



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

# **Pedagogų vaidmuo ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių**

Baigiamasis magistro studijų projektas

---

**Ieva Blažienė**

Projekto autorė

**Asist. dr. Milda Ratkevičienė**

Vadovė

---

**Kaunas, 2025**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

## **Pedagogų vaidmuo ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių**

Baigiamasis magistro studijų projektas

Edukologija (6211MX020)

---

**Ieva Blažienė**

Projekto autorė

**Asist. dr. Milda Ratkevičienė**

Vadovė

**Doc. dr. Edita Štuopytė**

Recenzentė

---

**Kaunas, 2025**



**Kauno technologijos universitetas**

Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas

Ieva Blažienė

## **Pedagogų vaidmuo ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių**

Akademinių 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.

Ieva Blažienė

*Patvirtinta elektroniniu būdu*

Blažienė, Ieva. Pedagogų vaidmuo ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Magistro studijų baigiamasis projektas / vadovė asist. dr. Milda Ratkevičienė; Kauno technologijos universitetas, Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetas.

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

Reikšminiai žodžiai: pedagogų vaidmuo, dideli ugdymosi poreikiai, įtraukusis ugdymas, ugdymo metodai, pedagogų kompetencijos, klasės valdymas, tarpinstitucinis bendradarbiavimas.

Kaunas, 2025. 78 p.

## Santrauka

Pastaraisiais dešimtmečiais augant mokinių, turinčių įvairių ugdymosi sunkumų, skaičiui, ypač aktuali tampa įtraukiojo ugdymo idėjų įgyvendinimo praktika. Šiuolaikinėje Lietuvos švietimo sistemoje vis aktyviau įgyvendinami įtraukties principai, siekiant užtikrinti vienodą švietimo paslaugų kokybę visiems vaikams, tačiau mokinių, turinčių didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių, ugdymas išlieka viena sudėtingiausių pedagoginės praktikos sričių. Šiems mokiniams dažnai būdingi kompleksiniai raidos, elgesio, emociniai ar komunikacijos sutrikimai, dėl kurių reikalinga nuosekli, ilgalaikė ir individualizuota pedagoginė parama. Tokiose situacijose pedagogo vaidmuo tampa kertiniu veiksniu užtikrinant mokinio mokymosi galimybes, emocinę gerovę bei įtrauktį.

Tyrimu siekiama atskleisti pedagogų vaidmens raišką ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius, remiantis mokslinės literatūros bei dokumentų analize ir empirinio kokybinio tyrimo rezultatais. Teorinėje dalyje nagrinėtos sąvokos „negalia“, „sutrikimas“ ir „mokymosi sunkumai“, pristatyta specialiojo ugdymo raidos Lietuvoje apžvalga, išanalizuoti šių mokinių mokymosi ypatumai, pedagogų kompetencijų svarba, pasirengimo, emocinio atsparumo bei bendradarbiavimo aspektai. Remiantis analize, sudarytas pedagogo vaidmens ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, teorinis modelis.

Kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad didelių ugdymosi poreikių turintys mokiniai pasižymi labai skirtingais sunkumais – elgesio, dėmesio, savireguliacijos, kalbos, emocinės raiškos ir sensoriniais ypatumais, dėl kurių mokymosi pagalbos teikimas tampa sudėtingas ir reikalaujantis nuolatinio individualizavimo. Pedagogų patirtyse ypač išryškėjo būtinybė taikyti lanksčius, nuolat kintančius sprendimus, atliepiančius konkretaus vaiko poreikius. Pagalbos efektyvumui itin svarbus glaudus bendradarbiavimas su švietimo pagalbos specialistais, mokytojų padėjėjais bei mokinių tėvais, taip pat aiški ir struktūruota ugdymo aplinka, apimanti priemones, taisykles, vizualizacijas bei emocinės gerovės palaikymą. Tyrimas parodė, kad sunkumai, su kuriais susiduria pedagogai, kyla ne tik iš vaikų elgesio ar raidos ypatumų, bet ir iš nepakankamo institucinio palaikymo, per didelio krūvio, emocinio išsekimo bei profesinio tobulėjimo stokos. Pedagoginį atsparumą ir įsipareigojimą veiklai palaiko atsakomybė, tikėjimas pokyčiu, gebėjimas reflektuoti bei vidinė motyvacija dirbti su šiais mokiniais. Pedagogas, ugdantis didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius, veikia ne tik kaip ugdymo turinio perteikėjas, bet ir kaip emocinės paramos šaltinis, įtraukios aplinkos kūrėjas ir ugdymo sprendimų formuotojas. Sėkmingai šią misiją įgyvendinti padeda ne tik profesinės žinios, bet ir vidinė motyvacija, psichologinis pasirengimas bei struktūruota institucinė pagalba. Šie veiksniai leidžia pedagogui efektyviai reaguoti į ugdymo realybę ir kurti tvarią, įtraukiai besimokančiai bendruomenei atvirą ugdymo praktiką.

Blažienė, Ieva. The Teachers' Role in the Education of Students with High Educational Needs. Master's Final Degree Project / supervisor assist. prof. dr. Milda Ratkevičienė; Faculty of Social Sciences, Arts and Humanities, Kaunas University of Technology.

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

Keywords: teachers' role, complex learning needs, inclusive education, differentiated instruction, teacher competencies, classroom management, interinstitutional collaboration

Kaunas, 2025. 78 p.

### **Summary**

In recent decades, the increasing number of students with various learning difficulties has highlighted the importance of implementing inclusive education practices. Although the principles of inclusion are being actively integrated into Lithuania's education system, the education of students with significant and complex support needs remains one of the most challenging areas of pedagogical practice. These students often face complex developmental, behavioral, emotional, or communication difficulties that require consistent, long-term, and individualized pedagogical support. In such cases, the teacher's role becomes a key factor in ensuring students' learning opportunities, emotional well-being, and inclusion.

This study aims to reveal the expression of the teacher's role in educating students with complex learning and support needs, based on theoretical analysis and qualitative research findings. The theoretical part of the thesis discusses the concepts of "disability," "disorder," and "learning difficulties," presents an overview of the development of special education in Lithuania, and analyzes the learning characteristics of these students as well as the importance of teacher competencies, preparedness, emotional resilience, and collaboration. Based on the analysis, a theoretical model of the teacher's role was developed.

The qualitative research revealed that students with complex learning needs experience a wide range of challenges – behavioral, attentional, self-regulatory, language, emotional expression, and sensory difficulties – which make the provision of learning support complex and demand continuous individualization. The teachers' experiences particularly highlighted the need to apply flexible, constantly adapted solutions tailored to the individual needs of each child. The effectiveness of support is significantly influenced by close cooperation with educational support specialists, teacher assistants, and students' parents, as well as a clearly structured learning environment that includes tools, rules, visual aids, and emotional support. The study also showed that the challenges faced by teachers stem not only from students' behavioral or developmental issues but also from insufficient institutional support, excessive workloads, emotional exhaustion, and a lack of professional development opportunities. Teacher resilience and commitment are sustained by a sense of responsibility, belief in change, self-reflection, and intrinsic motivation to work with these students.

A teacher working with students with complex support needs functions not only as a provider of educational content but also as a source of emotional support, a creator of an inclusive environment, and a decision-maker in pedagogical practice. This mission is supported not only by professional knowledge but also by internal motivation, psychological preparedness, and well-structured institutional support. These factors enable the teacher to respond effectively to educational realities and to create sustainable, inclusive, and responsive learning environments.

## Turinys

|                                                                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Lentelių sąrašas .....</b>                                                                                               | <b>7</b>  |
| <b>Paveikslų sąrašas .....</b>                                                                                              | <b>8</b>  |
| <b>Įvadas.....</b>                                                                                                          | <b>9</b>  |
| <b>1. Pedagogų vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius vaikus teoriniai aspektai .....</b>                     | <b>12</b> |
| 1.1. Mokymosi poreikiai ir jiems įtaką darantys veiksniai.....                                                              | 12        |
| 1.2. Ugdymo sistemos raida Lietuvoje mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, kontekste..                             | 16        |
| 1.3. Mokinių turinčių didelių ugdymosi poreikius mokymosi ypatumai .....                                                    | 18        |
| 1.4. Pedagogų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių .....                                       | 21        |
| 1.5. Pedagogų vaidmens teorinis modelis .....                                                                               | 26        |
| <b>2. Pedagogų vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius mokinius tyrimo metodologija.....</b>                   | <b>37</b> |
| 2.1. Tyrimo strategija ir organizavimas.....                                                                                | 37        |
| 2.1.1. Tyrimo imtis ir dalyviai.....                                                                                        | 37        |
| 2.1.2. Tyrimo etika .....                                                                                                   | 39        |
| 2.1.3. Tyrimo apribojimai.....                                                                                              | 40        |
| 2.2. Tyrimo metodų pagrindimas .....                                                                                        | 40        |
| 2.2.1. Tyrimo duomenų rinkimo metodas .....                                                                                 | 40        |
| 2.2.2. Tyrimo duomenų analizės metodas .....                                                                                | 42        |
| <b>3. Pedagogų vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius mokinius tyrimo rezultatai.....</b>                     | <b>43</b> |
| 3.1. Pusiaus struktūruoto interviu rezultatų analizė .....                                                                  | 43        |
| 3.1.1. Praktinis pedagogų pasirengimas dirbti su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių .                          | 43        |
| 3.1.2. Pedagogų emocinės patirtys dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių .....                          | 46        |
| 3.1.3. Pedagogų patiriami iššūkiai ir įveikos strategijos dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių .....  | 49        |
| 3.1.4. Pedagogų taikomi sprendimai dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius                             | 58        |
| 3.1.5. Pedagogų vertinimai ir siūlymai siekiant efektyvesnio darbo su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių ..... | 67        |
| 3.2. Diskusija .....                                                                                                        | 69        |
| <b>Išvados .....</b>                                                                                                        | <b>72</b> |
| <b>Rekomendacijos.....</b>                                                                                                  | <b>73</b> |
| <b>Literatūros sąrašas .....</b>                                                                                            | <b>74</b> |

## **Lentelių sąrašas**

|                                                                                                                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 lentelė. Specialiųjų ugdymosi poreikių grupės (sudaryta remiantis: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011; Knight ir kt., 2021; Jimenez ir Hudson, 2020;)                                          | 15 |
| 2 lentelė. Specialiojo ugdymo raidos etapai Lietuvoje (sudaryta pagal: Karvelis, 2001; Kavaliauskaitė, 2012; LRS, 2010; ŠMSM, 2011; NŠA, 2021).                                                                         | 18 |
| 3 lentelė. Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi ypatumai ir pedagoginiai sprendimai (sudaryta pagal: Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Galkienė, Monkevičienė, 2023; ŠMSM, 2011). | 19 |
| 4 lentelė. Pedagogo veiklos sritys, reikalingos kompetencijos ir praktinis įgyvendinimas dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius (sudaryta pagal: Shadiev ir kt., 2024; Jawawi ir kt., 2024)       | 25 |
| 5 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos                                                                                                                                                                              | 38 |
| 6 lentelė. Interviu klausimai                                                                                                                                                                                           | 41 |
| 7 lentelė. Temų ir žinių spragos pedagogų studijose ir kvalifikacijos tobulinime                                                                                                                                        | 43 |
| 8 lentelė. Profesinio tobulėjimo formų trūkumas                                                                                                                                                                         | 45 |
| 9 lentelė. Emocinės patirtys dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių                                                                                                                                 | 46 |
| 10 lentelė. Pedagogų patiriami sunkumai ugdant mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius                                                                                                                          | 49 |
| 11 lentelė. Klasės valdymo iššūkiai dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius..                                                                                                                      | 51 |
| 12 lentelė. Pedagogų patiriama parama dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių                                                                                                                        | 55 |
| 13 lentelė. Pedagogų taikomi sprendimai, strategijos ir metodai ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių                                                                                                    | 58 |
| 14 lentelė. Bendradarbiavimo su tėvais vertinimas ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių                                                                                                                  | 64 |
| 15 lentelė. Bendradarbiavimo su specialistais vertinimas ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių                                                                                                           | 66 |

## **Paveikslų sąrašas**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 pav. Pagalbos teikimo grandinė mokiniui, turinčiam didelių ar labai didelių ugdymosi poreikių (sudaryta pagal ŠMSM, 2011; NŠA, 2023; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). .....                                                                                                            | 20 |
| 2 pav. Emocinio pasirengimo modelis pedagogams, dirbantiems su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (sudaryta pagal Chang, Chien, 2025).....                                                                                                                               | 22 |
| 3 pav. Pedagogų vaidmens teorinis modelis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių (autorius sudaryta pagal: Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Galkienė, Monkevičienė, 2023; Galkienė, 2022; Valiukevičiūtė, 2021; Ahmed, 2018; Skiauterienė, 2022; Wong ir Rashid, 2022)..... | 27 |
| 4 pav. Tyrimo eiga.....                                                                                                                                                                                                                                                              | 37 |

## Ivadas

*Visi mokiniai turi teisę į kokybišką švietimą, kuris atitinka jų individualius poreikius ir gebėjimus*  
(UNESCO, 2020)

**Temos aktualumas.** Lietuvos švietimo sistema keičiasi – įtraukiojo ugdymo principai įpareigoja mokyklas užtikrinti ugdymo prieinamumą visiems mokiniams, įskaitant tuos, kuriems nustatyti dideli ar labai dideli specialieji ugdymosi poreikiai (ŠMSM, 2023). Statistiniai duomenys rodo, kad 2022–2023 m. m. šalies bendrojo ugdymo mokyklose buvo ugdoma daugiau kaip 55 tūkst. mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, iš jų beveik 10 tūkst. – turinčių didelius ar labai didelius poreikius (NŠA, 2023a). Įgyvendinant įtraukiojo ugdymo principus siekiama visiems mokiniams užtikrinti vienodas galimybes mokytis kartu, prisitaikant prie individualių jų poreikių. Tačiau šių principų įgyvendinimas tampa ypač sudėtingas tuomet, kai kalbame apie vaikus, turinčius didelius ar labai didelius ugdymosi poreikius. Šie mokiniai dažnai susiduria su kompleksiniais sunkumais – intelekto, emocijų, elgesio, komunikacijos, sensorikos ar mokymosi procesų sutrikimais, – dėl kurių jiems reikia ne tik ugdymo pritaikymo, bet ir ilgalaikio, nuoseklaus mokytojo dėmesio bei paramos (Kontautaitė, Norvilienė, 2020; Jimenez, Hudson, 2020; Wong, Rashid, 2022). Todėl šių mokinių ugdymas kelia didelius iššūkius pedagogui, kurio vaidmuo tampa esminiu veiksnium užtikrinant vaiko mokymosi galimybes ir emocinę gerovę. Pedagogo vaidmuo ugdant didelių ugdymosi poreikių mokinius tampa ypač svarbus ir daugialypis. Mokytojo vaidmuo ugdant mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, apima gebėjimą diferencijuoti užduotis, pritaikyti mokymo turinį ir palaikyti emocinį ryšį su mokiniu (Florian, Black-Hawkins, 2011; Lino Tupiño ir kt., 2023). Kaip pažymi Galkienė ir Monkevičienė (2023), veiksmingam darbui su įvairių poreikių mokiniiais būtinas specialiosios pedagogikos žinių pagrindas, jautrumas kiekvieno mokinio individualiems poreikiams bei gebėjimas kurti pasitikėjimu grįstą ugdymo aplinką.

Pedagogas tokioje situacijoje atlieka daug daugiau nei dalyko mokytojo funkciją – jis tampa ugdymo turinio ir aplinkos kūrėju, emociniu atramos tašku, bendradarbiaujančios komandos nariu ir sprendimų priėmėju (Shadiev ir kt., 2024). Kaip pažymi Galkienė ir Monkevičienė (2023), dirbant su mokiniiais, turinčiais įvairių ugdymosi poreikių, svarbūs ne tik profesiniai gebėjimai, bet ir refleksyvumas, vertybinės nuostatos bei gebėjimas kurti atvirą, pasitikėjimu grįstą mokymosi aplinką (Pacheco ir kt., 2023; Neves, Ribeiro, 2023). Tuo tarpu Ruškus (2020) pabrėžia, kad mokytojo laikysena šioje veikloje tampa lemiamu veiksnium, kuris gali arba stiprinti, arba riboti vaiko galimybes mokytis. Nors įtraukiojo ugdymo politika ir mokytojų rengimo klausimai šiame kontekste yra vis dažniau analizuojami, vis dar stokojama tyrimų, atskleidžiančių, kaip pedagogai realiai veikia ugdymo procese dirbdami su didelių poreikių vaikais – kokius sprendimus priima, kokius iššūkius patiria, kaip reaguoja į situacijas (Alharbi, Iqtadar, 2024; Byrd, Alexander, 2020). Nepaisant to, moksliniuose tyrimuose dažniau nagrinėjamas pedagogų pasirengimas, žinių lygis ar požiūriai į įtrauktį, tačiau konkretus jų vaidmuo – ką jie daro, kaip veikia, kokius sprendimus priima dirbdami su didelių ugdymosi poreikių vaikais – vis dar išlieka menkai atskleistas. Šiuolaikinėje mokykloje vis daugiau mokytojų susiduria su būtinybe dirbti su vaikais, turinčiais didelių ar labai didelių ugdymosi poreikių. Nepaisant to, daugelis tyrimų atskleidžia, kad pedagogų rengimo programos vis dar nepakankamai ruošia mokytojus šiam darbui. Pasak Galkienės (2022), praktinių įgūdžių, susijusių su individualizuoto turinio taikymu, emocine parama ir strateginiu klasės valdymu, dažnai trūksta net ir patyrusiems specialistams. Ahmedas (2018) pabrėžia, kad mokytojo gebėjimas veikti kaip emocinės atramos šaltinis, bendradarbiaujantis komandos narys ir sprendimų priėmėjas yra vienas iš pagrindinių įtraukiojo ugdymo sėkmės veiksnių. Tačiau šios funkcijos dažnai lieka nepastebėtos

tyrimų, kurie labiau orientuojasi į pasirengimo ar nuostatų analizę (Valiukevičiūtė, 2021). Galkienė, Monkevičienė (2023) atkreipia dėmesį, kad tik holistinis požiūris į pedagogų veiklą leidžia suprasti realius iššūkius, su kuriais jie susiduria, taikydami metodus, reaguodami į ugdymo sunkumus ir siekdami užtikrinti visų mokinių dalyvavimą. Šios žinios yra būtinos tiek mokytojų profesinio rengimo tobulinimui, tiek sprendžiant sisteminės problemos, susijusias su įtraukties įgyvendinimu kasdienėje mokyklos praktikoje.

Atsižvelgiant į tai vis dažniau siekiama tyrinėti būtent pedagogo vaidmenį – suprasti, kaip jis šią atsakomybę suvokia, kaip ją įgyvendina ir kokių sąlygų jam reikia veikti veiksmingai (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Liu ir kt., 2023). Siekiant užtikrinti sėkmingą ir efektyvią vaikų, turinčių didelius ugdymosi poreikius, įtrauktį ir integraciją į švietimo sistemą, vis svarbesniu tampa poreikis suprasti ne tik formalius mokytojų pasirengimo aspektus, bet ir tai, kaip jie atlieka savo vaidmenį realiame ugdymo kontekste – sprenddami sudėtingas situacijas, taikydami tinkamus metodus ir užtikrindami emocinį saugumą (Carvalho, Gimenes, 2023; Pellitteri, 2021). Pasak Chamizo-Nietas ir kt. (2023), tik tyrinėjant pedagogų veiklos praktiką galima užtikrinti jų profesinės paramos tikslumą ir kryptingą kompetencijų stiprinimą. Šis tyrimas siekia prisidėti prie šios problemos sprendimo, atskleidždamas mokytojo vaidmens ypatumus dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

**Tyrimo problemos pagrindimas.** Pedagogo vaidmuo ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius šiuolaikiniame švietimo kontekste įgyja vis didesnę svarbą, tačiau ši sritis vis dar išlieka menkai ištirta. Šiuolaikinėje įtraukiojo ugdymo aplinkoje pedagogų vaidmuo, ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, tampa vis aktualesnis, tačiau teorinėje literatūroje jis vis dar dažniau siejamas su pasirengimo aspektu nei su realia praktika (Alharbi, Iqtadar, 2024; Jimenez, Hudson, 2020). Tyrimai atskleidžia, kad mokytojų rengimo programos dažnai neapima praktinių įgūdžių ugdyti mokinius, turinčius intelekto, elgesio ar emocinių sutrikimų, taip pat stokoja žinių apie mokymosi turinio individualizavimą ar technologijų taikymą (Galkienė, 2022; Skiauterienė, 2022; Ahmed, 2018; Byrd, Alexander, 2020). Be to, praktiniai sprendimai dažnai formuojami intuityviai, o ne remiantis struktūruota metodine ar kolektyvine refleksija, todėl tampa sunku įvertinti jų veiksmingumą arba pritaikomumą kitose situacijose. Tokios spragos riboja galimybę sistemiškai analizuoti, kaip pedagogai realiai veikia klasėje ir kokie veiksniai lemia jų sprendimus ugdymo procese. Nors daug dėmesio skiriama pedagogų požiūrių, kompetencijų ar pasirengimo įtraukiamam ugdymui tyrimams (Valiukevičiūtė, 2021; Galkienė, Monkevičienė, 2023), vis dar stokoja empirinių ir teorinių analizių, atskleidžiančių, kaip pedagogai realiai veikia ugdymo procese – kokius sprendimus priima, kaip adaptuoja turinį, kaip sprendžia iššūkius ar veikia tarpdisciplininėje komandoje (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Prenger, Schildkamp, 2018). Mokytojų veikla tampa daugialypė ir priklauso nuo daugelio tarpusavyje susijusių veiksnių – asmeninių nuostatų, mokyklos kultūros, pagalbos specialistų prieinamumo ir vadovybės palaikymo. Dėl to lieka neatskleistas ir jų praktinės veiklos turinys, kuris lemia mokinių patirtį, įtrauktį bei pasiekimus.

Todėl šio tyrimo problema kyla iš aiškiai identifikuojamo teorinio ir empirinio atotrūkio – vis dar stokoja tyrimų, kurie atskleistų būtent tai, kaip pedagogai realiai veikia ugdymo procese dirbdami su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių: kokius metodus renkasi, kaip juos adaptuoja, kaip sprendžia iššūkius ir kaip jų veiklą veikia emociniai, organizaciniai bei socialiniai veiksniai (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Prenger, Schildkamp, 2018). Nepaisant to, kad pedagogų pasirengimas dirbti su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, vis dažniau tyrinėjamas per kompetencijų, požiūrių ar pasirengimo aspektą (Valiukevičiūtė, 2021; Galkienė, 2022). Tačiau vis dar stokoja tyrimų, kurie atskleistų, kokią realų vaidmenį pedagogai atlieka ugdymo procese: kaip jie adaptuoja

metodus, sprendžia kylančius iššūkius, veikia komandoje, atliepia individualius vaikų poreikius (Prenger ir Schildkamp, 2018; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). Tuo pat metu tyrimai rodo, kad pedagogai susiduria su dideliais profesiniais, emociniais ir organizaciniais iššūkiais, kurie daro tiesioginę įtaką ugdymo kokybei (Skiauterienė, 2022; Ahmed, 2018). Atsižvelgiant į tai keliama šie probleminiai klausimai: kokią vaidmenį atlieka pedagogas didelių ugdymosi poreikių turinčių vaikų ugdyme, įskaitant metodų pasirinkimą ir taikymą, atliepiančias individualius vaikų poreikius? Kokie veiksniai tam turi įtakos?

**Tyrimo objektas** - pedagogo vaidmuo ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

**Tyrimo tikslas** - išanalizuoti pedagogo vaidmenį ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius vaikus.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. pagrįsti pedagogų vaidmens ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius teorines prielaidas;
2. pagrįsti pedagogų vaidmens ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius tyrimo metodologiją;
3. atskleisti pedagogo vaidmens raiškos ypatumus ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

#### **Tyrimo metodai:**

1. mokslinės literatūros analizė – siekiant teoriniu pagrindu apibrėžti pedagogo vaidmenį, ugdymo metodus ir veiksnius, lemiančius sėkmingą darbą su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniiais. Literatūros analizė padėjo suformuoti tyrimo modelį ir pagrįsti interviu klausimus;
2. dokumentų analizė – naudota siekiant nustatyti aktualius švietimo politikos ir teisinių dokumentų aspektus, susijusius su įtraukiojo ugdymo įgyvendinimu, mokytojų rengimu bei švietimo pagalbos teikimu;
3. pusiau struktūruotas interviu – pagrindinis empirinio tyrimo metodas, leidęs gauti galias ir asmenines įžvalgas apie mokytojų patirtis, emocinę savijautą, ugdymo sprendimus ir taikomas strategijas dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais vaikais.
4. kokybinė turinio analizė – taikyta interviu duomenų apdorojimui. Vadovaujantis Bitino ir kt. (2008) metodologija, analizė buvo atliekama identifikuojant reikšminius vienetų, juos kategorizuojant ir interpretuojant remiantis tyrimo tikslais bei teoriniais principais.

**Darbo apimtis.** Baigiamąjį darbą sudaro įvadas, trys pagrindinės dalys (teorinė, metodologinė, empirinė), išvados, literatūros sąrašas 65 šaltiniai, 15 lentelių, 4 paveikslai. Darbo apimtis be priedų – 78 psl.

## **1. Pedagogų vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius vaikus teoriniai aspektai**

Šiame skyriuje nagrinėjama pedagogo vaidmens specifika ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius. Aptariamos profesinės kompetencijos, emociniai bei bendradarbiavimo aspektai, būtini efektyviam ugdymo organizavimui, remiantis šiuolaikinėmis teorijomis ir tyrimais. Teorinės analizės pagrindu išryškintas pedagogo vaidmuo kaip ugdymo proceso koordinatoriaus, pagalbos teikėjo ir įtraukiančios aplinkos kūrėjo funkcija. Šio skyriaus analizė sudaro pagrindą tyrimo metodikos rengimui ir empirinio tyrimo kryptingumui.

### **1.1. Mokymosi poreikiai ir jiems įtaką darantys veiksniai**

Pastaraisiais dešimtmečiais Lietuvos švietimo sistema išgyveno reikšmingus pokyčius, susijusius su visų mokinių, nepriklausomai nuo jų gebėjimų ar poreikių, įtraukimu į bendrą ugdymo procesą. Ypač išaugo dėmesys vaikams, turintiems įvairių ugdymosi poreikių, tarp jų ir didelių ar labai didelių, kurių švietimui reikalinga specializuota parama, individualizuotos ugdymo strategijos bei tarpdisciplininis bendradarbiavimas. 2023–2024 mokslo metais bendrojo ugdymo mokyklose ugdėsi 43 027 mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių, o dar 5 204 tokie mokiniai mokėsi specialiosiose mokyklose ar ugdymo centruose (Lietuvos statistikos departamentas, 2024). Tai rodo, kad daugiau kaip 48 tūkst. vaikų Lietuvoje reikalinga papildoma pagalba ar pritaikytas ugdymas. Tokios tendencijos susijusios su švietimo politikos kryptimis, grindžiamomis žmogaus teisių principais bei siekiu švietimą pritaikyti visiems mokiniams. Vienas iš svarbių dokumentų – Geros mokyklos koncepcija (2015) – pabrėžia, kad mokykla turi būti atvira visiems, ugdyti kiekvieną mokinį pagal jo poreikius, todėl nenuostabu, kad vis daugiau vaikų, turinčių didelius ar labai didelius ugdymosi poreikius, mokosi bendrojo lavinimo įstaigose. Nors šiame darbe nėra nagrinėjama įtraukties tema plačiąja prasme, būtina pripažinti, kad švietimo prieinamumo plėtra lemia ir praktinius pokyčius mokyklų aplinkoje, kuriems reikia specializuoto pedagoginio pasirengimo bei paramos sistemų pedagogams, tėvams ir vaikams. Kaip nurodoma Nacionalinės švietimo agentūros (2023b) ataskaitoje, mokyklos vis dar susiduria su iššūkiais pritaikant ugdymo turinį bei aplinką, o daliai pedagogų stinga praktinių žinių, reikalingų ugdyti mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius. Norint aiškiai suprasti specialiojo ugdymo esmę bei kontekstą, būtina tiksliai apibrėžti pagrindines šiame procese naudojamas sąvokas. Lietuvos Respublikos teisės aktuose, reglamentuojančiuose specialiųjų ugdymą, išsamiai pateikiami terminų „specialusis ugdymas“, „negalia“, „sutrikimas“ ir „mokymosi sunkumai“ apibrėžimai. Be to, svarbu apibrėžti ir pačią specialiojo ugdymo sąvoką, kuria grindžiama visa toliau analizuojama praktika.

Kalbant apie didelius ugdymosi poreikius turinčius vaikus, vienas dažniausiai sutinkamų terminų – specialusis ugdymas. Specialusis ugdymas – tai individualizuotas pedagoginis procesas, kuris grindžiamas kiekvieno mokinio poreikių atpažinimu ir ugdymo aplinkos pritaikymu, siekiant užtikrinti jų teisę į kokybišką ir visapusišką išsilavinimą. Specialiojo ugdymo sąvoka yra aiškiai įtvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme. Pagal šio įstatymo 2 straipsnį, specialusis ugdymas – tai „ugdymas, skirtas asmenims, turintiems specialiųjų ugdymosi poreikių, taikant jiems pritaikytas ugdymo programas, būdus ir aplinką“ (Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas, 1991/2023). Šiuo požiūriu specialusis ugdymas nėra atskira ugdymo forma, bet labiau – papildomas ugdymo organizavimo būdas, užtikrinantis, kad kiekvienas mokinys turėtų galimybę mokytis pagal savo galimybes. Dar detaliau šią sąvoką reglamentuoja Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo, sveikatos apsaugos bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2011 m. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317 patvirtintas tvarkos aprašas, kuriame specialusis ugdymas apibrėžiamas kaip ugdymo procesas,

kuriame „mokiniams, turintiems negalią ar sutrikimus, taikomos papildomos pedagoginės, psichologinės ir (ar) socialinės priemonės, siekiant įveikti mokymosi sunkumus ar kompensuoti funkcinės raidos sutrikimus“ (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011).

Taigi, teisinis reglamentavimas pabrėžia tris esminius specialiojo ugdymo bruožus:

1. tai yra reakcija į individualius poreikius,
2. jis vyksta per specialiai pritaikytas sąlygas,
3. jame dalyvauja įvairių sričių specialistai.

Teoriniu lygmeniu, mokslinėje literatūroje specialusis ugdymas suprantamas kaip kompleksinis pedagoginis reiškiny, apimantis individualizuoto mokymo, įtraukties ir įgalinimo aspektus. Ruškus (2020) pabrėžia, kad specialusis ugdymas neturėtų būti suvokiamas kaip atskira ar „antrarūšė“ ugdymo forma – priešingai, tai yra vienas iš būdų užtikrinti visų vaikų teisę į mokymąsi, įtraukiant juos į bendrą švietimo sistemą. Šiame kontekste svarbus tampa žmogaus teisių pagrindu grįstas požiūris, kuriame akcentuojama ne asmens negalia ar trūkumai, o aplinkos atsakomybė sudaryti sąlygas visiems dalyvauti ugdymo procese (UNESCO, 2020; UNICEF, 2024).

Šiuolaikinėje visuomenėje specialusis ugdymas vis dažniau suvokiamas ne tik kaip mokymasis su tam tikrais pritaikymais, bet kaip kompleksinis, nuolat besikeičiantis pedagoginis reiškiny, kuriam įtaką daro tiek švietimo politikos kryptys, tiek technologijų plėtra, tiek visuomenės vertybiniai pokyčiai. Tradicinis deficito modelis palaipsniui keičiamas socialiniu, akcentuojančiu aplinkos atsakomybę sudaryti sąlygas visiems mokiniams dalyvauti švietime (Ruškus, 2014; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). Be to, auganti įvairovė klasėse ir didėjantis mokinių, turinčių įvairių sutrikimų ar negalią, skaičius verčia pedagogus ieškoti inovatyvių sprendimų, kurie ne tik mažintų mokymosi barjerus, bet ir užtikrintų vaikų įsitraukimą į mokymosi procesą. Technologijos tampa viena iš reikšmingiausių šiuolaikinio specialiojo ugdymo dimensijų – jos leidžia diferencijuoti mokymą, sukurti alternatyvius komunikacijos kanalus bei įgalinti mokinius savarankiškai mokytis ir dalyvauti bendrose veiklose (Browder & Spooner, 2020; Safi, Alnuaimi, & Sartawi, 2021).

Taip pat svarbu pažymėti, kad šiuolaikiniai tyrimai vis dažniau susieja specialųjį ugdymą su technologijų taikymu. Pavyzdžiui, Knightas ir kt. (2021) bei Jimenezas ir Hudsonas (2020) savo darbuose analizuoja, kaip specialusis ugdymas tampa veiksmingesnis, kai mokytojai geba taikyti inovatyvias technologijas – nuo skaitmeninių platformų iki alternatyvios komunikacijos priemonių, padedančių mažinti barjerus mokinių dalyvavimui. Apibendrinant galima teigti, kad specialusis ugdymas nėra vien tik pedagoginis procesas – tai daugiasluoksnė, teisiškai reglamentuota ir moksliškai pagrįsta švietimo forma, kurioje svarbiausias tikslas yra užtikrinti kiekvieno vaiko teisę į visapusišką ugdymą. Ši sąvoka remiasi žmogaus teisių, socialinio teisingumo ir įtraukties principais, todėl pedagogų gebėjimas ją tinkamai suprasti ir taikyti turi tiesioginę įtaką mokinių pasiekimams, jų emocinei gerovei bei socialinei integracijai.

Norint aiškiai suprasti specialiojo ugdymo turinį bei jo taikymo principus, svarbu atskirai aptarti sąvokas, kurios sudaro šio ugdymo pagrindą ir lemia pedagoginių sprendimų kryptis. Vienos svarbiausių – „negalia“, „sutrikimas“ ir „mokymosi sunkumai“ – yra aiškiai apibrėžtos tiek Lietuvos Respublikos teisės aktuose, tiek moksliniuose tyrimuose. Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo, sveikatos apsaugos bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2011 m. birželio 17 d. įsakymą

Nr. V-1265/V-685/A1-317, šios sąvokos laikomos esminėmis – jos nusako specialiųjų ugdymosi poreikių pobūdį ir lygį (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011).

Kitas svarbus terminas šio tyrimo kontekste yra negalia. Negalia – tai raidos, sensorinių, fizinių funkcijų ir kiti įgimti ar įgyti sveikatos sutrikimai, kurių kilmė dažniausiai yra biologinė, todėl jų priežasčių pašalinti vien pedagoginėmis priemonėmis neįmanoma. Šie sutrikimai trukdo pažinti ir tyrinėti aplinką, siekti akademinių žinių bei trikdo socialinę, emocinę ir asmenybės raidą. Turintiems negalią asmenims reikalinga kitų žmonių pagalba, jiems skiriamos socialinės, medicininės ir specialiosios pedagoginės paslaugos (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Pasak Ruškaus (2020), negalia turi būti suvokiama kaip sąveika tarp individo ir aplinkos, kuri gali riboti arba skatinti jo galimybes dalyvauti ugdymo procese. Šį požiūrį papildo Browder ir Spooneris (2020), pabrėždami, jog technologijų integravimas į ugdymo procesą gali reikšmingai sumažinti negalios keliamas kliūtis ir pagerinti mokinių akademinius bei socialinius rezultatus.

Taip pat analizuojant didelius ugdymosi poreikius turinčių ugdymo specifiką sutrikimo identifikavimas ir supratimas. Sutrikimas – tai mokymosi (dviejų ar daugiau dalykų – skaitymo, rašymo, matematikos ar kitų dalykų), taip pat elgesio ir emocijų, kalbos ir kalbėjimo sutrikimai, kurie pasireiškia mokiniui įsisavinant mokymosi programą bei įgyjant pagrindines kompetencijas. Mokiniai, turintys šių sutrikimų, paprastai reikalauja ilgalaikio specialiojo ugdymo ir gali naudotis papildomomis psichologo, socialinėmis ar medicininėmis paslaugomis (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Moksliniai tyrimai rodo, kad šiems mokiniams reikalingi ilgalaikiai specialiojo ugdymo metodai, kurie turi būti nuosekliai diferencijuojami ir individualizuojami, kad mokiniai pasiektų maksimaliai įmanomą pažangą (Jimenez ir Hudson, 2020). Pedagogų kompetencijos, taikant inovatyvias ir individualias strategijas, yra esminės, užtikrinant sėkmingą mokinių integraciją į ugdymo procesą (Knight ir kt., 2021).

Analizuojant pedagogo vaidmenį ugdant didelius ugdymosi poreikius turinčius mokinius labai svarbūs mokinio patiriami mokymosi sunkumai. Mokymosi sunkumai – tai situaciniai, dažniausiai laikini sunkumai, kurie kyla dėl nepalankių aplinkos sąlygų, tokių kaip kultūrinės, kalbinės, pedagoginės ar socialinės-ekonominės aplinkybės. Dėl šių aplinkybių apribojamos mokinių galimybės realizuoti savo gebėjimus mokantis pagal bendrojo ugdymo programas. Tokių sunkumų sprendimui teikiama psichologinė, socialinė pedagoginė ir specialioji pedagoginė pagalba (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011). Šių sunkumų įveikimui būtina tinkamai pritaikyti ugdymo turinį ir taikyti individualias mokymo strategijas, kurios leistų mokiniams sėkmingiau realizuoti savo gebėjimus (Rogers ir Johnson, 2018). Tyrimai taip pat akcentuoja, jog technologijų naudojimas gali būti veiksminga priemonė įveikiant mokymosi sunkumus, nes tai leidžia individualizuoti mokymosi procesą pagal mokinių poreikius (Browder ir Spooner, 2020; Safi, Alnuaimi, ir Sartawi, 2021). Šiuose apibrėžimuose išryškėja esminiai skirtumai tarp nagrinėjamų sąvokų – negalia dažniausiai reiškia ilgalaikį ir sunkiai koreguojamą sveikatos sutrikimą, sutrikimai susiję su specifiniais akademineis ar elgesio sunkumais, o mokymosi sunkumai dažnai būna situaciniai ir išsprendžiami tinkamai suteikus pagalbą bei pritaikius ugdymo procesą. Aiškus šių sąvokų suvokimas yra esminė sąlyga tinkamai organizuojant specialųjį ugdymą bei efektyviai dirbant pedagogams su mokiniais, kuriems reikalinga specialioji pedagoginė pagalba.

