

**SITUĀCIJA IEKĻAUJOŠA IZGLĪTĪBAS PROCESA  
ĪSTENOŠANĀ LATVIJAS VISPĀRĒJĀS IZGLĪTĪBAS  
IESTĀDĒS SKOLĒNU AR SPECIĀLĀM VAJADZĪBĀM  
IEKĻAUŠANAS KONTEKSTĀ**

***The Situation in the Implementation Process of Inclusive Education  
in the General Education Establishments in Latvia in the Context of  
Pupils with Special Needs inclusion***

**Mārīte Rozenfelde**  
Rēzeknes Augstskola

**Abstract.** The article highlights the role of attitudes, competences and experience in practical inclusive action of contemporary general education teachers working at inclusive education schools to create and facilitate an inclusive education process referring to the Profile of Inclusive Teachers published by the European Agency for Special Education Development in 2012 identifying four basic values of teaching and learning which are the basis of all teachers' action in inclusive education. These basic values are related to the areas of teacher's competences including three elements: attitudes, knowledge and skills. There are provided the results of the survey of 2013 on the attitude of teachers in Latvia implementing inclusive education and teachers' view on the problems existing in the inclusive education process and their solution in on the national level.

**Keywords:** children with special needs, inclusive education, attitude.

**Ievads**  
***Introduction***

Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014.-2020. gadam kā prioritāte minēta kvalitatīva un iekļaujoša izglītība personības attīstībai, cilvēku labklājībai un ilgtspējīgai valsts izaugsmei (Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. – 2020.gadam, 2012), un, šādas izglītības īstenošanas priekšnoteikums ir izglītības procesa īstenošana kompetentu, iekļaušanas aspektā pozitīvi domājošu skolotāju vadībā, atbalstošā un iekļaujošā izglītības iestādes vidē. Tātad, nozīmīga ir pašu skolu politika – iespēja un vēlme skolai būt par iekļaujošas izglītības iestādi, nodrošinot vismazāk ierobežojošāko vidi. Lai skola kļūtu par tādu, skolotājiem ir jābūt nepieciešamajai izglītībai un pieejamiem resursiem (Projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete, 2008). Izglītības politikas veidotāji var iedrošināt un mudināt uz iekļaujošo izglītību, piesaistot nepieciešamos līdzekļus (Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē, 2005; UNESCO, 2001).

Iekļaujoša pieeja izglītībā ir darbības, kas veiktas, lai vispārīzglītojošo skolu sistēmā skolēnam ar speciālajām vajadzībām nodrošinātu iekļaujošo izglītību (Jonssons, 2006). Tas ir kaut kas vairāk par administratīvo struktūru jautājumiem. Tās dziļākā būtība ir ļaut attīstīties starppersonu attiecībām, kas radīs vidi, kurā ikviens var pilnībā piedalīties nozīmīgās un pieredzi bagātinošās darbībās. Iekļaušana ir iespējama, ja tiek ievēroti zināmi noteikumi:

pretimnākoša attieksme (skolēnam jājūtas aizsargātam, piederīgam); kvalitatīvas skolotāja – skolēna attiecības (pieņemt skolēnu, meklēt individuālas adaptācijas iespējas); atšķirīga vērtību sistēma (sadarbība, komandas darbs, katram atbilstošs sniegums); iekļaušana neatkarīga no skolēnu sasniegumiem; individuālās izglītības programmas; komandas darbs; mediācija visiem klases skolēniem, atbalsts (ne pārāk daudz un ne maz, lai skolēns nekļūst atkarīgs no palīdzības); skolotāju profesionāla sagatavošana; regulāra iesaistīto tikšanās, vecāku piedalīšanās un atbalsts, skolēna izvēle, kurā skolā – speciālajā vai iekļaujošajā – mācīties.

