

**BĒRNI AR REDZES TRAUCĒJUMIEM PĀREJAS
POSMĀ NO PIRMSSKOLAS UZ PAMATSKOLU**
*Children with Visual Impairments in the Transition Period
from Preschool to Primary School*

**Ilga Prudņikova
Jekaterīna Jankovska**
Rēzeknes Augstskola

Abstract. *In today's educational system, the transition from pre-school to primary school is considered as a traditional, however, the transition between education is related to a change in the child's life. Preschool children's readiness for school has always been a pressing problem for both: in school practice and in theory of pedagogy. This paper analyses the key theories, dealing with child development and learning processes, interaction with others and surrounding environment impacts on child development. A new perspective, which is closely related to these previously mentioned theories, is equivalent to the ecosystem approach, with is defined as a new approach with a view on children's with visual impairments transition „pre-school – primary school” successful overcoming is needed on planned and targeted support.*

Keywords: *primary education, transition from pre-school – primary school, special needs, visual impairments*

Ievads
Introduction

Cilvēces darbība lielākā mērā ir vērsta uz nākotnes veidošanu, un šī procesa viens no galvenajiem aspektiem ir jaunās paaudzes audzināšana, izglītošana un vispusīga attīstība. Mūsdienu izglītības galvenā ideja – izveidot tādu sistēmu, kas katram cilvēkam nodrošina iespēju iegūt un papildināt savas zināšanas, attīstīties, pilnveidoties un pašrealizēties visas dzīves laikā.

Pirmsskolas vecuma bērnu gatavība mācībām skolā vienmēr ir bijusi aktuāla problēma gan skolu praksē, gan pedagoģijas teorijā. Saskaņā ar UNESCO Salamankas deklarāciju šo bērnu aprūpe un izglītības programmas būtu jāveido un jāpārorientē tā, lai veicinātu fizisko, intelektuālo un sociālo attīstību un gatavību skolai, jo tikai šādām programmām ir būtiska ekonomiska vērtība gan individuālā, gan ģimenes, gan sabiedrības līmenī, ierobežojot apstākļus, kas izraisa traucējumus, pasliktināšanos (UNESCO, 1994: 53. §).

Latvijā pirmsskolas vecuma bērnu sagatavotība pamatizglītības apguvei notiek saskaņā ar valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām (turpmāk vadlīnijas), kas nosaka pirmsskolas izglītības satura mērķus un uzdevumus, pedagoģiskā procesa organizācijas principus, pirmsskolas izglītības apguves plānotos rezultātus un vērtēšanas pamatprincipus (Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām, 2012). Vadlīnijas paredz veicināt bērna vispusīgu un harmonisku attīstību, ievērojot viņa attīstības likumsakarības un vajadzības, individuālajā un sabiedriskajā dzīvē nepieciešamās zināšanas, prasmes un

attieksmes, bet jāatzīmē, ka tās ir veidotas, ņemot vērā tādas izziņas iespējas, kādas ir bērniem ar pilnvērtīgu sensoru uztveri.

Atbilstoši teorijām par bērna attīstību un izglītības procesiem, ir pieņemts uzskatīt, ka tam, kas notiek bērna pirmajos dzīves mēnešos un dzīves gados, ir ietekme dažādos periodos bērna attīstībā. Tas ļauj secināt, ka bērna gadi ir nozīmīgi, jo agrīnie bojājumi var nopietni ierobežot bērna dzīves izredzes. Agrīnie ceļi nosaka vai nu stingru vai trauslu pamatu, uz kura tiek veidota tālāk sekojošā attīstība (Shonkoff & Phillips, 2000:384).

Pamatojoties uz minēto, aktuāla ir pretruna starp mācību programmās izvirzītajām prasībām un reāli apgūto zināšanu, prasmju un attieksmju līmeni bērniem ar redzes traucējumiem visās vecuma grupās, tai skaitā pārejas posmā pirmskola – sākumskola.

