



# Speciālo vajadzību izglītība Eiropā (2. daļa)

TĀLĀKĀS IZGLĪTĪBAS IESPĒJAS  
PĒC PAMATIZGLĪTĪBAS IEGŪŠANAS  
Tematisks izdevums



# **Speciālo vajadzību izglītība Eiropā**

(2.daļa)

## **TĀLĀKĀS IZGLĪTĪBAS IESPĒJAS PĒC PAMATIZGLĪTĪBAS IEGŪŠANAS**

Tematisks izdevums

**Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra**



Šo ziņojumu ir sagatavojuši Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra ar Eurydice nacionālo nodaļu atbalstu. Dokumenta publikāciju atbalsta Eiropas Komisijas Izglītības, apmācības, kultūras un daudzvalodību ĢD:

[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Dokumentu ir atļauts citēt tikai ar precīzu norādi uz avotu.

Ziņojums ir pieejams pilnīgi manipulējamos elektroniskos formātos 19 dalībvalstu valodās, lai nodrošinātu informācijas pieejamību.

Šī ziņojuma elektroniskās versijas ir pieejamas Eiropas Aģentūras tīmekļa vietnē: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

Redaktori: Koris Meijers (Cor Meijer), Viktorija Soriāno (Victoria Soriano), Amanda Votkinsa (Amanda Watkins)

Mudītes Reigases tulkojums

Vāku ilustrējis Olivjē Somma (Olivier Somme), 20 gadus vecs. Olivjē mācās Beļģijas franču kopienas speciālajā skolā EESSCF Vervjē (Verviers).

Elektroniski

ISBN: 87-91811-82-1

EAN: 9788791811821

Iespiesti

ISBN: 87-91811-81-3

EAN: 9788791811814

**2006.**

## **Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra**

### **Sekretariāts**

Teglgaardsparken 102  
DK-5500 Middelfart Denmark  
Tel: +45 64 41 00 20  
[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

### **Birojas Briselē**

3 Avenue Palmerston  
BE-1000 Brussels Belgium  
Tel: +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>PREAMBULA</b> .....	<b>7</b>
<b>1. nodaļa - EKĻAUJOŠĀ IZGLĪTĪBA UN DARBS KLASĒ VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS POSMĀI</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1 IEVADS</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2 STRUKTŪRA, MĒRĶI UN METODIKA</b> .....	<b>14</b>
1.2.1 Struktūra .....	14
1.2.2 Mērķi .....	15
1.2.3 Metodika .....	16
<b>1.3 EFEKTĪVS DARBS KLASĒ</b> .....	<b>17</b>
1.3.1 Kooperatīvā mācīšana .....	18
1.3.2 Kooperatīvā mācīšanās .....	19
1.3.3 Problēmu risināšana sadarbībā .....	21
1.3.4 Heterogēnu grupu veidošana .....	22
1.3.5 Efektīva mācīšana .....	23
1.3.6 Mājas zonas sistēma .....	24
1.3.7 Alternatīvās mācīšanās stratēģijas .....	26
<b>1.4 IEKĻAUŠANAS NOSACĪJUMI</b> .....	<b>27</b>
1.4.1 Skolotāji .....	27
1.4.2 Skola .....	29
1.4.3 Ārējie nosacījumi .....	30
<b>1.5 SECINĀJUMI</b> .....	<b>32</b>
Izmantotā literatūra .....	<b>35</b>
<b>2. nodaļa - AGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪNA STUDENTIEM AR SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBĀM</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1 IEVADS</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2 AGSTĀKĀ IZGLĪTĪBA (AI) STUDENTIEM AR SPECIĀLAJĀM IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBĀM (SIV)</b> .....	<b>37</b>
<b>2.3 AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪBA – SVARĪGĀKIE JAUTĀJUMI</b> .....	<b>40</b>
2.3.1 Tiesības pieejai un atbalstam augstākajā izglītībā .....	42
2.3.2 Nacionālā līmeņa atbalsta pakalpojumi .....	46
2.3.3 Atbalsts augstākās izglītības iestādes līmenī .....	48
<b>2.4 ŠĶĒRSĻI AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ</b> .....	<b>54</b>
2.4.1 Fiziskās barjeras .....	54

2.4.2 Informācijas pieejamība .....	55
2.4.3 Atbalsta pieejamība .....	56
2.4.4 Attieksme .....	58
2.4.5 Tiesības .....	59
<b>2.5 IESPĒJAMIE RISINĀJUMI NĀKOTNĒ? .....</b>	<b>60</b>
<b>Izmantotā literatūra .....</b>	<b>63</b>
<b>3. nodaļa - PĀREJA NO SKOLAS UZ DARBA TIRGU .....</b>	<b>67</b>
<b>3.1 IEVADS .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 GALVENIE JAUTĀJUMI .....</b>	<b>68</b>
3.2.1 Fakti .....	68
3.2.2 Izglītības pabeigšanas rādītāji .....	68
3.2.3 Pieeja izglītībai un apmācībai .....	69
3.2.4 Aroda apguve .....	69
3.2.5 Bezdarba rādītāji .....	69
3.2.6 Gaidāmie rezultāti un attieksmes .....	70
3.2.7 Darba vietas pieejamība .....	70
3.2.8 Esošās likumdošanas īstenošana .....	70
<b>3.3 GALVENIE ASPEKTI UN REKOMENDĀCIJAS .....</b>	<b>71</b>
<b>3.4 INDIVIDUĀLĀS PĀREJAS NO SKOLAS UZ DARBA TIRGU PLĀNOŠANA .....</b>	<b>766</b>
<b>3.5 NOSLĒGUMA REKOMENDĀCIJAS .....</b>	<b>84</b>
<b>3.6 SECINĀJUMI .....</b>	<b>84</b>
<b>Izmantotā literatūra .....</b>	<b>85</b>
<b>NOSLĒGUMS .....</b>	<b>89</b>



---



## PREAMBULA

*Tālākās izglītības iespējas pēc pamatizglītības iegūšanas* ir Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras savāktās svarīgākās informācijas apkopojums. Tas aptver trīs prioritārās jomas speciālo vajadzību izglītības laukā:

- Iekļaujošo izglītību un darbu klasē vidējās izglītības posmā;
- Pieeju izglītībai augstākās izglītības posmā studentiem ar speciālajām izglītības vajadzībām;
- Pāreju no skolas uz darba tirgu.

Informāciju savāca, izmantojot Aģentūras dalībvalstu nacionālos ziņojumus, par katru konkrēto tēmu, ko ieguva, izdarot aptaujas, un atsevišķos gadījumos, analizējot praktiskus piemērus un ekspertu pieredzes apmaiņu. Dokumentu sagatavoja un rediģēja Aģentūra, piedaloties Eurydice nacionālajām nodaļām. Komentārus galvenokārt iesniedza to valstu Eurydice nacionālās nodaļas, kas nav pārstāvētas Aģentūrā. Tomēr visi komentāri un/vai iebildumi no Eurydice nodaļām ir iekļauti šī dokumenta sekojošajās nodaļās.

Dokumenta galvenais mērķis ir izveidot esošās informācijas apkopojumu trijās iepriekš minētajās jomās, lai to izplatītu pēc iespējas vairākās valstīs. Materiāli un pētījumu rezultāti, kas ir jau iegūti no Aģentūras dalībvalstīm, ir nosūtīti Eurydice nacionālajām nodaļām, tā palīdzot tām sniegt vispārīgus komentārus vai būtisku konkrētu informāciju par trijām prioritārajām jomām. Viņu ieguldījums tika iekļauts šajā dokumentā īpaši tajos gadījumos, kad viņu aprakstītā situācija atbilda Aģentūras veiktās analīzes iegūtajiem datiem. Eurydice nodaļu informācija ir sīki aprakstīta tajos gadījumos, kad bija nepieciešamība precīzi atspoguļot situācijas konkrētā valstī.

Sava būtiskā ieguldījuma dēļ šajā publikācijā ar pateicību tiek atzīmētas Lihtenšteinas, Maltas, Polijas, Rumānijas un Zviedrijas nacionālās nodaļas. Vissirsnīgākā pateicība tiek arī izteikta Aģentūras pārstāvjiem par viņu atbalstu un sadarbību šīs tematiskās publikācijas tapšanā. Šī ir jau otrā reize, kad efektīvas sadarbības rezultātā starp Eurydice un Aģentūru ir bijis iespējams sagatavot tematisku publikāciju. 2003. gada janvārī tika publicēts pirmais





tematiskais izdevums *Speciālo vajadzību izglītība Eiropā*, kas bija šīs auglīgās sadarbības rezultāts.

Izdevumā speciālo vajadzību izglītības jautājumi netiek aplūkoti pēc kādas noteiktas definīcijas vai balstoties uz kādiem noteiktiem filozofiskiem uzskatiem. Valstu vidū nav vienota skaidrojuma tādiem terminiem kā traucējumi vai speciālās vajadzības. Speciālo izglītības vajadzību definīcijas un kategorijas atšķiras dažādās valstīs. Šajā izdevumā ir mēģināts aplūkot visas definīcijas un perspektīvas, kas parādījās diskusijās par speciālo vajadzību izglītības praktiskajiem jautājumiem trijās iepriekšminētajās galvenajās jomās.

1.nodaļa apskata *Iekļaujošo izglītību un darbu klasē vidējās izglītības posmā*. Speciālās izglītības pakalpojumu nodrošināšana vidējā izglītībā ir sarežģīts jautājums speciālās izglītības un mācību programmu jomā. Veids, kādā vidējā izglītība ir organizēta dažādās valstīs, rada nopietnus izaicinājumus skolēniem ar SIV. Šī nodaļa atspoguļo dažas no stratēģijām, ko skolas ir ieviešušas, lai pārvarētu šīs problēmas un apraksta dažādas pieejas iekļaujošajai izglītībai. Tā galveno uzmanību pievērš jautājumiem un problēmām, kas saistītas ar skolēnu iekļaušanu vidējās izglītības līmenī, piemēram, sekām, ko rada klašu izveidošana pēc skolēnu zināšanu līmeņa vidējā izglītībā; ietekmei, ko rada izglītības rezultātu uzsvēršana; skolotāju attieksme un nepilnības viņu profesionālajā izglītībā. Analīze atspoguļo literatūras apskata, situāciju izpēti un ekspertu apmeklējumu kopējos rezultātus.

2.nodaļa atspoguļo *Pieejas izglītībai augstākās izglītības (AI) posmā studentiem ar speciālajām izglītības vajadzībām*. Šķiet, ka studenti ar traucējumiem nav vienlīdzīgi pārstāvēti AI un šis apstāklis izraisa virkni jautājumu par šķēršļiem un atbalsta faktoru esamību šo cilvēku pieejas nodrošināšanai un veiksmīgai līdzdalībai studiju procesā augstākajā izglītībā. Nodaļas pamatā ir virkne jautājumu, kurus noteica apskatot atbilstošu literatūru Eiropas līmenī, kā arī būtiskāko Aģentūras un Eurydice savāktu informāciju. Mērķis ir izveidot pārskatu par atbalsta struktūru veidiem dažādās valstīs, kas ir pieejami studentiem ar SIV un kas sniedz tiem iespējas piedalīties piedāvātajās iespējās AI studijās. Ir jāuzsver, ka daļa informācijas, kas atspoguļota šajā nodaļā ir tabulu veidā, kas ir labākais veids, kā



apkopot aprakstošu informāciju. Tomēr, šādu prezentācijas veidu nav jāuzskata par līdzekli, lai salīdzinātu situācijas dažādās valstīs.

3.nodaļa atspoguļo *Pāreju no skolas uz darba tirgu*. Šī pāreja no skolas uz darba tirgu ir svarīgs jautājums visiem jauniešiem un īpaši tiem, kam ir speciālās izglītības vajadzības. Pāreja uz darba tirgu ir garš un sarežģīts process, kas aptver visas cilvēka personīgās dzīves fāzes un kas ir jāvada visatbilstošākajā veidā. Jaunie cilvēki bieži vien sastopas ar tādiem cilvēkfaktoriem un sociālajiem faktoriem, kā aizspriedumi, nepatika, pārāk lielu aizbildniecību, nepietiekamu profesionālo kvalifikāciju u.c., kas traucē viņu pilnīgu piedalīšanos atvērtajā darba tirgū. Nodaļa apkopo identificētos astoņus galvenos jautājumus un sastaptās grūtības, aplūkojot ar pāreju saistīto literatūru. Seši svarīgākie aspekti, kas parādījās Aģentūras veiktajā analīzē, ir prezentēti kopā ar rekomendāciju sarakstu, kas adresēti politiķiem un praktiķiem. To mērķis ir sniegt palīdzību pārejas procesa veidošanas un ieviešanas uzlabošanā.

Šo trīs jomu kopējo svarīgāko jautājumu pārskats ir atrodams Noslēguma daļā šī izdevuma beigās.





## 1. nodaļa

# IEKĻAUJOŠĀ IZGLĪTĪBA UN DARBS KLASĒ VIDĒJĀS IZGLĪTĪBAS POSMĀ

### 1.1 IEVADS

Speciālo vajadzību izglītības nodrošināšana vidējās izglītības posmā ir sarežģīts jautājums speciālās izglītības un mācību programmu jomās. Dažādos ziņojumos (skat. Aģentūras 1998. un 2003.gada pētījumus par speciālās izglītības nodrošināšanu Eiropā) ir izteikts pieņēmums, ka iekļaušanas process labi veidojas pamatzglītības posmā, bet vidējās izglītības posmā parādās nopietnas problēmas. Var apgalvot, ka palielinot mācību priekšmetu specializāciju un dažādojot organizatoriskās stratēģijas, rodas nopietnas grūtības skolēnu iekļaušanas procesā vidējās izglītības līmenī. Šo situāciju pastiprina fakts, ka kopumā plaisa starp skolēniem ar SIV un viņu vienaudžiem palielinās, tiem kļūstot vecākiem. Turklāt, daudzās valstīs vidējo izglītību parasti raksturo “plūsmu” modelis: skolēni tiek sadalīti dažādās plūsmās (vai klašu grupās), pamatojoties uz sasniegto zināšanu līmeni.

**Literatūras apskats, Zviedrija:** *Vecāko klašu skolēni sastopas ar ievērojami vairāk šķēršļiem skolā nekā jaunāko klašu skolēni (...)* Problēmas nav saistītas ne ar diagnozi, ne ar viņu mobilitāti, bet drīzāk gan ar skolas aktivitātēm un tās darba organizāciju.

**Literatūras apskats, Šveice:** *Pāreju no parasti integratīvas apmācības modeļa pamatskolas līmenī uz kopumā segregētu vidējās izglītības līmeni var uzskatīt par izšķirošu brīdi skolēnu dzīvē. Šāda pāreja no daudz integratīvākām mācību formām klasē uz dalīšanu grupās pēc mācību apguves līmeņa, atstāj iespaidu uz visu turpmāko laiku, ko skolēns pavada skolā. Turklāt, skolēni ar SIV nevar vienkārši atstāt savu “bagāžu” pamatzglītības posmā, viņam tā jāņem līdzī arī uz izteikti segregēto mācību vidi.*

**Komentārs no Maltas:** *Maltā, tāpat kā citās Eiropas valstīs, iekļaušana vidējās izglītības posmā sagādā galvenās rūpes. Mācības šajā izglītības posmā prasa daudz vairāk pūles un mācību priekšmeti*



ir daudz konkrētāki. Tas sagādā grūtības skolotājiem, kuriem nav nepieciešamo zināšanu.

Vēl viens sarežģīts jautājums, kas šobrīd ir uzmanības centrā un kas īpaši attiecas uz vidējās izglītības posmu, ir *iegūto rezultātu* uzsveršana. Uzliktais spiediens izglītības sistēmām paaugstinātu akadēmisko rezultātu sasniegšanai, veicina skolēnu ievietošanu speciālajās skolās un klasēs.

**Literatūras apskats, Spānija:** *Fakts, ka vidējo izglītību raksturo pārmērīgi akadēmiski veidota izglītības programma homogēnām (viendabīgām) skolēnu grupām, mūsdienās apgrūtina mācību programmas pielāgošanas procesu izteikti heterogēnām skolēnu grupām.*

Protams, nav pārsteidzoši, ka sabiedrība kopumā prasa pievērst lielāku uzmanību tam, kādi ir investīciju rezultāti izglītībā. Tas noved pie tā, ka izglītībā tiek ieviests jēdziens “tirgus domāšana” un vecāki sāk uzvesties kā “klienti”. Skolām ir “jāatskaitās” par sasniegtajiem rezultātiem un palielinās tendence skolas vērtēt pamatojoties pēc to akadēmiskajiem sasniegumiem. Ir jāuzsver, ka šāda situācijas attīstība rada nopietnus draudus vismazāk aizsargātajiem skolēniem. Šajā gadījumā vēlme sasniegt augstus akadēmiskos rezultātus un vēlme iekļaut mācību procesā skolēnus ar SIV var tikt uzskatīta par savstarpēji izslēdzošām. Tomēr piemēri no šī pētījuma parāda, ka ne vienmēr tam tā jānotiek:

**Situācijas izpēte, Lielbritānijas AK:** *Skolas direktors izteica savas domas par to, kā skola ir attīstījusies kopš iekļaušanas procesa sākuma gan attiecībā uz speciālajām izglītības vajadzībām, ar kurām tā bija uzsākusi strādāt, gan attiecībā uz skolas kopējiem akadēmiskajiem sasniegumiem. Skola ir veiksmīgi tikusi galā ar spriedzi starp šiem diviem attīstības virzieniem. Desmit mēnešus pirms pētījumu grupas apmeklējuma skolā notika formālā pārbaude, ko veica Izglītības standartu nodaļa (the Office for Standards in Education - OFSTED), kas vada valsts inspekcijas programmu visās tās pakļautībā esošajās skolās Anglijā. Ziņojums par skolas darbību bija ļoti labvēlīgs un skola tika novērtēta kā “laba”. Inspekcijas ziņojums konstatēja: “Skola var patiesi lepoties ar savu iekļaujošo un daudz kultūru vidi, kurā tā sasniedz augstus standartu izpildes*

---

*rādītājus un veicina savstarpējas gādības klimatu skolā. Attiecības starp skolas vadību, darbiniekiem un skolēniem ir ļoti labas un skola tiek vadīta ar patiesu atdevi un godaprātu. Tā dod labu atdevi ieguldītājiem līdzekļiem”.*

Agrākie Eiropas Aģentūras pētījumi izvirza domu, kam piekrist lielākā daļa valstu, ka jautājums par iekļaušanu vidējās izglītības posmā ir galvenais rūpju lauks. Šajā sakarībā tiek saskatītas specifiskas problēmu jomas tādas, kā nepietiekama skolotāju izglītība un ne pārāk pozitīva skolotāju attieksme. Skolotāju attieksmi kopumā uzskata par izšķirošo faktoru iekļaujošās izglītības izveidē, un šī attieksme ir ļoti atkarīga no pieredzes, īpaši attiecībā uz skolēniem ar SIV, no profesionālās sagatavotības, no pieejamā atbalsta un citiem faktoriem tādiem, kā klases lielums un skolotāja darba slodzes lielums.

**Literatūras apskats, Austrija:** (...) ir skaidri noteikts, ka pozitīva skolotāju attieksme un skolas vide attiecībā uz iekļaušanu ir galvenais dzinējspēks veiksmīga iekļaušanas procesa realizācijā, neskatoties uz to, kāds šī procesa modelis ir izvēlēts. Skolu radītais inovatīvais impulss var pārvarēt pat sarežģītus ierobežojumus, piemēram, nepietiekamu stundu skaitu, kas atvēlēts tematiskai novērošanai, slikti aprīkotas klašu telpas, pārāk liels skolotāju skaits komandā, utt.

Vidējās izglītības posmā, liekas, ka skolotāji mazāk vēlas iekļaut savās klasēs skolēnus ar SIV. Darbs ar skolēniem ar SIV patiešām prasa milzīgu atdevi un smalkjūtību šo skolēnu vajadzību risināšanā.

**Situācijas izpēte, Nīderlande:** [Attiecībā uz 12 gadus vecu zēnu ar Aspergera sindromu] Reiz kāda no viņa skolotājām secināja, ka zēns nav izpildījis visu uzdoto mājasdarbu. Kad skolotāja interesējās, kāpēc tā, viņa uzzināja, ka dienasgrāmatā nav tik daudz vietas uz vienas līnijas, lai pierakstītu visu mājasdarbu. Skolēns atteicās izmantot citas līnijas, jo viņš uzskatīja, ka tās domātas citiem mācību priekšmetiem. Arī klasē viņš nebija izlabojis visas savas kļūdas, jo viņa pierakstu kladē nebija pietiekoši daudz vietas. Skolotāja ieteica pierakstīt stundas klases labajā lappusē un veikt pierakstus un kļūdu labojumus kreisajā pusē. Tā kā šis risinājums nenoveda pie jucekļa



viņa pierakstu kladē, skolēns tam piekrita un tādā veidā problēma tika atrisināta. Viņš bija ļoti grūti pārliecināms šajā ziņā.

Šajā pētījumā galvenā uzmanība būs pievērsta šiem un citiem jautājumiem par iekļaušanas procesa realizāciju vidējās izglītības posmā. Lasītājiem, kuriem interesē dokumenti, uz kā pamata tika izveidots šis ziņojums, ir jāgriežas iekļaujošās izglītības un darbs klasē vietnē Aģentūras mājas lapā [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/).

## 1.2 STRUKTŪRA, MĒRĶI UN METODIKA

### 1.2.1 Struktūra

Pētījumā galvenā uzmanība ir pievērsta efektīvi strādājošai klasei iekļaujošās izglītības vidē. Tiek uzskatīts, ka iekļaujoša izglītība balstās tikai uz skolotāja darbību klasē. Tomēr tas, ko skolotāji dara klasē ir atkarīgs no viņu profesionālās sagatavotības, pieredzes, uzskatiem un attieksmes, kā arī no situācijas klasē, skolā un no dažādiem faktoriem ārpus skolas (no vietējā un reģionālā nodrošinājuma, politikas, finansēm, utt.).

**Literatūras apskats, Spānija:** *Ir skaidrs, ka skolēniem problēmas mācībās nerodas tikai un vienīgi no viņu grūtībām apgūt mācību vielu, bet gan no tā, kā skolā tiek organizēts mācību process, un tas ir cieši saistīts ar to, kādas izglītības procesa pazīmes tiek uzrādītas klasē (piem., mācību grūtības).*

**Literatūras apskats, Lielbritānijas AK:** *Lai gan situāciju izpēte uzrāda atšķirības jēdziena “iekļaušana” izpratnē, sagaidāmajos rezultātos un veidā kā līdz tiem nokļūt, bija vērojama vienprātība, ka iekļaujošai praksei nepieciešama visas skolas reforma, ieskaitot termina “korektīvā apmācība” un uz saturu un tā atstāstīšanu veidotu mācību programmu likvidēšana.*

Salīdzinot ar pamatzglītības līmeni, risināmās problēmas vidējās izglītības līmenī ir daudz lielākas, jo daudzās valstīs mācību programma ir veidota pēc mācību priekšmetu principa un tā rezultātā skolēniem ir regulāri jāmaina klases telpas.

---

**Literatūras apskats, Austrija:** Ārējā diferencēšana norāda uz klases kā kopuma organizatorisku sadalīšanu, jo bērni nepaliek kopā ar klases kodolu, bet dodas uz citām telpām, lai piedalītos stundās ar skolēniem no paralēlajām klasēm. Daudzos gadījumos šāda prakse ir izrādījusies nopietns traucēklis bērnu ar SIV integrācijā, jo tādā veidā nav iespējams nodrošināt sociālo attiecību nepārtrauktību.

Nopietnas problēmas skolēniem ar SIV rada veids kā daudzas valstis organizē vidējo izglītību. Tāpēc ir ļoti būtiski identificēt tās stratēģijas, ko skolas ir izvēlējušās, lai pārvarētu šo problēmu.

