

IEKĻAUJOŠA IZGLĪTĪBA VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS IESTĀŽU SKOLOTĀJU –STUDENTU VĒRTĒJUMĀ INCLUSIVE EDUCATION IN GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS: ASSESSMENT OF TEACHERS - STUDENTS

Mārīte ROZENFELDE

Rēzeknes Augstskola

e-pasts: ru@ru.lv

Abstract. Teachers working in classrooms is a key resource to achieve the objective of creating an inclusive education process in a general education institution. Students with special needs require a teacher, who sees and understands what happens around, acts on a basis of this understanding. The article presents a review of research carried out in 2013 on attitude of practicing teachers - Rezekne Higher Education Institution part-time students - in various regions of Latvia with regard to implementation of inclusive education in general education institutions and understanding of the idea of inclusion. For an inclusive school to be realized, many issues depend on teachers' attitudes towards students with needs, from the fact whether teachers have the needed skills, abilities, knowledge, pedagogical approaches, techniques, methods, materials that would help to cope with the diversity, as well as whether a teacher receives the required support from both a school and outside it.

Key words: students with special needs, inclusive education process, teachers attitude, support.

Ievads

Introduction

Pasaulē paradigmas maiņa bērnu ar speciālām vajadzībām izglītošanas jautājumā, iezīmējas 20.gs. 50. gados un doma pa rskolēnu ar speciālām vajadzībām integrāciju vispārējās izglītības iestādēs aktīvi attīstījies sākot ar 20.gs.70.gadiem un pat agrāk, līdz Salamankas konferencē pasaules valstu speciālās izglītības nodrošināšanā tika iezīmēta jauna vadlīnija – pāreja uz iekļaujošas izglītības iestādes veidošanu.

Iekļaujošā izglītība tiek uzskatīta kā jauna cerība un iespējamais risinājums pedagoģiskajai dilemmai, ko pedagogi ir centušies atrisināt jau gadsimtiem ilgi - kā nodrošināt katra bērna izglītošanās un attīstības vajadzības normatīvā, vispārīzglītojošā skolā (*Nīmante, 2008*). Izglītības politika visā pasaulē virzās iekļaujošas izglītības virzienā, kas balstās uz nediskriminējošu attieksmi pret nespējām, kā arī stimulējošu elastību un uz procesu orientētu izglītību (*Lebeer, 2005*).

Nosakot Latvijas izglītības politikas virzienus Izglītības attīstības pamatnostādnēs 2007.-2013. gadam, un tālāk 2014.- 2020. gadam, akcentēts izglītības politikas prioritārs virziens: speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana iekļaujošā vidē (*IZM, 2006, 2013*).

Uz skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanos tendētas izglītības iestādes veidošana ir process, kas jāsaprot kā plānoti uzlabojumi izglītības

iestādes darbības politikā un praksē, tie ir nebeidzami meklējumi skolotāju praktiskā darba uzlabošanai mācību procesā, radošas pieejas problēmu risināšanā atbalstīšana, nodrošināta visu skolēnu klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi visplašākajā nozīmē (*UNESCO, 2005, Būts & Einskovs, 2000, 2008, Jenkinson, 1997, Mailza, 2006*).

Klasēs strādājošie pedagogi ir galvenais resurss, lai sasniegtu mērķi izveidot iekļaujošo izglītības procesu vispārējās izglītības iestādē (Education White paper 6, 2001). Skolēniem ar speciālām vajadzībām ir vajadzīgs skolotājs, kurš redz kas notiek, saprot, kas notiek, darbojas, pamatojoties uz šo sapratni (*Valbis, 2005*)