Pētījuma mērķis – apkopot un analizēt galvenās teorijas par izglītības pārejas posma pirmskola – sākumskola veiksmīgu pārvarēšanu bērniem ar redzes traucējumiem.

Pētīšanas metodes – zinātniskās literatūras analīze.

Pētījuma rezultāti *Findings of the research*

Analizējot teorētisko literatūru par izglītības pārejas posma pirmskola – sākumskola veiksmīgu pārvarēšanu, centrā izvirzās bērna attīstība un sociālās mijiedarbības iespāids uz cilvēka attīstību vispār un īpaši uz bērna attīstību. Tajā tiek izcelta pāreja no iejaukšanās veida, kas galvenokārt pievērsās bērnam, uz plašāku pieeju, aptverot bērnu, ģimeni un apkārtējo vidi, un tas attiecas uz plašāku ideju evolūciju traucējumu jomā, proti - pāreju no “medicīniskā” uz “sociālo” modeli.

Mūsdienu izglītības sistēmā pāreja no pirmskolas uz pamatskolu tiek uzskatīta par tradicionālu, tomēr šī pāreja starp izglītības iestādēm ir saistīta ar pārmaiņām bērna dzīvē, jo „tiek pārkāptas kādas iepriekš apgūtās sociālās vides robežas, lai iekļūtu jaunā, vēl nezināmā dzīves telpā” (Bethere, 2013: 8). Daudzus izglītības procesa pētniekus un praktiķus šobrīd nodarbina jautājumi par to, kā pakāpeniski iesaistīt potenciālos skolēnus plašā sociālajā vidē. Mūsdienu pētījumi par izglītības pārejas veiksmīgu pārvarēšanu daudzās valstīs pierāda, ka bērnu pārejai mācībām 1. klasē ir nepieciešama plānota un mērķtiecīga palīdzība (Griebel, Niesel, 2009; Dunlop, 2007; Dockett & Perry, 2007; Bethere, 2013 u.c.). 21. gadsimtā valsts vispārīzglītojošās skolas mācību procesa īstenošanā redze ir vadošā sajūta, kas bērniem ar redzes traucējumiem liedz iespēju iegūt augstvērtīgu un mūsdienīgu izglītību, jo viņiem var būt traucēta uztveres precizitāte un objektivitāte, nedarboties tādas redzes funkcijas kā muskuļi, redzes lauks, redzes asums, acumērs. 2003. gadā Pasaules Veselības organizācija (PVO) ieteica redzes traucējuma kategoriju iedalījumu veidot, vadoties pēc tāluma redzes asuma references (WHO, 2003). Saskaņā ar

oftalmologu datiem redzes problēmas skar vienu no 20 pirmsskolas vecuma bērniem un vienu no 4 skolas vecuma bērniem (Aizkalne, 2010).

Humānā attieksme pret bērnu izvirza prasības nodrošināt tiesības visiem bērniem, neatkarīgi no viņu individuālajām spējām, apdāvinātības vai attīstības traucējumiem – apgūt zināšanas, sagatavoties iekļaušanai sabiedrībā. Saskaņā ar A.Rubeni, humānisma ideja ir mūžsena, par ko liecina: Itālijā Frančesko Petrarka (1304–1374), Francijā Transuā Rablē (1494-1553), Vācijā Roterdamas Erasms (1469-1536), Jans Amoss Komenskis (1592-1670), Francijā Žans Ruso (1712-1778), Johans Heinrihs Pestalocijs (1746-1827), Johans Frīdrihs Herbarts (1776-1841) u. c. (Rubenis, 1994). Viens no J.A.Komenska pedagoģiskās koncepcijas stūrakmeņiem ir atziņa, ka ikviens cilvēks ir apmācāms un audzināms, jo „ikviens cilvēks piedzimstot iemanto spēju izzināt lietas” (Komenskis, 1992:50).

Humānistiskā pedagoģija tiecas pietuvināt izglītību bērnam. Bērna pedagoģiskās dzīves organizācija tiek uztverta kā dabīga (kā sava) tikai tad, kad viņam ir iespēja brīvi pašrealizēties, t.i., dzīvot saskaņā ar saviem iekšējiem likumiem.

