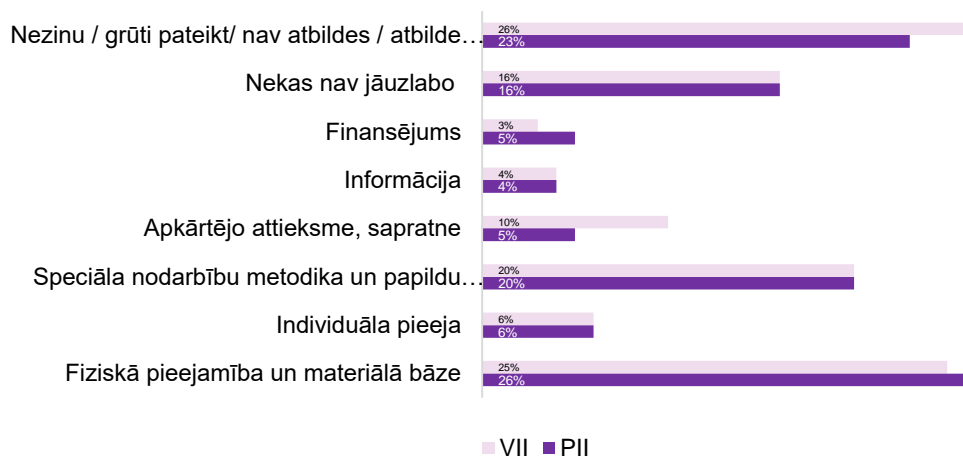
Hense, M., Buschmeier G. (2002). *Kindergarten und Grundschule Hand in Hand*. München: Don Bosco Verlag.
 Neuman, M. J. (2004). An international overview of transition issues. *Transition in the Early Years*. H. Fabian, A.-W. Dunlop (Eds.). London : Routledge Falmer, 2002, pp. 8–23.
 Pianta, R. C., Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in school: constructing sustaining relationships*. New York : Routledge, Kegan-Paul.

2.1.7. Pētījuma praktiskā daļa

Infrastruktūras atbilstība un pielāgojamība

Aptaujas dati norāda uz to, ka tikai 12% gan pirmsskolas, gan sākumskolas izglītības iestāžu audzēkņu vecāku ir pilnībā apmierināti ar esošajām izglītības iestādēm, nepiedāvājot neko uzlabot. Infrastruktūras jeb fiziskās vides uzlabojumus visvairāk izvēlējās pirmsskolas izglītības iestāžu audzēkņu vecāki (25%), kamēr sākumskolas izglītības iestāžu audzēkņu vecāki uz infrastruktūras, fiziskās vides un mācību materiālu nodrošinājuma uzlabojumiem norādīja tikai 16% gadījumu. Sākumskolu audzēkņu vecāku ieskatā daudz svarīgāk pievērst uzmanību kvalificēta pedagogu sastāva, atbalsta personāla un mūsdienīgu mācību metožu nodrošināšanai (27%) un pedagogu un citu skolēnu attieksmei pret apkārtējiem (21%).

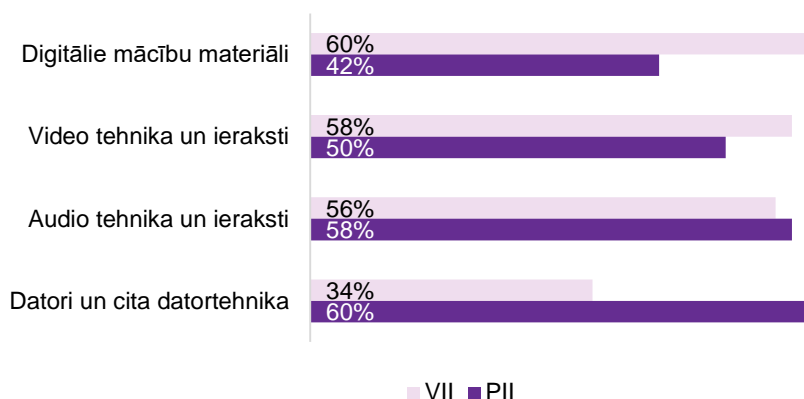
5. attēls: Vecāku viedoklis, kas būtu jāuzlabo PII, VII un to mācību procesā. (Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Iestāžu IKT nodrošinājums korelācijā ar radošu vidi

Pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogi 79% gadījumu norādīja, ka viņu iestādēs tiek izmantotas IKT. Vispopulārākais IKT nodrošinājums ir audio tehnika un ieraksti, ko izmanto 60% aptaujāto pedagogu. Nedaudz mazāk, 58% pedagogu, izmanto datorus un citu datortehniku, piemēram planšetes, viedtelefonus, interaktīvās tāfeles u.tml. ierīces. Nedaudz mazāku popularitāti ir iemantojusi video tehnika un ieraksti (50%), kā arī interaktīvie mācību materiāli, piemēram, tiešsaistes mājaslapas (42%). Sākumskolas iestāžu pedagogu vidū IKT tiek izmantotas līdzīgā apmērā - 82% pedagogu izmanto dažādas ierīces mācību procesā. Vispopulārākie veidi ir interaktīvie mācību materiāli (60%), video tehnika un ieraksti (58%) un audio tehnika un ieraksti (56%), savukārt datortehniku izmanto tikai 34% aptaujāto pedagogu.

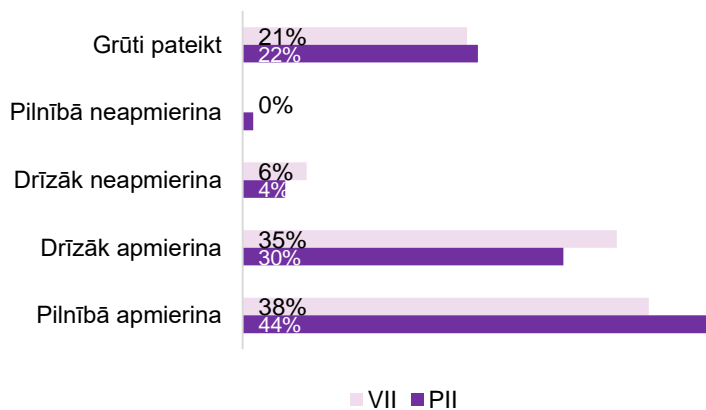
6. attēls: Pedagogu viedoklis par PII un VII izmantoto IKT nodrošinājumu.
(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



Pirmsskolas iestāžu pedagogi, kuri norādīja, ka savā darbā neizmanto IKT, kā populārāko neizmantošanas iemeslu minēja tehnisko nodrošinājumu (55%). Salīdzinoši liela daļa (18%) respondentu minēja arī finansējuma trūkumu. 5% pirmsskolas pedagogu nav apmācīti darbam ar IKT, savukārt 7% IKT neizmanto apzināti, priekšroku dodot citām mācību metodēm. 2% respondentu minēja, ka pašvaldībai trūkst izpratnes par IKT nozīmi mācību procesā. Arī sākumskolas pedagogu vidū līdzīgs īpatsvars (8%) IKT neizmanto apzināti, bet vairums pedagogu, kuri neizmanto IKT, līdzīgi kā pirmsskolas pedagogu vidū, uzsvēra tehnisko nepieejamību (65%). 15% pedagogu jūtas nepietiekami apmācīti, kamēr 12% norāda uz finansējuma trūkumu.

Pirmsskolas un sākumskolas iestāžu audzēkņu vecāku vidū apmierinātība ar izglītības iestāžu IKT nodrošinājumu ir līdzīga - 74% pirmsskolas audzēkņu vecāku vidū, 73% sākumskolas audzēkņu vecāku vidū.

7. attēls: Vecāku apmierinātība ar PII un VII IKT nodrošinājumu.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



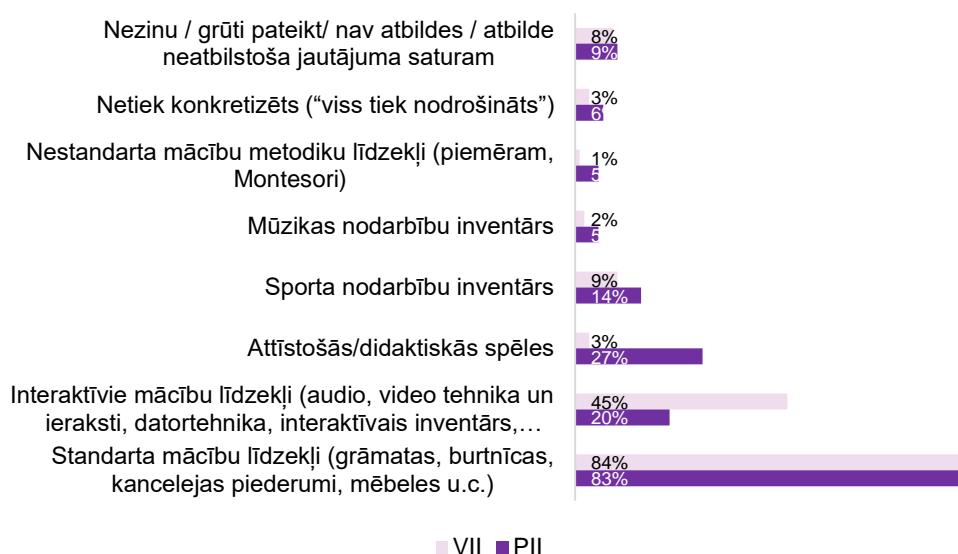
Vienlaikus, balstoties uz pedagogu viedokli, nevar apgalvot, ka IKT trūkums nenodrošina radošu vidi sākumskolu audzēkņiem. 93% pirmsskolas un 88% sākumskolas pedagogu, kuru mācību iestādēs nav pietiekams IKT nodrošinājums, atzina, ka iestādes kopumā nodrošina radošu vidi. Absolūtais vairākums šo pedagogu apgalvo, ka radošu vidi spēj nodrošināt ar radošu pieeju mācību procesam, izmantojot dažādas metodikas (78% pirmsskolā un 83% sākumskolā), tāpat iesaistot audzēkņus arī radošajā darbībā caur ārējo vidi, organizējot pārgājienus un ekskursijas (17% gan pirmsskolā, gan sākumskolā), kā arī piedaloties pasākumos un konkursos (5% pirmsskolā un 22% sākumskolā). 7% pirmsskolas pedagogu, kuru iestādēs nav pietiekams IKT nodrošinājums, atzina, ka tiek radoši pielāgota fiziskā vide, bet bet 2% pedagogu radošajā darbā iesaistās ar vecāku palīdzību.

Tehniskais nodrošinājums

Pirmsskolas un sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu īpatsvars, kuri uzskata, ka tiek nodrošināts pilnīgi viss pilnvērtīgam darbam, ir zems - tā apgalvo tikai 6% pirmsskolas un 3% sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu. No tiem pedagogiem, kuri uzskata, ka nodrošinājums ir pietiekamā līmenī, līdzīgs skaits (83% pirmsskolas un 84% sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu) uzsver to, ka tiek nodrošināti standarta mācību materiāli un aprīkojums (grāmatas, darba burtnīcas, materiāli, kancelejas preces u.tml.). Visbūtiskākās atšķirības ir tieši attīstošo un didaktisko spēļu un interaktīvo mācību materiālu segmentā. Tikai 20% pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogu pieminēja to, ka tiek nodrošināti dažādi interaktīvie mācību materiāli (audio un video ieraksti, tiešsaistes platformas u.tml.), kamēr sākumskolā to izmantojamība pieaug - 45% sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu norāda uz šādu tehnisko nodrošinājumu. Savukārt pirmsskolas izglītības iestādēs vairāk tiek nodrošinātas attīstošās un didaktiskās spēles (27%), kamēr sākumskolās šis īpatsvars ir vien 3%.

8.attēls: Pedagogu norādītais tehniskais nodrošinājums PII un VII.

(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



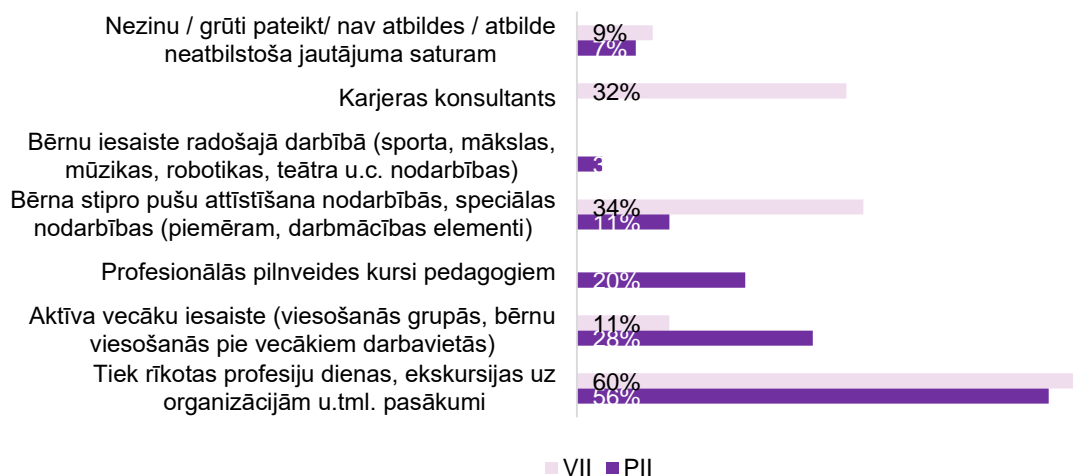
75% pirmsskolas un 78% sākumskolas izglītības iestāžu audzēkņu vecāku ir informēti par skolā pieejamajiem mācību līdzekļiem - tehnisko nodrošinājumu.

Karjeras izglītība

83% aptaujāto pirmsskolas un 98% sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu apgalvoja, ka kopumā viņu izglītības iestādēs tiek nodrošināta karjeras izglītība. Vairums no pedagogiem ikdienā izmanto tieši ārējās vides iesaisti karjeras izglītības nodrošināšanā. 56% pirmsskolas izglītības iestāžu pedagogu un 60% sākumskolas izglītības iestāžu pedagogu apgalvoja, ka galvenais uzsvars tiek likts uz t.s. "profesiju dienām", ēnu dienu, mācību ekskursijām un speciālistu apmeklējumu viņu darba vietās. Pietiekami nozīmīga ir arī vecāku iesaiste, jo īpaši pirmsskolas izglītības iestādēs, kur 28% no aptaujātajiem pedagogiem apgalvoja, ka vecāki tiek regulāri aicināti uz izglītības iestādi, lai stāstītu par savu darbu vai hobijiem. Sākumskolu pedagogu vidū šis īpatsvars bija 11%. Sākumskolās daudz lielāks uzsvars līdz ar to ir uz karjeras izglītības tēmu integrēšanu vispārējā mācību saturā un klases stundās (34%) un skolas karjeras pedagoga (speciālista, konsultanta) iesaisti (33%) pasākumu rīkošanā, mācību satura veidošanā un privātā audzēkņu konsultēšanā.

9. attēls: Pedagogu viedoklis par PII un VII nodrošinātajiem karjeras izglītības pasākumiem.

(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)

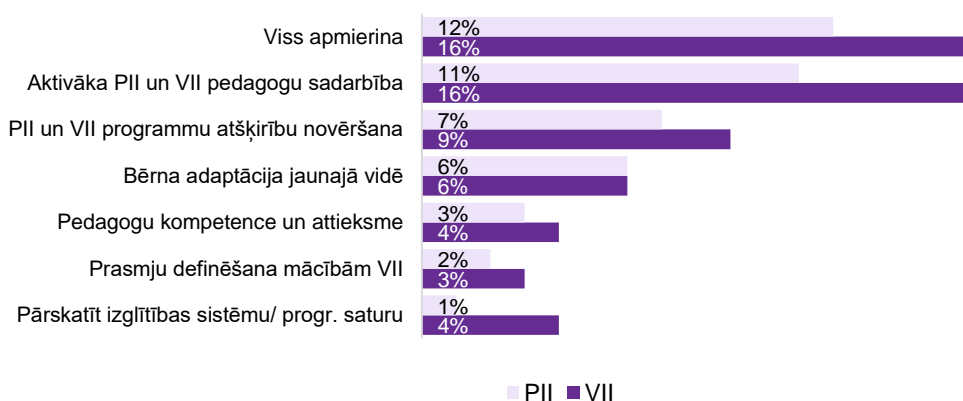


PII un VII sadarbība

Abu audzēkņu grupu vecākiem arī tika uzdots jautājums, kas būtu jāmaina, lai uzlabotu PII un VII sadarbību. No visiem respondentiem 14% atzina, ka izmaiņas nav nepieciešamas, jo tos apmierina pašreizējā situācija, tikmēr vēl 14% respondentu norādīja, ka ir jāveicina aktīvāka PII un VII pedagogu sadarbība, piemēram, organizējot kopīgas nodarbības, sanāksmes un nodrošinot atgriezenisko saiti. PII un VII programmu atšķirību novēršanu (vienlīdzīgu prasību noteikšana, programmu salāgošana, pāctecība) akcentēja 8%, lielāka uzsvāra likšana uz bērnu adaptāciju jaunajā vidē (piemēram, ekskursijas uz VII, kopīgi pasākumi, daļu PII audzēkņu nodarbību organizēšana sākumskolas telpās) izcēla 6% respondentu. Bez tā 3% respondentu uzskata, ka tas ir pedagogu kompetences un attieksmes (tostarp iestādes vadības) jautājums, nepieciešamība definēt konkrētas prasmes, kuras bērnam jāprot pirms mācībām skolā, kā arī izglītības sistēmas un/ vai izglītības programmas satura pārskatīšana – šos divus elementus arī uzsvēra 3% respondentu. (Skatīt 10. attēlu)

10. attēls: Vecāku viedoklis, kuri elementi būtu jāizlabo PII un VII sadarbības veicināšanai.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Papildus iepriekš minētajiem elementiem 2% PII audzēkņu vecāku vēl norādīja uz sadarbības stiprināšanu ar bērnu vecākiem un to aktīvāku iesaisti, kā arī mācību intensitātes paaugstināšanu PII līmenī, bērnos attīstot lasītprasmi, rakstīšanu un rēķināšanu.

Tikmēr 6% VII audzēkņu vecāku minēja pedagogu atlīdzības palielināšanu un motivēšanas elementu nodrošināšanu, kā arī prasību mazināšanu izglītības programmās. 5% izcēla mazāku bērnu skaitu grupās, bet 4% norādīja uz aktīvāku sadarbību ar vecākiem, dažādu mācību metožu izmantošanu,

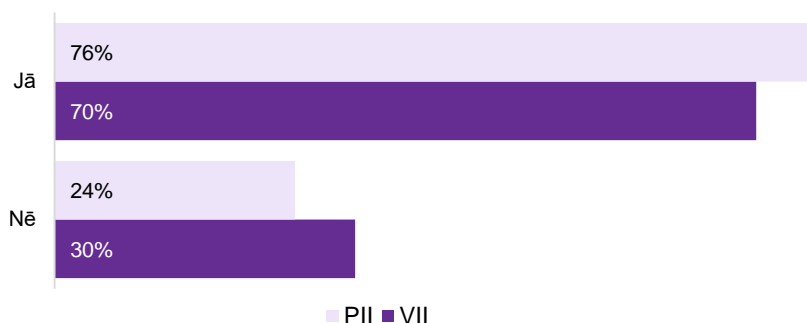
individuālu pieeju audzēkņiem un iestādes darba organizācijas uzlabošanu (piemēram, elastīga pieeja PII apmeklējumam, birokrātijas mazināšana pedagogiem, mācību materiālu pieejamība). Apraksta veidošanu katram bērnam par tā prasmēm pēc PII beigšanas norādīja 3%, bet 2% akcentēja bērnu patstāvības veicināšanu un pedagogu atjaunotnes nodrošināšanu.

Teju pusei jeb 47% respondentu uz šo jautājumu bija grūti atbildēt vai nebija atbildes (PII – 54%, VII – 41%).

Jautājums par sadarbību tika adresēts arī pedagogiem. Lūgti skaidrot, vai piekrīt apgalvojumam, ka individuālam izglītojamo mācīšanās atbalstam tiek nodrošināta sadarbība starp pārstāvēto izglītības iestādi un pašvaldības, valsts iestādēm un/ vai nevalstiskajām organizācijām, lielākā daļa pedagogu atbildēja apstiprinoši. No 351 pedagoga apstiprinošu atbildi sniedza 74%, bet apgalvojumu noraidīja 26% pedagogu. (Skatīt 11. attēlu)

11. attēls: Pedagogu vērtējums, vai izglītības iestāde sadarbojas ar citām iestādēm.

(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



Lūgti skaidrot, kā sadarbība tiek īstenota, 29% no kopumā 258 pedagogiem norādīja, ka sadarbība ar citām pusēm nepieciešamības gadījumā izpaužas konsultāciju un informatīvu nodarbību veidolā, proti, nepieciešamības gadījumā sadarbība norisinās ar pašvaldības Izglītības pārvaldi un pedagogiski medicīnisko komisiju, Sociālo dienestu, Bāriņtiesu, policiju, kā arī Ceļu satiksmes un drošības direkciju. Savukārt 16% atzīmēja pašvaldības materiālo atbalstu (piemēram, mācību līdzekļu iegāde, atbalsts daudz bērnu un audžu ģimenēm, logopēda nodrošināšana, pedagogu kompetences pilnveide, labiekārtošanas darbi, bezmaksas mācīšanās un ēdināšana), bet 7% pedagogu norādīja pasākumu īstenošanu un apmeklēšanu, tostarp bibliotēkas, muzeja, peldbaseina un pašvaldības pasākumus. Tikmēr 6% izcēla sadarbību ar pašvaldību, neprecizējot konkrētas sadarbības formas, vēl 6% izcēla, ka sadarbība noris informācijas apmaiņas un informatīvo/ izglītojošo pasākumu veidā, 5% norādīja sadarbību projektos (piemēram, Eiropas Savienības struktūrfondu līdzfinansētie un pašvaldības projekti, Zaļais Karogs, Skola2030, "Pumpurs"), kamēr vēl 5% pauda, ka sadarbība tiek īstenota, neprecizējot veidus. (Skatīt 12. attēlu)

12. attēls: Pedagogu nosauktās atbalsta formas, ko īsteno izglītības iestāde.

(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)

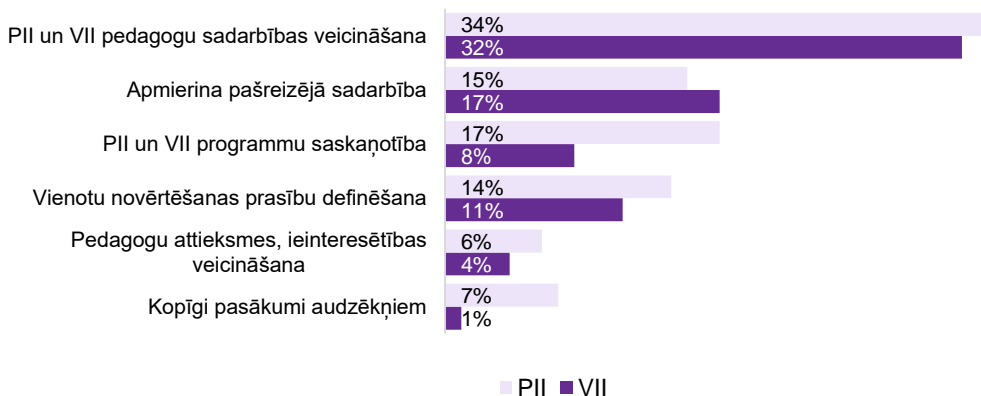


PII pedagogi vēl izcēla, ka sadarbība notiek, izglītības iestādei pieprasot psihologa konsultācijas (4%), interešu izglītības veidā (3%) un pastāv sadarbība ar skolu, kad skolā viesojas PII audzēkņi, VII pedagogi apmeklē topošos pirmklasniekus un vecāko klašu audzēkņi ciemojas PII. Arī VII pedagogi izcēla, ka sadarbība notiek interešu izglītības veidā, tostarp iesaistot organizācijas (4%), ekskursiju organizēšana (piemēram, došanās uz valsts iestādēm iepazīt darbu) (4%), kā arī skolai lūdzot sociālā pedagoga atbalstu (3%).

PII pedagogi, kas atzina, ka sadarbība netiek īstenota, kā galvenos iemeslus minēja, ka trūkst valsts un/ vai pašvaldības interese (tostarp informatīvs un materiāls atbalsts) (18%), trūkst atbalsts kā tāds, neprecizējot detaļas (8%), pārāk liela noslodze ikdienas darbos (tostarp liels bērnu skaits grupā) (6%), bet vēl 6% norādīja, nav bijusi nepieciešamība pēc sadarbības. Turpretī VII pedagogi 10% gadījumu pauda, ka sadarbība ir nepietiekama vai tā nav novērota, 7% pauda, ka sadarbība ir tikai formāla, 5% trūkst informācijas par sadarbības formām, bet vēl 5% uzskata, ka sadarbība nav bijusi nepieciešama.

Savukārt lūgti norādīt nepieciešamās izmaiņas, lai veicinātu PII un VII savstarpēju sadarbību, 34% no 351 pedagoga pauda, ka ir jāveicina PII un VII pedagogu un iestāžu sadarbība, piemēram, otras iestādes apmeklēšana, aktīva savstarpēja komunikācija, pieredzes apmaiņas, kopsapulces, stundu novērošana un potenciālā 1. klases audzēkņu skolotāja iesaiste PII. Tam seko 16% pedagogu, kuriem apmierina pašreizējā sadarbība, bet 14% uzskata, ka jāuzlabo PII un VII izglītības programmu pēctecība un saskaņotība, 13% norāda, ka ir jābūt vienotām vadlīnijām/ novērtēšanas kritērijiem un prasību definēšana. Bez tā 5% uzskata, ka tas ir pašu pedagogu attieksmes, iniciatīvas un ieinteresētības jautājums, kamēr vēl 5% min, ka ir jābūt kopīgiem audzēkņu pasākumiem, piemēram, ekskursijas un PII audzēkņu ciemošanās skolās. (Skatīt 13. attēlu)

13. attēls: Pedagogu viedoklis, kuri elementi būtu jāuzlabo, lai PII un VII veiksmīgāk sadarbotos.
(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



2.1.8. Konstatētās pretrunas un secinājumi

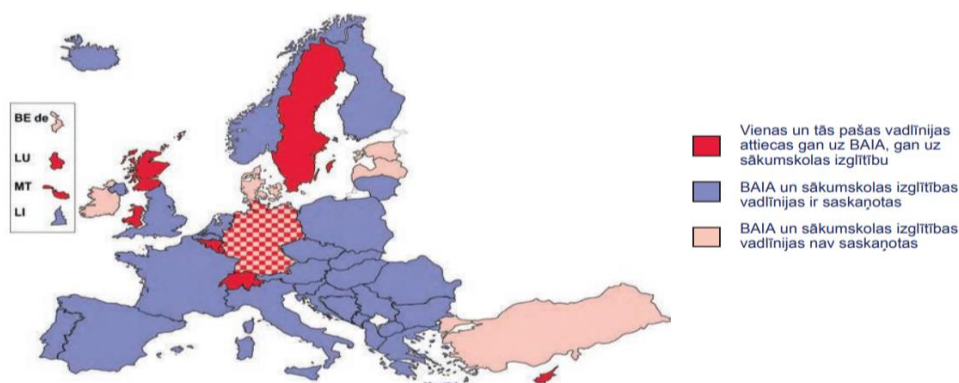
1. Ārvalstīs un Latvijā kvalitatīvas mācību vides rādītāji saistīti ar bērnu darbības un socializācijas iespēju nodrošināšanu. Šiem nolūkiem ir nepieciešami telpu un mācību materiālu resursi. Normatīvo nostādņu analīze ļauj identificēt mācību līdzekļu dažādību pirmsskolas, tostarp arī, speciālās pirmsskolas izglītības programmās. Savukārt empīriskā pētījuma rezultāti apliecina, ka pirmsskolas un pamat- izglītības iestāžu pedagogu dominējošais vairākums pauž uzskatus, ka izglītības iestādēs esošais nodrošinājums neļauj īstenot pilnvērtīgu izglītības procesu. Tomēr, pašlaik ir izmantojami un tiek papildināti dažādas izcelsmes mācību līdzekļu resursi. Tātad ir nepieciešama pedagogu profesionālās kompetences pilnveide dažādu mācību resursu izmantošanai.
2. Saskaņā ar zinātniskajām atziņām kvalitatīva izglītības procesa īstenošanā pirmsskolā un sākumskolā ir nepieciešama sadarbība ar vecākiem. Empīriskā pētījuma rezultāti rāda, ka vecāki ir informēti par izglītības iestādē pieejamajiem mācību līdzekļiem, tehnisko nodrošinājumu. Līdz ar to ir konstatējama vecāku neapmierinātība ar izglītības iestādēs esošo mācību vidi un mācību materiāliem.

3. Pētnieciskās atziņās akcentētas starppersonu attiecības kā mācību vides komponents. Šajā sakarā pētījumā iesaistītie vecāki ir pauduši uzskatu, ka infrastruktūra nav tik svarīga kā starppersonu attiecības.
4. Sākumskolu audzēkņu vecāku ieskatā daudz būtiskāk ir pievērst uzmanību kvalificēta pedagogu sastāva, atbalsta personāla un mūsdienīgu mācību metožu nodrošināšanai.
5. Mācību vides struktūras analīze teorētiskā līmenī apliecina vairākus trūkumus, tostarp nepietiekamu IKT nodrošinājumu pirmsskolās un skolās. Empīriskā pētījuma rezultāti rāda samērā daudzveidīgu IKT resursu izmantošanu pirmsskolās un pamatskolās. Tomēr ir identificējama arī IKT nepieejamība, īpaši pirmsskolās, un trūkumi pedagogu sagatavotībā tieši pirmsskolas izglītībā. Īpaši problemātiska ir interaktīvo mācību materiālu neizmantošana pirmsskolas izglītībā, salīdzinot ar sākumskolu, jo tieši šie materiāli būtu būtiski bērnu mediju pratības sagatavotībā.
6. Nometņu un interešu izglītības īstenošanai ir izstrādāta normatīvā bāze un metodiskie norādījumi. Vides izpēte apliecina, ka nometnes tiek organizētas vasarā. Gadījumā, ja tās tiek paredzētas bērniem ar speciālām vajadzībām, tās ir slēgta tipa nometnes. Līdzīgas tendences ir vērojamas arī interešu izglītībā. Tas ir pretrunā ar iekļaujosās izglītības nostādnēm, kas pieprasa izglītojošo pasākumu īstenošanu heterogēnās grupās. Šajā nolūkā ir nepieciešams pilnveidot gan normatīvo bāzi iekļaujošu atvērtu nometņu organizēšanai, gan pedagoģiskā personāla profesionālo kompetenci šādu nometņu programmu īstenošanai.
7. Saskaņā ar zinātniskajām atziņām karjeras attīstības atbalsta sistēma var būt pamats kvalitatīvai un noturīgai karjeras attīstībai. Tādēļ ir būtiski to īstenot visās izglītības pakāpēs. Empīriskajā pētījumā iesaistītie pedagogi apliecina, ka gan pirmsskolā, gan sākumskolā tiek nodrošināta karjeras izglītība. Tas varētu būt labs pamats turpmākai pirmsskolas un pamatzglītības institūciju sadarbībai. Lietderīgi būtu veidot pēctecīgu karjeras izglītības programmu.
8. Normatīvais regulējums nosaka atbalsta pasākumu pieejamību gan izglītojamajiem, gan pedagogiem. Realitātē šis paredzētais atbalsta nodrošinājums ietilpst dažādu valsts un pašvaldību institūciju kompetencē. Atbalsta pasākumu efektivitātes paaugstināšanai būtu nepieciešams izveidot vienotu atbalsta sistēmu ar labi strukturētu informācijas apmaiņas sistēmu.
9. Mērķtiecīga un bērncentrēta pārejas posma pirmsskola- pamatskola organizācija ir viens no izglītības sistēmas elementu nepārtrauktības apliecinājumiem. Zinātnisko atziņu analīze un komunikācija ar ārvalstu ekspertiem apliecina, ka šī procesa norise dažādās valstīs tiek atšķirīgi vadīta. Empīriskā pētījuma rezultāti apliecina ka Latvijas izglītības sistēmā pirmsskolas izglītības pedagogi atzīst, ka sadarbība ir samērā ierobežota. Lielākoties sadarbība nepieciešamības gadījumā izpaužas konsultāciju un informatīvu nodarbību veidā. Pārsvārā sadarbība notiek tikai nepieciešamības gadījumā. Neliels skaits no pirmsskolas skolotājiem akcentē, ka sadarbība ar skolu notiek topošajiem pirmklasniekiem viesojoties skolā.
10. Pirmsskolas izglītības skolotāji norāda uz pilnveides iespējām pirmsskolas un pamatskolas sadarbībā. Empīriskā pētījuma rezultātā tiek piedāvātas vairākas sadarbības formas, kā otras iestādes apmeklēšana, aktīva savstarpēja komunikācija, pieredzes apmaiņas, kopsapulces, stundu novērošana un potenciālā 1. klases audzēkņu skolotāja iesaiste pirmsskolā.
11. Empīriskā pētījuma dati liecina, ka 74% no aptaujātajiem respondentiem pozitīvi novērtē valsts iestāžu un nevalstisko organizāciju starpinstitucionālās sadarbības nozīmi izglītojamo attīstības un mācīšanās atbalstā. Starpinstitucionālo sadarbību raksturo dažādu atbalsta institūciju, piemēram, Bāriņtiesu, Policijas, Ceļu satiksmes un drošības direkcijas, Sociālā dienesta, bibliotēku u.c. kopdarbība, īstenojot konkrētus atbalsta pasākumus (konsultācijas, informatīvas nodarbības, mācību līdzekļu iegādi, veicot labiekārtošanas darbus, pedagogu kompetences pilnveidi u.c.). Taču šo atbalsta pasākumu formas un satura sadrumstalotība norāda uz partnerībā balstītas sistēmiskas un koordinētas pieejas nepieciešamību.

2.2. Diagnostikas instrumenti pedagogiem pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā

No Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras (Eurydice) ziņojuma (2019) „Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā” izriet, ka „pāreja no bērnu agrīnās izglītības un aprūpes (BAIA) uz sākumskolas izglītību ir posms, kam visā Eiropā ir pievērsta liela uzmanība. Daudzās bērnu agrīnās izglītības un aprūpes sistēmās, tai skaitā, arī Latvijā ir ieviesti strukturāli pasākumi, lai nodrošinātu vienmērīgu pāreju uz sākumskolas izglītību” (European Commission / EACEA / Eurydice, 2019; 107).

14. attēls: Bērnu agrīnās izglītības un aprūpes (BAIA) nodrošinājuma un sākumskolas izglītības augstākā līmeņa izglītības vadlīniju saskaņošana 2018./2019. m. g.
(Avots: Eurydice)



Saskaņā ar Eurydice ziņojumu, bērnu agrīno izglītību un aprūpi izmanto vidēji 34% jeb apmēram 5 miljoni bērnu, kas jaunāki par 3 gadiem. Tikai astoņas ES dalībvalstis (Dānija, Vācija, Igaunija, Latvija, Slovēnija, Somija un Zviedrija, Norvēģija), garantē vietu publiski finansētā bērnu agrīnā izglītībā un aprūpē katram bērnam no agrīna vecuma, proti, no 6 līdz 18 mēnešiem (Eurydice, 2019; 19). Līdztekus jāatzīmē ļoti būtisks aspekts – Latvijā publiski finansēta vieta pirmsskolas izglītības iestādēs ir no 18 mēnešu (1,5 gadu) vecuma.

Valsts izglītības satura centrs 2016. gadā aizsāka īstenot valdības un Izglītības un zinātnes ministrijas rosinātu politikas iniciatīvu ar Eiropas Savienības struktūrfondu atbalstu, lai līdz 2023. gadam izstrādātu, aprobētu un pēctecīgi ieviestu tādu vispārējās izglītības saturu un pieeju mācībām, kas skolēnos attīsta dzīvei 21. gadsimtā svarīgas zināšanas, prasmes un ieradumus, kas balstīti vērtībās. Tādējādi pirmo reizi mācību saturs un pieeja mācībām tiek vērtīta un sakārtota vienotā sistēmā un pēctecīgi visās bērnu un jauniešu formālās izglītības pakāpēs, sākot no pusotru gada veciem bērniem pirmsskolā un līdz pat 18 gadu vecumam. Jaunā izglītības satura veidotāji ir balstījušies uz Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijā „Latvija 2030” noteikto, ka izglītībai jābūt kvalitatīvai, visa mūža garumā pieejamai un uz radošumu orientētai, lai reaģētu uz globālās konkurences un demogrāfijas izaicinājumiem (Valsts izglītības satura centrs, 2017, 5).

Saskaņā ar 2018. gada 21. novembra Ministru Kabineta noteikumiem Nr. 716 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem” pirmsskolas izglītības satura īstenošanas mērķis ir zinātkārs, radošs un dzīvespriecīgs bērns, kas dzīvo veselīgi, droši un aktīvi, patstāvīgi darbojas, ieinteresēti un ar prieku mācās, gūstot pieredzi par sevi, citiem, apkārtējo pasauli un savstarpējo mijiedarbību tajā. Pirmsskolas izglītības satura īstenošanas uzdevumi ir:

- „sekmēt vispusīgu bērna attīstību, ievērojot viņa vajadzības, intereses, spējas un pieredzi un liekot pamatus vērtībās balstītu ieradumu veidošanai;
- attīstīt bērna sociālās un emocionālās prasmes, kas ietver sevis, savu emociju, domu un uzvedības apzināšanu, spēju saprast citus un veidot pozitīvas attiecības;
- attīstīt kritisko domāšanu, prasmi pieņemt atbildīgus lēmumus, jaunradi un uzņēmējspēju, sadarbības, pilsoniskās līdzdalības un digitālās prasmes;
- veidot pratību pamatus mācību jomās – valodu, sociālā un pilsoniskā, kultūras izpratne un pašizpaušme mākslā, dabaszinātņu, matemātikas, tehnoloģiju, veselība un fiziskā aktivitāte;
- nodrošināt bērnam iespēju sagatavoties pamatzglītības ieguvei” (MK 2018, Nr.716).

Lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolas pedagogs nosaka mācību snieguma vērtēšanas metodiskos paņēmienus un vērtēšanas kritērijus, ievērojot attiecīgajā mācību jomā noteiktos plānotos sasniedzamos rezultātus un izglītības iestādē atbilstoši Ministru Kabineta noteikumos minētajiem pirmsskolas izglītības vērtēšanas pamatprincipiem izstrādāto bērna mācību sasniegumu vērtēšanas kārtību. Savukārt pirmsskolas izglītības apguves nobeigumā pedagogs novērtē un apraksta, kādi ir bērna sasniegumi attiecībā pret noteiktajiem obligātā satura apguves plānotajiem rezultātiem. Pedagogs rakstiski par to informē vecākus vai bērna likumisko pārstāvi (MK 2018, Nr.716).

Tādējādi normatīvais regulējums Latvijā nenosaka konkrētus diagnostikas instrumentus, lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolā, bet gan iezīmē izglītības satura īstenošanas uzdevumus. Rezultātā katra Latvijas pašvaldība un/vai katra pirmsskolas izglītības iestāde izstrādā un izmanto savus pirmsskolas izglītības satura apguves vērtējuma kritērijus un rādītājus.

Lai nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, ieteicams, tai skaitā, izstrādāt vienotus un jaunā izglītības saturā balstītu pirmsskolas izglītības satura apguves vērtējuma kritērijus un rādītājus. Jāatzīmē, ka Latvijas likumdošana neparedz pienākumu no bērna vecāku vai likumisko pārstāvju puses izsniegt, bērnam uzsākot gaitas sākumskolā (pamatzglītības pirmais posms), izglītības iestādei pirmsskolas sagatavoto raksturojumu par skolēna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzībām. Tajā pašā laikā Civillikuma 177. pants paredz, ka līdz pilngadības sasniegšanai bērns ir vecāku aizgādībā, kas nosaka vecāku tiesības un pienākums rūpēties par bērnu, tai skaitā, “bērna kopšanu un viņa izglītošanu un audzināšanu (garīgās un fiziskās attīstības nodrošināšana, pēc iespējas ievērojot viņa individualitāti, spējas un intereses un sagatavojot bērnu sabiedriski derīgam darbam)” (Civillikums, 1993).

Balstoties uz pirmsskolas izglītības satura īstenošanas uzdevumiem (MK 2018, Nr.716), par iespējamajiem diagnostikas instrumentu kritērijiem, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolas posmā, var tikt izvirzītas sekojošas caurviju prasmes un pratību pamati mācību jomās:

- sociālās un emocionālās prasmes;
- kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasmes;
- jaunrades un uzņēmējspējas prasmes;
- sadarbības prasmes;
- pilsoniskās līdzdalības prasmes;
- digitālās prasmes;
- pratību pamati Valodas mācību jomā;
- pratību pamati Sociālā un pilsoniskā mācību jomā;
- pratību pamati Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā;
- pratību pamati Dabaszinātņu mācību jomā;
- pratību pamati Matemātikas mācību jomā;
- pratību pamati Tehnoloģiju mācību jomā;
- pratību pamati Veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomā.

Saskaņā ar pirmsskolas mācību programmas paraugu pratība ietver gan zināšanas, izpratni un pamatprasmes mācību jomā, gan caurviju prasmes un vērtībās balstītus ieradumus (Valsts izglītības satura centrs, 2019).

Lai identificētu nepieciešamos diagnostikas instrumentus pedagogiem pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, novērtējot izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības, par pamatu ir izmantoti Ministru Kabineta noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, kā arī pirmsskolas mācību programma (3. pielikums). Rezultāta ir izstrādāti diagnosticēšanas kritēriji un rādītāji sasniedzamo rezultātu kontekstā atbilstoši jaunā izglītības satura ietvaram bērnu pirmsskolas un sākumskolas pēctecības nodrošināšanai. (Skatīt 3. tabulu)

3.tabula: Izglītojamā individuālo attīstības dinamika un mācīšanās vajadzību novērtēšanas metodika.