Vides, kas veicina skolēna izaugsmi, uztur skolēna zinātkāri, motivē, ļauj izbaudīt intelektuālas atklāsmes un darbošanās prieku (Valce, 2002), veidošana ir skolotāju pienākums, kas dod iespēju katram attīstīt visus dotumus viņam piemērotā tempā un laikā. Vispārējās izglītības iestādē jāveido atbalstoša vide – mērķtiecīgi organizēts fizisko, sociālo un informatīvo apstākļu kopums, kas veicina izaugsmi, motivē darbībai, dod iespēju attīstīt savus dotumus un darboties individuālās pieredzes apguvei, ļauj katram skolēnam strādāt pēc spējām, sev piemērotā tempā un laikā un, izmantojot tehnoloģiju daudzveidību, pārvērst zināšanas rīcībā. Šajā ziņā milzīga nozīme ir paša skolotāja attieksmei iekļaujoša izglītības procesa īstenošanas aspektā un iekšējai gatavībai mainīt savu darba stilu, darba metodes un paņēmienus iekļaujošas izglītības īstenošanai (Silverman, 2007), jo attieksmes lielā mērā nosaka arī skolotāju praktisko darbību un tās efektivitāti.

Neprasmīgi organizētas iekļaušanas risks ir tas, ka skolēns tikai fiziski atrodas kopā ar citiem klasē, bet neko neiemācās (*Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē, 2005*). Speciālo izglītības vajadzību nodrošināšana vispārējās izglītības iestādēs ir kas vairāk par skolēnu ar speciālajām vajadzībām fiziskas klātbūtnes akceptēšanu. Tai ir nepieciešama fundamentāla pārorientācija un mērķu pārdomāšana. Ja skolēnam ir grūtības, skolai, skolotājiem ir jāpārdomā, kā varētu mainīt mācību saturu, darba metodes vai organizāciju, lai tādā veidā labāk reaģētu uz skolēna vajadzībām (Jonssons, 2006; UNESCO, 2005).

Eiropas Speciālās izglītības attīstības aģentūras 2012.gadā publicētajā iekļaujošo skolotāju profilā (Skolotāju izglītība iekļaušanai, 2012) tiek identificētas četras mācīšanas un mācīšanās pamatvērtības, kas veido pamatu visu skolotāju darbībai iekļaujošajā izglītībā. Šīs pamatvērtības ir saistītas ar skolotāju kompetences jomām, kas sastāv no trīs elementiem: attieksmes, zināšanām un prasmēm. Attieksme ir personības īpašība, kas veidojas dzīves darbības pieredzes, zināšanu apguves, pārdzīvojuma un gribas piepūles vienībā un izpaužas vērtībās, mērķos, ideālos (Špona, 2004). Noteiktai attieksmei vai pārliecībai ir nepieciešamas noteiktas zināšanas un izpratnes līmenis, un tad ir nepieciešamas prasmes, lai lietotu šīs zināšanas praktiskās situācijās. Profils pamatojas uz šādu pamatvērtību un kompetenču jomu struktūru: skolēnu daudzveidības novērtēšana – dažādība izglītībā tiek uzskatīta par resursu un vērtību; atbalsts visiem izglītojamajiem – skolotāja gaidas ir vienlīdz augstas par

visu skolēnu sasniegumiem; darbs kopā ar citiem – sadarbība un komandas darbs ir būtiska visu skolotāju pieeja darbam; personīgā profesionālā pilnveide – mācīšana ir mācīšanas darbība un skolotāji ir atbildīgi par savu izglītību mūža garumā.

1997.gadā, LU doktorante (tobrīd) D.Nīmante aktualizēja iekļaujošas izglītības jēdzienu un Latvijā sākās atsevišķu vispārējās izglītības iestāžu iekļaujošas darbības īstenošanas mēģinājumi, kuru attīstībai lielu ieguldījumu deva laika posmā no 2000. līdz 2004. gadam īstenotais Ziemeļvalstu projekts „Skolotāju izglītošana Latvijā,” kurā 50 Latvijas dažādu izglītības iestāžu vadītāji un skolotāji, augstskolu docētāji tika izglītoti iekļaujošas izglītības īstenošanas jautājumos. 2006. gadā D.Nīmante veica pētījumu par iekļaujošas izglītības izpratni Latvijā (Nīmante, 2008/a), kurā piedalījās 34 Latvijas skolu pedagogi, un, kura rezultāti parādīja, ka iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā saistās ar trīs pieejām (Nīmante, 2008/b): iekļaujoša izglītība kā speciālā izglītība, iekļaujoša izglītība kā integrācija, iekļaujoša izglītības pieeja, kur iekļaujošas izglītības subjekts ir jebkurš skolēns, iekļaujošas izglītības objekts – jebkura izglītības iestāde. Ir pagājuši vairāk nekā 15 gadi kopš iekļaujošas izglītības termina aktualizācijas, kopš D.Nīmantes veiktā pētījuma par vispārējās izglītības iestāžu skolotāju iekļaujošas izglītības izpratni pagājuši 7 gadi, un šo gadu laikā ir realizēts liels skaits informējošu, skaidrojošu, izglītojošu pasākumu iekļaušanas ideju izpratnes veicināšanai sabiedrībā un īpaši skolotāju profesionālajā darbībā. Skolotājiem ir tikušas organizētas dažāda mēroga konferences, mācību semināri, diskusijas, izstrādāti un realizēti dažādi projekti iekļaujošo izglītības ideju iedzīvināšanai un attīstībai, notikusi intensīva skolotāju profesionālās pilnveides programmu iekļaušanas jautājumos īstenošana.