Iekļaušanas procesa rezultātā skolotājiem ir jānodrošina ikviena skolēna ar speciālajām vajadzībām tiesības uz jēgpilnu izglītību, kas balstīta uz individuālām vajadzībām un spējām. Tradicionālā izglītība bieži sākas no augšas, no iepriekš izstrādātām prasībām par to, kas katrā skolas gadā skolēnam jāapgūst, tā ir priekšmetu centrēta (*Hazapova, 2000*). Iekļaujoša izglītība ir vērsta uz skolēnu, un tās sākumpunkts ir pats skolēns neatkarīgi no vecuma un klases. Ņemot par pamatu to, ko skolēns jau zina, skolotājs soli pa solim palīdz virzīties uz priekšu, varbūt lēnāk nekā pārējiem skolēniem, taču ar to pašu mērķi – apgūt dažas pamatprasmes un kļūt par kompetentu, pārliecinātu un pašpaļāvīgu sabiedrības locekli. To skaitā ir ne tikai teorētiskās jeb akadēmiskās zināšanas, bet praktiskas iemaņas un sociāla, emocionāla, fiziska, morāla un garīga attīstība, par kuru parasti aizmirst, jo tā parasti nav eksāmenu tēma. Pedagoģiskajā procesā skolotājam ir svarīgi pētīt savu pedagoģisko darbību, kas palīdz mainīt paša skolotāja personisko attieksmi pret mācīšanu, kā arī labāk ievērot tos cēloņus, kas ir pamatā neveiksmīgai skolēna mācību darbībai (*Gurung & Schwartz, 2009, Rose & Tilstone, 2004*).

Lai nodrošinātu skolēnu ar attīstības traucējumiem optimālu attīstību, speciālistiem, skolotājiem (arī skolēnu vecākiem) jāņem vērā vairāki apsvērumi: kāds ir izglītības mērķis vispār un cik lielā mērā konkrētais skolēns spēs to sasniegt; kā konkrētā skolēna izglītošanā izpaužas mācību un audzināšanas vienotība izglītības procesā; kādas ir konkrētā skolēna spējas un ar tām saistītās attīstības iespējas; kādi ir konkrēta skolēna attīstības traucējumi, kuri jāapzinās, un kāds atbalsts palīdz viņam veiksmīgāk mācīties un justies labāk; vai skolotājs saskata skolēna sasniegumus, atzinīgi tos novērtē un palīdz tos apzināties pašam skolēnam (*North & McKeown, 2005*).

Skolotāja pienākums ir mācību procesā veidot vidi, kas dotu iespēju katram bērnam attīstīt visus dotumus viņam piemērotā tempā un laikā, vidi, kas veicina skolēna izaugsmi, uztur skolēna zinātkāri, vidi, kas motivē, ļauj izbaudīt intelektuālas atklāsmes un darbošanās prieku (*Svence, 1998*).

Kopumā iekļaujošas izglītības programmas mērķis ir palīdzēt pārvarēt neveiksmes un grūtības, ar kurām skolēns sastopas skolā, kā arī risku atpalikt vai tikt izslēgtam no skolas (*Roth & Szamoskozi, 2005*). Iekļaušanas dziļākā būtība ir ļaut attīstīties starppersonu attiecībām, kas radīs vidi, kurā ikviens var

pilnībā piedalīties nozīmīgās un pieredzi bagātinošās darbībās. "Speciālajiem" skolēniem nevar liegt tiesības būt speciāliem, bet iekļaujošas skolas mērķis ir pieņemt visus skolēnus kā indivīdus un atzīt viņu individualitāti kā cieņas vērtu. Uzlabota mācīšana klasē, kas reaģē uz speciālajām vajadzībām, pozitīvi iedarbojas uz visiem skolēniem (*Jonssons, 2006, Friend & Bursuck, 2002, Weigle, 2003, UNESCO, 2009, Daniels & Ware, 1990*).

