

**KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS**

Socialinių ir humanitarinių mokslų fakultetas

Pedagogikos katedra

**PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ  
TOBULINIMAS UŽTIKRINANT ĮTRAUKŪJĮ UGDYMĄ**

Socialinės pedagogikos magistro baigiamasis darbas

Darbo autorius

HMISP16 Ieva Marozaitė

Darbo vadovas

prof. Ilona Klanienė

Klaipėda, 2019

## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 paveikslas. Integruoto ugdymo sistema.....	12
2 paveikslas. Nuo integracijos įtraukiojo ugdymo link.....	14
3 paveikslas. Pagalba mokytojams vykdant įtraukujį ugdymą.....	40

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

1 lentelė. Esminiai skirtumai tarp integruoto ir įtraukiojo ugdymo sistemų pagal iškeltą sistemos problemą.....	11
2 lentelė. Tyrimo etapai.....	29
3 lentelė. Duomenys apie pradinių klasių mokytojus.....	30
4 lentelė. Duomenys apie administracijos atstovus. ....	31
5 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nuomonė, kas yra įtraukusis ugdymas.....	33
6 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nepasirengimas vykdyti įtraukujį ugdymą.....	33
7 lentelė. Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai, su kuriais susiduria pradinių klasių mokytojai.....	34
8 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nuomonė, kaip sekasi dirbti su SUP mokiniais.....	35
9 lentelė. Kompetencijos būtinos pradinėse klasėse kokybiškai įgyvendinti įtraukujį ugdymą praktikoje.....	36
10 lentelė. Turimos pradinių klasių mokytojų kompetencijos reikalingos užtikrinti įtraukujį ugdymą.....	37
11 lentelė. Kompetencijos, kurių trūksta pradinių klasių mokytojams.....	38
12 lentelė. Mokytojams iškylančios problemos vykdant įtraukujį ugdymą.....	39
13 lentelė. Pagalba, kurios sulaukia mokytojai vykdant įtraukujį ugdymą.....	41
14 lentelė. Mokytojų kompetencijų tobulinimosi būdai darbui vykdant įtraukujį ugdymą.....	42
15 lentelė. Vidiniai ir išoriniai veiksniai skatinantys pradinių klasių mokytojus tobulėti.....	43
16 lentelė. Trukdžiai, trukdantys profesiniam pradinių klasių mokytojų tobulėjimui užtikrinant įtraukujį ugdymą.....	44
17 lentelė. Pradinių klasių mokytojų siūlymai siekiant tobulinti jų kompetencijas užtikrinant įtraukujį ugdymą.....	45
18 lentelė. Kompetencijos reikalingos užtikrinti kokybišką įtraukujį ugdymą.....	47
19 lentelė. Administracijos taikomi pradinių klasių mokytojų kompetencijų įvertinimo būdai.....	49
20 lentelė. Kompetencijų, kurių trūksta pedagogams užtikrinant įtraukujį ugdymą.....	50
21 lentelė. Dažniausios problemos atsirandančios pedagogams vykdant įtraukujį ugdymą.....	51
22 lentelė. Pagalba, kurios sulaukia pedagogai užtikrinant įtraukujį ugdymą.....	53

23 lentelė. Vidiniai ir išoriniai veiksniai, skatinantys pradinių klasių mokytojų tobulėjimą.....	54
24 lentelė. Administracijos skatinimo būdai, skirti mokytojų tobulėjimui.....	56
25 lentelė. Pedagogų tobulinimosi būdai taikomi administracijos mokyklos viduje ir išorėje.....	58
26 lentelė. Administracijos veikla planuojant siekiant pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą.....	59
27 lentelė. Problemos, su kuriomis susiduria administracija siekdama sudaryti sąlygas mokytojų kompetencijų tobulinimuisi.....	61
28 lentelė. Administracijos siūlymai mokytojų kompetencijų tobulinimui užtikrinant įtraukųjį ugdymą.....	62

# TURINYS

<b>IVADAS</b> .....	5
<b>I. PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMO UŽTIKRINANT ĮTRAUKIJĄ UGDYMĄ TEORINIAI PAGRINDAI</b> .....	11
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata.....	11
1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių ugdymo ypatumai pradinėse klasėse.....	19
1.3. Pradinių klasių mokytojų kompetencijos užtikrinant įtraukijį ugdymą.....	23
1.4. Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo kryptys užtikrinant įtraukijį ugdymą.....	26
<b>II. PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ IR JŲ TOBULINIMO UŽTIKRINANT ĮTRAUKIJĄ UGDYMĄ EMPIRINIS TYRIMAS</b> .....	29
2.1. Empirinio tyrimo metodologija.....	29
2.2. Tyrimo rezultatų analizė ir jų interpretacija.....	32
2.2.1. Focus grupės diskusijos rezultatų analizė.....	32
2.2.2. Interviu rezultatų analizė.....	47
<b>DISKUSIJA</b> .....	64
<b>IŠVADOS</b> .....	67
<b>REKOMENDACIJOS</b> .....	69
<b>LITERATŪRA</b> .....	71
<b>SANTRAUKA</b> .....	77
<b>SUMMARY</b> .....	79
<b>PRIEDAI</b> .....	81

## IVADAS

**Temos aktualumas.** Šiuolaikinė mokykla dirba didelių ir svarbių išorinių ir vidinių iššūkių kontekste. Spartėjantys globalizacijos tempai, visos visuomenės ir skirtingų kartų požiūrių kaita formuoja naujus lūkesčius, kelia vis kitus uždavinius švietimo sistemai. Sparti mokslo kaita ir naujai sudėlioti švietimo sistemos prioritetai reikalauja naujais rakursais pažvelgti į ugdymosi procesą (Barkauskaitė, Sinkevičienė, 2012).

Europoje XVIII amžiaus pabaigoje vaikams su specialiais ugdymosi poreikiais pirmą kartą suteiktos galimybės mokytis. Tačiau prasidėjus XX amžiui, kuomet mokslas tapo prieinamas kiekvienam vaikui, susikūrė diferencijuotos mokyklos. Vienose iš jų mokėsi įprastų gebėjimų mokiniai, kitose specialiųjų poreikių (Albert, Cierpialowski ir kt., 2017, p. 17). Vis dėlto, švietimo politika sparčiai keitėsi ir bendrojo ugdymo mokyklos tapo vis atviresnės „kitokiems“ vaikams.

Per paskutinius dešimtmečius vaikų su įvairiomis negalėmis švietimo srityje įvyko daug pasikeitimų. Keitėsi ir požiūriai, ir įvairios koncepcijos, metodologijos, naudojamos sąvokos ir kt. Šios permainos svarbios ne tik visiems vaikams su sutrikimais, bet taip pat jų šeimoms, mokytojams, mokyklų vadovams ir bendruomenėms, bet ir visuomenei. Šiomis permainomis buvo pripažinta žmonių įvairovė ir kitoniškumas. Pažvelgta į tuos vaikus, kurie dėl savo kitoniškumo buvo išstumti iš visuomenės gyvenimo, todėl vis labiau stengiamasi visiems vaikams, nepaisant jų sutrikimų ir negalių, užtikrinti teisę mokytis. (Pažerinienė, 2015)

Kalbant apie Lietuvą, dar iki 1990 metų vidutinį ir didelį protinį atsilikimą bei kompleksinių raidos sutrikimų turintieji buvo laikomi „nemokytiniais“. Tačiau 1991 metais, Lietuvai atkūrus Nepriklausomybę, Lietuvos Respublikos Seimas priėmė Lietuvos Respublikos invalidų socialinės integracijos įstatymą (1991) ir Lietuvos švietimo įstatymą, kuriais apibrėžė specialiųjų ugdymosi poreikių (SUP) turinčių vaikų ir jaunuolių teisę būti ugdomiems arčiausiai jų gyvenamosios vietos esančioje institucijoje, gauti specialiąją pedagoginę, psichologinę, medicininę pagalbą, reikiamas specialiąsias mokymo priemones bei kompensacinę techniką. Todėl SUP mokiniai buvo integruojami į bendrąjį ugdymą, t.y. bandoma mokinių adaptuoti, pritaikyti prie esamos ugdymo aplinkos.

1994 metais Ispanijoje, Salamankoje vyko „Visuotinio švietimo“ konferencija. Joje dalyvavo 92 šalių vyriausybių bei 25 tarptautinių organizacijų atstovai. Konferencija priėmė deklaraciją dėl specialiojo ugdymo principų, politikos ir praktikos bei Specialiojo ugdymo vystymo metmenis. Garsiąją deklaraciją pasirašė ir Lietuva (1994), kuria buvo užtikrintos specialiojo ugdymo formos. Vėliau, 2011 m., Lietuvoje buvo koreguotas švietimo įstatymas, kuris užtikrino mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, sąlygas ugdytis kuo arčiau jo gyvenamosios vietos esančioje ugdymo įstaigoje, suteikiant reikiamą pedagoginę psichologinę pagalbą.

Minėtuose dokumentuose atsiranda sąvoka **inkliuzyvus ugdymas**, kuris apibūdinamas kaip neįgalaus vaiko integruotas ugdymas tokiam ugdymui pasirengusioje mokykloje: pakankama pedagogų kompetencija, priemonių, kabinetų ir specialistų konsultantų buvimas, administracijos palaikymas, teigiamos mokytojų ir visų vaikų tėvų nuostatos. Taigi inkliuzyvus ugdymas yra integruoto ugdymo siekiamybė, aukščiausia jo reiškimosi forma (Bagdonas, 2002). Įtraukusis ugdymas- „toks, kuris užtikrina visų moksleivių lygybę ir galimybę dalyvauti ugdymo procese pagal gebėjimus ir poreikius” ( Eklinth, 2003. p.12). Taigi įtraukiojo ugdymo esmė: mokinio įsitraukimas į bendrojo ugdymo mokyklą, o juose kaip įmanoma geriau pritaikoma aplinka prie mokinio gebėjimų, pripažįstant jo unikalumą, atpažįstant stipriąsias jo savybes bei teikiant reikiamą specialiąją pagalbą. Vis daugiau SUP mokinių ateina į pradines klases, todėl pradinių klasių mokytojams reikia naujų kompetencijų norint užtikrinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą.

Norint dirbti su SUP turinčiais vaikais ir įgyvendinti įtraukiojo ugdymo idėjas būtinas turėti tiek teorinių žinių, tiek jas gebėti taikyti praktikoje. „Pedagogai privalo ne tik mokėti rengti SUP turinčių vaikų ugdymo programas, planuoti ugdymo procesą, bet ir praktiškai su šiais vaikais dirbti, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko individualius specialiuosius ugdymosi poreikius.” (Šmitienė, 2009, p.13) Taigi būtina žinoti mokinių individualumus, kurie turi įtakos SUP turinčių vaikų mokslumui, ugdymosi ypatumams, gebėjimams išmokti ugdymosi programose numatytą turinį, pasiekti tam tikrų rezultatų. (Šmitienė, 2009)

Pasak pedagogų, gerai neišmanydami specialiųjų poreikių vaikų raidos, pažinimo procesų sutrikimų, jie nėra pasirengę tinkamai individualizuoti veiklos ir įgyvendinti inkliuzinio ugdymo. Paviršutiniškas specialiųjų poreikių supratimas nepadedą bendrauti ir su tokių problemų turinčių moksleivių tėvais. Dažnai tiek klasės auklėtojas, tiek dalyko mokytojas baiminasi neteisingai įvardyti vaiko patiriamus mokymosi sunkumus.

Pedagogams būtinos visos šios minėtos kompetencijos norint kokybiškai įgyventi įtraukųjį ugdymą. Dėl turimų nepakamų kompetencijų specialiojo ugdymo srityje pedagogai ir kiti ugdymo įstaigų darbuotojai patiria keblumą. Jiems sunku bendrauti su mokinių tėvais, tarpusavyje bendrauti ir bendradarbiauti su specialistais, sunku rengti pritaikytas mokymo programas, individualizuoti mokymosi turinį.

Dėl šios priežasties mokyklų vadovams, priešmokyklinio ugdymo pedagogams, pradinio ugdymo bei dalykų mokytojams, klasių auklėtojams, logopedams, specialiesiems pedagogams, socialiniams pedagogams, visam ugdymo įstaigos personalui tenka tobulinti ir gilinti savo turimas kompetencijas. Mokyklos siekia suburti aukštos kvalifikacijos specialistus, gebančius lanksčiai reaguoti į švietimo sistemos poreikius, užtikrinti specialiųjų poreikių vaikų socializavimą. To reikalauja ir nacionalinė švietimo politika - „stiprinti mokyklą kaip besimokančią, save tobulinančią,

kaitą projektuojančią ir atsakomybę už iškeltų tikslų įgyvendinimą ir pasiektus rezultatus prisiimančią organizaciją” ( Gerčaitė, Prazauskienė, 2003, p. 42).

Ugdymo įstaigų darbuotojams svarbu tobulinti savo turimas kompetencijas, o mokykloms planuoti šį procesą bei strategiškai analizuoti poreikius.

**Temos iširtumas.** Lietuvoje įtraukiojo ugdymo problemą nagrinėjo D. Gerulaitis (2007), R. Geležinienė (2009), M. Farrell (2012). Jie atskleidė pagrindinius principus dirbant su SUP mokiniais: bendruomeniškumą, ugdymo turinio individualizavimą, mokinių skatinimąsi mokytis.

W. Sailor (2002) analizuoja tėvų, vaikų ir mokytojų bendradarbiavimo kūrimą bei šios srities pasiekimus. D. Mitchel (2014) m. pristato strategijas mokytojams, grįstas įrodymais, vykdant įtraukijį ugdymą, kuriomis pedagogai gali greitai ir nesunkiai pasinaudoti dirbant su SUP mokiniais.

Kompetencijų sampratą, nagrinėjo L.Jovaiša, kuris pateikia su kompetencijos sąvoka susijusius terminus- žinios, mokėjimai, įgūdžiai ir sugebėjimai. (cit. Junevičiūtė, 2006). A.Jacikevičius žinias, mokėjimus, įgūdžius ir meistriškumą apibūdina kaip veiklos mokymosi pakopas. G. Butkienė, A. Kepalaitė ir V. Jacikevičius (cit. Junevičiūtė, 2006) žinias vertino kaip nepriklausomą įgūdžių formavimosi etapų komponentą. Todėl analizuojant kompetencijos sampratą, žinios tampa sudėtinium kompetencijos plėtojimo komponentu.

K. Gerčaitė bei S. Prazauskienė (2003) atlikusios tyrimą su mokytojais, išsiaiškino pačias aktualiausias kompetencijų tobulinimo sritis:

- Ugdymo proceso individualizavimas;
- Bendradarbiavimas su SUP vaikų tėvais;
- Aktyvinantys metodai, projektinis darbas;
- Teorijos ir praktikos ryšys;
- SUP mokinių veiklos vertinimas, krūvio optimizavimas;

A. Vadakojienė, L.Paulauskienė (2007) supažindina su inkliuzinės mokyklos samprata, galimybes ugdyti ypatinguosius vaikus, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių asmenų ugdymosi sunkumų priežastimis, kylančiomis problemomis mokyklose, šeimoje, pateikia praktinių rekomendacijų sprendžiant specialiojo ugdymo problemas. Straispnyje aptariama ir mokytojų kompetencijų tobulinimo svarba.

Autorės teigia, jog labai svarbu mokytis naujų mokymo metodų, ypač turint galvoje tai, kad vienoje klasėje vaikai mokosi pagal kelias pritaikytas programas, mokytis diferencijavimo ir individualizavimo metodų. Mokytojai turi tapti ne tik gerai išmanyti savo mokomą dalyką, bet ir išmokti valdyti santykius klasėje, dirbti komandoje su kolegomis, būti pasiruošę ir atviri pokyčiams, netikėtumams.



Savianalizės metodą, kaip vieną iš būdų tobulėti ir įsigilinti į savo problemas, pateikia L.Slušnys ir D. Šukytė (2016). Jie taip pat įvardija kompetencijas būtinas kokybiškam įtraukiamam ugdymui užtikrinti bei nukreiptas sėkmingos profesinės veiklos link: gebėjimas būti čia ir dabar, įsiklausyti, išgirti, reaguoti, užjausti, nuraminti, spręsti, veikti.

Mokytojo dalykinės kompetencijas pabrėžia A. Helmke (2012). Jis teigia „kad ir puikiausiai parengtas ir išstobulintas pamokos metodas neduos naudos, jei pedagogui trūks dalykinės mokytojo kompetencijos“. Kalbama apie mokomojo turinio perpratimą, kurį reikia perduoti mokiniams atsižvelgiant ir į mokslinį turinį, ir mokymo struktūravimą.

J. Hattie (2012) nagrinėjant pedagogų turimų ar trūkstamų kompetencijų ryšį ir mokinių mokymosi pasiekimus, teigė tai, kad nėra įrodymų, kurie patvirtintų, jog pagerinus būsimųjų pedagogų rengimo aukštesiose mokyklose kokybę iš esmės pagerėtų ir bendroji mokymo kokybė.

O. Monkevičienė, K. Stankevičienė (2008) aprašo mokytojų profesinės kompetencijos apraše išskiriamas pagrindines kompetencijas reikalingas mokytojui siekiančiam kokybiškai įgyvendinti įtraukijį ugdymą praktikoje: bendrakultūrinės, profesinės, bendrosios ir specialiosios.

V. Targamadzės ir D. Šimelionienės (2015) nagrinėjamos inkluzinio ugdymo prielaidos, organizaciniai momentai mokyklos lygmeniu, kompleksinės pagalbos organizavimas, bendradarbiavimas su mokinio šeima ir kt.

Visuose minėtuose šaltiniuose trūksta tikslios informacijos apie pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą užtikrinant įtraukijį ugdymą, dėl to kyla **mokslinė problema** kokios kompetencijos svarbios pradinių klasių mokytojams vykdant įtraukijį ugdymą ir kokios jų tobulinimo galimybės.

**Tyrimo objektas:** pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas vykdant įtraukijį ugdymą.

**Tyrimo tikslas:** ištirti pradinių klasių mokytojų turimų kompetencijų tobulinimo galimybes vykdant įtraukijį ugdymą

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo ir mokytojų kompetencijų vykdant įtraukijį ugdymą tobulinimosi teorinius aspektus.
2. Įvertinti pradinių klasių mokytojų turimas kompetencijas vykdyti įtraukijį ugdymą.
3. Atskleisti pradinių klasių mokytojų ir administracijos požiūrį į kompetencijų vykdyti įtraukijį ugdymą tobulinimą.
4. Pateikti siūlymus pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimui vykdant įtraukijį ugdymą.

### **Darbo tyrimo metodai:**

1. Mokslinės literatūros analizė.
2. Dokumentų analizė.
3. Grupinės diskusija ( focus).
4. Iš dalies struktūruotas interviu.
5. Turinio ( content) analizė.

### **Tyrimo metodologinės nuostatos:**

**Humanistinio ugdymo teorija**, kurios ištakos XX a. A. Maslow ir K. Rogers psichologijos koncepcijoje. Šioje teorijoje išryškintas žmogaus vertingumas, unikalumas, savarankiškumas, jo siekimas nuolat tobulėti (kūrybiškumas, aktyvumas, savęs įvertinimas, savo galimybių įgyvendinimas), pabrėžiamas nuoširdus, šiltas bendravimas su ugdytiniu, jį nuolat teigiamai vertinant. Humanistinės pedagogikos principais grindžiamoje mokykloje nėra vietos prievartai ir psichologiniam spaudimui – jokių konfliktų tarp mokytojų ir mokinių, tarp pačių mokinių, įveikiamos stresinės situacijos, skatinamas „ugdytojų ir ugdytinių bendradarbiavimas, dalyvavimas ugdymo institucijos valdyme, socialinė integracija, ugdytinių savidrausmė.“ (Bitinas, 2000, p.196). Humanizmo pedagogikoje ugdymas suvokiamas kaip holistinis procesas, ugdantis asmenybę kaip holistinį fenomeną jos saviraidos procese. (Bitinas, 2000, psl.168).

Humanistinėje ugdymo teorijoje ugdymas apibūdinamas, kaip ugdytojų ir ugdytinių bendradarbiavimas. Tokioje mokykloje vyrauja optimistinė, džiugi atmosfera, tolerancija, siekis padėti vienas kitam, geri ryšiai su tėvais ir socialine aplinka.

Viena svarbiausių humanistinės pedagogikos idėjų yra atviros mokyklos samprata. Tokia mokykla atvira visuomenei visomis prasmėmis: įvairiems įsitikinimams, įvairių gebėjimų ugdytiniams, jų tarpasmeniniam bendravimui.

*Ši nuostata patvirtina mokytojų kompetencijų ugdyti specialiųjų poreikių vaikų gebėjimus svarbą, kiekvieno žmogaus unikalumą ir jo kaip asmenybės pripažinimą, todėl remiantis humanistinės ugdymo teorijos pagrindu, galima tyrinėti tokią ugdymo problemą.*

**Socialinio konstruktyvizmo teorija.** Šioje teorijoje realybė nėra „objektyvė“, kuri „laukia, kad būtų atrasta“. Ji yra kuriama bendroje žmonių veikoje. Mokymas ir mokymasis irgi yra socialinis procesas, vykstantis tarp žmonių. Mokymas ir mokymasis visada yra labai didele dalimi kalbėjimu grįsta praktika. Kalba yra veiksminga priemonė, kuri verčia besimokančiuosius koordinuoti savo veiklą ir kartu apmąstyti įgytą patirtį. Svarbu čia tai, kad „ne gamta, o visuomenė pirmiausia turėtų būti laikoma žmogaus elgesį lemiančiu veiksnium“.

*Taigi remiantis šia teorija galima teigti, kad mokiniai, ypač SUP, turi būti ugdomi bendrojo ugdymo mokyklose, t.y. tarp savo bendraamžių, nebūti suniveliuoti pagal savo gebėjimus ar negebėjimus į skirtingas grupes, tuo tarpu pedagogai turi sudaryti kuo palankesnes sąlygas šių*

*mokinių asmenybės augimui bei žinių ir įgūdžių plėtojimui. Todėl pradinė klasių mokytojams būtina tobulinti šios srities kompetencijas norint įgyvendinti kokybišką specialiųjų ugdymosi poreikių mokinių įsitraukimą į bendrąjį ugdymą.*

### **Baigiamojo darbo struktūra ir apimtis:**

Šis magistro darbas sudaro: santrauka lietuvių kalba, santrauka anglų kalba, įvadas, 2 skyriai, pirmajame pateikiama teorinė nagrinėjamos temos analizė, antrajame – tyrimo metodologija ir tyrimo rezultatai. Pateikiama: diskusija, išvados, rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas (91 šaltinis). Prieduose pateikti kokybinio tyrimo klausimynai. Darbo apimtis be literatūros sąrašo, santraukos ir priedų – 70 puslapių.

# I. MOKYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TOBULINIMO UŽTIKRINANT ĮTRAUKIJŲ UGDYMĄ TEORINIAI PAGRINDAI

Šiame skyriuje aptarsime įtraukiojo ugdymo teorinius aspektus. Pirmajame poskyryje nagrinėta įtraukiojo ugdymo samprata: kas tai įtraukusis ugdymas, kokie jo tikslai, principai, kokie dokumentai reglamentuoja įtraukijį ugdymą Lietuvoje ir ES šalyse, šio tipo ugdymo privalumai. Antrajame poskyryje analizuosime SUP vaikų charakteristikas ir jų ugdymo ypatumus. Trečiajame šio skyriaus poskyryje aptartos pradinė klasių mokytojų kompetencijos, o ketvirtajame- jų tobulinimo kryptys vykdant įtraukijį ugdymą.

## 1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata.

Įtraukusis/inkluzinis ugdymas, kaip neseniai atsiradusi sąvoka, turi daug skirtingų apibrėžimų.

Anglų- lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodyne inkluzija (inclusion) turi keletą reikšmių. Viena jų- neįgalių moksleivių ugdymas bendrojo ugdymo mokyklose (Skandinavijos šalių patirtis- aukščiausia integruoto ugdymo pakopa), kita reikšmė- įtraukimas arba dalyvavimas, kaip buvimas kartu, siekimas sukurti vienodas sąlygas visiems dalyvauti bet kokioje veikloje, požiūris į neįgalų asmenį kaip visais atžvilgiais vertingą ir reikalingą mokyklos bendruomenės narį, asmens kitoniškumo priėmimą ir pagarbą savitumui. (Petruševičius, 2002, p. 132).

Taigi inkluzinis, arba įtraukusis, ugdymas – „tai nenutrūkstamas procesas, kurio pagrindinis tikslas – užtikrinti kokybišką ugdymą 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).

Nepaisant visų strateginių Europos ir Lietuvos dokumentų ir siekių, vaikas vis dar „derinamas“ prie dabartinės švietimo sistemos ir jos „poreikių“, t.y. yra ugdomas specialiosiose mokyklose, arba specialiosiose grupėse ir geriausiu atveju bendrose grupėse, kai tuo tarpu įtraukiojo ugdymo atveju - švietimo sistema priderinama prie vaiko ir visi vaikai ugdomi kartu ( 1 lentelė):

1 lentelė. Esminiai skirtumai tarp integruoto ir įtraukiojo ugdymo sistemų pagal iškeltą sistemos problemą. Valantinas, Čiuladienė, 2012.

Pagrindinė problema <i>integruoto</i> ugdymo sistemoje	Pagrindinė problema <i>įtraukiojo</i> ugdymo sistemoje
Turintis specialiųjų poreikių mokinys, kuriam reikalinga speciali įranga mokykloje, specialiosios ugdymo priemonės, speciali	Pati švietimo sistema: neprieinama aplinka specialiųjų poreikių mokiniams; nelankstūs mokymo metodai; mokytojai nepasirengę

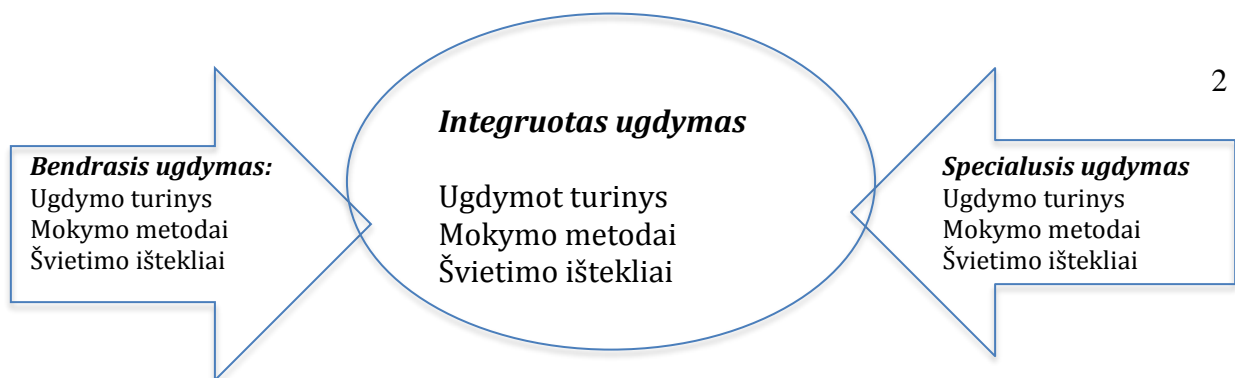
<p>aplinka; jam mokyti reikalingi specialieji pedagogai ir kiti pagalbos specialistai; jis pats negali atvykti į mokyklą ir apskritai laikomas kitokiu negu kiti vaikai.</p>	<p>ugdyti įvairių ugdymosi poreikių mokinius, neturi įgūdžių, kaip pritaikyti ugdymo turinį ir metodus; konstruoti ugdymo turinį; skeptiškos mokytojų nuostatos; prastos kokybės mokytojų parengimas; mokymo priemonių ir įrangos stoka; neįtraukiami tėvai; neremiamos mokyklos ir mokytojai; daug iškrentančių ir daug kartojančių tą patį kursą mokinių.</p>
--	---

V. Bagdonas (1997) išskiria tokias vaikų su SUP integravimo formas:

- segreguotas ugdymas: ugdymas specialiose įstaigose arba ugdymas namuose.
- integruotas ugdymas pagal bendrą ugdymo vietą: vaikai sus SUP ugdomi toje pačioje įstaigoje kaip ir likusieji, tačiau atskirose patalpose;
- socialinė integracija: vaikai su SUP ir kiti vaikai ugdomi atskirai, tačiau kartu leidžia laisvalaikį;
- funkcinė integracija: vaikai su SUP visą laiką mokosi kartu, tačiau ugdymo programos pakeitimai nežymūs arba jų nėra; pedagogai nepasiruošę dirbti mišrioje grupėje, specialistų prieinamumas minimalus, nepakankamas kiekis specialių priemonių;
- įtraukusis ugdymas: vaikas su SUP ugdomas pasirengusioje įstaigoje, kur yra pakankamas ir pritaikytas priemonių kiekis, kabinetų ir specialistų buvimas, tinkamų programų parinkimas, administracijos palaikymas, teigiamos nuostatos, pedagogų pasiruošimas bei tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas.

Taigi „Įtraukiojo ugdymo“ sąvoka įsivyravo visuose švietimui skirtuose diskursuose, bent jau Europos Sąjungoje. Pasikeitė ne tik sąvokos, pasikeitė pati ugdymo samprata. Juk „integracija“ buvo siekiama „pritaikyti“, adaptuoti vaiką mokyklai.

Galkienė A. (2005) suformuoja **intreguoto** ugdymo sistemos modelį.



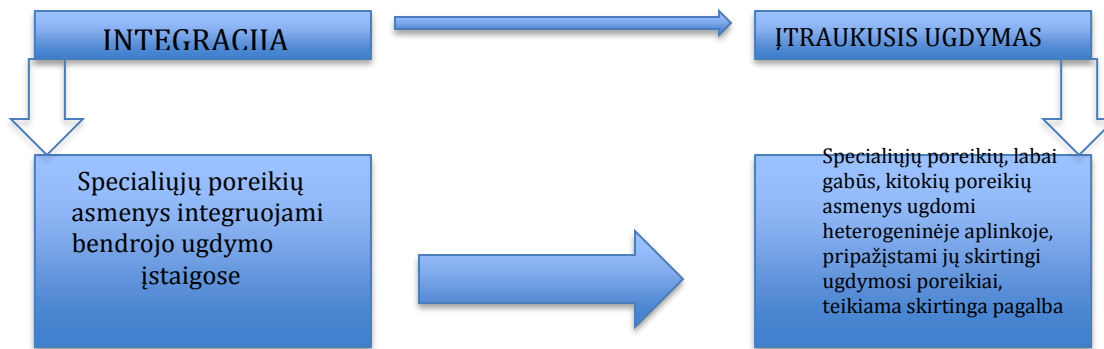
1 pav. Integruoto ugdymo sistema. Galkienė, 2005.

