



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

# **Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys**

Baigiamasis magistro studijų projektas

---

**Lina Jonaitytė**

Projekto autorė

**Doc. dr. Edita Štuopytė**

Vadovė

---

**Kaunas, 2022**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

# **Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys**

Baigiamasis magistro studijų projektas

Edukologija (6211MX020)

---

**Lina Jonaitytė**

Projekto autorė

**Doc. dr. Edita Štuopytė**

Vadovė

**Dr. Artūras Akelaitis**

Recenzentas

---

**Kaunas, 2022**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Lina Jonaitytė

## **Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys**

Akademinio sąžiningumo deklaracija

Patvirtinu, kad:

1. baigiamąjį projektą parengiau savarankiškai ir sąžiningai, nepažeisdama(s) kitų asmenų autoriaus ar kitų teisių, laikydamasi(s) Lietuvos Respublikos autorių teisių ir gretutinių teisių įstatymo nuostatų, Kauno technologijos universiteto (toliau – Universitetas) intelektinės nuosavybės valdymo ir perdavimo nuostatų bei Universiteto akademinės etikos kodekse nustatytų etikos reikalavimų;
2. baigiamajame projekte visi pateikti duomenys ir tyrimų rezultatai yra teisingi ir gauti teisėtai, nei viena šio projekto dalis nėra plagijuota nuo jokių spausdintinių ar elektroninių šaltinių, visos baigiamojo projekto tekste pateiktos citatos ir nuorodos yra nurodytos literatūros sąrašė;
3. įstatymų nenumatytų piniginių sumų už baigiamąjį projektą ar jo dalis niekam nesu mokėjęs (-usi);
4. suprantu, kad išaiškėjus nesąžiningumo ar kitų asmenų teisių pažeidimo faktui, man bus taikomos akademinės nuobaudos pagal Universitete galiojančią tvarką ir būsiu pašalinta(s) iš Universiteto, o baigiamasis projektas gali būti pateiktas Akademinės etikos ir procedūrų kontrolieriaus tarnybai nagrinėjant galimą akademinės etikos pažeidimą.

Lina Jonaitytė

*Patvirtinta elektroniniu būdu*

Jonaitytė, Lina. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys. Magistro baigiamasis projektas / vadovė doc. dr. Edita Štuopytė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

Studijų kryptis ir sritis (studijų krypčių grupė): M02 Ugdymo mokslai.

Reikšminiai žodžiai: įtraukusis ugdymas, pedagogų pasirengimas, pasirengimo galimybės, pasirengimo kliūtys.

Kaunas, 2022. 77 p.

### **Santrauka**

Nuo 2024 m. visos šalies mokyklos turi būti pasiruošusios į bendrojo lavinimo mokyklas priimti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir visiškai pereiti nuo mokyklos visiems prie mokyklos kiekvienam koncepcijos. Tai reiškia, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas tampa švietimo sistemos uždaviniu, kuris keičia ir praplečia pedagogų profesinės veiklos sritis. Tokiu atveju, turi būti siekiama užtikrinti tinkamą pedagogų pasirengimą, kuris sudarytų galimybes efektyviai ir kokybiškai vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą aspektas yra aktualus, siekiant įgalinti mokytojus savo veikloje veikti kompleksiskai, atskleidžiant esamas pasirengimo galimybes ir identifikuojant kliūtis.

Tyrimo objektas: pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys. Tyrimo tikslas – atskleisti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis. Tyrimo uždaviniai: 1) teoriškai pagrįsti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje aspektus; 2) pagrįsti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybių ir kliūčių tyrimo metodologiją; 3) identifikuoti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis. Duomenų rinkimo metodai – mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu. Duomenų apdorojimo metodai – kokybinė turinio analizė, kokybinė ir kiekybinė kokybinių duomenų turinio analizė programine įranga „MAXQDA 2022“.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės yra: dalyvavimas mokymuose apie įtraukujį ugdymą, skiriamos lėšos kompetencijų tobulinimui, tinkamos galimybės psichologiškai pasiruošti ir nusiteikti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, palanki bendradarbiavimo atmosfera, vykdomos konsultacijos su specialistais (spec. pedagogas, psichologas, logopedas), individualūs ir grupiniai susitikimai su pedagogais, organizuojamos išvykos į kitas mokyklas, įgyvendinančias įtraukujį ugdymą, galimybė bendradarbiauti su tėvais, galimybė dalyvauti projektinėje veikloje, galimybė dalyvauti edukacinėse veiklose. Identifikuotos pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtys: patirties stoka, žinių ir gebėjimų stoka, neigiamas pedagogų požiūris, žmogiškųjų išteklių kaip pagalbos pedagogui stoka, įtraukiojo ugdymo sistemos trūkumai ir jos neišbaigtumas, mokymus ir seminarus vedančių lektorių nekompetencija, praktinių patarimų stoka, metodinės medžiagos pagal dėstomą dalyką ir konkrečią mokinio negalią stoka, profesionalių ir struktūrizuotų mokymų pedagogams stoka, mokytojų padėjėjų etatai kaip trūkstama pagalba iš oragnizacijos, aprūpinimas reikiamais ištekliais kaip trūkstama

pagalba iš organizacijos pasirengimo procese, fizinės aplinkos pritaikymas pedagogams ir mokiniams kaip trūkstama pagalba iš organizacijos pasirengimo procese, perteklinis mokinių klasėse skaičius klasėse ir didelis darbo kaip kliūtis pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese.

Baigiamasis magistro projektas sudarytas iš įvado, trijų dėstymo dalių, tyrimo rezultatų apibendrinimo ir diskusijos, išvadų, rekomendacijų ir priedų. Pirmasis skyrius skirtas mokslinės literatūros analizei, antrasis skyrius skirtas tyrimo metodologijos pagrindimui, trečiajame skyriuje pateikiama dokumentų analizė ir empirinio tyrimo gauti duomenys, jų analizė ir apibendrinimas. Baigiamąjį projektą be priedų sudaro 77 puslapiai.

Jonaitytė, Lina. Opportunities and Obstacles to Teachers' Preparedness for Inclusive Education in General Education Schools. Master's Final Degree Project / supervisor assoc. prof. Edita Štuopytė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

Study field and area (study field group): M02 Educational Sciences.

Keywords: inclusive education, teacher preparedness, preparedness opportunities, preparedness obstacles.

Kaunas, 2022. 77 p.

### **Summary**

By 2024, all schools in the country must be ready to accept children with special educational needs in mainstream schools, and to move completely from a school-for-all to a school-for-everyone approach. This means that the implementation of inclusive education is becoming a challenge for the education system, which is changing and expanding the professional scope of educators. In this context, the aim must be to ensure that teachers are adequately trained to enable them to implement inclusive education in general education schools in an effective and qualitative manner. The aspect of teachers' preparation for inclusive education is relevant to enable teachers to act in an integrated way in their work, by revealing existing preparation opportunities and identifying obstacles.

The object of the study: opportunities and barriers to teachers' preparation for inclusive education in mainstream schools. The aim of the study is to identify opportunities and barriers to teachers' readiness to implement inclusive education in mainstream schools. The objectives of the study are: 1) to provide a theoretical basis for theoretical aspects of teachers' readiness to implement inclusive education in a mainstream school; 2) to justify the methodology of research on opportunities and barriers to teachers' readiness to implement inclusive education in a mainstream school; 3) to identify opportunities and barriers to teachers' readiness to implement inclusive education in a mainstream school. Methods of data collection - analysis of scientific literature, document analysis, semi-structured interviews. Data processing methods - content analysis, qualitative and quantitative content analysis of qualitative data using „MAXQDA 2022“ software.

The results of the study revealed that the following opportunities are available for teachers to prepare for inclusive education in a general education school: participation in training on inclusive education, funds allocated for improving competences, adequate opportunities to prepare psychologically and to prepare oneself for the implementation of inclusive education, a favourable atmosphere of cooperation, consultations with specialists (specialised training in the field of education) and the use of the following methods The school has a good working environment with specialised teachers, psychologists, speech therapists, individual and group meetings with teachers, trips to other schools implementing inclusive education, the opportunity to cooperate with parents, the possibility to participate in project activities, the possibility to participate in educational activities. Identified barriers to teachers' preparation for inclusive education: Lack of experience, lack of knowledge and skills, negative attitudes of educators, lack of human resources to support educators, shortcomings and incompleteness of the inclusive education system, incompetence of lecturers conducting trainings and workshops, lack of practical advice, lack of methodological materials according to the subject

and the specific disability of the pupil, and lack of professional and structured training for educators, the lack of teaching assistant posts as a lack of support from the organisation, the lack of resources as a lack of support from the organisation in the preparation process, the lack of adaptation of the physical environment for teachers and pupils as a lack of support from the organisation in the preparation process, the excessive number of pupils in classrooms and the high level of workload as an obstacle to the preparation for Inclusive Education.

The final master's project consists of an introduction, three teaching parts, a summary and discussion of the research results, conclusions, recommendations and appendices. The first chapter is devoted to the analysis of the scientific literature, the second chapter is devoted to the justification of the research methodology, the third chapter presents the analysis of the documents and the data obtained from the empirical study, their analysis and summary. The final project, excluding appendices, consists of 77 pages.

## Turinys

<b>Lentelių sąrašas .....</b>	<b>9</b>
<b>Paveikslų sąrašas .....</b>	<b>10</b>
<b>Įvadas.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą mokykloje teoriniai aspektai.....</b>	<b>14</b>
1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata .....	14
1.2. Įtraukiojo ugdymo galimybės ir įgyvendinimo kliūtys bendrojo ugdymo mokykloje.....	18
1.3. Pagrindiniai pedagogų pasirengimo įtraukiojo ugdymo vykdymui elementai.....	25
<b>2. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybių ir kliūčių tyrimo metodologija.....</b>	<b>39</b>
2.1. Tyrimo tipas.....	39
2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai.....	39
2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo metodas .....	40
2.4. Tyrimo instrumentas.....	40
2.5. Tyrimo imtis .....	41
2.6. Tyrimo etikos principai .....	42
<b>3. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje tyrimas... 44</b>	<b>44</b>
3.1 Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą galimybės LR švietimo dokumentuose .....	44
3.2 Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje ekspertinio interviu rezultatų analizė .....	48
3.3 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir diskusija.....	63
<b>Išvados .....</b>	<b>69</b>
<b>Rekomendacijos.....</b>	<b>71</b>
<b>Literatūros sąrašas .....</b>	<b>72</b>
<b>Priedai.....</b>	<b>78</b>



## Lentelių sąrašas

1 lentelė. Iš dalies struktūruoto interviu klausimų grupės .....	41
--	----

## Paveikslų sąrašas

1 pav. Pedagogų pasirengimas įtraukiamam ugdymui .....	29
2 pav. Asmeninio lygmens subkategorijos .....	44
3 pav. Profesinio lygmens subkategorijos .....	46
4 pav. Organizacinio lygmens subkategorijos .....	47
5 pav. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą proceso pradžia .....	48
6 pav. Vertybių aspektas pedagogo atžvilgiu įtraukiamame ugdyme .....	50
7 pav. Pedagogų nuostatos į įtraukujį ugdymą .....	51
8 pav. Požiūris į įtraukujį ugdymą ir jo pokyčio aspektai .....	53
9 pav. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą palengvinančios pedagogo asmeninės savybės.....	54
10 pav. Pedagogų pasirengimo proceso pradžia ir kilusios kliūtys.....	55
11 pav. Žinios ir gebėjimai reikalingi pedagogams vykdant įtraukujį ugdymą .....	57
12 pav. Pirminės žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus ir jų papildymas .....	59
13 pav. Pasirengimas įtraukiamam ugdymui.....	60
14 pav. Mokyklos indėlis į pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procesą .....	61
15 pav. Teorinio modelio papildymas asmeninio lygmens aspektu .....	65
16 pav. Teorinio modelio papildymas profesinio lygmens aspektu .....	66
17 pav. Teorinio modelio papildymas organizacinio lygmens aspektu.....	68

## Įvadas

**Tyrimo aktualumas.** Įtraukusis ugdymas sudaro visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų turimų negalių ar sutrikimų, vienodas sąlygas įsitraukti į ugdymosi procesą ir yra labai svarus bei naudingas keičiant diskriminacinį visuomenės požiūrį į specialiuosius ugdymosi poreikius turinčius asmenis (Soriano, Watkins, Ebersold, 2017). Vis dėlto, nors įtraukusis ugdymas labiausiai plėtojamas užsienio šalyse, Lietuvos Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija ir Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, akcentuoja itin svarbius pokyčius švietimo sistemoje, kurie įpareigoja šalies bendrojo ugdymo mokyklas nuo 2024 m. vadovautis įtraukiojo ugdymo nustatytais principais, orientuotais į specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų mokymą bendrojo ugdymo mokyklose, tenkinant įvairius jų poreikius. Tai reiškia, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas bendrojo ugdymo mokyklose yra vienas iš Lietuvos švietimo sistemos uždavinių, kuris keičia ir praplečia reikalavimus mokytojų profesinei veiklai, daro įtaką asmeninių savybių ir profesinio identiteto formavimuisi, todėl turi būti užtikrinamas tinkamas jų pasirengimas, kuris leistų ugdymo procesą įgyvendinti efektyviai ir kokybiškai (Majoko, 2019). Kintant požiūriui į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymą bendrojo ugdymo mokyklose, pedagogai tampa pagrindiniais sėkmingo įtraukiojo ugdymo politikos įgyvendinimo subjektais, turinčiais didžiausią atsakomybę už mokinius ir jų mokymosi procesą (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021). Tokiu atveju, reikia atsigręžti į pedagogų pasirengimo šiam procesui vykdyti galimybes ir galimas kilti kliūtis, norint dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais bendrojo ugdymo klasėse.

**Tyrimo problema.** Įtraukiojo ugdymo turinį ir sampratą nagrinėjo Margaritoui (2018), Chennat’as (2019), Dukes’as, Berling’as (2020), Sharma (2020), išryškindami jį kaip ugdymo praktiką, poziciją ir filosofiją. Bendradarbiavimą, ugdymo turinio diferencijavimą ir metodologinį lankstumą, kaip esminius įtraukiojo ugdymo principus išskyrė Galkienė (2013), o Kusuma, Ramadev’is (2013) papildė juos akcentuodami įtraukijį ugdymą kaip procesą, pabrėždami kiekvieno teisę į mokslą be diskriminacijos ir mokyklos prisitaikymą prie individualių vaiko poreikių. Įtraukusis ugdymas įvairiems subjektams ugdymosi procese suteikia tam tikrų galimybių, kurias analizavo Ametepee, Anastasiou (2015), Mizunoya, Mitra, Yamasak’is (2018), Singal’as (2019), tačiau Darrow’as (2009), Paramanik’as, Barman’as, Barman’as (2018), Nketsia (2017), Kuzmicheva, Afonkina (2020), Sharma, Michael’is (2017) išvelgė kliūtis, kurios sukelia šio proceso įgyvendinimo sunkumus.

Pedagogų pasirengimas įtraukiamam ugdymui siejamas su asmeniniais ir profesiniais aspektais bei ugdymo įstaigos sudarytomis sąlygomis rengtis šiam procesui. Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov’as, Beisenova, Belenko, (2016), Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers (2012), Watkins’as, Donnelly’is (2014), Vayrynen’as, Paksuniem’is (2020) išskiria vertybes, nuostatas, asmenines savybes, kurios reikalingos pedagogui, suinteresuotam dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje. Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova (2021), Rab’is, Ghazal’is, Rohaizad’as, Zulkefli (2018), Pit-ten Cate’as, Markova, Krischler’is, Krolak-Schwerdt’is (2018) aptaria žinias ir gebėjimus, reikalingus vykdyti profesinę veiklą, visapusiškai tenkinančią visų vaikų ugdymosi poreikius įtraukiojo ugdymo aplinkoje. Rozenfelde (2017), Yeung (2012), Woodcock’as, Woolfson’as (2019), Khaleel’is, Alhosan’is, Duyar’as (2021) pateikia sąlygas, kurias turėtų suteikti ugdymo institucija pedagogams, siekiant kuo geresnio jų pasirengimo įtraukiojo ugdymo proceso vykdymui. Vis dėlto, realybėje yra atotrūkis tarp pedagogų pasirengimo teorinės ir praktinės šių aspektų įgyvendinimo

sferos, įtraukiojo ugdymo proceso organizavimo praktika reikalauja iš mokytojo specifinių žinių ir gebėjimų, kurie padėtų mokyti vaikus sudėtingomis sąlygomis, kurias sukuria specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ypatumai. Valstybės patvirtinti dokumentai (Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija; Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“) įpareigoja pedagogus kurti individualius mokinių poreikius atitinkančias ugdymo programas ir aplinkas, įgalinančias kiekvieną vaiką patirti ugdymosi sėkmę, tačiau aspektas, kaip patys pedagogai vertina savo pasirengimą veikti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, nėra plačiai nagrinėjamas mokslinėje literatūroje, nors pedagogo vaidmuo yra esminis įtraukiojo ugdymo vykdymo sėkmės veiksnys, ugdant mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių. Ypatingai šiuo metu, švietimo sistemoje vyksta reikšmingos permainos, pagal kurias visų mokinių įtraukimas į bendrąjį ugdymą turi tapti norma, lygios galimybės nebeturi būti problema, o pedagogų pasirengimo galimybių ir kliūčių, vykdyti įtraukujį ugdymą, atskleidimas yra aktualus, siekiant įgalinti mokytojus veikti kompleksiskai, todėl iš visų aptartų aspektų kyla *probleminis klausimas*: kaip vyksta pedagogų pasirengimas vykdyti įtraukujį ugdymą? Kokios yra pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui galimybės ir kliūtys bendrojo ugdymo mokykloje?

**Tyrimo objektas** – pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys.

**Tyrimo tikslas** – atskleisti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. teoriškai pagrįsti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje aspektus;
2. pagrįsti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybių ir kliūčių tyrimo metodologiją;
3. identifikuoti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis.

#### **Tyrimo metodai.**

**Duomenų rinkimo** – mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, iš dalies struktūruotas interviu.

**Duomenų apdorojimo** – kokybinė turinio analizė, kokybinė ir kiekybinė kokybinių duomenų turinio analizė taikant programinę „MAXQDA 2022“ įrangą.

**Tyrimo konceptualios nuostatos.** Vadovaujamosi Booth'o, Ainscow'o (2002), Bartz'o (2019), Soriano, Watkins'o, Ebersold'o (2017) išskirtomis įtraukties koncepto nuostatomis. Booth'as, Ainscow'as (2002) akcentuoja įtraukties konceptą, apibrėždami jo dimensijas: įtraukios švietimo politikos kūrimą, įtraukios švietimo praktikos plėtrą, įtraukios kultūros ugdymo institucijoje kūrimą. Remiamasi ideologiniu įtraukties procesų impulsu, kurį išskyrė Bartz'as (2019), akcentuodamas prigimtinio žmogaus orumo principus ir pasiryžimą paripažinti vienodas visų žmonių teises, siekiant

pašalinti egzistuojančią segregaciją visuomenėje. Vadovaujamosi Soriano, Watkins'o, Ebersold'o (2017) išskirtomis įtraukiojo ugdymo sritimis: įtraukusis ugdymas kaip visų įtraukimas į bendrojo ugdymo mokyklą, įtraukusis ugdymas kaip procesas siekiant lygių mokymosi galimybių, įtraukusis ugdymas kaip siekis užtikrinti mokiniui sąlygas siekti aukščiausių rezultatų, įtraukusis ugdymas siekiant lygių pilietinių galimybių.

Humanistinė ugdymo paradigma. Humanistinė ugdymo paradigma grindžiama prielaida, kad visi žmonės turi natūralų polinkį augti, mokytis ir visapusiškai tobulėti, todėl kiekvienas mokinys yra individualus ir unikalus, o mokytojo pagrindinis vaidmuo yra būti pagalbininku ugdymosi procese (DeCarvalho, 1991).

Remiantis Rogers'u (1969), tai skatina mokytojus kurti tokią klasės aplinką, kuri padėtų mokiniams jaustis patogiai ir saugiai, susitelkiant į mokymąsi, todėl pedagogai turi siekti patenkinti būtinus jų poreikius, sukurdami palankią fizinę ir psichologinę aplinką. Rogers'as (1969) teigia, kad humanistinis ugdymas remiasi prielaida, kad pedagogai dirba siekdami įtraukti mokinius į ugdymo procesą kaip individualybes, todėl vadovaudamiesi humanistinio ugdymo paradigma, mokytojai tiki, kad mokiniams labai svarbu suteikti pasisekimo jausmą ir padėti rasti motyvaciją įsitraukti į mokymąsi per skatinimą atrasti dalykus, kurių jie norėtų mokytis, bendradarbiavimą, pasirinkimo laisvę, pagarbą individualumui.

**Struktūra.** Magistro baigiamąjį projektą sudaro įvadas, trys dėstymo dalys: teorinė, metodologinė ir empirinė, išvados, rekomendacijos ir literatūros sąrašas, 1 lentelė, 17 paveikslų, 13 priedų. Darbo apimtis be priedų – 77 lapai.

## 1. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukųjį ugdymą mokykloje teoriniai aspektai

Šiame skyriuje teoriškai pagrindžiamas pedagogų pasirengimas vykdyti įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje. Nagrinėjamas įtraukaus ugdymo konceptas, pristatomos jo galimybės ir įgyvendinimo kliūtys. Aptariami pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui pagrindiniai komponentai, pristatomas sukonstruotas pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui teorinis modelis.

### 1.1. Įtraukiojo ugdymo samprata

Viena iš pagrindinių demokratiniais principais besivadovaujančios visuomenės moralinių ir socialinių pareigų yra sukurti tokią švietimo sistemą, kurioje vyratų teisingumas, lygios teisės bei galimybės visiems mokiniams. Visų vaikų teisė į kokybiškas švietimo paslaugas yra pripažinta tarptautiniu ir šalies mastu, apibrėžiama svarbiuose dokumentuose: Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijoje (2006), Lietuvos Valstybinėje švietimo 2013–2022 metų strategijoje, Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“. Vienu iš būdų pasiekti įvardintus tikslus bendrojo ugdymo mokyklose yra laikomas įtraukusis ugdymas, nes tokia ugdymo vykdymo praktika yra siekiama sumažinti egzistuojančią atskirties kultūrą. Yra ne viena įtraukiojo ugdymo apibrėžtis, o šis konceptas įvairių tyrėjų yra suprantamas iš skirtingų perspektyvų – kaip ugdymo praktika, pozicija ir filosofija.

Įtraukiojo ugdymo samprata aiškinama per pokyčių lygmens prizmę, kada mokykla mokiniui turi užtikrinti visas reikiamas sąlygas siekti kokybiško švietimo, vengiant diskriminacinio požiūrio į vaikus su negaliomis ar sutrikimais, sudarant vienodas sąlygas bei mokymosi galimybes visiems, išryškinant ir atskleidžiant kiekvieno mokinio stipriąsias savybes, taip pat visapusiškai atsižvelgiant į jų individualius poreikius (Margaritoui, 2018). Anot Mitchell'o (2018), tai yra ugdymas be atskirties, ir jis yra projektuojamas kaip modelis, kuriame, siekiant maksimalaus vaiko dalyvavimo ugdymo sistemoje, įvairiose veiklose bei visuomenės srityse įgalinimo, turi dalyvauti visa bendruomenė, švietimo institucijos, mokinio šeima, pedagogai (Mitchell, 2018). Įtraukusis ugdymas yra suprantamas ir kaip ideologija bei požiūris į praktiką, kai gerbiama visų vaikų teisė gauti kokybišką išsilavinimą kartu su savo bendraamžiais, nepaisant mokinių negalios, tautybės, religijos, lyties, gebėjimų įvairovės (Chennat, 2019).

Išskirti pagrindiniai įtraukiojo ugdymo principai akcentuoja, kad (Kusuma, Ramadevi, 2013):

- ✓ kiekvienas turi teisę į mokslą ir būti nediskriminuojamas švietimo sistemoje;
- ✓ mokykla prisitaiko prie mokinio individualių poreikių, o ne mokinys prie ugdymo institucijos;
- ✓ įtraukusis ugdymas yra procesas, o ne laikinas pokytis;
- ✓ įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinime dalyvauja ir bendradarbiauja mokinio šeima, švietimo specialistai ir bendruomenės nariai;

Reikia paminėti, kad Galkienė (2013) išskiria šiuos esminius įtraukiojo ugdymo principus:

- ✓ bendruomeniškumo puoselėjimą;
- ✓ ugdymo turinio diferencijavimą;
- ✓ metodologinį lankstumą.

Remiantis Kusuma'os, Ramadevi'o (2013), Galkienės (2013) išskirtuose įtraukiojo ugdymo principuose išryškėja nuostatos į bendruomeniškumą, kuri galima sieti su filosofine, vertybine įtraukiojo ugdymo kryptimi. Kusuma, Ramadevi's (2013) labiau išryškina įtraukiojo ugdymo procesą kaip ilgalaikį ugdymo institucijos pokytį ir išreiškia poziciją apie įtraukųjį ugdymą kaip mokyklos prisitaikymą prie mokinio poreikių, akcentuoja užtikrinamą teisę į mokslą, o Galkienė (2015) analizuoja praktinę įtraukiojo ugdymo pusę, pabrėžiant ugdymo turinio diferencijavimą ir metodologinį lankstumą.

Įtraukusis ugdymas didžiausią dėmesį skiria individui, ugdymo sistemai ir vertybėms, todėl jis apima visų formų atskirties mažinimo ir aktyvaus visų vaikų dalyvavimo švietimo sistemoje aspektus, aplinkos kūrimo procesus, kurie reaguoja į įvairovę taip, kad visi būtų vertinami bei priimami vienodai, todėl jo įgyvendinimas švietime ir visuomenėje yra paremtas vertybinėmis nuostatomis (Booth, 2009). Šis konceptas laikomas ir žmogaus teisių klausimu, o kartu su juo atskleidžiamos sąsajos tarp įtraukiojo ugdymo ir patekimo į bendrojo ugdymo mokyklą galimybių, aukštos kokybės ugdymo suteikimo, kovos su diskriminacija ir segregacija įgyvendinimo procesu, todėl Soriano, Watkins'as, Ebersold'as (2017) teigia, kad įtraukusis ugdymas, kaip visų besimokančiųjų teisė į kokybišką išsilavinimą, apima šiuos aspektus: įtraukusis ugdymas kaip visų įtraukimas į bendrojo ugdymo mokyklą, įtraukusis ugdymas kaip procesas siekiant lygių mokymosi galimybių, įtraukusis ugdymas kaip siekis užtikrinti mokiniui sąlygas siekti aukščiausių rezultatų, įtraukusis ugdymas, siekiant lygių pilietinių galimybių. Jis turėtų būti traktuojamas kaip priemonė šalinti kliūtis švietimo sistemoje ir principas, kuriuo vertinama visų besimokančiųjų gerovė.

Įtraukimas laikomas ugdymo filosofija, kuria remiantis skatinamas įsitikinimas, kad visiems vaikams, neatsižvelgiant į jų gebėjimo lygį, turi būti sudaromos vienodos galimybės gauti kokybiškas švietimo paslaugas, kartu suteikiant priklausymo bendruomenei jausmą ir socialinių įgūdžių puoselėjimą dalyvaujant jame (Amzad, 2016). Įtraukusis ugdymas skatina mokymosi įstaigas ir visas suinteresuotąsias šalis apmąstyti savo institucijos vykdomos politikos ir praktikos atitiktį įtraukiojo ugdymo pagrindinei filosofijai, todėl akivaizdu, kad, norint įgyvendinti šį procesą, mokykloms reikia vykdyti didelius pokyčius, kad būtų atsižvelgta į visų vaikų skirtingus ugdymosi poreikius (Sharma, 2020). Norint įgalinti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymąsi bendrojo ugdymo mokykloje, nepakanka juos įkurdinti kartu su kitais mokiniiais įprastose klasėse. Įtraukios mokyklos mokytojai turi keisti savo mokymo stilius, metodus ir priemones, nes tik tada bus galima patenkinti individualius visų mokinių poreikius (Dukes, Berlingo, 2020). Mokyklos turi užtikrinti, kad kiekvienas mokinys gautų individualų dėmesį, paramą, kuri lemtų prasmingą mokymąsi, nes būtent bendrojo ugdymo mokyklos, orientuotos į įtraukųjį ugdymą, yra veiksmingiausia priemonė kovoti su diskriminaciniu požiūriu, kurti draugiškas bendruomenes ir siekti švietimo visiems koncepto plėtros (Dukes, Berlingo, 2020). Į šio proceso sampratą taip pat įeina priemonės, kuriomis užtikrinamos negalia turinčių vaikų teisės į švietimą visuose bendrojo ugdymo sistemos lygmenyse lygiateisiškai su kitais bendraamžiais, kliūčių kokybiškam švietimui bendrojo ugdymo sistemoje nustatymas ir įveikimas, kuris yra pagrįstas asmens poreikių pritaikymu ir reikalingų priemonių bei pagalbos teikimu, sudarant palankesnes sąlygas įgyti kokybišką išsilavinimą ir jame lygiateisiškai dalyvauti (Sharma, Forlin, Marella, Jitoko, 2017).

Remiantis Paramanik'u, Barman'u, Barman'u (2018), išskiriami trys pagrindiniai įtraukiojo ugdymo elementai:

**1. mokytojų padėjėjų svarba ugdymo procese.** Klasėje esantis specialistas padeda mokytojams ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, jis yra mokyklos bendruomenės dalis ir turi būti įtraukiamas ne tik į visas mokyklos veiklas, bet ir į atitinkamas mokinių, tėvų, mokytojų ar išorės ir vidaus subjektų bendradarbiavimo procedūras (Paramanik, Barman, Barman, 2018). Siekiant išvengti mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, skirstymo į kategorijas ir diskriminacijos, visiems mokiniams, kuriems mokykloje reikia pagalbos, turėtų būti sudaromos sąlygos naudotis mokytojo padėjėjo pagalba. Vis dėlto, kai kuriais atvejais pedagogai visas pareigas, susijusias su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniams, perduoda šiems padėjėjams, dėl to jie dažnai pakeičia mokytojus ir perima pedagogines funkcijas, už kurias jie iš tikrųjų nėra atsakingi (Breyer, Lederer, Gasteiger-Klicpera, 2021).

**2. ugdymo programos pritaikymas.** Vykdamas įtraukijį ugdymą vienas iš esminių jo įgyvendinimo sėkmės aspektų tampa mokymo medžiagos pritaikymas tam, kad būtų pagerintas ir palengvintas negalią turinčių mokinių mokymasis. Reikia modifikuoti užduotis atsižvelgiant į jų mokymosi stilių ir pritaikyti pasiekimų vertinimo procesą skirtingoms mokinių grupėms (Kuyini, Desai, Sharma, 2020).

**3. tėvų dalyvavimas vaiko ugdymo procese.** Pagrindinė mokytojų ir tėvų bendradarbiavimo įtraukiojo ugdymo praktikoje prielaida yra ta, kad visi, kurie yra susiję su vaiko gerovės kūrimu, turėtų dirbti kartu tam, kad užtikrintų maksimaliai geriausią išsilavinimo kokybę vaikui (Adams, Harris, Jones, 2018). Kartais šie suinteresuotieji asmenys turi daug skirtingų idėjų ir įsitikinimų, todėl atsiranda didelė tikimybė tarpusavio komunikacijos trūkumams. Tokiais atvejais sklandi šių šalių partnerystė gali būti sudėtinga ir dėl to gali kilti įtampa, kuri turės įtakos vaiko ugdymo procesui (Paramanik, Barman, Barman, 2018).

Šie išskirti įtraukiojo ugdymo elementai yra svarbūs įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procese. Sklandus šio proceso įgyvendinimas susideda iš elementų, turinčių darniai sąveikauti tarpusavyje, užtikrinant tinkamas sąlygas ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo kokybę. Mokytojų padėjėjų veikla ugdymo proceso metu, ugdymo programos pritaikymas, tėvų dalyvavimas ugdymo procese yra tie elementai, kurie palengvina visų vaikų įtraukimą į mokymo procesą bendrojo ugdymo mokykloje ir prisideda prie sklandaus įtraukios mokyklos politikos įgyvendinimo.

Nė vienas mokinytis negali būti atstumiamas dėl turimų specialiųjų poreikių, o įtraukusis ugdymas neturi būti tapatinamas su integracija, kuri akcentuoja proceso vyksmą, kada yra tikimasi, jog vaikas prisitaikys prie tam tikrų mokyklose esamų standartizuotų reikalavimų ir aplinkos. Įtraukiojo ugdymo esmė yra ta, kad šiame procese ne vaikas, o pati ugdymo institucija prisitaiko prie individualių vaiko ugdymosi poreikių, koreguojant jos struktūras ir strategijas, adaptuojant ugdymo turinį, mokymo metodus, naudojant priemones, užtikrinančias iššūkių, su kuriais susiduria vaikai įveikimą, bei keičiant požiūrį ir vadovaujantis vertybėmis, grįstomis socialiniu teisingumu (Ališauskienė, Miltenienė, 2018). Įtrauktis taip pat glaudžiai siejama su švietimo kokybe, todėl yra išskiriami šeši jos skatinimo principai (European Agency, 2009):

**1. pagarba besimokančiųjų nuomonei.** Visiems mokiniams informacija turi būti suteikta tinkama forma, kuri leistų visapusiškai dalyvauti diskusijose, priimant sprendimus, įprasminant ir išreiškiant savo nuomonę, susijusią su mokymosi ir ateities planais (European Agency, 2009).



2. **visų besimokančiųjų teisė aktyviai dalyvauti mokyklos ir bendruomenės gyvenime.** Besimokantieji turi jaustis saugūs mokyklos aplinkoje, jiems turi būti sudaromos sąlygos mokytis bendradarbiaujant, visapusiškai įsitraukiant ir dalyvaujant užklasinėje veikloje, bendraamžių grupėse tobulinant socialinius įgūdžius (European Agency, 2009).