Nozīmīgākie priekšnosacījumi veiksmīgām mācībām, skolēnu saskarsmes kultūras un vērtīborientācijas attīstībai ir mācību vide, kas skolēnam ļauj sajūst un noticēt tam, ka viņi paši var izdarīt daudz, labvēlīga un optimistiska gaisotne stundās, kas rada drošības un aizsargātības izjūtu un sniedz iespējas katram bez bažām mēģināt, kļūdīties, mācīties no savām un citu kļūdām (*Maļicka, 2004*).

Iekļaujošā skolā stundā tiek uzsvērtā sociālā un emocionālā atmosfēra, pozitīva uzvedība; gan mācīšanās, gan mācīšana; ir pārdomāta stundas organizācija un vadība; izmantots plašs mācīšanas stratēģiju diapazons; notiek pieaugušo sadarbība un sadarbība mācoties; ir tāda novērtēšanas prakse, kas veicina mācīšanos. Tādēļ, lai nodrošinātu šādu stundu darbu, skolotājam jāzina mācīšanas stratēģiju diapazons, speciālo vajadzību izraisītas īpatnības un īpašas vajadzības, kā bērni mācās, kas bērniem jāzina, lai mācītos, ko bērni jau zina un ko var izdarīt, kur nepieciešamības gadījumā meklēt palīdzību, labākos veidus, kā novērtēt un uzraudzīt bērnu mācīšanos. Skolotājam stundas darbā jāpārvērš zināšanas rīcībā, jāizmanto pieejamos pierādījumus savas prakses uzlabošanai, jāiemācās sadarboties ar kolēģiem un bērniem, jāizmanto pozitīvi apbalvojumi un stimuli. Skolotāja darbs ir atkarīgs no tā, cik ieinteresēts ir skolotājs bērnu izaugsmē, kā viņš spēj saskatīt, atrast nepieciešamo pieeju katram skolēnam, neskatoties uz tā attīstības vai veselības īpatnībām. Skolotājam vajag ticēt, ka visi bērni ir izglītošanas vērti un visi var mācīties, un skolotāju spēkos ir skolēnu dzīvēs kaut ko manīt. Skolotājam vajag būt skaidrībā par savu skolotāja identitāti un stundās pašpārliecinātām. Viņam jāmeklē iegūt materiālus, resursus, telpu un vietu darba veikšanai, jāatrod laiku konsultēties ar kolēģiem, jāapgūst darba veikšanai nepieciešamās prasmes un personiskās īpašības un vienmēr jābūt ar pozitīvu attieksmi pret sevi un citiem (*Rouse & Florian, 1997*).

Strādājot ar skolēnu, kuram ir speciālas vajadzības, skolotājam vienmēr jāatceras, ka mācīšanās ir skolēna darbība individuālās pieredzes apguvei, uz kuras pamata vienlaicīgi attīstās izziņas spējas un attieksme; mācīšanās ir process, kas prasa laiku, jo tajā skolēns pieredzes rezultātā maina savu uzvedību, bet bērnam ar speciālajām vajadzībām, ņemot vērā viņa īpatnības, tas ir divkārt paildzināts process; skolēna paša daudzveidīga darbība ir pamats viņa attīstībai. Skolotājs organizē skolēna darbību, lai pedagoģiskais process būtu optimāls un atvēlētais ierobežotais laiks piepildītos ar darbību, kuras mērs ir skolēna aktivitāte. Skolotāja organizatoriskā darbība, skolēna daudzveidīgās darbības vadīšana ir pedagoģiskais pamats skolēna aktivitātei; personības īpašību veidošanās un stabilizēšanās prasa atkārtosanos, lai tā nostiprinātos attiecīgās situācijās.

ES Speciālās izglītības attīstības aģentūra 2003. gada gala ziņojumā (*Inclusive education and effective classroom, 2003*) uzsver, - lai iekļaujošā skola realizētos, daudz kas ir atkarīgs no skolotāju attieksmes pret skolēnu ar kādām vajadzībām, no tā, vai skolotājiem ir nepieciešamas prasmes, iemaņas, zināšanas, pedagoģiskās pieejas, tehnikas, metodes, materiāli, kas palīdz tikt galā ar daudzveidību, vai skolotājam ir nepieciešamais atbalsts gan no skolas, gan ārpus tās.