Aktualizējas jautājums: kāda ir šī brīža skolotāju attieksme, problēmu un to risinājumu izpratne un redzējums īstenojot iekļaujošu izglītības procesu vispārējās izglītības iestādēs attiecībā uz skolēniem ar speciālām vajadzībām?

Autore 2013. gadā veic pārskata pētījumu (Geske & Grīnfelds, 2006), (izmantojot neeksperimentālo aprakstošā šķērsriezuma pētījuma dizainu (Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes, 2011), kura mērķis - noskaidrot mūsdienu situāciju Latvijas vispārējās izglītības iestādēs skolēnu ar speciālajām vajadzībām iekļaušanas jautājumā: skolotāju iekļaujoša izglītības procesa izpratnes, attieksmes, atbalsta nodrošinājuma, ar iekļaujošas izglītības īstenošanu saistītu problēmu un to risinājuma vērtējumu valsts līmenī. Pētījuma metodes: anketēšana, datu statistiska apstrāde ar datorprogrammu SPSS.

### **Pētījuma rezultāti** *Findings of the research*

Aptaujā piedalījās 470 respondentu, no kuriem 94 (20%) ir skolu direktori un cilvēki, kas pieņem lēmumus stratēģiskā līmenī, 376 (80%) respondenti –

skolotāji, psihologi, speciālie pedagogi u.c. speciālisti. Šāda respondentu izvēle izdarīta, pamatojoties uz to, ka cilvēku domas var atšķirties atkarībā no tā, kurā līmenī (stratēģiskā vai taktiskajā) cilvēks strādā, kāds ir tā kompetences līmenis dotajā jautājumā. Respondentu darba stāžs variē diapazonā no 1 gada līdz 49 gadiem, vidējais rādītājs – 19,5 gadi. Pusei aptaujāto darba stāžs ir vairāk nekā 20 gadi, ¼ daļai – 30 gadi. Variāciju koeficients ir 59,5%, kas norāda uz izlases neviendabību attiecībā uz šo pazīmi. Iekļaujošās darbības kompetences praktiskai darbībai ir 267 (56,8%) respondentu. 203 (43,2%) respondentu atzīst, ka viņu iekļaujošās darbības kompetenču līmenis būtu paaugstināms. 344 (73,2%) respondentu ir praktiskā pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, 126 (26,8%) respondentu ir bez praktiskās darba pieredzes. Projektu, kas saistīti ar iekļaujošo izglītību, darba pieredze ir 266 (56,6%) cilvēkiem, un 25 (5,3%) ir strādājuši projektos par vadītājiem, 204 (43,4%) respondentiem projektu darba pieredzes nav bijis. Izglītības iestāžu, kuru darbinieki iesaistījās aptaujā, skolēnu skaits variē no 24 līdz 1500 skolēniem. Pusei aptaujā iesaistīto skolu skolēnu skaits nepārsniedz 200. Vidējais klašu papildījums skolās ir 16 skolēni un tikai 25% gadījumos – vairāk nekā 22 skolēni. 414 (88%) respondentu apgalvo, ka skolās strādā speciālisti: speciālie pedagogi, psihologi, logopēdi u.c., bet 56 (12%) apgalvo, ka skolā speciālistu nav. Aptaujā iesaistījušies: 60 (12,8%) respondenti no speciālām izglītības iestādēm, 30 (6,4%) – ģimnāziju skolotāji, 189 (40,2%) – vidusskolu skolotāji, 185 (39,4%) – pamatskolu skolotāji. 209 (44,5%) respondentu pārstāv lauku skolas, 107 (22,8%) – mazpilsētu skolas, 95 (20,2%) – lielpilsētu skolas, 45 (9,6%) – Rīgas skolas. Aptaujā piedalījušies pārstāvji no visu Latvijas reģionu izglītības iestādēm. Savu skolu gatavību iekļaujošai darbībai redz 145 (30,9%) respondenti, 271 (57,7%) uzskata, ka skolas gatavas daļēji, bet 43 (9,1%) respondentu domā, ka skolas absolūti nav gatavas iekļaujošai darbībai. 150 (31,9%) respondentu uzskata, ka skolēnu ar speciālajām vajadzībām atrašanās skolās ir normāla, ikdienišķa lieta, bet 277 (58,9%) atbildes liecina, ka skolēni ar speciālajām vajadzībām skolā ir kā atsevišķi izņēmuma gadījumi. Lielākajai daļai aptaujāto, 240 (51,1%), ir pozitīva attieksme, un tie ir gatavi aktīvi iesaistīties iekļaujošās izglītības īstenošanā, 172 (36,6%) pasīvi pieņem notiekošo, bet 49 (10,4%) atklāti vai latentī pretojas.

