

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO
ŽMOGAUS IR VISUOMENĖS STUDIJŲ FAKULTETO
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS

ASTA MALAKAUSKIENĖ
(EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO PROGRAMA)

**MOKYKLOS BENDRUOMENĖS ĮSITRAUKIMAS RENGIANČIS
ĮTRAUKIAJAM UGDYMOI**

Magistro baigiamasis darbas

Darbo vadovas:
prof. Dr. Valdonė Indrašienė

Vilnius, 2024

TURINYS

LENTELIŲ SĄRAŠAS.....	3
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS.....	4
IVADAS.....	5
1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO TEORINIAI ASPEKTAI.....	9
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata.....	9
1.2. Įtraukiojo ugdymo realizavimo prielaidos.....	11
1.3. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje prielaidos ir galimybės.....	13
2. MOKYKLOS BENDRUOMENĖS VAIDMUO KURIANT ĮTRAUKIA MOKYKLĄ.....	21
2.1. Mokyklos bendruomenės samprata.....	21
2.2. Mokyklos bendruomenės veiklos ypatumai.....	23
2.3. Mokyklos bendruomenės narių vaidmuo organizuojant įtraukų ugdymo procesą:.....	25
2.3.1. Mokyklos vadovų funkcijos ir atsakomybės.....	25
2.3.2. Pedagogų funkcijos ir atsakomybė.....	28
2.3.3. Tėvų ir socialinių partnerių įsitraukimo į mokyklos bendruomenės veiklą svarba.....	30
2.3.4. Mokinių dalyvavimas mokyklos bendruomenės veikloje.....	32
3. MOKYKLOS BENDRUOMENĖS ĮSITRAUKIMO RENGIANČIS ĮTRAUKIAJAM UGDYMU TYRIMAS.....	34
3.1. Tyrimo metodologija.....	34
3.2. Tyrimo duomenų analizė.....	38
3.2.1. Mokyklos vadovų refleksijų analizė.....	38
3.2.2. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų patirčių analizė.....	44
3.2.3. Mokinių tėvų nuomonės apie pasirengimą įtraukiajam ugdymui analizė.....	61
DISKUSIJA.....	69
IŠVADOS.....	73
REKOMENDACIJOS.....	75
LITERATŪROS SĄRAŠAS.....	76
SANTRAUKA.....	90
SUMMARY.....	93
PRIEDAI.....	96
AKADEMINIO SĄŽININGUMO DEKLARACIJA.....	100

LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė.	Tyrime dalyvavusių pagalbą mokiniui teikiančių specialistų charakteristika.....	35
2 lentelė.	Tyrime dalyvavusių administracijos atstovų charakteristika.....	35
3 lentelė.	Tyrime dalyvavusių administracijos atstovų charakteristika.....	35
4 lentelė.	Tyrime dalyvavusių tėvų (globėjų) charakteristika.....	36

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Tyrimo loginė seka	37
2 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukųjį ugdymą sampratos interiorizavimo aspektu.....	38
3 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukųjį ugdymą institucinio pasirengimo aspektu.....	40
4 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukųjį ugdymą išteklių ir resursų planavimo aspektu.....	42
5 pav. Mokytojų patirtys ir praktikos įgyvendinant įtraukiojo ugdymo sampratą interiorizavimo požiūriu.....	45
6 pav. Mokytojų patirtys ir praktikos įgyvendinant įtraukiojo ugdymą principus interiorizavimo požiūriu.....	47
7 pav. Mokytojų patirtys ir praktikos taikant įtraukiojo ugdymo metodus ir strategijas	50
8 pav. Įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimui būtinos sąlygos mokytojų požiūriu.....	52
9 pav. Pagalbos mokiniui specialistų patirtys ir praktikos taikant įtraukiojo ugdymo metodus ir pritaikant įtraukias aplinkas.....	55
10 pav. Bendradarbiavimo kultūros kūrimas mokinių pagalbos specialistų požiūriu.....	57
11 pav. Įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimui būtinos sąlygos pagalbos mokiniui specialistų požiūriu.....	60
12 pav. Vaikų jausenos mokykloje vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu.....	61
13 pav. Vaikui teikiamos pagalbos vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu.....	63
14 pav. Vaikui teikiamos pagalbos vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu.....	65

IVADAS

Aktualumas ir naujumas. Perėjimo nuo švietimo visiems prie švietimo kiekvienam, suasmeninto ugdymo(si) ir mokymo(si) nuostata suformuluota Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2020), Valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje (2013), „Lietuvos ateities vizijoje „Lietuva 2050“ (2023) . Įgyvendinant traukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose svarbu, kad kiekvienam vaikui būtų sudarytos sąlygos ugdytis artimiausioje ugdymo įstaigoje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2020), bei būtų sukurtos palankiausios galimybės išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius (Valstybinė švietimo strategija 2013–2022, 2013). Pažymima, kad kokybiškas švietimas turi sudaryti sąlygas kiekvienam išlavinti asmeninius gebėjimus, todėl būtina sukurti integralią ir atvirą ugdymosi sistemą (Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, 2023). Visa tai orientuoja į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą bendrajame ugdyme.

Tyrimai rodo, kad „įtraukiojo ugdymo kultūra ir praktika geresnė tose mokyklose, kuriose vaikai sulaukia pagalbos ir dėmesio savo asmenybei, gauna kokybišką grįžtamąjį ryšį, kurių pamokose pasireiškia universalaus dizaino mokymuisi požymiai“ (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 112). Šiame kontekste atkreiptinas dėmesys ir į įtraukiojo ugdymo kokybiškos pedagoginės sąveikos ir pagarba grįstos aplinkos mokykloje svarbą tiek šeimoje, tiek mokykloje (Grinkevičienė ir kt., 2015, p. 74). Taip pat dera įvertinti ir pozityvius tarpasmeninius mokinių santykius, kurie yra sėkmingo įtraukiojo ugdymo rezultatas, tačiau neretai sėkmingų santykių plėtoje trukdo specialiųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) „turinčių mokinių socialinė izoliacija, vienišumas, socialinis nepriėmimas, patyčios“ (Monkevičienė, 2017, p. 99). Dėmesys mokiniui, jo gera savijauta, kokybiška pedagoginė sąveika, pagarbūs santykiai – visa tai sudedamosios mokyklos kultūros dalys, kurioje svarbiausias vaidmuo tenka mokyklos bendruomenei. Kaip teigia Grinkevičienė ir kt. (2015), mokykloje, kurioje mokosi neįgalūs vaikai, su sunkumais susiduria visi ugdymo proceso dalyviai, todėl iškilusias problemas turi analizuoti ir spręsti visa mokyklos bendruomenė. Vadinasi, siekiant sėkmingo įtraukiojo ugdymo organizavimo, svarbiausias vaidmuo tenka mokyklos bendruomenės pasirengimui šį ugdymą realizuoti.

Mokyklos bendruomenės pasirengimas įtraukiajam ugdymui bendrojo ugdymo mokyklose yra svarbus veiksnys, užtikrinantis, kad visi mokiniai, įskaitant skirtingų gebėjimų ir poreikių turinčius, gautų tinkamą paramą ir galimybę aktyviai dalyvauti mokymo(si) procese, nes įtraukusis ugdymas yra ateities ugdymas. Vis dėlto, „dalyje mokyklų sudėtinga užtikrinti, kad kiekvienas mokinytis gautų jam reikalingą pagalbą, nes trūksta švietimo pagalbos specialistų, o fizinė mokyklos aplinka neatitinka visų mokyklos poreikių“ (Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kryptingumas mokyklose, vykdančiose bendrojo ugdymo programas. Teminio išorinio vertinimo ataskaita, 2022,

p. 28). Todėl šiame darbe bus siekiama atskleisti būtent mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, prielaidas bei galimybes.

Temos iširtumas. Užsienio ir Lietuvos mokslininkai tyrinėja įvairius įtraukiojo ugdymo aspektus. Ainscow (2005) nagrinėjo įtraukties procesą, Sera (2014) – įtraukiosios pedagogikos koncepciją, galinčią sumažinti švietimo nelygybę, didinti mokymosi galimybes kiekvienam, Tomlison (2001) pateikė diferencijuoto mokymo teoriją, kuria siekė užtikrinti, kad mokiniai būtų mokomi atsižvelgiant į jų gebėjimus bei poreikius, Ainscow (2020) ir Almalki (2016) analizavo iššūkius, su kuriais susiduriama įgyvendinant įtraukųjį ugdymą. Tyrinėta mokyklos bendruomenės įtaka įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui (Maier ir kt., 2017), mokytojų bendradarbiavimo ir pasirengimo įtraukiajam ugdymui sąsajos (Zagona ir kt., 2017), edukacinių aplinkų pritaikymas įtraukiojo ugdymo procese (Garcia-Carrion ir kt., 2018). Įtraukųjį ugdymą, pažymint socialinės-emocinės aplinkos reikšmę, santykius tarp mokinių, jų bendruomeniškumo jausmą analizavo Krämer ir kt. (2021), Kreitman (2022).

Įtraukiojo ugdymo fenomeną tyrinėjo ir Lietuvos mokslininkai: Galkienė (2015, 2017, 2018, 2021), Ruškus (2020), Kardašienė (2023), ir kt. Inkliuzinio ugdymo sampratą ir reglamentavimą tyrė Ališauskienė ir Miltenienė (2018). Analizuotas mokinių, turinčių negalią ir besimokančių įtraukiojo ugdymo sąlygomis, kitoniškumo fenomenas (Galkienė, 2015), tyrinėta mokinius įgalinančio ugdymo raiška įtraukiojo ugdymo sistemoje (Galkienė, 2018), įtraukiojo ugdymo plėtrai Lietuvoje reikalingos sąlygos (Ruškus, 2020), įgyvendinimo galimybės (Galkienė ir kt., 2021), įvairių aplinkų pritaikymas (Žalytė-Linkuvienė, 2021, Augustinovič, 2018, Monkevičienė, 2014, 2017). Analizuota ir mokyklos bendruomenės problematika: mokyklos bendruomenės požiūris į bendruomenę kaip svarbų elementą mokykloje (Lakkala ir kt., 2021, Žibėnienė, 2021), mokyklos bendruomenę konsoliduojančios tradicijos (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017). Tyrinėtas tėvų vaidmuo ir nuostatos įtraukiojo ugdymo procese (Grincevičienė ir kt., 2015), tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo(si) procesą (Gerulaitis, 2007). Analizuoti SUP vaikų santykiai su kitais klasės vaikais (Monkevičienė, 2017, Giedrienė, 2014), su mokyklos bendruomenės nariais (Kuginytė-Arlauskienė ir Jakaitienė, 2010).

Nors tyrimų, kurie nagrinėja įvairius įtraukiojo ugdymo ir mokyklos bendruomenės aspektus, nestokojama, tačiau mokyklos bendruomenės įsitraukimas rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui menkai tyrinėtas.

Mokslinė problema. Didėjant specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių skaičiui bei rengiantis įtraukiajam ugdymui, mokyklose reikia daugiau kvalifikuotų pagalbą mokiniui teikiančių specialistų. Pastebėta, kad nuo 2018 m. iki 2021 m. aukštos kvalifikacijos švietimo pagalbos specialistų dalis mažėjo, o neturinčiųjų kvalifikacinės kategorijos – augo (Švietimas šalyje ir regionuose, 2022). Trūkstant švietimo pagalbos specialistų, pagrindinis specialiųjų ugdymosi

poreikių mokinių ugdymo krūvis tenka mokytojams. Tyrimai rodo, kad vertindami savo pasirengimą, Lietuvos mokytojai tarp silpniausių sričių įvardijo darbą klasėje su skirtingų gebėjimų mokiniais ir pamokų pritaikymą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams (Švietimas šalyje ir regionuose, 2022). Tačiau vien mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų įgyvendinti įtraukijį ugdymą nepakanka. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijose (2020) teigiama, kad veiksmingas ugdymo proceso organizavimas prasideda nuo mokyklos bendruomenės narių pasirengimo atsižvelgti į kiekvieno mokinio poreikius. Mokyklos bendruomenei reikia suteikti visapusišką informaciją „apie mokyklos koncepciją, įtraukiojo ugdymo nuostatus, pagalbos galimybes, reagavimo sudėtingose / konfliktingose situacijose tvarką“ (Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijos, 2020, p. 15). Todėl šiame darbe bus siekiama atskleisti būtent mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, patirtis. Keliami šie klausimai: Kokie veiksniai lemia mokyklos bendruomenės įsitraukimą rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kokios problemos kyla rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kaip mokyklos bendruomenės įsitraukimas gali padėti mokiniams, turintiems negalią ar specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingai integruotis į ugdymo(si) procesą bei aplinką? Kokios mokyklos bendruomenės įsitraukimo strategijos yra efektyviausios?

Darbo objektas. Mokyklos bendruomenės įsitraukimas, rengiantis įtraukiajam ugdymui.

Darbo tikslas – ištirti mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, prielaidas ir galimybes.

Tyrimo tikslas įgyvendinamas sprendžiant šiuos uždavinius:

1. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus.
2. Pagrįsti mokyklos bendruomenės vaidmenį kuriant įtraukiajam ugdymui palankią aplinką.
3. Atskleisti mokyklos bendruomenės įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui patirtį.

Tyrimo metodai.

Tyrimui atlikti taikoma mokslinės literatūros, dokumentų ir teisės aktų analizė, siekiant išnagrinėti įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus ir pagrįsti bendruomenės vaidmenį kuriant įtraukiajam ugdymui palankią aplinką.

Empiriniam tyrimui atlikti pasirinktas kokybinis metodas. Taikyta atvejo tyrimo strategija. Duomenų rinkimui naudojama dokumentų analizė, giluminis interviu su pagalbos mokiniui specialistais, siekiant atskleisti pagalbos mokiniui specialistų patirtis, kuriant mokykloje įtraukiajam ugdymui palankią aplinką ir bendradarbiaujant su kitais bendruomenės nariais.

Pusiaus struktūruotas interviu taikomas su pedagogais ir mokinių tėvais (globėjais), siekiant atskleisti pedagogų ir mokinių tėvų nuomonę apie įtraukiajam ugdymui palankios aplinkos

sampratą, įsitraukimo į pasirengimą įtraukiamam ugdymui situacijos vertinimą ir įsitraukimo į pasirengimą įtraukiamam ugdymui galimybių numatymą.

Mokyklos administracijos atstovų refleksijos taikomos, siekiant atkleisti šios tyrimo dalyvių grupės vertinimus dėl mokyklos bendruomenės įsitraukimo rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui bei siekiant rasti problemų, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, sprendimo būdus.

Tyrimo duomenų analizei pasirinkta turinio (content) analizė.

1. ĮTRAUKIOJO UGDYMO TEORINIAI ASPEKTAI

1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata

Įtraukiojo ugdymo sąvoka apibrėžiama skirtinguose dokumentuose (Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme, 2020, Pasirengimo įgyvendinti Švietimo įstatymo nuostatas 2021–2024 metų veiksmų plane, 2021, Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerijos 2024–2026 metų strateginiame veiklos plane, 2024 ir kt.), moksliniuose darbuose (Ainscow, 2005, 2020, Ališauskienė ir Miltenienė, 2018, Monkevičienė, 2017 ir kt.). Minėtuose šaltiniuose vartojamos skirtingos sąvokos, apibūdinančios įtraukų ugdymą. Dažniausiai vartojamos sąvokos inkliuzinis ir įtraukusis ugdymas. Kaip pažymi Ališauskienė ir Miltenienė (2018), šios sampratos kartais įneša, nagrinėjant įtraukų ugdymą, painiavą, todėl jas reikia suprasti, išryškinant galimus jų panašumus ir skirtumus. Jos kartais turi skirtingą prasmę, o kartais nepagrįstai vartojamos kaip sinonimai. Pasak Ališauskienės ir Miltenienės (2018), „tokia sampratų įvairovė skirtinguose socialiniuose kontekstuose siejama su bendrosios ir švietimo politikos veiksniais, švietimo politikos moksliniu metodologiniu pagrindu, vertybinėmis nuostatomis, istorine patirtimi, tarptautinio bendradarbiavimo patirtimi bei dalyvavimu prisidedant prie šių sąvokų turinio konstravimo“ (p. 13). Todėl šiame poskyryje bus aptartos inkliuzinio ir įtraukiojo ugdymo sampratos.

Inkliuzinio ugdymo samprata buvo suformuluota UNESCO (2008) organizuotoje tarptautinėje švietimo konferencijoje. Joje buvo pabrėžiama, kad inkliuzinis ugdymas yra nuolatinis procesas, kurio tikslas – suteikti kokybišką išsilavinimą visiems, gerbiant įvairovę, skirtingus mokinių ir bendruomenių poreikius ir gebėjimus, ypatybes ir mokymosi lūkesčius, šalinant visų formų diskriminaciją. Inkliuzinis ugdymas apibūdinamas kaip procesas, kuris užtikrina kokybišką ugdymą(si) visiems jo dalyviams, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio lūkesčius bei ypatumus (Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, 2023).

Inkliuzinis ugdymas apibūdinamas kaip „procesas, užtikrinantis kokybišką ugdymą(si) visiems jo dalyviams, kai atsižvelgiama į kiekvieno mokinio, jo tėvų (globėjų, rūpintojų) lūkesčius, ugdymosi poreikių ypatumus, pagalbos ir paslaugų reikmes, užkertantis kelią „iškristi“ iš švietimo sistemos“ (Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas, 2014, p. 4) ir kaip nuolat kintantis fenomenas, kuris kisdamas įgauna įvairius pavidalus (Švietimo problemos analizė, 2012).

Mokslinėje literatūroje (Ainscow, 2005, 2006, Booth ir Ainscow, 2002, Ališauskas ir kt., 2011, Daniutė ir Miltenienė, 2015, Miltenienė ir Melienė, 2010 ir kt.) taip pat vartojama inkliuzinio ugdymo sąvoka. Pasak Booth ir Ainscow (2002), inkliuzinis ugdymas – tai procesas, susijęs su pokyčiais, kuriuose dalyvauja kiekvienas mokinytis. Ainscow (2005) pažymi, kad, pirma, inkliuzija yra procesas, kuris suvokiamas kaip nesibaigiančios paieškos, siekiant rasti geresnių būdų, kaip

reaguoti įvairovę. Antra, jis susijęs su kliūčių nustatymu ir pašalinimu. Trečia – tai mokinių būvimas ir mokymasis kartu, vieta, kurioje jie mokomi, dalyvavimas ugdymo procese atsižvelgiant į besimokančiųjų nuomonę bei jų pasiekimus. Ainscow ir kt. (2006) papildė inkliuzinio ugdymo sampratą, pažymėdami, kad inkliuzija apima pripažinimą ir įsitikinimą, kad vaikai ir jauni žmonės turi teisę į visapusišką išsilavinimą, tinkamą paramą ir teisę lankyti mokyklą, esančią šalia jų. Mokslininkai (Miltenienė ir Melienė, 2010, Miltenienė ir Venclovaitė, 2012) teigia, kad inkliuzinis ugdymas yra siejamas su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Ališauskas ir kt. (2011) šį procesą apibūdina kaip mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių ugdymą, kuris yra sudėtingas ir dinamiškas procesas. Daniūtė ir Miltenienė (2015) pabrėžia, kad jis susijęs su visų besimokančiųjų poreikių tenkinimu, atsižvelgiant į individualius gebėjimus. Atkreiptinas dėmesys ir į Juškienės ir Voidogaitės (2021) pastebėjimą, kad „Lietuvoje vykdomas inkliuzinis modelis labiau primena integraciją, kai neįgaliems vaikams tiesiog leidžiama ateiti į bendrojo ugdymo įstaigą, tačiau ugdymas nepritaikomas jų poreikiams“ (p. 147). Inkliuzinis ugdymas apibrėžiamas ir kaip „sisteminės reformos procesas, kuris apima ugdymo turinio, metodų, požiūrių, vertybių, struktūrų ir strategijų pokyčius, užtikrinančius mokymosi kliūčių įveikimą ir socialiniu teisingumu bei dalyvavimu grįstas visų ugdytinių mokymosi patirtis. Inkliuzinis ugdymas orientuotas į visus ir kiekvieną vaiką, pripažįstant ir vertinant įvairovę ir užtikrinant kokybišką kiekvieno vaiko ugdymąsi“ (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018, p. 15–16). Autorės akcentuoja, kad šis ugdymas siejamas su įvairių poreikių turinčiais mokiniais. Visgi, pasak jų, „pastaraisiais metais sudėtingą socialinį konstruktą „inkliuzinis ugdymas“ (angl. inclusive education) bandoma sulietuvinti ir keisti sąvoka „įtraukusis ugdymas“, kurios turinys taip pat neatskleistas“ (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018, p. 12–13).

Painiava tarp sąvokų yra ir inkliuzinio ugdymo sąvoką vartojant kaip sinonimą sąvokai „įtraukusis ugdymas“. Pasak Giedrienės (2014) „inkliuzinis arba įtraukusis, ugdymas – tai nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams, galimybę ugdytis, pripažįstant ir gerbiant visų žmonių teises, lygybę, įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos, užtikrinant visų bendruomenės narių besąlygišką priėmimą.“ (Giedrienė, 2014, p. 57). Taigi, inkliuzinis ugdymas yra siejamas su SUP vaikais, ugdant juos atsižvelgus į jų poreikius, individualius gebėjimus, galimybes.

Mokyklos, reaguodamos į sunkumus patiriančius vaikus, pasak Ainscow (2013), visame pasaulyje vystėsi įvairiais būdais. Bendrąja prasme tai reiškė laipsnišką perėjimą nuo atskirties prie specialiojo ugdymo, integracijos ir galiausiai – įtraukiojo ugdymo idėjos. Įtraukusis ugdymas apibūdinamas kaip švietimas visiems (Houg, 2017) ir siejamas su besimokančiųjų įvairove, teikiant

naudą visiems, suteikiant lygias galimybes mokytis bei sudarant teigiamas nuostatas visų atžvilgiu (Singh ir kt., 2020).

Įtraukiojo ugdymo sąvoka analizuoja ir Lietuvos mokslininkai (Galkienė, 2021, Miltenienė ir kt., 2020 ir kt.). Mokykla, pasak Galkienės (2003), turi keistis, siekti idealo, prisitaikyti prie kiekvieno mokinio, todėl įtraukusis ugdymas reiškia „ugdymo aplinkos išplėtojamą fizine, žmogiškųjų išteklių, ugdymo turinio prasme taip, kad joje galėtų ugdytis įvairias galimybes turintys mokiniai.“ (Galkienė, 2003, p. 88). Monkevičienė (2017) įtraukųjį ugdymą apibūdina kaip kompleksinę sistemą, kurioje dinamiškai sąveikauja įvairūs komponentai (tikslai, turinys, procesai, aplinka, diskursai, rezultatai) bei dalyviai (mokyklos bendruomenės nariai bei socialiniai partneriai). Miltenienės ir kt. (2020) įtraukusis ugdymas apibrėžiamas ir kaip procesas, „kuriuo siekiama užtikrinti kokybišką ugdymąsi visiems visuomenės nariams“ (Miltenienė ir kt., 2020, p. 57). Ališauskas ir kt. (2011) taip pat akcentuoja, kad įtraukimas reiškia vienodas sąlygas visiems dalyvauti ugdymo veikloje, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno besimokančiojo individualius gebėjimus ir poreikius, vengiant bet kokios diskriminacijos. Taigi, įtraukusis ugdymas – tai kompleksinė sistema, kuri užtikrina kokybišką ugdymą įvairių galimybių besimokantiejiems, sudarant jiems vienodas sąlygas, pripažįstant ir gerbiant jų įvairovę, atsižvelgiant į jų gebėjimus ir poreikius, nediskriminuojant.

Išanalizavus sąvokas „inkliuzinis ugdymas“ ir „įtraukusis ugdymas“, galima teigti, kad tarp jų yra ir panašumų, ir skirtumų. Šias sąvokas vienija tai, kad akcentuojamas kokybiškas ugdymas visiems, gerbiama įvairovė, skirtingi mokinių poreikiai ir galimybės, sudarant sąlygas visiems dalyvauti ugdymo procese, šalinant visų formų diskriminaciją. Tačiau inkliuzinis ugdymas yra daugiau orientuotas į SUP ir neįgaliuosius mokinius, įtraukusis – į įvairių gebėjimų mokinius (turinčių mokymosi sunkumų, negalią, gabius, SUP mokinius) bei į personalizuotą jų ugdymą.

1.2. Įtraukiojo ugdymo realizavimo prielaidos

Įtraukųjį ugdymą reglamentuojantys teisės aktai sudaro prielaidas įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimui, todėl šiame darbe svarbu juos apžvelgti.

Ugdymo prieinamumas, kuris apibrėžiamas kaip galimybė mokytis saugioje, tinkamoje edukacinėje aplinkoje, kurioje kiekvienas ugdomas pagal jo galimybes, poreikius ir polinkius akcentuojamas Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitime (2011). Jame pažymima, kad mokinių, kurie turi specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymą įgyvendina visos bendrojo ugdymo mokyklos. Užtikrinti švietimo prieinamumą ir lygias galimybes, maksimaliai plėtojant vaikų ir jaunimo švietimo aprėptį, suteikiant mokiniams palankiausias galimybes išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius ugdymosi poreikius yra nurodoma Valstybinėje švietimo 2013–2022 m. strategijoje (2013). Todėl mokyklose turi būti plačiai taikomas individualizuotas įtraukus

ugdymas įvairių gebėjimų mokiniams (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2050“, 2023). Akcentuojama, kad mokyklos turi sudaryti sąlygas kiekvienam asmeniui ugdytis, plėtoti savo galias ir gebėjimus bei gauti būtiną pagalbą (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo pakeitimas, 2020). Todėl numatyta stiprinti bendrojo ugdymo mokyklų pasirengimą priimti ir ugdyti įvairių poreikių mokinius, įvairiais lygiais (šalies, regionų) tobulinti švietimo pagalbos teikimą, stiprinti pedagogų (mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų) rengimą, kompetencijas įtraukiojo ugdymo srityje, stiprinti teigiamas nuostatas dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose bei vykdyti įtraukties proceso stebėseną (Veiksmų planas 2021–2024, 2021).

Siekiant padėti mokykloms gerinti kiekvienos ugdymo įstaigos pasirengimą ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir tobulinti jau teikiamų paslaugų kokybę, parengtos „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“ (2020). Šiomis rekomendacijomis siekiama „gerinti kiekvienos ugdymo įstaigos pasirengimą ugdyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius ir tobulinti jau teikiamų paslaugų kokybę“ (Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos, 2020, p. 1).

Užtikrinant kiekvieno asmens ugdymą(si), neišvengiami pokyčiai, kurie garantuotų kiekvieno individualių gebėjimų ugdymą, pripažinimą, pritaikymą (Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012). Todėl šiems pokyčiams įgyvendinti reikia sutelkti švietimo bendruomenės pastangas (Valstybinės švietimo 2013–2022 m. strategija, 2013). Bendruomenės sutelktumas užtikrina atitiktis asmens ir visuomenės poreikiams realizavimą, didinant švietimo įtrauktį ir veiksmingumą, kuris akcentuojamas Strateginiame veiksmų plane 2024–2026 (2024). Vienas iš plano prioritetų yra programos „Tūkstantmečio mokyklos“ įgyvendinimas. Šia programa siekiama stiprinti ir diegti tinklaveiką, stiprinant ugdymo organizavimą, atveriant galimybes įvairiais ištekliais naudotis kitų mokyklų mokiniams ir mokytojams. Visos nuostatos, kurios buvo įvardintos anksčiau minėtuose dokumentuose, sudaro prielaidas kiekvienam gauti kokybišką švietimą, kuris sudaro sąlygas lavinti asmeninius gebėjimus (Valstybės pažangos strategija „Lietuvos ateities vizija „Lietuva 2050“, 2023). Taigi, švietimas kiekvienam, personalizuotas, suasmenintas ugdyma(sis) ir mokyma(sis) yra būtinas. Tai pabrėžiama Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kuri siekia „parodyti mokyklai veiklos kryptį bei gaires ir įgalinti ją veikti“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015, p. 1).

Apibendrinant galima teigti, kad teisės aktai ir kiti švietimą reglamentuojantys dokumentai sudaro prielaidas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui bendrojo ugdymo mokyklose, tačiau jo įgyvendinimui sąlygų sukūrimas ir susikūrimas vis dar yra problemiškas. Tai bus aptariama trečiame šio darbo skyriuje.

1.3. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje prielaidos ir galimybės

Siekiant atskleisti mokyklos bendruomenės įsitraukimo rengiantis įtraukiajam ugdymui galimybes, svarbu aptarti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje aspektus. Teisės aktų ir dokumentų analizė atskleidė, kad įtraukusis ugdymas yra reglamentuotas ir sudaro prielaidas jo įgyvendinimui, tačiau tyrimai rodo, kad trūksta mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo ir sutelktumo, nėra komandinio darbo tarp kai kurių mokytojų integruojant dalykus (Poteliūnienė ir kt., 2019), trūksta bendradarbiavimo su tėvais (Ustilaitė ir kt., 2011), mokytojai nepajėgia suteikti pagalbos mokiniui patys ir įtraukiojo ugdymo realizavimo kokybę sieja su dideliu skaičiumi specialiųjų pedagogų arba mokytojų padėjėjų (Galkienė, 2021) ir kt.

Padėti mokykloms įveikti sunkumus, išskylančius įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, padeda parengtos „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“ (2020) (toliau – Rekomendacijos). Jose siūlomas pasirengimas įtraukiajam ugdymui mokyklos, klasės bei individualiu lygmenimis. Mokyklos lygmeniu rekomenduojama atlikti pagrindinių sričių situacijos analizę ir išsiaiškinti šias prielaidas ir galimybes: „mokyklos bendruomenės nuostatų dėl įtraukiojo ugdymo; aplinkos pritaikymo ir struktūravimo; aprūpinimo specialiosiomis mokymo(si) ir techninės pagalbos priemonėmis; mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų, pasirengimo bendradarbiauti, komandinio darbo įgūdžių; sudėtingų situacijų valdymo; ugdymo plano pritaikymo, atsižvelgiant į ugdomų mokinių sutrikimus ir poreikius ir kt.“ („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020, p. 6). Klasės lygmeniu turi būti įvertintas: „mokytojų ir specialistų pasirengimas <...>, tėvų (globėjų, rūpintojų) pasirengimas <...>, ugdytinių pasirengimas“ („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020, p. 12). Individualiu lygmeniu – „ugdymosi poreikių ir individualių mokymosi ypatumų pažinimas <...>, ugdymo pritaikymas mokiniui adaptacijos laikotarpiu <...>, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, mokytojo padėjėjų kompetencijų teikti pagalbą mokiniams įsivertinimas ir plėtojimas“ („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020, p. 13–14).

Rekomendacijose pateikti būdai, siūlomos priemonės – tai tik teorinės įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaidos, kurias siūloma taikyti praktikoje. Mokslininkai (Booth ir Ainscow, 2002; Ainscow, 2020; Voišnienė, 2022) ir kt.) tyrinėja realias įtraukiojo ugdymo realizavimo prielaidas ir galimybes. Viena iš įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaidų sietina su situacijos mokykloje analize. Booth ir Ainscow (2002) analizė apima tris sritis: 1) įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą; 2) įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimą; 3) įtraukiojo ugdymo praktikos realizavimą. Voišnienė (2022) detalizuoja prielaidas ir išskiria šias: įgyvendinant įtraukųjį ugdymą yra svarbu mokyklos bendruomenės nuostatos, tinkamos aplinkos sukūrimas, specialiųjų mokymo(si) ir techninės pagalbos priemonių įsigijimas ir panaudojimas, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų

kompetencijų tobulinimas, jų bendradarbiavimas, komandinis darbas, problemų sprendimas, ugdymo ir individualių planų parengimas ir įgyvendinimas (Voišnienė, 2022).

Kaip vieną iš įtraukiojo ugdymo prielaidų mokslininkai (Booth ir Ainscow, 2002) išskiria įtraukiojo ugdymo kultūros kūrimą. Pasak Ainscow (2020), mokykloje yra svarbūs susitarimai dėl pagarbos, vertybių, skirtumų, bei bendrų įsipareigojimų. Mokyklos kultūra jungia daugelį veiksmų į visumą. Ji atspindi ugdymo raišką, lemia ugdymo pasiekimus, sudaro sąlygas asmenybės brandos sklaidai, pažymi mokyklos išskirtinumą ir ją reprezentuoja, atspindi mokyklos klimatą (Survutaitė, 2016). Mokyklos kultūra stiprina pasitikėjimą, skatina bendradarbiavimo atmosferą (Galkienė, 2017). Visgi, neretai mokyklos bendruomenė susiduria su sunkumais. Kaip teigia Grincevičienė ir kt. (2015), mokykloje, kurioje mokosi neįgalūs vaikai, su sunkumais susiduria visi ugdymo proceso dalyviai, todėl iškilusias problemas turi analizuoti ir spręsti visa mokyklos bendruomenė. Kuriant įtraukiojo ugdymo kultūrą, labai svarbu skatinti mokyklos bendruomenės narių bendradarbiavimą įvairiais lygiais (tarp mokytojų, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų, tėvų (globėjų) ir pan.) bei formuoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo pozityvius nuostatus.

Skatinant bendruomenės narių bendradarbiavimą, yra svarbu apmąstyti „kaip kuriama bendradarbiaujanti bendruomenė, kur kiekvienas jaučiasi saugus, priimtas ir įvertintas“ (Kardašienė, 2023, p. 49). Šiame kontekste pirmiausia galvojama apie mokinio saugumą bei sėkmingą mokymąsi, todėl, pasak Nisser (2017), viena iš svarbių įtraukios kultūros kūrimo strategijų yra bendradarbiavimas tarp pedagogų, nes nuo to priklauso jų mokymasis ir tobulėjimas. Mokytojų bendradarbiavimas vaidina svarbų vaidmenį nustatant pagalbos poreikius, planuojant ir įgyvendinant pagalbą (Galkienė, 2017). Kolegų parama tarpusavyje padeda praktinėje veikloje, nes būtent glaudžiai bendradarbiaujant yra skleidžiama informacija, dalijamasi žiniomis ir ugdomi trūkstami įgūdžiai (Miltenienė ir Venclovaitės, 2012). Geras kolegialus bendradarbiavimas, Česnavičienės ir Urnėžienės (2016) teigimu, didina mokinių pažangumą, todėl mokykloms būtina jį stiprinti. Kitas svarbus bendradarbiavimo aspektas yra bendradarbiavimas tarp mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų. Tik sklandus pedagogų ir pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimas sudaro prielaidas sukurti ugdymui(si) palankias sąlygas kiekvienam: įgalina tarpusavyje suderinti ugdymo strategijas, pritaikyti jas kiekvienam mokiniui ir pažinti kiekvieną ugdytinį. Pasak Ališausko ir Rusteikos (2008), mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiaudami pažįsta savo mokinius, gilina ir analizuoja jų mokymosi sėkmių ir nesėkmių priežastis, geriau supranta tėvų ir vaikų bendravimo ypatumus. Todėl svarbu mokytojams dirbti komandoje su pagalbos mokiniui specialistais bei kartu konsultuotis, planuoti ir bendrai mokytis (Galkienė, 2017). Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų darbas yra pilnavertis ir sėkmingas, kai į jį įtraukiami mokinių tėvai (globėjai). Lakkala ir kt. (2021) pabrėžia, kad įtraukusis ugdymas yra grindžiamas ne tik bendradarbiavimu, bet ir bendruomeniškumu tarp pagalbos mokytojui, mokiniui teikiančių

specialistų, mokinių bei jų tėvų. Šį teiginį patvirtina ir Kaffemanienė ir kt. (2021), pažymėdami, kad sėkmingas vaiko ugdymas yra neįsivaizduojamas be mokinio šeimos bendradarbiavimo su mokykla. Mokslininkai teigia, kad svarbiausios bendradarbiavimo, organizuojant ugdymą, sritys yra: individualių ugdymo planų rengimas, pritaikant ar individualizuojant programas, vertinant vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius bei sprendžiant iškilusias ugdymo problemas. Tai yra svarbu, nes pasak Kardašienės (2023), šiuo bendradarbiavimu siekiama mokiniui įdiegti mokymosi prasmę, suteikti žinių, kurios bus jam reikalingos ateityje. Taip pat bendradarbiaujant su mokinių tėvais (globėjais) galima įtakoti mokinių ugdymo(si) rezultatus, dalintis informacija, spręsti problemas, siekti bendrų tikslų, geriau pažinti mokinius, įtraukti tėvus (globėjus) į ugdymo procesą (Šilėnienė ir Širiakovienė, 2018). Panašią mokyklos ir tėvų bendradarbiavimo naudą pažymi ir Berčnik ir Devjak (2017). Jų teigimu, tėvų ir mokyklos bendradarbiavimas skatina siekti bendrų tikslų, padeda vaikams teikti kokybišką ugdymą, gauti informaciją apie vaiką ir jo pasiekimus. Bendradarbiavimas tarp tėvų, mokytojų, švietimo pagalbos specialistų, kuriant sėkmingą įtraukią mokyklą neįmanomas be mokyklos vadovų. Tai dar viena svarbi grandis, kuri įvardija raktines idėjas, skirtas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokyklos lygmeniu, prisiima atsakomybę už mokyklos įtraukiosios kultūros puoselėjimą, telkia žmogiškuosius išteklius, siekiant spręsti įsitraukimo problemas bei mokymosi kliūtis, kuria mokyklos kultūrą, kurioje teigiamai vertinami įvairių poreikių mokiniai (Ainscow ir kt., 2013). Bendruomenės narių bendradarbiavimas – vienas iš sėkmės garantų, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Analizuodama mokyklos kultūrą, Kardašienė (2023) teigia, kad yra nematoma jos dalis – „nuostatos ir vertybės, įsitikinimai, elgesio normos <...> ir kt. Ta nematoma ir nepastebima, burianti žmones jėga, verčianti juos veikti, ir daro įtaką organizacijos veiklai“ (Kardašienė, 2023, p. 27). Ši nematoma mokyklos kultūros dalis yra labai svarbi kuriant įtraukią mokyklą bei užtikrinant įtraukties principo sėkmingą ir kokybišką įgyvendinimą (Įtraukties link. Ką turi žinoti mokykla?, 2022). Pasak Ališauskienės ir Miltenienės (2018), įtraukusis ugdymas pirmiausia yra vertybių, nuostatų, įsitikinimų kaita. Mokslininkės teigia, kad tai nenutrūkstantis mokyklos kaitos ir tobulėjimo procesas, niekada nepasiekiantis tobulo lygmens. Šiame kontekste yra labai svarbus mokytojų įtraukiojo ugdymo nuostatų formavimas. Mokslininkai (Ainscow, 2024, Apkan ir Beard, 2016, Lakkala ir kt., 2019) pabrėžia, kad teigiamas mokytojų požiūris gali turėti didelį poveikį mokinių mokymuisi. Tai yra svarbiausia sąlyga kuriant įtraukiąją mokyklą (Galkienė, 2016). Mokytojų teigiamas požiūris į paramą mokiniams, turintiems įvairių mokymosi poreikių, kaip teigia Grindal ir kt. (2016), sukuria mokyklose būtinas sąlygas, kad būtų skatinama įtrauktis, o tai lemia teigiamą kitų mokyklos pedagogų, tėvų ir mokinių požiūrį į šį procesą. Mokytojų dėka formuojamos mokinių nuostatos, kurios įtraukiojo ugdymo tikrovėje leidžia mokiniams įgyti socialinės sąveikos plėtojimo patirties, pripažinti negalią kaip natūralią žmogaus individualybės

savybę (Galkienė, 2016). Taigi, kaip teigiama „Universalaus dizaino mokymuisi gairėse“ (toliau – UDM gairės) (2023), mokyklos lygmeniu, kuriant įtraukiąją mokyklą reikia skirti dėmesį mokyklos kultūrai, vertybėms, vadovavimui, kuris skatina visos mokyklos bendruomenės bendradarbiavimą bei, pasak Ališauskienės ir Miltenienės (2018), būtina keisti bendruomenės nuostatas ir įsitikinimus.