3. **pedagogų pozityvus nusiteikimas visų besimokančiųjų atžvilgiu.** Visi mokytojai mokinių įvairovę turėtų vertinti kaip stiprybę. Tam jie turi įgyti žinių ir patirties, ugdančios teigiamą požiūrį ir formuojančios reikiamas vertybes, skatinančias tyrinėti, apmąstyti ir ieškoti novatoriškų sprendimų naujiems iššūkiams, kylantiems dėl besimokančiųjų skirtingumo, spręsti (European Agency, 2009). Pedagogai turėtų prisiimti atsakomybę už visus besimokančiuosius, išlaikyti aukštus lūkesčius visiems mokiniams, gebėti atpažinti, kada besimokantiejiems reikia pagalbos, ir, reguliariai bendradarbiaujant su kolegomis, švietimo pagalbos specialistais, mokinio tėvais, gebėti ją suteikti (European Agency, 2009).

4. **pedagogų turimų gebėjimų tobulinimas.** Šis principas atskleidžia, kad pedagogų gebėjimas aiškiai pagrįsti taikomus metodus, atpažinti veiksnius, galinčius turėti įtakos mokymuisi, turi būti nuolat tobulinamas, siekiant sumažinti mokymosi kliūtis ir sudaryti sąlygas visiems mokiniams dalyvauti mokymosi procese bei siekti ugdymosi sėkmės (European Agency, 2009).

5. **mokyklų vadovų lyderystė.** Veiksmingai įtraukimo praktikai reikia vadovo, kuriančio mokymosi kultūrą, kurioje įtraukiosios vertybės atsispindėtų visose mokyklos vykdomos politikos kryptyse ir plėtos planuose bei būtų demonstruojamos per visų ugdymo institucijų darbuotojų, besimokančiųjų santykius ir praktinę veiklą (European Agency, 2009). Mokyklos vadovo lyderystė turėtų reikštis per vadovavimą specialistų personalui ir vidaus bei išorės tinklams, siekiant palengvinti visų besimokančiųjų galimybes dalyvauti ugdymo procese ir užklasinėje veikloje (European Agency, 2009). Tai reiškia ne tik efektyvią komunikaciją su mokyklos bendruomene, tarpdisciplininėmis pagalbos tarnybomis ir specializuotomis įstaigomis, siekiant užtikrinti visapusišką ir koordinuotą požiūrį bei pagalbą mokiniams ir jų šeimoms, bet ir veiksmingą išteklių valdymą, užtikrinantį visus mokykloje besimokančiųjų įvairovės poreikius (European Agency, 2009).

6. **kiekviena mokykla turėtų turėti galimybę gauti tarpdisciplininių tarnybų paramą.** Mokiniai negebės sėkmingai dalyvauti ugdymo procese, jeigu nebus patenkinti jų pagrindiniai socialiniai ir emociniai poreikiai, todėl mokykla turi užtikrinti besimokančiųjų gerovę, bendradarbiaudama su skirtingais sektoriais, kada išoriniai paramos tinklai, įgyvendinant įtraukijį ugdymą, sudarys sąlygas informacijos sklaidai ir žinių dalijimuisi bei teiks paramą ir sudarys sąlygas tenkinti mokinių ir pedagogų poreikius (European Agency, 2009). Įtraukusis ugdymas reiškia, jog reikia ieškoti įvairių mokymo būdų, kad klasės veiklose ir mokymosi procesuose aktyviai dalyvautų visi vaikai. Kartu tai reiškia būdų, kaip plėtoti draugystę, santykius ir abipusę pagarbą tarp visų vaikų, taip pat tarp vaikų ir mokytojų tokioje mokykloje, ieškojimą.

Įtraukiojo ugdymo kokybės skatinimo principai analizuoja veiksnius, turinčius didelę reikšmę šio proceso įgyvendinime. Tik užtikrinus pagarbą besimokančiųjų įvairovei, visų teisę dalyvauti mokyklos bendruomenės gyvenime, pedagogų teigiamas nuostatas, jų gebėjimų tobulinimą, mokyklų vadovų efektyvią lyderystę ir tarpdisciplininių tarnybų paramą šiame kontekste, galima padėti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo procesams vystytis ir plėtotis sklandžiau, užtikrinant jo reikiamą kokybę ir maksimalią naudą specialiuųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams.

*Apibendrinant galima teigti, kad įtraukusis ugdymas visiems vaikams, nepriklausomai nuo jų turimų negalių ar sutrikimų, sudaro vienodas galimybes įsitraukti į mokymosi procesą ir patirti ugdymosi sėkmę bei yra labai svarus ir naudingas, keičiant diskriminacinę visuomenės požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis. Įtraukusis ugdymas vertina įvairovę ir unikalų kiekvieno mokinio indėlį į klasę ir turėtų užtikrinti visų vaikų įgalinimą tinkamai dalyvauti ugdymo procese kartu su bendraamžiais, pagal poreikius ir gebėjimus suteikiant sąlygas, leidžiančias pasiekti mokinių galimybes atitinkantį rezultatą. Išskirti įtraukiojo ugdymo pagrindiniai įgyvendinimo principai, šio proceso pagrindinių elementų tarpusavio dermė ir kokybės skatinimo principai lemia ugdymo institucijos sėkmę įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kontekste.*

## **1.2. Įtraukiojo ugdymo galimybės ir įgyvendinimo kliūtys bendrojo ugdymo mokykloje**

Įtraukiojo ugdymo sistema švietimo sistemoje suteikia daugiau galimybių visiems vaikams ir padeda keisti egzistuojančios atskirties bei nelygiavėrcio požiūrio aspektus. Įvairūs mokslininkai (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018; Singal, 2019; Cologon, 2019; Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010; Paramanik, Barman, Barman, 2018; Ametepee, Anastasiou, 2015; Argan ir kt., 2020) išskiria įtraukiojo ugdymo vaikams su negalia ir sutrikimais, jų bendraklasiams ir pedagogams privalumus. Dalyvavimas bendrojo ugdymo sistemoje ugdo vaikų su negalia pažintinius, motorinius bei komunikacijos įgūdžius, gerina socialinę ir emocinę raidą bendraujant su bendraamžiais bei dalyvaujant visuomeniniame gyvenime ir plėtoja draugiškų santykių su kitais vaikais užmezgimo gebėjimus (Singal, 2019; Ametepee, Anastasiou, 2015). Užmezgama tarpusavio draugystė suteikia tam tikrų elgesio modelių pavyzdžių, kuriuos galima pritaikyti kasdienybėje, todėl yra tobulinamos socialinės sąveikos, kalbos vystymosi gebėjimai, o tai skatina didesnę įtrauktį, vaikų turimos bendrosios patirties didinimą ir aktyvų dalyvavimą veiklose (Ametepee, Anastasiou, 2015).

Pagarba ir supratimas didėja, kai įvairių gebėjimų mokiniai tarpusavyje žaidžia, bendrauja ir mokosi kartu (Anastasiou, 2015). Tokiu būdu specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai gali būti savo bendruomenės dalimi, išsiugdyti priklausymo jai jausmą ir geriau pasirengti tolimesniam gyvenimui. Šie veiksniai sudarys sąlygas vaikams siekti individualių tikslų, būnant kitose aplinkose, nes jie jausis pilnaverčiais bendruomenės nariais, o dėl to gebės geriau prisitaikyti įvairiose situacijose (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018; Singal, 2019). Tobulėdami ir dalyvaudami įvairiose veiklose, šie vaikai geriau integruojasi ir įsitvirtina visuomenėje, todėl didėja aplinkinių žmonių pripažinimas, įvertinimas ir pagarba, o tai padeda formuoti pozityvesnę požiūrį, ugdyti toleranciją ir darną tarp žmonių, jų požiūrių (Singal, 2019).

Įrodyta, kad vaikams su negaliomis ar sutrikimais, lyginant su specialiojo ugdymo mokyklomis, įtraukiojo ugdymo praktika suteikia daugiau galimybių mokytis pagal bendrojo ugdymo programą ir gauti geresnę prieigą prie turinio srities žinių bei amžių atitinkančios mokymo medžiagos, taip pat užtikrina didesnę bendraamžių paramą šiame procese (Argan ir kt., 2020). Pastebimi ir geresni tokiose mokyklose besimokančių mokinių akademiniai rezultatai lyginant su jų bendraamžių, besimokančių neįtraukiančiose aplinkose (Cologon, 2019). Be to, įtraukioji aplinka siejama su griežtesniais ir kokybiškesniais individualizuotais ugdymo programos tikslais, didesniu įsitraukimu į mokymosi veiklą ir didesniu socialiniu aktyvumu, nes skirtingų gebėjimų vaikai dažnai turi geresnę motyvaciją, kai mokosi klasėse, apsupti kitų vaikų, kai ugdomos jų stipriosios pusės ir turimi gabumai (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018).

Reikia paminėti, kad šių vaikų bendraklasiams įtraukusis ugdymas turi teigiamą poveikį, formuojant bendrą požiūrį – pastebimas mažesnis jų išankstinių nuostatų apie vaikus su specialiaisiais ugdymosi poreikiais formavimasis, jie noriau bendrauja, žaidžia ir yra pozityviau nusiteikę jų atžvilgiu (Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010). Tai formuoja tolerantiško skirtingų savybių turinčių žmonių suvokimą (Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010). Be to, skatinamas palaikymas ir draugiškų santykių užmezgimas su kitokiais nei jie bendraamžiais, socialinis bendradarbiavimas ir didesnis savarankiškumas (Argan ir kt., 2020). Pastebima, kad mažėja socialinio atstūmimo bei patyčių formavimosi užuomazgų įtraukiojo ugdymo filosofija besivadovaujančiose mokyklose (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018).

Vaikai, kurių klasėje yra daugiau nei keli mokiniai su specialiaisiais poreikiais, turi didesnę pasitikėjimo savimi jausmą dėl pasiekiamų aukštesnių mokymosi rezultatų. Taip atsitinka todėl, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai paprastai pasiekia prastesnių rezultatų nei tipiški mokiniai. Dėl šios priežasties tipiški mokiniai linkę save lyginti su jais, o tai gali turėti teigiamos įtakos jų pasitikėjimo savimi jausmui (Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010). Kita vertus, tai gali turėti ir neigiamą poveikį mokinių socialiniam ir emociniam funkcionavimui, nes yra tikimybė, jog jie gali sulaukti mažiau mokytojo dėmesio, nes specialiųjų ugdymosi poreikių turintys mokiniai reikalauja daugiau dėmesio ir intensyvesnės mokytojo pagalbos (Ruijs, Van der Veen, Peetsma, 2010). Nepaisant to, gali būti, kad skirtingoms mokinių grupėms gali būti daromas skirtingas poveikis. Pažangesni vaikai gali turėti naudos, jeigu specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams reikalaujant daugiau mokytojo dėmesio, mokytojai gali dažniau taikyti savarankišką darbą kitiems mokiniams, taip sudarydami sąlygas vaikams daryti spartesnę pažangą įtraukiojo ugdymo sistemoje, kadangi jiems nereikėtų taikytis prie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių bendraklasių tempo (Cologon, 2019). Reikėtų akcentuoti, kad įtraukusis ugdymas neturi įtakos vaikų, neturinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, akademiniam pasiekimams, priešingai, vaikai skatinami gerbti vieni kitus, mokytis ir padėti vieni kitiems, kai vienas iš jų atsiduria sunkioje situacijoje arba nesupranta pamokoje dėstomo dalyko, taip skatinant mokymąsi bendradarbiaujant ir tuo pačiu išvengiant bet kokios jų tarpusavio diskriminacijos (Paramanik, Barman, Barman, 2018).

Pedagogai, dirbdami įtraukiojo ugdymo sąlygomis, susiduria ir su sunkumais, ugdydami vaikus su įvairiais poreikiais savo klasėse, ir didesniu mokymo krūviu, tačiau jie taip pat patiria tam tikrą teigiamą veiksmų poveikį savo veiklai. Tai atsispindi įvairių pedagoginių metodų, skirtų efektyviam darbui, atsižvelgiant į asmenybę ir turimus sutrikimus, įsisavinimą, priartėjimą prie vaikų pasaulio vaizdinių suvokimo, siekiant geriau suprasti įvairias situacijas ir jų padėti, tokiu būdu ugdamis didesnę empatijos jausmą, asmeninį pasitenkinimą, profesinį augimą, geresnę bendravimo su mokiniais kokybę ir stipresnę pasitikėjimą savo, kaip pedagogo, gebėjimais (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018; Cologon, 2019).

Kai mokytojams yra teikiama išorinė pagalba, kai jie yra mokomi ir palaikomi įvairių subjektų, tai padeda ugdyti jų teigiamą požiūrį ne tik visų vaikų atžvilgiu, bet ir pozityvesnio požiūrio į įtraukiojo ugdymo idėjos praktikos įgyvendinimo aspektus (Singal, 2019). Mokyklos ir kiti švietimo paslaugų teikėjai vaidina reikšmingą vaidmenį, skatindami įtrauktį, o tai reiškia, kad reikia gebėti ne tik suteikti tinkamą išsilavinimą ir padėti pasiekti gerų akademinų rezultatų vaikams, bet mokykloms veikti kaip tam tikriems centrams, kuriuose vaikai ir jaunuoliai galėtų bendrauti su platesne visuomene ir kurti savo individualų pasaulį (Mizunoya, Mitra, Yamasaki, 2018). Tai ne tik skatina mokytojus tokio pat

įvairovės supratimo bei priėmimo mokytis ir savo mokinius, bet ir įvairių specialistų, įgyvendinančių edukacinius tikslus, bendradarbiavimą (Paramanik, Barman, Barman, 2018).

Vis dėlto, nors įtraukiojo ugdymo vykdymo praktika bendrojo ugdymo mokyklose atneša visokeriopą naudą ugdyme dalyvaujantiems subjektams, reikia akcentuoti ir kylančias kliūtis, trukdančias normaliai šio proceso plėtrai.

Darrow'as (2009) išskiria pagrindines kliūčių grupes, apsunkinančias įtraukiojo ugdymo vykdymo sėkmingą praktiką:

- ✓ asmenines (požiūrio ir žinių),
- ✓ organizacines.

Požiūrio kliūtys yra susijusios su tėvų ir mokytojų įsitikinimais bei nuostatomis dėl švietimo paslaugų teikimo negalią turintiems mokiniams (Darrow, 2009). Pats požiūris į negalią formuojasi šeimoje, ypač tėvai turi būti teigiamai nusiteikę specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimo į bendruomenę idėjai, nes, visų pirma, būtent jie išsiugdo tam tikrą įtaką jų atžaloms vėliau galinti daryti požiūrį į šiuos vaikus, todėl viena didžiausių kliūčių, trukdanti įtraukti vaikus į švietimo sistemą, yra neigiamas bendruomenės narių požiūris (Nketsia, 2017). Įvardijamos tokio požiūrio kliūtys – neįgaliosius diskriminuojantis elgesys, klaidingas suvokimas ir esamos prielaidos, dažnai atsirandančios dėl žinių ir supratimo stokos, visuomenėje egzistuojančių normų, kai dėl patiriamų iššūkių ugdyme akcentuojamos mokinių skirtybės, o ne švietimo sistemos trūkumai (Sharma, 2020). Daugelis žmonių nenoriai bendrauja su negalią ar kitokių sutrikimų turinčiais žmonėmis, dažniausiai į juos žiūrima abejingai, manant, kad jiems nepakanka įgūdžių visuomenės iššūkiams įveikti, o jų pažanga mokymosi procese yra lėta ir nenuosekli (Kurth, Lyon, Shogren, 2015). Taip pat pripažįstama, kad teigiamas mokytojų požiūris į mokinius su negaliomis yra pagrindinis veiksnys, įgyvendinant įtraukijį ugdymą, tačiau, nors mokytojai iš esmės linkę teigiamai vertinti patį įtraukties principą, jo praktinį įgyvendinimą jie laiko problemišku, nes, stokodami įgūdžių dirbti su tokiais vaikais įprastose mokyklose, patiria nemenką iššūkį (Genova, 2015).

Vis dėlto, galima pastebėti, kad pedagogų požiūris į vaikų, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, įtraukimą skiriasi. Pavyzdžiui, kai kurie mokytojai demonstruoja didelį norą įtraukti vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, į bendrojo ugdymo klasę, kai jiems yra tiesiogiai teikiama reikiama pagalba iš šalies, o kiti mokytojai mano, kad tokių vaikų įtraukimas gali pakenkti kitų klasės mokinių ugdymui ir akademiniam pasiekimams (Ewing, Monsen, Kielblock, 2018). Egzistuoja ir dar vienas požiūris, atskleidžiantis nuostatą, kad šiems vaikams būtų geriau, jeigu jie būtų ugdomi specialiosiose mokyklose, kur jiems būtų teikiama kokybiškesnė ir aukštesnio lygio pagalba nei bendrojo ugdymo mokyklose (Hornby, 2015).

Skirtingą mokytojų požiūrį į įtraukijį ugdymą lemia įvairūs veiksniai. Šie veiksniai skirstomi į tris grupes:

- ✓ su vaikais susiję veiksniai;
- ✓ su ugdymo aplinka susiję veiksniai;

- ✓ su pedagogais susiję veiksniai.

Su vaikais susiję veiksniai reiškia, kad mokytojai dažniausiai pozityviau vertina vaikų, turinčių lengvą ar vidutinę negalią, įtraukimą, o ne vaikų, turinčių sunkią negalią (Paramanik, Barman, Barman, 2018). Nustatyta, kad mokytojai rodo mažiau teigiamą požiūrį į emocinių ir elgesio sutrikimų turinčių vaikų ugdymą, lyginant su sutrikusio intelekto vaikais (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, Savolainen, 2020). Su ugdymo aplinka susiję veiksniai apima aplinkos veiksnius, darančius įtaką pedagogų požiūriui į įtraukijį ugdymą. Tai gali apimti pagalbos mokytojui paslaugų prieinamumą, socialinę ir kultūrinę aplinką bei klasės dydį – kiek joje yra mokinių su sutrikimais ar negaliomis (Jury, Perrin, Desombre, Rohmer, 2021). Su pedagogais susiję veiksniai – tai mokytojų demografiniai aspektai, galintys turėti įtakos jų požiūriui į įtraukijį ugdymą. Tai reiškia, kad pedagogo lytis, amžius, turima darbo patirtis ir bendravimo dažnis su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais koreliuoja su jo požiūriu į įtraukijį ugdymą (Sharma, Loreman, Macanawai, 2016). Kuo didesnę patirtį turi mokytojas, tuo didesnė tikimybė, kad jo požiūris į įtraukijį ugdymą bus neigiamas, tačiau nuolatinis bendravimas su mokiniu, turinčiu specialiuųjų poreikių, turi teigiamos įtakos mokytojų požiūrio formavimuisi (Sharma, 2020).

Mokytojų neigiamą požiūrį į įtraukijį ugdymą lemia šios priežastys: menkas mokinių įsitraukimo į pamokas lygis, žemi akademiniai pasiekimai, nelankstus personalo požiūris į mokymo metodų pritaikymą ir tėvų nerimas, kad jų vaiko poreikiai nebus patenkinti (Kurth, Lyon, Shogren, 2015). Neigiamas požiūris gali kilti ir dėl informacijos trūkumo, ankstesnės patirties arba sudėtingų situacijų, kurios lieka neišspręstos arba tampa nesėkmingomis darbinėje praktikoje, netinkamas mokytojų pasirengimas, įgūdžių ir išteklių trūkumas, didelis darbo krūvis, nelanksčios mokymo programos (Hornby, 2015; Nketsia, 2017; Genova, 2015). Toks požiūris gali kelti sunkumų ir papildomų iššūkių, siekiant įgyvendinti įtraukiojo ugdymo procesą bendrojo ugdymo mokykloje, todėl specialistų tarpusavio dalijimasis pozityviomis patirtimis ir pagalba vienas kitam gali būti vienas iš sprendinių, leidžiančių formuoti teigiamą požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą (Hornby, 2015).

Pedagogams taip pat rūpi, kaip įtraukimas paveiks klasės klimatą ir negalios neturinčių mokinių ugdymą, nes įtrauktis reikalauja naujų mąstymo apie mokymą būdų, naujų požiūrių į bendravimą ir bendradarbiavimą bei naujo požiūrio į ugdymo praktiką vystymo (Genova, 2015). Mokytojai, kurie teigiamai vertina įtraukaus ugdymo idėją, įtraukia neįgalius vaikus į klasės veiklą ir sukuria palankią aplinką visiems mokiniams mokytis, tačiau, net ir turint teigiamą požiūrį, gali būti sunku, jeigu mokytojai neturi pagrindinių įgūdžių: gebėjimo pritaikyti mokymo programą, mokinių negalios supratimo, sudėtingo elgesio valdymo (Hornby, 2015). Vis dėlto, daugelis veiksnių, įskaitant turimą mokytojo kvalifikaciją, specialiojo ugdymo žinias, mokymo patirtį ir įtraukimo svarbos suvokimą, turi įtakos mokytojų nuostatoms mokyti mokinius su įvairiais sutrikimais. Taip pat reikia atsižvelgti ir į tai, kad kai kurie mokiniai gali bijoti ar šalintis mokinių, turinčių sunkią negalią. Jiems gali prireikti informacijos ir struktūruotos bendradarbiavimo veiklos, kad galėtų pažinti mokinius kaip asmenybes, o ne tik kaip neįgaliuosius, todėl teigiamas požiūris ir pagarba iš pedagogų ir tėvų yra tinkamas pavyzdys ugdant mokinių teigiamą požiūrį į klasės bendraamžius, turinčius negalią (Kuyini, Desai, Sharma, 2020).

Žinių trūkumas yra susijęs su įvairiomis kompetencijomis, kurias mokytojai privalo turėti, kad galėtų veiksmingai teikti švietimo paslaugas mokiniams įtraukiojo ugdymo kontekste (Darrow, 2009).

Pedagogai, kuriems trūksta žinių ir patirties įtraukiojo ugdymo bendrosiose klasėse, gali nesuprasti jo vertės mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių (Agran ir kt., 2020). Švietimo įstaigos personalui išskyla uždavinys pagal mokinio galimybes užtikrinti geriausius jo mokymosi ir socialinius pasiekimus, atsižvelgiant į individualios raidos įvairovę ir atitinkamas ugdymo programų bei individualių ugdymosi modelių galimybes (Genova, 2015). Įvairovė sukuria naują kontekstą mokytojų profesinei veiklai, susijusiai su individualizavimu, paremtu besimokančiųjų individualios psichosocialinės raidos ypatybių identifikavimu ir interpretavimu (Kuzmicheva, Afonkina, 2020). Būtent individualizavimas lemia veiksmingą tradicinės ugdymo praktikos transformaciją ir leidžia pasiekti pokyčius, būtinus skatinant įtrauktį bei užtikrinant pakankamą ugdymo aplinkos socialinį pritaikymą, kad būtų patenkinti įvairūs bendrieji ir specialieji besimokančiųjų poreikiai (Kuzmicheva, Afonkina, 2020). Atlikus Materechera'os (2020) Dukes'o, Berling'o (2020) Yada'os, Tolvanen'o, Savolainen'o (2018) mokslinių šaltinių analizę, išryškėjo, kad mokytojai turi turėti žinių, kaip pritaikyti ugdymo programą ir mokymo metodus, užtikrinti reikiamą klasės valdymą, parengti tinkamus tikslus ir intervencines priemones, parengtas atsižvelgiant į mokinių amžių ir funkcionavimo lygį. Remiantis Materechera'os (2020), Dukes'o, Berling'o (2020), Yada'os, Tolvanen'o, Savolainen'o (2018) darbais, galima teigti, kad mokytojai turi plėtoti įgūdžius, reikalingus efektyviam darbui ir su negalią turinčių mokinių tėvais bei kitais specialistais, pavyzdžiui, švietimo konsultantais, specialiaisiais ar socialiniais pedagogais tam, kad būtų galima skatinti produktyvų ir kokybišką ugdymą bendrojo ugdymo klasėse. Pedagogams būtini gebėjimai pagal kontekstą adaptuoti mokymo strategijas, todėl būtina gebėti planuoti klasės veiklą visiems mokiniams, efektyviai naudoti įvairius mokymo metodus, strategijas, koreguoti ir adaptuoti mokymo turinį (Yada, Tolvanen, Savolainen, 2018).

Visi vaikai turi teisę dalyvauti bendrojo ugdymo procese, tačiau negalią ar sutrikimų turintiems mokiniams turi būti sudaromos palankios sąlygos siekti tų pačių ugdymosi tikslų ir uždavinių kaip ir jų bendraamžių atžvilgiu, todėl pagalba iš šalies, kuri padėtų tinkamai įsitraukti į mokymosi procesus, tampa būtina (Tran, Pham, Mai, Le, Nguyen, 2020). Didžioji dauguma mokinių, turinčių tam tikrų konkrečių sutrikimų, negeba savarankiškai mokytis abstrakčių dalykų, atitinkančių mokymo programoje numatytus kriterijus, o viena iš priežasčių, kodėl šie mokiniai nėra gausiai įtraukiami į bendrojo ugdymo mokyklas, gali būti ta, kad jų darbo tempas, suvokimas ir patirtis skiriasi nuo bendrojo ugdymo programos bei mokymo reikalavimų (Moberg, Muta, Korenaga, Kuorelahti, Savolainen, 2020). Dauguma mokinių pagal bendrojo ugdymo programą tiesiog neįgyja svarbių jų ateičiai įgūdžių ir žinių, nes jiems reikalingas intensyvus, sistemingas ir aiškus mokymas, kurį, mažai tikėtina, kad jie gaus įprastoje klasėje, nepritaikytoje įtraukiojo ugdymo praktikai (Abba, Rashid, 2020). Mokytojai turi būti kompetentingi, kad gebėtų parengti mokymo programas, skatinančias visų besimokančiųjų pažangą. Planuoti visų mokinių kontaktinius užsiėmimus, efektyviai naudoti įvairius mokymo metodus, pritaikyti klasės įrangą bei mokymo turinį pagal mokinio poreikius ir taikyti skirtingus mokymosi metodus bei diegti naujoves mokant, yra būtinos sąlygos, leidžiančios visiems vaikams lengviau įsitraukti į ugdymosi procesą (Abba, Rashid, 2020).

Dukes'o, Berling'o (2020), Genova (2016), Yada'os, Tolvanen'o, Savolainen'o (2018) mokslinių darbų analizė išryškino, kad mokytojų kompetencijų svarba įtraukimo praktikai akivaizdi iš jų poveikio mokinių mokymuisi, o konkretūs pedagogo kognityviniai gebėjimai ir tam tikros asmenybės savybės lemia, koku mastu mokytojai gali būti veiksmingi, teikdami aukštos kokybės mokymą

įtraukiose klasėse, todėl pedagogų turimos kompetencijos skatina mokinių mokymosi efektyvumą. Daugumai specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymui geriausiai tinka ne įprasti mokymo metodai, bet tinkamai parinkti darbai su šiais mokiniais, tačiau tam reikia pakankamai aukštos kvalifikacijos mokytojų, gebančių modifikuoti ir pritaikyti tiek ugdymo turinį, tiek darbo su vaikais metodus (Dukes, Berlingo, 2020). Kiekviename vaiko raidos etape gali būti pastebimos skirtybės, todėl pedagogas turi būti susipažinęs su klasėje esančių mokinių sutrikimų specifika bei turėti tam tikras elgesio strategijas kritinėse situacijose (Zulfija, Indira, Elmira, 2013). Galima teigti, kad, dirbant su šiais mokiniais, mokytojai turi pasitikėti savimi ir žinoti, kiek jie yra pajėgūs mokyti vaikus su specialiaisiais poreikiais, nuolat atnaujinant ir kuriant inovatyvius, kūrybiškus mokymo būdus.

Svarbiausi gebėjimai, kuriuos turėtų įgyti mokytojai, apskritai norintys dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis, yra šie: mokymo ir mokymosi aplinkos valdymo, mokinių elgesio supratimo ir socialinės sąveikos įgūdžių ugdymo (Genova, 2016; Dukes, Berlingo, 2020). Vadinasi, pedagogai turėtų būti itin gerai pasirengę darbai su visais mokiniais, todėl tai turi būti ne tik teorinėmis žiniomis, bet ir praktine patirtimi bei įgūdžiais grįstas procesas. Atlikti tyrimai (Shani, Hebel, 2016; Majoko, 2019) rodo, kad mokytojai jaučiasi nepakankamai pasirengę dirbti įvairiose klasėse, ir jie turi gana dviprasmišką supratimą apie įtraukimą kaip mokymo principą, nes jiems tenka dirbti įtraukties principų neturinčios mokyklos aplinkoje (Shani, Hebel, 2016; Majoko, 2019). Shani, Hebel'o (2016), Majoko, (2019) tyrimai rodo, kad pedagogų neigiamo požiūrio atsiradimas susijęs su žinių trūkumu apie sutrikimų turinčių vaikų savybes ir specialiųjų gebėjimų stoka jiems mokyti (Shani, Hebel, 2016; Majoko, 2019). Dukes'as, Berling'as (2020) teigia, kad dabartiniu laikotarpiu pedagogų rengimo programoms trūksta veiksmingų dalyko žinių, leidžiančių tinkamai ir be streso dirbti įtraukiojo ugdymo klasėse (Dukes, Berlingo, 2020). Šiuo metu programos daugiau dėmesio skiria būsimų mokytojų paruošimui dirbti su jokių raidos sutrikimų neturinčiais mokiniais (Dukes, Berlingo, 2020; Zulfija, Indira, Elmira, 2013). Remiantis Materechera'os (2020), Dukes'o, Berling'o (2020), Yada'os, Tolvanen'o, Savolainen'o (2018) darbais, galima teigti, kad mokytojai turi turėti įgūdžių rengti alternatyvias užduotis, gebėti įvertinti mokinio tobulėjimą pagal individualiai suformuotus vertinimo kriterijus, taip pat įvertinti individualius mokinio poreikius, spręsti įvairias problemas kasdieninio ugdymo kontekste (Materechera, 2020; Dukes, Berlingo, 2020; Yada, Tolvanen, Savolainen, 2018). Dalis žinių gali būti gaunamos, bendradarbiaujant su bendrojo ugdymo arba specialiojo ugdymo mokytojais, taip pat su kitais specialistais, nes specialistų tarpusavio bendradarbiavimas yra raktas į sėkmingą įtrauktį (Soriano, Watkins, Ebersold, 2017). Tokiu būdu pedagogas gali ne tik gauti konkrečią informaciją apie mokinius, įskaitant stipriąsias ir silpnąsias jo puses, bet ir išsiaiškinti tikslus ir veiksmingus mokymo metodus, kuriuos taiko kiti mokytojai.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kliūtys yra susijusios ir su mokyklų bei klasių fizine aplinka, turimais ištekliais ir finansavimu (Darrow, 2009). Bendrojo ugdymo mokyklos šiuo metu išgyvena transformacijos procesą tam, kad galėtų vystytis pagal kintančius visuomenės poreikius. Lankstumas, kūrybiškumas ir tolerancija – tai tik keletas specifinių savybių, kuriomis turi pasižymėti mokyklos, kad galėtų tinkamai įtraukti visus mokinius ir suteikti išsilavinimą visiems (Kuzmicheva, Afonkina, 2020). Dėl šios priežasties mokyklos turi pasirinkti įtraukiamam ugdymui skirtą modelį, kurio įgyvendinimas vis dar yra didžiulis iššūkis, patiriamas visos švietimo srities bendruomenės. Kad mokytojai išsiugdytų teigiamą požiūrį į įtraukujį ugdymą, pirmiausia, jie turi būti palaikomi ir aprūpinti reikiamomis priemonėmis. Ne tik pedagogai, bet ir negalią turinčių mokinių tėvai įvardina

bendrą rūpestį, susijusį su išteklių trūkumu įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui (Sharma, Michael, 2017). Norint sėkmingai įgyvendinti įtraukujį ugdymą, mokyklose turi būti įrengtos tinkamos patalpos ir infrastruktūra, kad mokytojai būtų skatinami ir motyvuojami mokyti negalią turinčius vaikus ir kad būtų sudarytos visos reikiamos galimybės patiems negalią turintiems vaikams. Tai yra tinkamo organizavimo dalis, padedanti įtraukti neįgalius vaikus į bendrojo ugdymo mokyklas ir užtikrinanti, kad priemonės, reikalingos pagerinti jų mokymuisi, būtų suteiktos mokykloje (Sharma, 2020).

Akcentuojant išteklių prieinamumą ir koordinavimą, būtina pabrėžti, kad mokytojai gali neturėti laiko ar medžiagų parengti individualų mokymą šiems mokiniams, tokiu atveju gali kilti grėsmė, jog vaikai nebus sėkmingai įtraukti į bendrojo ugdymo programą, todėl svarbu, kad mokyklos bendruomenė atsižvelgtų į pedagogų poreikius turėti reikiamus išteklius, kad būtų galima tinkamai reaguoti ir atliepti mokinių poreikius, sumažinant kliūtis, ribojančias labiausiai pažeidžiamų mokinių mokymąsi (Sanchez, Haro-Rodriguez, Martinez, 2019). Švietimo prieinamumas turėtų būti užtikrintas, pritaikant mokyklos aplinką ir siūlant specialią pedagoginę, psichologinę ir socialinę pedagoginę pagalbą, technines ir specialiąsias mokymo priemones (Genova, 2015; Sharma, 2020).

Tinkamos fizinės sąlygos mokykloje yra vienas pagrindinių reikalavimų, kuris būtinas, norint sukurti palankią atmosferą specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo procesui vykdyti (Sharma, 2020; Kuzmicheva, Afonkina, 2020). Reikia atkreipti dėmesį į tai, kad mokyklų pastatuose dažnai nėra neįgaliųjų vežimėliams skirtų rampų, liftų, klasės erdvėse nepritaikytos judėjimui, o įvairios kitos patalpos – biblioteka, laboratorijos, valgykla – gali būti sunkiai prieinamos dėl įvairių fizinių trukdžių, sukuriančių barjerus (Kuzmicheva, Afonkina, 2020). Atkreipiamas dėmesys į įrangos ir atitinkamos licencijuotos programinės įrangos poreikį, specialias didaktines priemones ir specialiai įrengtų tam tikrų patalpų – žaidimų ar psichologinės iškrovos kambarių, laisvalaikio ir mokymosi erdvių – trūkumą, pritaikytą specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. (Kuzmicheva, Afonkina, 2020).