Lai izanalizētu aptaujas faktorstruktūru, tika veikta faktoranalīze indikatoru, kas raksturo attieksmi pret iekļaujošo izglītību, telpā. Izlases adekvātuma Kaizera–Meijera–Olkina kritērijs (*Kaiser–Meyer–Olkin Measure of Sampling Adequacy – KMO*) ir vienāds 0,909, kas norāda, ka aptaujas struktūras faktoranalīze bija mērķtiecīga tās struktūras analīzei.

Faktoranalīze deva iespēju izdalīt divus faktoros:

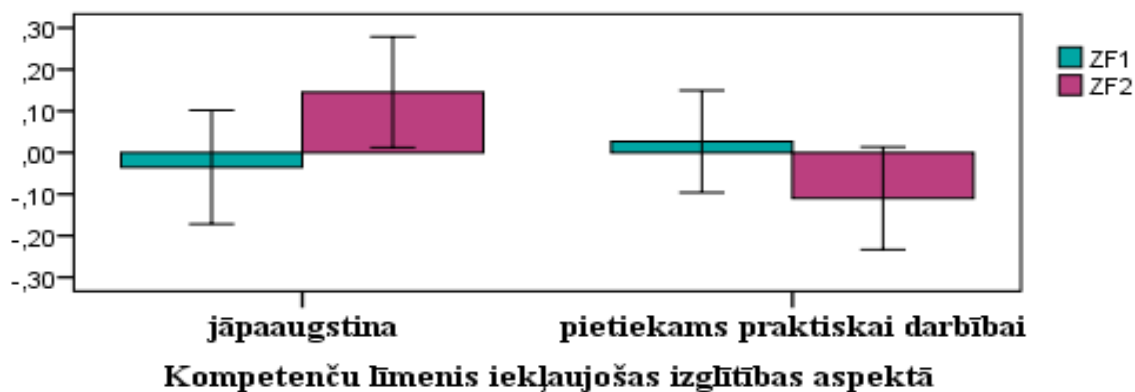
- F1 – raksturo iekļaujošās izglītības priekšrocību redzējuma līmeni gan skolēniem ar speciālajām vajadzībām, gan mācību un audzināšanas procesam kopumā;

- F2 – atspoguļo piesardzību (bažas), kas saistīta ar iekļaujošo izglītību.

Vidēji kopai skolas izglītības sistēmas pārstāvji demonstrē augstāku iekļaujošas izglītības priekšrocību redzējuma līmeni nekā piesardzības (bažu) līmeni, un atbilstoši *Wilcoxon Signed Ranks Test* šīs atšķirības ir statistiski nozīmīgas ( $Z=-3,068$ ,  $p<0,001$ ).