Visgi, analizuojant mokyklos kultūrą mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo bei nuostatų, įsitikinimų aspektu, atskleista (Poteliūnienė ir kt., 2019), kad mokyklose susiduriama su iššūkiais dėl bendruomenės bendradarbiavimo kliūčių. Autorių teigimu, trūksta mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo ir sutelktumo, sprendžiant mokyklos ugdymo turinio įgyvendinimo, mokytojų kompetencijų tobulinimosi, ugdymo proceso organizavimo lankstumo, tikslingo ugdymo kitose aplinkose veiklų planavimo ir koordinavimo klausimus, nėra komandinio darbo tarp kai kurių mokytojų integruojant dalykus, mokytojams trūksta tėvų pagalbos, bendradarbiavimo su jais, mokytojai negauna specialistų paramos, ugdant SUP mokinius, mokytojai nėra linkę priimti lyderio vaidmens (Poteliūnienė ir kt., 2019). Šie iššūkiai riboja mokyklos galimybes įgyvendinant įtraukųjį ugdymą.

Kita svarbi mokyklos lygmens prielaida, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, yra visų ugdymo(si) dalyvių aprūpinimas specialiosiomis mokymo(si) ir techninės pagalbos priemonėmis. Almaki (2016) akcentuoja, kad svarbu mokiniams skirti reikalingus išteklius, aprūpinti juos specialiosiomis ugdymo priemonėmis, mokomąją medžiagą bei kompensuojamąją techniką. Vienos iš priemonių, be kurių sunku įsivaizduoti šiuolaikinį ugdymo(si) procesą, yra informacinės komunikacinės (toliau – IKT) bei skaitmeninės technologijos. Jų taikymas skatina mokinius personalizuoti mokymą(si), atitinka svarbius individualiojo lygmens IKT grįsto mokymo(si) kriterijus (Ignatova, 2017). Vis dažniau naudojamos ir skaitmeninės technologijos, kurios, pasak Taujankienės ir kt. (2020), teigiamai veikia ugdymosi procesą, kuris tampa veiksmingesnis ir efektyvesnis, o mokiniai gali pasiekti geresnių rezultatų. Skaitmeninės technologijos ir priemonės padeda sukurti ar palaikyti įtraukųjį edukacinę erdvę bei pritaikyti pamokas prie kiekvieno vaiko unikalių galimybių, gebėjimų ir poreikių (Drushlyak ir kt., 2023). Šios priemonės ir prieiga prie internetinių išteklių suteikia galimybę naudoti įvairius mokymo metodus, šaltinius, užduotis, testus ir vertinimo formas (Slootman ir kt., 2023), padeda mokytojams skatinti mokinių mokymąsi, sudominti juos naujais atradimais, suteikia galimybę mokytojams įgyvendinti ugdymo uždavinius (Makarskaitė-Petkevičienė, 2018), taip pat padeda mokiniams įsisavinti informaciją, šalinti kliuvinius, kurie trukdo siekti asmeninės pažangos („Universalaus dizaino mokymuisi gairės“, 2023). Taigi, įvairių priemonių naudojimas įtraukiojo ugdymo procese, suteikia daug galimybių, tačiau ir pateikia daug iššūkių. Padėti mokytojams juos įveikti padeda UDM gairės, kuriose pateikti praktiniai pavyzdžiai, kokias priemones kada ir kaip naudoti. Pavyzdžiui, informacijos įsisavinimui

siūloma naudoti informacines ir kitas technologijas, įvairias informacijos akcentavimo, žymėjimo priemones, skaitymo „barjerams“ įveikti – dvigubas skaitymo linijuotes ir pan. Yra svarbu, kad mokymui skirtos priemonės būtų daugiafunkciškos, lanksčios, turėtų skirtingais būdais pateiktą instrukciją, nes tai leidžia mokiniams dirbti savarankiškai ir gerai išnaudoti mokymosi laiką („Universalaus dizaino mokymuisi gairės“, 2023).

Įvairių priemonių ir technologijų naudojimas yra neatsiejamas nuo įtraukiosios aplinkos kūrimo, kuri yra dar viena iš prielaidų įtraukiajam ugdymui. Įgyvendini tinkamos aplinkos pritaikymą įvairių poreikių mokiniams, pasak Luo ir kt. (2024), yra svarbu siekiant užtikrinti lygias mokymosi galimybes ir ugdymo paslaugų prieinamumą. Tokia aplinka, Gerulaičio (2017) teigimu, laikoma vienu svarbiausių veiksnių, kurie užtikrina sėkmingą veiklą, sudaro sąlygas mokiniams sėkmingai mokytis, kartu užsiimti kūrybine veikla, ilsėtis, bendrauti, plėsti akiratį. Tačiau, analizuojant aplinką reikia atkreipti dėmesį į tai, kad ši sąvoka yra daugialypė. Ją sudaro, psichologinė, socialinė-emocinė, edukacinė ir ugdymo(si), fizinė aplinkos. Todėl svarbu išanalizuoti jas visas, išsiaiškinant kokią prielaidą jos daro įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Voišnienė (2022), apibūdindama palankios aplinkos kūrimą mokykloje, išskiria psichologinę aplinką. Kuriant teigiamą psichologinę aplinką, svarbi sąveika tarp mokytojo ir mokinio, socialinės kompetencijos plėtojimas, rūpinimasis psichikos sveikata, mokyklos ir šeimos bendradarbiavimas. Tačiau to negana. Reikia, kad mokinyss galėtų jaustis klasės ir bendruomenės dalimi, tuomet jis pasieks teigiamų rezultatų, o tai, kaip pabrėžia Miltenienė ir kt. (2020), gali užtikrinti mokinio įtraukimas (fizinė integracija) bei jo skatinimas dalyvauti įvairiose veiklose su bendraamžiais. Todėl, kuriant palankią psichologinę aplinką, pasak Buzaitytės-Kašalynienės ir kt. (2018), svarbu planuoti individualią pagalbą mokiniui ir išsiaiškinti, kokie nepalankūs veiksniai galimai veikia mokinį. Geri santykiai tarp mokinių, saugumo, pripažinimo jausmas, leidžia jiems pasiekti gerų rezultatų, didina mokymosi motyvaciją. Viso to siekiama ir užtikrinant saugią socialinę-emocinę aplinką, kurioje taip pat yra svarbūs tarpusavio santykiai bei sąveika tarp mokyklos ir šeimos – „akivaizdu, kad tarp šeimos ir mokyklos institutų nuolatos turėtų plėtotis diskursas. Tai – viena iš sąlygų, būtinų harmoningai asmenybei formuotis“ (Grincevičienė ir kt., 2015, p. 74). Ši sąveika būtina, nes būtent šeimoje vyksta socializacija, socialinių vaidmenų paskirstymas, emocinė parama (Klanienė ir Šmitienė, 2014). Joje susiformuoja vertybių modelis, kurį mokykla turi plėtoti. (Grincevičienė ir kt., 2015). Vadinasi, mokykla – antrasis lygmuo, kuriame vyksta socializacija ir čia labai svarbu sukurti tinkamą socialinę-emocinę aplinką, kuri, kaip pabrėžia Pelnena (2022), yra ypač svarbi, nes sukuria tokią klasės struktūrą, kurioje mokiniai jaučiasi įtraukti ir vertinami tiek mokytojų, tiek bendraamžių. Tokia aplinka gali sumažinti stresą, pagerinti akademinius rezultatus ir sukurti teigiamą požiūrį į save ir į kitus. Socialinė-emocinė aplinka – tai mokinių suvokimas, kaip jie skatinami bendrauti ir palaikyti santykius su kitais (bendraklasiais ir mokytojais), tai mokytojo

parama, abipusės pagarbos stiprinimas, su užduotimis susijusių mokinių tarpusavio santykių skatinimas, skatinimas kelti veiklos tikslus. Sukurti socialinę-emocinę aplinką mokykla gali įgyvendindama socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo programas tokias kaip: „Zipio draugai“, „Obuolio draugai“, „Įveikiame kartu“, „Antras žingsnis“, Olweus patyčių prevencijos programą ir kt.

Iš įvairių socialinių aplinkų atėję mokiniai, turintys skirtingą patirtį, vertybes ir atsidūrę toje pačioje edukacinėje erdvėje, pasak Brukštutės (2017), „ją identifikuoja individualiai pagal turimą patirtį, kompetenciją, vertybines nuostatas ir motyvaciją“ (Brukštutė, 2017, p. 112). Mokslininkė teigia, kad ši aplinka gali turėti įtaką ne tik vaiko mokymuisi, bet ir elgesiui, jo asmenybės formavimuisi. Todėl „edukacinė erdvė turi būti kuriama taip, kad mokinys galėtų ja naudotis (Brukštutė, 2017, p. 116). Netinkamai įrengta edukacinė aplinka, Galkienės (2021) pastebėjimais, gali būti mokymosi sunkumų priežastys, nes ji gali sudaryti kliūtis įgyti reikiamų žinių, atpažinti objektus ir jų modelius, jais manipuliuoti, konstruoti ir projektuoti bei demonstruoti gautus rezultatus. Todėl mokslininkė pabrėžia, kad aplinka turi būti ugdymo diferenciacijos objektu, t.y. joje turi būti lengvai pritaikomi ugdymo metodai, atrandami žinių šaltiniai, naudojamos pagalbinės priemonės. Jų lanksti sąveika užtikrina, kad ugdymas visiems būtų be kliūčių ir vestų į tą patį tikslą. Kaffemanienė ir kt. (2017) analizuoja kitą aplinkų aspektą ir pabrėžia edukacinių bei ugdymo(si) arba mokymo(si) aplinkų skirtumus. Mokslininkės sako, kad edukacinę aplinką kuria pedagogas, o mokymosi aplinką galima traktuoti ir kaip edukacinės aplinkos sudedamąją dalį, ir kaip besimokančiojo kuriamą individualaus lygmens dimensiją. Nors apibūdinant edukacinę aplinką vis dar pabrėžiama fizinės aplinkos svarba, vis dėlto, atsižvelgiant į šiuolaikinį požiūrį, mokymasis gali vykti įvairiose aplinkose (ne tik klasėje, mokykloje, bet ir už jos ribų), o plėtojant šiuolaikines informacines technologijas, mokymasis perkeliamas ir į virtualią aplinką.

Kaip jau buvo minėta, analizuojant aplinkas, dažnai pabrėžiama fizinės aplinkos svarba. Ši aplinka, pasak Gerulaičio (2017), užtikrina sėkmingą mokyklos veiklą, sudaro sąlygas mokiniams mokytis, įgyti žinių, užsiimti kūrybine veikla, ilsėtis, bendrauti. Ji ypač aktuali įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, nes ji turi būti ne tik saugi, patraukli, pritaikyta ugdymui(si), bet turi tenkinti įvairių mokinių ir negalią turinčių mokinių fizinius poreikius. Ypač aktualu aplinkos pritaikymas fizinę negalią turintiems vaikams. Mokyklose turi būti įrengti pandusai, liftai, pritaikyti kabinetai, valgyklos, sporto salės, sanitariniai mazgai ir kt.

Nežiūrint į tai, kad yra parengtos socialinių ir emocinių kompetencijų ugdymo bei patyčių ir kitokio žeminančio elgesio prevencijos programos, skiriamos lėšos infrastruktūrai gerinti, fizinėms aplinkoms įrengti ir (ar) sutvarkyti, mokyklos galimybės, kuriant įtraukiąją aplinką, ribotos. Nesukuriama saugi emocinė aplinka, nes dalis mokinių mokyklose jaučiasi pažeidžiami (Klanienė ir Šmitienė, 2014), neišspręsta specialaus transporto problema (Grincevičienė ir kt., 2015).

Svarbiausią vaidmenį, kuriant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo prielaidas ir galimybes mokyklos, klasės, individualiu lygmeniu, vaidina pedagogai, nes jie yra „pagrindiniai įtraukiojo ugdymo vykdytojai“ („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020, p. 11). Mokytojai žino geriausiai, kaip panaudoti specialiąsias mokymo(si) ir technines pagalbos priemones, kaip įvairių poreikių mokiniams sukurti įtraukiają aplinką, pritaikyti ugdymo turinį, programas, parinkti tinkamą medžiagą bei metodus, teikti pagalbą ir pan. Jų pasirengimas, kompetencijos, nuostatos, gebėjimas dirbti komandoje ir mokėjimas bendradarbiauti yra įtraukios mokyklos pagrindas („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020). Nuo mokytojų ugdymo būdų ir priemonių taikymo, priklauso SUP turinčių mokinių galios, jų bendravimo ir mokymosi barjerų mažinimas, santykiai klasėje (Monkevičienė, 2017). Taigi, mokytojų pasirengimas padeda įgyvendinti įtraukųjį ugdymą individualiu lygmeniu, t. y. kiekvienam mokiniui pritaikyti programas, individualizuoti ugdymo procesą, parinkti reikalingą medžiagą, tinkamus mokymo metodus, pažinti mokinius, suprasti jų gebėjimus, vertinti juos atsižvelgiant į jų stipriąsias puses, prireikus, keisti ugdymo turinį (Tomėnienė, 2014), pritaikyti užduotis bei mokymo priemones, leisti mokiniui dirbti savarankiškai bendraujant ir naudojantis bendraklasių pagalba (Klanienė ir Šmitienė, 2014). Šiame kontekste yra svarbūs Andini ir kt. (2020) teiginiai. Mokslininkai akcentuoja, kad pirmiausia, reikia atlikti išankstinį mokinio vertinimą, kurio metu išsiaiškinami mokinio mokymosi stilius, būdai, interesai ir pasirengimas mokytis. Tuomet reikia priimti sprendimą dėl programos pritaikymo ir parinkti tinkamą mokymo(si) strategiją, projektuojant įvairiapusį mokymąsi klasėje, atsižvelgiant į mokymosi stilius, mokymosi būdus ir mokinių interesus. Visa tai mokytojai profesionaliai gali atlikti dirbdami komandoje su kitais specialistais. Todėl dar kartą galima akcentuoti, kad mokytojų pasirengimas, nuolatinis tobulėjimas, bendradarbiavimas su pagalbos mokiniui specialistais padeda įgyvendinti įtraukųjį ugdymą įvairiais lygmenimis.

Apibendrinant galima teigti, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje prielaidos: įtraukios mokyklos kultūros formavimas, skatinant bendruomenės narių bendradarbiavimą, teigiamas nuostatas įtraukiojo ugdymo realizavimo kontekste, aprūpinimas specialiosiomis mokymo(si) ir techninės pagalbos priemonėmis, įtraukiajam ugdymui pritaikyta aplinka, mokytojų ir švietimo pagalbos specialistų kompetencijų tobulinimas, mokinio tėvų (globėjų) įtraukimas į vaiko ugdymosi procesą. Tačiau mokyklos ne visada turi galimybes šioms prielaidoms įgyvendinti: trūksta mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo ir sutelktumo, nėra komandinio darbo tarp kai kurių mokytojų integruojant dalykus, mokytojams trūksta tėvų pagalbos, bendradarbiavimo su jais, mokytojai negauna specialistų paramos, ugdant SUP mokinius, mokytojai nėra linkę prisiimti lyderio vaidmens, mokiniams nesukuriama saugi emocinė aplinka, neišspręsta specialaus transporto

problema, tik iš dalies pritaikyta fizinė aplinka negalią turintiems asmenims, trūksta laboratorijų, mokymo priemonių, skirtų įtraukiajam ugdymui įgyvendinti.

2. MOKYKLOS BENDRUOMENĖS VAIDMUO KURIANT ĮTRAUKIĄ MOKYKLĄ

2.1. Mokyklos bendruomenės samprata

Kuriant įtraukiąją mokyklą labai svarbus vaidmuo tenka bendruomenei. Bendruomenės sampratą nagrinėję Lietuvos ir užsienio mokslininkai (Cobico, 2016, Neely, 2012, Leliūgienė ir Sadauskas, 2011, Leliūgienė, 2012 ir kt.), ją atskleidžia įvairiais aspektais. Nefas (2006) bendruomenę apibrėžia kaip grupę žmonių, kurie gyvena ir veikia konkrečioje teritorijoje, turi bendrų interesų, kuriuos jungia priklausymo tai pačiai žmonių grupei jausmas. Neely (2012) teigimu, šią sąvoką reikia nagrinėti plačiai, nes vienareikšmiško apibūdinimo nepakanka. Mokslininkas bendruomenę apibūdina kaip bet kokią individų, turinčių bendrą bruožų, grupę ir nagrinėja atskirų bendruomenių pavyzdžius (filosofų, studentų bendruomenės), priskirdamas juos žmonių grupėms, kuriuos jungia tam tikta veikla. Dažnai nagrinėjant bendruomenės sąvoką pabrėžiama kolektyvinė veikla, kai bendruomenės nariai tarpusavyje sąveikauja, palaiko vieni kitus, juos sieja bendra patirtis, priklausymo jausmas, fizinis artumas (Cobico ir kt., 2016). Vadinasi, bendruomenės nariai susieti ne tik bendra veikla, bet ir tam tikrais ryšiais, kurie, pasak Leliūgienės ir Sadausko (2011), apima „bendrus įsitikinimus, tikėjimą, vertybes ir pajėgumą kovoti su bendruomenės problemomis, sujungiant žmogiškuosius išteklius toms problemoms spręsti“ (Leliūgienė ir Sadauskas, 2011, p. 1284). Taip pat, pasak Nefo ir kt. (2011), bendruomenės nariams svarbu jų elgesys vienas su kitu, gyvenimo būdas, kuris apima bendrų elgesio normų laikymąsi, bendruomenės nariams svarbu siekti nematerialiųjų vertybių: tiesos, teisingumo, darnos. Tai – „socialinė sistema, turinti jai būdingus bruožus ir atliekanti tam tikras funkcijas bei užimanti tam tikrą teritoriją“ (Trainienė ir Indrašienė, 2008, p. 190). Bendruomenės narius jungia socialinė bendrystė, moralinė, religinė vienybė, kultūros vertybių ir socialinių normų suderinamumas (Nefas ir kt., 2011). Bendruomenės gali būti skirstomos atsižvelgiant į jos dydį, keliamus tikslus, socialinius bruožus, priskiriamą vaidmenį, paskirtį, atsižvelgiant į jos socialinius-kultūrinius ypatumus, atliekamas funkcijas bei kuriamą asmens tapatumą (Leliūgienė ir Sadauskas, 2011).

Sąvoka „mokyklos bendruomenė“ yra „siauresnė ir konkretesnė – mokyklos bendruomenę sudaro mokyklos administracija, mokytojai, mokiniai, jų tėvai (globėjai), mokyklos darbuotojai, kuriuos vienija bendri interesai, vertybės, vizijos ir misijos siekimas, priklausomybės ir solidarumo jausmas“ (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017, p. 6). Teigiama, kad „Glaudus mokyklos personalo, moksleivių, jų šeimos narių bendradarbiavimas užtikrina geresnį komunikavimą, problemų sprendimą, mokinių motyvaciją ir patį išipareigojimą ugdymo procesui“ (Kardašienė, 2023, p. 184), pagilina priklausymo mokyklos bendruomenei jausmą. Watson ir Bogotch (2016) mokyklos bendruomenę apibūdina kaip ilgalaikės strategijos kūrimo procesą, kuriame atsižvelgiama į

demografinę statistiką, tendencijas, geografinių vietovių ypatumus, mokinių ir šeimų kultūrinį paveldą bei mokytojų ir administracijos patirtį. Dov ir kt. (2018) teigia, kad mokyklos bendruomenę sudaro asmenys ir sistemos, kurios daro įtaką mokinių mokymuisi ir tobulėjimui. Mokslininkai pabrėžia, kad labai svarbu, jog mokyklos bendruomenės dalimi būtų visa mokinio šeima, o ne tik tėvai (globėjai), nes šeima vaiko gyvenime vaidina svarbų vaidmenį. Kadangi bendruomenę sudaro įvairūs asmenys, tai pasak Žibėnienės (2021), skirtingi mokyklos bendruomenės nariai pabrėžia skirtingus mokyklos bendruomenės bruožus. Mokytojams svarbu, kad mokyklos bendruomenė būtų besimokanti organizacija, mokinių tėvams – diskutuojanti ir kurianti mokyklos strategiją, mokiniams – bendradarbiaujanti, administracijai – besimokanti, reflektuojanti, bendradarbiaujanti, susitelkusi, empatiška, atvira. Leliūgienė ir Kaušylienė (2012) mokyklos bendruomenę apibrėžia kaip bendruomenę, kurią vienija bendras visų mokyklos narių gyvenimas, bendros vertybės ir tikslai, kurių siekiama per mokymo procesą, bendrus renginius, išvykas bei kitą veiklą. Pasak Kardašienės (2023), mokyklos šventės, sukurtos mokyklos bendruomenės narių, atskleidžia mokyklos savitumą. Vasilionytė-Stašaitienė (2017) papildo šią sampratą teigdama, kad bendruomenės narius sieja solidarumo jausmas, jungia vizijos ir misijos siekimas, tradicijos ir papročiai. Vizijos, misijos ir mokyklos tradicijų kūrimas ir siekimas kiekvieną mokyklos bendruomenę daro išskirtine ir unikalia, turinčia tik jai būdingą kultūrą (Survutaitė, 2016). Dobranskienė (2002) mokyklos bendruomenę apibūdina kaip „pergyvenimų“ bendruomenę, nes mokykloje išgyvenamos įvairios emocijos, „darbo bendruomenė“, nes siekiama tikslų, susižinojimo, savitarpio supratimo, susigyvenimo ir susibičiuliavimo. Bendros emocijos, tikslai bei veikla mokyklos bendruomenę susieja, skatina bendradarbiavimą, užtikrinant harmoniją ir vieningumą tarp jos narių. Dov ir kt. (2018) pabrėžia, kad mokyklos bendruomenės narių ryšiai užsimezga tada, kai jie pasitiki vieni kitais, dalijasi atsakomybėmis, naudojami savo socialiniu potencialu formaliose ir neformaliose aplinkose.

Mokyklos bendruomenės samprata suformuluota ir teisiniuose dokumentuose. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (1991) mokyklos bendruomenė apibrėžiama kaip „bendruomenė, kurią sudaro vienos mokyklos mokytojai, mokiniai, jų tėvai ir kiti asmenys, susieti mokymosi santykių ir bendrų švietimo tikslų“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991). Remiantis Geros mokyklos koncepcija (2015), mokyklos bendruomenė yra besimokanti organizacija, ją apibūdina šie bruožai: mokymasis iš kitų ir su kitais, sutelktumas, reflektyvumas, mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas, organizacijos atvirumas pasauliui.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos bendruomenė yra specifiškai organizuota bendruomenė, burianti pedagogus, darbuotojus, mokinius, jų tėvų (globėjus). Mokyklos bendruomenę vienija bendros vertybinės nuostatos, vizija, misija, apibrėžti tikslai, kurių siekiama ne tik per mokomąją veiklą, bet ir per bendrą visų mokyklos bendruomenės narių gyvenimą,

tradicijas, papročius, ritualus, juos sieja solidarumo jausmas, nuolatinis mokymasis kartu, atvirumas, reflektyvumas.

2.2. Mokyklos bendruomenės veiklos ypatumai

Šiame poskyryje bus trumpai aptarta mokyklos bendruomenės struktūra, jos veiklos ypatumai, bendradarbiavimo formos ir savivaldos institucijų vaidmuo mokyklos gyvenime.

Mokyklos bendruomenę sudaro mokytojai, mokiniai, jų tėvai (globėjai) ir kitos su mokykla susijusios žmonių grupės. Ją vienija bendros vertybės ir tikslai, kurių siekiama per ugdymo procesą, bendrus renginius, išvykas, kitas veiklas, per bendrą visų mokyklos narių gyvenimą (Leliūgienė ir Kaušylienė, 2012). Mokyklos bendruomenę taip pat galima apibūdinti kaip bendruomenę, kuri susideda iš asmenų, kuriuos sieja socialinė sąveika, bendradarbiavimas „su kitomis bendruomenėmis per kultūrą ir įsitikinimų sistemas, interesus, bendrą veiklą“ (Leliūgienė ir Sadauskas, 2011, p. 1293). Toks mokyklos bendruomenės apibūdinimas lemia jos veiklos ypatumus.

Pirmiausia mokykla bendradarbiauja su vietos bendruomenėmis – joje vyksta bendruomenių renginiai (žmonių savišvietos, edukaciniai ir kt.), joms sudaromos sąlygos naudotis patalpomis, mokyklos ištekliais (telefonu, kompiuteriu ir t. t.). Mokiniai yra vietos bendruomenių renginių dalyviai. Pedagogai priklauso vietos bendruomenių, seniūnijų taryboms (Nefas ir kt. 2011). Todėl, pasak Trainienės ir Indrašienės (2008), galima teigti, kad mokykla yra bendruomenės kultūros centras, kuris formuoja mokinius kaip asmenybes, įtakoja jų tėvus, organizuoja socialinę-edukacinę veiklą, kuria santykius su mokinių tėvais (globėjais) ir aplinka. Mokykla siekia mokiniams suteikti įvairių sričių žinių, puikių mokymosi rezultatų (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017). Todėl mokyklos bendruomenė turi būti besimokanti, reflektuojanti, įsitraukusi, bendradarbiaujanti, palaikanti savo bendruomenės narius (Mitchell, 2020). Šiame kontekste labai svarbu, kad veikdami ir dirbdami mokyklos bendruomenės nariai nuolat mokosi, į kiekvieno mokymosi procesą žiūrima kaip į unikalų atvejį, tuo pačiu metu mokyklos bendruomenės nariai sutelkia dėmesį į problemų identifikavimą ir sprendimą, geba atvirai ir konstruktyviai bendradarbiauti, besąlygiškai priima visus galimus skirtumus, skleidžia informaciją apie savo veiklą (Šedžiuvienė, 2017). Tokiu būdu besimokanti bendruomenė kuria lanksčią mokyklą, turi aiškia viziją ir strategiją, įvertina perspektyvas, reaguoja į savo pajėgumus, prisitaiko prie nuolatinių pokyčių, siekia kokybinių pokyčių į tikslą orientuotais procesais (Skrickienė ir kt., 2018), diegia naujoves ir siekia tvarumo (Sambonin, 2023).

Nuolatinis veikimas, tobulėjimas ir mokymasis reikalauja veiklos refleksijos. Mokslininkai (Targamadzė, 2019, Žibėnienė, 2021) analizuodami geros mokyklos bruožus, pabrėžia, kad mokyklos bendruomenė turi diskutuoti, apmąstyti savo veiklą, bendro gyvenimo įvykius,

įsivertinti, pasimokyti iš patirties. Refleksija kuria bendrystę, sutelkia bendradarbiavimui ir komandiniam darbui (Gvaldaitė ir kt., 2014), gerina darbo procesą ir jo rezultatą, padeda įvertinti savo patirtį ir nustatyti problemas (Amulya, 2011).

Vienas iš mokyklos bendruomenės veikimo būdų yra savivaldos institucijos: mokyklos, mokytojų, mokinių, tėvų tarybos. Jų veikla lemia mokyklos kultūrą, bendruomenės įsitraukimą, mokinių ugdymą, finansų valdymą ir pan. Pažymėtina, kad visos mokyklos savivaldos institucijos atsakingos už sprendimų priėmimą, mokyklos valdymą ir jos rezultatus (Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020).

Daugiausiai įgaliojimų tarp savivaldos institucijų mokykloje turi mokyklos taryba, kurią sudaro mokytojai, mokiniai, tėvai (globėjai) ir vietos bendruomenės atstovai. Ji svarsto vadovų metų veiklos ataskaitą ir savo sprendimą dėl ataskaitos siūlymų teikia savivaldybei, jos nariai dalyvauja komisijoje dėl mokyklos vadovo skyrimo eiti šias pareigas, parenka mokyklos veiklos įsivertinimo sritis, veiklos kokybės įsivertinimo atlikimo metodiką, teikia siūlymus dėl strateginio ir metinio veiklos planų (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Mokyklos tarybos nariai svarsto ir teikia pasiūlymus dėl mokyklos ugdymo planų (2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai, 2023). Mokyklų tarybos turi viziją, siekia gerinti mokinių rezultatus, orientuojasi į politiką ir atskaitomybę, derina išteklius, naudoja duomenis tiek problemoms diagnozuoti, tiek nuolatinio tobulinimo pastangoms stebėti ir skatinti, bendrauja su darbuotojais ir bendruomene, įsipareigoja patys mokytis (Dervarics ir O'Brien, 2019).

Kaip ir mokyklos taryba, taip ir mokytojų taryba svarsto klausimus, susijusius su kokybišku mokinių ugdymu bei mokytojams aktualias problemas (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Mokytojų taryba priima sprendimus dėl ugdymo proceso organizavimo, mokinių pažangos ir pasiekimų vertinimo, mokinių sveikatos, mokymosi, mitybos ir kt. Taip pat mokytojai svarsto klausimus, susijusius su mokyklos valdymu, bendradarbiavimu su tėvais, socialiniais partneriais ir kt. (Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020).

Kita svarbi mokyklos bendruomenės dalis yra tėvai (globėjai), kuriuos atstovauja tėvų tarybos, sprendžiančios tėvams aktualias problemas (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Jie telkia mokyklos tėvų (globėjų) bendruomenę bendradarbiavimui, bendradarbiauja su mokytojais ir administracija ugdymo kokybės, ugdymo proceso tobulinimo, mokinių klausimais (saugumo, sveikatingumo, skatinimo, elgesio, sportinės, meninės, kultūrinės, pažintinės veiklos organizavimo ir kt.), sprendžia ūkinius, finansinius klausimus.

Svarbų vaidmenį mokykloje priimant sprendimus vaidina mokiniai. Jų savivaldos atstovai veikia mokinių tarybose, kurie svarsto jiems aktualius klausimus bei prisideda prie jaunimo politikos įgyvendinimo mokykloje (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024). Mokinių

taryba telkia mokinius bendradarbiavimui, organizuoja ir padeda organizuoti mokyklos renginius, teikia siūlymus dėl ugdymo organizavimo tobulinimo, ugdymosi aplinkų gerinimo. Taip pat mokiniai priima sprendimus, kurie yra susiję su jų pačių patirtimi mokykloje, o tai padeda jiems kitose gyvenimo srityse, pavyzdžiui, priimant sprendimus šeimose, globos procesuose ir pan. (Perry-Hazan ir Somech, 2021). Taryboje mokiniai gali kalbėtis, išklaudyti, bendradarbiauti, išreikšti savo ir kitų nuomones, padėti mokyklos vadovams ir mokytojams spręsti įvairius klausimus (Mokinių savivaldos įtaka socializacijos procesams, 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos bendruomenės veikla orientuota į vizijos, misijos, tikslų įgyvendinimą bei pagrįsta vertybėmis ir nuostatomis. Ši bendruomenė bendradarbiauja su vietos bendruomenėmis, organizuodama renginius, sudaro galimybes naudotis mokyklos ištekliais. Savo veiklą mokyklos bendruomenė organizuoja per mokyklos savivaldos institucijas. Mokyklos, mokytojų ir tėvų tarybos atlieka svarbų vaidmenį mokyklos valdyme, sprendimų priėmime ir ugdymo kokybės užtikrinime. Mokinių savivalda skatina mokinių įsitraukimą ir atsakomybę, leidžiant jiems dalyvauti sprendimų procese. Visi šie aspektai prisideda prie mokyklos kultūros, mokinių pasiekimų ir bendros mokyklos gerovės, pabrėžiant nuolatinio mokymosi ir bendradarbiavimo svarbą.

2.3. Mokyklos bendruomenės narių vaidmuo organizuojant įtraukų ugdymo procesą

2.3.1. Mokyklos vadovų funkcijos ir atsakomybės

Spartus pokyčiai švietime (įtraukiojo ugdymo, atnaujinto ugdymo turinio, Tūkstantmečio mokyklų projekto įgyvendinimas) didina lūkesčius keliamus mokyklų vadovams, plečia vadovų funkcijas ir atsakomybes (Trakšelis ir kt, 2016). Gausėja mokyklos vadovams skiriamų pareigų, plečiasi veiklos sritys, gerokai daugėja funkcijų, kurios per beveik dvidešimt metų buvo redaguotos septynis kartus (Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021, p. 1). Todėl vadovų funkcijos yra nuolatinis tyrinėjimo objektas, pabrėžiant arba išskiriant vieną ar kelias funkcijas, priklausomai nuo keliamų tyrimo tikslų.

Šiuolaikinis vadovas turi kurti mokyklos viziją, strateginius planus vizijai pasiekti, su mokyklos bendruomenės nariais kelti tikslus ir uždavinius bei juos įgyvendinti, bendrauti su visomis suinteresuotomis šalimis, kurti pozityvią ir įtraukią mokyklos kultūrą, skatinti pagarbą, pasitikėjimą, puoselėti vertybes, kurti elgesio normas, profesiskai tobulėti, skatinti tai daryti darbuotojus, skatinti mokytojų lyderystę (Chkheidze, 2023). Mokyklų vadovai yra atsakingi už mokinių ugdymą, gerovę, įsitraukimą, darbuotojų profesinį tobulėjimą, užtikrina mokytojų etikos normų laikymąsi, pavyzdinę mokinių elgesį, efektyvų ir veiksmingą personalo valdymą (Day, 2020). Jie turi skirti dėmesį santykių kūrimui kolektyve, nes nuo to priklauso visų bendruomenės

narių sėkmė (Lewis, 2014). Svarbi vadovo veikloje funkcija yra ugdymo proceso valdymo funkcija, kurią, Oraifan (2021) teigimu, sudaro mokymo(si) sąlygų gerinimas, mokymo(si) tobulinimas, mokymo programų pritaikymas, mokytojų veiklos kokybės gerinimas.