Šiame modelyje akivaizdu, kad **integruotą ugdymą** sudaro dvi ugdymo sistemos: bendrasis ir specialusis ugdymas. Abu juos sudaro: ugdymo turinys, mokymo metodai, švietimo ištekliai, tačiau jie abu skiriasi, tuo, kad bendrasis ugdymas orientuojasi į bendruosius švietimo tikslus, o specialusis į individualius, atsižvelgiant į vaiką, švietimo tikslus.

A. Galkienė (2003, p. 22) teigia, kad integruoto ugdymo lygmenys yra nusakomi, angliškoje literatūroje, terminais inclusion ir mainstreaming. Tiesioginis vertimas į lietuvių kalbą būtų įtraukimas ir pagrindinis srautas. Terminas „inclusion” siejamas su palankios ugdymo aplinkos samprata, konkretinant specialiojo ugdymo organizavimo ypatumus. Svarbiausia šio proceso dalis ta, kad „specialusis ugdymas organizuojamas ten, kur yra ugdytinis, bet ne ugdytinis siunčiamas ten, kur organizuojamas specialusis ugdymas, neatsižvelgiant į tai, ar gali jis išmokti bendrojo ugdymo programą, ar ne.”

Apibendrinant galima teigti, kad bendrojo ugdymo, specialiojo ugdymo ar įtraukiojo ugdymo procesus sieja daugiareikšmiai ryšiai, nes jie gali būti tyrinėjami ir apibūdinami iš įvairių perspektyvų- mokinio, mokytojo, tėvų, vietos bendruomenės. Teorinė ugdymo paradigmos kaitos analizė specialiojo ugdymo metu skirtingose edukacinėse aplinkose, ugdymo turinio ir metodų situacinė įvairovė sudaro prielaidas laikytis integralios ugdymo paradigmos perspektyvos. (Vilkeliene, 2016). Taigi taip nuo integruoto SUP vaikų ugdymo pereinama prie įtraukiojo ugdymo kuomet „siekiama pritaikyti mokyklą, darželį ar bet kokią kitą ugdymo instituciją vaiko poreikiams, tokiu būdu užtikrinant, kad visi vaikai pagal savo galimybes galėtų joje mokytis ir ugdytis. Pokyčiai terminijoje žymi lūžį mąstyme apie švietimo tikslus ir paskirtį. Pirmą kartą įsipareigojama užtikrinti visų vaikų teisę į švietimą, tokiu būdu mažinant visuomenėje egzistuojančią socialinę atskirtį ir nelygybę.” (Baranauskaitė, 2016, internetinis šaltinis).

Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2003) specialiųjų poreikių turintiems mokiniams deklaruotas mokymosi prieinamumas visose ugdymo įstaigose su pritaikyta jiems aplinka, o 2011 m. švietimo įstatyme sąvoka išplėsta iki specialiųjų ugdymosi poreikių sąvokos, kuri poreikius nuo šiol nusako kaip pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmę, atsirandančią dėl išskirtinių asmens gabumų įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių.” (Vaitkuvienė- Zimina, Bruzgelevičienė, 2016, p.35). Taigi ši sąvoka jau ir Lietuvoje orientuota į įtraukijį ugdymą. Štai kaip minėtų autorių straipsnyje vaizduojama slinkstis nuo specialiųjų poreikių asmenų integracijos link įtraukiojo ugdymo sistemos kūrimo.



2 pav. Nuo integracijos ir įtraukiojo ugdymo link. Vaitkuvienė- Zimina, Bruzgelevičienė, 2016.

Taigi šioje schemoje matome, kad integracija ilgainiui perėjo į įtraukųjį ugdymą, o integracijos apibrėžimą, kuomet SUP asmenys integruojami į bendrąsias ugdymo mokyklas, įtraukiojo ugdymo sąvoka papildė teikiama pagalba, mokymu heterogeninėje (įvairių gabumų) vaikų aplinkoje, šių vaikų unikalumo ir kitokių ugdymosi poreikių pripažinimu.

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros atliktame tyrime „Rodiklių rengimas- inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti“ (2009) taip pat nurodoma, kad inkliuzinis švietimas- tai nuolat kintantis fenomenas.

„Įtraukųjį ugdymą suprantame kaip vaikų poreikių bei skirtumų įvairovės pripažinimą, turint omenyje individų (ar grupių) skirtingas vertybes, siekius ir socialinius-kultūrinius ypatumus.“ (Vaičekauskienė, 2016, p. 94). Įtraukusis ugdymas sudaro palankias sąlygas bendroje ugdymo aplinkoje mokytis įvairių poreikių bei skirtumų vaikams.

J. Ruškus (2001) trumpai inkliuziją, dar kitaip vadinamą „įtraukimu arba dalyvavimu“, įgalinimu, įvardija kaip „buvimą kartu“.

M. Milušienė ir V. Zuzevičiūtė (2013, p. 30) įtraukųjį ugdymą apibūdina kaip „efektyvų įrankį kuriant darnią bendruomenę mokyklos lygmenyje, kuriame šeimos-mokyklos-bendruomenės ryšys turi didelę įtaką sudarant socialinį mokyklos pagrindą.“ Šiame modelyje bene svarbiausius vaidmenis atlieka šeima ir bendruomenė, nepaisant to, kokia ji bebūtų. Pabrėžiama tai, kad suaugusieji savo elgesiu rodo pavyzdį vaikams, ko pasekoje tai turi įtakos ir mokinių pasiekimams ir artimesniems ryšiams šeimos viduje.

Įtraukiojo ugdymo apibrėžime šeimą mini ir V. Grincevičienė ir kitos autorės (2015) teigdamos, jog šeima stipriai puoselėdama ir sėkmingai ugdydama tokias vertybes kaip saugumas, teisingumas, altruizmas, empatiškumas, savigarba, sudaro ypač palankias sąlygas jaunajai kartai ugdytis socialinę kompetenciją. Taigi akivaizdu, kad mokykla kartu su šeima sudaro palankiausias sąlygas ugdytis harmoningai asmenybei.

Koster (2009), De Boer, Pijl ir Minnaert (2010), Bossaert, Colpin (2013) pateikia nuomonę apie įtraukiojo ugdymo sąvoką ( cit. Monkevičienė, 2017). Jie įtraukiojo ugdymo sampratą įvardija kaip „socialinę įtrauktį, socialinę integraciją arba socialinį dalyvavimą ir sieja su SUP turinčių mokinių pozityvių tarpasmeninių santykių su kitais mokiniais formavimusi.“ Tyrėjai yra išskyrę keturis svarbiausius socialinės įtraukiojo ugdymo dimensijos aspektus: a) draugystės ryšiai tarp SUP turinčių ir kitų klasės mokinių, apimantys abipusius draugystės ryšius ir tinklus, t. y. draugystės ryšiais siejamų mokinių subgrupes; b) SUP turinčių mokinių socialinės sąveikos su bendraamžiais, apimančios bendrą laisvalaikį, užduočių atlikimą kartu, bendrą dalyvavimą grupių veikloje; c) SUP turinčių mokinių subjektyvūs jausmai ir įsitikinimai, kad jie yra kitų klasės mokinių priimami, kad dalyvauja socialinėse sąveikose, kad priklauso klasei, mokyklai kaip grupei; d) SUP turinčių mokinių priėmimas klasėje, apimantis bendraamžių socialines preferencijas bei socialinę paramą. Tyrėjai taip pat išskiria ir įvardija su šiais aspektais susijusius SUP turinčių mokinių pozityvių santykių su kitais klasės mokiniais formavimosi barjerus: socialinę izoliaciją, vienišumą, socialinį nepriėmimą, patyčias. (Monkevičienė, 2017).

*Taigi apibendrinant galima teigti, jog įtraukusis ugdymas yra mokinio individualių gebėjimų pripažinimas, tokiam mokiniui suteikiant reikalingą pagalbą ir paramą. Jis ugdomas bendrojo ugdymo mokykloje, tarp savo bendraamžių, jį supa jam visada pasiruošę padėti specialistai.*

*Įtraukiojo ugdymo tikslai.* Vienas iš tikslų: integruoti visus mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, privalančias siūlyti lanksčias mokymosi programas ir personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų atliepti skirtingus ugdytinių poreikius, nenaudodamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo. ( Marin, 2016).

B. Persson ( 2010, p. 19) įvardijo specialiojo ugdymo veiklą bendrojo ugdymo kontekste kaip veiklą, kurios tikslas - pamažu lavinti svarbiausius pažintinius ir socialinius palyginti nedidelės mokinių grupės įgūdžius.

Papildant minėtų autorių mintis O. Galkienė ( 2017, p. 19) centriniu inkluzinio ugdymo tikslu įvardija, kaip garantija visiems vaikams mokytis šalia jų namų-kaimynystėje esančiose mokyklose.

*Įtraukiojo ugdymo principai.* Anot O. Galkienės ( 2013, p. 12) įtraukusis ugdymas remiasi šiais principais:

- Bendruomeniškumo puoselėjimu- ugdytojai stengiasi padėti ugdytiniams suprasti vieniems kitų poreikius, pasidalyti vaidmenimis, suteikti reikalingą pagalbą.
- Ugdymo turinio diferencijavimas- ugdymo turinys atitinka kiekvieno mokinio galias.
- Metodologinis lankstumas- mokytojai valdo įvairius mokymo metodus, juos taiko, siekdami įgyvendinti ugdymo turinį.



Ugdant vaikus su SUP, būtina remtis ir bendraisiais LR švietimo principais humaniškumo, demokratiškumo, tautiškumo, atsinaujinimo.

Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūros dokumente "Raktiniai įtraukiojo [inkliuzinio] ugdymo kokybės plėtros principai" (2009) p.17 išdėstomi ugdymosi strategijos ir būdai, kurie mokinių neskirto į kategorijas, o atsižvelgia į kiekvieno vaiko individualius ugdymosi poreikius:

- Mokymas bendradarbiaujant komandoje, kurią sudaro tėvai, mokiniai, bendraamžiai, įvairūs specialistai, pedagogai;
- Mokymasis bendradarbiaujant;
- Problemų sprendimas kai sistemingai nagrinėjamas ir valdomas nepageidaujamas elgesys grupėje;
- Heterogeninis mokinių grupavimas ir ugdymo individualizavimas, t.y. vaikams keliami skirtingi tikslai, individualiai peržiūrimi ir fiksuojami įpasiekimai „taikomi alternatyvūs mokymosi būdai, formuluojamos užduotys, taip pat vaikai lanksčiai ir įvairiai grupuojami”;
- Efektyvus mokymas remiasi tikslų iškėlimu, įvairių mokymosi būdų taikymu, užduočių formulavimu ir aiškiu ir grįžtamu ryšiu su mokiniais;
- Pedagogų atliekamas vertinimas, skatinantis mokymąsi, neturintis neigiamų pasekmių mokinių ugdymuisi. „Vertinimas turėtų remtis visumine samprata, reiškiančia, kad atsižvelgiama į akademinius, elgesio, socialinius, emocinius ugdymosi aspektus ir aiškiai numatomi sekantys ugdymosi proceso žingsniai.”

M. Guralnick (1999) teigia, kad įtraukiojo ugdymo vieni svarbiausių principų yra pagarba individualiems skirtumams, lygios galimybės ir priklausymas bendruomenei. Be to, įtraukusis ugdymas remia aplinkas, kuriose vaikai su SUP gali visapusiškai dalyvauti ugdymo programoje, išsaugodami savo žmogaus teises ir orumą.

J. Ruškus (2002) apibūdina įtrauktį – kaip buvimo drauge ir skirtubių toleravimo filosofija, kurią atspindi tokie principai, kaip priklausymas bendruomenei, įvairūs socialiniai santykiai, pedagogų ir tėvų bei specialist partnerystė; įgyvendinamos žmogaus teisės.

Įtraukties nauda apima ne tik vaikus su negalia, tipiško vystymosi vaikus, mokytojus, administratorių, šeimas ir bendruomenes, nes „ankstyvoji vaikystė yra sąvoka ir praktika, galinti radikaliai pakeisti tai, kaip visuomenė suvokia neįgaliuosius ir jų šeimas bei kaip asmenys su negalia ir jų šeimos supranta save“ (Guralnick, 2000, p. 214).

*Taigi esminiai esminiai įtraukiojo ugdymo principai yra: priklausymas bendruomenei, nuolatiniai socialiniai santykiai, šeimos, specialistų ir bendruomenės bendradarbiavimas, vienodos ugdymo institucijų struktūros visiems vaikams, įgyvendinamos žmogaus teisės.*

*Įtraukusis ugdymas ES dokumentuose ir gairės Lietuvoje.* Kaip ir minėta įtraukiojo ugdymo tikslas – padidinti švietimo prieinamumą ir skatinti veiksmingą visų mokinių, kuriuos sistema

linkusi atskirti, galimybių plėtrą ir savo ugdymo(si) potencialo realizavimą (Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009).

Tarptautinės švietimo konferencijos 48 sesijoje (2008) rekomenduota, kad politikos formuotojai turėtų pripažinti, kad: „įtraukusis švietimas yra nenutrūkstamas procesas, siekiant teikti kokybišką ugdymą visiems, atsižvelgiant į įvairovę ir skirtingus poreikius ir gebėjimus, ypatumus ir pačių besimokančiųjų bei bendruomenių lūkesčius, išgyvendinant visas diskriminacijos formas“ (UNESCO-IBE 2008).

Visose Europos valstybėse pripažįstama, kad įtraukusis ugdymas– kaip apibrėžta Liuksemburgo Chartijoje, 1996 (cit. iš Raktiniai inkluzinio švietimo kokybės plėtros principai, 2009) – yra svarbus pagrindas, siekiant užtikrinti lygias galimybes įvairiems mokiniams su SUP įvairiais jų gyvenimo tarpsniais (ugdymo, profesinio mokymo, įdarbinimo ir socialiniame gyvenime). Europos Sąjungos pagrindinių teisių chartijos 26 straipsnyje įtvirtintas principas, dėl neįgaliųjų asmenų įtraukties ir dalyvavimo bendruomenės gyvenime. (ES teisės aktų chartija, 2010).

Didėja šalių skaičius, kurios pripažįsta Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos [JTNTK] 24 straipsnyje išdėstytas nuostatas, jog įtraukusis ugdymas užtikrina geriausias mokymosi sąlygas neįgalumo situacijoje esantiems asmenims. Šis straipsnis įpareigoje visas valstybes, tame tarpe ir Lietuvą (LRS Seimas 2010 m. gegužės 27d. Nr.XI-854), kurios ratifikavo šią konvenciją užtikrinti kad neįgalieji:

- nebūtų šalinami iš bendros švietimo sistemos ir neįgaliesiems vaikams nebūtų atimta galimybė įgyti nemokamą ir privalomą pradinį arba vidurinį išsilavinimą;
- turėtų galimybę įgyti visiems tinkamą, kokybišką ir nemokamą pradinį išsilavinimą ir vidurinį išsilavinimą lygiai su kitais asmenimis tose bendruomenėse, kur jie gyvena;
- būtų tinkamai pritaikytos sąlygos pagal asmens poreikius;
- gautų būtiną paramą bendroje švietimo sistemoje, siekiant sudaryti sąlygas jų veiksmingam švietimui;
- aplinkoje, kuri geriausiai skatina akademinį ir socialinį vystymąsi, būtų teikiamos veiksmingos individualizuotos paramos priemonės, suderinamos su įtraukties tikslu.

Naujausi Europos ir pasaulinių organizacijų pagrindiniai dokumentai, apibūdinantys įtraukųjį ugdymą yra šie: UNESCO Įtraukiojo [inkluzinio] švietimo politikos gairės (2009), Vaiko teisių konvencija (1989), JT Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), Dakaro pasaulio švietimo forumas (2000), JT Neįgaliųjų teisių konvencija (2006), UNESCO „Rekomendacijos dėl įtraukiojo [inkluzinio] švietimo plėtros“ (2008), kuriuose įtvirtintos įtraukiojo ugdymo sąvokos ir rekomendacijos.

Valstybinės švietimo 2013-2022 m. strategijos (LR Seimas 2013) vienas iš tikslų: „užtikrinant švietimo prieinamumą ir lygias galimybes, suteikti mokiniams palankiausias galimybes išskleisti individualius gebėjimus ir tenkinti specialiuosius ugdymosi ir studijų poreikius. Teikti veiksmingą pedagoginę ir psichologinę pagalbą mokiniams, patiriančiams mokymosi sunkumų“.

Lietuva ratifikuoja europinius dokumentus, taip skatindama SUP vaikų ir kitų patiriančių atskirtį ugdymą ir 2011 m. išleisdama įtraukčiai palankias Švietimo įstatymo pataisas.

Šiose pataisose nurodoma, jog SUP mokinių ugdymo paskirtis yra padėti mokiniui lavėti, pagal jo gebėjimus, įgyti išsilavinimą, pripažįstant ir plėtojant jo gebėjimus ir galias. Specialieji ugdymosi poreikiai skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius. Mokiniui, turinčiam minėtus specialiuosius ugdymo poreikius, jeigu jo tėvai pageidauja, sudaromos sąlygos ugdytis arčiau jo gyvenamosios vietos esančioje ugdymo įstaigoje. Mokiniui, kuris nepajėgia pats atvykti į bendrojo ugdymo mokyklą, mokykla pagal numatytą tvarką organizuoja tokio mokinio atvežimą ir parvežimą. Pataisose taip pat apibrėžiama mokytojo pareiga pritaikyti dalyko programą, turinį ir metodus pagal SUP mokinių poreikius.

Integruoti visus mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, privalančias siūlyti lanksčias mokymosi programas ir personalizuotą mokymosi turinį, kad galėtų atliepti skirtingus ugdytinių poreikius, nenaudodamos jokio papildomo ar specialaus pasirengimo. (Marin, 2016).

*Įtraukiojo ugdymo privalumai.* Anot M.A.Falvey, C.C.Givner (2005), jei įtraukusis ugdymas bus įgyvendintas padedant kartu tėvams ir pedagogams ir kitiems specialistams, tai gali lemti vaikų su SUP geresnius skaitymo, rašymo, matematikos, tarpusavio bendravimo įgūdžius. Taip pat, stebimi teigiami pokyčiai ir tarp vaikų, neturinčių specialiųjų ugdymo poreikių, kurie yra vienoje grupėje su vaikais, turinčiais SUP; Falvey, Givner (2005), teigia, jog tokie vaikai išmoksta sėkmingai bendrauti porose su skirtingais vaikais, taip pat tampa labiau empatiškais ir išmoksta užjausti. H. Yoshikawa (1995) apibendrindamas kitų tyrėjų išvadas taip pat teigia, jog įtraukiojo ugdymo ikimokyklinio ugdymo programos vaikams su SUP, ugdomiems kartu su visais vaikais lemia geresnius kalbos raidos, kognityvinius, motorikos įgūdžius lyginant juos su vaikais, ugdomais specialiosiose įstaigose ar grupėse. Burack, Volkmar, 1992 (cit. Yoshikawa, 1995) teigia, jog vaikams ugdomiems kartu yra lengviau mokytis, priimti individualius skirtumus, bendrauti ir užmegzti draugystę.

I. Hestenes ir D. E. Carroll (2000) teigia, jog vaikai su įprasta raida, ugdomais kartu su vaikais turinčiais SUP, daug geriau priima ir sėkmingiau dirba porose, nei tie vaikai, kurie savo grupėse neturėjo vaikų su SUP. Tyrėjai padarė išvadą, jog įtraukioji aplinka ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje skatina teigiamą įvairių vaikų tarpusavio bendravimą ir gerina mokymąsi grupėje. Tyrime dėl įtraukties buvo atsiklausta ir tėvų nuomonės. Tėvų kurių vaikai neturėjo specialiųjų poreikių teigė, jog jų vaikai ugdydamiesi kartu tapo mažiau priekabūs ir pasižymėjo teigiamomis

nuostatomis kitų vaikų atžvilgiu.

Mokslininkai, tyrinėję mokymosi rezultatus vaikų, kurie ugdomi specialiosiose mokyklose ir bendrojo lavinimo klasėse gavo rezultatus, kurie juos pačius nustebino. Pavyzdžiui, Dunn (cit. Graves, Tracy, 1998) segreguotoje aplinkoje ugdomi vaikais, turintys protinę negalią, kur paruošti tam specialistai, tačiau tyrimo metu pastebėta, jog vaikai nedemonstruoja geresnių ugdymo(si) rezultatų nei bendrose grupėse ugdomi vaikai. G. Lindsay (2003) taip pat pateikė tyrimus, kuriuose kurčnebylių vaikų, ugdomų bendrose grupėse akademiniai pasiekimai yra geresni.

Giangreco ir kt., 1993 (cit. Hestenes, Carroll, 2000) apklausus mokytojus, paaiškėjo, jog įprastos raidos vaikai daug geriau suvokia kitų vaikų poreikius, esančius įtraukioje aplinkoje. Egel & Gradel, 1988; Odom & McEvoy, 1988; Sailor, 1991 (cit. Hestenes, Carroll, 2000) studijos parodė, kad įtraukusis ugdymas yra glaudžiai susijęs su vaikų su SUP ir įprastos raidos vaikų socialinių įgūdžių gerinimu ir aukštesniais akademiniais pasiekimais vėlesniame amžiuje.

J. Elkins, C.E. Kraaayenoord, A. Jobling (2003) tyrimo išvadose dėl tėvų požiūrio į įtraukijį ugdymą, teigia, jog tėvai palankiai žiūri į tokį vaikų ugdymą, matydami teigiamus rezultatus, tokius kaip didesnis vaikų savarankiškumas, didesnis supratimas ir tolerancija dirbant porose, draugystė su vaikais, neturinčiais SUP poreikių ir elgesio imitavimas ir kopijavimas iš vaikų be SUP poreikių.

*Taigi apibendrinant šias mintis galima įvardyti pagrindinį inkliuzinio ugdymo tikslą bei principą- integruoti visus mokinius, nepaisant jų gebėjimų, į bendrojo ugdymo mokyklas, jiems tinkamai pritaikant mokymosi aplinką, turinį, užtikrinant profesionalią specialistų pagalbą.*

## **1.2. Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymo ypatumai pradinėse klasėse**

Į pradinės klases ateina vis daugiau vaikų su specialiais ugdymosi poreikiais, todėl kyla būtinybė suprasti šių mokinių ypatybes, mokytojams įgauti teorinių žinių.

*Specialiųjų ugdymosi poreikių ir SUP mokinių apibrėžimas.* Anglų-lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodyne specialieji ugdymosi poreikiai (special educational needs) aiškinami kaip įvairių psichofizinio vystymosi sutrikimų besimokančiųjų poreikiai, taip pat ir labai gabių, talentingų asmenų mokymosi poreikiai.

Remiantis LR Švietimo įstatymu (2011), vaikų specialieji ugdymosi poreikiai apibrėžiami kaip: „pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų ir nepalankių aplinkos veiksnių“. Įsakyme „dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo įlygius tvarkos aprašo patvirtinimo (LR, 2011 m. liepos 13 d. Nr. V-1265/V-685/A1-317)“, apibūdinamos mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupės:

1. Mokiniai, turintys negalių: raidos, sensorinių, fizinių funkcijų, kurių kilmė gali būti biologinė (pedagoginėmis priemonėmis pašalinti priežasčių neįmanoma). Šiai grupei priskiriami: įvairaus sunkumo intelekto sutrikimų, įvairaus sunkumo regos sutrikimų, silpnaregystę, klausos sutrikimų, judesio ir padėties bei neurologinių sutrikimų, įvairiapusių raidos sutrikimų: vaikystės autizmą, atipišką (netipišką) autizmą, Rett'o sindromą, Asperger'io sindromą, kitų įvairiapusių raidos sutrikimų, kurčneregystę, ir kitų kompleksinių negalių turintys vaikai.
2. Mokiniai, turintys *mokymosi* sutrikimų (bendrųjų mokymosi sutrikimų, specifinių mokymosi sutrikimų: skaitymo sutrikimų; rašymo sutrikimų; matematikos mokymosi sutrikimų; neverbalinių mokymosi sutrikimų), *elgesio* (aktyvumo ar/ir dėmesio sutrikimų:aktyvumo sutrikimą; dėmesio sutrikimą, aktyvumo ir dėmesio sutrikimą; elgesio sutrikimų: prieštaraujančio neklusnumo sutrikimą, elgesio sutrikimą (asocialų elgesį); *emocijų* ( nerimo spektro sutrikimą; nuotaikos spektro sutrikimą), *kalbos ir kalbėjimo* sutrikimų (kalbėjimo sutrikimų: fonetinių sutrikimų, sklاندaus kalbėjimo sutrikimų, balso sutrikimų, fonologinių sutrikimų, kalbos neišsivystymą, kalbos netekimą) , *kompleksinių* sutrikimų, kurie pasireiškia vaikui įsisavinant mokymosi programą.
3. Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų, kuriems dėl nepalankios (kultūrinės/kalbinės, pedagoginės, socialinės-ekonominės) aplinkos ar susidariusių aplinkybių apribojamos galimybės realizuoti savo gebėjimus įsisavinant ugdymo programas. Šiaip grupei priskiriami: besimokantys ne gimtąja kalba arba gyvenantys kitoje kultūrinėje/ kalbinėje aplinkoje; turintys sulėtėjusią raidą; turintys sveikatos problemų; patiriantys nepalankių aplinkos veiksnių įtaką; patiriantys emocinę krizę;nerealizuojantys ypatingų gabumų mokiniai.

Kituose šaltiniuose specialusis ugdymas apibūdinamas kaip „specialiai organizuotas mokymas, atitinkantis neįprastus ypatingojo vaiko poreikius.” ( Hallahan, Kauffman, 2003, p.14). Ypatingieji vaikai tie, kurių galioms realizuoti reikia specialiojo ugdymo ir papildomų paslaugų.

SUP vaikai turi savybę ar savybių kompleksą, nepakankamą ar labai gerą bendrųjų ar specialiųjų sugebėjimų išsivystymą. Specialieji poreikiai gali būti įvairios formos: negalia arba talentingumas, todėl tokiems vaikams „reikia savito mokymo, atitinkančio savitas jų mąstymo savybes, sensorinius sugebėjimus, neuromotorines arba fizines savybes, socialinį elgesį, bendravimo sugebėjimus, įvairius sutrikimus.“ ( Samsonienė, 2006, p. 19).

P. Evansas ir R. Sabaliauskienė ( 2010) klasifikuoja apie 10 sutrikimų grupių:

1. Intelektu sutrikimai.
2. Specifiniai pažinimo sutrikimai arba pažinimo procesų neišlavėjimas.

3. Emocijų, elgesio ir socialinės raidos sutrikimai.
4. Kalbos ir kiti komunikacijos sutrikimai.
5. Klausos sutrikimai.
6. Regos sutrikimai.
7. Judesio ir padėties sutrikimai.
8. Lėtiniai, somatiniai ir neurologiniai sutrikimai.
9. Kompleksiniai sutrikimai.
10. Kiti raidos sutrikimai ( dėl nepalankių psichosocialinių veiksnių, psichosocialinės deprivacijos, pedagoginio apleistumo, sulėtėjusios psichinės raidos ir kt.).

Pasak A. Galkienės (2003, p. 19) „specialieji, arba ypatingieji poreikiai- sutrikimo arba ypatingų gebėjimų išprovokuoti asmens poreikiai.” Greta jų taip pat apibrėžia asmenį, turintį specialiųjų poreikių- „tai toks asmuo, turintis dėl funkcijų sutrikimo arba ypatingų gebėjimų kylančių poreikių, reikšmingų visaverčiam jo dalyvavimui visuomenės gyvenime.”( Galkienė, 2003, p.19).

B. Persson ( 2003, p. 15) cituoja Skidmore’as teiginį, jog „specialiojo ugdymo sąvoka derėtų suprasti kaip santykinę koncepciją, o ne tvirtą kategoriją- koncepciją, nurodančią, jog kuriami specifiniai santykiai tarp sėkmingo arba nesėkmingo mokymosi valstybinėje mokykloje ir visuomenės švietimo sistemos. “

Kita specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų grupė- gabieji mokiniai, kuriems taip pat reikalingas ypatingas dėmesys ir ugdymas.

*Gabūs mokiniai.* Anglų- lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodyne gabieji vaikai ( gifted children) apibūdinami kaip gabūs, talentingi vaikai, kuriems turėtų būti taikomi specialūs mokymo metodai bei skiriamas ypatingas dėmesys jų neeiliniams gabumams ugdyti.

Anot B. Narkevičienės ( 2007, p. 23) gabus vaikas yra toks, kurio gabumai didesni už vidutinius. Kaip nurodo Gross ir Gagne, tokio vaiko gabumas apima visus gabumo laipsnius, pradedant bazinius gabumus ir baigiant absoliučiu gabumu. Gabumas neatsiejamas nuo intelekto. Intelektu lygis gabiems vaikams suteikia papildomų galimybių, kurias realizuoti gali padėti tinkamai organizuota gabų vaikų ugdymo aplinka, sudarius reikiamas ugdymo(si) sąlygas.

H.Gardner (1983) išanalizavęs įvairių intelekto testų duomenis, sukūrė daugialypio intelekto teoriją. Jis skyrė septynias intelekto rūšis: kalbinį, muzikinį, loginį matematinį, erdvinį, kūniškąjį kinestetinį, vidinį asmeniškąjį ir tarpasmeninį.

Ši teorija patraukli tuo, kad gali padėti pedagogams įgyvendinti reikalavimą, jog ugdymas turi atitikti kiekvieno vaiko poreikius, tačiau ji turi nemažai priešininkų, siūlančių kitokius gabų vaikų ugdymo ir jų sąvokos apibūdinimus.

1972 m. JAV švietimo komitetas paskelbė tokį gabaus vaiko apibrėžimą- gabiais vaikais galima laikyti tuos vaikus, kuriuos patyrę specialistai pripažįsta turinčiais aukštą potencialą vienoje ar keliose šių sričių: bendrojo intelekto, konkrečių akademinų pasiekimų, kūrybinio ar produktyviojo mąstymo, lyderiavimo, meninės veiklos, psichomotorinėje.

Šis apibrėžimas JAV prigijo ir iki šiol jo pagrindu organizuojamas gabių vaikų ugdymas.