Veids, kā skolotāji un skolas realizē iekļaušanas procesu tieši klasē, var izpausties dažādās formās. Šī pētījuma izvirzītais mērķis bija aprakstīt šīs dažādās pieejas iekļaujošajai izglītībai un padarīt šo informāciju plašāk pieejamu.

Lai sasniegtu šo mērķi, tika izvirzīti vairāki pamatjautājumi, uz kuriem bija jāatrod atbildes pētījumā. Galvenais jautājums bija: *kā var klasē strādāt ar atšķirīgiem skolēniem?* Vajadzēja arī padomāt, kā atbildēt uz papildjautājumu: *kādi apstākļi ir nepieciešami, lai klasē strādātu ar atšķirīgiem skolēniem*

Pētījuma *uzmanības centrā* bija skolotāju darbs. Tomēr tika atzīts, ka nozīmīgi cilvēki skolotāju tuvākajā apkārtnē ir tie, kas ietekmē to, ko skolotāji iemācās un kā attīsta savu profesionālo darbību. Tie varētu būt skolas direktors, kolēģi un citi speciālisti gan skolā, gan ārpus tās. Tāpēc tieši šie speciālisti tiek uzskatīti par galvenajām mērķgrupām šim pētījumam.

### **1.2.2 Mērķi**

Šī pētījuma galvenais uzdevums bija apgādāt iesaistītās personas ar zināšanām par iespējamajām stratēģijām, kā strādāt ar atšķirīgiem bērniem klasē un skolā, un sniegt tiem informāciju par nepieciešamajiem nosacījumiem, lai šo stratēģiju īstenošana būtu veiksmīga. Projekts mēģināja atbildēt uz pamatjautājumiem par iekļaujošo izglītību. Pirmkārt, bija skaidrs, ka ir nepieciešama izpratne par to, kas darbojas iekļaujošajā vidē. Otrkārt, tika uzskatīts, ka nepieciešama dziļāka izpratne par to, kā iekļaujošā izglītība





darbojas. Treškārt, bija svarīgi saprast *kāpēc* iekļaujošā izglītība darbojas (nosacījumi tās īstenošanai).

### 1.2.3 Metodika

Dažādu aktivitāšu veidi ir palīdzējuši atbildēt uz iepriekš uzdotajiem jautājumiem. Pētījuma pirmā soļa rezultātā tika izveidots ziņojums, kam pamatā bija literatūrā atrasti apraksti par iekļaujošās izglītības dažādiem modeļiem un tiem apstākļiem, kas nepieciešami, lai šos modeļus veiksmīgi īstenotu dzīvē. Gan metodika, gan literatūras apskatu rezultāti ir plaši aprakstīti izdevumā *Iekļaujošā izglītība un efektīvs darbs klasē vidējās izglītības posmā*, kas ir lejupielādējama e-grāmatas formātā (Meijer, 2005.gads: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)). Literatūras apskata fāzes mērķis bija atklāt *kas* darbojas iekļaujošā vidē.

Nākamajā posmā – situāciju izpētē – galvenā uzmanība tika pievērsta tam, *kā iekļaušana darbojas un kas ir nepieciešams, lai tā darbotos*. Aģentūras dalībvalstis analizēja labas prakses piemērus (situāciju izpēte) savās valstīs. Tām tika lūgts galveno uzmanību pievērst darbam klasē un aprakstīt izglītības programmas īpašības. Bez tam, vērā tika ņemts arī programmas saturs un tās realizācijas nosacījumi, īpaši tie mainīgie apstākļi un saturs, ko uzskatīja par nepieciešamiem, lai īstenotu un saglabātu programmu. Šie mainīgie nosacījumi un saturs var eksistēt dažādos līmeņos: skolotājs (prasmes, zināšanas, attieksme un motivācija), klase, skola un tās komanda, atbalsta pakalpojumu sniedzēji, finansu un politiskie jautājumi un citi.

Beidzot, apmaiņas programmas ietvaros, eksperti apmeklēja, analizēja un novērtēja prakses piemērus, lai atklātu vissvarīgākās efektīvas iekļaujošas klases darba pazīmes. Apmeklējot dažādas vietas, kur iekļaujošu izglītību īsteno, un diskutējot ar ekspertiem, kas piedalījās šajos braucienos, tika sasniegta kvalitatīvāka un plašāka izpratne par to, kas, kā un kāpēc iekļaujošajā izglītībā varētu vai nevarētu darboties.

Projekta ekspertu grupas uzņēma Luksemburga, Norvēģija, Spānija, Zviedrija un Lielbritānijas AK (Anglija). Pieredzes apmaiņas braucieni notika 2003.gada vasarā.



Lai iegūtu datus, kas atspoguļoti projekta noslēguma ziņojumā, tika izmantoti dažādi informācijas avoti. Pirmkārt, tie ir dati no literatūras apskata (gan nacionālā, gan starptautiskā). Otrkārt, visu 14 dalībvalstu konkrētu prakses piemēru apraksti (situāciju izpēte). Un beidzot, tā ir informācija par apmaiņas braucienu aktivitātēm. Šādā veidā tika panākta holistiska pieeja jautājumiem par darbu klasē, kas balstījās gan uz izpētes rezultātiem, gan uz informāciju par ikdienas darbu klasē. Ir jāuzsver, ka situāciju izpēte un ekspertu apmaiņas braucieni ir tikai piemēri, kā strādāt iekļaujošas izglītības vidē un tie nav vispārējo valstiski akceptēto likumu vai darba metožu rezultāts.

Nākamajā nodaļā tiek sniegts pārskats par klases darba pazīmēm iekļaujošās skolās vidējās izglītības posmā. Saraksts, kas atspoguļo iekļaušanas procesa nosacījumus ir dots 1.4 sadaļā.

### **1.3 EFEKTĪVS DARBS KLASĒ**

Darbs ar dažādiem skolēniem veido vienu no vislielākajiem izaicinājumiem Eiropas valstu skolās un klasēs. Iekļaušanas procesu var organizēt dažādos veidos un dažādos līmeņos, bet būtībā tā ir skolotāju komanda, kam jāstrādā ar arvien pieaugošo skolēnu vajadzību dažādību gan skolā, gan klasē un kam jāpielāgo un jāsadzīvo mācību programma tā, lai visu skolēnu vajadzības – gan skolēnu ar SIV, gan viņu vienaudžu – tiktu apmierinātas pietiekoši labā līmenī.

***Literatūras apskats, Spānija:*** Ja skolas vēlas turpināt pievērst uzmanību skolēnu heterogēnām (dažādām) īpatnībām, tām ir nepieciešams pārdomāt tādus aspektus, ka skolas darba organizāciju un darbību, sadarbības un kooperatīvā darba esamību skolotāju vidū, visas izglītojošās vides sadarbību, resursu un izglītības darba pieredzes izmantošanu.

Pētījums kopumā norāda vismaz uz septiņām faktoru grupām, kas šķiet efektīvi darbojas iekļaujošajā izglītībā. Tas nav pārsteidzoši, jo daži no šiem faktoriem ir minēti mūsu pētījumā par pamatzglītību. Un tie ir: kooperatīvā mācīšana, kooperatīvā mācīšanās, problēmu risināšana sadarbībā, heterogēnu grupu veidošana un efektīvu pieeju mācīšanai atrašana. Papildus jau nosauktajiem, divi faktori liekas ir



Īpaši būtiski vidējās izglītības līmenim: mājas zonas sistēma un alternatīvās mācīšanās stratēģijas.

Sekojošajā sadaļā šie septiņi faktori ir definēti, sīkāk aplūkoti un ilustrēti, izmantojot citātus no valstu apmaiņas braucienų ziņojumiem, situāciju izpētes un literatūras apskatiem.

### 1.3.1 Kooperatīvā mācīšana

Skolotājiem jāsadarbojas ar virkni kolēģu un viņiem ir nepieciešams praktisks un elastīgs kolēģu atbalsts. Dažreiz skolēniem ar SIV ir nepieciešama specifiska palīdzība, ko skolotājs nespēj sniegt ikdienas klases rutīnā. Šādos apstākļos tiek iesaistīti citi skolotāji un atbalsta personāls, kas rada izaicinājumu tādu jautājumu risināšanā, kā elastīgums, laba plāna izveide, sadarbība un skolēnu mācīšana komandā.

No pētījuma izriet, ka iekļaujošo izglītību pastiprina virkne faktoru, kurus var sagrupēt zem kooperatīvās mācīšanas nosaukuma. Kooperatīvā mācīšana attiecas uz visa veida sadarbību starp klases skolotāju un palīgskolotāju, skolotāju kolēģi un kādu citu iesaistīto speciālistu. Galvenā kooperatīvās mācīšanas pazīme ir tā, ka skolēnu ar SIV nav nepieciešams izņemt no klases, lai tas saņemtu atbalstu, bet šis atbalsts var tikt sniegts turpat klasē. Tas stimulē skolēna piederības sajūtu un paaugstina viņa pašcieņu, kas pats par sevi ļoti palīdz mācīšanās procesā.

Nākamā kooperatīvās mācīšanas pazīme ir, ka tā sniedz skolotāju izolācijas problēmas risinājumu. Skolotāji var mācīties viens no otra pieejas un sniegt viens otram atbilstošu atgriezenisko saiti. Rezultātā sadarbība ir efektīva ne tikai skolēnu ar SIV izziņas un emocionālajā attīstībā, bet tā šķiet apmierina arī skolotāju vajadzības. Bieži valstu labas prakses aprakstos tiek minēts, ka skolotāji ļoti vēlas mācīties no savu kolēģu izmantotajām metodēm.

**Situācijas izpēte, Īrija:** *Skolā darbojas Skolas atbalsta komanda, kurā ir direktors, direktora vietnieks, skolotāji-konsultanti, palīgskolotājs, resursu skolotājs un skolotājs, kas nodrošina saikni starp skolēnu mājām, skolu un pašvaldību. Šī komanda tiekas katru nedēļu, lai pārrunātu skolēnu ar uzvedības traucējumiem un mācību*

---

grūtībām vajadzības un plānotu to, kas jādara, lai šīs vajadzības atrisinātu.

**Situācijas izpēte, Austrija:** Komandas darbam ir nepieciešama paaugstināta komunikācijas un konfliktu vadīšanas spēja, lai varētu uzticēt uzdevumus un lai varētu konsultēties ar visiem procesā iesaistītajiem. Šī darba daļa ir īpaši laikietilpīga. Tomēr komandas darbs un komandas mācīšanas metode ir ļoti aizraujoši aspekti visiem šajā darbā iesaistītajiem. Nepieciešamība strādāt ciešākā kontaktā nekā “normālas vispārizglītojošās vidusskolas skolotājiem” bija izšķirošais motivējošais faktors, lai ķertos pie šī uzdevuma. Komandas darbs un atbilstošas pieredzes apmaiņa tiek uzskatīti par īpaši vērtīgiem faktoriem.

**Ekspertu apmeklējums, Luksemburga:** Visi skolotāji pierakstīja savus vērojumus grāmatā, kas ir pieejama visiem tiem, kas ir iesaistīti konkrētas klases izglītošanas procesā. Tā ir sava veida iekšējās komunikācijas līdzeklis starp skolotājiem, kurā viņi dalās informācijā par skolēnu uzvedības traucējumiem un mācību grūtībām ar visiem tiem, kas strādā ar šiem skolēniem.

**Komentārs no Lihtenšteinas:** Papildus skolotāji īpaši rūpējas par tiem skolēniem ar speciālajām vajadzībām, kas ir integrēti vispārizglītošajās klasēs. Pedagoģiski terapeitiskie pasākumi ir daļa no speciālās iekļaujošās izglītības.

### 1.3.2 Kooperatīvā mācīšanās

Skolēni, kas palīdz viens otram, īpaši elastīgu un labi pārdomātu skolēnu grupu sistēmā, gūst labumu no mācīšanās kopā.

Izskatās, ka pētījums apliecina to, ka vienaudžu mācīšanās kopā vai kooperatīvā mācīšanās ir efektīva skolēnu mācīšanās procesā un attīstībā gan izziņas, gan sociāli emocionālajās jomās. Bez tam, nav nekādu pierādījumu tam, ka spējīgākie skolēni šādās situācijās ciestu, sakot, ka viņiem trūkst jaunu izaicinājumu un iespēju.

Tiek lietoti dažādi jēdzieni, lai aprakstītu pedagoģiskos paņēmienus, kad skolēni strādā kopā pāros. Iespējamie varianti varētu būt: kooperatīvā mācīšanās; pāris, kur viens no skolēniem ir skolotājs,



bet otrs skolēns; pāris, kurā spējīgākais skolēns palīdz mazāk spējīgam. Visbiežāk, izmantojot šos paņēmienus, skolotāji veido heterogēnus pārus (dažreiz arī trijotnes), kuros kādam ir skolotāja un kādam skolēna lomas (un dažreiz arī novērotāja loma). Visas lomas ir abpusējas: mazāk spējīgākais skolēns spēlē arī skolotāja lomu.

Šādai pieejai ir nozīmīgs pozitīvs iespaids uz skolēnu pašapziņu un tajā pašā laikā tā stimulē sociālo saskarsmi vienaudžu vidū. Visi skolēni gūst labumu no kooperatīvās mācīšanās: skolēns, kurš skaidro citam skolēnam uztver informāciju labāk un uz ilgāku laiku, savukārt tā skolēna vajadzības, kurš mācās, labāk apmierina vienaudzis, kura sapratnes līmenis ir tikai nedaudz augstāks par viņa. Iegūtie dati liecina, ka kooperatīvās mācīšanās paņēmieniem ir ne tikai pozitīvi rezultāti, bet tos ir arī relatīvi viegli īstenot.

***Ekspertu apmeklējums, Zviedrija:*** Mēs redzējam skolēnus apspriežam savus uzdevumus ne tikai stundu laikā, bet arī starpbrīžos. Sadarbība ar skolas biedriem, kuriem ir speciālās vajadzības, ir dabiska situācija, kurā viņi attīstās un izjūt empātiju. Skolēni mācās būt kopā, mācās ieklausīties citu domās un uzskatos.

***Starptautiskās literatūras apskats:*** Visas klases kopā mācīšanās laiks tika noteikts divas reizes nedēļā pa piecpadsmit minūtēm katrā reizē. Skolotājiem lūdza izveidot heterogēnas grupas pa trīs skolēniem ar dažādiem sekmju līmeņiem. Šo piecpadsmit minūšu laikā katrs skolēns spēlēja gan skolotāja, gan skolēna, gan novērotāja lomas. Skolotāja lomas spēlētājs izvēlējās problēmu vai uzdevumu, kas bija jāatrisina skolēnam, bet novērotājs sniedza sociālo atbalstu. Klases skolotājs izstrādāja kārtību, kādā tika sniegts atbalsts.

***Komentārs no Polijas:*** Viens no skolotājiem, kas strādā integrētā klasē secināja: “Mēs galveno uzmanību pievēršam sadarbībai, nevis sacensībai. Mēs organizējam skolēnus pāros vizuālās mākslas un tehnisko uzdevumu risināšanai (viens skolēns ar SIV, otrs bez SIV), tā panākot, ka bērni nejūtas ne vājāki, ne savādāki”.

### 1.3.3 Problēmu risināšana sadarbībā

Problēmu risināšana sadarbojoties, attiecas uz sistemātisku pieeju nevēlamai skolēnu uzvedībai klasē. Tā sevī ietver skaidru noteikumu klasē izstrādāšanu, par kuriem vienojas visi klases skolēni, ieskaitot atbilstošu uzvedības stimulu un sodu pieņemšanu.

No valstu ziņojumiem un starptautiskā literatūras apskata iegūtie dati parāda, ka šāda problēmu risināšanas metode samazina traucējumu skaitu un to intensitāti mācību stundu laikā.

Tiek uzsvērts, ka par efektīvu klases noteikumu izveidošanu vienojas ar visu klasi un visiem ir jāvienojas arī par to, ka šie noteikumi būs izlikti labi redzamā vietā klases telpā. Dažās situāciju izpētēs bija redzams, ka virkne šo noteikumu bija iekļauti līgumos, ko parakstīja skolēni. Ir vairāki veidi, kā izstrādāt klases noteikumus, bet situāciju izpētes parāda, ka ir nepieciešama speciāla sapulce mācību gada sākumā. Svarīgi ir arī pārrunāt klases noteikumus, stimulu un sodu sistēmu ar skolēnu vecākiem.

***Ekspertu apmeklējums, Luksemburga:*** Klases līguma izveidošana: skolēni un skolotāji pārrunu ceļā vienojas par desmit noteikumiem. Tas nozīmē, ka visiem ir jārespektē noteikumus un sava uzvedība jāpielāgo tiem. Šīs metodes mērķis bija sadarbojoties risināt problemātisku situāciju.

***Ekspertu apmeklējums, Lielbritānijas AK:*** Klases darbā tika izmantota vienlīdzīgu iespēju pieeja un šī pieeja atspoguļojās dažādos materiālos uz klases sienām. Tika kopīgi izveidots arī noteikts uzvedības kods. Ticības mācības stundās šo uzvedības kodu nostiprināja. Skolas kopsapulces izmantoja, lai redzētu, kādu reakciju citiem izraisa skolēnu uzvedība. Par klases un skolas noteikumiem vienojās ar skolēniem. Arī vecāki tika iesaistīti, lai viņi varētu atbalstīt sava bērna uzņemšanos pildīt skolas noteikumu prasības. Viņiem bija jāparaksta līgums, kurā viņi apliecināja savas saistības. Šādus līgumus ar skolēniem un viņu vecākiem skola parakstīja katru mācību gadu.



**Situācijas izpēte, Vācija:** Katras nedēļas beigās notiek tā saucamie “Piektdienas aplī” vai klases komitejas sanāksmes. Šajās sanāksmēs atskatās uz nedēļas notikumiem, pārrunā problēmas un kopīgi meklē šo problēmu risinājumu. Skolotāji un arī skolēni var izteikt gan kritiku, gan paust prieku, gan izstāstīt par veiksmīgu pieredzi, ko piedzīvojuši skolā nedēļas laikā.

### 1.3.4 Heterogēnu grupu veidošana

Heterogēnu skolēnu grupu veidošana attiecas uz mācību procesa īstenošanu, kurā viena vecuma bērni darbojas kopā jauktu spēju grupās. Jauktu spēju klases jēdziena pamatā ir vēlme izvairīties no skolēnu atlases un cienīt dabisku skolēnu īpašību dažādību.

Heterogēnu grupu veidošana un diferencēta pieeja izglītībai ir nepieciešama un efektīva, ja klasē jāstrādā ar dažādu spēju skolēniem. Tā izceļ principu, ka visi skolēni ir vienlīdzīgi un skolēnu sadalīšana plūsmās vidējās izglītības posmā veicina skolēnu ar SIV izstumšanu. Šādas organizatoriskas pieejas priekšrocības ir acīmredzamas izziņas un it īpaši emocionālā un sociālā līmenī. Tā arī veicina pieaugošo atšķirību pārvarēšanu starp skolēniem ar SIV un viņu vienaudžiem. Bez tam tā sekmē pozitīvas attieksmes veidošanos pret skolēniem ar SIV gan skolēnu, gan skolotāju vidū.

Šie iegūtie dati ir ļoti svarīgi, jo tie atspoguļo valstu izteikto nepieciešamību pēc zināšanām, kā strādāt ar dažādu spēju skolēniem vienā klasē. Protams, heterogēnu skolēnu grupu veidošana ir arī priekšnosacījums kooperatīvās mācīšanās procesam.

**Ekspertu apmeklējums, Norvēģija:** Skolēnus grupē daudzos veidos dažādu iemeslu dēļ, viss ir atkarīgs no tā, kas notiek skolā vai no tā kādus mērķus skola vēlas sasniegt. Vispirms visi skolēni skolā tiek grupēti pēc vecuma klasēs un tad visas viena līmeņa klases tiek atkal sagrupētas pa divām klasēm, kas turpina bieži sadarbojas savā starpā. Stundu laikā veido dažāda lieluma grupas, sākot no pāriem un beidzot ar visu klasi, kas darbojas kopā.

**Situācijas izpēte, Austrija:** Vienu trešo daļu no mācību stundām skolēni strādā pēc individuālajiem mācību plāniem, bet tādi mācību

priekšmeti kā bioloģija vai ģeogrāfija tiek apgūti ar projektu metodes palīdzību, dažreiz izmantojot starppriekšmetu saikni. Ikdienā dominē pāru un grupu darbs. Vācu valodas, matemātika un angļu valodas stundās skolēni netiek dalīti 3 spēju līmeņu grupās, kas mācās trīs dažādās telpās, kā tas parasti notiek. Lielāko daļu laika skolēni atbilstoši savām spējām strādā pie viena temata vienā kopējā klases telpā.

**Komentārs no Lihtenšteinas:** Galvenais uzdevums ir izveidot diferencētu izglītību, kas respektē skolēnu spēju dažādību un ļauj klasē izmantot iekļaujošas izglītības paņēmienus.

### 1.3.5 Efektīva mācīšana

Kontrole, novērtēšana un augstu rezultātu izredzes ir pamats efektīva izglītībai. Ir svarīgi visus skolēnus izglītēt pēc standartizētām mācību programmām. Tomēr daudzos gadījumos ir nepieciešams pielāgot mācību programmu ne tikai skolēniem ar SIV viszemākajā spēju līmenī, bet visiem klases skolēniem. Attiecībā uz skolēniem ar SIV šāda pieeja ir noteikta un to veic individuālo mācību plānu (IMP) ietvaros.

Situāciju izpēte uzsvēr svarīgākos, efektīvas mācīšanas paņēmienus tādus kā kontrole, novērtēšana un augstu rezultātu sasniegšanas izredzes. Visi skolēni gūst labumu no šiem paņēmieniem, bet jo īpaši skolēni ar SIV. Efektīvs mācību process veicina plašas samazināšanos starp skolēniem ar un bez SIV. Svarīgs apstāklis, kas izriet no valstu situāciju izpētes, attiecas uz IMP, jo uzskata, ka IMP ir jāiekļaujas normālas mācību programmas struktūrā.

**Situācijas izpēte, Spānija:** Mēs izmantojam vispārizglītojošās skolas mācību programmu kā pamatu un tad ieviešam nopietnas izmaiņas, bet ļaujot skolēniem piedalīties vispārējās izglītības procesā cik vien tas ir iespējams, tādejādi viņi var justies integrēti skolas vidē. Ir ļoti svarīgi, lai skolēni būtu pilnībā integrēti savā parastajā grupā. Lai garantētu šo integrāciju, ir jāveicina skolēnu piedalīšanās grupas aktivitātēs un viņiem jāmacās kopā ar pārējiem klasesbiedriem vismaz triju mācību priekšmetu stundās, jāpiedalās individuālajās un fakultatīvajās nodarbībās.





**Situācijas izpēte, Islande:** Neskatoties uz to, ka lielāko daļu skolā pavadītā laika, skolniece ir iekļauta savā klasē, liela daļa mācību procesa ir organizēta kā individuālas nodarbības. Skolniece pārsvarā strādā pie saviem individuālajiem uzdevumiem vai projektiem valodu, mākslas, islandiešu valodas un matemātikas stundās. Uzdevumi un darbs klasē tiek diferencēti gan matemātikas, gan valodu stundās. Meitenes mācību materiāls ir pielāgots un pārveidots, lai tas atbilstu viņas spējām.


### 1.3.6 Mājas zonas sistēma

Mācību programmas īstenošana, izmantojot mājas zonas sistēmas metodi, radikāli mainās. Skolēni uzturas kopējā zonā, kas sastāv no divām, trijām klases telpām, kurās notiek gandrīz viss mācību process. Neliela skolotāju komanda ir atbildīga par īstenoto izglītību šajā mājas zonā.