Analizējot Latvijas speciālās izglītības kā patstāvīgas pedagoģiskās zinātnes un prakses nozari Latvijā, var apgalvot, ka tai ir nepilnu divu gadsimtu darbības pieredze. Mūsdienās speciālā izglītība ir vispārējās izglītības īpašais veids, kas noteikts Vispārējā izglītības likuma (VIL) 3. pantā (Vispārējās izglītības likums, 1999). Izglītības likuma 1. pants nosaka personu loku, kuriem īsteno speciālo izglītību (Izglītības likums, 1998). Speciālā izglītība rada iespējas un apstākļus izglītojamajiem ar speciālām vajadzībām iegūt savam veselības stāvoklim, spējām un attīstības līmenim atbilstošu izglītību jebkurā izglītības iestādē, vienlaikus nodrošinot izglītojamā pedagoģiski psiholoģisko un medicīnisko korekciju, sagatavotību darbam un dzīvei sabiedrībā. Termins „speciālās vajadzības” ir definēts likumdošanā – VIL 1. panta otrās daļas 14. punktā kā "nepieciešamība saņemt tāda veida atbalstu un rehabilitāciju, kas rada iespēju izglītojamajam apgūt izglītības programmu, ņemot vērā viņa veselības stāvokli, spējas un attīstības līmeni (Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 2011).

Bērni ar redzes traucējumiem Izglītības likumā ir definēti kā viena no deviņām mērķgrupām. Izglītības sistēma paredz izglītības nodrošināšanu viņiem visās izglītības pakāpēs.

Nozīmīgi faktors pārejas posma pārvarēšanai ir personas *pašnoteikšanās* iespējas un brīvā izvēle, tādējādi bērns ar redzes traucējumiem tiek uzlūkots kā aktīva būtne, kas mērķtiecīgi darbojas. Psiholoģiskās pieejas pašnoteikšanās problēmai metodoloģiskos pamatus ieviesa S.Rubinšteins. Pašnoteikšanās problēmu viņš aplūkoja determinācijas problēmas kontekstā, viņa izvirzītā principa, ka ārējie iemesli darbojas, pārvarot iekšējo nosacījumu šķēršļus. „Pašnoteikšanās” jēdzienā tādā veidā izpaužas „iekšējo nosacījumu” aktīvais raksturs (Рубинштейн, 1973). Vecumposmu aspektā pašnoteikšanās problēmu

pietiekami dziļi un plaši ir skatījusi L.Božoviča (Божович, 1968; Божович, 1995), uzskatot, ka pārejas periodā veidojas tādi personības jaunveidojumi kā „iekšējā pozīcija”, kas rada vajadzību ieņemt jaunu vietu dzīvē. Rietumu psiholoģijā kā jēdziena „personības pašnoteikšanās” analogs tiek uzskatīta „psihosociālās identitātes” kategorija, kuru izstrādāja un ieviesa E.Eriksons (Ericson, 1993).

Analizējot galvenajās teorijās, kas nodarbojas ar bērna attīstību un izglītības procesiem, var secināt, ka uzmanība tiek pievērsta tieši bērnam. Bērna dabas skaidrojums ir Ž.Piažē kognitīvās teorijas pamatā, kur bērns nepārtrauktā attīstībā iziet cauri vairākām kognitīvās attīstības stadijām, kas dod pamatu domāšanas izpratnei. Individīda psiholoģisko attīstību Ž.Piažē salīdzina ar organisma augšanu, ko, galvenokārt, veido aktivitātes, kas nodrošina līdzsvara veidošanu „adaptāciju” (piemērošanos), kur bērna mentālā attīstība tiek salīdzināta ar nepārtrauktu konstrukciju. Tādējādi tiek atklāts, ka nepārtraukta bērna attīstība notiek pārejot no vienas attīstības pakāpes nākošajā, kur katra iepriekšējā ir nākošās priekšnosacījums. Ž.Piažē pievērš uzmanību tam, ka attīstība saskarsmē ar apkārtējo vidi ir paškonstruktīvs process, kur bērns pēta sevi, apkārtējo vidi un tā rada savu domāšanas veidu, zināšanas, motivāciju, kas noteiks viņa rīcību un attieksmi (Пиаже, 1994). „Īstenības veidošana notiek atbilstoši tam, kā *ES*, iepazīdams sevi, atbrīvojas pats un atrod savu vietu kā lieta starp citām lietām, notikums starp citiem notikumiem” (Piažē, 2002: 8). Pēc Ž.Piažē (Пиаже, 1994) teorijas bērna intelektuālā attīstība tiek ietverta sešos galvenos attīstības periodos, kur darbošanās ar noteiktā periodā atbilstošiem priekšmetiem producē jaunas atziņas un darbības iespējas.