Clark patikslino, kad sąvoka „ gabus” tinka kalbant apie vaiko kognityvinius gabumus, o sąvoka „talentingas”- apie gabumus ne kognityvinėse srityse. Paprasčiau tariant, gabus vaikas, turintis puikius gebėjimus intelekto srityje, tuo tarpu talentingas vaikas, turintis ypatingus gebėjimus meno, sporto, muzikos arba vaizduojamojo meno srityje.( cit. Monks, Ypenburg, 2003, p. 24). Clark išskyrė tokius gabių vaikų požymius: kognityvinė sritis- nepaprastas smalsumas, noras sužinoti, greitas suvokimas, gerai išsivysčiusi kalba; emocinė sritis- jautrumas kitų jausmams, stiprus humoro juasmas, ryškus teisingumo jausmas, idealizmas; intuicijos sritis- ankstyvas susidomėjimas intuityviuoju žinojimu ir metafizinėmis idėjomis, domėjimasis ateitimi ir prognozėmis, informacijos gausa; psichomotorinė sritis- nepasitenkinimas, jei kūno pasiekimai nėra tokie ryškūs kaip intelekto. (cit. Narkevičienė, 2007, p. 28).

*Apibendrinant galima teigti, kad specialiųjų ugdymosi poreikių ( SUP) vaikai yra tie, kurie turi savybę ar savybių kompleksą, nepakankamą ar labai gerą bendrųjų ar specialiųjų sugebėjimų išsivystymą, o šių vaikų ugdymas tai specialiai organizuotas mokymas, atitinkantis neįprastus tokio vaiko poreikius. Ypatingiesiems vaikams priklauso ir gabūs mokiniai- tai, talentingi vaikai, kuriems turėtų būti taikomi specialūs mokymo metodai bei skiriamas ypatingas dėmesys jų neeiliniams gabumams ugdyti.*

*Pedagogų patiriamos problemos, vykdant įtraukujį ugdymą.* Šiuo metu Lietuvoje vyksta SUP vaikų integracija į bendrojo ugdymo mokyklas. Duomenys apie SUP poreikių vaikų integraciją į mokyklas yra labai įvairūs. „Vienur teigiama, kad Lietuvoje yra apie 10 % specialiųjų poreikių vaikų, iš jų net 80 % yra visiškai integruoti, o kiti tvirtini, kad Lietuvoje integruotai ugdomi tik 1-2 % specialiųjų poreikių vaikų. “( Samsonienė, 2006,p. 37).

J.Ambrukaičio (2004) atliktame tyrime „Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių” apklausus 1200 pedagogų išaiškėjo, kokių kompetencijų mokytams stinga dirbant su SUP mokiniais:

1. Mokytojams trūksta dalykinių žinių, psichologinio pasirengimo ugdant šiuos mokinius.
2. Mokytojai teigia, kad sunkiausia jiems dirbti su vidutinę ar žymę negalią turinčiais mokiniais.
3. Taip pat labai sudėtinga įtraukti tėvus į vaikų ugdymą, ugdyti vaikus, turinčius elgesio problemų.

4. Mokytojai pabrėžia, kad jiems sunku garantuoti šių mokinių psichologinį ir fizinį saugumą klasėje.
5. Pedagogams trūksta ryžto bei gebėjimo ugdyti SUP mokinių motyvaciją.

R. Melienės (2003, p. 56) išsiaiškino, kad „pedagogui dirbant su skirtingų poreikių vaikais labai sunku klasikinės didaktikos metodais organizuoti kokybišką mokymo(si) procesą klasėje. Šiuolaikinės pamokos bendrojo lavinimo mokykloje realius mokymo(si) poreikius ne visada tenkina tradicinėmis didaktinėmis veiklos formomis. Reikia naujų priemonių, mokymo metodų, įgalinančių SUP mokinių tapti autonomišku, nepriklausomu ir aktyviau kontroliuojančiu savo išmokimo, pažinimo procesą.“

B. Persson (2003, p. 20) teigia, kad sunkumai, kylantys siekiant įvykdyti mokyklos reikalavimus, yra svarbiausia papildomos paramos poreikio priežastis. Dažniausiai vaikai patiria problemų dėl socialinių emocinių sutrikimų. Taip pat išskirti tokie sunkumai, kaip negebėjimas suspėti kartu su visais, didelė specialiojo ir bendrojo ugdymo apimtis.

Šiame straipsnyje kalbama ir apie mokyklų biudžeto problemas. Manoma, kad svarbu investuoti į „kokybę“, vadinasi, teikiant papildomą paramą ar pagalbą vaikams su mokymosi sunkumais tik tuščiai švaistomas laikas.

### **1.3. Pradinių klasių mokytojų kompetencijos užtikrinant įtraukujį ugdymą**

Vienas svarbiausių dokumentų apibrėžiančių pedagogų profesijos kompetencijas yra „Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas“ (2007). Tačiau 2015 metais pasirodė projektas „Pedagogo profesijos kompetencijų aprašas“. Jis reglamentuoja „pedagogų, profesinės veiklos kompetencijas, profesijos kompetencijų ugdymo lygmenis, jų vertinimą atsižvelgiant į pedagogo profesinę pareigybę, ugdymo srities specifiką ir kvalifikacinę kategoriją.“ Šis aprašas gali būti taikomas keletų atvejų, vienas iš jų rengiant ir įgyvendinant pedagogų kvalifikacijos tobulinimo programas.

Apraše apibrėžtos kompetencijos ir jų lygmenys pirmiausia skirti pedagoginės veiklos refleksijai, įsivertinant savo profesinės veiklos rezultatus, taip pat išsikeliant kvalifikacijos tobulinimo tikslus, planuojant karjeros galimybes. (Pedagogo profesijos kompetencijos aprašas, 2015).

Apraše apibrėžtos kompetencijos, jas detalizuojantys gebėjimai ir lygmenys gali būti naudojami priimant pedagogus į darbą ugdymo įstaigoje. Mokyklos vadovai, priimantys į darbą pedagogus, gali kelti papildomus reikalavimus, atsižvelgdami į pareigybės aprašyme numatytas funkcijas.

Pedagogo veikloje „kompetencijos vertinamos atsižvelgiant į pedagogo profesinę pareigybę ir ugdymo srities specifiką bei pedagoginės veiklos rezultatus, sprendžiant apie turimas ar



išsiugdytas kompetencijas, įvertinant jų pasireiškimą profesinėje veikloje remiantis pateikiamais kompetencijų augimą apibūdinančiais kriterijais ir pateikiamais kompetencijų ugdymosi įrodymais.”( Pedagogo profesijos kompetencijos aprašas, 2015).

D. McClelland 1960-aisiais davė poslinkį nuo tradicinio kompetencijos apibūdinimo, kaip žinios, įgūdžiai bei požiūris, į stipresnį fokusavimąsi specifinių vertybių, bruožų ir motyvacijos link. J. States, R.Keyworth, R. Detrich (2018) kompetencija apibūdina, kaip įgūdžius ir žinias, kurios būtinos mokytojui atlikti savo darbą tinkamai ir puikiai bei pagerinti mokinių išmokimą. Straipsnyje remiantis tyrimais taip pat pabrėžiama, kodėl tam tikros mokytojo kompetencijos yra svarbios: mokytojas daro didžiausią įtaką mokinių sėkmingam mokymuisi. O.Nessipbayeva straipsnyje apie modernes mokytojų kompetencijas (2014) kompetenciją apibūdina, kaip darną tarp žinių, įgūdžių ir vertybių.

Nagrinėjant lietuvių autorių darbus D.Kiliuvienės leidinyje (2006, p.45) kompetencija apibūdinama kitaip- „tai mokytojo gebėjimas produktyviai ir efektyviai taikyti savo žinias, įvairias mokymo priemones ir pasiekti tokių mokymo(si) rezultatų, kurie patenkintų ugdymo tikslus. “

Apibendrinant minėtų autorių mintis V.Vaitkevičiūtė (2001) teigė, jog „kompetencija – funkcinis gebėjimas adekvačiai atlikti tam tikrą veiklą, turėti jai pakankamai žinių, įgūdžių, energijos, žmogaus kompetencijos svarba tuo didesnė, kuo reikšmingesnis jo socialinis vaidmuo.”

Analizuojant *kompetencijas, būtinas dirbant su SUP mokiniais*, L. Miltenienės, R. Melienės ir D. Kairienės (2013) metais atliktame tyrime paaiškėjo, jog visas kompetencijas galima suskirstyti į 5 stambias grupes: bendrosios ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencija, pagalbos mokiniui teikimo kompetencija, bendradarbiavimo kompetencija, asmeninės kompetencijos. Bendrosioms ir specifinėms žinioms priskiriamos tarpdisciplininės ir dalykinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencijas sudaro vertybės: žinios ir gebėjimai, susiję su vaiko individualumo pažinimu ir įvairių vertinimo būdų taikymu. Įvairių vertinimo būdų taikymas apima informacijos rinkimą iš įvairių šaltinių, stebėjimą, individualios vertinimo sistemos susikūrimą. (Miltenienė, Melienė ir Kairienė, 2013)

Kita svarbi pedagogo kompetencija būtina ugdyti SUP mokinius, tai pagalbos mokiniui teikimo kompetencija, kurią sudaro žinios bei gebėjimai, susiję su ugdymo individualizavimo, metodinės medžiagos ir priemonių kūrimu, IKT naudojimu, pozityvios sąveikos su vaiku ir mokymosi motyvacijos palaikymu, tarpininkavimu, SUP mokinių socialinio dalyvavimo skatinimu, specifinės pagalbos teikimu. (Miltenienė, Melienė ir Kairienė, 2013)

Bendradarbiavimo kompetencija apima: pedagogų konsultavimą pagalbos vaikui klausimais, bendradarbiavimą tarp specialistų, bendradarbiavimą su tėvais, bendradarbiavimą su universitetu ir dalijimąsi patirtimi su studentais. (Miltenienė, Melienė ir Kairienė, 2013)

Asmeninių kompetencijų sąrašė įvardijamas poreikio visą gyvenimą mokytis pripažinimas,

laiko vadybos gebėjimai.

L. Tomėnienės (2010, p.14) straipsnyje atskleidžiamos labai panašios būtinos mokytojų kompetencijos dirbant su SUP mokiniais: mokymo ir mokymosi įgūdžių formavimas, ugdymo individualizavimas ir diferencijavimas, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimas, mokymosi motyvacijos ir aktyvumo skatinimas.

Kalbant apie gabiųjų vaikų mokymą vienas pirmųjų reikalavimų pedagogui- tai žinoti tų gabių vaikų ypatumus ir mokėti tokius vaikus atpažinti, identifikuoti ir tinkamai organizuoti jų veiklą.

Pedagogas privalo turėti tam tikrus profesinius mokėjimus:

- mokėti organizuoti mokymą, atsižvelgiant į diagnostinius tyrimo rezultatus;
- mokėti modifikuoti mokymo programas;
- mokėti stimuliuoti mokinių kognityvinius gebėjimus;
- mokėti dirbti pagal specialų mokymo planą;
- mokėti konsultuoti mokinius. ( Tomėnienė, 2010)

Be galo svarbų vaidmenį turi pedagogo gebėjimas diferencijuoti ir individualizuoti mokymą, kai gabūs vaikai mokosi įprastoje klasėje. Nemažiau svarbu ir mokytojo asmeninės savybės. Ernlich, (1978) teigia, kad „mokytojas, dirbantis su gabiais vaikais, turi pasižymėti tam tikromis specifinėmis savybėmis: geranoriškumu ir jautrumu, išmanyti gabių vaikų psichologiją, žinoti jų poreikius ir interesus, būti intelektualus, domėtis daugeliu dalykų, būti gyvo ir aktyvaus charakterio, turėti humoro jausmą, būti specialiai pasirengęs dirbti su gabiais vaikais.“

Nemažiau svarbi nepaminėta kompetencija: dirbant su SUP mokiniais pedagogai turi ne tik mokėti rengti ugdymo programas, planuoti ugdymo procesą, bet ir praktiškai dirbti su šiais vaikais, atsižvelgiant į kiekvieno mokinio poreikius, gebėjimus.

Todėl rengiant mokytojus dirbti įtraukiojo ugdymo švietimo sistemoje svarbūs visi šią kompetenciją „padedantys įgyvendinti ugdymo strategijų elementai- nuostatų formavimas, teorinis pasirengimas, įgūdžių taikyti įvairius ugdymo metodus ir specialiasias mokymo priemones formavimas.“( Trakšėlienė, 2006, p. 24 ).

Gebėjimas tinkamai ugdyti specialiųjų poreikių vaikus „labai priklauso nuo mokytojo požiūrio į šiuos vaikus, profesinio pasirengimo ir išmanymo, meistriškumo, pedagoginio darbo patirties. Šie veiksniai lemia mokytojo kompetencijas.“(Trakšėlienė, 2006, p. 23).

Mokytojas turi suprasti, kuriam vaikui reikia specialiosios pedagoginės pagalbos, ir pastebėti, kas mokiniui sekasi geriausiai. To pasekoje mokytojas turi kurti aplinką tokią, kurioje mokinys galėtų lengviau įsisavinti informaciją, ji jį skatintų vystytis ir tobulėti. Taip pat pedagogas turi individualizuoti darbą taip, kad visos klasės vaikų ugdymo procesas, nepaisant to, ar jie specialiųjų poreikių mokiniai ar ne, būtų efektyvus.

*Apibendrinant galima teigti, kad kompetencija- tai įgūdžiai ir žinios, mokėjimai, sugebėjimai, kurie būtini mokytojui atlikti savo darbą tinkamai bei pagerinti mokinių išmokimą. Kompetencijos būtinos dirbant su SUP mokiniais: bendrosios ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo, pagalbos mokiniui teikimo, bendradarbiavimo, asmeninės.*

#### **1.4. Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo kryptys vykdant įtraukųjį ugdymą**

Dėl didėjančio SUP vaikų skaičiaus pradinėse klasėse, mokytojams būtina tobulinti turimas ir įgyti vis naujų kompetencijų, siekiant kokybiškai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą.

*Mokytojų kompetencijų tobulinimo kryptys.* Vieną didžiausių šiandieninės mokyklos reformos užduočių galima apibūdinti labai paprastai „, kad mokytojai pasiektų, jog visi mokiniai labai gerai mokytųsi, visi, kurie mokinių mokymuisi turi kokį nors poveikį, privalo patys nepaliaujamai mokytis ir tobulėti.“( Guskey, 2004, p. 56).

Pedagogų tobulinimosi vertinimas turi du didelius tikslus: pirma- geriau suvokti pedagogo tobulinimosi raidą ir ją stiprinti ir antra- nustatyti, ar pedagogo tobulinimosi poveikis yra toks, koks buvo planuotas. Pirmasis tikslas svarbus mokyklų direktoriams ir vadovams, norint sužinoti, kurie dalykai pavyko, o kuriuos dar reikia pagerinti. Antrasis tikslas kelia klausimą, ar pedagogų tobulinimasis pagerina mokinių mokymąsi? ( Guskey, 2004)

Pirmiausia reikėtų apibrėžti, kas gi yra profesinis kompetencijų tobulinimas- „tai procesas ar veiklos rūšys, kurios skirtos žinioms pagausinti, švietimo darbuotojų įgūdžiams patobulinti bei jų nuostatoms koreguoti, kad šie savo ruožtu galėtų pagerinti moksleivių mokymąsi. Savo ruožtu profesinis tobulėjimas sėkmingas bus tik tada, kai jis bus **tikslingas, nenutrūkstamas ir sistemingas** procesas.“ ( Guskey, 2004, p.30).

Pagrindiniai profesinio tobulinimosi modeliai aprašyti Sparkso ir Loucks-Horlsey, taip pat Drago-Seversono darbuose ( cit. Guskey, 2004). Šie modeliai yra tokie:

- Mokomieji renginiai;
- Stebėjimas/vertinimas;
- Dalyvavimas raidos/tobulinimosi procesuose;
- Studijų grupės;
- Problemų formulavimas/pedagoginės veiklos tyrimas;
- Individualiai planuojama veikla;
- Veikla, vadovaujama patarėjo;

Vieni modeliai smarkiai akcentuoja platų tobulinimosi vaizdą ir nuolatinės profesinės pažangos perspektyvas, tuo tarpu kiti akcentą deda į individo raidos lygmenis ir įvairius būdus, kuriais

pedagogai įprasmina savo profesinio tobulinimosi patirtį. Šio kiekvieno modelio tinkamumas priklauso nuo keliamų tikslų, turinio bei įgyvendinimo konteksto. (Guskey, 2004).

*Dokumentai reglamentuojantys pedagogų kompetencijų tobulinimą.* Pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuoja daugiau nei 50 nacionalinių ir ES teisės aktų (įstatymų, Vyriausybės nutarimų, ministro įsakymų ir t.t.) bei įvairių strateginių dokumentų.

Pagrindiniai pedagogų kvalifikacijos tobulinimą reglamentuojantys Lietuvos teisės aktai yra Darbo kodeksas, Švietimo įstatymo pakeitimo įstatymas (2011), Neformaliojo suaugusiųjų švietimo įstatymas, Vietos savivaldos įstatymas, Vyriausybės nutarimai, mokytojų kvalifikacijos tobulinimo nuostatai kiti teisės aktai bei šie strateginiai dokumentai: Valstybinės švietimo strategijos nuostatos, Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų įgyvendinimo programa, Valstybinės švietimo strategijos (2013-2022) nuostatomis, Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis ir kt.

Siekiant užtikrinti geresnę pedagogų kvalifikacijos tobulinimo kokybę bei pedagogus orientuoti į profesinei veiklai reikalingų kompetencijų nuolatinę siekiamybę, buvo parengtas pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis, numatantis šiuolaikinių inovatyvių kvalifikacijos tobulinimo būdų ir formų taikymo įvairovę. Remiantis visais šiais dokumentais mokyklos planuoja pedagogų kompetencijų tobulinimą. (Brazienė, Aidas, Žukauskas, 2014).

R. Brazienė, U. Aidas, M. Žukauskas (2014) siekė išsiaiškinti mokytojų nuomonę apie inovatyvius tobulinimosi būdus. Jie pateikė šiuos tobulinimosi būdus:

- Supervizija (profesinių santykių konsultavimas)- kvalifikacijos tobulinimo forma. Ja siekiama „skatinti mokytojus analizuoti savo darbą, individualiai įvertinti iškilusias problemas ir tarpusavio bendradarbiavimą.”
- Mini mokymai- tai mokymai, susiję su mokytojo veiklos planavimu bei ugdymo proceso organizavimu, tikslingu mokinių tarpusavio, mokinių ir mokytojo bendradarbiavimu, aktyviu mokinių darbu pamokose, orientuoti į praktiką profesinės raidos renginiai, skirti konkrečiai mokyklos bendruomenei.
- Ugdomasis vadovavimas (angl. Peer Coaching) –profesinio tobulėjimo forma, pagrįsta pedagogų tarpusavio bendradarbiavimu, tobulinant mokytojų bendruosius gebėjimus. Veiklos tikslas –„pedagogų apmokymas būti savo kolegų patarėjais padedant tobulinti pamokų planavimą, siekiant gerinti mokinių pasiekimus, mokymo procese taikant naujausias technologijas.”
- Stažuotės Lietuvoje- galimybė patyrusiems mokytojams, ne tik skleisti savo gerą patirtį, bet kartu tobulinti ir savo praktinius įgūdžius, ir žinias.

*Problemos, su kuriomis susiduria mokytojai siekdami tobulinti savo kompetencijas.* Švietimo ir mokslo ministerija pristatytė tyrimą „Mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimo

poreikio ir turinio analizė“, atliktą per Ugdymo plėtotės centro įgyvendinamą Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos lėšomis finansuojamą projektą „Bendrojo ugdymo mokytojų bendrųjų ir dalykinių kompetencijų tobulinimas“, kurį atliko R. Brazienė, U. Aidas, M. Žukauskas ir kt. (2014).

S. Sabaliausko (2014) teigimu, tyrimo tikslas buvo atlikti kokybinę įvairių sričių mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikio ir turinio analizę bei pateikti praktines rekomendacijas. Tyrime dalyvavo 86 skirtingų Lietuvos miestų ir rajonų bendrojo ugdymo mokyklose dirbantys mokytojai, turintys vyriausiojo mokytojo ir mokytojo metodininko kvalifikacines kategorijas bei patirties kvalifikacijos tobulinimo renginiuose. Tyrimu siekiama atskleisti, kokia mokytojų kompetencijų tobulinimo patirtis, kaip jie tobulina savo kompetencijas, su kokiais iššūkiais susiduria tobulindami kompetencijas ir ugdymo praktikoje, įgyvendindami tam tikro dalyko bendrąsias ugdymo programas. Be to, buvo siekiama išsiaiškinti ir gerąją mokymosi bei kompetencijų tobulinimo patirtį kaip prielaidą, suteikiančią kryptį ugdymo kokybei gerinti.

D. Šileikytė (2018) įvardija kelias problemas kalbant apie pedagogų kompetencijų tobulinimą. Viena iš jų yra susijusi su kompetencijų tobulinimo renginių turiniu – neretai pasitaiko atveju, kai šis neatitinka programos turinio, neatliepia mokytojo lūkesčių, gali sumažinti pedagogų kompetencijų tobulinimo motyvaciją.

Mokytojai pažymi, kad yra maža dalykinių kompetencijų tobulinimo teminių seminarų pasiūla ir įvairovė. Taip pat pedagogai ne visada patenkinti lektorių pasirengimu, jiems norėtusi kokybiškesnio turinio ir pristatymo, teigia, kad kartais lektoriai apsiriboja informacijos perteikimu, nėra galimybės užduoti papildomų klausimų, diskutuoti, pasitaiko atveju, kad per seminarą ne lektorius dalijasi informacija, bet prašoma mokytojų pateikti savo patirtį ir tuo apsiribojama.

Mokytojai pažymi, kad kartais kompetencijų tobulinimo renginiai trumpinami, nevykdomi pagal numatytą programą, pedagogai gauna kur kas mažiau žinių. Neretai galimybės dalyvauti kompetencijos tobulinimo renginiuose susijusios su ribotais mokyklos finansiniais ištekliais, o mokytojams įdomios ir patrauklios temos, priemonės yra gana brangios, todėl pedagogai arba atsisako dalyvauti, arba dalyvauja savo lėšomis, renkasi renginius, kurie yra tik iš dalies ar mažai susiję arba visai nesusiję su jų poreikiais. (Šileikytė, 2018).

*Apibendrinant galima teigti, kad mokytojų kompetencijų tobulinimas- tai tikslingas, nenutrūkstamas ir sistemingas procesas. Pagrindiniai kompetencijų tobulinimo būdai: mokymai, veiklų stebėjimas ir vertinimas, grupinės veiklos, individualus veiklos planavimas, supervizijos, stažuotės.*

## II. PRADINIŲ KLASIŲ MOKYTOJŲ KOMPETENCIJOS IR JŲ TOBULINIMAS UŽTIKRINANT ĮTRAUKIJĄ UGDYMĄ EMPIRINIS TYRIMAS

Ši skyrių sudaro du poskyriai. Vienas jų skirtas tyrimo metodologijai aprašyti: focus grupės diskusijai ir interviu. Jame aprašoma tyrimo logika, etika, tyrimo metodika, tyrimo validumas ir patikimumas, tyrimo imtis, duomenų analizės procedūros. Kituose dviejuose poskyriuose pateikiama atliktų tyrimų analizė.

### 2.1. Emprinio tyrimo metodologija

**Tyrimo logika.** Tyrime vadovaujama interpretvizmo metodologija, kuri akcentuoja, kad skirtingoms asmenų grupėms būdinga nevienoda reakcija į tuos pačius reiškinius (Virvilaitė, Banytė, 2000). Todėl atliktas kokybinis tyrimas, siekiant iširti skirtingų mokyklos bendruomenės narių požiūrį į pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą užtikrinant įtraukiją ugdymą. Tyrime siekta taikyti skirtingų duomenų rinkimo metodų derinimo principą – trianguliaciją, kuri yra traktuojama kaip reikšmingas tyrimo kokybės rodiklis. Kaip teigia K. Kardelis (2005), derinant skirtingus metodus galima nuodugniau suvokti tiriamą problemą, atskleisti esamą situaciją iš skirtingų perspektyvų. Taigi siekiant teoriškai ir empiriškai pagrįsti tyrimo problemą sudaryti tokie teoriniai tyrimo etapai. (2 lentelė):

2 lentelė. Tyrimo etapai.

I etapas	II etapas	III etapas	IV etapas	V etapas
Mokslinės ir metodinės literatūros ir dokumentų analizė. Atlikta 2018 m. rugsėjo – 2019 m. kovo mėn.	Kokybinis tyrimas – focus grupės diskusijos. Atlikta 2019 m. balandžio mėn. Suformuotos diskusijų grupė, kurioje dalyvavo 6 mokytojai iš vienos mokyklos. Atlikta content analizė.	Kokybinis tyrimas – interviu su 5 administracijos atstovais iš 3 skirtingų mokyklų. Atlikta 2019 m. balandžio mėn. Atlikta duomenų turinio (content) analizė.	Tyrimo rezultatų analizė, apibendrinimas, lyginimas.	Diskusija, išvados, rekomendacijos.

**Tyrimo metodika.** Tyrimo tikslui pasiekti buvo pasirinktas kokybinis tyrimas, nes šis tyrimas leidžia išsiaiškinti esamą reiškinių kokybę ir nustatyti ją ne išoriškai, o tarsi iš vidaus – per žmogaus asmeninio santykio su tuo reiškiniu prizmę.” (Valackienė, Mikėnė, 2008). Šiame tyrime siekta, kad mokytojai ir administracijos atstovai per savo patirtį, realias situacijas mokykloje atskleistų, kokios yra mokytojų kompetencijos vykdyti įtraukijį ugdymą ir kokios tų kompetencijų tobulinimo galimybės.

Duomenys buvo renkami taikant pusiau struktūruoto kokybinio interviu ir organizuojant focus grupės diskusijos metodais.

**Focus grupės diskusija.** Anot R. Tidikio (2003), Focus grupės diskusijos metodas padeda išsamiau atskleisti, patikslinti įpročius, įsitikinimus, požiūrius. Remiantis socialinio dalyvavimo teorija „diskusijos metu identifikuojamas pasirengimo aktyviai dalyvauti laipsnis, įnašo į bendruomenės gyvenimą galimybės”. (Ruškus, Mažeikis, 2003, p.178). Tyrimo metu pateikiami atviro tipo klausimai, kuriais informantai pristato savo patirtį, požiūrį, apibūdina su tyrimo probleminiu klausimu susijusias kasdienes situacijas, jas vertina.

Tyrimas vyko 2019 m. balandžio mėn. X mokykloje. Jame dalyvavo 6 asmenys ( 6 pradinių klasių mokytojos). Diskusijos metu pateikta 13 esminių klausimų.

Rengiant šį tyrimo instrumentą, formuluojant diskusijos klausimus planuotas toks pradinių klasių mokytojų kompetencijų vykdant įtraukijį ugdymą turinys:

1. Įtraukiojo ugdymo ugdymo samprata.
2. Pedagogų patiriamos problemos vykdant įtraukijį ugdymą.
3. Turimos pradinių klasių mokytojų kompetencijos užtikrinant įtraukijį ugdymą.
4. Mokytojų kompetencijų tobulinimo galimybės vykdant įtraukijį ugdymą.

**Focus grupės diskusijos imtis.** Kokybiniam tyrimui buvo pasirinkta patogios imties vienetų atranka. Kadangi tyrėja dirba vienoje iš Klaipėdos bendrojo ugdymo mokyklų, todėl ji pasirinko apklausti mokytojas dirbančias toje pačioje mokykloje, siekiant sukurti atviresnę tyrimui aplinką. Taip pat siekta, kad tyrime dalyvautų pedagogai, turintys ilgametę pedagoginio darbo patirtį ir jauni specialistai, tik pradėję pedagoginę karjerą. Buvo suformuota diskusijų grupė. Jos dalyviai koduojami: 1 KM, 2 KM, 3 KM, 4 KM, 5 KM, 6 KM.

3 lentelė. Duomenys apie pradinių klasių mokytojus.

<b>Stažas</b>	2	20	25	2	18	15
<b>Amžius</b>	25	47	61	25	45	39
<b>Kvalifikacinė kategorija</b>	Mokytoja	Mok. metodininkė	Mok. metodininkė	Mokytoja	Mok. metodininkė	Mok. metodininkė

**Interviu.** Pasak A. Telešienės pusiau struktūruotas interviu remiasi planu, kuriame numatyti konkretūs klausimai, jų pateikimo seka, tačiau numatyta, kad tyrimo eigoje tyrėjas gali papildomai užduoti plane neįrašytų klausimų. ( cit. Rutkauskaitė, 2015, p.34). Pasak K. Kardelio (2002),, interviu būdingas bruožas yra tas, kad visa informacija gaunama žodžiu. Interviu suteikia galimybes nuodugniau pažinti tiriamąjį objektą, tuo tarpu anketinėje apklausoje tokios galimybės ribotos.” ( cit. Rutkauskaitė, 2015, p.34). Interviu metu kai kurie iš anksto pateikti klausimai buvo koreguojami, nekeičiant jų esmės, klausimai buvo sukeičiami vietomis, derinantys prie informantų teikiamos informacijos. Informantams užduoti papildomi klausimai, gilinantis į tam tikras emocines informantų būsenas, siekiant gauti kuo patikimesnius rezultatus, sužinoti svarbių detalių, nulemiančių galimas įžvalgas.

Tyrimas vyko 2019 m. balandžio mėn. X, Y, Z mokyklose. Jame dalyvavo 5 asmenys (5 administracijos atstovai). Atlikti penki pusiau struktūruoti interviu su administracijos atstovais. Interviu buvo atliekamas su kiekvienu informantu atskirai, jiems buvo pateikti 11 esminių klausimų. Tyrimo dalyviai bendravo noriai, išsamiai atsakinėjo į klausimus.

Rengiant tyrimo instrumentą, formuluojant interviu klausimus planuotas toks administracijos atstovų nuomonės pradinių klasių mokytojų kompetencijų vykdant įtraukųjį ugdymą turinys:

1. Pradinių klasių mokytojų kompetencijos užtikrinant įtraukųjį ugdymą.
2. Problemos kylančios pedagogams vykdant įtraukųjį ugdymą.
3. Mokytojų kompetencijų tobulinimo galimybės vykdant įtraukųjį ugdymą.
4. Administracijos taikomi skatinimo būdai mokytojų kompetencijų tobulinimui.