Kā norādīts iepriekš, palielinātā mācību priekšmetu specializācija un īpaša mācību stundu organizācija vidējās izglītības posmā, rada vairākas nopietnas problēmas skolēniem ar SIV. Situāciju izpēte parāda, ka ir daudz atbilstošāki veidi, kā risināt šo jautājumu. Mājas zonas sistēma ir viens no šādiem modeļiem: skolēni paliek savā teritorijā, kas sastāv tikai no dažām klašu telpām, un neliela grupa skolotāju gandrīz visos mācību priekšmetos klasē strādā izmantojot grupu darbu. Skolēniem ar SIV īpaši, šī sistēma palīdz attīstīt "piederības" sajūtu. Tā arī veicina vēlmi nodrošināt stabilu un nepārtrauktu vidi un bez nepieciešamības mācību procesu dalīt plūsmās pēc skolēnu spējām. Un beidzot, tā attīsta skolotāju sadarbības prasmes un nodrošina skolotājiem neformālas izglītības iespējas.

**Situācijas izpēte, Zviedrija:** Skolā ir aptuveni 55 skolotāji. Viņi ir sadalīti piecās komandās pa 10-12 skolotājiem. Katra komanda ir atbildīga par 4-5 klasēm. Katra no šīm komandām ir finansiāli pašregulējoša ar savu nostāju izglītības jautājumu risināšanā, un konkrētu skolas attīstības plānu. Tas nozīmē, ka katra no piecām skolotāju komandām var dažādi risināt jautājumus par darbu ar skolēniem, grafiku (...) un tālākizglītību. Dažāda vecuma skolēni ir vienā grupā un divi skolotāji māca gandrīz visus teorētiskos priekšmetus. Lai gan skolotāji ir specializējušies vienā vai divos

---



mācību priekšmetos, šajā modelī viņi māca arī citus priekšmetus. Iemesls skolotāju skaita izmaiņai klasēs pēc skolas direktora teiktā bija: “veids kā tikt vaļā no smagās atmosfēras un konfliktiem skolēnu vidū un starp skolotājiem un skolēniem. Mēs jutām, ka ir jābūt citiem darba paņēmieniem, kas ļautu skolēniem justies drošiem. Mēs domājam, ka skolā vide kļūtu drošāka, ja viens skolotājs būtu kopā ar klasi pēc iespējas ilgāku laiku”. Tas nozīmē, ka skolā daži skolotāji māca tādus mācību priekšmetus, kuros viņiem nav kvalifikācijas. Bet pēc direktora teiktā, šāds modelis ir veiksmīgs: “Pirmkārt, tāpēc, ka skolotājiem ir interese par šo citu mācību priekšmetu. Otrkārt, tāpēc, ka skolotāji saņem atbalstu no mācību priekšmeta metodiskā vadītāja, kas ir eksperts šajā konkrētajā mācību priekšmetā”.

**Ekspertu apmeklējums, Norvēģija:** Skola uzsver, ka katri klašu grupai ir jābūt gan fiziskai, gan sociālai, gan akadēmiskai vienībai, kurā katrs skolēns ir cieši saistīts ar savu klasi. Komanda, kas strādā katrā klašu grupā sastāv no diviem vai trijiem klašu audzinātājiem, speciālā skolotāja, priekšmetu skolotāja, sociālā pedagoga un/vai skolotāja palīga. Komandai ir kopējs darba kabinets, komandas locekļi pazīst visus bērnus un viņiem ir kopēja atbildība par visām klasēm šajā grupā. Katras komandas locekļi atbalsta viens otru, tie sadarbojas, plānojot darbu un strādājot ar skolēnu vecākiem.

**Situācijas izpēte, Luksemburga:** Ja iespējams, klasei būtu jāpaliek nemainīgai, skolēnu sastāva ziņā trīs gadus. Ir stingri noteikts skaits skolotāju, kas strādā ar vienu klasi un katrs skolotājs var mācīt vairākus mācību priekšmetus. Skolotāju skaitu samazina līdz minimumam, lai nodrošinātu labu atmosfēru klasē. Nemainīga skolotāju komanda māca visas stundas trīs gadus, lai nostiprinātu grupu un izveidotu labas attiecības starp skolēniem un skolotājiem. Šāda darba rezultātā ir iekārtota klases telpa, kas nomierina un iedrošina skolēnus.

**Ekspertu apmeklējums, Zviedrija:** Skolā tiek izmantots divu skolotāju modelis – katrā klasē strādā divu skolotāju komanda, kas lielāko daļu laika kopā māca skolēnus. Viņi māca gandrīz visus mācību priekšmetus, lai gan viņiem nav visos atbilstošas kvalifikācijas. Bez vispārējā pienākuma mācīt skolēnus, viņi tos novēro, ja nepieciešams novērtē un iesaka kāds speciālais atbalsts būtu tiem nepieciešams mācību procesā. Tā rezultātā skolotājiem



vienmēr ir partneris, ar ko plānot mācību procesu un aktivitātes, no kā iegūt atsauksmes un kas ir kompetents kolēģis, ar ko kopā vērot un novērtēt skolēnus.

**Literatūras apskats, Austrija:** Galvenie veiksmīgas sadarbības nosacījumi ir mazu un vadāmu komandu izveidošana, pat tajos gadījumos, kad dažus mācību priekšmetus māca skolotāji, kuriem nav formālas kvalifikācijas, un komandās iesaistīto skolotāju vēlēšanās un spēja sadarboties.

**Literatūras apskats, Norvēģija:** Galvenais šajā modelī ir nodrošināt labas attiecības un skolēnu piederības sajūtu, viņu piedalīšanos un ietekmi klases dzīvē, labus nosacījumus kopējam darbam, lai veicinātu labas darba atmosfēras veidošanos.

### 1.3.7 Alternatīvās mācīšanās stratēģijas

Alternatīvo mācīšanās stratēģiju īstenošana ir domāta tam, lai mācītu skolēniem mācīties un risināt problēmas. Saistībā ar šīm stratēģijām, skolas piešķir skolēniem lielāku atbildību par savu izglītošanos.

Lai atbalstītu skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu, pēdējo gadu laikā ir izveidoti vairāki modeļi, kas galveno uzmanību pievērš *mācīšanās stratēģijām*. Šajās programmās skolēns ne vien apgūst stratēģijas, bet arī apgūst, kā izmantot pareizu mācīšanās stratēģiju pareizajā laikā. Var strīdēties par to, vai, uzticot skolēniem lielāku atbildību par savu mācību darbu, tas sekmēs veiksmīgu iekļaušanas procesu vidējās izglītības posmā. No valstīm iegūtā informācija liecina, ka, uzsvaru liekot uz skolēnu pašu mācīšanos, ir atrasta veiksmīga pieeja mācīšanās procesam.

**Ekspertu apmeklējums, Zviedrija:** Skolēni paši vada savu mācību procesu. Viņi plāno savu mācību laiku; izvēlas mērķus un līmeņus, un kādā veidā sasniegt izvirzītos mērķus. (...) Cits piemērs kā attīstīt atbildības sajūtu ir stundu saraksta izstrādāšana. Stundu sākuma laiks no rītiem nav stingri noteikts, bet ir pusstundas starpbrīdis. Skolēni var izvēlēties, ja viņi atnāk vēlāk no rīta, tad ir jāpaliek skolā ilgāk pēc stundu beigām.



**Situācijas izpēte, Islande:** Skola uzsver mācību vides uzlabošanu un dažādu mācību metožu izmantošanu. Skolas darbiniekiem ir ļoti svarīgi izveidot pozitīvas attiecības ar skolēniem un radīt apstākļus, kuros skolēni patstāvīgi uzņemas atbildību par savu mācību darbu.

**Situācijas izpēte, Zviedrija:** Visiem skolēniem ir bijis problemātiski uzdot jautājumus un lūgt palīdzību, jo to nebija iemācījušies darīt iepriekšējā skolā. Šajā modelī, kur atbildība par mācību darbu vairāk gulstas uz pašu skolēnu, jautājumu uzdošanai ir liela nozīme. Bet kāda skolotāja saka: “Skolēni ir sākuši saprast, ka viņi šeit ir, lai mācītos, ka skolotāji ir, lai viņiem palīdzētu un tāpēc viņiem ir šī palīdzība jālūdz”.

Šajā un iepriekšējās sadaļās ir aprakstīti vairāki efektīvi paņēmieni, ko izmantot vidējās izglītības posmā. Šie paņēmieni veicina iekļaujošās izglītības procesa realizāciju, tādas izglītības realizāciju, kas galveno uzmanību pievērš mācību programmas nodrošināšanai visiem skolēniem. Ir jāuzsver, ka ir vairāki veidi kā sasniegt šo mērķi, bet situāciju izpēte ir parādījusi, ka īpaši efektīva ir iepriekšminēto paņēmienų kombinācija. Nākošajā sadaļā ir pārskats par to, kādi nosacījumi ir nepieciešami, lai īstenotu šos paņēmienus.

## 1.4 IEKĻAUŠANAS NOSACĪJUMI

Šī pētījuma mērķis bija noteikt tos paņēmienus mācību programmas realizēšanai, kas darbotos iekļaujošās klasēs. Tomēr iekļaujošai izglītībai ir arī daudzi priekšnosacījumi. Izpētītā teorētiskā literatūra, informācija no situāciju izpētes un ekspertu diskusiju rezultāti atklāj, ka ir virkne nosacījumu, kas jāievēro, lai veiksmīgi īstenotu iekļaujošu izglītību. Turpinājumā seko pārskats par ieteiktajiem nosacījumiem.

### 1.4.1 Skolotāji

Attiecībā uz skolotājiem nepieciešams:

attīstīt pozitīvu skolotāju attieksmi

**Literatūras apskats, Spānija:** (...) izskatās, ka daži skolotāji pārāk viegli iemācās, kā “atstumt” mūsu skolēnus, uzskatot, ka “šie” skolēni



pieder palīgskolotājam (...), tie ir “speciālie” (...), par ko jārūpējas citiem “speciālistiem”.

veidot “piederības” sajūtu

**Ekspertu apmeklējums, Luksemburga:** Skolēnus ar SIV uzskatīja par cilvēkiem ar īpašu un vienreizēju pieredzi un identāti. Skolotāji centās darīt tā, lai skolēni justos kā ģimenes un sabiedrības locekļi, tādā veidā ceļot viņu pašcieņu. Izmantojot savstarpēju sadarbību klasē (iesaistot arī skolotāju), nepārtraukti tika strādāts pie skolēnu pašapziņas celšanas.

**Literatūras apskats, Šveice:** klasē tiek uzsvērta “mēs” apziņa, kas veicina skolēnu sociālo integrāciju. Bez tam ir nepieciešamas pietiekami daudz situācijas, kurās skolēni tiešām var darboties, veidot pieredzi un mācīties kopā – pārāk liela atstumtība padara vienotības sajūtu neiespējamu.

iepazīstināt skolotājus ar atbilstošām pedagoģiskajām prasmēm un dot laiku profesionālām pārdomām

**Situācijas izpēte, Norvēģija:** Vienlaicīgi tam, ka mēs ņemam vērā skolēnu akadēmiskās un sociālās prasmes un savu darbu balstām uz to attīstību, tas nozīmē, ka mums ir jāļauj skolotājiem attīstīt viņu pašu prasmes. Tādēļ mēs skolotājiem esam piedāvājuši kursus, kā (...) novēst grūtības lasīšanā un rakstīšanā. Bez tam mēs plānojam organizēt kursus par uzvedības traucējumiem, lai skolotāji zinātu, kā rīkoties nepieciešamības gadījumā. Mēs esam arī ieinteresēti, lai skolotājiem būtu laiks pārdomām un pārrunām par kopējām problēmām un savu pieredzi.

**Literatūras apskats, Francija:** Profesionālā kvalifikācija un informācijas pieejamība ir priekšnosacījumi veiksmīgam integrācijas procesam izglītībā. Visi eksperimenti apraksta mācību procesu un pieredzes apmaiņu starp skolotājiem, citiem pedagoģiskajiem darbiniekiem, mediķiem, vecākiem un skolēniem pirms integrācijas un tās laikā (...). Integrācijas problēmas, traucējumu specifika, tās ietekme uz mācību spējām ir informācija, kas iegūstama pirms integrācijas procesa uzsākšanas un kas ir būtiska, lai novērstu

---

*parastos iebildumus gadījumos, kad komanda saņem vienu vai vairākus pusaudžus ar SIV un kad tā dinamiski un personīgi iesaistās integrācijas procesā.*

### **1.4.2 Skola**

Skolām nepieciešams:

Istenot visas skolas pieeju

**Situācijas izpēte, Lielbritānijas AK:** *Lielākajā daļā pamatskolu darbs ir organizēts veidā, kas dod iespēju vienam skolotājam realizēt iekļaujošu mācību procesu skolēnu grupai, īstenojot mācību programmu, turpretim tas nav iespējams vidējās izglītības posmā. Šajā posmā neizbēgami notiek mācību priekšmetu specializācija un skolēni mācību vielu apgūst pie dažādiem skolotājiem dažādos mācību kabinetos. Šādā situācijā netiks apmierinātas atsevišķa skolēna vajadzības, ja vien visi skolotāji nedarbosies efektīvi, lai šīs vajadzības apmierinātu.*

**Literatūras apskats, Spānija:** *Jo izteiktāka kolektīvās atbildības sajūta vidusskolā, jo labāk tiek organizēts mācību darbs šiem skolēniem. Dažu skolēnu grūtību kolektīva apzināšanās ir daudz efektīvāka kā daudzu skolotāju personīgā griba nodrošināt atbilstošu mācību procesu katram no šiem skolēniem.*

nodrošināt elastīgu atbalsta sistēmu

**Literatūras apskats, Šveice:** *Vispārīzglītojošās skolas skolotāju un speciālās izglītības skolotāju komandas mācību metode piedāvā daudzas priekšrocības. Skolēni paliek savā klasē un nepamet to, lai saņemtu speciālā skolotāja palīdzību. Arī citi skolēni var gūt labumu, iepazīstot speciālās izglītības skolotāju. Arī abi skolotāji var mācīties viens no otra profesionālajā ziņā, var balstīt viens otru grūtās situācijās, tādā veidā pilnveidojoties kā personības.*

**Situācijas izpēte, Grieķija:** *Mācību priekšmetu un palīgskolotāju sadarbība laika gaitā ir pakāpeniski uzlabojusies. Klases dinamika ir pietiekoši mainījusies un klases atbildes reakcija ir pozitīva. Mācību*



priekšmetu skolotājs vairs nav viens un domu apmaiņa un pārdomas par izmantotajām metodēm palīdz mainīt un pamatot izmantotās stratēģijas, ņemot vērā skolēnu vajadzības ...

**Komentārs no Maltas:** Visus skolēnus ar diagnozi, kas apmeklē vispārizglītojošo vidusskolu, atbalsta palīgskolotājs. Šis skolotājs palīdz skolēnam mācību procesā pēc speciālistu grupas (Statementing Moderating Panel) rekomendācijām. Tās varētu attiekties uz mācību stundu pielāgošanu, uz lielākas drukas un atbilstošu mācību palīg līdzekļu izmantošanu, lai atvieglotu mācību procesu, attīstītu, īstenotu un kontrolētu IMP programmas, nodrošinātu vienaudžu savstarpējās attiecības, to iesaistīšanos visās skolas aktivitātēs tā, lai garantētu maksimālu atbalstu skolēniem ar speciālajām izglītības vajadzībām.

attīstīt skolas vadības līmeni

**Ekspertu apmeklējums, Lielbritānijas AK:** Skolas direktors ir ļoti profesionāls, prasmīgs un ar iztēli apveltīts vadītājs. Viņš veicina labas skolas vides veidošanos. Savā amatā viņš ir jau ilgu laiku, tāpēc pazīst skolu ļoti labi. Viņš skolā ir strādājis par parastu skolotāju un tāpēc viņš, liekas, var saprast apstākļus, kādos jāstrādā skolotājiem un kādos ir jāmacās skolēniem.

**Situācijas izpēte, Portugāle:** Skolas administrācijas padomei ir liela vara, ko visi pieņem. Visus iekšējos noteikumus skolas darba attīstībai pieņem skolas pedagoģiskā padome un tie tiek ietverti skolas iekšējās kārtības noteikumos, kas tiek stingri ievēroti.

### 1.4.3 Ārējie nosacījumi

Politikēm ir:

jāīsteno skaidra valsts politika

**situācijas izpēte, Islande:** Reikjavikas izglītības pārvalde (RIP) ir nesen pieņēmusi jaunu pieeju speciālajai izglītībai. Šī pieeja balstās uz iekļaujošās izglītības teoriju un praksi, kas deklarē, ka katrai skolai ir jānodrošina iespējas mācīties visiem skolēniem ar vai bez

traucējumiem. Lai apmierinātu skolēnu vajadzības vispārizglītojošajās klasēs RIP iesaka skolām nodrošināt alternatīvas mācību metodes un kooperatīvo mācīšanu, diferencētu mācību procesu visiem skolēniem, izmantojot vairāku līmeņu uzdevumus un projektus, un izveidojot individuālu mācību programmu skolēniem ar speciālajām vajadzībām.

**Situācijas izpēte, Īrija:** Vairākas Īrijas valdības ir pieņēmušas “vispusīgu” pieeju izglītībai posmā pēc pamatskolas, kā pretstatu divpusējai pieejai, ko labprāt izmanto citas Eiropas valstis. Šāda pieeja veicina visu skolēnu uzņemšanu otrā līmeņa skolās un meklē iespējas plašas mācību programmas īstenošanai, kas būtu piemērota skolēnu grupas spējām un interesēm.

**Komentārs no Polijas:** 2005.gada 18.janvāra noteikumi par bērnu ar traucējumiem un bērnu no sociāli nelabvēlīgas vides izglītības organizāciju un labklājības nodrošināšanu garantē šo bērnu integrētas izglītības iespējas jebkurā izglītības posmā savas dzīves vietas tuvumā.

jānodrošina elastīga finansēšanas sistēma, kas veicina iekļaušanas procesu

**Ekspertu apmeklējums, Lielbritānijas AK:** Skola izmanto savas tiesības izlemt, kā izmantot tai pieejamos finansu līdzekļus. Nauda tiek piešķirta skolas visneatliekamākajām vajadzībām. Piemēram, priekšroka tiek dota papildus skolotāju algošanai, nevis skolas ēkas uzturēšanas izdevumiem, remontiem un lielākas pieejamības nodrošināšanai.

jāveido tālredzīga vadība pašvaldību līmenī

**Ekspertu apmeklējums, Norvēģija:** Sekojošiem nosacījumiem ir pozitīva ietekme uz darbu skolā: tālredzīga vadība skolas līmenī un vietējās pašvaldības līmenī un tām ir kopēja vīzija un izpratne par pieeju skolēnu ar SIV izglītošanā. Svarīgs ir valsts un vietējo politiku atbalsts.

**Situācijas izpēte, Dānija:** Vietējā pašvaldība ir pieņēmusi attīstības programmu par iekļaušanas procesu un bērnu attīstību un labklājību.





*Tās galvenais mērķis ir pēc iespējas vairāk bērnu un jauniešu paturēt parastajos bērnudārzos un vispārizglītojošajās skolās, kur izveidot nepieciešamo struktūru viņu attīstībai un labklājības nodrošināšanai.*

### jāizveido reģionāla sadarbība

**Situācijas izpēte, Portugāle:** *Specializētajā izglītības atbalsta dienestā ir iekļauti speciālie palīgskolotāji, psiholoģiski konsultatīvais dienests un sociāli pedagoģiskais atbalsta dienests. Visu speciālistu vidū pastāv laba sadarbība, piemēram, sagatavojot skolēna pāreju no pamatskolas uz vidusskolu, aprakstot un pārrunājot izskatītās lietas, sagatavojot IMP un izvērtējot to.*

**Situācijas izpēte, Īrija:** *Ir paredzēts, ka Valsts izglītības psiholoģiskajam dienestam būs galvenā loma vispārējās sistēmas izveidošanā, kas identificēs visus skolēnus ar mācību grūtībām un traucējumiem un palīdzēs tiem. Svarīgs darbības princips VIPD ir ciešu sakaru uzturēšana ar Reģionālajām veselības aprūpes padomēm, kas nodrošina un finansē psiholoģiskās palīdzības un citu dienestu darbību.*

**Komentārs no Rumānijas:** *Valsts resursu un izglītības palīdzības centri sniedz specifiskus starpnieka pakalpojumus, lai koordinētu, uzraudzītu un novērtētu valsts līmenī izveidoto iekļaujošās izglītības skolu centru, logopēdisko centru vai psiholoģiskās palīdzības centru piedāvātos izglītības pakalpojumus un to darbību.*

## 1.5 SECINĀJUMI

Iekļaujošās klases vidējās izglītības posmā tika pamatīgi izpētītas gan starptautiskās literatūras apskatā, gan 14 Eiropas valstu situāciju izpētē, gan ekspertu piecu valstu apmeklējumos, gan arī dažādās diskusijās, kurās piedalījās eksperti un Aģentūras nacionālie koordinatori.

Pētījums parādīja, ka daudzi paņēmieni, kas izrādījās efektīvi pamatskolas līmenī, veicina iekļaušanas procesu arī vidusskolas posmā: kooperatīvā mācīšana; kooperatīvā mācīšanās; problēmu risināšana sadarbībā; heterogēnu grupu veidošana un efektīva mācību procesa organizācija. Bez tam mājas zonas sistēmas



ieviešana un mācību procesa restrukturizācija liekas ir vissvarīgākie paņēmieni vidējās izglītības līmenī.

Situāciju izpēte izcēla katra atsevišķā faktora nozīmīgumu. Tomēr ir jāuzsver, ka dažas situācijas parādīja, ka vairāku šo paņēmienu *kopums* ir svarīgs, lai realizētu efektīvu darbu klasēs iekļaujošas vidējās izglītības posmā.

Liekas, ka īpaši svarīga un efektīva ir “mājas zonas sistēma” – teritorija, kas sastāv no divām vai trīs klases telpām un kur (neliela) grupa skolotāju stabilā vidē īsteno visu mācību programmu.

Pētījums parādīja arī to, ka iekļaušana vidējās izglītības līmenī ir realitāte. Daudzu valstu iesniegtajos ziņojumos var redzēt, ka skolēni ar mācību grūtībām un citām speciālajām vajadzībām gūst labumu no vispārīglītojošā vidusskolā izmantotajiem paņēmieniem.

***Situācijas izpēte, Vācija:*** *Vecāku vēlēšanās un stiprā griba bija iemesls, lai N. iegūtu integratīvu izglītību. Ja viņa būtu palikusi skolā bērniem ar garīgās attīstības traucējumiem, piedāvātie izaicinājumi būtu bijuši pārāk zemi meitenes spējām, un tam savukārt būtu bijušas tālejošas izziņas darbības sekas.*

***Literatūras apskats, Spānija:*** *Cita pieredze parāda, ka skolēnu iekļaušanai parastajās klasēs ar pielāgotu atbalstu viņu speciālajām vajadzībām grupas kontekstā, ir pozitīva ietekme uz viņu mācību procesu, pašcieņu un pašapziņu, līdztekus uzlabojot viņu attiecības ar draugiem.*

Nobeigumā ir jāpasaka daži vārdi par pārmaiņu procesa vadīšanu vidējās izglītības posmā. Daudzas skolas, kas aprakstītas situāciju izpētēs un apmaiņas braucienų ziņojumos, ir pārdzīvojušas attīstības pārmaiņu procesu vairāku gadu garumā. Pārmaiņu procesi šajās vidusskolās ir ļoti pamatīgi dokumentēti un šie ziņojumi ir bagāts informācijas avots katrai skolai, kas plāno attīstīt iekļaujošo izglītību.