Dažnu atveju mokyklose nėra arba yra ribotas skaičius garso, vaizdinių priemonių, skirtų specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams, todėl jie nebus suinteresuoti ir turės mažesnę motyvaciją mokytis (Sharma, 2020). Klasių santykis taip pat yra fizinis iššūkis, nes mokytojams sunku patenkinti specifinius mokinių poreikius ir diferencijuoti ugdymo procesą, kai jos yra perpildytos (Hornby, 2015). Tai reiškia, kad bet koks ugdymo procesas negalią ar raidos sutrikimų turintiems vaikams turi vykti specialiai pritaikytoje ir palankioje fizinėje aplinkoje, įrengtoje taip, jog būtų nuspėjama, įprasta, vizualiai aiški, su reikalingomis specializuotomis mokymo technologijomis, be triukšmo ir regos dirgiklių ir transformuota taip, kad šie mokiniai suprastų vaizdinius ženklus ir organizacinius dalykus, kad aplinka puoselėtų ir sudarytų sąlygas įgyti reikiamus įgūdžius, plėtotų socialinį bendravimą (Abba, Rashid, 2020; Sharma, 2020).

*Įtraukiojo ugdymo galimybės orientuojamos į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius, jų bendraklasius ir pedagogus. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams jis padeda ugdyti pažintinius, motorinius, kognityvinius įgūdžius, gerina socialinį, emocinį vystymąsi, suteikia pozityvaus elgesio modelio pavyzdžių kasdieniniame gyvenime. Šių mokinių bendraklasiai tampa tolerantiškesni, labiau savimi pasitikintys dėl pasiekiamų aukštesnių mokymosi rezultatų negu specialiųjų ugdymosi poreikių turintys vaikai, pastebimas mažesnis išankstinių nuostatų apie vaikus*



*su specialiaisiais ugdymosi poreikiais formavimasis, padidėjęs bendradarbiavimas ir didesnis mokinių savarankiškumas. Pedagogai, dirbantys įtraukiojo ugdymo sąlygomis, turi didesnę empatijos jausmo raišką, profesinio augimo, asmeninio pasitenkinimo savo veikla ir savimi jausmą, pastebi geresnę bendravimo su mokiniais kokybę. Vis dėlto, įtraukusis ugdymas kelia ir tam tikras kliūtis, kurios yra skirstomos į požiūrio, žinių ir organizacines. Požiūrio kliūtys yra susijusios su tėvų ir mokytojų įsitikinimais bei nuostatomis dėl švietimo paslaugų teikimo negalią turintiems mokiniams bendrojo ugdymo mokyklose. Žinių trūkumo kliūtis rodo, kad mokytojai privalo turėti žinių, kaip užtikrinti reikiamą klasės valdymą, kaip pritaikyti ugdymo programą, mokymo metodus, atsižvelgiant į mokinių amžių ir individualius ugdymosi poreikius. Organizacinės kliūtys yra susijusios su mokyklų ir klasių fizine aplinka, turimais ištekliais ir finansavimu. Pašalinus kliūtis, susijusias su šiais aspektais, būtų galima sudaryti prielaidas veiksmingesnei įtraukimo praktikai. Tam reikia nuolatinių visų specialistų pastangų ir bendradarbiavimo, kad įtraukimas ir priėmimas taptų ne tik visų švietimo bendruomenės narių atsakomybe, bet svarbiausia – tinkamu pasirengimu įtraukiojo ugdymo vykdymo praktikos realizavimui.*

### **1. 3. Pagrindiniai pedagogų pasirengimo įtraukiojo ugdymo vykdymui elementai**

Specialiųjų ugdymosi poreikių sąvoka apibrėžia tam tikrą mokinių grupę, turinčią mokymosi sunkumų arba negalią, dėl kurios jiems yra sunkiau mokytis nei daugumai to paties amžiaus vaikų (Tomlinson, 2011). Reikia paminėti, kad Lietuvos Respublikos Švietimo įstatyme (2011) šis konceptas sukonkretinamas, teigiant, kad specialieji ugdymosi poreikiai yra „pagalbos ir paslaugų ugdymo procese reikmė, atsirandanti dėl išskirtinių asmens gabumų, įgimtų ar įgytų sutrikimų, nepalankių aplinkos veiksnių“, ir yra skirstomi į nedidelius, vidutinius, didelius ir labai didelius (LR Švietimo įstatymas, 2011). Viso to priežastys gali būti fizinių, elgesio, intelektinių, emocinių ir socialinių gebėjimų trūkumai, dėl kurių mokiniams reikalingos pritaikytos ugdymo sąlygos ir specialiai pritaikyti pedagoginiai darbo metodai, atitinkantys ugdymosi poreikių sritis (Smeets, Roeleveld, 2016).

Tomlinson'as (2011) įvardija šias specialiųjų ugdymosi poreikių sritis:

- ✓ bendravimo ir sąveikos;
- ✓ pažinimo ir mokymosi;
- ✓ socialinių, emocinių ir psichikos sveikatos;
- ✓ sensorinius ir fizinius.

Nors įtraukusis ugdymas apima visus mokinius, ypatingas dėmesys skiriamas mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymo poreikių, kurie laikomi labiausiai pažeidžiamais dėl egzistuojančios atskirties (Nilsen, 2020). Jeigu mokymosi sunkumų turintis vaikas įvardijamas kaip turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, tikėtina, kad ugdymo institucijoje jis gali patirti neigiamas emocijas kitų vaikų atžvilgiu, vis dėlto, jeigu vaikas nebus identifikuojamas kaip jų turintis, jis negaus reikiamų priemonių savo sunkumams įveikti, nes būtent specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo tikslas yra išsiaiškinti, kokių veiksnių mokykla turi imtis, o ne priskirti mokinį tam tikrai kategorijai (Smeets, Roeleveld, 2016). Įtraukiojo ugdymo procese turimo sutrikimo ar problemos dėmesio centre turėtų būti ne individo tam tikras trūkumas, bet santykis, kurį mokinys turi su aplinka, todėl jų galimybės gauti specialias paslaugas ir paramą nustatymas, priklauso nuo funkcionavimo lygio konkrečiame

kontekste, akcentuojant asmenų stipriąsias savybes, leidžiančias sėkmingai veikti įtraukioje mokymosi aplinkoje, o ne jų trūkumus (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016). Mokinių stiprybėmis grindžiami metodai perkelia dėmesį nuo funkcionavimo trūkumų prie supratimo apie jų poreikius ir charakteristikas, susijusias su įgalinančia, amžių atitinkančia įtraukiaja aplinka, kurioje lygiavertiškai priimami visi su negaliomis ir be jos (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016).

Nors įtraukusis ugdymas apima visus mokinius, ypatingas dėmesys skiriamas specialiųjų ugdymo poreikių turintiems mokiniams, kurie laikomi labiausiai pažeidžiamais dėl egzistuojančios atskirties (Nilsen, 2020). Jeigu mokymosi sunkumų turintis vaikas įvardijamas kaip turintis specialiųjų ugdymosi poreikių, tikėtina, kad ugdymo institucijoje jis gali patirti neigiamas emocijas iš kitų vaikų, antra vertus, jeigu vaikas nebus identifikuojamas kaip jų turintis, jis negaus reikiamų priemonių savo sunkumams įveikti, nes būtent specialiųjų ugdymosi poreikių nustatymo tikslas yra ne priskirti mokinį tam tikrai kategorijai, o išsiaiškinti, kokių veiksmų mokykla turi imtis (Smeets, Roeleveld, 2016). Įtraukiojo ugdymo procese turimo sutrikimo ar problemos dėmesio centre turėtų būti ne tam tikras individo trūkumas, bet mokinio ir aplinkos santykis, todėl jo galimybės gauti specialias paslaugas bei paramą nustatymas priklauso nuo funkcionavimo lygio konkrečiame kontekste, akcentuojant ne asmenų trūkumus, o stipriąsias savybes, leidžiančias sėkmingai veikti įtraukioje mokymosi aplinkoje (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016). Mokinių stiprybėmis grindžiami metodai perkelia dėmesį nuo funkcionavimo trūkumų prie supratimo apie jų poreikius ir charakteristikas, susijusias su įgalinančia, amžių atitinkančia įtraukiaja aplinka, kurioje vienodai priimami visi – su negaliomis ar be jos (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016).

Wedell'as (2003) išskiria tris kategorijas, kurios pedagogams nurodo:

- ✓ *suteikti specialias priemones*, leidžiančias tinkamai dalyvauti ugdymosi procese specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams. Tai itin svarbu tiems, kurie turi sensorinę ar fizinę negalią;
- ✓ *modifikuoti ugdymo programą*, ne tik siekiant užsibrėžtų ugdymo tikslų, bet ir tam, kad vaikams, turintiems mokymosi sunkumų, būtų suteikta galimybė gauti kokybišką mokymą, kurį turi kiti to paties amžiaus vaikai;
- ✓ *skirti ypatingą dėmesį socialinei aplinkai ir ugdymo įstaigos emociniam klimatui* tam, kad būtų galima sukurti aplinką, pagrįstą bendradarbiavimo ir tarpusavio palaikymo principais, kurioje nebūtų streso mokiniams, dėl kurio jie gali tapti labiau pažeidžiami.

Ugdant specialiųjų ugdymosi poreikių turintį vaiką pagal įtraukiojo ugdymo principus, reiškia, kad ugdymas vyksta mokyklose, kurios yra netoli vaiko, turinčio specialiųjų ugdymosi poreikių, gyvenamosios vietos ir klasėse, atitinkančiose mokinių amžių, o būtina vieta ugdymo procesui vykti laikoma įprasta bendrojo ugdymo klasė (Bendova, Fialova, 2015). Šiame procese dalyvauja mokytojai, šeima ir kiti suinteresuoti asmenys, kurie, bendraudami tarpusavyje, ieško optimalaus ugdymo būdo bei tam tikrų situacijų sprendinių mokiniui, turinčiam specialiųjų ugdymosi poreikių, siekiant užtikrinti tinkamus išteklius, reikiamas priemones ir specialistus, kurie teiks papildomą pagalbą (Smeets, Roeleveld, 2016). Mokinių su specialiaisiais ugdymosi poreikiais mokymo procese taikoma mokymo programos modifikacija grindžiama tuo, kad kiekvienas mokinys turi savų poreikių, taip pat įgūdžių, kurie turėtų būti ugdomi taip, kad atitiktų jo mokymosi stilių ir

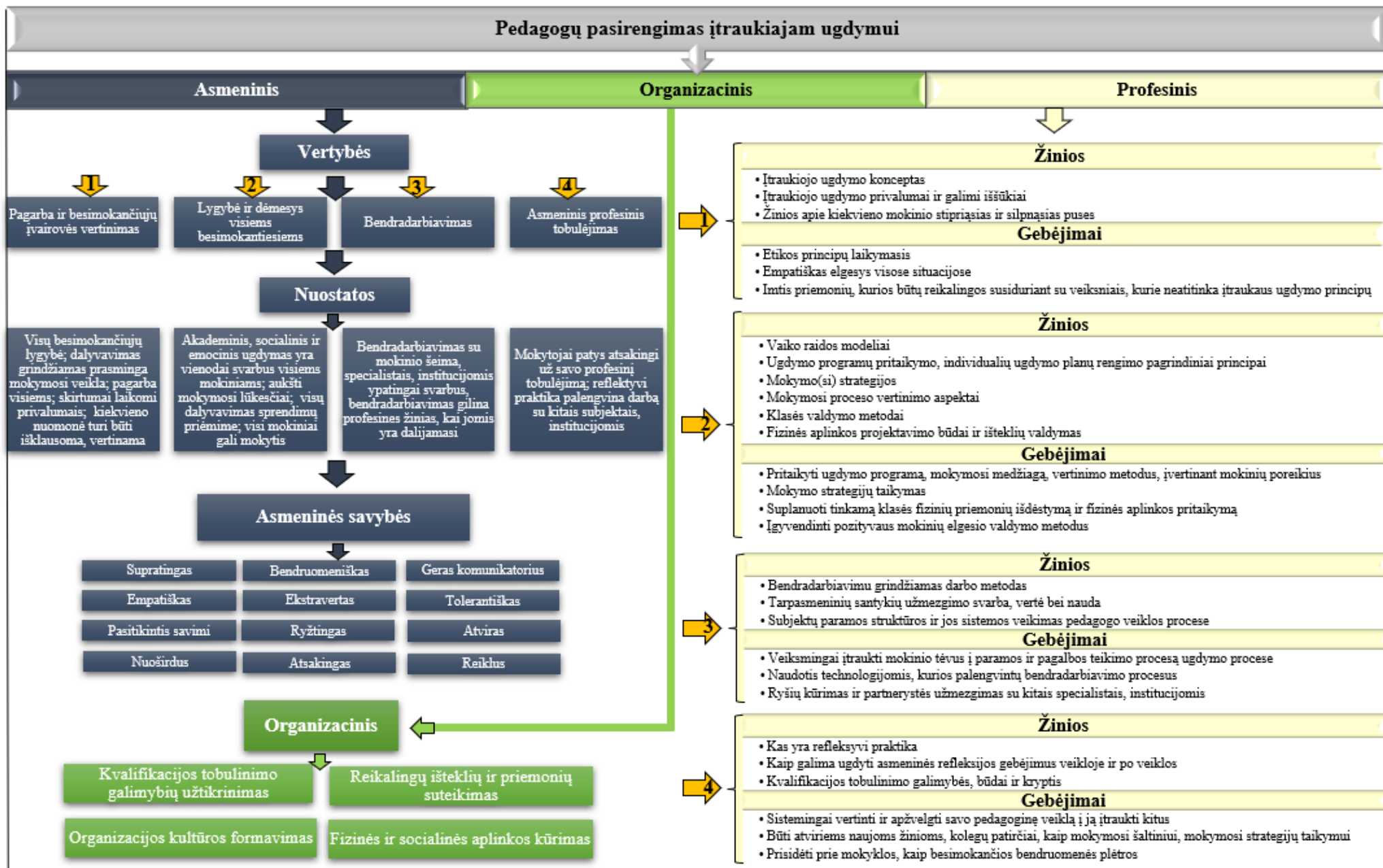
specialiuosius ugdymosi poreikius (Bendova, Fialova, 2015). Mokytojui tenka tarpininko vaidmuo: jis moko vaikus, bendradarbiaudamas su jais ir kartu analizuodamas praktinius ugdymo proceso aspektus (Bendova, Fialova, 2015).

Mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, mokosi skirtingais būdais, skirtingu greičiu, taip pat skiriasi jų emocinė aplinka šeimoje, todėl svarbu žinoti klasėje esančių vaikų raidos istoriją, bendrą negalios pobūdį, informaciją apie vaiko buvusias ar esamus bendrus akademinius pasiekimus, sunkumus, socialinę ir emocinę raidą (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016). Tai reikalinga tam, kad būtų galima numatyti, kokius gabumus vaikas turi ir kaip būtų galima pritaikyti ugdymo programą, kad ji būtų tinkama vaikui, atsižvelgiant į jo specialiųjų ugdymosi poreikių ypatumus (Shogren, Wehmeyer, Schalock, Thompson, 2016). Visada būtina išsamiai išanalizuoti jų specialiuosius ugdymosi poreikius ir planuojamą pagalbą, glaudžiai bendradarbiaujant su tėvais ir mokyklos personalu tam, kad būtų sukurta tokia ugdymo aplinka ir pasirinktos ugdymo strategijos, atitinkančios mokinių, klasės ir šeimos poreikius (Bendova, Fialova, 2015). Teigiama, kad, dirbant su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, pedagogams svarbi tampa specialistų ir mokyklos administracijos personalo parama, suteikianti galimybę ieškoti reikiamos pagalbos ir išteklių, garantuojančių įtraukiojo ugdymo vykdymo sklandumą, gebėjimą planuoti ir kurti pamokos planus bei medžiagą, atitinkančią vaikų poreikius (Nilsen, 2020).

Norint skatinti įtraukiojo ugdymo plėtrą ir kokybiškų švietimo paslaugų teikimą mokiniams, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių bendrojo ugdymo mokykloje, reikia užtikrinti, kad pedagogai būtų pasirengę ir gebėtų patenkinti visus būtinausius mokinių poreikius. Pasirengimas paprastai apibrėžiamas kaip žinių, įgūdžių ir nuostatų visuma, kuri tampa būtina sąlyga tinkamai atlikti darbą (Lizzio, Wilson, 2004). Specialistai turi ne tik įgyti bendrą suvokimą ir gebėjimus, bet ir pritaikyti žinias, koreguoti savo nuostatas, kad pasiektų reikiamą kompetenciją savo darbe (Kaslow ir kt. 2007). Tinkamas pasirengimas įtraukiamam ugdymui turi teigiamą poveikį, tobulinant pedagogų supratimą ir požiūrį į mokinių negalias, sutrikimus, jiems tampa lengviau pritaikyti mokymo metodus, strategijas ir panaudoti turimus išteklius, todėl prisitaikymas prie įvairių mokymosi poreikių turinčių mokinių klasėje tampa sklandesnis (Nketsia, 2017). Tuo tarpu pasirengimo trūkumas prisideda prie to, kad mokyklos negali tinkamai užtikrinti pagrindinių įtraukimo principų įgyvendinimo, todėl mokytojų pasirengimas tampa svarbiu sėkmingo įtraukiojo ugdymo vykdymo veiksmu (Gupta, Tandon, 2018). Pedagogų pasirengimo įtraukiojo ugdymo procesui rezultatas yra specialiųjų žinių ir įgūdžių įgijimas, demonstruojama kompetencija reikiamose situacijose, tokiu būdu veiksmingai ir efektyviai įgyvendinami įtraukiojo ugdymo principai ugdymo institucijoje (Pasha, Yousaf, Ijaz, 2021). Negalią turinčių vaikų sėkminga adaptacija bendrojo ugdymo klasėse priklauso būtent nuo mokytojų turimų vertybių, nuostatų ir požiūrio į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius bei žinių ir įgūdžių, kaip juos tinkamai ugdyti (Baguisa, Ang-Manaig, 2019).

Šiuolaikinio mokytojo, gebančio įgyvendinti įtraukijį ugdymą, pasirengimas yra svarbi, tačiau sudėtinga užduotis bendrojo ugdymo mokyklai, nes yra orientuojamasi į mokytoją, gebantį savarankiškai, kūrybiškai ir tinkamai pritaikyti bei įgyvendinti ugdymo tikslus, susijusius su skirtingų gebėjimų ir poreikių mokiniams (Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, Belenko, 2016). Jų pasirengimą dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje atskleidžia kompleksiniai komponentai, kurie skirstomi į darniai sąveikaujančias asmenines ir profesines sritis. Vis tik, norint, kad pedagogai galėtų sėkmingai pasirengti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui bendrojo ugdymo mokykloje, mokykla kaip

organizacija turi prisidėti prie šio proceso per organizacijos kultūros formavimo, kvalifikacijos tobulinimo užtikrinimą, reikalingų išteklių ir priemonių suteikimo, tinkamos fizinės ir socialinės aplinkos sukūrimo aspektus. Atlikus Movkebayeva'os, Oralkanova'os, Mazhinov'o, Beisenova'os, Belenko (2016), Watkins'o, Donnelly (2014), Majoko (2019), International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report (2020), Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers (2012), Boychuk'o, Kazachiner'o, Khliebnikova'os (2021), Rozenfelde (2017), Woodcock'o, Woolfson'o (2019), Antoniou'o (2012), Khaleel'o, Alhosani'o, Duyar'o (2021) šaltinių analizę, parengtas pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui modelis, atskleidžiantis, kokie elementai, atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo reikalavimus, leidžia tinkamai pasirengti ir vykdyti ugdymo procesą mokykloje. Jis pristatomas 1 paveiksle (žr. 1 pav.).



**1 pav.** Pedagogų pasirengimas įtraukiamam ugdymui (sudaryta remiantis: Watkins, Donnelly, 2014; Majoko, 2019; Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, Belenko, 2016; International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report, 2020; Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012; Boychuk, Kazachiner, Khliebnikova, 2021; Rozenfelde, 2017; Woodcock, Woolfson, 2019; Antoniou, 2012; Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021).

**Asmeninio pasirengimo** struktūrą sudaro pedagogo *asmeninės savybės, vertybės, turimos nuostatos* (Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, Belenko, 2016). Pirmiausia tai *asmeninės savybės*, atsiskleidžiančios per aukštą mokytojo empatijos lygį, gebėjimą nuodugniai suprasti mokinio situaciją ir kartu su juo siekti sėkmingų mokymosi rezultatų (Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, Belenko, 2016). Mokytojas turi būti ekstravertas, gebantis komunikuoti su įvairių būdo bruožų turinčiais mokiniais ir sukurti jiems emociškai teigiamą edukacinę aplinką, skatinančią bendradarbiauti ir patrauklią visiems mokiniams (Galkienė, 2015). Tarpasmeninių skirtumų pripažinimas ir pagarbos visiems mokiniams išlaikymas turi būti siejamas su pedagogo vidiniu pasitikėjimu ir ryžtu, padedančiu sėkmingai ir efektyviai veikti įtraukiojo ugdymo lauke (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021). Taip pat svarbus mokytojo gebėjimas suteikti pagalbą mokiniui ne tik ugdymo proceso metu, bet ir kitose jo socialinio gyvenimo situacijose, todėl jis turi būti atviras, nuoširdus, atsakingas bei užtikrinantis kiekvieno mokinio orumo principų išlaikymą visose situacijose (Galkienė, 2015). Vis dėlto, pedagogas turi būti reiklus, gebantis kiekvienam mokiniui, nepriklausomai nuo jo negalios, aiškiai išdėstyti reikalavimus, nustatyti tam tikras ribas ir padėti jų laikytis (Galkienė, 2015).

*Vertybių* komponentas tiesiogiai atspindi mokytojo nusiteikimą įgyvendinti įtraukimo idėją. Pagarba ir besimokančiųjų įvairovės vertinimas, lygybė ir dėmesys visiems besimokantiejiems, bendradarbiavimas, asmeninis profesinis tobulėjimas – vienos pagrindinių vertybinių nuostatų, kuriomis turi vadovautis pedagogas, įgyvendinantis įtraukaus ugdymo procesą (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012; International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report, 2020; Watkins, Donnelly, 2014). Šiomis vertybėmis pabrėžiamas ugdymosi procese dalyvaujančio žmogaus unikalumas ir orumas, pagarba žmogaus teisėms, vaikų kaip vertybės pripažinimas, nepriklausomai nuo jų intelektualinių, fizinių ir kitų galimybių (Baguisa, Ang-Manaig, 2019). Šios vertybės yra tai, kas padeda specialistui pasirengti dirbti įtraukiojo ugdymo srityje, taip pat tai atitinką požiūrį, kad mokytojas yra humaniškos demokratinės visuomenės, vertinančios kiekvieną žmogų, narys, ir tokiu pat požiūriu jis vadovaujasi darbo aplinkoje, kurioje atsispindi visapusiškas pritarimas įtraukiojo ugdymo idėjai (Movkebayeva, Oralkanova, Mazhinov, Beisenova, Belenko, 2016). Pedagogai, turintys tokias vertybes, gali kurti palankią visiems vaikams mokyklos aplinką bei mokyklos vertybines nuostatas, prisidedančias prie to, kad kiekvienas narys būtų išklaudytas, gerbiamas ir juo būtų rūpinamasi, todėl mokytojai, siekiantys plėtoti įtraukiojo ugdymo praktiką, turi suvokti šias vertybes ir paversti jas veiksmais savo pedagoginėje veikloje (Rabi, Zulkefli, 2018). Nors pedagogams dažnai yra sunku susieti vertybes ir praktinę veiklą, gilesnis vertybių tyrinėjimas gali padėti formuoti ir plėtoti įtraukiają praktiką mokyklose, kurios remiasi teisingumo ir lygybės kaip įtraukimo plėtros pagrindo tikslu (Rabi, Zulkefli, 2018). Kiekviena šių pedagogui svarbiausių vertybių įtraukiajame ugdyme siejama su tam tikromis *nuostatomis*, kurias mokytojai turi išsiugdyti bei puoselėti.

Pagarbos ir besimokančiųjų įvairovės vertinimo vertybė turėtų būti siejama su nuostatomis, kad švietimas grindžiamas tikėjimu visų besimokančiųjų lygybe, o vien galimybės mokytis bendrojo ugdymo mokykloje specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams nepakanka, nes įtraukimas reiškia visų mokinių dalyvavimą jiems prasmingoje mokymosi veikloje, pritaikytoje pagal jų individualius poreikius (Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012). Mokytojų užduotis yra rasti būdų, kaip padėti vaikams jaustis pilnaverčiais mokyklos bendruomenės

nariais, ypač kai vaikas turi akivaizdžių sutrikimų ar negalių (Vayrynen, Paksuniemi, 2020). Dažniausiai pedagogai įvairovę suvokia per mokinių unikalias savybes bei mano, kad pagarba jiems yra vienas svarbiausių įtraukiojo ugdymo elementų (Watkins, Donnelly, 2014). Nuostata, kad mokinių įvairovė turi būti vertinama ir suprantama ne kaip trukdis ir ribotumas, bet kaip išteklius ir galimybė, sukurianti pridėtinę vertę ne tik mokyklos bendruomenei, bet ir visai visuomenei, turi būti išlaikoma pedagogo profesinės veiklos kasdienybėje (Majoko, 2019; Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012). Taip pat pedagogui svarbu vadovautis visų besimokančiųjų nuomonės išklauso, vertinimo nuostatomis, skatinant mokinių savigarbos, savivertės, mokymosi potencialo didėjimą (Vayrynen, Paksuniemi, 2020).

Lygybės ir dėmesio visiems besimokantiems vertybė siejama su pedagogo nuostatomis, kurios akcentuoja mokymąsi, visų pirma, kaip socialinės veiklos aspektą ir teigia, kad socialinis, emocinis ugdymas turi būti laikomas vienodai svarbus visiems vaikams (Watkins, Donnelly, 2014). Manyti, kad pedagogų turimi lūkesčiai mokinių atžvilgiu yra vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių mokinių sėkmę ugdymosi procese, būtina, todėl mokytojas turi kelti pagal galimybes aukštus reikalavimus, kad visi besimokantieji būtų aktyvūs mokymosi procese (Saqr, Tennant, 2016). Į mokinius turi būti žvelgiama lygiateisiškai, leidžiant jiems priimti sprendimus visuose mokymosi procesuose, kuriuose jie dalyvauja, taip ugdant mokinių savarankiškumą ir apsisprendimo laisvę, nes pagrindinis besimokančiųjų tikslas yra mokytis ne tik dalyko turinio žinių, bet ir įgūdžių, reikalingų kasdieninėms gyvenimo veikloms (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012). Pedagogas turi suvokti, kad stengtis atrasti ir skatinti kiekvieno vaiko mokymosi potencialą ir gebėjimus yra būtina, nes visi gali mokytis ir tobulėti, o mokinių turimi gebėjimai nėra pastovūs (Watkins, Donnelly, 2014). Jiems atskleisti reikia pasiryžti prisiimti atsakomybę už visų klasėje esančių mokinių mokymo programos ir metodų pritaikymą, taip reaguojant ir atskleidžiant kiekvieno vaiko potencialą (Vayrynen, Paksuniemi, 2020).

Bendradarbiavimas kaip vertybė pedagogo įtraukiojo ugdymo veikloje turėtų būti grindžiamas nuostata, kad bendradarbiavimas su mokinio tėvais, partnerystė su specialistais ir kitomis švietimo institucijomis kuria pridėtinę vertę visame vaiko ugdymosi procese (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012). Veiksmingas visų minėtų šalių bendradarbiavimas turi būti laikomas pedagogo atsakomybe, nes įtraukusis ugdymas pats iš savęs reikalauja, kad visi mokytojai dirbtų tarpdisciplininėse komandose (Subramanian, Manickaraj, 2017; Vayrynen, Paksuniemi, 2020). Tokiu būdu bendradarbiavimas, partnerystė ir komandinis darbas turėtų būti vertinamas palankiai, kaip aspektas, padedantis pedagogui įgyti naujų žinių (Majoko, 2019).

Asmeninis profesinis tobulėjimas kaip vertybė turi užimti itin svarbią vietą profesinėje veikloje, o, atsižvelgiant į ją, pedagogo pagrindinės nuostatos turėtų būti orientuotos į tai, kad mokymas yra problemų sprendimo veikla, kuriai reikia nuolatinio sistemingo planavimo, vertinimo bei refleksyvosios praktikos vykdymo (Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012). Pedagogo suvokimas turėtų remtis tuo, kad pirminis mokytojų rengimas yra tik pradinis mokytojų profesinio mokymosi visą gyvenimą etapas, todėl kiekvienas yra atsakingas už savo nuolatinį tobulėjimą (Watkins, Donnelly, 2014; International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report, 2020). Svarbu manyti ir vadovautis nuostata, kad refleksyvosios praktikos įgyvendinimas padeda mokytojams efektyviau atlikti savo veiklą, bendradarbiauti su mokinio tėvais ar dirbti komandose su kolegomis (Majoko, 2019). Prašyti kitų

specialistų informacijos ar patarimų yra teigiamas dalykas, o ne silpnybė, todėl taip pat reikia suvokti, kad pedagogas negali būti visų klausimų, susijusių su įtraukioju ugdymu, ekspertas, o nusiteikimas atviram naujų įgūdžių mokymuisi turėtų būti laikomas norma (Watkins, Donnelly, 2014).

Pripažindamas vaikus, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, kaip vertybę, mokytojas turėtų suvokti savo pareigą nuolat tobulinti profesinius įgūdžius, kad galėtų sėkmingai dirbti įtraukiojo ugdymo srityje. Tinkamą profesinį pasirengimą turintis mokytojas įtraukiojo ugdymo sistemoje geba prisitaikyti prie bet kokių situacijų ir mokinių specialiųjų poreikių įtraukioje klasėje (Sukinah, Rakhmat, Rochyadi, Sunardi, 2018). Prieš pradėdami mokyti pagal įtraukiojo ugdymo filosofiją ir principus, pedagogai turi įgyti žinių apie specialiųjų poreikių mokinių ypatumus, specialiojo ir įtraukiojo ugdymo politiką, mokymo metodus ir įtraukiojo ugdymo modelį, todėl **profesinis pasirengimas** pasireiškia sąmoninga pedagogo veiklos kryptimi, grindžiama pedagoginių žinių turėjimu ir gebėjimu vykdyti profesinę veiklą, visapusiškai tenkinančią vaiko ugdymosi poreikius įtraukiojo ugdymo aplinkoje (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021; Rabi, Ghazali, Rohaizad, Zulkefli, 2018; Pit-ten Cate, Markova, Krischler, Krolak-Schwerdt, 2018). Žinios yra susijusios ir su aukščiau aptartomis pedagogų nuostatomis – jų trūkumas turi įtakos neigiamų nuostatų formavimuisi, padidėjusiam streso lygmeniui darbo procese ir nepakankamiems pedagogų gebėjimams mokyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius mokinius įprastose klasėse (Subramanian, Manickaraj, 2017). Siekiant, kad įtraukimo procesas būtų sėkmingas ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas taptų produktyvesnis, pirmiausia būtina gilinti bendrojo ugdymo mokytojų žinias (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021). Taip pat tikimasi, kad bendrojo ugdymo mokytojai turės tam tikrų specialiųjų gebėjimų, leidžiančių jiems tenkinti įvairių mokinių poreikius bendrojo ugdymo klasėse (Rabi, Ghazali, Rohaizad, Zulkefli, 2018). Mokytojų įgūdžiai paprastai laikomi būtinais sėkmingos įtraukiojo ugdymo praktikos įgyvendinimo veiksniais, o tai patvirtina tyrimai, kurie atskleidžia, kad mokytojų žinios ir gebėjimai mokyti įtraukiojo ugdymo aplinkoje siejami su geresniais mokinių pasiekimais (Pit-ten Cate, Markova, Krischler, Krolak-Schwerdt, 2018; Rabi ir Zulkefli 2018). Vertybės, kuriomis turėtų vadovautis pedagogas įtraukiojo ugdymo vykdymo kontekste, siejasi ne tik su nuostatomis, bet ir su profesiniu pasirengimu – žiniomis ir gebėjimais (Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012).

Siekiant vadovautis pagarbos ir besimokančiųjų įvairovės vertinimo vertybe savo profesinėje veikloje, pedagogas turi žinoti teorines ir praktines koncepcijas bei principus, kuriais grindžiamas įtraukusis ugdymas, suvokti visų lygių švietimo įstaigų kultūrų ir politikos sistemas, galinčias daryti įtaką įtraukiamajam ugdymui, taip pat aktualiomis tampa žinios apie įtraukiojo ugdymo privalumus ir galimus iššūkius (International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report, 2020; Teacher education for inclusion Profile of Inclusive Teachers, 2012). Įtraukiojo ugdymo filosofijoje akcentuojamas individualumas, todėl kiekvienas pedagogas, dirbdamas su klase, turi žinoti mokinių silpnąsias ir stipriąsias puses, tobulintinus gebėjimus, tačiau to negali sieti tik su akademiniais pasiekimais, nes mokinys gali turėti stipriųjų pusių, pasireiškiančių tam tikrose socialinėse situacijose (Watkins, Donnelly, 2014). Profesinis tobulėjimas turėtų suteikti mokytojams ir gebėjimų – etikos principų laikymosi darbe su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, empatijos įvairių poreikių mokiniams parodymo, pagarbios komunikacijos ir socialinių santykių užmezgimo procesuose išlaikymo (Majoko, 2019). Aktualu tampa ir gebėti asmeniškai pasirengti taikyti tam tikras strategijas, reikalingas susiduriant su veiksniais, neatitinkančiais



įtraukiojo ugdymo principų, taip prisidedant prie mokyklų kaip besimokančių bendruomenių, gerbiančių ir skatinančių pozityviai žvelgti į visų besimokančiųjų pasiekimus, kūrimo (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021).