D.Elkoņina izstrādātā bērnu psihiskās attīstības periodizācijā ir norādīts vecumposmam raksturīgais vadošās darbības veids, kuram ir galvenā nozīme bērna attīstībā, jo ne katra darbība var kļūt par psihiskās attīstības avotu (Эльконин, 1989). D.Elkoņins apskatīja bērnu kā viengabalainu personību, kura aktīvi apgūst apkārtējo priekšmetu un cilvēku pasauli. Visas vadošās darbības var iedalīt darbībās, kas orientē bērnus uz attiecību veidošanu starp cilvēkiem un darbībās, pateicoties kurām bērnam veidojas priekšstati par priekšmetu pasauli un veidiem darboties. Katrā savas attīstības posmā bērns nonāk pie nesaskaņas starp to, ko viņš apguva no attiecību sistēmas “cilvēks–cilvēks” un ko viņš apguva no sistēmas “cilvēks–priekšmets”. Tieši tos momentus, kad šī nesaskaņa ir vislielākā, D.Elkoņins sauc par krīzēm, saskaņā ar kurām notiek tās puses attīstība, kura atpalika iepriekšējā periodā.

Ē.Ēriksons apraksta personības izaugsmes pakāpes, norādot personības attīstību gan ķermeņa aspektā, gan mijiedarbībā ar kultūrvidi. Katra attīstības pakāpe ir atvasināta no iepriekšējās un veidota uz tās pamata. Ē.Ēriksons izdala 8 personības attīstības stadijas katra cilvēka attīstībā, kur katrā no tām cilvēkam var veidoties pozitīvā un negatīvā pieredze, kura ietekmē turpmāko bērna attīstību. Pēc Ē.Ēriksona pārdzīvojums, kas radies darbības situācijā, dzīves darbības gaitā ir ceļš uz identitāti. Attīstību veido „pieredžu sērijas, kuras prasa

dažādas vides”. Bērna attīstību ietekmē tā vide, kurā ir gūta iepriekšējā pieredze (Эриксон, 1996: 379 – 386). Emocionālās dzīves apliecinājums bagātina pašu bērnu, padara viņa saskarsmi pilnvērtīgu.

Personības individualitātes un socializācijas veiksmīga attīstība tiek nodrošināta ar sociokultūras kontekstu, bet kā šo procesu optimizācijas objekts tiek aplūkota „tuvākās attīstības zona” – sociokultūras vide kā cilvēka pastāvēšanas telpa. Kulturāli – vēsturiskā teorija, kuras pamatlicējs Ļ.Vigotskis bērna izziņas attīstībā īpašu lomu piešķir sociālajai videi. Ļ.Vigotskis norāda, ka pāreja no vienas formas otrā iespējama, ja pieaugušais:

- 1) izpēta „*aktuālo attīstības līmeni*”, pašreizējo bērna attīstības pakāpi, ko nosaka ar uzdevumiem, kurus bērns var veikt patstāvīgi;
- 2) noskaidro „*tuvākās attīstības zonu*” – iespējamo attīstību optimālos apstākļos, ko nosaka ar tādiem uzdevumiem, kurus bērns veic pieaugušā vadībā, ar pieaugušā palīdzību, pēc viņa norādījumiem, sadarbībā ar pieaugušo (Выготский, 1991).