Negalios, sutrikimų ir mokymosi sunkumų suvokimas bei jų aiškus apibrėžimas padeda pedagogams geriau suprasti kiekvieno mokinio individualius poreikius ir galimybes. Šios sąvokos tiesiogiai siejasi su pedagogų gebėjimu efektyviai taikyti specialiojo ugdymo metodus, diferencijuoti ir

individualizuoti ugdymo turinį, taip prisidedant prie sėkmingesnės mokinių su negalia integracijos ir jų visapusiško dalyvavimo ugdymo procese (Knight ir kt., 2021; Jimenez ir Hudson, 2020). Taigi, pedagogų suvokimas apie negalios, sutrikimų ir mokymosi sunkumų sąvokas yra itin svarbus veiksnys užtikrinant veiksmingą ir integruotą specialųjį ugdymą. Naujausi tyrimai pabrėžia, jog būtina stiprinti pedagogų kompetencijas ir nuolat diegti inovatyvias technologijas bei metodus, kad visi mokiniai, nepriklausomai nuo jų gebėjimų, galėtų gauti kokybišką ir visapusišką išsilavinimą (Jimenez ir Hudson, 2020; Pennington ir kt., 2021). Apibendrinant aukščiau pateiktus sąvokų – negalia, sutrikimas ir mokymosi sunkumai – apibrėžimus, galima susisteminti pagrindines ugdymosi poreikių turinčių mokinių grupes (žr. 1 lentelę). Ši klasifikacija leidžia aiškiau identifikuoti mokinių poreikius, diferencijuoti pedagoginį procesą bei taikyti tinkamas pagalbos priemones.

**1 lentelė.** Specialiųjų ugdymosi poreikių grupės (sudaryta remiantis: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011; Knight ir kt., 2021; Jimenez ir Hudson, 2020;)

| Grupė                               | Apibrėžimas                                                                                                                                         | Požymiai                                                                                                                              |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mokiniai, turintys negalią          | Asmenys, turintys ilgalaikių raidos, sensorinių, fizinių funkcijų ar kitų įgimtų / įgytų sutrikimų, kurie riboja dalyvavimą ugdymo procese.         | Regėjimo, klausos, fizinė negalia, kompleksiniai sutrikimai. Reikalingos papildomos pedagoginės, medicininės ir socialinės paslaugos. |
| Mokiniai, turintys sutrikimų        | Mokiniai, kuriems diagnozuoti specifiniai mokymosi, kalbos, elgesio ar emocijų sutrikimai, kurie trukdo pasiekti ugdymo programos tikslus.          | Disleksija, disgrafija, elgesio / emocijų sutrikimai, kalbos raidos sutrikimai, autizmo spektro sutrikimai.                           |
| Mokiniai, turintys mokymosi sunkumų | Mokiniai, kurių ugdymosi sunkumai kyla dėl nepalankių aplinkos sąlygų (kalbinės, kultūrinės, socialinės-ekonominės), dažnai situaciniai ir laikini. | Ne gimtąja kalba besimokantys, sulėtėjusi raida, sveikatos problemos, emocinės krizės, rizikos grupės šeimos vaikai.                  |

Kaip galima matyti pagal 1 lentelę, specialiųjų ugdymosi poreikių grupių klasifikavimas į mokinius, turinčius negalią, sutrikimų ar mokymosi sunkumų, yra esminis tiek švietimo politikos formavimo, tiek praktinio pedagogų darbo aspektas. Ši klasifikacija leidžia kryptingai identifikuoti mokinių poreikius, planuoti ugdymo turinį, taikyti tikslingas pagalbos priemones ir individualizuoti ugdymo procesą. Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo, sveikatos apsaugos bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2011 m. birželio 17 d. įsakymą Nr. V-1265/V-685/A1-317, specialiųjų ugdymosi poreikių grupės apibrėžiamos pagal funkcinę mokinių būklę, sutrikimų pobūdį ir reikalingą pedagoginę, psichologinę ar socialinę pagalbą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011).

Teoriniu lygmeniu šių sąvokų supratimas grindžiamas šiuolaikiniu, žmogaus teisių principais pagrįstu požiūriu. Pasak Ruškaus (2014), negalia turi būti vertinama ne kaip individualus trūkumas, o kaip sąveikos su aplinka rezultatas, kurį lemia ne tik asmens funkciniai gebėjimai, bet ir aplinkos barjerai, kultūriniai bei instituciniai veiksniai. Toks požiūris įgalina pedagogus atsisakyti deficito sampratos ir pereiti prie įtraukiojo ugdymo modelio, kuris orientuotas į kiekvieno mokinio dalyvavimą, savarankiškumą ir orumą. Socialinis negalios modelis tampa pagrindu ne tik pedagoginei praktikai, bet ir ugdymo politikos kryptims, kuriomis siekiama švietimo prieinamumo visiems.

Mokytojų gebėjimas suprasti ir atskirti skirtingus mokinių ugdymosi poreikius tampa esminiu veiksnio siekiant kokybiško švietimo. Negalia, sutrikimai ir mokymosi sunkumai nėra tapatūs

reiškiniai – jie skiriasi savo kilmę, trukmę, įveikos galimybėmis ir pedagoginės pagalbos formomis. Todėl pedagogams būtinos specialios žinios, leidžiančios atpažinti šiuos skirtumus ir taikyti tinkamus darbo metodus kiekvienu atveju. Naujausi tyrimai Lietuvoje atskleidžia, kad dalis pedagogų vis dar jaučiasi nepakankamai pasirengę dirbti su įvairių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Pavyzdžiui, Nacionalinės švietimo agentūros (2023c) tyrimas parodė, kad pagrindiniai iššūkiai kyla dėl praktinių žinių stokos, riboto tarpdisciplininio bendradarbiavimo bei nepakankamai pritaiktos mokyklos aplinkos. Ališauskienės ir Miltenienės (2018) tyrimas taip pat pabrėžia būtinybę nuosekliai ugdyti pedagogų kompetencijas, ypatingą dėmesį skiriant individualaus ugdymo planavimui, emociniam palaikymui bei profesionaliam bendradarbiavimui su pagalbos specialistais. Taigi, nors teisinis pagrindas ir teoriniai modeliai numato galimybes visapusiškai atliepti mokinių poreikius, praktikoje viskas priklauso nuo mokytojo gebėjimo šiuos poreikius atpažinti, suprasti ir profesionaliai reaguoti į kiekvieną situaciją.

Apibendrinant galima teigti, kad mokinių poreikių klasifikavimas į negalią, sutrikimus ar mokymosi sunkumus nėra tik formalus procesas – tai esminė sąlyga tikslingam ir veiksmingam ugdymui. Kiekviena iš šių sąvokų reiškia skirtingus iššūkius ir reikalauja skirtingų pedagoginių sprendimų. Todėl pedagogų gebėjimas ne tik atpažinti šiuos skirtumus, bet ir suprasti jų reikšmę ugdymo procese lemia tiek pasirinktų metodų efektyvumą, tiek mokinių pasiekimus, emocinę gerovę ir socialinę integraciją. Tik aiškiai suvokdami šių sąvokų esmę ir jų taikymo kontekstą, mokytojai gali kurti saugią, palaikančią ir poreikiams jautrią mokymosi aplinką.

Apibrėžus pagrindines sąvokas, būtina pažvelgti į jų istorinį kontekstą. Specialiojo ugdymo samprata ir jos taikymas Lietuvoje formavosi per kelis dešimtmečius, kintant tiek požiūriui į negalią, tiek švietimo politikai. Todėl kitas skyrius skirtas specialiojo ugdymo raidos analizei Lietuvoje.

## **1.2. Ugdymo sistemos raida Lietuvoje mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, kontekste**

Specialiojo ugdymo raida Lietuvoje atspindi visos švietimo sistemos pokytį – nuo segreguoto, pagal medicininį modelį grįsto ugdymo iki įtraukiojo švietimo, orientuoto į asmens galias, teises ir lygiavertes galimybes. Todėl tikslinga išsamiau analizuoti, koks supratimas egzistuoja šiuo metu ugdymo sistemoje. Lietuvoje apie būtinybę organizuoti ugdymą vaikams, turintiems negalią ar įvairių ugdymosi sunkumų, pradėta kalbėti dar XIX a. pradžioje – 1805 m., kai Vilniuje buvo įkurta kurtiesiems skirta mokykla, o vėliau steigėsi ir kitos specialiosios įstaigos, skirtos regos, klausos ar intelekto sutrikimų turintiems vaikams (Karvelis, 2005). Iki XX a. vidurio dominavo segregacinis požiūris – šie vaikai mokėsi atskirose institucijose, dažnai gyvenamuosiuose internatuose, o pagrindinis tikslas buvo jų korekcija, o ne integracija (Karvelis, 2001; Kavaliauskaitė, 2012).

Sovietmečiu specialusis ugdymas buvo griežtai reglamentuotas, o mokiniai su negalia buvo traktuojami kaip „kitokie“ – jiems buvo taikomas ribotas ugdymo turinys, orientuotas į paprasčiausių įgūdžių formavimą, dažnai be socialinės integracijos ar asmeninės pažangos perspektyvos (Kavaliauskaitė, 2012). Nors tuo laikotarpiu buvo steigiamos specializuotos įstaigos, orientuotos į įvairius sutrikimus (klausos, regos, intelekto), ugdymo procesas jose buvo standartizuotas, ribotas ir dažnai neatsižvelgė į individualius mokinių poreikius. Be to, visuomenėje vyravo stigmatizuotas požiūris į asmenis su negalia, kas lėmė jų izoliaciją nuo bendruomenės gyvenimo.

Iki 1990 m. Lietuvoje specialusis ugdymas buvo grindžiamas atskirtimi, o ne įtrauktimi. Vaikai su negalia buvo laikomi labiau „gydymo“ objektais nei švietimo subjektais, todėl jų teisė į visavertį ugdymą dažnai buvo ribojama. Lūžis įvyko po nepriklausomybės atkūrimo, kai švietimo politika ėmė

remtis žmogaus teisių principais ir siekiu visiems vaikams užtikrinti vienodas ugdymosi galimybes. 1991 m. priimtas pirmasis atkurtos Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas įteisino visų asmenų teisę į mokslą, numatė galimybę ugdytis pagal individualius gebėjimus, o 1998 m. priimtas Specialiojo ugdymo įstatymas išskyrė specialiojo ugdymo formas bei įtvirtino principą, kad švietimas turi būti kiekvienam prieinamas (LR Švietimo įstatymas, 1991; 1998). Pradėtos steigti specialiosios klasės bendrojo ugdymo mokyklose, atsirado daugiau specialistų etatų bei pradėta diegti ugdymo turinio diferencijavimo praktika. Tuo pačiu pradėta kurti pedagoginės pagalbos infrastruktūra: buvo steigiami pedagoginės psichologinės tarnybos centrai, diegiami specialiųjų pedagogų, logopedų, socialinių pedagogų etatai. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimas taip pat tapo prioritetu, atsirado pirmosios tikslinės programos, padedančios pasiręsti darbui su SUP turinčiais mokiniais (Kavaliauskaitė, 2012).

Didelis žingsnis įtraukiojo ugdymo link įvyko 2010 m., kai Lietuva ratifikavo Jungtinių Tautų Neįgaliųjų teisių konvenciją. Ši konvencija įpareigojo valstybes kurti įtraukią švietimo sistemą visais lygmenimis (Lietuvos Respublikos Seimas, 2010). 2011 m. buvo patvirtintas mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių skirstymo į lygius tvarkos aprašas (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011), kuris tapo pagrindu sistemingai organizuoti specialųjį ugdymą bendrojo lavinimo mokyklose.

Švietimo politikos strateginiai dokumentai, tokie, kaip Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija ir naujai patvirtintos Įtraukties plėtros gairės 2021–2024 m., aiškiai įtvirtino, kad įtraukusis ugdymas nėra papildoma ar alternatyvi forma, bet privaloma visos švietimo sistemos kryptis (Nacionalinė švietimo agentūra, 2021). Įtraukiojo ugdymo samprata šiandien reiškia ne tik fizinį buvimą klasėje, bet ir aktyvų mokinio dalyvavimą ugdymo procese, emocinį saugumą, socialinių ryšių stiprinimą bei bendruomenės palaikymą. Tokie principai įtvirtinami ne tik teisiniuose dokumentuose, bet ir švietimo kultūros transformacijoje, siekiant mokyklos, kuri priima visus mokinius kaip lygiaverčius dalyvius. Pasak Nacionalinės švietimo agentūros (2022), įtraukusis ugdymas – tai kokybiškas ugdymas kiekvienam mokiniui, aiškiai atsispindintis ir Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos (2015) patvirtintoje „Geros mokyklos koncepcijoje“.

Per pastaruosius 30 metų Lietuvoje įvyko esminis paradigminis poslinkis – nuo požiūrio, kad mokinytis turi prisitaikyti prie sistemos, pereita prie sistemos pareigos prisitaikyti prie vaiko (žr. 2 lentelę). Įtraukusis ugdymas tapo ne tik teisės aktuose įtvirtinta, bet ir palaipsniui praktikoje įgyvendinama švietimo kryptimi, atliepiančia visų vaikų mokymosi teises ir galimybes.

Kaip matyti iš 2 lentelės, specialiojo ugdymo raida Lietuvoje atspindi nuoseklų perėjimą nuo segregacinio, pagal medicininį modelį grįsto ugdymo, prie įtraukiojo švietimo, orientuoto į visų mokinių poreikių atpažinimą ir jų teisės į mokymąsi įgyvendinimą. Kiekvienas laikotarpis žymi ne tik švietimo sistemos struktūros, bet ir visuomenės požiūrio į mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, kaitą. Šie pokyčiai glaudžiai susiję su nacionalinės švietimo politikos transformacijomis bei tarptautinių žmogaus teisių dokumentų įgyvendinimu.

**2 lentelė.** Specialiojo ugdymo raidos etapai Lietuvoje (sudaryta pagal: Karvelis, 2001; Kavaliauskaitė, 2012; LRS, 2010; ŠMSM, 2011; NŠA, 2021).

| Laikotarpis        | Pagrindinės ypatybės                                                                                                         | Požiūris į mokinių su negalia                                                                         | Teisiniai / politiniai pokyčiai                                                                             |
|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| XIX a. – XX a. pr. | Steigiamos pirmosios specialiosios mokyklos: kurtiesiems, akliesiems, vėliau – vaikams su intelekto sutrikimais.             | Akcentuojama medicininė priežiūra, siekiama koreguoti sutrikimus, o ne užtikrinti ugdymo prieinamumą. | Pirmosios švietimo iniciatyvos, teisinio reglamentavimo dar nėra.                                           |
| Sovietmetis        | Institucinis segregavimas, internatinės mokyklos, vienodas ugdymo turinys nepritaikytas individualiems poreikiams.           | Mokinys laikomas „problema“, izoliuojamas nuo bendruomenės, siekiama disciplinuoti, o ne įtraukti.    | Griežtas centralizuotas reglamentavimas, įtraukimo ar integracijos politika neegzistuoja.                   |
| 1990–2010 m.       | Pereinama prie integracijos modelio, steigiasi specialiosios klasės bendrojo ugdymo mokyklose, plėtojama pedagoginė pagalba. | Mokinys įtraukiamas į bendrojo lavinimo procesą, bet su tam tikromis išlygomis.                       | 1991 m. Švietimo įstatymas; 1998 m. Specialiojo ugdymo įstatymas.                                           |
| Po 2010 m. – dabar | Įtraukties stiprinimas: SUP identifikavimas, švietimo pagalba, specialistų vaidmens stiprinimas, pedagogų rengimas.          | Orientuojamasi į mokyklos prisitaikymą prie mokinio – ugdymas grindžiamas lygių galimybių principais. | JT Neįgaliųjų teisių konvencija (2010), 2011 m. SUP grupių tvarkos aprašas, 2021–2024 m. įtraukties gairės. |

Šie istoriniai ir sisteminiai pokyčiai sudarė prielaidas vis platesniam vaikų su dideliais ugdymosi poreikiais įtraukimui į bendrą švietimo sistemą. Vis dėlto, šių vaikų sėkmingas dalyvavimas ugdymo procese priklauso ne tik nuo struktūrinių ar teisinių sprendimų, bet ir nuo gilaus jų mokymosi ypatumų supratimo. Todėl kitame skyriuje bus analizuojami būdingi šios mokinių grupės mokymosi bruožai bei pedagoginiai iššūkiai, kylantys juos ugdam.

### 1.3. Mokinių turinčių didelių ugdymosi poreikius mokymosi ypatumai

Mokinių, turinčių didelius ir labai didelius specialiuosius ugdymosi poreikius, mokymasis pasižymi specifiniais ypatumais, kuriuos lemia tiek įgimti ar įgyti raidos, sensoriniai, intelekto bei fiziniai sutrikimai, tiek su jais susiję socialiniai, emociniai ir komunikaciniai sunkumai. Norint veiksmingai organizuoti jų ugdymą, svarbu suprasti šių vaikų poreikių pobūdį, galimus mokymosi barjerus bei būdus, padedančius šiuos barjerus įveikti.

Pagal Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto, sveikatos apsaugos bei socialinės apsaugos ir darbo ministrų 2011 m. birželio 17 d. įsakymu Nr. V-1265/V-685/A1-317 patvirtintą tvarką, specialiųjų ugdymosi poreikių mokiniai Lietuvoje skirstomi į tris pagrindines grupes: mokiniai, turintys negalią (ilgalaikius sveikatos sutrikimus), mokiniai, turintys sutrikimų (pvz., elgesio, kalbos, mokymosi), ir mokiniai, patiriantys mokymosi sunkumų dėl aplinkos veiksnių. Vaikai, turintys didelių ir labai didelių poreikių, dažniausiai priskiriami pirmosioms dviem grupėms (ŠMSM, 2011). Tokiems mokiniams dažnai būdinga savarankiškumo raiška, sunkumai įsisavinant informaciją bei riboti bendravimo įgūdžiai. Tyrimai rodo, kad jų mokymasis dažnai priklauso ne tik nuo taikomų metodų ar ugdymo turinio, bet ir nuo emocinės aplinkos, specialistų prieinamumo bei individualizuotų pagalbos priemonių (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Jawawi ir kt., 2024).

Perfrazavus kitų tyrėjų išvalgas, galima teigti, kad šie mokiniai dažnai patiria socialinę atskirtį ir jiems reikalinga nuolatinė pedagoginė, psichologinė bei medicininė parama. Jų komunikacijos

sunkumai, susiję su kalbos ir kalbėjimo gebėjimais, socialine sąveika ar emocine savireguliacija, riboja dalyvavimą ugdymo procese, trukdo palaikyti draugiškus ryšius su bendraamžiais ir kelia papildomų iššūkių tiek mokytojams, tiek visai švietimo bendruomenei (Nacionalinė švietimo agentūra, 2023 a; Nacionalinė švietimo agentūra, 2023 b).

Mokymosi ypatumus dažnai lemia ir individuali raida – vienam mokiniui gali būti sunku perskaityti žodį, kitam – įsiminti skaičių sekas, trečiam – išlaikyti dėmesį ilgesnį laiką. Todėl efektyviam šių mokinių ugdymui būtinas lankstus, diferencijuotas, praktika grįstas požiūris. Šios mokinių grupės nėra vienalytės – jų poreikiai ir gebėjimai gali labai skirtis, todėl ugdymo procese būtina taikyti įvairias metodikas ir technologines priemones, atsižvelgiant į kiekvieno vaiko galimybes (Galkienė, Monkevičienė, 2023).

Taigi, galima teigti, kad mokinių, turinčių didelius ir labai didelius specialiuosius ugdymosi poreikius, mokymosi ypatumai yra itin kompleksiški ir reikalauja visapusiško, nuoseklaus bei ilgalaikio ugdymo proceso organizavimo. Šie mokiniai susiduria su įvairaus pobūdžio iššūkiais, kurie negali būti išspręsti vien tradiciniais mokymo metodais. Efektyviam ugdymui būtinas ne tik pedagoginis profesionalumas, bet ir holistinis požiūris, integruojantis emocinę, socialinę bei funkcinę pagalbą. Tam, kad būtų užtikrintas šių vaikų potencialo realizavimas, reikalingas tvarus ir nuolat tobulinamas specialistų bendradarbiavimas, jautrumas mokinio unikalumui bei aplinkos pritaikymas. Mokytojas turi ne tik gebėti taikyti įvairias individualizuotas strategijas, bet ir palaikyti bendravimą su šeima bei specialistais, kurti saugią, pasitikėjimu grįstą atmosferą klasėje. Tinkamai atpažinti mokinio poreikiai ir į juos reaguojančios ugdymo formos – tai raktas į įtraukią mokyklą, kurioje kiekvienas mokinyss gali jaustis matomas, priimtas ir turėti galimybę mokytis pagal savo galimybes.

Siekiant aiškiau atskleisti didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi ypatumus bei jų praktinę raišką ugdymo procese, žemiau pateikiama lentelė (žr. 3 lentelė). Joje apibendrintai pateikiami pagrindiniai šių mokinių mokymosi sunkumų tipai ir galimi pedagoginiai sprendimai, padedantys užtikrinti veiksmingą ugdymą.

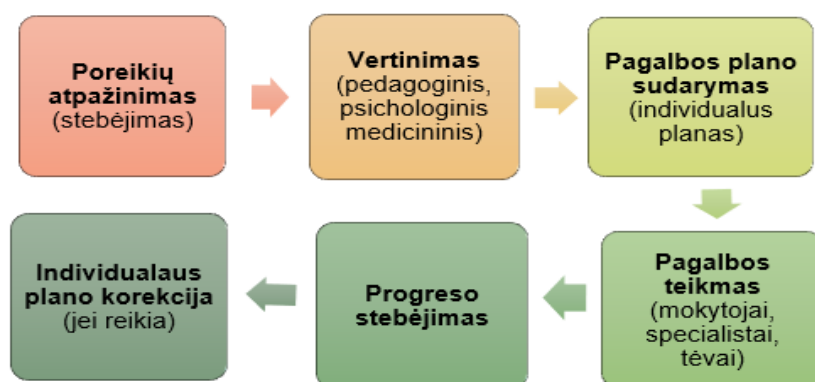
**3 lentelė.** Didelių ir labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių mokymosi ypatumai ir pedagoginiai sprendimai (sudaryta pagal: Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Galkienė, Monkevičienė, 2023; ŠMSM, 2011).

| Sritis              | Būdingi ypatumai / iššūkiai                                             | Reikalinga pagalba / strategijos                                                            |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kognityvinė         | Sunkumai suprasti informaciją, lėtas tempas, ribotas dėmesys            | Individualizuotas ugdymo turinys, vizualizacijos, lėtesnis tempas                           |
| Komunikacinė        | Kalbos raidos sutrikimai, bendravimo sunkumai, neverbalinis bendravimas | Logopedo pagalba, alternatyvios komunikacijos priemonės (AAC), socialinių įgūdžių lavinimas |
| Emocinė             | Žema savivertė, emocinis nestabilumas, nerimas                          | Emocinė parama, saugi aplinka, nuoseklus mokytojo ir specialisto ryšys                      |
| Socialinė           | Izoliacija, draugų stoka, adaptacijos sunkumai                          | Socialinių įgūdžių ugdymas, grupinės veiklos, bendradarbiavimo skatinimas                   |
| Funkcinė / motorinė | Judėjimo apribojimai, sensoriniai sutrikimai                            | Aplinkos pritaikymas, kineziterapeuto pagalba, specialiosios priemonės                      |

3 lentelėje pateikta informacija leidžia struktūriškai apžvelgti pagrindines mokinių patiriamas kliūtis ugdymo procese bei kryptingus pedagoginius veiksmus, kurie gali padėti šiuos sunkumus įveikti. Šis

sisteminis požiūris padeda pedagogams tikslingai planuoti ugdymo turinį, diferencijuoti mokymosi strategijas ir užtikrinti mokinių socialinę bei emocinę gerovę.

Siekiant, kad pagalba mokiniams, turintiems didelius ir labai didelius ugdymosi poreikius, būtų ne tik tikslinga, bet ir sistemiškai įgyvendinama, būtina laikytis nuoseklaus pagalbos teikimo proceso. Tinkamas poreikių atpažinimas, visapusiškas vertinimas bei individualių planų sudarymas leidžia ne tik pasirinkti veiksmingas strategijas, bet ir užtikrinti jų tęstinumą (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, 2011; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). Tam padeda aiškiai apibrėžta pagalbos teikimo grandinė, kuri apima visus etapus – nuo stebėjimo iki plano korekcijos. Žemiau pateikta schema (žr. 1 pav.) iliustruoja šį procesą:



**1 pav.** Pagalbos teikimo grandinė mokiniui, turinčiam didelių ar labai didelių ugdymosi poreikių (sudaryta pagal ŠMSM, 2011; NŠA, 2023; Chamizo-Nieto ir kt., 2023).

Kaip matyti 1 paveiksle, pagalbos teikimo procesas mokiniams, turintiems didelius ir labai didelius ugdymosi poreikius, yra kompleksinis ir reikalaujantis nuolatinio bendradarbiavimo tarp visų ugdymo proceso dalyvių – mokytojų, specialistų, tėvų bei švietimo pagalbos tarnybų. Kiekvienas etapas – nuo pirminio poreikių atpažinimo iki individualaus plano korekcijos – yra svarbus, siekiant ne tik sudaryti sąlygas mokiniui įgyti žinių pagal savo galimybes, bet ir užtikrinti jo emocinę, socialinę bei fizinę gerovę. Tokia nuosekli ir sistemiška pagalbos grandinė padeda kurti mokiniui saugią bei palaikančią aplinką, kurioje kiekvienas žingsnis grįstas refleksija, stebėjimu ir profesionaliais sprendimais.

Apibendrinant, mokinių, turinčių didelius ir labai didelius ugdymosi poreikius, mokymosi ypatumai atskleidžia ugdymo proceso kompleksiskumą ir būtinybę taikyti lanksčius, diferencijuotus bei individualizuotus sprendimus. Tačiau šių sprendimų veiksmingumas tiesiogiai priklauso nuo pedagogų kompetencijų, gebėjimo atpažinti mokinių poreikius, parinkti tinkamus ugdymo metodus ir bendradarbiauti su kitais specialistais bei šeima. Todėl kito skyriaus dėmesio centre atsiduria pats pedagogas – jo vaidmuo, pasirengimas bei iššūkiai, su kuriais susiduriama ugdant šiuos mokinius, ir veiksniai, padedantys šiuos iššūkius įveikti.

#### **1.4. Pedagogų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių**

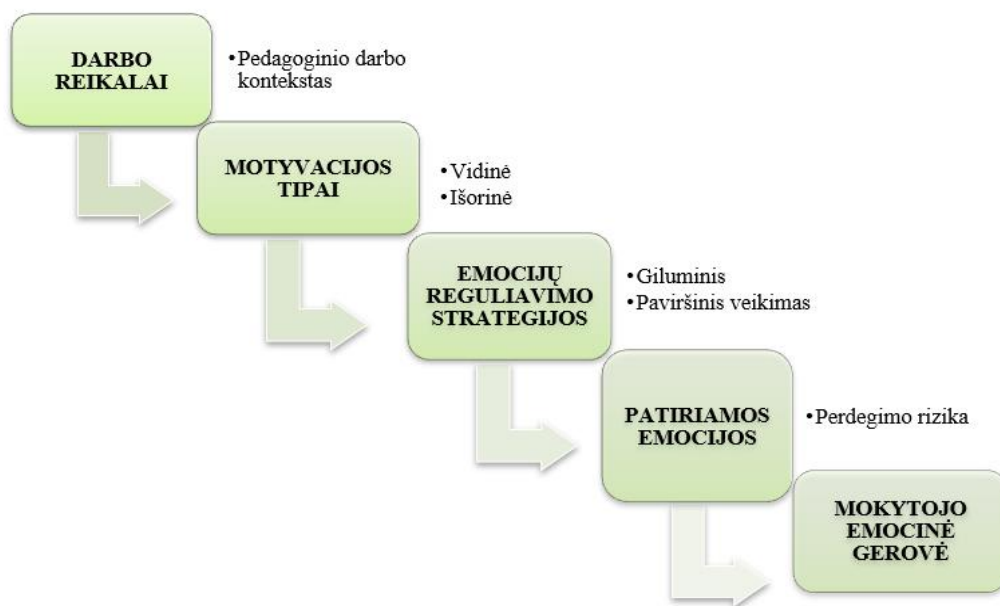
Pedagogų pasirengimas ugdyti mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, yra vienas svarbiausių veiksnių, lemiančių šių mokinių sėkmingą įtraukimą į ugdymo procesą. Mokytojo pasirengimas apima ne tik dalykines žinias ir metodinius įgūdžius, bet ir gebėjimą taikyti individualizuotas ugdymo strategijas, reflektuoti savo veiklą, atpažinti emocinius bei elgesio sutrikimus ir bendradarbiauti su specialistais bei šeima (Valiukevičiūtė, 2021).

Pasak Rupšienės ir Galkienės (2019), kompetentingas mokytojas, dirbantis su mokiniiais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, turi būti pasirengęs kurti mokymosi aplinką, grįstą pasitikėjimu ir pagarba, gebėti prisitaikyti prie įvairių poreikių bei užtikrinti ugdymo prieinamumą. Tai reiškia, kad mokytojas turi išmanyti specialiosios pedagogikos pagrindus, mokėti diferencijuoti, individualizuoti užduotis, taikyti vertinimą, kuris atitiktų kiekvieno mokinio individualius poreikius bei palaikyti emocinį ryšį su mokiniu.

Nors Lietuvoje mokytojų rengimo programa deklaruoja siekį ugdyti įtraukties principais grįstą kompetenciją, praktinis pasirengimas dažnai išlieka fragmentiškas. Mokytojai neretai teigia stokoiantys žinių apie specifinius mokymosi sutrikimus, nemokantys efektyviai naudoti specialiųjų ugdymo priemonių ar neturintys pakankamai praktinės patirties (Galkienė, 2022). Todėl mokytojų pasirengimas turi būti vertinamas ne tik per formalių studijų prizmę, bet ir per nuolatinio kvalifikacijos tobulinimo, supervizijos, kolegialios pagalbos ir refleksyvos praktikos galimybes. Šiuolaikinis mokytojo pasirengimo modelis taip pat turėtų integruoti emocinio intelekto ugdymą, streso valdymo strategijas bei empatijos formavimą – ypač svarbius aspektus dirbant su mokiniiais, kurių emocinė ar socialinė branda yra pažeista. Pasak Jawawio ir kt. (2024), būtent šie komponentai dažnai lemia, kaip sėkmingai mokytojas geba kurti ryšį su mokiniu bei užtikrinti palankią mokymosi aplinką.

Yinas (2016) savo tyrime apie emocinį darbą mokytojo profesijoje teigia, kad emocinė savitvarda, gebėjimas slopinti neigiamas emocijas bei išlaikyti profesionalų santykį su mokiniiais – yra viena esminių emocinio pasirengimo dimensijų. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, gebantys sąmoningai reguliuoti emocinį atsaką, ne tik mažina profesinio perdegimo riziką, bet ir sėkmingiau palaiko konstruktyvius santykius su mokiniiais, ypač tais, kurių elgesys kelia iššūkių. Šias išvalgas papildoma Chanas ir Chienas (2025) pateiktas emocinio darbo procesų modelis, kuriame išskiriami keturi komponentai: darbo reikalavimai, motyvacijos tipai (vidinė ir išorinė), emocijų reguliavimo strategijos (giluminis ir paviršinis veikimas) bei darbo metu patiriamos emocijos. Tyrimas parodė, kad vidinė motyvacija – tokia kaip profesinis augimas, empatija ar savirefleksija – siejasi su pozityviomis emocijomis ir mažesne perdegimo rizika. Tuo tarpu išorinė motyvacija dažniau susijusi su paviršiniu veikimu ir emociniu išsekimu. Šie rezultatai sustiprina teiginį, kad emocinis pasirengimas yra esminė kompetencija, ypač aktuali mokytojams, dirbantiems su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniiais.

Šių tyrimų analizė rodo, kad emocinis pasirengimas yra sudėtingas, daugiasluoksnis procesas, apimantis tiek išorinius darbo reikalavimus, tiek vidinę mokytojo motyvaciją bei gebėjimą reguliuoti emocijas. Siekiant geriau suprasti šio reiškinio struktūrą, žemiau, 2 paveiksle, pateikiamas emocinio pasirengimo modelis, sudarytas pagal Chanas ir Chienas (2025), kuriame vizualizuojami pagrindiniai šio proceso komponentai ir jų tarpusavio ryšiai.



**2 pav.** Emocinio pasirengimo modelis pedagogams, dirbantiems su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais (sudaryta pagal Chang, Chien, 2025)

2 paveiksle pateikiamas modelis leidžia suprasti, kaip emocinio pasirengimo komponentai formuoja mokytojo emocinę gerovę, ypač dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Pirmiausia, pedagoginio darbo kontekstas, susijęs su mokinių elgesio iššūkiais, ugdymo individualizavimu ir emocine įtampa, lemia mokytojo motyvaciją – tiek vidinę, grįstą profesiniu augimu ir empatija, tiek išorinę, dažnai susijusią su instituciniu spaudimu ar taisyklėmis. Motyvacija daro įtaką pasirenkamoms emocijų reguliavimo strategijoms: giluminis veikimas siejasi su autentišku emociniu atsaku, o paviršinis – su emocijų slopinimu ar „vaidybiniu“ santykiu. Šios strategijos tiesiogiai veikia patiriamas emocijas: pozityvios emocijos prisideda prie profesinės gerovės, o neigiamos – prie perdegimo rizikos. Galiausiai, emocinis pasirengimas turi esminę reikšmę mokytojo gebėjimui palaikyti konstruktyvius santykius su mokiniais, valdyti stresą ir išlikti motyvuotu savo darbe. Šiuos aspektus sustiprina ir Fengo ir kt. (2025) tyrimas, kuriame nagrinėta, kaip indukcijos programos – ypač mentorystė ir emocinė parama – formuoja pradedančiųjų mokytojų vidinę motyvaciją, profesinį pasitenkinimą ir saviveiksmingumą. Panašiai kaip Yinas (2016) bei Changas, Chienas (2025), tyrėjai pabrėžia, kad vidinė motyvacija bei sisteminga emocinė pagalba lemia ne tik mokytojo emocinę gerovę, bet ir gebėjimą veiksmingai prisitaikyti prie iššūkių kupinos aplinkos, ypač dirbant su mokiniais, turinčiais elgesio ar emocinių sunkumų.

Taigi emocinis pasirengimas yra kartinė, tačiau ne vienintelė kompetencija, lemianti sėkmingą mokytojo darbą su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Siekiant išsamiau įvertinti pedagogų pasirengimą, būtina remtis platesne analize, apimančia ir kitus profesinius, metodinius bei bendradarbiavimo aspektus. Naujesni tyrimai patvirtina, kad šios problemos išlieka aktualios. Skiauterienė (2022) teigia, kad pedagogų kompetencijos ir nuostatos yra esminiai veiksniai, užtikrinantys sėkmingą didelių poreikių mokinių ugdymą. Tyrimas parodė, kad mokytojai, dalyvaujantys profesinio tobulėjimo programose, dažniau taiko individualizuotus metodus ir geriau prisitaiko prie mokinių poreikių. Panaši išvada pateikiama ir Smithio (2021) tyrime – tęstinis profesinis tobulinimas koreliuoja su gebėjimu taikyti diferencijuotas strategijas ir įtraukti visus mokinius į ugdymą diferencijuojant ir individualizuojant procesą. Tai rodo, kad nuoseklus pedagogų

mokymasis ir tobulinimasis yra vienas svarbiausių veiksnių siekiant efektyvaus ugdymo didelių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Abbas ir Rashidas (2020) pabrėžia, kad mokytojų metodologinės kompetencijos, gebėjimas taikyti motyvacines strategijas ir valdyti klasę daro reikšmingą įtaką mokinių rezultatams. Jie taip pat išryškina, kad supratimas apie įtraukiąją pedagogiką siejasi su geresniu mokymo turinio pritaikymu ir universalaus dizaino taikymu, tačiau mokytojams dažnai trūksta praktinių įgūdžių.

Ahmedas (2018) taip pat akcentuoja, kad teigiamos nuostatos ir dalyvavimas profesinio tobulėjimo programose padeda mokytojams taikyti inovatyvius metodus, prisitaikančius prie individualių mokinio poreikių. Prenger ir Schildkamp (2018) tyrime nurodoma, kad motyvuoti pedagogai, turintys aiškų supratimą apie specialiųjų poreikių ugdymą, labiau prisideda prie vaikų akademinės ir socialinės sėkmės. Šie tyrimai leidžia daryti išvadą, kad pedagogų profesinis pasirengimas nėra vien formalus išsilavinimas – tai dinamiškas, nuolat tobulintinas procesas, susijęs su vertybinėmis nuostatomis, motyvacija ir teoriniu pagrindu.

Situacija Lietuvoje taip pat atskleidžia profesinio pasirengimo trūkumus. Kaip pastebi Kriauciukienė (2010), dauguma pedagogų neturi pakankamai praktinių gebėjimų, reikalingų įtraukiojo ugdymo principams įgyvendinti – ši problema išlieka aktuali ir šiandien. Tyrimai (Skiauterienė, 2022; Wong ir Rashid, 2022) patvirtina, kad mokytojų pasirengimas ir požiūris tiesiogiai lemia jų gebėjimą sėkmingai dirbti su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Pedagogai, kurie įgyja kokybišką akademinį pasirengimą ir gauna profesinę pagalbą, dažniau taiko individualizuotus mokymo metodus, lanksčiau prisitaiko prie mokinių poreikių bei palaiko jų motyvaciją. Be to, Prenger ir Schildkamp (2018) akcentuoja, kad mokytojų motyvacija, grįsta aiškiu įtraukties sampratos suvokimu, daro reikšmingą poveikį ne tik akademiniam pasiekimams, bet ir mokinių socialinei integracijai. Jų tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, turintys tvirtą teorinį pagrindą apie specialiųjų poreikių mokinių ugdymą, yra labiau įsitraukę, motyvuoti ir linkę taikyti efektyvias praktikas. Apibendrinant, galima teigti, kad be nuoseklaus profesinio tobulėjimo mokytojams būtina ir nuolatinė metodinė parama, galimybė reflektuoti bei bendradarbiauti su specialistais. Tokios sąlygos sudaro prielaidas ne tik geresniam pedagogų pasirengimui, bet ir efektyvesniam didelių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymui.

Pedagogų vaidmuo dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais yra daugialypis ir reikalaujantis specifinių kompetencijų, kurios apima ne tik dalykines žinias, bet ir gebėjimą atpažinti individualius mokinių poreikius, kurti palankią mokymosi aplinką, bendradarbiauti su specialistais bei užtikrinti mokinio emocinę gerovę. Pedagogas čia veikia kaip tarpininkas tarp mokinio ir jo aplinkos – tiek fizinės, tiek socialinės. Šį požiūrį pagrindžia naujausi tarptautiniai tyrimai, kuriuose pabrėžiama, kad vienas iš svarbiausių sėkmingo mokymo aspektų yra gebėjimas prisitaikyti prie mokinių įvairovės, taikyti diferencijuotą mokymą ir palaikyti ryšį su mokinio šeima bei kitais specialistais. Pavyzdžiui, Shadiev ir kt. (2024) teigia, kad veiksmingas darbas su mokiniais, turinčiais didelių poreikių, reikalauja ne tik išmanymo apie sutrikimus, bet ir gebėjimo lanksčiai taikyti įvairius mokymo metodus, vertinti pažangą bei prisidėti prie mokinio socialinės integracijos. Šią mintį išplečia Jawawis ir kt. (2024) atliktas tarptautinis tyrimas, kurio metu buvo apklausta daugiau nei 1800 pedagogų iš įvairių švietimo grandžių. Tyrimo tikslas buvo nustatyti, kokiomis mokymosi teorijomis pedagogai vadovaujasi savo praktikoje ir kaip tai veikia jų ugdymo strategijas. Rezultatai parodė, kad dauguma pedagogų remiasi konstruktyviste paradigma, kuri pabrėžia mokinių aktyvų įsitraukimą, jų ankstesnės patirties integravimą bei ugdymo individualizavimą.