**Interviu imtis.** Pasirenkant pusiau struktūruoto interviu dalyvius taikyta tikslinė imtis. Atrenkant administracijos atstovus didžiausias dėmesys buvo kreiptas į tai, kad jie būtų artimai susiję su pradinių klasių mokytojais. Taigi tyrimui pasirinkti du Klaipėdos bendrojo ugdymo mokyklų direktoriai ir trys pradinių klasių mokytojus kuruojančios pavaduotojos. Administracijos atstovai koduojami: 1 AA, 2 AA, 3 AA, 4 AA, 5 AA.

4 lentelė. Duomenys apie administracijos atstovus.

<b>Stažas</b>	22	27	17	14	13
<b>Amžius</b>	46	60	44	37	38

**Tyrimų duomenų analizės procedūros.** Gauti tyrimo duomenys apdoroti pasitelkus *Content (turinio) analizę*. V. Pruskaus (2003) teigimu content analizės metodo esmė - „išskirti dokumento tekste tam tikrus prasminius vienetus, tada skaičiuoti jų vartojimo dažnį, tirti įvairių teksto elementų ryšius tiek vieno su kitu, tiek su visa informacijos apimtimi.” Duomenų analizės būdas – žodinis informacijos apibūdinimas ir loginis aiškinimas. Atliekant kokybinę turinio analizę



buvo laikomasi šio nuoseklumo: „duomenų daugkartinis skaitymas ir permąstymas, duomenų kodavimas, kodų grupavimas į kategorijas, gautų duomenų struktūros išryškinimas, išskiriant temas, gautų duomenų integravimas į teorinį kontekstą.” (Holloway, Todres, 2008) Grafiškai duomenys apipavidalinti kompiuterine programa Microsoft Word.

**Tyrimų validumas ir patikimumas.** Kokybiniame tyrime tyrėjas turi įtikinti tyrimo ataskaitos skaitytojus, kad gauti duomenys yra stabilūs, tai reiškia tyrimas yra patikimas. L. Rupšienė (2007) tam siūlo taikyti metodologinės trianguliacijos metodą, t.y. skirtingų duomenų rinkimo ir analizės metodų naudojimą. Todėl darbe kokybinio tyrimo metu gauti duomenys interpretuojami ir analizuojami lyginant su mokslinėje literatūroje pateikiamomis įžvalgomis, kitų tyrėjų atliktais tyrimais nagrinėjama tema.

Interviu, diskusijos metu siekta užtikrinti lygiavertį tyrėjo ir dalyvių santykį, tyrėja nuolat inicijavo informantus diskutuoti, reflektuoti, papildyti savo atsakymus praėjus kažkuriam laikui po tyrimo. Tyrėja uždavinėjo klausimus nepateikdama savo pozicijos, kad informantai galėtų laisvai išsakyti savo mintis, neįtakojami tyrėjos nuomonės. Tyrimo patikimumą užtikrina ir tai, kad ir interviu, ir diskusijos įrašytos naudojant diktofoną.

**Tyrimų etika.** Tyrimo metu buvo vadovautasi etiniais tyrimo principais. Laikantis geranoriškumo principo tyrimo dalyviai dalyvauti interviu, diskusijoje, pasidalinti savo patirtimi sutiko savanoriškai, pasirašydami tyrimo dalyvio sutikimą dalyvauti tyrime. Informantai buvo supažindinti su darbo tema, tikslais, uždaviniais, trumpai aptartos nagrinėjamos sritys. Informantai buvo užtikrinti, kad jų pasiūlymai, samprotavimai yra labai svarbūs, nes padeda kokybiškai atlikti tyrimą. Dalyviams buvo pasakyta, kad jie turi galimybę neatsakyti į nenorimus klausimus, buvo suteikta galimybė pasitraukti iš tyrimo. Informantai žinojo, kad gali pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu ir dėl bet kurios priežasties bei pasiimti visą apie juos surinktą informaciją. Siekiant išsaugoti anonimiškumą, tyrime nepateikti informantų vardai, jie užkoduoti, nenurodytas informantų amžius.

## 2.2. Tyrimo rezultatų analizė ir jų interpretacija

Šiame poskyryje pateikiami atlikto tyrimo rezultatai ir tyrimo duomenų interpretacija. Pirmajame skirsnyje analizuojami focus grupės diskusijos rezultatai, o antrajame- interviu.

### 2.2.1. Focus grupės rezultatų analizė ir interpretacija

Pirmuoju klausimu buvo siekta sužinoti pradinių klasių mokytojų nuomonę, kas yra įtraukusis ugdymas. Atsakymai pateikti lentelėje. ( 5 lentelė )

5 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nuomonė, kas yra įtraukusis ugdymas.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Įtraukiojo ugdymo samprata	Specialiųjų poreikių vaikų ugdymas	„.....tai susiję su specialiujų poreikių vaikais (...) ir tokių vaikų ugdymu“. ( 1 KM) „.....tai tų vadinamųjų „speciukų“ ugdymas....“ ( 2 KM)
	SUP mokinių įtraukimas į bendrąjį ugdymą	„.....nes įtraukia visus vaikus, ar jis sveikas, taip sakykim, ar turi kažkokių problemų.“ ( 3 KM) „.....specialiųjų poreikių vaikų ugdymas įtraukiant juos į bendrąjį ugdymą.“( 5 KM)
	Pagalba vaikui su specialiaisiais poreikiais	„.....atsispindi pagalba vaikui, kuris turi specialiųjų poreikių.“( 4 KM)

Pagal gautus duomenis matome, kad pradinių klasių mokytojų atsakymai pasiskirstė į tris subkategorijas. Vienos jų teigė, jog įtraukusis ugdymas- tai specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas („...ugdymas, kuriame vyrauja įvairūs metodai, kurie skatina tobulėti specialių poreikių vaikus.“( 6 KM), kitos- SUP mokinių įtraukimas į bendrąjį ugdymą („... reiškia, kai įtraukiam tuos vaikus į bendrąjį ugdymą, neatskiriam jų nuo kitų vaikų.“( 2 KM) bei viena iš pedagogių įtraukijį ugdymą įvardijo, kaip pagalba teikiama vaikui turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių.

Taigi galima teigti, jog įtraukusis ugdymas yra specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ugdymas juos įtraukiant į bendrąsias ugdymo mokyklas bei teikiant reikiamą pagalbą.

Toliau buvo siekiama išsiaiškinti pradinių klasių mokytojų pasirengimą vykdyti įtraukijį ugdymą. Duomenys pateikti lentelėje. ( 6 lentelė)

6 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nepasirengimas vykdyti įtraukijį ugdymą.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Mokytojų nepasirengimas	Žinių trūkumas	„.....galiu pripažinti, kad teorini žinių daug neturiu, jų tikrai trūksta....“ ( 1 KM) „....Daug žinių neturiu...“ ( 2 KM) „....visų pirma reikėjo įgauti daugiau teorinių žinių apie tokį ugdymą, o vėliau tiesiog reikėtų kuo tikslinčiau jį pritaikyti.“ ( 4 KM) „....Trūksta tikrai trūksta žinių man bent jau.“ ( 5 KM)
	Praktikos stoka	„....praktikoje dar neteko susidurti su SUP mokinuku.“( 1 KM)

Į šį klausimą informantai atsakydami pasiskirstė į dvi subkategorijas: pasirengę mokytojai ir nepasirengę. Mokytojai teigė, jog trukdo žinių trūkumas („...visų pirma reikėjo įgauti daugiau teorinių žinių apie tokį ugdymą, o vėliau tiesiog reikėtų kuo tikslinčiau jį pritaikyti.“( 4 KM)

„Trūksta tikrai trūksta žinių man bent jau.”( 5 KM). Vienas iš informantų sakė, jog trūksta praktikos.

Kita subkategorija mokytojų, kurie įvardijo save, kaip pasirengę, savo pasirengimą apibūdino kaip pakankamą ( „ Manau, kad esu gana gerai pasirengusi...”( 3 KM) bei teigė, jog tam daug įtakos turėjo jų turimos žinios ir metodai („Ivairiais metodais ir sukauptomis žiniomis.”( 6 KM).

Taigi apibendrinant galima teigti, kad mokytojų pasirengimas vykdyti įtraukujį ugdymą yra netolygus, ne visi mokytojai jaučiasi pasiruošę dirbti su SUP mokiniais.

Diskusijos metu buvo siekiama sužinoti, su kokiais vaikais dažniausia savo darbe susiduria pradinė klasių mokytojai. Atsakymai pasiskirstė taip. (7 lentelė).

7 lentelė. Specialiųjų ugdymosi poreikių vaikai, su kuriais susiduria pradinė klasių mokytojai.

Kategorijos	Subkategorijos	Irodantys teiginiai
SUP mokinių sutrikimų grupės	Autizmo spektro sutrikimai	„Tai kaip ir sakiau, turiu autistą berniuką. “( 2 KM)
	Hiperaktyvumas	„Turiu pora hiperaktyvių berniukų...”( 5 KM)
	Aklumas	„Turėjau visiškai aklą mergaitę prieš keletą metų....”( 3 KM)
	Mokymosi sunkumai	„...Dabar turiu (...) ir disgrafikę mergaitę.”( 3 KM)
	Neturi SUP mokinių	„...per trumpą mano darbo praktiką, kol kas dar tokių mokinių neturėjau.”( 1 KM)

Pagal gautus duomenis, matome, jog informantų atsakymai pasiskirstė į 5 subkategorijas.

Akivaizdu, kad pradinė klasių mokytojai dažniausia susiduria su hiperaktyviais („...Dabar turiu hiperaktyvų berniuką (...) Nors hiperaktyvių pas mane net ir nevienas, kokie sakyčiau net penki. “( 3 KM), autizmo spektro sutrikimų, („Savo klasėje turiu vaiką, kuris yra autistas. “( 6 KM), mokymosi sunkumų turinčiais vaikais, tokių kaip disgrafija ar disleksija („Turiu (...) ir disgrafikę.”( 5 KM) „Turiu (...) taip pat disleksiką...”( 5 KM). Viena iš informančių pasidalijo savo buvusia patirtimi, jog turėjo mokyti ir aklą mergaitę. Dvi nedidelę darbinę patirtį turinčių pedagogų įvardijo, jog SUP mokinių klasėje kol kas dar neturi („Kadangi mokykloje dirbu tik antrus metus, su tokiais vaikais aš dar nesu susidūrusi.”( 4 KM).

Apibendrinus tyrimo rezultatus galima daryti išvadą, jog dažniausiai pradinių klasių mokytojos susiduria su elgesio ir emocijų sutrikimų, mokymosi sunkumų turinčiais mokiniais bei turinčiais aklumą.

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip pedagogės vertina savo darbą ugdant SUP mokinius.

8 lentelė. Pradinių klasių mokytojų nuomonė, kaip sekasi dirbti su SUP mokiniais.

Kategorija	Subkategorijos	Irodantys teiginiai
Mokytojų savo darbo vertinimas dirbant su SUP vaikais	Sunkiai sekasi	„Manau, kad sektųsi sunkiai...“ (1 KM)  „Būna sunkių (...) dienų, kai atrodo, kad vėl viską pradėti iš naujo.“ (6 KM)
	Sekasi gerai	„Su ta akla mergaitė, sekėsi gerai po truputį pripratau, supratau, kaip su ja dirbti, tai perpratusi sistema, labai daug kartu su ja pasiekėme, mergaitė puikiai įsiliejo į klasę.“ (3 KM)  „Būna (...) ir taip pat labai gerų dienų, kai atrodo, kad viskas sekasi, kad vaikas tikrai žengia pirmyn.“ (6 KM)
	Nesiseka	„Trumpai tariant nelabai gerai, nes tiesiog kartais nežinau, kaip elgtis su jais, nežinau, kaip pateikti informaciją.“ (5 KM)

Pagal pateiktus duomenis, matome, jog pradinių klasių mokytojų atsakymai pasiskirstė į tris subkategorijas. Vienos jų teigė, kad sekasi sunkiai („O dabar tai sunkoka su hiperaktyviais vaikais, nes mūsų ugdymo sistema, su tiek informacijos, kiek jos reikia išmokti, nepritaikyta, tokiems aktyviems vaikams.“ (3 KM), kitos, jog visiškai nesiseka. Didžioji dalis informantų teigė, jog sekasi gerai („Manau, man sektųsi gerai, nes pati mokiausi tokioje mokykloje, kurioje buvo gan daug vaikų su specialiaisiais poreikiais, todėl manau man pavyktų tiek priėti prie tokių vaikų, tiek suteikti jiems tinkamą ugdymą.“ (4 KM) „Sekasi gana gerai, berniukas gana ramus, didesnių bėdų neturime.“ (2 KM).

Taigi galima daryti išvadą, kad didžiajai dalei pradinių klasių mokytojų sunku dirbti su SUP mokiniais ir tik nedaugeliui darbas sekasi gerai.

Buvo labai svarbu sužinoti pradinių klasių mokytojų nuomonę, apie tai, kokių kompetencijų reikia norint kokybiškai įgyvendinti įtraukijį ugdymą praktikoje.

9 lentelė. Kompetencijos būtinos pradinėse klasėse kokybiškai įgyvendinti įtraukujį ugdymą praktikoje.

Kategorija	Subkategorijos	Irodantys teiginiai
Pradinių klasių mokytojų kompetencijos būtinos užtikrinti įtraukujį ugdymą	Teorinės žinios apie sutrikimus ir jų atpažinimą	„Manau, turi turėti žinių (...) apie tai, kaip pamatyti, tokį vaiką būryje vaikų ( 2 KM)
	Teorinės žinios apie SUP vaikų ugdymą	„... tai reiškia žinoti <...> kaip tokį vaikai ugdyti, įlieti į grupines veiklas, įtraukti į mokyklos bendruomenę.“ ( 1 KM)  „...Tada turi gerai išmanyti tų vaikų ugdymą...“ ( 2 KM) „Todėl mokytojas turi turėti puikias teorines žinias apie ugdymą.“ ( 4 KM)  „...reikia žinoti ir kaip tiems vaikams, kurie nėra kaip visi pateikti informaciją, padėti jiems mokytis.“ ( 5 KM) „Mokytojas turi turėti didelį žinių bagažą, kurį turi taikyti savo ugdymo veikloje.“ ( 6 KM)
	Bendravimo gebėjimai	„...Tada turi gerai išmanyti bendravimą su jais. Viskas juk prasideda nuo bendravimo, kad vaikas gerai jaustųsi klasėje. ( 2 KM)
	Psichologinės žinios	„Manau, turi būti geras psichologinis pasiruošimas (...) dėl to, kad žinoti, kodėl tie vaikai elgiasi vienaip ar kitaip, kaip pačiai mokytojai reaguoti į jų elgesį...“ ( 3 KM)
	Darbo su tėvais	„...nes dažnai patys tėvai nežino, kad jų vaikas turi vienokį ar kitokį sutrikimą.“ ( 2 KM) „...Tada kaip irgi sakė, sunku bendrauti su tėvais. Tėvai nenori girdėti, kad jų vaikas kitoks.“ ( 5 KM)
	Žinių taikymas praktikoje	„... ir profesionaliai taikyti jas savo darbe.“ ( 4 KM)

Iš lentelėje pateiktų duomenų matome, jog mokytojos įvardijo 6 skirtingas kompetencijų rūšis būtinas kokybiškai įgyvendinti inkluzinį ugdymą praktikoje. Viena iš subkategorijų- tai

teorinės žinios apie galimus ugdymosi sutrikimus ir gebėjimas šiuos sutrikimus pastebėti ir atpažinti („Manau, turėtų turėti daug teorinių žinių, tai reiškia žinoti, kokie požymiai kiekvieno sutrikimo....”( 1 KM), kita subkategorija, kurią įvardijo beveik visi informantai- teorinės žinios apie SUP vaikų ugdymą („...Tada aišku jau didaktinės žinios: diferencijavimas kaip ir sakė, individualizavimas užduočių.”( 3 KM) „Sakė kolegės, kad mokytojas turi turėti dalykinių žinių. Šalia to, ką atrodo ir taip žinom, tų metodų, priemonių...”( 5 KM). Trečioji subkategorija- bendravimo gebėjimai, ketvirtoji- psichologinės žinios. Penktąją kompetencijų grupę, kaip itin svarbią, pedagogės išskyrė- darbo su tėvais kompetenciją („...O tada dar ir darbas su tėvais. Čia viena svarbesnių net manau kompetencijų. “( 3 KM) bei paskutinioji- žinių taikymo praktikoje kompetencija.

Taigi galima teigti, jog pradinių klasių mokytojoms siekiant kokybiškai įgyvendinti įtraukujį ugdymą būtinos įvairių sričių žinios, gebėjimo bendrauti, bendradarbiauti su tėvais ir vaikais bei visų šių žinių taikymo praktikoje kompetencijos.

Diskusijos metu buvo siekiama sužinoti apie pačių pradinių klasių mokytojų turimas kompetencijas siekiant užtrikinti įtraukujį ugdymą.

10 lentelė. Turimos pradinių klasių mokytojų kompetencijos reikalingos užtikrinti įtraukujį ugdymą.

<b>Kategorijos</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Turimos mokytojų kompetencijos	Žinios apie autizmą	„Išmanau, kaip dirbti su autistais, kokie jų požymiai, kaip elgtis vienoje ar kitoje sudėtingoje situacijoje, kai būna jiems krizės.”( 2 KM)
	Užduočių diferencijavimas	„Išmanau ( ...) kaip diferencijuoti jam užduotis...”( 2 KM)
	Teorinės žinios apie SUP vaikų ugdymą	(...)taip pat žinau, kaip man reikia dirbti su jais, kad pasiekti kuo geresnių mokymosi rezultatų. ”( 3 KM)
	Psichologinės žinios	„... žinau, kaip jiems padėti, kaip padėti jiems suprasti, kartais netgi patiems save....”( 3 KM)
	Bendravimo	„Manau, kad turiu geras bendravimo kompetencijas (su autizmo sutrikimą turinčiais vaikais).”( 6 KM)

Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogės mano, jog turi pankakamai žinių ir kompetencijų ugdant autizmo spektro sutrikimą turinčius mokinius, taip pat geba diferencijuoti užduotis SUP mokiniams, turi žinių, apie šių vaikų ugdymą („Žinau, kad turiu daug teorinių žinių apie

*specialiųjų poreikių vaikų ugdymą ( 3 KM). Pradinių klasių mokytojos pabrėžė, turinčios ir psichologinių žinių bei geras bendravimo kompetencijas.*

Taigi apibendrinant galima teigti, jog pradinių klasių mokytojos, dalyvavusios tyrime, turi beveik visas ankstesniame klausime paminėtas kompetencijas bei žinias darbui su SUP mokiniais. Jos teigė, jog žino ugdymo ypatybes, bendravimo gebėjimus, yra pasiruošusios psichologiškai.

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kurių kompetencijų pradinių klasių mokytojoms trūksta vykdant įtraukujį ugdymą.

11 lentelė. Kompetencijos, kurių trūksta pradinių klasių mokytojoms.

<b>Kategorijos</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Trūkstamos kompetencijos	Užduočių diferencijavimo	<i>„Manau, trūksta (...) ir gebėjimo diferencijuoti jo ugdymą...“ ( 1 KM)</i>
	Darbo su tėvais	<i>„Manau trūksta ir gebėjimo bendrauti su juo ir jo tėvai.“ ( 1 KM)</i>
	Sutrikimų atpažinimo	<i>„Manau, trūksta ir gebėjimo atpažinti tokį vaiką...“ ( 1 KM)</i>
	Bendradarbiavimo ugdymo	<i>„Manau, dar trūksta, kaip įlieti tokius vaikus į klasės darbą, kaip įjungti į grupines užduotis veiklas, nes tada išlenda tų vaikų individualumas, negebėjimas dirbti keliese.“ ( 2 KM)</i>
	Žinių trūkumas	<i>„Trūksta žinių, kaip prieti prie tokių vaikų...“ ( 5 KM)</i>
	Netrūksta kompetencijų	<i>„Iš tikrųjų atrodo, kad visas kompetencijas kaip ir turiu, tačiau visada yra didelis noras tobulėti, domėtis naujovėmis, įvairiomis priemonėmis, kurios įtraukujį ugdymą padarytų kuo lengvesnį ir prieinamesnį.“ ( 6 KM)</i>

Taigi apibendrinant pateiktus duomenis, galima teigti, kad informantams trūksta kompetencijų reikalingų užduotims diferencijuoti (*„...kaip jam pritaikyti užduotis, nes jis turi daryti lengvesnes, paprastesnes arba net išvis kitokia užduotis, bet tada ir galvoji, kokias tas užduotis, kaip jas paruošti ir nebežinai, sustingsti vietoje.“ ( 5 KM)*). Du informantai įvardijo, kad trūksta kompetencijų dirbant su tėvais (*„Dar labai trūksta žinių, kaip dirbti su tėvais, kaip pasakyti jiems, kad štai žiūrėkite yra kažkokių bėdelių su Jūsų vaiku, kad jam reikia kitokio priėjimo ne tik mokykloje, bet ir namie.“ ( 3 KM)*). Vienas informantas įvardijo, jog stinga sutrikimų atpažinimo gebėjimų. Dar viena subkategorija tai-bendradarbiavimo ugdymo kompetencijų trūkumas. Du informantai, teigė, kad trūksta tiesiog žinių kaip ugdyti ir dirbti su SUP mokiniais (*„Trūksta visų*

būtinų žinių. “( 4 KM) bei viena iš pedagogių sakė, kad žinių jai visai netrūksta („Iš tikrųjų atrodo, kad visas kompetencijas kaip ir turiu...” ( 6 KM).

Apibendrinus tyrimo duomenis galima daryti išvada, jog pradinių klasių mokytojoms vis dar stinga įvairių įtraukiamam ugdymui užtikrinti būtinų kompetencijų ir žinių. Pedagogėms trūksta įvairių sričių žinių: ugdymo, mokomojo turinio pritaikymo SUP mokiniams, kompetencijų bendrauti su ugdytinių tėvais, sugebėjimo įlieti SUP mokinius į klasės veiklas.

Buvo labai svarbu sužinoti ir su kokiomis problemomis susiduria pradinių klasių mokytojos užtrikinant įtraukijį ugdymą.

12 lentelė. Mokytojams iškylančios problemos vykdant įtraukijį ugdymą.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Problemos vykdant įtraukijį ugdymą	Diferencijavimas ir individualizavimas	„Dažniausiai ir būna, kad nežinai, kaip individualizuoti jiems užduotis.” ( 5 KM)
	Pažangos įvertinimas	„...kaip pamatyti jų pažangą, kaip juos įvertinti, kai kažką atlieka, nes klaidų būna daug palyginus su įprastais vaikais.” ( 5 KM)
	Sunkumai įliejant SUP vaikus į klasės veiklas	„...būtų sunku ir jį įlieti į klasės veiklas....” ( 1 KM)
	Konfliktinių situacijų sprendimas	„Dažniausiai būna sunku suvaldyti berniuko( autisto) elgesį įsivėlus į konfliktą su kitais klasės draugais. Labai jau įsiaudrina, įsierzina po pykčių.” ( 2 KM)
	Žinių trūkumas bendraujant su tėvais	„Tai dažniausiai ir būna, kad tiesiog trūksta žinių, kaip bendrauti su tėvais tų vaikų.” ( 3 KM)
	Elgesio valdymo problemos	„Su elgesio problemomis. Kai vaikas tampa nebesuvaldomas ir jam reikia skirti labai daug dėmesio, o nuo to nukenčia visa klasė.” ( 6 KM)

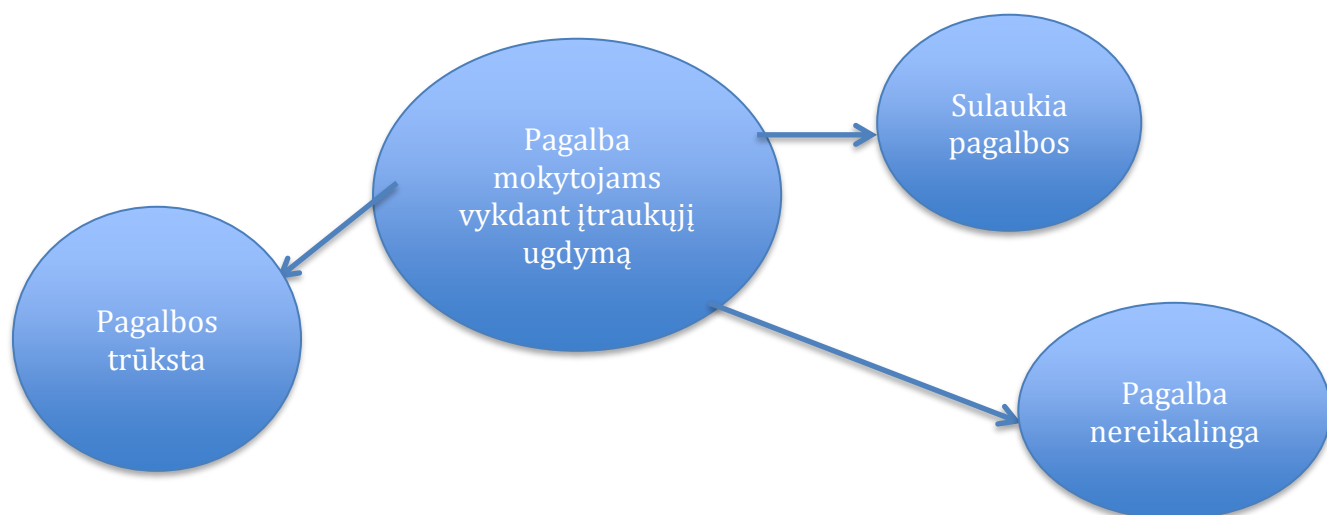
Analizuojant lentelės duomenis galima daryti išvadą, kad dažniausios problemos pasitaikančios pradinių klasių mokytojoms vykdant įtraukijį ugdymą yra šios: veiklų diferencijavimo ir individualizavimo („...tikrai būtų sunku jam ruošti užduotis atskiras nuo klasės draugų, tai yra jas pritaikyti pagal jo gebėjimus...” ( 1 KM), pažangos įvertinimo, konfliktinių situacijų sprendimo, elgesio valdymo. Taip pat dalis informantų teigė, jog trūksta žinių bendraujant su tėvais bei kyla sunkumų įliejant SUP turinčius mokinius į klasės veiklas.



Taigi galima daryti išvada, jog trūkumas kompetencijų, tokių kaip bendravimo su tėvais, ugdymo turinio pritaikymo, bendravimo gebėjimų ugdymo sukelia įvairių problemų pradinių klasių mokytojų darbinėje veikloje dirbant su SUP mokiniais.

Diskusijos metu taip pat buvo siekiama sužinoti, pradinių klasių mokytojų gaunamą pagalbą vykdant įtraukujį ugdymą.

Išanalizavus tyrimo duomenis, paaiškėjo, jog mokytojos pasiskirstė į tris kategorijas: mokytojas, kurioms pagalba nereikalinga („Kaip ir minėjau, kad pagalbos nereikia, bet jei atsirastų toks vaikas (ai) tikrai puikiai žinau į ką galėčiau kreiptis ir, kas visada noriai padėtų ir tai būtų tikro specialisto pagalba, kuria galima pasitikėti.”( 4 KM)„Kadangi dar tokių vaikų neturėjau, todėl ir pagalbos nesikreipiau....”( 1 KM)., į mokytojas, kurioms stinga įvairios pagalbos („Mokinukai, kur sakiau, kad turi disleksiją ir disgrafiją eina pas logopedę, turėtų ateit ir spec.pedagogė, bet, deja, beveik nepasirodo.”(5 KM) bei mokytojas sulaukiančias pagalbos.



3 pav. Pagalba mokytojams vykdant įtraukujį ugdymą.

Informantų grupė, kuri teigė, jog sulaukia įvairios pagalbos įvardijo iš ko sulaukia paramos ir pagalbos.

13 lentelė. Pagalba, kurios sulaukia mokytojai vykdant įtraukujį ugdymą.

Kategorijos	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Specialistų pagalba vykdant įtraukujį ugdymą	Specialioji pedagogė	„...puikiai žinau, kad tikrai turėtų padėti spec.pedagogė...”( 1 KM) „...Taip pat berniukas gauna ir spec.pedagogės pagalbą...”( 2 KM) „...mergaitėi (...) turėtų padėti spec.pedagogė.”( 3 KM)
	Logopedė	„...puikiai žinau, kad tikrai turėtų padėti (...) logopedė...”( 1 KM) „...Taip pat berniukas (...) lankosi pas logopedę.”( 2 KM) „Taip pat dar ji eina keletą kartų pas logopedę.”( 3 KM)

	Socialinė pedagogė	<i>„Sulaukiu labai objektyvios ir greitos pagalbos iš socialinės pedagogės.“(6 KM)</i>
	Mokyklos psichologė	<i>„...konsultuojasi su mokyklos psichologe.“( 2 KM)</i>
Kitų pagalba vykdant įtraukijį ugdymą	Tėvai	<i>„Tėveliai daug dirba su juo...“( 2 KM)</i>
	Mokytojų padėjėjai	<i>„Turiu asistentę.“( 2 KM)</i>
	Mokyklos administracija	<i>„...puikiai žinau, kad tikrai turėtų padėti ir kartais administracija, ten pavaduotojos ir pan.“( 1 KM)</i>

Tyrimo duomenys rodo, jog dažniausiai mokytojai pagalbos sulaukia iš specialistų, dirbančių mokykloje: specialiosios, socialinės pedagogės (*„...Taip pat berniukas gauna ir spec.pedagogės pagalbą...“( 2 KM)*), logopedės (*„Mokinukai, kur sakiau, kad turi disleksija ir disgrafija eina pas logopedę...“( 5 KM)*), psichologės. Taip pat pagalbos sulaukia ir iš tėvų bei kiti mokytojai pažymėjo, jog turi mokytojo padėjėją (*„Kai turėjau aklą mergaitę, tai jai padėjo turima mokytojos asistentė, kaip ir kolegė minėjo, kad turi...“( 3 KM)*). Dar vienas informantas teigė, kad padeda mokyklos administracija. Trečiasis informantas teigė, jog ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių mokinę įtakos turėjo ir turima pritaikyta programa (*„...mergaitė, kuri turi rašymo sutrikimų, turi pritaikytą programą...“(3 KM)*).

Taigi apibendrinant šiuos tyrimo duomenis galima teigti, jog pradinių klasių mokytojos nevisada sulaukia reikiamos pagalbos ugdydamos SUP mokinius. Nepaisant to, dalis informantų teigė, kad paramos vis dėlto sulaukia iš mokyklos specialistų, tėvų, administracijos, mokytojų padėjėjų.

