

# SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA IEKĻĀUŠANAI EIROPAS VALSTĪS

Izaicinājumi un iespējas



European Agency for Development in Special Needs Education



**SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBA  
IEKĻAUŠANAI EIROPAS VALSTĪS  
– izaicinājumi un iespējas**

**Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra**



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

Šī dokumenta izdošanu ir atbalstījis Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāts:  
[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm)

Šis dokuments atspoguļo tikai projektā iesaistīto partneru viedokļus un Eiropas Komisija neatbild par dokumentā atrodamās informācijas iespējamo izmantošanu.

Aģentūras pārstāves Veritī Donelī (Verity Donnelly) redakcija.

Ziņojuma sagatavošanā ar pateicību tika novērtēts valstu ekspertu kuri piedalījās projektā „Skolotāju izglītība iekļaušanai”, specifiskais ieguldījums.

Dokumentu ir atļauts citēt skaidri norādot informācijas avotu. Atsauce uz šo ziņojumu ir: Eiropas speciālās izglītības attīstība aģentūra (2011) *Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs – izaicinājumi un iespējas*, Odense, Dānija: Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra

ISBN (iespiesti):978-87-7110-196-6

ISBN (elektroniski): 978-87-7110-217-8

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

Sekretariāts  
Østre Stationsvej 33  
DK-5000 Odense C Denmark  
Tāl: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

Briseles Birojs  
3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tāl: +32 2 280 33 59  
[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)



## SATURS

<b>PRIEKŠVārds</b> .....	<b>5</b>
<b>1. IEVADS</b> .....	<b>7</b>
1.1 Aģentūras Skolotāju izglītība iekļaušanai projektā izmantotā pieeja .....	8
1.1.1 Projekta rezultāti.....	9
1.2 Projekta sintēzes ziņojums par skolotāju izglītību iekļaušanai ...	10
1.2.1 Ziņojuma mērķi.....	11
1.2.2 Valstu prakses piemēri .....	11
1.2.3 Ziņojuma struktūra.....	12
<b>2. EIROPAS UN STARPTAUTISKAIS KONTEKSTS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBĀ – DEBATES PAR “IEKĻAUŠANU”</b> .....	<b>13</b>
<b>3. SĀKOTNĒJĀS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS IEZĪMES</b> .....	<b>18</b>
3.1 Sākotnējās skolotāju izglītības struktūra .....	18
3.1.1 Uzņemšanas noteikumi .....	19
3.1.2 Minoritāšu grupu pārstāvība .....	20
3.2 Sākotnējās skolotāju izglītības saturs .....	21
3.2.1 Vērtēšana .....	22
3.3 Pieejas sākotnējai skolotāju izglītībai .....	23
3.3.1 Priekšmetorientēti un integrēti studiju kursi .....	26
3.3.2 Apvienotie studiju kursi.....	30
3.4 Attieksmes un vērtības sākotnējā skolotāju izglītībā .....	32
3.5 Kopsavilkums.....	33
<b>4. PEDAGOĢISKĀ PRAKSE</b> .....	<b>35</b>
4.1 Kopsavilkums.....	40
<b>5. SKOLOTĀJU IZGLĪTOTĀJI</b> .....	<b>42</b>
5.1 Profesionālā pilnveide.....	45
5.2 Kopsavilkums.....	46
<b>6. SKOLOTĀJU KOMPETENCES</b> .....	<b>47</b>



6.1 Kompetenču vērtēšana .....	51
6.2 Kopsavilkums.....	52
<b>7. KVALITĀTES NODROŠINĀŠANA UN PAPILDU PASĀKUMI ..</b>	<b>54</b>
7.1 Kopsavilkums.....	56
<b>8. PLAŠĀKAS POLITIKAS IETAVRS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS IEKĻAUŠANAI ATBALSTAM .....</b>	<b>57</b>
8.1 Terminoloģija .....	57
8.2 Holistiska politika visu izglītojamo atbalstam .....	58
8.3 Atbildība .....	60
8.4 Kopsavilkums.....	61
<b>9. SVARĪGĀKIE JAUTĀJUMI UN IZAICINĀJUMI .....</b>	<b>62</b>
9.1 Skolotāju izglītības problēmjaucājumi.....	62
9.1.1 <i>Pieņemšana un paturēšana darbā .....</i>	62
9.1.2 <i>Skolotāju izglītotāji.....</i>	64
9.1.3 <i>Sadarbība ar skolām .....</i>	65
9.1.4 <i>Pārmaiņu pierādījumi.....</i>	66
9.1.5 <i>Skolotāju kompetences .....</i>	66
9.2 Plašākas politikas problēmjaucājumi .....	67
9.2.1 <i>Terminoloģija.....</i>	67
9.2.2 <i>Izglītojamo identifikācija.....</i>	68
9.2.3 <i>Atbalsta sniegšana visiem izglītojamiem .....</i>	69
9.2.4 <i>Pretrunīgie jautājumi.....</i>	70
<b>10. REKOMENDĀCIJAS POLITIKAI UN PRAKSEI .....</b>	<b>72</b>
10.1 Rekomendācijas skolotāju izglītībai .....	72
10.2 Rekomendācijas plašakai politikai .....	75
<b>NOSĒGUMA PIEZĪMES .....</b>	<b>78</b>
<b>ATSAUCES .....</b>	<b>80</b>
<b>PROJEKTĀ IESAISTĪTĀS PERSONAS .....</b>	<b>88</b>



---

## PRIEKŠVārds

Pasaules veselības organizācijas *Pasaules ziņojuma par funkcionāliem traucējumiem* prezentācijas pasākumā Ņujorkā (2011.gada jūnijā) es uzsvēru skolotāju lomu: „Mēs varam runāt par iekļaušanu daudzos līmeņos: konceptuālā līmenī, politikas līmenī, normatīvu un pētījumu līmenī, bet galu galā, tas ir skolotājs, kuram ir jātiek galā ar dažādiem skolēniem vienā klasē! Tas ir skolotājs, kurš īsteno iekļaujošas izglītības principus. Ja skolotājs nespēj mācīt dažādus skolēnus vispārīglītojošā klasē, tad visas labās iekļaujošas izglītības idejas ir nekam nederīgas. Tāpēc nākotnes izaicinājums ir izveidot mācību programmu un izglītēt skolotājus, kā strādāt ar dažādiem izglītojamiem”.

Aģentūras trīs gadu projekts sākās 2009.gadā, izpētot, kā vispārīglītojošo skolu skolotāji sākotnējā skolotāju izglītībā tiek sagatavoti „iekļaujošai pieejai”. Projektā tika iesaistīti eksperti no 25 valstīm: Austrijas, Beļģijas (gan flāmu, gan franču kopienas), Čehijas Republikas, Dānijas, Francijas, Igaunijas, Īrijas, Islandes, Kipras, Latvijas, Lielbritānijas (Anglijas, Skotijas, Velsas un Ziemeļīrijas), Lietuvas, Luksemburgas, Maltas, Nīderlandes, Norvēģijas, Polijas, Portugāles, Slovēnijas, Somijas, Spānijas, Šveices, Ungārijas, Vācijas, Zviedrijas.

Ekspertu grupā ir iekļauti politikas veidotāji, kuri atbild par skolotāju izglītošanu un iekļaujošu izglītību, kā arī vispārējās un speciālās izglītības skolotāju izglītotāji. Projekta laikā tika iesaistītas arī citas ieinteresētās puses, ieskaitot augstskolu pasniedzējus, skolotājus un skolu vadību, pašvaldību vadītājus, pārstāvjus no brīvprātīgo organizācijām, izglītojamos un viņu vecākus. Aģentūra visiem minētajiem izsaka pateicību par viņu vērtīgo ieguldījumu projekta īstenošanā. (Papildu informāciju un iesaistīto ekspertu kontaktinformāciju var atrast 1.pielikumā).

Šis ziņojums ir valstu sagatavoto detalizēto ziņojumu par pamatnostādņēm un īstenoto praksi skolotāju izglītībā iekļaušanai apkopojums. Tas balstās arī uz politikas un literatūras pārskatiem, kurus sagatavoja, kā daļu no projekta, un apkopotās informācijas par 14 notikušajiem mācību braucieniem, lai atspoguļotu interesantus piemērus un izstrādātu rekomendācijas turpmākajam darbam. Projektā tiks izstrādāts arī *iekļaujoša skolotāja profils (kompetenču un īpašību apraksts)*, kas iezīmēs kompetenču jomu ietvaru, kuras



---

nepieciešamas, lai sagatavotu visus skolotājus darbam iekļaujošā vidē, ņemot vērā visus dažādības veidus. Cerams, ka šis ziņojums līdz ar Profila dokumentu būs svarīgs ieguldījums skolotāju izglītības iekļaušanai attīstībā Eiropas valstīs.

Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras

Direktors

**Kors Meijers (Cor Meijer)**





## 1. IEVADS

Skolotāju izglītības jautājumi ir politiski aktuāli visā Eiropā un pasaulē, tiek atzīta skolotāju un, tādejādi, arī skolotāju izglītības loma virzībā uz iekļaujošāku izglītības sistēmu.

*Pasaules ziņojums par funkcionāliem traucējumiem (World Report on Disability, 2011.)* uzsver, ka „atbilstoša vispārizglītojošo skolu skolotāju sagatavošana ir būtiska, ja viņi vēlas būt pārliecināti un kompetenti, lai mācītu bērnus ar daudzveidīgām vajadzībām”, kā arī uzsver, ka šai skolotāju sagatavošanai galvenā uzmanība ir jāpievērš attieksmju un vērtību veidošanai, nevis tikai zināšanu un prasmju apgūšanai (222 lp.).

2007.gada beigās Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras (Aģentūra) dalībvalstu pārstāvji tikās, lai pārrunātu jautājumus par skolotāju izglītošanu iekļaušanai tēmu, kura bija izvēlēta par vienu no prioritārajām jomām, kurai pievērsās Aģentūra, sākot no 2009.gada.

Sekojošajās diskusijās un ņemot vērā tā brīža svarīgākās prioritātes Eiropas un atsevišķu dalībvalstu līmenī, tika pieņemts lēmums galveno uzmanību pievērst vissvarīgākajam jautājumam: kā varētu sagatavot visus skolotājus viņu sākotnējā izglītībā būt „iekļaujošiem”?

No sākuma projekts attiecās uz „vispārizglītojošās skolas vai vispārējās izglītības” skolotājiem, bet vēlāk mērķauditoriju nomainīja uz „visiem” skolotājiem, jo projekta dalībnieki uzskatīja, ka visi skolotāji ir jāsagatavo uzņemties atbildību par visiem izglītojamiem viņu klasēs. Viņi arī atzina, ka daudziem skolotājiem būs nepieciešama palīdzība, lai viņi iegūtu spējas to darīt.

Trīs gadu garā projekta uzdevums bija izpētīt būtiskās prasmes, zināšanas un izpratni, attieksmes un vērtības, kuras nepieciešamas jebkuram, kurš izvēlas skolotāja profesiju, neskatoties uz mācību priekšmetu, speciālu novirzienu vai vecuma grupu, kuru viņš mācīs, vai kāda tipa skolā viņš strādās.

Projekta mērķis bija sniegt informāciju par labākajām pamatnostādņēm un praksi, kas atbalsta skolotāju izglītības iekļaušanai attīstību. To atspoguļos:

- Rekomendācijas skolotāju izglītības iestādēm;
- Rekomendācijas politikas veidotājiem;



– Inovatīvas prakses piemēri.

Tā kā Aģentūras dalībvalstis pieprasīja arī informāciju par kompetencēm, attieksmēm un standartiem, kas nepieciešami visiem skolotājiem, lai strādātu iekļaujošā vidē, svarīgākais projekta produkts būs iekļaujošu skolotāju profils, kurš ir veidots pamatojoties uz valstu informāciju, bet vienojoties par to Eiropas līmenī. Vairāk informācijas par šo jautājumu ir sniegta 1.1.nodaļā.


Šis ziņojums sniedz projekta metodoloģijas aprakstu un pamata informāciju par skolotāju izglītību iekļaušanai Eiropas valstīs. Tas sniedz apkopojošu informāciju, kas tika iegūta no valstu ziņojumiem, kurus iesniedza projekta dalībvalstis, kuras ir uzskaitītas Priekšvārdā. Kaut arī 25 valstis piedalījās projekta darbā, tika iesniegti 29 ziņojumi, ieskaitot Beļģijas flāmu un franču kopienas un četras Lielbritānijas Apvienotās Karalistes daļas – Angliju, Skotiju, Velsu un Ziemeļīriju.

## **1.1 Aģentūras Skolotāju izglītība iekļaušanai projektā izmantotā pieeja**

Pēc starptautisko politikas dokumentu un zinātniskās literatūras, kas publicēta pēc 2000.gada, apskatiem, (abi dokumenti pieejami: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>) tika veikta sākotnēja izpēte Aģentūras dalībvalstīs par svarīgākajiem jautājumiem un problēmām saistībā ar skolotāju izglītību iekļaušanai. Detalizētāka informācija par pamatnostādņem un praksi tika apkopota ar anketas palīdzību, kuru aizpildīja dalībvalstu nominētie projekta eksperti.

Pirmā projekta uzsākšanas konference notika 2009.gada oktobrī Dublinā un vēlāk projekta konference 2010.gada septembrī notika Cīrihē. Abas konferences, papildus vērtīgajai iespējai nodibināt jaunus kontaktus, atbalstīja visu valstu ekspertu iesaistīšanos projekta un tā rezultātu plānošanā.

2010.gadā notika mācību braucieni uz 5 valstīm, bet 2011.gadā tika apmeklētas 9 valstis. Šie mācību braucieni deva vērtīgu ieguldījumu projekta darbā, sniedzot iespējas valstu ekspertiem un politikas veidotājiem debatēt par svarīgākajiem jautājumiem un īpaši par „iekļaujošu” skolotāju kompetencēm. Vairāk informācijas par mācību braucieniem dažādās valstīs var atrast: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>



---

Projektu atbalstīja Projekta konsultatīvā grupa, kuras sastāvā ir Aģentūras Pārstāvju padomes locekļi un nacionālie koordinatori, Aģentūras darbinieki un ārējais projekta konsultants – Kari Nes no Norvēģijas. Paplašinātā Projekta konsultatīvā grupa visa projekta laikā tikās ar pārstāvjiem no Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta (DG-EAC), Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas izglītības pētījumu un inovāciju centra (OECD-CERI) un UNESCO Izglītības starptautiskā biroja (IBE), lai nodrošinātu saskaņotību ar citām Eiropas un starptautiskajām iniciatīvām šajā darbības jomā.

### **1.1.1 Projekta rezultāti**

Papildus jau minētajiem politikas dokumentu un zinātniskās literatūras apskatiem projekta rezultāti ietver:

- 29 valstu ziņojumus par skolotāju izglītību iekļaušanai. Visi šie ziņojumi ir pieejami lejupielādēšanai no: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Valstu ziņojumi ir prezentēti vienotā formātā, lai ļautu izmantot meklēšanas rīku specifiskas tēmas meklēšanai; „Matrices” dokumentu, kas savieno pierādījumus, kas iegūti projektā ar projekta izstrādātajām rekomendācijām, kas atspoguļotas šajā projekta sintēzes ziņojumā. Matrices dokuments izmanto informāciju no literatūras un politikas apskatiem, valstu ziņojumiem un mācību braucieniem un pārbauda šos pierādījumus ar rekomendācijām, kuras aprakstītas šī ziņojuma noslēguma nodaļās, kas ir pieejamas: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion> ;
- *Iekļaujošu skolotāju profila*, kas tika izstrādāts projekta laikā un kas ir pētījumu, valstu sniegtās informācijas un īpaši projekta ekspertu un ieinteresēto pušu mācību braucieniu laikā notikušo diskusiju rezultāts. 2011.gadā notikušie 9 mācību braucieni tika izmantoti, lai validētu un pārbaudītu *Iekļaujošu skolotāju profila* saturu.

Profils sniedz kompetenču jomu ietvaru, kas attiecas uz jebkuru skolotāju izglītības programmu (piem., tas neattiecas uz noteiktu vecuma grupu, posmu, nozari vai mācīšanas veidu, vai metodi). Kompetenču jomas ir jāizstrādā skolotāju sākotnējās izglītības (Initial Teacher Education – ITE) laikā un tās ir jāizmanto kā pamats



tālākajā profesionālajā pilnveidē. Profila pamatā ir galvenās vērtības, par kurām vienotās eksperti un kuras ir būtiskas visiem skolotājiem, kas strādā iekļaujošā izglītībā, uzņemoties atbildību par visiem izglītojamajiem. Šīs kompetenču jomas ir:

- Izglītojamo daudzveidības novērtēšana: dažādība izglītībā tiek uzskatīta par resursu un vērtību;
- Atbalstu visiem izglītojamiem: skolotāju gaidas ir vienlīdz augstas par visu izglītojamo sasniegumiem;
- Darbs kopā ar citiem: sadarbība un komandas darbs ir būtiska visu skolotāju pieeja darbam;
- Personīgā profesionālā pilnveide: mācīšana ir mācīšanās darbība – skolotāji ir atbildīgi par savu izglītību mūža garumā.

Katrai kompetences jomai ir aprakstītas attieksmes un pārlicība, zināšanas un izpratne, prasmes un spējas. Profils ar nodomu ir veidots plašs, lai dotu iespēju valstīm to pielāgot vietējiem apstākļiem pēc tā apspriešanas ar visām ieinteresētajām pusēm.

Papildu informāciju par Profilu var atrast projekta tīmekļa vietnē: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Projekta gaitā ir tapis šis sintēzes ziņojums, kurā izmantoti visi projekta informācijas avoti, lai parādītu galvenos iegūtos datus par skolotāju izglītību iekļaušanai Eiropas valstīs.

## **1.2 Projekta sintēzes ziņojums par skolotāju izglītību iekļaušanai**

Aģentūras projekta komandai bija zināms, ka EURYDICE Eurybase ziņojumi ir vispusīgi informācijas avoti par izglītību Eiropas līmenī, ieskaitot sākotnējo skolotāju izglītību. EURYDICE Eurybase ziņojumus var atrast: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php)

Valstu komandas, kuras veidoja Aģentūras Pārstāvju padomes locekļi un nacionālie koordinatori kopā ar valstu ekspertiem, aizpildīja anketu, lai sniegtu informāciju par skolotāju izglītību iekļaušanai, kas papildināja nevis atkārtoja Eurybase ziņojumos sniegtu informāciju. Respondentiem tika lūgts komentēt iekļaušanas definīciju un valsts politiku, kā arī principus, kas īpaši ietekmē skolotāju izglītību iekļaušanai viņu valstī. Viņi savās atbildēs iekļāva arī informāciju par inovatīviem piemēriem šī brīža politikas pamatnostādņēs un praksē



attiecībā tieši uz skolotāju izglītību iekļaušanai. Anketu var apskatīt projekta „Skolotāju izglītība iekļaušanai” (Teacher Education for Inclusion – TE4I) tīmekļa vietnē: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Valstu informācija bija galvenais pierādījumu avots šī ziņojuma sagatavošanā. Tomēr dažādo kontekstu un dažādās izpratnes par iekļaujošu izglītību dēļ, informācija no valstu ziņojumiem ir pirmkārt izmantota, lai akcentētu kopējās pazīmes un galvenos problēmjaudātājumus un sniegt jebkuru atšķirību analīzi, lai varētu no tām mācīties un parādīt iespējamo ceļu attīstībai. Ir jāatzīmē, ka pēdējā laikā Eiropas valstu augstākajā izglītībā notiekošo reformu dēļ, lielākajā daļā šo valstu ir nesen notikušas, vai datu vākšanas laikā notika nopietnas pārmaiņas.

### **1.2.1 Ziņojuma mērķi**

Šī ziņojuma mērķi ir:

- Atspoguļot valstu līmeņa tendenču, līdzību un atšķirību sintēzi kopā ar atbilstošu kontekstuālu informāciju un papildu informāciju no citiem projekta virzieniem – literatūras apskatiem un mācību braucieniem;
- Identificēt galvenos problēmjaudātājumus un kopējos izaicinājumus, ar kuriem sastopas politikas veidotāji un sākotnējās skolotāju izglītības iestādes, virzoties uz skolotāju izglītības iekļaušanai īstenošanu dažādu valstu politiskajā kontekstā;
- Izplatīt informāciju par inovācijām un pieejām šķēršļu pārvarēšanai, lai mainītu politiskās pamatnostādnes un praksi skolotāju izglītībā;
- Izstrādāt rekomendācijas sākotnējai skolotāju izglītībai, kā arī plašākai izglītības politikai, kuras apstiprina pierādījumi, kurus sniedz Eiropas un atsevišķu valstu informācija un projekta pētījums.

### **1.2.2 Valstu prakses piemēri**

Daudzas valstis ir iesniegušas prakses piemērus skolotāju izglītībā, kuri ir aprakstīti šajā ziņojumā, lai ilustrētu svarīgākos jautājumus. Tā kā prakse ir atšķirīga dažādās valstīs, šie piemēri ne vienmēr konsekventi atspoguļo visas valsts praksi.



Daži atsevišķi piemēri 2., 3., 5. un 6. nodaļās ir parādīti teksta logos kā teksts ierāmējumā, lai atspoguļotu inovatīvas pieejas sākotnējai skolotāju izglītībai. To mērķis ir stimulēt pārdomas par skolotāju izglītības, kas efektīvi sagatavo visus skolotājus, lai tie varētu nodrošināt daudzveidīgās mūsdienīgu klases vajadzības, attīstību. Īsāki valstu prakses piemēri ir ietverti visā ziņojuma tekstā.

### **1.2.3 Ziņojuma struktūra**

Visā ziņojumā jēdziens „izglītojamie” tiek izmantots attiecībā uz bērniem un jauniešiem skolas vecumā un jēdziens „topošais skolotājs” vai „sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmas students” attiecībā uz tiem, kuri šobrīd ir iesaistīti skolotāju izglītībā. Jēdziens „skolotāju izglītība” tiek izmantots „skolotāju apmācība” vietā, jo tas atspoguļo nepieciešamību skolotājiem iesaistīties studijās un refleksijās, lai attīstītu pamata zināšanas un izpratni, kas palīdzēs prasmju veidošanā.

Ziņojuma nākamā nodaļa aplūko dažas kopējās problēmas, kuras identificēja dalībvalstis, kā arī kuras parādās Eiropas un starptautiskajā literatūrā. Ziņojums sniedz valstu skolotāju izglītības iekļaušanai prakses apkopojumu, ieskaitot galvenās raksturīgās iezīmes, programmas saturu, vērtēšanu, informāciju par skolotāju izglītotājiem un kompetences. Iegūto datu analīze visā ziņojumā ir apkopota nodaļā par galvenajiem problēmjautājumiem un izaicinājumiem, pirms rekomendāciju sniegšanas šo jautājumu risināšanai, lai pilnveidotu skolotāju izglītību iekļaušanai.



## 2. EIROPAS UN STARPTAUTISKAIS KONTEKSTS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBĀ – DEBATES PAR “IEKĻAUSĀNU”

Šī nodaļa ieskicē dažas kopīgas problēmas, ar kurām saskaras valstis, virzoties uz iekļaujošāku izglītības sistēmu, un īpaši attiecībā uz būtiskiem jautājumiem, kas skar iekļaujošākas skolotāju izglītības veidošanu.

Šobrīd daudzas valstis izmanto jēdzienu „iekļaušana” attiecībā uz daudz plašāku izglītojamo, kuri pakļauti izstumšanai, loku, kā tikai tie, kuriem ir noteiktas speciālās izglītības vajadzības. Starptautiskās izglītības konferences 48.sesija (2008.) rekomendēja politikas veidotājiem atzīt, ka: „iekļaujoša izglītība ir nepārtraukts process, kura mērķis ir piedāvāt kvalitatīvu izglītību visiem izglītojamiem, respektējot izglītojamo un kopienu daudzveidību, dažādas vajadzības un spējas, raksturīgās iezīme un sagaidāmos mācību rezultātus, izslēdzot jebkuru diskriminācijas veidu” (UNESCO-IBE 2008., 3 lp.).

Tomēr svarīgākais jautājums, kas parādās nesen izdotajā literatūrā, kā arī projektā iesaistīto valstu ziņojumos, ir jautājums par terminoloģiju. Ainskovs (Aiscow) un kolēģi (2006.), atzīstot šī jautājuma sarežģītību, izstrādāja šādu sešu domāšanas veidu tipoloģiju attiecībā uz iekļaušanu, kuru dažādās pakāpēs var novērot valstu ziņojumos:

- iekļaušana saistīta ar izglītojamiem ar funkcionāliem traucējumiem vai citām grupām, kuras pieder pie kategorijas „speciālās izglītības vajadzības”;
- iekļaušana kā atbilde uz izslēgšanu disciplīnas dēļ;
- iekļaušana attiecībā uz visām grupām, kuras var būt pakļautas izstumšanai;
- iekļaušana „skolas visiem” attīstības kontekstā;
- iekļaušana kā „izglītība visiem”;
- iekļaušana, kā principiāla pieeja izglītībai un sabiedrībai kopumā.

Pēc Hauga (Haug, 2003.) domām ir divi definīcijas līmeņi – viens attiecas uz ideoloģiju un vērtību orientāciju, bet otrs attiecas uz to, kā tās ietekmē izglītības praksi (palielina biedriskumu, līdzdalību, demokratizāciju un nodrošina to, ka labumu gūst visi).