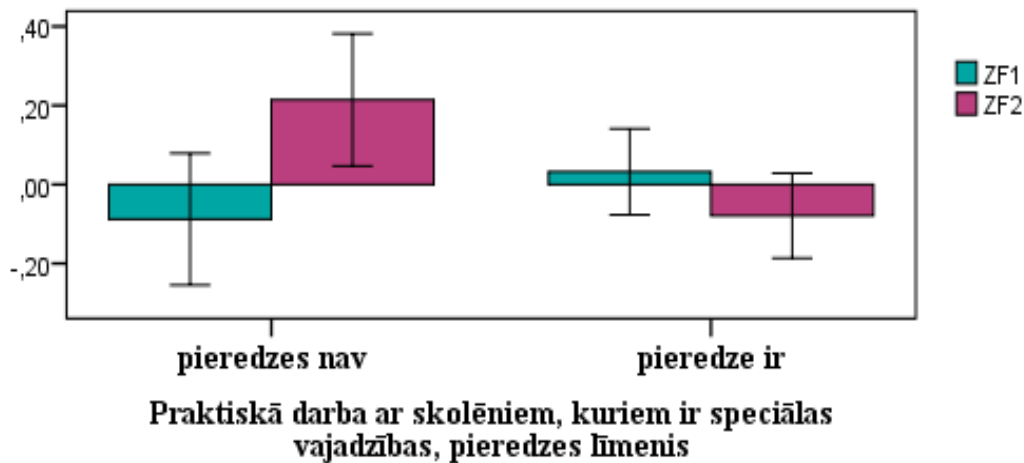
Pētījumā tika noskaidrots, ka skolas atrašanās vieta, skolas lielums skolēnu skaita un klašu piepildījuma ziņā neuzrāda sakarību ar skolas gatavību iekļaujošas izglītības īstenošanai. Vairāk skolas gatavību iekļaujošai darbībai nosaka skolotāju attieksme iekļaujošas izglītības jautājumā, tātad, veicinot iekļaujošas izglītības īstenošanu, svarīgi īpaši strādāt pie skolotāju attieksmes maiņas iekļaušanas jautājumā. Skolotāju pozitīva attieksme iekļaušanas jautājumā, kompetence, pieredze iekļaujošā darbībā un projektu (saistībā ar iekļaujošas izglītības īstenošanu) vadībā samazina bažas par iekļaujošas izglītības īstenošanas rezultātiem.

Respondentu iekļaujošas darbības kompetence, darba pieredze ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, ietekmē viņu faktora F2 novērtējumu. Respondenti ar praktiskai darbībai pietiekamu iekļaujošas darbības kompetenci vai praktiskā darba pieredzi faktoru F2, kurš raksturo ar iekļaušanu saistīto piesardzību/bažas, novērtē augstāk nekā vidēji kopā. Respondenti, kuru iekļaujošas darbības kompetences līmenis ir paaugstināms vai kuriem nav darba pieredzes, šo faktoru novērtē augstāk nekā vidēji kopā, un minētās atšķirības ir statistiski nozīmīgas (*Mann–Whitney Test*,  $p<0,001$ ). Turklāt, novērtējot faktoru F1, šo grupu respondentiem atšķirības nav vērojamas, abas respondentu kategorijas novērtē šo faktoru kopai vidējā līmenī.



1.attēls. Attieksme pret iekļaujošas izglītības īstenošanu respondentiem ar dažādu kompetenču līmeni iekļaujošas izglītības aspektā

*Figure 1 Attitude towards the implementation of inclusive education respondents with different levels of competence inclusive aspect of education*



2. attēls. Attieksme pret iekļaujošas izglītības īstenošanu respondentiem ar atšķirīgu praktiskā darba pieredzi

*Figure 2 Attitude towards the implementation of inclusive education teachers with different practical experience*

Statistiski nozīmīgas sakarības ir starp atbalsta speciālistu esamību skolā un skolotāju uzskatiem par skolas gatavību iekļaujošai darbībai – ja speciālisti ir skolās, skolas un skolotāju gatavība iekļaujošas izglītības īstenošanai pieaug. Pastāv nozīmīga sakarība starp skolas gatavības iekļaujošai darbībai redzējumu un skolēnu ar speciālajām vajadzībām esamību skolā: ja skolā jau ir pieredze darbā ar skolēniem, kuriem ir speciālās vajadzības, skolas un skolotāju gatavība strādāt iekļaujoši ir lielāka nekā skolās, kurās nav skolēnu ar speciālajām vajadzībām, vai skolās, kurās tie ir atsevišķi izņēmuma gadījumi.

