

PEDAGOGU PROFESIONĀLĀS KOMPETENCES PILNVEIDES NODROŠINĀŠANA IEKĻAUJOŠĀ IZGLĪTĪBĀ

Provision of the Development of the Professional Competence of Teachers in Inclusive Education

Ilga Prudņikova

Rēzeknes Tehnoloģiju akadēmija, Latvia

Abstract. Many educational researchers explain and appreciate the special importance of improving the professional competence of teachers in this era of change in Latvia when the Ministry of Education and Science has envisaged one of the most comprehensive reforms by implementing competency based education. Inclusive education implies that teachers have to master appropriate general skills which will help them to grasp topicalities, to be the leaders of changes and to adequately innovate the learning process where all different needs of learners are met by increasing participation opportunities of each and everybody in learning, culture and different communities and by reducing exclusion within and from educational process. The aim of the study was to clarify the point of view of teachers about the quality of content of the provided professional development. The set of questionnaires was developed by teachers of general education institution where learners with special needs were included. The survey studied the motivation of teachers to participate in professional development courses/seminars/projects; the opinion of respondents about the organization, form and content of continuing professional development in line with their needs. Conclusions: The development of professional competence of teachers in Latvia on national level is implemented according to the pedagogical needs modelling method which supports autonomy and which is self-guided by free self-education initiative of teachers. The survey is based on the fact that teachers lack knowledge and skills to appropriately assess and formulate their continuous professional development needs.

Keywords: inclusive education, professional competence of teachers, professional development, quality of education.

Ievads

Introduction

Mācīšanas un mācīšanās paradigmā, kas raksturīga 21. gadsimtam, Latvijas izglītības sistēmas funkcija ir veidot plašu zināšanu pamatu, sniegt visu, kas nepieciešams, lai izglītojamais aptvertu lietu būtību, spētu saprast un radīt. Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2014. – 2020. gadam kā galvenais uzdevums

tiek noteikta kvalitatīva un iekļaujošā izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.–2020. gadam, 2013). Laikā, kad notiek pāreja uz jaunu mācību saturu un pieeju mācībām, katrai izglītības iestādei tai skaitā, kur iekļauti izglītojamie ar speciālām vajadzībām, ir nepieciešamas nozīmīgas pārmaiņas mācību saturā, mācīšanas pieejā un vērtēšanā, lai attīstītu izglītojamo kompetenci jeb lietpratību (Skola 2030, 2017). Pārmaiņu īstenošanā būtiska loma tiek piešķirta pedagoga darba kvalitātei, kā rezultātā tiek izvirzītas jaunas prasības pedagogu profesionālās kompetences pilnveidei (Fadels et al., 2017). Savukārt, pedagoga darba kvalitāte ir atkarīga no vairākiem faktoriem, tai skaitā no viņa motivācijas, spējām, attieksmes pret skolēnu, attieksmes pret savu profesionālo pilnveidi (Koķe, 1999).

Latvijā pedagogi profesionālo kompetenci pilnveido gan pašizglītības un tālākizglītības procesā, gan piedaloties dažādos projektos. To daudzums un apjoms nodrošina iespēju ikvienam pedagogam pilnveidot savu profesionālo kompetenci, tomēr jāņem vērā arī faktori, kas pozitīvi vai negatīvi ietekmē viņu profesionālās kompetences veidošanos (Andersons, 2009). Prakse rāda, ka pedagogu izglītībai netiek veltīta pietiekoša uzmanība, jo biežāk tiek piedāvātas lekcijas, semināri, bet mazāk – iespēja praktiski līdzdarboties, diskutēt, izteikt viedokli.