Laikā, kad daudzas valstis virzās uz jēdzienu „skola visiem”, citas turpina pievērst uzmanību galvenokārt izglītojamiem ar funkcionāliem traucējumiem un speciālajām izglītības vajadzībām, un tiem, kuru uzvedība var izraisīt nekārtības klasē. Vairākās valstīs joprojām izmanto jēdzienu „integrācija”, kas ir saistīts galvenokārt ar diskusiju par izglītojamo ievietošanu speciālajās vai vispārizglītojošajās skolās. Ungārijas valsts ziņojums atspoguļo nesen notikušās debates par to, vai iekļaušana nozīmē, ka visi izglītojamie ir „zem viena jumta” vienā skolā, vai to, ka viņi ir iesaistīti „kopīgā mācīšanās procesā”, kura rezultātā notiek iekļaušana, tā kļūstot savienojama ar speciālās izglītības vidi.

Mazākā daļa no valstīm sāk mainīt kategorijas, kuras ir saistītas ar speciālajām izglītības vajadzībām un funkcionālajiem traucējumiem ar idejām par šķēršļiem izglītībai un līdzdalībai. Noričs (Norwich, 2010.) konstatē, ka jēdziens „speciālās izglītības vajadzības” ir ieviests, lai atteiktos no deficītu kategorijām un palielinātu uzmanību tam, kas nepieciešams, lai nodrošinātu mācīšanās iespējas un atbalstītu mācīšanās procesu. Tomēr, neskatoties uz to, ka lielāka uzmanība tiek pievērsta vērtēšanai un mācību videi, joprojām paliek negatīvā uzmanība, kas saistīta ar kategoriju noteikšanu (labelling). Šīs debates nav jaunas. 1993.gadā Aijers (Ayers) rakstīja: „Mācīšanas cilvēkcentrētā darbībā, jebkurš mēģinājums noteikt kategorijas pazemina mūsu skatu, novirza mūsu skatienu un nodomus. Piešķirtā kategorija ... piedāvā vienas lēcas koncentrētu skatu uz noteiktu deficītu, laikā, kad mums nepieciešams daudzveidīgi redzēt bērna nepārtraukti mainīgās stiprās puses” (228 lp.).

Naukarinens (Naukkarinen, 2010.) norāda, ka skolotājam ir jāredz izglītojamā „daudzveidīgais intelekts un daudzdimensiju mācīšanās stili, nevis viņa piederība noteiktai kategorijai” (190 lp.). Šāda izpratne ļauj izveidot „atbalsta pakalpojumu nepārtrauktības” modeli, nevis speciālās izglītības modeli, kas balstās uz kategoriju noteikšanu un specializāciju. Akcents ir jāliek uz līdzdalību, kā arī mācīšanās procesu, mazinot gadījumus, kad izglītojamo izņem no klases, lai vestu pie speciālista ar mērķi „labot” problēmas. Piels (Pijl, 2010.) izsaka domu, ka medicīniskais domāšanas modelis, ieskaitot speciālo pedagogu sagatavošanu, var pats par sevi novest pie tā, ka lielākam skaitam izglītojamo iesaka speciālo izglītību. Tas pats notiek, ja skolotājiem trūkst pārliecības un kompetences, lai nodrošinātu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības. Tomēr arvien





---

plašāk tiek atzīta nepieciešamība mainīt „kompensatoro” atbalstu ar mācīšanas un mācīšanās reformu un uzmanības pievēršanu videi, lai palielinātu skolu spēju nodrošināt izglītojamo daudzveidīgās vajadzības.

Šļivka (Sliwka, 2010.) apraksta paradigmas maiņu no homogenitātes (viendabīguma) uz heterogenitāti un tālāk uz daudzveidību, kas ir terminoloģija, ko arvien biežāk izmanto Eiropas valstīs. Šajā scenārijā no sākuma atšķirības netiek atpazītas, tad tās tiek uzskatītas par problēmu, ar kuru jātiek galā, un tad tās tiek pieņemtas kā vērtība vai iespēja. Pirmajā paradigmā (homogenitāte), izglītojamie tiek uztverti kā līdzīgi viens otram un pret visiem izturas vienādi. Otrajā paradigmā (heterogenitāte) tiek veikti pielāgojumi izglītojamo atšķirībām, bet trešajā (daudzveidība) atšķirības tiek pieņemtas kā resurss individuālai un kopējai mācību darbībai un attīstībai. Valstu ziņojumos deviņas valstis izmanto jēdzienus „heterogēns” vai „heterogenitāte” un, lai gan vairākums izmanto jēdzienu „daudzveidība”, šī terminoloģijas maiņa ne vienmēr atspoguļo izmaiņas domāšanā.

Ir ļoti svarīgi vienoties par konsekventu terminoloģijas izmantošanu gan vienā valstī, gan starp dažādām valstīm, lai atbalstītu virzību uz plašāku iekļaušanu gan izglītībā, gan Eiropas sabiedrībā kopumā. Ir arī būtiski, ka ideoloģija, kura tiek asociēta ar izmantotajiem jēdzieniem, ir saprotama visiem, piemēram, valodā tiek atspoguļota virzība no funkcionālo traucējumu „labdarības” uztveres uz cilvēktiesību pieeju. Jautājumi par terminoloģiju tiek dziļāk aplūkoti šī ziņojuma 8.nodaļā.

Lai iegūtu konsekvenci terminoloģijā un nostiprinātu holistisku pieeju politikas veidošanā, ir nepieciešamas plašas diskusijas, lai sasniegtu jeb kādu vienošanos ieinteresēto grupu starpā par būtiskajām vērtībām un principiem. Arnesens (Arnesen) un kolēģi (2009.) saka, ka izglītībā iekļaušanas pamatnostādnes tiek asociētas ar šādām plašākām vērtībām un principiem:

- Pieejamība un kvalitāte;
- Objektivitāte un sociālais taisnīgums;
- Demokrātiskās vērtības un līdzdalība;
- Līdzsvars starp vienotību un daudzveidību.



Politisko pamatnostādņu neskaidrības par iekļaušanu rodas cenšoties uzskaitīt daudzveidīgās vērtības un atrisināt dilemmu attiecībā uz kopējo (nodrošināt visu bērnu vajadzības un veicināt piederības sajūtu un pieņemšanu) un diferenciaciju (individuālu vajadzību nodrošināšana), kuru izteica Minovs (Minnow, 1990.): „Kad atšķirīga izturēšanās pret cilvēkiem akcentē viņu atšķirības un stigmatizē vai traucē viņiem? Un kad izturēšanās pret cilvēkiem vienādi ir neiejūtība pret viņu atšķirībām un iespējams stigmatizē un traucē viņiem šī iemesla dēļ?” (20 lp.)


Šis jautājums iespaido arī vietas izvēli, kur izglītojamam mācīties, kam viņi būtu jāpakļauj (kādam programmas saturam) un kā (pedagoģija) viņi būtu jāmāca. Šīs problēmas tiek aplūkotas 8.nodaļā.

Tomēr ir jāatzīst, ka ir grupa jaunu cilvēku, kuriem ir ļoti sarežģītas vajadzības, kuriem vienmēr būs nepieciešams atbalsts. Šādos gadījumos iekļaujošas izglītības pienākums ir attīstīt neatkarību cik vien tas ir iespējams un nodrošināt, lai visiem būtu pilnvērtīgu attiecību pieredze, kas ļauj veidot atbalsta struktūru vietējā sabiedrībā.

Attiecībā uz bērniem un jauniešiem ar funkcionāliem traucējumiem Apvienoto Nāciju *Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām* nodrošina priekšnosacījumus izmaiņām, tomēr, lai gan daudzas valstis ir parakstījušas un ratificējušas Konvenciju – ES arī ir parakstījusi gan Konvenciju, gan Izvēles protokolu (papildu informācijai skat.: <http://www.un.org/disabilities/>) – Eiropas valstīs joprojām ļoti dažādi interpretē „iekļaujošu izglītību” un ko tā nozīmē praksē.

Konvencijas 24.pants nosaka, ka iekļaujoša izglītība nodrošina vislabāko izglītības vidi šādiem bērniem un palīdz likvidēt šķēršļus un pārvarēt stereotipus. Konvencijā tiek uzsvērtā nepieciešamība izglītēt visus skolotājus, lai viņi varētu mācīt iekļaujošās klasēs – secinājums, kuru atbalsta daudzi citi Eiropas līmeņa dokumenti, kuri atzīst pieaugošo daudzveidību mūsdienu skolas.

Nesen pieņemtie *Padomes secinājumi par izglītības un apmācības sociālo dimensiju* (Ministru Padome, 2010.) atzīmē, ka izglītības un apmācības sistēmām Eiropas valstīs ir jānodrošina gan taisnīgums, gan izcilība un atzīst, ka uzlabot izglītības sasniegumus un svarīgākās kompetences visiem, ir ļoti būtiski ne tikai, lai nodrošinātu



---

ekonomisko izaugsmi un konkurētspēju, bet arī lai samazinātu nabadzību un veicinātu sociālo iekļaušanu. Minētais akcentē holistisku pamatnostādņu nozīmīgumu, kas veicina sadarbību starp iestādēm un nodrošina konsekveni visās darbības jomās. Kā Garsija-Uidobro (Garcia-Huidobro, 2005.) uzsver, objektivitātei ir jābūt vispārējo politikas lēmumu centrā un tai nav jāparādās tikai papildu politiskajos dokumentos, kuru loma ir labot vispārējās politikas ietekmi, kas nav saskaņota ar taisnīguma un profilakses loģiku.

OECD (2007.) izcēla divas objektivitātes dimensijas izglītībā – godīgumu, kas nozīmē nodrošināt to, ka personīgiem un sociāliem apstākļiem nav jābūt šķēršļiem, lai sasniegtu izglītības potenciālu, un iekļaušanu, kas nozīmē nodrošināt visiem pamata minimuma izglītības standartu. OECD konstatē, ka iekļaujoša izglītība ir vēlama, jo:

- Tā ir cilvēktiesību prasība, lai cilvēkiem būtu iespēja attīstīt savas spējas un pilntiesīgi līdzdarboties sabiedrības dzīvē. Ilgtermiņa sociālās un finansiālās izmaksas neveiksmēm izglītības jomā ir augstas;
- Tiem, kuriem trūkst prasmes sociāli un ekonomiski piedalīties sabiedrības dzīvē, rada lielākas veselības aprūpes, ienākumu atbalsta, bērnu labklājības un drošības izmaksas;
- Palielinājusies migrācija rada jaunas problēmas sociālajai kohēzijai vairākās valstīs, bet citas valstis risina senus jautājumus par minoritāšu integrēšanu. Objektivitāte izglītībā vairo sociālo kohēziju un uzticēšanos.

Atbilstošu secinājumu šīs nodaļas noslēgumam ir sniedzis Bartons (Barton, 1997.). Viņš raksta: „Iekļaujoša izglītība ir atsaukšanās uz daudzveidību; tā ir ieklausīšanās nepazīstamās balsīs, atvērtība, iespēju došana visiem un „atšķirību” godināšana” (234 lp.).

Šī ziņojuma pārējo nodaļu mērķis ir parādīt svarīgākos jautājumus skolotāju izglītības pilnveidošanā, kas sniegtu šai profesijai prasmes, zināšanas un sapratni, attieksmes un vērtības, lai īstenotu šos centienus. Papildu informāciju par visām tekstiem ierāmējumā un piemēriem, kas ietverti turpmākajās nodaļās, var atrast individuālu valstu ziņojumos, kas pieejami: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



### 3. SĀKOTNĒJĀS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS IEZĪMES

Šī ziņojuma daļa atspoguļo galvenās iezīmes skolotāju izglītībā iekļaušanai Aģentūras dalībvalstīs un sniedz analīzi par sākotnējās skolotāju izglītības studiju kursu struktūru un saturu.

#### 3.1 Sākotnējās skolotāju izglītības struktūra

Viena no svarīgākajām prioritātēm skolotāju izglītībā, kuru noteica aptaujātie izpētes sākumā, bija nepieciešamība pārskatīt struktūru, lai uzlabotu skolotāju izglītību iekļaušanai un savienotu vispārējās un speciālās izglītības skolotāju izglītību. Arvien biežāk tiek atzīta skolotāju mainīgā loma, kas akcentē būtisku izmaiņu nepieciešamību veidā, kā skolotāji tiek sagatavoti savai profesionālajai lomai un atbildībai. Lietuvas ziņojumā tiek konstatēts, ka: „Zināšanu sabiedrība izmainīs skolotāja lomu: zināšanu nesējs tiks nomainīts ar mācīšanās procesa organizētāju, mācīšanās iespēju veidotāju, mācību konsultantu, partneri, vidutāju starp izglītojamo un dažādiem mūsdienīgiem informācijas avotiem” (4 lp.).

Valstu ziņojumos atrodama informācija parāda, ka ir plašs studiju kursu spektrs sākotnējā skolotāju izglītībā, kas ir atšķirīgi gan pēc ilguma, gan pēc satura. Lai gan Boloņas reformas rezultāts augstākajā izglītībā Eiropas valstīs ir formālas konsekvences palielināšanās, sākotnējās skolotāju izglītības studiju kurss svārstās no 2 līdz 5,5 gadiem. Tomēr lielākā daļa valstu prasa bakalaura grādu, kuru iegūst 3 vai 4 gados, bet daļā valstu tiek prasīts pabeigt maģistra programmu 4 vai 5 gados (piem., Somijā, Portugālē, Islandē, Francijā, Spānijā). Šī noteikti ir pozitīva prakse attiecībā uz skolotāju statusu un pagarināto laiku, kas tiek veltīts svarīgām studijām un praksei – paturot prātā to, ka iekļaujošāku pieeju izglītībā nevar panākt vienkārši „pieaudzējot” papildu saturu.

Divi galvenie sākotnējās skolotāju izglītības modeļi ir „vienlaicīgais”, kurā skolas „mācību priekšmeti” un zināšanas un prasmes, kā tos mācīt tiek apgūti vienlaicīgi, un „secīgais”, kurā izglītība augstākās izglītības iestādē vispirms tiek apgūta vienā vai vairākos „mācību priekšmetos”, kam seko atsevišķs studiju kurss, kurā iekļauta pedagoģija, didaktika, pedagoģiskā prakse klasē, u.c.

Ir interesanti atzīmēt, ka Spānijā notiek pāreja no iegūtā grāda ar papildu īsu „izglītības atsvaidzināšanas” kursa vidējās izglītības skolotājiem, uz maģistra līmeņa izglītību, jo valstī ir bažas par lielo



izglītojamo atbirumu vidējās izglītības posmā. Arī Francijā ir plānota pāreja no „secīgā” uz „vienlaicīgo” modeli. Vācijā skolotāju izglītība ir sadalīta divos posmos, augstākās izglītības studiju kurss, kuram seko pedagoģija un didaktika, ko apgūst prakses skolās.

Dažās valstīs skolotāju izglītību nodrošina augstākās izglītības iestādes, kurām nav universitātes statusa, bet kurām ir tiesības piešķirt grādus. Tomēr Francija nesēn pārcēla visu skolotāju izglītību uz universitātēm un pārgāja uz maģistra līmeņa studiju kursiem, kuros lielāks uzsvars tiek likts uz akadēmisko saturu. Kursu struktūra, saturs un laika daudzums, kas tiek pavadīts praksē skolās, atšķiras dažādās valstīs un šie jautājumi tiks aplūkoti ziņojuma turpmākajās nodaļās.

Neliela daļa valstu attīsta „ātrā kursa” modeļus vai darba vietā nodrošinātu izglītību. „Vispirms māci” programma Lielbritānijā (Anglijā) nodrošina vadības prasmes apguvi un maināmas prasmes „augsta kalibra, augsti motivētiem absolventiem” divu gadu studiju kursā. Līdzīga programma tiek izstrādāta Vācijā, Igaunijā un Latvijā. Tomēr lielākā daļa studiju kursu ir veidoti pēc tradicionāla modeļa, kurā ir paredzēts augstskolas pilna laika apmeklējums ar zināmu laiku pedagoģiskajām praksēm skolās.

Arvien plašākai informācijas un komunikāciju tehnoloģijas (IKT) izmantošanai tīmekļa un „jauktajiem” mācību kursiem (kuros tiek izmantotas dažādas metodes) ir potenciāls paaugstināt mācību kursu elastību, kā arī ietekmēt visu studiju kursu saturu. Tiek attīstīta tālmācība un e-mācības, īpaši tur, kur ģeogrāfiskais stāvoklis un mazais iedzīvotāju blīvums augstskolas apmeklēšanu padara grūtu vai kur studēt grībošo grupas ir grūti sasniegt. Minēto iespēju potenciāls izglītības pieejamības uzlabošanā un skolotāju profesijas pārstāvju daudzveidības palielināšanā būtu jāizpēta.

### **3.1.1 Uzņemšanas noteikumi**

Lai iestātos sākotnējās skolotāju izglītības programmās visās valstīs ir nepieciešams apmierinošs vidējās izglītības beigšanas sertifikāts (diploms) vai līdzvērtīgs dokuments, kas atspoguļo augstāka līmeņa eksāmenu vērtējumu. Lietuva nesēn ir ieviesusi „motivācijas pārbaudi”, lai palīdzētu nākamo skolotāju kandidātu izvēlē. Mazākajā daļā valstu ir pārbaudījumi, kas regulē uzņemšanu skolotāju profesijas apguvei, bet Menters (Menter) un kolēģi (2010.) akcentē, ka ir pierādījumi, kas parāda, ka efektīvai mācīšanai ir daudzas



dimensijas, kuras nevar droši noteikt ar akadēmisku spēju testiem. Šo secinājumu arī apstiprina projekta literatūras apskats un valstu ziņojumi, kas uzsver attieksmju, vērtību un uzskatu nozīmi papildus zināšanām un prasmēm iekļaujošas prakses attīstībā. Minēto kopā ar rakstura iezīmēm, kas palīdz nepieciešamo kompetenču veidošanā, ir grūti izvērtēt pat intervijas laikā, un ir nepieciešama tālāka izpēte par metodēm, kā izvēlēties nākamo skolotāju kandidātus.

Pat tajās valstīs, kurās skolotāja profesijai ir augsts statuss un kurās ir lielāks konkurss uz studiju vietām, piem., Somijā, nav nekādas garantijas, ka vispējīgākie kandidāti akadēmiskajā ziņā, kļūs par visefektīvākajiem skolotājiem. Ir jāņem vērā kandidāta iepriekšējā pieredze darbā ar izglītojamiem, kuriem ir daudzveidīgas vajadzības, un viņu domas par šo pieredzi, apvienojot to ar atsauksmēm no pieredzējušiem darbiniekiem attiecībā uz kandidāta rakstura iezīmēm, kuras ir būtiskas, strādājot iekļaujošā vidē.

Uzņemšanas noteikumi kļūst arvien elastīgāki nobriedušiem reflektantiem un personām ar funkcionāliem traucējumiem, un šādiem reflektantiem var ņemt vērā atbilstošu iepriekšējo izglītību. Tomēr dažu valstu ziņojumos tiek paustas bažas par uzņemšanas noteikumu kritērijiem, kas kļūst diskriminējoši atsevišķām minoritāšu grupām, laikā, kad ir vispārēja vienošanās par to, ka skolotāju profesijai ir vairāk jāatspoguļo sabiedrība kopumā.

Apvienoto Nāciju *Konvencijas par personu ar invaliditāti tiesībām* (2006.) 24.pants nosaka, ka dalībvalstīm „ir jāveic atbilstoši pasākumi, lai pieņemtu darbā skolotājus, tostarp skolotājus ar funkcionāliem traucējumiem, kuri ir kvalificēti zīmju valodas un/vai Braila raksta izmantošanā” (15 lp.). Dažas valstis (piem., Kipra, Vācija, Francija, Īrija, Zviedrija) uzsver, ka viņi aktīvi cenšas risināt šo jautājumu.

### **3.1.2 Minoritāšu grupu pārstāvība**

Tikai 7 valstu ziņojumi no 29 sniedz informāciju, kuras pamatā ir formāli apkopotu datu par studentiem un skolotājiem no minoritāšu grupām. Dažās valstīs ir ierobežojumi datu iegūšanai, īpaši attiecībā uz personu seksuālo orientāciju.

Lielākā daļa valstu, kuras neapkopo šādus datus, tomēr īsumā paskaidro, ka personas ar funkcionāliem traucējumiem un etnisko minoritāšu pārstāvji, ir maz pārstāvēti studējošo un kvalificētu



skolotāju vidū, un situācija ir līdzīga arī attiecībā uz skolotāju izglītotājiem.

Dažās valstīs cenšas palielināt vīriešu skaitu, kas uzsāk studijas, īpaši sākumskolas skolotāju profesijā, un palielināt daudzveidību skolotāju vidū. Tomēr, lai gan tas ir plaši atzīts, ka atbilstošu paraugu, kuriem līdzināties, nodrošināšana ir svarīgs iekļaujošas izglītības attīstības aspekts, ir nepieciešams milzīgs darbs, lai nojauktu šķēršļus, kas veidojas studentu izvēles procesā daudzās valstīs.

### **3.2 Sākotnējās skolotāju izglītības saturs**

Tikai nelielā valstu daļā sākotnējās skolotāju izglītības saturu nosaka normatīvais regulējums. Otra grupa valstu nosaka standartus/plašas kompetences, bet atstāj lēmumu pieņemšanu par studiju kursu saturu augstskolām. Trešā valstu grupa pašām augstskolām ļauj noteikt saturu. Tas nenovēršami noved pie atšķirībām ne tikai starp valstīm, bet arī pašās valstīs. Augoša tendence ir iesaistīt skolotāju studiju programmu studentus studiju kursu izstrādē.

Lielākajā daļā valstu studiju kursi sastāv no pamata priekšmeta un papildu priekšmetu apvienojuma, vispārējiem izglītības studiju kursiem – ieskaitot pedagoģiju, psiholoģiju, filozofiju u.c. un pedagoģiskās prakses periodiem. Saturs parasti mainās atkarībā no izglītojamo vecuma, kuriem students vēlas mācīt, un daudzas valstis ziņo, ka vidējās izglītības skolotāju studiju programmas pievērš lielāku uzmanību mācību priekšmeta saturam, bet sākumskolas skolotāju studiju programmās vairāk akcentē pedagoģiju.

Vairākas valstis atzīst, ka nepietiek laika, lai aptvertu visu nepieciešamo saturu sākotnējās skolotāju izglītības studijuursos. Kā tiek uzsvērts Maltas ziņojumā, minētais sarežģīt jebkura „papildu” satura par iekļaušanu un daudzveidību ieviešanu, īpaši vidējās izglītības skolotāju sagatavošanā.

Virzība uz tādu modeli, kurā atbilstošs saturs ir iestrādāts visos studijuursos un loģiski tiek sasaistīti visi studiju kursi augstskolā, var palīdzēt uzlabot esošo situāciju.

Darbs, kas veikts Lielbritānijā (Skotijā) parāda, ka skolotāju sagatavošanai darbam ar visiem izglītojamiem, ir jābūt vienādei, neskatoties uz mērķgrupas vecuma posmu. Lai arī minētais atbalsta viedokli, ka skolotājiem, pirmkārt un galvenokārt, ir jā māca bērni –



nevis jāpasniedz mācību programmas saturs – šo ideju var apstrīdēt daži mācību priekšmetu speciālisti.

Nesen notikušais pētījums, kas tika veikts šim projektam, parādīja, ka mazāk kā 50% no 43 Vācijas universitātēm, kurās īsteno sākumskolas skolotāju studiju programmas, piedāvā lekcijas vai seminārus par iekļaušanu/iekļaujošu izglītību. Līdzīgi, neliels pētījums Lietuvā parādīja, ka tikai 31% no universitātēm un augstskolām, kuras nodarbojas ar skolotāju sagatavošanu, iekļauj studiju programmās saturu par speciālo vajadzību izglītību/iekļaušanu – un lielākā daļa no piedāvājuma ir par sākumskolas posmu.


Dānija kopā ar vairākām citām valstīm saskata dilemmu, kura ir izteikta Zviedrijas ziņojumā. Tajā ir teikts, ka jautājumi par daudzveidību un iekļaušanu joprojām visbiežāk tiek apskatīti studijuursos par speciālajām vajadzībām, bet to nedara visi pedagogu izglītotāji vispārējos studijuursos. Autori atzīst, ka, iestrādājot jautājumus par iekļaušanu visos studijuursos, ir risks samazināt iekļaušanas nozīmi vai pazaudēt tās jēgu pavisam. Viņi atzīst, ka pedagoģiska iejaukšanās attiecībā uz dažādiem funkcionāliem traucējumiem prasa speciālistu līdzdalību. Tomēr pierādījumi no literatūras un projekta ekspertu domas parāda, ka ilgākā laika posmā ir jāizstrādā viena studiju programma, lai sagatavotu visus skolotājus nodrošināt daudzveidīgo vajadzību pilnu spektru.

Spānijas ziņojumā tiek parādīts, ka daudzi studiju kursi par iekļaušanu ir saistīti ar „speciālo vajadzību izglītības un izglītojamo ar speciālām izglītības vajadzībām integrāciju skolās evolūciju”, nevis ar jautājumu par daudzveidību risināšanu plašākā nozīmē, un šī atziņa ir saskaņā ar Gultigu (Gultig, 1999.), kurš tiek citēts projekta literatūras apskatā un kurš saka, ka skolotāju izglītībai ir tendence pārāk daudz uzmanības pievērst sīkumiem (detalām), piemēram, mācīt par cilvēktiesībām, nevis izmantot cilvēktiesību pieeju. Tomēr Haugs (Haug, 2003.) uzsver, ka pasniedzējiem un studentiem ir jāiepazīstas ar argumentiem un risinājumiem, kuri ir izmēģināti un noraidīti virzoties uz skolu visiem, lai viņus nevar „apmuļķot populistiska politiskā retorika” (111 lp.).