Kā lielākās ar iekļaujošas izglītības īstenošanu saistītās problēmas skolotāju skatījumā ir nepietiekams finansiālais nodrošinājums, formāls, nepietiekamas speciālistu darba likmes skolās, nepieciešamā atbilstīgā nodrošinājuma (telpu, liftu, pacēlāju, audioaparātūras, mācību grāmatu vājredzīgiem skolēniem, speciālā aprīkojuma, mācību grāmatu, līdzekļu, darba burtnīcu u.c.) trūkums, vāja visu iekļaušanas procesa īstenošanā iesaistīto sadarbība un organizatoriskā atbalsta trūkums, nepietiekams skolotāju iekļaujošas darbības kompetenču līmenis, zems iekļaujošas kultūras līmenis, stereotipiska domāšana, tolerances trūkums skolās un sabiedrībā kopumā, kā arī skolēnu ar speciālajām vajadzībām vecāku attieksme pret skolu un skolotāju darbu.

Nozīmīga sakarība ir starp skolotāju attieksmi iekļaujošas izglītības jautājumā un ar iekļaušanas procesiem saistītu problēmu atrisinājuma līmeņa valstī novērtējumu. Izvērtējot ar iekļaujošas izglītības īstenošanu saistīto problēmu risinājuma pakāpi, skolotāji, kuriem ir augstāks bažu līmenis saistībā ar iekļaušanas procesu, norāda ar iekļaujošas izglītības īstenošanu saistīto problēmu vāju atrisinājumu (11–23%), bet augstāku risinājuma pakāpi (37%–56%) redz skolotāji, kuri vērtē iekļaujošas izglītības priekšrocības augstāk nekā ar tās īstenošanu saistītās bažas.

## Secinājumi Conclusions

1. Kopumā vairuma vispārējās izglītības iestāžu skolotāju attieksme iekļaujošas izglītības jautājumā ir pozitīva, tomēr, lai veicinātu iekļaujošu izglītības darbību attiecībā uz ikvienu skolēnu, tai skaitā skolēnu ar speciālajām vajadzībām, valstī kopumā, pašvaldību izglītības pārvaldēs, pašās izglītības iestādēs nepieciešams īpašs, plānots darbs skolotāju attieksmju un kompetenču maiņai iekļaujošas izglītības jautājumos;
2. Skolotāju pozitīva attieksme iekļaušanas jautājumā, kompetence, pieredze iekļaujoša darbībā un projektu (saistībā ar iekļaujošas izglītības īstenošanu) vadībā samazina bažas par iekļaujošas izglītības īstenošanas rezultātiem, tādēļ, veicinot iekļaujošas izglītības īstenošanu izglītības iestādē, jābalstās uz viņu pieredzi un kompetenci, jāveicina skolotāju iesaisti viņu pieredzes pārņemšanā un jaunas personiskās pieredzes ieguvē;
3. Veicot praktizējošo skolotāju izglītošanu iekļaušanas jautājumos, būtu jāņem vērā skolotāju attieksme, kompetence un praktiskā pieredze, vispirms izstrādājot metodiku, tad veicot testēšanu, lai to noskaidrotu, un tad jau strādāt atsevišķi ar negatīvi tendēto (ar augstu bažu līmeni), bez pieredzes un kompetences iekļaušanas jautājumos skolotāju grupu. Šo skolotāju izglītošanā būtu jāiesaista skolotāji praktiķi ar pieredzi, kompetenci, kas ar savu ikdienas darba praktiskās darbības pieredzes demonstrējumu, praktiskas darbošanās, izmēģinājuma piedāvājumu spēj samazināt skolotāju bažu līmeni par savām un skolas spējām strādāt iekļaujoši, tādā veidā veicinot attieksmes izmaiņas;
4. Skolotāji kā galvenie iekļaujošas izglītības prakses īstenoņi, kuru kvalitatīva ikdienas stundu darba ar skolēniem ar speciālajām vajadzībām nodrošināšanai radīta visa atbalsta sistēma valsts, pašvaldību un izglītības iestādes līmenī (jo atbalsta sistēma sniedz atbalstu skolai, *skolotājiem*, skolēniem), var veicināt iekļaujošas izglītības procesa īstenošanu attiecībā uz katru skolēnu ar speciālajām vajadzībām:
  - pārvērtējot savu attieksmi iekļaujoša izglītības procesa īstenošanas jautājumā, pieņemot domu, ka ir mainījies paradigma skolēnu ar speciālajām vajadzībām izglītošanas jautājumā un līdz ar to ir jāmainās katra skolotāja darba stilam, darba metodēm un paņēmieniem klasē, kurā katrs skolēns, tai skaitā iekļautais skolēns ar speciālajām vajadzībām, ir citādāks;
  - esot gataviem mācīties, eksperimentēt ar mācību metodēm, dalīties pieredzē, aktīvi iesaistīties ar iekļaujošas izglītības īstenošanu saistītās norisēs skolā un ārpus tās, pielāgot savu darbību jaunajai situācijai klasē, nebaidoties no iespējamajām neveiksmēm, kas ir katras jaunas darbības apguves līdzpavadones;