Vadovų funkcijas, Trakšelio ir kt. (2016) teigimu, galima suskirstyti pagal keturias veiklos sritis: ugdymo proceso valdymą, administravimą ir valdymą, krypties nustatymą ir organizacijos pertvarkymą. Valdydamas ugdymo procesą, vadovas jį organizuoja, vertina, kuria mokymosi aplinką. Administruodamas ir valdydamas – valdo išteklius, siekia rezultatų, vykdo veiklos stebėseną. Vadovas nustato veiklos kryptį, t. y. kuria ir įgyvendina mokyklos viziją, strateginį planą, organizacijos plėtrą, formuoja vertybes. Taip pat jis yra atsakingas už organizacijos pertvarkymą – kuria mokyklos kultūrą ir klimata, partnerystės tinklus, ugdo lyderystę, formuoja įvairių, valdo pokyčius, kuria besimokančią organizaciją. Kitas vadovo funkcijų suskirstymas, pasak Indrašienės ir Merfeldaitės (2010), galimas atsižvelgiant į veiklos pobūdį: planavimo funkcija, kuri apima poreikių nustatymą, tikslų apibrėžimą ir veiklos planų sudarymą; organizavimo funkcija, t. y. darbo grupių veiklos organizavimas; motyvavimo ir vadovavimo funkcijos, kurias atliekant svarbu inicijuoti, koordinuoti veiklą ir teikti informaciją bei kontrolės funkcija, t. y. veiklos stebėseną bei pokyčių skatinimas. Taip pat šias funkcijas apibrėžia Vanagas ir Višniauskaitė (2012), kurie išskiria keturias pagrindines ir jas apibūdindami taip: planavimas – tai vizijos ir misijos formulavimas, tikslų ir uždavinių iškėlimas, sprendimų priėmimas; organizavimas – struktūros projektavimas ir mokyklos kultūros kūrimas; vadovavimas – valdžios rūšis, vadovavimo stilius, motyvacija; kontroliavimas – kontrolė ir jos procesai. Apibrėžtos vadovų funkcijos yra nukreiptos būtiniais pokyčiams įgyvendinti, kuriuos skatina dabartinės švietimo reformos ir, kaip nurodoma Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), yra savarankiškumo ir inovatyvumo sąlyga. Todėl sėkmingas vadovavimas reikalauja, kad vadovai turėtų išskirtinių savybių, kurios padėtų mokyklai siekti savo tikslų (Oraifan, 2021).

Mokyklų vadovų funkcijų plėtrą lemia ir įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas, kuris kelia naujus iššūkius ir įpareigoja mokyklų vadovus atlikti daugiau funkcijų. Įgyvendinant šį procesą, mokyklų vadovai turi įgalinti ir skatinti bendruomenę diskutuoti, veikti kartu, inicijuoti bendrus susitarimus, kurie užtikrintų lygias galimybes ir būtų reglamentuoti vidinėmis tvarkomis, sutelkti žmogiškuosius resursus ir racionaliai naudoti materialiuosius išteklius, palaikyti mokytojų lyderystę, keisti kiekvieno mokytojo nuostatas, skatinant jo mokymo kaitą (Miltenienė, L. ir kt. 2022), teikti jam pagalbą (Įtraukties link. Ką turi žinoti mokykla, 2022). Vadovams taip pat labai svarbu bendruomenės nariams parodyti savo teigiamą požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą bei jo tikslų siekimą, palaikyti ir skatinti darbuotojus, kurie palaiko įtrauktį, ieškoti papildomų išteklių, kurie reikalingi šiam procesui įgyvendinti, juos racionaliai naudoti, šalinti iškilusias kliūtis, šį procesą nuolat stebėti ir vertinti, kurti saugią aplinką (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022.

Įtraukusis ugdymas, 2022). Siekiant įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesą valdyti efektyviai, reikia taikyti įtraukiąją vadovavimo praktiką, formuoti įtraukiąją mokyklos bendruomenės kultūrą, kurti mokyklos ir ją supančių bendruomenių santykius (Mbua, 2023). Vadovai gali palengvinti neįgaliųjų mokinių integraciją skatindami mokyklos pedagogus, mokinių tėvus (globėjus), kitų įstaigų darbuotojus bendradarbiauti ir dalytis savo patirtimi, padėdami pedagogams analizuoti mokinių pažangą, nustatydami mokytojų mokymosi ir mokymo prioritetus, įpareigodami mokyklos darbuotojus laikytis įtraukiosios vizijos (Billingsley ir kt, 2017).

Mokyklos vadovams, didinant funkcijų skaičių, plečiasi ir atsakomybių ribos, „vietoj iki 2004 m. buvusių penkių 2018 m. vadovo atsakomybė išsiplėtė iki vienuolikos funkcijų“ (Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai, 2021, p. 6). Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2024) nurodomos vadovo funkcijos ir atsakomybės jų neišskiriant, nes už kiekvieno sprendimo priėmimą, funkcijos atlikimą yra atsakingas vadovas. Todėl jis atsako už švietimo įstaigos veiklos organizavimą, planavimą, švietimo įstaigos veiklos įsivertinimą ir stebėseną, išteklių (žmogiškųjų ir materialųjų) panaudojimą, personalo valdymą, jo skatinimą, profesinį tobulėjimą, pedagogų etikos normų laikymąsi, švietimo įstaigos veiklos rezultatus, palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimą, mokyklos kultūros formavimą, bendradarbiavimą mokyklos bendruomenės lygiu bei su vietos bendruomene, partneriais, institucijomis, kurios padeda užtikrinti efektyvų mokyklos valdymą, ugdymo kokybę, mokinių saugumą (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 2024).

Mokyklų vadovų atsakomybes tyrinėja ir mokslininkai: Chkheidze (2023), Day (2020), Lewis (2014) ir kt. Mokyklų vadovai yra atsakingi už mokyklos vizijos ir misijos formavimą, turi užtikrinti, kad mokyklos aplinka būtų palanki mokymuisi, t. y. emociškai ir psichologiškai saugi (Chkheidze, 2023), atsakingi už pedagogų laikymąsi etikos normų, jų profesinį tobulėjimą, darbo krūvio paskirstymą (žmogiškųjų išteklių valdymą), už dabartinių ir būsimų mokinių ugdymą, jų rezultatus, gerą mokyklos mikroklimato formavimą (Day, 2020), už mokyklos veiklos valdymą, telkiant mokyklos bendruomenę ir socialinius partnerius (Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020). Vadovai turi skatinti kitus mokyklos bendruomenės narius prisiiinti daugiau lyderių vaidmens bei atsakomybių (Lewis, 2014, Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020).

Apibendrinant galima teigti, vadovo pagrindinės funkcijos ir atsakomybės apima keturias sritis: planavimą, vadovavimą, organizavimą ir kontrolę. Funkcijos ir atsakomybės yra reglamentuotos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2024) ir jos yra neatsiejamos, t. y. atlikdamas vieną ar kitą funkciją, vadovas yra už ją atsakingas. Pažymėtina, kad naujos reformos švietime papildė ir praplečia vadovo funkcijas. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas mokykloje įpareigoja vadovus veikti profesionaliai, į šį procesą įtraukti mokyklos bendruomenę, formuoti jos teigiamas nuostatas, skatinti jų bendradarbiavimą, užtikrinti pedagogų kvalifikacinį tobulėjimą, į ugdymo procesą integruoti įvairių poreikių mokinius, kurti saugią, įtraukią mokyklos aplinką,

ieškoti ir tinkamai panaudoti turimus resursus, bendradarbiauti su išorės bendruomenėmis, partneriais ir pan.

2.3.2. Pedagogų funkcijos ir atsakomybė

Nors daugumoje tyrimų teigiama, kad vadovai atlieka įvairias svarbias funkcijas, tačiau mokytojai yra pagrindiniai asmenys mokykloje, darantys didžiausią įtaką mokinių pasiekimams (Lewis, 2014). Pedagogai yra pagrindiniai įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimo vykdytojai, kurie teikia pagalbą mokiniams, juos ugdo, jais rūpinasi („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020). Pedagogų funkcijos, remiantis „Mokytojų (išskyrus trenerius) pareigybių aprašymo metodika“ (2018), skirstomos į funkcijas, skirtos bendrojo ugdymo srities (dalyko) programoms įgyvendinti ir pasirengti jų įgyvendinimui (planuoti ugdomąją veiklą, pasiruošti pamokoms, profesiskai tobulėti ir pan.) ir funkcijos, susijusios su veikla mokyklos bendruomenei (bendradarbiavimas su kitais pedagogais, mokinių tėvais (globėjais), mokyklos partneriais ir pan.). Toks funkcijų grupavimas yra formalus ir nėra išbaigtas, nes mokytojo veikla apima daugelį aspektų: nuolat ieško ir įgyvendina įvairias mokymo strategijas (Apkan ir Beard, 2016), parenka tinkamas mokymo priemones, metodus, būdus, kelia mokinių mokymosi motyvaciją (Augustinovič, 2019), įgyvendina ugdymo turinį ir užtikrina ugdymo(si) proceso efektyvumą (Poteliūnienė ir kt., 2019). Pedagogams labai svarbu pripažinti ir priimti mokinių įvairovę bei įgalinti juos veikti (Galkienė, 2018). Mokytojai turi „atpažinti specialiuosius mokinių poreikius, suteikti papildomą pagalbą; dalyvauti kuriant ir įgyvendinant integruotų specialiųjų poreikių mokinių ugdymo(si) programas; bendradarbiauti su kolegomis, kitais specialistais, bendrauti su mokinių tėvais (globėjais); bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis ir kt.“ (Miltenienė ir kt., 2020, p. 162). Todėl įtraukiojo ugdymo kontekste pabrėžiama ugdymo individualizavimo funkcija, mokslininkės teigimu, mokytojas personalizuoja ugdymo procesą, kuria socialinę ir edukacinę aplinką, geba atpažinti, priimti ir įgalinti veikti kartu įvairių gebėjimų vaikus, sudaro prielaidas kiekvieno mokinio mokymosi sėkmei, reflektuoja asmeninę patirtį, siekia profesinio tobulėjimo (Galkienė, 2015, 2017). Be to, pedagogai turi išlaikyti intelektualinį, emocinį, fizinį saugumą, toleranciją, kurti tinkamus santykius su mokiniais (Leliūgienė ir Kaušylienė, 2012).

Norint tinkamai atlikti savo pareigas ir funkcijas, pedagogams būtina nuolatos tobulinti profesines žinias ir kelti kvalifikaciją. Profesinis tobulėjimas, pasak Galkienės (2015), yra būtinas, nes šiuolaikiniai sociakultūriniai pokyčiai ir nuolatinės švietimo sistemos permainos reikalauja pastovaus tobulėjimo ir gebėjimo kokybiškai atlikti priskirtas funkcijas. Mokytojas turi turėti žinių apie specialiuosius ugdymosi poreikius ir pagalbos planavimo procesą (Lakkala ir kt., 2019). Dirbdami su įvairių poreikių mokiniais, pedagogai turi gebėti taikyti diferencijuoto mokymo

metodus, valdyti klasę, kurti joje pozityvų mikroklimatą bei užtikrinti kiekvieno mokinio saugumą, gebėti bendradarbiauti su kitais mokytojais ir pagalbą mokiniui teikiančiais specialistais (Lakkala, (2019). Socialiai tvarią mokymosi aplinką ir socialinę erdvę mokiniams ir jų šeimoms, kurioje visi mokiniai turi vienodas galimybes ugdytis, padeda kurti praktikos būdai, kai mokytojai ir kiti specialistai bendradarbiaudami apmąsto savo tikslus ir veiksmus (Lakkala ir kt., 2021). Šiame kontekste išryškėja bendradarbiavimo kompetencijos svarba, nes mokytojų bendradarbiavimas yra esminis profesinio tobulėjimo veiksnys, didina pasitenkinimą darbu ir turi teigiamą įtaką akademiniams mokinių pasiekimams (Khasawneh ir k., 2023).

Miltenienė ir kt. (2020) akcentuoja, kad svarbu tobulinti mokytojų gebėjimus vertinti mokinio pažangą, į vertinimo procesą įtraukti tėvus (globėjus), kurti šiuolaikiškas ugdymo(si) aplinkas, taikyti informacines ir komunikacines technologijas, diegti ugdymo inovacijas. Ne mažiau svarbios pedagogo kompetencijos, susijusios su gero mikroklimato kūrimu klasėje, bendradarbiavimu su tėvais (globėjais), prevencinių programų įgyvendinimu ir pan. („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020).

Kokybišką ugdymą užtikrina ne tik dalykinių žinių turėjimas, metodų taikymas, bendradarbiavimas su kolegomis, bet ir kiekvieno mokinio, jo problemų, aplinkos pažinimas. Todėl labai svarbus mokytojų socialinių kompetencijų tobulinimas. Probleminis elgesys yra kultūrinis ir socialinis konstruktas, atspindintis vyraujančias normas ir idealus, todėl mokiniams, kurie pasižymi probleminiu elgesiu, svarbi įtrauktis – skirtingose grupėse galioja skirtingos normos, todėl labai svarbu, kad mokiniai jaustųsi klasės bendruomenės dalimi, kad priimtų ir laikytųsi joje galiojančių normų (Aas ir kt., 2023). Kuo geriau mokytojai atpažįsta probleminį elgesį kontekste, tuo daugiau idėjų jie turi, kaip pritaikyti pamokas (Aas ir kt., 2023). Mokytojo žinios padeda mokiniams socializuotis aplinkoje (klasėje), bendrauti, bendradarbiauti, būti empatiškais. Socialinė kompetencija, kaip teigia Lakkala ir kt. (2019), yra svarbi klasės valdymui, kuriant optimalų klasės mikroklimatą ir užtikrina mokinių saugumą.

Atliekant pedagogines funkcijas, mokytojams tenka didelė atsakomybė. „Pripažįstama, kad mokytojo darbas yra atsakingas ir reikalauja ypatingų galių. Tai parodoma ne tik pagarba, bet ir deleguojama atsakomybė už visuomenės gerovę“ (Survutaitė ir Vaičekauskienė, p. 227). Pedagogų atsakomybės yra reglamentuotos ir apibrėžtos Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2011), kuris nurodo, kad mokytojai turi pareigas ir yra atsakingi už mokinių saugumą, kokybišką ugdymą, nešališką pasiekimų vertinimą, pagalbą mokiniams, turintiems ugdymosi, mokymosi sunkumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių teikimą, savo kvalifikacijos tobulinimą. Formaliai reglamentuotas pareigas ir atsakomybes mokslininkai detalizuoja ir teigia, kad mokytojai yra atsakingi už kiekvieno mokinio ugdymosi pasiekimus, įvairių gebėjimų mokinių mokymą(si) vienoje aplinkoje (Miltenienė ir Daniutė, 2014), mokinių ugdymo(si) tobulinimą (Monkevičius ir Čiužas, 2015), įvairių metodų

įvaldymą bei pritaikymą prie individualių mokinių poreikių, siekiant gerų mokinių ugdymosi rezultatų (Matteucci, 2017), už savo profesinės veiklos rezultatus (Poteliūnienė ir kt., 2019) ir kt.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogai realizuoja funkcijas, skirtas bendrojo ugdymo srities (dalyko) programoms įgyvendinti bei pasiręgti jas įgyvendinti ir funkcijas, susijusias su veikla mokyklos bendruomenei. Aktualiomis laikytinos pedagogų funkcijos, susijusios su įtraukiojo ugdymo realizavimu ugdymo įstaigoje: rengti pritaikytas ir individualizuotas programas, bendradarbiauti su pagalbą mokiniui teikiančiais specialistais, mokinių tėvais (globėjais), užtikrinti kiekvienam mokinių socialinį, emocinį psichologinį, fizinį saugumą ir pan. Taigi, jie yra atsakingi už įtraukiojo ugdymo principų įgyvendinimą. Pedagogai taip pat atsakingi už mokinių saugumą, kokybišką ugdymą, nešališką pasiekimų vertinimą, pagalbos mokiniams, turintiems ugdymosi sunkumų ir specialiųjų ugdymosi poreikių, teikimą, savo kvalifikacijos tobulinimą.

2.3.3. Tėvų ir socialinių partnerių įsitraukimo į mokyklos bendruomenės veiklą svarba

Svarbus vaidmuo įtraukiojo ugdymo įgyvendinime tenka tėvams (globėjams), kurių indėlis papildo mokytojų pastangas (Opoku, 2020). „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijose“ (2020) (toliau – Rekomendacijos) siūloma tėvams (globėjams) teikti informaciją apie vaikų amžiaus tarpsnio ypatumus bei jiems būdingą elgesį, bendravimo principus, leidžiančius kurti ir palaikyti gerus santykius su specialiuųjų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) turinčiais vaikais. Klasės tėvus (globėjus) rekomenduojama informuoti apie jų vaiko klasėje besimokančius SUP mokinius, gavus šių mokinių tėvų (globėjų) sutikimą. Tokiu būdu klasėje formuojama tolerancija visų atžvilgiu, kuriamos taisyklės, priimami susitarimai, tėvai (globėjai) įtraukiami į vaiko ugdymo procesą („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020). Tačiau dažnai mokyklose „Pastebima tendencija, kad mokinių tėvai nedrįsta pripažinti, kad jų vaikai turi specialiųjų poreikių ir jiems reikia pritaikyti mokymosi programas.“ (Galkienė, 2017, p. 534). Tyrimai rodo, tėvai (globėjai) turi ribotą supratimą apie įtraukųjį ugdymą (Opoku, 2020), jiems trūksta pasitikėjimo bei įgūdžių dalyvauti įtraukiojo ugdymo procese (Ainscow, 2020) dėl ekonominių, socialinių, kultūrinių, psichologinių ir išsilavinimo veiksnių (Berkant ir kt., 2019). Tačiau Sirem (2023) pateikia priešingą išvadą teikdamas, kad tėvai (globėjai) yra informuoti apie įtraukųjį ugdymą ir pabrėžia, kad šį informuotumą reikėtų toliau plėtoti. Todėl, norint užtikrinti sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, svarbu organizuoti tėvų (globėjų) švietimą. Žinias ir supratimą apie šį procesą jie gali gauti iš mokyklos, jos informacinių šaltinių, internete (Huscroft-D'Angelo ir kt. 2021), tėvų paramos grupėse, pavyzdžiui „Sėkmingos tėvystės“ (Vyšniauskytė-Rimkienė ir Matulevičiūtė, 2016). Klizaitė ir kt. (2019) kaip sėkmingas tėvų (globėjų) švietimo formas, įvardija: diskusijas, bendras edukacines veiklas, kurių pagalba tėvai (globėjai) gali tapti mokytojų partneriais.

Mokykloje taip pat būtina tėvus (globėjus) įtraukti į mokyklos savivaldos institucijas (Mokyklos tarybą, Tėvų komitetą), suteikiant jiems galimybę priimti sprendimus, užtikrinančius visų mokinių interesus („Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos“, 2020). Tėvų (globėjų) žinios, pasirengimas, įsitraukimas į ugdymo procesą užtikrina vaikų socialinę raidą, padeda jiems siekti geresnių rezultatų, geriau pažinti juos supančią aplinką, padeda tėvams (globėjams) įsitraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą (Klizaitė, 2018), „sudaro geresnes galimybes tenkinti vaiko specialiuosius ugdymosi poreikius“ (Stankevičiūtė ir Slušnienė, 2019, p. 47). Tėvų (globėjų) bendradarbiavimas ir partnerystė su mokyklos bendruomene padeda keisti ne tik vaikų, bet ir jų pačių gyvenimo kokybę (Čiužas ir Vaicekauskienė, 2013).

Siekiant veiksmingo įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimo vien tėvų (globėjų) įsitraukimo negana. Čia svarbų vaidmenį taip pat vaidina socialiniai partneriai, jų įsitraukimas, nes visi bendradarbiavimo ir partnerystės ryšiai skirti įvairiems, aiškiai apibrėžtiems ugdymo tikslams pasiekti (Galkienė, 2017). Todėl, pasak autorės, svarbu plėtoti partnerystės tinklus, kurie yra peržengę mokyklų sienas, apima mikrosociumo ir makrosociumo struktūras. Partnerystės gali būti kuriamos nuo vietos smulkių įmonių, nepelno siekiančių organizacijų iki universitetų ir stambių įmonių (Gross ir kt., 2015). Kiekvienas mokyklos socialinis partneris teikia savitą ir individualią paramą mokyklai, su kuria palaiko ryšius, kartu mainais gaudamas emocinę, socialinę, ir materialinę naudą (Gross ir kt., 2015).

Pažymima, kad į mokyklos gyvenimą ir įtraukiojo ugdymo vertybių puoselėjimą svarbu įtraukti švietimo administratorius, vietos bendruomenę (Ališauskienė ir Miltenienė, 2018). Ypač svarbus vietos bendruomenės įtraukimas, nes tai gali pagerinti mokinių mokymosi rezultatus (Hausburg, 2020). Mokslininko teigimu, mokymasis yra konstruktyvus procesas, todėl jis apima mokinių šeimose ir bendruomenėse sukauptų žinių paiešką bei jų panaudojimą ugdymosi procese. Bendruomenės įsitraukimas į mokyklos veiklą skatina abipusį pasidalinimą žiniomis, lėšomis, gali padidinti mokinių mokymosi galimybes, leidžia mokykloms patenkinti įvairius mokinių poreikius (ugdymosi, fizinius, socialinius, emocinius), suteikti pagalbą pedagogams, taip pat suteikti bendruomenei informacijos bei įgūdžių (Hands, 2023).

Be vietos bendruomenių įsitraukimo į mokyklos veiklą papildomus resursus ir pagalbą gali užtikrinti partnerystė su kitomis mokyklomis. Kitų mokyklų įtraukimas padeda lengviau spręsti nepalankių aplinkybių (mokinių skaičiaus mažėjimo) keliamas problemas, tokias kaip ugdymo išteklių stoka, nes sutelkus bendras pastangas, lengviau įgyvendinti uždavinius („Ko negali mokykla, gali kelios mokyklos“, 2017). „Bendradarbiaujant galima geriau panaudoti pavienių mokyklų turimus, bet mažai naudojamus ar visai nenaudojamus išteklius – tiek materialiuosius, tiek pedagogų kompetencijas. Be to, atsiranda daugiau galimybių plačiau paskleisti ir naujomis aplinkybėmis išbandyti ir pritaikyti mokyklų atrastus veiksmingus veiklos būdus ir kitas idėjas“

(„Ko negali mokykla, gali kelios mokyklos“, 2017, p. 2). Padidinti ugdymo(si) galimybes bei sumažinti mokymo(si) resursus padeda ir bendradarbiavimas su išorinėmis institucijomis, tokiomis kaip bibliotekos, muziejai, meno centrai ir t. t.“ (Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas, 2022, p. 280). Visgi, dažniausiai mokyklos įgyvendindamos įtraukųjį ugdymą susiduria su SUP mokinių ugdymu. Tuomet, kaip nurodoma Rekomendacijose, mokyklos turi pasitelkti Pedagoginę psichologinę tarnybą bei Valstybės vaiko teisių apsaugos ir įvaikinimo tarnybos prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos teritorinių skyrių pagalbą.

Apibendrinant galima teigti, kad tėvų (globėjų) ir socialinių partnerių įsitraukimas į mokyklos bendruomenės veiklą įgyvendinant įtraukųjį ugdymą gali pagerinti mokinių mokymosi rezultatus, padidinti mokinių mokymosi galimybes, patenkinti įvairius mokinių poreikius, suteikti pagalbą pedagogams, lengviau spręsti iškilusias problemas, racionaliai panaudoti išteklius, sumažinti mokymo(si) resursus ir pan.

2.3.4. Mokinių dalyvavimas mokyklos bendruomenės veikloje

Mokyklos veiklos efektyvumas priklauso nuo daugelio veiksnių. Vienas iš jų – mokyklos bendruomenės narių (administracijos atstovų, mokytojų, mokinių tarybų, tėvų (globėjų), socialinių partnerių) susitelkimas bendram darbui. Taip siekiama bendrų tikslų, skatinama pasidalyti atsakomybe, aktyviai organizuojama įvairi veikla, puoselėjamas mokyklos bendruomeniškumas, dėmesys skiriamas mokinių savivaldos veiklai (Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020). Mokslininkės akcentuoja šios veiklos svarbą ir teigia, kad „mokinių dalyvavimas savivaldoje skatina jų pilietiškumą ir organizuotumą, gerėja ir akademiniai pasiekimai“ (Žukauskienė ir Macijauskienė, 2020, p. 144). Mokiniai mokomi savarankiškai veikti, jų aktyvus dalyvavimas mokyklos bendruomenės veikloje, įsitraukiant į mokyklos savivaldos institucijas, „sprendžia mokinių socializavimo, pasirengimo visuomeninei veiklai, darnaus sugyvenimo klausimus“ (Survutaitė, 2016, p. 75).

Mokinių, kaip mokyklos bendruomenės narių, dalyvavimas mokyklos veikloje turi didelę reikšmę ne tik jiems patiems, bet ir visai mokyklos veiklai. Mokiniai siekia būti aktyvūs mokyklos bendruomenės dalyviai, t. y. jie nori būti išgirsti, tartis, kalbėtis, bendradarbiauti su kitais mokyklos bendruomenės nariais, aktyviai dalyvauti mokyklos veikloje (Žibėnienė, 2021). Šis dalyvavimas apima įvairius aspektus: nuo mokyklos švenčių organizavimo ir scenarijų kūrimo iki aktyvaus dalyvavimo konkursuose, akcijose, mokyklos simbolikos, pavyzdžiui, himno, herbo, emblemos, kūrimo (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017). Be to, mokiniai dalyvauja kuriant mokyklos tradicijas, priimant įvairius svarbius sprendimus, pavyzdžiui, dėl mokyklinės uniformos dėvėjimo, vidaus tvarkos reglamentavimo ir kt. (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017). Toks mokinių įsitraukimas stiprina mokyklos veiklą, ugdo mokinius būti atsakingais bei pilietiškais. Jų įsitraukimas į sprendimų

priėmimą, pabrėžia jų svarbą, atsakomybę už mokyklos veiklą, formuoja jų pasaulėžiūrą, pilietiškumą, bendruomeniškumą (Vasilionytė-Stašaitienė, 2017). Mokinių „balso“ išklausymas padeda suprasti jų požiūrį į mokyklos tikrovę, idėjas, poreikius bei dalykus, kuriuos jie laiko teigiamais (Pereira ir kt., 2015). Taip pat jų įtraukimas į mokyklos taisyklių keitimą ir laikymąsi gali užkirsti kelią neigiamiems rezultatams, tokiems kaip netinkamas elgesys, o jų nuomonės priėmimas gali pagerinti akademinis rezultatus (Gonzalez ir kt., 2021). Šiame kontekste yra svarbus mokinių dalyvavimas mokyklos savivaldoje, kuris „sudaro galimybę jiems socialiai brėsti, atstovauti savo interesus, įgyti naujų patirčių ir kompetencijų, kas ypač svarbu paauglystės laikotarpiu“ (Vidraitė ir Malinauskienė, 2005, p. 97). Taip pat, kaip nurodoma Jaunimo reikalų departamento internetiniame puslapyje, mokinių savivaldos veikla skatina pilietinį aktyvumą, ugdo ir skatina kolektyvinę bei socialinę atsakomybę, ugdo ateities lyderius, mokiniams leidžia užmegzti ryšius, įgyti bendravimo ir bendradarbiavimo patirties, prisidėti prie mokyklos mikroklimato kūrimo, kurti pagrindus būsimai karjerai, pajvairinti mokyklos gyvenimą, konstruktyviai spręsti problemas, turiningai praleisti laisvalaikį, išmokyti planuoti laiką. Taigi, aktyviai dalyvaudami mokyklos bendruomenės veikloje, mokiniai sprendžia aktualius klausimus, priima mokyklos bendruomenei svarbius sprendimus, organizuoja mokinių veiklą mokykloje (Jaunimo reikalų departamentas, 2020).

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių dalyvavimas mokyklos bendruomenės veikloje turi didelę reikšmę jų asmeniniam tobulėjimui bei daromai pažangai. Mokinių aktyvus dalyvavimas įvairiose veiklose ne tik ugdo pilietiškumą, atsakomybę ir organizuotumą, bet ir stiprina mokyklos bendruomeniškumą. Jie, dalyvaudami priimant sprendimus dėl mokyklos taisyklių, tradicijų kūrimo ir kitų svarbių aspektų, ne tik gerina savo elgesį ir pasiekimus, bet ir prisideda prie mokyklos gyvenimo kokybės gerinimo. Toks įsitraukimas formuoja atsakingą požiūrį į bendruomenę ir padeda mokiniams pasirengti visuomeninei veiklai ateityje.

3. MOKYKLOS BENDRUOMENĖS ĮSITRAUKIMO RENGIANČIS ĮTRAUKIAJAM UGDYMU TYRIMAS

3.1. Tyrimo metodologija

Tyrimo metodo pagrindimas. Empiriniam tyrimui atlikti buvo pasirinktas kokybinis metodas, nes jis yra tinkamas atskleisti darbo tikslą, t. y. ištirti mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiančio įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, prielaidas ir galimybes. Toks metodas buvo pasirenkamas, kai tyrimo tema yra mažai tyrinėta (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017). Taikant jį galima ištirti proceso kontekstą, dėsningumus, naujas perspektyvas, suprasti nuomones (Ugwu ir Eza, 2023), aprašyti ir paaiškinti santykius, individualią patirtį ir grupės normas (Oranga ir Matere, 2023).

Tyrimo metu buvo taikyta atvejo tyrimo strategija. Duomenų rinkimui buvo naudojamas *giluminis interviu su pagalbos mokiniui specialistais*, siekiant atskleisti pagalbos mokiniui specialistų patirtis, kuriant mokykloje įtraukiajam ugdymui palankią aplinką ir bendradarbiaujant su kitais bendruomenės nariais. Giluminis interviu buvo pasirinktas, nes, pasak Tidiko (2003), tai daryti yra tikslinga, kai yra ribota ir maža tyrimo dalyvių imtis. Naudojant šį metodą, informacija gaunama tiesiogiai apklausiant tyrimo dalyvius, o tai garantuoja tyrimo patikimumą (Tidikis, 2003). Giluminio interviu būdu išsamiai išsiaiškinama esama situacija, įsigilinama į tyrimo dalyvio vaidmenį, perspektyvas, naudojamos lanksčios struktūros klausimynų-gairės (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017).

Pusiau struktūruotas interviu buvo taikomas su mokytojais ir mokinių tėvais (globėjais), siekiant atskleisti mokytojų ir mokinių tėvų (globėjų) nuomonę apie įtraukiajam ugdymui palankios aplinkos sampratą, įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui situacijos vertinimą. Šis metodas neįpareigoja tyrimo dalyvių tiksliai atsakinėti į suformuluotus klausimus, jis leidžia sužinoti apie naujas idėjas, dalyvių patirtis, požiūrius (Žydžiūnaitė ir Sabaliauskas, 2017), gauti išsamią informaciją tyrinėjama tema, suteikia lankstumą ir galimybę tyrėjams prisitaikyti prie situacijos (Ruslin ir kt., 2022), galima, naudojant atvirus klausimus, pateikti patikslinamuosius klausimus (Adams, 2015).

Mokyklos administracijos atstovų refleksijos buvo taikomos, siekiant atkleisti šios tyrimo dalyvių grupės vertinimus dėl mokyklos bendruomenės įsitraukimo rengiančio įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui bei siekiant rasti problemų, rengiančio įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, sprendimo būdus. Šis metodas parinktas, nes jį naudojant yra kritiškai analizuojamos prielaidos, esama situacija, išsakoma tyrimo dalyvių požiūris ir nuomonė.

Imtis. Tyrimu buvo siekiama ištirti konkrečios mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiančio įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, prielaidas ir galimybes. Jis buvo atliekamas

nedidelėje mokykloje, kurioje mokosi 183 (iš jų – 37 ikimokyklinukai) mokiniai, dirba 31 pedagogas. Tyrime dalyvavo visi (n=4) mokykloje dirbantys pagalbos mokiniui teikiantys specialistai (žr. 1 lentelę) ir administracijos atstovai (n=2) (žr. 2 lentelėje), 6 mokytojai (jų charakteristika pateikta 3 lentelėje), 8 mokinių tėvai (globėjai) (jų charakteristika pateikta 4 lentelėje). Tyrimo dalyviai mokytojai atrenkami pagal šiuos kriterijus: (1) turi patirties ugdant specialiujų ugdymosi poreikių (toliau – SUP) mokinius, (2) šiuo metu dirba klasėse, kuriose yra daugiau nei 3 mokiniai, turintys vidutinius ir didelius specialiuosius ugdymo(si) poreikius. Tyrimo dalyviai tėvai (n=4) yra mokinių, kurie turi vidutinių ir didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių ir mokosi mokykloje ne mažiau kaip metus, ir 4 tėvai (globėjai) mokinių, kurie mokosi klasėje, turinčioje daugiausiai SUP mokinių. Šie dalyviai pagal savo ypatingas specifines savybes gali geriausiai pateikti informaciją tiriamą temą bei turi tam tikrų savybių, patirties, kuri leidžia geriau atskleisti tiriamą procesą (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).

1 lentelė. Tyrime dalyvavusių pagalbą mokiniui teikiančių specialistų charakteristika

Tyrimo dalyviui suteiktas kodas	Pareigybė	Pagalbą mokiniui teikiančių specialisto darbo stažas
002	Socialinis pedagogas	11 m.
007	Specialusis pedagogas-logopedas	27 m.
008	Psichologas	27 m.
011	Logopedas	1 m.

2 lentelė. Tyrime dalyvavusių administracijos atstovų charakteristika

Tyrimo dalyviui suteiktas kodas	Pareigybė	Vadybinis darbo stažas
R - 1	Direktorius	23 m.
R - 2	Direktoriaus pavaduotojo ugdymui darbo stažas	3 m.

3 lentelė. Tyrime dalyvavusių administracijos atstovų charakteristika

Tyrimo dalyviui suteiktas kodas	Pareigybė	Mokytojo darbo stažas	SUP mokinių, kurie turi vidutinių ir didelių specialiųjų ugdymo(si) poreikių skaičius klasėje
001	Mokytojas	30 m.	3
003	Mokytojas	35 m.	3
004	Mokytojas	36 m.	4
005	Mokytojas	23 m.	3

006	Mokytojas	38 m.	4
010	Mokytojas	36 m.	3

4 lentelė. Tyrime dalyvavusių tėvų (globėjų) charakteristika

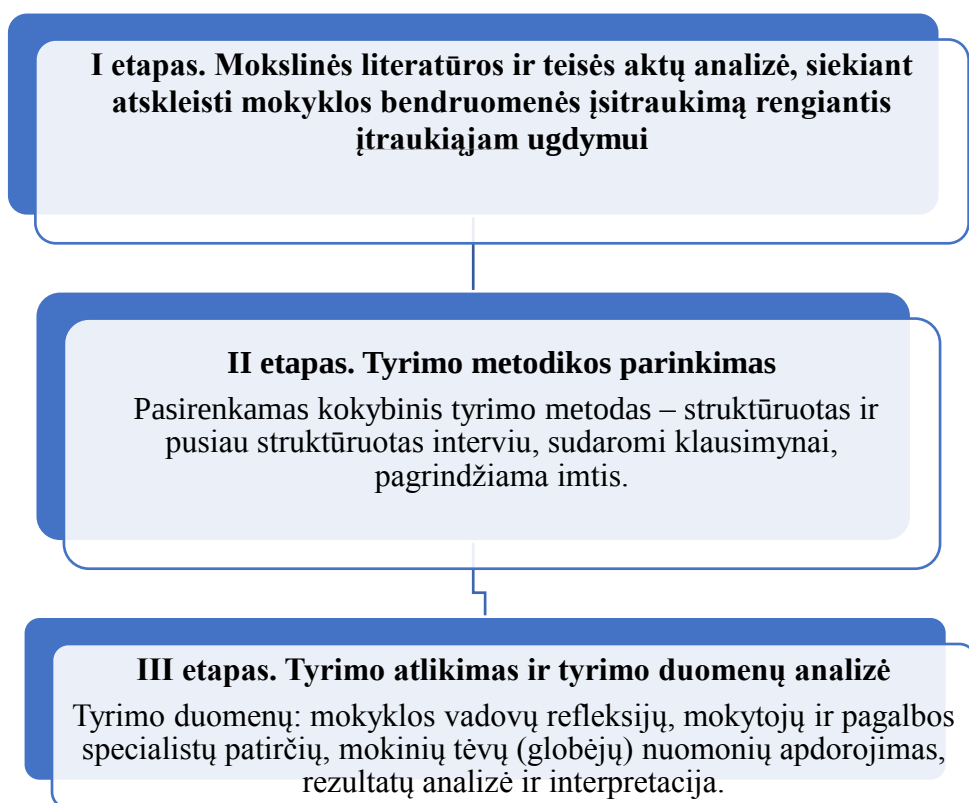
Tyrimo dalyviui suteiktas kodas	Mama / tėvas / globėjas(-a)	Klasė, kurioje mokosi vaikas (-ai), vaikų skaičius	Vaikas turi / neturi vidutinių ir didelių specialiųjų ugdymosi poreikių
012	Mama	3, 4 klasės	Abu vaikai turi SUP
013	Mama	6 klasė (du vaikai)	Neturi
014	Mama	Priešmokyklinio ugdymo grupė, 2, 5 (du vaikai), 7 klasės	Trys vaikai turi SUP poreikių, du neturi
015	Globėja	4, 6 klasės	Vienas vaikas turi SUP poreikių, vienas neturi
016	Mama	1, 2 klasės	Abu vaikai neturi SUP
017	Mama	7 klasė	Turi
019	Mama	2 klasė	Neturi
020	Mama	Priešmokyklinio ugdymo grupė, 5 klasė	Neturi

Duomenų rinkimo instrumentai. Ištirti mokyklos bendruomenės įsitraukimą, rengiantis įtraukiamam ugdymui buvo pasirinktas kokybinis metodas. Duomenų rinkimui, buvo naudojami giluminis ir pusiau struktūruotas interviu bei refleksija. Interviu pagalba galima įsigilinti į tyrimo dalyvių perspektyvas, surinkti mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiantis įtraukiamam ugdymui detales ir unikalius niuansus apčiuopiančius duomenis (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti ir atsakyti į darbe iškeltus probleminius klausimus: Kokie veiksniai lemia mokyklos bendruomenės įsitraukimą rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kokios problemos kyla rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kaip mokyklos bendruomenės įsitraukimas gali padėti mokiniams, turintiems negalią ar specialiųjų ugdymosi poreikių, sėkmingai integruotis į ugdymo(si) procesą bei aplinką? Kokios mokyklos bendruomenės įsitraukimo strategijos yra efektyviausios?