Tyrėjai taip pat pažymėjo, jog konstruktyvistinį požiūrį taikantys pedagogai dažniau sukuria saugią, emocinius poreikius atliepiančią mokymosi aplinką – tai ypač svarbu dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Tokia aplinka leidžia vaikams ne tik geriau įsisavinti ugdymo turinį, bet ir palaipsniui stiprinti savarankiškumą bei pasitikėjimą savimi. Be to, tyrimas atskleidė, kad pedagogų pasirinkimus dažnai lemia jų asmeninės nuostatos, amžius, turima patirtis bei institucinis kontekstas – tai rodo, kad profesinė refleksija ir nuolatinis kompetencijų stiprinimas yra būtina mokytojo veiklos dalis. Todėl galima teigti, jog pedagogo vaidmuo šiuolaikinėje mokykloje neapsiriboja žinių perdavimu – tai kompleksiška veikla, kuri remiasi teoriniu pagrindu, socialiniu jautrumu bei gebėjimu reaguoti į nuolat kintančius ugdymo iššūkius. Šią mintį papildė ir Byrdas bei Alexanderis (2020) tyrimas, kuriame pabrėžiama, kad efektyvus pedagogų pasirengimas dirbti su specialiųjų poreikių turinčiais mokiniais turi apimti ne tik teorines žinias apie sutrikimus, bet ir gebėjimą priimti sprendimus remiantis vertinimo duomenimis, empatiškai reaguoti į mokinių poreikius bei konstruktyviai bendradarbiauti su kolegomis ir šeimomis (Byrd, Alexander, 2020). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad būtent šie įgūdžiai sudaro pagrindą sėkmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Todėl galima teigti, jog pedagogo vaidmuo šiuolaikinėje mokykloje neapsiriboja žinių perdavimu, bet apima daugialypę veiklą, reikalaujančią įvairių kompetencijų.

Lietuvos praktikoje taip pat išryškėja pedagogų vaidmens kompleksiskumas. Metodinėje priemonėje socialiniams pedagogams (2023) pabrėžiama, kad ugdymo veikla su didelių poreikių mokiniais reikalauja ne tik mokymo, bet ir emocinės paramos, empatijos, bendradarbiavimo su šeima bei nuoseklaus planavimo. Akcentuojama, kad pedagogas kartu su pagalbos specialistais turi sukurti sisteminę paramos sistemą, leidžiančią vaikui mokytis pagal savo galimybes ir jaustis saugiai (Lietuvos socialinių pedagogų metodinė priemonė, 2023). Šiame kontekste ypač svarbus tampa komandinis darbas – mokytojas, logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas ir psichologas turi veikti kaip vieninga komanda, kuriančia individualų mokinio pažangos planą. Toks modelis leidžia efektyviau spręsti mokinių ugdymosi sunkumus, gerinti jų emocinę būklę bei užtikrinti tęstinę pagalbą ne tik mokykloje, bet ir už jos ribų. Be to, šeimos įtrauktis tampa būtina sąlyga visapusiškai paramai – tėvų ir pedagogų bendradarbiavimas stiprina vaiko saugumo jausmą ir motyvaciją mokytis. Šeimos bei specialistų įtrauktis svarbą atskleidžia ir Asselt-Goverts ir kt. (2014) tyrimas, kuriame dar prieš dešimtmetį buvo pabrėžta, kad asmenų, turinčių lengvą intelekto negalią, socialiniai tinklai – nors ir riboti – yra pagrindinis emocinės paramos šaltinis. Nors tyrimas atliktas anksčiau, jo rezultatai tebėra aktualūs ir šiandien, nes jie atskleidžia ilgalaikį šeimos bei specialistų vaidmens poveikį mokinių psichologinei gerovei ir socialinei įtraučiai. Šios išvados dera su Lietuvos socialinių pedagogų metodinės priemonės (2023) akcentuojamu poreikiu kurti tarpusavio pasitikėjimu grįstą paramos sistemą, padedančią atliepti tiek mokymosi, tiek emocinius mokinių poreikius.

Galima matyti, kad pedagogas, dirbantis su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, turi veikti kaip ugdymo proceso koordinatorius, emocinės gerovės puoselėtojas ir tarpininkas tarp vaiko bei jo aplinkos. Toks pedagoginis vaidmuo reikalauja ne tik profesinių žinių, bet ir asmeninių savybių – jautrumo, kantrybės, atvirumo ir nuoseklumo, kurios padeda užtikrinti sėkmingą vaiko ugdymą ir įtraukumą mokyklos bendruomenėje. Dar daugiau, šiuolaikinėje pedagoginėje praktikoje mokytojas tampa pokyčio iniciatoriumi ir socialiniu lyderiu, kuris ne tik taiko metodikas, bet ir formuoja įtraukios bei palaikančios mokymosi aplinkos kultūrą. Tai reiškia, kad pedagogas turi gebėti savarankiškai analizuoti mokinio situaciją, lanksčiai reaguoti į besikeičiančius poreikius, dalyvauti tarpdisciplininuose sprendimuose bei aktyviai bendradarbiauti su tėvais ir pagalbos specialistais.

Mokytojo vaidmuo nebėra izoliuotas – jis glaudžiai siejasi su visos ugdymo įstaigos kultūra, vertybėmis ir bendruomene.

Todėl mokytojas tampa kertiniu asmeniu, nuo kurio priklauso ne tik mokinio akademinė sėkmė, bet ir socialinė bei emocinė gerovė. Šiame kontekste pedagogų rengimo ir profesinio tobulėjimo reikšmė tampa esmine sąlyga kokybiškam darbui su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Šios kompetencijos turi būti nuolat atnaujinamos, grįstos ne tik praktika, bet ir kritine refleksija, naujausiais tyrimais bei pagarba kiekvieno mokinio orumui.

Siekiant aiškiau struktūruoti pedagogo veiklos aspektus dirbant su didelių ugdymosi poreikių mokiniais, žemiau pateikiama 4 lentelė, kurioje nurodomos pagrindinės veiklos sritys, būtinos kompetencijos ir jų praktinis įgyvendinimas mokykloje.

**4 lentelė.** Pedagogo veiklos sritys, reikalingos kompetencijos ir praktinis įgyvendinimas dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikius (sudaryta pagal: Shadiev ir kt., 2024; Jawawi ir kt., 2024)

| Pedagogo vaidmens sritis           | Reikalingos kompetencijos               | Praktinis įgyvendinimas                                                          |
|------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Individualių poreikių atpažinimas  | Ugdymo diferencijavimas                 | Mokymo turinio pritaikymas, individualūs planai                                  |
| Emocinės gerovės užtikrinimas      | Empatija, emocinis intelektas           | Saugi aplinka, pasitikėjimo kūrimas, pagalba krizės metu                         |
| Tarpinstitucinis bendradarbiavimas | Komandinio darbo įgūdžiai, komunikacija | Bendravimas su šeima, specialistais                                              |
| Refleksija ir profesinis augimas   | Kritinis mąstymas, nuolatinis mokymasis | Dalyvavimas kvalifikacijos kėlimo renginiuose                                    |
| Ugdymo aplinkos kūrimas            | Kūrybiškumas, technologijų taikymas     | Specialiųjų priemonių naudojimas, vizualinių / skaitmeninių išteklių integracija |

Kaip matyti iš 4 lentelės, sėkmingas pedagoginis darbas su didelių ugdymosi poreikių mokiniais reikalauja ne tik profesionalių žinių, bet ir įvairiapusių gebėjimų, užtikrinančių emocinį saugumą, įtrauktį ir nuoseklią ugdymo pagalbą. Kiekviena veiklos sritis reikalauja nuolatinio reflektavimo, bendradarbiavimo ir lankstaus reagavimo į mokinio situaciją. Ugdymo diferencijavimas leidžia mokytojui efektyviai planuoti individualizuotą turinį, o empatija ir emocinis intelektas padeda palaikyti saugią emocinę atmosferą, ypač svarbią krizinėse situacijose. Tarpinstitucinis bendradarbiavimas, įtraukiant įvairius švietimo pagalbos specialistus ir šeimos narius, tampa esmine sąlyga kompleksiskai spręsti mokinio poreikius, o refleksyvi praktika leidžia pedagogui nuolat augti profesinėje plotmėje, įgyti naujų įžvalgų ir atnaujinti savo žinias. Kūrybiškas ir technologijomis grįstas ugdymo aplinkos kūrimas padeda įtraukti mokinius į mokymosi procesą, stiprina jų motyvaciją ir ugdymosi patirtį. Visa tai rodo, kad šiuolaikinis pedagogas – tai ne tik mokymo turinio teikėjas, bet ir emocinės, socialinės bei edukacinės paramos kūrėjas, prisidedantis prie visapusiškos vaiko raidos. Taigi, pedagogas tampa kaip centrinė figūra, kurios veikla turi būti orientuota į šių krypčių užtikrinimą, nes tai yra būtina veiksmingam ugdymo proceso organizavimui ir atspindi šiuolaikinio pedagogo profesionalumo pagrindą.

Taigi, kad pedagogų profesinis pasirengimas nėra tik formalių studijų rezultatas – tai dinamiškas, nuolat atnaujinamas procesas, grindžiamas vertybinėmis nuostatomis, motyvacija ir teoriniu pagrindu. Mokytojų požiūris bei gebėjimas taikyti individualizuotas ugdymo strategijas išlieka vienais svarbiausių veiksnių, lemiančių sėkmingą įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą. Nors teigiamos

nuostatos į įtrauktį yra išryškėjusios jau daugiau nei prieš dešimtmetį, praktiniai gebėjimai ir metodinė pagalba daugeliui pedagogų vis dar kelia iššūkių, trukdančių užtikrinti kokybišką ugdymą didelių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams. Atsižvelgiant į įvairių autorių tyrimus ir Lietuvos švietimo kontekstą, akivaizdu, kad pedagogų pasirengimas dirbti su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais yra vienas kertinių veiksnių, užtikrinančių šių mokinių sėkmingą įtrauktį į ugdymo procesą. Mokytojų kompetencijos turi būti suprantamos plačiai – tai ne tik profesinės žinios ir metodiniai įgūdžiai, bet ir asmeninės savybės, vertybinės nuostatos bei gebėjimas bendradarbiauti. Tinkamai pasirengęs mokytojas ne tik taiko individualizuotas strategijas, bet ir geba užtikrinti emocinę mokinio gerovę, palaikyti pozityvius santykius bei skatinti mokinio savarankiškumą.

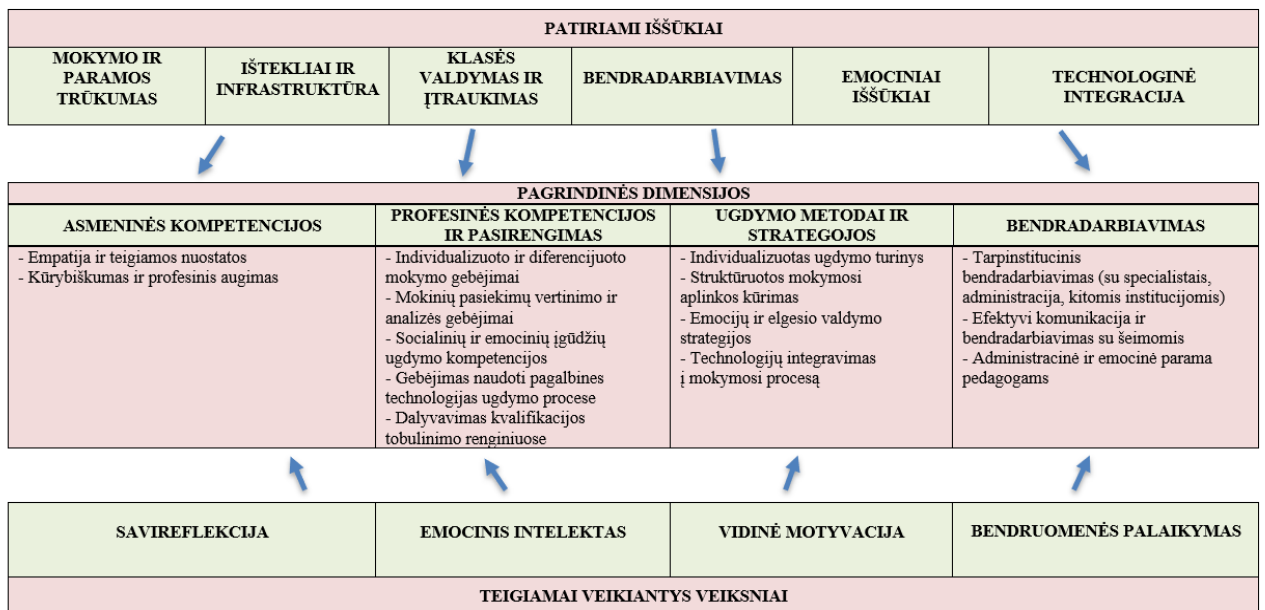
### **1.5. Pedagogo vaidmens teorinis modelis**

Šiuolaikinėje mokykloje pedagogų vaidmuo, ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, yra itin kompleksiškas ir reikalaujantis įvairių kompetencijų. Pedagogai veikia ne tik kaip žinių perteikėjai, bet ir kaip mokymosi aplinkos kūrėjai, emocinės gerovės palaikytojai, bendradarbiavimo iniciatoriai bei pokyčių švietimo sistemoje dalyviai. Tačiau, kaip parodė tiek Lietuvos, tiek tarptautiniai tyrimai, mokytojų pasirengimas dažnai išlieka fragmentiškas ir nepakankamas, ypač praktinių įgūdžių srityje. Todėl būtina ne tik investuoti į formalų mokytojų rengimą, bet ir nuosekliai stiprinti jų profesinį augimą per kvalifikacijos tobulinimo programas, superviziją, metodinę paramą bei kolegialų bendradarbiavimą (Galkienė, 2022; Valiukevičiūtė, 2021; Ahmed, 2018; Skiauterienė, 2022).

Pereinant prie tolesnės analizės, kyla klausimas – kokios konkrečios veiklos sritys ir kompetencijos turėtų būti ugdomos pedagogų rengimo ir profesinio tobulėjimo metu? Siekiant atsakyti į šį klausimą, šiame darbe pateikiamas pedagogų vaidmens teorinis modelis, kuriame sistemiškai išdėstytos pagrindinės sritys, būtinos sėkmingam darbui su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Modelyje integruoti keturi pagrindiniai elementai: pedagogų patiriami iššūkiai, pagrindinės profesinės dimensijos, asmeniniai vidiniai veiksniai, padedantys spręsti problemas, ir teigiamą ugdymo poveikį lemiantys išoriniai veiksniai.

Modelyje išskiriamos penkios pagrindinės dimensijos: asmeninės kompetencijos, profesinės kompetencijos ir pasirengimas, ugdymo metodai ir strategijos, bendradarbiavimas, o taip pat – savirefleksija, emocinis intelektas, vidinė motyvacija ir bendruomenės palaikymas. Šios dimensijos leidžia aiškiai identifikuoti tiek problemines sritis, tiek sprendimo būdus. Modelis sudarytas remiantis naujausiais tyrimais ir praktiniais švietimo iššūkiais (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Galkienė, Monkevičienė, 2023; Jawawi ir kt., 2024; Wong ir Rashid, 2022).

Šiame teoriniame pagrinde remiamasi prielaida, kad tik sistemiškai ir visapusiškai žvelgiant į pedagogo veiklą galima pasiekti realius pokyčius ugdymo kokybėje ir užtikrinti visavertį kiekvieno mokinio dalyvavimą švietimo procese. Toliau bus nuosekliai analizuojamos visos modelyje pateiktos sritys, pradedant nuo pedagogų patiriamų iššūkių, ir einant link kompetencijų, pasirengimo, strategijų bei paramos veiksnių.



**3 pav.** Pedagogų vaidmens teorinis modelis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių (autorius sudaryta pagal: Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Galkienė, Monkevičienė, 2023; Galkienė, 2022; Valiukevičiūtė, 2021; Ahmed, 2018; Skiauterienė, 2022; Wong ir Rashid, 2022)

Modelis vizualiai atspindi pedagogų veiklos kontekstą: viršuje matomi dažniausiai patiriami iššūkiai, kurie daro įtaką pagrindinėms profesinės veiklos dimensijoms – nuo asmeninių kompetencijų iki metodinių strategijų ir bendradarbiavimo. Apatinėje dalyje pavaizduoti esminiai vidiniai ir išoriniai veiksniai, kurie padeda įveikti iššūkius ir stiprinti mokytojo profesinę veiklą.

Nors švietimo sistema vis labiau atsisgręžia į mokinių individualius poreikius, pedagogai, dirbantys su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, ir toliau susiduria su reikšmingais profesiniais iššūkiais. Tyrimai rodo, kad mokytojų veikloje atsiskleidžia ne tik didelis atsakomybės laipsnis ir poreikis nuolat atnaujinti kompetencijas, bet ir emociniai, organizaciniai bei metodiniai sunkumai, kurie dažnai apsunkina ugdymo kokybę (Galkienė, 2022; Feng ir kt., 2025; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). Šie iššūkiai neatsiejami nuo sistemos palaikymo, išteklių prieinamumo, tarpdisciplininio bendradarbiavimo ir paties pedagogo gebėjimo reflektuoti bei prisitaikyti prie sudėtingų situacijų. Siekiant struktūruotai atskleisti šias problemas, šiame skyriuje remiamasi autoriaus sudarytu teoriniu modeliu (žr. 3 pav.), kuris leidžia sistemiškai išskirti šešias pagrindines iššūkių sritis: (1) mokymo ir paramos trūkumą, (2) išteklių ir infrastruktūros ribotumą, (3) klasės valdymo ir įtraukimo sunkumus, (4) bendradarbiavimo spragas, (5) emocinius ir socialinius krūvius bei (6) technologinės integracijos kliūtis. Toliau šios sritys bus aptariamose nuosekliai, remiantis aktualia teorine literatūra bei empiriniais tyrimais.

Pedagoginis darbas su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais reikalauja ne tik profesinių žinių ir praktinių įgūdžių, bet ir nuoseklaus gebėjimo reaguoti į kintančius emocinius, elgesio bei mokymosi sunkumus. Tyrimai rodo, kad mokytojai, dirbantys su šiais mokiniais, patiria dvipusį poveikį: viena vertus, jie įgyja gilesnių profesinių kompetencijų, lavina empatiją ir stiprina gebėjimą individualizuoti ugdymą (Jawawi ir kt., 2024; Byrd, Alexander, 2020); kita vertus, jų darbas dažnai siejamas su padidėjusia emocine įtampa, perdegimo rizika bei nuolatiniu išteklių trūkumu (Yin ir Hanas, 2016; Feng ir kt., 2025). Empiriniai tyrimai patvirtina, kad darbas su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, gali tapti reikšmingu profesinio tobulėjimo šaltiniu, kai pedagogams

suteikiama tinkama metodinė ir emocinė parama. Pavyzdžiui, Fengas ir kt. (2025) pabrėžia, kad emocinė parama, ypač pradedantiesiems mokytojams, padeda stiprinti jų saviveiksmingumą bei motyvaciją. Tuo tarpu Yino ir Hano (2016) tyrimas atskleidė, jog mokytojai, neturintys emocinio pasirengimo ir tinkamų strategijų, dažniau susiduria su profesiniu perdegimu. Apibendrinant galima teigti, kad šis darbas mokytojams kelia tiek galimybių, tiek iššūkių. Siekiant užtikrinti jų profesinę gerovę bei kokybišką ugdymą mokiniams, būtina ne tik formuoti išsamias pedagogines kompetencijas, bet ir kurti palaikančią, bendradarbiavimu grįstą ugdymo aplinką. Toliau detalizuojami pagrindiniai iššūkiai, su kuriais susiduria pedagogai, ugdydami mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Šiuos iššūkius galima plačiai suskirstyti į kelias pagrindines sritis, kurios aptariamos detaliau.

**Profesionalaus mokymo ir paramos trūkumas.** Vienas dažniausiai pedagogų įvardijamų iššūkių – nepakankamas pasirengimas dirbti su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius. Nors įtraukiojo ugdymo principai vis dažniau integruojami į formalią mokytojų rengimo programą, daugelis tyrimų rodo, kad šios žinios dažnai lieka paviršutiniškos arba pernelyg teorinės (Byrd ir Alexander, 2020). Pasak Galkienės (2022), daugelis mokytojų teigia, jog studijų metu jie negavo pakankamai žinių apie mokinių su raidos, elgesio ar emociniais sutrikimais ugdymą, taip pat apie individualizavimo metodus ar pagalbinių technologijų taikymą.

Panašiai teigia ir Yinas ir Hanas (2016), kurio tyrime atskleista, kad vienas iš profesinio perdegimo veiksnių yra būtent mokytojų jausmas, kad jie nėra tinkamai pasirengę emociškai sudėtingiems ir kompleksiškiems darbo aspektams. Be to, van Asselt-Goverts ir kt. (2014) pabrėžia, kad be tinkamo mokymo pedagogai negeba efektyviai atpažinti mokinių socialinės izoliacijos ir užtikrinti jų įtraukties. Tai reiškia, kad mokytojų rengimas turi apimti ne tik teorinį supratimą, bet ir praktinius įgūdžius, susijusius su įtraukios aplinkos kūrimu bei emocinės gerovės palaikymu.

Apibendrinant, nepakankamas pasirengimas dirbti su įvairių poreikių mokiniais išlieka viena pagrindinių priežasčių, kodėl pedagogai jaučiasi nesaugiai ir nepasitiki savo gebėjimais ugdymo procese. Todėl būtina peržiūrėti mokytojų rengimo programas ir jose stiprinti įtraukiojo ugdymo praktinį komponentą.

Antra svarbi problema – nepakankamos paramos pedagogui stygius jau pradėjus dirbti mokykloje. Tyrimai rodo, kad efektyvios paramos sistemos – mentorystė, supervizija, kolegialus bendradarbiavimas – dažnai yra nepakankamai išvystytos, ypač bendrojo lavinimo mokyklose (Feng, Helms-Lorenz, Maulana, 2025). Pasak tyrėjų, paramos trūkumas ilgainiui lemia mokytojų motyvacijos mažėjimą, emocinį išsekimą bei profesinio identiteto krizę.

Alharbio ir Iqtadaro (2024) tyrimas atskleidžia, kad pedagogai dažnai nesulaukia praktinės pagalbos net ir susidūrę su sudėtingais atvejais, kai būtina rengti individualizuotus ugdymo planus ar spręsti elgesio krizes. Tyrime pažymima, jog trūksta aiškaus specialistų veiklos koordinavimo, bendradarbiavimo mechanizmų bei nuoseklios pagalbos sistemos, o tai mažina pedagogų pasitikėjimą instituciniu palaikymu.

Apibendrinant, parama pedagogui turėtų būti ne atsitiktinė, o sisteminga ir struktūruota, grįsta ilgalaikiu bendradarbiavimu, profesionalia priežiūra ir refleksija. Tik tokiu būdu galima užtikrinti, kad mokytojas nesijaus vienišas priimdamas sudėtingus sprendimus ir galės sėkmingai įgyvendinti įtraukujį ugdymą.

**Išteklių ir infrastruktūros trūkumai.** Vienas esminių iššūkių, su kuriais susiduria pedagogai, dirbantys su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, yra mokymosi išteklių trūkumas. Literatūroje pabrėžiama, kad dažnai stinga ne tik kiekybinių išteklių, bet ir kokybiškai pritaikytų ugdymo priemonių, atitinkančių individualius mokinių su negalia poreikius (Galkienė, 2022; Skiauterienė, 2022). Nepritaikyti ištekliai riboja vaikų galimybes aktyviai dalyvauti ugdymo procese, neigiamai veikia jų motyvaciją bei bendravimo galimybes su bendraamžiais ir pedagogais. Naujausio tyrimo rezultatai rodo, kad dirbtiniu intelektu (DI) grįstos technologijos gali ženkliai pagerinti prieigą prie personalizuoto ugdymo – tai leidžia ne tik geriau atliepti mokinių individualius gebėjimus, bet ir sumažinti pedagogų darbo krūvį bei padidinti efektyvumą (Mo, Mo, 2024). Tyrėjai atkreipia dėmesį, kad AI sprendimai padeda kompensuoti pojūčių ar kognityvinius trūkumus, taip stiprinant mokinių įsitraukimą ir savarankiškumą.

Ne mažiau svarbus aspektas yra mokyklų fizinės aplinkos pritaikomumas. Netinkama infrastruktūra – nepritaikytos patalpos, trūkstanti specialioji įranga, nepakankamas judėjimo laisvės užtikrinimas – sudaro papildomas kliūtis ne tik mokiniams, bet ir juos ugdantiems mokytojams (Byrd, Alexander, 2020; Galkienė, 2022). Tokios sąlygos trukdo organizuoti diferencijuotą ugdymo procesą, apriboja galimybes naudoti inovatyvias priemones ir neigiamai veikia ugdymo kokybę bei vaikų emocinę gerovę. Praktiškai tai reiškia, kad net ir turint metodinę ar teorinę parengtį, pedagogo veikla tampa ribota dėl techninių ir organizacinių sąlygų, o įtraukties principai lieka tik formalūs.

Apibendrinant, galima teigti, kad tiek švietimo išteklių, tiek infrastruktūros stoka reikšmingai riboja galimybę kokybiškai ugdyti mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius. Personalizuoto ugdymo įgyvendinimui būtina užtikrinti tinkamą mokymosi aplinką, prieinamą įrangą bei šiuolaikines technologijas, kurios galėtų kompensuoti mokinių sutrikimus. Tik nuosekli valstybės investicija į infrastruktūrą ir inovatyvių išteklių kūrimą leidžia užtikrinti realų įtraukiojo ugdymo veiksmingumą.

**Klasės valdymas ir įtraukimas.** Įtraukios klasės kūrimas, atliepiantis skirtingus mokinių ugdymosi poreikius, išlieka vienu iš didžiausių mokytojų iššūkių. Mokytojai dažnai stokoja aiškių gairių, kaip taikyti universalios dizaino principus ar veiksmingai diferencijuoti mokymo turinį (Lino Tupino ir kt., 2023). Tyrimai atskleidžia, kad ypač sunku pritaikyti veiksmingas intervencijas mokiniams, turintiems emocinių ir elgesio sutrikimų (EES), nes šiai grupei dažnai trūksta sistemingo vertinimo ir nuoseklių įtraukimo mechanizmų (Florian, Black-Hawkins, 2011). Šie autoriai pabrėžia, kad norint pasiekti efektyvią įtrauktį, būtina ne skirstyti mokinius pagal gebėjimus, o užtikrinti, kad kiekvienas mokinsys galėtų dalyvauti bendroje mokymosi veikloje, pasitelkiant lanksčius metodus ir mokymo medžiagą. Tai reikalauja aukšto lygio pedagoginio pasirengimo bei organizacinio palaikymo.

Mokinių, turinčių sudėtingą elgesį, valdymas klasėje – tai dar viena dažnai išskiriama problema, su kuria susiduria pedagogai. Tyrimai rodo, kad dauguma mokytojų jaučiasi nepakankamai pasirengę reaguoti į impulsyvų, agresyvų ar socialiai netinkamą mokinių elgesį, ypač kai trūksta specialistų pagalbos ar aiškių mokyklos vidaus procedūrų (Indrašienė, Kairelytė-Sauliūnienė, 2018; Jawawi ir kt., 2024). Mokytojai neretai susiduria su stresu, nes jaučia atsakomybę už visos klasės gerovę, tačiau neturi priemonių, kaip užtikrinti struktūruotą ir saugią aplinką visiems mokiniams. Šią įtampą dar labiau sustiprina kvalifikuotų specialistų trūkumas – be specialiojo pedagogo, psichologo ar socialinio pedagogo pagalbos, pedagogai jaučiasi palikti vieni su sudėtingais atvejais (Feng ir kt., 2025).

Klasės valdymo ir įtraukimo iššūkiai išryškina giluminę problemą – įtraukiojo ugdymo sėkmei būtina ne tik pozityvi mokytojo nuostata, bet ir sisteminė parama bei kompetencijų stiprinimas. Mokytojų gebėjimas valdyti klasę, reaguoti į elgesio iššūkius ir įgyvendinti įtraukias praktikas priklauso nuo institucinio konteksto, nuolatinio profesinio tobulėjimo bei tarpdisciplininio bendradarbiavimo. Šie aspektai tampa kertiniais siekiant užtikrinti visų mokinių mokymosi galimybes įtraukties kontekste.

**Koordinavimas ir bendradarbiavimas.** Vienas dažniausių iššūkių ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, yra nepakankamas bendradarbiavimas tarp bendrojo ir specialiojo ugdymo mokytojų. Tyrimai rodo, kad mokyklų komandos dažnai veikia fragmentiškai, be aiškaus vaidmenų pasiskirstymo ar koordinavimo strategijų, kas apsunkina efektyvų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą (Jimenez, Hudson, 2020; Byrd, Alexander, 2020). Pasak Galkienės (2022), efektyvus komandinis darbas tarp mokytojų, specialistų ir administracijos yra būtina sąlyga siekiant ugdymo proceso nuoseklumo. Kai tokio bendradarbiavimo stinga, tai lemia spragų atsiradimą ugdymo planavime, mokinių pažangos stebėjime ir reikiamos pagalbos teikime.

Kita svarbi koordinavimo grandis yra tėvų ir globėjų įtraukimas. Remiantis van Asselt-Goverts, Embregts ir Hendrikso (2014) atliktu tyrimu, net ir mokiniams, turintiems lengvą intelekto negalią, šeimos ir artimos aplinkos socialiniai ryšiai jau prieš dešimtmetį buvo įvardyti kaip vieni svarbiausių emocinės gerovės ir sėkmingos socialinės integracijos veiksnių. Nors tyrimas nėra naujausias, jo aktualumas neišblėso – priešingai, šiuolaikinio įtraukiojo ugdymo kontekste šie aspektai įgyja dar didesnę reikšmę. Naujesni Chamizo-Nieto, Reyaus ir Pellitterio (2023) tyrimai papildė šią poziciją, pabrėždami, kad emocinis ryšys tarp mokinio, šeimos ir mokyklos turi tiesioginį poveikį mokinio įsitraukimui, savijautai klasėje bei ugdymosi sėkmei. Tokiu būdu įrodyta, kad socialinis palaikymas yra esminis veiksnys, kurio stoka gali lemti ne tik emocinius sunkumus, bet ir ugdymosi motyvacijos mažėjimą, o pedagogams – papildomus iššūkius koordinuojant paramos sistemą.

Apibendrinant, galima teigti, kad veiksmingas bendradarbiavimas tarp pedagogų ir pagalbos specialistų bei aktyvus tėvų dalyvavimas yra būtini veiksniai, užtikrinantys nuoseklų ugdymo procesą ir visapusišką mokinio poreikių atliepimą. Tinkamai koordinuotas tarpinstitucinis darbas sudaro sąlygas stipresnei mokinių psichosocialinei gerovei ir sklandesniam įtraukties principų įgyvendinimui.

**Emociniai ir socialiniai iššūkiai.** Mokytojo ir mokinio tarpusavio santykiai yra svarbus veiksnys, lemiantis mokinių socialinę įtrauktį bei mokymosi rezultatus. Tyrimai rodo, kad mokytojai neretai susiduria su iššūkiais kuriant pozityvius santykius su mokiniiais, turinčiais specialiųjų ugdymosi poreikių, ypač jei tai jaunesnio amžiaus berniukai. Tokie santykiai gali būti konfliktiški, šalti ar nutolę, o tai neigiamai veikia mokinių savivertę ir įsitraukimą į ugdymo procesą (Chang, Chien, 2025). Be to, tyrėjai pabrėžia, kad mokytojai dažnai stokoja žinių, kaip tinkamai palaikyti emocinį ryšį su mokiniiais, turinčiais elgesio ar emocinių sutrikimų (Chamizo-Nieto ir kt., 2023)

Kitas svarbus socialinis-emocinis iššūkis – mokytojų patiriamas perdegimas. Skaalvikas ir Skaalvik (2023) empiriškai įrodė, kad didelis darbo krūvis, žemas mokinių motyvacijos lygis bei vertybinis disonansas yra pagrindiniai veiksniai, lemiantys emocinį išsekimą ir ciniškumą – dvi pagrindines perdegimo dimensijas. Be to, žemas mokinių motyvacijos lygis siejamas su žemu mokytojo savęs vertinimu bei pasiekimų pojūčiu, o tai gali skatinti nepasitenkinimą darbu ir norą keisti profesiją Perdegimas. Perdegimą dar labiau stiprina nepakankama pagalba, aiškos bendradarbiavimo sistemos

stoka bei ribotas institucinis palaikymas, ypač dirbant su didelių ugdymosi poreikių mokiniais (Chang, Chien, 2025).

Emociniai ir socialiniai iššūkiai, su kuriais susiduria mokytojai, ugdantys mokinius, turinčius specialiųjų ugdymosi poreikių, dažniausiai kyla dėl sudėtingų mokinių elgesio, nepakankamo pasirengimo palaikyti emocinius ryšius bei didelio darbo krūvio. Šie veiksniai ne tik mažina mokytojų gerovę, bet ir turi įtakos ugdymo kokybei bei mokinių įtraukties galimybėms. Norint efektyviai spręsti šiuos iššūkius, būtina stiprinti mokytojų psichologinį pasirengimą, užtikrinti emocinę paramą bei sudaryti palankias darbo sąlygas.

**Technologinė integracija.** Dirbtinis intelektas tampa vis svarbesnis įtraukiojo ugdymo kontekste, siūlydamas potencialą individualizuoti mokymo procesą ir kompensuoti mokinių turimus sutrikimus. Tyrimai rodo, kad AI technologijos, tokios kaip interaktyvios kalbos vertinimo sistemos, personalizuotos mokymosi aplinkos ar išmanieji pagalbiniai įrankiai, gali prisidėti prie didesnės specialiųjų poreikių turinčių mokinių įtraukties, padėti įveikti kalbos, bendravimo ar pažintinius iššūkius (Dongxia, Mo, 2024). Pavyzdžiui, interaktyvios sistemos, sukurtos naudojant dirbtinio intelekto algoritmus, leidžia ne tik įvertinti mokinio pažangą, bet ir taikyti individualizuotas strategijas, atsižvelgiant į jų poreikius, raidos ypatumus ir sutrikimų pobūdį. Be to, AI integravimas padeda kompensuoti specialiųjų pedagogų trūkumą, nes leidžia automatizuoti dalį mokymo ar stebėsenos funkcijų (Anderson, 2019; Navas-Bonilla ir kt., 2025).

Vis dėlto, tyrimai taip pat akcentuoja, kad sėkmingam AI taikymui būtina atitinkama infrastruktūra ir specializuoti įrankiai. Be to, kyla klausimų dėl duomenų privatumo, etikos ir pedagogų pasirengimo naudoti AI technologijas praktikoje (Rensfeldt, Rahm, 2023; Zhang, Aslan, 2021). Tai reiškia, kad technologinės inovacijos švietime turi būti diegiamos sistemiškai, užtikrinant tiek mokytojų kompetencijų plėtrą, tiek techninę paramą ir prieinamumą. Nors dirbtinis intelektas švietime atveria naujas galimybes ugdyti mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, jo integracijai būtinas tinkamas pasirengimas, infrastruktūra ir pedagogų kompetencijos. Tik tuomet AI sprendimai gali tapti realia parama, o ne papildomu iššūkiu ugdymo procese.

Apibendrinant galima teigti, kad pedagogų patiriami iššūkiai ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, yra daugialypiai ir tarpusavyje glaudžiai susiję. Jie apima tiek profesinio pasirengimo ir sisteminės paramos trūkumą (Feng ir kt., 2025; Byrd, Alexander, 2020), tiek infrastruktūrinius, technologinius bei psichologinius aspektus (Galkienė, 2022; Yin ir Han, 2016; Rensfeldt, Rahm, 2023). Mokytojų patirtis atskleidžia, kad be tvarių resursų ir tarpinstitucinio bendradarbiavimo net ir geriausios individualios pastangos gali likti neefektyvios (Jimenez, Hudson, 2020; Chamizo-Nieto ir kt., 2023). Tyrimų analizė parodė, kad ilgalaikė profesinė gerovė, klasės valdymo sėkmė bei ugdymo įtraukumas priklauso ne tik nuo pedagogo asmeninių kompetencijų, bet ir nuo mokyklos aplinkos bei visos švietimo sistemos pasirengimo palaikyti įtrauktį. Todėl tikslinga tolesniuose skyriuose gilintis į būdus, kaip šie iššūkiai gali būti sistemiškai sprendžiami per pedagogų rengimą, mokyklų valdymo strategijas ir tarpinstitucinį bendradarbiavimą.

Analizuojant pedagogų patiriamus iššūkius ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, galima išskirti kelias temines sritis, kuriose šie iššūkiai yra ryškiausi. Mokslinėje literatūroje nuosekliai akcentuojami ne tik pasirengimo trūkumai ar išteklių stygius, bet ir emociniai krūviai, bendradarbiavimo spragos bei technologinės integracijos kliūtys. Toks iššūkių klasifikavimas leidžia

kryptingai identifikuoti tas sritis, kuriose būtina stiprinti pedagogų pasirengimą bei sisteminių palaikymą, siekiant užtikrinti kokybišką ugdymą visiems mokiniams, nepriklausomai nuo jų poreikių.

Pedagogų patirtis rodo, kad nors ugdymas didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius kelia daug iššūkių, tam tikri veiksniai gali reikšmingai prisidėti prie šių sunkumų įveikimo ir užtikrinti sėkmingesnę ugdymo proceso įgyvendinimą. Remiantis 3 paveiksle pateiktu teoriniu modeliu šiame skyriuje analizuojami pagrindiniai veiksniai, stiprinantys pedagogų pasirengimą, emocinę gerovę ir profesinį atsparumą.

**Profesinis tobulėjimas.** Vienas svarbiausių veiksnių, padedančių pedagogams įveikti ugdymo iššūkius, yra nuolatinis kvalifikacijos kėlimas ir profesinių kompetencijų stiprinimas. Šis procesas apima ne tik dalyvavimą seminaruose ar mokymuose, bet ir ilgalaikį profesinį augimą, grįstą teorinių žinių, praktinių gebėjimų ir vertybinių nuostatų sąveika.