(Avots: Valsts izglītības satura centrs)

PLĀNOTAIS SASNIEDZAMĀIS REZULTĀTS (bērnam pilnu 6 gadu vecumā – līdz pamatzglītības uzsākšanai)		
Kritērijs	Rādītāji	Apguves līmenis ³
Caurviju prasmes		
Kritiskā domāšana un problēmrisināšana	Lieto sadzīves darbību algoritmus pazīstamās situācijās.	
	Formulē vienkāršas sakarības un darbību secību.	
	Nosaka pazīstamu situāciju, notikumu cēloņus un sekas.	
	Lieto sadzīves darbību algoritmus pazīstamās situācijās.	
	Mācās izvērtēt informācijas ticamību. Mācās pieņemt lēmumus, izdarīt izvēles.	
	Mācās vērtēt izdarīto.	
Jaunrade un uzņēmējspēja	Izdomā vairākas risinājuma iespējas ierastu darbību veikšanai.	
	Izrāda iniciatīvu.	
	Vēlas apgūt jaunas prasmes.	
Pašvadīta mācīšanās	Atšķir emocijas un nosaka to cēloņus.	
	Ievēro dienas kārtību.	
	Spēj pagaidīt.	
	Spēj paveikt darbību līdz galam.	
	Patstāvīgi ģērbjas un kārtro savas mantas.	
	Darbojas patstāvīgi, ar atbalstu pārvar grūtības.	
	Lepojas ar saviem sasniegumiem, neizdošanos un kļūdas vērtē kā daļu no mācīšanās.	
	Novērtē savu un citu darbību un tās rezultātu, paskaidro savu vērtējumu.	
Mācās pārvaldīt savu uzvedību.		

³ (1) sācis apgūt (SA) – bērns ir uzsācis sasniedzamā rezultāta apguvi, bet viņam ir nepieciešams atbalsts un regulāri skolotāja apstiprinājumi uzdevuma izpildei. (2) turpina apgūt (TA) – bērns plānoto sasniedzamo rezultātu ir apguvis daļēji, un tas nav noturīgs, dažkārt vēl nepieciešami atbalsta materiāli vai skolotāja pamudinājums. (3) apguvis (A) – bērns plānoto sasniedzamo rezultātu ir apguvis pilnībā, un tas ir noturīgs, spēj to lietot patstāvīgi pazīstamās un nepazīstamās situācijās. (4) apguvis padziļināti (AP) – bērns plānoto sasniedzamo rezultātu ir apguvis pilnībā, un tas ir noturīgs, spēj to lietot patstāvīgi daudzveidīgās situācijās un pamatot pielietoto stratēģiju izvēli (Avots: Pirmsskolas mācību programma).

	Mācās izvirzīt savas darbības mērķi, plānot darbību, lai īstenotu ieceri.	
	Mācās paveikt uzticēto pienākumu.	
Sadarbība	Izsaka savas domas un jūtas.	
	Sāk saprast, kā paša emocijas un uzvedība ietekmē citus.	
	Izturas pieklājīgi un rīkojas iejūtīgi.	
	Palīdz un pieņem palīdzību.	
	Mācās uz klausīt citus un izteikt savu viedokli.	
	Mācās risināt konfliktsituācijas.	
	Mācās saskaņot darbības ar citiem.	
	Mācās veidot noturīgas attiecības un savu izpratni par draudzību.	
	Mācās strādāt, izvirzot kopīgu mērķi, uzņemties un dalīt atbildību.	
Pilsoniskā līdzdalība	Piedalās kārtības un drošības noteikumu izveidē un apspriešanā, saprot, pieņem un ievēro tos.	
	Mācās ievērot un cienīt citu vajadzības un tiesības.	
	Mācās darboties videi draudzīgi, izvēloties darbam atbilstošus resursus un saudzīgi tos lietojot.	
Digitālās prasmes	Mācās atšķirt virtuālo pasauli no reālās un saprast digitālo tehnoloģiju lomu.	
	Zina noteikumus, kas jāievēro, lietojot dažādus informācijas nesējus, to skaitā digitālās ierīces.	
Ieradumi		
Veidot cieņpilnas attiecības ar citiem cilvēkiem.	Ievēro saziņas kultūru mācību uzdevumu veikšanā un ikdienas saskarsmē, sasveicinās, atsveicinās, pateicas, lūdz.	
Sadarboties ar vienaudžiem un pieaugušajiem.	Ieklausās cita teiktajā, mācās saprast viņa vajadzības un vienoties par kopīgu rīcību.	
Kontrolēt un vadīt savu uzvedību un emocijas.	Mācās atpazīt savas emocijas, emocionālās situācijās rīkoties sev un citiem pieņemami, kā arī vērtēt savu rīcību.	
Patstāvīgi rūpēties par savām lietām, mācību vides uzturēšanu kārtībā.	Mācās paņemt mācību līdzekļus un citas lietas un nolikt atpakaļ tām paredzētajās vietās, piedalās mācību vides sakārtošanā.	
Ievērot zināmos kārtības un drošības noteikumus	Spriež par konkrēta noteikuma nepieciešamību, vienojas ar citiem par to, vērtē, kā izdodas to ievērot.	
Plānot, vadīt savu izziņas procesu un reflektēt par to.	Rūpīgi iepazīstas ar doto uzdevumu vai vienkāršu sadzīvisku problēmu, paredz darbības uzdevuma veikšanai vai problēmas risināšanai, izvēlas materiālus un darba piederumus vai risinājuma veidus, novērtē veiktās darbības, pamana, ja ir kļūdījies, un meklē iespēju labot kļūdas vai nepilnības.	
Saudzēt dabu, taupīt dabas resursus.	Saudzīgi un taupīgi izmanto darba piederumus, mācību materiālus un dabas resursus, iesaistās tuvākās apkārtnes sakopšanas darbos.	
Cienīt savu valsti, godpilni izturoties pret tās simboliem.	Iepazīstas ar Latvijas valsts simboliem un mācās izrādīt cieņu pret tiem.	

Mācību jomas un satura vienības

Pratību pamati Valodas mācību jomā	Saziņa kontekstā	Skaidro, kāpēc cilvēki sazinoties lieto valodu.	
		Jautā par neskaidro un atbild uz konkrētu jautājumu.	
		Piedalās sarunā, nepārtrauc runātāju.	
		Lieto runas intonācijas, paužot emocijas atbilstoši saziņas situācijai.	
		*Atbild uz jautājumiem par redzēto un dzirdēto; jautā, lai iegūtu informāciju.	
		*Iesaistās sarunā par tematiem, kuri saistīti ar ikdienu un mācību procesu.	
		*Izsaka savas vajadzības.	
<i>*Sasniedzamais rezultāts valsts valodā mazākumtautību izglītības programmās</i>	Teksts un tekstveide	Klausās tekstu, nosauc tajā darbojošās personas, atstāsta notikumus, izdomā teksta turpinājumu.	
		Saprotami un secīgi stāsta par redzēto, dzirdēto, piedzīvoto, arī par savām emocijām un rīcību.	
	Valodas struktūra	Atšķir un nosauc skaņas vārdā.	
		Pareizi izrunā visas skaņas.	
		Skaņu apzīmē ar atbilstošu burtu.	
		Lasa vārdus, saprot izlasīto.	
		Raksta rakstītos burtus neierobežotā laukumā.	
*Mācās pareizi izrunāt skaņas.			
*Pazīst iespiestos burtus, lasa un saprot īsus ikdienas situācijās un mācību procesā biežāk lietojamus vārdus.			
Pratību pamati Sociālā un pilsoniskā mācību jomā	Indivīds	Apzinās sevi un piederību ģimenei; stāsta par savu dzīvesvietu un tās tuvāko apkārtni, kur jūtas emocionāli un fiziski droši.	
		Nosauc savas un cita emocijas (skumjas, bailes, izbrīns, pārsteigums) un mācās tās paust atbilstoši situācijai.	
		Stāsta par izglītības iestādi, kuru apmeklē, piemēram, nosaukums, adrese, darbinieki, telpas, grupas telpa, galvenie notikumi.	
		Novērtē paša izvēlētu un patstāvīgi veiktu darbību.	
	Sabiedrība un sadarbība	Sadarbojoties īsteno kopīgu uzdevumu un vienojas par kopīgu mērķi.	
		Skaidro un atšķir labu rīcību no sliktas; vajadzības gadījumā sniedz emocionālu un praktisku atbalstu.	
		Nosauc ārkārtas palīdzības izsaukumu numuru 112 un skaidro, kuros gadījumos to nepieciešams izmantot.	
	Kultūru daudzveidība	Skaidro, ka cilvēki ir dažādi: runā dažādās valodās, dažādi svin svētkus.	
		Skaidro, ka Latvija ir daļa no pasaules.	
		Atpazīst un nosauc Latvijas valsts simbolus – karogu, ģerboni un himnu, mācās ar cieņu izturēties pret tiem.	

	Noteikumi	Saprot vienotu kārtības un drošības noteikumu nozīmi, ievēro tos.		
		Patstāvīgi sagatavojas darbam, izvēloties nepieciešamos materiālus.		
		Patstāvīgi ģērbjas un seko līdzi sava apģērba kārtībai, apzinās laikapstākļu ietekmi uz apģērba izvēli.		
		Ēd, ievērojot galda kultūru.		
		Prognozē dažādas rīcības sekas ar personīgo veselību un drošību saistītās ikdienas situācijās (saskarsme ar pazīstamu cilvēku un svešinieku, veselībai kaitīgu vielu lietošanas un sadzīves traumatisma risku mazināšana mājās, izglītības iestādē, uz ielas, rotaļās brīvā dabā, pie ūdenstilpēm un spēļu laukumos, kā arī ugunsdrošības, ceļu satiksmes drošības, elektrodrošības noteikumi).		
Pratību pamati Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā	Mākslas veidi un to izteiksmes līdzekļi	Zīmē, glezno, veido, rada kolāžu, mērķtiecīgi variē un kombinē krāsas, līnijas, laukumus, tekstūras dažādos formātos un ritmos.		
		Dzied individuāli atbilstoši dziesmas tonalitātei un ritmam ar pavadījumu un bez tā.		
		Dejo vienkāršus deju soļus atbilstoši mūzikas ritmam un tempam.		
		Izspēlē pašu izdomātu vai literārā darba sižetu.		
	Radošā darbība	Runā dzejoļus; maina balss skaļumu un runas tempu atbilstoši dzejoļa saturam.		
		Vēro, klausās un iztēlojas; rada un īsteno ideju daudzveidīgā mākslinieciskā darbībā.		
		Mākslinieciskajā darbībā mērķtiecīgi eksperimentē ar paša izvēlētiem materiāliem un tehniskajiem paņēmieniem.		
	Emociju un viedokļu paušana kultūras pieredzē	Muzicē individuāli un kopā ar citiem: dzied, spēlē skaņu rīkus, izpilda (improvizē) muzikāli ritmiskas kustības.		
		Stāsta par savu pieredzi radošā darbībā, raksturo vizuālās mākslas, mūzikas un literārā darba radīto pārdzīvojumu.		
	Pratību pamati Dabaszinātņu mācību jomā	Matērija	Iepazīst latviešu un citu tautu tradicionālajai kultūrai raksturīgās dejas, dziesmas, zīmes, svētkus.	
			Stāsta par savas pieredzes radīto pārdzīvojumu.	
		Zemes sistēmas	Ekspēriētējot salīdzina no stikla, koka, plastmasas, papīra, akmens izgatavotu priekšmetu īpašības un to izmantošanas iespējas.	
Novērojot, salīdzinot un eksperimentējot izzina apkārtne raksturīgo iežu un ūdens īpašības.				
Novēro līdzenu un nelīdzenu zemes virsmu tuvākajā apkārtne un stāsta par novēroto.				
Visums		Stāsta par atšķirīgās diennakts daļās un gadalaikos novērotajām pārmaiņām dabā un laikapstākļiem.		
	Novēro debess ķermeņus, stāsta par novēroto.			
Organismi	Novērojot, salīdzinot un eksperimentējot izzina tuvākajā apkārtne raksturīgo dzīvo organismu – augu, dzīvnieku un sēņu – pazīmes.			
	Iesaistās tuvākās apkārtnes sakopšanas darbos.			

		Saprot, ka jāsaudzē daba un tās resursi.	
		Ievēro un skaidro drošas uzvedības noteikumus saskarsmē ar dzīvniekiem, augiem un sēnēm.	
Pratību pamati Matemātikas mācību jomā	Matemātikas valoda	Praktiskā darbībā nosauc priekšmetu skaitu desmit apjomā.	
		Skaitu apzīmē ar tam atbilstošiem cipariem, raksta ciparus.	
		Praktiskā darbībā veido skaitļa sastāva dažādas variācijas desmit apjomā.	
	Sakarības starp lielumiem	Grupē priekšmetus pēc vairākām pazīmēm, piemēram, krāsas, lieluma, formas, nozīmes, materiāla.	
		Salīdzina priekšmetus, priekšmetu kopas pēc skaita un lieluma, lietojot jēdzienus <i>vairāk, mazāk, tikpat, lielāks, mazāks</i> .	
		Ar nosacītiem mēriem nosaka garumu, platību, ietilpību.	
		Ar lineālu mēra garumu.	
		Pēc nosacījuma un radoši veido sakārtojumus, to skaitā ritmiskas rindas no priekšmetiem un ģeometriskajām figūrām.	
		Izsaka pieņēmumu par skaitu attēlos un priekšmetu kopās un skaitot to pārbauda.	
	Figūru īpašību, novietojuma un raksturojošo lielumu izpēte	Izzina ģeometriskās figūras, to skaitā telpiskus ķermeņus, raksturo to formu, saista ar atpazīstamiem objektiem, vēro tos no cita skatpunkta (no augšas, no sāniem).	
Nosauc objektu atrašanās vietu telpā un plaknē, lietojot jēdzienus <i>virš, zem, pie, aiz, blakus, pa labi, pa kreisi</i> .			
Pratību pamati Tehnoloģiju mācību jomā	Vajadzību un iespēju apzināšana. Risinājuma meklēšana un izvēle	Stāsta par savas ieceres nepieciešamību, risinājuma meklēšanu un izvēli.	
	Risinājuma plānošana un īstenošana	Plāno savas ieceres īstenošanas soļus, izvēlas nepieciešamos materiālus.	
		Īsteno savu ieceru, ievērojot drošības noteikumus attiecībā uz darba piederumu un instrumentu lietojumu.	
	Risinājuma vērtēšana un pilnveide	Novērtē ieceres īstenošanas procesu un rezultātu.	
Darbs ar materiāliem un to apstrādes tehnikas	Apgūst dažādus darba paņēmienus un drošības noteikumus savas ieceres īstenošanai no papīra un tekstilmateriāliem: līmē patstāvīgi, izvēlas atbilstošu līmi un līmēšanas paņēmieni, ievēro drošības noteikumus; izplēš no papīra vienkāršus siluetus; loka papīru pēc nosacījuma; ar šķērēm izgriež dažādus objektu siluetus; pin pīnīti no 3 pavedieniem; sien mezglu; veido uztinumu; šuj pamatdūrienu.		
	Savieno detaļas un iegūst sev vēlamu konstrukcijas formu no piedāvātajiem vai paša izvēlētajiem materiāliem.		
	Veido, iegūst sev vēlamu formu no piedāvātajiem vai izvēlētajiem plastiskajiem materiāliem – veltnē starp		

		plaukstām un ar veltnīti, noapaļo, iespējž iedobumu, izvelk, formē un savieno detaļas.		
		Tur un pareizā satvērienā lieto rakstāmpiederumus un darbarīkus.		
		Piedalās vienkāršu un veselīgu ēdienu pagatavošanā, iepazīstot veselīga uztura nozīmi.		
Pratību pamati Veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomā	Fiziskās aktivitātes	Pārvietojas sev un citiem drošā veidā dažādās šķēršļu joslās un kustību rotaļās; apvieno soļošanu, skriešanu, rāpošanu, rāpšanos, notur līdzsvaru, izvēlas pārvietošanās veidu atbilstoši situācijai.		
		Pārvar šķēršļus sev un citiem drošā veidā, izvēlas darbības veidu atbilstoši situācijai.		
		Pārvieto priekšmetus sev un citiem drošā veidā, izvēloties darbības veidu atbilstoši situācijai: tver, padod, ripina, velk, stumj, met, sper.		
	Drošība un veselība	Ar prieku iesaistās fiziskajās aktivitātēs un veido veselīga dzīvesveida ieradumus.		
		Saskata iespējamus traumu gūšanas veidus un ievēro drošības noteikumus, pārvietojoties, pārvarot šķēršļu joslu, pārvietojot priekšmetus.		
		Apzinās savu dzimumu un ķermeņa neaizskaramību.		
		Ikdienā regulāri ievēro personīgo higiēnu.		
		Stāsta, kādi individuālie aizsardzības līdzekļi jālieto dažādās kustību aktivitātēs, piemēram, pārvietojoties ar velosipēdu.		
	<i>Ieteikumi un rekomendācijas vecākiem bērna turpmākās izaugsmes sekmēšanai</i>			
			
.....				
.....				

Piedāvātā struktūra (3. tabula) atbilst Ministru Kabineta noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, saglabājot tādu pašu strukturētu pieeju kā Ministru Kabineta noteikumiem par valsts pamatizglītības standartu un pamatizglītības programmu paraugiem gan apgūstāmo caurviju prasmju, gan mācību jomu kontekstā, lai nodrošinātu vienotu pieeju pārejas posma īstenošanai.

Jāatzīmē, ka līdzīgu pieeju pirmsskolas vecuma bērna gatavības diagnosticēšanu pamatizglītības apguves uzsākšanai izmanto Rīgā, Liepājā un Jelgavā. Analizējot iepriekšminēto pilsētu pieredzi, jāsecina, ka nav holistiskas pieejas bērna izaugsmes vērtēšanā – uzsvars galvenokārt ir likts uz izglītojamo plānotiem sasniedzamajiem rezultātiem pirmsskolas mācību programmā minētajām mācību jomām, savukārt caurviju prasmes un ieradumi tiek integrēti mācību jomās.

No starptautiskās pieredzes perspektīvas raugoties, pastāv ļoti dažādas pieejas diagnostikas instrumentu pielietošanā, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā. Tā, piemēram, Drigas, A.; Kokkalia, G.; Economou, A.; Roussos, P. (2017) rakstā "Intervention and Diagnostic Tools in Preschool Education" apraksta pirmsskolas diagnostikas instrumentus Grieķijas izglītības sistēmā:

- lasītprasme – izziņas un valodu prasmes, kas ir svarīgas lasīšanas prasmes attīstīšanai;

- mācīšanās grūtību diagnostika – testu var lietot bērniem no 5 līdz 9 gadu vecumam un to varēja izmantot skolotāji pirmsskolā un pamatskolas pirmajās klasēs. Testu veido 14 uzdevumi attīstības psihometrijas skalas formā: a) intelektuālās spējas, b) secību atmiņa, c) teikumu pabeigšana, d) rakstīšanas fonoloģiskā izpratne, e) neiropsiholoģiskais briedums.
- agrīnas disleksijas noteikšanas pārbaude;
- Alfa tests;
- Disleksisks uzvedības fonoloģiskais skrīninga tests;
- MetaPhon tests.

Uzsverot pirmsskolas posma nozīmi cilvēka dzīvē un identificējot efektīvās pirmsskolas izglītības iestādes pazīmes (kvalificēts skolotājs, vide, mācību materiāli, izzinoši centri, ģimenes iesaistīšanās, diferencēta un individualizēta apmācība) Teksasas Izglītības aģentūra (Texas Education Agency) 2020. gada īstenotā projekta „K-2 Diagnostic Tools” ietvaros izstrādāja alternatīvus diagnostikas instrumentus pirmsskolas izglītības iestādēs, kas sevī ietver:

- valoda – vārdu krājums, klausīšanās un izpratne;
- lasītprasme – burtu vārdi, burtu skaņas, sajaukšana, pareizrakstība, rakstiskā izteiksme;
- dabas zinātņu un tehnoloģiju tēmas jeb STEM – cipari un skaitīšana, modeļi un secība, dabas zinātne;
- sociālā mijiedarbība – sociālā kompetence un emociju vadība;
- izpildfunkcijas – darbība, atmiņa, uzmanība;
- motoriskās prasmes (Texas Education Agency, 2020).

Atsevišķi tiek veikti arī pētījumi par diagnostikas instrumentiem bērniem ar speciālām vajadzībām, piemēram, Randall, M.; Egberts, K.; Samtani, A.; Scholten, R.; Hoof, L.; Livingstone, N.; Sterling-Levis, K.; Woolfenden, S.; Williams, K. (2018) pētījums Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. par bērniem ar autisma spektra traucējumiem (to definē ar traucējumiem sociālajā komunikācijā), pārskata rezultāti atbalsta pašlaik ieteikto klīnisko diagnostikas praksi un aktualizē nepieciešamību veicināt izpratni par diagnostikas precizitāti un īpašo vajadzību identificēšanas lietderību.

Citādāka pieeja tiek izmantota Krievijas Federācijā, kur par bērnam diagnostikas instrumentiem pirmsskolas izglītības iestādē kalpo:

- sociālā kompetence (izpaužas veiksmīgā, aktīvā, efektīvā attiecību nodibināšanā ar dažādiem cilvēkiem, bērna izpratnē par viņu jūtām, vēlmēm un darbībām);
- komunikatīvā kompetence (izpaužas bērna spējā saprast citu cilvēku runu un vēlmē padarīt savu runu saprotamu citiem);
- darbības kompetence (izpaužas spējā patstāvīgi izvēlēties, plānot, īstenot, novērtēt un, ja nepieciešams, labot savas darbības rezultātu);
- informācijas kompetence (izpaužas bērna spējā izmantot un nosaukt viņam pieejamos zināšanu un pieredzes avotus);
- veselības saglabāšanas kompetence (izpaužas spējā patstāvīgi risināt problēmas, kas saistītas ar veselības saglabāšanu un stiprināšanu).

Kompetencēm atbilstošo prasmju izpaušmes līmenis tiek noteikts skalā no 0 līdz 4, kur: 0 līmenis – bērns nepierāda prasmes; 1 līmenis – demonstrē atsevišķos gadījumos; 2 līmenis – demonstrē pret dažiem cilvēkiem noteikta veida aktivitātēs; 3 līmenis – bieži demonstrē, salīdzinot ar lielāko daļu cilvēku, lielākajā daļā aktivitāšu; 4 līmenis – pastāvīgi demonstrē. Savukārt kā mācību jomas ir definētas: (I) priekšstata veidošanās par elementāro matemātiku – daudzums un aprēķins, forma, lielums, orientēšanās laikā un telpā; (II) visaptverošas pasaules tēla veidošanās – laikapstākļu parādības, apkārtējā vide, sabiedriskās dzīves parādības, ekoloģija; (III) runas attīstība – jēgpilna runas uzbūve, skaņu runas kultūra, runas gramatiskā uzbūve; (IV) daiļliteratūra – teksta saturs, žanrs; (V) mākslinieciskā un estētiskā attīstība – tehniskās prasmes, radošums. Mācību jomas tiek vērtētas pēc krāsām: 1 (zaļš) – bērns patstāvīgi tiek galā ar uzdevumu; 2 (dzeltens) – bērns tiek galā ar nelielu pieaugušā palīdzību; 3 (sarkans) – bērns pats nevar tikt galā, nepieciešama pieaugušā palīdzība (Ресурсный центр образования, 2016, 41-45).

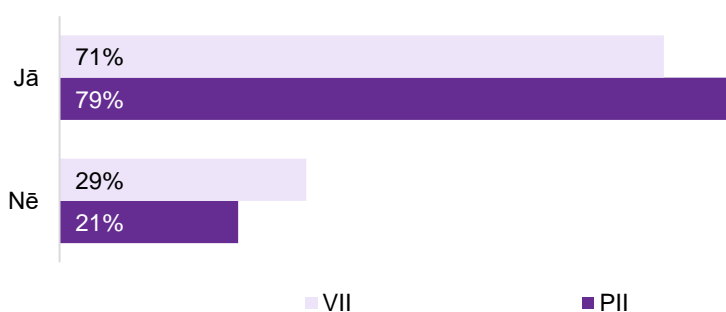
2.2.1. Pētījuma praktiskā daļa

Lielākā daļa (80%) PII pedagogu, kuri piedalījušies aptaujā, norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek izmantoti diagnostikas instrumenti, kas sniedz atbalstu izglītojamo individuālās attīstības dinamikas noteikšanai. VII pedagogu vidū šis rādītājs ir līdzīgs 82%. PII pedagogi kā visbiežāk izmantotos diagnostikas instrumentus min dažādus speciālus diagnostikas rīkus (darba lapas, kritēriju kartes, speciālus testus un anketas) (56%), bērnu novērošanu rotaļu nodarbību laikā (13%). Nozīmīga daļa pedagogu norāda, ka attīstības dinamikas noteikšanu veic atbalsta personāls (psihologs, logopēds u.c.). Papildu tam vairāk kā četras piektdaļas (84%) PII pedagogu norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek izziņātas 5 – 6 gadus vecu bērnu izglītības vajadzības.

No fokusa grupu organizētajām diskusijām, kurās piedalījās gan PII, gan VII pedagogi, secināms, ka pastāv atšķirīgas izpratnes par izglītības procesu pēctecības nodrošināšanu. Kā problēmas identificētas: nepietiekama savstarpējā mijiedarbība un komunikācija starp pirmsskolu un sākumskolu, problemātiska agrīnā bērna izglītības vajadzību diagnosticēšana, nepietiekams atbalsta resurss, neefektīva, nepilnīgas informācijas pārnese starp izglītības posmiem (trūkst detalizētas informācijas par bērna individuālajām vajadzībām, iepriekšēju attīstības dinamiku utml.), nepietiekami mērķtiecīga sadarbība ar ģimeni, savstarpēja neuzticēšanās. Veiksmīga sadarbība pārejas procesa organizēšanā pieprasa kompetenci, prasmi sadarboties, profesionālu uzticēšanos, līdztiesīgu attieksmi pirmsskolas un sākumskolas pedagogu vidū. Kā nozīmīgas iniciatīvas pedagoģiskais personāls atzīst kopīgas aktivitātes pirmsskolas un sākumskolas pedagogiem, "ekskursijas" uz skolu, pedagogu tikšanās ar izglītojamo vecākiem, adaptācijas nedēļu organizēšana, bērna izvērtējuma lapas jēgpilna izpildīšana, pedagogu savstarpēja saziņa un savstarpēja atbalsta nodrošināšana.

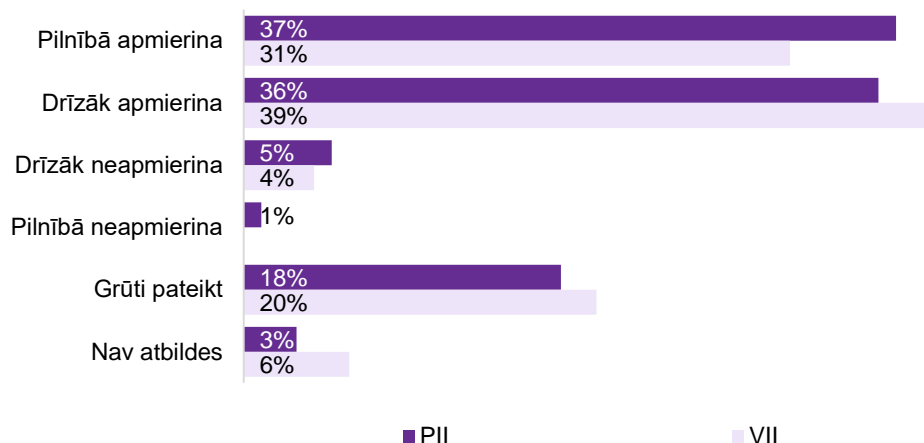
PII vecāki, kopumā pozitīvi vērtē atgriezenisko saiti par bērna izglītības vajadzībām. 79% vecāku, respondentu norāda, ka pedagoģiskais personāls individuāli pārrunā bērna izglītības vajadzības, no kuriem 87% norāda, ka pārrunās ieguva atbildes uz sev svarīgiem jautājumiem. VII vecāku vērtējums ir nedaudz zemāks – 71% vecāku norāda, ka pedagoģiskais personāls individuāli pārrunā bērna izglītības vajadzības, no kuriem 84% norāda, ka pārrunās saņēmuši atbildes uz sev svarīgiem jautājumiem. (Skatīt 15. attēlu)

15. attēls: Vecāki, kuru izglītības iestādē tiek sniegta atgriezeniskā saite par bērna izglītības vajadzībām individuālu pārrunu veidā.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



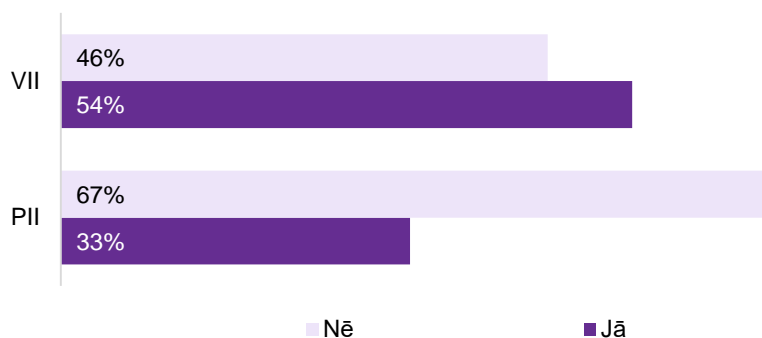
Gan PII, gan VII vecāki, kuri piedalījušies aptaujā savas izglītības iestādes spēju noteikt bērna izglītības vajadzības vērtē pozitīvi. 37% PII vecāku un 31% VII vecāku ir pilnībā apmierināti, 36% PII vecāku un 39% VII vecāku ir pilnībā apmierināti ar to, kā tikušas identificētas bērna izglītības vajadzības. Salīdzinoši neliela daļa vecāku norāda, ka nav apmierināti (PII 6%, VII 4%), bet nozīmīgs ir to vecāku īpatsvars, kuriem ir grūti novērtēt savu apmierinātību ar bērna izglītības vajadzības noteikšanu izglītības iestādē (PII – 18%, VII 20%). (Skatīt 16. attēlu)

16. attēls: Vecāku apmierinātība ar izglītības iestādes spēju noteikt bērna izglītības vajadzības.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Aptuveni puse VII vecāku, kuri piedalījušies aptaujā (54%) norāda, ka viņiem ir zināms, kā tiek vērtēta bērna attīstība, zināšanas un prasmes. PII vecāku vidū šis rādītājs ir ievērojami zemāks – tikai viena trešā daļa vecāku (33%) norāda, ka viņiem ir skaidri zināma vērtēšanas kārtība izglītības iestādē.

17. attēls: Vecāku informētība par bērna attīstības, zināšanu un prasmju vērtēšanu.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



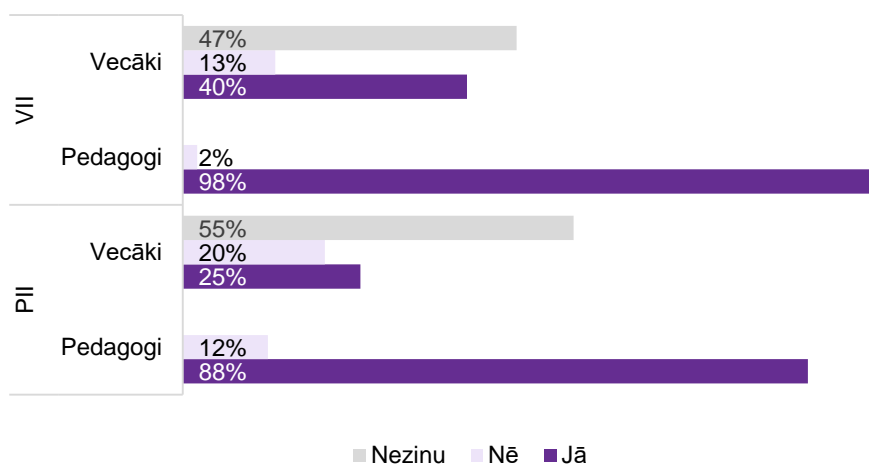
Lielākā daļa (aptuveni divas trešās daļas vecāku – 59% PII un 67% VII) norāda, ka visbiežāk individuālas pārrunas tiek organizētas pēc vajadzības, kad nepieciešams pārrunāt kādu aktuālu jautājumu. Tāpat nozīmīga daļa vecāku (17% VII, 21% PII) norāda, ka individuālas pārrunas tiek veiktas reizi semestrī. Sarunu iniciators lielākajā daļā gadījumu ir pedagogs (PII 53%, VII 28%), bet nozīmīgs respondentu īpatsvars norāda, ka pārrunāt bērna izglītības vajadzības visbiežāk iniciē vecāks (PII 26%, VII 27%) vai arī pamīšus pārrunas pēc vajadzības var iniciēt gan pedagogs, gan vecāks (PII 20%, VII 31%).

Stiprās puses un talantu vadība

Teju visi VII pedagogi (88%) norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek veikti pasākumi izglītojamo stipro pušu jeb talantu attīstībai. PII pedagogu vidū šis rādītājs ir nedaudz zemāks – 84% PII pedagogu norāda, ka tiek veikti pasākumi izglītojamo stipro pušu attīstībai. Gan PII, gan VII pedagogi kā pasākumus bērnu stipro pušu attīstībai min 1) interešu izglītības iespējas un ārpusklases aktivitātes, 2) dažādus konkursus, olimpiādes, izstādes un pasākumus un 3) individuālu darbu, fakultatīvas nodarbības un mācību satura diferenciaciju. Vecāku vērtējums par pasākumiem talantu attīstībai ir mazāk pozitīvs – tikai 25% PII vecāku un 40% VII vecāku apstiprina šādu pasākumu veikšanu iestādē, lielākā daļa vecāku (55% PII, 47% VII) norāda, ka nezina, vai tiek īstenoti talantu attīstības pasākumi, bet salīdzinoši neliela daļa (20% PII, 13% VII) norāda, ka viņu bērna izglītības iestādē netiek īstenoti pasākumi bērna stipro pušu attīstībai. Tiesa, tie vecāki, kuri norādījuši, ka iestādē tiek veikti talantu attīstības pasākumi, ir apmierināti ar šo pasākumu kvalitāti – 87% PII vecāku un 88% VII ir pilnībā apmierināti vai drīzāk apmierināti ar individuālo talantu attīstības pasākumu kvalitāti. (Skatīt 18. attēlu)

18. attēls: Vecāku un pedagogu vērtējums par to vai izglītības iestādē tiek veikti stipro pušu/ talantu attīstības pasākumi.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



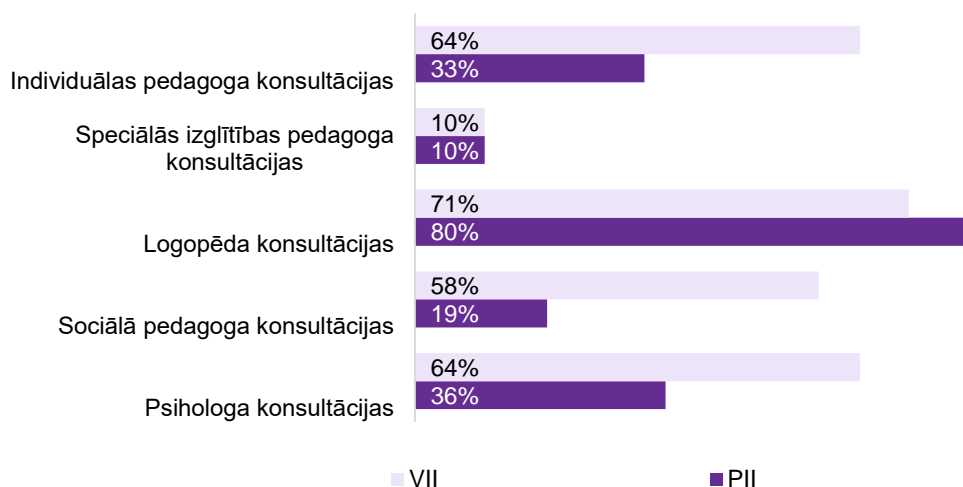
Atbalsta pasākumi

89% PII pedagogu norāda, ka, viņuprāt, izglītības iestādē izglītojamajiem tiek nodrošināti nepieciešamie atbalsta pasākumi, VII pedagogu vidū šis rādītājs ir līdzīgs – 95% VII pedagogu norāda, ka iestādē tiek nodrošināti izglītojamajiem nepieciešami atbalsta pasākumi.

Teju visi (96%) PII pedagogi, kuri piedalījušies aptaujā norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek īstenotas darbības, bērna veselīgas attīstības un pašregulācijas attīstībai, kas ir nedaudz augstāks īpatsvars kā 89% VII pedagogu vērtējumā. Tiesa, aplūkojot respondentu atbildes, var novērot atšķirīgu izpratni par to, kas veido pasākumus bērna veselīgas attīstības un pašregulācijas attīstībai – lielākā daļa pedagogu ar to saprot uz fizisko veselību vērstus pasākumus (veselīgs uzturs, regulāras sporta nodarbības, dažādi veselību veicinoši un veselības profilakses pasākumi un veselības izglītības tēmu iekļaušana rotaļu nodarbībās vai izglītības saturā), tikai salīdzinoši neliela pedagogu daļa, kā tādas darbības min pedagoģiskās pieejas un attieksmes, kas vērstas uz bērna attīstību un pašregulāciju.

Vērtējot dažādu atbalsta pasākumu pieejamību vecāki visbiežāk norāda, ka viņu bērna izglītības iestādē ir pieejamas logopēda konsultācijas (PII 80%, VII 71%), psihologa konsultācijas (PII 36%, VII 64%), Sociālā pedagoga konsultācijas (PII 19%, VII 58%) un individuālas pedagoga konsultācijas (PII 33%, VII 64%). Visretāk vecāku vērtējumā pieejamas speciālā pedagoga konsultācijas, kuras kā pieejamas atzīmējis tikai viena desmitā daļa vecāku gan PII, gan VII vecāku vidū. (Skatīt 19. attēlu)

19. attēls: Vecāku vērtējums par dažādu atbalsta personāla pieejamību.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Kopumā gan PII, gan VII vecāki ir apmierināti ar atbalsta pasākumu pieejamību viņu bērna izglītības iestādēs. 28% PII vecāku un 33% VII vecāku ir pilnībā apmierināti, 37% PII vecāku un 39% vecāku ir drīzāk apmierināti ar atbalsta pasākumu pieejamību. Ievērojams vecāku īpatsvars (27% PII, 21% VII) norāda, ka viņiem ir grūti vērtēt apmierinātību ar atbalsta pasākumu pieejamību.

Izteikts vairākums no 162 PII un VII vecākiem, kuru bērnu dzimtā valoda ir krievu valoda, ir apmierināti ar izglītības iestāžu nodrošinātajiem atbalsta pasākumiem. Pilnīgi apmierināti ir 33% (PII – 25%, VII – 43%), drīzāk apmierināti 36% (PII – 40%, VII – 32%). Savukārt drīzāk neapmierināti ir 7% (PII – 9%, VII – 4%), kamēr pilnīgu neapmierinātību neizteica neviens vecāks. Vairāk nekā piektdaļai – 23% – respondentu bija grūti uz šo jautājumu atbildēt.

2.2.2. Konstatētās pretrunas un secinājumi

1. Neskatoties uz pilnveidoto kompetencēs balstīto izglītības satura ieviešanu Latvijā, nav izstrādāti vienoti un visām Latvijas pašvaldībām saistoši diagnostikas instrumenti pirmsskolas izglītības iestādēs. Tādējādi normatīvais regulējums Latvijā nenosaka konkrētus diagnostikas instrumentus, lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolā.
2. Lai nodrošinātu sekmīgu pārejas posmu no pirmsskolas uz sākumskolas 1. klasi (pamatizglītības pirmais posms), būtu nepieciešams nodrošināt sākumskolas skolotāju ar nepieciešamo informāciju par bērnam individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzībām, bet Latvijas likumdošana neparedz pienākumu no bērna vecāku vai likumisko pārstāvju puses izsniegt izglītības iestādei pirmsskolas sagatavoto raksturojumu par skolēna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzībām.
3. Analizējot Rīgas, Liepājas un Jelgavas pilsētu pieredzi izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības diagnosticēšanā, jāsecina, ka galvenokārt uzsvars ir likts uz izglītojamo plānotiem sasniedzamajiem rezultātiem (pratību pamati) pirmsskolas mācību programmā minētajām mācību jomām, salīdzinoši mazāka uzmanība tiek veltīta skolēnu caurviju prasmi un ieradumu diagnostikai.
4. Analizējot Latvijas izglītības satura normatīvo dimensiju nevar identificēt, kādām kompetencēm bērnam jāpiemīt, lai izglītojams varētu uzsākt mācības 1. klasē, tādējādi nevar nodrošināt nepieciešamo pārejas posmu no pirmsskolas uz sākumskolas 1. klasi.
5. Ministru Kabineta noteikumos par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem, kā arī pirmsskolas mācību programmā ir definēti plānotie sasniedzamie rezultāti līdz pamatzglītības uzsākšanai, taču nekur nav atrodama informācija vai atsauces par to uz kādām pedagoģijas un psiholoģijas teorijām vai teorētiskām koncepcijām balstās izvēlēta sasniedzamo rezultātu pieeja.