### **3.2.1 Vērtēšana**

Tā kā arvien aktīvākas mācību metodes tiek ieviestas sākotnējā skolotāju izglītībā, ir jāmaina veidi kā vērtēt akadēmiskās vajadzības





---

un pedagoģisko praksi. Arvien vairāk skolotāju studiju programmu studenti tiek iesaistīti sava un savu studiju biedru darba un mācīšanās procesa izvērtēšanā. Vērtēšana notiek gan par akadēmiskajiem uzdevumiem, gan par pedagoģisko praksi, izmantojot „vērtēšanu mācīšanās atbalstīšanai” pieeju, kas veicina topošajiem skolotājiem pārdomāt savu darbu un sniegumu un ar palīdzību, ja tā nepieciešama, noformulēt mērķus pilnveidei un izstrādāt plānus tālākai izglītībai. Haris un Lazārs (Harris, Lázár, 2011.) uzsver vadītas refleksijas nozīmi un saka: „Būs grūti piedāvāt jēlkādu izaicinājumu, nezinot, „kurā vietā” praktikants/skolotājs atrodas” (105 lp.).

Hatijs (Hattie, 2009.) arī uzsver, ka svarīgi ir zināt studentu izpratni, lai nodrošinātu progresīvus izaicinājumus. Šādas pieejas augstskolās, kurās sagatavo skolotājus, veidos labu modeli iekļaujošākai vērtēšanas praksei skolās.

Vairākas valstis (piem., Francija, Malta, Lielbritānija (Ziemeļīrija)) izmanto portfolio informācijas apkopošanai un ziņu iegūšanai par studentu progresu visās kompetenču jomās. Portfolio, kas aptver darba piemērus un refleksijas par mācībām un pedagoģisko praksi var galveno uzmanību pievērst tādām darba jomām (tādām kā „vispārīgām prasmēm”, kuras iegūtas prakses laikā), kuras varētu būtu grūtāk novērtējamas, izmantojot formālus uzdevumus vai pārbaudes darbus/eksāmenus. Portfolio var likt studentiem uzdot „kāpēc” jautājumus un iesaistīties dziļākā, kritiskās domāšanas procesā. Tomēr šādas vērtēšanas metodes var būt darbietilpīgākas un tās prasīs no skolotāju izglītotājiem jaunas un atšķirīgas prasmes, zināšanas un pieredzi.

Nākamajā nodaļā tiek aplūkotas dažādas pieejas skolotāju izglītībai iekļaušanai atsaucoties uz prakses piemēriem, kuri aprakstīti valstu ziņojumos.

### **3.3 Pieejas sākotnējai skolotāju izglītībai**

Šajā nodaļā tiks izmantotas galvenās pieejas skolotāju izglītībā, kuras identificē Pugačs un Blantons (Pugach, Blanton, 2009.). Šīs pieejas ietver „priekšmetorientētos” kursus vai priekšmetorientētās programmas; „integrētos” kursus, kuri ir izstrādāti sadarbojoties vispārējās un speciālās izglītības fakultātēm un darbiniekiem, un „apvienotos” kursus, kuros visu skolotāju sākotnējā izglītība sniedz viņiem prasmes, zināšanas un attieksmes, kas ļauj uzņemties




atbildību un nodrošināt visu izglītojamo vajadzības. Virzoties uz „apvienoto” kursu modeli atbilstošs solis būtu iekļaut daļu satura atsevišķos moduļos (priekšmetorientētie kursi) vai izvēlēties integrēto pieeju, vairojot sadarbības iespējas personālam. Jebkurš no šiem soļiem prasīs nopietnu vadību, lai ņemtu vērā tādas lietas, kā atbilstošu laika nodrošināšanu studiju kursiem un kā vislabāk veidot saiknes, lai nodrošinātu, ka „priekšmetorientētais” saturs iespaido plašāku domāšanu un praksi.

29 valstu iesniegto ziņojumu apskats parāda, ka mazāk kā 10% valstu piedāvā specializāciju speciālo izglītības vajadzību jomā sākotnējā skolotāju izglītībā. Lielākā daļa valstu šobrīd iekļauj studiju kursu saturā kaut ko par to, kā nodrošināt dažādu izglītojamo vajadzības, bet tas notiek ļoti dažādi, sākot no uzmanības pievēršanas speciālajām izglītības vajadzībām un funkcionāliem traucējumiem, līdz visu izglītojamo daudzveidīgo vajadzību nodrošināšanas akcentēšanai. Tā kā izmantotā terminoloģija arī ir ļoti atšķirīga, ir grūti parādīt precīzu ainu, bet lielākā daļa valstu norāda, ka šāds saturs sākotnējā skolotāju izglītībā ir speciāls (ad hoc) un parasti pavisam nedaudz tiek integrēts citās studiju jomās. Runājot par laika iedalījumu, saturs, kas attiecas uz iekļaušanu, arī būtiski mainās, sākot ar vienu vai vairākiem moduļiem, līdz vērā ņemamai kursu daļai, un dažreiz tāds modulis ir obligāta studiju kursu daļa.

Islandē 2010.gada sākumā tika veikts pētījums šim projektam par sākotnējo skolotāju izglītību, kurš sagrupēja vairāk kā 200 studiju programmas piecos dažādos veidos:

- iekļaujoša izglītība ir galvenais saturs: šie ir studiju kursi par iekļaujošu izglītību; tiem pamatā ir idejas par iekļaujošu izglītību un galvenais saturs ir iekļaujoša prakse. Šajā grupā ir divi studiju kursi;
- iekļaujoša izglītība ir satura zināma daļa: šajos studijuursos ir integrētas iekļaujošas izglītības idejas un tā ir daļa no studiju kursu satura. Šajā grupā ir desmit studiju kursi;
- iekļaujoša izglītība ir netieši iekļauta studiju kursā: šeit studiju kursu pamatā ir daudzveidība, kas izpaužas daudzos dažādos veidos, lai gan iekļaujošu izglītību min reti vai nekad. Šajā grupa ir divdesmit studiju kursu;

- 
- Iekļaujošas izglītības nav: studiju kursu apraksta nav minēts, ka kursu programmā akcents tiek likts uz daudzveidību, iekļaujošu, multikulturālu izglītību vai izglītojamiem ar speciālām vajadzībām. Lielākā daļā skolotāju izglītības studiju kursu ir šajā grupā;
  - Speciālo izglītības vajadzību un multikulturāla izglītība: saturs šajos studijuursos ir speciāls; daži apskata funkcionālus traucējumus vai specifiskas mācīšanās vajadzības, bet citi akcentē multikulturālismu. Šādi ir divi studiju kursi.

Teksta ierāmējums no Islandes ilustrē virkni iespējamu veidu, kā apskatīt iekļaušanas/daudzveidības jautājumus un parāda, ka šādi modeļi ir labāk redzami kopumā, nevis kā skaidri izteiktas pieejas.

Ir nepieciešama tālāka izpēte, lai noteiktu katra no trīs modeļiem ietekmi uz studiju programmas saskaņotību un zināšanu un prasmju pilnveidošanu, kā arī ir vērts pārdomāt sadarbības ietekmi starp fakultātēm un vispārējās un speciālās izglītības skolotāju izglītotājiem uz skolotāju izglītotāju attieksmēm un pārliecību par nepieciešamību iekļaut visus izglītojamos. Ir iespējams, ka daļa skolotāju izglītotāju pieturas pie „tradicionālā” viedokļa par skolotāju izglītību un jebkuri studiju kursi, kas mēģina ieviest jautājumus par iekļaušanu un daudzveidību, ir „samāksloti” un tiem ir ierobežota ietekme uz personāla un topošo skolotāju domāšanu. Tomēr dažas valstis ziņo, ka atsevišķie studiju kursi palīdz paaugstināt izpratni par iespējamo nevienlīdzību skolā un piedāvā iespējas diskusijām par šiem jautājumiem.

Dažreiz ir ļoti grūti novērtēt saturu izmantotās valodas dēļ. Lai gan Austrijā lielākā daļa augstskolu studiju programmās ietver jautājumus par daudzveidību, iekļaušanu, individualizāciju, talantīgo izglītojamo izglītības veicināšanu un metodēm, kas ir orientētas uz projektu izstrādi un kas ir vērstas uz izglītojamo, vispārējās izglītības skolotāju sagatavošanā, jēdziens „iekļaušana” studiju programmās tiek izmantots tikai četrās augstskolās. Dānijā parasti tiek izmantots jēdziens „diferenciācija”.

Šo jautājumu ilustrē arī Šveices Valsts rekomendācijas par saturu, kas jāiekļauj sākotnējā skolotāju izglītībā par speciālām izglītības vajadzībām (COHEP, 2008.). Šīs rekomendācijas ir atšķirīgas no tradicionālā viedokļa par speciālām izglītības vajadzībām/funkcionāliem traucējumiem un ietver: pamatjautājumus par speciālām izglītības vajadzībām, daudzveidības jautājumus, mācību



procesa organizēšanu iekļaujošā vidē, sadarbības praksi un skolas attīstību, kā arī organizatorisko attīstību, kas nodrošina iekļaušanu. Šim saturam ir jā sastāda 5% no sākumskolas un vidusskolas skolotāju studiju programmas.

### **3.3.1 Priekšmetorientēti un integrēti studiju kursi**



Vairākas valstis ir izstrādājušas studiju kursus vai modulus, lai atbalstītu iekļaujošu praksi. Lai gan daži no šiem studiju kursiem ir priekšmetorientēti, lielākā daļa ietver sadarbību starp augstskolas fakultātēm un darbiniekiem un pastiprina atsevišķu ideju vai koncepciju izmantošanu. Šim nolūkam ir vieglāk apskatīt šos modeļus kopsakarībā, kā jau minēts iepriekš, tāpēc šī nodaļa apskata gan priekšmetorientētos, gan integrētos modeļus. To ilustrē šāds piemērs no Spānijas:

Autonomā Madrides Universitāte ir izstrādājusi 6 kredītpunktu (saskaņā ar Eiropas kredītpunktu pārneses un uzkrāšanas sistēmu (ECTS)) studiju kursu, kas saucas „Iekļaujošas izglītības psiholoģiski pedagoģiskie pamati”, kuru māca sākumskolas skolotāju studiju programmas otrajā pusē. Studiju kursā tiek parādīta perspektīva, kuras pamatā ir „daudzveidības” koncepcija, nevis rūpes par noteiktu izglītojamo grupu, un speciāli tiek plānots studiju kursa „Izglītība vienlīdzībai un aktīvai pilsonībai” (6 ECTS) ietvaros, lai īpaši uzsvērtu jēdzienus, procesus un iekļaujošas izglītības vērtības.

Studiju kurss tiek organizēts, izmantojot trīs dimensijas, kuras ir ietvertas UNESCO (2005.) formulētajā iekļaujošas izglītības definīcijā: klātbūtne, mācīšanās un līdzdalība, īpaši attiecībā uz izglītojamiem ar speciālām vajadzībām un imigrantiem. Saturs ietver Universālā dizaina izglītībai principus (CAST 2008.) un šķēršļu pārvarēšanu jēgpilnas izglītības nodrošināšanai.

Mācību metodes, kuras tiek izmantotas mācību priekšmeta izstrādē, cenšas būt saistītas ar pašu pieeju, kā arī cenšas attīstīt skolotāju studiju programmas studentos atbildības sajūtu par savu izglītošanos. Viņi studiju kursa laikā raksta dienasgrāmatu un izveido e-portfolio. Visu mācīšanas un mācīšanās procesu atbalsta e-izglītības platformas izmantošana Moodle vidē, lai iedrošinātu līdzdalību, kas saistīta ar studentu individuālo mācīšanās procesu.

Ir izstrādāti trīs vērtēšanas kritēriji: viens saistīts ar „zināšanām” (kas atspoguļojas kursa darbos, pārbaudes darbos un novērtēšanā), otrs



---

saistīts ar „prasmī darīt un organizēt” (atspoguļojas e-portfolio kvalitātē, un atbildībā par uzdoto darbu un pārbaudes darbu iesniegšanu noteiktajā laikā), trešais saistīts ar „zināšanu, kā būt un līdzdarboties klasē” (atspoguļojas aktīvā dalībā diskusijās gan klātienē, gan virtuāli, izmantojot forumu).

Līdzīgi universitāšu konsorcijs pie Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) Parīzē piedāvā studiju kursu, kas saucas „Daudzveidīgās pieejas sabiedrības daudzveidībai”, kas ilgst 80 stundas divos studiju gados. Borāš Universitātes koledžā Zviedrijā vispārējās izglītības skolotāju studiju programmā ir ietverts 7.5 kredītpunktu (ECTS) „speciālo vajadzību izglītības perspektīvas” kurss. Šī kursa mērķis ir sniegt pamata izpratni par speciālo vajadzību izglītības lomu „skolā visiem”. Tiek apspriesti jautājumi par iekļaušanu/izstumšanu, kā arī normu/atšķirību un par to, cik būtiski ir visiem skolotājiem zināt „speciālās vajadzības”. Latvijā visiem sākotnējās skolotāju izglītības studentiem ir ievadkurss speciālajā izglītībā. Nākamais teksta ierāmējums apraksta studiju programmu no Lielbritānijas (Ziemeļīrijas), kura veidota, lai palīdzētu skolotājiem, kuri strādā ar izglītojamiem, kuri ir no atšķirīgas kultūras un lingvistiskās vides.

Lai risinātu „jaunās” prasības, kas tiek izvirzītas skolotājiem, attiecībā uz viņu izpratni par dažādo kultūru un reliģisko uzskatu atšķirībām, kā arī izaicinājumiem, kas parādās, strādājot ar izglītojamiem, kuriem angļu valoda nav dzimtā valoda, viens no sākotnējās skolotāju izglītības nodrošinātājiem Lielbritānijā (Ziemeļīrijā) ir izstrādājis studiju programmu, kas sastāv no divām daļām: daudzveidības izpratnes apguves un darba ar angļu valodu, kas izglītojamiem ir papildu valoda.

Programma tiek īstenota, izmantojot virkni lekciju, semināru un darba grupu, kurās iesaistīti augstskolas darbinieki un pieaicinātie lektori. Iegūtās kompetences saistās ar profesionālām vērtībām (visu izglītojamo vajadzību ievērošana), sociālo, kultūras un lingvistisko kontekstu, speciālo izglītību un iekļaušanu, profesionālajām prasmēm un to pielietošanu (plānošanu un gatavošanos darbam, darbu ar citiem pieaugušajiem, drošas un stimulējošas mācību vides nodrošināšanu, plaša spektra mācību stratēģiju un vērtēšanas izmantošanu).

Vācijā, Keļnes Universitāte piedāvā studiju kursus iekļaujošā izglītībā, kuros vispārējās un speciālās izglītības skolotāju izglītības



studiju programmas studenti strādā „tandēmā”, lai pārrunātu skolu apmeklējumus, kursa darbus un vērtējumus. Līdzīga kooperatīvā pieeja tiek izmantota Zīgenas (Siegen) Universitātē. Šeit studiju kursā „Grundschule – Forderschule – Gemeinsamer Unterricht” (sākumskola – speciālā skola – iekļaujoša izglītība) sākumskolas un vidusskolas skolotāju studiju programmu studenti var apmeklēt virkni speciālo un vispārizglītojošo izglītības iestāžu, aplūkot personāla perspektīvas no dažādu profesiju viedokļa un sadarboties semināros un diskusijās.

Norvēģijā ir izstrādāts jauns obligāts 60 kredītpunktu studiju kurss „Pedagoģija un ar skolēniem nepieciešamās prasmes”. Šis kurss tiek mācīts sākotnējās skolotāju izglītības pirmo trīs gadu laikā, un tā mērķis ir veidot zināšanas par mācību priekšmetu, kompetenci par metodiku un prasmes risināt attiecību un sociālos jautājumus. Bez tam studenti raksta bakalaura darbu (15 kredītpunkti) par jautājumiem, kas saistīti ar pedagoģiju un skolēniem nepieciešamajām prasmēm.


Nākamajā piemērā sākotnējās skolotāju izglītības studenti strādā ar personām, kurām ir funkcionāli traucējumi un izstrādā resursus, kurus izmantot vietējās skolās.

Kipras Universitātes Izglītības fakultātē sākotnējās skolotāju izglītības programmas studenti tiek iepazīstināti ar funkcionālo traucējumu studiju teorētisko ietvaru. Viņi tiek iedrošināti saskaņot saistības ar iekļaujošas izglītības uzdevumiem, lai izstrādātu pedagoģisko praksi, kas ietver personu ar funkcionāliem traucējumiem kultūru un kuras mērķis ir veidot pozitīvu attieksmi pret funkcionāliem traucējumiem.

Tā kā funkcionālo traucējumu kultūra nav atspoguļota valsts izglītības programmā un skolu mācību grāmatās, studiju kurss veicina skolotājus domāt kritiski un apvienot teorētiskās zināšanas ar pedagoģiskajām prasmēm, lai izstrādātu intervences programmas skolas līmenī, kas attīstītu pozitīvu attieksmi un veicinātu sociālā modeļa, medicīniskā vai labdarības modeļu veidošanos.

Šajā modulī ir parādīts un analizēts darbs, ko veikuši cilvēki ar funkcionāliem traucējumiem un kuru var izmantot kā resursu

izglītības procesā. Dažreiz personas ar funkcionāliem traucējumiem tiek uzaicinātas uz nodarbībām, lai viņi izstāstītu par savu dzīvi un



darbu. Skolotāju studiju programmu studentiem tiek prasīts izveidot kontaktus ar organizācijām personām ar funkcionāliem traucējumiem, lai apkopotu resursus un strādātu vietējās skolās, kur īstenot izstrādātās intervences programmas. Šis modulis veido daļu no specializācijas sākumskolas skolotāju studiju programmā.

Pētījumi parāda, ka atsevišķas satūra daļas vai moduļi par izglītojamiem ar speciālām izglītības vajadzībām pastiprina izglītojamo „atšķirības”. Tas, savukārt, var novest pie tā, ka skolotāji uzskata, ka viņi nevar mācīt noteiktas izglītojamo grupas, ja vien viņi nav apguvuši speciālus kursus. Tomēr daudzas valstis ziņo, ka šādi kursi pozitīvi iespaido prasmes, zināšanas un attieksmes, kuras „pāriet” uz citiem studiju kursiem un studentu praktisko darbību.

Nākamais piemērs no Šveices parāda, kā izmanto e-mācīšanos, lai veidotu virkni atbilstošu prasmju un zināšanu.

„Mācīšanās arēna: iekļaujoša speciālā izglītība” (The Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)) Cīrihes Skolotāju izglītības universitātē ir izvēles kurss, kas apvieno studijas, kuru pamatā ir problēmu risināšana un jauktās studijas, lai piedāvātu sākotnējās skolotāju izglītības studentiem reālistiskus mācību kontekstus. E-mācīšanās platformā izglītojamo ar speciālām izglītības vajadzībām personu lietas tiek ievietotas dokumentu, aprakstu, video un interviju formātā. Skolotāju studiju programmas studenti iejūtas skolas komandas lomās, kuri strādā ar izglītojamo un viņu uzdevums ir izstrādāt individuālo izglītības plānu un atbilstošus pasākumus, lai atbalstītu izglītojamo skolā. Sākotnējās skolotāju izglītības programmas studenti un skolotāju izglītotāji, kuri darbojas kā „trenieri”, kopīgi pārrunā un novērtē rezultātus. Šis studiju kurss sniedz zināšanas par speciālām izglītības vajadzībām, sadarbību, diagnostiku un vērtēšanu mācīšanās atbalstam, individuālo izglītības plānošanu, diferenciaciju un mācību procesa individualizāciju.

Vācijā Bīlfeldas Universitātē (University of Bielefeld) tika izstrādāti integrēti bakalaura un maģistra studiju kursi, lai pārvarētu ļoti izteikto dalījumu starp vispārējo profesionālo un speciālo izglītību. Speciālās izglītības joma ir integrēta studiju kursā „izglītības zinātne”. To māca izmantojot starpnozaru dažādu perspektīvu salīdzinājumu un tas ietver diskusijas par dažādību un daudzveidību. Integrētā speciālās izglītības studiju programma galveno uzmanību pievērš mācību procesam, emocionālajai un sociālajai attīstībai, un tās mērķis ir sagatavot skolotājus darbam „skolās visiem bērniem”.





### **3.3.2 Apvienotie studiju kursi**

Vairākas valstis strādā pie tā, lai nodrošinātu, ka saturs, kas atbilst iekļaujošai izglītībai, ir ietverts visos piedāvātajos studijuursos.

Somijā speciālo vajadzību izglītības pamati ir obligāti visā skolotāju izglītībā, lai gan saturs ir atšķirīgs dažādās universitātēs. Kopumā tiek diskutēts par to, lai atpazītu un nosauktu atšķirības un saistītos pedagoģiskos paņēmienus, kā arī skolotājiem liek saprast viņu profesionālo pienākumu paaugstināt gan kognitīvās, gan sociālās prasmes. No skolotājiem tiek sagaidīts, ka viņi attīstīs kompetences, kas nepieciešamas, lai strādātu kopā ar citām iestādēm, sadarbotos un atbalstītu vecākus, ka viņi apzināsies savu lomu vienlīdzības vairošanā sabiedrībā. Viņi mācās arī īstenot mācību programmu dažādiem izglītojamiem, sekojot universālā dizaina principiem. Skolotāju izglītība kopumā ir veidota pamatojoties uz ideju, ka skolotāji ir pētnieki, kuri pārdomā, analizē un tad pielāgo savu mācīšanu.

Lielbritānijā (Ziemeļīrijā) sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmas mērķis ir, balstoties uz skolotāju studiju programmu studentu rakstura īpašībām, sniegt viņiem zināšanas un izpratni par speciālo vajadzību izglītības pamatnostādņem un labāko praksi, kā arī attīstīt viņu spējas strādāt ar visiem izglītojamiem. Tā kā apvienota pieeja ir pieņemta visos sākotnējās skolotāju izglītības studijuursos, studenti tiek mudināti ņemt vērā visu izglītojamo individuālās vajadzības un atbilstoši plānot savu darbu. Papildus minētajam daudz precīzāk formulēti jautājumi par speciālo vajadzību izglītības politiku un praksi tiek apskatīti specifiskos studijuursos un moduļos.

No literatūras izriet, ka apvienotā pieeja prasa rūpīgu plānošanu un sadarbību starp fakultātēm, ja vēlas, lai šie kursi būtu loģiski un efektīvi. Kā augstākās izglītības iestādēm veidot šādu pieeju, ir aprakstīts nākamajā piemērā, kurā ieskicēts uzsāktais darbs Lielbritānijā (Skotijā).



Aberdīnas Universitāte saņēma finansējumu no Skotijas Izpildvaras (2006.–2010.), lai izstrādātu jaunas pieejas skolotāju izglītībai iekļaujošas izglītības nodrošināšanai un lai garantētu, ka jaunie kvalifikāciju ieguvušie skolotāji: (1) labāk apzinās un izprot izglītības un sociālās problēmas/jautājumus, kas var ietekmēt bērnu mācīšanos, un (2) ir izstrādājuši stratēģijas, kuras viņi var izmantot, lai palīdzētu un risinātu šādas grūtības. Šis darbs ņem vērā plašāku izglītības iekļaušanas jēdzienu un izstumšanas draudus, kas saistīti ar migrāciju, mobilitāti, valodu, tautību un paaudžu nabadzību.

Trīs galvenie jēdzieni ir ietekmējuši sākotnējās skolotāju izglītības reformas Aberdīnā: (1) izpratne par to, ka iekļaujošas prakses izaicinājums ir cienīt un reaģēt cilvēku atšķirībām tādā veidā, kas iekļauj, nevis izstumj izglītojamos no tā, kas ir normāli pieejams citiem klases dzīvē ikdienā. Šāda izpratne ir redzama, kad (2) skolotājs strādā pie tā, lai paplašinātu parasti visiem pieejamās lietas, pretstatā tam, ka tiek darīts kaut kas „papildus” vai „atšķirīgs” tam, kas ir pieejams pārējiem. Šis ir sarežģīts pedagoģisks pasākums, kam pamatā ir (3) pārmaiņas domāšanā par mācīšanu un mācīšanos, kas attiecas uz lielāko daļu izglītojamiem un kaut ko „papildus” vai „atšķirīgu” tiem, kuriem ir grūtības, uz izpratni par stundu veidošanu un mācīšanās iespēju nodrošināšanu, kas ļauj visiem izglītojamiem piedalīties klases dzīvē (Floriana un Rouzs Florian and Rouse), 2009.). Šo trīs galveno jēdzienu savstarpējā ietekme praksē tiek atspoguļota kā skolotāja „zināšanas”, „darbības” un „domāšanas” mijiedarbība. Šis viedoklis tiek praktiski attēlots Šulmana (Shulman, 2007.) profesionālās izglītības konceptualizācijā kā mācekļa galva (zināšanas), roka (prasmes vai darbība) un sirds (attieksmes un uzskati).

Praksē šīs idejas ir kalpojušas, lai veidotu pamatu reformām Maģistrantūras programmā izglītības zinātnēs, un tās arī atspoguļojas četru gadu bakalaura studiju programmā izglītības zinātnēs. Iekļaujošas prakses projekta pieeja veicina skolotāju izglītības studiju programmu studentus domāt daudz plašāk par atbildību, kas viņiem jāuzņemas bērnu mācīšanas procesā.

Minētie piemēri parāda skolotāju izglītības iekļaušanai attīstību ar studiju kursu palīdzību, kuru mērķis ir vairojot zināšanas un izpratni par galvenajiem iekļaušanas jautājumiem, pedagoģiju un praksi, lai varētu nodrošināt arvien daudzveidīgākas vajadzības klasē. Virzība no moduļu ieviešanas, kas „ietver” iekļaušanas jautājumus, uz



situāciju, kurā visi sākotnējās skolotāju izglītības studenti apgūst vienādu studiju programmu, kas sagatavo viņus iekļaut visus izglītojamus, prasīs pastiprinātu sadarbību starp skolotāju izglītotājiem, kuri ir speciālisti šajā jomā, un viņu kolēģiem citās fakultātēs. Tas prasīs arī plašākas reformas, lai nodrošinātu, ka tās skolas, kas ir saistītas ar augstākās izglītības iestādēm, demonstrē efektīvu iekļaujošu praksi un nodrošina konsekveni attiecībā uz galvenajiem atzinumiem.