Pasak Neveso ir Ribeiro (2023), pedagogai, kurie dalyvauja struktūrizuotose ir įtrauktį orientuotose kvalifikacijos kėlimo programose, jaučiasi geriau pasirengę dirbti su įvairių poreikių turinčiais mokiniams. Šie mokytojai ne tik efektyviau sprendžia praktines problemas, bet ir rečiau patiria emocinį išsekimą bei profesinį perdegimą, kuris dažnai kyla dėl darbo su sudėtingomis ugdymo situacijomis. Autoriai taip pat pabrėžia, kad mokymosi turinys turi būti glaudžiai susietas su praktika ir orientuotas į realias klasės situacijas.

Šią mintį papildoma Alberstadtas, Kennedyis ir Hampshiris (2024), kurie išanalizavo vadinamąjį „readiness framework“ – pedagoginio pasirengimo taikyti mažo intensyvumo intervencijas modelį. Tyrėjai teigia, kad mokytojai, turintys pakankamai žinių apie prevencines strategijas (pvz., vizualines užuominas, pozityvų pastiprinimą, struktūruotus signalus), sugeba proaktyviai reaguoti į mokinių elgesio sunkumus, kol šie dar netapo lėtiniai ar destruktivūs. Tokios intervencijos ne tik mažina streso lygį klasėje, bet ir stiprina mokytojų pasitikėjimą savo profesiniais sprendimais.

Panašias išvadas pateikia ir Liu bei kolegos (2023), kurių tyrimas parodė, kad mokytojai, turintys aukštą pasirengimo lygį, dažniau pasitelkia universalų dizainą ugdymui (UDL), efektyviau planuoja individualizuotą veiklą ir aktyviau bendradarbiauja su pagalbos specialistais. Tai leidžia užtikrinti mokinio įtrauktį be būtinybės drastiškai keisti ugdymo turinį ar mokymo metodus.

Šiame kontekste ypač svarbus tampa emocinis pasirengimas, kuris taip pat turėtų būti integruotas į profesinio tobulėjimo procesą. Changas ir Chienas (2025) siūlo emocinio pasirengimo modelį, kuriame mokytojų vidinė motyvacija (empatija, profesinė tapatybė, noras augti) glaudžiai susijusi su jų gebėjimu reguliuoti emocijas, išvengti perdegimo ir palaikyti aukštą darbo kokybę dirbant su sudėtingomis situacijomis. Tokie emociniai ir asmeniniai išteklių, kaip rodo jų tyrimas, yra neatsiejama sėkmingo pedagoginio darbo dalis.

Apibendrinant, profesinis tobulėjimas nėra tik žinių atnaujinimas – tai sudėtingas, sisteminis ir daugialypis procesas, kuris leidžia mokytojams ne tik įgyti reikalingų gebėjimų, bet ir išlaikyti profesinę gerovę, motyvaciją bei pasitikėjimą savimi. Būtent nuolatinis kvalifikacijos tobulinimas leidžia pedagogams lanksčiai reaguoti į kintančius mokinių poreikius, taikyti šiuolaikines ugdymo strategijas bei kurti įtraukią ir saugią mokymosi aplinką visiems.

**Emocinė gerovė ir savirefleksija.** Mokytojų emocinė gerovė yra vienas kertinių veiksnių, padedančių įveikti iššūkius ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Šis aspektas apima ne tik

emocinę paramą, bet ir vidinę motyvaciją, savirefleksijos gebėjimus bei emocinio intelekto ugdymą – tai leidžia pedagogams išlaikyti psichologinį stabilumą, efektyviai reaguoti į iššūkius ir palaikyti pozityvią mokymosi aplinką.

Tyrimas, atliktas Pachecas ir kt. (2023), pabrėžia, kad savirefleksijos įgūdžiai ir pasitikėjimas savo pedagoginėmis kompetencijomis yra tiesiogiai susiję su mokytojų atsparumu stresui bei profesinio pasitenkinimo lygiu. Pedagogai, kurie geba analizuoti savo patirtį, kritiškai vertinti ugdymo situacijas ir ieškoti naujų sprendimų, rečiau patiria emocinį perdegimą, o jų požiūris į ugdymo procesą išlieka labiau orientuotas į mokinių gerovę. Be to, šis tyrimas rodo, kad vidinė motyvacija, kaip asmeninis įsipareigojimas ir profesinė tapatybė, yra stiprus apsauginis veiksnys nuo emocinio išsekimo.

Emocinio intelekto svarbą pedagoginėje veikloje analizavo Chamizo-Nietas (2023), Pellitteris (2021). Jie teigia, kad aukštas emocinio intelekto lygis leidžia pedagogams geriau atpažinti savo ir kitų emocijas, lanksčiau spręsti konfliktines situacijas bei kurti palankesnę mikroklimatą klasėje. Tyrime pabrėžiama, kad ypač svarbus gebėjimas išlaikyti emocinį balansą, kai dirbama su mokiniais, turinčiais elgesio ar emocinių sutrikimų – ši kompetencija tiesiogiai veikia ne tik mokinių savijautą, bet ir bendrą ugdymo proceso kokybę.

Papildomai, Skaalvikas ir Skaalvik (2023) empiriškai įrodė, kad pedagogų perdegimą dažnai lemia ne tik darbo krūvis, bet ir emocinės paramos trūkumas instituciniu lygmeniu. Mokytojai, kurie nesulaukia tinkamo palaikymo iš vadovybės, kolegų ar pagalbos specialistų, jaučiasi vieniši profesinėje veikloje ir yra labiau linkę patirti emocinį nuovargį. Priešingai, bendruomeniškumas ir kolegialus palaikymas padeda stiprinti mokytojo pasitikėjimą savimi ir ugdymo veiksmingumu.

Apibendrinant, emocinė gerovė ir savirefleksija – tai neatsiejami veiksniai, kurie leidžia mokytojui ne tik įveikti kasdienius darbo iššūkius, bet ir išlaikyti vidinę motyvaciją bei ilgalaikį profesinį tvarumą. Emocinis intelektas, bendruomeninis palaikymas bei gebėjimas reflektuoti savo praktiką sudaro pagrindą sąmoningai, vertybiškai ir atsakingai pedagoginei veiklai, ypač dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Būtent šių gebėjimų stiprinimas turėtų būti integruotas tiek į mokytojų rengimo programas, tiek į jų nuolatinio profesinio tobulėjimo strategijas.

**Organizacinė parama.** Organizacinė parama yra kertinis veiksnys, lemiantis mokytojų gebėjimą efektyviai reaguoti į iššūkius ugdymo procese, ypač dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Tyrimai rodo, kad mokyklos, kuriose veikia aiškos pagalbos struktūros – tokios kaip mentorystės programos, refleksijos grupės, reguliari supervizija bei administracijos įsitraukimas – padeda pedagogams išvengti profesinio perdegimo, didina pasitenkinimą darbu ir sustiprina pasitikėjimą savo kompetencijomis. Pasak Carvalho ir Gímenes (2023), „emocinis saugumas, kurį sukuria institucinis palaikymas, leidžia mokytojui jaustis tvirčiau net ir sudėtingiausiose situacijose“ (p. 1204). Tokios sistemos ne tik skatina mokytojų profesinį augimą, bet ir kuria psichologiškai saugią aplinką, kurioje pedagogai gali laisvai kelti klausimus, ieškoti sprendimų ir gauti reikalingą pagalbą.

Institucinė parama neapsiriboja vien formaliais mokyklos lygmens mechanizmais – ji taip pat apima tarpinstitucinį bendradarbiavimą su kitais švietimo ir pagalbos sektoriaus atstovais. Sklandus bendradarbiavimas su specialiaisiais pedagogais, psichologais, logopedais ar socialiniais darbuotojais leidžia veiksmingiau reaguoti į mokinių poreikius bei mažina vienišumo jausmą, kurį neretai patiria bendrojo lavinimo mokytojai. Chamizo-Nietas (2023), Reyus ir Pellitteris (2021) pabrėžia, kad „kolegų ir administracijos palaikymas koreliuoja su aukštesne mokytojų saviverte ir didesniu darbo pasitenkinimu“ (p. 100). Tuo tarpu šeimos įsitraukimas stiprina paramos sistemą ir padeda užtikrinti

vientisą mokinio ugdymo kryptį. Van Asselt-Goverts ir kt. (2014) jau prieš dešimtmetį teigė: „šeimos narių įsitraukimas yra vienas svarbiausių veiksnių, užtikrinančių sėkmingą asmens su negalia įtrauktį į bendruomenę“ (p. 515).

Ypač reikšmingas tampa vadovybės požiūris ir kultūra, skatinanti bendradarbiavimą bei palaikymą. Carvalhas ir Gimenesas (2023) pabrėžia, kad „emocinis klimatas mokykloje formuojamas ne vien taisyklėmis – jis formuojasi iš lyderystės stiliaus, atvirumo grįžtamajam ryšiui ir pagarba paremtų santykių“ (p. 1206). Administracijos palaikymas ir dalyvavimas ne tik stiprina kolektyvinę atsakomybę, bet ir mažina psichologinį stresą, kylantį dėl sprendimų priėmimo sudėtingose situacijose.

Apibendrinant, organizacinė parama nėra tik papildoma pagalba – tai būtina sąlyga sėkmingam ir tvariam pedagoginiam darbui. Sistemiškas administracijos palaikymas, tarpdisciplininė partnerystė bei konstruktyvus ryšys su šeima sudaro kompleksinę paramos sistemą, kurioje pedagogas gali ne tik spręsti iškylančius iššūkius, bet ir tvariai tobulėti. Šių elementų integracija į mokyklos kultūrą ir praktiką tampa vienu iš esminių įtraukiojo ugdymo veiksmingumo garantų.

**Struktūruotos elgesio valdymo strategijos.** Dar vienas reikšmingas veiksnys, padedantis pedagogams įveikti iššūkius dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, yra struktūruotos ir empiriškai pagrįstos elgesio valdymo strategijos. Pasak Alberstadto, Kennedy'io ir Hampshire'io (2024), aiškiai apibrėžtų elgesio intervencijų taikymas stiprina mokytojų pasitikėjimą savimi bei padeda išvengti krizių situacijų klasėje. Autorių sukurtas „elgesio strategijų pasirengimo modelis“ (angl. *Readiness Framework for Behavioral Strategies*) atskleidžia, kad mažo intensyvumo intervencijos – tokios kaip aiškių taisyklių įvedimas, pozityvaus grįžamojo ryšio teikimas ar aplinkos struktūravimas – leidžia pedagogams veikti proaktyviai, kol elgesio problemos dar nėra įsisenėjusios.

Modelis pabrėžia, kad „kai pedagogai jaučiasi pasirengę taikyti specifines elgesio strategijas, jų darbas tampa mažiau reaktyvus ir labiau prevencinis, kas tiesiogiai susiję su geresniais mokinių akademineis ir socialiniais rezultatais“ (Alberstadt ir kt., 2024, p. 7). Tai reiškia, kad ne tik elgesio valdymas tampa efektyvesnis, bet ir bendras klasės mikroklimatas – saugesnis ir labiau nuspėjamas. Tokia aplinka yra itin svarbi mokiniams, turintiems emocinių ir elgesio sutrikimų, kuriems svarbūs aiškūs lūkesčiai bei nuosekli pedagoginė laikysena.

Be to, šios strategijos suteikia mokytojams aiškius orientyrus, kaip spręsti sudėtingas situacijas, kas mažina profesinį stresą ir didina mokytojo kompetencijų jausmą. Jas galima taikyti tiek individualiai, tiek klasės lygmeniu, o svarbiausia – jos reikalauja ne sudėtingų intervencijų, o nuoseklaus ir sąmoningo taikymo kasdienėje praktikoje.

Taigi, pedagogų gebėjimas įveikti iššūkius, kylančius dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, priklauso nuo kelių tarpusavyje susijusių veiksnių. Tai apima nuoseklų profesinį tobulėjimą, emocinės gerovės puoselėjimą, organizacinio palaikymo sistemą bei efektyvių elgesio valdymo strategijų taikymą. Kiekvienas iš šių komponentų stiprina pedagogų atsparumą, pasitikėjimą savimi ir gebėjimą reaguoti į sudėtingas ugdymo situacijas konstruktyviai. Tik derinant šiuos veiksnius galima sukurti tvarią, įtraukiamą ugdymui palankią aplinką, kurioje kiekvieno mokinio individualūs poreikiai yra ne tik atpažinti, bet ir realiai atliepiami.

Nors iššūkiai ir juos padedantys įveikti veiksniai atskleidžia kontekstą, kuriame dirba pedagogai, norint išsamiai suprasti jų vaidmenį ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, būtina gilintis į esmines profesinės veiklos dimensijas. Teoriniame modelyje išskiriamos keturios pagrindinės sritys –

profesinės kompetencijos, pedagoginis pasirengimas, taikomi metodai ir bendradarbiavimo gebėjimai – kurios sudaro pedagoginės praktikos ašį. Tyrimai rodo, kad šios dimensijos yra glaudžiai tarpusavyje susijusios ir kartu lemia ugdymo kokybę bei mokinių įtrauktį (Galkienė, 2022; Ahmed, 2018).

Pasak Skiauterienės (2022), įtraukties įgyvendinimas remiasi ne tik mokytojų vertybinėmis nuostatomis, bet ir jų gebėjimu taikyti diferencijuotus ugdymo metodus, veiksmingai reaguoti į mokinių poreikius bei palaikyti nuoseklų dialogą su specialistais. Panašiai Valiukevičiūtė (2021) pabrėžia, kad sėkmingas mokytojo darbas šioje srityje reikalauja nuoseklaus pasirengimo, kuris apima tiek teorinį pagrindą, tiek praktinius įgūdžius – ypač kuriant struktūruotą, emocinį saugumą užtikrinančią mokymosi aplinką. Todėl toliau šiame skyriuje detaliau analizuojamos šios keturios pedagoginės veiklos kryptys, kurios yra esminės sėkmingam darbui su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

**Asmeninės kompetencijos.** tokios kaip empatija, teigiamos nuostatos, kūrybiškumas ir profesinis augimas, yra laikomos pradiniais pagrindais veiksmingam įtraukiojo ugdymo įgyvendinimui. Ahmedo (2018) tyrimas atskleidžia, kad teigiamos mokytojų nuostatos bei asmeninis įsipareigojimas yra svarbūs veiksniai, skatinantys pedagogų norą įtraukti visus mokinius į mokymosi procesą. Panašias išvagas pateikia ir Skiauterienė (2022), pabrėždama, kad mokytojo požiūris ir vertybinės nuostatos daro įtaką tiek mokymo motyvacijai, tiek ugdymo metodų taikymui.

**Profesinės kompetencijos ir pasirengimas.** apima gebėjimą diferencijuoti ugdymą, taikyti mokinių pasiekimų analizę, ugdyti socialinius ir emocinius įgūdžius bei naudoti pagalbines technologijas. Shadievas ir kt. (2024) pabrėžia, kad pedagogai, turintys tvirtus profesinius įgūdžius, yra labiau pasirėngę kurti įtraukią aplinką ir reaguoti į įvairius mokinių poreikius. Prenger ir Schildkamp (2018) taip pat nurodo, jog stiprus metodologinis pasirengimas koreliuoja su aukštesniais mokinių pasiekimais.

**Ugdymo metodai ir strategijos.** modelyje apima individualizuotą turinį, struktūruotos aplinkos kūrimą, elgesio valdymo strategijas bei technologijų integravimą. Jawawio ir kt. (2024) atliktas tyrimas rodo, kad pedagogai, taikantys šiuos metodus, geba geriau atliepti mokinių ugdymosi poreikius ir didina jų įsitraukimą. Be to, tyrimai (Smithio ir Chestnutt 2021; Abba, Rashid, 2020) pabrėžia, kad metodų lankstumas bei jų adaptavimas yra esminė sąlyga sėkmingai mokinių integracijai.

**Bendradarbiavimas.** yra būtinas komponentas, kuriame akcentuojama tarpinstitucinis ryšys su specialistais, bendravimas su šeima, administracinė bei emocinė pagalba pedagogui. Galkienė ir Monkevičienė (2023) pabrėžia, kad komandinis darbas, apimantis bendradarbiavimą su specialistais, šeima bei administracijos ir emocinę pagalbą pedagogui, yra svarbus veiksnys kuriant mokiniams palankią ugdymo aplinką. Šios mintys atitinka ir Nacionalinės švietimo agentūros (2023d) tyrimo išvagas, kuriose pabrėžiama, kad įtraukios ugdymo aplinkos kūrimas neįmanomas be tarpusavio pasitikėjimu grįsto bendradarbiavimo tarp mokyklų, savivaldybių ir švietimo pagalbos specialistų. Klette, Blikstad-Balas ir Roe (2017) savo tyrime pabrėžia, kad efektyvus mokytojų bendradarbiavimas priklauso nuo organizacinės aplinkos, kuri apibrėžia atsakomybės, pasitikėjimo ir autonomijos ribas. Tyrimas atskleidė, kad kai mokyklos kultūroje skatinamas tarpusavio pasitikėjimas ir pasidalytos atsakomybės principai, pedagogai jaučiasi labiau įgalinti bendradarbiauti, reflektuoti bei dalintis profesinėmis išvalgomis. Priešingai, didelis išorinis spaudimas ar griežta atskaitomybė gali silpninti tikrąją kolegialią partnerystę. Šios išvados sustiprina požiūrį, kad mokytojų pasirėngimui būtinas ne tik individualus kompetencijų ugdymas, bet ir sąmoningai kuriama bendradarbiavimo kultūra.

Apibendrinant galima teigti, kad visos keturios pedagoginės dimensijos – asmeninės kompetencijos, profesinės kompetencijos ir pasirengimas, ugdymo metodai ir strategijos bei bendradarbiavimas – sudaro integralų pedagogų pasirengimo pagrindą. Šios sritys ne tik tarpusavyje susijusios, bet ir viena kitą papildo, formuodamos kompleksinį gebėjimų tinklą, būtiną ugdymui su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Kaip rodo teorinis modelis (žr. 3 pav.), kiekviena iš šių dimensijų yra tiesiogiai susijusi su patiriamais iššūkiais ir remiasi stiprinančiais veiksniais, tokiais kaip emocinis intelektas, savirefleksija, vidinė motyvacija ir bendruomenės palaikymas.

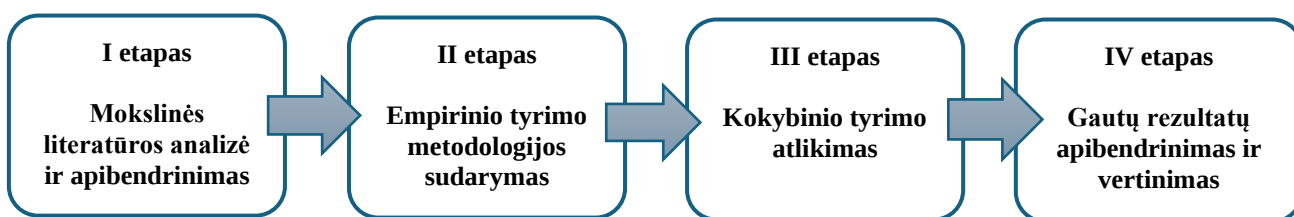
Mokytojas čia veikia kaip jungiamoji grandis tarp sudėtingos ugdymo realybės ir siekio sukurti mokymosi aplinką, kurioje kiekvieno mokinio poreikiai būtų atliepti individualiai. Todėl būtinas holistinis požiūris į pedagogų rengimą ir profesinį tobulėjimą – toks, kuris apima ne tik formalias kvalifikacijas ar metodinį pasirengimą, bet ir vertybines nuostatas, emocinį atsparumą, refleksijos gebėjimus bei gebėjimą bendradarbiauti instituciniu ir tarp žmogišku lygmeniu.

## 2. Pedagogo vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius mokinius tyrimo metodologija

Šiame skyriuje aprašoma tyrimo metodologija, kuria remiantis siekiama atskleisti pedagogų, dirbančių su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, ugdymo patirtis, taikomas strategijas ir išgyvenamus iššūkius. Pagrindžiamas tyrimo tipas, aprašomi duomenų rinkimo ir analizės metodai, tyrimo instrumentas, tiriamieji asmenys bei laikymasis etinių principų.

### 2.1. Tyrimo strategija ir organizavimas

Norint įsigilinti į pedagogų, ugdančių mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, patirtis, pasirinkta kokybinė tyrimo prieiga. Ji leidžia išsamiai atskleisti individualius išgyvenimus, požiūrius bei asmeninę reikšmę, kurią mokytojai suteikia savo profesinei veiklai įtraukiojo ugdymo kontekste. Kaip teigia Aleknevičienė, Pocienė ir Šupa (2020), kokybinio tyrimo paskirtis yra paaikškinti socialinius reiškinius, apie kuriuos trūksta informacijos, siekiant išsiaiškinti, kaip subjektai įprasmina savo patirtį ir sąveikas nagrinėjamos problemos kontekste. Šis tyrimo tipas leidžia tyrėjui iš arčiau pažvelgti į tyrimo dalyvių pasaulį, atskleisti jų individualias reikšmių sistemas ir emocinę tikrovę, susijusią su darbu su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Tokios prieigos taikymas leidžia ne tik įvardyti sunkumus, bet ir atskleisti sėkmės patirtis, taikytas strategijas bei paramos vertinimą. Kokybinis tyrimas taip pat suteikia galimybę tyrimo dalyviams reflektuoti savo profesinį kelią, o tyrėjui – apibendrinti jų patirtis platesniame socialiniame ir edukaciniame kontekste. 5 paveiksle pateikiama atlikto kokybinio tyrimo eiga.



4 pav. Tyrimo eiga

Kaip galima matyti 4 paveiksle, tyrimas buvo vykdomas keturiais etapais. Pirmajame etape atlikta aktualios mokslinės literatūros analizė ir suformuluotas tyrimo pagrindas. Antrajame etape sukurta empirinio tyrimo metodologija. Trečiajame etape atliktas kokybinis tyrimas – interviu su pedagogais. Ketvirtajame etape gauti rezultatai apibendrinti ir įvertinti. Visi etapai tarpusavyje susiję ir sudaro nuoseklią tyrimo struktūrą. Tyrimas buvo pradėtas 2025 m. kovo mėnesį, siekiant atskleisti pedagogų patirtis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Tyrimo organizavimas vyko Panevėžio miesto bendrojo ugdymo ir specialiosiose mokyklose, kuriose ugdomi įvairių ugdymosi poreikių turintys mokiniai.

#### 2.1.1. Tyrimo imtis ir dalyviai

Tyrime taikyta tikslinė (kriterinė) atranka, kuri leido pasirinkti tyrimo dalyvius pagal iš anksto nustatytus kriterijus, užtikrinančius duomenų tinkamumą tyrimo tikslui pasiekti. Tyrimo imtį sudarė pedagogai, dirbantys Panevėžio miesto bendrojo ugdymo bei specialiosiose mokyklose, kuriose mokosi mokiniai, turintys didelių ugdymosi poreikių. Potencialūs dalyviai buvo pasiekti elektroniniu paštu išsiuntus kvietimus dalyvauti tyrime visoms miesto švietimo įstaigoms. Vėliau su pedagogais,

išreiškusiais susidomėjimą, buvo individualiai susisiekti ir patikslinta, ar jie atitinka iškeltus dalyvavimo kriterijus. Remiantis gautais atsakymais, buvo atrinkta aštuonių pedagogių imtis, kurios dirba skirtingose ugdymo įstaigose ir moko skirtingų dalykų.

Šiame kokybiniame tyrime tyrimo dalyviai – pedagogai, turintys reikšmingos darbo patirties su vaikais turinčiais didelius ugdymosi poreikius. Jų asmeninės patirtys, taikomi ugdymo metodai bei požiūris į ugdymo procesą yra pagrindinis šio tyrimo analizės objektas.

#### Tiriamųjų charakteristikos:

1. **darbo patirtis.** Visi tyrime dalyvaujantys pedagogai turi ne mažiau kaip dvejų metų patirtį dirbant su dideliais ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais. Šis kriterijus užtikrina, kad dalyviai yra susipažinę su ugdymo procesų specifika ir gali pateikti galias įžvalgas apie taikomus metodus bei jų efektyvumą.
2. **specializacija.** Tyrimo dalyviai dirba skirtingo tipo ugdymo įstaigose, įskaitant bendrojo ugdymo mokyklas, specialiąsias mokyklas.
3. **kvalifikacija ir papildomas mokymasis.** Dalyviai turėtų būti dalyvavę profesinio tobulinimosi programose, susijusiose su specialiuoju ugdymu. Ši charakteristika suteikia galimybę įvertinti, kaip kvalifikacijos kėlimo patirtys prisideda prie taikomų metodų įvairovės ir efektyvumo.

Tyrimo duomenų patikimumą ir išvadų pagrįstumą stiprina tyrimo dalyvių įvairovė – skirtingos mokyklos, dėstomi dalykai, skirtingas pedagoginio darbo stažas (žr. 5 lentelę). Tai leidžia užfiksuoti įvairias patirtis ir iššūkius ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius.

5 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos

| Eil. Nr. | Lytis   | Išsilavinimas | Užimamos pareigos                                        | Pedagoginio darbo patirtis | Kodas | Interviu trukmė |
|----------|---------|---------------|----------------------------------------------------------|----------------------------|-------|-----------------|
| 1.       | Moteris | Aukštasis     | Pradinių klasių mokytoja                                 | 15                         | P1    | 35 min.         |
| 2.       | Moteris | Aukštasis     | Specialioji pedagogė                                     | 40                         | P2    | 40 min.         |
| 3.       | Moteris | Aukštasis     | Pradinių klasių mokytoja, logopedė, specialioji pedagogė | 40                         | P3    | 1 45 min        |
| 4.       | Moteris | Aukštasis     | Specialioji pedagogė                                     | 13                         | P4    | 4 48 min.       |
| 5.       | Moteris | Aukštasis     | Pradinių klasių mokytoja, logopedė                       | 27                         | P5    | 1 35 min.       |
| 6.       | Moteris | Aukštasis     | Pradinių klasių mokytoja, specialioji pedagogė           | 17                         | P6    | 3 35 min.       |
| 7.       | Moteris | Aukštasis     | Pagrindinio ugdymo mokytoja                              | 28                         | P7    | 1 45 min.       |
| 8.       | Moteris | Aukštasis     | Lavinamosios klasės mokytoja                             | 32                         | P8    | 1 40 min.       |
| 9.       | Moteris | Aukštasis     | Lavinamosios klasės mokytoja                             | 30                         | P9    | 45 min.         |
| 10.      | Moteris | Aukštasis     | Specialioji pedagogė, logopedė                           | 15                         | P10   | 35 min.         |

Kaip galima matyti pagal 5 lentelėje pateikiamus duomenis, tyrime dalyvavo dešimt pedagogių, dirbančių Panevėžio miesto bendrojo ugdymo bei specialiosiose mokyklose. Visos tyrimo dalyvės turi aukštąjį universitetinį išsilavinimą ir ilgametę pedagoginę patirtį – nuo 13 iki 40 metų. Tyrimo dalyvės atstovauja skirtingoms mokykloms, jose dirba įvairių dalykų mokytojomis arba

specialiosiomis pedagogėmis. Atrinktos pedagogės ugdo mokinius, turinčius didelių ar labai didelių specialiųjų ugdymosi poreikių. Šių pedagogių patirtys ir refleksijos leidžia giliau suprasti praktinius iššūkius bei veiksmingas strategijas, taikomas dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

**Tyrėjo ir dalyvio sąveika.** Interviu metu stengiasi kurti saugią, pagarbią ir pasitikėjimu grįstą atmosferą, kurioje tyrimo dalyviai galėtų atvirai dalytis savo profesine patirtimi bei nuomonėmis. Buvo užtikrinamas konfidencialumas, akcentuojama, kad nėra „teisingų“ ar „neteisingų“ atsakymų, o tyrėjo vaidmuo apsiriboja aktyviu, empatišku klausymusi. Tokia sąveika padėjo sumažinti galimą įtampą ir skatino nuoširdų dalyvavimą.

Iš dalies struktūruotas interviu su tyrimo dalyvėmis buvo atliekamas 2025 m. kovo–balandžio mėn. Individualūs pokalbiai buvo organizuojami nuotoliniu būdu „Teams“ platformoje, pagal kiekvienos dalyvės galimybes ir pageidavimus. Interviu trukmė siekė nuo 35 iki 45 minučių. Visi interviu buvo įrašyti ir transkribuoti. Tyrimo metu buvo užtikrintas dalyvių anonimiškumas, duomenų konfidencialumas ir laikomasi visų tyrimo etikos principų.

### 2.1.2. Tyrimo etika

Atliekant iš dalies struktūruotą interviu, tyrėjo ir tyrimo dalyvių sąveika įgyja ypatingą reikšmę, todėl tyrimo etika tampa itin svarbiu aspektu. Prieš atliekant tyrimą, visos tyrimo dalyvės buvo supažindintos su tyrimo tikslu, eiga, jų teisių apsauga ir duomenų konfidencialumu. Pedagogėms buvo išsiųsta informacija el. paštu, nurodant, kad tyrimas atliekamas magistrinio darbo rengimo tikslais, dalyvavimas yra savanoriškas, o tyrimo metu surinkti duomenys bus apdorojami anonimiškai, pakeičiant tyrimo dalyvių pavadinimus.

Dalyvės išreiškė sutikimą dalyvauti tyrime ir buvo informuotos, kad gali bet kuriuo metu atsisakyti dalyvavimo be jokių neigiamų pasekmių. Tyrimo metu buvo laikomasi pagarbaus, etiško bendravimo, sudarytos sąlygos saugiam ir atviram pokalbiui. Duomenys buvo fiksuojami garso įrašais, kurių turinys naudojamas tik tyrimo tikslais, gavus visų tyrimo dalyvių sutikimą interviu įrašyti.

Tyrime vadovautasi pagrindiniais socialinių tyrimų etikos principais (Gaižauskaitė, Valavičienė, 2016):

**1. asmens laisvė ir nepriklausomybė.** Kiekviena dalyvė savanoriškai sutiko dalyvauti tyrime ir turėjo galimybę išreikšti savo nuomonę be išankstinio vertinimo.

**2. tyrimo dalyvių konfidencialumas.** Dalyvių duomenys yra laikomi konfidencialiais. Interviu metu įvardinti konkretūs mokyklų ar asmenų pavadinimai nėra pateikiami.

**3. tyrimo dalyvių saugumo užtikrinimas.** Interviu buvo vykdomi individualiai, nuotoliniu būdu („Teams“ platformoje), išlaikant konfidencialumą ir saugią psichologinę aplinką.

Etikos principų užtikrinimas šiame tyrime atliekamas nuosekliai, siekiant apsaugoti dalyvių teises ir užtikrinti tyrimo skaidrumą bei patikimumą. Tyrimo metu surinkti duomenys apdorojami laikantis Bendrojo duomenų apsaugos reglamento (BDAR) reikalavimų. Tyrėjas įsipareigoja užtikrinti, kad visi tyrimo metu gauti duomenys bus saugomi konfidencialiai – dalyvių asmens tapatybė nebus atskleista, o identifikuojanti informacija bus anonimizuota. Siekiant apsaugoti dalyvių privatumą,

surinkti duomenys yra anonimizuoti – tyrime nenaudojami vardai, pavardės ar kiti identifikuojantys duomenys. Tyrimo analizėje dalyviai bus žymimi kodais, pavyzdžiui, „Pedagogas P1, P2, P3...“ Duomenys saugomi tik tyrėjui prieinamose ir saugiai apsaugotose laikmenose. Tokiu būdu tyrimo etika bus užtikrinama viso proceso metu, atsižvelgiant į dalyvių teises, duomenų apsaugą bei akademinis standartus.

### **2.1.3. Tyrimo apribojimai**

Tyrimas buvo vykdomas Panevėžio miesto bendrojo ugdymo ir specialiosiose mokyklose, tačiau tyrimui buvo pasirinktas nedidelis dalyvių skaičius – dešimt pedagogų. Dėl dalyvių užimtumo ir skirtingų darbo grafikų buvo sudėtinga operatyviai suderinti interviu laikus. Dalis pedagogų dėl intensyvaus darbo krūvio, mokymų ar kitų profesinių įsipareigojimų atsisakė dalyvauti tyrime. Interviu buvo organizuojami individualiai, pagal pedagogų galimybes, todėl tyrimo eiga užtruko ilgiau nei planuota.

Be to, tyrime dalyvavo tik moterys, kas riboja galimybę atskleisti galimus lyčių skirtumus mokytojų patirtyse. Kitas ribojantis veiksnys – tyrimo apimtis apėmė tik vieną miestą, todėl gauti rezultatai nėra apibendrinami visos šalies mastu, tačiau jie leidžia giliau pažvelgti į pedagogų, dirbančių su didelių ugdymosi poreikių mokiniais, patirtis lokaliame kontekste.

Tačiau siekiant užtikrinti kuo patikimesnius tyrimo duomenis, kaip jau minėta, buvo taikoma kriterinė dalyvių atranka, atsižvelgiant į jų profesinę patirtį, darbo kontekstą (bendrojo ugdymo ar specialioji mokykla), dėstomus dalykus ir darbo stažą. Įvairovė tarp dalyvių leido surinkti duomenis iš skirtingų pedagoginių perspektyvų. Visi interviu buvo įrašyti ir transkribuoti, o tai sustiprino analizės tikslumą bei duomenų pagrįstumą (Bitinas ir kt., 2008).

## **2.2. Tyrimo metodų pagrindimas**

Siekiant užtikrinti tyrimo patikimumą ir pagrįstumą, itin svarbu pasirinkti tyrimo tikslams ir klausimams tinkamiausius metodus. Tinkamai parinkti tyrimo metodai leidžia surinkti kokybiškus, išsamius ir analizei tinkamus duomenis, padedančius atskleisti nagrinėjamos problemos esmę. Todėl šiame poskyryje bus pagrindžiami pasirinkti tyrimo metodai, atsižvelgiant į tyrimo pobūdį, tikslus ir tiriamųjų ypatumus.

### **2.2.1. Tyrimo duomenų rinkimo metodas**

Siekiant atskleisti pedagogų, dirbančių su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, patirtis, buvo pasirinktas iš dalies struktūruoto interviu metodas. Šis pasirinkimas leido tyrėjui laikytis pasirengtos klausimų struktūros, tačiau kartu išlikti lanksčiam – esant poreikiui, klausimus paaiškinti, perfrazuoti ar papildyti. Tokia interviu forma užtikrino duomenų nuoseklumą bei leido tyrimo dalyviams laisvai ir išsamiai išreikšti savo mintis.

Interviu klausimyną sudarė demografiniai klausimai bei temos klausimai, susiję su mokytojų patirtimi ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius: jų iššūkiais, taikomomis strategijomis, vertinamais pagalbos būdais bei emociniais išgyvenimais. Kiekvieno klausimo paskirtis buvo gauti tam tikrą informaciją apie konkrečius ugdymo aspektus, o tyrimo dalyviams nesupratus klausimo – pateikiami paaiškinimai ar papildomi klausimai. Iš dalies struktūruoto interviu klausimų pagrindimas pateikiamas 6 lentelėje.

**6 lentelė.** Interviu klausimai

| Klausimas                                                                                                                                        | Klausimo pagrindimas                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bendroji informacija apie respondentą                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Koks jūsų pedagoginis stažas? (metais)                                                                                                           | Šiuo klausimu siekiama sužinoti, kiek patirties turi respondentas.                                                                                                                                                                                |
| Kokio dalyko mokytojas esate?                                                                                                                    | Šiuo klausimu siekiama sužinoti mokytojo specializaciją.                                                                                                                                                                                          |
| Kokio amžiaus yra Jūsų mokiniai? Su kokiomis klasėmis dirbate?                                                                                   | Šiuo klausimu siekiama sužinoti respondento mokinių amžių.                                                                                                                                                                                        |
| Klausimai apie pedagogų patirtis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Kaip vertinate savo pasirengimą dirbti su mokiniiais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių?                                                      | Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina savo pasirengimą dirbti su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniiais, atsižvelgiant į literatūroje minimą profesinio pasirengimo stoką (Byrd, Alexander, 2020; Galkienė, 2022). |
| Trumpai papasakokite, kaip prasidėjo Jūsų patirtis dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais vaikais?<br>Kas sąlygojo tokio darbo poreikį? | Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokios pedagogų įžvalgos leidžia atskleisti jų profesinį tapatumą, vidinę motyvaciją bei pasirengimo kontekstą (Chang, Chien, 2025; Jawawi ir kt., 2024; Galkienė, 2022).                                    |
| Kokios temos ar žinios, Jūsų manymu, buvo nepakankamai aptartos Jūsų studijų ar kvalifikacijos tobulinimo metu?                                  | Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokių temų ar žinių pedagogams pritrūko studijų ar kvalifikacijos kėlimo metu, rengiantis darbui su didelių poreikių mokiniiais (Neves, Ribeiro, 2023; Alberstadt ir kt., 2024).                             |
| Su kokiais iššūkiais susiduriate valdydami klasę, kurioje yra mokinių, turinčių didelių ugdymosi poreikių?                                       | Šiuo klausimu siekiama atskleisti mokytojų patirtis klasės valdymo kontekste, ypač susiduriant su mokinių elgesio iššūkiais ir diferencijavimo stoka (Florian, Black-Hawkins, 2011; Jawawi ir kt., 2024).                                         |
| Kaip jaučiatės emociškai dirbdami su mokiniiais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių?                                                           | Klausimas padeda įvertinti mokytojų emocinę savijautą, profesinio perdegimo ir emocinės paramos poreikius, kurie nagrinėjami tyrimuose (Chang, Chien, 2025; Skaalvik, Skaalvik, 2023).                                                            |
| Kokią paramą (kolegų, vadovybės, specialistų) gaunate savo mokykloje? Ar jaučiate palaikymą?                                                     | Klausimu siekiama išsiaiškinti, kaip institucinis palaikymas veikia mokytojų darbo kokybę ir savijautą (Carvalho, Gimenes, 2023).                                                                                                                 |
| Kaip vertinate bendradarbiavimą su tėvais ir specialistais ugdant mokinius, turinčius didelių poreikių?                                          | Šiuo klausimu siekiama atskleisti komandinio darbo praktiką ir iššūkius bendradarbiaujant su švietimo pagalbos specialistais bei šeima (Jimenez, Hudson, 2020; van Asselt-Goverts ir kt., 2014).                                                  |
| Kokių profesinio tobulėjimo formų jums labiausiai trūksta?                                                                                       | Šiuo klausimu siekiama išsiaiškinti, kokio pobūdžio kvalifikacijos kėlimo formos mokytojams aktualiausios, atsižvelgiant į įtraukties kontekstą (Neves, Ribeiro, 2023; Alberstadt ir kt., 2024).                                                  |
| Kokius sprendimus ar strategijas, metodus taikote, kad palengvintumėte darbą su šiais mokiniiais?                                                | Klausimas padeda atskleisti, kokios pedagoginės praktikos naudojamos elgesio, motyvacijos ir mokymosi iššūkių kontekste (Alberstadt ir kt., 2024).                                                                                                |
| Papasakokite konkrečių pvz. Kaip radote tokius sprendimus? Koks individualizavimo vaidmuo?                                                       | Šiuo klausimu siekiama atskleisti pedagogų gebėjimą taikyti individualizuotas strategijas ugdymo praktikoje, išryškinti jų sprendimų priėmimo procesus ir pritaikytų metodų veiksmingumą. (Alberstadt ir kt., 2024; Liu ir kt., 2023).            |
| Kokius sunkumus patiriate dirbdami su šiais mokiniiais ir kaip juos sprendžiate?                                                                 | Šiuo klausimu siekiama išgirsti konkrečius pavyzdžius apie kasdienes problemas bei pedagogų taikomas įveikos strategijas (Galkienė, 2022).                                                                                                        |

| Klausimas                                                                                                                                                                                     | Klausimo pagrindimas                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kaip vertinate mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius situaciją ugdymo institucijoje apskritai? Kaip manote, ko reikia, kad ši situacija pasikeistų į teigiamą pusę? Kaip to pasiekti? | Šiuo klausimu siekiama įvertinti pedagogų požiūrį į įtraukties politikos įgyvendinimą jų institucijoje, identifikuoti sistemos trūkumus bei galimus pokyčių sprendimus. (Skiauterienė, 2022; Carvalho, Gimenes, 2023). |

Kaip galima matyti 6 lentelėje, interviu klausimai buvo orientuoti į kelis pagrindinius tyrimo aspektus: pedagogų pasirengimą, profesinius iššūkius, emocinę savijautą, taikomas strategijas bei paramos mechanizmus. Klausimų formulavimas buvo grindžiamas ankstesne teorine analize ir aktualiais moksliniais tyrimais, leidžiančiais sistemiškai suprasti pedagogų patirtį ugdant didelių poreikių turinčius mokinius.