6. Apkopojot teorētiskās un empīriskās izpētes rezultātus var izvirzīt secinājumu, ka ir nepieciešama vienota pieeja gan no pedagogu puses, gan no atbalsta personāla puses (logopēds, psihologs, speciālais, sociālais pedagogs) izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai. Vienotas pieejas un izpratnes koncepcija izglītības iestādē nodrošina holistisku, objektīvu un pārskatāmu izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanu, lai varētu pedagoģiskajā procesā apmierināt identificētās izglītojamā vajadzības, sniegt nepieciešamu metodisku atbalstu, tai skaitā, nodrošinot efektīvu un proaktīvu sadarbību ar vecākiem un apzinoties izglītojamā daudzpusīgo personības veidošanos.
7. Apzinoties lingvistiskās vides nozīmi, kā arī stiprinot latviešu valodas lietojumu, izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai īpaša uzmanība ir jāvelta valsts valodai mazākumtautību izglītības programmās – ne tikai bilingvālas mācībās, bet reālas divvalodības ieviešanai mazākumtautību bērnu pirmsskolas vecuma grupās ar krievu valodu ikdienā (komunikācijā, vizuālajā informācijā, rotaļnodarbībās u.c.), radot bērniem vidi, kur lietot latviešu valodu.
8. Lielākā daļa pedagogu (gan PII, gan VII), norāda, ka viņu izglītības iestādēs tiek veikti pasākumi izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai, bet respondentu vidū atšķiras izpratne par to, ko nozīmē individuālās attīstības dinamikas noteikšana.
9. 79% PII vecāku, 71% VII vecāku norāda, ka viņu bērna izglītības iestādē tiek individuāli pārrunātas bērna izglītības vajadzības. Visbiežāk individuālas pārrunas iniciē pedagogs, bet nozīmīgs ir arī to respondentu skaits, kuri norāda, ka sarunu iniciē vecāks, vai arī to uzsākt var gan vecāks, gan pedagogs.
10. 89% PII pedagogu norāda, ka, viņuprāt, viņu izglītības iestādē izglītojamajiem tiek nodrošināti nepieciešamie atbalsta pasākumi, VII pedagogu vidū šis rādītājs ir līdzīgs – 95% VII pedagogu norāda, ka iestādē tiek nodrošināti izglītojamajiem nepieciešami atbalsta pasākumi. Arī lielākā daļa vecāku ir apmierināta ar pieejamajiem atbalsta pasākumiem.
11. Vecāku vērtējumā visbiežāk gan PII (80%) gan VII (71%) ir pieejamas logopēda konsultācijas, citi atbalsta pasākumi (psihologs, sociālais pedagogs, individuālas pedagoga konsultācijas) vairāk pieejamas VII, kā PII. Visretāk minētas speciālā pedagoga konsultācijas, kuras norādījuši 10% PII un 10% VII vecāku.
12. Teju visi pedagogi (88% PII, 98% VII) norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek veikti pasākumi izglītojamo stipro pušu un talantu attīstībai. Vecāku vērtējums par pasākumiem talantu attīstībai ir mazāk pozitīvs – tikai 25% PII vecāku un 40% VII vecāku apstiprina šādu pasākumu veikšanu iestādē, bet lielākā daļa vecāku nezina vai šādi pasākumi tiek īstenoti.
13. Ievērojams ir to vecāku īpatsvars, kuri aptaujā norādījuši, ka viņi nevar novērtēt dažādus izglītības iestādes elementus (atbalsta pasākumus, talantu vadības pasākumus, izglītības vajadzību identificēšanu u.c.).

Izmantotā literatūra un avoti

- Civillikums. (1993). *Vecāku un bērnu personiskās attiecības*. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/90223-civillikums-pirma-dalagimenes-tiesibas>
- Drigas, A., Kokkalia, G., Economou, A., Roussos, P. (2017). Intervention and Diagnostic Tools in Preschool Education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, Vol. 12, No. 11, pp. 185-197. Pieejams: https://www.researchgate.net/publication/321108686_Intervention_and_Diagnostic_Tools_in_Preschool_Education
- Eurydice. (2019) *Pamādati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā, 2019. Eurydice ziņojums*. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- Ministru kabineta 2018. gada 21. novembra noteikumi Nr. 716 "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>
- Ministru kabineta 2018. gada 27. novembra noteikumi Nr. 747 "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>
- Randall, M., Egberts, K., Samtani, A., Scholten, R., Hooft, L., Livingstone, N., Sterling-Levis, K., Woolfenden, S., Williams, K. (2018). Diagnostic tests for autism spectrum disorder (ASD) in preschool children. *Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 7*. Pieejams: <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD009044.pub2/epdf/full>
- Texas Education Agency. (2020). *K-2 Diagnostic Tools*. Pieejams: <https://tea.texas.gov/sites/default/files/HB%203%20K-2%20Diagnostic%20Tools%20Final%20Deck.pdf>
- Valsts izglītības satura centrs. (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Rīga. Pieejams: <https://www.izm.gov.lv/images/aktualitates/2017/Skola2030Dokuments.pdf>
- Valsts izglītības satura centrs. (2019). *Pirmsskolas mācību programma*. Rīga. Pieejams: <https://mape.skola2030.lv/resources/10>
- Ресурсный центр образования. (2016). *Мониторинг индивидуального развития детей дошкольного возраста*. Северск. Pieejams: <http://center-edu.ssti.ru/document2/metodich1.pdf>

2.3. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā

Eiropas Komisijas izglītības informācijas tīkla Eurydice ziņojumā „Skolotāja profesija Eiropā: prakse, paštēls un politika” (2015), balstoties uz Eiropas valstu izglītības politikas, kas ietekmē un regulē pedagogu profesiju analīzi, akcentēta pedagogu profesionālās meistarības pilnveide, kas uzskatāma par pamatu Eiropas Savienības stratēģijai izglītības kvalitātes uzlabošanā.

EK Eurydice ziņojumā “Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā” (2019) norādīta nepieciešamība pēc augsti kvalificēta pedagoģiskā personāla izglītības sistēmā (bakalaura grāds vai augstāka līmeņa izglītību), kas spēj nodrošināt attīstošu mācību vidi, jēgpilni piemērojot pedagoģiskās metodes. Latvijā pirmsskolas pedagogiem nav nepieciešams bakalaura grāds, MK noteikumi Nr.569 (11.09.2018). IZM informatīvais ziņojums paredz speciālistu sagatavošanu pedagoga izglītības un profesionālās kvalifikācijas iegūšanai īstenot tikai profesionālās augstākās izglītības studiju programmās Latvijas kvalifikāciju ietvarstruktūras (LKI) 6. līmenī, pamatojums - pedagogs ir reglamentēta profesija. Pretrunā ar to šis ziņojums nosaka pirmsskolas izglītības pedagogu izglītošanu īstenot 1.līmeņa augstākās izglītības studiju programmā. Atbilstoši tam arī Skolotāja profesijas standarts (2020) pieļauj pirmsskolas izglītības skolotāja kvalifikāciju 5.LKI un 6.LKI līmenī.

EK Eurydice (2019) ziņojumā minēti ieteikumi pirmsskolas un sākumizglītības pedagogu sadarbības pasākumu organizācijai pārejas procesa atvieglošanai, piemēram, informācijas nodošana par bērna sasniegumiem, iepazīšanās ar iestādes vidi, pedagogu profesionālās pilnveides pasākumu organizēšana.

Latvijas izglītības sistēmā īstenotā vispārējās izglītības satura reforma (ESF projekti Nr.8.3.1.; Nr.8.2.1.; Nr.8.2.2.; Nr.8.2.3.) paredz pāreju uz mūsdienīgas lietpratības izglītību, kas izvirza konceptuāli citas prasības jauno pedagogu izglītošanā, kā arī pedagogu profesionālajai pilnveidei darbam ar jauno izglītības saturu, kas ietver izglītojamo mācību sasniegumu izvērtēšanu un individuālās attīstības dinamikas noteikšanu (IZM Informatīvais ziņojums, 2017).

IZM Informatīvais ziņojums (2017) paredz Latvijas skolotājiem nepieciešamās kompetences: 1) prasme saredzēt katra bērna kā indivīda potenciālo attīstību, nodrošinot viņam kvalitatīvas izglītības iespēju; 2) jēgpilna sadarbība ar citiem kolēģiem, plānojot un īstenojot mācību procesu, kas pirmsskolas vecuma bērniem un skolēniem dod iespējas attīstīt dzīvei 21.gadsimtā nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes. Tādējādi tiek aktualizētas topošo pedagogu izglītošanas un esošo pedagogu tālākizglītības vērtības, kas raksturo izcilus pedagogus, piemēram, atvērtība, sadarbība, līderība, godīgums, valstsgriba, cieņa.

Atbilstoši IZM Informatīvajam ziņojumam “Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā” (2017), pirmsskolas izglītības pedagogu un pamatizglītības pirmā posma pedagogu izglītošana tiek īstenota Latvijas Universitātē, Daugavpils Universitātē, Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmijā un Liepājas Universitātē, visām augstskolām kopīgi izstrādājot studiju programmu saturu, kā arī piedāvājot plašāku un elastīgāku profesionālās pilnveides un tālākizglītības piedāvājumu, pamatojoties uz apakšprogrammu ietvaros izstrādāto kursu moduļu piedāvājumu. Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Pirmsskolas skolotājs” saturs ir saskaņots ar otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Sākumizglītības skolotājs” saturu, nodrošinot tālākas izglītības iespējas šajā studiju programmā vēlākos studiju posmos - 3.kursā (LiepU studiju programmu “Sākumizglītības skolotājs” un “Pirmsskolas skolotājs” licencēšanas ziņojumi, 2020).

Pirmā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programma “Pirmsskolas skolotājs” un otrā līmeņa profesionālās augstākās izglītības studiju programmas “Sākumizglītības skolotājs” izstrādātas, nodrošinot integrētas pieejas moduļu sistēmu visās septiņās kompetenču jomās saskaņā ar MK

noteikumiem par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem (21.11.2018. MK noteikumi Nr.716) un MK noteikumiem par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem (27.11.2018. MK noteikumi Nr.747). Abās studiju programmās kompetenču jomas satura apguve nodrošināta, ietverot studiju kursus, kas sniedz iespēju apgūt jomai atbilstošas zināšanas un prasmes, kas definētas Skolotāju profesijas standartā (2020). (LiepU studiju programmu "Sākumizglītības skolotājs" un "Pirmsskolas skolotājs" licencēšanas ziņojumi, 2020).

Studiju programmu saturs ir atbilstošs ESF projekta "Kompetenču pieeja mācību saturā" koncepcijai (atbilstošais saturs ietverts studijuursos "Sociāli emocionālā mācīšanās" (2KP), Modulis "Mācību jomu saturs un mācīšanās pieejas (20 KP), Nozares profesionālās specializācijas studiju kursi (Sākumizglītības skolotājs (1.–3. klase)). Studiju programmās ietvertie studiju kursi "Rotaļdarbība un starpdisciplināritāte" (4 KP), "Mācīšana un mācīšanās" (6 KP), "Sociāli emocionālā mācīšanās" (2KP) u.c. ietver saturu, kas paredz topošo pedagogu kompetenču apguvi kvalitatīva mācību procesu īstenošanā un izglītojamo attīstības dinamikas vērtēšanā (LiepU studiju programmu "Sākumizglītības skolotājs" un "Pirmsskolas skolotājs" licencēšanas ziņojumi, 2020).

IZM Informatīvais ziņojums (2017) nosaka jaunas pedagogu izglītības sistēmas izveidi, nodrošinot atbilstošas tālākizglītības un profesionālās pilnveides iespējas. Augstskolām, kuras īsteno pedagogu izglītošanas studiju programmas, sadarbojoties ar 8.3.1. specifiskā atbalsta mērķa "Attīstīt kompetenču pieejā balstītu vispārējās izglītības saturu" projektu īstenošanai paredz attīstīt un īstenot arī skolotāju tālākizglītības programmu piedāvājumu attiecībā uz kompetenču pilnveidi jaunā izglītības satura ieviešanai skolās, jo 8.3.1.1. projektā plānots nodrošināt profesionālās kompetences pilnveidi vismaz 6000 pedagogiem.

Pedagogu profesionālā kompetences pilnveide tiek skaidrota kā pedagogu piedalīšanās formālos un neformālos profesionālās pilnveides pasākumos, kas var ietvert, piemēram, ar konkrētu mācību jomu vai pedagoģiju saistītu mācīšanos. Pedagogu profesionālā pilnveides piedāvājums ietver arī atsevišķu moduļu apguvi studiju programmu ietvaros (Eurydice, 2015; IZM Informatīvais ziņojums, 2017).

EK Eurydice ziņojumā "Skolotāja profesija Eiropā: prakse, paštēls un politika" (2019) izcelta nepieciešamība akcentēt pārejas posmu no pedagoģiskās izglītības ieguves uz pedagogu profesionālo darbību un profesionālās pilnveides organizāciju.

Eiropas Komisija un Eiropas Savienības Padome kā prioritāras jomas izglītības kontekstā akcentē pedagogu izglītošanas kvalitāti, stiprinot profesionālās pilnveides sistēmu un veicinot pedagogu profesijas prestižu (Official Journal of the European Union, 2009). EK Eurydice (2015, 2019) ziņojumos ir raksturotas Eiropas skolotāju profesionālās pilnveides iespējas un vajadzības, atklājot to tematiku, piemēram, informācijas tehnoloģiju izmantošana mācību procesā, digitālo prasmju apguve, caurviju prasmju mācīšanas metodika, izglītība daudz kultūru vidē, karjeras izglītība, aktualitātes speciālā izglītībā. Pretrunas saskatāmas nesaskaņotībā starp pedagogu paustajām profesionālās pilnveides vajadzībām un piedāvāto saturu. Vairums Eiropas valstu, tai skaitā arī Latvijā, profesionālā pilnveide ir uzskatāma par pedagogu profesionālo pienākumu.

LR Izglītības likums nosaka, ka pedagogu izglītošanas un profesionālās meistarības pilnveides, kā arī profesionālās kompetences pilnveides darbu, pārrauga Izglītības un zinātnes ministrija, pedagogu profesionālajai kompetences pilnveidei organizējot pašizglītības formā, iestādēs, kas īsteno attiecīgas tālākizglītības programmas.

Dominējošā pedagogu profesionālās pilnveides forma ir profesionālās pilnveides programmas, kursi, tematiskās darbnīcas un konferences, mentordarbība, koleģiālā mācīšanās u.c. EK Eurydice ziņojumā (2019) atklāts, ka profesionālā pilnveide ir pedagogu profesionāls pienākums 29 Eiropas valstīs, to skaitā arī Latvijā. Formālās un tradicionālās profesionālās pilnveides formas dominē gandrīz visās izglītības sistēmās, taču saskatāmas arī jaunas pilnveides metodes, piemēram skolotāju sadarbības tīkli.

Arī OECD (2019) Starptautiskais mācību vides pētījums (TALIS) atklāj, ka visizplatītākais profesionālās pilnveides veids skolotājiem OECD valstīs ir mācībasursos un semināros. Latvijā šāda veida mācībās ir piedalījušies 95 % skolotāju, savukārt 61 % skolotāju ir piedalījušies savstarpējas mācīšanās

pasākumos un izaugsmes veicināšanas (coaching) mācībās. Par efektīvāko profesionālās pilnveides veidu skolotāji no OECD valstīm atzīst sadarbībā un sadarbības metodēs balstītas pieejas.

Pētījums atklāj, ka Latvijas skolotāji kopumā ir apmierināti ar dalību profesionālās pilnveides pasākumos, 89 % no viņiem ir atzinuši to par noderīgu savā pedagoģiskajā darbībā.

Pētījumā ir atklātas profesionālās pilnveides jomas, kuras OECD valstu skolotāji norādījuši kā pilnveidojamas, un kurās nepieciešamas augstāka līmeņa prasmes 1) informācijas un komunikācijas tehnoloģiju (IKT) izmantošana pedagoģiskajā procesā, 2) mācīšanās daudz kultūru, daudzvalodu vidē, 3) darbs ar izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām.

Izglītības likums nosaka, ka pedagoga profesionālās darbības kvalitāte tiek novērtēta atbilstoši Ministru Kabineta noteiktajiem pedagoga profesionālās darbības kvalitātes novērtēšanas virzieniem un kvalitātes pakāpju aprakstam, kas ietver arī pedagogu profesionālās pilnveides izvērtējumu. Pedagoga darba pašvērtējums (4.punktā) paredz Pedagoga kompetenču pilnveides, Pedagoga profesionālo kompetenču pilnveides pasākumi izvērtējumu, raksturojot arī ieguvumus pēc tālākizglītības kursu apmeklēšanas un Tālākizglītības kursos gūto atziņu izmantošanu praksē (Pedagoga darba pašvērtējums, MK Noteikumi Nr.350. 17.06.2014., 16. pielikums). Tādējādi, pedagogam, īstenojot jēgpilnu profesionālo pilnveidi, iespējams iegūt augstāku profesionālās darbības kvalitātes novērtējumu. Saskaņā ar MK noteikumiem Nr.569 (11.09.2020.) pedagogs ir atbildīgs par savas profesionālās kompetences pilnveidi. Profesionālo kompetenci paredzēts pilnveidot, triju gadu laikā apgūstot programmu vismaz 36 stundu apjomā.

MK noteikumos Nr.569 definētas pedagogu profesionālās kompetences pilnveides programmās ietveramie temati 1) pedagoga vispārējās kompetences (jauninājumi un attīstības tendences izglītībā, audzināšanas jautājumi, pilsoniskās attieksmes pilnveidošana, kvalitatīvas, radošas pedagoģiskās darbības veicināšana, īstenojot pedagoģisko procesu atbilstoši katra skolēna individuālajām vajadzībām, nākotnes mācību saturs nākotnes kompetenču veicināšanai, ilgtspējīga attīstība un iekļaujoša izglītība, bērnu tiesību aizsardzība, veselība un drošums, vardarbības pret bērnu un vardarbības bērna ģimenē atpazīšana un novēršana); 2) izglītības saturs un didaktika (mācību stratēģijas un metožu izvēle, tai skaitā lasīt un rakstīt prasmes, domāšanas procesa, radošuma un inovāciju veicināšanai, didaktiskie modeļi, tradicionāls, multidisciplinārs un starpdisciplinārs mācību process, lietpratības jēdziens un caurviju prasmes, jauninājumi mācību priekšmetā un mācību jomas saturā un metodikā, informācijas un komunikācijas tehnoloģiju prasmes kvalitatīvi modernā izglītības vidē); 3) izglītības vadība (mērķtiecīga, uz rezultātu orientēta izglītības procesa organizācija, uz profesionālo sadarbību vērsta pedagoģiskā procesa īstenošana, līderība, finanšu prasmes, dokumentu pārvaldība, skolvadība, tai skaitā pārmaiņu vadība, izglītības kvalitātes monitorings izglītības iestādē, personālvadība).

Analizējot pedagogiem MK noteikumos Nr.569 ieteicamo profesionālās pilnveides programmu tematiku, saskatāmas mījsakarības ar sekmīga pārejas posma organizāciju no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, jo piedāvātā tematika ietver pedagoga profesionālo kompetenču pilnveidi, lai nodrošinātu kvalitatīvu bērna mācību snieguma un izaugsmes vērtēšanu, ievērojot bērna individuālas attīstības vajadzību dinamiku.

Latvijā tiek piedāvātas plašas pedagogu profesionālās pilnveides iespējas, kas ietver sekmīgas pārejas īstenošanu no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, piemēram:

1. projekta Skola 2030 eksperti līdzdarbojoties VISC īstenojamā Erasmus + projektā "Mācīties būt" (Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems). Projekta ietvaros ir izstrādāta profesionālās kompetences pilnveides programma „Skolēnu sociāli emocionālo un veselības prasmju attīstīšana un novērtēšana skolās” un atbalsta metodiskie materiāli pedagogiem un skolu vadītājiem “Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā un instrumenti skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai”;
2. e-mācību vides, e-kurss pirmsskolas un sākumizglītības pedagogu profesionālajai pilnveidei, kurā iekļauti mācīšanās pēctecības un mācīšanās diferenciācijas tematika. Pedagogu tālākizglītības sistēma “Tālākizglītība” izstrādāta Eiropas Sociālā fonda projektu “Kompetenču

pieeja mācību saturā”, “Atbalsts izglītojamo individuālo kompetenču attīstībai” un “Profesionālās izglītības iestāžu efektīva pārvaldība un personāla kompetences pilnveide” ietvaros;

3. mācību resursu krātuve projekta “Skola2030”ietvaros - mācību metodiskie līdzekļi pirmsskolas un sākumizglītības pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei;
4. konferences un vebināri, piemēram, "Lietpratība SĀKUMizglītībā" (2018), “Aktualitātes mācību saturā: Sociāli emocionālā mācīšanās” (2019), “Caurviju prasmes pirmsskolā” (2020) u.c.

Hauge, Wan (2019).pētot pedagogu izglītošanas un profesionālās pilnveides sistēmu, atklājuši, ka sadarbība un sociālā mācīšanās būtiski veicina pedagogu profesionālo attīstību, tādējādi apzinoties savu profesionalitāti, kā arī ietekmējot apmierinātību ar darbu. Arī EK Eurydice (2019) ziņojumā tiek akcentēta pozitīva sakarība starp pedagogu veiksmīgu sadarbību un viņu apmierinātību ar savu profesiju un izglītības iestādes vidi.

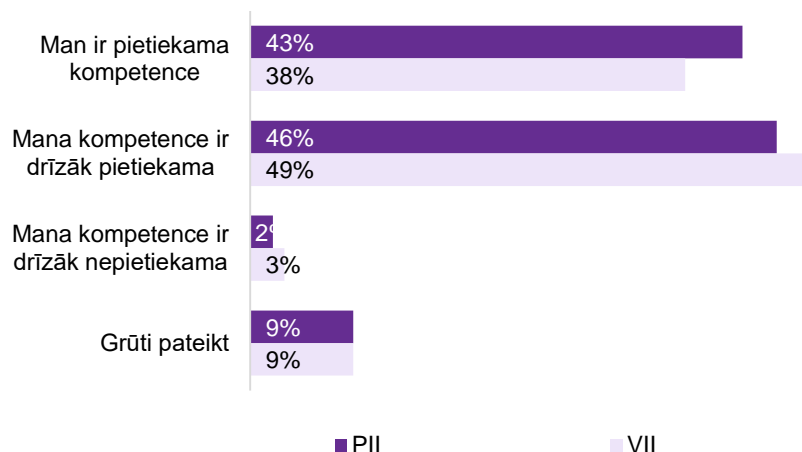
Savukārt Andresens (2015) akcentējis pedagoga identitāti kā svarīgu komponentu viņa attīstībā un profesionālajā pilnveidē, pamatojot to ar cilvēka identitātes un mācīšanās savstarpējo mijiedarbību.

Kā būtisks faktors skolotāju profesionālajai attīstībai tiek uzsvērta refleksija (Soini et al., 2016; Doecke, 2015). Soini et al. (2016) norāda, ka refleksija uzskatāma par vienu no galvenajiem skolotāju profesionālās pilnveides komponentiem, kas ir saskaņā ar Steeg (2016) pētījumu atziņām par pedagogu profesionālās darbības pilnveides metodēm, popularizējot video analīzi kā nozīmīgu refleksijas īstenošanas pieeju.

2.3.1. Pētījuma praktiskā daļa

Pedagogu pašnovērtējums par kompetenci veikt izglītojamo sasniegumu un individuālās attīstības dinamikas vērtēšanu ir līdzīgs gan PII, gan VII pedagogu vidū. 43% PII pedagogu un 54% VII pedagogu vērtē savu kompetenci kā pietiekamu, 46% PII pedagogu un 49% VII pedagogu vērtē savu kompetenci, kā drīzāk pietiekamu. Salīdzinoši neliela ir tāda pedagogu daļa kas vērtē savu kompetenci kā nepietiekamu vai drīzāk nepietiekamu, attiecīgi 2% PII pedagogu un 4% VII pedagogu vidū. Aptuveni viena desmitā daļa (9%) pedagogu norāda, ka viņiem ir grūti novērtēt savu kompetenci veikt mācību sasniegumu un individuālās attīstības dinamikas vērtēšanu. (Skat 20. attēlu)

20. attēls: **Pedagogu pašnovērtējums par kompetenci veikt izglītojamo sasniegumu un individuālās attīstības dinamikas vērtēšanu.**
(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



85% PII pedagogu un 85% VII pedagogu norāda, ka, viņuprāt, būtu nepieciešams nodrošināt kompetences pilnveides pasākumus izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanā.

PII pedagogi visbiežāk, kā kompetences pilnveides vajadzības norādījuši izglītojamo mācību sasniegumu vērtēšanu, attīstības un spēju diagnostiku, iekļaujošās izglītības jautājumus, pedagoģisko

darbu kompetenču pieejas ietvarā, metožu un pedagoģisko pieeju izvēli. VII pedagogi arī norāda uz vēlmi pilnveidot dažādas vērtēšanas kompetences, bet lielāks VII pedagogu īpatsvars norāda uz vēlmi pēc kursiem, kas vērsti uz dažādu mācību stratēģiju, metožu un metodisko materiālu izvēli. Svarīgākās pedagogu minētās mācību tēmas apkoptas 4. tabulā.

4. tabula: PII un VII pedagogu vēlamie kompetences pilnveides pasākumi.

Avots: PII un VII pedagogu aptauja

PII PEDAGOGI	VII PEDAGOGI
Vērtēšana (formatīvā vērtēšana, summatīvā vērtēšana, diagnostika, vērtēšana kompetenču pieejas ietvaros, vērtēšana izmantojot IKT risinājumus)	Vērtēšana (formatīvā vērtēšana, kā vērtēt dažādu līmeņu izglītojamies, izaugsmes vērtēšana, spēju diagnostika)
Iekļaujošā izglītība (agrīna speciālo vajadzību diagnostika, darbs ar bērniem, kuriem ir uzvedības traucējumi, darba organizācija dažādiem izglītojamajiem, atgriezeniskā saite u.c.)	Mācību stratēģijas un metožu izvēle (Uzmanības noturēšana, motivācijas veidošana un disciplīna, metodiskais atbalsts dažādos mācību priekšmetos, atgriezeniskās saites sniegšana, mācību satura diferenciacija)
Kompetenču pieeja (ikdienas un mācību darba plānošana, pieredzes apmaiņa, vērtēšana)	Kompetenču pieeja (kompetenču pieeja praksē, pieredzes apmaiņa, vērtēšana)
Informācijas un komunikācijas tehnoloģiju risinājumi gan skolvadībā, gan mācību procesa īstenošanā	Iekļaujoša izglītība (atbalsts dažādiem izglītojamajiem, savstarpējo konfliktu risināšana, darbs ar dažādu tautību bērniem u.c.)
Mācību stratēģijas un metožu izvēle (Jomu integrēšana mācību procesā, mācību procesa integrācija rotaļu nodarbībās, motivācijas un disciplinēšanas metodes, metodikas kursi dažādos mācību priekšmetos/jomās, mācību līdzekļu izveide un pielāgošana)	
Sadarbība ar vecākiem/ģimeni	

Sadarbība

Lielākā daļa (87% PII, 85% VII) pedagogu norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek veikta sadarbība gan citām izglītības iestādēm (PII, VII un AII) pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšanā. Visbiežāk minētās sadarbības formas PII pedagogu vidū ir dažāda veida pieredzes apmaiņas ar citām pirmsskolām vai sākumskolām un nodarbību vērošana, retāk minētas tādas sadarbības formas kā ārvalstu pieredzes apmaiņa, augstskolu studējošu prakses īstenošana, kopīgs mācības ar atbalsta personālu, mācību līdzekļi un kopīgi svētki. VII pedagogi, kā nozīmīgākās sadarbības formas min sadarbību un labās prakses apmaiņu ar PII, kopīgas mācības PII un VII pedagogiem, PII izglītojamo vizītes sākumskolā un sadarbību ar AII mācību īstenošanā un mācību satura plānošanā.

2.3.2. Konstatētās pretrunas un secinājumi

1. Pamatojoties uz IZM Informatīvo ziņojumu, "Priekšlikumi konceptuāli jaunas kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā" (2017) no 2020.gada 1.septembra Latvijā pirmsskolas izglītības skolotāju izglītošana tiek īstenota 1.līmeņa profesionālās augstākās izglītības studijās, kas ir pretēji Eiropas izglītības attīstības tendencēm, kuras paredz pedagoga kvalifikācijai augstākā līmeņa izglītību vai bakalaura grādu.

2. Apkopojot teorētiskās atziņas, secināms, ka autoru pētījumos akcentēta pedagogu pašattīstība un savas profesionalitātes apzināšanās kā nozīmīgi profesionālās pilnveides aspekti, pamatojot to ar pedagoga pašattīstības un bērna attīstības mijiedarbību. Savukārt pedagogiem piedāvātā tematika ietver izglītības satura, didaktikas un izglītības vadības komponentes.
3. Analizējot EK Eurydice ziņojumu (2018) "Skolotāja profesija Eiropā: pieejamība, tālākvirzība un atbalsts", secināms, ka mācīšanās pieredze visās izglītojamo grupās un visās tematiskajās jomās ir pilnveidojama, veidojot ciešāku sadarbību starp formālo un neformālo mācīšanos, kas panākams, veicinot starpdisciplināru, pētniecisku izglītošanos un mācīšanos izglītības vidē.
4. Skolotāju profesionālā attīstībā pārsvarā tiek izmantotas formālas pieejas, piemēram, profesionālās pilnveides programmas, mentordarbība, kursi, semināri un konferences. Skolotāji augstu novērtē savstarpējas mācīšanās un izaugsmes veicināšanas pasākumus profesionālajā pilnveidē, tādēļ lielāka uzmanība būtu pievēršama pedagogu profesionālajām vajadzībām, interesēm, kā arī pašattīstībai un pašrefleksijai.
5. Gan PII, gan VII pedagogu vidū kā viena no svarīgākajām kompetences pilnveides jomām tiek minēta vērtēšana (formatīvā vērtēšana, summatīvā vērtēšana, vērtēšana kompetenču pieejas kontekstā, bērna spēju un attīstības diagnostika u.c.). Citas nozīmīgas kompetenču pilnveides temati ir iekļaujoša izglītība, mācību stratēģiju, metožu un pedagoģisko pieeju izvēle un IKT risinājumu izmantošana gan mācību, gan skolvadības darbā. Pedagogi norāda, ka nodarbībām ir jābūt ne tikai teorētiskām, bet balstītām labajā praksē, ko iespējams ieviest ikdienas darbā.
6. Analizējot pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmā posma pedagogu pašnovērtējumus par kompetenci veikt izglītojamo sasniegumu un individuālās attīstības dinamikas vērtēšanu, secināms, ka pedagogi savu kompetenci vērtē kā pietiekami, tomēr lielākā daļa pedagogu (85% PII un 85% VII) norāda, ka ir nepieciešams īstenot profesionālās kompetences pilnveides pasākumus izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanā.

Izmantotā literatūra

- Andresen, B. B. (2015). *Development of analytical competencies and professional identities through school-based learning in Denmark*. International Review of Education, Journal of Lifelong Learning, 61, 761–20. doi:10.1007/s11159-015-9525-6.
- Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'). (2009). COUNCIL NOTICES FROM EUROPEAN UNION INSTITUTIONS AND BODIES. Official Journal of the European Union. Pieejams: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:en:PDF>
- European Commission (2010). *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers*. A Handbook for Policymakers. European Commission Staff Working Document. SEC(2010) 538. Pieejams: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *Skolotāja profesija Eiropā: prakse, profesijas uztvere un politika*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: <https://op.europa.eu/lv/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Skolotāja profesija Eiropā: pieejamība, tālākvirzība un atbalsts*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Pamatdati par bērnu agrīno izglītību un aprūpi Eiropā*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Skolotāja profesija Eiropā: prakse, paštēls un politika*. Eurydice ziņojums. Luksemburga: Eiropas Savienības Publikāciju birojs. Pieejams: https://webgate.ec.europa.eu/fpifs/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies
- Eiropas Komisija (2018). *PADOMES IETEIKUMS par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā*. 2018/0008 (NLE). Brisele.
- Eiropas Savienības ERASMUS + Rīcībpolitikas eksperimentēšanas (Policy Experimentation). *Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmi novērtēšanai skolā un instrumenti skolēnu sociāli emocionālo prasmi novērtēšanai*". Pieejams: <https://www.skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/visc-istenotais-erasmus-projekts-macities-but>
- Hauge, K., Wan, P. (2019). *Teachers' collective professional development in school: A review study*. Pieejams: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2019.1619223>
- IZM Informatīvais ziņojums (2017). *Priekšlikumi konceptuāli jaunās kompetencēs balstītas izglītības prasībām atbilstošas skolotāju izglītības nodrošināšanai Latvijā*. Pieejams: https://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_visp/IZMinfozinoj_14112017_skolotaju_izglitiba.pdf
- LR Izglītības likums (01.06.1999.)
- MK noteikumi Nr.569 (11.09.2018.). Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību.
- MK noteikumi Nr.716 (21.11.2018.). Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem.
- MK noteikumi Nr.747 (27.11.2018.) Noteikumi par valsts pamatzglītības standartu un pamatzglītības programmu paraugiem.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris. Pieejams: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Soini, T., Pietarinen, J. and Pyhältö, K. (2016). *What if teachers learn in the classroom?* Teacher Development, 20(3), 380–397. doi:10.1080/13664530.2016.1149511

2.4. Vecāku loma bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības apguvei

Pētījumi liecina, lai realizētu skolu SEM mērķus izglītības iestādē, vecāku iesaistīšana kā aktīviem sadarbības partneriem ir obligāta (Bartolo & Cefai, 2017; Rampazzo et al., 2016). Tiek atzīts, ka tas palīdz tikt galā ar iespējamo vecāku pretestību, kas rodas trauksmes, aizspriedumu vai informācijas trūkuma dēļ, un aktīvi interesēties par savas bērna izglītības iestādes labklājības attīstību (Cefai & Cavioni, 2016).

2.4.1. Skola2030

FORMAS UN SATURA RAKSTUROJUMS

Valsts izglītības un satura centra projekts Skola2030 paredz jaunās kompetenču izglītības pieejas apmācības procesā realizēt caurviju prasmes, kuru starpā ir arī sociālās un emocionālās prasmes. No 2017. līdz 2020. gadam eksperimentālā projekta Erasmus+ KA3 ietvaros, kurā iesaistītas izglītības iestādes, mācībspēki un pētnieki no septiņām Eiropas valstīm: Somijas, Itālijas, Latvijas, Lietuvas, Portugāles, Slovēnijas un Spānijas “Mācīties būt: Sociālo, emocionālo un veselības prasmju novērtēšanas metožu un prakšu attīstīšana izglītības sistēmās” ietvaros ietvaros tika izveidota un izmēģināta skolās metodisko paņēmieni kopa, kas palīdzētu novērtēt skolēnu sociālo, emocionālo un veselības prasmju attīstību (learningtobe.net). Šī projekta izstrādātās metodes ietveros sociāli emocionālo prasmju kopu atspoguļo 1. attēls. Šobrīd, no 2019. līdz 2022. gadam Latvijā, saistībā ar sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu un SEM, top jauna garīgās veselības veicināšanas programma skolās, sadarbojoties 20 institūcijām 7 valstīs (Itālijā, Latvijā, Horvātijā, Grieķijā, Portugālē un Rumānijā), ko realizē Latvijas Universitāte, iesaistoties starptautiskā Erasmus+ pētniecības projektā “Garīgās veselības veicināšana skolās” (www.ppmf.lu.lv). Šī projekta mērķi pilnībā atbalsta uz pierādījumiem balstītas metodiskās bāzes izstrādi, lai Latvijā veidotu sistematizētu pieeju vecāku un bērnu likumisko pārstāvju iesaistes formu veidošanai bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības uzsākšanai, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā, izstrādātu metodiskus materiālus, kas piedāvā risinājumus vecāku kompetences stiprināšanai. Mācību programma paredzēta, lai veicinātu skolēnu sociālo un emocionālo labklājību, uzlabojot viņu attieksmi pret sevi, citiem un mācīšanos, kā arī mazinātu ar uzvedību saistītās problēmas un agresiju, emocionālo stresu un trauksmi. Tas nodrošinās kvalitatīvu apmācību skolu darbiniekiem. Šobrīd projekta ietvaros tiek izstrādāti un aprobēti materiāli:

1. Rokasgrāmata pedagogiem, lai veicinātu skolēnu garīgo veselību īpaši tam paredzētās nodarbībās;
2. Rokasgrāmata bērniem un jauniešiem (atbilstoši vecuma grupai) patstāvīgam darbam;
3. Rokasgrāmata pedagogiem, lai veicinātu viņu garīgo veselību;
4. Rokasgrāmata vecākiem;
5. Rekomendācijas izglītības politikas veidotājiem;
6. Nodarbības vecākiem, lai padziļinātu zināšanas par sociāli emocionālo mācīšanos, dzīvesspēka veicināšanu un mazinātu bērnu uzvedības problēmu riskus.

PROCESA RAKSTUROJUMS

Pilotprojektā “Mācīties būt” piedalījās 22 skolas no Latvijas (tajā skaitā – 15 vidusskolas; 2 – ģimnāzijas 4 – pamatskolas un 1 pamatskola). Latvijā ir izstrādāta SEM oriģināla programma, kas vērsta uz tādām bērnu un skolēnu vajadzībām, kas aktuālas konkrētajā Latvijas sociokulturālajā kontekstā (Martinsone & Niedre, 2013). Tā ir balstīta uz principiem un teorētiskām atziņām no jau esošajām SEM programmām citās valstīs (Martinsone, 2016). Sākotnēji 2013./2014. gadā Latvijā SEM programma tika izmēģināta kā preventīva, universāla skolas mēroga programma, kuras pamatā ir labi attīstītas 40 minūšu garas SEM klases sesijas, kuras praksē izmēģināja 58 skolotāji dažādās Latvijas skolās. SEM stundu laikā skolēniem bija paredzēts apgūt emocionālās pašregulācijas prasmes, pozitīvas sociālās mijiedarbības modeļus, problēmu risināšanu un mērķu noteikšanas stratēģijas. Komandas mērķis bija izpētīt, kā skolās un izglītības iestādēs kopumā varētu nodrošināt labāku atbalstu šo prasmju attīstībai.

21. attēls: Sociāli emocionālo kompetenču grupas.

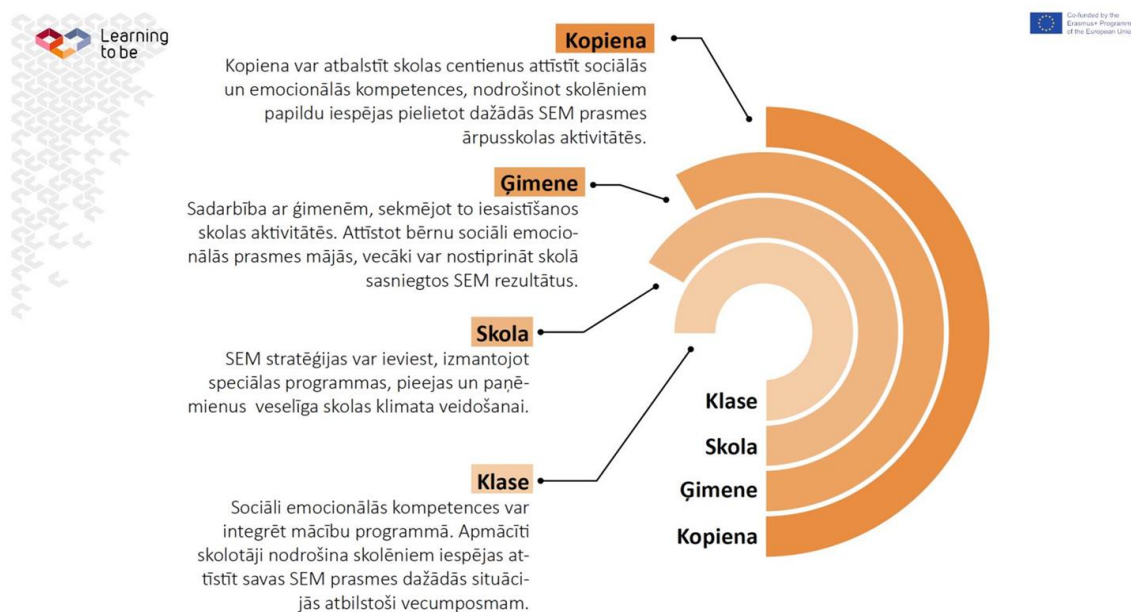
(Avots: Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā.)



Pētniecības rezultāti pēc datu analīzes liecināja par vairākām pozitīvām blaknēm ne tikai skolēnu sociāli emocionālo prasmju attīstībā, bet arī norādīja uz savstarpēju korelāciju starp skolotāju pazeminātu profesionālo izdegšanu un praktizēto SEM programmu (Martinsone, 2016; Martinsone & Damberga, 2016; Martinsone & Vilcina, 2017). Projeakta ietvaros ir izstrādāta metodika arī vecāku iesaistei sociāli emocionālo prasmju attīstīšanai izglītības iestādē. (Satīt 22. attēlu)

22. attēls: SEM realizēšana dažādos sistēmas līmeņos.

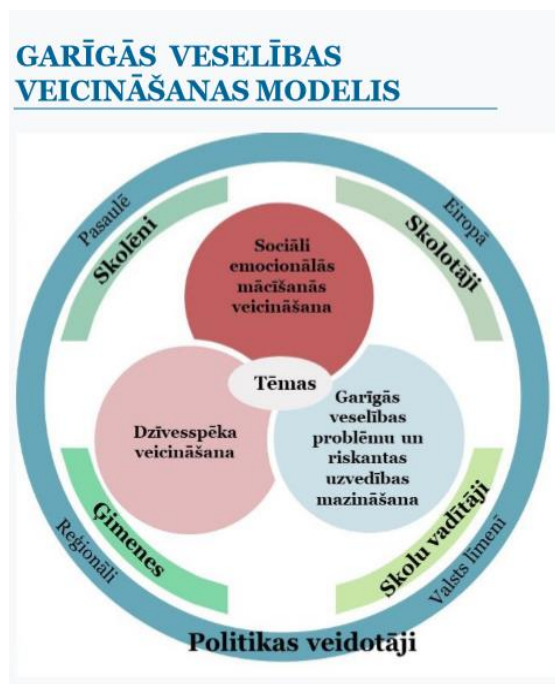
(Avots: Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā. Learningto.be)



Apkopojot informāciju, var secināt, ka Latvijā ir izstrādātas un aprobētas jeb tiek izstrādātas šobrīd un tiek aprobētas divas SEM programmas ar gataviem stundu plāniem, ar papildmateriāliem no 1. līdz 12.

klasei (Martinsone, Vilciņa, & Niedre, 2018), kas nodrošina SEM prasmju integrāciju kompetencēs balstītajā izglītības saturā, ko no 2017. līdz 2020. gadam projektā “Mācīties būt” īstenoja kā SEM integrēšanu ikdienas pedagoģiskajā praksē, bet no 2019. līdz 2022. gadam projekts “Garīgās veselības veicināšana skolās” īsteno abu pieeju apvienojumu (Cavioni et al.2019 , iesaistot plašākā kopienā ar aktivitāšu plānu gan pirmsskolās un pamatskolās, gan vidusskolās. (Skatīt 23. attēlu)

23. attēls: **Garīgās veselības veicināšanas modelis.**
(Avots: <https://lv.promehs.org>)



PERSONĀLA KOMPETENCES RAKSTUROJUMS

Projekta „Atbalsta programmu izstrāde un īstenošana sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveidei” ESF apakšaktivitātē 1.2.2.4.1. „Iekļaujošas izglītības un sociālās atstumtības riskam pakļauto jauniešu atbalsta sistēmas izveide, nepieciešamā personāla sagatavošana, nodrošināšana un kompetences paaugstināšana”, kurā iesaistījās 15 pašvaldības, 36 izglītības iestādes, sešas Latvijas augstskolas, piecas NVO, VISC, no 2007.-2013.g plānošanas perioda ietvaros Latvijā tika īstenots projekts “APU - atbalsts pozitīvai uzvedībai”, sistēmiska preventīvas un intervences programma vardarbības mazināšanai. Tālākizglītības programmas APU (atbalsts pozitīvai uzvedībai)/SEA (sociāli emocionālā audzināšana) projekta ietvaros tika īstenotas 14 izglītības iestādēs. Šī programma tika izstrādāta 2012. gadā Latvijas universitātē, aprobēta 39 Latvijas skolās no 2012. līdz 2014. gadam. Latvijā 2011.- 2012. gadā īstenotā pētījuma rezultāti (Raščevska, Raževa, Martinsone, Tūbele, Vucenlīdzāns, Vazne, 2012) apstiprināja jau zināmo sakarību, ka skolēniem ar uzvedības un emocionālām problēmām ir zemāki mācību sasniegumi. Programmā “Atbalsts pozitīvai uzvedībai” (APU) – iesaistījās un īstenoja visa skola visās skolas vidēs (klase, gaitenis, ēdnīca, utt) un katrā klasē, katrā stundā, bet programmu “Sociāli emocionālā audzināšana” (SEA) - īstenoja klases audzinātāji. SEA – programmas saturs balstījās izpratnes par emocionālās inteliģences attīstības pedagoģisko iespēju attīstībā, bet APU (atbalsts pozitīvai uzvedībai) – modelēja praksi sociāli pieņemamu uzvedību.