Įtraukiojo ugdymo sistemoje sėkmingai dirbantys mokytojai yra įsitikinę, kad visi mokiniai turi potencialo pagal galimybes pasiekti aukštų mokymosi rezultatų, o mokymosi gebėjimus pedagogai suvokia kaip išorinio poveikio, vidinių išteklių ir besimokančiojo asmeninių savybių sąveiką (Subramanian, Manickaraj, 2017). Mokymosi gebėjimai yra ir kolektyviniai, ir individualūs, jie susiję su tuo, kaip besimokantieji dirba ir veikia kaip grupė ir kokios jiems sudarytos galimybės bei suteikti ištekliai (Pilipchuk, Kovaleva, Karnauhova, 2021). Lygybė ir dėmesys visiems besimokantiems kaip vertybė reikalauja iš pedagogų žinių apie tipinius ir netipinius vaiko raidos modelius, ypač tuos, kurie susiję su socialinių ir bendravimo įgūdžių sritimi (Pershina, Shamardina, Luzhbina, 2018). Žinios apie ugdymo programų pritaikymą ir individualių ugdymo planų rengimą, tikslų kiekvienam besimokančiajam nustatymą, mokymo ir mokymosi strategijų naudojimą, mokymosi proceso vertinimo, analizės metodus, kurie tenkintų visų mokinių, ypatingai turinčių negalias, poreikius, yra labai svarbios, nes padeda mokiniams pagal galimybes tobulėti ugdymosi procese ir sklandžiau vykti pačiam ugdymosi procesui (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012; Majoko, 2019). Taip pat itin aktualu semtis žinių apie pozityvaus klasės klimato formavimo ir jos valdymo metodus, fizinės aplinkos projektavimo būdus ir išteklių valdymą (Peskova, Shatunova, Bartus, Slowik, 2020). Pershina'os, Shamardina'os, Luzhbina'os (2018), Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers (2012) darbuose akcentuojama, jog gebėjimai, atliepiant minimos pageidaujamos vertybės esmę, turėtų apimti gebėjimą pritaikyti mokymosi medžiagą ir ugdymo tikslus vaiko galimybėms ir poreikiams, mokiniams skirtų užduočių modifikavimą, veiklų, kuriose galėtų dalyvauti visi mokiniai, kūrimą, aukštų lūkesčių kėlimą kiekvienam mokiniui, įvairių mokymo strategijų ir jų taikymo aspektus (Pershina, Shamardina, Luzhbina, 2018; Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012).

Įtraukiosios mokymo programos grindžiamos požiūriu į mokymąsi kaip į mokinio patirties įprasminimą, todėl akcentuojamas mokytojo kaip pagalbininko vaidmuo (Pershina, Shamardina, Luzhbina, 2018). Tokiu atveju, mokymo programa turėtų būti ne griežtai reglamentuota, bet pakankamai lanksti, kad atitiktų visų mokinių poreikius, o pedagogai būtų pakankamai įgudę planuoti visų mokinių dalyvavimą ugdymosi procese bei žinoti, kaip padėti mokiniams mokytis (Subramanian, Manickaraj, 2017). Griežtos ir daug turinio žinių reikalaujančios ugdymo programos dažniausiai yra segregacijos ir atskirties priežastis, todėl akivaizdu, kad ugdymo programos kūrimas įtraukiajame ugdyme yra svarbiausias veiksnys, siekiant tikslingo visų besimokančiųjų dalyvavimo ugdymosi procese (Kusuma, Ramadevi, 2013). Remiantis Pershina'os, Shamardina'os, Luzhbina'os (2018), Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers (2012), Peskova, Shatunova, Bartus'o, Slowik'o (2020) darbais, suplanuoti tinkamą klasės fizinių priemonių išdėstymą ir fizinės aplinkos pritaikymą, įgyvendinti pozityvaus mokinių elgesio valdymo metodus, kuriais remiantis būtų ugdomas besimokančiųjų socialinis ugdymas ir tarpusavio sąveika, gebėti ugdyti savarankiškus ir nepriklausomus besimokančiuosius – tai lygybės bei dėmesio kiekvienam mokiniui išraiška iš pedagogo perspektyvos (Pershina, Shamardina, Luzhbina, 2018; Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012; Peskova, Shatunova, Bartus, Slowik, 2020).

Viena iš pagrindinių vertybių, kuria turi būti grindžiamas pedagogų darbas įtraukiamame ugdyme, yra bendradarbiavimas, apimantis darbą su mokinio šeima, kitais švietimo srities specialistais, institucijomis (Rabi, Ghazali, Rohaizad, Zulkefli, 2018; Majoko, 2019). Darbas, atliekamas kartu, padeda pasidalinti darbo krūvį, sumažina stresą ir skatina žinių bei patirties dalijimąsi, kuriuos derinant tarpusavyje, yra pasiekiami norimi rezultatai (Saqr, Tennant, 2016). Bendradarbiavimas su tėvais leidžia mokytojams daugiau sužinoti apie tėvų lūkesčius, jų vaikų gebėjimus, taip padedant mokykloms ir mokytojams apsispręsti dėl tinkamų mokymosi užduočių skyrimo, aplinkos ir mokymo stilių pritaikymo mokiniui, darbas su kitais specialistais suteikia galimybę keistis pozityviomis nuostatomis, palengvina įtraukiosios praktikos įgyvendinimą dėl tarpusavyje aptariamų strategijų iššūkiams įveikti ir nepalankioms situacijoms suvaldyti, tarpinstitucinis bendradarbiavimas praplečia požiūrį, leidžia mokytojams konsultuotis dėl fizinių, technologinių, laiko išteklių sutelkimo panaudojimo mokymo tikslais (Majoko, 2019; Watkins, Donnelly, 2014). Norint visus minimumus aspektus realizuoti, pedagogas turi turėti žinių apie įtraukųjį ugdymą kaip bendradarbiavimu grindžiamą darbo metodą, išryškinantį tarpasmeninių santykių poveikį tikslui pasiekti, apimant pačius besimokančiuosius, jų tėvus, kitus švietimo srities specialistus ir institucijas (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012). Tam, kad būtų galima suderinti siekiamus tikslus ir veiksmingai įtraukti mokinius į mokymosi procesą, pedagogas turi suvokti tarpasmeninių santykių su kitais subjektais užmezgimo svarbą, vertę bei naudą, todėl atvirumas bei tolerancija kito nuomonei tampa pagrindu bendradarbiavimui (Majoko, 2019). Žinios apie paramos struktūrą ir jos sistemos veikimą pedagogo veiklos proceso metu svarbios tuo, kad leidžia gauti pagalbą, patarimus, bendraujant su kitais specialistais ar institucijomis dėl papildomos medžiagos, idėjų, praktinių patarimų gavimo, todėl žinios apie tarpdisciplininio ir tarpinstitucinio darbo modelius turi būti gilinamos ir nuolat atnaujinamos (Saqr, Tennant, 2016; Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012). Vis dėlto nepakanka žinoti savo vaidmenį ir atsakomybę, bendradarbiaujant su kolegomis, tėvais ir institucijomis. Remiantis šiais aspektais, mokytojai, bendradarbiaudami ir komunikuodami su šeima, turi įgyti gebėjimų veiksmingai įtraukti mokinio tėvus į paramos ir pagalbos teikimo procesą vaiko ugdymosi procese (Gupta, Tandon, 2018). Taip pat turi būti įgijami gebėjimai naudotis technologijomis, palengvinančiomis susisiekimą ir bendradarbiavimo procesus su kitais suinteresuotais asmenimis ar institucijomis (Rabi, Zulkefli, 2018). Įgyvendinant bendradarbiavimo su kitais modelį, mokytojas turi jaustis ir dirbti kaip pilnavertis mokyklos bendruomenės narys, efektyviai besinaudojantis vidine parama ir išorės teikiamais ištekliais, prisidedant prie mokyklos tobulinimo procesų bei sprendžiant iškilusias problemas (Watkins, Donnelly, 2014). Bendradarbiavimas turėtų padėti mokytojui gebėti kurti ryšius ir užmegzti partnerystę su kitomis ugdymo institucijomis, įvairiomis bendruomenės organizacijomis, galinčiomis skatinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo sklاندą vystymosi ir plėtros procesus (Vayrynen, Paksuniemi, 2020).

Pedagogai, bendradarbiaudami tarpusavyje, turi padėti vienas kitam išžvelgti savo silpnąsias ir stipriąsias puses (Majoko, 2019). Taip pat pedagogas, norintis įveikti kylančius iššūkius ir atrasti inovatyvių jų sprendimo būdų, turi nuolat reflektuoti savo veiklą ir atnaujinti žinias bei ieškoti informacijos, galinčios suteikti naudą įtraukiojo ugdymo principais paremtame mokinių ugdymo procese (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012). Asmeninis profesinis tobulėjimas kaip vertybė yra laikoma nuolatine refleksija, apimančia savęs, kitų, mokymo metodų ir mokinių reakcijos į įvairius procesus gilesnį pažinimą ir suvokimą (Saqr, Tennant, 2016; Vayrynen,

Paksuniemi, 2020). Žinios apie tai, kas yra refleksyvi praktika ir kaip galima ugdyti asmeninės refleksijos gebėjimus veikloje ir po veiklos, laikomos pagrindu specialistams, dirbantiems įtraukiojo ugdymo srityje (Pit-ten Cate, Markova, Krischler, Krolak-Schwerdt, 2018). Teisinio konteksto išmanymas, savo atsakomybių ir pareigų mokiniams bei jų šeimoms gilesnė svarba ir reikšmė savo darbo praktikoje turi būti analizuojama ir reflektuojama todėl, kad refleksyvi praktika palengvina darbą su mokiniais, jų šeimomis, specialistais ir institucijomis (Majoko, 2019). Įtraukiojo ugdymo srityje nuolat vyksta pokyčiai, o norint prisitaikyti prie besikeičiančių reikalavimų, būtina žinoti kvalifikacijos tobulinimo galimybes, būdus ir kryptis tam, kad būtų galima įgyti naudingų žinių ir įgūdžių, padedančių tobulinti įtraukiojo ugdymo praktiką (Watkins, Donnelly, 2014). Tai laikoma pačio mokytojo atsakomybe bei pareiga, nes pirminis pedagogų rengimas laikomas tik nuolatinio profesinio mokymosi bei tobulėjimo pradžia, ir jo nepakanka visapusiškam ir sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui pasiekti (Watkins, Donnelly, 2014). Sistemingai vertinti ir apžvelgti savo pedagoginę veiklą, į ją įtraukti kitus, būti atviriems naujoms žinioms, kolegų patirčiai kaip mokymosi šaltiniui, prisidėti prie mokyklos kaip besimokančios bendruomenės plėtros, taikyti mokymosi strategijas, skatinančias efektyvų asmeninį mokymąsi – pagrindiniai gebėjimai, kuriuos turi įgyti pedagogas, siekiantis prisidėti prie asmeninio ir visos mokyklos bendruomenės mokymosi bei tobulėjimo procesų įgyvendinant įtraukijį ugdymą (Teacher education for inclusion profile of inclusive teachers, 2012; Saqr, Tennant, 2016; Vayrynen, Paksuniemi, 2020).

Priežastys, dėl kurių pasirenkamas įtraukiojo ugdymo modelis, yra: a) edukacinės, nes švietimo sistema turi būti kokybiška ir prieinama visiems nuo ankstyvosios vaikystės; b) socialinės, nes švietimas turi skatinti požiūrio pokyčius, kuriant visuomenę be išankstinių nuostatų, diskriminacijos ir segregacijos; c) ekonominės, nes švietimas padeda didinti konkurencingumą įvairiomis sąlygomis ir aplinkybėmis (Rozenfelde, 2017). Tam, kad pedagogai galėtų sėkmingai realizuoti įtraukiojo ugdymo principus praktinėje veikloje, turi vykti ir **organizacinis** pasirengimas. Šiuo atveju mokykla kaip organizacija turi prisidėti prie pedagogų pasirengimo šiam procesui: formuodama organizacijos kultūrą, suteikdama kvalifikacijos tobulinimo galimybę, reikalingus išteklius ir priemones, sukurdamą tinkamą fizinę ir socialinę aplinką.

Mokyklos, įgyvendinančios įtraukiojo ugdymo politiką, tikslas yra sukurti aplinką, kurioje vyrautų palaikanti ir bendradarbiaujanti mokyklos kultūra (Yeung, 2012). Pagal Angelides, Antoniou (2012), organizacijos kultūra apibūdinama per nuostatų ir vertybių lygmenis, besiformuojančius organizacijos nariams sąveikaujant tarpusavyje ir apibrėžiančius organizacijos narių požiūrį į savo darbo kontekstą. Boychuk'as, Kazachiner'is, Khliebnikova (2021) akcentuoja, kad mokyklos kultūra prisideda prie pedagogų požiūrio formavimo, atsižvelgiant į įtraukiojo ugdymo perspektyvą, ir padeda kurti mokyklos aplinką, ne tik palaikančią specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių gerovę tiek klasėje, tiek už jos ribų, bet ir leidžiančią palaikyti teigiamus specialistų tarpusavio santykius (Boychuk, Kazachiner, Khliebnikova, 2021). Plėtojant įtraukiąją organizacijos kultūrą, mokyklos turi kurti bendruomenę, kuriai būdingas saugumas, priėmimas ir bendradarbiavimas bei kolektyvinė atsakomybė už mokinius (Boychuk, Kazachiner, Khliebnikova, 2021). Pasak Buli-Holmberg, Nilsen, Skogen (2019), bendradarbiavimo kultūra mokykloje padeda pedagogams sėkmingiau įgyvendinti įtraukijį ugdymą per turimų nuostatų pokytį, dalijimąsi žiniomis ir patirtimi su kitais kolegomis bei yra svarbi mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, ugdymo kokybės gerinimo dalis (Buli-Holmberg, Nilsen, Skogen, 2019). Tuo tarpu Angelides, Antoniou (2012)

akcentuoja, kad mokyklos kultūrą, visų pirma, formuoja mokyklos vadovas, kuriam tenka lemiamas vaidmuo, plėtojant įtraukųjį ugdymą, jo asmenybė ir idėjos lemia mokyklos organizacinių struktūrų ir kultūros pokyčius bei pedagogų motyvacijos lygį dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis. Mokyklos vadovas turi tikėti įtraukiojo ugdymo galimybėmis, sugebėti rasti priemonių ir įgalinti mokytojus veikti, suteikiant jiems svarbius vaidmenis bei aktyviai įtraukiant juos į įtraukiojo ugdymo plėtros procesą (Angelides, Antoniou, 2012). Jeigu organizacijos bendruomenė yra suinteresuota plėtoti įtraukios mokyklos viziją, mokykloje yra keičiamos ir ugdomos vertybės bei įsitikinimai, atitinkantys įtraukiojo ugdymo principus, tokiu būdu yra galima kurti pagrindą mokyklos kultūros kūrimui (Boyчук, Kazachiner, Khliebnikova, 2021).

Pozityvi organizacijos kultūra padeda mokyklos bendruomenei priimti sprendimus dėl mokyklos politikos ir kasdieninės praktikos pokyčių, tačiau tam reikalingas ir nuolatinis tobulėjimas (Angelides, Antoniou, 2012). Yeung (2012) ir Woodcock'o, Woolfson'o (2019) darbuose akcentuojama, kad mokykla turi sudaryti sąlygas visapusiškam pedagogų mokymuisi ir galimybei persikvalifikuoti, o tai suteiktų reikiamų gebėjimų, palengvinančių darbą su besimokančiais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių. Yeung (2012) teigia, kad, siekdama stiprinti mokytojų profesinius gebėjimus, mokykla turi parengti mokytojų profesinio tobulėjimo gaires ar programą, orientuotą į žinių ir gebėjimų ugdymą įtraukiojo ugdymo pagrindinių nuostatų kontekste (Yeung, 2012). Mokytojai, gaudami reikiamų žinių, jaučiasi užtikrinčiau ir drąsiau, dirbdami su visais mokiniais, bei įgyja palankesnę požiūrį į įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimą (Woodcock, Woolfson, 2019). Vis tik pernelyg dažnai profesinis tobulėjimas apima tik teorinius aspektus, tačiau, norint padėti mokytojams tinkamai pasirengti, mokykloms reikia skirti daugiau dėmesio pedagogų praktinių žinių taikymo aspektui (Woodcock, Woolfson, 2019). Anot Rozenfelde (2017), mokymai turi būti aukščiausio lygio, kad mokytojai įgytų kuo daugiau gebėjimų, o mokiniai gautų kuo didesnę naudą, todėl mokykla turi sudaryti sąlygas pedagogams dalyvauti kvalifikacijos kėlimo mokymuose, atitinkančiuose įtraukiojo ugdymo proceso keliamus reikalavimus (Rozenfelde, 2017).

Pedagogų kvalifikacijos tobulinimas apima formalųjį mokymąsi, kada naujos žinios ir gebėjimai įgyjami seminarų, paskaitų metu, bei neformalųjį mokymąsi, kada pedagogai mokosi vieni iš kitų, bendradarbiaudami ar vadovaudamiesi mokymosi visą gyvenimą principu, pagal savo poreikius taikydami kitus mokymosi metodus (Woodcock, Woolfson, 2019). Mokyklos vadovybė turi vadovautis nuostata, kad mokytojų kvalifikacijos tobulinimas yra laikomas nuolatine organizacijos misija, todėl siektina užtikrinti, kad visi mokytojai galėtų pasinaudoti šia prie profesinio tobulėjimo prisidedančia galimybe. Rozenfelde (2017) teigia, kad mokykla turėtų sudaryti sąlygas tarpdisciplininės komandos specialistų bendradarbiavimui, reguliariems susitikimams, kuriuose, dalyvaujant ne tik pedagogams, bet ir mokinių tėvams, būtų aptariamose darbo su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais strategijos ir jų veiksmingumas. Įtraukusis ugdymas nebus įgyvendintas efektyviai, jeigu už mokinių mokymąsi atsakingi pedagogai nebus kvalifikuoti ir nežinos apie mokinių specialiuosius ugdymosi poreikius, jų mokymosi proceso valdymo strategijas, padedančias įsitraukti į procesą. Tokiu atveju, pedagogų žinių, gebėjimų įgijimas ar atnaujinimas turi būti ilgalaikis, susiejantis teoriją su praktika, ir orientuotas į ilgalaikį rezultatą, išlaikomą, naudojantis konsultacijomis ir dalyvavimu skirtingose mokyklos rengiamose mokymosi veiklose.

Pedagogų tinkamas pasirengimas vykdyti įtraukųjį ugdymą susijęs net tik su kvalifikacijos tobulinimu, bet ir su turimais ištekliais, kurie siejami su metodinėmis priemonėmis, fiziniiais,

žmogiškaisiais ir technologiniais ištekliais, kurių prieinamumą įtraukiojo ugdymo mokykloje pedagogams užtikrina ugdymo įstaiga (Woodcock, Woolfson, 2019). Pagal Woodcock, Woolfson (2019), šie ištekliai gali būti tobulinami, jeigu yra pakankamas finansavimas ir palankūs mokyklos vykdomos politikos veiksniai. Goldan, Schwab (2020) patvirtina, kad gera mokymo aplinka yra suvokiama per pakankamų išteklių perspektyvą, kuri teigiamai keičia požiūrį į įtraukijį ugdymą, o nepakankama išteklių pasiūla lemia neigiamą pedagogų požiūrį į įtrauktį dėl galimybių įgyvendinti įtraukiojo ugdymo principus nebuvimo (Woodcock, Woolfson, 2019). Tuo tarpu Khaleel'as, Alhosan'as, Duyar'as (2021) teigia, kad visų pirma švietimo įstaiga turi turėti aiškią viziją ir vadovautis ją pagrindžiančiomis vertybėmis, kurios leistų užtikrinti ugdymo įstaigos politikos, kuri daro poveikį mokymo organizavimui, išteklių paskirstymo suderinimui. Mokyklų vadovai daro reikšmingą įtaką tenkindami įvairius pedagogų poreikius bei kurdami mokyklų politiką, įtraukias sistemas, todėl mokyklų kuriama politika ir ugdymo įstaigos teisiniai dokumentai turi atspindėti įtraukimo idėją ir jos principus, o taip pat ir padėti pedagogams gauti pagalbą, reikalingą mokyti įvairių ugdymosi poreikių turinčius mokinius (Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021). Tokia darni sistema, kuri apima išteklius ir mokyklos politiką, remia pedagogų gerovę darbinėje aplinkoje ir yra geriausias būdas pagerinti ne tik pedagogų pasirengimą įtraukiajam ugdymui, bet ir visų besimokančiųjų ugdymo kokybę (Khaleel, Alhosani, Duyar, 2021).

Ugdymo institucija pedagogui turi sudaryti sąlygas dirbti aplinkoje, kurioje vyksta mokymo procesas, padedantis pedagogui įgyvendinti ugdymo tikslus ir siekti kokybiško rezultato. Fizinė aplinka reiškia lanksčias ir saugias mokyklos patalpas, pritaikytą infrastruktūrą įtraukiam, pilnavertiškam besimokančiųjų dalyvavimui ugdymo procese ir pedagogų veiklos vykdymui (Ackah-Jnr, Danso, 2019). Anot Cheryan'o, Ziegler'o, Plaut'o, Meltzoff'o (2014), mokyklų fizinės aplinkos pobūdis daro įtaką mokytojų ir mokinių elgesiui, mokinių mokymuisi ir pasiekimams. Tuo tarpu Ackah-Jnr'as, Danso (2019) teigia, kad tinkama socialinė aplinka reiškia socialinio ryšio ir pagarbos individualiems visų mokyklos bendruomenės narių skirtumams buvimą, bendravimo ir konfliktų valdymo mokykloje strategijų efektyvumą, rūpinimąsi ne tik mokinių, bet ir visų mokyklos darbuotojų gerove (Ackah-Jnr, Danso, 2019). Įtraukiose mokyklose tiek vaikai, tiek mokyklos personalas turi jaustis psichologiškai ir emociškai saugūs, nes tai skatina priėmimą, pilnavertišką dalyvavimą ugdymo procese ir visų, kaip individualių asmenybių pripažinimą (Bendova, Fialova, 2015). Tokia aplinka neskatina neigiamo požiūrio, o didina psichologinį komfortą ir nesukelia neigiamų reakcijų. Vis dėlto, Bendova, Fialova (2015) teigia, kad nors mokyklos, kurios palaiko įtraukiojo ugdymo filosofiją, principus ir praktiką, sukuria visiems vaikams palankią mokymosi ir socialinę aplinką, pastebėta, kad kad norint, jog mokiniai gautų kuo didesnę naudą, o pedagogai galėtų suteikti kokybišką ugdymą, būtina atlikti fizinės aplinkos pokyčius. Taigi, vadovaujantis šiomis nuostatomis, pedagogams turėtų būti užtikrintas jų saugumas ir fizinis patogumas ugdymo institucijose bei galimybė tinkamai išnaudoti mokymosi erdves.

*Taigi, svarbus įtraukiojo ugdymo elementas – užtikrinti, kad visi mokytojai būtų pasirengę ugdyti visus mokinius. Įtraukties neįmanoma įgyvendinti, jeigu mokytojai nebus įgalinti tapti pokyčius skatinančiais veikėjais, turinčiais asmeninį ir profesinį pasirengimą. Asmeninis pasirengimas suprantamas kaip asmeninės mokytojo savybės, kurios reikalingos dirbant su specialiuju ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Jos apima empatiją, supratingumą, bendruomeniškumą, gerą komunikaciją, ekstravertiškos asmenybės būdo bruožus, toleranciją, pasitikėjimą savimi, ryžtingumą,*

atvirumą, nuoširdumą, atsakingumą ir reiklumą. Taip pat svarbios pedagogo turimos vertybės, kurios turi būti orientuotos į pagarbą ir besimokančiųjų įvairovės vertinimą, lygybę ir dėmesį visiems besimokantiesiems, bendradarbiavimą, asmeninį profesinį tobulėjimą. Kiekviena vertybė siejama su tam tikromis nuostatomis, padedančiomis kiekvienam mokiniui pasiekti ugdymosi sėkmę. Jos susijusios su besimokančiųjų lygybe, pagarba visiems, aukštais pedagogų lūkesčiais mokiniams, mokinių dalyvavimu sprendimų priėmimo procese, bendradarbiavimu, kaip profesinių žinių gilinimo aspektu, atsakomybe už savo profesinį tobulėjimą ir refleksyvios praktikos taikymu savo profesinėje veikloje. Kiekviena vertybė siejama ir su pedagoginėmis žiniomis bei praktiniais gebėjimais, kuriuos pedagogai turi įgyti, kad galėtų veiksmingai įgyvendinti įtraukiojo ugdymo praktiką, o tai sudaro pedagogo profesinį pasirėngimą. Norint vadovautis pagarbos ir besimokančiųjų įvairovės vertinimo vertybe, pedagogas turi įgyti žinių apie įtraukiojo ugdymo koncepto pagrindinius principus, žinoti įtraukiojo ugdymo privalumus ir kliūtis bei domėtis kiekvieno mokinio stipriųjų ir silpnųjų pusių įgalinimu ugdymosi procese. Gebėjimai apimtų etikos principų laikymąsi, empatišką elgesį visose situacijose bei gebėjimą imtis reikiamų priemonių, kad įtraukusis ugdymas būtų įgyvendinamas tikslingai. Lygybė ir dėmesys visiems besimokantiesiems turi būti siejamas su žiniomis apie vaiko raidą, ugdymo programų, planų rengimo principus, mokymosi vertinimą, strategijas, klasės valdymo metodus, fizinės aplinkos projektavimo būdus bei turimų išteklių valdymą. Pritaikyti ugdymo programą, mokymosi medžiagą, vertinimo metodus, įvertinant mokinių poreikius, taikyti mokymo strategijas, suplanuoti tinkamą klasės fizinių priemonių išdėstymą ir fizinės aplinkos pritaikymą bei įgyvendinti pozityvaus mokinių elgesio valdymo metodus – esminiai gebėjimai, apimantys šią vertybę. Vertinant bendradarbiavimą, kaip vieną iš svarbiausių galimybių siekiant užtikrinti įtraukaus ugdymo tinkamą įgyvendinimą, pedagogai turėtų žinoti bendradarbiavimu grindžiamo darbo metodo ypatumus, profesinių santykių užmezgimo svarbą ir vertę, subjektų paramos struktūros ir sistemos veikimą. Tam prireiks gebėti įtraukti mokinio tėvus į paramos ir pagalbos teikimą ugdymo procese, taip pat naudotis technologijomis, kurios palengvintų šį bendradarbiavimą ir gebėjimą kurti ilgalaikius ryšius su kitais specialistais, institucijomis. Visi šie gebėjimai prisideda prie pedagogo asmeninio profesinio tobulėjimo, kuris yra laikomas vertybe įtraukiajame ugdyme, todėl išmanyti, kaip galima ugdyti asmeninės refleksijos gebėjimus veikloje ir po veiklos bei žinoti, kokios yra kvalifikacijos tobulinimo galimybės, būdai ir kryptys būtina, nes tai suteikia gebėjimus sistemingai vertinti savo veiklą, būti atviriems naujoms žinioms ir prisidėti prie mokyklos, kaip besimokančios bendruomenės plėtros. Mokykla kaip organizacija turi prisidėti prie pedagogų pasirėngimo šiam procesui formuodama organizacijos kultūrą, suteikdama pedagogams kvalifikacijos tobulinimo galimybę, reikalingus išteklius ir priemones, sukurdama tinkamą fizinę ir socialinę aplinką ugdymo proceso vykdymui.

## **2. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybių ir kliūčių tyrimo metodologija**

Siekiant atskleisti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, šiame skyriuje pagrindžiama tyrimo metodologija. Pristatomas tyrimo tipas, tyrimo duomenų rinkimo metodai, tyrimo duomenų apdorojimo metodai, apibūdinamas tyrimo instrumentas, aprašoma tyrimo imtis ir pateikiami tyrimo etikos principai.

### **2.1. Tyrimo tipas**

Siekiant atskleisti pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, buvo pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga. Ji pasirinkta, norint gauti kiek galima išsamesnius duomenis bei išsiaiškinti unikalius faktus ir įvairiapusę informaciją apie pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis. Kaip įvardina Aleknevičienė, Pocienė, Šupa (2020), kokybinio tyrimo paskirtis yra paaiškinti socialinius reiškinius, apie kuriuos trūksta informacijos, siekiant išsiaiškinti, kaip subjektai įprasmina savo patirtį ir sąveikas nagrinėjamos problemos kontekste. Kokybinis tyrimas leidžia ištirti keletą atvejų, analizuojant kintamuosius, ir aiškinti tiriamą reiškinį, remiantis tyrimo metu gautais duomenimis (Valackienė, Mikėnė, 2008). Šis tyrimo tipas leido gauti giluminę informaciją apie pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybių ir kliūčių situaciją.

### **2.2. Tyrimo duomenų rinkimo metodai**

Tyrimo tikslui pasiekti naudojami trys duomenų rinkimo metodai:

- ✓ mokslinės literatūros analizė. Ji naudojama, siekiant aptarti įtraukiojo ugdymo sampratą, jo teikiamas galimybes ir įgyvendinimo kliūtis bendrojo ugdymo mokykloje. Ji taikoma, atskleidžiant pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui pagrindinius elementus ir teoriškai pagrindžiant teorinį modelį bei tyrimo metodologiją.
- ✓ dokumentų analizė. Šiuo metodu siekiama atskleisti, ar analizuojamuose LR švietimo dokumentuose atsiranda sąsajos tarp įstatymiškai patvirtintų aspektų, susijusių su pedagogų veikla ir pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą elementais. Dokumentų analizei pasirinkti du pagrindiniai valstybės švietimo dokumentai ir du pagrindiniai pedagogų kompetencijas apibūdinantys dokumentai (Pedagogų rengimo reglamentas (2018), Geros mokyklos koncepcija (2015), LR Švietimo įstatymas (2011), Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)).
- ✓ iš dalies struktūruoto interviu metodas. Jis taikomas, siekiant nustatyti esamas galimybes ir kylančias kliūtis pedagogams, įtraukiojo ugdymo pasirengimo kontekste, remiantis mokytojų subjektyvia nuomone. Iš anksto buvo paruošiami galimi užduoti atviri klausimai. Iš dalies struktūruotas interviu metodas pasirinktas dėl galybės interviu metu užduoti papildomus klausimus, atsižvelgiant į interviu vykdymo situaciją, o tai leido įvardinti gilesnius nagrinėjamos problemos aspektus per pedagogų turimos asmeninės patirties prizmę (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017). Gavus pedagogų sutikimą, pokalbiai buvo įrašomi į

diktofoną, o vėliau transkribuojami. Trumpiausias interviu truko 26 minutes, ilgiausias – 44 minutes.

### 2.3. Tyrimo duomenų apdorojimo metodas

Empirinis tyrimas buvo sudarytas iš 2 etapų. Pirmame etape atliekama dokumentų analizė, kuriai buvo taikomas kokybinės turinio analizės metodas, išskiriamos kategorijos ir subkategorijos, remiantis mokslinės literatūros analizės metu identifikuotais svarbiausiais pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui vykdyti aspektais. Šiuo metodu, remiantis Žydzūnaitės, Sabaliausko (2017) mintimis, buvo siekiama apdoroti pasirinktuose Lietuvos švietimo dokumentuose pateiktą medžiagą, susijusią su pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui aspektais ir atskleisti jos raišką bei taptumą su mokslinės literatūros analizėje išskirtais esminiais pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui elementais.

Antrajame tyrimo etape atliekamas iš dalies struktūruotas interviu, kurio metu gauti duomenys analizuojami taikant kokybinės ir kiekybinės kokybinių duomenų turinio analizės programinę įrangą „MAXQDA 2022“. Tai leido teksto fragmentams priskirti kodus, juos grupuoti, priskirti skaitinę reikšmę ir pateikti *Single-Code (coded segments)* modelius.

Atliekant kokybinę turinio analizę buvo remiamasi Gaižauskaitės, Valavičienės (2016) išskirtais duomenų analizės etapais:

- ✓ duomenų organizavimas ir parengimas analizei (tyrimo metu gautų duomenų transkribavimas);
- ✓ duomenų skaidymas (duomenys skaidomi į fragmentus, vyksta kodavimas);
- ✓ turimų duomenų jungimas (sudaromos kategorijos, subkategorijos);
- ✓ duomenų interpretacija;
- ✓ formuluojamos išvados, pagrįstos turimais duomenimis.

### 2.4. Tyrimo instrumentas

Iš dalies struktūruoto interviu klausimai sudaryti remiantis pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą teoriniu modeliu, parengtu atlikus mokslinės literatūros analizę (žr. 1 pav.). Jo pagrindu suformuluotos 5-ios iš dalies struktūruoto interviu klausimų grupės:

- ✓ vertybės;
- ✓ nuostatos;
- ✓ asmeninės savybės;
- ✓ žinios ir gebėjimai;
- ✓ organizacinis aspektas.

Šias 5-ias klausimų grupes sudarė 10 pagrindinių klausimų (žr. 1 lentelę), kurių formuluotė interviu metu nežymiai kito, priklausomai nuo tyrimo dalyvių pokalbio konteksto, iš dalies struktūruoto interviu metu buvo užduodami patikslinantys klausimai. Kiekvienas pateikiamas klausimas



užduodamas tikslingai, siekiant išsiaiškinti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis. Klausimų pagrindimas pateikiamas 1 lentelėje.

**1 lentelė.** Iš dalies struktūruoto interviu klausimų grupės

Teorinio modelio dalis	Klausimas	Klausimo pagrindimas
<b>Vertybės</b>	Kaip manote, nuo ko turi prasidėti pedagogo pasirengimo, vykdyti įtraukujį ugdymą, procesas?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kuo vadovaujasi ir kam teikia pirmenybę pedagogai, pasirengimo įtraukiajam ugdymui, procese.
	Remiantis asmenine patirtimi, papasakokite, kaip pedagogo turimos vertybės veikia įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimą?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokią reikšmę pedagogo veiklai įtraukiajame ugdyme turi vertybės.
<b>Nuostatos</b>	Kaip vertinate specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti pedagogų nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas.
	Papasakokite, kaip keitėsi Jūsų požiūris į įtraukujį ugdymą, kai įgijote patirties šiame procese?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kaip kinta pedagogų požiūris įtraukiojo ugdymo veiklos kontekste.
<b>Asmeninės savybės</b>	Kokias asmenines savybes turėdamas, Jūsų požiūriu, turintis pedagogas galėtų būti laikomas pasirengęs dirbti įtraukioje mokykloje?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokias asmenines savybes turintis pedagogas yra pasirengęs įtraukiajam ugdymui.
<b>Žinios ir gebėjimai</b>	Papasakokite apie savo pasirengimą dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje. Kokius iššūkius Jums reikėjo įveikti?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kaip prasidėjo pedagogų pasirengimo procesas, kokios kyla pedagogų pasirengimo kliūtys ir kaip jos yra įveikiamos.
	Kokių žinių ir gebėjimų pedagogams reikia turėti, norint dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokios turimos žinios ir gebėjimai yra svarbiausi, įgyvendinant įtraukujį ugdymą.
	Ką Jūs žinojote apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus prieš pradėdami dirbti su jais? Kaip papildėte šį žinojimą?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, ką pedagogai žinojo apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir kaip papildė savo žinojimą.
<b>Organizaciniai aspektai</b>	Papasakokite, kokias galimybes turėjote pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą procese?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokios galimybės pedagogams buvo suteikiamos, pasirengimo įtraukiajam ugdymui procese.
	Kaip mokykla prisidėjo prie Jūsų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą?	Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokias sąlygas pedagogams užtikrina mokykla kaip organizacija, siekdama sėkmingos pedagogų veiklos įtraukiajame ugdyme.