Rēzeknes Augstskola (turpmāk RA) visi skolotāju sagatavošanas programmu studenti apgūst studiju kursu „Ievads speciālajā pedagoģijā un psiholoģijā,” kurā iegūst informāciju, pamatzināšanas par skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu, attīstības traucējumu klasifikācijas grupām, to raksturīgāko darbību, vajadzībām un atbalsta sniegšanas iespējām mācību procesā.

Pētījuma mērķis: noskaidrot RA nepilna laika studentu – dažādu Latvijas reģionu praktizējošu skolotāju attieksmi attiecībā uz iekļaujošās izglītības īstenošanu vispārējās izglītības iestādēs, iekļaušanas ideju izpratni.

Pētījumā izmantotās metodes: anketēšana, vispārējo izglītības iestāžu iekļaujošās izglītības darbības SVID izvērtējumu kontentanalīze, datu statistiska apstrāde.

Pētījuma gaita: studenti izstrādā izglītības iestādes, kurā strādā, iekļaujošas darbības SVID analīzi, no šīs analīzes rezultātiem tiek atlasīti biežāk sastopamie skolotāju apgalvojumi attiecībā uz iekļaujošās izglītības būtības izpratni un īstenošanu. Šie apgalvojumi un daži provokatīvi autores apgalvojumi attiecībā uz iekļaujošu izglītību, tiek ievietoti anketā ar trīs veidu iespējamām atbildēm: piekrītu, tāpēc, ka..., nepiekrītu, tāpēc, ka..., cita atbilde. Tiek veikta skolotāju sniegto atbilžu ar paskaidrojumiem kontentanalīze un iegūto datu statistiska apstrāde.

Pētījuma bāze: 48 respondenti – RA skolotāja kvalifikācijas ieguves studiju programmu neklātienas studenti - praktizējoši izglītības iestāžu skolotāji no 20 Latvijas izglītības iestādēm (Zemgale, Vidzeme, Latgale, Rīga), vecumā no 27.-54. gadiem.

Pētījuma veids: pārskata pētījums (*Geske & Grīnfelds, 2006*).

Pētījuma laiks: 2013. gada aprīlis – maijs.

Pētījuma rezultāti *The research results*

Uz anketā ievietoto provokatīvo autores apgalvojumu, ka iekļaušanas procesam nav negatīvo, vājo pušu, 100 % jeb visi 48 aptaujātie studenti atbildēja noliedzoši, nepiekrītot un skaidrojot savu nostāju ar to, ka:

- skolās trūkst speciālistu, nav sagatavoti darbam skolotāji - 30 %;
- sabiedrība, vecāki un skolas ir neizglītoti, aizspriedumaini, negatīvi iekļaujošai izglītībai - 25 %;

- ir nepietiekošs skolu nodrošinājums - 25%.

Tika dotas arī citas atbildes: tur, kur iesaistīts cilvēciskais faktors, nevar būt pilnības, bet iekļaujoša izglītība ir pilnība; ne katrs skolēns var mācīties parastā skolā; pasliktinās disciplīna; skolotājiem nav zināšanu; skolēnus patur skaita dēļ; nepieredzējis atbalsta personāls; skolēnu nepieņemšana; vecāku merkantīlie apsvērumi skolu izvēlē; nepietiekoši laba diagnostika; nepietiekoša skolotāju motivācija; nepietiekoši diferencēts un individuāls darbs; nav normālu atbalsta speciālistu slodžu, lai reāli sniegtu palīdzību.