Skola 2030 eksperti līdzdarbojoties VISC īstenojamajā Erasmus + finansētajā projektā Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems (turpmāk tekstā - Mācīties būt) izstrādājuši atbalsta materiālu pedagogiem un skolu vadītājiem skolēnu sociāli emocionālo prasmju pilnveidei skolā – “Rokasgrāmata Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā un instrumenti skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai”. Materiāls pieejams elektroniski (learningtobe.net).

Projektā "Mācīties būt" bija 25 aprobācijā iesaistītās pirmsskolas izglītības iestādes un 75 vispārīzglītojošās pamatskolas, vidusskolas un ģimnāzijas piedalījās profesionālās pilnveides mācībās, par prioritāro izvēloties pašvadības caurviju, kurā ietilpst sociāli emocionālā mācīšanās. 2017.gada augusts – 2019.gada jūnijam. Rīga, Pierīga - 4 pirmsskolas izglītības iestādes; 6 pamatskolas, 2 ģimnāzijas, 13 vidusskolas, 2 speciālās izglītības iestādes. Vidzeme – 8 pirmsskolas izglītības iestādes, 5 pamatskolas, 1 ģimnāzija, 6 vidusskolas, 1 speciālā izglītības iestāde. Kurzeme – 4 pirmsskolas izglītības iestādes, 5 pamatskolas, 1 ģimnāzija, 6 vidusskolas. Zemgale – 4 pirmsskolas izglītības iestādes, 5 pamatskolas, 1 ģimnāzija, 6 vidusskolas, 1 speciālā izglītības iestāde. Latgale – 5 pirmsskolas izglītības iestādes, 5 pamatskolas, 1 ģimnāzija, 1 speciālā izglītības iestāde.

Projekta "Mācīties būt" ietvaros profesionālās pilnveidesursos 2018.-2019. gada ietvaros piedalījušies 3.-4. un 7.-8. klašu pedagogi: Rīgā – 127 pedagogi (Rīgas 45.vidusskola – 25; Rīgas 84.vidusskola – 23; Rīgas Angļu ģimnāzija – 22; Rīgas Valdorfskola – 20; Ilģuciena vidusskola – 18; Juglas vidusskola – 19), Vidzemē – 255 pedagogi (Līgatnes novada vidusskola - 15; Kalnciema vidusskola – 15; Ozolnieku vidusskola – 25; Rūjienas vidusskola – 24; Siguldas 1. pamatskola – 31; Valmieras Pārgaujas Valsts ģimnāzija – 14; Valmieras Viestura vidusskola – 16; Jaunmārupes pamatskola – 12; Dāvja Ozoliņa Apes vidusskola – 21; Cēsu 1. pamatskola – 31; Kocēnu pamatskola – 26; Alūksnes vidusskola – 25), Kurzemē – 74 pedagogi; Liepājas Ezerkrasta sākumskola – 7; Liepājas Raiņa 6. vidusskola – 20; Liepājas A. Puškina 2. vidusskola – 20; Liepājas Liedaga vidusskola – 19; Liepājas 8. vidusskola – 8).

Profesionālās pilnveides kursu tēmas, kuras apguvuši pamatzglītības pirmā posma skolotāji 5 gadu laikā pa reģioniem ir: a) Projekta "Mācīties Būt" ietvaros pedagogiem un skolas vadībai pasniegta profesionālās kompetences pilnveides programma un b) 25 pirmsskolas izglītības iestādēs (PII) mācību satura aprobācija projektā "Kompetenču pieeja mācību saturā": Kurzemes plānošanas reģions - 3 PII; Latgales plānošanas reģions - 7 PII; Rīgas pilsēta un reģions - 6 PII; Vidzemes plānošanas reģions - 4 PII, no kurām viena ir Rūjienas pilsētas speciālā pirmsskolas izglītības iestāde "Vārpiņa"; Zemgales plānošanas reģions - 5 PII. Projekta ietvaros izstrādāta pedagogu un skolas vadības apmācības profesionālās kompetences pilnveides programma „Skolēnu sociāli emocionālo un veselības prasmju attīstīšana un novērtēšana skolās”; metodiskais līdzeklis "Mācību satura un pieejas plānošana", 1. nodaļa, "Mācību pieeja", kur apskatīts arī sociāli emocionālās mācību vides nozīme mācību procesā; metodiskais līdzeklis "Caurviju prasmes pirmsskolā", pašvadīta mācīšanās; metodiskais materiāls "Sociāli emocionālās mācīšanās/audzināšanas stundu materiāli" / materiāli aprobācijai 75 pilotskolām.

Ir notikuši vairāki izglītojoši pasākumi personāla kompetences attīstībā un pieejami to videomateriāli: konferences: "Lietpratība SĀKUMizglītībā", Liepāja, 20.04.2018, Sociāli emocionālās mācīšanās loma sākumizglītībā. (https://www.youtube.com/watch?v=CLEfwZgStX8&list=PLLI_n2ybYpqqWWgzlnmkbSjJmhCanUxL&index=9); vebinārs "Aktualitātes mācību saturā: Sociāli emocionālā mācīšanās", 9.05.2019. (<https://www.youtube.com/watch?v=wzu4f-JbOdM>); Profesionālās pilnveides pasākumi 100 aprobācijā iesaistītajām izglītības iestādēm, kur ietilpa tēmas par mācību procesa diferenciaciju, 2017.gada marts – 2019.gada jūnijam (<https://www.youtube.com/watch?v=DnNPtweOdgY&feature=youtu.be>); Skola 2030 materiāli (www.skola2030.lv blogs)

Avoti

Cavioni, V., Grazzani, I., Agliati, A., Conte, E., Ornaghi, V. (2019). "PROMEHS. Un programma evidence-based per promuovere la salute mentale a scuola." (english translation: PROMEHS. An evidence-based program to promote mental health at school.) [Open Poster]

Martinsones, B. (2016). Social emotional learning: Implementation of sustainability-oriented program in Latvia. Journal of Teacher Education for Sustainability, 18(1), 57-68.

Martinsones, B., & Damberga, I. (2016). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of social emotional learning program in Latvia. International Journal of School and Educational Psychology. doi: 10.1080/21683603.2016.1225236

Martinsones, B., & Niedre, R. (2013). Sociāli emocionālā audzināšana. Rokasgrāmata. Latvijas Universitāte. [Social emotional learning. Handbook. The University of Latvia]. ISBN 978-9984-45-744-4

Martinsones, B., & Vilcina, S. (2017). Teachers' perceptions of relationship enhancement upon implementation of the Social Emotional Learning Program in Latvia: Focus group study. Journal of Relationships Research, 8. Special Edition of Social Emotional Learning in Conjunction with the International School Psychology Association, Cambridge University Press. doi: 10.1017/jrr.2017.14

Raščevska, M., Raževa, A., Martinsons, B., Tūbele, S., Vucenlzdāns, P., Vazne, Ž. (2012). Metodiskie ieteikumi darbā ar skolēniem, kuriem ir agresīva uzvedība.

Saites

<https://lv.promehs.org>. PROMEHS Erasmus+ KA 3 projekta 2019–2022 mājas lapa.
learningtobe.net. Learning to be Erasmus+ KA 3 projekta 2017 -2020 mājas lapa.

<https://mape.skola2030.lv/resources/87>. Skola2030 metodiskie materiāli skolotājiem par sociāli emocionālo prasmju attīstību.

<https://mape.skola2030.lv/materials/487>. Skola2030 metodiskie materiāli skolotājiem par sociāli emocionālo prasmju attīstību.

<http://81.198.73.33/course/view.php?id=3§ionid=10>. Skola2030 metodiskie materiāli skolotājiem par sociāli emocionālo prasmju attīstību.

Skola2030 blogi:

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/ieklausos-izglitiba-lielbritanija-atbalsts-visiem-un-katram>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/valoda-nav-neparvarama-barjera-lai-macitos>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/lai-katrs-berns-jut-sasniedzumus>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/ka-atbalst-it-katru-bernu-pirmsskola>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/nozimigakie-ricibpolitikas-soli-ieklausos-izglitibas-pilnveidei-latvija>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/macibu-un-metodiskie-lidzekli-specialaja-izglitiba>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/speciala-izglitiba-agrak-un-tagad>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/vardnica-ieklausos-izglitiba-speciala-izglitiba-specialas-vajadzibas>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/dazadiba-kopabusana-un-labjutiba>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/lai-skola-visi-berni-justos-labi>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/daudzveidiba-ka-norma-skola-katram-bernam>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/veltit-uzmanibu-macisanas-procesam>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/sem-riki-un-metodes-palidz-gan-skolenam-gan-skolotajam>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/visc-istenotais-erasmus-projekts-macities-but>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/eka-jabuve-no-pamatiem>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/but-klase-un-but-pasam>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/ka-attistit-pasvaditu-macisanos>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/vai-atrak-un-vairak-ir-labak>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/sports-un-veselibu-pirmsskola>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/pieci-soli-lidz-rudenim-pirmsskola> <http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/sveiks-pirmklasniek>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/es-ticu-ka-tev-izdosies>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/konferences-lietpratiba-sakumizglitiba-meistarklases-darbnicas-petijumi-labas-prakses-piemeri>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/ieklausana-atbalsts-taisniga-izglitibas-sistema>

<http://skola2030.lv/lv/jaunumi/blogs/skola-skolenam-un-vina-vajadzibam>

2.4.2. Zinātniskais pamatojums, normatīvais regulējums

FORMAS UN SATURA RAKSTUROJUMS

Lai definētu ar mācīšanās procesu saistītās sociālās un emocionālās prasmes, izglītības zinātnē izmanto vairākas teorētiskās pieejas. Kopumā pasaulē šobrīd pastāv divi lieli virzieni, palarēli pastāvošas pieejas sociāli emocionālo prasmju mācīšanās izpratnē un realizēšanā. Viena no tām tiek CASEL sistēma jeb Apvienība akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbībā (angliski - The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), kas tiek realizēta vairāk ASV, bet otra ENSEC sistēma jeb Eiropas sociālās un emocionālās kompetences tīkls (angliski - European Network for Social and Emotional Competence, kas tiek realizēta Eiropā. Sākotnēji sociāli emocionālā mācīšanās (SEM) kā vispārīgu terminu ASV attīstīja 1994. gadā Fetzer Institute, Amerikas fonds (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). Šajā pieejā SEM tiek definēta kā process, kurā tiek apgūtas un efektīvi lietotas zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas emociju atpazīšanai un pārvaldīšanai, iekļūšanai un empātībai pret citiem, atbildīgu lēmumu pieņemšanai, pozitīvu attiecību veidošanai un veiksmīgai problēmu risināšanai (Zinns, Weissberg, Wang & Wallberg, 2004). Pēdējo gadu desmitu laikā liela uzmanība ir bijusi pievērsta sociālo un emocionālo mācību programmu efektivitātes un ilgtspējas izpētei (Durlak et al., 2011). Viens no Fetzer institūta rezultātiem bija akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbības (CASEL) izveidošana. CASEL mērķis ir ar izglītības iestāžu starpniecību izveidot uz pierādījumiem balstītu SEM programmas ieviešanu visā izglītības posmā, sākot no pirmsskolas un, beidzot ar vidusskolu. Kopš 1990. gada SEM ir kļuvis par galveno fokusu Amerikas izglītībā (Hoffman, 2010). CASEL interneta vietne piedāvā konkrētus padomus, ko vecāki var darīt, lai atbalstītu sociālo un emocionālo mācīšanos mājās. Komplektā ietilpst pamatinformācija par SEL, intervijas ar vecākiem un SEL grāmatu, organizāciju un programmu saraksti. Eiropā tiek izveidots Eiropas sociālo un emocionālo kompetenču tīkls (ENSEC) ar mērķi pulcēt pētniekus un praktiķus Eiropā, lai atbalstītu sociālās un emocionālās izglītības iniciatīvas skolās visā

Eiropā. ENSEC Sociālās un emocionālās izglītības stiprināšanas kā galvenās mācību programmas visā ES Starptautisko pierādījumu pārskata analītiskais ziņojums definē un identificē sociālās un emocionālās izglītības pamatprasmes, sniedz pārskatu par starptautisko literatūru un EU dalībvalstīs veiktos pētījumus par SEM efektivitāti bērnudārzā, pamatskolās un vidusskolās. Šis Vanderbiltas universitātes sadarbības projekts piedāvā virkni rokasgrāmatu mazu bērnu vecākiem par to, kā palīdzēt savam bērnam identificēt viņa emocijas, veidot attiecības, efektīvi sazināties un daudz ko citu.

OECD 2017. gadā uzsāka un tagad izstrādā visaptverošu starptautisku studentu sociālo un emocionālo prasmju novērtējumu - pētījumu par sociāli emocionālo prasmju saistību ar akadēmiskajām zināšanām un citiem dzīves aspektiem, un 2021. gadā, tas sāk savu otro ciklu ar trīs gadus sagatavošanos lauka pārbaudei, administrēšanu, pētījuma sagatavošanu un galveno datu vākšanu 2022. gadā, kā arī analīzi un ziņošanu. Šī pētījuma galvenais mērķis ir palīdzēt Eiropas valstīm labāk atbalstīt savu skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstību. Tas balstās uz pieņēmumu, ka visaptveroša pieeja - gan kognitīvās, gan ne-kognitīvās attīstības veicināšana - ir vispiemērotākā, lai bērni varētu izmantot savu potenciālu.

Pētījums varēs identificēt politiku, prakses un vides apstākļus gan skolā, gan ārpus tās, kas ir saistīti ar šo kritisko prasmju attīstību. Šī informācija varēs palīdzēt politikas veidotājiem un pedagogiem saskatīt prasmju attīstības nepilnības, kuras varētu novērst, izmantojot mācību programmas, izmaiņas skolas kultūras kontekstā vai mudinot skolas ciešāk sadarboties ar vecākiem. Tiek prognozēts, ka tas nodrošinās novērtēšanas rīkus politikas veidotājiem un izglītības praktiķiem, ko izmantot, lai uzraudzītu bērnu un skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstību, un varētu novērtēt politikas vai prakses izmaiņu ietekmi uz šīm prasmēm. Ir veikti vairāk nekā 500 sociāli emocionālās mācīšanās (SEM) programmu zinātniski pētnieciskie novērtējumi gan korelācijas, gan garengriezuma aspektos, un demonstrē panākumus korekcijas rezultātos, uzvedības uzlabojumos un negatīvās uzvedības samazināšanā (Weissberg et al., 2015). Dažādos citos pētījumos un pētījumu pārskatos ir pastāvīgi atrasti pierādījumi par skolās balstītu SEM programmu pozitīvo ietekmi uz dažāda vecuma un kultūras bērniem, sākot no bērnudārza līdz vidusskolai, gan akadēmisko sasniegumu, gan sociālās un emocionālās veselības jomā (Barnes et al., 2014; Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; Korpershoek et al., 2016; OECD, 2015; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Weare & Nind, 2011). Pētījumos ir konstatēts, ka šīs programmas samazina tādus psihiskās veselības negatīvos simptomus kā depresija, trauksme, vielu lietošana un antisociāla uzvedība (Clarke et al., 2015; Corcoran et al., 2018; Durlak et al., 2011; Payton et al., 2008; Sklad et al., 2012; Taylor et al., 2017; Weare & Nind, 2011; Wilson & Lipsey, 2009).

PROCESA RAKSTUROJUMS

Pētījumi liecina, lai realizētu skolu SEM mērķus izglītības iestādē, vecāku iesaistīšana kā aktīviem sadarbības partneriem ir obligāta (Bartolo & Cefai, 2017; Rampazzo et al., 2016). Tiek atzīts, ka tas palīdz tikt galā ar iespējamo vecāku pretestību, kas rodas trauksmes, aizspriedumu vai informācijas trūkuma dēļ, un aktīvi interesēties par savas bērna izglītības iestādes labklājības attīstību (Cefai & Cavioni, 2016). Plašā Eiropas pētījumā par iekļaujošo izglītību tika konstatēts, ka ģimenes izglītojoša līdzdalība skolas procesos (kur ģimenes un kopienas locekļi piedalās skolēnu mācību aktivitātēs gan parastās skolas stundās, gan pēc skolas, kā arī izglītības programmas, kas atbilst pašu pieaugušo vajadzībām) atstāj vislielāko pozitīvo ietekmi uz bērnu mācīšanās rezultātiem salīdzinājumā ar citiem līdzdalības veidiem (Flecha, 2015). Tomēr, pētījumos tiek norādīts, ka autoritatīvas pieejas, kas balstās uz tipiskām procedūrām – informatīviem ziņojumiem, izdales materiāliem audzēkņiem līdzņemšanai mājās un vecāku sapulcēm neefektīvi iesaista vecākus aktīvu sadarbībā (Downes & Cefai, 2016; Lendrum et al., 2015). Tiek ieteikts, izglītības iestādēm būt atsaucīgām un empātiskām pret vecāku daudzveidīgajām vajadzībām un uzskatiem, un, ieviešot SEM, sadalīt atbildību starp izglītības iestādes personālu un vecākiem (Cefai & Cavioni, 2016; Garbacz et al., 2015).

Pētījumos tiek apstiprināts, ka pastāv korelācija starp pirmsskolas bērnu akadēmiskajiem sasniegumiem un viņu izpratni par emocijām (Lieģeniece, 2012). Ir konstatēts, ka bērnu izpratne par emocijām vien ietekmē pirmsskolēnu sasniegumus (Leerkes et al., 2008) un, ka pirmsskolēnu izpratne par emocijām ietekmē viņu pārējās sociāli emocionālo attīstību raksturojošās kompetences (Izard et al., 2001). Ir konstatēts, ka mācīšanās prasmju modelis ietver kognitīvos resursus, iekļaujošas uzvedības regulāciju un sociāli emocionālās kompetences (Mc McKown, 2015). Par sociāli emocionālām kompetencēm, pētījumos tiek runāts kā par prasmēm, kas dod iespēju bērniem sevi

nomierināt dusmu gadījumos, uzsākt draudzību un ar cieņu risināt konfliktus, izdarīt atbildīgas izvēles un konstruktīvi izturēties pret līdzcilvēkiem (CASEL, 2016). ASV sadarbības padome audzēkņu akadēmiskajai, sociālai un emocionālajai attīstībai (CASEL) ir identificējusi piecu savstarpēji saistītu grupu kompetences, kurām būtu jāatspoguļojas programmās (CASEL, 2020):

1. *Sevis izpratne*: sevis apzināšanās: savu jūtu, interešu, vērtību un spēka adekvāta novērtēšana;
2. *Sevis vadība*: savu emociju vadība, lai mazinātu stresu un kontrolētu impulsus, neatlaidība izaicinājumu situācijās, adekvāta emociju izpausme un personisko un akadēmisko mērķu izvirzīšana un sasniegšana;
3. *Sociālā izpratne*: citu viedokļu izpratne un empatizēšana, lai izprastu un novērtēt līdzības un atšķirības starp indivīdiem un grupām, izprast ģimenes, skolas un sabiedrības resursus;
4. *Savstarpējo attiecību prasmes*: veselīgu un atbalstošu sadarbībā balstītu attiecību veidošana, pretojoties nepiemērotam sociālam spiedienam; starppersonu konfliktu risināšana, palīdzības lūgšana un sniegšana citiem;
5. *Atbildīga lēmumu pieņemšana*: uz ētikas standartiem balstītu lēmumu pieņemšana; atbilstošu sociālu normu ievērošana, citu cilvēku cieņa un dažādu darbību seku izpratne, lēmumu pieņemšanas prasmju izmantošana akadēmiskās un sociālās situācijās, skolas un sabiedrības labklājības veicināšana.

OECD norāda, ka, lai gan pētījumi rāda, ka gan kognitīvās, gan sociālās un emocionālās prasmes uzlabo dzīves rezultātus sabiedrības un indivīda līmenī, tomēr trūkst pietiekamā daudzumā uz pierādījumiem balstītu pētījumu par sociālo un emocionālo prasmju attīstību. 2017. gadā OECD uzsāktais pētījums, kas turpināsies vēl līdz 2022. gadam, sola sniegt atbildes uz vēl nenoskaidrotiem sekojošiem jautājumiem:

- Kuras sociāli emocionālās prasmes paredz bērnu kognitīvos, izglītības un sociālos rezultātus, kā arī viņu vispārējo labklājību?
- Kurš ģimenes mācību konteksts, piemēram, vecāku stils vai mācību resursi, paredz bērnu sociālo un emocionālo attīstību?
- Kādi skolas mācību konteksti, piemēram, mācību metožu saturs vai veids vai skolas resursi, paredz bērnu sociālo un emocionālo attīstību?
- Kuri kopienas mācību apstākļi, piemēram, sports un kultūras resursi vai drošība, paredz bērnu sociālo un emocionālo attīstību?
- Cik veidojamas ir sociālās un emocionālās prasmes un kā tās atšķiras dažāda vecuma bērniem?
- Kādi ir sociālo un emocionālo prasmju trūkumi atkarībā no bērnu dzimuma un sociālekonomiskā fona, un kādi ir to iespējamie cēloņi?

PERSONĀLA KOMPETENCES RAKSTUROJUMS

Pētījumi demonstrē, ka abas pieejas ir efektīvas, lai attīstītu bērna potenciālu un radītu tūlītējas un ilgtermiņa izmaiņas uzvedībā (Durlak et al., 2011; CASEL, 2016, 2020). Svarīgi aspekti, kas identificēti kā veiksmīgas SEM programmas ieviešanas un uzturēšanas marķieri, ir šādi: secīgas darbības, kas balstās viena uz otru; stundu komponenti, kas ietver bērnu un skolēnu aktīvu iesaistīšanos; specifisku sociālo prasmju attīstīšana; un īpašu prasmju diagnosticēšana (Durlak et al., 2011, Martinsone & Damberga, 2016; Martinsone & Vilcina, 2017). Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācija jeb OECD (angliski - Organisation for Economic Co-operation and Development) lieto terminu: "sociālās un emocionālās prasmes", lai definētu "prasmju veidu, kas saistīts ar mērķu sasniegšanu, sadarbību ar citiem un emociju pārvaldīšanu" (OECD, 2015). Vēl viens bieži lietots termins ir "dzīvesprasmes", kas definēts kā "adaptīvas un pozitīvas uzvedības spējas, kas ļauj cilvēkiem efektīvi tikt galā ar ikdienas dzīves prasībām un izaicinājumiem" (WHO, 1997, 2007). Tās atspoguļo psiho-sociālās prasmes, kas ietekmē uzvedību, reflektējošās prasmes, piemēram, problēmu risināšanu un kritisko domāšanu, personīgās prasmes, piemēram, pašapziņu, un savstarpējās saskarsmes prasmes, piemēram, sabiedriskumu un iecietību. UNICEF (2012) tos uzskata par būtiskiem augstas kvalitātes izglītības komponentiem (NESET, 2018). CASEL ietvaros ir izstrādāta t.s. Rīcības teorija jeb ToA (angliski -

Theory of Action), kas uzsver sešus galvenos komponentus (Oberle, Domitrovich, Meyers & Weissberg, 2016):

1. Katrai ieinteresētajai personai (skolotājiem, darbiniekiem, studentiem, vecākiem) ir kopīgs redzējums par to, kuri SEM aspekti ir jāattīsta, un kopīgs plāns šo rezultātu sasniegšanai;
2. Ieinteresētās puses novērtē esošās stratēģijas un resursus, kas jau tiek izmantoti, un papildus pārbauda, kas vajadzīgs;
3. Notiek izglītības speciālistu nepārtraukta profesionālā pilnveide;
4. Izglītības iestādē tiek praktizēta uz pierādījumiem balstīta SEM;
5. SEM ir integrēta ikdienas praksē skolā;
6. Notiek nepārtraukta progresa uzraudzība, lai nodrošinātu SEM prakses uzlabošanu.

Meta-analīzēs un pārskatos ir identificēti arī procesi, kas ir SEM efektivitātes pamatā (NESET, 2018):

1. *Mācību programma.*

Mācību programmai jābūt visu izglītības iestādes procesu centrā, SEM kompetenču mācīšana un apguve ir būtiska jebkuras efektīvas intervences sastāvdaļa (Weare & Nind, 2011).

2. *Klimats jeb mācīšanas pieeja.*

Sociālās un emocionālās prasmes vislabāk var iegūt, izmantojot kombinētu mācīšanos (prasmju apmācība) un pieredzi (klases un visas skolas klimata) pieeju (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017).

3. *Agrīna intervence.*

Pierādījumu bāze liecina, ka agrīna SEM programmu realizēšana, it īpaši agrīnā vecumā, ir efektīvāka nekā ieviešanās vēlākos skolas gados (Durlak et al., 2011, January et al., 2011; Jones et al., 2015).

4. *Mērķtiecīgas intervences.*

Šādas ieviešanās jābūt organizētai gan izglītības iestādē, gan tās apkārtnē, procesā aktīvi iesaistoties visiem partneriem- tostarp pašiem audzēkņiem, vecākiem un skolotājiem (Downes & Cefai, 2016).

5. *Audzēkņu balsis.*

Pētījumi liecina, ka audzēkņi ir viena no galvenajām ieinteresētajām pusēm SEM iniciatīvu plānošanā, ieviešanā, uzraudzībā un novērtēšanā izglītības iestādē (Rampazzo et al., 2016). Šāds process ir būtisks arī migrantu un remigrējošu audzēkņu iesaistīšanai un iekļaušanas nodrošināšanai (Downes & Cefai, 2016; UNICEF, 2012).

6. *Personāla kompetence un labizjūta.*

Veicot SEM visas izglītības iestādes iekļaušanas pieejā, tiek ņemta vērā arī personāla un arī audzēkņu vecāku sociāli emocionālās kompetence un labizjūta, jo pētījumi demonstrē, ka pieaugušie sniedz atbalsta bērnu un jauniešu SEM, ja tiek pievērsta uzmanība arī viņu pašu sociāli emocionālajām kompetencēm un vajadzībām (Garbacz et al., 2015).

7. *Vecāku sadarbība un izglītošana.*

Vecāku sadarbība un izglītošana ir galvenā visa izglītības iestādes pieejas SEM iezīme un izšķirošs tās efektivitātes elements (Garbacz et al., 2015; Rampazzo et al., 2016).

8. *Kvalitātes ieviešana un adaptēšana.*

Tas ir viens no galvenajiem SEM efektivitātes kritērijiem, nodrošinot SEM programmu īstenošanas ilgtspēju izglītības iestādē un adaptāciju audzēkņiem ar speciālām un individuālām izglītības vajadzībām atbilstoši vietējai kultūrai (Clarke et al., 2015; Durlak et al., 2011; OECD, 2015).

Formas vecāku/bērnu likumisko pārstāvju iesaistīšanā bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā: Eiropā vecāku un likumisko pārstāvju un sabiedrības iesiste pārsvarā bērnu mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā, sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi vecāku kompetences stiprināšanai galvenokārt notiek sekojošās formās (OECD, 2018):

1. Nodrošinot adekvātu informāciju caur dažādiem komunikācijas kanāliem;
2. Partnerattiecību nodibināšana starp izglītības iestādi un vecākiem;

3. Vecāku iesaistīšana pirmsskolas izglītības izglītības procesos;
4. Iesaistot vecākus klases stundu uzdevumos un norisēs;
5. Asistējot un pilnveidojot imigrējušo vecāku prasmes;
6. "Etnisko lomu modeļu vadītāju" programmas imigrantu bērnu vecākiem;
7. Attīstot nacionālās platformas imigrantu bērniem u.c. speciālo vajadzību vecākiem;
8. Piedāvājot papildus apmācību programmas vecākiem un pēcskolas laika atbalsts;
9. Rokasgrāmatu sērijas bērnu vecākiem par to, kā palīdzēt savam bērnam identificēt viņa emocijas, veidot attiecības, efektīvi sazināties;
10. Interneta vietnes vecākiem, kas piedāvā konkrētus padomus, ko vecāki var darīt, lai atbalstītu sociālo un emocionālo mācīšanos mājās;
11. Digitālo resursu vietnes vecākiem, kas piedāvā saites uz bukletiem, publikācijām, aktivitātēm, multivides prezentācijām un bezpeļņas organizācijām, kas veikušas padziļinātu pētījumu par sociālo un emocionālo mācīšanos;
12. Video nodarbības un stratēģijas vecākiem par sociālo un emocionālo mācīšanos.

Avoti

- Barnes, T. N., Smith, S. W., Miller, M. D. (2014). School-based cognitive-behavioral interventions in the treatment of aggression in the United States: A meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 311-321.
- Bartolo, P., Cefai, C. (2017) Parents'/carers' participation in mental health promotion in schools. In C. Cefai, P. Cooper (eds). *Mental Health Promotion in Schools. Cross Cultural Narratives and Perspectives*. Netherlands: Sense Publishers.
- CASEL (2016). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning programs. Preschool and Elementary School Edition*, KSA-Plus Communications, Inc.
- CASEL (2020). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning programs. Preschool and Elementary School Edition*, KSA-Plus Communications, Inc.
- Cefai, C., Cavioni, V. (2016). Parents as active partners in social and emotional learning at school. In B.Kirkcaldy (ed) *Psychotherapy in Parenthood and Beyond. Personal enrichment in our lives*. Turin, Italy: Edizioni Minerva Medica.
- Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway.
- Downes, P., Cefai, C. (2016). How to tackle bullying and prevent school violence In Europe: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A metaanalysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. London: Springer.
- Elbertson, N., Brackett, M., & Weissberg, R. (2010). School-based and emotional learning (SEL) programming: Current perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (1017ñ1032). London: Springer.
- Garbacz, S. A.; Swanger-Gagné, M. S.; Sheridan, S. M. (2015). The role of school-family partnership programs for promoting student social and emotional learning. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Social and emotional learning. Research and Practice* (pp. 244–259). New York, NY: Guilford.
- Hoffman, D. (2010). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States
- Izard, C.E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. and Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behaviour and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12, 18-23.
- January A. M., Casey R. J., Paulson, D. (2011). A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 40:242–256.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(4), 3-22.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643–680
- Lendrum, A., Barlow, A., Humphrey, N. (2015). Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 87-96.
- Leerkes, E.M., Paradise, M., O'Brien, M., Calkins, S.D. and Lange, G. (2008) Emotion and cognition processes in preschool children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54, 102-124.
- Lieģeniece, D. (2012). Viedoklis par 5 -10 gadus vecu bērnu sociāli emocionālo attīstību kā akadēmiskos panākumus ietekmējošu faktoru: Rietumos veiktu pētījumu analīze. SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. May 25th-26th, 2012., ISSN 1691-5887
- McKown C. (2015). Challenges and opportunities in the direct assessment of children's social and emotional comprehension. In Durlak J. A., Domitrovich C. E., Weissberg R. P., Gullotta T. P. (Eds.), *Handbook of social and emotional learning* (pp. 320-335). New York, NY: Guilford Press.
- Martinsons, B., & Vilcina, S. (2017). Teachers' perceptions of relationship enhancement upon implementation of the Social Emotional Learning Program in Latvia: Focus group study. *Journal of Relationships Research*, 8. Special Edition of Social Emotional learning in Conjunction with the International School Psychology Association, Cambridge University Press. doi: 10.1017/jrr.2017.14

- Martinson, B., & Damberg, I. (2016). Qualitative analysis of teachers' written self-reflections after implementation of social emotional learning program in Latvia. *International Journal of School and Educational Psychology*. doi: 10.1080/21683603.2016.1225236
- NESET (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU A review of the international evidence. Analytical Report, Luxembourg: Publications Office of the European Union, ISBN 978-92-79-70086-6
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C., & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/03055764X.2015.1125450
- Rampazzo, L., Mirandola, M., Davis, R.J., Carbone, S., Mocanu, A., Campion, J. et al. (2016). Mental Health and Schools. Situation analysis and recommendations for action. Joint Action on Mental Health and Well-being (MH-WB) project. Retrieved 24/12/17 from http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/assets/docs/publications/Mental%20Health%20and%20Schools_feb2316.pdf
- OECD. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- OECD. (2018). Social and emotional skills: Well-being connectedness and success. Retrieved from: [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being.%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being.%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- Sklad, M., Diekstra, R., de Ritter, M., Ben, J., Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49(9), 892-909.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J. A.; Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.
- United Nations Children's Fund – UNICEF (2012). Global Life Skills Education Evaluation: Draft Final Report. London: Education for Change Ltd.
- Weare, K., Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, S1, i29-i69.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). New York, NY: Guilford.
- World Health Organization (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. Geneva: WHO
- World Health Organization (2017). Mental health: a state of well-being. Retrieved 19/02/2017 from http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/index.html

Atbilstība normatīvajām prasībām

FORMAS UN SATURA RAKSTUROJUMS

Saskaņā ar 2018. gada 21. novembra Ministru Kabineta noteikumiem Nr. 716 „Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām un pirmsskolas izglītības programmu paraugiem” pirmsskolas izglītības satura īstenošanas uzdevumi paredz bērniem sociāli emocionālo prasmju apguvi:

- Sekmēt vispusīgu bērna attīstību, ievērojot viņa vajadzības, intereses, spējas un pieredzi un liekot pamatus vērtībās balstītu ieradumu veidošanai;
- Attīstīt bērna sociālās un emocionālās prasmes, kas ietver sevis, savu emociju, domu un uzvedības apzināšanu, spēju saprast citus un veidot pozitīvas attiecības;
- Attīstīt kritisko domāšanu, prasmi pieņemt atbildīgus lēmumus, jaunradi un uzņēmējspēju, sadarbības, pilsoniskās līdzdalības un digitālās prasmes;
- Veidot pratību pamatus mācību jomās – valodu, sociālā un pilsoniskā, kultūras izpratne un pašizpaušme mākslā, dabaszinātņu, matemātikas, tehnoloģiju, veselība un fiziskā aktivitāte;
- Nodrošināt bērnam iespēju sagatavoties pamatizglītības ieguvei (MK 2018, Nr.716).

Civillikuma 177. pants paredz, ka līdz pilngadības sasniegšanai bērns ir vecāku aizgādībā, kas nosaka vecāku tiesības un pienākums rūpēties par bērnu, tai skaitā, “bērna kopšanu un viņa izglītošanu un audzināšanu (garīgās un fiziskās attīstības nodrošināšana, pēc iespējas ievērojot viņa individualitāti, spējas un intereses un sagatavojot bērnu sabiedriski derīgam darbam)” (*Civillikums*, 1993).

PROCESA RAKSTUROJUMS

Pirmsskolas izglītības programmu īstenošanai un vispārējās, speciālas izglītības, pedagoģiskās un sociālās korekcijas programmu īstenošanai izglītības iestāžu sadarbībai ar vecākiem sekojošos normatīvajos dokumentos, uz kuru pamata izglītības iestādei ir jāizdod rīkojumi atbilstoši ārējiem normatīvajiem aktiem, lai nodrošinātu normatīvo aktu prasību ievērošanu izglītības iestādes darbībā un veicinātu izglītības procesa īstenošanas kvalitāti, vārds “vecāks” vai “likumiskais pārstāvis” ir pieminēts (IKVD, 2012):

Lietotie termini - Vispārējās izglītības likums (VIL); Ministru kabineta noteikumi (MK).

- Par izglītojamā uzņemšanu izglītības iestādē, MK 820 8.1. apakšpunkts: „par izglītojamā uzņemšanu skolā vai speciālajā izglītības iestādē. Šādā gadījumā par lēmumu informē izglītojamā *vecākus*, izdod rīkojumu par izglītojamā uzņemšanu skolā vai speciālajā izglītības iestādē konkrētā klasē vai grupā un izglītības programmā, kā arī rīkojas saskaņā ar šo noteikumu 18.2. apakšpunktā noteikto, ja izglītojamais pārnācis no citas vispārējās izglītības iestādes”.
- Par izglītojamā atskaitīšanu no izglītības iestādes, MK 820 17. punkta 17.2. apakšpunkts: „pamatojoties uz valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinumu par izglītojamā veselības stāvokļa atkārtotu izvērtēšanu, ja izglītojamā veselības stāvoklis ir uzlabojies. Ja *vecāki* vēlas, pašvaldība (atbilstoši izglītojamā deklarētajai dzīvesvietai) nodrošina izglītojamajam vietu citā pirmsskolas izglītības iestādē”.
- Par izglītojamā atskaitīšanu no speciālās pirmsskolas izglītības iestādes, MK 820, 17. punkta 17.1. apakšpunkts: pamatojoties uz *vecāku* iesniegumu; 17.2. pamatojoties uz valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinumu par izglītojamā veselības stāvokļa atkārtotu izvērtēšanu, ja izglītojamā veselības stāvoklis ir uzlabojies. Ja *vecāki* vēlas, pašvaldība (atbilstoši izglītojamā deklarētajai dzīvesvietai) nodrošina izglītojamajam vietu citā pirmsskolas izglītības iestādē.
- Par izglītības iestādes padomes nolikuma izdošanu, VIL 13. panta pirmā daļa : „Sabiedrības, pašvaldības un *vecāku* sadarbības nodrošināšanai tiek izveidota izglītības iestādes padome. Tā darbojas saskaņā ar padomes nolikumu (...)”.
- Par izglītības padomes sastāvu, VIL 13. panta pirmā un otrā daļa: „Izglītības iestādes padome” pirmā daļa: „Sabiedrības, pašvaldības un *vecāku* sadarbības nodrošināšanai tiek izveidota izglītības iestādes padome. Tā darbojas saskaņā ar padomes nolikumu, un tās sastāvā var būt: 1) izglītības iestādes vadītājs; 2) pedagogu pārstāvji; 3) pašvaldības pārstāvji; 4) izglītības iestādes dibinātājs; 5) *vecāku* pārstāvji; 6) izglītojamo pārstāvji”; otrā daļa: „*Vecāku* pārstāvjiem izglītības iestādes padomes sastāvā jābūt vairākiem. Padomes vadītāju ievēlē no *vecāku* pārstāvju vidus.”
- Par kārtības, kādā katru dienu reģistrē izglītojamo ierašanos vai neierašanos, MK 89 4. punkts „Izglītības iestādes vadītājs nosaka:” 4.2. personu, kuru *vecāki* informē, ja izglītojamais nevar apmeklēt izglītības iestādi; 4.3. kārtību, kādā *vecāki* informē šo noteikumu 4.2. apakšpunktā minēto personu par bērna veselības stāvokli vai citiem apstākļiem, kuru dēļ izglītojamais neapmeklē izglītības iestādi; 4.4. personu, kas ir atbildīga par *vecāku* informēšanu, ja izglītojamais bez attaisnojoša iemesla neapmeklē izglītības iestādi.”
- Par izglītojamā atskaitīšanu no speciālās pirmsskolas izglītības iestādes, MK 820. 17.1. apakšpunkts: pamatojoties uz *vecāku* iesniegumu; 17.2. pamatojoties uz valsts vai pašvaldības pedagoģiski medicīniskās komisijas atzinumu par izglītojamā veselības stāvokļa atkārtotu izvērtēšanu, ja izglītojamā veselības stāvoklis ir uzlabojies. Ja *vecāki* vēlas, pašvaldība (atbilstoši izglītojamā deklarētajai dzīvesvietai) nodrošina izglītojamajam vietu citā pirmsskolas izglītības iestādē; 17.3. pēc izglītības programmas apguves”.
- Par izglītojamā uzņemšanu speciālajā izglītības iestādē, VIL 52. pants, MK 820 8. punkta 8.1. apakšpunkts: „par izglītojamā uzņemšanu skolā vai speciālajā izglītības iestādē. Šādā gadījumā par lēmumu informē izglītojamā *vecākus*, izdod rīkojumu par izglītojamā uzņemšanu skolā vai speciālajā izglītības iestādē konkrētā klasē vai grupā un izglītības programmā, kā arī rīkojas saskaņā ar šo noteikumu 18.2. apakšpunktā noteikto, ja izglītojamais pārnācis no citas vispārējās izglītības iestādes”.
- Par izglītojamo *vecākiem* un citām personām saistošas uzturēšanās kārtības izglītības iestādē noteikšanu, MK 1338 3. punkta 3.10. apakšpunkts, MK 1338 3. punkta: „Izglītības iestādes vadītāja (turpmāk - vadītājs) funkcijas izglītojamo drošības jautājumos ir šādas:” 3.10. apakšpunkts: „noteikt izglītojamo *vecākiem* un citām personām saistošu uzturēšanās kārtību izglītības iestādē (...)”.
- Par izglītības programmas mācību satura apguvi ģimenē, MK 149 15. punkts, MK 149 15. punkts: „Pēc uzņemšanas izglītības iestādē, pamatojoties uz izglītojamā *vecāku* rakstisku iesniegumu un saskaņojumu ar pašvaldību, direktoram ir tiesības ar rīkojumu noteikt, ka 1.–4. klases izglītības programmas daļā paredzēto mācību saturu izglītojamais var apgūt ģimenē un par to ir atbildīgi viņa *vecāki*, ja: (...)”.
- Par izglītojamā atbrīvošanu no valsts pārbaudes darbiem, MK 112 1.1 4. un 12. punkts.