Ļ.Vigotskis uzsvēra to, ka obligāti jāņem vērā tas, ko bērns ir sasniedzis iepriekšējos dzīves ciklos, bet galvenokārt jānosaka tuvākās attīstības iespējas. Tuvākās attīstības zona liecina par pieaugušā vadošo lomu bērna psihiskajā attīstībā.

Kopš 20 gadsimta beigām uzmanības centrā ir ekosistēmiskā pieeja, kas sniedz sistemātisku veidu, kā analizēt, izprast un pierakstīt to, kas notiek ar bērniem viņu ģimenēs un plašākā sabiedrībā, kurā viņi dzīvo (Horwath, 2000). Ekosistēma ir viena vai vairākas dzīves jomas, kurās sevi attīstošā persona nav tieši iesaistīta, tomēr notikumi tajā ietekmē konkrēto personu (Bronfenbrenner, 1979). Pēc U. Bronfenbrennera cilvēka attīstības ekosistēma sastāv no četrām viena otrā ievietotām sistēmām, kuras var attēlot gredzenu veidā, kas savstarpēji viena otru ietekmē. Bēnam ar redzes traucējumiem piedzimstot, viņš nonāk mikrosistēmas (iekšējās vides) tuvākā vidē – ģimenes lokā. Pēc U. Bronfenbrennera dzīves situācijas ir gan neatkarīgas no bērna, gan viņa paša aktivitātes rezultāts, tas nozīmē, ka tās ietekmē bērnu un tās ietekmē bērns pats. Bērns vienlaikus var tikt iekļauts vairākās mikrosistēmās, kur viena no tām varētu būt arī pirmskolas izglītības iestāde. Šī mikrovide ir atbildīga par to, vai personas attīstība tiek kavēta vai sekmēta. Pēc ekosistēmas teorijas bērns ir gan ekoloģiskās sistēmas produkts, gan apkārtējās vides veidotājs. Kad bērni kļūst vecāki, viņi izmaina apkārtējo vidi un pārstrādā iegūto pieredzi. Bet arī šeit darbojas savstarpējās sakarības, tāpēc, ka bērna rīcību nosaka viņu fiziskās, intelektuālās un personības iezīmes, kā arī audzināšana, ko viņi ir ieguvuši no apkārtējās vides. Šīs mikrosistēmas savā starpā ir saistītas, veidojot mezosistēmu, kas ir otrais līmenis, un šeit ir rodams saistības starp vairākām vidēm, kurās bērns darbojas, tādējādi vienā mikrosistēmā notiekošais ietekmē otru sistēmu. Ar to ir pamatojams apgalvojums, ka bērniem ar redzes traucējumiem svarīgi, lai šo mikrosistēmu starpā pastāvētu sadarbība, kas veicinātu bērna attīstību. Pie eksosistēmas (ārējās vides), kur „notiek dažādi

procesi, kas ietekmē vai tie ietekmējas no notikumiem, no vides, kur notiek bērna aktīva attīstība” (Bronfenbrenner, 1979:25). Eksosistēmas piemērs ir attiecības starp bērna vecāku māju un vecāku darbavietu ar tur izveidotajām vērtībām. Par ekosistēmu tiek saukti sociālie nosacījumi, kas bērnu ietekmē netieši. Makrosistēma tiek definēta kā visaptverošākā vide, kas nosaka „formas un satura atbilstību zemākajām pakārtotajām sistēmām” (Bronfenbrenner, 1979:26), tādējādi šeit varētu iekļaut koncepcijas, likumdošanu, sabiedrības vērtības.

U.Bronfenbrennera cilvēka attīstības modelis pēc G.Kraiga (Craig G.) šobrīd tiek uzskatīts par visietekmīgāko cilvēka attīstības modeli, jo teorētiski tiek aprakstīts kā dažādās sociālās vides ietekmē bērna attīstību (Craig, & Baucum, 2002), kā arī šo visu sistēmu savstarpējo saistību, kas apliecina vides noteicošo lomu.