## 2.5. Tyrimo imtis

Atsižvelgiant į tyrimo objektą ir tikslą, tyrimo dalyviais buvo pasirinkti bendrojo ugdymo mokyklų dalyko pedagogai, turintys ilgametę darbo patirtį, todėl tyrimo imtis sudaryta vadovaujantis kriterine atranka, o tyrimo dalyviais (ekspertais) pasirinkti pedagogai:

- ✓ turintys ne mažesnę kaip 15 metų pedagoginės veiklos patirtį;

- ✓ turintys ne mažesnę kaip 5 metų patirtį įtraukujį ugdymą vykdančiose mokyklose;
- ✓ tiesiogiai dirbantys su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais bendrojo ugdymo mokyklose.

Vadovaujantis šiais kriterijais, tyrimo dalyviais buvo pasirinkti dviejų Kauno miesto X bendrojo ugdymo mokyklų devyni pedagogai: istorijos ir pilietinio ugdymo, chemijos, geografijos ir biologijos, du anglų kalbos mokytojai, du lietuvių kalbos mokytojai, du matematikos mokytojai.

Tyrime dalyvavo 4 pedagogai, turintys mokytojo eksperto kvalifikacinę kategoriją ir 5 pedagogai, turintys mokytojo metodininko kvalifikacinę kategoriją.

Remiantis konfidencialumo ir anonimiškumo principu, pateikiami apibendrinti tyrimo dalyvių duomenys:

- ✓ Tyrime dalyvavusių pedagogų amžiaus vidurkis siekė 49 metus;
- ✓ Tyrime dalyvavusių mokytojų pedagoginio darbo stažo vidurkis siekė 27 metus;
- ✓ Tyrime dalyvavusių mokytojų darbo stažo vidurkis vykdant įtraukujį ugdymą siekė 7 metus.

## 2.6. Tyrimo etikos principai

Etikos principai, kuriais vadovaujamosi darbe yra: konfidencialumas ir anonimiškumas, teisingumas, privatumas (Žydžiūnaitė, Sabaliauskas, 2017).

*Konfidencialumas ir anonimiškumas:* tai reiškia, kad informacija apie tyrimo dalyvius ir nagrinėjamą medžiagą bus prieinama tik tyrėjai. Tyrėja įsipareigojo neatskleisti gautos informacijos atliekant tyrimą ar jos neaptarinėti negavus leidimo iš tyrimo dalyvių. Tyrėja su kiekvienu tyrimo dalyviu aptarė konfidencialumo ribas ir paaiškino, kaip bus naudojami surinkti duomenys ir saugoma tyrimo medžiaga.

*Teisingumas:* turi būti įvykdytas visų sąlygų, aptartų su tyrimo dalyviais įvykdymas, nesiremiama naudos, faktoriumi. Kiekvienam tyrimo dalyviui buvo palikta galimybė klausti tyrėjos apie tyrimą ir gauti pagrįstą, išsamią informaciją.

*Privatumas:* tyrėja garantavo, kad tyrimo dalyviai bus kiek galima maksimaliai apsaugoti nuo nepageidaujamų klausimų, kurie liestų jų privatų gyvenimą.

*Šiame darbe siekiama identifikuoti pedagogo pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis. Siekiant šio tikslo, atliekamas kokybinis tyrimas. Tyrimo duomenų rinkimo metodai buvo mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė ir iš dalies struktūruotas interviu. Tyrimo duomenys apdorojami kokybinės turinio analizės metodu ir atliekant kokybinę ir kiekybinę kokybinių duomenų turinio analizę su „MAXQDA 2022“ programine įranga. Tyrimo instrumentas parengtas remiantis mokslinės literatūros analizės metu sudarytu pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą teoriniu modeliu. Tyrimo dalyviais (ekspertais) pasirinkti pedagogai, turintys ne mažiau kaip 15 metų pedagoginės veiklos patirtį, ne mažesnę kaip 5 metų patirtį dirbant įtraukujį ugdymą įgyvendinančioje mokykloje ir dirbantys tiesioginį darbą su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais bendrojo ugdymo mokyklose. Atliekant tyrimą buvo*

*vadovaujamosi konfidencialumo ir anonimiškumo, teisingumo, privatumo etikos principais. Empiriniai tyrimo rezultatai pateikiami 3 skyriuje.*

### 3. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje tyrimas

Šiame skyriuje pateikiami empirinio tyrimo metu gauti rezultatai ir jų analizė. Siekiant identifikuoti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, atliktas kokybinis tyrimas. Taikant dokumentų analizės metodą išnagrinėti su tyrimo objektu susiję Lietuvos švietimo dokumentai, įvardintos sąsajos su pedagogų pasirengimu įtraukiajam ugdymui. Siekiant gauti giluminę ir išsamią informaciją apie pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, atlikti devyni iš dalies struktūruoti interviu. Gauti tyrimo duomenys analizuojami naudojant programinę įrangą „MAXQDA 2022“.

#### 3.1 Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą galimybės LR švietimo dokumentuose

Dokumentų analizė atliekama remiantis mokslinės literatūros analizės metu sudaryto teorinio modelio 3 lygmenimis: asmeniniu, organizaciniu ir profesiniu (1 pav.). Šia dokumentų analize siekiama atskleisti, kaip Lietuvos švietimo dokumentuose pateikiamos galimybės (ar pateikiamos) susijusios su pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą mokykloje. Dokumentai buvo pasirenkami pagal turinio aktualumą, atsižvelgiant į tyrimo objektą ir analizuojami atliekant kokybinę turinio analizę, išskiriamos kategorijos, subkategorijos (žr. 1, 2, 3 priedus).

Analizei pasirinkti šie dokumentai:

- ✓ Geros mokyklos koncepcija (2015);
- ✓ LR Švietimo įstatymas (2011);
- ✓ Pedagogų rengimo reglamentas (2018);
- ✓ Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007).

Teiginiai, kurių esmė neatsiejama nuo pedagogo asmeninio lygmens pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą sudarė pirmąją kategoriją „Asmeninis lygmuo“, kuri sudaryta iš 3 subkategorijų (žr. 1 priedą). Pagal sudarytą teorinį modelį (1 pav.), asmeniniam pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui lygmeniui yra priskiriamos vertybės, nuostatos, asmeninės savybės.



2 pav. Asmeninio lygmens subkategorijos

Pirmoji vertybė – pagarba ir besimokančiųjų įvairovės vertinimas identifikuojama Geros mokyklos koncepcijoje (2015), Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) ir LR Švietimo įstatyme (2011). Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiama, kad pedagogui, kaip vaiko pozityvaus gyvenimo mokykloje užtikrintojui, „<...> mokinių savijauta būti priimtą, gerbiamą, saugiam, džiaugtis buvimu mokykloje ir laikyti jį prasmingu.“ turi būti laikoma prioritetine sritimi (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Tuo tarpu Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007)

akcentuojamas mokinio, kaip individualybės pripažinimo svarba (13.6 str.), o LR Švietimo įstatyme (2011) įvardijama, kad mokinys turi būti gerbiamas kaip asmuo, nepažeidžiant jo teisių (49 str.).

Lygybės ir dėmesio visiems besimokantiesiems vertybė aptinkama tik Geros mokyklos koncepcijoje (2015) paminint, kad turi būti užtikrinamas mokinių lygiateisiškas mokymosi ir asmeninio tobulėjimo skatinimas, o ugdymo procesas turi būti grįstas lygiateisiškumo principais, visapusiškai rūpinantis mokiniais ir suteikiant jiems reikiamą pagalbą (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Bendradarbiavimas su mokinio šeima ir kitais specialistais kaip vertybė, padedanti gilinti žinias, atskleidžiama tik LR Švietimo įstatyme (2011) teigiant, kad pedagogas „<...> bendradarbiauja su socialinę pagalbą teikiančiomis tarnybomis, sveikatos priežiūros ir teisėtvarkos institucijomis ir konsultuoja mokinio tėvus <...>.“ (LR Švietimo įstatymas, 2011).

Asmeninis profesinis tobulėjimas yra neatsiejamas nuo pedagogo veiklos konteksto. Geros mokyklos koncepcijoje (2015) mokykla identifikuojama kaip besimokanti organizacija, o asmeninio profesinio tobulėjimo skatinimas kaip būtina sąlyga tokios organizacijos kontekste (13.6 str.). Tai pažymima ir Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007), išskiriant sistemingą pedagogo veiklos tobulinimo, planavimo ir karjeros projektavimo svarbą, kas nusako asmeninio profesinio tobulėjimo kaip vertybės pedagogo veikloje svarbą (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

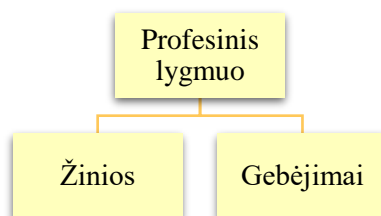
Kita išskirta „asmeninio lygmens“ subkategorija yra „nuostatos“. Atlikta Lietuvos švietimo dokumentų analizė parodė, jog pedagogų pozityvių nuostatų laikymosi svarba labiausiai akcentuojama Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiant, kad pedagogas į mokinių ugdymo procesą turi žvelgti kaip į saviraiškų dalyvavimą, kuris yra grindžiamas prasminga mokymosi veikla, skatinančia asmenybės brandą (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Bendradarbiavimas su mokinio šeima laikomas itin svarbiu aspektu ir reikalinga nuostata pedagogo veikloje, galinčia padėti įgyvendinti ugdymo tikslus. Šį aspektą identifikuoja Geros mokyklos koncepcija (2015) teigiant, kad pedagogo išlaikomi „<...> stiprūs ryšiai tarp vaikų tėvų <...> užtikrina ugdymo tikslų įgyvendinimą <...>.“ (13.2 str.). Gana identiškas aspektas pažymimas ir LR Švietimo įstatyme (2011) akcentuojant, kad pedagogas turi suvokti, jog būtina „<...> bendradarbiauti su kitais mokytojais, kad būtų pasiekti mokymo tikslai <...>.“ (LR Švietimo įstatymas, 2011).

Patys mokytojai yra atsakingi už savo veiklos tobulinimo procesų įgyvendinimą, todėl Geros mokyklos koncepcijoje (2015) pabrėžiama nuostata, kad „<...> savo sričių profesionalai, kurie rūpinasi nuolatiniu asmeniniu tobulėjimu, plečia ne tik profesinį, bet ir bendrą kultūrinį akiratį“, kas padeda pedagogui palaikyti nuostatų pozityvumą. Pedagogas taip pat turi laikytis nuostatos, kad itin svarbu sudaryti sąlygas ir „<...> kurti toleranciją ir bendradarbiavimą skatinančią aplinką, kurioje mokinys turi galimybę rodyti iniciatyvą, veikti savarankiškai ir atrasti bendraminčių <...>.“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Taip pat svarbu akcentuoti, kad pedagogas savo veikloje turi išlaikyti aukštus mokymosi lūkesčius kiekvienam mokiniui ir laikytis požiūrio, kad svarbiausia visose situacijose yra padėti siekti nuolatinės ugdymosi pažangos (Geros mokyklos koncepcija, 2015.).

Trečioji išskirta subkategorija atspindi asmenines savybes, kurios minimos tik Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kurioje galima išvelgti ir pritaikyti jas, įtraukijį ugdymą vykdančiam pedagogui. Toks pedagogas turi pasižymėti „<...> aukšta saviverte, pasitikėjimu ir rūpinimusi mokiniais, aukšta darbo motyvacija, nuoširdžiu domėjimusi dėstomu dalyku, pilietine atsakomybe“. Taip pat identifikuojamas pedagogo atvirumas naujovėms, nebijojimas klysti, drąsa, entuziazmas savo profesiniame lauke, paslaugumas, žingeidumas, profesionalumas ir ne griežtas nurodymas, bet skatinimas ir pagalba visiems, kas nusako pagrindines asmenines savybes, reikalingas įtraukiojo ugdymo sistemoje dirbančiam pedagogui (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Išskirta dar viena kategorija „Profesinis lygmuo“, kuri atskleidžiama per išskirtas 2 subkategorijas (žr. 2 priedą), atitinkančias literatūros analizėje išanalizuotas įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui reikalingas pedagogo žinias ir gebėjimus.



**3 pav.** Profesinio lygmens subkategorijos

Subkategorijoje „žinios“ priskiriami Geros mokyklos koncepcijoje (2015) ir mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) išskirti aspektai. Teigiama, kad pedagogas turi turėti žinių apie pamokų struktūrą, tipus, mokymosi laiko organizavimą, įtraukijį ir tikslingų mokymosi šaltinių parinkimą mokiniams (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Tuo tarpu Mokytojo kompetencijos apraše (2007) minima, kad reikia turėti žinių apie „<...> mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo tipus, būdus ir metodus plėtojant mokinių mokymosi pajėgumus.“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Šios žinios padeda pedagogui sėkmingai organizuoti įtraukiojo ugdymo procesą ir suteikia galimybes užtikrinti mokiniams kokybiško ugdymo proceso vykdymą.

Žvelgiant į „gebėjimų“ subkategoriją pastebima, kad visi 4 dokumentų analizei pasirinkti šaltiniai įvardina gebėjimus, kurie turi sąsają su pedagogo pasirengimui ir darbui įtraukiojo ugdymo sąlygomis reikalingais gebėjimais.

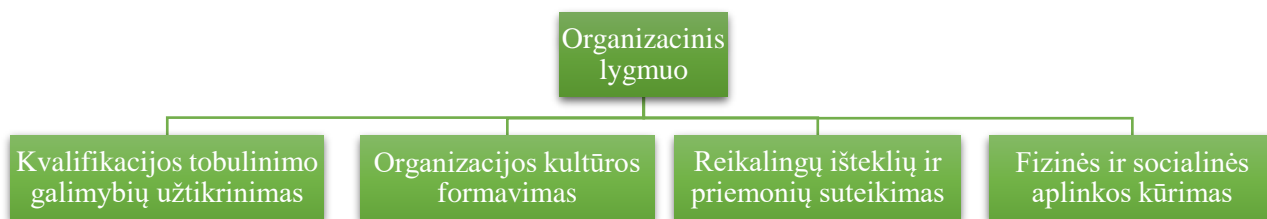
Geros mokyklos koncepcijoje (2015) išryškinama, kad pedagogas turi gebėti vertinti mokinio pasiekimus, atsižvelgiant į individualias mokinio ypatybes, siekti mokinio pažangos jam tinkamiausiais būdais, užtikrinant personalizuotą ugdymą (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Taip pat yra reikalinga organizuoti tikslingą, lankstų ir partnerišką ugdymo procesą, nebijant naudoti netradicines priemones (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Dokumente nurodoma, kad mokyklos bendruomenė turi būti refleksivi, o pedagogas „<...> apmąsto ir aptaria savo veiklą <...>, įsivertina, geba pasimokyti iš patirties ir pagrįstai planuoti.“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015). Pedagogo veiklos refleksijos aspektas aptariamas ir Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007), kuriame teigiama, kad mokytojas turi gebėti nuolat tikslingai atnaujinti žinias ir lavinti turimus įgūdžius (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). Šiame dokumente taip pat pažymima, kad pedagogui reikalingos specialiosios kompetencijos ir gebėjimas kurti ugdymosi aplinką, turinį, jį valdyti ir įgyvendinti: „<...> ugdymo(si) aplinkų kūrimo, dalyko turinio planavimo ir tobulinimo,

*mokymo(si) proceso valdymo, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo, mokinio pažinimo ir jo pažangos pripažinimo <...>.*“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007).

Saugumas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams ugdymo įstaigoje yra viena esminių sąlygų įtraukiamame ugdyme, todėl pedagogas turi gebėti „<...> *kurti saugią, mokinio emocinį, socialinį, intelektualinį, dvasinį vystymąsi palaikančią ugdymo(si) aplinką.*“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007). LR Švietimo įstatyme (2011) identišškai pažymima pedagogo gebėjimo svarba, užtikrinti saugią aplinką mokykloje. Šiame dokumente taip pat teigiama, kad mokymosi pasiekimų vertinimo, dalyko programos, turinio ir metodų pritaikymas specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems vaikams bei savo veiklos vykdymas laikantis etikos kodekso normų yra būtini gebėjimai kiekvienam pedagogui (LR Švietimo įstatymas, 2011). Pedagogų rengimo reglamente (2018) analogiškai teigiama, kad mokytojai reikalingos specialiosios kompetencijos, tokios kaip „<...> *ugdymo(si) turinio kūrimo, valdymo ir įgyvendinimo.*“ (Pedagogų rengimo reglamentas, 2018).

Ne ką mažiau svarbus tampa pedagogo gebėjimas bendrauti su mokinio tėvais, bendradarbiauti ir įgyvendinti profesines partnerystes (Pedagogų rengimo reglamentas, 2018). Mokytojo profesijos kompetencijos apraše (2007) taip pat minimas šis aspektas, teigiant, kad pedagogas turi gebėti „<...> *bendrauti su mokinių tėvais <...> bendradarbiauti su pagalba vaikui ir šeimai teikiančiomis organizacijomis.*“ (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)). Tai reiškia, kad pasirinktuose dokumentuose minimi pagrindiniai gebėjimai, kurie gali būti siejami su reikalingais gebėjimais pedagogui įtraukiamame ugdyme, remiantis atlikta mokslinės literatūros analize.

Galimybės ir sąlygos, kurias turi suteikti ugdymo institucija pedagogui, skatinant ir padedant sklandžiau įgyvendinti įtraukųjį ugdymą, sudaro trečiąją kategoriją „Organizacinis lygmuo“, kuri sudaryta iš keturių subkategorijų: kvalifikacijos tobulinimo galimybių užtikrinimas, organizacijos kultūros formavimas, reikalingų išteklių ir priemonių suteikimas, fizinės ir socialinės aplinkos kūrimas (žr. 3 priedą).



**4 pav.** Organizacinio lygmens subkategorijos

Geros mokyklos koncepcija (2015) ir LR Švietimo įstatymas (2011) pabrėžia mokyklos, kaip organizacijos, būtinybę imtis veiksmų, padedant ir skatinant pedagogų profesinį tobulėjimą, siekiant geresnės švietimo kokybės sudarant pedagogams galimybes gauti, „<...> *informacinę, ekspertinę, konsultacinę, psichologinę ir kvalifikacijos tobulinimo pagalbą, didinančią švietimo veiksmingumą ir skatinančią mokyklos veiklos tobulinimą ir mokytojo profesinį tobulėjimą <...>* (LR Švietimo įstatymas, 2011).

Remiantis Geros mokyklos koncepcija (2015), organizacijos kultūros formavimo aspektas suprantamas per bendradarbiavimu grįstos aplinkos mokykloje kūrimą, kuri siekia bendrų profesinių tikslų teigiant, kad turi būti „<...> *jaučiama organizacijos narių vienybė, talkinimas kitiems <...>* ir

mokyklos bendruomenei“ bei vykti „<...> mokymasis su kitais ir iš kitų.“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015).

Pedagogams reikalingų išteklių ir priemonių suteikimo aspektą galima identifikuoti Geros mokyklos koncepcijoje (2015), kurioje jie suprantami kaip bendradarbiavimą skatinantis veiksnys: „<...> kai ištekliai mokyklai yra aiškiai numatyti, paskirstyti ir pakankami, kuriama palanki aplinka bendradarbiauti su įvairiais partneriais (Geros mokyklos koncepcija, 13.9 str.).

Išanalizuotoje Geros mokyklos koncepcijoje (2015) teigiama, kad fizinė ugdymo(si) aplinka turi būti „<...> dinamiška, atvira ir funkcionali“ (Geros mokyklos koncepcija, 2015), o socialinė aplinka turėtų pasižymėti „<...> personalo tobulinimosi paskatos ir jo organizavimo sistema, organizacijos atvirumu pasauliui <...>“. Tuo tarpu remiantis LR Švietimo įstatymu (2011) manoma, kad pedagogas turėtų „<...> dirbti savitarpio pagarba grįstoje, psichologiškai, dvasiškai ir fiziškai saugioje aplinkoje, būti apsaugotam nuo bet kokio smurto, turėti higienos reikalavimus atitinkančią ir tinkamai aprūpintą darbo vietą <...> (LR Švietimo įstatymas, 2011), kas galėtų užtikrinti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo kokybės principų įgyvendinimą.

*Apibendrinant pasirinktų ir atliktų Lietuvos švietimo dokumentų analizę, galima daryti išvadą, kad 3 pagrindiniai pedagogo pasirengimo įtraukiamam ugdymui lygmenys (asmeninis, profesinis, organizacinis) yra išskiriami ne tik mokslinėje literatūroje, bet ir identifikuojami teisiniuose dokumentuose. Tai reiškia, kad pedagogui būtinos kompetencijos darbui įtraukiojo ugdymo sąlygomis yra apibrėžiamos įstatymiškai. Plačiausiai su įtraukiojo ugdymu susijusius aspektus ir pedagogo vaidmenį jame analizuoja Geros mokyklos koncepcija (2015), o mažiausiai priskirtų teiginių pastebima Pedagogų rengimo reglamente (2018).*

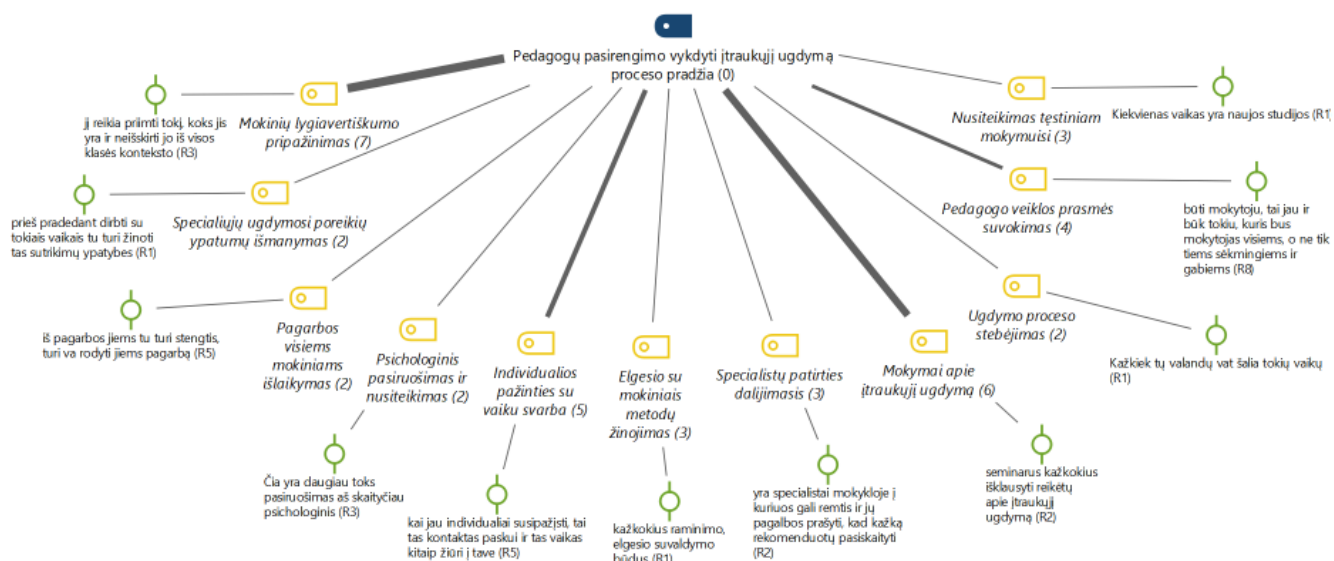
### **3.2 Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje ekspertinio interviu rezultatų analizė**

Šiame poskyryje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai. Siekiant identifikuoti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, atlikti 9 iš dalies struktūruoti interviu dviejose Kauno X bendrojo ugdymo mokyklose. Prieš kiekvieną interviu tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tema, jų dalyvavimo šiame tyrime tikslu, gautų duomenų panaudojimu baigiamajame magistro projekte. Visi pedagogai sutiko, kad jų pateikiami atsakymai į klausimus būtų užfiksuoti diktofonu.

Atlikus mokslinės literatūros analizę buvo sudarytas pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui teorinis modelis (žr. 1 pav.). Remiantis šiuo modeliu, siekiama išsiaiškinti, kokios yra pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys.

Siekiant išsiaiškinti, kam pedagogai teikia pirmenybę pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese, tyrimo dalyvių buvo klausiami: „Kaip manote, nuo ko turi prasidėti pedagogo pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą procesas?“. Išskiriama kategorija „Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą proceso pradžia“ ir 11 subkategorijų, nusakančių svarbiausius pasirengimo proceso pradžios aspektus, pavaizduotus 5 paveiksle, pateikiant po 1 esminį juos iliustruojantį teiginį (žr. 5 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 4 priede (žr. 4 priedą).





5 pav. Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą proceso pradžia

Pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukujį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje procesas, remiantis tyrimo dalyvių atsakymais, visų pirma, turėtų prasidėti nuo pripažinimo sau, kad visi mokiniai yra lygiaverčiai ugdymo proceso dalyviai (N=7), ir suvokimo, kad: „<...>visi turim turėti tas pačias sąlygas tobulėjimui, mokslui ir apskritai visose gyvenimo srityse“ (R9). Įvardijama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turintis mokinys yra asmuo, kuriam „<...>tiesiog sunkiau sekasi“ (R3), tačiau ji reikia priimti tokį, koks jis yra: „<...>jį reikia priimti tokį, koks jis yra, ir neiškirti jo iš visos klasės konteksto“ (R3) bei išmanyti esamų sutrikimų ypatybes (N=2) tam, kad ugdymo procesas vyktų sklandžiau: „<...> būtina reikėtų pasigilinti, na, sakykim, į tuos negalių, sutrikimų teorinius dalykus“ (R2).

Pasirengimas įtraukiamam ugdymui turi prasidėti ir nuo individualaus pedagogo suvokimo, kad kiekvienas mokinys turi būti gerbiamas (N=2). Šiam suvokimui įprasminti reikalingas psichologinis pasiruošimas ir nusiteikimas (N=2). Pedagogo pasirengimo procesas taip pat „<...> turėtų prasidėti nuo to, kad jis išsiaiškintų kiekvieno individualiai vaiko tuos poreikius, nes kiekvieno vaiko poreikiai labai skirtingi“ (R4), todėl individuali pažintis su vaiku (N=5) yra neatsiejama nuo sėkmingo pasirengimo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo pradžios.

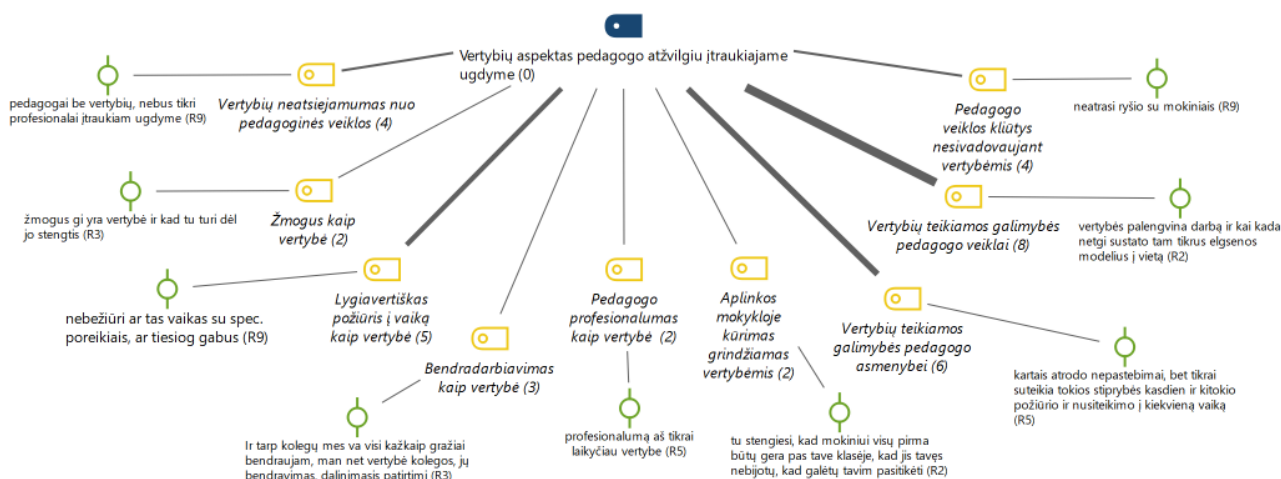
Tyrimo dalyviai išskyrė elgesio su mokiniais metodų žinojimą (N=3) kaip iš anksto būtiną žinoti aspektą, prieš pradėdant dirbti su specialiųjų ugdymosi poreikių vaikais, teigiant, kad pedagogas turi būti pasiruošęs atrasti bendrą kalbą su vaiku: „<...> turi būti pasiruošęs surasti būdą, kaip jį prakalbinsi, kad tu dėmesio iš jo sulauktum, kad jis tave išklaustyti <...>“ (R1). Tam galima pasitelkti pedagogus, jau turinčius patirties šiame procese ir galinčius ją pasidalinti. Specialistų patirties dalijimasis (N=3) tampa svarbiu aspektu, leidžiančiu, remiantis kitų asmeninėmis patirtimis, siekti efektyvaus ir sklandaus pasirengimo įtraukiamam ugdymui: „<...> su kolegom reikėtų pasidalinti, sakykim, kas patirties turi ir dirba tokį darbą, kad galėtų perduoti kažkokią savo patirtį“ (R2).

Vienas iš svarbiausių aspektų, įvardintų tyrimo dalyvių, yra dalyvavimas mokymuose, susietuose su įtraukioju ugdymu (N=6), kaip būdas, nuo kurio turėtų prasidėti pedagogo pasirengimas įtraukiamam ugdymui: „<...>kalbant apie tą įtraukujį ugdymą, reikia su juo per kursus susipažinti, kas tai yra, nes ne visi vienodai šitą dalyką supranta“ (R4). Taip pat atkreipiamas dėmesys, kad pedagogai mano,

jog mokyklose reikėtų specialių mokymų, orientuotų į vaikų sutrikimus ar negalias, kurios yra aktualiausios individualiu mokyklos lygmeniu: „<...>kad atvyktų kažkas į mokyklą ir mums pravesių kažkokius kursus, žinant, kokie mokiniai, su kokiais sutrikimais yra konkrečiai mūsų mokykloje“ (R7).

Nuo pasirengimo pradžios neatsiejamas ir pedagogų tiesioginis dalyvavimas pamokose, kuriose dalyvauja įvairių ugdymosi poreikių turintys mokiniai, tam, kad būtų galima susipažinti su įtraukiojo ugdymo specifika per realų praktinės veiklos stebėjimą (N=2) arba atliekant mokytojo padėjėjo vaidmenį: „<...>reiktų praktikos atlikti mokytojo padėjėjo rolėje, nes tada ramiau pamatytum tuos vaikus“ (R1). Vis dėlto, įgyvendinant įtraukujį ugdymą, svarbu, kad pedagogas išvelgtų savo darbo prasmę su visais mokiniais, nepaisant jų negalių ir sutrikimų, todėl tyrimo dalyviai teigia, kad kiekvienas pedagogas pačioje pasirengimo proceso pradžioje turi tapti lanksčiu ir būti mokytoju visiems: „<...>mokytojas visiems, o ne tik tiems sėkmingiems ir gabiems“ (R8). Tam reikia būti nusiteikusiame tęstiniam mokymuisi (N=3), nes kiekvienas vaikas su specialiaisiais ugdymosi poreikiais yra skirtingas ir visiškai pasiruošti šiam procesui yra beveik neįmanoma, nes kiekvienas vaikas yra naujas atvejis: „Kiekvienas vaikas yra naujos studijos <...>“ (R1) ir vis kitoks atvejis, todėl tam reikia sukaupti labai daug žinių, kurios turi būti nuolat atnaujinamos, todėl tai tampa ilgalaikiu procesu.

Tyrimo dalyviai pastebi, kad vertybės yra neatsiejamos nuo pasirengimo įtraukiamam ugdymui, todėl klausimas, nukreiptas į vertybių aspektą ir prašantis, remiantis asmenine patirtimi, papasakoti, kaip pedagogo turimos vertybės veikia įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimą, sudarė „Vertybių aspektas pedagogo atžvilgiu įtraukiamame ugdyme“ kategoriją, kurią sudaro 9 subkategorijos, nusakančios vertybių svarbą ir vaidmenį pedagogo pasirengimo procese, pateikiant po 1 esminį jas iliustruojantį teiginį (žr. 6 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 5 priede (žr. 5 priedą).