Apgalvojumam, ka iekļaujot skolēnu ar speciālām vajadzībām, pats svarīgākais ir skolotāju vēlme strādāt ar iekļauto skolēnu, pilnībā piekrīt 4 jeb 8% aptaujāto, nepiekrīt 44 jeb 92% aptaujāto. 19 jeb 40% argumentē savu atbildi ar to, ka iekļaujoša izglītība ir komandas darbs, ne viena skolotāja pasākums, 24 jeb 50% uzskata, ka vajadzīgs nodrošinājums darbam, zināšanas un atbalsts. 20% respondentu uzskata, ka skolotājiem jābūt atbilstoši izglītībai, bet ne 36 stundu kursiem; augstskolu studiju programmās par maz laika veltīts šiem jautājumiem, svarīga ir vecāku sapratne par to, kur skolēnam labāk, svarīga klasesbiedru attieksme, pietiekošas finanses un skolas vide kopumā.

Nākošais apgalvojums: ar skolēnu ar speciālām vajadzībām iekļaušanu klasē pazeminās disciplīna un sekmes pārējiem skolēniem. Šim apgalvojumam piekrīt 35 jeb 73% respondenti, paskaidrojot: ja liela klase un nav skolotāju palīgu, bet vajadzīgs liels individuāls darbs (23 atbildes jeb 66%), skolēni ar speciālām vajadzībām uzvedas neadekvāti, traucē (10 atbildes jeb 29%), ir konflikti starp skolēniem, pārējie skolēni, piemēram, īpaši no skolēna ar GAT, baidās, atdarina. Nepiekrīt šim apgalvojumam 13 respondentu jeb 27%, paskaidrojot: tas atkarīgs no skolotājiem, to profesionālisma (8 atbildes jeb 62%), nepazeminās, bet skolotājam lielāka slodze un parastiem skolēniem vairāk jāstrādā patstāvīgi (4 atbildes jeb 30%), atkarīgs no iepriekšējā vides sagatavošanas darba skolēnu ar speciālām vajadzībām ienākšanai klasē, mācību darba organizācijas (1 atbilde jeb 8%).

Apgalvojumam, ka skolēnam ar speciālām vajadzībām atrodoties speciālajā skolā, tiek degradēta tā personība, piekrīt 5 jeb 10% respondentu, paskaidrojot: ja apkārt ir tikai līdzīgie, attīstība apstājas (3 atbildes jeb 6%), skolēni bez traucējumiem un skolēni ar speciālām vajadzībām ir ieguvēji atradami kopā (2 atbildes jeb 4%). Pārējo 43 jeb 90% respondentu atbildes ir noliedzošas.

Apgalvojumam, ka iekļaušana mazina sacensību starp skolēniem, piekrīt 5 jeb 10,5% respondentu, pamatojot savu atbildi ar to, ka skolēni var pārņemt citu speciālo skolēnu negatīvos ieradumus, to, ka, ja apkārt ir tikai līdzīgie, attīstība apstājas. Nepiekrīt 38 respondenti jeb 79%, jo speciālajās skolās strādā speciālisti, ir palīglīdzekļi, speciāla metodika, neliels skolēnu skaits, kas ļauj skolēnam labāk attīstīties, skolēns atrodas starp savējiem un ir atvērtāks, arī skolotājus uztver kā savējos, bet svešā vidē uzvedība, mainās, skolēns jūtas līdzvērtīgs, bet parastajā skolā nesaprot, kādēļ viņu vērtē zemāk kā citus. 5 jeb

10,5% respondentu devuši citu atbildi: viss atkarīgs no skolēna traucējumu smaguma pakāpes, nedrīkst neviena skolēna situācija pasliktināties, bet ja parastā skolā klasē daudz skolēnu ar speciālām vajadzībām, jau problēmas visiem, ja skolotāji ar skolēnu strādā, tad jā, ja skolēns vienkārši atsēž laiku skolā, tad nē.