- MK 112,1.2 punkts: „3. klases un 6. klases izglītojamo no valsts pārbaudījumiem var atbrīvot ar izglītības iestādes vadītāja rīkojumu, pamatojoties uz motivētu izglītojamā *likumiskā pārstāvja* iesniegumu. Rīkojumā norāda izglītojamā atbrīvošanas iemeslu.”
- Par izglītojamo pārcelšanu nākamajā klasē, MK 149, 38. punkts: „Izglītojamo pārcel nākamajā klasē vai atstāj uz otru gadu tajā pašā klasē ar direktora rīkojumu. Lēmumu paziņo *vecākiem* un izglītojamam, izdarot attiecīgu ierakstu liecībā.”
- Par apelācijas komisijas izveidošanu, MK 149 37.punkta 37.1.apakšpunkts „Ja *vecāki* vai viens no *vecākiem*, vai pilngadīgais izglītojamais apstrīd gada vērtējumu kādā mācību priekšmetā un pārrunās ar attiecīgā mācību priekšmeta skolotāju, pieaicinot izglītības iestādes administrācijas pārstāvi, vienošanās nav panākta, vienam no *vecākiem* vai pilngadīgajam izglītojamam ir tiesības divu nedēļu laikā pēc gada vērtējuma paziņošanas iesniegt lūgumu pārskatīt vērtējumu mācību priekšmetā.

PERSONĀLA KOMPETENCES RAKSTUROJUMS

Izglītības likuma 30.panta pirmā daļa noteic, ka izglītības iestādes vadītājs atbild par izglītības iestādes darbību un tās rezultātiem, par šā likuma un citu izglītības iestādes darbību reglamentējošo normatīvo aktu ievērošanu. Tātad arī par bērna drošību un sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu pirmsskolas izglītības iestādē vai skolā atbild izglītības iestādes vadītājs.

Izglītības likuma 54.pants noteic izglītojamā pienākumu izglītības iestādē, ka *izglītojamā* *pienākumi* ir:

- ievērot izglītības iestādes iekšējās kārtības noteikumus un ar savu rīcību nediskreditēt izglītības iestādi;
- ievērot pedagogu, skolēnu un citu personu tiesības un intereses;
- nepieļaut emocionālu un fizisku vardarbību;
- neapdraudēt savu un citu personu veselību, drošību un dzīvību.

Atbildību par izglītības iestādes iekšējās kārtības noteikumu neievērošanu katra iestāde nosaka patstāvīgi, noteikumos paredzot arī tās veidus. Parasti *atbildību nosaka* no mutiska aizrādījuma līdz tiesībsargājošu institūciju iesaistīšanai, piemēram:

- mutisks pedagoga aizrādījums, individuālas pārrunas;
- rakstiska piezīme dienasgrāmatā;
- paskaidrojums un pārrunas ar klases audzinātāju;
- paskaidrojums, jautājumu risina sociālais pedagogs, psihologs;
- paskaidrojums un pārrunas kopā ar *vecākiem*;
- brīdinājums direktora rīkojumā;
- rājiens direktora rīkojumā;
- pārkāpuma izskatīšana pedagoģiskās padomes sēdē un lēmums iesaistīt pašvaldības policiju.

Līdz šim izglītības iestādēs tika likts uzsvars uz akadēmisko mācīšanos, bet jaunais izglītības saturs (Skola2030) paredz, ka pedagogi stiprina sociāli emocionālo mācīšanos kā vienu no izglītības mērķiem. Šajā procesā arī ģimenes locekļu (īpaši –vecvecāku) loma ir ļoti būtiska. Paredzēt vietu bērnu sociāli emocionālajai labsajūtai ikdienas darbā pirmsskolā un skolā, īpaši agrīnās izglītības posmā (1,5-10 gadi), ir pedagogu profesionālais pienākums. Savukārt, šobrīd var secināt, ka nevienā no iepriekšminētajiem normatīvajiem regulējumiem nav paredzēta kārtība, kādā šīs prasmes tiek apgūtas un, kāda loma ir *vecākiem* to attīstībā.

Avoti:

Civillikums. (1993). Vecāku un bērnu personiskās attiecības. Pieejams: <https://likumi.lv/ta/id/90223>

IKVD, Izglītības kvalitātes valsts dienests (2012). INFORMATĪVAIS MATERIĀLS izglītības iestādes rīkojumu izdošanai. Publicēšanas datums: 2012.gada 18. decembris (aktualizēts 2012.gada 27. decembrī un 2013.gada 14. janvārī). ikvd.gov.lv. Izglītības likums. <https://likumi.lv/ta/id/50759-izglitibas-likum>

2.4.3. Starptautiskā pieredze

FORMA UN SATURS

Balstoties uz divām iepriekšminētajām pieejām CASEL un ENSEC, šobrīd pasaulē ir attīstītas virkne alternatīvu SEM programmu (Jones & Bouffard, 2012; Sklad et al., 2012) un notiek karsta diskusija par visefektīvākajiem veidiem, kā vislabāk SEM programmas izglītības iestādēs īstenot (Elbertson,

Brackett & Weissberg, 2010; Elias, 2010; Elias et al., 2015; Martinsone & Vilcina, 2017). Ir konstatēts, ka intervences efektivitāte lielā mērā ir atkarīga no intervences programmas kvalitātes. Tās intervences, kurās izmantoja saskaņotu un koordinētu darbību kopumu, koncentrējoties uz īpašu sociālo un emocionālo prasmju attīstību nevis vispārējam prasmju veidam, tiek parādīta spēcīga ietekme (Chernyshenko, Kankaraš, & Drasgow, 2018; OECD, 2015, 2018). Bieži citēts ietekmīgais piemērs, kas veiksmīgi uzlabo sociālās un emocionālās prasmes, ir "Perija pirmsskolas programma" (Schweinhart et al. 2005).

Eiropā SEM izglītošanai izglītības iestādēs ir dažādas pieejas un perspektīvas, kas atspoguļojas arī attiecīgajās pieejās noteiktajās kompetencēs. Dažās Eiropas savienības (ES) dalībvalstīs, dažādos reģionos un skolās tiek izmantotas vairākas sistēmas un programmas, kas attiecas uz personiskajām, sociālajām un emocionālajām kompetencēm. Tās variējas plašā diapazonā, iekļaujot veselības, ekonomikas un / vai karjeras izglītību emocionālajā labklājībā, un parasti tās ietver arī emocionālo veselību un labklājību, izglītību par seksu un attiecībām, izglītību par narkotikām un alkoholu, diētu un veselīga dzīvesveida izglītību, kā arī izglītību par drošību. Tomēr lielākajā daļā ES dalībvalstu SEM izglītība ir vērsta uz sociālo kompetenci, pilsonību un civiltiesībām, veselības veicināšanu, kā arī vardarbības novēršanu. Pētījumos tiek konstatēts, ka SEM izpratne dažādās kultūrās ir atšķirīga un tā atspoguļo kultūras atšķirības garīgās veselības, labklājības un sociālās pielāgošanās definēšanā (Hecht & Shin, 2015; Lowenthal & Lewis, 2011). Šādas kultūras atšķirības ir īpaši izteiktas starp tā sauktajām rietumu un austrumu tradīcijām, kas saistītas ar cilvēka attīstības un uzvedības izpratni, piemēram, spriedzi starp sevi un citiem, individuālistu un kolektīvistu, pašpārliecinātību un atbilstību (Hecht and Shin, 2015). OECD pārskatā tiek norādīts, ka SEM pastāv plašs problēmu klāsts, attiecībā uz sociālo un emocionālo prasmju apguves efektivitātes pārbaudi pēc noteikta standartu kopuma (OECD, 2018). Tiek uzsvērts, ka plašākiem SEM politikas mērķiem ir jānodrošina, lai tajā izvairītos no iespējamām slazdiem, lai tas neizveidotos kā sociālās kontroles vai sociālās atbilstības instruments (NESET, 2018).

PROCESS UN PERSONĀLA KOMPETENCES

Austrija

Sākot ar 2016. gadu Austrijā, SEM ir viena no galvenajām mācību jomām saistīta kopā ar mācībām par ētiku un sabiedrību, estētiku un radošumu, kā arī dabu un tehnoloģiju. Izglītības emocionālā un sociālā dimensija tiek atzīta arī sākumskolas mācību programmā, kur bērniem tiek sagaidīta sociālā kompetence, atbildīga uzvedība, komandas darbs, noteikumu un normu pieņemšana, kritiskā domāšana, neatlaidība, izpalīdzība un rūpes par citiem. Valdība 2005. gadā izveidoja Austrijas Personības attīstības un sociālās mācīšanās centru (Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen - ÖZEPS) ar uzdevumu veicināt un īstenot personīgās un sociālās kompetences visās izglītības un apmācības iestādēs. ÖZEPS ir galvenā valsts iestāde, kas atbild par izpratnes veicināšanu un SEM programmu ieviešanu Austrijas izglītības iestādēs (EURYDICE, 2017; OECD, 2015). Vecāku iesaistes piemēri: Informatīvie video materiāli vecākiem. Izglītības, mākslas un kultūras ministrija migrantiem vecākiem izstrādāja DVD, kurā parādīta informācija par Austrijas izglītības sistēmu. Piem. "Mugursomu vecākam" projekts vecāki tiek aicināti uz skolu, lai uzzinātu, kā viņu bērni tiek mācīti skolā, un saņem materiālus, lai paši mācītu savus imigrējošos bērnus dzimtajā valodā. Pirmsskolas vecuma bērnu mājas instrukcija (HIPPY) ir paredzēta nelabvēlīgā situācijā esošām ģimenēm, tostarp vecākiem ar zemiem ienākumiem, imigrantiem un etnisko minoritāšu pārstāvjiem. Tas ietver mājas vizītes ik pēc 2 nedēļām, ko veic pasniedzēji no tās pašas kopienas; iemācīt vecākiem atvieglot bērnu mācīšanos, izmantojot strukturētas darbgrāmatas darbības (OECD, 2013).

Somija

Sociālā un emocionālā izglītība Somijā tiek uzskatīta par bērnu un pieaugušo izglītības etalonu visos izglītības līmeņos. SEM iniciatīvas ir iestrādātas valsts mācību programmā un tiek īstenotas kā skolas pamatprogrammas, kas vērstas uz bērnu sociālo un emocionālo kompetenču stiprināšanu un agresīvas uzvedības un vardarbības mazināšanu. Pirmsskolā un pamatzglītībā viena konkrēta starppriekšmetu tēma 'Personības izaugsme' ir saistīta ar sociālo un emocionālo izglītību un tiek piemērota visos mācību priekšmetos. Tēma ietver tēmas, kas saistītas ar emociju identificēšanu un pašregulāciju. "Kopā skolā" ir universāla, visas skolas SEM programma Somijas pamatskolās. To īsteno klases skolotājs, un tā

izstrādē ir iesaistīti skolotāji, vecāki un skolēni. Sociālās un emocionālās prasmes tiek mācītas kā daļa no mācību programmas, savukārt pašu skolotāju sociālā un emocionālā kompetence, sadarbība ar vecākiem un skolas kopienas labklājība ir visas programmas būtiskās daļas (NESET, 2018). Somija kopā ar Latviju, Spāniju, Itāliju, Lietuvu, Portugāli un Slovēniju bija viena no dalībvalstīm eksperimentālā projekta no 2017.gada līdz 2020. gadam Erasmus+ KA3 ietvaros “Mācīties būt: Sociālo, emocionālo un veselības prasmju novērtēšanas metožu un prakšu attīstīšana izglītības sistēmās” (learningtobe.net).

Vācija

Termins “sociālā mācīšanās” ir kļuvis par visizplatītāko izglītības terminu, ko lieto vācu skolās (Paschen, 2008), un pēdējo desmitgažu laikā dažādos Vācijas reģionos ir izstrādātas dažādas sociālās emocionālās, agresijas un vardarbības novēršanas programmas. Pārsvārā Vācijā lieto adaptētās programmas mērķētas uz agresīvas uzvedības un attiecību agresijas novēršanu: “Faustlos”, ProACT + E, “Fairplayer rokasgrāmata”, MindMatters, “Lions’ Quest” programma (vāciski - ‘Erwachsen werden’) cenšas veicināt sociālās un komunikācijas prasmes un sniegto izglītojošo materiālu skolotājiem, skolēniem un vecākiem sniegto izglītojošo materiālu (NESET, 2018). Tāpat kā Austrijā, arī Vācijā tiek realizēta starptautiskā programma HIPPY (Home Instruction for Parents and Preschool Youngsters).

Īrija

Izglītības sociālo un emocionālo aspektu mācīšana tiek uzskatīta par pamata aspektu pamatskolas mācību programmā Īrijā. Sociālās un emocionālās kompetences veicināšana ir iekļauta visaptverošajā sociālās, personiskās un veselības izglītības (SPHE) programmā gan pamatskolās, gan vidusskolās. Īrijas skolās jau kopš 2004. gada tiek īstenotas vairākas SEM programmas kā vecāku, skolotāju un bērnu apmācības sērija (Webster-Stratton, 2000), kas ietver dažādu programmu kopumu bērniem no 0 līdz 12 gadiem, kā arī viņu vecākiem un skolotājiem, lai uzlabotu sociālo un emocionālo kompetenci un mazinātu emocionālās un uzvedības problēmas (NESET, 2018). Vecāku iesaistes piemēri: Informatīvie video materiāli vecākiem. Nacionālās izglītības un novērtēšanas padomes DVD “Kas, kāpēc un kā bērnu mācīšanās pamatskolā” ir vecāku informācijas resursu piemērs. Tas ir pieejams angļu valodā ar subtitriem valodā četrās citās valodās. Mājas skolas kopienas sadarbības shēma (HSCL) ir izveidojusi sadarbību starp vecākiem un skolām. HSCL shēma ir vērsta uz skolām nelabvēlīgos rajonos un darbojas ar vecākiem, nevis tikai imigrantiem. Imigranta statuss nav kritērijs, ko izmanto, lai noteiktu nelabvēlīgo situāciju. Shēma nodrošina dažādus atbalstu vecākiem, lai tie vairāk iesaistītos bērnu izglītībā. Piemēri ietver kursus un vecāku prasmju apmācību, vecāku istabu, kas tiek izmantota vecāku aktivitāšu un vecāku attīstības atbalstam, kā arī HSCL koordinātoru regulāras mājas vizītes (OECD, 2013).

Itālija

Itālijas skolu mācību programmu nacionālās pamatnostādnes (MIUR, 2012) apraksta mācību mērķus, kas skolām jāsasniedz, lai attīstītu sociālo un emocionālo kompetenci, kas personiskās un starppersonu kompetences, problēmu risināšanas prasmes, empātija, kritiskā domāšana, starpkultūru izpratne un rūpes, jau no pirmajiem gadiem bērnu dārzā no 3 gadu vecuma un pārējo obligāto mācību gadu laikā (NESET, 2018). Visaptveroša pieeja ir izstrādāta, īstenojot SEM programmu sākot ar bērnudārzu un sākumskolas vecuma bērniem Itālijas ziemeļu reģionos (Cefai & Cavioni, 2014; Cavioni & Zanetti, 2015). Itālija kopā ar Latviju, Somiju, Spāniju, Lietuvu, Portugāli un Slovēniju bija viena no dalībvalstīm eksperimentālā projekta no 2017.gada līdz 2020. gadam Erasmus+ KA3 ietvaros “Mācīties būt: Sociālo, emocionālo un veselības prasmju novērtēšanas metožu un prakšu attīstīšana izglītības sistēmās” (learningtobe.net).

Malta

Personīgā, sociālā un karjeras izglītība (PSCD) pirms apmēram trīsdesmit gadiem tika ieviesta kā obligāts priekšmets Maltas štata skolu vidusskolas mācību programmā. Pavisam nesen PSCD tika ieviests arī pirmsskolas pirmajos trīs gados, pievēršoties tādām tēmām kā labklājības izjūtas attīstīšana, sociālo un komunikācijas prasmju izmantošana un labas lēmumu pieņemšanas prasmes, kā arī pirmsskolas vecuma bērniem vecuma bērniem programmu “Rescure Surfing the Waves”, kas

paredzēta mazāk aizsargātām bērnu grupām, piemēram, bērniem no etniskām, kultūras un valodu minoritātēm, kā arī bērniem ar īpašām izglītības vajadzībām (Cefai et al., 2015; NESET, 2018).

Nīderlande

Nīderlandē SEM ir īpaši saistīta ar sociālo prasmju apmācību un vizitplatītākā SEM programma, kas tiek īstenota visā valstī, ir "Dzīves prasmju" programma (Gravesteijn et al., 2004; NESET, 2018). Programmas mērķis ir uzlabot sociāli emocionālās spējas, pozitīvu domāšanu un veselīgu uzvedību. Aktivitātes attiecas uz tādām kompetencēm kā pašapziņa, emocionālā regulācija, starppersonu un sociālo problēmu risināšanas prasmes un kritiskā domāšana. Vecāku iesaistes piemēri: Nacionālā platforma imigrantu vecākiem Etnisko minoritāšu vecāku un izglītības platforma (Platform Allochtone Ouders en Onderwijs, PAOO): izveidota 2006. gadā papildus vispārējai vecāku apvienībai, kurai ir vadošā loma vecāku līdzdalības veicināšanā iebraucēju vecāku vidū visā valstī. Valdība ir finansējusi platformu. 30 lielajās pašvaldībās darbojas vietējās platformas, kuras pašas veic nacionālās platformas atbalstītas darbības. Platformu darbības ietver: palīdzēt imigrantiem vecākiem izprast Nīderlandes skolu sistēmu un vecāku līdzdalības nozīmi viņu bērnu izglītībā; atbalstīt apmācības programmas, ar kuru palīdzību skolotāji labāk izprot imigrantu ģimeņu sociālo un kultūras situāciju; piedalīšanās mājās vizītēs; mājas darbu uzraudzības nodrošināšana; un jauktu skolu iniciatīvu atbalstīšana, lai mazinātu segregāciju izglītībā. Mājas apmeklējuma programma bērnu vecumā no 2 līdz 4 gadiem, lai sagatavotu imigrantu bērnus sākumskolai. Tas apmāca mātes uzlabot mātes un bērna mijiedarbību un uzsākt sistemātiskus mācību procesus. Treneri ir no tās pašas etniskās grupas kā apmeklētā ģimene. Mērķis ir stiprināt bērna kognitīvās, sociālās un fiziskās spējas un atbalsta holandiešu valodas apguvi (OECD, 2013).

Portugāle

Portugālē tiek identificētas vairākas veiksmīgas universālas un mērķtiecīgas programmas bērnu un pusaudžu garīgās veselības veicināšanai (Canário & Cruz, 2016). Pamatskolās tiek realizēta universāla programma "sociāli emocionālo kompetenču attīstībai pirmais pamatizglītības cikls" (Raimundo et al., 2013; NESET, 2018). Portugāle kopā ar Latviju, Somiju, Itāliju, Lietuvu, Spāniju un Slovēniju bija viena no dalībvalstīm eksperimentālā projekta no 2017.gada līdz 2020. gadam Erasmus+ KA3 ietvaros "Mācīties būt: Sociālo, emocionālo un veselības prasmju novērtēšanas metožu un prakšu attīstīšana izglītības sistēmās" (learningtobe.net).

Spānija

Valstī nav nacionālās SEM programmas, reģionālās valdības ir sniegušas finansiālu atbalstu, lai izveidotu vairākas programmas, kuras koordinē universitāšu pētniecības grupas vai NVO (NESET, 2018). Spānija kopā ar Latviju, Somiju, Itāliju, Lietuvu, Portugāli un Slovēniju bija viena no dalībvalstīm eksperimentālā projekta no 2017.gada līdz 2020. gadam Erasmus+ KA3 ietvaros "Mācīties būt: Sociālo, emocionālo un veselības prasmju novērtēšanas metožu un prakšu attīstīšana izglītības sistēmās" (learningtobe.net).

Zviedrija

Zviedrijā ir senas garīgās veselības veicināšanas tradīcijas, un sociālā un emocionālā izglītība ir būtiska mācību programmas sastāvdaļa (Dahlin, 2008; Dunn, 2012). SEM programmas pārsvarā tiek apzīmētas kā "terapeitiskā izglītība" (Bartholdsson et al., 2014). Zviedru programma 'Sociālās un emocionālās apmācības' ir paredzēta skolēniem no pirmsskolas līdz vidusskolai, un ir bieži izmantota programma Zviedrijas skolās. Pamatojoties uz amerikāņu programmām "Alternatīvās domāšanas stratēģiju veicināšana" (Greenberg et al., 1995) un "Botvin Life Skills Training" (Botvin et al., 2006), tā aptver tādas jomas kā pašapziņa, emociju pārvaldīšana, empātija, motivācija sociālā kompetence. Vecāku iesaistīšanas piemēri: Atklātas pirmsskolas aktivitātes, kuras bērni un viņu vecāki var apmeklēt, lai veicinātu sociālo un izglītības stimulu. Atklāta pirmsskola galvenokārt paredzēta bērniem, kuri neapmeklē jebkādu citu pirmsskolas izglītības veidu. Valodu apmācība, zviedru valoda imigrantiem (SFI), ir būtiska daļa no tikko ieradušos imigrantu iepazīšanās programmas (OECD, 2013).

Kopumā var secināt, ka, lai gan izglītības sistēmas visā ES atzīst izglītības sociālo un emocionālo aspektu nozīmi bērnu labklājībā un panākumos, daudzos gadījumos tām nav mērķtiecīga un speciāla pieeja SEM kā atsevišķai jomai mācību programmās. Izmantojot Starptautiskās studentu novērtēšanas

programmas (PISA) datus, atsevišķās OECD valstīs tika pārbaudīti vecāku iesaistīšanās modeļi. Atzinumi parādīja, ka neatkarīgi no izglītības kvalifikācijas vecāki bieži iesaistījās bērnu mācībās sākumskolas sākumā. Starpvalstu analīzes parādīja, ka liela daļa vecāku bieži vien dažādos veidos iesaistījās bērnu mācībās un dažās OECD valstīs vecāku līdzdalība ir īpaši izplatīta. Mazāk instrumentālas, izsmalcinātākas vecāku līdzdalības formas, piemēram, vecāku un bērnu sarunas par aktuāliem sociālajiem jautājumiem, parādījās kā spēcīgākais pareģotājs vecāku lasītprasmes atbalsta turpināšanai 15 gadu vecumā. Šiem atklājumiem ir svarīga ietekme uz vecāku modeļu un formu izpratni un ģimenes politikas vadīšanu. Rezultāti liecina, ka visās OECD valstīs lielākā daļa vecāku regulāri (sākot no ikdienas līdz vienreiz vai divreiz nedēļā) iesaistījās bērnu izglītībā un intelektuālajā attīstībā, un šī tendence tika pierādīta formālās izglītības sākumā un 15 gadu vecumā. Vecāku līdzdalības pētījumu metaanalīze apstiprina, ka smalkas līdzdalības formas var sekmēt mācīšanos mājās. Pētījumā tika konstatēts, ka vecāku un bērnu saskarsmes kvalitāte ir vairāk saistīta ar skolēnu sasniegumiem nekā vecāku iesaistīšanās bērnu izglītībā izpausmes daudzums (Hartas, 2015).

Avoti

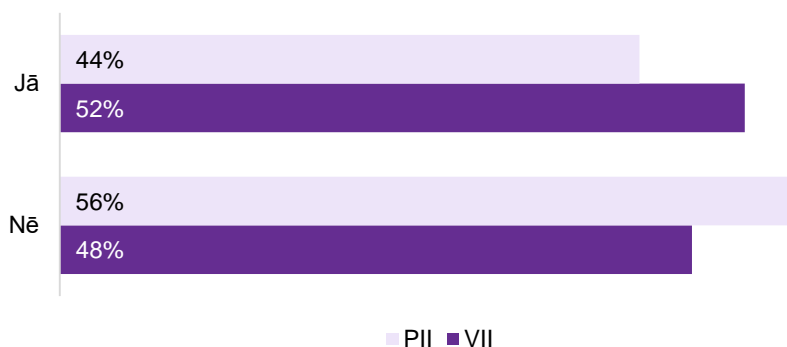
- Bartholdsson, A., Gustafsson-Lundberg, J., Hultin, E. (2014). Cultivating the socially competent body: bodies and risk in Swedish programmes for social emotional learning in preschools and schools. *Critical Studies in Education*, 55(2), 201-212.
- Botvin, G. J., Griffin, K. W., Nichols, T. R. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science*, 7, 403-408.
- Canário, C., Cruz, O. (2016). Youth mental health interventions in Portugal (Technical Report). Retrieved 25/08/2017 from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/102803>.
- Cavioni, V., Zanetti, M. A. (2015). Social-Emotional Learning and Students' Transition from Kindergarten to Primary School in Italy. In H. Askell-Williams, *Transforming the Future of Learning with educational research* (p. 241-258). Hershey, PA: IGI Global.
- Cefai, C., Cavioni, V., Bartolo, P., Simoes, C., Miljevic-Ridicki, R., Bouilet, D. et al. (2015). Social inclusion and social justice: A resilience curriculum for early years and elementary schools in Europe. *Journal for Multicultural Education*, 9(3), 122-139.
- Cefai, C.; Cavioni, V. (2014). *Social and emotional education in primary school: integrating theory and research into practice*. NY, USA: Springer.
- Cefai, C., Galea, N. (2016). Children's Worlds. The subjective wellbeing of Maltese children. Third Monograph of the Centre for Resilience & Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Dahlin, B. (2008). Social and Emotional Education in Sweden: Two Examples of Good Practice. In F. M. Botin Report, *Social and Emotional Education. An International Analysis* (pp. 86-116). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Dunn, Z. (2012). Investigating happiness lesson: The impact of social and emotional learning in American and Swedish schools. Retrieved 10/04/2013, from www.wcmt.org.uk/reports/1022_1.pdf
- EURYDICE (2017). *Teaching and Learning in Primary Education*. Retrieved 22/09/2017, from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teaching_and_Learning_in_Primary_Education.
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.185
- Hecht, M.L.; Shin, Y. (2015). Culture and Social and Emotional Competencies. In J. Durlak, T. Gullotta, C. Domitrovich, P. Goren, R. Weissberg (Eds.) *The Handbook of Social and Emotional Learning* (pp.506-4). New York, NY: The Guildford Press.
- Gravesteyn, C., Diekstra, R., de Wilde, E. J., Koren, E. (2004). Effecten van Levensvaardigheden. *Eenvaardigheidsprogramma voor adolescenten (A skills for Life program for Adolescence)*. *Kind en Adolescent*, 25, 277-291.
- Greenberg, M., Kusche, C. A., Cook, E. T., Quamma, J. P. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7(1), 117-136.
- Lowenthal, K., Lewis, A. (2011). Mental health, religion and culture. *The Psychologist*, 24, 256-259.
- NESET (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU A review of the international evidence. Analytical Report*.
- OECD. (2018). *Social and emotional skills: Well-being connectedness and success*. Retrieved from: [http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](http://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- OECD (2013). *Review of Migrant Education – Country Background Reports*. NCCA website: www.ncca.ie.
- Paschen, H. (2008). Perspectives on Social and Emotional Education in Germany. In F. M. Report, *Social and emotional education. An international analysis* (pp. 227-252). Santander, Spain: Fundación Marcelino Botín.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., Lima, M. L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: The role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180.
- Webster-Stratton, C. (2000). *How to promote social and academic competence in young children*. London: Sage.
- Wroblewski, A. and B. Herzog-Punzenberger (2009), *OECD Review of Migrant Education – Country Background Report for Austria*, www.oecd.org/dataoecd/8/26/42485003.pdf.

2.4.4. Pētījuma praktiskā daļa

Atbalsts vecākiem bērna sociāli emocionālai audzināšanai

No visiem 776 PII un VII audzēkņu vecākiem, kas piedalījās aptaujā, lielākā daļa jeb 51% norādīja, ka izglītības iestāde nav nodrošinājusi atbalsta pasākumus par bērna sociāli emocionālo audzināšanu, piemēram, konsultāciju, informatīvo grupu u.tml. veidā. Turpretī 49% respondentu norādīja, ka atbalsts ir nodrošināts. (Skatīt 24. attēlu)

24. attēls: Vecāku vērtējums, vai izglītības iestādes nodrošina atbalstu bērna sociāli emocionālajai audzināšanai.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



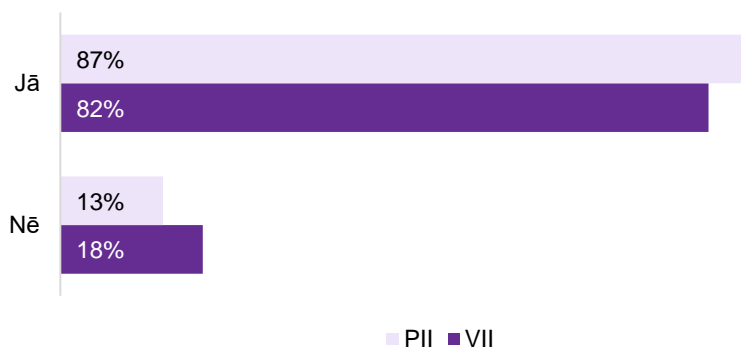
PII audzēkņu vecāki 64% gadījumu atzīmēja, ka izglītības iestāde atbalstu bērnu sociāli emocionālajai audzināšanai nodrošināja ar informatīvo lekciju palīdzību. Tam seko individuālas konsultācijas, ko respondenti akcentēja 50% gadījumos, bet kā trešo populārāko atbalsta formu respondenti izcēla atbalstu grupu vecākiem – šis atbalsta veids ir pieminēts 16% gadījumu.

Lielākā daļa jeb 58% VII audzēkņu vecāku savukārt atzīmēja, ka izglītības iestāde ir nodrošinājusi individuālas konsultācijas, 53% vecāku norādīja uz informatīvo lekciju organizēšanu, bet 14% respondentu atbalstu ir saņēmuši atbalsta grupās vecākiem.

Abās respondentu grupās tikai 1 līdz 2 respondenti atzīmēja, ka atbalstu bērna sociāli emocionālajai audzināšanai ir saņēmuši nodarbību ciklos vecākiem, vecāku sapulcēs vai informatīvo materiālu veidā. Vienlaikus salīdzinoši mazam respondentu lokam pret kopējo skaitu bija grūti atbildēt vai nevarēja atbildēt uz šo jautājumu (PII – 3%, VII – 4% gadījumos).

Salīdzinot ar vecāku atbildēm, pedagogu starpā ir lielāks īpatsvars to pedagogu, kuri norāda, ka viņu izglītības iestāde nodrošina atbalsta pasākumus. Proti, no 351 pedagoga, kas piedalījās aptaujā, 85% norādīja, ka izglītības iestāde nodrošina atbalstu, savukārt 15% respondentu pauda, ka tas netiek īstenots. (Skatīt 25. attēlu)

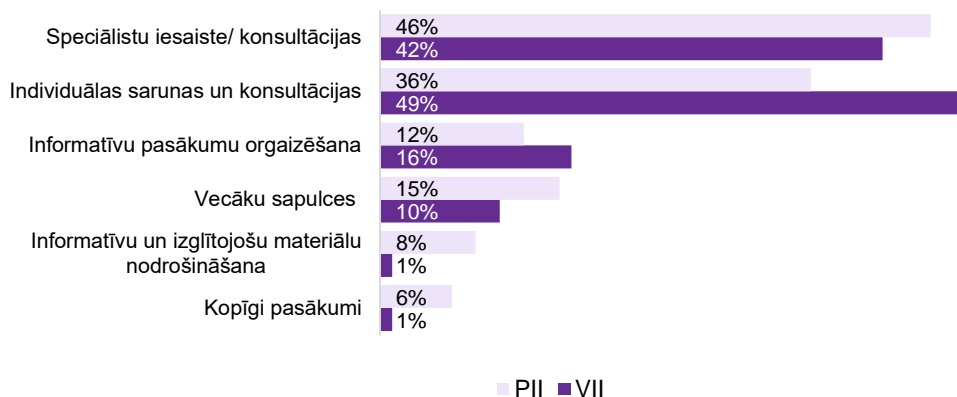
25. attēls: Pedagogu vērtējums, vai izglītības iestādes nodrošina atbalstu bērna sociāli emocionālajai audzināšanai.
(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



Pedagogi 45% gadījumos norādīja, ka izglītības iestādes kā atbalsta pasākumu ir nodrošinājušas speciālistu iesaisti un konsultācijas (piemēram, psihologs, logopēds, sociālais pedagogs), bet 41% atzīmēja individuālas sarunas un konsultācijas ar vecākiem (sarunas ar pedagogu, metodiķi, iestādes vadību). Tam seko informatīvu pasākumu organizēšana (semināri, lekcijas, vebināri, vecāku skolas, sapulces ar iestādes vadību) (14%), vecāku sapulces (13%), informatīvu un izglītojošu materiālu nodrošināšana (rekomendācijas, ieteicamā literatūra) (5%), kā arī kopīgi pasākumi vecākiem un bērniem (4%). (Skatīt 26. attēlu)

26. attēls: Pedagogu nosauktie atbalsta pasākumi, ko īstenot izglītības iestādes.

(Avots: PII un VII pedagogu aptauja)



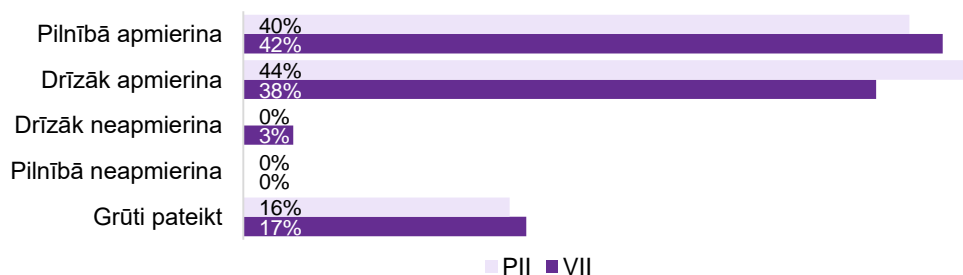
PII un VII pedagogi arī pieminēja atbalsta grupu organizēšanu, īpašu programmu atbalstu, piemēram, “Bērnam drošs un draudzīgs bērnudārzs”, “Atbalsts pozitīvai uzvedībai”, kā arī “E-klases” un mājaslapas izmantošana, kur ir iespēja uzzināt par bērna labsajūtu un saziņu organizēt virtuālajā vidē. Vienlaikus 8% pedagogu bija grūti atbildēt vai atbildes nebija (PII – 8%, VII – 9%).

Savukārt tie izglītības iestāžu pedagogi, kuri atzina, ka viņu iestādes nenodrošina atbalsta pasākumus vecākiem, lielākā daļa jeb 56% nevarēja atbildēt, kādēļ atbalsts netiek nodrošināts. PII pedagogi 32% gadījumos minēja, ka Covid-19 pandēmijas dēļ notiek tikai individuālas konsultācijas, 21% atzīmēja laika trūkumu pedagogiem un 14% norādīja, ka iestādē nav psihologa. Turpretī 46% VII pedagogu pauda, ka lielā audzēkņu skaita dēļ iestādes psihologs orientējas tikai uz skolēniem, nevis vecākiem, bet 12% norādīja uz zemu vecāku atsaucību apmeklēt lekcijas un sapulces.

Absolūti lielākā daļa vecāku, kas ir saņēmuši izglītības iestādes organizētos atbalsta pasākumus, ir ar tiem apmierināti. No 372 audzēkņu vecākiem abās respondentu grupās 81% pauda, ka ir apmierināti ar īstenotajiem atbalsta pasākumiem. Savukārt 3% no VII audzēkņu vecākiem norādīja, ka ir drīzāk neapmierināti ar izglītības iestāžu atbalsta pasākumiem. (Skatīt 27. attēlu)

27. attēls: Vecāku apmierinātība ar saņemtajiem atbalsta pasākumiem.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



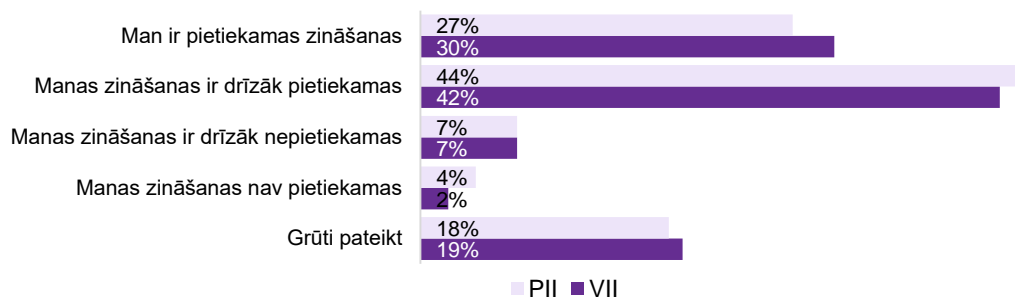
Aptaujas rezultāti arī liecina, ka nozīmīgs vecāku daudzums – teju piektā daļa katrā respondentu grupā – ir norādījuši, ka tiem ir grūti novērtēt savu apmierinātību ar izglītības iestāžu īstenotajiem atbalsta pasākumiem (PII – 16%, VII – 17%).

Vecāku zināšanas par sociāli emocionālo prasmju attīstību

Lūgti novērtēt savas zināšanas par bērna sociāli emocionālo prasmju attīstību, lielākā daļa vecāku abās respondentu grupās uzskata, ka viņu zināšanas ir pietiekamas. Kopumā no 766 respondentiem 29% vecāku norādīja, ka viņu zināšanas par bērna sociāli emocionālo prasmju attīstību ir pietiekamas, 43% savas zināšanas novērtēja kā drīzāk pietiekamas, savukārt 7% kā drīzāk nepietiekamas, bet 3% pauda vērtējumu, ka to zināšanas nav pietiekamas. Vienlaikus teju piektdaļai respondentu abās grupās (PII – 18%, VII – 19%) bija grūti novērtēt savu zināšanu līmeni. (Skatīt 28 attēlu)

28. attēls: Vecāku zināšanu par bērna sociāli emocionālo prasmju attīstību pašnovērtējums.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Atbildot uz jautājumu par galvenajiem elementiem, kas izglītības iestādē būtu jāuzlabo, lai nodrošinātu bērnu sociāli emocionālo prasmju, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanu, 13% PII un 24% VII vecāku pauda, ka ir jāuzlabo pedagogu attieksme un ieinteresētība, proti, pedagogam ir jābūt motivētam, tam ir jāspēj nodrošināt labu sadarbību ar bērniem un audzēkņus jāmotivē. Tāpat 13% PII un 11% VII vecāku pauda, ka bērniem ir jānodrošina individuāla mācību pieeja un audzēkņiem jāīsteno grupu darbi, 8% PII un 6% VII respondentu akcentēja aktīvāku vecāku iesaisti, tostarp ieinteresētības veicināšanu un kompetences pilnveidi, bet vēl 8% PII un 6% VII vecāku norādīja uz pedagogu kompetences pilnveidi un atbilstoša personāla nodrošināšanu.

PII audzēkņu vecāki aptaujā arī norādīja, ka jāuzlabo sadarbība starp pedagogiem un vecākiem (8%), jānodrošina mazāks bērnu skaits grupās (4%), aktīvāk jāiesaista atbalsta personāls (4%), jāuzlabo materiāltehniskā bāze, mācību vide un materiāli (4%), kā arī jāveicina dažādu mācību metožu izmantošana (3%).

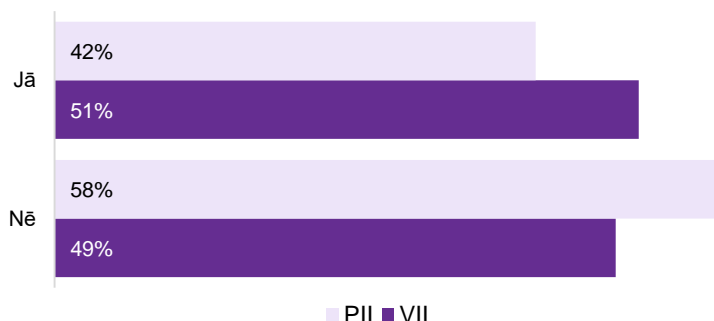
Savukārt starp VII audzēkņu vecāku atbildēm ietilpa sadarbības un satiecības veicināšana bērnu starpā (6%), aktīvāka atbalsta personāla iesaiste (4%), dažādu mācību metožu izmantošana (4%), sadarbības veicināšana starp pedagogiem un vecākiem (4%), atbilstoša mācību vide un materiāli (4%), mazāks bērnu skaits klasēs (3%), un 3% norādīja iestādes darba uzlabošanu kopumā, tostarp atbalsta sniegšanu pedagogiem un to sadarbību ar vadību.

Vairāk nekā trešdaļai respondentu abās grupās bija grūti atbildēt, vai atbildes uz šo jautājumu nebija (PII – 39%, VII – 36%), kā arī 8% PII un 9% VII audzēkņu vecāku norādīja, ka ir apmierināti ar pašreizējo situāciju.

Aptaujas rezultāti parāda atšķirīgu vecāku informētības līmeni par iespēju saņemt papildu atbalstu bērnu audzināšanas jautājumos. (Skatīt 29. attēlu)

29. attēls: Vecāku informētība par papildu atbalsta saņemšanas iespējām bērnu audzināšanas un izglītības vajadzību nodrošināšanas jautājumos.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



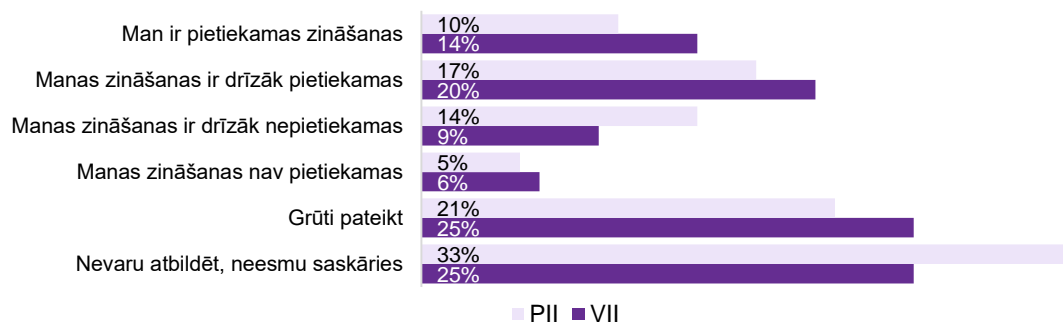
PII audzēkņu vecāku vairākums – 58% – ir norādījuši, ka viņi nav informēti par to, kur un kā saņemt kādu papildu atbalstu bērnu audzināšanas jautājumos un izglītības vajadzību nodrošināšanā, kamēr pārējie 42% par to ir informēti. Citādāka situācija ir ar VII audzēkņu vecākiem, kur īpatsvars sadalās gandrīz vienādās daļās – 51% vecāku ir informēti par papildu atbalsta iespējām, kamēr 49% par to nav informēti.