### **3.4 Attieksmes un vērtības sākotnējā skolotāju izglītībā**


Attieksmju un vērtību nozīmīgums skolotāju izglītībā ir jautājums, kuru aplūko daudzu valstu ziņojumos. Kā Forlina (Forlin, 2010.) uzsver, iekļaujoša izglītība izriet tieši no skolotāju pārliecības, izaicinot viņu visdziļākos uzskatus par to, kas ir pareizs un taisnīgs.

Raians (Ryan, 2009.) pētīja skolotāju izglītības studiju programmu studentu attieksmes un definēja attieksmi kā daudzdimensionālu īpašību, kura sastāv no: izziņas (pārliecība un zināšanas), kura, kā tiek uzskatīts, ietekmē darbību (uzvedība) un iztēli (emocijas).

Pozitīvas pieredzes nozīmi, lai mainītu attieksmes, apraksta vairākas valstis, bet, lai gan liekas, ka skolotāju izglītība var ietekmēt attieksmes, vērtības un pārliecību, tikai daži piemēri valstu ziņojumos atspoguļo veidu, kā vislabāk šīs izmaiņas veikt. Pierādījumi no visiem projekta virzieniem tomēr apstiprina viedokli, ka eksistē veids, kas ir būtisks iekļaujošai praksei un to nevar sasniegt, pārnesot zināšanas vai atzīmējot kompetences sarakstā.

Prāgas Kārļa Universitātē studenti, kuri studē speciālo izglītību kopā ar citiem priekšmetiem (kuri būs skolotāji vispārīgizglītojošajās skolās) sadarbojas projektā „Vienu dienu mēs dzīvojam jūsu dzīvi” („Jedeme v tom s vámi”).

Tā kā iekļaujoša izglītība ir daudz efektīvāka, ja tiek izmantoti konkrēti demonstrējumi, nevis tikai verbālas vai abstraktas prezentācijas, topošie skolotāji izmēģina pārvietoties sabiedriskajā transportā kā (a) persona, kas izmanto ratiņkrēslu un (b) kā asistents personai ar funkcionāliem traucējumiem. Šī pieredze veido virkni kompetenču, ieskaitot prasmi risināt problēmas, komunikācijas prasmes, pašvērtējumu, komandas darba prasmes, elastīgumu un spēju atpazīt neētisku un citādi neatbilstošu attieksmi un uzvedību apkārtējā sabiedrībā.



Studenti iepazīstas ar fiziskām un sociālām barjerām, ar kurām ikdienas dzīvē jā sastopas personām ar funkcionāliem traucējumiem. Rakstot savas pieredzes pārdomas, viņi kļūst par šo personu tiesību aizstāvjiem, kā arī viņi var izmantot šo praktisko pieeju, veidojot iekļaujošu vidi savā nākotnes klasē/skolā.

Austrijā Izglītības ministrijas dokuments par pamatnostādnēm nosaka:

„Viens no galvenajiem sākumskolas un pamatskolas skolotāju izglītības uzdevumiem ir stimulēt viņus kritiski pārrunāt un izvērtēt savas attieksmes un funkcionālo traucējumu jēdzienus, lai pārvarētu segregācijas attieksmes.

Katram studentam ir jā iepazīst atbilstošas speciālo vajadzību izglītības un iekļaujošas izglītības konceptuālās un darba pieejas (paradigmas), kā arī to evolūcija vēsturiskā skatījumā. Studenti ir jāiedvesmo pārdomāt fundamentālos jautājumus par ētiku attiecībā uz atbilstošo paradigmu un pieņemt pārdomātus lēmumus par vērtībām” (Fejerers, Nīdermairs un Tušels (Feyerer, Niedermair, Tuschel) 2006., 16 lp.).

Austrijas ziņojums parāda, ka saturam un metodēm, kuras izmanto starpnozaru modulī par „iekļaušanu”, ir pozitīva ietekme uz skolotāju izglītības studiju programmu studentu attieksmēm attiecībā uz kopīgu izglītības nodrošināšanu izglītojamiem ar un bez funkcionāliem traucējumiem. Zalcburgas skolotāju izglītības augstskolas pašapziņas projekta rezultāti uzrādīja paliekošu iespaidu nākamo skolotāju attieksmēs par personām ar funkcionāliem traucējumiem.

### **3.5 Kopsavilkums**

Šajā nodaļā tika iezīmēta virzība uz vienotu pamata saturu skolotāju izglītības studijuursos, kas domāti visu izglītojamo un jauniešu skolotāju sagatavošanai; iespējams, ka nepieciešams pievērst īpašu uzmanību pedagoģijas apgūšanai mācību priekšmetu speciālistiem, kuri gatavojas mācīt skolēnus vidējās izglītības posmā.

Piemēri no valstu ziņojumiem parāda, ka ir iespējams iekļaut saturu, kas paaugstina izpratni studentu vidū par izglītojamo daudzveidīgajām vajadzībām – ne tikai par izglītojamiem ar speciālajām izglītības vajadzībām un funkcionāliem traucējumiem – bet par daudziem citiem, kuri var būt pakļauti izstumšanai un zemiem sasniegumiem.



Šie piemēri arī akcentē nepieciešamību virzīties uz plašāku sadarbību pašās augstskolās un minētā satura integrēšanas turpināšanu visos skolotāju izglītības studijuursos. Tiek uzsvērtā arī nepieciešamība nodrošināt pieredzi un mijiedarbības un diskusiju iespējas, lai iespādotu studentu attieksmju un vērtību veidošanos. Kā izsakās Ričardsons (Richardson, 1996.), attieksmes un pārliecību var prātā „salikt pa plauktiņiem”, ļaujot skolotājiem parādīt attieksmes, kas atbalsta sociālo taisnīgumu un iespēju vienlīdzību, pretrunīgi darbojoties klasē. Minētais parāda, cik svarīgi ir skaidri saprast topošo skolotāju viedokļus un pārliecību un cik svarīgi ir risināt jebkuru saspīlējumu, kas radies starp viņiem un topošo praksi.



## 4. PEDAGOĢISKĀ PRAKSE

Pedagoģiskā prakse ir svarīgs sākotnējās skolotāju izglītības komponents, bet atvēlētais laiks, ko studenti pavada skolās ir atšķirīgs dažādās valstīs. Dažas valstis virzās uz skolotāju izglītības modeli, kas vairāk balstās uz praksi, bet citas valstis uzskata, ka šāda pieeja novedīs pie „skolotājiem-tehniķiem”, kuriem trūks akadēmiskās prasmes, kuras apgūst augstskolu studiju kursus.

Prakse ir arī atšķirīga attiecībā uz to, kā tiek atrastas vietas skolās pedagoģiskajai praksei. Neliela daļa valstu izmanto centralizētu sistēmu, bet citās studentiem tiek atļauts pašiem sameklēt prakses vietu. Piemēram, Islandē sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmas studentiem trīs gadus ir viena prakses vieta, kurā viņi pilnveido savu pieredzi, turpretim lielākajā daļā citu valstu studenti tiek iedrošināti pieredzi apgūt dažādās skolās un izglītības vidēs.

Lielbritānijā (Anglijā) valsts izglītības inspekcija, Ofsted (2008.) noteica prakses skolu mainīgumu, kā būtisku nepieciešamību kvalitatīvai sākotnējai skolotāju izglītībai. Daudzas valstis atzīst, ka ir grūti pietiekamā daudzumā atrast augstas kvalitātes prakses vietas, īpaši, kurās īsteno iekļaujošu praksi, un šis apstāklis atspoguļo galveno šķērslī efektīvai teorijas un prakses integrācijai.

Lai nodrošinātu iespēju strādāt ar izglītojamiem, kuriem ir daudzveidīgas vajadzības, dažas valstis prakses vietas veido speciālajās skolās vai vietējā pašvaldībā. Citas valstis papildina praksi skolās ar virkni „iedomātu” (simulētu) situāciju, kā tas attēlots nākamajā piemērā.

Latvijā iespējas sarežģītu praktisku situāciju risināšanā varētu būt ierobežotas studentu lomas pedagoģiskajā praksē dēļ, tāpēc vērtēšanas prasmes, lēmumu pieņemšana un reaģēšana uz konkrētu situāciju tiek veidotas ar lomu spēļu palīdzību un strādājot pie izglītojamo personu lietu analīzes. Sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmu studenti reaģē uz faktiem un cenšas analizēt situāciju no dažādiem viedokļiem, meklējot argumentus un nosakot visu iesaistīto pušu darbības. Visiem ir iespēja izteikt savas domas un aizstāvēt savu viedokli.



Piemēram, apspriesta var tikt šāda situācija:


Māte, astoņus gadus vecam zēnam ar dzirdes traucējumiem un kurš izmanto ratiņkrēslu, aprīlī ierodas vispārizglītojošā skolā un piesaka bērnu skolā no septembra. Studentiem ir jānosaka, kādas personas (skolotāji, vecāki, skolas direktors, sociālais darbinieks, citi speciālisti) ir jāiesaista un kādi jautājumi ir jāuzdod, lai nodrošinātu bērna izglītības vajadzības. Studentiem ir jāņem vērā iespējamās problēmas un atbilstoši risinājumi bērnam, vecākiem, skolai un klasesbiedriem, kā arī izglītības vide un fiziskā skolas pieejamība.

Šis process palīdz topošajiem skolotājiem atkārtot apgūtās zināšanas par dažādiem funkcionāliem traucējumiem un skolēnu daudzveidīgajām izglītības vajadzībām. Viņi uzlabo savas prasmes konfliktu risināšanā, lēmumu pieņemšanā, sava viedokļa pamatošanā un komandas darbā – kā iesaistīt citus speciālistus. Svarīgi ir tas, ka viņi sāk saprast, ka skolotājs viens pats nevar atrisināt visas problēmas un viens pats nevar izdarīt visu; viņam/viņai ir jāzina, kur jāmeklē palīdzība un nav par to jākaunas.

Pedagoģiskās prakses laikā studentus Spānijā ir „vērtē dubulti”: a) skolā to dara profesionāls prakses vadītājs, kas novēro un novērtē viņu darbu pēc kritērijiem, kurus izstrādājušas universitātes un b) augstskolas pasniedzējs, kas arī novēro procesu, veicina refleksiju par mācību procesu skolā un beigās novērtē studentu.

Tuvas un pozitīvas attiecības starp augstākās izglītības iestādēm un skolām ir nepieciešamas, ja no pedagoģiskās prakses vēlas iegūt maksimālu labumu. Nākamajā teksta ierāmējumā atspoguļots piemērs no Somijas ilustrē šādu praksi.

Somijas skolotāju izglītībā teorija un prakse ir cieši saistītas. Pēc noteiktām teorētiskām studijām sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmas studenti dodas uz pedagoģisko praksi, kas katru gadu ilgst 5-6 nedēļas. Skolotāju pedagoģisko prakšu skolas lektori vai skolotāji prakses vadītāji un universitātes pasniedzēji kopā vada studenta praksi, lai modelētu sadarbību starp skolotājiem un lai paplašinātu redzes viedokli par heterogēnu klašu mācīšanu. Bieži topošos skolotājus saliek strādāt kopā, lai viņi gūtu personīgu pieredzi par darbu pārī. Katras pedagoģiskās prakses laikā vai pēc tās parasti universitātē ir pedagoģisks vai didaktisks seminārs, kurā studenti dalās domās par gūto pieredzi prakses laikā un apmeklējot



dažādas skolas. Refleksija tiek uzskatīta par profesionālās pilnveides svarīgu daļu. Topošie skolotāji papildina savas teorētiskās zināšanas, lai soli pa solim liktu pamatus savai praksei, lai spētu apzināties savu, kā skolotāja izglītības filozofiju un identitāti. Šāda pieeja atbalsta viedokli, ka prakse ir divvirzienu process, kas ne tikai ļauj studentiem izprast zināšanas, kas iegūtas studiju kursa laikā, bet arī iespaido jaunu teorētisko zināšanu apgūšanu un izmantošanu.

Arī Islandē līdzīgi ir izveidotas „sadarbības” skolas, kas aktīvi piedalās skolotāju izglītībā, līdzdarbojoties „izglītības kopienā”, kas sastāv no skolu skolotājiem un augstskolu pasniedzējiem. Šī pieeja palīdz skolotājiem arvien vairāk apzināties, ko viņi dara dažādās situācijās, un pārdomāt, kāpēc viņi to ir darījuši, padarot zināšanas, kuras ir darbības pamatā, daudz skaidrākas.

Maltas Universitātē ir ieviesta 4 kredītpunktu studiju kursa daļa, kurā risina daudzveidības jautājumus, kuru izvērtēja projekts, kas tika īstenots 6 nedēļu pedagoģiskās prakses laikā. Skolotājiem tiek uzdots noteikt skolēnu vai izglītojamo grupu, kuriem ir daudzveidīgas stiprās puses vai daudzveidīgas vajadzības. Viņiem ir jāplāno, jānovada un jānovērtē četras stundas, kurās tiek risināti šīs daudzveidības jautājumi, kā arī viņiem par procesu ir jāraksta prakses dienasgrāmata, lai varētu dalīties ar pieredzi ar citiem studentiem. Studiju kursa daļa sniedz ievadu par jautājumiem, kas saistīti ar atvērtību daudzveidībai, cilvēktiesību jautājumiem par kvalitatīvu izglītību un diferencētu mācību procesu, kā arī individuālu izglītības plānošanu. Sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmu studenti atzīmē, ka viņi pārvar bailes un viņiem veidojas pašapziņa, strādājot ar izglītojamiem ar speciālām vajadzībām, kuriem nepieciešams individualizēts mācību process. Studiju kurss arī palīdz veiksmīgi iekļaut izglītojamo, kurš citā gadījumā kaut kādā veidā būtu izstumts no klases, kā arī uzlabo sadarbību ar vecākiem un atbalsta personālu.

Šis piemērs parāda pastiprinātu nepieciešamību pēc integrētām pieejām, kurās skolotāju izglītības iestādes un prakses skolas sadarbojas, lai atbalstītu nepārtrauktu dialogu par skolotāju studiju programmu studentu paveikto pedagoģiskās prakses nedēļās.

Dažās skolotāju izglītības studiju programmās Lietuvā studentiem ir novērošanas prakses studiju sākumā. Viņi pavada dažas nedēļas dažādās prakses vietās un viņiem ir iespēja novērot, pārdomāt un diskutēt par dažādām praktiskām situācijām. Novērošanas prakses



notiek arī citās valstīs (piem., Austrijā, Latvijā) un tās ir saskaņā ar pētījumiem, kas veikti ASV (Darlings-Hamonds (Darling-Hammond) un kolēģi 2005.), kas parāda, ka topošajiem skolotājiem šāda pieredze ir jāiegūst studiju programmas sākumā. Agrīna praktiska pieredze var nodrošināt kontekstu teorijai un var palīdzēt studentiem saprast, cik svarīga ir šāda izglītība.

Dažas valstis izstrādā plānu, kurā paredz prasmju veidošanu dinamikā, izmantojot pedagoģisko praksi skolā, kas studiju kursā notiek katru gadu.

Dānijā 2007.gadā pieņemtajā likumā par skolotāju izglītību dāņu Folkeskole nosaka skolotājam nepieciešamās kompetences, kas jāiegūst pedagoģiskajā praksē, kas ilgst 24 nedēļas (36 kredītpunkti) četru gadu studiju kursā. Galvenā uzmanība katrā studiju gadā tiek pievērsta:


1. – Skolotāja identitātei, skolas un izglītības kultūrai;
2. – Mērķiem, saturam un mācību procesa novērtēšanai;
3. – Sadarbībai un mācību videi;
4. – Profesionālas mācīšanas nodrošināšanai.

Norvēģijā izmanto līdzīgu modeli, kurā akcentē specifiskas tēmas katras pedagoģiskās prakses laikā: pirmajā gadā – skolotāja lomu un didaktiku; otrajā gadā – skolēnu daudzveidību; trešajā un ceturtajā gadā – skolu kā organizāciju un profesionālu kopienu, sadarbību ar vecākiem un citiem.

Oslo Universitātē 2011./12.mācību gadā tiek ieviests jauns obligāts studiju kurss. Studenti apgūst matemātiku, pedagoģiju un vienu papildu priekšmetu kopā ar atbalstu IKT. Studiju kursa pamatā ir fakts, ka mācīšanās pamatskolas vecākajās klasēs kļūst daudz vairāk atkarīga no lasīšanas izpratnes. Izglītojamie, kuriem dzimtā ir minoritāšu valoda, var kļūt daudz neaizsargātāki. Studiju kurss ir saistīts ar studentu praksi, kas ilgst četras nedēļas pavasara semestrī.

Pirms pedagoģiskās prakses studentiem ir lekcijas par pamatprasmēm dažādos mācību priekšmetos. Pēc tam viņi augstskolas pasniedzēju uzraudzībā izstrādā stundu plānu, kurā ietver tālāku pamatprasmju veidošanu gan izglītojamiem, kuriem norvēģu valoda ir dzimtā, gan tiem, kuriem tā nav dzimtā valoda.





Tālāk topošie skolotāji izstrādātos stundu plānus izmanto pedagoģiskās prakses laikā multikulturālā klasē klātesot augstskolas pasniedzējiem.

Studiju kurss veido plašāku izpratni par „pamatprasmju” starppriekšmetu dabu un par sadarbības nozīmi ar citiem skolotājiem, lai uzlabotu izglītojamo pamatprasmes. Sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmu studenti iegūst arī izpētē iegūtu izpratni par to, kā lasītā izpratnes trūkums dažādos mācību priekšmetos ietekmē mācību rezultātus visiem izglītojamiem, bet īpaši tiem, kuriem norvēģu valoda ir otrā valoda. Svarīgi ir arī veicināt studentiem aktīvi izmantot dažādas lingvistiskas un kultūras kompetences, kuras izglītojamie no citas lingvistiskas un kultūras vides ienes klasē.

Lai gan uzmanība minētajā piemērā ir pievērsta pamatprasmēm, tas parāda efektīvu veidu, kā „integrēt” saturu vairākos studijuursos/mācību priekšmetos, lai paplašinātu izpratni par pamatprasmju starppriekšmetu dabu un lai parādītu, cik svarīga ir sadarbība ar citiem skolotājiem.

Lielbritānijā (Anglijā) resursus, kurus izmanto sākotnējā skolotāju izglītībā un profesionālajā pilnveidē, nodrošina Skolu izglītības un attīstības aģentūra (Training and Development Agency for Schools – TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Materiāli sākotnējai skolotāju izglītībai ietver lietotāja rokasgrāmatu, informāciju par iekļaušanas pīlāriem, filmu fragmentus un vadlīnijas stundu vērošanai. Resursi viengadīgajai profesionālās pilnveides studiju programmai ietver informāciju par mācību priekšmetiem un personīgu mācību uzdevumu. Šis obligātais uzdevums visiem skolotājiem liek intensīvi strādāt 6-8 stundas ar vienu izglītojamo, kuram ir noteiktas mācību grūtības/funkcionālie traucējumi.

Uzdevumā ietilpst novērošana, iepazīšanās ar oficiālajiem dokumentiem par izglītojamo un mācību procesa plānošana, kuru īsteno skolas speciālo izglītības vajadzību koordinators un sākotnējās skolotāju izglītības koordinators, kurš pārstāv studiju programmu prakses skolā, uzraudzībā.

Izveidotās kompetences ietver pielāgota mācību procesa organizēšanu, pozitīvu attieksmju veidošanu un attiecību veidošanu



ar izglītojamiem, kuriem ir speciālās izglītības vajadzības/funkcionālie traucējumi, praktiskas mācīšanas zināšanas un prasmes.

Valstu ziņojumi un zinātniskās literatūras apskats, kas veikts projekta vajadzībām, atbalsta ideju par skaidras konceptuālas struktūras veidošanu, kas palīdzēs studentiem sasaistīt teorētiskās un praktiskās zināšanas. Ja tā nenotiek, tad pedagoģiskā prakse var kļūt daudz svarīgāka, par mācību procesu augstskolā un – pieņemot, ka daudzās valstīs ir grūti atrast pietiekoši daudz kvalitatīvu prakses vietu – tā var neatbalstīt iekļaujošas prakses veidošanos.

Lielbritānijā (Ziemeļīrijā) programmas akadēmiskais konteksts ir saturiski saskaņots ar pedagoģisko praksi skolā, kur studenti tiek iesaistīti pašrefleksijā un novērtēšanas aktivitātēs. Pēdējā studiju gada pedagoģiskajā praksē studenti strādā kopā ar klases skolotāju, atbalsta skolotāju un citiem speciālistiem, lai labi iepazītu vienu izglītojamo un lai pieliktu visas pūles viņu iekļaut pedagoģiskās prakses visās aktivitātēs. Studenti dokumentē visu informāciju par izglītojamā prioritārajām mācību un atbalsta vajadzībām un ņem vērā iespējamo mācīšanās grūtību/traucējumu ietekmi uz mācību procesu. Tiek noteikti mērķi un tiek izvērtēta izvēlēta prakse. Studenti ziņo, ka šāda prakse ir izaicinoša, bet tā sniedz gandarījumu pēdējā studiju gada pedagoģiskajā praksē un liek saprast, ka pat tad, ja nav pieredzes, kompetences un resursu, ir iespējams likt katram izglītojamam justies piederīgam un vērtīgam klases loceklim. Iegūtās kompetences ietver: skolotājs kā iekļaujošas pieejas praktiķis; sadarbības nodrošinātājs, pētnieks, mācīšanās veicinātājs, diferencētas pieejas nodrošinātājs, eksperts konsultants, pārraudzītājs un vērtētājs.

Skolotāju studiju programmu studentu atbalsta un vadības līmenis un daba pedagoģiskās prakses laikā ir būtiska, un minētie piemēri parāda, cik svarīgas ir ciešas saiknes starp augstskolām un prakses skolām, kā arī prakses skolu personāla, kas iesaistīts pedagoģiskās prakses pārraudzībā, izglītošana. Ir jānodrošina, ka idejas, par kurām tiek runāts lekciju un teorētisko diskusiju laikā, ir saskaņā ar idejām, kuras modelē skolotāji un vadība pedagoģiskās prakses skolā.

#### **4.1 Kopsavilkums**

Šajā nodaļā tika apskatīts tas, cik svarīga ir pedagoģiskā prakse skolotāju studiju programmu studentiem. Kā uzsver Hagers un



---

Makintairs (Hagger and Macintyre, 2006.): „viss, kas jāiemācās skolotāju studiju programmu studentiem, kā skolotājiem savai nākotnes karjerai, ir jāiemācās skolās” (65 lp.).

Lai gan kvalitatīvu pedagoģiskās prakses vietu varētu būt grūti noorganizēt, valstu ziņojumos tiek atspoguļoti daudzi inovatīvas prakses piemēri, kuros rūpīgi plānota pieredze un kvalitatīvs atbalsts studentiem, palīdz pārvarēt plaisu starp teoriju un praksi un sniedz viņiem iespēju pārbaudīt savu pārliecību un vērtības, kā arī sniedz iespēju attīstīt prasmes, kas nepieciešamas, lai nodrošinātu daudzveidīgās vajadzības klasē. Nodaļā tika izvirzīti arī jautājumi par plašāku, sistēmisku izmaiņu nozīmi, lai veidotu daudz iekļaujošākas skolas, un profesionālās pilnveides nepieciešamību mentoriem, pedagoģiskās prakses vadītājiem skolās, kā arī skolotāju izglītotājiem. Minētie jautājumi ir aplūkoti nākamajās nodaļās.



## 5. SKOLOTĀJU IZGLĪTOTĀJI

Ziņojums par kolēģu savstarpējo mācīšanos skolotāju izglītotāju profesijā (The Report of Peer Learning on the Profession of Teacher Educator, Eiropas Komisija, 2010.g. jūnijs) nosaka, ka skolotāju izglītotāji ir visi tie, kuri aktīvi sekmē skolotāju studiju programmu studentu un skolotāju (formālo) izglītošanu (3 lp.). Šeit iekļauti tie, kuri iesaistīti sākotnējā skolotāju izglītībā un profesionālajā pilnveidē.

Šis apzīmējums nosaka to, ka skolotāju izglītotāji ir ļoti neviendabīga grupa. Šis projekts galvenokārt pievērš uzmanību skolotāju izglītotājiem, kuri strādā augstākās izglītības iestādēs, tomēr liela daļa ziņojuma satura attiecas arī uz skolotāju izglītotājiem, kuri strādā skolās vai citā vidē.

Dažās valstīs augstskolās strādājošiem skolotāju izglītotājiem ir augsta akadēmiskā kvalifikācija (Maģistra grādi vai doktora grādi) atbilstošās mācību priekšmetu jomās. Arvien biežāk kā priekšrocība tiek minēta plaša mācīšanas pieredze, ieskaitot pieredzi izglītojamo no daudzveidīgas vides izglītības nodrošināšanā. Tomēr Eiropas Komisijas kolēģu savstarpējās mācīšanās (peer learning) darba aktivitāte parāda, ka daudzās valstīs nav noteiktu prasību, lai kļūtu par skolotāju izglītotāju un šis ir tikai mēģinājums, lai šo grupu pielīdzinātu citām akadēmiskajām disciplīnām.

Snoeks, Svenena un van der Klinks (Snoek, Swennen and van der Klink, 2009.) analizēja politikas dokumentus par skolotāju izglītību starptautiskā līmenī un atrada minimālas atsauces uz skolotāju izglītotāju profesionalitāti. Tā rezultātā viņi piedāvāja izstrādāt ievadu profesijā un tālāku profesionālo pilnveidi, lai celtu skolotāju izglītotāju statusu, kas būtu specializēta profesionāla grupa.