Izglītības likuma 14. panta 13. punkts apstiprina prasības pedagogiem nepieciešamajai izglītībai un profesionālajai kvalifikācijai, un 32. punkts nosaka pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību (Izglītības likums, 1999). Atbilstoši 2014. gada 28. oktobra Ministru Kabineta noteikumiem Nr. 662 “Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību”, kas precizē Izglītības likuma prasības, vispārējās izglītības pedagogam ir tiesības savu profesionālo kompetenci pilnveidot dažādās A vai B programmās. Pedagoģis var apgūt A programmu, ko izstrādā un īsteno izglītības iestādes vai pedagogu profesionālās nevalstiskās organizācijas un kas saskaņota ar pašvaldību, kuras administratīvajā teritorijā programma tiek īstenota vai ministriju padotības iestādes, kuru nolikumos paredzēta izglītojošas darbības veikšana. Savukārt augstākās izglītības iestādes un ministriju padotības iestādes, kuru nolikumos paredzēta izglītojošas darbības veikšana, A programmas īsteno bez saskaņošanas. Pedagoģis var apgūt arī B programmu, kuru izstrādā un īsteno augstākās izglītības iestādes, kas īsteno pedagoģijas studiju programmas. B izglītības programmu saskaņo ar Izglītības un zinātnes ministriju (MK noteikumi Nr. 662, 2014).

Atbilstoši iepriekš minētajiem Ministru Kabineta noteikumiem, ir noteikts, ka vispārējās izglītības pedagoģis ir atbildīgs par savas profesionālās kompetences pilnveidi, kuru veic triju gadu laikā ne mazāk par 36 stundām un plāno to

sadarbībā ar tās izglītības iestādes vadītāju, kurā pedagogs veic pedagoģisko darbību (MK noteikumi Nr. 662, 2014).

Tas ļauj secināt, ka Latvijā pedagogu profesionālo kompetenču pilnveide valsts līmenī tiek īstenota pēc brīvas pedagogu pašizglītošanās iniciatīvas. Pētījuma problēmu šajā pārmaiņu laikmetā Latvijā nosaka vērojams pretrunas mērķtiecīgas pieaugušo izglītības koordinācijā, kas ļautu noteikt prioritātes un nodrošināt kvalitatīvu pedagogu profesionālās kompetences īstenošanu. Prakse rāda, ka pedagogiem pietrūkst zināšanas un prasmes, lai spētu atbilstoši precīzi izvērtēt un formulēt savas tālākizglītības vajadzības. Tikai dažas Eiropas valstis sasniedz to, ka izglītības sistēmā tiek piesaistīti cilvēki ar pareizām vērtībām, attieksmēm, kompetenci un zināšanām no vislabākajiem augstskolu absolventiem, lai viņi spētu reaģēt uz daudz sarežģītākajām dažu izglītojamo vajadzībām, un kuru darbā tiek nodrošināts līdzsvars starp augstajām prasībām un pievilcīgajiem darba apstākļiem (Auguste et al., 2010). Kā daļa no nozīmīgajām sistēmiskajām pārmaiņām Latvijā varētu būt pedagogu zināšanu un kompetences izaugsme, kas ļautu virzīties no tradicionālās pedagoģijas un pieņemt vairāk uz izglītojamo centrētas pieejas, kas atzīst, ka katram izglītojamajam ir spēja mācīties un katram ir specifisks mācīšanās veids (WHO, 2011).

Pētījuma mērķis: izpētīt pedagogu profesionālās kompetences pilnveides nodrošināšanu un noskaidrot pedagogu motivāciju piedalīties tālākizglītībasursos, semināros, projektos, apzinot respondentu viedokli par tālākizglītības darba organizācijas, formu un satura atbilstību viņu profesionālās pilnveides vajadzībām.

Problēmas teorētiskais pamatojums *Theoretical background of the problem*

Izglītība ir svarīgs pasaules valstu attīstības faktors, kur galvenā stratēģija ir taisnīguma principa īstenošana visos izglītības sistēmas līmeņos (OECD, 2007). Nozīmīgs izaicinājums Latvijas izglītības sistēmai ir nodrošināt kvalitatīvu izglītību visiem izglītojamiem. Latvijā Izglītības likums nosaka, ka izglītības sistēma tiek veidota un vadīta ar mērķi nodrošināt iespējas katra cilvēka iekšējā potenciāla un talantu attīstīšanai un nepārtrauktai personības pilnveidei (Izglītības likums, 1999).