Tyrimo metu buvo stengiamasi sužinoti, kaip pradinių klasių mokytojai tobulina savo kompetencijas bei kokie būdai jų manymu tai daryti yra efektyviausi.

14 lentelė. Mokytojų kompetencijų tobulinimosi būdai darbui vykdant įtraukujį ugdymą.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Kompetencijų tobulinimo būdai	Seminarai	„Dažniausiai lankausi seminaruose...” (1 KM) „Stengiuosi reguliariai eiti į įvairius seminarus...” (4 KM)
	Konferencijos	„Stengiuosi reguliariai eiti į konferencijas...” (4 KM) „...keliose konferencijose buvau...” (5 KM)
	Knygos	„...Kartais paskaitinėju įvairius straipsnius knygoje...” (1 KM)
	Internetiniai šaltiniai	„...Kartais paskaitinėju įvairius straipsnius internete...” (1 KM) „Kai gavau šitą berniuką pamačiau, kad trūksta žinių, tai pradėjau skaityti internete straipsnius..” (2 KM)
	Kursai	„...Taip pat buvau kvalifikacijos tobulinimo kursuose apie specialųjų poreikų vaikus...” (2 KM) „Po toėjau ir į kursus, nepamenu pavadinimo, senokai buvo, bet buvo susiję su SUP vaikų ugdymu. Tai buvo visai naudingi...” (3 KM) „Tobulinu įvairiais kursais ...” (6 KM)
	Informacija iš specialistų	„...daug gavau informacijos iš spec.pedagogės, nesėjau prašiau, kad padėtų, nes tada buvau labai pasimetusi...” (3 KM)
	Stažuotės	„...važiavau ir į stažuotę užsienyje...” (5 KM)
	Pokalbiai su gydymo įstaigų darbuotojais	„...ar net pokalbiais su daktarais, kurie gali dar labiau išaiškinti ir supažindinti su autizmo sutrikimu.” (6 KM)

Tyrimo duomenys rodo, kad dažniausiai informantai kompetencijas tobulina seminaruose („Dažniausiai tai kaip ir visos einu į seminarus...” (5 KM) „Tobulinu įvairiais seminarais...” (6 KM), konferencijose („...esu buvusi ir konferencijoje...” (1 KM) „Tada ir keliose konferencijose dalyvavau. Specialiai ieškodavau, kad būtų pranešimų susijusių su aklų vaikų ugdymu.” (3 KM), kursuose („...Taip pat buvau kvalifikacijos tobulinimo kursuose apie specialųjų poreikų vaikus...” (2 KM), stažuotėse. Keletas informantų nurodė, jog informacijos ieško internete („Tuomet kai turėjau tą aklą mergaitę, tai labai daug skaičiau internete...” (3 KM), skaito knygas („Taip pat

*tobulinimuisi labai padeda knygos.” (4 KM). Trečiasis informantas teigė, jog reikalingos informacijos apie SUP mokinės ugdymą gavo ir iš specialistų dirbančių mokykloje ir kitose švietimo įstaigose („Beje gavau informacijos iš tarnybos, kur nustato vaikų sutrikimus.“ (3 KM). Dar vienas informantas įvardijo, jog tobulėjimui įtakos turi ir pokalbiai su gydymo įstaigų darbuotojais.*

Taigi informantų nuomone, efektyviausi būdai tobulinti kompetencijas yra mokomieji renginiai, stažuotės, informacinių šaltinių skaitymas, pokalbiai su specialistais, švietimo darbuotojais ir gydytojais.

Diskusijos metu išsiaiškinti vidiniai ir išoriniai veiksniai skatinantys pradinį klasių mokytojus tobulinti savo kompetencijas.

15 lentelė. Vidiniai ir išoriniai veiksniai skatinantys pradinį klasių mokytojus tobulėti.

<b>Kategorijos</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Vidiniai veiksniai	Žinių trūkumas	<i>„Labiausia aš pati save motyvuojau, kai jaučiu, kad tiesiog kažko nežinau, kad kažkokių žinių trūksta.“ (1 KM)</i>
	Iškylančios sudėtingos situacijos	<i>„Labiausiai tai skatina, tos sudėtingos situacijos, kai jau nebežinai, ką daryti ir supranti reikia kažkur pasiskaityti pasidomėti, kaip elgtis ir vėl panašiai atsitikus.“ (2 KM)</i>
	Mokinių mokymosi sėkmė	<i>„Tai skatina daryti mano mokinius, kuris yra autistas. Jo degančios akys noru mokytis ir daugiau sužinoti mane verčia tobulėti.“ (6 KM)</i>  <i>„Taip pat jaučiu vidinę motyvaciją ir kai vaikams, galiu geriau paaiškinti kažką, pritaikyti kokį naują metodą.“ (1 KM)</i>
	Dalijimasis savo patirtimi	<i>„Visada mane kviečia pakalbėti apie savo turimą patirtį, pasidalinti su kitais.“ (3 KM)</i>
Išoriniai veiksniai	Finansinė paskata	<i>„Išoriškai tai galėtų motyvuoti ir priedai, piniginiai turiu omeny, nors kiek žinau, jie labai maži, bet visvien didesnė ar mažesnė paskata.“ (1 KM)</i>
	Mokyklos administracijos palaikymas	<i>„Taip pat labai džiaugiuosi ir kai jaučiu palaikymą iš mokyklos mokytojų, administracijos.“ (3 KM)</i>  <i>„Taip pat galbūt labiau paskatintų tobulėti ir direktoriaus ir visos administracijos raginimas...“ (1 KM)</i>
	Seminarai	<i>„.....rengiamų daugiau seminarų mokykloje, jie būtų apmokami.“ (1 KM)</i>

	Tėvų domėjimasis	<i>„Dar skatina ir tas, kad tėveliai berniuko vis kreipiasi su vienokiais ar kitokiais klausimais apie jį, kaip mokyti namuose jį tą ar tą ir kai pati nežinau, einu klausiu ir kolegijų ar kažkur pasiskaitau.“ ( 2 KM)</i>
--	------------------	--

Tyrimo duomenys rodo, jog informantai kalbėdami apie vidinius veiksnius lemiančius kompetencijų tobulinimą įvardijo keletą jų- tai žinių trūkumas (*„Skatintų mane labiausia domėtis, tai vidiniai motyvai, kai esi pamokoje, bet nežinai, ką daryti, ko imtis, nuo ko pradėti, kaip pasiruošti pamokai, kai klasėje yra SUP mokinių.“* ( 5 KM), iškylančios sudėtingos situacijos, mokinių mokymosi sėkmė (*„Labiausiai skatina tai, kai matai, kad vaikams gerai sekasi, kad jie džiaugias būdami mokykloje, kai mokymosi pasiekimai gerėja. Kai lyg atrodo, kad tas vaikas negali bet žiūrėk, viskas jam su mano pagalba pavyksta.“* ( 3 KM), dalijimasis savo patirtimi.

Kalbėdami apie išorinius veiksnius skatinančius tobulėti pradinių klasių mokytojai įvardijo finansinį paskatinimą, tėvų domėjimąsi, organizuojamus seminarus. Didelė dalis informantų teigė, kad svarbus ir mokyklos administracijos palaikymas (*„Išoriniai tai galėtų būti mokyklos administracijos raginimas eiti kažkur semtis žinių, nes jie mato, kad mums reikia pagalbos, kad mums trūksta žinių, tai visada ir paragina, eik ten, eik į tuos kursus ir pan.“* ( 5 KM).

Taigi apibendrinus tyrimo duomenis akivaizdu, kad mokytojus tobulėti vienodai motyvuoja tiek išoriniai, tiek vidiniai veiksniai. Pedagogus tobulėti skatina žinių trūkumas, mokinių mokymosi pasiekimai, įvairūs seminarai, aplinkinių žmonių domėjimasis ir palaikymas, materialinė parama.

Diskusijos metu pedagogai turėjo išsakyti savo nuomonę apie tai, kokie trukdžiai trukdo jiems tobulinti savo kompetencijas siekiant užtikrinti įtraukųjį ugdymą.

16 lentelė. Trukdžiai, trukdantys profesiniam pradinių klasių mokytojų tobulėjimui užtikrinant įtraukųjį ugdymą.

Kategorijos	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Trukdžiai, trukdantys mokytojams tobulėjimui užtrikinant įtraukųjį ugdymą	Mokymų trūkumas	<i>„Manau, kad daugiausiai stinga tiesiog kursų, seminarų, kurie keltų šią temą ir nagrinėtų ją. Per keletą darbo metų nė karto nemačiau siūlomų kursų ar seminarų šia tema.“</i> ( 1 KM)  <i>„Didžiausia bėda, kad (...) ieškojau kažkokių tai ilgesnių kursų apie tokius vaikus ir, žinokit, nieko neradau. Maniau, kad vienos dienos seminaras nepadės visko suprasti, tai ieškojau tų kad ir nuotolinių kursų, bet tie, kurie mane sudomintų ir būtų verti- neradau.“</i> ( 2 KM)

	Vidinės motyvacijos stoka	<i>„Labiausiai tai man pačiai kartais stinga noro, tos vidinės motyvacijos...” (3 KM)</i>
	Finansinė padėtis	<i>„ algos nemotyvuoja...” (3 KM)</i>
	Visuomenės požiūris į mokytojo profesiją	<i>„...mokytojos autoritetas žemas, tai atrodo, kad ir kiek stengsies, vis tiek kažkas bus blogai arba per mažai kažko padarysi. “(3 KM)</i>
	Tėvų abejingumas	<i>„...nes ir tėvai nieko nesidomi, nenori nieko girdėti, padėti netgi galų gale.”(5 KM)</i>
Trukdžių nėra	Niekas netrukdo	<i>„Trukdžių nejaučiu.”(4 KM)</i>

Analizuojant tyrimo duomenis galima daryti išvadą, kad pedagogai pasiskirstė į dvi kategorijas. Viena iš jų tai trukdžiai, kurie trukdo profesiniam mokytojų tobulėjimui. Ši kategorija pasiskirstė į penkias subkategorijas: mokymų trūkumą (*„O ir šiaip jau per keletą metų niekad nemačiau, kažkokių kursų, seminarų, kur būtų tema apie tuos specialiujų poreikių vaikus. “(5 KM)*), vidinės motyvacijos stoką (*„Jaučiu, kad nėra to vidinio jausmo, kad taip man reikia, man reikia tą žinoti. Nėra tos motyvacijos...” (5 KM)*), finansinę padėtį, visuomenės požiūrį į mokytojo profesiją bei tėvų abejingumą.

Kita kategorija tai dalis pedagogų, kurie įvardijo, jog jokių trukdžių nepatiria (*„Trukdžių tikrai nejaučiu. Dėl to labai džiaugiuosi.”(6 KM)*

Apibendrinant tyrimo rezultatus peršasi išvada, kad pradinių klasių mokytojai susiduria su įvairiais trukdžiais neleidžiančiais pilnavertiškai tobulinti kompetencijas reikalingas įtraukiamam ugdymui. Vienus pedagogus trikdė aplinkinių neigiamas vertinimas, prasta finansinė padėtis, dėl šios priežasties stinga vidinės motyvacijos tobulėti. Kitus- tėvų nesidomėjimas ar mokymų trūkumas įtraukiojo ugdymo tema.

Diskusijos pabaigoje pradinių klasių mokytojai išsakė siūlymus apie kompetencijų tobulinimą vykdant įtraukijį ugdymą.

17 lentelė. Pradinių klasių mokytojų siūlymai siekiant tobulinti jų kompetencijas užtrikinant įtraukijį ugdymą.

<b>Kategorija</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Siūlymai kompetencijų tobulinimui	Geresnis mokytojų paruošimas universitete	<i>„Siūlyčiau mūsų švietimo sistemai suskubti labiau apmokyti būsimus mokytojus, kaip dirbti su tokiais vaikučiais, nes mano žiniomis, tokių vaikų tik daugėja, o mokytojų paruošimas negerėja. “(1 KM)</i>
	Mokymų lektorių profesionalumas	<i>„Siūlyčiau daug geresnių lektorių pakviesti, kurie būtų šios srities</i>

		<i>profesionalai ir galėtų tikrai mokytojams iš savo didelio žinių, praktikos bagažo padėti, apšviesti juos. “ ( 2 KM)</i>
	Didesnė mokymų įvairovė	<i>„Aš ir manau, kad reikia daugiau kursų, seminarų tokiom temo (...), nes tikrai beveik kiekvienoj klasėje jau yra tokių vaikų, o žinių mokytojai neturi, tai ir kenčia tie vaikai ir kartu stringa darbas mokytojams.” ( 5 KM)</i>
	Didesnis mokyklos specialistų vaidmuo	<i>„Norėčiau, kad mokykloje esantys specialistai daugiau dirbtų, daugiau užsiimtų su tais vaikais. Dabar nepanašu, kad sulaukia mokytojai didelės pagalbos iš mokyklos spec.pedagogės, logopedės. Kartais darosi pikta, kad tik mokytojos turi dirbti ir nesulaukia didesnė pagalbos, o tikrai galėtų. “ ( 3 KM)</i>  <i>„Gal reikėtų daugiau užsiėmimų pačioje mokykloje su vaikais ir specialistais, kurie atliekant įvairias veiklas atskleistų, kaip dar palengvinti mokytojų darbą su specialiujų poreikių vaikais.” ( 6 KM)</i>
	Didesnė pagalba mokytojams	<i>„Tiesiog manau, kad tokioms mokytojoms reikėtų skirti daugiau pagalbos ir dėmesio, nes jų darbas yra be proto sunkus ir atsakingas.” ( 4 KM)</i>

Apibendrinant paskutinio klausimo atsakymus galima teigti, kad pradinių klasių mokytojos turėjo labai skirtingą nuomonę ir įvardijo skirtingus siūlymus kompetencijų tobulinimui, tokius kaip: geresnis mokytojų paruošimas universitete, mokymų lektorių profesionalumas, didesnė mokymų įvairovė, didesnė pagalba mokytojams bei du informantai pabrėžė, jog būtinas didesnis mokyklos specialistų vaidmuo į SUP vaikų ugdymą.

*Apibendrinant focus grupės diskusijos tyrimo rezultatus galima teigti, kad pradinių klasių mokytojos nėra pakankamai pasirengusios vykdyti įtraukujį ugdymą. Joms stinga įvairių didaktinių, psichologinių žinių, sutrikimų atpažinimo, bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų. Dėl to jos patiria bendravimo su tėvais, mokymo turinio pritaikymo, mokinių bendradarbiavimo gebėjimų ugdymo sunkumų. Todėl pedagogės kompetencijas tobulina mokymuose, dalindamosi patirtimi su kolegomis, rinkdamos informacija iš specialistų, kitų informacinių šaltinių. Deja, bet kokybiškam tobulėjimui trukdo mokymų stygius, neigiamas aplinkinių požiūris, prasta finansinė padėtis, tėvų abejingumas. Pedagogės siūlo stiprinti būsimųjų pedagogų paruošimą universitetuose darbui su*

SUP mokiniais, didinti mokymų įvairovę, atkreipti dėmesį į lektorių profesionalumą bei mokyklų specialistams teikti didesnę visokeriopą pagalbą mokytojams.

### 2.2.2. Interviu rezultatų analizė ir interpretacija

Pirmuoju interviu klausimu administracijos atstovai turėjo išsakyti savo nuomonę apie tai, kokių kompetencijų reikia pradinių klasių mokytojams siekiant užtikrinti kokybišką įtraukųjį ugdymą.

18 lentelė. Kompetencijos reikalingos užtikrinti kokybišką įtraukųjį ugdymą.

Kategorijos	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Mokytojų kompetencijos	Teorinės žinios apie sutrikimus ir jų atpažinimą	„Svarbu, kad mokytojas ne tik būtų susipažinęs su to vaiko fiziologiniais dalykais: kokia tai liga, kuo jis gali sirgti...“( 1 AA)
	Asmenybės savybės	„Turėtų pirmiausia būti intravertas, galėtų priimti kitokį, empatiškas žmogus.“( 1 AA) „Pirmiausia jis turi būti empatiškas ir suprasti klasės mikroklimatą...“( 2 AA) „Tai pirmiausia mokytojas turi būti žmogiškas, suprasti, kad kaip ir jis, vaikai klysta, kad kiekvienas vaikas turi savo charakterį, savo norus, ateina iš skirtingos aplinkos.“( 5 AA)
	Žinios	„Aišku, nemažiau svarbu ir psichologinės žinios apie kiekvieno sutrikimo ypatybes, požymius...“( 4 AA) „Kiek mokytojas suvoks vaiko galimybes ir poreikius...“( 2 AA) „Mano nuomone, kiekvienas mokytojas turi turėti geras teorines žinias...“( 3 AA) „...tada jau ir metodinės žinios, kaip užtikrinti tokių vaikų tikrai kokybišką ugdymąsi.“( 4 AA)
	Gebėjimo žinias taikyti praktikoje kompetencija	„Kas be ko ne tik žinoti, bet ir mokėti pritaikyti tas žinias (...) Svarbu, ką mokytojas gali pritaikyti, kaip pedagogas, didaktikoje, metodologijoje.“( 1 AA) „...tada kiek gebės juos pritaikyti ruošiant užduotis, pateikimo būdus, tam , kad tą vaikai galėtų kokybiškai ugdyti.“( 2 AA) „...puikiai mokėti jas taikyti praktikoje.“( 3 AA)



	Didaktinė kompetencija	<i>„Kitas dalykas, kad mokytojas turi būti pasiruošęs gerai dirbti pamokoje su tokiu vaiku, kaip pamatyti to vaiko stipriąsias puses, o kur dar reikia jį pastiprinti.”( 5 AA)</i>
	Bendravimo su tėvais kompetencija	<i>„Taip pat būti pasiruošęs psichologiškai bendrauti (...) tėvais. “( 3 AA)</i>
	Bendradarbiavimo su specialistais kompetencija	<i>„Tai mokytojo pareiga kartu su kitais mokyklos specialistais šviesti tėvus. Tėvams reikia patikėti, kad nuo to momento, kai jie supras, kad jų vaikui reikia pagalbos, vaikui bus tik geriau. “( 5 AA)</i>

Pagal tyrimo duomenis galima teigti, kad informantai pabrėžė pradinių klasių mokytojų asmenybės savybes, tokias kaip darbštumas (*„Taip pat turi būti darbštus, nes turint sudėtingesnį vaiką, mokytojui teks pačiam domėtis, kaip dirbti, kaip ugdyti tokį mokinį.”( 4 AA)*), empatija, kantrumas (*„Turi būti kantrus, empatiškas, kad suprastų, kaip kartais tas vaikas jaučiasi, kas vyksta jo viduje, suprastų, kad visi vaikai skirtingi ir visiems jiems, reikia kitokio priėjimo.” ( 4 AA)*), žmogiškumas.

Dauguma informantų įvardijo ir žinių svarbą (*„Taip pat turėtų turėti bent pagrindines žinias, žinių pagrindus apie spec. vaikų ugdymą.”( 1 AA)*), keletą informantų kalbėjo apie būtinas psichologines žinias (*„Taip pat būti pasiruošęs psichologiškai bendrauti su sudėtingais vaikais...”( 3 AA)*).

Kitos kompetencijos, kurios anot administracijos atstovų yra būtinos: gebėjimo žinias taikyti praktikoje (*„...tada kiek gebės juos pritaikyti ruošiant užduotis, pateikimo būdus, tam , kad tą vaikai galėtų kokybiškai ugdyti. “( 2 AA)*), didaktinė, bendravimo su tėvais (*„Mokytojas tu irgi žinoti, kaip bendrauti su tėvais, nes dabar vis sudėtingiau darosi bendrauti ne su vaikais, o su tėvais. Vaikų, kurie turi tam tikrų sutrikimų, tėvai dažnai nenori netgi pripažinti, kad jų vaikui kažkas ne taip. Tai mokytojo pareiga (...) šviesti tėvus. ”( 5 AA)*), bendradarbiavimo su specialistais kompetencijos.

Apibendrinant galima daryti išvadą, kad pradinių klasių mokytojų ir administracijos nuomonė apie kompetencijas būtinas įtraukiamam ugdymui sutapo. Mokytojams svarbu būti empatiškiems, kantriems, būtinos SUP mokinių ugdymo žinios bei tų žinių gebėjimas taikyti praktikoje, bendravimo su tėvais kompetencijos.

Interviu metu siekiama sužinoti, kaip administracijos atstovai įvertina pedagogų turimas kompetencijas.

19 lentelė. Administracijos taikomi pradinų klasių mokytojų kompetencijų įvertinimo būdai.

<b>Kategorijos</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Būdai kompetencijoms įvertinti	Darbinė patirtis	„Tikiu, kad mokytojai įgauna daug patirties dirbant, todėl atsižvelgiame į mokytojo darbinę patirtį, jo atliktus darbus..“ (5 AA)
	Ruošti projektai	„Tikiu, kad mokytojai įgauna daug patirties dirbant, todėl atsižvelgiame į (...) paruoštus projektus...“ (5 AA)
	Mokinių rezultatai	„...atsižvelgiame kartais ir į mokinių rezultatus. Ypač įdomu pažiūrėti, kokių rezultatų mokytojas pasiekė dirbant su specialiuųjų poreikių vaikais.“ (5 AA)
	Pokalbiai	„...pokalbiai su mokytojais.“ (2 AA) „Kai ateina naujas mokytojas diskutuojam, kalbam, klausiam...“ (4 AA) „Dažniausiai tai pokalbių metu prieš įsidarbinant“ (3 AA) „...bendraujame. Dažnai net ir pokalbių metu pasijaučia, kokių kompetencijų mokytojas dar neturi arba kurios yra labai gerai atidirbtos.“ (3 AA)
	Pamokų stebėjimas ir analizavimas	„Pirmiausia tai pamokų stebėjimas, kas padeda matyti, kaip tie vaikai yra ugdomis, kiek skiriama dėmesio, kaip pateikiama medžiaga, kaip aiškinama, kaip teikiama pagalba pamokoje.“ (2 AA) „Vėliau stebime pamokas...“ (3 AA)
	Situacijų analizė	„...bandom sukurti situacijas, kaip mokytojas elgtųsi vienoje ar kitoje...“ (4 AA)
	Rekomendacijos	„...taip pat stengiuosi gauti rekomendacijų apie pedagogų iš buvusių darbuotojų.“ (3 AA)
	Kompetencijų stoka	Neparuošti pedagogai

Tyrimo duomenys rodo, kad administracijos atstovai atsakydami į šį klausimą pasiskirstė į dvi kategorijas: būdus, kuriuos taiko informantai įvertinant turimas pedagogų kompetencijas ir kitą kategoriją-kompetencijų trūkumą. Šioje kategorijoje informantas kalbėjo apie neparuoštus pedagogus (*„Aš manau, kad šiandienai dar mokytojų aukštosios mokyklos neparuošia, kaip dirbti su spec.poreikių vaikais.“ (1 AA)*).

Pirmoji kategorija pasidalijo į 7 subkategorijas: darbinės patirties, ruošų projektų, mokinių rezultatų vertinimas. Kiti būdai, kuriais administracijos atstovai vertina pedagogus, tai situacijų analizė, pamokų stebėjimas ir analizavimas (*„Sunku būna įvertinti tiksliai, ko mokytojui stinga, todėl tada jau stebim pamokas. Stebėdami bandom analizuoti, kur reiktų mokytojui tobulėti.“ (4 AA)*), rekomendacijos iš buvusių darbuotojų.

Taigi galima teigti, jog administracija siekdama įvertinti pradinių klasių mokytojų kompetencijas kalbasi, stebi jų pamokas, prašo rekomendacijų, analizuoja mokytojų atliktus projektus, mokinių mokymosi pasiekimus, darbinę patirtį. Įvertinę mokytojų kompetencijas administracijos atstovai pastebi, kad kai kurių kompetencijų pedagogams vis dar stinga, todėl buvo siekiama išsiaiškinti, kokių kompetencijų administracijos atstovų nuomone pradinių klasių pedagogams trūksta vykdant įtraukujį ugdymą.

20 lentelė. Kompetencijų, kurių trūksta pedagogams užtikrinant įtraukujį ugdymą.

<b>Kategorija</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Įrodantys teiginiai</b>
Trūkstamos pedagogų kompetencijos	Vaikų sutrikimų atpažinimo	<i>„Dabar mokytojams labai stinga gebėjimo pamatyti tą kitokį mokinį.“ (3 AA)</i>
	Bendradarbiavimo su specialistais	<i>„...atpažinus ,aišku, tada jau nedelsiant informuoti specialistus, kad imtųsi priemonių, kad kažkokia pagalba vaikui būtų teikiama.“ (1 AA)</i> <i>„... pastebėjus, kaip sistemingai jam suteikti pagalbą.“ (3 AA)</i>
	SUP mokinių poreikių nustatymo	<i>„Vaiko poreikių ištyrimo, poreikių nustatymo, nes gebėjimus kaip ir nustato, yra tam tikros užduotys ir patikrina, ką vaikas moka, ko- ne.“ (2 AA)</i>
	Dėmesio paskirstymo	<i>„Dėmesio užtikinimas klasėje, kai dirba skirtingų poreikių vaikai.“ (2 AA)</i>
	Medžiagos diferencijavimo, individualizavimo	<i>„Stinga žinių, kaip paruošti, diferencijuoti užduotis, konkrečiam vaikui.“ (4 AA)</i>

	IKT naudojimo	„Visi atrodo žino, kad dabar tiek daug naujų technologijų atsiranda, kurios esu įsitikinęs padėtų ir mokytojams dirbti, ir vaikams geriau išmokti. Bet mokytojai bijo įsileisti į savo veiklas tas naujas technologijas, nesijaučia pasiruošę jomis naudotis.“ (5 AA)
--	---------------	---

Iš analizavus informantų atsakymus apie trūkstamas pedagogų kompetencijas, juos galima buvo suskirstyti į 6 subkategorijas: vaikų sutrikimų atpažinimo („Žinių, kaip atpažinti pagrindinius simptomus, požymius, kaip būtų, kas yra, pavyzdžiui, autistas. Tai tiesiog turėtų būti, kaip atpažinti mokytojui.“ (1 AA), bendradarbiavimo su specialistais („... pastebėjus, kaip sistemingai jam suteikti pagalbą.“ (3 AA), SUP mokinių poreikių nustatymo, dėmesio paskirstymo, medžiagos diferencijavimo ir individualizavimo („Didžiausia stoka kompetencijų yra diferencijavime, individualizavime.“ (2 AA), IKT technologijų naudojimo kompetencijų stoką.

Apibendrinus galima teigti, jog administracijos atstovai pastebėjo didesnę kompetencijų trūkumą nei pradinių klasių mokytojos. Mokytojams stinga mokomosios medžiagos pritaikymo kompetencijos, gebėjimų pastebėti bei nustatyti SUP turinčius mokinius, o pastebėjus tokius vaikus, gebėti bendradarbiauti su specialistais ir suteikti reikiamą pagalbą. Dėl šių kompetencijų stygiaus, kyla įvairių ugdymo problemų, todėl kitu interviu klausimu buvo svarbu išsiaiškinti, kokias problemas administracija dažniausiai pastebi, kurias patiria pradinių klasių mokytojai vykdydami įtraukųjį ugdymą.

21 lentelė. Dažniausios problemos atsirandančios pedagogams vykdant įtraukųjį ugdymą.

Kategorija	Subkategorijos	Irodantys teiginiai
Kylančios problemos	Darbas su skirtingų grupių vaikais	„Tai problemos ir yra tai, kad mokytojas vienu momentu jis turi dirbti ir su spec.poreikių vaiku ir su tuo, kuris mokosi pagal bendrojo ugdymo programą. Suderinti tuos dalykus.“ (1 AA)  „Nežino kai kurie ir kaip dirbti apskritai per pamoką ir su tokiu mokiniu ir su kitais kartu.“ (3 AA)
	Žinių ir praktikos stoka	„Nežinojimas kaip elgtis, pavyzdžiui, paaštrėjus jo emocinei būklei, sergant kai kuriom psichinėm ligom, turint negalia ir jos nepripažįstant arba dar neesant diagnozei. Kaip elgtis mokytojui tuo momentu. Tiesiog tų žinių, praktinių įgūžių trūkumas.“ (1 AA)

	Tėvų problemos nepripažinimas	<i>„Turbūt yra problema tai, kad tėvai kartais bijo pasakyti tuos dalykus. Tai nereiškia, kad mes kažkaip kitaip žiūrėsime į tą vaiką, kad bus metamas iš mokyklos, dažnai taip tėvai mano.”( 1 AA)</i>
	Didelis vaikų skaičius klasėse	<i>„Didelės klasės, todėl skirti pakankamai dėmesio visiems vaikams- neįmanoma.”( 2 AA)</i>
	Laiko stygius	<i>„Laiko stoka pamokoje.”( 2 AA)</i>
	Bendradarbiavimo su specialistais stoka	<i>„...mokytojai nežino, kur kreiptis pagalbos, kai atsitinka kažkokios ekstremalios situacijos. Viską palieka spręsti vienos. Nors su administracijos, specialistų pagalba būtų kur kas lengviau ir išvengtume tų pačių situacijų pasikartojimo. “( 5 AA)</i>
	Gebėjimų trūkumas dirbti su IKT	<i>„tikrai kai kurios kompiuterinės programos, kai kurie IT metodai mokytojams padėtų ugdyti ir tuos sudėtingesnius vaikus lengviau, bet ir vėl mokytojai bijo, nežino, jaučiasi netikri savo gebėjimais. “( 5 AA)</i>

Tyrimo duomenys rodo, kad dažniausios problemos kylančios pedagogams vykdant įtraukujį ugdymą, kurias pastebi administracija, yra šios: darbas su skirtingų grupių vaikais (*„Tai didžiausios problemos yra, kad tų vaikų daug ir vos nekiekvienas būna, yra pas mus tokių klasių, nori ir reikalauja kitokio dėmesio. Reikalauja daug dėmesio iš mokytojos.”( 4 AA)*), žinių bei praktikos stoka, tėvų nepripažinimas, laiko stygius (*„O mokytoja juk viena, laiko taip pat per mažai, kad visus paklausti, pastebėti jų pažangą, parefleksuoti.”( 4 AA)*), didelis vaikų skaičius klasėse, bendradarbiavimo su specialistais stoka (*„Taip pat dažnai mokytojos nežino, kaip bendradarbiauti su specialistais. Jie teikia pagalbą mokiniams, bet mokytoja nežino iki galo, ką tas mokinys išmoko, kur galbūt jį reiktų pastiprinti pamokų metu. “( 4 AA)*)bei gebėjimų trūkumas darbui su IKT.