***Situācijas izpēte, Lielbritānijas AK:*** *Skola ir unikāla tajā ziņā, ka pieraksti par tās sākotnējo virzību uz iekļaujošu izglītību, kas bija 1981.gada Izglītības Likuma rezultāts, tika publicēti grāmatā, ko*



*uzrakstīja skolas direktors un Mācību atbalsta dienesta vadītājs, kuri skolā strādāja 1980.-tajos gados (Gilberts un Hārts, 1990.).*

Šī Aģentūras pētījuma nolūks bija atspoguļot iegūtos datus un izvirzīt jautājumus, kurus vērts pārrunāt valsts, vietējās pašvaldības un skolas līmeņos. Pētījums parāda, ka iekļaujoša izglītība ir realitāte vidējas izglītības posmā un ir daudz veidu, kā spert pirmos soļus efektīvas iekļaujošās izglītības īstenošanā vidusskolās. Mēs ceram, ka pētījums ir sniedzis dažas idejas, kā un kur būtu jāspēr šie soļi un kādos apstākļos tas būtu jā dara, lai tie būtu patiešām efektīvi skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām izglītošanā.

---



## Izmantotā literatūra

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

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

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Šīs nodaļas tapšanā iesaistīto Aģentūras pārstāvju un ekspertu kontaktinformācija ir atrodamā Aģentūras tīmekļa vietnes Nacionālajās lapās: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) un: [www.european-agency.org/iecp/iecp\\_intro.htm/](http://www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/)



---

## 2. nodaļa

# AGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪNA STUDENTIEM AR SPECIĀLĀS IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBĀM

### 2.1 IEVADS

Šī tematiskās publikācijas nodaļa ir speciāli sagatavota, lai papildinātu nodaļu par vidējo izglītību un pāreju no skolas uz darba tirgu. Dažādi Aģentūras darba aspekti – jo īpaši Aģentūras iesaistīšanās Augstākās Izglītības Pieejamības Rokasgrāmatas (AIPR, ang. HEAG) izstrādāšanā Augstākās Izglītības tīklā (AI, ang. HE), kas domāta ekspertiem cilvēku ar speciālajām vajadzībām atbalstīšanai – ir parādījuši, ka šī ir svarīga sfēra un tai nepieciešams veltīt pastiprinātu uzmanību. Šobrīd eksperti un partneri no 28 valstīm un Eiropas Savienības dalībvalstīm (ar atsevišķām pārstāvniecībām no Beļģijas franču un flāmu kopienām) un Islandes, Norvēģijas un Šveices ir iesaistīti AIPR projekta aktivitātēs.

Nodaļas mērķis ir izcelt problēmas, ar kurām sastopas studenti ar speciālajām izglītības vajadzībām (SIV), attiecībā uz viņu pieejamību augstākajai izglītībai, kā arī problēmas augstākās izglītības iestādēs. Nodaļa ir balstīta uz problēmu struktūru, kas identificēta Augstākās Izglītības Pieejamības Rokasgrāmatā, sevišķi informācijas izpētes daļā, kas pieejama AIPR datu bāzē: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

Papildu informāciju nodrošināja Eurydice nodaļas, kā arī, tika apkopots neliels literatūras apskats. Specifiskus AIPR datu bāzes piemērus un precizējumus nodrošināja AIPR eksperti no Beļģijas (flāmu kopienas), Kipras, Čehijas Republikas, Igaunijas, Francijas, Vācijas, Ungārijas, Islandes, Itālijas, Nīderlandes, Norvēģijas, Portugāles, Spānijas un Šveices.

### 2.2 AGSTĀKĀ IZGLĪTĪBA (AI) STUDENTIEM AR SPECIĀLAJĀM IZGLĪTĪBAS VAJADZĪBĀM (SIV)

Eiropā īstenotās politikas iniciatīvu mērķi ir palielināt studentu skaitu, kas iestājas un pabeidz augstākās izglītības iestādes. Tas ir redzams Eiropas līmenī, Izglītības Ministru padomes paziņojumos, kas




attiecas uz iesaistīšanos augstākās izglītības apgūšanā, kā tas ir atspoguļots 2004. gadā publicētajos Eiropas izglītības mērķos 2010. gadam. Nacionālajā līmenī, dažādām valstīm ir dažāda nostādne par iniciatīvām, kā palielināt studējošo skaitu, tomēr viena kopīga joma ir studentu iesaistīšana ar “netradicionāla” sagatavotību studijām augstskolās. Šī aspekta piemērs ir Lielbritānijas AimHiger (Temē Augstāk) projekts, Izglītības un Prasmju Departamenta (Department for Education and Skills) atbalstītais projekts, kuram ir noteikts mērķis paplašināties: ... *piedalīšanās Lielbritānijas augstākajā izglītībā – īpaši studentiem ar “netradicionāla” sagatavotību, minoritāšu grupām un personām ar dažādiem traucējumiem ...* ([www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/))

Dāvids (2004.) apgalvo, ka: ... *objektivitāte un/vai kvalitāte augstākajā izglītībā ir plaši izplatīts starptautisks nosacījums, bet tā konceptualizācija un noteikšana ir daudz sarežģītāka tēma ...* (813.lpp.). Attiecībā uz studentiem ar SIV augstākajā izglītībā šī ir neapšaubāmi būtiska lieta Eiropā.

Ir grūti noteikt, cik tieši studentu ar traucējumiem ir augstākajā izglītībā Eiropas valstīs. SOCRATES programmas novērtēšanas laikā (2000.) tika veikts pētījums par potenciālo studentu skaitu (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2000.). Apmēram 28% no visām iesaistītajām institūcijām, kas saņēma Erasmus atbalstu 1995./1996. gadā, bija reģistrēti 2 369 162 studenti. No tiem 7143 (0.3%) identificēti kā studenti, kuriem ir diagnosticētas speciālās vajadzības. 1998./1999. gadā tika reģistrēti 2 829 607 studenti. No tiem, 13 510 (0.48%) tika reģistrēti kā studenti ar speciālajām vajadzībām.

Šie skaitļi ir visai maldinoši, jo vairāk kā puse no valstīm, kas piedalās šajā pētījumā nosaka, ka studentiem ar speciālajām vajadzībām nav jāuzrāda savi traucējumi. Piemēram, 2003./2004. gadā Nacionālā Invalīdu Grupa (National Disability Team) Lielbritānijā apgalvoja, ka 5.4% no visiem skolu beidzējiem ir nepieciešama kāds no speciālās palīdzības veidiem. Darba gaitā šī grupa noteica, ka šis skaitlis ir apmēram 10% (National Disability Team, 2005.).

---



Informācija no EuroStudent ziņojuma (2005.) norāda, ka 11% studentu no dažādām valstīm, kas piedalās šajā pētījumā, ir paši uzrādījuši veselības problēmas, kuras traucē viņiem iegūt augstāko izglītību. Līdzīgi arī dati no Vācijas 2000. gadā norāda, ka studentu īpatsvars ar dažādiem traucējumiem ir 2%, studentu īpatsvars ar ilgtermiņa hroniskām slimībām ir 13% (Valsts Izglītības un Pētījumu Ministrija, - Federal Ministry of Education and Research, 2002.).

Ja skatāmies uz citiem datiem Eiropā, kas saistīti ar speciālajām vajadzībām, tad norādījumi uz to, ka potenciālais studentu skaits, kuriem ir šādas vajadzības, augstākajā izglītībā, ir augstāks. Apmēram 10% no Eiropas iedzīvotājiem ir kāda no pazīstamām speciālo vajadzību formām (Eiropas Komisija, 1999) un ir aprēķināts, ka 84 miljoniem skolēnu un studentu – apmēram 22% vai 1 no 5 kopējā skolas vecuma bērniem – būs nepieciešama *speciālās izglītības nodrošināšana* vai nu vispārizglītojošās skolas speciālajā klasē, vai arī atsevišķā iestādē (Eurydice, 2000.). Atkarībā no veida, kādā bērnam tiek noteiktas speciālās vajadzības Eiropas valstīs, skolēni ar speciālās izglītības vajadzībām (SIV) sastāda no 2% līdz 18% no kopējā skolēnu skaita (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2003.).

Īsas liecības un informācija par augstāko izglītību no darbiniekiem, kas atbalsta studentus ar dažādiem traucējumiem, izsaka pieļāvumu, ka studentu skaits ar dažādām speciālajām vajadzībām augstākajā izglītībā ir daudz lielāks nekā liecina pieejamie dati un šim skaitam ir tendence pieaugt. Tomēr, ja izmanto piesardzīgus aprēķinus, uzskatot, ka 10% cilvēku ir kāda no speciālo vajadzību formām, tad studentu ar traucējumiem skaits augstākajā izglītībā joprojām ir daudz zemāks nekā tas būtu sagaidāms.

Lai arī liela daļa valstu ziņo par studentu ar SIV skaita pieaugumu augstākajā izglītībā (OECD, 2003.), studenti ar šādām vajadzībām netiek vienlīdzīgi pārstāvēti augstākās izglītības posmā. Tas rada vairākas problēmas sakarā ar šķēršļiem, kas attiecas uz atbalstu un pieejamību veiksmīgai dalībai augstākās izglītības programmās.

OECD 2003. gada pētījums par Speciālajām vajadzībām augstākajā izglītībā dokumentē, cik dažādi dažādās valstīs ir skaitļi un "raksturojumi" par studentiem augstākajā izglītībā. Parādās vairāki iemesli saistīti ar šīm atšķirībām: pirmais, acīmredzamais iemesls ir





tas, ka Eiropas valstīm ir atšķirīgas galvenās nostājas attiecībā pret visu studentu uzņemšanu augstākajā izglītībā (ADMIT, 2002). Otrais, OECD izceltais potenciālais iemesls, ir atšķirīga politika speciālo vajadzību definēšanā un atšķirīga pieeja cilvēku ar traucējumiem tiesību jautājumos nacionālajā līmenī, un kā tās ietekmē tādas organizācijas kā augstākā izglītības iestādes, veidot būves un pakalpojumus pieejamus visiem cilvēkiem, ieskaitot cilvēkus ar speciālajām vajadzībām.

Tomēr, tālākais HELIOS 13. grupas (1996.) un OECD pētījums ir izcēlis mazāk redzamu, bet iespējams pat daudz svarīgāku faktoru: iekļaušana obligātās izglītības struktūrās ir attīstījusies lielākajā daļā Eiropas valstu jau vairāk kā divas desmitgades, un daudz lielāks skolēnu skaits ar SIV apmeklē vispārīzglītojošās skolas. Iekļaušana vispārējā izglītībā gan pamatizglītības posmā, gan vidējās izglītības posmā dod cerības skolēniem, viņu ģimenēm un mācītbspēkiem, kas strādā ar viņiem, ka pieeja augstākajai izglītībai kļūs dabiskas process daudzu studentu izglītības turpināšanā.

Kamēr cerības attiecībā uz augstākās izglītības pieejamību ir augušas, iespējas cilvēkiem ar SIV, kas ir bijuši iekļauti pamatizglītības vidē un ir nonākuši līdz augstākai izglītībai, nav bijušas pietiekami progresīvas. Fedora/HELIOS pētījums, kas galveno uzmanību pievērš studentu ar SIV iespējām iegūt izglītību ārvalstīs (Van Akers [Van Acker], 1996.) uzsver neatbilstību Eiropas valstu piedāvātajos pakalpojumos studentiem ar SIV, kas ir šķērslis studentu cerībām uz augstākās izglītības pieejamību.

HELIOS 13. grupas un 2003. gada OECD pētījumi ir divi skaidri analīzes piemēri par jautājumiem, kas skar augstāko izglītību un speciālās vajadzības. Šajā nodaļā nav tik sīki pētītas šīs tēmas, bet tās nodoms ir papildināt iepriekšējos pētījumus ar jaunu informāciju, kas attiecas uz vairākām svarīgām tēmām, kas izklāstītas nākamajā sadaļā.

## **2.3 AUGSTĀKĀS IZGLĪTĪBAS PIEEJAMĪBA – SVARĪGĀKIE JAUTĀJUMI**

Galvenais šīs nodaļas mērķis bija savākt informāciju no valstīm par diviem pieejamības aspektiem:



- *Pieeja augstākajai izglītībai* vai iespējas iegūt sākotnēju pieeju augstākās izglītības iestādei;
- *Pieeja studijām augstākajā izglītības iestādē* vai atbalsts iegūšana, lai pilnībā piedalītos visos augstākās izglītības studiju procesa aspektos.

Lai izprastu iepriekš minēto, nepieciešama divu līmeņu informācija:

- *Nacionālais līmenis*: informācija par likumdošanu un politiskajiem pamatprincipiem, kas apraksta cilvēku ar speciālajām vajadzībām tiesības, un par tām struktūrām un /vai organizācijām, kas nodrošina atbalstu šiem cilvēkiem;
- *Institucionālais līmenis*: informācija par pakalpojumu sniedzējiem un aprīkojuma pieejamība studentiem ar SIV individuālās augstākās izglītības iestādēs.

Mērķis, pētot šos dažādos pieejamības aspektus, bija sagatavot informācijas pārskatu par atbalsta struktūru veidiem valstīs, kuras sekmē studentu ar SIV iekļaušanos augstākajā izglītībā. Informāciju no šīm valstīm var apvienot trīs jomās:

1. Tiesības pieejai un atbalstam augstākajā izglītībā;
2. Nacionāla līmeņa atbalsts studentiem ar SIV;
3. Atbalsta augstākās izglītības iestādes līmenī.

Informācija, kas apkopota šajā nodaļā sniedz aprakstošu izklāstījumu par pašreizējo situāciju dalībvalstīs. Informācija liecina par iespējām šajās valstīs; visas valstis norāda uz to, ka šajā jomā un likumdošanā ir bijuši ievērojami uzlabojumi, tiesības un citas atbalsta formas nav statistikas.

Visas valstis apgalvo, ka ir bijusi tāda vai citāda likumdošanas. Viens no šīs nodaļas mērķiem ir izcelt iespējamās tendences augstākās izglītības pieejamībā studentiem ar SIV. Tas tiek parādīts ar īsu analīzi par katru no augstāk minētajiem trīs aspektiem, kā arī ievērojot šķēršļus, kas liedz iegūt augstāko izglītību studentiem ar SIV. Šī informācija ir apskatīta pēdējā nodaļas sadaļā.



### 2.3.1 Tiesības pieejai un atbalstam augstākajā izglītībā

Forma, kas aizsargāja studentu ar SIV tiesības pieejai augstākajai izglītībai un garantēja atbalsta saņemšanu studiju procesa laikā. Likumdošana tiesību jomā dažādās valstīs tomēr ir atšķirīga.

#### Vispārējā likumdošana par speciālajām vajadzībām

Šāda likumdošana aptver visus sabiedriskos pakalpojumu sniedzējus, organizācijas, utt., un garantē pieejamību pakalpojumiem. Dažās valstīs, piemēram, Islandē cilvēkiem ar traucējumiem tiek piemērota starptautiskā likumdošana, tāda kā ANO regula par Vienādām iespējām (Equalisation of Opportunity). Citām valstīm ir nacionālā līmeņa likumdošana, kas ietver sevī visus sabiedrisko pakalpojumu aspektus. Atbalsts studentiem ar SIV Maltā, Rumānijā un Šveicē tiek nodrošināts tieši šādā veidā.

Valstīm var būt vairāki likumi, kas ietver vienlīdzīgu iespēju aspektu. Kā šādu piemēru var minēt Vāciju. Šajā valstī ir virkne anti-diskriminējošu likumu, bet attiecībā uz augstāko izglītību, pats students ir atbildīgs par sev nepieciešamo pakalpojumu pieejamību, izmantojot tās tiesības, kas viņam ir kā cilvēkam ar speciālajām vajadzībām. Likums, kas nosaka vadlīnijas visām 16 Federālajām zemēm (Länder) nosaka, ka augstākās izglītībai iestādēm jāapmierina visas studentu ar SIV nepieciešamās vajadzības tā, lai nerastos nekādi ierobežojumi mācību procesā, un lai tiem tiktu dota iespēja izmantot augstākās izglītības iestādes iespējas – ja iespējams, bez citu palīdzības. Turklāt šis likums nosaka, ka studiju un eksāmenu noteikumi ir jāpielāgo atbilstoši studentu ar SIV vajadzībām.

Uz doto brīdi tiek diskutēts par Vācijas Federālās sistēmas reformu. Šīs reformas rezultātā likumu var atcelt, un tas nozīmē, ka 16 zemes (Länder), kas ir atbildīgas par darbības plānu izstrādāšanu, iegūs vairāk tiesību, kā rezultātā studējošajiem būs citādi noteikumi, kuri radīs grūtības iegūt vienlīdzīgas tiesības, īpaši tajos gadījumos, kad viņi mainīs studiju vietu un dosies studēt no vienas zemes uz citu.

## Vispārējā likumdošana par speciālajām vajadzībām ar īpašiem elementiem, kas saistās ar augstāko izglītību

Tas ir acīmredzams Lielbritānijā, kur Speciālo vajadzību diskriminācijas likuma 4. (Izglītības) daļa nosaka, ka cilvēku ar speciālajām vajadzībām, kā arī jebkuru citu cilvēku diskriminēšana ir pretlikumīga, nodrošinot izglītības un apmācības iespējas, kā arī sniedzot citus pakalpojumus. Būtbū šajā likumā ir trīs elementi: plaša speciālo vajadzību definīcija; noteikti galvenie organizāciju pienākumi, lai sekmētu vienlīdzību, un specifiski augstāko izglītības iestāžu pienākumi.

Francijā 2005. gada februāra jaunais likums aizsargā cilvēku ar traucējumiem galvenās tiesības, bet ir instrukcijas (Décrets d'Application), kas attiecas uz augstākās izglītības mācību aspektiem, piemēram, 2005. gada decembra lēmums, kas ir saistīts ar eksaminācijas noteikumiem (citi lēmumi sekos).

Itālijā ir līdzīgs likums (Nr. 104, 1992.), kas aizsargā cilvēku ar SIV vispārīgās tiesības un tam ir īpašas sadaļas, kas attiecas uz augstāko izglītību. Konkrēti tas nosaka, ka universitātēm ir: jāieceļ Rektora pārstāvis (Delegate of the Rector), kas nodarbojas ar visiem jautājumiem, kas attiecas uz invalīdiem (studentiem, pasniedzējiem un administratīvajiem darbiniekiem, arhitektoniskiem šķēršļiem, speciālas eksaminēšanas kartības sagatavošanu, utt.), jāpieņem darbā profesionālus zīmju valodas tulkus un jānosaka individuālos mācības pakalpojumus studentiem ar SIV.

## Speciāla likumdošana par augstāko izglītību

Tā var izpausties dažādās formās. Dažās valstīs, *likumdošana diktē, ka katru gadu augstākās izglītības iestādēs jāuzņem noteikts procents studentu ar SIV*: piemēram, Grieķijā un Spānijā 3% un vairāk. Portugālē 2% no vietām "ir paredzētas" studentiem ar SIV, kuri izpilda akadēmiskās prasības, lai iegūtu augstāko izglītību. Tomēr nav obligāti jāuzņem 2% studentu ar SIV katrā kursā. Zviedrijas valdības ikgadējā budžeta dokumentā noteikts, ka augstākās izglītības iestādēm jārezervē 0.3% sava studiju



pamatkursa budžeta, lai finansētu speciālu (kompensējošu) atbalstu studentiem ar SIV.

Spānijā studentiem ar SIV ir dotas tādas pašas tiesības augstākās izglītības pieejai kā citiem studentiem. Identiski ir arī Itālijā: ja paredzēti iestājpārbaudījumi, studentiem ar smagiem traucējumiem ir tiesības izmantot papildus laiku (līdz 50%), kā arī izmantot asistējošas tehnoloģijas. Studentiem ar SIV ir mācību maksas atvieglojumi (tas atkarīgs no traucējumu smaguma: pilnīgi atbrīvoti no šīs maksas var būt no 66% līdz 100%) un viņu mācību sasniegumi tiek specifiski novērtēti, piesakoties uz universitātes stipendijām. Grieķijā studenti ar SIV tiek uzņemti augstākās izglītības iestādēs, izņemot gadījumus, kad ir pieņemts Izglītības departamenta lēmums, kas aizliedz, piemēram, neredzīgiem studēt medicīnu.

Pastāv arī specifiska likumdošana, kas dod *iespēju studentiem ar SIV iegūt papildus stipendijas un finansiālo atbalstu*. Šādam piemēram seko Igaunija, Polija un Portugāle. Vācijā, atbilstoši Federālajam Izglītības un Atbalsta likumam, studenti ar SIV var iegūt papildus finansiālo atbalstu "normālai" iztikai, ja viņiem ir jāstudē ilgāk nekā studentiem bez traucējumiem. Papildus finansējuma saņemšanai, kas saistīti ar konkrēto traucējumu, studenti var pretendēt atbilstoši SGB II un SGB XII prasībām, kas ir divi no 2005. gadā pieņemtajiem divpadsmit jaunajiem likumiem, kuros noteikta sociālā palīdzība dažādās sfērās.

Šāda likumdošana var veidot *specifiskas tiesības, kas atbalsta, piemēram, izņēmuma/alternatīvus nosacījumus eksaminācijā*. Šāda situācija ir Austrijā, Kiprā, Ungārijā un Itālijā. Šādas likumdošanas acīmredzams piemērs ir Beļģijas flāmu valodā runājošajā kopienā, kur Likuma (Decree) II.6 pants mudina augstākās izglītības iestādes ieviest politiku: *... lai nodrošinātu augstākās izglītības pieejamību – gan materiālā, gan nemateriālā veidā – studentiem ar SIV vai hroniskām slimībām un studentiem, kas nāk no objektīvi izceltas sabiedrības daļas, kurai ir ievērojami mazāk iespēju iesaistīties augstākās izglītības iegūšanā kā citiem sabiedrības slāņiem ...*

Šis raksts nosaka to, ka katrai augstākās izglītības iestādei nepieciešami noteikumi izglītības un eksaminācijas jomā. Tomēr

praksē iestādēm ir brīva izvēle, kā īstenot specifiskus risinājumus.

Virkne vispārējo un specifisko likumu, kas ietekmē tiesības  
augstākās izglītības sistēmā

Nīderlande, Norvēģija, Spānija un Zviedrija norāda, ka ir virkne vispārējo likumu un noteikumu, kas aizsargā cilvēkus ar speciālām vajadzībām saistībā ar augstāko izglītību. Bez tam ir arī papildus noteikumi, kas galveno uzmanību pievērš augstākajai izglītībai un atbalstam. Piemēram, Nīderlandes likums par vienlīdzīgu attieksmi pret studentiem ar fiziskiem traucējumiem vai hroniskām slimībām nosaka, ka augstākās izglītības iestādēm ir jāsniedz izglītība, kas pieejama visiem studentiem, ieskaitot studentus ar SIV. Zviedrijā likuma par vienlīdzīgu attieksmi pret studentiem universitātēs (the Equal Treatment of Students at Universities Act; 2001: 1286) mērķis ir veicināt augstākās izglītības sistēmā vienlīdzīgas tiesības visiem studentiem, kā arī cīnīties pret diskrimināciju dzimuma, etniskas piederības, reliģijas, seksuālās orientācijas vai speciālo vajadzību jautājumos. Norvēģijā Universitāšu un Koledžu likums (the Law for Universities and University Colleges) satur izglītības pieejamības un universāla dizaina pamatprincipus.

Spānijas Konstitūcijā ir noteikumi par cilvēku ar traucējumiem tiesībām, kā arī specifisks likums par sociālo integrāciju cilvēkiem ar invaliditāti. Citi vispārējās likumdošanas aspekti ietver specifiskus elementus, kas attiecas uz augstāko izglītību: Augstskolu likums ir fundamentāls likums, kam ir īpašs pants par vienlīdzīgām iespējām studentiem ar SIV. Visbeidzot, specifiska likumdošana nodrošina iespēju iegūt papildu finansējumu, lai apmierinātu speciālās vajadzības.