Vispārīzglītojošās izglītības iestādes, kas orientētas uz iekļaujošu izglītību, ir visefektīvākais veids, kā cīnīties pret diskriminējošu attieksmi, veidot pretimnākošu un iekļaujošu sabiedrību un panākt izglītību visiem, turklāt tās nodrošinātu efektīvu izglītību bērnu vairākumam, kā arī uzlabotu visas izglītības sistēmas efektivitāti un rentabilitāti (UNESCO, 2005). Pedagoģa uzdevums un misija ir profesionāli veidot tādu mācību vidi, kas katram izglītojamajam dotu iespēju attīstīt visas savas spējas un potenciālu, atklāt savu individualitāti un

radošumu, lai veidotu pilnvērtīgu personisko dzīvi un profesionālo karjeru. Ir svarīgi, lai ikviens pedagogs izglītības iestādē saņemtu šīs iestādes administrācijas atbalstu, savukārt iestāde saņemtu pašvaldības atbalstu, bet pašvaldībai būtu pieejams valsts institūciju atbalsts (Fullan, 2001; Cohen & Hill, 2005).

Izglītības pētnieki gan Latvijā, gan Eiropā skaidro un novērtē pedagogu profesionālās pilnveides svarīgo nozīmi 21. gadsimtā (Žogla, 2006; Koķe, 2001; Andersone, 2009; Fullan, 2001; Auguste et al., 2010; O'Donnell, et al., 2009; Kelly & John, 2005 u.c.). Pedagogu darba kvalitāte ir vissvarīgākais faktors, kas izglītības iestādē ietekmē izglītojamā sasniegumus (Komisijas ziņojums, 2008). Pedagoģa profesionālās kompetences saturs ietver mācību priekšmetu pārzināšanu, zināšanas par izglītojamā attīstību, pedagoģiskās prasmes. Iekļaujošā izglītībā pedagogam ir jāspēj uzņemties atbildību par visiem izglītojamiem klasē, risināt ar mācību procesu un uzvedību saistītos jautājumus. Pedagogam viņa profesionālajā darbībā nepieciešamas:

- zināšanas par personības attīstību, mācību organizēšanu, savu mācību priekšmetu, saskarsmi un sadarbību;
- prasmes mācīt un mācīt, motivēt, sadarboties un vadīt, risināt problēmas, kontrolēt un vērtēt;
- attieksmes pret profesiju, skolēniem, vērtībām un problēmām (Andersone, 2009).

Pedagoģa profesionālo kompetenci Jansma (2011) salīdzina ar aisbergu, kura virsotne simbolizē pedagoģa darbību, bet pamatus veido pedagoģa personiskās īpašības, profesionālās attieksmes, pārliecība un profesionālie paņēmieni.

Iekļaujošā izglītībā profesionāliem, izglītotiem pedagoģiem ir jāstrādā vienoti, lai izzinātu un mācētu nodrošināt katra izglītojamā izglītošanās vajadzības un attīstību. Vairākās Eiropas valstīs strādā, lai visos piedāvātajos studijuursos nodrošinātu satura apguvi, kas atbilst iekļaujošai izglītībai (UNESCO, 2009).

Starptautiskie pētījumi sniedz informāciju par to, ka koncepcijas trūkums pedagogu tālākizglītībā būtiski ietekmē mācību – mācīšanās procesu un pedagogu aiziešanu no profesijas (Harford, 2010; Collinson et al., 2009; Thurston et al., 2008; Latham & Vogt, 2007). Lai virzītos uz iekļaujošo izglītību, pedagoģiem ir jāsaprot vispirms pašiem sevi, savas vērtības, bet attiecībā uz izglītojamiem, jābūt izpratnei par viņu vispārīgajām, specifiskajām un individuālajām vajadzībām (Rodriguez, 2010).