## 2.2.2. Tyrimo duomenų analizės metodas

Tyrimo metu atlikti iš dalies struktūruoti interviu buvo įrašyti ir vėliau transkribuoti. Siekiant atskleisti pedagogų patirtis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių, duomenų analizėje taikytas kokybinės turinio analizės metodas. Šis metodas leidžia sistemingai apdoroti tekstinę informaciją, išskirti prasminius vienetų, remiantis tyrimo tikslais bei teorine analize. Vadovaujantis Bitino ir kt. (2008) metodologinėmis gairėmis, duomenų analizė atlikta pagal keturis pagrindinius etapus:

**1. duomenų konceptualizavimas** – transkribuoti interviu skaitomi kelis kartus, siekiant identifikuoti prasminius fragmentus ir esmines idėjas;

**2. duomenų kategorizavimas** – išskiriamos pagrindinės temos (kategorijos), atspindinčios pedagogų išgyvenimus ir patirtis;

**3. subkategorizacija** – esamos kategorijos detalizuojamos į smulkesnes potemes;

**4. duomenų aprašymas ir interpretavimas** – pateikiama analitinė duomenų interpretacija, remiantis teorinėmis prielaidomis, moksliniais šaltiniais bei gretinama su kitų tyrimų rezultatais.

Tyrimo duomenų analizė bus grindžiama kokybinės turinio analizės principais, leidžiančiais sistemingai ir nuosekliai atskleisti pedagogų patirtis ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Visi interviu įrašai bus kruopščiai transkribuojami, įtraukiant ne tik verbalinį turinį, bet ir reikšmingas pauzes ar emocines išraiškas, kurios gali papildyti analizės kontekstą. Pirminio analizės etapo metu tyrimo tekstai bus peržiūrėti kelis kartus, siekiant identifikuoti prasmingus segmentus, kurie bus žymimi raktažodžiais ar frazėmis (pvz., „individualizuoti metodai“, „technologijų integracija“, „socialinė įtrauktis“). Duomenų kodavimas vyks induktyviai – tai reiškia, kad temos bus išskiriamos natūraliai iš tyrimo duomenų, o pradiniai kodai bus peržiūrėti ir grupuojami į bendresnes kategorijas. Kitas žingsnis – temų identifikavimas ir jų sisteminimas: sukaupiti kodai bus apibendrinami į platesnes temas ir potemes, kurios leis išryškinti dėsningumus, atspindinčius pedagogų taikomus metodus, patirtus iššūkius ar palaikymo formas. Temų analizė bus atliekama pasitelkiant dalyvių pasakojimus ir citatas, kurios padės atskleisti kontekstinę prasmę bei sąsajas su teorinėmis įžvalgomis. Tyrimo rezultatai bus pristatomi naudojant lenteles, vizualias schemas ir naratyvines ištraukas, kad būtų užtikrintas sistemingas ir aiškus duomenų pateikimas. Toks analizės metodas leis ne tik išryškinti bendrus reiškinių bruožus, bet ir atrasti naujas įžvalgas, atspindinčias pedagogų praktikos įvairovę ir gilumą.

### 3. Pedagogo vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius mokinius tyrimo rezultatai

Šiame skyriuje pateikiama kokybinio empirinio tyrimo metu gautų duomenų analizė ir diskusija. Pusiaus struktūruoto interviu metu duomenys, analizuoti taikant turinio analizę, išskiriant išryškėjusias esmines kategorijas ir subkategorijas. Diskusijos dalyje pateikiama esminių tyrimo metu išryškėjusių rezultatų analizė jau atliktų tyrimų kontekste.

#### 3.1. Pusiaus struktūruoto interviu rezultatų analizė

Siekiant atskleisti pedagogų vaidmens ugdant didelius ugdymosi poreikių turinčius vaikus raišką buvo atlikti pusiaus struktūruoti interviu su pedagogais, turinčiais su tuo susijusios darbo praktikos. Todėl toliau, šiame poskyryje, analizuojami esminiai tyrimo metu išryškėję rezultatai.

##### 3.1.1. Praktinis pedagogų pasirengimas dirbti su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokių temų ar žinių pedagogams, jų nuomone, trūko studijų ar kvalifikacijos tobulinimo metu, rengiantis dirbti su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Siekiant atskleisti, kokios žinių spragos išryškėja praktikoje, buvo gilinamasi į tiriamųjų profesines patirtis. Tyrimo duomenys parodė, kad dalyvės aiškiai įvardijo teorinių ir praktinių žinių stoką, kuri kliudo efektyviai organizuoti ugdymą šiai mokinių grupei. Šios įžvalgos išsamiai apibendrintos 7 lentelėje.

7 lentelė. Temų ir žinių spragos pedagogų studijose ir kvalifikacijos tobulinime

| Kategorija               | Subkategorija                    |
|--------------------------|----------------------------------|
| Teorinių žinių trūkumas  | Ugdymo individualizavimas        |
|                          | Bendravimas su tėvais            |
|                          | Ugdymo turinio ribotumas         |
| Praktinio žinių trūkumas | Strategijų taikymas              |
|                          | Elgesio valdymo metodikos        |
|                          | IUP rengimas realiomis sąlygomis |

Analizuojant tyrimo dalyvių patirtis paaiškėjo, kad pedagogų studijose ir kvalifikacijos tobulinimo programose nepakankamai aptariamos temos, tiesiogiai susijusios su didelių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu. Atsakymai išskleidė dvi pagrindines sritis – teorinių ir praktinių žinių trūkumą, kurias tyrimo dalyvės įvardijo kaip ypač aktualias dirbant su šia mokinių grupe.

Pirmoji kategorija, išryškėjusi analizuojant atsakymus, susijusi su teorinių žinių trūkumu. Daugelis tyrimo dalyvių pabrėžė, kad studijų metu buvo akcentuojami bendrieji ugdymo principai ar mažesnius poreikius turintys mokiniai, o specifinių žinių apie sunkesnius atvejus trūko. Kaip pažymėjo tyrimo dalyvė (P2), „<...> *studijos orientuotos į lengvesnę negalią turinčius mokinius*“, o apie lavinamųjų klasių ugdymą kalbėta labai fragmentiškai. Šią nuostatą atspindi ir Tyrimo dalyvė (P1), kuri teigė, kad „<...> *kuomet yra kalbama apie SUP vaikus, dažniausiai analizuojami standartiniai atvejai <...> apie sunkius atvejus nėra kalbama <...>*“. Dalis dalyvių pasigedo sistemingo požiūrio į individualizavimą – tyrimo dalyvė (P7) akcentavo, kad „<...> *kiekvienas mokinytis ir kiekviena situacija labai skirtinga, sunku susisteminti žinias <...>*“. Tyrimų dalyvių atsakymai atskleidžia, kad pedagogų pasirengimas dirbti su didelių ugdymosi poreikių mokiniais dažnai grindžiamas

paviršutiniškomis žiniomis, kurios nepakankamai apima sudėtingesnius atvejus. Fragmentiškas individualizavimo suvokimas ir teorinių pagrindų trūkumas rodo sisteminį studijų programų neatitikimą realioms pedagoginės praktikos poreikiams.

Ne mažiau svarbi pasirodė ir buvimo pasiruošus bendravimui su mokinių tėvais tema – tyrimo dalyvė (P1) pabrėžė, kad dažnai „<...> su tėvais yra daug sunkiau nei su pačiu vaiku <...>“, o konkrečių strategijų, kaip kalbėtis ir bendradarbiauti, studijų metu trūko. Taip pat buvo minima, kad studijose nebuvo pakankamai aptarta, kaip mokinių individualūs poreikiai paveikia jų emocijas ir kognityvinius gebėjimus – kaip teigė tyrimo dalyvė (P9), „<...> reikėtų plačiau supažindinti su negalios įtaka mokinio pažintiniams gebėjimams, emocijų valdymui.“ Šios išvalgos parodo, kad dalis teorinio pasirengimo reikalauja ne tik gilesnio konteksto supratimo, bet ir jautraus požiūrio į ugdymo procesą per socialinių ir emocinių veiksnių prizmę.

Kita kryptis analizėje susijusi su praktinių žinių trūkumu. Ne viena dalyvė išsakė, kad studijos suteikė teorinį pagrindą, tačiau realiose situacijose teko improvizuoti ar mokytis savarankiškai. Pavyzdžiui, tyrimo dalyvė (P5) apibūdino situaciją: „<...> atrodė, kad nieko nežinau ir nemoku. Sunku buvo atlikti kalbos vertinimą, padaryti išvadą.“ Tyrimo dalyvė (P6) taip pat pažymėjo, kad „<...> kursai kartais per daug teoriniai, mažai orientuoti į realias ugdymo situacijas.“ Tokios pastabos atskleidžia poreikį metodams, kurie padėtų spręsti kasdieninius praktinius klausimus: kaip greitai reaguoti į sudėtingą situaciją, kaip planuoti pamoką mišrioje klasėje, kaip bendradarbiauti su specialistais.

Tarp praktinių žinių stygiaus sričių buvo įvardytas strategijų taikymas, elgesio valdymo metodikos ir individualių ugdymo planų (IUP) rengimas realiomis sąlygomis. Tyrimo dalyvė (P4) teigia, kad „<...> trūko praktinių strategijų darbui su labai skirtingų poreikių mokiniais, taip pat elgesio valdymo metodikų <...>“, o tyrimo dalyvė (P10) mini labai konkrečius aspektus – nuo dokumentacijos iki didelių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymo. Ji taip pat atkreipia dėmesį į platų temų spektrą, su kuriuo pedagogai susiduria praktikoje: „IUP rengimas ir taikymas, įtraukiojo ugdymo praktikos bendrojo lavinimo mokykloje, tarpinstitucinis bendradarbiavimas <...>“. Šis atsakymas rodo, kad pedagogės dirbančios su didelių ir labai didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais ne tik susiduria su sudėtingomis situacijomis, bet ir jaučia atsakomybę apjungti skirtingas sritis: socialinę, emocinę, komunikacinę, elgesio reguliavimo ir specialiosios pedagogikos. Tai patvirtina, kad kvalifikacijos tobulinime būtina daugiau dėmesio skirti realioms, tarpdisciplininėms situacijoms, kurios reikalauja sisteminio, kompleksiško požiūrio į vaiko ugdymą.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo dalyvės vieningai pabrėžė studijų ir kvalifikacijos tobulinimo turinio trūkumą tiek teoriniu, tiek praktiniu lygmeniu. Nors kai kurios temos buvo paliestos, dažnai jos liko paviršutiniškos, neatliepė darbo realijų, o svarbios temos – tokios kaip individualizavimas, elgesio valdymas ar bendravimas su tėvais – buvo nepakankamai analizuojamos. Pedagogės nurodė, kad daug vertingų žinių įgijo tik per praktiką, tačiau tai neišsprendžia sisteminio pasirengimo stokos. Visa tai rodo poreikį stiprinti praktinę studijų dalį, gilinant turinį apie kompleksinius mokinių poreikius, kuriuos lydi ne tik pažintiniai, bet ir emociniai bei socialiniai iššūkiai.

Atsižvelgiant į turimų žinių ir pasirengimo trūkumą, tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokių profesinio tobulėjimo formų pedagogams labiausiai trūksta jau dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Atsakymai atskleidė du pagrindinius poreikių polius – praktinių įgūdžių tobulinimą ir teorinių bei dalykinių žinių plėtrą. Tyrimo duomenys parodė, kad labiausiai stokojama praktinių mokymų, atvejų analizės, supervizijų ir refleksijų, taip pat skaitmeninių kompetencijų bei

teminių žinių, pritaikytų pagal individualius profesinius poreikius. Šie poreikiai detalčiai susisteminti 8 lentelėje.

**8 lentelė.** Profesinio tobulėjimo formų trūkumas

| Kategorija                         | Subkategorija                                                     |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Praktinių įgūdžių tobulinimas      | Atvejų analizė ir praktinių situacijų nagrinėjimas                |
|                                    | Supervizijos ir refleksijos                                       |
|                                    | Stažuotės ir kolegų patirties sklaida                             |
|                                    | Metodinių priemonių ir programėlių pritaikymas                    |
| Teorinių ir dalykinių žinių plėtra | Skaitmeninių kompetencijų ugdymas                                 |
|                                    | Teminis žinių gilinimas pagal individualius profesinius poreikius |

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai, dirbantys su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, profesinio tobulėjimo srityje labiausiai pasigenda praktinių įgūdžių tobulinimo galimybių. Ši kategorija išsiskyrė kaip dominuojanti, dažniausiai minėta ir apimanti įvairias mokymosi formas, orientuotas į realaus darbo situacijų analizę, metodų taikymą bei patirties sklaidą.

Atvejų analizė ir praktinių situacijų nagrinėjimas buvo įvardyta kaip esminis poreikis, leidžiantis įgyti praktinės patirties. Kaip pastebėjo tyrimo dalyvė (P1), „<...> *labiausiai trūksta atvejų analizės* <...>“, o tyrimo dalyvė (P4) papildė, kad būtini „<...> *praktiniai mokymai, kuriuose būtų nagrinėjamos realios situacijos* <...>“. Tai rodo, kad teorinių žinių dažnai nepakanka – pedagogams svarbu suprasti, kaip konkrečias problemas sprendžia kolegų realiame ugdymo procese. Tokiu būdu žinios tampa ne tik informacija, bet ir pritaikomu įrankiu kasdienėje praktikoje. Kita aiškiai išryškėjusi subkategorija – supervizijos ir refleksijos. Tyrimo dalyvės akcentavo poreikį dalintis profesiniais išgyvenimais, aptarti emocinius aspektus, susijusius su ugdymo proceso sudėtingumu. Tyrimo dalyvė (P6) pažymėjo: „<...> *trūksta mokymų, skirtų emocinio darbo valdymui, supervizijoms* <...>“, o tyrimo dalyvė (P5) taip pat papildė, kad labai trūksta „<...> *supervizijų su specialistais* <...>“. Tokie pasisakymai leidžia teigti, kad mokytojo emocinė būsena tiesiogiai veikia jo gebėjimą dirbti su sunkumų patiriančiais mokiniais, todėl refleksijos yra būtinos ne tik profesiniam augimui, bet ir emociniam stabilumui palaikyti. Juk supervizijų metu suteikiama galimybė pedagogams reflektuoti apie savo patirtį, gauti kolegų ar specialistų įžvalgas ir iš naujo įvertinti iššūkius, todėl tai tampa svarbiu resursu emocinės savijautos ir profesinio atsparumo palaikymui.

Stažuotės ir kolegų patirties sklaida – dar viena svarbi subkategorija, kurios poreikis atsiskleidė kelių dalyvių atsakymuose. Tyrimo dalyvė (P7) svarstė apie galimybę „<...> *stažuotis kitose ugdymo įstaigose* <...>“, siekiant įnešti naujovių ir praplėsti savo profesinį akiratį, o tyrimo dalyvė (P9) pasiūlė „<...> *trumpalaikes ar ilgesnes stažuotes kitose šalyse* <...>“. Tai leidžia suprasti, kad pedagogai ieško galimybių pažinti įvairių institucijų darbo praktiką, išmokti naujų būdų, kurie galėtų būti pritaikomi jų aplinkoje ir tiesioginiame darbe su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Ne ką mažiau svarbus buvo ir metodinių priemonių bei programėlių pritaikymo poreikis. Tyrimo dalyvė (P8) pabrėžė, kad „<...> *nėra pakankamai programėlių, kažkokių vaikams pritaikytų* <...>“, o tyrimo dalyvė (P10) pridūrė, jog reikalingi „<...> *praktiniai seminarai su realiais atvejais, skaitmeninių technologijų taikymo mokymai* <...>“. Tuo tarpu tyrimo dalyvė (P9) papildė, kad vertingos būtų „<...> *platesnės įvairių įstaigų darbuotojų darbo patirties sklaidos formos* <...>“, kurios taip pat galėtų apimti inovatyvių skaitmeninių sprendimų integravimą į praktiką. Tai rodo, kad

pedagogai siekia ne tik įsisavinti metodines naujoves, bet ir mokytis taikyti šiuolaikines technologijas, ypač dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais.

Antroji kategorija – teorinių ir dalykinių žinių plėtra – nors buvo įvardyta rečiau nei praktinių įgūdžių tobulinimas, tačiau išryškino du aktualius aspektus: skaitmeninių kompetencijų ugdymą bei teminių žinių gilinimą pagal individualius profesinius poreikius. Pavyzdžiui, tyrimo dalyvė (P2) teigė, „<...> norėčiau pagerinti kompiuterinį raštingumą, lankant mokymus gyvai <...>“, taip akcentuodama ne tik skaitmeninių įgūdžių trūkumą, bet ir mokymo formos reikšmę – gyvas mokymas buvo suvokiamas kaip turintis didesnę poveikį dėl galimybės tiesiogiai bendrauti. Panašiai kalbėjo ir tyrimo dalyvė (P10), kuri išskyrė poreikį „<...> mokymų apie skaitmeninių technologijų taikymą didelių ugdymosi poreikių mokinių ugdyme <...>“, taip pabrėždama ne tik bendrą kompetencijų trūkumą, bet ir šių žinių aktualumą dirbant su specifinių poreikių vaikais.

Kalbant apie teminių žinių gilinimą, tyrimo dalyvė (P6) nurodė, kad „<...> norėtusi daugiau testinių programų, kurios suteiktų galimybę gilinti kompetencijas nuosekliai <...>“, tuo išskeldama ilgalaikės, nuoseklos kvalifikacijos tobulinimo svarbą. Šią mintį papildė ir tyrimo dalyvė (P9), kuri siūlė „<...> platesnės įvairių įstaigų darbuotojų darbo patirties sklaidos formas: pagal mokinio sutrikimo pobūdį, amžių <...>“. Tokios išvalgos rodo, kad pedagogams nepakanka paviršinio informacijos perteikimo – reikalingas gilus, kryptingas profesinių temų nagrinėjimas, atliepantis konkrečius jų darbo kontekstus. Apibendrinant galima teigti, kad nors teorinių žinių plėtra nebuvo dominuojanti kryptis, tačiau pedagogai ją suvokia kaip reikalingą ilgalaikio augimo sąlygą, ypač tuomet, kai žinios susijusios su inovacijomis, šiuolaikinėmis technologijomis bei galimybe taikyti jas realiame ugdymo procese.

Tyrimo rezultatai parodė, kad pedagogų profesinio tobulėjimo poreikiai daugiausia siejami su realia ugdymo praktika. Pedagogai ieško galimybių ne tik geriau išmanyti metodus, bet ir reflektuoti kasdienes situacijas, įvertinti savo emocinę savijautą bei mokytis iš kitų patirties. Didesnis dėmesys kreipiamas į galimybes dalyvauti praktiniuose mokymuose, dalintis profesine patirtimi, gilinti temines žinias, taip pat integruoti skaitmeninius sprendimus į ugdymo procesą. Visa tai rodo, kad pedagogams svarbus tobulėjimas yra neatsiejamas nuo konteksto, kuriame jie dirba – tai gyvas, nuolat besikeičiantis procesas, reikalaujantis lankstumo, palaikymo ir tikslingų sprendimų priėmimo.

### 3.1.2. Pedagogų emocinės patirtys dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių

Taip pat tyrimo metu buvo siekiama atskleisti, kokias emocines patirtis pedagogai išgyvena dirbdami su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Kadangi emocinė pedagogų savijauta gali tiesiogiai veikti ugdymo kokybę, mokinių pažangą bei mokytojo profesinį tęstinumą, ši tema buvo ypač svarbi tyrimo kontekste. Tyrimo duomenys parodė, kad dalyvių emociniai išgyvenimai apėmė tiek teigiamus, tiek neigiamus aspektus: nuo darbo prasmės ir džiaugsmo dėl pažangos iki nuovargio, perdegimo rizikos bei emocinio išsekimo. Šios emocinės patirtys ir jų raiška detalčiai pateikiamos 9 lentelėje.

**9 lentelė.** Emocinės patirtys dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių

| Kategorija                  | Subkategorija                                                  |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------|
| Teigiamos emocinės patirtys | Darbo prasmės, kūrybiškumo ir profesinio džiaugsmo išgyvenimas |
|                             | Pasitenkinimas matant net mažą mokinių pažangą                 |
| Neigiamos emocinės patirtys | Emocinis nuovargis, perdegimo rizika, motyvacijos stoka        |

| Kategorija | Subkategorija                                                     |
|------------|-------------------------------------------------------------------|
|            | Emocinis išsekimas dėl ilgalaikio streso ir lėto mokinių progreso |

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, dirbantys su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, išgyvena platų emocinių patirčių spektrą – nuo pasitenkinimo ir profesinio džiaugsmo iki nuovargio, bejėgiškumo ar perdegimo rizikos. Atsakymuose aiškiai išsiskyrė trys pagrindinės teminės kategorijos: teigiamos emocinės patirtys, neigiamos emocinės patirtys ir emocinio atsparumo mechanizmai. Tyrimo dalyvių emocinės patirtys yra dinamiškos, besikeičiančios priklausomai nuo mokinių pažangos, aplinkos paramos ir asmeninių gebėjimų įveikti sunkumus.

Nors pedagoginis darbas su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais dažnai kupinas išbandymų, tyrimo dalyviai įvardijo ir reikšmingas teigiamas emocines patirtis, susijusias su darbo prasme, mokinių pažanga ir profesiniu pasitenkinimu. Tyrimo dalyvių atsakymai atskleidžia, kad nepaisant daugybės kasdienių iššūkių, pedagogai patiria ir stiprių teigiamų emocijų, ypač tuomet, kai jų darbas duoda apčiuopiamų rezultatų, net jei šie – nedideli. Darbo prasmės išgyvenimas, džiaugsmas dėl vaikų pasiekimų bei profesinis pasitenkinimas tampa svarbia motyvacine jėga, leidžiančia išlikti ugdymo procese.

Dauguma tyrimo dalyvių akcentavo, kad net mažiausi mokinių pokyčiai suteikia didžiulį emocinį pasitenkinimą ir paskatina tęsti darbą. Tyrimo dalyvė (P1) atvirai sako, „*Kai matau mokinio progresą, net ir mažą, visada džiaugiuosi, sustiprėja motyvacija judėti pirmyn.*“. Ši mintis pasikartojo ir kitų pedagogų atsakymuose. Tyrimo dalyvė (P4) patvirtino: „*Net mažos mokinių pažangos akimirkos suteikia daug motyvacijos.*“. Tai leidžia daryti išvadą, kad pedagogai ugdymo sėkmę vertina ne vien per akademinius rezultatus, bet per vaikų vidinį augimą, pastangas, mažus, bet svarbius žingsnius į priekį.

Darbo prasmės pojūtis ir profesinis tapatumas taip pat išryškėjo kaip svarbios teigiamų emocijų priežastys. Tyrimo dalyvė (P3) pabrėžė, „*<...> mano darbas, tai ne darbas, tai kūryba, nes mes turime rasti raktą į kiekvieno vaiko širdį.*“. Tokia nuostata atspindi gilų asmeninį santykį su profesija ir ugdymo procesu, kuris įkvepia net ir sudėtingiausiose situacijose. Kūrybiškumo išgyvenimas, gebėjimas prisitaikyti ir ieškoti nestandartinių sprendimų pedagogams suteikia vidinį pasitenkinimą ir jausmą, kad jų darbas turi prasmę. Taigi galima teigti, kad teigiamos emocijos pedagoginiame darbe kyla ne tik dėl pasiektų ugdymo rezultatų, bet ir dėl galimybės veikti prasmingai, kurti ryšį su vaikais bei dalyvauti jų asmeniniame augime. Tokios emocijos tampa tarsi vidiniu resursu, padedančiu įveikti kasdienius sunkumus ir atlaikyti darbo su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais spaudimą. Džiaugsmas, prasmingumo jausmas ir kūrybinė saviraiška stiprina pedagogų motyvą ir prisideda prie jų profesinės tapatybės formavimosi. Vis dėlto, šalia šių teigiamų išgyvenimų, tyrimo dalyvių pasisakymuose taip pat atsispindėjo ir emociškai sudėtingos patirtys, dažnai susijusios su ilgalaikiu nuovargiu, lėtai matomais rezultatais ar intensyviu elgesio reguliavimu.

Daug tyrimo dalyvių atvirai pripažino, kad ilgas ir nuoseklus darbas su šiais mokiniais kartais priveda prie vidinio pervargimo. Tyrimo dalyvė (P1) dalijasi, „*Kuomet mokinio pažanga labai lėta, susiduriama su iššūkiais ar tenka dorotis su sunkiomis emocinėmis ar sensorinėmis perkrovomis, išgyvenu nerimą, bejėgiškumą.*“. Ši citata atskleidžia emocinės įtampos pobūdį, kylantį iš nuolatinių bandymų pasiekti rezultatą, kai pedagoginis poveikis ne visuomet greitai matomas. Tyrimo dalyvė (P2) atkreipia dėmesį į nuolatinę įtampą ir perdegimo grėsmę, „*Stengiuosi visais įmanomais būdais*

*stiprinti savo emocinę sveikatą, kad neateitų perdegimo sindromas.*“. Šis pastebėjimas liudija, kad pedagogai patys atpažįsta ilgalaikio streso keliamą pavojų jų emocinei būsenai, todėl sąmoningai ieško būdų išlaikyti psichologinį balansą.

Tuo tarpu tyrimo dalyvė (P7) išryškina emocinio nuovargio aspektą, atsirandantį iš nuolatinės įtampos klasėje, „*Tai labai mažas emocinis pasitenkinimas, nes labai ilgai tenka laukti rezultatų... kartais būna situacijos labai sudėtingos ir neprognozuojamos.*“. Tokiose situacijose mokytojo pastangos, nors ir sąmoningai nukreiptos į mokinio gerovę, gali neduoti greitų rezultatų, o tai sukelia vidinį nusivylimą ir energijos stygių. Panašų jausmą išreiškė ir tyrimo dalyvė (P8), „*Emociškai, nu... kaip kitą kartą atrodo, nuleidi rankas, nes visą laiką vis tas pats ir tas pats <...>*“. Šis liudijimas perteikia bejėgiškumo jausmą, kuris kyla iš kartotinių situacijų, kuriose pedagogas nesulaukia progreso arba rezultatai – labai trumpalaikiai. Tai formuoja pojūtį, kad įdėtos pastangos ne visada duoda grąžą, o tai veikia emocinę savijautą ir bendrą motyvaciją.

Neigiamos emocinės patirtys pedagoginiame darbe su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais yra neišvengiamos – jos susijusios tiek su objektyviais sunkumais (elgesio krizėmis, lėta pažanga, sensoriniais trikdžiais), tiek su subjektyviu emociniu išgyvenimu. Tyrimo duomenys rodo, kad pedagogai nuolat balansuoja tarp savo profesinio pašaukimo ir vidinės ribos, kai pervargimas ima viršų. Tai kelia būtinybę stiprinti mokytojų emocinį raštingumą, užtikrinti emocinę paramą bei kurti aplinką, kurioje pedagogai jaustųsi saugūs reflektuoti savo išgyvenimus. Be šių resursų kyla grėsmė ne tik jų gerovei, bet ir pačiai ugdymo proceso kokybei, nes emocinis pervargimas gali lemti sumažėjusį pedagogų įsitraukimą, kūrybiškumą bei gebėjimą jautriai reaguoti į mokinių poreikius. Ilgainiui tai gali paveikti ir pačių vaikų patirtis mokykloje, mažinti ugdymo efektyvumą bei ilgalaikį pasitikėjimą mokytojo ir mokinio santykiu. Todėl emocinių sunkumų atpažinimas ir įtraukimas į profesinio palaikymo strategijas turėtų būti laikomas svarbia švietimo politikos dalimi, o ne tik individualia mokytojo atsakomybe.

Nors emocinio atsparumo mechanizmai nebuvo išskirti kaip atskira kategorija analizės lentelėje, jie aiškiai išryškėjo tyrimo metu kaip svarbi dalis, padedanti pedagogams susidoroti su emociniais iššūkiais darbe. Tyrimo dalyvių atsakymuose atsiskleidė, kad ne tik emocinės patirtys yra svarbios, bet ir tai, kaip mokytojai geba jas atpažinti, suvaldyti, reflektuoti ar net sąmoningai įvardyti mokiniams. Kai kurios tyrimo dalyvės akcentavo sąmoningą savistabą ir gebėjimą valdyti emocijas kaip būtiną sąlygą emocinei pusiausvyrai palaikyti. Pavyzdžiui, tyrimo dalyvė (P5) pasakojo, „*Moku valdyti save. Nebijau pasakyti mokiniams, kad man nepatinka, kad pykstu <...>*“. Tokie pasisakymai liudija apie išugdytą emocinį sąmoningumą, kuris leidžia ne tik nepasimesti sunkiose situacijose, bet ir modeliuoti atvirą, pagarbią emocijų kultūrą klasėje. Šiame kontekste emocinis atsparumas reiškia ne tik emocijų slopinimą, bet priešingai – jų atpažinimą, priėmimą ir konstruktyvų įvardijimą.

Dar viena pasikartojusi strategija – kolegų palaikymas, kuris pasirodė kaip reikšminga emocinės savijautos stiprinimo forma. Tyrimo dalyvė (P6) įvardijo, kad „*<...> emocinė parama iš kolegų ir administracijos, taip pat galimybė reflektuoti patirtį, padeda išlaikyti emocinį balansą ir išvengti perdegimo.*“. Tai rodo, jog emocinis atsparumas nėra tik asmeninis gebėjimas – tai ir kolektyvinės kultūros rezultatas, kai emocinės būsenos gali būti iškomunikuotos, pasidalytos, o patirtys – reflektuojamos. Kita tyrimo dalyvė (P2) taip pat minėjo, kad „*<...> stengiasi visais įmanomais būdais stiprinti savo emocinę sveikatą, kad neateitų perdegimo sindromas <...>*“, o tai patvirtina sąmoningą pastangą saugoti savo emocinius resursus, kuri dažnai remiasi savirefleksijos ir streso valdymo strategijomis.

Svarbu pažymėti, kad šie mechanizmai dažnai nėra įgyjami formaliose studijose, bet atsiranda kaip atsakas į ilgalaikį darbą su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais. Jie vystosi per patirtį, išbandymus ir vidinį dialogą su savimi bei kolektyvu. Todėl, nors emocinio atsparumo kategorija nebuvo įtraukta į struktūrinę lentelę, ji laikytina esmine emocinės patirties dalimi, kurios dėka pedagogai geba ne tik išlikti darbe, bet ir tęsti jį su tikėjimu, jog kiekviena pažangos akimirka – verta įdėtų emocinių pastangų.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogų emocinės patirtys dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais yra daugiasluoksnės, dinamiškos ir glaudžiai susijusios su darbo turiniu, aplinka bei mokinių reakcijomis. Teigiamos emocijos, kylančios iš profesinės prasmės, vaikų pažangos ir kūrybinio įsitraukimo, tampa svarbia motyvacine jėga, padedančia pedagogams išlaikyti vidinį tikėjimą savo veiklos prasmingumu. Tačiau šalia jų ryškėja ir neigiamos emocinės būsenos – perdegimo grėsmė, nusivylimas, emocinis išsekimas – kurios kyla dėl lėtai matomų rezultatų, elgesio iššūkių ar sisteminio palaikymo stokos.

Šių emocinių kraštutinumų kontekste ypatingą reikšmę įgyja emocinio atsparumo mechanizmai, kurie nėra formalizuoti ar sistemingai ugdomi, tačiau formuojasi kaip atsakas į ilgalaikius profesinius iššūkius. Gebėjimas reflektuoti, sąmoningai įvardyti emocijas, palaikyti atvirus santykius su kolegomis ir saugoti savo emocinę pusiausvyrą tampa neatsiejama sėkmingo pedagoginio darbo dalimi. Emocinė adaptacija, palaikymo tinklai ir savistaba padeda mokytojams ne tik išlikti savo profesijoje, bet ir išlaikyti žmogišką ryšį su mokiniais, kuris yra ugdymo proceso esmė. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, galima teigti, kad pedagogų emocinė gerovė yra ne mažiau svarbi nei jų profesinės kompetencijos – ji tiesiogiai veikia ugdymo kokybę, klasės mikroklimatą ir mokinių patirtis. Todėl būtina kryptingai stiprinti emocinio raštingumo įgūdžius, užtikrinti emocinės paramos sistemas ir skatinti atvirą refleksijos kultūrą ugdymo įstaigose.

### 3.1.3. Pedagogų patiriami iššūkiai ir įveikos strategijos dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių

Analizuojant pedagogų vaidmenį dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių labai svarbu buvo atskleisti, su kokiais sunkumais pedagogai susiduria ugdydami mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, ir kokias strategijas taiko šiems iššūkiams įveikti. Atsižvelgiant į tai, kad pedagogų patiriami sunkumai gali turėti tiesioginę įtaką ugdymo proceso kokybei, tyrime buvo išskirtos dvi pagrindinės problemų grupės – mokinių ugdymosi ir elgesio sunkumai bei ugdomosios aplinkos ir resursų iššūkiai. 10 lentelėje pateikiamos šios sunkumų grupės ir jų raiškos formos.

**10 lentelė.** Pedagogų patiriami sunkumai ugdam mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius

| Kategorija                              | Subkategorija                                           |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Mokinių ugdymosi ir elgesio sunkumai    | Emociniai protrūkiai ir elgesio sutrikimai              |
|                                         | Mokymosi motyvacijos stoka                              |
|                                         | Dėmesio, atminties ir informacijos įsisavinimo sunkumai |
| Ugdomosios aplinkos ir resursų iššūkiai | Mokymosi priemonių ir vadovėlių trūkumas                |
|                                         | Pasiruošimo pamokoms krūvis                             |
|                                         | Tėvų ir aplinkinių požiūris                             |

Tyrimo dalyvių atsakymai atskleidžia įvairiapusių sunkumus, su kuriais jie susiduria dirbdami su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius. Analizuojant atsakymus, buvo išskirtos dvi pagrindinės sunkumų grupės: mokinių ugdymosi ir elgesio sunkumai bei ugdomosios aplinkos ir resursų iššūkiai. Taip pat buvo pastebėta, kad dalis tyrimo dalyvių aktyviai įvardijo taikomas sunkumų įveikimo strategijas, kurios papildomai aptariamose analizės pabaigoje.

Dauguma tyrimo dalyvių pabrėžė, kad didžiausi sunkumai kyla dėl mokinių emocinių protrūkių ir elgesio sutrikimų. Tyrimo dalyvė (P1) akcentavo, kad „<...> *emocinės ir sensorinės perkrovos kelia didžiausius sunkumus* <...>“, o efektyvus situacijos valdymas remiasi „<...> *gebėjimu laiku atpažinti signalus ir reaguoti, kol situacija netampa sunkiai valdoma* <...>“. Panašią patirtį išsakė ir tyrimo dalyvė (P6), pabrėždama „<...> *netikėtus elgesio proveržius, kuriems dažnai reikia greito reagavimo, empatijos ir emocinio stabilumo* <...>“. Tyrimo dalyvė (P7) taip pat atkreipė dėmesį į emocijų raiškos problemas, kai mokiniai „<...> *duoda sau per galvą su kumščiu, pašoka, vaikšto* <...>“, o tokių situacijų valdymas kelia „<...> *daug streso ir išbalansuoja klasę triukšmu ir netinkamu elgesiu* <...>“. Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad emociniai ir elgesio sunkumai kelia didžiausią įtampą ugdymo procese, nes reikalauja nuolatinio budrumo, greito reagavimo ir emocinio lankstumo. Tyrimo dalyvių atsakymai leidžia suprasti, jog sėkmingam tokių situacijų valdymui būtinas gebėjimas ne tik pastebėti pirmuosius emocinius protrūkius, bet ir išlaikyti klasėje stabilumą, nepaisant keliamo streso. Be to, tyrimo dalyvės susiduria su mokymosi motyvacijos stokos iššūkiais. Tyrimo dalyvė (P2) nurodė, kad „<...> *didžiausias iššūkis yra motyvuoti mokinius mokytis* <...>“, o panašią problemą pabrėžė ir tyrimo dalyvė (P4), pažymėdama, kad „<...> *kartais sunku motyvuoti mokinius, ypač kai jie turi elgesio ar emocinių sunkumų* <...>“.

Mokymosi sunkumai, kaip rodo tyrimo duomenys, pasireiškia žemais gebėjimais, lėtu darbo tempu bei sunkumais įsisavinant naują informaciją. Tyrimo dalyvė (P5) teigė, kad „<...> *reikalingas nuolatinis kartojimas, nes informacija neišlaikoma* <...>“, o „<...> *užduočių atlikimas užtrunka ilgai* <...>“. Tyrimo dalyvė (P9) papildė, kad „<...> *ugdymo rezultatų tenka laukti ilgai* <...>“, o tai reikalauja kantrybės ir nuolatinio grįžimo prie jau išmoktos medžiagos. Tyrimo dalyvių patirtys rodo, kad ugdymas reikalauja itin ilgo, nuoseklaus darbo proceso, orientuoto į individualų mokinių mokymosi tempą. Tokios situacijos iš pedagogų pareikalauja lankstumo, kantrybės ir gebėjimo prisitaikyti prie ilgalaikės pažangos siekimo.