L.Porters (Porter, 2002.) definē ekosistēmisko pieeju kā skatu uz bērnu attīstību sekojoši: holistiskā, dinamiskā, transakcionālā, savdabīgā.

Holistiskā pieeja nozīmē, ka visas attīstības jomas – izziņas, valodas, fiziskā, sociālā un emocionālā – ir savstarpēji saistītas. Katram no šiem procesiem ir sava loma pasaules izziņāšanā, un tam piemīt sarežģīta likumsakarību sistēma. Dinamiskā pieeja norāda, ka, lai apkārtējā vide turpinātu veicināt attīstību, tai ir jāmainās atkarībā no indivīda mainīgajām vajadzībām (Horowitz, 1987). Transakcionālā pieeja norāda, ka, attīstību veicina divpusēja un abpusēja mijiedarbība starp bērnu un viņa/viņas apkārtējo vidi (Sameroff and Chandler, 1975). Tādējādi rodas savstarpēji saistītas mijattiecības, jauna tipa attiecības, kas veicina kopīgu mērķu sasniegšanu, savstarpēju izglītošanos un savstarpējo jaunradi. Attīstības rezultātus var redzēt kā nepārtrauktu dinamisku bērna uzvedības, aprūpētāja atbildes reakcijas uz bērna uzvedību un mainīgās apkārtējās vides mijiedarbību, kas var ietekmēt gan bērnu, gan aprūpētāju. Savdabīgā pieeja norāda, ka zināšanas vai attīstība ir savdabīgas – indivīdi izveido tikai sev raksturīgas perspektīvas. Saskaņā ar ekosistēmiskās pieejas nostādnēm indivīda un viņa sociālās vides mijiedarbības traucējumi pastiprina speciālo vajadzību izpausmes.

Analizētais teorētiskais materiāls liecina, ka nepieciešams izvirzīt vairākus mērķus, kuri ir nozīmīgi bērna un pedagoga divpusējā mijiedarbībā, lai meklētu saskaņu starp bērnu ar redzes traucējumiem pirmskolā un sekmīgu sagatavotību mācībām skolā, kas palīdzētu šiem bērniem, atbilstoši viņa speciālajām vajadzībām apgūt nepieciešamās kompetences jaunu izaicinājumu pārvarēšanai:

- Palīdzēt bērnam socializēties mikrovidē un makrovidē;
- Palīdzēt bērnam attīstīt darbošanās prasmes un iespēju sevi kontrolēt;
- Palīdzēt attīstīt bērnam viņa kognitīvo jomu;
- Palīdzēt veidot intelektuālā darba iemaņas un skolā nepieciešamo zināšanu pirmsākumus;
- Palīdzēt attīstīt radošās aktivitātes izpausmes;

- Palīdzēt attīstīties fiziski;
- Palīdzēt attīstīt sevis saglabāšanas prasmes;
- Palīdzēt attīstīt pozitīvo pašapziņu un labu emocionālo pašizjūtu;
- Palīdzēt sagatavoties dzīvei mainīgajā sabiedrībā.

Bērns ar redzes traucējumiem pārejas procesos iesaistās individuāli, atbilstoši viņa speciālajām vajadzībām. Viņu attīstības ierobežojumi ir specifiski, tā rezultātā bērnam ir raksturīga sociālās pieredzes un kontaktu nabadzība. Bērnu ar redzes traucējumiem sagatavošana skolai ir atkarīga no pareizi organizēta pedagoģiskā procesa pirmsskolas izglītības iestādē, lai viņš/viņa varētu veiksmīgi iekļauties pamatizglītības apguves procesā vispārizglītošajās skolās. Tas nozīmē to, ka speciālistiem ir nepieciešamas zināšanas par tādiem jautājumiem kā bērna attīstība, darba metodes, pakalpojumu sniedzēju sadarbība, komandas darbs, konkrētās lietas vadīšana, personīgo spēju attīstība un darbs ar ģimenēm.