Kopumā izskatās, ka ir panākts ievērojams progress likumdošanas jomā – gan vispārēja likumdošana par speciālām vajadzībām, kas ietver arī augstāko izglītību, gan specifiski augstākās izglītības noteikumi. Var redzēt, ka likumdošanas izmaiņām dažās valstīs ir divkāršs mērķis: pilnveidot individuālās tiesības un savienot tās ar augstākās izglītības iestāžu atbildību. Dažās valstīs augstākās izglītības iestāžu atsauksmei uz izmaiņām likumdošanā ir pozitīva attīstība, kas padara mācību vidi daudz pieejamāku visās jomās (Hursts [Hurst], 2006.).



Izmaiņas sabiedrības uzskatos par speciālām vajadzībām ir impulss, kas izraisa pārmaiņas sagaidāmajos rezultātos un iespējās izmantot dažādus izglītības iegūšanas ceļus tiem studentiem, kas obligāto izglītību apguvuši iekļaujošā vidē. Tomēr valstis ir izteikušas divus komentārus par citiem faktoriem, kas veicina izmaiņas likumdošanā.

Pirmais komentārs ir no Beļģijas flāmu kopienas un tas attiecas uz Eiropas Savienības deklarāciju ietekmi, kas novedusi pie fundamentālām izmaiņām augstākajā izglītībā kopumā. Šobrīd, piemēram, ir noteikumi, kas dod iespēju studentiem iestāties augstākās izglītības iestādē, izmantojot dažādus kvalifikācijas ceļus: diplomus, ieskaites, eksāmenus, utt. Tas nozīmē, ka var būt augstāks pretim nākšanas līmenis studentu ar SIV vajadzību nodrošināšanā.

Otrais komentārs attiecas uz tiesāšanos, ko uzsāka students ar SIV pret savu augstākās izglītības iestādi, lai iegūtu atbalstu piekļūst tām izglītības iespējām, kas ir pieejamas citiem studentiem. Kamēr tiesāšanās par izglītības pieejamību un atbalsta iegūšanu ir augošs fenomens dažās valstīs obligātās izglītības sektorā, augstākās izglītības sektorā tas nav tik izteikts. Bet tas var radīt iespaidu uz likumdošanu tuvākajā nākotnē.

### **2.3.2 Nacionālā līmeņa atbalsta pakalpojumi**

Nacionālā līmeņa – saukta par lietussargu – atbalsta pakalpojumi vai organizācijas, kas nodrošina atbalstu un sniedz konsultācijas studentiem ar SIV, valstīs pastāv dažādās formās. Beļģijas flāmu kopienā, “VEHHO” (Flāmu ekspertīzes speciālo vajadzību un augstākās izglītības centrs, [Flemish Centre of Expertise for Disability and Higher Education]) un Nīderlandē “kustību traucējumu+mācības” centrs piedāvā specifisku un augsti specializētu atbalstu studentiem ar SIV, kā arī augstāko izglītības iestāžu darbiniekiem.

Līdzīgu speciālo palīdzību un atbalstu Lielbritānijā piedāvā “SKILL” (Valsts birojs studentiem ar speciālajām vajadzībām [the National Bureau for Students with Disabilities]) un “DSW” (Deutsches Studentenwerk) Vācijā. DSW mērķa grupa ir augstākās izglītības reflektanti un studenti, kā arī augstskolu darbinieki un vietējās studentu pakalpojumu organizācijas, īpaši speciālo vajadzību



atbalsta koordinatori. DSW ir platforma organizācijām, institūcijām un dažādām pašpalīdzības grupām izglītības un speciālo vajadzību jomās ar mērķi dalīties idejās un veidot jaunus projektus.

Francijai un Itālijai ir valstiskas struktūras – konkrēti Valsts speciālo vajadzību delegātu konference (The National Conference of Delegates for Disabilities) un koordinējošā nodaļa Valsts Izglītības Ministrijā (Ministère de l'Education Nationale)– pārrauga un rekomendē atbalsta pasākumus institucionālajā līmenī. Beļģijas franču kopienā “AWIPH” (Walloon Agency for the Integration of Handicapped People) piedāvā atbalstu papildus maksājumiem, kas attiecas uz studentiem ar SIV.

Islandē, Portugālē un Zviedrijā nacionālais līmenis ir daudz vispārīgāks, pieejamie sabiedriski finansētie pakalpojumi, informē studentus par likumdošanu, tiesībām un atbalstu, kas viņiem pieejams. Zviedrijā pastāv vairāki sabiedriskās varas institūcijas, kurām ir specifiska atbildība par pasākumiem šajā jomā; piemēram, “SISUS” (Speciālas izglītības atbalsta nacionālā aģentūra [the National Agency for Special Educational Support]) nodrošina noteiktus pakalpojumus personiskās palīdzības jomā.

Ungārijā, Norvēģijā, Polijā, Rumānijā un Spānijā ir nacionālās organizācijas vai NVO, kas sniedz atbalstu un konsultācijas par augstāko izglītību studentiem ar SIV. Norvēģijā ir divas galvenās organizācijas cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, kuras īpaši nodarbojas ar jautājumiem augstākās izglītības sfērā. Polijā, Padome studentiem ar speciālajām vajadzībām (Council for Students with Disabilities), darbojas sadarbībā ar Polijas studentu asociāciju.

Šveicē nav nacionālas organizācijas, kas nodrošina atbalstu un konsultācijas studentiem ar SIV un augstākās izglītības darbiniekiem, tomēr ir viens atbalsta pakalpojums, kurā iesaistītas trīs universitātes (Cīrihes Universitāte, Bāzeles Universitāte un Cīrihes Tehniskā Universitāte).

Dažādie pakalpojumi, kurus piedāvā nacionālās organizācijas, galveno uzmanību pievērš dažādu formu speciālas informācijas un konsultāciju nodrošināšanā. Vairākumā gadījumu tie ir domāti pašiem studentiem ar SIV; citos gadījumos informāciju nodrošina arī





augstākās izglītības iestādēm, īpaši akadēmiskajam personālam, kas strādā ar studentiem ar SIV.

Tomēr acīmredzot ir valsts līmeņa uzdevumi, kuros atšķirīgās pakāpēs ir iesaistīti citi pakalpojumu sniedzēji:

- vispārējās apziņas vairošanā par studentu ar SIV tiesībām;
- dažādu informācijas avotu koordinēšanā, kas pieejami studentiem ar SIV un augstākās izglītības iestādēm, lai nodrošinātu precizitāti un pieejamību;
- speciālo vajadzību atbalsta personāla tīkla veidošanā institucionālā līmenī;
- diskusiju nodrošināšanā starp dažādām interešu grupām, lai notiktu informācijas apmaiņa par augstāko izglītības pieejamību studentiem ar SIV.

Viens no galvenajiem jautājumiem, par ko valstis diskutē, ir ne tikai par to, kurš pildīs šīs funkcijas un uzdevumus, bet arī par to, kurš tos efektīvi koordinēs, lai sasniegtu konkrētu studentu ar SIV atbalstam nepieciešamos nosacījumus augstākajā izglītībā.

### **2.3.3 Atbalsts augstākās izglītības iestādes līmenī**

Apsverot iespējamo atbalstu studentiem ar SIV iestādes līmenī, nepieciešams ne tikai aprakstīt atbalsta veidus (skatīt turpmākajās sadaļās), bet arī aplūkot iestādes politiku attiecībā uz atbalstu un kā tas tiek organizēts.

#### Ziņojumi un darbības plāni attiecībā uz studentiem ar SIV

Eiropas valstīs pieaug augstāko izglītības iestāžu publiski pieejamie un skaidri formulētie paziņojumi (t.i. interneta mājas lapās vai dažādos izdevumos) par viņu izstrādātajiem darbības plāniem atbalstam studentiem ar SIV. Šādi politiskie paziņojumi ir izcelti OECD (2003.), kas būtiski paaugstina izpratni un nodrošina caurspīdīgumu attiecībā uz atbalstu, kas pieejams augstākajās izglītības iestādēs. Zviedrijā un Norvēģijā tas ir obligāti. Norvēģijā ir noteikts, ka šiem izteikumiem ir jābūt regulāri precizētiem, lai izceltu izmaiņas, kas parādās augstskolas piedāvājumā un studentu vajadzībās.



Lai arī nav obligāti, augstskolām parasti ir paziņojumi un darbības plāni arī Francijā, Ungārijā, Islandē, Itālijā un Lielbritānijā. Ungārijā, parasti, katrai iestādei ir obligāti jāizstrādā savi noteikumi par studentiem ar SIV, lai varētu regulēt tehniskā un personiskā atbalsta nodrošināšanu (Izglītības Ministrijas noteikumi (29/2002. OM (V.17)).

Kiprā un Spānijā dažām augstskolām ir šādi paziņojumi, bet tajā pašā laikā Portugālē, apskatot 349 augstskolu interneta mājas lapas, tikai trijās ir skaidri izteikti darbības plāni SIV atbalstam.

Šādi ziņojumi nav parasti Čehijas Republikā – kaut gan dažām augstākās izglītības iestādēm, piemēram, Brno tādi ir, jo atbalsts tiek nodrošināts individuālā līmenī. Čehijas Republikā atbalsta līguma nosacījumi tiek atspoguļoti katra studenta ar SIV individuālajā izglītības plānā.

Vācijā ziņojumi un darbības plāni studentiem ar SIV parasti nav atrodamī tieši augstskolās, bet nacionālajā līmenī tie pastāv: federālo zemju Pastāvīgā Izglītības un kultūras lietu ministru sapulce (the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder [KMK]) 1982. gadā izteica rekomendācijas darbības noteikumu izstrādei. Līdzīgas rekomendācijas tika izteikta Vācijas Rektoru Konferencē 1986.gadā.

Var saskatīt progresu gan nacionālajā, gan institucionālajā līmenī, kas veicina augstākās izglītības iestādes izteikt publiskus ziņojumus par savu atbalstu studentiem ar SIV. Šobrīd Nīderlandē dažas augstskolas ir izstrādājušas darbības plānus, bet nākamo 3 gadu laikā jauna likumdošana noteiks to darīt visām iestādēm. Polijā un Šveicē augstskolas, konkrēti Jagiellonijas Universitāte un Cīrihes Universitāte, strādā, lai izveidotu šādus paziņojumus projektu darba ietvaros.

Atbalsta pakalpojumi, iestādes, komandas vai personas, kas nodrošina atbalstu studentiem ar SIV

Atbalsts augstākajā izglītība var būt nodrošināts dažādi – pakalpojumu, komandas darba veidā un pat iesaistot individuālus speciaļo vajadzību atbalsta darbiniekus ar dažādu profesionālo kvalifikāciju. Tomēr ir ļoti grūti raksturot pakalpojumu iespējas



institucionālajā līmenī. Situācija Vācijā ir tipiska vairākām valstīm – nav kombinētu institucionālu standartu atbalsta un pakalpojumu nodrošināšanai, un tāpēc pieeja atbalstam ir tikai atkarīga no konkrētās augstskolas. Līdzīgi ir Beļģijas flāmu kopienā un Rumānijā, kur praksē augstākās izglītības iestādēm ir liela autonomija jautājumu risināšanā, par to, kā tās integrē atbalstu speciālajām vajadzībām savās galvenajās nostādnēs, un kā tās turpmāk attīsta pakalpojumus studentiem ar SIV.

Lai gan visām valstīm ir dažādi veidi kā organizēt atbalstu, pastāv trīs galvenie veidi atbalsta organizēšanai:

- kontaktpersonas un koordinatori, kas strādā ar lietām, kas saistītas ar izglītības jautājumiem un padomu sniegšanu;
- atbalsta komandas, departamenti vai biroji;
- vairāku nozaru pakalpojumi ar privātskolotājiem un padomdevējiem ar dažādu profesionālo kvalifikāciju.

Sekojošām valstīm parasti ir noteikta kontaktpersona un koordinatori atbalstam studentiem ar SIV, kas ir minimālais atbalstam augstākajā izglītībā. Šīs valstis ir Austrija, Kipra, Čehijas Republika, Beļģijas flāmu kopiena, Francija, Ungārija, Islande, Īrija, Itālija, Nīderlande, Norvēģija un Zviedrija.

Mazās teritorijas dēļ Lihtenšteinā ir ļoti ierobežots augstākās izglītības sektors. Un tāpēc nepastāv atbalsta pakalpojumi kā tādi, bet atbalsts tiek sniegts katram studentam individuālā līmenī.

Vācijā gandrīz katrā augstākās izglītības iestādē un vietējā studentu pakalpojumu dienestā ir noteiktas kontaktpersonas un koordinatori studentiem ar SIV. Norvēģijā kontaktpersonas ir noteiktas ar likumu, jo par normu ir kļuvis atbalsta komandas darbs.

Dānijā, Igaunijā, Somijā, Polijā, Portugālē, Rumānijā un Šveicē dažas augstskolas piedāvā kontaktpersonas un koordinators pakalpojumus, kā minimālo atbalstu studentiem ar SIV, bet to nedara visas. Vairākās valstis – Austrijā, Beļģijas flāmu kopienā, Itālijā, Nīderlandē, Norvēģijā, Spānijā un Zviedrijā – ir parasts, ka lielajās universitātēs ir atsevišķi departamenti vai biroji, kuros ir profesionālu komandas ar kvalifikāciju vairākās nozarēs, kas atbalsta un konsultē studentus ar SIV.



Līdz ar studentu skaita, kuriem ir dažādu veidu vajadzības, pieaugumu augstākajās izglītības iestādēs, pieaug arī nepieciešamība organizēt atbalsta komandas, paplašināt piedāvājamo pakalpojumu klāstu. Nīderlandē notiek virzība uz to, lai visas augstskolas izveidotu savas atbalsta komandas, iesaistot vairāku nozaru speciālistus. Tomēr dažas valstis izceļ faktoros, kas sarežģī un darbojas pret šo pozitīvo tendenci.

Viens tāds faktors ir, kā iegūt papildu palīdzību, kā finansēt pakalpojumus un individuālo atbalstu. Vācijā dažās augstskolās ir speciāli pakalpojumi, bet tā nav norma. Studentu atbalsta sistēma ir balstīta uz individuālu finansējumu, lai samaksātu par nepieciešamajiem pakalpojumiem, kas viņiem jāorganizē pašiem.

Austrijā augstākās izglītības iestādes nav atbildīgas par finansēšanu vai arī speciāla atbalsta nodrošināšanu. Līdzīgi, sarežģītā studentu ar SIV finansēšana Somijā, izraisa problēmas gan individuāliem studentiem, gan arī augstskolām.

Sarežģījumi finansējuma avotos un pakalpojumos ir problēma, bet tālāko sarežģījumu faktoru izceļ Beļģijas flāmu kopiena. Tā iesaka, ka atkarība no tā, kas atbalsta finansiāli un kur nonāk finansējums – veselības, sociālajā aprūpē – var ietekmēt veidu, kā šis resurss tiek izmantots izglītības kontekstā. It īpaši tas attiecas uz darbiniekiem, kas saistīti ar sociālo pakalpojumu sniedzējiem, bet kam var nebūt pilnvaru atbalstīt studentus mācību nodarbību laikā. Palielinās arī problēmas, kas attiecas uz efektīvu pieejamo un profesionāli sarežģīto pakalpojumu un atbalsta pasākumu koordinēšanu, ko piedāvā studentiem ar plašu vajadzību spektru.

#### Augstākās izglītības iestāžu piedāvātie atbalsta pakalpojumu

Studentiem ar SIV piedāvātā atbalsta tips, protams, mainīsies atkarībā no vajadzībām. Tomēr iespējams izdalīt dažādas atbalsta kategorijas, kas ir bieži pieejamas studentiem.




<b>Atbalsta tips</b>	<b>Parasts sekojošās valstīs ...</b>
Akadēmiskais atbalsts	Kipra**, Čehijas Republika, Beļģijas flāmu kopiena, Francija, Vācija, Ungārija, Islande, Itālija, Malta, Nīderlande*, Norvēģija, Polija, Spānija, Zviedrija (kompensējoši pasākumi), Šveice (vienīgi Cīrihes Universitātē)
Speciālu mācību līdzekļu atbalsta nodrošināšana	Kipra**, Čehijas Republika, Beļģijas flāmu kopiena*, Francija, Vācija, Ungārija, Islande, Itālija, Malta, Nīderlande*, Norvēģija, Portugāle, Spānija
Dzīves vietas nodrošināšana	Kipra**, Beļģijas flāmu kopiena, Francija, Vācija, Ungārija*, Islande, Itālija (ne visās augstskolās), Nīderlande*, Norvēģija, Portugāle*, Polija, Šveice (vienīgi Cīrihes Universitātē)
Veselības aprūpes pakalpojumi	Beļģijas flāmu kopiena, Francija, Ungārija*, Islande (tikai garīgā veselība pakalpojumi), Itālija (ne visās augstskolās), Nīderlande*, Norvēģija, Portugāle*
Finansiāls atbalsts	Beļģijas flāmu kopiena, Francija, Ungārija*, Itālija, Nīderlande*, Norvēģija*, Portugāle*, Spānija (attiecībā uz nodokļiem), Šveice (vienīgi Cīrihes Universitātē)
Konsultācijas	Čehijas Republika, Beļģijas flāmu kopiena, Francija (dažreiz ar speciālistu asociāciju palīdzību), Vācija, Ungārija (dažreiz ar speciālistu asociāciju palīdzību), Islande, Itālija (ne visās augstskolās), Malta, Nīderlande*, Norvēģija, Portugāle*, Spānija, Zviedrija, Šveice (vienīgi Cīrihes Universitātē)

\* Kā elementi no pamatpakalpojumiem, kas tiek piedāvāti visiem studentiem.

\*\* Piedāvā Akadēmisko Pasākumu un Studentu Labklājības dienests Kipras Universitātē. Privātas augstākās izglītības iestādes, ar Akadēmisko Lietu dienestu arī piedāvā līdzīgu atbalstu un palīdzību studentiem ar SIV.

Šī tabula ir jāuzskata kā *iespējamā atbalsta atspoguļojums* valstīs. Ir skaidrs no vairāku valstu informācijas, ka ne visas augstskolas

---



nodrošina visus pakalpojumus un atbalsta veidus. Piemēram, Čehijas Republikā dažas augstākās izglītības iestādes, kā, piemēram, Brno Universitāte, nodrošina atbalsta koordinatora pakalpojumus un virkni dažādu atbalsta veidu, kas aprakstīti iepriekš. Tomēr šī nav norma visām augstskolām Čehijas Republikā.

Valstīs ir pieejamas arī citas atbalsta formas: Austrijā un Portugālē piedāvā kustību treniņus; Kiprā piedāvā atbalstu pieejai parastajām universitātes ēkām; Beļģijas flāmu kopiena dažreiz piedāvā specializētas sporta zāles; Ungārija un Spānija piedāvā individuālu palīdzību; Itālija nodrošina atbalstu informāciju tehnoloģijas apguvē; Norvēģija un Šveice piedāvā starpniecību un studentu interešu pārstāvēšanu, piemēram, sabiedrības sociālās palīdzības sistēmā; Polija dažkārt nodrošina speciālas transportēšanas iespējas. Visbeidzot, Zviedrija nosaka, ka labu mācību apstākļu radīšana studentiem, kas saistīti ar mācību plāniem un programmām, ir bijis liels ieguldījums studentu atbalstīšanā.

Atbalsts mācību spēkam arī tiek saukts par netiešu studentu ar SIV atbalstu. Šveice un Zviedrija ieteica radīt pieejamu universitātes vidi, kas būtu viena no atbalsta formām. Šādas vides izveidošanai nepieciešams nodrošināt sadarbību citu universitātes darbinieku vidū, piemēram, starp pasniedzējiem, bibliotekāriem, administrāciju un atbalsta darbiniekiem, utt. Tādā veidā profesionāļiem, kas tieši atbalsta studentus ar SIV, ir nepieciešama personiska un profesionāla pieredze un iemaņas, lai varētu darboties un koordinēt dažādu speciālistu komandas.

Neskatoties uz piedāvāto pakalpojumu skaitu, Ungārijas izceltā problēma pastāv vairākās vai pat visās valstīs. Nesens pētījums par studentiem ar SIV Ungārijā parādīja, ka lielāko daļu no viņiem praktiski, finansiāli un personiski atbalsta ģimenes. Papildus šiem studentiem bija tā sauktā “neformālā, neapmaksātā” studentu grupa, kas palīdzēja tiem nokopēt mācību materiālus, lasīja priekšā utt. Šie neformālie atbalsta līdzekļi šķiet ir nenovērtējami un, pamatojoties uz iegūto informācija, var secināt, ka šāds atbalsts ir ļoti būtisks studentiem ar SIV lielākajā daļā valstu.



## 2.4 ŠĶĒRŠĻI AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Pētījums, ko veicis OECD 2003.gadā aptvēra piecas valstis (kā arī izmantoja literatūru no pētījumiem citās Eiropas valstīs). Pētījums izcēla sekojošus faktorus kā potenciālus šķēršļus studentiem ar SIV:

- finansējuma neskaidrība, īpaši saistībā ar finansējuma modeļiem un avotiem;
- attieksme pret SIV un speciālām vajadzībām lēmumu pieņemšanas līmenī, kā arī augstskolas darbinieku līmenī;
- sadarbības trūkums starp dažādām augstākās izglītības iestādēm un citiem sektoriem, īpaši vidējās izglītības posmā;
- nespēja elastīgi nodrošināt alternatīvas, diferencētas mācību formas daudziem studentiem;
- fiziska piekļūšana ēkām, nepiemēroti programmu mērķi un to saturs, kā arī nespēja apmierināt individuālās vajadzības;
- izpratnes trūkums par to, ka SIV ir studentu grūtību un vides savstarpējās iedarbības rezultāts;
- drošas informācijas trūkums, uz kura balstīt pētījumus un rekomendācijas.

Tādā vai citādā pakāpē, bet visas šīs problēmas ir izceltas valstīs, kas piedalījās šīs nodaļas veidošanā. Šīs problēmas izvirzīja arī vairāki studenti ar SIV, kas piedalās Eiropas Parlamenta noklausīšanās sēdē, ko organizēja Aģentūra Eiropas Gada cilvēkiem ar speciālām vajadzībām ietvaros (2003.). Galvenās problēmas tiek apskatītas turpinājumā kopā ar informāciju, kas apkopota no valstīm, kā arī ar piemēriem no jauniešu izteikumiem Parlamenta noklausīšanās sēdē. Problēmas ir sagrupētas, ņemot vērā, piecus galvenos faktorus: fiziskās barjeras, informācijas pieejamība, atbalsta pieejamība, attieksme un, visbeidzot, tiesības.

### 2.4.1 Fiziskās barjeras

Problēmu par izvēlēto mācību iestāžu pieejamību ir izcēlis Nīderlandes delegāts Eiropas Parlamenta noklausīšanās sēdē: ... *Daži no mums nevar mācīties tur, kur gribam, un to, ko gribam, vai to, ko mēs spējam. Dažreiz tāpēc, ka ēkas nav pieejamas ...*

Problēmas, kas saistītas ar fizisku piekļuvi ēkām tiek izceltas kā galvenais faktors Igaunijā, Ungārijā, Itālijā, Portugālē un Spānijā. Igaunija izcēla faktu, kas varētu attiekties uz vairākām valstīm –



jaunas celtnes atbilst pieejamības noteikumiem, bet “vecās, vēsturiskās” celtnes, kurās atrodas augstskolas, nav pielāgotas. Par augstākās izglītības iestādes pieejamības faktoru valstī var nosaukt arī infrastruktūras pieejamību, kas ļauj piekļūt vajadzīgajai vietai (Ungārija).

Tomēr izskatās, ka fiziskā pieejamība augstākās izglītības iestādēm ir sfēra, kurā tiek veikti uzlabojumi. Iemesls tam var būt diskriminācijas novēršana, lai veicinātu visu sabiedrisko pakalpojumu pieejamību. Kamēr šī joprojām ir problēma daudzējādā ziņā, tomēr fiziskā pieejamība augstākās izglītības iestādēm nav galvenā barjera augstākās izglītības iegūšanā daudziem studentiem. Citi faktori var sagādāt daudz lielākas grūtības.