Antroji sunkumų grupė yra susijusi su aplinkos veiksniais. Tyrimo dalyvė (P3) atkreipė dėmesį į tėvų ir aplinkinių požiūrį, nurodydama, kad „<...> *aplinkinių, tėvų požiūris į šiuos vaikus dažnai apsunkina ugdymo procesą* <...>“. Tyrimo dalyvė (P10) taip pat pabrėžė tėvų abejingumo problemą, „<...> *stengiuosi palaikyti nuolatinį ryšį, dalintis pozityvia informacija, nes susikalbėti ne visada pavyksta* <...>“. Atsižvelgiant į tyrimo dalyvių patirtis, galima daryti prielaidą, kad norint sėkmingai organizuoti ugdymo procesą, būtina stiprinti bendradarbiavimą su tėvais ir skatinti pozityvų požiūrį į mokinius tiek šeimose, tiek aplinkoje. Vis dėlto, kaip matyti iš tyrimo dalyvių atsakymų, šis procesas dažnai yra sudėtingas, reikalaujantis nuolatinio pedagogų įsitraukimo, pastangų ir kantrybės.

Tačiau kaip vieną esminių sunkumų tyrimo dalyvės išskyrė, kad bene didžiausias iššūkis yra klasės valdymas. Tyrimo dalyvių įžvalgos atskleidžia, kad klasės valdymas, kai mokinių grupėje yra didelių ugdymosi poreikių turinčių vaikų, tampa kompleksiniu iššūkiu, apimančiu įvairius emocinius, elgesio, ugdymo ir organizacinius aspektus. Atsižvelgiant į tai, buvo siekiama išanalizuoti, su kokiais sunkumais pedagogai susiduria valdydami ugdymo procesą tokiose klasėse. Tyrimo duomenys

parodė, kad iššūkiai kyla tiek individualiu mokinio, tiek visos klasės, tiek instituciniu lygmeniu. Šios problemos buvo susistemintos į penkias pagrindines kategorijas, kurios pateiktos 11 lentelėje.

Tyrimo dalyvių įžvalgos atskleidžia, kad klasės valdymas, kai mokiniai turi didelių ugdymosi poreikių, tampa kompleksišku procesu, kuriame pedagogai nuolat balansuoja tarp elgesio reguliavimo, individualių poreikių atliepimo, visos klasės įtraukimo ir emocinės atmosferos palaikymo. Šie iššūkiai pasireiškia tiek mokinių, tiek aplinkos, tiek sistemos lygmenimis. Pirmiausia, tyrimo duomenys parodė, jog daugeliui pedagogo darbą komplikuoja mokinių elgesio ir savireguliacijos sunkumai. Tyrimo dalyvė (P1) įvardijo, kad „<...> *socialiniai įgūdžiai, emocinės ar sensorinės perkrovos* <...>“ dažnai trikdo mokymosi procesą. Šią mintį tęsia ir tyrimo dalyvė (P8), pabrėždama, kad „<...> *didžiausias iššūkis yra mokinių nenusipėjamumas* <...> *kartais net lygioje vietoje užgina pyktis*“. Tokie pasisakymai rodo, kad mokinių emocinis nestabilumas reikalauja nuolatinio mokytojo budrumo, lankstumo ir gebėjimo greitai reaguoti į besikeičiančias situacijas.

**11 lentelė.** Klasės valdymo iššūkiai dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius

| Kategorija                                   | Subkategorija                                                    |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Mokinių elgesio ir savireguliacijos sunkumai | Socialinių įgūdžių stoka                                         |
|                                              | Emociniai ir sensoriniai trikdžiai                               |
|                                              | Mokinių emocijų neprognozuojamumas kasdienėse situacijose        |
| Ugdymo proceso organizavimo iššūkiai         | Mokinių motyvavimo sunkumai                                      |
|                                              | Adaptacijos iššūkiai (naujų mokinių integracija)                 |
|                                              | Įtraukimo užtikrinimas skiriant dėmesį individualiems poreikiams |
|                                              | Ugdymo galimybių ribotumas                                       |
|                                              | Užduočių individualizavimas ir diferencijavimas                  |
| Elgesio valdymo iššūkiai ir sprendimai       | Individualizuotos elgesio stebėsenos sistemos taikymas           |
|                                              | Aiškūs susitarimai, pastovumas, tėvų įsitraukimas                |
|                                              | Elgesio protrūkių valdymas ir jų poveikis kitiems mokiniams      |
|                                              | Mokytojo savo elgesio stebėseną ir lankstus užduočių pateikimas  |
| Elgesio prevencijos svarba                   | Elgesio protrūkių išvengimas per mokinio pažinimą ir atliepimą   |
|                                              | Tinkamo emocinio klimato palaikymas visai klasei                 |
| Instituciniu lygmeniu kylantys sunkumai      | Specialiųjų priemonių ir specialistų trūkumas                    |
|                                              | Mokinio padėjėjo vaidmuo klasės valdymo ir ugdymo proceso sėkmei |

Šie iššūkiai dažnai atsiskleidžia netikėtose momentinėse situacijose, kai vaikų elgesio reakcijos kyla be aiškios išorinės priežasties, todėl pedagogas turi būti pasirengęs spręsti ne tik akademinius, bet ir emocinius, psichosocialinius iššūkius. Emocinis nenusipėjamumas reikalauja ne tik elgesio valdymo strategijų, bet ir empatijos, nuoseklumo bei individualaus vaiko pažinimo. Pedagogas tampa ne vien žinių perteikėju, bet ir emocinio reguliavimo modeliu – žmogumi, kurio laikysena, tonas, reakcijos gali arba užkirsti kelią emocijų protrūkiui, arba jį paskatinti.

Tyrimo dalyvės kalboje atsispindi ne tik iššūkio įvardijimas, bet ir emocinis krūvis, kurį patiria mokytoja nuolat dirbdama su šiais vaikais. Situacijos, kai „<...> *pyktis užgina netikėtai* <...>“ teigia tyrimo dalyvė (P8), pedagogams gali kelti nuolatinę vidinę įtampą, nes numatyti ar suplanuoti mokymosi eigą darosi sunku. Tai kuria nuolatinį neapibrėžtumo jausmą, kai mokytojas turi būti

pasirengęs keisti planus, metodus ar net sustabdyti veiklą, kad suvaldytų emocinį foną klasėje. Dėl to galima teigti, kad mokinių savireguliacijos iššūkiai – tai ne tik atskiri epizodai, bet ir struktūrinė ugdymo proceso problema, kurią lydi ilgalaikis emocinis spaudimas mokytojui. Reaguoti šiose situacijose nėra lengva: reikia kantrybės, gebėjimo atsiriboti nuo asmeninių emocijų, bei nuolatinio profesionalumo, kuris dažnai išugdomas ne studijose, o tik praktiniu darbu per ilgesnį laiką.

Kita ryškiai išreikšta kategorija yra ugdymo proceso organizavimo iššūkiai, kuriuos tyrimo dalyvės įvardijo kaip vienus sudėtingiausių kasdienėje pedagoginėje veikloje. Tyrimo dalyvė (P2) pažymėjo, kad „*didžiausias iššūkis – motyvuoti mokinius <...> parinkti tokias užduotis, kurios atitiktų gebėjimus ir būtų jiems įdomios.*“. Šioje citatoje atsiskleidžia itin svarbus aspektas – mokytojas turi ne tik planuoti pamokas, bet ir kiekvienam mokiniui surasti motyvuojantį turinį, kas didelėse ar mišriose klasėse tampa sudėtinga užduotimi. Šią mintį tęsia tyrimo dalyvė (P6), pabrėždama, kad „*sunku užtikrinti tinkamą užduočių lygį visiems mokiniams: vieniems reikia daug paprastesnio pateikimo, kitiems – papildomų iššūkių.*“. Tokie pasisakymai rodo, jog klasė tampa lyg mozaika, kurioje kiekvienas mokinyas reikalauja kitokio pedagoginio požiūrio, o tai reikalauja ne tik pasiruošimo, bet ir gebėjimo lanksčiai adaptuoti pamokas realiuoju laiku.

Dar daugiau – kai kuriems mokiniams reikia ne tik pritaiktų užduočių, bet ir ypatingo dėmesio, kad jie išliktų įsitraukę į veiklas. Kaip nurodo tyrimo dalyvė (P4), „*didžiausias iššūkis – užtikrinti visų vaikų įtraukimą į veiklas, ypač kai vienam ar dviem mokiniams reikia daugiau individualaus dėmesio.*“. Tai atspindi situaciją, kai mokytojas turi „dalintis į kelias dalis“, kad galėtų palaikyti klasės dinamiką, bet kartu užtikrintų personalizuotą mokymą kiekvienam, kam jo reikia labiausiai.

Ne viena tyrimo dalyvė pažymėjo, kad tokios situacijos dažnai nėra išsprendžiamos vien tik pedagoginėmis žiniomis – tam reikia ir papildomos pagalbos, ir laiko, kurio ugdymo procese nuolat trūksta. Tyrimo dalyvė (P10) apibendrina: „*skirtingi ugdymosi tempai ir gebėjimai, elgesio sunkumai, dėmesio koncentracijos, motyvacijos stoka, riboti resursai <...>*“ – šie veiksniai susilieja į vieną sudėtingą ugdymo organizavimo galvosūkį. Todėl nenuostabu, kad tyrimo dalyvė (P9) teigia: „*<...> bendras klasės valdymas neįmanomas, viskas vyksta individualiai.*“ – tai reiškia, kad tradiciniai grupiniai mokymo metodai nebegali būti vienintelis ugdymo pagrindas. Ši pedagogių patirtis liudija, jog individualizacija dažnai išlieka teoriniu principu, kurio įgyvendinimas priklauso ne tik nuo mokytojo kompetencijų, bet ir nuo turimų išteklių, mokyklos politikos ir specialistų pagalbos. Pedagogui, veikiančiam iš esmės vienam, sudėtinga vienu metu koordinuoti skirtingo lygio užduotis, reaguoti į mokinių emocinius poreikius ir dar išlaikyti klasės struktūrą.

Ne mažiau svarbi tema yra elgesio valdymo iššūkiai ir sprendimai, kurie apima tiek aiškias, klasėje galiojančias taisykles, tiek individualizuotus metodus, pritaikomus konkrečioms mokiniams. Tyrimo dalyvė (P3) išskyrė vieną iš praktikoje pasiteisinusių sistemų – mokinių elgesys stebimas naudojant dienoraštį ir šviesoforo metodą: „*<...> po trijų perspėjimų dedamas raudonas taškas <...>*“, tačiau tuo pačiu taikoma ir teigiamo elgesio skatinimo sistema – „*<...> šalia raudono taško gali gauti ir žalią, jei susitvarko <...>*“. Ši patirtis atskleidžia, kad aiškiai įtvirtintos taisyklės ir vizualiai perteikiama elgesio grįžtamoji informacija padeda mokiniams geriau suvokti pasekmes, o mokytojui – palaikyti struktūrą klasėje.

Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad tokie standartizuoti metodai nėra universalūs – jų efektyvumas priklauso nuo konkretaus vaiko poreikių, patirčių bei emocinės brandos. Kaip pastebi tyrimo dalyvė (P5), „*<...> susitarimai silpnai veikia arba išvis neveikia.*“, ypač tuomet, kai vaikas turi

prieštaraujančio nepaklusnumo bruožų ar agresyvaus elgesio modelių. Tokiose situacijose mokytojui nebeužtenka vien laikytis iš anksto numatytų taisyklių – jis turi gebėti elgtis strategiškai, pavyzdžiui, taip pateikti užduotį, kad mokinyš manytų, jog tai jo pasirinkimas. Tai reikalauja iš pedagogo itin aukšto emocinio intelekto, savikontrolės ir gebėjimo matyti situaciją iš vaiko perspektyvos.

Be to, elgesio valdymas dažnai yra ne vien mokytojo sprendimų laukas, bet ir bendradarbiavimo su tėvais sritis. Ta pati tyrimo dalyvė (P5) pabrėžė, kad „*labai svarbu suvokti tokio elgesio priežastis, mėginti užkirsti tam kelią dar neprasidėjus susierzinimui.*“, tačiau neretai „*<...> tėvai iš pradžių slepia, neigia, kad vaikas turi agresiją <...>*“. Tokios situacijos rodo, kad pedagogas turi būti ne tik stebėtojas ir sprendimų priėmėjas, taip pat ir tarpininkas tarp mokinio ir jo šeimos. Kuo sudėtingesnis elgesio atvejis, tuo daugiau atsakomybės tenka pedagogui – tiek profesinės, tiek emocinės.

Taip pat svarbu pastebėti, kad vienam mokiniui tinkamas elgesio reguliavimo būdas, kitam gali būti visiškai neveiksmingas ar net žalingas. Todėl pedagogas, būdamas nuolat tarp aiškumo ir lankstumo, turi gebėti taikyti diferencijuotus metodus – nuo elgesio stebėjimo sistemų iki individualių, neformalizuotų susitarimų. Ši kasdienė adaptacija iš esmės tampa pedagogo „nematomu darbu“, kuris dažnai nėra formaliai įvertinamas, tačiau yra būtinas siekiant išlaikyti ugdymo proceso eigą ir emocinį klimatą klasėje.

Elgesio prevencijos svarba išryškėjo kaip itin aktuali tyrimo dalyvių įvardijama klasės valdymo dimensija. Pedagogai pabrėžė, kad ugdymo sėkmei svarbu ne tik reaguoti į elgesio sunkumus, bet juos numatyti iš anksto ir kurti tokią ugdymo aplinką, kuri padėtų išvengti emocinių protrūkių ar elgesio krizės situacijų. Tyrimo dalyvė (P4) atskleidė, kad „*<...> pagrindinis iššūkis – palaikyti klasės dėmesį ir emocinį stabilumą, kai vienam ar dviem mokiniams reikia daugiau individualaus dėmesio <...>*“. Tai iliustruoja situaciją, kai mokytojas turi vienu metu būti dėmesingas kiekvienam, bet kartu išlaikyti klasės darną ir emocinę pusiausvyrą.

Panašiai tyrimo dalyvė (P6) pabrėžė, kad „*<...> kai vienas mokinyš reikalauja individualios priežiūros, nukenčia visa klasė <...>*“, o tai reiškia, kad vieno mokinio poreikiai tampa kolektyvinio ugdymo iššūkiu. Siekiant to išvengti, pedagogams tenka pasitelkti ne tik žinias apie elgesio reguliavimą, bet ir gebėjimą kurti emocinį klimatą, kuriame visi vaikai jaustųsi saugūs, žinotų taisykles ir mokėtų atpažinti savo bei kitų emocijas. Ši užduotis darosi dar sudėtingesnė tada, kai, kaip pažymėjo tyrimo dalyvė (P9), „*<...> visi mokiniai turi didelių ugdymosi poreikių, todėl bendras klasės valdymas neįmanomas.*“. Tokiu atveju ugdymas virsta nuolatine individualia sąveika, kur kiekvienam vaikui reikia ne tik dėmesio, bet ir emocinio atliepimo. Tyrimo dalyvė (P5) pabrėžė ir giluminio vaiko pažinimo svarbą prevencijai – „*mokinių valdymas priklauso nuo kiekvieno mokinio pažinimo, įsiklausymo į jį ir atliepimo jo poreikių.*“. Tokios mintys atskleidžia, kad elgesio prevencija pedagogams nėra vien taisyklių laikymasis ar šabloniškas reagavimas – tai nuoseklus darbas su kiekvieno mokinio emocine būseną, ryšio kūrimas ir pasitikėjimo puoselėjimas.

Instituciniai sunkumai buvo dar viena svarbi tyrime išryškėjusi kategorija, kuri, anot dalyvių, daro reikšmingą poveikį kasdieniam darbui su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Pedagogės ne kartą akcentavo, kad sudėtingos situacijos klasėje dažnai kyla ne tik dėl mokinių elgesio, bet ir dėl ribotų išteklių, nepakankamos paramos ar specialistų trūkumo. Kaip pažymėjo tyrimo dalyvė (P6), „*<...> kartais jaučiu, kad tenka spręsti ne tik pedagoginius, bet ir sisteminius klausimus <...>*“. Šis pastebėjimas aiškiai rodo, kad mokytojo atsakomybė dažnai peržengia jo profesinių pareigų ribas –

jis tampa tarpininku tarp mokinio, šeimos ir institucijos, bandančiu kompensuoti tai, ko nesuteikia sistema.

Tą patvirtina ir tyrimo dalyvės (P10) išvalga, jog „<...> *riboti resursai ir pagalba, elgesio sunkumai, emocinis nestabilumas, klasės mikroklimatas*.“, dažnai sudaro vieną bendrą visumą, kurios sprendimas reikalauja ne tik žinių, bet ir emocinio atsparumo. Ši situacija tampa ypač aktuali tuomet, kai klasėje nėra pakankamai padėjėjų ar specialiųjų ugdymo priemonių – tuomet mokytojas ne tik moko, bet ir atlieka pagalbos specialisto funkciją. Tyrimo dalyvė (P9) pabrėžė, kad „<...> *ugdymo proceso sėkmei ir klasės valdymui ypač svarbus mokinio padėjėjo vaidmuo*.“, o tai atskleidžia, jog be tinkamo institucinio palaikymo, net ir kompetentingiausiam pedagogui tampa sunku palaikyti kokybišką ugdymo procesą. Šie tyrimo dalyvių pasisakymai parodo, kad pedagogai dirba ne tik su vaikais, bet ir su sistema, kurios trūkumus jiems tenka kasdien užpildyti. Dėl to jų emocinis krūvis tampa dvigubas – jie reagoja į mokinių poreikius ir tuo pat metu balansuoja tarp savo galimybių ir išorinių reikalavimų.

Apibendrinant galima teigti, kad klasės valdymas, kai joje mokosi mokiniai, turintys didelių ugdymosi poreikių, yra itin sudėtingas, daugiasluoksnis ir reikalaujantis iš pedagogo ne tik profesinių, bet ir emocinių, organizacinių bei sisteminių gebėjimų. Tyrimo dalyvių pasisakymai aiškiai parodė, kad šioje srityje nėra vieno iššūkio – greičiau tai kompleksas nuolat persidengiančių veiksnių, kurie susiję su mokinių elgesiu, emociniu reguliavimu, motyvacija, užduočių diferencijavimu, pagalbos prieinamumu ir instituciniu palaikymu. Mokytojas, dirbantis tokioje aplinkoje, susiduria su nenusipėjamumu, sensoriniais trikdžiais, emociniais protrūkiais, o tuo pačiu privalo išlaikyti klasės ritmą, įtraukti visus mokinius į veiklą ir rūpintis kiekvieno vaiko emocine gerove. Tai reiškia, kad pedagogas tampa ne tik žinių perteikėju, bet ir tarpininku tarp mokinio ir jo aplinkos, emocijų reguliavimo modeliu, dažnai – ir „sistema sistemoje“, kai tenka kompensuoti tai, ko neaprepia ugdymo politika ar organizacinės struktūros.

Svarbu tai, kad daugelis iššūkių, apie kuriuos kalbėjo tyrimo dalyvės, nėra trumpalaikiai ar atsitiktiniai. Jie – nuolatiniai, dažnai besikartojantys, ir jų valdymas reikalauja ne tik profesinių žinių, bet ir nuolatinės savistabos, lankstumo, gebėjimo veikti nenusipėjamose situacijose. Tarp tokių iššūkių – mokinių savireguliacijos sunkumai, skirtingi ugdymosi tempai, resursų stoka, nepakankamas pagalbos specialistų prieinamumas, bei sunkumai bendradarbiaujant su tėvais. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį, kad klasės valdymas negali būti suprantamas vien per taisyklių įtvirtinimo ar elgesio korekcijos prizmę. Tyrimo duomenys atskleidė, jog svarbiausia tampa prevencija, emocinio klimato kūrimas, santykių puoselėjimas bei nuoseklus ir jautrus individualių mokinio poreikių atliepimas. Visa tai reikalauja nuolatinio pedagogo buvimo ne tik kaip profesionalo, bet ir kaip žmogaus, turinčio gilų emocinį sąmoningumą, empatiją bei gebėjimą išlaikyti savo vidinę pusiausvyrą net sudėtingiausiose situacijose. Galima daryti prielaidą, kad klasės valdymas tokio tipo ugdymo aplinkoje tampa ne tik profesine, bet ir asmenine misija, kuri kiekvieną dieną verčia mokytoją peržengti įprastas darbo ribas, ieškoti kūrybiškų sprendimų ir būti pasirengusiam ne tik mokyti, bet ir nuolat mokytis pačiam.

Atsižvelgiant į patiriamus sunkumus ir jų kompleksiskumą, taip pat buvo siekiama atskleisti, kokias įveikos strategijas savo praktikoje taiko tyrimo dalyvės. Nors sunkumų įveikimo strategijos lentelėje nebuvo atskirai išskirtos, dalis tyrimo dalyvių savo atsakymuose įvardijo konkrečius būdus, padedančius spręsti iškylančius sunkumus ugdymo procese. Šios strategijos susijusios su aiškios struktūros taikymu, pozityvaus elgesio skatinimu, sensorinių pertraukėlių naudojimu,

individualizuotų mokymosi priemonių kūrimu ir glaudžiu bendradarbiavimu su specialistais bei šeimomis. Aiškos struktūros taikymas buvo minimas kaip vienas esminių būdų valdyti elgesio problemas. Tyrimo dalyvė (P10) pabrėžė, kad „<...> įvedu aiškas, nuoseklias taisykles, kurias kartoju ir vizualizuojau <...>“, taip siekdama palaikyti klasės darbo nuoseklumą ir mažinti mokinių blaškymąsi veiklų metu. Pozityvaus elgesio skatinimas taip pat išryškėjo kaip svarbi praktika. Tyrimo dalyvė (P10) akcentavo pozityvių paskatinimų taikymą, „<...> taikau žetonų sistemą, pagyrimus už mažus pasiekimus <...>“, o tai padeda stiprinti mokinių motyvaciją ir ugdymo aplinkos pozityvumą. Sensorinės pertraukėlės buvo įvardytos kaip prevencinė priemonė emociniams protrūkiams valdyti. Tyrimo dalyvė (P6) pasakojo, kad „<...> daug dėmesio skiriu prevencijai – rutinos palaikymui, sensorinių pertraukėlių taikymui ir vaikų emocijų atpažinimo ugdymui <...>“, siekdama užkirsti kelią elgesio krizėms dar joms neprasidėjus. Individualizuotų mokymosi priemonių kūrimas buvo dar viena svarbi strategija, leidžianti pritaikyti ugdymo procesą prie individualių mokinių poreikių. Tyrimo dalyvė (P8) nurodė, kad „<...> kiekvieną kartą darom pačios pratybas ar mokymosi priemones <...>“, o tyrimo dalyvė (P3) pažymėjo, kad „<...> užduotis reikia parengti pagal universalų dizainą <...>“, tyrimo dalyvių teigimu tai padeda užtikrinti, kad kiekvienas mokinys patirtų mokymosi sėkmę. Bendradarbiavimas su specialistais ir šeimomis taip pat buvo įvardytas kaip reikšmingas sunkumų įveikimo aspektas. Tyrimo dalyvė (P2) dalijosi, kad „<...> tariasi su kitais darbuotojais ir specialistais, kaip keisti netinkamą elgesį <...>“. Tuo tarpu tyrimo dalyvė (P10) pabrėžė pastangas palaikyti kontaktą su tėvais, „<...> stengiuosi palaikyti nuolatinę ryšį, dalintis pozityvia informacija, nes susikalbėti ne visada pavyksta <...>“. Tyrimo dalyvių atsakymai leidžia manyti, kad bendradarbiavimas su specialistais ir šeimomis yra svarbus veiksnys, galintis padėti valdyti mokinių elgesio ir emocinius sunkumus. Vis dėlto tyrimo duomenys rodo, kad šis procesas nėra paprastas ir reikalauja iš pedagogų nuoseklių pastangų palaikyti ryšį bei užtikrinti veiksmingą komunikaciją.

Atlikta analizė atskleidė, kad dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, pedagogai susiduria su kompleksiniais sunkumais, apimančiais tiek individualius mokinių raidos ypatumus, tiek aplinkos sąlygas. Tyrimo dalyvių patirtys rodo, jog efektyvus šių iššūkių valdymas priklauso nuo gebėjimo lanksčiai prisitaikyti prie kintančių situacijų, nuosekliai taikyti individualizuotas strategijas ir aktyviai ieškoti paramos tiek ugdymo bendruomenėje, tiek už jos ribų. Pastebėta, kad sėkmingam ugdymo procesui itin svarbi tampa nuolatinė refleksija, prevencinių priemonių taikymas ir kryptingas bendradarbiavimas su įvairiais ugdymo proceso dalyviais. Tyrimo duomenys leidžia daryti prielaidą, kad mokytojų gebėjimas veiksmingai įveikti kylančius sunkumus yra neatsiejamas nuo jų asmeninio lankstumo, iniciatyvumo ir gebėjimo palaikyti ryšius su kitais specialistais bei mokinių šeimomis.

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kokią paramą pedagogai jaučia dirbdami su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, ir kaip ši parama veikia jų profesinę gerovę ir darbo kokybę. Atsižvelgiant į tai, analizuoti aspektai apėmė tiek formalius, tiek neformalius paramos šaltinius mokyklos aplinkoje. Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai dažniausiai įvardijo keturias pagrindines paramos kryptis: kolegų pagalbą, vadovybės palaikymą, specialistų įsitraukimą bei paramos trūkumą. Šios paramos formos ir jų raiškos ypatumai susisteminti 12 lentelėje.

**12 lentelė.** Pedagogų patiriama parama dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių

| Kategorija           | Subkategorija                                         |
|----------------------|-------------------------------------------------------|
| Kolegų parama        | Metodinės pagalbos teikimas ir dalijimasis patirtimi  |
|                      | Kolegialus bendradarbiavimas ir tarpusavio palaikymas |
| Vadovybės palaikymas | Administracijos reagavimas į poreikius, emocinis      |

| Kategorija         | Subkategorija                                                                          |
|--------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | palaikymas, iniciatyvų palaikymas                                                      |
|                    | Galimybė veikti lanksčiai, emocinę savijautą stiprinančios veiklos                     |
| Specialistų parama | Glaudus bendradarbiavimas su specialistais: logopedais, psichologais, spec. pedagogais |
|                    | Parama individualizuojant ugdymą ir sprendžiant sudėtingus atvejus                     |
| Paramos trūkumas   | Nepakankami resursai, specialistų trūkumas, ribotas laikas bendradarbiavimui           |
|                    | Emocinio palaikymo stoka bei ribotos galimybės stiprinti emocinę gerovę                |

Tyrimo duomenys atskleidė, kad didelė dalis pedagogų jaučia stiprią kolegų, vadovybės ir specialistų paramą, kuri tampa svarbiu emociniu ir profesiniu atspirties tašku kasdieniame darbe su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Analizėje išryškėjo trys pagrindinės paramos kryptys: kolegų parama, vadovybės palaikymas ir specialistų pagalba.

Tyrimo dalyvės dažnai pabrėžė kolegų reikšmę – ne tik kaip bendradarbiavimo partnerių, bet ir kaip emocinės atramos šaltinio. Tyrimo dalyvė (P1) pažymėjo, „*Palaikymą jaučiu visada ir labai didelį iš kolegų, ypač tų, kurios dirba irgi specialiosiose klasėse ir puikiai supranta, ką išgyvenu.*“. Tokie pasisakymai rodo, kad bendradarbiavimas su kolegomis, turinčiais panašios patirties, padeda ne tik keistis informacija, bet ir dalintis emocine našta. Dar daugiau – kolegų bendrystė neretai išsiplečia už formalių darbo ribų ir apima metodinės medžiagos dalijimąsi, pasitarimus ar net atvirų pamokų lankymą. Tyrimo dalyvė (P7) pabrėžia, „*Stebime ne tik tai, kaip mokytojas kokius metodus taiko, bet ir tuos pačius mokinius kitoje aplinkoje – tai irgi yra didžiulė pagalba ir pastiprinimas.*“. Šis pasisakymas atskleidžia, kad kolegialus bendradarbiavimas mokyklose neapsiriboja vien teoriniu žinių perdavimu – tai gyvas, dinamiškas procesas, leidžiantis mokytojams reflektuoti, mokytis vieniems iš kitų ir gilinti supratimą apie mokinių elgesį bei poreikius skirtinguose kontekstuose. Toks dalijimasis tampa ne tik profesinio tobulėjimo priemone, bet ir svarbiu emociniu palaikymu, padedančiu priimti sudėtingus sprendimus kasdienėje praktikoje.

Administracijos palaikymas taip pat išryškėjo kaip reikšmingas veiksnys. Tyrimo dalyvės nurodė, kad palaikymas pasireiškia ne tik sprendžiant ugdymo klausimus, bet ir per administracijos iniciatyvas stiprinti emocinę gerovę. Kaip teigė tyrimo dalyvė (P2), „*Vadovams esu dėkinga už galimybę vesti veiklas netradicinėse aplinkose ir už emocinės sveikatos stiprinimą organizuojamų išvykų metu.*“. Panašiai atsiliepė ir tyrimo dalyvė (P6), akcentuodama ne tik reagavimą į ugdymo poreikius, bet ir pozityvų požiūrį, „*Administracija palaiko ypač planuojant individualizuotą ugdymą ar sprendžiant sudėtingesnes situacijas su mokiniais.*“. Šie pasisakymai rodo, kad administracijos palaikymas nėra vien techninis ar formalus – jis įgyja emocinį ir motyvacinį aspektą, stiprinantį pedagogų įsitraukimą ir psichologinį komfortą. Kai vadovybė aktyviai reaguoja į mokytojų poreikius ir kuria sąlygas emocinei gerovei, mokytojai jaučiasi labiau vertinami, o jų darbas – prasmingas ir palaikomas visos institucijos mastu.

Svarbi pedagoginio darbo ašis – specialistų komandos parama, kuri tyrimo dalyvių atsakymuose atsiskleidė kaip esminis profesinio stabilumo ir sėkmingos ugdymo organizacijos veiksnys. Neatsiejama bendradarbiavimo dalimi tampa glaudūs profesiniai santykiai su švietimo pagalbos specialistais – logopedais, psichologais, specialiaisiais pedagogais ir socialiniais pedagogais.

Pedagogai išskyrė, kad šių specialistų įsitraukimas ne tik palengvina kasdienę veiklą, bet ir sustiprina sprendimų priėmimo procesą ugdymo metu. Kaip pažymi tyrimo dalyvė (P6), „<...> *mano mokykloje dirba stipri specialistų komanda – logopedas, specialusis pedagogas, socialinis pedagogas ir psichologas. Tarp mūsų vyrauja glaudus bendradarbiavimas.*“. Toks teiginys atspindi bendruomeninį požiūrį į pedagoginę veiklą, kur mokytojas nėra vienišas sprendimų priėmėjas, bet veikia kaip komandos narys, palaikomas įvairiapusės specialistų kompetencijos. Be tarpinstitucinio bendradarbiavimo, pedagogai akcentavo ir specialistų teikiamą pagalbą planuojant individualizuotą ugdymą bei sprendžiant sudėtingesnius atvejus. Ši parama ypač svarbi dirbant su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Tyrimo dalyvė (P1) pabrėžė, kad „<...> *kai reikia – visada susirenkame ir diskutuojame, ko reikia, kad esama situacija pasikeistų, kokios pagalbos reikia, priemonių, deriname strategijas.*“. Ši ištrauka atskleidžia nuoseklų, reflektuojantį ir komandiniu bendradarbiavimu grįstą specialistų įsitraukimą į ugdymo proceso planavimą. Panašiai tyrimo dalyvė (P6) priduria, jog „<...> *administracija palaiko ypač planuojant individualizuotą ugdymą ar sprendžiant sudėtingesnes situacijas su mokiniais* <...>“, pabrėždama, kad specialistų parama yra ne tik konsultacinio pobūdžio, bet ir tiesiogiai veikianti ugdymo kokybę. Šios išvalgos leidžia teigti, kad specialistų įsitraukimas nėra epizodinis, o veikiau integruotas į visos mokyklos veiklą. Tai stiprina mokytojų pasitikėjimą savo sprendimais, leidžia pasijusti ne vien atsakingu už viską, bet bendruomenės dalimi, kurioje atsakomybė pasidalijama. Būtent tokio tipo bendradarbiavimas formuoja saugią ugdymo aplinką ne tik mokiniui, bet ir pačiam pedagogui, leidžiantį jam augti, spręsti sudėtingas situacijas kolegialiai, remiantis įvairesnėmis perspektyvomis.

Nors dauguma tyrimo dalyvių išsakė pasitenkinimą specialistų ir vadovybės parama, keliuose atsakymuose išryškėjo ir paramos trūkumo aspektai. Viena tyrimo dalyvė (P10) atkreipė dėmesį, kad „<...> *paramos trūksta: per mažai psichologo ir socialinio pedagogo pagalbos, trūksta laiko bendradarbiavimui, ne visada jaučiamas emocinis palaikymas, nepakankamai išteklių.*“. Ši citata liudija apie nelygiavertį pagalbos prieinamumą, kuris gali būti sisteminių ar organizacinių priežasčių padarinys. Pedagogai gali jausti emocinį, profesinį ar net fizinį išsekimą, kai būtina pagalba nėra laiku ar pakankamu mastu suteikiama. Tokiais atvejais didėja rizika perdegti, o tai turi tiesioginį poveikį ir mokytojo savijautai, ir mokinių ugdymo kokybei. Kartu tai atskleidžia esminę spragą švietimo sistemoje – kai parama laikoma savaimė suprantamu reiškiniu, bet jos teikimas priklauso nuo konkrečios įstaigos resursų ar vidinio pasirengimo. Šie pavieniai, bet svarbūs pastebėjimai leidžia daryti išvadą, kad institucinių sąlygų nenuoseklumas gali lemti pedagogų patiriamo palaikymo kokybės skirtumus. Todėl itin svarbu analizuoti ne tik teigiamus pavyzdžius, bet ir atkreipti dėmesį į tas situacijas, kuriose parama stringa arba yra nepakankama – nes tai formuoja bendrą mokyklos emocinį mikroklimatą ir daro įtaką pedagogų vidiniam saugumui.

Šis klausimas padėjo atskleisti, jog pedagogų darbo kokybė glaudžiai siejasi ne tik su jų asmeninėmis kompetencijomis, bet ir su bendradarbiavimo kultūra mokyklos viduje. Aiškiai išryškėjo, kad kolegialumas, vadovybės iniciatyvumas ir specialistų prieinamumas yra esminiai veiksniai, kuriantys mokytojui saugią ir įgalinančią darbo aplinką. Kartu šis klausimas leido pastebėti, jog net ir patirdami paramą, pedagogai išlieka pažeidžiami, jei trūksta struktūrinės pagalbos ar emocinės atspirties. Tai sustiprino supratimą, kad emocinė gerovė ir praktinis palaikymas ugdymo įstaigose turi būti vertinami ne kaip papildomi, bet kaip būtini darbo aspektai, kuriuos turi užtikrinti visa švietimo sistema.

### 3.1.4. Pedagogų taikomi sprendimai dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius

Vienas esminių pedagogo vaidmens dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, elementų – jų tiesioginis pedagoginis darbas su vaikais, taikomi sprendimai, metodai, kaip individualizuoja procesą, kokią pastiprinimą ir pagalbą gauna iš aplinkos ir kt.

Taigi, tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kokius sprendimus, strategijas ir ugdymo metodus pedagogai taiko dirbdami su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Atsižvelgiant į tai, kad šių mokinių ugdymas reikalauja didelio lankstumo, individualizacijos ir bendradarbiavimo, buvo išskirtos pagrindinės teminės kryptys, atspindinčios pedagogų pasirinktus veiklos būdus. Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai taiko struktūruotą ir individualizuotą ugdymą, stiprina socialinius įgūdžius, ieško netradicinių ugdymo aplinkų ir aktyviai bendradarbiauja su tėvais bei specialistais. Šie sprendimai ir jų raiškos formos pateikiamos 13 lentelėje.

Tyrimo duomenys atskleidė, kad pedagogai taiko įvairias kompleksines strategijas ir metodus, siekdami palengvinti darbą su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių. Atsakymų analizė leido išskirti keturias pagrindines temines kategorijas: struktūruoto ugdymo taikymą, individualizuoto ugdymo metodų taikymą, socialinių įgūdžių ir komunikacijos stiprinimą, ugdymą netradicinėse aplinkose bei komandinį darbą.

**13 lentelė.** Pedagogų taikomi sprendimai, strategijos ir metodai ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių

| Kategorijos                                     | Subkategorijos                                             |
|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| Struktūruoto ugdymo taikymas                    | Aiškios taisyklės ir dienotvarkės                          |
|                                                 | Vizualinių priemonių integravimas                          |
|                                                 | Struktūruotas mokymo turinio ir aplinkos kūrimas           |
| Individualizuoto ugdymo metodų taikymas         | Individualizuotų užduočių ir turinio pritaikymas           |
|                                                 | Sensorinių poreikių atliepimas                             |
|                                                 | Alternatyvios komunikacijos priemonių taikymas             |
| Socialinių įgūdžių ir komunikacijos stiprinimas | Socialinių įgūdžių, bendravimo ir bendradarbiavimo ugdymas |
|                                                 | Emocinės raiškos ir savireguliacijos palaikymas            |
| Ugdymas netradicinėse aplinkose                 | Mokymasis per žaidybinę veiklą                             |
|                                                 | Veiklos organizavimas netradicinėse erdvėse                |
|                                                 | STEAM metodų ir patirtinio mokymo taikymas                 |
| Komandinis darbas                               | Tarpdisciplininis bendradarbiavimas su specialistais       |
|                                                 | Bendradarbiavimas su tėvais                                |

Daugelis pedagogų išskyrė ugdymo struktūravimą kaip vieną svarbiausių veiksnių dirbant su šiais mokiniais. Tai apima tiek aiškių dienotvarkės ribų laikymąsi, tiek vizualinių priemonių naudojimą bei erdvės ir turinio organizavimą. Tyrimo dalyvė (P1) pabrėžė, „<...> aiškios ir konkrečios taisyklės bei ribos. Struktūruota dienotvarkė bei užduotys <...>“. Panašią mintį išsakoma ir tyrimo dalyvė (P7) kuri teigia, kad „<...> aiškumas, data ir darbotvarkės aiškumas, užduočių aiškumas, vertinimo aiškumas <...>“ yra itin svarbūs ugdymo procese. Šie pasisakymai leidžia manyti, kad pedagogų siekis užtikrinti aiškią struktūrą nėra atsitiktinis – jis atliepia mokinių poreikį turėti saugią ir

emociškai stabilią aplinką, kurioje būtų lengviau susikonsoliduoti ir mokytis. Be to, akcentuojama vizualinių priemonių svarba. Tyrimo dalyvė (P4) mini, kad ugdymo procese taiko „<...> individualizuotus užduočių variantus, vizualizacijas, aiškią dienotvarkę.“, siekdama stiprinti mokinių savarankiškumą ir pasitikėjimą savo jėgomis. Tyrimo dalyvė (P6) nurodo alternatyvios komunikacijos priemones, kurias pasitelkia siekdama aiškumo, „<...> skaidau informaciją etapais, dažnai naudoju alternatyvios komunikacijos priemones <...>“. Taip pat minimas struktūruotas turinys ir aplinka – tyrimo dalyvė (P8) atkreipia dėmesį, kad „<...> labai naudoju tą struktūruotą mokymą... tiek pats mokymas, tiek pačios aplinkos struktūravimui <...>“. Tokie liudijimai leidžia daryti išvadą, kad struktūruota aplinka padeda sumažinti nerimą, sukuria prognozuojamą rutiną ir skatina mokinių įsitraukimą. Tokie tyrimo dalyvių liudijimai leidžia daryti prielaidą, kad struktūruota ugdymo aplinka atlieka ne tik organizacinę, bet ir svarbią psichosocialinę funkciją – kuri kuria emocinį saugumą užtikrinančią aplinką. Aiškiai apibrėžti lūkesčiai ir žinojimas, kokia veiksmų seka laukia, mažina mokinių patiriamą stresą, stiprina jų pasitikėjimą savimi bei skatina aktyvesnį įsitraukimą į ugdymo procesą. Tokia aplinkos struktūra taip pat sudaro prielaidas didesniai savarankiškumui vystytis ir emociniam stabilumui palaikyti. Mokytojui ji suteikia galimybę kryptingiau planuoti ugdymo eigą bei lanksčiau reaguoti į individualius mokinių poreikius.