Aģentūras projektam apkopotā informācija parāda, ka augstākās izglītības iestādēs, kurās piedāvā studiju kursus speciālo vajadzību izglītībā, personālam ir kvalifikācija un pieredze šajā darbības jomā, bet parasti šāda pieredze nav nepieciešama skolotāju izglītotājiem, kuri pasniedz vispārējos studiju kursus.

Austrijā skolotāju izglītotājiem jābūt septiņu gadu skolotāja darba pieredzei, lai viņi būtu guvuši pieredzi vismaz dažās iekļaujošai izglītībai atbilstošās jomās (piemēram, uzvedības traucējumi, bērni un pusaudži no migrantu vides, apdāvināti bērni). Citas valstis nosaka nepieciešamību pēc nesenās un atbilstošās mācīšanas



pieredzes. Šādu nesenu darba pieredzi skolā, iespējams, vislabāk nostiprina prakse dažās augstskolās, kurās skolotāju izglītotāji turpina mācīt pedagoģiskās prakses skolās (piemēram, Somijā).

Apjoms, kādā vispārējās izglītības skolotāju izglītotāji sadarbojas ar kolēģiem, kuri specializējas speciālo izglītības vajadzību/funkcionālo traucējumu vai daudzveidības jomās, arī ir atšķirīgs. Lielākajā daļā valstu šī sadarbība ir neformālā līmenī, tomēr dažās valstīs, piemēram, Maltā, notiek virzība, lai padarītu šādas attiecības formālākas. Dažās valstīs, neseno ieceltajiem sākotnējās skolotāju izglītības pasniedzējiem ir kvalifikācijas gan vispārējā un speciālajā izglītībā, lai mēģinātu samazināt plaisu starp abām.

Tiek minēti praktiskie šķēršļi, piemēram, kad skolotāju izglītotāji nestrādā kopā ikdienā. To var ietekmēt dažādu studiju kursu ģeogrāfiskā atrašanās vieta un fiziskā telpas izmantošana. Ziņojums no Austrijas uzsver to, ka grūtību dēļ, kas rodas „dubulta personāla” finansēšanā, augstskolas piedāvā tikai ierobežotu sadarbības modeli.

Pastāv kopējs viedoklis, ka visiem skolotāju izglītotājiem jāpraktizē tas, ko viņi sludina, un viņiem jāizmanto plašāks mācību metožu spektrs. Lielbritānijas (Ziemeļrijas) ziņojumā konstatēts, ka: „Pedagoģiskām pieejām, kuras pielāgotas sākotnējās skolotāju izglītības studiju kursiem, jāveicina sadarbība, refleksijas un diskusijas”.

Boids (Boyd) un kolēģi (2007.) parāda, ka izaicinošs elements jaunajiem skolotāju izglītotājiem augstākajā izglītībā ir pāriešana no ierobežotas mācību vides (redzēta daudzās skolās) uz daudz plašāku mācību vidi, ieskaitot, cita starpā, plašāku sadarbību, iespējas refleksijai un individuālai attīstībai, kā arī profesionālo robežu paplašināšanai. Skolotājiem, kuri kļūst par skolotāju izglītotājiem, Svenena un van der Klinks (Swennen un van der Klink, 2009.) parāda arī to, ka šī ir pāriešana uz citu atšķirīgu profesiju, kurā īpaši nepieciešama kompetence otrā līmeņa mācīšanai (piemēram, mācīšana *par* mācīšanu).


Skolotāju izglītotājiem ideāli būtu jāmodelē iekļaujoša prakse topošajiem skolotājiem, bet Bērns un Šadojans-Gersings (Burns, Shadoian-Gersing, 2010.) uzsver, ka tā kā tikai dažiem šīs paaudzes skolotājiem un skolotāju izglītotājiem ir bijusi iekļaujošos vides personīga pieredze viņu izglītības procesā, tas var būt problemātiski.



Spānijas ziņojuma autori uzskata, ka mācību metodes, kurām būs vislielākais iespaids uz nākotnes skolotāju izglītību, attiecībā uz uzlabojumiem iekļaujošā praksē, ir tās, kurās augstskolu pasniedzēji izmanto tos pašus iekļaušanas principus un īsteno to pašu iekļaušanas metodiku. Piemēram:

- Pieņem un ciena dažādību studentu vidū, kas ir bagātinošs faktors viņu mācīšanas procesā;
- Apzinās katra studenta sākumpunktu, izvērtējot, ko viņi zina par tēmām, pie kurām strādās, pirms uzsāk jaunu mācību pieredzi vai pievēršas atbilstošam saturam;
- Iedrošina aktīvu un radošu mācīšanās pieredzi, kura ņem vērā studentu prasmju, mācīšanās veidu un motivācijas daudzveidību;
- Atbalsta iespēju dažādot mācību saturu, iedrošinot studentus izvēlēties un izmantot dažādus veidus kā parādīt mācību procesā sasniegto;
- Dažādo vērtēšanas metodes, apkopojot dažādus pierādījumus par studentu progresu un sniegumu;
- Praksē izmanto sadarbību un kooperatīvā darba metodes starp studentiem, skaidri nosakot pašu studentu atbildību par saviem sasniegumiem;
- Izmantot informāciju tehnoloģijas un saziņu, lai sekmētu topošo skolotāju pieeju informācijai un līdzdalībai;
- Skaidri noteikt vērtības un ētiku attiecībā uz tiesībām visiem iegūt kvalitatīvu izglītību;
- Vienmēr atbalsta, izmantojot dažādas darbības, kritisku refleksiju par pārliecību un attieksmēm pret dažādību un kā pret to izturēties iekļaujošā vidē.

Islandes ziņojums līdzīgi izceļ nepieciešamību skolotāju izglītotājiem pašiem mācīt un strādāt tādā veidā, kādā viņi gribētu, lai topošie skolotāji mācītu, un piedāvāt dažādas pieejas iekļaujošai pedagoģijai. Islandes Universitātē fakultatīvo kursu iekļaujošajā izglītībā, kuru piedāvā visiem skolotāju studiju programmu studentiem, māca kopā augstskolas pasniedzējs un iekļauošs skolotājs no obligātās izglītības. Tiek piedāvāts mācību programmas plāna ietvars, kurā pēta, kā veidot mācību vidi daudzveidīgai izglītojamo grupai.



---

Arvien biežāk studiju kursu formāts ietver ne tikai lekcijas un seminārus, bet arī iespējas diskutēt un pārdomāt, sadarbojoties ar kursa biedriem, pasniedzējiem un citām ieinteresētām pusēm. Polijas prakse iekļauj daudz aktīvākas metodes, piemēram, stundu filmēšanu analīzei un lomu spēlei. Lielākā daļa valstu šobrīd izmanto dažādas formālas metodes kopā ar pašmācību un problēmu risināšanas pieeju. Inovatīva prakse ietver „modelēšanas” principus, kā universālo dizainu un dažādus veidus, kā prezentēt saturu, lai iedrošinātu līdzdalību un viedokļu izteikšanu.

## 5.1 Profesionālā pilnveide

Daudzās valstīs augstākās izglītības iestādes nodrošina profesionālo pilnveidi skolotāju izglītotājiem. Tas notiek gan piedaloties formālos, akreditētoursos, gan nodrošinot informācijas iegūvi, apmeklējot valsts un starptautiskas konferences un līdzdarbojoties izpētes aktivitātēs. Tomēr, šīs iespējas lielāko tiesu ir domātas skolotāju izglītotājiem, kuri strādā augstskolās, bet nepietiekoša uzmanība tiek veltīta skolotāju izglītotājiem, kuri strādā skolās.

Igaunijā visas universitātes piedāvā „Izglītošana augstākajā izglītībā” kursus, kuri iekļauj sabiedrības daudzveidības aspektus. „Programma Eduko” arī piedāvā aktivitātes mācību spēku tālākizglītbai, kuri tiek mudināti piedalītiesursos, sanāksmēs, semināros, vasaras un ziemas skolās par skolotāju izglītības specifiku. 2008.gadā Skolotāju kompetenču centrs Lietuvā arī izstrādāja vadlīnijas pasniedzēju un skolotāju-mentorū, kuri strādā skolās, izglītošanai.

Zviedrijā skolotāju izglītotāji attīsta savas prasmes, izmantojot ciešus kontaktus ar skolām, ieskaitot studentu praktisko aktivitāšu uzraudzību un veicot darbības izpēti. Beļģijā (Flāmu kopienā) skolotāju izglītotāji īpaši novērtē darbības izpēti un sadarbību ar bakalaura pēc bakalaura programmām (otra bakalaura programma ar profesionālu specializāciju) par speciālās izglītības vajadzībām, kas tiek organizēti tajā pašā iestādē.

Skolu vadītāji un skolās strādājošie mentori spēlē nozīmīgu lomu sākotnējā skolotāju izglītībā un viņus būtu līdzīgi jānodrošina ar atbilstošām profesionālas pilnveides iespējām.

Lai arī lielākajā daļā valstu skolotāju izglītotāji ir individuāli iesaistīti valsts un starptautiskajos sadarbības tīklos, projektos vai pētījumos, izskatās, ka nav konsekvences, kā tiek pieņemti darbā skolotāju



izglītotāju un viņu nepārtrauktā profesionālās pilnveide bieži vien ir pakļauta nejaušībai. Nesena veiktā izpēte (Boids un citi (Boyd et al.), 2006.; Marejs (Murray), 2005.) norāda, ka jauno skolotāju izglītotāju iepazīstināšana ar profesiju ir nevienāda un dažreiz neadekvāta, bieži tā notiek fakultātēs un izmantojot neformālu mācīšanos. Sistemātisks skolotāju izglītotāju ievads profesijā un viņu nepārtrauktā profesionālā pilnveide, īpaši attiecībā uz daudzveidīgu vajadzību nodrošināšanu klasē, ir jāattīsta, lai sekmētu skolotāja izglītību iekļaujošai praksei.

## **5.2 Kopsavilkums**

Skolotāju izglītotāju kvalifikācija un pieredze – un, protams, viņu lomas – Eiropas valstīs ļoti atšķiras, tāpat kā sadarbības iespējas starp fakultātēm un kolēģiem. Tas var ietekmēt studiju kursu, kuri veicina iekļaujošu praksi, izstrādi. Tieši tāpat nav konsekvences ievada profesijā un profesionālās pilnveides iespējām skolotāju izglītotājiem, kuri strādā augstākās izglītības iestādēs vai tiem, kuri strādā skolās. Šī ir joma, kurai nepieciešama steidzami pievērst uzmanību, lai tālāk attīstītu skolotāju izglītotāju „slēpto profesiju” (Eiropas Komisija, 2010., 1 lp.).



## 6. SKOLOTĀJU KOMPETENCES

Vairāk kā 75% projekta dalībvalstu apraksta kādu skolotāju kompetenču vai standartu veidu. Lielākā daļa no tiem ir saskaņoti valsts līmenī, bet dažās valstīs tos nosaka likumdošana. Citās valstīs tās ir ar likumu nenoteiktas vadlīnijas. Nelielā daļā valstu šāds risinājums netiek atrunāts centralizēti, bet tas tiek nodrošināts individuālām augstākās izglītības iestādēm valsts vai reģionālā līmenī. Neskatoties uz to, ka eksistē vēlami standarti vai kompetences, daudzās valstīs praktiskais studiju kursu modelis un īstenošana ir individuālu augstskolu brīva izvēle. Valstu informācijas apkopojums par sākotnējo skolotāju izglītību un iekļaujošas izglītības kompetenču izmantošanu ir pieejama: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoeks (Snoek) un kolēģi (2009.) apgalvo, ka „galvenā prioritāte, kas jānodrošina valstīm, ir skaidru kodolīgu formulējumu vai aprakstu par to, kas skolotājiem jāzina un kas tiem jā dara, izstrādāšana” (2 l.p.). Projekta diskusiju laikā daži eksperti izteica viedokli, ka pastiprinoties uz tirgu orientētām tendencēm izglītības sistēmās, kas nosaka, ka skolas var iepirkt mācību kursus no dažādiem pakalpojumu sniedzējiem, vienotu kompetenču īstenošana var kļūt arvien svarīgāka, lai nodrošinātu konsekveni skolotāju izglītības politikas un prakses izstrādē un tās efektivitātes novērtēšanā.

Termini „kompetences” un „standarti” nav savstarpēji aizstājami un par šādu definīciju izmantošanu vienojās „Skolotāju izglītība iekļaušanai” projekta eksperti.

- Standarti galvenokārt attiecas uz pasākumu kopumu, pēc kuriem var novērtēt studentus/skolotājus/studiju kursus – summatīvs rezultāts studiju programmas beigās;
- Kompetences sākotnējās skolotāju izglītības programmas studentiem un skolotājiem veidojas laika gaitā, demonstrējot meistarības izaugsmi dažādās vidēs un situācijās. Kompetences veido pamatu gan sākotnējai skolotāju izglītībai, gan tālākai profesionālai pilnveidei.

3.3.nodaļā apskatītie jautājumi par priekšmetorientētiem, integrētiem vai apvienotiem studiju kursu modeļiem skolotāju izglītībā arī ietekmē standartu un kompetenču izstrādi. Kamēr dažas valstis pārsvarā iekļaujošas prakses aspektus ietver vispārējos skolotāju profesijas




standartos vai kompetenču aprakstos, kas domāti sākotnējai skolotāju izglītībai, citas valstis nosaka daudz specifiskākas prasības, kuru mērķis ir veicināt izpratni par iekļaušanu. Šeit atkal parādās iepriekš minētā dilemma par to, vai šādu jautājumu pievienošana vispārējām kompetencēm nenovedīs pie tā, ka tiks pazaudēts akcents (fokuss) – lai gan ilgtermiņā šāda pieeja nodrošinātu ideālu situāciju.

Portugālē iekļaušanas princips tiek uztverts kā valsts kultūras būtiska daļa, līdz ar to skolotāju kompetences iekļaušanai nav skaidri noteiktas, bet tiek sagaidītas no visiem sākumskolas skolotājiem. Šīs kompetences ietver:

- Mācību programmu izveidošanu iekļaujošā vidē, teorētisku zināšanas un prasmju, kuras nepieciešamas izglītojamo mācīšanās veicināšanai, integrēšanu;
- Mācību procesa organizēšanu, izstrādāšanu un izvērtēšanu atbilstoši konkrētai katras situācijas analīzei, proti, atbilstoši katra izglītojamā zināšanu daudzveidībai, prasmēm un pieredzei, viņam/viņai uzsākot vai turpinot mācības;
- Interesi un cieņas veidošanu pret citiem cilvēkiem un kultūrām, kā arī citu valodu apguves veicināšanu, mobilizējot pieejamos resursus;
- Aktīvas izglītojamo līdzdalības, sadarbības, solidaritātes un cieņas pret demokrātisku izglītību veicināšana.

Francijā ir izstrādātas 10 prasmes, kuras, kā tiek uzskatīts, ir nepieciešamas visiem skolotājiem. Vairāk par aspektiem, kas saistīti ar šīm prasmēm saistībā ar iekļaujošas prakses attīstību, ir aprakstīts Francijas valsts ziņojumā.

Sākumskolas skolotāju izglītības koledža Beļģijas flāmu kopienā veica pētījumu, lai noteiktu galvenās kompetences, kas nepieciešamas iekļaujošiem skolotājiem sākumskolas izglītībā, kas būtu pamatā mācību programmas reformai. Lai gan sākumā pētnieki meklēja kompetences, kas attiecas uz speciālo vajadzību kompetenci, pētījuma beigās tās vairs netika uzskatīta par noteicošām iekļaujošā praksē. Šādas kompetences tika izvēlētas kā būtiskas iekļaušanai, īpaši pēdējais punkts, kas attiecas galvenokārt uz attieksmēm: rūpes par izglītojamo labklājību; mācību programmas diferenciācija, atbalsts un vērtēšana (vēlams klasē); dziļāka



komunikācija ar vecākiem; sadarbība ar kolēģiem, kas strādā klasē, gan ārpus tās; interese, kritiska domāšana, elastīgums un atbildības izjūta.

Norvēģijas ziņojums nosaka, ka: „jauniem skolotājiem ne tikai jāspēj atpazīt izglītojamo speciālas vajadzības un jāveic pasākumi, lai tās risinātu ... no viņiem, kā skolotājiem tiek sagaidīts, ka viņi risinās/novērsīs mācīšanās grūtības individuāliem izglītojamiem un pielāgos savu mācīšanu skolēnu spējām un nepieciešamībām, saglabājot labvēlīgu klases (iekļaujošu) vidi” (5 lp.). Norvēģu topošajiem skolotājiem ir jāzina izglītības mērķi, izglītības vērtību sistēma un tiesiskais pamats, kā arī izglītojamo tiesības.

Austrijā kompetences tiek saskatītas kā personiski priekšnoteikumi, kas nepieciešami veiksmīgai situāciju risināšanai; tie satur izziņas, metaizziņas un motivācijas aspektus. Iekļaujošas izglītības nepieciešamās kompetences tika publicētas Izglītības ministrijas dokumentā (Frejers un citi (Feyerer et al), 2006.) un iekļāva:

- Diferencēšanu un individualizēšanu, uz izglītojamo centrētu izglītību;
- Mācību materiālu izmantošanu un izveidošanu, mācību vides veidošanu;
- Vērtēšanu, atgriezeniskās saiknes nodrošināšanu un izglītojamo sasniegumu novērtēšanu;
- Sadarbību ar skolotājiem, vecākiem un citu nozaru darbiniekiem;
- Refleksiju par savām vērtībām, attieksmēm un darbību, un to pielāgošanu;
- Starpkultūru mācīšanos, dzimumaudzināšanu un apdāvinātu izglītojamo mācīšanu;
- Autonomu tālākizglītību, izmantojot izpēti, pieredzi;
- Kvalitātes nodrošināšanu un skolas attīstību (piemēram, izmantojot iekļaušanas indeksu);
- Labas attiecības ar visiem skolas partneriem, lai pozitīvi ietekmētu sabiedrisko domu.

Lielbritānijā (Skotijā) septiņas universitātes sadarbojās, lai izveidotu iekļaušanas struktūru, kas atbalstītu standartu sākotnējai skolotāju izglītībai. Tā īpaši uzsver attīstības nepārtrauktību skolotāja karjeras



laikā. Lielbritānijā (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) standarti iekļauj daudzas no minētajām kompetencēm, kā neatņemamu standartu daļu, kas jāapgūst visiem skolotājiem.

Lietuvas Skolotāja profesijas kompetences profils (2007.) nosaka 4 kompetences jomas: vienotas kultūras kompetences, profesionālās kompetences, vispārējās kompetences un speciālās kompetences. Lai arī daudzas nosauktās kompetences atbilst iepriekš nosauktajām, Lietuva arī specifiski nosauc nepieciešamību:


- Apzināties mājas vides nozīmi bērna izglītībā un ģimenes vērtību daudzveidību;
- Mācīt izglītojamos saskaņā ar humānām vērtībām;
- Radīt vidi, kuras pamatā ir tolerance un sadarbība.

Piemēram, Čehijas Republikā Kārļa Universitātē Prāgā ir iekļauti kursi, lai uzlabotu darbu ar vecākiem. Citās valstīs, kā Slovēnija, atbalsta ideju par starpnozaru darbu un dažas augstskolas uzaicina lektoros no citām iestādēm dalībai studijuursos. Igaunijā Tartu Universitātē obligātais kurss „Pedagoģiskā komunikācija” dod iespēju sākotnējās skolotāju izglītības studentiem uzsākt un uzturēt kontaktu ar bērniem un vecākiem no dažādas vides dažādu aktivitāšu ietvaros, kurās nepieciešama abpusēja sadarbība un komunikācija, lai attīstītu viņu spēju ar atvērtu un saprotošu sirdi un prātu, kā arī mainītu attieksmi, saskarties ar daudzveidību.

Projekta literatūras pārskati, valstu ziņojumi un mācību braucieni parāda, ka prakse, kurā ir laiks refleksijai, ir galvenā joma visu skolotāju kompetencē, īpaši ietverot:

- Atvērtu prātu (vēlmi zināt un tiekties pēc kaut kā labāka), atbildību (domāt par darbību sekām izglītojamo dzīves iespējās) un labsirdību;
- Vērtējumu, kam pamatā izpēte – pārdomu darbība un pārdomas par darbību (Šons (Schön), 1983.);
- Radošu ārēji izstrādātu struktūru iejaukšanos mācīšanas un mācīšanās procesos un „saņemto patiesību” apšaubīšanu (Pollards (Pollard) un kolēģi, 2005.).

2011.gada projekta mācību braucienos tika uzsvērts, ka skolotājiem jāizveido pašiem savs loģiskais darbības pamats, kuru atbalsta



---

skolas vadība un inspektori, kuriem būtu jāiedrošina „profesionālā brīvība” un inovatīvas pieejas, kuras ņem vērā skolotāju dažādību.

Lauriala (2011.) uzskata, ka klases situācijas sarežģītība prasa „unikālu un autentisku” skolotāja darbību. Līdz ar to, skolotājiem nepieciešams stiprināt savu profesionālo identitāti un papildināt zināšanas ar personiskām pedagoģiskām teorijām.

Skiberas (Sciberras, 2011.) līdzīgi norāda, ka, cienot skolotāju dažādību un veidojot vidi, kura ļauj viņiem būt radošiem unikālā veidā, ir būtiski iekļaujošas filozofijas veidošanā. Viņa uzskata, ka skolotājs, kurš jūtas cienīts un atbalstīts attiecībā uz savu profesionālo daudzveidību, ļoti iespējams spēs veidot un veicināt iekļaujošu vidi savā klasē.

## 6.1 Kompetenču vērtēšana

Lai noskaidrotu profilu vai kompetenču aprakstu ietekmi uz sākotnējo skolotāju izglītību, ir nepieciešams vienots veids, kā novērtēt sasniegumus. Šīs izmaiņas no skolotāju izglītotājiem, kuriem būs jānosaka jauno skolotāju kompetences līmenis un tas, kas viņiem nepieciešams, lai turpinātu izglītoties, prasīs jaunas prasmes un pieejas.

Varfords (Warford, 2011.) izmanto Vigotska (1986.) darbu par tuvāko attīstības zonu skolotāju izglītībā, parādot, ka attīstību var atbalstīt, nosakot attālumu starp to, ko topošie skolotāji var izdarīt vieni paši, un līmeni, kuru viņi varētu sasniegt ar stratēģiskas starpniecības palīdzību, kuru sniedz spējīgākie kolēģi.

Studiju programma, kuru īsteno Skolotāju izglītības koledžā Augšaustrijā diferencē šādas kompetenču jomas: Kļūšana par profesionāli mācīšanas procesa nodrošināšanā (mācīšanas kompetence); labas sapratnes ar jauniem cilvēkiem nodrošināšana (izglītības kompetence); panākumu gūšana (darba) dzīvē (paškompetence); aktīva skolas organizēšana (skolas attīstības kompetence). Kompetence strādāt ar heterogēnām grupām ietilpst visās jomās.

Skolotāju izglītotāji ir noteikuši šādas kompetences pakāpes:

- Naiva rīcība un kopēšana;
- Rīcība atbilstoši norādījumiem;
- Pārņemšana un vispārināšana;



- Autonoma kontrole.

Koledža atdzīst, ka ne visi skolotāju studiju programmu studenti sāk savas kompetences attīstību pirmajā pakāpē un ka dažādas kompetences tiek iegūtas dažādos laikos. Minētās pakāpes parāda augošo autonomiju skolotāju darbībā un viņa vai viņas pārdomas, kuru pamatā ir teorija, lai izvairītos no „mehāniskas” kompetences izmantošanas. Mērķis ir sekmēt noturīgu teorijas un prakses mijiedarbību, pēc iespējas ātrāk iesaistot teorētisko mācību saturu praksē un veicinot refleksiju, lai teorētiskās zināšanas nepaliktu neaktīvas. Tā kā kompetences nevar tieši novērot, vērtējums par sniegumu tiek veikts, izmantojot atbilstošu kompetenci.

Jansma (2011.) salīdzina profesionālo kompetenci ar aisbergu, kuram redzama ir tikai virsotne (simbolizējot skolotāju darbību). Zem virsotnes ir pamati, ko veido personiskās īpašības, profesionālās attieksmes un pārliecība un profesionālie paņēmieni, kuru pamatā ir zināšanas un atbildība.

## 6.2 Kopsavilkums

Lielākā daļa valstu akcentējot galvenās kompetences, kā visatbilstošākās iekļaujošas prakses veidošanai, parasti ietver:

- Pārdomas par savu mācīšanos un nepārtrauktu informācijas meklēšanu, lai pārvarētu šķēršļus un atbalstītu inovatīvu praksi;
- Audzēkņu labklājības nodrošināšanu, atbildības uzņemšanos par visu izglītojamo mācīšanās un atbalsta vajadzību nodrošināšanu un pozitīva ētosa un labu attiecību nodrošināšanu;
- Sadarbību ar citiem (speciālistiem, vecākiem), lai izvērtētu un plānotu interesantu mācību programmu, lai apmierinātu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības, pievēršot uzmanību vienlīdzības un cilvēktiesību jautājumiem;
- Dažādu „iekļaujošu” mācību metožu grupu un patstāvīgā darba, kas atbilstošs mācību mērķiem, izglītojamā vecumam, viņu spēju/attīstības līmenim, izmantošanu, kā arī mācīšanās un izmantoto metožu efektivitātes novērtēšanu;
- Pievēršanos valodu apgūšanai daudzvalodu kontekstā un kultūras dažādības cienīšanu, kuru izmanto darbā kā resursu.



Šādu kompetences aprakstu veidošana ir būtiska sākotnējā skolotāju izglītībā, bet tā arī atbalsta izglītības turpināšanu karjeras laikā, kuras pamatā ir stingra pārlicība un sekošana iekļaujošas izglītības principiem. Morans (Moran, 2009.) raksta, ka tikai iesaistoties un izzinot plašāka kompetenču nozīmi, skolotāju izglītotāji un topošie skolotāji „apzinās savu identitāti un vērtību kopumu, kā arī savu nozīmīgo lomu nākotnes demokrātiskas sabiedrības pilsoņu sagatavošanā un veidošanā” (8 lp.).