Pedagogams ir mokinių tėvams (globėjams) buvo taikomas pusiau struktūruotas interviu (1, 2, priedai). Pagalbos mokiniui specialistams buvo taikomas giluminis interviu (3 priedas), kurio metu svarbiausia atskleisti jų įsitraukimo į pasirengimą įtraukiamam ugdymui patirtį. Mokyklos administracija atsakys į refleksijos klausimus raštu (4 priedas). Šiuo būdu yra gaunama tiesioginį suvokimą apie tiriamą problemą (Kardelis, 2002).

Tyrimo organizavimas. Tyrimas atliktas spalio–lapkričio mėnesiais pagal sudarytą tyrimo loginę seką (1 pav.). Su visais tyrimo dalyviais buvo suderintas jiems patogus interviu laikas ir

trukmė (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016).



1 pav. Tyrimo loginė seka

Tyrimo etika. Atliekant kokybinį tyrimą labai svarbu laikytis etikos principų: gerbti asmens nuomonę dėl dalyvavimo tyrime, suteikti jam pakankamai informacijos apie šį procesą, išsaugoti jo anonimiškumą, konfidencialumą bei privatumą, rūpintis jo moraliniu saugumu, taip pat laikytis nešališkumo principo (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016). Siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą, jiems suteikiami kodai: interviu 001, 002, 003 ir t.t. Tyrimo rezultatai pateikiami tik apibendrinti.

Tyrimo ribotumai. Vienas iš šio tyrimo ribotumų yra tyrimo dalyvių maža apimtis, kadangi tiriamas vienos nedidelės mokyklos atvejis. Gauti rezultatai gali būti specifiški, nepakankamai reprezentatyvūs ir negali būti taikomi kitoms mokykloms. Kitas ribotumas yra tyrimo dalyvių atranka. Nors tyrimo dalyviai yra atrinkti pagal kriterijus ir tai užtikrina jų tinkamumą, tačiau tai galimai apriboja rezultatų bendrumą. Taip pat tai lemia ir tyrimo subjektyvumą, kuris negali atspindėti visos mokyklos bendruomenės nuomonės. Tyrimo ribotumą lemia ir tyrėjo patirties stoka.

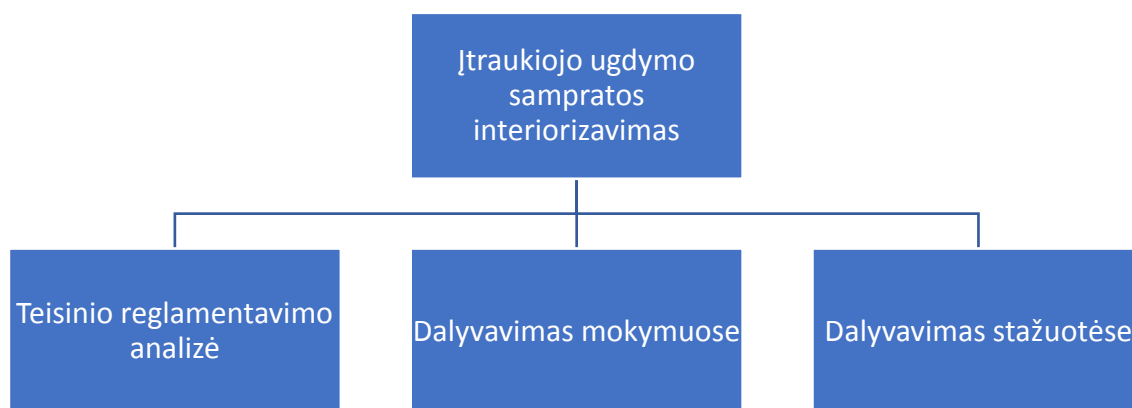
3.2. Tyrimo duomenų analizė

Šioje darbo dalyje pateikiami tyrimo radiniai, kuriuos atskleidžia mokyklos vadovų refleksijos apie mokyklos bendruomenės įsitraukimo rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui iššūkius, problemų sprendimo būdus. Analizuojama pagalba mokiniui teikiančių specialistų patirtis, kuriant mokykloje įtraukiamam ugdymui palankią aplinką ir bendradarbiaujant su kitais bendruomenės nariais bei mokytojų ir mokinių tėvų (globėjų) nuomonės apie įtraukiamam ugdymui palankios aplinkos sampratą, įsitraukimo į pasirengimą įtraukiamam ugdymui situacijos vertinimą.

3.2.1. Mokyklos vadovų refleksijų analizė

Analizuojant mokyklos vadovų refleksijas buvo išskirtos trys kategorijos, kurios parodo vadovų rengimąsi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokykloje: įtraukiojo ugdymo sampratos interiorizavimas, institucinio pasirengimo įtraukiamam ugdymui organizavimas, išteklių ir resursų įtraukiamam ugdymui planavimas.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokyklos vadovai siekė „pažinti“ įtraukiojo ugdymo reiškinių analizuodami teisės aktus, dalyvaudami kvalifikacijos tobulinimo seminaruose ir stažuotėse (2 pav.).



2 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukiojo ugdymo sampratos interiorizavimo aspektu

Tyrimo duomenys atskleidė, kad vadovai daug dėmesio skyrė įtraukiojo ugdymo teisinio reglamentavimo analizei. Rengdamiesi įtraukiojo ugdymo realizavimui mokykloje vadovai analizavo parengtas rekomendacijas, gaires, pateikiamą informaciją susijusią su šiuo procesu: „<...> gilinuosi į teisės aktus, susijusius su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu bendrojo ugdymo mokyklose, pavyzdžiui: Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, jo pakeitimai, Geros mokyklos koncepcija ir kt. Analizavau „Įtraukties švietimo gaires“, „Universalaus dizaino mokymuisi gaires“, „Informaciją mokytojams įgyvendinant įtraukiojo ugdymą“ (R-1), „<...> turėjau būti susipažinusi

su įtrauktį reglamentuojančiais teisiniais aktais ir dokumentais: Švietimo įstatymu, „Universalaus dizaino mokymuisi gairėmis“, „Informacija mokytojams įgyvendinant įtraukujį ugdymą“, „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo bendrojo ugdymo mokyklose rekomendacijomis.““ (R-2).

Tai parodo, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokykloje rengiamasi, šis procesas teoriškai analizuojamas.

Tyrimo duomenys taip pat atskleidė, kad rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, mokyklos vadovai siekė įgyti teorinių ir praktinių žinių, susijusių su įtraukiuoju ugdymu. Pasak tyrimo dalyvės, *„labiausiai man reikėjo žinių apie diferencijuotą mokymą, bendradarbiavimą su specialistais“* (R-2). Tuo tikslu mokyklos vadovai dalyvavo įvairiuose mokymuose įtraukiojo ugdymo tematika. Pasak tyrimo dalyvių, kvalifikacijos kėlimas yra svarbus žingsnis, todėl: *„Savo kvalifikaciją keliu mokymuose, seminaruose, vadovų pasitarimuose, kuriuose dalijamės patirtimi, aptariame iškilusias problemas <...> kartu su mokyklos bendruomene dalyvauju rajono „Tūkstantmečio mokyklų“ programos įgyvendinime, kurios viena sritis yra įtraukusis ugdymas ir pan.“* (R-1), *„<...> dalyvavau keliuose seminaruose įtraukiojo ugdymo temomis <...> kartu su mokykla dalyvaujame „Tūkstantmečio mokyklų“ programoje“* (R-2).

Įtraukiojo ugdymo realizavimo praktinės patirties pavyzdžių stebėti tyrimo dalyvės buvo išvykusios į stažuotes užsienyje: *„Į šią temą gilinausi stažuotėje Austrijoje<...>“* (R-1), *„<...> buvau išvykusi į Erasmus+ mobilumą Kroatijoje, tema „Klasės valdymo sprendimai mokytojams: naujos metodikos, efektyvios motyvavimo, bendradarbiavimo ir vertinimo strategijos.“*, (R-2).

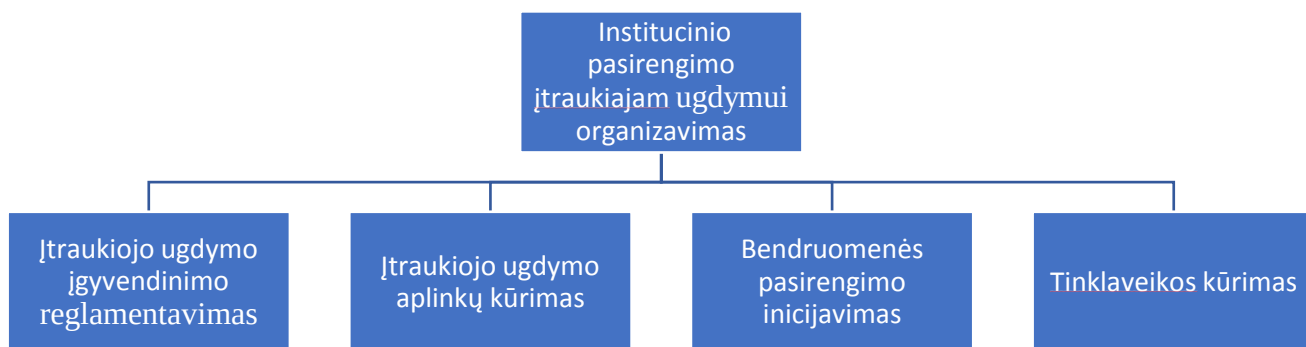
Pažymėtina, kad tyrimo dalyvės sukaupia informacija ir žiniomis dalinasi su mokyklos bendruomene. Pasak tyrimo dalyvės, *„Sukaupusi žinias, pristačiau pateiktis ir supažindinau su šia informacija mokyklos bendruomenę“* (R-2). Tai rodo, kad asmeninis tobulėjimas vadovams yra svarbus, jie domisi naujovėmis, o perimta patirtimi ir naujomis žiniomis apie įtraukujį ugdymą dalinasi su mokyklos bendruomene.

Tyrimas atskleidė, kad mokyklos vadovai prisiima atsakomybę kurti įtraukiajam ugdymui palankią kultūrą mokykloje ir pažymi, kad: *„<...> labai svarbu ugdyti ne tik savo, bet ir aplinkinių žmonių atvirumą įvairiems požiūriams, nuostatoms, poreikiams ir patirtims. Tai reiškia, kad turiu keisti visos mokyklos bendruomenės požiūrį į įvairių poreikių mokinius, skatinti jų empatiją.“* (R-1).

Apibendrinant galima teigti, kad vadovai siekė suprasti įtraukiojo ugdymo esmę ir principus teoriniu ir praktiniu lygmeniu. Galima teigti, kad vadovų dalyvavimas mokymuose, gerosios patirties perėmimas stažuotėse ar projektuose laikytinas stimulu mokyklos bendruomenei, skatinant ir juos mokyti.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad vadovai rengdamiesi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokykloje daug dėmesio skyrė instituciniam pasirengimui: kartu su darbo grupėmis parengė mokyklos dokumentus, reglamentuojančius įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, bendruomenėje

priėmė susitarimus, inicijavo reikiamų aplinkų kūrimą, ieškojo papildomų resursų bei rūpinosi pedagogų kvalifikacijos kėlimu įtraukiojo ugdymo kontekste. Atsižvelgiant į tyrimo duomenis buvo suformuluotos šios subkategorijos: įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo reglamentavimas, įtraukiojo ugdymo aplinkų kūrimas, pedagogų pasirengimo inicijavimas, tinklaveikos kūrimas (3 pav.).



3 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukujį ugdymą institucinio pasirengimo aspektu

Mokyklos vadovai, kartu su darbo grupėmis parengė įtraukujį ugdymą mokykloje reglamentuojančius dokumentus bei reikiamus susitarimus: „*Parengėme naujus dokumentus: mokyklos ugdymo planą, kuriame numatėme pagalbos mokiniui teikimo organizavimą, būdus, vertinimą ir pan., mokyklos detalų veiklos planą, kuriame numatėme priemones, kurios padės įgyvendinti įtraukujį ugdymą, „Įtraukios mokyklos kultūros kūrimo susitarimus.*““ (R-1), „*Su darbo grupe mokyklos ugdymo plane numatėme pagalbos mokiniui teikimo principus, būdus, priemones, parengėme įtraukios mokyklos kultūros kūrimo susitarimus, detalų mokyklos veiklos planą.*“ (R-2).

Tai įrodo, kad vadovai praktiškai taiko įgytas žinias: subūrė darbo grupes, kurios parengė reikiamus dokumentus, inicijavo mokyklos bendruomenės susitarimus dėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo principų, būdų, priemonių.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė mokyklos vadovų vaidmenį įtraukiojo ugdymo aplinkų kūrimo procese. Įgyvendindami šį procesą, vadovai rūpinosi emocinės ir psichologinės aplinkos užtikrinimu: „*Toliau įgyvendinama Olweus patyčių prevencijos kokybės užtikrinimo sistema, tuo būdu užtikriname mokinių emocinį, psichologinį, socialinį saugumą, daug dėmesio skiriame prevencinių renginių, bendruomeninių renginių organizavimui, kasdieniniam bendravimui su mokiniais, probleminių situacijų sprendimui.*“ (R-1), „*Taip pat rūpinamės mokinių emociniu psichologiniu saugumu: įgyvendiname Olweus patyčių prevencijos kokybės užtikrinimo sistemą, organizuojame prevencinius renginius, akcijas, kviečiame lektorius paskaitėlėms mokiniams apie emocinę sveikatą.*“ (R-2).

Siekiant užtikrinti palankią aplinką įvairių ugdymosi poreikių mokiniams, vadovai inicijavo pokyčius, kurie buvo padaryti pritaikant fizinę mokyklos aplinką: „*Patobulinome fizinę sąlygą, t. y. įrengėme sensorinį kambarį, mokymosi bei poilsio zonas mokykloje.*“ (R-1), „*Dirbdami komandoje, tobulinome ir įrengėme naujas fizines erdves (sensorinį kambarį, III a. poilsio zoną, biblioteką) <...>.*“ (R-2).

Mokyklos administracija dėmesio skyrė ir bendruomenės parengimui įtraukiajam ugdymui, pirmiausiai mokinių tėvų (globėjų): kalbėdami su mokinių tėvais (globėjais), teikdami informaciją, ieškodami problemų sprendimo būdų: „*Stengiamės rasti ir palaikyti ryšį su mokinių tėvais (globėjais). Organizuojame susirinkimus, individualius pokalbius, rengiame paskaitas, tačiau tai daryti yra labai sunku, nes kai kurie tėvai (globėjai) nenori sutikti su tuo, kad jų vaikas kitoks, nepriima pagalbos, tingi dirbti su vaiku. Kita dalis tėvų (globėjų) nėra tolerantiški ir empatiški vaikų su įvairiais poreikiais, tame tarpe ir SUP, atžvilgiu.*“ (R-1), „*Ir, žinoma, labai svarbu buvo ir yra bendrauti su mokinių tėvais (globėjais). Mūsų tikslas yra, visiems kartu tariantis, sukurti saugią, jaukią aplinką mokykloje.*“ (R-2).

Šie tyrimo duomenys rodo, kad mokyklos administracija, įgyvendindama įtraukųjį ugdymą, kūrė įtraukias aplinkas, ypatingą dėmesį skyrė socialinei, emociniai psichologinei ir fizinei aplinkoms. Tačiau išryškėjo, kad bendraujant su tėvais (globėjais) iškyla problemų: trūksta bendradarbiavimo, supratimo, tolerancijos ir empatijos kitų vaikų atžvilgiu.

Tyrimo duomenys atskleidžia mokyklos vadovų rūpestį pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, praktinių žinių taikymu: „*Mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokinio padėjėjai nuolat kelia kvalifikaciją. Jiems sudaromos sąlygos dalyvauti seminaruose, mokymuose, stažuotėse.<..> „<..> įgyvendiname projektą Erasmus+, kuris skirtas įvairių poreikių mokinių integracijai. <..> Mokytojai buvo apmokyti dirbti su disleksiją ir disgrafiją turinčiais vaikais“* (R-1), „*Rūpinuosi mokytojų kvalifikacijos kėlimu, ieškau, siūlau, organizuoju bendrus seminarus įtraukiojo ugdymo klausimais.,<..> organizuoju ir dalyvauju mokytojų susirinkimuose, metodinių grupių posėdžiuose, kuriuose aptariame įgytas žinias bei iškilusias problemas, patirtimi dalinuosi rajono Švietimo pokyčių inicijavimo grupės susitikimuose.*“ (R-2).

Vadovams svarbu, kad įgytomis žiniomis dalintųsi ne tik jie, bet ir mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokinio padėjėjai: „*Nuolat organizuojame patirties pasidalinimą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo klausimais, organizuojame mokytojų susirinkimus, konkrečių atvejų aptarimui.<..> „Pedagogai skatinami darbo metodus aptarti metodinėse grupėse.*“ (R-1).

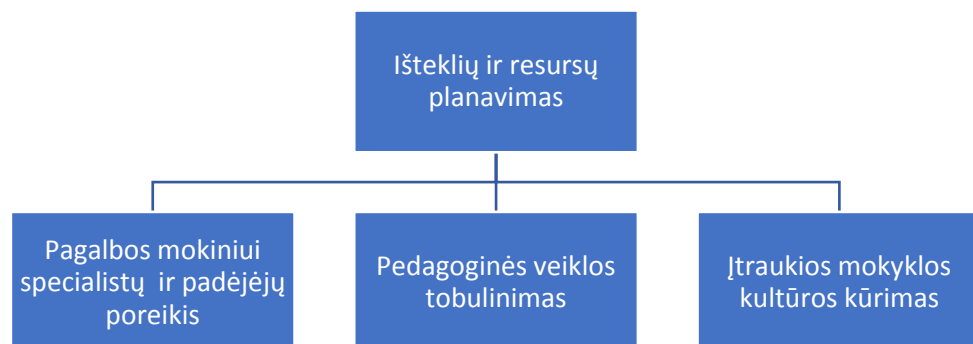
Mokyklos administracijai aktualu, kaip pedagogų įgytos žinios pritaikomos praktikoje, todėl jie organizuoja ugdymo proceso stebėseną: „*Stebime ugdymo procesą, aptariame sėkmes ir nesėkmes.*“ (R-1), „*<...> stebiu ir aptariu pedagogų veiklas.*“ (R-2). Galima teigti, kad mokyklos vadovams rūpi įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimas, stebėseną bei tobulinimas.

Siekdami pasirengti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui mokykloje, vadovai stiprina tinklaveiką: „Pasirašėme sutartį su Lietuvos įtraukties švietimo centru“ <..> bendradarbiaujame su šventosios Faustinos ugdymo centru.“ (R-1), „Svarbus žingsnis yra bendradarbiavimas su Lietuvos įtraukties švietimo centru, kurio dėka mokytojai veda konsultacijas SUP mokiniams, bei įgyvendinamas tarptautinis projektas Erasmus+, kuris skirtas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui.“ (R-2).

Šie teiginiai įrodo, kad vadovai, siekdami sėkmingai įgyvendinti šį procesą, pasitelkia išorės partnerius, praplečia šio proceso įgyvendinimo galimybes.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklos vadovai rengdamiesi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui išsamiai susipažino su teisės aktais, reglamentuojančiais šį procesą ir tobulino profesinę ir dalykinę kvalifikaciją mokymuose, seminaruose, stažuotėse ir projektuose. Kartu su mokyklos bendruomene tobulino, kūrė mokyklos socialinę, emocinę psichologinę, fizinę aplinkas. Tačiau, kuriant socialinę aplinką, išryškėjo problemos, susijusios su tėvų (globėjų) požiūriu į bendradarbiavimą. Trūksta tėvų (globėjų) bendradarbiavimo, supratimo, noro padėti vaikui, tolerancijos ir empatijos kitų vaikų atžvilgiu. Vadovai sudaro sąlygas mokytojams, pagalbos mokiniui specialistams, mokinio padėjėjams kelti kvalifikaciją, dalintis patirtimi, turimas žinias taikyti praktikoje. Taip pat mokyklos vadovai rūpinasi tinklaveikos plėtojimu: bendradarbiaujama su Lietuvos įtraukties švietimo, šventosios Faustinos ugdymo centru, vykdomas Erasmus+ projektas, skirtas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, kartu su rajono mokyklomis įgyvendina „Tūkstantmečio mokyklos“ programą.

Tyrimo duomenis atskleidė, kad rengiantis įtraukiajam ugdymui mokyklos vadovai planuoja perspektyvoje reikalingus išteklius ir resursus įtraukiojo ugdymo principų realizavimui (4 pav.).



4 pav. Mokyklos vadovų pasirengimas įgyvendinti įtraukiojo ugdymą išteklių ir resursų planavimo aspektu

Tyrimu atskleista, kad mokyklos vadovų teigimu, norint sėkmingai vykdyti įtraukiojo ugdymo procesą, reikia užtikrinti pagalbą mokiniui. Pirmiausia, tai susiję su pakankamu pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų skaičiumi: „<...> reikia lėšų, kad būtų galima padidinti

pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų etatų skaičių <...>“ (R-1), „Labiausiai mūsų mokyklai reikia kvalifikuotų švietimo pagalbos specialistų, dirbančių pilnu krūviu, teikiančių pagalbą mokiniams bei mokytojams: psichologo, logopedo, spec. pedagogo, mokinio padėjėjų.“ (R-2).

Mokyklos vadovų refleksijos analizė parodė, kad projektuojama būtinybė tobulinti pedagogų kompetencijas: *„Manau, kad ateityje svarbiausias dalykas bus tolesnis mokytojų pasirengimas dirbti su įvairių poreikių mokiniais, naudojant inovatyvius metodus ir technologijas.“ (R-2), nes tai būtina užtikrinant įvairių poreikių mokinių mokymąsi: „<...> užtikrinti, kad visi pedagogai įgytų pakankamai žinių bei turėtų noro ir pasitikėjimo naudoti įvairias metodikas, skirtas įvairių poreikių mokiniams.“ (R-1).*

Tyrimo dalyviai atkreipia dėmesį, kad *„Mokytojai turi daugiau dėmesio skirti įvairių poreikių mokinių ugdymui, t. y. taikyti įvairius mokymo metodus, juos pritaikant kiekvienam mokiniui, personalizuoti ugdymą, taikyti universalaus dizaino mokymą, aktyviau dalintis patirtimi, kartu spręsti problemas, bendradarbiauti, dirbti komandose, metodinėse grupėse ir pan.“ (R-1).*

Šiais teiginiais mokyklos vadovai pabrėžia, kad pedagogų kompetencijų tobulinimas svarbus, siekiant užtikrinti įvairių poreikių mokinių ugdymą(si), taikant įvairius mokymo(si) metodus, skatinant bendradarbiavimą.

Tyrimo duomenys atskleidė mokyklos vadovų įžvalgas dėl įtraukios mokyklos kultūros kūrimo. Mokyklos vadovų teigimu, norint sėkmingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus labai svarbi sąlyga yra mokyklos bei aplinkinių bendruomenių nuostatų keitimas ir bendradarbiavimas, socialinių partnerių įtraukimas: *„Visi turi būti tolerantiški, empatiški vienas kito atžvilgiu<...> Visą tai galime įgyvendinti visi kartu veikdami, bendradarbiaudami, įtraukdami socialinius partnerius, vietos bendruomenę, ieškodami papildomų resursų.“ (R-1), „Taip pat labai svarbi sąlyga – bendruomenės narių bendradarbiavimas.“ (R-2).*

Tai įrodo, kad vadovai supranta, norint sukurti įtraukią mokyklą, reikalingas visų mokyklos bendruomenės narių bei mokyklos partnerių susitelkimas, vieningumas, teigiamos nuostatos.

Įtraukios mokyklos kultūros kūrimo kontekste mokyklos vadovai pažymi būtinybę kurti ir puoselėti saugią socialinę, emocinę aplinką, tam kad būtų galima: *„<...> užtikrinti mokinių socialinę, emocinę, psichologinę integraciją. Mokykloje reikia skatinti mokinius bendradarbiauti rengiant bendrus renginius, tokius kaip mokyklos gimtadienio šventė, „Naktis mokykloje“ ir pan. Tai sustiprina jų bendruomeniškumą. Taip pat reikia organizuoti jiems įdomius prevencinius renginius, pavyzdžiui, skirtus tolerancijos, gerumo dienoms paminėti.“ (R-1), „Kuriant tolerantišką įtraukią bendruomenę, svarbi mokinių emocinė ir psichologinė savijauta. Todėl būtina ir toliau dalyvauti projektuose, organizuoti renginius, akcijas, kurios padėtų mokiniams mokykloje jaustis gerai ir saugiai.“ (R-2).*

Šie teiginiai rodo, kad mokyklos vadovams svarbi mokinių savijauta mokykloje ir kad, norint tai užtikrinti, reikia mokiniams pasijausti atsakingais, svarbiais, veikti kartu, būti visuomeniškais ir bendruomeniškais. Taip pat mokyklos vadovai numato, kaip reikia sutvarkyti mokyklos fizinę aplinką, kad ji būtų palanki įtraukiamam ugdymui realizuoti: „<...> sutvarkyti ugdymo(si) ir poilsio, relaksacijos erdves mokykloje ir jos teritorijoje. Kiekvienoje klasėje reikia įrengti vietas, kuriose mokins(-iai) galėtų dirbti atskirai, sensorinę kambarį reikia papildyti įvairiomis priemonėmis, tobulinti mokyklos poilsio vietas, sukurti daugiau aktyvaus poilsio vietų, daugiau prieigų užtikrinti mokiniams turintiems fizinę negalią.“ (R-1), „Taip pat mokykloje svarbi aplinka, kuri būtų pritaikyta visiems mokiniams. Tai apima tiek fizinės aplinkos, tiek mokomosios medžiagos, pastolių ir technologijų pritaikymą.“ (R-2).

Taip pat analizuojant gautus tyrimo duomenis, paaiškėjo, kad mokyklos vadovams svarbu ne tik įtraukiam ugdymui palanki fizinė ir socialinė emocinė aplinka, bet ir jų aprūpinimas priemonėmis ir įranga: „<...> reikia įsigyti reikiamų mokymo priemonių, pavyzdžiui, tokių kaip montessori priemonės, skaitmeninių programų, pavyzdžiui, vertinimui, refleksijai, IKT priemonių, <...>“ (R-1), „Žinoma, specialiosios priemonės, knygos, virtualios aplinkos taip pat prisidėtų prie kokybiškos įtraukties mokykloje.“ (R-2).

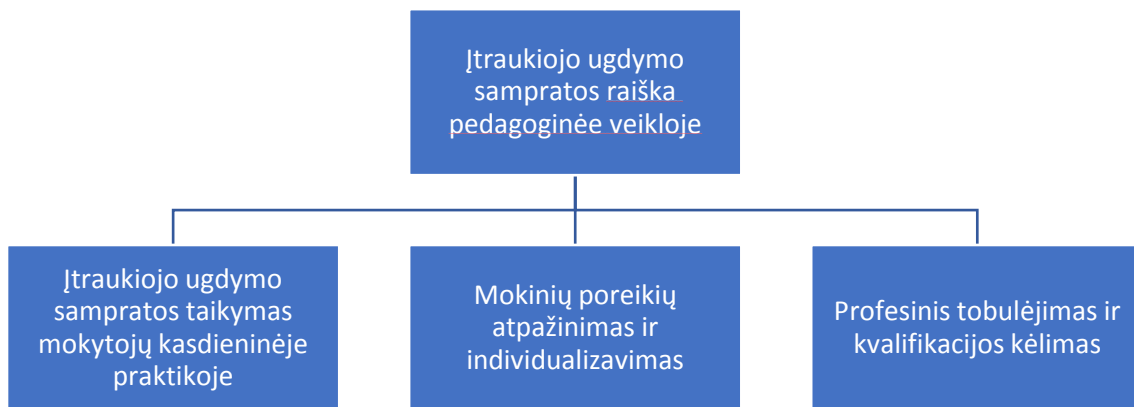
Šie radiniai patvirtina, kad mokyklos vadovų siekis sietinas su įtraukios mokyklos kultūros kūrimu, o norint užtikrinti sėkmingą kiekvieno mokinio ugdymą, reikia planuoti tinkamus ugdymo(si) išteklius ir resursus.

Apibendrinant galima teigti, kad mokyklai, įgyvendinant įtraukųjį ugdymą, reikia šių sąlygų: pakankamo pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų skaičiaus, pedagogų kompetencijų tobulinimo, socialinės, emocinės psichologinės aplinkos užtikrinimo, fizinės aplinkos pritaikymo įvairių poreikių mokiniams, mokymo priemonių ir specialiosios įrangos, mokyklos bendruomenės ir socialinių partnerių bendradarbiavimo.

3.2.2. Mokytojų ir pagalbos mokiniui specialistų patirčių analizė

Analizuojant mokytojų patirtis buvo išskirtos keturios kategorijos, kurios atskleidžia jų veiklos aspektus įgyvendinant įtraukųjį ugdymą: įtraukiojo ugdymo sampratos raiška pedagoginėje veikloje, įtraukiojo ugdymo principų realizavimas, ugdymo metodų ir strategijų taikymas, įtraukiojo ugdymo perspektyvos.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai yra susipažinę su įtraukiojo ugdymo teoriniais aspektais ir juos taiko praktikoje, remdamiesi įtraukiojo ugdymo samprata, atpažindami mokinių poreikius, juos individualizuodami bei tobulindami savo kvalifikaciją (5 pav.).



5 pav. *Mokytojų patirtys ir praktikos įgyvendinant įtraukiojo ugdymo sampratą interiorizavimo požiūriu*

Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai suvokia ir savo kasdieninėje veikloje taiko įtraukiojo ugdymo sampratą. Tačiau tyrimo dalyviai akcentavo skirtingus šios sampratos aspektus, nurodydami, kad įtraukusis ugdymas yra skirtas kiekvienam mokiniui: „<...> *kokybiškas ugdymas – kiekvienam mokiniui, ar jisai būtų specialiųjų poreikių vaikas, ar jisai būtų gabus vaikas, kad visas žinias gautų jisai vienodai ir kokybiškai, nes dažniausiai pamirštame gabius vaikus, daugiau dėmesio skiriame silpnesnių gebėjimų vaikams. Turi būti sudarytos vienodos galimybės kiekvienam.*“ (005).

Mokytojai pabrėžė ne tik mokinių gebėjimus, bet ir jų asmeninius tapatumus: „Įtraukusis ugdymas – tai sudarytos, turbūt, galimybės visiems, nežiūrint jų tautybės, rasės, sveikatos ypatybių, gebėjimų lygio mokytis kartu to paties pagal kiekvieno galimybes.“ (006).

Tai parodo, kad mokytojai aiškiai suvokia įtraukiojo ugdymo sampratą ir ją taiko savo kasdieninėje praktikoje, tačiau jų požiūris į šią sampratą gali skirtis priklausomai nuo to, kokius aspektus jie laiko svarbiausiais.

Mokytojai taip pat įvardijo individualius mokinių gebėjimus ir poreikius atitinkantį ugdymą: „<...> *įtraukusis ugdymas tai yra kokybiškas kiekvieno mokinio ugdymas pagal jo galias, pagal jo poreikius.*“ (004).

Jie akcentavo, kad visi mokiniai, turintys įvairių poreikių, turi galimybę dalyvauti bendrojo ugdymo procese. Tyrimo dalyvių teigimu: „<...> *mokyklose ir kitose ugdymo įstaigose vaikams, na, kurie turi tų specialiųjų poreikių, emocinių elgesio sutrikimų, na, yra suteikiamos galimybės integruotis į tą bendrąjį ugdymą, ir kiekvienam mokiniui skiriamas individualus požiūris, palaikymas, atitinkantis jo ypatingus ar unikalius poreikius, gebėjimus.*“ (010).

Tai rodo, kad mokytojai pabrėžia, jog ugdymas turi būti pritaikytas atsižvelgiant į kiekvieno gebėjimus ir poreikius. Jie nurodo, kad įvairių gebėjimų ir poreikių mokiniai turi būti integruoti į bendrąjį ugdymą, užtikrinant individualų požiūrį ir palaikymą.

Mokytojai nurodė, kad kiekvienas mokinys yra unikalus ir kiekvienam reikia pritaikyti mokymo(si) metodus pagal jo galimybes ir poreikius: „<...> individualizuotas mokymas, nes kiekvienas mokinys, kaip sakiau, yra ypatingas, unikalus <...>.“ (010), „<...> individualizuotas ir personalizuotas ugdymas, nes kiekvienas mano mokinys yra asmenybė su savo norais, galimybėmis, motyvacijomis.“ (004).

Tai patvirtina, kad mokytojai pripažįsta mokinių individualumą ir ugdymo(si) procesą organizuoja taip, kad kiekvienas mokinys patirtų sėkmę.

Tyrimo duomenys parodė, kad siekdami geriau suprasti ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus, mokytojai kėlė kvalifikaciją ir siekė profesinio tobulėjimo įvairiais būdais, pavyzdžiui, „<...> mes dalyvaujame ir įvairiuose renginiuose, seminaruose, konferencijose, stažuotėse..., tiesa, Erasmus+ projekte. Jis irgi skirtas įtraukiamam ugdymui.“ (001), „Aš tai pati savarankiškai daug skaitau, ieškau ir mokausi.“ (006).

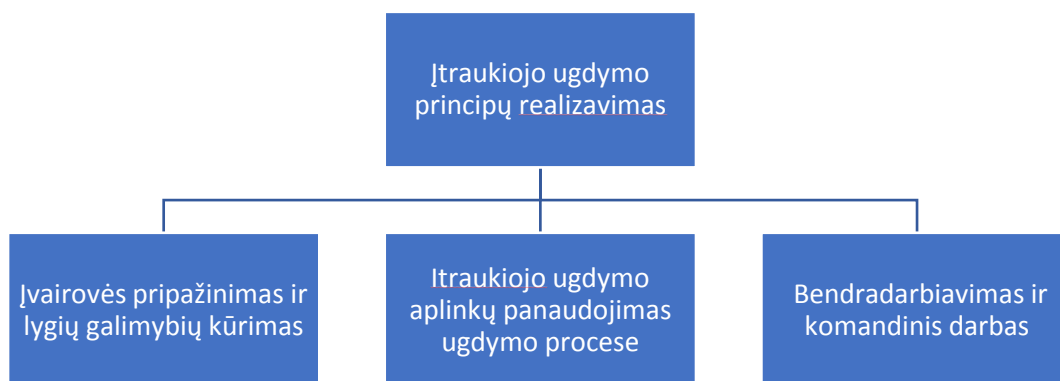
Mokytojai turėjo galimybę įgyti ne tik teorinių, bet ir praktinių žinių: „<...> „Tūkstantmečio mokyklų“ programos mokymai apie įtraukijį ugdymą. Turiu galimybę išmokyti dirbti su mokiniams turinčiais disleksijos ir disgrafijos sutrikimus. Vėdu konsultacijas. Mokykla, jei neklystu, bendradarbiauja su įtraukties centru.“ (003).

Taip pat mokytojai planuoja savo kvalifikaciją kelti ir ateityje „Sakykim, <...> mokykla užsakys ir seminarus konkrečiai dėl įtraukiojo ugdymo, ir dėl vaikų, turinčių emocinių sutrikimų.“ (006).