Kita ryški kryptis – individualizuotas ugdymo turinio ir užduočių pritaikymas. Mokytojai teigia nuolat taikantys individualius sprendimus, kurie leidžia pritaikyti ugdymą prie konkretaus mokinio gebėjimų, tempo ar poreikių. Tyrimo dalyvė (P4) nurodo, „<...> taikau individualizuotus užduočių variantus <...>, labai padeda mažais žingsneliais siekiami tikslai <...>“, o tyrimo dalyvė (P10) pabrėžia „<...> individualizuotas užduotis, veiklų įvairovę, nuolatinę ryšį su tėvais <...>“. Šie pasisakymai rodo, kad pedagogai siekia ne tik adaptuoti ugdymo turinį, bet ir aktyviai seka pokyčius. Taip pat labai svarbus individualizavimo aspektas yra sensorinių poreikių atliepimas. Tyrimo dalyvė (P6) nurodo, kad „<...> integruoju sensorines pertraukėles, kurios padeda valdyti mokinių emocinę būseną <...>“, o tyrimo dalyvė (P9) mini, kad taikomos „<...> sensorinių ir fizinių poreikių tenkinimo strategijos <...>“. Tokios strategijos prisideda ne tik prie geresnės savijautos, bet ir leidžia mokiniams koncentruotis bei įsitraukti į ugdymo veiklas. Individualizuoto ugdymo taikymas, apie kurį kalbėjo tyrimo dalyvės, atskleidžia esminį mokytojų siekį matyti kiekvieno mokinio unikalumą ir jo patirtį. Tai nėra vien techninis turinio pritaikymas – individualizacija tampa nuolatinio, jautriai reagavimu į mokinio emocinius, pažintinius ir socialinius poreikius. Lankstus užduočių pateikimas, tempo pritaikymas, sensorinių poreikių atliepimas rodo, kad pedagogai kuria mokymosi aplinką, kurioje svarbus ne tik rezultatas, bet ir pats procesas – mokinio gerovė, emocinis saugumas ir vidinė motyvacija. Toks požiūris leidžia ne tik geriau įsitraukti į ugdymą, bet ir stiprina mokinių savivertę bei pasitikėjimą savo galimybėmis.

Dauguma pedagogų atkreipia dėmesį ir į socialinių, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių svarbą bei jų ugdymą kaip vieną iš pagrindinių tikslų. Tyrimo dalyvė (P9) teigė, „<...> ypatingas dėmesys skiriamas socialiniams, bendravimo, bendradarbiavimo įgūdžių ugdymui <...>“, o tyrimo dalyvė (P5) kalba apie bendravimą „<...> tuo pačiu lygiu <...>“, kaip priemonę ryšio stiprinimui. Atskleidžia esminį pedagoginio santykio principą – lygiavertiškumą ir pagarbą mokiniui kaip savarankiškai asmenybei. Ši bendravimo strategija leidžia sumažinti hierarchinį atotrūkį tarp mokytojo ir mokinio, stiprina pasitikėjimą, skatina vaikus aktyviau dalyvauti ugdymo procese. Šie atsakymai liudija, kad socialinės sąveikos yra tiek metodinė, tiek vertybinė ugdymo proceso dalis. Taip pat svarbios yra alternatyvios komunikacijos formos. Tyrimo dalyvė (P7) akcentuoja, kad naudojami „<...> simboliai, paveikslėliai <...>“, o tyrimo dalyvė (P6) pabrėžia nuoseklų jų taikymą,

„<...> kai reikia, naudoju alternatyvios komunikacijos priemones <...>“. Šią kryptį papildė ir tyrimo dalyvė (P9), kuri nors tiesiogiai nemini sąvokos „alternatyvi komunikacija“, tačiau akcentuoja metodų taikymą, kurie atitinka šios komunikacijos principus, „<...> *Attention Autism metodas, modifikuotos PORTAGE programos, socialinės istorijos* <...>“. Tokios priemonės ypač aktualios dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais mokiniais, kurių verbalinis bendravimas yra ribotas. Alternatyvūs komunikacijos būdai leidžia vaikams jaustis suprastiems, suteikia galimybę aktyviau dalyvauti ugdymo procese, išreiškiant savo poreikius, emocijas ar mintis, taip mažinant izoliacijos jausmą ir stiprinant savivertę.

Dauguma pedagogų atkreipia dėmesį į socialinių, bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžių svarbą bei jų ugdymą kaip vieną iš pagrindinių tikslų. Tyrimo dalyvė (P9) teigė, „<...> *ypatingas dėmesys skiriamas socialiniams, bendravimo, bendradarbiavimo įgūdžių ugdymui* <...>“, o tyrimo dalyvė (P5) kalba apie bendravimą „<...> *tuo pačiu lygiu* <...>“, kaip priemonę ryšio stiprinimui. Šie atsakymai liudija, kad socialinės sąveikos yra tiek metodinė, tiek vertybinė ugdymo proceso dalis.

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad dauguma pedagogų kryptingai siekia ugdyti mokinių socialinius įgūdžius, akcentuodami jų reikšmę ne tik sėkmingam dalyvavimui ugdymo procese, bet ir bendram vaiko asmenybės augimui. Tyrimo dalyvė (P9) pabrėžė, jog „<...> *ypatingas dėmesys skiriamas socialiniams, bendravimo, bendradarbiavimo įgūdžių ugdymui* <...>“, o tyrimo dalyvė (P6) savo pasisakyme atskleidžia bendravimo jautrumą ir pagarbą mokinių poreikiams, teigdama, kad „<...> *skaidau informaciją etapais, dažnai naudoju alternatyvios komunikacijos priemones* <...>“, pabrėždama, kad mokytojo pareiga – ne tik mokyti, bet ir užtikrinti saugią emocinę erdvę bendravimui. Toks požiūris leidžia suprasti, kad lygiavertė komunikacija neatsiejama nuo socialinės sąveikos kokybės, ypač dirbant su mokiniais, turinčiais ribotą saviraiškos galimybę. Tokios pedagoginės nuostatos leidžia kurti ryšį su mokiniu ne iš jėgos pozicijos, bet iš lygiavertės santykio, kur vaikas jaučiasi matomas, girdimas ir priimamas. Tyrimo dalyvės akcentuoja, kad socialiniai įgūdžiai ugdomi ne vien formaliai, bet per kasdienės sąveikas, modeliuojant tinkamą elgesį ir kuriant saugią ugdymo aplinką. Šie gebėjimai apima mokymąsi išreikšti emocijas, užmegzti kontaktą, bendradarbiauti su bendraamžiais, dalintis atsakomybėmis grupinėse veiklose. Tai ypač svarbu mokiniams turintiems didelius ugdymosi poreikius, kurie dažnai patiria socialinio atstūmimo ar izoliacijos grėsmes.

Kita svarbi tyrimo metu išryškėjusi dimensija – emocinės raiškos ir savireguliacijos įgūdžių stiprinimas, kuris dažnai remiasi sąmoningu pedagogų elgesio modeliavimu, nuolatinio stebėjimu ir kryptingų strategijų taikymu. Tyrimo dalyvė (P6) pabrėžia, kad „<...> *sensorinės pertraukėlės padeda valdyti mokinių emocinę būseną* <...>“, taip atskleisdama, kad mokytojo vaidmuo apima ne tik akademinį ugdymą, bet ir emocinio balanso palaikymą. Panašiai tyrimo dalyvė (P9) nurodo, jog taikomos „<...> *sensorinių ir fizinių poreikių tenkinimo strategijos* <...>“, taip įtvirtindama supratimą, kad ugdymo sėkmė neatsiejama nuo mokinio vidinės savijautos. Tyrimo dalyvė (P10) kalba apie „<...> *palaikymą, skatinimą* <...>“, o tyrimo dalyvė (P4) akcentuoja, kad „<...> *labai padeda mažais žingsneliais siekiami tikslai* <...>“ – tai rodo, kad pedagogai tikslingai kuria aplinką, kurioje mokinys gali patirti sėkmę be spaudimo, palaipsniui stiprindamas pasitikėjimą savimi. Šie pasisakymai atskleidžia, kad emocinio stabilumo užtikrinimas laikomas neatskiriama ugdymo proceso dalimi. Tai pasireiškia per jautrumą mokinio emocinei būsenai, gebėjimą reaguoti į streso ženklus ir taikyti mokiniui tinkamus reguliacijos metodus – tiek per fizinę aplinką, tiek per pedagogo elgseną ir pozityvų emocinį foną. Tyrimo duomenys rodo, kad socialinių ir emocinių įgūdžių stiprinimas pedagogams iškilo kaip praktinė būtinybė, atsirandanti iš kasdienės darbo patirties. Šios

pastangos nėra atskira ugdymo proceso dalis – jos natūraliai persipina su visais mokymo aspektais. Pedagogai, stebėdami mokinių reakcijas ir emocinius poreikius, sąmoningai pritaiko strategijas, kurios padeda palaikyti vidinę pusiausvyrą, mažinti stresą ir skatinti konstruktyvų įsitraukimą į ugdymo veiklas.

Dalis pedagogų kaip stiprų motyvacinį veiksnių įvardijo ugdymą žaidybine forma bei veiklų organizavimą netradicinėse edukacinėse erdvėse. Tyrimo dalyvė (P2) išsamiai apibūdina žaidimo metodus: „*Vaikai parodo, ar pasako, o paskui atlieka įvairias užduotis – pučia, dëlloja ant šviesos stalo, skraido po grupę <...>*“. Šis atsakymas parodo, kad žaismingumas ne tik kelia vaikų motyvaciją, bet ir skatina multisensorinį mokymąsi, kuris leidžia vaikams praktiškai įtvirtinti naujas žinias ir gebėjimus.

Taip pat išryškėja veiklų organizavimas neformaliame kontekste. Tyrimo dalyvė (P2) akcentuoja, „*<...> ypatingą reikšmę vaikų motyvacijai turi ugdymas netradicinėse erdvėse <...>, gamtoje <...>*“, pabrėždama, kad aplinkos kaita leidžia mokiniams geriau pažinti pasaulį ir sumažina ugdymo proceso monotoniškumą. Šią mintį papildė tyrimo dalyvė (P3), kuri paminėjo, jog taikomas „*<...> universalus dizainas, patirtinis ugdymas, aktyvūs metodai, išvykos, projektai <...>*“, taip pat tyrimo dalyvė (P9) patvirtina teigdama, kad „*<...> veiklos netradicinėse aplinkose užima svarbią dalį planuojamų veiklų <...>*“ taip parodydamos, kad įvairios ugdymo formos didina vaikų įsitraukimą ir gerina jų socialinius gebėjimus. Papildomai svarbu paminėti, kad tyrimo dalyvė (P10) taip pat akcentuoja „*<...> veiklų įvairovę <...>*“, kuri, kaip matyti iš tyrimo, neatsiejama nuo ugdymosi erdvės dinamikos ir mokymosi patirties įvairovės už tradicinės klasės ribų. Tai leidžia daryti išvadą, kad ugdymas netradicinėse aplinkose yra suvokiamas kaip viena efektyvių priemonių stiprinti vaikų motyvaciją, skatinti jų aktyvų dalyvavimą ugdymo procese ir plėtoti praktinius bei socialinius įgūdžius.

Praktinis darbas su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, atskleidė, kad pedagogų sėkmę didele dalimi lemia ne tik individualūs sprendimai, bet ir gebėjimas veikti komandoje – su specialistais ir mokinių šeimomis. Tarpdisciplininio bendradarbiavimo reikšmę aiškiai pabrėžė ne vienas tyrimo dalyvė. Tiriamoji (P6) nurodė, jog „*<...> reguliarius ryšys su specialistais ir tėvais leidžia koreguoti ugdymo planus, atsižvelgiant į pokyčius vaiko elgesyje ar pasiekimuose <...>*“, o tyrimo dalyvė (P10) pabrėžė, kad „*<...> bendradarbiavimas su kitais specialistais, nuolatinis ryšys su tėvais <...>*“. Šie pasisakymai atskleidžia, kad ugdymo kokybė glaudžiai siejama su nuosekliu, nuolatiniu informacijos srautu tarp visų dalyvaujančių grandžių ugdymo procese. Tyrimo dalyvė (P9) taip pat atskleidžia plataus spektro bendradarbiavimo svarbą, „*<...> taikomos sensorinių ir fizinųjų poreikių tenkinimo strategijos <...>*“, kurios dažnai yra įgyvendinamos pasitelkiant specialistų komandą (psichologus, logopedus, ergoterapeutus). Tai leidžia daryti prielaidą, kad efektyvus ugdymas reikalauja ne pavienių sprendimų, bet visų specialistų įsitraukimo, kur kiekvienas prisideda pagal savo kompetenciją.

Ne mažiau svarbus yra ir bendradarbiavimas su tėvais, kuris tyrimo dalyvių atsakymuose iškyla kaip lygiavertė partnerystė. Tyrimo dalyvė (P4) akcentavo nuolatinį kontaktą su tėvais kaip būtinybę siekiant užtikrinti ugdymo tęstinumą „*<...> nuolatinis ryšys su tėvais <...>*“, o tyrimo dalyvė (P2) pabrėžė tėvų įsitraukimo reikšmę per bendras veiklas ir informacijos dalijimąsi „*<...> dalyvauja ne tik renginiuose, bet ir išvykose <...>*“. Toks ryšys ne tik sustiprina ugdymo rezultatų nuoseklumą, bet ir padeda tėvams tapti aktyviais ugdymo proceso dalyviais, o ne tik pasyviais stebėtojais. Tyrimo dalyvė (P9) pabrėžė glaudaus bendradarbiavimo su šeima svarbą neformalioje aplinkoje, teigdama,

*„<...> per išvykas dažnai pavyksta užmegzti artimesnį kontaktą su tėvais – jie pamato vaiką kitoje šviesoje, atsipalaiduoja, atsiranda daugiau pasitikėjimo <...>“.* Šis tyrimo dalyvių pasisakymai rodo, kad bendradarbiavimas su šeima nėra apribotas tik formaliais susitikimais – jis gali vykti natūraliai, neformalioje aplinkoje, stiprindamas pasitikėjimą ir emocinį ryšį tarp pedagogo ir tėvų.

Komandinis darbas, kaip atskleidžia tyrimas, yra daugiau nei praktinis veiksnys – tai pedagoginė laikysena, grindžiama pasitikėjimu, dalijimusi atsakomybe ir abipusiu įsipareigojimu siekti mokinio gerovės. Mokytojai, gebantys veikti komandoje, jaučiasi mažiau izoliuoti, gali greičiau spręsti kylančius iššūkius ir patikrinti savo veiksmų kryptingumą reflektuodami su kolegomis ar specialistais ir aišku pats svarbiausias aspektas, jie nelieta vieni.

Apibendrinant galima teigti, kad tyrimo duomenys atskleidžia ne pavienes pedagogų taikomas strategijas, o sisteminių ir sąmoningą požiūrį į ugdymą, kuris grindžiamas mokinio poreikių pripažinimu ir pagarba jo individualumui. Aiškiai matyti, kad pedagogai ne tik pritaiko įvairius metodus, bet ir reflektuoja apie jų naudą, nuolat koreguoja savo veiklą atsižvelgdami į mokinių emocinę būseną, socialinius gebėjimus, šeimos vaidmenį ir specialistų indėlį. Tokia integruota praktika rodo, kad ugdymo sėkmė suprantama kaip daugialypis procesas, kuriame kiekvienas pedagoginis sprendimas siejamas su platesniu mokinio gerovės užtikrinimo kontekstu, o paties pedagogo vaidmuo peržengia tradicinio žinių perteikimo ribas ir apima emocinę, socialinę bei vertybinę atsakomybę.

Atsižvelgiant į tai, kad dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, pedagogams dažnai taikyti individualizuotus sprendimus, tyrimo metu taip pat siekta atskleisti, kaip pedagogai priima ugdymo sprendimus ir kokiais būdais taiko individualizavimo principus dirbdami su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius. Atsižvelgta į tai, kad ugdymo individualizavimas yra vienas svarbiausių sėkmingos pedagoginės praktikos aspektų šioje srityje, todėl buvo analizuojami mokytojų sprendimų priėmimo būdai, priemonės ir patirtys, grindžiamos stebėjimu, refleksija, bendradarbiavimu ir kūrybišku požiūriu į ugdymo procesą.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai, dirbantys su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, individualizavimą suvokia kaip savaime suprantamą ir būtina ugdymo proceso principą. Visi tyrimo dalyvių atsakymai patvirtina, kad tinkamų sprendimų paieška vyksta nuolatinio stebėjimo, refleksijos, bandymų ir glaudaus bendradarbiavimo su specialistais bei mokinių šeimomis pagrindu.

Didžioji dalis tyrimo dalyvių (P1, P2, P4, P6, P7, P10) pabrėžė, kad veiksmingiausi ugdymo metodai atrandami nuosekliai stebint mokinių ir eksperimentuojant. Kaip pažymėjo tyrimo dalyvė (P1) *„<...> visi sprendimai randami bandymo keliu, tai kas tinka vienam vaikui, nebūtinai tiks kitam <...>“.* Tyrimo dalyvė (P2) papildė mintį teigdama, kad *„<...> tokie sprendimai atsiranda tik nuolat stebint šiuos vaikus, nes jie yra unikalūs ir reikalauja individualizuotos mokymo patirties.“.* Panašias nuostatas išreiškė ir kitos tyrimo dalyvės, akcentuodamos refleksijos, praktinės patirties ir bendradarbiavimo reikšmę, tyrimo dalyvė (P4) teigė, kad *„<...> sprendimus dažnai randu per bandymus, refleksiją ir bendradarbiavimą su kolegomis <...>“*, tyrimo dalyvė (P6) teigė, kad *„<...> sprendimai dažnai gimsta reflektuojant mokinio poreikius ir bendradarbiaujant su specialistais <...>“*, tyrimo dalyvė (P7) akcentuoja, kad *„<...> ieškom sprendimų čia ir dabar, kas šiandien tinka, rytoj gali būti nebetinkama <...>“*, pasak tyrimo dalyvės (P10) *„<...>veiksmingus sprendimus radau per praktiką, atvirumą pokyčiams ir nuolatinį grįžtamąjį ryšį su mokiniu <...>“.* Tyrimo rezultatai

parodė, kad sprendimų paieškos procesas pedagogų praktikoje pasižymi dinamiškumu ir individualumu. Veiksmingi metodai atrandami nuosekliai stebint mokinį, reflektuojant ugdymo patirtį ir lanksčiai taikant įvairias strategijas pagal kintančius poreikius. Pedagogai ne tik eksperimentuoja ugdymo procese, bet ir aktyviai bendradarbiauja su kolegomis bei specialistais, siekdami maksimaliai pritaikyti ugdymą prie kiekvieno mokinio unikalumo.

Beveik visos tyrimo dalyvės (P3, P5, P6, P8, P9, P10) individualizavimą laiko nepakeičiamu darbo su mokiniais principu. Pasak tyrimo dalyvės (P3), užduotys yra individualizuojamos leidžiant mokiniams pasirinkti jų kiekį, sudėtingumo lygį ir gaunamą pagalbą, „<...> leidžiama vaikams pasirinkti užduotis, jų kiekį, pagalbą <...>“. Tyrimo dalyvė (P5) pabrėžė, jog „<...> ateina laikas ir vaikas pats įsitraukia į ugdymo procesą <...>“. Tyrimo dalyvė (P6) pastebėjo, kad „<...> individualizavimas leidžia vaikui įsitraukti į ugdymą pagal savo galimybes <...>“. Tyrimo dalyvė (P8) akcentavo, kad „<...> be individualizavimo išvis neįmanomas tas mokymas klasėje <...>“. Tyrimo dalyvė (P9) pažymėjo, kad „<...> mano klasėje su mokiniais dirbama tik individualiai <...>“. Tyrimo dalyvė (P10) apibendrino tai, kad „<...> individualizavimas yra šių sprendimų šerdis – jis leidžia pamatyti vaiką ne per jo ribojimus, bet per jo galimybių prizmę“. Apibendrinant galima teigti, kad individualizavimas pedagogų darbe suvokiamas kaip būtina sąlyga, leidžianti atliepti kiekvieno mokinio unikalius gebėjimus, stiprinti jų įsitraukimą į ugdymo procesą ir sudaryti prielaidas sėkmingam asmeniniam tobulėjimui.

Be individualizavimo principų taikymo, kai kurie tiriamieji pabrėžė ir konkrečių priemonių svarbą, siekiant geriau atliepti mokinių individualius ugdymosi poreikius. Kai kurios tyrimo dalyvės (P4, P6, P9) išskyrė specifines individualizavimo priemones. Tyrimo dalyvė (P4) apibūdino, kaip ėmėsi naudoti daiktinius ir vizualius pavyzdžius, siekdama padėti mokiniams suvokti abstrakčias sąvokas, „<...> pradėjau naudoti daiktinius ir vizualius pavyzdžius <...>“. Tyrimo dalyvė (P6) paminėjo vizualinių struktūrų naudą ugdymo procese, „<...> sukūrėme vizualinę dienotvarkės žemėlapių su nuotraukomis ir simboliais <...>“. Tyrimo dalyvė (P9) akcentavo informacinių technologijų taikymą, sakydama, kad „<...> sukūriau komunikacinę simbolių knygą, kurią sėkmingai taikiau ugdymo procese“. Šie rezultatai rodo, kad pedagogai, ugdydami mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, ieško papildomų priemonių, kurios padėtų geriau suprasti informaciją ir įsitraukti į mokymosi procesą. Daiktinių, vizualių pavyzdžių bei technologinių sprendimų taikymas leidžia mokiniams lengviau suvokti abstrakčias sąvokas, organizuoti veiklas ir stiprinti komunikacijos gebėjimus. Tai atskleidžia pedagogų kūrybiškumą ir gebėjimą taikyti individualizuotas strategijas, siekiant geresnės mokinių pažangos.

Be formalių mokymo metodų, kai kurios tyrimo dalyvės atkreipė dėmesį į neformalaus ugdymo veiklų svarbą stiprinant mokinių motyvaciją ir emocinį įsitraukimą. Kelios tyrimo dalyvės (P5, P7) pabrėžė, kad svarbu ne tik pritaikyti formaliąsias ugdymo užduotis, bet ir stiprinti emocinį ryšį su mokiniais per neformalias veiklas. Tyrimo dalyvė (P5) pasidalijo patirtimi, teigdama, kad „<...> mokins pradėjo aktyviau dalyvauti, kai kiekvieną dieną kartu su juo dirbau ir naudojau raidyno korteles“. Tyrimo dalyvė (P7) akcentavo skautiškų veiklų reikšmę ugdymo procese, teigdama, kad „<...> per būrelį susidraugavome, ir vaikas pradėjo stengtis ne tik veiklose, bet ir pamokose <...>“. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad emocinio ryšio stiprinimas ir neformalios veiklos vaidina svarbų vaidmenį ugdant mokinių įsitraukimą ir motyvaciją. Pedagogai, derindami formalius ir neformalius ugdymo būdus, kuria palankesnę, mokiniui artimesnę aplinką, kurioje mokymasis tampa natūralesne ir prasmingesne veikla.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad pedagogai, dirbantys su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, individualizavimą suvokia ne kaip pasirinktą strategiją, bet kaip būtinybę, natūraliai integruotą į kasdienę ugdymo praktiką. Sprendimų paieška grindžiama atidžiu stebėjimu, lankstumu ir nuolatinio metodų kaita, o pedagogų patirtys rodo, kad sėkmingas ugdymas įmanomas tik reaguojant į kintančius mokinių poreikius ir individualias savybes. Individualizavimas čia išskyla kaip neatsiejamas nuo visų ugdymo proceso aspektų – nuo turinio pateikimo iki emocinio santykio kūrimo. Pedagogai taip pat demonstruoja kūrybiškumą, taikydami įvairias vizualines, technologines ir sensorines priemones, kurios palengvina mokinių įsitraukimą ir mokymosi medžiagos suvokimą. Pastebimas ir emocinio ryšio su mokiniais stiprinimo vaidmuo, kuris padeda kurti saugią ir motyvuojančią aplinką. Šios išvalgos leidžia manyti, kad veiksminga pagalba mokiniams su dideliais ugdymosi poreikiais reikalauja kompleksiško, dinamiško ir asmeniškai orientuoto pedagoginio darbo.

Tyrimo metu buvo siekiama išsiaiškinti, kaip pedagogai vertina bendradarbiavimą su tėvais ir specialistais, ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Atsižvelgiant į šių partnerių vaidmenį ugdymo procese, buvo analizuojamos tiek pozityvios bendradarbiavimo patirtys, tiek išryškėję sunkumai. Tyrimo duomenys parodė, kad bendradarbiavimas su tėvais dažniausiai grindžiamas pasitikėjimu ir dialogu, tačiau pasitaiko atvejų, kai tenka spręsti iššūkius, susijusius su tėvų pasyvumu ar komunikacijos stoka. Tuo tarpu bendradarbiavimas su specialistais vertinamas kaip ypač reikšmingas, tačiau pedagogai taip pat įvardijo pagalbos prieinamumo ribotumus ir poreikį didesniai specialistų įsitraukimui. Abi šios temos išsamiai apibendrintos 14 ir 15 lentelėse.

Atsižvelgiant į tai, kad tyrimo klausimas apima dvi atskiras bendradarbiavimo kryptis – su tėvais ir su specialistais – analizėje pasirinkta šias sritis išskirti atskiromis lentelėmis. Toks struktūravimas padeda išgryninti pedagogų išsakytas pozityvias bendradarbiavimo su tėvais patirtis bei išryškinti kylančius sunkumus, kurie dažnai lieka nepastebėti.

**14 lentelė.** Bendradarbiavimo su tėvais vertinimas ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių

| Kategorija                           | Subkategorija                                               |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| Pozityvaus bendradarbiavimo patirtys | Įtraukiantis ir konstruktyvus dialogas                      |
|                                      | Pasitikėjimo kūrimo svarba                                  |
|                                      | Ugdymo tęstinumo užtikrinimas per bendradarbiavimą su šeima |
| Bendradarbiavimo iššūkiai            | Tėvų pasyvumas bendraujant                                  |
|                                      | Tėvų lūkesčių nesuderinamumas su mokinio galimybėmis        |
|                                      | Specifinių bendravimo įgūdžių poreikis                      |

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad daugelis pedagogų įvardijo konstruktyvų ir pasitikėjimu grįstą bendradarbiavimą su tėvais kaip vieną svarbiausių sėkmingo ugdymo prielaidų. Bendravimo kokybė tiesiogiai veikia mokinio savijautą ir ugdymosi pažangą, o pedagogai šį aspektą dažnai įvardijo kaip neatsiejamą nuo kasdienės veiklos. Pasitikėjimas ir ryšys buvo paminėti kaip kertinė sąlyga, leidžianti formuoti produktyviam bendravimui su šeimomis. Tyrimo dalyvė (P5) pabrėžė, kad „<...> vienas iš pirminių dalykų mano darbe – kurti teigiamą, pasitikėjimu grįstą ryšį su tėvais <...>“, o tyrimo dalyvė (P8) papildė mintį teigdamą, „<...> sutarti su tėvais, kad jie tavimi pasitikėtų <...>“. Šie pasisakymai liudija, kad pedagogai aktyviai kuria atvirus, pagarbius ir palaikančius santykius, siekdami ugdymo sėkmės. Tyrimo dalyvė (P6) taip pat paminėjo, kad „<...> su kai kuriais tėvais pavyksta užmegzti labai konstruktyvų dialogą – jie aktyviai dalyvauja planuojant ugdymą <...>“, o tai rodo, kad pasitikėjimas perauga į konkretų įsitraukimą į ugdymo procesą.

Ugdymo tęstinumo užtikrinimas per bendradarbiavimą – dar vienas išryškėjęs svarbus aspektas, siekiant užtikrinti efektyvų mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, ugdymą. Tyrimo dalyvė (P3) teigė, kad „<...> tėvus stengiamės įtraukti į šių vaikų ugdymą šviesdami, konsultuodami, organizuodami kartu renginius“, tokiu būdu plėsdama ugdymo erdvę ir įtraukdama šeimą į kasdienį vaikų mokymosi procesą. Panaši mintis atsispindėjo ir tyrimo dalyvės (P9) atsakyme: „<...> dažniausiai suprantame vieni kitus, namuose vyksta mūsų pradėto darbo tęstinumas <...>“, o tai rodo, jog tėvų įsitraukimas turi reikšmę ne tik emociniu, bet ir praktiniu lygmeniu – užtikrinamas veiklų tęstinumas, nuoseklumas. Trečioji subkategorija – atvirumas, bendradarbiavimas su šeima, – rodo, kad pedagogai vertina ne tik formalius susitikimus ar informacijos perdavimą, bet ir žmogišką santykį, kuriame svarbus abipusis klausymasis. Kaip išsireiškė tyrimo dalyvė (P9), „<...> tampame tarsi šeimos draugai, dalinamės rūpesčiais, džiaugsmais, mokomės vieni iš kitų <...>“. Tai atskleidžia emocinį artumą tarp pedagogų ir tėvų, kuris padeda mažinti atskirtį tarp namų ir mokyklos aplinkų. Tyrimo dalyvė (P7) taip pat nurodė, kad „<...> bendradarbiavimas su tėvais ir jų pagalba yra labai svarbi <...>“, o tai liudija apie sąmoningą pastangą įtraukti šeimas į ugdymą kaip lygiaverčius partnerius.

Svarbu pabrėžti, kad pozityvios bendradarbiavimo patirtys atsiskleidė ne tik kaip pavieniai atvejai, bet kaip kryptingai puoselėjamas procesas, kuris kuria grįžtamąjį ryšį tarp šeimos ir mokyklos. Tėvų įsitraukimas, palaikymas, domėjimasis, gebėjimas priimti rekomendacijas ir kartu ieškoti sprendimų tampa tuo pamatu, kuriuo remiasi visavertis, į mokinio gerovę orientuotas ugdymas. Apibendrinant galima teigti, kad mokytojai, patyrę pozityvų bendradarbiavimą su tėvais, akcentuoja šio santykio kompleksinę svarbą. Pasitikėjimas, tęstinumas ir nuoširdus ryšys kuria pagrindą ne tik vaikų ugdymo sėkmei, bet ir pedagogų emocinei gerovei bei profesiniam pasitenkinimui.

Tyrimo duomenys rodo, kad nepaisant pozityvių bendradarbiavimo pavyzdžių, pedagogai neretai susiduria ir su reikšmingais iššūkiais, kurie apsunkina bendrą ugdymo proceso koordinavimą tarp mokyklos ir šeimos. Šios problemos dažniausiai susijusios su tėvų pasyvumu, informacijos stoka, skirtingais lūkesčiais ir ribotu jų pasirengimu bendradarbiauti. Nesusikalbėjimas arba nepakankamas tėvų įsitraukimas buvo viena dažniausiai minėtų problemų. Tyrimo dalyvė (P2) teigė, kad „<...> kai kuriuos tėvelius labai sunku prisikviesti į individualių programų svarstymą <...>“, o tyrimo dalyvė (P4) nurodė, jog „<...> ne visų vaikų tėvai aktyviai įsitraukia – tenka ieškoti kontaktų <...>“. Šie liudijimai atskleidžia, kad pedagogai neretai jaučiasi palikti spręsti ugdymo klausimus vieni, neturėdami būtinai reikalingos šeimos paramos. Ši tendencija tampa ypač problemiška, kai siekiama užtikrinti ugdymo tęstinumą – jei tėvai nedalyvauja, sunku pasiekti sistemingų rezultatų. Tėvų lūkesčių ir realybės neatitikimai buvo išreikšti kaip dar viena įtampa kelianti problema. Tyrimo dalyvė (P9) pastebėjo, kad „<...> pasitaiko, kad tėvai turi nepamatuotų, perdėtų lūkesčių, tikisi daugiau negu vaikas gali <...>“, o tai neretai veda į nusivylimus ar net konfliktines situacijas. Šie atvejai parodo, kad ne visada šeimos geba objektyviai vertinti savo vaiko galimybes. Kartais tėvai siekia rezultatų neįvertinę pedagoginių ar psichologinių aplinkybių – tokiu atveju pedagogams tenka atlikti ne tik ugdymo, bet psichologinės konsultacijos funkciją.

Specifinių bendravimo žinių poreikis išryškėjo iš tyrimo dalyvių pasisakymų kaip svarbi sąlyga norint kurti konstruktyvų ryšį su tėvais, kurie dažnai patiria emocinį spaudimą. Tyrimo dalyvė (P1) teigė, kad „<...> jie nėra linkę keisti savo gyvenimo įpročių, sunkiai priima patarimus <...>“, o tyrimo dalyvė (P5) atskleidė, jog „<...> tėvai kartais linkę nutylėti ar teigti kitaip apie esamus dalykus <...>“. Panašų aspektą netiesiogiai atspindi ir tyrimo dalyvė (P8), pabrėždama, kad „<...> pirmiausia tikriausiai reikia sutarti su tėvais, kad jie tavimi pasitikėtų <...>“ – tai atskleidžia, kad be

pasitikėjimo net ir geriausi metodai gali būti neveiksmingi. Šios situacijos reikalauja iš pedagogų itin jautraus, kantraus ir strategiškai orientuoto bendravimo – neretai būtina išmanyti šeimos elgsenos ypatumus, gebėti atpažinti tėvų emocines būsenas, konstruktyviai reaguoti į įtampą ar pasipriešinimą. Pedagogui tenka aktyviai ieškoti kelių, kaip prieiti prie šeimos neformaliai, bet pagarbiai ir profesionaliai.

Apibendrinant galima teigti, kad bendradarbiavimo su tėvais iššūkiai dažniausiai kyla dėl riboto įsitraukimo, skirtingų lūkesčių bei trūkstamo bendravimo pagrindo. Pedagogai, siekdami sėkmingo ugdymo proceso, ne tik mokina vaikus, bet ir dažnai turi ugdyti ir įgalinti tėvus, kartu kurdami pasitikėjimo, pagarbos ir atviro dialogo kultūrą. Šie iššūkiai reikalauja ne tik profesinių žinių, bet ir emocinio atsparumo bei nuolatinės refleksijos, kad mokytojas išliktų jautrus, bet kartu ir efektyvus tarpininkas tarp šeimos ir mokyklos.

**15 lentelė.** Bendradarbiavimo su specialistais vertinimas ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių

| Kategorija                    | Subkategorija                                    |
|-------------------------------|--------------------------------------------------|
| Sėkmingas bendradarbiavimas   | Glaudus, intensyvus bendravimas su specialistais |
|                               | Vaidmenų pasidalijimas, komandinė pagalba        |
| Specialistų pagalbos trūkumas | Pagalbos prieinamumo ribotumas                   |
|                               | Poreikis didesniai specialistų įsitraukimui      |

Tyrimo rezultatai atskleidė dvi ryškias tendencijas: viena vertus, pedagogai pabrėžė sėkmingą bendradarbiavimą su specialistais, kita vertus – įvardijo aiškius pagalbos trūkumus, ypač susijusius su psichologų įsitraukimu ir pagalbos prieinamumu. Glaudus, intensyvus bendravimas su specialistais buvo dažnai įvardijamas kaip kertinis elementas, palaikantis nuoseklų ir veiksmingą ugdymą. Šią mintį palaikė net keturios tyrimo dalyvės. Tyrimo dalyvė (P4) pažymėjo, kad „<...> bendradarbiavimas su specialistais yra stipresnis nei su kai kuriais tėvais <...>“, išryškindama profesionalios komandos svarbą kasdienėje praktikoje. Tuo metu tyrimo dalyvė (P9) pabrėžė ilgalaikį santykį su šeima ir specialistais, „<...> bendradarbiaujame, dalinamės rūpesčiais ir džiaugsmiais, mokomės vieni iš kitų <...>“, taip pabrėždama emocinį ir kolegiską ryšį, kuris prisideda ne tik prie ugdymo efektyvumo, bet ir prie visos mokyklos mikroklimato. Kalbėdamos apie vaidmenų pasidalijimą ir komandines praktikas, tyrimo dalyvės nurodė tiek formalius, tiek neformalius bendradarbiavimo aspektus. Tyrimo dalyvė (P6) teigė, kad „<...> bendradarbiavimas remiasi aiškiai paskirstytais vaidmenimis ir atsakomybe.“, o tyrimo dalyvė (P7) pridūrė, kad „<...> pagalbos galima surasti gerinant individualius ugdymo planus <...>“. Šie pasisakymai atskleidžia, jog bendradarbiavimas su specialistais nėra fragmentiškas, bet integruotas į ugdymo procesą. Tuo tarpu tyrimo dalyvė (P8) išskyrė susitarimų ir pasitarimų kultūrą, pabrėždama, „<...> bendru sutarimu su kolegomis susitarėm, pasitarėm ir pasidaro.“. Ši nuostata iliustruoja kolektyvinio darbo principą, kuris ne tik padeda spręsti konkrečias problemas, bet ir ugdo pasitikėjimą visos komandos gebėjimais. Taigi galima daryti išvadą, kad sėkmingo bendradarbiavimo su specialistais pagrindas yra nuolatinė komunikacija, bendros atsakomybės jausmas ir vieninga ugdymo vizija, kuri leidžia kiekvienam komandos nariui jaustis vertingu ir svarbiu sprendžiant mokinių, turinčių didelių ugdymosi poreikių, ugdymo iššūkius.