#### **2.4.2 Informācijas pieejamība**

Dažādu informācijas formu pieejamība tika izcelta AIPR (HEAG) projekta partneru novērtējuma ziņojumā (2002) kā sfēra, kurai nepieciešama tālāka uzmanība. Šis ir gadījums, kad runa iet par dažādām informācijas sfērām, kas izceltas kā nepieciešamas: informācija studentiem ar SIV, informācija par studentiem un atbalstu, kas tiem nepieciešams.

Pareizas informācijas, kas pieejama studentiem, problēmas ir apkopota kāda Parlamenta sēdes deputāta teiktajā: ... *Ir ļoti grūti zināt, kas jums ir pieejams un iespējams, kādi palīg līdzekļi un atbalsts ir pieejams, kā studentam ar speciālām vajadzībām, un kā to saņemt ...* (Nīderlande).

Zinot, kas ir iespējams un kāds atbalsts ir pieejams, arī var kļūt par problēmu darbiniekiem, kas atbalsta un konsultē studentu ar SIV studiju laikā (Francija). Gadījumos, kad studentam ir jāizdara pareiza izvēle un jāpieņem pareizi lēmumi attiecībā uz savu izglītību, varētu būt nepieciešama citāda veida informācija, kas attiecas uz visiem augstskolas darbiniekiem, kas strādā ar šiem studentiem.

Informācija darbiniekiem, kas atbalsta studentus bieži galveno uzmanību velta informācijai par studentiem un atbalstu, kas tiem būtu nepieciešams. Šādas informācijas trūkums tika izcelts kā problēma Ungārijā, Norvēģijā, Rumānijā, Zviedrijā un Šveicē. Informācija,





dažādu iemeslu dēļ, varētu būt nepieejama par studentu ar SIV skaitu. Tomēr visas šīs valstis atsaucās uz nepietiekami plašiem pētījumiem par atbalstu studentiem ar SIV augstākajā izglītībā, no kā varētu vadīties praktiskajā darbībā. Dažas valstis norādīja, ka šobrīd pētījumi ir sākti nacionālā līmenī (piem., Nīderlandē), bet visumā tika izteikta nepieciešamība veikt plašākus pētījumus un sistemātisku novērtēšanu šajā jomā.

Tālāk ir jānosaka lietas būtība par pētījumu nodrošināšanu augstākās izglītības attīstības galvenajos virzienos. Pētījumos tādos, kā Eurydice *Svarīgākais augstākajā izglītībā un tās struktūra Eiropā 2004./05.* (Focus, Structure of Higher Education in Europe 2004/05; 2005.) un *OECD/UNESCO Vadlīnijas kvalitātes nodrošināšanai starpvalstu augstākajā izglītībā* (Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE) aplūko būtiskus un svarīgus faktoros attiecībā uz visiem studentiem, ieskaitot arī studentus ar SIV. Tomēr studenti ar SIV ļoti reti tiek īpaši ņemti vērā un lai gan iegūtie dati un rekomendācijām būtu pielietojami, šis fakts nav precīzi izteikts un studentiem būtiski, specifiski aspekti mācībām augstākajā izglītībā nav izcelti.

### 2.4.3 Atbalsta pieejamība

Adaptech Research Network (2004.) nesenā pētījumā ASV, pētot šķēršļus un faktoros, kas veicina turpināt izglītību pēc obligātās izglītības iegūšanas, studentiem ar un bez SIV tika jautāts, kas padara viņu mācības vieglākas un kas grūtākas. Studenti ar speciālām vajadzībām uzsvēra, ka atbalsts ir svarīgs faktors, bet visumā tika minēti tādi paši veicinošie faktori kā visiem pārējiem studentiem. Līdzīgi, studenti ar SIV un bez minēja vienus un tos pašus šķēršļus. Galvenā atšķirība bija tajā, ka studenti ar SIV uzskatīja, ka problēmas, kas saistītas ar viņu traucējumu, tādas kā veselības problēmas, ir galvenie šķēršļi.

Speciālistu atbalsts studentiem pastāv dažādās formās. Fiziska pieejamība un informācija ir palīdzības veids pats par sevi, bet lielākā daļa valstu uzsver to, ka pieeja speciālistu palīdzībai mācību jomā, tehniskajiem palīgīdzekļiem, padomdevējiem un konsultācijām ir ļoti svarīga daudziem studentiem ar SIV. Čehijas Republika, Igaunija, Ungārija, Nīderlande un Portugāle, izcēla dažādus pieejamības



aspektus speciālistu palīdzībai mācību jomā gan valsts, gan iestādes līmenī, kas ir svarīgi studentiem ar SIV, lai veiksmīgi iekļautos augstākās izglītības iegūšanā. Speciāli apmācītu speciālistu un pasniedzēju pieejamība arī tika izcelta Parlamenta sēdē: ... *Ir svarīgi, lai mums būtu profesionāli pasniedzēji un atbalsta darbinieki. Tiem nepieciešama izglītība un laba profesionālā sagatavotība ...* (Somija).

Papildus atbalstam un padomiem par dzīves apstākļiem, finansējumu un iespējamām veselības aprūpes pakalpojumiem, pieeja speciālistiem un adaptētiem mācību līdzekļiem (Nīderlande un Portugāle), asistējošām tehnoloģijām (Grieķija), grozījumiem mācību nosacījumos (Igaunija), izmaiņām eksāmenos (Ungārija) un konsultācijām karjeras izvēlē (Igaunija) ir konkrētas mācību jomas atbalsta formas, kas nepieciešamas studentiem dažādos laikos augstākās izglītības iegūšanas laikā. Speciālista vai adaptētu mācību materiālu izmantošana ir joma, kurā ir veikts daudz darba. Tomēr, pieeja adaptētiem vērtējumiem, piemēram, kad uzdevumi tiek modificēti, lai kompensētu speciālo vajadzību, ne vienmēr ir plaši pielietoti (Polija, Lielbritānija). Čehijas Republika uzsver, cik svarīgi augstskolām ir veidot sadarbību ar organizācijām vai NVO, kas piedāvā speciālistu pakalpojumus, ja visaptverošs atbalsts studentiem ar dažāda veida SIV ir jānodrošina katrā konkrētajā augstākās izglītības iestādē.

Potenciāli svarīgs atbalsta aspekts saistās ar studentu ar SIV konsultēšanu (Igaunija, Portugāle kā divu valstu piemērs, kas to uzsver). Heimans un Karivs (Heiman, Kariv; 2004.) savā darbā izsaka viedokli, ka studenti ar SIV piedzīvo daudz intensīvāku darbu, sociālā un vispārīgā stresa līmeni, līdz ar to, tiem nepieciešama daudz mērķtiecīgāka palīdzība nekā studentiem bez SIV. Informācija, kas savākta AIPR (HEAG) projekta ietvaros, kā arī valstu komentāri, kuras piedalās šajā pārskatā (Čehijas Republika), atbalsta iepriekš minēto: sociālie un kultūras aspekti studentiem, kas iegūst augstāko izglītību, ir tik pat svarīgi, kā izglītības atbalsta aspekti.

Visbeidzot, ir viegli neievērot potenciālas barjeras, kas ir raksturīgas situācijām pašā mācību procesā. Materiāls, kas tiek mācīts, gaidītā grupas mijiedarbības forma, mācīšanās un mācīšanas metodes – viss minētais ir potenciālu šķēršļu radītājs studentiem ar dažādu veidu SIV. Viena no progresējošām atbalsta formām valstīs ir



apskatīt un analizēt šos būtiskos šķēršļus mācību procesā. Atbalsts galveno uzmanību pievērš šo šķēršļu likvidēšanai un tam ir nepieciešami divi svarīgi aspekti: tiešs atbalsts studentiem attīstot spēju stratēģijas, kā arī padomi un stratēģijas pasniedzējiem šo šķēršļu likvidēšanā tieši mācību procesā.

#### 2.4.4 Attieksme

Problēmas, kas saistītas ar studentu ar SIV attieksmi un attieksmi pret viņiem, uzsvēra vairums valstu. Tieši attieksmes problēmas rada daudzas, ja pat ne vairāk problēmas, kā fiziskas pieejamības neesamība vai atbalsta trūkums. Komentārs no Vācijas izsaka visu: ... *lielākā barjera ir prātos!*

Negatīvā uztvere un attieksme, kas rada tiešas sekas studentu panākumos, var tikt uzturēta mācībspēku un augstākās izglītības iestādes darbinieku vidū. Tomēr, iestādes vadītāju attieksme visbiežāk rada lielāko ietekmi. Šveices izteikumi ir piemērs daudziem komentāriem: ... *pastāv "šķēršļi galvās" cilvēkiem, kas pieņem lēmumus. Viņi, protams, saka, ka studentiem ar speciālām vajadzībām ir tādas pašas tiesības iegūt izglītību kā citiem, bet viņi neaptver, ka šiem studentiem mācīšanās ir aktīvas un vienlīdzīgas iesaistīšanās forma, kura ir iespējama tikai likvidējot arhitektoniskas un tehniskas barjeras. Šis solis, dot cilvēkiem ar speciālām vajadzībām vienlīdzīgas tiesības ... attiekties pret viņiem, kā pret līdzīgiem, bieži ir grūtāk nekā tam patiesībā būtu jābūt ...*

Daudzas valstis ir izteikušās, ka likumdošanas maiņa neizmainīs attieksmi; ir nepieciešams darbs, lai pievērstu tam uzmanību un ir jānodrošina pozitīvas prakses piemēri. Tas būtu kā sākuma punkts augstākās izglītības iestāžu iekšējās kultūras maiņai. Hursts (Hurst; 2006.), citējot Džonstonu (Johnston; 2003.), skaidri norāda, ka: ... *likums nespēj garantēt to, ko kultūra nespēj dot.*

Attieksme pret studentiem ar SIV var novest pie sociālas izolētības, kas studentiem ar SIV ir milzīgs šķērslis, ko pārvarēt. Islandē pētījumu projekts, kas ietver sevī detalizētas intervijas ar studentiem, kuriem ir SIV, parādīja, ka visi studenti piekrita tam, ka vislielākā barjera ir sociālā izolētība un komunikācijas trūkums ar citiem studentiem un pasniedzējiem. Šiem studentiem lielākas rūpes rada



sociālā saskarsme, nevis, piemēram, fiziska pieejamība. Svarīgs aspekts sociālajā adaptēšanā, kas izteikts Kanādas Nacionālā izglītības asociācijas cilvēkiem ar speciālām vajadzībām (Canadian National Educational Association of Disabled) projektā, ir iekļaušana augstākajā izglītībā. Projekts uzsver nepieciešamību augstākās izglītības iestādēm padarīt studiju sociālos aspektus tikpat pieejamus kā izglītojošos aspektus, ja vēlas, lai notiktu patiesa studentu ar SIV iekļaušana augstākajā izglītībā.

#### 2.4.5 Tiesības

Secinājums, kas izriet no AIPR (HEAG) tīkla aktivitāšu novērtējuma ir, ka galvenais šķērslis, ko sastop studenti ar SIV, mēģinot piekļūt augstākajai izglītībai, koncentrējas ap viņu tiesībām uz atbalstu. Šo viedokli atbalstīja kāds jauns Parlamenta sēdes dalībnieks: ... *Mēs uzskatām, ka likumi, kas nodrošina pieejamību un vienādas tiesības cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām ir ļoti svarīgi, jo tie bieži būs vienīgā motivācija organizācijām, lai padarītu kaut ko pieejamu vai dot cilvēkiem ar speciālām vajadzībām vienādas tiesības ...* (Nīderlande).

Eiropas un nacionālajā līmenī pastāv stratēģijas un darbības plāni, kas nosaka tiesības uz sabiedriskajiem pakalpojumiem cilvēkiem ar speciālām vajadzībām. Tomēr, OECD 2003. gada pētījums uzsver atšķirības starp interesēm, kas vada augstāko izglītību, un vispārējām tiesībām speciālo vajadzību jomā, kas joprojām rada “plaisas” tiesībās uz pakalpojumiem un atbalstu, kas pieejams augstskolās. Specifisku piemēru apraksta Konurs (Konur; 2002.), kurš apgalvo, ka Lielbritānijā ir “laissez-faire” (neiejaukšanās politika) pieeja attiecībā uz adaptētu novērtēšanas pakalpojumu nodrošināšanu studentiem ar SIV. Rezultātā ar likumu nav noteikts pienākums nodrošināt to, ka visās programmās ir adaptēta novērtēšana.

Līdzīgi Lazzeretti un Tavoletti darbs (2006.) vairākās valstīs pētīja nesenās “izmaiņas” augstākās izglītības vadībā. Šis pētījums norāda, ka varētu būt norādījumi uz pieeju augstākajai izglītības, jo palielinās izmaiņas menedžmenta stilā un darbības svarīgākajos virzienos, kā arī finansējumā gan centralizētā valsts līmenī, gan iestādes līmenī. Šīs izmaiņas nosaka, ka augstākās izglītības iestādes pašas nosaka



savus uzņemšanas standartus un izstrādā darbības plānus, kuri ietekmē visus studentus, ieskaitot studentus ar SIV.

Beļģijas flāmu kopiena piedāvā konkrētu piemēru, kā likumdošana valstīs var nodrošināt skaidrus politikas pamatnoteikumus, kas nosaka augstāko izglītību iegūstošo studentu tiesības. Beļģijas flāmu kopienā, tiek ieviesti trīs likumdošanas uzlabojumi: pirmkārt, valsts likuma pret diskrimināciju ieviešana un piemērošana visām sabiedriskajām organizācijām (ieskaitot augstākās izglītības iestādes); otrkārt, tiks izveidota jauna finansēšanas kārtība augstākajai izglītībai. Pastāv politiska griba finansiāli nodrošināt plašāku un daudzveidīgāku studentu loku, ieskaitot studentus ar SIV. Augstākās izglītības iestādes varēs pierādīt, ka tās ir veikušas pietiekamas iniciatīvas šajā jomā. Treškārt, ir atzīta nepieciešamība pēc pamatotiem pētījumu datiem par šo tēmu un dati par tēmu, un politiskie signāli rāda, ka pētījumos tiks investēts vairāk naudas.


Trīs saskaņoti principi par pret diskriminācijas likumdošanu, politiku, kas veicina iesaistīšanos un atbalstu pētījumiem, liekas, ir vitāli svarīgi elementi pieejas augstākajai izglītībai izveidošanai un atbalstīšanai, balstoties uz tiesībām nevis nejaušību. (AIPR Novērtējums [HEAG Evaluation], 2002.). Tomēr, ar tik straujām izmaiņām un attīstību likumdošanā daudzās valstīs, nepieciešamība izvērtēt likumdošanas ietekmi netiek izslēgta.

## **2.5 IESPĒJAMIE RISINĀJUMI NĀKOTNĒ?**

Viena no AIPR (HEAG) projekta izvērtēšanas (2002.) galvenajām rekomendācijām bija tā, ka nacionālajā un Eiropas līmenī ir nepieciešams vairāk informācijas par labas prakses piemēriem un atbalsta nodrošināšanu studentiem ar SIV. Informācija no valstīm var pārvirzīt šo ieteikumu tālāk – pastāv vajadzība ne tikai dalīties ar šo informāciju, bet ir nepieciešams strādāt, lai izveidotu vadlīnijas, kas noteiktu tiesības saņemt pakalpojumus minimālā līmenī.

Darbs, kas pēta efektīvu iekļaujošo praksi citos izglītības sektoros, dažos veidos ir daudz attīstītāks un labāk nodrošināts nekā augstākajā izglītībā. Līdz ar to galvenās idejas no citiem sektoriem var dot idejas un stimulu turpmākajam darbam un pētījumiem augstākās izglītības sektorā. Galvenie iegūtie dati un rekomendācijas

---



par iekļaujošo izglītību vidējās izglītības posmā un arī pārejas procesā no skolas uz darba tirgu ir detalizēti aplūkoti šī izdevuma citās nodaļās. Tomēr šeit tiks apskatīti daži iespējamie aspekti, kas var daļēji sakrist ar augstākās izglītības sektoru.

Galvenais iekļaujošās izglītības un efektīva darba klasē vidējās izglītības posmā atklājums bija, ka *tas, kas ir labs studentiem ar speciālām vajadzībām (SIV), ir arī labs visiem studentiem*. Kooperatīvā mācīšana un mācīšanās, neviendabīgs grupējums un alternatīvi mācīšanas paņēmieni ir specifiski aspekti veiksmīgam iekļaušanas procesam, ko nepieciešams izpētīt un apsvērt augstākās izglītības sektorā.

Līdzīgi būtu jāskata augstākās izglītības sektora ietvaros rekomendācijas par datu trūkumu, skolas beidzēju skaitu, sagaidāmajiem rezultātiem un attieksmi, darba vietu pieejamību, esošās likumdošanas īstenošanu un – vissvarīgākais – jauno cilvēku iesaistīšanos lēmumu pieņemšanā attiecībā uz viņu pašu nākotni, kā tas tika atspoguļots pētījumā par pārejas procesu.

To, ko esam apguvuši par obligāto izglītību un izglītību, kas tai seko, nav iespējams tieši vispārināt attiecībā uz citiem izglītības sektoriem, bet tas iespējams var dot mums ierosmi, kā veicināt veiksmīgu studentu ar SIV iesaistīšanos augstākajā izglītībā. Viena iekļaujošās vides tendence obligātās izglītības posmā, ko var redzēt dažās augstākās izglītības iestādēs, galveno uzmanību pievērš atbalsta pakalpojumu lomai studentiem ar SIV, un uzmanības centra maiņai no atbalsta sniegšanas izglītojamajam, uz atbalstu “vispārējās izglītības” pasniedzējiem, lai tie varētu atbalstīt visus studentus savās nodarbībās. Tādas iniciatīvas, kā specifiski projekti, kas iedvesmo visus mācībspēkus uzņemties lielāku atbildību un spēt atsaukties uz studentu ar SIV vajadzībām, ir skaidri redzamas daudzās valstīs, piemēram, Lielbritānijā, īpaši Skotijā (Hursts (Hurst), 2006.).

Atbildība ir uzmanības centrā vienam no atklājumiem ziņojumā par pāreju no skolas uz darba tirgu. Tas norāda, ka jauniem cilvēkiem jābūt atbildīgiem par pieņemtajiem lēmumiem un tas tādā pašā mērā ir attiecināms arī uz augstākās izglītības sektoru – studentiem ar SIV



jādod iespējas būt atbildīgiem par saviem mācību lēmumiem un mācību situācijām.

Studentu ar SIV sasniegumi citos iekļaujošās izglītības sektoros var sasniegt pilnu potenciālu tikai tad, ja ir reālas iespējas turpināt mācības iekļaujošā vidē. Divu jaunu delegātu komentāri Parlamenta sēdē atbalsta šo izteikumu: *... Izglītība ir svarīga visiem, gan cilvēkiem ar speciālām vajadzībām, gan cilvēkiem bez tām ...* (Šveice).

*... Visi, kas šeit ieradušies un apmeklē parastās vai speciālas skolas, vēlētos turpināt mācībās tādā vai citādā veidā. Ja cilvēki ir apmierināti ar savu darbu, tad tie ir apmierināti ar savu dzīvi. Līdz ar to var sasniegt labus rezultātus savās karjerās. Cilvēki ar speciālām vajadzībām nav izņēmumi ...* (Lietuva).

Sagatavojot materiālu šai nodaļai, tika sastaptas tās pašas grūtības, kas AIPR (HEAG) projektā un OECD 2003. gada pētījumā. Nav viegli nodrošināt noderīgu informāciju valsts līmenī par jautājumu, kas ir konkrētas iestādēs atbildībā. Tomēr ir cerība, ka šī nodaļa dos iemeslu diskusijām un paaugstinās šo jautājumu izpratni nespeciālistu vidū, īpaši apskatot to izglītības iespēju nodrošināšanā studentiem ar SIV pēc obligātās izglītības pabeigšanas.

Šīs nodaļas mērķis ir ne tikai informēt lasītājus par iespējām un problēmām, bet arī uzsvērt Van Akera (Van Acker; 1996.) teikto: *... augstākas izglītības pieejamība cilvēkiem ar speciālām vajadzībām nav greznība, bet sabiedrības, kura piedāvā visiem vienādas tiesības, pienākums.*

---



## Izmantotā literatūra

*Adaptech Research Network* [www.adaptech.org/](http://www.adaptech.org/) pieejams no 2005. gada decembra

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: ADMIT izpētes projekts. *European Educational Research Journal*, Vol 1 No 1

*AimHigher* [www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/) pieejams no 2006. gada janvāra

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal*, Vol 3, No 4

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Ziņojums sagatavots Eiropas Komisijas Izglītības un kultūras ģenerāldirektorāta vārdā.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3<sup>rd</sup>, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting the*





*Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value*. Brussels, Belgium

*EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators* (2005) German Federal Ministry of Education and Research [www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf](http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf)

*European Union Disability Strategy* [www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/disability/index\\_en.html/](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/) Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process*. Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* [www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung\\_en.pdf](http://www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf)

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*


HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy*. Brussels: European Commission

*Higher Education Accessibility Guide* datubāze [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive*. Dokuments prezentēts VEHHO konferencē Briselē, 2006.gada martā

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy*

---



*hinges on urgent reforms.* [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol 27, No 2, 131 – 152*

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

*National Disability Team* [www.natdisteam.ac.uk/](http://www.natdisteam.ac.uk/) pieejams no 2006. gada janvāra

*National Educational Association of Disabled Students (NEADS)* [www.neads.ca/](http://www.neads.ca/) pieejams no 2005. gada decembra

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Informācija par Aģentūras pārstāvjiem un ekspertiem, kas piedalījās šīs nodaļas tapšanā ir atrodama Aģentūras tīmekļa vietnes Nacionālajās lapās: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)



Papildus atrodama Lihtenšteinas, Maltas, Polijas, Rumānijas un Zviedrijas Eurydice nodaļu darbinieku ieguldījums un informācija [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/) ko nodrošināja AIPR (HEAG) projekta eksperti.

Ar pateicību tiek atzīts sekojošu Speciālo vajadzību atbalsta ekspertu (Disability Support Eksperts) specifiskais ieguldījums šīs nodaļas tapšanā: Gaspar Haenecaert (Beļģija, flāmu kopiena); Efstathios Michael (Kipra); Barbora Bazalová (Čehijas Republika); Merit Hallap (Igaunija); Jean-Jacques Malandain (Francija); Renate Langweg-Berhörster (Vācija); Marianna Szemerszki (Ungārija); Magnus Stephensen (Islande); Elisa Di Luca (Itālija); Jan Nagtegaal un Irma van Slooten (Nīderlande); Jarle Jacobsen (Norvēģija); Leonor Moniz Pereira (Portugāle); Elena del Campo Adrian (Spānija); Olga Meier-Popa (Šveice).

Pilnīga kontaktinformācija ir atrodama AIPR (HEAG) datubāzes pirmajā lappusē: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

---

### 3. nodaļa

## PĀREJA NO SKOLAS UZ DARBA TIRGU

### 3.1 IEVADS

Pāreja no skolas uz darba tirgu ir nopietns jautājums visiem jauniešiem, bet īpaši svarīgs tas ir jauniešiem ar speciālajām izglītības vajadzībām. Viņi daudz biežāk sastopas ar tādiem cilvēciskiem un sociāliem faktoriem kā aizspriedumi, nepatika, aizbildnieciskums un nepietiekama profesionālā kvalifikācija. Visi šie faktori kavē un sarežģī viņu pieeju darba tirgum.

Vairākos starptautiskos dokumentos ir apskatīts pārejas jēdziens no skolas uz darba tirgu vai darba dzīvi, katrā no tiem to definējot mazliet citādi.