Taigi galima daryti išvadą, jog kompetencijų trūkumas turi didelės įtakos atsirandančioms ugdymo problemoms. Dėl įvairių didaktinių žinių stygiaus atsiranda problemos dirbant su skirtingų gebėjimų vaikais, sunkumų taikant IKT. Didmiesčių mokyklų problema- didelės klasės, dėl kurių, nepankana laiko skirti dėmesio kiekvienam mokiniui. Patiriama sunkumų ir dėl to, jog tėvai nenori pripažinti, turintys SUP vaiką, slepia sutrikimų diagnozes. Dėl patiriamų ugdymo problemų

administracijos siekia suteikti įvairiapusišką pagalbą mokytojams. Todėl interviu metu buvos siekiama sužinoti, kokios pagalbos pedagogai sulaukia užtikrinant įtraukujį ugdymą administracijos kuruojamose mokyklose.

22 lentelė. Pagalba, kurios sulaukai pedagogai užtikrinant įtraukujį ugdymą.

Kategorijos	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Specialistų pagalba, kurios sulaukia pedagogai	Specialiosios pedagogės pagalba	„Kai jau įvyksta ta ekstremali situacija, kas be ko, iškart yra informuojama spec.pedagogė...“ (1 AA) „...taip pat jau kreipiamės ir į spec.pedagogę...“ (3 AA) „Tai pas mus mokytojams padeda spec.pedagogė...“ (4 AA)
	Logopedės pagalba	„...taip pat jau kreipiamės logopedę...“ (3 AA)
	Psichologės pagalba	„informuojama psichologė.“ (1 AA) „...taip pat jau kreipiamės ir į psichologę.“ (3 AA) „Tai pas mus mokytojams padeda psichologė.“ (4 AA)
Kitų pagalba pedagogams	VGK( vaiko gerovės komisijos) parama	„Bet kuriuo atveju VGK( vaiko gerovės komisija) sprendžia tuo momentu, ką daryti.“ (1 AA)
	Tėvų pagalba	„Tada kviečiami tėvai, kalbama su jais...“ (1 AA)
	Vaikų teisių apsaugos tarnybos pagalba	„...jeigu matome, kad jau pažengta iki tiek, kad tai gali būti pavojinga pačiam vaikui arba kitiems. Tuomet jau informuojamos kitos instancijos- vaikų teisių apsaugos tarnyba.“ (1 AA)
	Mokyklos administracijos pagalba	„Mes galim mokytojams patarti, kaip susidėlioti pamokos laiką ir kokias užduotys, kokie metodai gali būti naudojami tam, kad būtų galima skirti kuo daugiau dėmesio.“ (2 AA) „Ir kartais pribėga ir pavaduotojos, ir aš jei situacija sudėtingesnė prisijungiu ir sprendžiame problemas, ieškom išeičių.“ (5 AA) „Taip pat būtų gerai sugrąžinti supervizijų grupes. Labai geras dalykas, nes mokytojai ateina iš skirtingų klasių, su skirtingom patirtim ir tas natūralus, ne paskaitinis išdėstymas ir tuomet galima rasti labai gerų sprendimų.“ (2 AA)
	Asistento pagalba	„Yra ir klasė kur mokytoja turi padėjėją.“ (4 AA)

Į šį klausimą informantų atsakymai pasiskirstė į dvi kategorijas: specialistų bei kitų asmenų ar grupių teikiama pagalba pedagogams.

Specialistai, kuriuos administracija įvardijo: logopedė („*Tai pas mus mokytojams padeda logopedė...*“ (4 AA), specialioji pedagogė („*O jei kalbėtume apie ugdymą tai turime puikią spec.pedagogę, didelį darbą ji nudirba ugdant „speciukus“.*“ (5 AA), psichologė („*Jau turbūt aišku, kad ir psichologė visada būna šalia. Ji konsultuoja ir mokytojus, ir vaikus, kartais jei reikia ir tėvus.*“ (5 AA).

Kita kategorija pasidalino į 6 subkategorijas: VGK arba Vaiko Gerovės komisijos parama, tėvų, vaiko teisių apsaugos tarnybos pagalba. Trys informantai teigė, kad mokytojai daug pagalbos sulaukia ir iš mokyklos administracijos („*Dažnai ateina į pagalbą ir administracija, ypač bendraujant su tėvais. Tiesiog tarpininkauja.*“ (4 AA), du informantai sakė, jog mokytojos sulaukia ir asistentų pagalbos („*Pas mus mokykloje mokytojams į pagalbą ateina asistentai, kitaip sakant mokytojų padėjėjai...*“ (3 AA).

Apibendrinus galima teigti, jog pradinių klasių mokytojoms padeda įvairių sričių specialistai, tiek dirbantys mokykloje, tiek už mokyklos ribų: logopedai, specialiosios pedagogės, tėvai, švietimo darbuotojai ir kt.

Buvo svarbu įsigilinti į administracijos atstovų nuomonę apie veiksnius- vidinius ir išorinius- skatinančius pradinių klasių mokytojus tobulėti.

23 lentelė. Vidiniai ir išoriniai veiksniai, skatinantys pradinių klasių mokytojų tobulėjimą.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Vidiniai veiksniai	Pačių mokytojų noras tobulėti	<p>„<i>Jei tu esi mokytojas, tu turi norėti nuolat mokytis.</i>“ (2 AA)</p> <p>„<i>Dažniausiai patys mokytojai noriai ieško problemų sprendimo būdų, tai yra patys ieško kursų, seminarų, nes tiesiog jaučia, kad kažko nežino, kas kažkas nepavyksta.</i>“ (3 AA)</p> <p>„<i>Bet jei mokytojas, kuris turi klasėje autistą, jis jei yra tikras mokytojas, turėtų pasidomėti, tai ir turėtų būti paskata, žinoti, kaip reikia su tokiu vaiku dirbti.</i>“ (1 AA)</p>
	Mokinių kaita	<p>„<i>...vaikai kuo toliau, tuo jie darosi ypatingesni, su ypatingais poreikiais, sudėtingu elgesiu.</i>“ (4 AA)</p>

	Mokinių rezultatai	„...laikas, kai tave vertina pagal mokinių pasiekimus.“ (2 AA) „Kaip galima sėdėti rankas sudėjus, kai matai, kad vaiko rezultatai negerėja.“ (5 AA)
	Noras spręsti sudėtingesnius atvejus	„Kaip galima sėdėti rankas sudėjus, kai jauti, kad nevaldai situacijos, kai jauti, kad kartojasi situacija, o tu nežinai, kaip ją spręsti...“ (5 AA)
Išoriniai veiksniai	Asistento pagalba vaikui	„atėjimas asistento į pagalbą, turint tokias klases. Mokytojas jau jaučiasi ne vienas tuo momentu. asistentas yra šalia to vaiko, padeda jam dėmesį sukaupti arba su tuo vaiku užsiimti tuo momentu. Tai yra tikrai mokytojui pagalba didelė.“ (1 AA)
	Aplinkinių vertinimas	„...laikas, kai tave vertina aplinkiniai pagal tavo darbo rezultatus. Ir aš nemanau, kad kas norėtų būti blogai įvertintas.“ (2 AA)
	Technologijų kaita	„Dar svarbu ir tai, kad nuolat keičiasi technologijos ir tu nori nenori turi priimti tai, kad būtum patrauklus mokiniams.“ (2 AA)
	Administracijos paskatinimas	„Būna kad ir mes administracija (...) paskatinam mokytoja šviestis, tobulėti. Siunčiam mokytojus į kursus, raginam ateiti į rengiamas metodines dienas.“ (3 AA)
	Finansinis paskatinimas	„Norėtusi paremti mokytojus daugiau finansiškai, bet, deja, tokių galimybių mokyklos neturi.“ (3 AA)  „Aišku yra ir privalomas priedas prie algos (...).Bet tas priedas juokingas, palyginus, kiek mokytojos įdeda darbo.“ (5 AA)
	Didesnė mokymų įvairovė	„Kai kuriuos mokytojus skatina tobulėti ir atsirandačios nuotolinių kursų galimybės.“ (4 AA)



	Laisvadieniai	„Aš kaip vadovas skatinu mokytojus ir papildomomis laisvomis dienomis...” ( 5 AA)
--	---------------	---

Šiame klausime buvo išskirtos dvi kategorijos: išorinių ir vidinių veiksmų, kurie galimai skatina pedagogų tobulėjimą.

Vidiniams veiksniams administracija priskyrė pačių mokytojų norą tobulėti („Svarbiausia mokytojui suprasti, ko dar nežino, kur reikia tobulėti. Skatina vidiniai motyvai- tas noras nuolat mokytis, tobulėti, įgauti daugiau pasitikėjimo savimi,” ( 4 AA), mokinių kaitą („...ateina vis kitokie vaikai. Tu turi išmokti prisitaikyti. Tu turi suprasti jų mąstymą, kodėl jie vienaip ar kitaip reaguoja į tam tikrus dalykus.” ( 2 AA), mokinių rezultatus, norą išspręsti ir sudėtingesnius atvejus kylančius klasėse.

Prie išorinių veiksmų informantai paminėjo asistento pagalbą vaikui, aplinkinių vertinimą, technologijų kaitą, administracijos ir finansinį paskatinimą („Esu girdėjęs, kad (..) mokytojus paskatintų ir didesnė alga. Bet tuo abejoju. “ ( 4 AA), didesnę mokymų įvairovę bei gaunamus laisvadienius.

Taigi galima daryti išvadą, kad pradinių klasių mokytojų ir administracijos nuomonė šiuo klausimus labai panaši. Tiek vieni, tiek kiti pabrėžia, kad mokytojus skatina tobulėti mokinių mokymosi pasiekimai, sudėtingesnės situacijos kylančios darbinėje veikloje, aplinkinių vertinimai ir paskatinimai, finansinė parama, įvairūs mokymai ir kt. Paanalizavus vidinius ir išorinius veiksmus, skatinančius mokytojus tobulėti, buvo svarbu sužinoti, o kokius skatinimo būdus administracijos atstovai taiko pedagogams norėdami, kad jie tobulintų savo turimas kompetencijas.

24 lentelė. Administracijos skatinimo būdai, skirti mokytojų tobulėjimui.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Skatinimo būdai	Kursų, seminarų organizavimas	„Jei mokytojas sako, kad man reikėtų pagalbos dirbant su autistu, prašau kursai.” ( 1 AA) „Jei yra poreikis iš mokytojų , leisti juos į kursus. “ ( 5 AA)
	Mokytojo padėjėjo pagalba	„...žiūrim, ar turim galimybę mokytojui skirti pagalbą, prašyti etato mokytojo padėjėjo...” ( 1 AA)
	Papildomos ugdymo valandos pridėjimas	„Tada žiūrima jei yra galimybė duodama papildoma valanda darbui su šiuo vaiku.” ( 1 AA)
	Kolegų veiklų stebėjimas	Galbūt pasiūlyti mokytojams pastebėti kitų kolegų pamokas. ( 4 AA).

	Mokinių rezultatų analizė	<i>„Kitas dalykas rezultatų analizė. Jei tu matai, kad tai veikia vaikų rezultatus, tai parama tokiems žmonėms yra neabejotina.“ (2 AA)</i>
	Pokalbis	<i>„... kai mokytojai sunku, tai kviečiame į pokalbį, diskutuojame, kalbame, ką ir kaip galim padaryti, kad būtų geriau ir pačiai mokytojai, ir mokiniui, mokiniams.“ (3 AA)</i>
	Pamokos stebimos administracijos atstovų	<i>„Mes stengiamės stebėti mokytojų pamokas...“ (4 AA)</i>
	Finansinis paskatinimas	<i>„Stengiuosi esant galimybėms išmokėti priedus...“ (5 AA)</i>
	Papildomi laisvadieniai	<i>„...kaip ir sakiau, duoti papildomų laisvadienių...“ (5 AA)</i>
	Papildomos išvykos, ekskursijos su mokiniais	<i>„...leisti organizuoti daugiau neformalių dienų, išvykų su vaikais.“ (5 AA)</i>

Iš analizavus informantų pasisakymus galima teigti, kad jie pedagogus skatina įvairiais būdais tobulėti. Vienas jų kursų ir seminarų organizavimas (*„...pamatyti, kur ir koku būdu galima padėti mokytojai: į kokius kursus, seminarus ją nukreipti.“ (4 AA)*). Kiti- asistento pagalba, papildomos ugdymo valandos pridėjimas, kolegų veiklų stebėjimas (*„Skatiname stebėti kitų mokytojų veiklas, kokių naujų metodų jie parsiveža iš tarptautinių kursų, kad mokytojai jaustųsi tvirtai pamokoje.“ (2 AA)*), mokinių rezultatų analizė, pokalbiai, pamokos, kurias stebi ir administracijos atstovai, finansinis paskatinimas, papildomi laisvadieniai bei papildomos išvykos su mokiniais.

Apibendrinus galima teigti, kad administracija mokytojų tobulėjimą skatina sudarydama kuo palankesne sąlygas mokytojui dirbti, t.y. skiria laisvadinius, mokytojo padėjėjus, papildomas ugdymo valandas, organizuoja mokymus mokyklų viduje. Taip pat skatina mokytojus stebėti kolegų veiklas bei patys stebi ir teikia pasiūlymus mokytojų veiklos gerinimui. Kitu klausimu siekta sukonkretizuoti administracijos taikomus mokytojų kompetencijų tobulinimo būdus (metodus, formas ar priemones) tiek mokyklos viduje, tiek jos išorėje.

25 lentelė. Pedagogų tobulinimosi būdai taikomi administracijos mokyklos viduje ir išorėje.

<b>Kategorijos</b>	<b>Subkategorijos</b>	<b>Irodantys teiginiai</b>
Tobulinimosi būdai, formos, priemonės taikomi mokyklos viduje	Seminarų organizavimas	„Seminarai, mokymai. Tiek mokyklos viduje...“(1 AA) „Organizuojame ir seminarų, tų, kurių pageidauja patys mokytojai.“(3 AA)
	Specialisto pagalba mokytojui	„...spec.pedagogas, psichologas arba logopedas išsivestų vaiką ir ateitų mokytojui į pagalbą, nes mokytojui labai sunku dirbti.“(1 AA)
	Asistento pagalba	„Tai sakykim prašyt padėjėjos...“(1AA)
	Dalijimasis patirtimi tarp kolegų	„Dalijimasis patirtimi viduje tarp kolegų...“(2 AA) „...dalinasi mokytojai sava patirtimi. (...) Mokytojai junta, kad daug naujų žinių galima pasisemti iš kolegų.“(4 AA) „...dalinasi mokytojai savo patirtimi, skaito pranešimus, dalinasi žinios, parsineštomis iš kitų seminarų, kursų.“(5 AA)
	Savišvieta	„Savišvieta, nes kiekvienas mokytojas, jaučia, ko jam labiausiai reikia.“(2 AA)
	Metodinių dienų organizavimas	„Mokykloje organizuojame metodines dienas..“(3 AA) „Mokyklose viduje tai darome metodines dienas, dažniausia atostogų metu...“(5 AA)
	Supervizijų organizavimas	„Mokykloje darome ir supervizijas, kuriose dalinasi mokytojai sava patirtimi. (...) mums labai pasiteisino.“(4 AA)
	Metodinių susirinkimų organizavimas	„Taip pat būna ir metodiniai susirinkimai kas mėnesį..“(5 AA)
Tobulinimosi būdai, formos, priemonės taikomi išorėje	Dalyvavimas seminaruose	„Aišku geras seminaras irgi labai naudingas.“(2 AA) „Seminarai, mokymai. (...) mokyklos (...) išorėje.“(1 AA) „Tai dažniausia būna seminarai, (..) tiek Klaipėdoje, tiek kitur Lietuvoje. (4 AA) „ mokytojos pabuvojo seminare...“(5 AA)
	Dalyvavimas konferencijose	„Taip pat konferencijos.“(2 AA) „Tai dažniausia būna (...) konferencijos tiek Klaipėdoje, tiek kitur Lietuvoje. (4 AA)

	Dalyvavimas kursuose	„Tada būna ir nuotolinių kursų, tai visada paraginam nepatingėti sudalyvauti.“ ( 4 AA) „...mokytojos pabuvojo (...) kursuose...“ ( 5 AA)
--	----------------------	---

Šiame klausime buvo išskirtos dvi aiškios kategorijos: būdai (metodai, formos ir priemonės) administracijos taikomos mokyklos viduje bei būdai taikomi mokyklos išorėje siekiant paskatinti mokytojus tobulėti.

Mokyklos viduje taikomi šie būdai: seminarų organizavimas („...kviečiame lektorius, kurie pravestų seminarus, paskaitas kažkokia aktualia mokytojams tema.“ ( 5 AA), specialisto, asistento pagalba mokytojui, dalijimasis patirtimi su kolegomis („...mokytojai dalijasi savo turima patirtimi, kiti mokytojai išbando tuos metodus praktiškai...“ ( 3 AA), savišvieta, metodinių dienų, susirinkimų („Mokyklose viduje tai darome metodines dienas, dažniausia atostogų metu...“ ( 5 AA), supervizijų organizavimas.

Administracijos nuomone būdai, kurie veikia mokyklos išorėje: dalyvavimas seminaruose („Tai dažniausia būna seminarai, (...) tiek Klaipėdoje, tiek kitur Lietuvoje. ( 4 AA)  
„...mokytojos pabuvojo seminare...“ ( 5 AA), konferencijose („Tai dažniausia būna (...) konferencijos tiek Klaipėdoje, tiek kitur Lietuvoje. ( 4 AA), kursuose („Jei yra galimybė siunčiame mokytojus į tarptautinius ar respublikinius kursus.“ ( 3 AA).

Taigi apibendrinus tyrimo rezultatus paaiškėjo, jog administracija mokytojus skatina tobulėti rengdama ir siūsdama juos įvairius mokymus, mokyklos viduje organizuodama metodines veiklas, skatindama mokytojus dalintis patirtimi.

Interviu metu siekta sužinoti, kaip administracija mokyklose planuoja pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą.

26 lentelė. Administracijos veikla planuojant siekiant pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą.

Kategorija	Subkategorijos	Irodantys teiginiai
Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo planavimo būdai	Mokytojų perspektyvinio metinio veiklos plano rengimas	„Mokytojai planuojasi savo metines veiklas metų pabaigoje...“ ( 5 AA) „Mokytojai gali planuoti, kai rašo savo perspektyvinius planus...“ ( 1 AA)
	Mokytojų tobulinimosi poreikių tyrimas	„...plane nurodo, kokių kursų, kokia linkme jis norėtų eiti.“ ( 2 AA) „...ten gali parašyti, kokių kursų norėtų.“ ( 1 AA) „...nurodo, kokia linke jie norėtų tobulintis, kokius projektus rengti.“ ( 5 AA) „...pokalbių metu matosi, ko mokytojui stinga..“ ( 2 AA)

		„Stebint pamokas ...” ( 2 AA)
	Metinio mokyklos plano rengimas	„Atsižvelgiant į tai ir planuojame savo veiklas, įtraukiame į metinį planą. “ ( 5 AA) „Planuojame tada, kai planuojamas metinis mokyklos planas.” ( 3 AA)
	Mokymų planavimas	„O tada jau ieškome lektorių, kurie siūlytų tokias programas. “ ( 3 AA) „Organizuojame ta tema seminarus...” ( 4 AA)

Tyrimo rezultatai rodo, kad dažniausiai administracija atsižvelgia planuodama mokytojų kompetencijų tobulinimą, į mokytojų perspektyvinį metinį veiklos planą („mokytojas perspektyvinės veiklos plane įsivertina, ką jis dar norėtų sužinoti, įsigilinti į ką. ( 2 AA), taip pat taiko ir mokytojų tobulinimosi poreikio tyrimus: kalbasi su pedagogais, stebi jų pamokas („Tada klausiamo mokytojų asmeniškai, ko jie norėtų, kokių mokymų pageidautų.” ( 3 AA). Administracija rengia ir metinius mokyklos planus, kuriuose planuoja pedagogų tobulinimąsi, kelia metinius visos mokyklos tobulinimosi tikslus ir kryptis („Keliame metinius tikslus, kokioje srityje norėtume, kad mokytojai tobulėtų. Tuo ir remiamės kai planuojame veiklas metų bėgyje.” ( 4 AA), atsižvelgdami į mokytojų poreikius planuoja mokymus („Jei yra toks poreikis stengiamės suorganizuoti, nors mažoka ir lektorių, kurie galėtų dėstyti arba parengti gerą programą, kaip dirbti su tais vaikais.” ( 1 AA).

Apibendrinus galima daryti išvadą, jog administracija planuodama pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą didžiausią dėmesį sutelkia į mokytojų poreikius ir pageidavimus. Tyrinėdami mokytojų veiklos planus, išsiaiškina trūkstamas žinias, kompetencijas ir pagal tai planuoja reikalingus mokymus. Atliekant kompetencijų tobulinimo planavimą, iškyla įvairių sunkumų, todėl buvo norima panagrinėti, su kokiomis problemomis susiduria administracija planuodama mokytojų tobulėjimą.

27 lentelė. Problemos, su kuriomis susiduria administracija siekdama sudaryti sąlygas mokytojų kompetencijų tobulinimui.

Kategorija	Subktagerijos	Įrodantys teiginiai
Problemos, išskylančios siekiant sudaryti sąlygas kompetencijų tobulinimui	Mokytojų baimė dirbti su SUP	„Mokytojų baimė, ypač su autizmu.” ( 1 AA)
	Žinių trūkumas	„Taip pat mokytojų žinių trūkumas.” ( 1 AA)

	Mokytojų nenoras tobulėti	„Būna, kad mokytojai nenori. (...) kitiems tiesiog pritrūksta to vidinio noro eit mokytis, niekas neįdomu.“ ( 2 AA)
	Lektorių ir mokymų stygius	„Dažniausiai tai lektorių trūkumu. Mokytojai lyg ir pasako, ko ir kaip norėtų, bet tada pradedame su administracija ieškoti, kas siūlytų reikiamus mokymus ir nėra iš ko rinktis.“ ( 3 AA)
	Nekokybiški mokymai	„Dar ir nevisi tie mokymai yra kokybiški. Tas juk irgi labai svarbu.“ ( 3 AA)
	Idėjų trūkumas	„Atrodo aplink visko daug ir pasiūla didelė, bet, kad tos idėjos būtų šiuolaikiškos, atsilieptų į metinius mūsų planus, tikslus, kad būtų naudingos mokytojams ir sunku rasti.“ ( 4 AA)
	Mokytojų pasyvumas	„Kartais ir mokytojų pasyvumas kiša koją. Suorganizuojame kažkokį seminarą, o norinčių eiti nėra.“ ( 5 AA)
	Nenoras bendradarbiauti	„Kartais susiduriame su (...) nenoru bendradarbiauti, ieškoti būdų kaip spręsti problemas, kaip ieškoti geriausių būdų tobulėti.“ ( 4 AA)

Panagrinėjus informantų atsakymus galima daryti išvadą, kad didelė problema, su kuria susiduria administracija planuodama pedagogų kompetencijų tobulinimą yra idėjų trūkumas tiek patiems administracijos atstovams, tiek pedagogams („Dažniausiai tai trūksta idėjų, kaip palengvinti mokytojams darbą. Ir patiems mokytojams pristinga idėjų ir mums kaip administracijai.“ ( 4 AA). Informantai įvardijo ir keletą kitų problemų: mokytojų žinių trūkumas, jų įvairios baimės, nenoras tobulėti („Atrodo, juk mokytojai ir yra ta auditorija, kuri turėtų norėti nuolat tobulėti.“( 5 AA), bendradarbiauti, pedagogų pasyvumas („Kartais susiduriame ir su mokytoju pasyvumu...“( 4 AA), lektorių ir mokymų stygius, pasitaiko ir nekokybiškų mokymų („Vis labiau pastebiu, kad trūksta kokybiškų kursų, kurie būtų ne šiaip sau rengiami, o nešty naudą mokytojui, mokyklai.“( 5 AA).

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad administracija planuodama pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimą susiduria su įvairiomis problemomis. Didžioji dalis susijusi su pačiais mokytojais: jų baimės, žinių stygius, pasyvumas, bendradarbiavimo trūkumas, netgi nenoras tobulėti. Kita dalis problemų atsiranda dėl mokymų- trūksta lektorių bei maža mokymų įvairovė, dažnai jie pasirodo nekokybiški.

Kaip ir focus grupės diskusijos informantų, taip ir interviu buvos prašoma pasidalinti siūlymais pradinių klasių pedagogų kompetencijų tobulinimo vykdant įtraukujį ugdymą tema.

28 lentelė. Administracijos siūlymai mokytojų kompetencijų tobulinimui užtikrinant įtraukųjį ugdymą.

Kategorija	Subkategorijos	Įrodantys teiginiai
Siūlymai mokytojų kompetencijų tobulinimui	Mokytojų dalijimasis patirtimi	„Mes turime ir tokių labai gerų sėkmės istorijų. Tai ta gerąja patirtimi dalintis su kolegomis, ką jie darė, kokius kelius nuėjo, kokius darė klaidų. Geriausias mokymasis yra dalintis.“ ( 1 AA)
	Mokytojų savišvieta	Taip pat svarbu pačiam mokytojui, turint tokių vaikų, ieškoti literatūros, skaityti, bent žinoti jau tuos pagrindus.“ ( 1 AA) „Taip pat manau reiktų daugiau ir patiems mokytojams domėtis, skaityti, ne vien tikėtis, kad viskas bus jiems „padėta ant lėkštutės“ ir kažkas ateis ir nudirbs jų darbą.“ ( 3 AA)
	Supervizijų metodo taikymas	„Siūlyčiau (...) supervizijų grupių metodo taikymas- patvirinta, veiksminga, bet jos neturėtų būti susietos su metodinėm grupėm.“ ( 2 AA)
	Didesni specialistų indėlio ir palaikymo į SUP vaikų ugdymą	„Daugiau reiktų specialistų indėlio (...) specialistai tik išvardina, kaip ką daryti, bet stinga jų pačių naudojamų metodų pristatymo, kaip jie patys dirba.“ ( 2 AA) „Aiškesnių gairių, kaip, kur nukreipti mokytojus ieškančius pagalbos, žinių.“ ( 4 AA)
	Iniciatyvos iš miesto, šalies valdžios	„Norėtusi didesnės iniciatyvos iš miesto savivaldybės ir iš švietimo ministerijos jei jau kalbam apie tą inkluzinį ugdymą.“ ( 4 AA)
	Kokybiškesnis mokytojų paruošimas universitete	„Jaučiasi ir tai, kad nauji, ką tik baigę aukštąsias mokyklas specialistai taip pat neturi gero pasiruošimo, kaip kokybiškai įtraukti specialiųjų poreikių vaikus į ugdymą.“ ( 4 AA)

Apklausus administraciją, paaiškėjo jų siūlymai pedagogų kompetencijų vykdant įtraukųjį ugdymą tema. Du informantai tikėtusi didesnės iniciatyvos iš miesto ir šalies valdžios („Siūlyčiau švietimo ministerijos darbuotojams daugiau padirbėti rengiant metodinę medžiagą apie įtraukųjį ugdymą. Dalis mokytojų dar mažai žino, kaip iš tikrųjų įtraukti mokinius, kurie turi tam tikrų sutrikimų į bendrąjį ugdymą. (...)Nėra aišku nei mums administracijai iki galo, nei juolabiau mokytojams.“ ( 5 AA). Dar du informantai siūlytų mokytojams daugiau dalintis savo turima

patirtimi („Pasiūlyčiau daugiau semtis patirties mokytojams vieniems iš kitų, tai yra dalintis (...) Juk patys mokytojai iš savo darbo patirties geriausiai žino, kas tinka, kas ne.”( 3 AA). Vienas iš informantų teigė, jog patiems mokytojams reiktų daugiau šviestis, t.y. užsiimti savišvieta („Taip pat manau reiktų daugiau ir patiems mokytojams domėtis, skaityti, ne vien tikėtis, kad viskas bus jiems „padėta ant lėkštutės” ir kažkas ateis ir nudirbs jų darbą. “( 3 AA). Kiti du informantai teigė, kad mokytojams būtina didesnė pagalba ir palaikymas iš specialistų ugdant SUP mokinius („Daugiau reiktų specialistų indėlio (...) specialistai tik išvardina, kaip ką daryti, bet stinga jų pačių naudojamų metodų pristatymo, kaip jie patys dirba. “( 2 AA). Vienas iš informantų paminėjo, jog supervizijų metodas turėtų didelės naudos tobulėjant. Dar vienas siūlymas buvo susirūpinti kokybiškesniu mokytojų paruošimu universitete ruošiant juos vykdyti įtraukųjį ugdymą.

*Apibendrinant interviu tyrimo rezultatus, galima daryti išvada, jog administracija išskiria tas pačias būtinas kompetencijas įtraukiamam ugdymui: bendravimo su tėvais, ugdymo turinio diferencijavimo, įvairių sričių didaktinės žinias ir kt. Jie taip pat pastebi, jog nevisas šias kompetencijas pedagogai turi. Jiems stinga SUP mokinių atpažinimo ir poreikių nustatymo, IKT naudojimo, dėmesio pasiskirstymo, ugdymo turinio pritaikymo, bendradarbiavimo su specialistais kompetencijų. Dėl šių kompetencijų stygiaus mokytojams sunku dirbti didelėse klasėse tinkamai organizuojant skirtingų gebėjimų vaikų mokymąsi bei pakankamą dėmesio paskirstymą. Todėl administracija mokytojus skatina tobulinti kompetencijas skirdama laisvadienius, finansinę paramą, specialistų ir padėjėjų pagalbą, organizuodama mokymus, metodines veiklas, stebėdama ir analizuodama jų pamokas. Siekdama užtikrinti kuo kokybiškesnį kompetencijų tobulinimą administracija jas planuojama atsižvelgdama į mokytojų poreikius.*



## DISKUSIJA

XXI a. švietimo iššūkiai, kintanti aplinka įpareigoja pedagogus prisitaikyti prie šių besikeičiančių sąlygų. Didėja įtraukiojo ugdymo poreikis, nes daugėja SUP mokinių pradinėse klasėse, dėl to mokytojams kyla būtinybė tobulinti turimas ir įgyti naujų kompetencijų reikalingų kokybiškai įgyvendinti įtraukujį ugdymą. Taigi pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas įtraukiojo ugdymo tema yra aktuali, teorinę ir praktinę reikšmę turinti tyrinėjimų sritis. Neaptikta daug tyrimų apie konkrečius pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo užtikrinant įtraukujį ugdymą būdus, tačiau atliktas ne vienas tyrimas apie įtraukujį ugdymą A.Bagdono (2002), D. Baranauskaitės (2003), A. Valantino, G. Čiuladienės (2012), A. Galkienės (2005) ir jo įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose K.Gerčaitės, R. Prazauskienės (2003), M. Milušienės, V. Zuzevičiūtės (2013) tyrimai. Bendrą mokytojų kompetencijų tobulinimąsi nagrinėjo R. Labinienė, T.Aidukienė, J.Christensen (2003), A. Helmke (2012), J. Hattie (2012). Tad šiais tyrimais ir remtasi darbe.