Pedagoģiem nepieciešams pilnveidot profesionālo kompetenci, lai uztvertu aktualitātes, būtu pārmaiņu vadītāji un adekvāti inovatīvi īstenotu mācību procesu (Ornstein & Hunkins, 1998; Kelly & John, 2005; O'Donnell et al., 2009).

Pētījuma rezultāti *The research results*

Skolotāju aptaujas datu analīze.

Aptaujas ģenerālo kopu veidoja Latvijas vispārīzglītojošo iestāžu pedagogi (n=72) vecumā no 26 – 64 gadiem Izglītības un attīstības centra “Ego” tālākizglītībasursos, kas jau desmit gadus nodarbojas ar pieaugušo mūzikizglītības pilnveidošanu, realizējot pieaugušo tālākizglītības, profesionālās pilnveides, personības attīstības un interešu izglītības programmas.

Aptaujas mērķis: noskaidrot, kāda ir pedagogu motivācija piedalīties tālākizglītībasursos, semināros, projektos; kuras kompetences tika pilnveidotas; kuras tālākizglītības formas ir visefektīvākās; kāds ir respondentu viedoklis par tālākizglītības darba organizācijas, formu un satura atbilstību viņu profesionālās pilnveides vajadzībām.

Pedagogiem tika piedāvāta strukturētā anketa, kurā ir slēgtie un daļēji slēgtie jautājumi. Izmantojot anketēšanu, pētījumā tika savākti kvantitatīvi dati.

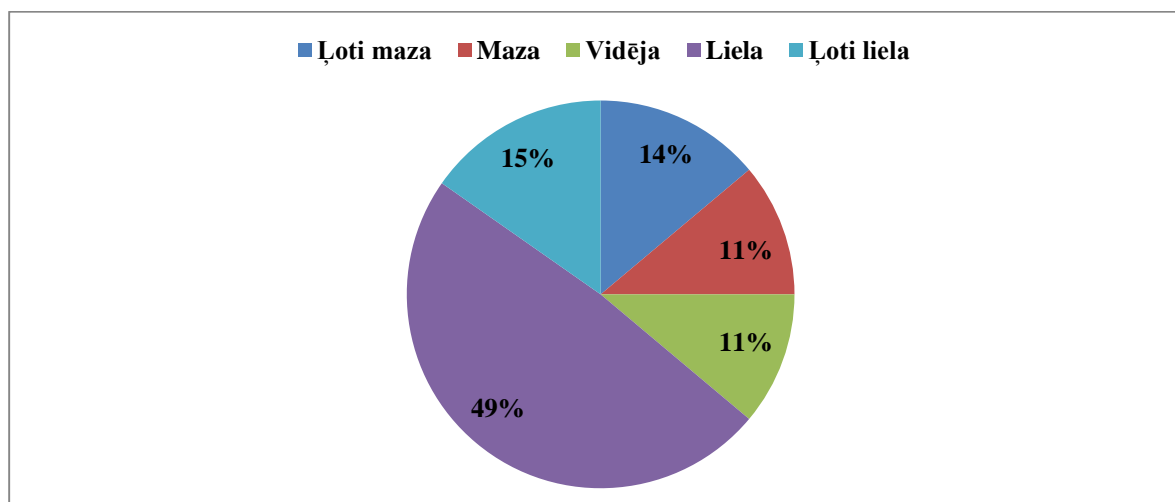
Visas aptaujātās pedagoģes ir sievietes, kuru darba pieredze attēlota 1.tabulā.