- esot atvērtam dialogam, sadarbībai ar kolēģiem, vecākiem, atbalsta speciālistiem vienota mērķa – iekļaujošas izglītības iestādes darbības – īstenošanā, pārejot no personiskās atbildības par sava darba rezultātu uz atbildību par kopēju visas iestādes darba rezultātu.

### Summary

The Fundamental Standpoints of Education Development for 2014-2020 mention qualitative and inclusive education for development and welfare of a personality and sustainable development of the state as a priority; the basic prerequisites for such education is implementation of the educational process under supervision of competent, positively thinking teachers favouring inclusive education in supporting and inclusive environment of an educational establishment.

The risk of inappropriately organized is that a pupil only physically placed together with other children in the classroom, but does not learn anything. Provision of special education needs in general education establishments is more than just accepting the physical presence of pupils with special needs. It needs fundamental reorientation and reformulation of aims. If a pupil has difficulties, school administration and teachers shall consider how they could change the content, methods or organization of learning to react better to the specific pupil's needs.

General education establishments shall create supportive environment – a purposefully organized set of physical, social and informative conditions facilitating growth, motivating for action, enabling to develop one's abilities and to acquire individual experience, let each pupil act taking into consideration his/her abilities in adjusted pace and time and transfer knowledge into action using the variety of technologies. Under these conditions a significant role is given to the teacher's attitude in the inclusive educational process implementation aspect and inner readiness to change one's style, methods and techniques of teaching for implementation of inclusive education because to a large extent attitudes also determine teachers' practical action and its efficiency.

The attempts to implement an inclusive education process for pupils with special needs in Latvia started in the late 1990s; since then there have been organized numerous conferences, seminars and discussions for teachers, developed and implemented various projects to enliven and develop ideas of inclusive education, provided intensive teachers' professional training programmes on inclusive education.

In 2013 the author of the article conducted a research to find out the attitude towards inclusive education of the teachers involved in the implementation of this kind of education, problems they face in daily work and their solution on the national level. 470 respondents from educational establishments of all regions in Latvia were included in the survey, including 94 (20%) school principals and strategic decision-makers, 376 (80%) respondents – teachers, psychologists, special education teachers, and other specialists. During the research there was found out that the location of a school (urban or rural), size of a school, number of pupils have no correlation with the readiness of a school for implementation of inclusive education. Mostly the readiness of a school for inclusive education is determined by teachers' attitude towards inclusive education; thus, facilitating the implementation of inclusive education it is essential to focus on changing teachers' attitude towards inclusion. The teachers' positive attitude towards inclusion, competence, experience of inclusive action and project management (related to implementation of inclusive education) reduce concerns regarding the outcomes of inclusive education. The results of the research were as follows: if schools have specialist (special education teachers, psychologists, speech therapists, etc.), the readiness of the school and teachers for the implementation of inclusive education increases; if a school already has experience working with pupils having special needs, the school and teachers



have higher readiness to have inclusive education than schools and teachers having no pupils or only some occasional pupils with special needs.

The greatest problems related to the implementation of inclusive education mentioned by the teachers are insufficient financial provision, formal, insufficient provision of specialists at schools, lack of appropriate material provision (rooms, lifts, escalators, audio appliances, textbooks for visually impaired pupils, special equipment, special textbooks, aids, workbooks, etc.), weak cooperation between the parties involved in the inclusion process and lack of organizational support, insufficient competences of inclusive action among teachers, a low level of inclusive culture, stereotypical thinking, lack of tolerance at school and in the society in general as well as the attitude of parents having children with special towards school and teachers' work.