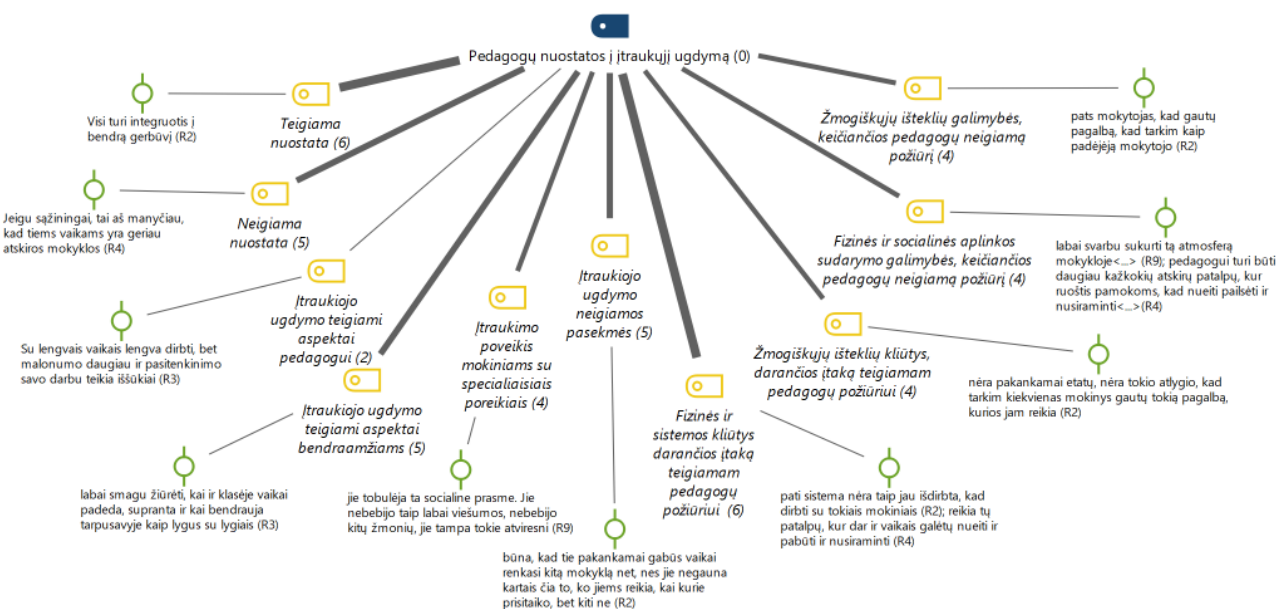
6 pav. Vertybių aspektas pedagogo atžvilgiu įtraukiamame ugdyme

Tyrimo dalyviai teigia, jog vertybės yra neatsiejamos nuo pedagoginės veiklos (N=4), bei akcentuoja, kad „<...>pedagogai be vertybių nebus tikri profesionalai įtraukiam ugdyme“ (R9). Žmogus (N=2), lygiavertiškumas (N=5), bendradarbiavimas (N=3) ir pedagogo profesionalumas (N=2) laikomos pagrindinėmis profesinėmis vertybėmis, suteikiančiomis didesnes galimybes pedagogui tinkamai įgyvendinti įtraukujį ugdymą. Vadinasi, pasirengimo procese svarbu, kad esminės vertybės būtų sudarytos šiuo pagrindu, nes be jų pedagogas susidurs su kliūtimis (N=4): neįžvelgs savo veiklos

prasmės, neatras ryšio su mokiniais, negalės tinkamai jiems padėti, gali sumažinti mokinių motyvaciją mokytis.

Labai svarbiu aspektu tampa aplinkos mokykloje kūrimas, kuris būtų grįstas vertybėmis (N=2), sudarančiomis sąlygas palankiai mokymosi atmosferai be patyčių, todėl pedagogai turi stengtis, kad kiekvienam vaikui būtų gera mokytis: „<...>tu stengiesi, kad mokiniui, visų pirma, būtų gera pas tave klasėje, kad jis tavęs nebijotų, kad galėtų tavim pasitikėti“ (R2). Iš gautų tyrimo rezultatų galima pastebėti, kad vertybės turi teigiamos įtakos ir veiklai (N=8). Akcentuojama, kad jos palengvina darbą ir prisideda prie elgsenos modelių formavimo proceso įtraukiojo ugdymo veiklos kontekste. Išskiriama, kad jos gali padėti išlaikyti ribas, kurių pedagogas neperžengia, siekiant nesudaryti netinkamos jaunos ir sąlygų besimokantiesiems, padeda nuspręsti, koks elgesys pamokos metu yra tinkamas ir koks netinkamas. Kylant iššūkiams, pedagogai turi juos spręsti, remdamiesi savo vertybėmis, kadangi jos turi įtakos visam ugdymo procesui, jo organizavimui. Taip pat jos gali padėti siekti tikslų kaip specialistui, o jis tuo pačiu padeda jų siekti savo mokiniams, stengdamasis visapusiškai jam padėti: „<...>jeigu turi kažkokią vertybę savyje, tai tu stengiesi elgtis taip, kad padėtum vaikui maksimaliai kiek tik gali“ (R3).

Svarbi pedagogų pasirengimo įtraukiamajam ugdymui dalis yra ne tik pedagogų turimos vertybės, bet ir nuostatos. Siekiant atskleisti pedagogų nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas, buvo užduodamas klausimas: „Kaip vertinate specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas?“. Remiantis tyrimo duomenimis, buvo išskirta kategorija „Pedagogų nuostatos į įtraukijį ugdymą“ ir 10 subkategorijų, apibūdinančių įvairiapuses nuostatas, kai yra įtraukiami vaikai su specialiaisiais ugdymosi poreikiais, kurios pavaizduotos 7 paveiksle, pateikiant po 1 jas iliustruojantį teiginį (žr. 7 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 6 priede (žr. 6 priedą).



7 pav. Pedagogų nuostatos į įtraukijį ugdymą

Tyrimo dalyviai pabrėžė savo teigiamą nuostatą (N=6) į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų mokymą bendrojo ugdymo mokyklose kartu su visais, nes tai leidžia vyksti socializacijai, sėkmingai integracijai į visuomenę, prisideda prie asmeninio vaikų tobulėjimo: „<...>jeigu jis vaikas turi

*kažkokių tai sakysim ir psichologinių problemų ir mes juos visus sudėsime į vieną vietą į tas spec. mokyklas, jiems nebus tobulėjimo, nebus socializacijos, jie nesiintegruos į visuomenę“ (R3). Taip pat argumentuojama, kad specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimo nuostatoms teigiamoms įtakos turi ir asmeninė patirtis: „<...> aišku, kai žinai, artimųjų rate kai yra, pažįstamų, kurie turi vaikų su negalia, su autizmais, su dauno sindromais, pati esu mama, tai jau į tą vaiką žiūriu vėl teigiamiau“ (R1). Daugiausiai akcentuojamas teigiamos nuostatos į įtraukijį ugdymą siejant jas su lygiavertiškumu: *Aš vertinu teigiamai, todėl kad visi vaikai turi mokytis lygiai taip pat, tokiom pat sąlygom. Jie turi mokytis kartu“ (R6).**

Vis dėlto, pedagogų pasirengimo kliūtimi įtraukiamam ugdymui įvardijamas ir neigiamas pedagogų požiūris (N=5) į specialiųjų ugdymosi poreikių vaikų įtraukimą į bendrojo ugdymo mokyklas, kuris tik vieno segmento skirtumu pasiskirsto su teigiamomis nuostatomis tarp tyrimo dalyvių. Pedagogai akcentuoja, kad tai yra labai sunkus darbas ir didelis iššūkis pedagogui, ypač, jeigu turimas vaiko sutrikimas yra sunkesnės formos, todėl tik specialiasias mokyklas jie mato kaip teigiamą dalyką. Egzistuoja ir kategoriška nuostata, kuria apibūdinamas nusistatymas prieš šių mokinių įtraukimą, teigiant, kad savo vaikams pedagogas ieškotų tokios mokyklos ir klasės, kurioje nebūtų specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių: „<...> jeigu ir man reikėtų vėl savo vaikus leisti, aš turbūt irgi ieškočiau, kur kitur, kad nebūtų spec. poreikių vaikų“ (R7).

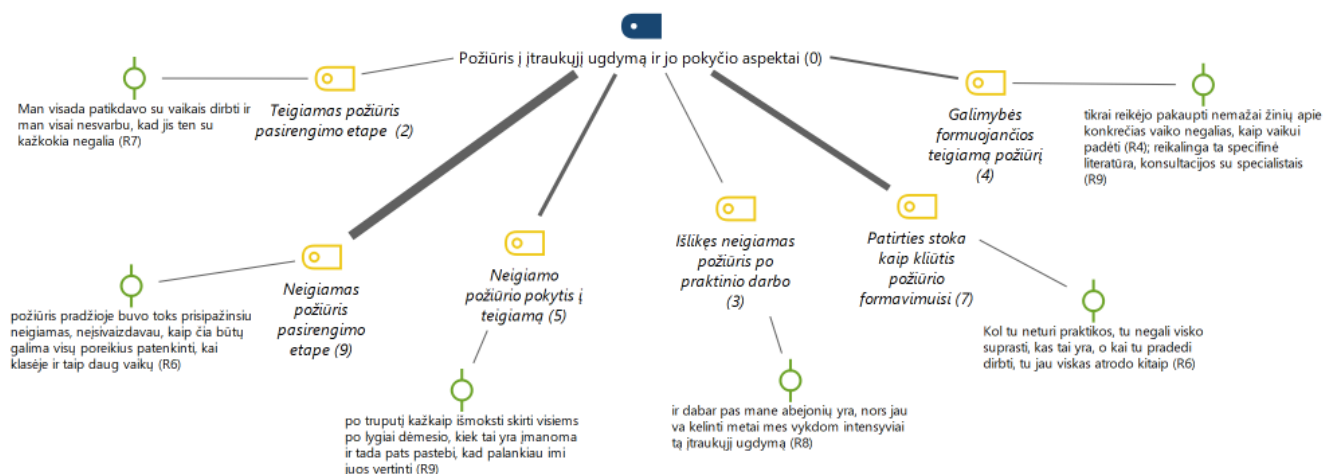
Kai kurie tyrimo dalyviai laikosi nuostatos, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas gali teikti naudą pedagogui (N=2) per didesnę savęs realizavimą ir didesnę pasitenkinimo jausmą, patiriamą dirbant su sunkesnėmis klasėmis bei įveikiant kylančius iššūkius. Taip pat yra išvelgiami įtraukiojo ugdymo teigiami aspektai iš bendraamžių perspektyvos (N=5). Pedagogai laikosi nuostatos, kad bendraklasiai turintys tam tikrų sutrikimų skatina kitų vaikų didesnę empatiją, keičia požiūrį į negalią turinčius asmenis, moko padėti ir suprasti visus vaikus bei žvelgti į juos lygiavertiškai.

Pedagogai laikosi požiūrio remdamiesi turima patirtimi, kad mokiniai su specialiasiais poreikiais, kurie mokosi bendrojo ugdymo mokykloje iš bendraamžių sulaukia pagalbos ir palaikymo, įgauna daugiau socialinių įgūdžių ir pasitikėjimo savimi, kas sustiprina bendruomeniškumo jausmą: „<...> socialinių įgūdžių įgauna ir to pasitikėjimo savimi ir ta jausena atsiranda kaip bendruomenės nario“ (R2). Tuo pačiu tai leidžia tobulėti socialine prasme, kad vaikas pradeda nebebijoti viešumos, kitų žmonių ir tampa atviersnis, susiranda daugiau draugų, todėl tampa komunikabilesniu.

Vis dėlto, susiduriama ir su įtraukiojo ugdymo neigiamomis pasekmėmis (N=5), kurios taip pat turi įtakos pedagogų nuostatų formavimuisi į neigiamą pusę. Pedagogų požiūriu nutinka taip, kad gabūs vaikai palieka mokyklas, kuriose mokosi kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, nes negali gauti kokybiško ugdymo dėl pamokų metu specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių sukeltų sunkumų: „<...> kur jau yra sunkesni atvejai, kur pamokų metu jie skleidžia garsus, pamokos metu jis gali atsistoti, jis gali kitam priėti suduoti, ta prasme jie gali būti visiškai nevaldomi“ (R7). Toks vaikų elgesys sukelia neigiamas pedagogų nuostatas, kurios suformuoja neigiamą požiūrį į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, kas tampa kliūtimi pedagogų pasirengimo procese. Pedagogai taip pat pastebi, kad nors ir retai, bet pasitaiko patyčių atvejų, ypač mokantis vyresnėse klasėse atsiranda didesnė atskirtis tarp mokinių.

Neigiamoms pedagogų nuostatomis į įtraukijį ugdymą įtakos turi fizinės ir sistemos kliūtys (N=6). Tyrimo dalyviai teigia, kad įtraukiojo ugdymo sistema nėra gerai išdirbta, kad būtų galima užtikrinti kokybišką specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymą ir specialistų parengimą šio proceso vykdymui. Pedagogai skundžiasi pakankamai dideliu darbo krūviu ir dideliu mokinių skaičiumi klasėje: „<...> pas mane klasėje vienoje yra gal kokie 3 su spec. poreikiais ir dar plus 26 mokiniai, tai su tokia mase nu tikrai sudėtinga yra dirbti“ (R8). Tyrimo dalyviai pasigenda ir fizinių patalpų mokiniams, kuriose jie galėtų atsipalaiduoti ir nusiraminti, nes pastebima, kad tai yra būtina specialiųjų ugdymosi poreikių vaikams, todėl tokios aplinkos ir patalpų trūkumas lemia trikdžius ugdymo proceso metu.

Pedagogų nuostatos pedagoginės veiklos kontekste yra kintančios, todėl požiūris į įtraukijį ugdymą gali keistis į teigiamą, neigiamą pusę arba išlikti toks pat. Pasirengimo procesui aktualu tampa nagrinėti, kaip prieš pradėdant dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje nuostatos pakito įgyjant patirties, todėl šiuo tikslu tyrimo dalyvių buvo klausama: Papasakokite, kaip keitėsi Jūsų požiūris į įtraukijį ugdymą, kai įgijote patirties šiame procese? Remiantis gautais rezultatais buvo sudaryta kategorija „Požiūris į įtraukijį ugdymą ir jo pokyčio aspektai“, kurią sudarė 6 subkategorijos, pateikiant po 1 esminį jas iliustruojantį teiginį (žr. 8 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 7 priede (žr. 7 priedą).



8 pav. Požiūris į įtraukijį ugdymą ir jo pokyčio aspektai

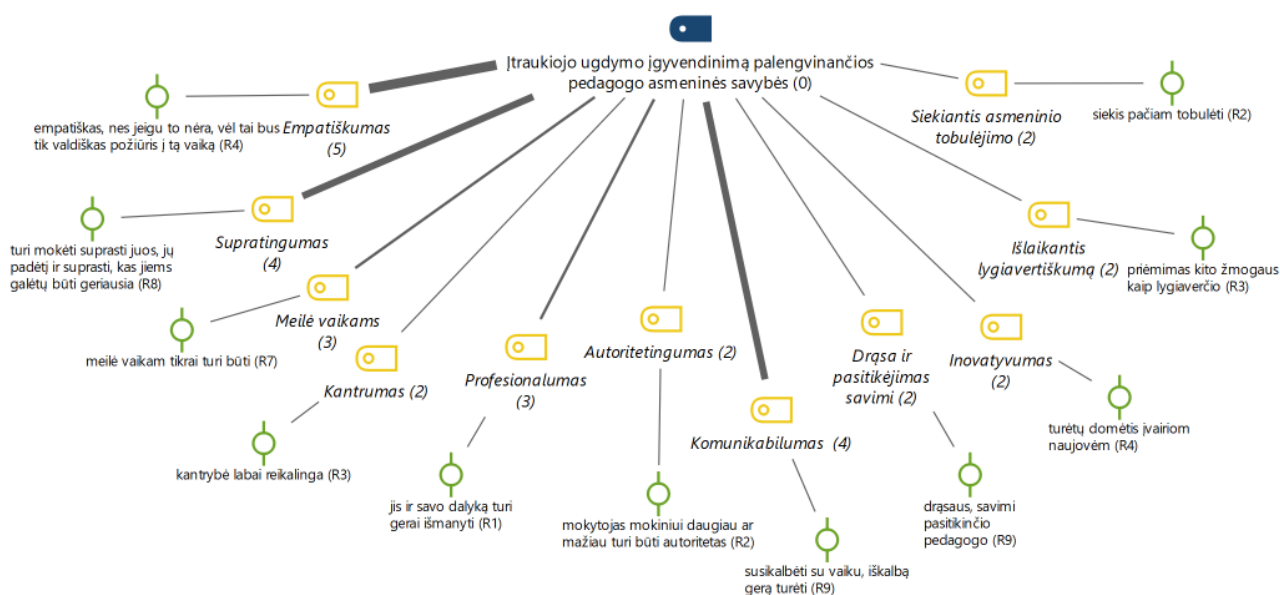
Žvelgiant į gautus tyrimo rezultatus, tarp pedagogų vyravo neigiamas požiūris į įtraukijį ugdymą pasirengimo jam etape (N=9), lyginant su turėtu teigiamu požiūriu (N=2). Pedagogai neįsivaizdavo, kaip turėtų vykti bendras ugdymo procesas, turėjo daug baimių, kaip mokiniai sutars tarpusavyje, kaip reikės laviruoti siekiant patenkinti ir atsižvelgti į kiekvieno vaikos poreikius ir gabumus. Vis dėlto, buvo manančių, kad įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas yra savaime suprantamas procesas: „<...> aš kažkaip kaip ir ankščiau supratau, kad taip turėtų būti, tai man ir dabar taip atrodo, kad turėtų būti“ (R2).

Pedagogai pripažįsta, kad neigiamas požiūris į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų įtraukimą kinta (N=5), kai išmokstama visiems skirti dėmesio, kai suvokiama, kad kiekvienas turi būti lygus ir kai yra suteikiamos tinkamos galimybės pedagogui. Remiantis gautais tyrimo rezultatais galima teigti, kad tai nutinka ne visada. Įtraukusis ugdymas sukelia dideles kliūtis ir iššūkius, kurie neperkeičia pedagogų požiūrio ir jis lieka toks pat neigiamas (N=3).

Tyrimo dalyviai teigia, kad patirties stoka tampa kliūtimi teigiamo požiūrio formavimuisi (N=7). Tik įgijus pakankamai patirties šis požiūris kinta į teigiamą pusę. Kol pedagogai neturi pakankamai praktikos, jie negali tinkamai suprasti, ką reiškia įgyvendinti įtraukujį ugdymą: „*Kol tu neturi praktikos, tu negali visko suprasti, kas tai yra, o kai tu pradedi dirbti, tu jau viskas atrodo kitaip*“ (R6). Tik praktinis darbas ir nuolatinis nuolatinis bendravimas su mokiniais gali formuoti teigiamą pedagogą, vykdančio įtraukujį ugdymą pokytį.

Neigiamas požiūris į įtraukiojo ugdymo vykdymą formuoja kliūtis pedagogams, kurias gali pakeisti ne tik įgyjama patirtis, bet ir suteikiamos galimybės pedagogams (N=4) įgyti žinių, naudotis specifine literatūra, konsultuotis su specialistais, dalyvauti seminaruose.

Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui nepakanka pedagogo turimų vertybių, teigiamų nuostatų ir požiūrio. Reikalingos ir tinkamos asmeninės savybės, kartu su aukščiau išvardintais dalykais sudarančios visumą. Siekiant išsiaiškinti, kokias asmenines savybes turintis pedagogas yra pasirengęs įtraukiajam ugdymui ir kas padeda jas ugdytis, buvo klausama: „Kokias asmenines savybes turėdamas, Jūsų požiūriu, pedagogas galėtų būti laikomas pasirengęs dirbti įtraukioje mokykloje?“ Šiuo aspektu sudaryta „Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą palengvinančios pedagogo asmeninės savybės“ kategorija, kurią sudaro 11 subkategorijų, atskleidžiančių pageidaujamas turėti asmenines savybes, galinčias padėti sėkmingiau įgyvendinti įtraukiojo ugdymo procesą (žr. 9 pav.). Pateikiama po 1 pagrindinį subkategoriją iliustruojantį teiginį. Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 8 priede (žr. 8 priedą).



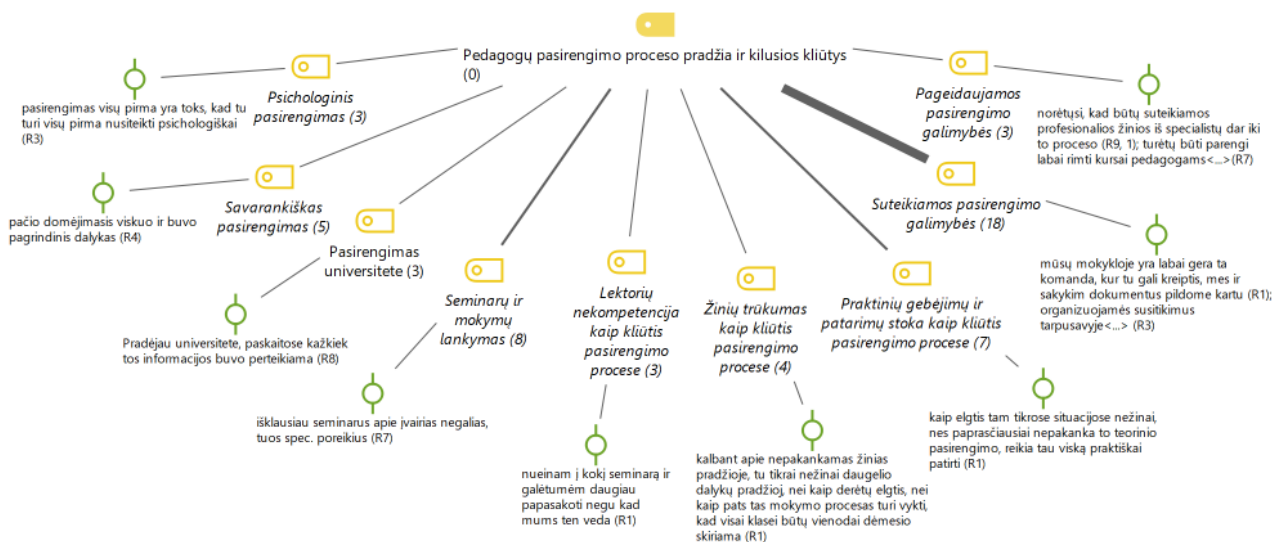
9 pav. Įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą palengvinančios pedagogo asmeninės savybės

Tyrimo dalyvių atsakymuose išryškėjo, kad įtraukujį ugdymą siekiantis įgyvendinti pedagogas turi būti empatiškas (N=5), supratingas (N=4) ir komunikabilus (N=4). Kitos asmeninės savybės, pasižymėjusios savo svarbumu yra meilė vaikams (N=3) ir profesionalumas (N=3). Visiškas atsidavimas savo darbui, didelė meilė vaikams („<...> turi būti pasišventęs tam pedagogo darbui, labai mylėti vaikus visom prasmėm“ (R9)) bei pedagogo profesionalumas, kuris buvo identifikuojamas ne tik kaip geras savo mokomojo dalyko išmanymas, bet ir kaip nuolatinis visko domėjimasis ir saviugdą puoselėjimas: „<...> visi pedagogai turi būti išsilavinę, domėtis viskuo, užsiimti saviugda <...>“ (R5). Tai suteikia geresnes pasirengimo galimybes vykdyti įtraukujį ugdymą

ir dirbti kartu su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, todėl šios asmeninės savybės padeda lengviau pasirengti šiam procesui.

Kantrumas (N=2), autoritetingumas (N=2), drąsa ir pasitikėjimas savimi (N=2), inovatyvumas (N=2), lygiavertiškumo išlaikymas (N=2) ir siekimas asmeninio tobulėjimo (N=2) yra kitos svarbios asmeninės pedagogo savybės, kurios pasirengimo procese jam gali suteikti daugiau galimybių ir padėti tapti specialistu, gebančiu kokybiškai įgyvendinti įtraukųjį ugdymą.

Įvardintos asmeninės savybės gali prisidėti prie tinkamo įtraukiojo ugdymo įgyvendinimo ir padėti lengviau atrasti sprendinius kylantiems iššūkiams, tačiau svarbu išsiaiškinti, kaip prasidėjo pedagogų pasirengimo procesas, kokios kilo pedagogų pasirengimo kliūtys ir kaip jos buvo įveiktos. Tyrimo dalyviams užduodamas klausimas: „Papasakokite apie savo pasirengimą dirbti įtraukiojo ugdymo sistemoje. Kokius iššūkius Jums reikėjo įveikti?“ Šiuo aspektu sudaryta „Pedagogų pasirengimo proceso pradžia ir kilusios kliūtys“ kategorija, kurią sudaro 9 subkategorijos, atskleidžiančios pasirengimo proceso aspektus, sudarytas galimybes ir kylančias kliūtis. Pateikiama po 1 esminį jas iliustruojantį teiginį (žr. 10 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 9 priede (žr. 9 priedą).



10 pav. Pedagogų pasirengimo proceso pradžia ir kilusios kliūtys

Remiantis gautais tyrimo duomenimis, pedagogų pasirengimas įtraukiajam ugdymui prasidėjo nuo psichologinio pasirengimo ir nusiteikimo (N=3), kad reikės dirbti su įvairių poreikių mokiniais „<...>labai reikėjo save nuteikti ir pasiruošti emociškai“ (R8). Tuo pačiu tai tapo asmeninio lygmens savarankišku pasirengimu (N=5), kada pedagogai įvairios informacijos apie įtraukųjį ugdymą ir specialiuosius ugdymosi poreikius iš pradžių ieškojo internete, įvairioje literatūroje, ieškojosi tinkamų seminarų. Tyrimo dalyviai priduria, kad pasirengimo procesas prasidėjo jau būnant universitete (N=3), kur jiems buvo perteikiama informacija apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus ir per paskaitas gilinamasi į jų ugdymo aspektus: „Pradėjau universitete, paskaitose kažkiek tos informacijos buvo perteikiama“ (R8).

Norėdami tinkamai pasirengti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, pedagogai taip pat dalyvavo specialiuose kursuose, mokymuose, kuriuose sėmėsi žinių apie įvairias negalias ir specialiuosius ugdymosi poreikius: „<...>išklasiau seminarus apie įvairias negalias, tuos spec. poreikius“ (R7).

Vis dėlto, seminarų ir mokymų metu pedagogai dažnai susiduria su pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtimi, kada dėstantys lektoriai neturi pakankamai kompetencijos (N=3), neperteikia pedagogams reikiamų žinių, nes dažnai jie dėsto tik teorinę medžiagą, patys neturėdami praktinės patirties: „<...> *dažniausiai vesdavo užsiėmimus tokie žmonės, kur jie tik teoriškai turi kažkokių žinių arba individualiai dirba su tik su vienu ar geriausiu atveju keliais mokiniais, bet viskas keičiasi kai yra visa klasė*“ (R1). Pedagogai jaučia, kad kyla iššūkis, nes dauguma specialistų negali tiksliai pasakyti, kaip teisingai ir efektyviai turi vykti įtraukiojo ugdymo procesas dėl mūsų šalyje esančios patirties stokos šiuo klausimu, todėl pedagogams kyla iššūkių dėl gaunamos informacijos pritaikymo praktinėje darbo erdvėje.

Žinių trūkumas kaip kliūtis pasirengimo procese (N=4) pedagogams keldavo baimę dėl nežinojimo kaip tinkamai dirbti su specialiuoju ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, kad jiems nebūtų pakenkiama: „<...> *eidavai į darbą su tokia ne tai, kad baime, bet tokią įtampą visada jausdavai, kad kaip čia dirbti, kad nepakenktum nei vienam vaikui, nes tiesiog, tu neturėdavai pakankamai reikiamų žinių*“ (R9). Pačioje pasirengimo įtraukiajam ugdymui pradžioje pedagogai neturi žinių kaip derėtų elgtis ir bendrauti su sutrikimų turinčiu vaiku, kaip turi vykti visas ugdymo procesas, kad būtų užtikrinamas dėmesys kiekvienam vaikui. Remiantis šiuo aspektu teigiama, kad pedagogams trūksta ne tik praktinių gebėjimų, bet ir praktinio pobūdžio patarimų (N=7) iš specialistų apie darbą įtraukiojo ugdymo sistemoje. Dažniausiai nėra žinoma kaip elgtis tam tikrose situacijose, nes pedagogams nepakanka teorinio pasirengimo. Pedagogai praleidžia labai daug laiko gilindamiesi į konkrečias vaiko negalias, todėl jie pasigenda praktinių patarimų iš patyrusių specialistų, kaip dirbti skirtingų dalykų mokytojams su skirtingo spektro vaikų sutrikimais: „<...> *kad mokytojui būtų tokie praktiniai patarimai, nežinau, ar tai paskaitų ar seminarų forma, vat praktiniai patarimai su konkrečiom diagnozėm ir konkrečių dalykų mokytojams, nes daugiausia ką girdžiu, tai būna bendri patarimai, bet praktinių patarimų trūkumas tikrai yra*“ (R4). Tuo pačiu pastebima, kad pedagogai kaip vieną iš pasirengimo galimybių įvardina raštiškų rekomendacijų iš Pedagoginės Psichologinės Tarnybos gavimą, tačiau teigiama, kad to nepakanka.

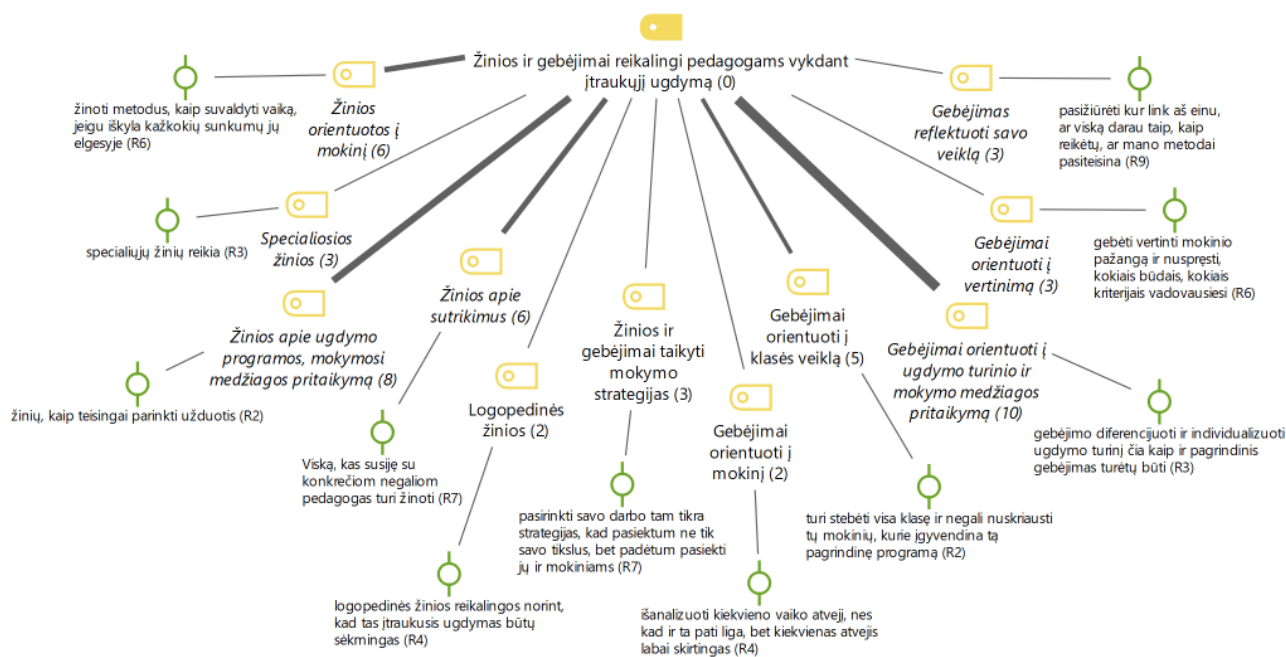
Tyrimo metu buvo atskleidžiamos ne tik kliūtys, bet ir suteikiamos pasirengimo galimybės pedagogams pačioje pasirengimo proceso pradžioje. Jos daugiausiai yra orientuotos į bendradarbiavimą su kitais mokinio dalyko pedagogais individualiu arba grupiniu lygmeniu, kurio metu yra susižinoma svarbiausia informacija apie mokinius ir ja pasidalinama tarpusavyje. Tokiu būdu pedagogai dalindavosi praktiniais išbandytais darbo metodais. Tyrimo dalyviai teigia, kad mokykloje esant palanki bendradarbiavimo terpė suteikia galimybę laisvai dalintis žiniomis ir patirtimi, kas palengvino pasirengimo įtraukiajam ugdymui procesą. Pedagogai pasirengimo procese taip pat intensyviai dalyvavo susitikimuose su mokyklų logopedėmis ir spec. pedagogėmis darbo su mokiniais ir įvairių metodų taikymo klausimais.

Tyrimo dalyviai kaip pageidaujamas pasirengimo galimybes (N=3) įvardina profesionalių žinių iki įtraukiojo ugdymo proceso įgyvendinimo suteikimą, metodinės medžiagos kiekvienam mokymosi dalykui, konkrečių programų, suklasifikuotų pagal temas ir dalykus bei profesionalių kursų parengimą pedagogams: „<...> *turėtų būti parengi labai rimti kursai pedagogams, nes neužtenka, kur mes baigiame tuos kursus apie spec. poreikius, tuos kur mes negalime be jų dirbti mokykloje*“ (R7).

Tyrimo metu pedagogai kaip kliūtį, rengiantis įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui, dažnai įvardijo žinias ir gebėjimus. Siekiant išsiaiškinti, kokios turimos žinios ir gebėjimai yra svarbiausi,



įgyvendinant įtraukujį ugdymą, pedagogų buvo klausama: „Kokių žinių ir gebėjimų pedagogams reikia turėti, norint dirbti įtraukiojo ugdymo sąlygomis?“ Šis aspektas sudarė kategoriją „Žinios ir gebėjimai, reikalingi pedagogams, vykdant įtraukujį ugdymą“, kurioje išskiriama 11 subkategorijų, atskleidžiančių būtinų žinių ir gebėjimų, kaip galimybių sėkmingai įgyvendinti įtraukujį ugdymą, pateikiant po 1 esminį jas iliustruojantį teiginį (žr. 11 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 10 priede (žr. 10 priedą).



11 pav. Žinios ir gebėjimai reikalingi pedagogams vykdant įtraukujį ugdymą

Pedagogai išskyrė žinias orientuotas į mokinį (N=6), kurios turi būti suprantamos kaip mokinių stipriųjų ir silpnųjų pusių išmanymas, metodų žinojimas, kaip valdyti vaiko elgesį, kai kyla sunkumų, kaip užmegzti santykį su kiekvienu vaiku. Pedagogo pasirengimo įtraukiojo ugdymo procesui turi būti svarbios žinios ir apie vaiko raidą, ir jų amžiaus tarpsnių skirtynes. Tai reiškia, kad pasirengimo procese turi būti įgyjamos ir specialiosios žinios (N=3).

Pasak tyrimo dalyvių, labiausiai pedagogas turi išmanyti ir žinoti, kaip pritaikyti ugdymo programas ir mokymo medžiagą (N=8) kiekvienam mokiniui pagal esamas jo galimybes. Svarbu tampa žinoti, kaip atrinkti užduotis, kurios nebūtų nei per sunkios, nei per lengvos, aiškiai suprantamos bei turinčios sąsajų su visos klasės aptariama tema: „<...>tu turi tiesiog pritraukti, surasti, kad būtų tema ir ji turėtų sąsajų su tuo, ką eina visa klasė“ (R1).