1. tab. **Informāciju par respondentu darba pieredzi**
Table 1 Information about the respondent's experience

Darba stāžs skolā	Skolotāju skaits
0 – 5	3
6 – 10	7
11 – 15	13
16 – 20	12
21 un vairāk	37

Aptaujas rezultātā tiek secināts, ka 21 un vairāk gadu darba pieredze izglītības iestādē ir 51 % pedagogu. Kopējais pedagogu skaits, kuriem ir liela pieredze pedagoģiskajā darbā (izglītības iestādē nostrādājuši 16–20 un vairāk gadus), ir 68 % respondentu, kas parāda, ka tālākizglītībai viņu profesionālajā izaugsmē izglītības reformu kontekstā ir būtiska nozīme.

Sniegtās atbildes uz jautājumu par pēdējos trīs gados iegūtās tālākizglītības nozīmi var skatīt 1. attēlā, kur 49 % pedagogu to vērtē, kā lielu (35 pedagogi) un 15 % pedagogu, kā ļoti lielu (11 pedagogi), bet 11 % – 8 pedagogi to novērtē kā vidēji noderīgu. Tomēr gandrīz 14 % – 10 pedagogi to neuzskata par nozīmīgu.



1. att. Tālākizglītības nozīme praktiskajā darbā
Fig. 1. *Meaning of effective professional development*

Uz jautājumu: kas tiek vērtēts tālākizglītībā, kopumā visaugstāk tiek vērtēts labs lektoru darbs – 78 %, aizraujošas praktiskās nodarbības – 68 %, lietderīgi metodiskie materiāli – 57 %.

Uz jautājumu, kam ir būtiska loma tālākizglītības izvēlē, 58 % pedagogu norāda izglītības iestādes lomu. Savukārt 48 % pedagogu atzīmē, ka dažreiz nav apmierināti ar apmeklētajiem tālākizglītības pasākumiem, jo nav attaisnojušās gaidītās cerības, kas ir norāde uz ievērojamu kursu, semināru satura neatbilstību dalībnieku gaidām, 52 % pedagogu uzskata, ka profesionālā pilnveide palīdz labāk, radošāk strādāt, 48 % pedagogu norāda, ka profesionālās kompetenču pilnveidesursos nav sabalansēts tālākizglītības pasākumu piedāvājums un reālās pedagogu vajadzības. Aptaujā iekļautie pedagogi norāda, ka visvairāk tālākizglītībā pilnveidotas ir kompetences, kas saistās ar metodiku un mācību priekšmeta saturu – 36 % (daudz) un 30 % (ļoti daudz).

Respondentu izvēle starp 12 (7 %) stundu, 24 stundu (45 %) un 36 (48 %) stundu kursiem norāda, ka tālākizglītība ir efektīva, ja tā ilgst vismaz vairākas dienas.

Respondenti augstu novērtē praktiskās nodarbības, pieredzes apmaiņas aktivitātes ar kolēģiem – 56 %, savukārt ir maza interese par citu valstu pieredzi – 13 %, jo pedagogi uzskata, ka tas viņus kursu programmā neinteresē.

Secinājumi *Conclusions*

Secinājumi pēc pētījuma:

- visaugstāk iegūto tālākizglītību vērtē pedagogi, kuriem ir lielāks darba stāžs skolā;

- pēc pedagogu uzskatiem izglītības iestādei ir būtiska ietekme tālākizglītības izvēlē;
- bieži kursu saturs neatbilst profesionālo kompetenču pilnveidei darbam skolā;
- profesionālās kompetenču pilnveides kursos atklājas nesabalansēts piedāvājums un pedagogu reālās vajadzības;
- augstu tiek vērtētas iespējas mācīties no kolēģiem pedagogiem;
- par maznozīmīgu tiek uzskatīta ārzemju pieredzes apgūšana.

Tādējādi pedagogu profesionālās kompetences veidotāju un organizētāju uzdevums ir izprast skolotāju vajadzības, saskaņot mūsdienu izglītības pieprasījumus ar piedāvājumiem.