Salamankas darbības plāns (UNESCO, 1994.) nosaka, ka: ... *jauniem cilvēkiem ar speciālām izglītības vajadzībām ir jāpalīdz veikt efektīvu pāreju no skolas uz pieaugušo darba dzīvi. Skolām ir jāpalīdz viņiem kļūt ekonomiski aktīviem un jānodrošina viņi ar prasmēm, kas viņiem būs nepieciešamas ikdienas dzīvē, piedāvājot tādu prasmju apmācību, kas atbilst sociālajām un komunikatīvajām vajadzībām un pieauguša cilvēka dzīves prasībām ... (34.lapp.).*

Starptautiskais nodarbinātības birojs (1998.) pāreju definē kā: ... *sociālās orientācijas procesu, kas sevī ietver statusa un lomas maiņu (piem. no studenta uz praktikantu, no praktikanta uz strādnieku un no atkarības uz neatkarību) un ir centrālais, lai integrētos sabiedrībā... Pāreja prasa izmaiņas attiecībās, ikdienas dzīvē un priekšstatā par sevi. Lai garantētu vieglāku pāreju no skolas uz darba vietu, jauniem cilvēkiem ar traucējumiem ir jāizvirza mērķi un jānosaka sev loma, kādu viņi vēlas spēlēt sabiedrībā ... (5.un 6.lapp).*

OECD (2000.) izsaka pieņēmumu, ka pāreja uz darba dzīvi ir tikai viena no pārejām, kam jauniem cilvēkiem ir jāpārvar viņu ceļā uz pieauguša cilvēka dzīvi. Mūža izglītības kontekstā, pāreja no sākotnējās izglītības pakāpes, vai tā būtu vidējā izglītība vai augstākā izglītība, tiek aplūkota vienkārši kā pirmā no daudzajām



pārejām starp darbu un mācībām, kas jauniem cilvēkiem būs jāpiedzīvo savas dzīves laikā.

Darbaspēka apskats (EK, 2000.) pierāda, ka pāreja no skolas uz darba dzīvi nav lineāra; izglītības pabeigšanai ne vienmēr uzreiz seko darba dzīves uzsākšana. Tā ir pakāpeniska un jaunie cilvēki pārdzīvo periodus, kad mācības mijas ar nodarbinātību.

Aģentūras veiktā darba ietvaros par šo konkrēto jautājumu var redzēt, ka pāreja uz darba tirgu ir tikai daļa no gara un sarežģīta procesa. Šis process aptver visus cilvēka dzīves posmus, un jebkurā no tiem ir jāspēj tikt galā vispiemērotākajā veidā. Veiksmīga pārejas procesa galīgie mērķi ir “labi dzīve apstākļi visiem” un “labs darbs visiem”. Pārejas procesam no skolas uz darba tirgu ir jāietver jaunā cilvēka nepārtraukta piedalīšanās, ģimenes iesaistīšanās, sadarbība starp visiem iesaistītajiem palīdzības dienestiem un cieša sadarbība ar nodarbinātības sektoru.

## **3.2 GALVENIE JAUTĀJUMI**

Galvenie jautājumi un grūtības, kas tika identificēti, pārskatot literatūru par pārejas jautājumiem, tika sagrupēti sekojošās astoņās tēmās.

### **3.2.1 Fakti**

Fakti par šo jomu ir ļoti ierobežoti, tāpēc ir sarežģīti izdarīt jebkādas salīdzinājumus starp valstīm. Neskatoties uz to, ka valstis izmanto dažādas pieejas, lai identificētu jauniešus ar traucējumiem vai speciālajām vajadzībām, no kopējā iedzīvotāju skaita, kas jaunāki par 20 gadiem, to skaits var svārstīties starp 3% līdz 20% (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 1999.).

### **3.2.2 Izglītības pabeigšanas rādītāji**

1995.gadā apmēram 30% no jauniem cilvēkiem vecumā no 20 līdz 29 gadiem nebija pabeiguši vidējo izglītību (Eurostat, 1998.). Procentuāli šis skaitlis ir vēl lielāks jaunu cilvēku ar speciālām izglītības vajadzībām vidū. Ir grūti noteikt to jauno cilvēku skaitu, kas pametis izglītību tūlīt pēc obligātās izglītības iegūšanas, bet var droši



apgalvot, ka daudzi izglītošanos nekad neturpinās. Dati, pat ja tie nav pietiekoši precīzi, uzrāda, ka relatīvi liels skaits skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām sāk mācīties pēc obligātās izglītības iegūšanas, bet liela daļa no viņiem nekad neiegūs vidējo izglītību (OECD, 1997). Dažās valstīs gandrīz 80% no pieaugušajiem ar traucējumiem nav turpinājuši mācīties pēc pamatskolas vai arī viņus var uzskatīt par funkcionāliem analfabētiem (HELIOS II, 1996.a).

### **3.2.3 Pieeja izglītībai un apmācībai**

Teorētiski jauniem cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām tiek sniegtas tādas pašas izglītības iespējas kā citiem jauniešiem. Tomēr jāatzīst, ka praksē viņiem piedāvātās programmas ir galvenokārt orientētas uz sociālo palīdzību un slikti apmaksātu darbu (OECD, 1997). Ne jau vienmēr jaunieši ir ieinteresēti piedāvātajā izvēlē; izglītības un apmācības programmas ne vienmēr ir atbilst viņu interesēm un vajadzībām. Šāda situācija viņiem rada neizdevīgu stāvokli atvērtajā darba tirgū (SDO, 1998.). Viens no risinājumiem virknei dažādu problēmu, ieskaitot arī tās, kas sastopamas pārejas fāzē, varētu būt atbilstošu un pielāgotu izglītības programmu izstrādāšana (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 1999.).

### **3.2.4 Aroda apguve**

Arodizglītība bieži nav saistīta ar reālo darba praksi, tā bieži notiek izolētā vidē un tā parasti nav orientēta uz kompleksām profesijām. Cilvēki ar traucējumiem nesaņem atbilstošu kvalifikāciju, lai iekļautos darba tirgū. Profesionālās sagatavotības iniciatīvām ir vairāk jāpiemērojas pašreizējām darba tirgus prasībām (SDO, 1998.).

### **3.2.5 Bezdarba rādītāji**

Bezdarba rādītāji cilvēku ar traucējumiem vidū ir divas trīs reizes augstāki kā cilvēku bez traucējumiem vidū (SDO, 1998.). Valstu dati ietver tikai rādītājus par reģistrētajiem bezdarbniekiem, bet procentuāli liels skaits cilvēku ar speciālām vajadzībām nav reģistrējušies – viņiem nav bijusi iespēja sākt strādāt pirmajā darba vietā (HELIOS II, 1996a). Bezdarbnieku pabalsti cilvēkiem ar traucējumiem ir kļuvuši par trešo lielāko pozīciju sociālās aizsardzības izdevumu ziņā, pēc vecuma pensijām un izdevumiem



par veselības aprūpi (EK, 1998.). Nodarbinātības palielināšanai ir nepieciešama ofensīva stratēģija, aktīva politika, kas veicina pieprasījuma pieaugumu, nevis aizsargājoša stratēģija vai pasīva politika. Tam nepieciešamas investīcijas darba ražīguma celšanai, cilvēkresursu attīstībai, zināšanu un prasmju iegūšanai. Šajā nozīmē jauniem cilvēkiem ar traucējumiem būtu jāspēlē ļoti aktīva loma savas nākotnes plānošanā (EK, 1998.).

### **3.2.6 Gaidāmie rezultāti un attieksmes**

Visos dokumentos ir izteikts vienāds viedoklis par to, ka ne skolotāji, ne vecāki, ne darba devēji, ne arī sabiedrība kopumā pienācīgi nenovērtē cilvēku ar traucējumiem spējas. Sadarbība ir ļoti svarīga, lai veidotu patiesībai atbilstošu viedokli par jauno cilvēku prasmēm visos izglītības posmos (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 1999.), ieskaitot arī pāreju uz darba tirgu.

### **3.2.7 Darba vietas pieejamība**

Joprojām pastāv problēmas fiziskas pieejamības nodrošināšanā darba vietām. Tas pats attiecas arī uz personāla un tehniskā atbalsta sniegšanu. Daudzos dokumentos kā viens no galvenajiem ir uzsvērts jautājums par informācijas un atbalsta sniegšanu darba devējiem.

### **3.2.8 Esošās likumdošanas īstenošana**

Dažās valstīs nav izstrādāts tiesiskais pamatojums, kas nosaka pāreju uz darba tirgu, un šis apstāklis var novest pie neelastīgas sistēmas izveidošanās. Darba vietu kvotu noteikšana, kas ir kā atbalsta pasākums cilvēku ar traucējumiem nodarbinātības sekmēšanai, uzrāda trūkumus attiecībā uz to izmantošanu un ieviešanu. Lielākajai daļai valstu ir pasākumu kopums, kas līdz zināmai robežai tiek uzskatīts par efektīvu. Nav atrasti tādi piemēri, kas parādītu, ka kvotu sistēma sasniedz savu mērķi. Tomēr šīs sistēmas atbalstītāji norāda, ka no nodevām un soda naudām savāktie resursi, ļauj attīstīt citus nodarbinātības pasākumus. Arī pret diskrimināciju vērstā likumdošana rada problēmas. Dažbrīd rodas iespaids, ka šāda likumdošana ir izstrādāta vienkārši ar domu tikai informēt cilvēkus ar traucējumiem un darba devējus, nevis nodrošināt efektīvu palīdzību konkrētam cilvēkam (ECOTEC, 2000.).

### 3.3 GALVENIE ASPEKTI UN REKOMENDĀCIJAS

Pēc dokumentu analīzes, ko iesniedza Aģentūras projektā iesaistītie valstu speciālisti, izkristalizējās seši galvenie aspekti saistībā ar pārejas jēdzienu. Definējot šos aspektus, tika ņemtas vērā esošās problemātiskās jomas un nesakārtotie jautājumi. Tie ir aprakstīti kopā ar virkni rekomendāciju, kas domātas politiķiem un praktiķiem un kuru mērķis ir dot padomus, kā uzlabot pārejas procesa attīstību un īstenošanu.

Pāreja ir process, kas jāatbalsta, īstenojot pastāvošo likumdošanu un pasākumus politiskā līmenī.

#### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jāsekmē un/vai efektīvi jāuzlabo sadarbība starp dažādiem pakalpojumu sniedzējiem, izvairoties no jaunas likumdošanas pieņemšanas, kas ir pretrunā esošajai vai kas pārklājas tai;
- jānodrošina konkrētu pasākumi jau esošās likumdošanas efektīvai īstenošanai, lai izvairītos no atšķirībām un/vai diskriminācijas, kas iespējama nevienlīdzīgu tehnisko un cilvēkresursu dēļ;
- sistemātiski jākonsultējas ar brīvprātīgo organizācijām, kas strādā gan ar cilvēkiem ar traucējumiem, gan šo cilvēku labā, ņemot vērā un respektējot to viedokļus;
- jāmeklē un jāveicina aktīva pieeja nodarbinātības un personīgās autonomijas attīstībai;
- jānodrošina jebkādu “veicinošu” pasākumu, kas domāti cilvēkiem ar traucējumiem, īpaša kontrole un novērtējums, piemēram, kvotu sistēmai, nodokļu atvieglojumiem, u.c., jānodrošina efektīva dienestu darbība valsts, reģionālā un vietējā līmenī;
- jānodrošina plašas informācijas pieejamība par jebkuriem likumdošanas vai politiskajiem pasākumiem, kas attiecas uz darba devējiem;
- jānodrošina vietējo izveidošana, iesaistot visus partnerus, valsts politikas īstenošanā.

#### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jāiegūst visa nepieciešamā informācija, stratēģijas un prasmes, lai īstētu esošo likumdošanu, un jānodrošina atbilstošas metodikas izstrādāšana šīs likumdošanas pielietošanai;





- regulāri jānovērtē vietējie inovatīvie projekti un jāizplata to rezultāti, lai panāktu *veicināšanas* efektu;
- jāizveido vietējie tīkli, kuros visi partneri (darba devēji, sociālo pakalpojumu dienesti, izglītības iestādes un ģimenes) ir pārstāvēti, lai pārrunātu, plānotu un īstenotu valsts politiku;
- jāizstrādā ērtas metodes, kā darīt zināmas savas vajadzības administrācijai gadījumos, kad tiek ieviesti jauni pasākumi.

Pārejai ir jānodrošina jaunā cilvēka piedalīšanās un jājiena viņa/viņas personīgā izvēle.

#### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jāplāno nepieciešamie resursi (laiks un budžets) skolām, lai tās varētu strādāt ar jauniešiem un viņu ģimenēm;
- jānodrošina resursu efektīva izmantošana, lai garantētu kopīgā darba rezultātus.

#### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jāplāno un jāpavada nepieciešamais laiks ar jauno cilvēku un viņa ģimeni, lai labāk izprastu viņu vēlmes un vajadzības;
- pēc iespējas agrāk jāizstrādā rakstisks pārejas plāns, kas atvērts jaunajam cilvēkam, viņa ģimenei un tiem speciālistiem, kas būs iesaistīti pārejas turpmākajos posmos skolā un ārpus tās;
- kopā ar jauno cilvēku pārejas plāns jāpārveido un jāpielāgo, kad vien tas nepieciešams;
- kad vien iespējams, jāmudina jaunais cilvēks atklāt savas prasmes un spējas;
- jaunie cilvēki un viņu ģimenes jānodrošina ar pēc iespējas plašāku viņiem noderīgo informāciju vai jānosūta viņi pie atbilstošiem pakalpojumu sniedzējiem;
- jānodrošina tas, lai individuālie izglītības plāni un individuālie pārejas plāni ir pieejamā formātā jauniešiem, piemēram, ar ierobežotām lasīt spējām.

Izstrādājot individuālo izglītības plānu, galveno uzmanību pievērša jaunā cilvēka attīstības progresam un jebkurām skolā notiekošajām izmaiņām, bija jāklūst par pārejas procesa daļu.

### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jānodrošina skolas ar nepieciešamajiem resursiem, lai garantētu individuālo izglītības programmu izstrādāšanu. Īpaši tas attiecas uz to, lai skolotājiem būtu pietiekoši laika un lai viņi saņemtu palīdzību šī uzdevuma veikšanai;
- jānodrošina pārejas programmas iekļaušana individuālajā izglītības programmā;
- jānodrošina kvalitātes standarti individuālajām izglītības programmām;
- jāgarantē, kā tā kvalifikācija, ko iegūst jaunie cilvēki, tiek atspoguļota viņu iegūtajos sertifikātos, un nekādā gadījumā nedrīkst pieļaut diskriminējošas situācijas.

### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jānodrošina, ka jaunais cilvēks ir individuālā izglītības plāna un individuālā pārejas plāna izstrādāšanas procesa centrā;
- jāsaņem nepieciešamā palīdzība, lai izstrādātu individuālo izglītības programmu kā komandas darba uzdevumu;
- jānodrošina, lai jaunais cilvēks, viņa ģimene un speciālisti, kas iesaistīti šajā darbā gan skolā, gan ārpus tās, regulāri rakstiski izvērtētu individuālo izglītības programmu;
- jau no paša darba sākumā jāveido "portfolio" vai līdzīgs materiāls, kas sastāvēs no individuālās izglītības programmas un visām piezīmēm par tajā izdarītajām izmaiņām;
- "portfolio" ir jāiekļauj jaunā cilvēka attieksmes, zināšanu, pieredzes un galveno prasmju novērtējums (piem. akadēmisko, praktisko zināšanu, ikdienas un brīvā laika prasmju, pašnoteikšanās un komunikatīvo prasmju novērtējums).

Pārejai ir jābalstās uz visu procesā iesaistīto pušu tiešu piedalīšanos un sadarbību

### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jānodrošina praktiski pasākumi sadarbībai starp pakalpojumu sniedzējiem, kā arī jānodrošina šīs sadarbības pārbaude;
- jānosaka skaidra pakalpojumu sniedzēju atbildība darba efektīvas koordinācijas nodrošināšanā;
- jānodrošina, lai atbildības koordinācija un sadale tiktu izvērtēta, tādā veidā ļaujot izdarīt nepieciešamās izmaiņas;



- jānodrošina, lai visi pakalpojumu sniedzēji izpildīta uzliktos pienākumus un piedalās koordinācijas uzdevuma veikšanā;
- jāmotivē darba devēji un arodbiedrības tieši iesaistīties, piedāvājot tiem īpašus pasākumus;
- jāveicina sadarbība un koordinācija starp visiem iesaistītajiem departamentiem valsts līmenī.

#### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jāveido efektīvs atbalsta tīkls, kam citi speciālisti var lūgt palīdzību un informāciju;
- oficiāli atzīt citu pakalpojumu sniedzēju izvirzītos koordinācijas uzdevumus (attiecībā uz budžetu vai vismaz attiecībā uz nepieciešamo laiku);
- jāturpina tālākizglītība, lai labāk varētu definēt uzdevumus kopīgā darba veikšanai un lai iemācītos sadalīt atbildību.

Pāreja prasa ciešu sadarbību starp skolu un darba tirgu.

#### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jānodrošina, lai visi jaunie cilvēki pieredzētu reālus darba apstākļus;
- jāgarantē visiem jauniešiem pieeja kaut kāda veida praktiska apmācība, respektējot viņu dažādās vajadzības;
- jāveido elastīgi apmācības pasākumi, piemēram, jāorganizē sagatavošanas kursi pirms konkrētās apmācības sākuma darba vietā;
- jāveicina gan formāli, gan neformāli stimuli uzņēmumiem – nodokļu atlaides, sabiedriskā atzinība, utt. – lai mudinātu tos veidot darba vietas jauniešiem;
- jāuzsver un jādemonstrē abpusējs izdevīgums, kas rodas izvērtējot labus pārejas procesa piemērus;
- šāda veida iniciatīvās jāiesaista darba devēji, sadarbībā ar nodarbinātības dienestiem, iesaistot tos informācijas kampaņās, izveidojot darba devēju un arodbiedrību tīklu;
- jāapzinās formālas sadarbības nepieciešamība starp izglītības iestādēm un nodarbinātības dienestiem;
- jānodrošina resursu pieejamība skolotāju profesionālās kvalifikācijas nepārtrauktai pilnveidei.

### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jābūt atvērtiem un labi informētiem par darba tirgus iespējām;
- jāatrod laiks uzņēmumu apmeklēšanai, jāorganizē tikšanās ar uzņēmumu pārstāvjiem un citiem nodarbinātības sektora dienestiem, jāsameklē līdzekļi skolotāju apmācībai šajos uzņēmumos, lai viņiem rastos izpratne ikdienas darbu uzņēmumā;
- jāapgūst skolā pieejamās kompetences, lai veidotu kontaktus un panāktu vienošanos ar uzņēmumiem;
- jāaicina speciālisti no nodarbinātības sektora uz izglītības iestādēm, lai tiktos ar jauniešiem un izglītības iestādes darbiniekiem;
- jānodrošina jauno cilvēku gaitu apzināšana pēc skolas beigšanas.

Pāreja uz darba tirgu ir daļa no gara un sarežģīta procesa.

### *Rekomendācijas politiķiem:*

- jārealizē visi nepieciešamie pasākumi, lai nodrošinātu veiksmīgu pārejas procesu, paredzot un pārvarot iespējamās barjeras un grūtības;
- jāizvairās no neelastīga izglītības procesa, piemēram, attiecībā uz vērtēšanu;
- jāveicina sadarbība starp dienestiem un arī to iekšienē, un jāapzinās laiks, ko speciālisti pavada, risinot sadarbības un koordinācijas uzdevumus;
- jānodrošina tas, lai pārejas plānus izstrādā pietiekoši agri jaunā cilvēka skolas gaitās, nevis tikai obligātās izglītības beigu posmā;
- jāapzinās viena īpaša speciālista nepieciešamība, kas darbojas kā *padomdevējs* vai kā kontaktpersona un kas atbalsta jauno cilvēku pārejas procesā.

### *Rekomendācijas praktiķiem:*

- jāizmanto efektīvi līdzekļi šī procesa veicināšanai, piemēram, atbilstoša palīdzība, elastīgs atbalsts, laba koordinācija utt. Laiks, ko pavada veicot šos pienākumus, ir oficiāli jāuzskaita un jāatzīst.



### 3.4 INDIVIDUĀLĀS PĀREJAS NO SKOLAS UZ DARBA TIRGU PLĀNOŠANA

Ne visās Eiropas valstīs izmanto terminu Individuālais pārejas plāns (IPP). Eksistē virkne dažādu terminu. IPP izmanto vairākās valstīs, citās izmanto terminus, tādus kā Individuālā izglītības programma vai Individuālais integrācijas projekts, Izglītības plāns, Iejaušanās plāns, Individuālais karjeras plāns, Individuālais profils utt. Atšķirīgā terminoloģija attiecas uz nelielām atšķirībām jēdziena skaidrojumā. Neskatoties uz šīm atšķirībām, starp valstīm valda vienprātība par šāda darba instrumenta izstrādāšanas nepieciešamību, uztverot to kā *indivīda portretu*, kurā tiek atspoguļotas jaunā cilvēka vēlmes un iegūtā izglītība, kā arī apmācības procesā sasniegtais.

Individuālais pārejas plāns ir instruments dokumenta formā, kurā fiksēta jaunā cilvēka pagātne, tagadne un vēlamā nākotne. Tajā jāiekļauj informācija par visām jaunā cilvēka dzīves jomām – ģimenes apstākļiem, slimību vēsturi, brīvā laika pavadīšanu, viņa dzīves vērtībām un kultūras mantojumu, kā arī informāciju par apgūto izglītību un arodapmācību. Šī informācija palīdzēs sasniegt sekojošus rezultātus:

- palielināt jaunā cilvēka izredzes iegūt pastāvīgu darbu;
- saskaņot jaunā cilvēka intereses, vēlmes, motivāciju, kompetences, prasmes, attieksmi un spējas ar profesijas, konkrētā darba, darba vietas un uzņēmuma izvirzītajām prasībām;
- palielināt jaunā cilvēka patstāvību, motivāciju, pašapziņu un pašcieņu;
- izveidot abpusēji izdevīgu situāciju gan jaunietim, gan darba devējam.

Pārejas plāns ir cieši saistīts ar izglītības plānu. Tas ir jāsagatavo pēc iespējas agrāk, pirms obligātās izglītības pabeigšanas. Tā mērķis ir samazināt plaisu starp skolu un darba tirgu. IPP nodrošina struktūru, kas garantē labāk sagatavotu iekļaušanos darba tirgū. Tas atspoguļo dinamisku procesu, kas sevī ietver:

- jaunā cilvēka īpašību aprakstu (prasmes, spējas, kompetences un cerības);
- nodarbinātības sektora prasības un vajadzības;
- nepārtrauktu darbības plāna pārskatīšanu.



Ir nepieciešams noteikt atšķirību starp individuālo izglītības programmu (IIP) un individuālo pārejas plānu (IPP) vai tā ekvivalentu. Ir jākonstatē, ka tāpat kā IPP gadījumā, valstis izmanto dažādus terminus, lai definētu individuālā izglītības dokumenta izstrādāšanu, kas plašā nozīmē atbilst sekojošai definīcijai: *“Individuālā izglītības programma balstās uz mācību programmu, ko apgūst bērns ar mācību grūtībām vai traucējumiem un tā ir veidota, lai noteiktu stratēģijas, kādas jāizmanto, lai apmierinātu katra bērna identificētās vajadzības ... IIP ir jānorāda tas, kas tiek veikts papildus vai kas atšķiras no jau noteiktās izglītības programmas, kas ir daļa no visu bērnu apgūstamās programmas”* (Lielbritānijas AK Izglītības un nodarbinātības departaments, 1995.).

Ir svarīgi pieminēt to, ka gan IPP, gan IIP nolūks nav kopēt jau esošos dokumentus vai pavairot speciālistiem veicamo administratīvo uzdevumu skaitu. Tieši pretēji. Abi dokumenti jāizmanto, lai pierakstītu un saglabātu sekojošu informāciju:

- pārdomas par skolēna vai jaunieša apstākļiem;
- panāktās vienošanās par sasniedzamajiem mērķiem;
- noteiktās izglītības un arodapmācības stratēģijas;
- pārskatu par skolēna vai jaunieša progresu jebkurā laika posmā, pat tad, ja notiek izmaiņas izglītības jomā (piem., pāreja uz citu skolu) vai ģeogrāfiskā ziņā (piem., ģimene pārceļas dzīvot uz citu vietu).