Tai rodo, kad siekia profesinio tobulėjimo per įvairius mokymus, stažuotes, programas ir projektus, kurie padeda įgyti reikalingų žinių ir įgūdžių, dirbant su įvairių poreikių mokiniams. Šis procesas yra planuojamas.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojai siekia suprasti įtraukiojo ugdymo sampratą ir taikyti ją praktinėje veikloje. Tai teigiamai atspindi įtraukiojo ugdymo teorijos taikymą praktikoje. Pagrindinį dėmesį jie sutelkia į kiekvieno mokinio įtraukimą į ugdymo(si) procesą. Mokytojai taip pat pabrėžia, kad kokybiškas ugdymas turi būti prieinamas atsižvelgiant į mokinių gebėjimus bei asmeninius tapatumus. Tai rodo, kad svarbu ne tik užtikrinti galimybes mokytis, bet ir taikyti nuoseklų, individualų požiūrį, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio unikalumą. Siekdami įgyvendinti teorinius įtraukiojo ugdymo aspektus, mokytojai aktyviai kelia savo kvalifikaciją ir siekia profesinio tobulėjimo įvairiuose mokymuose, stažuotėse, įsitraukdami į įvairių programų ir projektų įgyvendinimą. Tuo būdu jie siekia integruoti įvairių poreikių mokinius į bendrojo ugdymo procesą bei užtikrinti jų sėkmę.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai skyrė dėmesį įtraukiojo ugdymo principų realizavimui, pripažindami mokinių įvairovę ir kurdami vienodas galimybes mokytis, panaudodami įtraukiasias ugdymo(si) aplinkas, tarpusavyje bendradarbiaudami ir dirbdami komandose (6 pav.).



6 pav. Mokytojų patirtys ir praktikos įgyvendinant įtraukiojo ugdymą principus interiorizavimo požiūriu

Tyrimo duomenys parodė, kad mokytojams yra svarbu sudaryti sąlygas ir užtikrinti įvairių poreikių mokiniams mokytis to paties: „Turi būti sudarytos vienodos galimybės kiekvienam. Čia kaip tam paveikslėlyje – tvorą reikia pastatyti tokią, kad per ją matytų visi vienodai, tai va. (005), „<...> ir, kad visiems lygios ugdymosi galimybės būtų pamokoje užtikrintos mokytis to paties.“ (004).

Jie nurodė, jog pripažįsta mokinių įvairovę ir siekia pritaikyti ugdymo metodus bei pagalbą pagal kiekvieno mokinio poreikius, teikdami, kad: „Man įtraukusis ugdymas, tai yra sudarymas vienodų galimybių visiems klasėje esantiems mokiniams išmokyti to paties tikslą, galbūt, skirtingais būdais, priimant skirtingą pagalbą, suteikiant paramą. Maniau, kad rezultatas turėtų būti panašus, galbūt išskyrus vaikus, kurie mokosi pagal individualizuotą programą.“ (003), „Tai mano 100 metų toks pastebėjimas yra, pamatyti, kuo tas vaikas yra išskirtinis, atrasti jo stipriąją pusę. Kaip aš sakau, kur jis labai gabus, toje vietoje girti ir tada auga kartu ir kitose srityse.“ (006). „Reikia mokytis to paties, tik užtikrinti, kad visi mokiniai gautų jų gebėjimus atitinkančias užduotis, t. y. duoti vienodas užduotis, bet leisti pasirinkti ir atlikti mažiau, pavyzdžiui, ten parašyti 4 natos, tarkime, o ne 10 natų. Gal neišeina jam tos natos ar smuiko rakto parašyti, tai rašom kitaip, pavyzdžiui, smuiko raktą rašom kaip raidę „s“ mažąją. Taip galima.“ (010).

Mokytojai siekia, kad visi mokiniai pasiektų pamokos tikslą, tačiau pritaiko skirtingus metodus, atsižvelgdami į jų individualias savybes: „Na, aš dirbu su visais, įvairių poreikių, vaikučiais. Klasėje kiekvienas skirtingas – turi savo talentų, poreikių, norų, todėl parenku jiems mokymo medžiagą, taip, kad kiekvienas įsisavintų pamokos medžiagą, tik kitu būdu.“ (001).

Galima teigti, kad mokytojai kiekvienam mokiniui sudaro vienodas galimybes pasiekti pamokos tikslą, tačiau atsižvelgia į jų unikalius gebėjimus ir poreikius.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai džiaugiasi kuriamomis įtraukiojo ugdymo(si) aplinkomis ir patys prisideda prie jų kūrimo bei tobulinimo. Jie pabrėžė, kad šios aplinkos sudaro

visumą, apimančią fizinę, socialinę, emocinę ir psichologinę erdves. Be to, kaip svarbią aplinką, tyrimo dalyviai įvardino emociškai saugią aplinką, kuri yra būtina efektyviam mokymosi procesui: *<...> kuriame saugią aplinką – fizinę, emocinę ir, na, ir psichologinę.*“ (004), *„Na, ir, žinoma, tinkamas aplinkos kūrimas, kad emocionaliai jaustųsi mokiniai gerai <...>.*“ (010).

Mokytojai nurodė būdus, kaip siekia šio įtraukiojo ugdymo principo įgyvendinimo: *„<...> kalbu su visais vaikučiais, kad kiekvienas yra skirtingas, kad reikia būti draugiškiems, draugauti.*“ (001), *„Tai tiesiog stengiuosi kurti nuoširdžius santykius. <...>. Manau, kad labai svarbu ir tą darau, yra atvirumas bei problemų sprendimas drauge pamokoje ir kartu su visa mokyklos bendruomene.*“ (004).

Tyrimo dalyvė teigė, kad jai svarbu pamatyti mokinio savijautą: *„Dažniausiai, kaip sekasi atlikti užduotis, matosi iš emocinės veido išraiškos.*“ (005), nors ne visada galima atrasti ryšį su mokiniu: *„Na, kaip ir prisijaukinti reikia ir labai gerai emociškai ir psichologiškai jį pažinti tą vaiką reikia, kad, na, žinotum, iš kurios pusės reikia priėti, kaip paklausti, ko paklausti ir, galiausiai, kokią užduotį jam duoti, kad jis ją priimtų.*“ (010).

Taip pat ne visi mokiniai nori tarpusavyje bendradarbiauti ir kurti draugiškus santykius: *„Taip pat kai kurie specialiųjų poreikių mokiniai nenori dirbti grupėje, o man taip norėtųsi, kad jie jaustųsi lygiaverčiais nariais toje klasėje. Na, tiesiog kai kurie klasės mokiniai privengia šių mokinių savo grupėje, o ir patys specialiųjų poreikių mokiniai kartais nenori dirbti grupėje ir nenori, kad būtų akcentuojama jų specialūs poreikiai.*“ (004).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad fizinės aplinkos teigiamai veikia mokinius: *„Pati mokyklos aplinka yra nuostabiai graži ir jina tikrai nuteikia emociškai puikiai. Turime poilsio kampelių, turime, na, tikrai tokių priemonių, kad kiekvienas mokiny galėtų rasti sau užsiėmimą. Netgi yra treniruoklių salytė, kurioje vaikai gali sportuoti per pertraukas, aikštelė, yra sporto aikštė ir taip toliau.*“ (004).

Todėl mokytojai ugdymo(si) procesą organizuoja ne tik klasėje, bet ir kitose mokyklos aplinkose: *„Taip pat padeda mokiniams ir tos netradicinės pamokos įvairiose aplinkose ne tik klasėje, bet, pavyzdžiui, mokyklos bibliotekoje, žaliajame kiemelyje, kai mokiniai gali mokytis tyrinėdami, iš savo patirties – patinka, naudinga ir, be abejo, įdomu.*“ (010).

Taip pat jie pabrėžė, kad mokykloje yra sensorinis kambarys, kuris padeda mokiniams, turintiems emocijų sutrikimų, nusiraminti: *„Tokiems vaikučiams yra įrengtas sensorinis kambarys. Ten eina mano mokinio padėjėja su vienu vaikučiu. Jam reikia kartais nurimti.*“ (001), *„<...> sensorinis kambarys yra įrengtas mokykloje, tai, reikalui esant, galima paprašyti mokinio padėjėjo, kad ten eitų su mokiniu arba su visa klase nueiname.*“ (010).

Tačiau mokytojai įvardino, kad norėtų daugiau įvairesnių įtraukių aplinkų, kurios būtų pritaikytos įvairių poreikių mokiniams: *„Tai reiktų daugiau tų įvairių erdvių. Aš manau, ne visiems reikia*

tylos, gal kažkam reikia judėti, kažkam reikia garsiai muzikos klausyti, tai tie nusiramino būdai galėtų būti įvairūs.“ (003), „Kartais prireikia vaikui visiškai, na, atskiros erdvės kitoje klasėje, kitoje erdvėje arba klasėje kampučio. <...> Reikia sukurti erdvę, kurioje mokiniai gali dirbti kartu, dalintis idėjomis, palaikyti vienas kitus.“ (010).

Tai parodo, kad mokytojai vertina įvairias fizines mokyklos aplinkas, padedančias mokymosi procesui ir emocinei mokinių savijautai, tačiau taip pat jie išreiškia poreikį turėti dar daugiau pritaiktų erdvių, kurios atitiktų skirtingus mokinių poreikius ir skatintų bendradarbiavimą.

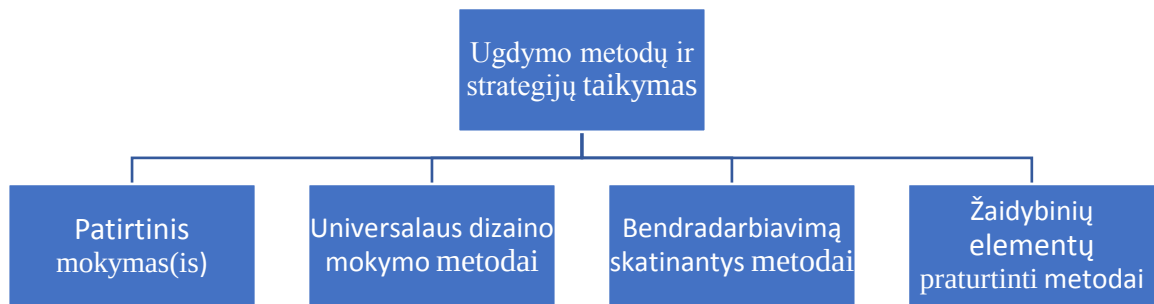
Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad jiems yra svarbus bendradarbiavimas ir komandinis darbas: *„Toliau, manau, kad dar yra bendradarbiavimas ir bendradarbiauju tikrai su mokytojais ir mūsų specialistais: specialiąją pedagogę, socialinę pedagogę, su tėvais, su mokyklos administracija.“ (010), „<...> taip, dar bendradarbiavimo principas – tarp mūsų, mokytojų, specialistų, mokinio padėjėjo, na, ir, žinoma, tėvų, kas yra labai svarbu.“ (004).*

Jie pripažįsta, kad bendradarbiaujant su kolegomis, pagalbos mokiniui specialistais ir mokinių tėvais (globėjais) galima pasiekti geresnių rezultatų: *„Mes diskutuojame susirinkimų metu, savo metodinėse grupėse, taip pat organizuojami seminarai mūsų mokyklai. <...> Viską darome dėl kiekvieno mokinio, jo pasiekimų, savijautos.“ (004).*

Tai rodo, kad mokytojams yra svarbu bendradarbiauti, dirbti komandose, nes tai padeda įveikti sunkumus, spręsti problemas, siekti geresnių rezultatų, padėti įvairių poreikių mokiniams sėkmingai integruotis.

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojai siekia sudaryti lygias galimybes visiems mokiniams mokytis to paties, pritaikant užduotis pagal kiekvieno mokinio gebėjimus ir poreikius. Galima teigti, kad jiems svarbu kurti įtraukias fizines, socialines, emocines ir psichologines aplinkas bei jas naudoti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai bendradarbiauja su kolegomis, pagalbos mokiniui specialistais bei mokinių tėvais (globėjais). Nepaisant šių pastangų, mokytojai išreiškė poreikį daugiau pritaiktų erdvių, kurios atitiktų skirtingus mokinių poreikius ir skatintų bendradarbiavimą.

Tyrimo duomenys atskleidė, kokius įtraukiojo ugdymo metodus ir strategijas taiko mokytojai, siekdami motyvuoti mokinius, užtikrinti jų pažangą ir organizuoti ugdymo procesą taip, kad jis būtų įdomus ir veiksmingas (7 pav.).



7 pav. Mokytojų patirtys ir praktikos taikant įtraukiojo ugdymo metodus ir strategijas

Tyrimas atskleidė, kad mokytojai praktikoje taiko žinias, įgytas įvairių mokymų metu. Pamokose jie naudoja skirtingus ugdymo metodus. Tyrimo dalyviai nurodė, kad dažniausiai taiko patirtinio, patyriminio mokymo metodus, kurie leidžia įvairių poreikių mokiniams mokytis pagal jų gebėjimus, pritaikant praktines žinias, mokantis ne tik klasėje, bet ir kitose ugdymo(si) aplinkose: „Dar vienas dalykas, kuris pasiteisino – tai vesti pamokas ne klasėje, pakeisti aplinką, išeiti į ar už mokyklos teritorijos ir tyrinėti, nes mano dalykas yra geografija, tai aiškinu praktiškai stebint, atliekant užduotis skirtingose aplinkose.“ (005), „Taip pat padeda mokiniams ir tos netradicinės pamokos įvairiose aplinkose ne tik klasėje, kai mokiniai gali mokytis tyrinėdami, iš savo patirties – patinka, naudinga ir, be abejo, įdomu.“ (010).

Tyrimo dalyviai pabrėžė šių metodų naudą: „Ir dar vienas dalykas, bet mes jau pradinukai seniai tą darom, keičiam, sakykim, ugdymo vietą, nes kitose aplinkose mokytis įdomiau. Dažnai keliaujam, dažnai dirbam integruotų patirtiniu būdu, kas ypač svarbu tiems mano dvynukams, nes tiesiog matai, kai jie ateina ir kaip jie tiesiog atsipalaiduoja kažką liesdami, čiupinėdami, nu, tiesiog glostydami“ (006).

Taip pat mokytojai naudoja universalaus dizaino mokymo metodus: „Jie turi papildomas priemones, pavyzdžiui, matematikos pamokoje, sudėdami skaičius, naudojasi liniuotėmis, dauginant jie gali naudotis daugybės lentelėmis – tie vadinami pastoliai.“ (001), „Tai aš taikau universalaus dizaino metodą.“ (003), „Specialiųjų poreikių vaikams naudoju žemėlapius popierinius, kad jie galėtų analizuoti didesnėje erdvėje neskubėdami. Vertinu juos pagal jų galias ir žinias.“ (005).

Tyrimo dalyviai nurodė, kad pamokų metu skatina bendradarbiavimą, pagalbą vieni kitiems ir įsitraukimą. Jie naudoja darbo porose, grupėse ar komandose metodą: „<...> geriausiai tai atsiskleidžia ir geriausiai įtraukiami tie vaikai, kai yra dirbama komandomis. Tada jie atsako vienas už kitą ir už darbo rezultatus <...>.“ (006), „<...> organizuoju, taip pat grupinį darbą pamokoje, kur mokiniai padeda vieni kitiems, pasirenka užduotis pagal savo gebėjimus <...>.“ (010).

Mokytojai teigė, naudojantys kitus įvairius metodus, kurie turi žaidybinimo elementų, kurie mokinius motyvuoja, sudomina ir leidžia jiems dirbti savo tempu, pasirenkant užduotis pagal gebėjimus. Tai iliustruoja šie teiginiai: „*Dar vaikams patinka eiti ir apklausti mokytojus pagal pateiktus klausimus, surinkti informaciją ir ją pateikti, padaryti išvadas. Tada jie pasirenka, koki mokytoją nori apklausti, kada, kokius klausimus užduoti ir panašiai. Jaudinasi, bet jiems įdomu, net, sakyčiau, linksma, ypač, gauti rezultatai.*“ (005), „*<...> projektėlius įvairius darome, kur pristato vieną darbą visi kartu <...>.*“ (010), „*Toliau, sakykim, žaidybinės situacijos. Visi mėgsta žaisti net ir suaugę, ir aš mėgstu žaisti, tai žaisdami vaikai įsitraukia ir tai netrukdo, visiškos jų skirtybės, visiškai netrukdo, ir visokių idėjų jie iškelia.*“ (006).

Apibendrinant galima teigti, kad mokytojai, naudodami skirtingus ugdymo metodus, siekia ne tik motyvuoti mokinius, bet ir sukurti įtraukią mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinių aktyvumą ir įsitraukimą. Pažymėtina, kad mokytojai neapsiriboja tradicinėmis pamokomis klasėje, bet naudoja ir netradicinius ugdymo(si) būdus, pritaikytas skirtingoms mokinių grupėms. Tokiu būdu jie stengiasi užtikrinti, kad kiekvienas mokinyss gautų reikalingą paramą, atitinkančią jo individualius poreikius ir gebėjimus.

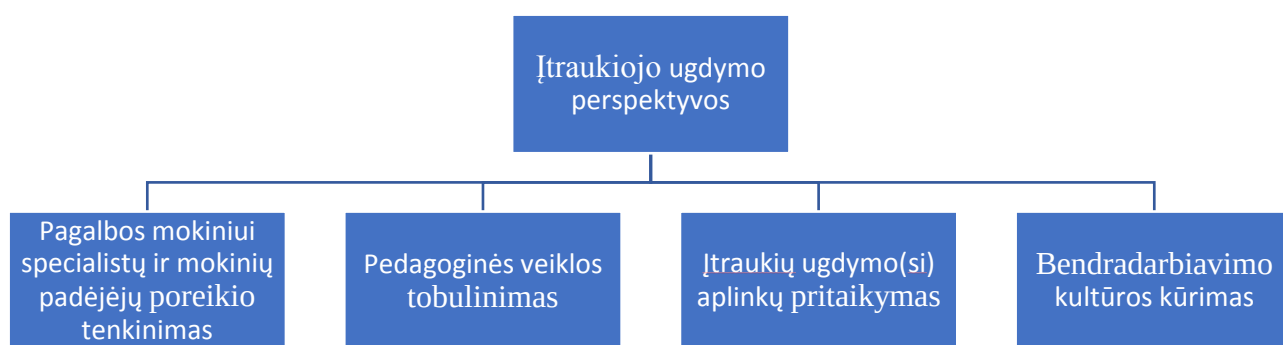
Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai naudoja individualizuoto ir diferencijuoto ugdymo strategijas. Mokytojų teigimu, siekiant ugdymo(si) procesą pritaikyti kiekvienam mokiniui, reikia jį individualizuoti: „*Tai turbūt dažniausiai, kad su tokiais vaikais yra dirbama labiau individualiai, prie jų reikia daugiau kartų prieiti, jiems papildomai paaiškinti. Jiems paaiškinama yra net keletu būdų, kad tas vaikas atsirinktų, kaip jis labiau supranta tą naują medžiagą.*“ (001), „*<...> individualizuotas mokymas, nes kiekvienas mokinyss, kaip sakiau, yra ypatingas, unikalus, todėl savo darbe taikau mokymo metodus, medžiagas, parenku vertinimo formas, na tokias, kurios man atrodo, atitinka individualius mokinių poreikius.*“ (010).

Taip pat tyrimo dalyvio teigimu reikia atsižvelgti ir į mokinių mokymosi stilius: „*Vieniem vaikam labiau padeda, jeigu naudoji vaizdines priemones, kitiem labiau, jeigu su jais kalbiesi žodžiu pagal jų suvokimą, nes vieni vaikai yra kinestetikai, kiti yra vizualai.*“ (001).

Mokytojai taip pat paminėjo, kad, siekdami pritaikyti ugdymo(si) procesą pagal grupės mokinių poreikius, taiko diferencijuoto ugdymo strategiją: „*Man svarbu būtent diferencijavimas, atskirų užduočių parinkimas. Mokiniams pagal jų gebėjimus taip yra parenkamos užduotys <...>.*“ (004), „*Vaikučius suskirstau pagal jų gebėjimus, kad jie galėtų vienas kitą papildyti <...>.* Tarp tokių pačių klasės draugų vaikai jaučiasi drąsiau.“ (005), „*Dar diferencijuotas mokymas. Tai savo darbe taip pat naudoju įvairias formas, mokymo formas. Žiūriu, kad jos atitiktų visų mokinių poreikius pagal jų gebėjimus. Stengiuosi pritaikyti ir atsižvelgiu į jų, na, tas stipresnes ir silpnesnes puses, stiprybes ir silpnybes.*“ (010).

Apibendrinant, galima teigti, kad mokytojai, siekdami kiekvieno mokinio pažangos, taiko įvairius ugdymo metodus: patirtinio, patyriminio mokymo, universalus dizaino, darbo porose, grupėse, komandose, interviu, projektinį, žaidybinį ir kt. Jie renkasi individualizuoto bei diferencijuoto mokymo strategijas. Tai leidžia teigti, kad pedagogai prisitaiko prie mokinių gebėjimų ir poreikių, užtikrindami efektyvų ir įtraukų ugdymo procesą, skatinantį mokinių bendradarbiavimą ir pagalbą.

Tyrimas atskleidė mokytojų požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje perspektyvas. Tyrimo dalyviai nurodė, kad sėkmingam šio proceso įgyvendinimui yra būtina: padidinti pagalbos mokiniui ir mokinio padėjėjų skaičių, tobulinti pedagogų kompetencijas, pritaikyti įtraukias ugdymo(si) aplinkas įvairių poreikių mokiniams bei stiprinti bendradarbiavimo kultūrą (8 pav.).



8 pav. Įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimui būtinos sąlygos mokytojų požiūriu

Tyrimas atskleidė, kokių sąlygų reikia mokytojams, kad įtraukusi ugdymas mokykloje būtų sėkmingai įgyvendinamas. Tyrimo dalyviai nurodė, kad mokykloje labai trūksta pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų: „Specialistai, aišku, norėtųsi daugiau pamokoje, kad padėtų specialiųjų poreikių mokiniams,“ (005), „<...> trūksta pagalbos specialistų, žmogiškųjų išteklių, spec. pedagogo, logopedo ypatingai.“ (003), „<...> reikia pagalbos specialistų ir mokinio padėjėjų. <...> „Labai reikia, labai reikia logopedo, nes turbūt 4 ar 5 vaikai, kur dar vis sunkiai suprantami. Jiems reikia labai ir spec. pedagogo.“ (006).

Mokytojai įvardino problemas, kurios iškyla dėl nepakankamos pagalbos mokytojui ir mokiniui: „Tada, jei kalbėtume apie kitą iššūkį – tai pagalba vaikui, kai ne visada jina suteikiama, ir ne visada yra specialistas, kuris galėtų ir turėtų padėti tam vaikui <...>“ (003), „Iššūkiai tokie, kad klaseje yra 4 mokiniai su specialiaisiais poreikiais. Padėjėja viena ir tenka kitą kartą labai skaidyti savo dėmesį, draskytis tiesiog, kad galėtum padėti ir vienam, ir kitam, nes 3 iš tų vaikų turi labai didelius poreikius, bet vienas tai yra dėl protinės negalios, o vienas turi emocinių sutrikimų.“ (006). Taip pat patyrimo dalyviai nurodė, kokių sąlygų reikia, kad mokiniams būtų teikiama pagalba, ir jie

jaustūsi saugūs: „*Tam, kad pagalba mokiniui būtų užtikrinta, reiktų atsižvelgti į tai, kiek mokykloje yra specialiųjų ugdymosi poreikių vaikučių. Pagal tai mokykloje turėtų būti skiriamas pagalbos mokiniui specialistų skaičius.*“ (001), „*<...> visi jie turėtų būt, turbūt, kasdien mokykloje, kad bet kuriuo metu galėtų teikti pagalbą mokiniui.*“ (003).

Galima teigti, kad pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų nepakanka, o tai neužtikrina efektyvios pagalbos įvairių poreikių mokiniams ir neleidžia sukurti tinkamų sąlygų mokinių ugdymui(si) bei jų saugumui. Todėl siekiant įtraukiojo ugdymo principų tvarumo būtina didinti šių specialistų skaičių ugdymo įstaigose.

Tyrimo duomenys atskleidė klasės valdymo problemas, su kuriomis mokytojai susiduria organizuodami ugdymo procesą ir kurios siejamos su SUP mokinių mokymo(si) ypatumais: „*Klasės valdymo iššūkį aš siečiau, galbūt, su savo, kaip mokytojos, per dideliu darbu ir per mažai įtraukiant mokinius į praktinę veiklą.*“ (003), „*Na, tiesiog kai kurie klasės mokiniai privengia šių mokinių savo grupėje, o ir patys specialiųjų poreikių mokiniai kartais nenori dirbti grupėje ir nenori, kad būtų akcentuojama jų specialūs poreikiai.*“ (004), „*Reikia, kad jis daugiau neišsivadintų, nes labai reaguoja aplinkiniai vaikai. Jie dar labiau nervuoja tą vaiką, kuris jau yra ir taip suirzęs. Tai man yra sunkiausia.*“ (005), „*Ten tokių, sakykim, sutrikimų, tai jis gali pilnai dirbti su visais, bet kelia daug problemų, drausmės, elgesio, nenoro ir visokių kritinių situacijų <...>.*“ (006), „*<...> problema tokia reiškia, yra mokinių, kurie nelabai nori priimti pagalbą <...> – jis nenori, ar jis gėdijasi <...>.*“ (010).

Mokytojai nurodo, kad šį iššūkį padėtų įveikti praktiniai mokymai ir dalinimasis patirtimi: „*Mokytojas turėtų gebėti įvertinti kiekvieno mokinio poreikius, gebėjimus, mokymosi stilius, savijautą, emocijas ir ne tik įvertinti, bet ir žinotų, ką ir kaip daryti. Manau, reikia pažiūrėti, kaip tai daro kolegos, bet...*“ (010), „*Mokytojai turėtų nuolat tobulinti savo žinias apie SUP vaikų įtrauktį, apie tai kaip dirbti mažiau pačiai, o daugiau įgalinti dirbti mokinius.*“ (003).

Tai patvirtina, kad mokytojai, sprenddami įtraukiojo ugdymo iššūkius, kaip vieną iš sprendimo būdų mato kvalifikacijos tobulinimą.

Tyrimo duomenys parodė, kokios įtraukios aplinkos reikia mokytojams, kad jie galėtų užtikrinti vienodas mokymosi galimybes visiems mokiniams. Tyrimo dalyviai nurodė, kad reikia įrengti fizines erdves: „*<...>reiktų pritaikyti fizinę aplinką įvairių poreikių mokiniams. Klasėje galėtų būti erdvės, skirtos, sakykim, vaiko individualiam darbui, jeigu jam tai yra priimtinesnis būdas.*“ (003), „*Reikia klasėje ir atskiros įrengtos nišos, kad galėčiau dirbti su spec. poreikių vaikais.*“ (005).

Mokytojų teigimu, jiems trūksta mokymo priemonių, tinkamai pritaikyto ugdymo turinio, skaitmeninės įrangos, informacinių technologijų ir kt.: „*<...> visa ugdomoji medžiaga, visi vadovėliai, pratybos yra parengta tarsi visi vaikai būtų vienodi <...>, trūksta tokių vadovėlių,*

pratybų sąsiuviniai, kurie būtų pritaikyti įvairių poreikių vaikučiams, pavyzdžiui, mano trečiokams.“ (001), „<...> specialių vadovėlių, pratybų, sakykim, pritaikytų SUP mokiniams, priemonių, pavyzdžiui, specialios tos liniuotės, rašikliai ar įvairios skaitmeninės programos, kuriomis jis galėtų pasinaudoti.“ (006), „Man, kaip pradinukei, mano vaikučiams reikia tokių kaip montessori priemonių, kad jie galėtų žaisdami mokytis.“ (001), „Geografijos kabinetą reikia aprūpinti šiuolaikinėmis skaitmeninėmis priemonėmis – keliautume klasėje“ (005).

Tyrimo dalyvio teigimu, ši problema kyla ne tik dėl to, kad ugdymo medžiagos nėra arba ji nepritaikyta įvairių poreikių mokiniams, bet ir dėl lėšų trūkumo: *„Iš dalies ir „Eduka klasės“ užduočių pritaikymas slenkstiniam, patenkinamam, pagrindiniam ir aukštesniam lygyje yra, bet nėra tai iki galo padaryta, <...> Grįžtamajam ryšiui aš matau karts nuo karto yra siūlomi vienokie ar kitokie įrankiai ir jų tikrai irgi yra, bet jie irgi yra visi mokami.“ (003).*

Tai rodo, kad mokytojai, supranta, kad modernių, aprūpintų šiuolaikinėmis informacinėmis technologijomis, aplinkų kūrimas yra esminis veiksnys, kuris užtikrina mokinių įtrauktį, gerina jų mokymosi rezultatus bei užtikrina gerą savijautą.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad, kuriant bendradarbiavimo kultūrą, reikia aktyvesnės partnerystės tarp mokytojų ir mokinių tėvų (globėjų). Tyrimo dalyviai nurodė priežastis, dėl kurių bendradarbiavimas yra nepakankamas: *„<...> vaikų su specialiaisiais poreikiais tėvai nenori bendradarbiauti, nepripažįsta, kad vaikas turi tokių poreikių, tiesiog būna net priešišškai nusiteikę prieš mokytoją, prieš visą administraciją.“ (001), „Mes manome ir specialistė, su kuria mes tarėmės mano, kad mergaitė turi tam tikrų ugdymosi sunkumų ir buvo tėvams siūlyta vežti į komisiją, kad galėtų jai nustatyti jos tam tikras, na, problemas, pakalbėti, aptarti, tačiau mama nesutinka <...>.“ (004), „Yra tokių tėvų, kurie neatsiliepinėja į skambučius ir žinutes, nors nieko tu jiems nei blogo padarei, o nori spręsti padėti jų problemą.“ (006).*

Tuo pačiu tyrimo dalyviai įvardijo, kad bendradarbiavimas – būtina sąlyga įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Mokytoja teigia, kad: *„<...> reikia daugiau su visais tėvais ir kitais kalbėtis apie įtraukųjį ugdymą, kad jie suprastų, kas tai.“ (001).*

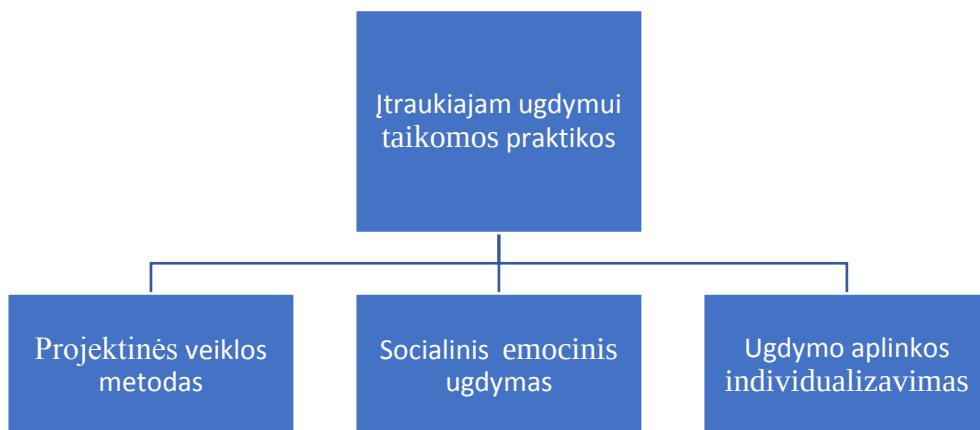
Šie teiginiai rodo, kad mokinių tėvai (globėjai) dažnai nenori bendradarbiauti su mokyklos administracija, mokytojais, pagalbos mokiniui specialistais, nepripažįsta savo vaiko(-ų) specialiųjų poreikių, tačiau pažymėtina, kad mokykla turi siekti juos pritraukti, rasti su jais bendrą kalbą, skatinti juos bendradarbiavimui.

Apibendrinant galima teigti, kad įgyvendinant įtraukųjį ugdymą mokytojams yra būtinos šios sąlygos: pakankamas pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų skaičius, nuolatinis profesinis tobulėjimas ir kolegų dalinimasis patirtimi tarp kolegų, įtraukios ugdymo(si) aplinkos sukūrimas, tėvų (globėjų) ir mokyklos bendradarbiavimo kultūra.

Analizuojant pagalbos mokiniui specialistų patirtis, buvo išskirtos trys kategorijos,

atskleidžiančios jų veiklos aspektus įgyvendinant įtraukujį ugdymą: įtraukiamam ugdymui taikomos praktikos, pagalbos mokiniui specialistų bendradarbiavimo praktika su kitais mokyklos bendruomenės nariais ir sąlygos, reikalingos pagalbos mokiniui specialistams įgyvendinant įtraukujį ugdymą.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pagalbos mokiniui specialistai darbe naudoja projektinės veiklos metodą, socialinio-emocinio ugdymo metodikas ir ugdymo aplinkas pritaiko mokinio individualiai pagalbai (9 pav.).



9 pav. *Pagalbos mokiniui specialistų patirtys ir praktikos taikant įtraukiojo ugdymo metodus ir pritaikant įtraukias aplinkas*

Tyrimo duomenys parodė, kad pagalbos mokiniui specialistai dalyvauja įvairiuose projektuose ir į juos įtraukia mokinius, turinčius įvairių poreikių: „Tiesa, aš esu du viename – soc. pedagogė ir klasės auklėtoja. Su vaikais dalyvauju projekte „Erasmus+. Jis, beje, skirtas įtraukiamam ugdymui. Vysim į mobilumus, dabar ruošiamės, darom mokyklos pristatymą. Dirbam visi.“ (002), „Esu viena iš dalyvių Lietuvos įtraukties švietime centro projekte, kuris yra skirtas vaikams, kurie turi disgrafiją, disleksiją, papildomiems užsiėmimas gauti. Vedu užsiėmimus, konsultacijas SUP mokiniams. Aš ne tik noriu, kad jie dirbtų individualiai, bet kartais jų darbus apjungiam ir padarom pristatymus, pavyzdžiui skaitymo projektukas „Mano augintinis“.“ (007).

Tyrimo dalyvio teigimu, projektinis metodas naudojamas renkant duomenis apie vaiką: „<...>esu stipri, gal sakyčiau, projektinių metodikų taikyme, tokių kaip piešimas, kitokios priemonės, kada reikia surinkti apie vaiką anamnezę ir išsiaiškinti jo silpnąsias ir stipriąsias puses. Darom mini projektukus, piešiam. Man tai daug informacijos duoda apie visus vaikus, kurie ateina pas mane.“ (008).

Tai rodo, kad pagalbos mokiniui specialistai tobulina mokinių komunikavimo, socialinę, kūrybiškumo, asmeninę kompetencijas, skatina juos bendradarbiauti, patys aktyviai įsitraukia į projektinę veiklą.

Pažymėtina, kad pagalbos mokiniui specialistai taip pat pasitelkia įtraukiojo ugdymo realizavimui socialinio-emocinio ugdymo metodikos. Jie teigė, kad įgyvendina patyčių prevencijos programą „Olweus“, organizuoja prevencinius renginius, akcijas ir kt.: *„Iš tikrųjų, turime sistemą MOMO. Tai yra klasių valandėlių sistema, kuri skirta Olweus patyčių prevencijos programai įgyvendinti. Per klasės valandėles kalbame apie patyčias, mokymąsi, motyvaciją. Darom akcijas, renginius. Na, kaip pavyzdys – „Gerumo diena“.“* (002), *„Kadangi man svarbiausia, sakyčiau, vaiko savijauta, tai kartu su kitais kolegom tariamės, analizuojam, ieškom įdomių renginių formų, pavyzdžiui, „Tolerancijos diena“, „Psichikos sveikatos diena.“* (008).

Šie duomenis atskleidžia, kad tyrimo dalyviai skiria didelį dėmesį mokinių empatijos, tolerancijos, bendruomeniškumo ir draugiškumo ugdymui, taip pat rūpinasi jų emocine ir psichologine savijauta.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pagalbos mokiniui specialistams yra svarbi aplinka, kurioje jie dirba su mokiniu(-iais), taikydami individualaus ir grupinio mokymo metodus. Tyrimo dalyviai pabrėžė fizinės aplinkos vizualizacijos svarbą: *„Dar norėčiau pabrėžti svarbumą struktūruotos aplinkos, ypač elgesio taisyklių, ypač pradinėse klasėse, kai elgesio taisyklės ne tik parašytos, bet ir išreikštos paveikslėliais ir jų laikymąsi. Klasėse turi būti vaizdu. Na, mes taip padarėm trečiojoje klasėje, nes ten, oi, kaip reikia drausmės. Ten dabar siena – vaizdinės taisyklės. Mokomės elgesio taisyklių. Einu į klasės valandėles, padedu mokytojui su keliais ypač audringais vaikais. Žaidžiam, o ką daryt.“* (007).

Taip pat reikšminga yra patalpos paskirtis: *„<...> dabar mes mokykloje turime relaksacijos kabinetą, tuo metu jo nebuvo. Tai, iš tikrųjų, viena iš priemonių būty tokiems aktyviems vaikams pakeisti aplinką ir susitvarkyti su savo audringomis emocijomis – išsikrauti tiesiog. Man dabar tenka ten eiti.“* (008).