Nepaisant daugybės pozityvių atsiliepimų, tyrimo duomenyse atspindėjo ir nepakankamos specialistų pagalbos aspektas. Tyrimo dalyvė (P7) pastebėjo, kad „<...> dažnai pagalvoju, kad galbūt

*tikiuosi didesnės jų pagalbos <...>“*, taip subtiliai nurodydama poreikį didesniam specialistų, ypač psichologų, įsitraukimui. Šis poreikis susijęs ne tik su specialistų skaičiumi, bet ir jų prieinamumu bei galimybėmis įsitraukti į ugdymo procesą sistemingai, o ne epizodiškai. Tyrimo dalyvė (P10) apibendrina, kad „*<...> vis dar reikia daugiau nuoseklumo, struktūros ir aiškesnio bendravimo <...>“*, kas leidžia suprasti, jog pagalba iš specialistų ne visuomet būna koordinuota ar prieinama tiek, kiek jos realiai reikia. Šie pasisakymai rodo, kad net ir esant specialistų komandai, ugdymo kokybei trukdo pagalbos prieinamumas bei neužtikrintas tęstinumas. Pedagogų vertinimu, specialistų parama yra itin reikšmingas veiksnys ugdant mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių. Sėkmingo bendradarbiavimo atvejai liudija apie efektyvų vaidmenų pasidalijimą ir kolegiskumą, kuris kuria stiprią paramos sistemą mokykloje. Tuo tarpu specialistų trūkumo ar nepakankamo įsitraukimo patirtys iškelia sisteminės problemas, kurios riboja ugdymo proceso efektyvumą ir mokytojo emocinį saugumą. Šios išvalgos leidžia teigti, kad siekiant produktyvaus ir kokybiško darbo su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, būtina ne tik formuoti specialistų komandas, bet ir užtikrinti jų realų įsitraukimą bei prieinamumą kasdieniame ugdymo kontekste.

Šios analizės metu paaiškėjo, kad bendradarbiavimas tiek su tėvais, tiek su specialistais nėra vien formalus reikalavimas, o gyvas, dinamiškas procesas, kuris lemia ne tik mokinių pažangą, bet ir pačių pedagogų vidinį saugumą. Aiškiai išryškėjo, jog kokybiškas bendradarbiavimas reikalauja pastangų, jautrumo ir pasitikėjimu grįsto santykio, tačiau tuo pat metu jis gali tapti viena svarbiausių atramų mokytojui dirbant su didelių ugdymosi poreikių turinčiais vaikais. Šis tyrimo klausimas padėjo giliau suprasti, kokie santykių aspektai laikytini prasmingiausiais, ir išryškino vietas, kur dar galima stiprinti bendradarbiavimo kultūrą mokykloje.

### **3.1.5. Pedagogų vertinimai ir siūlymai siekiant efektyvesnio darbo su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių**

Siekiant apibendrinti pedagogo vaidmens dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, raišką, tyrimo metu siekta atskleisti, kaip pedagogai vertina mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, situaciją ugdymo įstaigose bei kokias siūlo kryptis šios situacijos gerinimui. Atsižvelgiant į tai, kad pedagogų refleksijos ir praktinės išvalgos leidžia įvertinti realų įtraukiojo ugdymo įgyvendinimą, ši analizė tampa svarbi siekiant suprasti, kokie pokyčiai jau vyksta, kokie iššūkiai išlieka, ir kokių sisteminių sprendimų reikia siekiant užtikrinti veiksmingą paramą mokiniams bei jų mokytojams.

Analizuojant tyrimo dalyvių atsakymus, pirmiausia siekiama atskleisti, kaip pedagogai vertina mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, situaciją ugdymo institucijose apskritai. Atsižvelgiant į pateiktas patirtis, analizuojama dabartinė situacija, išryškinant teigiamus pokyčius situacijos gerinimui. Vėliau dėmesys skiriamas pagrindinėms išryškėjusioms kliūtims ir tiriamųjų siūlomoms priemonėms, galinčioms prisidėti prie situacijos gerinimo.

Tyrimo dalyvių atsakymai atskleidė, kad mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, situacija ugdymo institucijose vertinama nevienareikšmiškai. Dalis tyrimo dalyvių pastebėjo pozityvių pokyčių, pabrėždami, kad „*<...> situacija gerėja <...>“* teigė tyrimo dalyvės (P4, P6, P8), nes vis dažniau kalbama apie įtraukųjį ugdymą, didėja specialistų skaičius ugdymo įstaigose, taip pat dėmesys emocinei gerovei ir individualių poreikių atliepimui. Tyrimo dalyvė (P1) taip pat pažymėjo, kad „*<...> auga specialistų skaičius mokyklose <...>“*, nors kartu akcentavo, jog šie pokyčiai vyksta „*<...> lėtai <...>“* ir dar ne visos ugdymo įstaigos rodo realų pasirengimą dirbti su didelių poreikių

mokiniais. Kita dalis tyrimo dalyvių išreiškė kritiškesnę požiūrį, atkreipdami dėmesį į išliekančius iššūkius: formalių sprendimų nepakankamumą, realios paramos trūkumą, regionų netolygumus bei pedagogų ir institucijų pasirengimo stoką, kaip teigia tyrimo dalyvės (P5, P7, P9). Kaip pabrėžė viena iš tyrimo dalyvių (P7), „<...> nėra iki galo pasiruošta įtraukiajam ugdymui <...>“, o reali pagalba dažnai apsiriboja tik minimaliu palaikymu. Apibendrinant galima teigti, kad nors pastebimi teigiami pokyčiai, pedagogai situaciją vis dar vertina kaip fragmentišką ir reikalaujančią nuoseklesnių sprendimų.

Tyrimo dalyvių atsakymai išryškino kelias pagrindines sritis, kuriose, jų nuomone, labiausiai trūksta pagalbos ir resursų. Daugelis tiriamųjų pabrėžė specialistų stoką mokyklose – tiek specialiųjų pedagogų, tiek mokinių padėjėjų, tiek psichologų pagalbą. Kaip nurodė tyrimo dalyvė (P2) „<...> visi mokiniai, turintys didelių ugdymosi poreikių, turėtų turėti padėjėjus ir specialistų pagalbą <...>“. Panašią mintį išsakė ir tyrimo dalyvė (P5), akcentuodama, kad „<...> mokiniui turinčiam elgesio problemų reikalingas asmeninis asistentas <...>“. Atsižvelgiant į tyrimo dalyvių atsakymus, galima teigti, kad specialistų pagalba būtina ir patiems mokytojams, siekiant užtikrinti emocinį stabilumą klasėje, gauti konsultacinę paramą elgesio valdymo klausimais bei palaikyti veiksmingą ugdymo proceso organizavimą. Ne mažiau svarbus iššūkis, pasak tyrimo dalyvių, yra nepakankamas finansavimas. Tyrimo dalyvė (P1) pažymėjo, kad „<...> formaliai skiriamas didesnis finansavimas, bet praktikoje dažnai trūksta lėšų reikiamoms priemonėms ir specialistų etatams <...>“. Finansavimo problema atsispindi ir kitų tyrimo dalyvių atsakymuose – (P9) lakoniškai pabrėžė, kad situacijos gerėjimui reikia „<...> daugiau pinigų, pinigų, pinigų <...>“. Tyrimo dalyvių įžvalgos leidžia suprasti, kad finansavimo stoka yra sisteminė problema, tiesiogiai lemianti galimybes užtikrinti kokybišką pagalbą mokiniams. Nepakankami finansiniai resursai riboja tiek specialistų prieinamumą, tiek ugdymo aplinkos pritaikymą individualiems poreikiams. Taip pat buvo išryškinta būtinybė gerinti mokinių mokymosi sąlygas per ugdymosi aplinkos pritaikymą ir mokymosi priemonių prieinamumą. Tyrimo dalyvė (P3) pažymėjo, kad „<...> nėra pakankamai pritaikytos priemonės, medžiagą rengiu pati <...>“, o tyrimo dalyvė (P8) nurodė, kad „<...> mokymosi priemonių vis dar trūksta, pasiruošimas pamokoms reikalauja daug laiko <...>“. Tyrimo dalyvių atsakymai atskleidžia, kad didelių ugdymosi poreikių turintiems mokiniams vis dar neužtikrinamas pakankamas mokymosi priemonių prieinamumas, o jų rengimas dažnai tampa sudėtinga ir daug laiko reikalaujančia mokytojų atsakomybe.

Atlikta analizė atskleidė, kad nepaisant kai kurių pozityvių pokyčių, mokinių, turinčių didelius ugdymosi poreikius, ugdymo situacija institucijose išlieka fragmentiška ir nepilnai išspręsta. Tyrimo dalyvių patirtys parodė, jog formali švietimo politika dažnai neatliepia realių praktikos iššūkių: specialistų trūkumas, riboti finansiniai resursai ir nepakankamai pritaikyta ugdymo aplinka sudaro reikšmingas kliūtis kokybiškai įtraukties plėtrai. Tyrimo dalyvių atsakymai leidžia suprasti, kad sistemos pokyčiai vertinami kaip lėti, ne visuomet nuosekliai įgyvendinami, o praktinė pagalba mokytojams išlieka nepakankama. Tyrimo rezultatai atskleidžia, jog norint užtikrinti realią ugdymosi kokybę, būtina stiprinti specialistų prieinamumą, užtikrinti finansavimą, tobulinti mokymosi priemonių sistemą ir skirti daugiau dėmesio mokytojų praktinei paramai. Ši situacija liudija apie poreikį ne tik formaliems pokyčiams, bet ir gilesnei, visapusiškai švietimo kultūros kaitai, kurioje individualūs mokinių poreikiai būtų suprantami kaip natūrali ugdymo proceso dalis, o ne kaip papildomas iššūkis.

### 3.2. Diskusija

Šiame skyriuje aptariami tyrimo rezultatai, lyginami su teorinės dalies įžvalgomis bei kitų mokslininkų tyrimais. Diskusijoje siekiama įvertinti, kaip empiriniai duomenys atspindi pedagogų vaidmenį ugdant mokinius, turinčius didelius ugdymosi poreikius, bei kokie iššūkiai, pagalbos formos ir sėkmingą ugdymą lemiantys veiksniai išryškėjo tyrimo metu.

Tyrimo duomenys parodė, kad pedagogai ugdo labai įvairių poreikių turinčius mokinius (žr. 1.2 ir 1.3 poskyrius), kurių mokymosi ir elgesio ypatumai dažnai reikalauja ne tik individualių sprendimų, bet ir emocinio atsparumo. Tuo tarpu teorinėje dalyje pabrėžiama, kad sėkmingas darbas su šiais mokiniais grindžiamas nuosekliu pagalbos teikimu, poreikių atpažinimu ir bendradarbiavimu (Chamizo-Nieto ir kt., 2023; Lietuvos Respublikos ŠMSM, 2011). Tyrimo rezultatai, pateikti skyriuose 3.1–3.10, rodo, kad mokytojai susiduria su sisteminiiais sunkumais, tačiau taip pat geba taikyti įvairias ugdymo strategijas, ieškoti pagalbos ir prisitaikyti prie situacijos. Šie duomenys atliepia Galkienės (2022) ir Chamizo-Nieto ir kt. (2023) teiginius, kad šiuolaikinio pedagogo vaidmuo įtraukiojo ugdymo kontekste apima ne tik mokymą, bet ir aplinkos kūrimą, emocinį palaikymą bei nuolatinį bendradarbiavimą. Tokios funkcijos reikalauja ne tik asmeninių pastangų, bet ir nuoseklios, sistemiškai organizuotos paramos, kuri šiuo metu dažnai nėra pakankamai užtikrinama.

Pirmiausia išryškėjo, kad pedagogai jaučia nepakankamą pasirengimą dirbti su didelių ugdymosi poreikių mokiniais (žr. 3.1 poskyrį). Jie akcentavo teorinių žinių ir praktinių įgūdžių trūkumą. Tai atitinka Byrdas ir Alexanderis (2020) bei Skiauterienės (2022) tyrimą (žr. 1.5 ir 2.2 poskyrius), kuriame pabrėžiama, kad efektyvus pasirengimas turi apimti ne tik teorines žinias apie sutrikimus, bet ir gebėjimą spręsti realias situacijas mokykloje. Empiriniai duomenys rodo, kad pedagogai dažnai remiasi asmenine patirtimi, o ne metodinėmis rekomendacijomis.

Klasės valdymo iššūkiai (žr. 3.2 poskyrį) pasireiškia per elgesio problemas, dėmesio stoką, motyvacijos trūkumą. Pedagogai dažnai patiria stresą dėl neprognozuojamo elgesio, nepakankamos pagalbos ir didelio darbo krūvio. Šiuos sunkumus analizuoja Yinas ir Hanas (2016) (žr. 2.3 poskyrį), nurodydamas, kad mokytojų emocinė gerovė glaudžiai susijusi su darbo aplinka ir pagalbos prieinamumu. Tai rodo, kad be sisteminės paramos mokytojai paliekami spręsti sudėtingas situacijas individualiai, o tai ilgainiui kelia emocinį nuovargį ir mažina pasitikėjimą profesiniu vaidmeniu.

Tyrimo dalyviai pasidalijo savo emocinėmis patirtimis (žr. 3.3 poskyrį), kuriose dominuoja dvilypiai jausmai: džiaugsmas dėl pažangos ir pasitenkinimas, tačiau ir nuovargis, stresas bei beviltiškumas. Tokie jausmai būdingi pedagogams, dirbantiems su sunkumų patiriančiais mokiniais (Skaalvik, Skaalvik, 2023). Emocinis perdegimas dažniau pasireiškia tada, kai mokytojai jaučiasi palikti vieni spręsti sudėtingas situacijas.

Parama, kurią gauna pedagogai (žr. 3.4 poskyrį), yra labai nevienoda. Kai kuriose mokyklose egzistuoja bendradarbiavimu grįsta pagalbos kultūra, tačiau dažniau pedagogai įvardijo paramos stoką ar fragmentiškumą. Carvalhas ir Gimenesas (2023) pažymi, kad be stiprios mokyklos kultūros ir aiškių paramos struktūrų įtraukiojo ugdymo sėkmė tampa ribota (žr. 2.4 poskyrį). Empiriniai duomenys leidžia daryti prielaidą, kad parama dažnai priklauso nuo individualios vadovo pozicijos ar neformalios kolegų iniciatyvos, o ne nuo nuoseklios institucinės sistemos.

Analizuojant bendradarbiavimą su tėvais ir specialistais (žr. 3.5 poskyrį), išryškėjo ryšio nepastovumas. Nors kai kur pasitaiko sėkmingų pavyzdžių, dažnai pedagogai susiduria su tėvų pasyvumu, informacijos slėpimu ar specialistų nepasiekiamumu. Tai patvirtina van Asselt-Goverts ir kt. (2014) tyrimai (žr. 2.2 poskyrį), kurie rodo, kad tėvų ir specialistų įsitraukimas lemia individualios pagalbos sėkmę. Bendradarbiavimo kokybė dažnai priklauso nuo pavienių iniciatyvų, o ne nuo nuosekliai veikiančios bendradarbiavimo sistemos, paremtos aiškiais susitarimais ir atsakomybės pasiskirstymu.

Didelė dalis tyrimo dalyvių pabrėžė profesinio tobulėjimo trūkumą (žr. 3.6 poskyrį), ypač praktinių mokymų elgesio valdymo, individualizavimo ir dokumentacijos srityse. Tai sutampa su Alberstadto ir kt. (2024) teiginiais (žr. 2.4 poskyrį), kuriuose nurodoma, kad profesinio tobulėjimo turinys turi būti praktiškai taikomas. Tačiau tyrimo metu paaiškėjo, kad mokytojams dažnai trūksta prieigos prie būtent praktinėms situacijoms skirtų mokymų. Dažnai siūlomi kursai būna pernelyg teoriniai ir neatsižvelgia į realius kasdienės praktikos poreikius. Be to, mokytojai neretai nežino, kur kreiptis konkrečios metodinės pagalbos, o tai mažina pasitikėjimą visa tobulėjimo sistema.

Analizuodami ugdymo sprendimus (žr. 3.7 poskyrį), pedagogai pabrėžė individualizavimo svarbą ir įvairovę – nuo vizualinių priemonių iki žaidybinių veiklų. Šie rezultatai koreliuoja su Galkienės (2022) teiginiu, kad ugdymo turinys turi būti diferencijuojamas ir struktūruojamas pagal individualius poreikius (žr. 2.4 poskyrį). Tačiau empiriniai duomenys rodo, kad šios priemonės dažnai taikomos intuityviai, be sisteminės metodinės paramos. Dėl to individualizavimo kokybė tampa nevienoda ir priklauso nuo asmeninės pedagogo patirties, o ne nuo aiškiai struktūruotos ir visiems prieinamos metodinės sistemos.

Pedagogai taiko įvairias strategijas (žr. 3.8 poskyrį): struktūruotą mokymą, sensorines priemones, technologijas. Browderis ir Spooneris (2020) pabrėžė technologijų reikšmę, o Jimenezas, Hudsonas (2020). – paskatinių svarbą. Tyrimo duomenys rodo, kad praktiniai metodai padeda stiprinti mokinių įsitraukimą ir pažangą, tačiau jų taikymas priklauso nuo išteklių prieinamumo (žr. 1.3 ir 2.1 poskyrius). Dėl nepakankamo metodinių rekomendacijų ir priemonių užtikrinimo šios strategijos dažnai tampa fragmentiškos ir priklauso nuo individualių mokytojo pastangų, o ne nuo sisteminio ugdymo palaikymo.

Apibendrinus iššūkius ir įveikos būdus (žr. 3.9 poskyrį), išryškėjo trys pagrindiniai sunkumų blokai: su aplinka susiję (nepritaikytos klasės, išteklių trūkumas), su vaikais (elgesio problemos, pagalbos atmetimas) ir su pedagogais (kompetencijų trūkumas, emocinė įtampa). Tyrime išryškėjo, kad mokytojai dažnai sprendžia problemas savarankiškai, taikydami refleksiją ir individualius sprendimus. Tai rodo praktikos adaptaciją be aiškos institucinės paramos (žr. 2.3 poskyrį) (Galkienė, 2022). Tai kelia klausimą dėl įtraukties politikos praktinio įgyvendinimo efektyvumo ir rodo būtinybę peržiūrėti esamą paramos sistemą, siekiant ją padaryti tvarią, aiškiai struktūruotą ir prieinamą kiekvienam pedagogui.

Galiausiai, pedagogų pasiūlymai (žr. 3.10 poskyrį) dėl situacijos gerinimo atskleidė sisteminio pokyčio poreikį. Tyrimo dalyviai siūlė sprendimus, atskleidžiančius jų vertinimą apie institucinės paramos spragas, specialistų trūkumą, per mažą praktinių mokymų kiekį bei nepakankamą įtraukties politikos įgyvendinimo palaikymą. Tokias tendencijas patvirtina ir teoriniai šaltiniai: Slušnys (2022) akcentuoja būtinybę peržiūrėti mokytojo vaidmenį įtraukiojo ugdymo sąlygomis, o Carvalhas ir Gimenezas (2023) pabrėžia, kad įtraukiojo ugdymo sėkmei būtinos aiškos ir veikiančios

paramos struktūros (žr. 2.4 poskyrį). Tokios krypties įgyvendinimas turėtų būti grindžiamas aiškia atsakomybės sistema, kuri užtikrintų, kad pedagogas niekuomet neliktų vienas su iššūkiais.

Apibendrinant, tyrimo duomenys patvirtina teorinėje dalyje (žr. 1.2–2.4 poskyrius) išskirtas išvalgas, tačiau kartu praplečia supratimą apie kasdienes pedagogų patirtis. Tyrimas atskleidė, kad įtraukiojo ugdymo sėkmė priklauso nuo kelių sąlygų: pedagogų pasirengimo ir emocinio atsparumo, struktūruotos paramos sistemos, šeimos ir specialistų įsitraukimo bei mokyklos bendruomenės palaikymo. Taip pat išryškėjo neatitikimai tarp teorinių nuostatų ir praktinių galimybių: kai kurie sprendimai deklaruojami strateginiuose dokumentuose, bet realybėje nėra įgyvendinami dėl trūkstamų išteklių ar palaikymo. Tyrimas sustiprina supratimą, kad ugdymas mokiniams, turintiems didelių ugdymosi poreikių, yra ne tik profesinis iššūkis, bet ir socialinės atsakomybės aktas, kuriam reikalinga koordinuota, ilgalaikė ir tvari švietimo sistemos parama.

## Išvados

1. Pedagogų vaidmens dirbant su didelius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais teorinė analizė atskleidė:

- didelių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas reikalauja holistinio, kompleksiško požiūrio, orientuoto į individualius mokinio poreikius, aplinkos ir ugdymo turinio pritaikymą bei struktūruotas, įtraukias ugdymo praktikas.
- pedagogo vaidmuo šioje srityje apima ne tik mokymo funkciją, bet ir emocinės gerovės palaikymą, bendradarbiavimą su tėvais bei specialistais, lanksčių, individualizuotų ugdymo strategijų taikymą ir jų nuolatinį vertinimą.
- pedagogo veiksmingumas priklauso nuo daugelio tarpusavyje susijusių veiksnių – profesinio pasirengimo, institucinio palaikymo, tarpdisciplininio bendradarbiavimo ir įtraukios mokyklos kultūros, kurie lemia gebėjimą sėkmingai ugdyti mokinius, turinčius didelių ugdymosi poreikių.

2. Pedagogų vaidmens dirbant su didelius ugdymosi poreikius turinčiais mokiniais raiškai analizuoti pasirinkta kokybinė tyrimo strategija, kuri leidžia įsigilinti į individualias pedagogų patirtis, susijusias su didelių ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymu. Tyrimo duomenų rinkimui taikytas iš dalies struktūruoto interviu metodas, leidžiantis gauti išsamios, autentiškos ir giluminės informacijos apie pedagogų taikomas ugdymo strategijas, patiriamus iššūkius bei taikomus sprendimus. Pusiau struktūruoto interviu klausimai sudaryti remiantis sukurtu pedagogo vaidmens dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius, teoriniu modeliu, taip užtikrinant tyrimo kryptingumą ir teorinį pagrįstumą. Tyrimui pasirinkta netikimybinė (kriterinė) imtis, o tyrimo dalyviai atrenkami pagal šiuos kriterijus: pedagoginis išsilavinimas, ne mažesnė kaip 5 metų pedagoginio darbo patirtis, tiesioginė patirtis dirbant su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius. Duomenų analizei taikomas kokybinės turinio analizės metodas, kuris leidžia sistemškai identifikuoti prasmines kategorijas ir pagrindines tyrimo temas.

3. Tyrimu atskleista, kad pedagogo vaidmens raiška ugdant didelių ugdymosi poreikių turinčius mokinius pasižymi daugialypių pobūdžiu:

- tai ne tik ugdymo turinio perteikimas, bet ir emocinės gerovės palaikymas, individualizuotų sprendimų taikymas bei nuoseklus santykio kūrimas. Pedagogai koreguoja ugdymo veiklas pagal mokinių pažintinius, emocinius ir elgesio poreikius, taiko diferencijuotas strategijas, prisitaiko prie sensorinių iššūkių ir kuria struktūruotą, saugią, emocinį ryšį palaikančią aplinką. Itin svarbi individualizavimo svarba, kuri siejama su mokinio pažinimu, vizualinių ir struktūruotų priemonių taikymu, lanksčiu ugdymo turinio pateikimu bei savirefleksija. Pedagogo vaidmuo peržengia tradicinį dalyko dėstytojo apibrėžimą – pedagogai tampa koordinuojančiais, sprendimus priimančiais, ugdymo aplinką kuriančiais bei emocinę paramą teikiančiais asmenimis.
- ši veikla neretai susijusi su emocine įtampa, atsakomybės našta, išteklių stoka ir profesinio perdegimo rizika. Nors pedagogai patiria kolegų ir vadovybės palaikymą, tačiau taip pat dažnai susiduriama su paramos trūkumu, pertekliniu krūviu, specialistų, kurie galėtų padėti užtikrinti darbą su mokiniais, turinčiais didelių ugdymosi poreikių, efektyvumą, ir priemonių stygiumi. Efektyvią pedagogo veiklą šioje srityje lemia tarpinstitucinis bendradarbiavimas, nuosekli pagalbos sistema, kvalifikacijos tobulinimo galimybės ir psichologinė gerovė.

## Rekomendacijos

### Mokyklos administracijai

- ✓ užtikrinti sąlygas reguliariam pedagogų praktinių įgūdžių tobulinimą, ypač susijusiam su mokinių elgesio valdymu, bei ugdymo individualizavimu.
- ✓ tikslingai skirti pakankamą finansavimą specialistų (psichologo, logopedo, mokinio padėjėjo) etatams bei mokymo priemonėms, kad pedagogai galėtų teikti efektyvią ir laiku pritaikytą pagalbą.
- ✓ kurti palaikančią organizacinę kultūrą, kuri skatintų emocinę gerovę ir profesinį bendradarbiavimą tarp pedagogų.
- ✓ kurti saugią aplinką atviram pedagogų bendravimui apie darbo iššūkius, mažinant baimę dėl galimų neigiamų pasekmių.

### Pedagogams

- ✓ sąmoningai rūpintis asmenine emocine gerove apimančia savirefleksiją, atsakingą darbo krūvio planavimą, ryšius su kolegomis ir nuolatinį mokymąsi.
- ✓ skatinti profesinį bendradarbiavimą dalijantis gerosiomis patirtimis, teikti kolegialų grįžtamąjį ryšį ir spręsti iššūkius bendromis pastangomis.

### Švietimo politikos formuotojams

- ✓ sudaryti įvairiapuses sąlygas pedagogų, dirbančių su didelių ugdymosi poreikių mokiniais, papildomų kompetencijų tobulinimui.
- ✓ į pedagogų rengimo programas įtraukti privalomus modulius, susijusius su praktinėmis rekomendacijomis darbui su mokiniais, turinčiais didelius ugdymosi poreikius.
- ✓ finansavimo paskirstymą įtraukiojo ugdymo stiprinimui grįsti mokyklų poreikių analize ir empiriniais duomenimis, siekiant užtikrinti, kad lėšos būtų skiriamos ten, kur jos labiausiai reikalingos.
- ✓ kurti centralizuotą metodinės pagalbos sistemą pedagogams, dirbantiems su didelių ugdymosi poreikių mokiniais.

## Literatūros sąrašas

1. Ahmed, A. (2018). Perceptions of using assistive technology for students with disabilities in the classroom. *International Journal of Special Education*, 33(1), 129–139. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1184079>
2. Alberstadt, A. M., Kennedy, M. J., & Hampshire, P. T. (2024). Readiness framework for behavioral strategies: Assessing low-intensity approaches. *Behavioral Disorders*, 49(2), 97–108. <https://doi.org/10.1177/10534512241288220>
3. Aleknevičienė, J., Pocienė, A., & Šupa, M. (2020). *Kaip parašyti mokslinį rašto darbą? Mokomoji priemonė Vilniaus universiteto Filosofijos fakulteto kriminologijos ir sociologijos studentams*. Vilniaus universitetas. [https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip\\_parasyti\\_moksline\\_darba\\_2020\\_EL.pdf](https://www.fsf.vu.lt/dokumentai/Kaip_parasyti_moksline_darba_2020_EL.pdf)
4. Alharbi, H., & Iqtadar, S. (2024). 'I never feel like I am prepared enough': Teachers' self-efficacy, challenges and experiences teaching students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 758–770. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12666>
5. Ališauskienė, S., & Miltenienė, L. (2018). Inkluzinis ar įtraukusis ugdymas: socialinių konstrukto interpretacijos švietimo kaitos kontekste. *Specialusis ugdymas*, 38, 11–32. <https://doi.org/10.21277/se.v1i38.430>
6. Byrd, R., & Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills in preparing general teacher preparation. *International Journal of Special Education*, 35(2), 132–146. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
7. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Socialinių mokslų kolegija.
8. Browder, D. M., & Spooner, F. (2020). Teaching students with severe disabilities: A technology perspective. In J. M. Kauffman & D. P. Hallahan (Eds.), *The handbook of special education* (pp. 379–396). Routledge. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.14.76>
9. Carvalho, M., & Gimenes, N. (2023). Emotional support in inclusive education: Challenges and perspectives. *International Journal of Educational Psychology*, 12(3), 1197–1210. <https://doi.org/10.17583/ijep.2023.11962>
10. Chamizo-Nieto, M. T., Rey, L., & Pellitteri, J. (2023). The effect of emotional intelligence on teacher well-being and classroom climate in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 27(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2090445>
11. Chang, Y.-F., & Chien, W.-C. (2025). Constructing a model of the emotional labour process of junior high school teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 31(1), 31–51. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2265822>
12. Feng, A. X., Lin, H.-C., Chien, C.-F., & Chang, Y. (2025). Navigating the early-career landscape: Unpacking the role of induction in shaping beginning teachers' intrinsic motivation, affection, and self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 51(1), 22–40. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.103126>
13. Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
14. Gaižauskaitė, I., Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Mykolo Riomerio Universitetas. <https://repository.mruni.eu/handle/007/16724>
15. Galkienė, A. (2022). *Įtraukusis ugdymas: teorija ir praktika*. VU leidykla.

16. Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (Sud.). (2023). *Sėkmingas įtraukusis ugdymas: tvaraus ugdymo proceso modeliavimas*. Vytauto Didžiojo universitetas. <https://doi.org/10.7220/9786094675706>
17. Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
18. Lietuvos Respublikos Seimas. (2003). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo redakcija (Nr. IX-1630)*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.404013>
19. Indrašienė, V., & Kairelytė-Sauliūnienė, E. (2018). Ugdytinio, turinčio autizmo spektro sutrikimą, probleminio elgesio keitimas pritaikant funkcinio elgesio vertinimo metodiką. *Socialinis ugdymas*, 48(1), 37–48. <https://doi.org/10.15823/su.2018.03>
20. Jawawi, R., Zakaria, Z., Samah, M. H. A., & Mustafa, N. (2024). Pedagogical Beliefs and Teaching Strategies: A Cross-National Comparative Study of Teacher Attitudes Towards Learning Paradigms. *International Journal of Educational Development*, 102, 102924. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.102924>
21. Jimenez, B., & Hudson, R. (2020). Preparing teachers for inclusive classrooms: A focus on students with severe disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1263–1275. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1514761>
22. Jungtinės Tautos. (2010). Neįgaliųjų teisių konvencija. *Valstybės žinios*, Nr. 71-3561. <https://www.e-tar.lt/portal/legalAct/TAR.8A0041DE941E>
23. Karvelis, V. (2001). *Neįgaliųjų ugdymas ir socialinė adaptacija Lietuvoje (iki 1940 m.)*. Šiaulių universiteto leidykla. <https://vb.smf.su.lt/object/elaba:6074786/>
24. Karvelis, V. (2005). Neįgaliųjų padėtis XX a. Lietuvoje. In R. Ruškus (Red.), *Specialusis ugdymas: teorija ir praktika* (p. 975–996). Vytauto Didžiojo universitetas.
25. Kavaliauskaitė, A. (2012). Ugdymas, orientuotas į asmens įtrauktį ir kompetencijų plėtrą. In R. Ruškus (Red.), *Specialusis ugdymas: teorija ir praktika* (p. 28–42). Vytauto Didžiojo universitetas.
26. Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement: Research design for a new generation of classroom studies. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
27. Knight, V. F., Spooner, F., Browder, D. M., Smith, B. R., & Wood, C. L. (2014). Preparing teachers for the integration of innovative technologies in special education. In D. L. Edyburn (Ed.), *Handbook of research on special education technology* (pp. 227–238). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-07635-5\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07635-5_16)
28. Knox, J., Wang, Y., & Gallagher, M. (Eds.). (2019). *Artificial intelligence and inclusive education: Speculative futures and emerging practices*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4>
29. Kontautaitė, M., & Norvilienė, A. (2020). *Specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių mokinių ugdymas: X vaiko atvejis*. Vilniaus universiteto leidykla. <https://doi.org/10.15388/SRE.2020.2>
30. Lietuvos Respublikos Seimas. (2010). *Dėl Jungtinių Tautų neįgaliųjų teisių konvencijos ir jos fakultatyvaus protokolo ratifikavimo: Įstatymas Nr. XI-854*. <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.335882>
31. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministerija, & Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija. (2011). *Dėl mokinių, turinčių specialiųjų ugdymosi poreikių, grupių nustatymo ir jų specialiųjų ugdymosi poreikių*

- skirstymo į lygius tvarkos aprašas (Isakymas Nr. V-1265/V-685/A1-317).* <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.410517>
32. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija. (2015). *Geros mokyklos koncepcija (Isakymas Nr. V-1308).*
  33. <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/46675970a82611e59010bea026bdb259>
  34. Lietuvos Respublikos Seimas. (1991). *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas (Nr. I-1489).* <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.1480>
  35. Lietuvos Respublikos švietimo, mokslo ir sporto ministerija. (2023). *Įtraukiojo ugdymo plėtotės 2021–2024 metų veiksmų planas.* [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Itraukusis\\_ugdymas\\_veiksmu\\_planas.pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Itraukusis_ugdymas_veiksmu_planas.pdf)
  36. Lietuvos statistikos departamentas. (2024). *Bendrojo ugdymo mokyklų mokiniai, turintys specialiųjų ugdymosi poreikių.* <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=7cbb268c-9506-4c13-b248-9c561b3503e5>
  37. Lino Tupiño, R. M., Carcausto-Calla, W., Caceres Nakiche, K., Samamé Gamarra, S. K., & Guzmán Shigetomi, E. E. (2023). Differentiated methodological strategies for inclusive education in basic education: Scoping review. *Journal of Educational and Social Research*, 13(6), 56–70. <https://doi.org/10.36941/jesr-2023-0147>
  38. Liu, Y., Xu, J., Lin, Z., & Zhou, X. (2023). Inclusive education and teacher readiness: A universal design perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100309. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100309>
  39. Mo, D., & Mo, B. (2024). A study of artificial intelligence-driven educational intervention strategies for students with special educational needs. *Applied Mathematics and Nonlinear Sciences*, 9(1), 1–17. <https://doi.org/10.2478/amns-2024-3059>
  40. Nacionalinė švietimo agentūra. (2021). *Įtraukties plėtros gairės 2021–2024 m.* <https://www.nsa.smm.lt>
  41. Nacionalinė švietimo agentūra. (2022). *Įtraukties principo įgyvendinimo gairės mokykloje.* <https://www.nsa.smm.lt/itrauktis-ugdyme/>
  42. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023f). *Įtrauktis ugdyme.* <https://www.nsa.smm.lt/itrauktis-ugdyme/>
  43. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023e). *Kompleksinė pagalba vaikui ir šeimai švietimo įstaigoje.* <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/03/Kompleksine-pagalba-vaikui-ir-seimai-svietimo-istaigoje.pdf>
  44. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023d). *Lietuva. Švietimas šalyje ir regionuose 2023. Švietimo teisingumas.*
  45. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023c). *Pasirengimas įtraukiajam ugdymui: savivaldybių, bendrojo ugdymo mokyklų bei profesinių mokyklų, vykdančių bendrąjį ugdymą, lygmenys.* [https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/08/2023\\_Nacionalinio-tyrimo2\\_ataskaita\\_Pasirengimas-itraukiajam\\_ugdym.pdf](https://www.nsa.smm.lt/projektai/wp-content/uploads/2023/08/2023_Nacionalinio-tyrimo2_ataskaita_Pasirengimas-itraukiajam_ugdym.pdf)
  46. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023a). *Kompleksinė pagalba vaikui ir šeimai švietimo įstaigoje.* <https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2023/03/Kompleksine-pagalba-vaikui-ir-seimai-svietimo-istaigoje.pdf>
  47. Nacionalinė švietimo agentūra. (2023b). *Metodinės rekomendacijos dėl įtraukiojo ugdymo organizavimo mokykloje.*

48. Navas-Bonilla, C. del R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., & Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
49. Neves, C., & Ribeiro, S. (2023). Inclusive professional development for teachers: Reducing burnout and enhancing efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 38(2), 215–230. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2098173>
50. Pacheco, S. M., Gómez, R. J., & Torres, L. (2023). Self-reflection and emotional regulation in teaching: Protective factors against burnout. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103938. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103938>
51. Pellitteri, J. (2021). *Emotional Intelligence and Leadership Styles in Education*. *Psychologie a její kontexty*, 12(2), 39–52. [https://psychkont.osu.cz/fulltext/2021/PAJK\\_21\\_2\\_Pellitteri.pdf:contentReference\[oaicite:21\]{index=21}](https://psychkont.osu.cz/fulltext/2021/PAJK_21_2_Pellitteri.pdf:contentReference[oaicite:21]{index=21})
52. Pennington, L., Smith, K., & Wilson, A. (2021). Utilizing social stories and visual supports for students with autism and severe disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(6), 2045–2055.
53. Prenger, R., & Schildkamp, K. (2018). Data-based decision making for improving teaching and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1300931>
54. Rogers, J., & Johnson, L. (2018). Effective strategies for inclusion in general education classrooms. *Journal of Special Education*, 52(3), 163–175.
55. Ruškus, J. (2014). *Neįgalumo konstravimas: Neįgaliųjų integracijos dilemos*. Vytauto Didžiojo universitetas.
56. Ruškus, J. (2020). Right to inclusive education for children with disabilities at stake in Lithuania. *Specialusis ugdymas*, 1(41), 10–52. <https://doi.org/10.21277/se.v1i41.526>
57. Safi, M. F., Alnuaimi, M., & Sartawi, A. M. (2021). Using digital social stories to improve social skills in children with autism: A pilot experimental single-subject study. *Advances in Autism*, ahead-of-print(ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/AIA-02-2021-0013>
58. Shadiev, R., Uskov, V., Huang, Y. M., & Hwang, W. Y. (2024). The role of special education teacher competencies in effective inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104513>
59. Skiauterienė, S. (2022). Mokytojų kompetencijos įgyvendinant įtraukųjį ugdymą: iššūkiai ir galimybės. *Pedagogika*, 128(4), 36–52. <https://doi.org/10.15823/p.2022.128.4>
60. Smith, A., & Chestnutt, C. (2021). Differentiation for equity. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(6), 232–241. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v21i6.4390>
61. UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all* (Global Education Monitoring Report 2020). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
62. UNICEF. (2024). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
63. Valiukevičiūtė, V. (2021). Įtraukiojo ugdymo nuostatų raiška mokytojų praktinėje veikloje. *Pedagogika*, 141(1), 112–129. <https://doi.org/10.15823/p.2021.141.6>
64. van Asselt-Goverts, A. E., Embregts, P. J. C. M., & Hendriks, A. H. C. (2014). Social networks of people with mild intellectual disabilities: Characteristics, satisfaction, and opportunities for

- support. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 39(1), 48–55.  
<https://doi.org/10.3109/13668250.2013.857425>
65. Wong, M. T., & Rashid, S. M. M. (2022). *Challenges of special education teachers in implementation individual education plan (IEP) for students with learning disabilities (LD)*. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(11), 113–128.  
<https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v12-i11/15159>
66. Zhang, Y., & Aslan, A. (2021). Teacher readiness for artificial intelligence integration in inclusive classrooms: A global perspective. *International Journal of Educational Development*, 87, 102478. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102478>