Gadījumos, kad bērns ar redzes traucējumiem dodas no pirmsskolas izglītības iestādes uz vispārizglītojošo skolu, ir jāizstrādā efektīva pārejas posma programma, kur galveno uzmanību pievērš šī bērna vajadzībām, stiprajām pusēm, prioritātēm, mērķiem un darbībām, kas jāveic un jānovērtē, un nepieciešamajam atbalstam.

Secinājumi *Conclusions*

- Galveno teoriju, kas nodarbojas ar bērna attīstību un izglītības procesiem, kopējais, nešaubīgais elements attiecībā uz izglītības stratēģijām un iespējām pirmsskolas vecuma bērniem ar speciālām vajadzībām, ir tas, ka galvenā uzmanība tiek pievērsta tieši bērnam un viņa/viņas traucējumiem, kurus uztver neatkarīgi no tās apkārtējās vides, kurā viņš vai viņa dzīvo.
- Galvenās teorijas, kas nodarbojas ar bērna attīstību un izglītības procesiem, tālāk attīstīja citi autori, kas īpašu uzsvāru lika uz lomu, ko bērna attīstībā spēlēja ģimene un aprūpētāji, mijdarbības ar citiem un apkārtējo vidi.
- Jauna perspektīva, lai gan cieši saistīta ar iepriekš minētajām teorijām, ir ekosistēmiskai pieejai, kas tiek definēta kā jauna pieeja bērna attīstībā.
- Analizētā teorētiskā literatūra pārbīda izglītības uzsvāru no teikšanas bērniem, kas viņiem būtu jāzina, uz ieklausīšanos bērnos un atsaukšanos uz viņu pašreizējās dzīves bagāto pieredzi un formulē nepieciešamību izstrādāt efektīvu pārejas posma programmu bērniem ar redzes traucējumiem.

Summary

Today many of the educational researchers and practitioners are dealing with the questions of how to gradually integrate potential pupils in the broad social environment, successfully

overcoming the transition from preschool to primary school. In Latvia the preparation of preschool students for the acquisition of a basic education takes place in accordance with the national guidelines for preschool education. These guidelines determine the aims and the tasks of the content of preschool education, the principles of organization of the pedagogical process, the planned results of the acquisition of preschool education and the basic principles of assessment (Regulations on the National guidelines for pre-school education, 2012).

The guidelines are intended to promote the child's full and harmonious development taking into consideration the regularities of his/her development and needs, the knowledge that is necessary in personal and social life, skills and attitudes. But it should be noted that the guidelines are made taking into account the cognitive capabilities of children with full sensory perception.

On this basis, there is an actual contradiction between the requirements put forward in training programme and the level of actual knowledge and skills acquired by the children of all ages with visual impairments.

The modern researches about successful overcoming of educational transition in many countries prove that the planned and targeted support is necessary for the children's transition into the first grade (Griebel, Niesel, 2009; Dunlop 2007; Dockett & Perry, 2007; Bethere 2013, etc.). An important factor in overcoming the educational transition period is self-determination and freedom of choice, so a child with a visual impairment is taken as an active creature which acts purposefully. In accordance with educational strategies and opportunities for preschool children with special needs the undoubted and common element of the main theories, that deal with the development of a child and educational processes, is that the theories focus directly on a child and his or her disorders and the child is perceived without taking into account the environment in which he or she lives. (Пиаже 1994, etc.).

The theories, in which the authors put particular emphasis on the role of the family and the caregivers in the child's development, and interactions with others and the environment, are discussed further below. (Выготский 1991; Bronfenbrenner 1979, etc.).

Although it is closely connected with the above mentioned theories the ecosystematic approach that is defined as a new view on children's development, has a new perspective. (Porter, 2002 etc.). The analysis of the theoretical literature shifts the educational emphasis away from telling children what they should know, towards listening and responding to the richness of their present lives, and defines a need to develop an effective transition programme for children with visual impairments to enable them to successfully integrate into the process of acquisition of basic education in mainstream schools.