Evaluating the degree of solving problems related to the implementation of inclusive education teachers having a high level of concerns related to the process of inclusion indicated that the problems related to the implementation of inclusive education were weakly solved (11–23%), but a higher degree of solution (37%–56%) was seen by the teachers valuing the advantages of inclusive education higher than the concerns of implementation.

### **Conclusions**

1. In general 2/3 of the teachers from general education establishments have a positive attitude towards inclusive education; however, to facilitate inclusive education activity referring to each pupil, inter alia, a pupil with special needs, it is necessary to have special, planned work in the state in general, municipal educational boards and educational establishments to change teachers' attitudes and competences on the issues of inclusive education.
2. Educating teachers on the issues of inclusion there shall be taken into consideration teachers' attitude, competence and practical experience; initially there shall be made testing to find it out and then there shall be conducted work with a group of teachers being negatively tended (having a high level of concerns), inexperienced and lacking competence on the issues of inclusion. Practical teachers having experience and competence shall be included in teacher training, as they are able to reduce the level of teachers' concerns on their own and school ability to function inclusively and facilitate the change of their attitude by demonstrating their daily practical experience, offering practical activities and trials.
3. Teachers shall evaluate their attitude on the implementation of inclusive education accepting the change of the paradigm on the education of pupils with special needs and thus there shall be changes in the teachers' style of work, methods and techniques applied in the classroom where each pupil is different, inter alia, an included pupil with special needs.

### **Literatūra References**

1. Geske, A., Grīnfelds, A. (2006). *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
2. *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. (2005). UNESCO. France: Paris.
3. *Ievads pētniecībā: stratēģijas, dizaini, metodes*. (2011). Sastādītāja K. Mārtinsone. Rīga: Raka.
4. *IZM. (2013). Izglītības attīstības pamatnostādnes 2014. - 2020. gadam. Pieejams [http://izm.izm.gov.lv/upload\\_file/2013/IAP\\_2020\\_projekts\\_pa.pdf](http://izm.izm.gov.lv/upload_file/2013/IAP_2020_projekts_pa.pdf)*

5. Jonssons, T. (2006). *Iekļaujošā izglītība*. Rīga: Invalīdu un viņu draugu apvienība "Apeirons."
6. *Mācīšanās kā mācīties iekļaujošā vidē*. (2005). Red. Leeber J. Jēkabpils: IIC.
7. Nīmante, D. (2008/a). *Iekļaujošas izglītības izpratne Latvijā*. Pieejams [http://www.lu.lv/materiali/apgads/izdevumi/konferences/atee\\_spring\\_university/ATEE\\_05-session.pdf](http://www.lu.lv/materiali/apgads/izdevumi/konferences/atee_spring_university/ATEE_05-session.pdf)
8. Nīmante, D. (2008/b). *Vēl reizi par iekļaujošo izglītību*. Skolotājs 1.
9. *Projekta „Iekļaujošie gadījumi” darbu materiālu pakete*. (2008). Invalīdu un viņu draugu apvienība „Apeirons.” Pieejams [http://www.apeirons.lv/down/gadījumi/pakete\\_1.pdf](http://www.apeirons.lv/down/gadījumi/pakete_1.pdf).
10. *Skolotāju izglītība iekļaušanai. Iekļaujošu skolotāju profils*. (2012). Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
11. *Skolotāju izglītība iekļaušanai Eiropas valstīs*. (2011). Eiropas speciālās izglītības attīstības aģentūra.
12. Silverman, J. C. (2007). *Epistemological Beliefs and Attitudes Toward Inclusion in Pre-service Teachers*. Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, Vol. 30, No. 1. Pieejams: <http://tes.sagepub.com/cgi/content/abstract/30/1/42> .
13. Špona, A. (2004). *Audzinašanas process teorijā un praksē*. Rīga: RaKa.
14. *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms*. (2001). UNESCO.
15. Valce, M. (2002). *Speciālās izglītības politika. Skolotājs Nr.3*.

**Mārīte Rozenfelde**

Rēzeknes Augstskola  
Izglītības un dizaina fakultāte  
e-pasts: marite.rozenfelde@inbox.lv  
Tel. +37126480404