Uz jautājumu, kuram ir jāmainās uzsākot iekļaujošas izglītības īstenošanu: skolai vai skolēnam ar speciālām vajadzībām, 34 jeb 71 % respondentu uzskata, ka jāmainās ir skolai, 14 jeb 29% devuši citas atbildes: ka šādi skolēni nav problēma, bet apgrūtinājums skolai, viss atkarīgs no skolas darbības, iespējām un skolēna atvērtības šiem procesiem, skolotājam tikai pieaug slodze par to pašu apmaksu, bet bieži bez rezultātiem, skolēnam – tiek grauts pašvērtējums, jo vispārīzglītojošās skolas netiek galā un sūta vecākās klasēs skolēnus uz speciālo skolu atpakaļ, bet laiks ir jau zaudēts.

Apgalvojumam, ka iekļaujošo skolu pieaugums apdraud speciālo skolu likteni, piekrīt 62%, bet ir pārliecināti, ka šī parādība būs īslaicīga un drīz atkal skolēni ar speciālām vajadzībām būs atpakaļ speciālajās skolās, jo šobrīd neviens nedomā par skolēnu, bet par skolas pastāvēšanu u.c. merkantilām lietām, un visbiežāk, vispārējās skolas izvēle ir sociālā spiediena rezultāts, ne vecāku brīva izvēle. 38% respondentu nepiekrīt šim apgalvojumam pamatojot to ar to, ka, ja sabiedrība ir zinoša un informēta, tad katram ir sava vieta, vienmēr būs skolēni, kurus nedrīkstēs un nevarēs iekļaut, šī brīža iekļaujošā skola draud skolotājiem ar izdegšanu, pasaulei – ar genofonda kvalitātes pazemināšanos.

Apgalvojumam, ka speciālo skolu absolventi nav motivēti pozitīvam dzīves veidam, piekrīt 23% respondentu, jo speciālo skolu absolventi ir bijuši valsts apgādībā un kļuvuši patērētāji, ko turpina arī tālāk – dzīvot uz pabalstiem, bērnu naudas, speciālajās skolās skolēni dzīvo pilnīgā aprūpē, kā siltumnīcā, bet pastāvīgi dzīvot nemāk, viņi ir apmierināti ar vecāku un savu dzīvesveidu, jo pierastā vide saista un to nevar ietekmēt pedagoģiski. 77% nepiekrīt šim apgalvojumam, jo tas ir individuāli katram skolēnam, ka skolēns mainīs dzīvi, ja būs apguvis prasmes dzīvot pozitīvi un pēc skolas būs atbalsts un padomdevēji, ka viss atkarīgs no visu izglītošanas procesā iesaistīto: vecāku, skolotāju, speciālistu kopēja darba, kā arī, ja labāks intelekts, centīsies dzīvot labāk.

Apgalvojumam, ka iekļaujošs izglītības process ļauj attīstīt jebkura skolēna dotumus un spējas, piekrīt 62%, atzīmējot, ka, lai to praktiski izdarītu, vajadzīgs arī nodrošinājums darbam un tas prasa daudz darba. Nepiekrīt šim apgalvojumam 38 %, jo talantīgie un spējīgie iekļaujošā klasē būs zaudētāji, vajadzīgs milzīgs papildus ārpusklases darbs, bet tam trūkst naudas un, ka lielās klasēs nebūs tam ne laika ne iespēju.