Pasirengimo procese pedagogas turi įsisavinti ir žinoti daug informacijos apie konkrečius sutrikimus, kad būtų galima suvokti vaiko turimo sutrikimo specifinius aspektus, galinčius turėti įtakos mokymosi procesui „<...>kaip reikėtų tarkim pagal skirtingas negalias vaiko dirbti su jais“ (R3). Tuo pačiu tyrimo dalyviai teigia, kad turi būti įgyjama logopedinių žinių (N=2).

Tyrimo metu išaiškėjo, kad tinkamam įtraukiojo ugdymo pasirengimui reikalingos žinios ir gebėjimai, kurie apimtų mokymo strategijas (N=3). Tai reiškia, kad pedagogas turi atrasti būdus, kaip

paašškinti dėstomą medžiagą, kai vaikas negeba skaityti ar jaučia turimo sutrikimo kitokį poveikį, neleidžiantį atlikti tam tikrų veiksmų. Taip pat svarbu tampa pasirinkti tam tikras darbo su mokiniais strategijas, kurios leistų pasiekti ne tik savo asmeninius, bet svarbiausia padėtų pasiekti tikslus kiekvienam mokiniui.

Gebėjimai orientuoti į mokinį (N=2) sudaro gebėjimą analizuoti kiekvieno vaiko atvejį, kadangi kiekvienas sutrikimas, nors jis būtų ir toks pat, tačiau gali skirtingai reikštis vaiko elgesyje ir atsispindėti turimuose gebėjimuose. Taip pat pedagogas turi gebėti empatiškai žvelgti į visus vaiko poelgius, nes teigiama, kad dažniausiai neigiamas elgesys yra turimo sutrikimo poveikis, kurio pedagogas kai kuriais atvejais negali kontroliuoti.

Gebėjimai reikalingi pedagogui įgyvendinti įtraukųjį ugdymą ir kurie yra orientuoti į klasės veiklą (N=5), turi būti nukreipiami į visos klasės nuolatinį stebėjimą, lygiavertiškai paskirstant dėmesį tiek mokiniams, kurie dirba su pritaikyta ar individualia programa, tiek dirbantiems pagal įprastą ugdymo programą. Organizuoti mokinių darbą, skirti laiko kiekvienam, gebėti valdyti klasę yra įvardinami kaip pagrindiniai gebėjimai reikalingi pedagogui, kurie nukreipti į klasės veiklą.

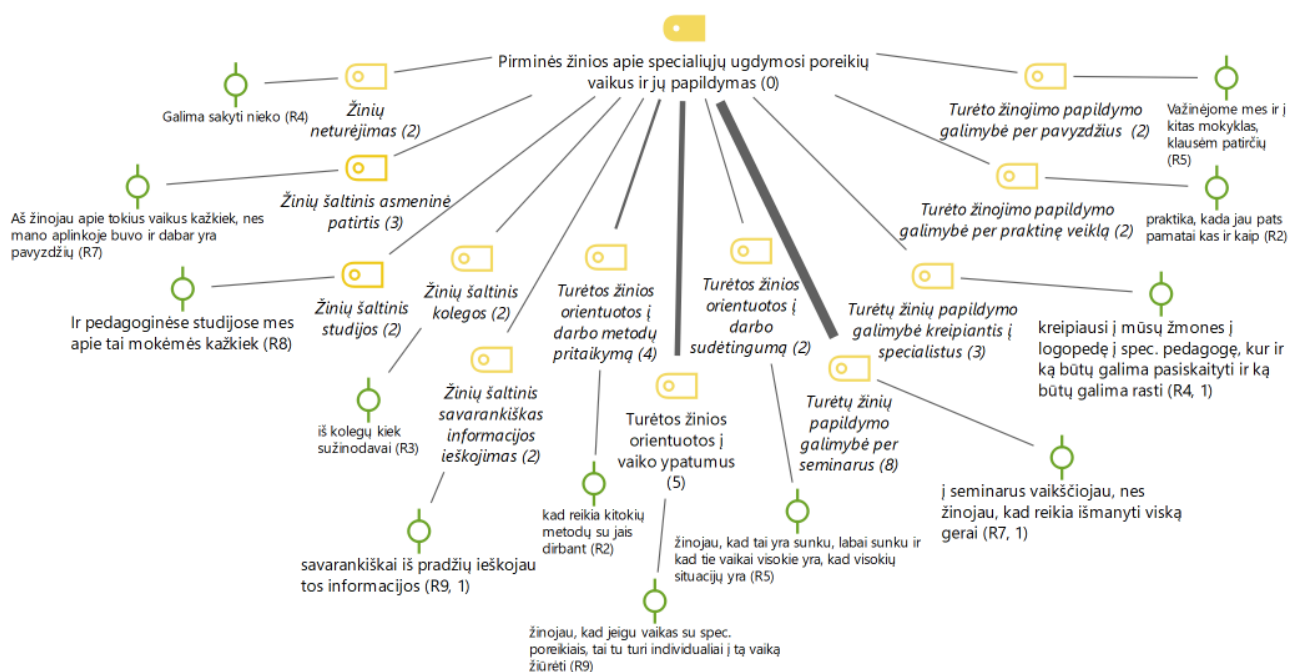
Svarbiausi gebėjimai pedagogui įtraukiamame ugdyme yra įvardinami kaip gebėjimai, kurie orientuoti į ugdymo turinio ir mokymo medžiagos pritaikymą (N=10). Teigiama, kad pedagogas turi gebėti ne tik pritaikyti užduotis, bet ir pats jas kurti, atsižvelgiant į situaciją ir mokinio gebėjimus. Tinkamas užduočių pritaikymas turėtų būti neatsiejamas nuo gebėjimo laviruoti tarp mokinio turimų gebėjimų ir ugdymo programų turinio, todėl jo diferencijavimas ir individualizavimas tyrimo dalyvių įvardinamas kaip pagrindinis gebėjimas, reikalingas pedagogui, dirbančiam įtraukiojo ugdymo sistemoje. Taip pat išskiriami gebėjimai orientuoti į vertintinimą (N=3). Tai reiškia, kad pedagogui svarbu mokėti vertinti mokinio pasiekimus ir pažangą pagal nusistatytus ir tinkamiausius mokiniui kriterijus bei būdus.

Kaip atskiras gebėjimas yra išskiriamas savo veiklos reflektavimas (N=3). Įtraukiojo ugdymo kontekste pedagogui svarbu gebėti analizuoti ir įvertinti savo veiklą, pasiektus rezultatus. Nuolatinis svarstymas, kaip būtų galima patobulinti savo veiklą ir siekti maksimalios pažangos turi būti prioritetas praktinėje pedagogo, vykdančio įtraukųjį ugdymą, veikloje: „<...>nuolatinis mokymasis, stebėjimas, analizė turi būti, o ką aš čia galiu kažką dar geriau padaryti, o kaip man čia reikėtų prieiti, o kokius čia man metodus reikėtų parinkti, kad dar ta pažanga būtų didesnė“ (R2).

Visos šios analizuojamos žinios ir gebėjimai yra suprantami kaip galimybė pedagogui lengviau įsilieti į įtraukiojo ugdymo vykdymo kontekstą ir tampa šio proceso įgyvendinimo kliūtimi, kai pedagogas jų stokoja.

Siekiant išsiaiškinti, ką pedagogai žinojo apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, prieš tampant įtraukiojo ugdymo įgyvendintojų dalimi, ir kokiais būdais papildė šį žinojimą, buvo užduodamas klausimas: „Ką Jūs žinojote apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, prieš pradėdami dirbti su jais? Kaip papildėte šį žinojimą?“. Šis aspektas sudarė kategoriją „Pirminės žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus ir jų papildymas“, kurioje išskiriama 12 subkategorijų, atskleidžiančių pirmines pedagogų turėtas žinias ir jų papildymo būdus, pateikiama po 1 esminį jas

ilustruojantį teiginį (žr. 12 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 11 priede (žr. 11 priedą).



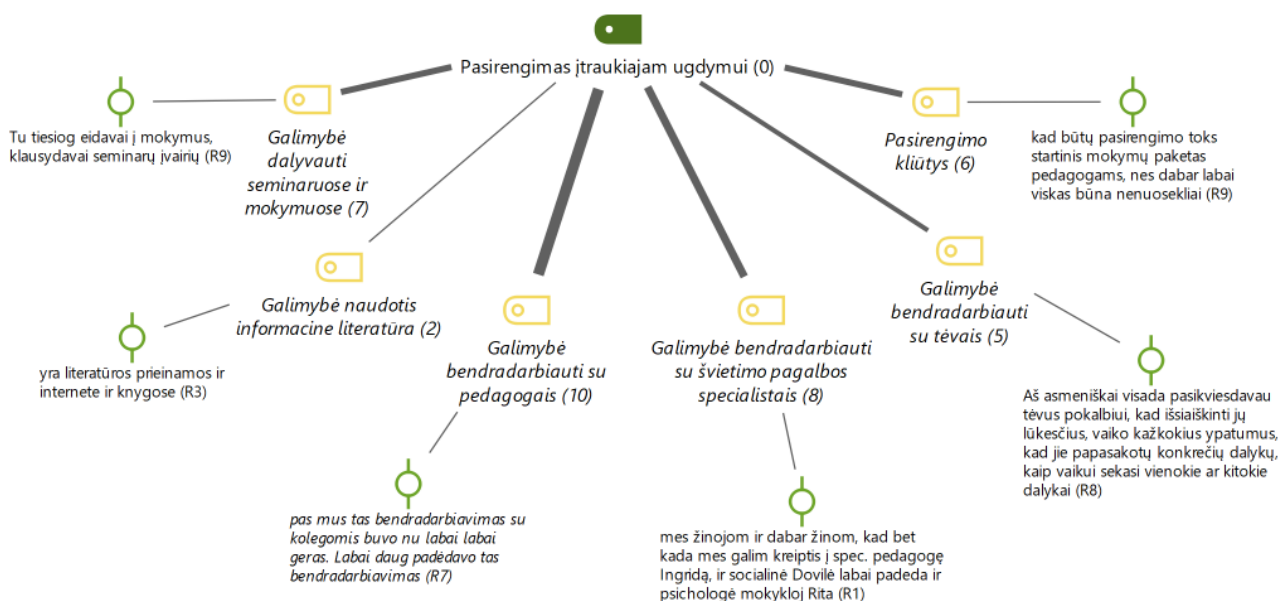
12 pav. Pirminės žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių vaikus ir jų papildymas

Tik maža dalis tyrimo dalyvių teigė, kad neturėjo jokių žinių apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus prieš pradėdant su jais dirbti (N=2). Daugiausiai pedagogai žinių turėjo dėl asmeninio susidūrimo su tokiais vaikais artimoje aplinkoje (N=3). Taip pat kaip žinių šaltinį tyrimo dalyviai įvardina studijas (N=2), kolegas (N=2) ir savarankišką informacijos ieškojimą (N=2).

Tyrimo dalyvių turėtos žinios apie specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus buvo orientuotos į darbo su šiais vaikais metodų pritaikymą (N=4) teigiant, kad buvo žinoma apie tai, jog dirbant su šiais vaikais reikia specialiųjų darbo metodų, ugdymo turinio, užduočių pritaikymo. Pedagogai įvardina, kad žinojo, jog su šiais vaikais darbas yra kitoks dėl jų turimų sutrikimų (N=5), todėl reikia skirti individualaus dėmesio. Pedagogai neneigia, kad žinojo apie darbo sudėtingumą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (N=2) ir kad gali nutikti įvairių situacijų, keliančių iššūkius.

Turėtos pedagogų žinios dažniausiai buvo papildomos dalyvaujant seminaruose (N=8), kreipiantis į specialistus (N=3): „<...>kreipiausi į mūsų žmones į logopedę į spec. pedagogę, kur ir ką būtų galima pasiskaityti ir ką būtų galima rasti“ (R4). Kaip turėto žinojimo papildymo galimybę ir šaltinį pedagogai įvardina praktinę veiklą (N=2) teigdami, kad patirtis dirbant su kiekvienu vaiku buvo svarbiausias žinių šaltinis. Turėtas žinojimas buvo pildomas ir per pavyzdžius, kada pedagogai vyksta į kitas šalies mokyklas ar net užsienį ir iš ten parsiveža gerosios patirties pavyzdžių: „<...>net į užsienį esam išvažiavę į vieną tokią nuostabią mokyklą, tai ten labai daug ir pamatėm ir išgirdom“ (R5).

Siekiant išsiaiškinti, kokios galimybės pedagogams buvo suteikiamos pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese, buvo užduodamas kitas klausimas: „Papasakokite, kokias galimybes turėjote pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą procese?“. Šis aspektas sudarė kategoriją „Pasirengimas įtraukiamam ugdymui“, kurioje išskiriamos 5 subkategorijos, atskleidžiančios pedagogams suteiktas galimybes ir kylančias kliūti pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese, pateikiama po 1 esminį jas iliustruojantį teiginį (žr. 13 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 12 priede (žr. 12 priedą).



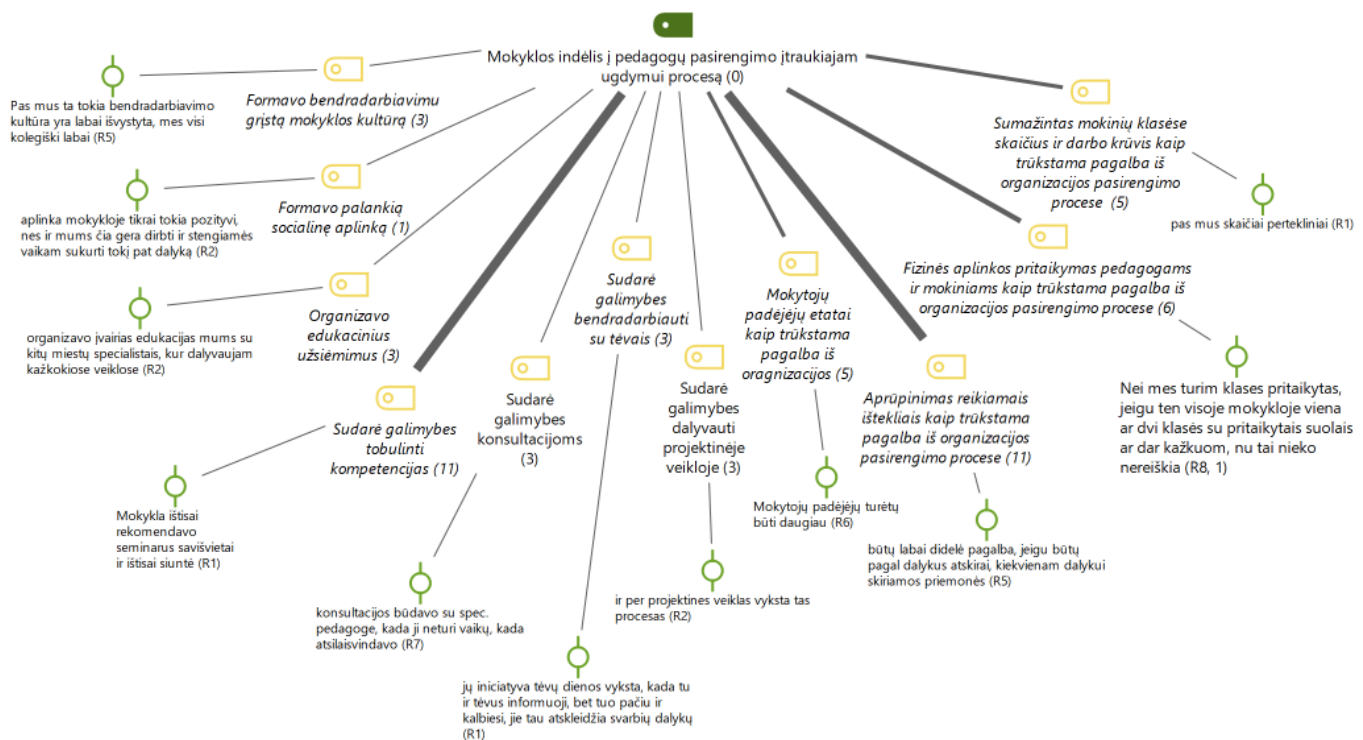
**13 pav.** Pasirengimas įtraukiamam ugdymui

Kaip viena iš dažniausių pasirengimo galimybių pedagogams yra įvardinama galimybė dalyvauti įvairiuose seminaruose ir mokymuose (N=7). Taip pat pasirengimo procese kaip galimybę pasirengimui pedagogai išvelgia naudojimąsi informacine literatūra (N=2). Vis dėlto, labiausiai tyrimo dalyviai akcentuoja bendradarbiavimą su pedagogais (N=10) kaip galimybę pasirengti įtraukiamam ugdymui. Pedagogai teigia, kad betarpiškas tarpusavio bendradarbiavimas su kolegomis, pagalba vienas kitam, vykdomi susirinkimai ir pasitarimai ne tik bendrai, bet ir tarp konkrečių dalykų mokytojų siekiant aptarti esamą situaciją ir galimus problemų sprendimo būdus, yra viena pagrindinių galimybių pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese.

Svarbi tyrimo dalyvių paminėta pasirengimo galimybė yra bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais (N=8), kurie teikia rekomendacijas pedagogams, nukreipia į tinkamą informacinę medžiagą mokymuisi, duoda patarimų dėl darbo su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais, atsižvelgiant į kiekvieno jų elgesio ir mokymosi ypatumus. Pedagogai įvardina ir bendradarbiavimo su tėvais aspektą (N=5), kuris anot pedagogų, taip pat prisideda prie sklandesnio pasirengimo įtraukiamam ugdymui per vykdomus bendrus pokalbius ir konsultacijas, kada yra išsiaiškinama bendra vaiko situacija, kuri leidžia geriau pažinti vaiką remiantis asmenine tėvų patirtimi. Tokiu būdu tampa lengviau pritaikyti darbo metodus, nes vaiko situacija tampa aiškesnė: „<...> ir su tėvais kalbėdavomės, gana dažnai būdavo ir jiems konsultacijos, o tos konsultacijos tau pačiam padeda geriau pažinti vaiką, tada viską jam pritaikyti šiek tiek lengviau“ (R9).

Siekiant išsiaiškinti, kokias galimybes pedagogai turėjo pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese, išryškėjo ir kliūčių aspektas. Tyrimo dalyviai įvertino, kad pasirengimo procese neturėjo pakankamai galimybių tinkamai pasirengti darbui su specialiuju ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Pedagogai pasigenda nuoseklaus mokymų kurso pedagogams prieš pradėdant dirbti įtraukiamame ugdyme: „<...> kad būtų pasirengimo toks startinis mokymų paketas pedagogams, nes dabar labai viskas būna nenuosekliai“ (R9). Kaip kliūtys tinkamam pasirengimui apibūdinami ir nekokybiški seminarai, kurie nesuteikia reikiamų žinių: „Pagrindinis tai yra seminarai, kur kartais tau net nelabai naudingi būna, nors perskaitęs aprašymą susidomi, nes pastebi sau naudingų aspektų“ (R8). Tai pat pastebima, kad pedagogams trūksta pagalbos, nes šiame procese jie jaučiasi tinkamai neparuošti: „<...> mes dažnai jaučiamės tokie įmesti į visą procesą ir turim dabar išplaukti“ (R8).

Siekiant išsiaiškinti, kokias galimybes pedagogams užtikrina mokykla, kaip organizacija, siekdama sėkmingos pedagogų veiklos įtraukiamame ugdyme, tyrimo dalyvių buvo klausama: „Kaip mokykla prisidėjo prie Jūsų pasirengimo vykdyti įtraukijį ugdymą?“. Buvo užduotas papildomas klausimas, siekiant sužinoti, kokios pagalbos ar paramos pedagogai pasigenda pasiruošimo įtraukiamam ugdymui procese iš organizacijos pusės. Gauti rezultatai priskiriami „Mokyklos indėlis į pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procesą“ kategorijai, kurią sudaro 11 subkategorijų, pateikiama po 1 esminį tai iliustruojantį teiginį (žr. 14 pav.). Visi gauti teiginiai ir jų skirstymas į kategorijas ir subkategorijas pateikiamas 13 priede (žr. 13 priedą).



14 pav. Mokyklos indėlis į pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procesą

Pedagogai teigia, kad mokykloje yra formuojama palanki mokyklos kultūra, grįsta tarpusavio bendradarbiavimu (N=3), o palanki socialinė aplinka (N=1) leidžia gerai jaustis pedagogui savo darbe, todėl tą patį jis siekia sukurti ir savo mokiniams. Dažniausiai minimas atsakymas apie mokyklos kaip organizacijos indėlį į pedagogų pasirengimo procesą yra galimybių sudarymas tobulinti savo kompetencijas (N=11). Mokykla rekomenduoja pedagogams seminarus savišvietai, nuolat siunčia pranešimus apie artėjančius renginius, susijusius su įtraukiuoju ugdymu, finansuoja

dalyvavimą juose, organizuoja lektorių paskaitas ugdymo institucijoje. Taip pat minima, kad mokykla pasirūpina edukacinių užsiėmimų organizavimu (N=3), kada yra organizuojamos veiklos ne tik pedagogams tarpusavyje, bet ir įtraukiant specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese pedagogai labai vertina konsultacijas su specialistais (N=3), kai yra galima su mokyklos administracija, švietimo pagalbos specialistais turėti bendrus susitikimus ir aptarti rūpimus klausimus. Taip pat pačios mokyklos iniciatyva vyksta bendri mokykloje dirbančių pedagogų ir tėvų periodiški susitikimai (N= 3). Labai svarbus patirties kaupimo aspektas tas, kad mokyklos sudaro galimybę pedagogams dalyvauti projektinėje veikloje (N=3) iš kurios jie pasisemia patirties, aplankydami ir užsienio šalių mokyklas, įgyvendinančias įtraukijį ugdymą, kas praplečia pedagogų akiratį ir skatina tobulėjimą.

Vis dėlto, pedagogai iš mokyklos pasigenda mokytojų pedėjų didesnio skaičiaus etatų (N=11), nes ši pagalba jiems labai svarbi ne tik pasirengimo procese, bet ir viso praktinio darbo su vaikais metu, todėl teigiama, kad įtraukusis ugdymas mokykloje vyksta ne taip, kaip turėtų vykti: „<...>yra toks dalykas, kad klasėje kada mokosi vaikai su vidutine ir su nežymia negalia, turėtų būti mokytojas ir mokytojo padėjęjas. Tai mūsų mokykloj tas įtraukusis ugdymas vyksta, bet pagal įstatyminę bazę tai ne“ (R7).

Tyrimo dalyviai ypatingai pasigenda iš mokyklos aprūpinimo reikiamomis priemonėmis ir ištekliais (N=11). Tyrimo dalyviai teigia, kad tai būtų labai didelė pagalba, jeigu būtų skiriamos priemonės kiekvienam mokymosi dalykui. Tai leistų ne tik pajavairinti pamokas, bet ir padėtų lengviau pritaikyti jų turinį, užduotis specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams: „<...>reikėtų visokių priemonių. Čia kalbėtumėme apie kažkokias specialias lenteles, įvairias lavinamasias užduotis, kad nupirktų“ (R4). Neretai mokytojai iš savo lėšų perka įvairias priemones, kad būtų galima įdomiau pravesti pamoką visiems mokiniams, nes juos sudominti yra labai sunku, todėl tam reikia priemonių įvairovės: „Kartais tu eini ir iš savo pinigų perki įvairius dalykus, kad tą pamoką įdomiau pravestum“ (R9).

Įvardinamas fizinės aplinkos pritaikymas pedagogams ir mokiniams kaip trūkstama pagalba iš organizacijos pasirengimo procese (N=6) teigiant, kad nėra pritaikytos klasės, jų infrastruktūra, ypatingai judėjimo negalią turintiems mokiniams. Specialiųjų ugdymosi poreikių turintiems mokiniams reikalingos ir atskiros patalpos, relaksacinės erdvės, kuriose jie galėtų pailsėti, tačiau viso to pasigendama. Pedagogams trūkstama asmeninių kabinetų, nes dažnai per laisvas pamokas jie yra užleidžiami kitiems pedagogams. Tokiu atveju mokytojas neturi savo asmeninės erdvės pasiruošti pamokoms ar tiesiog pabūti ramioje aplinkoje: „<...>pamokai galėtum per laisvą laiką pasiruošti ar dar kažką, tai vat tų patalpų ir pedagogams reikėtų, kur galėtum ar pailsėti ar pasiruošti pamokai“ (R8).

Prie pasirengimo proceso kliūčių iš organizacijos pusės prisideda ir didelio darbo krūvio bei perteklinio mokinių skaičiaus aspektas. Pedagogai skundžiasi, kad dėl didelio mokinių skaičiaus jiems yra sunkiau dirbti ir pažinti kiekvieną vaiką, todėl įtraukiojo ugdymo įgyvendinimas jiems sukelia įtampą: „<...> mokinių skaičius toks siaubingai didelis, kad tau sunku dirbti net kai klasėje nėra spec. poreikių vaikų, o ką tada kalbėti jeigu jų atsiranda“ (R2).

### 3.3 Tyrimo rezultatų apibendrinimas ir diskusija

Šioje dalyje pateikiamas dokumentų analizės ir iš dalies struktūruoto interviu metu gautų duomenų apibendrinimas. Įžvalgos pateikiamos remiantis mokslinės literatūros analizės metu sudarytu teoriniu modeliu ir remiantis kokybinio tyrimo metu gautais duomenimis.

Dokumentų analizės metu išryškėjo, kad analizei pasirinktuose dokumentuose (Geros mokyklos koncepcija (2015); LR Švietimo įstatymas (2011); Pedagogų rengimo reglamentas (2018); Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas (2007)) buvo atpažinti pagrindiniai pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui lygmenys ir jo sudėtiniai elementai (žr. 1 pav.), kurie, remiantis moksline literatūros analize, išskirti:

- ✓ asmeninis (vertybės, nuostatos, asmeninės savybės);
- ✓ organizacinis (kvalifikacijos tobulinimo galimybių užtikrinimas, organizacijos kultūros formavimas, reikalingų išteklių ir priemonių suteikimas, fizinės ir socialinės aplinkos kūrimas);
- ✓ profesinis (žinios ir gebėjimai).

Apibendrinant dokumentų analizės metu išanalizuotą informaciją, galima teigti, kad 3 pagrindinės pedagogo pasirengimo įtraukiamam ugdymui sritys (asmeninė, organizacinė, profesinė) aptinkamos ne tik mokslinėje literatūroje, bet ir švietimo dokumentuose. Vadinasi, teoriškai ir įstatymiškai yra pateikiami tie aspektai, kurie susiję su pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui elementais. Pastebima, kad labiausiai su įtraukiuoju ugdymu ir pedagogo pasirengimu susijusius aspektus nagrinėja Geros mokyklos koncepcija (2015), o mažiausiai sąsajų su literatūros analizės metu išskirtais elementais turi Pedagogų rengimo reglamentas (2018). Empiriniame tyrime atskleista, kaip teoriniame modelyje išreikšti ir pasirinktuose Lietuvos švietimo dokumentuose išanalizuoti ypatumai pasireiškia pedagogų praktinėje veikloje analizuojant galimybių ir kliūčių aspektą.

Analizuojant pedagogų *asmeninio* lymens pasirengimo aspektus įtraukiamame ugdyme, identifikuotos vertybių, nuostatų ir asmeninių savybių teikiamos galimybės ir kliūtys pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese (žr. 15 pav.).

Remiantis gautais tyrimo duomenimis, vertybės yra neatsiejama pedagoginės veiklos įtraukiamame ugdyme dalis. Lygiavertiškumas, bendradarbiavimas ir pedagogo profesionalumas yra įvardinamos kaip svarbiausios vertybės įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Įtraukiojo ugdymo sistemoje šios vertybės pedagogui palengvina pasirengimo procesą, o vėliau ir praktinio darbo įgyvendinimą, padeda išlaikyti profesionalumo ribas savo elgesyje, siekti užsibrėžtų asmeninių pedagoginių tikslų, visapusiškai padėti kiekvienam mokiniui siekti pažangos, spręsti kilusius iššūkius, nesukeliant neigiamų emocijų aplinkiniams.

Pedagogas, neturintis susiformavęs vertybinės sistemos, gali susidurti su kliūtimis, ugdant vaikus su specialiaisiais ugdymosi poreikiais bendrojo ugdymo mokyklose (Pershina, Shamardina, Luzhbina, 2018). Tyrimo dalyviai įvardina, kad jis su mokiniais neatras reikiamo ryšio, reikalingo, siekiant užtikrinti saugios aplinkos visiems mokiniams sąlygas ugdymo institucijoje. Nesivadovaujant vertybėmis, pedagogo veikla nebus prasminga, veikloje reikšis daugiau formalūs siekiami tikslai,

galintys pakenkti vaikams ir sumažinti jų motyvaciją mokytis, nebus galima jiems visapusiškai padėti.

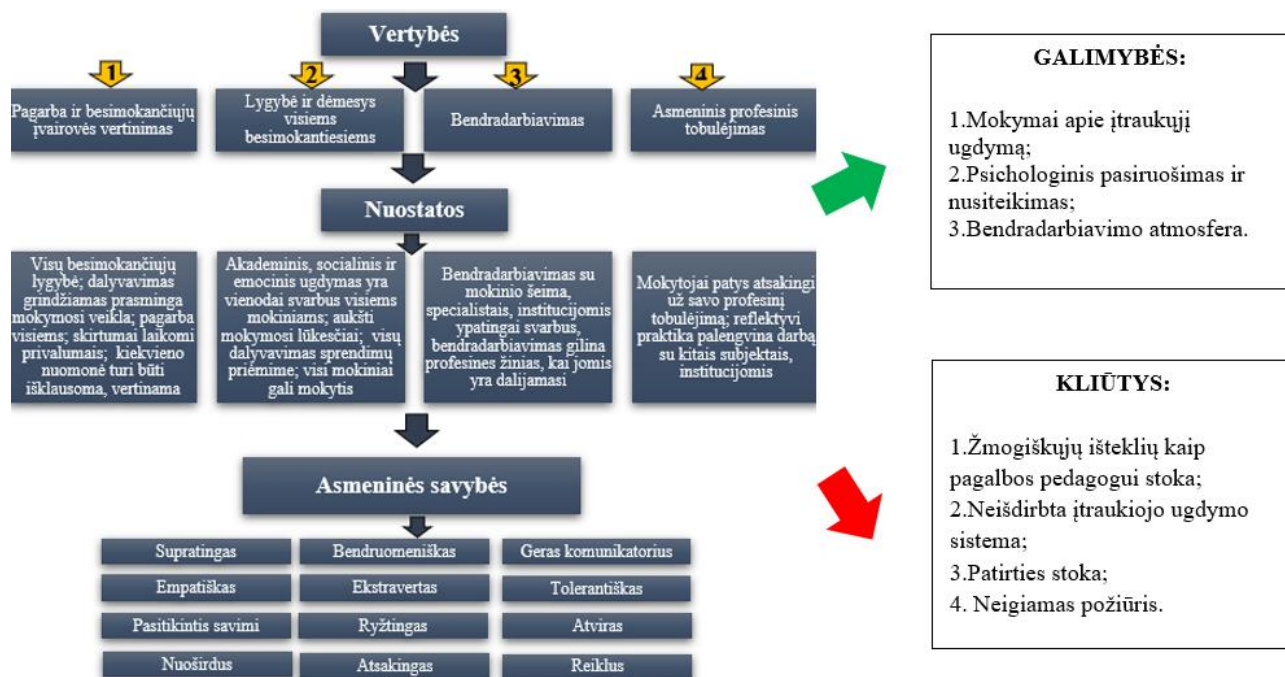
Tyrimo dalyvių atsakymuose išryškėja gana tolygus pasiskirstymas tarp teigiamų ir neigiamų nuostatų į įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą bendrojo ugdymo mokyklose. Pedagogai pastebi įtraukimo naudą tiek specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių, tiek kitų bendraamžių atžvilgiu. Teigiamų nuostatų turėjimas į įtraukijį ugdymą suteikia pedagogams didesnio pasitenkinimo savo veikla per kilusių iššūkių įveikimą ir galimybę realizuoti save profesinėje erdvėje, atrandant vis naujus metodus ir būdus darbui su įvairiais vaikais. Tai kyla iš to, kad, turėdamas teigiamas nuostatas į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus, pedagogas sieks prasmingos ne tik savo, bet ir besimokančiųjų mokymosi veiklos, atnešančios akademinę ir socialinę naudą, o tai patvirtina gautus tyrimo duomenis (Majoko, 2019). Pedagogai daugiausiai vadovaujasi lygybės, pagarbos visiems nuostatomis, skirtumų laikymu privalumu ir bendradarbiavimo tarp kolegų bei mokinių tėvų svarba kaip nuostata.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogas, kuris yra empatiškas, supratingas, mylintis vaikus, kantrus, profesionalus, autoritetingas, komunikabilus, drąsus bei pasitikintis savimi, inovatyvus, išlaikantis lygiavertiškumą ir siekiantis asmeninio tobulėjimo, laikomas pasirengusiu įgyvendinti įtraukijį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje.

Esamos galimybės, leidžiančios formuoti reikiamas vertybes bei teigiamas pedagogų nuostatas į įtraukijį ugdymą ir tobulinti asmenines savybes, reikalingas pedagogui, vykdančiam įtraukijį ugdymą, tyrimo dalyvių yra įvardinamos kaip teigiama atmosfera bendradarbiavimu grįstoje mokykloje. Išskiriamas ir psichologinis pasiruošimas bei nusiteikimas, prisidedantis prie vertybių ir nuostatų formavimo bei jų palaikymo, tačiau seminarų ir mokymų apie įtraukijį ugdymą išklauskymas yra įvardijamas kaip didžiausia galimybė pedagogams.

Vis dėlto, pedagogų asmeninio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtimis yra įvardinamos žmogiškųjų išteklių, kaip pagalbos pedagogui, stoka, neišdirbta įtraukiojo ugdymo sistema, pedagogų patirties stoka darbe su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais ir turimas neigiamas pedagogų požiūris į įtraukijį ugdymą.