Analizuojant empirinio tyrimo duomenis siekta atskleisti, kaip įtraukujį ugdymą supranta pradinių klasių mokytojai. Mokytojų įtraukiojo ugdymo samprata artima E.Marin (2016) suformuluotai, kai visi mokiniai integruojami į bendrojo ugdymo mokyklas, pritaikant jiems ugdymo programas ir mokymo turinį pagal jų gebėjimus ir poreikius. Mokytojai taip pat paminėjo visų mokinių įtraukimą į bendrąjį ugdymą bei reikalingos pagalbos šiems mokiniams suteikimą.

Atlikus tyrimą paaiškėjo kompetencijos būtinos norint užtikrinti kokybišką įtraukujį ugdymą. Pedagogai išskyrė šias kompetencijas: teorines žinias apie SUP mokinių sutrikimus ir jų atpažinimą, apie šių vaikų ugdymą, bendravimo gebėjimų, psichologines žinias, bendravimo su tėvais. Pasak L.Miltenienės, R. Melienės ir D.Kairienės (2013) mokytojams būtinos visos pedagogių išvardintos kompetencijos: bendrosios ir specifinės žinios- vaiko ir jo individualumo pažinimo kompetencijos, bendradarbiavimo kompetencijos apimančios pedagogų bendradarbiavimą su specialistais, mokinių tėvais. Kita tiriamųjų grupė- administracijos atstovai- išskyrė autorių L.Miltenienės, R. Melienės ir D.Kairienės (2013) aprašytas asmenines kompetencijas, tokias kaip poreikio visą gyvenimą mokytis pripažinimo, laiko vadybos gebėjimų bei pagalbos teikimo kompetencijas.

Analizuojant tyrimo duomenis išsiaiškinta, kokių kompetencijų pedagogams trūksta vykdant įtraukujį ugdymą. Vienos esminių pedagogų išvardintų kompetencijų, kurias norėtų tobulinti, tai mokomosios medžiagos diferencijavimas ir individualizavimas. Šių kompetencijų stygių pabrėžia abi tiriamųjų grupės. Kaip patvirtina L.Tomėnienės (2010) tyrimai, ši kompetencija, mokytojams dirbantiems su SUP vaikais, yra viena svarbiausių. Taigi akivaizdu, kad mokytojai nėra tinkamai pasiruošę pritaikyti mokomąją medžiagą specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams.

Atlikus tyrimą paaiškėjo problemos, kurios iškyla mokytojams siekiantiems įgyvendinti įtraukujį ugdymą ir dirbant su SUP mokiniams. Kaip ir J. Ambrukaičio (2004) atliktame, taip ir šiame

tyrime paaiškėjo, jog pedagogai patiria sunkumų įtraukiant tėvus į SUP vaikų ugdymą, įtraukiant SUP mokinius į klasės veiklas, įvertinant jų pažangą, sprędžiant kylančius konfliktus, valdant jų elgesį, diferencijuojant bei individualizuojant užduotis.

Dėl kylančių ugdymo problemų ir trūkstamų kompetencijų pedagogai ieško būdų kaip tobulėti. Pedagogo profesijos kompetencijų apraše (2015) pateikiama asmeninio tobulėjimo ir mokėjimo mokytis kompetencija, kaip mokėjimas ir sugebėjimas valdyti savo asmeninę karjerą ir mokytis visą gyvenimą, grindžiamas profesinės veiklos refleksija, nuolatiniu žinių ir gebėjimų atnaujinimu. Tyrimo dalyviai pabrėžia šios kompetencijos svarbą, kaip vieną iš vidinių veiksnių skatinančių jų tobulėjimą. Mokytojų tobulėjimą trikdo vidinės motyvacijos stoka, jų abejingumas, baimės, nenoras tobulėti.

Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo dažniausi pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo būdai vykdant įtraukijį ugdymą. Kaip ir T.Guskey (2004) aprašytuose tobulinimosi formose, taip ir tyrime dalyvavusių mokytojų išskirtuose tobulinimosi būduose, dominuoja šie kompetencijų tobulinimo būdai: seminarų, konferencijų, kursų lankymas, kolegų veiklų stebėjimas, savišvieta, savo veiklos reflektavimas rengiant perspektyvinius ir metinius veiklos planus. R.Brazienės, U. Aido, M.Žukausko (2014) tyrime aprašyti inovatyvūs mokytojų kompetencijų tobulinimo būdai, svarbūs ir tyrime dalyvavusių pradinių klasių mokytojų tobulėjime. Pedagogės teigė, jog mokyklose organizuojamos supervizijos, kuomet mokytojai skatinami analizuoti savo darbą, spręsti iškylančias problemas, bendradarbiauti, taip pat stažuotės, kurių metu ne tik skleidžiama geroji patirtis, bet kartu tobulinami praktiniai įgūdžiai ir žinios.

Kaip ir kitose ugdymo srityse, taip ir kompetencijų tobulinimo srityje, neišvengiamos įvairios problemos ir trukdžiai. Tyrimo dalyviai vienomis iš jų įvardija kokybiškų mokymų ir profesionalių lektorių stygių dėstančių įtraukiojo ugdymo tema. D.Šileikytė (2018) nagrinėdama dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikį, akcentuoja, kad kartais lektoriai apsiriboja informacijos perteikimu, nėra galimybės užduoti papildomų klausimų, diskutuoti, pasitaiko atveju, kad per seminarą ne lektorius dalijasi informacija, bet prašoma mokytojų pateikti savo patirtį ir tuo apsiribojama. Neretai pasitaiko atveju, kai mokymai neatitinka programos turinio, neatliepia mokytojo lūkesčių, todėl tokie mokymai gali tik sumažinti pedagogų kompetencijų tobulinimo motyvaciją.

Kaip žinoma visi tyrimai turi savų problemų ir apribojimų, ne išimtis ir šis tyrimas. Dėl pasirinktos tikslinės imties atrankos interviu bei patogiosios imties focus grupės diskusijos metu ir nedidelio dalyvių skaičiaus, rezultatai negali atspindėti informantų visumos požiūrio. Svarbi tyrimo atlikimo problema buvo laiko suderinimas su informantais. Sunku buvo suderinti visoms pradinių klasių mokytojoms patogų laiką diskusijai. Taip pat dėl didelio administracijos užimtumo, nepavyko sukurti pakankamai palankios interviu aplinkos išsamesniems informantų atsakymams.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimai šioje srityje gali būti plėtojami, gilinant ne tik į mokytojų kompetencijų tobulinimą siekiant užtikrinti įtraukųjį ugdymą, bet ir analizuojant mokytojų profesinę veiklą, pasirinkus kitus tyrimo metodus: pamokų stebėjimą, jų analizavimą, taip pat siekiant išsiaiškinti tėvų nuomonę apie įtraukųjį ugdymą.

## IŠVADOS

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą ir švietimo dokumentus, galima teigti, jog įtraukusis ugdymas, siekia integruoti visus mokinius į bendrojo ugdymo mokyklas, pritaikant mokymosi programas ir turinį, atliepiant skirtingus ugdytinių poreikius bei teikiant reikiamą specialistų pagalbą. Įtraukusis ugdymas pirmiausia orientuotas į specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus (SUP). Dėl vis didėjančio SUP mokinių skaičiaus, pedagogams kyla poreikis įgyti naujų arba tobulinti jau esamas kompetencijas siekiant kokybiškai įgyventi įtraukujį ugdymą. Pradinių klasių pedagogams būtinos šios kompetencijos: bendrosios ir specifinės žinios, vaiko ir jo individualumo pažinimo, pagalbos mokiniui teikimo, bendradarbiavimo, asmeninės. Mokslinė literatūroje Pagrindinės kompetencijų tobulinimosi formos yra: mokytojų renginiai, stebėjimas ir vertinimas, studijų grupės, individualiai planuojama veikla, veikla, vadovaujama patarėjo, dalyvavimas tobulinimosi procesuose, pedagoginės veiklos tyrimas. Šiandieninėje mokykloje svarbią vietą kaip inovatyvios kompetencijų tobulinimosi formos užima supervizijos, mini mokymai, ugdomasis vadovavimas, stažuotės.
2. Focus grupės tyrimo rezultatai atskleidė, jog pradinių klasių mokytojai turi žinių apie galimus vaikų sutrikimus, SUP vaikų ugdymą bei psichologinių žinių. Taip pat jie išskyrė ir turimas kitas svarbias vykdant įtraukujį ugdymą: užduočių diferencijavimo, bendravimo. Taip pat tyrimo rezultatai atskleidė, kompetencijas kurių mokytojoms stinga. Kai kurioms iš pedagogių vis dar trūksta darbo su tėvais, SUP vaikų sutrikimų atpažinimo, bendradarbiavimo ugdymo kompetencijų. Administracijos atstovai interviu metu atskleidė, jog mokytojams būtinos teorinės žinios apie SUP vaikų sutrikimus ir gebėjimai juos atpažinti, asmeninės savybės, didaktinė kompetencija, bendradarbiavimo su specialistais kompetencija. Administracijos atstovai pastebi, kad ne visas minėtas kompetencijas pedagogai turi. Jiems stinga bendradarbiavimo su specialistais, IKT taikymo, dėmesio pasiskirstymo, medžiagos diferencijavimo ir individualizavimo, vaikų poreikių nustatymo kompetencijų.
3. Tyrimo rezultatų analizė atskleidė būdus, kaip pradinių klasių mokytojos tobulina kompetencijas vykdant įtraukujį ugdymą. Mokytojos tobulinasi seminaruose, konferencijose, skaito knygas, internetinius šaltinius, lanko kursus, renka informaciją iš specialistų, stažuojasi Lietuvoje ir užsienyje. Pedagogės tobulėti skatina žinių trūkumas, sudėtingos situacijos kylančios darbo metu, patiriama mokinių mokymosi sėkmė, galimybė dalintis savo darbine patirtimi, finansinė parama, administracijos palaikymas. Šalia šių skatinančių tobulėjimą veiksnių pedagogės įvardijo ir trukdžius, tokius kaip: mokymų trūkumas, visuomenės požiūris į jų profesiją, tėvų abejingumas, finansinė padėtis bei vidinės motyvacijos stoka.  
Interviu su administracijos atstovais metu įvardyti daugiau tobulinimosi būdų: specialisto,

mokytojo padėjėjo pagalba mokytojui, metodinių dienų, susirinkimų, supervizijų organizavimą, mokytojų savišvietą. Administracijos atstovų nuomone, mokytojus tobulėti turėtų motyvuoti mokinių kaita, noras spręsti sudėtingesnius atvejus, asistento pagalba, aplinkinių vertinimas, technologijų kaita. Administracija mokytojus tobulėti skatina skirdami laisvadienius, papildomas ugdymo valandas SUP vaikų konsultacijoms, finansinę paramą, mokytojo padėjėjus, organizuodami mokymus, stebėdami jų pamokas.

4. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog pedagogai ir administracija atkreipia dėmesį, jog pirmiausia pedagogai turi būti gerai parengti aukštosiose mokyklos įtraukiojo ugdymo vykdymui, darbui su SUP mokiniais. Taip pat tobulinant pedagogų kompetencijas vykdyti įtraukujį ugdymą, būtina didesnis specialistų pagalba mokytojams ugdant SUP mokinius. Pradinių klasių mokytojai siekdami kompetencijų tobulinimo pageidautų kokybiškesnių mokymų profesionalesnų lektorių. Administracijos atstovai teigė, jog pedagogų kompetencijų tobulinimui būtinas pačių mokytojų aktyvumas, savišvieta bei noras dalintis savo patirtimi su kolegomis. Taip pat jie siūlė mokykloje naudoti supervizijų metodą. Administracijos atstovai mokytojų kompetencijų tobulinimą susieja ir su didesniu miesto bei šalies valdžios palaikymu.

Apibendrinus tyrimo rezultatus siūloma stiprinti teorinį ir praktinį būsimųjų pedagogų paruošimą universitetuose. Taip pat mokyklų administracijoms teikti didesnę materialinę, psichologinę paramą mokytojams dirbančioms su SUP mokiniais. Mokyklų vadovai turėtų sudaryti kuo palankesnes sąlygas mokytojams tobulinti savo kompetencijas, skiriant laisvadienius, pamokų pavadavimus, apmokant mokymus.

## **REKOMENDACIJOS**

### **Rekomendacijos aukštosioms mokykloms**

Aukštosios mokykloms rengiančioms pradinių klasių pedagogus, būtina apgalvoti bei sustiprinti būsimųjų pradinių klasių mokytojų paruošimą universitete vykdyti įtraukųjį ugdymą.

1. Suteikti daugiau žinių apie specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų ypatybes, galimus sutrikimus, jų klasifikaciją bei sutrikimų atpažinimo galimybes.
2. Tobulinti mokytojų didaktines žinias apie SUP vaikų ugdymą taikant inovatyvius metodus, informacines bei kompiuterines technologijas, užduočių diferencijavimą ir individualizavimą, įgūdžius reikalingus vaiką įlieti į grupės veiklas, gebėjimus suderinti darbą su skirtingų poreikių vaikais, laiko planavimą.
3. Geriau paruošti mokytojus bendravimui ir bendradarbiavimui su mokykloje dirbančiais specialistais (socialine pedagoge, psichologe, specialiaja pedagoge, logopede), kitais mokyklos bendruomenės nariais: mokyklos administracija, mokytojų padėjėjais, tėvais.
4. Supažindinti būsimuosius mokytojus su kompetencijų tobulinimo galimybėmis, tobulinimosi svarba pedagoginėje veikloje. Skatinti būsimųjų pedagogų savišvietą.
5. Universitetų dėstytojams, lektoriams dalintis patirtimi, t.y. rengti seminarus, konferencijas, organizuoti kursus mokytojams įtraukiojo ugdymo tema.

### **Rekomendacijos mokyklų administracijoms**

Mokykloms, kuriose dirba pradinių klasių mokytojai, būtina planuoti bei skatinti mokytojus tobulinti savo turimas kompetencijas įtraukiojo ugdymo tema sudarant tam palankiausias sąlygas:

1. Organizuoti seminarus, konferencijas, kursus mokyklų viduje, kviečiant profesionalius lektorius dėstyti įtraukiojo ugdymo tema bei kitomis aktualiomis SUP vaikų ugdymo temomis.
2. Informuoti mokytojus apie seminarus, konferencijas, kursus ir kitus mokymus vykstančius už mokyklos ribų, siekiant įtraukti juos dalyvauti respublikiniuose ir tarptautiniuose mokymuose.
3. Skatinti mokytojų bendravimą ir bendradarbiavimą su mokykloje dirbančiais specialistais (specialiaja pedagoge, logopede, socialine pedagoge, psichologe), siekiant, jog abi pusės dalintųsi informacija reikalinga SUP mokinių ugdymui.
4. Didinti administracijos indėlį į mokytojų veiklą: stebėti pamokas, jas analizuoti, siūlyti trūkstamų kompetencijų tobulinimosi būdus, pagal poreikį skirti papildomas ugdomasias valandas darbui su SUP mokiniais, kiek įmanoma daugiau remti finansiškai.

5. Diegti naujausias informacines ir kompiuterines technologijas, aprūpinant mokytojus būtinomis priemonėmis.
6. Rengti supervizijas, metodinius susirinkimus, metodines dienas, kurių metu mokytojai tarp savo kolegų galėtų dalytis patirtimi.
7. Planuojant kompetencijų tobulinimą atsižvelgti į mokytojų perspektyvinius metinius veiklos planus, į mokytojų pageidavimus.

## LITERATŪRA

1. Albert S., Cierapialowska T., Galkienė A., Jaggle G. ir kt. 2017. Inclusion in socio-educational frames. Vilnius: LEU leidykla.
2. Ambrukaitis J. 2003. Specialiųjų poreikių vaikų ugdymo ir gyvenimo kokybė. Šiauliai: ŠU leidykla.
3. Ambrukaitis J. 2012. Specialiojo ugdymo kaitos bruožai. Šiauliai: ŠU leidykla.
4. Bagdonas A. 2002. Integracija – inovacijų inkluzija į tradicinį ugdymą. Vilnius: Bendrijos „Viltis“ metinė ataskaita.
5. Bagdonas A. 1997. Integracija – inovacijų inkluzija į tradicinį ugdymą // Lietuvos mokyklai 600 metų. Vilnius: Pedagogikos institutas.
6. Baranauskaitė D. 2016. Įtraukusis ugdymas padėtų spręsti ir romų mokymosi sunkus. [žiūrėta 2018 m. vasario 11 d.]. Prieiga per internetą: <<http://manoteises.lt/straipsnis/itraukusis-ugdymas-padetu-spresti-ir-romu-mokymosi-sunkumus/>>.
7. Baranauskienė I., Geležinienė R., Tomėnienė L., Vasiliauskienė L., Valaikienė A. 2010. Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokykloje metodika. Šiauliai: ŠU leidykla.
8. Barkauskaitė M., Sinkevičienė R. 2012. Mokinių mokymosi motyvacijos skatinimas kaip valstybinė problema. Pedagogika, Nr. 106, p. 49-59.
9. Bitinas B. 2000. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija.
10. Brazienė R., Aidas U., Žukauskas M., Sabaliauskas S. 2014. Inovatyvių pedagogų kvalifikacijos tobulinimo formų tyrimo ataskaita. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. [žiūrėta 2019 m. gegužės 14 d.]. Prieiga per internetą: <[https://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/Inovatyviu\\_pedagogu\\_kvalifikacijos\\_tobulinimo\\_formu\\_tyrimas.pdf](https://www.upc.smm.lt/projektai/pkt/rezultatai/Inovatyviu_pedagogu_kvalifikacijos_tobulinimo_formu_tyrimas.pdf)>.
11. Bruzgelevičienė R., Vaitkuvienė- Zimina Ž. 2016. Pagalbos mokiniui mokykloje tobulinimas orientuotas į įtraukųjį ugdymą. Pedagogika, Nr. 4, p.172-192.
12. Čiuladienė G., Valantinas A. 2012. Tėvų įsitraukimas į vaikų ugdymą: ar tai problema Lietuvos mokyklose? [žiūrėta 2019 m. balandžio 14 d.]. Prieiga per internetą: <[https://www.mruni.eu/mru\\_lt\\_dokumentai/centrai/kompetenciju-ugdymo-centras/Tevu%20i\(si\)traukimas%20i%20vaiku%20ugdyma.pdf](https://www.mruni.eu/mru_lt_dokumentai/centrai/kompetenciju-ugdymo-centras/Tevu%20i(si)traukimas%20i%20vaiku%20ugdyma.pdf)>.
13. Eklinth K. 2003. Inclusive education for children with special needs. [žiūrėta 2019 m. gegužės 13 d.]. Prieiga per internetą: <[https://books.google.lt/books?id=A\\_OtaWkkNLYC&pg=PA94&lpg=PA94&dq=eklinth](https://books.google.lt/books?id=A_OtaWkkNLYC&pg=PA94&lpg=PA94&dq=eklinth)>
14. Elkins, J., Kraayenoord, C.E., Jobling, A. 2003. Parents attitudes to inclusion of their children



- with special needs. Journal of research in Special Education. Volume 3. 2003, p.122-129. [žiūrėta 2019 m. kovo 10 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856251003658694> >.
15. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. 2009. Rodiklių rengimas- inkliuzinio švietimo plėtrai Europoje vertinti.
  16. ES strategija: Europa 2020. [žiūrėta 2019 m. balandžio 9 d.]. Prieiga per internetą: <[https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy\\_lt](https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_lt)>
  17. ES teisės aktų santraukos. 2010/C 83/02, 26 straipsnis. Pagrindinių teisių chartija. [žiūrėta 2019 m. balandžio 4 d.]. Prieiga per internetą: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX%3A12012P%2FTXT> >
  18. Evansas P., Sabaliauskienė R. 2010. Lietuvos kelias inkliuzinio ugdymo link. Specialusis ugdymas, Nr. 2 ( 23), 158-166.
  19. Falvey M. A., Givner C. C. 2005. What is an inclusive school? In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), Creating an inclusive school, p. 1–26. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. [žiūrėta 2019 m. kovo 2 d.].Prieiga per internetą: <<http://www.ascd.org/publications/books/105019/chapters/What-Is-an-Inclusive-School%C2%A2.aspx>>.
  20. Farrell M. 2012. Educating special children. Routledge.
  21. Frederickson N., Cline T. 2011. Special educational needs, inclusion and diversity. USA:Open University Press.
  22. Galkienė A. 2017. Inclusion in socio-educational frames. Vilnius: LEU leidykla.
  23. Galkienė A. 2013. Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link. Vilnius: LEU leidykla.
  24. Galkienė A. 2005. Heterogeninių grupių didaktika: specialieji poreikiai bendrojo lavinimo mokykloje. Šiauliai: ŠU leidykla.
  25. Galkienė A. 2003. Pedagoginė sąveika integruoto ugdymo sąlygomis. Šiauliai: ŠU leidykla.
  26. Gardner H. 1983. Daugialypis intelektas. [žiūrėta 2019 m. gegužės 6 d.]. Prieiga per internetą:<<http://www.vims.lt/ka-laviname.htm>>
  27. Geležinienė R. 2009. The development of evidence-based teacher's activity teaching students with emotional and behavioural disorders. Šiauliai: ŠU leidykla.
  28. Gerulaitis D. 2007. Development of parent's involvement in the child's educational process in a special school. Šiauliai: ŠU leidykla.
  29. Gerčaitė K., Prazauskienė S. 2003. Projektas „Mokykla visiems” skatina pedagogus tobulinti

- kvalifikaciją. Vilnius: Presvika.
30. Giedrienė R. 2014. Požiūris į kitokį vaiką: pradinės mokyklos atvejis. *Socialinis ugdymas*, Nr. 2, p. 56- 67.
  31. Grincevičienė V., Dziubacka K., Szerlag A., Targamadžė V. 2015. Įtraukusis ugdymas: mokinių tėvų rūpesčiai ir lūkesčiai. *Santalka: Filologija, Edukologija*, 23(1), p.73-80.
  32. Guralnick, M. 1999. The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1). [žiūrėta 2019 m. balandžio 6 d.] Prieiga per internetą: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/105381519902200107> >.
  33. Guskey T.R. 2004. Profesinio tobulinimosi vertinimas. Vilnius: Garnelis.
  34. Hallahan D.P., Kauffman J.M. 2003. Ypatingieji mokiniai, specialiojo ugdymo įvadas. Vilnius: Alma littera.
  35. Hattie J. 2012. Matomas mokymasis. Mokytojo vadovas. Vilnius: Petro ofsetas.
  36. Helmke A. 2012. Pamokos kokybė ir mokytojo profesionalumas: diagnostika, vertinimas, tobulinimas. Vilnius: Standartų spaustuvė.
  37. Hestenes L., Carroll D., E. 2000. The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246. [žiūrėta 2019 m. kovo 8 d.]. Prieiga per internetą: <<http://psycnet.apa.org/record/2001-03185-004> >.
  38. Holloway I., Todres L. The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence [žiūrėta 2019 gegužės 2 d.]. Prieiga per internetą: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794103033004>>
  39. Inklusinis ugdymas. Užsienio mokslininkų akiratyje. 2003. Vilnius: Presvika.
  40. Inklusinis ugdymas: kelias į ateitį 2008. Tarptautinė švietimo konferencija. [žiūrėta 2019 m. kovo 3 d.]. Prieiga per internetą: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_English.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf)>.
  41. Inklusinio švietimo mokytojo profilis. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. [žiūrėta 2019 m. kovo 3 d.]. Prieiga per internetą: <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-LT.pdf) >.
  42. Yoshikawa H. 1995. Long-term effects of early childhood programs on social outcomes and delinquency. *Future of Children*, 5, 51–75. [žiūrėta 2019 m. kovo 5 d.]. Prieiga per internetą: <<http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1093&context=ejie>>
  43. Junevičiūtė J. 2006. Pradinių klasių mokytojų specialiosios kompetencijos integruoto mokymo

- sąlygomis. ( magistro baigiamasis darbas, apgintas Vilniaus pedagogikos universitete).
44. Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencija. [žiūrėta 2019 m. balandžio 8 d.]. Prieiga per internetą: <<https://eseimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.335882>>
  45. Kaffemaniėnė I., Burneckienė I. 2001. Specialiųjų poreikių vaikų žaidimo gebėjimų ugdymas. Šiauliai: ŠU leidykla.
  46. Kardelis K. 2016. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos centras.
  47. Kiliuvienė K. 2006. Integruotasis ugdymas. Klaipėda: KU leidykla.
  48. Labinienė R., Aidukienė T., Christensen F. 2003. Mokytojų rengimo ugdyti specialiųjų poreikių turinčius vaikus bendrojo ugdymo klasėje gairės. Vilnius: Presvika.
  49. Marin E. 2016. Prielaidos įgyvendinant naują mokytojų rengimo programą: inkliuzinis ugdymas mokykloje. [žiūrėta 2018 m. vasario 11 d.] Prieiga per internetą: <<http://ezproxy.biblioteka.ku.lt:3672/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=76c6f1f7-c43b-4a4c-aa15-4f08692de994%40sessionmgr4007>>.
  50. Mažeikis G. 2007. Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
  51. Mean B., Toyama Y., Murphy R. ir kt. 2009. Evaluation of evidence-based practices in online learning. [žiūrėta 2018 m. vasario 12 d.]. Prieiga per internetą: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>>
  52. Miltenienė L., Melienė R., Kairienė D. 2013. Specialistų kompetencija dirbant su mokiniiais, turinčiais specifinių mokymosi sutrikimų. Specialusis ugdymas, Nr.1, ( 28), 73- 84.
  53. Milušienė M., Zuzevičiūtė V. 2013. School as a community for social inclusion: strategies for inclusion.[ žiūrėta 2018 m. vasario 11 d.]. Prieiga per internetą: <<http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2013~1408125071518/datastreams/DS.002.1.01.ARTIC/content>>.
  54. Mitchel D. 2014. What really works in Special and Inclusive Education. Routledge.
  55. Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas. 2007.
  56. Monkevičienė O. 2017. Į mokinių pozityvių tarpusavio santykių plėtotę orientuotos pedagoginės strategijos įtraukiamame ugdyme. Pedagogika, Nr. 3, p. 87–103.
  57. Monkevičienė O., Stankevičienė K. 2008. Pedagogų kompetencijos. Kaunas: Technologija.
  58. Monks F.J., Ypenburg I.H. 2003. Mūsų vaikas nepaprastai gabus. Kaunas: Šviesa.
  59. Narkevičienė B. 2007. Gabūs vaikai: iššūkiai ir galimybės. Kaunas: Technologija.
  60. Nessipbayeva O. 2014. The Bolashak Program In Building A Democratic And Prosperous Society. Procedia- Social and Behavioral Sciencec 191(2015) 2275-2279.
  61. Pažeriniėnė R. 2015. Mokytojų rengimas įtraukiamam ugdymui: dėstytojų ir studentų požiūrių

- analizė. (magistro baigiamasis darbas, apgintas Lietuvos edukologijos universitete)
62. Pedagogų profesijos kompetencijų aprašas. 2015. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
  63. Persson B. 2010. Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. [žiūrėta 2019 m. gegužės 12 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311032000108885>>
  64. Petruševičius J. 2002. Anglų-lietuvių kalbų specialiojo ugdymo žodynas. Šiauliai: ŠU leidykla.
  65. Piaget J. Vaiko kalba ir mąstymas (2002). Vilnius: Aidai.
  66. Pruskus V. 2004. Sociologija: teorija ir praktika. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
  67. Raktiniai inkliuzinio švietimo kokybės plėtros principai. 2009. Europos specialiojo ugdymo plėtros agentūra. [žiūrėta 2019 m. balandžio 9 d.]. Prieiga per internetą: <[https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education\\_key-principles-LT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-LT.pdf)>
  68. Rupšienė L. 2007. Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija. Klaipėda: KU leidykla.
  69. Ruškus J. 2017. Ar Lietuvos švietimas atsilies į Jungtinių tautų kvietimą? [žiūrėta 2018 m. vasario 11 d.]. Prieiga per internetą: <<http://manoteises.lt/straipsnis/ar-lietuvos-svietimas-atsilies-jungtiniu-tautu-kvietima/>>.
  70. Ruškus J. 2002. Negalės fenomenas. Šiauliai: ŠU leidykla.
  71. Ruškus J. 2001. Negalės fenomenas. Šiauliai: ŠU leidykla.
  72. Rutkauskaitė R. 2015. Socialinio pedagogo funkcijos ugdant kurčiųjų vaikų socialinius ir asmeninius įgūdžius. (magistro baigiamasis darbas, apgintas Šiaulių universitete).
  73. Sabaliauskas S., Poteliūnienė S., Česnavičienė J. ir kt. 2018. Dalykinių kompetencijų tobulinimo poreikio ir turinio analizė. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
  74. Sailor W. 2002. Whole-school success and Inclusive education. Teachers College press.
  75. Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994. UNESCO. [žiūrėta 2019 m. kovo 9 d.] Prieiga per internetą: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)> (liet.) Salamankos deklaracija: specialusis ugdymas ir jo vystymo metmenys (1996). Švietimo naujovės, Nr. 1, 3–21.
  76. Samsonienė L. 2006. Specialiųjų poreikių vaikai ir jų socialinė integracija. Vilnius: VU leidykla.
  77. Slušnys L., Šukytė D. 2016. Ką gali mokytojas. Vilnius: Tyto alba.
  78. States J., Keyworth R., Detrich R. 2018. Teacher competencies. [žiūrėta 2018 m. vasario 12 d.]. Prieiga per internetą: <<https://www.winginstitute.org/quality-teachers-compentencies>>.
  79. Šileikytė D. 2018. Kokių dalykinių kompetencijų trūksta mokytojams? [žiūrėta 2019 m. kovo 7 d.]. Prieiga per internetą: <<http://www.svietimonaujienos.lt/kokiu-dalykiniu-kompetenciju-truksta-mokytojams/>>.
  80. Šmitienė I. 2009. Mokytojų specialiosios pedagoginės kompetencijos plėtotės galimybės

- mokykloje. ( magistro baigiamasis darbas, apginta Vytauto Didžiojo universitete).
81. Targamadžė V., Šimelionienė D. 2015. Rekomendacijos „Naujosios (Z) kartos ugdymo pedagoginiai ir psichologiniai aspektai. [žiūrėta 2019 m. kovo 10 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.esparama.lt/documents/10157/490675/2015+Naujosios+%28Z%29+kartos+ugdymo+pedagoginiai+ir+psichologiniai+aspektai.pdf/8fdf162d-0d03-4b7e-b0c6-863b69d9ec06>
  82. Tidikis R. 2003. Socialinių mokslų tyrimų metodologija. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
  83. Tomėnienė L. 2010. Specialiųjų poreikių turinčių vaikų ugdymo bendrojo lavinimo mokyklose metodika. Šiauliai: ŠU leidykla.
  84. Trakšėlienė S. 2006. Švietimo pagalba nelankančių ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo gurpių vaikams ir šeimoms. ( magistro baigiamasis darbas, apgintas Vilniaus pedagogikos universitete).
  85. Vadakojienė A., Paulauskienė L. 2007. Ypatingieji vaikai inkliuzinėje mokykloje. Logotipas.
  86. Vaičekauskienė V. 2016. Socialinio darbo ir edukologijos nuostatų sąsajos neįgaliųjų socializacijos kontekste. Pedagogika, Nr.4, p.92-104.
  87. Vaitkevičiūtė V. 2001. Tarptautinių žodžių žodynas. Vilnius: Žodynas.
  88. Vaitkuvienė-Zimina Ž. 2016. Pagalbos mokiniui sistemos tobulinimas mokyklos lygmenius orientuotas į įtraukiojo ugdymo uždavinius. Visagino „Verdenės” gimnazijos atvejis. ( magistro baigiamasis darbas, apgintas Lietuvos edukologijos universitete).
  89. Valantinas, A., Čiuladienė, G. 2012. Tėvų į(si)traukimas į vaikų ugdymą: ar tai problema Lietuvos mokyklose? [žiūrėta 2019 m. gegužės 6 d.]. Prieiga per internetą: <  
[https://www.sac.smm.lt/wpcontent/uploads/2016/01/bs\\_Tevu\\_itraukimas\\_i\\_mokiniu\\_ugdyma.pdf](https://www.sac.smm.lt/wpcontent/uploads/2016/01/bs_Tevu_itraukimas_i_mokiniu_ugdyma.pdf)  
>
  90. Vilkelienė A. 2016. Specialusis ir įtraukusis meninis ugdymas. Vilnius: LEU leidykla.
  91. Virvilaitė R., Banytė J. 2000. Požiūris į vartotojų elgsenos tyrimus ištakos ir raida: metodologinis aspektas. Socialiniai mokslai, Nr. 1, p.65.