Tyrimo dalyviai taip pat pabrėžė, kad, dirbant individualiai su kiekvienu mokiniu, svarbu pritaikyti tinkamas priemones ir metodus: *„<...> kiekvienas vaikas yra tikrai skirtingas ir reikia individualizuoti metodus – vienam vaikui vienas dalykas tiks, kitam kitas. Aš dirbu individualiai su kiekvienu. <...> Ir dar svarbu aplinka: estetiška, tvarkinga, su reikiamos priemonėmis. Man tai labai padeda veidrodintis, toks linksmas. Vaikai žiūri į save ir taria garsus.“* (011).

Tai rodo, kad tyrimo dalyviams svarbu sukurti aplinką, kurioje kiekvienas mokinys galėtų tobulėti, gerai jaustųsi dirbdamas tiek individualiai su pagalbos mokiniui specialistu, tiek grupėje su kitais mokiniais.

Apibendrinant galima teigti, kad pagalbos mokiniui specialistai dalyvauja įvairiuose projektuose ir taiko įvairius metodus, kurie tobulina mokinių kompetencijas, skatina bendruomeniškumą, kūrybiškumą bei prisideda prie jų geros savijautos ir integracijos klasėje. Taip pat jie skiria didelį dėmesį mokinių socialinio ir emocinio ugdymo procesui. Tyrimo dalyviai pabrėžia ir aplinkos svarbą (tiek klasėje, tiek jų kabinetuose) ir individualizuoja ugdymo metodus,

pritaikydami juos įvairių poreikių mokiniams.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiauja su mokytojais, kitais mokyklos darbuotojais ir mokinių tėvais (globėjais) (10 pav.).



10 pav. Bendradarbiavimo kultūros kūrimas mokinių pagalbos specialistų požiūriu

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pagalbos mokiniui specialistai sėkmingai bendradarbiauja bei veikia komandose su mokytojais, kitais mokyklos darbuotojais ir mokinių tėvais (globėjais) (10 pav.).

Mokytojai kreipiasi į ieškodami pagalbos: „Mokytojai nebijo bendradarbiauti, nebijo pasakyti, kad jiems yra sudėtinga ir kad jiems reikia pagalbos. Džiaugiuosi, kad mokytojai irgi yra linkę bendradarbiauti, bendrauti ir padėti mokiniams. Problemas aptariame susirinkimuose, VGK.“ (002).

Pagalbos mokiniui specialistai konsultuoja mokytojus ugdymo, programų rengimo klausimais: „Produktyviai vyksta bendradarbiavimas su mokytojais – daugelis domisi vaikų ypatumais, konsultuojasi dėl programų rengimo, dėl užduočių pritaikymo.“ (007).

Specialistams rūpi mokinių savijauta, mokinių tėvų (globėjų) informavimas: Bendradarbiauja „<...> labiau gal su pradinių klasių mokytojais, nes dirbu vieną dieną, tai mano veikla sukoncentruota į pradinukus. Tai pasikviečia į susirinkimus, vyksta pirmųjų adaptacijos tyrimas. Kartu aptariame sunkumus, pasidžiaugiame gerumais <...>, o su vyresnių klasių mokiniais, tai dažniau tada, kada didesnė problema klasėje, kai reikia mikroklimatą patyrinėti, užsiėmimų mikroklimatui gerinti. Tada, gavus tėvų sutikimą, ir pasidalijame su tuo, kas gavosi.“ (008).

Tai rodo, kad pagalbos mokiniui specialistai ir mokytojai bendradarbiauja dėl iškilusių problemų, mokinių mokymosi ypatumų, programų rengimo, užduočių pritaikymo SUP mokiniams, mokinių adaptacijos, klasės mikroklimato.

Pažymėtina, kad pagalbos mokiniui specialistai noriai bendradarbiauja su mokyklos bendruomenės nariais. Tyrimo dalyviai teigė, kad kartu organizuoja renginius: *„Tai iš tikrųjų labai puikiai pavyksta bendradarbiauti su visuomenės sveikatos specialiste, įtraukiant įvairių gebėjimų vaikus į įvairias mūsų organizuojamas prevencines ir sveikatinimo veiklas.“* (002).

Tyrimo dalyviai pažymėjo, kad sulaukia pagalbos ir mokinio padėjėjų ir kito personalo: *„Pagalbos sulaukiu iš visos mokyklos bendruomenės, jeigu reikia ir iš aptarnaujančio personalo. Jie linkę padėti, pavyzdžiui, kartais paieškoti pasislėpusio vaiko.“* (002). *„Mokinio padėjėjai kaip mokinių draugai, jie, iš tikrųjų, kartais žino tokių paslapčių, kurių nežino mokytojai. Ir labai smagiai mes pasikalbam apie vaikų sėkmes ir nesėkmes ir tada lengva abiem pusėm žinoti, kuria linkme reikia dirbti.“* (008).

Tai parodo, kad pagalbos mokiniui specialistai aktyviai bendradarbiauja su mokyklos bendruomene, dalinasi informacija apie mokinius ir kartu organizuoja įvairias prevencines bei sveikatinimo veiklas.

Tyrimas atskleidė bendradarbiavimo tarp mokinių pagalbos specialistų ir mokinių tėvų (globėjų) ypatumus. Kai kurie tėvai yra linkę bendradarbiauti, tačiau trukdo tai, kad kai kurie pagalbos mokiniui specialistai (specialusis pedagogas, logopedai, psichologas) mokykloje dirba tik po vieną dieną per savaitę: *„Tai būna tada, kai jie ateina pasiimti vaikų, o aš kaip tik tuo metu su kai kuriais turiu užsiėmimus, tai mes susitinkam. Tai jie visada domisi, visada paklausia, kaip sekasi visada jam primenu, ką reikėtų daryti dėl kalbos ugdymo. <...> su vyresnių klasių tėvais nesutinku praktiškai, nebent, yra konkretus poreikis ir Vaiko gerovės komisijoje sukviesti esame kažkokiam reikalui aptarti.“* (007).

Specialistai teikia tėvams (globėjams) informaciją apie jų vaikų ugdymą, juos padeda geriau pažinti: *„<...> patariu, kartais ir lankstinuką kokį paduodu dėl užsiėmimų namie, kaip tą kalbą ugdyti <...> Dar aišku, visada mokslo metų pabaigoje aprašomąjį vertinimą pateikiu tėvam.“* (007). *„Kai kada mes darom su mokytojais, ypač su pradinukų tėvais. Jie labai mėgstama šią metodiką, kai pagal jų vaikų nupieštus piešinius charakterizuoja jų vaiką. Kartais jie tai priima gana kritiškai. Dažniausiai tai būna daugiau, aišku, pozityvių dalykų, bet tame kontekste, pateikus kažkokį ir taisytiną dalyką, jie atkreipia į tai dėmesį ir šitaip vyksta ta elgesio korekcija.“* (008).

Tačiau tyrimas atskleidė ir bendradarbiavimo su mokinių tėvais (globėjais) problemas. Pagalbos mokiniui specialistai teigė, kad jie vengia bendradarbiauti nenorėdami pripažinti problemų: *„<...> dirbti su mokinių tėvais yra kur kas sunkiau, negu su pačiais mokiniais, nes dažnai tėvai vengia pripažinti problemą, kuri yra su jų vaiku susijusi, vengia bendradarbiauti, vengia patys prisidėti prie pagalbos vaikui.“* (002), *„Jeigu tėvai linkę keisti savo tuos auklėjimo stilius, auklėjimo metodus ir požiūrį į vaiką, tai bendradarbiauti sekasi. Šiaip tėvai nelinkę bendradarbiauti.“* (008). *„Tai, ką*

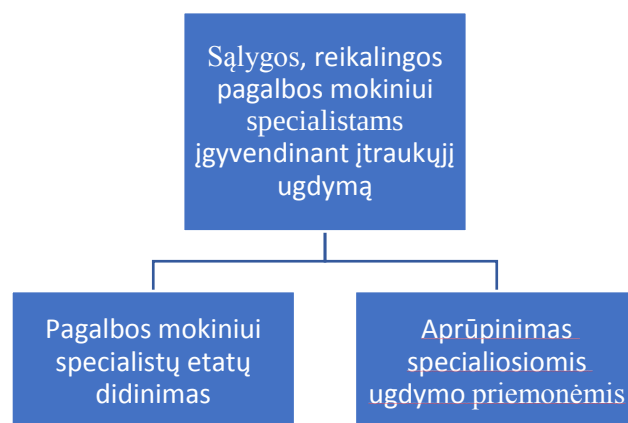
noriu pasakyti, dėl nesėkmės atvejo, kai noriu pasikalbėti su vienu iš tėvų, dėl to, kaip vaikui padėti, kartais tiesiog ta pagalba mano nepriimama.“ (011).

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad kartais dėl tėvų (globėjų) nenoro bendradarbiauti nepavyksta išspręsti problemų: *„Galbūt, iš tiesų, pritrūko tėvų bendradarbiavimo su mumis. Ir vaikas, iš tikrųjų, nepasidavė tai pagalbai. Jis jos nepriimdavo. Dėl to ir nepavyko.“ (002), todėl įgyvendinant įtraukųjį ugdymą yra būtinas tėvų (globėjų) palaikymas ir vieningumas: „Reikia tik tėvų noro, nebėgimo nuo problemų, nebijoti klausti, paskambinti, žodžiu, domėtis ne tik gerais dalykais, bet ir problemomis.“ (002), „Bendradarbiavimas, aišku, su kitais specialistais, su tėvais turi būti tikrai aktyvus procesas.“ 011).*

Šie tyrimo duomenys rodo, kad bendradarbiavimas tarp pagalbos mokiniui specialistų ir tėvų (globėjų) yra svarbus, tačiau dažnai trukdo specialistų ribotas darbo laikas ir tėvų (globėjų) nenoras pripažinti problemas.

Apibendrinant galima teigti, kad pagalbos mokiniui specialistai aktyviai bendradarbiauja su mokytojais, aptardami įvairius klausimus, susijusius su įvairių poreikių mokinių ugdymu, elgesiu ir savijauta. Taip pat jie noriai bendradarbiauja su kitais mokyklos darbuotojais bei sulaukia iš jų pagalbos. Tyrimo duomenys atskleidė ir bendradarbiavimo tarp pagalbos mokiniui specialistų ir mokinių tėvų (globėjų) problemas. Jie nenori pripažinti vaiko problemų, vengia keisti auklėjimo metodus, nenori priimti pagalbos.

Tyrimas atskleidė, kokių sąlygų reikia pagalbos mokiniui specialistams, kad įtraukusis ugdymas mokykloje būtų įgyvendinimo sėkmingai. Tyrimo dalyviai nurodė, kad sėkmingam šio proceso įgyvendinimui yra būtina: padidinti pagalbos mokiniui etatų skaičių bei aprūpinti juos specialiosiomis ugdymo priemonėmis (11 pav.).



11 pav. Įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimui būtinos sąlygos pagalbos mokiniui specialistų požiūriu

Pagalbos mokiniui specialistai nurodė, kad jiems trūksta etatų, kad jie galėtų efektyviai teikti

pagalbą mokytojams ir mokiniams bei bendradarbiauti tarpusavyje. Jie teigė: „Tarkim, psichologas dirba mūsų mokykloje tik pirmadieniais, o tos pagalbos tikrai reikia čia ir dabar. Tai vat, pats didžiausias sunkumas yra tikriausiai pagalbos specialistų trūkumas.“ (002), „<...> su kai kuriais specialistais bendrauju tik nuotoliu, nes dirbame skirtingomis dienomis. Tai jau tada tenka tiesiog susirašinėti ar susiskambinti ir taip aptarinėti kažkokį atvejį.“ (007), „Na taip, mano etatas yra tik 0,25 ir tai yra tikrai labai nedaug. 10 val. per savaitę. Na, o mokiniui, sakyčiau, kiekvieną dieną reikia tikrai mokytis to sklandaus kalbėjimo. Tai, praktiškai, etatas turėtų būti tikrai logopedo.“ (011).

Tyrimo dalyviai nurodė problemos sprendimo būdą: „Pagalbos specialistų turi būti bent tiek, kiek priklauso, pagal vaikų, kuriems reikia pagalbos, skaičių.“ (011).

Tai rodo, kad įvairių poreikių mokiniams nėra užtikrinama reikiama pagalba dėl pagalbos mokiniui specialistų trūkumo.

Tyrimo duomenys taip pat atskleidė problemą dėl specialiųjų priemonių trūkumo, reikalingų dirbant su įvairių poreikių mokiniais. Tyrimo dalyviai teigia: „Reikėtų daugiau disgrafijos, disleksijos mokymui priemonių, skaitymui, rašymui pagelbėti, reikėtų sensorinių įvairių dalykų ant kėdžių ar ten, sakykim, rankom liesti kai kuriems vaikams.“ (007), „Reikalingos fizinės priemonės judėjimui, nes įvairūs vaikai ir su įvairiomis negaliomis, ir su įvairiais poreikiais, kaip sakiau, reikia atliepti kiekvieno vaiko poreikius. Na, vėlgi, tos meninės terapinės priemonės irgi labai svarbios.“ (011).

Jie nurodė, kad įsigijus reikiamų priemonių, pagalba mokiniams būtų daug efektyvesnė: „Žinoma, turint įrankius, dirbti visada lengva. Reikia visokių priemonių. Mokykla turi aprūpinti.“ (002).

Tai atskleidžia, kad įvairių poreikių mokiniams nėra užtikrinama reikiama pagalba dėl specialiųjų priemonių trūkumo.

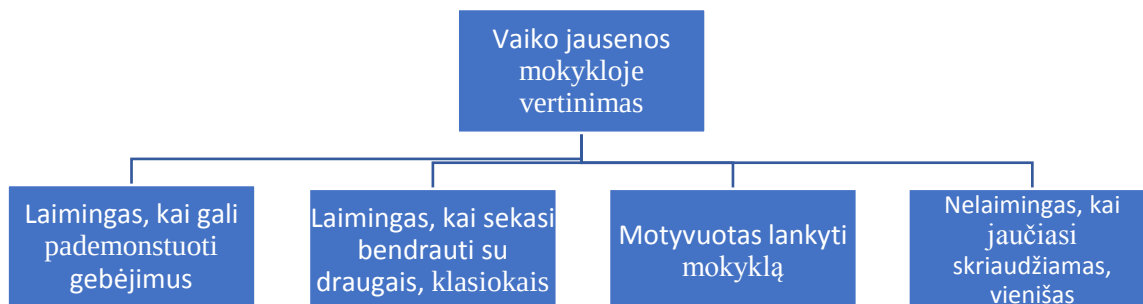
Apibendrinant galima teigti, kad sėkmingam įtraukiojo ugdymo procesui įgyvendinti pagalbos mokiniui specialistams trūksta etatų, leidžiančių efektyviai teikti pagalbą mokytojams ir mokiniams bei bendradarbiauti tarpusavyje. Taip pat trūksta specialiųjų priemonių, reikalingų dirbti su įvairių poreikių mokiniais.

3.2.3. Mokinių tėvų nuomonės apie pasirengimą įtraukiajam ugdymui analizė

Analizuojant mokinių tėvų (globėjų) nuomones buvo išskirtos trys kategorijos: vaiko jausenos mokykloje vertinimas, teigiamas vaikui teikiamos pagalbos vertinimas, siūlymai įtraukios aplinkos tobulinimui.

Tyrimo duomenys parodė mokinių tėvų (globėjų) nuomones apie jų vaikų jausenas mokykloje. Jų teigimu, vaikai mokykloje patiria teigiamas ir neigiamas emocijas ir yra motyvuoti

lankyti mokyklą. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus buvo suformuluotos keturios subkategorijos (12 pav.).



12 pav. *Vaikų jausenos mokykloje vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu*

Tyrimo analizės duomenys parodė, kad visi mokinių tėvai (globėjai) galėjo papasakoti, kaip jaučiasi jų vaikai mokykloje. Kiekvienas tyrimo dalyvis įvardino bent po vieną savo vaiko geros jausenos pavyzdį. Jie nurodė konkrečias situacijas, kai jų vaikai grįžo iš mokyklos patenkinti ir gerai nusiteikę: „*O, čia buvo neseniai laimėtas medalis. Miegojo sūnus su tuo medaliu. Labai džiaugėsi, labai didžiavosi mokytoju, kad juos taip ištreniravo, kad jie parvežė į mokyklą medalį.*“ (013), „*Mano vaikas dažniausiai grįžta labai patenkintas, neturi labai didelių nuoskaudų mokykloj. Tai ypač pakylėtas ir, kaip sakant, visa giminė, turbūt, džiaugėsi, kai jis dalyvavo pirmoj klasėj konferencijoje. Jisai vienas berniukas tarp trijų mergaičių. Jie paskui gavo apdovanojimą, galėjo išvykti į „Gyvą kalną“ – labai pakylėtas.*“ (016).

Iš mokinių tėvų (globėjų) pasisakymų išaiškėjo, kad jų vaikams sekasi bendrauti su draugais ir klasiokais. Jų tarpusavio santykiai yra draugiški ir bendruomeniški. Jie teigė: „*Jie vieni kitus, pastebėjau, kad gina. Žinot, kaip būna, kai vaikų draugų grupė yra, jeigu kas nors, kur nors užkliūna, tai jau tada visi draugiškai kaip ratelis.*“ (014), „*Pertraukų metu jinai sako, kad su draugais bendrauja.*“ (017).

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokiniai, bendraudami tarpusavyje, pademonstravę savo gebėjimus bei įvertinti, jaučiasi gerai. Šis teigiamas jausmas skatina juos lankyti mokyklą. Pasak mokinių tėvų (globėjų), gera emocinė aplinka yra svarbus motyvacijos veiksnys. Tyrimo dalyviai nurodė, kad nors kartais vaikams kyla tam tikrų iššūkių, jie vis tiek motyvuoti eiti į mokyklą. Tėvai (globėjai) teigė: „*Tai manau, kad pakankamai gerai. Jos nori eiti į mokyklą. Tiesa, po kokių nors, nu, stipresnių iššūkių, kažkokių konfliktinių, dažniausiai tarp draugų vykstančių, kas yra normalu, nes dabar jos paauglės, pergyvena. <...> Iš esmės vertinčiau, kad aštuonetui jos jaučiasi.*“ (015), „*Gerai, labai gerai jaučiasi. labai nori eiti į mokyklą. Kiekvieną pirmadienį jie man sako, kad aš džiaugiuosi, kad aš einu į mokyklą. Ten man linksma, turiu draugų.*“ (013), „*Jinai tikrai labai*

džiaugiasi mokykla. Labai laukia, jeigu būna atostogos, labai laukia mokyklos, labai noriai į ją sugrįžta, pasiilgsta. Mokytojos pasiilgsta, mokytojos padėjėjos, pasiilgsta savo draugų visų.“ (019).

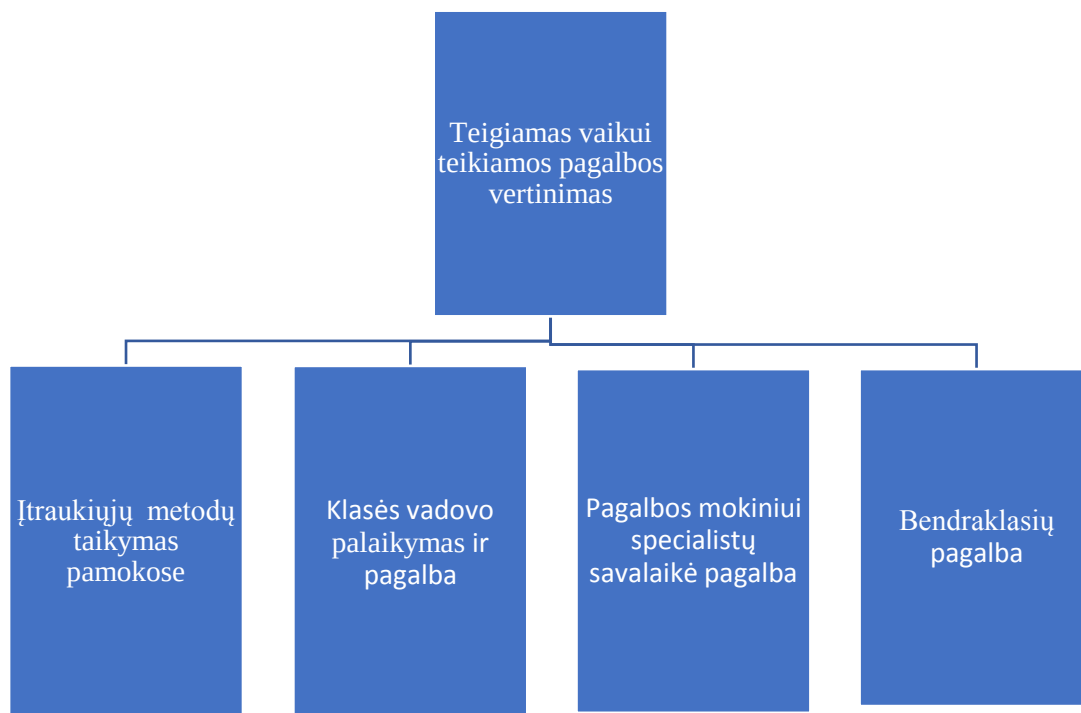
Tyrimo dalyviai taip pat įvardino ir priežastis, dėl kurių vaikai mokykloje jaučiasi gerai, pavyzdžiui: *„Tikrai labai gera, nes, turbūt, susirinkę yra dauguma draugai, kaimynai, ir mokykla yra nedidelė, visi yra pažįstami, dėl to vaikams, turbūt, daug lengviau bendrauti ir sukurti tą saugesnę aplinką negu didelėj mokykloj.*“ (019).

Taip pat mokinių tėvai (globėjai) papasakojo ir apie tai, kokiose situacijose vaikai jaučiasi nelaimingi ar skriaudžiami. Jie nurodė: *„Dar mano vaikui negrįžus, sužinojau, kad vaikui įkando. Vaikas, taip, grįžo liūdnas nusiminęs.*“ (016), *„Neranda jinau bendros kalbos savo klasėje. Ji bendrauja ne tiek su savo klase, bet jai kažkaip su jaunėliais vaikais geriau sekasi.*“ (012). *„Taip jau būna, kad kažkas pastumia, kažkur kažkas ten atima kažkokį daiktą <...>.*“ (019), *„<...> yra mokykloje, vienas vaikas, kuris, nu, kaip čia pasakyt, prie visų kimba? Nu, tai teko ir jai tą patirti, bet ji labai teigiamai sureagavai tiesiog žinojo, kad tas vaikas yra kitoks. Susitvarkė pati mano įsikišimo nereikėjo, netgi mokytojos įsikišimo ne. Ir ši situacija daugiau nebesikartoja.*“ (020).

Tai rodo, kad nors mokykloje mokiniai jaučiasi gerai, nori į ją eiti, tačiau mokykloje neišvengiama konfliktinių situacijų ir mokinių socialinio integravimosi sunkumų.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai daugiausia pabrėžia vaikų teigiamą jauseną mokykloje. Tėvai (globėjai) nurodo situacijas, kai jų vaikai grįžta iš mokyklos gerai nusiteikę ir laimingi, o taip pat mini vaikų norą eiti į mokyklą ir teigiamą požiūrį į ją. Tačiau atskleidžia ir vaikų išgyvenimus, susijusius su tarpusavio bendravimo iššūkiais. Tyrimo dalyviai įvardija sunkų vaikų integravimąsi bendraamžių tarpe bei konfliktines situacijas.

Tyrimas atskleidė, kad mokinių tėvai (globėjai) teigiamai vertina vaikams teikiamą pagalbą. Jie pažymėjo, kad mokytojai pamokų metu taiko įtraukiuosius metodus, vaikai sulaukia palaikymo ir pagalbos iš klasės vadovų, savalaikės pagalbos iš pagalbos mokiniui specialistų bei gauna paramą iš bendraklasių (13 pav.).



13 pav. Vaikui teikiamos pagalbos vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu

Tyrimo duomenys parodė, kad mokinių tėvai (globėjai) domisi vaikų ugdymu(si) ir gali įvardinti, kaip mokytojai veda pamokas. Tai patvirtina tyrimo dalyvių teiginiai, pavyzdžiui: „Trečiokai, tarkim, kažką klasėje veikia, lipdo, stato. Čia kažkada statė iš kartono namus. Didžiausias ten pilis statė ir rinko, kuri buvo gražiausia.“ (012), „Pavyzdžiui, mano trečiokui be galo patinka matematikos pamokos. Jisai su mokytoju. Jisai pirmas prie lentos – nori atsakinėti, nori suskaičiuoti. Netgi savo strategiją turi skaičiavimo. Jam tada įdomu, kai randa klaidą. Pasakojo, kaip per matematiką mokytojas pasakė neteisingai, tai jis rado klaidą. Kažkaip tai sudomina.“ (012).

Tyrimo dalyviai teigiamai įvertino pamokas, kuriose vaikai lengvai įsimena pamokos temą, atlikdami praktines užduotis. Jie pasakojo: „Lietuvių pamokoje tai buvo, kad jie žaidė su kažkokiu kompiuteriu ir kažkokiomis programomis kūrė multikus, filmukus, komiksus. Jiems buvo kažkas įdomaus.“ (013), „Labai patiko istorijos pamoka dukrai. Čiauškėjo beveik savaitę laiką, kaip jai patiko, kai davė pačiupinėti titnagus, skėlė ugnį. Tokius dalykus jie įsimena geriau.“ (014).

Tyrimo dalyviai domisi vaikų namų darbų užduotimis. Pavyzdžiui, jie teigė, kad: „Labai patinka gauti namų darbus, kai yra internetinės užduotys. Kiek žinau, kiek matau Tamo dienynuose, kad jie gauna internetines užduotis ir pamokų metu. Mane tenkina ir netgi gaunami vaikų rezultatai tose užduotyse, vadinasi, jie supranta užduotis yra formuojamos taisyklingai.“ (016).

Taip pat tyrimo dalyviai nurodė kitas neformalias veiklas, kuriose vaikai jaučiasi gerai ir jiems yra įdomu. Tai patvirtina šis teiginys: „Yra rengiamos konferencijos, kur ir mokytojai labai smagu, kad

pasiūlo vaikui dalyvauti, nes tikrai ne visa klasė gali dalyvauti. Gal vaikas šiek tiek ir lėtesnis, bet mato, kad jisai gali ir paprašo sudalyvauti, tada labai vaikas emociškai jaučiasi gerai.“ (016).

Šie teiginiai rodo, kad pamokų metu mokytojai naudoja įvairius mokymo metodus: kūrybinius, integruojant skaitmenines technologijas, bendradarbiavimo, projektinio mokymo ir kt.

Tyrimo duomenys parodė, kad mokinių tėvų (globėjų) nuomone, daugiausiai palaikymo ir pagalbos vaikai sulaukia iš klasių vadovų. Tai patvirtina teiginiai: *„Su auklėtoja tikrai labai šiltas gražus ryšys. Jinai pasisako, jos pasikalba. Dažnai jinai pasikalba su savo auklėtoja tikrai bendrauja, ir jinai sulaukia to supratimo ir paaiškinimų, kai kuriose situacijose.*“ (017), *„Aišku, pirma, tai mokytojai, paskui socialinė pedagogė dar ir vaikų auklėtojos daug padeda. Tarpusavyje bendraujam, susiskambinam. Visi daug dirba, nes visi vaikai tikrai labai skirtingi ir prie jų prieiti reikia mokėti, iš tikrųjų.*“ (014).

Šie teiginiai rodo, kad klasės vadovų vaidmuo yra reikšmingas vaikų emocinei paramai ir pagalbai. Jų gebėjimas užmegzti šiltus, palaikančius santykius su vaikais padeda vaikams jaustis išgirstiems ir suprastiems.

Mokinių tėvai (globėjai) nurodė, kokių specialistų pagalbos sulaukia jų vaikai. Dažniausiai buvo paminėta socialinio pedagogo pagalba. Tyrimo dalyviai teigė: *„<...> socialinės darbuotojos pagalbos, kiek aš matau, jie tikrai gauna pakankamai, nes moteris tikrai stengiasi ir myli savo darbą. Visi konfliktai būna pastebėti ir aiškinamasi.*“ (016), *„Bet dukrai tai dabar socialinė padeda. Ji kaip psichologė – paklausia, pataria, o svarbiausia, niekam nepasako. Dukra pasitiki.*“ (017).

Taip pat buvo paminėta logopedo ir psichologo teikiama pagalba. Tyrimo dalyviai pasakojo: *„Mums su vienu vaiku buvo problema. Jisai buvo truputį agresyvus. Tai buvo suteikta psichologo pagalba. Tai taip, mes sužinojom, kad jisai bijo tamsos ir taip pasireiškia jo agresyvumas.*“ (013), *„Viena dukra turi tų specialiųjų poreikių, tai logopedo pagalbos sulaukia. Paskui psichologo pagalba teikiama irgi tai pačiai dukrai.*“ (014).

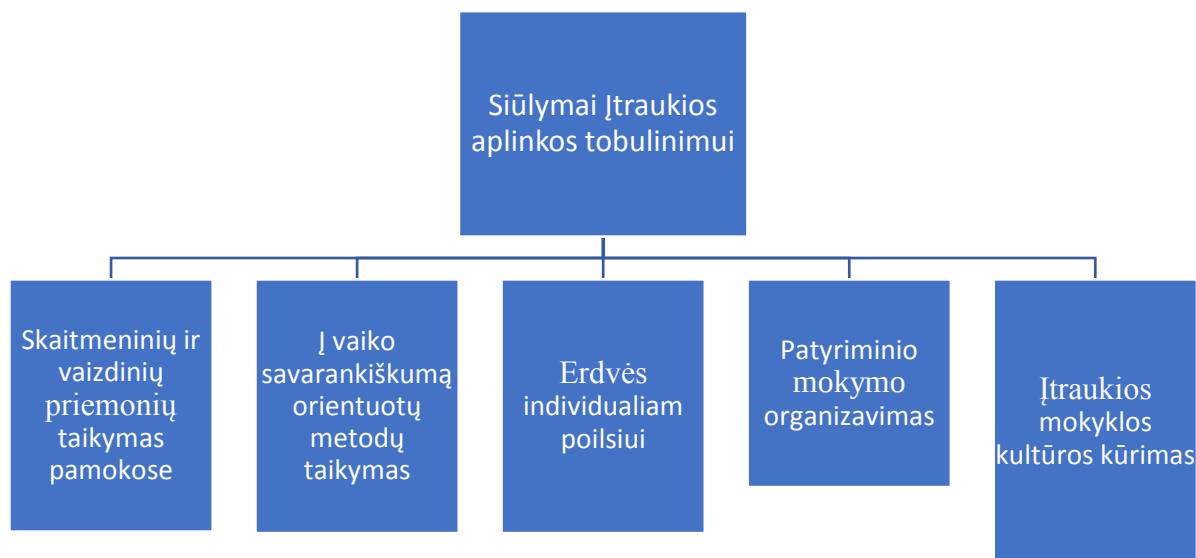
Tai patvirtina, kad vaikams teikiama pagalba ugdomosi, elgesio, savijautos, probleminių situacijų klausimais, kurią teikia socialinis pedagogas, psichologas ir logopedas.

Tyrimas atskleidė, kokios pagalbos vaikai sulaukia iš bendraklasių ar patys ją suteikia. Tėvai (globėjai) nurodė tokias situacijas: *„Žinokit, vat, paskutiniu metu tokia buvo situacija. Net mes vakar kalbėjome. Mano vaikas susilaužęs ranką. Ir papasakojo, kas jis negalėjo užsirišti bato, tai jo klasiokas 3 kartus per dieną jam užrišo batą. Smulkmena, bet jam labai svarbi.*“ (013), *„Galėčiau sakyti, jog netgi ji suteikia tą pagalbą, nes klasėje yra tokių, na, vaikų specialiųjų poreikių, kuriems tikrai reikia pagalbos. Ir netgi sakyčiau, kad ji pritraukia tokius vaikus, nes jie tiesiog limpa prie jos.*“ (020).

Tai rodo, kad tarp mokinių yra geri santykiai, paremti pagalba, bendradarbiavimu, empatija ir tarpusavio sutarimu.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo duomenys atskleidė, jog tėvai (globėjai) aktyviai domisi savo vaikų ugdymu ir vertina mokytojų taikomus mokymo metodus, kurie padeda vaikams geriau įsiminti ir suvokti mokomąją medžiagą, taip pat pamokas, kurios skatina vaikų kūrybiškumą ir savarankiškumą. Be to, tėvai (globėjai) pabrėžė, kad daugiausia pagalbos vaikai gauna iš klasių vadovų, su kuriais yra šilti ir pasitikėjimu grįsti santykiai. Taip pat buvo paminėta, kad vaikai gauna pagalbą iš specialistų, tokių kaip socialiniai pedagogai, logopedai ir psichologai, kurie sprendžia įvairias ugdymosi ir emocines problemas. Tėvai (globėjai) pastebėjo, kad vaikai geba teikti pagalbą ir vieni kitiems, kurdami bendruomenišką atmosferą, kurioje visi jaučiasi vertinami ir palaikomi.

Tyrimas atskleidė mokinių tėvų (globėjų) siūlymus, kaip tobulinti mokyklos įtraukią aplinką. Tyrimo dalyviai nurodė, kad sėkmingam įtraukios aplinkos kūrimui reikia: pamokose taikyti skaitmenines ir vaizdines priemones, į vaiko savarankiškumą orientuotus metodus, pritaikyti erdves individualiam poilsiui, organizuoti patyriminį mokymą ir kurti įtraukią mokyklos kultūrą (14 pav.)



14 pav. Įtraukiojo aplinkos kūrimo vertinimas mokinių tėvų (globėjų) požiūriu

Tyrimo duomenys atskleidė tėvų (globėjų) nuomonę, jog viena iš įtraukios aplinkos kūrimo galimybių yra skaitmeninių ir vaizdinių priemonių taikymas pamokose. Tai patvirtina šie teiginiai: „Vėlgi, žiūrėt kažką tai mediatekoje. Kažkas, kad būtų įdomaus ir paskui iš tos mediatekos, gal kažką išspręsti, atsakyti į klausimus.“ (012), „<...> yra gi ten tos visos vaizdinės priemonės, kur galima apžiūrint iš visų pusių, pačiupinėti, negu tai pamatyti tikrai knygos lape – tai yra daug

patogiau, patraukliau.“ (014). „*Na gal kokių inovacijų, naujos kompiuterių įrangos, naujų skaitmeninių kokių priemonių.*“ (020).

Tai rodo, kad tėvai (globėjai) mato skaitmeninių ir vaizdinių priemonių taikymą kaip svarbią įtraukios aplinkos kūrimo dalį, kuri įtakoja mokymosi proceso patrauklumą ir efektyvumą, daro ugdymosi procesą įdomiu ir įtraukiančiu.

Tėvai (globėjai) nurodė, kad pamokose turėtų būti naudojami vaiko savarankiškumą skatinantys metodai. Jie teigė, kad reikia daugiau tokių pamokų, kurias mokytojai veda ir dabar, pavyzdžiui: „*Kaip ir pasikartosiu. Kada pamoka nėra tradiciška, kada jie kažką daro, lipdo, kaip ir mažesnis berniukas. Trečiokai, tarkim, kažką klasėje veikia, lipdo, stato. Čia kažkada statė iš kartono namus. Didžiausias ten pilis statė ir rinko, kuri buvo gražiausia. Irgi ateina ir labai pasakoja, kada jam labai patinka.*“ (012), „*Nu, vat, tos tokios, žinot, netradicinės pamokos, kai jie kažkur keliauja, pasižiūri arba mokytojas duoda su planšetiniais kompiuteriais kurti kažką, sudėlioti kažką. Jiems tos tokios pamokos patinka.*“ (013).

Tai rodo, kad tėvai (globėjai) vertina ir palaiko netradicinių pamokų taikymą, skatina vaikų savarankiškumą ir kūrybiškumą. Jų nuomone, šios pamokos, kurių metu vaikai dalyvauja ir atlieka praktines užduotis, yra įdomios ir motyvuojančios.

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad mokykloje reikia daugiau erdvių, skirtų individualiam poilsiui. Jie pateikė tokius pasiūlymus: „*Tų daugiau erdvių truputį tokių, kad jie užsiimtų. Žinot, kaip būna – turi savo kažkokį kampelį, kur jie eina, ar ten pažaist, ar ten pabūti su draugais.*“ (013), „*Juk mokykloj pamokose vyksta ir pertraukose nuolatinė trintis, bendravimas ir tiems, kuriems reikia atsitraukti, susikaupti kitai pamokai po konfliktinės situacijos, kas ne paslaptis, reikia vienos kitos zonos, kad tiesiog vaikas galėtų ateiti ir pabūti tik su savim, su savo mintimis, nusiramint, jeigu reikia ir su specialistu pasėdėti.*“ (015), „*Klasėse turėtų būti įvairios mokymosi zonos ar vietos grupiniam darbui, ar individualiam susikaupimui, ar individualiam nusiramimui taip pat, kad vaikai galėtų susikoncentruoti prieš pamokas, va, tokios erdvės.*“ (019).