Līdz ar to no kopējiem 766 respondentiem par papildu atbalsta iespējām ir informēti 47% respondentu, bet 53% nav informēti.

Bērnu ar speciālām vajadzībām sociāli emocionālo un mācīšanās prasmju attīstība

Attiecībā uz zināšanām par sociāli emocionālo prasmju attīstību bērniem ar speciālām vajadzībām lielākajai daļai vecāku (52%) savas zināšanas bija grūti novērtēt vai uz jautājumu nevarēja atbildēt, jo ar to nav saskārušies. Atbildi “Grūti pateikt” norādīja 23% respondentu, bet “Nevaru atbildēt, neesmu saskāries” – 29%. (Skatīt 30. attēlu)

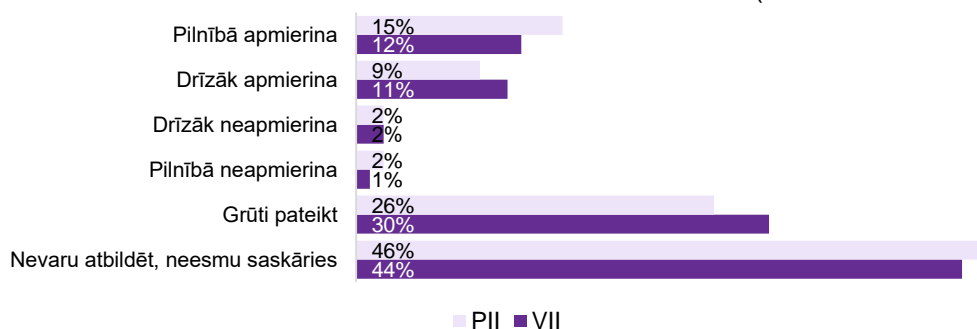
30. attēls: Vecāku zināšanu par bērna ar speciālām vajadzībām sociāli emocionālo prasmju attīstību pašnovērtējums.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Kopumā no 766 respondentiem 12% pauda, ka viņiem ir pietiekamas zināšanas par bērna ar speciālām vajadzībām sociāli emocionālo prasmju attīstību, bet 19% zināšanas ir drīzāk pietiekamas. Savas zināšanas par drīzāk nepietiekamām uzskata 11%, bet par nepietiekamām – 6% vecāku.

Lielākā daļa vecāku – 73% – arī nevarēja novērtēt pedagogu prasmes darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām. No visiem respondentiem “Grūti pateikt” norādīja 28% un “Nevaru atbildēt, neesmu saskāries” 45% vecāku. Savukārt pilnībā apmierināti ar pedagogu prasmēm ir 13%, drīzāk apmierināti 10%, drīzāk neapmierināti 2%, bet pilnībā neapmierināts ir 1% vecāku. (skatīt 31. attēlu). 42% PII un VII vecāku, kuru bērns apguva vai apgūst speciālās izglītības programmu, ir apmierināti ar pedagogu prasmēm, kamēr neapmierinātību pauda 5%. Jāatzīmē, ka vairāk nekā pusei – 53% – respondentu uz šo jautājumu bija grūti atbildēt vai ar šo jautājumu nav saskārušies, kā dēļ atbildēt nevar.

31. attēls: Vecāku apmierinātība ar pedagogu prasmēm darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām.
(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



Jautāti par galvenajiem elementiem, kas jāuzlabo, lai nodrošinātu veiksmīgāku bērnu ar speciālām vajadzībām, remigrējušu un imigrantu bērnu iekļaušanu izglītības vidē, abās respondentu grupās visbiežāk minēja pedagogu kompetences pilnveidi un atbilstoša personāla nodrošināšanu – to minēja 16% PII un 12% VII audzētāju vecāku. Otrs biežāk pieminētais elements, ko pauda 11% PII un VII vecāku, ir pārējo izglītojamo informēšana un skaidrošana par šādiem bērniem, kur skaidrošanā iesaistās gan pedagogi, gan vecāki, bet kā trešo būtiskāko apstākli 10% PII un VII vecāku norādīja pietiekama pedagogu un atbalsta personāla skaita nodrošināšana, kas strādā ar šiem audzēkņiem.

Vienlaikus 6% PII audzēkņu vecāki norādīja, ka šādiem bērniem ir jāuzlabo asistenta/ palīga nodrošināšanas iespējas un jāveicina vecāku iesaisti, informēšanu un izglītošanu, bet 5% respondentu atzīmēja, ka ir aktīvāk jāizmanto individuāla pieeja audzēkņiem un jāuzlabo vides pieejamība un mācību materiālu un materiāltehniskais nodrošinājums. Nepieciešamību uzlabot bērnu savstarpējo sadarbību un satiecību norādīja 3% respondentu, bet 2% minēja, ka pret šādiem bērniem ir jāizturas tāpat kā pret pārējiem audzēkņiem vai tos jānodala tikai minimāli, jānodrošina iespēju mācīties dzimtajā valodā, jāuzlabo sadarbība starp pedagogiem un vecākiem, kā arī jābūt pielāgotai mācību programmai, tos nošķirot no pārējiem bērniem.

Savukārt 8% VII audzēkņu vecāku norādīja uz aktīvākas individuālās pieejas praktizēšanu, kā arī bērnu savstarpējās sadarbības un satiecības veicināšanu. 5% pauda, ka ir jāuzlabo asistenta/ palīga pieejamība, 4% uzsvēra vecāku iesaistes, informēšanas un izglītošanas nepieciešamību, kā arī vides pieejamību, mācību materiālu un materiāltehnisko nodrošinājumu. Vienlaikus 3% vecāku uzskata, ka jāuzlabo pedagogu un vecāku sadarbība, pret šiem bērniem jāizturas tāpat kā pret pārējiem bērniem vai tos jānodala minimāli, bet tikpat liels vecāku īpatsvars – 3% – savukārt uzskata, ka šiem bērniem ir jābūt pielāgotai mācību programmai, tos nošķirot no pārējiem audzēkņiem. Visbeidzot, 2% respondentu atzīmēja, ka klasēs ir jānodrošina mazāks bērnu skaits.

Gandrīz pusei respondentu – 47% – bija grūti atbildēt uz šo jautājumu vai atbildes nebija (PII – 50%, VII – 46%), tikmēr viedokli, ka uzlabojumi nav nepieciešami, pauda 2% PII un 4% VII vecāku (3% no visiem respondentiem).

Kopumā no 116 PII un VII vecākiem, kuru bērni apgūst vai apguva speciālo izglītības programmu, 22% (PII – 27%, VII – 17%) norādīja, ka vieglākai bērnu ar speciālām vajadzībām integrācijai izglītības iestādē būtu jāuzlabo speciālo nodarbību metodika un jānodrošina papildu speciālisti. Tāpat 15% (PII – 11%, VII – 18%) vecāku pauda, ka ir jāuzlabo apkārtējo cilvēku attieksme un sapratne, 11% (PII – 7%, VII – 15%) uzsvēra fiziskās pieejamības un materiālās bāzes pilnveidi, bet 8% (PII – 7%, VII – 8%) minēja nepieciešamību pedagogiem pilnveidot individuālās pieejas izmantošanu, strādājot ar audzēkņiem. Ievērojams vecāku īpatsvars – 41% –, kuru bērns apgūst vai apguva speciālo izglītības programmu, uz šo jautājumu nevarēja atbildēt.

No fokusa grupu organizētajām diskusijām, kurās piedalījās gan PII, gan VII pedagogi, secināms, ka nepieciešams pilnveidot pedagogu kompetenci darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām, pedagogiem trūkst specifisko zināšanu un labās prakses piemēru, kā iekļaušanu īstenojot dzīvē, nepieciešama vides pielāgošana darbam ar daudzveidību, nepieciešams atbalsta personāls, kas pieejams atbalstam gan izglītojamajiem, gan pedagogiem, pedagogiem trūkst kompetence, lai īstenoju veiksmīgu sadarbību ar vecākiem. Kā ļoti būtisks bieži iztrūkstošs aspekts, kas nodrošinātu veiksmīgāku bērnu iekļaušanu, tika minēts agrīnas, savlaicīgas bērna izglītības vajadzību diagnostikas trūkums un vadīts adaptācijas process jaunā izglītības iestādē, kā arī skaidras pēctecības trūkums informācijas nodošanā par bērniem ar speciālām vajadzībām. Fokusgrupu dalībnieki norādīja uz vienotas sistēmas darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām trūkumu, kā arī uz sabiedrības attieksmes maiņas (trūkst informācijas, kas rada noraidošu attieksmi) nepieciešamību, kā arī iztrūkstošu atbalstu vecākiem. Uzmanība būtu veltāma arī jautājumam, kas skar "piespiedu iekļaušanu", jo vecāki pauda viedokli, ka visi bērni ar speciālām vajadzībām nav jāiekļauj.

Uz resursu nepietiekamību un pedagoģiskā personāla nepietiekamo kompetenci norāda arī bērnu ar speciālām vajadzībām vecāki, atzīmējot, ka pieredze sadarbībā, bērna agrīnā izglītības vajadzību identificēšanā, efektīva atbalsta nodrošināšanā lielākoties ir negatīva, atsevišķās situācijās pat bērnu traumējoša (piemēram, 6 izglītības iestāžu nomaīņa pirmsskolas vecumā; veselības stāvokļa pasliktināšanās no klasē piedzīvotā u.c.). Biežas norādes bija uz vides pielāgošanas nepieciešamību, jo īpaši individuālu nodarbību iespējām, kā arī sadarbības ar speciālistiem un speciālistu rekomendāciju precīzas ievērošanas trūkums.

Pāreja no PII un VII

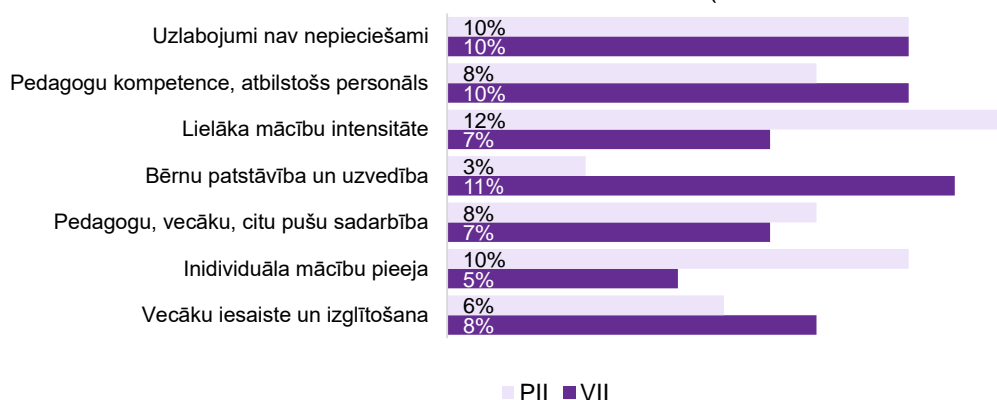
Lūgti vērtēt apskatus, kas skar audzēkņu pāreju no PII uz mācībām VII, vecākiem tostarp tika uzdots jautājums, kas ir galvenie elementi, ko jāuzlabo, lai bērnu sagatavošana skolai notiktu veiksmīgāk. Kopumā no 766 respondentiem 10% pauda, ka uzlabojumi nav nepieciešami. Biežāk atbildēs respondenti arī norādīja pedagogu kompetences un attieksmes uzlabošanu un atbilstošu personālu

(9%), lielāku mācību intensitāti, PII līmenī attīstot, piemēram, lasītprasmi, rakstīšanu un rēķināšanu (9%). Tam seko bērna patstāvības un labas uzvedības veicināšana, tostarp uzmanības noturība (8%), aktīvāku vecāku, pedagogu un citu iesaistīto pušu (arī iestādes vadības) sadarbību (8%), kā arī individuālas mācību pieejas nodrošināšanu (7%) un aktīvāku vecāku iesaisti, tostarp vecāku izglītošanu un uzmanības veltīšanu bērna prasmju attīstīšanai mājās (7%).

Attiecībā uz iepriekš minētajiem elementiem visvairāk abu respondentu grupu viedoklis atšķiras par bērna patstāvību un labu uzmanību – aptaujā to izcēla 11% VII bērnu vecāku, kamēr PII bērnu vecāki to atzīmēja 3% gadījumos. Tāpat viedoklis atšķiras par lielāku mācību intensitāti un individuālas mācību pieejas nodrošināšanu, ko PII audzēkņu vecāki izcēla par 5% vairāk nekā VII bērnu vecāki. (Skatīt 32. attēlu)

32. attēls: Vecāku viedoklis, kuri elementi būtu jāizlabo, lai bērnus veiksmīgāk sagatavotu skolai.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)



PII audzēkņu vecāki arī uzskata, ka labāka bērnu sagatavošana mācībām skolā notiks, ja attīstīs mūsdienīgu un bērniem interesi raisošu metožu un mācību līdzekļu izmantošanu (6%), izmantos diferencētu mācību pieeju (4%) un nodrošinās mazāku bērnu skaitu grupās (3%). Tāpat, vecākuprāt, ir jābūt skaidri definētiem uzdevumiem, kurus bērnam jāprot pirms skolas gaitu uzsākšanas un jānodrošina izmērāms attīstības progress (2%), izglītības iestādē jānodrošina pietiekams pedagogu skaits (2%) un pāreju uz skolu veicinās atbilstoša mācību vide un materiāltehniskais nodrošinājums (2%).

Savukārt VII audzēkņu vecāki aptaujā norādīja, ka jāveic labojumi izglītības programmā (piemēram, prasību samazināšana) vai ka izglītības sistēma jāpārskata kopumā (6%), bērnu skaitam klasē jābūt mazākam (4%), jāveicina mūsdienīgu un bērniem interesi raisošu metožu un mācību līdzekļu izmantošana (2%), kā arī izglītības iestādē jānodrošina pietiekams pedagogu skaits (2%).

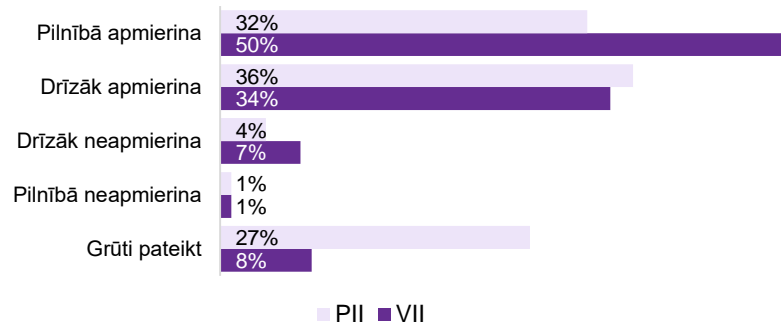
Vienlaikus vairāk nekā trešdaļai – 40% – no visiem respondentiem uz šo jautājumu bija grūti atbildēt vai nebija atbildes (PII – 54%, VII – 29%).

Taču kopumā respondenti ir apmierināti ar bērnu sagatavošanu mācībām skolā. PII audzēkņu vecākiem tika lūgts vērtēt apmierinātību ar bērna gatavošanu mācībām skolā, bet VII audzēkņu vecākiem – apmierinātību ar bērna sagatavošanos skolai, absolvējot PII.

Apmierinātību ar bērna gatavošanu vai sagatavošanos no visiem 766 respondentiem pauda 77% vecāku (pilnībā apmierināti – 42%, drīzāk apmierināti – 35%). Neapmierināti ir 6% vecāku (drīzāk neapmierināti – 5%, pilnībā neapmierināti – 1%), bet 17% vecāku bija grūti paust savu attieksmi. (Skatīt 33. attēlu)

33. attēls: Vecāku apmierinātība ar bērna gatavošanu/ sagatavotību mācībām skolā.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)

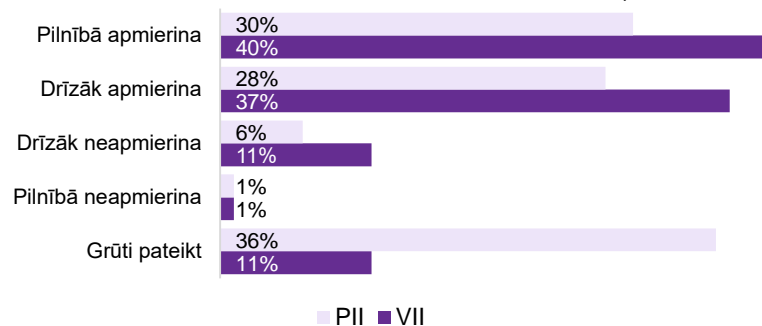


Nozīmīga atšķirība abās respondentu grupās iezīmējas atbildē “Grūti pateikt”, kuru izvēlējās 27% PII un 8% VII audzēkņu vecāku. Tikai 6 PII audzēkņu vecāki, kuru bērni ir sasnieguši 6 gadu (pēdējās grupiņas) vecumu, no kopumā 342 audzēkņu vecākiem izvēlējās šo atbildi, līdz ar to var pieņemt, ka pārējie vecāki lēma nepaust savu vērtējumu, jo viņu atvases vēl nav izgājušas visu PII posmu.

Vairākums PII un VII bērnu, kuru dzimtā valoda ir krievu valoda, vecāku arī pauda apmierinātību ar bērna gatavošanu/ sagatavotību mācībām skolā. Proti, 35% norādīja, ka ir pilnībā apmierināti un 32%, ka drīzāk apmierināti. Savukārt drīzāk neapmierināti ir 8% vecāku un 1% - pilnībā neapmierināti. No visiem respondentiem vairāk nekā ceturtdaļai jeb 24% bija grūti atbildēt uz šo jautājumu. Tas ir saistāms ar PII vecāku īpatsvaru, kuriem ir grūti atbildēt, jo daļa to bērnu nav sasnieguši pēdējās grupiņas vecumu. (Skatīt 34. attēlu)

34. attēls: Vecāku apmierinātība ar bērna gatavošanu/ sagatavotību mācībām skolā.

(Avots: PII un VII vecāku aptauja)

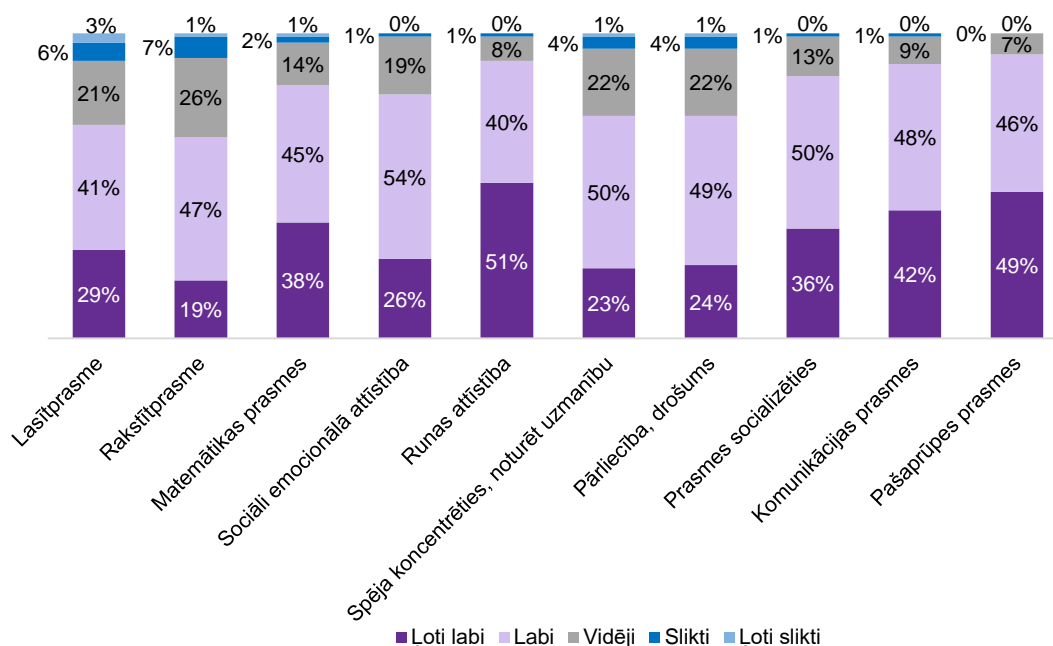


VII audzēkņu vecākiem tika uzdots papildjautājums, lūdzot paust savu vērtējumu par konkrētām bērna prasmēm, pabeidzot PII. Vislielākā vecāku apmierinātība ir ar bērna pašaprūpes prasmēm – apmierinātību ar to pauda 93% respondentu, tam seko runas attīstība (91%), komunikācijas prasmes (89%), prasmes socializēties (86%) un matemātikas prasmes (83%).

Savukārt sliktāku vērtējumu, izvēloties atbilžu variantus “Vidēji”, “Slikti” vai “Ļoti slikti”, 34% respondentu pauda par bērna rakstītprasmi, kam seko lasītprasme (30%), spēja koncentrēties un noturēt uzmanību (27%), pārliecība un drošums (25%), kā arī sociāli emocionālā attīstība (20%).

Visvairāk kā sliktas vai ļoti sliktas ir novērtēta bērna lasītprasme – šādu vērtējumu pauda 9% vecāku, tam seko rakstītprasmes, kuras kā sliktas vai ļoti sliktas atzina 8%, kā arī pārliecība un drošums (5%), spēja koncentrēties un noturēt uzmanību (5%), kā arī matemātikas prasmes (3%). (Skatīt 35. attēlu)

35. attēls: Vecāku apmierinātība ar konkrētām bērna prasmēm, beidzot PII.
(Avots: VII vecāku aptauja)



2.4.5. Konstatētās pretrunas un secinājumi

1. Lai gan Latvijā ir vai tiek izstrādāti visām Latvijas pašvaldībām saistoši metodiskie materiāli sociāli emocionālo prasmju attīstībā un vecāku kompetences stiprināšanai, taču trūkst konkrētu standartu un vadlīnijas, kas noteiktu kārtību, kādā šādas programmas izglītības iestādēs tiek realizētas, ar mērķi nodrošināt vienotu pieeju sociāli emocionālo prasmju attīstībā Latvijas izglītības iestādēs un to pēctecības saskaņotības nodrošināšanai pārejas posmā no pirmsskolas un pamatskolu.
2. Lai gan Latvijā ir vai tiek izstrādāti visām Latvijas pašvaldībām saistoši metodiskie materiāli sociāli emocionālo prasmju attīstībā un vecāku kompetences stiprināšanai, taču trūkst konkrētas metodikas SEM izaugsmes monitoringam (piem. skolas sociāli emocionālā klimata mērījumiem).
3. Lai gan Latvijā ir vai tiek izstrādāti visām Latvijas pašvaldībām saistoši metodiskie materiāli sociāli emocionālo prasmju attīstībā un vecāku kompetences stiprināšanai, taču trūkst konkrētu standartu un vadlīnijas, kā šādu SEM programmu īstenošanu izglītības iestādē izvērtēt (piem. nav šādu kritēriju izglītības iestāžu akreditācijas procesā).
4. Latvijā izstrādātās SEM programmas rekomendē supervizora/mentora iesaistīšanos un atbalstu, taču Latvijā trūkst konkrētu standartu un vadlīnijas, kas noteiktu kārtību, kādā izglītības iestāžu pedagogi var un, cik lielā mērā saņemt mentora vai supervizora pakalpojums.
5. Lai gan Latvijā ir vai tiek izstrādāti visām Latvijas pašvaldībām saistoši metodiskie materiāli sociāli emocionālo prasmju attīstībā un vecāku kompetences stiprināšanai, taču trūkst konkrētas un sistemātiskas kārtības, kādā pedagogi un izglītības iestāžu vadītāji tiktu sagatavoti šādu programmu realizācijai izglītības iestādēs.
6. Latvijā izstrādātās SEM programmas rekomendē SEM progresa mērījumus un uz pētījumiem balstītu SEM lēmumu pieņemšanu pedagoģiskajā praksē, taču trūkst metodikas, kādā izglītības iestāžu vadība tiktu sagatavota šādu mērījumu un pētījumu realizācijai izglītības iestādēs.
7. Patreiz Latvijas izglītībā notiek nozīmīgas pārmaiņas. Vienlaikus ar jaunā izglītības satura ieviešanu tiek paredzēta vieta arī apzinātai skolēnu sociālo un emocionālo prasmju attīstīšanai. Gana akadēmiskā, gan sociāli emocionālā mācīšanās skolā ir vienlīdz nozīmīgas un to nodrošināt ir katras skolas pienākums, lai veidotu harmoniskas, uz ilgtspējīgu nākotni vērstas personības.

8. Sociāli emocionālā mācīšanās ir process, kurā apgūst prasmes saprast sevi (pazīt un pārvaldīt savas emocijas, domas un uzvedību), saprast citus (būt iejūtīgiem, spēt ieņemt otra cilvēka skata punktu), veidot pozitīvas attiecības ar vienaudžiem un pieaugušajiem, un pieņemt atbildīgus lēmumus. Visas šīs prasmes rada pamatu apzinātam mācību procesam un mazina iespēju atsvešināties no skolas.
9. Jau vairāk nekā divdesmit gadus šādas pieejas efektivitāte ir pierādīta pasaulē, proti, tajās izglītības iestādēs, kur tiek nodrošināta sociāli emocionālā mācīšanās tiek realizēta sadarbība ar *vecākiem*, skolēniem ir augstāki mācību sasniegumi, mazāk uzvedības un garīgās veselības problēmu, veidojas pozitīvs skolas klimats un ilgtermiņā šie jaunieši ir efektīvāki savā turpmākajā dzīvē. Skolēnu sociāli emocionālās prasmes var attīstīt gan speciāli tam veltītās nodarbībās, gan arī netieši – skolotājam lietojot dažādus mācīšanās paņēmienus, organizējot klases darbu, sadarbojoties ar *vecākiem* un veicot vērtēšanu.
10. Latvijā tiek īstenotas abas pieejas. Pirmkārt, Latvijā ir jau izstrādāta Sociāli emocionālās mācīšanās programma, kas ietver gatavus klases stundu plānus no 1.-12. klasei ar papildmateriāliem, lai pedagogi varētu vadīt strukturētas sociāli emocionālās mācīšanās stundas gan skolēniem, gan iesaistīt vecākus. Materiālā ir izstrādāti arī kritēriji un standarti sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai. Šobrīd projekta “Garīgās veselības veicināšana skolās” ietvaros top materiāli gan pedagogiem, gan vecākiem, kas ir izmantojami pārejas posma nodrošināšanai sociālo un emocionālo prasmju apgūvē tādā mērā, lai bērns būtu sagatavots uzsākt skolu. Otrkārt, Valsts Izglītības satura centrs ir partneris starptautiskā projektā “Learn to Be”, kurā ir izveidots metodiskais materiāls pedagogiem, lai ne tikai apzināti īstenotu skolēnu sociāli emocionālo prasmju attīstīšanu ikviena mācību priekšmeta stundās, bet iesaistītu šajā procesā vecākus. Skolotāji apguva prasmes veicināt skolēnu sociāli emocionālo izaugsmi jebkura mācību priekšmeta stundā un sadarboties ar *vecākiem*. Projektā iesaistītajās skolās tika nodrošinātas arī administrācijas mācības un regulāras ekspertu konsultācijas. Projektā tiks pārbaudīta šīs pieejas un izstrādāto materiālu efektivitāte gan nacionālā, gan arī starpkultūru kontekstā (vienlaicīgi šīs pieejas efektivitāte tiek pētīta Itālijā, Lietuvā, Spānijā un Slovēnijā). Ar šīm nozīmīgajām aktivitātēm Latvija iekļaujas mūsdienīgā un zinātniski pamatotā izglītības pieejā visas pasaules kontekstā, jo ģimenēm **sniegtajam atbalstam, veicinot skolēnu psiholoģisko labklājību, ir jābūt ietvertam audzināšanas un izglītošanas procesā. Lai to realizētu, atliek vien sakārtot atbilstošu normatīvo regulējumu kārtību, kādā šīs programmas Latvijas izglītības iestādēs ieviest.** Saistībā ar Latvijas skolās pakāpeniski ieviestā pilnveidotā mācību satura un pieejas, pirmsskolas izglītības iestādes pēc jaunajiem principiem strādā jau pusgadu, līdztekus tradicionālajām zināšanām un prasmēm mācību jomās, plānojot apgūt domāšanas, sadarbības, jaunrades un citas vispārīgās prasmes, kā arī vērtībās balstītus ieradumus. Jaunajā pieejā plānots, ka nozīmīga loma pilnveidotā satura un pieejas īstenošanā būs vecākiem, kļūstot par aktīviem sava bērna izaugsmes veicinātājiem. Tomēr normatīvie regulējumi Latvijā nenosaka nekādus konkrētus darbības soļus un kritērijus, lai realizētu pirmsskolas un sākumskolas bērnu sociālo un emocionālo mācīšanos, kā arī *vecāku* iesaisti šo pasākumu realizēšanā. Rezultātā katra Latvijas pašvaldība un/vai katra pirmsskolas un pamatskolas izglītības iestāde izmanto vai neizmanto atšķirīgas pieejas SEM apgūvē un sadarbības organizēšanai ar *vecākiem*, kas pamatā balstās vienīgi uz VIL 13.panta pirmā un otrā daļu “Par izglītības padomes sastāvu”. Tomēr šobrīd nav izstrādātas skaidras un vienotas metodikas kā vecākus aktīvā veidā iesaistīt mācību procesā.

3. Priekšlikumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu

Apkopojot analīzes daļā gūtās atziņas un secinājumus, iegūto datu analīzes rādītāji var tikt izteikti kvantitatīvi, vērtējot to atbilstību zinātniskajām atziņām, normatīvajām prasībām, starptautiskai pieredzei un praktiskai izmantojamībai - punktu skalā no 1 līdz 5: 1 - nav pieejamu datu, 2 - dati ir neatbilstoši kritērijiem, 3 - dati daļēji atbilst kritērijiem, 4 - dati atbilst kritērijiem, 5 – dati apliecina inovatīvas tendences. (Skatīt 5.tabulu)

5.tabula: Rādītāju kvantitatīvais vērtējums.
(Avots: autoru izstrādāts)

RĀDĪTĀJS	VĒRTĒJUMS 1-5
Resursu forma un saturs	
IKT/ digitālo risinājumu iespējas un to korelācija ar bērncentrētas pieejas un individuāla atbalsta nodrošināšanu izglītojamajiem	3
Mācību vides infrastruktūra Latvijas un ārvalstu pirmsskolas izglītības iestādēs un izglītības iestādēs, kas īsteno pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu	3
Nodrošinājums iekļaujošai pirmsskolas aprūpei un izglītības pakalpojumiem izglītojamajiem, kas apgūst speciālās pirmsskolas izglītības programmas	3
Tehniskais nodrošinājums -mācību līdzekļi un inventārs pirmsskolas izglītības programmas un speciālo pirmsskolas izglītības programmu realizēšanai	3
Resursi interešu izglītības/nometņu organizēšanā bērniem ar speciālām vajadzībām vasaras un ziemas brīvlaikā	2
5-6 gadus vecu bērnu izglītības vajadzību diagnosticēšanas instrumenti un to piemērotība atbalsta sniegšanā	2
Pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā izmantotie resursi bērnu veselīgas attīstības un pašregulācijas veicināšanai	3
Latvijas pirmsskolas un pamatizglītības izglītības iestāžu metodiskā atbalsta sistēmas	3
Augstskolu pedagogu sagatavošanas (pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu) studiju programmu satura piedāvājums, nosakot, vai saturs nodrošina tādu kompetenču apguvi, kas veicina kvalitatīvu mācību procesu un izpratni noteikt izglītojamo attīstības dinamiku	4
Programmas izglītojamo individuālajam mācīšanās atbalstam, tostarp efektīvam darbam ar remigrējušiem un imigrantu bērniem	1
Vecāku izpratne un zināšanas par vecāku lomu bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatizglītības pirmā posma apguvei, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas attīstībā	2

RĀDĪTĀJS	VĒRTĒJUMS 1-5
Process	
Atbalsta pasākumi izglītojamajiem, pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā iestādēs un ārpus izglītības iestādes	3
Vides priekšnosacījumi kvalitatīvas pārejas no pirmsskolas uz pamatizglītību nodrošināšanā	2
Sadarbības modeļi starp Latvijas pirmsskolu un izglītības iestādēm, kas realizē pamatizglītības pirmo posmu	2
Karjeras atbalsta funkcijas nodrošinājums pamatizglītības pirmā posma izglītības programmās Latvijā	3
Izglītības iestādēs realizētie atbalsta pasākumi skolēnu talantu attīstībai	1
Pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā izmantotās aktivitātes bērnu veselīgas attīstības un pašregulācijas veicināšanai	3
Pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšana izglītības iestāžu savstarpējās sadarbības ietvaros	3
Izglītības iestāžu un vecāku sadarbības labās prakses piemēri, kas sekmē vecāku kompetences stiprināšanu un saistās ar bērnu emocionālo prasmju attīstīšanu, bērnu sagatavošanos pamatizglītības apguvei, bērnu mācīšanās prasmju un mācību motivācijas attīstību	4
Latvijā īstenotā prakse pedagogu izglītošanā par bērniem ar speciālajām vajadzībām	3
Latvijā īstenotā prakse vecāku izglītošanā par bērniem ar speciālajām vajadzībām	1
Starpinstitucionālās sadarbības realizēšana pašvaldību un valsts līmenī individuālam izglītojamo mācīšanās atbalstam	3
Starpinstitūciju sadarbība izglītojamo individuālajam mācīšanās atbalstam, tostarp efektīvam darbam ar remigrējušiem un imigrantu bērniem	3
Personāla kompetence	
Pedagogu profesionālā kompetence izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanā mācību jomu ietvaros pirmsskolas un pamatizglītības pirmajā posmā, atbilstoši vadlīnijām un pamatizglītības standartam	4

6.tabula: Priekšlikumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas uz sākumskolu.
(Avots: autoru izstrādāts)

DIMENSIJAS	PRIEKŠLIKUMI
RESURSU FORMA UN SATURS	<ul style="list-style-type: none"> → Veikt pirmsskolas un sākumskolas mācību vides monitoringu, nosakot atbilstību normatīvo nostādņu un kompetenču pieejas īstenošanas prasībām. → Nodrošināt iespējas IKT iegādei pirmsskolā un pamizglītības pirmajā posmā. → Izstrādāt karjeras izglītības programmas pēctecīgu saturu sākot no pirmsskolas izglītības un pēctecīgi pārejot uz pamatizglītības pirmo posmu. → Aktualizēt normatīvo bāzi iekļaujošu atvērtu nometņu un interešu izglītības īstenošanai. → Izveidot izglītojamajiem un pedagogiem konstruktīvu atbalsta sistēmu ar strukturētām informācijas apmaiņas vadlīnijām. → Izstrādāt zinātniski pamatotus metodiskos ieteikumus pirmsskolas un sākumizglītības institūcijām sekmējot izglītības procesa saskaņotību un nepārtrauktību. → Izstrādāt vienotus un visām Latvijas pašvaldībām saistošus diagnostikas instrumentus pirmsskolas izglītības iestādēs, lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolā, tādējādi nodrošinot sekmīgu pārejas posmu no pirmsskolas uz sākumskolas 1. klasi. → Aktualizēt normatīvo regulējumu, kas noteiktu kārtību, kādas un kādā veidā izglītības iestādēs tiek realizētas sociāli emocionālo prasmju attīstības programmas izglītības iestādēs. → Normatīvajā regulējumā paredzēt, kā izglītības iestādē izvērtē sociāli emocionālo prasmju attīstības programmas realizēšanu (piem. noteikt šādus kritērijus izglītības iestādes akreditācijas procesā). → Normatīvajā regulējumā paredzēt kārtību, kādā izglītības iestādēm ir iespējams saņemt supervizoru pakalpojumus pedagogiem darbā ar sociāli emocionālo prasmju attīstību izglītojamiem un kompetencēm vecākiem. → Pilnveidot normatīvo regulējumu, kas uzliek par pienākumu vecākiem ziņot izglītības iestādei par medicīniski pedagoģiskās komisijas slēdzienu rezultātiem (pārejot no pirmsskolas uz sākumsskolu).
PROCESS	<ul style="list-style-type: none"> → Uzlabot vecāku līdzdalību mācību vides monitoringā un pilnveidē. → Uzlabot vecāku līdzdalību starppersonu attiecību monitoringā. → Veicināt interaktīvo mācību līdzekļu izmantošanu pirmsskolas izglītībā. → Pilnveidot karjeras izglītības programmu pirmsskolā un sākumskolā, nodrošinot nepārtrauktību. → Izstrādāt pasākumu sistēmu karjeras izglītībā pirmsskolas un sākumskolas sadarbībai. → Nodrošināt informācijas apmaiņu starp bērna ģimeni, izglītības iestādi un atbalsta institūcijām. → Veicināt kopienas pieeju un resursu izmantošanu, akcentējot komunikāciju, sadarbību, koordināciju un saskaņotu plānošanu. → Pilnveidot izglītojamo vecāku sadarbību ar izglītības iestādi, lai pilnveidotu vecāku izpratni par bērna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzībām. → Izstrādāt digitālo platformu pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences pašizvērtēšanai un novērtēšanai,

DIMENSIJAS	PRIEKŠLIKUMI
	<p>kas veido bāzi profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai un pedagogu profesionālās pilnveides saturam.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pilnveidot bilingvālās izglītības kvalitāti mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmās, nodrošinot reālu divvalodību ikdienas komunikācijā, vizuālajā infomācijā, rotaļnodarbībās u.c. → Izstrādāt konkrētas metodikas sociāli emocionālo prasmju ieviešanas izglītības iestādēs izaugsmes monitoringam (piem. skolas sociāli emocionālā klimata mērījumiem). → Izstrādāt sistēmiskas vadlīnijas, kādā pedagogi un izglītības iestāžu vadītāji tiek sagatavoti sociāli emocionālo prasmju attīstību un vecāku kompetenču stiprināšanas programmu realizācijai izglītības iestādēs. → Izstrādāt sistēmisku un koordinētu pieeju starpinstitucionālas sadarbības programmas "Integrēta skola – kopiena" izveidei un īstenošanai.
PERSONĀLA KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> → Iekļaut pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālās un tālākizglītības programmās tēmas par jēgpilnu IKT izmantošanu mācību procesā. → Pilnveidot nometņu vadītāju un interešu izglītību īstenošanu profesionālo kompetenci iekļaujošās izglītības jomā. → Pilnveidot pedagogu kompetenci pirmsskolas un sākumskolas mērķtiecīgai un jēgpilnai sadarbībai pārejas posmā . → Pilnveidot pedagogu un atbalsta personāla (logopēds, psihologs, speciālais pedagogs) kompetenci vienotai izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai, sniedzot nepieciešamo metodisko atbalstu. → Organizēt pedagogu profesionālās pilnveides kursus, lai veicināt vienotu pieeju un izpratni gan no pedagogu puses, gan no atbalsta personāla puses (logopēds, psihologs, speciālais, sociālais pedagogs) izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai. → Rosināt pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pedagogu pedagoģiskās refleksijas apguvi un izmantošanu izglītības vidē pedagoģiskās kompetences pilnveidei. → Nodrošināt, teorijā un izglītības darba vidē pamatotus, pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās pilnveides pasākumus, iekļaujot izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanas metodoloģiju. → Izstrādāt metodikas, kādā izglītības iestāžu vadība tiek sagatavota sociāli emocionālo prasmju attīstības progresu mērījumu un pētījumu realizācijai izglītības iestādē.

4. Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālais modelis

Balstoties uz pētījuma rezultātiem, ārvalstu labās prakses piemēriem, apkopotajiem viedokļiem, izstrādāts Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pārejas konceptuālais modelis.

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ				
	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
ATBALSTA SISTĒMA	<p>➔ Inovatīvu diagnostikas instrumentu apraksts izglītības programmu īstenošanā, lai sekmētu bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzību apzināšanu. Rekomendācijas starpinstītūciju sadarbībai un to turpmākajam sadarbības plānam, izglītojamo individuālajam mācīšanās atbalstam, to starp ar remigrējušo un imigrantu bērniem.</p>	<p>→ Formulēt vienotas prasības un metodoloģiju Latvijas pašvaldībām diagnostikas instrumentu pilnveidei un ieviešanai bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzību apzināšanai pārejas posmā no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu.</p>	<p>→ Nodrošināt diagnostikas instrumentu izstrādes ieviešanu izglītības iestādēs bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības apzināšanai pārejas posmā no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu.</p>	<p>→ Īstenot diagnostikas instrumentu izstrādi un ieviešanu izglītības iestādēs bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības apzināšanai pārejas posmā no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmo posmu, pilnveidojot izglītojamo vecāku sadarbību ar izglītības iestādi.</p>
	<p>➔ Rekomendācijas un priekšlikumi par prioritāriem darbības virzieniem izglītības programmu pārejas posma no pirmsskolas uz pamatizglītības pirmā posma īstenošanā un atbalsta</p>	<p>→ Pilnveidot normatīvo bāzi un izstrādāt vadlīnijas konstruktīvai atbalsta sistēmas darbībai un strukturētai informācijas apmaiņai.</p>	<p>→ Pārraudzīt starpinstiucionālo atbalsta sistēmu un informācijas apmaiņu. Noteikt kārtību, kādā pedagogiem izglītības iestādēs ir iespējams saņemt</p>	<p>→ Sagatavot informāciju un iesaistīties informācijas apmaiņas procesā, atbilstoši konkrētām atbalsta sistēmas vadlīnijām. Pedagoģiskajam atbalsta</p>

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ

	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
	sistēmas izveidē bērna veselīgai attīstībai, pašrealizācijai, ietverot speciālo mācīšanās vajadzību atbalstu un mācīšanās grūtību diagnosticēšanu.	<p>→ Izveidot izglītojamajiem un pedagogiem konstruktīvu atbalsta sistēmu ar strukturētām informācijas atbalsta apmaiņas vadlīnijām.</p> <p>→ Pilnveidot normatīvo regulējumu par pirmsskolas izglītības iestādes vadības, pedagogu un atbalsta personāla kompetenci speciālās izglītības programmas integrēšanai pirmsskolas izglītībā.</p>	profesionālos atbalsta pasākumus (supervīzijas, pedagoģisko konsultēšanu, mentora atbalstu, kovīziju, karjeras konsultanta atbalstu).	personālam sadarbojoties ar vecākiem, pilnveidot starpinstitucionālo informācijas apmaiņu par bērna individuālajām vajadzībām.
SADARBĪBA	<p>➔ Kopīgu sadarbības programmu īstenošana pirmsskolas un pamatizglītības pirmajā posmā.</p>	<p>→ Balstoties uz projekta SAM. 8.3.5. rezultātiem, nodrošināt karjeras izglītības programmu pēctecīgu satura izstrādi un īstenošanu pirmsskolā un pamatizglītības pirmajā posmā.</p>	→ Pārraudzīt karjeras izglītības programmas pēctecīgu satura ieviešanu.	→ Īstenot karjeras izglītības programmas pēctecīgu saturu.
		<p>→ Izstrādāt vadlīnijas pamatizglītības pirmā posma un pirmsskolas starpinstitucionālai sadarbībai, sekmējot izglītības procesa saskaņotību un nepārtrauktību.</p>	→ Nodrošināt un pārraudzīt vadlīniju īstenošanu un vienotu pieeju pamatizglītības pirmā posma un pirmsskolas (t. sk. privātajām) institūcijām, sekmējot izglītības procesa	→ Īstenot vadlīnijas pamatizglītības pirmā posma un pirmsskolas izglītības procesu nepārtrauktībai un saskaņotībai.