## SANTRAUKA

Marozaitė I. Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas užtikrinant įtraukujį ugdymą. Socialinės pedagogikos magistro studijų programos baigiamasis darbas. Darbo vadovė prof. I.Klanienė, Klaipėdos universitetas: Klaipėda, 2019- 70 p.

*Reikšminiai žodžiai:* pradinės klasės, pradinių klasių mokytojos, kompetencija, kompetencijų tobulinimas, įtraukusis ugdymas.

Šiandieninėje visuomenėje vis dažniau diskutuojama apie visiems vaikams prieinama mokymasi tarp savo bendraamžių, nepaisant savo gebėjimų. Specialiuju ugdymosi poreikių mokinių įliejimas į mokyklas, įpareigoja jiems užtikrinti pilnavertį ugdymą. Tai tokia integravimo forma, kai vaikas su SUP ugdomas pasirengusioje įstaigoje, kur yra pakankamas ir pritaikytas priemonių kiekis, kabinetų ir specialistų buvimas, tinkamų programų parinkimas, administracijos palaikymas, teigiamos nuostatos, pedagogų pasiruošimas bei tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas. Panašią problemą nagrinėjo ir tyrimus atliko S. Poteliūnienė, J. Česnavičienė, A.Juškevičienė, S. Sabaliauskas (2018), D.Šileikytė (2018). Jie tyrinėjo mokytojų dalykinių kompetencijų tobulinimą, tačiau pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimo vykdant įtraukujį ugdymą tema mažai nagrinėta, todėl kyla klausimai, kokios kompetencijos svarbios pradinių klasių mokytojams vykdant įtraukujį ugdymą ir kokios jų tobulinimo galimybės.

**Tyrimo objektas:** pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas vykdant įtraukujį ugdymą.

**Tyrimo tikslas:** ištirti pradinių klasių mokytojų turimų kompetencijų tobulinimo galimybes vykdant įtraukujį ugdymą.

### **Tyrimo uždaviniai:**

5. Išanalizuoti įtraukiojo ugdymo ir mokytojų kompetencijų vykdant įtraukujį ugdymą tobulinimosi teorinius aspektus.
6. Įvertinti pradinių klasių mokytojų turimas kompetencijas vykdyti įtraukujį ugdymą.
7. Atskleisti pradinių klasių mokytojų ir administracijos požiūrį į kompetencijų vykdyti įtraukujį ugdymą tobulinimą.
8. Pateikti siūlymus pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimui vykdant įtraukujį ugdymą.

**Tyrimo metodika:** atliktas kokybinis tyrimas, jungiant du kokybinio tyrimo metodus: focus grupės diskusiją ir pusiau struktūruotą interviu. Interviu atlikti su mokyklų administracijų atstovais. Apklausti 2 direktoriai ir 3 pavaduotojos. Focus grupės diskusija atlikta su 6 pradinių klasių mokytojomis. Taikytas turinio analizės metodas. Tyrimas atliktas laikantis etikos principų.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pradinių klasių mokytojai nėra pakankamai pasiruošę vykdyti įtraukujį ugdymą. Jiems stinga darbo su tėvais, SUP mokinių bendradarbiavimo ugdymo, sutrikimų atpažinimo, užduočių diferencijavimo ir individualizavimo, dėmesio paskirstymo, SUP mokinių poreikių nustatymo, gebėjimo bendradarbiauti su mokykloje dirbančiais specialistais, IKT panaudojimo kompetencijų. Dėl šios priežasties pedagogai savo kompetencijas reikalingas įtraukiamam ugdymui užtikrinti tobulinasi įvairiais būdais, tai- seminarai, konferencijos, kursai, stažuotės, stebėdami kolegų veiklą supervizijų, metodinių susirinkimų, metodinių dienų metu, skaitydami literatūrą: knygas, internetinius šaltinius.

1. Įtraukusis ugdymas pirmiausia orientuotas į specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus (SUP). Dėl vis didėjančio tokių mokinių skaičiaus, pedagogams kyla poreikis tobulinti savo kompetencijas siekiant kokybiškai įgyventi įtraukujį ugdymą. Pagrindinės kompetencijų tobulinimosi formos yra: mokomieji renginiai, stebėjimas ir vertinimas, studijų grupės, individualiai planuojama veikla, veikla, vadovaujama patarėjo, dalyvavimas tobulinimosi procesuose, pedagoginės veiklos tyrimas.
2. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog pradinių klasių mokytojai turi žinių apie galimus vaikų sutrikimus, SUP vaikų ugdymą bei psichologinių žinių, taip pat jie išskyrė ir turimas kitas svarbias kompetencijas: užduočių diferencijavimo, bendravimo. Tyrimo rezultatai atskleidė, kompetencijas, kurių mokytojoms stinga: darbo su tėvais, SUP vaikų sutrikimų atpažinimo, jų poreikių nustatymo, bendradarbiavimo ugdymo, IKT taikymo, dėmesio pasiskirstymo, medžiagos diferencijavimo ir individualizavimo.
3. Atlikus tyrimą paaiškėjo, jog mokytojai kompetencijas tobulina seminaruose, konferencijose, skaito knygas, internetinius šaltinius, lanko kursus, renka informaciją iš specialistų, stažuojasi Lietuvoje ir užsienyje, dalyvauja organizuojamose metodinėse dienose, susirinkimuose, supervizijose. Tobulindami kompetencijas mokytojai patiria įvairių sunkumų dėl mažos mokymų įvairovės, nepakankamo lektorių profesionalumo, nepalankios finansinės padėties ir tėvų abejingumo.
4. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog pirmiausia pedagogai turi būti gerai parengti aukštosiose mokyklose, būtina didesnė specialistų pagalba mokytojams ugdant SUP mokinius, kokybiškesni mokymai, profesionaliesni lektoriai, pačių mokytojų aktyvumas, miesto ir šalies valdžios didesnė parama siekiant užtikrinti kokybišką įtraukujį ugdymą.

## S U M M A R Y

Marozaitė I. Primary school teachers' competence development ensuring inclusive education. The final thesis of Master's Degree program. Supervisor of the work prof. I.Klaniene, Klaipėda University: Klaipėda. 2019 – 70 p.

*Meaningful words:* primary classes, a teacher of primary classes, competence, competence development, inclusive education.

In our modern society more and more common become discussions about learning accessible to all children among their peers, despite their abilities. Introducing to schools pupils with special needs obligates to ensure them development of full value. This is a form of integration, when a child with special needs is educated in a prepared institution where there are sufficient amount of adapted tools, classrooms and professionals, selection of suitable programs, support of administration, positive attitudes, readiness of educators and collaboration of parents and teachers. The similar problem was investigated and research performed by S.Poteliuniene, J.Cesnaviciene, A. Juskeviciene, S. Sabaliauskas (2018), D. Sileikyte (2018). They investigated development of teachers' professional competence but the subject of the primary school teachers' competence development implementing inclusive education was investigated little, therefore questions arise about what competences are important for primary school teachers carrying through inclusive education and what opportunities of their development are.

**The object of the research:** Primary school teachers' competence development ensuring inclusive education.

**The aim of the research:** To investigate opportunities of the development of the available competences for primary school teachers implementing inclusive education.

**The tasks of the research:**

1. To analyze theoretical aspects of the inclusive education and development of teachers' competences implementing inclusive education.
2. To evaluate competences possessed by primary school teachers for implementation of inclusive education.
3. To reveal an attitude of primary school teachers and administration to the competence development implementing inclusive education.
4. To make suggestions for the primary school teachers' competence development implementing inclusive education

**The methodology of the research:** It was accomplished a qualitative research combining two methods of qualitative research: focus group discussion and semi- structural interview. Interview were done with representatives of schools' administrations. There were questioned 2 school



principals and 3 deputy directors. Focus group discussion was held with 6 teachers of primary classes. It was applied a method of content analysis. Research was done observing of ethical principles.

The results of the research revealed that teachers of primary classes are not ready sufficiently to implement the inclusive education. They lack work with parents, developing collaboration of schoolchildren with special needs, recognition of disorders, differentiation and individualization of tasks, attention distribution, identifying demands of schoolchildren with special needs, ability to collaborate with specialists working at school, competences of using ICT. For that reason pedagogues develop their competences necessary for ensuring inclusive education in different ways: i.e. seminars, conferences, courses, internships, watching their colleagues' work during supervisions, methodological meetings, methodical days, reading literature books, internet sources.

1. Inclusive development first of all is oriented towards children with special needs. As this number of children is constantly increasing pedagogues have to develop their competences trying to put into practice the inclusive development qualitatively. The main forms of competence development are: educational events, watching and evaluating, study groups, individually planned activity, activity guided by an adviser, taking part in the developmental processes, research of pedagogical activity.
2. Results of the research revealed that teachers of primary classes have knowledge about possible disorders of children, development of children with special needs and psychological knowledge, they also marked out other important competences, like task differentiation and collaboration. The results of the research showed competences that are not enough: work with parents, recognition disorders of children with special needs, identifying their needs, developing collaboration, ICT usage, attention distribution, differentiation and individualization of the material.
3. After the research it became clear that teachers develop their competences at the seminars, conferences, read books and internet sources, take part in the courses, collect information from the specialists, take on internships in Lithuania and abroad, take part in the organized methodology days, meetings, supervisions. While developing their competences teachers experience different difficulties because of a little variety of trainings, insufficient proficiency of lecturers, unfavourable financial situation and indifference of parents.
4. Results of the research opened up that first of all pedagogues have to be trained well in the high schools, it is necessary more serious help to teachers from professionals developing schoolchildren with special needs, more qualitative trainings, more professional lecturers, activity of teachers themselves, bigger support from city and country authorities trying to ensure a qualitative inclusive education.

# PRIEDAI

## **FOCUS GRUPĖS DISKUSIJOS KLAUSIMAI MOKYTOJAMS**

1. Kas, jūsų nuomone, yra įtraukusis ugdymas?
2. Kaip esate pasirengęs vykdyti įtraukujį ugdymą?
3. Su kokiais SUP( specialiųjų ugdymosi poreikių) vaikais dažniausiai susiduriate?
4. Kaip sekasi su šiais vaikais dirbti?
5. Kokias esmines kompetencijas turi turėti mokytojas, kad įtraukusis ugdymas būtų kokybiškai įgyvendintas praktikoje?
6. Jūsų nuomone, kokias kompetencijas turite reikalingas įtraukiajam ugdymui užtikrinti?
7. Kokių kompetencijų dar trūksta?
8. Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate užtikrinant įtraukujį ugdymą?
9. Kokios pagalbos sulaukiate vykdant įtraukujį ugdymą? Iš ko?
10. Kaip tobulinate savo kompetencijas? Kokios formos ir metodai yra efektyviausi tobulinant kompetencijas?
11. Kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai skatina Jūsų norą tobulinti kompetencijas vykdant įtraukujį ugdymą?
12. Kokius pastebite, jaučiate trukdžius, kurie trukdo profesiniam tobulėjimui vykdant įtraukujį ugdymą?
13. Ką galėtumėte pasiūlyti, siekiant tobulinti mokytojų kompetencijas užtikrinant įtraukujį ugdymą?

### INTERVIU KLAUSIMAI ADMINISTRACIJAI

1. Kokias esmines kompetencijas turi turėti pradinių klasių mokytojas, kad įtraukusis ugdymas būtų kokybiškai įgyvendintas praktikoje?
2. Kaip Jūs įvertinate turimas mokytojų kompetencijas?
3. Jūsų nuomone, kokių kompetencijų pradinių klasių mokytojams stinga užtikrinant įtraukųjį ugdymą?
4. Kokios dažniausios problemos iškyla pradinių klasių mokytojams užtikrinant įtraukųjį ugdymą?
5. Kokios pagalbos pradinių klasių mokytojai sulaukia užtikrinant įtraukųjį ugdymą? Iš ko?
6. Kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai skatina pedagogus tobulinti kompetencijas vykdant įtraukųjį ugdymą?
7. Kaip Jūs skatinate mokytojus tobulėti?
8. Kokius pedagogo tobulinimosi būdus (priemones, formas) taikote siekiant, kad pedagogai tobulintų kompetencijas (tiek mokyklos viduje , tiek išorėje )?
9. Kaip planuojate kompetencijų tobulinimą?
10. Su kokiomis problemomis Jūs susiduriate siekdami sudaryti sąlygas mokytojų kompetencijų tobulinimui?
11. Ką galėtumėte pasiūlyti, siekiant tobulinti mokytojų kompetencijas užtikrinant įtraukųjį ugdymą?

### Focus grupės diskusijos antrasis informantas

**1. Kas, jūsų nuomone, yra įtraukusis ugdymas?**

Aš taip pat manau, kad įtraukusis ugdymas, tai tų vadinamųjų „speciukų“ ugdymas ir dar pridurčiau, kad įtraukusis konkrečiai ir reiškia, kai įtraukiam tuos vaikus į bendrąjį ugdymą, neatskiriam jų nuo kitų vaikų.

**2. Kaip esate pasirengęs vykdyti įtraukujį ugdymą?**

Manau, kad esu pasirengusi nepamkamai. Daug žinių neturiu, bet po truputį vis domiuosi, nes pas mane klasėje yra berniukas autistas.

**3. Su kokiais SUP( specialiųjų ugdymosi poreikių) vaikais dažniausiai susiduriate?**

Tai kaip ir sakiau, turiu autistą berniuką.

**4. Kaip sekasi su šiais vaikais dirbti?**

Sekasi gana gerai, berniukas gana ramus, didesnių bėdų neturime, daug padeda ir asistentė.

**5. Kokias esmines kompetencijas turi turėti mokytojas, kad įtraukusis ugdymas būtų kokybiškai įgyvendintas praktikoje?**

Manau, turi turėti žinių, ypač svarbu turėti tų kuo naujesnių žinių, apie, tai kaip pamatyti, tokį vaiką būryje vaikų, nes dažnai patys tėvai nežino, kad jų vaikas turi vienokį ar kitokį sutrikimą. Tada turi gerai išmanyti tų vaikų ugdymą, bendravimą su jais. Viskas juk prasideda nuo bendravimo, kad vaikas gerai jaustųsi klasėje.

**6. Jūsų nuomone, kokias kompetencijas turite reikalingas įtraukiajam ugdymui užtikrinti?**

Išmanau, kaip dirbti su autistais, kaip diferencijuoti jam užduotis, kokie jų požymiai, kaip elgtis vienoje ar kitoje sudėtingoje situacijoje, kai būna jiems krizės.

**7. Kokių kompetencijų dar trūksta?**

Manau, dar trūksta, kaip įlieti tokius vaikus į klasės darbą, kaip įjungti į grupines užduotis veiklas, nes tada išlenda tų vaikų individualumas, negebėjimas dirbti keliese.

**8. Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate užtikrinant įtraukujį ugdymą?**

Dažniausiai būna sunku suvaldyti berniuko( autisto) elgesį įsivėlus į konfliktą su kitais klasės draugais. Labai jau įsiaudrina, įsierzina po pykčių.

**9. Kokios pagalbos sulaukiate vykdant įtraukujį ugdymą? Iš ko?**

Turiu asistentę. Ji daug padeda, visada būna šalia. Taip pat berniukas gauna ir spec.pedagogės pagalbą, lankosi pas logopedę. Tėveliai daug dirba su juo, konsultuojasi su mokyklos psichologe.

**10. Kaip tobulinate savo kompetencijas? Kokios formos ir metodai yra efektyviausi tobulinant kompetencijas?**

Kai gavau šitą berniuką pamačiau, kad trūksta žinių, tai pradėjau skaityti internete straipsnius, knygas apie autizmą. Taip pat buvau kvalifikacijos tobulinimo kursuose apie specialųjų poreikių vaikus.

**11. Kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai skatina Jūsų norą tobulinti kompetencijas vykdant įtraukųjį ugdymą?**

Labiausiai tai skatina, tos sudėtingos situacijos, kai jau nebežinai, ką daryti ir supranti reikia kažkur pasiskaityti pasidomėti, kaip elgtis ir vėl panašiai atsitikus. Dar skatina ir tas, kad tėveliai berniuko vis kreipiasi su vienokiais ar kitokiais klausimais apie jį, kaip mokyti namuose jį tą ar tą ir kai pati nežinau, einu klausiu ir kolegijų ar kažkur pasiskaitau.

**12. Kokius pastebite, jaučiate trukdžius, kurie trukdo profesiniam tobulėjimui vykdant įtraukųjį ugdymą?**

Didžiausia bėda, kad tik šiam berniukui ieškojau kažkokių tai ilgesnių kursų apie tokius vaikus ir „žinokit, nieko neradau. Maniau, kad vienos dienos seminaras nepadės visko suprasti, tai ieškojau tų kad ir nuotolinių kursų, bet tie, kurie mane sudomintų ir būtų verti neradau.

**13. Ką galėtumėte pasiūlyti, siekiant tobulinti mokytojų kompetencijas užtikrinant įtraukųjį ugdymą?**

Siūlyčiau daug geresnių lektorių pakviesti, kurie būtų šios srities profesionalai ir galėtų tikrai mokytojams iš savo didelio žinių, praktikos bagažo padėti, apšviesti juos.

### Interviu su administracijos atstovu

**1. Kokias esmines kompetencijas turi turėti pradinių klasių mokytojas, kad įtraukusis ugdymas būtų kokybiškai įgyvendintas praktikoje?**

Turėtų pirmiausia būti intravertas, galėtų priimti kitokį, empatiškas žmogus. Taip pat turėtų turėti bent pagrindines žinias, žinių pagrindus apie spec. vaikų ugdymą. Kas be ko ne tik žinoti, bet ir mokėti pritaikyti tas žinias. Svarbu, kad mokytojas ne tik būtų susipažinęs su to vaiko fiziologiniais dalykais: kokia tai liga, kuo jis gali sirgti, bet dar labai svarbu, ką mokytojas gali pritaikyti, kaip pedagogas, didaktikoje, metodologijoje.

**2. Kaip Jūs įvertinate turimas mokytojų kompetencijas?**

Aš manau, kad šiandienai dar mokytojų aukštosios mokyklos neparuošia, kaip dirbti su spec.poreikių vaikais. Jau nekalbu apie tuos mokytojus, kurie anksčiau pabaigę, nes aš pats patirtį turiu, kad tos patirties mums net nebuvo mokoma. Mokytojas nėra dar paruošiamas tam.

**3. Jūsų nuomone, kokių kompetencijų pradinių klasių mokytojams stinga užtikrinant įtraukujį ugdymą?**

Žinių, kaip atpažinti, nes, deja, nors ir ateina priešmokyklinio ugdymo vaikai, bet kartais jie ateina be tos diagnozės arba ji yra slepiama. Tai bent mokytojui žinoti pagrindinius simptomus, požymius, kaip būtų galima vaiką atpažinti, kas yra, pavyzdžiui, autistas, kad jis turi kitokių, kad ir logopedinių poreikių. Tai tiesiog turėtų būti, kaip atpažinti mokytojui. Čia svarbiausia. Ir atpažinus „aišku, tada jau nedelsiant informuoti specialistus, kad imtųsi priemonių, kad kažkokia pagalba vaikui būtų teikiama. Atpažinimas yra labai svarbus.

**4. Kokios dažniausios problemos iškyla pradinių klasių mokytojams užtikrinant įtraukujį ugdymą?**

Tai problemos ir yra tai, kad mokytojas vienu momentu jis turi dirbti ir su spec.poreikių vaiku ir su tuo, kuris mokosi pagal bendrojo ugdymo programą. Suderinti tuos dalykus.

Nežinojimas kaip elgtis, pavyzdžiui, paaštrėjus jo emocinei būklei, sergant kai kuriom psichinėm ligom, turint negalia ir jos nepripažįstant arba dar neesant diagnozei. Kaip elgtis mokytojui tuo momentu. Tiesiog tų žinių, praktinių įgūžių trūkumas.

Turbūt yra problema tai, kad tėvai kartais bijo pasakyti tuos dalykus. Nors tai yra „meškos“ paslauga pačiam vaikui. Mokytojas nežino, ką daryti, kaip elgtis. Tai nereiškia, kad mes kažkaip kitaip žiūrėsime į tą vaiką, kad bus metamas iš mokyklos, dažnai taip tėvai mano. Tai yra nepagalba vaikui esant ekstremaliai situacijai.

**5. Kokios pagalbos pradinių klasių mokytojai sulaukia užtikrinant įtraukųjį ugdymą? Iš ko?**

Kai jau įvyksta ta ekstremali situacija, kas be ko, iškart yra informuojama spec.pedagogė, psichologė. Ir turim tokių atvejų gan skaudžių, tai ačiū dievui, kad buvo užbėgta už akių ir spėta suteikt pagalba. Bet kuriuo atveju VGK( vaiko gerovės komisija) sprendžia tuo momentu, ką daryti. Tada kviečiami tėvai, kalbama su jais, o jeigu matome, kad jau pažengta iki tiek, kad tai gali būti pavojinga pačiam vaikui arba kitiems. Tuomet jau informuojamos kitos instancijos- vaikų teisių apsaugos tarnyba.

**6. Kokie vidiniai ir išoriniai veiksniai skatina pedagogus tobulinti kompetencijas vykdant įtraukųjį ugdymą?**

Nors ir atrodo, kad čia toks techninis dalykas, tai yra atėjimas asistento į pagalbą, turint tokias klases. Mokytojas jau jaučiasi ne vienas tuo momentu. Kas be ko tas mokytojas asistentas yra šalia to vaiko, padeda jam dėmesį sukaupti arba su tuo vaiku užsiimti tuo momentu. Tai yra tikrai mokytojui pagalba didelė.

Skatinimas, tai vėlgi priklauso nuo žmogaus, vienas domisi, kitas- ne. Bet jei mokytojas, kuris turi klasėje autistą, jis jei yra tikras mokytojas, turėtų pasidomėti, tai ir turėtų būti paskata, žinoti, kaip reikia su tokiu vaiku dirbti.

**7. Kaip Jūs skatinate mokytojus tobulėti?**

Pirmiausia klausiam, kokios pagalbos reikia. Jei mokytojas sako, kad man reikėtų pagalbos dirbant su autistu, prašau kursai.

Vėlgi jei mokytojas skundžiasi, kad klasėje atėjo naujas mokinys arba kai pirmokai yra problematiški vaikai, tai aptariam ir žiūrim, ar turim galimybę mokytojui skirti pagalbą, prašyti etato mokytojo padėjėjo ir pan. Įrankių dar nėra labai daug šiuo metu ir negali pavyzdžiui direktorius skirti premijos už darbą su spec.poreikiu turinčiu vaiku. Tada žiūrima jei yra galimybė duodama papildoma valanda darbui su šiuo vaiku. Tai toks yra skatinimas.

**8. Kokius pedagogo tobulinimosi būdus (priemones, formas) taikote siekiant, kad pedagogai tobulintų kompetencijas (tiek mokyklos viduje , tiek išorėje )?**

Seminarai, mokymai. Tiek mokyklos viduje, tiek išorėje. Tai sakykim prašyt padėjėjos arba specialisto pagalbos. Būna atveju kai išsiveda iš pamokos vaiką ir prašom, kad spec.pedagogas, psichologas arba logopedas išsivestų vaiką ir ateitų mokytojui į pagalbą, nes mokytojui labai sunku dirbti.

Finansinė paskata labai maža.

**9. Kaip planuojate kompetencijų tobulinimą?**



Mokytojai gali planuoti, kai rašo savo perspektyvinius planus, ten gali parašyti, kokių kursų norėtų. Jei yra toks poreikis stengiamės suorganizuoti, nors mažoka ir lektorių, kurie galėtų dėstyti arba parengti gerą programą, kaip dirbti su tais vaikais.

**10. Su kokiomis problemomis Jūs susiduriate siekdami sudaryti sąlygas mokytojų kompetencijų tobulinimui?**

Mokytojų baimė, ypač su autismu. Taip pat mokytojų žinių trūkumas.

**11. Ką galėtumėte pasiūlyti, siekiant tobulinti mokytojų kompetencijas užtikrinant įtraukųjį ugdymą?**

Mes turime ir tokių labai gerų sėkmės istorijų, kur vaikai baigia aukštąsias mokyklas, nors turėjo didelių spec.poreikių. Daug problemų buvo. Bet štai jie baigė mokyklą ir tai įdirbis didžiulis mokytojų kartu su tėvais. Tai ta gerąja patirtimi dalintis su kolegomis, ką jie darė, kokius kelius nuėjo, kokių darė klaidų. Geriausias mokymasis yra dalintis.

Taip pat svarbu pačiam mokytojui, turint tokių vaikų, ieškoti literatūros, skaityti, bent žinoti jau tuos pagrindus.

## Pradinių klasių mokytojų sutikimo dalyvauti tyrime forma

**SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME**

Esu Klaipėdos universiteto Humanitarinių ir ugdymo mokslų fakulteto socialinės pedagogikos magistrantė. Atlieku tyrimą „Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas vykdant įtraukujį ugdymą“. Atliekamo tyrimo tikslas – atskleisti mokytojų kompetencijų tobulinimą užtikrinant įtraukujį ugdymą. Šiuo tikslu atliekamos focus grupių diskusija su pradinių klasių pedagogais. Tyrimo duomenys bus panaudoti rengiant magistro baigiamąjį darbą, tyrimo rezultatai bus pateikti apibendrinta forma.

Jūsų dalyvavimas šiame tyrime yra laisvanoriškas: galite pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu. Pažadu, kad Jūsų asmeniniai duomenys nebus panaudoti tyrime, visi Jūsų atsakymai bus koduojami. Jei leisite daryti garso įrašą, jis bus naudojamas tik tyrimo tikslais. Iš tyrimo metu gautų rezultatų bus parengta ataskaita, kuri bus suderinta su Jumis, jog būtų patikrintas tyrimo duomenų teisingas interpretavimas ir duomenų pateikimas. Jei pageidausite, tyrimo ataskaita gali būti pristatoma Jūsų mokyklos bendruomenei.

Sutinku :  Taip;  Ne    Data .....

Tyrimo informanto vardas, pavardė, parašas .....

Ar leidžiate cituoti Jūsų atsakymus?  Taip;  Ne

Ar leidžiate daryti garso įrašą?  Taip;  Ne

## Administracijos atstovų sutikimo dalyvauti tyrime forma

**SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME**

Esu Klaipėdos universiteto Humanitarinių ir ugdymo mokslų fakulteto socialinės pedagogikos magistrantė. Atlieku tyrimą „Pradinių klasių mokytojų kompetencijų tobulinimas vykdant įtraukujį ugdymą“. Atliekamo tyrimo tikslas – atskleisti mokytojų kompetencijų tobulinimą užtikrinant įtraukujį ugdymą. Šiuo tikslu atliekami interviu su mokyklų administracijos atstovais. Tyrimo duomenys bus panaudoti rengiant magistro baigiamąjį darbą, tyrimo rezultatai bus pateikti apibendrinta forma.

Jūsų dalyvavimas šiame tyrime yra laisvanoriškas: galite pasitraukti iš tyrimo bet kuriuo metu. Pažadu, kad Jūsų asmeniniai duomenys nebus panaudoti tyrime, visi Jūsų atsakymai bus koduojami. Jei leisite daryti garso įrašą, jis bus naudojamas tik tyrimo tikslais. Iš tyrimo metu gautų rezultatų bus parengta ataskaita, kuri bus suderinta su Jumis, jog būtų patikrintas tyrimo duomenų teisingas interpretavimas ir duomenų pateikimas. Jei pageidausite, tyrimo ataskaita gali būti pristatoma Jūsų mokyklos bendruomenei.

Sutinku : Taip; Ne    Data .....

Tyrimo informanto vardas, pavardė, parašas .....

Ar leidžiate cituoti Jūsų atsakymus? Taip; Ne

Ar leidžiate daryti garso įrašą? Taip; Ne