Tai atskleidžia, kad tyrimo dalyviai mato poreikį erdvių, kuriose vaikai galėtų susikaupti, nusiraminti, pabūti vieni ar su draugais.

Tyrimo dalyviai pabrėžė, kad kuriant įtraukią mokyklos aplinką, reikia daugiau pagalbą mokiniui teikiančių specialistų. Tėvai (globėjai) pastebėjo, kokių specialistų trūksta: „*Trūksta specialistų, o gal netgi ir papildomos tos pagalbinės mokytojos ir logopedės. Netgi, sakyčiau, ir psichologo, nes kartais būna, kad reikia ir nėra.*“ (012), „*Aš suprantu, kad fiziškai prie kiekvieno vaiko nepastatysi po žmogų, bet, ta prasme, žiūrint iš mano pozicijos, tarkim, prie mano mažiausiojo, bent jau tikrai žinau, kad turi būti vos ne vienas žmogus visą dieną.*“ (014), „*Ne paslaptis trūksta pagalbos specialistų, to paties logopedo. Deja, ką jau kalbėt apie psichologą kiekvienam vaikui prieinamą arba mokytojo padėjėją. Tai būtų siekinys.* (015).

Šie teiginiai rodo, kad tyrimo dalyviai išreiškė susirūpinimą dėl pagalbos mokiniui specialistų trūkumo mokykloje. Tėvai (globėjai) pabrėžia, kad trūksta svarbių specialistų, tokių kaip logopedai ir psichologai, kurie gali teigti individualią pagalbą vaikams.

Taip pat tėvai (globėjai) teigiamai įvertino patyrimines pamokas, vykstančias už klasės ribų ir nurodė, kad tokių pamokų mokykloje turėtų būti daugiau. Tyrimo dalyvė pateikė pavyzdį iš pradinių klasių mokytojų vedamų pamokų: *„Labai gražus pavyzdys iš pradinių klasių mokytojų. Jos labai bendradarbiauja, tiesiog organizuoja labai daug išvykų. Išvyka ne tik, kad pamatyti, išvažiuoti ar išeiti, bet labai su turiningai paruoštom užduotim. Visus pojūčius, visus gebėjimus lavinančios užduotys. Vaikai po tokių išvykų, žinau, ir vyresnėlė ir mažėlė, grįžta labai pakylėtos, labai. Tai va, ta tradicinė pamoka išeina už tų ribų ir kartu mokytojai bendradarbiauja. Vaikai susitinka su kitų klasių mokiniais ir įspūdžiai tikrai geri, o iš tokių pamokų būta.“* (015).

Tai rodo, kad tėvams (globėjams) norėtųsi, kad patyriminio mokymosi pamokų būtų vedama daugiau, nes jos padeda vaikams įgyti įvairių gebėjimų ir įspūdžių, kurie negali būti pasiekiami tradicinėse pamokose.

Tyrimas atskleidė, kad tėvai (globėjai) pabrėžė būtinybę kurti įtraukią mokyklos kultūrą ir nurodė, kad būtų svarbu puoselėti toleranciją ir draugiškumą: *„Manau, visi turėtume būti šiek tiek nuolaidesni, draugiškesni, reikia norėti girdėti ir suprasti kitus, o ne tik save ir savo tiesas įrodinėti. Kai mes patys tėvai bendrausim su vaikais ramiau, tai mūsų vaikai tolerantiškesni ir draugiškesni ir visokie kitokie bus savo draugais bus. Mums nereikia žeminti nei vieno vaiko ir mūsų vaikai nežemins kitų.“* (016), *„Tai tolerancijai kviesčiau, mokyti vaikus, kad mus skirtingumai ne tik skiria, bet kartais ir jungia, kad turim išlikti ir savimi, ir kažkiek eiti į kontaktą.“* (015).

Tyrimo dalyvė akcentavo, kad labai svarbu bendrauti tėvams (globėjams) tarpusavyje. Ji teigė: *„Aš manau, kad tiesiog reikia šnekėtis, nebijot paimti telefono, susisiekti ir nebijoti susitikti akivaizdžiai ne vien tik žinutėmis.“* (015).

Tyrimo dalyviai taip pat teigė, kad reikia keisti vaikų požiūrį. Reikia skatinti toleranciją, pagarbą, pagalbą tiems, kurie yra skirtingi, kad visi jaustųsi vertinami ir įtraukiami į bendrą veiklą bei bendruomenę. *„Reikėtų dar to, kad mokiniai priimtų kitus tokius vaikus, kurie yra lėtesni, galbūt netgi prisibijo, kitą kart kažką pasakyti.“* (012), *„Pirmiausia, reikia kalbėti apie tai, kad vaikai yra skirtingi ir reikia bendrauti su jais visais. Norisi, kad jie nesipyktų.“* (013), *„Manau, gerai jaustųsi vaikai gal netgi pamokos metu, pavyzdžiui, kai tie, kas geriau mokosi, kažką galėtų patarti, kad ir mano dukrai. Jei, tarkim, matematika nelabai sekasi. Gal sakyti, kad gal aš tau galiu padėti, vat, tu ne taip skaičiuoji. Reikia va taip skaičiuot. Gal netgi kokių patarimų, galų gale, kad ir iš kitų mokinių gautų.“* (012).

Tyrimo duomenys rodo, kad tėvai (globėjai) akcentuoja būtinybę kurti įtraukimą mokyklos kultūrą, skatinti toleranciją, draugiškumą ir tarpusavio supratimą, siekiant, kad visi vaikai jaustųsi vertinami ir svarbūs.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyviai pabrėžia kelis svarbius aspektus, siekiant tobulinti įtraukimą mokyklos aplinką. Jie atkreipia dėmesį į skaitmeninių ir vaizdinių priemonių taikymo svarbą pamokose, kad mokymasis būtų įdomesnis ir efektyvesnis. Taip pat tėvai (globėjai) išreiškia norą, kad būtų daugiau netradicinių pamokų, skatinančių vaikų savarankiškumą, kūrybiškumą, mokymąsi per patyrimą. Be to, jie pabrėžia erdvių, skirtų poilsiui ir susikaupimui, reikalingumą mokykloje, kad vaikai galėtų atsitraukti ir nusiraminti po intensyvaus bendravimo. Taip pat, tyrimo dalyviai nurodo pagalbos specialistų trūkumą ir įvardina, kad reikalingi specialistai, tokie kaip logopedai ir psichologai, kurie gali suteikti individualią pagalbą vaikams. Galiausiai, jie akcentuoja būtinybę ugdyti toleranciją, pagarbą ir tarpusavio supratimą, kad visi vaikai jaustųsi priimti ir vertinami.

DISKUSIJA

Tyrimu atskleista, kad mokyklos vadovai, dalyvauja mokymuose, stažuotėse, projektuose, skatina mokyklos bendruomenę mokytis ir prisiima atsakomybę kurti įtraukiamam ugdymui palankią kultūrą mokykloje. Kartu su kitais mokyklos bendruomenės nariais praktiškai taiko įgytas žinias, rengdami mokyklos reikiamus dokumentus, išskeldami įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo tikslus bei į jų įgyvendinimą įtraukdami mokyklos socialinius partnerius. Šie tyrimo radiniai atliepia mokslininkų (Chkheidze, 2023, Mbua, 2023) išvadas, kad šiuolaikinis vadovas turi kurti įtraukiąją vadovavimo praktiką, su mokyklos bendruomenės nariais kelti tikslus ir uždavinius bei juos įgyvendinti, bendrauti su visomis suinteresuotomis šalimis, kurti pozityvią ir įtraukią mokyklos kultūrą, profesiskai tobulėti, skatinti tai daryti darbuotojus. Vadovų daromą įtaką darbuotojų profesiniam tobulėjimui bei efektyviam ir veiksmingam personalo valdymui tyrimuose pažymi ir Day (2020). Miltenienė, L. ir kt. (2022), nustatė, kad vadovai turi įgalinti ir skatinti bendruomenę diskutuoti, veikti kartu bei inicijuoti bendrus susitarimus.

Atlikto tyrimo duomenys rodo, kad vadovai rūpinosi socialinės, emocinės ir psichologinės bei fizinės aplinkų užtikrinimu, pedagogų kvalifikacijos tobulinimu, praktinių žinių taikymu, ugdymo proceso stebėseną, kas atliepia Oraifan (2021) tyrimą, kuriame pabrėžiama vadovo ugdymo proceso valdymo funkcija.

Vadovams svarbu, kad įgytomis žiniomis tarpusavyje dalintųsi mokytojai, pagalbos mokiniui specialistai, mokinio padėjėjai, kad mokinių tėvams (globėjams) būtų teikiama informacija, kartu ieškoma sprendimo būdų. Tai atsispindi Billingsley ir kt. (2017) tyrime, kuriame akcentuojamas bendradarbiavimas tarp mokyklos pedagogų, mokinių tėvų, kitų įstaigų darbuotojų, dalinantis savo patirtimi, analizuojant mokinių pažangą, nustatant mokytojų mokymo(si) prioritetus. Taip pat šie tyrimo radiniai atliepia mokslininkų (Huscroft-D'Angelo ir kt. 2021, Vyšniauskytė-Rimkienė ir Matulevičiūtė, 2016, Klizaitės ir kt., 2019) išvadas, kuriose jie nurodo, kad norint užtikrinti sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, svarbu mokinių tėvams (globėjams) teikti informaciją įvairiais būdais.

Iš mokytojų pasisakymų paaiškėjo, kad jie supranta ir savo kasdieninėje veikloje taiko įtraukiojo ugdymo sampratą, pabrėždami, kad šis ugdymas skirtas kiekvienam mokiniui, atsižvelgiant į jų gebėjimus, poreikius ir asmeninius tapatumus. Taip pat tyrimo duomenys parodė, kad mokytojams yra svarbu sudaryti sąlygas ir užtikrinti įvairių poreikių mokiniams mokytis to paties. Tai atliepia Ališausko ir kt. (2011) tyrimo rezultatus, kad įtraukusis ugdymas reiškia vienodas sąlygas visiems dalyvauti ugdymo veikloje, pripažįstant ir gerbiant įvairovę, atsižvelgiant į kiekvieno besimokančiojo individualius gebėjimus ir poreikius.

Atlikto tyrimo duomenys parodė, kad mokytojai, siekdami įgyvendinti įtraukiojo ugdymo aspektus, kėlė kvalifikaciją ir siekė profesinio tobulėjimo įvairiais būdais, įgijo ne tik teorinių, bet ir

praktinių žinių. Šie tyrimo radiniai atliepia Galkienės (2015) tyrimo išvadas, kad profesinis tobulėjimas yra būtinas, nes jis padeda prisitaikyti prie nuolatinių švietimo sistemos pokyčių ir padeda kokybiškai atlikti priskirtas funkcijas.

Tyrime išryškėjo, kad mokytojai kuria ir tobulina įtraukias mokyklos aplinkas. Kaip svarbią aplinką tyrimo dalyviai įvardino psichologiškai ir emociškai saugią aplinką, kuri yra būtina efektyviam mokymosi procesui. Šios aplinkos svarba pabrėžiama ir Voišnienė (2022) savo tyrime teigdamą, kad, kuriant teigiamą psichologinę aplinką, yra svarbi sąveika tarp mokytojo ir mokinio. Taip pat iš mokytojų pasisakymų išaiškėjo, kad jiems svarbu pamatyti mokinio savijautą bei išsiaiškinti priežastis. Pasak, Buzaitytės-Kašalynienės ir kt. (2018), kuriant palankią psichologinę aplinką, svarbu planuoti individualią pagalbą mokiniui ir išsiaiškinti, kokie nepalankūs veiksniai galimai veikia mokinį. Tačiau mokytojai pastebėjo, kad ne visi mokiniai nori tarpusavyje bendradarbiauti ir kurti draugiškus santykius. Probleminį mokinių elgesį tyrinėjo ir Aas ir kt. (2023), kurie nurodė, kad svarbu, kad mokiniai jaustųsi klasės bendruomenės dalimi, kad priimtų ir laikytųsi joje galiojančių normų. Mokslininkai pabrėžia, kad mokytojai, atpažindami probleminių elgesį kontekste, gali sėkmingai pritaikyti pamokas.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad fizinės aplinkos teigiamai veikia mokinius. Todėl mokytojai ugdymo(si) procesą organizuoja ne tik klasėje, bet ir kitose aplinkose. Tai atsispindi Gerulaičio (2017) tyrime, kuriame teigiama, jog fizinė aplinka sudaro sąlygas mokiniams mokytis, įgyti žinių, užsiimti kūrybine veikla, ilsėtis, bendrauti, tenkinti fizinius poreikius.

Iš mokytojų pasisakymų išryškėjo, kad jie pripažįsta, jog bendradarbiaujant su kolegomis, pagalbos mokiniui specialistais ir mokinių tėvais (globėjais) galima pasiekti geresnių rezultatų, teikti mokiniams pagalbą. Šie tyrimo radiniai atliepia mokslininkų (Lakkala ir kt., 2021, Khasawneh ir k., 2023, Miltenienės ir kt., 2020) tyrimų išvadas. Mokslininkai patvirtina bendradarbiavimo svarbą teigdami, kad mokytojų bendradarbiavimas yra esminis profesinio tobulėjimo veiksnys, kuris didina pasitenkinimą darbu, turi teigiamą įtaką akademiniam mokinių pasiekimams, padeda apmąstyti savo tikslus ir veiksmus. Galkienė (2017) atskleidė, kad mokytojų bendradarbiavimas padeda nustatyti mokinių poreikius, planuoti ir įgyvendinti jiems teikiamą pagalbą.

Tačiau tyrimo duomenys atskleidė ir, kad, kuriant bendradarbiavimo kultūrą, reikia aktyvesnės partnerystės tarp mokytojų ir mokinių tėvų (globėjų). Tai atliepia Ustilaitės ir kt. (2011) tyrimo išvadas, kad mokyklose trūksta bendradarbiavimo su tėvais. Mokytojai nurodė kaip vieną iš priežasčių dėl ko tėvai (globėjai) nenori bendradarbiauti yra nenoras pripažinti, kad jų vaikams yra kitoks ir jam reikia pagalbos. Tai patvirtina Galkienės (2017) tyrimo rezultatai, kad mokinių tėvai nedrįsta pripažinti, jog jų vaikai turi specialiųjų ugdymosi poreikių ir kad jiems reikia pagalbos pritaikant mokymosi programas.

Taip pat tyrimas atskleidė, kad mokytojai neužtikrina efektyvios pagalbos įvairių poreikių mokiniams ir neleidžia sukurti tinkamų sąlygų mokinių ugdymui(si) bei jų saugumui, nes nepakanka pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų. Tai atliepia Galkienės (2021) tyrimo išvadą, jog mokytojai nepajėgia suteikti pagalbos mokiniui patys ir įtraukiojo ugdymo realizavimo kokybę sieja su dideliu skaičiumi specialiųjų pedagogų arba mokytojų padėjėjų.

Tyrimas atskleidė, kad mokytojai praktikoje taiko įvairius ugdymo metodus bei strategijas, siekdami mokinius motyvuoti bei kurti įtraukią mokymosi aplinką, kuri skatintų mokinių aktyvumą ir įsitraukimą. Tai atliepia Apkan ir Beard (2016) tyrimo rezultatus, kad mokytojai nuolat ieško ir įgyvendina įvairias mokymo strategijas ir Augustinovič (2019) tyrimo išvadą, kad jie parenka tinkamas mokymo priemones, metodus, būdus, kelia mokinių mokymosi motyvaciją. Tyrimo dalyviai teigė, kad jie individualizuoja ir personalizuoja ugdymo procesą. Tai rodo, kad mokytojai pripažįsta mokinių individualumą ir ugdymo(si) procesą organizuoja taip, kad kiekvienas mokinytis patirtų sėkmę. Tai atliepia mokslininkų (Galkienė, 2017, Lakkala ir kt., 2019) išvadas, kad mokytojai individualizuoja ir personalizuoja ugdymo procesą, tuo sudarydami prielaidas kiekvieno mokinio mokymosi sėkmei.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pagalbos mokiniui specialistai sėkmingai bendradarbiauja bei veikia komandose su mokytojais, kitais mokyklos darbuotojais ir mokinių tėvais (globėjais). Jie tariaisi dėl iškilusių problemų, mokinių mokymosi ypatumų, programų rengimo, užduočių pritaikymo specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniams, mokinių adaptacijos, klasės mikroklimato. Tai atliepia Ališausko ir Rusteikos (2008) tyrimą, kuriame teigiama, kad mokytojai ir pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiaudami pažįsta savo mokinius, gilina ir analizuoja jų mokymosi sėkmių ir nesėkmių priežastis, geriau supranta tėvų ir vaikų bendravimo ypatumus. Bendradarbiavimo svarbą su mokinių tėvais (globėjais) pažymėjo mokslininkai (Kaffemanienė ir kt., 2021, Kardašienės, 2023, Lakkala ir kt. (2021) teigdami, kad įtraukusis ugdymas yra grindžiamas ne tik bendradarbiavimu, bet ir bendruomeniškumu tarp pagalbą mokytojui, mokiniui teikiančių specialistų, mokinių bei jų šeimų.

Atliktas tyrimas parodė, kad visi mokinių tėvai (globėjai) galėjo papasakoti, kaip jaučiasi jų vaikai mokykloje, įvardindami tiek teigiamas, tiek neigiamas vaikų patirtis, apibūdinti mokyklos aplinkas bei mokykloje vykstančius pasirengimo įtraukiajam ugdymui pokyčius bei joje vykdomas veiklas. Tai rodo, kad tyrimo dalyviams rūpi jų vaikų emocinė būsena, savijauta, mokymasis, mokyklos gyvenimas. Šie tyrimo radiniai atliepia Klizaitės (2018) tyrimo išvadas, kad tėvų (globėjų) žinios, pasirengimas, įsitraukimas į ugdymo procesą užtikrina vaikų socialinę raidą, padeda jiems siekti geresnių rezultatų, geriau pažinti juos supančią aplinką, padeda tėvams (globėjams) įsitraukti į mokyklos bendruomenės gyvenimą. Stankevičiūtė ir Slušnienė (2019) patvirtino, kad jų įsitraukimas padeda geriau tenkinti vaikų specialiuosius ugdymosi poreikius. Taip

pat kaip vieną iš neigiamų vaikų patirčių tyrimo dalyviai nurodė sunkų vaikų integravimąsi bendraamžių tarpe, kas atliepia Monkevičienės (2017) tyrimo išvadas, jog neretai sėkmingų santykių plėtotei trukdo specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių socializacija, vienišumas, patyčios.

Tyrimo metu buvo atskleistas mokyklos bendruomenės įsitraukimas rengiantis įtraukiajam ugdymui. Norint gauti objektyvesnius duomenis šiuo aspektu, atsižvelgiant į atlikto tyrimo rezultatus, galima būtų apklausti mokyklos kitus darbuotojus bei mokinius ir išsiaiškinti jų nuomones bei požiūrius apie įtraukios mokyklos kūrimą.

IŠVADOS

1. Įtraukusis ugdymas yra kokybiškas ugdymas visiems, gerbiant įvairovę, skirtingus mokinių poreikius ir galimybes, sudarant sąlygas kiekvienam dalyvauti ugdymo procese, šalinant visų formų diskriminaciją. Sėkmingo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas siejamas su įtraukios mokyklos kultūros kūrimu, mokytojų kompetencijų tobulinimu ir aplinkos pritaikymu. Sėkmingas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas yra neatsiejamas nuo visų ugdymo proceso dalyvių įsitraukimo, nuostatų kaitos, edukacinių priemonių naudojimo bei ugdymo personalizavimo. Rekomendacijos ir gairės siūlo praktinius sprendimus mokyklų lygmeniu, tačiau jų efektyvumas priklauso nuo bendruomenės įsipareigojimo ir nuoseklaus jų taikymo.

2. Mokyklos bendruomenė – tai visų ugdymo proceso dalyvių veiklos ir bendradarbiavimo sistema, pagrįsta vertybėmis ir nuostatomis ir orientuota į vizijos, misijos ir tikslų įgyvendinimą. Siekiant įgyvendinti įtraukųjį ugdymą būtinas kiekvieno bendruomenės nario įsitraukimas ir įsipareigojimas veikti kartu. Šio proceso įgyvendinimas įpareigoja mokyklos vadovus kurti įtraukią mokyklos aplinką, skatinant bendradarbiauti visus mokyklos bendruomenės narius ir užtikrinti pedagogų kvalifikacijos tobulinimo galimybes. Pedagogai, įgyvendindami įtraukųjį ugdymą rengia pritaikytas ir individualizuotas programas, bendradarbiauja su pagalbą mokiniui teikiančiais specialistais, mokinių tėvais (globėjais), užtikrina kiekvienam mokiniui palankias ugdymosi sąlygas. Mokinių tėvų (globėjų) ir socialinių partnerių įsitraukimas į mokyklos bendruomenės veiklą, didina mokinių mokymosi galimybes ir gerina mokinių mokymosi rezultatus, sukuria prielaidas pedagogams lengviau spręsti iškilusias problemas bei racionaliai panaudoti turimus išteklius. Mokinių dalyvavimas įvairiose veiklose ugdo jų pilietiškumą, atsakomybę, organizuotumą, stiprina mokyklos bendruomeniškumą, prisideda prie mokyklos gyvenimo kokybės gerinimo ir padeda jiems pasirengti visuomeninei veiklai ateityje.

3. Empiriniu tyrimu atskleista, kad:

- Mokyklos vadovai rengdamiesi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, gilinosi į teisinius ir teorinius įtraukiojo ugdymo aspektus savarankiškai, inicijuodami mokyklos bendruomenei ir patys dalyvaudami mokymuose, stažuotėse ir projektinėje veikloje.
- Didelis dėmesys buvo skirtas bendruomenės sutelkimui kuriant palankią ir įtraukią mokyklos socialinę, fizinę, emocinę ir psichologinę aplinkas. Šiame kontekste išryškėjo sunkumai dėl tėvų (globėjų) nenoro bendradarbiauti, jų tolerancijos bei empatijos stokos.
- Mokytojai siekia integruoti įtraukiojo ugdymo principus praktikoje, tobulindami profesines kompetencijas per mokymus ir projektus. Jie pabrėžia įtraukios aplinkos kūrimo svarbą, bendradarbiavimą su kolegomis, specialistais ir tėvais, bet jaučia poreikį pritaikytų erdvių, atitinkančių įvairius mokinių poreikius.

- Mokytojai taiko įtraukujį ugdymą naudodami įvairius metodus (patirtinį, universalaus dizaino, projektinį ir kt.), taip pat veda pamokas netradicinėse aplinkose. Individualizuotas ir diferencijuotas mokymas padeda efektyviai įtraukti mokinius, skatinti bendradarbiavimą ir tarpusavio pagalbą.
- Pagalbos mokiniui specialistai aktyviai prisideda prie įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo mokykloje, individualizuodami ugdymo metodus ir bendradarbiaudami su mokytojais. Tačiau jie susiduria su tėvų (globėjų) nenoru pripažinti problemų, keisti auklėjimo metodus ir priimti pagalbą.
- Mokinių tėvų (globėjų) požiūriu, vaikų socialinė, emocinė ir psichologinė savijauta mokykloje yra teigiama, tačiau taip pat pastebimi iššūkiai, susiję su jų integravimu į bendraamžių grupes ir emociniais sunkumais. Įtraukiojo ugdymo perspektyvas sieja su mokymo proceso organizavimo tobulinimu ir pagalbos specialistų (logopedų ir psichologų) skaičiaus didinimu.
- Efektyvus įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas priklauso nuo visų bendruomenės narių – mokyklos vadovų, mokytojų, pagalbos specialistų ir tėvų (globėjų) – aktyvaus bendradarbiavimo bei nuolatinio ugdymo proceso tobulinimo ir įtraukios mokyklos kultūros kūrimo bei palaikymo.

REKOMENDACIJOS

Atsižvelgiant į atlikto tyrimo empiriniais duomenis rekomenduojama:

Mokyklos administracijai:

- Organizuoti susitikimus, diskusijas ir seminarus tėvams (globėjams), skirtus informuoti apie įtraukiojo ugdymo svarbą, principus ir naudą. Pabrėžti tolerancijos ir empatijos ugdymo svarbą šeimose.
- Skirti išteklių mokyklos erdvių pritaikymui – sukurti specialias zonas, skirtas poilsiui, individualiam darbui ir mokinių bendradarbiavimui, atsižvelgiant į įvairių poreikių mokinių reikmes.
- Siekiant užtikrinti pakankamą mokinio padėjėjų skaičių, inicijuoti „Tėvelis – padėjėjas“ projektą, įtraukiant tėvus (globėjus) bent kartą per mėnesį atlikti padėjo funkcijas mokykloje.

Pedagogams ir pagalbą mokiniui teikiantiems specialistams:

- Nuolat dalyvauti mokymuose ir projektuose, susijusiuose su įtraukiojo ugdymo metodais, siekiant pritaikyti inovatyvias praktikas ir tobulinti ugdymo procesą.
- Siekiant maksimaliai į mokymosi veiklas įtraukti visus mokinius, pamokose taikyti patirtinį ir projektinį mokymą(si), naudoti skaitmenines ir vaizdines priemones.
- Inicijuoti kolegialų mokymąsi mokyklos bendruomenėje dalijantis gerąja patirtimi, idėjomis, sprendžiant mokinių ugdymo klausimus.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. 2023–2024 ir 2024–2025 mokslo metų pradinio, pagrindinio ir vidurinio ugdymo programų bendrieji ugdymo planai. (2023). *Lietuvos Respublikos Švietimo, mokslo ir sporto ministerija*. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/75123d50e26411ed9978886e85107ab2>
2. Aas, H. K., Uthus, M. & Løhre, A. (2023). Inclusive education for students with challenging behaviour: development of teachers' beliefs and ideas for adaptations through Lesson Study. *European Journal of Special Needs Education*, 39, 63-78, doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2023.2191107>
3. Adams, W. (2015). Conducting semi –structured interviews, Iš K., Newcomer, H. P., Hatry & J.S., Wholey. *Handbook of practical program evaluation* (p. 492-50). Chapter Nineteen, doi: 10.1002/9781119171386.ch19
4. Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *The University of Manchester*. Prieiga per internetą: <file:///C:/Users/Vartotojas/Desktop/straipsniai/Ainscow%202005.pdf>
5. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6 (1), 7–16, <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
6. Ainscow, M. (2024). Developing inclusive school: pathways to Success. *Routledge*. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/379071765_Developing_Inclusive_Schools_Pathways_to_Success
7. Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Improving Schools, Developing Inclusion. *London, New York: Routledge*. Prieiga per internetą: https://ecampus.fh-potsdam.de/pluginfile.php/277655/mod_resource/content/1/Ainscow%20Booth%20Dyson%202006%20Improving%20Schools%20Developing%20Inclusion.pdf
8. Ainscow, M., Dyson, M. & Weiner, S. (2013). From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. *CfBT Education Trust*. Prieiga per internetą: <https://eric.ed.gov/?id=ED546818>
9. Ališauskas, A., Kaffemanienė, I., Melienė, R. ir Miltenienė, L. (2011). Parents' point of view towards inclusive and special education. *Specialusis ugdymas*, 2 (25), 128-142. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/304704525_PARENTS'_POINT_OF_VIEW_TOWARDS_INCLUSIVE_AND_SPECIAL_EDUCATION

10. Ališauskienė, S. ir Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (38), 11-32, doi: 10.21277/se.v1i38.430
11. Almalki, N. (2016). What is the Best Strategy “Evidence-Based Practice” to Teach Literacy Skills for Students with Multiple Disabilities? A Systematic Review., *World Journal of Education*, 6 (6), 18-30. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157620.pdf>
12. Amulya, J. (2011). What is Reflective Practice? *Community Science*. Prieiga per internetą: <https://communityscience.com/wp-content/uploads/2021/05/What-is-Reflective-Practice.pdf>
13. Andini, D. W., Rahayu, A., Budiningsih, C. A. & Mumpuniarti, M. (2020). The Curriculum Adaptation Model in Fulfilling the Learning Need for Diverse Students at Inclusive Classroom. *Universal Journal of Educational Research*, 8 (3), 115-123. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/340690653_The_Curriculum_Adaptation_Model_in_Fulfilling_the_Learning_Need_for_Diverse_Students_at_Inclusive_Classroom
14. Apkan, J. & Beard, L. A. (2016). Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (2), 392-398, doi: 10.13189/ujer.2016.040211
15. Apkan, J. P. & Beard, L. A. (2016). Using Constructivist Teaching Strategies to Enhance Academic Outcomes of Students with Special Needs. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (2), 392-398, doi: 10.13189/ujer.2016.040211
16. Augustinovič, A. (2019). Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gamtamokslinės motyvacijos ugdymo(si) galimybės: gamtos pažinimo dalyko mokytojų požiūris. *Pedagogika*, 136 (4), 141-152. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/339622015_Specialiuju_ugdymosi_poreikiu_turinciu_mokiniu_gamtamokslines_motyvacijos_ugdymosi_galimybes_gamtos_pazinimo_dalyko_mokytoju_pozioris
17. Bendrojo ugdymo mokyklų, vykdančių pradinio ir pagrindinio ugdymo programas, stiprinimo ir inkliuzinio ugdymo plėtros 2014–2016 metų veiksmų planas (2014). *Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/74fc2e20379b11e48908b52e62efa377/asr>
18. Bendruomenės sampratos traktuotės ir tipologija. *Socialinių mokslų studijos*. 3 (4), 1281-1297. Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/Vartotojas/Downloads/%23%23common.file.namingPattern%23%23%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Vartotojas/Downloads/%23%23common.file.namingPattern%23%23%20(4).pdf)
19. Berčnik, S. & Devjak, R. (2017). Cooperation between Parents and Preschool Institutions through Different Concepts of Preschool Education. *CEPS Journal*, 4, 207-226, doi: <https://doi.org/10.25656/01:15231>

20. Berkant, H. G., Oz, A. S. & Atilgan, G. (2019). Parents' and Teachers' Roles in Parent Involvement in Special Education: Who is Responsible, to What Extent? *International Online Journal of Educational Sciences*, 11 (2), 20-36. Prieiga per internetą: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/110207221/2903d581-4f4d-44fe-b752-5bd50e74cdcf-libre.pdf?1704751838=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DParents_and_Teachers_Roles_in_Parent_Inv.pdf&Expires=1725909395&Signature=J9GniwfgUiAKLoI8azVkjBv1lODn253jY4V3TBoFJ48fEi074kHaYLrCaZ_Zxj5LwJxZ7wWnslvXDF0gtpHaAQUMHPeWbaJsifRG2DiJFHJmZCfWZ0d6bO3HWCVAW1~7nqfr09N~aINq~dls3SPhv8mq6k3utveFs3peENnzIZypirBli8LkJnbQgzo5Fp1fcjHXcmyJTGmC0arxB9TrhNySupm32~3mG0Gs2y9YGo1Mbyqg7AlZ1fwz4fEyxxfNoptsKRakCbprDaQfQ~OzEezOI5yBa266QHO~43PbMV3i04TtsfNMOwCmU1n~ehA-G4s63qokfW5rG~ss7ujm4vg_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
21. Booth, T. & Ainscow, M. (2002). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. *Centre for Studies on Inclusive Education*. Prieiga per internetą: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
22. Brukštutė, G. (2017). Erdvės suvokimas ir poveikis edukacinėje aplinkoje. *Mokslas – Lietuvos ateitis*, 9 (1), 111-117, doi: 10.3846/mla.2017.1006
23. Buzaitytė-Kašalynienė, J. (2018). Ugdymosi poreikių, kylančių dėl nepalankių aplinkos veiksnių, atpažinimo kriterijai ir rekomendacijos dėl pagalbos mokiniams, turintiems ugdymosi poreikių dėl nepalankių aplinkos veiksnių. *Kaunas*. Prieiga per internetą: https://sctelsiai.lt/lina/leidinys_2018.pdf
24. Chkheidze, S. (2023). Role of leader in educational management. *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 7(2), 171-179, doi: <http://dx.doi.org/10.20319/pijtel.2023.72.171179>
25. Cobico, V., Mcheimech, R. & Montin, L. (2016). Understanding Community. *Canadian Journal of Disability Studies*, 5 (4), 180-203. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/312186833_Understanding_Community/link/59a01be90f7e9b18359db2dd/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uInIwIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
26. Česnavičienė, J. ir Urnėžienė, E. (2016). Mokytojų kolegialaus bendradarbiavimo ypatumai siekiant profesionalaus tobulėjimo. *Mokytojų ugdymas*, 26, 15-24. Prieiga per internetą: <https://www.lituanistika.lt/content/66051>
27. Čiužas, R. ir Vaicekauskienė, V. (2013). Socialinės partnerystės strategijos specialiųjų poreikių turinčių asmenų socializacijos procese. *Socialinis ugdymas*, 1 (33), 98- 109. Prieiga per

interneta:

- <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2013~1408125142007/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
28. Day, C, Sammons, P, & Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. Education Development Trust. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614324.pdf>
29. Daniutė, S. ir Miltenienė, L. (2015). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų skirtybių pripažinimo ir toleravimo kompetencija. *Mokytojų ugdymas*, 24, 4-24. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2015~1442995852565/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
30. Dervarics, Ch. & O'Brien, E. (2019). Eight Characteristics of Effective School Boards. Center for Public Education. Prieiga per internetą: <https://www.nsba.org/-/media/NSBA/File/cpe-eight-characteristics-of-effective-school-boards-report-december-2019.pdf>
31. Dobranskienė, R. (2002). Mokyklos bendruomenės vadyba: monografija. *Šilutė: Prūsija*.
32. Drushlyak, M. , Semenikhina, O. , Kharchenko, I., Mulesa, P. & Shamonina, V. (2023). Effectiveness of Digital Technologies in Inclusive Learning for Teacher Preparation. *Journal of Learning for Development – JL4D*, 10 (2), 177-195. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1396041.pdf>
33. Gaižauskaitė, I. ir Valavičienė, N. (2016). Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu. Vilnius. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/6bc9b0c7-425b-4420-a2cd-e6ec2d12736a/content>
34. Galkienė A. (2003). Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link; mokymo priemonė. Vilnius: *Edukologija*. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:4346656/datastreams/MAIN/content>
35. Galkienė, A. (2015). Mokytojo, įgyvendinančio įtraukijį ugdymą, profesinio identiteto bruožai: mokinių ir mokytojų patirtys. *Didaktika – mokykla – visuomenė*, 1-18. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2015~1508333519153/J.04~2015~1508333519153.pdf>
36. Galkienė, A. (2015). Phenomenon of otherness in the experience of pupils with disabilities learning under the conditions of inclusion. *Didaktika - mokykla – visuomenė*, 1 pdf (15). Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2015~1508334208182/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>
37. Galkienė, A. (2016). Internalisation of Disability as a Social Phenomenon in the Reality of Inclusive Education. *Pedagogika*, 121, 136-155, doi: 10.15823/p.2016.10
38. Galkienė, A. (2017). Kritinė įtraukiojo ugdymo aktualizacija: Lietuvos mokytojų ir ugdymo nesėkmę patyrusių mokinių tėvų patirtis. Iš *Mokslu grįsto švietimo link: recenzuotų mokslo*

- straipsnių rinkinys*. (p. 546-564). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:24426715/datastreams/MAIN/content>
39. Galkienė, A. (2018). Įgalinančio ugdymo raiškos edukacinės įtraukties sąlygomis analizė. *Pedagogika*, 129 (1), 77-93. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1546961808537/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
40. Galkienė, A. (2021). Kokybinė įtraukiojo ugdymo slinktis visuomenės raidos kontekste: dialektinis modeliavimas. *Pedagogika*, 141 (1), 190-213. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2021~1661880761950/>
41. Garcia-Carrion, R., Roldan, S. & Campos, E.R. (2018). Interaktive learning environments for the education improvement so students eith disabilities in special shoools. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12, doi: 10.3389/fpsyg.2018.01744
42. Geros mokyklos koncepcija (2015). Vilnius. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
43. Gerulaitis, D. (2007). Tėvų įsitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje. *Šiaulių universitetas*. Prieiga per internetą: [file:///C:/Users/Vartotojas/Downloads/1837440%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vartotojas/Downloads/1837440%20(1).pdf)
44. Giedrienė, R. (2014). Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, 38 (2), 56-57. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2014~1496651876580/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
45. Gonzalez, C., Varela, J., Sanchez, P.A. & Tezanos-Pinto, P. (2021). Students' aprticipation in shool and its relationship with antisocial behavior, academic performance and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 14, 269–282. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/343491733_Students'_Participation_in_School_and_its_Relationship_with_Antisocial_Behavior_Academic_Performance_and_Adolescent_Well-Being
46. Grincevičienė, V., Szerląg, A., Dziubacka, K. ir Targamadžė, V. (2015). Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 23 (1), 73-80. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2015~1521038751492/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
47. Grindal, T., Borquaye, Y. & Lamoreau, R. (2016). A summary of the reseach evidense on inclusive education. *Instituto Alana*. Prieiga per internetą: [file:///D:/Users/Vartotojas/Downloads/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education%20\(2\).pdf](file:///D:/Users/Vartotojas/Downloads/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education%20(2).pdf)
48. Gross, J. M. S., Haines, S. J. Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M. & Turnbull, A. P. (2015). Strong School–Community Partnerships in Inclusive Schools Are “Part of the Fabric of the