Efektīva pārejas plānošana notiek pēc tādiem principiem, kas ir saskaņā ar pārejas mērķiem, ievērojot ģimeņu īpašību un dzīves vērtību atšķirības. Pāreja ir process, kas var aizņemt vairāk vai mazāk laika, atkarībā no konkrētā indivīda vajadzībām un iespējām. Galvenie IPP izstrādāšanas procesa pamatprincipi ir sekojoši:

- personai ar speciālajām vajadzībām ir aktīvi jāpiedalās sava IPP plānošanas procesā;
- ir jāiesaista ģimenes;
- plānošanā ir jāsadarbojas dažādām iestādēm;
- plānošanai ir jābūt elastīgai, atsaucoties uz jebkurām izmaiņām vērtību sistēmā un pieredzē.

Ir jānodrošina visas nepieciešamās iespējas un atbalsts jauniem cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām, lai viņi varētu spēlēt galveno lomu sava IPP plānošanā, jo viņi ir tie, kas ir visvairāk ieinteresētie



savas dzīves sakārtošanā. IPP ir jāgarantē optimāla rezultāta sasniegšana, lai jaunais cilvēks saņemtu konsultācijas un atbalstu gan pirms, gan pēc, gan pārejas procesa laikā. Arī ģimenēm ir aktīvi jāpiedalās šajā procesā, jo viņi kļūs gan padomdevēji, gan atbalsta partneri. Lai tas tā notiktu, speciālistiem ir jāņem vērā ģimenes apstākļi (kultūras vērtības, kā arī tai pieejamie resursi).

IPP plānošanas procesā ir jāiestrādā virkne pasākumu, kas jāpilda visiem šajā procesā iesaistītajiem: pašam jaunajam cilvēkam, viņa ģimenei, speciālistiem skolā, pašvaldības dienestu speciālistiem un darba devējiem. Visas pasākumus var iedalīt trijās fāzēs.

### 1. fāze: Informācija, novērošana un ievirzes izstrādāšana

Šī ir sagatavošanas fāze, kas notiek individuālā pārejas plāna sagatavošanas laikā. Tās mērķis ir palīdzēt jaunajam cilvēkam izdarīt individuālu darba izvēli un atrast piemērotu profesionālās apmācības vietu.

### 2. fāze: Profesionālā apmācība un kvalifikācija

Šī fāze galveno uzmanību pievērš darbībām, kas jāveic pārejas procesa laikā. Tās mērķis ir kvalifikācijas, kompetences un atbilstoša sertifikāta iegūšana.

### 3. fāze: Iespējas, nodarbinātība un izpildes kontrole

Šīs fāzes uzmanības centrā ir izvirzīto rezultātu sasniegšana. Tās mērķis ir jaunietim iegūt un nezaudēt darbu, baudīt dzīves kvalitātes uzlabošanos un nodrošināt un saglabāt integrāciju darba tirgū.

Visās trijās fāzēs ir jāņem vērā sekojoši aspekti:

*Nepieciešamās kompetences* - tas nozīmē, ka jāveic jaunā cilvēka iespēju pilnīga analīze, novērtējot viņa patreizējās spējas, kopā ar viņu un viņa ģimeni, identificējot un pārrunājot viņu vēlmes, plānojot un sagatavojot no tām izrietošu karjeras plānu. Jaunajiem cilvēkiem un viņu ģimenēm ir jāapzinās kāds ir arodapmācības programmu saturs.

---

*legūstamā kvalifikācija* - tai ir nepieciešams atspoguļot jaunā cilvēka sasniegumus un tai ir jāatbilst reālam statusam, pat tādos gadījumos, ja apmācības centri vai darba devēji izsniedz "neoficiālus" sertifikātus.

*Dažādu speciālistu iesaistīšana IPP izstrādāšanas procesā* – tas nosaka visu ieinteresēto pušu iesaistīšanos – speciālistu, ģimeņu un izglītojamo (Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra, 2002.). Ir jānoskaidro, jānosaka un jāpieņem katram procesā iesaistītajam sava loma. Vienam no speciālistiem (piem., arodizglītības konsultanta, skolotājam utt.) ir jāuzņemas kontaktpersonas loma visa IPP izstrādāšanas, īstenošanas un novērtēšanas procesa laikā. Tomēr ir ļoti svarīgi apzināties šīs personas kvalifikāciju un pienākumus.

*Darba un pieredzes iespējas* - nozīmē to, ka jaunais cilvēks tiek gatavots reāliem darba apstākļiem un ka, vismaz īsu laiku, notiek rezultātu pārbaude darba vietā. Jaunajam cilvēkam, viņa ģimenei un kontaktpersonai ir skaidri jāapzinās darba tirgus prasības un vajadzības.

*Procesa apstiprināšanas kārtība* - visiem iesaistītajiem (speciālistiem, jaunajiem cilvēkiem, ģimenēm) ir jāpiedalās nepārtrauktā jaunā cilvēka progresa izvērtēšanā un attīstībā, kas palīdzēs nodrošināt un kontrolēt procesa kvalitāti. Izvērtēšanai ir jānotiek ļoti regulāri kā daļai no "līguma", kas noslēgts starp jauno cilvēku un izvirzīto kontaktpersonu. Ir jāņem vērā trīs procesa apstiprināšanas līmeņi; tie ir daļa no iepriekš aprakstītajām trīs fāzēm:

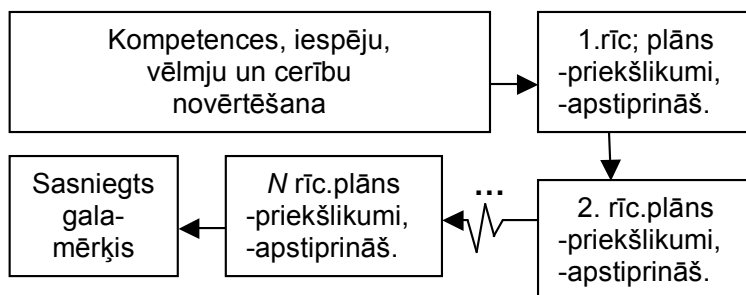
1) sākotnējā novērtēšana: tā galvenokārt saistīta ar jaunā cilvēka spējām un vēlmēm. Pēc Lenera (Lerner, 1998.) novērtēšana attiecas uz informācijas savākšanu, lai varētu izdarīt ļoti svarīgus lēmumus par jauno cilvēku. Šie lēmumi nosaka, kāda speciālā palīdzība ir nepieciešama izglītības procesa plānošanā un kā noteikt sasniegto progresu.

2) mērķu un darbības apstiprināšana: visi izteiktie ierosinājumi par rīcību ir kopīgi jāapstiprina līdz pat brīdim, kad tiek sasniegts mērķis, tas ir – tiek atrasta un saglabāta apmierinoša darba vieta, kā tas ir parādīts sekojošajā diagrammā.





## 1. diagramma. Mērķu un rīcības apstiprināšana



3) sasniegto rezultātu izvērtēšana – tā ir jāveic visām iesaistītajām pusēm visa procesa laikā. Ir jāņem vērā divi elementi:

- jaunajam cilvēkam ir jādod pietiekoši daudz laika informācijas un pieredzes iegūšanai no dažādām darba vietām un par dažādām izglītības iespējām, lai varētu pieņemt pareizos lēmumus;
- atbalstam pārejas plānošanā ir jāilgst vismaz līdz brīdim, kad tiek nodrošināta pirmā darba vieta. Tikai darba vietas atrašana ir pārāk šaurs kritērijs, lai garantētu atbilstošus pārbaudes rezultātus. Pārbaude nozīmē to, ka kāds (parasti tā ir kontaktpersona) ir atbildīgs par atbalsta sniegšanu jaunajam cilvēkam tik ilgi, cik tas nepieciešams pēc pārejas uz darba dzīvi.

Iepriekš aprakstīto aspektu un īpašību praktiska īstenošana ir sekojošo rekomendāciju uzmanības centrā. Tās ir jāuztver par to, kas tās ir: proti, tās ir “palīginstrumenti” vai uzzīņu un pārdomu avots tiem, kas iesaistīti IPP veidošanas procesā, ņemot vērā viņu dažādo izglītību un sociālos apstākļus. Rekomendācijas var izmantot, kā IPP īstenošanas procesa modeli.

Rekomendācijas ir sakārtotas, pamatojoties uz jautājumu virkni, kas izklāstīti secīgā kārtībā. Šo rekomendāciju dēļ, tiek pieņemts, ka skolā ir izstrādāts IIP (vai līdzīgs dokuments), lai apmierinātu skolēnu ar speciālām izglītības vajadzībām nepieciešamības obligātās izglītības apgūšanas laikā.

## Kad sākt

Ir neiespējami noteikt precīzu laiku attiecībā uz visiem jaunajiem cilvēkiem visās valstīs. Ir jārespektē atšķirības jauno cilvēku individuālajās vajadzībās un izglītības sistēmās. Tomēr eksperti piekrīt viedoklim, ka divi vai trīs gadi pirms plānotās pārejas uz darba tirgu varētu būt labākais brīdis, kad šādu dokumentu izveidot. Tas varētu palīdzēt jauniešiem izvairīties no neiespējamām situācijām, piem., pēdējā skolas gadā nolemt, ko darīt tālāk vai saņemt atteikumu no tās arodizglītības iestādes, kas viņus interesē, vai palaist garām to informāciju, kas palīdzētu izdarīt pareizo izvēli. Ir noteikti jāizvairās no situācijas, kad jaunietis vienkārši seko pieaugušo padomiem, par to, kas viņam būtu vislabāk darāms.

Ir svarīgi izvēlēties pareizo laiku, kad sākt šo procesu, visām ieinteresētajām pusēm vienojoties un piedaloties tā, lai vēlāk varētu nolemt, kas (cilvēki un dienesti) ir atbildīgi par ko, kā tiks apmaksāti izmantotie resursi un kā tiks garantēta vispārējā procesa koordinācija.

## Kā virzīties uz priekšu

Obligātās/vispārējās izglītības laikā un priekšpēdējā mācību gada laikā, skolotājam, jaunietim, viņa ģimenei, konsultantam un citiem speciālistiem ir jāsanāk kopā, lai pārdomātu un plānotu jaunā cilvēka nākotni. Šī kopīgā situācijas noskaidrošana ir ļoti rūpīgi jā sagatavo, ņemot vērā dažādus svarīgus momentus:

*“Apaļā galda” sanāksmes organizēšana:* visu ieinteresēto pušu iesaistīšana jaunā cilvēka IPP plānošanā un izveidošanā, kuras mērķis ir vadības komandas izveidošana.

*Vadības komandas darbība:* komandai ir jāsatiekas vismaz reizi vai divas reizes gadā, atkarībā no jaunā cilvēka vecuma, viņa vajadzību ietekmes, no problēmām, ar ko viņš saskaras vai jebkuriem citiem apstākļiem.

*Vadības komandas sastāvs:* jaunais cilvēks un/vai viņa ģimene, kā arī jaunieša skolotājs un, citu speciālistu vidū, nozīmētā kontaktpersona ir šīs komandas pastāvīgie locekļi. Vadības



komandas locekļiem ir jāpiešķir skaidras lomas un pienākumi (piem., kas ir atbildīgas par ko, kādā laika posmā, atsaucoties uz kādu spēkā esošo likumdošanu un/vai skolas noteikumiem utt.).

*Kontaktpersonas nozīmēšana:* nozīmētajai kontaktpersonai vajadzētu, vislabāk palikt vienai un tai pašai visa procesa laikā, lai varētu būt labi informēts par notiekošo un lai varētu pienācīgi sekot procesam. Kontaktpersonas nozīmēšanā jāņem vērā viņa personīgā un profesionālā pieredze. Personīgo attiecību līmenī šim cilvēkam ir jāuztur labs kontakts un labas attiecības ar visiem procesā iesaistītajiem. Profesionālajā līmenī no kontaktpersonas sagaida:

- labas zināšanas gan izglītības, gan apmācības jomās;
- darbu pie sistēmas izveidošanas starp darba devējiem, ģimenēm sociālajiem darbiniekiem utt.;
- darba vietu meklēšanu sadarbībā ar to personu, kas komandā ir atbildīgs par darbā iekārtošanos;
- jaunā cilvēka motivēšanu pārejas periodā.


Kontaktpersonas loma ir darboties kā uzziņu personai komandas labā, sazinoties ar un iesaistot ārējos speciālistus, kad vien tas ir nepieciešams, kā arī vadīt komandas sanāksmes. Šim cilvēkam ir arī jābūt kontaktā ar atbildīgo personu no tās organizācijas, kas jaunieti ir pieņēmusi darbā, gan pirms darba uzsākšanas, gan tā laikā un jānodrošina pārbaude darba vietā.

*Resursu un nepieciešamā finansējuma nodrošināšana:* ir būtiski noskaidrot un vienoties par izmaksu novērtējumu un par finansēšanas atbildību (cik tas maksās un kas maksās).

### Kā organizēt pirmo sanāksmi

Ir jānosaka atšķirība starp pirmo sanāksmi un tai sekojošajām. Visām procesā iesaistītajām pusēm ir jānodrošina informācija pirmajai sanāksmei:

- jaunais cilvēks izteiks un aprakstīs savas vēlmes, kompetences, intereses un vajadzības, radot priekšstatu par viņa pašvērtējumu un pašapziņu;
- ģimene izteiks savas cerības par to, ko vēlas sagaidīt sava dēla vai meitas nākotnē;

- 
- 
- jaunā cilvēka skolotājs iepazīstinās ar skolēna personas lietu un viņa mācību sasniegumu vēsturi, kas veido jaunā cilvēka portretu;
  - konsultants un citi speciālisti (atkarībā no jaunā cilvēka situācijas) izskaidros darba tirgū nepieciešamās kompetences saistībā ar jaunā cilvēka konkrētām vēlmēm;
  - kontaktpersona vadīs sanāksmi, skatoties, lai katrs izteiktu savas domas un izjūtas. Viņš/viņa meklēs nepieciešamo informāciju un pierakstīs uzdevumus par kuriem komanda vienojas, ka tie ir jāpārrunā un jāizvērtē nākamajā sanāksmē.

Attiecībā uz nepieciešamajām kompetencēm ir jāņem vērā trīs vienlīdz svarīgas jomas:

- akadēmiskās zināšanas: tā mācību programma, ko jaunietis apgūst skolā;
- arodprasmes: tādas zināšanas un prasmes, kas nepieciešamas praktiska uzdevuma veikšanai. Šādas prasmes var būt ļoti dažādas atkarībā no izvēlētas profesijas un ir tieši saistītas ar praktiskā darba pieredzi;
- personīgās kompetences: jaunā cilvēka individuālie sasniegumi gan personīgo, gan sociālo prasmju līmenī. Šīs kompetences ir ļoti svarīgas, jo tās sniedz cilvēkam neatkarību un iespējas. Tās ietver sociālās un emocionālās prasmes (būt neatkarīgam, ievērot noteikumus, ievērot darba grafikus, utt.), personīgās spējas (zināt, kā sadarboties ar citiem, prast iepazīties, būt spējīgam paredzēt un plānot, utt.), fiziskās prasmes (saistītas ar motorajām un psihomotorajām prasmēm).

Ja vienošanās ir panākta, tad pirmās sanāksmes mērķis ir sasniegts. Šajā sanāksmē tiks izstrādāts darbības plāns ar veicamo uzdevumu sarakstu, kas jāpārrunā un jāizvērtē otrajā sanāksmē. Ja vienošanās netiek panākta, tad ir nepieciešama papildus informācija, laiks pārdomām un pārrunām. Kontaktpersonai ir jāatbild par otrās sanāksmes organizēšanu, nodrošinot nepieciešamo informāciju un kontaktus atbilstoša darbības plāna izstrādāšanai.

### Sekojošās sanāksmes

Turpmāko sanāksmju organizēšana ir rūpīgi jā sagatavo, tieši tāpat kā pirmās sanāksmes. Visiem iesaistītajiem ir skaidri jāizprot izvirzītie mērķi. Ir jāapsver arī piemērota laika izvēle: nevajag sasaukt vairāk



sanāksmes, kā tas ir nepieciešams un tām nevajag ilgt ilgāk, kā tas ir vajadzīgs.

Apstiprināto darbības plānu pieraksta kontaktpersona. Šim plānam ir jābūt iekļautam IPP un tas ir jāpilda, jākorģē un nepārtraukti jāizvērtē visa pārejas procesa laikā. Jaunajiem cilvēkiem ir jāizmanto vienkārša veidlapa, kurā viņi veic sava progresa pierakstus un pašvērtējumu.

### **3.5 NOSLĒGUMA REKOMENDĀCIJAS**

Lai nodrošinātu šo ieteikumu efektīvu īstenošanu, divas sekojošās rekomendācijas domātas politikiem. To pamatā ir šī dokumenta pirmajā daļā aprakstītās rekomendācijas, kas attiecas uz *ciešā sakara starp skolu un darba tirgu svarīgākajiem aspektiem*.

Politikiem ir jāapzinās un jāizstrādā tādi likumdošanas akti, kas:

- garantēs, ka sadarbība starp izglītības iestādēm un nodarbinātības dienestiem tiks organizēta, pamatojoties uz vienotu dokumentu, piemēram, IPP vai tam līdzvērtīgu;
- sekmēs skaidru pienākumu noteikšanu un finansiālo resursu piešķiršanu dažādiem pakalpojumu sniedzējiem, kas iesaistīti IPP izstrādāšanā.

### **3.6 SECINĀJUMI**

Ir svarīgi uzsvērt, ka problēmas, kas līdzīgas Aģentūras veiktajā analīzē, ir identificēti arī citās valstīs, kas nebija iesaistījušās šajā projektā. Visas valstis nosauca problēmas, kas attiecas uz sekojošām lietām:

- informācijas trūkums;
- darba devēju aizspriedumi un negatīva attieksme;
- speciālistu un jaunā cilvēka ģimenes locekļu pārāk lielais aizbildnieciskums;
- ierobežots darba vietu skaits cilvēkiem ar nelielām prasmēm;
- nepieciešamība efektīvi iesaistīt dažādu sfēru palīdzības dienestus un speciālistus vienotā tīklā;
- izglītības un arodapmācības iespēju nodrošināšanas nozīme jauniešiem, kas nav beiguši vidējo izglītību.



Tajā pašā laikā ir svarīgi minēt virkni uzlabojumu, kas notikušas daudzās valstīs. Pie tiem ir jāmin labāka pieeja dažāda veida arodapmācībai, kā arī speciālo vai vispārizglītojošo izglītības iestāžu piešķirto kvalifikāciju atzīšana.

Analīzes rezultātā radās virkne rekomendāciju, kas domātas kā vadlīnijas tālākā darba uzlabošanai. Var teikt, ka praktiķi, politiķi un nodarbinātības dienestu pārstāvji, kas piedalījās Aģentūras projektā, nonāca pie secinājuma, ka ieteikto rekomendāciju īstenošana, nepārprotami novedīs pie pārejas procesa pilnveidošanas un samazinās problēmas, ar kurām šobrīd saskaras jaunieši, pametot skolu un mēģinot risināt jautājumus, kas attiecas uz iekārtošanos darbā.

Svarīgi ir arī uzsvērt, ka šajā nodaļā aprakstītās rekomendācijas ir domātas kā palīgmateriāls un pārdomu avots speciālistu praktiskajam darbam. Šīs rekomendācijas nevar atbildēt uz visiem iespējamajiem praktiskajiem jautājumiem, tāpēc speciālistiem tos būtu jāizmanto elastīgi, pielāgojot katrai konkrētai situācijai.



## Izmantotā literatūra

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission

Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon



---

Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Pārejas no skolas uz darba tirgu tiešsaites datubāze [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

Sīkākas ziņas par Aģentūras pārstāvjiem un ekspertiem, kas piedalījās šīs nodaļas tapšanā, var atrast Aģentūras tīmekļa vietnes Nacionālajās lapās (National Pages): [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) un [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

Eurydice nodaļu iesūtīto informāciju var atrast Pārejai veltītajā sadaļā Aģentūras tīmekļa vietnē: [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)





---

## NOSLĒGUMS

Darbs ar dažādu spēju skolēniem posmā pēc pamatizglītības, nav vienkāršs jautājums. Vairāki faktori, tajā skaitā tādi, kā izglītības procesa organizācijas sarežģītais raksturs posmā pēc pamatizglītības apguves, jāņem vērā, lai apskatītu un saprastu tās problēmas, ko sastop skolēni ar speciālajām izglītības vajadzībām.

Ir skaidri saskatāmi uzlabojumi izglītības procesā, kuru mērķis ir sniegt kvalitatīvu izglītību skolēniem ar speciālajām izglītības vajadzībām iekļaujošā vidē, bet joprojām ir vērojamas pedagoģiska rakstura problēmas. Vēl aizvien pastāv fiziskas barjeras, negatīva attieksme, aizspriedumi un stereotipi, kā arī šaubas un neatbildēti jautājumi speciālistu, ģimenes locekļu un pat pašu jauniešu prātos.

Ir nepieciešams atzīt, ka skolēnu ar speciālajām izglītības vajadzībām iekļaušana visos vispārējās izglītības posmos, ir jūtīga joma. Jebkurš jautājums par iekļaujošo izglītību ir jāapskata, ņemot vērā valstu dažādo situāciju, resursus un vēsturiski izveidojušos apstākļus.

Šis dokuments izvirza virkni būtisku jautājumu par trīs pamatjautājumiem, kas tika apskatīti šajā dokumentā: kā var īstenot un atbalstīt iekļaujošo izglītību vidējās izglītības posmā; kā uzlabot pieeju augstākajai izglītībai studentiem ar speciālajām izglītības vajadzībām un kā sniegt viņiem palīdzību šajā posmā; kā uzlabot pieeju darba tirgum jauniem cilvēkiem ar speciālajām vajadzībām.

Šī dokumenta nolūks nav sniegt atbildes uz visiem izvirzītajiem jautājumiem. Mērķis drīzāk gan bija sniegt politiķiem un praktiķiem vielu pārdomām, kas varētu viņiem palīdzēt risināt dažas no šīm problēmām, veicinot vislabāko iespējamo pakalpojumu nodrošināšanu skolēniem ar speciālajām izglītības vajadzībām pēc pamatizglītības beigšanas.

**Kors Meijers (Cor Meijer)**  
**Viktorija Soriāno (Victoria Soriano)**  
**Amanda Votkinsa (Amanda Watkins)**



LV

**Tālākās izglītības iespējas pēc pamatzglītības iegūšanas** ir Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūras savāktās svarīgākās informācijas apkopojums. Tas aptver trīs prioritārās jomas speciālo vajadzību izglītības laukā: Iekļaujošo izglītību un darbu klasē vidējās izglītības posmā; Pieeju izglītībai augstākās izglītības posmā studentiem ar speciālajām izglītības vajadzībām; Pāreju no skolas uz darba tirgu.

Dokuments ir sagatavots ciešā sadarbībā ar Eurydice nacionālajām nodaļām. Tas atspoguļo plašu šobrīd pieejamās informācijas loku par trīs uzmanības centrā esošajām jomām. Īpaši svarīgi ir tas, ka tiek prezentēta informācija no plašāka Eiropas valstu skaita.

Šis dokuments aplūko būtiskus jautājumus par trīs aspektiem, kas saistīti ar izglītības iespējām pēc pamatskolas beigšanas: kā var īstenot un atbalstīt iekļaušanu vidējās izglītības posmā; kā var paplašināt un atbalstīt augstākās izglītības pieejamību studentiem ar speciālās izglītības vajadzībām; kā var uzlabot jauniešu ar speciālajām vajadzībām iesaistīšanos darba tirgū.



European Agency for Development in Special Needs Education