15 pav. Teorinio modelio papildymas asmeninio lygmens aspektu

Analizuojant gautus tyrimo rezultatus, susietus su *profesinio* lygmens pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui aspektais, identifikuotos galimybės ir kliūtys pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese (žr. 16 pav.).

Kaip viena iš profesinio lygmens pasirengimo proceso galimybių įvardijamas pasirengimas universitete, kada būsimi pedagogai paskaitų metu turi galimybę gauti žinių pagrindus apie įtraukųjį ugdymą ir specialiuosius ugdymosi poreikius. Taip pat seminarai, įvairūs mokymai, susieti su įtraukiuoju ugdymu, įvardinami kaip pasirengimo galimybė įtraukiamam ugdymui, įgyjant esminių žinių, kurias pritaikius praktinėje veikloje, yra įgaunama reikalingų įgūdžių. Rabi, Zulkefli (2018) teigia, kad praktiniai seminarai suteikia ne tik teorinių žinių, bet ir platesnio požiūrio ir gilesnio suvokimo apie įtraukiojo ugdymo esmę ir pedagogo vaidmenį jame.

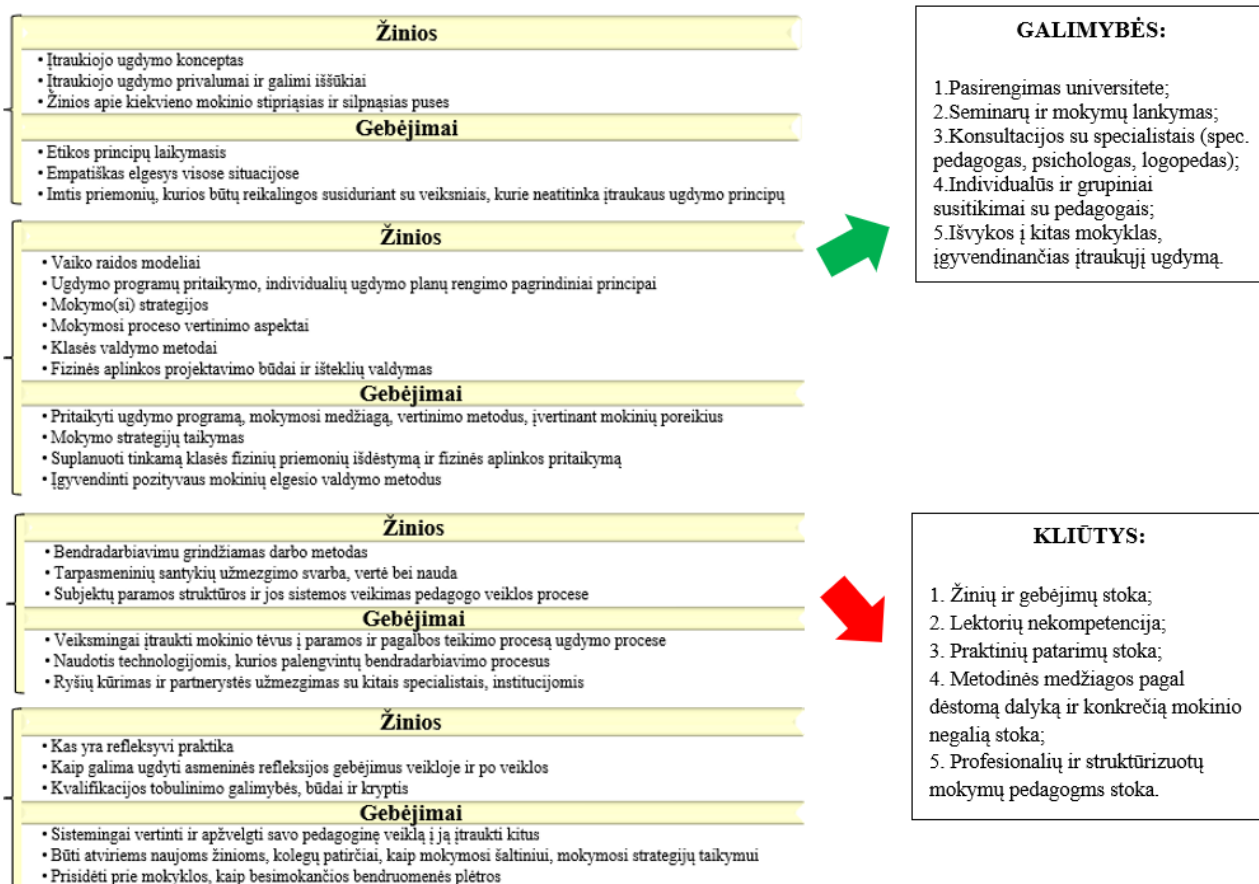
Remiantis tyrimo duomenimis, didelę naudą teikia konsultacijos su švietimo pagalbos specialistais, kurie, dalindamiesi savo patirtimi, suteikia reikalingos informacijos gilinimuisi į kiekvieno mokinio atvejį. Taip pat naudos teikia ir pedagogų tarpusavio susitikimai, kurių metu yra diskutuojama apie ugdymo procese kylančius neaiškumus, baimes, jų galimus sprendimo būdus.

Kaip autentiška pedagogo pasirengimo įtraukiamam ugdymui galimybė yra įvardinamos išvykos į kitas įtraukųjį ugdymą vykdančias šalis ar net užsienio mokyklas tam, kad mokyklų pedagogai vieni su kitais galėtų dalintis gerosiomis patirtimis ir gautų daugiau informacijos bei žinių aktualiais klausimais.

Kliūtys, kylančios pedagogams profesinio lygmens pasirengime įtraukiamam ugdymui, yra įvardinamos kaip žinių ir gebėjimų trūkumas, argumentuojant, kad kiekvienas mokinys yra unikalus, todėl mokymosi dirbti įtraukiamame ugdyme procesas nėra baigtinis. Kiekvienas į bendrojo ugdymo mokyklą mokytis atvykęs mokinys turi savus specialiuosius ugdymosi poreikius, kurių analizei ir supratimui pedagogams reikia plataus žinių ir gebėjimų tinkamai pritaikyti ugdymo turinį ir užduotis spektro (Kusuma, Ramadevi, 2013). Atlikus tyrimą, pastebėta, kad, nors žinios ir gebėjimai yra

lavinami seminarų ir paskaitų metu, pedagogai pastebi, kad kai kuriais atvejais jie gali pasidalinti didesne patirtimi negu mokymus dėstantis lektorius, todėl kaip kliūtis pasirengimo įtraukiojo ugdymo procesui yra įvardinama lektorių nekompetencija. Todėl pedagogai kaip kliūtį įvardina nuoseklių ir struktūrizuotų mokymų, kuriuos išklausius gautų kokybišką pradinį pasirengimą vykdyti įtraukijį ugdymą, trūkumą.

Tyrimo dalyviai kaip kliūtį įvardijo praktinių patarimų, kaip dirbti su skirtingo sutrikimo mokiniais, stoką, sukeliančią sunkumų, dirbant su mokiniu ir pritaikant jam ugdymo turinį pagal jo turimus poreikius bei galimybes. Tuo pačiu pedagogai teigia, jog pasigenda ir metodinės medžiagos, kurioje būtų pateikiama informacija apie darbą su skirtingų specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniais skirtingų dalykų pamokose.



16 pav. Teorinio modelio papildymas profesinio lygmens aspektu

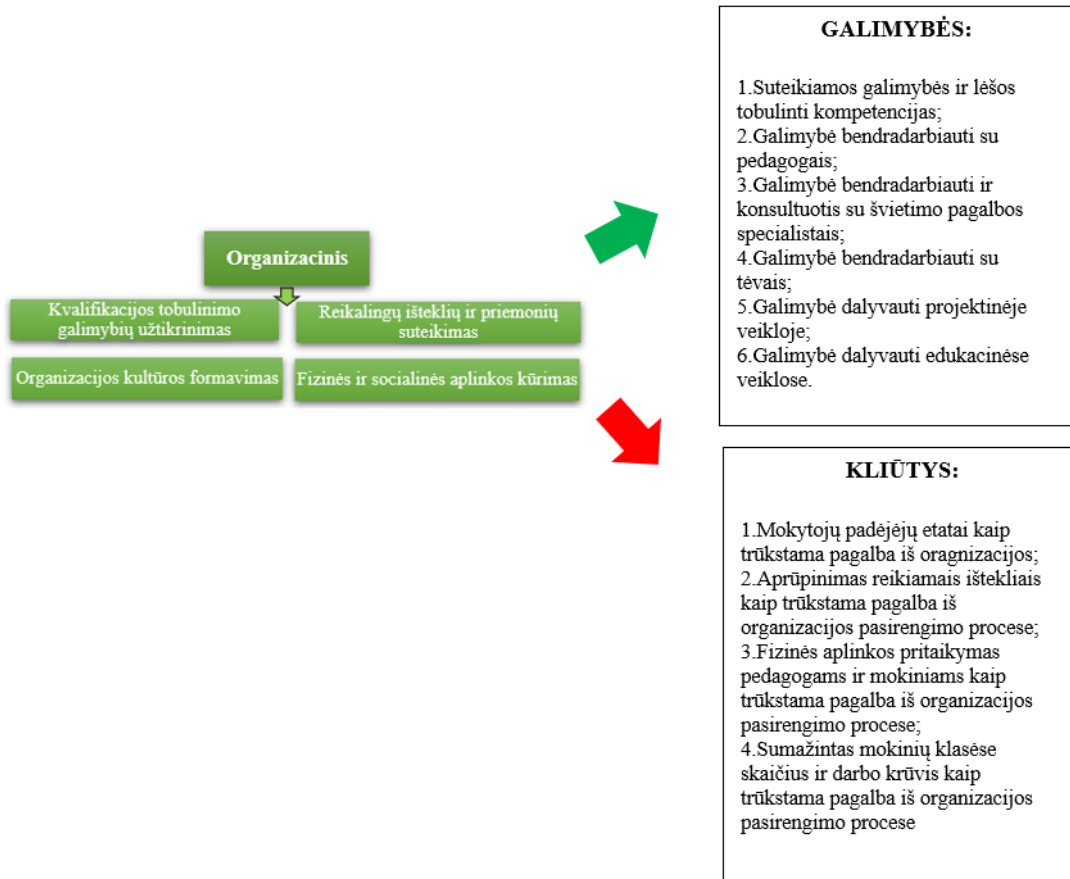
Analizuojant empirinio tyrimo duomenis, susietus su *organizaciniais* pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui aspektais, identifikuotos galimybės ir kliūtys pedagogų pasirengimo įtraukiajam ugdymui procese (žr. 17 pav.).

Suteikiamos galimybės pasirengimo procese orientuotos į galimybes tobulinti savo kvalifikaciją, dalyvaujant kursuose, kurių finansavimą remia mokykla. Taip pat pedagogai turi palankias sąlygas bendradarbiauti bei konsultuotis ne tik su kitais dalyko pedagogais ir švietimo pagalbos specialistais, bet ir su mokinių tėvais įvairių renginių bei susirinkimų metu, todėl galima teigti, kad organizacijos kultūros formavimas yra grindžiamas bendradarbiavimu, prisidedančiu prie sėkmingo pasirengimo įtraukiojo ugdymo procesui.

Mokykla, kaip organizacija, sudaro galimybę pedagogams pasirengimo įtraukiamam ugdymui procese dalyvauti projektinėje veikloje, kurioje susipažįstama su kitomis aplinkomis, susitinkama su savo gerąja patirtimi besidalijančiais užsienio partneriais, dalyvaujama veiklose, stiprinančiose pedagogų pasirengimą įtraukiamam ugdymui. Taip pat mokykla organizuoja bendras edukacines ar kitokio pobūdžio veiklas, įtraukiančias ne tik pedagogus, bet ir specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

Vis dėlto, mokyklos ne visada geba suteikti tinkamas galimybes pedagogams pasirengti įtraukiamam ugdymui, todėl kyla kliūtys. Viena iš jų įvardijama kaip mokytojų padėjėjų etatų mokyklose trūkumas, kuris tampa labai aktualus, kai klasėje kartu su visais mokosi specialiųjų ugdymosi poreikių turintis vaikas ir norima visiems užtikrinti kokybišką ugdymą. Pasirengimo procese šie specialistai dėl savo turimos darbo patirties gali suteikti daug naudingos informacijos, o praktinėje veikloje tampa nepamainoma ugdymo proceso vykdymo pagalbos dalimi (Paramanik, Barman, Barman, 2018).

Aprūpinimas reikiama is štekliais ir priemonėmis yra kita kliūtis, neleidžianti pedagogams tinkamai pasirengti ir įgyvendinti savo pagrindinę misiją mokykloje. Fizinės aplinkos pritaikymas pedagogams ir mokiniams tampa dar viena kliūtimi pasirengimui, nes dažnai pedagogas neturi net savo pastovaus darbo kabineto arba į jį laisvų pamokų metu atvyksta kitas pedagogas su savo mokiniais. Tokiu atveju pedagogas neturi asmeninės erdvės ramiai pabūti ir pasiruošti pamokoms. Pasigendama ir patalpų bei fizinės aplinkos pritaikymo, ypač judėjimo negalią turintiems mokiniams, tada pedagogui kyla papildomų rūpesčių, sprendžiant, kaip padėti mokiniui jaustis komfortiškai. Pasirengimo procese svarbu, kad esanti socialinė ir fizinė aplinka būtų palanki kiekvienam – tai palengvintų darbą pedagogui ir leistų komfortiškiau jaustis mokiniams. Perteklinis mokinių skaičius klasėje ir didelis pedagogų darbo krūvis sudaro kliūtį, neleidžiančią užtikrinti individualaus požiūrio į mokinį. Individualumas yra neatsiejamas nuo įtraukiojo ugdymo, jis reikalingas, norint užtikrinti kiekvieno mokinio poreikių patenkinimą ir ugdymo proceso organizavimą pagal jo turimas galimybes. Remiantis gautais tyrimo duomenimis, galima teigti, kad, pedagogui turint didelį darbo krūvį, tampa sunku pasirengimo proceso metu koncentruotis į kiekvieną vaiką, todėl praktikoje įgyvendinamas įtraukusis ugdymas tampa abstraktus, sunkiau pasiekiami norimi rezultatai.



**17 pav.** Teorinio modelio papildymas organizacinio lygmens aspektu

## Išvados

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę nustatyta, kad pedagogų pasirengimą traukiamam ugdymui apibūdina trys lygmenys:
  - ✓ asmeninis lygmuo, savyje talpinantis vertybes, nuostatas, asmenines savybes. Pagarba ir besimokančiųjų įvairovės vertinimas, lygybė ir dėmesys visiems besimokantiejiems, bendradarbiavimas, asmeninis profesinis tobulėjimas yra įvardinamos kaip pagrindinės įtraukiojo ugdymo vertybės, kuriomis turi vadovautis pedagogas, įgyvendinantis įtraukaus ugdymo procesą. Išskiriamos nuostatos: visų besimokančiųjų lygybė, dalyvavimas ugdymo procese grindžiamas prasminga veikla, pagarba visiems, skirtumų laikymas privalumu, kiekvieno nuomonės vertinimas, akademinis, socialinis, emocinis ugdymas yra svarbus kiekvienam vaikui, aukšti mokymosi lūkesčiai, bendradarbiavimas gilinantis profesines žinias, mokytojų atsakingumas už savo profesinį tobulėjimą, reflekyvi praktika suteikia daug naudos – pagrindinės nuostatos, kuriomis vadovaudamasis pedagogas lengviau pasiruošia įtraukiamam ugdymui. Supratingas, empatiškas, pasitikintis savimi, nuoširdus, bendruomeniškas, ekstravertas, ryžtingas, atsakingas, komunikabilus, tolerantiškas, atviras, reiklus pedagogas laikomas pasirengusiu įgyvendinti įtraukųjį ugdymą.
  - ✓ profesinis lygmuo, savyje talpinantis žinias ir gebėjimus reiškia sąmoningą pedagogo veiklos kryptį, kuri yra grindžiama pedagoginių žinių turėjimu ir gebėjimu vykdyti profesinę veiklą įtraukiamame ugdyme, kuri galėtų visapusiškai patenkinti visų ugdymo procese dalyvaujančių mokinių poreikius įtraukiojo ugdymo aplinkoje.
  - ✓ organizacinis lygmuo savyje talpina mokyklos kaip organizacijos prisidėjimo prie pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui aspektus: formuojamą organizacijos kultūrą, suteikiamą kvalifikacijos tobulinimo galimybę, reikalingus išteklius ir priemones, sukuriama tinkamą fizinę ir socialinę aplinką.
2. Siekiant identifikuoti pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybes ir kliūtis, pagrįsta tyrimo metodologija. Pasirinktas atlikti kokybinis tyrimas, duomenų rinkimo metodai – dokumentų analizė ir iš dalies struktūruotas interviu. Pagrįstas tyrimo instrumentas – iš dalies struktūruoto interviu klausimynas. Klausimynui sudaryti buvo panaudotas teorinėje dalyje parengtas pedagogų pasirengimo įtraukiamam ugdymui teorinis modelis. Dokumentų analizė atliekama kokybinės turinio analizės metodu, iš dalies struktūruoto interviu metu gautiems duomenims analizuoti atliekama kokybinė ir kiekybinė kokybinių duomenų turinio analizė programine įranga „MAXQDA 2022“. Tyrimui atlikti taikoma netikimybinė, ekspertinė tyrimo imtis, tyrimo dalyviai ekspertais identifikuojami pagal šiuos kriterijus: ne mažesnė kaip 15 metų pedagoginės veiklos patirtis; ne mažesnė kaip 5 metų patirtis dirbant įtraukųjį ugdymą vykdančiose mokyklose; tiesioginis darbas su specialiuųjų ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.
3. Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogų pasirengimo vykdyti įtraukųjį ugdymą bendrojo ugdymo mokykloje galimybės ir kliūtys yra:

- ✓ asmeninio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui galimybės: dalyvavimas mokymuose apie įtraukijį ugdymą, tinkamos galimybės psichologiškai pasiruošti ir nusiteikti įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui ir palanki bendradarbiavimo atmosfera. Asmeninio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtys: neigiamas pedagogų požiūris, patirties stoka, žmogiškųjų išteklių, kaip pagalbos pedagogui, stoka, įtraukiojo ugdymo sistemos trūkumai ir jos neišbaigtumas.
- ✓ profesinio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui galimybės: pasirengimas universitete, nuolatinis dalyvavimas seminaruose ir mokymuose, konsultacijos su specialistais (spec. pedagogu, psichologu, logopedu), individualūs ir grupiniai susitikimai su pedagogais, išvykos į kitas mokyklas, įgyvendinančias įtraukijį ugdymą. Profesinio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtys: žinių ir gebėjimų stoka, mokymus ir seminarus vedančių lektorių kompetencijos stygius, praktinių patarimų stoka, metodinės medžiagos pagal dėstomą dalyką ir konkrečią mokinio negalią stoka, profesionalių ir struktūrizuotų mokymų pedagogams stoka.
- ✓ organizacinio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui galimybės: suteikiamos galimybės ir lėšos tobulinti kompetencijas, galimybė bendradarbiauti su pedagogais, galimybė bendradarbiauti ir konsultuotis su švietimo pagalbos specialistais, galimybė bendradarbiauti su tėvais, galimybė dalyvauti projektinėje veikloje, galimybė dalyvauti edukacinėse veiklose. Organizacinio lygmens pasirengimo įtraukiajam ugdymui kliūtys: mokytojų padėjėjų etatų kaip pagalbos iš organizacijos trūkumas, aprūpinimas reikiamais ištekliais kaip trūkstama pagalba iš organizacijos pasirengimo procese, fizinės aplinkos pritaikymas pedagogams ir mokiniams kaip trūkstama pagalba iš organizacijos pasirengimo procese, perteklinis mokinių skaičius klasėse ir didelis darbo krūvis kaip kliūtis pasirengimo procese.

## Rekomendacijos

Pedagogams:

- ✓ nuolat tobulinti savo kompetencijas mokymuose, konferencijose, siekiant įgyti kuo daugiau žinių ir gebėjimų, kurie būtų naudingi ugdant vaikus su specialiaisiais poreikiais, bendrojo ugdymo mokyklose;
- ✓ ieškoti galimybių įsitraukti ir dalyvauti neformaliose iniciatyvose, susietose su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčiais vaikais tam, kad būtų galima siekti geresnio šių vaikų pažinimo ir įgalinimo mokymosi veiklose;
- ✓ užsiimti saviugdosa ir asmeninį tobulėjimą skatinančiomis veiklomis, kurios prisidėtų prie pedagogų vertybių ir nuostatų formavimo, specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų perspektyvoje.

Tyrimė dalyvavusių mokyklų administracijai:

- ✓ sudaryti sąlygas pedagogams, nuolat gauti atnaujinamą rekomendacinę informaciją iš specialistų, susietą su specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu.
- ✓ atkreipti dėmesį į fizinių erdvių nepritaikomumą ir trūkumą mokykloje, kuris suteikia papildomų rūpesčių pedagogams.
- ✓ ieškoti sprendimų reaguojant į perteklinį mokinių skaičių klasėse, kuris sudaro didelį darbo krūvį pedagogams ir įtampą, tenkinant kiekvieno mokinio individualius ugdymosi poreikius.

## Literatūros sąrašas

1. Abba, M., Rashid, A. (2020). Teachers' Competency Requirement for Implementation of Inclusive Education in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 60-69.
2. Ackah-Jnr, F. R., Danso, J. B. (2019). Examining the physical environment of Ghanaian inclusive schools: how accessible, suitable and appropriate is such environment for inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 23(2), 188-208.
3. Adams, D., Harris, A., Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
4. Agran M., Jackson L., Kurth J.A., et al. (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations Among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 4-13.
5. Aleknevičienė, J., Pocienė, A., Šupa, M. (2020). Kaip parašyti mokslinį darbą? Mokomoji priemonė Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams.
6. Ališauskienė, S., Miltenienė, L. (2018). Inkliuzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 1, 11-32.
7. Ametepee, L. K., Anastasiou, D. (2015). Special and inclusive education in Ghana: Status and progress, challenges and implications. *International Journal of Educational Development*, 41, 143-152.
8. Amzad, M. (2016). Inclusive education: Challenges and practices. *The International Journal of Indian Psychology*, 3, 60-64.
9. Angelides, P., Antoniou, E. (2012). Understanding the role of culture in developing inclusive schools: A case study from Cyprus. *Journal of School Leadership*, 22(1), 186-209.
10. Antoniou, E. (2012). Understanding the role of culture in developing inclusive schools: A case study from Cyprus. *Journal of School Leadership*, 22(1), 186-209.
11. Baguisa, L., Ang-Manaig, K. (2019). Knowledge, skills and attitudes of teachers on inclusive education and academic performance of children with special needs. *International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1409-1425.
12. Bartz, D. E. (2019). Racism, the white power structure, and the tragic history of the education of African American children in the United States. *Schooling*, 10 (1), 1-9.
13. Bendova, P., Fialova, A. (2015). Inclusive education of pupils with special educational needs in Czech Republic primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 812-819.
14. Boychuk, Y., Kazachiner, O., Khliebnikova, T. (2021). Managing teacher's inclusive culture development. *Amazonia Investiga*, 10(44), 207-219.
15. Booth, T. (2009). *Inclusive Education across Cultures: Crossing Boundaries, Sharing Ideas*. Los Angeles: Sage.
16. Breyer, C., Lederer, J., Gasteiger-Klicpera, B. (2021). Learning and support assistants in inclusive education: A transnational analysis of assistance services in Europe. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 344-357.



17. Buli-Holmberg, J., Nilsen, S., Skogen, K. (2019). Inclusion for Pupils with Special Educational Needs in Individualistic and Collaborative School Cultures. *International Journal of Special Education*, 34(1), 68-82.
18. Chennat, S. (2020). *Disability inclusion and inclusive education*. Springer Nature.
19. Cheryan, S., Ziegler S. A., Plaut V. C., Meltzoff, A. N. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1, 4–12.
20. Cologon, K. (2019). Towards inclusive education: A necessary process of transformation. Report.
21. Darrow, A. A. (2009). Barriers to effective inclusion and strategies to overcome them. *General Music Today*, 22(3), 29-31.
22. DeCarvalho, R. J. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88-104.
23. Dukes, C., Berlingo, L. (2020). Fissuring barriers to inclusive education for students with severe disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), 14-17.
24. European Agency for Development in Special Needs Education (2009) [žiūrėta: 2022-03-15]. Prieiga per internetą: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)
25. Ewing, D. L., Monsen, J. J., & Kielblock, S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: a critical review of published questionnaires. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 150-165.
26. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*.
27. Galkienė A. (2013). *Specialiojo ugdymo kaita: nuo atskirties pripažinimo link*. Vilnius: LEU leidykla.
28. Genova, A. (2015). Barriers to inclusive education in Greece, Spain and Lithuania: results from emancipatory disability research. *Disability & Society*, 30(7), 1042-1054.
29. *Geros mokyklos koncepcija, 2015 m. gruodžio 22 d. Nr. V-1308*. (2015) [žiūrėta: 2022-04-16]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/46675970a82611e59010bea026bdb259?jfwid=32wf90sn>
30. Goldan, J., Schwab, S. (2020). Measuring students' and teachers' perceptions of resources in inclusive education—validation of a newly developed instrument. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1326-1339.
31. Gupta, A. K., Tandon, B. (2018). Attitude of Teacher Trainees Towards Inclusive Education. *MIER Journal of Educational Studies*, 8 (1), 17-28.
32. Hornby, G. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education*, 3(1), 212- 225.
33. Yada, A., Tolvanen, A., Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. *Teaching and teacher education*, 75, 343-355.
34. Yeung, A. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 675-690.

35. Yeung, A.S.W. (2012). Exploring organisational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 675–690.
36. *International Taskforce on Teachers for Education 2030 UNESCO Global Education Monitoring Report* (2020). Paris, UNESCO.
37. Jungtinių tautų organizacija. *Neįgaliųjų teisių konvencija* (2006). Vilnius: Neįgaliųjų reikalų departamentas prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos.
38. Jury, M., Perrin, A. L., Desombre, C., Rohmer, O. (2021). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with autism spectrum disorder: Impact of students' difficulties. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 83, 1-6.
39. Kaslow, N. J., M. J. Bebeau, J. W. Lichtenberg, S. M. Portnoy, N. J. Rubin, I. W. Leigh, J. W. Lichtenberg, Nelson P. D., Portnoy S. M., Smithet, I. L. (2007). Guiding Principles and Recommendations for the Assessment of Competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38, 441–451.
40. Khaleel, N., Alhosani, M., Duyar, I. (2021). The Role of School Principals in Promoting Inclusive Schools: A Teachers' Perspective. *Frontiers in Education*, 6, 106–120.
41. Kuyini, A. B., Desai, I., Sharma, U. (2020). Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana. *International Journal of Inclusive Education*, 24(14), 1509-1526.
42. Kurth, J. A., Lyon, K. J., Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools: A descriptive account from schools implementing inclusive practices. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(4), 261-274.
43. Kusuma, A., Ramadevi, K. (2013). Inclusive education-teacher competencies. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 24-40.
44. Kuzmicheva, T., Afonkina, I. (2020). Social and Educational Barriers to Inclusive Education of Individuals with Special Health Needs. *ARPHA Proceedings*, 3, 1353–1367.
45. *Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“, 2012 m. gegužės 15 d. Nr. XI-2015* (2012) [žiūrėta: 2022-02-04]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>
46. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas, 2011 m. liepos 1d. Nr. XI-1281.* (2011) [žiūrėta: 2022-03-29]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.395105>
47. *Lietuvos Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija, 2013 m. gruodžio 30 d. Nr. XII-745* (2013) [žiūrėta: 2022-02-04]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.463390>
48. Lizzio, A., Wilson, K. (2004). Action Learning in Higher Education: An Investigation of Its Potential to Develop Professional Capability. *Studies in Higher Education*, 29, 469–488.
49. Majoko, T. (2019). Teacher key competencies for inclusive education: Tapping pragmatic realities of Zimbabwean special needs education teachers. *Sage Open*, 9(1), 1–14.
50. Margaritoiu, A. (2018). Inclusive Education-A Construct with Different Meanings for Families and Teachers. *Jus et Civitas*, (5) 47–52.
51. Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771–786.

52. Materechera, E. K. (2020). Inclusive education: why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 771-786.
53. Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education strategies to tackle the crisis in educating diverse learners*. London. Routledge
54. Mizunoya, S., Mitra, S., Yamasaki, I. (2018). Disability and school attendance in 15 low-and middle-income countries. *World Development*, 104, 388-403.
55. Moberg, S., Muta, E., Korenaga, K., Kuorelahti, M., & Savolainen, H. (2020). Struggling for inclusive education in Japan and Finland: teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 100-114.
56. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007 m. sausio 31 d. Nr. ISAK-54*. (2007) [žiūrėta: 2022-04-16]. Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.291726>
57. Movkebayeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Mazhinov, B. M., Beisenova, A. B., Belenko, O. G. (2016). Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(11), 4680–4689
58. Movkebayeva, Z. A., Oralkanova, I. A., Mazhinov, B. M., Beisenova, A. B., Belenko, O. G. (2016). Model of Formation for Readiness to Work within Inclusive Education in Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(11), 4680-4689.
59. Nilsen, S. (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), 980-996.
60. Nketsia, W. (2017). A cross-sectional study of pre-service teachers' views about disability and attitudes towards inclusive education. *International Journal of Research Studies in Education*, 6(3), 53–68.
61. Paramanik, N., Barman, P., Barman, P. (2018). Attitude of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(7), 750–765.
62. Pasha, S., Yousaf, F., Ijaz, M. (2021). Preparedness of Prospective Teachers for Inclusive Education: Pre-Service Teachers' Knowledge and Skills. *Review of Education, Administration & LAW*, 4(2), 355-363.
63. *Pedagogų rengimo reglamentas, 2018 m. gegužės 30 d. Nr. V-501*. (2018) [žiūrėta: 2022-04-15]. Prieiga per internetą: <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct.html?documentId=12340f50630811e8acbae39398545bed>
64. Pershina, N., Shamardina, M., Luzhbina, N. (2018). Readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities. *EDP Sciences*, 55, 1-5.
65. Pilipchuk, L. S., Kovaleva, A. S., Karnauhova, Y. B. (2021). Study of teachers' preparedness for professional activities in an inclusive educational environment. *EDP Sciences*, 113, 1–9.
66. Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49–63.
67. Rabi, N. M., Ghazali, N. H., Rohaizad, N. A. A., Zulkefli, M. Y. (2018). Readiness of pre-service teacher to teach student with special needs through inclusive education course. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7(4), 200-210.

68. Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
69. Rozenfelde, M. (2017). Educational Institution Activity In The Inclusive Education Process. *Proceedings of the International Scientific*, 3, 90–104.
70. Ruijs, N. M., Van der Veen, I., Peetsma, T. T. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351-390.
71. Sanchez, P. A., de Haro-Rodríguez, R., Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research (NAER Journal)*, 8(1), 18-24.
72. Saqr, S., Tennant, L. J. (2016). Emirati general education pre-service teachers' preparedness for diversity in inclusive classrooms. *International Journal of Education*, 8(2), 105-121.
73. Shani, M., Hebel, O. (2016). Educating towards Inclusive Education: Assessing a Teacher-Training Program for Working with Pupils with Special Educational Needs and Disabilities (SEND) Enrolled in General Education Schools. *International Journal of Special Education*, 31(3).
74. Sharma, U. (2020). Inclusive education in the Pacific: Challenges and opportunities. *Prospects*, 49(3), 187-201.
75. Sharma, U., & Michael, S. (2017). Parental perspective about inclusive education in the pacific. *International Perspectives on Inclusive Education*, 10, 71–86.
76. Sharma, U., Forlin, C., Marella, M., Jitoko, F. (2017). Using indicators as a catalyst for inclusive education in the Pacific Islands. *International Journal of Inclusive Education*, 21(7), 730–746.
77. Sharma, U., Loreman, T., Macanawai, S. (2016). Factors contributing to the implementation of inclusive education in Pacific Island countries. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 397–412.
78. Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Schalock, R. L., Thompson, J. R. (2016). Reframing educational supports for students with intellectual disability through strengths-based approaches. *Research-based practices for educating students with intellectual disability*, 1, 25-38.
79. Singal, N. (2019). Challenges and opportunities in efforts towards inclusive education: Reflections from India. *International journal of inclusive education*, 23(8), 827-840.
80. Slowik J., Peskova M., Shatunova O.V., Bartus E.V. (2020). The competences of young teachers in education of pupils with special educational needs. *The Education and science journal*, 22(10), 139-160.
81. Smeets, E., Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423-439.
82. Soriano, V., Watkins, A., Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Brussels: European Parliament.
83. Subramanian L., Manickaraj, S. (2017), Relationship between Knowledge, Attitudes, Concerns and Competency Skills of Regular Teachers about Inclusive Education. *International Journal of Indian Psychology*, 4(3).

84. Sukinah, M., Rakhmat, C., Rochyadi, E., Sunardi, M. (2018). The Needs Analysis of Increasing Teachers' Pedagogical Competences of Inclusive Education. Atlantis Press.
85. *Teacher Education for Inclusion Profile Of Inclusive Teachers*. (2012) [žiūrėta: 2021-03-14]. Prieiga per internetą:
86. Tomlinson, S. (2011). *A sociology of special education*. Routledge.
87. Vayrynen, S., Paksuniemi, M. (2020). Translating inclusive values into pedagogical actions. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 147–161.
88. Valackienė, A., Mikėnė, S. (2008). *Sociologinis tyrimas: metodologija ir atlikimo metodika*. Kaunas: Technologija.
89. Van Tran, C., Pham, M. M., Mai, P. T., Le, T. T., Nguyen, D. T. (2020). Inclusive education for students with autism spectrum disorder in elementary schools in Vietnam: The current situation and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 265-273.
90. Watkins, A., Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
91. Wedell, K. (2003). Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 104-108.
92. Woodcock, S., Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242.
93. Zulfija, M., Indira, O., Elmira, U. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 89, 549-554.
94. Žydžiūnaitė, V., Sabaliauskas, S. (2017). Kokybiniai tyrimai: principai ir metodai: vadovėlis socialinių mokslų studijų programų studentams.

## **Priedai**