---

## 7. KVALITĀTES NODROŠINĀŠANA UN PAPILDU PASĀKUMI

Vairākumā valstu sākotnējās skolotāju izglītības programmām jābūt akreditētām centralizēti vai to dara Izglītības ministrijas. Kvalitātes nodrošinājumu var pārbaudīt neatkarīga inspekcija (piemēram, Ofsted Anglijā), kā arī vērtēšanā un eksaminācijā iesaistot ārējos ekspertus. Citas kvalitātes nodrošināšanas metodes ietver ārēju studiju programmu apstiprināšanu, neatkarīgiem eksaminētājiem iesniedzot atsauksmes (parasti reizi gadā) par skolotāju studiju programmu studentu rezultātiem, iekšējiem kursu apstiprināšanas un vērtēšanas procesiem, kā arī iekšējiem pašvērtēšanas un kvalitātes uzlabošanas procesiem.

Īrijā Izglītības padome (Teaching Council) nesē ir noteikusi kritērijus un vadlīnijas, kuras obligāti ir jāievēro sākotnējās skolotāju izglītības programmu īstenotājiem. Šī loma sākotnējās skolotāju izglītības apskatā un akreditēšanā atšķiras no akadēmiskās akreditēšanas, kura jāveic studiju programmām. Akadēmiskā akreditēšanā ir balstīta uz programmas piemērotību grāda/diploma iegūšanai, bet profesionālā akreditēšana jebkurai profesijai ir novērtējums vai studiju programma sagatavo darbam profesijai.

Kvalitātes nodrošināšana var balstīties, kā tas ir Igaunijā, uz pašnovērtējumu. Sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmu konsultatīvās padomes (Programmu padomes) ietver pārstāvjus no visām ieinteresētajām pusēm, ieskaitot studentus un personālu. Viņi ir atbildīgi par programmas efektivitātes novērtēšanu un stratēģiska plāna izstrādāšanu. Tomēr, Igaunijas ziņojums uzsver, ka personālam būtu daudz vairāk jāiesaistās vērtēšanā un sākotnējās skolotāju izglītības studiju kursu izstrādē. Citas valstis min, cik būtiski ir iekļaut personas ar funkcionāliem traucējumiem studiju programmu plānošanā.

Lai arī arvien plašāk tiek apkopota bijušo absolventu vai jauno skolotāju, kas nesē ieguvuši kvalifikāciju, viedokļi, piemēram, aptauju vai pārskatu veidā, tikai dažām valstīm ir sistemātiska jauno skolotāju apsekošana un sākotnējās skolotāju izglītības novērtēšana, kas pievērš specifisku uzmanību iekļaušanai vai kuras uzmanību centrā ir daudzveidības kritērijs.

Iekļaujošas prakses projekts Lielbritānijā (Skotijā) ir apsekojis jaunajos skolotājus, kas ir daļa no pētījuma projekta, lai novērtētu reformas ietekmi, savukārt, Beļģija (flāmu kopiena) šobrīd izstrādā





instrumentu, lai varētu sekot studentiem. Lai apkopotu informāciju nākotnes pārmaiņām, ir nepieciešam daudz stingrāka pieeja studiju kursu vērtēšanai un jauno skolotāju darba apsekošanai, iespējams, izmantojot vienotas kompetences, kas būtu pamats spriedumam par „kvalitatīvu” iekļaujošu praksi.

Īrijā dažas iestādes saņem neformālu atgriezenisko saikni no absolventiem, kuri meklē padomu, un no semināriem, kurus organizē absolventiem, lai viņi sniegtu atsauksmes par izglītību, ko ieguvuši pirms darba uzsākšanas skolā, un lai dalītos ar izaicinājumiem un pirmā darba gada pieredzi. Viena no iestādēm ziņoja par nesenu notikumu, kad absolventi pirmajā darba gadā atgriezās koledžā, lai piedalītos vairākās atbalsta sanāksmēs par speciālo izglītības vajadzību/iekļaušanas jautājumiem. Rezultātā jauni, nesenu kvalifikāciju ieguvuši skolotāji izstrādāja vasaras studiju kursus jaunajiem, tādiem pašiem nesenu kvalifikāciju ieguvušiem skolotājiem, lai risinātu jautājumus, kuri šiem skolotājiem bija aktuāli viņu pirmajā darba gadā skolā.

Tamperes universitātē Somijā, lektori aicināja studentus apspriest iekļaušanas jautājumus. Šādās diskusijās iesaistīja arī jaunajos skolotājus, pieredzējušus skolotājus un pētniekus, lai izstrādātu jaunu studiju kursu ar nosaukumu „Dažādība izglītībā”.

Sākotnējās skolotāju izglītības īstenotāji Lielbritānijā (Velsā) ir atbildīgi par katra topošā skolotāja nodrošināšanu ar Karjeras uzsākšanas profilu (Career Entry Profile), lai atbalstītu pāreju no sākotnējās skolotāju izglītības uz ievadu profesijā, kad viņi sāk strādāt skolā. Jaunie skolotāji ir atbildīgi par to, lai ar savu profilu iepazīstinātu darbaudzinātāju, kas ir skolotājs, kuram ir pienākums atbalstīt jauno skolotāju viņa pirmajā darba gadā skolā. Karjeras uzsākšanas profils palīdz jaunajiem skolotājiem pievērst uzmanību saviem sasniegumiem un mērķiem jau skolotāja karjeras pašā sākumā; iesaistīties sadarbības diskusijās, kad tiek plānotas profesionālās pilnveides vajadzības un nodrošināt saikni starp sākotnējo skolotāju izglītību un skolām, kurās viņi pavadīs periodu, kas domāts ievadam profesijā.

Vairākas valstis izstrādā pienākumus pasniedzējiem un darbaudzinātājiem, kuri strādā skolās un nodrošina šiem speciālistiem profesionālo pilnveidi (piemēram, Austrija, Dānija, Lielbritānija (Anglija), Zviedrija). Par pamatizglītību Norvēģijā atbild



vietējās pašvaldības, kuras organizē darbaudzināšanas programmas skolās. Skolotāju izglītības iestādēm ir lūgts izstrādāt 30 kredītpunktu, nepilna laika studiju programmu skolotājiem, kuri vēlas kļūt par darbaudzinātājiem. Programmas ietvaros darbaudzinātāji saņems kvalifikāciju un ir cerība, ka tas stimulēs interesi skolotāju vidū par kvalitātes attīstību izglītības procesā.

2009.gada Norvēģijas valdības ziņojums atzīst, ka nopietns izaicinājums ir lielais atbirums skolotāju studiju programmu studentu vidū, kā arī lielais skolotāju skaits, kuri pamet profesiju. Citējot ziņojumu:

„Pieredze un izpēte liecina, ka pēkšņa konfrontācija ar klases realitāti un absolūto skolotāja atbildību, var būt traumatiska jauniešiem skolotājiem. Darba pieredze klasē skolotāja izglītības laikā ir kontrolētā vidē, kurā ir pieejami augsti kvalificēti pasniedzēji ... Kvalificēts skolotājs, no otras puses, darbojas bez drošības tīkla ... Nav brīnums, ka daudziem tas šķiet pārāk grūti” (7 lp.).

Viens no skolotāju izglītības reformas mērķiem ir nodrošināt vieglāku sākumu skolotāja karjerai un profesionālās kompetences veidošanu mūža garumā. Visiem jauniešiem tiks piedāvāta kvalificēta un pieredzējuša mentora palīdzība, lai sniegtu profesionālu un praktisku atbalstu un palīdzētu viņiem celt pašapziņu, nodrošinot pieeju kolektīvai kompetencei un citu skolu pieredzei. Šāda prakse var sniegt iespējas mācīties no diskusijām par novēroto praksi skolās, kura var nesakrist ar galvenajām idejām sākotnējās skolotāju izglītības laikā. Lai likvidētu mācību resursu nelietderīgu izlietošanu, kas rodas studentu atbiruma dēļ, šādiem atbalsta pasākumiem vajadzētu uzlabot mācību kvalitāti.

Rodas jautājums par to, kā tiek noteikta skolotāju darba kvalitāte. Vai skolotāji būtu jāvērtē tikai pēc viņu audzēkņu akadēmiskā snieguma? Apsverot un vērtējot plašākus rezultātus, kā tos skaidri definēt un noteikt? Ir nepieciešama tālāka izpēte, lai saprastu šos jautājumus un izskaidrotu, kas praksē ir kvalitatīvs mācību process iekļaujošā vidē.

## **7.1 Kopsavilkums**

Ir apspriesti jautājumi par skolotāju izglītības kvalitātes nodrošināšanu un jauno skolotāju pārbaudi. Ir redzams, ka ir nepieciešama stingrāka un sistemātiskāka studiju kursu vērtēšana un jaunu skolotāju pārbaude, kurai vajadzētu būt daļai no visu, kas iesaistīti skolotāju izglītībā, reflektīvas, mūžizglītības „attieksmes”.

---



## 8. PLAŠĀKAS POLITIKAS IETAVRS SKOLOTĀJU IZGLĪTĪBAS IEKĻĀUŠANAI ATBALSTAM

Daudzi otrajā nodaļā apspriestie jautājumi, par Eiropas un starptautisko kontekstu, ir apskatīti valstu ziņojumos un turpinājumā tiem tiks izskatīti detalizētāk.

Vairākās valstīs ir normatīvais regulējums, kas atbalsta iekļaušanu, bet citās ir izstrādātas stratēģijas vai darbības plāni, kuriem ir ieteikuma raksturs. Arvien lielāka ietekme ir Apvienoto Nāciju Organizācijas *Konvencijai par personu ar invaliditāti tiesībām*.

Lielākajā daļā valstu neseno ir notikušas nopietnas izmaiņas izglītības politikā un mācību programmu struktūrā, vai tās ir šādu izmaiņu procesā, ko veicināja viens vai vairāki no šiem faktoriem:

- Bažas par zemiem sasniegumiem, kurus pierāda valstīs veiktā vērtēšana un PISA rezultātu starptautiskā salīdzināšana;
- Pieaugoša neapmierinātība vidusskolas vecuma izglītojamo un priekšlaicīgi skolu pametušo jauniešu vidū;
- Izmaiņas demogrāfiskajā stāvoklī un dažādu kultūru un valodu izglītojamo skaita pieaugums;
- Nepieciešamība pārstrādāt mācību programmas, lai risinātu galvenās prioritātes, piemēram, veicināt sociālo vienotību un reaģēt uz šī brīža ekonomisko klimatu.

Nākamā nodaļa apskatīs dažus no galvenajiem šobrīd apspriestajiem jautājumiem, pie kuriem valstis strādā, lai pievērsu uzmanību šiem faktoriem.

### 8.1 Terminoloģija

Aprakstot pamatu un, īpaši, politikas kontekstu, kas saistīts ar skolotāju izglītības iekļaušanai attīstību, apmēram viena trešā daļa projekta dalībvalstu ziņojumi apraksta iekļaušanas definīciju. Dažas valstis nelieto jēdzienu „iekļaušana”, bet izmanto alternatīvas – „skola visiem” (Zviedrija) „uzmanība daudzveidībai” (Spānija) un „diferencēšana” (Dānija). Valstis arī ir dažādās pakāpēs atteikšanās procesā no jēdziena „integrācija”. Šis jēdziens, kas apskatīts šī ziņojuma otrajā nodaļā, ir vairāk saistīts ar jautājumiem par izglītojamo ar funkcionāliem traucējumiem vietu vispārīglītojošā



vidē, bieži pievēršot uzmanību bērna individuāliem trūkumiem, nevis ierobežotai skolas videi.

Lai arī daudzas valstis ir pavirzījušas uz priekšu termina „iekļaušana” izmantošanā un daudz plašākā šī jēdziena izpratnē (kā to formulē UNESCO, 2009.), joprojām ir plašas variācijas šī jēdziena izpratnē un, tā rezultātā, arī praksē. No valstu ziņojumiem saprotams, ka valstis daudz vairāk lieto terminoloģiju, apzīmējot „neviendabīgumu” un tās ir dažādos punktos virzībā uz daudzveidības paradigmu.

Apzīmējumi, kuri noved pie kategoriju noteikšanas izglītojamiem, ir jāpārskata, virzoties uz individuālo mācīšanās barjeru pārvarēšanu. Pasaules ziņojums par funkcionāliem traucējumiem (2011.) nosaka: „... kategoriju piešķiršana bērniem izglītības sistēmā, var radīt negatīvu ietekmi, ieskaitot stigmatizāciju, atstumšanu no vienaudžu puses, zemu pašcieņu, zemas gaidas un ierobežotas iespējas” (215 lp.).


Kopumā, vienotu galveno jēdzienu definīciju trūkums joprojām ir izaicinājums; šis ir jautājums, kurš īpaši izcelts Slovēnijas valsts ziņojumā. Arī Francijas ziņojums uzsver jautājumus par valodas lietošanu, norādot, ka neskatoties uz izmaiņām terminoloģijā, jēdzieni būtībā nav mainījušies. Ziņojumā no Spānijas teikts, ka „runājot par iekļaušanu, daudzi skolotāji visās izglītības pakāpēs bieži vienkārši domā par noteiktiem „speciāliem izglītojamiem un pasākumiem”, bet uzmanības pievēršanai daudzveidībai ir jābūt parastai ikdienas aktivitātei.”

Šāda nenoteiktība parāda izglītības mērķu un funkciju atšķirības sabiedrībā un nostiprinātajā ideoloģijā un var ietekmēt iekļaujošas izglītības loģisku un skaidru politikas attīstību.

## **8.2 Holistiska politika visu izglītojamo atbalstam**

Arvien biežāk parādās izpratne par holistisku un savstarpēji vienotu pamatnostādņu nepieciešamību – virzība tuvāk iekļaujošai izglītībai nevar notikt izolācijā un tai nepieciešamas sistēmiskas reformas – īpaši, sadarbība starp lēmumu pieņēmējiem un „visas valdības” pieeju, kuru pārstāv OECD (2010.).

Portugālē Likums Nr.49/2005 nosaka tiesības uz izglītību un tālākizglītību, lai veicinātu globālu indivīdu attīstību demokrātiskākai sabiedrībai. 2006.gada Spānijas Pamatlikums (The Organic law), kura pamatā ir spēcīgas vērtības, līdzīgi atbalsta holistisku pieeju



---

iekļaušanai, taisnīgumam un tas ir pret diskrimināciju. Arī Francijā Likums Nr.2005/02 atbalsta vienlīdzīgas tiesības un iespējas, līdzdalību un pilsonību personām ar funkcionāliem traucējumiem.

Jau 1976.gadā Norvēģija apvienoja speciālo un vispārizglītojošo skolu normatīvo regulējumu, un nesenais ziņojums „Tiesības uz izglītību” akcentē attiecību, līdzdalības un katra personalizētas mācīšanās nozīmīgumu.

Daži svarīgi principi iekļaujošai izglītībai un skolotāju izglītībai ir nosaukti Šveices Skolotāju izglītības universitāšu rektoru konferences izstrādātajās valsts rekomendācijās (2008.). Tajās tiek atzīts fakts, ka vispārizglītojošās skolas ir vieta iekļaujošam mācību procesam visiem bērniem un skolotājiem šajās skolās jāspēj profesionāli un kompetenti reaģēt iekļaujošas izglītības vidē.

Vācijā Federālo zemju Izglītības un kultūras ministru Pastāvīgās konferences stratēģijas dokuments (2010., aprīlis) nosaka: „visi skolotāji ir jā sagatavo un jāizglīto visu skolēnu iekļaujošai izglītībai ... lai iegūtu nepieciešamo kompetenci darbam ar dažāda veida daudzveidību” (4 lp.).

Lai īstenotu šādu politiku un praksi un lai atbalstītu virzību uz plašāku iekļaušanu, valstis saprot nepieciešamību nostiprināt vērtību sistēmu un pozitīvu skolas un vietējās sabiedrības kultūru. Islandes ziņojums nosaka, ka viens no mērķiem izglītojamiem, ir iegūt izpratni un toleranci pret dažādību un daudzajām kultūrām, kas sastopamas Islandē un visā pasaulē. Autori uzskata, ka ir grūti saskatīt, kā šāda izpratne var veidoties, ja skolas vide un prakse ir segregēta, un izglītojamie neredz daudzveidību, kas sastopama valstī. Bez tam, ja šāda prakse netiek saskatīta sākotnējā skolotāju izglītībā, tas būs vienlīdz grūti sagatavot nākamās skolotājus darbam ar dažādību.

Daudzās valstīs eksistējošā atsevišķā izglītības pakalpojumu nodrošināšana dažām izglītojamo grupām neizbēgami ietekmē skolotāju izglītību. Mācību programmu un vērtēšanas sagatavošana, kā arī pedagoģija, ir jāveido tā, lai sekmētu audzēkņu ar dažādām vajadzībām sasniegumus, strādājot dažādos līmeņos ar vienu un to pašu klasi un pārlicinoties, ka sadarbībā ar citām iestādēm tiek nodrošināts plašāks vajadzību atbalsts – ieskaitot, piemēram, veselības aprūpi un sociālo palīdzību.

Daudzi valstu ziņojumi izceļ lielākas sadarbības nepieciešamību un vienotas izglītības nodrošināšanu plašākai speciālistu grupai, kuri



strādā ar izglītojamiem, lai virzītos uz daudz iekļaujošāku sistēmu. Nesenā reforma Vācijā arī akcentē vienotas pieejas un vietējās sadarbības nozīmi izglītojamiem, ņemot vērā, ko viņi mācās ārpus skolas.


Aģentūras ziņojums *Agrīnā iejaukšanās – Progress un attīstība 2005.–2010.* iesaka uzlabot koordinētu pakalpojumu sniedzēju sadarbību ar vienotu izpratni par dažādām profesijām un vienotiem standartiem vērtēšanā kopā ar holistisku atbalstu ģimenēm, izmantojot savstarpēji saistītas agrīnās iejaukšanās, bērnu aprūpes, nodarbinātības, izmitināšanas u.c. pamatnostādnes.

Lai arī šis projekts pievērsās sākotnējai skolotāju izglītbai, daudzi valstu eksperti uzsvēra nepieciešamību skolotājiem un skolu vadītājiem nodrošināt izglītības nepārtrauktību un attīstības iespējas, nepieļaujot „plaisas” vai pretrunas dažādās izglītības nozarēs. Izglītības padome (The Teaching Council) Īrijā ir izstrādājusi šādu nepārtrauktas izglītības modeli, lai aprakstītu formālās un neformālās izglītības un attīstības aktivitātes, kurās skolotāji iesaistās, kā izglītojamie mūžizglītības kontekstā, savā skolotāja karjeras laikā. Šis modelis ietver sākotnējo skolotāju izglītību, ievadu profesijā, sākotnējo un nepārtraukto profesionālo pilnveidi, kā arī vēlīno karjeras atbalstu, kur katrs līmenis pāriet nākamajā, dinamiski savienojoties ar visiem pārējiem.

### **8.3 Atbildība**

Lai atbalstītu pāreju uz plašāku iekļaušanu, šī brīža atbildības sistēmas un šo sistēmu ietekme uz standartiem un objektivāti prasa uzmanību. Daži valstu ziņojumi apgalvo, ka uzsvars, kas tiek likts uz augstiem akadēmisku sasniegumu standartiem var darboties pret, nevis paralēli iekļaušanas pamatnostādnēm. Meijera (Meijer) darbs (2003.) parāda, ka spriedze, kuru rada, no vienas puses, spiediens uz skolām uzrādīt labākus akadēmiskos rezultātus, bet no otras puses, neaizsargātu skolēnu stāvoklis, pieaug. Arī Forlina (Forlin) (2010.) norāda, ka skolotāji var piedzīvot spriedze, kad valdības politika pieprasa lielāku iekļaušanu, tajā pašā laikā atbalsta skolu vēlmi sasniegt tradicionālos rezultātus (nepārtraukti tos uzlabojot) eksāmenos.

Morans (Moran, 2009.) min, ka arī skolotāju izglītotāji var būt „pārlietu pārņemti ar saskaņošanu un dzišanos pēc atbilstības standartu ievērošanā” (3 lp.). Viņiem jāsaprot savs darbs plašākā



---

kontekstā un jāpatur prātā, ka mācīšanai ir jānotiek demokrātiskā dialogā, kas ir vērtību orientēts, ētisks un sociāli apzināts (Zaks (Sachs), 2003.).

UNESCO ziņojumā *Izglītība dala (Learning Divides)* atspoguļotie dati (Vilms (Willms), 2006.) sniedz pierādījumus, ka augsts skolas sniegums un objektivitāte var pastāvēt līdzās. UNESCO *Politikas vadlīnijas iekļaušanai* (2009.) nosaka divus svarīgus kvalitātes komponentus – izglītojamo izziņas attīstību un izglītības lomu atbildīgas pilsonības vērtību un attieksmes veicināšanā un/vai radošu un emocionālu attīstību. Nepieciešams paturēt prātā šo plašāko perspektīvu, apsverot, kā izmērīt „kvalitāti” izglītībā, arī skolotāju izglītībā.

#### **8.4 Kopsavilkums**

Šī nodaļa apkopo plašāka politikas ietvara nepieciešamību, lai atbalstītu tālāku skolotāju izglītību iekļaušanai un akcentē kopīgo būtiskākajos projektā iesaistīto Aģentūras dalībvalstu jautājumos. Īpaši šī nodaļa akcentē nepieciešamību pēc:

- Konsekventas terminoloģijas par iekļaušanu un daudzveidību, kā arī skaidras sapratnes par nostiprināto ideoloģiju;
- Holistiskas un vienotas politikas un uzlabotas sadarbības starp speciālistiem;
- Lielākas skaidrības par atbildību un saskatīto konfliktu starp augstiem akadēmiskiem standartiem un iekļaujošu izglītību.



## 9. SVARĪGĀKIE JAUTĀJUMI UN IZAICINĀJUMI

Šī nodaļa apkopo otrajā nodaļā minētos svarīgākos jautājumus un izaicinājumus, kuri atspoguļoti valstu ziņojumos un aprakstīti jaunākajā literatūrā, kā arī redzami Eiropas un starptautiskā kontekstā. Tā piedāvā analīzi, kas ir pamatā 10.nodaļā piedāvātajām rekomendācijām.

### 9.1 Skolotāju izglītības problēmjautājumi

Virzībā uz inovatīvu pieeju skolotāju izglītībā ir virkne prasību, kuras atbilstoši Beitsam (Bates, 2005.), izriet no politikas mērķiem, birokrātiskiem standartiem un konkrētām sabiedrības interesēm. Šī nodaļa apskatīs dažus no svarīgākajiem jautājumiem, kurus nepieciešams ņemt vērā, ja vēlas veikt spēcīgas un noturīgas izmaiņas skolotāju izglītībā.

#### 9.1.1 Pieņemšana un paturēšana darbā

Eiropā, jautājumi par skolotāju darba vietu nodrošināšanu un viņu paturēšanu darbā krasi atšķiras. Vienā valstu grupā, ieskaitot Franciju un Vāciju, gribētāju skaits, kuri vēlas iegūt skolotāja kvalifikāciju, pārsniedz pieejamo brīvo amata vietu skaitu. Somijā un Īrijā skolotāju nodrošinājums arī ir liels, savukārt, Austrijā jaunu nesen kvalifikāciju ieguvušo skolotāju skaits pārsniedz vakanču skaitu. Otrā valstu grupā, lai kā arī atbildīgās iestādes censtos piepildīt vietas sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmās un piepildīt vakantās skolotāju amata vietas ar atbilstoši kvalificētu personālu, atrast skolotājus darbam, īpaši vidējās izglītības līmenī matemātikā un dabas zinātnēs, ir problemātiski.

Viens no problēmjautājumiem ir arī skolotāju profesijas vecuma raksturojums, jo daudzi skolotāji nākamajos 10 gados pensionēsies un daudzas izglītības sistēmas papildina skolotāju rindas ar arvien lielāku skaitu atbalsta personāla, kuriem jāuzņemas dažādas lomas (Mūns (Moon), 2007.).

Tomēr nav pietiekami tikai aizpildīt mācībspēku vakances; ir svarīgi piesaistīt cilvēkus ar pareizām vērtībām, attieksmēm, kompetenci un zināšanām. Ogusta (Auguste) un kolēģu pētījums (2010.) parāda, ka pasaules vislabākās izglītības sistēmas izvēlas visus savus skolotājus no vislabākajiem augstskolu absolventiem un rada savstarpēji nostiprinātu līdzsvaru starp augstām izvēles prasībām un





pievilcīgiem darba apstākļiem; tikai dažas Eiropas valstis to sasniedz.

Tādās valstīs kā Vācija un Francija skolotāju valsts ierēdņa statuss piedāvā drošību un stabilitāti. Dažās vietās Lielbritānijā ir nepieciešamas papildu piemaksas, lai piesaistītu trūkstošos skolotājus mācību priekšmetiem vidējās izglītības līmenī. Mazāk problēmu ir sākumskolas līmenī, īpaši tāpēc, ka par sākotnējo skolotāju izglītību vairākumā valstu atbild augstākās izglītības iestādes un sākumskolas skolotāju statuss ir uzlabojies. Tomēr, tuvāka faktoru analīze, kuri ietekmē skolotāju nodrošinājumu sākumskolas un vidējās izglītības līmenī, ir svarīga, lai sniegtu informāciju politikas attīstībai šajā jomā.