Summary

In the paradigm of teaching and learning which is characteristic for the 21st century the concept of competencies has become generally recognized measuring instrument. The effective development of professional competence is an integral part of this process. Global tendencies, research in education and surveys completed by the heads of schools show that significant changes in academic content, teaching and assessment approaches are needed (Skola 2030, 2017). The changes should be introduced both: in academic content – what and how to teach, and in school environment where learners are involved in learning. The changes are also needed to promote learners' interest in acquiring knowledge, to incite thinking and looking for answers to their questions. These are skills and abilities which are essential resources of development in the society of the 21st century. In educational policy the teacher professionalism is considered as means of achieving educational goals of the society. The quality of teacher's work depends on his/her motivation, abilities and attitude towards learners and his/her professional activity as well as towards professional development (Koçe, 1999: 87).

Educational researchers highlight the significance of support that should be provided to every teacher by school administrators, of care that every school should receive from local and regional educational authorities, but for local government it is very important to receive support from public institutions as well as from citizens in the implementation of reforms in education (Žogla, 2006; Koçe, 2001; Andersone, 2009; Fullan, 2001; Auguste et al., 2010; O'Donnell et al., 2009; Kelly & John, 2005).

International research provides information how the lack of conception about teacher professional development influences teaching and learning process and teachers leaving the profession (Harford, 2010; Collinson et al., 2009; Thurston et al, 2008; Latham & Vogt, 2007).

In relation to inclusive education three issues are underlined, namely, inclusion and quality are reciprocal, access and quality are linked and are mutually reinforcing; quality and equity are main aspects in provision of inclusive education (UNESCO, 2009).

Taking into account policy objectives which are defined as the system of laws, regulations, action programmes and financing priorities the challenge for educational system in Latvia is to provide quality education for all learners. The general education schools which work towards developing inclusive education are the most effective way of combating discriminatory attitudes, building a cohesive and inclusive society and achieving education for

all, providing effective education for the majority of children and improving the efficiency and cost-effectiveness of the whole education system (UNESCO, 2005).

To ensure implementation of inclusive education it is not enough to enrol all learners in the local general education institution – this institution should have appropriate infrastructure, support (on different levels – policy, legislation, finances, methodology) as well as professional and educated teachers who know and are able to meet the educational needs and development of each learner.

In inclusive education teachers have to master appropriate general skills which will help them to grasp topicalities, to be the leaders of changes and to adequately innovate the learning process where all different needs of learners are met by increasing participation opportunities of each and everybody in learning, culture and different communities and by reducing exclusion within and from educational process.

By using survey the research gathered quantitative data to study the motivation of teachers to participate in professional development courses/seminars/projects, the opinion of respondents about the organization, form and content of continuing professional development in line with their professional needs. The set of questionnaires was developed by teachers of general education schools where learners with special needs were included.

The majority of respondents were teachers who have 21 or more years of work experience in school (51 %). When adding the number of teachers who have worked at school for 16-20 years, it can be argued that 68 % of respondents have extensive experience in pedagogical work, which shows that further education for their professional development in the context of educational reforms plays a key role. When answering the question about the effectiveness of professional development in the last three years – the usefulness for work in school, the majority of teachers on the scale 0–5 (none, very small, average, important, very important) rate it as important (49 %) and very important (15 %) but 11 % rate it as of average usefulness. However, almost 14 % of respondents consider it to be unimportant.

Conclusions after the research:

- The teachers with longest length of service in school rate professional development the highest;
- According to the views of teachers the educational institution has the essential impact on the choice of professional development;
- The content of courses often does not correspond to development of professional competence for work in school;
- Unbalanced offer and real needs in the courses of the development of professional competence;
- The opportunities to learn from colleagues is highly valued;
- Foreign experience is considered as insignificant.