Secinājumi Conclusions

1. Klasēs strādājošie pedagogi ir galvenais resurss, lai sasniegtu mērķi izveidot iekļaujošo izglītības procesu vispārējās izglītības iestādē. Iekļaujoša izglītības procesa īstenošana ir nebeidzami meklējumi skolotāju praktiskā darba uzlabošanai mācību procesā, radošas pieejas problēmu risināšanā atbalstīšana, nodrošināta visu skolēnu klātbūtne, līdzdalība un sasniegumi visplašākajā nozīmē.
2. Iekļaujošas izglītības īstenošanas izpratnei un katra skolotāja personīgajai attieksmei attiecībā uz iekļaušanas ideju ir nozīmīga loma skolotāja profesionālajā darbībā īstenojot iekļaujošu izglītības procesu.
3. Pārskata pētījumā, analizējot praktizējošo pedagogu - neklātienas studiju programmu studentu atbildes uz anketā iekļautajiem apgalvojumiem, ir konstatēts, ka respondentiem ir izpratne par iekļaujošas izglītības īstenošanas priekšnoteikumiem, ir personīga pieredze un nostāja, kas balstīta gan uz katras konkrētas izglītības iestādes situāciju gan valsti kopumā, ir savs skatījums uz iespējām uzlabot situāciju, tai skaitā augstskolu līmenī palielinot studiju kursu, kas veltīts skolēnu ar speciālām vajadzībām, apjomu.
4. Pārskata pētījumā iesaistītie RA skolotāja kvalifikācijas ieguves neklātienas studiju programmu studenti uzrāda pamatotas bažas par rezultātos pamatotas iekļaujošas izglītības iestādes darbības iespējamību šī brīža Latvijas izglītības sistēmas situācijā.

Summary

Education policy around the world moves towards inclusive education that is based on non-discriminatory attitude to disabilities, as well as on incentive flexibility and process-oriented education (*Jo Lebeer, 2005*).

When determining education policy directions of Latvia, the Guidelines of Education Development for years 2007 - 2013 and further for years 2014 - 2020 emphasized the priority direction of education policy: provision of special educational needs in an inclusive environment.

It is important for a teacher to study his/her teaching activity within the educational process. It helps to change a teacher's own personal attitude towards teaching, as well as to notice causes underlying a failure of a student's educational activity (*Gurung & Schwartz, 2009, Rose & Tilstone, 2004*).

The EU Special Education Development Agency emphasizes in its final report of the year 2003 (*Inclusive Education and Effective Classroom, 2003*) that, for an inclusive school to be realized, many issues depend on teachers' attitudes towards students with needs, from the fact whether teachers have the needed skills, abilities, knowledge, pedagogical approaches, techniques, methods, materials that would help to cope with the diversity, as well as whether a teacher receives the required support from both a school and outside it.

All students of the teacher training program at Rezekne Higher Education Institution (RA) have the course "Introduction to Special Pedagogy and Psychology", where they obtain

information, a basic understanding of inclusion of students with special needs, classification groups of developmental disorders, their typical operation, needs and support provision opportunities within the education process.

The objective of the review research: to clarify attitude of Rezekne Higher Education Institution part-time students - practicing teachers in various regions of Latvia - with regard to implementation of inclusive education in general education institutions and understanding of the idea of inclusion.

Conclusions

1. Teachers working in classrooms is a key resource to achieve the objective of creating an inclusive education process in a general education institution. Implementation of inclusive education process is an endless search for improvement of teachers' practical work within the education process, support to creative approaches of problem solving, ensuring all students' presence, participation and achievement in the broadest sense.
2. Understanding of inclusive education implementation and each teacher's personal attitude towards the inclusion idea have an important role in a teacher's professional activities while implementing an inclusive education process.
3. Answers of practicing teachers - students of part-time study programs - to statements, included in the questionnaire, were analyzed within the review research. The results show that the respondents have an understanding of preconditions for implementation of inclusive education, a personal experience and position, based on both a situation in a particular education institution and the country as a whole, personal vision on possibilities to improve the situation, including the higher education institutions' level by increasing a number of courses dedicated to students with special needs.
4. Part-time students of RA teacher training programs, who were involved in the review research, show reasoned concern about operation of inclusive education institutions in the current education system situation in Latvia.