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ

	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
			saskaņotību un nepārtrauktību.	
	➔ Pamatnosacījumi sadarbības programmai "Integrēta skola – kopiena" izveidei un īstenošanai.	→ Izstrādāt pētniecībā balstītas vadlīnijas sadarbības programmas "Integrēta skola – kopiena" īstenošanai.	→ Izstrādāt kārtību pētniecībā balstītu vadlīniju īstenošanai un programmas resursu apzināšanai un īstenošanai, akcentējot komunikāciju, sadarbību, koordināciju un saskaņotu plānošanu.	→ Līdzdarboties sadarbības programmas "Integrēta skola – kopiena" īstenošanā, ievērojot starpinstitucionālo kontekstu.
	➔ Izglītības, atbalsta iestāžu un vecāku sadarbības formas, kas sekmē vecāku kompetences stiprināšanu, kas saistītas ar bērnu emocionālo prasmju attīstību, bērnu sagatavošanu pamatizglītības apguvei, bērnu mācīšanās prasmju, mācīšanās motivācijas veicināšanai un speciālo vajadzību apzināšanai.	→ Pārskatīt normatīvo bāzi vecāku līdzdalībai mācību vides monitoringam un pilnveidei.	→ Analizēt vecāku līdzdalības procesu un rezultātus mācību vides monitoringm.	→ Nodrošināt vecāku līdzdalību pirmsskolas izglītības iestādes darbības plānošanā un īstenošanā un informācijas apmaiņā starp bērna ģimeni, izglītības iestādi un atbalsta institūcijām.
		→ Turpināt pilnveidot vadlīnijas pirmsskolas un sākumizglītības institūcijām sekmējot izglītības procesa saskaņotību un nepārtrauktību.	→ Nodrošināt un pārraudzīt vadlīniju īstenošanu un vienotu pieeju pirmsskolas un sākumizglītības institūcijām sekmējot izglītības procesa saskaņotību un nepārtrauktību.	→ Īstenot darbības vadlīniju īstenošanai pirmsskolas un sākumizglītības procesu nepārtrauktībai un saskaņotībai

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ

	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
MĀCĪBU VIDE	<p>➔ Nepieciešamie cilvēkresursi un materiāli tehniskā nodrošinājuma identificēšana mācību vides infrastruktūras pilnveidei (mācību līdzekļi, IKT risinājumi, inventārs, atbalsta pasākumi izglītojamajiem un pedagogiem) un pamatnosacījumi speciālo izglītības programmu bērnu integrēšanai vispārējā un speciālā izglītības programmā, ņemot vērā mācību iestāžu vidi un tehnisko nodrošinājumu.</p>	<p>→ Izstrādāt atbalsta pasākumu vadlīnijas mācību vides infrastruktūras, mācību līdzekļu (t.sk. digitālo) formu un satura pilnveidei, kā arī cilvēkresursu nodrošinājumam visās izglītības mācību jomās pirmsskolā un pamatizglītības pirmajā posmā.</p>	<p>→ Pārraudzīt atbalsta pasākumu vadlīnijas mācību vides infrastruktūras, mācību līdzekļu (t.sk. digitālo) formu un satura pilnveidei, kā arī cilvēkresursu nodrošinājumam visās izglītības mācību jomās pirmsskolā un pamatizglītības pirmajā posmā, nodrošinot iespējas IKT iegādei pirmsskolā un pamizglītības pirmajā posmā.</p>	<p>→ Organizēt atbalsta pasākumu vadlīniju ieviešanu mācību vides infrastruktūras, mācību līdzekļu (t.sk. digitālo) formu un satura pilnveidei, kā arī cilvēkresursu nodrošinājumam izglītības iestādē.</p>
	<p>➔ Galvenie attīstības virzieni mācību vides nodrošinājumā -mācīšanās fiziskajai un emocionālajai videi, kas veicina izglītojamo motivāciju un mācīšanās rezultātus.</p>	<p>→ Pilnveidot normatīvo regulējumu sistēmisku pasākumu izglītojamo sociāli emocionālo prasmju attīstības izvērtējumam izglītības iestādē (t.sk. nosakot kritērijus izglītības iestādes akreditācijas procesā).</p>	<p>→ Noteikt kārtību, kādas un kādā veidā tiek realizēti sistēmiski pasākumi sociāli emocionālo prasmju attīstībai izglītības iestādēs.</p>	<p>→ Nodrošināt sistēmisku pasākumu īstenošanu sociāli emocionālo prasmju attīstībai starpinstitucionālā sadarbībā.</p>
		<p>→ Aktualizēt bilingvālās izglītības mācību vides kvalitātes rādītājus mazākumtautību pirmsskolas izglītības</p>	<p>→ Pārraudzīt bilingvālās izglītības mācību kvalitātes īstenošanu mazākumtautību pirmsskolas izglītības</p>	<p>→ Īstenot kvalitatīvu bilingvālo mācību izglītību mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmās, nodrošinot</p>

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ

	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
		programmās, nodrošinot reālu divvalodību ikdienas komunikācijā, vizuālajā informācijā, rotaļnodarbībās.	programmās, nodrošinot reālu divvalodību ikdienas komunikācijā, vizuālajā informācijā, rotaļnodarbībās u.c.	reālu divvalodību ikdienas komunikācijā, vizuālajā informācijā, rotaļnodarbībās.
PEDAGOGU PROFESIONĀLĀ PILNVEIDE	➔ Priekšlikumi un risinājumi vienotai digitalizētai pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences izvērtēšanai, metodiskā atbalsta sistēmas izvērtēšanai un profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai.	→ Izstrādāt VIIS sistēmā vai citās esošās sistēmās integrējamu digitālo platformu pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences pašizvērtēšanai un novērtēšanai, kas veido bāzi profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai un pedagogu profesionālās pilnveides saturam.	→ Nodrošināt un pārraudzīt vienotu digitālās platformas pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma īstenošanu, pedagogu profesionālās kompetences pašizvērtēšanai un novērtēšanai, kas veido bāzi profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai un pedagogu profesionālās pilnveides saturam.	→ Izstrādāt kārtību pedagogu individuālai digitālo platformu izmantošanai pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences pašizvērtēšanai un novērtēšanai, kas veido bāzi profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai un pedagogu profesionālās pilnveides saturam.
	➔ Informācijas tehnoloģiju, digitālo risinājumu un mācību kvalitātes pilnveides pasākumu ieviešanas plāns; atbalsta pasākumi pedagogu profesionālai pilnveidei.	→ Sadarbībā ar pašvaldībām identificēt pedagogu un atbalsta personāla (asistenta, skolotāja palīga) kompetences pilnveides vajadzības izglītība praksē un izstrādāt vadlīnijas profesionālās pilnveides saturam.	→ Nodrošināt un pārraudzīt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides plāna izstrādi un īstenošanu; teorijā un izglītības darba vidē pamatotus, pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma- pedagoģiskā un	→ Sadarboties ar tālākizglītības īstenošanai pedagogu profesionālās kompetences pilnveides plāna īstenošanai. Izmantot pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pedagogu pedagoģiskās refleksijas

LATVIJAS PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UN PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMĀ POSMA PĀREJAS KONCEPTUĀLĀ MODEĻA IETVARŠ

	Rekomendācijas	Kompetences		
		Valsts līmenī	Pašvaldības līmenī	Izglītības iestādes līmenī
		kompetences pilnveides plānam.	atbalsta personāla profesionālās pilnveides pasākumus, iekļaujot izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanas metodoloģiju.	apguvi un izmantošanu izglītības vidē pedagogu un atbalsta personāla (asistenta, skolotāja palīga) kompetences paaugstināšanai pirmsskolas un sākumskolas mērķtiecīgai sadarbībai pārejas posmā.

5. Kopsavilkums

PĒTĪJUMA KONTEKSTS UN MĒRĶIS

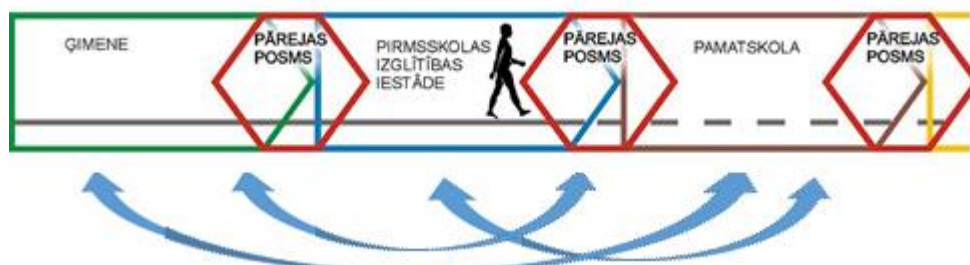
Mūsdienās pirmsskolas un pamatizglītība ir uzskatāmi par mūžizglītības procesa posmiem. Pirmsskolas izglītība ir formālās izglītības pirmais segments. Tā pēctecīgi turpinās pamatizglītībā un ietekmē bērnu mācību sasniegumus. Šo apgalvojumu apstiprina, piemēram, OECD ziņojumā publiskotie dati, kas apliecina, ka bērni, kas apguvuši pirmsskolas izglītības programmu, ir labāk sagatavoti skolai un prezentē augstākus akadēmisko prasmju rādītājus. Turklāt tiem bērniem, kuri sākuši apmeklēt pirmsskolu agrīnākā vecumā ir konstatējami augstāki mācību sasniegumi lasīšanā, matemātikā un dabaszinātnēs, salīdzinājumā ar tiem, kas pirmsskolas izglītības apguvi uzsākuši vēlāk (OECD, 2018b).

Pētījums *“Priekšnosacījumi sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, tostarp iekļaujošās izglītības principa īstenošana”* paredzēts kā atbalsta pētījums Eiropas Savienības fondu 2021.-2027. gada plānošanas perioda ieguldījumu priekšnosacījumu izpildes nodrošināšanai izglītībā atbilstoši specifiskā atbalsta mērķim 10.1.3 “Atbalstīt un uzlabot Kohēzijas politikas fondu ieviešanu, uzraudzību, kontroli, revīziju, horizontālās politikas principu koordinēšanu un pilnveidot e-kohēziju”.

Pētījuma *mērķis ir*: izvērtēt izglītības programmu īstenošanai nepieciešamos mācību vides nosacījumus atbilstoši vadlīnijām un pamatizglītības standartam un sniegt priekšlikumus, kādiem ir jābūt vides nosacījumiem, lai kvalitatīvi īstenotu minētās izglītības programmas un nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas izglītības un pamatizglītību, kā arī izvērtēt pedagoģiskajā darbā izmantojamās diagnostikas un intervences instrumentus, identificēt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzību jomas, sadarbības stiprināšanas iespējas starp vecākiem un izglītības iestādēm, u.c. institūcijām, ņemot vērā jauno.

36. attēls: Teorētiskais izglītības sistēmas funkcionēšanas modelis pārejas posmā pirmsskola – pamatskola.

(Bethere, 2013)



Teorētiskā modeļa kontekstā pārejas posms starp izglītības pakāpēm no bērna un viņa vecāku pozīcijas norisinās ilgstošā laika periodā, sākoties jau ilgi pirms pirmās skolas dienas ar pakāpenisku sagatavošanos šim procesam. Bērns šajā sistēmā saskaņā ar konstruktīvisma pieeju tiek uzskatīts par indivīdu, kas ārējos kairinājumus apstrādā aktīvi un patstāvīgi un ir kompetents savas personiskās identitātes, zināšanu un kultūras līdzveidotājs (Fthenakis, 2000).

Attiecīgi svarīgākais izglītības mērķis ir personības patstāvības attīstīšanās. Tāpēc bērns pārejas posma norisē tiek uzskatīts par „aktīvu dzīves pārmaiņu pārvarētāju”, kas nejutas kā pasīvs atbalsta pasākumu izmantotājs. Pateicoties tam, bērns ne tikai apgūst zināšanas par apkārtējo sociālo vidi, bet tādā veidā tiek veicināta arī viņa pašapziņas, pašvērtējuma un pašregulācijas attīstīšanās. Pamatojoties uz psiholoģisku pētījumu rezultātiem, pārejas process ir uzskatāms par pabeigtu, kad bērns spēj īstenot skolēna sociālo lomu. Izpratnes trūkums par atšķirībām pirmsskolas un pamatskolas darbībā pastiprina arī vecāku nedrošību.


Eiropas valstīs pēdējā gadu desmitā gūtās pieredzes analīze apliecina, ka pārejas posma pirmsskolas izglītība - sākumizglītība kvalitātes izvērtēšana ir īstenojama vairākās jomās, izvērtējot (1) pārejas posma koncepcijas zinātnisko un normatīvo pamatojumu, (2) resursu kopuma kvantitāti un kvalitāti, kā,

piemēram, telpu, personāla un pakalpojumu struktūru, kā arī vides pieejamību un mobilitātes nodrošinājumu, (3) procesa kvalitāti, ko raksturo personāla kompetence attīstība, pedagoģiskie, diagnostiskie, didaktiskie pasākumi, mijiedarbīgās attiecības starp pārejas norisēs iesaistītajām personām un vecāku iesaistīšanās pedagoģiskajos pasākumos. Šajā sakarā prognozējamā rezultātu kvalitāte ir izmantoto resursu un pakalpojumu summa, kā arī to ietekme uz bērnu attīstību un vecāku funkciju pilnveides iespējām (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017; Country Background Report Denmark, 2017; OECD, 2017; O’Kane, Murphy, 2016).

Analizējot citu valstu pieredzi pirmsskolas izglītības iestāžu mācību vides pilnveidošanas kontekstā sekmīgai pārejai no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību secināms:

1. Būtiski ir nodrošināt plānotu un koordinētu, bērna vecumposmam atbilstošu pārejas posma īstenošanu, pamatojoties uz saskaņotības un nepārtrauktības principu ievērošanu, kam nepieciešamas izmaiņas ilgspējīgas politikas līmenī.
2. Izstrādātajām stratēģijām ir jābūt balstītām vienlīdzības un līdztiesības principu izpratnē, ievērojot kulturāli sensitīvu pieeju izglītības pārejas procesa īstenošanā, kā arī iekļaujot gan bērnus ar mācīšanās grūtībām un speciālajām vajadzībām, gan migrantu bērnus.
3. Būtiski pārejas posma īstenošanā izmantot kopienas pieeju un resursus, akcentējot komunikāciju, sadarbību, saikni starp ģimenes, sabiedrības un izglītības iestādes filozofiju un pieredzi, koordināciju un saskaņotu plānošanu pārejas posma programmu izstrādē, kā arī pārejas posma aktivitāšu izvērtēšanu un pilnveidi.
4. Pārejas posma izglītības programmu īstenošanas monitorings ir būtisks vienotas izpratnes veidošanā par bērna stiprajām pusēm un izaicinājumiem, kas atklāj gan holistisku redzējumu par bērna attīstību, gan bērna subjektīvo izpratni par notiekošo pārejas posmā, kā arī sniedz atgriezenisko saiti izglītības iestādēm un personālam, veicinot nepārtrauktību un saskaņotību starp izglītības līmeņiem.
5. Pedagogu kompetence un profesionālā tālākizglītība ir daļa no multidimensionālas mācību vides komponentiem, kas ietver pedagoga praktisko darbību, kas vērsta uz iekļaujoša atbalsta sniegšanu un saskaņota un pēctecīga mācību procesa nodrošināšanu izglītības pārejas posmā.

PĒTĪJUMA TEORĒTISKAIS MODELIS

PRIEKŠNOSACĪJUMI SEKMĪGAI PĀREJAI NO PIRMSSKOLAS IZGLĪTĪBAS UZ SĀKUMSKOLAS IZGLĪTĪBU, TOSTARP IEKĻAUJOŠĀS IZGLĪTĪBAS PRINCIPA ĪSTENOŠA					
MĒRĶIS	Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi izglītības programmu īstenošanai atbilstoši vadlīnijām un pamatzglītības standartam un sniegt priekšlikumus.		Izvērtēt pedagoģiskajā darbā izmantojamās diagnostikas un intervences instrumentus, identificēt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzību jomas, sadarbības stiprināšanas iespējas starp vecākiem un izglītības iestādēm, u.c. institūcijām, ņemot vērā jauno vispārējās izglītības saturu, tai skaitā pirmsskolas izglītības vadlīnijas, un tā sekmīgu ieviešanu.		
UZDEVUMI	1 Izvērtēt, kādi ir ietekmējošie mācību vides nosacījumi pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmas īstenošanai.	2 Identificēt nepieciešamos diagnostikas instrumentus pedagogiem pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības.	3 Identificēt galvenās pedagogu profesionālās kompetences pilnveides vajadzības pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā, lai nodrošinātu kvalitatīvu izglītojamo mācību snieguma un izaugsmes vērtēšanu, ievērojot bērna individuālās	4 Izvērtēt vecāku lomu bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatzglītības apguvei, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā (vecāku kompetence), sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi vecāku kompetences stiprināšanai.	 Izstrādāt Latvijas pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmā posma pārejas konceptuālo modeli

			attīstības vajadzību dinamiku, paredzot ka iegūtie dati būs apstrādājami reģionu griezumā.		
METODOLOĢIJA	Dokumentu analīze	Zinātniskās literatūras analīze	Anketēšana (4 aptaujas; n=1117)	Intervijas (3 intervijas)	Fokusa grupas (7 grupu diskusijas)
MĒRĶA GRUPAS	Pirmsskolu pedagogi		Pirmsskolas vecuma bērnu vecāki	Sākumskolu pedagogi	Sākumskolas vecuma bērnu vecāki
PĒTĪJUMA DIMENSIJAS	Mācību vide		Mācīšanās vajadzību diagnostikas instrumenti	Pedagogu profesionālā kompetence	Vecāku loma sociāli emocionālo prasmju attīstībā

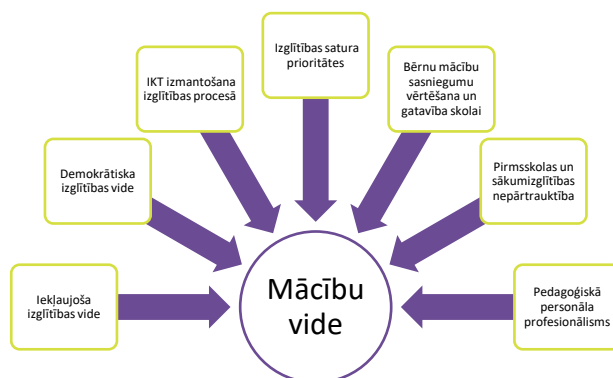
ESOŠĀS SITUĀCIJAS IZPĒTE LATVIJAS IZGLĪTĪBAS IESTĀDĒS PĒTĪJUMA TVĒRUMĀ

Mācību vidi ietekmējošie nosacījumi pirmsskolas un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmas īstenošanai

Pētījuma mērķis ir orientēts uz mācību vides izpēti. Tā pārejas posma kontekstā definējama kā pedagoģisku bāzes komponentu kopums nepārtrauktas mācīšanās un mācīšanas pieredzes veidošanai (Atchison, Pomelia, 2018). Saskaņā ar OECD apkopotajiem pētījumu rezultātiem saistībā ar iekļaujošas mācību vides nodrošinājumu, mācību vides elementi kopumā ietilpst ne tikai izglītības iestādes telpu un fiziskā vide, izglītības procesu organizācija un kultūra, izglītības iestādes darbības efektivitāte kontaktu veidošanai ar bērnu vecākiem un plašāku sociālo vidi (OECD, 2012).

Mācību vides kvalitāte ir aplūkojama kopsakarībā ar izglītības sistēmas attīstības tendencēm. Starptautisku organizāciju ziņojumi (EURYDICE, OECD, UNICEF, European Agency for Special Needs and Inclusive Education), starptautiskos projektos izstrādātu pētījumu un zinātnisko atziņu analīze apliecina, ka šajā sakarā ir akcentējami vairāki faktori. (Skatīt 37. attēlu)

37. attēls: Mācību vidi ietekmējošie faktori.



Iekļaujoša izglītības vide nodrošina augstas kvalitātes izglītības programmas pieejamību visiem bērniem neatkarīgi no izcelsmes ģimenes ekonomiskā stāvokļa, etniskās piederības vai bērnu attīstības ierobežojumiem. Atbilstoši šiem nosacījumiem izglītības iestādē ir jābūt profesionāļu komandai, kas kopīgi strādājot, spēj atbalstīt visu skolēnu unikālās mācīšanās spējas. Turklāt skolotājiem ir jābūt zināšanām par tipiskām un netipiskām attīstības izpausmēm, kā arī par mācību metodēm, kas atbilst katra bērna izglītības vajadzībām. Šajā gadījumā pedagoģiskās darbības mērķis ir panākt, lai katrs bērns būtu gatavs gūt panākumus gan skolā, gan sociālajā dzīvē arī pēc izglītības skolā (Cameron, Cook, 2013; Salzberg-Ludwig, 2013). Līdz ar to mācību videi ir jābūt kulturāli un lingvistiski piemērotai bērnu attīstībai.

Demokrātiska izglītības vide nodrošina, ka ikviens bērns - neatkarīgi no vecuma vai iespējām - var piedalīties demokrātisku lēmumu pieņemšanas procesā izglītības iestādē. Pieaugušie ir atbildīgi par demokrātisku izglītības procesu izglītības iestādē. Viņiem jānodrošina, ka visi var vienlīdzīgi piedalīties,

izmantojot atbilstošu tiesību sistēmu. Līdz ar to tiek nodrošinātas bērnu iespējas izglītības iestādēs apgūt demokrātiju kā pārvaldes un sociālās dzīves formu. Var uzskatīt, ka tieši šī iemesla dēļ saistībā ar mācību vides kvalitātes raksturojumam OECD ziņojumā, balstoties uz zinātnisko atziņu analīzes rezultātiem, tiek akcentēti rādītāji “bērnu – personāla mijiedarbības kvalitāte”, “pedagoģiskā personāla un vadības mijiedarbības procesa kvalitāte”, “labizjūta”, “pedagogu personiskā attieksme pret bērniem” u.c. starppersonu attiecībās un mijiedarbībā balstītas kategorijas (OECD, 2018b).

IKT izmantošana izglītības procesā ietver apzinātu un mērķtiecīgu tehnoloģiju izmantošanu mācību procesā. Tiek uzskatīts, ka ar to tiek nodrošināts ekonomiskais izdevīgums, jo tā tiek samazinātas mācību grāmatu un citu piederumu izmaksas. Vienaikus tehnoloģiju izmantošana ļauj bērniem piekļūt plašākam tiešsaistes izglītības rīku klāstam (Cristia et al, 2017). Turklāt jāatzīmē, ka Eiropas Komisijas skatījumā, digitālā kompetence tiek atzīta par vienu no par galvenajām kompetencēm mūžizglītībā – Eiropas Savienībā ir ieteicams paaugstināt un uzlabot digitālo kompetenču līmeni visos izglītības un apmācības posmos (European Commission, 2018). IKT izmantošana jau pirmsskolas izglītībā sekmē bērnu sagatavošanos tehnoloģiski attīstītai sabiedrībai. Pētījumi apliecina, ka digitālās tehnoloģijas arvien vairāk tiek atzītas par svarīgu agrīnās bērnības izglītības aspektu. Šajā gadījumā būtiskākā pedagoģiskā problēma ir saistīta ar iespējām efektīvi integrēt digitālo tehnoloģiju izmantošanu un rotaļās balstītu mācīšanos (Edwards, 2017). Pētījuma rezultāti apliecina, ka pirmsskolas līmenī digitālie mācību līdzekļi tiek izmantoti epizodiski, jo digitālā kompetence līdz šim nav bijusi ietverta apgūstamo kompetenču skaitā un līdz ar to pirmsskolas pedagogi tos izmanto, ja viņiem ir nodrošināta informācija par šādu mācību līdzekļu pieejamību un pirmsskolās ir iespējams tehniski šādus mācību līdzekļus izmantot. Vienlaikus dominē uzskats, ka bērniem pirmsskolā nav nepieciešams apgūt prasmes, lai darbotos ar digitālām tehnoloģijām, kas arī varētu būt viens no iemesliem, kāpēc tās netiek izmantotas. Turklāt Latvijā nav izstrādāti un pieejami digitālie mācību līdzekļi pirmsskolas vecuma bērniem visu jomu apguvei. Savukārt par steidzami risināmām problēmām skolās ir uzskatāma dažādu mācību tehnisko un digitālo mācību līdzekļu iegāde, kā arī izglītības iestāžu nodrošināšana ar tehnisko atbalsta personālu un pedagogu sagatavošanu darbam ar digitālajiem mācību līdzekļiem (Daniela, Rubene, Gobala, 2018).

Izglītības satura prioritātes pirmsskolā un sākumizglītībā var būt atšķirīgas. Likumsakarīgi ārvalstu pieredze saistībā ar pirmsskolas izglītību apliecina lielāku koncentrēšanos uz mācīšanos, izmantojot kustības un spēles. Neskaitāmi pētījumi apliecina, ka mācīšanās rotaļās laikā ir īpaši efektīva metode pirmsskolas vecuma bērniem. Tā vietā, lai nodarbotos tikai ar formālām un strukturētām aktivitātēm, rotaļa ļauj bērniem dabiski, jautri izpētīt vidi, radīt un absorbēt informāciju (Lester, Russell, 2008).

Bērnu mācību sasniegumu vērtēšana un gatavība skolai starptautiskajā izglītības praksē ir jomas, kam tiek veltītas pētnieku un pedagogu – praktiķu diskusijas. Viens no dominējošiem mērķiem šajā kontekstā ir palīdzēt gan pedagogiem, gan vecākiem apzināt, kā uzlabot bērna mācīšanos un īstenot mācību darbības atbilstoši konkrētajām vajadzībām un vēlmēm (Viernickel, Völkel, 2009). Bērnu mācību sasniegumu vērtēšana izglītības praksē tradicionāli tiek saistīta ar topošā skolēna gatavības novērtēšanu pamatzglītības uzsākšanai. Jāpiebilst, ka UNICEF ziņojumā “School Readiness and Transitions” (2012) norādīts, ka “skolas gatavībai” pašlaik nav vienotas definīcijas. Šo sasniegumu līmeni nosaka trīs savstarpēji saistīti rādītāji: (1) gatavs bērns, kas apguvis izglītības uzsākšanai nepieciešamās zināšanas un prasmes un vēlas mācīties, (2) gatava skola, kuras vide veicina un atbalsta vienmērīgu bērnu pāreju no pirmsskolas izglītības iestādes uz skolu, kā arī nodrošina kvalitatīvu mācību procesu visiem bērniem, (3) gatava ģimene, kas apzinās izglītības vērtību un spēj atbalstīt savu bērnu mācīšanos arī mājas vidē (UNICEF, 2012).

Pirmsskolas un sākumizglītības nepārtrauktība ir uzskatāma par nozīmīgu resursu gan bērnu, gan pašas sistēmas attīstīšanā, tomēr starptautisko pētījumu rezultāti ļauj konstatēt nozīmīgus šķēršļus minētās mijiedarbības īstenošanā. Viens no problēmu cēloņiem saskaņā ar starptautisku pētījumu rezultātiem ir „tradicionālais izglītības sistēmas sadalījums” (Hense, Buschmeier, 2002). Līdz ar to pirmsskolas iestādes un skolas ir nošķirtas institūcijas ar atšķirīgām, bieži pat pretrunīgām kultūrām, pedagoģiskajām koncepcijām un savstarpēji nesaistītām organizatoriskajām struktūrām (Fabian, 2002). Starptautisko pētījumu rezultāti parāda vairākas konkrētas problēmas, kuras mazina iespējas veidot kvalitatīvu izglītības mikrosistēmu mijiedarbību: (1) Skolotāju efektīvai sadarbībai ir nepieciešami ievērojami laika resursi, bet tie parasti ir ierobežoti. Laika trūkuma ietekmē sadarbība ir kampaņveidīga

vai arī kļūst par ilglaicīgu komplicētu procesu, kam trūkst motivācijas abās izglītības institūcijās; (2) Pamatskolu un pirmsskolu apmeklē bērni no dažādām teritorijām.

Pedagoģiskā personāla profesionālisms ir viens no nozīmīgākajiem faktoriem kvalitatīvas mācību vides nodrošināšanai gan pirmsskolā, gan skolā. tieši pieaugušais ir tas, kas ar savu rīcību spēj saglabāt un sekmēt bērnu iniciatīvas, pētnieciskās darbības un pašrealizācijas attīstību. Skolotājs ir palīgs un piedalās bērnu pētniecības un mācīšanās procesā, piedāvājot un izskaidrojot izvēles iespējas, nepieciešamības gadījumā palīdzot, atbalstot. Iedrošinot bērnus, viena pētnieciskā darbība veido interesi par nākošo (Осорина, 2008; Amabile, 2007; Lino, 2016).

Vērtējot pirmsskolas izglītības iestāžu (PII) un vispārējās izglītības iestāžu (VII) savstarpēju sadarbību, 34% no 351 pedagogiem pauda, ka ir jāveicina PII un VII pedagogu un iestāžu sadarbība, piemēram, otras iestādes apmeklēšana, aktīva savstarpēja komunikācija, pieredzes apmaiņas, kopsapulces, stundu novērošana un potenciālā 1. klases audzēkņu skolotāja iesaiste PII. Tam seko 16% pedagogu, kuriem apmierina pašreizējā sadarbība, bet 14% uzskata, ka jāuzlabo PII un VII izglītības programmu pēctecība un saskaņotība, 13% norāda, ka ir jābūt vienotām vadlīnijām/ novērtēšanas kritērijiem un prasību definēšana. Bez tā 5% uzskata, ka tas ir pašu pedagogu attieksmes, iniciatīvas un ieinteresētības jautājums, kamēr vēl 5% min, ka ir jābūt kopīgiem audzēkņu pasākumiem, piemēram, ekskursijām un PII audzēkņu ciemošanās skolās.

Diagnostikas instrumenti pedagogiem pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā

Lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolas pedagogs nosaka mācību snieguma vērtēšanas metodiskos paņēmienus un vērtēšanas kritērijus, ievērojot attiecīgajā mācību jomā noteiktos plānotos sasniedzamos rezultātus un izglītības iestādē atbilstoši Ministru Kabineta noteikumos minētajiem pirmsskolas izglītības vērtēšanas pamatprincipiem izstrādāto bērna mācību sasniegumu vērtēšanas kārtību. Savukārt pirmsskolas izglītības apguves nobeigumā pedagogs novērtē un apraksta, kādi ir bērna sasniegumi attiecībā pret noteiktajiem obligātā satura apguves plānotajiem rezultātiem. Pedagogs rakstiski par to informē vecākus vai bērna likumisko pārstāvi (MK 2018, Nr.716).

Lai nodrošinātu sekmīgu pāreju no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, ieteicams, tai skaitā, izstrādāt vienotus un jaunā izglītības saturā balstītu pirmsskolas izglītības satura apguves vērtējuma kritērijus un rādītājus. Balstoties uz pirmsskolas izglītības satura īstenošanas uzdevumiem (MK 2018, Nr.716), par iespējamiem diagnostikas instrumentu kritērijiem, lai novērtētu izglītojamā individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolas posmā, var tikt izvirzītas sekojošas caurviju prasmes un prasību pamati mācību jomās:

- sociālās un emocionālās prasmes;
- kritiskās domāšanas un problēmrisināšanas prasmes;
- jaunrades un uzņēmējspējas prasmes;
- sadarbības prasmes;
- pilsoniskās līdzdalības prasmes;
- digitālās prasmes;
- prasību pamati Valodas mācību jomā;
- prasību pamati Sociālā un pilsoniskā mācību jomā;
- prasību pamati Kultūras izpratnes un pašizpaušmes mākslā mācību jomā;
- prasību pamati Dabaszinātņu mācību jomā;
- prasību pamati Matemātikas mācību jomā;
- prasību pamati Tehnoloģiju mācību jomā;
- prasību pamati Veselības un fiziskās aktivitātes mācību jomā.

Lielākā daļa (80%) PII pedagogu, kuri piedalījušies aptaujā, norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek izmantoti diagnostikas instrumenti, kas sniedz atbalstu izglītojamo individuālās attīstības dinamikas noteikšanai. VII pedagogu vidū šis rādītājs ir līdzīgs 82%. PII pedagogi kā visbiežāk izmantotos diagnostikas instrumentus min dažādus speciālus diagnostikas rīkus (darba lapas, kritēriju kartes, speciālus testus un anketas) (56%), bērnu novērošanu rotaļu nodarbību laikā (13%). Nozīmīga daļa

pedagogu norāda, ka attīstības dinamikas noteikšanu veic atbalsta personāls (psihologs, logopēds u.c.).

No fokusa grupu organizētajām diskusijām, kurās piedalījās gan PII, gan VII pedagogi, secināms, ka pastāv atšķirīgas izpratnes par izglītības procesu pēctecības nodrošināšanu. Kā problēmas identificētas: nepietiekama savstarpējā mijiedarbība un komunikācija starp pirmsskolu un sākumskolu, problemātiska agrīnā bērna izglītības vajadzību diagnosticēšana, nepietiekams atbalsta resurss, neefektīva, nepilnīgas informācijas pārnese starp izglītības posmiem (trūkst detalizētas informācijas par bērna individuālajām vajadzībām, iepriekšēju attīstības dinamiku utml.), nepietiekami mērķtiecīga sadarbība ar ģimeni, savstarpēja neuzticēšanās. Veiksmīga sadarbība pārejas procesa organizēšanā pieprasa kompetenci, prasmi sadarboties, profesionālu uzticēšanos, līdztiesīgu attieksmi pirmsskolas un sākumskolas pedagogu vidū. Kā nozīmīgas iniciatīvas pedagoģiskais personāls atzīst kopīgas aktivitātes pirmsskolas un sākumskolas pedagogiem, "ekskursijas" uz skolu, pedagogu tikšanās ar izglītojamo vecākiem, adaptācijas nedēļu organizēšana, bērna izvērtējuma lapas jēgpilna izpildīšana, pedagogu savstarpēja saziņa un savstarpēja atbalsta nodrošināšana.

PII vecāki, kopumā pozitīvi vērtē atgriezenisko saiti par bērna izglītības vajadzībām. 79% vecāku norāda, ka pedagoģiskais personāls individuāli pārrunā bērna izglītības vajadzības.

Pedagogu profesionālās kompetences pilnveide pirmsskolas izglītības un pamatzglītības pirmā posma izglītības programmu īstenošanā

EK Eurydice ziņojumā "Pamatzināšanas dati par bērna agrīno izglītību un aprūpi Eiropā" (2019) norādīta nepieciešamība pēc augsti kvalificēta pedagoģiskā personāla izglītības sistēmā (bakalaura grāds vai augstāka līmeņa izglītība), kas spēj nodrošināt attīstošu mācību vidi, jēgpilni piemērojot pedagoģiskās metodes.

Latvijas izglītības sistēmā īstenojotā vispārējās izglītības satura reforma (ESF projekti Nr.8.3.1.; Nr.8.2.1.; Nr.8.2.2.; Nr.8.2.3.) paredz pāreju uz mūsdienīgas lietpratības izglītību, kas izvirza konceptuāli citas prasības jauno pedagogu izglītošanā, kā arī pedagogu profesionālajai pilnveidei darbam ar jauno izglītības saturu, kas ietver izglītojamo mācību sasniegumu izvērtēšanu un individuālās attīstības dinamikas noteikšanu (IZM Informatīvais ziņojums, 2017). IZM Informatīvais ziņojums (2017) paredz Latvijas skolotājiem nepieciešamās kompetences: 1) prasme saredzēt katra bērna kā indivīda potenciālo attīstību, nodrošinot viņam kvalitatīvas izglītības iespēju; 2) jēgpilna sadarbība ar citiem kolēģiem, plānojot un īstenojot mācību procesu, kas pirmsskolas vecuma bērniem un skolēniem dod iespējas attīstīt dzīvei 21.gadsimtā nepieciešamās zināšanas, prasmes un attieksmes. Tādējādi tiek aktualizētas topošo pedagogu izglītošanas un esošo pedagogu tālākizglītības vērtības, kas raksturo izcilus pedagogus, piemēram, atvērtība, sadarbība, līderība, godīgums, valstsgriba, cieņa.

Dominējošās pedagogu profesionālās pilnveides forma ir profesionālās pilnveides programmas, kursi, tematiskās darbnīcas un konferences, mentordarbība, koleģiālā mācīšanās u.c. Latvijā tiek piedāvātas plašas pedagogu profesionālās pilnveides iespējas, kas ietver sekmīgas pārejas īstenošanu no pirmsskolas izglītības uz sākumskolas izglītību, piemēram:

- projekta Skola 2030 ekspertiem līdzdarbojoties VISC īstenojamā Erasmus + projektā "Mācīties Būt" (Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems) ir izstrādāta profesionālās kompetences pilnveides programma „Skolēnu sociāli emocionālo un veselības prasmju attīstīšana un novērtēšana skolās” un atbalsta metodiskie materiāli pedagogiem un skolu vadītājiem "Rokasgrāmata. Metodiskie paņēmieni skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai skolā un instrumenti skolēnu sociāli emocionālo prasmju novērtēšanai”;
- e-mācību vides, e-kurss pirmsskolas un sākumizglītības pedagogu profesionālajai pilnveidei, kurā iekļauti mācīšanās pēctecības un mācīšanās diferenciācijas tematika. Pedagogu tālākizglītības sistēma "Tālākizglītība” izstrādāta Eiropas Sociālā fonda projektu "Kompetenču pieeja mācību saturā”, "Atbalsts izglītojamo individuālo kompetenču attīstībai” un "Profesionālās izglītības iestāžu efektīva pārvaldība un personāla kompetences pilnveide” ietvaros;

- mācību resursu krātuve projekta Skola2030 ietvaros - mācību metodiskie līdzekļi pirmsskolas un sākumizglītības pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei;
- konferences un vebināri, piemēram, "Lietpratība SĀKUMizglītībā" (2018), "Aktualitātes mācību saturā: Sociāli emocionālā mācīšanās" (2019), "Caurviju prasmes pirmsskolā" (2020) u.c.

Pedagogu pašnovērtējums par kompetenci veikt izglītojamo sasniegumu un individuālās attīstības dinamikas vērtēšanu ir līdzīgs gan PII, gan VII pedagogu vidū. 43% PII pedagogu un 54% VII pedagogu vērtē savu kompetenci kā pietiekamu, 46% PII pedagogu un 49% VII pedagogu vērtē savu kompetenci, kā drīzāk pietiekamu. Ļoti neliela ir tāda pedagogu daļa kas vērtē savu kompetenci kā nepietiekamu vai drīzāk nepietiekamu, attiecīgi 2% PII pedagogu un 4% VII pedagogu vidū. PII pedagogi visbiežāk, kā kompetences pilnveides vajadzības norādījuši izglītojamo mācību sasniegumu vērtēšanu, attīstības un spēju diagnostiku, iekļaujošās izglītības jautājumus, pedagoģisko darbu kompetenču pieejas ietvarā, metožu un pedagoģisko pieeju izvēli. VII pedagogi arī norāda uz vēlmi pilnveidot dažādas vērtēšanas kompetences, bet lielāks VII pedagogu īpatsvars norāda uz vēlmi pēc kursiem, kas vērsti uz dažādu mācību stratēģiju, metožu un metodisko materiālu izvēli. Lielākā daļa (87% PII, 85% VII) pedagogu norāda, ka viņu izglītības iestādē tiek veikta sadarbība gan citām izglītības iestādēm (PII, VII un All) pedagogu profesionālās kompetences paaugstināšanā. Visbiežāk minētās sadarbības formas PII pedagogu vidū ir dažāda veida pieredzes apmaiņas ar citām pirmsskolām vai sākumskolām un nodarbību vērošana, retāk minētas tādas sadarbības formas kā ārvalstu pieredzes apmaiņa, augstskolu studējošu prakses īstenošana, kopīgs mācības ar atbalsta personālu, mācību līdzekļi un kopīgi svētki. VII pedagogi, kā nozīmīgākās sadarbības formas min sadarbību un labās prakses apmaiņu ar PII, kopīgas mācības PII un VII pedagogiem, PII izglītojamo vizītes sākumskolā un sadarbību ar All mācību īstenošanā un mācību satura plānošanā.

Vecāku loma bērna sociāli emocionālo prasmju attīstībā un sagatavošanā pamatzglītības apguvei

Lai definētu ar mācīšanās procesu saistītās sociālās un emocionālās prasmes, izglītības zinātnē izmanto vairākas teorētiskās pieejas. Kopumā pasaulē šobrīd pastāv divi lieli virzieni, palarēli pastāvošas pieejas sociāli emocionālo prasmju mācīšanās izpratnē un realizēšanā. Viena no tām tiek CASEL sistēma jeb Apvienība akadēmiskās, sociālās un emocionālās mācīšanās sadarbībā (angliski - The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), kas tiek realizēta vairāk ASV, bet otra ENSEC sistēma jeb Eiropas sociālās un emocionālās kompetences tīkls (angliski -European Network for Social and Emotional Competence, kas tiek realizēta Eiropā. Sākotnēji sociāli emocionālā mācīšanās (SEM) kā vispārīgu terminu ASV attīstīja 1994. gadā Fetzer Institute, Amerikas fonds (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). Šajā pieejā SEM tiek definēta kā process, kurā tiek apgūtas un efektīvi lietotas zināšanas, attieksmes un prasmes, kas nepieciešamas emociju atpazīšanai un pārvaldīšanai, iekļautībai un empātībai pret citiem, atbildīgu lēmumu pieņemšanai, pozitīvu attiecību veidošanai un veiksmīgai problēmu risināšanai (Zinns, Weissberg, Wang & Wallberg, 2004). Pētījumos tiek apstiprināts, ka pastāv korelācija starp pirmsskolas bērnu akadēmiskajiem sasniegumiem un viņu izpratni par emocijām (Lieģeniece, 2012). Ir konstatēts, ka bērnu izpratne par emocijām vien ietekmē pirmsskolēnu sasniegumus (Leerkes et al., 2008) un, ka pirmsskolēnu izpratne par emocijām ietekmē viņu pārējās sociāli emocionālo attīstību raksturojošās kompetences (Izard et al., 2001).