It should be concluded that the development of professional competence of teachers in Latvia on national level is implemented according to the pedagogical needs modelling method which supports autonomy and which is self-guided by free self-education initiative of teachers. The survey is based on the fact that teachers lack knowledge and skills to appropriately assess and formulate their continuous professional development needs.

Literatūra References

- Andersone, R. (2009). Skolotāju profesionālā kompetence sabiedrības ilgtspējīgai attīstībai. *Pedagoģija un skolotāju izglītība*, 747, 8-19.
- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company.
- Cohen, D. K., & Hill, H. (2005). *Learning policy: When state education reform works*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Collinson, V., Kozina, E., & Lin, Y. (2009). Professional Development for teachers: a world of Change. *European Journal of teacher Education*, Vol.32 (1), 3-19.
- Fedels, Č., Bialika, M., & Trilings, B. (2017). *Četru dimensiju izglītība*. Lielvārds.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Amsterdam, NY: teachers college press.
- Harford, J. (2010). Teacher education in Ireland and the challenges of the twenty-first century. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 33, No 4, 349 – 360.
- Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. - 2020.gadam. (2014). Lejuplādēts no <http://m.likumi.lv/doc.php?id=266406> .
- Izglītības likums. (1999). Lejuplādēts no https://m.likumi.lv/doc.php?id=50759&version_date=01.06.1999
- Jansma, F. (2011). *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Cyprus, March 2011.
- Kelly, M. P., & John, R. S. (2005). A case study of one school systems adoption and implementation of an elementary science program. *Journal of Research in Science Teaching*, (42) 1, 25- 52.
- Koķe, T. (1999). *Pieaugušo izglītības attīstība: raksturīgākās iezīmes*. Rīga: Mācību apgāds NT.
- Koķe, T. (2001). Cilvēka mūžizglītība sociāli pedagoģiskajā kontekstā, *Latvijas vēstnesis Nr.186 (2573)*.
- Latham, N., & Vogt, W. Do Professional development of schools reduce teacher attrition? *European Journal of Teacher Education*, Vol. 28, No 4, 153-167.
- MK noteikumi Nr. 662. (2014). *Noteikumi par pedagogiem nepieciešamo izglītību un profesionālo kvalifikāciju un pedagogu profesionālās kompetences pilnveides kārtību*. Lejuplādēts no <https://likumi.lv/ta/id/269965-noteikumi-par-pedagogiem-nepieciemamo-izglitibu-un-profesionalo-kvalifikaciju-un-pedagogu-profesionalas-kompetences-pilnveides>
- O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2009). *Educational psychology: reflection for action 2nd edition*. Danvers, MA: John Wiley & sons Inc.
- OECD (2007). *No more failures: Ten steps to equity in education*, Parīze
- Ornstein, A. C., & Hunskins (1998). *Curriculum foundations, principles and issues*. Allan and Bacon.
- Rodriguez, H. (2010). *Seven Essential components for Teacher Education for Inclusion*. Lejuplādēts no <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporid=247>
- SEC (2008). *Uzlabot prasmes 21. gadsimtam. Programma Eiropas sadarbībai skolu jomā*. Briselē, Lejuplādēts no <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:LV:PDF>

Prudņikova, 2018. Pedagogu profesionālās kompetences pilnveides nodrošināšana iekļaujošā izglītībā

Skola 2030 (2017). *Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts*. Lejuplādēts no <https://www.skola2030.lv/>

Thurston, A., Christie, C. J., Howe, A., & Topping, T. (2008). Effects of CPD on group work practices in Scottish primary schools. *Professional Development in Education, Vol. 34, No 3*, 263-282.

UNESCO (2005). *Iekļaušanas vadlīnijas: nodrošināt visiem pieeju izglītībai*. Parīze: UNESCO

UNESCO (2009). *Politikas vadlīnijas par iekļaušanu izglītībā*. Parīze: UNESCO

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

Žogla, I. (2006). *Educating Teachers for Quality Teaching*. Rīga: Izglītības soli, 24-31.