- School...We Count on Them". *School Community Journal*, 25 (2), 9-34. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085646.pdf>
49. Gvaldaitė, L., Švedaitė-Sakalauskė, B. ir Buzaitytė-Kašalynienė, J. (2014). Vadovavimas socialiniam darbui: pasekmės darbuotojams ir profesinei veiklai. *Tiltai*, 2 (67), 109-126, doi: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v67i2.849>
50. Hands, C. M. (2023). School-Community Collaboration: Insights from Two Decades of Partnership Development. In B., Cleveland, S., Backhouse, P., I., Chandler, McShane, M., Clinton, & C. N., Editors. *Schools as Community* (p. 31-43). Springer. Prieiga per internetą: <file:///D:/Users/Vartotojas/Downloads/978-981-19-9972-7.pdf>
51. Hausburg, T. (2020). School-community collaboration: an approach for integrating and democratizing knowledge. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 17, 1-5. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1251601.pdf>
52. Houg, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*. 19, (3), 206–217, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
53. Huscroft-D'Angelo, J., Farley, J., Hurley, K. D., Lambert, M. & Trout, A. (2021). Engaging Parents in Special Education: An Examination of Knowledge and Access to Resources. *A Special Education Journal*, 30 (3), 201-214, doi: <https://doi.org/10.1080/09362835.2021.2006060>
54. Ignatova, N. (2017). Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis grįsto mokymo(si) personalizavimo veiksmingumas pradinėje ir pagrindinėje mokykloje. *Vilnius: Lietuvos edukologijos universiteto leidykla*, 1-199. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:24460586/datastreams/MAIN/content>
55. Indrašienė, V. ir Merfeldaitė, O. (2010). Bendrojo lavinimo mokyklos vadovo vadybinių funkcijų raiška. *Vadyba*, 1 (7), 181-186. Prieiga per internetą: [https://www.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2010\(17\).pdf#page=181](https://www.ltvk.lt/file/zurnalai/Vadyba_2010(17).pdf#page=181)
56. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose. Rekomendacijos. (2020). *Vilniaus pedagoginė psichologinė tarnyba*. Prieiga per internetą: <https://vilniausppt.lt/wp-content/uploads/2020/11/REKOMENDACIJOS-galutinis.pdf>
57. Jaunimo reikalų departamentas (2020). Prieiga per internetą: <https://old.jrd.lt/informacija-jaunimui/mokiniu-savivalda>
58. Juškienė, V. ir Voidogaitė, V. (2021). Pedagogo ir ASD turinčio vaiko susitikimas ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje. *Acta paedagogica Vilnensia*. 47, 143-155. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2021~1647803448326/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

59. Kaffemanienė, I., Masiliauskienė, E., Melienė, R. ir Miltenienė, L. (2017). Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Education Paradigms. *Pedagogika*, 126 (2), 62-82, doi: 10.15823/p.2017.20
60. Kaffemanienė, I., Tomėnienė, L. ir Verpečinskienė, F. (2021). Teachers' cooperation with parents and students with special education needs. *Society, Integration, Education*, 3, 51-64. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/351943873_TEACHERS'_COOPERATION_WITH_PARENTS_OF_STUDENTS_WITH_SPECIAL_EDUCATIONAL_NEEDS
61. Kardašienė, A. (2023). Gimnazijos įtraukiosios kultūros kūrimas neformaliaja muzikine veikla. *Vilnius: Vilniaus universitetas*. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elabafedora/objects/elaba:178817644/datastreams/MAIN/content>
62. Kardelis, K. (2002). Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: 2-asis pataisytas ir papildytas leidimas. *Kaunas: Kauno technologijos universitetas*. Prieiga per internetą: <https://www.scribd.com/doc/37948910/K-Kardelis-Moksline%C5%B3-tyrim%C5%B3-metodologija-ir-metodai>
63. Khasawneh, Y. J. A., Alsarayreh, R., Al Ajloun, A. A., Eyadat, H. M., Ayasrah, M. N. & Khasawneh, M. A. S. (2023). An examination of teacher collaboration in professional learning communities and collaborative teaching practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10 (3), 446-452, doi: 10.20448/jeelr.v10i3.4841
64. Klanienė, I. ir Šmitienė, G. (2014). Schoolchildren view of safety at school as a precondition of quality (self-) education. *Education in a changing society*, 1, 55-61. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2013~1394816537944/J.04~2013~1394816537944.pdf>
65. Klizaitė, J. (2018). Bendradarbiavimas su tėvais ir jų įtraukimas į ugdymo procesą ikimokyklinio ugdymo įstaigoje. *Studijos-verslas-visuomenė*, 3, 63-73. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1695135909825/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
66. Krämer, S., Möller, J. & Zimmermann, F. (2021). Inclusive Education of Students With General Learning Difficulties: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91 (3), 432–478, doi: 10.3102/0034654321998072
67. Kreitman, R. E. (2022). How Inclusive Practices in the Classroom Affect Children's Social and Emotional Development: A Review of the Literature. *School of Education, Loyola University Maryland*, 2-10. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED621833.pdf>
68. Kuginytė-Arlauskienė, I. ir Jakaitienė, R. (2010). Specialiųjų poreikių turinčių vaikų santykiai su mokyklos bendruomenės nariais. *Socialinis darbas*, 9 (1), 122-130. Prieiga per internetą:

<https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2010~1367171834176/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

69. Lakkala, S., Juškevičienė, A., Česnavičienė, J., Poteliūnienė, S., Ustilaitė, S. ir Uusiautti, S. (2019). Implementing Inclusive Education in Lithuania: What are the main Challenges according to Teachers' Experiences? *Acta paedagogica Vilnensia*, 43, 37-56, doi:10.15388/ActPaed.43.3
70. Lakkala, S., Galkienė A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Cierpiałowska, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways—An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability*, 13, 2-20. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/object/LT-LDB-0001:J.04~2021~1648577040099/J.04~2021~1648577040099.pdf>
71. Leliūgienė, I. ir Kaušylienė, A. (2012). Integration of children with disabilities into school community. *Social welfare interdisciplinary approach*, 2 (2), 103-116.
72. Leliūgienė, I. ir Sadauskas, J. (2011). Bendruomenės sampratos traktuotės ir tipologija. *Socialinių mokslų studijos*. 3 (4), 1281-1297. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/b9062eff-9935-4486-8249-7dda95d2822c/content>
73. Lewis, D. A. J. (2014). An examination of the perceptions of principals and teachers regarding principal leadership style effectiveness and flexibility as it relates to school improvement. *Louisiana Tech University*. Prieiga per internetą: <https://core.ac.uk/download/pdf/236621757.pdf>
74. Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2022. Įtraukusis ugdymas. Vilnius. NŠA. Prieiga per internetą: <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2022/08/Svietimas-Lietuvoje-2022-web.pdf>
75. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“. (2012). *Lietuvos Respublikos Vyriausybė*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.412512>
76. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (1991). *Lietuvos Respublikos Vyriausybė*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
77. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2020). *Lietuvos Respublikos Vyriausybė*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/a396c630c07711eaae0db016672cba9c>
78. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (2024). *Lietuvos Respublikos seimas*. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480/asr>
79. Luo, Y. & Li, H. (2024). An evidence-based inclusive pedagogical approach in action and its insights for enhancing the professional competence of inclusive education teachers in China. *International Journal of Chinese Education*, 1-14, Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/380968666_An_evidence-based_inclusive_pedagogical_approach_in_action_and_its_insights_for_enhancing_the_professional_competence_of_inclusive_education_teachers_in_China

80. Makarskaitė-Petkevičienė, R. (2018). Apie mokymo(si) priemones ir ne tik. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 10 (1), 4-7. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1576821026484/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
81. Matteucci, M. C., Guglielmi, D. & Lauermann, F. (2017). Teachers' sense of responsibility for educational outcomes and its associations with teachers' instructional approaches and professional wellbeing. *Social Psychology of Education*, 20, 275-298, doi: DOI 10.1007/s11218-017-9369-y
82. Miltenienė, L. ir Daniutė, S. (2014). Pedagogų ir būsimųjų pedagogų kompetencija ugdyti įvairių poreikių turinčius mokinius inkliuzinio švietimo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1 (30), 9-26. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2014~1487161481774/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
83. Miltenienė, L. ir Venclovaitė, I. (2012). Pedagogų bendradarbiavimas inkliuzinio ugdymo kontekste. *Specialusis ugdymas*, 2 (27), 99-110. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:6099289/>
84. Miltenienė, L., Melienė, R. (2010). Specialiojo ugdymo formos inkliuzinio ugdymo kontekste: Olandijos patirtis. *Specialusis ugdymas*, 1 (22), 133-140. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2010~1367172392551/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
85. Miltenienė, L., Kaffemanienė, I., Melienė, R., Kairienė, D., Geležinienė, R. ir Tomėnienė L. (2020). Specialusis ugdymas ir jo transformacija įtraukiojo švietimo kontekste. *Šiaulių universitetas*. Prieiga per internetą: <https://epublications.vu.lt/object/elaba:78435926/>
86. Miltenienė, L., Valuckienė, J., Damkuvienė, M., Balčiūnas, S., Petukienė E. ir Bugenytė, M. Vadovų požiūris ir veikmė kuriant įtraukią mokyklą. (2022). *Specialusis ugdymas*, 1 (44), 9-30, doi: 10.15388/se.2022.v1i44.11
87. Mitchell, T. (2020). School and community relations in the Kansans Can School Redesign Project. *Educational Considerations*, 46 (2), 1-13, doi: <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2236>
88. Mokinių savivaldos įtaka socializacijos procesams (2006). *Kaunas*. Prieiga per internetą: https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/kiti/mok_saviv_itaka.pdf?lang=uk
89. Monkevičienė, O. (2014). Influence of the Early Prevention Programme “Zippy’s Friends” on Selfdevelopment of Children’s Social Competence and Establishment of Safe Emotional Environment in Educational Institutions. *Pedagogika*, 116 (4), 71-93. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2014~1462891237775/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>

90. Monkevičienė, O. (2017). Į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę orientuotos pedagoginės strategijos įtraukiamame ugdyme. *Pedagogika*, 127 (3), 87-103. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2017~1516795098281/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
91. Monkevičius, J. ir Čiužas, R. (2015). Mokytojų profesinių besimokančių bendruomenių sampratos koceptualizavimas besimokančių organizacijų tyrimų kontekste. *Socialinis ugdymas*, 40 (1), 118-132. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/c5a97ca7-3b9c-4f31-a250-0f3ac20ccc69>
92. Neely, L. (2012). Two Concepts of Community. *Social Philosophy Today*. 28, 147-158, doi: 10.5840/socphiltoday20122810
93. Nefas, S. (2006). Funkcionali vietos bendruomenė kaip pilietinės visuomenės pagrindas. *Viešoji politika ir administravimas*, 17, 81-88. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367155567262/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
94. Nefas, S., Smalskys, V. ir Šlapkauskas, V. (2011). Demokratija ir vietos bendruomenė Lietuvoje: vadovėlis. *Mykolo Romerio universitetas, Vilnius*. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/ba6fa34f-ac90-4151-8208-ad4bf2ea885f/content>
95. Nisser, D. A. (2017). Can collaborative consultation, based on communicative theory, promote an inclusive school culture? *Issues in Educational Research*, 27 (4), 874-891. Prieiga per internetą: <https://www.iier.org.au/iier27/von-ahlefeld-nisser.pdf>
96. Opoku, M. P. (2020). Parents attitudes towards inclusive education. *United Nations Education, Scientific and Culture Organization*, 1-39. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/362058198_Parental_attitudes_towards_inclusive_education
97. Oranga, J. & Matere, A. (2023). *Qualitative Research: Essence, Types and Advantages*. *Open Access Library Journal*, 10, 1-9 doi: <https://doi.org/10.4236/oalib.1111001>
98. Pasirengimo įgyvendinti Švietimo įstatymo Nr. I-1489 5, 14, 21, 29, 30, 34 ir 36 straipsnių pakeitimo ir įstatymo papildymo 45 straipsniu nuostatas 2021–2024 metų veiksmų planas. (2021). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/94373a542d2511ec99bbc1b08701c7f8?jfwid=159qee7jr1>
99. Pelnena, I. (2022). Social emotional environment component of self-directed learning skills development in primary school (grades 1-3). *Conference: 15th annual International Conference of Education Research and Innovation*, doi: <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2022.1247>
100. Pereira, F., Mouraz, A. & Figueiredo C. (2015). Students participation in school life: the „student voice“ and mitigated democracy. *Croatian Journal of Education*, 16 (4), 935-975. Prieiga

per

interneta:

https://www.researchgate.net/publication/272641031_Student_Participation_in_School_Life_The_Student_Voice_and_Mitigated_Democracy

101. Perry-Hazan, L. & Somech, A. (2021). Conceptualising student participation in school decision making: an integrative model. *Educational Review*, 1-47. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/354929372_Conceptualising_student_participation_in_school_decision_making_an_integrative_model

102. Poteliūnienė, S., Ustilaite, S., Sabaliauskas, S., Česnavičienė, J. ir Juškevičienė, A. (2019). Mokytojų patirtys įgyvendinant ugdymo turinį: mokytojas, kaip švietimo politikos dalyvis, mokyklos bendruomenės narys ir profesionalas. *Pedagogika*, 133 (1), 78-104, doi:10.15823/p.2019.133.5

Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2012~1374221173688/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>

103. Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F. & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A Methodological Reflection on the Development of a Qualitative Research Instrument in Educational Studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR- JRME)*, 12 (1), 22-29. Prieiga per internetą: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-12%20Issue-1/Ser-5/E1201052229.pdf>

104. Ruškus, J. (2020). Klausimai ir iššūkiai dėl negalią turinčių vaikų teisės mokytis įtraukiojo ugdymo sąlygomis Lietuvoje. *Specialusis ugdymas* 1 (41), p. 10-52. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2020~1605376413071/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

105. Sambonin, K. (2023). School as learning organization. *American Pacific International School*. 1-3. Prieiga per internetą: <file:///D:/Users/Vartotojas/Downloads/MeasuringChangesinschoolaslearningorganization.pdf>

106. Singh, S., Kumar, S. ir Singh, R. K. (2020). A Study of Attitude of Teachers towards Inclusive Education. *International Journal of Education*, 9 (1), 189-197. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1277802.pdf>

107. Sirem, O. (2023). A study on parents' awareness of inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1-14. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/376016370_A_study_on_parents'_awareness_of_inclusive_education

108. Skrickienė, L., Čepuraitė, D. ir Štaras, K. (2018). Besimokanti organizacija šiuolaikinio viešojo valdymo kontekste. *Sveikatos mokslai*, 28 (1), 57-66, doi: 10.5200/sm-hs.2018.010

109. Sloodman, M., Altes, T. K., Domagała-Zysk, E. & Nielandt, B. e-Inclusion. (2023). Towards Inclusive Digital Learning. *ICESD 2022, AHSSEH*, 5, 103–116, doi: 10.2991/978-2-38476-036-7_10
110. Stankevičiūtė, E. ir Slušnienė, G. (2019). Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas teikiant priešmokyklinio amžiaus vaikui, turinčiam elgesio ir/ar emocijų sutrikimų, pagalbą ugdymo procese. *Studijos-verslas-visuomenė*, 4, 38-49. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2019~1695140948012/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
111. Survutaitė, D. (2016). Mokyklos kultūros raida : monografija. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/e8517c60-1192-4c8f-9cc8-d314639aab97/content>
112. Survutaitė, D. ir Vaičekauskienė, S. (2017). Lietuvos pedagogų kvalifikacijos ir ugdomosios veiklos paralelės, Iš D., Jakavonytė-Staškuvienė, E., Sakadolskienė. *Mokslu grįsto švietimo link* (p. 226-244). Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. Prieiga per internetą: <https://portalcris.vdu.lt/server/api/core/bitstreams/3cfe4d0f-6be7-424c-a3da-cdcafa7c6179/content>
113. Šedžiuvienė, N. (2017). Intellectual organisation as a stage of the development of the learning organisation. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 18, 63-67. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2017~1517313086967/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>
114. Šilėnienė, B. ir Širiakovienė, A. (2018). Pradinių klasių mokytojų ir tėvų požiūris į tarpusavio bendradarbiavimą. *Švietimas, politika, vadyba, kokybė*, 10 (1), 8-26. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2018~1576821113246/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
115. Švietimo įstaigų vadovai: iššūkiai ir pokyčiai (2021, kovas). *Švietimo problemos analizė*, 1 (191). Prieiga per internetą: https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr1-Svietimo-istaigu-vadovai_elektroninis.pdf
116. Targamadžė, V. (2019). Geros mokyklos koncepcijos įgyvendinimas. *Vilniaus universiteto leidykla*. Prieiga per internetą: https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Ugdymo_mokslu_institutas/Targamadz%C4%97_V.2019_Geros_mokyklos_koncepcijos_%C4%AFgyvendinimas.pdf
117. Taujankienė, G., Skripkienė, A. ir Klizienė, I. (2020). Virtualios mokymo(si) aplinkos įtaka pradinių klasių mokinių matematikos mokymosi pasiekimams. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (50), 54-60. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2020~1598519846088/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

118. Tidikis, R. (2003). Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius: *Lietuvos teisės universitetas*. Prieiga per internetą: <https://cris.mruni.eu/server/api/core/bitstreams/bc860f08-2e52-404d-a338-0764d4c38f0e/content>
119. Tomėnienė, L. (2014). Mokinių, turinčių vidutinių specialiųjų ugdymosi poreikių, funkcinio matematinio raštingumo ugdymas bendrojo ugdymo mokykloje. *Šiaulių universitetas*. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:2185814/datastreams/MAIN/content>
120. Trainienė, A. ir Indrašienė, V. (2008). Mokykla – kaip bendruomenės kultūros centras. *Edukacinės studijos*, 4, 189-197. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1510065304014/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
121. Trakšelis, K., Melnikova, J. ir Martišauskienė, D. (2016). Competence of the leadership influence school improvement. *Andragogika*, 1 (7), 78-108, doi: 10.15181/andragogy.v7i0.1379
122. Ugwu, CH. N. & Eza, V. H. U. (2023). Qualitative research. *Idosr journal of computer and applied sciences*, 8 (1), 20-35. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/367221023_Qualitative_Research
123. Ustilaitė, S., Kuginytė-Arlauskienė, I. ir Valančiūtė, L. (2011). Pedagogų nuostatos į neįgaliųjų vaikų integraciją bendrojo lavinimo mokyklose. *Socialinis darbas*, 10 (2), 241-254. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2011~1367176493676/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
124. Vasilionytė-Stašaitienė, J. (2017). Mokyklos bendruomenę konsoliduojančios tradicijos XX a. pabaigoje – XXI a. pradžioje. *Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas*. Prieiga per internetą: <https://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:22660439/datastreams/MAIN/content>
125. Vidraitė, J. ir Malinauskienė, D. (2005). V-VII klasių mokinių savivaldos ypatumai. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (5), 93-98. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2005~1367152701442/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
126. Vyšniauskytė-Rimkienė, J. ir Matulevičiūtė, D. (2016). Vaikų, turinčių autizmo spektro sutrikimą, sėkmingo ugdymosi prielaidos pradinėje bendrojo ugdymo mokykloje: tėvų patirtis. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*, 18, 77-91, doi: 10.7220/2029-5820.18.2.5
127. Voišnienė, V. (2022). *Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo rekomendacijos bendrojo ugdymo mokyklose*. Pranešimas konferencijoje Įtraukusis ugdymas: dabartis ir perspektyvos, Vilnius. Prieiga per internetą: <https://www.baltupiuprogimnazija.vilnius.lm.lt/wp-content/uploads/2022/11/ITRAUKIOJO-UGDYMO-IGYVENDINIMAS.pdf>

128. Watson, T. N. & Bogotch, I. (2016). (Re)Imagining School as Community: Lessons Learned From Teachers. *School Community Journal*, 26 (1), 93-114. Prieiga per internetą: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104392.pdf>
129. Žalytė-Linkuvienė, S. (2021). Multimedijos technologijų taikymo galimybės įtraukiamame ugdyme, *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 51 (10), 59-66. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2021~1658928086955/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
130. Žibėnienė, G. (2021). Bendruomenės samprata mokytojų, mokinių, social work mokinių tėvų, mokyklos administracijos požiūriu, atliepant geros mokyklos koncepciją. *Socialinės gerovės tyrimai*, 19 (1), 105-118, doi: 10.13165/SD-21-19-1-06
131. Žydžiūnaitė, V. ir Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai. *Vilnius*.
132. Žukauskienė, L. ir Macijauskienė, A. (2020). Progimnazijos vadovo lyderystė mokyklos veiklos valdyme. *Regional Formation and Development Studies*, 3 (32), 138-150. Prieiga per internetą: <https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2020~1609707559302/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>

SANTRAUKA

Magistrinio darbo tema: mokyklos bendruomenės įsitraukimas rengiantis įtraukiajam ugdymui.

Darbo objektas. Mokyklos bendruomenės įsitraukimas, rengiantis įtraukiajam ugdymui.

Darbo tikslas – ištirti mokyklos bendruomenės įsitraukimo, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, prielaidas ir galimybes.

Tyrimo tikslas įgyvendinamas sprendžiant šiuos uždavinius:

1. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus.
2. Pagrįsti mokyklos bendruomenės vaidmenį kuriant įtraukiajam ugdymui palankią aplinką.
3. Atskleisti mokyklos bendruomenės įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui patirtį.

Tyrimo metodai. Tyrimui atlikti taikoma mokslinės literatūros, dokumentų ir teisės aktų analizė, siekiant išnagrinėti įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus ir pagrįsti bendruomenės vaidmenį kuriant įtraukiajam ugdymui palankią aplinką.

Empiriniam tyrimui atlikti pasirinktas kokybinis metodas. Taikyta atvejo tyrimo strategija. Duomenų rinkimui naudojama dokumentų analizė, giluminis interviu su pagalbos mokiniui specialistais, siekiant atskleisti pagalbos mokiniui specialistų patirtis, kuriant mokykloje įtraukiajam ugdymui palankią aplinką ir bendradarbiaujant su kitais bendruomenės nariais.

Pusiau struktūruotas interviu taikomas su pedagogais ir mokinių tėvais, siekiant atskleisti pedagogų ir mokinių tėvų nuomonę apie įtraukiajam ugdymui palankios aplinkos sampratą, įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui situacijos vertinimą ir įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui galimybių numatymą.

Mokyklos administracijos atstovų refleksijos taikomos, siekiant atkleisti šios tyrimo dalyvių grupės vertinimus dėl mokyklos bendruomenės įsitraukimo rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui bei siekiant rasti problemų, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, sprendimo būdus.

Tyrimo duomenų analizei pasirinkta turinio (content) analizė.

Tyrimo rezultatai. Tyrimu atskleista, kad mokyklos vadovai, rengdamiesi įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, išsamiai susipažino su teisės aktais, gilinosi į įtraukiojo ugdymo esmę ir principus teoriniu ir praktiniu lygmeniu. Kartu su mokyklos bendruomene tobulino, kūrė mokyklos socialinę, emocinę, psichologinę, fizinę aplinkas. Tačiau, kuriant socialinę aplinką, išryškėjo problemos, susijusios su tėvų (globėjų) požiūriu į bendradarbiavimą. Trūksta tėvų (globėjų) bendradarbiavimo, supratimo, noro padėti vaikui, tolerancijos ir empatijos kitų vaikų atžvilgiu.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad mokytojai siekia suprasti įtraukiojo ugdymo sampratą ir taikyti ją savo praktikoje, daugiausia dėmesio skirdami kiekvieno mokinio įtraukimui į ugdymo procesą.

Mokytojai pabrėžia, kad jiems svarbu kurti įtraukias fizines, socialines, emocines ir psichologines aplinkas, kad užtikrintų veiksmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Mokytojai bendradarbiauja su kolegomis, pagalbos mokiniui specialistais ir mokinių tėvais (globėjais).

Tyrimas atskleidė, kad mokytojai, naudodami įvairius ugdymo metodus, siekia ne tik motyvuoti mokinius, bet ir sukurti įtraukią mokymosi aplinką, kuri skatintų jų aktyvumą ir įsitraukimą.

Pažymėtina, kad norint sėkmingai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, mokytojams būtinos tam tikros sąlygos: pakankamas pagalbos mokiniui specialistų ir mokinio padėjėjų skaičius, nuolatinis profesinis tobulėjimas, kolegų patirties dalijimasis, įtraukios ugdymo aplinkos kūrimas bei tėvų (globėjų) ir mokyklos bendradarbiavimo kultūra.

Tyrimas parodė, kad pagalbos mokiniui specialistai aktyviai dalyvauja projektuose ir savo darbe taiko įvairius metodus, kurie gerina mokinių kompetencijas, skatina bendruomeniškumą, kūrybiškumą ir prisideda prie jų emocinės bei socialinės gerovės.

Pagalbos mokiniui specialistai bendradarbiauja su mokytojais ir kitais mokyklos darbuotojais, aptardami mokinių ugdymo, elgesio ir savijautos klausimus. Tačiau bendradarbiavimas su mokinių tėvais (globėjais) kelia sunkumų, nes kai kurie tėvai nenori pripažinti vaikų problemų, vengia keisti auklėjimo metodus ir nepripažįsta pagalbos poreikio.

Pažymėtina, kad norint sėkmingai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, pagalbos mokiniui specialistams būtinos tam tikros sąlygos: pakankamas etatų skaičius bei aprūpinimas specialiosiomis priemonėmis, reikalingomis darbui su įvairių poreikių mokiniais.

Mokinių tėvai (globėjai) pabrėžia, kad vaikų socialinė, emocinė ir psichologinė savijauta mokykloje yra teigiama, tačiau taip pat pastebimi iššūkiai, susiję su vaikų integravimu į bendraamžių grupes ir emociniais sunkumais.

Tyrimo duomenys taip pat rodo, kad mokinių tėvai (globėjai) teigiamai vertina mokytojų taikomus mokymo metodus, kurie padeda vaikams geriau įsiminti ir suvokti mokomąją medžiagą, taip pat pamokas, kurios skatina vaikų kūrybiškumą ir savarankiškumą. Jie nurodė, kad pagalbos vaikai gauna iš klasės vadovų, iš pagalbą mokiniui teikiančių specialistų, tokių kaip socialiniai pedagogai, logopedai ir psichologai bei draugų ir klasiokų.

Mokinių tėvų (globėjų) pažymėjo, kad, siekiant sėkmingai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, reikia tobulinti įtraukią mokyklos kultūrą. Jie nurodė, kad pamokose reikia naudoti skaitmenines ir vaizdines priemones, vesti daugiau netradicinių pamokų, sukurti erdves, skirtas poilsiui ir

susikaupimui, didinti pagalbos specialistų (logopedų ir psichologų) bei mokinio padėjėjų skaičių, ugdyti toleranciją, pagarbą ir tarpusavio supratimą.

Raktiniai žodžiai: įtraukusis ugdymas, įvairių poreikių mokiniai, specialiųjų poreikių mokiniai, mokyklos bendruomenė.

SUMMARY

Topic of the master thesis: school community involvement in preparation for the inclusive education.

Subject of the thesis. School community involvement in the preparation for the inclusive education.

Aim of the thesis is to investigate the preconditions and possibilities of school community involvement in preparation for the implementation of inclusive education.

The aim of the thesis is achieved by addressing the following objectives:

1. To analyse the theoretical aspects of inclusive education.
2. To justify the role of the school community in developing an enabling environment for inclusive education.
3. To uncover experiences of school community involvement in preparing for inclusive education.

Methods of the research. The research uses an analysis of academic literature, documents and legislation in order to examine the theoretical aspects of inclusive education and to justify the role of the community in creating an enabling environment for inclusive education.

A qualitative approach was chosen to conduct the empirical study. A case study strategy was applied. Document analysis for data collection, and in-depth interviews with pupils' support professionals were used in order to uncover the experiences of pupil support professionals in creating an inclusive school environment and collaborating with other community members.

Semi-structured interviews were applied with teachers and parents of pupils to reveal views of the teachers and parents on the concept of an inclusive environment, the assessment of the situation of involvement in inclusive education and the anticipation of opportunities for involvement in preparation for inclusive education.

The reflections of the school administration representatives are used to reveal the assessments of this group of research participants on the involvement of the school community in the implementation of inclusive education and to find solutions to the problems in the preparation for the implementation of inclusive education.

Content analysis was chosen to analyse the data of the research.

Results of the research. The research revealed that school leaders, in preparation for the implementation of inclusive education, have studied the legislation in detail, and have studied the essence and principles of inclusive education at the theoretical and practical level. Together with the school community, they have been working on improving and developing the social, emotional, psychological and physical environment of the school. However, the development of the social

environment highlighted problems related to the attitude of parents/guardians towards cooperation. There is a lack of cooperation, understanding, and willingness to help the child as well as tolerance and empathy towards other children.

The research revealed that teachers strive to understand the concept of inclusive education and apply it in their practice, focusing on the inclusion of each pupil in the educational process.

Teachers stress the importance of creating inclusive physical, social, emotional and psychological environments to ensure the effective implementation of inclusive education.

Teachers cooperate with colleagues, pupil support specialists and parents/guardians of pupils.

The research revealed that teachers use a variety of teaching methods to motivate students, but also to create an inclusive learning environment that encourages students to be active and engaged.

It should be noted that in order to successfully implement inclusive education, teachers need certain conditions to be present: a sufficient number of pupil support specialists and teaching assistants, continuous professional development, sharing of experience among colleagues, the creation of an inclusive learning environment, and culture of cooperation between parents/guardians and school.

The research indicates that pupil support professionals are actively involved in projects and use a variety of methods to improve pupils' competences, foster community and creativity, and contribute to their emotional and social well-being.

Pupil support specialists work with teachers and other school personnel to discuss pupils' development, behaviour and well-being. However, cooperation with parents/guardians is difficult because some parents are unwilling to acknowledge the problems of their children, avoid changing their parenting methods and do not recognise the need for help.

It should be noted that in order to successfully implement inclusive education, pupil support specialists need certain conditions to be in place, such as a sufficient number of positions and the availability of special means necessary to work with pupils with different needs.

Parents/guardians stress that social, emotional and psychological well-being of the children at school is positive, but they also note challenges related to integration into peer groups and emotional difficulties.

The research also shows that parents/guardians of pupils are positive about the teaching methods used by teachers, which help children to better memorize and understand the material, and the lessons that encourage creativity and independence of the children. They noted that children receive help from their class head-teachers, from professionals such as social pedagogues, speech and language therapists and psychologists, as well as from friends and classmates.

Parents/guardians of pupils stressed the need to develop an inclusive school culture in order to implement successful inclusive education. They suggested the use of digital and visual aids in the classroom, introducing more non-traditional lessons, creating spaces for relaxation and concentration, increasing the number of support specialists (speech and language therapists and psychologists) and teaching assistants, and fostering tolerance, respect and mutual understanding.

Keywords: inclusive education, pupils with different needs, pupils with special needs, school community.

PRIEDAI

1 priedas

Pusiau struktūruoto interviu klausimai mokytojams, siekiant atskleisti įtraukiajam ugdymui palankios aplinkos sampratą, įsitraukimo į pasirengimą įtraukiajam ugdymui situacijos vertinimą

1. Kaip Jūs apibūdintumėte įtraukiojo ugdymo sampratą ir kokius pagrindinius principus taikote savo darbe?
2. Su kokiais iššūkiais dažniausiai susiduriate kuriant įtraukiajam ugdymui palankią aplinką pamokoje?
3. Kokius metodus ar strategijas taikote, kad užtikrintumėte mokinių su specialiaisiais poreikiais integraciją į bendrąjį ugdymo procesą?
4. Kokie metodai ar strategijos, kurias taikėte Jums pasiteisino? Kodėl taip manote?
5. Kas pasikeitė Jūsų pamokose įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?
6. Kokius pokyčius pastebite mokykloje įgyvendinant įtraukųjį ugdymą?
7. Prisiminkite nesėkmės atvejį, susijusį su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu. Pateikite pavyzdžių / papasakokite situaciją, kada susidūrėte su problema.
8. Kaip sprendžiate išskylančius sunkumus? Kas Jums padeda? Kaip padeda? Iš ko tikėtės pagalbos ir iš ko sulaukiate?
9. Kaip manote, kokių sąlygų ar priemonių reikėtų mokytojui, kad įtraukiojo ugdymo principai būtų sėkmingai realizuojami pamokoje.
10. Ko reikia, kad mokykloje įtraukiojo ugdymo sistema būtų veiksminga?

**Pusiau struktūruoto interviu klausimai mokinių tėvams, siekiant atskleisti nuomonę apie
įtraukiamajam ugdymui palankios aplinkos sampratą**

1. Papasakokite kaip Jūs ir Jūsų vaikas susiduriate su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu mokykloje?
2. Kas pasikeitė Jūsų ir Jūsų vaiko gyvenime įgyvendinant įtraukujį ugdymą mokykloje?
3. Prisiminkite savo ir savo vaiko nesėkmės atvejį susijusį su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu. Pateikite pavyzdžių / papasakokite situaciją, kada susidūrėte su problema?
4. Kaip sprendžiate iškylančius sunkumus? Kas Jums padeda? Kaip padeda? Iš ko tikėtės pagalbos ir iš ko sulaukiate?
5. Kokios pagalbos reikia Jums, kad Jūsų vaikas patirtų sėkmę mokykloje?
6. Kaip manote, kokių sąlygų ar priemonių reikėtų mokyklai, kad įtraukiojo ugdymo principai būtų sėkmingai realizuojami Jūsų veikloje?
7. Ko reikia, kad mokykloje įtraukiojo ugdymo sistema būtų veiksminga?

Giluminio interviu klausimai pagalbos mokiniui specialistams specialistų patirtis, kuriant mokykloje įtraukiamam ugdymui palankią aplinką ir bendradarbiaujant su kitais bendruomenės nariais

1. Kokia patirtimi, kuriant mokykloje įtraukiamam ugdymui palankią aplinką, galėtumėte pasidalinti, tarkim, su kitų mokyklų pagalbos mokiniui specialistais?

Papildomi klausimai:

- 1.1. Pateikite kokį nors sėkmės atvejo pavyzdį, iliustruojantį šią patirtį.
- 1.2. Pateikite kokį nors nesėkmės atvejo pvz. Kodėl taip vertinate? Ką darytumėt kitaip?

Kokios pagalbos reiktų?

- 1.3. Į ką patartumėte atkreipti dėmesį kitiems specialistams, kad būtų sėkmingai kuriama įtraukiamam ugdymui palanki aplinka?

2. Kokia patirtimi susijusia su bendradarbiavimu mokyklos bendruomenės kontekste galėtumėte pasidalinti su kitais specialistais?

Papildomi klausimai:

- 2.1. Kokius pozityvius/teigiamus aspektus galėtumėte papasakoti apie bendradarbiavimą su mokinių tėvais (globėjais),

- 2.2. – su kitais pagalbos mokiniui specialistais,
- 2.3. – su mokinio padėjėjais,
- 2.4. – mokytojais?

- 2.5. Kokios problemos kyla bendradarbiavime kuriant įtraukiamam ugdymui palankią aplinką. Kaip jas sprendžiate? Iš ko sulaukiate pagalbos? Kas galėtų padėti ir pan.

3. Kaip manote, kokių sąlygų ar priemonių reikėtų pagalbos mokiniui specialistui, kad įtraukiojo ugdymo principai būtų sėkmingai realizuojami Jūsų veikloje?

- 3.1. Kaip šias sąlygas sukurti Jums gali padėti mokykla ir mokyklos bendruomenė?

4. Ko reikia, kad mokykloje įtraukiojo ugdymo sistema būtų veiksminga?

5. Kaip vertinate savo indėlį mokyklos bendruomenėje įgyvendinant įtraukiojo ugdymą? Kodėl taip vertinate?

Refleksijos klausimai mokyklos administracijai

1. Kaip aš vertinu savo, kaip mokyklos administracijos atstovo pasirengimą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kokie asmeniniai ir profesiniai pokyčiai man buvo reikalingi šiam procesui? Kokius svarbiausius žingsnius mokykloje įgyvendinau arba mes įgyvendinom mokykloje, siekiant pasiruošti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui? Kokių išteklių ir paramos labiausiai prireikė?
2. Kokių išteklių, sąlygų ar priemonių reikėtų mūsų mokyklai kad įtraukiojo ugdymo principai būtų sėkmingai realizuojami ?
3. Kokia mano vizija dėl įtraukiojo ugdymo ateities mokykloje? Kokie pokyčiai, būtini siekiant užtikrinti sėkmingą šio proceso įgyvendinimą?
4. Ką, remdami savo patirtimi, keisčiau pasirengimo procese, jei tektų pradėti iš naujo? Kokių pamokų išmokau?