Literatūra References

1. Būts, T., Einskovs, M. (2008). *INDEKSS*. Pieejams Latvia-education-inclusive-indekss_market.pdf (skatīts 15.05.2009.).
2. Daniels, H., Ware, J. (ed.) (1990). *Special Educational needs and the national curriculum*. The impact of the Education Reform Act. Published in association with The Institute of Education, University of London.
3. EADSNE (2003). *Inclusive education and effective classroom. Practices. Summary report*. Brussels.
4. *Education White paper 6. (2001)*. Special Needs Education. Building an inclusive education and training system. PRETORIA: ELSEN Directorate, Department of Education.
5. Friend, M., Bursuck, W.D. (2002). *Including students with special needs*. Boston: Allyn and Bacon.
6. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
7. Gurung, R.A.R., Schwartz, B.M. (2009). *Optimizing Teaching and learning*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
8. *Indekss iekļaujošai izglītībai*. (2006). Rīga: British Council. Latvia.
9. IZM (2006). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2007.-2013.gadam*. Pieejams <http://izm.izm.gov.lv/normativie-akti/politikas-planosana/1016.html> (skatīts 23.04.2009.).

10. IZM (2013). *Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam. Projekts. Pieejams:*http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf (skatīts 15.10.2013.).
11. Jonssons, T. (2006). *Iekļaujošā izglītība*. Rīga: Invalīdu un viņu draugu apvienība "Apeironi."
12. Jenkinson, J.C. (1997). *Mainstream or special? Educating students with disabilities*. London: Routledge.
13. Karpova, Ā. *Ģimenes psiholoģija*. Rīga: Raka, 2000.
14. Lebeer, Jo. (2005). *INSIDE: mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. ES Comenius Sadarbības tīkla programmas projekta ietvaros.
15. Mailza, S. (2006). *Iekļaujošā izglītība kā mācīšanās un attīstības sociālais process: Indekss iekļaujošajai izglītībai*. Pieejams http://www.iac.edu.lv/vienad_iesp/Latvia-2006_Suzan_slaidi_tulkots.ppt (skatīts 04.12.2009.).
16. Maļicka, J. (2004). *Piederības izjūta un mācību motivācija*. Rīga: Raka.
17. Nīmante, D. (2008). Vēl reizi par iekļaujošo izglītību. *Žurnāls „Skolotājs”*, Nr.1., 59 – 64 lpp.
18. North, M., McKeown, S. (2005). *Meeting SEN in the Curriculum: ICT.D*. Fulton publishers.
19. Rose, R., Tilstone, C. (2004). *Strategies to Promote Inclusive Practice*. Downloaded from http://books.google.lv/books?id=IXZu_aW9gEwC&dq=OLIVER%20%20%281990%29%20%20Inclusion&hl=lv&source=gbs_similarbooks (access 08.09.2011).
20. Rouse, M., Florian, L. (1997). Inclusive Education in the Marketplace. *International Journal of Inclusive Education*.1.(4).
21. Roth, M., Szamoskozi, S. (2005). *Kognitīvās atslēgas. Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. Jēkabpils: IIC.
22. *Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs. Izaicinājumi un iespējas* (2011), Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
23. Svence, G. (1998). *Personības attīstības psiholoģija*. Rīga: RPIVA .
24. Valbis, J. (2005). *Skolēna personības attīstība – izglītības virsuzdevums*. Rīga: Zvaigzne ABC, SIA.
25. Weigle, K.L. (2003). *Positive Behavior Support as a Model for Promoting Educational Inclusion*. The Foundations of Inclusive Education: A Compendium of Articles on Effective Strategies to Achieve Inclusive Education (Second Edition). Diane Ryndak and Douglas Fisher, Editors. TASH. Baltimore.USA.
26. UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. France: Paris.
27. UNESCO (2009). *Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline* Editor: Daniel Calderbank. Bangkok. Downloaded from <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/disabchild09-en.pdf>.(access 12.10.2013).
28. Назарова, Н.М. (2000). *Специальная педагогика*. Pieejams http://www.koob.ru/nazarova_n (skatīts 06.04.2007.).