Literatūra References

1. Aizkalne, V. (2010). *Biežāk sastopamās acu problēmas bērniem*. AcuMirkli, Nr.4, 3-4.
2. Bethere D. (2013). *Pārejas posms pirmskola- pamatskola*. Rīga: Izdevniecība RaKa, 262 lpp.
3. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 330 p.
4. Craig, G. J. & Baucum, D. (2002). *Human Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 736 p.
5. Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School. Perceptions, expectations, experiences*. Sydney:UNSW Press.
6. Dunlop, A.W. (2007). *Bridging research, policy and practice*. In A.-W. Dunlop, & H.Fabian (Eds.). *Informing transitions in the early years* (pp.152-168). Maidenhead, Berkshire: Open University Press

7. Ericson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. W.W. Norton & Company, published 1964, 447 p.
8. Griebel, W., Niesel R. (2009). *A development psychology perspective in Germany: Co – construction of transitions between family and education system by child, parents and pedagogues*. *Early Years* 29(1), 1-10
9. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā, 01.02.2014. likums. (Stājas spēkā 03.08.2011). [skatīts 2014.09.01.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233299>
10. Horowitz, F.D. (1987). *A Developmental View of Giftedness*. In *Gifted Child Quarterly*. Vol 31: 4. American National Association for Gifted Children.
11. Horwath, J. (2000). *The Child's World. Assessing Children in Need*. London: National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC)/ Jessica Kingsley Publishing
12. Izglītības likums (1998). [skatīts 2014.01.02.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=50759>
13. Komenskis, J. A. (1992). *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne, 232 lpp.
14. Noteikumi par valsts pirmsskolas izglītības vadlīnijām Ministru kabineta noteikumi Nr.533 Rīgā 2012.gada 31.jūlijā [skatīts 2014.09.03.]. Pieejams: <http://likumi.lv/doc.php?id=250854>
15. Piažē, Ž. (2002). *Bērna intelektuālā attīstība*. Rīga: Pētergailis, 318 lpp.
16. Porter, L. (2002). *Educating Young Children with Special Needs*. London: Paul Chapman Publishing.
17. Rubenis, A. (1994). *Dzīve un kultūra Eiropā renesanses un reformācijas laikmetā*. Rīga: Zvaigzne ABC, 215 lpp.
18. Sameroff, A.J., Chandler, M.J. (1975). *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Causality*. In *Review of Child Development Research*, Vol. 4, Chicago: University of Chicago Press.
19. Shonkoff, J. P., Phillips, D.A. (2000). *From Neurons to Neighbourhood. The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press
20. UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.
21. Vispārējās izglītības likums. Grozījumi Vispārējās izglītības likumā 01.07.2011 [skatīts 2014.08.01.]. Pieejams: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=233299>
22. WHO (2003). *WHO Library Cataloguing-in-Publication Data*. [skatīts 2014.18.03.]. Pieejams: http://www.who.int/whr/2003/en/whr03_en.pdf
23. Божович Л.И.(1968). *Личность и её формирование в детском возрасте*. – Москва: Просвещение.
24. Божович, Л. И. (1995). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия, 212 с.
25. Выготский, Л.С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика, 479 с.
26. Пиаже, Ж. (1994). *Избранные психологические труды*. Москва: Международная педагогическая академия, 680 с.
27. Рубинштейн, С. Л. (1973). *Проблемы общей психологии*. Москва: Педагогика, 416 с.
28. Эльконин, Д. Б (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 560 с.
29. Эриксон, Э. (1996). *Детство и общество*. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд „Университетская книга”, 592 с.

Dr.paed. Ilga Prudņikova

Rēzekne Augstskola
Rēzekne, Atbrīvošanas aleja 115, LV-4601, Latvija
e-mail: ilga2@inbox.lv

Mg.paed. Jekaterīna Jankovska

Rēzeknes Augstskola
Rēzekne, Atbrīvošanas aleja 115, LV-4601, Latvija
e-mail: katarsinka@inbox.lv