Morana (Moran, 2009.) uzskata, ka skolotājiem ir jāatgūst savs statuss un cieņa, kā vieniem no sabiedrības vadošajiem inteliģences pārstāvjiem, un nevis jābūt „citu cilvēku problēmu risinātājiem”. Noslēgumā viņa secina, ka: „Tie, kuri uzmanību pievērš tikai mācīšanas tehnikai un mācību programmu standartiem un kuri neiedziļinās sava laika galvenajos sociālajos un morālajos jautājumos, veicina noplicināta viedokļa veidošanos par mācību procesu un skolotāju profesionālismu” (15 lp.).

Ir nepieciešams turpmāk strādāt pie reflektantu izvēlē izmantoto procesu pilnveides sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmās. Kā var pieņemt lēmumus par potenciālo skolotāju vērtībām un attieksmēm? Skaidrs, ka kvalifikācijas vai iestāšanās eksāmeni nesniedz šādu informāciju (skatīt 2.1.sadaļu), bet intervijas var būt nepietiekamas. Lai gan Apvienoto Nāciju *Konvencijas par personu ar invaliditāti tiesībām* 24.pants nosaka valsts dalību skolotāju ar funkcionāliem traucējumiem nodarbināšanā, kā darbā pieņemšanas kārtība var to realizēt?

Mūns (Moon, 2007.) uzsver nepieciešamību pēc saskaņotas politikas izstrādes šajā jomā, izceļot 10 galvenos jautājumus. Trīs visatbilstošākie šim projektam ir:

- Kādas būtu konkrētas īpašības stiprai valsts un vietējā līmeņa politikas struktūrai, kas nosaka skolotāju pieņemšanu un paturēšanu darbā, un profesionālo pilnveidi?
- Kā var 21.gadsimta politikas struktūra iekļaut demokrātisku skolotāju iesaistīšanu lēmumu pieņemšanā?



- Vai var 21.gadsimtā noteikt tiesību kopumu, kas piešķirtu būtisku cieņu skolotāja profesionālai darbībai visos izglītības līmeņos?

Arī UNESCO 2010.gada ziņojums un Starptautiskā darba organizācija akcentē skolotāju nozīmi, apgalvojot, ka „... nepietiekama līdzekļu ieguldīšana skolotājos ir tuvredzība un galu galā darbojas pret ekonomisko un sociālo labklājību” (4 lp.). Līdzīgi, arī nespēja piesaistīt profesijai pēc iespējas dažādākus skolotājus var darboties pret plašākām izmaiņām sabiedrībā.


### **9.1.2 Skolotāju izglītotāji**

Skolotāju izglītotāji ir galvenie spēlētāji augstas kvalitātes mācību spēku nodrošināšanā; tomēr, daudzās valstīs nav skaidras politikas par nepieciešamo kompetenci vai par to, kā tie būtu jāizvēlas un jāizglīto.

Svenena un Van der Klinks (Swennen, van der Klink) (2009.) uzskata, ka daudziem skolotāju izglītotājiem ir grūtības pielāgoties akadēmiskajām prasībām, strādājot skolotāju izglītības studiju programmās augstākās izglītības iestādēs, un viņiem ir grūti pielāgot savas pedagoģiskās prasmes darbam ar pieaugušiem izglītojamiem. Autori uzskata, ka ir nepieciešams arī ievads formālā pētniecībā un publikāciju aktivitātēs. Kokrans-Smits (Cochran-Smith, 2005.) uzsver, šo „simbiotisko” attiecību – vienlaicīgi esot gan pētniekam, gan praktiķim – nozīmi skolotāju izglītības bagātināšanā.

Boids (Boyd) un kolēģi (2007.) parāda, ka skolotāju izglītotāju ievadīšana profesijā ir jāveic 3 gadu garumā, paredzot laiku darbam ar izglītības procesa vadītājiem un darbaudzinātājiem, lai noteiktu viņu jauno lomu un sākotnējās skolotāju izglītības pedagoģiju, lai strādātu ar skolām un piedalītos pētnieciskajās aktivitātēs. Agrākajos darbos Kokrans-Smits (Cochran-Smith, 2004.) raksta, ka daudziem skolotāju izglītotājiem nav bijusi transformējošas mācīšanās pieredze, kas nepieciešama, lai pārtrauktu konservatīvos pieņēmumus, kas ir pamatā daudzām skolotāju izglītības programmām un, tā rezultātā, viņiem nepieciešams atbalsts, lai apgūtu jautājumus par rasēm, rasismu, daudzveidību un sociālo taisnīgumu izglītībā.

Lai sagatavotu jaunus skolotājus būt „iekļaujošiem”, nepieciešams daudz vairāk par papildu speciālās izglītības kursu vai moduli, un skolotāju izglītotājiem jāveido kompetence, lai risinātu strīdīgus jautājumus un pārskatītu savas dziļākas vērtības un attieksmes. Viņu



---

praksei „jāmodelē” viņu paustās idejas, piemēram, nodrošinot kaut nelielu studiju kursa pielāgošanu un diferencēšanu studentiem dažādā vecumā, ar dažādu dzīves pieredzi, sociālo, kultūras un valodas izcelsmi, kā arī studentiem ar funkcionāliem traucējumiem. Topošajiem skolotājiem arī ir dažādas attieksmes un vērtības, kā arī dažādi skatījumi un pieredze par „efektīvu” mācīšanu, un tas jāņem vērā un jāizmanto kā resurss turpmākai pilnveidei. Nepieciešamās izmaiņas skolotāju izglītības vērtēšanas metodēs ietekmēs arī skolotāju izglītotāju pilnveidi, prasot vērtējumu par kompetences līmeni skolotājiem, kas tikko sāk strādāt, un, pats galvenais, par to, kas ir nepieciešams, lai viņi progresētu savā praksē.

Apsverot izmaiņas skolotāju izglītībā meta līmenī, Haugs (Haug, 2003.) uzsver, ka izskatās, ka to raksturo stabila kolektīvā kultūra, kura lēni reaģē uz pārmaiņām. Viņš argumentē, ka prasmes, zināšanas un izpratne, kas nepieciešama skolotājiem, nevar tikt iegūta ar vienkāršiem pasākumiem un skolotāju izglītību. Lai sagatavotu skolotājus ilgai karjerai, nepieciešams plašākas skats un daudz vispārīgāka pieeja nekā tā, kas šobrīd ir obligātās izglītības skolās. Viņš uzsver: „iekļaujošu skolu nozīme skolotāju izglītībā nevar tikt atstāta novārtā vai noliegta, aizbildinoties ar instrumentālismu vai tāpēc, ka tiek uzskatīts, ka tai ir īslaicīga nozīme” (98 lp.).

### **9.1.3 Sadarbība ar skolām**

Pedagoģiskā prakse ir galvenais elements visos skolotāju izglītības studijuursos un daudz kas atkarīgs no veida, kādā skolotāju izglītība iestādes strādā ar skolām. Iespējamie modeļi ietver skolotāju prakses skolas (piemēram, Somijā), kurās skolotāju izglītotāji strādā skolās un prakses pamatā ir pētnieciskais darbs. Prakses tīkli vai kopienas, kuras aptver skolu grupas un skolotāju izglītotājus, var palīdzēt veidot atbilstošu atgriezenisko saikni par jauno skolotāju sniegumu. Jaunie skolotāji savukārt no šiem tīkliem var iegūt informāciju par nākotnes kursu saturu un šī brīža izaicinājumiem skolu praksē. Tīkli var sniegt vairāk kā tikai dalīšanos ar pieredzi par atbalstu inovācijām un uzlabojumiem, un par reformas īstenošanu. Kā tādiem, tiem jābūt organiskiem un ar plašu redzesloku (nehierarhiskiem), tādiem, kas nepārtraukti attīstās, lai nodrošinātu jaunus kontaktus domāšanas paplašināšanai un veicināšanai.

Šāda sadarbība un koleģialitāte var atbalstīt skolotāju izglītotājus savas pedagoģijas un elastīgu vērtēšanas metožu (piemēram,



portfolio) izveidē. Kopējs pētījums, kuru veic skolā, ar iekļaujošu praksi, iesaistot skolotāju izglītības iestādes, var veidot vienu „virzienu” skolotāju izglītotāju profesionālajā pilnveidē.

#### **9.1.4 Pārmaiņu pierādījumi**

OECD (2010.) un nesena apskats par skolotāju izglītību Lielbritānijā (Skotijā) (Menters (Menter) un kolēģi, 2010.) norāda liela mēroga kopēja pētījuma un empīrisku pierādījumu trūkumu skolotāju izglītībā. Šāds pētījums jāveic, lai iegūtu atbilstošus pierādījumus, kas nepieciešami, lai veiktu izmaiņas. Piemēri šajā ziņojumā parāda dažus svarīgus jautājumus pētījumam, ieskaitot:

- Mācīšanas dažādo pieeju efektivitāti;
- Pieeju skolotāju izglītībai un sākotnējās skolotāju izglītības studiju programmai, un
- Atsevišķu, integrētu un apvienotu studiju kursu lomu un kā vislabāk nepārtraukti virzīties uz vienu sākotnējās skolotāju izglītības studiju kursu, kas sagatavo visus skolotājus daudzveidībai.

Citi jautājumi ietver skolotāju izvēli, ievadu profesijā un atbalstu, jauno skolotāju pārbaudi un profesionālo attīstību un profesionālo pilnveidi gan skolotājiem, gan skolotāju izglītotājiem.

Nepieciešams izpētīt kompetenču jomu izmantošanu, lai nodrošinātu vienotu izpratni par to, kas ir „kvalitatīva” iekļaujoša prakse un kā vislabāk sagatavot skolotājus visefektīvākās pieejas izmantošanai. Kompetences kā dinamiska zināšanu, izpratne, prasmju un spēju kombinācija, kuras veidojušās mācību procesā, nevar pašas par sevi būt vienkārši izmērāmas. Kompetentā pieejā arī būs nepieciešamas pārmaiņas vērtēšanai un, kā jau minēts, tā ietekmēs skolotāju izglītotāju profesionālo pilnveidi.

#### **9.1.5 Skolotāju kompetences**

Aģentūras projekta laikā ir bijusi vienprātība par nepieciešamajām skolotāju kompetencēm, kuras vajadzīgas, lai skolotāji spētu pārlicinoši uzņemties atbildību par visiem izglītojamiem klasēs, risināt jautājumus saistītus ar mācību procesu un uzvedību. Papildus mācību priekšmetu pārzināšanai, skolotājiem nepieciešamas zināšanas par bērna/pusaudža attīstību un pedagoģiskās prasmes – ieskaitot konstruktīvas pieejas, problēmu risināšanas metodes un kooperatīvo mācīšanos – pieejas, kuras ļauj viņiem izveidot izvēli un



iespējas visiem izglītojamiem, ļaujot visiem piekļūt informācijai un saprast to, kā arī ļaujot atbildēt dažādos veidos.

Skolotājiem sevi jāsaskata kā izglītojamiem mūža garumā. Viņiem jāattīsta iemaņas pētījumu veikšanā un iegūto datu izmantošanā. Starppersonu iemaņas un sadarbības sapratne ir būtiska, strādājot ar citiem, ieskaitot speciālistus un vecākus, kuri palīdz pilnībā izprast izglītojamā vajadzības.

Aizvien biežāk skolotājiem ir jāpārtop no „privātskolotāja” par „kolektīva” skolotāju un jāsaskata sevi kā skolas vides neatņemamu daļu. Sākotnējai skolotāju izglītībai jāietekmē skolotāju attieksmes un pamatvērtības, kas veidotas, vismaz daļēji, mijiedarbībā ar cilvēkiem ar dažādām vajadzībām. Šādai pieredzei jābūt ļoti kvalitatīvai, kurā tiek dots laiks padziļinātām diskusijām, kuru pamatā ir atbilstoši pētījumi un kuras vada pasniedzēji ar atbilstošu pārliedību, atdevi un zināšanām.

Palielinoties izglītojamo skaitam, kas tiek izglītoti iekļaujošā vidē, būtu jāpalielinās studentu skaitam, kuri izvēlas skolotāju profesiju ar tiešu un pozitīvu iekļaušanas pieredzi. Minētais palielinās iekļaujošas izglītības kvalitāti, jo šādi skolotāji savā karjerā progresē un viņi kļūst par paraugiem, pasniedzējiem un darbaudzinātājiem studentiem un jaunajiem skolotājiem. Ir arī jāsaglabā atbilstoša kompetence, lai reaģētu uz daudz sarežģītākām dažu izglītojamo vajadzībām.

Zināšanu un kompetences izaugsme, kā daļa no plašākām sistēmiskām pārmaiņām, palīdzēs nodrošināt kvalitāti skolotāju izglītībā un pedagoģiskajā praksē, kā arī samazinās „plaisu starp teorijas un praksi”.

## **9.2 Plašākas politikas problēmjaucājumi**

### **9.2.1 Terminoloģija**

Viens no visu projektā iesaistīto valstu galvenajiem jautājumiem ir jautājums par šobrīd lietoto terminoloģiju attiecībā uz iekļaušanu un daudzveidību izglītībā. Lai gan valstis virzās uz skaidrāku iekļaušanas definīcijas formulējumu, ir skaidrs, ka dažos gadījumos mainījušies ir tikai vārdi ar nenozīmīgu ietekmi uz praksi. Īpaši, tas attiecas uz funkcionālo traucējumu jomu, kur valoda ir īpaši emocionāla un ietver sevī ilgi pastāvošas „apslēptas” nozīmes un asociācijas (piemēram, labdarības modelis vai medicīniskais modelis un „integrācijas” jēdziens). Pašreizējais darbs pie Apvienoto Nāciju



*Konvencijas personu ar invaliditāti tiesībām*, kuru nesēn ratificēja Eiropas Savienība, kā arī daudzas dalībvalstis, nepieciešams, lai atbalstītu notiekošās izmaiņas šajā jomā.

Valodu, kuru izmanto, runājot par iekļaušanu, nevar atdalīt no pārliecības par izglītības raksturu un mērķi, un taisnīgumu sabiedrībā. Līdz ar to, šis jautājums jāapspiež, lai nodrošinātu, ka tam nav negatīva ietekme uz politikas veidošanu šajā jomā – un tam jāklūst par neatņemamu daļu visā politikas veidošanas procesā. Ja izmantotā valoda turpina veicināt dažu sabiedrības grupu „nošķirtību” vai „atšķirtību”, politika visdrīzāk tiks veidota pēc nepieciešamo pasākumu „uzskrūvēšanas” formas, kas labos sākotnējo politiku, kas nav bijusi iekļaujoša.


### **9.2.2 Izglītojamo identifikācija**

Minētie jautājumi par valodu ietekmē arī izglītojamo ar papildu atbalsta vajadzībām noteikšanu, un tā rezultātā vērojamas nopietnas atšķirības procesos un procedūrās, kuras bieži tiek savienotas ar sarežģītiem finansējuma nosacījumiem. „Iniciatīvas pārslogojums”, birokrātiskas sistēmas un neelastīga politika var darboties pret iekļaujošas prakses attīstību. Meijers (Meijer, 2003.) uzsver, ka dažas valstis identificē vairāk izglītojamus ar speciālām izglītības vajadzībām/funkcionāliem traucējumiem nekā citas, jo tas ir saistīts ar administratīviem, finansiāliem un procedūru noteikumiem, nevis atspoguļo speciālo izglītības vajadzību izplatību un to veidus. Šīs procedūras un procesi ir tie, kuri var mazināt laiku, atdevi un resursus, kas nepieciešami virzībai uz iekļaušanu.

Daudzu valstu pakalpojumu pamatā ir izglītojamo identifikācija un kategoriju piešķiršana, nevis pakalpojumu nepārtrauktība, lai reaģētu uz dažādībām individuālām vajadzībām. Uzsvars jāliek uz atbalsta nodrošināšanu klasēs, nevis uz izglītojamus „atdalīšanu” no vienaudžiem.

Makgreidijs (McGrady) un kolēģi (2001.) analizēja izglītojamo dzīvesstāstus, kuriem bija identificēti „mācīšanās traucējumiem” un secināja, ka izglītības apzīmējumam ir vērtība tikai tad, ja tas atļauj cilvēkiem iegūt precīzu izpratni par mācīšanās grūtībām un izstrādāt efektīvas stratēģijas, lai risinātu izglītības, psiholoģiskos un sociālos izaicinājumus.

Ilgtermiņa izmaiņas identifikācijā būs nepieciešams nostiprināt ar skaidru ideoloģiju un pamatvērtību pieņemšanu, svarīgākajiem



---

jēdzieniem un terminoloģiju, kura ietekmēs praksi, kā „ikviena ētika” (Hārts (Hart) un kolēģi, 2006.). Šeit netiek pieņemti nekādi pieņēmumi par „spējām” un to, kādu progresu izglītojamie var sasniegt, bet uzmanība tiek pievērsta tam, kā attīstīt visu izglītojamo spējas.

### **9.2.3 Atbalsta sniegšana visiem izglītojamiem**

*Pasaules ziņojums par funkcionāliem traucējumiem* (2011.) uzsver, ka „izglītības sistēmām nepieciešams virzīties prom no tradicionālās pedagoģijas un pieņemt vairāk uz skolēnu centrētas pieejas, kas atpazīst to, ka katram indivīdam ir spēja mācīties un katram ir specifisks mācīšanās veids” (220 lp.).

Labā prakse mācību procesā ir būtībā visiem izglītojamiem vienāda, bet nepieciešama inovatīva domāšana un augstas gaidas, lai attīstītu „mācīšanās spējas”. Elastīgas un interaktīvas pieejas nepieciešamas, lai atbalstītu līdzdalību un mācīšanos jebkuram, kurš ienāk pa durvīm, ļaujot visiem izglītojamiem uztvert, saprast, iesaistīt un apstrādāt informāciju, kā arī izteikt sevi dažādos veidos.

Skolotāju izglītības iestādēm, ievērojot šos principus, jātic, ka studentiem ir spējas kļūt par veiksmīgiem „iekļaušanas” praktiķiem. Svarīgākais visiem izglītojamiem, ieskaitot bērnus un jauniešus skolās, studentus un pašus skolotājus, ir attīstīt domāšanas „izaugsmi” (Dveks (Dweck), 2006.) un just drošību, lai pētītu jaunas idejas un kļūdas uztveru, kā mācīšanās iespējas.

Jauniem skolotājiem jāsaprot mācīšanas un mācīšanās sarežģītība un daudzie faktori, kas to ietekmē. Viņiem jāsaprot, ka visi izglītojamie aktīvi jāiesaista viņu izglītošanas pamatošanā, nevis jāļauj viņiem būt pasīviem stingri noteiktā mācību satura patērētājiem.

Aleksanders (Alexander, 2008.) uzskata, ka jēdziens pedagoģija būtu jālieto, lai „apzīmētu savienojumu, ko veido mācīšanas darbība, vērtības, pierādījumi, teorijas un kolektīvā pagātne, kas tai sniedz informāciju, to veido un izskaidro”. Viņš saka, ka tas ir, „vārds, kurš aizvedīs mūs prom no pragmatisma par to, „kas darbojas”, uz ideju un argumentu jomu” (173 lp.).

Lai saprastu dažādību un virzītos pretī iekļaujošai praksei, skolotājiem jāsaprot pašiem sevi un savas vērtības attiecībā pret citiem. Rodrigess (Rodriguez, 2010.) domā, ka skolotājiem jāsaprot, ka daudzos veidos viņi ir tādi paši kā visi citi, bet viņiem ir arī kopīgas





specifiskas iezīmes ar citiem, bet dažas iezīmes ir tādas, kas padara viņus unikālus. Šādai domāšanai ir jābūt attiecībā uz visiem izglītojamiem, kā pamatam izpratnei par viņu vispārīgajām, specifiskajām un individuālajām vajadzībām.

#### **9.2.4 Pretrunīgie jautājumi**

Maz cilvēku iebilstu pret augstu standartu izvirzīšanu visiem izglītojamiem. Tomēr, ir nepieciešams apskatīt vērtības un pieņēmumus, kurus dažādās valstīs atspoguļo „standarti”. Ja tikai maza daļa „spēju” tiek vērtēta, tad dažādas kategoriju piešķiršanas formas varētu turpināties, apgrūtinot klašu veidošanu, kurās ikviens var gūt sekmes. Skolotājiem jāapstrīd izplatīto pārliecību par zema snieguma iemesliem un jāatspoguļo to, kā skolas sistēmu ietekmē plašāka sociālā nevienlīdzība. Viņi nedrīkst pieļaut ierobežotu – vai ierobežojošu – mācību programmu nevienam bērnam (Abu El-Hadžs (Abu El-Haj) un Rubins (Rubin), 2009.).

Karini (Carini, 2001.) runā par „cilvēcīgumu un cilvēcīguma vērtēšanu” kā izglītības sākumpunktu, un uzsver, ka visiem izglītojamiem jābūt „radītājiem un darītājiem, aktīviem pasaules un savas dzīves veidotājiem” (20 lp.). Šī nostāja prasa izmaiņas vērtēšanas metodikā – un veidā, kādā izglītojamie un arī viņu skolotāji – tiek „mērīti” un vērtēti.

Dažas valstis samazina izglītojamo ārējo sasniegumu uzraudzību pārraudzības problēmu dēļ, kā arī potenciāla konflikta starp akcentu, kas likts uz akadēmiskiem standartiem un plašākiem sasniegumiem, kuri ir daudz tuvāk iekļaušanas principiem. Skolām būtu jāizveido efektīvas sistēmas kvalitātes nodrošināšanai, bet jāabalansē ārējo institūciju prasības ar vajadzību identificēt un maksimāli atbalstīt visu izglītojamo progresu.

Skolotāju izglītībai jā sagatavo studenti izglītojamo novērošanai, neņemot vērā kategorijas – aprakstot mācīšanās procesu un rezultātus, kurus adekvāti neatspoguļos testi vai pārbaudes lapas, bet kuri daudz precīzāk atspoguļos izglītojamo spējas un kuri sniedz informāciju turpmākajam izglītības procesam. Papildu diskusijas par šo jautājumu ir atrodamas Aģentūras 2007.gada ziņojumā *Vērtēšana iekļaujošā vidē*. Ir jāpārskata „vērtēšanas valodu” un jāizstrādā pedagoģija, kas pievērs uzmanību plašam izglītojamo spektram, nevis tikai „viduvējībām”.





Tādejādi topošos skolotājus ir jā sagatavo tā, lai viņi būtu gatavi izstrādāt un mācīt tādu mācību programmu, kas apšaubā strukturālu nevienlīdzību un „konkurējošu izglītību”. Aivats (Ivatts, 2011.) akcentē nepieciešamību „paplašināt sabiedrības atbildību, ļaujot tai izlemt, kādas zināšanas, vērtības, prasmes un izpratne ir atbilstoša un svarīga, lai to nodotu tālāk bērniem un jauniešiem.” Viņš uzskata, ka tas atbalstītu daudz demokrātiskāku līdzdalību un palīdzētu izvairīties no konkurences, kas iestrādāta mācību programmās, un no izrietošā riska, ka „svarīgas idejas ... tiek pakļautas „atzīmē ar ķeksīti” iekļaušanas un atbilstības modelim” (35 lp.).

OECD (2011.) uzsver, ka uzlabojumiem skolēnu ar viszemāko sniegumu vidū, nav jābūt uz labāko skolēnu rēķina. PISA rezultāti liecina, ka valstis, kuras visvairāk uzlabojušas rezultātus vai kuras ir starp tām, kuras uzrāda vislabākos sasniegumus, ir tās, kuras noteikušas skaidrus, ambiciozus politikas mērķus, uzrauga skolēnu sniegumu, piešķir lielāku autonomiju individuālām skolām, piedāvā vienu mācību programmu visiem 15 gadīgajiem, investē skolotāju izglītībā un profesionālajā pilnveidē un atbalsta skolas un skolēnus ar zemāku sniegumu.

Lai arī joprojām ir iespēja potenciālam konfliktam starp dažādu izglītojamo vajadzību nodrošināšanu un vienotu standartu sasniegšanu, skolotājiem jāpievērš uzmanība reālu mācīšanās iespēju nodrošināšanai visiem jauniešiem, ne tikai nodrošinot viņiem iespēju piedalīties un tikt vērtētiem, izmantojot „augstas likmes” vērtēšanu, kas viņiem maz ko nozīmē.

Nākamajā nodaļā aprakstītās rekomendācijas mēģina risināt šajā nodaļā minētos problēmjautājumus un veltīt uzmanību galvenokārt Eiropas skolotāju izglītības iestāžu šī brīža prakses analīzei, kā to atspoguļo Aģentūras dalībvalstu eksperti un kā tā tika atspoguļota projekta laikā notikušajā sanāksmēs un diskusijās.



## 10. REKOMENDĀCIJAS POLITIKAI UN PRAKSEI

Eiropā daudzās augstskolās skolotāju izglītība ir jāattīsta tālāk, ja tai efektīvi jāsadzīvo skolotāji daudzveidībai iekļaujošās klasēs. Šajā ziņojumā aprakstītie inovatīvas prakses piemēri parāda, kā augstskolas varētu sākt attīstīt daudz iekļaujošāku praksi, lai labāk sagatavotu nākamos skolotājus darbam iekļaujošā vidē. Šīs izmaiņas stingri jāuzrauga, lai iegūtu informāciju turpmākai darbībai, kas izklāstīti šajā ziņojumā atspoguļotajās rekomendācijās.

Rekomendācijas šajā nodaļā ir prezentētas divās daļās. Pirmā rekomendāciju daļa tieši saistās ar skolotāju izglītību un, līdz ar to, ir vairāk domātas speciālistiem, kas strādā šajā jomā. Tomēr, ir svarīgi saprast, ka jebkuras reformas skolotāju izglītībā nebūs sekmīgas bez plašākām atbalsta pamatnostādņēm gan izglītības nozarē, gan ārpus tās.

Otrā rekomendāciju daļa ir domāta politikas veidotājiem, kuriem būs jāveido saskaņota politikas struktūra, lai veiktu plašākas, sistēmiskas izmaiņas, kuras nepieciešamas, lai ietekmētu skolotāju izglītību iekļaušanai.