Jau vairāk nekā divdesmit gadus šādas pieejas efektivitāte ir pierādīta pasaulē, proti, tajās izglītības iestādēs, kur tiek nodrošināta sociāli emocionālā mācīšanās tiek realizēta sadarbība ar vecākiem, skolēniem ir augstāki mācību sasniegumi, mazāk uzvedības un garīgās veselības problēmu, veidojas pozitīvs skolas klimats un ilgtermiņā šie jaunieši ir efektīvāki savā turpmākajā dzīvē. Skolēnu sociāli emocionālās prasmes var attīstīt gan speciāli tam veltītās nodarbībās, gan arī netieši – skolotājam lietojot dažādus mācīšanās paņēmienus, organizējot klases darbu, sadarbojoties ar vecākiem un veicot vērtēšanu.

Pētījumi liecina, lai realizētu skolu SEM mērķus izglītības iestādē, vecāku iesaistīšana kā aktīviem sadarbības partneriem ir obligāta (Bartolo & Cefai, 2017; Rampazzo et al., 2016). Tiek atzīts, ka tas palīdz tikt galā ar iespējamo vecāku pretestību, kas rodas trauksmes, aizspriedumu vai informācijas trūkuma dēļ, un aktīvi interesēties par savas bērna izglītības iestādes labklājības attīstību (Cefai & Cavioni, 2016).

Eiropā vecāku un likumisko pārstāvju un sabiedrības iesiste pārsvarā bērnu mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanā, sadarbības iespējas ar izglītības iestādi un risinājumi vecāku kompetences stiprināšanai galvenokārt notiek sekojošās formās (OECD, 2018):

- Nodrošinot adekvātu informāciju caur dažādiem komunikācijas kanāliem;
- Partnerattiecību nodibināšana starp izglītības iestādi un vecākiem;
- Iesaistot vecākus pirmsskolas izglītībā;
- Iesaistot vecākus klases stundu uzdevumos un norisēs;
- Asistējot un pilnveidojot imigrējušo vecāku prasmes;
- “Etnisko lomu modeļu vadītāju” programmas imigrantu bērnu vecākiem;
- Attīstot nacionālās platformas imigrantu bērniem u.c. speciālo vajadzību vecākiem;
- Piedāvājot papildus apmācību programmas vecākiem un pēcskolas laika atbalsts;
- Rokasgrāmatu sērijas bērnu vecākiem par to, kā palīdzēt savam bērnam identificēt viņa emocijas, veidot attiecības, efektīvi sazināties;
- Interneta vietnes vecākiem, kas piedāvā konkrētus padomus, ko vecāki var darīt, lai atbalstītu sociālo un emocionālo mācīšanos mājās;
- Digitālo resursu vietnes vecākiem, kas piedāvā saites uz bukletiem, publikācijām, aktivitātēm, multivides prezentācijām un bezpeļņas organizācijām, kas veikušas padziļinātu pētījumu par sociālo un emocionālo mācīšanos;
- Video nodarbības un stratēģijas vecākiem par sociālo un emocionālo mācīšanos.

No visiem 776 PII un VII audzēkņu vecākiem, kas piedalījās aptaujā, lielākā daļa jeb 51% norādīja, ka izglītības iestāde nav nodrošinājusi atbalsta pasākumus par bērna sociāli emocionālo audzināšanu, piemēram, konsultāciju, informatīvo grupu u.tml. veidā. Turpretī 49% respondentu norādīja, ka atbalsts ir nodrošināts. PII audzēkņu vecāki 64% gadījumu atzīmēja, ka izglītības iestāde atbalstu bērnu sociāli emocionālajai audzināšanai nodrošināja ar informatīvo lekciju palīdzību, tam seko individuālas konsultācijas, ko respondenti akcentēja 50% gadījumos, bet kā trešo populārāko atbalsta formu respondenti izcēla atbalstu grupu vecākiem – šis atbalsta veids ir pieminēts 16% gadījumu. Lūgti novērtēt savas zināšanas par bērna sociāli emocionālo prasmju attīstību, lielākā daļa vecāku abās respondentu grupās uzskata, ka viņu zināšanas ir pietiekamas. Kopumā no 766 respondentiem 29% vecāku norādīja, ka viņu zināšanas par bērna sociāli emocionālo prasmju attīstību ir pietiekamas, 43% savas zināšanas novērtēja kā drīzāk pietiekamas, savukārt 7% kā drīzāk nepietiekamas, bet 3% pauda vērtējumu, ka to zināšanas nav pietiekamas. Atbildot uz jautājumu par galvenajiem elementiem, kas izglītības iestādē būtu jāuzlabo, lai nodrošinātu bērnu sociāli emocionālo prasmju, mācīšanās prasmju un mācību motivācijas veicināšanu, 13% PII un 24% VII vecāku pauda, ka ir jāuzlabo pedagogu attieksme un ieinteresētība, proti, pedagogam ir jābūt motivētam, tam ir jāspēj nodrošināt labu sadarbību ar bērniem un audzēkņus jāmotivē. Tāpat 13% PII un 11% VII vecāku pauda, ka bērniem ir jānodrošina individuāla mācību pieeja un audzēkņiem jāīsteno grupu darbi, 8% PII un 6% VII respondentu akcentēja aktīvāku vecāku iesaisti, tostarp ieinteresētības veicināšanu un kompetences pilnveidi, bet vēl 8% PII un 6% VII vecāku norādīja uz pedagogu kompetences pilnveidi un atbilstoša personāla nodrošināšanu. Aptaujas rezultāti parāda atšķirīgu vecāku informētības līmeni par iespēju saņemt papildu atbalstu bērnu audzināšanas jautājumos. PII audzēkņu vecāku vairākums – 58% – ir norādījuši, ka viņi nav informēti par to, kur un kā saņemt kādu papildu atbalstu bērnu audzināšanas jautājumos un izglītības vajadzību nodrošināšanā, kamēr pārējie 42% par to ir informēti. Citādāka situācija ir ar VII audzēkņu vecākiem, kur īpatsvars sadalās gandrīz vienādās daļās – 51% vecāku ir informēti par papildu atbalsta iespējām, kamēr 49% par to nav informēti.

Kopumā no 116 PII un VII vecākiem, kuru bērni apgūst vai apguva speciālo izglītības programmu, 22% norādīja, ka vieglākai bērnu ar speciālām vajadzībām integrācijai izglītības iestādē būtu jāuzlabo speciālo nodarbību metodika un jānodrošina papildu speciālisti. Tāpat 15% vecāku pauda, ka ir jāuzlabo apkārtējo cilvēku attieksme un sapratne, 11% uzsvēra fiziskās pieejamības un materiālās bāzes pilnveidi, bet 8% minēja nepieciešamību pedagogiem pilnveidot individuālās pieejas izmantošanu, strādājot ar audzēkņiem. No fokusa grupu organizētajām diskusijām, kurās piedalījās gan PII, gan VII pedagogi, secināms, ka nepieciešams pilnveidot pedagogu kompetenci darbā ar bērniem ar speciālām vajadzībām, pedagogiem trūkst specifisko zināšanu un labās prakses piemēru, kā iekļaušanu īstenojot dzīvē, nepieciešama vides pielāgošana darbam ar daudzveidību, nepieciešams atbalsta personāls, kas pieejams atbalstam gan izglītojamajiem, gan pedagogiem, pedagogiem trūkst

kompetence, lai īstenotu veiksmīgu sadarbību ar vecākiem. Uz resursu nepietiekamību un pedagoģiskā personāla nepietiekamo kompetenci norāda arī bērnu ar speciālām vajadzībām vecāki.

PRIEKŠLIKUMI SEKMĪGAI PĀREJAI NO PIRMSSKOLAS UZ PAMATIZGLĪTĪBAS PIRMO POSMU

DIMENSIJAS	PRIEKŠLIKUMI
RESURSU FORMA UN SATURS	<ul style="list-style-type: none"> → Veikt pirmsskolas un sākumskolas mācību vides monitoringu, nosakot atbilstību normatīvo nostādņu un kompetenču pieejas īstenošanas prasībām. → Nodrošināt iespējas IKT iegādei pirmsskolā un pamizglītības pirmajā posmā. → Izstrādāt karjeras izglītības programmas pēctecīgu saturu sākot no pirmsskolas izglītības un pēctecīgi pārejot uz pamatizglītības pirmo posmu. → Aktualizēt normatīvo bāzi iekļaujošu atvērtu nometņu un interešu izglītības īstenošanai. → Izveidot izglītojamajiem un pedagogiem konstruktīvu atbalsta sistēmu ar strukturētām informācijas apmaiņas vadlīnijām. → Izstrādāt zinātniski pamatotus metodiskos ieteikumus pirmsskolas un sākumizglītības institūcijām sekmējot izglītības procesa saskaņotību un nepārtrauktību. → Izstrādāt vienotus un visām Latvijas pašvaldībām saistošus diagnostikas instrumentus pirmsskolas izglītības iestādēs, lai novērtētu pirmsskolas vecuma bērnu individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzības pirmsskolā, tādējādi nodrošinot sekmīgu pārejas posmu no pirmsskolas uz sākumskolas 1. klasi. → Aktualizēt normatīvo regulējumu, kas noteiktu kārtību, kādas un kādā veidā izglītības iestādēs tiek realizētas sociāli emocionālo prasmju attīstības programmas izglītības iestādēs. → Normatīvajā regulējumā paredzēt, kā izglītības iestādē izvērtē sociāli emocionālo prasmju attīstības programmas realizēšanu (piem. noteikt šādus kritērijus izglītības iestādes akreditācijas procesā). → Normatīvajā regulējumā paredzēt kārtību, kādā izglītības iestādēm ir iespējams saņemt supervizoru pakalpojumus pedagogiem darbā ar sociāli emocionālo prasmju attīstību izglītojamiem un kompetencēm vecākiem. → Pilnveidot normatīvo regulējumu, kas uzliek par pienākumu vecākiem ziņot izglītības iestādei par medicīniski pedagoģiskās komisijas slēdzien rezultātiem (pārejot no pirmsskolas uz sākumsskolu).
PROCESS	<ul style="list-style-type: none"> → Uzlabot vecāku līdzdalību mācību vides monitoringā un pilnveidē. → Uzlabot vecāku līdzdalību starppersonu attiecību monitoringā. → Veicināt interaktīvo mācību līdzekļu izmantošanu pirmsskolas izglītībā. → Pilnveidot karjeras izglītības programmu pirmsskolā un sākumskolā, nodrošinot nepārtrauktību. → Izstrādāt pasākumu sistēmu karjeras izglītībā pirmsskolas un sākumskolas sadarbībai. → Nodrošināt informācijas apmaiņu starp bērna ģimeni, izglītības iestādi un atbalsta institūcijām. → Veicināt kopienas pieeju un resursu izmantošanu, akcentējot komunikāciju, sadarbību, koordināciju un saskaņotu plānošanu. → Pilnveidot izglītojamo vecāku sadarbību ar izglītības iestādi, lai pilnveidotu vecāku izpratni par bērna individuālo attīstības dinamiku un mācīšanās vajadzībām. → Izstrādāt digitālo platformu pirmsskolas un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās kompetences pašizvērtēšanai un novērtēšanai,

DIMENSIJAS	PRIEKŠLIKUMI
	<p>kas veido bāzi profesionālās pilnveides vajadzību identificēšanai un pedagogu profesionālās pilnveides saturam.</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pilnveidot bilingvālās izglītības kvalitāti mazākumtautību pirmsskolas izglītības programmās, nodrošinot reālu divvalodību ikdienas komunikācijā, vizuālajā infomācijā, rotaļnodarbībās u.c. → Izstrādāt konkrētas metodikas sociāli emocionālo prasmju ieviešanas izglītības iestādēs izaugsmes monitoringam (piem. skolas sociāli emocionālā klimata mērījumiem). → Izstrādāt sistēmiskas vadlīnijas, kādā pedagogi un izglītības iestāžu vadītāji tiek sagatavoti sociāli emocionālo prasmju attīstību un vecāku kompetenču stiprināšanas programmu realizācijai izglītības iestādēs. → Izstrādāt sistēmisku un koordinētu pieeju starpinstitucionālas sadarbības programmas "Integrēta skola – kopiena" izveidei un īstenošanai.
PERSONĀLA KOMPETENCE	<ul style="list-style-type: none"> → Iekļaut pirmsskolas izglītības skolotāju profesionālās un tālākizglītības programmās tēmas par jēgpilnu IKT izmantošanu mācību procesā. → Pilnveidot nometņu vadītāju un interešu izglītību īstenošanu profesionālo kompetenci iekļaujošās izglītības jomā. → Pilnveidot pedagogu kompetenci pirmsskolas un sākumskolas mērķtiecīgai un jēgpilnai sadarbībai pārejas posmā . → Pilnveidot pedagogu un atbalsta personāla (logopēds, psihologs, speciālais pedagogs) kompetenci vienotai izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai, sniedzot nepieciešamo metodisko atbalstu. → Organizēt pedagogu profesionālās pilnveides kursus, lai veicināt vienotu pieeju un izpratni gan no pedagogu puses, gan no atbalsta personāla puses (logopēds, psihologs, speciālais, sociālais pedagogs) izglītojamo individuālas attīstības dinamikas noteikšanai. → Rosināt pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pedagogu pedagoģiskās refleksijas apguvi un izmantošanu izglītības vidē pedagoģiskās kompetences pilnveidei. → Nodrošināt, teorijā un izglītības darba vidē pamatotus, pirmsskolas izglītības un pamatizglītības pirmā posma pedagogu profesionālās pilnveides pasākumus, iekļaujot izglītojamo mācību sasniegumu un izaugsmes vērtēšanas metodoloģiju. → Izstrādāt metodikas, kādā izglītības iestāžu vadība tiek sagatavota sociāli emocionālo prasmju attīstības progresu mērījumu un pētījumu realizācijai izglītības iestādē.

6. Summary

RESEARCH AIM

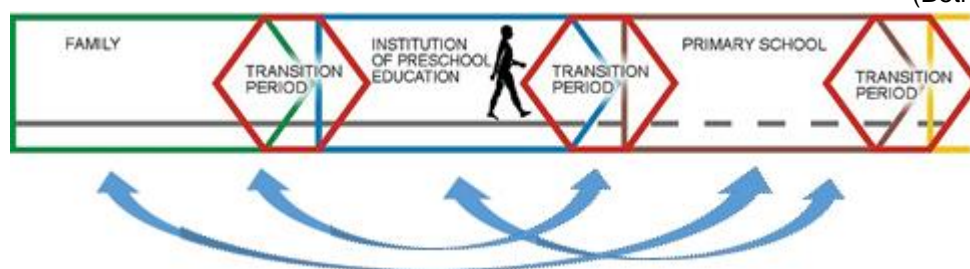
Pre—school and primary school education are considered as stages of lifelong learning process. Pre-school is the first segment of formal education. It is continued in primary education and affects learning outcomes. For example, it is confirmed by OECD report that children who have obtained pre-school education are better prepared for school and present higher results of academic skills. Moreover, children who have started to attend pre-school earlier present higher learning outcomes in reading, maths and science in comparison to children who started to attend pre-school later (OECD, 2018b).

The research “*Preconditions for successful transition from pre-school to primary school education, including implementation of inclusive education*” is a supportive research for 2021 – 2027 European Union funded planning period in order to fulfil preconditions for investments in education according to the goal of specific support 10.1.3. “To support and improve implementation, monitoring, control, audit, coordination of horizontal policy principles and development of e-cohesion of Cohesion policy funds.”

The aim of the research is to evaluate conditions of learning environment for realisation of education programs according to guidelines and standard of primary education, and to provide suggestions for learning environment in order to deliver quality in these education programs to further successful transition from pre-school to primary education.

Figure 38: Theoretical functioning model of education in transition period from pre-school to primary school.

(Bethere, 2013)



Theoretical model suggests that transition period between stages of education from the perspective of children and their parents is a long-term process initiated a long time before the first day of school with gradual preparation. According to constructivist approach, a child in this model is perceived as individual who actively and independently processes external irritations, and is competent in their personal identity, knowledge and culture co-creation process (Fthenakis, 2000).

Therefore, the most important goal of the education is development of personal independence. Child during the transition process is being considered as an “active overcomer of life changes”, who does not identify as passive user of support measures. Because of that children learn about social environment and also develop their self-awareness, self-esteem and self-regulation. According to the results of psychological research, transition process can be considered as finished when child is able to deliver the social role of a student. The lack of knowledge about differences in pre-school and primary school operations strengthens insecurity of parents.


Analysis of experience over the last decade in European countries suggests that transitional pre-school – primary school education evaluation can be carried out in several fields by assessing the following: (1) scientific and normative justification of transitional stage; (2) quantitative and qualitative set of resources, for example, premises, personnel, structure of services as well as accessibility of environment and mobility; (3) quality of the process which can be described by development of personnel competencies, pedagogical, diagnostic and didactic measures, mutual relationship between individuals involved in transition, and involvement of parents in pedagogical measures. In this case predicted quality of results is equal to sum of resources and services used, as well as their impact on

development of children and improvement possibilities of parents' functions (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017; Country Background Report Denmark, 2017; OECD, 2017; O'Kane, Murphy, 2016).

Assessing the experience of other countries in improvement of environment of education institutions in the context of successful transition process from pre-school to primary school it can be concluded that:

1. It is crucial to provide planned, coordinated and age-appropriate transition process based on the principle of coherence and continuity, which requires change in sustainable long-term policies.
2. Strategies created must be based on principles of equality taking into account culturally sensitive approach in implementation of the educational transition process, as well as inclusion of children with learning disabilities and special needs, and migrants.
3. It is crucial to use community approach and resources in the process of transition by putting stress on communication, cooperation, ties between family, society and educational institution's philosophies and experiences, coordination and planning in development of transitional programs, as well as assessment and improvement of transitional process activities.
4. The monitoring of transitional education implementation is crucial for creation of common understanding on child's strengths and challenges. It also reveals holistic view on child's development and their subjective understanding on developments in transitional stage, as well as gives feedback to educational institutions and personnel, thus promoting continuity and coherence among educational stages.
5. Competence and professional continuing education of teachers is part of multidimensional learning environment. It includes teacher's practical actions towards inclusive support and delivery of coherent and continuous educational process during the stage of transition.

THEORETICAL MODEL OF THE RESEARCH

PRECONDITIONS FOR SUCCESSFUL TRANSITION FROM PRE-SCHOOL TO PRIMARY SCHOOL EDUCATION, INCLUDING IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION					
GOAL	To evaluate conditions of learning environment for realisation of education programs according to guidelines and standard of primary education, and to provide suggestions.		To assess diagnostic and intervention instruments used in teaching, to identify fields for competencies improvement for pedagogical personnel, to identify possibilities for cooperation strengthening between parents, educational institutions and other institutions, taking into account the new education standard, including pre-school education guidelines, and its successful implementation.		
TASKS	1 To identify learning environment conditions which affect implementation of pre-school and primary education.	2 To identify diagnostic instruments for teachers of pre-school and primary education in order to assess individual development dynamics and learning needs.	3 To identify needs for improvement of professional competencies of teaching personnel in pre-school and primary education in order to assure qualitative students' evaluation, taking into account individual dynamics of development and needs, provided that data gathered will be processed and presented in regional segments.	4 To assess parents' role in development of child's social-emotional skills and in preparation for primary education, in promotion of learning skills and learning motivation (parents' competence), cooperation opportunities with educational institutions, as well as solutions for strengthening of parents' competencies.	 To create a conceptual model of a transition between Latvian pre-school and primary school education
METHODOLOGY	Document analysis	Analysis of scientific literature	Surveys (4; n=1117)	Interviews (3)	Focus groups (7)

TARGET GROUPS	Pre-school teachers	Pre-school childrens' parents	Primary school teachers	Primary school childrens' parents
RESEARCH DIMENSIONS	Learning environment	Diagnostic instruments of learning needs	Professional competence of teachers	The role of parents in development of social-emotional skills

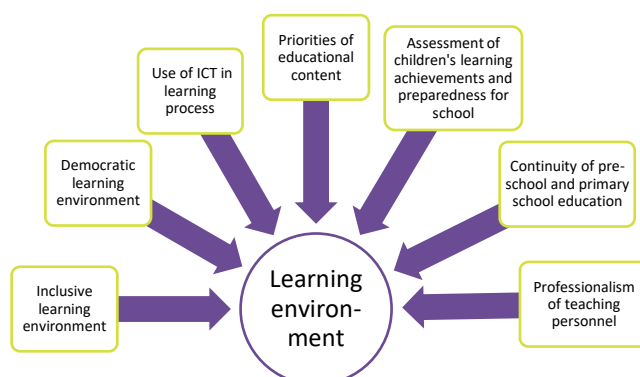
CURRENT SITUATION IN LATVIAN EDUCATIONAL SYSTEM IN THE FRAMEWORK OF THIS RESEARCH

Conditions affecting learning environment in implementation of pre-school and primary school educations programs

The aim of this research is oriented towards the research of learning environment. Learning environment in the context of transitional period is defined as set of pedagogical base components for creation of uninterrupted learning and learning experience (Atchison, Pomelia, 2018). According to results of OECD research on creation of inclusive learning environment, it is comprised not only by premises and physical environment, organization of educational processes and culture, efficacy of educational institutions in contact creation – engagement with parents and wider social environment (OECD, 2012).

The quality of learning environment can be examined in relation to trends of education system development. Reports of international organisations (EURYDICE, OECD, UNICEF, European Agency for Special Needs and Inclusive Education) and analysis of international research and scientific finding prove that several factors must be stressed in this regard (see Figure 39).

Figure 39: Factors impacting the learning environment.



Inclusive learning environment provides accessibility of high quality educational program for all children regardless their heritage, economic possibilities, ethnic background or development disabilities. According to these preconditions educational institution must have team of professionals which can support unique learning possibilities of all children by working together. Also, teachers must possess knowledge about typical and atypical development characteristics, as well as teaching methods which are tailored for educational needs of every child. In this case the goal of teaching is to achieve every child's readiness to succeed at school and in social settings also after education in school (Cameron, Cook, 2013; Salzberg-Ludwig, 2013). Therefore, learning environment must be culturally and linguistically suitable for children's development.

Democratic learning environment provides a possibility to participate in democratic decision-making procedure in educational institution for every child regardless their age or possibilities. Adults are responsible for democratic educational process in educational institution. They need to make sure that all can equally participate by using appropriate system of rights. Therefore, this way children are provided with opportunity to learn about democracy as governing and social life form. It can be considered that because of this OECD included categories "children – personnel interaction quality", "teaching personnel's and administration's interaction process quality", "well-being", "teaching

personnel's personal attitude towards children" and other categories of interpersonal relationships and interactions in their report (OECD, 2018b).

Use of ICT in learning process includes conscious and purposeful use of technology in learning process. It is believed that it provides economic benefits in the form of lower expenses on textbooks and other equipment. At the same time use of technology provides children with wider spectre of online education tools (Cristia et al, 2017). It is also important to stress that European Commission has acknowledged digital competence as one of the main competencies in lifelong learning, in European Union it is advised to improve the level of digital competence in all education stages (European Commission, 2018). The use of ICT already in pre-school facilitates children's readiness for technology advanced society. Research confirms that digital technologies more than ever are considered as important aspect of early childhood education. In this case the most crucial pedagogical problem is related to possibilities to effectively integrate the use of digital technologies and play-based learning (Edwards, 2017). The results of the research confirm that digital learning tools in pre-school are used only in an episodic manner because digital competence so far was not included in learning competencies, therefore pre-school teachers only use them if they are being provided with information about such tools and if they have technical means to use them. At the same time there is a dominant opinion that children in pre-school are not required to acquire digital technology skills which also could serve as one of the reasons why such tools are not being used. Also, there are no available digital learning tools in all fields for pre-school children in Latvia. Urgent attention in primary schools has to be directed towards acquisition of various technical and digital learning tools, as well as technical support staff and training of teachers in order to provide schools with possibility to widely use digital learning tools (Daniela, Rubene, Gobala, 2018).

Priorities of educational content in pre-school and primary school may differ. Obviously, experience of other countries related to pre-school education shows stress on play-based and movement-based learning. Number of researches confirm that learning through games is especially effective method for pre-school children. Instead of formal and structured activities games provide children with opportunity to naturally and joyfully research the environment, and to create and absorb information (Lester, Russell, 2008).

Assessment of children's learning achievements and preparedness for school in international education practice are areas widely discussed by researchers and teachers-practitioners. One of the dominant goals in this area is to help teachers and parents identify how to improve child's learning and implement learning activities according to needs and expectations (Viernickel, Völkel, 2009). Assessment of children's learning achievements in education practice traditionally is being tied with future schoolchildren's assessment of preparedness for primary school education. It must be noted that UNICEF report "School Readiness and Transitions" (2012) states that "preparedness for school" is not uniformly defined. There are three interrelated criteria which can define the level of achievements: (1) ready child, who has acquired knowledge and skills for initiating primary education, and is willing to study, (2) ready school with environment which facilitates and supports smooth transition from pre-school to primary school, as well as provides qualitative learning process for all children, (3) ready family, which acknowledges the value of education and is able to support their children's learning also in home environment (UNICEF, 2012).

Continuity of pre-school and primary school education can be considered as important resource for development of children, as well as system as a whole. However, international research suggests that there are significant obstacles in implementation of such interaction. One of the causes for this problem is "traditional division of education system" (Hense, Buschmeier, 2002). Therefore, pre-schools and primary schools are autonomous institutions with different, and very often also contradictory cultures, teaching conceptions and mutually unrelated organisational structures (Fabian, 2002). Results of international research show several concrete problems which decrease opportunities to create qualitative interaction of education microsystems: (1) for teachers' effective cooperation there is significant time resources needed but usually they are very limited. As a result cooperation is episodic or it becomes a complicated long-term process which lacks motivation from both educational institutions; (2) Primary school and pre-school are being attended by children from different territories.

Professionalism of teaching personnel is one of the most significant factors in providing a qualitative learning environment, both in pre-school and primary school. Adults are the ones who can maintain and facilitate children's initiative, research activities and development of self-realization with their actions. Teacher is assistant, and is involved in children's research and learning process by offering and explaining choices available, and by helping and supporting, if necessary. Encouragement facilitates further research (learning) activities (Осорина, 2008; Amabile, 2007; Lino, 2016).

Analysis of mutual cooperation between pre-school and primary schools shows that 34% of 351 teachers acknowledged that mutual cooperation between teachers and institutions must be facilitated. For example, there must be visits to other institutions, active communication, exchange of experience, common meetings, observation of classes and potential involvement of the 1st grade teacher in pre-school classes. 16% of teachers are satisfied with current level of cooperation. 14% think that there must be improvements in continuity and coherence of pre-school and primary school education programs. 13% of teachers state that there must be common guidelines/assessment criteria and definition of requirements in place. 5% share the opinion that teachers themselves must share cooperation attitude and must initiate cooperation. Another 5% think that common activities must be implemented between pre-school and primary school students, for example, field trips and visits of pre-schoolers to primary schools (Figure 3).

Instruments of diagnostics for teachers in implementation of pre-school and primary school educational programs

In order to assess individual development dynamics and learning needs of pre-school children, pre-school teacher sets methodological techniques of assessing learning achievements and assessment criteria according to defined planned achievements and assessment procedure, which in every institution is created individually, however, also according to basic principles defined in rules on pre-school education assessment issued by the Cabinet of Ministers. At the end of pre-school education teacher assesses and describes each child's achievements in relation to planned results of mandatory education content. Teacher informs about it child's parents or legal guardian in written form (MK 2018, Nr.716).

In order to implement successful transition from pre-school education to primary school education it is advised to design common pre-school learning results' assessment criteria and indicators which are based in new educational content. Based on tasks (MK 2018, Nr.716) of pre-school education implementation, possible criteria for instruments of diagnostics for assessment of individual development dynamics and learning needs in pre-school stage can be such interdisciplinary skills and basic proficiencies as follows:

- social and emotional skills;
- critical thinking and problem solving skills;
- creativity and entrepreneurship skills;
- cooperation skills;
- skills of civic engagement;
- digital skills;
- basic proficiency in language learning;
- basic proficiency in social and civic learning;
- basic proficiency in cultural awareness and self-expression in art;
- basic proficiency in natural sciences;
- basic proficiency in mathematics;
- basic proficiency in technologies;
- basic proficiency in health and physical activity.

Majority (80%) of pre-school teachers who took part in the survey noted that their workplace uses such diagnostic instruments which help in examination of individual development dynamics of each child. The rate among primary school teachers is similar – 82%. Pre-school teachers mentioned special diagnostic tools such as work sheets, criteria maps, special tests and surveys as the most used (56%) tools; 13% of teachers use play observations. Significant part of teachers also note that development dynamics is being examined by support staff (psychologist, speech therapist, and others).

Pre-school and primary school teachers' focus groups revealed that there are different understandings about implementation of continuity in education process. Several problems were identified: lack of mutual interaction and communication between pre-school and primary school, problematic early diagnostics of learning needs of each child, insufficient support resources, ineffective and insufficient information transfer between education stages (lack of detailed information about individual needs, previous development dynamics of each child and similar), insufficient cooperation with family, mutual distrust. Successful cooperation in organising transition process requires competence, cooperation skills, professional trust, equal attitude towards pre-school and primary school teachers. Teaching staff acknowledges common activities for pre-school and primary school teachers, filed trips to schools, meetings of teachers and parents, orientation weeks, meaningful work on children's assessment cards, mutual communications between teachers and mutual support as very significant initiatives.

Parents positively assessed feedback on learning needs of their pre-school children. 79% of parents noted that teaching staff discuss children's learning needs individually with them.

Improvement of teachers' professional competence regarding implementation of pre-school and primary school education programs

EC Eurydice report "Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe" (2019) stresses the need for highly qualified (bachelor's degree or higher) teaching personnel in the education system which can provide development-centered learning environment with meaningful pedagogical methods.

The general education reform in Latvia (ESF projects No. 8.3.1.; No. 8.3.2.; No. 8.2.2.; No. 8.2.3.) suggests transition to modern skills education which conceptually puts forward different requirements for education of new teachers as well as improvement of teachers' professional competence for working with new educational content consisting of assessment of learning achievements and examination of individual development dynamics (Report of the Ministry of Education and Science, 2017). The Report (2017) foresees competencies needed for Latvian teachers: 1) ability to see every child's as individual's potential development by providing them possibilities for quality education; 2) meaningful cooperation with colleagues in planning and implementation of learning process which enables pre-school children and schoolchildren to develop necessary knowledge, skills and competencies for the life in 21st century. This way education values of future teachers and life-long learning values of current teachers are being updated with such excellency values as openness, cooperation, leadership, honesty, loyalty to the state, and respect.

Dominant professional improvement forms among teachers are professional improvement programs, courses, workshops, conferences, mentoring, collegial learning, and others. Latvia offers wide variety of professional improvement opportunities which could help with successful transition from pre-school education to primary school education, for example:

- experts from project "Skola 2030" ("School 2030") take part in Erasmus+ project "Learning to Be: Development of Practices and Methodologies for Assessing Social, Emotional and Health Skills within Education Systems" administered by National Centre for Education. In this cooperation there is program for professional competence improvement ("Social Emotional and Health Skills Development and Assessment in Schools") as well as methodological materials for teachers and school principals ("Handbook of Methodological Techniques and Instruments for Assessment of Social-Emotional Skills in Schools") created;
- e-learning environment and e-course for pre-school and primary school teachers' professional improvement with included topic on learning continuity and learning differentiation. "Lifelong learning" system of teachers was created as part of the ESF projects "Competence-based approach in the educational content", "Support for development of learners' individual competencies", and "Effective administration and improvement of personnel competencies in professional educational institutions";
- storage of learning resources as part of "Skola 2030" project – methodological tools for pre-school and primary school teachers' professional competencies improvement;
- conferences and webinars such as "Skills in primary education" (2018), "Current topics in educational content: socially emotional learning" (2019), "Interdisciplinary skills in pre-school" (2020), and others.

Self-assessment of teachers on their competence to assess learners' achievements and individual development dynamics is similar both in pre-school and primary schools. 43% of pre-school teachers and 54% of primary school teachers assess their competence as sufficient while 46% of pre-school teachers and 49% of primary school teachers assess their competence as fairly sufficient. Only small part of teachers assess their competence as insufficient or fairly insufficient – 2% of pre-school teachers and 4% of primary school teachers. Pre-school teachers mostly listed learning achievements assessment, development and capabilities diagnostics, inclusive education topics, competence-based pedagogical work, choice of appropriate methods and pedagogical approaches as competence improvement needs. Primary school teachers also listed assessment competencies, however, higher percentage of them listed the need for courses on learning strategies, methods and choice of methodological materials. Majority (87% of pre-school teachers, 85% of primary school teachers) note that their educational institution cooperates with other educational institutions (including universities) in improvement of teachers' professional competencies. The most popular forms of cooperation among pre-school teachers are various exchanges of experience with other pre-schools and primary schools and observation of classes. Less popular are foreign exchange, university internship implementation, common trainings with support staff, common learning materials and common celebrations. Primary school teachers as the most important forms list cooperation and exchange of good practices with pre-schools, common trainings with pre-school teachers, pre-school children's visits in primary schools, and cooperation with universities in implementation of education and planning of educational content.

The role of parents in development of children's social-emotional skills and preparation for primary education

In order to define social and emotional skills attributed to learning process educational science uses various theoretical approaches. In general, there are two global directions regarding social-emotional skills learning and implementation which exist in parallel. One of them is CASEL (The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) system which is being used in USA, other one is ENSEC (European Network for *Social and Emotional Competence*) system which is used in Europe. Initially social-emotional learning (SEL) as general concept in USA was developed by Fetzer Institute (Elbertson, Brackett, & Weissberg, 2010). This approach defines SEL as process in which knowledge, skills, and competencies needed for identification and management of emotions, empathy against others, responsible decision-making, developing positive relationships, and successful problem-solving are being learnt and effectively used (Zinns, Weissberg, Wang & Wallberg, 2004). Research confirms that there is correlation between academic achievements of pre-school children and their understanding of emotions (Liegeniece, 2012). There is evidence that understanding of emotions alone impacts achievements of pre-school children (Leerkes et al., 2008), and that their understanding of emotions impacts other characteristic competencies of their social-emotional development (Izard et al., 2001).

For more than 20 years efficiency of such approach is being proved in the world. In educational institutions where social-emotional learning is being provided in cooperation with parents children produce higher learning achievements and less behaviour and mental health problems. It also creates positive environment, and in long term such children are more efficient in life in general. Social-emotional skills of children can be developed directly in specifically designed classes or indirectly as learning techniques used by teachers, in organisation of work in class, in cooperating with parents, or in assessment process.

Research shows that in order to achieve SEL goals in schools mandatory involvement of parents as active partners is needed (Bartolo & Cefai, 2017; Rampazzo et al., 2016). It is acknowledged that it helps with possible resistance from parents which stems from anxiety, prejudices or lack of information, and it facilitates their interest in well-being of their child's educational institution (Cefai & Cavioni, 2016).

Parents, legal guardians and society as a whole in Europe is involved in children's learning skills and motivation promotion, cooperation with educational institution, as well as strengthening parents' competencies mostly through forms as follows (OECD, 2018):

1. adequate information through various communication channels;
2. partnership establishment between educational institution and parents;
3. parents' involvement in pre-school education;

4. parents' involvement in class hours;
5. assistance and improvement of immigrant parents' skills;
6. programs of "ethnic role-model management" for immigrant parents;
7. development of national platforms for immigrant children and other parents of children with special needs;
8. additional educational programs for parents and after-school support;
9. series of handbooks for parents to help children in their identification of emotions, relationship building and effective communication;
10. Internet resources for parents with concrete advice on developing social and emotional learning at home;
11. digital resources for parents with links to brochures, publications, activities, multimedia presentations and NGOs which have carried out in-depth research on social and emotional learning;
12. video classes and strategies for parents on social and emotional learning.

Out of all 776 pre-school and primary school parents who took part in survey, majority (51%) noted that educational institution has not provided support activities on social-emotional education, for example, in the form of consultations, information groups, and similar. However, 49% acknowledged that such support has been provided. Parents of pre-school children noted that educational institution provided support activities on social-emotional education through informative lectures (64%), individual consultations (50%), and support group for parents (16%). In the question about assessment of their knowledge on children's social-emotional skills development majority of parents assess it as sufficient. 29% out of 766 respondents noted that their knowledge is sufficient, but 43% as fairly sufficient, while 7% and 3% of respondents assessed it as fairly insufficient and insufficient respectively. Assessing the elements of improvement regarding provision of social-emotional skills and promotion of learning skills and motivation, 13% of pre-school and 24% of primary school parents noted that attitude and interest of teachers must be improved, meaning that teachers must be motivated themselves, must motivate and must cooperate with children. 13% of pre-school and 11% of primary school parents said that children must be provided with individual approach and work in groups, 8% of pre-school and 6% of primary school parents highlighted more active parents' involvement including promotion of interest and improvement of competence. Also, 8% of pre-school and 6% of primary school parents noted the need for improvement of teachers' competencies and overall need for appropriate personnel. Survey revealed different levels of awareness among parents on possibilities to receive additional support in education matters. Majority of pre-school parents (58%) noted that they are not informed where and how it is possible to receive any kind of additional support in education matters while 42% of parents were informed about it. Slightly different situation was revealed by primary school parents where 51% of parents were informed about it while 49% were not.

116 of respondents answered that their children are educated or were educated in special education programs. 22% of them noted that for easier integration of children with special needs methodology of special classes must be improved as well as availability of additional specialists. 15% of parents said that attitude and understanding from people around must be improved but 11% stressed the need for improved physical environment and material base. 8% of them mentioned the need for more individual approach in education. Focus groups of pre-school and primary school parents revealed that there is a need to improve teachers' competence in educating children with special needs. Teachers lack specific knowledge and examples of good practices which can be implemented in their work. Also, there is need to adjust the environment for diverse group children, as well as support personnel which provided support not only to children, but also to teaching staff. Teachers lack competence in successful cooperation with parents. Parents of children with special needs also noted that there is a lack of resources and teachers' competence.

SUGGESTIONS FOR SUCCESSFUL TRANSITION FROM PRE-SCHOOL TO PRIMARY SCHOOL EDUCATION

DIMENSIONS	SUGGESTIONS
FORM AND CONTENTS OF RESOURCES	<ul style="list-style-type: none"> → To carry out monitoring of the pre-school and primary school learning environment by assessing its compliance with regulatory framework and requirements of competence-based approach. → To provide opportunity for ICT purchases in pre-schools and primary schools. → To design transitional career education program in pre-school and primary school. → To update regulatory framework for inclusive camps and education of interests. → To create constructive support system with structured guidelines of information exchange for learners and teachers. → To create guidelines for pre-schools and primary schools for education process cohesiveness and continuity. → To design uniform and binding for all Latvian municipalities diagnostic instruments in pre-schools in order to assess children's individual development dynamics and learning needs, thus providing successful transition from pre-school to the 1st grade of primary school. → To create regulatory framework on what kind and how educational institutions implement social-emotional skill development programs. → To update the normative regulation which states how educational institutions assess implementation of social-emotional skills development programs (for example, setting such criteria in accreditation process of educational institutions). → To provide regulatory framework which states how educational institutions can receive supervisor's services for teachers who work with social-emotional skills development for learners and competencies for parents. → To provide regulatory framework which obliges parents to inform about medical-psychological commission's conclusion educational institutions (in transitioning from pre-school to primary school).
PROCESS	<ul style="list-style-type: none"> → To improve parents' participation in learning environment monitoring and improvement. → To improve parents' participation in interpersonal relationship monitoring. → To promote use of interactive learning tools in pre-school education. → To improve career education program in pre-school and primary school by providing continuity. → To create system of measures for career education in cooperation of pre-school and primary school. → To provide information exchange between child's family, educational institution and support institutions. → To promote community approach and use of resources by stressing communication, cooperation, coordination and harmonized planning. → To advance parents' cooperation with educational institution in order to improve parents' awareness about child's individual development dynamics and learning needs. → To design digital platform for teachers' self-assessment of professional competence, and which would serve as basis for identification of professional improvement needs and contents. → To improve bilingual education quality in ethnic minorities pre-school programs by providing actual bilingualism in everyday communication, visual information, play classes etc.

DIMENSIONS	SUGGESTIONS
	<ul style="list-style-type: none"> → To create concrete methodologies for social-emotional skills introduction and further growth monitoring in educational institutions (for example, measurements of social-emotional climate in schools). → To create systemic guidelines stating how teachers and principals are being prepared for social-emotional skills development and competence-strengthening program implementation for parents in educational institutions.
<p>COMPETENCE OF THE PERSONNEL</p>	<ul style="list-style-type: none"> → To include topics on meaningful use of ICT in learning process for pre-school teachers' professional and further learning programs. → To improve professional competence on inclusive education of camp leaders and providers of education of interests. → To improve teachers' competence in purposeful and meaningful cooperation in transition from pre-school to primary school. → To improve teachers' and support personnel's (speech therapist, psychologist, social educator, special educator) competence in uniform learners' individual development dynamic assessment by providing methodological support. → To organize professional improvement courses for teachers and support personnel (speech therapist, psychologist, social educator, special educator) in order to promote uniform awareness on learners' individual development dynamic assessment. → To encourage teachers of pre-school and primary school to learn and use pedagogical reflection in educational environment for improvement of educational competence. → To provide professional improvement activities for pre-school and primary school teachers which are based in theory and educational working environment, also including methodology of assessing learning achievements and growth assessment. → To design methodology which states how management of educational institutions is being prepared for progress measurements of social-emotional skills development and research implementation in educational institution.