### 10.1 Rekomendācijas skolotāju izglītībai

Ir jāpēta efektīvas pieejas, lai uzlabotu skolotāju pieņemšanu darbā un palielinātu darbā palikušo skolotāju skaitu, kā arī veidi, kā palielināt dažādu izcelsmju skolotāju skaitu, ieskaitot skolotājus ar funkcionāliem traucējumiem.

Nesen veiktie pētījumi parāda, ka prasmju pārbaude nav uzticams veids, kā izvēlēties skolotāju amata kandidātus, tomēr, daudzas no īpašībām, kuras meklējam skolotājos, var nebūt viegli nosakāmas, izmantojot kvalifikācijas un intervijas.

Lai izvēlētos atbilstošus skolotāju amata kandidātus un samazinātu studentu skaitu, kas izstājas no sākotnējās skolotāju izglītības vai vēlāk pamet darbu, turpmāk jāstrādā pie:

- Skolotāju izvēlēšanās procesa pārskatīšanas, paturot prātā, ka mērķim jābūt dažādības palielināšana skolotāju vidū, lai viņi kalpotu kā piemērs, un lai paplašinātu zināšanas par kultūru un izpratni par jautājumiem, kas saistīti ar funkcionāliem traucējumiem skolotāju profesijā no dažādām perspektīvām;

- Skolotāju statusa un veidu, kā to nostiprināt, izmantojot paaugstinājumu, ko iegūst nepārtrauktā profesionālā pilnveidē, un akadēmisko standartu, kas ir paralēli citām profesionālajām grupām, izpētes. Jēdzienu, kas nozīmē, ka skolotāji ir praktiķi, kas pārdomā mācību procesu, regulāri pilnveido savu kompetenci un izmanto jaunākajos pētījumos iegūtos datus savā darbā, ir jāizplata, izvairoties no pieejas, kas reducē skolotājus līdz „tehnika” līmenim vai mācīšanas procesu līdz „ķeksīša atzīmēšanai lodziņā” uzdevumiem.

Jāveic pētījumi par dažādu virzienu efektivitāti skolotāju izglītībā, kā arī studiju kursu organizēšanu, saturu un pedagoģiju, lai varētu labāk veidot skolotāju kompetenci, kas palīdzēs viņiem nodrošināt visu izglītojamo daudzveidīgās vajadzības.

Pierādījumu bāze, kas sniedz informāciju politikai un praksei skolotāju izglītībā iekļaušanai, šobrīd ir ierobežota. Virzībai uz kompetenču pieeju sākotnējā skolotāju izglītībā būs nepieciešamas izmaiņas saturā, pedagoģijā un vērtēšanā. Ir nepieciešams precīzs, ilgtermiņa pētījums, lai izpētītu:

- Dažādu virzienu efektivitāti skolotāju izglītībā, piemēram, 4/5 gadu bakalaura/maģistra programmas, pēc diploma programmas, ātrie studiju kursi un praktiskie studiju kursi skolās, kas tiek piedāvāti visu vecumu izglītojamo un visu mācību priekšmetu skolotājiem;

- Sākotnējās skolotāju izglītības programmu organizēšanu atsevišķos, integrētos vai apvienotos studijuursos un veidus, kā pāriet no priekšmetorientētiem studiju kursiem, izmantojot plašāku sadarbību un satura integrēšanu, uz apvienotiem studiju kursiem;

- Nepieciešamās kompetences jomas kvalitātes, iekļaujošas prakses nodrošināšanai, lai sniegtu informāciju konsekvēntam vērtējumam par skolotāju izglītības efektivitāti un jauno skolotāju praksi;

- Visefektīvākos veidus, kā ietekmēt jauno skolotāju kompetences (vērtības, attieksmes, prasmes, zināšanas un izpratni), piemēram, saturu, pedagoģiju un vērtēšanu, lai sagatavotu viņus iekļaujošai praksei.

Skolotāju izglītotāju „profesiju” ir nepieciešams attīstīt tālāk, izmantojot uzlabojumus darbā pieņemšanas procesā, ievadā profesijā un nepārtrauktā profesionālajā pilnveidē.




Prasības, kas nepieciešamas skolotāju izglītotājiem augstākās izglītības iestādēs un skolu personālam, kuriem ir uzticēts šis pienākums, ir jāpaaugstina, nosakot, ka kandidātiem ir jābūt ar atbilstošu kompetenci un kvalifikāciju. Sadarbība starp augstskolu fakultātēm un starp skolotāju izglītotājiem un kolēģiem ir jāattīsta tālāk, lai nodrošinātu, ka pozitīva attieksme un zināšanas/izpratne par izglītojamo ar dažādām vajadzībām mācīšanu, sekmē konsekvētu, vispusīgu pieeju iekļaušanai, kura konceptuāli saista visus studiju kursus.

Nepieciešams turpmāks darbs, lai:

- Izveidotu formālu procesu ievadam profesijā, kas būtu daļa no nepārtrauktas profesionālas pilnveides;
- Pētītu, kā uzturēt nesenu, atbilstošu klases darba pieredzi personālam, kas strādā augstākās izglītības iestādēs, piemēram, cieši sadarbojoties ar iekļaujošām skolām, izmantojot iespējas piedalīties pētījumos un izmantot pētījumu rezultātus praksē. Savukārt, personālam, kas strādā skolā, ir jābūt iesaistītam akadēmiskos pētījumos;
- Apskatīt, kāda ietekme būs kompetenču pieejas ieviešanai skolotāju izglītotāju prasmju, zināšanu un izpratnes veidošanā, lai pārliecinātos, kādā līmenī ir kompetences un lai plānotu un kļūtu par vidutāju studentu mācību procesā galveno jomu pilnveidošanai.

Skolām un skolotāju izglītības iestādēm jādarbojas, lai nodrošinātu labus modeļus prakses skolās un atbilstošas vietas pedagoģiskai praksei.

Ļoti nozīmīga daļa visos sākotnējās skolotāju izglītības studiju kursus ir pedagoģiskajai praksei, kuru nepieciešams atbalstīt ar skaidru izpratni par nostiprinātiem teorētiskiem jautājumiem, lai likvidētu plaisu starp teoriju un praksi un nodrošinātu, ka prakse nekļūst par „ķeksīšu” uzdevumu pildīšanu, kurā galvenā uzmanība tiek pievērsta prasmēm, kuras var vienkārši novērot un izmērīt. Kompetenču ieviešana var turpmāk atbalstīt efektīvu vērtēšanu praktiskās situācijās. Prakses skolu modeli ir vērts aplūkot tuvāk, jo tas atbalsta skolas praksi, kas nostiprināta ar jaunāko pētījumu atziņām un uztur skolotāju izglītotāju prasmes. Turpmāks darbs nepieciešams, lai:

- 
- 
- Pētītu efektīvus pedagoģiskās prakses modeļus (piemēram, vienlaicīga, nevis secīga galveno jēdzienu spirālveida attīstība), lai nodrošinātu kontekstu teorijai;
  - Pētītu efektīvu pārraudzību, vidutāju pieredzi turpmākās mācīšanās atbalstīšanai. Tas arī iekļautu darbaudzinātāju/mentorū nepieciešamo attieksmju, vērtību, iemaņu un kompetenču izpēti skolotāju izglītības iestādēs un skolās;
  - Noskaidrotu īpašu specializētu prakses vietu potenciālo lomu, lai nodrošinātu izpratni un dažu prasmju veidošanu, sekmējot noteiktas refleksijas par svarīgākajiem iekļaušanas jautājumiem. Šāda prakse, saprotot, ka iekļaušana ir nepārtraukts process, būtu pakāpiens uz turpmāku attīstību, zinot, ka prakses vietas iekļaujošā vidē, daudzās valstīs ir grūti atrast;
  - Izskatītu sadarbības tīklu potenciālu, lai nodrošinātu iespējas sadarbībai ar kolēģiem, kuri strādā skolās un kuri arī ir iesaistīti skolotāju izglītībā, kā arī ar plašāku organizāciju klāstu, kuras varētu nodrošināt praktisku pieredzi un personiskus kontaktus zināšanu un izpratnes paplašināšanai par daudzveidību.

## 10.2 Rekomendācijas plašākai politikai

Turpinājumā ieteiktās rekomendācijas attiecas uz visiem politikas veidotājiem un nav domātas tikai tiem, kas nodarbojas ar speciālo izglītību vai risina jautājumus, kas skar funkcionālos traucējumus. Daudz iekļaujošākas politikas un prakses veidošana nozīmē kopēju atbildību un tai jābūt neatņemamai visu politikas veidotāju – gan to, kas darbojas vispār izglītības jomā, gan to, kas darbojas tieši skolotāju izglītības jomā – uzskatu daļai.

Nepieciešamas plašākas, sistēmiskas reformas, lai nodrošinātu iekļaujošu skolu attīstību, kas atbalstītu skolotāju izglītību iekļaušanai attīstību.
---

Arvien biežāk tiek atzīta skolotāju nozīme, un, līdz ar to, arī skolotāju izglītībai jābūt prioritātei. Tomēr, skolotāju izglītība nevar darboties izolēti. Visai skolotāju izglītības sistēmas reformai būs nepieciešama visu nozaru politikas veidotāju un visu izglītībā ieinteresēto pušu atdeve un stingra vadība. Šādai visu nozaru iesaistīšanai ir potenciāls palīdzēt pārraut jauno skolotāju pieredzes apburto loku un sākt veidot attieksmi un vērtības, kuras nepieciešamas iekļaujošas prakses nostiprināšanai.



Turpmāk uzmanība jāpievērš:

- Politikas attīstībai visās nozarēs, lai atbalstītu iekļaujošu izglītību, kas ir iekļaujošākas sabiedrības pamatā;
- Daudzu iestāžu kopējās prakses ieviešanai visos līmeņos, lai atbalstītu holistisku pieeju izglītojamo un viņu ģimeņu vajadzību nodrošināšanu.

Reformām jāietver valodas, kura tiek izmantota attiecībā uz iekļaušanu un daudzveidību, skaidrojumi.


Kategoriju noteikšana nostiprina salīdzināšanu, veido hierarhijas un var ierobežot gaidas un, tā rezultātā, mācīšanos. Uzmanība ir jāpievērš vienotas izpratnes par piemērotu valodu veidošanai un jānosaka skaidrs loģisks pamats tās lietošanai. Tas ietver:

- Atteikšanos no kategoriju noteikšanas bērniem un jauniešiem, kas var veicināt izglītības un pakalpojumu nodrošināšanu, kas ir „atšķirta” no vispārizglītojošās skolas, izglītojamiem no visneaizsargātākajām grupām;
- Politikas reformu, kas atbalsta visus skolotāju un speciālistu skaidras izpratnes veidošanu par problēmu, kas saistīta ar atšķirīgas terminoloģijas izmantošanu;
- Viedokli par izglītojamiem, kuriem ir individuālas, daudzveidīgas un mainīgas identitātes. Skolotājiem jābūt sagatavotiem droši risināt Eiropas skolās šobrīd esošo dažādību.

Ir jāizstrādā pamatnostādnes, lai attīstītu „atbalsta nepārtrauktību”, kas ļautu skolotājiem nodrošināt visas daudzveidīgās izglītojamo vajadzības.

Vērtēšanai, kas reaģē uz situāciju, ir jāidentificē visu izglītojamo atbalsta vajadzības agrīnā stadijā un jāsekmē jebkāda nepieciešamā atbalsta organizēšanu tādā veidā, kas nodrošina skolēna līdzdalību klasē, skolā un plašākā sabiedrībā. Tam nepieciešams:

- Skolu kapacitātes palielināšana, lai tās spētu nodrošināt lielāku vajadzību daudzveidību un spētu atbalstīt visus vietējo pašvaldību izglītojamos;
- Nodrošināt eksperta viedokli un efektīvu atbalstu izglītojamiem ar daudz kompleksākām vajadzībām – skolotāju konsultantiem/ speciālistiem un citam atbalsta personālam (kas šobrīd var ietvert



---

skolotājus no speciālajām skolām/resursu centriem) ir jānodrošina atbalsts klasē, lai dalītos pieredzē un tālāk attīstītu visu skolotāju prasmes.

Atbildības pasākumiem, kas ietekmē skolotāju darbu, ir jāatspoguļo plašāku sasniegumu, kas ir daudz tuvāk iekļaujošai praksei, nozīme.

Iekļaujošas politikas un prakses attīstība iespējams ir pretrunā ar akcentu, kas tiek veltīts akadēmiskiem standartiem – ir nepieciešama skaidrība par vērtībām, kuras ir nostiprinātas izglītības sistēmās un ir jānodrošina, ka „pasākumi” pievērš uzmanību tam, kas patiešām ir vērtīgs. Aplūkojot plašākus izglītības rezultātus, galvenais vērā ņemamais jautājums ir: „kāda veida izglītība, kādai sabiedrībai?” Politikas veidotājiem ir:

- Jāņem vērā *Padomes secinājumi par izglītības un apmācības sociālo dimensiju* (Ministru Padome, 2010.) un jāmeklē veidi, kā noteikt un novērtēt plašus izglītības rezultātus, atdzīstot, ka izglītības sasniegumu uzlabošana, ir būtiska nabadzības mazināšanā un sociālās iekļaušanas veicināšanā;

- Jāņem vērā visu skolotāju un skolotāju izglītotāju nozīme iekļaušanas jautājumu risināšanā un šāda darbība ir jāatzīst un jāatbalsta, izstrādājot saistošas, ilgtermiņa pamatnostādnes starptautiskā, Eiropas un atsevišķu valstu līmenī skolotāju izglītības savstarpēji saistītās jomās, skolas izglītības programmās, pedagoģijā, vērtēšanas un atbildības nodrošināšanā.

Cerams, ka rekomendācijas šajā nodaļā, dos stimulu diskusijai un idejām par to, kā attīstīt skolotāju izglītību iekļaušanai, kas ir galvenais faktoru virzībai uz daudz iekļaujošākām izglītības sistēmām visā Eiropā.



## NOSĒGUMA PIEZĪMES

Jebkādai skolotāju izglītības reformai jābūt daļai no plašākas sistēmiskas reformas, lai tā atbalstītu iekļaušanu. Arvien biežāk tiek atzīta skolotāju izglītības un fakta, ka politikai un praksei šajā jomā nepieciešama sadarbība starp politikas veidotājiem, lai nodrošinātu holistisku pieeju, nozīme.

Ir svarīgi atzīt, cik sarežģīti ir jautājumi, kas skar skolotāju izglītību. Daisons (Dyson, 2005.) uzsver, ka ir laiks virzīties tālāk par vienkāršām debatēm par teoriju/praksi; profesiju/arodu; prasmēm/zināšanām; apmācību/izglītību, uz jaunu ēru, kuras pamatā ir sadarbība, daudzveidības pieņemšana, efektīvs dialogs un dalīšanās ar resursiem, uz jaunu skolotāju izglītības modeli. Šāda attīstība nenotiks, ja iekļaušanas princips nebūs būtiska daļa no politikas veidotāju un citu ieinteresēto personu – īpaši skolu vadītāju – domāšanas un tas nebūs nostiprināts sabiedrības kultūrā un tās skolās.

Liela mēroga izmaiņas neizbēgami prasa laiku un izceļ saturīgas, ilgtermiņa politikas nozīmi, nevis nepārtrauktas maza mēroga reformas. Eiropas Padomes publikācijas *Skolotāju izglītība pārmaiņām* (2011.) priekšvārdā Olafsdotira (Ólafsdóttir) uzsver: „Mūsu izglītības sistēmas turpina atrāžot paraugus ... kuri akcentē galvenokārt zināšanu pārnesšanu un gatavošanos darba tirgum, aizmirstot, ka izglītības mērķi ir arī gatavošanās dzīvei kā aktīvam pilsonim, personīga attīstība, kā arī plašas un progresīvas zināšanu bāzes uzkrāšana visa mūža garumā” (8 lp.).

Labums, ko sniedz arvien plašākā iekļaušana, kopā ar tādām prioritātēm, kā sociālais taisnīgums un sabiedrības vienotība, ir ilgtermiņa un ieguldījums agrīnajā bērnu izglītībā un arvien iekļaujošākā izglītības sistēmā, iespējams, piedāvās efektīvāku resursu izlietojumu, nekā īstermiņa iniciatīvas, kuru mērķis ir „aizpildīt plaisas” vai atbalstīt noteiktas marginālas grupas.

2010.gada septembra projekta konferencē Cīrihē viens no galvenajiem runātājiem Tonijs Būts (Tony Booth) paziņoja, ka iekļaušana ir „principiāla pieeja izglītības un sabiedrības attīstībai”. Viņš uzsvēra, ka nepieciešama lielāka skaidrība par atšķirīgām perspektīvām iekļaušanā, lai sekmētu visu iesaistīto informētu izvēli. Tā, acīmredzot, ir taisnība attiecībā uz visiem skolotājiem – un





skolotāju izglītotājiem, kuriem ir svarīga loma nākotnes skolotāju domāšanas un praktiskās darbības veidošanā.

Hubērs (Huber, 2011.) raksta: „Ja mēs vēlāties risināt šī brīža globālās pasaules problēmas, piedāvātajai izglītībai nepieciešams attīstīt visu pilsoņu potenciālu mūsu dažādajās demokrātijās, lai viņi var sekmēt, ar visu savu pieredzi un zināšanām, turpmāko attīstību. Tā ir vairāk kā humānistiska vēlēšanās, tā ir kļuvusi par nepieciešamību mūsu demokrātiju izdzīvošanai” (146 lp.).

2005.gadā OECD argumentēja, ka politika, kas noveda pie labākiem rezultātiem skolu sniegunā, bija skolotāju darba kvalitātes pieaugums. Politikas veidotāji un speciālisti, kuri bija iesaistīti šajā projektā, iesaka šo argumentu attīstīt tālāk – sagatavot skolotājus, kuri spēj reaģēt uz dažādību, un šāda politika iespējams vistiešāk ietekmēs daudz iekļaujošākas sabiedrības veidošanos.

Vīzijai par daudz taisnīgāku izglītības sistēmu nepieciešami skolotāji, kuriem ir kompetence, lai risinātu dažādās vajadzībās, un cerams, ka šis sintēzes ziņojums, spēs sniegt dažas idejas un iedvesmu, kā turpināt ceļu kvalitatīvas izglītības nodrošināšanā visiem izglītojamiem.



## ATSAUCES

Abu El Haj, T. R. and Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge

Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge

Arnesen, A., Allen, J. un Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe

Auguste, B., Kihn, P. un Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company


Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press

Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242

Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241

Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. un McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. and Jackson, A. (red.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Elektroniski pieejams tiešsaiņē: [www.escalate.ac.uk/2419](http://www.escalate.ac.uk/2419) (pēdējo reizi skatīts 2011.gada aprīlī)

Boyd, P., Harris, K. un Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



---

Burns, T. un Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (pēdējo reizi skatīts 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analīze un rekomendācijas: speciālā izglītība vispārējā un skolotāju izglītībā]. Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Dezember 2008

Ministru Padome (2010) *Padomes secinājumi Izglītības un apmācības sociālo dimensiju*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brisele, 2010.gada 11.maijs

Darling-Hammond L. un Bransford, J. (red.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (pēdējo reizi skatīts 2011.gada jūlijā)



Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Agrīnā iekļaušanās – Progress un attīstības tendences 2005.–2010.gads*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ĢD (2010.) *Skolotāju izglītotāju profesija Eiropā. Izglītības un apmācības programma 2020., Klusters: Skolotāji un skolotāju izglītotāji*. Ziņojums par kolēģu savstarpējo mācīšanos, Reikjavika, Islande, 2010.gada 21.-24.jūnijs

Feyerer, E., Niedermair, C. un Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Speciālo vajadzību izglītība un iekļaujoša izglītība – apmācība un profesionālā kvalifikācija*. Dokuments par sākotnējo izglītību, tālākizglītību un profesionālo pilnveidi universitātēs, kurās sagatavo pedagogus]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., un Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Vienlīdzība izglītībā, kā demokrātisks attīstības sasniegums*. Dokuments iesniegts PRELAC Starpvaldību komitejai, kuru organizēja UNESCO-OREALC, Santjago, Čīle, 2005.gada 6.-7.decembrī]



Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling? Schooling and teaching in post-apartheid South Africa*. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999

Hagger, H. un McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. un Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. and Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. un Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Paris, 28 September – 2 October 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011



Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds.) (2009) *Indikatoru izstrādāšana – iekļaujošai izglītībai Eiropā*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Dokuments prezentēts projekta Skolotāju izglītība iekļaušanai mācību brauciena laikā Laplandes Universitātē 2011.gada aprīlī

McGrady, H., Lerner, J. un Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. and Boscardin, M. L. (red.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Iekļaujoša izglītība un efektīvs darbs klasē*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (red.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. and Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21<sup>st</sup> Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Darba ziņojums

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196



---

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted  
[www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisation for Economic Co-operation and Development (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD

Organisation for Economic Co-operation and Development (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. March 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. and Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3<sup>rd</sup> Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. and Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, 2<sup>nd</sup> edition. New York: Macmillan





Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Ziņojums sagatavots projektam Iekļaujoša izglītība darbībā. Elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, March 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. and van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer


UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48<sup>th</sup> session of the *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

UNESCO (Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija) (2005) *Iekļaušanas vadlīnijas: Nodrošināt visiem pieeju izglītībai*. Parīze: UNESCO

UNESCO (Apvienoto Nāciju Izglītības, zinātnes un kultūras organizācija) (2009) *Politikas vadlīnijas par iekļaušanu izglītībā*. Parīze: UNESCO



---



United Nations (Apvienoto Nāciju Organizācija) (2006) *Konvencija par personu ar invaliditāti tiesībām*, Ņujorka: Apvienoto Nāciju Organizācija. Elektroniski pieejams tiešsaitē: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (red.) (2007) *Mācību sasniegumu vērtēšana iekļaujošā mācību vidē – Galvenie politikas un prakses jautājumi*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

WHO (Pasaules Veselības Organizācija) (2011) *Pasaules ziņojums par funkcionāliem traucējumiem*. Ženēva, Šveice, PVO



## PROJEKTĀ IESAISTĪTĀS PERSONAS

<b>Valsts</b>	<b>Vārds, uzvārds</b>
Austrija	Ivo Brunner Ewald Feyerer
Beļģija (flāmu kopiena)	Annet de Vroey
Beļģija (franču kopiena)	Jean-Claude De Vreese
Čehijas Republika	Kateřina Vitásková Miroslava Salavcová
Dānija	Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg
Francija	Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison
Igaunija	Vilja Saluveer Karmen Trasberg
Īrija	Alan Sayles Áine Lawlor
Islande	Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir
Kipra	Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou
Latvija	Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele
Lielbritānija (Anglija)	Brahm Norwich John Cornwall
Lielbritānija (Skotija)	Lani Florian
Lielbritānija (Velsa)	Huw Roberts Sue Davies
Lielbritānija (Ziemeļīrija)	John Anderson Martin Hagan
Lietuva	Giedrius Vaidelis



	Lina Milteniene
Luksemburga	Alain Adams
Malta	Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo
Nīderlande	Frank Jansma Dominique Hoozemans
Norvēģija	Toril Fiva Unni Vere Midthassel
Polija	Agnieszka Wołowicz Beata Rola
Portugāle	Maria Manuela Micaelo Maria Manuela Sanches Ferreira
Slovēnija	Damjana Kogovšek
Somija	Suvi Lakkala Helena Thuneberg
Spānija	Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia
Šveice	Pierre-André Doudin Reto Luder
Ungārija	Csilla Stéger Iván Falus
Vācija	Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik
Zviedrija	Bengt Persson



Mēs vēlamies izteikt atzinību par ieguldījumu arī:

Čehijas Republika	Iva Strnadová Radka Topinková
Francija	Pierre Francois Gachet
Lielbritānija (Velsa)	Cliff Warwick
Luksemburga	Marco Suman Joëlle Renoir
Nīderlande	Rutger Stafleu Jos Louwe
Norvēģija	Marit Stromstad
Somija	Marita Makinen
Zviedrija	Kerstin Hultgren

Mēs vēlamies izteikt īpašu pateicību Kari Nes, Projekta konsultantei, un Projekta konsultatīvās grupas pārstāvjiem: Bernadette Céleste no Francijas; Don Mahon no Īrijas; Mudītei Reigasei no Latvijas; Irene Moser no Austrijas (līdz 2010.gada septembrim), par sniegto atbalstu.



„Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs – izaicinājumi un iespējas” atspoguļo politikas un prakses sintēzi 25 Aģentūras dalībvalstīs. Skolotāju izglītības iekļaušanai projekts pētīja, kā visi skolotāji sākotnējā skolotāju izglītībā tiek sagatavoti risināt arvien daudzveidīgākas izglītojamo vajadzības savā klasē.

Ziņojumā ir izmantoti projekta dalībvalstu sagatavotie detalizēti šīs jomas politikas un prakses apraksti, politikas un zinātniskās literatūras apskati, kā arī informācija, kas apkopota mācību braucienu laikā.

Ziņojums atspoguļo projekta sagatavošanas metodiku un kontekstu skolotāju izglītībai iekļaušanai Eiropā, iekļauj informāciju par skolotāju studiju programmu struktūru un saturu, ieskaitot pedagoģisko praksi, skolotāju izglītotāju lomu un profesionālo pilnveidi, kā arī kompetences, kuras nepieciešamas efektīvam, iekļaujošam skolotājam.

Inovatīvas prakses piemēri ir iekļauti visā dokumentā, kura noslēgumā tiek sniegts plašākas politikas ietvars, kas nepieciešams, lai atbalstītu skolotājus darbam iekļaujošā vidē, un svarīgāko jautājumu un problēmu apkopojums. Ziņojums sniedz rekomendācijas gan plašākai politikai, gan skolotāju izglītības iekļaušanai tālākas pilnveides atbalstītam.